pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Maaz, Kai; Artelt, Cordula; Brugger, Pia; et al.

Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

Bielefeld : wbv Publikation 2026, XVII, 372 S.



Quellenangabe/ Reference:
Maaz, Kai; Artelt, Cordula; Brugger, Pia; Buchholz, Sandra; Kuger, Susanne; Lühe, Josefine; Müller, Nadine; Schrader, Josef; Seeber, Susan; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Bielefeld : wbv Publikation 2026, XVII, 372 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357765 - DOI: 10.25656/01:35776; 10.3278/9783763980253

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357765
https://doi.org/10.25656/01:35776

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

http://www.wbv.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Alle Inhalte unter bildungsbericht.de verfügbar

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2026

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft







Gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Gefördert vom:

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend

KULTUSMINISTER KONFERENZ

wbv

2026

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

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen *(DIE)*

Deutsches Jugendinstitut *(DJI)*

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung *(DZHW)*

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe *(LIfBi)*

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen *(SOFI)* an der Georg-August-Universität

Statistische Ämter des Bundes *(StBA)* und der Länder, vertreten durch das Hessische Statistische Landesamt *(HSL)*

Verantwortliche Autor:innen:
Prof. Dr. Kai Maaz *(DIPF)*, *Sprecher der Autor:innengruppe*
Prof. Dr. Cordula Artelt *(LIfBi)*
Leitende Regierungsdirektorin Pia Brugger *(StBA)*
Prof. Dr. Sandra Buchholz *(DZHW)*
Prof. Dr. Susanne Kuger *(DJI)*
Dr. Josefine Lühe *(DIPF)*, *Wissenschaftliche Gesamtkoordination*
Regierungsdirektorin Nadine Müller *(HSL)*
Prof. Dr. Josef Schrader *(DIE)*
Prof. Dr. Susan Seeber *(SOFI/Universität Göttingen)*

Co-Autor:innen:
Dr. Bettina Arnoldt *(DJI)*
Maximilian Bach *(StBA)*
Elias Brauch *(DIPF)*
Dr. Madlain Hoffmann *(LIfBi)*
Stefanie Jähnen *(DIPF)*
Dr. Christian Kerst *(DZHW)*
Jonathan Kohl *(DIE)*
Dr. Nancy Kracke *(DZHW)*
Sophie Krug von Nidda *(DIPF)*
Dr. Susanne Lochner *(DJI)*
Dr. Maria Richter *(SOFI)*
Dr. Fabian Trennt *(DZHW)*
Larissa Weber *(HSL)*
Tim Ziesmann *(Forschungsverbund DJI/TU Dortmund)*

Projektkoordination:
Michaela Kropf *(DIPF)*
Robyn Schmidt *(DIPF)*, *Koordinationsassistenz*

Aus den beteiligten Einrichtungen haben mitgearbeitet:

DIPF:
Magdalena Fischer
Christina Grimm
Eda Gündogdu
Emma Lotta von der Heyde
Laura Hildesheimer

DIE:
Lena Beckschewe
Dr. Theresa Büchler
Marie Sachse

DJI (einschließlich Forschungsverbund DJI/TU Dortmund):
Dr. Samuel Bader
Anna Baumgartner
Gina Eifert
Katrin Hüsken
Alexander Kanamüller
Theresia Kayed
Susann Penkert
Nathalie Reichherzer
Catherine Tiedemann
Daniel Turani
Dr. Johannes Wieschke

DZHW:
Dr. Gunther Dahm
Frank Dölle
Julian Herberger
Dr. Björn Huß
Heiko Quast
Dr. Heike Spangenberg

LIfBi:
Prof. Dr. Michael Bayer
Lea Gisela Dittebrand
Dr. Markus Nester
Dr. Maximilian Seitz
Prof. Dr. Ilka Wolter

SOFI/Universität Göttingen:
Sophie Zajaczkowski

StBA und Statistische Landesämter:
Sanyel Arikan
Kathrin Bank
Carsten Beck
Olga Becker
Anna-Lena Bölükler
Holger Breiholz
Stefan Brings
Olaf Burkhardt
Cahide Cekic
Harald Eichstädt
Sonja Ertz
Thomas Feuerstein
Hans-Werner Freitag
Martina Fußmann
Katharina Gawronski
Katharina Giar
Anna Grzesista
Karin Habenicht
Carsten Hubert
Erika Kirschenmann
Daniela Krenner
Marie Leiste
Clemens Niclasen
Jürgen Oehler
Arianna Pacher
Saskia Sandforth
Anna Sandig
Vivien Schweitzberger
Dr. Thomas Skora
Maike Sommer
Maximilian Stohner
Julia Strang
Dr. Lorna Syme
Amelie Veenema
Jan Velimsky
Isabel Wolf
Jana Zarzitzky

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

Prof. Dr. Johann Bacher *(Johannes Kepler Universität Linz)*
Dr. Kerstin Drossel *(Universität Potsdam)*
Prof. Dr. Hanna Dumont *(Universität Potsdam)*
Prof. Dr. Andreas Hadjar *(Universität Freiburg, Schweiz)*
Prof. Dr. Marcel Helbig *(LIfBi)*
Dr. Anne Kaman *(UKE Hamburg)*
Prof. i. R. Dr. Klaus Klemm *(Universität Duisburg-Essen)*
Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme *(DIPF)*
Dr. Anna Makles *(WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung)*
Dr. Stefan Schipolowski *(Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB)*
Klaus Seifried *(Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen)*
Roger Wurm *(Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz)*

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

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland 2026

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

Gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

Gefördert vom:

Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

KMK
KULTUSMINISTER
KONFERENZ

2026

wbv

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

Herausgeber
Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung

Gesamtherstellung
wbv Publikation
ein Geschäftsbereich von wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld 2026

Konzeption Gestaltung
Marion Schnepf, Bielefeld

Umsetzung Gestaltung
Andreas Koch, Bielefeld

Gestaltung Umschlag und Infografiken
wbv Media, Tatjana Mönnighoff

ISBN 978-3-7639-8024-6
Bestell-Nr. 6001820j

DOI: 10.3278/9783763980253

Zitationsvorschlag
Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2026). Bildung in Deutschland 2026. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. wbv Publikation.

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

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

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



Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland gefördert.

Umschlagfotos
links: istock.com/SeventyFour
rechts oben: KOTO/stock.adobe.com
rechts unten: istock.com/FatCamera

Inhalt

Zuletzt im Bildungsbericht			
		Vorwort	V
		Hinweise für Leser:innen	VI
		Einleitung	1
		Zentrale Befunde aus den Kapiteln	5
		Trends und Problemlagen	21
		Zentrale Herausforderungen	30
	A	**Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen**	37
2024 als A1	A1	Demografische Entwicklung	38
2024 als A2	A2	Wirtschaftliche Entwicklung	44
2024 als A3	A3	Erwerbstätigkeit	47
2024 als A4	A4	Familien- und Lebensformen	54
		Perspektiven	60
	B	**Grundinformationen zu Bildung in Deutschland**	63
2024 als B1	B1	Bildungseinrichtungen	64
2024 als B2	B2	Bildungspersonal	69
2024 als B3	B3	Bildungsausgaben	73
2024 als B4	B4	Bildungsbeteiligung	79
2024 als B5	B5	Bildungsstand der Bevölkerung	86
		Perspektiven	91
	C	**Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung**	93
2024 als C1	C1	Bildung in der Familie	94
2024 als C2	C2	Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	99
2024 als C3	C3	Pädagogisches Personal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	104
2024 als C4	C4	Beteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung	110
2024 als C5	C5	Ausgangslage bei Schuleintritt	115
		Perspektiven	120
	D	**Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter**	123
2024 als D1	D1	Schulstruktur und Schulbesuch	124
2024 als D2	D2	Übergänge und Wechsel im Schulwesen	129
2024 als D3	D3	Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter	132
2024 als D4	D4	Personal im Schulwesen	137
2024 als D5	D5	Lernumwelten in Schule und Unterricht	143
2024 als D6	D6	Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten	147

2024 als D7	D7	Kompetenzen und lernbezogene Merkmale	152
2024 als D8	D8	Schulabgänge und Schulabschlüsse	156
		Perspektiven	160
	E	**Berufliche Ausbildung**	163
2024 als E1	E1	Entwicklung der 3 Sektoren beruflicher Ausbildung	164
2024 als E2	E2	Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung	171
2024 als E3	E3	Ausbildungen im Schulberufssystem	176
2022 als E4	E4	Ausbildungsverläufe	181
2024 als E5	E5	Abschlüsse und Verbleib nach der Ausbildung	185
		Perspektiven	190
	F	**Hochschule**	193
2024 als F1	F1	Hochschulisches Bildungsangebot	194
2024 als F2	F2	Studienberechtigte und Übergang ins Studium	199
2024 als F3	F3	Studierendenzahl und Studien(fach)wahl	204
2024 als F4	F4	Studienverläufe	209
2024 als F5	F5	Studienabschlüsse und beruflicher Verbleib von Absolvent:innen	213
		Perspektiven	216
	G	**Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter**	219
2024 als G1	G1	Anbieter und Angebote der Weiterbildung	220
2024 als G2	G2	Teilnahme an Weiterbildung	227
2024 als G3	G3	Personal in der Weiterbildung	234
2006 als G2	G4	Öffentliche und private Ausgaben für Weiterbildung	239
		Perspektiven	246
	H	**Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft**	249
	H1	Der Erwerb basaler Kompetenzen als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe	253
	H2	Entstehung und Erscheinungsformen von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft	258
	H3	Internationaler Blick auf Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft	275
	H4	Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft	284
	H5	Bilanzierung und Herausforderungen	297
	I	**Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklung und Erträge**	305
2024 als I1	I1	Bildungswege und -verläufe	306
2024 als I2	I2	Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf	316
2024 als I3	I3	Arbeitsmarktbezogene und monetäre Erträge	323
2024 als I4	I4	Nichtmonetäre Erträge	327
		Perspektiven	332
		Literaturverzeichnis	335

Vorwort

Mit dem gemeinsam von Bund und Ländern geförderten Bericht „Bildung in Deutschland 2026“ wird nun zum 11. Mal eine umfassende empirische Bestandsaufnahme für das deutsche Bildungswesen vorgelegt. Sie reicht von der frühen Bildung im Kindesalter bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter und schließt nach Möglichkeit auch Facetten der non-formalen Bildung und des informellen Lernens mit ein. Damit beschreibt sie Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklungen und Erträge von Bildung inner- und außerhalb institutionalisierter Bildung.

Der Bericht wird von einer Autor:innengruppe vorgelegt, die ihn gemeinsam mit weiteren Co-Autor:innen erarbeitet hat. Die Mitglieder der Autor:innengruppe gehören an verantwortlicher Stelle den folgenden wissenschaftlichen Einrichtungen und Statistischen Ämtern an: dem DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi), dem Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) an der Georg-August-Universität Göttingen sowie den Statistischen Ämtern des Bundes (StBA) und der Länder, vertreten durch das Hessische Statistische Landesamt (HSL).

Die Autor:innengruppe verantwortet den Bericht gemeinsam. Sie hat ihn unter Wahrung ihrer wissenschaftlichen Unabhängigkeit in Abstimmung mit einer Steuerungsgruppe erarbeitet, die für das Zusammenwirken von Bund und Ländern „zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich und bei diesbezüglichen Berichten und Empfehlungen“ (Artikel 91b Abs. 2 GG) eingerichtet wurde. Die Steuerungsgruppe wird von einem wissenschaftlichen Beirat unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Kerstin Schneider (Universität Wuppertal; Vorsitz bis Dezember 2025: Prof. Dr. Christian Reintjes, Universität Osnabrück) beraten.

Zahlreiche Wissenschaftler:innen haben mit ihrer Expertise die Autor:innengruppe bei der Erarbeitung der einzelnen Kapitel kritisch beraten und konkrete Zuarbeit geleistet.

Insbesondere für das Schwerpunktthema „Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft“ hat die Autor:innengruppe Unterstützung von Expert:innen erfahren, die ihr Fachwissen in den Beratungsprozess eingebracht haben. Dafür gilt der Dank Prof. Dr. Dr. h. c. Eckhard Klieme (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation), Prof. Dr. Johann Bacher (Johannes Kepler Universität Linz), Prof. Dr. Hanna Dumont (Universität Potsdam), Prof. Dr. Andreas Hadjar (Universität Freiburg, Schweiz), Prof. Dr. Marcel Helbig (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, LIfBi) und Dr. Anna Makles (Universität Wuppertal).

Darüber hinaus spricht die Autor:innengruppe auch allen Mitwirkenden, die wegen der großen Zahl der Beteiligten hier nicht namentlich erwähnt werden, ihren herzlichen Dank aus.

Berlin im Mai 2026
Die Autor:innengruppe

Hinweise für Leser:innen

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

Bei Verwendung grafischer Darstellungen wird im Fließtext auf die entsprechende Nummer der Abbildung verwiesen. Abbildungen, die ausschließlich über die Internetseite **www.bildungsbericht.de** verfügbar sind, sind mit dem Zusatz „**web**" gekennzeichnet.

Lesebeispiel: **Abb. B2-2** ist der Verweis auf die 2. Abbildung im 2. Indikator (Bildungspersonal) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland). **Abb. B2-5web** ist der Verweis auf die 5. Abbildung im 2. Indikator des Kapitels B, die ausschließlich auf der Internetseite abgerufen werden kann.

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

Lesebeispiel: **Tab. B2-1web** ist der Verweis auf die 1. Tabelle zum 2. Indikator (Bildungspersonal) des Kapitels B (Grundinformationen zu Bildung in Deutschland).

Wichtige Fachbegriffe (z. B. soziale Herkunft, Einwanderungsgeschichte) sind im Text mit einem hochgestellten G versehen und werden im Glossar erläutert. Abkürzungen (z. B. Institutionen oder Länderkürzel) sind im Abkürzungsverzeichnis zusammengestellt.

Ein hochgestelltes M im Text verweist auf methodische Erläuterungen, die am Ende eines Indikators in einem „Methodenkasten" zusammengefasst werden. Ein hochgestelltes D im Text verweist auf Informationen zu Datenerhebungen und Datensätzen, die für die Analysen im Bildungsbericht herangezogen wurden. Sie werden in einem Datenquellenverzeichnis auf der Internetseite **www.bildungsbericht.de** erläutert.

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

Zeichenerklärung in Abbildungen und Tabellen

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

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

Glossar[G]

Abgänger:innen an allgemeinbildenden Schulen

Abgänger:innen sind Personen, die die allgemeinbildende Schule nach Vollendung der Vollzeitschulpflicht ohne Schulabschluss oder mit einem spezifischen Abschluss einer Förderschule verlassen.

Absolvent:innen

Im Schulbereich werden Personen, die die Schule mit einem Schulabschluss verlassen, als Absolvent:innen bezeichnet.

Im Bereich der beruflichen Ausbildung gelten Personen, die einen Bildungsgang mit Erfolg durchlaufen, als Absolvent:innen.

Im Hochschulbereich bezeichnet man Personen, die ein Studium erfolgreich mit Studienabschluss beenden, als Absolvent:innen.

Allgemeine Schule

Der Begriff allgemeine Schule beschreibt alle allgemeinbildenden Schulen in Abgrenzung zu den Förderschulen. Der Begriff wird anstelle des in der Vergangenheit genutzten Begriffs „Regelschule" verwendet.

Anforderungsniveau der Berufe (nach der KldB 2010)

Nach der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) werden 4 Anforderungsniveaus unterschieden:

(1) Helfer- und Anlerntätigkeiten (Helfer:innen),
(2) fachlich ausgerichtete Tätigkeiten (Fachkraft),
(3) komplexe Spezialistentätigkeiten (Spezialist:innen) sowie
(4) hochkomplexe Tätigkeiten (Expert:innen).

Tätigkeiten auf Helfer:innenniveau setzen in der Regel keinen Berufsabschluss oder eine 1-jährige Berufsausbildung voraus. Tätigkeiten auf Fachkraftniveau setzen in der Regel eine 2- bis 3-jährige Berufsausbildung voraus. Tätigkeiten auf Spezialist:innenniveau setzen üblicherweise eine Meister:innen-, eine Techniker:innenausbildung, einen gleichwertigen Fachschul- oder Hochschulabschluss voraus (z. B. Abschluss einer Berufsakademie, Bachelorabschluss). Tätigkeiten auf Expert:innenniveau erfordern in der Regel mindestens eine 4-jährige Hochschulausbildung (z. B. Masterabschluss, Staatsexamen, Promotion). Bezogen auf das Beispiel Informatik ist ein typischer Beruf auf Helfer:innenniveau eine Tätigkeit als Chipbestücker:in, auf Fachkraftniveau eine Tätigkeit für Informatikkaufleute, auf Spezialist:innenniveau eine Tätigkeit als Systemadministrator:in und auf Expert:innenniveau eine Tätigkeit als Informatiker:in.

Bildungsabschlüsse (nach ISCED)

Nach ISCED 2011 (ISCED-A) werden die Bildungsabschlüsse in 3 Kategorien eingeteilt. Um niedrige Bildungsabschlüsse handelt es sich, wenn lediglich der Primarbereich (ISCED 1) sowie der Sekundarbereich I (ISCED 2) besucht wurden (siehe **Formale Geringqualifizierung**). Der Sekundarbereich II (ISCED 3) sowie der postsekundare nichttertiäre Bereich (ISCED 4) gelten als mittlere Bildungsabschlüsse. Abschlüsse im Tertiärbereich bedeuten ein hohes Bildungsniveau. Hierzu zählen kurze tertiäre Bildungsprogramme (ISCED 5), Bachelor- oder gleichwertige Bildungsprogramme (ISCED 6), Master- oder gleichwertige Bildungsprogramme (ISCED 7) sowie Promotionen (ISCED 8). Die detaillierte Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zu den ISCED-Stufen ist in **Tab. 1** dargestellt.

Einwanderungsgeschichte

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

Erster Schulabschluss/erster Schulabschluss

Der Erste Schulabschluss bezeichnet mit Ausnahme der Förderschulabschlüsse den niedrigsten an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen erreichbaren Abschluss. Er wurde in der Vergangenheit als Hauptschulabschluss bezeichnet. Der Begriff „erster Schulabschluss" dient dagegen als Oberbegriff für den individuell zuerst erworbenen schulischen Ab-

schluss. Dies kann auch ein anderer Abschluss als der Erste Schulabschluss sein.

Erwerbsstatus (nach dem ILO-Konzept)

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

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

Erwerbslose sind Personen im Alter von 15 bis unter 75 Jahren ohne Erwerbstätigkeit, die sich in den letzten 4 Wochen aktiv um eine Arbeitsstelle bemüht haben und innerhalb von 2 Wochen für die Aufnahme einer Tätigkeit zur Verfügung stehen. Zu den Erwerbslosen werden auch sofort verfügbare Nichterwerbstätige gezählt, die ihre Arbeitssuche abgeschlossen haben, die Tätigkeit aber erst innerhalb der nächsten 3 Monate aufnehmen werden.

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

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

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

Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften

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

Formale Bildungsaktivitäten

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

Formale Geringqualifizierung

Als formal gering qualifiziert gelten Personen ohne Hochschulreife und ohne Berufsabschluss (ISCED 0–2). Diese internationale Abgrenzung nach ISCED (siehe **Bildungsabschlüsse [nach ISCED]**) weicht teilweise von anderen in Deutschland gebräuchlichen Definitionen ab – etwa vom Berufsbildungsbericht, der Personen ohne beruflichen Abschluss und ohne Hochschulabschluss, die sich nicht in Ausbildung oder einem Freiwilligendienst befinden, als nicht formal Qualifizierte (nfQ) bezeichnet.

Frühe Bildung

In der nationalen Bildungsberichterstattung liegt der frühen Bildung ein Verständnis zugrunde, das den Bildungsbereich für alle noch nicht schulpflichtigen Kinder umfasst. Der Begriff beinhaltet sowohl das subjektive Erleben von Bildungsprozessen z.B. im familialen Umfeld als auch die verschiedenen Formen der Kindertagesbetreuung.

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) umfasst die gesamte außerfamiliale Kindertagesbetreuung, d.h. sowohl Kindertageseinrichtungen (Kitas) als auch die öffentlich geförderte Kindertagespflege. Die Dreigliedrigkeit des

Förderauftrags von Kindertageseinrichtungen und -tagespflege ist hierbei im Sozialgesetzbuch VIII verankert (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). Wenn von Einrichtungen, Kindern oder Personal in der FBBE gesprochen wird, umfasst dies dementsprechend beide Bereiche (Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege).

Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS)

Die soziale Herkunft wird in der PISA-Studie anhand verschiedener Items erhoben, aus denen anschließend der Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) gebildet wird. Der Index kombiniert den beruflichen Status der Eltern, z. B. Gebäudereiniger:in oder Manager:in, die Bildungszeit der Eltern gemessen in Jahren und die (kulturellen) Besitztümer, z. B. Instrumente und Computer, zu einem Wert.

Informelles Lernen

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

Migrationshintergrund

Die statistische Erfassung eines Migrationshintergrunds variiert je nach Datengrundlage und kann sich auf die Staatsangehörigkeit oder das Geburtsland beziehen. Legt man das Wanderungskonzept zugrunde, so wird einer Person ein Migrationshintergrund zugeschrieben, wenn sie selbst *(eigene Migrationserfahrung),* mindestens ein Eltern- oder Großelternteil (2. oder 3. Generation; *familiale Migrationserfahrung*) nicht in Deutschland geboren wurde (siehe **Einwanderungsgeschichte** für eine Abgrenzung der beiden Kategorien). Insbesondere in amtlichen Daten basiert die Definition hingegen weitgehend auf dem Staatsangehörigkeitskonzept: Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Im Einzelnen umfasst diese Erfassung folgende Personen: 1) zugewanderte und nichtzugewanderte Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit; 2) zugewanderte und nichtzugewanderte Eingebürgerte; 3) (Spät-)Aussiedler:innen; 4) mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Nachkommen der 3 zuvor genannten Gruppen.

NEET

Hierunter fallen Personen, die weder einer Erwerbstätigkeit nachgehen noch eine schulische oder betriebliche Ausbildung oder einen akademischen Bildungsgang absolvieren und auch nicht an Weiterbildung teilnehmen.

Non-formale Bildungsaktivitäten

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

Ohne Schulabschluss

Personen ohne Schulabschluss sind Personen, die eine allgemeinbildende oder berufliche Schule ohne Schulabschluss verlassen haben. Darin sind auch Personen enthalten, die einen Förderschulabschluss erworben haben.

Seiten- und Quereinsteiger:innen

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

Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft ist eine zentrale Dimension von Bildungsungleichheiten. Sie umfasst die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen, in denen eine Person aufwächst, und beeinflusst wesentlich die Bildungsergebnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In der Forschung wird die soziale Herkunft unterschiedlich operationalisiert. Häufig geschieht dies über einen Index wie beim sozioökonomischen Status der Eltern anhand von Bildungsniveau, beruflicher Stellung und Einkommen (Internationaler Sozioökonomischer Index des beruflichen Status ISEI, HISEI) oder dem sozioökonomischen und kulturellen Status der Eltern (siehe **Index of Economic, Social and Cultural Status [ESCS]**). Die Operationalisierung kann aber auch allein über ein

Merkmal erfolgen, wie den Bildungsstatus der Eltern (siehe z.B. **Bildungsabschlüsse [nach ISCED]**), die ökonomische Situation der Familie (z.B. Haushaltseinkommen, Grundsicherungsgeld, Bürgergeldbezug) oder das familiale kulturelle Kapital (z.B. Anzahl der Bücher im Haushalt).

Staatsangehörigkeit

Die Staatsangehörigkeit beschreibt die rechtliche Zugehörigkeit einer Person zu einem Staat. Im Bericht wird zwischen deutscher und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit unterschieden. Zur Gruppe der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit zählen sowohl Personen mit nur der deutschen Staatsangehörigkeit als auch Personen, die außer der deutschen noch eine weitere Staatsangehörigkeit (doppelte Staatsangehörigkeit) besitzen. Zur Gruppe der Personen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit zählen Personen mit EU-Staatsangehörigkeit (Angehörige eines EU-Mitgliedstaates) sowie Personen mit Staatsangehörigkeit von Drittstaaten (Nicht-EU-Mitgliedstaaten). Sofern die Datengrundlage eine Ausweisung der Personen ohne Staatsangehörigkeit ermöglicht, werden diese ausgewiesen.

Teilzeit

Teilzeiterwerbstätig sind Arbeitnehmer:innen, wenn die regelmäßige Wochenarbeitszeit kürzer ist als die der vergleichbaren vollzeiterwerbstätigen Arbeitnehmer:innen. In welchem Stundenumfang eine Beschäftigung als Teilzeiterwerbstätigkeit gilt, variiert dabei zwischen den Datengrundlagen. Im Bildungsbericht orientiert sich die Abgrenzung zwischen Voll- und Teilzeiterwerbstätigkeit an der jeweiligen Datengrundlage. Im Mikrozensus gelten Erwerbstätige als in Teilzeit beschäftigt, deren normalerweise geleistete Arbeitszeit unter der betriebs- oder branchenüblichen Vollzeitarbeitszeit liegt. Die Erfassung erfolgt als Selbsteinschätzung der Befragten.

Trägerschaft

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

Vollzeitäquivalent (VZÄ)/Vollzeitlehrkräfteeinheit (VZLE)

Relative Maßeinheit für die (theoretische) Anzahl Vollzeitbeschäftigter und -bildungsteilnehmender bei Umrechnung aller Teilzeit- in Vollzeitarbeitsverhältnisse bzw. Teilzeit- in Vollzeitbildungsteilnehmende. In Bezug auf Lehrkräfte wird für die Beschreibung der Vollzeitäquivalente der Lehrkräfte von Vollzeitlehrkräfteeinheiten (VZLE) gesprochen.

Abkürzungsverzeichnis

Territoriale Kurzbezeichnungen

Länder

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

Ländergruppen

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

Institutionelle Kurzbezeichnungen

Berufliche Schulen

BEK Berufseinstiegsklasse
BFS Berufsfachschule
BVJ Berufsvorbereitungsjahr

Hochschulen

FH Fachhochschule (auch: Hochschule für angewandte Wissenschaften, vgl. Glossar Fachhochschule/Hochschule für angewandte Wissenschaften)
U Universität (einschließlich Gesamthochschulen, Kunst-, pädagogischer und theologischer Hochschulen)

Institutionen und Organisationen

BA
Bundesagentur für Arbeit

BAMF
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BIBB
Bundesinstitut für Berufsbildung

BiB
Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung

BMAS
Bundesministerium für Arbeit und Soziales

BMFTR
Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (ehemals BMBF)

BMF
Bundesministerium der Finanzen

BMBFSFJ
Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (ehemals BMFSFJ)

BMZ
Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

EU
Europäische Union

EWR
Europäischer Wirtschaftsraum

IAB
Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

IQB
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

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

OECD
Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

SWK
Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz in Deutschland

UN
United Nations (Vereinte Nationen)

Sonstige Abkürzungen und Akronyme

AFBG
Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz

AsA flex
Assistierte Ausbildung flexibel

BaE
Außerbetriebliche Berufsausbildung

BAföG
Bundesausbildungsförderungsgesetz

BBiG
Berufsbildungsgesetz

BFD
Bundesfreiwilligendienst

BIP
Bruttoinlandsprodukt

CASMIN
Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations

eANR
Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation

FBBE
Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (vgl. Glossar)

FDZ
Forschungsdatenzentrum

FÖJ
Freiwilliges Ökologisches Jahr

FSJ
Freiwilliges Soziales Jahr

G8/G9
8-jähriges Gymnasium (Abitur nach 12 Schuljahren) und 9-jähriges Gymnasium (Abitur nach 13 Schuljahren)

GaFöG
Ganztagsförderungsgesetz

HASE
Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung

HISEI
Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status

HRG
Hochschulrahmengesetz

HwO
Handwerksordnung

ICT
Information and Communications Technology (Informations- und Kommunikationstechnologie)

ILO-Konzept
Konzept der International Labour Organization (vgl. Glossar Erwerbsstatus [nach dem ILO-Konzept])

ISCED
International Standard Classification of Education (vgl. Glossar Bildungsabschlüsse [nach ISCED] und **Tab. 1**)

ISF+
Intensive Sprachförderung Plus

KI
Künstliche Intelligenz

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

Kita
Kindertageseinrichtung (ohne Kindertagespflege)

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

KJH
Kinder- und Jugendhilfe

KldB 2010
Klassifikation der Berufe 2010 (vgl. Glossar Anforderungsniveau der Berufe [nach der KldB 2010])

MINT
Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

MSA
Mittlerer Schulabschluss (ehem. Realschulabschluss)

NEET
Not in Education, Employment or Training (vgl. Glossar)

PiA
Praxisintegrierte Ausbildung

PKS
Personal-Kind-Schlüssel

QEG
Qualitätsentwicklungsgesetz

SETK 3–5
Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder

SGB
Sozialgesetzbuch

SOPESS
Sozialpädiatrisches Entwicklungsscreening für Schuleingangsuntersuchungen

SPS
Geplante Schulpsycholog:innenstellen

VZLE
Vollzeitlehrkräfteeinheiten (vgl. Glossar Vollzeitäquivalent [VZÄ])

WiFF
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Tab. 1: Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zur ISCED 1997 und ISCED 2011

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

Fortsetzung Tab. 1

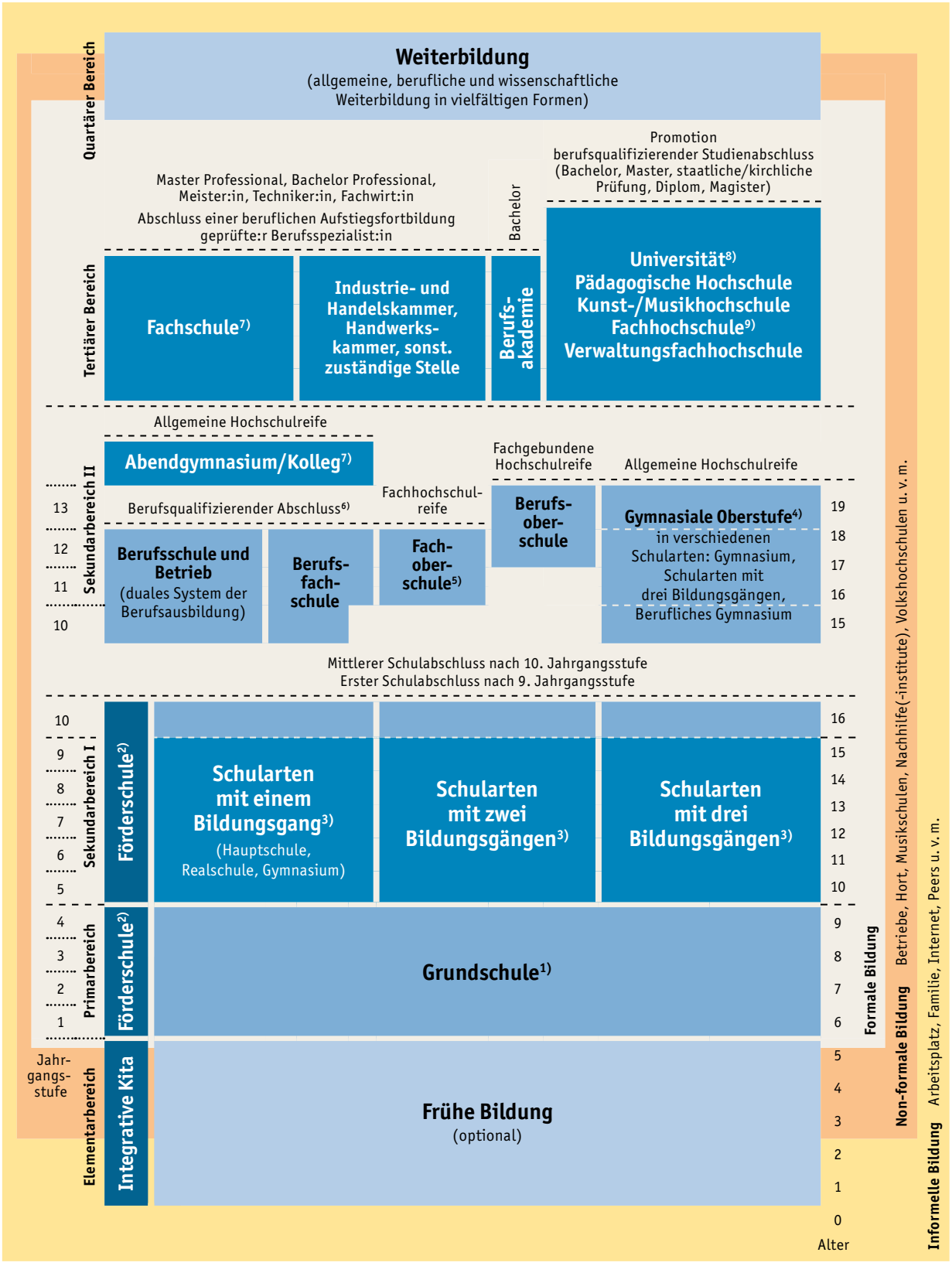
Stufen der „International Standard Classification of Education" (ISCED)	ISCED 2011	ISCED 1997	Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme")
ISCED 6 Bachelor- oder gleichwertiges Bildungsprogramm			
ISCED 64 akademisch	645	5A	Bachelorstudiengänge an • Universitäten (auch Kunsthochschulen,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

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

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

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

Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland



Anmerkungen

Schematisierte Darstellung des Bildungswesens

1) In einigen Ländern bestehen besondere Formen des Übergangs von der Kindertagesstätte oder der Kindertagespflege in die Grundschule (Vorklassen, Schulkindergärten). In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule sechs Jahrgangsstufen.

2) Schulbezeichnung ist nach Landesrecht unterschiedlich. Sonderpädagogische Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen' und sonderpädagogische Bildungseinrichtungen mit dem Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung' haben schulspezifische Abschlüsse.

3) Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten.

4) Zugangsvoraussetzung ist die formelle Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, die nach Jahrgangsstufe 9 oder 10 erworben wird. Der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erfolgt nach Jahrgangsstufe 12 (achtjähriges Gymnasium, G8) oder Jahrgangsstufe 13 (neunjähriges Gymnasium, G9). An Schularten mit 3 Bildungsgängen wird der gymnasiale Bildungsgang in der Regel nicht auf 8 Jahre verkürzt.

5) Für Absolvent:innen mit Mittlerem Schulabschluss und einer beruflichen Erstausbildung ist in den meisten Ländern der unmittelbare Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule möglich. Die Länder können auch eine Jahrgangsstufe 13 einrichten. Der Besuch der Jahrgangsstufe 13 führt zur Fachgebundenen Hochschulreife und unter bestimmten Voraussetzungen zur Allgemeinen Hochschulreife.

6) Zusätzlich zum berufsqualifizierenden Abschluss ggf. Erwerb des Ersten Schulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.

7) Unter bestimmten Voraussetzungen ist der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.

8) Einschließlich Hochschulen mit einzelnen universitären Studiengängen (z. B. Theologie, Philosophie, Medizin, Verwaltungswissenschaften, Sport).

9) Einschließlich der Dualen Hochschulen.

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

Einleitung

Im Jahr 2026 blickt die nationale Bildungsberichterstattung auf 20 Jahre Berichtslegung zurück. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2026“ informiert zum 11. Mal über die Entwicklung und aktuelle Lage des deutschen Bildungswesens. Unter der Perspektive von Bildung im Lebenslauf betrachtet der nationale Bildungsbericht die einzelnen Bereiche des Bildungswesens im Unterschied zu anderen, bereichsspezifischen Einzelberichten nicht nur für sich, sondern analysiert sie in ihrem Gesamtzusammenhang. Auf diese Weise werden für die verschiedenen Akteur:innen im Bildungswesen bereichsübergreifende Problemlagen und zentrale Herausforderungen sichtbar. Mit der Breite seines Ansatzes wendet sich der Bericht an Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, aber auch an die bildungsbezogene Fachpraxis. Darüber hinaus stellt er der interessierten Öffentlichkeit ebenso wie der Wissenschaft und der Lehre umfangreiche Informationen zur Entwicklung und zur aktuellen Lage des Bildungswesens zur Verfügung.

Die nationale Bildungsberichterstattung ist als Bestandteil eines umfassenden Bildungsmonitorings zu verstehen, das darauf abzielt, durch kontinuierliche datengestützte Beobachtung und Analyse Informationen für politisches Handeln aufzubereiten und bereitzustellen. Damit fügt sich auch dieser Bildungsbericht in die für den Schulbereich bereits im Jahr 2006 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erklärte und 2015 überarbeitete Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring in Deutschland ein. Während sich die weiteren Komponenten des Bildungsmonitorings zum einen auf das allgemeinbildende Schulwesen konzentrieren und zum anderen primär die darin tätigen und betroffenen Personen ansprechen, ist die nationale Bildungsberichterstattung von Beginn an als systembezogene, evaluative, indikatorisierte Gesamtschau angelegt, die von der frühen Bildung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht und darüber hinaus auch Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklung und Bildungserträge in den Blick nimmt. Sie schließt damit auch Ergebnisse aus anderen Bildungsstudien ein (z. B. aus internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA oder bildungsbereichsübergreifenden Studien wie NEPS oder AID:A).

Konzeptionelle Grundlagen des Bildungsberichts

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

- Er orientiert sich an einem Bildungsverständnis, dessen Ziele in den Dimensionen *individuelle Regulationsfähigkeit, Humanressourcen* sowie *gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit* Ausdruck finden. Individuelle Regulationsfähigkeit meint die Fähigkeit, die eigene Biografie sowie das Leben in der Gemeinschaft selbstbestimmt zu gestalten. Der Beitrag des Bildungswesens zu den Humanressourcen richtet sich sowohl auf die Sicherstellung und Weiterentwicklung des gesellschaftlich benötigten Arbeitskräftepotenzials als auch auf die Vermittlung von Kompetenzen, die eine den Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbstätigkeit ermöglichen. Im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit verbindet sich mit den Bildungseinrichtungen der Anspruch, systematischer Benachteiligung aufgrund sozialer Herkunft, Geschlecht, Nationalität und anderer Merkmale entgegenzuwirken.
- Über das Spektrum der Bildungsbereiche und -stufen hinweg werden unter der Leitidee *Bildung im Lebensverlauf* die Struktur, der Umfang und die Qualität der institutionellen Angebote, aber auch deren Nutzung durch die Individuen analysiert. Diese Perspektive lässt sich zunehmend auch empirisch mithilfe von Längsschnittdaten abbilden.
- Die Bildungsberichterstattung erfolgt *indikatorengestützt.* Auf Basis regelmäßig erhobener amtlicher und forschungsbezogener Daten werden zentrale Merkmale von Bildungsinstitutionen und -strukturen, von Bildungsprozessen und -qualität

abgebildet. Wichtige Kriterien für die Auswahl von Indikatoren sind die Relevanz der jeweiligen Themen für bildungspolitische Steuerungsfragen, die Verfügbarkeit oder Generierbarkeit von Forschungsbefunden sowie die Verfügbarkeit und Aussagefähigkeit von fortschreibbaren Statistiken und Surveys. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass nicht alle für das Bildungswesen relevanten Aspekte empirisch erfassbar oder quantifizierbar sind und daher nicht Gegenstand der indikatorengestützten Berichterstattung sein können.

Die konzeptionelle Anlage und insbesondere das Indikatorenverständnis entsprechen denen der vorangegangenen Bildungsberichte (Maaz & Kühne, 2018); deshalb wird auf deren ausführliche Erläuterung an dieser Stelle verzichtet und auf die entsprechenden Informationen auf der Internetseite **www.bildungsbericht.de** verwiesen.

Bildungsberichterstattung ist von ihrem Grundverständnis her problemorientiert und analytisch. Sie zielt darauf, zentrale Problemlagen und Entwicklungen im Bildungswesen sichtbar zu machen, die für Politik und Öffentlichkeit von besonderem Interesse sind und auf Handlungsbedarfe hinweisen. Aufgabe der nationalen Bildungsberichterstattung ist es dabei, aktuelle wie zukünftige Herausforderungen aufzuzeigen, ohne konkrete politische Empfehlungen zu formulieren.

Anlage des Bildungsberichts

Der 11. nationale Bildungsbericht greift die konzeptionellen Überlegungen auf, die in den seit 2006 erschienenen Berichten entwickelt wurden, und folgt deren Aufbau. Gleichzeitig sichert er Kontinuität durch wiederkehrend berichtete und fortgeschriebene Indikatoren. Durch dieses Prinzip der Fortschreibung gewinnt auch der Bildungsbericht 2026 besondere Informations- und Aussagekraft.

Der Bildungsbericht 2026 führt die kontinuierliche Fortschreibung zentraler Indikatoren fort, entwickelt zugleich aber auch die in den vergangenen Berichten eingeführten Neuerungen weiter. So werden die Themenfacetten und Akzentuierungen innerhalb der Einzelindikatoren auch aus neuen analytischen Blickwinkeln, mit anderen, oft komplexeren methodischen Verfahren und in stärkerer Rückbindung an fachliche und wissenschaftliche Diskurse untersucht. Der Bericht nimmt aktuelle Themen und Studien in Form neuer Indikatoren auf und hält damit am Konzept der Unterscheidung zwischen regelmäßig berichteten Kernindikatoren und Ergänzungsindikatoren fest, das die Bildungsberichterstattung prägt. Ein ausgewogenes Maß an Kontinuität und Flexibilität wird auf diese Weise gesichert und verleiht dem Bildungsbericht zugleich seinen Neuigkeitswert.

Die konzeptionelle Anlage des nationalen Bildungsberichts macht deutlich, dass er kein tagesaktueller Bericht ist, sondern längerfristige Trends beschreibt und sie in übergreifende Entwicklungen einordnet. Dennoch prägen selbstverständlich auch aktuelle Ereignisse die nationale Bildungsberichterstattung: 2020 bspw. die beginnende Corona-Pandemie und 2022 der Krieg in der Ukraine, deren Folgen bis heute nachwirken. Für den Bericht 2026 lässt sich kein einzelnes Ereignis abgrenzen, das die Entwicklungen im Bildungssystem prägt. Vielmehr ist es das Zusammenwirken mehrerer sich überlagernder Entwicklungen und Transformationsprozesse, denen sich das Bildungssystem gegenwärtig stellen muss. Hierzu zählen insbesondere die fortschreitende digitale Transformation mit neuen Dynamiken im Bereich der künstlichen Intelligenz, anhaltende migrationsbedingte Anpassungsanforderungen sowie strukturelle Herausforderungen im Kontext von demografischen Veränderungen, Fachkräftemangel und begrenzten finanziellen Spielräumen.

Ein zentrales Anliegen der nationalen Bildungsberichterstattung ist es, Entwicklungen und Themen, die in den vorherigen Berichten bearbeitet wurden, aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Im Bildungsbericht 2026 gilt dies bspw. für Fragen von Zuwanderung, Inklusion, Digitalisierung und Personal, die weiterhin wichtige Bezugspunkte für die Einordnung aktueller Entwicklungen im Bildungssystem bilden.

Herausgehobener Bestandteil eines jeden Bildungsberichts ist die vertiefte Behandlung eines Schwerpunktthemas, in dem Querschnittsfragen des Bildungssystems bildungsbereichsübergreifend und zugleich problemorientiert dargestellt werden. Anders als in den Indikatorenteilen gehen in dieses Kapitel vermehrt Befunde aus einschlägigen wissenschaftlichen Studien oder Datenbestände jenseits der üblichen Indikatorik ein, um die damit verbundenen Problemdimensionen umfassend zu analysieren. Mit dem Thema „Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft“ setzt der Bildungsbericht 2026 einen Schwerpunkt auf eine zentrale Herausforderung des Bildungssystems. Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung für individuelle Teilhabe und gesellschaftliche Entwicklung. Empirische Befunde zeigen jedoch,

dass Bildungschancen, Kompetenzentwicklung, Bildungsbeteiligung und Bildungsverläufe in erheblichem Maße von der sozialen Herkunft beeinflusst werden und sich entsprechende Ungleichheiten über den gesamten Bildungsverlauf hinweg fortsetzen. Das Schwerpunktkapitel analysiert diese Zusammenhänge bildungsbereichsübergreifend und nimmt insbesondere die Entstehung, Ausprägung und den Umgang mit Bildungsungleichheiten in den Blick.

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

Forschungs- und Entwicklungsaufgaben im Zusammenhang mit der nationalen Bildungsberichterstattung

Die Qualität künftiger Berichte lässt sich nur durch eine Weiterentwicklung der konzeptionellen wie empirischen Grundlagen der Bildungsberichterstattung sichern. Der 11. Bildungsbericht knüpft an bereits erfolgte Weiterentwicklungen an, indem er aktuelle Studien stärker einbezieht und elaboriertere empirische Methoden nutzt. Damit geht die Notwendigkeit einher, den Leser:innen nicht nur ausführlichere methodische Erläuterungen und weiterführende Informationen zu den verwendeten Datenquellen, sondern auch Interpretationshilfen an die Hand zu geben.

Auch im vorliegenden Bericht lassen sich manche Anliegen einer umfassenden Bestandsaufnahme des Bildungswesens und des Bildungserwerbs noch nicht indikatorengestützt darstellen. Ein besonderes Anliegen der Bildungsberichterstattung ist es seit ihren Anfängen, Bildungsverläufe, Risikofaktoren und Gelingensbedingungen erfolgreicher Bildungsprozesse klarer nachzuzeichnen. Zwar haben sich insbesondere auf Grundlage des Nationalen Bildungspanels (NEPS) die Möglichkeiten deutlich verbessert, längsschnittliche Analysen in die Indikatorik der Bildungsberichterstattung zu integrieren. Die entsprechenden Aussagen beziehen sich jedoch auf die im NEPS oder in anderen längsschnittlich angelegten Studien abgebildeten Kohorten. Eine zweijährlich wiederkehrende Beobachtung von Verläufen, Risikofaktoren und Gelingensbedingungen für ein und dieselbe Altersgruppe – auch unter variierenden Kontextbedingungen – ist auf dieser Basis nicht möglich. Auch darüber hinaus zeigen sich sowohl in den einzelnen Bildungsbereichen als auch in bildungsbereichsübergreifender Perspektive weiterhin deutliche Datenlücken. Diese gilt es mittelfristig zu schließen, wenn eine evaluative Gesamtschau auf das Bildungswesen über alle Bildungsbereiche hinweg Ziel der Bildungsberichterstattung ist. Eine Bildungsverlaufsstatistik könnte hierzu, insbesondere mit Blick auf die Analyse von Bildungsverläufen, einen entscheidenden Beitrag leisten.

Zentrale Befunde aus den Kapiteln

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

Im Folgenden werden entlang der Kapitelstruktur die zentralen Ergebnisse des Berichts resümiert. Daraus ergeben sich eine Reihe bereichsübergreifender Entwicklungen, die in einem zweiten Schritt aus den bereichsspezifischen Einzelbefunden abgeleitet werden (siehe Trends und Problemlagen, S. 21). Die datengestützte Darstellungsform des Bildungsberichts ist allerdings nicht dazu geeignet, unmittelbar daraus Handlungsempfehlungen für politische oder pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Gleichwohl können die Befunde dazu beitragen, Handlungsfelder und -bedarfe zu identifizieren. In diesem Sinne werden darauffolgend die aus Sicht der Autor:innengruppe zentralen Herausforderungen benannt (siehe S. 30).

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

Nettozuwanderung ist zurückgegangen: Die Zuwanderung nach Deutschland erreicht nicht mehr die 2015 und 2022 beobachteten historischen Höchststände. 2023 und 2024 wurden weiterhin hohe Zuwanderungszahlen verzeichnet (1,9 bzw. 1,7 Millionen), zugleich aber auch viele Fortzüge (je rund 1,3 Millionen), sodass der Wanderungssaldo mit rund 430.000 Personen im Jahr 2024 auf dem Niveau von 2014 liegt. Die Nettozuwanderung aus den Hauptherkunftsländern von Asylsuchenden (derzeit Syrien, Türkei, Afghanistan) ist 2024 deutlich rückläufig; zudem sind auch erheblich weniger Zuzüge aus der Ukraine zu verzeichnen als im Vorjahr. Darüber hinaus sind erstmals seit 2008 weniger Menschen aus den anderen EU-Staaten zugezogen als es entsprechende Fortzüge gab. Insbesondere aus Polen, Rumänien und Bulgarien gab es 2024 gegenüber dem Vorjahr deutlich weniger Zuzüge (**A1**).

Deutlicher Geburtenrückgang: Seit 2022 ist die Geburtenzahl deutlich rückläufig. Insgesamt liegt die Zahl der Geburten mit rund 677.000 im Jahr 2024 wieder auf dem Niveau zu Beginn der 2010er-Jahre, nachdem ab Mitte dieses Jahrzehnts deutlich geburtenstärkere Jahrgänge zu verzeichnen waren. Diese Entwicklung wirkt sich zunächst unmittelbar auf die frühe Bildung aus und führt dort zu Planungsherausforderungen. Mittel- und langfristig werden auch alle folgenden Bildungsbereiche betroffen sein; so werden die durch die geburtenstärkeren Jahrgänge anwachsenden Schüler:innenzahlen perspektivisch höchstwahrscheinlich wieder zurückgehen (**A1**). Dieser Rückgang dürfte mit einer entsprechenden Anpassung von Bildungsangeboten einhergehen, was zum einen in quantitativer Hinsicht u.a. das Risiko regionaler Disparitäten birgt, zum anderen jedoch zu einem gezielteren und qualitativ besseren (Aus-) Bildungsangebot führen kann.

Geburtenstarke Jahrgänge erreichen das Rentenalter: Die zwischen 1957 und 1968 Geborenen, deren Geburtsjahrgänge mehr als 1,2 Millionen Kinder umfassten, erreichen derzeit und in den kommenden Jahren das Rentenalter. Da die folgenden Jahrgänge erheblich kleiner sind, wird die Zahl der Personen im Erwerbsalter zurückgehen (**A1**). Bisher ließ sich das Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge aus dem Erwerbsleben durch Zuwanderung ausgleichen: Der im längerfristigen Trend zu beobachtende Beschäftigungszuwachs setzt sich auch 2023 und 2024 fort, er wurde in diesem Zeitraum ausschließlich von ausländischen Beschäftigten getragen. Ab dem Jahr 2026 ist von einem

leichten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials auszugehen (**A3**).

Anhaltende wirtschaftliche Schwächephase: Deutschland befindet sich seit 2023 in einer konjunkturellen Schwächephase. Nach einem Rückgang der Wirtschaftsleistung in den Jahren 2023 und 2024 wächst das preisbereinigte Bruttoinlandsprodukt im Jahr 2025 nur geringfügig um 0,2 %. Eine derart lange andauernde Phase ohne deutliches Wirtschaftswachstum ist für Deutschland ungewöhnlich (**A2**). Die wirtschaftliche Schwäche macht sich zunehmend auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar; ab 2023 ist jährlich ein leichter Anstieg der Arbeitslosenquote zu verzeichnen. Jedoch liegt die Arbeitslosenquote mit 6,3 % im Jahr 2025 noch deutlich unter dem Niveau früherer wirtschaftlicher Schwächeperioden in den 1990er- und 2000er-Jahren (**A3**).

Erwerbsbeteiligung von Frauen gestiegen, jedoch weiter deutliches unausgeschöpftes Potenzial vorhanden: Die Erwerbsbeteiligung von Frauen ist in den letzten Jahrzehnten gestiegen, dennoch bestehen weiterhin unübersehbare Unterschiede zu Männern, besonders in der Lebensphase zwischen 30 und 40 Jahren, die häufig stark durch familiale Verpflichtungen und damit verbundener Care-Arbeit geprägt ist. 2024 sind 71 % der Mütter mit minderjährigen Kindern realisiert erwerbstätig (d. h. nicht in Elternzeit oder Mutterschutz), erheblich weniger als Väter mit 92 %; Mütter arbeiten auch wesentlich häufiger in Teilzeit als Väter. Die Erwerbstätigenquote von Müttern mit jüngstem Kind unter 6 Jahren ist seit 2008 um 10 Prozentpunkte auf 55 % im Jahr 2024 gestiegen. Erhebungen über realisierte und gewünschte Erwerbstätigkeit einschließlich deren Stundenumfang zeigen jedoch ein deutliches unausgeschöpftes Erwerbspotenzial bei Müttern (**A3**).

Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten verläuft insgesamt positiv, bei jedoch erheblichen Geschlechterunterschieden: Entscheidend für die Abmilderung der Alterungseffekte auf dem Arbeitsmarkt ist die erfolgreiche Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten. Diese weisen je nach Zuwanderungsgrund unterschiedliche Ausgangsbedingungen auf: Geflüchtete müssen meist zunächst eine Phase des Spracherwerbs und der Orientierung durchlaufen, während Zugewanderte, die aufgrund von Erwerbsmigration nach Deutschland kommen, sich gezielter auf den deutschen Arbeitsmarkt vorbereiten konnten. Mit zunehmender Dauer des Aufenthalts steigt die Erwerbstätigenquote insgesamt, jedoch bestehen deutliche Geschlechterunterschiede: Zugewanderte Männer mit mehr als 5 Jahren Aufenthaltsdauer erreichen mit einer Erwerbstätigenquote von 83 % nahezu das Niveau von Männern ohne Einwanderungsgeschichte (86 %), während zugewanderte Frauen mit dieser Aufenthaltsdauer weitaus seltener erwerbstätig sind als Frauen ohne Einwanderungsgeschichte (69 % zu 82 %). Auch bei zugewanderten Frauen ohne Kinder, aber besonders deutlich bei zugewanderten Müttern, zeigen sich auf allen Bildungsniveaus Unterschiede im Erwerbsverhalten im Vergleich zu Frauen ohne Einwanderungsgeschichte, was auf erhebliche ungenutzte Fachkräftepotenziale hinweist. Ansatzpunkte zur Erschließung dieser Fachkräftepotenziale bestehen u. a. in einem bedarfsgerechten Ausbau der Kindertagesbetreuung, in der Weiterentwicklung der Verfahren zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen, die bei zugewanderten Frauen häufig in den stark reglementierten Berufsfeldern des Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesens liegen, sowie zielgruppensensiblen Unterstützungs- und Vermittlungsangeboten (**A3**).

Risikolagen für Bildung häufiger bei Kindern von Alleinerziehenden und Kindern mit Einwanderungsgeschichte: 2024 ist in Deutschland jedes 4. Kind von mindestens einer Risikolage betroffen. Als Risikolage gilt hierbei eine Armutsgefährdung des Haushalts, eine geringe Qualifikation der im Haushalt lebenden Eltern oder deren fehlende Erwerbstätigkeit. Kinder in Alleinerziehendenfamilien sind mit 47 % mehr als doppelt so häufig betroffen wie Kinder in Paarfamilien (21 %). Besonders ausgeprägt ist das Risiko bei Kindern mit Einwanderungsgeschichte: Mit 54 % sind sie rund 4-mal so häufig von mindestens einer Risikolage betroffen wie Kinder ohne Einwanderungsgeschichte (14 %; **A4**). Das Aufwachsen in einer Risikolage beeinflusst den weiteren Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen potenziell negativ und stellt damit eine zentrale Herausforderung für Bildungsgerechtigkeit dar. Die besonders betroffenen Gruppen, Kinder mit Einwanderungsgeschichte und in Alleinerziehendenfamilien, könnten dabei von besseren Rahmenbedingungen für die Erwerbstätigkeit ihrer Eltern profitieren, u. a. durch eine bedarfsdeckende Kindertagesbetreuung. Gerade bei Kindern in Risikolagen und mit Einwanderungsgeschichte zeigen sich jedoch Benachteiligungen beim Zugang zu Kindertagesbetreuung (vgl. **C4**, **H2**).

Grundinformationen zu Bildung in Deutschland

Bildungsinfrastruktur im Wandel – Ausbau, Stabilisierung und erstmaliger Rückgang: Die Zahl der Kindertageseinrichtungen steigt weiter an, obwohl 2024 erstmals seit Beginn der langjährigen Ausbauphase die Zahl der betreuten Kinder aufgrund des 2022 einsetzenden Geburtenrückgangs zurückging. Im Primarbereich wächst die Zahl der Grundschulen seit 2019 wieder leicht, bleibt aber deutlich hinter dem Anstieg der Schüler:innenzahl zurück, sodass die durchschnittliche Grundschulgröße zunimmt. Im Sekundarbereich hat sich die Zahl der allgemeinbildenden Schulen nach einer Phase struktureller Zusammenführungen stabilisiert; auch der langjährige Rückgang bei beruflichen Schulen ist gestoppt. Im Hochschulbereich sind die Studierendenzahlen bereits seit 2021 rückläufig; 2024 nahm nach einer längeren Ausbauphase auch die Zahl der Hochschulstandorte erstmals nicht mehr zu (**B1**).

Im Gegensatz zum Primarbereich ist ein wohnortnahes Schulangebot im Sekundarbereich im ländlichen Raum seltener: Während im Primarbereich ein überwiegend wohnortnahes Schulangebot besteht – selbst im ländlichen Raum erreicht die Mehrheit der Kinder ihre Grundschule in weniger als 10 Minuten –, ist ein wohnortnahes Angebot an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen im ländlichen Raum zwangsläufig seltener: Weniger als ein Viertel der Schüler:innen besucht dort eine Schule in unter 5 km Entfernung; mehr als ein Viertel benötigt für den Schulweg eine halbe Stunde oder länger (**B1**).

Weiterhin Beschäftigungswachstum im Bildungswesen: Im Jahr 2024 waren rund 2,9 Millionen Menschen im formalen Bildungssystem tätig (+21 % gegenüber 2014) – damit arbeiteten rund 7 % aller Erwerbstätigen in diesem Bereich. Das Bildungspersonal ist im Vergleich zur Erwerbsbevölkerung insgesamt häufiger weiblich, in Teilzeit beschäftigt und weist seltener eine Einwanderungsgeschichte auf. Rund ein Viertel des in Teilzeit arbeitenden pädagogischen Personals in der frühen Bildung und an Schulen gibt an, aus eigenem Wunsch und nicht aus unmittelbar zwingenden Gründen – etwa Betreuungspflichten – in Teilzeit zu arbeiten. Diese Gruppe stellt damit ein möglicherweise leichter und kurzfristig erschließbares Beschäftigungspotenzial dar (**B2**).

Bildungsausgaben nominal weiter steigend, im öffentlichen Gesamthaushalt aber anteilig rückläufig: Die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung beliefen sich 2024 auf rund 305 Milliarden Euro. Seit 2014 sind sie nominal deutlich gestiegen (+59 %), real fiel der Zuwachs mit +21 % moderater, aber immer noch erheblich aus – getrieben vor allem durch den Ausbau der frühen Bildung. Rund vier Fünftel der Bildungsausgaben entfallen auf formale Bildungseinrichtungen; ein ähnlich großer Anteil wird öffentlich finanziert, überwiegend durch Länder und Gemeinden. Obwohl die öffentlichen Bildungsausgaben nominal weiter steigen, ist ihr Anteil am öffentlichen Gesamthaushalt gegenüber 2019 gesunken, da Bildung zunehmend in Konkurrenz zu anderen politischen Prioritäten (etwa Corona-Hilfen, Energie und Verteidigung) steht (**B3**).

Bildungsbeteiligung steigt bei Kleinkindern und jungen Erwachsenen: Die Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen ist gegenüber 2014 weiter auf 43 % gestiegen (+5 Prozentpunkte), auch im Vergleich zu 2021 hat sie zugenommen. Weil damit mehr Kinder eines Geburtsjahrgangs betreut werden, fällt der aktuelle Rückgang der betreuten Kinder geringer aus, als es der Geburtenrückgang erwarten ließe. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen liegt die Bildungsbeteiligungsquote mit nahezu 96 % auf einem ähnlich hohen Niveau wie vor 10 Jahren, während sie bei den nicht mehr vollzeitschulpflichtigen 19- bis unter 25-Jährigen leicht zunimmt (**B4**).

Anstieg der Erwerbstätigkeit bei jungen formal gering Qualifizierten zulasten der Bildungsbeteiligung: Gegenüber 2014 ist die Erwerbstätigkeit von formal gering qualifizierten 20- bis unter 25-Jährigen 2024 zulasten der Bildungsbeteiligung um 14 Prozentpunkte gestiegen. Dies verweist auf strukturelle Entwicklungen des deutschen Arbeitsmarktes, die kurzfristig Chancen für Ungelernte eröffnen, zugleich jedoch Risiken für ihre zukünftige Qualifizierung bergen (**B4**).

NEET-Anteil bei jungen Erwachsenen unverändert: Der Anteil der 20- bis unter 25-Jährigen, die weder in Bildung noch erwerbstätig sind (NEET), liegt wie vor 10 Jahren bei 10 % und damit unter dem EU-Durchschnitt (13 %). Die Mehrheit der rund 450.900 Betroffenen steht dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung – häufig aus Gründen wie Betreuungspflichten, die zugleich eine Rückkehr in Bildung erschweren (**B4**).

Für Bildung aufgewendete Zeit stark altersabhängig und gegenüber 2012 insgesamt rückläufig: Die für Lern- und Bildungsaktivitäten aufgewendete Zeit (einschließlich Wochenenden und Ferienzeiten) konzentriert sich auf die ersten 2 Lebensjahrzehnte: 10- bis unter 18-Jährige verbrachten 2022 täglich durchschnittlich 3 Stunden und 40 Minuten mit Bildungsaktivitäten, 18- bis unter 25-Jährige rund eine Stunde; ab 35 Jahren sinkt die tägliche Bildungszeit auf wenige Minuten. Gegenüber 2012 ist die durchschnittliche Bildungszeit um rund eine halbe Stunde zurückgegangen, insbesondere infolge deutlich kürzerer bildungsbezogener Wegezeiten (**B4**).

Mehr hoch Qualifizierte, aber keine Abnahme der Geringqualifizierung: Der Trend zur Höherqualifizierung setzt sich bei den 25- bis unter 35-Jährigen fort. Der Anteil mit hohen, insbesondere akademischen Abschlüssen ist weiter gestiegen, während mittlere, besonders berufliche Abschlüsse anteilig zurückgehen – ohne Abnahme der formalen Geringqualifizierung. In der erwachsenen Gesamtbevölkerung wird der Bildungsstand neben der Entwicklung nach Kohorten vor allem durch Zuwanderung geprägt. Seit 2014 führte die Zuwanderung zu einem Anstieg des Anteils formal gering Qualifizierter, ohne jedoch den Anteil hoher Abschlüsse zu verringern, da neu Zugewanderte ähnlich häufig hoch qualifiziert sind wie die Gesamtbevölkerung (**B5**).

Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung

Intensivierung der Familienzeit bei gestiegenem Anteil erwerbstätiger Mütter: Die Daten der Zeitverwendungserhebung belegen sowohl für Väter als auch besonders für erwerbstätige Mütter eine deutliche Zunahme der Zeiten für Kinderbetreuung in den letzten 10 Jahren. Während Väter weniger der mit dem Kind verbrachten Zeit für Beaufsichtigung und Körperpflege aufwenden als Mütter, verwenden sie anteilig mehr davon für gemeinsames Spielen und Sport. Für beide Elternteile hat sich im 10-Jahres-Zeitraum auch die Zeit für Vorlesen und Spielen erhöht. Die Nutzung von digitalen Medien nimmt bei einem Teil der Kinder weiter deutlich zu, zugleich sind diese häufig in das Repertoire familialer Bildungsaktivitäten integriert und verdrängen Letztere nicht zwangsläufig. Die umfangreichere Erwerbsarbeitszeit bedingt eine enge Taktung des Familienalltags, die eine verlässliche Kindertagesbetreuung voraussetzt. Dabei gilt eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita, einschließlich Beschwerde- und Konfliktmanagement, als zentral für qualitativ hochwertige frühe Bildung, wobei Beschwerdemöglichkeiten aus Sicht der Eltern noch ausbaufähig sind. Nicht nur bei kurzfristigen Kita-Schließungen übernehmen Großeltern, wo verfügbar, eine wichtige kompensatorische Rolle bei Betreuungsengpässen (**C1**).

Multidisziplinäre Unterstützung und niederschwellige Anlaufpunkte für Familien in belastenden Lebenslagen: Komplexe Hilfebedarfe der Familien stehen stark versäulten Systemen gegenüber. Angebote der Frühen Hilfen in Form von aufsuchenden Formaten oder One-Stop-Angebote wie Familienzentren können Familien zielgerichtet bei multiplen Problemlagen unterstützen. Kommunen schätzen insbesondere Kooperationen der Frühen Hilfen mit Familienzentren und Kitas. Diese Angebote sollten Eltern frühzeitig bei der Suche nach einem Kita-Platz unterstützen, da gerade Kinder aus benachteiligten Lebenslagen am meisten von einem frühen Kita-Besuch profitieren können (**C1**).

Entwicklungsdokumentation in Kitas zwar Standard, aber Sprachstandserhebungen nicht in allen Ländern flächendeckend: Mehrsprachigkeit ist sowohl bei unter 6-Jährigen in der Bevölkerung als auch in Kitas alltäglich. Bei Kita-Kindern wird mit Beobachtungsverfahren die Entwicklung im Zeitverlauf dokumentiert, wobei 4 Länder spezifische Verfahren vorgeben. Vor dem Hintergrund der im Koalitionsvertrag festgeschriebenen verpflichtenden Sprach- und Entwicklungsdiagnostik bei allen 4-Jährigen führen immer mehr Länder verpflichtende Erhebungen bei allen Kindern und Fördermaßnahmen vor Schulbeginn oder verpflichtenden Kita-Besuch bei festgestelltem Sprachförderbedarf ein. Während bislang 8 Länder mit verpflichtenden Screenings oder Tests den Sprachstand von allen Kindern prüfen, nehmen 4 Länder verpflichtende Tests nur bei Nicht-Kita-Kindern vor. Ebenfalls in 8 Ländern schließt der verpflichtende Besuch von Sprachfördermaßnahmen an, 3 Länder empfehlen den Besuch (**C5**).

Neuer Höchststand bei der Anzahl der Kitas: Im Jahr 2025 wurde mit über 57.000 Einrichtungen bundesweit wieder ein neuer Höchststand an Kitas erreicht. Neben den ostdeutschen Flächenländern zeigen sich mit Hamburg und Schleswig-Holstein erstmals auch in 2 westdeutschen Ländern Rückgänge. Zukünftig sind aufgrund der Geburtenentwicklung weitere

Verringerungen zu erwarten. In Ländern mit einem fortgesetzten Kita-Ausbau hat sich dessen Tempo tendenziell mittlerweile verlangsamt (**C2**).

Die Veränderungen beim Kita-Ausbau wirken sich auf die Struktur der Angebote aus: Ziel der Akteur:innen ist die Aufrechterhaltung eines qualitativ hochwertigen Angebots unter veränderten Rahmenbedingungen (u. a. Fachkräftemangel und veränderte Kinderzahlen). Diese Veränderungen dürften die Akteur:innen zukünftig zunehmend vor Herausforderungen stellen. Bislang zeigen sich u. a. folgende Anpassungen: Aufgabe von Kita-Standorten, eine Verkleinerung der bestehenden Kitas, frühere Schließzeiten und ungeplante Schließtage (**C2**).

Auch beim Personal neuer Höchststand: Parallel zur Entwicklung bei der Anzahl der Kitas hat auch die Anzahl des Personals mit über 740.000 Personen im Jahr 2025 einen neuen Höchststand erreicht, zeigt insgesamt ein abgeschwächtes Wachstum und geht regional bereits zurück. Dieser Rückgang betrifft insbesondere die ostdeutschen Flächenländer (**C3**). Bei den Kindertagespflegepersonen zeigen sich neuerdings Stagnation in der Großtagespflege sowie fortgesetzte Rückgänge in der Ein-Personen-Kindertagespflege (**C2**).

Das Personal unterscheidet sich regional und zwischen Einrichtungen hinsichtlich der soziodemografischen Zusammensetzung und den Arbeitsbedingungen: In Einrichtungen der frühen Bildung arbeiten nach wie vor überwiegend Frauen (92 %), im Median sind die dort tätigen Personen 39 Jahre alt, zumeist ausgebildet als Erzieher:in (65 %), unbefristet angestellt (87 %), mehrheitlich mindestens 32 Stunden pro Woche erwerbstätig (58 %) und seit etwa 7 Jahren in der aktuellen Kita beschäftigt. In Ostdeutschland ist das Personal tendenziell etwas älter, was Konsequenzen für zukünftige Personalbedarfe hat. Gleichzeitig fallen die Fachkraftquoten dort höher aus und das Personal arbeitet durchschnittlich weniger Stunden pro Woche (**C3**).

Weiterer Anstieg der Beteiligungsquoten bei sinkenden Kinderzahlen: Erstmalig seit 2024 sinkt die Zahl der betreuten Kinder, sowohl insgesamt als auch in der Gruppe der unter 3-Jährigen. In den ostdeutschen Ländern sind die Zahlen schon seit 2020 in allen Altersgruppen deutlich rückläufig. In den westdeutschen Ländern ist ein Rückgang vorerst nur seit 2024 bei den unter 3-Jährigen zu beobachten. Die Beteiligungsquote ist insgesamt auf 68 % im Jahr 2025 angestiegen. Bei den unter 3-Jährigen liegt sie nun bei 38 % und bei den 3- bis unter 6-Jährigen bei 95 % (**C4**).

Weiterhin keine Bedarfsdeckung bei unter 3-Jährigen: Obwohl der Bedarf der Eltern an einem Angebot der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im Vergleich zu den Vorjahren konstant geblieben und bei den 1-Jährigen sogar leicht gesunken ist, besteht auch 2025 eine deutliche Bedarfsunterdeckung bei den unter 3-Jährigen. Der Unterschied zwischen der Beteiligungsquote und der Quote der Eltern mit Bedarf, die zum Befragungszeitpunkt (noch) keinen Platz nutzen, beträgt bei den 1-Jährigen 23 Prozentpunkte in den westdeutschen und 12 in den ostdeutschen Ländern. Bei den 2-Jährigen beträgt die Lücke 13 (West) und 5 Prozentpunkte (Ost) (**C4**).

Weiterhin ungleiche Beteiligung: Kinder mit gering qualifizierten Eltern oder Einwanderungsgeschichte sind in Kindertagesbetreuung unterrepräsentiert. Die Diskrepanz in der Bildungsbeteiligung nach Herkunft der Eltern hat sich seit 10 Jahren nicht verringert. Mit Blick auf Kinder mit Eingliederungshilfe ist das System inklusiver geworden: Sowohl der Anteil an inklusiven Kitas als auch der Anteil an Kindern mit Eingliederungshilfe in inklusiven Gruppen ist im Verlauf der letzten 10 Jahre angestiegen (**C4**).

Schuleingangsuntersuchungen durch divergierende Verfahren und Erhebungszeitpunkte unter den Ländern nur bedingt vergleichbar: Die erstmalig durchgeführte Länderabfrage zu aggregierten Daten der Schuleingangsuntersuchungen zeigt, wie heterogen Daten bei Schuleingangsuntersuchungen erhoben und aufbereitet werden. Nachträglich grob harmonisiert lässt sich der Anteil an Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten auswerten, der im Zeitverlauf in fast allen Ländern im Bereich der sprachlichen Kompetenzen steigt. Zukünftige flächendeckende und frühe(re) Testungen der Kinder sollten aus Gründen des Wohl des Kindes und der Effizienz prozessorientiert, ressortübergreifend und konsequent aus der Perspektive des Kindes gestaltet sein (**C5**).

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

Derzeit noch steigende Schüler:innenzahlen; künftig jedoch Rückgänge im Primar- und Sekundarbereich I erwartet, die neue steuerungsrelevante Handlungsspielräume eröffnen: Während sich die schulischen Ange-

botsstrukturen zunehmend konsolidiert haben, ist aktuell weiterhin eine Zunahme der Schüler:innenzahlen insbesondere im Sekundarbereich I und II zu verzeichnen (**D1**). Damit gehen weiterhin erhöhte Kapazitäts- und Personalbedarfe (**D2**) einher. Jedoch wird durch den Geburtenrückgang und die derzeit geringere Nettozuwanderung im Vergleich zu den Höchstständen während der Jahre mit verstärkter Fluchtmigration (vgl. **A3**) künftig ein Rückgang der Schüler:innenzahlen erwartet, der sich zunächst im Primarbereich – vor allem in Ostdeutschland – und später in den folgenden Bildungsbereichen niederschlagen wird (**D1**). Dadurch werden neben den benötigten schulischen Angebotsstrukturen (**D1**) sowohl die Übergangs- (**D2**) als auch später die Abschluss- und Abgangszahlen (**D8**) beeinflusst. Diese Entwicklung führt jedoch nicht automatisch zu Entlastungseffekten, sondern eröffnet vielmehr Steuerungsmöglichkeiten im Umgang mit verschiedenen Herausforderungen wie der angespannten Personalsituation (**D4**), der Umsetzung des Ganztags (**D3**) oder der Verwirklichung von Inklusion (**D1**).

Steigende Nutzungszahlen bei ganztägiger Bildung und Betreuung im Primarbereich treffen auf langsam wachsendes Angebot: Während die Anzahl der Grundschüler:innen in ganztägigen Angeboten in den letzten 5 Jahren um 15 % auf knapp 1,9 Millionen gestiegen ist, gab es nur ein geringes Wachstum bei der Zahl der Angebote. Daher bestehen weiterhin zum Teil große Lücken zwischen dem Bedarf der Eltern an einem Ganztagsplatz und dem vorhandenen Angebot, die je nach Land zwischen 1 und 16 Prozentpunkten liegen. Auch aus Sicht der Kommunen besteht noch deutlicher Handlungsbedarf: Bisher gehen 17 % der Kommunen davon aus, dass ihr Ganztagsangebot die Kriterien des kommenden Rechtsanspruchs vollständig erfüllt. Zusätzlich sehen 18 % mehr als drei Viertel und weitere 25 % mehr als die Hälfte ihrer Angebote entsprechend aufgestellt (**D3**).

Regional stark unterschiedliche Situation bei ganztägigen Angeboten für Grundschüler:innen: Es lassen sich große länderspezifische Unterschiede im Ausbau, der Nutzung und den Elternbedarfen konstatieren: Der Schwerpunkt ostdeutscher Länder liegt auf Horten; ein traditionell hoher elterlicher Bedarf und ein vergleichsweise gut ausgebautes Angebot schlagen sich in hohen Beteiligungsquoten nieder. Unter den westdeutschen Ländern besteht eine größere Heterogenität. Hamburg ähnelt mit Beteiligungs- und Bedarfsquoten von 99 % den ostdeutschen Ländern, während Bayern mit unter 50 % die niedrigsten Beteiligungs- und Bedarfsquoten aufweist. Es besteht in den Ländern ein breiteres Spektrum von Angebotsformen, auch wenn der Fokus auf offenen Ganztagsschulen liegt (**D3**).

Weiterhin übersteigen Lehrkräftebedarfe das aktuelle Lehrkräfteangebot; die Bedeutung weiteren Personals rückt verstärkt in den Fokus: Auch wenn sich aufgrund fehlender Datengrundlagen der aktuelle Bedarf und Mangel an Lehrkräften nur unzureichend beziffern lässt, bleibt mit Blick auf Lehrkräftebedarfsprognosen der anhaltende Personalmangel im Schulwesen eine zentrale Herausforderung für die Sicherung der Qualität und Unterrichtsversorgung (**D4**). Die Länder reagieren mit einer Vielzahl an Maßnahmen auf den aktuellen Lehrkräftemangel, deren Wirkung aktuell noch nicht einzuschätzen ist. Seit 2014/15 ist die Zahl der Lehrkräfte um 54.400 Vollzeitlehrkräfteeinheiten gewachsen, wenngleich im Bundesdurchschnitt ein zunehmender Anteil an Lehrkräften ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung unterrichtet (12 %). Die Rolle von Multiprofessionalität und weiterem (nicht) pädagogischen Personal rückt für die Bewältigung schulischer Herausforderungen zunehmend in den Fokus (**D4**). Unter anderem treffen unzureichende schulpsychologische Versorgungsstrukturen auf ein beeinträchtigtes psychisches Wohlbefinden einiger Schüler:innen, was im engen Zusammenhang mit schulischen Lernprozessen steht (**D5**).

Keine gleichberechtigte und chancengleiche Teilhabe am Schulwesen und an Bildungsprozessen: Trotz der politischen Verpflichtung zur Umsetzung schulischer Inklusion liegt der Inklusionsanteil aktuell nur bei 45 %. Erstmals ist zudem ein erneuerter Anstieg der Zahl der Förderschulen zu verzeichnen. Zwischen den Ländern finden sich erhebliche Unterschiede sowohl in der Anzahl der Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf als auch in der Verwirklichung schulischer Inklusion (**D1**). Zudem wechseln in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 mehr Schüler:innen zu den Förderschulen als umgekehrt zu allgemeinen Schulen (**D2**). Zugleich zeigt sich, dass die Nutzung außerschulischer, non-formaler Lernsettings durch soziale Herkunftsunterschiede geprägt ist (**D6**). Auch die Kompetenzergebnisse unterscheiden sich weiterhin stark nach der sozialen Herkunft der Schüler:innen. Die Ursachen für diesen Befund reichen über das Schulwesen hinaus (vgl. **H2**).

Zudem bestehen weiterhin Ungleichheiten im Zugang zu digitaler Infrastruktur im schulischen Kontext (digital divide; **D5**).

Zunehmende Bedeutung des privaten Schulwesens: Der Anteil der Privatschulstandorte an allen Schulen hat sich in den vergangenen 20 Jahren auf 12 % verdoppelt; parallel dazu ist auch die Privatschüler:innenquote auf 9 % gestiegen, wenngleich das Wachstum des Privatschulwesens seit dem Schuljahr 2014/15 deutlich geringer ausfiel (**D1**). Einhergehend nahm der Anteil der an Schulen in freier Trägerschaft erworbenen Schulabschlüsse zu, die zudem häufiger höher qualifizierender ausfallen (**D8**).

Bildungsaktivitäten in der Familie auch im Schulalter von Bedeutung: Eltern unternehmen regelmäßig vielfältige Aktivitäten mit ihren Kindern im Grundschulalter: Rund jeden 2. Tag wird vorgelesen, etwas seltener werden Ausflüge unternommen, jeden 3. Tag wird gemalt oder gebastelt. Hierbei bestehen jedoch soziale Ungleichheiten nach Bildungsabschluss der Eltern und Einwanderungsgeschichte (**D6**).

Steigende Beteiligung von Jugendlichen an außerschulischen Angeboten und im Ehrenamt vor dem Hintergrund wachsender Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe: Die Teilnahme an Angeboten der Jugendarbeit, von Sportvereinen und Musikschulen steigt insgesamt weiter an, wobei die größten Zuwächse in den jüngeren Altersgruppen zu verzeichnen sind. Bei den Jugendlichen sind teilweise rückläufige Zahlen zu beobachten. Die Zahl der jungen Menschen, die einen Freiwilligendienst ableisten, steigt erstmals seit 2017/18 wieder an, vor allem beim Freiwilligen Sozialen Jahr. Außerschulische, non-formale Angebote werden zu einem bedeutenden Teil von der Kinder- und Jugendhilfe und von Ehrenamtlichen getragen. Auch dieses Bildungssegment ist jedoch durch mehrere Faktoren wie die prekäre Haushaltslage, steigende bürokratische Anforderungen, gesellschaftspolitische Strömungen und die Gewinnung von Ehrenamtlichen herausgefordert (**D6**).

Negative Entwicklung der Kompetenzergebnisse und weiterer lernbezogener Merkmale: Einhergehend mit gestiegenen und hohen Anteilen leistungsschwacher Schüler:innen sowohl in den mathematikbezogenen als auch computer- und informationsbezogenen Kompetenzergebnissen sind die durchschnittlichen Kompetenzen im Sekundarbereich I weiter zurückgegangen. Die Befunde zu den mathematikbezogenen Kompetenzergebnissen zeigen im Primarbereich keine Verbesserungen (**D7**). Dabei betreffen die Kompetenzrückgänge im Fachbereich Mathematik die gesamte Schüler:innenschaft – vom unteren Ende des Leistungsspektrums bis zur Leistungsspitze. Diese Entwicklungen fallen zusammen mit niedrigeren Einschätzungen der wahrgenommenen Unterrichtsqualität (**D5**), sinkendem fachbezogenen Interesse und Selbstkonzepten im Bereich Mathematik (**D7**) sowie einer zugenommenen Beeinträchtigung des psychischen Wohlbefindens der Schüler:innen (**D5**).

Zunehmende Herausforderungen am unteren Qualifikationsspektrum: Der Anteil der Schüler:innen, die die Schule ohne Schulabschluss oder mit dem Ersten Schulabschluss verlassen, steigt weiter an. Gleichzeitig haben sich die Quoten der höher qualifizierenden Abschlüsse konsolidiert. Der leichte Rückgang der Abschlussquoten der Hochschulreife wird insbesondere mit der Rückumstellung zu G9 erklärt. Die Abgangsquote (d. h. derjenigen Schüler:innen ohne Schulabschluss) ist im Bundesdurchschnitt auf 8 % gestiegen (**D8**), bei erheblichen Länderunterschieden (6 bis 14 %) und kommunalen Disparitäten (2 bis 21 %). Die Entwicklung der Quoten lässt sich nicht durch schulstrukturelle Reformen erklären, steht jedoch wahrscheinlich mit demografischen und migrationsbedingten Veränderungen in Zusammenhang (**D8**).

Berufliche Ausbildung

Rückgang der Zahl der Neuzugänge in das duale System, Zuwächse im Schulberufssystem und Übergangssektor: Die Zahl der Neuzugänge in das duale System ist 2025 gegenüber 2023 deutlich zurückgegangen. Dem steht eine Zunahme an Neuzugängen im Schulberufssystem gegenüber, das 2025 einen neuen Höchststand verzeichnete. Der fluchtbedingte Anstieg bei der Zahl der Neuzugänge zum Übergangssektor verdeutlicht die Integrationsanforderungen an die Länder, wenn es darum geht, spezifische Bildungsangebote für diese Zielgruppe bereitzustellen (**E1**).

Sinkende Angebots-Nachfrage-Relation bei fortbestehenden Passungsproblemen erschwert den Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt: Nachdem im Jahr 2023 rein rechnerisch knapp 102 Ausbildungsplätze für 100 Bewerber:innen zur Verfügung standen und damit vergleichsweise gute Ausbildungsmarktchancen vorlagen, hat sich die Situation in den folgenden

2 Jahren deutlich verschlechtert. Im Jahr 2025 lag die erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation nur noch bei knapp 95. Während die Zahl der Bewerber:innen gestiegen ist, ging das Angebot betrieblicher Ausbildungsplätze deutlich zurück. Dies spiegelt sich in steigenden Zahlen unversorgter Bewerber:innen und sinkender unbesetzter Ausbildungsplätze wider. Zudem sinkt seit Jahren die Zahl an Betrieben, insbesondere unter Kleinst- und Kleinbetrieben, die eine Ausbildung anbieten. Anhaltend hohe – wenn auch zuletzt rückläufige – Passungsprobleme, also das gleichzeitige Auftreten von Versorgungs- wie auch Besetzungsproblemen, verstärken die Zugangshürden zum dualen Ausbildungsmarkt zusätzlich (**E2**).

Mehr Ausbildungen in Gesundheitsberufen, insbesondere in der Pflege: Der Anstieg der Anfänger:innen im Schulberufssystem wird maßgeblich von den Gesundheitsberufen getragen. Besonders ausgeprägt sind die Zuwächse in der Pflegefachausbildung sowie bei den Pflegehelfer:innen. Dies deutet darauf hin, dass Reformen der Ausbildung und Verbesserungen der Arbeitsbedingungen erste Wirkungen entfalten (**E3**). Gleichzeitig zeigen die Befunde des Pflegepanels des Bundesinstituts für Berufsbildung, dass sowohl in der Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann als auch in der Pflegeassistenz weiterhin ein erheblicher Anteil an Ausbildungsplätzen unbesetzt bleibt.

Rückläufige Zahl an Ausbildungsanfängen in Erziehungs- und sozialpädagogischen Berufen bei strukturellen Verschiebungen zwischen Ausbildungsgängen und -formen: Der seit 2021 zu beobachtende Rückgang der Anfänger:innenzahlen in Erziehungsberufen setzt sich fort. Zwar ist die Zahl der Anfänger:innen in vergüteten Ausbildungsformen wie der praxisintegrierten Ausbildung (PiA) gestiegen, in schulischen Ausbildungsformen jedoch gesunken. Insgesamt ist damit in den letzten 3 Jahren ein Rückgang um 15 % festzustellen. Gleichzeitig ist die Zahl der Anfänger:innen in der Kinderpflege (10 %) und in der Sozialassistenz (13 %) in diesem Zeitraum angewachsen, was auf strukturelle Verschiebungen zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen hinweist. Mit einem Anteil von 52 % stellen Erzieher:innen dennoch weiterhin die größte Gruppe der Anfänger:innen in diesem Berufsbereich dar. Die Fachkräftesicherung, vor allem bei ausgebildeten Erzieher:innen, bleibt jedoch u. a. angesichts des gesetzlich verankerten Ganztagsanspruchs ab dem Schuljahr 2026/27 eine zentrale Herausforderung im Erziehungsbereich (**E3**).

Formale Schulabschlüsse weiterhin das zentrale Selektionskriterium beim Ausbildungszugang: Der Zugang zu den vollqualifizierenden Sektoren der beruflichen Ausbildung ist stark von der schulischen Vorbildung abhängig: Personen mit Mittlerem Schulabschluss oder (Fach-)Hochschulreife gelingt der Übergang in eine duale oder schulische Ausbildung vergleichsweise gut, während junge Menschen mit maximal Erstem Schulabschluss oftmals zunächst in den Übergangssektor einmünden. Besondere Herausforderungen zeigen sich für Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Behinderung. Sie haben seltener Zugang zu vollqualifizierenden Ausbildungen und werden oftmals auf das begrenzte Segment der theoriegeminderten Ausbildungsberufe verwiesen, dessen Angebot in den vergangenen Jahren überdies deutlich zurückgegangen ist. Studien zum langfristigen Verbleib von Schüler:innen aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen weisen zudem auf Stigmatisierungsprozesse und negative Folgen der separaten Beschulung für Bildungs- und Erwerbsverläufe hin (**E1**).

Studienberechtigte in der Berufsausbildung auf konstantem Niveau von etwa einem Viertel: Gut ein Viertel der Studienberechtigten der Kohorte 2022 hat eine Berufsausbildung aufgenommen oder plant dies fest. Dieser Anteil ist in den vergangenen 20 Jahren weitgehend stabil geblieben, d. h., ein Attraktivitätsverlust der beruflichen Ausbildung ist, wie öffentlich oft beklagt, in dieser Gruppe nicht zu beobachten (**E1**). Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch nach Art der Hochschulreife und sozialer Herkunft: Personen mit Allgemeiner Hochschulreife nehmen seltener eine Berufsausbildung auf als jene mit Fachhochschulreife (25 vs. 42 %). Zudem entscheiden sich Studienberechtigte aus nichtakademischen Elternhäusern häufiger für eine berufliche Ausbildung als jene aus Akademikerfamilien (35 vs. 21 %). Diese Unterschiede setzen sich auch beim Übergang in ein Studium nach abgeschlossener Berufsausbildung fort (**E5**).

Vorzeitige Vertragslösungen im dualen System auf Höchststand bei ausgeprägten Unterschieden nach Schulabschluss und Staatsangehörigkeit: Die steigenden Vertragslösungsquoten im dualen System erschweren angesichts anhaltender Bedarfe auf mittlerer Qualifikationsebene die Fachkräftesicherung: Im Jahr 2024

wurden ca. 30 % der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst – ein Höchststand bei zugleich deutlichen regionalen Differenzen. Zudem bestehen ausgeprägte Unterschiede auf Personen- und Berufsebene. So lösen Personen mit maximal Erstem Schulabschluss häufiger Verträge als Jugendliche mit mittleren und höheren Schulabschlüssen. Zudem weisen nichtdeutsche Auszubildende mit 38 % eine um rund 10 Prozentpunkte höhere Vertragslösungsquote auf als deutsche Auszubildende. Diese Differenzen zeigen sich unabhängig vom schulischen Vorbildungsniveau und sind besonders ausgeprägt bei Auszubildenden mit (Fach-) Hochschulreife. Vertiefende Analysen zur Erklärung des erhöhten Risikos eines Ausbildungsabbruchs unter Personen mit Migrationshintergrund verweisen – neben schulleistungsbezogenen und sozialen Herkunftsmerkmalen – bei dieser Gruppe vor allem auf die Bedeutung berufsfachlicher Kompromisse, die diese jungen Menschen häufiger eingehen müssen im Vergleich zu deutschen Jugendlichen. Dies unterstreicht welche entscheidende Rolle eine stärkere Unterstützung im Berufsorientierungsprozess sowie Maßnahmen zur Stabilisierung des Ausbildungsverlaufs spielen (**E4**).

Rückgang der Zahl dualer Ausbildungsabschlüsse gefährdet Fachkräftesicherung: Mit rund 492.000 Absolvent:innen hat die Zahl der beruflichen Ausbildungsabschlüsse einen neuen Tiefstand erreicht (**E5**). Der Rückgang ist vor allem auf das duale System zurückzuführen, während die Zahl der Absolvent:innen im Schulberufssystem weitgehend stabil geblieben ist. Persistierende Passungsprobleme, ein rückläufiges betriebliches Ausbildungsangebot, immer häufigere Vertragslösungen und nicht bestandene Abschlussprüfungen tragen seit Jahren zu einem kontinuierlichen Rückgang qualifizierter Fachkräfte aus beruflichen Ausbildungen bei. Zwar ließen sich diese Rückgänge bislang teilweise durch nichtdeutsche Ausbildungsabsolvent:innen kompensieren. Doch zeigt sich auch in dieser Gruppe in den letzten 2 Jahren eine rückläufige Entwicklung.

Sehr gute Arbeitsmarktverwertung beruflicher Ausbildungsabschlüsse: 91 % der 25- bis unter 35-jährigen Erwerbstätigen mit Ausbildungsabschluss sind nach einer Ausbildung (ohne längere Suchphasen) erwerbstätig. Die große Mehrheit (96 %) übt eine Tätigkeit aus, die ihrem Ausbildungsniveau gemäß Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) entspricht oder darüber liegt. Auch die subjektive Einschätzung der Passung zwischen ausgeübter Tätigkeit und Bildungsabschluss, erlernter beruflicher Fachrichtung oder eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten fällt überwiegend positiv aus. Abweichungen zeigen sich jedoch beim Anteil unterwertiger Beschäftigung: Dieser beträgt in der subjektiven Bewertung 13 % und liegt damit 3-mal so hoch wie der auf Basis des Anforderungsniveaus nach KldB 2010 ermittelte Anteil. Personen mit Einwanderungsgeschichte sowie solche mit niedriger schulischer Vorbildung berichten häufiger von einer Tätigkeit unterhalb ihres Qualifikationsniveaus (**E5**).

Hochschule

Ausgebautes Studienangebot trifft auf nachlassende Studiennachfrage: Die Hochschulen haben ihr Studienangebot in den 2000er-Jahren stark ausgebaut und ausdifferenziert (**F1**). Inzwischen gibt es in Deutschland mehr als 22.400 Studiengänge und das Wachstum in der Zahl der Studiengänge setzt sich immer weiter fort. Von der nur schwer überschaubaren Vielzahl an Möglichkeiten fühlen sich nicht nur immer mehr Studienberechtigte überfordert (**F1**), auch die Hochschulen stellt der erreichte Ausdifferenzierungsgrad vor zunehmende Herausforderungen. Denn der demografische Wandel hat auch die Hochschulen erreicht. Die Studiennachfrage stagniert bereits seit mehreren Jahren – die inländische Studiennachfrage ist sogar eher rückläufig (**F3**). Ohne die anhaltend hohe Nachfrage aus dem Ausland hätten insbesondere die Universitäten bereits deutlichere Rückgänge zu verzeichnen gehabt. Der von der Kultusministerkonferenz für die kommenden Jahre prognostizierte Wiederanstieg der Studienanfänger:innenzahl dürfte nur eine kurzfristige Entspannung bringen. Er resultiert nämlich vor allem daraus, dass die wenigen geburtenstärkeren Jahrgänge bald die Schule verlassen werden. Danach werden sich die Folgen des demografischen Wandels für die Hochschulen wieder bemerkbar machen.

Private Hochschule als komplementäre Erweiterung zum staatlichen Hochschulsystem: Private Hochschulen sind auch in Deutschland längst keine Ausnahme mehr. Sie haben insbesondere im Fachhochschulsektor fest Fuß gefasst – dort entscheidet sich inzwischen jede:r 4. Studienanfänger:in für ein Studium an einer Einrichtung in privater Trägerschaft (**F1**). Der jüngste Nachfragerückgang ist vor allem auf die Internationale Hochschule (IU) zurückzuführen, die mit rund 124.000 Studierenden jedoch weiter die mit Abstand größte Hochschule in Deutschland bleibt.

Mit einem hoch spezialisierten Studienangebot haben private Hochschulen sehr gezielt auf die Bildungsbedarfe jener Personengruppen reagiert, für die es in der deutschen Hochschullandschaft lange kein ausreichendes oder passendes Angebot gab (**F1**). Hierzu gehört insbesondere das weiterbildend orientierte Studium parallel zu einer fortgesetzten Tätigkeit in einem erlernten Beruf. Die meisten staatlichen Hochschulen, allen voran die Universitäten, sind hingegen weiterhin vor allem Orte der beruflichen Erstqualifizierung junger Erwachsener.

27 Jahre nach den Bologna-Beschlüssen fällt die Bilanz eher kritisch aus: Zwar hat sich die im Zuge der Bologna-Reformen von einigen geäußerte Befürchtung, Bachelorabsolvent:innen könnten auf dem deutschen Arbeitsmarkt nur schwer Fuß fassen, nicht bewahrheitet (**F5**). Die erhoffte Verkürzung der Studienzeiten hat sich aber auch nicht eingestellt (**F4**). Ganz im Gegenteil sogar: Die Einführung konsekutiver Studienstrukturen hat dazu geführt, dass Studierende heute deutlich länger bis zum Abschluss ihres Studiums brauchen (**F3**, **F4**). Insbesondere an Universitäten hat sich der Bachelor nach wie vor nicht als neuer Regelabschluss durchgesetzt (**F4**, **F5**). Dies ist auch der Hauptgrund für den starken Anstieg der Studierendenzahl (**F3**). Die Tatsache, dass es heute 1 Million Studierende mehr gibt, ist nämlich vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die Verweildauer in der Hochschulbildung durch die hohe Übertrittsquote in den Master verlängert hat. Zusätzlich verstärkt wird dies dadurch, dass sich die Studienzeiten sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium immer weiter erhöhen (**F4**). Dieser Trend hat sich in den beiden Jahren seit dem letzten Bildungsbericht erneut fortgesetzt. Zuletzt schafften es nicht einmal 30 % der Studierenden, ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen. Studierende stehen dem Arbeitsmarkt dadurch immer später zur Verfügung.

Zuwanderung über Hochschulen kann Beitrag zur Sicherung des Fachkräfteangebots leisten: In Zeiten des demografischen Wandels stellen internationale Studierende ein zunehmend wichtiges Fachkräftepotenzial dar – vorausgesetzt, es gelingt, sie nach Abschluss ihres Studiums im Land zu halten und erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Aktuell weist das Hochschulsystem eine positive Nettozuwanderung auf – das heißt, es kommen mehr internationale Studierende nach Deutschland, als Studierende aus Deutschland ins Ausland gehen (**F3**, **F5**). Viele internationale Studierende studieren ein MINT-Fach und werden somit in Bereichen ausgebildet, in denen die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt besonders hoch ist (**F3**, **F5**). Während Studierende aus Westeuropa und Nordamerika meist nur für einen befristeten Gastaufenthalt nach Deutschland kommen, planen Studierende aus anderen Regionen der Welt häufig auch einen Studienabschluss in Deutschland mit dem Ziel, anschließend im Land zu bleiben und zu arbeiten (**F3**). Dieses hoch qualifizierte Fachkräftepotenzial für den deutschen Arbeitsmarkt zu erschließen, ist eine zunehmend wichtige bildungs-, arbeitsmarkt- und gesellschaftspolitische Aufgabe.

Wege zur Hochschulreife vielfältiger als lange gedacht: Die meisten Studierenden qualifizieren sich nach wie vor auf schulischem Weg für ihr Studium (**F2**, **F3**). Das heißt, sie haben zuvor an einer Schule die Hochschulreife erlangt. Aus Längsschnittstudien ist inzwischen jedoch bekannt, dass die Wege, auf denen Studienberechtigte ihre Hochschulreife erlangen, weit vielfältiger sind als lange gedacht (**F2**). Neben dem „traditionellen" Gymnasialweg des allgemeinbildenden Schulsystems eröffnen insbesondere die beruflichen Schulen zweite Chancen für den Erwerb der Hochschulreife. Vor allem für Kinder aus weniger privilegierten Herkunftslagen sind diese zusätzlichen Bildungswege sehr wichtig (**F3**). Sie leisten deshalb einen wichtigen Beitrag zur sozialen Öffnung des deutschen Bildungssystems.

Soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium lassen sich nachhaltig reduzieren: Dass die soziale Herkunft immer noch einen starken Einfluss auf den Bildungserwerb hat, ist kein neuer Befund (vgl. **H**). Durch die inzwischen verfügbaren Längsschnittstudien hat die empirische Bildungsforschung heute jedoch ein sehr viel besseres Verständnis der zugrunde liegenden Ursachen – und kann damit mögliche bildungspolitische Ansatzpunkte aufzeigen. Für den Übergang ins Studium lässt sich festhalten, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede – anders als an vorangegangenen Gelenkstellen des Bildungssystems – nur noch wenig mit Leistungsunterschieden zu tun haben (**F2**). Vielmehr werden nachschulische Bildungsentscheidungen je nach sozialer Herkunft sehr unterschiedlich getroffen. Dass sich hier mit besseren Informationen und Beratungsangeboten bildungspolitisch ansetzen lässt, zeigen wissenschaftliche Interventionsstudien aus Berlin und Nordrhein-Westfalen (**F2**). Dadurch ließen sich die

Ungleichheiten in der Studierwahrscheinlichkeit von Abiturient:innen deutlich reduzieren. Auch bei den Regelungen des BAföG – des wohl wichtigsten bildungspolitischen Instruments, um das Studieren unabhängig(er) von den finanziellen Möglichkeiten der Familien zu machen – scheint es Nachsteuerungsbedarfe zu geben (**F2**). Viele Studierende glauben fälschlicherweise, keinen Anspruch auf BAföG zu haben – hauptsächlich, weil sie annehmen, dass das Einkommen ihrer Eltern zu hoch sei. Aber auch die Angst vor Schulden und die Komplexität des Antragsverfahrens hält viele davon ab, einen Antrag auf BAföG zu stellen. Auch hier reichten in einer neuen wissenschaftlichen Studie bereits wenige gut aufbereitete Informationen aus, damit mehr anspruchsberechtigte Studierende BAföG beantragten (**F2**).

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

Weiterbildungsengagement von Betrieben weiterhin eingeschränkt: Trotz eines konstant steigenden selbst eingeschätzten Weiterbildungsbedarfs haben im 1. Halbjahr 2024 weitaus weniger Betriebe Beschäftigte für Weiterbildung freigestellt oder die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen anteilig oder vollständig übernommen (44 %) als noch vor der Corona-Pandemie (2019: 55 %) (**G1**). Hiervon sind insbesondere Beschäftigte auf Arbeitsplätzen mit einfachen Tätigkeiten betroffen, die keine Berufsausbildung erfordern. Arbeitsplatzbezogene Faktoren und betriebliche Strukturen erklären einen erheblichen Teil bildungs- sowie einwanderungsbezogener Ungleichheiten in der Weiterbildungsbeteiligung (**G1**, **G2**). Jüngere bildungspolitische Initiativen adressieren diese Rahmenbedingungen und setzen vor allem auf Beratung von Beschäftigten, Vernetzung von Betrieben mit Weiterbildungseinrichtungen und finanzielle Anreize. Ob diese größtenteils projektförmigen Maßnahmen zu einer nachhaltigen Veränderung betrieblicher Qualifizierungspraktiken beitragen, bleibt abzuwarten.

Langfristige Nichtteilnahme in Teilen der Bevölkerung: 16 % der 25- bis unter 66-Jährigen geben im Jahr 2023 an, sich noch nie weitergebildet zu haben. Besonders häufig betrifft dies Personen mit niedriger formaler Bildung (45 %) sowie Personen, die selbst zugewandert sind (27 %) (**G2**). Letztere berichten jedoch häufig, dass sie im letzten Jahr an einer Weiterbildung teilnehmen wollten. Zudem steigt mit zunehmendem Alter der Anteil der Personen, deren letzte Teilnahme an Weiterbildung bereits länger zurückliegt: So hat mehr als jede 3. Person im Alter von 55 bis unter 66 Jahren zuletzt vor über 5 Jahren an einer Weiterbildung teilgenommen. Angesichts längerer Erwerbsverläufe und wirtschaftlicher und technologischer Transformationsprozesse wird die Weiterbildung älterer Beschäftigter künftig jedoch weiter an Bedeutung gewinnen. Dies ist auch deshalb bedeutsam, weil mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur letzten Weiterbildungsteilnahme die Absicht sinkt, an Weiterbildung teilzunehmen (**G2**).

Onlinelernaktivitäten nehmen zu, bleiben aber gering bei Älteren und gering Qualifizierten: 26 % der 16- bis unter 75-Jährigen haben 2025 mithilfe des Internets gelernt (2021: 19 %). Während die Onlinekursteilnahme, die in der Corona-Pandemie stark gewachsen ist, mittlerweile stagniert, nehmen informelle Lernaktivitäten über das Internet weiter zu (**G2**). Die Nutzung bleibt aber weiterhin sehr ungleich verteilt. Insbesondere Personen mit niedriger formaler Bildung sowie Personen ab 55 Jahren berichten selten von Onlinelernaktivitäten. Dies liegt auch an einem Mangel an grundlegenden Digitalkompetenzen, die in den letzten Jahren zwar verbreiteter, bei mehreren Bevölkerungsgruppen aber anhaltend sehr gering ausgeprägt sind. In einigen anderen europäischen Staaten fallen die Alters- und Bildungsunterschiede deutlich geringer aus (**G2**). Eine das gesamte Erwachsenenalter umfassende und bedarfsgerechte Strategie zur Förderung digitaler Kompetenzen, die zwischen Bund und Länder abgestimmt wäre, fehlt bislang.

Haushaltspolitische Entscheidungen schränken Kursbetrieb im Gesamtprogramm Sprache ein: Seit der vorläufigen Haushaltsführung 2025 führen begrenzte Mittel zu Einschränkungen bei Integrations- und Berufssprachkursen (**G1**, **G4**). Besonders betroffen sind Berufssprachkurse mit den Zielniveaus A2, C1 und C2, die seitdem nicht mehr oder nur eingeschränkt stattfinden (**G1**). Seit Anfang 2026 wurden zudem keine neuen freiwilligen Teilnehmer:innen – insbesondere Asylbewerber:innen und Geduldete – zu Integrationskursen zugelassen (**G4**). Gleichzeitig zeichnet sich ein integrationspolitischer Wandel ab: Der Zugang zum Gesamtprogramm Sprache soll künftig selektiver ausgestaltet und teilweise an Haushaltskontingente gebunden werden, während ein schnellerer Arbeitsmarkteintritt priorisiert wird. Für Personen mit unklarer Bleibeperspektive sind

nur noch Erstorientierungskurse vorgesehen, deren Fokus weniger auf systematischer Sprachförderung liegt und deren Qualitätsstandards unter denen von Integrationskursen liegen. Diese Änderungen könnten die soziale Integration von Personen, die sich längerfristig in Deutschland aufhalten, verzögern, das Risiko inadäquater Beschäftigung erhöhen und langfristig negative Folgen für Fachkräftesicherung, Steuereinnahmen sowie öffentliche Haushalte haben. Zugleich haben die Einschränkungen unmittelbare wirtschaftliche Folgen für Kursträger und Lehrkräfte. Darüber hinaus bleibt der Bereich Alphabetisierung und Grundbildung trotz hoher Bedarfe strukturell unterfinanziert (**G4**).

Entwicklung höherqualifizierender Berufsbildung verläuft nach Fortbildungsbereichen sehr unterschiedlich: Die Anzahl an Absolvent:innen, die sich in Fortbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz höherqualifizieren, ist nach wie vor rückläufig, während sich die Situation in Handwerksberufen bis 2024 konsolidiert hat (**G2**). Dies dürfte mit der Wiedereinführung der Meisterpflicht in diversen Handwerksberufen sowie mit der Einführung von Aufstiegsprämien zusammenhängen (**G2**, **G4**). Der deutliche Anstieg der AFBG-Geförderten und -Ausgaben seit 2020 ist auf wenige landesrechtliche, ausbildungsähnliche Abschlüsse (insbesondere Erzieher:innen) zurückzuführen, die seit der 4. Novellierung des AFBG besseren Zugang zum Aufstiegs-BAföG erhielten (**G2**, **G4**).

Rechtliche Unsicherheiten erfordern Neuregelung von Beschäftigungsverhältnissen in der Weiterbildung: Viele Angebotsbereiche der Weiterbildung sind strukturell auf Honorarlehrkräfte angewiesen, auch aufgrund begrenzter finanzieller Spielräume der Weiterbildungseinrichtungen. Gleichzeitig sehen viele Lehrkräfte ihre Erwartungen an die Beschäftigungsverhältnisse nicht erfüllt, insbesondere hinsichtlich leistungsgerechter Bezahlung. Besonders diskrepant sind die Erwartungen und wahrgenommenen Rahmenbedingungen in öffentlich finanzierten Angebotsbereichen (**G3**). Die rechtlichen Folgen des Herrenberg-Urteils von 2022 haben zu erheblicher Unsicherheit beim Einsatz von selbstständigen Honorarlehrkräften geführt (**G3**). Ein schneller Wandel der Beschäftigungsformen hin zu mehr abhängiger Beschäftigung ist bislang jedoch nicht zu beobachten: Die Zahl sozialversicherungspflichtig Beschäftigter in der Weiterbildung ist in den letzten 10 Jahren weitgehend konstant gestiegen (**G3**). Während der geltenden Übergangsregelung (§ 127 SGB IV) besteht die Chance, die Bedingungen für rechtssichere und akzeptable Beschäftigungsbedingungen zu verbessern und damit gleichzeitig zukunftsfähige Organisationsmodelle für Weiterbildungseinrichtungen zu sichern. Gelingt dies nicht, könnten sich bestehende Rekrutierungsprobleme verschärfen und die Abwanderung von Lehrkräften in andere Bildungs- oder Beschäftigungsbereiche beschleunigen.

Das Ziel der Bundesregierung, die Weiterbildungsbeteiligung bis 2030 auf 65 % zu steigern, bleibt herausfordernd: Im Jahr 2022 lag die Weiterbildungsbeteiligung bei 54 %. Sie deutlich zu steigern, erfordert eine Stärkung fragiler institutioneller Strukturen und finanzieller Rahmenbedingungen, auch in Betrieben, sowie eine gezieltere Förderung benachteiligter Personengruppen. Die große Herausforderung, die Teilnahme an Weiterbildung zu fördern, zeigt sich im anhaltend gebremsten Weiterbildungsengagement von Betrieben (**G1**), im integrationspolitischen Wandel, in fortbestehenden Disparitäten im Onlinelernen (**G2**) und in einem ab dem mittleren Erwerbsalter steigenden Anteil von Personen, deren letzte Weiterbildungsteilnahme länger zurückliegt (**G2**).

Schwerpunktthema: Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

Soziale Herkunft als zentrale Dimension von Bildungsungleichheiten: Systematische Unterschiede in der Bildungsbeteiligung, im Kompetenz- und Abschlusserwerb entlang individueller Merkmale werden als Bildungsungleichheiten bezeichnet. Sie lassen sich über den gesamten Bildungsverlauf hinweg empirisch beobachten und können sich im Verlauf der Bildungsbiografie kumulieren. Ob und in welchem Ausmaß Bildungsungleichheiten als problematisch gelten, ist eine normative Frage und abhängig davon, inwieweit sie als Ausdruck individueller Leistungen oder struktureller Benachteiligung interpretiert werden. Eine zentrale Dimension von Bildungsungleichheiten ist die soziale Herkunft, also die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen, in denen eine Person aufwächst (**H**).

Soziale Disparitäten im Erwerb grundlegender Kompetenzen: Der Erwerb grundlegender Kompetenzen ist eine zentrale Voraussetzung für weiteres Lernen, das Erreichen von Abschlüssen sowie für die berufliche

und gesellschaftliche Teilhabe. Insbesondere basale Kompetenzen in den Bereichen Sprache und Mathematik gelten aufgrund ihrer Bedeutung für das Lernen in vielen weiteren Fächern als unverzichtbar. Allerdings sind Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien besonders gefährdet, diese grundlegenden Kompetenzen nicht in ausreichendem Maß zu erwerben. In der jüngsten PISA-Studie erreichten 39 % der 15-Jährigen aus den am meisten benachteiligten Haushalten nur die unterste Kompetenzstufe im Lesen, in Mathematik waren es 47 % – gegenüber jeweils nur 8 % der Jugendlichen aus den am meisten bevorteilten Haushalten (**H1**).

Ungleiche Startbedingungen entstehen lange vor Schuleintritt: Kinder wachsen je nach sozialer Herkunft mit unterschiedlichen Ressourcen und familialen Lernumwelten auf; dazu zählen neben der Verfügbarkeit von Büchern und kulturellen Aktivitäten mit den Eltern Unterschiede in der Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen. So entwickeln sich schon in den ersten Lebensjahren herkunftsbedingte Unterschiede in zentralen Vorläuferkompetenzen, kognitiven Fähigkeiten und sozioemotionalen Kompetenzen. Im Alter von 2 Jahren zeigen sich bereits bedeutsame soziale Disparitäten im Wortschatz von Kindern. Bei den meisten Kindern kommt neben der Familie die Kindertagesbetreuung als weitere frühe Lernumwelt hinzu. Die Beteiligung an außerfamilialer Betreuung fällt jedoch bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien geringer aus als bei Gleichaltrigen aus sozioökonomisch bevorteilten Familien, obwohl Erstere besonders vom Besuch dieser weiteren Lernumwelt profitieren können. Allerdings kommt es gerade in Kindertageseinrichtungen mit vielen sozioökonomisch benachteiligten Kindern zu einer Kumulation von Problemlagen. Im Ergebnis dieser unterschiedlichen Voraussetzungen und Prozesse zeigen sich schon zur Einschulung bedeutende Kompetenzunterschiede zwischen Kindern aus Elternhäusern mit unterschiedlichem Bildungsniveau, die im weiteren Schulverlauf relativ stabil bleiben (**H2**).

Soziale Disparitäten im Bildungsverhalten in allen Bildungsbereichen: Bildungsungleichheiten zeigen sich nicht allein in herkunftsbedingten Kompetenz- und Leistungsunterschieden. Auch bei gleichen Leistungen lässt sich ein Einfluss der sozialen Herkunft auf das Bildungsverhalten beobachten, da Bildungsentscheidungen herkunftsspezifisch getroffen werden. In allen Bildungsbereichen von der frühen Bildung bis hin zur Weiterbildung und ins hohe Alter zeigen sich Unterschiede in der Beteiligung und beim Erwerb von Abschlüssen, die mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. Allerdings verschiebt sich im Bildungsverlauf das relative Gewicht: So haben Analysen ergeben, dass beim Übergang auf das Gymnasium leistungsbezogene Effekte der sozialen Herkunft besonders bedeutsam sind, während beim Übergang ins Studium entscheidungsbezogene Effekte eine größere Rolle spielen (**H2**).

Institutionelle Strukturen des Bildungssystems tragen zur Reproduktion und Kompensation sozialer Ungleichheiten bei: Im föderalen System der Bundesrepublik fällt eine erhebliche Varianz in bildungspolitischen Regelungen zwischen den Ländern auf. So findet im Bereich der frühen Bildung in einigen Ländern eine Sprachstandserhebung bei allen Kindern mit verpflichtender Förderung bei festgestelltem Bedarf statt, in anderen werden nur bestimmte Gruppen getestet oder die Förderung ist nicht verpflichtend. Auch der Zeitpunkt des Übergangs in den Sekundarbereich I und die Gliedrigkeit des Schulsystems variieren zwischen den Ländern. Ungeachtet der föderalen Varianz zeigt sich, dass Schüler:innen in Deutschland im internationalen Vergleich früh auf unterschiedliche Schularten aufgeteilt werden. Ein früher Übergang und eine starke Aufgliederung des Schulsystems gehen tendenziell mit mehr Bildungsungleichheit einher (**H3**). Andere institutionelle Strukturen eröffnen Möglichkeiten zur Kompensation herkunftsbedingter Benachteiligungen, z. B. der Zweite Bildungsweg oder das Aufstiegs-BAföG (**H2**).

Herkunftsbedingte Kompetenzunterschiede sind im internationalen Vergleich stark ausgeprägt, aber verändern sich langfristig: Deutschland gehört im internationalen Vergleich zu den Staaten, in denen der Kompetenzerwerb besonders stark von der sozialen Herkunft abhängt: Bereits beim Schulstart lassen sich rund 20 % der Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen durch die soziale Herkunft erklären. Im Sekundarbereich I zeigen sich ähnliche Befunde. Der internationale Vergleich zeigt auf, dass strukturelle und pädagogische Merkmale von Bildungssystemen, etwa das Alter bei der 1. Aufteilung auf Schularten und eine auf das Lernen gerichtete Förderkultur, systematisch mit dem Ausmaß sozialer Disparitäten verbunden sind. Im internationalen Vergleich stehen gesellschaftliche Kontextmerkmale wie die

Streuung sozioökonomischer Lebensbedingungen sowie der Anteil und der sozioökonomische Status von Schüler:innen mit Migrationshintergrund nicht systematisch mit sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb in Zusammenhang. Die Betrachtung der PISA-Daten über die Zeit zeigt zudem, dass sich soziale Disparitäten langfristig verändert haben. Im 1. Jahrzehnt der PISA-Erhebung erzielte Deutschland Fortschritte beim Abbau sozialer Bildungsungleichheiten. Im 2. PISA-Jahrzehnt gab es in Deutschland dagegen keine Veränderung (**H3**).

Vielfältige Maßnahmen haben zum Ziel, Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zu reduzieren: Die Länder- und Bundesministerien nannten auf Anfrage für den Zeitraum von 2024 bis 2026 insgesamt 347 Maßnahmen auf Länderebene und 13 auf Bundesebene, die auf die Reduktion von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft abzielen. Darunter finden sich sowohl große strukturelle Programme wie der Ausbau ganztägiger Bildungsangebote als auch kleinere Projekte wie die Einrichtung einer Stadtteilbücherei. Von den 347 genannten Maßnahmen der Länder richten sich 52 % ausschließlich an einen der 5 Bildungsbereiche – von diesen zielt fast die Hälfte auf den schulischen Bereich ab, jedoch nur 21 % auf die frühe Bildung, also den Bereich, in dem Ungleichheiten schon früh entstehen. 39 % der Maßnahmen auf Länderebene adressieren Übergänge zwischen den Bildungsbereichen, also jene Gelenkstellen, an denen Bildungsentscheidungen stattfinden. Dabei stehen insbesondere die Übergänge in Ausbildung und Studium im Fokus (**H4**).

Handlungsansätze der Ländermaßnahmen unterscheiden sich zwischen den Bildungsbereichen: In der frühen Bildung überwiegen Maßnahmen, die sich an alle Kinder oder an alle Kinder bestimmter Einrichtungen richten, z. B. Einrichtungen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Kinder. Die Länder reagieren im Bereich der frühen Bildung vor allem mit strukturellen Ansätzen wie Personalaufstockung, Qualifizierung und Vernetzung. Ein zentrales Thema in der frühen Bildung und in der Schule sind die sprachlichen Kompetenzen der Kinder als Voraussetzung für weiteres Lernen. In der Schule haben dementsprechend zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Förderung von Kompetenzen einen wichtigen Stellenwert. Ein Großteil der genannten Maßnahmen im schulischen Bereich richtet sich jedoch ebenfalls an Schulen in belasteten Sozialräumen und verfolgt damit eine Kombination aus universellen und zielgruppenspezifischen Ansätzen. Dabei wird der Sozialraum häufig durch Kooperation mit außerschulischen Akteur:innen einbezogen. Im weiteren Bildungsverlauf gewinnen zielgruppenspezifische Maßnahmen zunehmend an Bedeutung. Im Bereich Ausbildung steht im Vordergrund, allen eine berufliche Perspektive zu eröffnen; im Bereich der Hochschulbildung vor allem der Abbau von Barrieren beim Zugang sowie die Unterstützung und Sensibilisierung des Lehrpersonals für die Bedarfe einer heterogenen Studierendenschaft. Im Bereich der Weiterbildung steht die zielgruppenspezifische Ansprache von Personen mit geringer Grundbildung und Literalisierung im Fokus (**H4**).

Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklung und Erträge

Auf den zunächst erreichten Schulabschluss folgen häufig typische Bildungs- und Lebensverläufe, es zeigen sich aber auch flexible weitere Bildungswege: Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe aus dem Jahr 2010, die erstmalig für mindestens 6 Monate im Anschluss an eine oder mehrere schulische Bildungsphasen keinen weiteren schulischen Bildungsgang besucht hatten, sind in Abhängigkeit von ihrem Schulabschluss vielfältige Wege gegangen (**I1**). So sind bei Jugendlichen mit zunächst Mittlerem Schulabschluss zwar nach wie vor Verläufe typisch, die primär Berufsausbildungen und Erwerbstätigkeiten umfassen (89 %) und bei Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife überwiegend Verläufe, in denen ein Studium prägend ist (77 %). Etwas mehr als jede:r 10. Jugendliche mit zunächst Mittlerem Schulabschluss ging jedoch auch Wege, die in ein (Fach-)Hochschulstudium mündeten – bspw. über eine Berufsausbildung oder den erneuten Schulbesuch, der zur (Fach-)Hochschulreife führte. Etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen mit zunächst (Fach-)Hochschulreife nahm Verläufe, die durch eine Berufsausbildung geprägt waren. Schüler:innen, die die Schule zunächst ohne Schulabschluss verließen und anschließend an Maßnahmen im Übergangssektor teilnahmen und eine Berufsausbildung abbrachen, machten am häufigsten die frühe Erfahrung der Arbeitslosigkeit. Mit zunächst Erstem Schulabschluss war zwar der Weg über Berufsvorbereitungsmaßnahmen bestimmend, gut ein Viertel schloss aber auch unmittelbar nach diesem Schulabschluss eine Berufsausbildung ab und nahm anschließend eine Erwerbstätigkeit auf.

Der erstmalig erreichte Schulabschluss beeinflusst (Bildungs-)Wege und den Einstieg in den Arbeitsmarkt nach wie vor deutlich, wobei höhere Schulabschlüsse tendenziell mit weniger prekären Verläufen verbunden sind. Gleichzeitig schützen Schulabschlüsse auch nicht grundsätzlich vor eher unerwarteten Verläufen: Unabhängig von der Art des Schulabschlusses – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – treten Übergänge in Berufsvorbereitungen, Abbrüche von Berufsausbildungen oder eines Studiums und Arbeitslosigkeitsphasen auf. Bildungsinstitutionen sind infolge der vielfältigen und flexiblen Bildungswege von Individuen mit einer heterogenen Zusammensetzung der Gruppe der Bildungsteilnehmer:innen konfrontiert: Während bspw. bei Studierenden einige ausschließlich eine schulische Vorbildung aufweisen, verfügen andere über Erfahrungen aus ihrer Berufsausbildung, kurzen Phasen der Erwerbstätigkeit oder anderen Aktivitäten zwischen dem Schulbesuch und den daran anschließenden Bildungswegen.

Bildungs- und Lebensverläufe sind durch individuelle Berufswünsche zum Ende der Schulzeit geprägt: Mit höherem Schulabschluss wächst der Wunsch, einen hinsichtlich des Anforderungsniveaus anspruchsvolleren Beruf auszuüben. Jugendliche mit zunächst Mittlerem Schulabschluss und Berufswünschen, die in der Regel mindestens eine 4-jährige Hochschulausbildung und/oder eine entsprechende Berufserfahrung voraussetzen, haben im Vergleich zu jenen mit Berufswünschen, die normalerweise eine Berufsausbildung verlangen, ein höheres Risiko eines Verlaufs mit einem Ausbildungsabbruch und zum Teil folgender Arbeitslosigkeit (**I1**). Im Gegensatz dazu sind bspw. bei einer (Fach-)Hochschulreife und einem Berufswunsch auf selbem Niveau Verläufe mit Berufsausbildung unwahrscheinlicher und Verläufe sowohl mit einem schnellen als auch einem zeitlich verzögerten Beginn des Studiums wahrscheinlicher. Die diversen Berufsaspirationen und eingeschlagenen Wege, insbesondere beim Mittlerem Schulabschluss und der (Fach-) Hochschulreife, unterstreichen die Notwendigkeit, dass Angebote der Berufsberatung für beide Gruppen jeweils akademische und berufsbildende Wege aufzeigen. Wenn sich Berufswünsche mit den bislang erreichten Schulabschlüssen nicht direkt, sondern bspw. nur längerfristig über mehrere Etappen erreichen lassen, ist das Risiko zunächst prekärer, unterbrochener oder nichtgeradliniger Bildungs- und Erwerbsbiografien größer. Langfristig könnte die Realisierung von Berufswünschen jedoch auch zu stabileren Erwerbs- und Lebensbiografien beitragen.

Später erworbene Bildungsabschlüsse und Erwerbsverläufe nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems unterscheiden sich im Kohortenvergleich nach dem jeweils anfänglich erreichten Bildungsabschluss: Unter den Personen, die zwischen 2000 und 2004 das Bildungssystem für mindestens 12 Monate erstmalig verließen, war der Anteil gering qualifizierter Personen mit 16 % höher als unter denjenigen, die dies zwischen 1990 und 1994 taten (10 %). In beiden Austrittskohorten blieb ein nahezu gleich großer Anteil (69 und 71 %) der anfänglich gering qualifizierten Personen auch 6 Jahre nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-) Hochschulreife (**I1**). Bei zusätzlicher Betrachtung der Erwerbsbeteiligung gering qualifizierter Personen in den ersten 6 Jahren nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems zeigt sich, dass jene der jüngeren Austrittskohorte im Vergleich zu Personen der älteren Austrittskohorte häufiger weder erwerbstätig noch in formaler Bildung waren (46 vs. 40 % der Zeit NEET; vgl. auch **B4**).

Deutliche Zunahme naturwissenschaftlicher Kompetenzen vom Kindes- bis zum jungen Erwachsenenalter mit Geschlechterunterschieden, die sich erst im Jugendalter zeigen: Insbesondere vor dem Hintergrund des hohen Bedarfs an Erwerbstätigen in MINT-Berufen ist die frühe Entwicklung und Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen zentral. Im Alter von 5 bis 9 Jahren steigen naturwissenschaftliche Kompetenzen insgesamt deutlich an (**I2**). 5-jährige Kinder von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen haben im Vergleich zu jenen mit niedrigen Bildungsabschlüssen höhere naturwissenschaftliche Kompetenzen. Diese bereits im Alter von 5 Jahren bestehenden Kompetenzunterschiede nach Bildung der Eltern bleiben bis zum Alter von 9 Jahren bestehen, ohne sich jedoch weiter zu vergrößern. Das bedeutet aber auch, dass Kinder von formal niedrig gebildeten Eltern ihre im Alter von 5 Jahren bestehenden Kompetenzunterschiede nicht aufholen. Im Jugend- und jungen Erwachsenenalter zeigen sich dann erstmals deutliche Geschlechterunterschiede. In einem Alter von ca. 15 Jahren haben Jungen im Vergleich zu Mädchen statistisch bedeutsam höhere naturwissenschaftliche Kompetenzen und verzeichnen bis zu einem Alter von ca. 26 Jahren ein stärkeres Kompetenzwachstum. Zum Teil erhebliche Geschlechterunterschiede – ebenfalls zuungunsten

von Frauen – bestehen auch in der Entlohnung in MINT-Berufen (Berufe im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), für die naturwissenschaftliche Kompetenzen zum Teil eine Voraussetzung darstellen (**I3**). Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigen sich ebenfalls Kompetenzunterschiede nach Bildung der Eltern, allerdings ohne dass sich die Kompetenzunterschiede über die Zeit verändern. Bei Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte reduzieren sich die anfänglichen Kompetenzunterschiede bis Mitte 20, was auf kompensatorische Effekte durch veränderte individuelle (z. B. Sprachfähigkeiten) oder äußere Charakteristika (z. B. Lernumwelten) hindeuten kann (**I2**).

Lesekompetenz Erwachsener im Trend insgesamt stabil, jedoch ging die Schere zwischen geringer und hoher Lesekompetenz weiter auseinander: Im Zeitvergleich lag die Lesekompetenz der 16- bis 65-Jährigen im Jahr 2023 durchschnittlich auf dem Niveau von 2012 (**I2**). 2023 verfügte jede:r 5. Erwachsene über geringe, 15 % über eine hohe Lesekompetenz. Im Vergleich zu vor 10 Jahren zeigt sich jedoch eine Zunahme sowohl der Bevölkerungsanteile mit geringer als auch jener mit hoher Lesekompetenz. Gleichzeitig werden deutliche Bildungsunterschiede sichtbar: Eine geringe Lesekompetenz kommt bei höheren Bildungsabschlüssen seltener vor. Erwachsene mit mindestens einem Masterabschluss besaßen 2023 eine höhere Lesekompetenz als 2012. Umfassende Daten zu Grundkompetenzen älterer Menschen fehlen weiterhin.

Personen mit Berufsausbildung sind unabhängig von ihrem Schulabschluss ähnlich häufig erwerbstätig und bildungsbezogene Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung setzten sich tendenziell im Rentenalter fort: Auch im Jahr 2024 war die Erwerbsbeteiligung der 25- bis unter 65-Jährigen mit steigendem Bildungsabschluss höher (**I3**). Wird die Erwerbsbeteiligung von Personen mit Berufsausbildung nach ihrer schulischen Vorbildung unterschieden, waren sie unabhängig davon, ob sie höchstens einen Mittleren Schulabschluss oder eine (Fach-)Hochschulreife besitzen, mit 83 bzw. 84 % in ähnlichem Umfang erwerbstätig. Bei ab 60-jährigen Rentner:innen mit Berufsausbildung zeigt sich im Gegensatz dazu, dass diejenigen häufiger erwerbstätig sind, die eine (Fach-)Hochschulreife besitzen, was vermutlich mit unterschiedlichen Berufswahlmustern zusammenhängt. Bei den 65- bis unter 70-jährigen Rentner:innen waren mit jeweils 22 % jene mit (Fach-)Hochschulreife sowie jene mit einem (Fach-)Hochschulabschluss am häufigsten erwerbstätig. Sowohl bei 25- bis unter 65-Jährigen (66 %) als auch bei ab 60-jährigen Rentner:innen (6 %) wiesen im Jahr 2024 gering qualifizierte Personen die geringste Erwerbsbeteiligung auf. Die größten Geschlechterdifferenzen in der Erwerbsbeteiligung bei 25- bis unter 65-Jährigen bestehen weiterhin bei gering qualifizierten Personen.

Formal höher gebildete Personen engagieren sich häufiger freiwillig, während formal niedriger gebildete Personen mehr Zeit für ihr Engagement aufwenden: Im Jahr 2024 engagierten sich 37 % der ab 14-Jährigen freiwillig (**I4**). Menschen mit hoher Schulbildung (46 %) engagierten sich deutlich häufiger freiwillig als jene mit niedriger Schulbildung (25 %), wobei Letztere für die Ausübung ihres freiwilligen Engagements verglichen mit allen anderen Bildungsabschlüssen die meiste Zeit aufwendeten. Gleichzeitig existiert bei nichtengagierten Personen mit hoher Schulbildung das größte Potenzial, ein freiwilliges Engagement zu beginnen (53 %).

Personen mit höheren Bildungsabschlüssen haben eine bessere Gesundheit, während formal niedriger gebildete Personen stärker gesundheitlich belastet sind: Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen (maximal Erster Schulabschluss und mit/ohne Berufsausbildung) sind in vielen Bereichen der körperlichen Gesundheit und des psychischen Wohlbefindens, des gesundheitsbezogenen Verhaltens und in der Inanspruchnahme von Leistungen im Bereich der Gesundheitsversorgung benachteiligt (**I4**). Demnach bewerten bspw. 50 % dieser Gruppe ihre allgemeine Gesundheit als gut oder sehr gut, während es bei Personen mit mittleren und hohen Bildungsabschlüssen auf 68 bzw. 78 % zutrifft. Personen mit niedrigem Bildungsabschluss sind von chronischen Krankheiten häufiger betroffen (62 %) als Personen mit mittlerem (51 %) und hohem Bildungsabschluss (47 %). Personen mit hohen Bildungsabschlüssen zeigen hingegen im Vergleich zu Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen in bestimmten Bereichen häufiger gesundheitlich bedenkliche Verhaltensweisen. Dazu zählt bspw. ein höherer risikobehafteter Alkoholkonsum. Sie führen auch häufiger Tätigkeiten im Sitzen aus (31 %) als Personen mit mittlerem (20 %) und niedrigem Bildungsabschluss (12 %).

Trends und Problemlagen

Im Jahr 2026 erscheint der nationale Bildungsbericht seit 20 Jahren. Ein solches Jubiläum bietet Anlass, die Entwicklung des deutschen Bildungssystems auf Grundlage indikatorengestützter Berichterstattung in mittelfristiger Perspektive rückblickend zu betrachten. Dabei zeigt sich, dass es weniger isolierte Einzelphänomene als vielmehr übergreifende Trends und Problemlagen sind, die die politische Steuerung in den verschiedenen Bildungsbereichen vor Herausforderungen gestellt haben und stellen.

Die vergangenen 2 Jahrzehnte sind vor allem durch wiederkehrende Phasen der Expansion und der strukturellen Anpassung gekennzeichnet. Diese haben Spannungsfelder hervorgebracht, die bis heute fortwirken und sich über Bildungsphasen wie auch Institutionen hinweg erstrecken. Die Überlagerung unterschiedlicher, teils miteinander verbundener, teils unabhängig verlaufender Entwicklungen führt zu Problemlagen, die erhebliche Anforderungen an die Problemlösefähigkeit der handelnden Akteur:innen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems stellen.

Zu den zentralen Trends zählen u. a. demografische Verschiebungen, eine andauernde, schwankende und nur begrenzt prognostizierbare Zuwanderung, eine zunehmende Heterogenität der Bildungsteilnehmenden, die steigenden Erwartungen der Gesellschaft an die Inklusivität des Bildungssystems und an qualifizierte Fachkräfte, die in der Lage sind, ihre Kompetenzen in einer sich tiefgreifend wandelnden Arbeitswelt kontinuierlich weiterzuentwickeln. Hinzu kommen personelle Engpässe, die mehrere zentrale Bildungsbereiche treffen, sowie fortdauernde Transformationsanforderungen unter vielfach eingeschränkten fiskalischen Bedingungen. Diese Trends wirken nicht nur isoliert, sondern sind miteinander verschränkt – wenn auch mit unterschiedlicher Intensität und in wechselnden zeitlichen Konstellationen. So kann Zuwanderung etwa die Effekte der demografischen Alterung auf dem Arbeitsmarkt teilweise kompensieren, führt zugleich jedoch zu einer zunehmenden Heterogenität der Lernenden, auf die das Bildungssystem reagieren muss. Diese Verschränkungen erhöhen die Steuerungsanforderungen auf allen Ebenen – von Politik und Administration bis in die Bildungseinrichtungen – und verschärfen Zielkonflikte, etwa zwischen dem quantitativen Ausbau von Bildungsangeboten und deren gleichzeitiger Qualitätssicherung und -entwicklung. Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob und wie es dem Bildungssystem gelingt, kohärent zu agieren. Kohärenz meint dabei die strukturelle und funktionale Abstimmung innerhalb der verschiedenen Bereiche des Bildungssystems sowie mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen, etwa hinsichtlich Bildungsangeboten, Übergängen und institutionellen Arrangements entlang der Bildungskette. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Kohärenz unter Bedingungen zunehmender Volatilität, begrenzter Ressourcen und wachsender Heterogenität der Bildungsteilnehmenden zu sichern ist.

Ob es gelungen ist, das Bildungssystem in den vergangenen 2 Jahrzehnten problemadäquat zu steuern sowie seine Adaptivität und Resilienz im Umgang mit kontinuierlichen und mit disruptiven Veränderungen der Rahmenbedingungen zu stärken, lässt sich nur bei einer differenzierten Betrachtung unterschiedlicher Ebenen (systemisch, institutionell, individuell) beantworten. Leitend ist dabei die Frage, ob es gelungen ist, die Anschlussfähigkeit von Bildungsphasen, die Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen sowie die notwendige Abstimmung zwischen Anforderungen und Finanzierungsstrukturen im Bildungssystem zu sichern.

Die folgenden Ausführungen machen sichtbar, dass das Bildungssystem zunehmend in Spannungsfeldern operiert. Diese werden im Folgenden entlang zentraler Dimensionen systematisch entfaltet, etwa zwischen Planbarkeit und Volatilität, zwischen quantitativer Expansion und qualitativer Konsolidierung sowie zwischen wachsender Durchlässigkeit und diskontinuierlichen Bildungsbiografien.

Erweiterte Aufgaben und begrenzte finanzielle Spielräume: Die Bildungsausgaben sind über viele Jahre nominal deutlich gestiegen und erreichten 2024 einen neuen Höchststand. Ihr relativer Anteil am Bruttoinlandsprodukt blieb dabei jedoch weitgehend stabil, unterlag zwischenzeitlich allerdings rückläufigen Entwicklungen. Gleichzeitig erhöhte sich der Finanzierungsbedarf infolge erweiterter Aufgaben und gestiegener Qualitätsanforderungen.

Die Ausgabenentwicklung verlief in den einzelnen Bildungsbereichen unterschiedlich. Vor allem in der frühkindlichen Bildung führten Rechtsansprüche und Qualitätsinitiativen zu einem erheblich erhöhten Finanzierungsbedarf. Infolgedessen stieg der Anteil dieses Bildungsbereichs am Bildungsbudget erheblich an. Schulen und der schulnahe Bereich stellen weiterhin den größten Anteil am Bildungsbudget, wenngleich ihr Anteil zwischen 2010 und 2015 aufgrund rückläufiger Schüler:innenzahlen leicht sank. Während der Finanzierungsanteil seitdem nahezu konstant bleibt, steigen die Schüler:innenzahlen im Schulbereich wieder deutlicher. Im Hochschulbereich stiegen die Ausgaben trotz wachsender Studierendenzahlen weniger stark als in anderen Bildungsbereichen. Hier wurde die Finanzierung stärker umstrukturiert, etwa durch Globalhaushalte, durch vorübergehende Studiengebühren oder durch den wachsenden Stellenwert von Drittmitteln für die Hochschulfinanzierung. Die inzwischen nachlassende Studiennachfrage geht mit einem sinkenden Ausgabenanteil des Hochschulbereichs am Bildungsbudget einher. Im Bereich der Weiterbildung ist die Finanzierung stärker als in anderen Bildungsbereichen konjunkturellen Schwankungen unterworfen, die den sich wandelnden Strategien der Arbeitsmarkt- und Integrationspolitik sowie der betrieblichen Qualifizierungspolitik folgen. Die Sicherung der Qualität von Weiterbildungsangeboten unter den Bedingungen fragiler organisationaler Strukturen und Beschäftigungsbedingungen des Personals erweist sich damit als eine Dauerherausforderung des 4. Bildungsbereichs.

Die Bildungsfinanzierung in Deutschland ist durch eine komplexe Mehrebenenstruktur von Ländern, Kommunen, Bund und privaten Akteur:innen geprägt. Durch die unterschiedliche Verteilung der Ausgaben für verschiedene Bildungsphasen auf Bund, Länder und Kommunen, wirken sich Veränderungen in einzelnen Bildungsbereichen unterschiedlich auf die jeweiligen öffentlichen Haushalte aus. Eine kohärente, aufeinander abgestimmte, politischen Prioritäten folgende Finanzierungspolitik steht damit in einem Spannungsverhältnis zu der geteilten Verantwortung für die verschiedenen Bereiche des Bildungssystems zwischen Bund, Ländern und Kommunen.

Zugleich bleibt die Sicherung gleichwertiger Bildungsangebote über alle Lebensphasen hinweg jedoch eine (gesamt-)staatliche Kernaufgabe. Dabei treffen steigende Mehrausgaben auf finanzielle Beschränkungen. Zusätzlicher Finanzierungsbedarf entstand u.a. durch die Corona-Pandemie, die Integration Geflüchteter sowie Investitionen in die digitale Infrastruktur. Hinzu kommen steigende Personal-, Energie- und Baukosten. Gleichzeitig verändern gesamtstaatliche Prioritäten die finanzpolitischen Rahmenbedingungen. Bildungsausgaben konkurrieren verstärkt mit Ausgaben für Verteidigung und soziale Sicherung. Förderprogramme setzen punktuelle Impulse, ihre Verschränkung mit strukturellen Reformen wird aber oft nicht hinreichend bedacht. Dies wirft Fragen nach der Effizienz der Verwendung öffentlicher Mittel auf, gerade dann, wenn die Institutionalisierung eines Systems des lebenslangen Lernens voranschreitet.

Insgesamt muss die staatliche Verantwortung für ein leistungsfähiges Bildungswesen unter engeren finanziellen Bedingungen wahrgenommen werden. Dies erfordert eine kritische Überprüfung der bestehenden Ausgaben und ihrer Verteilung im Hinblick auf die Dringlichkeit der jeweiligen Herausforderungen innerhalb wie auch zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen.

Demografische Volatilität und zunehmende Heterogenität der Bildungsteilnehmenden: Die demografische Entwicklung ist eine zentrale Grundlage für die Planung und Gestaltung von Kita-Plätzen, Schul- und Lehrkräftekapazitäten, Ausbildungs- und Studienangeboten sowie Angeboten der Weiterqualifizierung für eine alternde Erwerbsbevölkerung. In den letzten 20 Jahren war die demografische Entwicklung durch deutliche Schwankungen geprägt. Entgegen langfristigen Schrumpfungsprognosen kam es seit 2012 zu Phasen steigender Geburtenzahlen sowie erhöhter Zuwanderung, insbesondere 2015/16 und 2022. Seit 2022 ist erneut ein deutlicher Geburtenrückgang zu beobachten. Demografisch überlagern sich damit lang-, mittel- und kurzfristige Trends, die zu teils schwer prognostizierbaren Zeitpunkten auf das Bildungssystem treffen und sich anschließend durch die Bildungsphasen hindurchziehen.

Dies führt zu unterschiedlichen Entwicklungen in den Bildungsbereichen: Im frühkindlichen Bereich zeigen sich regional erste Konsolidierungstendenzen, während im Schul- und Berufsbildungssystem weiterhin steigende oder migrationsbedingt erhöhte Teilnehmendenzahlen zu beobachten sind. Im Hochschulbereich gehen kleiner werdende inländische Studienanfänger:innenkohorten mit einer wachsenden Zahl internationaler Studierender einher. In der Weiterbildung beeinflussen insbesondere die Altersstruktur der Erwerbsbevölkerung und die Zuwanderung das Angebot und die Nutzung von Lern- und Bildungsangeboten.

Die andauernde Zuwanderung mit einer seit 2015 gestiegenen Dynamik stellte gleich mehrere Bildungsbereiche vor erhebliche Anpassungsanforderungen. Neben dem quantitativen Bedarf an Plätzen verändert sie auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden, etwa hinsichtlich Alter, Vorbildung, Sprachkompetenzen und Unterstützungsbedarfen. Damit steigen die pädagogischen Anforderungen in den Einrichtungen von der frühen Bildung bis zur Weiterbildung. Migration wirkt folglich als struktureller Faktor zunehmender Heterogenität in allen Bildungsbereichen. Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, die Agilität des Systems dauerhaft sicherzustellen, also etwa Integrations-, Förder- und Übergangsstrukturen – insbesondere im Bereich der Sprachförderung – dauerhaft im System zu verankern. Die demografische Entwicklung ist zwar teilweise prognostizierbar, wird jedoch durch migrationsbedingte Dynamiken kurzfristig überlagert. Daraus ergeben sich Anforderungen an eine zugleich vorausschauende und flexible Infrastruktur- und Personalplanung.

Zugleich stellt sich eine grundlegende Steuerungsfrage: In welchem Umfang kann das Bildungssystem seine Angebote an kurzfristige Nachfrageentwicklungen anpassen, ohne regionale und soziale Disparitäten zu verstärken? Eine primär auslastungsorientierte Steuerung birgt das Risiko wachsender Ungleichheiten.

Von quantitativer Expansion zur strukturellen Transformation der Bildungsinfrastrukturen: Die Anpassung der Bildungsinfrastrukturen an gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen war über viele Jahre vor allem durch Expansion geprägt. Dazu zählen der Ausbau von Kita-Plätzen, ganztägigen (Schul-)Angeboten, Schul- und Hochschulkapazitäten sowie eine stärkere Ausdifferenzierung von Studien- und Weiterbildungsangeboten. Insgesamt dominierte dabei eine quantitative Ausweitung. In einzelnen Bereichen wurden jedoch auch qualitative Akzente gesetzt, etwa durch zielgruppenspezifische Angebote und flexiblere Qualifizierungswege.

Gleichzeitig bestanden und bestehen weiterhin regionale und soziale Unterschiede in Zugang und Nutzung. Mit dem Ausbau gingen daher steigende Anforderungen an Qualität, Differenzierung und Steuerung einher, die sich je nach Bildungsbereich unterschiedlich ausprägten. Beispiele sind Personal-Kind-Schlüssel und pädagogische Qualität im frühkindlichen Bereich, die Ausgestaltung ganztägiger Angebote im Schulwesen sowie die Etablierung modularisierter Qualifizierungsangebote in der Weiterbildung.

Inzwischen verändern sich die Rahmenbedingungen. Der Geburtenrückgang führt in einigen Regionen zu sinkender Nachfrage an Angeboten in der frühen Bildung, während andernorts weiterhin Engpässe bestehen. Konsolidierungs- und Ausbaudynamiken treten damit gleichzeitig auf. Zugleich erweitert sich der Begriff der Bildungsinfrastruktur. Neben baulichen Kapazitäten und räumlicher Erreichbarkeit gewinnen auch digitale Ausstattung und Netzanbindung sowie organisatorische und didaktische Strukturen an Bedeutung. Dazu zählen flexible Zeitmodelle, Kooperationsformen sowie digital gestützte und modularisierte Lehr-Lern-Formate.

Digitale Angebote gewinnen insbesondere im Schul- und Hochschulbereich an Bedeutung und eröffnen in der Weiterbildung flexible Zugänge, die bestehende Angebote teils ersetzen, teils ergänzen. Gleichzeitig bestehen weiterhin Unterschiede in Ausstattung, Nutzungskompetenzen und Umsetzung. Die digitale Transformation des Bildungssystems schreitet voran, teils mit deutlichen staatlichen Impulsen (z. B. im Schulbereich), teils eher marktförmig vorangetrieben wie in weiten Teilen der Weiterbildung.

Gleichwohl begrenzen nicht nur eingeschränkte technische Voraussetzungen, sondern oft noch unzureichende Kompetenzen bei Lehrpersonal und Lernenden die Potenziale digitaler Medien, im unmittelbaren Lehr-Lern-Prozess ebenso wie bei der kooperativen Entwicklung neuer Lernformate und Bildungswege. Insofern wirken personenbezogene Engpässe faktisch als infrastrukturelle Begrenzungen. Diese werden zusätzlich verschärft durch den Mangel an qualifiziertem Personal, hohe Teilzeitquoten sowie regionale Personalgewinnungsprobleme.

Struktureller Personal- und Kapazitätsmangel im Bildungswesen bei gleichzeitig steigenden Professionalisierungsanforderungen: Personal stellt die zentrale, nicht oder nur eingeschränkt substituierbare Ressource für die Leistungsfähigkeit und Qualität des Bildungssystems dar. Mit dem Ausbau der frühkindlichen Bildung, der Ausweitung ganztägiger Angebote sowie steigenden Anforderungen an Integration, Differenzierung, Inklusion und Digitalisierung ist der Bedarf an qualifiziertem Personal kontinuierlich gewachsen. Gleichzeitig prägen hohe Teilzeitquoten sowie demografisch bedingte Ruhestandsabgänge die Entwicklung des Personalbestands und des verfügbaren Arbeitszeitvolumens, während die Zahl neu ausgebildeter Fachkräfte den Bedarf vielerorts nicht deckt.

Die Besetzungsprobleme sind nicht allein Ausdruck vorübergehender demografischer Spitzen, sondern Resultat struktureller Passungsprobleme zwischen steigenden und sich wandelnden Anforderungen einerseits und verfügbaren Qualifikationen andererseits. Vor diesem Hintergrund gewinnen auch die Arbeitsbedingungen und die Attraktivität pädagogischer Berufe an Bedeutung, werden jedoch bislang nur unzureichend proaktiv adressiert. Eine kurzfristige Entlastung des Personal- und Kapazitätsbedarfs ist auch bei perspektivisch rückläufigen Geburtenzahlen nicht zu erwarten. Bedarfe verschieben sich zeitlich versetzt zwischen den Bildungsbereichen, während zugleich qualitative Anforderungen (z.B. in den Bereichen Förderung, Integration und ganztägiger Bildung) weiter zunehmen.

Das System reagiert auf den Bedarf mit unterschiedlich weitgreifenden Maßnahmen. Ein steigender Anteil von Lehrkräften ohne vollständige Lehramtsqualifikation oder die Aufweichung von Fachkräftekatalogen stehen der begrenzten Anerkennung ausländischer Abschlüsse und einem hohen Anteil pädagogisch Tätiger in prekärer, befristeter Teilzeitbeschäftigung gegenüber. Zudem konkurrieren Bildungseinrichtungen mit anderen Arbeitsmarktbereichen. Im Bereich der Weiterbildung erschweren unsichere Beschäftigungsbedingungen, geringe finanzielle Spielräume und organisationale Unsicherheiten die langfristige Bindung von Fachkräften.

Personal- und Kapazitätsmangel sind damit nicht nur vorübergehende Engpasslagen. Sie begrenzen vielmehr die (dauerhafte) Leistungsfähigkeit des Bildungssystems strukturell und müssen entsprechend vorausschauend und nachhaltig adressiert werden, zumal quantitative Engpässe und steigende Professionalisierungsanforderungen (z.B. in den Bereichen Digitalisierung und KI, adaptiver Unterrichtsführung und individualisierter Förderung) parallel und in allen Bildungsbereichen auftreten. Wo qualifiziertes Personal nicht im erforderlichen Umfang vorhanden ist, stoßen Förder- und Ausbauprogramme sowie Infrastrukturmodernisierung an ihre Grenzen.

Die Leistungsfähigkeit hängt jedoch nicht nur von der Zahl der Fachkräfte ab, sondern auch von deren Einsatz. Zunehmend relevant wird die Frage, wie Aufgaben innerhalb von Einrichtungen und multiprofessionellen Teams verteilt und koordiniert werden. Auch ein vorausschauendes Nachdenken darüber, wie digitale Medien und KI dabei helfen können, Lern- und Bildungsprozesse neu zu organisieren, ist erforderlich. Kooperation, veränderte Rollenprofile und eine differenzierte Arbeitsorganisation gewinnen an Bedeutung. Viele dieser Fragen sind generisch und eröffnen neue Möglichkeiten für bildungsbereichsübergreifende Kooperation und Förderung.

Insgesamt entscheidet die Fähigkeit des Systems, Personal zu gewinnen, zu qualifizieren, zu binden sowie vorhandene Ressourcen auch intersektoral zu bündeln und wirksam einzusetzen, über seine weitere Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit. Personalmangel ist damit nicht nur ein quantitatives, sondern ein strukturelles Problem, das sich auch unter veränderten demografischen Rahmenbedingungen nicht automatisch reduziert.

Rückläufige Kompetenzniveaus und steigender Anteil leistungsschwacher Schüler:innen: Mit der Einführung bundesweiter Bildungsstandards im Jahr 2004 wurde der Blick auf die durchschnittliche Kompetenzentwicklung der Schüler:innen zu einem zentralen Maßstab für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems. Diese Entwicklung stand im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Erhebung aus dem Jahr 2000, die Defizite der Schüler:innen in Deutschland in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften sichtbar machte.

In den Folgejahren stiegen die durchschnittlichen Kompetenzwerte in zentralen Bereichen messbar an. Nach einer Phase der Stabilisierung setzte jedoch etwa ab Mitte der 2010er-Jahre erneut ein Leistungsrückgang ein, zuletzt mit teils deutlichen Einbußen. Das Absinken der durchschnittlichen Kompetenzniveaus ist Ausdruck einer Ausweitung des unteren und einer Verkleinerung des oberen Leistungsbereichs: Der Anteil der Schüler:innen, die die Mindeststandards nicht erreichen, ist gestiegen, während zugleich der Anteil besonders leistungsstarker Schüler:innen zurückgeht.

Der steigende Anteil von Schüler:innen, die die Mindeststandards nicht erreichen, ist deshalb besonders problematisch, weil damit jene Kompetenzniveaus verfehlt werden, die für das Erreichen der jeweiligen Schulabschlüsse als notwendig definiert sind. Diese Entwicklungen spiegeln sich auch in der zuletzt steigenden Zahl von Schüler:innen wider, die das allgemeinbildende Schulwesen ohne Abschluss verlassen. Der wachsende Anteil dieser Schulabgänger:innen verdeutlicht, dass die erfolgte Orientierung an der Kompetenzentwicklung aller Schüler:innen noch kein Versprechen individueller Bildungserfolge enthält. Noch gelingt es dem Bildungssystem nicht durchgängig für jede:n Schüler:in, grundlegende Kompetenzniveaus und den Abschlusserwerb abzusichern oder wirksame kompensatorische Maßnahmen zu etablieren. Zudem bleibt die Kompetenzentwicklung eng mit sozialer Herkunft und Einwanderungsgeschichte verknüpft.

Erweiterte Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen bei ungleichen Nutzungschancen: In den vergangenen 2 Jahrzehnten wurde die vertikale Durchlässigkeit des Bildungssystems formal erweitert – etwa durch erweiterte Übergangsmöglichkeiten vom Ersten Schulabschluss in vollqualifizierende Ausbildung oder von der beruflichen in die akademische Bildung. Auch horizontale Wechsel zwischen Schularten, Ausbildungswegen oder Studiengängen und Hochschulen sind institutionell verankert. Strukturell ist das System damit offener und anschlussfähiger geworden.

Längsschnittanalysen zeigen jedoch ein differenzierteres Bild: Die Erweiterung formaler Optionen führt nicht automatisch zu gleich verteilten Nutzungschancen oder zu durchgängig anschlussfähigen Bildungsverläufen für alle. Übergänge und Bildungsverläufe weisen je nach sozialer Herkunft, Kompetenzprofil, regionalem Kontext und institutionellen Selektionskriterien erhebliche Unterschiede auf, sowohl beim Zugang als auch bei den erreichten Bildungszielen.

Während vor allem Lernende mit mittleren oder besseren Voraussetzungen direkte und erfolgreiche Bildungslaufbahnen realisieren, erleben diejenigen mit weniger guten Ausgangsbedingungen weiterhin verlängerte Orientierungsphasen, wiederholte Wechsel, Unterbrechungen, Abbrüche und eingeschränkte Weiterbildungsmöglichkeiten. Vertikale Aufstiege zeigen sich weiterhin sozial selektiv; horizontale Wechsel sind häufig mit Verzögerungen oder Abbrüchen verbunden.

Kompetenzdefizite, kumulierte Risikolagen und regionale Disparitäten können sich dabei negativ auf Übergangschancen auswirken. Besonders am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung zeigen sich so für einen Teil der jungen Menschen riskante Verläufe – etwa in Form verzögerter Eintritte, mehrfacher Übergänge oder Phasen im Übergangssektor.

Übergänge werden nicht allein durch formale Zugangsregelungen bestimmt, sondern zunehmend durch Passungsverhältnisse zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen. Die Herausforderung besteht folglich nicht primär in der weiteren Ausweitung von Optionen, sondern in der Gestaltung tatsächlich nutzbarer und anschlussfähiger Bildungswege, die für unterschiedliche Zielgruppen real erreichbar sind. Brüche in Bildungsverläufen sollten häufiger zu besserer Passung führen und seltener in fragile Bildungs- und Erwerbskarrieren münden.

Persistente herkunftsbedingte Disparitäten in allen Bildungsphasen führen zu politischen Reaktionen trotz unklarer Wirksamkeit: Über 2 Jahrzehnte hinweg zeigt der nationale Bildungsbericht, dass Unterschiede nach sozialer Herkunft in allen Bildungsphasen auftreten – von der frühen Kindheit über Schule und berufliche Ausbildung bis hin zu Hochschule und Weiterbildung. Ungleichheiten in den familialen Voraussetzungen beeinflussen schulische Leistungen, Übergangsempfehlungen und Bildungsentscheidungen; erreichte Abschlüsse prägen wiederum die Zugänge zu Ausbildung, Studium und Weiterbildung.

Bildungsverläufe sind damit durch eine Abfolge aufeinander aufbauender Lern-, Selektions- und Entscheidungsprozesse geprägt, in denen sich soziale Disparitäten fortsetzen und im weiteren Verlauf auch verstärken können. Anhand von PISA-Daten zeigt sich, dass sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im 1. Jahrzehnt nach PISA 2000 zunächst verringerte. Seit etwa 2012 ist jedoch eine Phase der Stagnation zu beobachten.

Soziale Herkunft ist dabei nicht die einzige Dimension, entlang derer Disparitäten bestehen. Auch regionale Unterschiede, Differenzen nach Einwanderungsgeschichte, Familienform sowie geschlechtsspezifische Muster prägen Bildungsbeteiligung und Kompetenzentwicklung. Dabei kommt es häufig zu einem kumulativen Zusammenwirken verschiedener Risikolagen, die sich zugleich zunehmend in einzelnen Regionen, Sozialräumen und Bildungseinrichtungen bündeln.

Solche komplexen Problemlagen der Bildungsteilnehmenden werden zunehmend im Bildungssystem sichtbar, können jedoch nicht vom Bildungssystem allein gelöst oder bearbeitet werden. Bildungsungleichheit zeigt sich damit nicht nur als individuelles Merkmal einzelner Bildungsbiografien, sondern auch als institutionelle und sozialräumliche Herausforderung. Sie manifestiert sich in der Zusammensetzung von Lerngruppen, in unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen sowie in ungleichen Ausgangsbedingungen von Einrichtungen.

Um herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten und deren Kumulation erfolgreich zu adressieren, sind punktuelle Förderprogramme oder zeitlich begrenzte Initiativen für sich genommen nicht ausreichend. Erforderlich ist vielmehr eine systemische Perspektive auf das Individuum und die gesamte Bildungskette, die frühe Risikolagen, institutionelle Rahmenbedingungen und Übergangsstrukturen gleichermaßen in den Blick nimmt.

Die vielfältigen Programme und Maßnahmen von Bund und Ländern zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen zeigen zwar ein hohes Engagement, erscheinen jedoch vielfach nicht ausreichend zielgerichtet und wirkungsorientiert sowie nicht hinreichend in die Gesamtarchitektur des Systems eingebunden.

Fachkräftesicherung zwischen demografischer Entwicklung, Qualifikationsstrukturen im Wandel und strukturellen Passungsproblemen: Die Sicherung qualifizierter Fachkräfte ist in den vergangenen 2 Jahrzehnten – insbesondere vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und eines sich verschärfenden Fachkräftemangels in bestimmten Berufsbereichen – zunehmend mit höheren funktionalen Erwartungen an das Bildungssystem verbunden. Technologischer Wandel sowie digitale und sozial-ökologische Transformationen gehen mit neuen Geschäftsmodellen und tiefgreifenden Veränderungen von Arbeitsprozessen einher. Dadurch verändern sich Berufsprofile sowie Anforderungen an berufliche und berufsübergreifende Kompetenzen, auch im Hinblick auf die Mitgestaltung der Arbeitswelt.

Diese Entwicklungen sind mit gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen an das Bildungssystem verbunden. Sie erhöhen die Anforderungen in den verschiedenen Bildungsbereichen, grundlegende und zukunftsfähige Kompetenzen so zu fördern, dass alle Bildungsteilnehmenden die Chance erhalten, in einer von Transformationsprozessen, wirtschaftlichen Umbrüchen und internationalen Krisen geprägten Gesellschaft handlungsfähig zu werden und zu bleiben.

Die Analysen des vorliegenden Berichts zeigen allerdings, dass sich zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem und dessen Leistungen in der Fachkräftesicherung eine zunehmende Kluft auftut: Dies wird u.a. deutlich an der Erwerbsbeteiligung von Frauen, die höher ausfallen könnte, wenn ausreichend bedarfsgerechte und qualitativ hochwertige Bildungs- und Betreuungsangebote im frühkindlichen Bereich und im schulischen Ganztag sichergestellt wären.

Dies zeigt sich aber auch am zuletzt wieder gestiegenen Anteil an Schulabgänger:innen ohne Abschluss, ebenso an dem seit Jahren fortbestehenden erschwerten Ausbildungszugang junger Menschen ohne oder mit niedrigem Schulabschluss. Auch eine zuletzt wieder gestiegene Ausbildungsvertragslösungsquote, die sozial benachteiligte Gruppen stärker betrifft als sozioökonomisch besser gestellte, schränkt die Ausbildung beruflich qualifizierter Fachkräfte ein.

Hinzu kommen ein zuletzt rückläufiges Angebot an Ausbildungsplätzen, fehlende alternative Ausbildungsoptionen sowie fortbestehende strukturelle Passungsprobleme auf regionaler und beruflicher Ebene, die die Fachkräfteentwicklung zusätzlich bremsen. Auch führen länger gewordene Studiendauern und höhere Abbruchquoten in den am Arbeitsmarkt nachgefragten MINT-Bereichen zu Einschränkungen der Fachkräfteentwicklung.

Weiterbildung gilt als zentraler Baustein zur Bewältigung des Strukturwandels, bleibt jedoch sozial selektiv und erreicht formal gering Qualifizierte oder Personen mit instabilen Erwerbsverläufen seltener. Zudem zeigen sich bereits im mittleren Erwachsenenalter bei formal gering Qualifizierten Anzeichen für eine andauernde Distanz gegenüber einer Teilnahme an Weiterbildung. Insgesamt bestehen damit weiterhin Ungleichgewichte zwischen Qualifikationsstruktur, regionaler Verfügbarkeit und Anforderungen des Arbeitsmarktes. Fachkräftesicherung ist damit nicht eine isolierte Aufgabe einzelner Bildungsbereiche, sondern das Ergebnis eines Zusammenspiels von Bildungsinstitutionen, Arbeitsmarkt und betrieblichen Akteur:innen.

Die Verantwortung für berufliche Bildung, Qualifizierung und Weiterbildung ist auf verschiedene Akteur:innen verteilt und wird nicht in allen Berei-

chen gleichermaßen wahrgenommen. Die zentrale Herausforderung besteht daher weniger in der Ausweitung einzelner Bildungsangebote als in der besseren Abstimmung von Bildungswegen, Qualifikationsprofilen und Arbeitsmarktbedarfen.

Digitale Transformation und künstliche Intelligenz zwischen technologischer Dynamik und zögerlicher Kompetenzentwicklung: Bereits im Bildungsbericht 2006 wurde der Erwerb von „Computerkompetenzen" thematisiert. Seither hat die Digitalisierung Lern- und Bildungsprozesse in allen Bildungsbereichen grundlegend verändert. Digitale Medien sind heute ein selbstverständlicher Bestandteil der Lebens-, Arbeits- und Lernwelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und prägen sowohl informelle und nonformale als auch institutionelle Lernkontexte.

Da digitale Medien zunehmend früh Teil kindlicher Lebenswelten werden, wird Digitalisierung verstärkt auch zu einer Frage familialer Medienerziehung und früher Bildungsprozesse. Die aktuelle Diskussion um Social-Media- und Smartphone-Verbote verweist dabei darauf, dass Fragen digitaler Mediennutzung nicht nur Kinder und Eltern betreffen, sondern auch die pädagogische Verantwortung von Schulen und außerschulischen Bildungsträgern berühren. Sie verdeutlicht zugleich das Spannungsfeld zwischen der Dynamik technologischer Entwicklungen und den institutionellen Möglichkeiten, mit diesen Veränderungen angemessen umzugehen.

Die Corona-Pandemie wirkte in diesem Zusammenhang als exogener Schock, der bestehende Defizite der Digitalisierung in allen Bildungsbereichen deutlich machte, zugleich aber auch als Beschleuniger für den Ausbau digitaler Infrastruktur und Lernformate fungierte. Im schulischen Bereich hat insbesondere der DigitalPakt Schule dazu beigetragen, wichtige Fortschritte beim Aufbau digitaler Infrastruktur zu erzielen.

Digitalisierung beschränkt sich jedoch nicht auf technische Ausstattung. Sie erfordert ein hohes Maß an professioneller pädagogischer Kompetenz. Die Vermittlung digitaler Kompetenzen war lange kein systematischer Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften. Viele Lehrkräfte sowie Dozierende und weitere Bildungsfachkräfte erwerben entsprechende Kenntnisse bislang insbesondere durch informellen Austausch oder autodidaktische Weiterbildung, während systematische Qualifizierungsangebote und institutionalisierte Fortbildungsstrukturen bislang nur begrenzt ausgebaut sind oder genutzt werden. Entsprechend groß ist der Bedarf an didaktisch ausgerichteten Fortbildungsangeboten, um digitale Medien nicht nur als Ersatz analoger Verfahren einzusetzen, sondern gezielt für individuelle Förderung, Diagnostik und Interaktion zu nutzen. Für den schulischen Bereich werden diese Fragen aktuell im Rahmen des Digitalpakts 2.0 weiterverfolgt. Auch für das Erwachsenenlernen ergeben sich neue Anforderungen, die bislang bildungspolitisch jedoch nicht mit gleicher Dringlichkeit adressiert werden.

Unterschiedliche Zugangschancen zu digitalen Technologien und Kompetenzen führen dazu, dass insbesondere gering qualifizierte, ältere oder nicht formal eingebundene Gruppen seltener an digitalen Lernangeboten teilnehmen und dadurch geringere Teilhabechancen in Weiterbildung und Arbeitsleben haben. Vor dem Hintergrund algorithmisch gesteuerter Informationsumgebungen gewinnen übergreifende digitale und medienkritische Kompetenzen an Bedeutung – nicht nur im schulischen, sondern auch im außerschulischen, beruflichen und lebenslangen Lernen.

Darüber hinaus markiert die Einführung von künstlicher Intelligenz einen tiefgreifenden Wandel von Lernprozessen und der Bildungslandschaft. Sie eröffnet neue Möglichkeiten der individuellen Förderung, stellt aber zugleich neue Anforderungen an die Gestaltung von Lerninhalten, an Prüfungsformate und an die Bestimmung zentraler Bildungsziele. Damit verschiebt sich die Herausforderung der Digitalisierung von der technischen Infrastruktur hin zu einer grundsätzlichen Reflexion darüber, wie Lernen, Wissenserwerb und Bildung im Zeitalter künstlicher Intelligenz verstanden werden können.

Erfahrungen aus stark digitalisierten Bildungssystemen wie Schweden und Dänemark verdeutlichen, dass dabei eine immer wieder auszutarierende Balance zwischen digitalen und analogen Lernformen von zentraler Bedeutung ist. Digitale Medien prägen zudem zunehmend auch Freizeitgestaltung und soziale Kommunikation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Digitalisierung wird damit zu einer bildungsbereichsübergreifenden Querschnittsaufgabe, die pädagogische Konzepte, institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Entwicklungen gleichermaßen betrifft.

Inwieweit diese Herausforderung hinreichend generisch ist, sodass auch bildungsbereichsübergreifende Qualifizierungsstrukturen und -angebote entwickelt werden können, verdient zukünftig größere Aufmerksamkeit.

Trends und Problemlagen

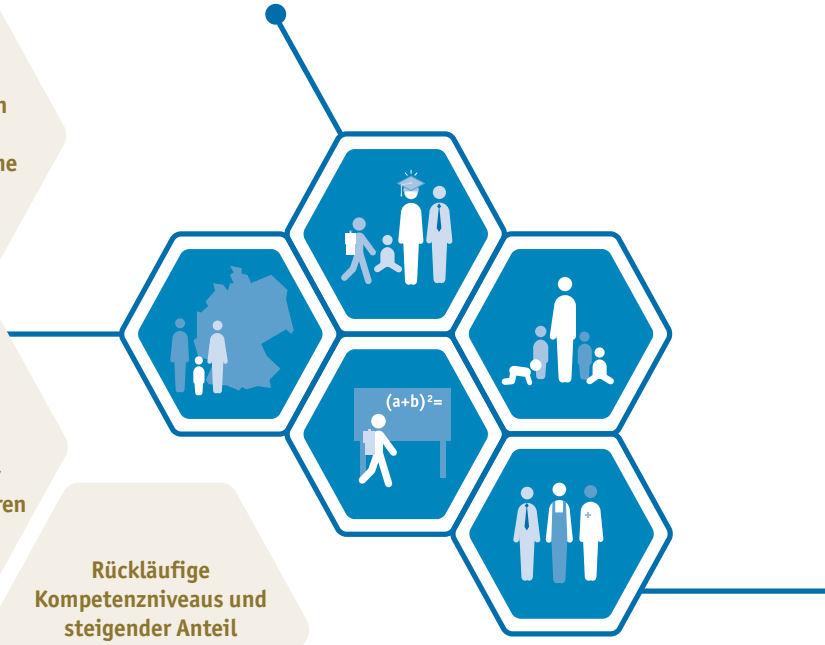
Erweiterte Aufgaben und begrenzte finanzielle Spielräume

Demografische Volatilität und zunehmende Heterogenität der Bildungsteilnehmenden

Von quantitativer Expansion zur strukturellen Transformation der Bildungsinfrastrukturen

Struktureller Personal- und Kapazitätsmangel im Bildungswesen bei gleichzeitig steigenden Professionalisierungsanforderungen

Rückläufige Kompetenzniveaus und steigender Anteil leistungsschwacher Schüler:innen



Zentrale Herausforderungen



Steuerungsfähigkeit unter volatilen Rahmenbedingungen sichern und weiterentwickeln



Qualitätsentwicklung angesichts begrenzter Ressourcen systemisch priorisieren



Reduktion von Bildungsungleichheiten in koordinierter und systemübergreifender Verantwortung adressieren



Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit wirksam und systemkohärent gestalten



Erweiterte Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen bei ungleichen Nutzungschancen

Persistente herkunftsbedingte Disparitäten in allen Bildungsphasen führen zu politischen Reaktionen trotz unklarer Wirksamkeit

Fachkräftesicherung zwischen demografischer Entwicklung, Qualifikationsstrukturen im Wandel und strukturellen Passungsproblemen

Digitale Transformation und künstliche Intelligenz zwischen technologischer Dynamik und zögerlicher Kompetenzentwicklung



Digitale Transformation als dauerhafte Systemaufgabe institutionell verankern



Transformationsfähigkeit dauerhaft sichern



Steuerung als Systemaufgabe begreifen

Zentrale Herausforderungen

Die zuvor dargestellten Trends zeigen, dass die aktuellen Problemlagen des Bildungssystems nicht isoliert auftreten, sondern die Folge verschiedener längerfristiger struktureller Entwicklungen sowie einzelner exogener Schocks sind. Sie betreffen die einzelnen Bildungsbereiche in unterschiedlicher Ausprägung und sind in ihrer Wirkung miteinander verflochten.

Zugleich wird deutlich, dass zentrale Steuerungs- und Planungsgrundlagen unter Bedingungen erhöhter Unsicherheit stehen: Während demografische Entwicklungen teilweise prognostizierbar sind, entziehen sich insbesondere migrationsbedingte Dynamiken oder kurzfristige gesellschaftliche Veränderungen, etwa durch Krisen, Fluchtbewegungen oder wirtschaftliche Umbrüche, einer verlässlichen Vorausplanung. Damit gewinnt der Umgang mit Unsicherheit, die sowohl durch stetigen Wandel als auch durch disruptive Veränderungen der Rahmenbedingungen entsteht, an Bedeutung für Planung und Steuerung im Bildungssystem.

Nach 20 Jahren kontinuierlicher Bildungsberichterstattung wird sichtbar, dass das System weniger durch einzelne Problemlagen als durch strukturelle Spannungsfelder geprägt ist, die sich aus der Überlagerung unterschiedlicher Entwicklungen ergeben und durch eine unzureichende Abstimmung zwischen Bildungsbereichen und angrenzenden Politikfeldern zusätzlich verstärkt werden können.

Die folgenden Herausforderungen greifen diese Diagnose auf. Sie machen zugleich deutlich, dass zentrale Problemlagen nicht innerhalb einzelner Bildungsbereiche oder Politikfelder bearbeitet werden können, sondern systemübergreifende Koordination und abgestimmtes Handeln erfordern. Damit ist gemeint, dass sich die zentralen Herausforderungen an ein leistungsfähiges und sozial gerechtes Bildungssystem nicht allein mit den Mitteln der Bildungspolitik bewältigen lassen, sondern eine enge Abstimmung mit anderen Politikfeldern – etwa der Familien-, Sozial-, Integrations- und Arbeitsmarktpolitik – erforderlich ist.

Die Perspektive systemübergreifender Koordination und abgestimmten Handelns stellt zudem in Rechnung, dass ein sich entwickelndes System des lebenslangen Lernens, das immer mehr Bereiche der Erziehung und Bildung in die Verantwortung von Staat und Gesellschaft überträgt, nur dann gesteuert werden kann, wenn die handelnden Akteur:innen nicht allein auf ihren eigenen Bildungsbereich blicken, sondern auch die vorangehenden und folgenden Bildungsetappen in den Blick nehmen.

Schließlich stützt sich diese Perspektive auf die Beobachtung, dass Steuerung in funktional differenzierten Gesellschaften besser als Kontextsteuerung gelingen kann, die die Autonomie des Handelns unterschiedlicher Akteur:innen anerkennt und an eine wirksame Rechenschaftspflicht bindet.

Die nachfolgenden Überlegungen verstehen sich insofern nicht als Handlungsempfehlungen, sondern als analytische Verdichtung zentraler Entwicklungsfragen, die sich aus der Gleichzeitigkeit von demografischer Dynamik, begrenzten Ressourcen, wachsender Heterogenität und anhaltendem Transformationsbedarf ergeben.

Steuerungsfähigkeit unter volatilen Rahmenbedingungen sichern und weiterentwickeln



Das Bildungssystem ist durch unterschiedliche Dynamiken geprägt. Demografische Volatilität, migrationsbedingte Veränderungen, fiskalische Konjunkturen und zunehmend auch finanzielle Begrenzungen, personelle Engpässe und technologische Transformationen entfalten parallel und teils kurzfristig Wirkung. Sie betreffen einzelne Bildungsbereiche in unterschiedlicher Intensität und zeitlicher Abfolge, stehen jedoch in wechselseitigen Abhängigkeiten.

Die bisherige Steuerungspraxis folgt vielfach segmentierten Logiken: Kapazitätsfragen werden infrastrukturell bearbeitet, Personalengpässe arbeitsmarktbezogen adressiert, Kompetenzdefizite dem Schulbereich zugeschrieben, Weiterbildungsfragen eher randständig und oft im Rahmen von

Arbeitsmarktpolitik behandelt. Die Problemlagen im Bildungswesen entstehen jedoch nicht isoliert voneinander und lassen sich auch nicht isoliert bewältigen.

Entwicklungen in der frühkindlichen Bildung wirken sich auf schulische Leistungsfähigkeit aus; die Gestaltung von Übergängen und deren Anschlussfähigkeit beeinflusst die Fachkräftesicherung; Weiterbildung kann Effekte früherer Bildungsphasen nur teilweise ausgleichen, erreicht jedoch nicht alle Gruppen gleichermaßen und kann bestehende Unterschiede durch selektive Teilnahme auch fortschreiben.

Die Herausforderung besteht damit weniger in der isolierten Bewältigung einzelner Problemlagen, sondern in der Weiterentwicklung einer koordinierten, bildungsbereichsübergreifenden Steuerungsarchitektur, die zugleich Prioritätensetzungen ermöglicht und Zielkonflikte transparent bearbeitet. Hierfür braucht es keine neuen Institutionen, wohl aber eine verbesserte und stärker institutionalisierte Kooperation.

Unter Bedingungen erhöhter Volatilität wird die Sicherung von Handlungs- und Leistungsfähigkeit selbst zur zentralen Steuerungsaufgabe. Diese entsteht weniger durch institutionelle Kontinuität als durch die Fähigkeit, Veränderungen koordiniert zu verarbeiten und Anpassungen systematisch abzustimmen. Ein Bildungssystem, dessen Segmente in unterschiedlichem Tempo und unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen reagieren, ist in besonderer Weise auf Abstimmung, Transparenz und Rückkopplung der einzelnen Bereiche angewiesen.

Dies berührt auch föderale Zuständigkeiten, ressortübergreifende Abstimmungsprozesse und institutionelle Koordinationsmechanismen. Damit rückt die Steuerungsfähigkeit selbst ins Zentrum der Systementwicklung: Nicht zusätzliche Programme, sondern die Qualität der Abstimmung im Sinne einer koordinierten Autonomie entscheidet zunehmend über die Leistungsfähigkeit des Systems, die auch von der Abstimmung mit angrenzenden Politikfeldern abhängt.

Dass es daran in manchen Bereichen der Bildungspolitik noch mangelt, dafür liefert (auch) der diesjährige Bildungsbericht manche Hinweise: beim Blick auf den Stand der Verankerung einer wirksamen Förderdiagnostik in der frühen Bildung; angesichts des großen Engagements von Bund und Ländern im Übergangssystem, dessen Effektivität und Effizienz aber nicht streng evaluiert wird; mit Blick auf die fehlende Koordination zwischen dem Gesamtprogramm Sprache (GPS) der Bundesregierung und den projektbezogenen Aktivitäten in der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, die so nie geplant wurden, sondern sich pfadabhängig entwickelt haben.

Qualitätsentwicklung angesichts begrenzter Ressourcen systemisch priorisieren



Fragen der Qualität werden in allen Bildungsbereichen unter Bedingungen struktureller Begrenzung verhandelt. Personelle Engpässe, finanzielle Restriktionen und infrastrukturelle Anpassungsprozesse wirken unmittelbar auf pädagogische Praxis und institutionelle Leistungsfähigkeit. Zugleich hat die Zahl der Anforderungen zugenommen: Mindeststandards sollen gesichert und Leistungsstärke gefördert werden, heterogene Lerngruppen erfordern differenzierte Unterstützung, Transformationsprozesse verlangen neue Qualifikationsprofile.

In der bisherigen Praxis werden Qualitätsfragen häufig sektoral bearbeitet – etwa durch Programme zur Verbesserung schulischer Leistungen, Initiativen zur Fachkräftegewinnung im frühkindlichen Bereich oder Förderlinien zur digitalen Ausstattung. Qualitätsentwicklung ist jedoch nicht isoliert innerhalb einzelner Bildungsbereiche zu verorten. Frühkindliche Förderung, schulische, berufliche und akademische Bildung sowie Weiterbildung stehen in einem engen Wirkungszusammenhang entlang der Bildungskette. Ungleichgewichte in einzelnen Phasen können sich dabei kumulieren, ohne dass nachgelagerte Bildungsbereiche diese systematisch ausgleichen.

Vor diesem Hintergrund ist entscheidend, dass nicht allein einzelne Qualitätsindikatoren optimiert werden, sondern eine systemische Prioritätensetzung unter begrenzten Ressourcen erfolgt. Dies bedeutet, Zielkonflikte offen zu benennen und im Konsens der beteiligten Akteur:innen verbindlich zu klären, welche Phasen, Kompetenzbereiche und Gruppen besondere Aufmerksamkeit erhalten.

Dazu zählen insbesondere (a) die Sicherung der Qualität von Bildung in zentralen Entwicklungsphasen, etwa im Bereich von Basiskompetenzen und Übergängen, (b) die Fokussierung auf Gruppen und Sozialräume mit kumulierten Risikolagen sowie (c) die Festlegung jener Qualitätsdimensionen, die auch unter Engpassbedingungen nicht zur Disposition stehen.

Prioritätensetzung ist dabei keine Frage der programmatischen Zielsetzungen allein, sondern zeigt sich ebenso in Ressourcenallokation, Personalstruktur, Zeitbudgets und institutioneller Kooperation. Prioritätensetzung wird unter strukturellen Engpassbedingungen zur Voraussetzung von Qualität.

Die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems lässt sich mit punktuellen, zeitlich befristeten Programmen nicht sichern. Vielmehr braucht es die Fähigkeit, Qualitätsansprüche, Kapazitäten und gesellschaftliche Erwartungen in ein kohärentes Verhältnis zu bringen. Dies wird ohne eine Verständigung auf Prioritäten kaum möglich sein. Die Sicherung von Qualität betrifft damit das institutionelle Gefüge insgesamt und nicht nur einzelne Organisationen.

Reduktion von Bildungsungleichheiten in koordinierter und systemübergreifender Verantwortung adressieren



Bildungsungleichheit entsteht nicht punktuell, sondern entfaltet sich entlang der gesamten Bildungskette. Soziale Herkunft, Einwanderungsgeschichte und regionale Disparitäten wirken nicht isoliert, sondern kumulativ. Frühkindliche Teilhabe, schulische Leistungsentwicklung, anschlussfähige und die Bildungskarriere weiterführende Übergänge und Weiterbildungsbeteiligung stehen in einem Zusammenhang.

Gleichwohl werden Ungleichheitsfragen häufig sektoral bearbeitet: Frühe Förderung adressiert Teilhabedefizite im Elementarbereich, schulische Programme reagieren auf Leistungsrückstände, arbeitsmarkt- und sozialpolitische Maßnahmen betreffen sowohl die Übergänge in Ausbildung als auch die Teilnahme an Weiterbildung. Diese segmentierte Bearbeitung kann strukturelle Kumulation jedoch nicht grundsätzlich auflösen, sondern Ungleichheiten vielmehr entlang der Bildungskette verschieben.

Zugleich wird deutlich, dass Bildungsungleichheiten nicht ausschließlich innerhalb des Bildungssystems entstehen oder bearbeitet werden können, sondern in Wechselwirkung mit sozialen, ökonomischen und regionalen Rahmenbedingungen stehen. Eine wirksame Begrenzung kumulativer Risikoverläufe erfordert daher auch systemübergreifende Ansätze, die Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt- und Familienpolitik miteinander verbinden.

Die zentrale Herausforderung besteht daher nicht in der isolierten Kompensation einzelner Benachteiligungen, sondern in der Begrenzung der Kumulation von Risiken über Bildungsphasen hinweg. Dies erfordert, Bildungsungleichheit als durchgängige Strukturfrage zu begreifen und Wechselwirkungen zwischen Bildungsphasen, Institutionen und sozialräumlichen Bedingungen systematisch mitzudenken.

Notwendig sind Transparenz darüber, an welchen Übergängen und Schnittstellen sich Ungleichheiten verstärken, sowie eine abgestimmte Betrachtung von Ressourcen, Unterstützungsstrukturen und institutionellen Verantwortlichkeiten. Unter Bedingungen struktureller Engpässe und konkurrierender Zielsetzungen wird deutlich, dass Chancengleichheit nicht allein pädagogisch hergestellt werden kann. Sie berührt die Verteilung von Aufmerksamkeit, Ressourcen und Verantwortung über mehrere Ebenen hinweg.

Maßgeblich ist daher, ob institutionelle Rahmenbedingungen, Ressourcenverteilung und Koordinationsmechanismen so aufeinander abgestimmt sind, dass die zentralen Mechanismen, die maßgeblich zu andauernder sozialer Ungleichheit beitragen, gezielt adressiert werden. Wie dies geschehen kann, dafür liefert der Bildungsbericht viele Hinweise, die von der Etablierung einer verbindlichen Förderdiagnostik über eine professionelle berufliche Orientierung und Beratung bis zur digitalen Qualifizierung insbesondere älterer Beschäftigter reichen.

Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit wirksam und systemkohärent gestalten



Übergänge zwischen Bildungsbereichen bleiben sensible Schnittstellen im Bildungssystem. Formale Durchlässigkeit ist in vielen Bereichen institutionell verankert: Schulabschlüsse eröffnen unterschiedliche Bildungswege, berufliche und akademische Bildung sind grundsätzlich anschlussfähig, Weiterbildung ermöglicht nachträgliche Qualifizierung.

Gleichwohl sind Übergänge weiterhin Momente erhöhter Selektivität und potenziell unterbrochener oder verzögerter Bildungsverläufe. An diesen Schnittstellen verdichten sich Kompetenzunterschiede, soziale Risikolagen und Passungsprobleme zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen – etwa zwischen Schulwesen und beruflicher Bildung, zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie zwischen Erstausbildung, Weiterbildung und Studium.

Zugleich unterliegen Übergänge unterschiedlichen institutionellen Logiken: Schulrechtliche Regelungen, betriebliche Auswahlentscheidungen, hochschulische Zulassungsverfahren und arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen greifen ineinander, ohne hinreichend aufeinander abgestimmt zu sein.

Notwendig ist daher mehr als die formale Sicherung von Durchlässigkeit: Maßgeblich ist die Gewährleistung verlaufsbezogener Anschlussfähigkeit entlang der gesamten Bildungskette. Dies bedeutet, Übergänge nicht als isolierte Schnittstellen zu behandeln, sondern als Teil kontinuierlicher Bildungs- und Erwerbsverläufe zu gestalten.

Erforderlich sind Transparenz über Kompetenzanforderungen, realistische Anschlussoptionen sowie abgestimmte Verfahren zwischen den beteiligten Institutionen. Unter Bedingungen institutionell getrennter Zuständigkeiten und unzureichend abgestimmter Verfahren kann formale Offenheit durch intransparente Auswahlmechanismen, unterschiedliche Erwartungshorizonte oder fehlende Koordination eingeschränkt werden.

Die Frage der Durchlässigkeit wird damit auf der einen Seite zu einer Frage der Systemkohärenz. Auf der anderen Seite muss auch ein durchlässiges System für die Nutzenden transparent und nachvollziehbar sein, um informierte Entscheidungen treffen zu können. Der Fokus verschiebt sich von der bloßen Existenz institutioneller Optionen hin zur Qualität ihrer tatsächlichen Nutzbarkeit entlang der Bildungskette.

Digitale Transformation als dauerhafte Systemaufgabe institutionell verankern



Die fortschreitende Digitalisierung verändert die Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ebenso wie Lernumgebungen, Kompetenzanforderungen und institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems. Digitale Technologien eröffnen neue Möglichkeiten der Wissensvermittlung, der individuellen Förderung und Vernetzung von Lernprozessen.

Gleichzeitig zeigt sich eine strukturelle Diskrepanz zwischen der Dynamik technologischer Entwicklungen und den Anpassungsprozessen institutioneller Bildungssysteme. Programme zum Ausbau digitaler Infrastruktur haben wichtige Impulse gesetzt, reichen jedoch nicht aus, um digitale Transformation nachhaltig zu verankern.

Der Erfolg digital gestützter Lernprozesse hängt nicht primär von der Verfügbarkeit technischer Ausstattung ab, sondern von deren pädagogisch reflektierter Nutzung sowie von den professionellen Kompetenzen des Bildungspersonals. Die zentrale Herausforderung besteht daher darin, Digitalisierung nicht als zeitlich begrenztes Infrastruktur- oder Förderthema zu behandeln, sondern als dauerhafte Entwicklungsaufgabe des Bildungssystems zu institutionalisieren.

Der Ausbau von Infrastrukturen sowie Organisations- und Personalentwicklung in Bildungseinrichtungen sollte daher stärker zusammenhängend gedacht werden. Dies betrifft die Verankerung digitaler Kompetenzen in Ausbildung und Fortbildung des pädagogischen Personals ebenso wie die Entwicklung geeigneter Organisationsstrukturen, Unterstützungsangebote und nachhaltiger Finanzierungsmodelle.

Ein zentraler Baustein hierfür könnten fest eingerichtete, länderübergreifende Kompetenzzentren für digitale Bildung sein, wie sie von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK, 2022) vorgeschlagen wurden. Solche Zentren könnten die Entwicklung, Evaluation und den Transfer digital gestützter Lehr- und Lernkonzepte bündeln, Doppelstrukturen reduzieren und damit knappe Ressourcen sowohl pädagogisch wirksam als auch ökonomisch effizient einsetzen.

Mit der zunehmenden Verbreitung künstlicher Intelligenz verschärfen sich diese Anforderungen zusätzlich: Dies betrifft nicht nur den Einsatz neuer Technologien, sondern stellt grundlegende Fragen an Lernprozesse, Prüfungsformate und die Bestimmung zentraler Bildungsziele. Digitale Transformation lässt sich damit nicht länger sektoral oder projektförmig bearbeiten. Vielmehr muss sie als verbindlich zu steuernde bildungsbereichsübergreifende Querschnittsaufgabe institutionell verankert werden, die pädagogische Konzepte, institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Entwicklungen systematisch integriert.

Transformationsfähigkeit dauerhaft sichern



Das Bildungssystem steht in mehrfacher Hinsicht unter Veränderungsdruck. Digitalisierung und künstliche Intelligenz verändern Lernumgebungen und die Art und Weise des Lernens, Prüfungsformate und Kompetenzanforderungen. Die sozialökologische Transformation, verbunden mit wirtschaftlichen

Umbrüchen, verändert Qualifikationsprofile, die in beruflicher Bildung und Hochschule gefördert werden. Demografische Dynamiken und migrationsbedingte Entwicklungen verändern Teilnehmendenstrukturen.

Transformation im Sinne von disruptiven Veränderungen sowie stetigen, kontinuierlichen Wandlungsprozessen wird damit zu einer dauerhaften Rahmenbedingung institutionellen Handelns. Häufig werden diese Anforderungen projektförmig bearbeitet, etwa durch Programme zur digitalen Ausstattung, Modellvorhaben zur Curriculumentwicklung, befristete Initiativen zur Fachkräftegewinnung oder Innovationslinien in Hochschule und Weiterbildung.

Solche Maßnahmen setzen Impulse, bleiben jedoch vielfach an sektorale oder institutionelle Grenzen gebunden. Entscheidend ist daher weniger die Initiierung weiterer Programme als die dauerhafte institutionelle Verankerung von Entwicklungsfähigkeit. Diese ist nicht als rein zentral steuerbare Aufgabe zu verstehen, sondern entsteht im Zusammenspiel von übergeordneten Rahmenbedingungen und dezentralen Gestaltungsprozessen in Einrichtungen und Bildungsbereichen.

Sie betrifft mehrere Ebenen gleichzeitig, von der Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen in einzelnen Einrichtungen über Organisations- und Personalentwicklung in Bildungsinstitutionen bis hin zu übergreifenden Rahmenbedingungen, Finanzierungsstrukturen und Kooperationsformen zwischen Bildungsbereichen.

Erforderlich sind dabei langfristige Orientierungen, die über einzelne Förderperioden hinausreichen und die Abstimmung zwischen Bildungsbereichen sowie mit angrenzenden Handlungsfeldern stärken. Notwendig sind auch dezentrale Kompetenzen zur vorausschauenden Planung nachhaltiger Organisationen, Angebote und Kooperationen.

In einem fragmentierten System besteht die Gefahr, Innovationen punktuell zu entwickeln, ohne ihre Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Entwicklungsfähigkeit wird damit auch zu einer Frage der Abstimmung zwischen Bildungs-, Wissenschafts-, Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik sowie den jeweils beteiligten Praxisakteur:innen in Bildung, Wirtschaft und Arbeitswelt.

Im Zentrum steht folglich die Herausforderung, wie das Bildungssystem als dauerhaft lernfähige Struktur gestaltet werden kann. Entscheidend scheint hier die Schaffung von Rahmenbedingungen, die kontinuierliche Weiterentwicklung auf allen Ebenen ermöglichen, ohne die Funktions- und Handlungsfähigkeit bestehender Strukturen zu gefährden.

Steuerung als Systemaufgabe begreifen



Zentrale Problemlagen des Bildungssystems zeigen sich bildungsbereichs- und ressortübergreifend, womit die bestehende Architektur von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten strukturell herausgefordert wird. Kompetenzentwicklung ist mit früher Förderung, Personalstruktur und der Gestaltung von Übergängen sowie deren Anschlussfähigkeit verknüpft. Fachkräftesicherung betrifft schulische ebenso wie berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung. Bildungsungleichheit entfaltet sich entlang der gesamten Bildungskette.

Demgegenüber ist das Bildungssystem durch eine ausgeprägte Differenzierung von Zuständigkeiten geprägt: Föderale Ebenen, ressortspezifische Verantwortlichkeiten, institutionelle Autonomien und sektorale Logiken strukturieren Entscheidungsprozesse und Ressourcenflüsse. Zugleich ist das Bildungssystem nicht ausschließlich staatlich organisiert und finanziert, sondern wird je nach Bildungsbereich auch von gemeinschaftlichen und marktwirtschaftlichen Koordinationsformen geprägt. Diese Differenzierung ist historisch gewachsen und funktional begründet.

Zugleich wird sichtbar, dass zentrale Problemlagen institutionelle und administrative Grenzen systematisch überschreiten und damit Koordinationsanforderungen erzeugen, die sich innerhalb bestehender Zuständigkeitslogiken nur begrenzt verarbeiten lassen.

Die Herausforderung liegt daher weniger in der punktuellen Anpassung einzelner Zuständigkeitsarrangements als in der Weiterentwicklung kohärenter Governance-Strukturen, die systemübergreifende Dynamiken institutionell aufnehmen und bearbeiten können. Kohärente Governance meint dabei die Fähigkeit, unterschiedliche Ebenen und Akteur:innen verbindlich aufeinander zu beziehen, Zielkonflikte transparent zu machen und Prioritätensetzungen anschlussfähig zu gestalten.

Unter Bedingungen struktureller Volatilität und begrenzter Ressourcen gewinnt insbesondere die Abstimmung zwischen Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt-, Finanz- und Wirtschaftspolitik im Sinne einer koordinierten Verantwortung an Gewicht. Dabei gewinnt die Gestaltung von Rahmen-

bedingungen an Bedeutung, die es den beteiligten Akteur:innen ermöglichen, ihre jeweiligen Handlungsspielräume im Sinne gemeinsamer Zielsetzungen zu nutzen.

Nicht zusätzliche Programme, sondern die Abstimmungsfähigkeit bestehender Strukturen entscheidet darüber, ob Reformimpulse nachhaltig greifen oder an Schnittstellen an Wirkung verlieren. Damit wird Governance selbst zu einer zentralen Entwicklungsdimension des durch multiple Akteur:innen mitbeeinflussten Bildungssystems, die nicht nur in der Politik, sondern auch in der Forschungsförderung mehr Aufmerksamkeit verdient.

Dies gilt insbesondere für viele der langfristig angelegten Förderformate, die häufig von sogenannten Metavorhaben begleitet werden und als Reallabore einer mit den Mitteln der Projektförderung vorangetriebenen Bildungsreform verstanden werden können. Deren Erfahrungen sollten systematisch reflektiert werden.

Die Weiterentwicklung der fragmentierten Zuständigkeiten hin zu einer kohärenten Governance-Struktur erfordert Koordinationsformen, die Vielfalt und föderale Differenzierung erhalten, zugleich aber systemische Kohärenz sichern.

Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen

A

Die gesamtgesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen von Bildung entwickelten sich in den letzten Jahren sehr dynamisch: Die Geburtenentwicklung und das Wanderungsgeschehen bestimmen grundsätzlich die zukünftige Anzahl an potenziellen Bildungsteilnehmer:innen. Die finanzielle Ausstattung des Bildungssystems, die u.a. abhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung ist und mit anderen öffentlichen Aufgaben und Ausgaben konkurriert, muss in einem angemessenen Verhältnis zu dieser Zahl stehen. Maßgeblich für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ist die Situation in den Familien und deren Ausstattung mit unterschiedlichen Ressourcen. Kapitel A betrachtet deswegen mit den Bereichen Demografie, Wirtschaft, Erwerbstätigkeit sowie Familien- und Lebensformen grundlegende Rahmenbedingungen von Bildung.

Im Bereich Demografie wird zunächst die Entwicklung der Bevölkerungsstruktur in einer langfristigen Perspektive in den Blick genommen. Als entscheidende Einflussfaktoren auf die Bevölkerungsentwicklung werden die aktuelle Dynamik der Geburtenentwicklung und die Außenwanderung dargestellt. Dabei gilt es zu betrachten, wie Zuwanderung die Zusammensetzung der Bevölkerung in den für jeweils unterschiedliche Bildungsphasen relevanten Altersgruppen beeinflusst (**A1**).

Die finanzielle Situation der öffentlichen Haushalte bestimmt maßgeblich die Ausstattung des Bildungswesens mit Ressourcen. Dabei gewährleistet eine positive konjunkturelle Entwicklung steigende Steuereinnahmen, die den öffentlichen Haushalten Handlungsspielräume für Investitionen, auch in das Bildungswesen, eröffnen. Gleichzeitig sind Investitionen in das Bildungswesen zentral für eine positive wirtschaftliche Entwicklung, insbesondere in Zeiten des Strukturwandels. Die wirtschaftliche Gesamtentwicklung wird anhand der Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts betrachtet und in den europäischen Vergleich eingeordnet. Zudem ist an der Stelle die Finanzsituation der öffentlichen Haushalte in Bezug auf Einnahmen, Ausgaben und den Schuldenstand zu analysieren (**A2**).

Der demografische Wandel bestimmt den Arbeitsmarkt derzeit stark. Das Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge aus dem Erwerbsleben wird den Fachkräftemangel, der in einigen Bereichen bereits vorherrscht, noch verstärken. Vor diesem Hintergrund werden die wichtigsten Hebel im Bereich der Arbeitskräfte- und Fachkräftesicherung näher beleuchtet: die Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Älteren und Frauen sowie die Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten. Zudem werden die Entwicklung der Beschäftigtenzahlen im Zeitverlauf und in den verschiedenen Wirtschaftszweigen sowie die Entwicklung von Erwerbslosigkeit und atypischer Beschäftigung in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss dargestellt (**A3**).

Erwerbstätigkeit prägt stark die sozioökonomische Situation der Familie, die wiederum einen sehr großen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder ausübt. Sie gilt es daher im Bereich Familien- und Lebensformen näher in den Blick zu nehmen: Die sich aus dem direkten familialen Umfeld ergebenden Risikolagen für die Kinder werden differenziert nach Familienstand, Einwanderungsgeschichte und Anzahl der Kinder in der Familie analysiert und international verglichen (**A4**).

A 1

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als A1

Demografische Entwicklung

Um gegenwärtige und zukünftige Bedarfe an Bildungsangeboten in den verschiedenen Bildungsbereichen und daraus abzuleitende notwendige Kapazitäten von Bildungseinrichtungen einschätzen zu können, ist eine Betrachtung der Bevölkerungsentwicklung in den unterschiedlichen Altersgruppen unabdingbar. Der folgende Abschnitt gibt zunächst einen Überblick über die derzeitige und zukünftige Entwicklung der Bevölkerungsstruktur, insbesondere in den Altersphasen, die stark durch Bildungsaktivitäten geprägt sind. Anschließend werden mit Geburtenentwicklung und Zuwanderungsgeschehen die wichtigsten Einflussfaktoren für die demografische Entwicklung analysiert.

Bevölkerungsstruktur und Bevölkerungsentwicklung

Bevölkerungswachstum um 2,4 Millionen innerhalb von 10 Jahren

Die Bevölkerungsentwicklung wird grundsätzlich durch die Anzahl der Geburten und Sterbefälle sowie durch internationale Zu- und Abwanderung bestimmt. Die Differenz der Geburten und Sterbefälle ist seit den 1970er-Jahren negativ; ohne Zuwanderung wäre also seitdem ein kontinuierlicher Bevölkerungsrückgang zu verzeichnen. Insgesamt ist die Bevölkerung Deutschlands – nach einem moderaten Rückgang in den 2000er-Jahren – von 2011 an mit Ausnahme der Jahre 2020 und 2022 zuwanderungsbedingt kontinuierlich gewachsen. Im Vergleich zu 2014 lässt sich ein Bevölkerungszuwachs von rund 2,4 Millionen auf knapp 83,6 Millionen Personen für das Jahr 2024 verzeichnen (**Tab. A1-1web**).

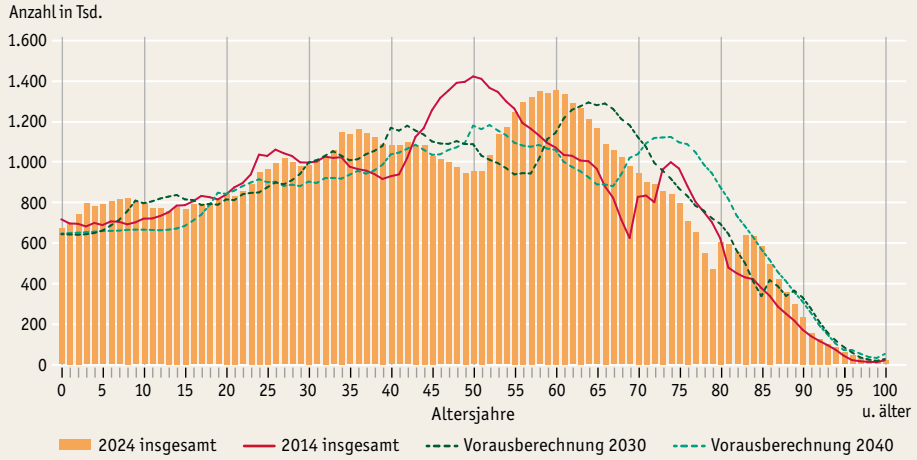
Die Bevölkerungsentwicklung seit 2014 unterscheidet sich stark zwischen den Altersgruppen. Die Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen, also eine unmittelbar für die frühe Bildung, jedoch im zeitlichen Verlauf auch für die folgenden Bildungsbereiche relevante Gruppe, hat sich mit einer Zunahme um 15 % in Deutschland zwischen 2014 und 2024 stark vergrößert. Diese Entwicklung fällt regional heterogen aus: In den ostdeutschen Flächenländern ist mit Ausnahme Brandenburgs im Vergleich zu 2014 ein leichter Rückgang der Bevölkerung in dieser Altersgruppe in Höhe von 2 % bis 6 % zu verzeichnen (**Tab. A1-2web**). Die Altersgruppe der 6- bis unter 10-Jährigen, der Kinder im typischen Grundschulalter, ist zwischen 2014 und 2024 in Deutschland um 16 % gewachsen. Ebenso in diesem Zeitraum gewachsen, und zwar um 5 % im Bundesdurchschnitt, ist die Zahl der 10- bis 15-Jährigen (**Tab. A1-2web, Abb. A1-1**). In den Stadtstaaten und den ostdeutschen Flächenländern ist im Vergleich zu 2014 ein beträchtlicher Anstieg in der Altersgruppe der 15- bis unter 20-Jährigen – die unmittelbare Hauptzielgruppe für die berufliche Ausbildung und den Erwerb der (Fach-) Hochschulreife – zu verzeichnen (**Tab. A1-2web**). Die im 10-Jahres-Zeitraum beobachteten Bevölkerungszuwächse in den unteren Altersgruppen gehen stark auf den Anstieg der Geburtenzahl ab Anfang der 2010er-Jahre zurück (**Abb. A1-2**). Die seit 2022 wieder erheblich sinkende Geburtenzahl schlägt sich hingegen unmittelbar in der Zahl der Kinder unter 3 Jahren nieder. Allein von 2022 bis 2024 hat diese in Deutschland um 7 % abgenommen. Besonders ausgeprägt zeigt sich diese Entwicklung in den ostdeutschen Flächenländern mit Abnahmeraten zwischen 11 und 15 % in diesem kurzen Zeitraum. Auch die Zahl der Kinder in der Altersgruppe von 3 bis unter 6 Jahren ist dort seit 2022 zurückgegangen (**Tab. A1-2web**). Diese Entwicklung ist kurzfristig von hoher Relevanz für die frühe Bildung (vgl. **C2**, **B1**) und betrifft mittelfristig auch alle folgenden Bildungsbereiche, insbesondere in Hinblick auf die regionale Ausgestaltung von Bildungsangeboten in den unterschiedlichen Bildungsetappen.

Seit 2014 Bevölkerungswachstum in den Altersgruppen unter 15 Jahren

Seit 2022 deutlicher Rückgang der Zahl von Kindern unter 3 Jahren

In den kommenden Jahren wird sich der Altersaufbau der Bevölkerung stark verändern, vor allem bedingt durch die geburtenstarken Jahrgänge, die das Rentenalter erreichen und zu denen insbesondere die Geburtsjahrgänge von 1957 bis 1968 mit

Abb. A1-1: Bevölkerung nach Altersjahren 2014 und 2024 sowie Ergebnisse der Vorausberechnung für 2030 und 2040



Lesebeispiel: Die Zahl der 10-Jährigen betrug 2014 rund 720.000 Personen. Im Jahr 2024 gab es rund 797.000 Personen im Alter von 10 Jahren. Diese 2024 10-Jährigen werden im Jahr 2030 16 und im Jahr 2040 26 Jahre alt sein. Die geringe Sterblichkeit in dieser Zeitspanne und der angenommene positive Wanderungssaldo werden den Gesamtumfang dieser Gruppe bis 2040 auf knapp 903.000 Personen ansteigen lassen. Unter der Annahme einer moderaten Geburtenentwicklung und Zuwanderung werden 2040 knapp 665.000 10-Jährige in Deutschland leben.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsfortschreibung D, 16. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung
→ Tab. A1-3web

jeweils mindestens 1,2 Millionen Personen bei Geburt zählen (Pötzsch & zur Nieden, 2024). Dadurch wird die Bevölkerung ab 67 Jahren, die bereits zwischen 1990 und 2024 um rund 10,4 Millionen auf rund 16,7 Millionen deutlich angewachsen ist, nach Ergebnissen der 16. Bevölkerungsvorausberechnung D M im Jahr 2040 circa 21 Millionen betragen. Diese Entwicklung ist durch den derzeitigen Altersaufbau der Bevölkerung bereits im Wesentlichen vorgezeichnet (**Abb. A1-1**). Hingegen hängt die Entwicklung der Zahl der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren stark von Geburtenentwicklung und Zuwanderung ab. Unter den Annahmen einer jeweils moderaten Entwicklung (mittelfristig wieder leichte Zunahme der Geburtenhäufigkeit, Außenwanderung M vergleichbar mit dem Durchschnitt der Jahre 1955 bis 2024) wird diese von 14 Millionen im Jahr 2024 auf rund 12 Millionen im Jahr 2040 abnehmen. Bis zum Jahr 2030 zeichnet sich in dieser Variante der Vorausberechnung eine sichtbar unterschiedliche Entwicklung je nach Altersgruppe ab: Die Zahl der älteren Kinder und Jugendlichen ab 11 Jahren wird dann voraussichtlich größer, die Zahl der jüngeren Kinder hingegen kleiner als im Jahr 2024 sein (**Abb. A1-1**).

2040 wird jede 4. Person in Deutschland im Rentenalter sein

Bis 2030 voraussichtlich deutlich weniger Kinder im Kita- und Grundschulalter, jedoch mehr Kinder und Jugendliche ab 11 Jahren

Die Zahl der Menschen im Alter von 20 bis 66, die derzeit das hauptsächliche Erwerbspersonenpotenzial bilden, wird unter den genannten moderaten Annahmen von rund 51,2 Millionen im Jahr 2024 auf rund 46,7 Millionen im Jahr 2040 sinken (**Abb. A1-1**; Statistisches Bundesamt, 2025c). Die demografische Alterung hat deutliche Auswirkungen auf soziale Sicherungssysteme, Arbeitsmarkt (**A3**) und wirtschaftliche Entwicklung (**A2**). Auswirkungen sind auch auf Weiterbildungsangebote und -beteiligung innerhalb und außerhalb von Betrieben (vgl. **G**) zu erwarten; es ist dabei insbesondere von einer verstärkten Nachfrage nach Bildungsangeboten für Personen im Nacherwerbsalter auszugehen.

Zahl der Personen im Erwerbsalter wird zurückgehen

Geburtenentwicklung

Ein wichtiger Einflussfaktor für die Bevölkerungsentwicklung ist die Zahl der Geburten. Diese hängt zum einen von der Zahl der Frauen im Alter von 15 bis 49 Jahren (potenzielle Mütter) und zum anderen von der relativen Geburtenhäufigkeit (Ferti-

lität) ab. Letztere wird in Bezug auf ein Kalenderjahr mit der zusammengefassten Geburtenziffer (M) gemessen.

Zahl der Geburten rückläufig

Die Zahl der Geburten stieg in den Jahren ab 2012 an und verblieb von 2016 bis 2021 auf einem im Vergleich zu den 2000er-Jahren erhöhten Niveau. Seit 2022 ist die Geburtenzahl wieder deutlich rückläufig und liegt mit rund 677.000 Geburten im Jahr 2024 auf dem Niveau von 2012. Zum Teil ist der Geburtenrückgang auf eine längere Phase des Absinkens der Anzahl von Frauen im Alter von 15 bis 49 zurückzuführen (**Abb. A1 -2**), er geht jedoch auch auf eine erheblich rückläufige relative Geburtenhäufigkeit zurück (**Abb. A1-3**).

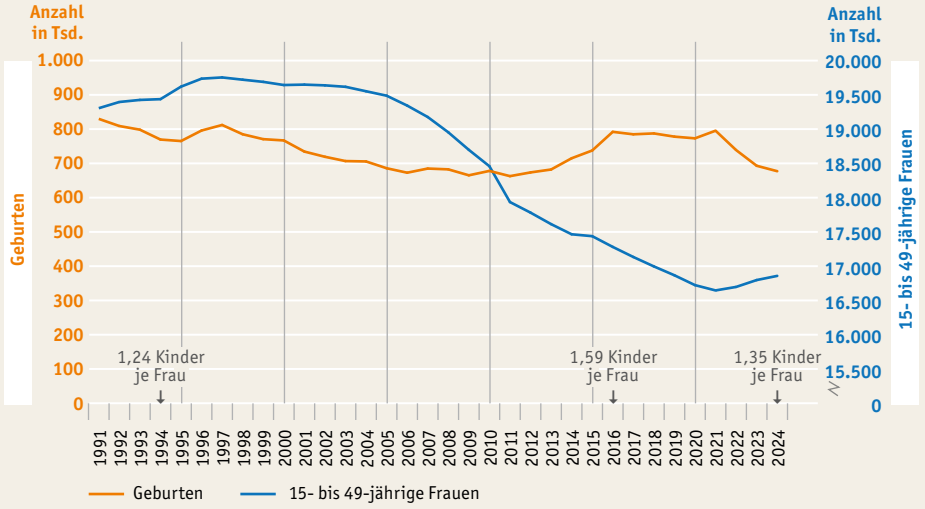
Zusammengefasste Geburtenziffer ab 2022 stark rückläufig

Besonders markant zeigt sich die Abnahme der Geburtenhäufigkeit in Ostdeutschland: Im Jahr 2024 beträgt die zusammengefasste Geburtenziffer dort 1,27 Kinder je Frau; noch im Jahr 2016 erreichte sie in Ostdeutschland mit 1,64 Kindern je Frau ihren Höchststand seit der Wiedervereinigung und lag höher als die zusammengefasste Geburtenziffer in Westdeutschland (1,60). Seit 2017 ist ein relativ kontinuierliches, zunächst nur leichtes, ab 2022 sehr deutliches Absinken der zusammengefassten Geburtenziffer in Ostdeutschland zu beobachten. Auch in Westdeutschland sinkt diese bereits seit 2017 leicht und seit 2022 erheblich auf 1,38 Kinder je Frau im Jahr 2024, hier wurde der Trend aber durch ein erneutes Ansteigen im Jahr 2021 kurzzeitig unterbrochen (**Abb. A1-3**). Vergleicht man die Geburtenentwicklung von Frauen mit deutscher und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, zeigt sich in beiden Gruppen eine ähnliche Dynamik mit einem Anstieg der zusammengefassten Geburtenziffer Mitte der 2010er-Jahre und einem zunächst langsamen Absinken ab 2017; bei Frauen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit liegt die zusammengefasste Geburtenziffer jedoch im gesamten Zeitraum weitaus höher und erreichte im Jahr 2016 ihr Maximum mit 2,28 Kindern je Frau (**Tab. A1-1web**).

Rückläufige Geburtenziffer in Deutschland entspricht europäischem Trend

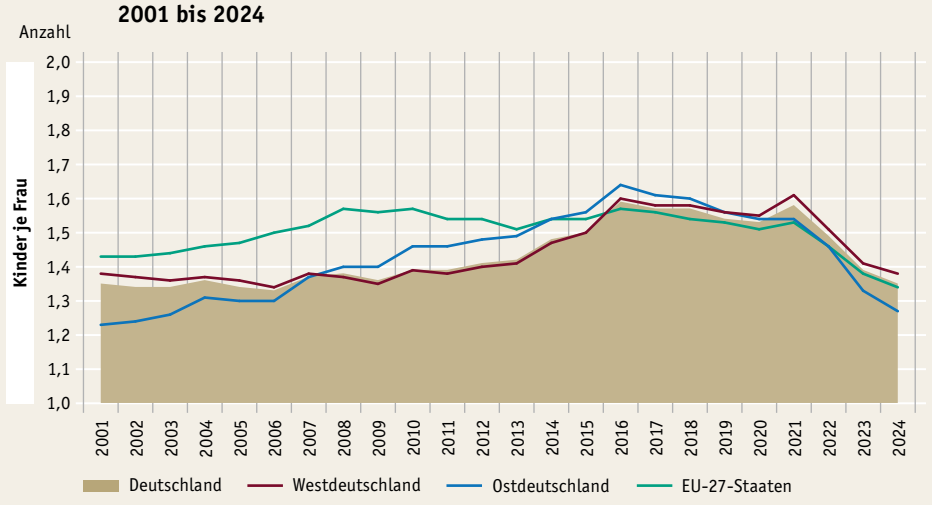
Die Entwicklung des Absinkens der zusammengefassten Geburtenziffer lässt sich auch im europäischen Ausland beobachten. Im Jahr 2016 betrug die zusammengefasste Geburtenziffer im Durchschnitt der EU-27-Staaten (G) 1,57 Kinder je Frau. In den Folgejahren ist sie mit einer kurzzeitigen Unterbrechung des Trends im Jahr 2021 zunächst gering, ab 2022 dann deutlich auf 1,34 Kinder je Frau im Jahr 2024 gesunken (**Abb. A1-3**).

Abb. A1-2: Anzahl der Geburten und der Frauen im Alter von 15 bis 49 Jahren in Deutschland 1991 bis 2024



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bevölkerungsstatistik, Geburtenstatistik → ***Tab. A1-1web***

Abb. A1-3: Zusammengefasste Geburtenziffer in Deutschland und in den EU-27-Staaten 2001 bis 2024



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Geburtenstatistik; Eurostat → ***Tab. A1-1web, Tab. A1-4web***

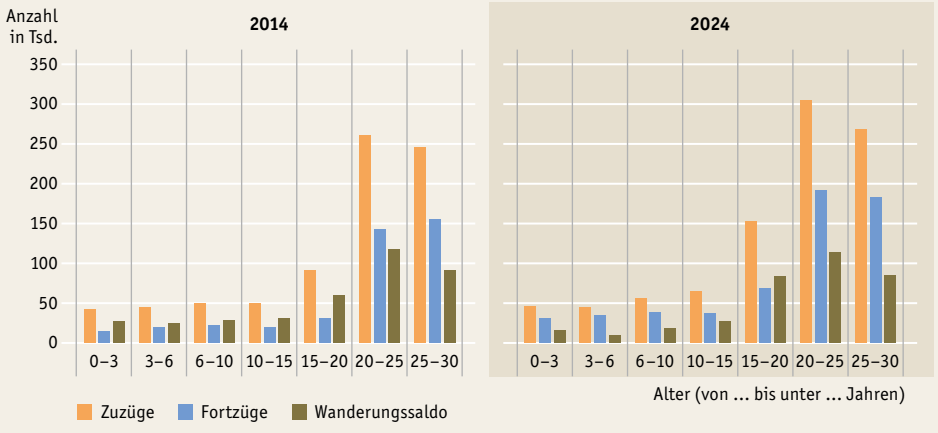
Für das rapide Absinken der Fertilität werden verschiedene Gründe diskutiert, vertiefte Forschung zu möglichen Einflussfaktoren und ihres jeweiligen Gewichts steht dabei noch aus. Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in der Tatsache begründet, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein für viele Eltern sehr relevanter Faktor bei der Familienplanung ist. Die Vereinbarkeit erleichternde politische Maßnahmen, die wirksam aufeinander abgestimmt sind, können sich daher langfristig positiv auf die Geburtenrate auswirken (Bujard, 2016). Nach Implementierung entsprechender familienpolitischer Maßnahmen in Deutschland, wie der Einführung des Elterngelds 2007 und des 2013 verankerten Rechtsanspruchs auf einen Platz in der Kindertagesbetreuung mit dem zugehörigen Infrastrukturausbau, war zunächst ein Anstieg der Fertilität zu beobachten. Sofern dieser Anstieg durch familienpolitische Maßnahmen mitbedingt war, hat ihr Effekt nachgelassen, potenziell auch, da noch immer beträchtliche ungedeckte Betreuungsbedarfe bestehen und das Betreuungssystem in den vergangenen Jahren durch den allgemeinen Personalmangel sowie pandemiebedingte Schließungen als nicht ausreichend verlässlich wahrgenommen wurde (vgl. **C2**, **C4**). Ein weiterer Erklärungsansatz liegt in den multiplen Krisen der vergangenen Jahre, die eine die Familienplanung beeinflussende Verunsicherung bei Menschen ausgelöst haben könnten. Ergebnissen des deutschen familiendemografischen Panels FReDA zufolge ist die durchschnittliche intendierte, d.h. über die gesamte reproduktive Lebenszeit geplante Kinderzahl zwischen 2021 und 2024 stabil geblieben, der Anteil der Frauen und Männer im Alter von 30 bis 39 Jahren, die in den kommenden 3 Jahren ein (weiteres) Kind planen, ist jedoch im selben Zeitraum zurückgegangen. Es ist daher möglich, dass ein Kinderwunsch in vielen Fällen krisenbedingt zurückgestellt wird (Friedrich & Bujard, 2025).

Multiple Krisen führen möglicherweise dazu, dass die Realisierung von Kinderwünschen aufgeschoben wird

Zu- und Fortzüge

Außer Geburten und Sterbefällen beeinflusst der Saldo der Wanderungen – die Differenz zwischen Zuzügen nach und Fortzügen aus Deutschland – die Bevölkerungszahl und Altersstruktur. Der Wanderungssaldo kann im Zeitverlauf sehr starken Schwankungen ausgesetzt sein; u.a. erzeugen Einflussfaktoren, die sich potenziell schnell ändern, wie etwa Krieg und Gewalt, aber auch ökonomische und gesellschaftliche Lebensbedingungen Migrationsdruck in den Herkunftsgebieten. Diese treffen auf politisch gesetzte Rahmenbedingungen für Migration (z.B. EU-Arbeitskräftemobilität, Asylrecht, Fachkräfteeinwanderungsgesetz), die den Umfang der Migration und die Herkunftsregionen

Abb. A1-4: Wanderungen von unter 30-Jährigen zwischen Deutschland und dem Ausland nach Altersgruppen 2014 und 2024 (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Wanderungsstatistik → ***Tab. A1-6web***

der Zugewanderten beeinflussen. In den vergangenen Jahren machte die fluchtbedingte Zuwanderung aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und aus der Ukraine einen bedeutenden Teil der Zuwanderung nach Deutschland aus. Der Wanderungssaldo als Differenz von Zu- und Fortzügen erreichte infolgedessen mit rund 1,1 Millionen im Jahr 2015 und rund 1,5 Millionen im Jahr 2022 jeweils historische Höchststände.

Wanderungssaldo liegt mit 430.000 auf vergleichbarem Niveau mit 2014 und den Vorjahren

Auch in den Jahren 2023 und 2024 sind weiterhin hohe Zuwanderungszahlen zu verzeichnen (2023: 1,9 Millionen, 2024: 1,7 Millionen), die klar über dem Niveau von 2014 und früheren Jahren liegen. Dem gegenüber steht aktuell jedoch auch eine hohe Zahl an Fortzügen (jeweils rund 1,3 Millionen in den Jahren 2023 und 2024). Der sich für 2024 ergebende Wanderungssaldo von rund 430.000 bewegt sich damit auf einem mit 2014 und den Vorjahren vergleichbaren Niveau (**Tab. A1-5web**). Die in den vergangenen Jahren gesunkene Nettozuwanderung ist auf eine abnehmende Zuwanderung aus den wichtigsten Asylherkunftsländern (Syrien, Türkei, Afghanistan) sowie der Ukraine zurückzuführen. Zudem war 2024 der Wanderungssaldo gegenüber der EU erstmals seit 2008 negativ, mit im Vergleich zum Vorjahr deutlichen Rückgängen insbesondere gegenüber Polen, Rumänien und Bulgarien (Statistisches Bundesamt, 2025k). Auch in den osteuropäischen Ländern macht sich der demografische Wandel zunehmend bemerkbar, sodass das Einwanderungspotenzial aus diesen Herkunftsländern zukünftig weiter zurückgehen dürfte (Helmrich et al., 2020).

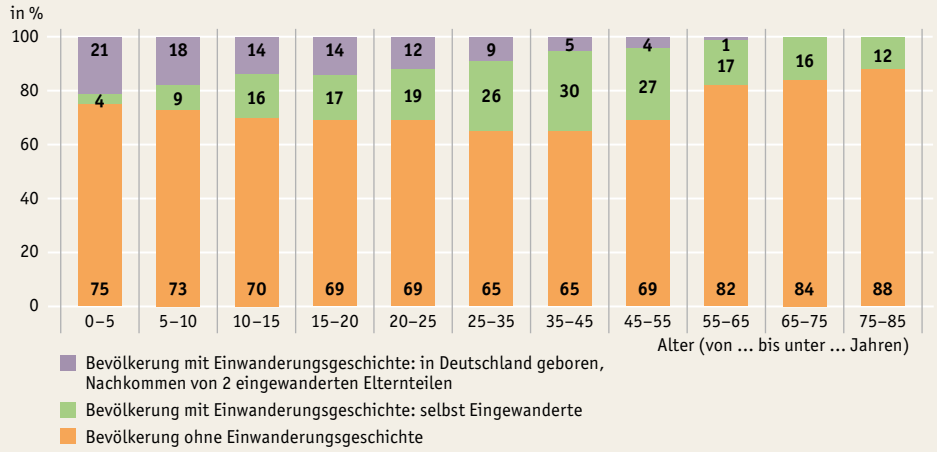
Dynamisches Zu- und Fortzugsgeschehen bei Kindern und Jugendlichen

Für das Bildungssystem besonders relevant sind die Zuzüge und Wanderungssalden in den Altersgruppen unter 30 Jahren, da vor allem zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Einrichtungen der formalen Bildung einmünden. Insgesamt sind 2024 rund 935.000 Zuzüge in der Altersgruppe der unter 30-Jährigen zu verzeichnen (2014: 784.000). Dabei liegt die Zahl der Zuzüge in allen Altersgruppen mit Ausnahme der 3- bis unter 6-Jährigen höher als 2014. Da jedoch im Vergleich zu 2014 auch weitaus mehr Fortzüge zu verzeichnen sind, bewegt sich der Wanderungssaldo in allen Altersgruppen mit Ausnahme der 15- bis unter 20-Jährigen unter dem Niveau von 2014. Zusammenfassend zeigt sich derzeit ein dynamisches Zu- und Fortzugsgeschehen in allen für die formale Bildung besonders relevanten Altersgruppen (**Abb. A1-4**).

Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte

In Deutschland leben im Jahr 2024 rund 21,4 Millionen Menschen mit Einwanderungsgeschichte G, was einem Anteil von 26 % der Bevölkerung entspricht. Davon sind 75 % selbst eingewandert, die übrigen sind in Deutschland geborene Nachkommen von 2

Abb. A1-5: Bevölkerung nach Altersgruppen und Einwanderungsgeschichte* 2024 (in %)



* *Bedingt durch die Eingrenzung der Gruppe mit Einwanderungsgeschichte sind ältere Geburtsjahrgänge vor 1950 weniger stark vertreten.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus (D), eigene Berechnungen → ***Tab. A1-7web***

selbst eingewanderten Elternteilen. Der Anteil der Personen mit Einwanderungsgeschichte an der Gesamtbevölkerung hat in den vergangenen Jahren aufgrund der verstärkten Zuwanderung deutlich zugenommen – 2013 betrug er noch 17 %. Der Anteil von Personen mit Einwanderungsgeschichte variiert nach Ländern. In den ostdeutschen Flächenländern hat 2024 lediglich rund jede 10. Person eine Einwanderungsgeschichte, während dies in Berlin, Hamburg, Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen auf rund jede 3. Person zutrifft. Den höchsten Anteil von Personen mit Einwanderungsgeschichte verzeichnet Bremen mit 39 %. Im Allgemeinen liegt der Anteil von Personen mit Einwanderungsgeschichte in städtischen Gemeinden mit 35 % deutlich höher als in ländlichen Gemeinden mit 12 % (**Tab. A1-7web**, **A4**).

Nahezu jede 3. Person unter 25 hat eine Einwanderungsgeschichte, davon fast die Hälfte nicht in Deutschland geboren

Der Median des Alters der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte beträgt 38 Jahre und liegt damit unter dem Medianalter ohne Einwanderungsgeschichte von 49 Jahren. Von den 20 Millionen unter 25-Jährigen in Deutschland haben 5,8 Millionen (29 %) eine Einwanderungsgeschichte, nahezu die Hälfte von ihnen (45 %) ist selbst eingewandert. Unter 6-Jährige haben zu 26 % eine Einwanderungsgeschichte, wobei die meisten dieser Kinder (83 %) in Deutschland geborene Nachkommen von 2 eingewanderten Elternteilen sind (**Abb. A1-5**, **Tab. A1-7web**).

Methodische Erläuterungen

Bevölkerungsvorausberechnung
Die mit den Statistischen Landesämtern koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamts beschreibt mögliche Entwicklungen der künftigen Größe und Struktur der Bevölkerung in verschiedenen Varianten mit je unterschiedlichen Annahmen hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung. Die hier vorgelegten Zahlen stammen aus der im Dezember 2025 vorgestellten und auf der Bevölkerungszahl von 2024 beruhenden 16. koordinierten Vorausberechnung. In der dargestellten Variante 2 (G2L2W2) wurde angenommen, dass sich die jährliche Geburtenrate ausgehend von 1,35 Kindern je Frau im Jahr 2024 langfristig erholen, d. h. bis Ende der 2030er-Jahre auf 1,45 Kinder und bis 2070 auf 1,47 je Frau steigen wird, die Lebenserwartung bei Geburt bis 2070 für Männer um 6,1 Jahre und für Frauen um 4,5 Jahre auf 84,5 Jahre beziehungsweise 87,7 Jahre im Vergleich zur Sterbetafel 2022/2024 zunehmen wird und der Wanderungssaldo langfristig 250.000 Personen pro Jahr betragen wird (Statistisches Bundesamt, 2025c).

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

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

A 2

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als A2

Wirtschaftliche Entwicklung

Die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland und die finanzielle Lage der öffentlichen Haushalte haben zum einen direkte Auswirkungen auf die fiskalischen Spielräume für Bildungsausgaben. Zum anderen bestehen enge Zusammenhänge zwischen der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, regionalen und branchenspezifischen Arbeitsmärkten sowie der Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung, denn eine positive wirtschaftliche Entwicklung ist auf qualifiziertes Personal angewiesen.

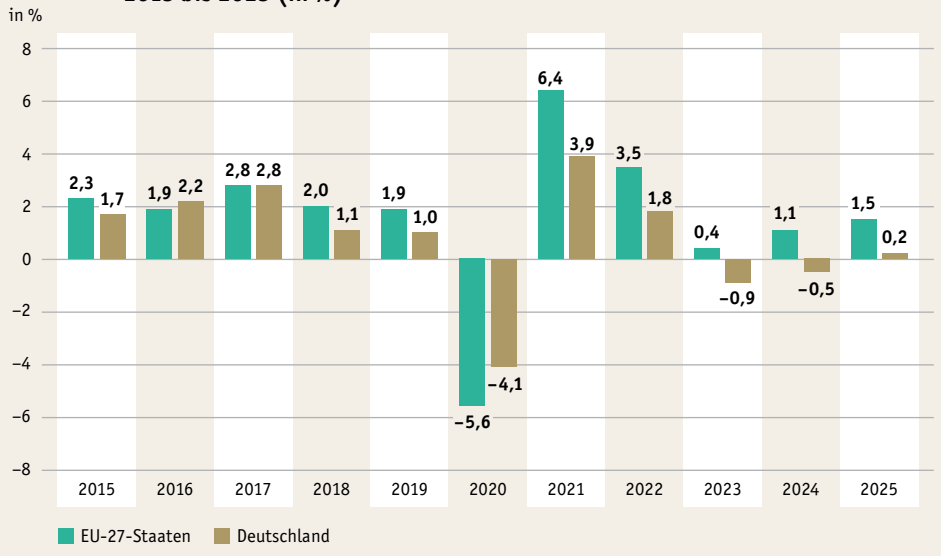
Wirtschaftliche Entwicklung

Ein wesentlicher Indikator zur Bewertung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und des Wohlstands einer Volkswirtschaft ist das Bruttoinlandsprodukt (BIP)M, das den Gesamtwert aller in einem Land innerhalb einer definierten Zeitperiode produzierten Waren und Dienstleistungen misst. Die Veränderungsrate des realen BIP bildet das um Preiseinflüsse bereinigte Wirtschaftswachstum ab. Mit einem preisbereinigten Rückgang des BIP um 4,1 % geriet die deutsche Wirtschaft im Zuge der Corona-Pandemie im Jahr 2020 erstmals seit der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008/09 in eine Rezession. Trotz der rückläufigen Wirtschaftsleistung schnitt Deutschland im Vergleich der EU-27-StaatenG 2020 gesamtwirtschaftlich noch überdurchschnittlich ab (EU-27-Staaten: –5,6 %). Seitdem wuchs die deutsche Wirtschaft allerdings unterdurchschnittlich: So erwirtschaftete Deutschland 2021 im Mittel ein preisbereinigtes Wachstum von 3,9 % (EU-27-Staaten: 6,4 %) und 2022 von 1,8 % (EU-27-Staaten: 3,5 %).

Deutsche Wirtschaft in anhaltender Schwächephase

Die Erholung der deutschen Wirtschaft setzte sich danach nicht fort; 2023 ist ein Rückgang des preisbereinigten BIP um 0,9 % (EU-27-Staaten: Zunahme um 0,4 %), 2024 ein Rückgang um 0,5 % (EU-27-Staaten: Zunahme um 1,1 %) zu verzeichnen. Im Jahr 2025 stagnierte die deutsche Wirtschaft mit einem preisbereinigten Wachstum von lediglich 0,2 % (**Abb. A2-1**). Eine derart lange andauernde Phase ohne deutliches Wirtschaftswachstum ist für Deutschland ungewöhnlich; auf vergleichbare Rezessionsphasen folgten in der Vergangenheit stets ausgeprägtere Aufschwünge (Statistisches Bundesamt, 2023). Als Gründe für diese anhaltende Schwächephase werden neben

Abb. A2-1: Wachstumsrate des realen Bruttoinlandsprodukts (BIP) nach Staaten 2015 bis 2025 (in %)



Quelle: Eurostat

→ *Tab. A2-1web*

externen Einflüssen wie der protektionistischen und sprunghaften US-Handelspolitik mit negativen Effekten auf Weltkonjunktur und Exporte deutscher Unternehmen auch inländische und strukturelle Faktoren diskutiert. Dazu gehören insbesondere ein anhaltender Rückgang der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Industrie und die fortschreitende demografische Alterung (Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung [SVR], 2025; Projektgruppe Gemeinschaftsdiagnose, 2025; **A1, A3**).

Markante regionale Unterschiede in der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit

Innerhalb Deutschlands ist die Wirtschaftsleistung regional unterschiedlich stark ausgeprägt. Das BIP je Einwohner:in liegt 2024 in Ostdeutschland (mit Berlin) bei 82 % des Bundesdurchschnitts, in Westdeutschland beträgt es 104 % (**Tab. A2-2web**). Der Unterschied zwischen dem wirtschaftsstärksten Land Hamburg (166 %) und dem wirtschaftsschwächsten Land Sachsen-Anhalt (72 %) beträgt rund 48.000 Euro pro Kopf. Die deutlichen Länderunterschiede sind Ausdruck von regionalen Unterschieden in den Wirtschaftsstrukturen und der ungleichen Verteilung großer Unternehmen.

Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme essenziell für die Bewältigung des beschleunigten wirtschaftlichen Strukturwandels

Der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung stellt in seinem Jahresgutachten 2025/26 fest, dass sich der wirtschaftliche Strukturwandel aufgrund von Veränderungen in den internationalen Wirtschaftsbeziehungen sowie lang anhaltenden Trends der Dekarbonisierung, Digitalisierung und des demografischen Wandels (**A1**) beschleunigt. Dabei wird er sich nicht nur auf strukturschwache Regionen, sondern zunehmend auch auf bisher strukturbeständige und wirtschaftlich starke Regionen auswirken. Diese Entwicklung ist von Relevanz für das Bildungssystem: Mit dem Strukturwandel einhergehende Verschiebungen in der Nachfrage nach bestimmten Berufen und sich ändernde Qualifikationsanforderungen führen potenziell zu Passungsproblemen zwischen Nachfrage und Angebot auf dem regionalen Arbeitsmarkt (Skill-Mismatch), insbesondere wenn diese Veränderungen schnell ablaufen (**A3**, vgl. **E2**). Um durch den Strukturwandel ausgelöste Anpassungsfriktionen auf dem Arbeitsmarkt zu verringern, wird eine Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme als essenziell angesehen (SVR, 2025; vgl. **G2**).

Finanzsituation der öffentlichen Haushalte

Zur Wahrnehmung seiner Aufgaben ist der Staat auf die ihm zur Verfügung stehenden Einnahmen angewiesen; den größten Anteil (knapp 90 %) bilden dabei Einnahmen aus Sozialbeiträgen und Steuern. Das Einnahmevolumen hat sich in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich erhöht. Im Jahr 2025 liegt es bei rund 2.140,2 Milliarden Euro, was gegenüber dem Vorjahr einem Plus von 5,7 % entspricht (**Tab. A2-3web**). Eine Erhöhung des Einnahmevolumens trotz eines geringen Wirtschaftswachstums in diesem Zeitraum war möglich, da es sich bei den Einnahmen um eine nominale Größe handelt, die auch auf ein gestiegenes Lohn- und Preisniveau reagiert. Zudem zeigte sich der Arbeitsmarkt in diesem Zeitraum relativ stabil (**A3**). Dies wirkt sich positiv auf die Staatseinnahmen aus, insbesondere da die Abgabenquote (Steuern und Abgaben in Relation zum BIP) in Deutschland vergleichsweise hoch ist (BMF, 2025).

Stetig steigende öffentliche Ausgaben

Stetig gestiegen sind auch die Ausgaben des Öffentlichen Gesamthaushalts Ⓜ. Im Vergleich zu 2024 erhöhten sich die staatlichen Ausgaben 2025 um 5,6 % auf 2.259,3 Milliarden Euro (**Tab. A2-3web**). Der Anteil der Bildungsausgaben am Öffentlichen Gesamthaushalt ist in den vergangenen Jahren rückläufig, was im Kontext der gestiegenen Staatsausgaben zur Bewältigung der wirtschaftlichen Folgen von Corona-Pandemie und Energiekrise zu sehen ist (vgl. ausführlich **B3**).

Schuldenstand über EU-Grenzwert

Der Finanzierungssaldo des Staates, berechnet aus der Differenz zwischen staatlichen Einnahmen und Ausgaben, liegt 2025 bei –119,1 Milliarden Euro und ist damit im 6. Jahr in Folge negativ (**Tab. A2-3web**). Das Defizit wird durch Schuldenaufnahme finanziert. Der Bruttogesamtschuldenstand von rund 2.838,2 Milliarden Euro im Jahr

2025 bewegt sich mit 64 % des BIP über der gemäß den Bestimmungen des EU-Stabilitäts- und Wachstumspakts festgelegten Grenze von 60 % des BIP; zuletzt gelang es Deutschland im Jahr 2019, diesen Grenzwert einzuhalten. Im europäischen Vergleich liegt Deutschland deutlich unter dem Schnitt der EU-27-Staaten (82 %), wobei deren Schuldenstand als Anteil vom BIP von 24 % in Estland bis 146 % in Griechenland stark variiert (**Tab. A2-3web**, **Tab. A2-4web**).

Umfangreiche Investitionen in Infrastruktur geplant

In Reaktion auf die derzeitigen sicherheits- und wirtschaftspolitischen Herausforderungen wurde im März 2025 das Grundgesetz in Deutschland geändert: Unter anderem wurde dadurch die Einrichtung eines kreditfinanzierten Sondervermögens in Höhe von 500 Milliarden Euro möglich, das für umfangreiche Investitionen in Infrastruktur und Klimaschutz innerhalb einer Laufzeit von 12 Jahren vorgesehen ist. Der Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung weist in seinem Jahresgutachten 2025/26 darauf hin, dass die angestrebte positive Wirkung des Sondervermögens auf das Wirtschaftswachstum abhängig davon ist, inwieweit die damit getätigten Ausgaben eindeutig investiven und zukunftsorientierten Charakter aufweisen sowie über bereits geplante Investitionen hinausgehen (SVR, 2025). Für den Bildungsbereich sind bisher vonseiten des Bundes Investitionen für den Ausbau der Kindertagesbetreuung sowie im Rahmen des Digitalpakts 2.0 Investitionen in die digitale Bildungsinfrastruktur der Schulen und die Lehrkräftebildung eingeplant (vgl. **B3, C2**).

Methodische Erläuterungen

Bruttoinlandsprodukt (BIP)
Die zentrale Größe der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (vgl. Datenquellen) ist das Bruttoinlandsprodukt, kurz: BIP. Das BIP zeigt an, wie viel in einem Land in einem bestimmten Zeitraum wirtschaftlich geleistet wurde. Dabei drückt die Veränderungsrate des preisbereinigten BIP die wirtschaftliche Entwicklung aus und wird auch als Wirtschaftswachstum bezeichnet. Das jährliche BIP lässt sich in jeweiligen Preisen oder preisbereinigt darstellen. Bei einer preisbereinigten Berechnung wird der Einfluss der Preisentwicklung ausgeschaltet.

Öffentlicher Gesamthaushalt
Der Öffentliche Gesamthaushalt umfasst die Haushalte von Bund, Ländern, Gemeinden, Gemeindeverbänden, Zweckverbänden, Sozialversicherungsträgern, der Bundesagentur für Arbeit sowie die Sondervermögen von Bund und Ländern. Dargestellt werden die Nettoausgaben (Gesamtausgaben, bereinigt um den Zahlungsverkehr zwischen den Teilhaushalten). Abweichend davon werden für die Grundmittelbetrachtung in **B3** als Gesamthaushalt die unmittelbaren Ausgaben der öffentlichen Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Gemeinden) für alle Aufgabenbereiche (ohne Sozialversicherung) herangezogen. Grundmittel und unmittelbare Ausgaben sind analytische Kategorien der Finanzstatistik und nicht deckungsgleich mit den spezifischen Abgrenzungen der einzelnen Haushaltspläne. Die unmittelbaren Ausgaben umfassen Ausgaben ohne Zahlungen an den öffentlichen Bereich (für Personal, laufenden Sachaufwand, Zinsen, Sachinvestitionen sowie laufende und vermögenswirksame Zahlungen an andere Bereiche).

Erwerbstätigkeit

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als A3

Erwerbstätigkeit fördert soziale Teilhabe, trägt maßgeblich zur Sicherung der wirtschaftlichen Grundlage von Privathaushalten bei und senkt das Armutsrisiko erheblich. Eine Nichterwerbstätigkeit der Eltern wird daher als eine von 3 Risikolagen für die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen eingestuft (**A4**). Die Entwicklung des Arbeitsmarkts und der Umfang der Erwerbstätigkeit hängen eng mit der demografischen und wirtschaftlichen Entwicklung zusammen; zudem bestehen auf individueller Ebene Zusammenhänge mit der Qualifikation sowie der familialen Situation einschließlich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Im Folgenden wird vor dem Hintergrund des demografischen Wandels (**A1**) und sich hierdurch verschärfender Arbeits- und Fachkräfteengpässe die Entwicklung der Erwerbsbeteiligung von Frauen, von Personen ab 55 Jahren und von Zugewanderten näher beleuchtet. Außerdem werden die Entwicklung der Beschäftigtenzahlen im Zeitverlauf und in den verschiedenen Wirtschaftszweigen sowie die Entwicklung von Erwerbslosigkeit und atypischer Beschäftigung in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss dargestellt.

Struktur und Entwicklung der Erwerbsbevölkerung

Erwerbspersonenzahl wird in den kommenden Jahrzehnten deutlich zurückgehen

Insbesondere aufgrund des sukzessiven Renteneintritts der geburtenstarken Jahrgänge wird die Erwerbspersonenzahl mittel- und langfristig zurückgehen (**A1**; Statistisches Bundesamt, 2020). Um diese Entwicklung abzumildern, sind eine weitere Erhöhung der Erwerbsbeteiligung und des Arbeitsvolumens von Frauen, die Verlängerung der Erwerbsphase im Lebensverlauf sowie eine verstärkte Zuwanderung mögliche Hebel (Statistisches Bundesamt, 2020; Hackmann et al., 2025). Noch offen ist, wie groß das Potenzial der Automatisierung von Tätigkeiten durch den Einsatz innovativer Technologien wie künstlicher Intelligenz für die Abmilderung von Fachkräfteengpässen ist. Absehbar ist, dass sich hierdurch Tätigkeitsprofile verändern sowie auch neue Tätigkeiten entstehen werden; damit verbunden wird der Trend zum steigenden Bedarf nach höher qualifizierten Beschäftigten voraussichtlich anhalten und die Bedeutung von Weiterbildung steigen (Fregin et al., 2023; Grienberger et al., 2024; Schneemann et al., 2025; Zika et al., 2025; vgl. **G**).

In den vergangenen 10 Jahren Zuwachs der Zahl Beschäftigter im Gesundheits- und Sozialwesen, dabei keine Bedarfsdeckung

Die durch Großtrends wie die fortschreitende Digitalisierung und den demografischen Wandel bedingte Umstrukturierung der Wirtschaft wird in der Entwicklung der Zahl der Erwerbstätigen (M) in den verschiedenen Wirtschaftszweigen sichtbar. So verzeichnete der Wirtschaftszweig *Information und Kommunikation* in den vergangenen 10 Jahren Zuwächse, 2024 sind laut Mikrozensus (D) 4 % der Beschäftigten in diesem Bereich tätig (2014: 3 %). In diesem Zeitraum ebenfalls an Bedeutung gewonnen hat der Wirtschaftszweig *Gesundheits- und Sozialwesen*, 2024 sind 14 % der Beschäftigten in diesem Bereich tätig (2014: 13 %), wobei der durch den demografischen Wandel aktuell und perspektivisch noch weiter steigende Bedarf (**A1**) nicht annähernd abgedeckt sein wird (**Tab. A3-1web**). Für die Pflege- und Gesundheitsberufe sowie im Bereich Kinderbetreuung und -erziehung identifiziert die Bundesagentur für Arbeit in ihrer Fachkräfteengpassanalyse für 2024 (Bundesagentur für Arbeit, 2025a) wie bereits in den Vorjahren einen Fachkräfteengpass. Die Fachkräftesituation in diesen Bereichen ist auch für die Fachkräftesicherung in anderen Wirtschaftszweigen von Bedeutung, da die berufliche Verfügbarkeit von Personen mit Verantwortung für Kinder und pflegebedürftige Angehörige stark von Betreuungsmöglichkeiten abhängt (vgl. **C1**).

Erwerbsbeteiligung von Frauen

Erwerbsbeteiligung von Frauen steigt weiter …

Die Erwerbsbeteiligung von Frauen hat sich in den letzten Jahrzehnten stetig erhöht. Die Erwerbsbiografien von Frauen und Männern zeigen jedoch noch immer Unterschiede. Weiterhin am deutlichsten ausgeprägt ist die Differenz der Erwerbsbeteiligung in der Altersgruppe der 30- bis unter 40-Jährigen: In dieser Altersgruppe, in die vornehmlich die Familiengründungsphase fällt, liegt die Erwerbsbeteiligung von Frauen noch immer 10 Prozentpunkte unter der der Männer (**Abb. A3-1**). Frauen mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren sind 2024 in Deutschland zu 71 % realisiert erwerbstätig Ⓜ (d.h. aktuell nicht in Elternzeit oder Mutterschutz); 10 Jahre zuvor waren es 67 %. Mütter gehen damit wesentlich seltener einer Erwerbstätigkeit nach als Väter: Der Anteil der Väter mit realisierter Erwerbstätigkeit liegt 2024 bei 92 % (2014: 92 %). Zudem sind Mütter mit 48 % viel häufiger in Teilzeit tätig als Väter, von denen nur 8 % in Teilzeit arbeiten. In Vollzeit ist fast jede 4. Mutter (23 %) erwerbstätig; der Anteil der in Vollzeit tätigen Mütter hat sich im Vergleich zu 2014 etwas erhöht, damals war jede 5. Mutter (20 %) in Vollzeit erwerbstätig. Die Erwerbsbeteiligung von Müttern unterscheidet sich weiterhin stark zwischen Ost- und Westdeutschland mit einer geringeren Erwerbstätigkeit bei Müttern in Westdeutschland, die deutlich häufiger in Teilzeit ausgeübt wird (**Tab. A3-3web**).

Eine nach Alter des jüngsten Kindes differenzierte Auswertung der Müttererwerbstätigkeit zeigt eine seit 2008 insgesamt deutliche Zunahme der realisierten Erwerbstätigkeit von Müttern mit einem jüngsten Kind unter 6 Jahren von 45 % im Jahr 2008 auf 55 % im Jahr 2024. Innerhalb dieser Gruppe ist die realisierte Erwerbstätigkeit bei Müttern mit kleineren Kindern unter einem Jahr jedoch seit kurzer Zeit wieder leicht rückläufig, sie sank bei Müttern mit jüngstem Kind unter einem Jahr leicht von 13 % im Jahr 2022 auf 12 % 2024, in der Gruppe mit jüngstem einjährigen Kind von 47 % 2022 auf 44 % im Jahr 2024; ob sich dieser Trend bestätigt, bleibt abzuwarten (**Tab. A3-4web**).

… jedoch noch ungenutztes Potenzial in „stiller Reserve“

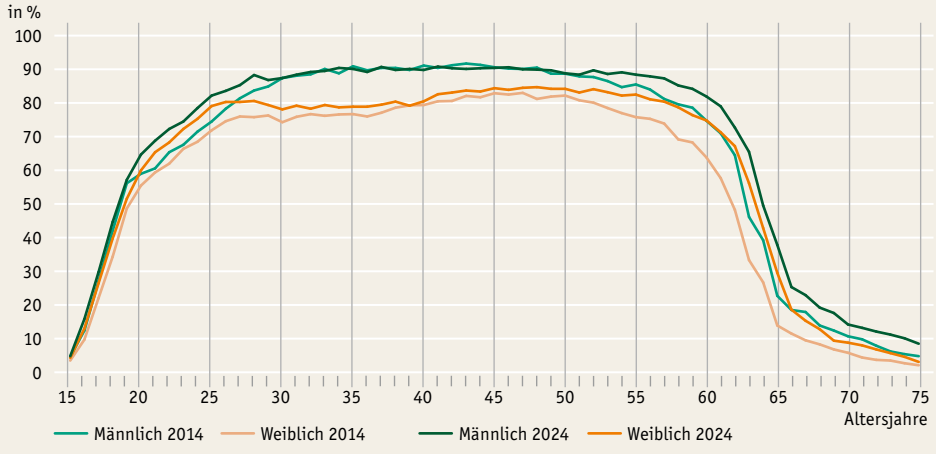
Ein Teil der nichterwerbstätigen Frauen lässt sich der „stillen Reserve“ zurechnen, d.h. Personen ohne Arbeit, die zwar kurzfristig dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen oder aktuell nicht aktiv nach Arbeit suchen, sich aber Arbeit wünschen. Bei Frauen sind dabei laut Mikrozensus Betreuungspflichten der häufigste Grund für Nichterwerbstätigkeit; rund ein Drittel (31 %) bzw. 359.000 der Frauen zwischen 25 und 59 Jahren in der stillen Reserve geben an, aus diesem Grund nicht erwerbstätig zu sein (Statistisches Bundesamt, 2025a). Zudem zeigen Ergebnisse des Familiendemografischen Panels (FReDA), dass die realen Arbeitszeiten von erwerbstätigen Müttern unter ihren für das jeweilige Alter des jüngsten Kindes selbst eingeschätzten idealen Arbeitszeiten liegen, was auf ein unausgeschöpftes Arbeitskräftepotenzial bei Müttern hindeutet. Besonders weit auseinander liegen ideale und reale Arbeitszeit, wenn das jüngste Kind zwischen 8 und 18 Jahre alt ist (Bujard, 2024); dies verweist auch auf die Bedeutung schulischer Ganztagsbetreuung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. **D3**). Zusammen mit der Bedarfsdeckung spielt im Bereich der Kinderbetreuung die pädagogische Qualität eine gewichtige Rolle, insbesondere in der frühen Bildung (vgl. **C**). Zudem sind in der Diskussion um Frauenerwerbstätigkeit und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf auch weitere Aspekte, wie etwa steuerliche Anreize (Ehegattensplitting), Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt und geschlechtsspezifische häusliche Arbeitsteilung, zu beachten.

Erwerbsbeteiligung von Personen ab 55 Jahren

Ältere Menschen deutlich länger erwerbstätig als noch vor 10 Jahren …

Die Erwerbsbeteiligung von Personen in der Altersgruppe ab 55 Jahren ist in den vergangenen Jahren deutlich angestiegen und erreicht 2024 einen Höchststand. Die schrittweise Anhebung der Regelaltersgrenze zum Renteneintritt ab 2012 bildet sich

Abb. A3-1: Erwerbstätigenquote nach Altersjahren und Geschlecht 2014 und 2024 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus, eigene Berechnungen → ***Tab. A3-2web***

in einer gestiegenen Erwerbstätigenquote insbesondere in der Gruppe der 65- bis unter 70-Jährigen ab: 2012 war rund jede 10. Person (11 %) in dieser Altersgruppe erwerbstätig, 2024 gut jede 5. Person (21 %; **Tab. A3-5web**; vgl. **I3**). Erhebliche Zuwächse in diesem Zeitraum fallen aber auch in den Altersgruppen vor dem regulären Renteneintritt auf, besonders in der Altersgruppe von 60 bis unter 65 Jahren: Ging 2012 noch weniger als die Hälfte der Personen einer Erwerbstätigkeit nach (46 %), waren es 2024 rund zwei Drittel (67 %). Innerhalb dieser Altersgruppe nimmt die Erwerbstätigenquote jedoch mit jedem Altersjahr stark ab, im Alter von 64 Jahren liegt sie bei 46 % (**Abb. A3-1**, **Tab. A3-2web**). Derzeit und in den kommenden Jahren erreichen die geburtenstarken Jahrgänge das Rentenalter (**A1**). Eine weitere Erhöhung der Erwerbsbeteiligung in den oberen Altersklassen würde demnach insbesondere kurz- und mittelfristig deutlich zur Arbeitskraftressource beitragen.

… jedoch sind mit 64 Jahren nur weniger als die Hälfte der Menschen erwerbstätig

Erwerbsbeteiligung von Zugewanderten

Stärker als die Entwicklung des Erwerbsverhaltens von Frauen und älteren Menschen wirkt sich laut Erwerbspersonenvorausberechnung des Statistischen Bundesamts der Wanderungssaldo (**A1**) auf die Erwerbspersonenzahl der Zukunft aus (Statistisches Bundesamt, 2020). Hieraus lässt sich ableiten, dass es für die Abmilderung der Alterungseffekte auf dem Arbeitsmarkt von hoher Bedeutung sein wird, wie gut die Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten gelingt. Dabei unterscheidet sich die individuelle Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt nach Zuwanderungsgrund; im Fall von Fluchtmigration liegen, anders als bei Erwerbsmigration, in der Regel zunächst geringere Sprachkenntnisse, kein Arbeitsplatzangebot und auch keine Arbeitserlaubnis vor. Mit der Dauer des Aufenthalts können Geflüchtete anfängliche Nachteile jedoch häufig kompensieren: Auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten lässt sich für die 2015 eingewanderte Kohorte für 2022 eine Erwerbstätigenquote feststellen, die sich jener von Zugewanderten insgesamt und dem Bevölkerungsdurchschnitt annähert, bei jedoch erheblichen Geschlechterunterschieden: Geflüchtete Frauen dieser Kohorte waren 2022 weitaus seltener erwerbstätig als Frauen im Bevölkerungsdurchschnitt, geflüchtete Männer lagen hingegen über dem männlichen Bevölkerungsdurchschnitt (Brücker et al., 2024).

Bei der Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede …

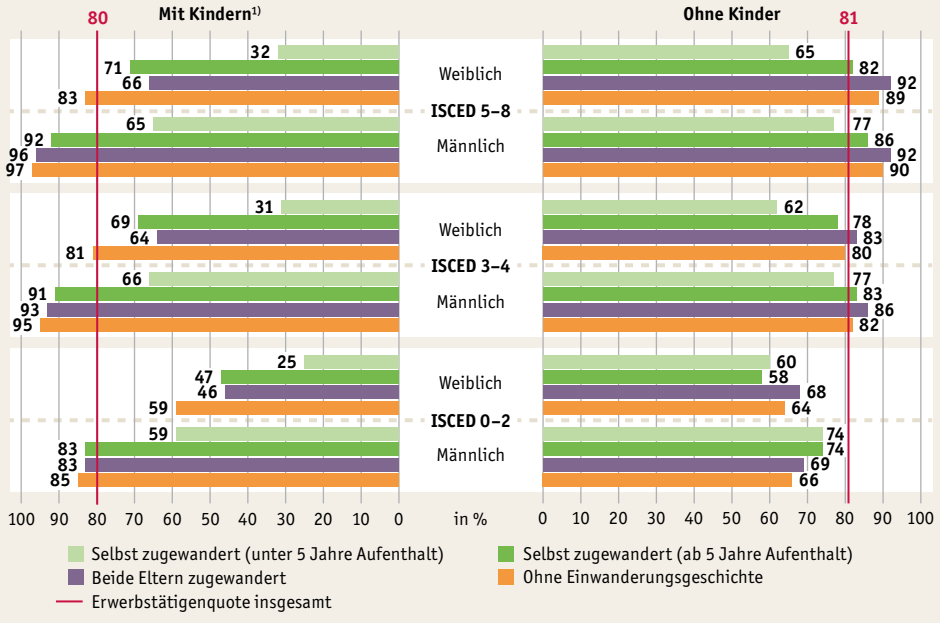
Betrachtet man auf Basis des Mikrozensus die Erwerbsbeteiligung der Gesamtgruppe der neu Zugewanderten[1] mit weniger als 5 abgeschlossenen Jahren Aufenthalt in Deutschland, so zeigt sich, dass Männer wesentlich schneller als Frauen eine Erwerbstätigkeit aufnehmen: Neu zugewanderte Männer sind 2024 zu 71 % erwerbstätig, die neu zugewanderten Frauen kommen auf eine deutlich niedrigere Quote von 48 %. Für beide Geschlechter liegt die Erwerbstätigenquote im Jahr 2024 etwas niedriger als im europäischen Vergleich, bei Frauen etwas ausgeprägter als bei Männern: Im Durchschnitt der EU-27-Staaten G sind neu zugewanderte Männer zu 73 %, neu zugewanderte Frauen zu 52 % erwerbstätig. Im Jahr 2022 lag die Erwerbstätigenquote neu Zugewanderter in Deutschland noch etwas über dem Durchschnitt der EU-27-Staaten (**Tab. A3-6web**, **Tab. A3-7web**). Seit 2022 ist die Gruppe der neu Zugewanderten in Deutschland zunehmend durch Geflüchtete aus der Ukraine geprägt, die überwiegend ohne Vorbereitung auf dem deutschen Arbeitsmarkt ankamen, d.h. zunächst eine Phase des Spracherwerbs und der Orientierung durchlaufen mussten. Die Arbeitsmarktpartizipation der vergleichsweise gut qualifizierten Ukraine-Geflüchteten (vgl. **B5**) hat sich jedoch seit Ankunft konstant und seit 2024 nochmals deutlich erhöht: Für die unmittelbar nach Kriegsbeginn, also zwischen Februar und Mai 2022 angekommene Gruppe stellt die aktuellste Welle der BiB/FReDA-Befragung von Geflüchteten aus der Ukraine für die 20- bis 50-Jährigen zum Zeitpunkt der Befragung im Frühsommer 2025 eine Erwerbstätigenquote von 53 % fest, etwas über ein Jahr zuvor lag dieser Wert in derselben Gruppe noch bei 32 % (Ette & Witte, 2025). Wirksamkeitsanalysen des 2023 gestarteten Programms „Job-Turbo“ legen nahe, dass eine intensivierte Vermittlungsarbeit in den Jobcentern zur positiven Entwicklung beigetragen hat (Hainmüller et al., 2025).

… die auch 5 und mehr Jahre nach Zuwanderung bestehen

Insgesamt betrachtet sind zugewanderte Männer, die seit mindestens 5 Jahren in Deutschland leben, mit 83 % nur etwas seltener erwerbstätig als Männer ohne Einwanderungsgeschichte G (86 %). Bei Frauen ist hingegen auch nach 5 und mehr Jahren nach Zuwanderung ein deutlicher Unterschied der Erwerbstätigenquote im Vergleich zu Frauen ohne Einwanderungsgeschichte festzustellen (69 % zu 82 %), der nochmals größer ausfällt, wenn Kinder im Haushalt leben. Der Unterschied besteht unabhängig vom Bildungsniveau; insbesondere auch zugewanderte Mütter mit mittlerem und hohem Bildungsabschluss (ISCED 3–4, 5–8; vgl. **B5**) sind viel seltener erwerbstätig als vergleichbar qualifizierte Mütter ohne Einwanderungsgeschichte (**Tab. A3-6web**, **Abb. A3-2**). Folglich sind in dieser Gruppe in hohem Maße ungenutzte Fachkräftepotenziale für den Arbeitsmarkt vorhanden. Die Ursachen der geringeren Erwerbsbeteiligung der heterogen zusammengesetzten Gruppe von zugewanderten Müttern sind komplex. Analysen zu Einstellungen von Eltern zur Aufteilung von Erwerbs- und Sorgearbeit auf Basis des Familiendemografischen Panels (FReDA) zeigen, dass zugewanderte Frauen sich diesbezüglich nicht stark von Frauen ohne Einwanderungsgeschichte unterscheiden (Gambaro et al., 2024); dies rückt strukturelle Barrieren für deren Erwerbsbeteiligung in den Fokus. Besonders viele Herausforderungen zeigen sich dabei in der Teilgruppe der geflüchteten Frauen, bei denen eine Kombination aus migrations- und fluchtbedingten sowie geschlechtsspezifischen Hürden die Arbeitsmarktintegration erschweren kann (Fendel et al., 2025). Zu nennen sind insbesondere Schwierigkeiten beim Zugang zu Kinderbetreuung, was die Arbeitsmarktverfügbarkeit direkt reduziert sowie auch Investitionen in arbeitsmarktrelevante Weiterbildungsaktivitäten wie Sprach- und Integrationskurse erschwert (vgl. **G2**); dies beeinträchtigt zusätzlich den Aufbau sozialer Netzwerke, die wiederum Spracherwerb und Arbeitsmarktintegration fördern (Goßner & Kosyakova,

1 *Personen in Privathaushalten, d. h. Geflüchtete, die noch in einer Gemeinschaftsunterkunft untergebracht sind, bleiben hier unberücksichtigt.*

Abb. A3-2: Erwerbstätigenquote von Personen im Alter von 20 bis unter 65 Jahren nach Einwanderungsgeschichte und weiteren ausgewählten Merkmalen 2024 (in %)



1) Realisierte Erwerbstätigkeit.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus (MZ-LFS), eigene Berechnungen → ***Tab. A3-6web***

2021; Kosyakova et al., 2021; Kosyakova et al., 2023; Niehues et al., 2021). Gleichzeitig liegen die im Ursprungsland erworbenen beruflichen Qualifikationen von Frauen häufiger in Bereichen, deren Verwertbarkeit auf dem deutschen Arbeitsmarkt durch Reglementierung voraussetzungsvoll ist, z. B. im medizinischen Bereich oder in Lehre und Erziehung (Kosyakova et al., 2021; Kosyakova et al., 2025; zur Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse vgl. **B2**). Geflüchtete Frauen sind zudem häufiger als geflüchtete Männer durch gesundheitliche Probleme beeinträchtigt, was die Arbeitsaufnahme zusätzlich erschweren kann (Kosyakova et al., 2023).

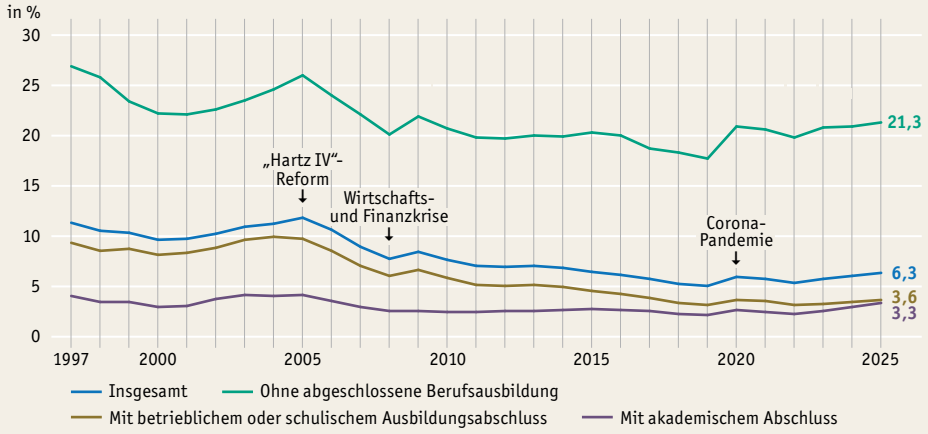
Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt

Zahl der Erwerbstätigen auf Höchststand

Der seit 2005 zu beobachtende relativ kontinuierliche Beschäftigungszuwachs wurde 2020 durch die Corona-Pandemie nur zeitweilig unterbrochen. Der im Jahr 2019 bis dahin verzeichnete Höchststand von 42,4 Millionen Erwerbstätigen wurde im Jahr 2023 mit 42,5 Millionen Erwerbstätigen übertroffen, im Jahr 2024 war nochmals ein Zuwachs auf 42,6 Millionen Erwerbstätige zu verzeichnen (**Tab. A3-8web**). Seit 2023 wird das Beschäftigungswachstum ausschließlich von ausländischen Beschäftigten getragen (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2024b; Hackmann et al., 2025). So ließ sich das beginnende Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge aus dem Erwerbsleben bislang noch durch Zuwanderung mehr als ausgleichen, zukünftig ist jedoch von einem Rückgang der Erwerbspersonen (d. h. Erwerbstätigen und arbeitsuchenden Erwerbslosen) auszugehen (Statistisches Bundesamt, 2020; **A1**). Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) gehen von einem leichten Rückgang des Erwerbspersonenpotenzials (d. h. der Summe aus Erwerbstätigen, Erwerbslosen und stiller Reserve) bereits ab dem Jahr 2026 aus, es wird ein Rückgang um etwa 40.000 auf 48,6 Millionen Personen erwartet (Gartner et al., 2025a).

Infolge der verstärkten Zuwanderung in den vergangenen Jahren sind 2024 8 % aller Erwerbstätigen, d. h. rund 3,2 Millionen Personen, seit 2015 Zugewanderte. In

Abb. A3-3: Arbeitslosenquote insgesamt und nach Qualifikation 1997 bis 2025 (in %)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit → ***Tab. A3-10web***

den verschiedenen Wirtschaftszweigen sind sie unterschiedlich stark vertreten: Überdurchschnittlich ist ihr Anteil an allen Erwerbstätigen im jeweiligen Wirtschaftszweig u.a. im *Gastgewerbe* (21 %), im Bereich *Verkehr und Lagerei* (14 %), im *Baugewerbe* (11 %) und im Bereich *Information und Kommunikation* (10 %). Einen sehr relevanten, wenn auch leicht unterdurchschnittlichen Anteil an allen Beschäftigten machen die seit 2015 Zugewanderten mit 7 %, d.h. rund 400.000 Personen, im von Fachkräfteengpässen geprägten *Gesundheits- und Sozialwesen* aus; 2019 waren es noch 3 %. Im Wirtschaftszweig *Erziehung und Unterricht* ist ihr Anteil mit 4 % (2019: 2 %) deutlich unterdurchschnittlich (**Tab. A3-9web**). Insbesondere in den beiden letztgenannten Sektoren steht vor einer möglichen Arbeitsaufnahme häufig ein längerer Prozess der Anerkennung von formalen Qualifikationen (vgl. **B2**) und des Erwerbs von (vertieften) Sprachkenntnissen. Dies erklärt, warum diese Bereiche bisher weniger stark von der Zuwanderung der vergangenen Jahre profitieren können als andere Wirtschaftszweige.

Seit 2015 Zugewanderte im Gesundheits- und Sozialwesen sowie im Bereich Erziehung und Unterricht unterdurchschnittlich vertreten

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) registrierte für das Jahr 2025 durchschnittlich 2,9 Millionen Arbeitslose Ⓜ: Die Arbeitslosenquote nahm gegenüber dem Vorjahr um 0,3 Prozentpunkte auf 6,3 % zu. Damit ist seit 2022 ein durchgängiger Anstieg der Arbeitslosigkeit zu verzeichnen. Die schwache wirtschaftliche Entwicklung (**A2**) macht sich zunehmend auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar; weiterhin liegt die Arbeitslosigkeit jedoch deutlich unter dem Niveau früherer wirtschaftlicher Schwächeperioden in den 1990er- und 2000er-Jahren. Das individuelle Risiko, arbeitslos zu werden, ist stark von der formalen Qualifikation abhängig. Im Jahr 2025 ist ähnlich dem Niveau der Vorjahre ungefähr jede 5. Person ohne Berufsabschluss arbeitslos (21,3 %). Die niedrigste Arbeitslosenquote weist regelmäßig die Gruppe der Personen mit akademischer Ausbildung auf, sie liegt im Jahr 2025 bei 3,3 %. Jedoch ist hier jüngst ein verhältnismäßig großer Anstieg der Arbeitslosigkeit zu verzeichnen (2023: 2,5 %, 2024: 2,9 %). Laut BA hat sich die wirtschaftliche Schwäche deutlicher in einem Rückgang der gemeldeten Nachfrage nach akademischen Berufen niedergeschlagen als über alle Berufe hinweg. Trotzdem sind die Beschäftigungsperspektiven in den meisten akademischen Berufsfeldern weiterhin als sehr gut einzuschätzen, wenngleich Unterschiede bestehen: Teils klar über 6 % lag die Arbeitslosenquote 2024 in den Naturwissenschaften, im Bereich Mediengestaltung, Werbung und Marketing sowie in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, in vielen anderen akademischen Berufen jedoch deutlich unter 3 % (Bundesagentur für Arbeit, 2025d). Nur geringfügig über dem Niveau von Personen mit akademischer Ausbildung liegt die Arbeitslosenquote

Arbeitslosigkeit steigt leicht an …

… insbesondere bei Personen mit akademischer Ausbildung

von Personen mit Berufsausbildung (2025: 3,6 %). Der Unterschied zwischen Personen mit akademischem und beruflichem Abschluss hat sich seit Mitte der 2000er-Jahre zunehmend verringert (**Abb. A3-3, Tab. A3-10web**).

Atypische Beschäftigung im Rückgang …

Das Beschäftigungswachstum der letzten Jahre ist mit einem Ausbau von dauerhaften und in Vollzeit oder substanzieller Teilzeit ausgeübten Tätigkeiten einhergegangen: In den letzten 10 Jahren ist der Anteil der sogenannten atypisch Beschäftigten – also Personen, die geringfügig, in Teilzeit mit 20 oder weniger Stunden Wochenarbeitszeit, befristet oder als Zeitarbeitnehmer:innen beschäftigt sind – deutlich gesunken. Im Jahr 2014 lag dieser Anteil bei 21 %, während er im Jahr 2024 auf 17 % zurückgegangen ist. Frauen sind weitaus häufiger in geringem Umfang teilzeitbeschäftigt – mit 19 % im Vergleich zu 4 % bei Männern. Auch geringfügige Beschäftigungen sind bei Frauen mit 7 % viel verbreiteter als bei Männern mit 2 %. Beide Beschäftigungsformen sind jedoch bei Frauen in den vergangenen 10 Jahren stark zurückgegangen (**Tab. A3-11web**).

… insbesondere bei Personen mit niedrigem und mittlerem Bildungsabschluss

Auch in Bezug auf atypische Beschäftigungsformen zeigt sich die Bedeutung eines höheren Bildungsabschlusses: Je höher die Qualifikation, desto geringer ist der Anteil atypischer Beschäftigung. Bei hoch Qualifizierten (ISCED 5–8) sind nur 13 % in atypischen Beschäftigungsverhältnissen tätig. Bei Beschäftigten mit mittlerem Bildungsabschluss (ISCED 3–4) liegt dieser Anteil bei 17 % und bei Personen mit niedrigem Bildungsabschluss (ISCED 0–2) bei 31 %. In den beiden letztgenannten Gruppen ist in der 10-Jahres-Betrachtung allerdings auch der größte Rückgang atypischer Beschäftigungsverhältnisse zu verzeichnen (**Tab. A3-11web**).

Methodische Erläuterungen

Erwerbstätige, Erwerbslose, Nichterwerbspersonen
Vgl. Glossar: Erwerbsstatus (nach dem ILO-Konzept).

Realisierte Erwerbstätigkeit
Realisiert erwerbstätig sind Erwerbstätige, die ihre Tätigkeit nicht wegen Mutterschutz oder Elternzeit unterbrochen haben. Die Einstufung in Voll- und Teilzeiterwerbstätigkeit basiert auf Selbsteinschätzung der Befragten.

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

A 4

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als A4

Familien- und Lebensformen

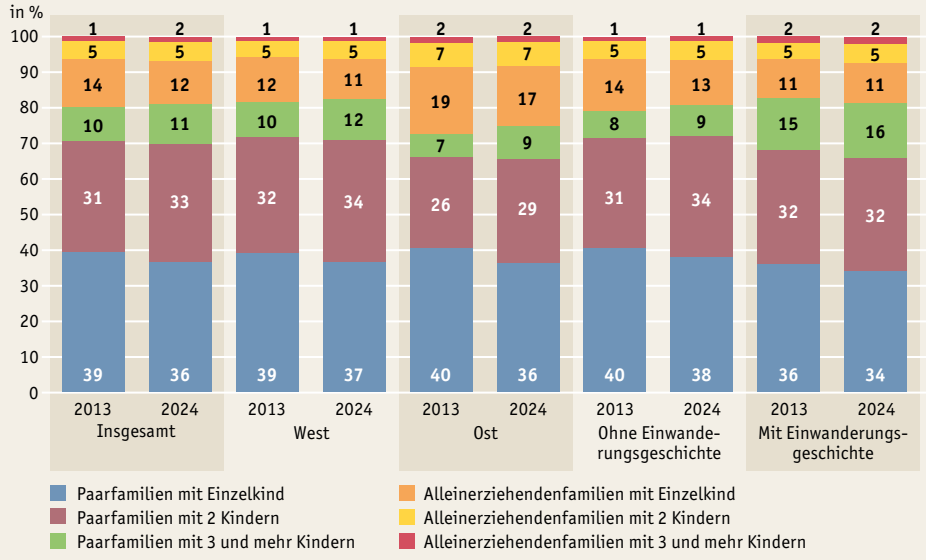
Familie prägt wesentlich die Sozialisation von Kindern (vgl. **C1**). Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich anhand einiger Strukturmerkmale ihres direkten familialen Umfelds beschreiben, insbesondere des formalen Bildungsabschlusses der Eltern, des sozioökonomischen Status der Familie sowie der elterlichen Erwerbsbeteiligung. In Deutschland ist ein im internationalen Vergleich enger Zusammenhang zwischen familialen Lebensverhältnissen, Bildungsbeteiligung sowie Zertifikats- und Kompetenzerwerb nachgewiesen (vgl. **C1**, **D2**, **D7**, **F2**, **H**, **I1**; OECD, 2023a; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, B4). Dargestellt wird zunächst, in welchen Familienformen (M) Kinder aufwachsen. Es schließt sich eine Analyse zu Kindern in bildungsbezogenen Risikolagen an. Dabei ist zu analysieren, welche Gruppen besonders von Risikolagen betroffen sind. Zudem wird dargestellt, welche regionalen Unterschiede es in der Ausprägung der Risikolagen gibt und wie Deutschland mit seinem Anteil von Kindern in Risikolagen im europäischen Vergleich einzuordnen ist.

Familienformen

Eltern in Westdeutschland häufiger verheiratet als in Ostdeutschland

Die Hälfte (49 %) der Bevölkerung in Deutschland lebt als Familie zusammen, was gemäß der Definition des Mikrozensus (D) (M) alle Eltern-Kind-Gemeinschaften in einem gemeinsamen Haushalt umfasst. In Westdeutschland liegt der Anteil der Bevölkerung in Familien höher als in Ostdeutschland (50 % gegenüber 45 %; **Tab. A4-1web**). Gründe für diesen Unterschied sind unter anderem die in den 1990er-Jahren stark gesunkene Geburtenziffer in Ostdeutschland mit der Folge einer verkleinerten Elterngeneration (Echoeffekt) wie auch die bis in die 2000er-Jahre verstärkte Wanderung von Personen im jungen und mittleren Alter von Ost- nach Westdeutschland (Statistisches Bundesamt, 2025n). In Westdeutschland ist der Anteil der Familien, in denen beide Eltern miteinander verheiratet sind, mit 72 % größer als in Ostdeutschland (54 %). Der Anteil an Familien, in denen die Eltern in einer nichtehelichen Lebensgemeinschaft zusammenleben, liegt

Abb. A4-1: Familien mit Kindern unter 18 Jahren in Deutschland nach Familienform, Einwanderungsgeschichte und Ländergruppe 2013 und 2024 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus (MZ-Kern), eigene Berechnungen → ***Tab. A4-2web***

2024 in Westdeutschland bei 10 %, in Ostdeutschland bei 21 % (**Tab A4-2web**). Regionale Unterschiede gibt es auch beim Anteil von Alleinerziehenden: In Westdeutschland handelt es sich bei 18 % der Familienformen um Alleinerziehende, in Ostdeutschland liegt die Quote bei 26 % (**Abb. A4-1**). Der Anteil an Alleinerziehendenfamilien ist in den Stadtstaaten höher als in den westdeutschen Flächenländern (**Tab. A4-3web**).

Anteil Alleinerziehender in Ostdeutschland und in den Stadtstaaten höher als in den westdeutschen Flächenländern

Die Familienformen unterscheiden sich auch nach Einwanderungsgeschichte. Hat die Bezugsperson der Familie[2] eine Einwanderungsgeschichte G, beträgt der Anteil, in denen Eltern als Ehepaar zusammenleben 73 % und liegt damit 7 Prozentpunkte höher als in Familien ohne Einwanderungsgeschichte. Die Differenz hat jedoch in den vergangenen 11 Jahren abgenommen (**Tab. A4-2web**). Ein weiterhin deutlich ausgeprägter Unterschied lässt sich bei Familien mit 3 oder mehr Kindern feststellen: Ihr Anteil liegt bei Familien mit Einwanderungsgeschichte der Bezugsperson mit 18 % wesentlich höher als bei Familien ohne Einwanderungsgeschichte (10 %; **Abb. A4-1**).

Knapp die Hälfte (49 %) der jungen Erwachsenen im Ausbildungs- und Studienalter von 18 bis unter 28 Jahren wohnt weiter im elterlichen Haushalt, junge Männer mit 53 % häufiger als junge Frauen (44 %). In Westdeutschland liegen die Anteile um jeweils über 10 Prozentpunkte höher als in Ostdeutschland (**Tab. A4-1web**). Bezüglich des Alters, in dem im Mittel der elterliche Haushalt verlassen wird, liegt Deutschland mit rund 24 Jahren deutlich unter dem europäischen Durchschnitt (EU-27-Staaten G: 26 Jahre; Eurostat, 2026c).

Kinder in Familien mit Risikolagen

Zur Beschreibung der familialen Rahmenbedingungen von Kindern werden 3 Risikolagen unterschieden: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern (kein Elternteil verfügt über eine Hochschulreife oder über eine Berufsausbildung, ISCED 0–2), die soziale Risikolage (kein Elternteil ist erwerbstätig) sowie die finanzielle Risikolage (Armutsgefährdung M des Haushalts). Im Jahr 2024 sind in Deutschland 25 % der Kinder unter 18 Jahren von mindestens einer dieser Risikolagen betroffen (**Abb. A4-2**, **Tab. A4-4web**).

Jedes 4. Kind ist von mindestens einer Risikolage betroffen

Die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern geht für die betroffenen Kinder mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, im Erwachsenenalter selbst ohne entsprechende Qualifikation zu bleiben und erwerbslos zu werden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, B4, I1). 2024 wachsen 14 % aller Kinder in Deutschland mit dieser Risikolage auf (2021: 15 %; **Abb. A4-2**, **Tab. A4-5web**).

Anteil der Kinder mit formal gering qualifizierten Eltern bei 14 %

Nach wie vor wächst mit 9 % fast jedes 10. Kind trotz der insgesamt guten Arbeitsmarktsituation (**A3**) in einer Familie auf, in der kein Elternteil erwerbstätig ist. (2021: 11 %; **Abb. A4-2, Tab. A4-5web**). In diesen Fällen liegt eine soziale Risikolage vor, von der ein Drittel dieser Kinder auch längerfristig betroffen ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, A4). Außer längerfristiger Arbeitslosigkeit können auch wiederholt auftretende kürzere Episoden von Arbeitslosigkeit einen negativen Einfluss auf Bildungsergebnisse ausüben (Groh-Samberg & Lohmann, 2017).

9 % der Kinder von sozialer Risikolage betroffen

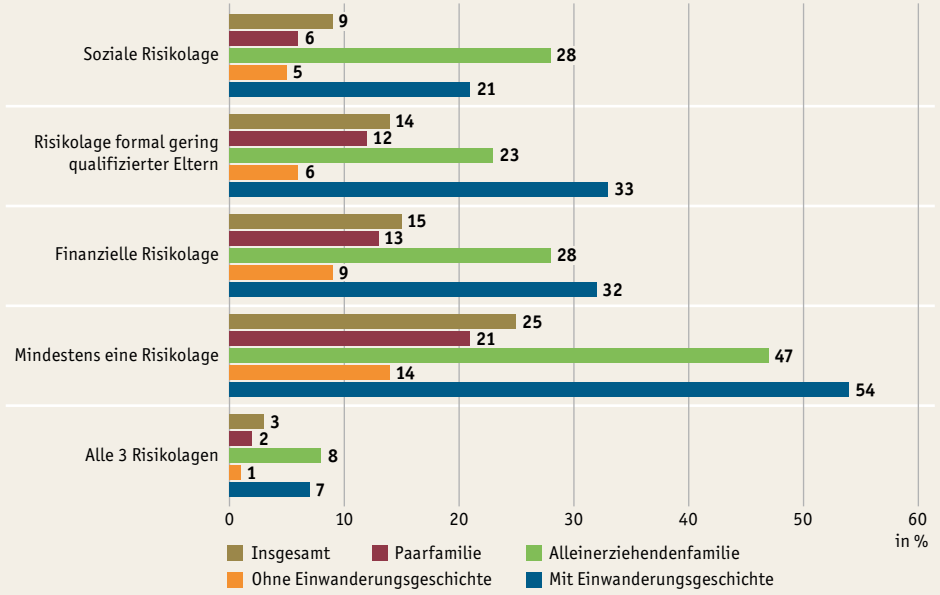
15 % der Kinder in Deutschland sind 2024 von einer finanziellen Risikolage betroffen, das heißt, sie leben unterhalb der Armutsgefährdungsgrenze[3]. Kinder sind damit in einem vergleichbaren Ausmaß von Armutsgefährdung betroffen wie die Gesamtbevölkerung (Statistisches Bundesamt, 2026a). Der Anteil der Kinder in einer finanziellen Risikolage ist im Beobachtungszeitraum seit 2021 mit geringen Schwankungen relativ konstant (**Tab. A4-5web**).

Jedes 7. Kind von finanzieller Risikolage betroffen

2 Im Mikrozensus ist die Bezugsperson der Lebensform bei gemischtgeschlechtlichen Paaren der männliche Partner, bei gleichgeschlechtlichen Lebensgemeinschaften der oder die ältere Partner:in.

3 Die Werte zur Armutsgefährdung sind nicht mit denjenigen der letzten Bildungsberichte vergleichbar, da aus methodischen Gründen eine Umstellung der Datengrundlage vom Mikrozensus-Kerndatensatz auf EU-SILC erfolgte (vgl. Datenquellen). Zu den Hintergründen vgl. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Lebensbedingungen-Armutsgefaehrdung/Schongewusst_Indikatoren.html. Zugriff: 28.04.2026.

Abb. A4-2: Anteil der unter 18-Jährigen in Risikolagen nach Familienform und Einwanderungsgeschichte 2024 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus (EU-SILC), eigene Berechnungen → ***Tab. A4-4web***

Kinder in Alleinerziehendenfamilien, mit 2 oder mehr Geschwistern und mit Einwanderungsgeschichte überproportional von Risikolagen betroffen

Insgesamt besonders häufig von Risikolagen betroffen sind Kinder Alleinerziehender (**Abb. A4-2**). In Paarfamilien liegt häufiger mindestens eine Risikolage vor, wenn 3 oder mehr Kinder in der Familie leben (36 % im Vergleich zu jeweils 15 % mit 1 oder 2 Kindern; **Tab. A4-6web**). Ebenfalls überproportional von Risikolagen betroffen sind Kinder mit Einwanderungsgeschichte. Zwischen Kindern mit und ohne Einwanderungsgeschichte liegen 40 Prozentpunkte Differenz in Bezug auf das Vorliegen mindestens einer Risikolage. Der größte Unterschied lässt sich in Bezug auf die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern feststellen (**Abb. A4-2**).

Kinder mit Einwanderungsgeschichte sind je nach Herkunftsland unterschiedlich stark von Risikolagen betroffen, Kinder mit Herkunft aus den EU-27-Staaten mit 39 % um einiges seltener von mindestens einer Risikolage als Kinder aus sonstigen europäischen oder außereuropäischen Staaten (jeweils 58 %; **Tab. A4-4web**). Bei in Deutschland geborenen Kindern, deren Eltern beide zugewandert sind (Nachkommen), ist das Zuwanderungsalter der Eltern bedeutsam für die Wahrscheinlichkeit, von einer Risikolage betroffen zu sein. War mindestens ein Elternteil bei Zuwanderung jünger als 18 Jahre, liegt der Anteil der Kinder mit mindestens einer Risikolage bei 36 %, waren beide Elternteile bei Zuwanderung älter, d.h. sind erst im Erwachsenenalter zugewandert, bei 54 % (**Tab. A4-4web**, vgl. **B5**).

Betroffenheit von Risikolagen reduziert deutlich die Wahrscheinlichkeit, dass eine Studienberechtigung angestrebt wird

Das Vorliegen einer oder mehrerer Risikolagen reduziert deutlich die Wahrscheinlichkeit, dass eine Studienberechtigung angestrebt wird: Unter 17- und 18-Jährigen, bei denen mindestens eine Risikolage gegeben ist, liegt der Anteil derjenigen, die ein Gymnasium oder eine zur (Fach-)Hochschulreife führende berufliche Schule besuchen oder die (Fach-)Hochschulreife bereits erreicht haben, 2023 mit 44 % erheblich unter dem entsprechenden Anteil ohne vorliegende Risikolage (65 %; Statistisches Bundesamt, 2025j; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, A4). Eine Reduktion dieser Differenz ist Ziel der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie[4].

4 *Nach der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie (DNS) werden Ziele zur nachhaltigen Entwicklung in ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Bereichen festgelegt und regelmäßig überprüft. Sie orientiert sich an den Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) der Vereinten Nationen.*

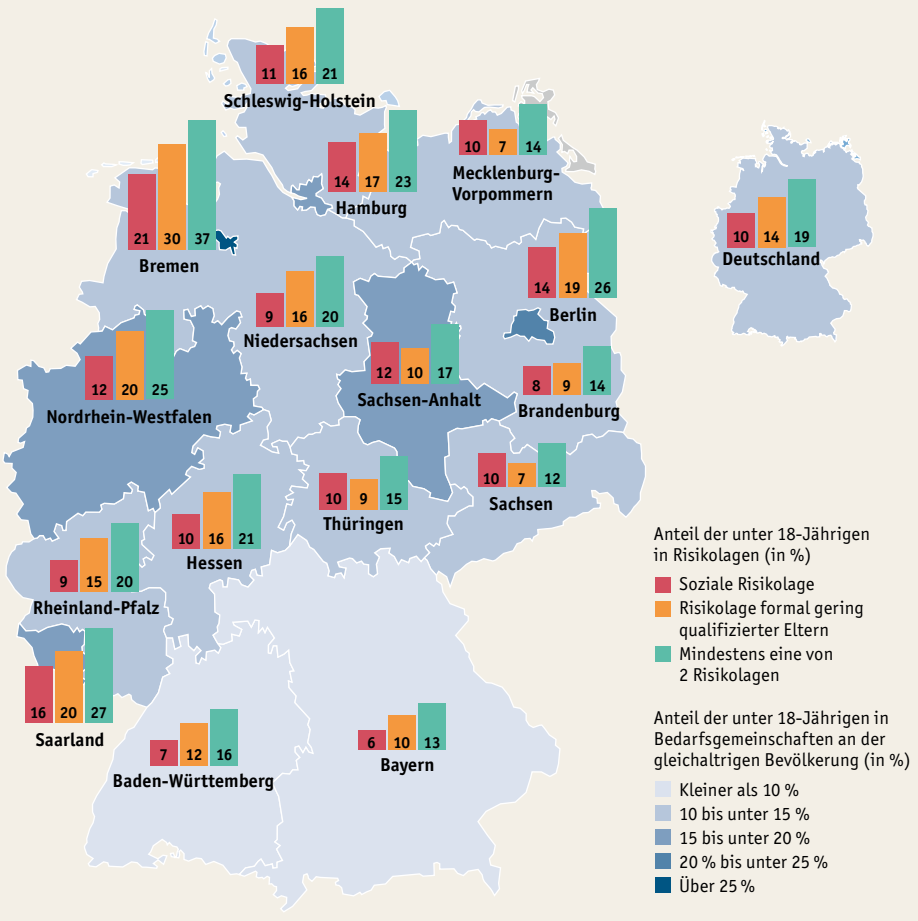
Risikolagen in den Ländern

In den Stadtstaaten, in Nordrhein-Westfalen und im Saarland überdurchschnittlicher Anteil von Kindern in sozialer Risikolage oder mit gering qualifizierten Eltern

Sehr heterogen stellen sich die Risikolagen im Ländervergleich dar. In den ostdeutschen Flächenländern ist der Anteil von Kindern mit der Risikolage formal gering qualifizierter Eltern geringer als in den westdeutschen Flächenländern und den Stadtstaaten. Zur Erklärung trägt hier bei, dass in diesen Ländern auch der Anteil der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte kleiner ist; in dieser Gruppe ist wiederum der Anteil gering Qualifizierter erhöht (vgl. **B5**). Sowohl in Bezug auf die soziale Risikolage als auch die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern sind Kinder in den Stadtstaaten überproportional betroffen. In Berlin und Hamburg liegt der Anteil der von mindestens einer dieser beiden Risikolagen betroffenen Kinder bei knapp einem Viertel, in Bremen über einem Drittel. In den westdeutschen Flächenländern liegen insbesondere das Saarland und Nordrhein-Westfalen eindeutig über dem Bundesdurchschnitt von 19 %, dort lebt jeweils ein Viertel der Kinder unter der Belastung von mindestens einer dieser beiden Risikolagen. Am seltensten von einer der beiden Risikolagen betroffen sind Kinder in Bayern (**Abb. A4-3**).

Seit 2021 ist in keinem Land eine über 3 Prozentpunkte hinausgehende Abnahme des Anteils von Kindern in einer sozialen oder bildungsbezogenen Risikolage zu verzeichnen. Zuwächse um 5 bzw. 4 Prozentpunkte sind in Berlin und Schleswig-Holstein in Bezug auf die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern zu beobachten. Im

Abb. A4-3: Anteil der unter 18-Jährigen in Risikolagen und Anteil der unter 18-Jährigen in Bedarfsgemeinschaften nach Ländern 2024 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus (MZ-Kern), eigene Berechnungen; Statistik der Bundesagentur für Arbeit

→ ***Tab. A4-7web, Tab. A4-8web***

Saarland ist ein Zuwachs der sozialen Risikolage um 3 Prozentpunkte zu verzeichnen. In den übrigen Ländern liegen die Zuwächse der Risikolagen unter 3 Prozentpunkten (**Abb. A4-3**, **Tab. A4-7web**).

In den Stadtstaaten, in Nordrhein-Westfalen, im Saarland und in Sachsen-Anhalt überdurchschnittlicher Anteil von Kindern in Bedarfsgemeinschaften

Der Anteil der Kinder an der gleichaltrigen Bevölkerung, die in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II M leben, ist ein gängiger Indikator in der regionalen Armutsberichterstattung und wird auch hier zum Zweck des regionalen Vergleichs der finanziellen Risikolage herangezogen. Der Anteil der Kinder in Bedarfsgemeinschaften liegt auf Bundesebene 2024 bei 13 % (2021: 13 %; **Tab. A4-8web**). Dabei ist zu beachten, dass ein Leistungsbezug nicht zwangsläufig mit Erwerbslosigkeit einhergeht: In 36 % der Bedarfsgemeinschaften mit Kindern unter 18 Jahren ist mindestens eine leistungsberechtigte Person erwerbstätig (Bedarfsgemeinschaften insgesamt: 26 %; Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2024b).

In den Ländern zeigen sich erhebliche Unterschiede: In allen Stadtstaaten liegt der Anteil von Kindern in Bedarfsgemeinschaften bei 20 % und mehr, den höchsten Anteil verzeichnet dabei Bremen mit 29 %, gefolgt von Berlin (23 %) und Hamburg (20 %). Etwas niedriger, aber ebenfalls deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 13 % liegen die Werte in Sachsen-Anhalt (16 %), Nordrhein-Westfalen (17 %) und dem Saarland (18 %). Unter 10 % beträgt der Anteil lediglich in Baden-Württemberg (9 %) und in Bayern (7 %; **Abb. A4-3**, **Tab. A4-8web**). Eine hohe Varianz zeigt sich dabei auch auf der kommunalen Ebene. Überdurchschnittliche Anteile von Kindern in Bedarfsgemeinschaften weisen städtisch geprägte Kreise und kreisfreie Städte insbesondere in Westdeutschland sowie auch viele ländlich geprägte und strukturschwache Regionen auf (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, 2023).

Risikolagen im europäischen Vergleich

Deutschland in Bezug auf soziale Risikolage und Risikolage formal gering qualifizierter Eltern leicht über dem Durchschnitt der EU-27-Staaten …

Bezüglich der sozialen Risikolage liegt Deutschland mit 9 % leicht über dem Durchschnitt der EU-27-Staaten G (8 %). Höher ist der Anteil der Kinder in Haushalten ohne Erwerbstätigkeit der Eltern lediglich in Frankreich (10 %), Belgien (12 %) und Rumänien (15 %; **Tab. A4-9web**). Der vergleichsweise hohe Anteil von Kindern in sozialer Risikolage ist nicht darauf zurückzuführen, dass die Erwerbstätigenquote von Eltern in Deutschland im Allgemeinen geringer ist. In Familien mit maximal 2 Kindern ist ihre Erwerbstätigenquote höher als im Durchschnitt der EU-27-Staaten; in Familien mit 3 und mehr Kindern liegt sie im Durchschnitt, in Alleinerziehendenfamilien etwas unter dem Durchschnitt der EU-27-Staaten (Eurostat, 2026a; Eurostat, 2026b). Auch in Bezug auf die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern liegt Deutschland mit 14 % leicht über dem Durchschnitt der EU-27-Staaten (13 %). Die Spannweite ist hier im Ländervergleich sehr groß und reicht von Anteilen unter 5 % in vielen osteuropäischen und skandinavischen Staaten bis zu Werten über 20 % unter anderem in Italien, Portugal und Spanien (**Tab. A4-9web)**.

… bei finanzieller Risikolage unter dem Durchschnitt der EU-27-Staaten

Bezüglich der finanziellen Risikolage liegt Deutschland mit 15 % hingegen unter dem Durchschnitt der EU-27-Staaten (19 %). Geringer ist der Anteil armutsgefährdeter Kinder in Dänemark (10 %), Slowenien (11 %) und Finnland (12 %; **Tab. A4-9web**). In Deutschland sind 42 % der Kinder mit formal gering qualifizierten Eltern von Armutsgefährdung betroffen (EU-27-Staaten: 51 %; Eurostat, 2026d). Analysen zum Effekt von Politikmaßnahmen zur Adressierung von Kinderarmut liefern Hinweise, dass diese durch Sachleistungen wie eine gut zugängliche Kinderbetreuung am effektivsten reduziert werden kann, da hiermit eine Erwerbstätigkeit der Eltern erleichtert wird (Nygård et al., 2019; **A3**).

Methodische Erläuterungen

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

Ergebnisse des Mikrozensus
Im Mikrozensus sind verschiedene Unterstichproben integriert (vgl. Datenquellen: Mikrozensus, EU-SILC, Labour Force Survey). Je nach Analysezweck wird auf den Mikrozensus-Kerndatensatz oder auf die Unterstichproben zurückgegriffen. Dadurch können die auf Basis der unterschiedlichen Stichproben ermittelten Ergebnisse zu gleichen Sachverhalten jeweils geringfügig voneinander abweichen.

Armutsgefährdung
Zur Bestimmung der Armutsgefährdung werden die Haushaltsäquivalenzeinkommen herangezogen. Das Einkommen eines Haushalts ist die Summe der persönlichen Nettoeinkommen aller Haushaltsmitglieder. Beim Äquivalenzeinkommen handelt es sich um eine Rechengröße, die das Einkommen von Haushalten unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar macht. Hier wird als Äquivalenzskala die modifizierte OECD-Skala verwendet, nach der die 1. erwachsene Person das Gewicht 1 erhält, weitere Erwachsene sowie Kinder ab 14 Jahren das Gewicht 0,5 und Kinder unter 14 Jahren das Gewicht 0,3. Bei weniger als 60 % des mittleren Äquivalenzeinkommens (Median) nach Bundesmaßstab wird von einer Armutsgefährdung ausgegangen.

Anteil der Kinder in Bedarfsgemeinschaften nach SGB II an der gleichaltrigen Bevölkerung
Eine Bedarfsgemeinschaft bezeichnet eine Konstellation von Personen, die im selben Haushalt leben und gemeinsam wirtschaften. Von jedem Mitglied der Bedarfsgemeinschaft wird erwartet, dass es sein Einkommen und Vermögen zur Deckung des Gesamtbedarfs aller Angehörigen der Bedarfsgemeinschaft einsetzt (Ausnahme: Kinder; Bundesagentur für Arbeit, 2025b). Für die Ermittlung des Anteils der Kinder in Bedarfsgemeinschaften an der gleichaltrigen Bevölkerung werden alle Kinder im Umfeld von leistungsberechtigten Personen nach dem SGB II berücksichtigt (sowohl mit als auch ohne eigenen Leistungsanspruch des Kindes) und ihr Anteil an der Bevölkerung unter 18 Jahren auf Basis der Bevölkerungsstatistik des Statistischen Bundesamts berechnet. Der Anteil gibt für Kinder das Risiko an, aktuell in einem Haushalt zu leben, in dem Hilfebedürftigkeit nach dem SGB II vorliegt (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2024a). Zu beachten ist, dass Leistungen, auf die theoretisch ein Anspruch besteht, nicht immer beantragt werden (Baisch et al., 2023) und somit davon auszugehen ist, dass ein Teil der hilfebedürftigen Haushalte nicht erfasst wird.

Perspektiven

Seit 2022 ist ein deutlicher Geburtenrückgang zu verzeichnen, der insbesondere in den ostdeutschen Flächenländern sehr stark ausgeprägt ist. Dies stellt kurzfristig die frühe Bildung vor Planungsherausforderungen; mittel- und langfristig ist diese Entwicklung auch von Bedeutung für die folgenden Bildungsstufen. Die wechselhafte Geburtenentwicklung seit Anfang der 2010er-Jahre wird absehbar dazu führen, dass die Zahl der jüngeren Kinder im Kita- und Grundschulalter kleiner, die Zahl der Kinder im Sekundarschulalter hingegen zunächst größer sein wird als heute. Für die Bildungsbereiche ergeben sich aus dieser Entwicklung sowohl Chancen als auch Herausforderungen in Bezug auf die Bereitstellung von regional bedarfsdeckenden und qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten (**A1**, vgl. **B**, **C**, **D**, **E**).

Die geburtenstarken Jahrgänge der Babyboomer-Generation, die in den vergangenen Jahrzehnten einen erheblichen Anteil an den Erwerbspersonen ausmachten, erreichen derzeit oder in wenigen Jahren das Rentenalter. Die folgenden Alterskohorten sind wesentlich kleiner. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels ist es wichtig, die Babyboomer-Generation lange im Erwerbsleben zu halten, etwa durch Anreizstrukturen für die Aufrechterhaltung einer Erwerbstätigkeit im höheren Lebensalter und eine erhöhte Weiterbildungsbeteiligung (vgl. **G2**). Mittel- und langfristig sind jedoch die Zuwanderung und Ausschöpfung ungenutzter Arbeitskraftressourcen bei Frauen die quantitativ bedeutendsten Hebel zur Fachkräftesicherung (**A3**). Die Fachkräftesicherung ist auch von großer Bedeutung für eine zukünftig wieder positive Dynamik bei der zuletzt schwachen wirtschaftlichen Entwicklung (**A2**).

Die Zuwanderung nach Deutschland erreicht aktuell nicht mehr die in den vergangenen 10 Jahren verzeichneten historischen Höchststände, weiterhin zeigt sich aber ein dynamisches Zu- und Fortzugsgeschehen (**A1**). Dies stellt alle Bildungsbereiche vor die Aufgabe der gelingenden Integration von Zugewanderten in formale Bildung und Weiterbildung.

Die Arbeitsmarktintegration der in den vergangenen Jahren Zugewanderten verläuft insgesamt positiv. Diese Personengruppe trug maßgeblich zum Beschäftigungswachstum der letzten Jahre bei und half in vielen Bereichen Fachkräfteengpässe abzumildern. Nicht alle Branchen profitieren dabei gleichermaßen von Zuwanderung, bisher unterdurchschnittlich bleibt ihr Anteil in den durch Reglementierung für den Arbeitsmarkteinstieg voraussetzungsvollen Bereichen, etwa im Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen (**A3**).

Die Frauenerwerbstätigkeit hat in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen. Nachdem ab 2007 familienpolitische Maßnahmen das Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie verstärkt adressiert hatten, zeigte sich insbesondere bei Müttern mit jüngeren Kindern eine wesentliche Erhöhung der Erwerbsbeteiligung. Noch immer kann jedoch ein erheblicher Teil der Frauen Erwerbswünsche aufgrund familialer Verpflichtungen nicht oder nicht im gewünschten Umfang realisieren. Eine Bedarfsdeckung in der Kindertagesbetreuung (vgl. **C2**) und bei Ganztagsangeboten in Schulen (vgl. **D3**) würde dazu beitragen, diese Lücke zu schließen, und erhebliche Potenziale für den Arbeitsmarkt eröffnen. Insbesondere zugewanderte Frauen und Mütter sind hier eine wichtige Zielgruppe, denn sie sind deutlich seltener erwerbstätig als vergleichbar qualifizierte Frauen ohne Einwanderungsgeschichte. Dies gilt insbesondere auch für zugewanderte Frauen mit mittlerem und hohem Qualifikationsniveau. Eine Angleichung ihres Erwerbsverhaltens an jenes vergleichbar qualifizierter Frauen ohne Einwanderungsgeschichte würde daher ein bisher ungenutztes Fachkräftepotenzial erschließen. Mögliche Maßnahmen sind neben dem Abbau von Hürden beim Zugang zu Kinderbetreuung (vgl. **C2**) eine verbesserte Anerkennung von Qualifikationen, die bei zugewanderten Frauen häufig in den stark reglementierten und zugleich von Fachkräfteengpässen geprägten Bereichen liegen (**A3**, vgl. **B2**).

Eine erhöhte Erwerbsbeteiligung von zugewanderten Müttern kann auch zur Reduktion von Risikolagen beitragen, mit denen Kinder mit Einwanderungsgeschichte deutlich überproportional aufwachsen (**A4**) und die ihren weiteren Bildungsweg potenziell negativ beeinflussen. Dass diese Kinder zusätzlich meist sprachliche Hürden überwinden müssen und in dieser Gruppe mehrere bildungsbezogene Risikofaktoren kulminieren, verschärft ihre Problemlagen (vgl. **C5**). Eine weitere überproportional von Risikolagen betroffene Gruppe sind Kinder in Alleinerziehendenfamilien; auch hier besteht ein wichtiger Ansatzpunkt für die Reduktion von Risikolagen in verbesserten Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Im Überblick

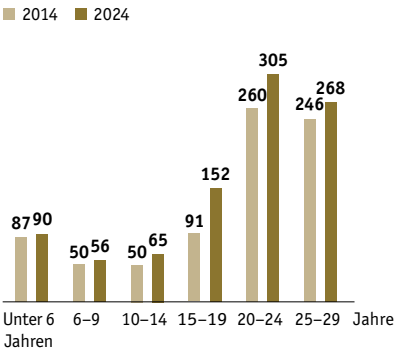
Gesunkene Nettozuwanderung, jedoch weiterhin hohe Zahl an Zuzügen in allen für formale Bildung relevanten Altersgruppen (A1)

Nettozuwanderung nach Deutschland (Differenz von Zu- und Fortzügen)

550 Tausend 2014

430 Tausend 2024

Zuzüge nach Altersgruppen (Anzahl in Tsd.)

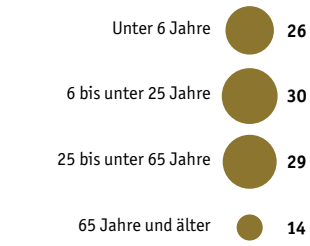


Anteil der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte auf ein Viertel gestiegen (A1)

Anteil der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte

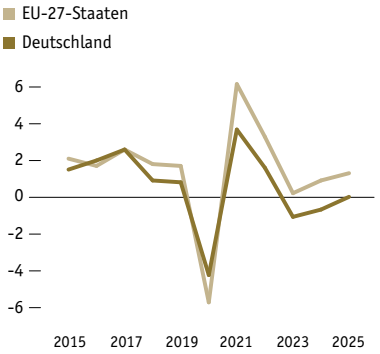
17 % 2013 **26 %** 2024

Nach Altersgruppen 2024 (in %)



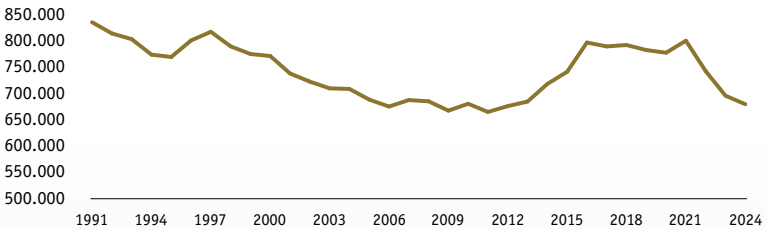
Deutsche Wirtschaft hat sich noch nicht von Schwächephase erholt (A2)

Wachstumsrate des realen Bruttoinlandsprodukts 2015–2025 (in %)



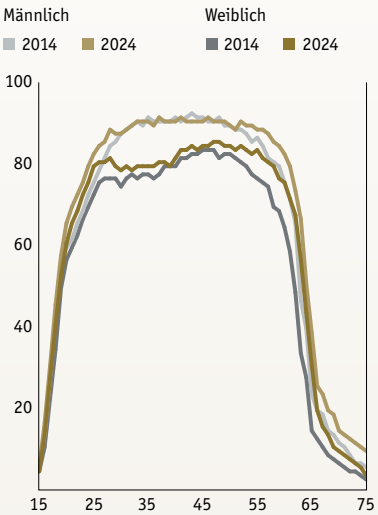
Zahl der Geburten stark rückläufig und auf das Niveau der 2000er-Jahre gesunken (A1)

Anzahl der Geburten 1991–2024



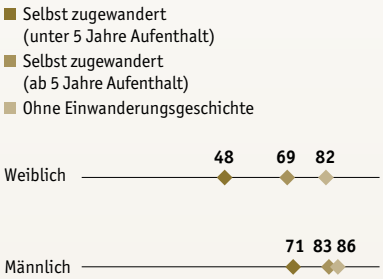
Erwerbsbeteiligung bei Frauen und bei älteren Menschen gestiegen (A3)

Erwerbstätigenquote 2014 und 2024 nach Altersjahren und Geschlecht (in %)



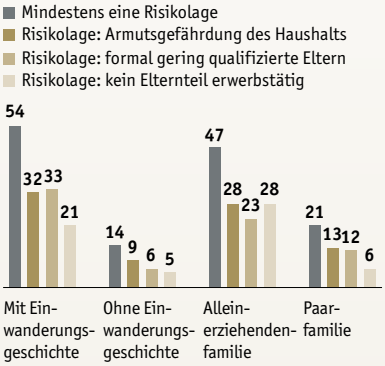
Erwerbsbeteiligung Zugewanderter steigt mit der Dauer des Aufenthalts in Deutschland, variiert jedoch nach Geschlecht (A3)

Erwerbstätigenquote von 20- bis unter 65-Jährigen nach Einwanderungsgeschichte und Geschlecht 2024 (in %)



Kinder mit Einwanderungsgeschichte und in Alleinerziehendenfamilien überproportional von Risikolagen betroffen (A4)

Risikolagen der unter 18-Jährigen nach Einwanderungsgeschichte und Familienform 2024 (in %)



Grundinformationen zu Bildung in Deutschland

B

Menschen lernen in allen Lebensphasen: von der frühen Bildung über die Allgemeinbildung, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter und in der Nacherwerbsphase. Kapitel **B** trägt dieser Vielfalt an Zielgruppen und Lebensphasen sowie institutionellen Arrangements Rechnung, indem es das Bildungssystem als Ganzes anhand 5 bildungsbereichsübergreifender Indikatoren in den Blick nimmt. Diese Indikatoren machen strukturelle Unterschiede zwischen den Bildungsbereichen sichtbar, greifen zentrale Querschnittsfragen auf und erfassen auch junge Personen, die sich nicht mehr im formalen Bildungssystem befinden und daher in den bildungsbereichsspezifischen Kapiteln nicht abgebildet werden. Zugleich ermöglichen internationale Vergleiche eine Einordnung des Bildungsstandorts Deutschland.

Die 5 Indikatoren zu den Themenbereichen Bildungseinrichtungen, Bildungspersonal, Bildungsausgaben, Bildungsbeteiligung und Bildungsstand schreibt der Bildungsbericht 2026 mit aktuellen Daten fort und vertieft sie in ausgewählten Bereichen. Dabei stehen insbesondere demografische Entwicklungen und ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf die einzelnen Bildungsbereiche sowie strukturelle Unterschiede zwischen diesen Bereichen im Mittelpunkt.

B1 betrachtet zunächst die Entwicklung des Angebots an vorrangig formalen Bildungseinrichtungen. Neben der quantitativen Veränderung werden Unterschiede nach Trägerschaft sowie – für die Bereiche frühe Bildung und allgemeinbildende Schulen – Aspekte der räumlichen Erreichbarkeit aufgegriffen.

Ein zentraler Faktor für gelungene Lernprozesse ist das Bildungspersonal (**B2**). Angesichts des anhaltend hohen Personalbedarfs in vielen Bildungsbereichen werden Umfang und Struktur des Personals näher beleuchtet. Zudem wird der Zugang zu pädagogischen Berufen für zugewanderte Fachkräfte thematisiert.

Im Anschluss werden die dem Bildungssystem zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen beleuchtet (**B3**). Sie umfassen öffentliche und private Ausgaben über alle Bildungsbereiche hinweg.

B4 stellt die Bildungsbeteiligung anhand der Zahl der Bildungsteilnehmenden in den jeweiligen Bildungsbereichen sowie ihrer Anteile an der gleichaltrigen Bevölkerung dar. Auch das Zusammenspiel von Bildung und Erwerbstätigkeit sowie die Situation junger Menschen außerhalb von Bildung und Beschäftigung werden betrachtet. Darüber hinaus wird Bildungsbeteiligung auch über die tatsächlich aufgewendete Lern- und Bildungszeit erfasst.

Der abschließende Indikator Bildungsstand (**B5**) bilanziert die Ergebnisse vergangener Bildungsprozesse anhand der erreichten Bildungsabschlüsse.

Die Fortschreibung der 5 bewährten Indikatoren seit dem Bildungsbericht 2012 ermöglicht über die Zeit eine bereichsübergreifende Bilanzierung zentraler Themenbereiche institutionalisierter Bildung und schafft damit eine belastbare Grundlage für die Analyse von Kontinuitäten und Veränderungen im deutschen Bildungssystem.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als B1

Bildungseinrichtungen

Bildungseinrichtungen[M] sind zentrale Bestandteile der Infrastruktur des (non-) formalen Bildungssystems, in denen der überwiegende Teil institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse stattfindet. Der Indikator beschreibt diese Bildungsinfrastruktur für die Bereiche frühe Bildung[G], allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie Hochschulen anhand ausgewählter Kennzahlen zur Anzahl der Einrichtungen und Bildungsteilnehmenden sowie deren Entwicklung im Zeitverlauf. Vertiefend wird auf die Aufteilung nach öffentlicher und freier Trägerschaft[G] sowie bei den Kindertageseinrichtungen und allgemeinbildenden Schulen auf deren Erreichbarkeit eingegangen. Außerschulische und non-formale Bildungseinrichtungen werden aufgrund der besonderen Datenlage an anderer Stelle behandelt (vgl. **D6, G1**).

Bildungseinrichtungen in der frühen Bildung, im Schulbereich und Hochschulbereich in Deutschland

Im Jahr 2024 besuchten in Deutschland rund 18,0 Millionen Bildungsteilnehmende etwa 105.100 Bildungseinrichtungen (**Tab. B1-1web**, **Tab. B4-1web**). Gegenüber 2014 erhöhte sich die Zahl der Bildungseinrichtungen damit um rund 5.300 bzw. 5 %. Auch die Zahl der Bildungsteilnehmenden nahm in diesem Zeitraum zu, insbesondere in Kindertageseinrichtungen (einschließlich der Einrichtungen für Schulkinder, +17 %), in den allgemeinbildenden Schulen (+7 %) und an Hochschulen[1] (+7 %). An den beruflichen Schulen (ohne Schulen des Gesundheitswesens[M]) ging sie seit 2014 deutlich zurück (–10 %; **Abb. B1-1**).

Ausbau des Angebots an Kindertageseinrichtungen hält an, trotz erstmaligen Rückgangs der betreuten Kinder

Im Jahr 2024 zeigten sich in der frühen Bildung erstmals die Auswirkungen des seit 2022 zu beobachtenden Geburtenrückgangs (vgl. **A1**). Die Zahl der in Kindertageseinrichtungen betreuten Kinder sank erstmals seit Beginn der langjährigen Ausbauphase gegenüber dem Vorjahr, wenn auch nur leicht um 13.000 bzw. 1 %. In Ostdeutschland fiel die Abnahme – bedingt durch den dort stärkeren Geburtenrückgang – mit 3 % deutlicher aus. Zugleich stagnierte dort die Zahl der Kindertageseinrichtungen, während das Angebot in Westdeutschland nochmals um rund 400 Einrichtungen im Vergleich zum Vorjahr ausgebaut wurde (+1 %; **Tab. B1-3web**, **Tab. B1-4web**). Damit zeichnet sich nach einem über Jahre anhaltenden Ausbau der Kindertagesbetreuung eine Abschwächung der Dynamik ab. In den vergangenen 10 Jahren ist die Zahl der Kindertageseinrichtungen um 12 % auf rund 61.000 gestiegen (**Abb. B1-1**; vgl. **C2**). Getrieben wurde dieser Ausbau durch den steigenden institutionellen Betreuungsbedarf (vgl. **C4**) sowie den seit 2013 bestehenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr.

Anstieg der Zahl der Grundschulen bleibt hinter dem der Grundschüler:innenzahl zurück

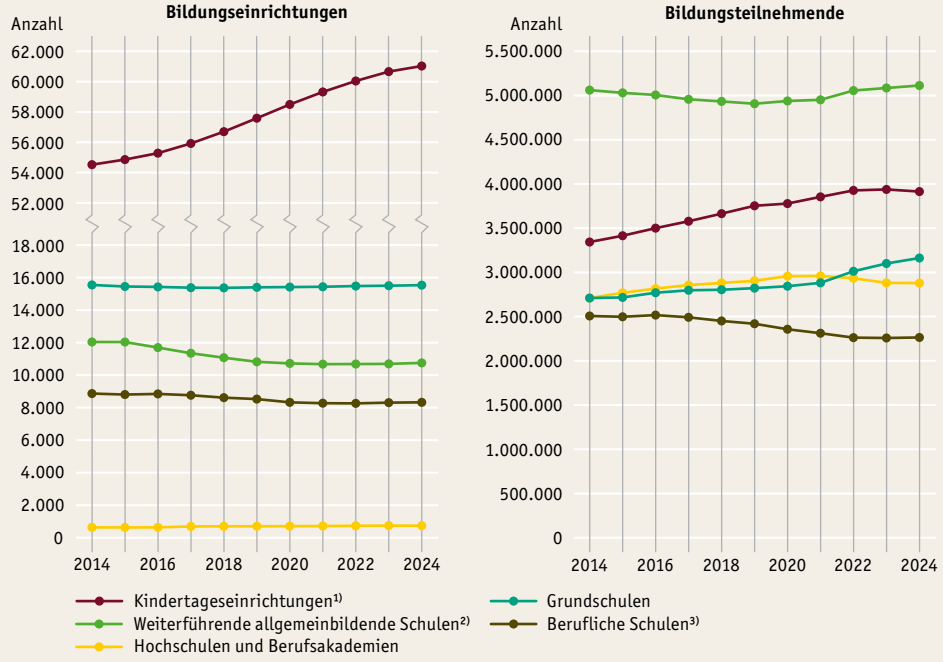
Auch im Schulbereich zeigen sich demografisch und strukturell bedingte langfristige Veränderungen (vgl. **D1**). Im Primarbereich nahm die Zahl der Grundschüler:innen seit 2015 wieder kontinuierlich zu – zunächst infolge der Fluchtzuwanderung ab 2014, steigender Geburtenzahlen zwischen 2012 und 2016 und zuletzt verstärkt durch die Zuwanderung ukrainischer Geflüchteter ab 2022. Die Zahl der Grundschulen steigt jedoch erst seit 2019 wieder leicht an. Entsprechend ist seit rund 10 Jahren ein kontinuierliches Anwachsen der durchschnittlichen Grundschulgröße zu beobachten (**Tab. B1-5web**).

Stabilisierung der Schulzahlen im Sekundarbereich nach Konsolidierungsphase

Im Sekundarbereich folgte auf eine Phase struktureller Konsolidierung seit 2022 eine deutliche Stabilisierung der Schulzahlen. Die Zahl der weiterführenden allge-

1 *Wenn von Hochschulen sowie deren Standorten gesprochen wird, so sind in diesem Kapitel auch die Berufsakademien sowie deren Standorte gemeint. Im Wintersemester 2024/25 entfielen auf die Berufsakademien 6 % der Standorte und 0,4 % der Studierenden im Bereich Hochschulen und Berufsakademien.*

Abb. B1-1: Entwicklung der Anzahl der Bildungseinrichtungen* und der Bildungsteilnehmenden nach Bildungsbereichen 2014/15 bis 2024/25



** Für die Hochschulen wird die Anzahl der Standorte und nicht die Anzahl der Einrichtungen berichtet.*
1) Kindertageseinrichtungen inklusive Einrichtungen für Schulkinder.
2) Weiterführende allgemeinbildende Schulen inklusive Hauptschulen, Realschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Gymnasien, ohne Förderschulen.
3) Berufliche Schulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr, ohne Schulen des Gesundheitswesens.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik[D], Schulstatistik[D], Hochschulstatistik[D], Berufsakademiestatistik[D]
→ Tab. B1-1web, Tab. B1-2web

meinbildenden Schulen war bis 2021 vor allem infolge der Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen in Schulen mit mehreren Bildungsgängen bei weitgehend konstanter Zahl an Gymnasien zurückgegangen (vgl. **D1**). Auch bei den beruflichen Schulen wurde 2022 der Rückgang gestoppt. Seitdem blieb die Zahl der beruflichen Schulen nahezu unverändert, ebenso wie die zuvor rückläufigen Schüler:innenzahlen.

Hochschulausbau vorerst gestoppt

Der Ausbau des Hochschulbereichs (einschließlich der Berufsakademien) der letzten Jahre ist – gemessen an der Anzahl der Hochschulstandorte[M] – 2024 vorerst zum Stillstand gekommen (vgl. **F1**). Gegenüber 2014 stieg die Zahl der Standorte zwar um 17 % auf 718 (**Tab. B1-1web**).[2] Nach langjährigem kontinuierlichem Wachstum ist die Studierendenzahl seit 2022 jedoch rückläufig (**Tab. B1-2web**) und 2024 ging erstmals auch die Zahl der Hochschulstandorte leicht zurück.

Zunahme freier Trägerschaft vor allem im Hochschulbereich

Das Bildungsangebot in Deutschland wurde 2024 weiterhin überwiegend von Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft bereitgestellt (54 %). Zwischen den Bildungsbereichen bestehen jedoch große Unterschiede im Anteil von Einrichtungen in freier Trägerschaft: Besonders hoch ist er bei den Kindertageseinrichtungen (67 %), gefolgt von den Hochschulen (43 %) und den beruflichen Schulen (25 %). Bei den allgemeinbildenden Schulen ist er am geringsten (12 %; **Tab. B1-1web**, **Tab. B1-6web,** vgl. **D1**). Diese Verteilung spiegelt jedoch nicht unmittelbar die Bedeutung von Einrichtungen in freier Trägerschaft gemessen an der Zahl der Bildungsteilnehmenden wider. Während sich bei den Kindertageseinrichtungen die Anteile der Einrichtungen in freier Trägerschaft und der dort betreuten Kinder weitgehend decken, liegt der

*2 Diese Werte unterscheiden sich von Angaben in Kapitel **F**, da dort Standorte der Berufsakademien nicht mitgezählt werden.*

Teilnehmendenanteil in den anderen Bildungsbereichen aufgrund der durchschnittlich kleineren Größe von Schulen und Hochschulen in freier Trägerschaft deutlich unter dem jeweiligen Einrichtungsanteil (**Tab. B1-6web**, **Tab. B1-8web**, **Tab. B1-10web**). Besonders deutlich ist diese Diskrepanz im Hochschulbereich: Rund 43 % der Hochschulstandorte befinden sich mittlerweile in freier Trägerschaft, dort sind aber nur 15 % aller Studierenden eingeschrieben (vgl. **F1**). Gegenüber 2014 ist sowohl der Anteil von Einrichtungen in freier Trägerschaft als auch ihr Anteil an allen Bildungsteilnehmenden insgesamt um rund 2 Prozentpunkte gestiegen. Der Zuwachs bei den Bildungsteilnehmenden ist nahezu ausschließlich auf den Hochschulbereich zurückzuführen, wo der Anteil der Hochschulstandorte in freier Trägerschaft am stärksten zunahm (+6 Prozentpunkte). An allgemeinbildenden und beruflichen Schulen blieb ihr Anteil trotz leicht steigender Einrichtungsanteile nahezu stabil, im Elementarbereich ging er leicht zurück.

Regionale Unterschiede im Bildungsangebot

Um regionale Unterschiede im Bildungsangebot sichtbar zu machen, werden Kreise und kreisfreie Städte zu 6 Kreistypen (M) mit ähnlichen demografischen, sozialen, wirtschaftlichen und siedlungsstrukturellen Rahmenbedingungen zusammengefasst (Velimsky et al., 2026; **Abb. B1-3web**). Eine Beschreibung der Kreistypen findet sich in **Tab. B1-13web**. Die Betrachtung nach Kreistypen zeigt, dass sich die Bildungsinfrastruktur zwischen 2014 und 2024 regional unterschiedlich entwickelt hat.

Die Zahl der Kindertageseinrichtungen nahm in allen Kreistypen zu, besonders stark in strukturstarken west- und süddeutschen Landkreisen (+18 %; **Tab. B1-14web**) sowie in west- und süddeutschen Landkreisen mit industrieller Prägung (+15 %). Im Schulbereich zeigen sich Unterschiede zwischen Grundschulen und weiterführenden allgemeinbildenden Schulen: Während die Zahl der Grundschulen in den meisten Kreistypen vergleichsweise stabil blieb, gingen die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in den meisten Kreistypen zurück – besonders deutlich in west- und süddeutschen Landkreisen mit Rückgängen von bis zu 16 %. Leichte Zuwächse zeigten sich dagegen in sehr strukturstarken Großstädten und großstadtnahen Kreisen. Die Zahl beruflicher Schulen nahm in allen Kreistypen ab. Hochschulstandorte verzeichneten dagegen überall Zuwächse, besonders deutlich in ostdeutschen kreisfreien Städten (+44 %, bei geringerem Ausgangsniveau) und in sehr strukturstarken Großstadtregionen (+26 %).

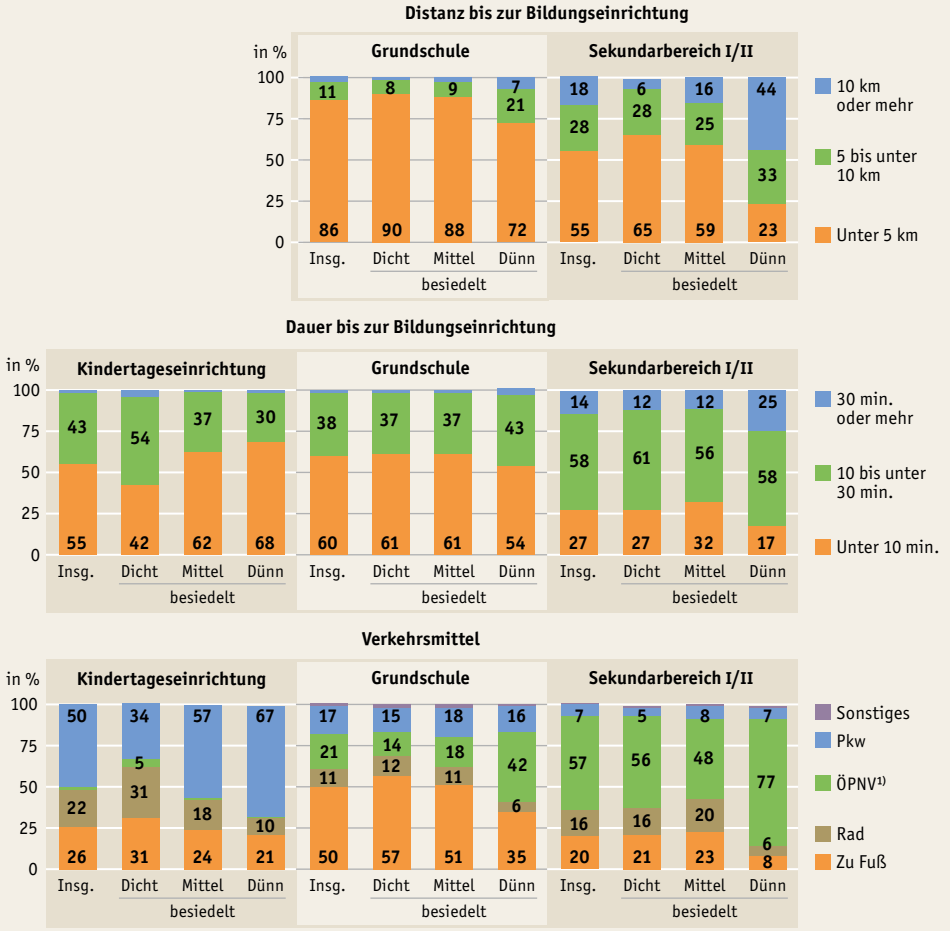
Erreichbarkeit von Kindertageseinrichtungen und allgemeinbildenden Schulen

Kita-Erreichbarkeit häufig Pkw-abhängig

Die Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen ist ein zentraler Aspekt der Bildungsinfrastruktur (**Abb. B1-2**).[3] Laut DJI-Kinderbetreuungsstudie (D) benötigte 2024 weniger als die Hälfte der Kinder mehr als 10 Minuten für den Weg zur Kindertageseinrichtung; Wegezeiten über 30 Minuten bildeten die Ausnahme. Entgegen der Erwartung längerer Wegezeiten in dünn besiedelten Gebieten (M) – in denen 2024 rund 19 % der Kinder lebten – wurden Kindertageseinrichtungen dort schneller erreicht als in dichter besiedelten Gebieten. Dies dürfte weniger auf kürzere Distanzen als auf die überwiegende Nutzung des Autos zurückzuführen sein, während der Weg in dicht besiedelten Gebieten mehrheitlich zu Fuß oder mit dem Rad zurückgelegt wurde.

3 Die Analyse bezieht sich ausschließlich auf Kindertageseinrichtungen und allgemeinbildende Schulen. In der beruflichen Bildung und im Hochschulbereich wechseln Bildungsteilnehmende für den Besuch einer Bildungseinrichtung häufig auch den Wohnort, sodass entsprechende Angaben weniger aussagekräftig wären. Für Kindertageseinrichtungen beziehen sich die Ergebnisse auf die DJI-Kinderbetreuungsstudie, in der die Distanz zur Kindertageseinrichtung nicht erfasst wurde (Wieschke et al., i. E.).

Abb. B1-2: Weg zur besuchten Kindertageseinrichtung und allgemeinbildenden Schule nach Distanz, Dauer, Verkehrsmittel und Stadt-Land-Gliederung M 2024 (in%)



1) ÖPNV inklusive Schulbus.
Quelle: KiBS D, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2024 D

→ ***Tab. B1-18web***

Überwiegend wohnortnahes oder gut angebundenes Angebot an Grundschulen – auch in ländlichen Räumen

Für den Grundschulbereich zeigt der Mikrozensus 2024 insgesamt ein überwiegend wohnortnahes oder gut angebundenes Schulangebot. Nur wenige Kinder lebten weiter als 5 km von ihrer Grundschule entfernt. Selbst in dünn besiedelten Gebieten erreichte die Mehrheit diese in unter 10 Minuten und Wegezeiten von mehr als 30 Minuten sind selten. Mit der Siedlungsdichte verändert sich allerdings die Art des Schulwegs: In städtischen Räumen gingen mehr Kinder zu Fuß zur Schule oder fuhren mit dem Fahrrad. In ländlichen Räumen wurde dies – anders als in der frühen Bildung – nicht durch eine stärkere Autonutzung kompensiert, sondern durch den öffentlichen Personennahverkehr oder Schulbusse. Im Sekundarbereich I und II sind wohnortnahe Angebote an allgemeinbildenden Schulen dagegen zwangsläufig deutlich seltener. Insbesondere in dünn besiedelten Regionen nehmen sowohl Distanzen als auch Wegezeiten spürbar zu. Dort benötigte rund ein Viertel der Schüler:innen mehr als 30 Minuten für den Schulweg, der überwiegend mit dem Personennahverkehr zurückgelegt wurde.

Längere Wege zu weiterführenden Schulen – in ländlichen Regionen dominiert der ÖPNV

Methodische Erläuterungen

Bildungseinrichtungen
Betrachtet werden Kindertageseinrichtungen, allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie Hochschulen. Sofern es sich nicht um berufliche Schulen handelt, werden Einrichtungen der Aufstiegsfortbildungen für höhere berufliche Abschlüsse (z. B. Meister:in, Fach- oder Betriebswirt:in) aufgrund fehlender Daten nicht betrachtet. Schulen des Gesundheitswesens werden zur Gesamtzahl der Bildungseinrichtungen gezählt, aber nicht zu den beruflichen Schulen, da mangels Auskunftspflicht für diese Schulen von einer Untererfassung mit jährlichen Schwankungen auszugehen ist. Zu den Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft zählen Einrichtungen kirchlicher, freier gemeinnütziger und gewerblicher Träger. Die Einrichtungen werden nach bereichsspezifischen Kriterien abgegrenzt. Dabei gelten insbesondere im Schulbereich teilweise länderspezifische Regelungen zur Schulorganisation (z. B. Organisationseinheit, Niederlassungen, Grad der Zusammenfassung von mehreren Schularten in einer Schule bis hin zur Verwaltungseinheit). Hochschulen mit mehreren Hochschulstandorten werden mehrfach gezählt. Nicht betrachtet werden aufgrund der besonderen Datenlage Weiterbildungseinrichtungen (vgl. **G1**), informelle Lernorte (vgl. **D6**) und Ausbildungen im betrieblichen Bereich (vgl. **E2**).

Zahl der Hochschulen und Hochschulstandorte
Anders als im Indikator **F1** geht es an dieser Stelle um Hochschulstandorte. Bei Hochschulen mit mehreren Standorten werden diese gezählt, um die regionale Verfügbarkeit von Bildungsangeboten abzubilden. Dadurch sowie aufgrund der unterschiedlichen Berücksichtigung der Verwaltungsfachhochschulen und der Berufsakademien ergeben sich Abweichungen zwischen **B1** und **F1**.

Kreistypisierung
In einer Kreistypisierung wurden Kreise und kreisfreie Städte zusammengeführt, deren Rahmenbedingungen für Bildung in Bezug auf Demografie, soziale Lage, Wirtschaftsstruktur sowie Siedlungsstruktur und räumliche Lage ähnlich sind (Velismky et al., 2026). Ausgewählt wurden Rahmenbedingungen, für die sich nach theoriebegründeten Erwartungen gezeigt hat, dass sie mit Bildungsmerkmalen zusammenhängen. Als Bildungsmerkmale wurden die Betreuungsquote für unter 3-Jährige, der Anteil der Schulabgänger:innen ohne Ersten Schulabschluss, der Anteil der Absolvent:innen mit allgemeiner Hochschulreife an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, die Vertragsauflösungsquote, der Anteil der Beschäftigten mit akademischem Abschluss sowie Unterrichtsstunden an VHS je Einwohner:in herangezogen. Ziel ist es, an dieser Stelle mit der Kreistypisierung eine verdichtete Beschreibung der Kreise in Bezug auf Bildungsmerkmale wie die Bildungsbeteiligung (**B4**) und den Bildungsstand (**B5**) zu ermöglichen, sodass möglichst große Differenzen zwischen den Kreistypen und möglichst geringe Unterschiede innerhalb der Kreistypen auftreten. Die Anzahl der Kreistypen wurde entsprechend dem Elbow-Kriterium festgelegt. Als strukturstärker werden Kreistypen beschrieben, deren Rahmenbedingungen von größeren finanziellen Handlungsmöglichkeiten der Kommunen und der Bevölkerung geprägt sind (z. B. eine höhere Gewerbesteuer, ein höheres BIP, höhere Einkommen je Einwohner:in oder niedrigere Arbeitslosenquoten) oder in denen die Übergänge von beruflicher Ausbildung oder Hochschulbildung bei niedrigerer Arbeitslosigkeit und Stagnation bis Zuwachs des Dienstleistungssektors stattfinden. Als strukturschwächer werden Kreistypen bezeichnet, die umgekehrt engere finanzielle Handlungsmöglichkeiten aufweisen (z. B. eine niedrigere Gewerbesteuer, niedrigeres BIP, niedrigeres Einkommen je Einwohner:in oder höhere Arbeitslosenquoten) oder in denen die Übergänge von Absolvent:innen von beruflicher oder Hochschulbildung ins Berufsleben vor dem Hintergrund eines stärkeren Rückgangs des industriellen Sektors oder des Dienstleistungssektors und höherer Arbeitslosigkeit erfolgen (Velismky et al., 2026). Innerhalb der Kreise und kreisfreien Städte können zwar noch Unterschiede zwischen Gemeinden bestehen, allerdings ist mit der regionalen Ebene der Kreise auch eine politische Handlungsebene angesprochen.

Stadt-Land-Gliederung nach Eurostat
Die Stadt-Land-Gliederung nach Eurostat ist eine europaweit harmonisierte Klassifikation, die Gemeinden auf Basis von Bevölkerungsdichte und Siedlungsstruktur einer von 3 Kategorien zuordnet: dicht besiedelte Gebiete (Städte), mittel besiedelte Gebiete (städtische Verdichtungsräume sowie Vororte) und dünn besiedelte Gebiete (ländliche Räume). Die Zuordnung erfolgt anhand eines 1-km²-Rasters, das zusammenhängende Siedlungscluster identifiziert und damit eine vergleichbare Abgrenzung von urbanen und ländlichen Räumen über Ländergrenzen hinweg ermöglicht.

Bildungspersonal

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als B2

Das Personal in Einrichtungen der frühen Bildung[G], an Schulen sowie Hochschulen bestimmt maßgeblich, in welchem Umfang Bildungsangebote bereitgestellt und pädagogische Aufgaben wahrgenommen werden können. Der Indikator beschreibt Umfang und Struktur dieses Bildungspersonals[M] mit besonderem Fokus auf die hohe Teilzeitquote und ordnet die Personalstruktur im internationalen Vergleich ein. Darüber hinaus werden pädagogische Berufe innerhalb und außerhalb des Bildungswesens[M] sowie die Bedeutung der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen für die Bereiche frühe Bildung und Schulen betrachtet.

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

Das Wachstum des Bildungspersonalbestands setzt sich weiter fort

Die Zahl der im Bildungswesen Beschäftigten wächst kontinuierlich weiter. Gleichwohl besteht in zentralen Bereichen der frühen Bildung (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025) und der Schulen (KMK, 2025b: vgl. **D4**) weiterhin ein erheblicher Mangel an Personal- bzw. Arbeitszeitkapazitäten. Nach den international vergleichbaren Abgrenzungen der Bildungspersonalrechnung[D] waren im Jahr 2024 insgesamt rund 2,9 Millionen Menschen in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (918.700), an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (1.177.700) sowie an Hochschulen (758.800) beschäftigt (**Tab. B2-1web**). Gegenüber 2014 entspricht dies einem Zuwachs von knapp einer halben Millionen Beschäftigten (+21 %); (**Tab. B2-2web**). Auch umgerechnet in Vollzeitäquivalente[G] zeigt sich ein deutlicher Anstieg (+19 %).

7 % aller Erwerbstätigen arbeiten in Bildungseinrichtungen

Damit waren im Jahr 2024 rund 7 % aller Erwerbstätigen im Bildungswesen tätig, das damit einen bedeutsamen Beschäftigungsbereich des Arbeitsmarkts darstellt und noch unterschätzt wird, da das Ausbildungspersonal in Betrieben sowie das Personal in der Weiterbildung nicht mitgerechnet werden.[4]

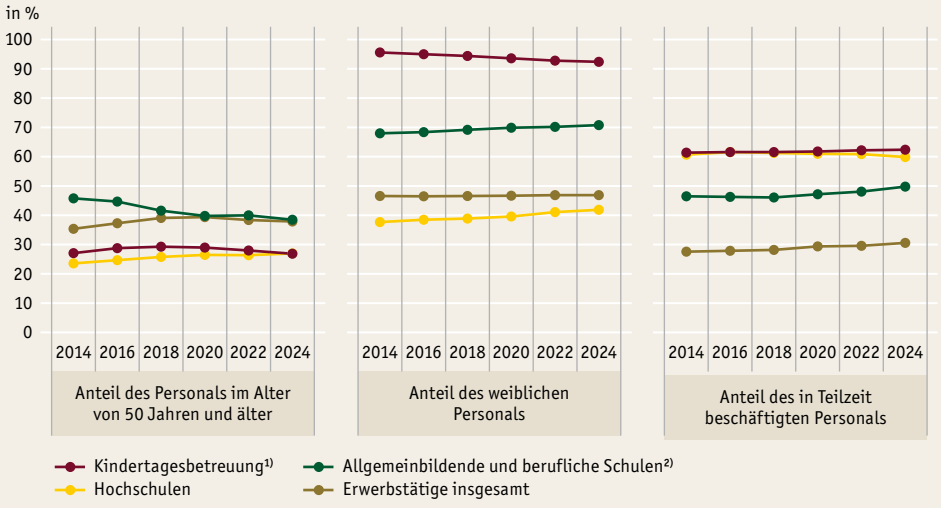
Das Wachstum beim Bildungspersonal in den letzten 10 Jahren ist in erster Linie auf die frühe Bildung (+45 %, +283.400 Beschäftigte) sowie die Hochschulen[5] (+18 %, +117.300) zurückzuführen. Diese Entwicklungen spiegeln sowohl die Expansion der Hochschulen (vgl. **F3**) als auch den Ausbau der frühen Bildung und deren gestiegene Inanspruchnahme (**B4**, vgl. **C2**/**C4**) wider. Diese Dynamik dürfte sich jedoch mittelfristig abschwächen: Zwar hält das Beschäftigungswachstum in der frühen Bildung trotz des rückläufigen Betreuungsbedarfs infolge des 2022 einsetzenden Geburtenrückgangs bislang an (vgl. **A1**, **B1**); es hat sich zuletzt jedoch verlangsamt. Zudem ist seit 2022 die Zahl der Anfänger:innen in der Erzieher:innenausbildung rückläufig (vgl. **E3**). Im Schulbereich verlief die Entwicklung je nach Schulart unterschiedlich: Während die Zahl der Beschäftigten an allgemeinbildenden Schulen zwischen 2014 und 2024 um 14 % (+120.700) zunahm, war sie an beruflichen Schulen rückläufig (–6 % bzw. 6.400 Beschäftigte weniger), was im Zusammenhang mit dem Rückgang der beruflichen Schulen (**B1**) sowie der Teilnehmer:innenzahlen in beruflichen Bildungsgängen (**B4**) steht.

Struktur des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals in der frühen Bildung, an Schulen und Hochschulen

Für die Personalkapazität im Bildungswesen sind neben der Zahl der Beschäftigten auch deren Aufgaben und Arbeitszeitumfänge relevant. Gemäß der internationalen

4 *Zur Weiterbildung liegen keine vergleichbaren Daten vor (vgl. **G3**).*
5 *Im Hochschulbereich wird auch das Personal aus der Forschung und der Krankenbehandlung an Hochschulkliniken zum Bildungspersonal gezählt.*

Abb. B2-1: Struktur des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals in Bildungseinrichtungen nach Alter, Geschlecht und Teilzeit im Vergleich zu allen Erwerbstätigen 2014 bis 2024 (in %)



1) Kindertagesbetreuung inklusive Einrichtungen für Schulkinder und Kindertagespflege.
2) Berufliche Schulen inklusive Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr und Schulen des Gesundheitswesens.
*Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Bildungspersonalrechnungen D und Mikrozensus D → **Tab. B2-2web***

Systematik der Bildungspersonalrechnung wird das Bildungspersonal nach pädagogischem (bzw. im Hochschulbereich auch nach wissenschaftlichem) sowie sonstigem Personal unterschieden. Der Anteil des Personals im Bildungswesen, das pädagogische oder wissenschaftliche Aufgaben wahrnimmt, hat sich zwischen 2014 und 2024 kaum verändert. In der frühen Bildung sowie an Schulen entfallen jeweils mehr als 80 % des Personals auf pädagogische bzw. wissenschaftliche Aufgaben, an Hochschulen weniger als 60 % (**Tab. B2-2web**).

Hohe Teilzeitquote beim Bildungspersonal unabhängig vom Geschlecht

Teilzeitbeschäftigung G ist beim pädagogischen und wissenschaftlichen Personal im Bildungswesen mit 56 % deutlich verbreiteter als unter Erwerbstätigen insgesamt und begrenzt insbesondere in der frühen Bildung und an Schulen das Arbeitszeitvolumen zur Deckung des Personalbedarfs[6]. Ein wesentlicher Erklärungsfaktor ist der hohe Frauenanteil in diesen Bildungsbereichen, weil Frauen – insbesondere Mütter – häufiger in Teilzeit arbeiten als Männer und Väter (vgl. **A3**). Gleichzeitig ist auch das männliche Bildungspersonal in der frühen Bildung und an Schulen deutlich häufiger in Teilzeit beschäftigt als männliche Erwerbstätige insgesamt. Als Gründe für die Teilzeitbeschäftigung nannten im Mikrozensus 2024 rund zwei Drittel der pädagogischen Teilzeitkräfte in der frühen Bildung und an Schulen andere Verpflichtungen – etwa die Betreuung von Kindern oder die eigene Ausbildung – sowie gesundheitliche Gründe (**Tab. B2-6web**). Anders als an den Hochschulen spielen fehlende Vollzeitstellen kaum eine Rolle. Rund ein Viertel nannte keine der im Mikrozensus erfassten strukturellen oder persönlichen Gründe, sondern gab an, freiwillig in Teilzeit arbeiten zu wollen. Diese Gruppe weist möglicherweise auf ein vergleichsweise leichter und kurzfristig erschließbares Beschäftigungspotenzial hin (SWK, 2024a).

Bei jeder 4. Teilzeitkraft in der frühen Bildung und an Schulen sprechen keine familialen oder gesundheitlichen Gründe gegen eine Vollzeitbeschäftigung

Die Altersstruktur des pädagogischen und wissenschaftlichen Personals unterscheidet sich deutlich zwischen den Bildungsbereichen. In der frühen Bildung sowie an Hochschulen ist jeweils nur etwas mehr als ein Viertel des pädagogischen und

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

wissenschaftlichen Personals 50 Jahre oder älter (**Abb. B2-1**). An Schulen liegt dieser Anteil mit 39 % hingegen deutlich höher (vgl. **D4**) und entspricht damit in etwa dem Anteil bei den Erwerbstätigen insgesamt. Ein wesentlicher Anteil der Lehrkräfte wird daher in den nächsten Jahren sukzessive aus dem Schuldienst ausscheiden. Dies betrifft in besonderem Maße Ostdeutschland, wo der Anteil der ab 50-Jährigen um 11 Prozentpunkte über dem Anteil der westdeutschen Länder liegt.

Personal im Schuldienst deutlich älter im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen

Personalstruktur im internationalen Vergleich

Auch im internationalen Vergleich weist Deutschland eine hohe Teilzeitquote beim pädagogischen Personal in der frühen Bildung und an Schulen auf, die sich nicht durch die Geschlechterstruktur erklären lässt. Im Primarbereich lag die Teilzeitquote in Deutschland 2023 sogar mehr als doppelt so hoch wie im EU-Durchschnitt (**Tab. B2-7web**). Dies ist jedoch kein bildungsspezifisches Phänomen, sondern spiegelt auch die insgesamt überdurchschnittlich verbreitete Teilzeitbeschäftigung in Deutschland wider, insbesondere bei Frauen (Eurostat, 2025). Steuerliche Anreize wie das Ehegattensplitting begünstigen Teilzeitbeschäftigung in Deutschland, während eine im internationalen Vergleich weniger durchgängige Ganztagsbetreuung und -beschulung Teilzeitarbeit häufig erforderlich macht (vgl. **A3**). Hinsichtlich der Geschlechterverteilung beim Bildungspersonal zeigt sich international ein ähnliches Muster. Der Frauenanteil liegt in der frühen Bildung meist über 90 % und sinkt mit höheren Bildungsstufen bis unter 50 % im Tertiärbereich (**Tab. B2-8web**). Auffällig ist jedoch, dass sich in Deutschland der Anteil des männlichen pädagogischen Personals in der frühen Bildung in den letzten 10 Jahren von einem sehr niedrigen Niveau (3 %) stetig auf 6 % erhöht hat und damit inzwischen leicht über dem EU-Durchschnitt liegt. Bei der Altersstruktur liegt Deutschland mit dem Anteil der ab 50-Jährigen in allen Bildungsbereichen im internationalen Mittelfeld (**Tab. B2-9web**).

Auch im internationalen Vergleich hohe Teilzeitquote des Bildungspersonals in Deutschland

Bildungspersonal innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen

Pädagogische Berufe werden nicht nur in Einrichtungen der frühen Bildung, der Schulen und Hochschulen ausgeübt, sondern auch in beträchtlichem Umfang im Bereich der Weiterbildung, wie etwa an den Volkshochschulen. Darüber hinaus arbeiten viele pädagogische Beschäftigte auch in Wirtschaftszweigen außerhalb der Bildung, etwa als Ausbildungspersonal der dualen Ausbildung in Betrieben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; vgl. **E4**). Als pädagogisch werden hier solche Berufe definiert, die nach Klassifikation der Berufe einen erzieherischen, lehrenden oder forschenden Schwerpunkt aufweisen. Laut Mikrozensus gingen im Jahr 2024 insgesamt 2,4 Millionen Beschäftigte in einem der Wirtschaftszweige mit Bildungsschwerpunkt und 600.000 Beschäftigte außerhalb dieser Wirtschaftszweige einem pädagogischen Beruf nach (**Tab. B2-10web**). Hier stieg die Zahl der Beschäftigten im Vergleich zu 2022 um 11 % und damit stärker als die Zahl der Beschäftigten in pädagogischen Berufen insgesamt (5 %).

Bildungspersonal außerhalb von Bildungseinrichtungen wächst weiter

Zum pädagogischen Personal in Bildungseinrichtungen insgesamt zählen mit 16 % seltener Beschäftigte mit Einwanderungsgeschichte G als unter allen Erwerbstätigen (23 %; **Tab. B2-11web**). Zwischen den Bildungsbereichen zeigen sich dabei deutliche Unterschiede: In der frühen Bildung liegt der Anteil bei 20 %, an allgemeinbildenden Schulen und der beruflichen Ausbildung mit 11 bzw. 9 % hingegen deutlich niedriger, während er im Hochschul- und Weiterbildungsbereich sowie in pädagogischen Berufen außerhalb von Bildungseinrichtungen mit 22 bis 27 % vergleichsweise hoch ist (**Tab. B2-11web**). Diese Unterschiede legen nahe, dass die geringere Repräsentation von Personen mit Einwanderungsgeschichte im Schuldienst weniger mit pädagogischen Tätigkeiten an sich zusammenhängt, sondern auch auf institutionelle Zugangsbedin-

Personen mit Einwanderungsgeschichte im Schuldienst deutlich unterrepräsentiert

gungen verweist. Dazu zählen z. B. sprachliche Anforderungen sowie formale Anerkennungsverfahren ausländischer Qualifikationen, die den Zugang zum Schuldienst für Personen mit Einwanderungsgeschichte erschweren können.

Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen von Bildungspersonal

Ausländische Qualifikationen von Erzieher:innen und Lehrkräften werden in Deutschland nur selten als voll gleichwertig anerkannt

Zur Deckung des Fachkräftebedarfs im Bildungswesen kann die Zuwanderung qualifizierter Fachkräfte beitragen. Voraussetzung für eine Tätigkeit als Erzieher:in in einer Kindertageseinrichtung oder als Lehrkraft im Schuldienst ist die gleichwertige Anerkennung der ausländischen Qualifikation. Von den rund 3.000 abgeschlossenen Anerkennungsverfahren für Erzieher:innen im Jahr 2024 wurden 23 % als voll gleichwertig anerkannt; bei den etwa 3.200 Verfahren zu Lehramtsabschlüssen waren es nur 11 % (**Tab. B2-11web**). Ein partieller Berufszugang, der nur zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten im Beruf berechtigt, oder die Auflage einer Ausgleichsmaßnahme wurden in rund 50 % der Verfahren für Erzieher:innen und in 78 % der Verfahren zu Lehramtsabschlüssen ausgesprochen. Art und Umfang der Ausgleichsmaßnahmen variieren zwischen den Ländern und reichen von einer einmaligen Einstellungsprüfung bis hin zu einem 3-jährigen Lehrgang (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, D4). Die übrigen Anerkennungsverfahren wurden negativ beschieden. Der im Vergleich zu den reglementierten Berufen[7] insgesamt geringe Anteil voll gleichwertig anerkannter Qualifikationen (17 gegenüber 44 %) weist auf hohe Anerkennungshürden für zugewanderte Erzieher:innen und Lehrkräfte hin. Gleichzeitig entspricht die Zahl positiver Lehramtsverfahren (einschließlich solcher mit Auflagen) rund 9 % der jährlichen Neueinstellungen im öffentlichen Dienst (KMK, 2025a) und verdeutlicht damit ein quantitativ relevantes Potenzial zugewanderter Fachkräfte.

Methodische Erläuterungen

Bildungspersonal
Bildungspersonal umfasst hier das Personal in Bildungseinrichtungen sowie Tagespflegepersonen und wird in pädagogisches bzw. wissenschaftliches und sonstiges Personal unterschieden. Zum pädagogischen und wissenschaftlichen Personal zählen Tagespflegepersonen, das im Gruppendienst tätige Personal in Kindertageseinrichtungen (ohne Personen in Berufsausbildung), Lehrkräfte und unterstützendes Personal an Schulen (u. a. Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen) sowie das wissenschaftliche und künstlerische Personal an Hochschulen. Das sonstige Personal umfasst Leitungs-, Verwaltungs- und hauswirtschaftliches/technisches Personal an Kindertageseinrichtungen, Personal an Schulen unterhalb der Vergütungs- bzw. Besoldungsgruppe E9 bzw. A9, Verwaltungs- und technisches Personal an Hochschulen (ohne Personen in Berufsausbildung) sowie Personal in der Krankenbehandlung an Hochschulkliniken. Abweichungen gegenüber anderen Kapiteln können aus unterschiedlichen Personalabgrenzungen entstehen.

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

7 *Der Zugang zu reglementierten Berufen ist durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften festgelegt und nur mit Nachweis einer bestimmten Qualifikation möglich. Dazu zählen z. B. Ärzt:innen und Pflegefachkräfte (jeweils bundesrechtlich geregelt) sowie Ingenieur:innen, Lehrer:innen und Erzieher:innen (jeweils landesrechtlich geregelt).*

Bildungsausgaben

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als B3

Aufgrund ihres großen Einflusses auf die Gestaltung der Bildungsprozesse sind die Ausstattung des Bildungswesens mit Finanzmitteln, deren Verteilung auf die einzelnen Bildungsbereiche und die Finanzierungsbeiträge von Bund, Ländern, Gemeinden sowie dem privaten Bereich wichtige Aspekte bildungspolitischer Diskussionen. Dabei spielen Themen wie die Verbesserung der Infrastruktur von Schulen, der Ausbau der Ganztagsbetreuung sowie die Stärkung von Chancengleichheit (z. B. Startchancen-Programm, vgl. **H4**) eine große Rolle. Die Bildungsausgaben stellen die dem Bildungssystem zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen dar. Sie umfassen sämtliche Bildungsbereiche inklusive der betrieblichen Ausbildung und der Weiterbildung, wobei auf die Ausgaben für die Weiterbildung in **G4** noch näher eingegangen wird.

Bildungsausgaben im Überblick

2024 wurden in Deutschland 305 Milliarden Euro für Bildung ausgegeben

Die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung fasst das Bildungsbudget[D] zusammen. Die Gesamtausgaben für das Bildungsbudget beliefen sich 2024 auf insgesamt 304,8 Milliarden Euro (**Tab. B3-1web**). Gegenüber 2014 sind die Bildungsausgaben in Deutschland nominal (nicht preisbereinigt) um 59 % und real (preisbereinigt) um 21 % gestiegen. In den Aufwendungen enthalten sind Mittel der öffentlichen Haushalte von Bund, Ländern und Gemeinden, Ausgaben des privaten Bereichs (Organisationen ohne Erwerbszweck, private Haushalte und Unternehmen) sowie Zahlungen des Auslands (z. B. Drittmittel der EU im Hochschulbereich).

82 % der Bildungsausgaben entfallen auf formale Bildungseinrichtungen

Das Bildungsbudget gliedert sich in 2 Teile. Budgetteil A (275,2 Milliarden Euro) stellt die Bildungsausgaben gemäß internationaler Abgrenzung dar. Diese umfassen die Ausgaben für das formale Bildungssystem[G], berechnet nach internationalen Vorgaben. Den wesentlichen Anteil machen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft[G] vom Elementar- bis zum Tertiärbereich (ISCED 0–8) mit 250,4 Milliarden Euro aus, was 82 % des gesamten Bildungsbudgets und 91 % des Budgetteils A für Bildungseinrichtungen entspricht. Zusätzlich werden im Bildungsbudget die Ausgaben für Bildungsförderung (z. B. BAföG, Kindergeld für volljährige Bildungsteilnehmende) mit 15,0 Milliarden Euro sowie die Aufwendungen privater Haushalte für Bildungsgüter und -dienstleistungen außerhalb von Bildungseinrichtungen mit 9,8 Milliarden Euro berücksichtigt (z. B. Ausgaben für Nachhilfe und Lernmaterialien).

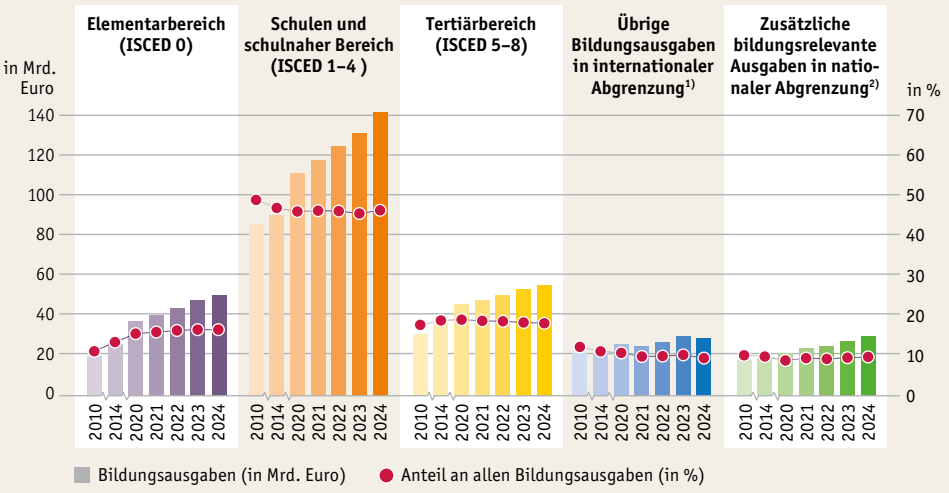
Private Haushalte geben 9,8 Milliarden Euro für Bildungsgüter und -dienstleistungen aus

Ergänzt wird der internationale Teil des Bildungsbudgets (Budgetteil A) durch den nationalen Budgetteil B. Die darunter zusammengefassten Ausgaben werden allgemein als bildungsrelevant angesehen, sind jedoch in den internationalen Datenlieferungen nicht enthalten. 2024 beliefen sich die Gesamtausgaben in nationaler Abgrenzung auf 29,5 Milliarden Euro. Darin enthalten sind beispielsweise Mittel für Horte in öffentlicher und privater Trägerschaft (3,0 Milliarden Euro), Volkshochschulen und Einrichtungen der Jugendarbeit (zusammen 3,9 Milliarden) sowie Ausgaben des privaten und öffentlichen Bereichs für die betriebliche Weiterbildung (16,4 Milliarden Euro, vgl. **G4**).

Anteil der Bildungsausgaben am BIP 7,0 % im Jahr 2024

Betrachtet man die gesamten Bildungsausgaben, inklusive des nationalen Budgetteils B, in Relation zur Wirtschaftskraft, lag der Anteil des Bildungsbudgets am BIP im Jahr 2024 bei 7,0 % (**Tab. B3-1web**) und damit – nach zwischenzeitlichem Rückgang – wieder auf dem Niveau des pandemiebedingten Höchststands von 2020. In beiden Jahren ist der hohe Anteil jedoch weniger auf überproportional gestiegene Bildungsausgaben zurückzuführen als vielmehr auf ein gesunkenes bzw. deutlich schwächer gewachsenes nominales BIP.

Abb. B3-1: Bildungsausgaben* und deren Anteil nach Bildungsbereichen 2010, 2014 und 2020 bis 2024



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

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

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

Quelle: Statistisches Bundesamt, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2023/2024

→ ***Tab. B3-1web, Tab. B3-2web***

Anteil der Ausgaben für Schulen und den schulnahen Bereich am Bildungsbudget bei 46 % im Jahr 2024

Das Bildungsbudget spiegelt auch die Strukturverschiebungen zwischen den Bildungsbereichen wider. Besonders der Elementarbereich hat seit Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz ab dem 1. Lebensjahr in 2013 und durch verschiedene Investitionsprogramme zum Ausbau der Betreuungsinfrastruktur an Bedeutung gewonnen (**B1**, vgl. **C4**): Sein Anteil am Bildungsbudget stieg von 11 % im Jahr 2010 auf knapp 17 % in 2024, zuletzt aber nur noch geringfügig. Den größten Anteil machen weiterhin Schulen und der schulnahe Bereich mit 46 % aus. Ihr Anteil sank zwischen 2010 und 2020 um 3 Prozentpunkte infolge rückläufiger Schüler:innenzahlen, aber ist seitdem nahezu unverändert. Auf den Tertiärbereich entfielen 18 %. Die übrigen Bildungsausgaben gemäß internationaler sowie nationaler Abgrenzung kommen auf 9 % und rund 10 % (**Abb. B3-1**).

Bildungsausgaben im internationalen Vergleich

Ausgaben je Bildungsteilnehmenden über internationalem Durchschnitt

Je nach Betrachtungsweise fallen die Bildungsausgaben in Deutschland im internationalen Vergleich über- oder unterdurchschnittlich aus. Gemessen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) lagen die nach internationaler Abgrenzung erfassten Ausgaben (Budgetteil A) für formale Bildungseinrichtungen in Deutschland im Jahr 2022 mit 4,4 % über dem EU-25-Durchschnitt (4,2 %), aber unter dem der OECD (4,7 %, **Tab. B3-3web**).[8] Bezogen auf die Anzahl der Bildungsteilnehmenden[9] vom Primar- bis zum Tertiärbereich bewegten sich im Jahr 2022 die durchschnittlichen Ausgaben in Deutschland mit 18.000 kaufkraftbereinigten US-Dollar je Bildungsteilnehmenden jedoch deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 15.000 US-Dollar wie auch dem EU-25-Durchschnitt von 13.500 US-Dollar (**Tab. B3-4web**). In

8 Die internationalen Daten liegen nur mit einem zusätzlichen Jahr Zeitverzug vor.

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

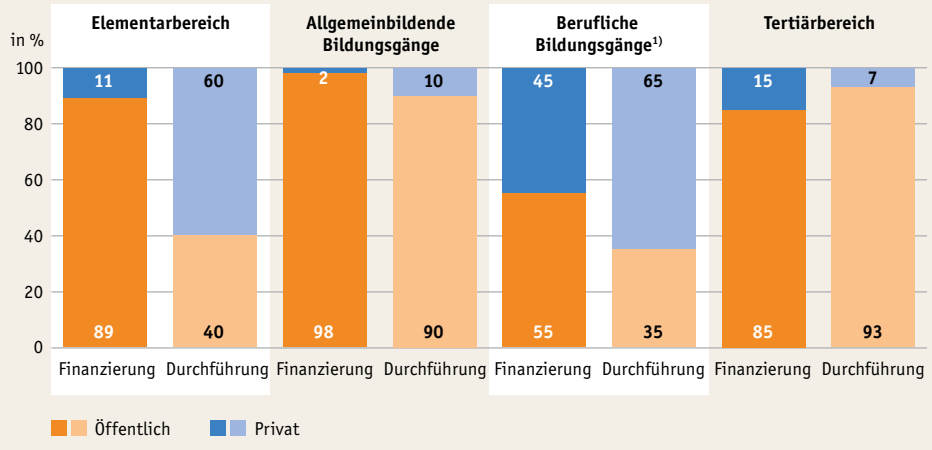
nahezu allen Bildungsbereichen übertrafen die Ausgaben je Bildungsteilnehmenden in Deutschland die internationalen Vergleichswerte – besonders deutlich bei den beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Der Großteil der Ausgaben je Bildungsteilnehmenden entfällt auf die im internationalen Vergleich hohen Personalkosten in Deutschland, die hauptsächlich auf das hohe Lohn- und Gehaltsniveau des Bildungspersonals zurückzuführen sind (OECD, 2025b). Dass die Bildungsausgaben in Deutschland gemessen am Bruttoinlandsprodukt im internationalen Vergleich dennoch vergleichsweise niedrig ausfallen, hängt vor allem mit dem relativ niedrigen Anteil der Bevölkerung unter 30 Jahren zusammen. Dadurch fällt der Anteil der Bildungsteilnehmenden an der Gesamtbevölkerung im Verhältnis zur erwerbstätigen Bevölkerung in Deutschland vergleichsweise niedrig aus.

Bildungsausgaben nach Finanzierung und Durchführung

Die Bildungsausgaben in Deutschland werden überwiegend öffentlich finanziert. Im Jahr 2023 haben Bund, Länder und Gemeinden gut vier Fünftel der Bildungsausgaben aufgebracht, das restliche Fünftel Privathaushalte, Organisationen ohne Erwerbszweck und Unternehmen sowie das Ausland (**Tab. B3-5web**). Die Länder finanzierten dabei mehr als die Hälfte (52 %) der Bildungsausgaben. Mit 66 % war ihr Finanzierungsanteil an den allgemeinbildenden Schulen und mit 62 % an den Hochschulstudiengängen besonders hoch. Der Bund finanzierte 11 % der Bildungsausgaben mit Finanzierungsschwerpunkten auf der Förderung von Bildungs- sowie Weiterbildungsteilnahme, die zu jeweils 76 bzw. 100 % vom Bund finanziert wurden. Hierunter fallen die Förderung im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG), des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) und die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Die Gemeinden, deren Anteil an den Bildungsausgaben 18 % betrug, finanzierten schwerpunktmäßig die Kindertagesbetreuung G im Elementarbereich (43 % Finanzierungsanteil). Die Finanzierung aus dem privaten Bereich setzte sich zusammen aus den Ausgaben privater Haushalte für Bildungsgüter sowie den Ausgaben privater Unternehmen für die betriebliche Weiterbildung und die betriebliche Ausbildung im dualen System (88 bzw. 78 % Finanzierungsanteil).

Länder tragen zum Großteil die Finanzierung der allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen

Abb. B3-2: Finanzierungs- und Durchführungsanteile der Bildungseinrichtungen in öffentlicher und privater Trägerschaft für ausgewählte Bildungsbereiche 2023 (in %)*



* *Vgl. Anmerkungen zu* ***Tab. B3-1web****.*
1) Berufliche Bildungsgänge einschließlich betrieblicher Ausbildung im dualen System und Schulen des Gesundheitswesens.
Quelle: Statistisches Bundesamt, Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2023/2024

→ Tab. B3-5web, Tab. B3-6web

Auf Einrichtungen in freier Trägerschaft entfallen 2023 insgesamt 60 % der Ausgaben im Elementarbereich

Zusätzlich zu ihrer Herkunft (Finanzierung) lassen sich Bildungsausgaben auch danach darstellen, wo sie getätigt werden (Durchführung), unabhängig von der Herkunft der Mittel. Im Elementarbereich übersteigt der Ausgabenanteil freier Träger (60 %) den privaten Finanzierungsanteil deutlich (11 %), da ein Großteil der Kindertageseinrichtungen in freier Trägerschaft betrieben, jedoch überwiegend öffentlich finanziert wird (**Abb. B3-2**). Auch bei den beruflichen Bildungsgängen liegt der Durchführungsanteil der privaten Einrichtungen über ihrem Finanzierungsanteil. Bei den allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen entfällt der Großteil der Ausgaben dagegen auf öffentliche Einrichtungen. Insgesamt wurden 2023 rund 61 % der Bildungsausgaben von öffentlichen Einrichtungen getätigt (**Tab. B3-6web**).

Öffentliche Bildungsausgaben

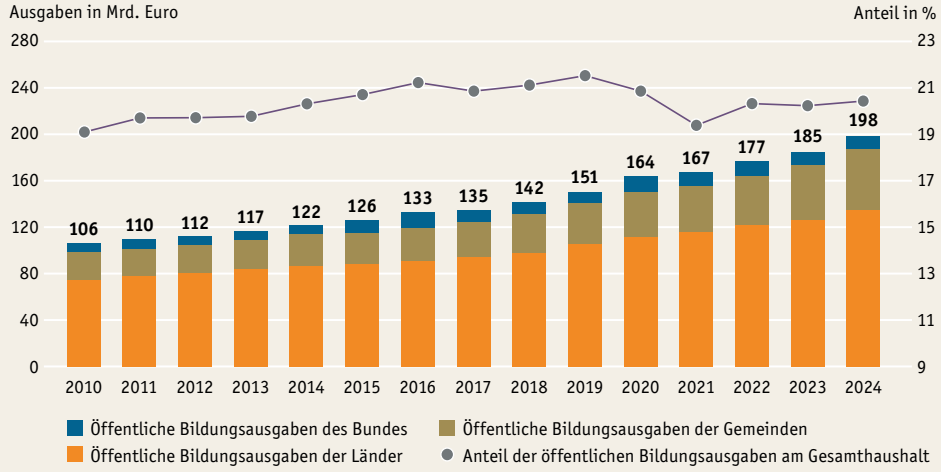
Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am Gesamthaushalt ab 2020 auf deutlich niedrigerem Niveau

Obwohl die öffentlichen Bildungsausgaben seit Ausbruch der Corona-Pandemie 2020 nominal weiterhin steigen und im Jahr 2024 mit 198 Milliarden Euro einen neuen Höchstwert erreichten, hat ihr Gewicht im öffentlichen Gesamthaushalt (vgl. **A2**) nach dem Konzept der Grundmittel Ⓜ deutlich abgenommen (**Abb. B3-3**). Im Jahr 2024 entfiel nur noch rund ein Fünftel (20 %) des öffentlichen Gesamthaushalts auf Bildung, gegenüber etwa 22 % im Jahr 2019. Dieser relative Bedeutungsverlust ist vor allem auf die höheren Staatsausgaben für die umfangreichen Corona-Hilfsprogramme zur Stabilisierung der Wirtschaft sowie – seit 2022 – auf zusätzliche Ausgaben zur Bewältigung der Energiekrise im Zuge des Kriegs in der Ukraine und für Verteidigung zurückzuführen (**Tab. B3-8web**). Zugleich sind die öffentlichen Haushalte seit mehreren Jahren durch anhaltende Defizite und eine erhöhte Verschuldung geprägt, was die fiskalischen Spielräume für einzelne Aufgabenbereiche zusätzlich begrenzt (vgl. **A2**). Jedoch ist die Gewichtung einzelner Ausgabenbereiche Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse, in denen unter gegebenen fiskalischen Rahmenbedingungen unterschiedliche Prioritätensetzungen vorgenommen werden und die durch gesellschaftliche Akteure und Interessen geprägt sind.

Anteil der Bildungsausgaben am Bundeshaushalt sinkt, während Länder und Gemeinden höhere Anteile für Bildung aufwenden

Ein Blick auf die Bildungsausgabenanteile auf Ebene der Gebietskörperschaften verdeutlicht die föderale Aufgabenverteilung und Aufgabenschwerpunkte. Während der Bund 2024 rund 4 % seines Haushalts auf den Bildungsbereich verwendete, waren es bei den Ländern (staatliche Ebene) rund 38 % und bei den Gemeinden 15 % (**Tab. B3-5web**). Die Länder finanzieren vor allem die Personalausgaben im Schul- und Hochschulbereich, die Gemeinden die in der Kindertagesbetreuung und Jugendarbeit sowie die Unterhaltung und Ausstattung von Bildungseinrichtungen. Der Bund finanziert hingegen vor allem die Förderung der Bildungsteilnehmenden selbst und stellt finanzielle Mittel für Investitionen im Bildungsbereich bereit. Letzteres erfolgt vorrangig über die Einrichtung von Sondervermögen, die zum Zeitpunkt der Mittelzuführung an das Sondervermögen in die Grundmittelbetrachtung einfließen, sodass vor allem für den Bund im Zeitverlauf Ausgabensprünge zu beobachten sind. Dennoch zeigt sich für den Anteil der Bildungsausgaben am Bundeshaushalt insgesamt eine rückläufige Tendenz, während die Länder und Gemeinden steigende Anteile ihrer Budgets für Bildung verwenden. Jedoch ist auch zu berücksichtigten, dass der Bund bspw. beim Startchancen-Programm und beim Kita- und Ganztagsausbau den Ländern insbesondere zur Finanzierung gestiegener Betriebskosten Mittel in Form von Umsatzsteueranteilen bereitstellt. Im Jahr 2024 verzichtete der Bund auf rund 3,1 Milliarden Euro Umsatzsteuereinnahmen, die den Ländern im Rahmen des Finanzausgleichs zugeführt werden. Aufgrund dieses Finanzierungsmechanismus sind diese Mittel nicht in den Grundmitteln des Bundes enthalten, sondern in denen der Länder und Gemeinden.

Abb. B3-3: Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben (Grundmittel) und ihr Anteil am Gesamthaushalt von Bund, Ländern und Gemeinden 2010 bis 2024*



* *Die gestiegenen Bundesausgaben 2011 sind auf das Zukunftsinvestitionsgesetz zurückzuführen. Die Anstiege 2015 und insbesondere 2016 sind durch die Zuführung an das Sondervermögen „Kommunalinvestitionsförderungsfonds" (Kapitel I + II) bedingt. 2020 und 2022 gab es zur Finanzierung des DigitalPakts Schule größere Zuweisungen an das Sondervermögen „Digitale Infrastruktur".*

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildungsfinanzbericht → ***Tab. B3-7web***

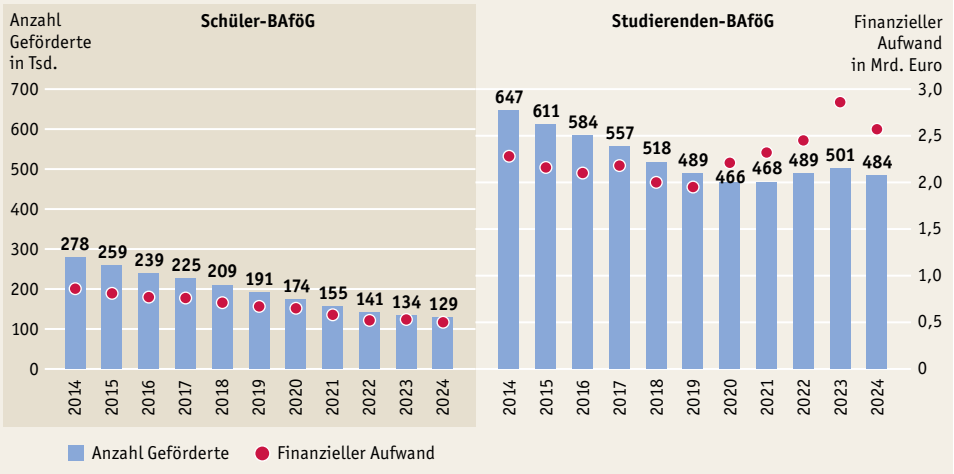
Die von Bund und Ländern eingesetzten Sondervermögen widmen sich aktuell vor allem den Themen Digitalisierung, Kinderbetreuungsausbau und Chancengleichheit (Statistisches Bundesamt, 2025g). Investitionen in den Ausbau der digitalen Infrastruktur an Schulen werden u. a. über den 2019 in Kraft getretenen DigitalPakt Schule gefördert (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, B3), der Ausbau der Kinderbetreuung erfolgt über mehrere Programmphasen seit 2007 und ein Sondervermögen zum Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter wurde 2020 eingesetzt (vgl. **D3**). Mit dem 2024 gestarteten Startchancen-Programm unterstützen Bund und Länder bundesweit rund 4.000 Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler:innen, um die Chancengerechtigkeit zu verbessern. Dafür stellen Bund und Länder über die 10-jährige Laufzeit bis zu 20 Milliarden Euro zusätzlich zur Verfügung.

Bildungsförderung

Mit dem Ziel, jungen Menschen unabhängig von ihrer sozialen und wirtschaftlichen Herkunft eine ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Ausbildung zu ermöglichen, fördert der deutsche Staat Studierende und Schüler:innen finanziell im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG). Trotz gestiegener Studierendenzahlen sank die Zahl der geförderten Studierenden zwischen 2014 und 2024 jedoch um 25 % auf 484.000 (**Abb. B3-4**), wozu u. a. ein gestiegener Anteil anspruchsberechtigter Studierender ohne Inanspruchnahme beigetragen haben dürfte (vgl. **F2**; Byström & Antonsdóttir, 2025). Nach einem zwischenzeitlichen Anstieg 2021 bis 2023 ging sie 2024 erneut zurück. Gleichzeitig stiegen die Ausgaben für das Studierenden-BAföG seit 2014 um 13 % auf 2,6 Milliarden Euro. Der Anstieg konzentrierte sich auf die Jahre ab 2020 infolge der Anhebung der Bedarfs- und Förderhöchstsätze sowie eines gestiegenen Anteils der Geförderten mit Vollförderung. Im Jahr 2024 gingen die Ausgaben mit der rückläufigen Zahl der Geförderten erstmals seit 2019 wieder zurück (–10 %). Der durchschnittliche monatliche Förderbetrag pro Kopf stieg zwischen 2014 und 2024 um 47 % auf 657 Euro. Inflationsbereinigt entspricht dies einem Anstieg um 13 %.

Ausgaben für das Studierenden-BAföG trotz Rückgang der Geförderten-zahl seit 2014 um 13 % gestiegen

Abb. B3-4: BAföG-Geförderte und finanzieller Aufwand 2014 bis 2024



Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistik zum Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) D

→ ***Tab. B3-9web***

Zum Wintersemester 2024/25 wurde mit der Studienstarthilfe ein neues Förderinstrument im Rahmen des BAföG eingeführt. Diese richtet sich an Studierende, die vor Aufnahme des Studiums bestimmte Sozialleistungen bezogen haben, und gewährt einen einmaligen Zuschuss in Höhe von 1.000 Euro zum Studienbeginn. 2024 erhielten erstmals 10.700 Studierende diese Leistung.

Ausgaben für Schüler-BAföG und Anzahl der Geförderten seit 2014 nahezu halbiert

Nochmals stärker als bei den Studierenden ging die Zahl der Schüler:innen mit BAföG zurück (**Abb. B3-4**): Sie hat sich seit 2014 mehr als halbiert und ein erneuter Anstieg ist auch in den letzten Jahren nicht zu beobachten. Entsprechend reduzierten sich die Ausgaben für das Schüler-BAföG um 42 % auf 0,5 Milliarden Euro. Der durchschnittliche monatliche Förderbetrag stieg im gleichen Zeitraum zwar um 29 % auf 539 Euro, blieb inflationsbereinigt jedoch nahezu konstant. Neben dem BAföG richten sich weitere Förderinstrumente des Bundes gezielt an besonders begabte und gesellschaftlich engagierte Studierende: die Studienstipendien der Begabtenförderungswerke und das Deutschlandstipendium – das 2024 rund 33.000 Studierende mit monatlich 300 Euro förderte (Statistische Bundesamt, 20250). Weitere Ausgaben für die Bildungsförderung im Rahmen des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) sowie der Bundesagentur für Arbeit werden in **G4** behandelt.

Methodische Erläuterungen

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

Bildungsbeteiligung

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als B4

Die Bildungsbeteiligung ist ein zentraler Indikator der Bildungsberichterstattung, der Aufschluss über die Inanspruchnahme formaler Bildungsangebote gibt. Im Folgenden wird zunächst die Struktur der Bildungsbeteiligung anhand der Anzahl der Bildungsteilnehmenden nach Bildungsbereichen sowie ihrer Anteile an der gleichaltrigen Bevölkerung dargestellt. Anschließend richtet sich der Blick auf junge Erwachsene und das Zusammenspiel von Bildung und Erwerbstätigkeit: Nach einem internationalen Vergleich, der strukturelle Besonderheiten des deutschen Systems verdeutlicht, wird auf nationaler Ebene untersucht, in welchem Umfang junge Erwachsene parallel zur Bildung erwerbstätig sind, wie viele ohne qualifizierenden Abschluss einer Erwerbstätigkeit nachgehen und wer sich weder in Bildung noch Erwerbstätigkeit befindet. Abgerundet wird der Indikator durch die tatsächlich für Bildung aufgewendete Zeit auf Basis der Zeitverwendungserhebung[D] 2022. Da die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung nicht in vergleichbarer Weise vorliegen, wird hierüber gesondert in **G2** berichtet.

Struktur der Bildungsbeteiligung

Im Jahr 2024 nahmen rund 18,0 Millionen Menschen in Deutschland an formaler Bildung (inklusive der frühen Bildung) teil (**Tab. B4-1web**). Hierzu zählen Kinder in Kindertageseinrichtungen und -tagespflege, Schüler:innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, Studierende an Hochschulen sowie Teilnehmende an Maßnahmen der Aufstiegsfortbildung. Im langfristigen Vergleich seit 2014 ist die Zahl der Bildungsteilnehmenden um rund 7 % gestiegen. Dieser Zuwachs ist hauptsächlich auf den Ausbau der frühen Bildung, mehr Kinder und Jugendliche im Schulalter und mehr Studierende zurückzuführen. Gegenüber 2022 nahm die Gesamtzahl der Bildungsteilnehmenden weiterhin um 1 % zu, was auf den Anstieg an allgemeinbildenden Schulen (+3 %) zurückzuführen ist. In der frühen Bildung (–1 %) und im Hochschulbereich (–2 %) war jedoch ein Rückgang zu verzeichnen.

Bildungsteilnehmendenzahl seit 2022 leicht gestiegen

In der frühen Bildung, die in den letzten 2 Jahrzehnten kontinuierlich ausgebaut wurde (**B1**, vgl. **C2**) und daher im Vergleich zu 2014 einen enormen Zuwachs bei der Zahl der betreuten Kinder von 18 % zu verzeichnen hatte, spiegelt der leichte Rückgang um 1 % im Jahr 2024 gegenüber 2022 den deutlichen Geburtenrückgang ab 2022 bei gleichzeitig steigenden Beteiligungsquoten wider.

Erstmals Rückgang der betreuten unter 3-Jährigen

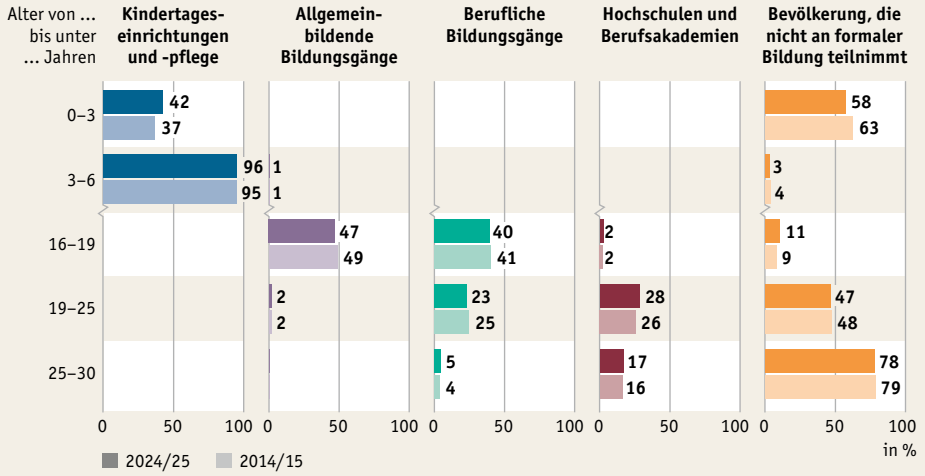
Die Zahl der Schüler:innen im Primarbereich und Sekundarbereich I wird durch die Vollzeitschulpflicht überwiegend von der demografischen Entwicklung bestimmt (vgl. **D1**). In den vergangenen 10 Jahren sind die Kohortengrößen im Schulalter gestiegen; seit 2022 wurde dieser Trend zusätzlich verstärkt durch die Zuwanderung ukrainischer Geflüchteter. In der Folge setzt sich der steigende Trend im Primarbereich und Sekundarbereich I fort. Gegenüber 2022 sind 2024 die Schüler:innenzahlen in diesen Bereichen um 7 % angestiegen (**Tab. B4-2web**). Im Sekundarbereich II, der sowohl die gymnasiale Oberstufe als auch das Berufsbildungssystem umfasst, setzte sich der langfristige Rückgang 2024 erstmals nicht weiter fort. Für die kommenden Jahre ist demografisch bedingt wieder mit einem Anstieg zu rechnen (vgl. **A1**).

Weiterhin mehr Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich I, kein weiterer Rückgang im Sekundarbereich II

Beim Blick auf die Bildungsbeteiligungsquoten, d.h. die Bildungsteilnehmendenzahlen anteilig zur Bevölkerung, ist zu berücksichtigen, dass durch die Revision der Bevölkerungsfortschreibung auf Basis des Zensus 2022 die Bevölkerungszahl von 84,1 auf 82,7 Millionen Einwohner:innen sank, wodurch die Quoten für das Jahr 2022 je nach Altersgruppe um 1 bis 4 Prozentpunkte höher ausfallen als im letzten Bildungsbericht (**Tab. B4-6web**).

Revision der Bevölkerungszahl erhöht Bildungsbeteiligungsquoten für 2022

Abb. B4-1: Entwicklung der Bildungsbeteiligung in Bildungseinrichtungen nach Bereichen und Altersgruppen 2014/15 und 2024/25 (in %)*



* *Beteiligungsquoten für die Altersgruppe von 6 bis unter 16 Jahren sind nicht aufgeführt, da sie aufgrund der Schulpflicht rund 100 % betragen.*

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

→ ***Tab. B4-7web***

Beteiligungsquote der unter 3-Jährigen steigt weiter

Auf Basis der neuen Bevölkerungszahlen zeigt sich, dass der Anstieg der Beteiligungsquoten bei den unter 3-Jährigen – unterbrochen nur 2020 durch die Corona-Pandemie – auch 2024 anhielt. Mit 42 % lag die Quote um 5 Prozentpunkte über dem Niveau von 2014 (**Abb. B4-1**).[10] Ohne die höhere Bildungsbeteiligungsquote hätte der Rückgang der Geburten seit 2022 zu einem deutlich stärkeren Rückgang der betreuten Kinder in der frühen Bildung geführt. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen lag die Beteiligungsquote für das Jahr 2023 mit 96 % auf einem ähnlich hohen Niveau wie vor 10 Jahren (95 %).

Im Jugend- und jungen Erwachsenenalter zeigen sich differenzierte Entwicklungen: Bei den 16- bis unter 19-Jährigen, die teilweise noch der Vollzeitschulpflicht unterliegen, sank die Bildungsbeteiligung zwischen 2014 und 2024 um 2 Prozentpunkte auf 89 %; sowohl die Teilnahme an allgemeinbildenden als auch an beruflichen Bildungsgängen ging zurück. Bei den 19- bis unter 25-Jährigen lag die Bildungsbeteiligung 2024 bei 53 % und bei den 25- bis unter 30-Jährigen bei 22 %. Dies entspricht jeweils einem leichten Anstieg (+1 Prozentpunkt) gegenüber 2014. In der Gruppe der 19- bis unter 25-Jährigen verlagerte sich die Bildungsbeteiligung zudem leicht von der beruflichen Bildung (– 2 Prozentpunkte) hin zu den Hochschulen (+2 Prozentpunkte). Ob dies auf eine breitere Bildungsbeteiligung oder längere Verweildauern im Hochschulbereich zurückzuführen ist, wird an anderer Stelle untersucht (vgl. **F3**).

Verschiebung von beruflicher zur Hochschulbildung bei 19- bis unter 25-Jährigen

Bildungsbeteiligung und Erwerbstätigkeit junger Erwachsener im internationalen Vergleich

Der internationale Vergleich der Bildungsbeteiligung und der Erwerbstätigkeit junger Erwachsener verdeutlicht die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems, insbesondere die duale Ausbildung, und dessen spezifischen Herausforderungen. Besonders relevant ist dabei die Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen, die nach

10 *Die Beteiligungsquoten in B4 weichen von den Werten in Kapitel C4 und den Angaben des Statistischen Bundesamts (2025e) ab, da hier über alle Bildungsbereiche eine einheitliche Abgrenzung der Jahrgänge von Januar bis Dezember verwendet wird. Andere Veröffentlichungen basieren bedingt durch den Erhebungsstichtag der KJH-Statistik (31. März) auf einer Abgrenzung von März bis Februar, wodurch die ausgewiesenen Quoten methodisch bedingt niedriger ausfallen.*

dem Ende der (Vollzeit-)Schulpflicht vor der Entscheidung zwischen weiterer Bildung und Erwerbstätigkeit steht.[11]

Vergleichsweise häufig sind junge Menschen gleichzeitig in einem Bildungsgang und erwerbstätig …

Die Bildungsbeteiligungsquote in dieser Altersgruppe lag mit 53 % in Deutschland 2024 laut dem Labour Force Survey D über dem EU-22-Durchschnitt G von 50 % (**Abb. B4-2**). Dabei war der Anteil junger Erwachsener, die gleichzeitig in einem Bildungsgang und erwerbstätig sind, in Deutschland deutlich höher als der EU-22-Durchschnitt. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass 12 % der jungen Erwachsenen im Rahmen einer dualen Ausbildung oder eines Dualen Studiums beschäftigt sind – ein Modell, das international kaum verbreitet ist (EU-22-Durchschnitt: 2 %; **Tab. B4-9web**, vgl**. E1**). Während in Deutschland gegenüber 2014 mehr junge Erwachsene parallel zur Bildung anderen Formen der Erwerbstätigkeit nachgingen und beispielsweise neben dem Studium arbeiteten, war der Anteil in dualen Programmen rückläufig.

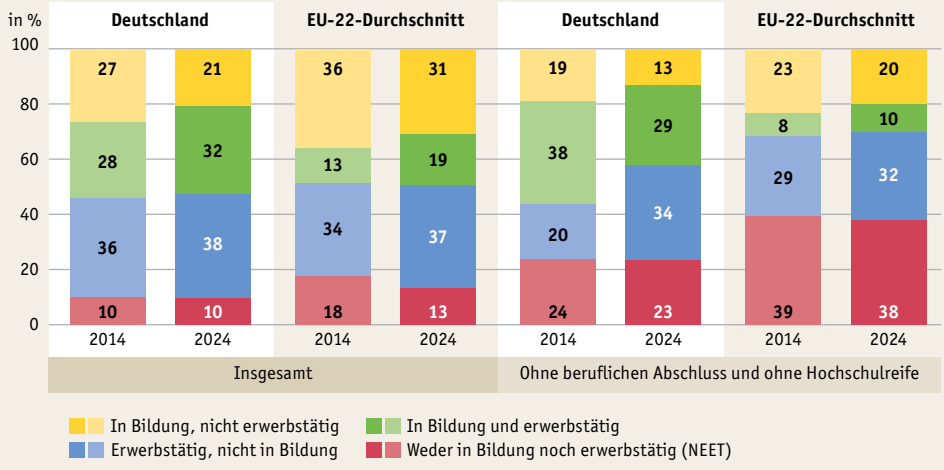
… aber der Anteil in dualen Programmen ist rückläufig

Anteil der NEETs im internationalen Vergleich gering

Ausschließlich erwerbstätig waren 2024 junge Erwachsene in Deutschland ähnlich häufig wie im internationalen Durchschnitt (**Abb. B4-2**). Entsprechend war der Anteil der NEETs (Not in Education, Employment, or Training), also derjenigen, die weder in Bildung noch erwerbstätig sind, in Deutschland mit 10 % vergleichsweise niedrig (EU-22-Durchschnitt: 13 %). International ist der NEET-Anteil seit 2014 jedoch deutlich rückläufig, was vor allem auf eine verbesserte Arbeitsmarktintegration junger Erwachsener zurückzuführen ist. Die Einführung der EU-Jugendgarantie im Jahr 2013 könnte diese Entwicklung begünstigt haben (Europäische Kommission, 2025).[12] In Deutschland blieb der NEET-Anteil hingegen auf einem niedrigen Niveau weitgehend stabil.

Junge Erwachsene, die (noch) formal gering qualifiziert sind – also weder über einen beruflichen Abschluss noch die Hochschulreife verfügen –, befinden sich in Deutschland häufiger in Bildungsprogrammen und sind seltener von Beschäftigung ausgeschlossen als im internationalen Vergleich. So lag der NEET-Anteil dieser Gruppe 2024 deutlich unter dem EU-22-Durchschnitt. Ursächlich hierfür dürfte auch der

Abb. B4-2: 20- bis unter 25-Jährige nach Bildungsbeteiligung, Erwerbsstatus G und Bildungsabschluss im internationalen Vergleich, 2014 und 2024 (in %)



Quelle: Bildungsbeteiligung und Erwerbsstatus: OECD; eigene Darstellung → ***Tab. B4-9web***

11 Im Gegensatz zum vorherigen Abschnitt wird hier nicht die Gruppe der 19- bis unter 25-Jährigen betrachtet, da für diese Altersgruppe keine international vergleichbaren Daten vorliegen.

12 Die EU-Jugendgarantie (Youth Guarantee) wurde 2013 eingeführt und zielt darauf ab, jungen Menschen innerhalb von 4 Monaten nach Eintritt in Arbeitslosigkeit oder nach Verlassen des Bildungssystems ein qualitativ hochwertiges Angebot in Form von Beschäftigung, Ausbildung, Weiterbildung oder Praktikum zu unterbreiten.

Immer mehr junge gering Qualifizierte gehen arbeiten, statt eine Ausbildung zu machen

Übergangssektor mit seinen Maßnahmen zur Vorbereitung auf Ausbildung und Arbeit sein (vgl. **E1**). Gegenüber 2014 ist die Bildungsbeteiligung in dieser Gruppe jedoch deutlich zurückgegangen, parallel zu einem Anstieg der Erwerbstätigkeit. Eine Verschiebung hin zur ungelernten Erwerbstätigkeit in dieser Größenordnung ist international nicht zu beobachten. Dieser Anstieg lässt sich weder durch Veränderungen in der Zusammensetzung der Gruppe nach erreichtem Schulabschluss noch nach Zuwanderungsstatus erklären. Möglicherweise tragen verbesserte Verdienstmöglichkeiten für Ungelernte vor allem in Berufen mit geringer Bildungsrendite infolge der Einführung des Mindestlohns zu dieser Entwicklung bei (vgl. **E2**). Dies verweist auf strukturelle Entwicklungen des deutschen Arbeitsmarkts, die kurzfristig Chancen für Ungelernte eröffnen, zugleich jedoch Risiken für ihre zukünftige Qualifizierung und damit ihre Beschäftigungsstabilität bergen (vgl. **I3**; OECD, 2025b).

Junge Erwachsene weder in Bildung noch erwerbstätig (NEET)

10 % der jungen NEETs in Übergangssituationen, z. B. vor Studienbeginn

Die rund 450.900 jungen NEETs im Alter von 20 bis unter 25 Jahren im Jahr 2024 befanden sich laut Mikrozensus in unterschiedlichen Lebenssituationen. Rund 10 % waren in Übergangssituationen: 6 % hatten ihre Bildungsteilnahme nur vorübergehend unterbrochen, etwa im Zusammenhang mit einem Schul- oder Ausbildungswechsel, dem Übergang ins Studium, Krankheit oder Mutterschutz (**Abb. B4-3**). Weitere 4 % hatten bereits eine Arbeitsstelle gefunden, diese zum Befragungszeitpunkt aber noch nicht angetreten.

Mehrheit der jungen NEETs steht dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung

Ein Viertel der NEETs war arbeitsuchend und damit gemäß der ILO-Definition erwerbslos. Diese rund 113.100 Personen stehen dem Arbeitsmarkt grundsätzlich zur Verfügung und könnten kurzfristig eine Beschäftigung aufnehmen. Die Mehrheit der NEETs (66 %, 295.700 Personen) zählt hingegen zu den Nichterwerbspersonen, die keine Arbeit suchen und dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen. Die hierfür genannten Gründe verweisen vielfach auf Lebensumstände, die nicht nur eine Erwerbstätigkeit, sondern häufig auch eine (Wieder-)Aufnahme von Bildung erschweren oder verhindern. So nannten 20 % Betreuungspflichten oder andere familiale Verpflichtungen und 18 % gesundheitliche Einschränkungen. Weitere 17 % gaben hingegen an, aufgrund ihrer schulischen oder beruflichen Ausbildung bzw. eines Studiums keine Arbeit zu suchen oder aufnehmen zu können, obwohl sie sich nach eigenen Angaben zum Befragungszeitpunkt weder in einem formalen Bildungsgang noch im Übergang zwischen Bildungsgängen befanden. Möglicherweise handelt es sich hierbei um Personen, die auf einen Studien- oder Ausbildungsplatz warten. Für 39 % und damit den größten Teil der Nichterwerbspersonen wurden sonstige, nicht näher spezifizierte Gründe angegeben, was die Differenzierung der Motive für die Nichtarbeitsuche begrenzt.

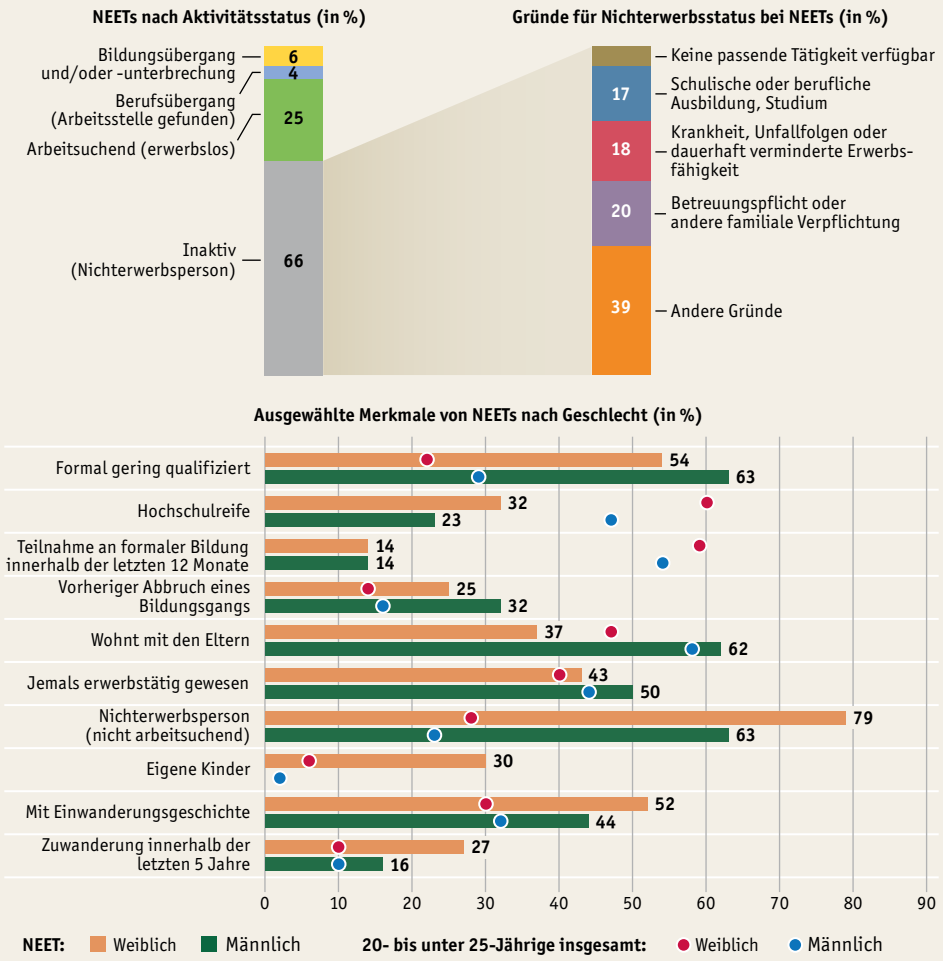
NEETs häufig gering qualifiziert, viele Bildungsabbrecher:innen

Die Mehrheit (59 %) der NEETs verfügte weder über einen beruflichen Abschluss noch die Hochschulreife (**Abb. B4-3**, **Tab. B4-12web**). Zugleich lag bei 86 % die letzte Teilnahme an einem formalen Bildungsprogramm länger als 12 Monate zurück und mehr als ein Viertel (29 %) hatte eine schulische oder berufliche Ausbildung oder ein Studium abgebrochen. Die Kombination aus längeren Bildungsunterbrechungen und instabilen Bildungsverläufen weist auf das Risiko hin, dass ein erheblicher Teil dieser Gruppe formal gering qualifiziert bleiben könnte.

Weibliche NEETs häufig mit Care-Pflichten und kürzlich eingewandert

Junge Männer und Frauen sind etwa gleich häufig unter den NEETs vertreten, unterscheiden sich jedoch deutlich in ihrer Lebenssituation (**Abb. B4-3**, **Tab. B4-12web**): Weibliche NEETs haben häufiger eigene Kinder, sind aus dem Elternhaushalt ausgezogen und aufgrund von Betreuungspflichten Nichterwerbspersonen – jeweils sowohl im Vergleich zu männlichen NEETs als auch zu gleichaltrigen Frauen insgesamt. Zudem hat mehr als die Hälfte der weiblichen NEETs eine Einwanderungsgeschichte,

Abb. B4-3: 20- bis unter 25-Jährige weder in Bildung noch erwerbstätig (NEETs) 2024



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2024 → ***Tab. B4-10web, Tab. B4-11web, Tab. B4-12web***

von denen wiederum mehr als die Hälfte erst innerhalb der letzten 5 Jahre nach Deutschland zugewandert ist.

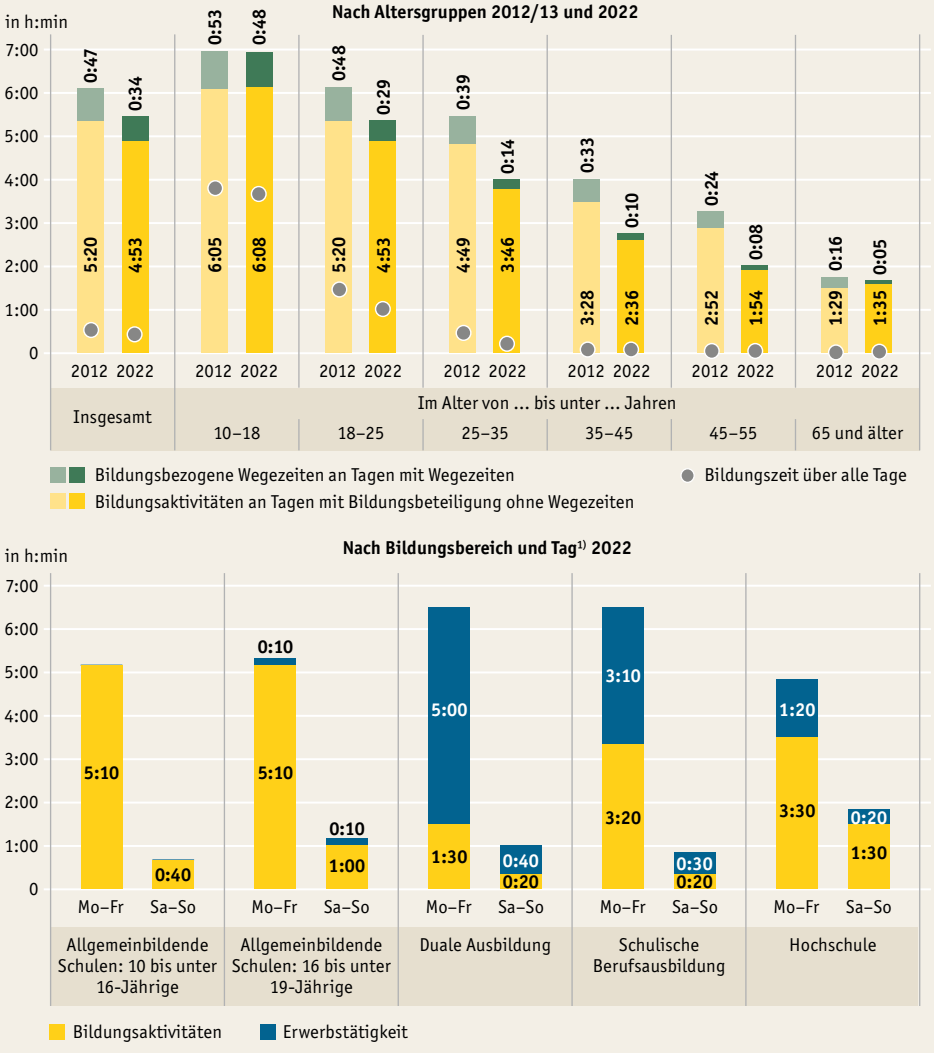
Bildungszeit

Mit der Zeitverwendungserhebung 2022 (D) liegen erstmals seit 10 Jahren wieder Daten dazu vor, wie viel Zeit tatsächlich für Lern- und Bildungsaktivitäten (M) aufgewendet wird – unabhängig vom institutionellen Kontext. Erfasst werden etwa die Teilnahme an Unterricht und Vorlesungen, deren Vor- und Nachbereitung, non-formale Weiterbildung, aber auch die Teilnahme am Ganztag in Schulen sowie bildungsbezogene Wegezeiten. Die Erhebung misst damit ausschließlich den zeitlichen Umfang bewusster Bildungsaktivitäten, erlaubt jedoch keine Rückschlüsse auf deren Intensität oder Lernergebnisse.

Deutlicher Rückgang der Bildungszeit mit dem Alter

Die in der Zeitverwendungserhebung erfasste Zeit für Lern- und Bildungsaktivitäten – Wochenenden und Ferien eingeschlossen – verteilt sich im Lebensverlauf sehr ungleich und konzentriert sich vor allem auf die ersten 2 Lebensjahrzehnte (**Abb. B4-4**). 10- bis unter 18-Jährige nutzten 2022 durchschnittlich 3 Stunden und 40 Minuten täglich für Bildungsaktivitäten, 18- bis unter 25-Jährige nur noch rund 1 Stunde. Ab dem 35. Lebensjahr sinkt die durchschnittliche Bildungszeit auf wenige Minuten

Abb. B4-4: Durchschnittlich täglich für Lern- und Bildungsaktivitäten genutzte Zeit* (in Stunden:Minuten)



* *Wochenenden, Ferien/Urlaub und Krankheitstage sind einberechnet.*

1) *Personen die angaben, überwiegend Auszubildende:r, Schüler:in oder Student:in zu sein. Mo.-Fr. ohne Feiertage. Sa.-So. einschließlich Feiertagen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung 2012/13 und 2022, eigene Darstellung

→ ***Tab. B4-13web, Tab. B4-14web***

pro Tag, da Bildungsaktivitäten nur noch an wenigen Tagen stattfinden.

Eine Betrachtung, die ausschließlich Tage mit Lern- und Bildungsaktivitäten einbezieht, relativiert den Alterseffekt: An solchen Tagen verbrachten 10- bis unter 18-Jährige durchschnittlich etwas mehr als 6 Stunden mit Lern- und Bildungsaktivitäten und damit nur rund eine Stunde mehr als 18- bis unter 25-Jährige (**Abb. B4-4**). Selbst ab einem Alter von 65 Jahren verbrachten Personen an Tagen mit Bildungsbeteiligung durchschnittlich noch rund 1 ½ Stunden mit Bildungsaktivitäten – allerdings nur an 2 % der erfassten Tage.

Rückgang der bildungsbezogenen Wegezeiten gegenüber 2012

Gegenüber 2012 ist die durchschnittliche Bildungszeit insgesamt zurückgegangen – sowohl über alle Tage als auch an Tagen mit Bildungsbeteiligung (rund 30 Minuten weniger). Ein wesentlicher Grund sind deutlich kürzere bildungsbezogene Wegezeiten: Ab einem Alter von 25 Jahren haben sich die Wegezeiten mehr als

halbiert. Auch ohne Berücksichtigung der Wegezeiten zeigt sich ein Rückgang, der mit der Zunahme möglicherweise zeitlich kompakterer Onlinelernaktivitäten in den letzten Jahren zusammenhängen dürfte (**G2**).[13]

Innerhalb formaler Bildungsgänge bestehen deutliche Strukturunterschiede. Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen im Alter von 10 bis unter 19 Jahren verbrachten 2022 unter der Woche (einschließlich Ferienzeiten) durchschnittlich etwas mehr als 5 Stunden täglich mit Bildungsaktivitäten (**Abb. B4-4**). In der beruflichen Ausbildung waren es deutlich weniger. Dort findet ein großer Teil der Ausbildung jedoch im Ausbildungsbetrieb statt und wird in der Zeitverwendungserhebung vorwiegend als Erwerbstätigkeit erfasst. Zusammengerechnet ergeben Bildungs- und Erwerbszeit in der beruflichen Ausbildung rund 6 ½ Stunden pro Tag. Studierende investierten an Wochentagen knapp 3 ½ Stunden in Lern- und Bildungsaktivitäten. Dabei sind auch vorlesungsfreie Zeiten und möglicherweise längere Studienunterbrechungen eingeschlossen. Einschließlich ihrer Erwerbstätigkeit, die im Unterschied zur beruflichen Ausbildung häufig keinen fachlichen Bezug zum Studium hat (z. B. bei Nebenjobs in der Gastronomie), kommen Studierende auf 4 Stunden und 48 Minuten an Wochentagen. Allerdings lernen Studierende vergleichsweise häufiger auch an Wochenenden und Feiertagen.

Berufliche Auszubildende mit dem höchsten Tagespensum – 6,5 Stunden Bildung + Arbeit

Methodische Erläuterungen

Zeitverwendungserhebung
2022 wurde in Deutschland nach der letzten Erhebung 2012/13 zum 4. Mal die Zeitverwendung der Bevölkerung in privaten Haushalten erhoben (Statistisches Bundesamt, 2024). Dafür wurden die Befragten u. a. gebeten, für 3 festgelegte Tage ein Aktivitätentagebuch zu führen. Die erhobenen Daten geben Aufschluss darüber, wie viel Zeit Menschen in Deutschland für Erwerbsarbeit, unbezahlte Arbeit, Bildung, Freizeitaktivitäten etc. aufwenden. Als Lern- und Bildungsaktivitäten wurden bei der Auswertung alle Aktivitäten in Tab. B4-14 der (einstelligen) Hauptkategorie 3 „Qualifikation/Bildung" und der (zweistelligen) Unterkategorie 93 „Wegezeiten Qualifikation/Bildung" berücksichtigt. Diese umfassen vielfältige Tätigkeiten von der Teilnahme an Unterricht, Betreuung und Arbeitsgemeinschaften in der Schule, Hochschule, Vor- und Nachbereitung von Unterricht über Qualifizierung und Weiterbildung für den Beruf bis hin zu den Wegezeiten, die im Zusammenhang mit Bildung stehen. Nicht zu Lern- und Bildungsaktivitäten gezählt wurde hingegen das Ausüben von Sport oder Musik in der Freizeit.

13 *Ein unmittelbarer Einfluss der möglicherweise zum Befragungszeitpunkt noch geltenden Corona-Beschränkungen lässt sich hingegen ausschließen: Denn der Rückgang bleibt selbst dann bestehen, wenn die Monate Januar bis April 2022, in denen teilweise noch Corona-Beschränkungen galten, aus der Analyse ausgeklammert werden.*

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als B5

Bildungsstand der Bevölkerung

Der Bildungsstand einer Person ist sowohl individuell als auch gesellschaftlich von zentraler Bedeutung. Auf individueller Ebene beeinflusst er die Fähigkeit zur aktiven Gestaltung der eigenen Biografie, die Erwerbs- und Teilhabechancen sowie den Zugang zu weiterführender Bildung. Auf gesamtwirtschaftlicher Ebene trägt ein höherer Bildungsstand der Bevölkerung zur Fachkräftesicherung und zur Innovationsfähigkeit bei. Im Folgenden wird der Bildungsstand anhand der erreichten formalen Bildungsabschlüsse[G] dargestellt. Betrachtet wird zunächst die Entwicklung des Bildungsstands junger Erwachsener und anschließend die Gesamtbevölkerung im typischen Erwerbsalter, mit besonderem Fokus auf einwanderungsbezogene Unterschiede.

Entwicklung des Bildungsstands der 25- bis unter 35-Jährigen

Für die Analyse der Entwicklung des Bildungsstands wird die Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen betrachtet. In diesem Alter wurde meistens der höchste Bildungsabschluss bereits erworben – im Jahr 2025 besuchten nur noch 13 % dieser Altersgruppe einen formalen Bildungsgang (**B4**) – und zugleich ist die Altersgruppe jung genug, um die Entwicklung möglichst aktueller Geburtsjahrgänge abzubilden.

Anhaltender Trend zu hohen Bildungsabschlüssen …

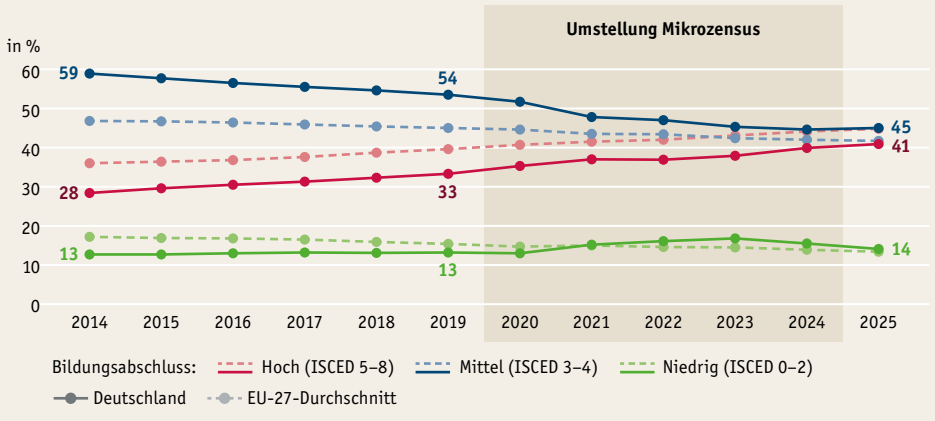
In dieser Altersgruppe setzt sich der lang anhaltende Trend zu hohen Bildungsabschlüssen weiter fort (**Abb. B5-1**). Der Anteil der Personen mit einem hohen Bildungsabschluss (ISCED 5–8) lag im Jahr 2025 bei 41 % und damit 13 Prozentpunkte über dem Wert von 2014. Zu den hohen Bildungsabschlüssen zählen alle tertiären Abschlüsse, die sowohl höher qualifizierende berufliche Abschlüsse (z.B. Meister:in, Techniker:in oder Erzieher:in) als auch akademische Abschlüsse (z.B. Bachelor oder Master) umfassen. Letztere stellten 2025 mit 82 % den Großteil der hohen Abschlüsse und machten den überwiegenden Teil des Anstiegs hoher Bildungsabschlüsse seit 2014 aus (+11 Prozentpunkte gegenüber +2 Prozentpunkte bei tertiären beruflichen Abschlüssen; **Tab. B5-2web**). Setzt sich der bisherige Trend fort, dürfte der von der EU für den europäischen Bildungsraum bis 2030 für diese Altersgruppe angestrebte Zielwert von 45 % mit hohem Abschluss in Deutschland erreicht werden.

Der bisherige Trend geht nahezu ausschließlich auf einen Rückgang der mittleren Qualifikation (ISCED 3–4) zurück, deren Anteil in den letzten 10 Jahren um 13 Prozentpunkte auf 45 % im Jahr 2025 gesunken ist (vgl. **E5**). ISCED 3 umfasst überwiegend berufsbildende Abschlüsse und zu einem geringeren Anteil die Hochschulreife. ISCED 4 bezeichnet den postsekundaren nichttertiären Bereich, also etwa die Kombination von beruflichem Ausbildungsabschluss und Hochschulreife, Abschlüsse von 2- bis 3-jährigen Bildungsgängen an Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe (z.B. Pflegefachfrau/-fachmann, Physiotherapeut:in) sowie Abschlüsse an Abendgymnasien. Insgesamt verfügten 37 % über einen mittleren beruflichen Abschluss auf ISCED-Level 3–4, aber nur 8 % ausschließlich über die Hochschulreife, wobei der Rückgang der mittleren Qualifikationen vollständig auf den rückläufigen Anteil beruflicher Abschlüsse und nicht etwa auf die Hochschulreife zurückzuführen ist.

… ohne Rückgang der Geringqualifizierung

Trotz der Zunahme hoher Bildungsabschlüsse ist die formale Geringqualifizierung seit 2014 nicht zurückgegangen, was eine zunehmende Polarisierung des Bildungsstands der erwachsenen Bevölkerung zur Folge hat. Als formal gering qualifiziert zählen Personen ohne Abschluss des Sekundarbereichs II oder höher (ISCED 0–2), die weder über einen beruflichen Abschluss noch über die Hochschulreife verfügen. Ein Abschluss mindestens des Sekundarbereichs II gilt international als grundlegende Voraussetzung für gelingende Arbeitsmarktintegration und soziale Teilhabe (Heisig et al., 2024). Im Jahr 2025 waren 14 % der 25- bis unter 35-Jährigen formal gering qua-

Abb. B5-1: Entwicklung der Bildungsabschlüsse der 25- bis unter 35-Jährigen im internationalen Vergleich 2014 bis 2025 (in %)



Quelle: Eurostat, LFS D

→ *Tab. B5-1web*

lifiziert und damit leicht mehr als vor 10 Jahren (13 %). Dabei ist der vorübergehende Anstieg der formalen Geringqualifizierung zwischen 2021 bis 2024 nicht etwa auf die Corona-Pandemie, sondern auf methodische Änderungen in der Erhebung des Mikrozensus M zurückzuführen.

Verteilung der Bildungsabschlüsse in Deutschland nähert sich zunehmend der EU an

Die Entwicklung der Bildungsabschlüsse der 25- bis unter 35-Jährigen verläuft in Deutschland bei hohen und mittleren Abschlüssen in die gleiche Richtung wie im EU-Durchschnitt, jedoch mit stärkerer Dynamik – wodurch sich Deutschland zunehmend den jeweiligen EU-Niveaus annähert (**Abb. B5-1**). Der Anteil hoher Abschlüsse liegt aber weiterhin unter dem EU-Durchschnitt, während mittlere Abschlüsse in Deutschland nach wie vor überdurchschnittlich verbreitet sind. Zugleich unterscheidet sich die fachliche Struktur der hohen Abschlüsse: Mit 32 % weist Deutschland im europäischen Vergleich einen der höchsten Anteile an hohen Abschlüssen in MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) auf (EU-25-Durchschnitt: 28 %; OECD, 2025b). Bei der formalen Geringqualifizierung zeigt sich im EU-Durchschnitt ein anhaltender Rückgang, der zeitlich mit der Einführung der EU-Jugendgarantie 2013 zusammenfällt (Europäische Kommission, 2025; **B4**). In Deutschland blieb der Anteil formal gering Qualifizierter in den vergangenen 10 Jahren hingegen weitgehend stabil und lag – von dem methodisch bedingten Anstieg zwischen 2021 und 2024 abgesehen – 2025 erstmals nahezu auf dem EU-Niveau.

Kein Rückgang der grundlegenden Kompetenzen von Personen mit hohem Abschluss trotz Zunahme dieser Abschlüsse

Die deutliche Zunahme hoher (insbesondere akademischer) Bildungsabschlüsse wird in der öffentlichen Debatte in Deutschland mitunter mit möglicherweise gesunkenen Zugangshürden – etwa niedrigeren Leistungsanforderungen zum Erwerb der Hochschulreife – in Verbindung gebracht. Die Ergebnisse der PIAAC-Studie D liefern jedoch keinen Hinweis auf eine Abnahme grundlegender Kompetenzen bei Personen mit hohem Bildungsabschluss. Allerdings misst PIAAC funktionale Alltagskompetenzen, die weder die fachlichen Anforderungen eines Studiums noch schulische Leistungen im engeren Sinne widerspiegeln und zudem durch spätere Bildungs- und Erwerbserfahrungen beeinflusst sein können (Rammstedt et al., 2024a). Zwischen 2012 und 2023 sind die gemessenen Leistungen der 25- bis unter 35-Jährigen mit hohem Bildungsabschluss in Deutschland weder im Lesen noch in der Alltagsmathematik zurückgegangen (**Tab. B5-3web**). In der Alltagsmathematik zeigt sich vielmehr ein statistisch signifikanter Anstieg, der vor allem auf einen höheren Anteil von Personen mit

mindestens dem zweithöchsten Kompetenzniveau (von 6 Niveaus) zurückzuführen ist. Ein anderes Bild zeigt sich bei den anderen Abschlussgruppen: Die Kompetenzen von Personen mit mittleren Abschlüssen haben sich kaum verändert. Dagegen ist bei formal gering Qualifizierten im Lesen ein statistisch signifikanter Leistungsrückgang zu verzeichnen, wodurch sich der im internationalen Vergleich bereits große Kompetenzabstand zu Personen mit hohem Bildungsabschluss in Deutschland weiter vergrößert hat (OECD, 2024).

Bildungsstand der Bevölkerung im Erwerbsalter nach Einwanderungsgeschichte

In der Gesamtbevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren verfügten 2025 rund 36 % über einen hohen, etwa die Hälfte über einen mittleren Bildungsabschluss und 14 % waren formal gering qualifiziert (**Abb. B5-2**). Veränderungen im Bildungsstand dieser Altersgruppe im Zeitverlauf ergeben sich im Wesentlichen durch Unterschiede zwischen Geburtsjahrgängen (vgl. oben) oder Zuwanderung. Ohne die Zuwanderung der vergangenen 10 Jahre gäbe es in dieser Altersgruppe im Jahr 2025 in Deutschland rund 1,9 Millionen Personen mit hohem, 1,3 Millionen mit mittlerem und 1,7 Millionen mit niedrigem Bildungsabschluss weniger (**Tab. B5-4web**). Auf die Verteilung der Bildungsabschlüsse der Bevölkerung würde sich dies jedoch ausschließlich unterhalb der hohen Abschlüsse auswirken: Der Anteil der Bevölkerung mit mittlerem Abschluss läge ohne die ab 2014 Zugewanderten um 3 Prozentpunkte höher, während der Anteil formal gering Qualifizierter entsprechend niedriger ausfiele.

Ohne Zuwanderung seit 2014: 1,9 Mio. Menschen mit hohem, 1,3 Mio. mit mittlerem Abschluss und 1,7 Mio. formal gering Qualifizierte weniger

Einwanderungsbezogene Unterschiede im Bildungsstand sind vielschichtig und variieren deutlich nach Generationenzugehörigkeit, Zuzugsalter, Herkunftsland und Zuwanderungsgrund. In der Altersgruppe 25 bis unter 65 Jahre verfügen in Deutschland geborene Personen mit 2 zugewanderten Eltern – die folglich das Bildungssystem in der Regel ausschließlich in Deutschland durchlaufen haben – mit 28 % seltener über einen hohen Bildungsabschluss als Personen ohne Einwanderungsgeschichte (37 %; **Abb. B5-2**). Dieser Unterschied lässt sich jedoch im Wesentlichen durch den im Durchschnitt niedrigeren Bildungsstand der zugewanderten Eltern erklären (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, B5). Dieser Befund verweist weniger auf ein spezifisches Problem bei der Integration von Personen mit Einwanderungsgeschichte der 2. Generation als vielmehr auf die strukturelle Herausforderung der weiterhin starken Kopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft (vgl. **H**).

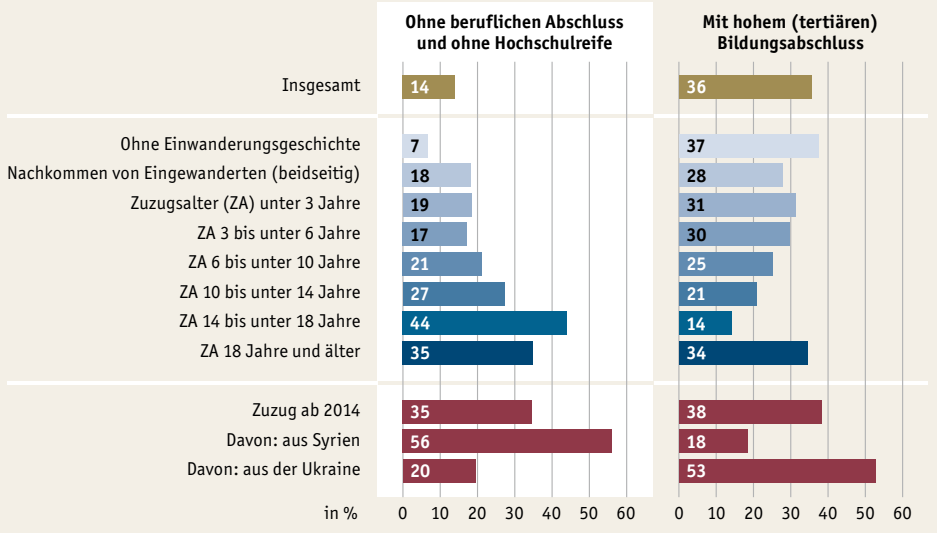
Geringerer Bildungsstand der 2. Generation erklärt sich vor allem durch die soziale Herkunft

Deutlichere einwanderungsbezogene Unterschiede zeigen sich bei selbst Zugewanderten (1. Generation) in Abhängigkeit vom Alter bei der Zuwanderung (**Abb. B5-2**). Je später der Zuzug im Kindes- und Jugendalter erfolgt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit eines hohen Bildungsabschlusses im Erwachsenenalter und das Risiko formaler Geringqualifizierung nimmt zu. So erreichen im frühen Kindesalter (jünger als 3 Jahre) Zugewanderte zu 31 % einen hohen Bildungsabschluss; unter den im Alter von 14 bis unter 18 Jahren Zugewanderten sind es nur 14 %. Bei der formalen Geringqualifizierung zeigt sich das entgegengesetzte Muster. Dass sich diese Unterschiede zum Großteil nicht durch sozioökonomische Faktoren wie den Bildungshintergrund der Eltern, das Herkunftsland oder Einwanderungsmotive erklären lassen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, B5), deutet auf kritische Phasen der Integration hin, in denen das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse zunehmend schwieriger wird, je später die Zuwanderung erfolgt.

Je später der Zuzug im Kindes- und Jugendalter, desto geringer der Bildungsstand

Anders stellt sich die Situation bei Personen dar, die als Erwachsene (ab 18 Jahren) zugewandert sind, für die neben der Einwanderung im Flucht- und Asylkontext vor allem eigene Migrationsmotive wie Arbeit, Studium oder Familienzusammenführung

Abb. B5-2: Bildungsstand der 25- bis unter 65-Jährigen nach Einwanderungsgeschichte, Zuzugsalter und Herkunftsland 2025 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2025 (Erstergebnisse) **→ Tab. B5-5web**

eine Rolle spielen (**Abb. B5-2**). Diese Gruppe verfügt mit 34 % nur etwas seltener über einen hohen Bildungsabschluss als Personen ohne Einwanderungsgeschichte (37 %). Da 79 % dieser Abschlüsse im Ausland erworben wurde, profitiert Deutschland von der Zuwanderung hoch qualifizierter Erwachsener. Gleichzeitig ist der Bildungsstand im Erwachsenenalter Zugewanderter stark polarisiert: 35 % sind formal gering qualifiziert – gegenüber 7 % bei Personen ohne Einwanderungsgeschichte.

Stark polarisierter Bildungsstand unter als Erwachsenen Zugewanderten

Auch nach dem Herkunftsstaat zeigen sich erhebliche Bildungsunterschiede, besonders bei den beiden größten Zuwanderungsgruppen der vergangenen 10 Jahre: Personen aus Syrien und aus der Ukraine (**Abb. B5-2**). Beide Gruppen sind zwar größtenteils infolge von Krieg nach Deutschland geflüchtet, der aber in beiden Staaten sehr unterschiedlich verläuft. Während der Krieg in Syrien bereits 2011 begann und sich über viele Jahre als lang anhaltender Bürgerkrieg fortsetzte, eskalierte der Krieg in der Ukraine mit dem russischen Angriff im Februar 2022 in vollem Umfang. Rund die Hälfte der seit 2014 aus der Ukraine zugewanderten 25- bis unter 65-Jährigen verfügt über einen hohen Bildungsabschluss – deutlich häufiger als Personen ohne Einwanderungsgeschichte und mehr als doppelt so häufig wie syrische Zugewanderte (18 %). Zugleich ist der Anteil formal gering Qualifizierter unter ukrainischen Zugewanderten (20 %) weniger als halb so hoch wie bei den syrischen (56 %).

Jeder 2. erwachsene Zugewanderte aus der Ukraine mit hohem Bildungsabschluss

Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse

Für die Integration in den Arbeitsmarkt spielt die Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse von Zugewanderten eine wichtige Rolle (Anger et al., 2024). Diese ist seit 2012 systematisch geregelt und hat in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen. Seit 2012 besteht die Möglichkeit, in einem Anerkennungsverfahren die Gleichwertigkeit ausländischer Berufsqualifikationen überprüfen zu lassen. Zudem trat am 1. März 2020 das Fachkräfteeinwanderungsgesetz (FEG) in Kraft, das die Einwanderung von Fachkräften nach Deutschland regelt und beispielsweise beschleunigte Verfahren bei der Anerkennung von ausländischen Berufsabschlüssen vorsieht. Im Jahr 2024 wurden bundesweit insgesamt 79.100 im Ausland erworbene berufliche Abschlüsse als vollständig (37.000) oder eingeschränkt gleichwertig (42.100) zu einer in Deutsch-

Verdreifachung der Zahl der anerkannten ausländischen Berufsabschlüsse seit 2016

land erworbenen Qualifikation anerkannt (**Tab. B5-6web**). Im Vergleich zum Vorjahr (65.300) waren dies 21 % mehr. Im Vergleich zum Jahr 2016, für das erstmals vollständige Daten vorliegen (26.200), hat sich die Zahl der Anerkennungen sogar mehr als verdreifacht.

Zwei Drittel der Anerkennungen im medizinischen Bereich

Die medizinischen Gesundheitsberufe verzeichneten mit 69 % die Mehrheit der Anerkennungen. Allein 40 % aller Anerkennungen (32.000) bezogen sich auf Gesundheits- und Krankenpfleger:innen sowie den neuen Beruf der Pflegefachfrau, des Pflegefachmanns. Die Ausbildungsstaaten mit den häufigsten anerkannten Abschlüssen im Jahr 2024 waren die Türkei (9.200), die Ukraine (6.400) und Tunesien (5.300).

Methodische Erläuterungen

Methodische Effekte im Mikrozensus 2020–2024

Der vorübergehende Anstieg der formalen Geringqualifizierung zwischen 2021 und 2024 ist höchstwahrscheinlich auf die methodische Neugestaltung des Mikrozensus im Jahr 2020 zurückzuführen, insbesondere auf die Einführung von Onlinebefragungen ohne Interviewende. Die Ergebnisse der Jahre 2020 bis 2024 sind daher nur eingeschränkt mit den Vorjahren vergleichbar. So zeigt sich innerhalb aller Geburtsjahrgänge (ohne Zugewanderte) ein Anstieg der formalen Geringqualifizierung in diesem Zeitraum, obwohl deren Anteil innerhalb eines Geburtsjahrgangs mit zunehmendem Alter abnehmen sollte. Seit 2024 werden die Angaben zu Bildungsabschlüssen in den Onlinebefragungen des Mikrozensus daher verstärkt plausibiliert, etwa durch gezielte Rückfragen bei potenziell unplausiblen Angaben. Diese Verbesserungen im Erhebungsverfahren wurden 2025 erstmals flächendeckend umgesetzt und dürften maßgeblich dazu beigetragen haben, dass das gemessene Niveau der formalen Geringqualifizierung wieder weitgehend dem Stand vor der Umstellung des Mikrozensus entspricht.

Perspektiven

Die personelle Ausstattung bleibt eine zentrale Herausforderung des Bildungssystems (**B2**). Trotz Beschäftigungswachstums bestehen in der frühen Bildung und im Schulbereich weiterhin Engpässe beim pädagogischen Personal, wobei der Geburtenrückgang seit 2022 kurzfristig in der frühen Bildung und mittelfristig auch im Schulbereich entlastend wirken dürfte (**B1**, **B4**). Zur aktuellen Bedarfsdeckung rückt neben der Gewinnung neuen Personals auch die Ausweitung der Arbeitszeit des vorhandenen Personals in den Blick. Der Teilzeitanteil in diesen Bildungsbereichen ist hoch und zuletzt weiter gestiegen – häufig nicht aus unmittelbar zwingenden Gründen wie Betreuungspflichten, sondern aufgrund von Präferenzen für eine geringere Arbeitszeit. Überlegungen zur freiwilligen Arbeitszeitausweitung – etwa durch verbesserte Arbeitsbedingungen oder gezielte Anreize – könnten hier ansetzen. Ergänzend prüfen einzelne Länder auch regulatorische Anpassungen, darunter die Einschränkung von Teilzeit bei verbeamteten Lehrkräften. In welchem Umfang solche Ansätze zur Reduzierung des Personalmangels beitragen können, hängt maßgeblich von ihrer Ausgestaltung sowie von ihren mittel- und langfristigen Auswirkungen auf die Attraktivität des Berufs und die Arbeitszufriedenheit des Personals ab. Ein weiteres Potenzial liegt bei zugewanderten pädagogischen Fachkräften, deren ausländische Abschlüsse bislang nur in begrenztem Umfang anerkannt werden. Hohe sprachliche Anforderungen stellen dabei möglicherweise eine Hürde dar. Inwiefern diese in allen Einsatzbereichen gleichermaßen gerechtfertigt sind, bedarf einer differenzierten Prüfung.

Die Gestaltungsspielräume im Bildungssystem hängen maßgeblich von den verfügbaren finanziellen Mitteln ab (**B3**). Preisbereinigt stagnieren die öffentlichen Bildungsausgaben jedoch seit 2020 bei gleichzeitig steigenden Herausforderungen in der Bildung. Gemessen am Anteil am Gesamthaushalt hat Bildung zuletzt sogar an Bedeutung verloren, da sie zunehmend in Konkurrenz zu anderen politischen Prioritäten (etwa Corona-Hilfen, Energie und Verteidigung) steht. Die angekündigten Investitionen des Bundes in die öffentliche Infrastruktur – einschließlich der Bildungsinfrastruktur (**B1**) – könnten mittelfristig neue Impulse setzen, doch ihre strukturelle Wirkung bleibt abzuwarten.

Im jungen Erwachsenenalter zeigt sich, dass Erwerbstätigkeit bei formal gering Qualifizierten zunehmend an die Stelle weiterer Qualifizierung tritt (**B4**). Dies weist zwar auf eine verbesserte Arbeitsmarktintegration für diese Gruppe hin, birgt jedoch Risiken hinsichtlich des Qualifikationsniveaus und der langfristigen Erwerbsstabilität.

Auf der anderen Seite des Qualifikationsspektrums setzt sich der Trend zur Höherqualifizierung bei den 25- bis unter 35-Jährigen fort und spiegelt die anhaltende Akademisierung sowie die Arbeitsmarktrelevanz hoher (akademischer und beruflicher) Abschlüsse in vielen Berufen wider (**B5**). Der Bildungsstand dieser Altersgruppe bildet jedoch das Ergebnis der Bildungsprozesse von Kohorten ab, die vom seit 2015 in PISA dokumentierten Leistungsrückgang noch nicht betroffen waren (vgl. **D7**). Ob sich diese Entwicklung künftig im formalen Qualifikationsniveau niederschlägt, bleibt offen. Der zwischenzeitlich problematisierte Anstieg der formalen Geringqualifizierung ab 2020 für Deutschland dürfte zwar überwiegend methodisch bedingt gewesen sein, im EU-Vergleich zeigt sich hingegen ein langfristiger Rückgang, der zeitlich mit Maßnahmen der EU-Jugendgarantie (Youth Guarantee) zusammenfällt. Warum sich vergleichbare Effekte in Deutschland bislang nicht zeigen, bleibt erklärungsbedürftig.

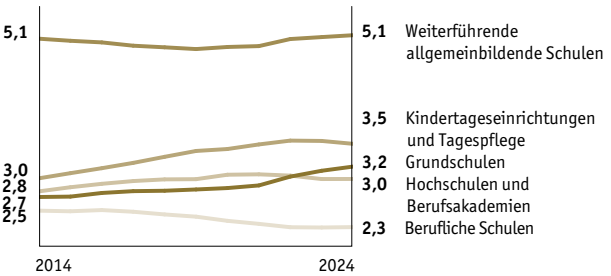
Eine zentrale Herausforderung stellt die teils unzureichende und fragmentierte Datenlage im Bildungsbereich dar. Unabhängig vom Föderalismus erschweren zersplitterte Zuständigkeiten eine umfassende und konsistente Berichterstattung. So kann etwa die Entwicklung der Schulen des Gesundheitswesens, die teilweise nicht der Auskunftspflicht für die Schulstatistik unterliegen, nur eingeschränkt abgebildet werden (**B1**, **B2**, **B4**), obwohl diese Schulen mittlerweile einen erheblichen Teil der beruflichen Schulen ausmachen. Tendenzen zum Bürokratieabbau und die damit verbundenen Einschränkungen für die amtliche Statistik drohen Datenlücken künftig zu vergrößern. Werden Daten lediglich fortgeschrieben statt regelmäßig neu erhoben, lassen sich steuerungsrelevante Veränderungen nicht erkennen. Perspektivisch eröffnen jedoch die geplanten Regelungen im Rahmen des Forschungsdatengesetzes – insbesondere zur Verknüpfung administrativer Daten – sowie die seit Langem angestrebte Bildungsverlaufsstatistik Potenziale einer verbesserten Datengrundlage für die Bildungsberichterstattung.

B

Im Überblick

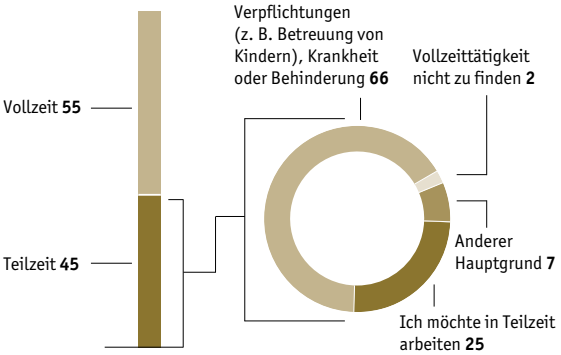
Zuletzt Rückgänge der Bildungsteilnehmenden in der frühen Bildung und an Hochschulen, weiter gestiegene Schüler:innenzahlen (B1)

Anzahl der Bildungsteilnehmenden in Millionen



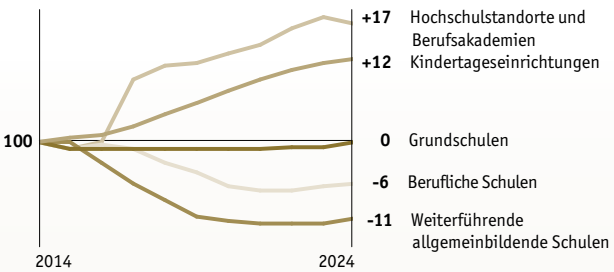
Mehr als jede:r zehnte Erzieher:in und Lehrkraft arbeitet aus eigenem Wunsch in Teilzeit (B2)

Anteil in Teilzeit sowie deren Gründe für Erzieher:innen und Lehrkräfte 2024 (in %)



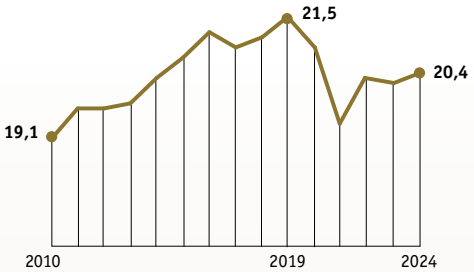
Nachlassende Ausbaudynamik bei Hochschulen und Kitas; Stabilisierung der Schulzahlen nach vorherigem Rückgang (B1)

Relative Entwicklung der Anzahl der Bildungseinrichtungen zum Basisjahr 2014 (in %)



Bildungsausgabenanteil am öffentlichen Gesamthaushalt gegenüber 2019 gesunken (B3)

Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am öffentlichen Gesamthaushalt (in %)



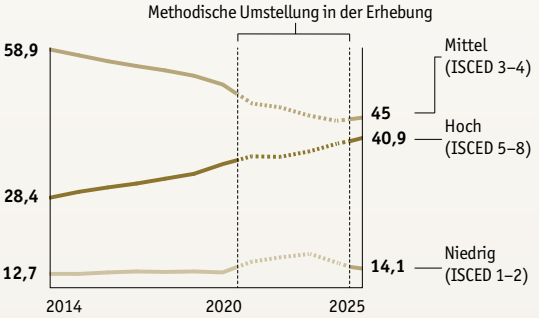
Deutlicher Anstieg der Erwerbstätigkeit bei jungen formal gering Qualifizierten auf Kosten der Bildungsbeteiligung (B4)

Bildungsbeteiligung und Erwerbstatus von formal gering qualifizierten 20- bis unter 25-Jährigen 2014 und 2024 (in %)



Trend zu hohen Bildungsabschlüssen bei jungen Erwachsenen setzt sich fort, ohne Rückgang der formalen Geringqualifizierung (B5)

Entwicklung des Bildungsabschlusses bei 25- bis unter 35-Jährigen (in %)



Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung

C

In den letzten 2 Jahrzehnten war stetiger Wandel die zentrale Konstante im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung[G] (FBBE). Eine zunehmende Diversifizierung von Familienbildern und -formen, eine höhere Müttererwerbstätigkeit und mehr Kinder aus Familien mit heterogenen kulturellen Hintergründen trafen auf ein stark expandierendes System außerfamilialer Angebote der FBBE, in dem die Professionalisierung der Fachkräfte viel Aufmerksamkeit erfahren hat und die Qualität des Systems insgesamt weiterentwickelt werden sollte. Diese Gesamtdynamik weist in den letzten Jahren in mehrerlei Hinsicht Tendenzen der Zersplitterung auf. Nicht alle Entwicklungslinien gelten weiterhin für alle Regionen Deutschlands; gegenläufige Trends wie der Geburtenrückgang und Fachkräftemangel durchbrechen (in regional ungleichem Ausmaß) die bisher stetigen, relativ homogenen Ausbaudynamiken. Diese Entwicklungen stellen die Systemsteuerung vor große Herausforderungen. In dieser notwendigerweise kleinteiliger werdenden Planung und Steuerung darf nicht aus dem Auge verloren werden, dass überall in Deutschland wohnortnahe Angebote vorgehalten werden sollten, die allen Kindern, unabhängig von ihrer Herkunft, gute Chancen für einen erfolgreichen Bildungsstart eröffnen.

Die Zusammenlegung des Bildungsressorts auf Bundesebene mit dem für die Kindertagesbetreuung zuständigen Familien- und Jugendressort sowie der Koalitionsvertrag der 25. Bundesregierung lassen die Fortsetzung einer stärkeren Betonung frühkindlicher Bildung, eine Stärkung der Sprachförderung sowie eine bessere Anschlussfähigkeit zwischen früher und schulischer Bildung erwarten. Sowohl die quantitative und qualitative Entwicklung der Angebotslandschaft und deren Nutzung als auch die Fachkräftesituation sowie Professionalisierungsbestrebungen sind vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen zu betrachten.

Da frühe Bildung[G] nicht erst mit dem Eintritt in Angebote der FBBE beginnt, wird der Fokus zu Beginn des Kapitels **C** auf innerfamiliale Bildungsprozesse gelegt (**C1**). Im Anschluss stellt **C2** die bundesweite Entwicklung der Angebote in der Kindertagesbetreuung dar. Das pädagogische Personal (**C3**) ist ein entscheidender Faktor für die Prozessqualität, die bestehende Mangelsituation mit den vorhandenen Bedarfen wiederum ein Hindernis für den weiteren Ausbau. Um die Entwicklungen in Deutschland besser einordnen zu können, erfolgen die Analysen, wo möglich, auch im internationalen Vergleich. In **C4** werden die Beteiligung der Kinder an den Angeboten und die Elternbedarfe dargestellt. Vor dem Hintergrund der förderlichen Wirkung guter FBBE wird hinsichtlich verschiedener Differenzkategorien ausgewertet, inwieweit die Teilhabe von sozialer Ungleichheit geprägt ist. Das Kapitel schließt mit einer Betrachtung der Ausgangslage bei Schuleintritt: Von besonderer Relevanz sind hierbei die sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen, Sprachförderbedarfe sowie der Umgang der Länder mit Sprachstandsfeststellungen sowie Fördermaßnahmen. Erstmals werden in **C5** Befunde aus den Schuleingangsuntersuchungen auf Länderebene berichtet, um zeitliche Entwicklungen bei Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten nachzeichnen zu können.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als C1

Bildung in der Familie

Familien setzen nicht nur wichtige Bildungsimpulse, sie stellen auch weit darüber hinaus Weichen für den weiteren Bildungsverlauf von Kindern (vgl. **H2**). Das Aufwachsen von Kindern ist eng mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen verknüpft, die die Lebensführung von Familien beeinflussen. Globale Krisen und damit einhergehende ökonomische Unsicherheiten, Sorgen um den gesellschaftlichen Zusammenhalt, zunehmende Digitalisierung, demografischer Wandel und Generationenkonflikte sowie ein nicht immer zuverlässiges außerfamiliales Bildungs- und Betreuungssystem (**C3**) können zu Veränderungen in der Familienführung oder gar -planung beitragen (vgl. **A1**). Der Indikator fokussiert hierfür die Zeitverwendung in Familien sowie die Digitalisierung als Erziehungsaufgabe. Entscheidungen familialer Lebensführung und unsichere Verlässlichkeit außerfamilialer Bildungs- und Betreuungsangebote fordern komplexe Betreuungsarrangements und können die Erziehungspartnerschaft zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern beeinflussen. Besondere Aufmerksamkeit gilt Angeboten für Familien in belasteten Lebenslagen.

Zeitverwendung in Familien

Bildungsaktivitäten finden in Familien aktiv in Form von Vorlesen oder Zahlenspielen statt oder beiläufig während der Ausübung von Alltagshandlungen. Gerade Letztere können zu Gelegenheiten informellen Lernens[G] in der Familie werden, etwa während der Erledigung von Hausarbeit (z. B. dem Umgang mit Maßeinheiten beim Backen). Darüber hinaus prägen Eltern die Rollenvorstellungen ihrer Kinder z. B. durch ihre Aufgabenteilung im Haushalt und bei der Care-Arbeit.

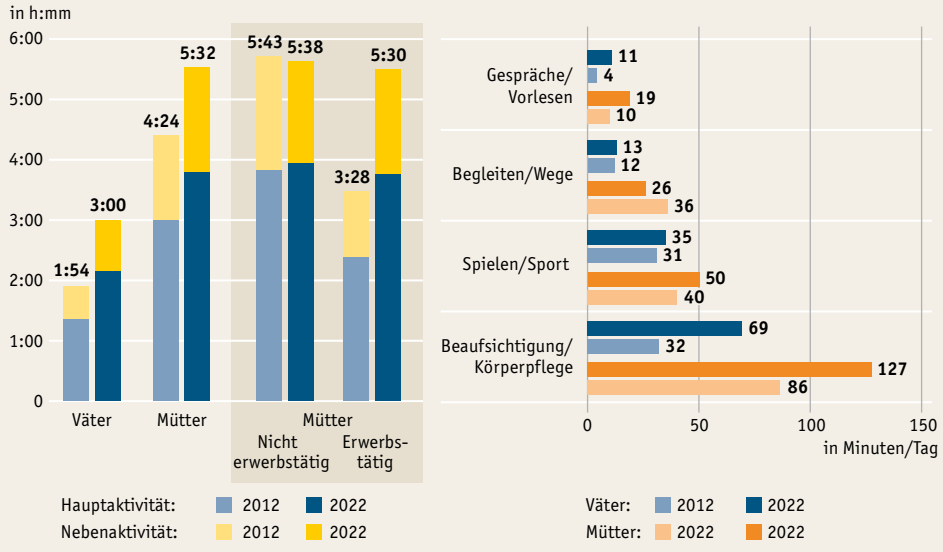
Zeit mit Kindern in den letzten 10 Jahren sowohl bei Vätern als auch Müttern angestiegen

Mit der Zeitverwendungserhebung[D] liegen Daten zum Zeitbudget von Eltern für die Beschäftigung mit ihren Kindern vor. 2022 verbrachten sowohl Mütter als auch Väter deutlich mehr Zeit mit ihren unter 6-jährigen Kindern als 2012 (**Abb. C1-1**, links). Bei der Interpretation der Befunde ist allerdings zu beachten, dass zwischen den Erhebungswellen Anpassungen im Erhebungsinstrument vorgenommen wurden, die ggf. das Antwortverhalten beeinflussten.[1] Trotz länger gewordener Betreuungsumfänge in der Kita (gemessen an der durchschnittlich vertraglich vereinbarten Betreuungszeit: 2012 7:18 h/Tag; 2022 7:36 h/Tag [KJH-Statistik[D]]; vgl. **C4**), hat auch die unter der Woche verbrachte Zeit mit den Eltern im 10-Jahres-Zeitraum um eine gute Stunde zugenommen (**Tab. C1-1web**). Dieser Befund bestätigt nationale wie auch internationale Forschung, die eine „Intensivierung von Elternschaft" beobachtet (international: Dotti Sani & Treas, 2016; für Deutschland: Walper & Kreyenfeld, 2022; Papastefanou & Thies, 2018). Die Steigerung gilt sowohl für die Zeit mit Kindern als Haupt- wie auch als Nebenaktivität[M]. Da es insbesondere bei erwerbstätigen Müttern zu einer Zunahme der Zeit mit dem Kind als Nebenaktivität kam, handelt es sich möglicherweise um eine Folge ausgeweiteter Homeoffice-Regelungen. Analysen mit den AID:A[D]-Daten bestätigen zudem, dass regelmäßiges Homeoffice von Vätern zu einer etwas egalitäreren Aufteilung der Hausarbeit führt (Schüller, 2026). Väter verbrachten 2022 zwar deutlich mehr Zeit mit ihren Kindern als vor 10 Jahren, wenden jedoch auch 2022 erheblich weniger Zeit auf als Mütter. Die Zeit, die Mütter mit ihren Kindern

Zunahme der Zeit mit Kindern als Haupt- sowie als Nebenaktivität

1 *2022 wurde der Aktivitätscode aus 2012 – „Körperpflege und Beaufsichtigung eines Kindes im Haushalt" – in 2 Codes aufgeteilt: „Körperpflege, Füttern und Anziehen eines Kindes im Haushalt, medizinische Versorgung des Kindes zu Hause" und „Beaufsichtigung eines Kindes im Haushalt". Diese Differenzierung könnte dazu geführt haben, dass Eltern die Beaufsichtigung stärker als eigenständige Tätigkeit wahrgenommen haben und deshalb im Jahr 2022 mehr Zeit dafür angaben. Inwiefern die pandemiebedingten höheren Krankenzeiten bei Kindern und die (Teil-)Schließungen der Kindertageseinrichtungen die Zeitverwendung im Jahr 2022 beeinflussen, lässt sich nicht abschließend klären. Jedoch zeigen Berechnungen, die nur den Zeitraum zwischen Januar und April 2022 einschließen, keine systematischen Abweichungen.*

Abb. C1-1: Zeit von Müttern und Vätern mit unter 6-jährigen Kindern nach Müttererwerbstätigkeit und Art der Aktivität* 2012 und 2022 (in Stunden bzw. Minuten pro Tag)



* *Die Art der Aktivität wurde nur bei Kinderbetreuung als Hauptaktivität abgefragt.*
Fallzahlen Haupt-/Nebenaktivität: n(2022) = 7.916; n(2012) = 2.713; Art der Aktivität: n(2022) = 7.725; n(2012) = 2.641
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Zeitverwendungserhebung, Sonderauswertung
→ *Tab. C1-1web, Tab. C1-2web*

verbringen, hat sich in den letzten 10 Jahren zwischen erwerbstätigen und nichterwerbstätigen Müttern angeglichen. In diesem Zeitraum ist die Erwerbstätigkeit bei Müttern mit einem jüngsten Kind unter 6 Jahren um 7 Prozentpunkte angestiegen (**A3**), der Anteil an in Vollzeit erwerbstätigen Müttern mit Kindern unter 6 Jahren ist in diesem Zeitraum jedoch gleich geblieben (**Tab. A3-4web**).

Deutliche Steigerung der Zeit mit Kindern bei erwerbstätigen Müttern

Das Zeitpensum für Kinder fällt bei Müttern und Vätern zwar unterschiedlich aus, die prozentuale Verteilung der einzelnen Aktivitäten ähnelt sich hingegen. Für Pflege und Beaufsichtigung wendeten Eltern 2022 die meiste Zeit auf: Mütter gut 2 Stunden und Väter gut eine Stunde täglich (**Abb. C1-1**, rechts). In dieser Kategorie sind die größten Zunahmen im Zeitverlauf zu verzeichnen; einen Einfluss hierauf dürften die pandemiebedingten Krankenstände und damit einhergehende Kita-Schließungen 2022 gehabt haben (siehe vorangegangene Fußnote und Kuger et al., 2022). Gleiches gilt für die Abnahme von Zeiten für Bringdienste. Die Zeit, die für die zweithäufigste Aktivität „Spielen und Sporttreiben" aufgewendet wird, hat sich bei Müttern und Vätern ebenfalls erhöht. Auch wenn Gespräche und Vorlesen 2022 unter den abgefragten Kategorien den geringsten zeitlichen Umfang einnahmen, zeigen sich deutliche Steigerungen im 10-Jahres-Vergleich. Die Zeit für Vorlesen variiert, wie auch bei den anderen Aktivitäten, mit dem elterlichen Bildungsstand (**Tab. C1-2web**).

Väter verbringen nur knapp halb so viel Zeit mit ihren Kindern wie Mütter (auch erwerbstätige)

Zunahme der Zeiten für Vorlesen und Spielen in den letzten 10 Jahren

Zwei Drittel der Väter hielten 2022 (und damit doppelt so viele wie 2012) die Zeit mit ihren Kindern für ausreichend (**Tab. C1-3web**). Der Anteil der Mütter mit vergleichbarer Einschätzung hat insgesamt abgenommen. Allerdings betrachteten 2022 im Vergleich zu 2012 mehr erwerbstätige Mütter die mit ihren Kindern verbrachte Zeit als ausreichend.

Digitale Medienaktivitäten in Familien

Die öffentliche Debatte, ab welchem Alter Kinder digitale Medien nutzen sollten, mündete zuletzt in der Einführung von Social-Media-Verboten für unter 16-Jährige in einigen Staaten. Mit einer zunehmenden Mediatisierung des Aufwachsens gehen

Zunehmende Mediatisierung der frühen Kindheit mit Herausforderungen für das Erziehungsverhalten

Herausforderungen für das elterliche Erziehungsverhalten einher (Zerle-Elsäßer et al., 2021). Ferner stellt es sich als gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar, junge Menschen auf ein Leben in einer digitalisierten Welt vorzubereiten. Parallel zu einer zunehmenden Sensibilisierung für Risiken einer frühen digitalen Mediennutzung, aber auch für deren pädagogische Potenziale (Naab, 2025), nimmt die Verbreitung und Nutzung digitaler Medien auch unter jungen Kindern beständig zu: Internetfähige Bildschirm- und Audiogeräte lösen immer mehr Geräte ohne Internetzugang ab (miniKIM-Studie[D]; mpfs, 2025b) und die Ausstattung mit eigenen digitalen Medien bei 2- bis unter 6-Jährigen wächst beständig. In den letzten Jahren ist besonders der Besitz eigener Smartphones angestiegen (2020: 4 %, 2023: 10 %; mpfs, 2024). Auch bei jüngeren Kindern zwischen 2 und 3 Jahren wächst der Anteil derjenigen mit eigenen Kinder-PCs/Laptops (2020: 15 %; 2023: 21 %) oder Tablets (2020: 10 %; 2023: 13 %; mpfs, 2021/2024). Dennoch besaß 2023 auch mehr als die Hälfte der Kinder dieser Altersgruppe keines der genannten Medien.

Digitale Aktivitäten ergänzen in den meisten Familien die familiale Lernumwelt, ohne analoge Tätigkeiten zu verdrängen

Obwohl Freizeitaktivitäten wie Basteln oder Freundetreffen weiterhin sehr beliebt sind (mpfs, 2024), stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen digitalen und analogen Bildungsaktivitäten in Familien. Mit den AID:A-Daten lassen sich für Kinder unterschiedliche Profile familialer Lernaktivitäten identifizieren (Linberg et al., i. V.). So weisen „medienaffine Familien" neben der gemeinsamen Nutzung digitaler Spiele, des Internets und audiovisueller Medien zugleich auch analoge Bildungsaktivitäten wie Vorlesen auf. Ein zweites Profil ausgeprägter analoger Bildungsaktivitäten geht einher mit Fernsehen in substanziellem Umfang. Ein drittes Profil hebt sich ab durch wenige bildungsbezogene Aktivitäten mit einer erhöhten Fernsehnutzung. Es wird deutlich, dass digitale Aktivitäten bereits in der frühen Kindheit eine Rolle in der familialen Lernumwelt spielen, mit dem Bildungsstand der Eltern variieren und dabei analoge Aktivitäten eher ergänzen, anstatt diese zu verdrängen.

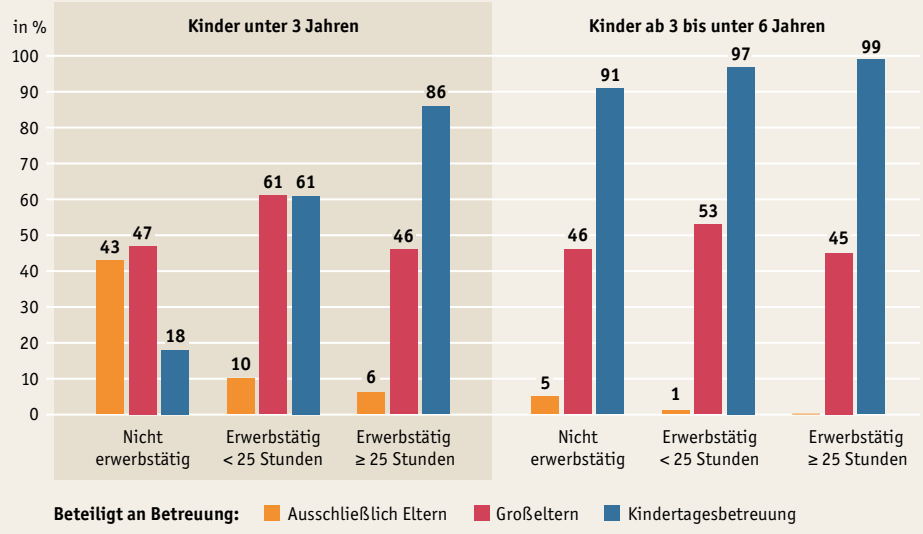
Beteiligung der Großeltern

Einbindung der Großeltern in knapp der Hälfte der Familien

Großeltern in die Kinderbetreuung einzubeziehen, kann eine aktive Entscheidung sein, etwa für die Stärkung des generationenübergreifenden Kontakts oder als Unterstützung im Familienalltag. In den letzten Jahren ist zwar der Anteil der in der KiBS[D]-Studie befragten Eltern, die Großeltern in die Kinderbetreuung einbeziehen, rückläufig, dennoch unterstützten 2024 Großeltern etwa die Hälfte der befragten Familien (**Tab. C1-4web**). Die Einbindung der Großeltern unterscheidet sich je nach Nutzung, Umfang, Passung und Zuverlässigkeit des Kita-Platzes sowie nach Erwerbstätigkeit der Mutter (Wieschke et al., 2026). Häufig unterstützen Großeltern in Teilzeit[G] erwerbstätige Mütter insbesondere von unter 3-Jährigen, die seltener in die Kita gehen als Kinder von in Vollzeit erwerbstätigen Müttern (**Abb. C1-2**). 2024 halfen Großeltern bei regelmäßiger Einbindung im Durchschnitt 7,2 Stunden pro Woche bei der Kinderbetreuung (**Tab. C1-5web**). Längere und besonders lange Betreuungszeiten finden sich bei Alleinerziehenden, in Familien mit Einwanderungsgeschichte[G] und bei doppelerwerbstätigen Eltern, deren Kind keine Kita besucht. Je länger das Kind täglich in die Kita geht, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit einer Betreuung durch die Großeltern. Ungeplante Kita-Schließungen kompensieren primär die Eltern, aber auch Großeltern springen ein, auch wenn sie normalerweise nicht in die Betreuung eingebunden sind (ebd.). Wenn Großeltern eingebunden sind, sind Eltern deutlich zufriedener mit der Kinderbetreuung und ihrer eigenen Freizeit (Barschkett et al., 2022). Jedoch gibt es nicht immer Großeltern, die in der Nähe leben oder über zeitliche und gesundheitliche Voraussetzungen verfügen, um sich in die Kinderbetreuung einzubringen. So wünscht sich etwa die Hälfte der Eltern eine (stärkere) Beteiligung der Großeltern (**Tab. C1-5web**).

Kompensation durch Großeltern bei (ungeplanten) Kita-Schließungen

Abb. C1-2: Betreuungskonstellationen nach mütterlicher Erwerbstätigkeit* und Altersgruppe des Kindes 2024 (in %)



* *Realisierte Müttererwerbstätigkeit (ohne Mütter in Elternzeit oder Mutterschutz)*
n = 1.435–19.559 (pro Altersgruppe).
Anmerkung: Mehrfachnennung möglich mit Ausnahme „ausschließlich Eltern“.
Quelle: DJI, KiBS 2024, gewichtete Daten
→ *Tab. C1-4web*

Über die Qualität von großelterlicher Betreuung ist wenig bekannt. Eine aktuelle Studie bei Grundschulkindern beobachtet einen negativen Zusammenhang der großelterlichen Betreuung auf die Gesundheit besonders von Jungen (Barschkett et al., 2025). Als mögliche Erklärung werden seltenere sportliche oder gesundheitsfördernde Aktivitäten und ein häufigerer Wechsel zwischen verschiedenen Betreuungskontexten angeführt.

Zusammenarbeit von Eltern und Kindertageseinrichtungen

Kitas sind zur Zusammenarbeit mit Eltern verpflichtet

Elternarbeit ist eine zentrale Dimension pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen (Anders & Oppermann, 2024). Kitas sind auch zur Zusammenarbeit mit Eltern verpflichtet; vor allem bei wichtigen Entscheidungen, die die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder betreffen (§ 22a SGB VIII). Wie sich die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern als Teil der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Betz, 2015) gestaltet, stellen Daten der KiBS-Elternbefragung dar. Entwicklungsgespräche, Tür-und-Angel-Gespräche sowie Elternabende werden aus Sicht der Mehrheit der Eltern 2024 in ausreichender Anzahl angeboten, während etwa ein Drittel diese als noch nicht ausreichend empfindet und sich ein Viertel mehr Tür-und-Angel-Gespräche wünscht (**Tab. C1-6web**). Schriftliche Informationen über Elternbriefe, Wochenpläne und E-Mails empfinden die meisten Eltern als ausreichend. Informationen und Austausch über eine Kita-App oder Homepage stehen zwar vergleichsweise selten zur Verfügung, jedoch zeigt sich zuletzt eine deutliche Zunahme (**C2**). Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten leistet einen wesentlichen Beitrag zur Qualität in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Haller et al., 2026). Aus Sicht der Eltern ist die Möglichkeit, Kritik oder Beschwerden zu äußern, noch verbesserungswürdig. Zwar empfinden 59 % der Eltern dies als ausreichend, jedoch gaben 16 % an, dass kein entsprechendes Angebot vorhanden ist. Für die Einrichtungsseite wurde in der ERiK-Studie das pädagogische Personal befragt, in welchen Bereichen sich Eltern z. B. über organisierte Elternvertretungen engagieren können (**Tab. C1-6web**).

Beschwerdemöglichkeiten noch ausbaufähig

Organisierte Elternvertretungen als etablierte Mitbestimmungsmöglichkeit

In Projekten, Fragen der Ernährung sowie bei der Instandhaltung von Räumen sind Eltern häufig involviert. Weniger Mitsprachemöglichkeiten haben sie bei täglichen Öffnungszeiten, der pädagogischen Konzeption und in Personalangelegenheiten; im Vergleich zum zentraler gesteuerten Schulwesen haben Eltern in der Kita deutlich mehr Beteiligungsmöglichkeiten. In Bezug auf Familienbildung verdeutlicht der internationale Vergleich mit TALIS D-Daten, dass Fachkräfte in Deutschland überdurchschnittlich häufig Kurse für Eltern zum Thema Kindererziehung oder kindliche Entwicklung anbieten. Jedoch gibt ein geringerer Teil der Fachkräfte an, Familien zur Durchführung von Lern- oder Spielaktivitäten im häuslichen Kontext anzuregen (OECD, 2025c).

Familienzentren und Frühe Hilfen

Familienzentren als niederschwellige Unterstützung für Familien in herausfordernden Lebenslagen …

Familienzentren verbinden klassische frühkindliche Bildungsangebote mit niedrigschwelligen elternorientierten Angeboten und dienen so als sozialräumliche Anlaufstellen für Familien „unter einem Dach“, um Eltern in ihrer Erziehungs- und Bildungsrolle zu stärken. Zugleich nutzt die konzeptionelle Weiterentwicklung von Kitas zu Familienzentren die bereits vorhandene Akzeptanz der Einrichtungen, um Unterstützungs- und Beratungsangebote an schwer erreichbare Gruppen heranzutragen und lokale Netzwerke auszubauen (Schmitz & Spieß, 2019). Bislang fehlt eine einheitliche Definition von Familienzentren, was eine deutschlandweite Erfassung der Angebote erschwert. Der ERiK-Survey wies für das Jahr 2024 in 83 % der Jugendamtsbezirke Familienzentren aus – mit deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern (**Tab. C1-7web**). Die Kommunalbefragung des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (NZFH) D gibt darüber Auskunft, wie Familienzentren mit den Frühen Hilfen kooperieren (Obergrießer & Küster, 2025). Frühe Hilfen sind deutschlandweit flächendeckende lokale und regionale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfsangeboten ab Beginn der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren. Familien sollen durch eine Kooperation von Frühen Hilfen mit Kitas und Familienzentren einen niederschwelligen Zugang zu Unterstützungsstrukturen erhalten. Viele der befragten Kommunen gaben an, dass Kitas und Familienzentren in die fallübergreifende Netzwerkarbeit der Frühen Hilfen einbezogen waren (ebd.). Familienzentren, die mit den Frühen Hilfen kooperieren, bieten insbesondere Sprechstunden zur Erziehungsberatung und von Hebammen an (**Tab. C1-8web**). Die meisten Kommunen mit einer entsprechenden Zusammenarbeit haben den Familienzentren eine wichtige Lotsenfunktion zugeschrieben, da diese Einrichtungen Eltern durch komplexe Systeme führen und die entsprechenden Hilfedienste und Ansprechpersonen vermitteln können; 73 % stimmten der Aussage (voll und ganz) zu, dass Familienzentren Familien in belastenden Lebenslagen erreichen (ebd.).

… 2024 in 83 % der Jugendamtsbezirke vorhanden

Familienzentren wird von Kommunen Lotsenfunktion zugesprochen

Methodische Erläuterungen

Haupt- und Nebenaktivität in der Zeitverwendungserhebung

Die Zeitverwendungserhebung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder erfasst Tätigkeiten tagebuchbasiert in festen Zeitintervallen und unterscheidet nach Haupt- und Nebenaktivitäten. Als Hauptaktivität gilt die dominierende, zeitlich oder inhaltlich vorrangige Tätigkeit innerhalb eines Zeitabschnitts. Nebenaktivitäten bezeichnen parallel ausgeübte nachrangige Tätigkeiten, die zusätzlich zur Hauptaktivität stattfinden.

Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als C2

Nahezu jedes Kind in Deutschland nutzt bis zum Schuleintritt eine Form der außerfamilialen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung G (FBBE), v. a. Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (**C4**). Aufgrund demografischer Entwicklungen (vgl. **A1**) und systemweiter Veränderungsprozesse steht die Kindertagesbetreuung trotz konstanter Elternbedarfe (**C4**) in regional unterschiedlichem Ausmaß vor einem Wandel. Neben der Anzahl der Angebote betrifft dies auch deren Struktur, z. B. die Einrichtungsgröße. An diese Aspekte knüpfen Diskussionen um zentrale Qualitätsstandards (u. a. Qualitätsentwicklungsgesetz) und zur Ausgangslage bei Schuleintritt an (**C5**).

Entwicklung Angebotslandschaft von Kindertageseinrichtungen

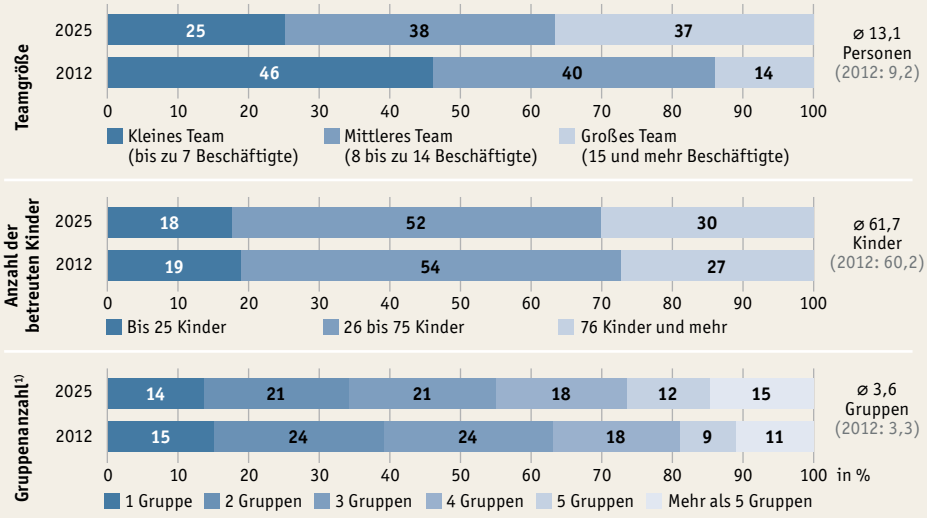
Nach einer langen Expansionsphase zeigen sich regional unterschiedliche Entwicklungen. In einigen Regionen ist ein quantitativer Ausbau weiterhin notwendig, in anderen Regionen gilt es, das Angebot durch unterschiedliche Maßnahmen an stark rückläufige Kinderzahlen anzupassen. Dadurch gewinnen Qualitätsaspekte zunehmend an Bedeutung. Im Jahr 2025 gab es über 57.000 Einrichtungen für Kinder vor dem Schuleintritt (ohne reine Horte) und damit fast 12.000 mehr als 2006. Allerdings hat sich nach Jahren der Expansion das Wachstum abgeschwächt: Bundesweit kamen im Vergleich zu den Vorjahren anteilig weniger Einrichtungen dazu (+375; erstmals seit 2017 weniger als +1 %). Hinter diesem Bundestrend liegen regional sehr unterschiedliche Entwicklungen. Im Vergleich zu 2006 gab es in Sachsen-Anhalt und Thüringen Rückgänge. Im kurzfristigen Vergleich von 2024 und 2025 verzeichneten neben den ostdeutschen Flächenländern auch Hamburg und Schleswig-Holstein einen geringen Rückgang. Der anhaltende Ausbau wird von Berlin und den westdeutschen Ländern getragen, wobei der überwiegende Teil der Zuwächse auf die bevölkerungsreichen Länder Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen mit entsprechend hoher Platznachfrage entfällt (**Tab. C2-1web**). Da v. a. die Geburten ab 2022 stark zurückgingen, sind auch für die kommenden Jahre – regional unterschiedlich – nur ein verhaltener Ausbau oder weitere Rückgänge zu erwarten (vgl. **A1**).

Bundesweiter Höchststand bei Anzahl der Einrichtungen, aber regionale Rückgänge

Das System hat unterschiedliche Möglichkeiten, auf die geringeren Kinderzahlen zu reagieren. Neben dauerhaften Einrichtungsschließungen sind binnenstrukturelle Veränderungen möglich (u. a. Veränderungen der Einrichtungsgröße). Einrichtungen in Ländern mit stark rückläufigen Kinderzahlen in der Bevölkerung werden kleiner und es kommt zu strukturellen Anpassungen wie Gruppenschließungen, Veränderungen der Gruppengröße oder deren Alterszusammensetzung (Böwing-Schmalenbrock et al., 2025a). Der Rückgang der Kinderzahlen stellt auch eine Chance für weitere Qualitätsverbesserungen dar – u. a. des Personal-Kind-Schlüssels, der die Anzahl der Kinder in Bezug zum pädagogischen Personal M setzt (**C3**). Die Einrichtungsgröße lässt sich anhand des tätigen Personals, der betreuten Kinder oder der Gruppenanzahl betrachten. Im Durchschnitt waren 2025 pro Einrichtung rund 13 Personen pädagogisch tätig. Mittlere Teams mit 8 bis 14 pädagogisch Tätigen waren am häufigsten (38 %). Die Anzahl pädagogisch Tätiger pro Einrichtung ist im Zeitverlauf angewachsen. Die durchschnittliche Einrichtung wurde 2025 von 62 Kindern besucht. Kleine Einrichtungen mit bis zu 25 Kindern waren am seltensten (**Abb. C2-1**). Einrichtungen in Ostdeutschland sind durchschnittlich größer als im Westen. Während die Kinderzahl pro Einrichtung seit 2012 in den meisten Ländern stieg, war dies zwischen 2024 und

Neuerdings kleiner werdende Einrichtungen

Abb. C2-1: Kindertageseinrichtungen (ohne Horte) nach Einrichtungsgröße anhand verschiedener Merkmale 2012 und 2025 (in %)



1) Ohne Kindertageseinrichtungen ohne Gruppenstruktur
Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, doi:10.21242/22541.2012.00.00.1.1.0 und 10.21242/22541.2025.00.00.1.1.0, eigene Berechnungen
→Tab. C2-2web bis Tab. C2-4web

2025 nur noch in Bremen der Fall (**Tab. C2-3web**). Das ist auf den Rückgang der Anzahl der betreuten Kinder zurückzuführen (**C4**).

Da Einrichtungen v. a. in Zeiten rückläufiger Kinderzahlen stärker unter Marktdruck operieren, können Einrichtungsgröße und -struktur in Zusammenhang mit den Auswahlkriterien der Eltern stehen. Kleinere Einrichtungen erscheinen manchen Eltern besonders attraktiv und weisen Merkmale auf, die sonst eher der (Groß-) Tagespflege zugeschrieben werden (z. B. kleinere Gruppen, familiäres Umfeld). Aus Trägersicht ist eine Verkleinerung bestehender oder eine Konzentration auf weniger Standorte denkbar. Meiner-Teubner und Rauschenbach (2020) nehmen auf Grundlage der empirischen Verteilung der Einrichtungsgröße in der KJH-Statistik[D] sowie gesetzlichen Regelungen eine Anzahl von etwa 10 Kindern als (kostendeckende) Mindestgröße für eine Einrichtung an. In diese (hinsichtlich der Kinderzahl mit der Großtagespflege[M] vergleichbare) Größenordnung fielen 2025 in Deutschland 2 % der Einrichtungen (**Tab. C2-5web**). Der gleichzeitige Trend von weniger Kindern und mehr Beschäftigten verschlechtert die finanzielle Lage im Feld der FBBE. Es ist absehbar, dass viele Einrichtungen ihre Kosten nicht mehr decken können, sodass zukünftig Kita-Schließungen oder grundlegende organisatorische Veränderungen zu erwarten sind. Betriebswirtschaftlich lässt sich über alle Regionen und Trägerarten hinweg nur schwer sagen, ab welcher Größe eine Einrichtung – ggf. bei durchschnittlichen Elternbeiträgen – kostendeckend arbeiten kann. Insofern freie Träger[G] (unwirtschaftliche) Einrichtungen schließen, muss ggf. die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe eigene Maßnahmen umsetzen (§ 4 SGB VIII). Zur wohnortnahen Bedarfsdeckung werden in manchen Regionen neue Wege beschritten: In Bayern existiert seit 2019 die sogenannte Mini-Kita mit maximal 12 gleichzeitig anwesenden Kindern (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, 2024). In Bezug auf die Kinderzahl bewegen sich deutsche Einrichtungen nach den Ergebnissen der Studie TALIS Starting Strong[D] 2024 im internationalen Mittelfeld, während die Teams hinsichtlich der Personalausstattung pro Einrichtung eher groß sind (**Tab. C2-6web**, **Tab. C2-7web**).

Auch durch eine Veränderung der Binnenstruktur in Form von z. B. Gruppengröße und -zusammensetzung können Einrichtungen den veränderten Rahmenbe-

dingungen begegnen. Die meisten Kitas arbeiten mit einem festen Gruppenkonzept (**Tab. C2-8web**). Dort gab es 2025 durchschnittlich 3,6 Gruppen (**Abb. C2-1**). Einrichtungen in den ostdeutschen Flächenländern haben tendenziell mehr Gruppen als im Westen und im Zeitverlauf stieg die mittlere Anzahl der Gruppen an (**Tab. C2-4web**).

Im Mittel 3-4 Gruppen pro Einrichtung

Die durchschnittliche tägliche Öffnungsdauer lag 2025 bundesweit bei 9 Stunden und fiel um circa 12 Minuten kürzer aus als 2019 (**Tab. C2-9web**). Der Anteil bereits um 07:15 Uhr geöffneter Einrichtungen hat seit 2019 leicht abgenommen und fällt in den ostdeutschen Ländern höher aus als in Westdeutschland, wo er seit 2019 angestiegen ist (**Tab. C2-10web**). Deutlicher fiel der flächendeckende Rückgang beim Anteil der um 17:00 Uhr noch geöffneten Einrichtungen aus. Dieser war in Ostdeutschland deutlicher, sodass es zu einer Angleichung zwischen den Landesteilen kommt (**Tab. C2-11web**). Ein Fünftel der Eltern von Kindern bis zum Schuleintritt äußerte in der DJI-Kinderbetreuungsstudie[D] (KiBS) 2024 Betreuungsbedarfe in Randzeiten vor 07:15 Uhr und/oder nach 17:00 Uhr an mindestens einem Wochentag zwischen Montag und Freitag. Der Randzeitenbedarf ist morgens größer als abends und fällt in Ostdeutschland höher aus als in Westdeutschland (**Tab. C2-12web**). Dies passt zu den Öffnungszeiten und der elterlichen Teilzeiterwerbstätigkeit[G], v. a. von Müttern (Hubert et al., 2021).

Einrichtungen schließen früher am Tag als 2019

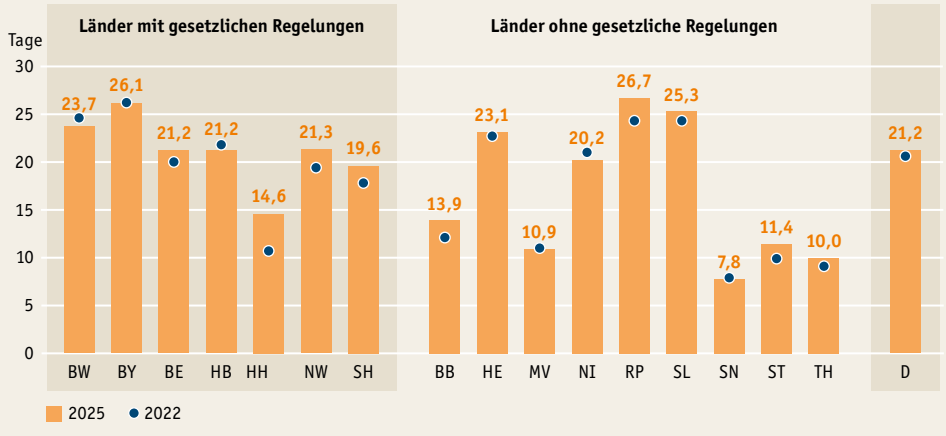
Jenseits dauerhafter Schließungen sind die Öffnungszeiten der Einrichtungen von temporären Einschränkungen des Betreuungsangebots durch geplante (z. B. Ferientage) und ungeplante Schließtage[M] (z. B. Personalmangel) betroffen. Für das Jahr 2025 verzeichnete die KJH-Statistik durchschnittlich 21,2 geplante und ungeplante Schließtage. Ihre mittlere Anzahl hat seit 2022 bundesweit zugenommen und zeigt sich seit 2023 nur noch in 4 Ländern rückläufig. Es bestehen Unterschiede zwischen den ostdeutschen Flächenländern und Hamburg mit einer geringen Anzahl sowie den übrigen Ländern mit insgesamt mehr Schließtagen sowie vorliegenden gesetzlichen Regelungen (**Abb. C2-2**).

Einrichtungen rund 4 Wochen pro Jahr geschlossen

Jenseits der geplanten Schließtage sind tägliche Fluktuationen eine Herausforderung, d. h. die Verlässlichkeit der vertraglich vereinbarten Umfänge. Anhand von KiBS 2024 lässt sich feststellen, dass ungeplante Schließtage v. a. durch lang- wie kurzfristigen Personalmangel begründet und von knapp der Hälfte der Eltern (44 %) berichtet werden. Hier bestehen Unterschiede zwischen den Betreuungsformaten (Wieschke et al., 2026) und Regionen. In Ostdeutschland sind ungeplante Schließtage seltener

Personalmangel wichtigster Grund für ungeplante Schließtage

Abb. C2-2: Durchschnittliche Anzahl der Schließtage von Kindertageseinrichtungen nach Ländern 2022 und 2025



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, doi:10.21242/22541.2022.00.00.1.1.0 und 10.21242/22541.2025.00.00.1.1.0, eigene Berechnungen

→ ***Tab. C2-13web, Tab. C2-14web***

(**Tab. C2-15web, Tab. C2-16web**). Bei Kindern und v. a. Eltern führt dies zu deutlichen Beeinträchtigungen des Wohlbefindens (Neuberger et al., 2025).

Angebote der Kindertagespflege

Das Betreuungsformat der Kindertagespflege gliedert sich auf in Ein-Personen-Kindertagespflege und Großtagespflege. Die Kindertagespflege hat seit 2020 kontinuierlich abgenommen und lag 2024 erstmals seit 2009 bei unter 40.000 Tagesmüttern und -vätern. Lediglich im Saarland und in Schleswig-Holstein sind mehr Personen in diesem Bereich tätig als vor der Corona-Pandemie. Die anteilig stärksten Rückgänge sind in den ostdeutschen Flächenländern, Niedersachsen sowie den Stadtstaaten Berlin und Hamburg zu verzeichnen (**Tab. C2-17web**). Nach einer Phase des Ausbaus stagniert die Großtagespflege zwischen 2024 und 2025 erstmals (**Tab. C2-18web**), spielt jedoch weiterhin eine regional unterschiedlich ausgeprägte Rolle (**Abb. C3-3**). Nach dem Allzeithoch von 174.000 Kindern in Tagespflege im Jahr 2020 ging deren Anzahl bis 2025 auf knapp 150.000 zurück. Die durchschnittliche Anzahl betreuter Kinder pro Tagespflegeperson hat mit 3,8 abgenommen (**Tab. C2-19web**).

Stagnation in der Großtagespflege, Rückgänge in der Ein-Personen-Kindertagespflege

Angebotsqualität und -struktur

Sich verändernde Grundvoraussetzungen für und gewachsene Ansprüche an das System der FBBE tragen zur Qualitäts- und Angebotsentwicklung bei. Zum 1. Januar 2025 hat der Gesetzgeber die Bundesförderung für die Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung durch das KiTa-Qualitätsgesetz bis Ende 2026 verlängert. Dieses soll durch ein Qualitätsentwicklungsgesetz (QEG) abgelöst werden, um perspektivisch bundeseinheitliche Standards zu setzen (Arbeitsgruppe Frühe Bildung, 2024). Der Koalitionsvertrag der Bundesregierung setzt die Qualitätsentwicklung in einen Zusammenhang mit Startchancen-Kitas, d. h. mit der Förderung von Einrichtungen mit einem hohen Anteil benachteiligter Kinder (**C4**), sowie mit einer Stärkung der Sprachförderung wie ehemals in den Sprach-Kitas.

Ausweitung des Startchancen-programms auf Kitas

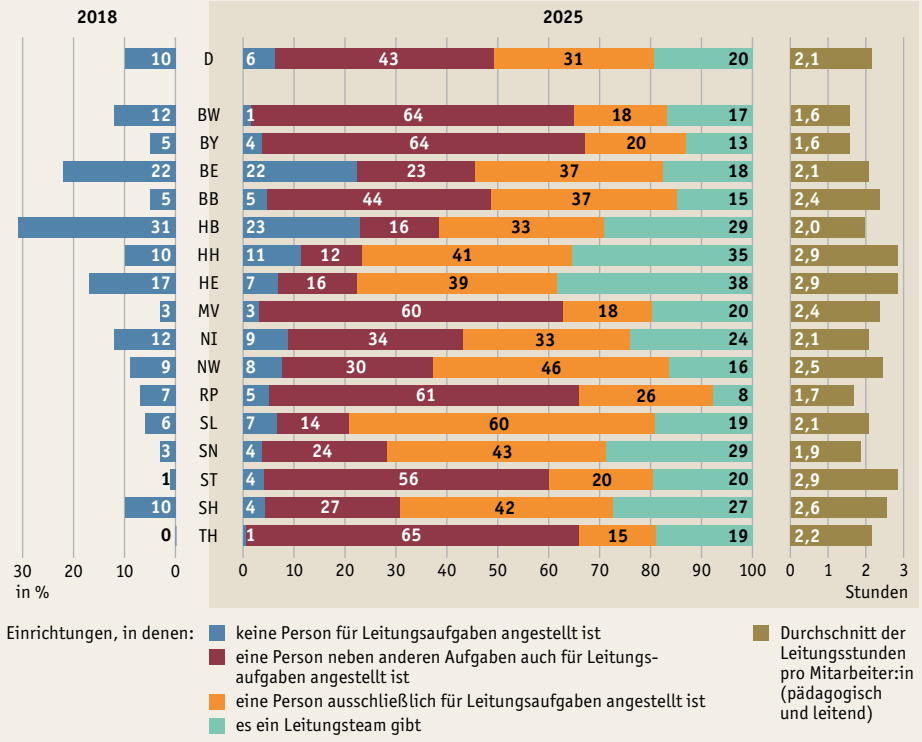
Die Inanspruchnahme von Fachberatung stellt nach Angaben der Jugendämter und Träger in den ERiK-Surveys[D] 2024 eine häufige Maßnahme zur Qualitätssicherung dar (**Tab. C2-20web**, **Tab. C2-21web**). Fachberatungen können eine Rolle für die Qualitätsentwicklung spielen, allerdings bestehen weder rechtliche Verpflichtungen für Kindertageseinrichtungen, diese in Anspruch zu nehmen, noch für Jugendämter und Träger, sie zur Verfügung zu stellen (Preuß & Selmayr, 2026). Vorgaben zur Inanspruchnahme von Fachberatungen sind häufiger Teil der Vorgaben zur Qualitätssicherung als z. B. Evaluationen (**Tab. C2-22web**). Jugendämter zählen v. a. die Konzept- und Qualitätsentwicklung sowie die Organisation von Weiterbildungsangeboten zu den Aufgaben von Fachberatungen (**Tab. C2-23web**).

Fachberatung eine der häufigsten Qualitätssicherungs-maßnahmen

Auf Einrichtungsebene wird die Angebotsqualität u. a. mit einer hinreichenden Ausstattung mit Leitungsressourcen in Verbindung gebracht. Der Anteil der Einrichtungen ohne Leitung lag 2025 bei rund 6 % und ist demnach kontinuierlich rückläufig (2018: 10 %). Auf 20 % deutlich zugenommen hat der Anteil an Einrichtungen mit Leitungsteams (vgl. 2018: 11 %; bei deutlicher Varianz zwischen den Ländern). Wird die vertraglich zugesicherte Zeit für Leitungsaufgaben auf die Anzahl pädagogischer und leitender Beschäftigter umgerechnet, dann ergeben sich rechnerisch 2,1 Stunden pro Person und Woche – auch hier zeigt sich eine gewisse Spannweite zwischen den Ländern. Häufig sind neben Leitungsfunktionen noch weitere Aufgaben (u. a. Gruppendienst) zu erfüllen (**Abb. C2-3**). Im internationalen Vergleich werden in allen Staaten von der Mehrheit der Leitungspersonen neben der Leitungstätigkeit auch andere Aufgaben wahrgenommen (**Tab. C2-26web**). In Deutschland sind Leitungspersonen seltener als in den meisten anderen Staaten in mehr als einer Einrichtung

Immer mehr Einrichtungen mit Leitungspersonal

Abb. C2-3: Art der Freistellung von Einrichtungsleitungen (ohne Horte) und Leitungszeit pro Mitarbeiter:in 2018 und 2025 (in %; Stunden)



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, doi:110.21242/22541.2018.00.00.1.1.0 und 10.21242/22541.2025.00.00.1.1.0, eigene Berechnungen

→ ***Tab. C2-24web, Tab. C2-25web***

tätig (**Tab. C2-27web**). Je größer die Kita, desto besser fällt i. d. R. die Ausstattung mit Leitungsressourcen aus (**Tab. C2-24web**).

Zunehmende Nutzung von Kita-Apps

Ein weiteres Qualitätsmerkmal der Einrichtungen ist deren technische Ausstattung – auch zur Elternkommunikation (Cohen et al., 2021). Eine deutliche Entwicklung zeigte sich v. a. im Bereich der Kita-Apps zum Teilen von Informationen und Austausch mit den Eltern. 2024 berichteten mit 51 % der Eltern in KiBS deutlich mehr als noch 2022 (34 %) vom Einsatz einer solchen in ihrer Einrichtung (**Tab. C2-28web**). Obwohl viele Einrichtungen Kita-Apps noch nicht anbieten, lässt sich diese Entwicklung als vorsichtiges Indiz für deren Etablierung als Instrument zur Elternarbeit verstehen (**C1**). Inwiefern der Digitalisierungsschub aus der Zeit der Corona-Pandemie den Beginn einer umfassenden Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen darstellt, bleibt abzuwarten. Auch eine verstärkte Wiederaufnahme herkömmlicher, nichtdigitaler Formate der Elternzusammenarbeit ist möglich (Hummel et al., 2025).

Methodische Erläuterungen

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen
Hier wird das pädagogische oder pädagogisch tätige Personal (einschließlich Personen in Ausbildung) ohne reine Schulkindeinrichtungen (Horte) und Schulkindgruppen sowie ohne Verwaltungstätige ausgewiesen, sodass sich seine Anzahl von den in **B2** ausgewiesenen Beschäftigten unterscheidet.

Großtagespflege
Einzelne Kindertagespflegepersonen, die aufgrund einer Erlaubnis nach § 43 Absatz 3 Satz 3 SGB VIII mehr als 5 gleichzeitig anwesende fremde Kinder betreuen dürfen, und Zusammenschlüsse von mindestens 2 Kindertagespflegepersonen zur gemeinsamen Betreuung von Kindern.

Schließtage von Kindertageseinrichtungen
Erfasst wird die Anzahl der Schließtage an regulären Öffnungstagen in den zurückliegenden 12 Monaten zum Stichtag 1. März. Bei den Angaben sind sämtliche Tage zu berücksichtigen, an denen die Einrichtung geschlossen war, aber ansonsten geöffnet hätte (z. B. aufgrund von Teamfortbildungen, Krankheiten, Ferien) und die die gesamte reguläre Öffnungszeit betreffen. Es sind geplante und ungeplante Schließtage zu berücksichtigen, wobei die Statistik nicht dazwischen differenziert.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als C3

Pädagogisches Personal in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Angesichts zurückgehender Kinderzahlen in Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (G) (FBBE) sind trotz bestehender Elternbedarfe (**C4**) in einigen Regionen erste Einrichtungsschließungen und Veränderungen der Angebotsstruktur (**C2**) zu beobachten. Nicht nur deshalb ist es von Interesse, ob derzeit und künftig genügend Personal verfügbar ist, um die Qualität der Angebote aufrechtzuerhalten oder zu verbessern. Der Indikator untersucht die Zusammensetzung des Personals in Kindertageseinrichtungen und in der Tagespflege sowie deren Arbeitsbedingungen. Eine Projektion bündelt Personalangebot und -bedarf in Kindertageseinrichtungen.

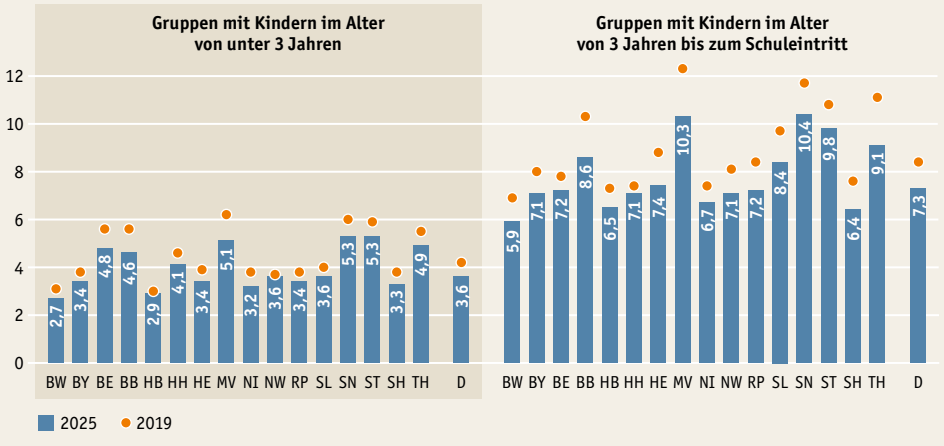
Personalangebot und -gewinnung in Kindertageseinrichtungen

Regional Rückgänge beim Kita-Personal

Bundesweit steigt die Anzahl des Personals in der Kindertagesbetreuung weiter auf 779.147 Personen im Jahr 2025 an (**Tab. C3-1web**). Damit erreicht das Personalvolumen einen erneuten Höchststand und hat sich im Vergleich zu 2006 mehr als verdoppelt (**B2**). Allerdings hat sich das Wachstum zuletzt abgeschwächt. Die meisten Personen sind in Kindertageseinrichtungen tätig (741.740; 95 %). Während in Westdeutschland weiter Zuwächse zu verzeichnen waren, geht die Zahl in Ostdeutschland seit 2023 zurück (−2.749; −2 %). Besonders in vielen ostdeutschen Regionen ist die Anzahl der Kinder (**C4**) und Einrichtungen (**C2**) zurückgegangen. Trotz insgesamt steigender Personalzahlen ist regional weiterhin von strukturellen Personalengpässen auszugehen, die Fragen der Qualitätssicherung verschärfen und die Verlässlichkeit der Angebote beeinflussen.

Ausreichendes und entsprechend qualifiziertes Personal ist sowohl für die Aufrechterhaltung der Angebote als auch deren Ausgestaltung wichtig. Der Personal-Kind-Schlüssel (PKS) (M) wird als ein Merkmal der Strukturqualität von Kindertageseinrichtungen im Rahmen des KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetzes (KiQuTG) seit 2019 von der Mehrzahl der Länder adressiert (BMFSFJ, 2023). Der PKS bildet das Verhältnis zwischen den Personalressourcen und den Betreuungsumfängen der Kinder pro Gruppe ab (**C4**). Die Kennzahl unterscheidet sich nach Alterszusammensetzung

Abb. C3-1: Personal-Kind-Schlüssel nach Gruppenform und Ländern (Median der Relation von 1 Arbeitsstunde (ohne Leitungsstunden) zu X,X Betreuungsstunden) 2019 und 2025



Quelle: Böwing-Schmalenbrock et al.,2022; FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, doi:10.21242/22541. 2025.00.00.1.1.0, Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik → ***Tab. C3-2web***

der betreuten Kinder, Region und im Zeitverlauf. Rechnerisch kamen im Jahr 2025 in Gruppen für Kinder unter 3 Jahren auf eine pädagogisch tätige Person 3,6 Kinder. In Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt lag dieses Verhältnis bei 1 : 7,3. In den ostdeutschen Ländern sind die PKS tendenziell höher als in den westdeutschen. Im Jahr 2025 zeigte der PKS gegenüber 2019 sowohl in Gruppen für Kinder unter 3 Jahren als auch in Gruppen mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt überall Verbesserungen (**Abb. C3-1**). Ursächlich für diese Entwicklungen sind einerseits der demografisch bedingte Rückgang der betreuten Kinder sowie zuletzt sinkende Betreuungsumfänge (**C4**) und andererseits Veränderungen bei Personalzahlen und Beschäftigungsumfängen. Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern fällt das Verhältnis zwischen Personal und Kindern in Deutschland günstiger aus (OECD, 2025b).

Verbesserung der Personal-Kind-Schlüssel bei regionalen Disparitäten

Bezogen auf die PKS gibt es Forderungen nach bundeseinheitlichen Mindeststandards, Verbesserungen v. a. für Kinder in benachteiligenden Lebenssituationen (vgl. **H**) und zu Kernzeiten, verbindlichen Zeitkontingenten für mittelbare pädagogische Arbeit und Kompensation von Ausfallzeiten (Strehmel & Viernickel, 2022).[2] Allerdings bedarf es hierfür ausreichend qualifiziertes Personal, zu dem die Datenlage nicht eindeutig ist. Berufe in der Kindererziehung gehören zu den beschäftigungsstärksten Engpassberufen auf dem Qualifikationsniveau von Spezialist:innen in Deutschland, d. h., es besteht weiterhin deutlicher Personalbedarf (Bundesagentur für Arbeit, 2025a). In Regionen mit zurückgehenden Kinderzahlen und weniger Personal könnte sich der zukünftige Personalbedarf anders darstellen. Kindertageseinrichtungen stellen für Auszubildende zum/zur Erzieher:in nach wie vor das attraktivste Arbeitsfeld dar (vgl. **E3**). Zugleich sind die Arbeitsunfähigkeitstage von Erzieher:innen im Zeitverlauf gestiegen und fallen aufgrund psychischer und physischer Belastungen höher aus als in anderen Berufen (Wendsche et al., 2025). Die Fehltage unterscheiden sich nach soziodemografischen Merkmalen (u. a. Geschlecht und Alter) (SWK, 2025a). Kurz- wie langfristiger Personalmangel ist der wichtigste Grund für ungeplante Schließtage in Kindertageseinrichtungen (**C2**). Bislang zeigt sich eine Zunahme der Anfänger:innen in der Kinderpflege- und Sozialassistenzausbildung und ein Rückgang der Anfänger:innenzahlen in der Erzieher:innenausbildung bei vielfältigen Ausbildungsformaten (vgl. **E3**). Die zurückgehende Nachfrage nach der Erzieher:innenausbildung spiegelt sich auch bei den Abschlüssen wider, die im Schuljahr 2023/24 gegenüber dem Vorjahr zurückgegangen sind (**Tab. C3-3web**). Beim Ausbildungsgang zum/zur Kinderpfleger:in ist im Schuljahr 2023/24 ein Anstieg der Absolvierendenzahlen zu beobachten, wohingegen die Absolvent:innen[G] zum/zur Sozialassistent:in abnahmen. Diese Ausbildungsgänge sind allerdings nur regional von Bedeutung (**Tab. C3-4web, Tab. C3-5web**). Die Anzahl der Studienabschlüsse in Kindheitspädagogik schwankt seit 2014 zwischen 2.000 und 2.600 (**Tab. C3-6web**). Die Erzieher:innenausbildung zeigt eine zunehmende Ausdifferenzierung der Organisationsformen und einen Bedeutungszuwachs berufsbegleitender, praxisintegrierter Ausbildungsformate (PiA-Modell) (**E3**).

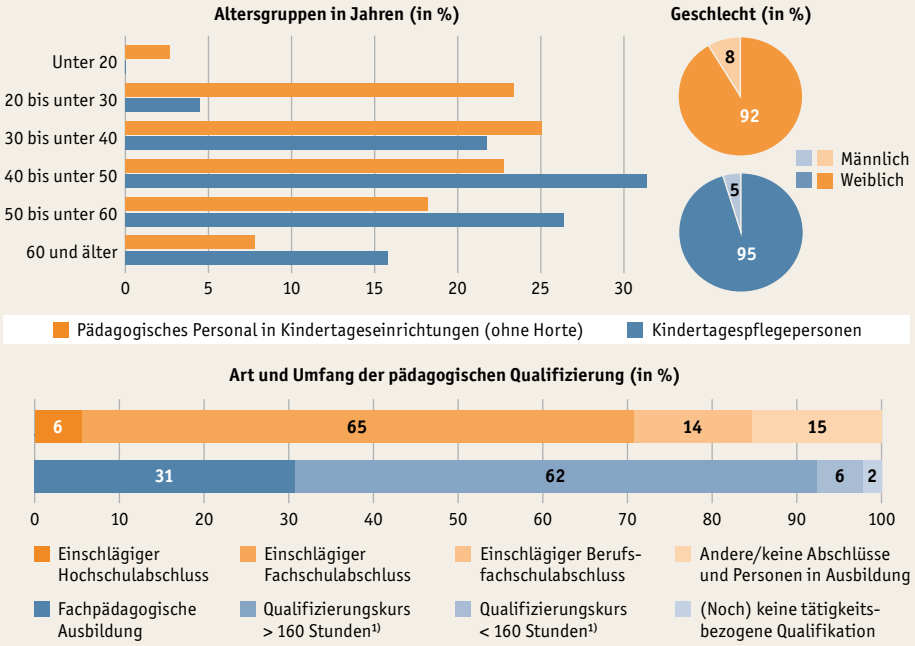
Weiterhin steigende Absolvierendenzahlen in Erziehungsberufen

Zusammensetzung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen

Die soziodemografische Vielfalt der Gesellschaft bildet sich auch beim pädagogischen Personal[M] ab, was sich wiederum auf Personalangebot und -bedarf auswirkt. In Kindertageseinrichtungen arbeiten nach wie vor überwiegend Frauen (91,5 %),

2 Die wissenschaftlichen Empfehlungen beziehen sich auf die Fachkraft-Kind-Relation, die in Gruppen für Kinder unter 3 Jahren bei 1 : 4 und mit Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt bei 1 : 9 liegen soll (Strehmel & Viernickel, 2022). Die PKS sollten niedriger ausfallen, da bei der Berechnung der PKS, die nicht im direkten Kontakt mit den Kindern erfolgen, mittelbare pädagogische Arbeit wie Beobachtung und Dokumentation oder Elternarbeit sowie Ausfallzeiten des Personals durch Krankheit, Fort- und Weiterbildungen oder Urlaub nicht herausgerechnet werden (Tiedemann & Drexl, 2022).

Abb. C3-2: Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen sowie Tagespflegepersonen anhand verschiedener Merkmale 2025 (Mittelwerte; in %)



1) Ohne fachpädagogische Ausbildung
Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, doi:10.21242/22541.2025.00.00.1.1.0 und 10.21242/22543.2025.00.00.1.1.0, eigene Berechnungen
→ Tab. C3-7web bis Tab. C3-12web

Kindertageseinrichtungen sind weiblich, eher jung und durch Beständigkeit geprägt

im Median sind die dort tätigen Personen 39 Jahre alt, ausgebildet als Erzieher:in (65,2 %), unbefristet angestellt (87,2 %), mehrheitlich mindestens 32 Stunden pro Woche erwerbstätig (58,2 %) und seit 7 Jahren in der aktuellen Einrichtung beschäftigt (**Abb. C3-2, Tab. C3-13web bis Tab. C3-15web**). Im internationalen Vergleich anhand von TALIS Starting Strong D 2024 zeigt sich, dass Deutschland sowohl hinsichtlich der Geschlechter- als auch der Altersverteilung des Personals im Mittelfeld liegt (**Tab. C3-16web, Tab. C3-17web,** vgl. auch **B2**). In Ostdeutschland ist das Personal tendenziell etwas älter. Dem aufgrund von vermehrten Renteneintritten antizipierbaren Bedarf stehen dort die sinkenden Geburtenzahlen und Kita-Schließungen gegenüber.

In der Mehrzahl der Kindertageseinrichtungen gibt es Leitungspersonal (**C2**). Diese Personen sind im Vergleich zum übrigen Personal annähernd genauso oft weiblich (92,3 %) und mit durchschnittlich 46 Jahren älter, was zu den Zugangsvoraussetzungen zu Leitungsfunktionen passt (**Tab. C3-18web, Tab. C3-19web**). Typischerweise sind diese Personen als Erzieher:innen ausgebildet worden (79,0 %), aber Hochschulabschlüsse spielen eine wichtigere Rolle als beim übrigen Personal (19,8 %) (**Tab. C3-20web**). Wenn Personen für Leitungsaufgaben beschäftigt sind, dann nahezu ausnahmslos unbefristet (97,8 %) und mehrheitlich in Vollzeit (53,5 %) (**Tab. C3-21web, Tab. C3-22web**).

Leitungspersonal ist zu besseren Bedingungen erwerbstätig als das übrige Personal

Auch wenn es sich im pädagogischen Alltag u. U. anders darstellt, handelt in Kindertageseinrichtungen anders als in der Ein-Personen-Kindertagespflege grundsätzlich ein Team, also das gesamte pädagogische Personal einer Einrichtung, als Akteur. Dieses Team setzt die vom gesamtverantwortlichen Jugendhilfeträger zugewiesene, institutionelle Aufgabe der Erfüllung von Förderleistungen gegenüber Kindern und Familien um (Jooß-Weinbach & Schoyerer, 2025). Teams unterscheiden sich nach ihrer Größe (**C2**) und Zusammensetzung (u. a. Geschlecht und Altersgefüge) (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025). Nur wenig mehr als die Hälfte der

Teams verfügte 2025 trotz des Vorhandenseins entsprechender Studiengänge (u. a. Kindheitspädagogik) und stabiler Absolvierendenzahlen über keine einschlägig akademisch qualifizierte Fachkraft (58,4 %) (**Tab. C3-23web**). Neben dem Vorhandensein mindestens einer einschlägig akademisch qualifizierten Fachkraft lassen sich die Teams hinsichtlich ihrer Zusammensetzung nach Qualifikationen kategorisieren. Bezogen auf das Qualifikationsgefüge überwiegen akademisch erweiterte sozialpädagogische Teams, in denen neben dem nichtakademischen sozialpädagogischen Personal zusätzlich oder fast ausschließlich einschlägig qualifizierte sozialpädagogische Akademiker:innen beschäftigt sind (29,6 %). Dieser Teamtyp ist in Ostdeutschland von noch größerer Bedeutung als in Westdeutschland (**Tab. C3-24web**). Der Anteil der (reinen) Erzieher:innenteams ist zurückgegangen, während sonstige gemischte Teams (mit 20 % und mehr sonstigen ausgebildeten und nicht ausgebildeten Personen) zugenommen haben. Insofern lässt sich eine Pluralisierung der Qualifikationsstrukturen beobachten. Innerhalb des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) lassen sich Berufe anhand des Ausbildungs- und Kompetenzniveaus einstufen: Fachschul- sowie Hochschulabsolvent:innen auf Bachelorniveau werden in Stufe 6 eingeordnet und gelten als Fachkräfte im Sinne des § 72 SGB VIII (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025). Der Anteil des Personals mit fachlich einschlägigem Abschluss auf Niveaustufe 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens unterscheidet sich regional und die empfohlene Fachkraftquote von 72,5 % wird nicht in allen Ländern erreicht (Arbeitsgruppe Frühe Bildung, 2024). Besonders hohe Fachkraftquoten weisen die ostdeutschen Flächenländer auf (**Tab. C3-25web**).

Anzeichen für eine Pluralisierung der Qualifikationsstrukturen, aber keine flächendeckende Akademisierung

Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen

Außer der Personalzusammensetzung bestimmen weitere Strukturen der Einrichtungen (**C2**) und Träger[G] die Arbeitsbedingungen. Deutschland weist im internationalen Vergleich die geringste Quote an Vollzeiterwerbstätigkeit auf (**Tab. C3-26web**). Hinsichtlich der Ausgestaltung der Beschäftigungsverhältnisse verfügt anders als in anderen Staaten und in der Kindertagespflege (s. u.) nahezu das komplette Personal über einen Arbeitsvertrag. Selbstständigkeit spielt kaum eine Rolle (**Tab. C3-27web**).

Personalfluktuation und -bindung als Herausforderung

Die Arbeitszufriedenheit unter den pädagogisch Tätigen ist hoch. Für Fachkräfte, die bereits in diesem Arbeitsfeld tätig sind, ist die Austrittswahrscheinlichkeit gering. Am ehesten sind gesundheitliche Gründe für Ausstiege verantwortlich, was auch durch eine anhaltende Belastung durch personelle Unterbesetzung beeinflusst wird (SWK, 2025a). Außer dem Verbleib im Arbeitsfeld spielt die Beschäftigungsdauer in einer Einrichtung eine Rolle für den Personalbestand, die u. a. ein Ergebnis von Gewinnung und Bindung des Personals ist. Insbesondere personelle Fluktuationen und in der Folge die Besetzung vakanter Stellen erweisen sich als zunehmende Herausforderung, wobei von regionalen und einrichtungsspezifischen Unterschieden auszugehen ist. Daher setzen Träger verstärkt auf zusätzliche Anreize wie Sport- und Erholungsangebote, oder betriebliche Altersvorsorge (Balaban-Feldens et al., 2026). Die durchschnittliche Dauer der Beschäftigung in der aktuellen Einrichtung lag im Jahr 2025 bei 6,9 Jahren. Weniger als ein Viertel der Beschäftigten ist 10 Jahre oder länger in der jetzigen Einrichtung beschäftigt. In Ostdeutschland fiel die Beschäftigungsdauer im Schnitt höher aus (8,3 Jahre) als in Westdeutschland (6,7 Jahre) (**Tab. C3-15web**).

Beschäftigte im Schnitt 7 Jahre in der aktuellen Einrichtung tätig

Geringfügig Beschäftigte sind in Kindertageseinrichtungen ebenso selten zu finden wie temporäre Beschäftigungsverhältnisse in Form von Leih- oder Zeitarbeit (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025). Zum Thema Leiharbeit liegen bislang wenig Forschungsresultate vor. Es deutet sich an, dass das Phänomen in einigen Ländern eher zu beobachten ist (z. B. Sachsen, Bremen oder auch Berlin) als in anderen (Weimann-Sandig & Kalicki, 2024).

Kaum atypische Beschäftigung in Kitas

Kindertagespflegepersonen

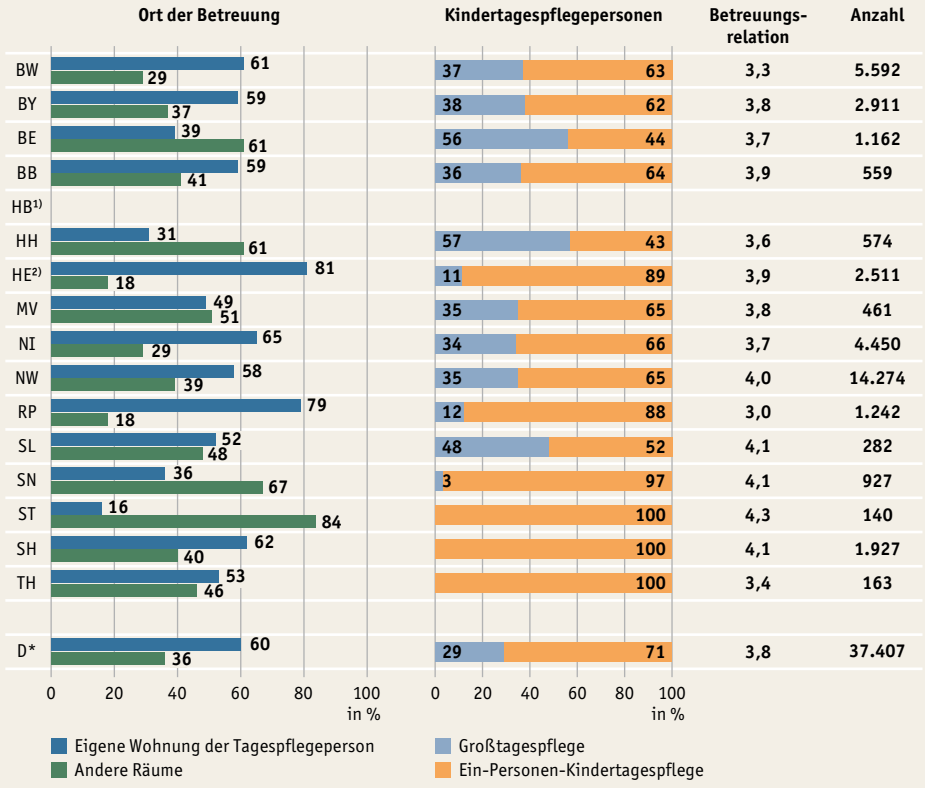
Die Kindertagepflege steht sowohl vergleichbaren als auch abweichenden Anforderungen gegenüber (z. B. formalrechtliche Vorgaben oder Ausgestaltung der Angebote). Ein Teil der Eltern sieht bei der Kindertagespflege eine größere Familienähnlichkeit sowie ein flexibleres und individuelleres Eingehen auf ihre Wünsche für das eigene Kind, präferiert diese Angebotsform daher (11 %; Kayed et al., 2025) und achtet bei der Auswahl auf bestmögliche Passungen mit den eigenen Vorstellungen (Jooß-Weinbach & Schoyerer, 2025). Dies liegt v. a. daran, dass Kindertagespflegepersonen überwiegend selbstständig und strukturell allein für das Betreuungsangebot zuständig sind. Tagespflegepersonen sind typischerweise weiblich (95,5 %), 47,1 Jahre alt, verfügen zumeist über keine fachpädagogische Ausbildung (69,3 %) und haben mehrheitlich einen Qualifizierungskurs mit 160 bis 299 Stunden absolviert (54,0 %) (**Abb. C3-2**). Im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen ist der Frauenteil in der Kindertagespflege höher. Tagespflegepersonen sind durchschnittlich älter als Beschäftigte in Kitas (**Abb. C3-2**).

Tagespflegepersonen unterscheiden sich soziodemografisch vom Kita-Personal

Tendenzen zur weiteren Verberuflichung der Tagespflege

Seit der Corona-Pandemie kam es zu Rückgängen in allen Qualifikationsgruppen, besonders in der der gering qualifizierten Tagespflegepersonen. Neben dieser Tendenz zu einer höheren Qualifizierung, einer steigenden Betreuungsrelation sowie zum Ausbau der Großtagespflege weist die Verlagerung des üblicherweise genutzten

Abb. C3-3: Kindertagespflegepersonen nach Ländern* und Ort der Betreuung, Bedeutung der Großtagespflege und Betreuungsrelation 2025 (in %)**



** In den Werten für Deutschland sind fehlerhafte Angaben für Bremen und Hessen enthalten. Diese leichten Verzerrungen haben keinen Einfluss auf die grundsätzliche Aussage des Werts.*

*** Beim Ort der Betreuung kann es zu Mehrfachnennungen kommen, sodass die Summe der Anteile Werte über 100 % ergeben kann. Wohnung des Kindes als Ort der Betreuung hier nicht dargestellt.*

1) Aufgrund von fehlerhaften Angaben zu den Kindertagespflegepersonen in Bremen werden die Ergebnisse nicht dargestellt.

2) Die Ergebnisse des Landes Hessen sind mit unvollständigen Daten zu Kindertagespflege aus dem Jugendamtsbezirk Frankfurt am Main, sodass von einer geringen Untererfassung auszugehen ist.

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, doi:10.21242/22543.2025.00.00.1.1.0 und 10.21242/22545.2025.00.00.1.1.0, eigene Berechnungen

→ Tab. C3-28web bis Tab. C3-30web

Betreuungsorts aus der Wohnung der Kindertagespflegepersonen in andere Räumlichkeiten auf Verberuflichungstendenzen hin (Rosian et al., 2026). Allerdings übt noch immer fast zwei Drittel der Tagespflegepersonen ihre Tätigkeit in der eigenen Wohnung aus. Hier ist der Anteil der Tagespflegepersonen mit fachpädagogischer Ausbildung am niedrigsten. Seit 2007 hat der Anteil der Tagespflegepersonen, die andere Räume für die Betreuung nutzen, von 5 auf 36 % zugenommen. Hier ist der Anteil mit fachpädagogischer Ausbildung am höchsten (**Abb. C3-3**). Zu der Frage, ob bei einer Betreuung in entsprechenden Räumlichkeiten von einer höheren Qualität ausgegangen werden kann, steht weitere Forschung aus.

Methodische Erläuterungen

Personal-Kind-Schlüssel (PKS)
Bei der Berechnung des PKS werden für unterschiedliche Gruppenformen in Kindertageseinrichtungen die aufsummierten vertraglich vereinbarten Beschäftigungsumfänge zu den Betreuungsumfängen pro Gruppe ins Verhältnis gesetzt. Das berechnete Verhältnis gibt an, wie viele Kinder in einer Gruppe rein rechnerisch auf eine pädagogisch tätige Person kommen. Je geringer der Wert ist, desto günstiger stellt sich das Verhältnis dar. Ab dem Jahr 2021 wurde die Berechnung verändert. Es werden keine Äquivalente mehr für die vereinbarten Betreuungsstunden und die vertraglich geregelten Beschäftigungsumfänge gebildet. Die konkreten Stunden für Betreuungs- und Arbeitsumfang aus der KJH-Statistik D werden gegenübergestellt. Es werden nun Einrichtungen ohne feste Gruppenstruktur und Gruppen mit mindestens einem Kind mit einrichtungsgebundener Eingliederungshilfe sowie das zur Förderung dieser Kinder tätige Personal berücksichtigt. In die Berechnung geht das gesamte pädagogische Personal ein. Lediglich die Beschäftigungsumfänge, die vertraglich für Leitungsaufgaben vereinbart sind, bleiben unberücksichtigt (Böwing-Schmalenbrock et al., 2022). Weiterhin fließen Entwicklungen ohne Auswirkungen auf die vertragliche Situation und solche, die zwar zu Änderungen der vertraglichen Situation führen, aber das offizielle Betreuungsverhältnis nicht beeinflussen, nicht in die Berechnung der PKS ein. Aufgrund dieses Vorgehens sind die PKS resistent gegenüber (untervertraglichen) Übergangslösungen und ermöglichen eine bundesweit vergleichbare, kontinuierliche Beobachtung (Tiedemann & Böwing-Schmalenbrock, 2025).

Pädagogisches Personal in Kindertageseinrichtungen
Siehe methodische Erläuterungen **C2**.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als C4

Beteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Nach Jahren deutschlandweit kontinuierlich steigender Kinderzahlen ist seit 2022 ein Rückgang zu verzeichnen (**Tab. C4-1web**; vgl. **A1**). Gleichzeitig steigt die politische Aufmerksamkeit für die Relevanz hochwertiger Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung G (FBBE). Die Inanspruchnahme von Kindertagesbetreuung ist mit positiven Effekten in Bezug auf die sozialemotionale, sprachliche und kognitive Entwicklung verbunden, insbesondere bei hoher Qualität der Angebote und bei Kindern aus benachteiligten Familien (z. B. Kluczniok et al., 2024). Die Teilnahme an Kindertagesbetreuung ist jedoch selektiv, was weniger auf unterschiedliche Bedarfe der Eltern (Kayed et al., 2025) als vielmehr auf erschwerte Zugänge (neben regional unterschiedlicher Preisstruktur und Verfügbarkeit von Plätzen auch Komplexität und Intransparenz des Vergabesystems) zurückzuführen ist (z. B. Hermes et al., 2024) (vgl. **H2**). Vor diesem Hintergrund werden die Beteiligungszahlen und -quoten in Einrichtungen fortgeschrieben und aufgezeigt, inwieweit die Bedarfe der Eltern gedeckt werden und bestimmte Gruppen von Kindern systematisch unterrepräsentiert sind.

Entwicklung der Bildungsbeteiligung

Insgesamt haben 2025 etwa 3,5 Millionen Kinder ein Angebot der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Anspruch genommen (**Tab. C4-2web**). Zum 2. Mal in Folge ist die Zahl der betreuten Kinder im Vergleich zum Vorjahr gesunken, wobei der Rückgang jedoch nur in der Altersgruppe der unter 3-Jährigen erfolgte (**Tab. C4-3web**).

Gegenläufige Entwicklung der Anzahl betreuter Kinder in Ost- und Westdeutschland

Zudem verbergen sich hinter der deutschlandweiten Betrachtung unterschiedliche Entwicklungen in Ost- und Westdeutschland. Die Zahl der betreuten Kinder ist in Ostdeutschland seit 2020 rückläufig, in Westdeutschland ist sie das bei den unter 3-Jährigen erst seit 2024, während sie bei den 3- bis unter 6-Jährigen weiter steigt.

Weiterer Anstieg der Beteiligungsquoten bei unter 3-Jährigen …

Die Bildungsbeteiligungsquote M bei den unter 6-Jährigen ist indessen auf insgesamt 68 % angestiegen (**Tab. C4-4web**).[3] Bei den unter 3-Jährigen lässt sich ein langsamer, aber stetiger Aufwärtstrend der Quote auf zuletzt 38 % beobachten, wobei weniger als 2 % der Kinder vor dem 1. Geburtstag ein Angebot nutzen. Bei den 2-Jährigen nutzen bereits 69 % einen Platz in einer Tageseinrichtung oder der Tagespflege, und bei den 3- bis unter 6-Jährigen lag die Beteiligungsquote 2025 mit 95 % deutlich über dem Vorjahr (**Abb. C4-1**). Dieser Sprung um 4 Prozentpunkte lässt sich auf die Umstellung der Berechnung auf den Zensus 2022 zurückführen.[4] Die Beteiligungsquoten liegen in Ostdeutschland durchgängig über denen in Westdeutschland (**Tab. C4-4web**).

… auch in Ostdeutschland aufgrund sinkender Kinderzahlen

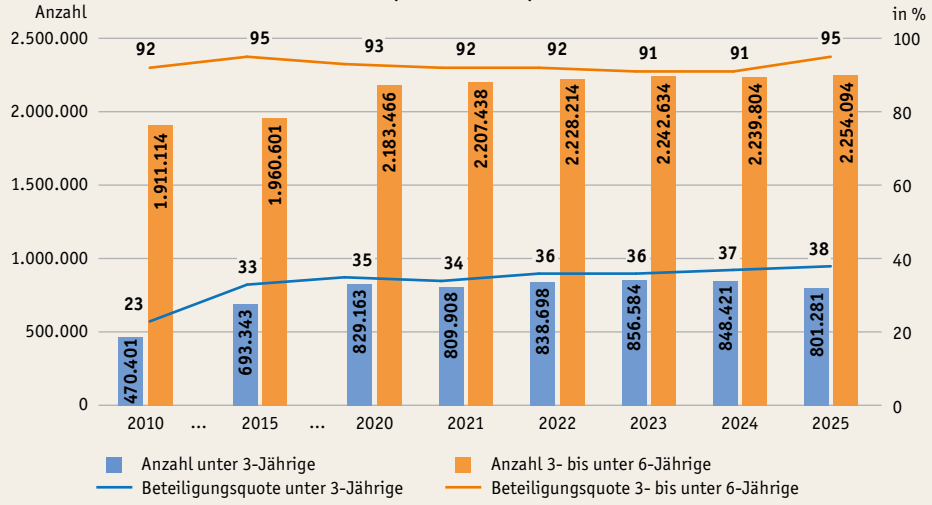
Deutschlandweit und über alle vorschulischen Altersjahrgänge hinweg besucht der überwiegende Teil der betreuten Kinder eine Kindertageseinrichtung, und nur 4 % nehmen ein Angebot der Kindertagespflege wahr (**Tab. C4-2-web**). Von Bedeutung ist die Kindertagespflege in der Altersgruppe der unter 3-Jährigen, in der ihr Anteil seit 5 Jahren bei 6 % aller betreuten Kinder liegt. Zwischen den Landesteilen ist eine gegenläufige Entwicklung in der Nutzung von Kindertagespflege zu beobachten. Während in Ostdeutschland seit 2015 ein stetiger Rückgang (von 5 auf 3 % im Jahr 2025) zu beobachten ist, ist in Westdeutschland ein geringfügiger Anstieg festzustellen (von

Kindertagespflege bei westdeutschen unter 3-Jähren bei 6 %

3 *Die Bildungsbeteiligungsquote weicht aufgrund unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen von der in* ***B4*** *ausgewiesenen Quote ab.*

4 *Analog zum Vorgehen des Statistischen Bundesamts erfolgte die Umstellung der Berechnung der offiziellen Beteiligungsquote auf den Zensus 2022 zum Stichtag 01.03.2025. Bei der Interpretation von Zeitreihen muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse vor und nach der Umstellung nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind und methodisch bedingte Sprünge auftreten können (Böwing-Schmalenbrock et al., 2025b).*

Abb. C4-1: Beteiligung von Kindern in Kindertagesbetreuung nach Altersgruppen 2010, 2015 und 2020 bis 2025* (Anzahl, in %)



* *Die Berechnung der Quote zum Stichtag 01.03.2025 erfolgt mittels fortgeschriebener Bevölkerungszahl zum 31.12. des Vorjahres erstmals auf Datenbasis des Zensus 2022. Durch die Umstellung können methodisch bedingte Sprünge auftreten.*

Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, doi:10.21242/22541.2010.00.00.1.1.0 bis 10.21242/22541.2025.00.00.1.1.0 und 10.21242/22543.2010.00.00.1.1.0 bis 10.21242/22543.2025.00.00.1.1.0, Schulstatistik, Bevölkerungsfortschreibung, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund → ***Tab. C4-3web, Tab. C4-4web***

5 auf 6 %) (**Tab. C4-4web**). Bei den 3- bis unter 6-Jährigen liegt der Anteil von Kindern in Tagespflege in beiden Landesteilen beständig unter 1 %.

Deutsche Beteiligungsquoten im internationalen Vergleich überdurchschnittlich

Im internationalen Vergleich ist die deutsche Beteiligungsquote an Angeboten der FBBE überdurchschnittlich. Der Anteil der unter 3-Jährigen, die 2023 eine Kindertagesbetreuung nutzten, lag im OECD-Mittel bei 29 % (EU-25-Durchschnitt: 26 %), in Deutschland waren es hingegen 42 %.[5] Ähnliche Quoten haben Finnland und Neuseeland, während die Spannweite von 0 % in der Schweiz bis 69 % in Korea geht. In der Altersgruppe der 3- bis unter 6-Jährigen lag der Anteil im OECD-Durchschnitt bei 85 % (EU-25-Durchschnitt: 90 %), in Deutschland bei 95 %. Auch in dieser Altersgruppe weist die Schweiz mit 50 % die geringste Beteiligung auf, während Frankreich mit seiner Vorschulpflicht mit 100 % die höchste Quote hat (OECD, 2025b). Trotz dieser vergleichsweise hohen Quoten gibt es in Deutschland überdurchschnittlich viele Einrichtungen (43 %), die 3- bis unter 6-jährige Kinder auf Wartelisten setzen und ihnen auch innerhalb von 12 Monaten keinen Platz geben können (OECD, 2025d).

Dennoch hoher Anteil an Kindern auf Wartelisten für einen Kita-Platz

Umfänge der Bildungsbeteiligung

Rund die Hälfte aller Kinder nutzt einen Ganztagsplatz

2025 hat gut die Hälfte der Eltern einen Ganztagsplatz (mehr als 35 Stunden wöchentlich) gebucht und rund ein Zehntel einen Halbtagsplatz (bis zu 25 Stunden wöchentlich). Die Betreuungsumfänge der unter 3-Jährigen unterscheiden sich nur wenig von denen der älteren Kinder: Jüngere haben etwas häufiger einen Halbtagsplatz (**Tab. C4-5web**). Größere Differenzen lassen sich nach Landesteilen beobachten.

Deutlich höhere Betreuungsumfänge in Ost- als in Westdeutschland

Die Betreuungsumfänge sind in den ostdeutschen Ländern deutlich höher als in den westdeutschen Ländern, was zum einen auf den besseren Ausbau des Angebots (**C2**) und zum anderen auf die höhere Erwerbstätigen- und Vollzeitquote bei Müttern in Ostdeutschland zurückzuführen ist (vgl. **A3**). Drei Viertel der unter 3-Jährigen in

5 *Die Deutschlandwerte der OECD weichen aufgrund unterschiedlicher Berechnungsweisen zur internationalen Vergleichbarkeit von den sonst ausgewiesenen Bildungsbeteiligungsquoten ab. Bei der internationalen Berichterstattung wird nicht der Stichtag 01.03., sondern das Ende des Kalenderjahres herangezogen.*

Ostdeutschland nehmen einen Ganztagsplatz in Anspruch, in Westdeutschland sind es 44 %. Dementsprechend sind Kinder in Westdeutschland bei den kürzeren Betreuungsumfängen deutlich überrepräsentiert. Mit 41 % nutzen fast doppelt so viele von ihnen einen erweiterten Halbtagsplatz (26 bis 35 Stunden wöchentlich) wie in Ostdeutschland. Ein Halbtagsplatz wird in Westdeutschland von 15 % der Eltern gebucht, aber nur von 2 % in Ostdeutschland. Dieses Muster findet sich ebenso bei den Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (**Tab. C4-5web**).

Elternbedarfe

Elternbedarf an Angeboten für unter 3-Jährige variiert stark zwischen den Ländern

Der von Eltern artikulierte Bedarf an einem Angebot der FBBE hat sich 2025 im Vergleich zu den Vorjahren nur für 1-Jährige verändert: Für diese äußern 61 % der Eltern einen Bedarf, 2024 waren es noch 65 %. 82 % benötigen für ihr 2-jähriges Kind ein Angebot und ab einem Alter von 3 Jahren sind es fast alle Eltern (**Tab. C4-6web**). In der Altersgruppe der unter 3-Jährigen variieren die elterlichen Bedarfe nach Ländern. Bei den 1-Jährigen liegen die Bedarfe bei 57 % in West- und 79 % in Ostdeutschland, bei den 2-Jährigen bei 79 bzw. 94 %. Den geringsten U3-Bedarf weist Bayern auf (43 %), den höchsten Sachsen-Anhalt (66 %) (**Tab. C4-6web**).

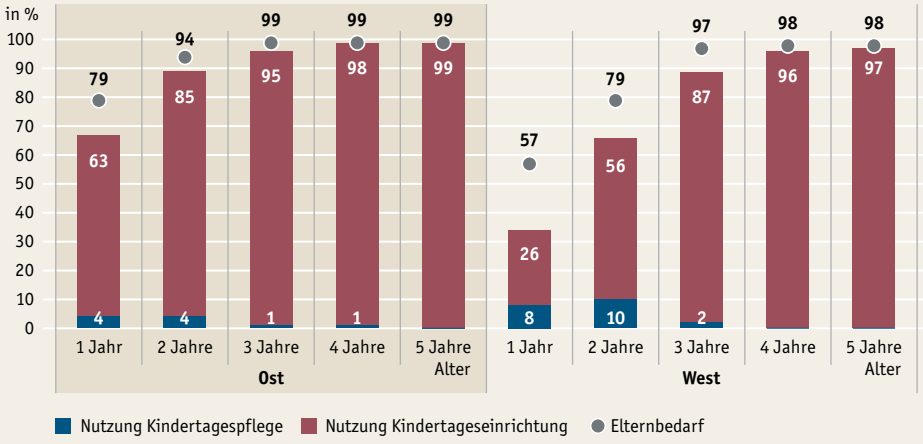
In Ostdeutschland höherer Bedarf an Angeboten und Ganztagsplätzen

Im Jahr 2025 benötigen 35 % der Eltern einen Ganztagsplatz, 46 % einen erweiterten Halbtagsplatz und 19 % einen Platz mit geringerem Umfang. Gegenüber 2024 bedeutet das eine Verschiebung von Ganztags- zu erweiterten Halbtagsplätzen von 3 Prozentpunkten. Für die älteren Kinder ist der gewünschte Umfang gleich geblieben. 2025 benötigen 41 % der Eltern einen Ganztagsplatz und 45 % einen erweiterten Halbtagsplatz (**Tab. C4-7web**). Eltern in Ostdeutschland wünschen nach wie vor einen höheren Betreuungsumfang als Eltern in Westdeutschland. In der Altersgruppe der unter 3-Jährigen benötigen 62 % der Eltern in Ostdeutschland und 28 % der Eltern in Westdeutschland einen Ganztagsplatz, bei den älteren Kindern sind es knapp drei Viertel der Eltern in Ostdeutschland gegenüber einem Drittel der Eltern in Westdeutschland (**Tab. C4-7web**).

Vergleicht man die Bedarfe nach einem Bildungs- und Betreuungsangebot mit den tatsächlichen Beteiligungsquoten, offenbart sich bei den 1- und 2-jährigen Kindern eine Lücke, die insbesondere bei den 1-Jährigen mit 12 Prozentpunkten in Ostdeutschland und 23 Prozentpunkten in Westdeutschland hoch ausfällt. Bei den 2-Jäh-

Deutliche Bedarfsunterdeckung bei unter 3-Jährigen, die in Westdeutschland höher ausfällt

Abb. C4-2: Elterlicher Bedarf an und Nutzung von Kindertagesbetreuung nach Altersjahren und Landesteilen 2025 (in %)



Quelle: FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, doi: 10.21242/22541.2025.00.00.1.1.0 und 10.21242/22543.2025.00.00.1.1.0, Schulstatistik, Bevölkerungsfortschreibung, Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund; DJI, KiBS 2025, gewichtete Daten

→ *Tab. C4-4web, Tab. C4-6web*

rigen lag die Lücke zwischen Beteiligungsquote und Bedarf in Westdeutschland bei 14 und in Ostdeutschland bei 5 Prozentpunkten (**Abb. C4-2**). Zusätzlich zum ungedeckten Bedarf nutzt 2024 ein Teil der Kinder ein Angebot, dessen zeitlicher Umfang nicht ausreicht (unter 3-Jährige: 5 %, 3-Jährige bis Schuleintritt: 8 %; Kayed et al., 2025). Ungedeckter Bedarf ist nicht nur aus Gründen einer erschwerten Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder erschwerter Aufnahme einer Berufstätigkeit von Müttern problematisch, sie ist zudem mit sozialen Ungleichheiten verbunden: Armutsgefährdete Familien, Familien ohne akademischen Hintergrund und in denen kein Deutsch gesprochen wird sowie Alleinerziehende können ihren Bedarf häufiger nicht decken als andere Familien (Huebener et al., 2023).

Heterogenität in der Teilhabe

Kinder mit niedrig gebildeten Eltern und Einwanderungsgeschichte unterrepräsentiert

Die Nutzung von Angeboten der FBBE unterscheidet sich nach soziodemografischen Merkmalen (vgl. **H2**). Im Jahr 2024 sind Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss und/oder mit Einwanderungsgeschichte[G] zu geringeren Anteilen in Kindertagesbetreuung (**Tab. C4-8web**), und dies auch unter Kontrolle weiterer Merkmale (Kayed et al., 2025). Ungleichheiten im Zugang zu FBBE haben sich im Zeitverlauf der letzten 8 Jahre kaum verringert. Die Wahrscheinlichkeit, bei vorhandenem Bedarf einen Platz zu bekommen, lag für Kinder mit Einwanderungsgeschichte im Jahr 2024 10 Prozentpunkte niedriger als für Kinder ohne Einwanderungsgeschichte; 2016 waren es 12 Prozentpunkte. Für Eltern mit maximal Mittlerem Schulabschluss verringerte sich die Diskrepanz zu Eltern mit höherem Schulabschluss von 10 auf 5 Prozentpunkte, für Eltern mit Transferleistungsbezug vergrößerte sie sich von 4 auf 9 Prozentpunkte im Vergleich zu Eltern ohne Transferleistungsbezug (ebd.). Mit Blick auf die belegten positiven Wirkungen der vorschulischen Bildungsbeteiligung auf die Kompetenzentwicklung insbesondere bei benachteiligten Kindern (Kluczniok et al., 2024) ist die geringere Teilnahme dieser Gruppen kritisch zu bewerten, da das Potenzial der Kindertagesbetreuung zur Kompensation familial bedingter ungleicher Ausgangslagen vor Schuleintritt (**C5**) nicht genutzt wird. Das im Koalitionsvertrag geplante Startchancen-Programm für Kitas würde nur dann eine Wirkung entfalten, wenn benachteiligte Kinder in den Einrichtungen überhaupt anzutreffen sind.

Ungleichheiten im Zugang zu FBBE verringern sich im Zeitverlauf kaum

Kinder mit Eingliederungshilfe

Kindertageseinrichtungen haben nach dem SGB VIII die Aufgabe, Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam zu fördern. Die Unterstützung von Kindern mit körperlicher, geistiger und/oder (drohender) seelischer Behinderung wird in Form von Eingliederungshilfen geleistet. Die Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe[M] in Kindertageseinrichtungen ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen, von 84.409 im Jahr 2020 auf 98.649 im Jahr 2025 (**Tab. C4-9web**) – eine Steigerung um 17 % in 5 Jahren. Ihr Anteil an allen Kindern in Kindertagesbetreuung ist im gleichen Zeitraum jedoch gleich geblieben. Da sich Auffälligkeiten erst im Laufe der kindlichen Entwicklung zeigen, erhöht sich der Anteil von Kindern mit Eingliederungshilfe an allen Kindern in Kindertagesbetreuung mit zunehmendem Alter. Er beträgt vor dem Schuleintritt 6 % – mit deutlichen Unterschieden zwischen den Ländern (von 3 % in Baden-Württemberg bis 15 % in Berlin) aufgrund unterschiedlicher Gewährungspraxen (Afflerbach et al., 2024) (**Tab. C4-10web**).

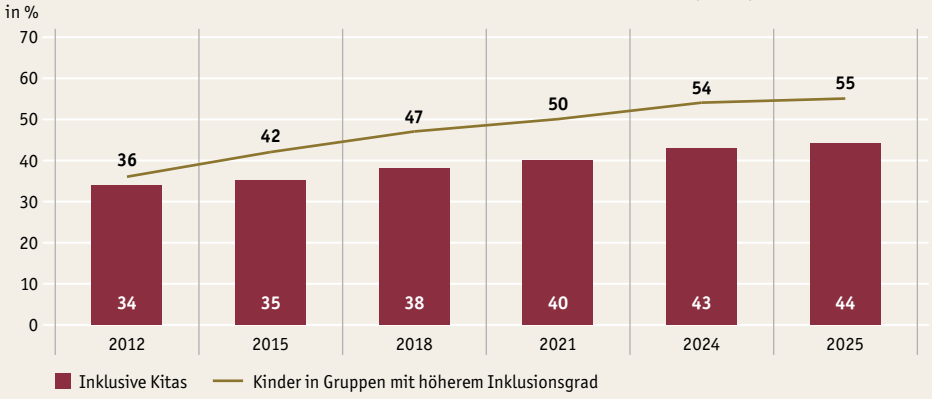
Konstanter Anteil an Kindern mit Eingliederungshilfe in Kindertagesbetreuung

Die Inklusivität des Systems ist sowohl auf Ebene der Einrichtungen, die Kinder mit Eingliederungshilfe aufnehmen, als auch auf Ebene der Gruppenzusammensetzung in diesen Einrichtungen im Zeitverlauf gestiegen (**Abb. C4-3**). 2025 betreuten 55 % aller Kindertageseinrichtungen keine Kinder mit Eingliederungshilfe, 44 % waren inklusiv und nur 0,3 % betreuten ausschließlich Kinder mit Eingliederungs-

Kinder mit Eingliederungshilfe zunehmend in inklusiveren Gruppen

Anteil inklusiver Kitas nimmt im Zeitverlauf zu

Abb. C4-3: Anteil inklusiver Kitas an allen Kitas und Anteil Kinder mit Eingliederungshilfe in Gruppen mit höherem Inklusionsgrad 2012 bis 2025 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter; Sekretariat der KMK, Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen; Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Schulvorbereitende Einrichtungen in Bayern im Schuljahr; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, eigene Berechnungen ***→ Tab. C4-11web, Tab. C4-12web***

hilfe (**Tab. C4-11web**). In den Einrichtungen selbst kann zudem zwischen Gruppen mit höherem (bis zu 20 % Kinder mit Eingliederungshilfe), mittlerem (21 bis 50 % Kinder mit Eingliederungshilfe) und geringerem Inklusionsgrad (mehr als 50 % Kinder mit Eingliederungshilfe) unterschieden werden. 2025 besuchten mehr als die Hälfte der Kinder mit Eingliederungshilfe eine Gruppe mit höherem Inklusionsgrad und je ein knappes Viertel Gruppen mit mittlerem oder geringerem Inklusionsgrad (**Tab. C4-12web**).

Methodische Erläuterungen

Bildungsbeteiligungsquote
In der Kinder- und Jugendhilfestatistik ausgewiesene Anzahl der Kinder der jeweiligen Altersgruppe in Angeboten der Kindertagesbetreuung zum Stichtag (1. März) an allen Kindern der altersgleichen Bevölkerung zum 31. Dezember des Vorjahres. Bei den unter 3-Jährigen umfasst diese sowohl alle 1- und 2-Jährigen als auch Kinder, die das 1. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Ein allgemeiner Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung besteht nach § 24 SGB VIII ab Vollendung des 1. Lebensjahres; für Kinder unter einem Jahr besteht ein Anspruch nur unter bestimmten Voraussetzungen, etwa bei Erwerbstätigkeit oder Ausbildung der Eltern.

Kinder mit Eingliederungshilfe
Berücksichtigt werden Kinder, die laut Kinder- und Jugendhilfestatistik eine an die Kindertageseinrichtung oder Tagespflege gebundene Eingliederungshilfe gemäß SGB IX Teil 2 (Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung) oder § 35a SGB VIII (Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit [drohender] seelischer Behinderung) erhalten, sowie jene Kinder in Förderschulkindergärten oder schulvorbereitenden Einrichtungen. Eingliederungshilfen sind Leistungen zur sozialen Teilhabe oder Teilhabe an Bildung (z. B. Assistenz, Mobilitätshilfe).

Ausgangslage bei Schuleintritt

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als C5

Deutschkenntnisse sind eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulstart. Gleichzeitig berichten Schulen häufiger von zunehmend heterogeneren Ausgangslagen und deutlichen Rückständen bei der Einschulung, die mit der sozialen Herkunft[G] variieren (vgl. **H2**). Kompetenzen bei Schuleintritt sowie deren Förderung stehen daher stärker im Fokus bildungspolitischer Diskussionen. Entsprechend dem Koalitionsvertrag soll eine flächendeckende Diagnostik des Sprach- und Entwicklungsstands bei allen 4-Jährigen einen Förderbedarf frühzeitig feststellen. In den meisten Ländern sind zwar seit Jahren Sprachdiagnose- und Fördermaßnahmen etabliert, allerdings mit heterogenen Instrumenten und Verbindlichkeiten.

Sprachliche Vielfalt in Kindertageseinrichtungen

Weiterhin 25 % der älteren Kita-Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache

Mehrsprachig aufzuwachsen ist für einen substanziellen Anteil an Kindern Lebensrealität: Auch 2025 spricht ein Viertel der Kita-Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt zu Hause nicht vorrangig Deutsch (**Tab. C5-1web**) – nicht erfasst sind dabei Kinder, die zwar vorrangig Deutsch sprechen, aber zusätzlich noch mit anderen Sprachen aufwachsen. Während der Anteil bei jüngeren Kindern weiter leicht auf 19 % anstieg, stagniert er bei den älteren Kita-Kindern, mit großen Unterschieden zwischen den Ländern (**Tab. C5-2web**). Diese regionale Spreizung zeigt sich auch auf Ebene der Kitas: In Bremen und Berlin werden über ein Drittel, in Hamburg und Hessen jeweils ein Viertel der Einrichtungen überwiegend von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache (Anteil > 50 %) besucht. In 13 % der Bremer Kitas haben mindestens 75 % der Kinder eine nichtdeutsche Familiensprache (**Tab. C5-3web**). Während ein wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit das Potenzial hat, die kognitive Entwicklung und das Zugehörigkeitsgefühl zu fördern, kann eine defizitorientierte Herangehensweise zu Abwertungen der eigenen Identität führen (Kaiser-Kratzmann & Sachse, 2022).

Kitas mit vielen Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache in den Stadtstaaten und Hessen

Sprachstandserhebungen

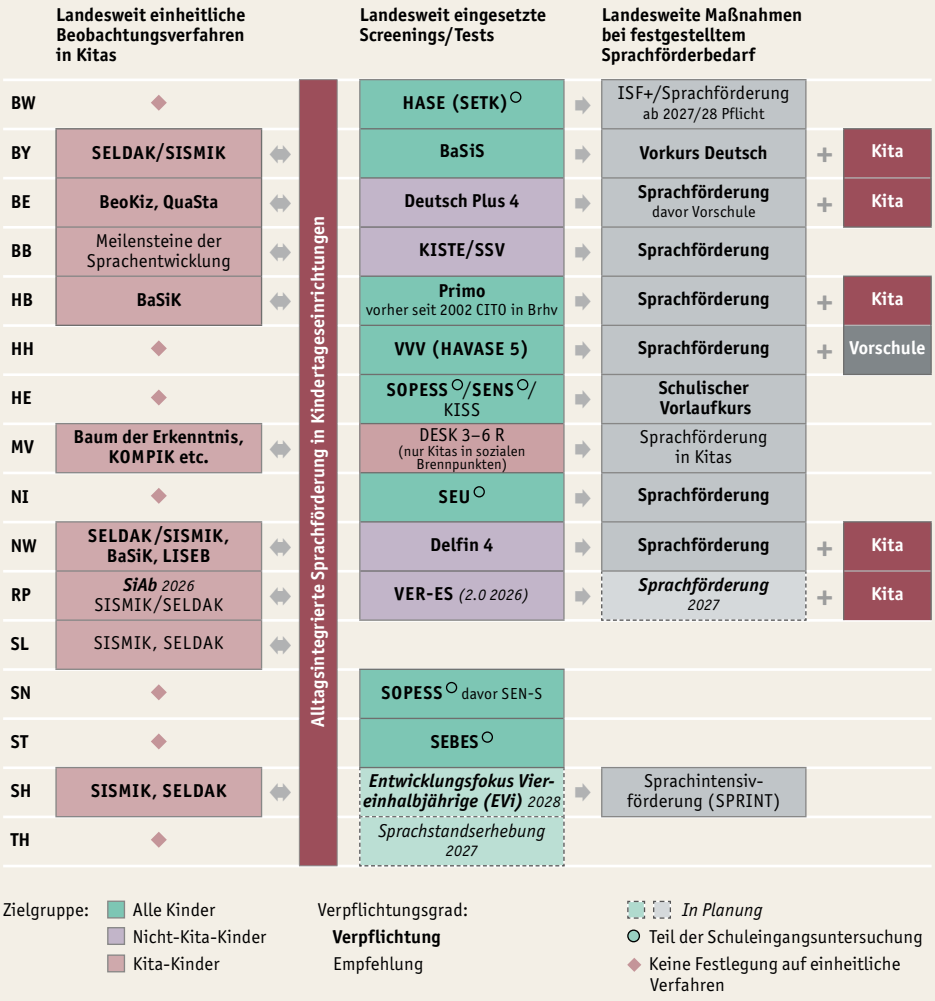
In Deutschland sind bildungssprachliche Kompetenzen zu Schulbeginn stärker mit der sozialen Herkunft verknüpft als in anderen Ländern (Dräger & Schneider, 2025; vgl. **H2**). Als Antwort darauf sowie auf anhaltende soziale Ungleichheiten in der Schulleistungsentwicklung (vgl. **D7**; Henschel et al. 2022; Stubbe et al., 2023a) plant die Bundesregierung eine flächendeckende Sprachdiagnostik bei allen 4-Jährigen. Von Kritikern wird befürchtet, dass eine verpflichtende Testung eine frühe Stigmatisierung fördern könnte, insbesondere bei einer daraus resultierenden verpflichtenden Teilnahme an einer separaten Fördermaßnahme (Albers & Bostanci, 2025). Angesichts selektiver Teilnahme an früher Bildung[G] (**C4**) werden stattdessen der weitere Ausbau und ein Abbau von Zugangsbarrieren gefordert, damit bislang unterrepräsentierte Kinder gleichberechtigt von früher Bildung profitieren können. Dabei ist eine frühe Einbindung in Kitas für den Spracherwerb von Relevanz, um kritische Entwicklungsfenster nutzen zu können (Egert et al., 2019; Giesen et al., 2018).

Flächendeckende verpflichtende Sprachtests bei allen 4-Jährigen geplant

Notwendiger Abbau von Zugangsbarrieren zu früher Bildung

Sprachstandserhebungen[M] können über Beobachtungen, Screenings oder Testungen erfolgen: Während Beobachtungsverfahren alltagsnah, aber subjektiv und zeitaufwendig sind, ermöglichen Screenings eine schnelle, wenn auch oberflächliche Identifikation von Förderbedarfen. Standardisierte Tests liefern objektive, präzise und vergleichbare Ergebnisse, sind jedoch bedeutend aufwendiger durchzuführen. Da die Verfahrensarten unterschiedliche Zwecke verfolgen, schließt sich eine gleichzeitige Anwendung nicht aus. Manche Verfahren beziehen neben den Deutschkenntnissen auch die Kompetenzen in der Muttersprache mit ein und ermöglichen damit eine

Abb. C5-1: Landesweit eingesetzte Sprachstandserhebungen und -fördermaßnahmen nach Ländern 2024/25



Lesebeispiel Baden-Württemberg: In Kitas werden zwar Beobachtungsverfahren eingesetzt, jedoch keine landesweit einheitlichen. Wie in allen Ländern findet in Kitas alltagsintegrierte Sprachförderung statt. Seit 2009 wird für alle Kinder das Screeningverfahren HASE eingesetzt, bei auffälligen Befunden auch der Test SETK-3. Bei einem Sprachförderbedarf werden seit 2019 die Fördermaßnahmen ISF+ eingesetzt, ab 2027/28 soll die Sprachförderung verpflichtend sein.
Anmerkung: Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind nicht alle Einzelheiten der Verfahren und Fördermaßnahmen in den Ländern dargestellt. Zu Details und Abkürzungen siehe Webtabellen.
Quelle: DJI-Länderabfrage zu Sprachstandserhebungen und -fördermaßnahmen 2025 **→ Tab. C5-4web bis Tab. C5-7web**

differenziertere Diagnostik einer Sprachentwicklungsstörung. Psychometrisch exakte und linguistisch fundierte Erfassungen des Sprachstands erfolgen über standardisierte Diagnostikinstrumente wie SETK 3–5, die jedoch zeitaufwendig sind und teilweise nur von Spezialfachkräften angewandt werden sollten.

Bestimmung des Sprachstands in den Einrichtungen vorrangig über Beobachtungsverfahren

Auch die DJI-Länderabfrage zu Sprachstandserhebungen und -fördermaßnahmen D zeigt das Nebeneinander von Beobachtungsverfahren, die in Kitas eine prozessbegleitende Einschätzung der Sprachentwicklung durch pädagogische Fachkräfte ermöglichen, und Sprachscreenings oder -tests, die auch bei Nicht-Kita-Kindern vor der Einschulung zum Einsatz kommen (**Abb. C5-1**). Spätestens mit Einführung der Bildungs- und Orientierungspläne in den Ländern Anfang der 2000er-Jahre wurden alltagsintegrierte Sprachbildung und Entwicklungsbeobachtungen im Kita-Alltag festgeschrieben. Jedoch zeigt die Länderauswertung, dass aktuell nur in der Hälfte der Länder landesweit einheitliche standardisierte Beobachtungsverfahren eingesetzt werden.

Beobachtungsmöglichkeiten fehlen v. a. bei Kindern, die keine Kita besuchen. 12 Länder wenden daher bei allen Kindern oder zumindest Nicht-Kita-Kindern ein Screeningverfahren an. Bei auffälligen Befunden folgt in 3 Ländern (BW, BB, HH) daraufhin noch ein Testverfahren. In Bremen wird von vornherein bei allen Nicht-Kita-Kindern das Testverfahren Primo eingesetzt (**Tab. C5-4web**). Manche Länder ziehen die Schulanmeldung vor, sodass, wie in Rheinland-Pfalz ab dem Schuljahr 2026/27, bei allen Kindern verbindlich 1,5 Jahre vor der Einschulung die Sprachkompetenz eingeschätzt wird. Auch Thüringen plant verpflichtende Sprachstandserhebungen bei 4-Jährigen zum Schuljahr 2027/28. In Sachsen-Anhalt soll ab dem Einschulungsjahr 2026/27 nach vielen Jahren wieder ein erweitertes Sprachscreening bei den Schuleingangsuntersuchungen implementiert werden, ebenso in Schleswig-Holstein verpflichtend ab dem Schuljahr 2028/29.

Entwicklungen in den Ländern hin zu verpflichtenden Erhebungen bei allen Kindern

In der ERiK-Befragung gaben 2024 14 % der Fachkräfte an, den Sprachstand mit standardisierten Sprachentwicklungstests und 10 % mit standardisierten Screenings zu erheben. In mehr als einem Drittel der Einrichtungen werden auch die Befunde der kinderärztlichen U-Untersuchungen zur Einordnung der Sprachkompetenz der Kinder herangezogen (Selmayr & Öztürk, 2026). Screenings und Beobachtungen kommen folglich häufiger als diagnostische Verfahren zum Einsatz. Beobachtungsverfahren erfassen zwar Sprachmotivation und -pragmatik gut, eine differenzierte Diagnostik wie bei psychometrischen Tests ist jedoch nicht möglich.

Sprachfördermaßnahmen

Auf die Feststellung eines Sprachförderbedarfs sollte eine wirksame Sprachförderung folgen. Diese kann sowohl in den Kita-Alltag integriert als auch additiv als separater Kurs in den Einrichtungen oder außerhalb erfolgen. Qualitativ hochwertiger alltagsintegrierter Sprachförderung wird eine hohe Wirksamkeit zugeschrieben (Anders et al., 2022). Allerdings ist unter den Bedingungen des Fachkräftemangels (**C3**), insbesondere in Kitas mit hohem Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache, nicht ohne Weiteres von qualitativ hochwertiger Sprachbildung im „Sprachbad" der Kita auszugehen. Hier könnten Maßnahmen ansetzen, die eine zusätzliche Unterstützung für Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf bieten. Es wird jedoch kritisiert, dass für die meisten Sprachfördermaßnahmen keine ausreichend aussagekräftigen Evaluationen vorliegen, die eindeutig positive Effekte nachweisen können (Zimmer et al., 2025; Anders et al., 2022).

Alltagsintegrierte Sprachförderung durch Fachkräftemangel gefährdet

In der DJI-Länderabfrage zu Sprachstandserhebungen und -fördermaßnahmen gaben die Länder an, welche Maßnahmen sie bei festgestelltem Sprachförderbedarf ergreifen: Knapp die Hälfte der Länder führte dazu einen kostenfreien, manchmal auch verpflichtenden Besuch einer Kindertageseinrichtung im Jahr vor der Einschulung ein (**Abb. C5-1**). In Hessen werden seit dem Schuljahr 2002/03 zudem schulische Vorlaufkurse angeboten, die seit dem Schuljahr 2021/2022 für Kinder mit Sprachdefiziten verpflichtend sind (**Tab. C5-5web**). Auch in Hamburg ist dies im Rahmen der Vorschulklassen und der verpflichtenden Teilnahme bei einem festgestellten Sprachförderbedarf seit 20 Jahren der Fall. 3 Länder empfehlen Kindern mit Sprachförderbedarf den Besuch eines Sprachkurses vor Schuleintritt. 8 Länder verpflichten Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf zur Teilnahme an einer Fördermaßnahme, die häufig mit einem Kita-Besuch verbunden ist. In Rheinland-Pfalz wird ab dem Schuljahr 2027/28 der Besuch einer Sprachfördermaßnahme bei festgestelltem Sprachförderbedarf verpflichtend. In Nordrhein-Westfalen wird diskutiert, ob Kinder, die bei der Sprachstandserhebung im Rahmen der Schulanmeldung einen Förderbedarf attestiert bekommen, ab dem Schuljahr 2028/29 verpflichtende ABC-Klassen besuchen sollen.

Verpflichtende Sprachfördermaßnahmen als Reaktion mancher Länder auf erhöhten Sprachförderbedarf

Schuleingangsuntersuchungen

Schuleingangsuntersuchungen durch heterogene Verfahren und Erhebungszeitpunkte nur bedingt vergleichbar

Auch in den Schuleingangsuntersuchungen kommen deutschlandweit keine einheitlichen Verfahren zum Einsatz (**Tab. C5-7web**). Die erstmals im Rahmen des Bildungsberichts durchgeführte Abfrage zu aggregierten Ergebnissen der Schuleingangsuntersuchungen D in den Ländern hat zum Ziel, sprachliche, mathematische sowie kognitive Entwicklungsauffälligkeiten bei der Einschulung zu berichten. Da nicht für alle Länder aktuelle Daten vorliegen und Kategorien unterschiedlich erfasst werden (**Tab. C5-8web**), sind die Befunde zwischen den Ländern nur eingeschränkt vergleichbar.

Entwicklungsauffälligkeiten besonders bei Sprachkompetenzen

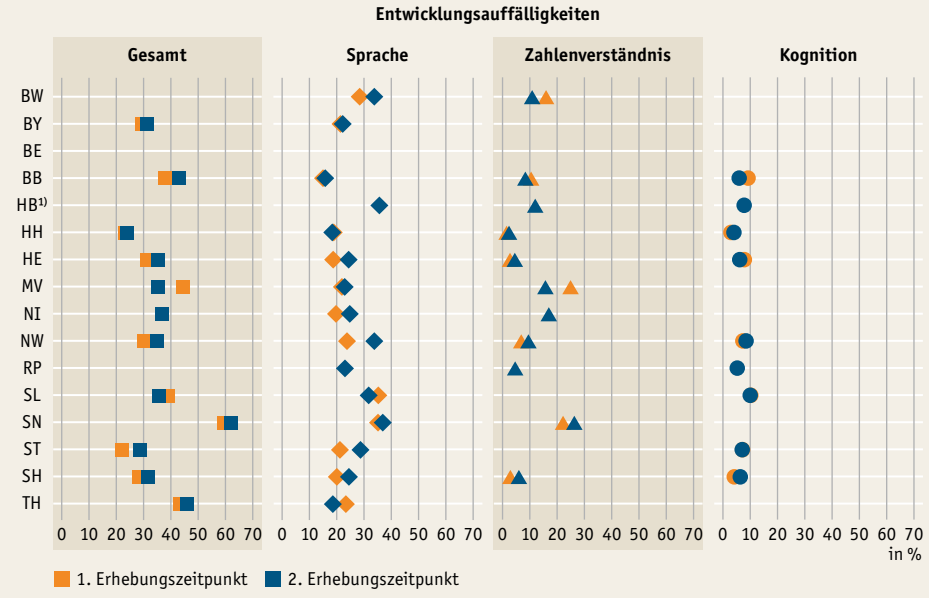
Zwischen den Erhebungszeitpunkten ist in allen Ländern eine (leichte) Zunahme von Entwicklungsauffälligkeiten bei Schulanfänger:innen zu verzeichnen (**Abb. C5-2**); insbesondere im Bereich „Sprache" zeigt sich ein Zuwachs, v. a. in Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Hessen. Übergreifend weist mittlerweile etwa ein Viertel der untersuchten Kinder Entwicklungsauffälligkeiten im Bereich „Sprache" auf. Im Bereich „Zahlen-/Mengenverständnis" verzeichnen Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg und im Bereich „Kognition" Brandenburg und Hessen leicht sinkende Quoten.

Uneinheitliches Reportingsystem der Schuleingangsuntersuchungen in den Ländern

Die erstmalige Länderabfrage zeigt, wie heterogen Daten der Schuleingangsuntersuchungen erhoben und zur Verfügung gestellt werden (**Tab. C5-8web**). Eine länderübergreifende Harmonisierung der Datenlage wird mit Projekten wie „Nachhaltige Weiterentwicklung von Kompetenzen und Methoden am Beispiel SOPESS als Teil der Schuleingangsuntersuchung" (KOMET) angestrebt, steht jedoch noch aus. Auch zeigen Vereinheitlichungsbemühungen der Länderoffenen Arbeitsgruppe „Indikatorenentwicklung und Monitoring" (z. B. zur Definition der „Migrationsgeschichte" eines Kindes im Rahmen des Integrationsmonitorings der Länder), wie komplex solche Unterfangen sind (LAG, 2025).

Die Einführung verpflichtender Verfahren zur Erfassung von Entwicklungs- und Sprachständen, wie sie im Koalitionsvertrag und von der Ständigen Wissenschaftlichen

Abb. C5-2: Entwicklung des Anteils an Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten in der Schuleingangsuntersuchung nach Ländern und Bereich (in %)



1) HB: Hier sind nur die Werte der Stadt Bremen dargestellt.
*Anmerkung: Erhebungszeitpunkte in den Ländern siehe **Tab. C5-9web**. Kategorien werden in den Ländern unterschiedlich definiert. Da Sachsen für die Ermittlung des Gesamtwerts auf überdurchschnittlich viele (teilweise nicht angetragene) Kriterien zurückgreift, fallen die Werte entsprechend hoch aus.*
Quelle: DJI-Länderabfrage zu Befunden der Schuleingangsuntersuchungen 2025 → ***Tab. C5-9web***

Kommission (SWK) gefordert werden (SWK, 2026), sollten Schuleingangsuntersuchungen für einen effizienten Ressourceneinsatz systematisch mitdenken. Parallelstrukturen in der Testung sind abzubauen und Daten zuständigkeitsübergreifend zur Entwicklung passgenauer Unterstützungsangebote für die Kinder zu nutzen. Notwendig ist hierfür eine wirksame Schnittstellenarbeit nicht nur zwischen Kita und Schule, sondern auch zum Gesundheitssystem, da diesem die Verantwortung für die Schuleingangsuntersuchungen übertragen wurde. Zukünftige flächendeckende Verfahren sollten ländereinheitlich, prozessorientiert, interdisziplinär und konsequent aus der Perspektive des Kindes gestaltet sein. Darüber hinaus wäre das Qualitätsentwicklungsgesetz (**C2**) ein günstiger Ort, die Festlegungen zu sprachlicher Bildung noch stärker zu konkretisieren und auch über Qualitätsstandards für die pädagogische Arbeit hinauszugehen. Angesichts schwieriger Rahmenbedingungen für alltagsintegrierte Sprachförderung und mangelhafter Evidenzlage für Sprachförderprogramme obliegt es derzeit der Verantwortung der Fachkraft oder dem Team, die zum Zeitpunkt der Einschulung notwendigen Sprachkompetenzen zu definieren und jedem Kind hierzu zu verhelfen.

Frühe Testungen harmonisiert, ressortübergreifend und kindgerecht gestalten

Einschulungen

Die Einschulungszahlen sowie die Vorausberechnungen zukünftiger 6-Jähriger sind für die Planungen im Primarbereich (vgl. **D1**) und damit auch für den Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung im Grundschulalter (vgl. **D3**) von Relevanz. Während die Einschulungen zum Schuljahr 2023/24 mit 831.798 einen 20-Jahres-Höchstwert erreicht haben, sind sie seitdem rückläufig: Zum Schuljahr 2025/26 wurden deutschlandweit nur etwa 811.500 Kinder eingeschult (– 2,2 %; **Tab. C5-10web**). Diese Entwicklung folgt in weiten Teilen der allgemeinen Bevölkerungsentwicklung (vgl. **A1**). Langfristig leicht rückläufig sind die verspäteten Einschulungen Ⓜ mit 6,3 % an allen Einschulungen im Schuljahr 2024/25 (im Vergleich zum Höchststand von 7,7 % im Schuljahr 2016/17; **Tab. C5-11web**). Auffällig ist der hohe Wert Brandenburgs bei einem relativ späten Einschulungsstichtag zum 30. September (**Tab. C5-12web**). Auch die vorzeitigen Einschulungen sind leicht rückläufig (**Tab. C5-13web**). Verspätete Einschulungen treten weiterhin überdurchschnittlich häufig bei Jungen auf, während Mädchen häufiger vorzeitig eingeschult werden (**Tab. C5-14web**). Nach wie vor steigt der Anteil bereits eingeschulter 6-Jähriger an allen 6-Jährigen moderat an, was auf eine leicht gestiegene Einschulungsquote in dieser Alterskohorte hindeutet (**Tab. C5-15web**).

Einschulungen seit dem Schuljahr 2023/24 wieder rückläufig

Inklusive Einschulungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen haben in den letzten Jahren leicht auf 1,5 % aller Einschulungen (2024/25) zugenommen (**Tab. C5-16web**). Daraus lässt sich keine stärkere Einhaltung der UN-Behindertenrechtskonvention ableiten, da gleichzeitig der Anteil an Direkteinschulungen in Förderschulen mit 3,4 % einen langjährigen Höchststand erreichte (siehe auch **D1**). Simulationsanalysen, wie sie für das bayerische Schulsystem vorliegen, verdeutlichen, dass finanziell und logistisch durch Verteilung der Schüler:innen und Lehrkräfte von Förderschulen eine inklusive und wohnortnahe Beschulung aller Förderschüler:innen in allgemeinen Schulen möglich wäre (Ebenbeck & Gebhardt, 2025).

Wieder Zunahme bei Direkteinschulungen in Förderschulen bei gleichzeitigem Anstieg inklusiver Einschulungen

Ⓜ Methodische Erläuterungen

Sprachstandserhebungen/-diagnostik
Tests: Einstufung der individuellen Sprachkompetenz im Vergleich zum Kenntnisstand altersgleicher Kinder; Screenings: Beurteilung anhand eines kritischen Leistungswerts; Feststellung eines Risikos für Sprachentwicklungsstörungen oder -verzögerungen; Beobachtungen: Beobachtungssituation ähnelt alltäglichen Handlungskontexten; Objektivität der Ergebnisbewertung nicht immer gegeben.

Vorzeitige Einschulung, Zurückstellung und verspätete Einschulung
Als vorzeitige Einschulungen werden in der Schulstatistik Kinder erfasst, die nach dem landesspezifischen Regelstichtag geboren sind und trotzdem eingeschult wurden. Eingeschulte Kinder, die im Vorjahr vor dem jeweiligen Stichtag geboren, aber aufgrund einer Zurückstellung dennoch nicht eingeschult wurden, werden im Einschulungsjahr als verspätete Einschulung geführt.

Perspektiven

Der Ausbau der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist in den letzten 2 Jahrzehnten in vielen Ländern gut vorangeschritten. Mit Blick auf (nichtintendierte) Wirkungen des Ausbaus (z. B. auf Kosten der Beiträge oder Qualität) ist dieser in Deutschland sogar verhältnismäßig erfolgreich. Allerdings verursachen Unterschiede im Ausgangsniveau, beim Ausbaustand sowie in der Bevölkerungsentwicklung in den nächsten Jahren zunehmend fragmentierte Trends zwischen Ländern und Regionen (**C2**). Vor allem im Osten Deutschlands ist künftig mit weiterem Abbau zu rechnen, der die Angebotsstruktur verändern wird. Die Trendumkehr zeigt sich schon jetzt regional unterschiedlich stark bei deutschlandweit gleichbleibenden Elternbedarfen (**C4**). Entscheidend ist daher, dass Anpassungen regionalspezifisch erfolgen und bevölkerungsarme Regionen Anstrengungen unternehmen müssen, damit weiterhin ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Betreuungsangebot vor Ort bereitgestellt werden kann. Neben der reinen Quantitätsfrage rückt so die Qualität der Angebote immer stärker in den Blick: Eine mögliche Entspannung der Fachkräftesituation ließe sich nutzen, um weiter gezielt Qualitätsentwicklungen voranzutreiben.

Das verlangsamte Wachstum und die sich ausdifferenzierende Situation in den Regionen beeinflussen den Fachkräftebedarf. Bislang steigt die Anzahl des Personals auf einen Höchststand im Jahr 2025, aber die Anzeichen für ein Ende der Expansion des Systems zeigen sich auch hier in abgeschwächtem Personalwachstum sowie regional ersten Rückgängen (**C3**). Das Feld steht nach 20 Jahren intensiver Professionalisierungsprozesse paradoxerweise zugleich vor einem Fachkräftemangel sowie vor dem regionalen Abbau von Personal. Während multiprofessionelle Teams große Chancen für Qualitätssicherung bieten, droht durch das Aufweichen von Fachkräftekatalogen eine Dequalifizierung. Bei der Personalplanung sind Professionsmodelle ebenso wie Handlungskompetenzen für den pädagogischen Alltag zu berücksichtigen, um die Personalausstattung ggf. mittels Fort- und Weiterbildung gezielt an praktischen Anforderungen auszurichten. Hierfür sind Kompetenzprofile über bloße Zertifikate hinaus zu beschreiben. Erst so lässt sich sicher annehmen, dass sich der gewünschte Wirkungspfad der Professionalisierung im pädagogischen Handeln niederschlägt und auf die Verbesserung der pädagogischen Qualität einzahlt. Schließlich bleibt auch diese Annahme empirisch zu überprüfen.

Die Entwicklungen im System der frühen Bildung stoßen auf die Tendenz einer Zeitoptimierung in vielen Familien (**C1**). Ökonomischer Druck, aber auch das Ideal der beruflichen Selbstverwirklichung führt bei einem steigenden Anteil an Eltern zu umfangreicheren Zeiten für Erwerbsarbeit, was ein effizientes Austarieren der Familienzeit erfordert: mehr Bildungszeit für Kinder, Unterstützung durch Digitalisierung, tendenziell etwas längere Kita-Zeiten (zumindest in den westdeutschen Ländern). Diese enge Taktung des Familienlebens setzt eine Verlässlichkeit des Betreuungssystems voraus, das jedoch mit – teilweise auch sehr kurzfristigen – Schließzeiten auf Personalengpässe reagieren muss (**C2**). Zugleich haben andere Eltern die Herausforderung multipler Problemlagen zu bewältigen: Komplexe Hilfebedarfe stehen hier stark versäulten Systemen gegenüber. Aufsuchende Hilfen und „One-Stop"-Angebote wie Familienzentren, die eine Anregung zur und Unterstützung bei der Kita-Platz-Suche bieten sollen, können Familien zielgerichtet unterstützen. Kitas spielen hier als vertraute Institutionen in den Nachbarschaften eine wichtige Rolle.

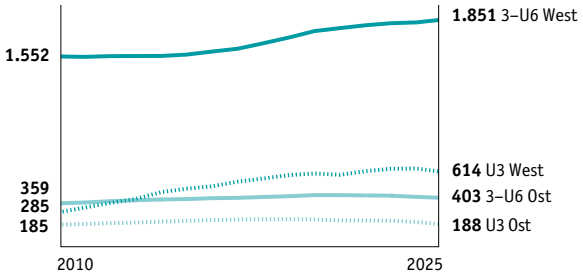
Dennoch ist die Frage der gleichberechtigten Teilhabe an früher Bildung immer noch aktuell. Kinder mit gering qualifizierten Eltern oder Einwanderungsgeschichte sind in Angeboten der Kindertagesbetreuung nach wie vor unterrepräsentiert (**C4**). Um Zugänge gleichberechtigt zu gestalten, bedarf es rechtskreisübergreifender Anstrengungen entlang dreier Linien: 1) weiterer Ausbau des Angebots als Voraussetzung für flächendeckende Teilhabe, denn Benachteiligung zeigt sich besonders gravierend in Regionen mit geringer Platzverfügbarkeit; 2) Abbau bekannter Barrieren z. B. beim Informationszugang oder bei finanziellen oder sprachlichen Hürden; 3) stärkere Verankerung von „Bildung" als relevantem Entwicklungsbereich bei Akteur:innen anderer Sektoren, die mit Kindern arbeiten (z. B. Kinderärzt:innen, Frühe Hilfen), die Eltern aktiv beim Zugang zu früher Bildung unterstützen können.

Hinzu kommt eine ungleiche Verteilung von Kindern in benachteiligten Lebenslagen auf Einrichtungsebene (**C5**), was eine alltagsintegrierte Sprachbildung erschwert und Anknüpfungspunkt für zukünftige „Startchancen-Kitas" wäre. So gewinnt die lokale

Im Überblick

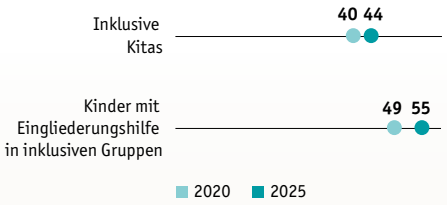
Zahl betreuter Kinder in Ostdeutschland seit 2020 rückläufig, während sie in Westdeutschland zum Teil weiter steigt (C4)

Anzahl Kinder in Kindertagesbetreuung 2010 bis 2025 nach Altersgruppen und Landesteilen (in Tsd.)



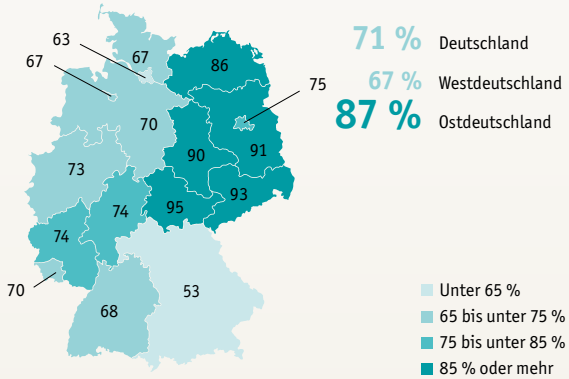
Inklusionsgrad von Kindertageseinrichtungen steigt (C4)

Anteil inklusiver Kitas an allen Kitas und Anteil Kinder mit Eingliederungshilfe in inklusiven Gruppen an allen Kindern mit Eingliederungshilfe (in %, im Zeitverlauf)



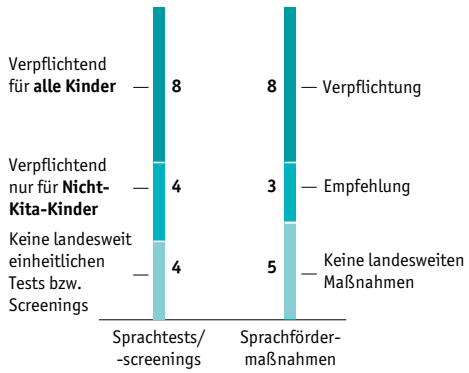
Ostdeutsche Flächenländer mit höheren Fachkraftquoten (C3)

Anteil des Personals mit einschlägigem Hochschul- oder Fachschulabschluss 2025 (in %)



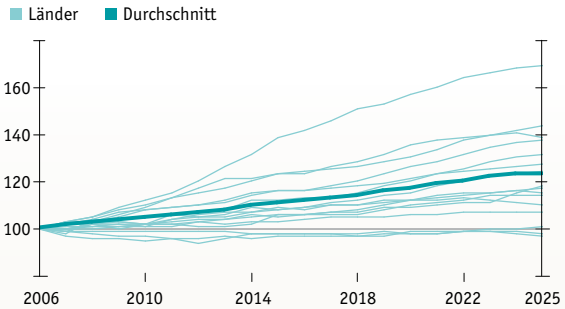
Je 8 Länder setzen landesweit einheitliche Sprachtests oder Screenings ein und verpflichten bei Förderbedarf zur Sprachförderung (C5)

Anzahl der Länder (2024/25)



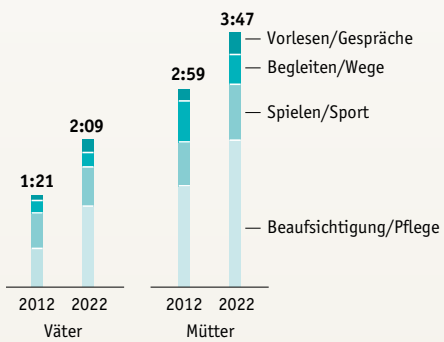
Expansion des Kita-Ausbaus schwächt sich ab, regional erste Rückgänge bei der Anzahl der Einrichtungen (C2)

Relative Veränderung der Anzahl der Kindertageseinrichtungen zum Basisjahr 2006 (in %)



Mehr Zeit für Kinder bei Müttern und Vätern bei deutlich unterschiedlichem Ausgangsniveau (C1)

Zeit für unter 6-jährige Kinder pro Tag (in Stunden und Minuten)



Planung an Bedeutung, wofür vor Ort Kompetenzen zur datenbasierten Steuerung und Methoden zur regionalen Bedarfsanalyse gestärkt werden müssen. Angesichts von 16 unterschiedlichen Landesregelungen sowie komplexer Zuständigkeitsverteilungen zwischen Bund, Ländern, Kommunen und Trägern G besteht das Risiko einer Verantwortungsdiffusion sowohl bei der Finanzierung als auch Umsetzung der FBBE. Eindeutige Governance-Strukturen erscheinen notwendig, um Schwierigkeiten bei der Aufgabenerfüllung zu minimieren: Politische Kompromisse dürfen nicht zu einer Verwässerung von Steuerungsimpulsen oder Qualitätsansprüchen führen.

Eine Perspektive für das Feld der frühen Bildung ist in der Ausrichtung von Qualitätsstandards an den Kindern selbst zu sehen. Diese werden durch die intendierten Maßnahmen des Qualitätsentwicklungsgesetzes (QEG) oft nur mittelbar adressiert. Um Kinder mit (un)günstigen Ausgangslagen nicht den zufälligen Bedingungen ihrer sozialen Herkunft zu überlassen, sollten politisch-systemische Mindestgarantien für Teilhabe und Chancengleichheit auch verbindlichere Aussagen zu konkreten Ausgangslagen bei Schuleintritt treffen.

Zentrales Element früher Bildungspolitik bleibt die Sprachbildung und -förderung, deren Wirksamkeit trotz zahlreicher Programme bislang begrenzt bleibt, was ein wachsender Anteil an Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten im Bereich Sprache bei der Schuleingangsuntersuchung verdeutlicht (**C5**). Eine konsequentere Verbindung von Diagnostik, Bildungsunterstützung und Förderpraxis könnte Abhilfe schaffen. Die Einführung einer einheitlichen Diagnostik sollte bestehende Verfahren (wie die Schuleingangsuntersuchungen, U-Untersuchungen oder Sprachstandserhebungen) zu einem integrierten, kindgerechten und rechtskreisübergreifenden Konzept zusammendenken und die Befunde nicht nur individualdiagnostisch, sondern auch zur Qualitätsentwicklung nutzen. Ziel dieser Maßnahmen sollten zum einen eine kindgerechte, effiziente Erhebung der Ausgangslage mit anschließender wirksamer Förderung sowie zum anderen präventive Ausstattung und Aufstellung der Fachkräfte und Einrichtungen sein, damit zukünftig weniger Investitionen in kompensatorische Maßnahmen fließen müssen.

Unter den geschilderten Voraussetzungen hat die frühe Bildung weiterhin die Aufgabe, bedarfsgerechte qualitativ hochwertige Plätze in der Kindertagesbetreuung vorzuhalten, um anschlussfähige Bildungsprozesse für Kinder zu gestalten und Familien zu unterstützen. Die pädagogische Praxis der FBBE und deren Unterstützungssysteme müssen mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet sein, damit sie diese Aufgaben trotz veränderter Rahmenbedingungen nachhaltig erfüllen kann.

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter

D

Schulische Bildung nimmt eine zentrale Rolle im Lebens- und Erfahrungsraum von Kindern und Jugendlichen ein. Als am längsten kontinuierlich besuchter und für alle verpflichtender Bildungsbereich erfüllt sie zentrale gesellschaftliche und individuelle Funktionen: Sie vermittelt fachliche und überfachliche Kompetenzen, qualifiziert für Bildungs- und Berufswege und strukturiert über Prüfungen, Zeugnisse und Abschlüsse den Zugang zu späteren Ausbildungs-, Berufs- und Lebenschancen. Darüber hinaus trägt schulisches Lernen durch die Vermittlung von Normen und Werten zur Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Integration bei.

Mit wachsender gesellschaftlicher Vielfalt und veränderten Rahmenbedingungen steigen die Anforderungen an das Schulwesen – von der Sicherung von Chancengleichheit bis zur Förderung selbstbestimmter Lebensführung und gesellschaftlicher Teilhabe. Dies erhöht zugleich den Druck auf das Schulsystem, insbesondere vor dem Hintergrund begrenzter personeller Ressourcen und einer zunehmenden Heterogenität der Lernenden.

Die Indikatorik des Kapitels spannt sich von Rahmenbedingungen über Prozesse bis hin zu Ergebnissen schulischer Bildung. Die dargestellten Indikatoren sind nicht als isolierte Phänomene zu verstehen, sondern als Ausdruck verknüpfter sozialer, institutioneller und bildungspolitischer Dynamiken.

Zunächst werden die schulischen Angebots- und Beteiligungsstrukturen dargestellt, wobei ein besonderer Fokus auf das private Schulwesen und Inklusion gerichtet wird (**D1**). Anschließend richtet sich der Blick auf Übergänge, Schulartwechsel und Klassenwiederholungen (**D2**). Vor dem Hintergrund des ab 2026 in Kraft tretenden Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung im Primarbereich wird die Ausgangslage der ganztägigen Bildung und Betreuung thematisiert (**D3**). Es folgt die Betrachtung des im Schulwesen tätigen Personals (**D4**), das neben Lehrkräften auch weitere, zunehmend bedeutsame Berufsgruppen einbezieht, deren Verfügbarkeit und Zusammenspiel maßgeblich für die Bewältigung der gestiegenen Anforderungen sind. Daran anschließend werden schulische Lernumwelten betrachtet, wobei neben der Unterrichtsqualität erstmals auch das psychische Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt wird (**D5**).

Neben der Schule prägen auch außerschulische Lernumwelten – etwa Familie, Peers oder Vereine – die Bildung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (**D6**). Während schulisches Lernen curricular strukturiert, langfristig angelegt und an Leistungsbewertung gebunden ist, zeichnen sich außerschulische Lernprozesse durch größere Flexibilität und Interessenorientierung aus. Schulische und außerschulische Lernumwelten stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und ergänzen sich. Da jedoch die Nutzung außerschulischer Angebote und familiale Anregungsmöglichkeiten ungleich verteilt sind, kommt der Schule eine zentrale kompensatorische Rolle zu.

Vor diesem Hintergrund stehen mit Blick auf die Kompetenzen von Schüler:innen insbesondere jene Gruppen im Fokus, deren Bildungserfolg in hohem Maße von der Leistungsfähigkeit des Schulsystems abhängt. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei kompetenzschwachen Schüler:innen (**D7**), während Abgänge ohne Schulabschluss einen weiteren Schwerpunkt bilden (**D8**), da sich darin Bildungsungleichheiten und systemische Herausforderungen in besonderer Weise verdichten.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D1

Schulstruktur und Schulbesuch

Angesichts der landesspezifischen Ausgestaltung des Schulwesens ist eine Beschreibung der Schulstruktur und des Schulbesuchs unverzichtbar, um die folgenden Indikatoren des Kapitels einordnen und interpretieren zu können. Vor dem Hintergrund der sich dynamisch entwickelnden Schüler:innenzahlen und des aktuellen Geburtenrückgangs (vgl. **A1**) gilt es, den aktuellen Bestand und die künftige Entwicklung der Schüler:innenzahl zu betrachten. Mit Blick auf die Teilhabe und Zugänglichkeit des Bildungswesens wird ein Augenmerk auf die Angebots- und Beteiligungsstrukturen des Schulwesens in freier Trägerschaft G sowie auf Inklusion im Kontext sonderpädagogischer Förderung gelegt.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots und -besuchs

Institutionelle Stabilisierung der Schulsystemarten

Während die 2010er-Jahre durch umfangreiche Reformen der Schulstrukturen hin zur überwiegenden Zweigliedrigkeit gekennzeichnet waren, kam es in den vergangenen Jahren zu einer institutionellen Stabilisierung. Die Konsolidierung der Schulstrukturen spiegelt sich auch in der Entwicklung der Anzahl der Schulen wider. Während die Gesamtzahl der Schulen in den 2010er-Jahren abnahm, verbleibt sie seit dem Schuljahr 2018/19 auf ähnlichem Niveau. Der jüngste starke Rückgang der Hauptschulen und der Anstieg der Zahl der Schulen mit zwei und drei Bildungsgängen ist auf statistische Neuzuordnungen in Bayern und Nordrhein-Westfalen zurückzuführen. Die Hauptschulen spielen mittlerweile nur noch eine marginale Rolle, während sich die Rückgänge an den Realschulen verlangsamen und der Ausbau der Schulen mit drei Bildungsgängen in den letzten Jahren kleiner ausfällt als noch im vergangenen Jahrzehnt (**Abb. D1-1**; **Tab. D1-1web**).

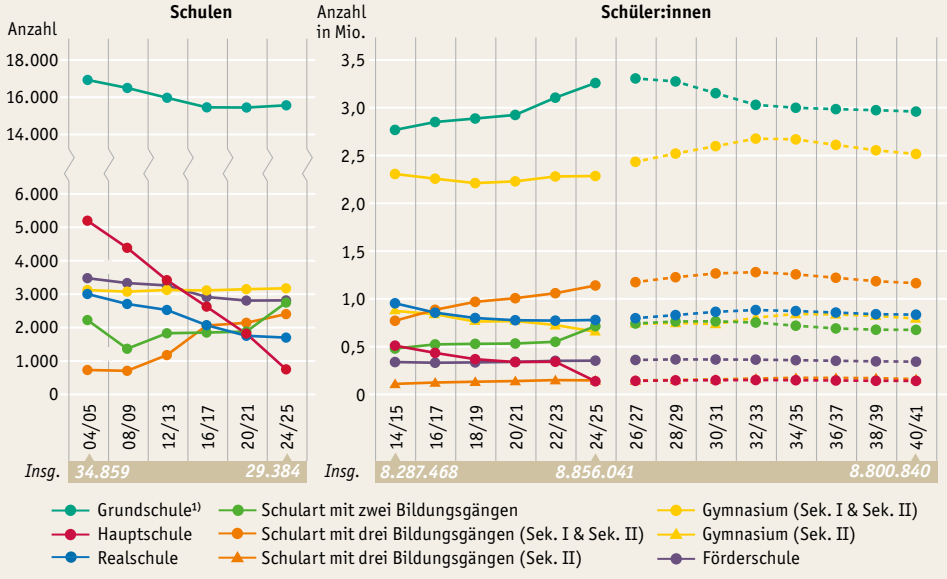
Aktuell noch steigende Schüler:innenzahlen weisen auf akute Angebotsbedarfe hin

Vergangene Schulschließungen und Standortzusammenlegungen führen bei aktuell noch steigenden Schüler:innenzahlen zu einer zunehmenden Zahl von Schüler:innen pro Schulstandort (**Tab. D1-1web**). So überschreitet die Zahl der Grundschüler:innen im Schuljahr 2024/25 mit 3,17 Millionen den bisherigen Höchststand des Schuljahres 2006/07 mit 3,16 Millionen. Jedoch stehen heute circa 1.200 Grundschulstandorte weniger zur Verfügung als noch im Schuljahr 2006/07. Diese Entwicklung verweist auf potenzielle Verdichtungsprozesse sowie mögliche Herausforderungen hinsichtlich der Erreichbarkeit von Schulstandorten, deren konkrete Ausprägung sich mit öffentlich zugänglichen Daten jedoch nicht abschließend beurteilen lässt.

Künftig jedoch rückläufige Schüler:innenzahlen aufgrund des Geburtenrückgangs ab 2022 erwartet

Ein Anstieg der Zahl der Schüler:innen im Primarbereich wird nur noch bis zum Schuljahr 2026/27 erwartet (**Abb. D1-1**; **Tab. D1-2web**). Die Ursachen für den zu erwartenden Rückgang liegen in den seit 2022 gesunkenen Geburtenzahlen (vgl. **A1**) und sind damit in der geringeren Zahl der Schüler:innen zu verorten. Inwieweit veränderte Zuwanderung die künftige Schüler:innenzahl beeinflussen wird, ist mithilfe der vorliegenden Prognosen nur begrenzt abzuschätzen. An den Gymnasien zeichnete sich in der Vergangenheit im Sekundarbereich II ein Rückgang der Schüler:innenzahlen ab, der neben demografischen Veränderungen und dem Ausbau der gymnasialen Oberstufe an Schularten mit drei Bildungsgängen (**Tab. D1-3web**) vor allem durch eine ausbleibende Schüler:innenkohorte in der Rückumstellung von G8 auf G9 in einigen Ländern bedingt ist (**Tab. D1-4web**). Aufgrund der zusätzlichen Schüler:innenkohorte im Zuge der Rückumstellung auf G9 ist künftig wieder von einer höheren Schüler:innenzahl auszugehen, mit der erhöhte Ressourcen- und Personalbedarfe (**D4**) einhergehen.

Abb. D1-1: Entwicklung der Schul- und Schüler:innenzahlen im Zeitverlauf* sowie Vorausberechnungen der Schüler:innenzahlen ab 2026/27 nach Schularten**



* *Schulstatistische Umstellungen sind zu beachten und unter **Tab. D1-1web** erläutert.*

** *Ohne Vorklassen, Schulkindergärten, schulartunabhängige Orientierungsstufe, Waldorfschulen, Abendschulen, Kollegs sowie Schulen und Schüler:innen, die keiner Schulart zugeordnet werden können.*

1) Inklusive Schüler:innen aus Schulart mit drei Bildungsgängen (Primarbereich).

Quelle: Schulen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik D; Schüler:innen: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen D; Vorausberechnung der Zahlen der Schüler:innen und Absolvent:innen 2023 bis 2035 D, eigene Berechnungen

→ Tab. D1-1web, Tab. D1-2web

Schulwesen in freier Trägerschaft

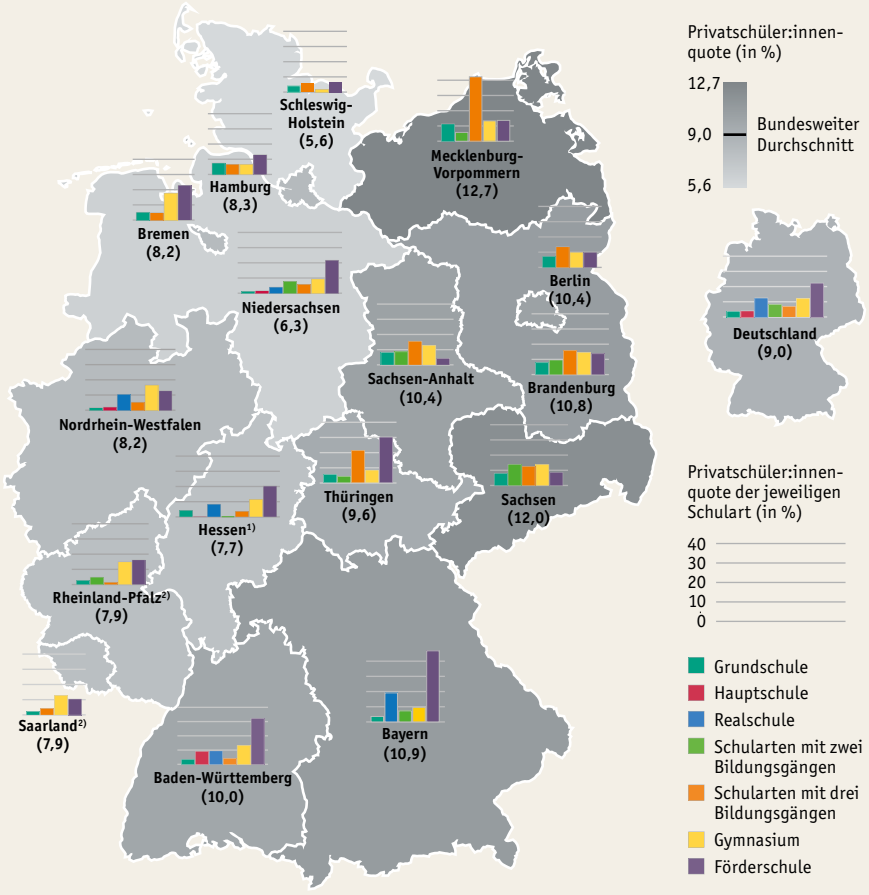
Die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft[1] hat sich seit dem Schuljahr 2004/05 von 2.350 um über 1.150 auf circa 3.500 im Schuljahr 2024/25 erhöht, wenngleich der Anstieg seit 2014/15 deutlich geringer ausfällt und auf eine abgeschwächte Wachstumsdynamik hinweist (**Tab. D1-5web**). Zugleich hat sich der Anteil der Schulen in freier Trägerschaft an allen *allgemeinbildenden* Schulen seit dem Schuljahr 2004/05 um 5 Prozentpunkte auf 12 % fast verdoppelt, bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern. Diese Entwicklung ist sowohl auf die wachsende Zahl der Schulen in freier Trägerschaft als auch auf den gleichzeitigen Rückgang der Anzahl der öffentlichen Schulen zurückzuführen (**Tab. D1-5web**). Den größten Anteil an allen Schulen in freier Trägerschaft haben Grundschulen (28 %) und Förderschulen (19 %; **Tab. D1-5web**). Bei den Förderschulen hat der Anteil in freier Trägerschaft weiter zugenommen und entspricht mittlerweile einem Viertel aller Förderschulen. Das lässt sich u.a. auch damit erklären, dass das Angebot öffentlicher Förderschulen zurückgegangen ist (**Tab. D1-6web**). Unterschiede zeigen sich zudem dahin gehend, dass die durchschnittliche Schüler:innenzahl pro Schulstandort in freier Trägerschaft kleiner ist als bei Schulstandorten in öffentlicher Trägerschaft (**Tab. D1-7web**). Über die Träger von Schulen in freier Trägerschaft sind auf Basis öffentlich zugänglicher Daten nur begrenzte Aussagen möglich. Auf Basis einer Zusammenführung unterschiedlicher Datenquellen ist festzuhalten, dass etwa 21 % der Schulen in freier Trägerschaft in

Mehr als jede 10. allgemeinbildende Schule ist mittlerweile in freier Trägerschaft

Circa die Hälfte der Schulen in freier Trägerschaft in Verantwortung kirchlicher Träger oder Waldorfschulen

1 *Allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft (auch Privatschulen) lassen sich nach Ersatz- und Ergänzungsschulen unterscheiden. Ersatzschulen sind staatlich anerkannt, teilfinanziert und übernehmen durch das Angebot des Erwerbs staatlich anerkannter Abschlüsse Aufgaben des öffentlichen Schulwesens. Ergänzungsschulen agieren staatlich unabhängig und bieten teilweise Bildungsgänge an, die es im staatlichen System nicht gibt (z. B. internationale Abschlüsse). Da Ergänzungsschulen schulstatistisch nicht erfasst werden, bezieht sich die folgende Darstellung ausschließlich auf Ersatzschulen.*

Abb. D1-2: Privatschüler:innenquote an allgemeinbildenden Schulen* nach Ländern im Schuljahr 2024/25 (in %)



* *Ohne schulartunabhängige Orientierungsstufe und Freie Waldorfschulen.*
1) Keine Schüler:innen in Schulen mit zwei Bildungsgängen in freier Trägerschaft (0 %).
2) Sowohl in Rheinland-Pfalz als auch im Saarland werden sämtliche Schüler:innen an Realschulen an Schulen in freier Trägerschaft beschult (100 %). In Rheinland-Pfalz gilt dies ebenfalls für Schüler:innen an Hauptschulen, im Saarland für Schüler:innen an Schulen mit zwei Bildungsgängen.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik → ***Tab. D1-9web***

katholischer, weitere 18 % in evangelischer und 7 % in Trägerschaft des Bundes der Freien Waldorfschulen sind (**Tab. D1-8web**).

Stetig steigende Anzahl an Schüler:innen im Schulwesen in freier Trägerschaft

Zusammen mit der Anzahl der Schulen ist auch die Anzahl der Schüler:innen in freier Trägerschaft gestiegen. Seit dem Schuljahr 2004/05 erhöhte sie sich von circa 600.000 auf 800.000 (**Tab. D1-9web**). Auch anteilig war im selben Zeitraum ein Zuwachs zu beobachten: Die Quote der Schüler:innen, die eine Schule in freier Trägerschaft besuchen (Privatschüler:innenquote), ist um knapp 3 Prozentpunkte auf 9 % gestiegen und seit 2014/15 weitestgehend unverändert (**Abb. D1-2**; **Tab. D1-9web**).

Privatschüler:innenquote liegt bei 9 %

Die Gegenüberstellung der Entwicklung der Schul- und Schüler:innenzahlen zeigt, dass der Anteil der Schulen in freier Trägerschaft an allen Schulen insgesamt stärker zugenommen hat als die Privatschüler:innenquote. Ursächlich dafür ist u.a., dass Schulen in freier Trägerschaft in der Regel kleiner als öffentliche Schulen sind (**Tab. D1-7web**). Differenziert nach Schularten zeigt sich jedoch, dass die bereits hohe Privatschüler:innenquote an Förderschulen um knapp 7 Prozentpunkte auf 22 % weiter angestiegen ist. Besonders hervorzuheben ist dabei die sehr hohe Quote an privaten Förderschulen in Bayern (47 %; **Abb. D1-2**; **Tab. D1-9web**). Die wenigen vorliegenden Erklärungsansätze der Entwicklung des Schulwesens in freier Trägerschaft und zu

den Unterschieden zwischen den Ländern deuten darauf hin, dass eine begünstigende rechtliche und finanzielle Regulierung (Nikolai et al., 2019) sowie erweiterte Wahlfreiheiten der Eltern (vgl. **H2**), etwa durch unverbindliche Übergangsempfehlungen, den Ausbau begünstigen. Ein sich veränderndes Schulwahlverhalten könnte sowohl Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Bildungssystem als auch den Wunsch nach spezifischen pädagogischen Profilen widerspiegeln (Klemm et al., 2018; Mayer, 2019).

Der Bedeutungszuwachs des Schulwesens in freier Trägerschaft kann zur Verdrängung öffentlicher Schulen führen (Substitutionseffekte), was eine wohnortnahe Beschulung[2] im öffentlichen Schulwesen einschränken kann. Angesichts der bestehenden herkunftsbedingten Disparitäten im Zugang zu Schulen in freier Trägerschaft (Helbig & Schmitz, 2024) können insbesondere Schüler:innen aus weniger privilegierten Verhältnissen (vgl. **H**) von Auswirkungen von Substitutionseffekten betroffen sein. Die in der Vergangenheit in der nationalen Bildungsberichterstattung diskutierte Annahme einer Substitution von öffentlichen Grundschulstandorten in Ostdeutschland konnte durch Analysen von Helbig et al. (2019) bis zum Schuljahr 2015/16 nicht nachgewiesen werden. Jedoch konnten vereinzelt Substitutionseffekte in der Zugänglichkeit der gymnasialen Oberstufe in Ostdeutschland belegt werden. Eine differenzierte Betrachtung der Entwicklung der Privatschüler:innenquote nach Staatsangehörigkeit[G][3] zeigt, dass im Schuljahr 2024/25 in der Gruppe der Schüler:innen mit deutscher Staatsbürgerschaft mittlerweile 10 % eine Schule in freier Trägerschaft besuchen, während der Anteil in der Gruppe mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft nur bei 4 % liegt (**Tab. D1-10web**). Auch wenn der Anstieg der Privatschüler:innenquote seit 2014/15 bundesweit gering ausfällt, zeigen die Entwicklung seit 2004/05 sowie die Unterschiede zwischen Ländern, Schularten und Staatsangehörigkeit, dass eine differenzierte und dauerhafte Beobachtung bis auf die kommunale Ebene erforderlich ist, um mögliche Auswirkungen auf die chancengerechte Zugänglichkeit des Schulwesens frühzeitig zu erkennen.

Unterschiede im Zugang zu Schulen in freier Trägerschaft nach Staatsangehörigkeit, Schularten und Ländern

Sonderpädagogische Förderung an Förder- und allgemeinen Schulen

Obwohl Bund und Länder mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Verpflichtungen eingegangen sind, die Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen voranzutreiben und sie in allgemeine Schulen[G] zu integrieren, findet sich weiterhin ein breites Angebot an Förderschulen, das in manchen Ländern (**Tab. D1-11web**) und vor allem im Schulwesen in freier Trägerschaft sogar ausgebaut wird (**Tab. D1-1web**; **Tab. D1-5web**). Seit dem Schuljahr 2014/15 ist die Anzahl der Förderschulen um knapp 10 % auf rund 2.800 im Schuljahr 2024/25 zurückgegangen. Seit 2022/23 nimmt ihre Zahl jedoch erstmals wieder leicht zu (**Tab. D1-11web**; **Tab. D1-12web**). Landesspezifische Unterschiede in dieser Entwicklung werden auf das föderal fragmentierte Verantwortungsgefüge zwischen Bund, Ländern und Kommunen mit jeweils eigenen Zuständigkeiten, Rechtslogiken und verschränkten Rechtsgebieten (Schul-, Bau- und Sozialrecht) sowie unzureichenden Ressourcen zurückgeführt (Freier et al., 2023).

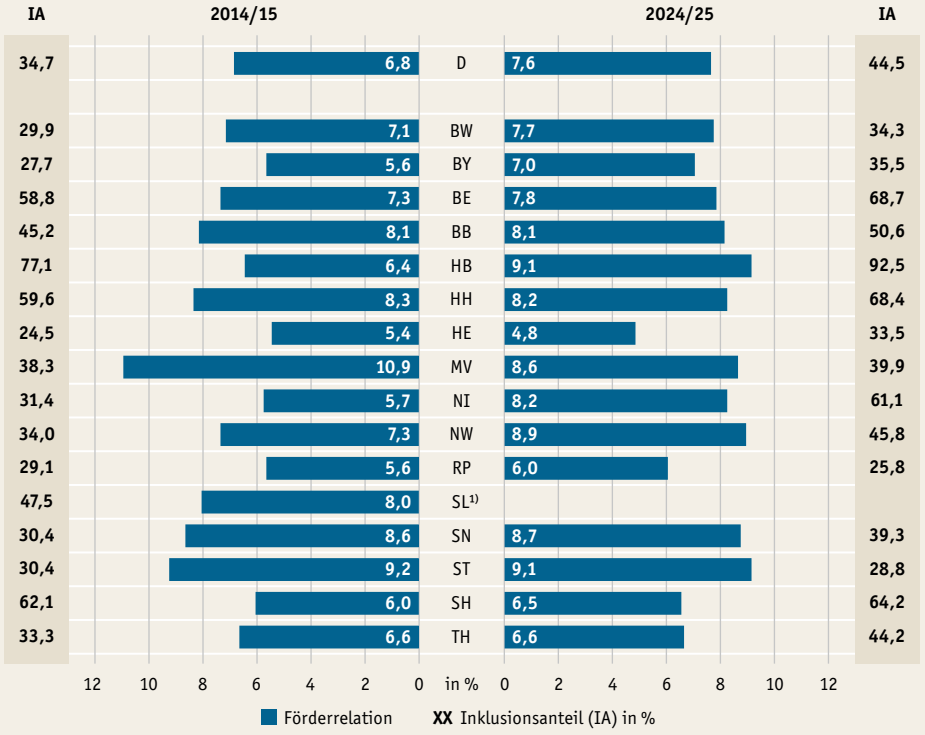
Rückgang der Förderschulen ist unterbrochen, sie behalten mit einem Anteil von 10 % weiterhin eine wichtige Bedeutung

Die Förderrelation[4] hat sich seit dem Schuljahr 2014/15 um 0,8 Prozentpunkte auf 7,6 % erhöht. Auch wenn dieser Anstieg auf den ersten Blick gering erscheint, bedeutet er eine Zunahme von knapp 115.000 Schüler:innen auf 623.000[5], die durch zusätzliche Förderbedarfe einen erheblich höheren Mehraufwand an Ressourcen und Personal

Anstieg der Zahl der sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen sowie Länderunterschiede in der Förderrelation

2 *Auswertungen zur Erreichbarkeit von allgemeinbildenden Schulen siehe **B1**.*
3 *Da mithilfe der amtlichen Schulstatistik nicht nach Einwanderungsgeschichte[G] differenziert werden kann, ist es erforderlich, auf Auswertungen nach Staatsangehörigkeit zurückzugreifen.*
4 *Anteil der Schüler:innen, die sonderpädagogisch gefördert werden, an allen Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich I (ehemals Förderquote).*
5 *Inklusive circa 11.000 Schüler:innen mit Förderschwerpunkt „Kranke“.*

Abb. D1-3: Förderrelation sowie Inklusionsanteil* 2014/15 und 2024/25 nach Ländern (in %)**



** Ohne Schüler:innen mit Förderschwerpunkt „Kranke" (Inklusionsanteil = IA).*
*** Methodische Hinweise in **Tab. D1-15web** sind zu beachten.*
1) Da im Saarland die Feststellung eines Förderbedarfs seit 2016 nur noch bei einem Wechsel an eine Förderschule erforderlich ist, ist die quantitative Erfassung der sonderpädagogischen Förderung an allgemeinen Schulen (inklusive Beschulung) nicht mehr möglich.
Lesebeispiel: Im Schuljahr 2024/25 werden in Sachsen von allen Schüler:innen 8,7 % sonderpädagogisch gefördert. Von allen Schüler:innen, die in Sachsen sonderpädagogisch gefördert werden, sind 39,2 % inklusiv an allgemeinen Schulen beschult.
Quelle: Sekretariat der KMK, Schulstatistik, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen der Schule; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen, eigene Berechnung **→ Tab. D1-15web**

(**D4**) benötigen. Es zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Entwicklung zwischen den Ländern (**Abb. D1-3**; **Tab. D1-13web**; **Tab. D1-14web**; **Tab. D1-15web**), zu deren Hintergründen kaum systematische Forschung vorliegt (Goldan & Zurbriggen, 2025).

Erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern in der Entwicklung des Inklusionsanteils

Die Entwicklung des Inklusionsanteils[6] ist zwischen den Ländern sehr unterschiedlich. Deutschlandweit ist er auf rund 45 % im Schuljahr 2024/25 angestiegen. Doch nur Bremen erreicht mit rund 93 % eine nahezu vollständige inklusive Beschulung (**Abb. D1-3**; **Tab. D1-15web**). Insgesamt verweist die Befundlage bzgl. der Entwicklung der Förderrelation und des Inklusionsanteils auf ein komplexes Zusammenspiel diagnostischer, institutioneller, rechtlicher und ressourcenbezogener Faktoren, ohne dass deren jeweilige Bedeutung bislang eindeutig quantifizierbar ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, 2024; Steinmetz et al., 2021; Wolf & Dietze, 2022).

6 *Die Interpretierbarkeit des Inklusionsanteils ist dahin gehend eingeschränkt, dass er keine Aussagen darüber erlaubt, ob und wie häufig die Schüler:innen an allgemeinen Schulen in separaten Klassen weiterhin getrennt unterrichtet werden.*

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D2

Mit Blick auf die unterschiedlichen Schullaufbahnen von Schüler:innen richtet sich dieser Indikator auf die Übergänge sowie Wechsel im Schulwesen und geht vertieft auf Klassenwiederholungen an allgemeinbildenden Schulen ein.

Übergänge in den Sekundarbereich I

Der Übergang in den Sekundarbereich I erfolgt auf Grundlage schulischer Noten, wird jedoch zugleich durch Einschätzungen der Lehrkräfte sowie die Wünsche von Eltern und Kindern mit beeinflusst, wobei deren Bedeutung und insbesondere die Verbindlichkeit der Übergangsempfehlung zwischen den Ländern deutlich variieren (**Tab. D2-1web**). Einhergehend mit dem jüngsten Anstieg der Schüler:innenzahlen im Primarbereich (**D1**) ist auch die Anzahl der Übergänge in den Sekundarbereich I (5. bzw. 7. Jahrgangsstufe) angestiegen (**Tab. D2-2web**). Ab den frühen 2030er-Jahren ist hingegen aufgrund derzeit sinkender Geburtenzahlen (vgl. **A1**) mit weniger Schüler:innen im typischen Alter für den Übergang zu rechnen.

Leicht steigende Übergangsquoten an Schulen mit Abiturop-tion und vor allem schulstrukturreformbe-dingter Rückgang an Haupt- und Realschulen

In den letzten 10 Jahren ist der Anteil der Übergänge (Übergangsquote) an Schularten mit Option zur Hochschulreife (Schulen mit drei Bildungsgängen und Gymnasien) sowie an Schulen mit zwei Bildungsgängen leicht gestiegen, während der Anteil der Übergänge an Real- und insbesondere Hauptschulen zurückgegangen ist. Dies hängt maßgeblich mit Schließungen und Zusammenlegungen von Haupt- und Realschulstandorten zu Schulen mit mehreren Bildungsgängen zusammen (**D1**). Derzeit gehen etwa 44 % der Grundschüler:innen an ein Gymnasium über; dieser Wert blieb trotz leichter Schwankungen zuletzt weitgehend stabil. Der Anteil der Übergänge auf Schulen mit drei Bildungsgängen ist entsprechend dem Bedeutungszuwachs dieser Schulen (**D1**) im Zeitraum vom Schuljahr 2014/15 bis zum Schuljahr 2024/25 von 18 auf etwa 21 % leicht angestiegen (**Tab. D2-3web**).

Schulartwechsel im Sekundarbereich I

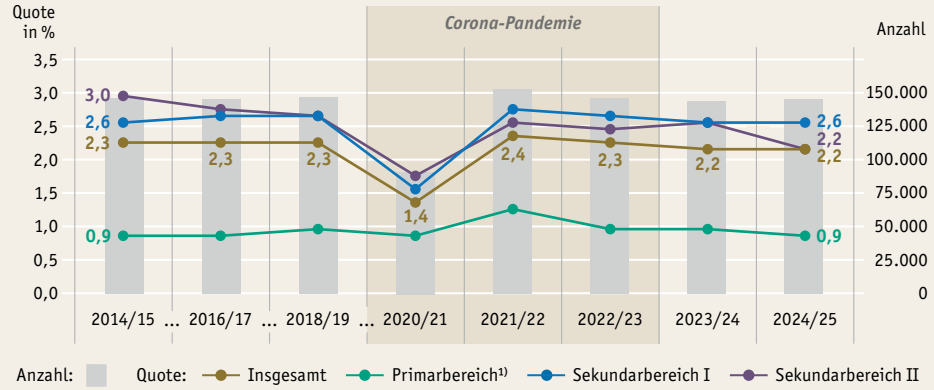
Leichte Zunahme der Anzahl der Wechsel bei unterschiedlichen Entwicklungen in den Ländern

Schulartwechsel ermöglichen es, im Verlauf der Schullaufbahn auf veränderte Voraussetzungen oder Bedürfnisse der Schüler:innen zu reagieren. In den letzten 10 Jahren sind sowohl die Zahl als auch der Anteil der Schüler:innen, die in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 die Schulart wechseln, bundesweit bis zum Schuljahr 2024/25 leicht angestiegen, wobei sich zwischen den Ländern unterschiedliche Entwicklungsmuster zeigen. Hervorzuheben ist, dass während der Corona-Pandemie die Schulartwechsel kurzzeitig deutlich zurückgegangen sind (**Tab. D2-4web**), was u.a. auf temporär veränderte Versetzungsregelungen zurückzuführen ist.

Häufigste Wechsel von Gymnasien hin zu sonstigen allgemein-bildenden Schulen und selten Wechsel von Förderschulen hin zu allgemeinen Schulen

Anteilig am häufigsten sind Wechsel zwischen Gymnasien und den anderen allgemeinbildenden Schularten; diese Wechsel haben seit dem Schuljahr 2014/15 zugenommen und erfolgen meist vom Gymnasium weg und hin zu anderen Schularten. Wechsel zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen G bleiben dagegen selten und erfolgen überwiegend in Richtung der Förderschulen (**Tab. D2-4web**). Unterschiede zwischen den Ländern stehen in Zusammenhang mit variierenden Ausgestaltungen des Schulangebots (**D1**; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, D2; Bellenberg, 2020) sowie möglicherweise veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen, etwa zur Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen (Bellenberg, 2018). Eine belastbarere Einordnung der berichteten Wechsel erfordert eine verbesserte amtliche Datengrundlage, da bei einem nicht unerheblichen Anteil potenzieller Schulartwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 die schulische Herkunft nicht eindeutig ausgewiesen wird („Sonstige"/„ohne Angabe"). Zum anderen ist es auf Basis öffentlich zugänglicher

Abb. D2-1: Wiederholendenquote im allgemeinbildenden Schulwesen* zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2024/25 (in %)



** Ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs.*
1) In den Klassenstufen 1 und 2 werden in der amtlichen Schulstatistik keine Wiederholenden nachgewiesen. Ein Durchlaufen der flexiblen Eingangsphase in 3 Jahren wird nicht als Wiederholung ausgewiesen.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik D
→ Tab. D2-5web

amtlicher Daten nicht möglich, Wechsel zwischen Bildungsgängen innerhalb von Schulen mit mehreren Bildungsgängen abzubilden.

Klassenwiederholungen

Neben Schulartwechseln können auch Klassenwiederholungen Teil von Bildungsbiografien sein und diese beeinflussen. Trotz Befunden zu ihren überwiegend negativen Wirkungen (Goos et al., 2021; Klapproth et al., 2016; Klapproth, 2025; Klemm, 2009) werden sie weiterhin mit der Begründung eingesetzt, Lernrückstände zu kompensieren, Schulartwechsel zu vermeiden oder Klassen homogener zu gestalten (Klapproth, 2025). Der Fortbestand von Klassenwiederholungen wird u. a. auf die weiterhin bestehende rechtliche Zulässigkeit in einigen Ländern (**Tab. D2-6web**) sowie auf positive Einstellungen von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern zu Klassenwiederholungen (Asberger et al., 2020; Böse et al., 2013) zurückgeführt.

Anteil der Klassenwiederholungen trotz überwiegend negativer Befunde zu ihrer Wirkung stabil

Im Schuljahr 2024/25 wiederholten bundesweit rund 148.000 Schüler:innen eine Jahrgangsstufe, was einer Quote von 2,2 % entspricht (**Abb. D2-1**). Im Sekundarbereich treten Klassenwiederholungen häufiger auf als im Primarbereich. Nach einem Rückgang in den 2000er-Jahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) blieb die Wiederholendenquote seit dem Schuljahr 2014/15 weitgehend stabil mit einer pandemiebedingten Ausnahme im Schuljahr 2020/21 (1,4 %; **Tab. D2-5web**) aufgrund von Aussetzungen von Klassenwiederholungen (**Tab. D2-6web**). Nachholeffekte dieser Ausnahme durch mögliche freiwillige Wiederholungen in den Folgejahren der Pandemie sind kaum festzustellen (Helbig, 2021). Lediglich im Schuljahr 2021/22 lag die Wiederholendenquote mit 2,4 % etwas höher als im übrigen Betrachtungszeitraum (**Abb. D2-1**). Im Sekundarbereich I zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Diese können u. a. durch unterschiedliche rechtliche Regelungen zu Klassenwiederholungen erklärt werden (**Tab. D2-6web**; Bellenberg, 2012, 2020). Angaben 15-jähriger Schüler:innen im Kontext der PISA-Erhebungen D zeigen, dass in Deutschland bis zu diesem Alter fast jede:r 5. Schüler:in mindestens einmal eine Klasse wiederholt hat, was deutlich über dem OECD-Durchschnitt von knapp 9 % liegt (**Tab. D2-7web**).

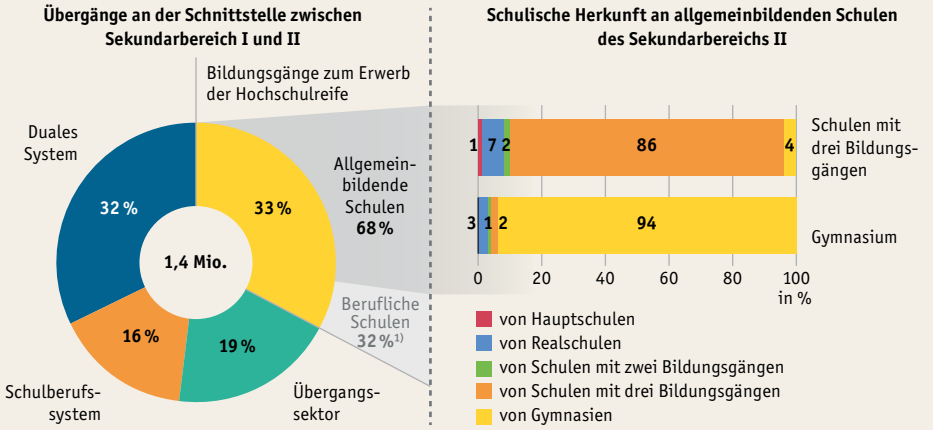
Vorübergehender Rückgang der Klassenwiederholungen während der Corona-Pandemie

Länderunterschiede lassen sich u. a. über rechtliche Regelungen zu Klassenwiederholungen erklären

Übergänge in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II

Schulische Bildungswege bis zur Hochschulreife können sehr unterschiedlich sein (vgl. **F2**). Ein bedeutender Schritt zum Erwerb der Hochschulreife erfolgt am Übergang

Abb. D2-2: Übergänge an der Schnittstelle zwischen Sekundarbereich I und II sowie schulische Herkunft an allgemeinbildenden Schularten des Sekundarbereichs II* im Schuljahr 2024/25 (Anzahl; in %)



* *Hierunter fallen die Schulen mit drei Bildungsgängen und Gymnasien, ausgeschlossen ist der Sekundarbereich II an Freien Waldorfschulen und Förderschulen. Für Freie Waldorfschulen siehe* ***Tab. D2-8web****.*

1) Es liegen keine Daten zur schulischen Herkunft an den beruflichen Schulen vor.

Lesebeispiel (rechte Seite): Betrachtet man die schulische Herkunft der Schüler:innen, die an allgemeinbildenden Schulen einen Bildungsgang zum Erwerb der Hochschulreife 2024/25 begonnen haben, dann sieht man, dass an den Schulen mit drei Bildungsgängen 4 % vorher ein Gymnasium besucht haben, während der prozentuale Anteil an den Gymnasien 94 % beträgt.

Quelle: Übergänge an der Schnittstelle zwischen den Sekundarbereichen I und II: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung; Schulische Herkunft an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

→ ***Tab. D2-8web, Tab. D2-9web***

vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II. Im Berichtsjahr 2024 begannen rund 1,4 Millionen Schüler:innen einen Bildungsgang im Sekundarbereich II. Hierunter fallen neben Schüler:innen aus dem Sekundarbereich I, die direkt in den Sekundarbereich II übergehen, auch Wiederholende und weitere Personen, die zum Teil vorher bereits einer Erwerbstätigkeit oder einer (anderen) Ausbildung nachgegangen sind. Zwei Drittel von ihnen nahmen einen beruflichen Bildungsgang in einem der 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems auf (vgl. **E1**). Ein Drittel entschied sich für einen Bildungsgang mit Ziel der Hochschulreife[7]. Aus der Gruppe der Letzteren besuchten 68 % allgemeinbildende und 32 % berufliche Schulen. Berufliche Schulen nehmen damit – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern (**Tab. D2-8web**) – eine bedeutende Rolle für den Erwerb einer Hochschulreife ein (**Abb. D2-2**; linke Seite)[8].

Rund ein Drittel beginnt einen Bildungsgang mit Möglichkeit zur Hochschulreife an beruflichen Schulen

Unter den allgemeinbildenden Schularten, die zur Hochschulreife führen, haben die Gymnasien mit 82 % weiterhin die größte Bedeutung, während 16 % an die gymnasiale Oberstufe des Sekundarbereichs II der Schulen mit drei Bildungsgängen übergehen[9] (**Tab. D2-9web**). Diese Schulen verzeichnen an diesem Übergang in der Regel häufiger Schulartwechsel aus anderen Schularten als Gymnasien (14 vs. 6 %; **Abb. D2-2**; rechte Seite). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Schulen mit drei Bildungsgängen zu Beginn des Sekundarbereichs II öfter mit heterogenen Bildungsbiografien konfrontiert sind. Dies geht häufig mit erhöhten Anforderungen an Differenzierung, Unterstützung im Übergang sowie schulische Integrationsleistungen einher.

Die Bildungsbiografien an Schulen mit drei Bildungsgängen sind im Sekundarbereich II heterogener als an Gymnasien

7 *Hierunter fallen auch Schüler:innen an Gymnasien, die aus dem Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II übergehen.*
8 *In manchen Ländern ist es möglich, an Förderschulen eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erwerben. In den Ausweisungen der Integrierten Ausbildungsberichterstattung sind diese ausgeschlossen.*
9 *Die Differenz zu 100 % ergibt sich aus etwa 3 % Wiederholenden.*

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D3

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Die Teilnahme am Ganztag kann sich positiv auf die Entwicklung von (über)fachlichen Kompetenzen sowie die Persönlichkeit von Schüler:innen auswirken, sofern die Angebote hohe Qualität aufweisen (Rother et al., 2024). Für Eltern erleichtern ganztägige Angebote die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. 2021 verabschiedete der Bund das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG), das einen stufenweise eingeführten Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung für Grundschulkinder ab dem Schuljahr 2026/27 festschreibt. Länder und Kommunen stehen je nach Ausgangslage vor unterschiedlich großen Herausforderungen beim Ausbau der Angebote sowie bei der Anpassung struktureller und rechtlicher Rahmenbedingungen. Der Indikator stellt zunächst die Angebotsformen und den Rechtsanspruch dar und beleuchtet anschließend Ausbau, Nutzung und Elternbedarf, mit besonderem Fokus auf dem Primarbereich.

D 3

Formen ganztägiger Angebote

Vielfältige Angebotslandschaft für Grundschüler:innen

Im Laufe des Ausbaus haben sich vielfältige ganztägige Angebote herausgebildet, wobei sich grundsätzlich 4 verschiedene Formen unterscheiden lassen: (1) Ganztagsschulen, (2) Horte, (3) Kooperationsangebote von Schule und Hort sowie (4) sonstige Betreuungsangebote (Huschik et al., 2025). (1) Ganztagsschulen stehen Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich zur Verfügung. Es wird zwischen offenen, teilgebundenen und voll gebundenen Ganztagsschulen unterschieden. An offenen Ganztagsschulen ist es jedes Schuljahr neu möglich, über die Teilnahme am Ganztagsangebot zu entscheiden. In (teil)gebundenen Ganztagsschulen ist die Teilnahme klassenweise oder für die gesamte Schülerschaft verpflichtend und wird mit Schuleintritt festgelegt. (2) Horte sind von der Kinder- und Jugendhilfe verantwortete Angebote außerhalb der Schule. Sie werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik D erfasst, wo zwischen eigenständigen Horten und sogenannten altersgemischten Kindertageseinrichtungen mit Schulkindbetreuung (d.h. Hortgruppen in Kitas) differenziert wird. (3) In der Praxis kooperieren an vielen Standorten Schule und Kinder- und Jugendhilfe unterschiedlich eng miteinander, um ein Ganztagsangebot bereitzustellen. Dies trägt zur Vielfalt, aber auch Unübersichtlichkeit der Angebotslandschaft bei, die sich in Fragen der Zuständigkeit, Bezeichnungen und statistischen Erfassung der Angebote niederschlägt und Eltern bei der Suche nach einem passenden Angebot vor Herausforderungen stellen kann.[10] (4) Darüber hinaus hält die Angebotslandschaft Formen mit kürzeren Zeitumfängen (z.B. Mittagsbetreuung) bereit, die nicht unbedingt in der Verantwortung der Schule oder der Kinder- und Jugendhilfe liegen, wie Elterninitiativen. Über diese Formen sind aber bundesweit keine belastbaren Daten verfügbar. Ebenso liegen für keine der Formen Informationen vor, wie gut die dort geleistete pädagogische Arbeit ist und wie Unterrichtszeiten und andere Aktivitäten in einem Gesamtkonzept integriert werden.

Angebote an Schulen, in Horten sowie Kooperations- und sonstige Angebote

Rechtsanspruch für Grundschulkinder

Rechtsanspruch für Grundschulkinder startet im Schuljahr 2026/27

Ab dem Schuljahr 2026/27 tritt der Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für Grundschulkinder stufenweise in Kraft – beginnend mit Kindern in der 1. Jahrgangsstufe und einer jährlichen Ausweitung um je eine weitere Jahrgangsstufe. Der gesetz-

10 Eine ausführliche Übersicht über alle Angebotsformen in allen Ländern findet sich im Anhang C des 3. GaFöG-Berichts (Huschik et al., 2025).

lich festgelegte Umfang umfasst 8 Stunden an allen 5 Werktagen, auch in den Ferien, ausgenommen einer Schließzeit von bis zu 4 Wochen. Der Rechtsanspruch ist im SGB VIII verankert und kann sowohl an Ganztagsgrundschulen als auch in Horten umgesetzt werden (Huschik et al., 2025).

Im Zuge des GaFöG gewährt der Bund den Ländern für den Angebotsausbau Finanzhilfen, die diese größtenteils um eigene Landesmittel ergänzen. In Länderprogrammen und Gesetzgebung wird spezifiziert, welche Angebote förderfähig sind. Dabei werden in der Regel bisherige Schwerpunktsetzungen fortgeschrieben mit einer stärker werdenden Rolle des schulischen Ganztags. Länder mit hohem Ausbaustand (ostdeutsche Länder, Hamburg) fördern vorrangig qualitätssichernde Maßnahmen wie z.B. die Ausstattung. Bei anderen Ländern steht der quantitative Ausbau im Vordergrund. Nur wenige Länder (z.B. Bayern) setzen auf ein breites Spektrum an Angebotsformen (Geis-Thöne, 2026; Huschik et al., 2025).

Länder mit hohem Ausbaustand investieren in qualitätssichernde Maßnahmen

Für die Umsetzung des Rechtsanspruchs sind die Kommunen verantwortlich. Eine bundesweite Kommunalbefragung[D] 2025 zeigt, dass sowohl in Bezug auf den Ausbaustand (**Tab. D3-1web**) als auch die weiteren Planungen (**Tab. D3-2web**) offene Ganztagsschulen die häufigste Form in westdeutschen Kommunen sind, während in ostdeutschen Kommunen Horte oder ein gemeinsames, eng verzahntes Angebot von Schule und Hort dominieren. Landkreise setzen beim Ausbau im Vergleich zu kreisfreien Städten eher auf Angebote durch freie Träger/Initiativen. 17 % der Kommunen geben an, dass bereits alle ihrer vorhandenen Ganztagsplätze rechtsanspruchserfüllend sind. 35 % schätzen, dass mehr als 75 % ihrer Angebote dem Umfang des Rechtsanspruchs entsprechen, aber 40 % der Kommunen sehen dies bei maximal der Hälfte ihrer Angebote gegeben (**Tab. D3-3web**). Die größten Handlungsbedarfe in Bezug auf den Ausbau ganztägiger Angebote sehen Kommunen bei der Personalgewinnung (69 %), der Finanzierung (von Personal, Ausstattung etc.) (66 %) und dem Aus-/Neubau von Schulgebäuden (61 %). Gut die Hälfte nennt die Qualitätssicherung der Angebote und weniger als ein Drittel u.a. die Umsetzung des im GaFöG geforderten zeitlichen Umfangs und Bedarfsanalysen (**Tab. D3-4web**).

Knapp ein Fünftel der Kommunen schätzt ihr Angebot bereits 2025 als rechtsanspruchserfüllend ein

Größter Handlungsbedarf der Kommunen bei Personalgewinnung, Finanzierung und Gebäuden

Es liegen zwar Empfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität von der KMK und länderspezifische Qualitätsrahmen oder -standards vor, allerdings fehlen bislang Daten zur Umsetzung von Qualitätskriterien. Auch die im Kontext des GaFöG vorgesehene integrierte Erfassung der Zahl der Kinder nach Jahrgangsstufen in ganztägigen Angeboten (inklusive Wochenstundenumfang und Art des genutzten Angebots) wurde bislang nur von wenigen Ländern umgesetzt. Daher liegt der Fokus der Berichterstattung derzeit nur auf der Beschreibung von Inputfaktoren.

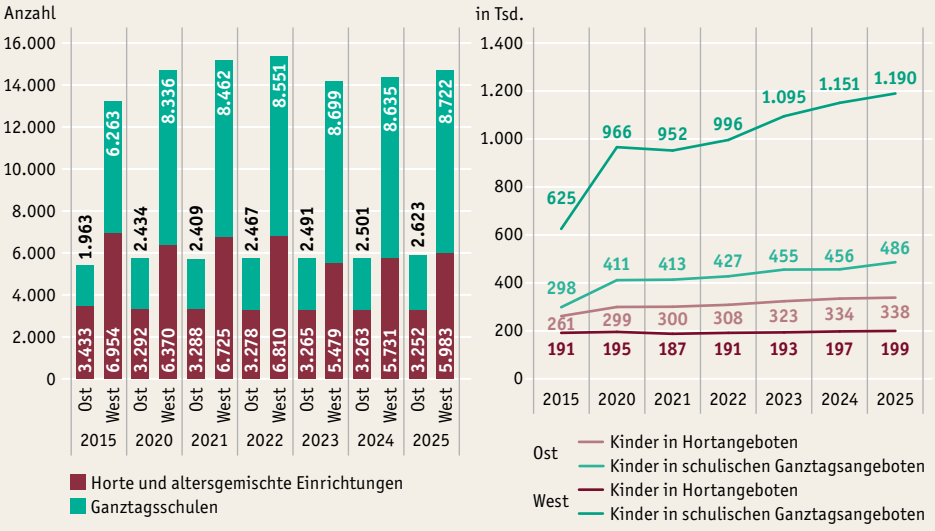
Ausbaustand ganztägiger Angebote

Im Schuljahr 2024/25 waren deutschlandweit 11.345 und damit 74 % aller Grundschulen Ganztagsschulen. Der Ausbau hat sich zuletzt deutlich abgeschwächt (2020–2025: +3 Prozentpunkte, 2015–2020: +17 Prozentpunkte; **Tab. D3-5web**). Hinter der Gesamtquote verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern. In knapp der Hälfte der Länder (7) war der Anteil der Ganztagsgrundschulen über die letzten 5 Jahre konstant hoch (über 92 %), in 5 Ländern stieg er deutlich an (auf rund 75 bzw. 98 %). Unterdurchschnittlich blieben die Quoten in 3 Ländern und in einem sinkt die Quote seit 2 Jahren in Folge (**Tab. D3-5web**). Deutschlandweit gab es im Jahr 2025 3.992 Horte und 5.243 altersgemischte Einrichtungen mit Schulkindbetreuung. Während die Zahl der Horte seit 2020 um 4 % gestiegen ist, nahm die der altersgemischten Einrichtungen um 10 % ab. Seit 2023 ist zwar wieder ein Anstieg zu beobachten, der jedoch allein auf Baden-Württemberg zurückzuführen ist (**Tab. D3-6web**).

Ausbau von Ganztagsgrundschulen zuletzt abgeschwächt

Rückgang von altersgemischten Einrichtungen, nur geringer Zuwachs bei Horten

Abb. D3-1: Zahl der ganztägigen Angebote für Grundschüler:innen sowie Zahl der Kinder in diesen Angeboten 2015 und 2020 bis 2025 nach Landesgruppen



Quelle: Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter, eigene Berechnungen

→ Tab. D3-5web, Tab. D3-6web, Tab. D3-7web

In Ostdeutschland mehr Angebote der Kinder- und Jugendhilfe als schulische Ganztagsangebote

In Ostdeutschland, wo traditionell eine gut ausgebaute Hortlandschaft existiert, liegt der Schwerpunkt des ganztägigen Angebots weiterhin auf Horten und Hortgruppen (**Abb. D3-1**). Auch wenn seit 2020 in geringem Maß neue schulische Ganztagsangebote geschaffen wurden, nähert sich die Verbreitung der beiden Formen kaum an. In Westdeutschland dominieren Ganztagsschulen. Außer den unterschiedlichen Traditionen der beiden Landesgruppen lassen sich die Differenzen zwischen den Ländern über familienpolitische Werte und die Schwerpunktsetzung bei der Angebotsform (Fokus auf ein Angebot vs. Angebotsvielfalt) erklären (Arnoldt et al., 2018).

Konsolidierter Ausbau im Sekundarbereich

Bei den weiterführenden Schulen hat sich der Ausbau der Ganztagsschulen in allen Schularten konsolidiert. Den höchsten Anteil der Ganztagsschulen an allen Schulen weisen im Schuljahr 2024/25 Schulen mit drei oder zwei Bildungsgängen (90 und 82 %) auf. Von den Förderschulen sind 72 % ganztägig organisiert, von den Gymnasien 65 % und von den Realschulen 59 % (**Tab. D3-8web**).

Beteiligung an ganztägigen Angeboten

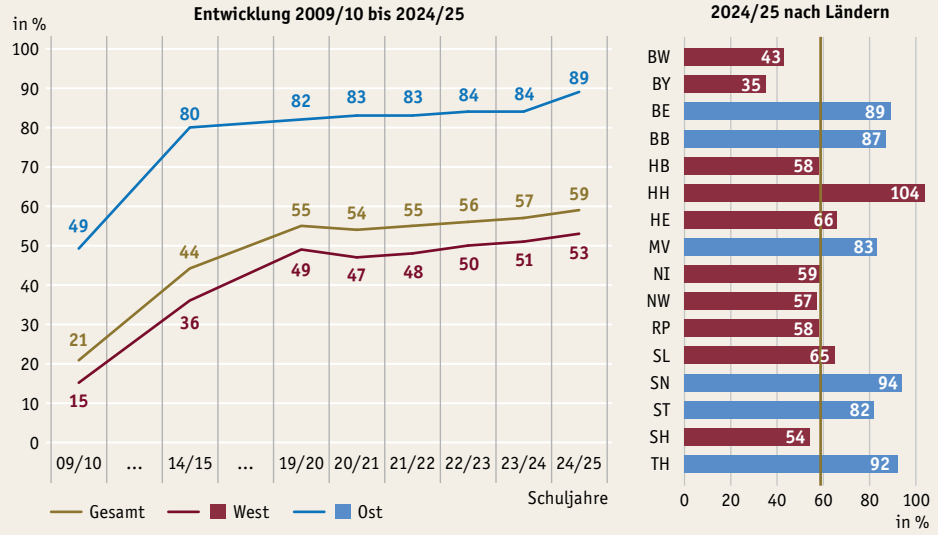
Weiterhin steigende Zahl an Grundschulkindern in ganztägigen Angeboten

Nach einem einmaligen pandemiebedingten Rückgang im Schuljahr 2020/21 stieg die Zahl der Grundschüler:innen in ganztägigen Angeboten zuletzt konstant auf 1.926.875 an (**Tab. D3-7web**). Dabei wurden schulische Angebote von deutlich mehr Kindern genutzt als Hortangebote (**Abb. D3-1**). Die Zahl der Kinder in Ganztagsschulen nahm in den letzten 5 Jahren um 22 % zu, die in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe nur um 8 %. Die Gesamtzahl Ⓜ der Grundschüler:innen in ganztägigen Angeboten ist deutschlandweit weiter angestiegen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, wobei die Veränderungsraten auf Landesebene zwischen –4 und +85 % liegen (**Tab. D3-7web**).

Wird die Zahl der Grundschüler:innen in ganztägigen Angeboten mit der altersgleichen Bevölkerung ins Verhältnis gesetzt, erhält man die Beteiligungsquote Ⓜ. Diese ist in den letzten 5 Jahren von 55 auf 59 % angestiegen.[11] Das aktuelle Wachstum fällt geringer aus als in den jeweiligen 5-Jahres-Abschnitten zuvor (2010–2015:

11 *Aufgrund der Umstellung der Berechnung auf den Zensus 2022 ist die Steigerung zum Teil methodisch bedingt.*

Abb. D3-2: Beteiligungsquote von Grundschüler:innen an ganztägigen Angeboten nach Ländern und im Zeitverlauf* (in %)



* *Die Berechnung der Beteiligungsquote für das Schuljahr 2024/25 erfolgt erstmals auf Datenbasis des Zensus 2022. Durch die Umstellung können methodisch bedingte Sprünge auftreten.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, eigene Berechnungen ***→ Tab. D3-7web***

Beteiligungsquote bei Grundschüler:innen steigt deutschlandweit weiter leicht an

+23 Prozentpunkte, 2015–2020: +11 Prozentpunkte; **Abb. D3-2**). In Ostdeutschland liegt die Quote durchgehend deutlich über der in Westdeutschland. Im Vergleich der einzelnen Länder hat Hamburg im Schuljahr 2024/25 die höchste Beteiligungsquote, gefolgt von allen ostdeutschen Ländern. Eine Beteiligungsquote von unter 50 % weisen Baden-Württemberg und Bayern auf (**Tab. D3-7web**).

Höchste Beteiligungsquote an Schulen mit drei Bildungsgängen

Die Beteiligungsquoten im Sekundarbereich hängen mit der besuchten Schulart der Schüler:innen zusammen. Die höchste Quote (82 %) weisen Schulen mit drei Bildungsgängen auf, die mehrheitlich voll gebunden organisiert sind. Schulen mit zwei Bildungsgängen, Haupt- und Förderschulen haben Quoten von rund 50 %. An Schularten, die mehrheitlich offen organisiert sind, liegen die Beteiligungsquoten zwischen 23 (Realschulen) und 38 % (Gymnasien) (**Tab. D3-9web**).

Der Ausbau ganztägiger Angebote soll herkunftsbedingte soziale Disparitäten reduzieren (KMK, 2023a), denn Voraussetzung für eine potenzielle Wirkung der Angebote ist, dass die Teilnahme nicht von sozialer Selektivität geprägt ist. Befunde der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS)[D] zeigen jedoch, dass seit vielen Jahren auch unter Kontrolle des Elternbedarfs Kinder mit Einwanderungsgeschichte[G] und aus Elternhäusern mit Transferleistungsbezug und maximal Erstem Schulabschluss (neben weiteren Faktoren) seltener ganztägige Angebote nutzen als andere Kinder (Hüsken et al., 2025).

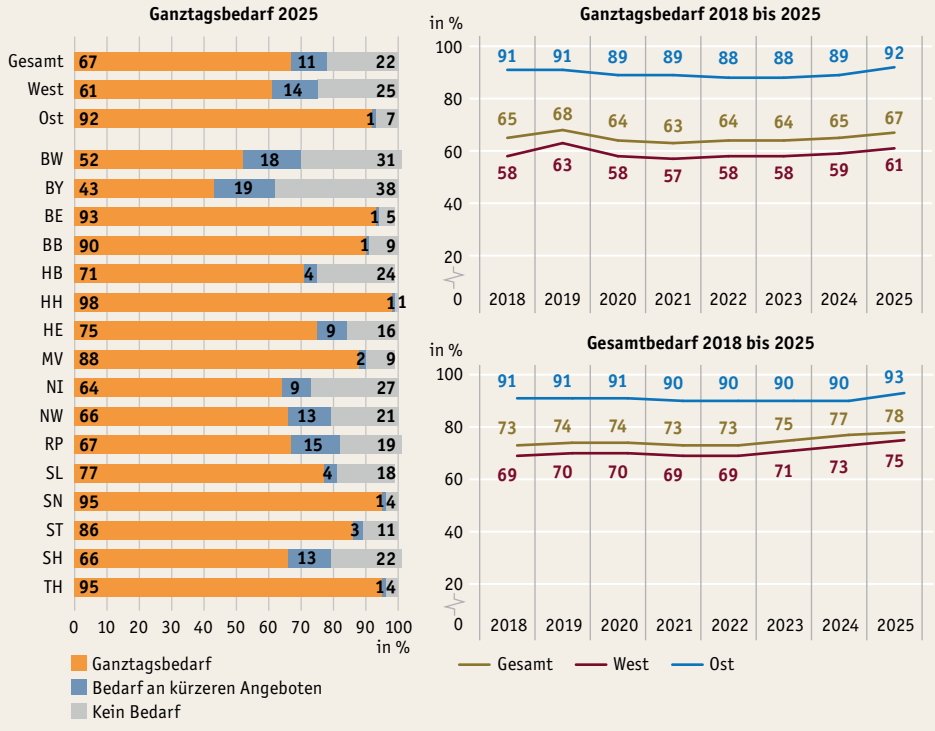
Elternbedarf an ganztägigen Angeboten für Grundschulkinder

Zwei Drittel der Eltern haben Bedarf an Ganztagsangebot

2 von 3 Elternteilen in Deutschland äußern laut KiBS für ihr Grundschulkind einen Bedarf an einem ganztägigen Angebot (**Tab. D3-10web**). In Ostdeutschland und Hamburg ist der Ganztagsbedarf[M] deutlich höher als in (anderen) westdeutschen Ländern (**Abb. D3-3**). Für die Bedarfsplanungen zur Erfüllung des zukünftigen Rechtsanspruchs ist zu beachten, dass der durchschnittliche Wert für die Grundschule jahrgangsspezifische Unterschiede verdeckt. Eltern jüngerer Kinder äußern zu höheren Anteilen einen Ganztagsbedarf: In der 1. und 2. Jahrgangsstufe sind es 70 %, in der 4. Jahrgangsstufe liegt der Ganztagsbedarf mit 60 % schon deutlich niedriger (**Tab. D3-11web**).

Ganztagsbedarf in 1. Jahrgangsstufe am höchsten

Abb. D3-3: Elternbedarf an ganztägigen und kürzeren Angeboten im Primarbereich 2018 bis 2025 und nach Ländern 2025 (in %)



Quelle: DJI; KiBS 2025; gewichtete Daten

→ ***Tab. D3-10web, Tab. D3-12web, Tab. D3-13web***

Zwischen Ganztagsbedarf und Nutzung besteht Lücke von 9 Prozentpunkten

Für den kommenden Rechtsanspruch ist es zudem von Bedeutung, inwieweit der Bedarf bereits gedeckt ist. Deutschlandweit besteht 2024 eine Lücke zwischen dem Ganztagsbedarf und der tatsächlichen Nutzung von ganztägigen Angeboten von 9 Prozentpunkten, auf Länderebene von 1 bis 16 Prozentpunkten (Hüsken et al., 2025). In allen Ländern müssen demnach noch weitere Ganztagsplätze bis zum Start des Rechtsanspruchs geschaffen werden. Darüber hinaus gibt es in einigen, insbesondere westdeutschen Ländern einen beachtlichen Anteil an Eltern, die einen Bedarf an kürzeren unterrichtsergänzenden Angeboten wie (Über-)Mittagsbetreuung haben (**Tab. D3-12web**). Werden der Ganztagsbedarf und der Bedarf an kürzeren Angeboten zusammengefasst, ergibt sich eine Größenordnung von insgesamt gut drei Vierteln aller Eltern, die unterrichtsergänzende Angebote für ihr Grundschulkind wünschen (**Abb. D3-3**).

Methodische Erläuterungen

Gesamtzahl/Beteiligungsquote von Grundschüler:innen an ganztägigen Angeboten
Die Beteiligungsquote beschreibt das Verhältnis von Grundschüler:innen der Jahrgangsstufen 1 bis 4 bzw. Kindern unter 11 Jahren in sämtlichen ganztägigen Angeboten zu allen Kindern im Alter von 6,5–10,5 Jahren. Für die Berechnungen werden die KJH-Statistik, die Bevölkerungsstatistik sowie die KMK-Ganztagsschulstatistik herangezogen, wobei die Zahlen der KJH- und KMK-Statistik addiert werden. In Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern werden Grundschüler:innen z. T. in beiden Statistiken gemeldet. Hier wird jeweils die Statistik herangezogen, die die höhere Zahl an Ganztagskindern ausweist.

Ganztagsbedarf/Ganztagsplatz
Zum Ganztagsbedarf zählt nach KiBS der Wunsch nach Angeboten an Ganztagsschulen oder Horten sowie in anderen Angeboten, wenn der benötigte Betreuungsumfang über 14:30 Uhr hinausgeht.

Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D4

Die Gewinnung, Bindung und Qualifizierung (pädagogischer) Fachkräfte stellt eine zentrale Herausforderung des schulischen Bildungswesens dar. Angesichts des anhaltenden Mangels an Lehrkräftekapazitäten wird die aktuelle Entwicklung des Lehrkräftebestands nach Alter, Beschäftigungsumfang und Qualifikation dargestellt, die durch einen Überblick über Maßnahmen der Länder zur Bewältigung des Lehrkräftemangels ergänzt wird. Abschließend werden Teilnahme und Bedarfe von Lehrkräften an digitalisierungsbezogenen Aus- und Fortbildungsangeboten sowie multiprofessionelle Zusammenarbeit, einschließlich der schulpsychologischen Versorgung, betrachtet.

Entwicklung von Bestand und Altersstruktur von Lehrkräften

Während sich im Primarbereich bundesweit ab dem Schuljahr 2026/27 eine zunehmende Entschärfung des Lehrkräftemangels bis hin zu einem Überschuss abzeichnet, verbleibt der Lehrkräftemangel im Sekundarbereich weiterhin hoch (Klemm & Zorn, 2024; KMK, 2025c). Mit 786.000 besetzten Vollzeitlehrkräfteeinheiten (VZLE) G an *allgemeinbildenden und beruflichen* Schulen im Schuljahr 2024/25 wuchs die Anzahl der VZLE im letzten Jahrzehnt um circa 54.400, was einem Anstieg von 7 % entspricht. Der Großteil der Zunahme entfällt – teilweise schulreformbedingt (**D1**) – auf Schulen mit drei Bildungsgängen (+61 %), Schulen mit zwei Bildungsgängen (+40 %) und Grundschulen (+20 %). Weitestgehend unverändert verbleibt der Personalbestand an den Gymnasien. Rückgänge verzeichnen die beruflichen Schulen (– 2 %), bei denen bereits seit Längerem in bestimmten Berufsfeldern ein Personalmangel besteht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, E4). Zudem gingen die Zahlen an den Realschulen (– 10 %) und insbesondere an den Hauptschulen (– 70 %) zurück, deren Personal im Zuge der Schulstrukturreformen teilweise in Schulen mit mehreren Bildungsgängen überführt wurde (**Abb. D4-1**; **Tab. D4-1web**).

Wachsende Lehrkräftezahlen insbesondere an Grundschulen und Schulen mit zwei oder drei Bildungsgängen

Die Hälfte der Lehrkräfte an den *allgemeinbildenden Schulen* arbeitet in Vollzeit M, 39 % in Teilzeit G und knapp 12 % sind stundenweise beschäftigt. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten ist an Hauptschulen am höchsten (69 %) und an Grund- (42 %) und Waldorfschulen (32 %) am niedrigsten. Nach Trägerschaft G differenziert, fällt auf, dass die Vollzeitquote an öffentlichen Schulen höher ist als an Schulen in freier Trägerschaft (51 vs. 42 %; **Abb. D4-1**; **Tab. D4-1web**). Die Ursachen dafür können jedoch aufgrund fehlender öffentlich zugänglicher Daten nicht tiefer untersucht werden.

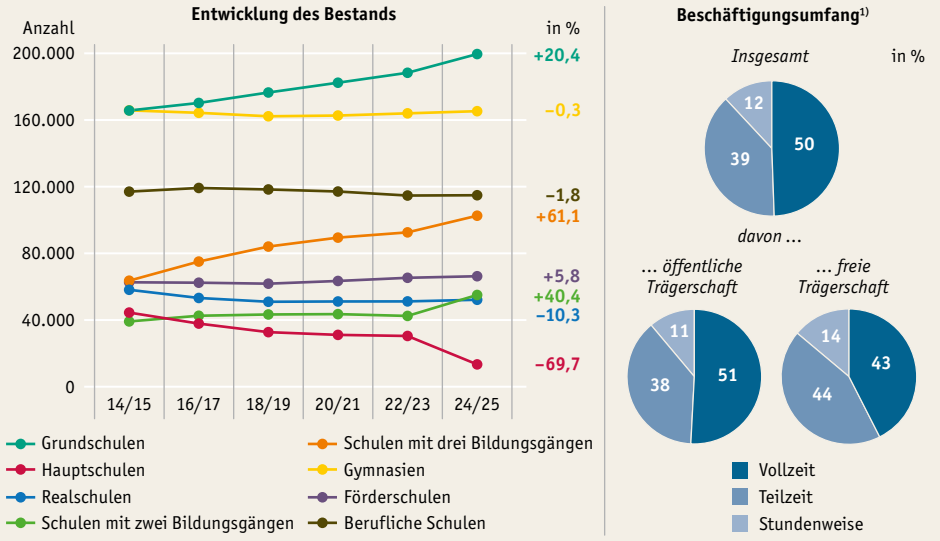
Knapp die Hälfte aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Vollzeit

Die Altersstruktur hauptberuflicher[12] Lehrkräfte an *allgemeinbildenden* Schulen zeigt eine anhaltende Verschiebung hin zu mehr jüngeren Lehrkräften. Der Anteil unter 30-jähriger Lehrkräfte ist seit dem Schuljahr 2004/05 gestiegen und beträgt im Schuljahr 2024/25 rund 8 %. Auch der Anteil der 30- bis unter 40-Jährigen nahm im selben Zeitraum auf etwa 28 % zu. Demgegenüber ist der Anteil der 50- bis unter 60-Jährigen auf 26 % zurückgegangen. Der Anteil der Lehrkräfte, die 60 Jahre oder älter sind, liegt im Schuljahr 2024/25 mit 10 % weiterhin über dem Niveau des Schuljahres 2004/05, ist jedoch seit 2016/17 rückläufig (**Tab. D4-2web**)[13]. Trotz der jüngeren Lehrkräftestruktur ist weiterhin ein hoher Ersatzbedarf für aus dem Schuldienst ausscheidende (ältere) Lehrkräfte anzunehmen, der sich aufgrund fehlender öffentlich zugänglicher Daten jedoch nicht fach- und regionalspezifisch beziffern lässt, aber darauf hinweist, dass das jüngere Personal den Ersatzbedarf bislang nicht vollständig kompensiert. Trotz der jüngeren Lehrkräftestruktur ist zukünftig insbesondere für

Anhaltende Verschiebung hin zu jüngerer Lehrkräftestruktur an allgemeinbildenden Schulen

12 *Das heißt ohne stundenweise Beschäftigte.*
13 *Eine Berechnung des Durchschnittsalters von Lehrkräften ist auf Basis der amtlichen Schulstatistik nicht möglich.*

Abb. D4-1: Entwicklung des Bestands der Lehrkräfte* nach Schularten seit dem Schuljahr 2014/15 und Beschäftigungsumfang an allgemeinbildenden Schulen nach Trägerschaft im Schuljahr 2024/25 (in %)**



* *Gemessen in Vollzeitlehrkräfteeinheiten.*
** *Ohne Vorklassen, Schulkindergärten, schulartunabhängige Orientierungsstufe, Waldorfschulen, Abendschulen, Kollegs, Schulen des Gesundheitswesens und Lehrkräfte, bei denen keine Zuordnung möglich war.*
1) Nur an allgemeinbildenden Schulen.
Quelle: Bestand: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen D; Beschäftigungsumfang: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik D
→ ***Tab. D4-1web***

den Sekundarbereich I von einer erheblichen Differenz zwischen Lehrkräftebedarf und zu niedrigem Lehrkräfteangebot auszugehen (KMK, 2025c; **Tab. D4-3web**).

Aufgrund rückläufiger Geburtenzahlen (vgl. **A1**) und damit einhergehender sinkender Schüler:innenzahlen (Klemm, 2025; **D1**) gehen Prognosen davon aus, dass der Lehrkräftebedarf in Zukunft geringer ausfallen sollte. Dies wird sich zuerst im Primarbereich abzeichnen, in dem ab 2028/29 ein Überschuss des Lehrkräfteangebots in Relation zum -bedarf erwartet wird (**Tab. D4-3web**). Der Rückgang der Schüler:innenzahlen eröffnet die Möglichkeit, zusätzliche personelle Kapazitäten für z. B. Inklusion (**D1**), den Ausbau ganztägiger Bildung und Betreuung (**D3**) sowie die Umsetzung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten oder individuelle Lernförderung einzusetzen (Klemm, 2025; Klemm & Zorn, 2024). Für eine präzise Einschätzung des tatsächlichen Lehrkräftemangels sowie möglicher Kapazitätsspielräume durch sinkende Lehrkräftebedarfe wäre ein Abgleich der aktuell besetzten Lehrkräftestellen mit den unbesetzten Stellen in VZLE erforderlich. Allerdings liegen für einen solchen Abgleich keine öffentlich zugänglichen Daten vor.

Rückgang der Schüler:innenzahlen kann künftig die Möglichkeit eröffnen, personelle Kapazitäten für Inklusion, Ganztag, Schulentwicklung oder individuelle Lernförderung einzusetzen

Strategien der Lehrkräftegewinnung

Es liegen keine öffentlich zugänglichen amtlichen Datengrundlagen darüber vor, wie viele reguläre Lehramtsstudiumsabsolvent:innen in den Vorbereitungsdienst übergehen, direkt in den Schuldienst einsteigen oder diesen gar nicht aufnehmen. Dies erschwert die Einschätzung, ob die Lehrkräfteversorgung durch die Ausbildung adäquat gewährleistet wird. Angesichts der Engpässe in der Lehrkräfteversorgung rücken weitere Personalgewinnungsstrategien verstärkt in den Fokus. Neben der Gewinnung regulärer Lehramtsabsolvent:innen ergreifen die Länder zunehmend weitere Maßnahmen, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen. Eine Kategorisierung der von der KMK (2022) bei den Ländern abgefragten Maßnahmen verdeutlicht, dass

die Länder sowohl Maßnahmen verfolgen, um kurz- bis mittelfristig das Lehrkräfteangebot zu erhöhen oder den Bedarf zu senken, als auch solche, bei denen erst langfristig Wirkungen erwartet werden. Kurz- bis mittelfristige Maßnahmen umfassen mehr Schulassistenzen, Unterstützungs- und Differenzierungslehrkräfte, flexiblere Einstellungsprozesse nach dem Vorbereitungsdienst sowie den Ausbau des Seiten- und Quereinstiegs G. Auch zusätzliche Anrechnungsstunden in der Altersermäßigung, ein höherer Stundenumfang in Mangelfächern, weniger Abordnungen, reduzierte Teilzeit(genehmigungen) und die Aussetzung des Sabbatjahrmodells sollen Arbeitskapazitäten im vorhandenen Lehrkräftebestand zeitnah erhöhen. Erst längerfristig werden die Erhöhung der Anzahl der Studienplätze, Anpassungen im Lehramtsstudium, Verbesserungen in den Übergängen der Lehramtsausbildung, die Anwerbung ausländischer Lehrkräfte (vgl. **B2**) sowie die Digitalisierung von Einstellungsprozessen Wirkung entfalten. Flankierend werden die Einrichtung von Arbeitszeitkonten und die Entfristung von angestellten Lehrkräften vorangetrieben (**Tab. D4-4web**). Dagegen finden sich keine Maßnahmen zur Umgestaltung des Unterrichts durch z.B. den Einsatz von Lernvideos verbunden mit Selbstlernphasen, die Arbeitskapazitäten reduzieren könnten.

Länder nutzen verschiedene Maßnahmen zur Bewältigung des Lehrkräftemangels

Arbeitszeitflexibilität einschränkende Maßnahmen (z.B. Aussetzung des Sabbatjahrs) haben das Potenzial, kurzfristig mehr Arbeitskapazitäten bei den vorhandenen Lehrkräften zu schaffen. Gleichzeitig gilt Arbeitszeitflexibilität als wichtiger Attraktivitätsfaktor der Berufswahl (Kröll et al., 2021; Onken-Menke et al., 2018), sodass solche Maßnahmen die Gewinnung neuer Lehrkräfte langfristig erschweren könnten. Damit ergibt sich ein potenzielles Spannungsfeld zwischen kurzfristiger Kapazitätsausweitung und langfristiger Attraktivität des Berufs. Ob solche nichtintendierten Nebeneffekte eintreten und welche Wirkung die Maßnahmen tatsächlich entfalten, lässt sich mit dem bisherigen Forschungsstand nicht bestimmen. Festzuhalten ist, dass die meisten kurz- bis mittelfristigen Maßnahmen keine *sofortige* Erhöhung des Lehrkräftebestands erwarten lassen, sondern entsprechende Effekte eher langfristig eintreten sollten.

Eine tatsächliche Erhöhung des Lehrkräftebestands wird durch die meisten Maßnahmen erst längerfristig erwartet

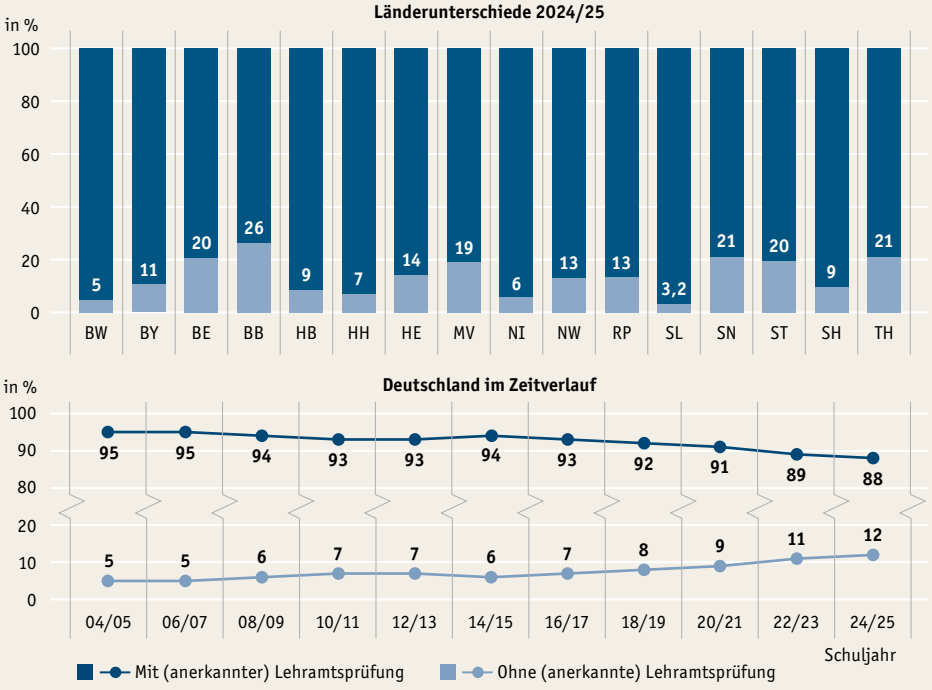
Qualifikation und digitalisierungsbezogene Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals

Für die Versorgung mit ausreichenden Lehrkräften wird auch Lehrpersonal ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung (z.B. Seiteneinsteiger:innen) beschäftigt. Sie gelten als sehr heterogene Gruppe (Porsch & Reintjes, 2023) und nehmen an landesspezifisch unterschiedlich ausgestalteten Vorbereitungs- und Qualifizierungsprogrammen teil (Barany et al., 2020; Zaruba et al., 2023). Der Anteil der (unbefristet) eingestellten Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung an allen (unbefristeten) Neueinstellungen nimmt zu, mit deutlicher Variation zwischen den Ländern (**Tab. D4-5web**). Im Schuljahr 2024/25 verfügten bundesweit 12 % der voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte an *allgemeinbildenden und beruflichen* Schulen über keine (anerkannte) Lehramtsprüfung. Ihr Anteil hat sich im letzten Jahrzehnt nahezu verdoppelt (**Abb. D4-2**; **Tab. D4-6web**) und weist auf die zunehmende Bedeutung alternativer Zugangswege in den Lehrkräfteberuf hin. An *allgemeinbildenden* Schulen ist der Anteil an Lehrkräften ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung deutlich geringer als an den *beruflichen* Schulen. Darüber hinaus sind die Anteile in Ostdeutschland und Berlin höher (**Tab. D4-8web**). Es finden sich zudem Hinweise, dass sie häufiger an Schulen mit sozial benachteiligter Schüler:innenschaft eingesetzt werden, worüber sich bestehende Ungleichheiten zwischen den Schulen verstärken können (vgl. **H**; Richter et al., 2024; Richter et al., 2018).

Wachsende Zahl von Lehrkräften ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung

Neben der Ausbildung ist die Fortbildung zentraler Bestandteil der professionellen Entwicklung von Lehrkräften. Ein systematisches und länderübergreifendes

Abb. D4-2: Anteile von Lehrkräften* mit und ohne anerkannte Lehramtsprüfung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Schuljahr 2024/25 nach Ländern und Entwicklung seit dem Schuljahr 2004/05*** insgesamt (in %)**



* *Ohne stundenweise Beschäftigte. Ohne Lehrkräfte ohne Angabe.*
** *Inklusive Lehrkräfte mit oder ohne DDR-Lehrkräftequalifikation.*
*** *Vergleichbarkeit bis 2012 eingeschränkt, da aus Baden-Württemberg für die beruflichen Schulen keine Daten auf vergleichbarem Differenzierungslevel gemeldet werden. Dies betrifft für die Jahre 2004–2012 circa 20.000 Lehrkräfte.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik → ***Tab. D4-6web, Tab. D4-7web, Tab. D4-8web***

Kein systematisches Monitoring der Aus- und Fortbildungsangebote und deren Nutzung

Monitoring von Aus- und Fortbildungsangeboten sowie ihrer Nutzung liegt bislang nicht vor, was eine zentrale Lücke für die evidenzbasierte Steuerung der Professionalisierung darstellt. Deshalb muss auf Studien wie bspw. ICILS 2023 D zurückgegriffen werden, die sich jedoch auf bestimmte Fächer oder Themenbereiche und meist nur auf *allgemeinbildende* Schulen beschränken (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die Ergebnisse von ICILS 2023 zeigen, dass digitalisierungsbezogene Inhalte in der Lehrkräfteausbildung in Deutschland im internationalen Vergleich eine geringere Rolle spielen. Nur rund ein Drittel der Lehrkräfte gibt an, dass digitale Medien Bestandteil ihrer Ausbildung waren, wobei jüngere Lehrkräfte häufiger entsprechende Erfahrungen berichten (**Tab. D4-9web**). Dies weist auf Weiterentwicklungsbedarfe in der Ausbildung (Drossel et al., 2024) und auf hohe Fortbildungsbedarfe unter den aktuellen Lehrkräften hin. So benennen rund drei Viertel der Lehrkräfte einen Fortbildungsbedarf im Bereich individualisierten Lernens und 68 % in der fachspezifischen Nutzung digitaler Ressourcen (**Tab. D4-10web**). Trotz dieser artikulierten Bedarfe ist die Fortbildungsbeteiligung in Deutschland im internationalen Vergleich sowohl im Digitalisierungskontext als auch insgesamt unterdurchschnittlich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022)[14]. In den 2 Jahren vor der Erhebung von ICILS 2023 gab nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte an, an Fortbildungen zur fachspezifischen Nutzung digitaler Medien teilgenommen zu haben; Fortbildungen zu individualisiertem Lernen wurden von nur etwa einem Drittel besucht

Lehrkräfte berichten von hohen digitalisierungsbezogenen Fortbildungsbedarfen

14 *Eine Übersicht über die landesspezifischen Maßnahmen bezüglich digitalisierungsbezogener Fort- und Weiterbildungsangebote lässt sich im Jahresbericht der KMK (2023b) einsehen.*

(**Tab. D4-11web**). Für Fortbildungen im Bereich künstlicher Intelligenz (KI) fehlen international vergleichende Datengrundlagen. Daten des Deutschen Schulbarometers weisen auf Unsicherheiten und Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften im Umgang mit KI hin (Robert-Bosch-Stiftung, 2025). International vergleichende Studien legen nahe, dass Lehrkräfte in Deutschland weniger Unterstützung für die Teilnahme an Fortbildungen erhalten als in anderen Ländern (z.B. Finanzierung der Fortbildungsteilnahme; Annemann et al., 2025; Fraillon et al., 2020).

Multiprofessionalität und schulpsychologische Versorgung

Die Bewältigung von Herausforderungen im Schulwesen erfordert neben Lehrkräftekapazitäten auch den Einsatz weiterer (nicht)pädagogischer Fachkräfte. Mit multiprofessioneller Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen und Ehrenamtlicher werden große Potenziale und hohe Erwartungen verbunden (Kielblock et al., 2021; KMK, 2023a). Jedoch liegen zur Umsetzung und Wirkung der multiprofessionellen Zusammenarbeit (Grosche & Moser Opitz, 2023) sowie beteiligter Akteur:innen (auch Ehrenamtlicher) bundesweit nur eingeschränkt öffentlich zugängliche Datengrundlagen sowie Forschungsergebnisse vor, was eine systematische Bewertung ihrer Bedeutung und Wirksamkeit erschwert.

Kaum Datengrundlagen zu weiteren Berufsgruppen und multiprofessioneller Zusammenarbeit an Schulen

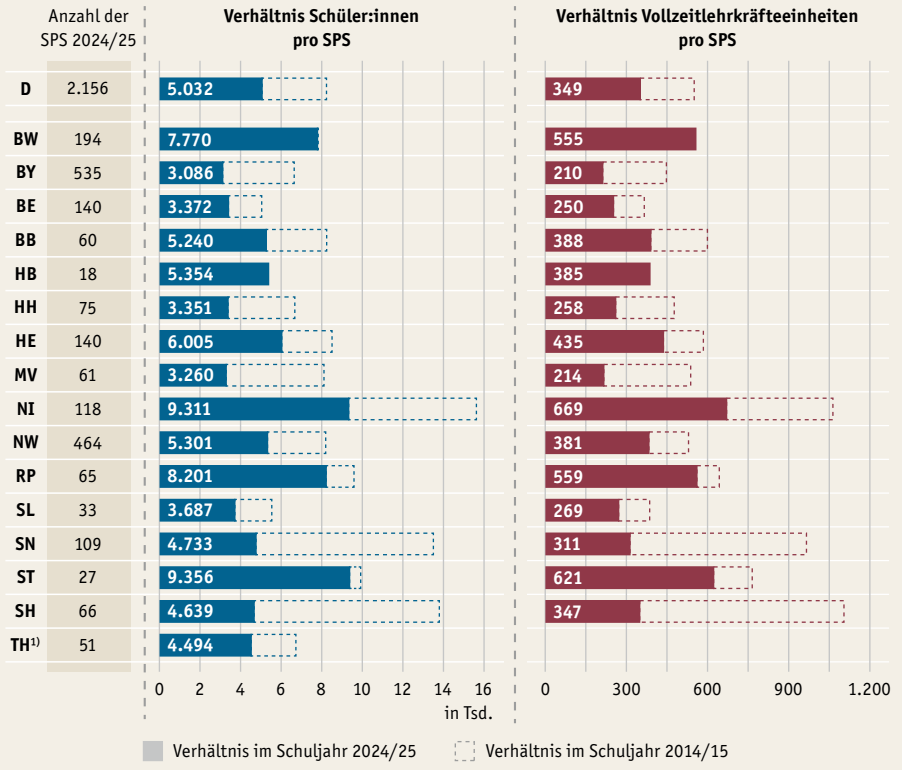
Auf Grundlage einer repräsentativen Befragung von Schulleitungen öffentlicher, allgemeinbildender Schulen zur Multiprofessionalität (forsa, 2023) nimmt die nationale Bildungsberichterstattung erstmals eine Annäherung an die Beschreibung multiprofessioneller Zusammenarbeit vor. Demnach beschäftigten etwa 90 % dieser Schulen neben Lehrkräften weiteres Personal. Im Durchschnitt werden etwa 8 weitere pädagogische Fachkräfte beschäftigt (**Tab. D4-12web**), darunter insbesondere Sozialpädagog:innen, Integrations- und Inklusionshelfer:innen, Sonderpädagog:innen und Lerntherapeut:innen (**Tab. D4-13web**). Ergänzend dazu sind durchschnittlich 5 nichtpädagogische Fachkräfte tätig (**Tab. D4-12web**). Hierunter fallen insbesondere Verwaltungspersonal im Sekretariat und Hausmeister:innen. Ganztagsschulkoordinator:innen und IT-Fachkräfte sind deutlich seltener vertreten (**Tab. D4-13web**). Schulleitungen bewerten die Umsetzung multiprofessioneller Zusammenarbeit insgesamt überwiegend positiv (**Tab. D4-14web**), benennen jedoch auch deutliche Herausforderungen. So wünschen sich 53 % zusätzliche IT-Fachkräfte, 39 % mehr schulpsychologische Unterstützung und 32 % weiteres Verwaltungspersonal (**Tab. D4-15web**). 67 % der Schulleitungen, die multiprofessionelle Kooperation als zentrale Aufgabe ansehen, berichten von fehlenden Kapazitäten für deren Koordination (**Tab. D4-16web**); ein ähnlich großer Anteil sieht mangelnde Unterstützung durch das Kollegium (**Tab. D4-17web**), knapp die Hälfte empfindet rechtliche Rahmenbedingungen als hinderlich (**Tab. D4-18web**).

Schulleitungen sehen multiprofessionelle Zusammenarbeit tendenziell positiv, jedoch fehlen Kapazitäten und Unterstützung bei der Umsetzung

Schulpsychologie kann die Implementierung multiprofessioneller Kooperation unterstützen (Griffiths et al., 2021) und ist oft auf multiprofessionelle Kooperation angewiesen (Domsch et al., 2025). Angesichts der zunehmenden Beeinträchtigungen des psychischen Wohlbefindens von Schüler:innen (**D5**), des Belastungserlebens und psychosomatischer Beschwerden von Lehrkräften (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, D4; Leistner & Lohmann-Haislah, 2025; Reintjes et al., 2025; Robert-Bosch-Stiftung, 2025) sowie der unzureichenden außerschulischen psychologischen Versorgungsstrukturen (Rodney-Wolf & Schmitz, 2025) rückt die schulpsychologische Versorgung stärker in den Fokus. Sie kann eine wichtige Unterstützungsstruktur für Schüler:innen, Erziehungsberechtigte sowie schulische Fachkräfte darstellen, ist jedoch zwischen den Ländern unterschiedlich organisiert (**Tab. D4-19web**). In den letzten 10 Jahren ist die Zahl der Schulpsycholog:innenstellen (SPS) bundesweit von 1.276 auf 2.156 gestiegen. Damit verbesserte sich das durchschnittliche Verhältnis: Im

Zahl der Stellen an Schulpsycholog:innen hat sich erhöht

Abb. D4-3: Entwicklung der Verhältnisse der schulpsychologischen Versorgung* nach Ländern zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2024/25



* *Gemessen in geplanten Schulpsycholog:innenstellen (SPS).*
1) In Thüringen sind Schulpsycholog:innen nur für Schüler:innen und Lehrkräfte an öffentlichen Schulen zuständig. Eine Differenzierung der VZLE nach Trägerschaft ist mit vorliegenden Daten nicht möglich.
Quelle: SPS: Länderabfrage des Berufsverbands deutscher Psycholog:innen (D); Schüler:innen und VZLE der Lehrkräfte: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen, eigene Berechnungen **→ Tab. D4-20web**

Schuljahr 2014/15 war eine SPS noch für 8.215 Schüler:innen und 549 VZLE zuständig, im Schuljahr 2024/25 sind es durchschnittlich 5.032 Schüler:innen und 349 VZLE pro SPS, bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern (**Abb. D4-3**)[15].

Nach internationalen Standards weiterhin flächendeckend unzureichende schulpsychologische Versorgung

National und international diskutierte Empfehlungen liegen zwischen 1 : 1.000 und 1 : 5.000 Schüler:innen pro schulpsychologischer Fachkraft (Drewes & Niebuhr, 2021; Dunkel, 2016; Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz, 2014). Weiterhin überschreitet im Schuljahr 2024/25 der bundesweite Durchschnitt den Wert von 1 : 5.000 (**Tab. D4-20web**). Eine adäquate schulpsychologische Versorgung ist nach diesem Maßstab bislang nur in 8 Ländern erreicht, was auf eine weiterhin unzureichende flächendeckende schulpsychologische Versorgung hinweist (Bauch et al., 2024; Drewes & Seifried, 2021).

Methodische Erläuterungen

Beschäftigungsumfang von Lehrkräften
In der amtlichen Schulstatistik werden Lehrkräfte nach dem Beschäftigungsumfang in Vollzeit-, Teilzeit- und stundenweise Beschäftigte unterschieden. Letztere unterrichten mit weniger als 50 % der Regelpflichtstunden einer Vollzeitkraft; Lehramtsanwärter:innen und Referendar:innen werden unabhängig davon als stundenweise zugeordnet. Sonderpädagogische Fachkräfte, Bademeister:innen u. a. zählen als Lehrkräfte, sofern sie eigenverantwortlich unterrichten.

15 *Die Aussagen sind insofern eingeschränkt, als dass die tatsächliche regionale Versorgungssituation nach Kommunen nicht abgebildet werden kann und erhebliche Unterschiede in der Zugänglichkeit der schulpsychologischen Versorgung je nach Schulstandort möglich sind.*

Lernumwelten in Schule und Unterricht

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D5

Schulische Lernumgebungen sind durch ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte wie schulstruktureller Rahmenbedingungen (**D1**), (personeller) Ressourcen (**D4**), individueller Voraussetzungen, der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und des schulischen Umfelds geprägt. Sie stehen sowohl in engem Zusammenhang mit der fachlichen und überfachlichen als auch der motivationalen und emotionalen Entwicklung von Schüler:innen. Vor diesem Hintergrund werden zunächst zentrale Merkmale der mathematikbezogenen Unterrichtsqualität im Primarbereich und Sekundarbereich I beleuchtet. Ergänzend werden die Ausstattung mit digitalen Medien und deren Nutzung im Sekundarbereich I dargestellt. Abschließend wird auf das psychische Wohlbefinden der Schüler:innen eingegangen. Dieses wirkt auf die schulische Lernumgebung ein und wird zugleich von ihr beeinflusst – ein Wechselspiel, das sich auch auf den individuellen Lernerfolg auswirken kann.

Unterrichtsqualität im Fach Mathematik

Zur Beschreibung der Unterrichtsqualität haben sich in der deutschen Bildungsforschung 3 Grunddimensionen etabliert (Praetorius et al., 2022)[16]: (1) *Klassenführung,* verstanden als effektive Nutzung der Unterrichtszeit durch transparente Strukturen und Minimierung von Störungen; (2) *konstruktive Unterstützung,* die ein wertschätzendes Unterrichtsklima mit einer positiven Fehlerkultur und individueller Förderung umfasst; (3) *kognitive Aktivierung,* die durch anspruchsvolle Aufgaben eigenständiges Denken und ein vertieftes Verständnis anregt. Auf Basis von TIMSS 2023 D lässt sich zeigen, wie Viertklässler:innen die Unterrichtsqualität einschätzen: *Konstruktive Unterstützung* (positive Feedbackkultur: M = 3,3[17]) und *kognitive Aktivierung* (anspruchsvolle Aufgaben: M = 3,2) werden überwiegend positiv bewertet, während die *Klassenführung* (Strukturiertheit oder auch Störung des Unterrichts: M = 2,4) kritischer eingeschätzt wird – ähnlich wie bereits in TIMSS 2019 (Scholz et al., 2024). Dies wird auch bei der Einteilung in „gering", „mittel" und „hoch" deutlich: 27 % der Schüler:innen bewerten die *Klassenführung* als gering und 28 % als hoch, was auf ein relevantes Ausmaß wahrgenommener Störungen oder mangelnder Struktur hinweist. Dagegen schätzen jeweils nur etwa 5 % die kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung als gering ein (**Tab. D5-1web**).

Primarschüler:innen nehmen hohe kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung wahr, schätzen die Klassenführung jedoch eher kritisch ein

Neuntklässler:innen beurteilten die Qualität ihres Mathematikunterrichts bei der Erhebung des IQB-Bildungstrends 2024 D insgesamt eher positiv (**Abb. D5-1**). Besonders die Fehlerkultur als Facette der konstruktiven Unterstützung wird positiv bewertet (M = 3,01[18]; **Tab. D5-2web**), was ähnlichen Beurteilungen von Neuntklässler:innen für den Deutschunterricht entspricht (Henschel et al., 2023). Es bestehen schulartspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität: Schüler:innen an Gymnasien beurteilen Klassenführung, kognitive Aktivierung sowie Feedbackkultur positiver als Schüler:innen an nichtgymnasialen Schularten. Demgegenüber bewerten Schüler:innen an nichtgymnasialen Schularten die Schüler:innenorientierung als Facette konstruktiver Unterstützung positiver (**Tab. D5-3web**). Im Zeitvergleich zeigt sich, dass die Unterrichtsqualität im Jahr 2024 gegenüber 2018 in allen betrachteten Facetten signifikant negativer eingeschätzt wird; diese Veränderungen sind jedoch sehr klein und beschränken sich auf nichtgymnasiale Schularten und sind daher in

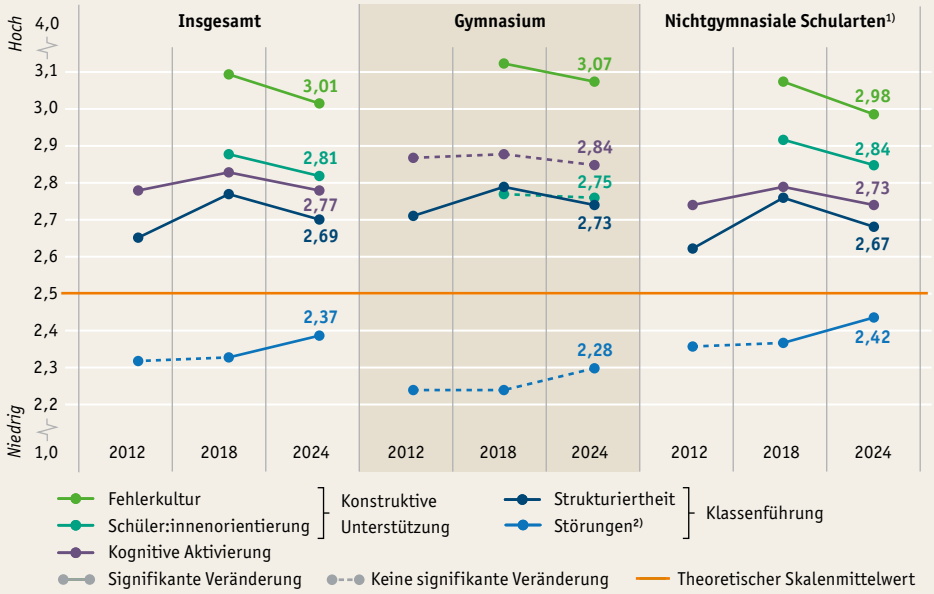
Neuntklässler:innen bewerten die Unterrichtsqualität zunehmend schlechter

16 *Die theoretische Fundierung der 3 Grunddimensionen wird aktuell kritisch diskutiert (Rothland, 2024). Zwar gilt das Framework der 3 Grunddimensionen als vielversprechend zur Erfassung von Unterrichtsqualität, jedoch sind die Befunde zum Einfluss auf motivationale und leistungsbezogene Ergebnisse (**D7**) uneindeutig (Praetorius et al., 2018).*

17 *Skala von 1–4. Theoretischer Skalenmittelwert = 2,5.*

18 *Skala von 1–4. Theoretischer Skalenmittelwert = 2,5.*

Abb. D5-1: Subjektive Bewertung der Qualität des Mathematikunterrichts von Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe nach Schularten in den Erhebungsjahren 2012, 2018 und 2024



1) Ausschließlich Schüler:innen an allgemeinen Schulen G.
2) Höhere Werte entsprechen einem höher wahrgenommenen Störungsaufkommen.
Lesebeispiel: Die Einschätzung bezüglich der kognitiven Aktivierung an Gymnasien hat sich zwischen 2018 und 2024 nicht signifikant verändert, ist aber mit einem Wert von 2,84 über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 und damit als mittel bis eher höher einzuschätzen.
Quelle: IQB-Bildungstrend, 2024
→ Tab. D5-2web, Tab. D5-3web

ihrer praktischen Bedeutung vorsichtig zu interpretieren. Auch im Vergleich zu 2012 werden – bei ebenfalls kleinen Effekten – mehr Störungen, zugleich aber eine etwas bessere Strukturiertheit des Unterrichts wahrgenommen, wobei Ursachen für Störungen nicht allein im schulischen Kontext entstehen und nicht durch verbesserte Unterrichtsführung zu lösen sind. Diese statistisch bedeutsamen Unterschiede finden sich jedoch ausschließlich an nichtgymnasialen Schularten (**Tab. D5-2web**; **Tab. D5-3web**).

Digitalisierungsbezogene Rahmenbedingungen und Entwicklungsprozesse im Sekundarbereich I

Für die erfolgreiche Gestaltung digital unterstützter Lerngelegenheiten sind neben einer angemessenen technischen Ausstattung ein reflektierter Umgang mit digitalen Medien durch Lehrkräfte und Schüler:innen sowie ein chancengerechter Zugang auch außerhalb der Schule erforderlich. Der unzureichenden Verfügbarkeit digitaler Ressourcen (Eickelmann et al., 2019; Lewalter et al., 2023; Lorenz et al., 2022) wurde in der jüngeren Vergangenheit mithilfe verschiedener Maßnahmen (bspw. „Digitalpakt Schule“ und dessen Fortführung durch den „Digitalpakt 2.0“; BMBFSFJ & KMK, 2025c) begegnet. Die Ergebnisse von ICILS 2023 D zeigen zwar, dass sich die technische Ausstattung im Sekundarbereich I seit 2018 deutlich verbessert hat: Während sich 2018 noch 10 Schüler:innen ein Endgerät (bspw. Laptop, Tablet) teilten, sind es 2023 weniger als 5 (**Tab. D5-4web**). Gleichwohl bestehen weiterhin Entwicklungsbedarfe, insbesondere mit Blick auf den Zugang zu tragbaren Endgeräten für die Nutzung zu Hause: Nur etwa 8 % der Schulen ermöglichen einem Großteil der Schüler:innen einen entsprechenden Zugang (**Tab. D5-5web**), was auf weiterhin bestehende Einschränkungen in der schulisch unterstützten Nutzung außerhalb des Unterrichts hinweist. Da die

Deutliche Verbesserung der schulischen IT-Infrastruktur

private Ausstattung mit digitalen Endgeräten stark von sozialer Herkunft[G] abhängt (Lewalter et al., 2023), bleiben Risiken einer digitalen Ungleichheit bestehen (digital divide). Auch der Zugang zu schulischem WLAN sowie die Verfügbarkeit von IT-Support sind weiterhin eingeschränkt und liegen unter dem EU-Durchschnitt (**Tab. D5-6web**; **Tab. D5-7web**). Zudem ließe sich die Zugänglichkeit zu eher neueren digitalen Anwendungen (z. B. adaptive Lernsysteme) – mit besonderen Potenzialen für binnendifferenzierte und individualisierte Lernangebote – weiter verbessern (**Tab. D5-8web**). Die Nutzung digitaler Endgeräte im Unterricht ist mit Herausforderungen in der Implementierung und Reflexion verknüpft (SWK, 2024b) und wird sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene zunehmend kritisch diskutiert. Ausdruck dessen ist u. a. eine bildungspolitische Neuausrichtung hin zu einer zurückhaltenderen und stärker altersdifferenzierten Ausstattung und Nutzung digitaler Medien (Bayerischer Landtag, 2025; Crêteur et al., 2026; Ministry of Education and Research Sweden, 2025).

Nutzungshäufigkeit digitaler Medien durch Lehrkräfte erheblich erhöht

Parallel zur Verbesserung der schulischen IT-Infrastruktur hat sich auch die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien durch Lehrkräfte seit 2018 erheblich erhöht (+ 43 Prozentpunkte) und nähert sich dem EU-Durchschnitt an. 2023 gaben 70 % der Lehrkräfte an, digitale Medien mindestens einmal am Tag im Unterricht einzusetzen. Auch die Verwendung digitaler Medien für andere schulische Zwecke wie bspw. Verwaltungsaufgaben hat erheblich zugenommen (**Tab. D5-9web**). Demgegenüber nutzen Achtklässler:innen in Deutschland digitale Medien für schulische Zwecke signifikant seltener als im europäischen Durchschnitt: Nur 25 % setzen digitale Medien in der Schule für schulische Aufgaben ein, 39 % außerhalb der Schule an Schultagen und 22 % an schulfreien Tagen (**D6**; **Tab. D5-10web**).

Großteil der Kinder und Jugendlichen und über die Hälfte der Lehrkräfte nutzen bereits künstliche Intelligenz

Der Einsatz künstlicher Intelligenz (KI) gewinnt im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung, belastbare Datengrundlagen zu Nutzung und Wirkung liegen bislang jedoch kaum vor. Laut JIM-Studie[D] nutzen 91 % der Jugendlichen KI, meist für schulische Zwecke und mit höherer Nutzung am Gymnasium (**D6**). Mit Blick auf Lehrkräfte zeigen Ergebnisse des deutschen Schulbarometers (Robert-Bosch-Stiftung, 2025), dass mittlerweile weit über die Hälfte KI insbesondere für die Unterrichtsgestaltung nutzt. Dabei beurteilen sie die Chancen und Risiken kritisch und artikulieren zugleich hohe Fortbildungsbedarfe (**D4**). Die meisten Länder stellen für den Einsatz von KI Landeslizenzen oder Pilotprojekte bereit, um einen datenschutzkonformen Einsatz zu ermöglichen (Limpert, 2025).

Psychisches Wohlbefinden im Kontext schulischer Lernumwelten

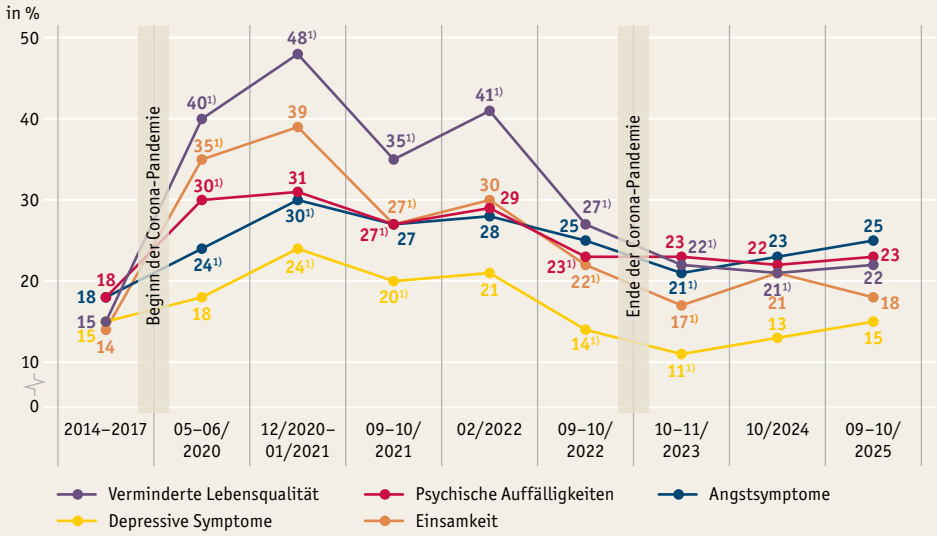
Psychisches Wohlbefinden hängt mit multiplen außer- und innerschulischen Faktoren zusammen

Das Erleben und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ereignissen und Krisen (Felfe et al., 2023; Kaman et al., 2025; Reiß et al., 2023) sowie ein intensiver Medienkonsum stehen im Zusammenhang mit einem verminderten psychischen Wohlbefinden, einem erhöhten subjektiven Belastungserleben sowie mit Angst-, Depressions- und Stresssymptomen bei Kindern und Jugendlichen (Kaman et al., 2025; Thomasius et al., 2024). Facetten des psychischen Wohlbefindens wie Einsamkeit (Jefferson et al., 2023) und depressive Symptome (Cárdenas et al., 2022; Huang, 2015) sind mit schulischen Leistungen assoziiert.

Psychisches Wohlbefinden während der Pandemie erheblich verschlechtert

In den letzten Jahren zeigen sich deutliche Hinweise auf eine Verschlechterung des psychischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen (Kaman et al., 2025; Robert-Bosch-Stiftung, 2026; Wolf & Schmitz, 2024), während die gesellschaftliche Aufmerksamkeit für psychische Gesundheit insbesondere während der Corona-Pandemie gestiegen ist (Schmitz et al., 2024). Schulschließungen und fehlende soziale Kontakte wirkten sich negativ auf das psychische Wohlbefinden aus (Kauhanen et al., 2023; Miao et al., 2023; Orban et al., 2023; Wolf & Schmitz, 2024). Ergebnisse der COPSY-Studie (Kaman et al., 2025) zeigen, dass sich das psychische Wohlbefinden zu

Abb. D5-2: Entwicklung von Facetten des psychischen Wohlbefindens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 7 bis 22 Jahren* im Zeitverlauf (in %)



* *Befragung von 2.865 Familien von 7- bis 22-jährigen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die an allen Erhebungszeitpunkten der Befragung teilgenommen haben (Elternbefragungen und Selbstangaben).*
1) Signifikante Veränderung zu vorherigem Erhebungszeitpunkt ($p < .05$).
Quelle: Kaman et al., 2025; eigene Darstellung
→ Tab. D5-11web, Tab. D5-12web

Psychisches Wohlbefinden weiterhin unter dem Niveau vor der Pandemie

Beginn der Pandemie erheblich verschlechterte und verminderte Lebensqualität, psychische Auffälligkeiten, depressive Symptome, Einsamkeit und Angstsymptome Höchststände erreichten (**Tab. D5-11web**). Zwar hat sich das psychische Wohlbefinden seitdem schrittweise verbessert, es liegt jedoch weiterhin unter dem präpandemischen Niveau (2014–2017; **Abb. D5-2**; **Tab. D5-12web**).

Präventiv-fördernde Lernumgebung kann zur Verbesserung des psychischen Wohlbefindens beitragen

Schulischen Rahmenbedingungen wird in der Forschung eine zentrale Bedeutung für die Unterstützung des psychischen Wohlbefindens von Schüler:innen zugeschrieben. Die Befundlage verweist darauf, dass insbesondere eine präventiv-fördernde Gestaltung schulischer Lernumgebungen zur Stabilisierung und Förderung des psychischen Wohlbefindens beitragen kann. Ein positives Schulklima, soziale Eingebundenheit, eine hohe Unterrichtsqualität, soziale Unterstützung durch Lehrkräfte und Mitschüler:innen, eine hohe Schulzufriedenheit sowie die Vermittlung von Wissen über psychische Gesundheit können dabei unterstützend wirken (Bizumic et al., 2009; Klik et al., 2023; Schmitz et al., 2024; Schütz et al., 2026). Eine enge multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und weiteren Fachkräften (**D4**) kann darüber hinaus zur frühzeitigen Erkennung und Unterstützung bei psychischen Belastungen beitragen (Kaman et al., 2025; Schmitz et al., 2024). Jedoch ist sie im Kontext unzureichender schulpsychologischer (**D4**) sowie außerschulischer psychologischer Versorgungsstrukturen (Rodney-Wolf & Schmitz, 2025) kritisch im Blick zu behalten, da strukturelle Begrenzungen die Wirksamkeit schulischer Unterstützungsangebote einschränken können.

Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D6

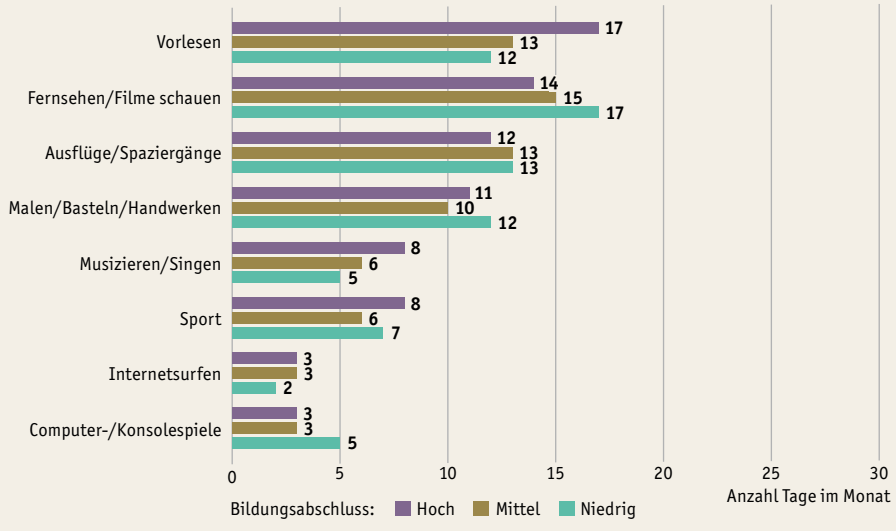
Kinder und Jugendliche lernen an unterschiedlichsten Orten – auch außerhalb der Schule. Das Lernen erfolgt sowohl in informellen G Kontexten wie der Familie und bei der Mediennutzung als auch in non-formalen G Kontexten, zu denen u.a. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, Aktivitäten in Vereinen und freiwilliges Engagement zählen. Die Bandbreite möglicher Lernorte und Aktivitäten ist hoch, das Feld der außerschulischen Anbieter heterogen und die Datenlage lückenhaft. Der Indikator kann daher kein umfassendes Bild geben, sondern nur ausgewählte Bereiche beschreiben. Zunächst werden Bildungsaktivitäten in der Familie und die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Anschließend werden die Angebotslage öffentlich geförderter Jugendarbeit und die Teilnahme an ausgewählten außerschulischen Angeboten sowie das Ausmaß an freiwilligem Engagement dargestellt.

Bildungsaktivitäten in der Familie und Mediennutzung

Vorlesen, Fernsehen/Filmeschauen und Ausflüge häufigste Eltern-Kind-Aktivitäten

Die Familie ist für Kinder im Schulalter eine bedeutsame Lernumgebung. Bildungsprozesse werden gezielt von Eltern initiiert und unterstützt, z. B. durch Museumsbesuche. Sie finden aber auch weniger geplant und bewusst bei gemeinsamen Aktivitäten statt. Die AID:A-Studie D 2023 erfasst, wie häufig Eltern eine Auswahl an Aktivitäten gemeinsam mit ihrem 6- bis unter 12-jährigen Kind unternehmen. Mit je 15 Tagen im Monat sind die häufigsten Aktivitäten Vorlesen und gemeinsames Fernsehen/Ansehen von Filmen, gefolgt von gemeinsamen Ausflügen/Spaziergängen (ca. 13 Tage/Monat). An gut 10 Tagen wird gemeinsam gemalt oder gebastelt, an je 7 Tagen musiziert oder Sport getrieben. Gemeinsame digitale Aktivitäten finden seltener statt (**Tab. D6-1web**). Die Häufigkeiten der Aktivitäten variieren nach Bildungsabschluss G der Eltern (**Abb. D6-1**) und nach Einwanderungsgeschichte G. Mit zunehmendem Alter des Kindes wird v. a. das Vorlesen seltener, gemeinsames Internetsurfen hingegen häufiger (**Tab. D6-1web**).

Abb. D6-1: Aktivitäten von Eltern mit ihren 6- bis unter 12-jährigen Kindern nach Art der Aktivität und Bildungsabschluss* 2023 (in Tagen pro Monat)



* *Bildungsabschluss anhand ISCED: Hoch = Stufen 5–8, Mittel = Stufen 3–4, Niedrig = Stufen 1–2*
Fallzahlen: n = 2.123–2.124
Quelle: DJI, AID:A 2023, gewichtete Daten

→ *Tab. D6-1web*

Gemeinsames Internetsurfen v. a. für schulische Recherchen

Mit Blick auf (digitale) Mediennutzung zeigen Daten der KIM-Studie D 2024 zum einen, dass Kinder zwischen 6 und 13 Jahren digitale Spiele überwiegend allein oder mit Freund:innen spielen. Auch im Internet surfen Kinder eher allein, ziehen die Eltern aber vor allem dann hinzu, wenn es um Recherchen für die Schule geht. Zum anderen zeigt die Studie, dass die eigenständige Nutzung von Internet und Handy bei den 6- bis 7-Jährigen im Vergleich zum Jahr 2022 zurückgegangen ist (Handy: 62 auf 49 %, Internet: 30 auf 11 %) und die Nutzung nun häufiger im Beisein der Eltern erfolgt (mpfs, 2025b). Im September 2025 wurde die Expertenkommission „Kinder- und Jugendschutz in der digitalen Welt" gegründet, um sich u. a. mit den Themen Sicherheit in der digitalen Welt, gesundheitliche Folgen von Medienkonsum, Stärkung von Medienkompetenz auseinanderzusetzen und Handlungsempfehlungen für Bund, Länder und Zivilgesellschaft zu erarbeiten.[19]

Informationen zum Weltgeschehen v. a. über Familie, weniger über Social Media

Befunde der JIM-Studie D 2025 zeigen, inwieweit Jugendliche digitale Medien produktiv zum Recherchieren und Informieren einsetzen. Der größte Teil der 12- bis 19-Jährigen informiert sich über das aktuelle Weltgeschehen in der Familie, bei Freund:innen oder über TV-/Radionachrichten und weniger über digitale Medien. Mit zunehmendem Alter gewinnen Social Media, Onlineangebote von Zeitungen, TV-/Radiosendern sowie Suchmaschinen an Relevanz (mpfs, 2025a). Jugendliche nutzen laut JIM-Studie mittlerweile selbstverständlich KI-Anwendungen: Der Anteil an Jugendlichen, die diese einsetzen, ist von 62 % im Jahr 2024 auf 91 % im Jahr 2025 sprunghaft angestiegen, wobei ChatGPT am häufigsten genannt wird. Drei Viertel verwenden KI für Hausaufgaben oder zum Lernen (**D5**), 70 % für die Informationssuche und gut die Hälfte für Erklärungen oder Anleitungen. Erst danach wird Spaß als Einsatzzweck genannt. Ältere Jugendliche und Gymnasiast:innen nutzen KI häufiger in wissensorientierten Einsatzfeldern als Jüngere und Haupt- und Realschüler:innen (mpfs, 2025a). Dem umfangreichen und vielfältigen digitalen Mediennutzungsverhalten steht ein ambivalentes Bild bezüglich der (selbst eingeschätzten) Medienkompetenzen entgegen (**D7**). Während die eigenen Fähigkeiten im Bereich Präsentations- und Textdokumenterstellung von drei Vierteln der Jugendlichen als mindestens gut bewertet werden, werden diejenigen im Bereich Datenschutz und Bewertung von Quellen nur von maximal einem Drittel als mindestens gut eingeschätzt (ebd.).

91 % nutzen KI-Anwendungen, vorrangig für Hausaufgaben und zum Lernen

Angebote öffentlich geförderter Jugendarbeit

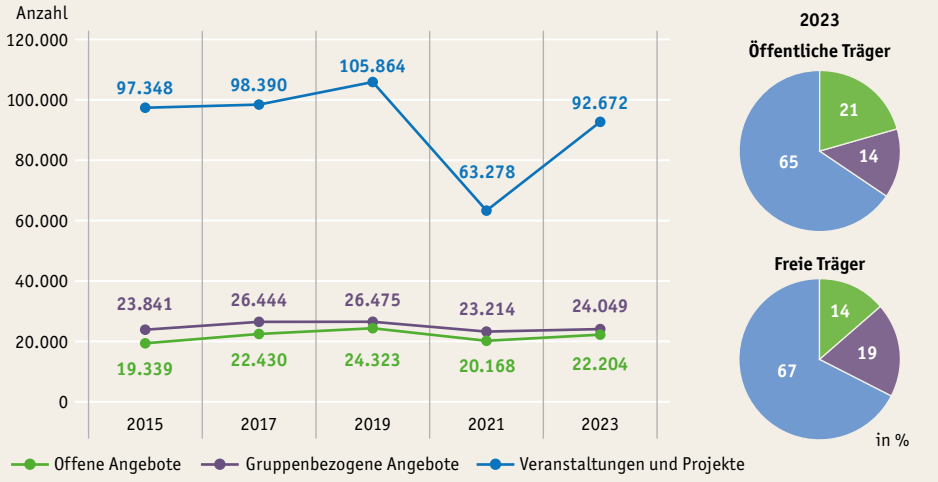
Angebote an außerschulischen Lernorten werden von öffentlichen, freien oder privaten Anbietern zur freiwilligen Teilnahme organisiert. Eine Übersicht über die vorhandenen Angebote liegt in umfassender Form nur für den Bereich der öffentlich geförderten Jugendarbeit der Kinder- und Jugendhilfe vor.[20] Diese deckt ein breites Feld möglicher Lerngelegenheiten ab, da sie nach § 11 Abs. 3 SGB VIII den Auftrag zur „außerschulischen Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung" haben. Entsprechend ausdifferenziert ist das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendarbeit, die aus den Handlungsfeldern Kinder- und Jugendverbandsarbeit, offene, internationale und mobile Kinder- und Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugenderholung besteht (BMFSFJ, 2024a). Studien belegen positive Effekte der non-formalen Angebote, u. a. den Erwerb sozialer, fachbezogener und technischer Kompetenzen sowie Persönlichkeitsentwicklung (Thole & Züchner, 2022).

Die Statistik der Angebote der Jugendarbeit D meldete für 2023 knapp 139.000 Angebote öffentlich geförderter Jugendarbeit (**Tab. D6-2web**). Dies sind ca. 30 % mehr

19 Eine Bestandsaufnahme ist im April 2026 erschienen (Unabhängige Expertenkommission „Kinder- und Jugendschutz in der digitalen Welt", 2026), der Abschlussbericht soll im September vorgelegt werden.

20 Von vielen weiteren Angeboten, wie z. B. Schülerlabore, Museen oder Jugendkunstschulen, ist die Datenlage lückenhaft, sodass sie an dieser Stelle (noch) nicht berichtet werden können.

Abb. D6-2: Entwicklung der Zahl der Angebote der Jugendarbeit nach Art des Angebots 2015 bis 2023 und Angebotsarten nach Trägerschaft 2023 (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik → ***Tab. D6-2web, Tab. D6-3web***

Zahl der Angebote der Jugendarbeit wieder deutlich gestiegen, jedoch noch unter Vor-Corona-Niveau

als während der Corona-Pandemie, jedoch deutlich weniger (– 11 %) als 2019. Als Ursache werden Nachwirkungen der Corona-Pandemie angeführt sowie ein Mangel an Ehrenamtlichen für die Durchführung von Angeboten (Hallmann et al., 2025). Die Statistik differenziert zwischen offenen und gruppenbezogenen Angeboten sowie Veranstaltungen/Projekten. 2023 stammten zwei Drittel der Angebote aus dem Bereich „Veranstaltungen/Projekte“ (**Abb. D6-2**), wovon die meisten davon Freizeitangebote, Aus-, Fort-, Weiterbildungen und Projekte waren (**Tab. D6-4web**). 17 % der Angebote zählten zu den gruppenbezogenen und 14 % zu den offenen Angeboten. Das Themenspektrum der Angebote ist sehr breit, am häufigsten genannt sind Spiele, Gesellschaft/Religion/Kultur, Sport und Kunst/Kultur (**Tab. D6-5web**).

Zwei Drittel der Angebote sind Veranstaltungen und Projekte

Die Angebote der Jugendarbeit kamen 2023 zu 69 % von freien und zu 31 % von öffentlichen Trägern (**Tab. D6-2web**). Unter den öffentlichen Trägern zählen Gemeinden und Jugendämter zu den häufigsten Anbietern (**Tab. D6-3web**). Angebote der freien Träger werden zu 43 % von Jugendverbänden durchgeführt, die auch insgesamt die meisten Angebote stellen. Hinzu kommen 12 % vom Diakonischen Werk, gefolgt vom Caritasverband, vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband und von Jugendringen (je 5 bis 8 %). Sowohl für öffentliche als auch freie Träger stellen Veranstaltungen und Projekte die häufigste Angebotsart dar. Darüber hinaus stellen öffentliche Träger zu einem höheren Anteil offene, freie Träger hingegen gruppenbezogene Angebote (**Abb. D6-2**).

69 % der Angebote von freien Trägern

Jugendverbände sind häufigste Anbieter

Beteiligung an außerschulischen Bildungsaktivitäten

Die Angebote öffentlich geförderter Jugendarbeit der Kinder- und Jugendhilfe verzeichneten 2023 über 7 Millionen Teilnahmen, 80 % davon bei Veranstaltungen oder Projekten, 11 % in offenen und 9 % in gruppenbezogenen Angeboten (**Tab. D6-6web**). Damit ist die Zahl der Teilnahmen im Vergleich zu 2021 wieder deutlich gestiegen, liegt jedoch immer noch unter dem vorpandemischen Niveau von 2019 (8,5 Millionen). Diese Entwicklung zeigt sich auch, wenn man die Zahl der Teilnahmen in Relation zu der Zahl der Angebote setzt.

Über 7 Mio. Teilnahmen an Angeboten öffentlich geförderter Jugendarbeit

Sportbezogene und musisch-kulturelle Angebote finden zumeist unter Regie von Sport- und Musikvereinen, Musik- oder Jugendkunstschulen statt, die teilweise auch eine Förderung der öffentlichen Jugendarbeit erhalten. Im Jahr 2025 verzeich-

Höchste Zahl an Teilnehmer:innen seit 10 Jahren in Sportvereinen und Musikschulen

neten Sportvereine mehr als 6,4 Millionen Kinder und Jugendliche als Mitglieder, die höchste Zahl seit 10 Jahren (**Tab. D6-7web**). Der Zuwachs erfolgte vor allem bei den 7- bis unter 15-Jährigen, während sich die Mitgliederzahlen bei den 15- bis unter 19-Jährigen seit der Corona-Pandemie langsamer erholen. Vergleichbare Entwicklungen zeigten sich bei den Musikschulen: 2024 gab es nominell die höchste Zahl an Teilnehmer:innen seit 2015 (**Tab. D6-8web**), der größte Zuwachs geht auf die jüngste Altersgruppe der 6- bis unter 10-Jährigen zurück. Bei den 15- bis unter 19-Jährigen ist demografiebedingt in den letzten 10 Jahren ein Rückgang der Teilnehmer:innen zu beobachten, während die Zahlen der mittleren Altersgruppe noch nicht wieder auf vorpandemischem Niveau sind. Gemessen an der altersgleichen Bevölkerung ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die einen Sportverein oder eine Musikschule besuchen, im Vergleich zu 2015 jedoch in allen betrachteten Altersgruppen konstant geblieben.

Freiwilliges Engagement

46 % der unter 20-Jährigen freiwillig engagiert

Freiwilliges Engagement stellt eine Lerngelegenheit dar, z. B. im Sport oder Umweltschutz, bei der in der Freizeit gemeinschaftsorientierte Aufgaben und Tätigkeiten übernommen werden. Im Jahr 2024 sind nach Daten des Freiwilligensurveys D 46 % der 14- bis unter 20-Jährigen freiwillig engagiert (**Tab. D6-9web**). Dieser Anteil ist um 9 Prozentpunkte höher als in der Gesamtbevölkerung (vgl. **I4**), aber um 5 Prozentpunkte niedriger als beim Höchstwert vor 10 Jahren. Etwa die Hälfte (55 %) der jungen Engagierten wendet dafür bis zu 2 Stunden pro Woche auf, ein Viertel 3 bis 5 Stunden und 16 % mehr als 6 Stunden (**Tab. D6-10web**). Der in dieser Altersgruppe mit Abstand bedeutendste Bereich ist Sport und Bewegung (45 %). Je ein Viertel engagiert sich in den Bereichen Kirche/Religion und Schule/Kindergarten und je 15 % in den Bereichen Kultur/Musik und Soziales (**Tab. D6-11web**). Junge Frauen, Menschen ohne Migrationshintergrund G, Schüler:innen und junge Menschen mit hohem Schulabschluss weisen überdurchschnittliche Engagementquoten auf (**Tab. D6-12web**). Die unterschiedlich hohe Beteiligung ist vorrangig auf ungleiche Zugangschancen aufgrund von erforderlichen finanziellen und materiellen Ressourcen sowie auf Diskriminierung zurückzuführen (BMFSFJ, 2024b).

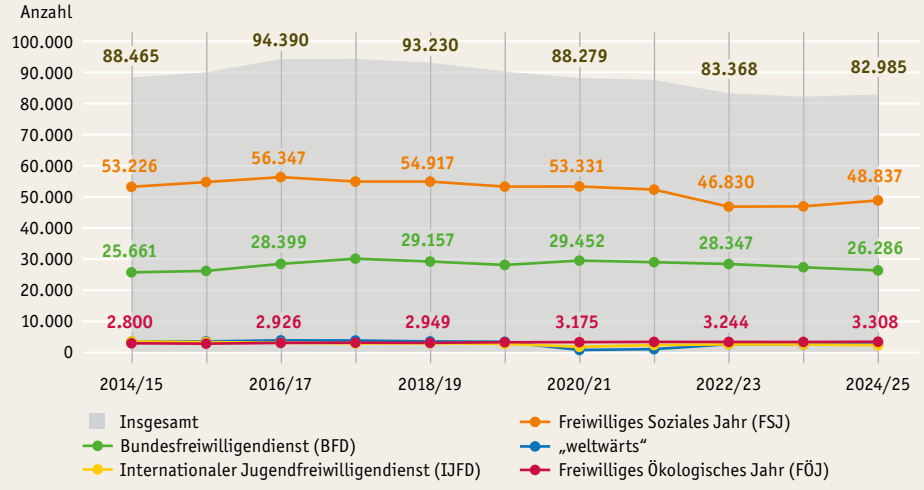
Junge Frauen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund häufiger engagiert

Ein wichtiger Gelegenheitsort für die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten im Jugendalter sind Jugendverbände, deren Angebote v. a. von jungen Ehrenamtlichen organisiert und gestaltet werden. Eine aktuelle Erhebung unter Jugendverbänden auf kommunaler Ebene zeigt, dass die Zahl der Engagierten im 15-Jahres-Vergleich etwa gleich bleibt. Der Anteil von jungen Menschen unter den Ehrenamtlichen insgesamt ist hoch: Die Hälfte von ihnen ist unter 21 Jahre, 22 % sind unter 16 Jahre alt (Peucker et al., i. E.). Die Gewinnung und Bindung von Ehrenamtlichen stellt für viele Jugendverbände eine Herausforderung dar, weshalb sie verschiedene Maßnahmen ergreifen: Die häufigsten davon sind neben der persönlichen Ansprache (90 %) solche mit bildendem Charakter: Das Heranführen junger Menschen an ehrenamtliche Tätigkeiten (77 %), die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung (67 %) und zur Ausbildung zu Jugendleiter:innen (62 %) sowie das Erstellen eines Tätigkeitsnachweises inklusive dabei erworbener Kompetenzen (56 %). Weitere Herausforderungen der Jugendverbände sind gestiegene gesetzliche Anforderungen, etwa im Kinderschutz, oder komplexere Förderbedingungen, die zum Teil spezielle Kenntnisse erfordern (ebd.), sowie ein gewachsener Druck des (extrem) rechten politischen Spektrums auf die Arbeit der Jugendverbände durch Versuche der Delegitimierung (auch Pluto et al., 2025).

Zwei Drittel der Jugendverbände bieten Fort- und Weiterbildungen zur Gewinnung von Ehrenamtlichen an

Ein weiterer Bereich des freiwilligen Engagements sind die Freiwilligendienste. Sie bieten die Möglichkeit eines strukturierten Engagements unter pädagogischer Begleitung über einen Zeitraum von 6 bis 18 Monaten. Hierzu zählen das Freiwillige So-

Abb. D6-3: Entwicklung der Zahl der Engagierten in Freiwilligendiensten im Alter von unter 27 Jahren



Quelle: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA); Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)

→ Tab. D6-13web

Nach Tiefstand wieder mehr Engagierte in Freiwilligendiensten

Zahl der Engagierten im Freiwilligen Sozialen Jahr gestiegen

ziale Jahr (FSJ), das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) und Auslandsfreiwilligendienste (IJFD, weltwärts), die jungen Menschen bis unter 27 Jahre offenstehen, sowie der altersunabhängige Bundesfreiwilligendienst (BFD). Das Feld der Freiwilligendienste ist derzeit von 2 Debatten geprägt: zum einen von der Idee eines Pflichtdienstes, etwa eines Gesellschaftsjahres für Erwachsene oder eines verpflichtenden sozialen Jahres im Rentenalter. Zum anderen drohen wiederholt starke Mittelkürzungen, was bei Trägern zu Planungsunsicherheit führt und Auswirkungen auf die Zahl der angebotenen Stellen haben kann. Tatsächlich standen 2025 aus dem Bundeshaushalt 40 Millionen Euro weniger zur Verfügung als im Vorjahr, 2026 wurden wieder 15 Millionen mehr hineingegeben. Gleichzeitig blieb der Mittelanteil für Freiwilligendienste am Gesamthaushalt nahezu konstant.[21]

Mit rund 83.000[22] ist die Zahl der Engagierten im Alter von unter 27 Jahren im Jahr 2024/25 wieder gestiegen (**Tab. D6-13web**). Dies lässt sich vor allem auf die steigende Zahl im FSJ zurückführen. Aber auch das FÖJ zeigt stetig leicht steigende Beteiligung – wenn auch auf deutlich niedrigerem Niveau (**Abb. D6-3**). Der BFD verzeichnet seit 2020/21 eine sinkende Beteiligung. Die Auslandsdienste mit insgesamt rund 5.000 Engagierten konnten den Einbruch durch die Corona-Pandemie überwinden, liegen aber dennoch weiter unter den Zahlen von vor 2020.

Bundesfreiwilligendienst weiter rückläufig

21 *Für den BFD betragen die Mittel aus dem Gesamthaushalt seit 2020 konstant 0,04 %, für die anderen Freiwilligendienste schwankt der Anteil zwischen 0,02 und 0,03 %.*

22 *Aufgrund des größeren Zeitabschnitts, in dem ein Freiwilligendienst absolviert werden kann, lässt sich der Anteil der Engagierten an allen jungen Menschen nur näherungsweise bestimmen: Gemessen an einem durchschnittlichen Jahrgang würde es sich um 9 % handeln, gemessen an der Menge der 18- bis 26-Jährigen wäre es 1 %.*

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D7

Kompetenzen und lernbezogene Merkmale

Im Folgenden liegt der Fokus auf den Mathematikkompetenzen in den Jahrgangsstufen 4 (TIMSS 2023 D) und 9 (IQB-Bildungstrend 2024 D) sowie ergänzend auf den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in der Jahrgangsstufe 8 (ICILS 2023 D). Zudem werden Leistungsdisparitäten nach sozialer Herkunft G und Einwanderungsgeschichte G betrachtet. Da lernbezogene Merkmale wie Motivation, Interesse und Selbstkonzept der Schüler:innen als bedeutsame Einflussfaktoren fachlicher Kompetenzen gelten, werden diese ergänzend berichtet, wobei sie sowohl als Voraussetzungen als auch als Ergebnisse von Lernprozessen verstanden werden können.

Mathematische Kompetenzen im Primarbereich im internationalen Vergleich

Die Mathematikleistungen der Viertklässler:innen in Deutschland liegen mit einem Mittelwert von 524 Kompetenzpunkten im OECD- und EU-Durchschnitt. Im Vergleich von TIMSS 2023 mit den Erhebungsjahren 2019 und 2007 zeigt sich keine signifikante Veränderung des deutschen Kompetenzmittelwerts und der Streuung (**Tab. D7-1web**). Angesichts der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das schulische Lernen wird diese Stagnation vergleichsweise positiv bewertet (Selter et al., 2024). Zieht man ergänzend die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 heran, zeigt sich jedoch ein uneinheitliches Bild: 2 Jahre vor der TIMSS-Erhebung wurde dort eine signifikante Verschlechterung der Mathematikleistungen von Viertklässler:innen festgestellt (Sachse & Schumann, 2022). Die divergierenden Befunde lassen sich u.a. durch unterschiedliche Erhebungszeitpunkte erklären und werden vermutlich durch pandemiebedingte Einschränkungen beeinflusst, die sich insbesondere auf die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 ausgewirkt haben könnten (Stanat et al., 2022). Inwieweit Förderprogramme wie „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ kompensatorische Wirkung entfaltet haben, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht beurteilen. In der Zusammenschau der Studien, die sich auf die Mathematikleistungen von Schüler:innen der 4. Jahrgangsstufe beziehen (TIMSS 2023, IQB-Bildungstrend 2021), lässt sich lediglich festhalten, dass sich die Kompetenzen während und nach der Corona-Pandemie nicht verbessert haben.

Keine Verbesserung der Mathematikkompetenzen im Primarbereich in Deutschland

Differenziert nach Leistungsniveaus zeigt sich im Vergleich von 2013 zu 2007 sowohl ein Anstieg der besonders kompetenzschwachen (Kompetenzstufe I; +2 Prozentpunkte) als auch der kompetenzstarken Schüler:innen (Kompetenzstufe V; +3 Prozentpunkte), was auf eine zunehmende Spreizung in der Kompetenzverteilung hindeutet (**Tab. D7-2web**; **Tab. D7-3web**). Der Anteil der kompetenzstärksten Gruppe liegt in Deutschland mit etwa 8 % im Jahr 2023 unter dem OECD- und EU-Durchschnitt (**Tab. D7-4web**). Wie schon zu vergangenen Erhebungszeitpunkten gilt weiterhin etwa ein Viertel aller Primarschüler:innen in Deutschland als eher leistungsschwach (unter Kompetenzstufe III), was in etwa dem Niveau der teilnehmenden OECD- (27 %) und EU-Staaten (26 %) entspricht. Insbesondere der hohe Anteil leistungsschwacher Schüler:innen bei vergleichsweise kleiner Leistungsspitze ist aus bildungspolitischer Perspektive als herausfordernd einzuschätzen (**Tab. D7-4web**). Insgesamt weisen die Ergebnisse auf potenziell erhöhte Förderbedarfe eines erheblichen Teils der Schüler:innen im weiteren Verlauf der Sekundarstufe hin, insbesondere im Hinblick auf den Kompetenzerwerb und den Erwerb schulischer Abschlüsse (**D8**; Selter et al., 2024).

Etwa ein Viertel aller Primarschüler:innen in Deutschland gilt im Fach Mathematik als leistungsschwach

Mathematische Kompetenzen im Sekundarbereich I im innerdeutschen Vergleich

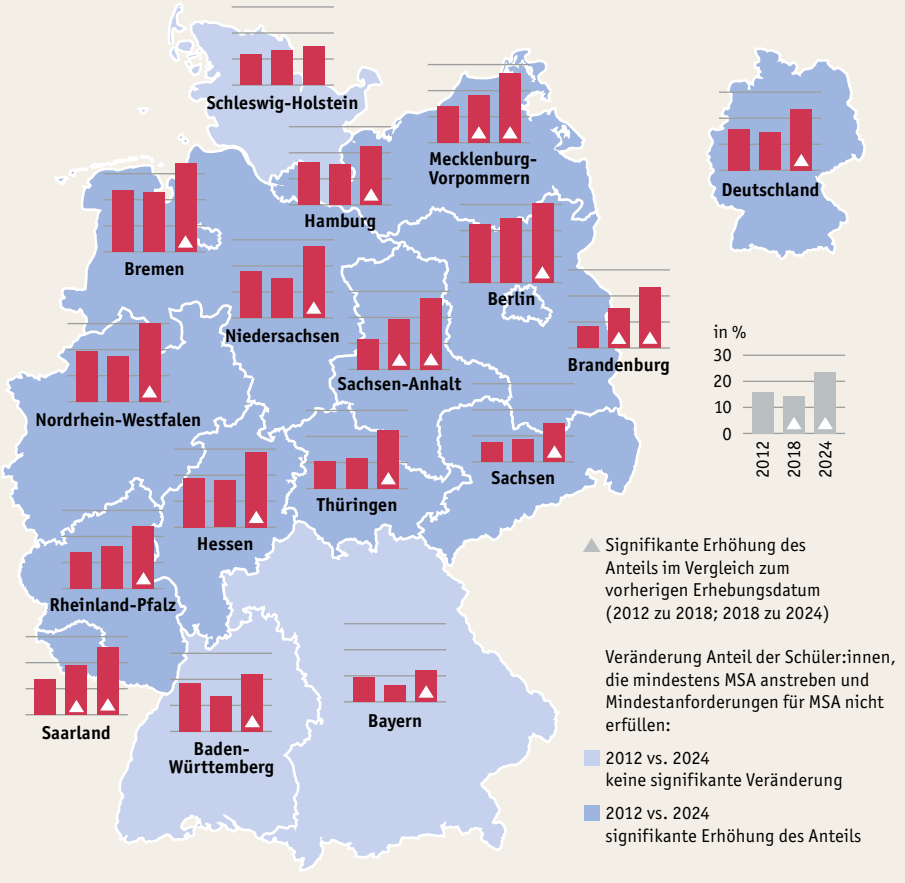
Signifikante Rückgänge der Mathematikleistungen im Sekundarbereich I

Der IQB-Bildungstrend 2024 zeigt, dass sich die Leistungen im Vergleich zum letzten Erhebungszeitpunkt 2018 in fast allen Ländern signifikant verschlechtert haben. Nach einer deutschlandweit stabilen Entwicklung zwischen 2012 und 2018 zeigen sich damit nun flächendeckend Einbußen. Bundesweit ist der Kompetenzmittelwert auf 474 Kompetenzpunkte gesunken. Lediglich in Berlin und Hamburg zeigen sich seit 2018 keine signifikanten Rückgänge, während Nordrhein-Westfalen mit einem Rückgang von 34 Punkten den stärksten Leistungsabfall aufweist. Die Kompetenzmittelwerte reichen 2024 von 436 Punkten in Bremen bis 511 Punkten in Sachsen. Die Streuung der Mathematikleistungen hat sich bundesweit kaum verändert, ist jedoch 2024 in Berlin und Hamburg überdurchschnittlich (**Tab. D7-5web**; Paul & Sachse, 2025).

Mittlerweile verfehlt knapp ein Viertel den Mindeststandard für den MSA

Auch in Bezug auf das Erreichen der Bildungsstandards zeigen sich erhebliche Verschlechterungen, deren Ausmaß zwischen den Ländern variiert. Im Jahr 2024 verfehlt knapp ein Viertel der Schüler:innen in Deutschland, die mindestens den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben, den Mindeststandard im Fach Mathematik für diesen Abschluss (+9 Prozentpunkte seit 2018). Im Vergleich zu 2012 ist der Anteil in allen Ländern mit Ausnahme von Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein signifikant gestiegen (**Abb. D7-1**; **Tab. D7-6web**). Weiterführende Analysen zeigen, dass der

Abb. D7-1: Anteil der Schüler:innen in der Jahrgangsstufe 9 im Fach Mathematik, die mindestens den Mittleren Schulabschluss anstreben und den Mindeststandard* verfehlen, nach Ländern im Zeitvergleich (in %)



* *Verfehlen der Kompetenzstufe II und höher.*
Quelle: IQB-Bildungstrend 2024

→ *Tab. D7-6web*

Kompetenzabfall nur teilweise auf Veränderungen in der Schüler:innenkomposition zurückzuführen ist (Hafiz & Weirich, 2025). Als mögliche Einflussfaktoren gelten die Aus- und Nachwirkungen der pandemiebedingten Einschränkungen, deren konkrete Bedeutung sich auf Basis des IQB-Bildungstrends jedoch nicht abschließend beurteilen lässt (Sachse & Paul, 2025). Geringe Kompetenzen stellen ein erhebliches Risiko für den weiteren Bildungsverlauf dar und stehen in engem Zusammenhang mit erhöhten Abschlussrisiken, wobei Studien trotz dieser Risiken häufig beachtliche individuelle Entwicklungsdynamiken beim späteren Erreichen von Bildungsabschlüssen belegen (Lühe et al., 2025). Inwieweit die aktuell beobachteten Kompetenzrückgänge zu den gestiegenen Anteilen von Abgängen ohne Schulabschluss G (**D8**) beitragen, kann mit vorliegenden Daten nicht eindeutig bestimmt werden.

Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich

Eher geringe computer- und informationsbezogene Kompetenzen

Die Befähigung der Lernenden zum reflektierten und selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien ist ein wichtiges Ziel schulischen Lernens. Das in ICILS 2023 durch Testung ermittelte mittlere Niveau der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler:innen in Deutschland (M = 502) liegt über dem Vergleichswert der EU-Staaten, entspricht jedoch einem vergleichsweise niedrigen Leistungsniveau (**Tab. D7-7web**), insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen einer zunehmend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt. Deutschland zählt im Vergleich zu 2018 zu den Ländern mit den stärksten Kompetenzrückgängen. Neben dem Rückgang des Kompetenzniveaus ist die Gruppe der leistungsschwachen Schüler:innen signifikant angestiegen (Eickelmann et al., 2024). Mittlerweile gelten mehr als 40 % der Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe als kompetenzschwach (unter Kompetenzstufe III), während die Leistungsspitze sehr klein ausfällt (1 % erreichten Kompetenzstufe V; **Tab. D7-8web**).

Erhebliche Kompetenzrückgänge und mittlerweile mehr als 40 % kompetenzschwache Schüler:innen

Disparitäten in den Kompetenzergebnissen

Fortbestehen der Disparitäten nach sozialer Herkunft und Einwanderungsgeschichte, die sich jedoch nicht weiter verschärft haben

Im Vergleich zum jeweils vorherigen Erhebungszeitpunkt haben sich die bestehenden und im internationalen Vergleich starken Disparitäten nach sozialer Herkunft und Einwanderungsgeschichte weder in den durchschnittlichen Mathematikleistungen im Primarbereich und Sekundarbereich I noch in den durchschnittlichen computer- und informationsbezogenen Leistungen[23] im Sekundarbereich I weiter verschärft (Casamassima et al., 2024; Sachse et al., 2025; Schotte et al., 2025; Schwippert et al., 2024; Stubbe et al., 2024). Bemerkenswert ist, dass die Leistungseinbußen im Sekundarbereich I im Fach Mathematik – anders als in früheren Erhebungen des IQB-Bildungstrends zu anderen Kompetenzdomänen (z. B. Niemietz et al., 2023) – Schüler:innen aller sozialen Herkunftsgruppen mit und ohne Einwanderungsgeschichte betreffen (Sachse et al., 2025; Schotte et al., 2025) und folglich nicht auf einzelne Gruppen begrenzt sind. Zudem weisen die Ergebnisse trotz insgesamt stabiler Disparitäten in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen auf eine ungünstige Entwicklung hin, da sich der Anteil sehr leistungsschwacher Schüler:innen (Kompetenzstufe I) mit niedrigem kulturellem Kapital seit 2013 verdoppelt hat (Casamassima et al., 2024). Zugleich zeigen jüngste Untersuchungen, dass Disparitäten in den Kompetenzunterschieden eher mit bildungsbezogenen Lern- und Unterstützungsbedingungen der Familie und schulischen Rahmenbedingungen verbunden sind als mit dem Zugang und der Nutzung (**D5**; Lörz & Becker, 2025).

23 In ICILS 2023 liegen nur Ergebnisse des Vergleichs der Schüler:innen ohne Einwanderungsgeschichte mit denjenigen Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte vor, die selbst nicht in Deutschland geboren sind (1. Generation).

Motivationale Merkmale im mathematikbezogenen Kompetenzerwerb

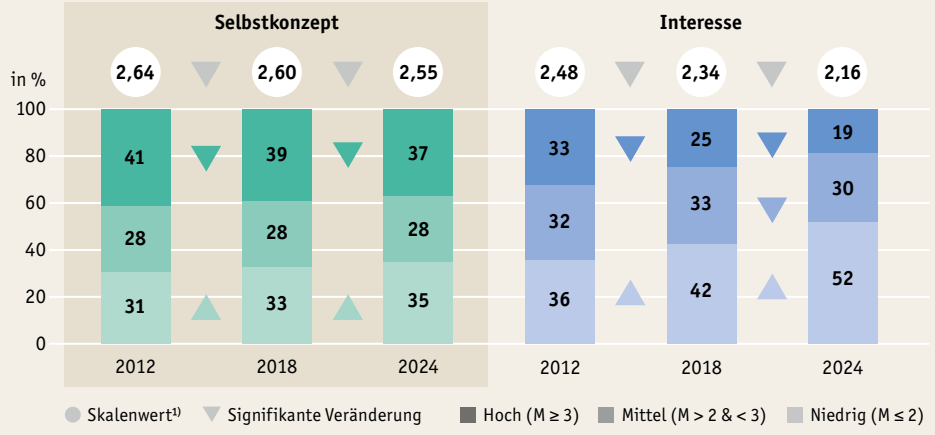
Motivationale Merkmale wie das (Fähigkeits-)Selbstkonzept und das Interesse stehen in engem Zusammenhang mit Leistungsergebnissen und Bildungserfolg (Eccles & Wigfield, 2020; Schneider et al., 2025) und können zugleich als Ergebnisse schulischer Lernprozesse betrachtet werden. Für den Primarbereich liegen mit TIMSS 2023 aktuelle Daten ausschließlich zum mathematikbezogenen Selbstkonzept, jedoch nicht zum Interesse vor. Das Selbstkonzept der Viertklässler:innen ist als eher hoch einzustufen (M = 2,99[24]). Ein Großteil weist zwar weiterhin ein mittleres oder hohes mathematikbezogenes Selbstkonzept auf (88 %), gleichwohl zeigen sich im Vergleich zu früheren Erhebungen signifikante Rückgänge (**Tab. D7-9web**; **Tab. D7-10web**; Selter et al., 2024).

Hohe mathematikbezogene Selbstkonzepte im Primarbereich mit signifikanten Rückgängen

Für den Sekundarbereich I liegen mit dem IQB-Bildungstrend 2024 sowohl Daten zum mathematikbezogenen Selbstkonzept als auch zum Interesse vor. Zwar weist eine Mehrheit der Neuntklässler:innen (65 %) ein mittleres bis hohes mathematikbezogenes Selbstkonzept auf, in der Gesamtbetrachtung ist es jedoch als eher mittelmäßig einzuschätzen (M = 2,55). Im Vergleich zu den vergangenen Erhebungszeitpunkten (2012 und 2018) setzen sich die bereits beobachteten Rückgänge weiter fort (**Abb. D7-2**) und bestätigen damit den bereits längerfristig beobachteten Abwärtstrend. Während 2012 noch ein mittelmäßiges mathematikbezogenes Interesse vorlag, ist es im Jahr 2024 als eher gering einzuordnen (M = 2,16). Mittlerweile schätzt mehr als die Hälfte der Schüler:innen ihr Interesse am Fach als niedrig ein (**Abb. D7-2**). Schüler:innen aus sozioökonomisch bevorteilten Familien (mehr als 100 Bücher im Haushalt) weisen ein höheres mathematikbezogenes Selbstkonzept und Interesse auf (**Tab. D7-12web**). Herkunfts- und einwanderungsbezogene Disparitäten im mathematikbezogenen Selbstkonzept und Interesse fallen im Sekundarbereich I deutlich geringer aus und sind damit weniger stark ausgeprägt als die Disparitäten in den fachlichen Kompetenzen (**Tab. D7-13web**). Hervorzuheben ist zudem, dass Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte ein höheres mathematikbezogenes Interesse berichten als Schüler:innen ohne Einwanderungsgeschichte (**Tab. D7-13web**; Schneider et al., 2025).

Mittlere mathematikbezogene Selbstkonzepte und eher geringes mathematikbezogenes Interesse im Sekundarbereich I mit ebenfalls bedeutsamen Rückgängen

Abb. D7-2: Mathematikbezogenes Selbstkonzept und Interesse von Schüler:innen der Jahrgangsstufe 9 im Zeitvergleich*



* *Zeitvergleich 2024 vs. 2012, siehe* ***Tab. D7-10web*** *und* ***Tab. D7-11web****.*
1) Skala von 1–4. Theoretischer Skalenmittelwert = 2,5.
Quelle: IQB-Bildungstrend 2024, 2018 & IQB-Ländervergleich 2012, Sonderauswertung des IQB
→ Tab. D7-9web, Tab. D7-10web, Tab. D7-11web

24 *Skala von 1–4. Theoretischer Skalenmittelwert = 2,5.*

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D8

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Eng verknüpft mit dem Kompetenzerwerb (**D7**), gelten Abgangs- und Abschlussquoten als zentrale Indikatoren für die Qualifizierungs- und Selektionsfunktion des Schulwesens, ohne dass sich daraus unmittelbare Rückschlüsse auf individuelle Kompetenzniveaus ableiten lassen. Der Erwerb von Schulabschlüssen prägt weitere Bildungs- und Erwerbsbiografien (vgl. **E**, **F**). Im Folgenden wird Auskunft über die Anzahl und Quoten der Absolvent:innen[G] und Abgänger:innen[G] gegeben. Zudem wird – differenziert bis auf die kommunale Ebene – der Blick auf Schüler:innen gerichtet, die ohne Schulabschluss[G][25] die Schule verlassen haben. Abschließend wird auf Unterschiede im Abschlusserwerb nach Trägerschaft[G] eingegangen.

Entwicklung der Abschluss- und Abgangsquoten

Der Erwerb höher qualifizierender Abschlüsse hat sich insgesamt auf hohem Niveau stabilisiert. Bei der Interpretation der Befunde zum Abschlusserwerb der Hochschulreife ist jedoch zu beachten, dass in mehreren westdeutschen Ländern infolge der Rückkehr zu G9 (**D1**) temporär ausbleibende Abiturjahrgänge auftreten (**Tab. D8-1web**). Dies wird sich besonders im Abgangsjahr 2026 zeigen, wenn sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Schleswig-Holstein kein Abiturjahrgang vorhanden ist, sodass bundesweit voraussichtlich nur rund 250.000 Schüler:innen die allg. und fachgeb. Hochschulreife erwerben werden. Danach ist mit einer deutlich höheren Zahl von Absolvent:innen mit solchen Abschlüssen zu rechnen (**Abb. D8-4web**; **Tab. D8-1web**). Der temporäre Rückgang dürfte sich sowohl regional als auch bundesweit in Zahlen der Ausbildungsanfänger:innen (vgl. **E1**) und Studienberechtigten (vgl. **F2**) niederschlagen.

Rückkehr zu G9 in einigen Ländern führt zu temporärer Verringerung der Anzahl der Absolvent:innen mit Hochschulreife

Seit dem Abgangsjahr 2014 ist die Quote der Abgänger:innen[26] bundesweit leicht auf 8 % angestiegen. Ein zwischenzeitlicher Rückgang im Jahr 2020 dürfte pandemiebedingt sein, etwa im Zusammenhang mit angepassten Versetzungs- und Prüfungsregelungen; danach überschritt die Quote wieder das Vorkrisenniveau (**Abb. D8-1**). Gleichzeitig ist der zuvor beobachtete Bedeutungsverlust des Ersten Schulabschlusses[G] (ehemals: Hauptschulabschluss) an *allgemeinbildenden* Schulen unterbrochen, während höher qualifizierende Abschlüsse insgesamt rückläufig sind[27] (**Tab. D8-1web**).

Quote der Abgänger:innen ohne Schulabschluss nimmt weiter leicht zu

Rückgang des Erwerbs des Ersten Schulabschlusses an allgemeinbildenden Schulen scheint unterbrochen

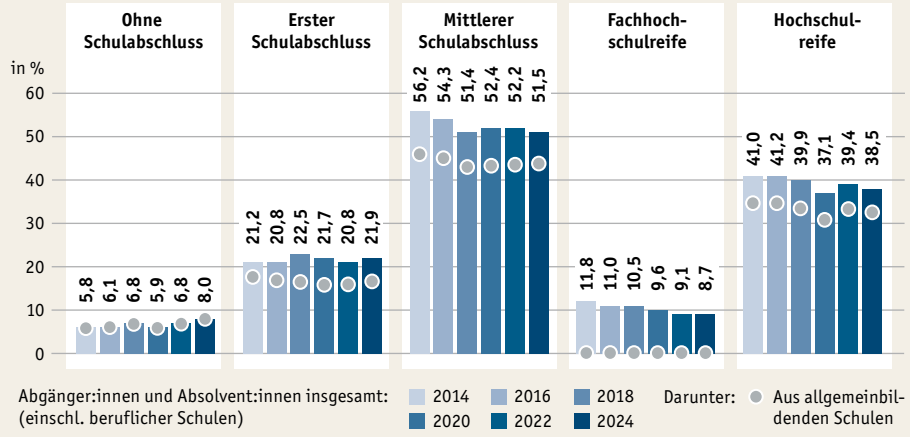
Inwieweit Lernrückstände infolge der Corona-Pandemie oder Kompetenzrückgänge (**D7**) den Rückgang des Erwerbs höher qualifizierender Schulabschlüsse beeinflussen, lässt sich mit vorliegenden Daten nicht beantworten. Auch durch schulstrukturelle Veränderungen sind sie nicht zu erklären, da die entsprechenden Rahmenbedingungen zuletzt weitgehend stabil waren (**D1**) und die Rückumstellung auf G9 keine Auswirkungen auf die Entwicklung der Quoten der weniger qualifizierenden Abschlüsse hat. Vielmehr liegt die Annahme nahe, dass demografische Faktoren eine Rolle spielen und dass gerade geflüchtete Kinder und Jugendliche aufgrund unterbrochener Bildungsbiografien (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, I1; Homuth et al., 2020) oder verspäteten Schuleintritts infolge institutioneller Vorgaben (Will et al., 2022) unzureichende Deutschkenntnisse in der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe vorweisen. Geflüchtete verlassen potenziell häufiger die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss. Darauf deutet der höhere Anteil von Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft[G] in den Schulabgängen ohne Schulabschluss nach dem

25 *Es ist zu beachten, dass hierunter auch diejenigen Schüler:innen fallen, die einen förderschwerpunktspezifischen Abschluss erhalten haben.*

26 *Zur Bewertung längerfristiger Entwicklungen werden über die Zahl der Abschlüsse hinaus Abschluss- und Abgangsquoten herangezogen, da diese demografische Veränderungen berücksichtigen. Hierbei hat sich die Berechnung der Quoten in Relation zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung mithilfe des Quotensummenverfahrens[M] etabliert.*

27 *Auswirkungen der Rückumstellung zu G9 (**D1**) sind zu beachten.*

Abb. D8-1: Quoten der Absolvent:innen und Abgänger:innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen nach Abschlussarten in den Abgangsjahren 2014 bis 2024 (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)*



* *Die Zahl der Abgänger:innen und Absolvent:innen wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen. Aufgrund zeitversetzter Doppelzählungen (wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen weiteren Schulabschluss ergänzen) summieren sich die Quoten pro Abschluss nicht auf 100 %.*

Quelle: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen D → ***Tab. D8-1web***

Abgangsjahr 2014 hin (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dass diese Gruppe die Möglichkeit wahrnimmt, den Ersten Schulabschluss zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen, zeigt sich im gestiegenen Anteil an Schüler:innen mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft im Übergangssektor (vgl. **E1**; Becker, 2024) und an Schulen des Zweiten Bildungswegs (vgl. **G2**).

Abgänger:innen ohne Schulabschluss

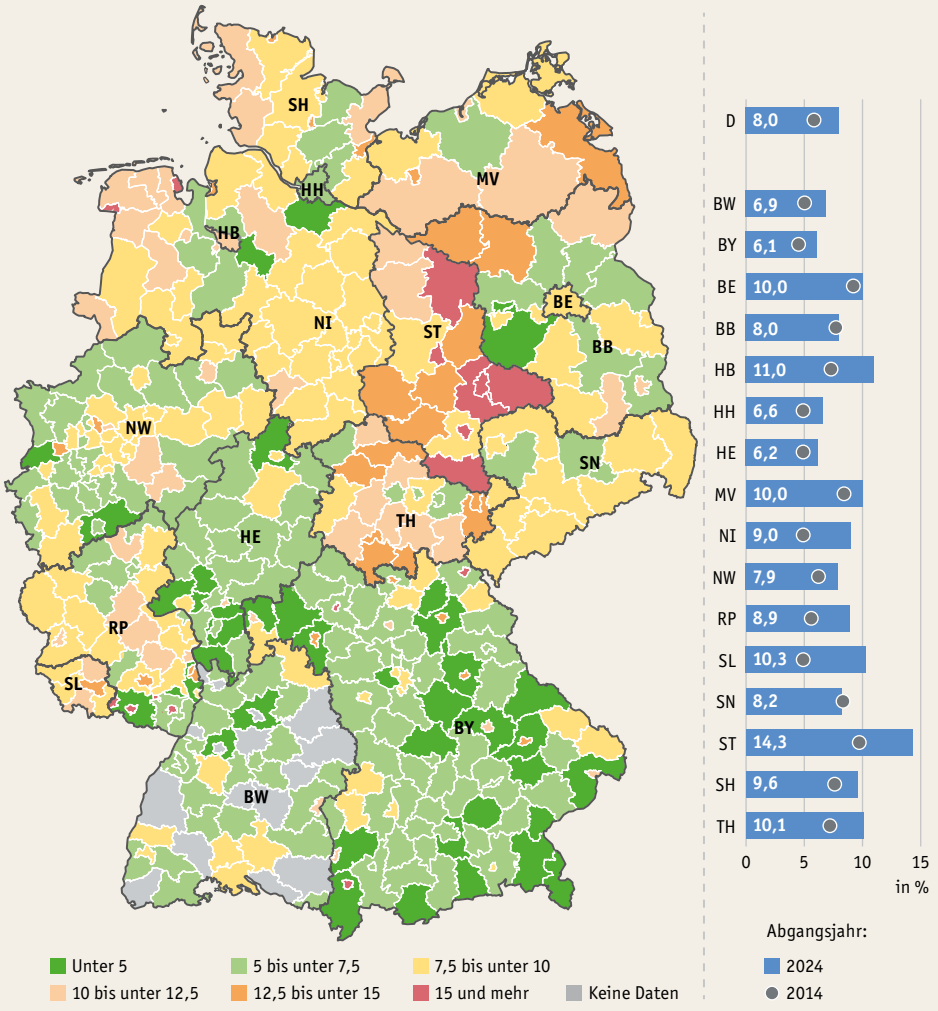
Anstieg der Zahl der Abgänger:innen ohne Schulabschluss bei landesspezifisch unterschiedlichen Entwicklungen und erheblichen kommunalen Disparitäten

Am unteren Ende des Qualifikationsspektrums zeigt sich bundesweit ein Anstieg der Zahl der Jugendlichen, die ohne Schulabschluss von allgemeinbildenden Schulen abgehen. Gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ist die Abgangsquote (Abgänger:innen ohne Abschluss) seit dem Abgangsjahr 2014 um über einen Prozentpunkt auf 8 % gestiegen. Neben Länderunterschieden (6 bis 14 %; **Abb. D8-2**; **Tab. D8-2web**) bestehen auch erhebliche kommunale Disparitäten (2 bis 21 %). Um diese zu beschreiben, wird auf eine Kreistypisierung (vgl. **B1**) zurückgegriffen. Unter Berücksichtigung methodischer Einschränkungen zur Auswertung der Abschlussquoten auf kommunaler Ebene M zeigt sich, dass die Abgangsquote vor allem in Ostdeutschland in strukturschwächeren Landkreisen und kreisfreien Städten sowie deutschlandweit in strukturschwachen, eher dicht besiedelten Städten erhöht ist. Demgegenüber fallen die Quoten in westdeutschen strukturstarken Landkreisen und Städten am geringsten aus (**Tab. D8-3web**). Diese Befunde verdeutlichen, dass sich die Herausforderungen bei der Reduktion früher Schulabgänge ohne Schulabschluss nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Länder erheblich unterscheiden. Zu beachten ist, dass im Alter von 25 bis unter 65 Jahren der Anteil der Personen ohne beruflichen und schulischen Abschluss auf etwa 6 % beziffert wird (vgl. **B5**).

Zunehmende Bedeutung des nachträglichen Abschlusserwerbs des Ersten Schulabschlusses an beruflichen Schulen

Betrachtet man den Abschlusserwerb differenziert nach Schularten, zeigt sich, dass der Anteil der Abgänger:innen ohne Schulabschluss über alle Schularten hinweg zunimmt, wenngleich die Zunahme an Hauptschulen am größten ausfällt (+11 Prozentpunkte auf 18 % im Abgangsjahr 2024). Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der beruflichen Schulen beim (z.T. nachträglichen) Abschlusserwerb. Inzwischen wird ein Viertel aller Ersten Schulabschlüsse an beruflichen Schulen erworben (**Tab. D8-1web**).

Abb. D8-2: Schulabgänge von allgemeinbildenden Schulen ohne Schulabschluss nach Kreisen und Ländern im Abgangsjahr 2024 (in %)*



* *Methodische Hinweise zur Auswertung der Abschlussquoten auf kommunaler Ebene (M) sind zu beachten. Die Abgangsquoten auf Landes- und Bundesebene sind abweichend von der kommunalen Ebene mit dem Quotensummenverfahren berechnet (siehe auch Hinweise **Abb. D8-1**).*

Quelle: Kommunale Ebene: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Regionaldatenbank (D); Landes- und Bundesebene: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen, eigene Berechnungen

→ ***Tab. D8-2web, Tab. D8-3web***

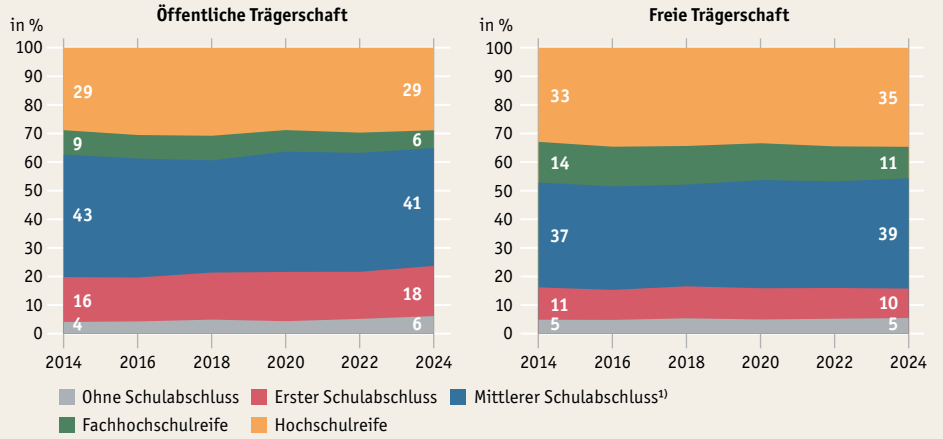
Abschlusserwerb nach öffentlicher und freier Trägerschaft

Höher qualifizierende Abschlusskonstellationen an Schulen in freier Trägerschaft

Einhergehend mit der Zunahme der Schüler:innenzahl an Schulen in freier Trägerschaft (**D1**) hat sich seit dem Abgangsjahr 2014 auch der Anteil der Absolvent:innen und Abgänger:innen an Schulen in freier Trägerschaft an allen Absolvent:innen und Abgänger:innen leicht auf 11 % erhöht (**Tab. D8-5web**)[28]. Mit Ausnahme des insgesamt zurückgehenden Erwerbs der Fachhochschulreife hat die Bedeutung höher qualifizierender Abschlüsse an Schulen in freier Trägerschaft zugenommen, während gegenteilig an öffentlichen Schulen der Erwerb des Ersten Schulabschlusses zugenommen hat. Diese Entwicklungen sind angesichts unterschiedlicher Schüler:innenkompositionen zu interpretieren. Auffällig ist, dass sowohl an Schulen in öffentlicher als auch in

28 *Die Angaben sind nicht mit den zuvor genannten Abschlussquoten nach gleichaltriger Wohnbevölkerung oder Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter vergleichbar, da die Werte in Relation aller erworbenen Abschlüsse bzw. Abgänge innerhalb einer Schulart relativiert werden.*

Abb. D8-3: Verteilung der Absolvent:innen* und Abgänger:innen nach Trägerschaft zwischen den Abgangsjahren 2014 und 2024**



* *Da diejenigen einbezogen werden, die den schulischen Teil der Fachhochschulreife erreicht haben (unter Mittlerer Schulabschluss), kann es zu Abweichungen von in der Vergangenheit berichteten Angaben kommen. Aufgrund unterschiedlicher Berechnungsweise sind die Anteile nicht mit den Abschluss- und Abgangsquoten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) in **Abb. D8-1** und **Abb. D8-2** vergleichbar.*

** *Ohne Abendschulen, Kollegs, Externe, Gesundheitsschulen, Absolvent:innen und Abgänger:innen ohne Angabe.*

1) Einschließlich derjenigen, die den schulischen Teil der Fachhochschulreife erreicht haben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen → ***Tab. D8-5web***

freier Trägerschaft die Anzahl und der Anteil der Abgänger:innen ohne Schulabschluss zugenommen haben, wenngleich an den Schulen in freier Trägerschaft der Anteil geringer ist (**Abb. D8-3**), was jedoch nicht direkt auf Unterschiede in der schulischen Qualität zurückgeführt werden kann (Hoffmann et al., 2019; Lipowsky et al., 2018). Zudem fällt auf, dass fast die Hälfte der an Förderschulen erworbenen Mittleren Schulabschlüsse an Schulen in freier Trägerschaft erzielt wird (**Tab. D8-5web**; **Abb. D8-5web**), wenngleich nur ein Viertel aller Förderschulen in freier Trägerschaft ist (**D1**). Zu den Hintergründen der höher qualifizierenden Abschlusskonstellationen an Schulen in freier Trägerschaft liegen bislang wenige Erkenntnisse vor. Es ist denkbar, dass sie sich u. a. auf den von sozialen Disparitäten geprägten Zugang zu Schulen in freier Trägerschaft zurückführen lassen (**D1**; Görlitz et al., 2018; Helbig & Schmitz, 2024).

Höher qualifizierende Abschlusskonstellationen an Förderschulen in freier Trägerschaft besonders beachtlich

Methodische Erläuterungen

Abschluss- und Abgangsquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (Quotensummenverfahren)
Da statistische Angaben zum Geburtsjahr der Jugendlichen vorliegen, ist es möglich, die Quoten in Bezug zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung, d. h. je einzelnen Altersjahrgang, zu berechnen (Weiteres in: Kühne, 2015; Wolf, 2013). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen weitere Schulabschlüsse erwerben oder nachholen.

Abgangsquote in % der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter auf kommunaler Ebene
Da keine öffentlich zugänglichen statistischen Angaben zum Geburtsjahr der Jugendlichen auf kommunaler Ebene vorliegen, wird die Abgangsquote auf kommunaler Ebene in % der Wohnbevölkerung im typischen Abgangsalter berechnet. Die Abgangsquote in % der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter bezeichnet den Quotienten aus der Zahl der Abgänger:innen und der jeweils alterstypischen Bevölkerung. Die Summe aller Abschluss- und Abgangsquoten kann mehr als 100 % betragen, da das tatsächliche Alter der Abgänger:innen nicht in jedem Fall dem typischen Altersjahrgang entspricht und es bei weiterem oder nachgeholtem Abschlusserwerb zu zeitversetzten Doppelzählungen kommt.

Die Abschlussquoten auf kommunaler Ebene lassen sich nur eingeschränkt mit den Werten der Länder vergleichen. Abweichungen in den Ergebnissen der verschiedenen Berechnungsweisen sind in **Tab. D8-4web** einzusehen. Da bestimmte Schularten – etwa Förderschulstandorte – in einzelnen Kreisen fehlen, kann es aufgrund von Pendelbewegungen in andere Kreise zu erheblichen Verzerrungen kommen (Klemm, 2023; für weitere Details siehe auch Kühne, 2015).

Perspektiven

Das schulische Bildungswesen steht gegenwärtig vor einigen Herausforderungen, die in ihrem Zusammenwirken die Leistungsfähigkeit des Systems beeinflussen. Dazu zählen insbesondere die zunehmende Heterogenität der Schüler:innenschaft, ein anhaltender Rückgang der durchschnittlichen Kompetenzen mit steigenden Anteilen von Schüler:innen, die die Mindeststandards in Mathematik nicht erreichen (**D7**) und die Schule ohne Schulabschluss verlassen (**D8**). Hinzu kommt der weiterhin bestehende Lehrkräftemangel (**D4**), ebenso Fragen der gleichberechtigten Teilhabe und Chancengleichheit sowie die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung und Betreuung im Primarbereich (**D3**).

Die dargestellten Befunde verdeutlichen, dass die aktuellen Herausforderungen des Schulwesens nicht isoliert auftreten, sondern aus dem Zusammenwirken demografischer Rahmenbedingungen, institutioneller Strukturen, personeller Ressourcen, schulischer Lernumwelten sowie der Entwicklung von Kompetenzen und Abschlüssen entstehen. Perspektiven für Bildungspolitik und -verwaltung eröffnen sich dort, wo diese Befunde nicht isoliert, sondern in ihrer wechselseitigen Verschränkung interpretiert und eingeordnet werden.

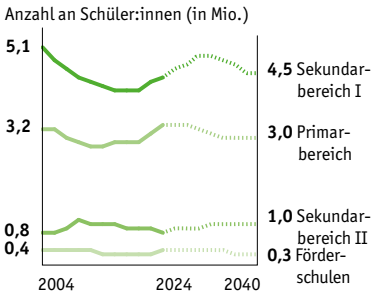
Ein maßgeblicher Rahmen für die weitere Entwicklung des Schulwesens ergibt sich aus den demografischen Entwicklungen. Aktuell treffen überwiegend konsolidierte Angebotsstrukturen weiterhin auf hohe Schüler:innenzahlen (**D1**). Die Übergangsdynamiken im Schulwesen (**D2**) zeigen, dass trotz weitgehend stabiler Übergangsquoten in höher qualifizierende Schularten die absolute Zahl der Übergänge infolge größerer Jahrgänge zunimmt und damit zusätzliche Anforderungen an Schulstandorte, Personal und Infrastruktur entstehen. In den kommenden Jahren ist jedoch mit rückläufigen Schüler:innenzahlen zu rechnen, die sich zunächst im Primarbereich und zeitlich verzögert auch in den weiterführenden Schulen auswirken werden (**D1**). Diese Entwicklung berührt auch den Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote, der bislang trotz gesetzlicher Verankerung des Rechtsanspruchs ab 2026 nur verhalten voranschreitet und regional sehr unterschiedlich ausgeprägt ist (**D3**). Die demografische Entwicklung stellt jedoch keinen automatischen Entlastungseffekt dar. Vielmehr verweist sie auf ein zeitlich begrenztes Steuerungsfenster, in dem bestehende personelle und organisatorische Kapazitäten aktiv neu ausgerichtet werden können. Perspektivisch wird entscheidend sein, demografische Spielräume gezielt zu nutzen, um Ressourcen dort zu bündeln, wo strukturelle Belastungen besonders ausgeprägt sind, etwa in strukturschwächeren und sozial benachteiligten Regionen oder an Schulen mit hoher Heterogenität der Schüler:innenschaft.

Weiterhin prägen personelle Kapazitätsengpässe die Handlungsspielräume der Schulen (**D4**). Die Länder reagieren auf den Mangel mit einer Vielzahl an Maßnahmen. In welchem Umfang diese Maßnahmen dauerhaft zur Sicherung der verlässlichen Unterrichtsversorgung und folglich auch der Unterrichtsqualität beitragen können, lässt sich bislang jedoch nicht abschätzen, zumal belastbare und differenzierte Daten zur fachlichen Ausdifferenzierung des Lehrkräftebestands und zu unbesetzten Lehrkräftestellen fehlen (**D4**). Zwar ist die Anzahl der Lehrkräfte insgesamt gestiegen, zugleich nimmt jedoch der Anteil von Lehrkräften ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung in den letzten 10 Jahren deutlich zu. Perspektivisch rückt nicht nur die Frage zusätzlicher Gewinnung, sondern vor allem die Gestaltung von Qualifizierung, Unterstützung und Verteilung des vorhandenen Personals in den Vordergrund. Dies gilt nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote, der zusätzliche Anforderungen an Personalgewinnung, multiprofessionelle Zusammenarbeit und Qualitätssicherung mit sich bringt (**D3**). Eine stärker sozial indexierte Steuerung von Personalressourcen – ergänzt durch qualifizierende und unterstützende Strukturen – könnte dazu beitragen, Qualität und Chancengleichheit zugleich zu adressieren.

Mit Blick auf das an Schulen tätige Personal rückt auch die multiprofessionelle Zusammenarbeit in den Fokus (**D4**). Neben Lehrkräften übernimmt weiteres pädagogisches und nichtpädagogisches Personal zentrale Aufgaben; für diese Berufsgruppen liegen bislang jedoch kaum belastbare Datengrundlagen vor. Angesichts der erhöhten Belastung des psychischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen (**D5**) sowie des Belastungserlebens von Lehrkräften gewinnt die Unterstützung des schulischen Lern- und Arbeitsklimas an Bedeutung. Befunde deuten darauf hin, dass das psychische Wohlbefinden von Schüler:innen in engem Zusammenhang mit schulischen Lernpro-

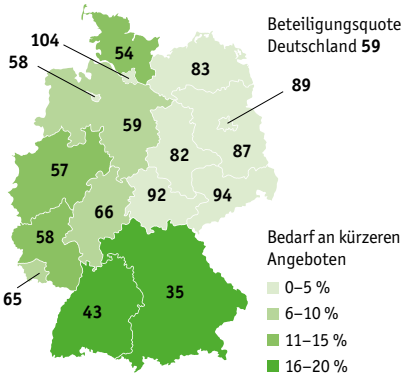
Im Überblick

Noch steigende Schüler:innenzahlen; zukünftig Rückgänge im Primarbereich & Sekundarbereich I erwartet (D1)



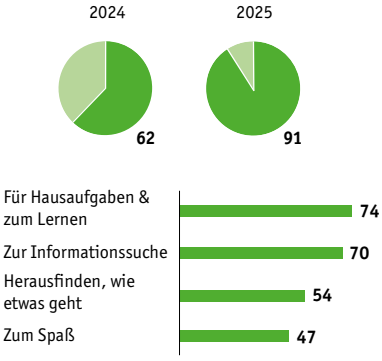
In Ländern mit niedrigerer Ganztagsbeteiligung haben Eltern höheren Bedarf an kürzeren Angeboten (D3)

Beteiligungsquote an ganztägigen Angeboten im Primarbereich (Zahl) und Anteil Eltern mit Bedarf an kürzeren Angeboten (Legende) 2025 nach Ländern (in %)



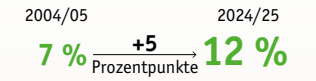
Einsatz von KI-Anwendungen steigt und erfolgt vor allem nach wissensorientierten Nutzungsmotiven (D6)

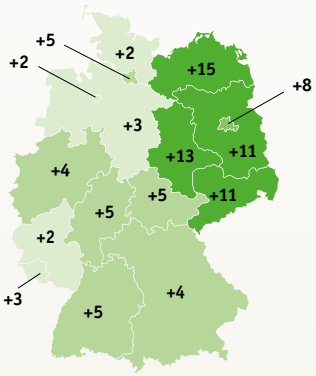
Anteil der 12- bis unter 20-Jährigen, die KI-Anwendungen einsetzen und Nutzungsmotive (in %)



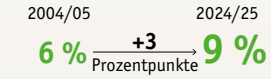
Anteil der Schulstandorte in freier Trägerschaft nimmt zu, bei leicht steigender Privatschüler:innenquote (D1)

Veränderung des Anteils von allgemeinbildenden Privatschulen an allen allgemeinbildenden Schulen (in Prozentpunkten)



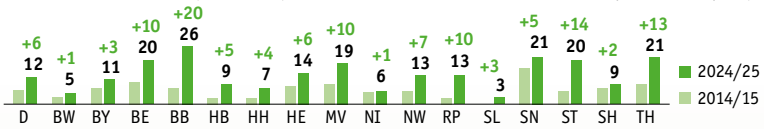


Veränderung der Privatschüler:innenquote an allgemeinbildenden Schulen (in Prozentpunkten)

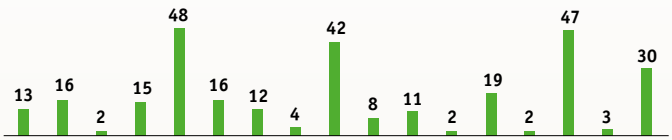


Anteil der Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung nimmt zu, mit landesspezifischen Unterschieden (D4)

Anteil der Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung an allen Lehrkräften in 2014/15 und 2024/25 (in %)



Anteil der unbefristet eingestellten Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung an allen unbefristeten Neueinstellungen in 2024/25 (in %)



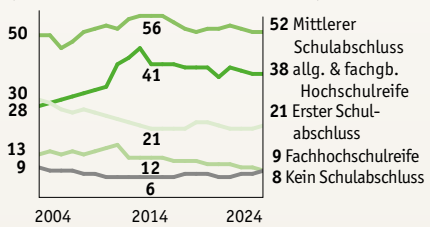
Zunehmender Anteil leistungsschwacher Schüler:innen im Fach Mathematik (D7)

Anteil an Neuntklässler:innen, die mindestens den Mittleren Schulabschluss anstreben und den Mindeststandard für Mathematik nicht bzw. den Optimalstandard erreichen (in %)



Erwerb von höheren Schulabschlüssen auf hohem Niveau konsolidiert; erneute Zunahme an Jugendlichen, die die Schule mit dem Ersten oder ohne Schulabschluss verlassen (D8)

Absolvent:innen und Abgänger:innen von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)



D

zessen steht (**D5**). Vor diesem Hintergrund kommt den bislang als unzureichend einzuschätzenden schulpsychologischen Unterstützungsstrukturen eine wichtige Rolle zu; ihre Ausgestaltung und Verfügbarkeit werden jedoch bisher nur eingeschränkt systematisch erfasst (**D4**).

Eng mit der Personalausstattung verbunden sind Fragen der gleichberechtigten Chancen und Teilhabe. Trotz politischer Zielsetzungen bleibt die inklusive Beschulung begrenzt, während der Anteil der Förderschulen zuletzt sogar wieder zunahm. Auch das Schulwesen in freier Trägerschaft gewinnt regional unterschiedlich stark an Bedeutung, wobei sich an vergleichbaren Schularten größere Anteile höher qualifizierender Abschlüsse zeigen als im öffentlichen Schulwesen. Diese Entwicklungen wirken sich mittelbar auf Bildungswege und Abschlüsse aus (**D2**, **D8**). Perspektivisch stellt sich damit eine Steuerungsfrage der gleichberechtigten Zugänglichkeit unterschiedlicher Bildungswege. Ein systematisches, kleinräumiges Monitoring von Segregations- und Substitutionseffekten ist erforderlich, um kumulative institutionelle Wirkungen frühzeitig zu erkennen und steuerungspolitisch adressieren zu können.

Die Indikatoren zur schulischen Lernumwelt (**D5**) sowie zu Kompetenzen und lernbezogenen Merkmalen (**D7**) verdeutlichen, dass schulische Prozesse und Kompetenzentwicklung in einem engen inhaltlichen Zusammenhang stehen. Gleichzeitig weisen Befunde zu sinkenden Kompetenzen, steigenden Anteilen von Schüler:innen, die Mindeststandards nicht erreichen, sowie fortbestehenden sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb auf Herausforderungen sowohl der Qualität pädagogischer Prozesse im Schulsystem als auch struktureller Rahmenbedingungen hin (**D7**). Diese Befunde stehen in engem Zusammenhang mit Schulabgängen und Abschlüssen – auch hier zeigen sich zunehmende Quoten derer, die ohne Schulabschluss abgehen (**D8**). Vor diesem Hintergrund rückt die Sicherung von Basiskompetenzen für den weiteren Bildungsweg und den Erwerb von Abschlüssen stärker in den Fokus. Auch Unterrichtsqualität, individuelle Förderung sowie das mit Lernprozessen in Zusammenhang stehende psychische Wohlbefinden der Lernenden (**D5**) sind als zentrale Bezugspunkte schulischer Bildungsprozesse einzuordnen, die im Rahmen bildungspolitischer Steuerung adressiert werden können. Zugleich wird deutlich, dass schulische Lernprozesse nicht losgelöst von außerunterrichtlichen Bildungsbedingungen zu betrachten sind; Familie und non-formale Angebote leisten wichtige Beiträge zur Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, deren Nutzung sozial ungleich verteilt ist und die zugleich unter strukturellem Druck stehen (**D6**), was die kompensatorische Rolle von Schule zugleich stärkt und begrenzt.

Digitalisierung und der Umgang mit künstlicher Intelligenz stellen schulische und außerschulische Lernwelten weiterhin vor Entwicklungsaufgaben, die das Schulwesen ergänzend zu anderen zentralen Herausforderungen begleiten (**D4**, **D5**) und die zugleich auf grundlegende Steuerungsfragen verweisen. Die Befunde zur digitalen Ausstattung, Nutzung und Qualifizierung zeigen zwar Verbesserungen in den infrastrukturellen Voraussetzungen, zugleich jedoch eine erhebliche Varianz in der pädagogischen Nutzung digitaler Möglichkeiten (**D5**). Hohe Fortbildungsbedarfe bei vergleichsweise geringer Teilnahme zeigen an, dass Digitalisierung nicht nur eine technische, sondern gleichermaßen eine organisatorische, professionelle und schulentwicklungsbezogene Implementationsaufgabe darstellt (**D4**). Ohne ausreichende zeitliche Ressourcen, tragfähige Qualifizierungsangebote und schulische Entwicklungsstrategien besteht die Gefahr, dass digitale Innovationen bestehende Ungleichheiten eher reproduzieren oder verstärken, anstatt zur Verbesserung von Lernprozessen beizutragen.

Übergreifend verdeutlichen die Befunde aller Indikatoren, dass die zentrale Steuerungsfrage weniger in der Programmdichte als in der Qualität von Implementation und deren Begleitung liegt. Die Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen hängt entscheidend von geeigneten Rahmenbedingungen, systematischer Umsetzung und der Gewinnung von Wissen über Wirkbedingungen ab. Steuerung ist daher stärker als lernender Prozess zu verstehen, der kontinuierliche Beobachtung, Analyse und Weiterentwicklung erfordert. Eine evidenzbasierte Steuerung, die Weiterentwicklung belastbarer (amtlicher) Datengrundlagen sowie die enge Verknüpfung von Implementation, Evaluation und Wissensgenerierung sind zentrale Voraussetzungen, um Herausforderungen langfristig wirksam zu adressieren.

Berufliche Ausbildung

E

Die berufliche Ausbildung soll einerseits allen ausbildungsinteressierten jungen Menschen eine zu ihren Fähigkeiten und Interessen passende Ausbildung ermöglichen, um eigene Berufs- und Lebensziele zu verwirklichen. Andererseits soll sie über ein entsprechendes Ausbildungsangebot eine bedarfsgerechte Versorgung des Arbeitsmarkts mit Fachkräften sicherstellen. Allerdings sind in den letzten Jahren Entwicklungen erkennbar, die die Erreichbarkeit dieser Ziele zunehmend einschränken. Diese betreffen sowohl die Nachfrage- als auch die Angebotsseite von Ausbildungsgelegenheiten: Zu nennen sind hier u.a. die in langfristiger Perspektive demografisch bedingt rückläufige Zahl an Schulabsolvent:innen und die zunehmende Zahl von Ausbildungsinteressierten, die nur erschwert Zugang zu Ausbildungsplätzen finden. Auf Angebotsseite steht das auf lange Sicht abnehmende betriebliche Ausbildungsangebot den genannten Zielen beruflicher Ausbildung entgegen, aber auch die anhaltenden Probleme der Passung zwischen Angebot und Nachfrage in beruflicher und regionaler Hinsicht sowie mit Blick auf Passung von Person und Betrieb.

Auf einige dieser Herausforderungen wurde in den vergangenen Jahren durch gesetzliche Reformen und Förderprogramme (z.B. Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung, Exzellenzinitiative Berufliche Bildung, Neustrukturierung arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsinstrumente) reagiert. Diese teils strukturellen, teils finanziellen, teils koordinierenden Ansätze sollen u.a. die Ausbildungsmöglichkeiten ausbildungsinteressierter junger Menschen, die Ausbildungsaktivitäten kleiner und mittlerer Unternehmen und damit auch die Attraktivität einer beruflichen Ausbildung als Ganzes verbessern.

Die Darstellungen in Kapitel **E** zielen daher auf eine doppelte Perspektive ab, die der individuellen Ausbildungsmöglichkeiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die der quantitativen und qualitativen Versorgung der Wirtschaft mit Fachkräften. Entsprechend beleuchtet Kapitel **E** die berufliche Ausbildung in Deutschland aus verschiedenen bildungspolitisch relevanten Blickwinkeln. In **E1** werden die Strukturentwicklung des Ausbildungssystems mit den 3 Sektoren – duales System, Schulberufssystem und Übergangssektor – sowie soziodemografische Merkmale der neu eingemündeten Personen behandelt. In diesem Bildungsbericht steht zum einen die Situation von jungen Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Behinderungen, die im Zugang zu Ausbildung besondere Benachteiligungen erfahren, im Vordergrund. Zum anderen werden Studienberechtigte, die bei der Exzellenzinitiative Berufliche Bildung eine besondere Zielgruppe geförderter Berufsorientierung waren, vertiefend betrachtet. Im Indikator **E2** stehen die Entwicklungen auf dem dualen Ausbildungsmarkt im Vordergrund, die nach regionalen, beruflichen und strukturellen Merkmalen dargestellt werden. Auf die Entwicklungen und Herausforderungen im Schulberufssystem wird in Indikator **E3** näher eingegangen. Vertiefend werden dabei die 2 größten Bereiche betrachtet, die Erziehungs- und Kinderpflege- sowie Gesundheitsberufe. **E4** und **E5** behandeln verlaufs- und ergebnisbezogene Merkmale des beruflichen Ausbildungssystems. Ausbildungsverläufe, insbesondere vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge, die in den letzten Jahren wieder deutlich zugenommen haben, werden in **E4** betrachtet. Im letzten Indikator **E5** geht es schließlich um Ausbildungsabschlüsse und den beruflichen Verbleib von Ausbildungsabsolvent:innen.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als E1

Entwicklung der 3 Sektoren beruflicher Ausbildung

Im Folgenden werden zunächst Veränderungen der Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des Ausbildungssystems (M) (duales System, Schulberufssystem, Übergangssektor) dargestellt, die vor allem eine Verringerung des Anteils der Neuzugänge (M) in die duale Ausbildung zugunsten von Ausbildungen im Schulberufssystem zeigen. Anschließend werden Selektionsprozesse beim Übergang in Ausbildung betrachtet. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelegt, da diese im Zugang zu Ausbildung nach wie vor erhebliche Benachteiligungen erfahren und besonders hohe Risiken sozialer Exklusion tragen. Vor dem Hintergrund anhaltender Debatten um berufliche und hochschulische Bildungswege sowie die Erschließung von Ausbildungspotenzialen wird zudem die Gruppe der Studienberechtigten vertiefend betrachtet, die mit der Exzellenzinitiative Berufliche Bildung im Jahr 2022 verstärkt umworben werden sollte.

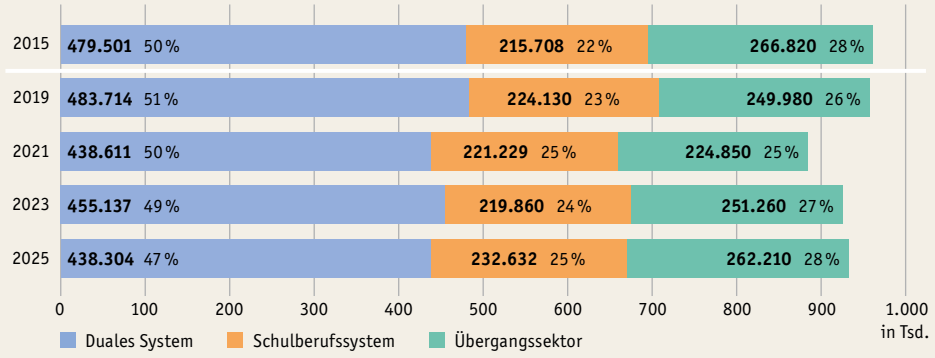
Entwicklung der Sektoren des Ausbildungssystems

Im Jahr 2025 mündeten knapp 933.000 Personen in das berufliche Ausbildungssystem ein (**Tab. E1-1web**). Zusammengenommen übersteigen die Einmündungen in die beiden vollqualifizierenden Ausbildungssektoren (duales und Schulberufssystem) mit knapp 671.000 nach wie vor bei Weitem die Zahl der Neuzugänge ins Studium von knapp 492.000 Personen (inklusive internationale Studierende). Werden nur Studienanfänge ohne international Studierende berücksichtigt (ca. 361.000), die bis 2024 ausgewiesen werden können, vergrößert sich die Differenz nochmals deutlich (**Tab. E1-2web**; vgl. **F1**).

Rückgang der Neuzugänge zum dualen System, Zuwachs im Schulberufssystem und Übergangssektor

Während im Schulberufssystem (**E3**) und Übergangssektor die Zahl der Neuzugänge gestiegen ist, entwickelte sie sich im dualen System rückläufig. Insgesamt befanden sich im Jahr 2025 47 % der Neuzugänge im dualen System, 25 % im Schulberufssystem und weitere 28 % im Übergangssektor (**Abb. E1-1**).

Abb. E1-1: Verteilung der Neuzugänge* auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2015 bis 2025 (Anzahl)**



* *Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.*

** *Vgl. methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-2web**. Ohne die Beamt:innenausbildung im mittleren Dienst; 2025: vorläufige Ergebnisse der Schnellmeldung.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, integrierte Ausbildungsberichterstattung (D) (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamt:innenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit (BA), Bestand von Teilnehmer:innen in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft der Teilnehmenden, eigene Berechnungen

→ ***Tab. E1-1web***

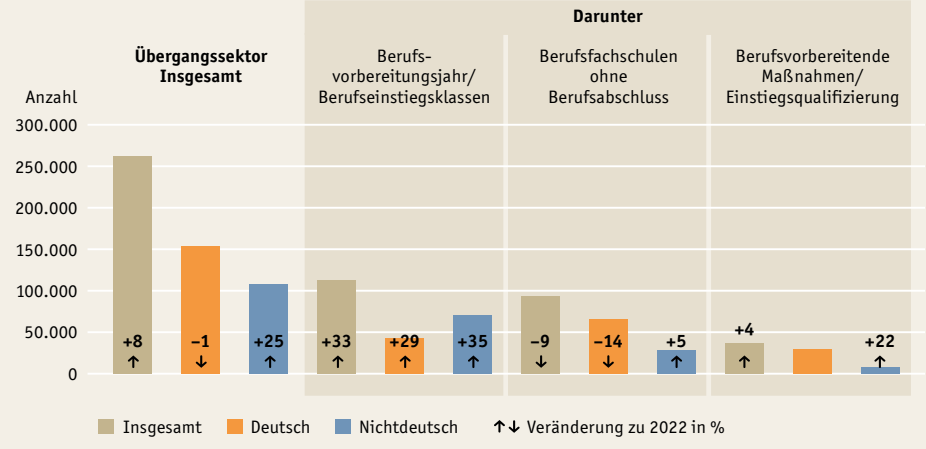
Im dualen System setzte im Jahr 2021 nach dem pandemiebedingten Einbruch zwar zunächst eine Erholung der Ausbildungszahlen ein, die trotz zuletzt wieder steigender Bewerber:innenzahlen (**E2**) jedoch nicht fortdauerte. Im Jahr 2025 nahmen mit 438.000 Personen gut 45.000 weniger eine Ausbildung auf als 2019 (**Abb. E1-1**). Dies verweist darauf, dass Krisen wie die Finanzkrise, die Corona-Pandemie sowie die seit nunmehr 3 Jahren anhaltende wirtschaftliche Schwäche, aber auch umfassende wirtschaftliche Transformationsprozesse oder die Verschiebung hin zu akademischen Bildungsgängen mit teils gravierenden Einschnitten in den Ausbildungen des dualen Systems verbunden sind. Hierauf reagieren die Akteure des dualen Systems mit Anpassungen (Busemeyer, 2025) wie den Novellierungen des Berufsbildungsgesetzes 2020 und 2024, der beschleunigten Neuordnung von Berufen innerhalb der letzten 10 Jahre (BIBB, 2025, S. 65), der Einführung der Ausbildungsgarantie (**E2**) oder der Entwicklung hybrider Ausbildungsformen, die Ausbildung und Studium koppeln (**F1**).

Im Schulberufssystem ist der Anstieg der Zahl der Neuzugänge um 8.500 auf 233.000 zwischen 2019 und 2025 im Wesentlichen auf eine Zunahme in den Bereichen Gesundheit, Erziehung und Soziales zurückzuführen, in denen zuvor ein Rückgang zu verzeichnen war (**Tab. E1-3web**; **E3**). Angesichts des dort anhaltenden Fachkräftebedarfs ist dies eine positive Entwicklung, die sich jedoch regional unterschiedlich darstellt und mit vielfältigen Reformen und Modernisierungen in der Ausbildung in den letzten Jahren verbunden war (**E3**).

Anstieg im Übergangssektor vor allem durch gestiegene Teilnahme an BVJ/BEK sowie an Maßnahmen der BA bedingt

In Maßnahmen des Übergangssektors sind 2025 gut 262.000 der Neuzugänge zum beruflichen Ausbildungssystem eingemündet (**Abb. E1-1**). Damit setzt sich der seit 2022 beobachtete Anstieg fort. Der Großteil der Neuzugänge (86 %) findet sich in von Ländern verantworteten Maßnahmen, insbesondere im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), in Berufseinstiegsklassen (BEK) sowie Berufsfachschulen (BFS) ohne Berufsabschluss wieder (**Tab. E1-4web**). Der Zuwachs an Neuzugängen ins BVJ/in BEK (seit 2022 um 33 %; **Abb. E1-2**) hängt mit der gestiegenen Zahl an Abgänger:innen G ohne Schulabschluss zusammen (vgl. **D8**). Zudem sind inzwischen in allen Ländern Jugendliche zur Teilnahme an einem 11. Schuljahr verpflichtet, wenn keine Ausbildung oder kein Freiwilligendienst auf das 10. Schuljahr folgt. Die Anstiege der letzten Jahre sind

Abb. E1-2: Verteilung der Neuzugänge im Übergangssektor nach ausgewählten Maßnahmetypen und Staatsangehörigkeit 2022 und 2025*



* *Vgl. methodische Erläuterungen zu **E1** und Anmerkungen zu **Tab. E1-2web**.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, integrierte Ausbildungsberichterstattung (Schulstatistik, Hochschulstatistik, Personalstandstatistik – für Beamt:innenausbildung im mittleren Dienst); Bundesagentur für Arbeit (BA), Bestand von Teilnehmer:innen in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft der Teilnehmenden, eigene Berechnungen
→ ***Tab. E1-5web***

insbesondere auf eine fluchtbedingt wachsende Zahl von Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit[G] zurückzuführen (**Abb. E1-2**), vor allem aus Afghanistan, Syrien und der Ukraine (**Tab. E1-6web**).

Auf die berufsvorbereitenden Maßnahmen und die Einstiegsqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit (BA) entfallen 14 % der Neuzugänge bei einem Anstieg in den letzten beiden Jahren um 4 % (**Abb. E1-2**). Bei der Einstiegsqualifizierung könnten die zum April 2024 eingeführten Neuregelungen, etwa die Reduktion der Mindestlaufzeit von 6 auf 4 Monate oder die Teilzeitmöglichkeiten, eine Rolle spielen.

Deutliche Differenzen im Anteil der 3 Sektoren zwischen den Ländern

Die regionale Verteilung der Neuzugänge in die 3 Sektoren der beruflichen Ausbildung verdeutlicht u. a. Steuerungsspezifika der Länder: In den Stadtstaaten sowie ostdeutschen Flächenländern ist der Anteil der Neuzugänge in das Schulberufssystem im Jahr 2025 am höchsten (29 bzw. 33 %). In den westdeutschen Flächenländern fällt dieser Anteil mit 23 % leicht unterdurchschnittlich aus. Dagegen nehmen dort Maßnahmen des Übergangssektors ein größeres Gewicht ein (**Tab. E1-7web**). Der geringere Anteil im Übergangssektor in Ostdeutschland erklärt sich einerseits durch die höhere Nutzung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze (Christ et al., 2025, S. 41), andererseits durch den stärkeren Ausbau von Ausbildungsmöglichkeiten im Schulberufssystem. Trotz eines insgesamt geringeren betrieblichen Ausbildungsangebots (Seibert, 2025) bestehen dadurch bessere Chancen auf eine vollqualifizierende Ausbildung in Ostdeutschland.

Soziodemografische Merkmale beim Übergang

Formale Schulabschlüsse sind zentrales Selektionskriterium beim Übergang

Jungen Menschen ohne Schulabschluss[M] gelingt der direkte Übergang in eine Ausbildung selten (29 % im Jahr 2024; **Tab. E1-8web**). Sie münden mehrheitlich zunächst in eine Maßnahme des Übergangssektors. Von den Neuzugängen mit Erstem Schulabschluss[G] schaffte eine Mehrheit von gut 59 % den direkten Einstieg in eine vollqualifizierende Ausbildung; bei jungen Menschen mit Mittlerem Schulabschluss waren dies 88 % und bei jenen mit (Fach-)Hochschulreife 97 % (vgl. **H2**).

Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels unterstreichen den hohen Stellenwert des Schulabschlusses für den Ausbildungszugang. Trotz vergleichbarer Voraussetzungen – gemessen an schulischen Kompetenzen, psychologischen Leistungsmerkmalen und verhaltens- oder persönlichkeitsbezogenen Faktoren – münden Jugendliche mit maximal Erstem Schulabschluss seltener in Ausbildung ein als jene mit Mittlerem Abschluss (Schauer & Abele, 2024; vgl. auch **I1**). Auch die Einschätzungen einer Onlinebefragung von gut 1.500 Fachkräften im Übergangssektor verweisen auf ungenutzte Ausbildungspotenziale: Ihnen zufolge könnten rund ein Viertel der jungen Menschen im Übergangssektor unmittelbar und ein weiteres Drittel mit zusätzlicher Unterstützung eine Ausbildung aufnehmen (Bertelsmann Stiftung & Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2025, S. 12). Obwohl zahlreiche von Bund und Ländern geförderte Maßnahmen, Programme und Projekte auf den Übergang in Ausbildung und dabei auf Zielgruppen mit besonderem Unterstützungsbedarf ausgerichtet sind (vgl. **H4**), gelingt es offenbar bislang nicht in ausreichendem Maße, diese Gruppen erfolgreich in Ausbildung zu integrieren.

Potenzial gering qualifizierter Ausbildungsinteressierter wird nicht ausgeschöpft

Die Zusammensetzung der Neuzugänge ins berufliche Ausbildungssystem nach Staatsangehörigkeit[1] zeigt für das vergangene Jahrzehnt eine deutliche Zunahme nichtdeutscher junger Menschen in vollqualifizierenden Ausbildungen auf 18 % im Jahr 2024 (**Tab. E1-9web**). Diese Entwicklung entspricht ihrem steigenden Anteil an der Gesamtbevölkerung der 15- bis 24-Jährigen (18 %; **Tab. E1-10web**). Während ihr Anteil an den Neuzugängen zum dualen System gegenüber 2014 um 7 Prozentpunkte auf

1 *In der Schulstatistik wird nur die Kategorie der Staatsangehörigkeit erfasst.*

15 % gestiegen ist und damit unter ihrem Bevölkerungsanteil liegt, erhöhte er sich im Schulberufssystem um 13 Prozentpunkte auf 22 % (**Tab. E1-9web**). Nichtdeutsche Auszubildende kompensieren damit teilweise den u. a. demografisch bedingten Rückgang der Zahl Auszubildender deutscher Staatsangehörigkeit und tragen so wesentlich zur Fachkräftesicherung bei. Besonders häufig beginnen sie eine Ausbildung in Berufen, bei denen mehr offene Stellen als einschlägig qualifizierte arbeitslose Bewerber:innen anzutreffen sind, etwa in der Bauelektrik, Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik oder in den Gesundheits- und Sozialberufen (Pierenkemper et al., 2024).

Nichtdeutsche kompensieren Rückgang bei deutschen Ausbildungsanfänger:innen …

Nach wie vor schaffen nichtdeutsche junge Menschen trotz gleichen Schulabschlusses jedoch seltener den direkten Übergang in eine Ausbildung (**Tab. E1-11web**). Maßnahmen der BA wie die Einstiegsqualifizierung, die ausbildungsbegleitenden Hilfen (**E4**) und das ESF-BAMF-Programm, das berufsbezogene Deutschsprachförderung mit Berufsorientierung verbindet und inzwischen in die Berufssprachkurse übergegangen ist (vgl. **G1**), können dabei ihre Übergangschancen deutlich verbessern (Meyer, 2025; Rinne et al., 2024).

… aber ungleicher Zugang bleibt bestehen

Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Behinderung in der beruflichen Ausbildung

Junge Menschen mit Behinderungen (nach sozialrechtlichem Status) oder sonderpädagogischem Förderbedarf (nach Schulrecht) stehen beim Übergang in eine berufliche Ausbildung vor besonderen Herausforderungen. Die amtlichen Daten erlauben bislang keine systematische Erfassung ihrer Wege von Förder- und allgemeinen Schulen G in die Ausbildung. Der festgestellte Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen wird beim Übergang nicht automatisch weitergeführt, sondern es erfolgt eine Bedarfsfeststellung und offizielle Anerkennung als Rehabilitand:in (als Person mit Behinderung) durch die BA unter Einbezug des Berufspsychologischen Service (Reims et al., 2023). Dieser Bruch kann dazu führen, dass berufliche Schulen erst verzögert auf individuelle Unterstützungsbedarfe reagieren können.

Übergangswege von Schüler:innen mit Förderbedarf nicht rekonstruierbar

Informationen zum sonderpädagogischen Förderbedarf, wie er in der allgemeinbildenden Schule festgestellt wurde, liegen in 11 Ländern für jene Schüler:innen an beruflichen Schulen (Teilzeit-Berufsschulen, BVJ, BEK, Berufsfachschulen) vor, die zuvor eine Förderschule mit dem Abschluss des Förderschwerpunkts Lernen oder geistige Entwicklung[2] – die zahlenmäßig größten Förderbereiche (vgl. **D1**) – verlassen haben. Für alle anderen Schüler:innen mit Förderbedarf, z. B. andere Förderschwerpunkte und Schüler:innen aus inklusiver Beschulung, fehlen entsprechende Daten vollständig.

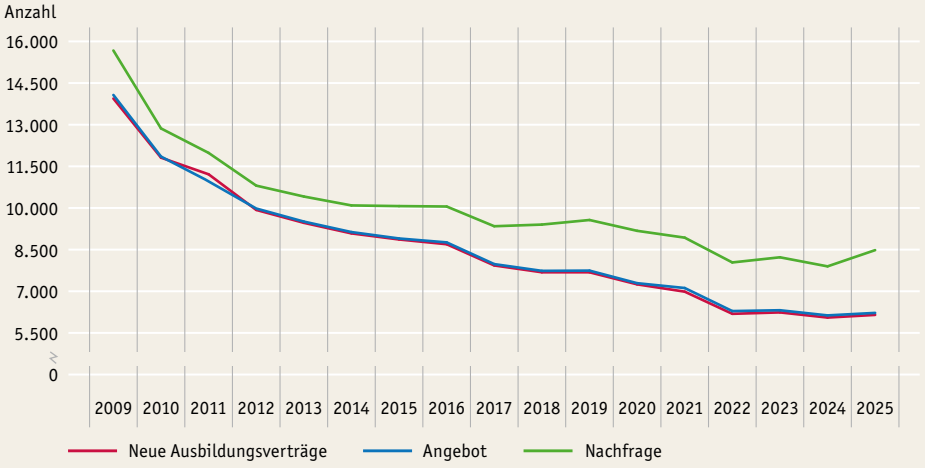
Im Jahr 2024 verfügten 13 % (rund 10.000) der Schüler:innen ohne Schulabschluss an den betrachteten Schularten des beruflichen Schulwesens über den Förderschulabschluss Lernen, weniger als 1 % (gut 600) über den Förderschulabschluss geistige Entwicklung (**Tab. E1-12web**). Die Mehrheit der Personen mit Förderschulabschluss Lernen befand sich im Jahr 2024 im BVJ des Übergangssektors (53 %), während die sehr kleine Gruppe mit dem Förderschulabschluss geistige Entwicklung mehrheitlich eine duale Ausbildung aufnahm (64 %). Gegenüber 2016 ist in beiden Gruppen der Übergang in duale Ausbildung rückläufig und eine Zunahme im Übergangssektor zu verzeichnen. Studien belegen, dass Schulabgänger:innen mit dem Schwerpunkt Lernen häufig zunächst in berufsvorbereitende Maßnahmen eintreten (Blanck, 2020; Holtmann et al., 2019) und dass Beratungs- und Zuweisungspraxen der BA berufliche Wahlmöglichkeiten und Perspektiven einschränken können (Blanck, 2020; Reimann & Lien, 2025).

Schüler:innen mit Förderschulabschluss Lernen mehrheitlich in Maßnahmen des Übergangssektors

Die duale Ausbildung von jungen Menschen mit Behinderung soll nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) vorzugsweise in regulären

2 Hierbei handelt es sich um Abschlüsse, die allein an Förderschulen erworben werden.

Abb. E1-3: Entwicklung der Anzahl an Neuverträgen, Angebot und Nachfrage von Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen (§ 66 BBiG/§ 42m HwO)



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Ergebnisse der Ausbildungsmarktstatistik D zum 30.09.; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge D zum 30.09. **→ Tab. E1-13web**

Doppelte Einschränkung von Menschen mit Behinderungen im Ausbildungsangebot

dualen Berufen erfolgen, findet jedoch überwiegend in theoriegeminderten Ausbildungsformen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO statt (Menze et al., 2022), deren Zahl sich zwischen 2009 und 2025 mehr als halbiert hat (**Abb. E1-3**). Im Jahr 2025 standen gut 6.200 Angebote knapp 8.500 Nachfragenden gegenüber; insgesamt wurden gut 6.100 Verträge in diesen Ausbildungsformen geschlossen (**Tab. E1-13web**). Junge Erwachsene mit Behinderung erfahren eine doppelte Einschränkung: Sie erhalten häufig nur Zugang zu einer theoriegeminderten Ausbildung in einem begrenzten Berufsspektrum und diese Angebote stehen ihnen auch nur in einem unzureichenden Umfang zur Verfügung. Angesichts der in der letzten Dekade gestiegenen Schüler:innenzahlen mit Förderbedarf (vgl. **D1**) ist eine Verschlechterung ihrer Ausbildungschancen zu befürchten.

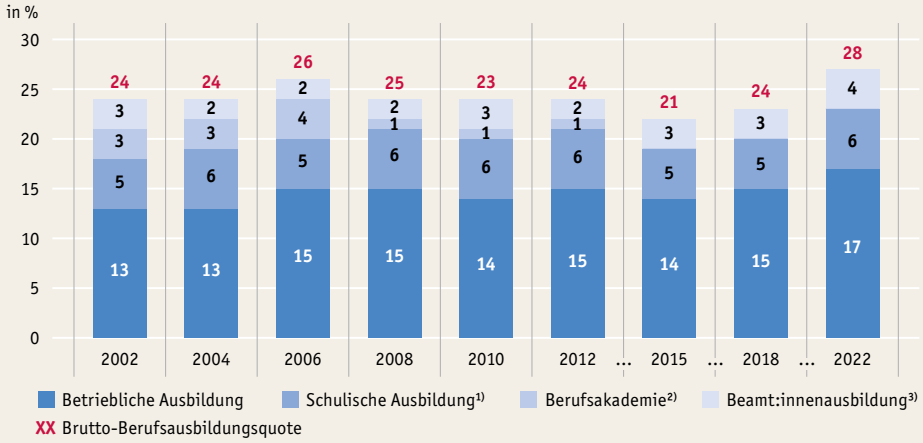
Besuch der Förderschule mit Stigmatisierung verbunden

Ein Vergleich des Verbleibs von Schüler:innen aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen mit gleichaltrigen Jugendlichen aus allgemeinen Schulen mit vergleichbaren Kompetenzen zeigt deutliche Nachteile für die erste Gruppe: Im Alter von 20 bzw. 21 Jahren haben sie seltener eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen (35 vs. 43 %) und weisen ein deutlich höheres Risiko auf, weder in (Aus-)Bildung noch in Beschäftigung zu sein (NEET G) – 29 % im Vergleich zu 16 % (Menze et al., 2022; Blanck et al., 2025). Zudem wirkt der Besuch einer Förderschule auch bei erworbenem Ersten Schulabschluss langfristig nachteilig. Das Förderschul-Label signalisiert Betrieben offenbar eine reduzierte Eignung und kann die Bildungs- und Erwerbslaufbahn nachhaltig einschränken.

Studienberechtigte in der beruflichen Ausbildung

Der Anteil an Personen mit Studienberechtigung in der beruflichen Ausbildung ist seit den 1990er-Jahren kontinuierlich gestiegen, entwickelt sich jedoch seit 2022 rückläufig (**Tab. E1-8web**). Angesichts der demografischen Entwicklung und Fachkräftenachfrage hat die Ampelkoalition mit der Exzellenzinitiative Berufliche Bildung ab 2022 Maßnahmen in die Wege geleitet, um diese Zielgruppe verstärkt für eine berufliche Ausbildung zu gewinnen, unter anderem durch den Ausbau der Berufsorientierung an Gymnasien.

Abb. E1-4: Brutto-Berufsausbildungsquote* von Studienberechtigten ein halbes Jahr nach Schulabgang nach Berufsausbildungsbereichen 2002 bis 2022 (in %)**



* *Anteil derjenigen, die eine berufliche Ausbildung aufgenommen haben oder eine solche sicher planen; vgl. methodische Erläuterungen.*

** *Abweichungen zur Gesamtbrutto-Berufsausbildungsquote bedingt durch Rundungen. Der Anstieg der Brutto-Berufsausbildungsquote in der Studienberechtigtenkohorte 2022 ist größtenteils als methodischer Effekt zu interpretieren. So werden einerseits nunmehr auch jene Studienberechtigten einbezogen, die in einem ausbildungsintegrierten dualen Studium eine Berufsausbildung absolvieren, andererseits gab es Anpassungen im Erhebungsinstrument, sodass nun etwas mehr Personen in die Gruppe derjenigen mit „sicherer" Berufsausbildungsintention gezählt werden.*

1) Besuch einer Berufsfachschule, Fachschule, Fachakademie oder einer Schule des Gesundheitswesens.

2) Seit 2008 ohne ehemalige Berufsakademien oder heutige Duale Hochschule Baden-Württemberg.

3) Hierbei handelt es sich um eine Beamt:innenausbildung für den mittleren Dienst.

Quelle: Student Life Cycle Panel (SLC) D

→ ***Tab. E1-14web***

Der Anteil der Studienberechtigten, die ein halbes Jahr nach Schulabgang eine berufliche Ausbildung aufgenommen haben oder dies fest planen[3] (Brutto-Berufsausbildungsquote M), zeigt über einen Zeitraum von 20 Jahren eine relativ hohe Konstanz (**Abb. E1-4**). Gut ein Viertel der Studienberechtigten nimmt zunächst eine Berufsausbildung auf oder plant diese, d.h., ein Attraktivitätsverlust der beruflichen Ausbildung ist, wie öffentlich oft beklagt, in dieser Gruppe nicht zu beobachten. Die Mehrheit dieser Studienberechtigten nahm eine Ausbildung im dualen System (17 %; **E2**), 6 % eine Ausbildung im Schulberufssystem auf (**E3**) und 4 % mündeten in eine Beamtenausbildung ein. Sie konzentrieren sich auf primäre und sekundäre Dienstleistungsberufe in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Körperpflege sowie kaufmännische Dienstleistungen (**Tab. E1-14web**). 4 ½ Jahre nach Schulabgang steigt die Brutto-Berufsausbildungsquote in der Studienberechtigtenkohorte 2018 auf 33 % (**Tab. E1-15web**). Dies zeigt, dass ein relevanter Anteil der Absolvent:innen – teils zeitlich verzögert – eine berufliche Ausbildung aufnimmt.

Gut ein Viertel der Studienberechtigten mit Ausbildungsaufnahme

Die Einmündung von Studienberechtigten in eine Berufsausbildung variiert deutlich nach Art der Hochschulreife und sozialer Herkunft (**Tab. E1-14web**). Diejenigen mit Allgemeiner Hochschulreife nehmen seltener eine Berufsausbildung auf als jene mit Fachhochschulreife (25 vs. 42 %). Zudem münden Studienberechtigte aus nichtakademischen Elternhäusern häufiger in eine berufliche Ausbildung ein als jene aus Akademikerfamilien (35 vs. 21 %). Dieser Befund besteht auch unter Kontrolle von Art der Hochschulreife, Noten oder subjektiver Studienerfolgswahrscheinlichkeit (Spangenberg et al., 2017; Quast et al., 2023). Zwischen Personen mit und ohne Einwanderungsgeschichte zeigen sich in der Kohorte 2022 keine Unterschiede in der Brutto-Berufsausbildungsquote (27 vs. 28 %; **Tab. E1-14web**).

Studienberechtigte aus Akademikerhaushalten und mit Allgemeiner Hochschulreife seltener in Ausbildung

3 *Da die Intention zu einer Berufsausbildung auch häufig zur Aufnahme führt, werden aufgenommene und geplante Berufsausbildungen zusammen betrachtet.*

Methodische Erläuterungen

Neuzugänge zum Berufsbildungssystem
Als Neuzugänge zum Berufsbildungssystem auf Basis der iABE gelten Personen, die im jeweiligen Berichtsjahr einen Bildungsgang begonnen haben. Damit werden Personen, die nach einer abgebrochenen Ausbildung eine neue Ausbildung aufnehmen, genauso als Neuzugänge gezählt wie Personen, die eine 2. Maßnahme im Übergangssektor besuchen.

Sektoren der beruflichen Ausbildung
Die Ausbildungssektoren werden nach ihrem Bildungsziel unterschieden: Bildungsgänge, die einen qualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln, finden sich im dualen System (Teilzeit-Berufsschule) und im Schulberufssystem. Im Schulberufssystem werden auch Neuzugänge in Erstausbildungen an Fachschulen und Fachakademien im Erziehungsbereich, nicht aber Fortbildungen ausgewiesen. Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, sind dem Übergangssektor zugeordnet. Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als 1. Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung für die Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind (z. B. Pflichtpraktika im Rahmen der Erzieher:innenausbildung).

Neuzugänge ohne Schulabschluss (in der integrierten Ausbildungsberichterstattung)
In der Gruppe der Personen ohne Schulabschluss werden die Vorbildungskategorien „ohne Hauptschulabschluss“, „ohne Angabe“ und „sonstige Vorbildung“ zusammengefasst, da es systematische Unterschiede zwischen den Ländern bezüglich der Einteilung von Personen gibt, bei denen das Vorbildungsniveau nicht bekannt ist. Deren Zahl hat im Zuge der Zuwanderung Schutz- und Asylsuchender deutlich zugenommen.

Brutto-Berufsausbildungsquote
Die Brutto-Berufsausbildungsquote gibt Auskunft über den Anteil der Studienberechtigten eines Schulentlassjahrgangs, der zum Befragungszeitpunkt eine berufliche Ausbildung aufgenommen hat oder sicher aufnehmen wird. Nicht einbezogen sind in diese Quote diejenigen Berufsausbildungen, die bereits vor oder parallel zum Erwerb der Hochschulreife abgeschlossen wurden.

Angebot und Nachfrage in der dualen Ausbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als E2

In der dualen Ausbildung erfolgt die Vergabe von Ausbildungsplätzen über den Markt und unterliegt damit Schwankungen von Angebot und Nachfrage, die vor allem durch wirtschaftliche Entwicklungen (vgl. **A2**) beeinflusst werden: Nach dem Einbruch während der Corona-Pandemie kam es zwar in den Folgejahren zu einer Erholung, das Vorkrisenniveau wurde jedoch nicht wieder erreicht (**E1**). Zugleich besteht weiterhin die strukturelle Schwierigkeit gleichzeitiger Besetzungs-Ⓜ und Versorgungsprobleme Ⓜ, die sich in anhaltend hohen Passungsproblemen Ⓜ manifestieren. Beide Aspekte werden im Folgenden auf Grundlage der erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation (eANR) Ⓜ beschrieben und diskutiert.

Allgemeine Entwicklung des Ausbildungsmarkts

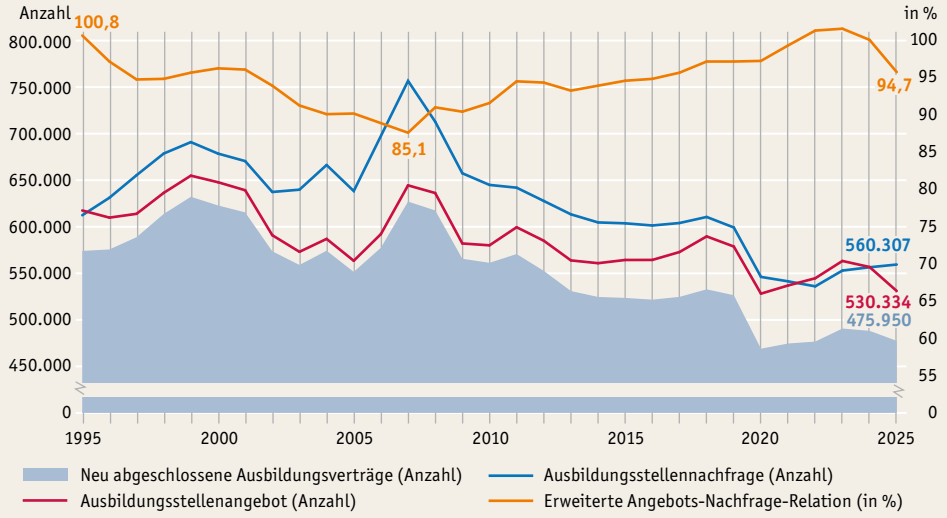
Rückgang neu abgeschlossener Ausbildungsverträge

Im Jahr 2025 wurden rund 476.000 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen, gut 13.000 weniger als im Jahr 2023 (**Tab. E2-1web**). Angesichts der Tatsache, dass weitaus mehr Fachkräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung aus dem Erwerbsleben ausscheiden als neu Ausgebildete nachrücken (Fitzenberger, 2025), verdeutlicht diese Entwicklung den anhaltenden Handlungsbedarf in der beruflichen Ausbildung.

Rückgang im Angebot; Zuwachs bei Nachfrage

Auf Angebots- und Nachfrageseite sind dabei gegenläufige Entwicklungen zu beobachten: Während das Angebot an Ausbildungsplätzen 2024 und 2025 erstmals seit 2020 wieder rückläufig ist, nahm die Nachfrage junger Menschen nach einer dualen Ausbildung zum 3. Mal in Folge zu. Infolgedessen ist die erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation gegenüber 2023 deutlich gesunken; sie lag 2025 bei 94,7 (**Abb. E2-1**). Mit rund 100 Bewerber:innen auf knapp 95 Ausbildungsstellen besteht ein deutlicher

Abb. E2-1: Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation, neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage im dualen System 1995 bis 2025*



* *Bis 2008 ohne, ab 2009 mit Daten der zugelassenen kommunalen Träger (zkT). Bis 2012 ohne Ausbildungsplätze, die regional nicht zuzuordnen sind, und ohne Bewerber:innen mit Wohnsitz im Ausland. Ab 2013 Absolutwerte auf ein Vielfaches von 3 gerundet. Ab 2015 einschließlich Abiturient:innenausbildungen.*

Quelle: Bundesagentur für Arbeit (BA), Ausbildungsmarktstatistik Ⓓ, Erhebung zum 30.09. eines Jahres; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge Ⓓ zum 30.09. eines Jahres (Datenstand: 05.12.2025), eigene Berechnungen → ***Tab. E2-1web***

eANR wieder deutlich unter 100 – bei regionalen …

Nachfrageüberhang. Dabei variiert die eANR erheblich nach Region und Beruf: Junge Menschen in Bayern haben mit einer eANR von 108 die besten Chancen auf eine duale Ausbildung sowie breitere Wahlmöglichkeiten, während Ausbildungsplatzsuchende in Berlin (78) sowie in Nordrhein-Westfalen, Bremen, Hessen und Niedersachsen (88 bzw. 89) deutlich ungünstigere Voraussetzungen vorfinden (**Tab. E2-2web**). Auf Ebene einzelner Arbeitsagenturbezirke fällt die Streuung noch größer aus mit der niedrigsten eANR in Berlin (78) und der höchsten in Weiden (131; **Tab. E2-3web**).

… und berufsspezifischen Schwankungen

Auch zwischen Berufsgruppen bestehen große Unterschiede: Während im Ernährungshandwerk und in den Verkaufsberufen – wie bereits in den Vorjahren – die größten Angebotsüberhänge bestehen, ist das Ausbildungsplatzangebot im Informatikbereich besonders knapp (**Tab. E2-4web**). Mögliche Ursachen für das sinkende Angebot sind Entwicklungen im Bereich generativer KI, die kurzfristig zu Substituierbarkeitspotenzialen in der Softwareentwicklung führen (Kuhn & Seibert, 2025). Mittelfristig könnte die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften in diesem Bereich jedoch wieder steigen, etwa durch den Aufbau von Rechenzentren (Zika et al., 2025). Diese Entwicklung verdeutlicht exemplarisch die Abhängigkeit der dualen Ausbildung von überwiegend aktuellen Bedarfen des Arbeitsmarkts.

Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung

51 % aller Betriebe haben Ausbildungsberechtigung, ihr Anteil ist allerdings rückläufig

Im Jahr 2024 erfüllten laut IAB-Betriebspanel 51 % aller Betriebe die gesetzlichen Voraussetzungen zur Ausbildungsberechtigung (**Tab. E2-5web**). Während fast 92 % aller Großbetriebe ausbilden können, galt dies nur für 41 % der Betriebe mit 1 bis 9 Beschäftigten. Dabei ist seit 2010 ein kontinuierlicher Rückgang des Anteils ausbildungsberechtigter Betriebe um 8 Prozentpunkte zu verzeichnen. Von den 51 % berechtigten Betrieben bildeten im Jahr 2024 nur 56 % auch aus (**Tab. E2-6web**). Damit machen heute zwar mehr Betriebe von ihrer Ausbildungsberechtigung Gebrauch als noch 2010, dennoch ist der Anteil ausbildungsaktiver Betriebe an allen Betrieben (Ausbildungsbetriebsquote M) seit 2010 insgesamt rückläufig. Als 2 der am häufigsten genannten Gründe dafür, trotz Ausbildungsberechtigung nicht auszubilden, nannten 41 % der betroffenen Betriebe fehlende personelle Kapazitäten; ein knappes Viertel der nichtausbildenden Betriebe gab an, keine geeigneten Bewerber:innen zu finden (Fitzenberger et al., 2025).

Anteil an ausbildenden Unternehmen im Jahr 2024 auf neuem Tiefstand

Im Jahr 2024 verfügten knapp 19 % der Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten laut Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) über mindestens eine:n Auszubildende:n (**Tab. E2-7web**). Damit hat die seit Jahren sinkende Ausbildungsbetriebsquote einen neuen Tiefstand erreicht, insbesondere unter Kleinst- und Kleinbetrieben (bis 49 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte). Auch für die Ausbildungsquote M, also das Verhältnis von Auszubildenden zu sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, ist gegenüber 2010 ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen (von 5,9 auf 4,6 %, **Tab. E2-8web**). Diese Entwicklungen deuten darauf hin, dass Betriebe ihren Personalbedarf durch externe Rekrutierung oder durch Qualifizierung berufsfremder Mitarbeitender „on the job" zu sichern scheinen.

Unzureichende Steuerung im dualen System benachteiligt systematisch bestimmte soziale Gruppen

Das Spannungsfeld zwischen der Berufsausbildung als Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft einerseits und als öffentlicher Auftrag andererseits verweist auf eine nicht ganz einfache Konstellation: Kurzfristige Ausbildungsbedarfe der Betriebe und gesellschaftlich langfristige Erfordernisse des Arbeitsmarkts sowie Ziele und Wünsche der jungen Menschen, auch das Recht auf Berufswahlfreiheit können gerade in Umbruchzeiten in verstärkten Widerspruch geraten. Besonders stark trifft dies Personen, die in vorgelagerten Bildungsprozessen Benachteiligungen erfahren haben und die am ehesten Ausbildungsplätze in Kleinst- und Kleinbetrieben finden, etwa Personen ohne Schulabschluss G (Fitzenberger et al., 2025) sowie Personen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit G oder Zuwanderungsgeschichte (**E1**).

Besetzungs-, Versorgungs- und Passungsprobleme

Fast jede:r 7. Bewerber:in findet keine Lehrstelle

Im Jahr 2025 blieben gut 84.000 bei der BA gemeldete Bewerber:innen ohne passende Ausbildungsstelle – fast 21.000 mehr als 2023 (**Tab. E2-2web**), was fast jede:n 7. (15 %) betrifft (**Abb. E2-2**). Dabei deuten die rückläufigen Meldequoten Ⓜ der bei der BA registrierten Bewerber:innen darauf hin (61 % in 2025; **Tab. E2-9web**), dass zunehmend mehr junge Menschen ihre Ausbildungsstelle ohne Hilfe der BA finden, etwa über digitale Informations- und Bewerbungskanäle oder direkte Ansprache durch Betriebe (Barlovic et al., 2025). Gleichzeitig legen die Ergebnisse der BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie nahe, dass eine kontinuierliche Betreuung durch die BA den Übergang in eine Ausbildung fördert: In der Gruppe derjenigen, die den Kontakt zur BA wieder abgebrochen haben, fällt der Anteil erfolgreicher Übergänge deutlich geringer aus als unter Bewerber:innen, die weiter von der BA betreut wurden (13 vs. 51 %; Ertl et al., 2025). Die Befunde unterstreichen die Bedeutung stabiler und kontinuierlicher Beratungs- und Unterstützungsangebote für einen erfolgreichen Ausbildungsübergang und werfen zugleich die Frage auf, wie Beratung der BA gestaltet sein sollte, damit sie von den Ratsuchenden als förderlich und zielführend wahrgenommen und nicht vorzeitig abgebrochen wird.

Rückgang unbesetzter Ausbildungsplätze, aber jede 10. gemeldete Stelle unbesetzt

Während die Zahl unvermittelter Bewerber:innen in den letzten 2 Jahren angestiegen ist, sank die Zahl unbesetzter betrieblicher Ausbildungsstellen im Jahr 2025 gegenüber 2023 um 19.000 (**Tab. E2-2web**). Dennoch blieben rund 54.000 Stellen – etwa 10 % des gemeldeten Angebots – unbesetzt (**Abb. E2-2**). Im Vergleich zu Ausbildungsinteressierten nutzen Betriebe bei der Besetzung häufiger die Hilfe der BA (Meldequote Ⓜ von 74 %; **Tab. E2-10web**). Berücksichtigt man zusätzlich zurückgezogene Meldungen, liegt der Anteil der nichtbesetzten Ausbildungsstellen höher und nähert sich den Ergebnissen des IAB-Betriebspanels (Fitzenberger et al., 2025). Da die Gründe für Rückzüge des Vermittlungswunsches unbekannt sind, wird hier weiterhin die Quote der registrierten Ausbildungsstellen verwendet.

Problem unbesetzter Ausbildungsplätze variiert nach Betriebsgröße, Branche und Ausbildungsberuf

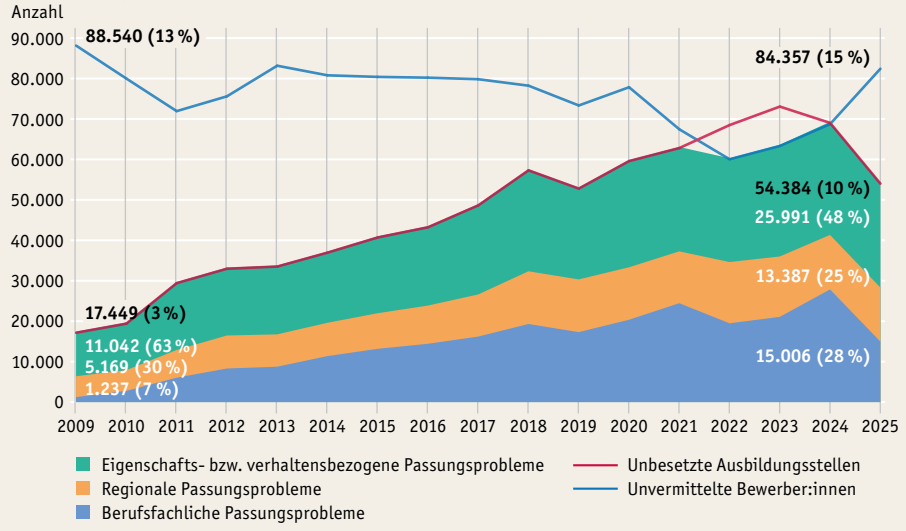
Laut IAB-Betriebspanel bestehen deutliche Unterschiede in den Besetzungsschwierigkeiten nach Branche und Betriebsgröße. Besonders betroffen sind Kleinst- und Kleinbetriebe sowie Unternehmen im Baugewerbe und in den personennahen Dienstleistungen (Fitzenberger et al., 2025). Auf Ebene der Berufe treten die größten Besetzungsschwierigkeiten weiterhin in den Verkaufs- und Reinigungsberufen (mit 18 bzw. 19 %) auf (**Tab. E2-4web**). Letzteres könnte daran liegen, dass z. B. im Reinigungsgewerbe auch Personen ohne beruflichen Abschluss eine Beschäftigung auf Facharbeiterplätzen finden (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 310).

Unbesetzte Stellen aufgrund von Mangel an (geeigneten) Bewerbungen, aber …

Als Hauptgrund für unbesetzte Ausbildungsstellen nannten Betriebe im IAB-Betriebspanel einen Mangel an geeigneten Bewerber:innen (65 %), gefolgt von zu wenigen eingegangenen Bewerbungen (57 %) und kurzfristigen Vertragslösungen durch Bewerbende (27 %) (Ebbinghaus et al., 2025; **E4**). Letztere stiegen zwischen 2022 und 2023 von rund 5 % auf 9 % (Ebbinghaus & Mohr, 2025). Ein weiterer Grund ist, dass immer mehr junge Menschen dazu tendieren, einer an- und ungelernten Arbeit nachzugehen (vgl. **B4**): Jeder 5. junge Mensch zwischen 14 und 25 Jahren möchte nach der Schule zunächst arbeiten, statt eine Berufsausbildung aufzunehmen (Barlovic et al., 2025). Gestiegene Löhne in Hilfstätigkeiten, u. a. durch den Mindestlohn, machen das Jobben kurzfristig gesehen interessanter als die Aufnahme einer Berufsausbildung, die zunächst mit einem niedrigeren Einkommen einhergeht. Vor diesem Hintergrund gestalten Unternehmen ihre Ausbildungsangebote attraktiver, etwa durch Erhöhung der Ausbildungsvergütung (Langen & Dörsam, 2025), den Einsatz von Prämien und Sonderzahlungen oder Mobilitätsunterstützung (Fitzenberger et al., 2024). Die Nutzung erweiterter Teilzeitausbildungsoptionen bleibt bislang gering (**Tab. E2-11web**).

… auch infolge von Vertragslösungen und steigendem Interesse, zunächst einer Arbeit nachzugehen

Abb. E2-2: Unvermittelte Bewerber:innen, unbesetzte Ausbildungsstellen und Passungsprobleme* nach Art des Mismatch 2009 bis 2025**



** Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.*
*** Vgl. Anmerkungen **Tab. E2-11web**.*
Quelle: Bundesagentur für Arbeit (BA), Ausbildungsmarktstatistik, Erhebung zum 30.09. eines Jahres; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. eines Jahres und Sonderauswertung der BA (unbesetzte Ausbildungsstellen und noch suchende Bewerber:innen zum 20.09. nach Arbeitsagenturbezirken und Ausbildungsberufen [5-Steller der KldB 2010]), eigene Berechnungen **→ Tab. E2-12web**

Passungsprobleme auf hohem Niveau …

Das gleichzeitige Auftreten von Versorgungs- und Besetzungsproblemen, das sich in Passungsproblemen niederschlägt, ist 2025 gegenüber 2023 von 11,4 auf 10,3 % leicht zurückgegangen. Auf Länderebene weisen die höchsten Werte Brandenburg (14 %), Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz (jeweils 11 %), die niedrigsten Bremen und Berlin (mit 4 bzw. 6 %) auf (**Tab. E2-2web**). Auch regional ist die Streuung groß: In 43 der 148 Arbeitsagenturbezirke (29 %) lagen die Passungsprobleme über dem Bundesdurchschnitt (> 10,3 %), während 9 % der Arbeitsagenturbezirke besonders niedrige Quoten aufwiesen (< 5 %, **Tab. E2-13web**).

… sind Ausdruck struktureller Ungleichgewichte zwischen Angebot und Nachfrage

Knapp die Hälfte der Passungsprobleme (48 %) im Jahr 2025 entfällt auf eigenschafts- bzw. verhaltensbezogene Mismatches (**Tab. E2-12web**; zur Berechnung siehe Seeber et al., 2019). Hierunter werden Ursachen zusammengefasst, die etwas mit den tatsächlichen oder vermuteten Eigenschaften (z. B. schlechter Ruf des Betriebes oder schlechtes Schulzeugnis der Bewerbenden) oder dem Verhalten (z. B. unzureichende Suchaktivitäten) von Betrieben und Bewerber:innen zu tun haben. So blieben 2025 rund 25.000 der Bewerber:innen mit Erstem Schulabschluss G erfolglos (**Tab. E2-14web**), obwohl zeitgleich 31.000 Ausbildungsstellen unbesetzt waren, für die dieser Schulabschluss nach Ausschreibung der Betriebe ausreichend gewesen wäre (**Tab E2-15web**). Knapp 25 % der rechnerisch möglichen Ausbildungsverhältnisse scheitern an regionalen Mismatches (**Abb. E2-2**). Das berufsfachliche Mismatch macht 28 % aller Passungsprobleme aus (**Tab. E2-12web**).

Zur Bewältigung der beschriebenen Problemlagen können junge Menschen seit April 2024 in einem Berufsorientierungspraktikum ihre Berufswahl erproben; bis Oktober 2025 nutzten rund 5.400 Personen dieses Angebot (**Tab. E2-16web**). Der seit April 2024 verfügbare Mobilitätszuschuss für Ausbildungsaufnahmen außerhalb der Wohnregion wurde im gleichen Zeitraum 386-mal in Anspruch genommen – gemessen an der Zahl regionaler Mismatches ein geringer Umfang (**Abb. E2-2**).

Zentrales Element des Gesetzes zur Stärkung der Aus- und Weiterbildung war die Ausweitung des Rechtsanspruchs auf Förderung einer außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE) in unterversorgten Regionen. Im Zeitraum November 2024 bis Oktober 2025 wurden 25 Arbeitsagenturbezirke (17 %) als unterversorgt ausgewiesen (**Tab. E2-17web**). Dabei ist die Feststellung einer Unterversorgung an Ausbildungsplätzen den Agenturen für Arbeit unter Einbeziehung der Sozialpartner vorbehalten, wobei die Bewerber-Stellen-Relation als Leitindikator zu verstehen ist, der jedoch als unzureichend angesehen wird (Seibert et al., 2025). In diesen Arbeitsagenturbezirken kam es zwischen November 2024 und Oktober 2025 zu knapp 2.700 BaE-Eintritten, gut 2 % mehr als im Vorjahreszeitraum. Gleichzeitig stieg die Gesamtzahl außerbetrieblicher Ausbildungseintritte in Deutschland leicht (von 8.243 auf 8.268, was knapp 2 % aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Jahr 2024 entspricht). Zudem entwickelten sich die BaE-Eintritte regional in den 25 unterversorgten Arbeitsagenturbezirken uneinheitlich: In 12 Bezirken nahm die Zahl zu, in 12 ging sie zurück. Insgesamt lassen sich daher bisher noch keine substanziellen Effekte der neuen Instrumente erkennen, möglicherweise auch aufgrund der zögerlichen Umsetzung.

Geringe Effekte der Ausbildungsgarantie in den unterversorgten Regionen

Methodische Erläuterungen

Passungs-, Versorgungs- und Besetzungsprobleme
Passungsprobleme stellen den Anteil des nicht ausgeschöpften Vertragspotenzials am gesamten Neuvertragspotenzial dar. Das Neuvertragspotenzial ist die maximale Zahl der Neuverträge, die erreichbar wären, wenn Angebot und Nachfrage vollständig in Verträge münden würden. Versorgungsprobleme sind definiert als der Anteil der zum 30.09. eines Jahres noch unversorgten Bewerber:innen an der gesamten Nachfrage in erweiterter Definition. Besetzungsprobleme sind definiert als der Anteil der zum 30.09. eines Jahres unbesetzt gebliebenen Ausbildungsstellen am gesamten Ausbildungsangebot.

Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation
Das Angebot ist die Summe der bis zum 30.09. eines Jahres abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse (Neuverträge) und der bei der BA gemeldeten, aber unbesetzt gebliebenen Stellen. Die Nachfrage in erweiterter Definition umfasst Neuverträge, noch nicht vermittelte oder versorgte Bewerber:innen sowie Bewerber:innen mit alternativer Einmündung (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) bei aufrechterhaltenem Ausbildungswunsch. Für Bewerber:innen sowie unbesetzte Ausbildungsstellen, die nicht der BA gemeldet werden, liegen keine Daten vor.

Ausbildungsquote und Ausbildungsbetriebsquote
Die Ausbildungsquote ist definiert als Anteil der Auszubildenden an allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten eines Betriebs. Die Ausbildungsbetriebsquote ist definiert als der Anteil der ausbildenden Betriebe an allen Betrieben mit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten.

Meldequoten von Ausbildungssuchenden und Berufsausbildungsstellen
Die Meldequote von Ausbildungssuchenden ist der Anteil der bei der BA gemeldeten Bewerber:innen an allen institutionell erfassten Ausbildungssuchenden, d. h. Personen mit einem neu abgeschlossenen Ausbildungsvertrag, darunter auch jene, die zuvor nicht bei der BA gemeldet waren, und bei der BA gemeldete Bewerber:innen, die keine Ausbildungsstelle gefunden haben. Die Meldequote von Berufsausbildungsstellen ist definiert als der Anteil der bei der BA gemeldeten Berufsausbildungsstellen an allen institutionell erfassten Berufsausbildungsstellen, die sich aus den gemeldeten besetzten oder unbesetzten Ausbildungsstellen sowie aus den besetzten, aber nicht gemeldeten Berufsausbildungsstellen zusammensetzen.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als E3

Ausbildungen im Schulberufssystem

Gut jeder 3. Neuzugang zu einer vollqualifizierenden Ausbildung entfällt auf das Schulberufssystem (**E1**). Dieses wird von Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens sowie Fachschulen und Fachakademien getragen und unterliegt üblicherweise den Regelungen der Länder. Eine Ausnahme bilden die bundesgesetzlich geregelten Gesundheitsberufe (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, E3). Der Indikator beschreibt zentrale Entwicklungen bei den Anfänger:innen im Schulberufssystem nach Berufsgruppen sowie auf Bundes- und Länderebene, vor allem bezogen auf Erziehungs- und Kinderpflege- sowie Gesundheitsberufe, die den Großteil der Ausbildungen ausmachen.

Allgemeine Entwicklung nach Berufsgruppen

Höchststand der letzten 10 Jahre unterstreicht Bedeutung für Fachkräftesicherung

Die Ausbildungen im Schulberufssystem decken ein breites Spektrum überwiegend sach- und personenbezogener Dienstleistungsberufe ab, in denen seit Jahren eine hohe Arbeitskräftenachfrage besteht. Mit 229.000 Schüler:innen im 1. Schuljahr (Anfänger:innen) erreichte der Zulauf im Jahr 2024 einen neuen Höchststand, der vor allem auf einen deutlichen Anstieg in den Gesundheitsberufen zurückzuführen ist, während in den anderen Berufen Rückgänge zu verzeichnen sind (**Tab. E3-1web**).

Spezialisierung auf Gesundheits- und Erziehungsberufe in Ostdeutschland und im Saarland

51 % der Anfänger:innen im Schulberufssystem entfielen im Jahr 2024 auf Berufe des Gesundheitswesens, 32 % auf Erziehungs- und Kinderpflegeberufe, 4 % auf sozialpflegerische Berufe sowie 11 % auf Berufe nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) sowie auf Assistenzausbildungen außerhalb von BBiG/HwO (**Tab. E3-1web**). Zwischen den Ländern zeigen sich deutliche Unterschiede: In den ostdeutschen Flächenländern sowie im Saarland ist das Schulberufssystem stark auf Gesundheits- und Erziehungsberufe ausgerichtet (95–100 %), während in anderen Ländern – Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Berlin – der Anteil unter 80 % liegt und BBiG/HwO- sowie Assistenzberufe eine größere Rolle spielen (**Tab. E3-2web**). Diese Unterschiede hängen sowohl mit wirtschaftlichen Bedarfen als auch mit dem Angebot an dualen Berufen zusammen (**E1**, **E2**).

Trends und Strukturveränderungen in den Erziehungs- und Kinderpflegeberufen

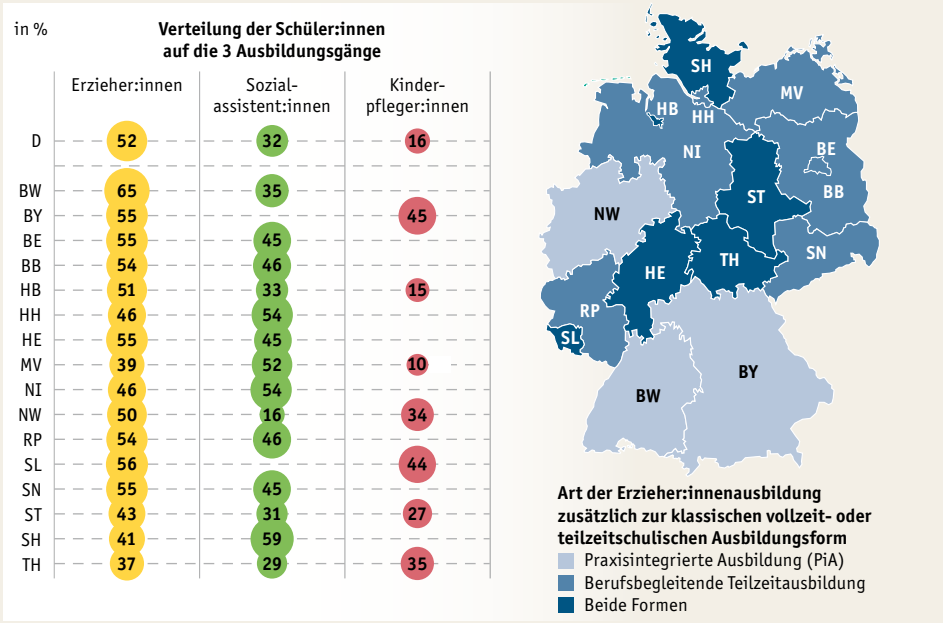
Die Ausbildung von Fachkräften für Erziehungs- und Kinderpflegeberufe erfolgt einerseits an Berufsfachschulen, die überwiegend Ausbildungen zur Kinderpflege und Sozialassistenz anbieten (Berufsabschluss auf ISCED-Niveau G 3), und andererseits an Fachschulen oder Fachakademien, die überwiegend für die Ausbildung von Erzieher:innen zuständig sind (Abschluss auf ISCED-Niveau 6).[4]

Zunahme der Anfänger:innenzahlen in Kinderpflege- und Sozialassistenzausbildung …

In 7 Ländern wird eine Ausbildung zur Kinderpflege für eine Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung angeboten. 2024 begannen gut 11.000 Personen diese Ausbildung, ein Zuwachs von etwa 1.500 Personen bzw. 16 % gegenüber 2022 (**Tab. E3-3web**). Die Sozialassistenzausbildung, die ein breiteres Arbeitsfeld abdeckt, ist in 14 Ländern möglich (**Abb. E3-1**) und verzeichnete ebenfalls ein Wachstum (auf 23.000 bzw. um 11 %), sodass beide Ausbildungen 2024 fast die Hälfte der Anfänger:innen in Erziehungs- und Kinderpflegeberufen ausmachten (48 %; **Tab. E3-4web**).

4 *Abweichend von der internationalen Klassifizierung, die die Erzieher:innenausbildung als Form der beruflichen Höherqualifizierung einordnet und damit dem tertiären Qualifikationsniveau zuweist, wird sie im nationalen Bildungsbericht als Teil der beruflichen Ausbildung dargestellt. Diese Einordnung orientiert sich an der institutionellen, organisatorischen und rechtlichen Verankerung der Ausbildung im beruflichen Schulsystem. So findet in einigen Ländern die Ausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin an Berufsfachschulen statt.*

Abb. E3-1: Schüler:innen im 1. Ausbildungsjahr in Berufen des Erziehungs- und Kinderpflegebereichs* 2024 sowie Arten der Erzieher:innenausbildung nach Ländern (in %)



* *Fehlende Werte bedeuten, dass es diesen Ausbildungsgang in dem Land nicht gibt. Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik D sowie ergänzende Tabellen zur Fachserie; Statistische Landesämter: WiFF-Länderabfrage D (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025) **→ *Tab. E3-4web, Tab. E3-5web***

In die Erzieher:innenausbildung, die für Kindertageseinrichtungen (vgl. **C3**) sowie andere Arbeitsfelder wie Hilfen zur Erziehung, Ganztag sowie Kinder- und Jugendarbeit qualifiziert, traten 2024 fast 37.000 Anfänger:innen ein (**Tab. E3-3web**). Damit setzt sich der Rückgang fort, der inzwischen nicht nur Ost-, sondern auch Westdeutschland betrifft. Insgesamt ist damit das Ausbildungsvolumen im Erziehungs- und Kinderpflegebereich seit 2021 rückläufig, wobei sich Verschiebungen zwischen den 3 Ausbildungsgängen ergeben haben. Vor dem Hintergrund anhaltender Engpässe im Erzieher:innenberuf bei einem gleichzeitig ausreichenden Angebot an Fachkräften in der Kinderpflege und Sozialassistenz (Bundesagentur für Arbeit, 2026) könnten diese Verschiebungen die Fachkräftesituation weiter verschärfen.

… Rückgang der Anfänger:innenzahlen in der Erzieher:innenausbildung

Entsprechend den jeweils geforderten schulischen Voraussetzungen wird die Kinderpflegeausbildung vor allem von Personen mit einem Ersten Schulabschluss G (62 %), die Sozialassistenzausbildung mehrheitlich von Personen mit einem Mittleren Schulabschluss (63 %; **Tab. E3-6web**) aufgenommen. In der Erzieher:innenausbildung verfügen die meisten Anfänger:innen über einen Mittleren Abschluss (61 %); rund ein Drittel (36 %) besitzt eine (Fach-)Hochschulreife. Nichtdeutsche Ausbildungsanfänger:innen sind am häufigsten in der Kinderpflege vertreten (14 %), in der Sozialassistenz- (10 %) und der Erzieher:innenausbildung (8 %) dagegen deutlich seltener.

Nichtdeutsche Auszubildende häufig in Kinderpflegeausbildung zu finden

Um mehr Personen für eine Erzieher:innenausbildung zu gewinnen, wurden vergütete Ausbildungsformate wie die praxisintegrierte Ausbildung (PiA) und die berufsbegleitende Teilzeitausbildung ausgebaut. Sie stellten im Jahr 2023 39 % der Anfänger:innen in der Erzieher:innenausbildung (**Tab. E3-7web**). So wird PiA mittlerweile in 9 Ländern, die berufsbegleitende Ausbildung, bei der ein Teilzeitarbeitsvertrag mit der Einrichtung besteht, in 13 Ländern angeboten (**Abb. E3-1**). Die schulische Erzieher:innenausbildung ist nicht vergütet, jedoch besteht die Möglichkeit der För-

Zunahme vergüteter Angebote bei Erzieher:innenausbildung

derung über das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) und das Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025). Mit rund 55.000 Personen war die Erzieher:innenausbildung 2024 erneut der am häufigsten geförderte Beruf im Aufstiegs-BAföG (Statistisches Bundesamt, 2025d; vgl. **B3**, **G2** und **G4**).[5]

Neue Formate im Spannungsfeld von Heterogenität und Qualität

Den Ergebnissen der WiFF-Panelstudie D folgend lassen sich soziale Unterschiede zwischen den Schüler:innen der Erzieher:innenausbildung nach Ausbildungsform feststellen: Während in der schulischen Erzieher:innenausbildung Auszubildende meistens jünger als 25 Jahre sind (**Tab. E3-8web**) und seltener aus akademischen oder zugewanderten Familien kommen (**Abb. E3-2**), sind berufsbegleitende Auszubildende älter, häufiger Eltern und stammen überdurchschnittlich oft aus akademischen Familien; ein Viertel weist einen Migrationshintergrund auf. Die PiA-Ausbildung liegt in diesen Merkmalen zwischen beiden Gruppen, verzeichnet jedoch den höchsten Anteil an Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Die schulische Ausbildung richtet sich vor allem an Personen mit Mittlerem Schulabschluss (**Tab. E3-8web**) und einschlägiger Erstausbildung (**Abb. E3-2**), das PiA-Format an junge Menschen mit Hochschulreife ohne Berufsausbildung und die berufsbegleitende Ausbildungsform an Quereinsteiger:innen und Berufswechsler:innen mit nichteinschlägiger beruflicher Vorbildung.

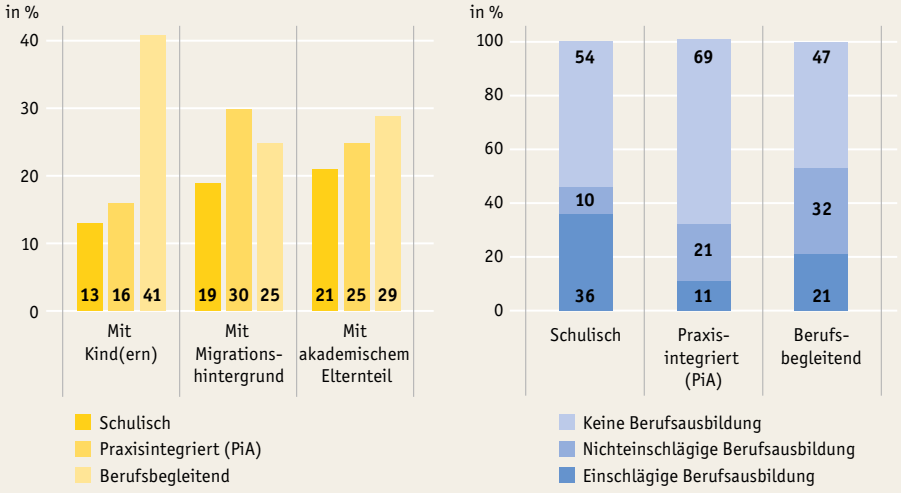
Höhere Belastung in dualisierten Ausbildungsformaten bei zugleich größerer Zufriedenheit

Mit dem höheren Praxisbezug in den berufsbegleitenden und praxisintegrierten Ausbildungsformaten geht ein gesteigertes Belastungsempfinden einher: Auszubildende bewerten Fachschulunterricht und Praxis häufiger als belastend im Vergleich zu Vollzeitschüler:innen (**Tab. E3-9web**), was vor allem auf die zeitliche Verdichtung von Unterrichts- und Praxiszeiten zurückzuführen ist (Fuchs-Rechlin et al., 2025). Dennoch sind sie insgesamt zufriedener mit den Austauschmöglichkeiten, der Betreuung durch die Lehrkräfte sowie der Verbindung von Theorie und Praxis (**Tab. E3-10web**).

Schwerpunkt des anvisierten Arbeitsfelds von angehenden Erzieher:innen ist der Kita-Bereich

Trotz des breit angelegten Ausbildungsprofils liegt der Schwerpunkt der Erzieher:innenausbildung weiterhin auf dem Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, das 64 % der angehenden Erzieher:innen anstreben (**Tab. E3-11web**; vgl. **C3**). Deutlich seltener wird eine Tätigkeit im Bereich der Hilfen zur Erziehung (22 %), der Angebote der Schulkinderbetreuung (20 %) sowie der Offenen Kinder- und Jugend-

Abb. E3-2: Ausgewählte Merkmale von Schüler:innen in der Erzieher:innenausbildung nach Ausbildungsform 2024 (in %)



* *Abweichungen von 100 bedingt durch Rundungen.*
Quelle: WiFF-Panelstudie, Welle 1/Kohorte 1 2024 D

→ *Tab. E3-8web*

5 *In der BAföG-Statistik werden die Gefördertenzahlen im Erziehungsbereich nicht differenziert erfasst.*

arbeit (14 %) angestrebt. Vor dem Hintergrund des ab Schuljahr 2026/27 geltenden Rechtsanspruchs auf ganztägige Bildung und Förderung für Grundschulkinder ergeben sich erhebliche Herausforderungen für die Personalgewinnung (vgl. **D3**). Ob das geringe Interesse an Tätigkeiten im Ganztag damit zusammenhängt, dass dieses Arbeitsfeld in den Ausbildungsgängen bislang kaum adressiert wird, ist offen. Auch die in der Öffentlichkeit bestehende erhebliche Unsicherheit, wie und mit welchem Personal die Länder den Ganztag bestreiten, könnte dazu beitragen.

Berufsstrukturelle Entwicklungen in den nichtakademischen Gesundheitsberufen

In den letzten Jahren wurden in der Ausbildung von Gesundheitsberufen zahlreiche Reformen umgesetzt, darunter die generalistische Pflegeausbildung (seit 2020), die mit einem Vertrag mit einer Praxiseinrichtung und einer Ausbildungsvergütung einhergeht, bundeseinheitliche Regelungen für Anästhesie- und operationstechnische Assistenzberufe (seit 2022), die Implementierung des dualen Studiums für Hebammen anstelle einer Berufsausbildung (2020), die (Teil-)Akademisierung der Pflege- und Therapieberufe sowie die Verbindung von Pflegeausbildung und -studium durch das Pflegestudiumsstärkungsgesetz (Ende 2023). Ab 2027 soll eine bundesweit einheitliche Pflegefachassistenzausbildung die bislang 28 landesrechtlich geregelten Pflegeassistenz- und -helfer:innenausbildungen ersetzen.

Die Gesundheitsberufe im Schulberufssystem lassen sich 4 Berufsgruppen zuordnen. In den letzten 10 Jahren stiegen die Anfänger:innenzahlen in den patientennahen Gesundheitsberufen, dazu zählen die Pflegeberufe, Notfallsanitäter:in (bis 2014 Rettungsassistenz) und Hebammen, von ca. 68.500 auf ca. 87.100, in den medizinisch-pharmazeutischen Gesundheitsberufen von ca. 6.800 auf ca. 10.900 sowie in den therapeutischen und präventiven Gesundheitsberufen von ca. 15.700 auf ca. 19.000. Dagegen entwickelte sich die kleine Gruppe administrativer Gesundheitsberufe rückläufig (**Tab. E3-12web**). Mit 74 % sind die patientennahen Gesundheitsberufe im Jahr 2024 weiterhin die mit Abstand größte Gruppe unter den nichtakademischen Gesundheitsberufen. Gleichzeitig zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern: Ihr Anteil reicht von 65 % in Hamburg bis 82 % in Hessen (**Tab. E3-13web**). Unter den patientennahen Gesundheitsberufen machen Auszubildende zum Pflegefachmann/zur Pflegefachfrau mit 67 % den größten Anteil aus (**Tab. E3-13web**). Auch hier bestehen erhebliche regionale Unterschiede mit dem höchsten Anteil in Nordrhein-Westfalen (80 %) und dem niedrigsten in Schleswig-Holstein (52 %). Diese Spannweite deutet auf unterschiedliche regionale Angebotsstrukturen oder auch Differenzen in der Nachfrage hin.

Patientennahe Berufe dominierend unter den nichtakademischen Gesundheitsberufen bei regionalen Unterschieden

Werden die auf Basis des BIBB-Pflegepanels an Pflegeschulen erhobenen besetzten Schulplätze für die Ausbildung zur Pflegefachperson nach Pflegeberufegesetz in Relation zu den angebotenen Plätzen gesetzt, ergibt sich für das Jahr 2024 eine Auslastungsquote von 85 % (**Tab. E3-14web**). Damit blieb rund jeder 7. verfügbare Schulplatz unbesetzt. Noch deutlicher zeigen sich ungenutzte Ausbildungspotenziale in den Pflegeeinrichtungen: Hier lag die Auslastung der angebotenen Ausbildungsplätze aufgrund des deutlich höheren Angebots in Einrichtungen lediglich bei 63 % bei ausgeprägten Unterschieden nach Einrichtungsart. Während an Krankenhäusern 82 % der angebotenen Plätze besetzt werden konnten, liegt die Auslastungsquote in Pflegeheimen (53 %) und Pflegediensten (44 %) deutlich niedriger (**Tab. E3-14web**). Angesichts des hohen Fachkräftebedarfs erscheint diese geringe Nutzung der Ausbildungskapazitäten problematisch, zugleich verweisen die Differenzen in den Auslastungsquoten nach Einrichtungsart auf eine unterschiedliche Attraktivität der Ausbildung abhängig vom institutionellen Rahmen des Versorgungsbereichs. Neben

Unter den Pflegeeinrichtungen Auslastungsquote in Krankenhäusern am höchsten

den Ausbildungsbedingungen könnten hier auch die Arbeitsbedingungen wie Arbeitszeiten, Vergütung und Vielfalt der Aufgaben sowie Weiterbildungs- und berufliche Karriereaussichten im jeweiligen Versorgungsbereich eine Rolle spielen.

27 % der Anfänger:innen in patientennahen Gesundheitsberufen in Helfer:innenausbildung

Eine positive Entwicklung zeigt sich ebenfalls bei den Pflegehelfer:innenausbildungen, in denen eine geringere formale Qualifikation vermittelt wird. Gegenüber 2014 stieg ihre Zahl um 10.000, sodass diese Gruppe inzwischen 27 % aller Anfänger:innen in den patientennahen Gesundheitsberufen stellt (**Tab. E3-12web**). Rund 16 % der entsprechenden Schulplätze an Pflegeschulen blieben auf Basis des BIBB-Pflegepanels im Jahr 2024 unbesetzt (**Tab. E3-14web**).

Nach Angaben der im BIBB-Pflegepanel befragten und für die Ausbildung verantwortlichen Personen in Pflegeschulen und -einrichtungen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Auszubildenden der beiden Pflegeberufsgruppen hinsichtlich soziodemografischer und bildungsbezogener Merkmale. Im Jahr 2024 waren fast drei Viertel der neu eingestellten Pflegefachpersonen 24 Jahre oder jünger; in der Pflegehelfer:innenausbildung lag dieser Anteil mit 57 % deutlich darunter (**Tab. E3-15web**). Über drei Viertel der Neuzugänge zur Pflegefachausbildung verfügten über einen Mittleren Schulabschluss oder die (Fach-)Hochschulreife. Personen, die eine Pflegeassistenzausbildung begannen, wiesen dagegen überwiegend einen (erweiterten) Hauptschul- (76 %), weitere 6 % keinen Schulabschluss auf. Gut die Hälfte der Auszubildenden zur Pflegefachperson, die bereits mit Beginn der Ausbildung über einen Ausbildungsabschluss verfügten (gut ein Fünftel), hat diesen im einschlägigen Berufsfeld (Pflegehilfe/-assistenz) erworben (**Tab. E3-16web**). Dies zeigt, dass die Pflegeassistenz für eine kleinere Gruppe an Auszubildenden (ca. jede:r 8.) ein wichtiger Qualifizierungs- oder Einstiegspfad in die Fachkraftausbildung ist. Weitere 4 % haben zuvor ein Studium absolviert.

Gestufte Qualifizierungspfade: Jede:r 8. Pflegefachkraftauszubildende verfügt zum Start über einen Pflegeassistenzabschluss

Mit Blick auf heterogene Lernausgangslagen der Auszubildenden, vor allem bei den sprachlichen und personalen Voraussetzungen, nehmen die Pflegeschulen einen deutlich höheren Unterstützungsbedarf bei den Auszubildenden zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann wahr als die Pflegeeinrichtungen. In beiden Ausbildungsorten werden insbesondere die Sprachkenntnisse, kommunikativen Fähigkeiten sowie die Lernfähigkeit der Auszubildenden als herausfordernd eingeschätzt: Über zwei Drittel der Befragten an Pflegeschulen und etwa zwei Fünftel derjenigen an Pflegeeinrichtungen stimmen dieser Einschätzung zu (**Tab. E3-17web**). Bei den Auszubildenden in der Pflegehilfe/Pflegeassistenz wird ein solcher Unterstützungsbedarf insgesamt höher eingeschätzt. Darüber hinaus bewerteten 75 % der Befragten an Pflegeschulen auch die Durchhaltefähigkeit und Resilienz der Pflegeassistenzauszubildenden als besonders unterstützungsbedürftig. Die Ergebnisse unterstreichen damit die Bedeutung geeigneter Unterstützungs- und Förderstrukturen in den Pflegeausbildungsgängen, insbesondere im Hinblick auf sprachliche, kommunikative und lernbezogene Voraussetzungen der Auszubildenden.

Hoher Unterstützungsbedarf bei Auszubildenden hinsichtlich sprachlicher und personaler Voraussetzungen

Ausbildungsverläufe

Zuletzt im Bildungsbericht 2022 als E4

Der Einstieg in eine vollqualifizierende Ausbildung ist ein zentraler Schritt zum Berufsabschluss und für den Übergang ins Erwerbssystem (**E5**). Steigende Vertragslösungsquoten Ⓜ und der hohe Anteil junger Menschen ohne Berufsabschluss (vgl. **B5**) weisen jedoch auf instabile Ausbildungsverläufe hin. Eine umfassende Analyse individueller Ausbildungsverläufe ist mangels einheitlicher Personenkennziffer in den amtlichen Statistiken derzeit nicht möglich. Im dualen System lassen sich Friktionen jedoch näherungsweise über Vertragslösungen in der Berufsbildungsstatistik erfassen und nach berufsspezifischen, sozialen und regionalen Merkmalen differenzieren. Anhand von Paneldaten werden Erklärungsfaktoren für die hohen Abbruchquoten von Personen mit Migrationshintergrund dargestellt. Abschließend werden Maßnahmen zur Stabilisierung von Ausbildungsverläufen und deren Wirkung betrachtet.

Fehlende Personenkennziffer als Hindernis für Verlaufsanalysen

Vertragslösungen im dualen System

Vorzeitige Vertragslösungen stellen bedeutsame Einschnitte im Lebensverlauf dar, da sie den Erwerb eines beruflichen Abschlusses erschweren, zu längeren Ausbildungszeiten, einem späteren Erwerbseintritt und/oder geringeren Einkommenschancen führen können (Patzina & Wydra-Somaggio, 2021; Ostermann et al., 2026). Sie sind jedoch nicht grundsätzlich negativ zu bewerten: Bei mangelnder Passung zwischen Auszubildenden, Beruf und/oder Betrieb kann eine Vertragslösung für beide Seiten sinnvoll sein.

Im Jahr 2024 wurden 159.000 der dualen Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst. Damit ist die Vertragslösungsquote in den vergangenen 12 Jahren deutlich von 24,4 % (149.000) im Jahr 2012 auf 29,7 % 2024 gestiegen (**Tab. E4-1web**). Die Quote weist dabei eine hohe Variation nach Ländern auf: In Baden-Württemberg und Bayern liegt sie bei 27 %, in Berlin und Sachsen-Anhalt hingegen bei 35 bzw. 34 % (**Tab. E4-2web**). Analysen auf Grundlage der Integrierten Erwerbsbiografien auf Kreisebene (Ostermann, 2025) zeigen, dass in wirtschaftsstarken Regionen mit vielen offenen Ausbildungsplätzen die Wahrscheinlichkeit einer Vertragslösung sinkt, während sie mit zunehmender allgemeiner Arbeitslosenquote steigt. Gründe hierfür können u. a. ein größeres Ausbildungsangebot sein, das eine bessere Passung zwischen Auszubildenden und Ausbildungsberuf bzw. -betrieb ermöglicht.

29,7 % bzw. 159.000 aufgelöste Ausbildungsverträge 2024

In wirtschaftsstarken Regionen mit hoher Zahl an Ausbildungsplätzen geringere Vertragslösungsquoten

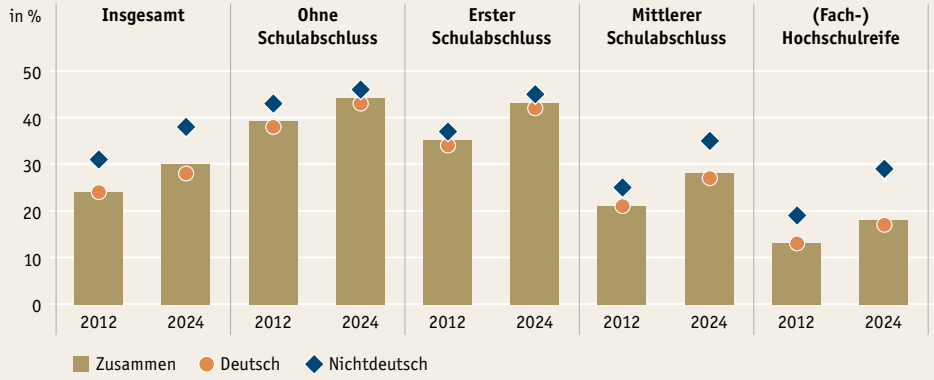
Nach Berufen ist für die kleine Gruppe der Laboranten- und Laborberufe die niedrigste Lösungsquote mit 15 % zu beobachten, auch in industriell-gewerblichen und qualifizierten kaufmännischen und IT-Berufen fallen die Quoten vergleichsweise gering aus (**Tab. E4-1web**). Dagegen wurde in Berufen der Körperpflege fast die Hälfte der Ausbildungsverhältnisse im Jahr 2024 vorzeitig gelöst. Auch in Reinigungs-, Verkaufs-, Ernährungs-, Hotel- und Gastronomieberufen sowie im Maler- und Lackiererhandwerk liegt mit über 40 % eine hohe Vertragslösungsquote vor. Berufe mit hohen Vertragslösungsquoten weisen häufig zugleich viele unbesetzte Ausbildungsplätze auf (**E2**). So können Berufsprestige, Arbeitsbedingungen und Entwicklungsperspektiven im Beruf sowie die Ausbildungsqualität sowohl die Besetzung der Stellen als auch die Stabilität der Ausbildungsverläufe beeinflussen (Uhly & Neises, 2023).

Starke Streuung der Vertragslösungsquote zwischen Berufen

Die berufsspezifischen Vertragslösungsquoten sind jedoch nicht allein berufs- und betrieblich bedingt, sondern hängen auch mit individuellen Voraussetzungen der Auszubildenden zusammen: In Berufen mit überdurchschnittlichen Vertragslösungsquoten, deren Ausbildung zu höheren Anteilen in Klein- und Kleinstunternehmen stattfindet, münden zugleich häufiger Jugendliche mit maximal Erstem Schulabschluss Ⓖ oder nichtdeutsche junge Menschen ein, die stärker berufliche und betriebliche

Strukturelle und individuelle Nachteile erhöhen Abbruchrisiko

Abb. E4-1: Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge 2012 und 2024 nach schulischem Vorbildungsniveau und Staatsangehörigkeit (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik D → ***Tab. E4-3web***

Hohes Vertragslösungsrisiko bei niedrigem Schulabschluss und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit

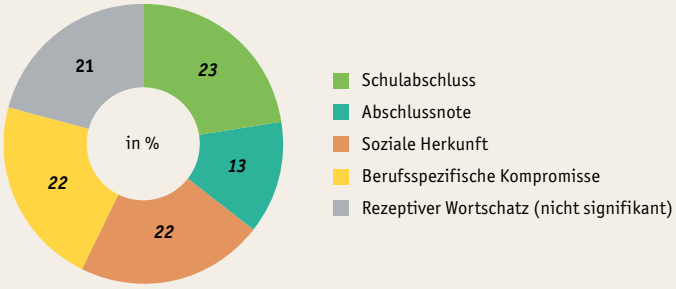
Kompromisse eingehen müssen (Siembab et al., 2023, Busse et al., 2025). Damit treffen nachteilige strukturelle Faktoren und ungleiche individuelle Voraussetzungen aufeinander und verstärken Abbruchrisiken. Auszubildende ohne Schulabschluss G (44 %) sowie mit Erstem Schulabschluss (43 %) wiesen 2024 eine um 16 bzw. 15 Prozentpunkte höhere Vertragslösungsquote auf als jene mit Mittlerem Schulabschluss (28 %; **Abb. E4-1**; vgl. **H2**). Nach Staatsangehörigkeit G differenziert lag die Quote bei nichtdeutschen Auszubildenden mit 38 % um 10 Prozentpunkte über derjenigen deutscher Auszubildender; der Abstand hat sich seit 2012 vergrößert (**Tab. E4-3web**). Unabhängig vom schulischen Vorbildungsniveau sind die Vertragslösungsquoten nichtdeutscher Auszubildender generell höher, besonders ausgeprägt bei Auszubildenden mit (Fach-) Hochschulreife (29 vs. 17 %; **Abb. E4-1**). Das Risiko einer vorzeitigen Vertragslösung ist bei Auszubildenden aus den Asylherkunftsländern[6] am höchsten (42 %; **Tab. E4-4web**). Ihre erhöhten Quoten sind dabei weniger dem Herkunftsland selbst zuzuschreiben als strukturellen Herausforderungen der Fluchtmigration wie Schulunterbrechungen, einer Zuwanderung im Jugendalter und damit verbundenen sprachlichen Barrieren.

Leistungen und berufsspezifische Kompromisse erhöhen Abbruchrisiko bei Personen mit Migrationshintergrund

Die Dekompositionsanalyse von Busse et al. (2025) auf Basis der Startkohorte 4 des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zeigt, welche Bedeutung dem Schulabschluss, den Abschlussnoten, der sozialen Herkunft sowie berufsspezifischen Kompromissen bei der Erklärung des erhöhten Risikos eines Ausbildungsabbruchs bei Personen mit Migrationshintergrund zukommt. So lassen sich 23 % der Unterschiede gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund durch den erreichten Schulabschluss erklären, weitere 13 % durch die Abschlussnote (**Abb. E4-2**). 22 % der Unterschiede entfallen auf die soziale Herkunft. Weitere 21 % sind auf geringere sprachliche Fähigkeiten (gemessen am rezeptiven Wortschatz) zurückführen, dieser Effekt ist jedoch nicht signifikant. Nicht zuletzt spielen berufsfachliche Kompromisse zwischen dem angestrebten und tatsächlich aufgenommen Ausbildungsberuf, die Personen mit Migrationshintergrund häufiger eingehen, mit einem Anteil von 22 % eine wichtige Rolle. Dagegen tragen Kompromisse im sozialen Status des Ausbildungsberufs nicht zur erhöhten Abbruchwahrscheinlichkeit bei, obwohl Personen mit Migrationshintergrund der Zugang zu angestrebten sozioökonomisch attraktiveren Berufen seltener gelingt. Als Ursachen für häufigere berufsfachliche Kompromisse werden u. a. Defizite in der Berufsorientierung diskutiert, etwa unzureichende Informationen über Ausbildungsberufe oder nicht passgenaue Erwartungen an die berufliche Praxis. Zudem können

6 *Zu den Asylherkunftsländern der BA (Definition seit Juni 2016) zählen Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Nigeria, Pakistan, Somalia und Syrien. Geflüchtete aus der Ukraine gehören nicht dazu, da sie nicht dem regulären Asylverfahren unterliegen.*

Abb. E4-2: Erklärungsfaktoren für die Unterschiede im Ausbildungsabbruchrisiko zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund* (in %)



* *Falls nicht anders dargestellt, sind die einzelnen Erklärungsfaktoren mit p < 0,05 statistisch signifikant (kursiv geschriebene Werte).*
Quelle: Busse et al., 2025, Tab. 6; Nationales Bildungspanel, Startkohorte 4, n = 4.004

ungleiche Chancen im betrieblichen Bewerbungs- und Auswahlprozess (Imdorf, 2017) die Aufnahme des Wunschberufs erschweren. Das Risiko vorzeitiger Vertragslösungen kann sich darüber hinaus durch eine mangelnde Unterstützung durch Kolleg:innen und Führungskräfte sowie wahrgenommene Diskriminierung in Betrieben erhöhen (Kunze et al., 2023).

Frühe Vertragslösungen erfolgen meist wegen fehlender beruflicher Passung …

Mit Blick auf den Zeitpunkt der Vertragslösungen von Auszubildenden des Ausbildungsjahrgangs 2021 wird deutlich: Der Großteil der Vertragslösungen erfolgt bereits im 1. Ausbildungsjahr (20 %), insbesondere in den ersten 4 Monaten während der Probezeit (**Tab. E4-5web**). Analysen auf Basis des NEPS machen deutlich, dass die Mehrheit der Auflösungen von den Auszubildenden selbst ausgeht. Lediglich rund 18 % werden von den Betrieben veranlasst (Michaelis & Findeisen, 2024a). Im 1. Ausbildungsjahr erfolgen viele Vertragslösungen aufgrund von Abweichungen vom ursprünglich angestrebten Wunschberuf (Holtmann & Solga, 2023) sowie infolge von Kompromissen hinsichtlich Tätigkeiten, Status und der Geschlechtstypik von Berufen (Beckmann et al., 2023). Im 2. Ausbildungsjahr treten Vertragslösungen vor allem wegen Leistungsproblemen auf (Holtmann & Solga, 2023), sodass die kumulierte Vertragslösungsquote insgesamt auf 26 % steigt (**Tab. E4-5web**). Während frühe Vertragslösungen oft mit einem Wechsel des Berufs oder Betriebs einhergehen, ist bei späteren ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss im weiteren Verlauf zunehmend unwahrscheinlich (Patzina & Wydra-Somaggio, 2021). Dabei zeigen verschiedene Studien, dass Personen mit Eltern mit hohem Bildungsabschluss eher vorübergehende Unterbrechungen erfahren, während Vertragslösungen bei Personen mit Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss häufiger zu endgültigen Abbrüchen führen (Holtmann & Solga, 2023; Ostermann et al., 2026; vgl. **H2**). Zudem gelingt es Ersteren häufiger, eine Beschäftigung zu finden, die eigentlich einen Abschluss erfordert, sodass sich insbesondere für bildungsbenachteiligte Abbrecher:innen deutliche Einkommenseinbußen ergeben. Dies verweist darauf, dass die finanziellen Konsequenzen von Vertragslösungen stark nach sozialer Herkunft variieren (Ostermann et al., 2026).

… spätere aufgrund von Leistungsproblemen

Risiko eines endgültigen Abbruchs sozial ungleich verteilt

Ungleiche Folgen eines Ausbildungsabbruchs spiegeln sich auch langfristig in nichtmonetären Merkmalen wider: Personen mit prekären Verläufen weisen nach einem Abbruch häufiger eine geringere Arbeitszufriedenheit sowie eine niedrigere Zufriedenheit mit dem Lebensstandard und gesundheitlichen Wohlbefinden bei Kontrolle von Bildungs-, Migrations- und sozialen Herkunftsmerkmalen sowie von Beschäftigungsstatus, Einkommen und Persönlichkeitseigenschaften auf (Michaelis & Findeisen, 2024b).

Maßnahmen zur Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen

Vielfältige Maßnahmen zur Verhinderung von Abbrüchen

Um vorzeitigen Vertragslösungen vorzubeugen, wurden zunehmend Maßnahmen zur Vorbereitung und Begleitung einer Ausbildung auf Bundesebene (u.a. Einführung des Berufsorientierungspraktikums, Berufseinstiegsbegleitung, Assistierte Ausbildung flexibel) sowie vielfältige Maßnahmen in den Ländern implementiert (vgl. **H4**). Ziel ist dabei die Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen, aber auch im Falle eines Abbruchs eine Übergangsbegleitung zu gewährleisten, die Berufsabschlusslosigkeit vermeidet.

Wachsende Teilnahme an der Assistierten Ausbildung flex, aber …

Mit der Assistierten Ausbildung (AsA flex) besteht seit 2020 im SGB III ein Regelinstrument der Ausbildungsförderung für benachteiligte junge Menschen, das die vormals ausbildungsbegleitenden Hilfen ersetzt. Sie ermöglicht je nach Bedarf Stütz- und Förderunterricht sowie sozialpädagogische und allgemeine Ausbildungsbegleitung. 2024 erhielten knapp 48.000 Personen Zugang zur AsA flex, etwa 4 % aller dualen Auszubildenden – ein Anstieg gegenüber 2012 um rund 1 Prozentpunkt (**Tab. E4-6web**). Auffällig ist insbesondere der deutliche Zuwachs gegenüber dem Vorjahr: Mit knapp 17.000 zusätzlichen Förderungen erweist sich AsA flex zunehmend als wichtiges Unterstützungsinstrument. Allerdings gaben im Jahr 2023 lediglich 7 % der ausbildungsberechtigten Betriebe an, AsA flex überhaupt zu kennen (Leber & Schwengler, 2025). Besonders kleine Betriebe mit häufigeren Vertragslösungen sind bislang kaum über dieses Instrument informiert.

… geringer Bekanntheitsgrad weist auf unausgeschöpftes Potenzial hin

Forschungsbefunde verweisen auf einen stabilisierenden Effekt dieses Maßnahmentyps für die Ausbildungsverläufe junger Erwachsener, insbesondere bei Geflüchteten (Bonin et al., 2021). Das Instrument entlastet Betriebe, da schulische Förderung und Prüfungsvorbereitung an die Bildungsdienstleister ausgelagert werden können (Walter et al., 2025). Besonders die sozialpädagogische Betreuung wird als gewinnbringend erachtet. Allerdings ist die Teilnahme an AsA flex für junge Menschen mit zusätzlichem Aufwand außerhalb der regulären Arbeitszeit verbunden, denn Betriebe gewähren nur selten Freistellungen, da der Ausfall an Arbeitszeit für viele Betriebe eine zusätzliche Belastung darstellt. Dies kann die Wirksamkeit von AsA flex in der Praxis einschränken.

Methodische Erläuterungen

Vertragslösungsquote
Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge werden auf Basis der Berufsbildungsstatistik als vor Ablauf der im Ausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit gelöste Ausbildungsverträge definiert. Da die Berufsbildungsstatistik keine Individualdatenstatistik darstellt, erfolgt die Analyse vorzeitiger Vertragslösungen nicht auf Basis von Personen, sondern von Ausbildungsverträgen. Dies bedeutet, dass eine Person mehrfach gezählt werden kann. Die Vertragslösungsquote wird nach dem Schichtenmodell berechnet und lässt sich als Näherungswert für den Anteil der im Berichtsjahr begonnenen Ausbildungsverträge interpretieren, die im Laufe der Ausbildung vorzeitig gelöst werden (BIBB, 2025).

Abschlüsse und Verbleib nach der Ausbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als E5

Im Mittelpunkt dieses Indikators stehen Verwertungsperspektiven der beruflichen Ausbildung. Zunächst werden die Absolvent:innenzahlen (G) auf Berufsgruppenebene dargestellt. Die Analyse der Erfolgsquoten der Abschlussprüfungen im dualen System zeigt, inwieweit es gelingt, erfolgreiche Abschlussprüfungen zu ermöglichen. Zudem wird analysiert, wie viele der Studienberechtigten mit einem Ausbildungsabschluss im Anschluss ein Studium aufnehmen. Anschließend wird anhand der Übernahmequote (M) durch die Ausbildungsbetriebe der Übergang in den Arbeitsmarkt aus dem dualen System betrachtet. Die Integration in den Arbeitsmarkt wird ergänzend nach Erwerbsstatus (G) sowie einer dem Ausbildungsniveau entsprechenden Beschäftigung bewertet. Diese Kennzahlen geben Auskunft über die Arbeitsmarktrelevanz der erworbenen Qualifikationen aus individueller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Perspektive.

Absolvent:innen nach Ausbildungssektoren

Im Jahr 2024 wurden in Deutschland rund 492.000 Ausbildungsabschlüsse erworben. Gegenüber 2022 entspricht dies einem Rückgang um fast 38.000 Absolvent:innen bzw. 7 %. Damit ist die Zahl der Ausbildungsabsolvent:innen auf einen neuen Tiefstand gefallen (**Tab. E5-1web**). 339.000 haben ihren Abschluss im dualen System, fast 153.000 im Schulberufssystem erworben. Die Absolvent:innenzahlen des Schulberufssystems sind weitgehend konstant. Sie stellen inzwischen 31 % aller Ausbildungsabsolvent:innen, wobei 88 % dieser Abschlüsse auf Berufe des Gesundheitswesens, der Erziehung sowie Kinder und Sozialpflege entfallen (**Tab. E5-2web**). Im dualen System ist dagegen ein deutlicher Rückgang gegenüber 2022 festzustellen (–10 %; **Tab. E5-1web**), der durch verschiedene Ursachen bedingt ist: Neben der demografischen Entwicklung und einer abnehmenden Attraktivität einer dualen Ausbildung für junge Menschen (**E1**) sind wirtschaftliche Faktoren und fortbestehende Passungsprobleme in der Besetzung von Ausbildungsstellen (**E2**) sowie wachsende Vertragslösungsquoten (**E4**) ausschlaggebend.

Deutlicher Rückgang dualer Ausbildungsabschlüsse

Anders als in vergangenen Jahren ist im dualen System nun auch unter Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit (G) ein Rückgang der Absolvent:innenzahlen zu beobachten (**Abb. E5-1**). Gegenüber 2022 sank ihr Anteil stärker (um 19 % bzw. 7.000; **Tab. E5-3web**) als der deutscher Absolvent:innen (9 %, entspricht ca. 31.000). Insgesamt stellen Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit 9 % aller dualen Ausbildungsabsolvent:innen und sind damit von großer Bedeutung für die Fachkräftesicherung. Nach schulischem Vorbildungsniveau differenziert sind die stärksten Rückgänge unter den Absolvent:innen ohne Schulabschluss (G) auszumachen (–27 %), bei den anderen Schulabschlussniveaus liegen die Rückgänge zwischen 8 und 12 % (**Tab. E5-4web**).

Duales System: Rückgang prozentual stärker unter nichtdeutschen sowie Auszubildenden ohne Schulabschluss

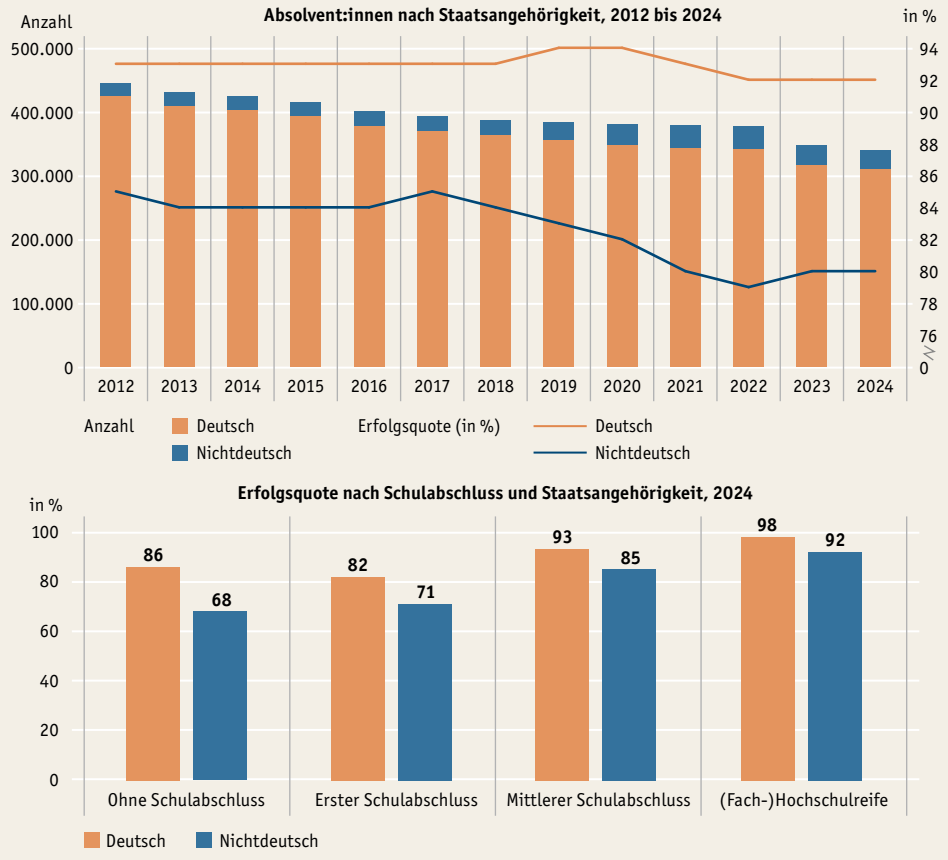
Die rückläufige Entwicklung der Zahl der Absolvent:innen gegenüber 2022 zeigt sich in nahezu allen betrachteten Berufsgruppen. Ausnahmen bilden das Bau- und Baunebengewerbe sowie der Bereich der Informatik, in denen jeweils ein leichter Zuwachs zu verzeichnen ist (1 %). Die stärksten Rückgänge im dualen System gegenüber 2022 entfallen auf das Hotel- und Gaststättengewerbe (–20 %) sowie auf die Metallberufe (–18 %; **Tab. E5-5web**). Diese Entwicklungen sind auch vor dem Hintergrund steigender Vertragslösungsquoten zu sehen (**E4**).

Leichter Zuwachs in Bau- und IT-Berufen – starke Rückgänge im Hotel- und Metallbereich

Die Erfolgsquote im Jahr 2024 liegt mit 91 % erfolgreich bestandener Abschlussprüfungen etwas höher als 2 Jahre zuvor. In fast allen betrachteten Berufsgruppen stieg die Erfolgsquote gegenüber 2022 leicht an; lediglich in den Verkaufs- und Elektroberufen setzte sich der Rückgang fort (**Tab. E5-6web**). Die höchsten Erfolgsquoten

Deutliche Unterschiede in Erfolgsquoten zwischen Berufsgruppen …

Abb. E5-1: Entwicklung der Absolvent:innen im dualen System und Erfolgsquoten nach Staatsangehörigkeit und Schulabschluss



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

→ Tab. E5-3web, Tab E5-6web, Tab E5-7web

– jeweils um die 95 % – werden weiterhin in den qualifizierten kaufmännischen Berufen, den Metall- und den Informatikberufen erreicht. Deutlich niedrigere Erfolgsquoten zeigen sich dagegen in den Verkaufsberufen sowie im Bau- und Baunebengewerbe, wo im Durchschnitt höchstens 85 % der Prüfungsteilnehmenden den Abschluss erreichen.

… nach schulischer Vorbildung …

Über alle Berufsgruppen hinweg ist eine Stufung der Erfolgsquote beruflicher Abschlussprüfungen nach dem schulischen Vorbildungsniveau der Auszubildenden sichtbar (**Tab. E5-7web**; vgl. **H2**). Studien zeigen, dass der Aufbau beruflicher Fachkompetenz von den schulischen Kompetenzen abhängig ist und dass Nachteile in den Kompetenzständen zu Beginn der Ausbildung auch nicht im Ausbildungsverlauf ausgeglichen werden (Schauer et al., 2025). Um einer zunehmenden Leistungsstreuung und möglichen Schwierigkeiten bei den Abschlussprüfungen vorzubeugen, scheint es daher erforderlich, bereits zu Beginn der Ausbildung gezielte Unterstützungsmaßnahmen für Auszubildende mit geringeren Eingangskompetenzen bereitzustellen (**E1**, **E4**).

… und Staatsangehörigkeit

Nichtdeutsche Auszubildende weisen insgesamt geringere Erfolgsquoten auf als deutsche, auch bei Vorliegen des gleichen Schulabschlusses. Ihre Erfolgsquoten sind jedoch gegenüber 2022 leicht gestiegen (**Abb. E5-1**), gleichzeitig nahm allerdings der Anteil derjenigen leicht zu, die die Abschlussprüfung endgültig nicht bestanden haben (von 1,8 auf 2 %; **Tab. E5-6web**). Mit 3 % liegt dieser Anteil bei Personen aus den Asylherkunftsländern am höchsten (**Tab. E5-8web**).

Studienaufnahme von Studienberechtigten mit abgeschlossener Berufsausbildung

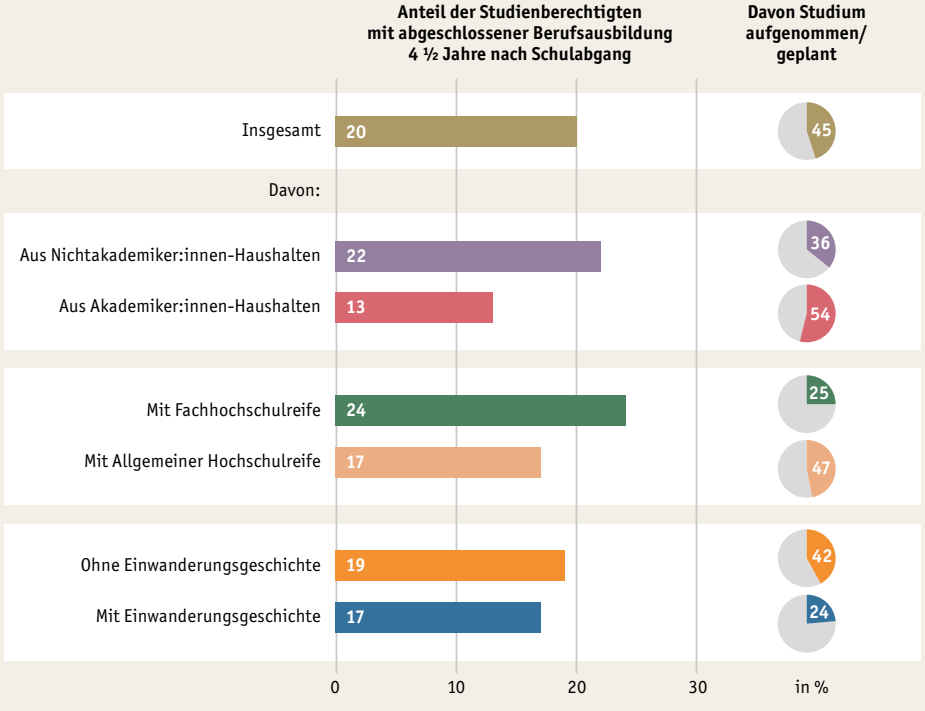
Wie viele Studienberechtigte mit abgeschlossener Berufsausbildung eine Doppelqualifizierung – also den Erwerb einer Hochschulqualifikation im Anschluss an eine abgeschlossene Berufsausbildung – anstreben, ist für das Ausbildungssystem und die Frage seiner Attraktivität durchaus relevant. Ein Vergleich der Studienberechtigtenkohorten 2008, 2010 und 2018 verdeutlicht eine hohe Stabilität (**Tab. E5-9web**): Rund 45 % der Studienberechtigten mit abgeschlossener Berufsausbildung gaben 4 ½ Jahre nach Abgang von der Schule an, ein Studium aufgenommen zu haben oder dies sicher zu planen[7] (**Abb. E5-2**). Dies entspricht einem Anteil von 9 % aller Studienberechtigten.

Stabiler Anteil Studienberechtigter mit abgeschlossener Berufsausbildung und Studienabsicht

Allerdings bestehen diesbezüglich deutliche Unterschiede nach sozialer Herkunft und Art der Hochschulreife: Von der Studienberechtigtenkohorte 2018 plante oder absolvierte etwa die Hälfte derjenigen mit akademisch gebildeten Eltern ein Studium nach der Berufsausbildung, unter Personen aus nichtakademischen Elternhäusern dagegen nur rund ein Drittel (**Abb. E5-2**). Personen mit Allgemeiner Hochschulreife entscheiden sich häufiger für eine Doppelqualifizierung als solche mit Fachhochschulreife. Zudem nehmen Studienberechtigte mit Einwanderungsgeschichte nach abgeschlossener Berufsausbildung seltener ein Studium auf als jene ohne Einwanderungsgeschichte, unabhängig vom familialen Bildungshintergrund.

Absicht der Doppelqualifizierung variiert nach Herkunft und Bildungsweg

Abb. E5-2: Anteil Studienberechtigter der Studienberechtigtenkohorte 2018 mit abgeschlossener Ausbildung 4 ½ Jahre nach Schulabgang und Absicht der Doppelqualifizierung nach ausgewählten Merkmalen (in %)



Quelle: Student Life Cycle Panel (SLC) D

→ *Tab. E5-9web*

7 *Da die Intention zum Studium nach einer Berufsausbildung auch häufig zur Aufnahme führt, werden aufgenommenes und geplantes Studium zusammen betrachtet.*

Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb

Höchststand bei der Übernahme dualer Ausbildungsabsolvent:innen

Für den Großteil der dualen Ausbildungsabsolvent:innen erfolgt der Arbeitsmarkteinstieg über eine Beschäftigung im Ausbildungsbetrieb. Im Jahr 2024 wurden 79 % aller Absolvent:innen vom eigenen Ausbildungsbetrieb oder einem anderen Betrieb desselben Unternehmens übernommen, womit ein neuer Höchstwert erreicht wurde (**Tab. E5-10web**). Vor dem Hintergrund weiter sinkender Ausbildungsabschlüsse dürfte dies auch auf zunehmende Rekrutierungsengpässe bei externen Fachkräften zurückzuführen sein (Fitzenberger et al., 2025).

Betriebsgröße, Branche und wirtschaftliche Situation wirken sich auf Übernahmequote aus

Die Übernahmequoten unterscheiden sich deutlich nach Betriebsgröße und Branche: Sie liegen besonders hoch in Betrieben mit 250 und mehr Beschäftigten (85 % im Vergleich zu 67 bzw. 75 % bei Kleinst- und Kleinbetrieben mit bis zu 49 Beschäftigten, **Tab. E5-10web**). In Branchen wie Finanz- und Verwaltungsdienstleistungen, Bergbau, Energie- und Wasserversorgung sowie Verkehr und Lagerei wurden im Jahr 2024 fast 9 von 10 Auszubildenden übernommen. Dagegen verzeichnete die Land- und Forstwirtschaft mit 60 % die niedrigste Übernahmequote. In der Mehrheit ist eine Zunahme der Übernahmequote erkennbar, möglicherweise verursacht durch eine weniger selektive Personalauswahl angesichts bestehenden Fachkräftebedarfs (Fitzenberger et al., 2025). Zudem steigt die Übernahmequote bei günstiger wirtschaftlicher Lage des Betriebs und bei Vorhandensein eines Betriebs- oder Personalrats (**Tab. E5-10web**).

Erwerbsstatus und niveauadäquate Beschäftigung

Großteil nach Ausbildung in Erwerbstätigkeit

Die individuellen Arbeitsmarktchancen hängen weiterhin maßgeblich davon ab, ob Bewerber:innen einen Berufsabschluss erreicht haben: 25- bis unter 35-Jährige ohne abgeschlossene Berufsausbildung waren 2024 fast 4-mal so häufig von Erwerbslosigkeit oder Nichterwerbstätigkeit betroffen wie Personen mit Ausbildungsabschluss (35 vs. 9 %; **Tab. E5-11web**). Auch die hohe Arbeitslosigkeit junger Menschen ohne Berufsabschluss – drei Viertel der arbeitslosen jungen Menschen besitzen keinen Berufsabschluss – unterstreicht die Schutzfunktion einer abgeschlossenen Ausbildung (Seibert, 2025). Gleichzeitig bestehen Unterschiede fort: Personen mit Einwanderungsgeschichte[G] sind trotz eines Berufsabschlusses seltener erwerbstätig als Personen ohne (86 vs. 93 %; **Tab. E5-11web**).

Unterschiede nach erlerntem Ausbildungsberuf bleiben bestehen

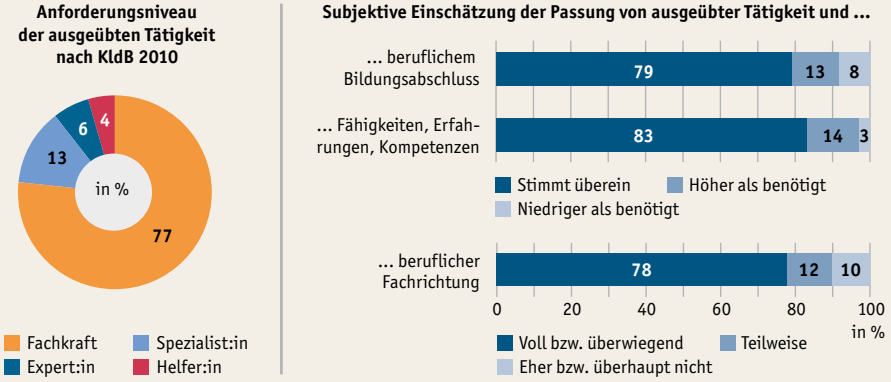
Zwischen den Ausbildungsberufen bestehen deutliche Unterschiede in der Erwerbstätigenquote. Besonders hohe Quoten weisen Absolvent:innen der Informatik-, qualifizierter kaufmännischer sowie der Elektroberufe auf (94 bis 95 %; **Tab. E5-12web**). Deutlich niedriger fallen sie in Körperpflege- und Wellnessberufen (79 %) sowie in Verkaufs- und sozialpflegerischen Berufen (86 bzw. 89 %) aus. Die geringere Erwerbsbeteiligung dieser Berufsgruppen hängt unter anderem mit dem hohen Frauenanteil und deren geringerer Erwerbsbeteiligung (vgl. **A3**) sowie mit arbeitsorganisatorischen und strukturellen Bedingungen (z. B. geringer Verdienst, ungünstige Arbeitszeiten) zusammen.

Ausbildungsabsolvent:innen mit Abitur erzielen in den meisten Berufen höhere Einkommen als jene ohne Abitur

Unterschiede zwischen Ausbildungsberufen zeigen sich nicht nur in der Erwerbstätigenquote, sondern auch im Einkommen. Die beschriebenen Einkommensspreizungen zwischen Berufen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) bestätigen sich auch unter Berücksichtigung individueller, beruflicher und betrieblicher Faktoren (Friedrich & Hirtz, 2021). Zudem erzielen Ausbildungsabsolvent:innen mit Abitur im Durchschnitt höhere Einkommen als jene ohne Abitur, was sich nicht allein durch Unterschiede in der Berufswahl erklären lässt. Auch wenn berücksichtigt wird, dass Personen mit Abitur häufiger analytische und interaktive Aufgaben übernehmen, die in der Regel besser vergütet werden, bleiben Einkommensvorteile bestehen.

Die qualifikationsadäquate Beschäftigung als wichtiges Verwertungsmerkmal eines Berufsabschlusses lässt sich anhand des in der Berufsklassifikation enthaltenen

Abb. E5-3: Passung zwischen Qualifikation/Fähigkeiten und aktueller Erwerbstätigkeit von 25- bis unter 35-Jährigen mit Ausbildungsabschluss (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus D, Sonderauswertung

→ ***Tab. E5-13web, Tab. E5-14web, Tab. E5-15web, Tab. E5-16web***

Anteil unterwertig beschäftigter Ausbildungsabsolvent:innen gering

Anforderungsniveaus G ausweisen. Demnach arbeiten lediglich 4 % der Absolvent:innen einer Ausbildung unterhalb ihres formalen Qualifikationsniveaus (**Abb. E5-3**), wobei dieses Risiko Personen mit Einwanderungsgeschichte etwas häufiger betrifft (**Tab. E5-13web**). Subjektive Einschätzungen der Befragten zu ihrem Qualifikations- und dem Anforderungsniveau ihres aktuellen Arbeitsplatzes bestätigen diese Befunde weitgehend: Die überwiegende Mehrheit sieht eine hohe Übereinstimmung ihrer derzeitigen Tätigkeit mit ihrem Bildungsabschluss, der erlernten beruflichen Fachrichtung und den eigenen Kompetenzen (**Abb. E5-3**). Abweichungen zeigen sich allerdings beim Anteil unterwertiger Beschäftigung, die mit 13 % in den subjektiven Bewertungen 3-mal so hoch ausfällt als nach Daten der Berufsklassifikation. Eine solche wahrgenommene Überqualifizierung kann sich nachteilig auswirken – etwa in Form geringerer Einkommen, verminderter Weiterbildungsteilnahme oder niedrigerer Arbeitszufriedenheit (Kracke, 2018). Besonders geringe Übereinstimmungen in berufsfachlicher und fähigkeitsbezogener Hinsicht zeigen sich bei Personen mit Einwanderungsgeschichte, ohne oder mit niedrigem Schulabschluss sowie bei Beschäftigten in Tätigkeiten auf Helfer:innenniveau gemäß KldB 2010 (**Tab. E5-14web**, **Tab. E5-15web**, **Tab. E5-16web**).

Mehrheit sieht Passung zwischen berufsfachlicher Qualifikation oder beruflichen Fähigkeiten und derzeit ausgeübter Tätigkeit

Methodische Erläuterungen

Übernahmequote
Im Rahmen des IAB-Betriebspanels werden Unternehmen gefragt, wie viele ihrer Auszubildenden, die im vergangenen Jahr ihre Ausbildung erfolgreich beendeten, von einem Betrieb des Unternehmens übernommen wurden.

Perspektiven

Berufliche Ausbildung ist ein zentraler Einflussfaktor für wirtschaftliche Entwicklung und Innovationsfähigkeit. Sie trägt maßgeblich zur Integration junger Menschen in Arbeit und Gesellschaft bei und ist damit ein wichtiger Eckpfeiler zur Förderung von Chancengleichheit und gesellschaftlichem Zusammenhalt. Zugleich zeigen sich an den Schnittstellen zwischen Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialsystem sowie in der Zusammenarbeit von Staat und Wirtschaft immer wieder komplexe Steuerungsanforderungen sowie schwer auszubalancierende Interessenkonflikte. Fragmentierte Zuständigkeiten und unzureichende Koordination, aber auch fehlender Mut zu grundlegenden Ansätzen der Bearbeitung fortbestehender Probleme tragen zu einer insgesamt gemischten Leistungsbilanz bei.

Insbesondere die Hoffnung, dass der demografische Wandel und bestehende Fachkräftebedarfe allen ausbildungsinteressierten jungen Menschen entsprechende Möglichkeiten eröffnen würden, hat sich als Fehlannahme erwiesen. Das hohe Plateau des Übergangssektors (**E1**) sowie der Anteil von etwa 20 % der 25- bis unter 35-Jährigen ohne beruflichen Abschluss verweisen auf anhaltende ungelöste Integrations- und Ausbildungsprobleme. Besonders betroffen sind junge Menschen mit Einwanderungsgeschichte, ohne oder mit niedrigem Schulabschluss und mit spezifischen Förderbedarfen. Bildungsungleichheiten beim Übergang in Ausbildung sowie Stigmatisierungseffekte für bestimmte Gruppen erschweren ihre Ausbildungs- und Erwerbsverläufe.

Die Bildungsangebote des Übergangssektors für Schulabgänger:innen ohne Ausbildungsplatz verbessern zwar durchaus für einen Teil der jungen Menschen die Ausbildungschancen, dennoch bleiben die Maßnahmen mit hohen individuellen und gesellschaftlichen direkten und indirekten Kosten verbunden. Für einen nicht unerheblichen Anteil bleiben trotz Maßnahmenteilnahme direkte Anschlüsse in Ausbildung oder weiterführende Bildung aus.

Der in früheren Bildungsberichten festgestellte Handlungsbedarf in Berufsorientierung, Übergangsgestaltung sowie Verzahnung von Übergangsmaßnahmen und Ausbildung besteht fort. Neben verlässlichen rechtskreisübergreifenden Koordinierungs- und Unterstützungsstrukturen im Übergangsprozess sind vor allem ein systematisches, länderübergreifendes Monitoring sowie ein Datenaustausch an den Schnittstellen zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen erforderlich. Nur auf dieser Grundlage ließe sich das Übergangsmanagement evidenzbasiert weiterentwickeln und eine anschlussfähige und passgenaue Förderung gewährleisten. Bislang erschweren Informationsbrüche eine kohärente Steuerung und individuelle Unterstützung.

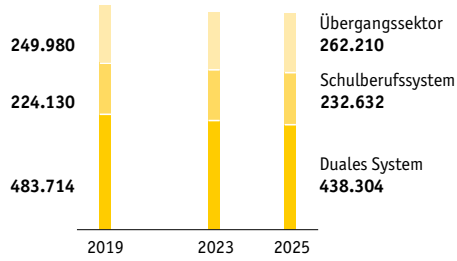
Im Bereich der dualen Ausbildung, die von einer korporatistischen Steuerung zwischen Staat, Unternehmen und Gewerkschaften geprägt ist, zeichnet sich ein Rückzug der Betriebe aus der Ausbildung ab, der in einer langfristig gesunkenen Ausbildungsbetriebsquote seinen Ausdruck findet. Zwar war nach der Corona-Pandemie zunächst eine Erholung zu beobachten, im Jahr 2025 sank das Angebot an Ausbildungsplätzen aber wieder deutlich unter die Nachfrage (**E2**). Auch die seit Jahren bestehenden Passungsprobleme (**E2**), die sich der 30 %-Marke nähernde Vertragslösungsquote (**E4**) und damit verbundene Verzögerungen eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses und Erwerbseintritts sowie die geringen Erfolgsquoten in den Abschlussprüfungen bestimmter sozialer Gruppen (**E5**) gefährden die Versorgung der Wirtschaft mit qualifizierten Fachkräften und die soziale Integration junger Menschen.

Bildungspolitisch wurde auf die genannten Problemlagen mit verschiedenen Maßnahmen reagiert: Der von staatlicher Seite im Jahr 2024 eingeführte Rechtsanspruch auf Förderung einer außerbetrieblichen Berufsausbildung für junge Menschen, die trotz Bewerbungen keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, konnte aufgrund von Interessenkonflikten zwischen den verschiedenen Akteuren seine intendierte Wirkung bislang nicht voll entfalten. In der bisherigen Umsetzung löst er weder die strukturellen Probleme am Ausbildungsmarkt noch verbessert er nennenswert die Chancen für sozial benachteiligte ausbildungsinteressierte junge Menschen. Er greift nur in als unterversorgt eingestuften Regionen und orientiert sich damit primär an der regionalen Struktur von Wirtschaft und Ausbildungsmarkt. Damit stellt der Rechtsanspruch nicht die Lebenslagen und individuellen Bedarfe junger Menschen sowie die angesichts tiefgreifender Transformationsprozesse künftigen wirtschaftlichen Fachkräftebedarfe in den Mittelpunkt seiner Ausgestaltung. Sein Beitrag für

Im Überblick

Rückgang der Anfänger:innen im dualen System, Zunahme im Übergangssektor und jüngst wieder steigende Zahlen im Schulberufssystem (E1)

Anzahl an Anfänger:innen nach Sektoren der Berufsausbildung

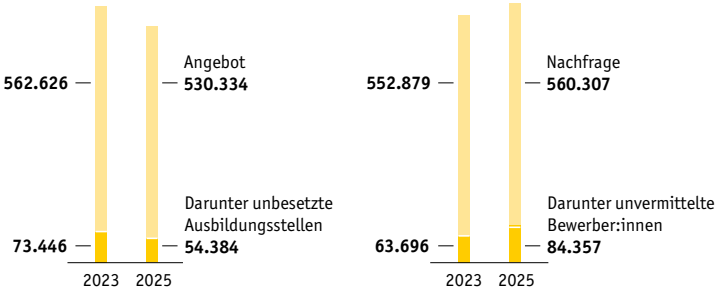


Steigende Nachfrage bei sinkendem Angebot erschwert Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt (E2)

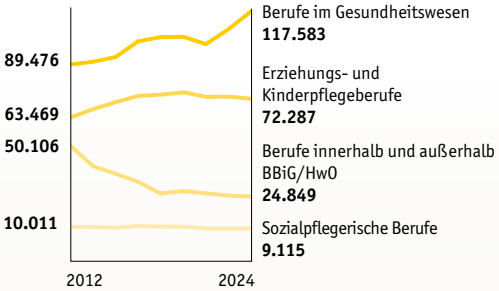
Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation

101,9 % 2023 **94,7 %** 2025

Angebot und Nachfrage 2023 und 2025 im Vergleich

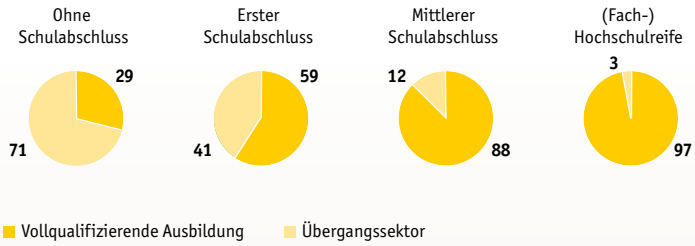


Neuer Höchststand an Anfänger:innen im Schulberufssystem von positiver Entwicklung in Berufen des Gesundheitswesens getragen (E3)



Formale Schulabschlüsse zentrales Selektionskriterium beim Ausbildungszugang (E1)

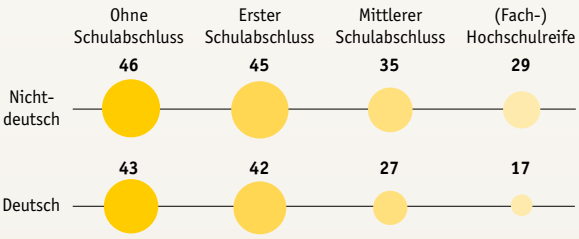
Anteil der Neuzugänge zum Berufsausbildungssystem nach Schulabschluss 2024 (in %)



Vertragslösungsquote im dualen System auf Höchststand bei deutlichen Unterschieden nach Schulabschluss und Staatsangehörigkeit (E4)

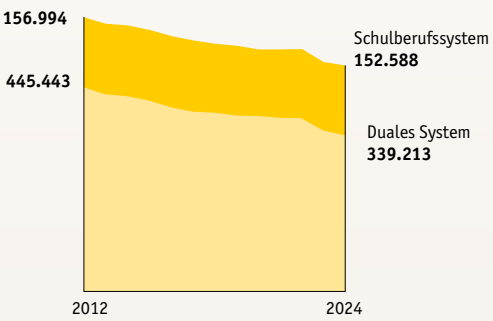
24,4 % 2012 **29,7 %** 2024

Vertragslösungsquoten nach Schulabschluss und Staatsangehörigkeit in 2024 (in %)



Deutliche Abnahme dualer Ausbildungsabsolvent:innen kann Fachkräftesicherung gefährden (E5)

Anzahl Ausbildungsabsolvent:innen nach Ausbildungssektor



einen gleichberechtigten und inklusiveren Zugang junger Menschen zu einer beruflichen Ausbildung ist bislang sehr beschränkt.

Mit dem Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung wurden zudem Instrumente ausgebaut, die sowohl junge Menschen als auch Betriebe in der dualen Ausbildung adressieren. Die stärkere Flexibilisierung der Einstiegsqualifizierung soll u.a. die Ausbildungsintegration benachteiligter junger Menschen verbessern. Mobilitätszuschüsse zielen darauf ab, regionale Passungsprobleme zu mindern, während Berufsorientierungspraktika eine bessere Passung von Interessen und Fähigkeiten der jungen Menschen und Anforderungen von Berufen und Betrieben fördern und damit auch frühe Abbrüche verhindern sollen. Angepasste Instrumente wie die Assistierte Ausbildung (AsA flex) bieten Förderangebote zur Unterstützung von Betrieben bei der Aufnahme benachteiligter Gruppen. Insgesamt werfen die Teilnahmezahlen zu den einzelnen Maßnahmen jedoch Fragen nach Reichweite und Passung auf (**E2**, **E4**). So sind zwar Bekanntheit und Akzeptanz von ASA flex bei größeren Unternehmen gestiegen, jedoch kennen und nutzen Kleinst- und Kleinbetriebe, die am ehesten sozial benachteiligte und/oder lernschwächere junge Menschen aufnehmen, diese Angebote bislang kaum. Zudem zeigt sich eine geringe Freistellungsbereitschaft der Betriebe, sodass leistungsschwächere junge Menschen die Förderangebote nicht immer effektiv nutzen können.

Ausbildungen im Schulberufssystem unterliegen der Länderhoheit oder bundesrechtlichen Regelungen, etwa im Bereich der nichtakademischen Gesundheitsberufe. Die staatliche Verantwortung für die Bereitstellung entsprechender Ausbildungsangebote hat in den vergangenen Jahren sowohl im Erziehungs- als auch Pflegebereich zu Reformen geführt. Diese zielen auf die Implementierung neuer Ausbildungsrahmenbedingungen und -formate zur Erhöhung der Ausbildungskapazitäten und der Attraktivität ab. So lässt sich in den vergangenen 2 Jahren ein Anstieg der Pflegeausbildungszahlen beobachten. In der Erzieher:innenausbildung gelang es zwar nicht, die Gesamtzahlen in den letzten 3 Jahren weiter zu erhöhen; durch vergütete Ausbildungsformate wurden jedoch vermehrt Zielgruppen wie Personen mit Einwanderungsgeschichte, Hochschulreife oder berufserfahrene Ausbildungsinteressierte erreicht (**E3**). Gleichwohl bestehen weiterhin Herausforderungen im quantitativen Ausbau und in der Qualitätssicherung. Dazu zählen der infolge der demografischen Entwicklung weiter steigende Bedarf nach Pflegefachkräften sowie bislang ungeklärte Bedarfe in Erziehungs- und sozialpädagogischen Berufen im Zusammenhang mit dem Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung.

Mit Blick auf die Ausbildungsqualität stellt sich die Frage, inwieweit die Reformen und Maßnahmen zur Erhöhung der Attraktivität der Ausbildungen in Pflege und Erziehung den unterschiedlichen Versorgungsbedarfen gerecht werden. Die begrenzte Datenlage vor allem im Schulberufssystem, etwa zu Ausbildungsverläufen, Erfolgsquoten oder Erwerbseintritten, erschwert eine Bilanzierung, vor allem auch eine systematische datenbasierte Steuerung.

Die skizzierten Befunde zu sozialen und regionalen Benachteiligungen beim Zugang zu beruflicher Ausbildung sowie beim Kompetenz- und Abschlusserwerb verweisen auf strukturelle Probleme, auf die die berufliche Ausbildung bislang nur unzureichende Antworten gefunden hat. Ihre Maßnahmen sind eher kurativ als präventiv angelegt. Es gelingt nur sehr begrenzt, in vorgelagerten Bildungsprozessen entstandene Bildungsungleichheiten abzuschwächen. Der Handlungsdruck wird durch die digitale und sozialökologische Transformation der Wirtschaft weiter verstärkt, da sich Qualifikationsanforderungen und Berufsprofile verändern, die mit wachsenden Erfordernissen an die Ausbildungsqualität einhergehen. Zugleich eröffnen die Transformationsprozesse die Chance, berufliche Ausbildung als zentralen Ort der Fachkräftesicherung für eine digitale und nachhaltige Wirtschaft neu zu positionieren. Voraussetzung ist jedoch eine systematische Verankerung der veränderten Anforderungen in Curricula und Ausbildungsprozessen. Dies erfordert entsprechende strukturelle, personelle und institutionelle Rahmenbedingungen sowie die Eröffnung attraktiver Perspektiven auf eine qualitativ hochwertige berufliche Ausbildung für alle ausbildungsinteressierten jungen Menschen.

Hochschule

F

Über viele Jahrzehnte hinweg wurde in Deutschland kritisch gesehen, dass die Beteiligung an der Hochschulbildung im Vergleich zu anderen OECD-Staaten nur sehr langsam gestiegen ist. Dies wurde auch in den ersten Bildungsberichten so diskutiert. Seit einiger Zeit macht sich jedoch eine zunehmende Verschiebung im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs bemerkbar. Hintergrund ist, dass sich das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt verändert hat. Dadurch wird insbesondere bei der Gruppe der Studienberechtigten eine zunehmende Konkurrenz um Auszubildende und Studierende wahrgenommen.

Die 2000er-Jahre waren für das hochschulische Bildungssystem von tiefgreifenden Strukturveränderungen geprägt. Nur einige dieser Veränderungen waren politisch initiiert und intendiert. Zu nennen ist hier vor allem die Umstellung auf mehrstufige Studienstrukturen im Zuge der Bologna-Reformen und die damit verbundene Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse. Andere Veränderungen vollzogen sich hingegen zunächst eher unbemerkt und waren nicht politisch gesteuert. Hierzu zählt insbesondere die deutliche Privatisierung, die sich in den 2000er-Jahren in der deutschen Hochschullandschaft vollzogen hat. Hinzu kommt ein geradezu sprunghafter Anstieg in der Beteiligung an der Hochschulbildung, der die Kapazitäten des Systems innerhalb kürzester Zeit stark beansprucht hat. Von diesem Wachstum haben nicht alle Hochschulen gleichermaßen profitiert. Dadurch ergaben sich sektorale Verschiebungen innerhalb des hochschulischen Bildungssystems. So profitierten die Fachhochschulen stärker vom Akademisierungsschub der 2000er-Jahre als die Universitäten. Auch der private Hochschulsektor konnte überdurchschnittlich hohe Zuwächse verzeichnen.

In Kapitel **F** werden erneut Einblicke in die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Hochschulbildung gegeben. In **F1** steht zunächst das hochschulische Bildungsangebot im Mittelpunkt. **F2** legt den Fokus auf Schüler:innen, die die Schule mit der Hochschulreife verlassen, und ihren Übergang ins Studium. In **F3** wird die Entwicklung der Studierendenzahl und der Studien(fach)wahl näher beleuchtet. **F4** befasst sich mit Studienverläufen, also mit Fragen der Studiendauer, des Studienabbruchs und des Übergangs in ein Masterstudium. Abschließend setzt sich **F5** mit den Absolvent:innen und ihrem beruflichen Verbleib auseinander.

Vor dem Hintergrund des diesjährigen Schwerpunktthemas (vgl. **H**) liegt ein besonderer Fokus auf Fragen der sozialen Ungleichheit. Der Zugang zu hochschulischer Bildung ist in Deutschland nach wie vor sehr ungleich verteilt: Haben die Eltern studiert, nehmen 78 von 100 Kindern im Laufe ihres Lebens selbst ein Studium auf. Haben die Eltern nicht studiert, sind es hingegen nur 25 von 100 Kindern. Noch seltener ist die Studienaufnahme bei Kindern, deren Eltern keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Hier besuchen nur 8 von 100 eine Hochschule (Kracke et al., 2024). Anders als an früheren Gelenkstellen des deutschen Bildungssystems werden die sozialen Ungleichheiten beim Übergang ins Studium nur noch zu einem kleinen Teil über schulische Leistungsunterschiede vermittelt. Die ungleiche Studierwahrscheinlichkeit von Studienberechtigten ist vor allem auf Unterschiede in den Bildungsentscheidungen zurückzuführen. Dass sich hier mit besseren Informationen und individuellen Beratungsangeboten effektiv ansetzen lässt, zeigen wissenschaftliche Interventionsstudien aus 2 Bundesländern (**F2**).

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als F1

Hochschulisches Bildungsangebot

Das hochschulische Bildungsangebot ist heute sehr ausdifferenziert. Mehr als 420 Hochschulen bieten an über 650 Standorten mehr als 22.400 Studiengänge an. Auch die Formate, in denen studiert werden kann, sind vielfältig. Zwar dominiert weiterhin das klassische Vollzeitstudium in Präsenz, daneben werden aber auch immer mehr alternative Formen des Studierens angeboten. Neben dem Dualen Studium zählt hierzu insbesondere das Fernstudium, das sich als ortsunabhängiges Studienformat mit häufig weiterbildender Orientierung sehr gezielt an beruflich vorgebildete und berufstätige Studierende richtet. Auch das Teilzeitstudium ermöglicht einigen Studierenden – insbesondere Studierenden mit Kind (Kroher et al., 2023) – ein zeitlich flexibleres Studieren. Dabei fällt jedoch auf: Es sind häufig einzelne Hochschulen, die sich mit hoch spezialisierten Angeboten sehr gezielt an Studierende mit flexiblen Studienbedarfen richten.

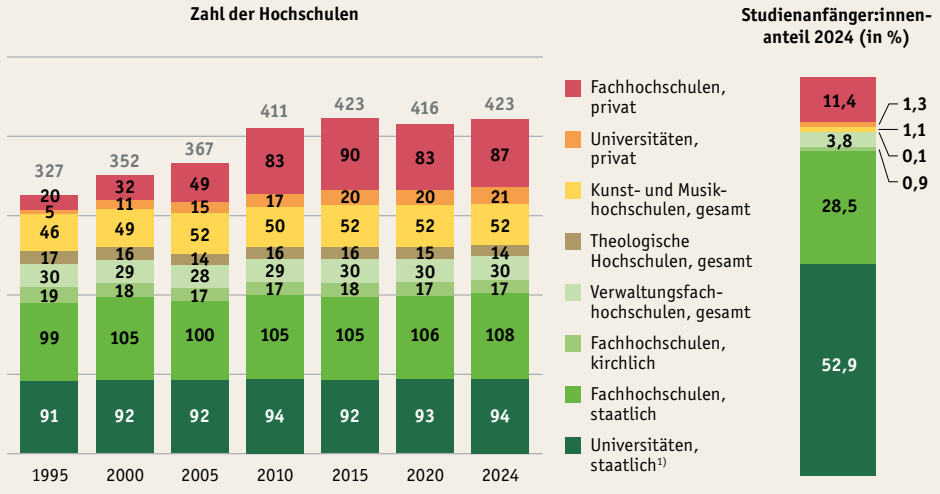
Hochschullandschaft

Jede 4. Hochschule ist heute eine private Hochschule

Die Zahl der Hochschulen liegt weiter auf dem hohen Niveau der Vorjahre. Vorangegangen war eine Phase der Hochschulneugründungen in den späten 1990er- und frühen 2000er-Jahren. Innerhalb weniger Jahre erhöhte sich die Zahl der Hochschulen deutlich – von 327 im Jahr 1995 auf das heutige Niveau von rund 420. Hinzugekommen sind vor allem Hochschulen in privater Trägerschaft, die in Deutschland lange eine absolute Ausnahme waren. Heute sind sie ein fester Bestandteil der Hochschullandschaft und vor allem im Fachhochschulsektor aktiv (**Abb. F1-1**). Über eine institutionelle Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat müssen private Hochschulen nachweisen, dass sie Lehre und Forschung nach anerkannten wissenschaftlichen Maßstäben erbringen und die von ihnen verliehenen Abschlüsse staatlich anerkannt werden können (Wissenschaftsrat, 2025).

F 1

Abb. F1-1: Zahl der Hochschulen nach Hochschulart und Trägerschaft 1995 bis 2024 und Anteil der Studienanfänger:innen 2024 (in %)



1) Einschließlich der Pädagogischen Hochschulen und der Hochschulen mit Universitätsstatus in kirchlicher Trägerschaft.
*Anmerkungen: Es werden nur Hochschulen berücksichtigt, in denen es im jeweiligen Jahr auch Studierende im 1. oder 2. Fachsemester gab. Anders als in **B1** werden Hochschulen mit mehreren Standorten nur einmal gezählt, um die Zahl der Hochschulen nicht künstlich nach oben zu verzerren.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik (D), Recherche in DZHW-ICE, eigene Berechnungen
→ Tab. F1-1web, Tab. F1-2web

Nach vielen Jahren des nahezu kontinuierlichen Anstiegs war der Anteil der Studienanfänger:innen an privaten Hochschulen zuletzt leicht rückläufig (**Tab. F1-2web**). Das bislang höchste Niveau wurde im Jahr 2021 erreicht. Damals entfielen 15,5 % aller Neueinschreibungen auf Hochschulen in privater Trägerschaft – aktuell sind es 12,9 % (Fachhochschulen: 25,8 %, Universitäten: 2,6 %). Dabei handelt es sich jedoch *nicht* um eine generelle Trendwende. Hinter dem Rückgang verbirgt sich vor allem die Internationale Hochschule (IU), die seit 2021 einen Einbruch der Studiennachfrage um 50 % zu verzeichnen hatte. Trotz dieses Einbruchs bleibt die IU mit rund 124.000 Studierenden[1] jedoch weiter die mit Abstand größte Hochschule in Deutschland. Noch im Jahr 2010 zählte sie gerade einmal 1.500 Studierende. Die nächstgrößere Hochschule ist mit rund 63.000 Studierenden die staatlich getragene Fernuniversität Hagen.

Jüngster Rückgang in der Nachfrage nach privaten Hochschulen vor allem durch die IU bedingt

Viele der in den 2000er-Jahren gegründeten privaten Hochschulen haben sehr gezielt auf die Bildungsbedarfe von Personengruppen reagiert, die in der Hochschulbildung Deutschlands traditionell unterrepräsentiert sind. Hierzu zählen insbesondere beruflich vorgebildete Studierende, die mit weiterbildender Orientierung studieren und parallel dazu weiter in ihrem erlernten Beruf tätig sind (Dahm et al., im Erscheinen). Das Hauptbetätigungsfeld privater Hochschulen sind nach wie vor die Wirtschaftswissenschaften. In den vergangenen Jahren hat sich der private Sektor jedoch weitere Ausbildungsbereiche erschlossen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, 2024). So haben private Hochschulen sehr schnell auf den Akademisierungsbedarf in den Gesundheitsberufen reagiert und entsprechende Studienangebote geschaffen (Richter et al., 2022). Auch im Bereich Soziale Arbeit sind private Hochschulen sehr aktiv. Seit einiger Zeit ist zudem die Psychologie hinzugekommen. Hier wird die hohe Nachfrage schon seit Langem nicht (mehr) vom staatlichen Sektor gedeckt, weshalb die staatlichen Hochschulen bei der Vergabe ihrer Studienplätze mit sehr strikten Zulassungsbeschränkungen arbeiten. Insgesamt ist der private Hochschulsektor jedoch noch nicht gut erforscht. Auf viele steuerungsrelevante Fragen, die mit der Privatisierung einhergehen, gibt es deshalb noch keine belastbaren Antworten. Hierzu gehören Fragen zur Studienqualität ebenso wie zur Verwertbarkeit und Anschlussfähigkeit der Abschlüsse, die an privaten Hochschulen erworben werden. Gleiches gilt für Fragen zur Studienfinanzierung und zu einer möglichen Beteiligung durch Arbeitgeber:innen.

Private Hochschulen haben ihr Studienangebot weiter ausgebaut

Viele steuerungsrelevante Fragen über den privaten Hochschulsektor ungeklärt

Fachliche Ausrichtung und Studienformate

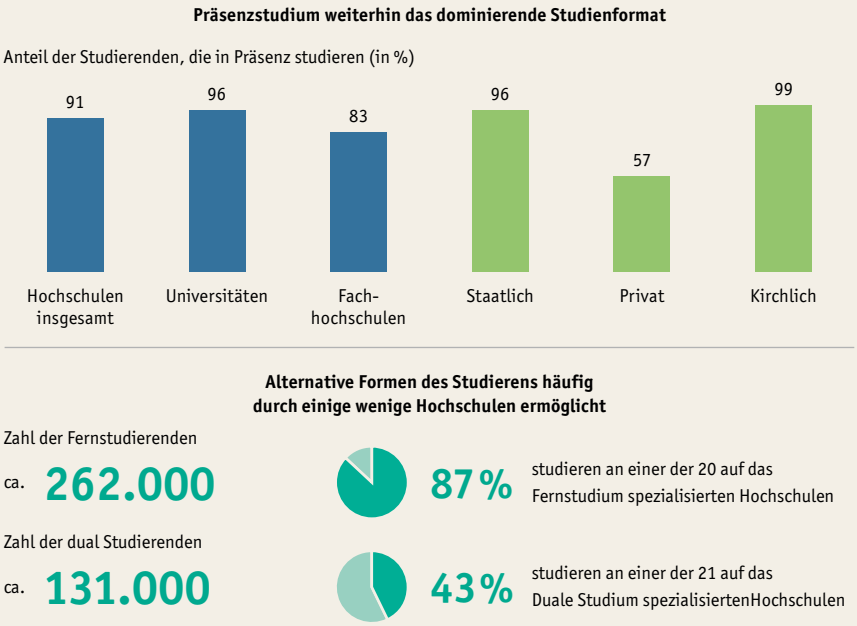
Von den über 110 Universitäten lassen sich 29 den sogenannten Volluniversitäten zurechnen, allesamt in staatlicher Trägerschaft (**Tab. F1-4web**). Ihr Studienangebot umfasst die Geistes-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ebenso wie die Rechts-, Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie die Medizin. Bei jeder 3. Universität ist hingegen ein klarer fachlicher Schwerpunkt erkennbar, häufig entweder in den MINT-Fächern oder in den Wirtschaftswissenschaften (**Tab. F1-4web**). Von den 21 Universitäten in privater Trägerschaft sind fast alle – nämlich 19 – fachlich spezialisiert, keine jedoch in den MINT-Fächern. In diesen Fächern ist die Ausbildung für Hochschulen besonders ressourcen- und kostenintensiv, beispielsweise durch das Unterhalten von Laboren. Zumindest bislang scheint hier für private Hochschulen kein „ausreichender Markt" zu bestehen, der sich in Deutschland mit entsprechend hohen Studiengebühren abbilden lässt. Von den rund 215 Fachhochschulen ist mehr als die Hälfte fachlich spezialisiert, in der Regel auf eine der 3 für Fachhochschulen typischen Fachrichtungen: Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften oder Sozialwesen

Jede 3. Universität ist fachlich spezialisiert …

… und mehr als jede 2. Fachhochschule

1 *Umgerechnet sind damit rund 80 % aller Studierenden in Thüringen an der IU eingeschrieben.*

Abb. F1-2: Bedeutung des Präsenz-, Fern- und Dualen Studiums 2024



Anmerkungen: Universitäten einschließlich der Pädagogischen Hochschulen. Hochschulen wurden dann als auf ein bestimmtes Studienformat spezialisiert gezählt, wenn mehr als die Hälfte ihrer Studierenden im Fern- oder Dualen Studium eingeschrieben war (bezogen auf das Jahr 2023).
Quelle: Statistischen Bundesamt, Statistik der Studierenden (Wintersemester 2024/25, Tab. 21311-11, https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00169584), eigene Berechnungen

(**Tab. F1-4web**). Auch hier zeigt sich, dass Fachhochschulen in privater Trägerschaft sehr viel häufiger fachlich spezialisiert sind als staatliche Fachhochschulen, meistens in den Wirtschaftswissenschaften.

Fernstudium wird vor allem von einigen wenigen Hochschulen ermöglicht

Einige Hochschulen haben auch über die angebotenen Studienformate – also die Frage, *wie* studiert werden kann – eine sehr gezielte Profilbildung vorgenommen. Die meisten Studierenden – nämlich 91 % – studieren zwar weiterhin im klassischen Präsenzstudium (**Abb. F1-2**). Es gibt jedoch einige Hochschulen, die sich auf alternative Formen des Studierens spezialisiert haben. Von den über 420 Hochschulen lassen 20 eine Ausrichtung auf das Fernstudium erkennen (**Tab. F1-6web**). Neben der staatlichen Fernuniversität Hagen handelt es sich dabei ausschließlich um Fachhochschulen, nahezu ausnahmslos in privater Trägerschaft. Aktuell gibt es in Deutschland rund 262.000 Fernstudierende. Als ortsunabhängiges und besonders flexibles Studienformat richtet sich das Fernstudium sehr gezielt an beruflich vorqualifizierte und berufstätige Studierende. Das Fernstudium ist jedoch kein in der Breite der Hochschullandschaft etabliertes Studienformat. Vielmehr wird es von einigen wenigen Hochschulen ermöglicht. 87 % der Fernstudierenden sind nämlich an einer der 20 Hochschulen eingeschrieben, die sich auf diese Form des Studierens spezialisiert haben (**Abb. F1-2**).

Duales Studium bereits weiter in der Hochschullandschaft etabliert

Beim Dualen Studium steht der Erwerb hybrider Qualifikationsprofile im Mittelpunkt. Dazu wird das Studium an einer Hochschule mit festen Bildungs- und Praxisphasen in Unternehmen verbunden. Derzeit gibt es in Deutschland rund 131.000 dual Studierende. Die fachlichen Schwerpunkte liegen dabei klar auf den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften, in geringerem Umfang auch auf dem Sozialwesen und auf den Gesundheitswissenschaften. Von den über 420 Hochschulen lassen 21 eine Spezialisierung auf das Duale Studium erkennen – darunter 19 Fachhochschulen und 2 Verwaltungshochschulen, die meisten von ihnen erneut in privater Trägerschaft

(**Tab. F1-6web**). Mit mehr als 33.000 Studierenden ist die staatlich getragene Duale Hochschule Baden-Württemberg mit Abstand die größte unter ihnen; die nächstgrößere zählt knapp 6.100 Studierende. Anders als das Fernstudium ist das Duale Studium jedoch bereits in einem größeren Teil der Hochschullandschaft etabliert. Zwar konzentrieren sich auch hier 43 % der Studierenden auf die 21 Hochschulen, die auf diese Form des Studierens spezialisiert sind. Die Konzentration fällt jedoch weit niedriger aus als beim Fernstudium (**Abb. F1-2**).

3 unterschiedliche Modelle im Dualen Studium ...

Im Dualen Studium gibt es verschiedene Studienmodelle: Beim *ausbildungsintegrierenden* Modell wird parallel zum Studium eine berufliche Ausbildung absolviert; das *praxisintegrierende* Modell kombiniert das Studium hingegen lediglich mit festen Praxisphasen in Unternehmen. Mit der *studienintegrierenden Ausbildung* gibt es inzwischen noch eine dritte Variante. Hier sind duale Berufsausbildungen curricular eng mit der Hochschulbildung verzahnt (Euler et al., 2025). Nach einer gemeinsamen Grundphase können sich die Auszubildenden für eine der 3 Optionen entscheiden: Entweder schließen sie ihre berufliche Ausbildung ab *oder* sie studieren weiter und erwerben den Bachelorabschluss *oder* sie entscheiden sich für einen Doppelabschluss. Das praxisintegrierende Modell dominiert bislang klar (Nickel et al., 2022). Anders als die beiden anderen Modelle unterliegt es jedoch *nicht* dem Berufsbildungsgesetz (Hofmann et al., 2025; DGB, 2017), das in Deutschland die Vergleichbarkeit und Standardisierung beruflicher Ausbildungsinhalte und -abschlüsse regelt.

... nicht alle unterliegen dem Berufsbildungsgesetz

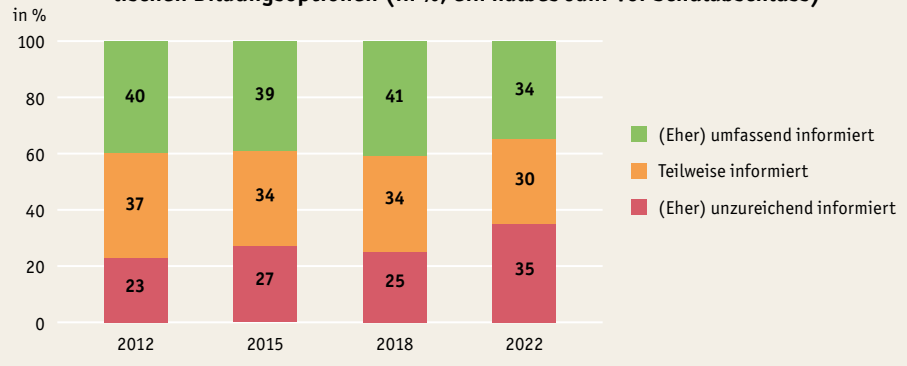
Studiengangsangebot und seine Zugänglichkeit

Erneuter Anstieg bei der Zahl der Studiengänge

Über die Akkreditierung von Studiengängen und hochschulinternen Systemen der Qualitätssicherung entscheidet die Stiftung Akkreditierungsrat. Sie ist eine gemeinsame Einrichtung der 16 Länder und arbeitet hierfür mit zugelassenen Akkreditierungsagenturen zusammen. In Deutschland gibt es inzwischen mehr als 22.400 Studiengänge (**Tab. F1-7web**). Davon sind etwas mehr als 10.200 Bachelorstudiengänge, circa 10.500 Masterstudiengänge und rund 1.700 sonstige Studiengänge, in der Regel mit dem Abschlussziel Staatsexamen (**Tab. F1-7web**). Im Zuge der Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen und der damit verbundenen Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse hat sich die Zahl der Studiengänge nahezu verdoppelt. Doch auch darüber hinaus hält das Wachstum in der Zahl der Studiengänge an (**Tab. F1-7web**). Dem immer größer werdenden und zunehmend ausdifferenzierten Studienangebot steht eine wachsende Zahl von Studienberechtigten gegenüber, die sich über ihre nachschulischen Bildungsoptionen nicht ausreichend informiert fühlen

Immer mehr Studienberechtigte sind von der Vielzahl an Möglichkeiten überfordert

Abb. F1-3: Wahrgenommene Informiertheit von Studienberechtigten über ihre nachschulischen Bildungsoptionen (in %, ein halbes Jahr vor Schulabschluss)



Anmerkung: Abweichungen von 100 % bedingt durch Rundungen.
Quelle: Ohlendorf et al. (2025), Analysen auf Basis der Daten des Student Life Cycle Panels (Studienberechtigtenkohorten 2012, 2015, 2018, 2022)

(**Abb. F1-3**). Die nur schwer überschaubare Vielzahl an Möglichkeiten ist zusammen mit Unklarheiten über die eigenen Interessen der Hauptgrund für die zunehmende Überforderung der Studienberechtigten (Ohlendorf et al., 2025).

Lokale Zulassungsbeschränkungen: Studienangebot nicht überall gleich leicht zugänglich

Rund jeder 3. Studiengang kann nur mit Zulassung studiert werden, und zwar sowohl im grundständigen als auch im weiterführenden Studium (**Tab. F1-8web**). Meistens handelt es sich um lokale Zulassungsbeschränkungen – nur in der Medizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin gilt weiterhin eine bundesweite Zulassungsbeschränkung. Hochschulen nutzen lokale Zulassungsbeschränkungen in der Regel dazu, um eine (zu) hohe Studiennachfrage zu regulieren. An besonders beliebten Studienstandorten ist das hochschulische Bildungsangebot deshalb deutlich häufiger zulassungsbeschränkt als andernorts (**Tab. F1-9web**, **Tab. F1-10web**, **Tab. F1-11web**). Stark nachgefragte Studiengänge – beispielsweise in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften – sind daher nicht überall gleich leicht zugänglich (**Tab. F1-11web**; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, F1).

Studierende an privaten Hochschulen zahlen im Schnitt 4.600 Euro pro Jahr

Private Hochschulen arbeiten eher selten mit Zulassungsbeschränkungen. Dafür ist das Studium dort jedoch auch mit zusätzlichen Kosten verbunden. Im Schnitt zahlen Studierende an privaten Hochschulen etwa 4.600 Euro im Jahr (**Tab. F1-12web**). An privaten Fachhochschulen sind es durchschnittlich 4.200 Euro, an privaten Universitäten knapp 9.100 Euro. Für MBA-Studiengänge an privaten Business Schools können sogar Kosten von mehr als 20.000 Euro pro Jahr anfallen. Bislang liegen keine belastbaren Erkenntnisse darüber vor, ob die Studierenden diese Kosten immer vollständig selbst tragen oder ob beispielsweise bei berufstätigen Studierenden auch die Arbeitgebenden einen Teil der Kosten übernehmen. Für Studierende an öffentlichen Hochschulen sind die Wohnkosten der mit Abstand größte Ausgabenposten (Kroher et al., 2023). Vor allem für Kinder aus einkommensschwächeren Familien kann dies eine Hürde beim Zugang zum hochschulischen Bildungsangebot darstellen, insbesondere in Zeiten, in denen die Mieten an vielen Studienstandorten immer weiter steigen (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, 2025; Moses Mendelsohn Institut, 2026; Voigtländer et al., 2025). Es ist wissenschaftlich gut belegt, dass die Kosten, die mit einem Studium entstehen, immer noch ein entscheidender Grund dafür sind, dass Studienberechtigte aus einkommensschwächeren Familien seltener studieren als andere Studienberechtigte (vgl. z. B. Quast et al., 2023; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, F2).

Steigende Mieten als zunehmende Belastung an vielen Studienstandorten

Studienberechtigte und Übergang ins Studium

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als F2

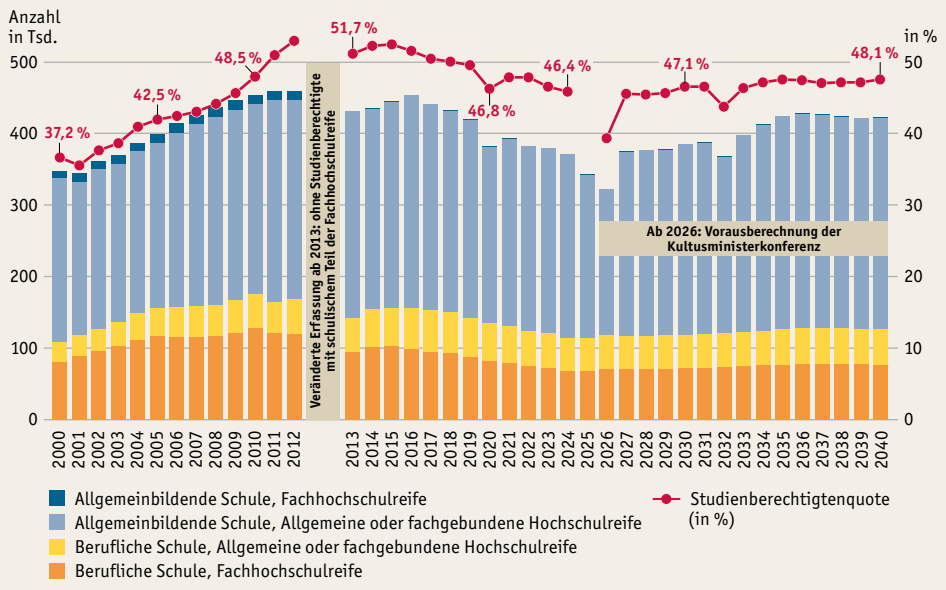
Die meisten Studierenden in Deutschland qualifizieren sich nach wie vor auf schulischem Weg für ihr Studium. Das heißt, sie haben zuvor an einer Schule die Hochschulreife erlangt. Die Wege, über die Studienberechtigte ihre Hochschulreife erwerben, sind sehr vielfältig. Neben dem „traditionellen" Gymnasialweg des allgemeinbildenden Schulsystems ermöglichen insbesondere die beruflichen Schulen ebenfalls den Erwerb der Hochschulreife (vgl. **D2**). Vor allem für Kinder aus weniger privilegierten Herkunftslagen sind diese zusätzlichen Möglichkeiten zum Erwerb der Hochschulreife besonders wichtig. Ob Studienberechtigte ein Studium aufnehmen, hängt jedoch weiterhin stark von ihrer sozialen Herkunft G ab. Anders als bei vorgelagerten Bildungsübergängen hat dies nur noch wenig mit schulischen Leistungsunterschieden zu tun. Vielmehr werden nachschulische Bildungsentscheidungen abhängig von der sozialen Herkunft sehr unterschiedlich getroffen, unter anderem aufgrund von Informationsdefiziten über die Möglichkeiten, die ein Studium bietet.

Zahl der Studienberechtigten und Studienberechtigtenquote

Fast jede:r 2. erlangt inzwischen die Hochschulreife

2025 haben etwa 340.000 Schüler:innen die Schule mit der Hochschulreife verlassen (**Abb. F2-1**). Inzwischen erlangt fast jede:r 2. junge Erwachsene die Hochschulreife – im Jahr 2000 war es nur etwas mehr als jede:r 3. Die meisten Studienberechtigten – nämlich 8 von 10 – verlassen die Schule mit der Allgemeinen Hochschulreife, also dem Abitur. Meistens haben sie dazu eine allgemeinbildende Schule besucht, in der Regel ein Gymnasium (**Tab. D8-5web, Tab. F2-2web**). Neben der Allgemeinen Hochschulreife gibt es noch die fachgebundene Hochschulreife. Diese ist allerdings so selten, dass sie in der amtlichen Statistik nicht gesondert ausgewiesen wird. Jede:r 5. Studien-

Abb. F2-1: Zahl der Studienberechtigten und Studienberechtigtenquote M 2000 bis 2025 sowie Vorausberechnungen der Kultusministerkonferenz bis 2040



Anmerkungen: Ab 2013 veränderte Erfassung von Studienberechtigten in der amtlichen Statistik. Seither werden Studienberechtigte, die ausschließlich den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben, nicht mehr als Studienberechtigte gezählt. Für 2025 vorläufige Werte. Der vorläufige Wert für die Studienberechtigtenquote 2025 liegt noch nicht vor.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik D; Vorausberechnungen der Kultusministerkonferenz (Statistische Veröffentlichungen Nr. 246, November 2025)
→ Tab. F2-1web, Tab. F2-2web

berechtigte schließt die Schule außerdem mit der Fachhochschulreife ab. Nahezu ausnahmslos wurde dazu eine berufliche Schule besucht (**Abb. F2-1**).

Fluktuation in der Studienberechtigtenzahl vor allem demografisch bedingt

Die in **Abb. F2-1** erkennbaren Fluktuationen in der Zahl der Studienberechtigten sind hauptsächlich auf demografische Schwankungen – also auf geburtenstärkere und geburtenschwächere Jahrgänge – zurückzuführen. Die Einbrüche in den Jahren 2020, 2025 und 2026 sind hingegen länderbezogene Einmaleffekte, bedingt durch die Rückkehr von 4 Ländern zum G9-Gymnasium (Niedersachsen: 2020, Bayern: 2025, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein: beide 2026 – 2032 folgt Baden-Württemberg; **Tab. D1-4web**). Aktuell geht die Kultusministerkonferenz davon aus, dass die Zahl der Studienberechtigten in den nächsten Jahren wieder ansteigen wird – vor allem aufgrund kurzfristig wieder größer werdender Geburtsjahrgänge.

Übergang ins Studium

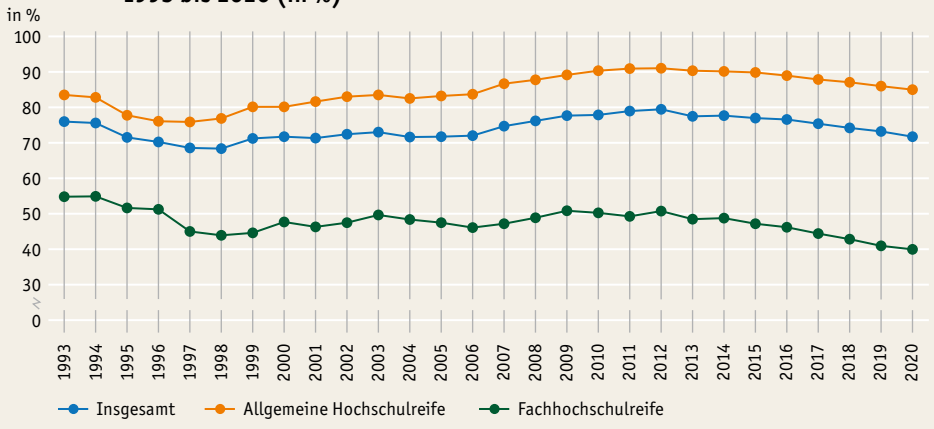
Übergangsquote ins Studium inzwischen leicht rückläufig

Die meisten Schüler:innen, die die Schule mit der Hochschulreife verlassen, nutzen ihre schulische Berechtigung auch für die Aufnahme eines Studiums. Da der Übergang ins Studium nicht immer unmittelbar nach Abschluss der Schule erfolgt, sondern teilweise zeitlich verzögert, wird die Übergangsquote in den jüngsten in **Abb. F2-2** dargestellten Jahren noch unterschätzt. Dennoch lässt sich festhalten, dass die Übergangsquote ins Studium – ähnlich wie die Studienberechtigtenquote – seit einigen Jahren leicht rückläufig ist. Sie bewegt sich jedoch weiterhin auf einem hohen Niveau. Die höchste Übergangsquote haben Studienberechtigte mit Allgemeiner Hochschulreife. Von ihnen nehmen bis zu 90 % ein Studium auf.

Sozial ungleicher Übergang ins Studium: Leistungsunterschiede spielen nur eine geringe Rolle

Frauen erlangen inzwischen zwar häufiger die Hochschulreife, entscheiden sich jedoch immer noch seltener für ein Studium (**Tab. F2-3web**). Studienberechtigte mit eigenen oder familialen Wurzeln außerhalb Deutschlands studieren hingegen überdurchschnittlich häufig (Kristen, 2008; Mentges, 2024). Die Forschung erklärt dies unter anderem damit, dass mit einem möglichst hohen Bildungsniveau versucht wird, potenziellen späteren Benachteiligungen am Arbeitsmarkt vorzubeugen (Tjaden & Hunkler, 2017; Heath & Brinbaum, 2007; Klein & Neugebauer, 2023). Ob Studienberechtigte ein Studium aufnehmen, hängt nach wie vor stark von ihrer sozialen

Abb. F2-2: Übergangsquote ins Studium von Schulabsolvent:innen mit Hochschulreife 1993 bis 2020 (in %)



Anmerkungen: Da Studienberechtigte teilweise erst mit einigen Jahren Verzögerung ins Studium eintreten – beispielsweise weil sie sich zunächst für eine berufliche Ausbildung entscheiden –, wird die Übergangsquote nur bis 2020 ausgewiesen. Die Übergangsquote wird für den gesamten Zeitraum nach dem bis 2012 geltenden Verfahren berechnet. Seit 2013 werden Studienberechtigte, die ausschließlich den schulischen Teil der Fachhochschulreife erworben haben, in der amtlichen Statistik nicht mehr als Studienberechtigte gezählt, ihre Übergänge ins Studium werden jedoch berücksichtigt. Dies führt dazu, dass die Übergangsquote der Studienberechtigten mit Fachhochschulreife künstlich nach oben verzerrt wird.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik Ⓓ
→ Tab. F2-3web

Herkunft ab. Es ist inzwischen gut belegt, dass dies nur wenig damit zu tun hat, dass sich die schulischen Leistungen der Studienberechtigten abhängig von ihrer sozialen Herkunft unterscheiden (z.B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, F2). Vielmehr werden Bildungsentscheidungen je nach sozialer Herkunft sehr unterschiedlich getroffen (Daniel et al., 2018; Lörz, 2012). Quast et al. (2023) konnten beispielsweise zeigen, dass Studienberechtigte aus weniger privilegierten Herkunftslagen unter anderem deshalb seltener studieren, weil es für sie und ihre Familien schwieriger ist, die mit einem Studium entstehenden Kosten zu tragen. Selbst bei gleich guten Schulleistungen sind sie außerdem weniger davon überzeugt, in einem Studium erfolgreich bestehen zu können. Auch die Einschätzung darüber, ob sich ein Studium später für sie „auszahlt", fällt je nach sozialer Herkunft sehr unterschiedlich aus. Die Forschung hat zudem gezeigt, dass insbesondere Studienberechtigte aus Akademiker:innenfamilien bei eher mäßigen Schulleistungen studieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, F2). Studienberechtigte aus nichtstudierten Elternhäusern studieren hingegen vor allem bei besonders guten schulischen Leistungen.

Durch bessere Informationen und Beratungsangebote lassen sich Ungleichheiten reduzieren

In 2 regionalen Interventionsstudien konnte gezeigt werden, dass sich soziale Ungleichheiten beim Übergang ins Studium nachhaltig reduzieren lassen. In der Berliner „Best Up"-Studie mit Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe reichte ein nur 20-minütiger Informationsworkshop zum Thema Studium aus, um die Studierwahrscheinlichkeit von Schüler:innen aus Nichtakademiker:innenfamilien um bis zu 15 Prozentpunkte zu erhöhen (Ehlert et al., 2017; Peter et al., 2018, 2021). Auch die „ZuBAb"-Studie aus Nordrhein-Westfalen erzielte eindrückliche Effekte. Hier konnten Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe individuelle Beratungsangebote zu ihren nachschulischen Bildungsoptionen in Anspruch nehmen. Dadurch ließen sich die Unterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit von Kindern aus Akademiker:innen- und Nichtakademiker:innenfamilien von 21 auf nur noch 6 Prozentpunkte reduzieren (Erdmann et al., 2022).

Fehlende Transparenz hält Studierende davon ab, BAföG in Anspruch zu nehmen …

Außerdem weisen 2 im Jahr 2025 erschienene Studien darauf hin, dass die Regelungen des BAföG – des wohl zentralsten bildungspolitischen Instruments, um das Studieren unabhängig(er) von den finanziellen Möglichkeiten der Familien zu machen – nicht ausreichend transparent sind. In einer Untersuchung von Riedmiller und Strobl (2025) bezogen bis zu 70 % der Studierenden kein BAföG, obwohl sie eigentlich einen Anspruch gehabt hätten. Hauptgrund war, dass sie fälschlicherweise glaubten, kein BAföG beziehen zu können – insbesondere weil sie annahmen, dass das Einkommen ihrer Eltern zu hoch sei. Und selbst von den Studierenden, die ihre BAföG-Berechtigung richtig einschätzten, nahmen viele keine Leistungen in Anspruch – hauptsächlich aus Angst vor Schulden und aufgrund der Komplexität des Antragsverfahrens. Vielen waren auch die Rückzahlungsbedingungen nicht ausreichend klar, etwa dass der maximal zurückzuzahlende Betrag gedeckelt ist. In einer Folgeuntersuchung zeigte Riedmiller (2025), dass auch hier bereits wenige gut aufbereitete Informationen ausreichen, damit mehr anspruchsberechtigte Studierende BAföG beantragen.

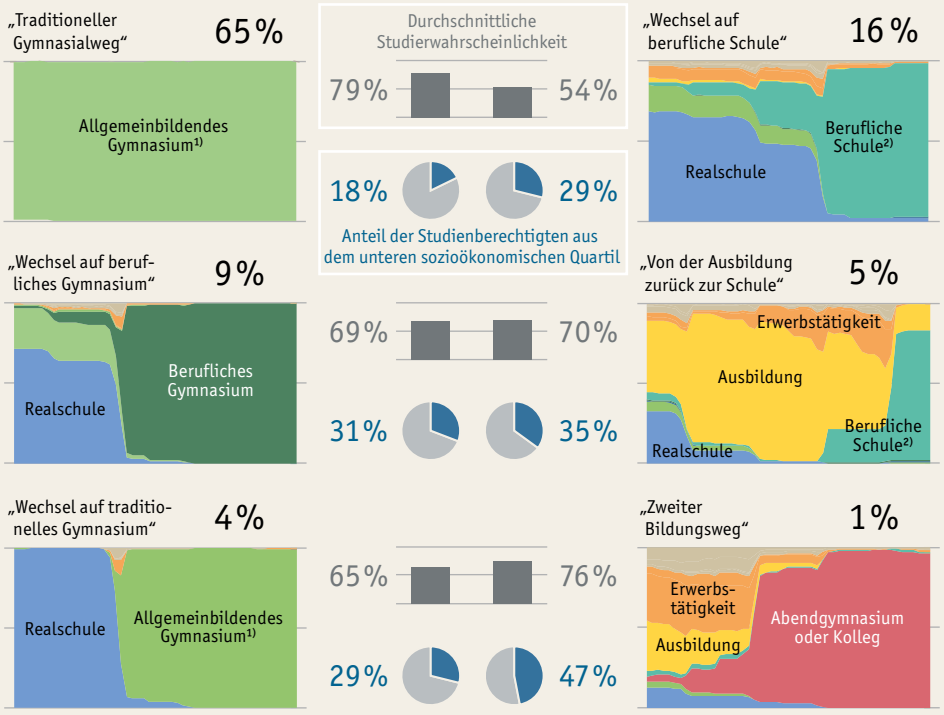
… auch hier können besser aufbereitete Informationen helfen

Wege zur Hochschulreife – Wege ins Studium?

Jede 3. Hochschulreife wird nicht über den „traditionellen" Gymnasialweg erlangt

Auch durch die Eröffnung weiterer Zugangswege zur Hochschulreife soll Kindern aus weniger privilegierten Herkunftslagen eine bessere Teilhabe an der Hochschulbildung ermöglicht werden. Aus Längsschnittstudien ist inzwischen bekannt, dass die Wege, auf denen Studienberechtigte ihre Hochschulreife erlangen, in der empirischen Realität sehr vielfältig sind (Quast et al., 2025; Spangenberg & Quast, 2023). Die meisten – nämlich 2 von 3 – erwerben ihre Studienberechtigung zwar weiterhin auf dem „traditionellen" Gymnasialweg des allgemeinbildenden Schulsystems (**Abb. F2-3**,

Abb. F2-3: Wege zur Hochschulreife, Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme und soziale Herkunft von Studienberechtigten (in % und Sequenzstatusplots)



1) Inklusive Gymnasialzweig einer Gesamtschule.
2) Unter „Berufliche Schule“ fassen Quast et al. (2025) Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Fachschulen und Berufsfachschulen zusammen. Berufliche Gymnasien, die ebenfalls berufliche Schulen sind, wurden in einer eigenen Kategorie erfasst. Die Studie von Quast et al. (2025) hat gezeigt, dass sich Studienberechtigte aus beruflichen Gymnasien deutlich von Studienberechtigten aus anderen beruflichen Schulen unterscheiden.
Lesebeispiel: 65 % der Studienberechtigten erlangen ihre Hochschulreife über den „traditionellen“ Gymnasialweg und haben in den 4 Jahren vor Erwerb der Hochschulreife durchgängig ein allgemeinbildendes Gymnasium besucht (in einigen Fällen auch den Gymnasialzweig einer Gesamtschule). Von ihnen stammen nur 18 % aus Familien des unteren Viertels der sozioökonomischen Verteilung. Im Schnitt nehmen 79 % dieser Studienberechtigten ein Studium auf.
Quelle: Quast et al. (2025); Sequenzanalysen auf Basis des Student Life Cycle Panels (Studienberechtigtenkohorte 2018), Sequenzstatusplots beginnend 51 Monate vor Abschluss der Schule

links oben). Daneben gibt es aber noch verschiedene weitere Wege, die von Studienberechtigten für den Erwerb der Hochschulreife genutzt werden. Insbesondere den beruflichen Schulen kommt hier eine große Bedeutung zu. Neben dem beruflichen Gymnasium – in einigen Ländern auch Fachgymnasium genannt – können hierfür auch Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Fachschulen oder Berufsfachschulen besucht werden (Quast et al., 2025; Spangenberg & Quast, 2023). Zusätzlich ermöglichen auch die Abendgymnasien und Kollegs als Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs den Erwerb der Hochschulreife. Im Vergleich zu den beruflichen Schulen ist ihre quantitative Bedeutung jedoch eher gering (**Abb. F2-3**, rechts unten).

Berufliche Schulen, Abendgymnasien und Kollegs leisten wichtigen Beitrag zur Öffnung des deutschen Bildungssystems

Die soziale Herkunft der Studienberechtigten variiert deutlich, je nachdem, auf welchem Weg sie ihre Hochschulreife erlangen (Quast et al., 2025). Die größte soziale Selektivität zeigt sich im „traditionellen“ Gymnasialweg (**Abb. F2-3**, links oben). Hier haben Studienberechtigte in den 4 Jahren vor Abschluss der Schule durchgängig ein allgemeinbildendes Gymnasium besucht (in manchen Fällen auch eine Gesamtschule[2]). Nur 18 % stammen aus einem Elternhaus, das sich dem untersten Viertel der sozioökonomischen Verteilung zurechnen lässt. In allen anderen Wegen zur Hoch-

2 *Beim Erwerb der Hochschulreife ist die Bedeutung der Gesamtschulen nach wie vor gering (**Tab. D8-5web**). Deshalb haben Quast et al. (2025) sie in ihrer Untersuchung mit den allgemeinbildenden Gymnasien zusammengefasst.*

schulreife ist ihr Anteil deutlich höher (**Abb. F2-3**). In den meisten Fällen liegt er bei etwa 30 %, in der quantitativ sehr kleinen Gruppe derer, die ein Abendgymnasium oder Kolleg besucht haben, sogar bei fast 50 %. Die beruflichen Schulen, Abendgymnasien und Kollegs leisten deshalb einen wichtigen Beitrag zur sozialen Öffnung des deutschen Bildungssystems.

Ob Studienberechtigte anschließend ein Studium aufnehmen, unterscheidet sich allerdings deutlich je nachdem, auf welchem Weg sie ihre Hochschulreife erlangt haben (Quast et al., 2025). Im „traditionellen" Gymnasialweg liegt die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme bei fast 80 % (**Abb. F2-3**, links oben). Studienberechtigte, die ihre Hochschulreife auf anderen Wegen erlangen, studieren im Vergleich dazu meistens deutlich seltener. Insbesondere Studienberechtigte des Verlaufstyps „Wechsel auf berufliche Schule", der mit 16 % der quantitativ nächstgrößere Weg zur Hochschulreife ist, haben eine niedrigere Studierwahrscheinlichkeit (**Abb. F2-3**, rechts oben). Von ihnen nehmen 54 % ein Studium auf. Das ist eine um 25 Prozentpunkte geringere Studierwahrscheinlichkeit als bei Studienberechtigten des „traditionellen" Gymnasialwegs.

Weiterführende Dekompositionsanalysen zeigen, dass sich die geringere Studierwahrscheinlichkeit nur zu einem eher kleinen Teil damit erklären lässt, dass diese Studienberechtigten häufiger aus weniger privilegierten Herkunftslagen stammen. Darauf ließen sich lediglich 2 bis 9 % der geringeren Studierneigung zurückführen (Quast et al., 2025). Schulische Leistungsunterschiede erklärten zwischen 8 und 22 %. Mit Abstand den größten Erklärungsbeitrag leisteten Unterschiede in den wahrgenommenen Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten eines Studiums sowie die unterschiedlichen Bildungsaspirationen der Eltern und Freund:innen. Sie erklärten zwischen 53 und 72 % der geringeren Studierwahrscheinlichkeit. Dennoch sollte die soziale Öffnungsleistung dieser weiteren Wege zur Hochschulreife nicht unterschätzt werden. Denn selbst wenn diese Studienberechtigten seltener studieren, dürften sich ihre Chancen auf dem beruflichen Ausbildungsmarkt durch den Erwerb der Hochschulreife dennoch deutlich verbessern (vgl. **E1**).

Methodische Erläuterungen

Studienberechtigtenquote
Die Studienberechtigtenquote gibt den Anteil der Personen eines Altersjahrgangs an, die die Schule mit einer Hochschulreife verlassen haben. Dazu wird die Zahl der Schüler:innen mit Hochschulreife zur altersgleichen Bevölkerung ins Verhältnis gesetzt.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als F3

Studierendenzahl und Studien(fach)wahl

Die Hochschulbildung hat in den 2000er-Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Heute nimmt das Hochschulsystem pro Jahr rund 200.000 Studienanfänger:innen mehr auf als noch vor der Jahrtausendwende. Einige Hochschulen haben von der gestiegenen Studiennachfrage stärker profitiert als andere. Insbesondere der Fachhochschulsektor konnte deutliche Zuwächse verzeichnen, aber auch private Hochschulen haben überdurchschnittlich stark profitiert (**F1**). Ab 2011 stagnierten die Zahlen allerdings erneut – die inländische Studiennachfrage war sogar eher rückläufig. Insbesondere der universitäre Sektor hätte ohne die anhaltend hohe Studiennachfrage aus dem Ausland sogar deutliche Rückgänge zu verzeichnen gehabt. Dieser Trend hat sich im Vergleich zum letzten Bildungsbericht jedoch nicht weiter fortgesetzt.

Entwicklung der Studiennachfrage und Studierendenzahl

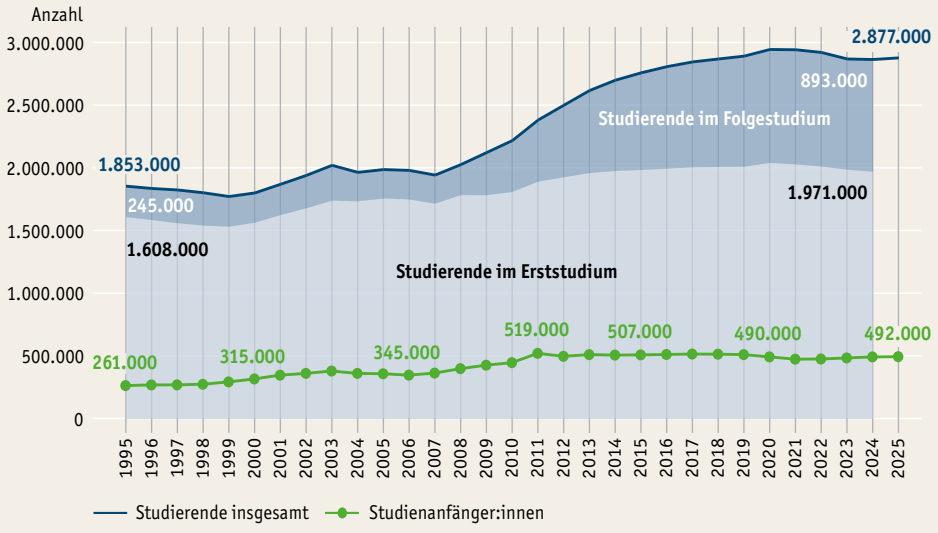
Mehr als 4 von 10 jungen Erwachsenen studieren heute

Aktuell liegt die Zahl der Studienanfänger:innen knapp unterhalb der Marke von einer halben Million (**Abb. F3-1**). Der bisherige Höchststand wurde im Jahr 2011 erreicht. Damals gab es fast 520.000 Neueinschreibungen ins Studium – eine Steigerung um mehr als 60 % im Vergleich zu 2000 (**Tab. F3-2web**). In ihrer aktuellen Vorausberechnung geht die Kultusministerkonferenz davon aus, dass die Zahl der Studienanfänger:innen in den kommenden Jahren wieder ansteigen wird. Sie rechnet sogar damit, dass der bisherige Höchststand aus dem Jahr 2011 überschritten wird. Hauptgrund für den erwarteten Wiederanstieg sind kurzfristig wieder größer werdende Jahrgänge von Schulabsolvent:innen (**F2**). Die Studienanfänger:innenquote M liegt derzeit bei rund 43 % – mehr als 4 von 10 jungen Erwachsenen nehmen also inzwischen ein Studium auf (**Tab. F3-2web**). Im Jahr 2000 studierte nicht einmal jede:r 3.

Anstieg der Studierendenzahl hauptsächlich durch längeren Verbleib im Hochschulsystem

Seit gut 10 Jahren liegt die Zahl der Studierenden bei rund 2,9 Millionen. Mitte der 2000er-Jahre war es noch knapp eine Million weniger (**Abb. F3-1**). Die Umstellung auf konsekutive Studienstrukturen hat zu einem deutlichen Anstieg der Studierendenzahlen geführt. Seither verbleiben Studierende nämlich länger im hochschuli-

Abb. F3-1: Zahl der Studienanfänger:innen und Studierenden 1995 bis 2025



Anmerkungen: Studienanfänger:innen im 1. Hochschulsemester. Für 2025 vorläufige Werte. Vorläufige Werte zur Unterscheidung von Studierenden im Erst- und Folgestudium liegen noch nicht vor.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik D

→ *Tab. F3-1web, Tab. F3-6web*

schen Bildungssystem. Insbesondere an Universitäten hat sich der Bachelor nach wie vor nicht als neuer Regelabschluss durchgesetzt. Die meisten Studierenden schließen an ihren Bachelor ein Folgestudium an und treten erst mit dem Masterabschluss in den Arbeitsmarkt ein (**F4**, **F5**). Auch der seit vielen Jahren sowohl im Bachelor- als auch Masterstudium zu beobachtende Trend zu immer längeren Studienzeiten hat zum Anstieg der Studierendenzahlen beigetragen (**F4**).

Studiennachfrage aus dem Ausland weiterhin hoch

Die Studiennachfrage aus dem Ausland ist nach wie vor hoch. Derzeit studieren rund 400.000 internationale Studierende[M] in Deutschland (**Tab. F3-1web**), davon etwa zwei Drittel an Universitäten und ein Drittel an Fachhochschulen (Netz et al., 2025). Nach den USA und Großbritannien ist Deutschland heute eines der beliebtesten Zielländer für ein Auslandsstudium. Die Studierenden kommen aus der ganzen Welt nach Deutschland. Die meisten stammen aus Asien oder der Pazifikregion (33 %), gefolgt von Nordafrika und Nahost (19 %), Westeuropa (15 %) sowie Mittel- und Südosteuropa (13 %). 8 % stammen aus sonstigen Teilen Osteuropas oder Zentralasien, jeweils 5 % aus Subsahara-Afrika oder Lateinamerika, 2 % aus Nordamerika. Aufgeschlüsselt nach Ländern kommen die meisten internationalen Studierenden heute aus Indien oder China (14 bzw. 10 %).

Internationale Studierende als wichtiges Fachkräftepotenzial

Während Studierende aus Westeuropa und Nordamerika meist nur für einen temporären Gastaufenthalt nach Deutschland kommen, planen Studierende aus anderen Regionen der Welt häufig auch einen Studienabschluss in Deutschland mit dem Ziel, anschließend im Land zu bleiben und zu arbeiten (Völk et al., 2026; Weißmann & Eberle, 2023). Viele internationale Studierende studieren ein MINT-Fach (**F5**). Sie werden also in Bereichen ausgebildet, in denen die Nachfrage nach akademisch qualifizierten Fachkräften besonders hoch ist (Anger et al., 2025a). Die Zuwanderung über die Hochschulen kann daher einen wichtigen Beitrag zur Sicherung des Fachkräfteangebots in MINT-Berufen leisten (Geis-Thöne, 2022; Geis-Thöne et al., 2025). Dies hängt jedoch maßgeblich davon ab, dass internationale Studierende nach dem Abschluss auch wirklich in Land bleiben und erfolgreich in den Arbeitsmarkt integriert werden.

Vorqualifikation von Studierenden

Studieren über den Dritten Bildungsweg bleibt eine Ausnahme …

Die meisten Studierenden erwerben ihre Hochschulzugangsberechtigung nach wie vor auf dem schulischen Weg (**F2**). Das heißt, sie haben vor dem Studium die Hochschulreife erlangt, in den meisten Fällen das Abitur (**Tab. F3-3web**). Das Studieren über den Dritten Bildungsweg – also mit rein beruflichen Qualifikationen – ist weiterhin eine Ausnahme. Nur 3 % der Studienanfänger:innen treten mit rein beruflichen Qualifikationen und ohne Hochschulreife ins Studium ein (**Tab. F3-3web**). Überdurchschnittlich häufig studieren sie an Fachhochschulen, häufig zudem an Hochschulen in privater Trägerschaft. Fast die Hälfte studiert außerdem im Fernstudium, das sich aufgrund seiner Ortsunabhängigkeit besonders gut mit Beruf und Familie vereinbaren lässt (**Tab. F3-4web**).

… vor dem Studium abgeschlossene Berufsausbildung hingegen keine Seltenheit

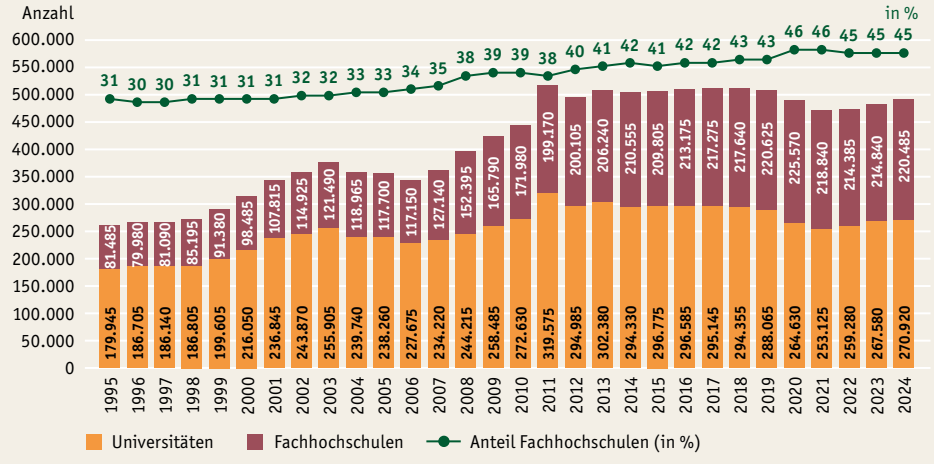
Während das Studieren mit rein beruflichen Qualifikationen weiterhin eher selten bleibt, ist es relativ verbreitet, dass Studierende nicht nur die schulische Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums erlangen, sondern vor dem Studium auch bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, F2). Insbesondere bei Studienberechtigten aus sozial schwächeren Herkunftslagen ist es nicht unüblich, dass das Studium erst mit einer zuvor abgeschlossenen Berufsausbildung aufgenommen wird (**E5**).

Hochschul- und Studienfachwahl

Spezielles Fachinteresse wichtigstes Motiv bei der Studien- und Hochschulwahl

Das spezielle Fachinteresse ist mit Abstand das wichtigste Motiv bei der Studienwahl, aber auch die späteren Berufsaussichten spielen eine Rolle (Kroher et al., 2023). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass sich Studierende bei der Wahl

Abb. F3-2: Studienanfänger:innen nach Hochschulart 1995 bis 2024 (Anzahl und in %)



Anmerkung: Studienanfänger:innen im 1. Hochschulsemester.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik D

→ ***Tab. F3-2web, Tab. F3-5web***

ihrer Hochschule vor allem danach richten, ob diese ihre gewünschte Fachrichtung anbietet. Viele entscheiden sich dabei für eine Hochschule im selben Bundesland, in dem sie auch bereits ihre Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben (Statistisches Bundesamt, 2022b). Wenn nicht im selben Land studiert wird, dann häufig in einem benachbarten Bundesland. Mit Blick auf die Art der Hochschule entscheidet sich inzwischen fast die Hälfte der Studienanfänger:innen für eine Fachhochschule (**Abb. F3-2**). Der Fachhochschulsektor hat vom Akademisierungsschub der 2000er-Jahre deutlich stärker profitiert als der universitäre Sektor. Einen wichtigen, wenn auch nicht alleinigen Anteil daran haben die privaten Hochschulen (**F1**). Mehr als jede:r 8. Studienanfänger:in schreibt sich inzwischen an einer Hochschule in privater Trägerschaft ein, im Fachhochschulsektor ist es sogar jede:r 4. (**Tab. F3-6web, Tab. F1-2web**).

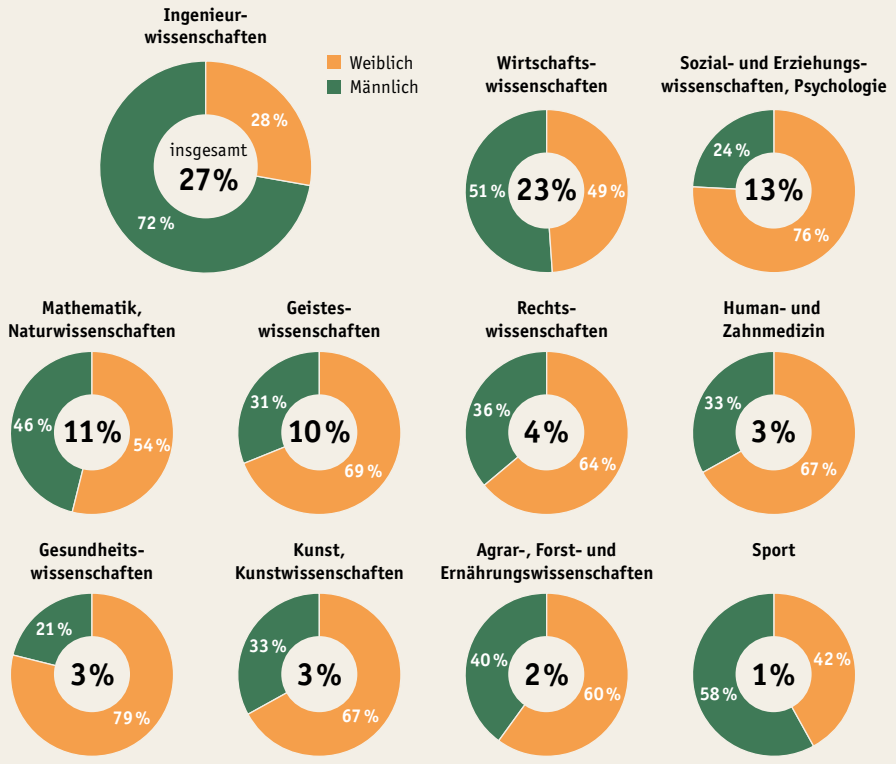
4 von 10 Studienanfänger:innen studieren ein MINT-Fach

Die Ingenieurwissenschaften sind weiterhin die am stärksten nachgefragte Studienfachrichtung (**Abb. F3-3**). Werden die Mathematik und die Naturwissenschaften dazugezählt, entscheiden sich sogar fast 40 % der Studienanfänger:innen für ein MINT-Fach. Nach den Ingenieurwissenschaften sind die Wirtschaftswissenschaften die nächstgrößere Fachrichtung. Mit einigem Abstand folgen die Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie die Psychologie und die Geisteswissenschaften. Alle weiteren Fachrichtungen bewegen sich mit Blick auf den Anteil der Studienanfänger:innen im klar einstelligen Prozentbereich (**Abb. F3-3**).

Fortbestehende Geschlechterunterschiede bei der Fachwahl

Es bestehen weiterhin unverkennbare Geschlechterunterschiede bei der Wahl des Studienfachs (**Abb. F3-3**). Insbesondere die Ingenieurwissenschaften sind nach wie vor stark männlich dominiert. In Fächern wie den Sozial- und Erziehungswissenschaften oder der Psychologie sind hingegen überdurchschnittlich viele Frauen vertreten. Gleiches gilt für die Geistes- und Gesundheitswissenschaften. In anderen Fächergruppen ist dagegen der Geschlechteranteil nahezu ausgeglichen. Hierzu zählen neben den Wirtschaftswissenschaften auch die Mathematik und die Naturwissenschaften. Für Letztere ist dies auf den ersten Blick sehr überraschend. Hier kommt es jedoch auf das konkrete Fach an. So ist die Physik weiterhin ein Fach, das vor allem Männer studieren. Die Pharmazie und die Biologie sind hingegen Fächer mit einem hohen Frauenanteil (Statistisches Bundesamt, 2025m).

Abb. F3-3: Von Studienanfänger:innen gewählte Studienfächer inklusive Geschlechteranteilen 2024 (in %)



Lesebeispiel: Aktuell entscheiden sich 27 % der Studienanfänger:innen für ein ingenieurwissenschaftliches Studium. Von ihnen sind 28 % weiblich und 72 % männlich.
Anmerkungen: Studienanfänger:innen im 1. Hochschulsemester. Ohne sonstige Fächer und Fächer außerhalb der Studienbereichsgliederung.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik D

→ Tab. F3-7web, Tab. F3-8web

Unschärfen in der amtlichen Statistik erschweren Prognosen zur Zahl der zu erwartenden Lehrkräfte

Die Zahl der Lehramtsstudierenden lässt sich mit den Daten der amtlichen Statistik nicht sicher abbilden. Auf diesen Punkt hatte auch bereits die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz hingewiesen (SWK, 2023). Dies erschwert Prognosen darüber, wie viele Lehrkräfte dem Bildungssystem künftig zur Verfügung stehen werden. In der amtlichen Statistik entfielen zuletzt rund 31.000 Neueinschreibungen auf ein Lehramt – weitere 13.500 Studierende haben sich auf ein Lehramt umorientiert, nachdem sie zunächst etwas anderes studiert hatten (**Tab. F3-12web**). Trotz aller Unschärfen in den amtlichen Daten steht jedoch fest: Mit der aktuellen Ausbildungsleistung der Hochschulen kann weder der gegenwärtige Bedarf an Lehrkräften noch der in den kommenden Jahren zu erwartende Bedarf gedeckt werden (SWK, 2023; KMK, 2025b; Klemm, 2025).

Auch im Lehramt dominieren heute Bachelor- und Masterstudiengänge (Hoffmann et al., 2025). In der Regel berechtigt jedoch erst der Masterabschluss zur Aufnahme des Vorbereitungsdienstes oder einer beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft (Blömeke, 2019; Hoffmann et al., 2025). In der föderalen Struktur des deutschen Bildungswesens besteht allerdings auch das Staatsexamen fort, entweder als Mischform oder als vorwiegendes, teils auch alleiniges Angebot im Lehramtsstudium (Hoffmann et al., 2025). Die zuvor bereits bestehenden föderalen Unterschiede in der Ausbildung von Lehrkräften haben sich durch die Bologna-Reformen daher eher noch weiter verstärkt (Blömeke, 2019).

Methodische Erläuterungen

Studienanfänger:innenquote
Die Studienanfänger:innenquote gibt Auskunft darüber, wie hoch in der Bevölkerung der Anteil derjenigen ist, die ein Studium aufnehmen. Dazu wird die Zahl der Studienanfänger:innen ins Verhältnis zur altersgleichen Bevölkerung gesetzt. Bei einigen Berechnungen werden auch internationale Studienanfänger:innen berücksichtigt. Dadurch wird die Studienanfänger:innenquote jedoch künstlich nach oben verzerrt, da diese nicht Teil der zugrunde liegenden altersgleichen Bevölkerung sind. Der vorliegende Text bezieht deshalb nur Studienanfänger:innen aus Deutschland ein. In der Web-Tabelle wird der Vollständigkeit halber zusätzlich auch die Studienanfänger:innenquote ausgewiesen, die internationale Studierende berücksichtigt.

Internationale Studierende
Unter internationalen Studierenden, auch Bildungsausländer:innen genannt, werden Studierende verstanden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder an einem Studienkolleg in Deutschland erworben haben.

Studienverläufe

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als F4

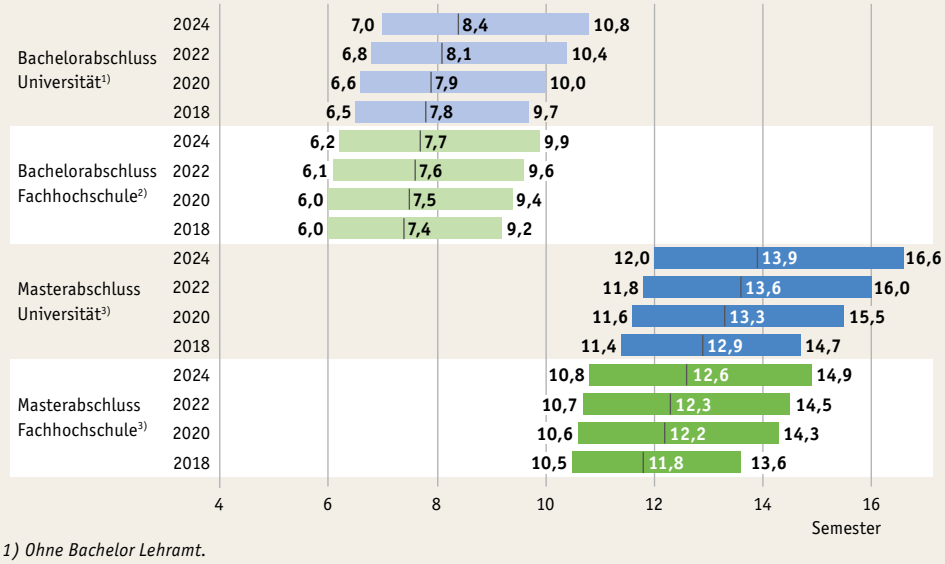
Mit den vor mehr als 25 Jahren gefassten Bologna-Beschlüssen waren in Deutschland einige Erwartungen verbunden. Dazu gehörte, dass sich die Studienzeiten deutlich verkürzen und der Bachelor zum neuen Regelabschluss für Hochschulabsolvent:innen wird (KMK, 2003). Diese Hoffnungen haben sich nicht erfüllt. Die Etablierung konsekutiver Studienstrukturen hat sogar eher dazu geführt, dass Studierende heute noch länger im hochschulischen Bildungssystem verbleiben als vor den Reformen. Insbesondere an Universitäten hat sich der Bachelor nach wie vor nicht als neuer Regelabschluss durchgesetzt und die Übergangsquoten in den Master bleiben hoch. Doch auch unabhängig davon hält der seit vielen Jahren im Bildungsbericht dokumentierte Trend zu stetig länger werdenden Studienzeiten weiter an. Studierende stehen dem Arbeitsmarkt dadurch immer später zur Verfügung.

Studiendauer

Studiendauer steigt weiter an

Die Studienzeiten sind in den beiden Jahren seit dem letzten Bildungsbericht noch einmal angestiegen. Die mittlere Gesamtstudiendauer bis zum Bachelorabschluss liegt inzwischen bei 8,4 Semestern an Universitäten und 7,7 Semestern an Fachhochschulen (**Abb. F4-1**). Mit im Mittel 13,9 Semestern studieren Masterabsolvent:innen von Universitäten mittlerweile fast ein Semester länger als jene, die die Universität vor der Umstellung der Abschlüsse mit einem Diplom oder Magister verlassen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Das Ausmaß des jüngsten Anstiegs

Abb. F4-1: Gesamtstudiendauer in den Prüfungsjahrgängen 2018 bis 2024 nach Abschlussart (in Semestern, Median und Quartile)



1) Ohne Bachelor Lehramt.
2) Ohne Verwaltungsfachhochschulen.
3) Gesamtstudiendauer einschließlich der 1. Studienphase (Bachelor). Ohne Lehramt Master.
Lesebeispiel: Die Hälfte der Bachelorabsolvent:innen von Universitäten des Prüfungsjahrgangs 2024 hat bis zum Abschluss des Studiums 8,4 Semester benötigt. Dieser Wert wird als Median bezeichnet. Das Viertel (bzw. Quartil) der am schnellsten studierenden Bachelorabsolvent:innen von Universitäten hat bis zu 7,0 Semester studiert, das zweite Viertel zwischen 7,0 und 8,4 Semester, das dritte Viertel zwischen 8,4 und 10,8 Semester. Das Viertel der am längsten studierenden Bachelorabsolvent:innen von Universitäten hat 10,8 und mehr Semester bis zum Abschluss des Studiums benötigt.
Anmerkungen: Die Gesamtstudiendauer erfasst, wie viele Hochschulsemester Absolvent:innen von der Ersteinschreibung bis zum erfolgreichen Abschluss ihres Studiums an deutschen Hochschulen verbracht haben. Dabei werden auch Semester berücksichtigt, die durch einen möglichen Fachwechsel entstanden sind.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik D

→ *Tab. F4-1web*

der Studiendauern entspricht dem der Vorjahre. Es liegt also weiterhin kein Hinweis auf Studienzeitverlängerungen als Spätfolge der pandemiebedingten Einschränkungen im Lehrbetrieb der Hochschulen vor.

Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit zunehmend die Ausnahme

Die Gründe hinter dem kontinuierlichen Anstieg der Studiendauern sind weitgehend ungeklärt. Auffällig ist aber: Immer weniger Studierende – zuletzt nicht einmal 30 % – erlangen ihren Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit (**Tab. F4-2web**). Aus Analysen einzelner Absolvent:innenjahrgänge ist bekannt, dass umfangreiche Erwerbstätigkeiten einen studienverlängernden Einfluss haben können (Schaeper & Minks, 1997; Alesi et al., 2015; Theune, 2015; Behr & Theune, 2016). Aufgrund stark verteuerter Mieten an vielen Studienorten (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung, 2025; Moses Mendelsohn Institut, 2026; Voigtländer et al., 2025) könnten immer mehr Studierende auf Einkünfte aus umfangreicheren Nebenjobs angewiesen sein, um ihr Studium zu finanzieren – mit entsprechenden Folgen für die Studiendauer. Die Daten des Mikrozensus (D), der Bevölkerungsstatistik des Statistischen Bundesamts und der Bundesagentur für Arbeit deuten dies auch an: Der Anteil teilzeiterwerbstätiger Personen mit Abitur und ohne Ausbildungsabschluss im Alter zwischen 20 und 24 Jahren ist in den letzten 10 Jahren sichtbar angestiegen – laut den Autoren sehr wahrscheinlich bedingt durch eine Zunahme studentischer Nebenerwerbstätigkeit (Hellwagner & Weber, 2025). Erst mit einer integrierten Bildungsverlaufs- und Erwerbsstatistik ließe sich jedoch klären, ob sich Erwerbstätigkeiten tatsächlich studienzeitverlängernd auswirken. Auch die veränderte Komposition der Studierenden könnte einen Anteil am Anstieg der Studiendauern haben. Immer mehr Studierende stammen nämlich aus Akademiker:innenfamilien (Kroher et al., 2023). Diese haben im Vergleich zu Studierenden aus sozial schwächeren Herkunftslagen in der Regel weniger finanziellen Druck, ihr Studium schnell abschließen zu müssen.

Übergang ins Masterstudium

Masterquote leicht gesunken – an Universitäten bleibt der Master aber der Regelabschluss

Nach wie vor nehmen viele Studierende nach dem Abschluss des Bachelorstudiums ein Masterstudium auf. Die seit 2018 stabile Übergangsquote von rund 45 % (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024) ist zuletzt aber leicht gesunken und liegt im Prüfungsjahr 2022 bei 42 % (**Tab. F4-3web**). Der leichte Rückgang betrifft Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen. Insbesondere an Universitäten ist die Übergangsquote ins Masterstudium aber immer noch hoch: Dort beginnen knapp 2 von 3 Bachelorabsolvent:innen innerhalb von 3 Semestern ein Masterstudium. An Universitäten ist der Bachelorabschluss also weiterhin nicht der Regelabschluss (**F5**). Anders sieht es an Fachhochschulen aus: Dort nimmt weniger als eine:r von 3 Bachelorabsolvent:innen innerhalb von 3 Semestern ein Masterstudium auf.

Ein möglicher Grund für den leichten Rückgang könnte der zwischenzeitlich konstatierte Fachkräftemangel sein (Fuchs et al., 2021; Müller & Volk, 2023). Dieser könnte Arbeitgeber:innen veranlasst haben, stärker als bisher auch Bachelorabsolvent:innen einzustellen. Diese Frage wurde für Deutschland zwar noch nicht untersucht, jedoch haben Ulvestad und Skjelbred (2023) kürzlich für Norwegen aufzeigen können, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Arbeitsmarktlage und der Übertrittsquote in den Master gibt. Bei einer angespannten Arbeitsmarktlage entschieden sich mehr Bachelorabsolvent:innen dafür, ein Masterstudium aufzunehmen, als in Phasen, in denen die Arbeitsmarktlage gut war.

Masterquote in Naturwissenschaften ungebrochen hoch – Rückgang in den Ingenieurwissenschaften

Ungebrochen hoch sind die Übergangsquoten außerdem dort, wo für die Ausübung des Berufes ein höherer Abschluss in der Regel erforderlich und der Bachelor nur ein Zwischenschritt ist. Dazu gehören die Naturwissenschaften mit einer nach wie vor hohen Übergangsquote von knapp 80 % (**Tab. F4-3web**) – hier ist häufig sogar erst die Promotion der Regelabschluss (Konsortium BuWiN, 2021). Auch die Geisteswis-

senschaften gehören dazu, wo unverändert zwei Drittel aller Bachelorabsolvent:innen ein Masterstudium aufnehmen (**Tab. F4-3web**). Hier spielt auch das Lehramt eine große Rolle, das für den Eintritt in den Beruf in der Regel einen Masterabschluss voraussetzt (Lörz et al., 2019). Im Lehramt nehmen mehr als 8 von 10 Bachelorabsolvent:innen ein Masterstudium auf (Hoffmann et al., 2025). Merklich gesunken sind die Übergangsquoten hingegen in Fachrichtungen, in denen formale Abschlussniveaus für den Berufszugang eine geringere Rolle spielen und Arbeitgeber:innen ihre Personalauswahl stärker an Angebot und Nachfrage ausrichten. Dies betrifft vor allem die Ingenieurwissenschaften sowie die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften. Dort liegen die Quoten bei rund 48 % (Ingenieurwissenschaften) bzw. 45 % (Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften) (**Tab. F4-3web**).

Hochschulwechsel zum Masterstudium leicht gesunken

Zwar wurde mit der Einführung mehrstufiger Studienstrukturen die Mobilität zwischen Hochschulen erleichtert. Bereits der vorangegangene Bildungsbericht zeigte aber, dass die allermeisten Bachelorabsolvent:innen für das Masterstudium an derselben Hochschule bleiben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Haben seit 2017 jährlich mindestens 26 % aller Masteranfänger:innen zum Masterstudium die Hochschule gewechselt, ist dieser Wert zum Wintersemester 2023/24 um 4 Prozentpunkte gesunken und liegt nun nur noch bei 22 % (Statistisches Bundesamt, 2025l). Auch hier könnten die an vielen Studienstandorten gestiegenen Wohnkosten ein möglicher Grund sein: Studierende, die ihre Wohnung wechseln, sind nämlich am stärksten von steigenden Mieten betroffen (Meier et al., 2023). Dies könnte Studierende zunehmend darin hindern, mit Übertritt in den Master die Hochschule und damit sehr wahrscheinlich auch den Wohnort zu wechseln. Wird die Hochschule für das Masterstudium gewechselt, bleiben annähernd 3 von 4 Wechsler:innen an einer Einrichtung der gleichen Hochschulart, also an einer Fachhochschule oder einer Universität (Statistisches Bundesamt, 2025l).

Studiengangs-, Fach- und Abschlussartwechsel

Bis zum 5. Fachsemester wechseln 13 % den Studiengang

Studierende können ihre ursprüngliche Studienwahl wieder revidieren – sei es durch einen Wechsel des Studiengangs oder sogar des Fachs. Auch können sie die Abschlussart wechseln. Im Gesamtbild zeigen die bisher vorliegenden Ergebnisse der neuen Studienverlaufsstatistik D, dass die meisten Studierenden bei ihrer ursprünglich getroffenen Studienwahl bleiben. Bis zum 3. Fachsemester wechseln nur etwa 9 % der Studierenden den Studiengang; bis zum 5. Fachsemester steigt der Anteil auf rund 13 % an (Statistisches Bundesamt, 2025l). Besonders häufig sind Studiengangswechsel bei Studierenden der Geisteswissenschaften, der Mathematik und der Naturwissenschaften, aber auch in den Ingenieurwissenschaften (Statistisches Bundesamt, 2025l).

Die Gründe für einen Fachwechsel können vielfältig sein. Auch hier ist die Studienlage noch sehr begrenzt. Eine Ausnahme stellt die Untersuchung von Meyer et al. (2022) dar. Sie zeigt, dass Studierende, die nicht ihr Wunschfach studieren, häufiger das Fach wechseln. Gleiches gilt für Studierende mit eher schwachen schulischen Leistungen. Auch die fachlichen Präferenzen der Eltern und Freund:innen spielten eine Rolle. Hinzu kamen Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen: Männer, Studierende aus nichtakademischem Elternhaus sowie Studierende mit eigenen oder familialen Wurzeln außerhalb Deutschlands wechseln seltener das Fach. Unberücksichtigt blieben in der Studie von Meyer et al. (2022) allerdings die Studienfächer. Deshalb ist unklar, ob diese soziodemografischen Unterschiede nicht eigentlich verdeckte Fächerunterschiede sind. Insgesamt wenig Anlass für einen Wechsel scheinen zudem Studierende an Fachhochschulen und jene mit Abschlussziel Staatsexamen zu haben (Kroher et al., 2023). Unter Letzteren befinden sich auch Lehramtsstudierende – eine Gruppe, die auch unabhängig von der Abschlussart ihrer

Lehramtsstudierende wechseln nur selten in ein Nichtlehramtsstudium

getroffenen Wahl in der Regel treu bleibt. In einer kürzlich von Hoffmann et al. (2025) vorgelegten Analyse wechselten gerade einmal 5 % der Lehramtsstudierenden in ein Nichtlehramtsstudium.

Studienabbruch

Etwa 12 % der Bachelorstudierenden brechen bis zum 3. Semester das Studium ab

Nicht jeder Eintritt in ein Studium mündet auch in einen Abschluss. Geschätzt verlässt etwa ein Viertel aller Studierenden die Hochschule ohne Abschluss – an Universitäten mehr als an Fachhochschulen, im Bachelorstudium mehr als im Masterstudium (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Neuere Zahlen als im letzten Bildungsbericht veröffentlicht liegen nicht vor. Grund ist, dass das zugrunde liegende Quasi-Kohorten-Verfahren zur Schätzung der Abbruchquoten eingestellt und durch Berechnungen auf Basis der neuen Studienverlaufsstatistik D ersetzt wurde. Diese reicht allerdings noch nicht weit genug zurück, um Abbrüche in Gänze zu erfassen. Zu Abbrüchen bis zum 3. Semester liegen aber mittlerweile Ergebnisse für 3 Studienanfänger:innenkohorten vor. Demnach brechen insgesamt etwa 12 % der Bachelorstudierenden ihr Studium bis zum 3. Semester wieder ab (Statistisches Bundesamt, 2025l).

Bei Lehramtsstudierenden liegt die frühe Abbruchquote nur bei 8 %

Unterdurchschnittliche Abbruchquoten weisen Lehramtsstudiengänge auf: Hier verließen nur rund 8 % der Studienanfänger:innen in den ersten 3 Semestern ihr Lehramtsstudium ohne Abschluss (Hoffmann et al., 2025). Nach Hochschulart und Fachrichtung differenzierte Abbruchquoten werden vom Statistischen Bundesamt bislang nur in Bezug auf das 1. Fachsemester berechnet. An Universitäten ist die Abbruchquote höher als an Fachhochschulen (15 vs. 12 %). Überdurchschnittlich hoch ist das Abbruchrisiko mit 15 bis 19 % außerdem in den Naturwissenschaften und der Mathematik, den Geisteswissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften (Statistisches Bundesamt, 2025l). Während für Abbrecher:innen insgesamt aus der Forschung bekannt ist, was sie nach ihrem Studienabbruch machen – zu großen Teilen eine berufliche Ausbildung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024) –, besteht bei Lehramtsabbrecher:innen diesbezüglich noch Forschungsbedarf. Erste Analysen deuten aber darauf hin, dass die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung in dieser Gruppe nur einen eher geringeren Stellenwert einnimmt (Franz & Schindler, 2024). Auch in dieser Frage könnte eine integrierte Bildungsverlaufs- und Erwerbsstatistik wertvolle Antworten liefern.

Internationale Studierendenmobilität

Immer weniger Studierende gehen ins Ausland – zuletzt nur knapp 20 %

Ein temporärer – also nicht auf einen Abschluss zielender – studienbezogener Auslandsaufenthalt ist mehr denn je die Ausnahme als die Regel. Gründe gegen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt sind vor allem die erwartete finanzielle Mehrbelastung und ein hoher Organisationsaufwand (Kroher et al., 2023). Ersteres hält insbesondere Studierende aus Nichtakademiker:innenfamilien davon ab, ins Ausland zu gehen (Netz & Völk, 2023). Zuletzt hatte nur knapp ein Fünftel aller Studierenden in höheren Semestern einen Auslandsaufenthalt absolviert[3] (Kroher et al., 2023). 10 Jahre zuvor war es noch gut ein Viertel. Zwar kamen in der Corona-Pandemie kurzzeitig weniger Studierende aus dem Ausland nach Deutschland (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Ein Pandemie-Einfluss auf die Auslandsmobilität inländischer Studierender war hingegen nicht zu beobachten (Netz & Völk, 2023). Vielmehr setzt sich ein Trend sinkender Mobilitätsquoten fort.

3 *Bezugsgruppe: An einer deutschen Hochschule eingeschriebene Studierende mit mindestens 6 Hochschulsemestern; ohne internationale Studierende.*

Studienabschlüsse und beruflicher Verbleib von Absolvent:innen

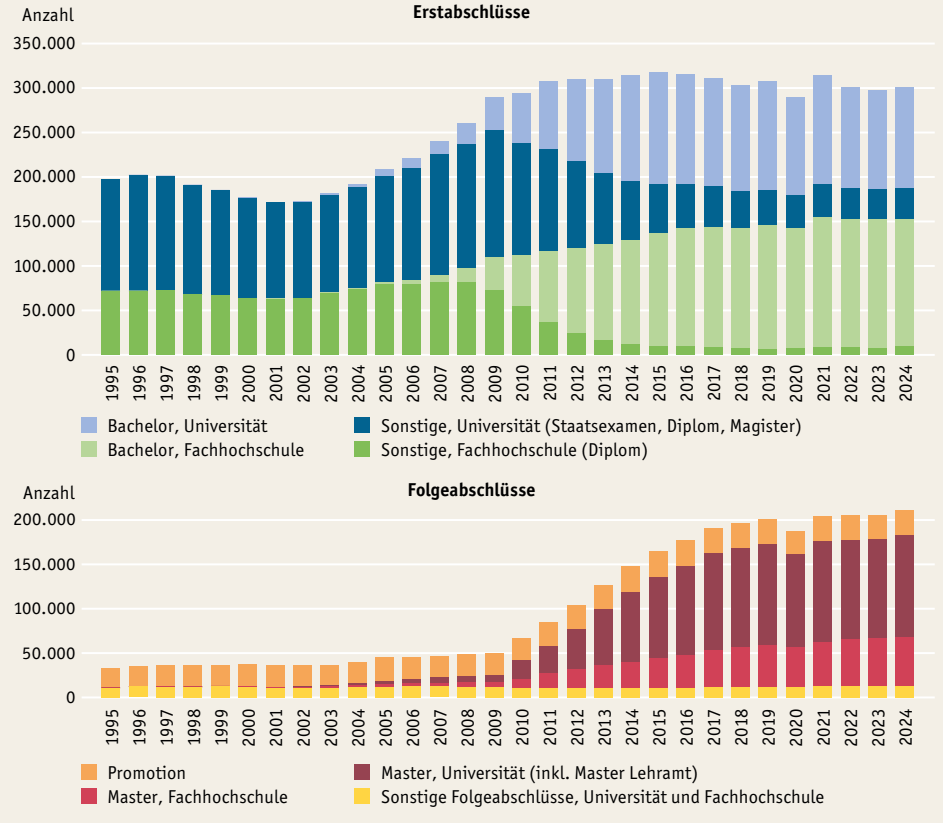
Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als F5

Die Akademiker:innenquote ist deutlich gestiegen: Unter den 30- bis 34-Jährigen hat inzwischen jede:r 3. ein Hochschulstudium abgeschlossen – bei den 50- bis 54-Jährigen ist es nur jede:r 4. (**B5**). Auch am Arbeitsmarkt bleibt die Nachfrage nach akademisch qualifizierten Fachkräften hoch (Bundesagentur für Arbeit, 2025c). In Zeiten des demografischen Wandels stellen internationale Studierende daher ein zunehmend wichtiges Fachkräftepotenzial dar – vorausgesetzt, es gelingt, sie nach Abschluss ihres Studiums im Land zu halten und erfolgreich in den deutschen Arbeitsmarkt zu integrieren. Aktuell weist das Hochschulsystem eine positive Nettozuwanderung auf – das heißt, es kommen mehr internationale Studierende nach Deutschland, als Studierende aus Deutschland ins Ausland gehen. Viele internationale Studierende studieren ein MINT-Fach und werden somit in Bereichen ausgebildet, in denen die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt besonders hoch ist.

Studienabschlüsse

Im Jahr 2024 wurden in Deutschland rund 511.000 Studienabschlüsse erworben, davon etwas mehr als 301.000 Erstabschlüsse und etwa 210.000 Folgeabschlüsse (**Tab. F5-1web**). Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden sich heute nicht mehr in der Zahl der dort erworbenen Erstabschlüsse (**Abb. F5-1**). Knapp die Hälfte

Abb. F5-1: Zahl der Hochschulabsolvent:innen mit Erst- und Folgeabschluss 1995 bis 2024



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik D

→ *Tab. F5-4web*

F 5

Bachelor an Universitäten immer noch nicht der neue Regelabschluss

aller Erstabschlüsse wird inzwischen an Fachhochschulen erlangt. Damit ist ihr Anteil im Vergleich zu 2000 um etwa 15 Prozentpunkte gestiegen (**Tab. F5-2web**). Der Bachelorabschluss hat sich an Universitäten weiterhin nicht als Regelabschluss für den Eintritt in den Arbeitsmarkt durchgesetzt. Anders als an Fachhochschulen schließen dort die meisten Bachelorabsolvent:innen ein Masterstudium an (**F4**) und treten erst mit dem Masterabschluss in den Arbeitsmarkt ein. Drei Viertel aller Masterabschlüsse werden deshalb an Universitäten erlangt, nur ein Viertel an Fachhochschulen (**Tab. F5-4web**).

Die Verteilung der Erstabschlüsse nach Studienfächern zeigt eine hohe zeitliche Stabilität und entspricht weitgehend dem bereits beobachteten Bild bei den Studienanfänger:innen (**F3**). Auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Fachwahl spiegeln sich bei den Abschlüssen wider: In den Ingenieurwissenschaften wird nur etwa jeder 4. Abschluss von einer Frau erworben, während in den Geisteswissenschaften sowie der Medizin und den Gesundheitswissenschaften gut 3 von 4 Abschlüssen auf Frauen entfallen (**Tab. F5-2web**; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, F5). Dass sich die Bedeutung einzelner Studienfächer zwischen Erst- und weiterführenden Abschlüssen unterscheidet (**Tab. F5-2web, Tab. F5-5web**), ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Masterübergangsquote abhängig vom Fach stark variiert (**F4**).

Gewachsene Bedeutung privater Hochschulen auch an den Abschlüssen sichtbar

Der gewachsene Stellenwert privater Hochschulen (**F1**) ist auch bei den Studienabschlüssen erkennbar. Inzwischen werden rund 13 % der Studienabschlüsse an einer privaten Hochschule erlangt (**Tab. F5-3web**). Besonders hoch ist ihr Anteil im Fachhochschulsektor, in dem private Hochschulen in den 2000er-Jahren vor allem Fuß gefasst haben (**F1**). Dort entfallen mittlerweile 24 % der Erstabschlüsse und 31 % der Masterabschlüsse auf private Fachhochschulen. Im universitären Bereich bleibt die Rolle privater Hochschulen hingegen weiterhin gering. Hier werden lediglich 3 % der Bachelor- und 4 % der Masterabschlüsse an privaten Universitäten erlangt.

Internationale Studierende

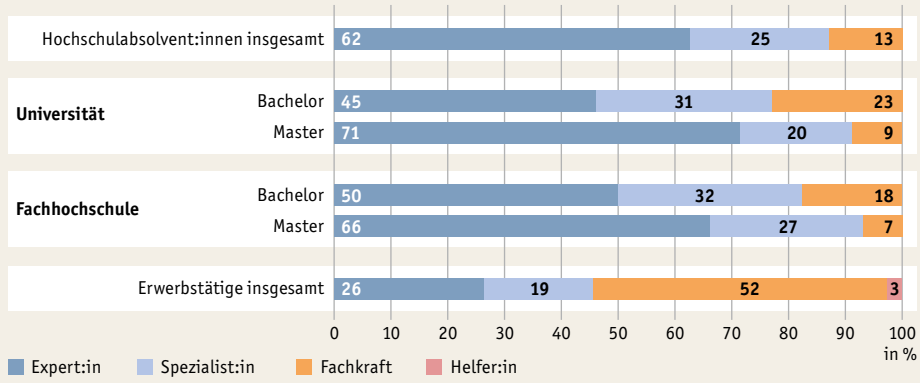
Positive Nettozuwanderung im hochschulischen Bildungssystem

Bei Verbleib im Land können internationale Studierende einen wichtigen Beitrag zur Fachkräftesicherung und wirtschaftlichen Entwicklung leisten (Geis-Thöne, 2022; Geis-Thöne et al., 2025; Völk, et al., 2026; Weißmann & Eberle, 2023). Aktuell weist das hochschulische Bildungssystem eine positive Nettozuwanderung auf. Zuletzt studierten in Deutschland rund 400.000 Studierende aus dem Ausland (**F4**), aber nur 139.000 Studierende waren aus Deutschland ins Ausland gegangen (Netz et al., 2025). Immer mehr internationale Studierende kommen außerdem mit dem Ziel nach Deutschland, auch ihren Studienabschluss hier zu erwerben und anschließend im Land zu arbeiten (Kerst & Meier, 2025). Inzwischen werden 7 % aller Bachelorabschlüsse, 23 % aller Masterabschlüsse und 21 % aller Promotionen von internationalen Studierenden erlangt. Besonders hoch ist ihr Anteil in den Ingenieurwissenschaften. Dort entfällt heute fast jede:r 3. Masterabschluss und jede 4. Promotion auf Studierende aus dem Ausland. In den Naturwissenschaften, in denen häufig sogar erst die Promotion der Regelabschluss ist (Konsortium BuWiN, 2021), liegt ihr Anteil bei den Promotionen sogar bei gut 30 % (Kerst & Meier, 2025).

Beruflicher Verbleib von Hochschulabsolvent:innen

Der Abschluss eines Studiums geht in der Regel mit höheren Erträgen am Arbeitsmarkt einher. Im Vergleich zu anderen Bildungsgruppen erzielen Hochschulabsolvent:innen deutlich höhere Einkommen und sind häufiger in leitenden Positionen tätig (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Ordemann & Pfeiffer, 2022). Auch die Arbeitslosenquote ist niedriger, wenngleich zuletzt ein leichter Anstieg zu beobachten war.

Abb. F5-2: Anforderungsniveau der von 25- bis unter 35-jährigen Hochschulabsolvent:innen ausgeübten Berufe 2024 nach Abschluss- und Hochschulart (in %)



Anmerkungen: Ohne Personen, die nach dem Bachelorabschluss weiterstudieren und studienbegleitend erwerbstätig sind. Fachhochschulen ohne Verwaltungsfachhochschulen. Abweichungen von 100 % bedingt durch Rundungen.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus D

→ *Tab. F5-7web*

Mit 3,3% ist sie jedoch immer noch deutlich niedriger als in anderen Bildungsgruppen (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2025). Den meisten Hochschulabsolvent:innen gelingt außerdem eine berufliche Platzierung, die ihrem Bildungsniveau entspricht. Dies lässt sich mit den Daten des Mikrozensus D über das Anforderungsniveau der ausgeübten Berufe G abbilden. Hochschulabsolvent:innen gelten dann als adäquat beschäftigt, wenn sie Tätigkeiten auf Spezialist:innen- oder, insbesondere bei Masterabschlüssen, auf Expert:innen-Niveau ausüben. Eine Tätigkeit auf Fachkraft- oder Helfer:innen-Niveau gilt hingegen als inadäquate Beschäftigung (Reichelt & Vicari, 2014).

Hohe Stabilität bei bildungsadäquater Beschäftigung

Ohne weitere Differenzierung der Abschlussart sind 87 % der 25- bis 34-jährigen Hochschulabsolvent:innen bildungsadäquat beschäftigt (**Abb. F5-2**). Dieser Wert erweist sich im Bildungsbericht seit vielen Jahren als sehr stabil. Es gibt diesbezüglich jedoch erkennbare Geschlechterunterschiede (**Tab. F5-7web**). Zwar sind auch die meisten Hochschulabsolventinnen ihrem Bildungsniveau entsprechend beschäftigt, im Vergleich zu Männern jedoch seltener. In Teilen ist dies auch darauf zurückzuführen, dass Frauen und Männer nach wie vor sehr unterschiedliche Fächer studieren (**F3**). Wissenschaftliche Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass diese Unterschiede auch dann fortbestehen, wenn die geschlechtsspezifisch sehr unterschiedliche Fach- und Berufswahl berücksichtigt wird (Santiago-Vela & Mergener, 2022; Kracke, 2016).

Perspektiven

Nach vielen Jahrzehnten des nur sehr schleppenden Wachstums hat Deutschland in den 2000er-Jahren eine rasant beschleunigte Beteiligung an der Hochschulbildung erlebt. Innerhalb weniger Jahre stieg die Zahl der Studienanfänger:innen geradezu sprunghaft an und die Hochschulen hatten in sehr kurzer Zeit eine stark gestiegene Studiennachfrage zu bewältigen (**F3**). 2011, dem Jahr des bisherigen Höchststands, nahm das Hochschulsystem 200.000 Studienanfänger:innen mehr auf als noch vor der Jahrtausendwende – ein Zuwachs von mehr als 60 %. Begleitet war die stark gestiegene Studiennachfrage davon, dass die Hochschulen ihr Bildungs- und Studienangebot immer weiter ausgebaut und ausdifferenziert haben (**F1**). Inzwischen gibt es in Deutschland mehr als 22.400 Studiengänge und das Wachstum in der Zahl der Studiengänge setzt sich immer weiter fort. Von der nur schwer überschaubaren Vielzahl an Möglichkeiten fühlen sich nicht nur immer mehr Studienberechtigte überfordert (**F1**), auch die Hochschulen stellt der erreichte Ausdifferenzierungsgrad vor zunehmende Herausforderungen.

Denn der demografische Wandel hat inzwischen auch die Hochschulen erreicht. Die Studiennachfrage stagniert bereits seit mehreren Jahren – die inländische Studiennachfrage war sogar eher rückläufig (**F3**). Ohne die anhaltend hohe Nachfrage aus dem Ausland hätten insbesondere die Universitäten bereits deutlichere Rückgänge zu verzeichnen gehabt. Der von der Kultusministerkonferenz für die kommenden Jahre prognostizierte Wiederanstieg der Studienanfänger:innenzahlen dürfte nur eine kurzfristige Entspannung bringen. Er resultiert nämlich vor allem daraus, dass die wenigen geburtenstärkeren Jahrgänge bald die Schule verlassen werden. Danach werden sich die Folgen des demografischen Wandels für die Hochschulen wieder bemerkbar machen. Aus einer Steuerungsperspektive ist eine ungelöste Frage, wie das Hochschulsystem mit diesen Entwicklungen nachhaltig umgehen kann. Eine koordinierte, über einzelne Hochschulen und Bundeslandgrenzen hinausgehende Strategie fehlt bislang – ein Punkt, auf den 2024 auch der Vorsitzende des Wissenschaftsrats kritisch hingewiesen hatte. Um keine flächendeckende Abschaffung spezialisierter, aber benötigter Studienangebote oder der sogenannten Kleinen Fächer zu riskieren, wird eine gute Balance zwischen der Autonomie der Hochschulen und einer koordinierten, zielgerichteten Gesamtstrategie erforderlich sein.

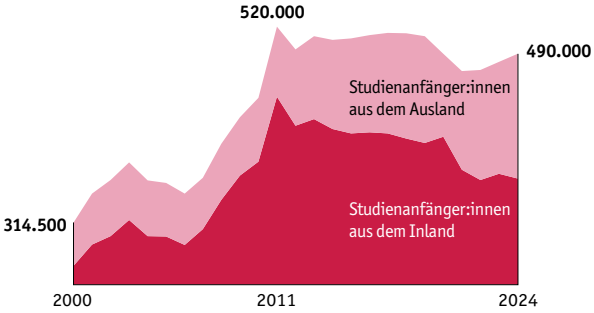
27 Jahre nach den Bologna-Beschlüssen fällt die Bilanz eher kritisch aus. Die von einigen geäußerte Befürchtung, Bachelorabsolvent:innen könnten auf dem deutschen Arbeitsmarkt nur schwer Fuß fassen, hat sich zwar nicht bewahrheitet (**F5**). Die erhoffte Verkürzung der Studienzeiten hat sich aber auch nicht eingestellt (**F4**). Ganz im Gegenteil sogar: Die Einführung konsekutiver Studienstrukturen hat dazu geführt, dass Studierende heute deutlich länger bis zum Abschluss ihres Studiums brauchen (**F3**, **F4**). Denn viele Studierende – insbesondere an Universitäten – schließen an den Bachelor ein Folgestudium an und treten erst mit dem Masterabschluss in den Arbeitsmarkt ein (**F4**, **F5**). Dies ist auch der Hauptgrund für den starken Anstieg der Studierendenzahl (**F3**). Die Tatsache, dass es heute 1 Million Studierende mehr gibt, ist weniger darauf zurückzuführen, dass deutlich mehr Menschen an der Hochschulbildung partizipieren. Vielmehr liegt es daran, dass sich die Verweildauer in der Hochschulbildung durch die hohe Übertrittsquote in den Master verlängert hat. Zusätzlich verstärkt wird dies dadurch, dass sich die Studienzeiten sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium immer weiter erhöhen (**F4**). Zuletzt schafften es nicht einmal 30 % der Studierenden, ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen. Es ist also eher die Ausnahme als die Regel, innerhalb der Regelstudienzeit zu studieren. All dies trägt dazu bei, dass Hochschulabsolvent:innen dem Arbeitsmarkt immer später zur Verfügung stehen und die bereits jetzt spürbaren Auswirkungen des demografischen Wandels weiter verstärkt werden.

Neben der Ausbildung junger Erwachsener haben Hochschulen auch einen weiterbildenden Auftrag. Bereits der Wissenschaftsrat (2019, S. 36) hat darauf hingewiesen, dass sich die Hochschulen „zunehmend darauf einstellen [müssen], dass ein Studium nicht nur zu Beginn des Erwerbslebens absolviert wird, sondern eine Inanspruchnahme von Studienangeboten während des gesamten Berufslebens sinnvoll und notwendig ist". Bislang ist die Öffnung der Hochschulbildung gegenüber der beruflichen Bildung und der Weiterbildung jedoch vor allem über die privaten Hochschulen gelungen. Diese haben sich in den 2000er-Jahren als eine Art komplementäre Erweiterung zum staatlichen Hochschulsystem herausgebildet, indem sie

Im Überblick

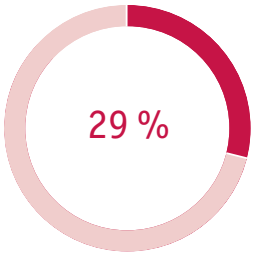
Seit 2011 Rückgang der inländischen Studiennachfrage – Studiennachfrage aus dem Ausland ist wichtiger geworden (F3)

Zahl der Studienanfänger:innen



Internationale Studierende als wichtiges Fachkräftepotenzial (F5)

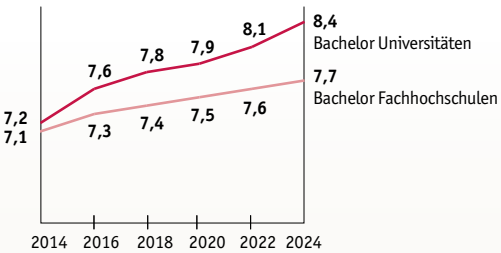
In MINT-Fächern entfallen



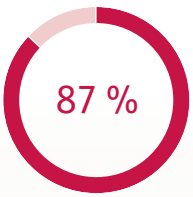
aller Masterabschlüsse und Promotionen auf internationale Studierende

Studiendauer steigt erneut an: Eintritt in den Arbeitsmarkt verschiebt sich immer weiter nach hinten (F4)

Mittlere Gesamtstudiendauer (in Semestern)



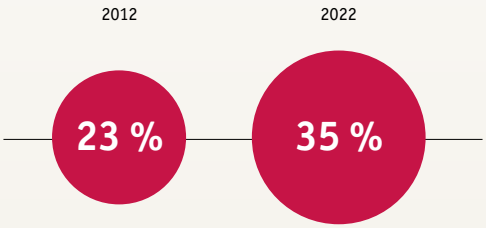
Das weiterbildend orientierte Fernstudium konzentriert sich nach wie vor auf einige wenige Hochschulen (F1)



… aller Fernstudierenden verteilen sich auf nur 20 Hochschulen – abgesehen von der Fernuniversität Hagen nahezu ausnahmslos in privater Trägerschaft

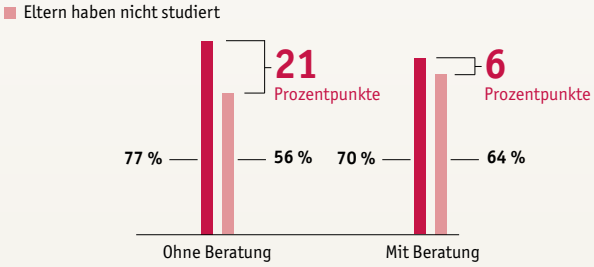
Immer mehr Studienberechtigte fühlen sich über ihre nachschulischen Bildungsoptionen nur unzureichend informiert (F1)

Anteil derer, die sich nur unzureichend informiert fühlen



Individuelle Beratung kann helfen, Bildungsungleichheiten zu verringern (F2)

Studierwahrscheinlichkeit von Abiturient:innen: Effekt individueller Beratungsangebote



F

sehr gezielt Studienangebote für jene Personengruppen geschaffen haben, für die es in der deutschen Hochschullandschaft lange kein ausreichendes oder passendes Angebot gab (**F1**). Hierzu gehört insbesondere das weiterbildend orientierte Studium parallel zu einer fortgesetzten Tätigkeit in einem erlernten Beruf. Die meisten staatlichen Hochschulen, allen voran die Universitäten, sind hingegen weiterhin vor allem Orte der beruflichen Erstqualifizierung junger Erwachsener. Dies hat jedoch auch wettbewerbsrechtliche Gründe, für die es bislang keine ausreichenden Lösungsansätze gibt.

Die Entwicklungen im privaten Hochschulsektor sind nach wie vor sehr dynamisch. Er baut sein Studienangebot stetig weiter aus und hat sich in den vergangenen Jahren neben seinem traditionellen Hauptbetätigungsfeld, den Wirtschaftswissenschaften, zusätzlich weitere Ausbildungsbereiche erschlossen (**F1**). Insgesamt ist der private Hochschulsektor noch nicht gut erforscht. Auf viele bildungspolitisch drängende Fragen, die mit der Privatisierung einhergehen, gibt es deshalb noch keine belastbaren Antworten. Hierzu gehören Fragen zur Studienqualität ebenso wie zur Verwertbarkeit und Anschlussfähigkeit der Abschlüsse, die von privaten Hochschulen verliehen werden.

Mit der Öffnung der Hochschulbildung gegenüber der beruflichen Bildung ergeben sich teilweise auch neue Steuerungsfragen. Hierzu zählen beispielsweise mögliche Nachsteuerungsbedarfe im Dualen Studium. Zwar ist die Datenlage auch hier begrenzt, jedoch scheint im Dualen Studium vor allem das praxisintegrierende Modell zu dominieren (**F1**). Anders als die anderen Modelle im Dualen Studium unterliegt das praxisintegrierende Modell *nicht* dem Berufsbildungsgesetz, das im vornehmlich beruflich organisierten deutschen Arbeitsmarkt die Vergleichbarkeit und Standardisierung beruflicher Ausbildungsinhalte und -abschlüsse regelt und sicherstellt.

Das diesjährige Schwerpunktthema des Bildungsberichts befasst sich mit sozialer Ungleichheit (vgl. **H**). Wie in allen Bildungsbereichen bestehen auch beim Zugang zur Hochschulbildung mit der sozialen Herkunft verbundene Ungleichheiten fort (**F2**). Selbst bei den Schüler:innen, die es erfolgreich bis zur Hochschulreife schaffen, macht die soziale Herkunft nach wie vor einen großen Unterschied. Die empirische Bildungsforschung hat durch die infolge des großen PISA-Schocks entstandenen Längsschnittstudien heute jedoch ein weit besseres Verständnis davon, wie sich diese Ungleichheiten formieren. Unmittelbar damit verbunden ist, dass die Forschung heute besser dazu in der Lage ist, der Bildungspolitik steuerungsrelevantes Wissen darüber zur Verfügung zu stellen, wie sich die Ungleichheiten in der Bildung bearbeiten ließen.

Für den Übergang ins Studium lässt sich festhalten, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede – anders als an vorangegangenen Gelenkstellen des Bildungssystems – nur noch wenig mit Leistungsunterschieden zu tun haben (**F2**). Vielmehr werden nachschulische Bildungsentscheidungen je nach sozialer Herkunft sehr unterschiedlich getroffen. Dass sich hier mit besseren Informationen und Beratungsangeboten bildungspolitisch ansetzen lässt, zeigen wissenschaftliche Interventionsstudien (**F2**). So reichte in einer in Berlin durchgeführten Studie bereits ein 20-minütiger Informationsworkshop aus, um die Studierwahrscheinlichkeit von Schüler:innen aus Nichtakademiker:innenfamilien deutlich zu erhöhen (Ehlert et al., 2017; Peter et al., 2018, 2021). In Nordrhein-Westfalen erzielten individuelle Beratungsangebote eindrückliche Effekte. Dadurch verringerten sich die Unterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit von Kindern aus studierten und nichtstudierten Elternhäusern von 21 auf nur noch 6 Prozentpunkte (Erdmann et al., 2022). Auch die Regelungen des BAföG – des wohl wichtigsten bildungspolitischen Instruments, um das Studieren unabhängig(er) von den finanziellen Möglichkeiten der Familien zu machen – scheinen nicht klar genug zu sein. Dies führt dazu, dass trotz Anspruch häufig kein BAföG beantragt wird (Riedmiller & Strobl, 2025). Hier reichten in einer neuen wissenschaftlichen Studie ebenfalls wenige gut aufbereitete Informationen aus, damit mehr anspruchsberechtigte Studierende BAföG beantragten (Riedmiller, 2025).

Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter

G

Die Weiterbildung und das lebenslange Lernen Erwachsener sollen, so lässt es sich übergreifend formulieren, eine kontinuierliche Beschäftigungsfähigkeit ermöglichen, gesellschaftliche Partizipation fördern und die individuelle Entfaltung und Selbstregulationsfähigkeit unterstützen. Der demografische Wandel und die fortdauernde Zuwanderung, die digitale und sozialökologische Transformation des Beschäftigungssystems und die wachsende kulturelle Vielfalt machen berufliche, allgemeine und auch politische Weiterbildung zu einer unabdingbaren Notwendigkeit.

Im Unterschied zu Schule, Hochschule und beruflicher Erstausbildung ist Weiterbildung enger an Veränderungen in den Lebens- und Arbeitswelten ihrer Adressat:innen gebunden und erfüllt vielfältige Funktionen: Sie wirkt kompensatorisch, etwa beim Erwerb grundlegender Kultur- und Sprachkompetenzen oder beim Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen, ergänzt und vertieft arbeitsplatzbezogene Fertigkeiten und unterstützt berufliche Weiterentwicklung sowie gesellschaftliche Teilhabe. Umfang, Ausrichtung und Reichweite von Weiterbildungsangeboten ergeben sich aus dem Zusammenspiel individueller und organisationaler Bildungsbedarfe, institutioneller Angebotsstrukturen und politischer Steuerung.

Bereits der vorangegangene Bildungsbericht hat gezeigt, dass eine institutionell vielfältige und flexibel agierende Weiterbildungslandschaft auf steigende und sich teils schnell ändernde Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Adressat:innen reagiert. Doch trotz einer insgesamt hohen Weiterbildungsbeteiligung bestehen deutliche Unterschiede in der Teilnahme nach formaler Qualifikation, Erwerbsstatus, Alter und betrieblichem Kontext fort. Zudem kann derzeit die Frage nicht beantwortet werden, ob die Weiterbildung thematisch hinreichend passgenaue Angebote unterbreitet, die helfen können, dem Fachkräftemangel zu begegnen.

Dabei zeigen sich teils neue, teils andauernde Herausforderungen. Dass Weiterbildung einen wesentlichen Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit der Erwerbsbevölkerung leistet, ist vielfach belegt; gleichzeitig vernachlässigen die gegenwärtigen Anbieter- und Angebotsstrukturen bestimmte Gruppen wie ältere oder gering qualifizierte Beschäftigte sowie Menschen mit Grundbildungsbedarfen. Weiterbildung befördert die gesellschaftliche Integration von Zugewanderten, und dies im internationalen Vergleich besonders erfolgreich; gleichzeitig haben die Integrationsangebote deutliche Einschränkungen durch haushaltspolitische Entscheidungen erfahren. Weiterbildung befördert die individuelle Entfaltung und parallel dazu zeigen sich bei bestimmten Adressat:innengruppen bereits im mittleren Erwachsenenalter Anzeichen für eine sich verfestigende Distanz zur Weiterbildungsteilnahme. Einige dieser Herausforderungen werden bereits seit Längerem bildungs- und arbeitsmarktpolitisch adressiert, andere werden bislang vernachlässigt wie z. B. die digitale Teilhabe. Zudem werden politische Initiativen nicht immer streng evaluiert, sodass sich ihre Wirksamkeit nicht verlässlich beurteilen lässt.

Das folgende Kapitel beleuchtet auf der systemischen Ebene die Anbieter und das Angebot der Weiterbildung (**G1**). Anschließend wird die Nutzung von Weiterbildung anhand des individuellen Teilnahmeverhaltens (**G2**) dargestellt. Der Indikator **G3** widmet sich dem Weiterbildungspersonal als einem wesentlichen Faktor für die Qualität der Weiterbildung. Abschließend werden öffentliche und private Ausgaben für Weiterbildung erstmals umfassend im Nationalen Bildungsbericht betrachtet (**G4**).

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als G1

Anbieter und Angebote der Weiterbildung

Die institutionelle Struktur der Weiterbildung befindet sich in einem kontinuierlichen Wandel, ablesbar unter anderem an neuen Angebotsformaten, veränderten Marktanteilen und dem Verschwinden bzw. der Neugründung von Weiterbildungsanbietern. So zeigte der letzte Bildungsbericht u. a., dass Weiterbildungsangebote, beschleunigt durch die Corona-Pandemie, zunehmend digital umgesetzt werden, die Einbrüche bei Präsenzveranstaltungen aber z. B. von Volkshochschulen weniger schnell ausgeglichen werden konnten als von anderen Anbietern. Während die institutionelle Vielfalt häufig als ein Garant für die schnelle Reaktionsfähigkeit des Weiterbildungssystems betrachtet wird, wird die Fragilität der institutionellen Strukturen oft übersehen. Beträchtlich sind dabei die Herausforderungen für die Steuerung in der Weiterbildung, etwa mit Blick auf die Koordination des Handelns privater und staatlicher Akteure, die Sicherung der Transparenz des Angebots oder den Abbau ungleicher Teilhabechancen (OECD, 2021). Im Folgenden werden zunächst Strukturen der Weiterbildungslandschaft und ihr Wandel sowie thematische Profile von Weiterbildungsangeboten beleuchtet. Besondere Beachtung finden sodann Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung, die als größtes Weiterbildungssegment in den vergangenen Jahren verstärkte politische Aufmerksamkeit gefunden hat, auch aufgrund teils erheblicher Einschränkungen des Angebots. Abschließend wird das Gesamtprogramm Sprache der Bundesregierung betrachtet, das einen Angebotsbereich prägt, der stark von Zuwanderungsdynamiken und ihrer politischen Steuerung abhängt, mit Folgen für das Marktverhalten öffentlicher, gemeinnütziger und kommerzieller Anbieter.

Weiterbildungslandschaft und realisierte Angebote

Große institutionelle Vielfalt der Weiterbildungslandschaft …

Weiterbildung wird von einer Vielzahl öffentlicher, gemeinwohlorientierter und privater Anbieter getragen. Die letzte umfassende Einrichtungserhebung konnte im Jahr 2021 fast 60.000 Weiterbildungsanbieter, einschließlich Soloselbstständiger, identifizieren (Schrader & Martin, 2021). Hinzu kommen jährlich schwankend zwischen 900.000 und 1,1 Millionen Betriebe, die ihren Beschäftigten Weiterbildung ermöglichen. Zum Umfang und zum Marktanteil digitaler Lern- und Bildungsplattformen, die in der öffentlichen Diskussion wachsende Aufmerksamkeit erfahren, liegen bisher keine belastbaren Daten vor.[1] Non-formale Weiterbildung[G] wird von nahezu allen Anbietern bereitgestellt, während formale Weiterbildung[G] zumeist durch Institutionen mit Bildungsauftrag oder Arbeitsmarktnähe erfolgt (z. B. Hochschulen, Kammern, Schulen des Zweiten Bildungswegs; **G2**).

… mit wachsendem Stellenwert betrieblicher Weiterbildung

Marktanteile von Weiterbildungsanbietern lassen sich anhand realisierter Angebote schätzen. Laut Adult Education Survey (AES)[D] entfielen bei den 18- bis unter 70-Jährigen im Jahr 2022 77 % aller non-formalen Weiterbildungsaktivitäten auf den betrieblichen Bereich[M]. Individuell berufsbezogene Aktivitäten machten 7 %, nichtberufsbezogene 16 % aus (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Sowohl hinsichtlich der investierten Zeit als auch der Anzahl der Aktivitäten zeigt sich im zeitlichen Verlauf eine Verschiebung hin zur betrieblichen Weiterbildung (**Tab. G1-1web**), in der arbeitsplatzbezogene Qualifizierungen, nicht aber Aufstiegsqualifizierungen im Vordergrund stehen (Hennrich & Schaller, 2025; **Abb. G1-1**).

77 % der non-formalen Aktivitäten im betrieblichen Kontext

Mit dem AES lässt sich in aggregierten Kategorien (ISCED-Fields)[M] und differenziert für non-formale und informelle Aktivitäten[G] betrachten, zu welchen Themen-

1 *Für eine ausführliche Beschreibung der Digitalität des Weiterbildungsangebots und seine Verteilung auf unterschiedliche Anbietertypen siehe Indikator G1 im Bildungsbericht 2024.*

bereichen sich Personen im beruflich-betrieblichen Kontext oder aus privaten Gründen (nichtberufsbezogen)[M] weitergebildet haben.

Etwa jede 4. betriebliche Weiterbildungsaktivität entfiel im Jahr 2022 auf grundlegende arbeitsplatz- und organisationsbezogene Kompetenzen (13,5 %) sowie (gesetzlich vorgeschriebene) Arbeitsschutzunterweisungen (13 %) (**Abb. G1-1**). Nach der aufgewendeten Zeit entfallen 29 % auf arbeitsplatzbezogene Kompetenzen und 4 % auf Arbeitsschutz (**Tab. G1-3web**). Der hohe Stellenwert dieser beiden Themenbereiche deckt sich mit Befunden aus Betriebsbefragungen wie dem Continuing Vocational Training Survey (CVTS)[D] (Statistisches Bundesamt, 2022a). Weitere 9 % der Aktivitäten und 8 % der Weiterbildungszeit entfallen auf Computer- und Softwareanwendungen (**Abb. G1-1**, **Tab. G1-3web**). Diese werden häufiger von Personen mit hoher formaler Bildung sowie von Personen zwischen 35 und unter 65 Jahren genannt, seltener hingegen von Personen mit geringer formaler Bildung oder Personen in Berufen mit manuellen Tätigkeiten (**Tab. G1-4web**). Aktivitäten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung spielen im betrieblichen Kontext nur eine marginale Rolle (0,3 %) (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, G2; **Tab. G1-2web**). Der Stellenwert der übrigen Themenbereiche ergibt sich aus Unterschieden in der betrieblichen Weiterbildungskultur zwischen Branchen (z. B. Gesundheitswesen versus Verkehrswesen) sowie den arbeitsplatz- und berufsspezifischen Anforderungen an den jeweiligen Arbeitsplätzen. Aufgrund zu geringer Fallzahlen und eingeschränkter Informationen zu Betriebs- und Arbeitsplatzmerkmalen im AES lassen sich hierzu jedoch keine differenzierten Auswertungen vornehmen.

Etwa jede 4. betriebliche Weiterbildungsaktivität entfällt auf grundlegende arbeitsplatzbezogene Maßnahmen und den Arbeitsschutz …

… und fast jede 10. auf Computer-/Softwareanwendungen

Nichtberufsbezogene non-formale Weiterbildung, die zumeist von gemeinnützigen, staatlichen und kommerziellen Weiterbildungsanbietern vorgehalten und von den Erwachsenen selbst finanziert wird (**G4**), ist laut AES stark konzentriert auf einige wenige Themenbereiche. 64 % dieser Aktivitäten finden in den Bereichen Sprachen (16 %), Sport (14 %), Kunst, Medien und Musik (13 %), Gesundheit (11 %) sowie Verkehr[2] (10 %) statt. Hinzu kommt der Themenbereich Politik und Gesellschaft mit 6 % aller Weiterbildungsaktivitäten (**Abb. G1-1**).

Nichtberufsbezogene kursförmige Weiterbildung ist inhaltlich homogener …

Informelle Lernaktivitäten sind breiter gefächert und variieren je nach beruflicher oder privater Motivation (**Tab. G1-5web**). Beruflich motivierte informelle Weiterbildungsaktivitäten entfallen häufig auf Themenbereiche wie Ingenieurwesen, Technik (10 %), Handel, Marketing, Rechnungswesen (9 %) und medizinische Themen (8 %). Dies verweist auf berufsfeldspezifische Unterschiede in der Art und Intensität, mit der informelles Lernen genutzt wird. Mit 9 % entfällt unter beruflich motivierten Lernaktivitäten erneut ein hoher Anteil auf Computer- und Softwareanwendungen. Privat motivierte informelle Lernaktivitäten entfallen häufig auf Themenbereiche wie Sprachen (10 %), Ingenieurwesen, Technik (9 %), Politik und Gesellschaft (8 %) sowie Kunst, Medien und Musik (7 %) oder Geschichte (7 %) (**Tab. G1-5web**).

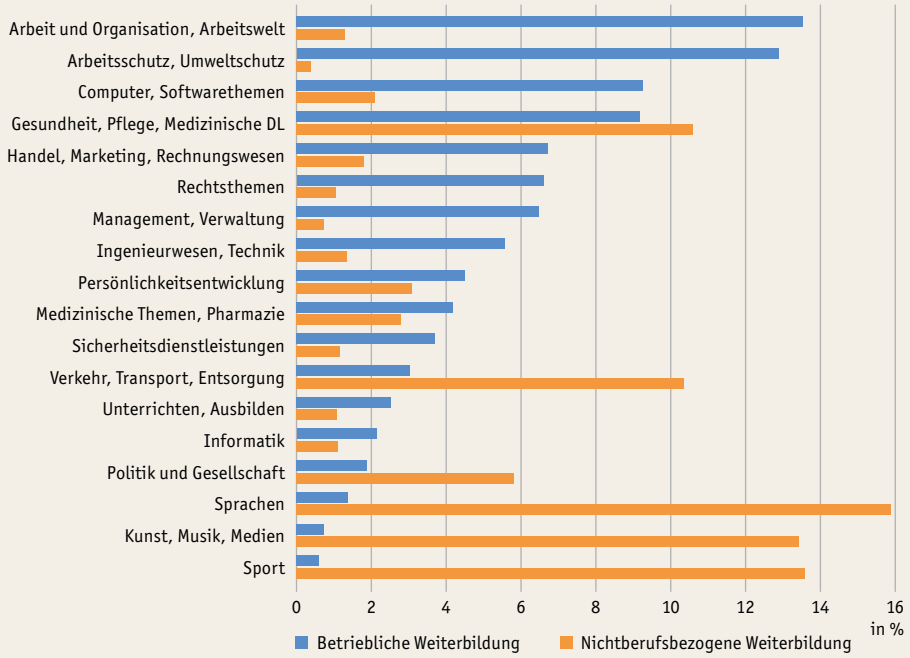
… und informelle Weiterbildung thematisch breiter gefächert

Insgesamt erlauben diese Daten trotz ihres hohen Aggregationsniveaus Rückschlüsse auf thematische Schwerpunkte realisierter Weiterbildungsaktivitäten, differenziert nach Weiterbildungssegmenten. Zentrale Bereiche der allgemeinen Weiterbildung, etwa die Familien- oder Altersbildung, bleiben jedoch abgeschattet. (Meta-) Datenbanken und Lernplattformen wie meinNOW, InfoWeb Weiterbildung oder der vhs-Kursfinder bieten grundsätzlich das Potenzial, kursförmige Angebote differenzierter nach Segmenten, Zielgruppen und regionalen Kontexten abzubilden und zu analysieren. Deren wissenschaftliche Nutzung erfordert jedoch eine bessere Zugänglichkeit, eine stärkere Standardisierung der Datenbankinfrastruktur sowie die Entwicklung geeigneter Klassifikationssysteme und Codierverfahren (Reichart et al., 2024). Im Bereich

Datenbanken und Erfassung digitalen Lernverhaltens bieten noch zu erschließendes Potenzial für Forschung und Bildungsberichterstattung

2 *Hierunter fällt unter anderem der Erwerb eines Führerscheins.*

Abb. G1-1: Themenbereiche (ISCED-Fields)* non-formaler Weiterbildungsaktivitäten nach Segment der Weiterbildung 2022 (in %)



* *Dargestellt sind nur Themenbereiche mit einem Anteil von über 2 % in beiden Segmenten. Themenbereiche individuell-berufsbezogener Weiterbildung sind **Tab. G1-2web** zu entnehmen.*

Fallzahlen: Betriebliche Weiterbildung: n = 11.530, Nichtberufsbezogene Weiterbildung: n = 3.119

Quelle: AES 2022 (BMBF, 2024; doi:10.4232/1.14234), gewichtete Daten, eigene Berechnungen **→ Tab. G1-2web**

informeller Lernaktivitäten steigen die Lernmöglichkeiten gestützt durch generative KI, wie ChatGPT, in den letzten Jahren kontinuierlich an. Auch diese Aktivitäten werden bislang noch nicht zufriedenstellend erfasst. Insgesamt fehlt es an belastbaren empirischen Grundlagen, um beurteilen zu können, inwieweit das Weiterbildungsangebot den Fachkräftemangel in ausgewählten Beschäftigungsfeldern gezielt adressiert. Darüber hinaus besteht ein Forschungsdefizit zu der Frage, unter welchen Bedingungen (non-) formale und informelle Lernaktivitäten, auch in ihrem Zusammenwirken, zur Deckung spezifischer Arbeitsmarktbedarfe sowie zur Gestaltung individueller Erwerbs- und Lebensverläufe beitragen (Seegers & Zeyer-Gliozzo, 2025).

Weiterbildungsangebote betrieblicher Anbieter

Betriebe unterstützen Weiterbildung in unterschiedlichen Formaten, von Kursen und Seminaren bis hin zu Lernprozessen am Arbeitsplatz. Über Strukturen und Arbeitsweisen betrieblicher Weiterbildung entscheiden Unternehmen in eigener Verantwortung, teils in Abstimmung mit Betriebs- und Personalräten oder auf der Basis tarifvertraglicher Vereinbarungen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, H1). Gleichzeitig wird dieses Weiterbildungssegment durch Gesetze, die Arbeitslosenversicherung oder Förderprogramme staatlich adressiert und öffentlich (ko)finanziert (**G4**).

2024 weiterhin weniger Betriebe weiterbildungsaktiv (44 %) als 2019 (55 %)

Die Corona-Pandemie führte zu dem stärksten Rückgang weiterbildungsaktiver Betriebe seit Beginn der 2000er-Jahre (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, G1). Laut IAB-Betriebspanel (D) waren auch im 1. Halbjahr 2024 mit 44 % weniger Betriebe weiterbildungsaktiv (M) als 2019 (55 %) (**Abb. G1-2**, **Tab. G1-6web**). Das im Vergleich zur Vor-Corona-Zeit anhaltend niedrigere Weiterbildungsengagement der Betriebe steht im Widerspruch zum wahrgenommenen, konstant steigenden Weiter-

bildungs- und Qualifizierungsbedarf (Hohendanner et al., 2025). Immerhin war mehr als jeder 3. Betrieb (37 %), der in den kommenden beiden Jahren einen großen Bedarf an Weiterbildung und Qualifizierung erwartet, im 1. Halbjahr 2024 nicht weiterbildungsaktiv (**Tab. G1-6web**).

Weiterbildungsengagement in den meisten Branchen eingeschränkt …

In den meisten Branchen ist der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe geringer als im Jahr 2019. Besonders in der Investitions- und Gebrauchsgüter- sowie Produktionsgüterindustrie, im Baugewerbe, im Handel einschließlich der Kfz-Reparatur sowie im Gastgewerbe und in den sonstigen Dienstleistungen liegt das Weiterbildungsengagement 21 bis 40 % unter dem Niveau von 2019 (**Abb. G1-2**, **Tab. G1-6web**). Nur in den Bereichen Verbrauchsgüter und Land-/Forstwirtschaft war der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe höher als 2019. Vor allem Kleinstbetriebe (34 %) liegen weiterhin deutlich unter dem Niveau von 2019 (45 %), während größere Betriebe fast vollständig ihr Ausgangsniveau erreicht haben (**Tab. G1-6web**). Ein Blick auf die Beschäftigtenstruktur zeigt, welche Betriebe besonders stark betroffen sind: Betriebe mit einem sehr hohen Anteil an Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten, die keine berufliche Ausbildung erfordern, waren 2024 deutlich seltener weiterbildungsaktiv (16 %) als 2019 (34 %) (**Tab. G1-6web**).

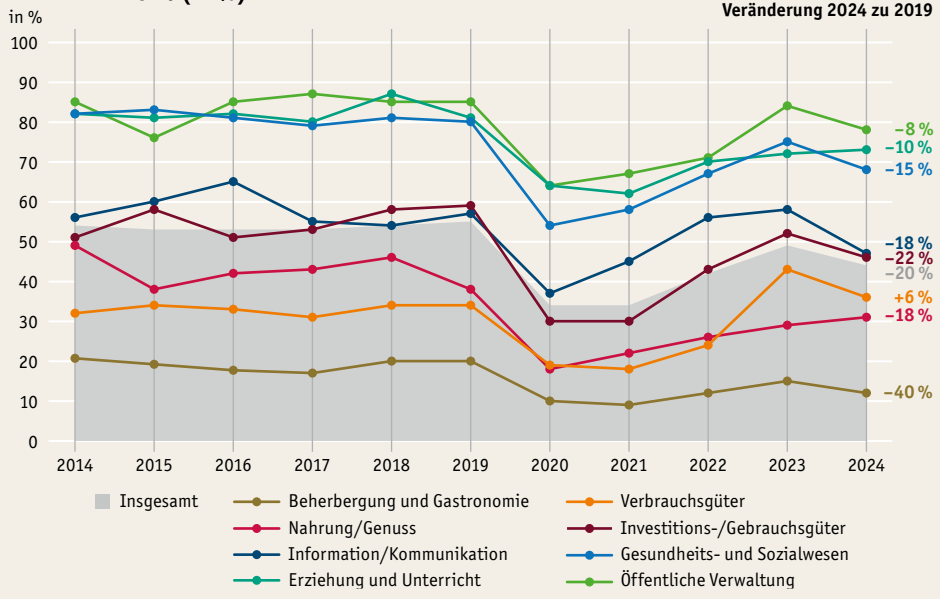
… Betriebe mit vielen Beschäftigten in einfachen Tätigkeiten sind besonders betroffen

Weiterbildungsformate in Betrieben haben sich weiter ausdifferenziert

Die Weiterbildungsformate in weiterbildungsaktiven Betrieben haben sich nach 2019 weiter ausdifferenziert. Der Einsatz selbstgesteuerter Lernformen hat besonders stark zugenommen (2024: 45 %, 2019: 26 %), was vor allem auf die Ausweitung von Onlineformaten zurückzuführen ist. Auch der CVTS konnte eine deutliche Ausweitung selbstgesteuerter Lernformate im Zuge der Corona-Pandemie dokumentieren (Statistisches Bundesamt, 2022a). Der gestiegene Anteil sonstiger Maßnahmen (2024: 23 %; 2019: 9 %) weist auf eine Veränderung bei den Weiterbildungsformaten hin, die mit der Fragestellung im IAB-Betriebspanel nicht präzise erfasst wird. Welche Formate Betriebe ihren Beschäftigten anbieten, variiert nach Betriebsgröße und anderen betrieblichen Merkmalen (**Tab. G1-7web**, **Tab. G1-8web**).

Analysen auf Basis der National Educational Panel Study (NEPS) D und des Linked Personnel Panel D zeigen, dass Beschäftigte ohne Berufsabschluss von Betrieben deut-

Abb. G1-2: Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe nach ausgewählten Branchen 2014 bis 2024 (in %)



Quelle: IAB-Betriebspanel (Bellmann et al., 2026; doi: 10.5164/IAB.IABBP9324.de.en.v1), gewichtete Daten, eigene Berechnungen

→ *Tab. G1-6web*

Gering Qualifizierte erhalten seltener betriebliche Unterstützung und nehmen daher seltener teil

lich seltener eine zeitliche oder finanzielle Weiterbildungsunterstützung erhalten als Beschäftigte mit Berufs- oder Hochschulabschluss (Goetz et al., 2024; Heß & Leber, 2025, **G2**). Wird Unterstützung gewährt, unterscheiden sich die Teilnahmequoten der 3 Gruppen jedoch kaum (Heß & Leber, 2025). Darüber hinaus lassen mehrere Vignettenexperimente erwarten, dass die Weiterbildungsbereitschaft von Individuen durch finanzielle Anreize beeinflusst werden kann, insbesondere durch eine Übernahme der Weiterbildungskosten durch Arbeitgeber:innen oder den Staat (Käpplinger et al., 2026; Osiander & Stephan, 2020). Die Beschäftigtenqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit, die zuletzt durch das Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung ausgeweitet wurde, kann einen Beitrag zum Abbau qualifikationsbezogener Ungleichheiten leisten. Sie beschränkt sich jedoch auf die Vermittlung allgemeiner, auf dem Arbeitsmarkt verwertbarer Qualifikationen und ist voraussetzungsreich, da die Weiterbildungsmaßnahme und der durchführende Träger zertifiziert sein müssen und die Mindestdauer der Maßnahme 120 Stunden beträgt (Biermeier et al., 2023). So wird trotz eines Anstiegs der Eintritte im Jahr 2025 bislang nur ein kleiner Teil der Beschäftigten erreicht (**Tab. G1-9web**, **Tab. G1-10web**, **Tab. G1-11web**).

Mehrere politische Programme mit bislang unklarer Wirkung auf das betriebliche Weiterbildungsengagement

Neben der Beschäftigtenqualifizierung zielen aktuelle politische Initiativen auf die Unterstützung von Betrieben bei Planung, Beratung, Vernetzung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten, etwa durch die Förderung von Weiterbildungsverbünden und Weiterbildungsmentor:innen. Die hierzu beauftragten Evaluationen bewerten die Programme zwar überwiegend positiv, bislang fehlen jedoch kausale Belege für ihre Wirksamkeit bei der Steigerung des betrieblichen Weiterbildungsengagements von kleinen und mittleren Unternehmen oder der Weiterbildungsbeteiligung der adressierten Zielgruppen (Becker et al., 2025; Durdel et al., 2025). So bleibt offen, ob diese projektfinanzierten Maßnahmen geeignet sind, dauerhafte Strukturen zur Reduktion strukturell selektiver Weiterbildungsbeteiligung in Betrieben zu etablieren.

Integration als Aufgabe der Anbieter von Weiterbildung

Bundesweit vielfältiges Deutschsprachförderangebot …

… mit lückenhafter Datenlage

Zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit, gesellschaftlicher Partizipation und individueller Entfaltung werden für Geflüchtete, Personen mit Einwanderungsgeschichte und sozial benachteiligte Gruppen staatlich (mit)finanzierte Weiterbildungsangebote bereitgestellt, die von unterschiedlichen Trägern umgesetzt werden. Darunter fallen Integrationskurse[3] und Berufssprachkurse[4], die gemeinsam das „Gesamtprogramm Sprache" der Bundesregierung bilden. Eine Herausforderung für die Berichterstattung bleibt, dass vielfältige weitere Integrations- und Sprachförderangebote bestehen, die entweder über den Europäischen Sozialfonds (ESF), den Bund, die Länder, die Bundesagentur für Arbeit oder von Privatpersonen finanziert werden. Mehrere Länder (u. a. Hessen, Nordrhein-Westfalen) haben in den letzten 15 Jahren Integrationsgesetze verabschiedet, über die Deutschkurse förderfähig sind.[5] Diese Angebotsvielfalt lässt sich weiterhin in ihrer Gesamtheit nicht datengestützt abbilden. Vor diesem Hintergrund ist eine Beurteilung der regionalen Verzahnung der Angebote unterschiedlicher Akteure nicht möglich. Dies erschwert auch Wirkungsanalysen, da nicht voll erfasst ist, wer an welchen Angeboten teilgenommen und diese erfolgreich abgeschlossen hat.

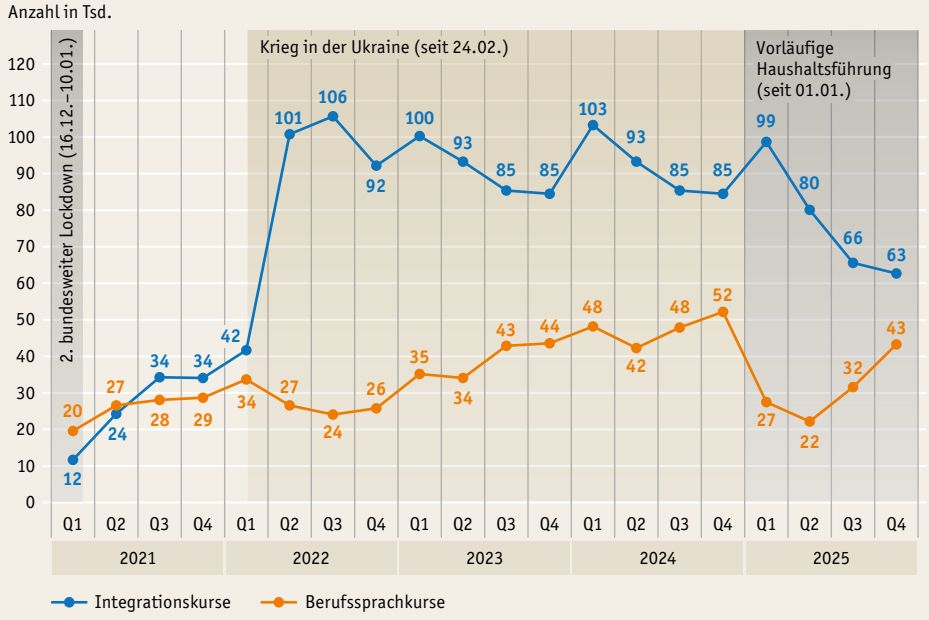
Monatliche Kennzahlen zum Gesamtprogramm Sprache liefern die Integrationskursgeschäftsstatistik D und die Statistik der Berufssprachkurse D. Das Ange-

3 Integrationskurse umfassen einen Deutschsprachkurs mit dem Zielsprachniveau B1 und einen Orientierungskurs, der Alltagswissen sowie deutsche Geschichte und Kultur vermittelt. Verschiedene Kursarten richten sich an unterschiedliche Zielgruppen.

4 Berufssprachkurse bauen meist auf Integrationskursen auf und haben verschiedene Zielsprachniveaus (A2 bis C2). Spezielle Kurse vermitteln fachspezifische Inhalte (Einzelhandel, Gewerbe/Technik) oder bereiten auf die Anerkennung beruflicher Abschlüsse vor (akademische Heil- oder Gesundheitsfachberufe).

5 Voraussetzung ist zumeist, dass keine anderweitigen bundesweit finanzierten Deutschkurse zugänglich sind.

Abb. G1-3: Neue Kursteilnehmende in Integrations- und Berufssprachkursen 2021 bis 2025



Quelle: BAMF, Aktuelle Zahlen (Abfragestand 01.04.2026), Daten der Integrationskursgeschäftsstatistik und Statistik der Berufssprachkurse, eigene Darstellung

→ ***Tab. G1-13web***

bot hängt insbesondere von dem Ausmaß der Zuwanderung (vgl. **A1**), gesetzlichen Bestimmungen (Asylgesetz und Aufenthaltsgesetz) sowie der Haushaltslage ab (**G4**). Seit dem Beginn des Kriegs in der Ukraine sind die Integrationskursteilnahmen stark angestiegen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, G1). Im Jahr 2024 nahmen zum 2. Mal in Folge über 360.000 Personen an Integrationskursen teil. Auch die Berufssprachkurse erreichen 2024 mit rund 190.000 Teilnehmenden einen Höchststand (**Abb. G1-3**, **Tab. G1-12web**). Auf die von der vorangegangenen Bundesregierung mit dem Job-Turbo Anfang 2024 eingeführten Job-Berufssprachkurse[6] zur Beschleunigung des Arbeitsmarkteinstiegs entfiel mit 2,4 % im Jahr 2024 nur ein geringer Anteil der insgesamt 10.820 begonnenen Berufssprachkurse (**Tab. G1-14web**).

2024 mehr als 550.000 Teilnehmende im Gesamtprogramm Sprache

Im Zuge der vorläufigen Haushaltsführung war es ab dem 1. Januar 2025 überwiegend nur noch möglich, arbeitsplatzbezogene Berufssprachkurse sowie B2-Berufssprachkurse durchzuführen. Dies führte zu längeren Wartezeiten für Teilnehmende sowie zu erheblicher Planungsunsicherheit bei Trägern, Einrichtungen und Lehrkräften, insbesondere infolge verzögerter Auszahlungen. Das ohnehin bestehende betriebswirtschaftliche Risiko von Weiterbildungseinrichtungen bei einer Beteiligung am Gesamtprogramm Sprache (**G3**) wurde dadurch weiter erhöht. Zugleich könnten sich die Integrations- und Arbeitsmarktchancen der Zielgruppe temporär verschlechtert haben, da eine Teilnahme an Berufssprachkursen mit einer auf langfristige Sicht erhöhten Wahrscheinlichkeit sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, Ausbildung oder beruflicher Weiterbildung einhergeht (Baderschneider et al., 2025). Die Streichung der C1-/C2-Kurse dürfte den Zugang zu qualifizierten Tätigkeiten zusätzlich erschwert haben; auch das Potenzial überregionaler Onlinekurse blieb ungenutzt (**Tab. G1-15web**). Offen bleibt, ob und inwieweit andere öffentliche Träger (z. B. die

Deutliche Einschränkung des Berufssprachkursangebots während vorläufiger Haushaltsführung im Jahr 2025 …

… mit unklaren Folgen für den Integrationserfolg

6 *Job-Berufssprachkurse sind mit 100 bis 150 Unterrichtseinheiten deutlich kürzer als reguläre Berufssprachkurse, werden berufsbegleitend durchgeführt und schließen nicht mit dem DTB ab.*

Bundesagentur für Arbeit) fehlende Mittel kompensierten. Erfolgte dies in Form kurzfristig umgesetzter Angebote ohne curriculare Standardisierung, ausreichende Kursdauer, institutionelle Qualitätsvorgaben und ohne die Möglichkeit, ein Sprachzertifikat zu erwerben, besteht das Risiko geringerer Wirksamkeit der Sprachförderung (Marbach et al., 2025; **G4**).

Bis 2024 weitgehend stabile bundesweite Trägerstruktur

Die Zahl der zugelassenen Integrationskursträger ging während der Corona-Pandemie zurück, steigt aber seitdem wieder kontinuierlich und lag 2024 bei 1.615 (**Tab. G1-16web**). Für Berufssprachkurse waren 1.109 Träger zugelassen (**Tab. G1-17web**). Bundesweit sind in einem Großteil der Regionen Träger vorhanden (BAMF, 2025). Mit einem Anteil von 33 % bei den Integrationskursen und 30 % bei den Berufssprachkursen sind Volkshochschulen der größte Anbietertyp. Absolut betrachtet sind allerdings rund 200 Volkshochschulen weniger für Berufssprachkurse zugelassen als für Integrationskurse. Dies könnte mit Vergabe- und Zulassungsentscheidungen zusammenhängen. Im Jahr 2024 entfielen im Durchschnitt 31 % der Einnahmen von Volkshochschulen mit Integrationskursen auf BAMF-Mittel; bei jeder 10. Einrichtung lag der Anteil über 50 % (**Tab. G1-18web**). Für diese Einrichtungen ergeben sich daraus große Herausforderungen: die Sicherung eines vielfältigen Angebots in der Breite, eine flexible Finanzierung, eine tragfähige Organisationsstruktur sowie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Festanstellungen und Honorartätigkeiten – auch vor dem Hintergrund aktueller sozialversicherungsrechtlicher Regelungen zur Scheinselbstständigkeit (**G3**).

Jeder dritte Träger ist eine Volkshochschule …

… die sich durchschnittlich zu 31 % über BAMF-Mittel finanzieren

Methodische Erläuterungen

Segmente der Weiterbildung
Eine Aktivität wird als betriebliche Weiterbildung klassifiziert, wenn sie ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit stattfand oder eine bezahlte Freistellung für die Aktivität vorlag oder anfallende Kosten zumindest anteilig vom/von der Arbeitgeber:in übernommen wurden. Wenn keines dieser Kriterien erfüllt wird, ist die Aktivität eine individuell berufsbezogene Weiterbildung, sofern die Teilnahme aus überwiegend beruflichen Gründen erfolgt. Erfolgt die Teilnahme aus vorrangig privaten Gründen, zählt sie zu den nichtberufsbezogenen Weiterbildungen.

Klassifizierung von Weiterbildungsaktivitäten (ISCED-Fields)
Für eine ausführliche Beschreibung des Vorgehens s. Kantar Public (2018, Weiterbildungsverhalten in Deutschland AES 2016. Materialband 4 Codierung nach ISCED-Fields). Im AES 2022 konnten 5 % der informellen und 9 % der non-formalen Aktivitäten keinem Ausbildungsfeld zugeordnet werden. Diese Aktivitäten wurden in den hier berichteten Analysen ausgeschlossen. Die personenbezogenen Auswertungen und darauf gestützte Aussagen verändern sich durch diesen Ausschluss nicht.

Betriebliche Weiterbildungsaktivität (IAB-Betriebspanel)
Ein Betrieb gilt als weiterbildungsaktiv, wenn Beschäftigte für Maßnahmen der Weiterbildung freigestellt werden oder für die Weiterbildung die Kosten ganz oder teilweise vom Betrieb übernommen wurden. Der Bezugszeitraum ist jeweils das 1. Geschäftshalbjahr der dargestellten Jahre. Die Anzahl der Betriebe basiert auf der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit, die für die Stichprobenziehung des IAB-Betriebspanels genutzt wird.

Teilnahme an Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als G2

Die Teilnahme an organisierter und informeller[G] Weiterbildung gilt national wie im internationalen Vergleich als Kernindikator für die Leistungsfähigkeit von Weiterbildungssystemen und für die Bildungsbereitschaft der Bevölkerung im Erwachsenenalter. Denn die Teilnahme an Weiterbildung erfolgt in weiten Teilen freiwillig und erwünschte gesellschaftliche, organisationale und individuelle Wirkungen können sich nur dann einstellen, wenn Angebote auch genutzt werden. Deutschland hat sich im Rahmen des European Pillar of Social Rights Action Plan zum Ziel gesetzt, die jährliche Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren bis 2030 auf 65 % zu steigern. Im Jahr 2022 lag die Beteiligung laut dem Adult Education Survey[D], der für diesen Benchmark herangezogen wird, bei 54 %. Dass sich die Bundesregierung dieses Ziel gesetzt hat, lässt sich mit dem Mangel an Fachkräften, dem steigenden Anteil an Personen ohne Schulabschluss oder mit geringen Lese- und Sprachkompetenzen sowie mit den Anforderungen begründen, die mit der digitalen und der sozial-ökologischen Transformation am Arbeitsplatz und im Alltag einhergehen. Vor diesem Hintergrund liegt die Aufmerksamkeit im Folgenden auf unausgeschöpften Potenzialen. Neben sozialen Ungleichheiten in der Teilnahme an non-formaler[G] Weiterbildung wird die Nutzung digitaler Lernformate, die Teilnahme am Zweiten Bildungsweg und an der höherqualifizierenden Berufsbildung betrachtet.

Beteiligung an non-formalen Bildungsaktivitäten

63 % der 25- bis unter 66-Jährigen haben sich innerhalb der letzten 5 Jahre non-formal weitergebildet ...

... 16 % sind langfristig weiterbildungsabstinent

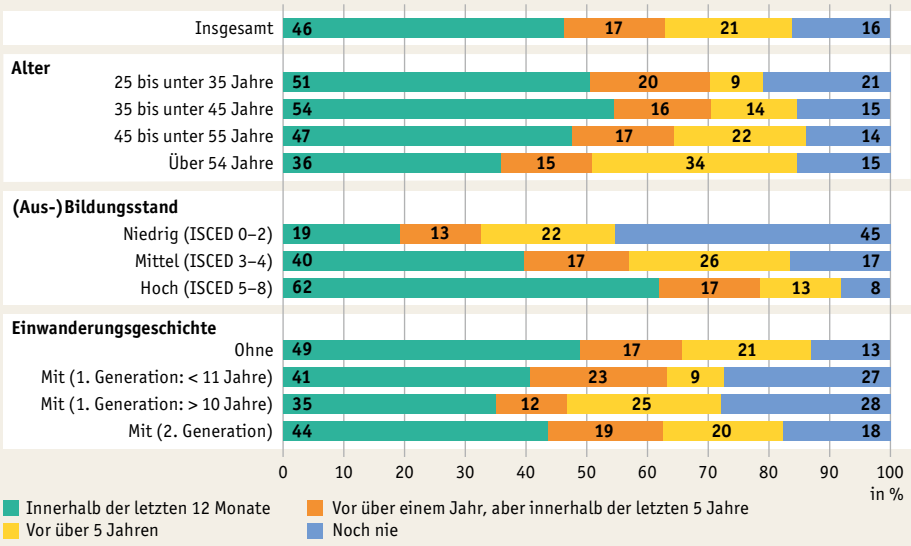
Unausgeschöpfte Potenziale der Weiterbildungsbeteiligung lassen sich mit dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)[D] aus dem Jahr 2023 ausweisen. Im Unterschied zum Adult Education Survey erfasst PIAAC, wann 25- bis unter 66-Jährige zuletzt oder ob sie noch nie an non-formalen Bildungsaktivitäten teilgenommen haben[M]. Leichte methodische Unterschiede zum AES[D] führen zu Differenzen, teils auch in den gruppenspezifischen Teilnahmequoten[M]. Laut PIAAC haben sich 46 % der 25- bis unter 66-Jährigen innerhalb der letzten 12 Monate weitergebildet, weitere 17 % innerhalb der letzten 5 Jahre und 21 % vor über 5 Jahren (**Abb. G2-1**). 16 % der Befragten haben noch nie an Weiterbildung teilgenommen. Deutschland reiht sich bezogen auf die Weiterbildungsteilnahme im internationalen Vergleich der OECD-Länder im vorderen Mittelfeld ein (**Tab. G2-1web**).

Jede 3. Person (34 %) zwischen 55 und unter 66 Jahren hat zuletzt vor über 5 Jahren an Weiterbildung teilgenommen

Wie bereits in früheren Bildungsberichten gezeigt, nimmt die Weiterbildungsbeteiligung mit der Nähe zum Renteneintritt ab (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Die PIAAC-Daten verdeutlichen zudem, dass der Anteil der Personen, deren letzte Weiterbildung mehr als 5 Jahre zurückliegt, ab einem Alter von über 44 Jahren deutlich ansteigt (**Abb. G2-1**). Dieser Befund gilt auch für alle anderen Staaten (**Tab. G2-2web**). Ausschlaggebend dürfte u. a. sein, dass ältere Beschäftigte seltener ein Weiterbildungsangebot von ihrem Betrieb erhalten (Goetz et al., 2024). Angesichts des demografischen Wandels (vgl. **A1**), längerer Erwerbsverläufe und wirtschaftlicher und technologischer Transformationsprozesse wird die Weiterbildung auch älterer Beschäftigter jedoch künftig an Bedeutung gewinnen. Vor diesem Hintergrund verweisen die Befunde auf Weiterbildungspotenziale, die durch betriebliche und individuelle Investitionen erschlossen werden können.

Der Bildungsstand zählt zu den bedeutsamsten Prädiktoren der Weiterbildungsbeteiligung. Nahezu jede 2. Person (45 %) mit geringer formaler Bildung hat noch nie an Weiterbildung teilgenommen gegenüber 8 % der Personen mit hoher formaler Bildung (**Abb. G2-1**). Mit Blick auf berufliche Weiterbildungsaktivitäten zeigen empirische Studien, dass die Unterschiede zwischen Personen mit geringer und mittlerer

Abb. G2-1: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung der 25- bis unter 66-Jährigen nach ausgewählten Merkmalen 2023 (in %)



Fallzahl insgesamt: n = 3.936
Quelle: GESIS, PIAAC (Zabal et al., 2025; doi:10.4232/1.14530), gewichtete Daten, eigene Berechnungen → ***Tab. G2-3web***

Weiterbildungsabstinenz bei formal Geringqualifizierten am stärksten ausgeprägt

formaler Bildung maßgeblich durch deren Positionierung am Arbeitsmarkt geprägt sind, während Unterschiede in der individuellen Lernmotivation weniger zur Erklärung beitragen (Hornberg et al., 2024; **G1**). Dabei spielt unter anderem die Erwartung eine wichtige Rolle, keinen oder nur geringen Ertrag durch eine Weiterbildung zu erzielen (Artmann, 2026; Brosch et al., 2025; Helbig et al., 2025).

Zugewanderte deutlich häufiger noch nie weiterbildungsaktiv als Nichtzugewanderte

Die Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Personen ohne Einwanderungsgeschichte und Personen mit elterlicher Einwanderungsgeschichte (2. Generation) sind insgesamt gering (**Tab. G2-3web**). Bei Zugewanderten der 1. Generation jedoch zeigt sich ein anderes Bild: Sie sind deutlich häufiger weiterbildungsabstinent (28 %) als Personen ohne Einwanderungsgeschichte (13 %). Zudem hat jede 4. Person (25 %), die vor über 10 Jahren selbst zugewandert ist, innerhalb der letzten 5 Jahre nicht an einer Weiterbildung teilgenommen. Personen, die vor weniger als 11 Jahren zugewandert sind, sind dagegen deutlich häufiger weiterbildungsaktiv innerhalb der letzten 5 Jahre (**Abb. G2-1**). Dies idürfte insbesondere auf den Besuch von Integrations- und Sprachkursen (**G1**) sowie auf berufliche Anpassungsqualifizierungen (z.B. Förderung beruflicher Weiterbildung) zurückzuführen sein. Der hohe Anteil dauerhafter Nichtteilnehmender unter Zugewanderten dürfte neben dem Bildungsstand auf die geringere Erwerbsbeteiligung (vgl. **A3**) sowie die schlechtere, häufig nicht niveauadäquate Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und einem damit einhergehenden schlechteren Zugang zu betrieblicher Weiterbildung zurückzuführen sein (BIBB, 2025, S. 452 ff.). Für eine darüber hinausgehend differenziertere Analyse von Weiterbildungsbeteiligung und -barrieren der heterogenen Gruppe von Zugewanderten bedarf es größerer Stichproben, als sie Studien wie der AES oder PIAAC bieten, oder eine umfassendere Erfassung von Weiterbildungsaktivitäten in längsschnittlichen Befragungen von Geflüchteten.

(Berufliche) Weiterbildung für Mütter weniger zugänglich als für Väter

Zwischen Frauen und Männern zeigen sich insgesamt keine signifikanten Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung (**Tab. G2-3web**). Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass insbesondere Mütter seltener an berufsbezogener Weiterbildung teilnehmen. Als zentrale Gründe gelten Erwerbsunterbrechungen, kürzere Arbeitszeiten und niedrigere Positionen in der betrieblichen Lohnstruk-

tur (vgl. **A3**; Lim & dos Santos, 2025; Zoch, 2023). Zudem nennen Frauen familiäre Verpflichtungen häufiger als Männer als Hinderungsgrund, was auf fortdauernde Rollenmodelle verweist (Lott et al., 2025). Auch institutionelle Rahmenbedingungen können die Weiterbildungsteilnahme beeinflussen: So kann die Verfügbarkeit von Kinderbetreuung die Weiterbildungsbeteiligung von Müttern nach der Geburt steigern (Zoch, 2024). Bei Zugewanderten wirken zudem Regelungen der Bundesagentur für Arbeit unmittelbar auf die Weiterbildungsbeteiligung: So waren z. B. Bezieher:innen von Bürgergeld mit Kindern unter 3 Jahren nicht verpflichtet, an Integrations- und Sprachkursen teilzunehmen (BRH, 2025). Da Frauen häufiger die Betreuung von Kleinkindern übernehmen, sind sie von dieser Regelung deutlich stärker betroffen als Männer (Eckhard, 2024).

Hätten alle Befragten, die in den letzten 12 Monaten die Absicht hatten, sich weiterzubilden, dies auch umgesetzt, läge die Weiterbildungsquote der 25- bis unter 66-Jährigen für die letzten 12 Monate bei 52 % statt bei 46 % (**Abb. G2-2**, **Tab. G2-4web**). Gründe für eine Nichtrealisierung einer geplanten Weiterbildung sind besonders häufig berufliche oder familiäre zeitliche Verpflichtungen (**Tab. G2-5web**). Im Vergleich zu anderen Staaten ist in Deutschland auffällig, dass 18 % der Personen, die an einer (zusätzlichen) Weiterbildung teilnehmen wollten, eine Verschiebung oder Absage der Weiterbildung als Grund für die Nichtrealisierung nennen (**Tab. G2-5web**).

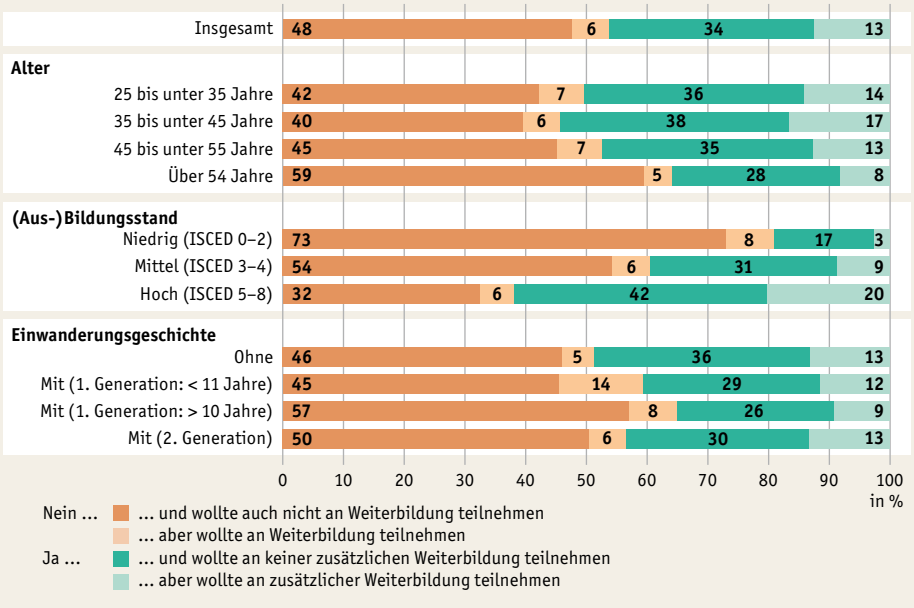
Absage oder Verschiebung häufiger Grund nicht realisierter Weiterbildung

Teilnehmende äußern insgesamt häufiger (zusätzliche) Weiterbildungsabsichten als Nichtteilnehmende (**Abb. G2-2**). Dieser Unterschied wird in allen an PIAAC teilnehmenden Staaten deutlich (**Tab. G2-6web**). Differenziert nach Personengruppen scheint das größte ungenutzte Teilnahmepotenzial bei Zugewanderten zu liegen, insbesondere bei Personen, die vor weniger als 11 Jahren zugewandert sind: 14 % berichten von nicht realisierten Weiterbildungsaktivitäten (**Abb. G2-2**).

Zugewanderte häufiger mit ungenutztem Weiterbildungspotenzial

Darüber hinaus zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der letzten Weiterbildungsteilnahme und aktuellen Weiterbildungsabsichten:

Abb. G2-2: Non-formale Weiterbildungsbeteiligung und -absicht* der 25- bis unter 66-Jährigen nach ausgewählten Merkmalen 2023 (in %)



* *Innerhalb der letzten 12 Monate.*
Fallzahl insgesamt: n = 3.936
Quelle: GESIS, PIAAC (Zabal et al., 2025; doi:10.4232/1.14530), gewichtete Daten, eigene Berechnungen → ***Tab. G2-4web***

Mehrjährige Nichtteilnahme verringert Weiterbildungsabsicht

Je länger die letzte Teilnahme zurückliegt, desto seltener werden Weiterbildungsabsichten für die letzten 12 Monate geäußert (**Abb. G2-4web**, **Tab. G2-4web**). Dieser Befund bleibt auch bei Kontrolle nach Alter und Bildungsstand stabil (Kohl & Schrader, 2026) und bestätigt aktuelle Forschungsergebnisse, wonach eine frühere Teilnahme die Wahrscheinlichkeit erneuter Weiterbildung erhöht (dos Santos et al., 2024). Gleichzeitig liefern diese Ergebnisse sowie die bestehende Forschungsliteratur nur bedingt Aufschluss über (bildungs)biografische Konstellationen und Übergänge, die zu Brüchen oder zu einer zunehmenden Distanz gegenüber der Teilnahme an Weiterbildung führen. Vertiefende Forschung könnte dazu beitragen, die Grundlagen für eine nicht nur reaktive, sondern auch präventiv ausgerichtete Weiterbildungspolitik zu verbessern.

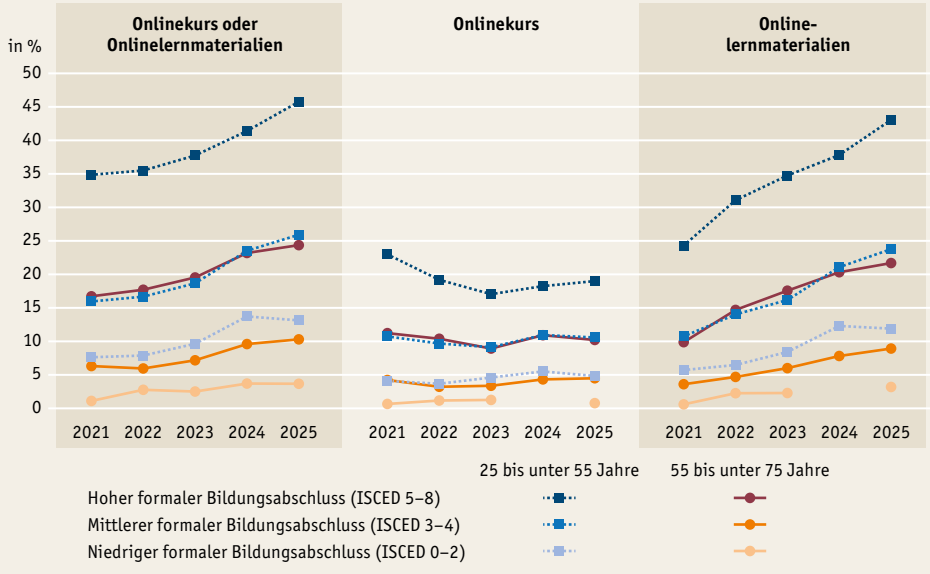
Onlinelernaktivitäten und digitale Kompetenzen

Digitales Lernen soll, so eine weithin geteilte Erwartung, neue Bildungspotenziale erschließen, indem zeitliche und räumliche Beschränkungen überwunden und strukturelle Benachteiligungen verringert werden. Die IKT-Erhebung (D) informiert über die Beteiligung an Lerntätigkeiten mithilfe des Internets zu Bildungs-, Berufs- oder privaten Zwecken im internationalen Vergleich, gerichtet auf die Bevölkerung im Alter von 16 bis unter 75 Jahren. Im Jahr 2025 haben in Deutschland 26 % der 16- bis unter 75-Jährigen das Internet für Lerntätigkeiten genutzt. 25 % nutzten Onlinelernmaterial, 10 % besuchten einen Onlinekurs. Gegenüber 2021 (19 %) ist die Beteiligung gestiegen (**Tab. G2-7web**), Deutschland liegt aber nach wie vor unter dem EU-27-Durchschnitt (33 %). Dies gilt auch dann, wenn man nur die Erwerbsbevölkerung (M) im Alter von 25 bis unter 65 Jahren betrachtet (**Tab. G2-8web**). Die Nutzung des Internets für organisierte Lernaktivitäten (Onlinekursteilnahme) stagniert, während die informelle Nutzung über Lernmaterialien stetig ansteigt (**Tab. G2-7web**, **Tab. G2-8web**). Diese Entwicklung lässt sich in nahezu allen EU-27-Staaten beobachten. In Deutschland scheinen Onlinekurse ihr bisheriges Plateau während der Corona-Pandemie erreicht zu haben, zumindest gemessen am Durchschnitt der Bevölkerung.

26 % der 16- bis unter 75-Jährigen haben 2025 mithilfe des Internets gelernt

Onlinekursteilnahme stagniert, informelle Lernaktivitäten über das Internet steigen weiter an

Abb. G2-3: Lerntätigkeiten über das Internet* der 25- bis unter 75-Jährigen nach (Aus-)Bildungsstand 2021 bis 2025 (in %)



* *Anteil der Personen, die die genannten Lerntätigkeiten innerhalb der letzten 3 Monate ausgeübt haben. Anteile, die auf zu geringen Fallzahlen basieren, können nicht ausgewiesen werden.*

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Eurostat, IKT-Erhebung, eigene Darstellung → ***Tab. G2-9web***

Die Stagnation der Onlinekursteilnahme geht vor allem auf einen Rückgang bei 25- bis unter 55-Jährigen mit hoher formaler Bildung zurück (**Abb. G2-3**). Die bildungsbezogenen Unterschiede bleiben im Zeitverlauf jedoch stabil. Je nach Altersgruppe und Lerntätigkeit ist die Beteiligung von Personen mit hoher formaler Bildung mindestens 3-mal, teilweise bis zu 8-mal so hoch wie bei Personen mit niedriger formaler Bildung. (**Abb. G2-3**, **Tab. G2-9web**). Die geringste Beteiligung zeigen 55- bis unter 75-Jährige mit niedriger formaler Bildung (4 %), sie liegt deutlich unter dem bundesweiten Durchschnitt (26 %) und der gleichaltrigen Gruppe mit hoher formaler Bildung (24 %) (**Tab. G2-9web**). Diese Bildungsunterschiede sind in den skandinavischen Staaten sowie in den Niederlanden und Irland geringer ausgeprägt, während sie in den meisten übrigen europäischen Staaten ähnlich oder stärker ausfallen (**Tab. G2-10web**). Neben dem Alter und Bildungsstand beeinflussen auch Erwerbsbeteiligung und Arbeitsmarktposition die Teilnahme an Onlinelerntätigkeiten, sowohl im Hinblick auf den ausgeübten Beruf als auch die Branche (**Tab. G2-9web**, **Tab. G2-11web**).

Unterschiede nach Alter und Bildungsstand bleiben weiterhin sehr hoch

Die Teilnahme an Onlineangeboten ist u. a. an Kompetenzen gebunden. Im Jahr 2025 verfügen 60 % der Befragten über mindestens grundlegende Digitalkompetenzen Ⓜ, ein Anstieg um 11 Prozentpunkte gegenüber 2021. Deutschland liegt mittlerweile im EU-27-Durchschnitt (60 %), ist jedoch immer noch deutlich entfernt vom EU-27-Ziel, den Anteil bis 2030 auf 80 % zu steigern[7]. Nach wie vor verfügen insbesondere Personen mit geringer formaler Bildung sowie Erwerbstätige, die manuelle Tätigkeiten ausüben (u. a. im Bereich Land- und Forstwirtschaft), nur selten über mindestens grundlegende Digitalkompetenzen (**Tab. G2-12web**). In den skandinavischen Staaten wie auch in den Niederlanden und in Irland besitzen insgesamt deutlich mehr Personen mindestens grundlegende Digitalkompetenzen (66 bis 82 %) (**Tab. G2-12web**). Digitalkompetenzen werden politisch einerseits über befristete und zielgruppenspezifische Förderprogramme mit begrenztem Budget – etwa für ältere Menschen (z. B. DigitalPakt Alter, Digitaler Engel PLUS, KI für gutes Altern) – adressiert, andererseits im Rahmen umfassenderer Initiativen wie der Qualifizierungsoffensive Berufliche Bildung aufgegriffen. An der Umsetzung einer bedarfsgerechten und bevölkerungsübergreifenden Gesamtstrategie, etwa im Sinne einer digitalen Kompetenzoffensive, die zwischen Bund und Ländern abgestimmt wäre, fehlt es bislang aber noch. Der 2024 verabschiedete AI Act der EU nimmt auch Betriebe stärker in die Verantwortung, künftig bei der Vermittlung von KI-Kompetenzen mitzuwirken.

Digitalkompetenzen sind verbreiteter geworden, bleiben aber weiterhin sehr ungleich verteilt …

… und werden nicht übergreifend durch politische Initiativen gefördert

Zweiter Bildungsweg

Angesichts des steigenden Anteils von Schulabgänger:innen (vgl. **D8**) sowie über 25-Jährigen ohne Schulabschluss (vgl. **B5**) gewinnen kompensatorische Angebote im weiteren Lebensverlauf an Bedeutung. Der Zweite Bildungsweg ermöglicht allgemeinbildende Schulabschlüsse an Abendhauptschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs in Voll- oder Teilzeit[8]. Teilnehmende können bei einer Vollzeitmaßnahme finanzielle Unterstützung über das BAföG beantragen. Die rechtliche Verantwortung für den Zweiten Bildungsweg liegt bei den Ländern, die Trägerschaft überwiegend bei Kommunen oder freien Trägern. 2024 existierten bundesweit 283 Schulen, mit deutlichen länderspezifischen Unterschieden nach Anzahl und Schulart (**Tab. G2-13web**). Nordrhein-Westfalen nimmt mit 77 Schulen und überdurchschnittlich hohen Schüler:innenzahlen eine Sonderrolle ein (**Tab. G2-13web**, **Tab. G2-14web**). Öffentlich anerkannte Weiterbildungseinrichtungen, etwa Volkshochschulen, sind nur in einigen Ländern gleichberechtigte Akteure mit Prüfungsberechtigung.

Zwischen Ländern große Variabilität in den institutionellen Strukturen des Zweiten Bildungswegs

7 Siehe Artikel 4 des Beschlusses (EU) 2022/2481 vom 14. Dezember 2022.

8 Einige Länder zählen zum Zweiten Bildungsweg auch berufliche Schularten. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden diese hier nicht berücksichtigt.

Die Zahl der Schulen und der Angebote ist bundesweit rückläufig (**Tab. G2-13web**, **Tab. G2-15web**).

Die Zahl der Teilnehmenden ist rückläufig, ihre Zusammensetzung hat sich stark verändert

Auch die Zahl der Teilnehmenden im Zweiten Bildungsweg ist seit 2005 kontinuierlich gesunken, von 62.498 auf 29.546 im Jahr 2024 (**Tab. G2-14web**). Nicht berücksichtigt sind hierbei Teilnehmende an öffentlich anerkannten Weiterbildungseinrichtungen außerhalb der Schulstatistik. Gleichzeitig hat sich die Zusammensetzung der Schüler:innengruppe deutlich verändert: Der Anteil von Personen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit stieg von 15 % (2005–2011) auf 39 % im Jahr 2024. An Abendhaupt- und -realschulen liegt er bei über 50 %, an Kollegs und Abendgymnasien unter 30 % (**Tab. G2-16web**).

Einhergehend mit der Entwicklung der Zahl der Schüler:innen ist auch die Anzahl der Absolvent:innen zurückgegangen, wenn auch weniger stark, da Externenprüfungen[9] möglich sind. Während 2005 22.832 Personen ihren Bildungsgang erfolgreich absolvierten, waren es 2023 nur noch 14.059, davon 6.763 im Rahmen einer Externenprüfung (**Tab. G2-17web**). Am häufigsten erwerben Absolvent:innen den Mittleren Schulabschluss (38 %), gefolgt vom Ersten Schulabschluss (36 %) und der Hochschulreife (26 %) (**Tab. G2-17web**). Im Zeitverlauf ist der Anteil an Personen, die die Hochschulreife erworben haben, stetig zurückgegangen. Im Vergleich mit der Zusammensetzung der Schüler:innen sind Absolvent:innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, wohl aufgrund höherer Abbruchquoten, deutlich unterrepräsentiert (**Tab. G2-16web**, **Tab. G2-18web**). Anzunehmen ist, dass sie häufiger aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten stammen und einen erhöhten sozialpädagogischen Unterstützungsbedarf haben, der durch die vorhandenen Strukturen nicht ausreichend gedeckt werden kann (Schuchart & Bühler-Niederberger, 2020; Schuchart & Schimke, 2022).

Absolvent:innen erwerben am häufigsten den Mittleren und Ersten Schulabschluss

Unterstützungsbedarfe bei Personen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten

Zu den Ursachen des Rückgangs der Schüler:innen- und Absolvent:innenzahlen liegen kaum Forschungsbefunde vor. Vermutlich tragen der zunehmende Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse an beruflichen Schulen und im Übergangssektor sowie ausgeweitete Hochschulzugangswege ohne schulische Studienberechtigung dazu bei, dass der Zweite Bildungsweg an Bedeutung verliert (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, E5; vgl. **D8**, vgl. **F2**)[10]. Ob die jüngsten Maßnahmen zur Flexibilisierung des Zugangs[11] den Zweiten Bildungsweg künftig stärken, bleibt abzuwarten.

Höherqualifizierende Berufsbildung

Die höherqualifizierende Berufsbildung leistet einen Beitrag zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie zur Fachkräftesicherung. Sie umfasst Fortbildungen mit öffentlich-rechtlichen Prüfungen nach Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung oder gleichwertigem Bundes- oder Landesrecht. Seit 2012 ist die Anzahl der Fortbildungsabsolvent:innen nahezu stetig zurückgegangen. 2024 schlossen 80.088 Personen eine Fortbildungs- oder Meisterprüfung ab, weitere 22.426 erwarben einen Abschluss an Fachschulen oder Fachakademien (**Tab. G2-20web**, **Tab. G2-21web**).

Anzahl der Fortbildungsabsolvent:innen weiterhin rückläufig

Die Zahl der nach dem Aufstiegs-BAföG Geförderten ist seit 2015 zwar insgesamt gestiegen (vgl. **B3**; **Tab. G2-22web**, **Tab. G2-23web**). Dieser Anstieg beruht jedoch fast ausschließlich auf einzelnen landesrechtlich geregelten, ausbildungsähnlichen

9 *Nichtschüler:innen können einen allgemeinbildenden Schulabschluss im Rahmen der staatlichen Externenprüfung erwerben. Die Teilnehmer:innen können sich hierauf im Selbststudium, an einer Fernschule oder einer anderen (formalen) Bildungseinrichtung vorbereiten. Über die Zulassung zur Prüfung entscheiden die Schulämter.*

10 *Hierfür sprechen auch die Veränderungen der Zusammensetzung der Gruppe der Studienanfänger:innen im Zeitverlauf (**Tab. G2-19web**).*

11 *Laut KMK-Vereinbarung über die Ausgestaltung von Abendgymnasien und Kollegs vom 6. Juni 2024 kann unter anderem auf die Voraussetzung einer Berufsausbildung oder vorangegangenen Berufstätigkeit verzichtet werden. Zudem können auch Personen ohne Mittleren Abschluss Zugang durch Ablegen einer Eignungsprüfung erhalten.*

sozialpädagogischen Abschlüssen, die seit der 4. Änderung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) besseren Zugang zum Aufstiegs-BAföG erhielten, das im Vergleich zum BAföG attraktiver ist (**G4**). Ohne diese Berufsgruppen ist die Zahl der Geförderten von 127.661 (2017) auf 117.943 (2024) gesunken (**Tab. G2-24web**). Besonders deutlich ist auch hier der Rückgang bei Fortbildungsabschlüssen nach Berufsbildungsgesetz, während sich die Förderung im Handwerk nach einem Rückgang bis 2020 zuletzt konsolidiert hat (**Tab. G2-23web**, **Tab. G2-24web**). Dies könnte mit der Wiedereinführung der *Meisterpflicht* in diversen Handwerksberufen im Februar 2020 zusammenhängen. Zudem könnten die von Ländern eingeführten Aufstiegsprämien die Attraktivität gesteigert haben (**G4**).

Anhaltender Rückgang bei AFBG-Geförderten nach dem Berufsbildungsgesetz …

… Konsolidierung bei Fortbildungen im Handwerk bis zum Jahr 2024

Zu den Ursachen des Rückgangs jenseits der Handwerksberufe liegen kaum aktuelle Forschungsbefunde vor. Diskutiert wird, dass Fortbildungsabsolvent:innen zunehmend in Konkurrenz zu Bachelorabsolvent:innen stehen (Annen & Maier, 2022). Durch die wachsende Zahl an Kooperationen zwischen Hochschulen und Betrieben (insb. im Bereich dualer Studiengänge) könnte sich dieser Effekt noch weiter verstärkt haben (Hofmann et al., 2025).

Methodische Erläuterungen

Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung in PIAAC
In PIAAC werden alle Befragten – mit Ausnahme der 15- bis unter 20-Jährigen in Ausbildung sowie von Personen mit sprachbedingter Kurzbefragung – nach ihrer Weiterbildungsbeteiligung befragt. Aufgrund substanzieller Änderungen der Frageformulierung zwischen PIAAC Zyklus 1 und 2 werden keine Trendvergleiche ausgewiesen. Ein Vergleich mit dem Adult Education Survey (AES) 2022, der einen ähnlichen Erhebungszeitraum hat, ist nur eingeschränkt möglich: Während im AES 4 Veranstaltungsarten abgefragt werden, erfolgt die Erfassung in PIAAC Zyklus 2 über eine einzelne Fragestellung; zudem wird an Schulungen am Arbeitsplatz in PIAAC Zyklus 2 nicht gezielt erinnert. Werden diese ausgeschlossen und wird die Population auf 25- bis unter 66-Jährige begrenzt, liegt die Weiterbildungsbeteiligung im AES mit 50 % rund 4 Prozentpunkte über dem PIAAC-Wert. Die soziodemografischen Unterschiede sind in beiden Studien jedoch weitgehend konsistent (Kohl & Schrader, 2026). Aufgrund des notwendigen Ausschlusses von Personen mit sprachbedingter Kurzbefragung kann eine leichte positive Verzerrung, insbesondere bei der Gruppe der Zugewanderten, nicht ausgeschlossen werden.

Retrospektive Erfassung der Weiterbildungsbeteiligung in PIAAC
Personen, die angeben, in den letzten 12 Monaten nicht an Weiterbildung teilgenommen zu haben, werden danach gefragt, ob sie innerhalb der letzten 5 Jahre, vor über 5 Jahren oder noch nie an Weiterbildung teilgenommen haben.

Erwerbsbevölkerung
Hierzu zählen Personen im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit oder vergleichbaren erwerbsnahen Situationen (z. B. Ausbildung, Freiwilligendienste, Altersteilzeit, Pflegezeit oder Elternzeit). Ausgenommen sind Schüler:innen, Studierende und Personen im Ruhestand.

Digitale Kompetenzen (Individuals' level of digital skills, IKT-Erhebung)
Der Indikator für digitale Kompetenzen (DSI 2.0) ist ein zusammengesetzter Maßstab, der auf Internet- und Softwareaktivitäten von Personen (16 –74 Jahre) in 5 Bereichen basiert: Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte, Sicherheit und Problemlösung. Personen mit mindestens grundlegenden Kompetenzen haben in allen 5 Bereichen entsprechende Aktivitäten innerhalb der letzten 3 Monate ausgeführt. Der Indikator erfasst Kompetenzen nur indirekt über Aktivitäten und erlaubt keine Differenzierung nach Kompetenzniveaus (s. ergänzend Eurostat (2023) sowie die methodischen Erläuterungen in Indikator G2 im Bildungsbericht 2024).

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als G3

Personal in der Weiterbildung

Damit organisierte Weiterbildung die Erwartungen der Auftraggeber:innen erfüllen und Teilnehmer:innen selbst gesteckte Ziele erreichen können, kommt der Professionalität der Lehrkräfte – wie in allen Bildungsbereichen – besondere Bedeutung zu. Der Weiterbildungsbereich weist dabei strukturelle Besonderheiten auf, die ihn deutlich von anderen Bildungsbereichen unterscheiden. Charakteristisch sind insbesondere der hohe Stellenwert neben- und freiberuflicher Lehrtätigkeiten, vielfältige Qualifikationen und Erwerbsverläufe der Beschäftigten sowie deutliche Unterschiede in den Arbeits- und Finanzierungsbedingungen je Angebotsbereich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). In den letzten Jahren haben sich diese Rahmenbedingungen weiter verschärft: Die Corona-Pandemie hat Rekrutierungsprobleme und Abwanderungstendenzen verstärkt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, G3). Gleichzeitig hat das sogenannte Herrenberg-Urteil des Bundessozialgerichts aus dem Jahr 2022 auf den Sachverhalt reagiert, dass Honorarlehrkräfte (z. B. an Musikschulen und an Volkshochschulen oder Hochschulen) häufig so stark in die organisationalen Abläufe von Einrichtungen eingebunden sind, dass sie als abhängig Beschäftigte gelten und damit der Sozialversicherungspflicht unterliegen (DVV, 2026). Derzeit gilt eine rechtliche Übergangslösung, die allerdings Ende 2027 ausläuft. Während das Urteil die Beschäftigungsbedingungen von freiberuflich Tätigen verbessern kann, stellt es Träger und Einrichtungen der Weiterbildung nicht nur vor finanzielle Herausforderungen. Es hat auch Auswirkungen auf ihre Personal- und Organisationsstruktur. Vor diesem Hintergrund bündelt der Indikator aktuelle Befunde zum Personal in der Weiterbildung. Er betrachtet den Personalbestand und dessen Entwicklung, Veränderungen in der Beschäftigungsstruktur sowie die soziodemografische Zusammensetzung der Gruppe abhängig Beschäftigter. Ergänzend wird erstmals darüber berichtet, welche Erwartungen Lehrkräfte an ihre Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung haben und inwieweit sie diese erfüllt sehen.

Neue sozialversicherungsrechtliche Prüfkriterien schränken freiberufliche Beschäftigung ein

Personalbestand

Zur Gesamtheit der Erwerbstätigen in der Weiterbildung liegen keine amtlichen Daten oder repräsentative Statistiken vor. Insgesamt fehlt es in der amtlichen Statistik an Daten zu selbstständiger Erwerbstätigkeit, die in der Weiterbildung überwiegt (Krause-Pilatus & Rinne, 2024). Die letzte Schätzung des Personalbestands der Weiterbildung basiert auf Daten des wb-personalmonitors D 2014, blieb allerdings auf die offen zugängliche Weiterbildung beschränkt. Sie erfasste also keine Beschäftigten, die ausschließlich in der innerbetrieblichen Weiterbildung – dem größten Weiterbildungssegment (**G1**) – tätig sind. Nach dieser Befragung waren im Jahr 2014 etwa 691.000 Beschäftigte, einschließlich Ehrenamtlicher, im 4. Bildungsbereich tätig, auf die im Durchschnitt 2 Beschäftigungsverhältnisse in der Weiterbildung entfielen. Mit rund 58 % waren Selbstständige bzw. Honorarkräfte die größte Beschäftigtengruppe. Relationiert auf Beschäftigungsverhältnisse entfiel auf sie ein Anteil von 71 %. Besonders hoch war der Anteil selbstständig Beschäftigter an Volkshochschulen (87 %), er belief sich jedoch auch bei privat-kommerziellen Einrichtungen auf deutlich über 50 %. Demgegenüber befanden sich nur rund 22 % der Beschäftigten in einem Angestelltenverhältnis. Relationiert auf Beschäftigungsverhältnisse lag ihr Anteil bei 14 % (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, H1).

Neben- und freiberufliche Beschäftigungsverhältnisse überwiegen in der Weiterbildung

Während der wb-personalmonitor Aussagen über strukturelle Besonderheiten der Beschäftigungsverhältnisse in der offen zugänglichen Weiterbildung ermöglicht, informieren Daten der Beschäftigungsstatistik D der Bundesagentur für Arbeit über

die Struktur und die zeitliche Entwicklung sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung in ausgewählten Bereichen der Weiterbildung[M]. Innerhalb der letzten 10 Jahre ist die Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten von 2014 mit 125.818 Personen auf 175.559 Personen im Jahr 2024 um 37 % stetig angestiegen (**Abb. G3-1**). Damit setzt sich der positive Trend abhängiger Beschäftigung weiter fort (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, H1). Auch wenn sich ab 2022 ein etwas stärkerer positiver Trend andeutet, ist kein sprunghafter Anstieg bedingt durch das Herrenberg-Urteil zu beobachten.

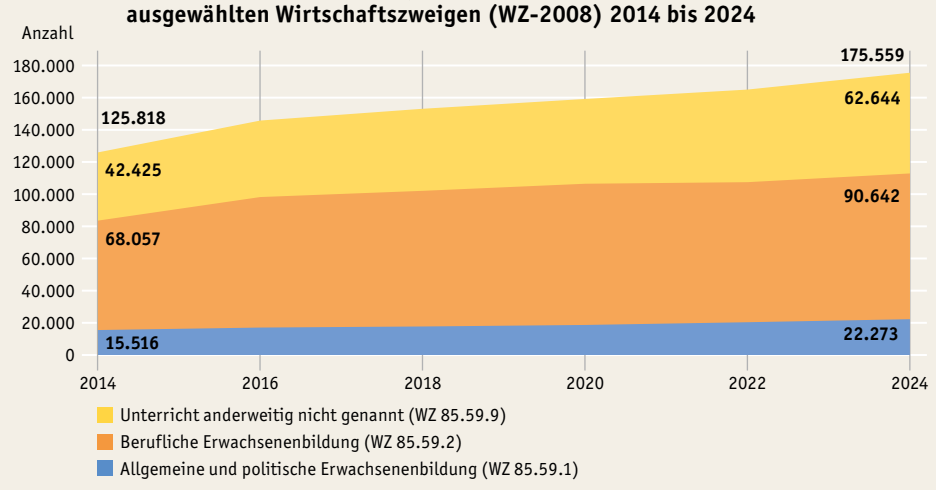
Fortschreitende Institutionalisierung mit langsam steigender Anzahl abhängig Beschäftigter

Weiteren Aufschluss über die Entwicklung des Personalbestands liefert die Volkshochschul-Statistik[D]. Auch hier lässt sich ab 2022, gemessen an Vollzeitäquivalenten, eine leichte, aber konstante Zunahme abhängiger Beschäftigung an Volkshochschulen beobachten (**Tab. G3-2web**). Die Anzahl neben- und freiberuflich Tätiger sowie Ehrenamtlicher ist nach einem deutlichen Rückgang in den Jahren 2020 und 2021 bis zum Jahr 2024 mit 165.626 wieder angestiegen, bleibt aber weiterhin unter dem Niveau vor der Corona-Pandemie (2019: 181.329). Dies kann einerseits an einer Zurückhaltung bei der Anstellung von freiberuflich Tätigen im Zuge der anhaltenden rechtlichen Unsicherheit, andererseits an einem Rückgang der Nachfrage von Angeboten an Volkshochschulen sowie anhaltenden Rekrutierungsproblemen liegen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, G3). Die rechtliche Unsicherheit zur (Schein-)Selbstständigkeit in der Weiterbildung dürfte auch durch die zum 1. März 2025 in Kraft getretene und noch bis zum 31. Dezember 2027 geltende Übergangsregelung (§ 127 SGB IV) nicht vollends abgebaut worden sein. Insbesondere Lehrkräfte im Gesamtprogramm Sprache sowie in Erstorientierungskursen oder Auftragsmaßnahmen der BA sind hiervon betroffen. Zu beobachten bleibt, ob der Gesetzgeber seine Gestaltungsmöglichkeiten nutzt, um langfristig sichere rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Im Zeitraum der Übergangsregelung stehen Verbände und Weiterbildungseinrichtungen vor der Herausforderung, tragfähige Vertrags-, Organisations- und Geschäftsmodelle zu entwickeln, die Lehrtätigkeiten in der Weiterbildung sowohl in abhängiger als auch in selbstständiger Beschäftigung ermöglichen. Insbesondere in der öffentlich finanzierten Weiterbildung sind hier auch die kommunalen Träger gefordert. Einrichtungen der öffentlich anerkannten Weiterbildung verfügen in der Regel nicht über ausreichende finanzielle Rücklagen, um potenzielle Nachzahlungen von Rentenversicherungsbeiträgen abzufedern.

2024 weiterhin weniger neben- und freiberuflich sowie ehrenamtlich Tätige an Volkshochschulen als 2019

Dringender Bedarf an rechtssicheren Vertragsmodellen zur Sicherung freiberuflicher Tätigkeit

Abb. G3-1: Anzahl sozialversicherungspflichtig Beschäftigter* in der Weiterbildung in ausgewählten Wirtschaftszweigen (WZ-2008) 2014 bis 2024



Inklusive ausschließlich geringfügig Beschäftigter (2014: 18.332; 2024: 21.519).
Quelle: Beschäftigungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Sonderauswertung, eigene Darstellung → ***Tab. G3-1web***

Personalzusammensetzung

Soziodemografische Zusammensetzung abhängig Beschäftigter in der Weiterbildung im Zeitverlauf weitgehend konstant

Tätigkeit in der Weiterbildung wird oft im Quereinstieg ab dem mittleren Erwerbsalter aufgenommen

Die Fortschreibung der zuletzt im Bildungsbericht 2022 ausgewiesenen Kennzahlen auf Basis der Beschäftigungsstatistik zeigt, dass sich die Personalzusammensetzung in der Weiterbildung im 5-Jahres-Vergleich nur moderat verändert hat. Auch im Jahr 2025 überwiegt der Frauenanteil unter den abhängig Beschäftigten in der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung mit 71 %, während er in der beruflichen Erwachsenenbildung mit 63 % etwas geringer ausfällt (**Tab. G3-3web**). Das Durchschnittsalter liegt mit 46,7 bzw. 46,8 Jahren weiterhin über dem Durchschnitt aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (44,1) und ist im Einklang mit der demografischen Entwicklung leicht angestiegen. Beschäftigungen in der Weiterbildung werden häufig im Quereinstieg aufgenommen. Entsprechend ist der Anteil der unter 30-Jährigen mit rund 10 % in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung unterdurchschnittlich (**Tab. G3-3web**), während der Anteil der über 50-Jährigen über dem Durchschnitt anderer Bildungsbereiche liegt (vgl. **B2**). Ebenfalls unterdurchschnittlich ist der Anteil an Personen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, ein Befund, der auch in anderen Bildungsbereichen zu beobachten ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, H1); seit 2020 hat ihr Anteil jedoch um rund 3 bis 4 Prozentpunkte zugenommen. Leicht gestiegen sind zudem der Anteil der Teilzeitbeschäftigten sowie der Anteil von Personen mit akademischem Berufsabschluss (**Tab. G3-3web**).

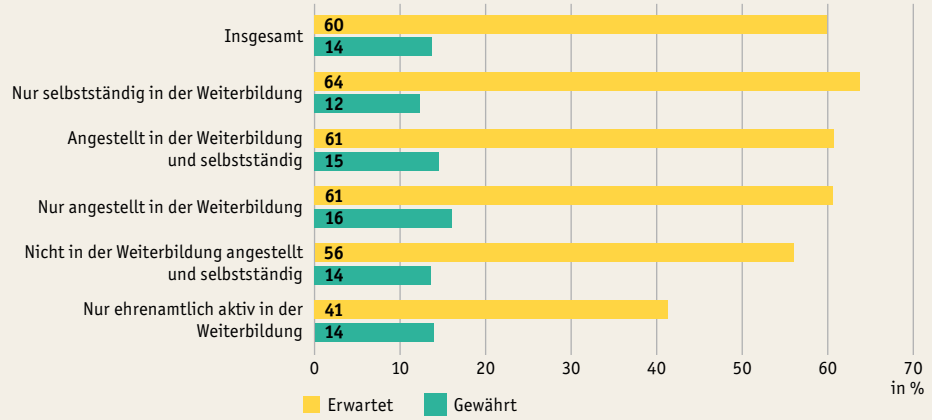
Erwartungen des Personals an Beschäftigungsbedingungen

Die Beschäftigungsbedingungen des Weiterbildungspersonals, insbesondere von Lehrkräften, stehen nicht erst seit dem Herrenberg-Urteil in der öffentlichen Diskussion. Sie werden bereits seit vielen Jahren zwischen Gewerkschaften und Trägerverbänden vor allem in der SGB-finanzierten Weiterbildung ausgehandelt und auch mit Bund und Ländern erörtert. Dabei wurden Fortschritte erzielt, wie zum Beispiel durch die Erhöhung des tarifvertraglichen Mindestlohns in der beruflichen Weiterbildung nach SGB II und III. Ein Branchentarifvertrag für die gesamte Weiterbildung wird u. a. von den Gewerkschaften gefordert. Auch die Nationale Weiterbildungsstrategie und die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung hat die Beschäftigungsbedingungen in den letzten Jahren thematisiert, hierbei jedoch mit einem Fokus auf die Professionalisierung und Fortbildung des Personals (BMAS & BMBF, 2025). Diese Debatten erhalten Rückenwind durch die Einsicht, dass die Weiterbildung nur dann einen Beitrag zur Linderung des Fachkräftemangels leisten kann, wenn es ihr gelingt, selbst die dafür nötigen Fachkräfte zu rekrutieren und zu binden.

Die TAEPS-Studie D aus dem Jahr 2025 gibt Einblick in die Erwartungen, die Lehrkräfte an eine Tätigkeit in der Weiterbildung stellen. Auf einer 5-stufigen Skala konnten Lehrkräfte angeben, ob sie eine hohe Bezahlung, eine leistungsgerechte Bezahlung, regelmäßige Weiterbildungsmöglichkeiten sowie langfristige Beschäftigungssicherheit erwarten und inwiefern diese Erwartungen aus ihrer Sicht erfüllt werden. Die Antwortmöglichkeiten reichen von *voll und ganz* bis zu *gar nicht*. Auch wenn es sich um subjektive Einschätzungen handelt, liefern diese Kennzahlen wichtige ergänzende Hinweise zu den Beschäftigungsbedingungen sowie zu bestehenden, möglicherweise ungedeckten Erwartungen. Darüber hinaus können sie eine Deutungshilfe für die im letzten Bildungsbericht dargestellten Rekrutierungsprobleme und die Abwanderung von Lehrkräften aus der Weiterbildung sein (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, G3).

Wenn man die institutionellen Rahmenbedingungen des Weiterbildungsberichts in Rechnung stellt, wird hohe Bezahlung demnach insgesamt nur von einer Minderheit der Lehrkräfte erwartet (16 % erwarten dies voll und ganz) (**Tab. G3-4web**). Demge-

Abb. G3-2: Erwartete und wahrgenommene leistungsgerechte Bezahlung* bei Lehrkräften nach Beschäftigungsverhältnis 2025 (in %)



* *Dargestellt ist der Anteil der Lehrkräfte, die auf einer 5-stufigen Skala angegeben haben, eine leistungsgerechte Bezahlung voll und ganz zu erwarten bzw. diese durch Weiterbildungseinrichtungen als voll und ganz gewährt anzusehen.*
Fallzahl: n = 3.059
Quelle: DIE, TAEPS (Büchler et al., 2026; doi:10.5157/TAEPS:SUF:2.0), eigene Berechnungen ***→ Tab. G3-4web***

genüber überwiegt die Erwartung einer leistungsgerechten Bezahlung, die von knapp 60 % der Lehrkräfte genannt wird (**Abb. G3-2**). Gleichzeitig werden diese Erwartungen häufig nicht eingelöst. Während eine hohe Bezahlung aus Sicht der Lehrkräfte von den Einrichtungen überwiegend nicht oder nur in wenigen Fällen gewährt wird, offenbart sich bei der leistungsgerechten Bezahlung eine noch stärker ausgeprägte Diskrepanz zwischen Erwartung und wahrgenommener Gewährung (**Abb. G3-2**, **Tab. G3-4web**). Frühere Studien haben auf ein ausgeprägtes Prekariat in Teilen der Weiterbildung aufmerksam gemacht (u. a. Elias, 2018). Im Bildungsbericht 2022 wurde gezeigt, dass das vollzeitäquivalente Brutto-Median-Einkommen sozialversicherungspflichtig Beschäftigter in der Weiterbildung deutlich unter dem Durchschnittseinkommen aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten liegt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, H5). Gleichzeitig sieht jedoch ein kleiner Teil der Lehrkräfte (6 %) ihre Erwartungen an eine hohe Bezahlung vollständig realisiert (**Tab. G3-4web**). Dies verdeutlicht die große Heterogenität und Segmentierung der Beschäftigungsbedingungen im Weiterbildungsbereich (Autorengruppe wb-personalmonitor, 2016, S. 86).

6 von 10 Lehrkräften erwarten eine leistungsgerechte Bezahlung, die aus ihrer Sicht jedoch nur selten gewährt wird

Über die Bezahlung hinaus zeigen sich auch bei den Weiterbildungsmöglichkeiten Differenzen zwischen Erwartetem und Gebotenem. Regelmäßige Weiterbildung wird von rund einem Viertel (26 %) der Lehrkräfte voll und ganz erwartet. Gleichzeitig geben jedoch nur etwa 15 % an, dass Einrichtungen diese in vollem Umfang gewähren (**Tab. G3-4web**). Insbesondere angestellte Lehrkräfte berichten häufiger von gewährten Weiterbildungsangeboten, während ausschließlich sowie im Nebenberuf selbstständig tätige Lehrkräfte sowohl geringere Erwartungen äußern als auch deutlich seltener eine tatsächliche Gewährung wahrnehmen.

Weiterbildungserwartungen werden bei abhängig Beschäftigten weitgehend erfüllt …

… bei selbstständigen Lehrkräften häufiger nicht

Weitaus weniger disparat fallen die Unterschiede bei der langfristigen Beschäftigungssicherheit aus. Rund 30 % der Lehrkräfte erwarten langfristige Beschäftigungssicherheit und 24 % nehmen diese als gewährt wahr (**Tab. G3-4web**). Insbesondere jene, die als Angestellte in der Weiterbildung arbeiten, sehen ihre Erwartungen häufiger als erfüllt an. Hingegen berichten selbstständig tätige Lehrkräfte häufiger von fehlender oder geringer Beschäftigungssicherheit. Die Befunde verdeutlichen, dass zentrale Aspekte beruflicher Stabilität und Perspektiven in der Weiterbildung stark an den jeweiligen Beschäftigungsstatus gekoppelt sind und für selbstständig tätige Lehr-

Wahrgenommene Beschäftigungssicherheit liegt bei Selbstständigen häufiger hinter den Erwartungen zurück

kräfte strukturell eingeschränkt bleiben. Gleichzeitig deutet der Anteil von 17 % der Lehrkräfte, die überhaupt keine langfristige Beschäftigungserwartung haben (33 % der ausschließlich Ehrenamtlichen und 23 % der ausschließlich selbstständigen Lehrkräfte), darauf hin, dass für viele Lehrkräfte eine Beschäftigung in der Weiterbildung temporär ist, entsprechende Erwartungen also gering ausfallen.

Personalerwartungen werden insbesondere in öffentlich finanzierten Angebotsbereichen häufig nicht erfüllt

Neben dem Beschäftigungsstatus unterscheiden sich die Erwartungen der Lehrkräfte an eine Tätigkeit in der Weiterbildung auch deutlich nach den unterrichteten Themengebieten. Besonders auffällig sind dabei die Einschätzungen von Lehrkräften, die in den Bereichen Berufsbezogenes Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Alphabetisierung und Grundbildung sowie Bewerbungstraining, berufliche Integration und Arbeitsmarktintegration tätig sind (**Tab. G3-5web**). Hierbei handelt es sich um Angebotsbereiche, die weithin öffentlich finanziert sind, in Form institutioneller und/oder Projekt- oder Programmförderung (**G1**). Diese Lehrkräfte äußern überdurchschnittlich hohe Erwartungen an eine hohe sowie leistungsgerechte Bezahlung, an regelmäßige Weiterbildungsmöglichkeiten sowie langfristige Beschäftigungssicherheit, die jedoch in nur unterdurchschnittlichem Ausmaß als gewährt betrachtet werden. Gegenüber anderen Themengebieten fällt dabei der hohe Anteil (41 bis 51 %) auf, der sich eine langfristige Beschäftigungsperspektive wünscht (**Tab. G3-5web**). Dies untermauert Forschungsbefunde, denen zufolge Dozierende im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung gerne langfristig tätig wären (Meyer et al., 2025).

Methodische Erläuterungen

Weiterbildungspersonal laut Beschäftigungsstatistik der BA

In die Beschäftigungsstatistik der BA sind alle sozialversicherungspflichtig beschäftigten Arbeitnehmer:innen aufgenommen. Beamt:innen und Selbstständige werden nicht erfasst. Durch eine Eingrenzung auf die Wirtschaftszweige (WZ-2008) „Allgemeine und politische Erwachsenenbildung" (85.59.1), „Berufliche Erwachsenenbildung" (85.59.2) und „Unterricht anderweitig nicht genannt" (85.59.9) lässt sich eine spezifische Gruppe von in der Weiterbildung tätigen Beschäftigten auf Grundlage amtlicher Daten identifizieren. Mehrfachbeschäftigte sind in den BA-Daten untererfasst.

Öffentliche und private Ausgaben für Weiterbildung

Zuletzt im Bildungsbericht 2006 als G2

Die Finanzierung der Weiterbildung ist nicht erst angesichts des steigenden Weiterbildungsbedarfs, der Expansion der Weiterbildungsaktivitäten, der Konjunkturen betrieblicher Weiterbildung sowie angespannter öffentlicher Haushalte (vgl. **A2**) von fundamentaler Bedeutung. Sie hat unmittelbare Auswirkungen auf die Entwicklungsperspektiven der Weiterbildungsanbieter und die Beschäftigungsbedingungen des Personals, aber auch auf die Bereitschaft von Individuen, an Weiterbildung teilzunehmen. Die Datenlage ist lückenhaft, da eine gesetzliche Grundlage fehlt und weiterbildungsbezogene Ausgaben in der Haushaltsfinanzstatistik sich nicht trennscharf abgrenzen lassen, sowohl auf Ebene des Bundes, der Länder als auch der Kommunen (M). Folglich ist es für die Weiterbildung, die aus vielfältigen Quellen finanziert wird (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, G1), nicht möglich, ein vollständiges Weiterbildungsbudget (M) auszuweisen. Dieser Einschränkung unterliegt auch der Bildungsfinanzbericht (vgl. **B3**). Vergangene Vorhaben, die eine Quantifizierung des Weiterbildungsbudgets versucht haben, wiesen sehr divergente Ausgabevolumina aus (u.a. Dobischat et al., 2019; Dohmen & Cordes, 2019). Übereinstimmend kamen die Studien jedoch zu dem Ergebnis, dass die von Betrieben und Individuen getätigten Ausgaben die öffentlichen Mittel deutlich übersteigen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Ausgaben der einzelnen Akteure sich häufig ergänzen. Dies zeigt sich beispielsweise bei öffentlich geförderten Weiterbildungsprogrammen zum Abbau von Ungleichheiten, bei denen staatliche Zuschüsse mit betrieblichen Investitionen und individuellen Beiträgen kombiniert werden.

Im Folgenden wird die Entwicklung der Ausgaben in einzelnen Teilbereichen sowie durch verschiedene Akteure analysiert und im Kontext veränderter gesetzlicher, gesellschaftlicher und arbeitsmarktbezogener Rahmenbedingungen interpretiert. Dies geschieht im Anschluss an die vorangegangenen Indikatoren **G1** und **G2** für die betriebliche Weiterbildung, die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung, die Aufstiegsfortbildungsförderung sowie die Deutschsprachförderung und Alphabetisierung[12]. Abschließend werden die von Individuen getätigten Ausgaben betrachtet.

Ausgaben der Unternehmen für die betriebliche Weiterbildung

Für das Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft (D) schätzt das Statistische Bundesamt die jährlichen Ausgaben der Betriebe für Weiterbildung auf Basis der alle 5 Jahre erhobenen CVTS-Daten und schreibt die Zwischenjahre mit dem BIP-Deflator fort (M). Einbezogen werden hier nur die direkten mit Weiterbildung verbundenen Kosten, nicht die Personalausfallkosten der Beschäftigten. Während die Ausgaben von 2010 (10 Milliarden Euro) bis 2015 (11,1 Milliarden Euro) leicht stiegen, lässt sich für 2020 gegenüber den fortgeschriebenen Vorjahren ein Rückgang der Ausgaben beobachten (**Tab. B3-3web**). Dieser deckt sich mit der eingeschränkten betrieblichen Weiterbildungsaktivität während der Corona-Pandemie, die auf den niedrigsten Stand seit Beginn der 2000er-Jahre sank (**G1**). Für das Jahr 2024 werden die betrieblichen Ausgaben für interne und externe Weiterbildung auf 16,4 Milliarden Euro geschätzt, wobei der Anstieg gegenüber den Vorjahren (2021: 13,7 Milliarden Euro) insbesondere fortschreibungs- und damit preisbedingt ist[13] (**Tab. B3-3web**). Ein bedeutender Anteil

Anstieg betrieblicher Ausgaben für Weiterbildung bis 2015, Rückgang im Jahr 2020

16,4 Milliarden Euro für betriebliche Weiterbildung im Jahr 2024

12 *Für eine aktuelle Beschreibung öffentlicher Ausgaben für politische Bildung s. Hulkovych et al. (2025).*

13 *S. VGR des Bundes – Deflatoren: Deutschland, Jahre, Verwendung des Bruttoinlandsprodukts (Code: 81000-0033), Statistisches Bundesamt (Destatis), 2026.*

(13 %) der betrieblichen Weiterbildungsausgaben wird über Förderprogramme aus öffentlichen Mitteln (z. B. Übernahme von Weiterbildungsgebühren oder Entgeltersatzleistungen) kofinanziert (**Tab. G4-1web**). Geschätzt wird, dass Betriebe pro Beschäftigtem inklusive öffentlicher Kofinanzierung laut CVTS D im Jahr 2020 etwa 351 Euro ausgegeben haben (**Tab. G4-2web**).

Ausgaben für berufliche Weiterbildung nach SGB II/III

Arbeitsagenturen und Jobcenter sowie zugelassene kommunale Träger können Beschäftigte und Arbeitslose (inkl. Rehabilitand:innen) sowie Arbeitgeber:innen mit einer Übernahme von Weiterbildungskosten (hierzu zählen Lehrgangskosten, Fahrtkosten, Kosten für Kinderbetreuung oder auswärtige Unterbringung) bei einer Maßnahme zur Förderung der beruflichen Weiterbildung unterstützen (**G1**)[14]. Zusätzlich kann Arbeitgeber:innen ein Arbeitsentgeltzuschuss für weiterbildungsbedingte Arbeitsausfallzeiten gezahlt werden.

3,3 Milliarden Euro für Förderung beruflicher Weiterbildung im Jahr 2024 (2012: 1,4 Milliarden Euro)

Die Ausgaben für die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) sind im Wesentlichen abhängig von den gesetzlich geregelten Förderleistungen nach den Sozialgesetzbüchern (SGB) II und III, die seit 2019 stetig ausgeweitet wurden (**Tab. G4-3web**). Zudem sind sie Ergebnis konjunkturell schwankender Eintritte und Bestände an geförderten Personen (**Tab. G1-9web**). Bis Ende 2024 wurden die SGB-III-Ausgaben aus der Arbeitslosenversicherung und die SGB-II-Ausgaben aus Steuermitteln vom BMAS finanziert. Im Jahr 2024 beliefen sich die Ausgaben auf 3,3 Milliarden Euro (**Abb. G4-1**).

Gestiegene Ausgaben durch Beschäftigtenqualifizierung und mehr abschlussorientierte Maßnahmen

Im Beitragshaushalt (SGB III) sind die Ausgaben einhergehend mit einem kontinuierlichen Anstieg des jahresdurchschnittlichen Bestands an Geförderten (**Tab. G1-9web**) von 778 Millionen Euro im Jahr 2012 auf 2,5 Milliarden Euro im Jahr 2024 stetig angestiegen (**Abb. G4-1, Tab. G4-4web**). Dies geht einerseits auf die gestiegene Inanspruchnahme der Beschäftigtenqualifizierung zurück; allein auf den Arbeitsentgeltzuschuss (AEZ) entfielen im Jahr 2024 759 Millionen Euro (2017: 182 Millionen Euro) (**Tab. G4-5web**). Hinzu kommt das zum 1. April 2024 eingeführte Qualifizierungsgeld. Andererseits ist die Anzahl abschlussorientierter und damit kostenintensiverer Maßnahmen angestiegen, für die Teilnehmende seit 2016 Weiterbildungsprämien bei erfolgreicher Zwischen- und Abschlussprüfung sowie zusätzlich mit der Einführung des Bürgergelds ab dem 1. Juli 2023 ein monatliches Weiterbildungsgeld von 150 Euro erhielten[15]. Allein für den 2020 eingeführten Rechtsanspruch auf den nachträglichen Erwerb eines Berufsabschlusses wurden im Jahr 2024 573 Millionen Euro verausgabt (2020: 49,5 Millionen Euro) (**Abb. G4-1**, **Tab. G4-4web**). Relationiert man die Ausgaben für die Förderung beruflicher Weiterbildung auf die gesamten Ausgaben für arbeitsmarktpolitische Instrumente im Beitragshaushalt (SGB III), lässt sich eine Verschiebung zugunsten der Weiterbildungsförderung von 9 % im Jahr 2012 auf 26 % im Jahr 2024 beobachten (**Tab. G4-4web**). Die Arbeitsagenturen haben sowohl absolut als auch relativ zu anderen arbeitsmarktpolitischen Instrumenten deutlich mehr in Weiterbildungsmaßnahmen investiert.

26 % des Budgets für Eingliederung und aktive Arbeitsförderung (SGB III) wurden 2024 in Weiterbildung investiert (2012: 9 %)

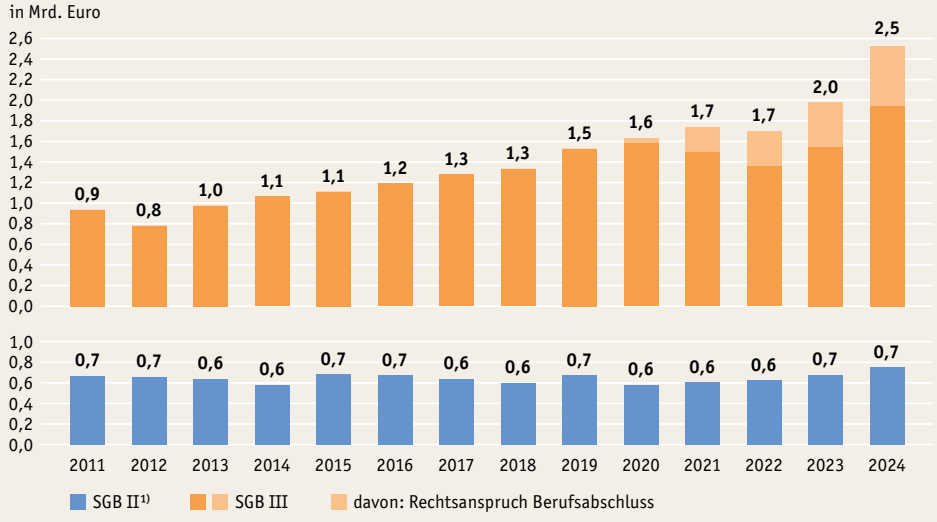
Bund zieht sich ab 2025 aus der Finanzierung der Förderung beruflicher Weiterbildung zurück

Im Rechtskreis des SGB II unterliegen die Ausgaben stärkeren arbeitslosigkeits-, aber auch zuwanderungsbedingten Schwankungen. Zuletzt sind die Ausgaben nach einem Rückgang im Jahr 2020 wieder angestiegen. Im Jahr 2024 beliefen sich die Gesamtausgaben der Jobcenter (inkl. zugelassener kommunaler Träger) auf 750 Millionen Euro (2020: 581 Millionen Euro) (**Tab. G4-6web**). Mit dem Haushaltsfinanzierungsgesetz

14 *Bei Arbeitslosengeldbezug wird das Arbeitslosengeld während der Weiterbildung fortgezahlt. Diese Leistung ist in der folgenden Beschreibung nicht berücksichtigt, jedoch in* ***Tab. G4-4web*** *ausgewiesen. Nicht berücksichtigt wurden FbW-ergänzende Landesmittel (bspw. Qualifizierungsbonus für Beschäftigte in Bremen über den ESF Plus).*

15 *Teilnehmende an einer nichtabschlussorientierten Weiterbildung mit einer Mindestdauer von 8 Wochen konnten mit der Einführung des Bürgergelds zum 1. Juli 2023 den Bürgergeldbonus (75 Euro monatlich) erhalten. Da sich die versprochene Anreizwirkung nicht erfüllt hat, wurde dieser zum 28. März 2024 wieder abgeschafft.*

Abb. G4-1: Ausgaben für die Förderung beruflicher Weiterbildung (FbW) nach SGB II und SGB III 2011 bis 2024



1) Bis 2014 nur Ausgaben der Jobcenter (gemeinsame Einrichtungen), ab 2015 inklusive Ausgaben der zugelassenen kommunalen Träger (zkT).
Quelle: Jahresrechnungen und Eingliederungsbilanzen der Bundesagentur für Arbeit (BA), eigene Berechnungen
→ Tab. G4-4web, Tab. G4-6web

2024 hat der Bund seine Verantwortung zur steuerfinanzierten Förderung beruflicher Weiterbildung sowie beruflicher Rehabilitation nach dem SGB II zum 1. Januar 2025 aus Kostengründen vollständig auf die Bundesagentur für Arbeit übertragen. Im Haushaltsplan der Bundesagentur für Arbeit war dies bereits berücksichtigt. Für das Jahr 2025 wurde mit Ausgaben in Höhe von 3,4 Milliarden Euro gerechnet (**Tab. G4-4web**). Es bleibt zu beobachten, ob die im Zuge des Haushaltsfinanzierungsgesetzes veränderte Zuständigkeit für die Förderung beruflicher Weiterbildung – wodurch die Entscheidung nun ausschließlich bei den Arbeitsagenturen liegt – zu einer Benachteiligung von Kund:innen der Jobcenter führt (Bernhard et al., 2024).

Ausgaben für Deutschsprachförderung und Alphabetisierung

1,7 Milliarden Euro für Integrationskurse, Berufssprachkurse und Erstorientierungskurse im Jahr 2024

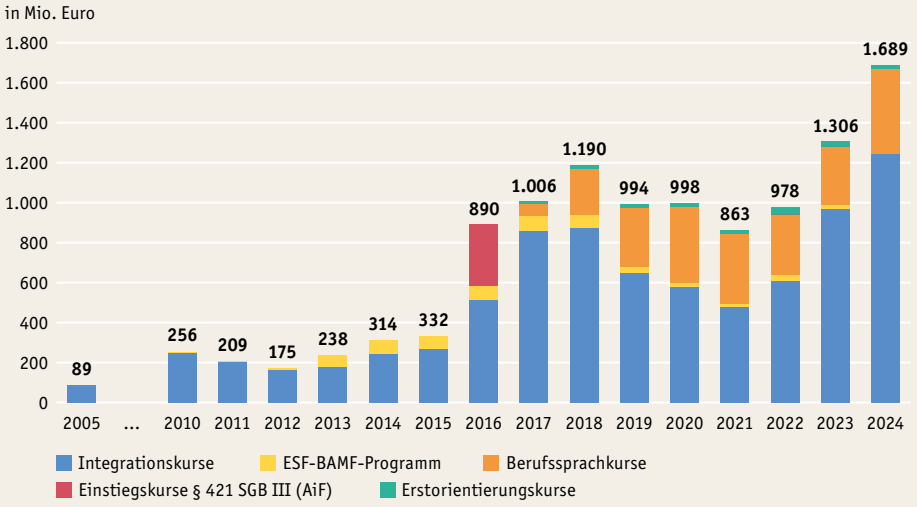
Der Bund fördert die Deutschsprachvermittlung für unterschiedliche Zielgruppen mit Integrationskursen seit 2005, berufsbezogene Sprachkurse seit 2009 bzw. 2016 sowie Erstorientierungskurse seit 2017. Die Entwicklung der Ausgaben wird maßgeblich durch Zuwanderungsbewegungen sowie migrationspolitische und rechtliche Rahmenbedingungen bestimmt (vgl. **G1**). Auf Basis der Bundeshaushaltsrechnungen lassen sich die Ausgaben im Gesamtprogramm Sprache (vgl. **G1**) sowie für weitere bundesweite Deutschsprachförderangebote betrachten, die sich im Jahr 2024 auf 1,7 Milliarden Euro beliefen (**Abb. G4-2**).

Zuwanderungsbedingter Ausgabenanstieg …

Im Zeitraum der letzten 20 Jahre sind die Ausgaben für Integrations- und berufsbezogene Sprachkurse deutlich angestiegen, insbesondere im Zuge der fluchtbedingten Zuwanderung im Jahr 2015 (**Abb. G4-2**). Zur kurzfristigen Deckung des stark erhöhten Sprachkursbedarfs im Jahr 2015 finanzierte die Bundesagentur für Arbeit ergänzend sogenannte Einstiegskurse nach § 421 SGB III[16], für die insgesamt 312 Millionen Euro verausgabt wurden (**Tab. G4-7web**). Prüfberichte des Bundesrechnungshofs sowie aktuelle Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass diese Einstiegskurse auf-

16 *Die Einstiegskurse wurden als „Nothilfe" von der Bundesagentur für Arbeit im Zeitraum vom 24. Oktober 2015 bis 31. Dezember 2015 angeboten. Insgesamt wurden 232.427 Eintritte verzeichnet.*

Abb. G4-2: Ausgaben im Gesamtprogramm Sprache und für weitere bundesweite Deutschsprachförderangebote* 2005 bis 2024



** Dargestellt sind die Ausgaben laut Haushaltstitel unabhängig von der tatsächlichen Mittelherkunft.*
Quelle: Bundeshaushaltspläne und Bundeshaushaltsrechnungen (Einzelpläne 6 und 11), Jahresrechnungen der Bundesagentur für Arbeit (BA), eigene Berechnungen **→ Tab. G4-7web**

grund ihrer kürzeren Dauer und geringerer Reglementierung im Vergleich zu Integrationskursen geringere Wirkungen entfalteten (BRH, 2017; Marbach et al., 2025). Der Rückgang der Ausgaben im Jahr 2021 ist im Wesentlichen auf pandemiebedingte Einschränkungen im Integrationskursbetrieb zurückzuführen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, G2). Seit Beginn des Kriegs in der Ukraine und der damit verbundenen fluchtbedingten Zuwanderung sind die Ausgaben erneut deutlich angestiegen. 2023 und 2024 mussten wiederholt Mittel aus anderen Haushaltstiteln umgewidmet werden, da die tatsächlichen Ausgaben die geplanten Ansätze deutlich überstiegen (**Tab. G4-7web**). Dies verweist auf eine strukturelle Unterplanung angesichts volatiler und schwer prognostizierbarer Bedarfe, die sich insbesondere bei Berufssprachkursen, die an Integrationskurse anknüpfen sollen, als problematisch erwiesen hat. Wie in **G1** aufgezeigt, hat die vorläufige Haushaltsführung im Jahr 2025, durch die zunächst nur ein Teil des geplanten Haushaltsansatzes zur Verfügung stand, zu starken Kurseinschränkungen insbesondere bei Berufssprachkursen geführt, die auch noch bis zum ersten Quartal 2026 anhielten[17]. Die Haushaltspläne für die Jahre 2025 und 2026 sehen Ausgaben in Höhe von rund 1,5 Milliarden Euro vor (**Tab G4-7web**). Gegenüber dem vorherigen Haushaltsentwurf ist der jährliche Mittelansatz für das Gesamtprogramm Sprache um rund 443 Millionen Euro erhöht worden. Dennoch mussten für das Jahr 2025 weitere zusätzlich Mittel für Integrationskurse bewilligt werden[18]. Ab Februar 2026 galt aufgrund hoher Ausgaben ein Zulassungsstopp für freiwillige Integrationskursteilnehmer:innen, insbesondere Asylbewerber:innen und Geduldete. Die Pläne der Bundesregierung sehen nun vor, den Haushaltsansatz für Integrationskurse künftig auf 600 Millionen Euro zu begrenzen (für 2026 waren ursprünglich 1,06 Milliarden Euro geplant). Das Kursangebot soll auf Personen mit langfristiger Bleibeperspektive fokussiert werden; freiwillige Teilnehmende sollen nur noch begrenzt und abhängig von verfügbaren Haushaltsmitteln zugelassen werden. Personen mit unklarer Bleibeperspektive sollen stattdessen an den über den europäischen

... der wiederholt eine Mittelumwidmung erforderlich machte ...

... und infolge der vorläufigen Haushaltsführung sowie anhaltend zu geringer Haushaltsansätze zu Kurseinschränkungen führte

17 *S. Trägerrundschreiben der Berufssprachkurse 11/25.*
18 *S. Trägerrundschreiben der Integrationskurse 12/25.*

Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) kofinanzierten Erstorientierungskursen teilnehmen, deren vorrangiges Ziel jedoch nicht die Deutschsprachvermittlung ist. Zudem sind die Anforderungen an Lehrkräfte sowie die Vergütung geringer als in Integrations- oder Berufssprachkursen. Bei den geplanten politischen Entscheidungen sollte nicht nur berücksichtigt werden, wie sich der verhängte Zulassungsstopp und der selektivere Zugang zur Deutschsprachförderung kurz- und mittelfristig auf den Haushalt des Innenministeriums, sondern auch längerfristig auf den Gesamthaushalt, insbesondere der Arbeits- und Sozialministerien des Bundes und der Länder auswirken, etwa durch verzögerte Integration und geringere Steuereinnahmen.

Während die sprachliche und berufliche Qualifizierung von Zugewanderten gesetzlich geregelt und durch Verordnungen abgesichert ist, gilt dies nicht für die Finanzierung von Angeboten für gering Literalisierte, die in Deutschland aufgewachsen sind. Trotz unverändert hoher Prävalenz geringer Literalität in der Gesamtbevölkerung (ca. 6 Millionen Betroffene; vgl. **I2**) werden Grundbildung und Alphabetisierung in Teilen institutionell, überwiegend aber projektförmig finanziert. So hat der Bund z.B. für die Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016 bis 2026) ca. 180 Millionen Euro bereitgestellt. Diese Mittel werden durch vielfältige Länder- und ESF-Programme ergänzt, deren Volumen aber nicht verlässlich statistisch erfasst ist. Die Differenz zum Gesamtprogramm Sprache ist jedoch unübersehbar – mit Folgen für Angebotsstabilität, curriculare Absicherung, Qualifikation und Beschäftigungsbedingungen des Personals sowie Berichterstattung und Forschung zu den Wirkungen der Maßnahmen.

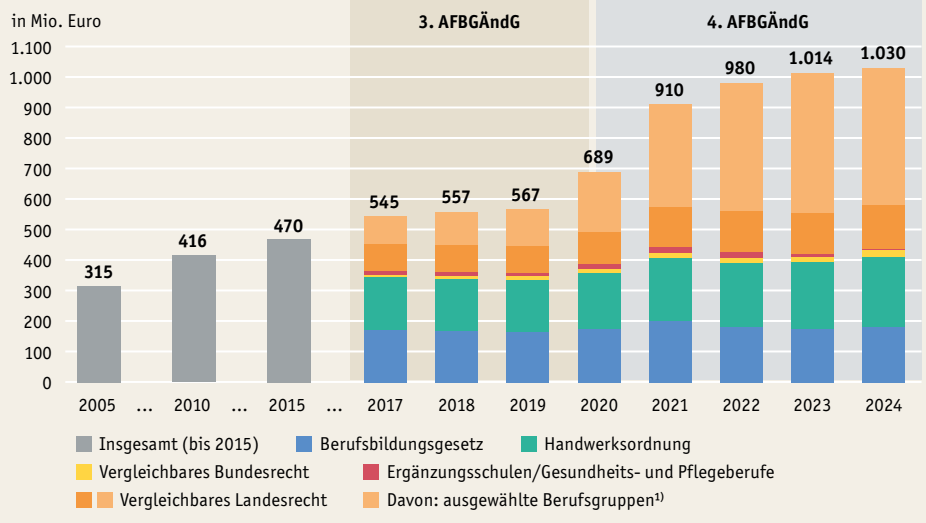
Alphabetisierung ist trotz hohen Bedarfs strukturell unterfinanziert

Öffentliche Ausgaben für Aufstiegsfortbildungen

Mit dem Aufstiegs-BAföG können Lehrgangs- und Prüfungsgebühren (einschließlich Materialkosten für das Meisterstück) sowie der Lebensunterhalt als Zuschuss und/oder Darlehen bei Erwerb eines öffentlich anerkannten Fortbildungsabschlusses gefördert werden. Die Kosten tragen zu 78 % der Bund und zu 22 % die Länder. Im Zeitverlauf

1 Milliarde Euro für das Aufstiegs-BAföG im Jahr 2024

Abb. G4-3: Ausgaben für Aufstiegsfortbildungen (in Anspruch genommene Förderung) nach Fortbildungszielen 2005 bis 2024



1) Staatl. anerkannte Arbeitserzieher:in, Familienpfleger:in, Erzieher:in, Motopäde/Motopädin, Heilerziehungspfleger:in, Erzieher:in – Jugend- und Heimerziehung sowie Pädagogische Fachkraft für Grundschulkindbetreuung.
Quelle: Statistisches Bundesamt, Statistik zum Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG), Sonderauswertung, eigene Darstellung
→ Tab. G4-9web, Tab. G4-10web, Tab. G4-11web

Anstieg durch sozialpädagogische Berufe, auf die 450 Millionen Euro entfallen, ...

sind die Ausgaben deutlich angestiegen, mit dem stärksten Zuwachs seit Inkrafttreten des 4. Änderungsgesetzes am 1. August 2020. Im Jahr 2024 betrugen die Ausgaben über 1 Milliarde Euro (2020: 689 Millionen Euro) (**Abb. G4-3**). Der Ausgabenanstieg ist dabei nicht primär Ausdruck einer generellen Ausweitung höherqualifizierender Fortbildungen, sondern steht in engem Zusammenhang mit der seit 2020 erweiterten Förderfähigkeit einzelner landesrechtlich geregelter ausbildungsähnlicher Abschlüsse (**G2**), auf die zuletzt 450 Millionen Euro entfielen. Hinzu kommt die Umstellung zentraler Förderbestandteile – insbesondere des Unterhaltsgelds bei Vollzeitmaßnahmen – auf Vollzuschüsse (**Tab. G4-8web**). Der Anteil an Vollzeitmaßnahmen ist seitdem leicht angestiegen (**Tab. G4-9web**, **Tab. G4-11web**).

... bessere Förderleistungen und mehr Vollzeitmaßnahmen

Prämien sollen die Attraktivität von Aufstiegsfortbildungen steigern

Ergänzend zum Aufstiegs-BAföG gewähren die meisten Länder leistungsabhängige Aufstiegsprämien oder -boni, vergleichbar mit den Weiterbildungsprämien der Bundesagentur für Arbeit, deren Höhe zwischen 1.000 und 5.000 Euro liegt (**Tab. G4-12web**). Zu den hiermit verbundenen Ausgaben der Länder liegen keine Statistiken vor.

Individuelle Ausgaben für Weiterbildung

12 % der 18- bis unter 70-Jährigen gaben 2022 Geld für Weiterbildung aus ...

Individuelle Weiterbildungsausgaben lassen sich auf Basis des Adult Education Survey (AES)[D] für 18-bis unter 70-Jährige ohne Personen in Ausbildung abschätzen[M]. Kosten entstehen für Individuen insbesondere für nichtberufsbezogene sowie individuell berufsbezogene Weiterbildung, nur sehr selten jedoch für betriebliche Weiterbildung (**Tab. G4-13web**). Im Jahr 2022 haben 12 % innerhalb der letzten 12 Monate Geld für non-formale Weiterbildung ausgegeben (22 % der weiterbildungsaktiven Personen) (**Tab. G4-14web**). Der gering erscheinende Anteil ist vor allem darauf zurückzuführen, dass ein Großteil der Weiterbildungsaktivitäten auf betriebliche Weiterbildung entfällt (**G1**). Ergänzende Befunde des ifo-Bildungsbarometers aus dem Jahr 2022 verweisen darauf, dass die überwiegende Mehrheit der 18- bis unter 70-Jährigen sowohl bei arbeitsplatzspezifischen als auch bei allgemein verwertbaren beruflichen Weiterbildungen die Arbeitgeber:innen und den Staat in der vorrangigen finanziellen Verantwortung sieht (Werner et al., 2022).

... das sind mehr als 20 % aller Teilnehmenden

Hochgerechnet auf alle Personen dieser Altersgruppe gaben 18- bis unter 70-Jährige im Jahr 2022 durchschnittlich 120 Euro für non-formale Weiterbildung[G] aus. Bezogen auf die rund 50,7 Millionen Personen dieser Altersgruppe verdeutlicht dieser Wert die gesellschaftliche Reichweite individueller Weiterbildungsausgaben, ohne eine belastbare Gesamthochrechnung zu ermöglichen. Personen mit hoher formaler Bildung (213 Euro) gaben deutlich mehr aus als jene mit geringer formaler Bildung (39 Euro). Differenziert nach Altersgruppen gaben vornehmlich 65- bis unter 70-Jährige weniger für Weiterbildung aus (58 Euro). Zwischen den restlichen Altersgruppen sowie zwischen Männern und Frauen oder Personen mit und ohne Einwanderungsgeschichte zeigten sich dagegen keine signifikanten Unterschiede (**Tab. G4-15web**). Die zu beobachtenden personenbezogenen Unterschiede dürften sowohl mit der Weiterbildungsintensität (hinsichtlich Beteiligung sowie Art, Länge und Anzahl besuchter Kurse) als auch mit dem zur Verfügung stehenden Haushaltsbudget zusammenhängen. Personen, die von Weiterbildungsausgaben berichtet haben, gaben durchschnittlich 1.013 Euro im Jahr aus. Der Median lag mit 281 Euro deutlich darunter, was auf eine starke Kostenspreizung durch wenige sehr teure non-formale Angebote hinweist (**Tab G4-15web**).

Individuelle Weiterbildungsausgaben sind sozial ungleich verteilt ...

... und weisen eine große Spannweite auf

Zur Einordnung individueller Weiterbildungsausgaben im Verhältnis zu anderen privaten Konsumausgaben werden ergänzend die laufenden Wirtschaftsrechnungen (LWR)[D] 2022 herangezogen. Die Analyse beschränkt sich auf Alleinlebende, um bildungsbezogene Ausgaben für Kinder auszuschließen[M]. Die ausgewiesenen Beträge

fallen insgesamt etwas geringer aus als im AES, was u.a. mit Unterschieden in der Erfassung weiterbildungsbezogener Ausgaben zusammenhängen dürfte. Der Anteil der Haushalte mit Weiterbildungsausgaben (16 %) ist jedoch vergleichbar mit den AES-Befunden (12 %; **Tab. G4-14web**). Hochgerechnet auf alle Alleinlebenden – also einschließlich derjenigen ohne Weiterbildungsausgaben – wurden monatlich 7,90 Euro für kursförmige Weiterbildungsangebote ausgegeben. Dies entspricht etwa den Ausgaben für Bücher (6,80 Euro) oder für nicht bildungsbezogene Freizeit- und Erholungsdienstleistungen (8,30 Euro). Für Kulturdienstleistungen gaben Alleinlebende etwas mehr aus (11,84 Euro) (**Tab. G4-16web**). Bezogen auf die Gesamtausgaben für Freizeit, Sport und Kultur einschließlich Pauschalreisen (148 Euro) entfielen rund 5 % auf weiterbildungsbezogene Kurse. Betrachtet man nur Personen mit entsprechenden Ausgaben, lag der monatliche Betrag bei 49,30 Euro und der Anteil an ihren Gesamtausgaben für Freizeit, Sport und Kultur inkl. Pauschalreisen (261,97 Euro) bei rund 19 % (**Tab. G4-16web**). Dies deutet zum einen auf unterschiedliche Konsumpräferenzen hin, zum anderen auf ein insgesamt höheres verfügbares Haushaltsbudget, das die Finanzierung weiterbildungsbezogener Ausgaben erleichtert.

Weiterbildungsaktive Alleinlebende gaben 2022 rund 19 % ihrer Ausgaben für Freizeit, Sport und Kultur für weiterbildungsbezogene Kurse aus

Methodische Erläuterungen

Erfassung eines Weiterbildungsbudgets und bestehende Einschränkungen
Die Haushaltsrechnungen und -pläne der staatlichen Kernhaushalte erlauben auf Basis des Funktions- oder Gliederungsplans keine hinreichend präzise Abgrenzung. Unter den Funktionen, die zur Betrachtung der Weiterbildung herangezogen werden können, werden bedeutende Ausgabeposten verbucht, die teilweise oder überwiegend der beruflichen (Erst-)Ausbildung dienen. So wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter der Funktionskennziffer 153 (Sonstige Weiterbildung, ohne Förderung für Teilnehmende) im Jahr 2021 Ausgaben zur Sicherung von Ausbildungen in Höhe von 166 Millionen Euro (2020: 24,5 Millionen) veranschlagt, was den Anstieg der Bundesausgaben unter dieser Funktionsziffer zwischen 2020 und 2021 weitgehend erklärt. Unter dieser Kennziffer werden zudem Maßnahmen zur Verbesserung der Berufsorientierung, der Betrieb des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) sowie vom Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWE) etwa Ausgaben für die Lehrlingsunterweisung geführt. Darüber hinaus leisten zahlreiche Ressorts Ausgaben für Weiterbildung, die in den Haushaltsrechnungen und -plänen nicht direkt identifizierbar sind, da sie in Haushaltstiteln zusammengefasst werden. Dies gilt insbesondere für Finanzierungen über Förderrichtlinien. Weitere Probleme bei der Erfassung eines (Weiter-)Bildungsbudgets unter Berücksichtigung der föderalen Struktur sind im Bildungsfinanzbericht 2023 (S. 94 ff.) beschrieben. Für Unternehmen und Privatpersonen liegen Schätzungen vor, die je nach Abgrenzung (direkte und/oder indirekte Ausgaben) stark variieren und nur eingeschränkt im Zeitvergleich interpretierbar sind. Schließlich lässt sich die verbreitete Mischfinanzierung – etwa über Fonds, Richtlinien und Förderprogramme, Steuerentlastungen, Zuschüsse, Zuwendungen und Darlehen auf verschiedenen föderalen Ebenen – in einem übergreifenden Bildungsbudget nur begrenzt abbilden (Dohmen & Cordes, 2019).

Betriebliche Ausgaben für Weiterbildung laut Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft
Die Kosten interner und externer Weiterbildung werden auf Basis der Erwerbstätigenrechnung und durchschnittlicher Kosten je Beschäftigten (lt. CVTS 2010, 2015, 2020) geschätzt; das Statistische Bundesamt berücksichtigt dabei auch nicht im CVTS erfasste Bereiche und nutzt zur Fortschreibung den BIP-Deflator. Indirekte Kosten (Personalausfallkosten) werden nicht berücksichtigt. Aufgrund des 5-jährigen CVTS-Rhythmus sowie der Einbeziehung der KMU-Statistik ab 2021 sind Zeitvergleiche eingeschränkt. Da die Kennzahlen auf Schätzungen der Betriebe mit einer hohen Anzahl fehlender Angaben basieren (2020: ca. 34 % Item-Nonresponse), sind sie mit Vorsicht zu interpretieren.

Individuelle Ausgaben für Weiterbildung laut Adult Education Survey
Pro befragter Person wird für bis zu 2 non-formale Weiterbildungsaktivitäten erfasst, ob und in welcher Höhe private Kosten entstanden sind. Da weiterbildungsaktive Personen an durchschnittlich 3 Aktivitäten teilnehmen (**Tab. G4-14web**), ist von einer Untererfassung der Ausgaben auszugehen. In den Auswertungen ausgeschlossen sind Ausgaben für Verkehrsdienstleistungen (u. a. Führerschein), da diese zu starken Verzerrungen bei gruppenbezogenen Unterschieden nach Alter und (Aus-)Bildungsstand geführt haben. Personen in Ausbildung sind nachrichtlich ausgewiesen in **Tab. G4-14web**.

Individuelle Ausgaben für Weiterbildung laut laufenden Wirtschaftsrechnungen
Weiterbildungsbezogene Ausgaben wurden auf Basis ausgewählter Codes der Systematik der Einnahmen und Ausgaben privater Haushalte (SEA) 2021 berechnet. Hierzu zählen Bildungsangebote, die nicht zum Erwerb von Berufsabschlüssen führen, z. B. Buchführungs-, Sprach-, EDV-Kurse, Erste-Hilfe-Kurse, Volkshochschulkurse sowie außerschulischer Einzel- oder Gruppenunterricht/-kurse zur Gestaltung der Freizeit und Erholung sowie z. B. Tennis-, Squash- und Golfkurse (**Tab. G4-16web**).

Perspektiven

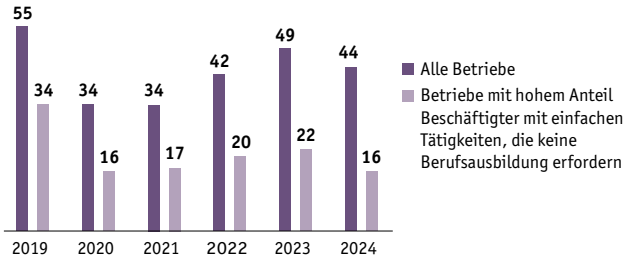
Das bildungs- und arbeitsmarktpolitische Interesse an der Weiterbildung ist anhaltend hoch, weist aber auch deutliche Lücken auf. Programmatisch kommt dieses Interesse in dem 2019 angekündigten „Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik" zum Ausdruck. Operativ richtet sich das Gestaltungsinteresse bereits seit längerem jedoch nicht auf strukturelle Reformen, sondern auf eine verbesserte Koordination des Handelns relevanter Akteure. Dazu soll die Nationale Weiterbildungsstrategie beitragen, an der sich neben dem Arbeits-, Bildungs- und Wirtschaftsministerium auch die einschlägigen Fachkonferenzen der Länder sowie die Sozialpartner und die Verbände der Weiterbildung beteiligen. Im Zentrum der Beratungen, die von thematischen Arbeitsgruppen bis zu nationalen Konferenzen reichen, steht die erwerbsbezogene Weiterbildung, während Fragen der nichtberuflichen Erwachsenenbildung weniger Aufmerksamkeit finden. Die Prozesse sollen u.a. durch eine Nationale Online-Weiterbildungsplattform verbessert werden, die Informations- und Beratungsinfrastrukturen für Adressat:innen bereitstellt. Diese und weitere Initiativen zielen auf die Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung, den Abbau sozialer Ungleichheiten und die bessere Vorbereitung der Beschäftigten in (klein- und mittelständischen) Betrieben auf den technologischen und strukturellen Wandel. Die Befunde dieses Berichts unterstreichen die Relevanz dieser Zielsetzungen. Allerdings hat die Politik ausschließlich für die Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung empirisch prüfbare Benchmarks formuliert. Bis 2030 soll die Weiterbildungsquote in Deutschland auf 65 % (2022: 54 %) steigen. Dieses Ziel ist ambitioniert. Es wird allerdings nicht konkretisiert, welche Adressat:innengruppen auf welche Weise und für welche Themen und Inhalte stärker erreicht werden sollen. Im Kontrast zu dem ambitionierten Ziel steht u.a., dass der Bund sich zuletzt aus der steuerfinanzierten Förderung der beruflichen Weiterbildung nach SGB-II zurückgezogen und Einsparungen im Gesamtprogramm Sprache beschlossen hat. Die Einsparungen im Bereich der Integrationskurse betreffen vor allem jene Zugewanderte, die aufgrund noch nicht abgeschlossener Asylverfahren in Deutschland lediglich geduldet sind (**G4**). Die jüngeren Einsparungen sind kein Einzelfall. Trotz anhaltend hoher Nachfrage und nachgewiesener Bedeutung für die Arbeitsmarktintegration kam es im Gesamtprogramm Sprache in den vergangenen Jahren wiederholt zu nicht ausreichenden Haushaltsansätzen, kurzfristigem Nachsteuern und Kapazitätsengpässen (**G1**, **G4**). Der Job-Turbo sowie die aktuell diskutierte schnellere Zulassung von Asylsuchenden zum Arbeitsmarkt verweisen auf einen integrationspolitischen Wandel, der einen schnellen Arbeitsmarkteinstieg priorisiert. Gleichzeitig soll die Sprachförderung im Gesamtprogramm Sprache selektiver ausgestaltet und für einige Zielgruppen an Haushaltskontingente geknüpft werden, die noch auszuhandeln sind. Für Personen mit unklarer Bleibeperspektive sind lediglich noch Erstorientierungskurse vorgesehen, in denen die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen nicht denselben Stellenwert wie in Integrationskursen hat; zudem sind die Qualitätsstandards, etwa mit Blick auf die Qualifikation der Lehrkräfte, niedriger als in Integrationskursen. Diese Änderungen könnten die (soziale) Integration verzögern und das Risiko inadäquater Beschäftigung, begrenzter Aufstiegsperspektiven und damit langfristig geringerer Steuereinnahmen erhöhen. Gleichzeitig stehen sie in einem Spannungsverhältnis zu fortbestehenden Fachkräfteengpässen, etwa in der Pflege und dem Gesundheitssystem sowie im Bau- und Handwerksbereich.

In der betrieblichen Weiterbildung, die in hohem Maße von Produktivitätserwartungen der Unternehmen bestimmt wird und daher konjunkturanfällig ist, zeigt sich ein ambivalentes Bild. Einerseits stellt sie das größte Weiterbildungssegment dar. Andererseits liegt das Weiterbildungsengagement der Betriebe immer noch unter dem Niveau von 2019 (**G1**), trotz eines konstant steigenden und selbst bestätigten Weiterbildungsbedarfs, vielfältiger staatlicher Förderinstrumente, Beratungsangebote und neuer Kooperationsformen. Langjährige Unterschiede nach Betriebsgröße, Branche und Qualifikationsniveau der Beschäftigten bestehen fort oder haben sich verschärft (**G1**, **G2**). Projektförmige und branchenspezifische Programme sowie kostenintensive Instrumente wie Entgeltersatzleistungen (**G4**) schaffen zwar Anreize, werfen jedoch Fragen nach Reichweite, Passung und Nachhaltigkeit auf. Der Rückgang von Tarifbindung und betrieblicher Mitbestimmung (s. Hohendanner & Kohaut, 2026) schwächt darüber hinaus institutionelle Rahmenbedingungen, die nachweislich förderlich für das Weiterbildungsgeschehen in Betrieben sind. Hinzu kommt, dass soziale Benach-

Im Überblick

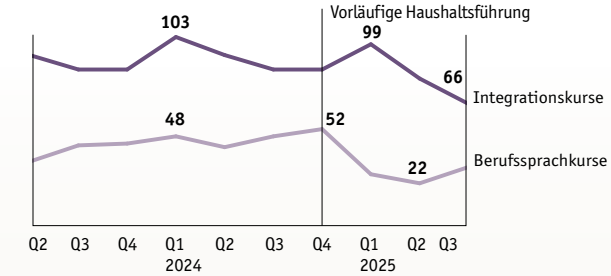
Weiterbildungsengagement der Betriebe weiterhin eingeschränkt, insbesondere bei einem hohen Anteil Beschäftigter mit einfachen Tätigkeiten (G1)

Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe (in %)



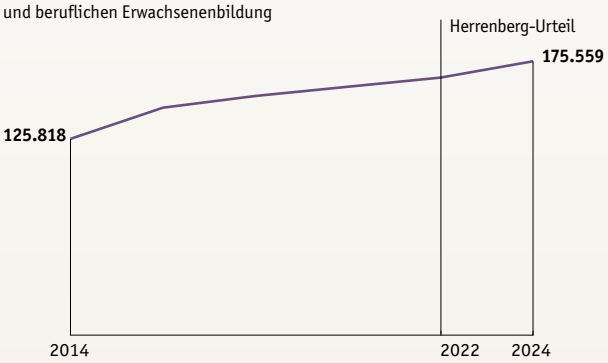
Haushaltspolitische Entscheidungen schränken Gesamtprogramm Sprache und damit Integrationschancen Zugewanderter ein (G1)

Neue Kursteilnehmende in Tsd. im Zeitverlauf (in Quartalen)



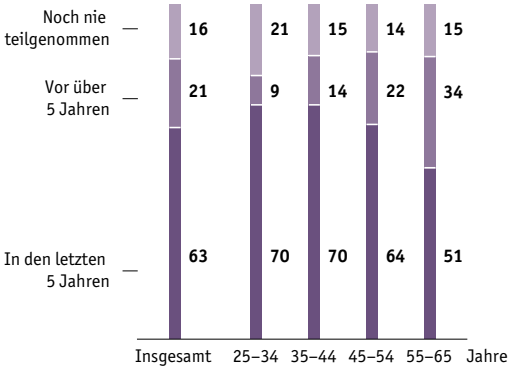
Mehr abhängig Beschäftigte in der Weiterbildung, aber kein sprunghafter Anstieg seit dem Herrenberg-Urteil (G3)

Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte im Wirtschaftszweig der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung



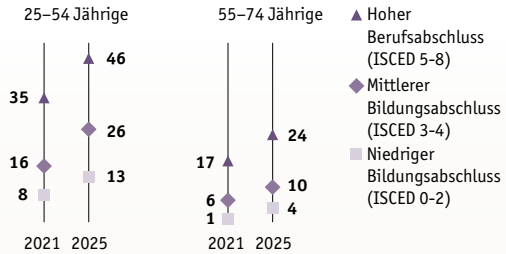
Ab dem mittleren Erwerbsalter steigender Anteil an Personen, deren letzte Weiterbildung über 5 Jahre zurückliegt (G2)

Letzte Teilnahme an Weiterbildung von 25- bis unter 66-Jährigen 2023 (in %)



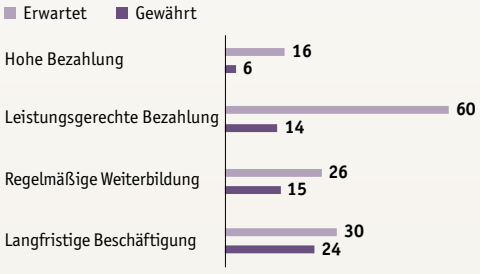
Online-Lernaktivitäten nehmen zu, bleiben aber sozial ungleich verteilt (G2)

Anteil der Bevölkerung, der das Internet für Lerntätigkeiten nutzt, nach Bildungsabschluss (in %)



Beschäftigungsbedingungen und Erwartungen des Lehrpersonals in der Weiterbildung gehen teilweise deutlich auseinander (G3)

Anteil der Lehrkräfte, die die genannten Faktoren voll und ganz erwarten bzw. als gewährt ansehen 2025 (in %)



G

teiligungen in der Weiterbildungsbeteiligung fortbestehen. Gering Qualifizierte und gering Literalisierte sind weiterhin deutlich unterrepräsentiert und bei einem erheblichen Teil der Beschäftigten finden sich bereits im mittleren Erwachsenenalter Hinweise auf andauernde Distanz gegenüber einer Weiterbildungsbeteiligung (**G2**).

Neben anhaltendem Engagement verweisen die berichteten Befunde auch auf Lücken der Weiterbildungspolitik, die geschlossen werden sollten, um unausgeschöpfte Potenziale der Weiterbildung zu nutzen. Dies betrifft zunächst die trotz der Verankerung in der Nationalen Weiterbildungsstrategie zögerlich angegangene Förderung grundlegender Digitalkompetenzen der Bevölkerung (**G2**). Eine bevölkerungsübergreifende digitale Kompetenzinitiative ist bislang nicht umgesetzt. Ein weiteres, bildungspolitisch aktuell noch kaum beachtetes Problem betrifft rückläufige Entwicklungen im Zweiten Bildungsweg, sowohl beim Angebot als auch der Teilnahme (**G2**). Diese Entwicklung verdient auch deshalb größere Beachtung als bisher, weil der Anteil an Schulabgänger:innen ohne Schulabschluss in den letzten 10 Jahren angestiegen ist (vgl. **D8**).

Auch die überaus komplexen Strukturen der Finanzierung von Weiterbildung erhalten bislang wenig Aufmerksamkeit, wozu die lückenhafte Datenlage beiträgt (**G4**). Weiterbildung wird von einer Vielzahl staatlicher, in der Regel unkoordiniert agierender Akteure, von Unternehmen, aber auch von Individuen finanziert. Empirische Studien weisen darauf hin, dass Individuen bei der Finanzierung beruflicher und betrieblicher Weiterbildung vorrangig Arbeitgeber:innen und den Staat in der Verantwortung sehen (**G4**). Gleichzeitig zeigen die hier präsentierten Befunde, dass Erwachsene, auch wenn ungleich verteilt, teils erhebliche Mittel für ihre eigene Weiterbildung aufbringen, nicht nur für ihre privaten Interessen, sondern auch für ihre beruflichen Ziele (**G4**). Zudem ließ sich zeigen, dass eine Übernahme der Kosten z. B. durch die Arbeitgeber:innen oder den Staat ein zentraler Hebel ist, über den die Weiterbildungsbereitschaft (insbesondere von benachteiligten Personengruppen) beeinflusst werden kann (**G1**, **G2**). Diese Befunde verdeutlichen, dass die Finanzierung und das Angebot der Weiterbildung im Zusammenspiel von Staat, Unternehmen, Verbänden und Individuen weiterentwickelt werden sollte. Besonders dringend erscheint dies für gering Qualifizierte sowie für Ältere, deren Potenziale noch nicht hinreichend ausgeschöpft werden.

Ebenfalls wenig im bildungspolitischen Fokus ist, wie die staatliche Finanzierung der Weiterbildung besser zu koordinieren wäre, z. B. in den sich überschneidenden Feldern der Integrationsmaßnahmen und der Alphabetisierung und Grundbildung, oder wie sich die Finanzierung von Weiterbildung durch die Individuen besser anregen und stützen ließe. Vor dem Hintergrund, dass gerade für gering Qualifizierte der Ertrag von Weiterbildung häufig nicht unmittelbar erkennbar ist, kommt neben Aufklärung und finanzieller Unterstützung, flexiblen und an die Lebensrealitäten angepassten Qualifizierungsangeboten sowie transparenten Karrierepfaden und Aufstiegsmöglichkeiten eine zentrale Bedeutung zu, wie sie in der Qualifizierungsoffensive Berufliche Bildung betont werden.

Eine weitere, bildungspolitisch noch wenig beachtete Herausforderung betrifft die Rekrutierung und Bindung des Personals in der Weiterbildung. Hinsichtlich der rechtlichen Implikationen, die sich aus dem Herrenberg-Urteil für die Beschäftigungsbedingungen insbesondere des Lehrpersonals ergeben (**G3**), ist eine enge Zusammenarbeit von Arbeits- und Bildungsministerium gefragt. Denn in einer Weiterbildungspraxis, die strukturell in vielen Segmenten und Angebotsbereichen auf Honorarkräfte angewiesen ist, kann dies zu erheblichen Anpassungskosten, Angebotsrückgängen oder einer weiteren Fragmentierung der Beschäftigungsstrukturen führen. Ohne flankierende Regelungen und eine verlässliche Finanzierung besteht die Gefahr, dass sich bestehende Personalengpässe weiter verschärfen. Denn die Beschäftigungsbedingungen bleiben in vielerlei Hinsicht hinter den Erwartungen des Personals zurück (**G3**).

Insgesamt verdeutlichen die hier berichteten Indikatoren einen anhaltenden, teilweise wachsenden Handlungsbedarf. Die ambitionierten politischen Zielsetzungen treffen auf ein Weiterbildungssystem mit komplexen Finanzierungsstrukturen, fragmentierten Zuständigkeiten, strukturellen Personalproblemen, häufig unbekannten oder intransparenten Förderinstrumenten sowie zunehmendem Kostendruck bei öffentlichen und privaten Akteuren. Ob es gelingt, unter diesen Bedingungen sowohl die Beteiligung zu steigern als auch soziale Ungleichheiten abzubauen und die Qualität der Angebote nachhaltig zu sichern, wird maßgeblich davon abhängen, inwieweit politische Strategien langfristig angelegt, bedarfsgerecht finanziert, ressortübergreifend abgestimmt und stärker auf bislang weniger erreichte Gruppen sowie den nachhaltigen Aufbau professioneller Strukturen ausgerichtet werden.

Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

H

Bildung als individuelle Ressource und gesellschaftliches Fundament

Bildung ist sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Auf individueller Ebene erschöpft sich ihre Relevanz nicht in verbesserten Arbeitsmarktchancen oder höheren Einkommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), sondern erstreckt sich auch auf andere zentrale Lebensbereiche – etwa auf Gesundheit und Lebenserwartung (Hoebel et al., 2024), politische Partizipation sowie gesellschaftliches Engagement (Fritzsche et al., 2025; vgl. **I4**). Bildung ist damit eine grundlegende Voraussetzung für individuelle Teilhabe und soziale Integration. Zugleich entfaltet Bildung gesamtgesellschaftliche Wirkungen. Sie trägt zur Qualifikation von Fachkräften bei, stärkt Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit und fördert den sozialen Zusammenhalt (Anders et al., 2024). Dabei umfasst Bildung nicht nur den Erwerb fachlicher Kompetenzen und formaler Abschlüsse, sondern auch überfachlicher, sozialer und emotionaler Kompetenzen, die einerseits Lernprozesse ermöglichen, andererseits Bildungsentscheidungen beeinflussen und damit Bildungsverläufe prägen. Das Bildungssystem vermittelt fachliche und überfachliche Kompetenzen (Qualifikationsfunktion) und trägt zur sozialen Integration wie auch zur Einbindung in gesellschaftliche Normen und Werte bei (Integrations- bzw. Legitimationsfunktion). Zudem wirkt es über die Vergabe von Bildungsabschlüssen und die Gestaltung von Bildungsübergängen an der Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen mit (Selektions- und Allokationsfunktion) (Fend, 1974/2022). Ob diese individuellen und gesellschaftlichen Potenziale von Bildung wirksam werden können, hängt jedoch entscheidend davon ab, wie erfolgreich Bildungsprozesse gelingen – und ob sie allen Bevölkerungsgruppen in vergleichbarer Weise offenstehen. Empirische Befunde zeigen konsistent, dass über den gesamten Bildungsverlauf hinweg systematische Bildungsungleichheiten bestehen. Diese betreffen sowohl die Bildungsbeteiligung als auch den Erwerb von Kompetenzen und Abschlüssen und begrenzen damit nicht nur individuelle Teilhabechancen, sondern verhindern zugleich, dass sich die gesellschaftlichen Erträge von Bildung entwickeln und voll entfalten können.

Bildungsungleichheiten als Begrenzung individueller und gesellschaftlicher Potenziale

Bildungsungleichheiten entlang vielfältiger Dimensionen

Bildungsungleichheiten entstehen entlang verschiedener Dimensionen. Zu den zentralen individuellen Merkmalen zählen die soziale Herkunft[G], die Einwanderungsgeschichte[G], das Geschlecht, gesundheitliche Beeinträchtigungen und die familiale Lebensform. Hinzu kommen strukturelle Rahmenbedingungen, etwa das sozialräumliche Umfeld, regionale Unterschiede im Bildungsangebot oder – im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung – das Angebot an Ausbildungsplätzen sowie die Abhängigkeit der Weiterbildungsteilnahme von betriebs- und beschäftigungsbezogenen Merkmalen (z.B. das Anforderungsniveau der Tätigkeit, die Betriebsgröße, die Branche oder die Weiterbildungskultur von Unternehmen). Bildungsungleichheit liegt vor, wenn sich entlang individueller und struktureller Merkmale systematische Unterschiede in der Beteiligung an Bildungsangeboten, in der Qualität von Lerngelegenheiten und Lernprozessen sowie im Erwerb von Kompetenzen und Bildungszertifikaten zeigen (Becker, 2017). Dabei können Bildungsbenachteiligungen nicht nur aus *einem* Ungleichheitsmerkmal, sondern auch aus dem Zusammenspiel *mehrerer*

Merkmale entstehen, etwa wenn soziale Herkunft, Einwanderungsgeschichte und regionale Kontextbedingungen gemeinsam wirksam werden. Dieser intersektionale Charakter von Ungleichheiten wird in der Forschung zunehmend betont (Winker & Degele, 2009).

Chancengleichheit als Anspruch an das Bildungssystem und meritokratisches Gerechtigkeitsverständnis

Chancengleichheit als Anspruch an das Bildungssystem

Bildungsungleichheiten werden häufig aus einer Gerechtigkeitsperspektive diskutiert. In Deutschland ist diese Perspektive maßgeblich durch den Grundsatz der Chancengleichheit geprägt (Artikel 3 des Grundgesetzes), der Benachteiligung oder Bevorzugung aufgrund persönlicher Merkmale untersagt. Für das Bildungswesen folgt daraus der Anspruch, dass der Zugang zu Bildungsangeboten grundsätzlich allen offensteht und Bildungswege nicht durch leistungsfremde Faktoren systematisch beeinflusst werden sollen – ein Anspruch, der bereits in den 1960er-Jahren unter dem Leitbild „Bildung als Bürgerrecht" (Dahrendorf, 1965) formuliert wurde und im Zuge der Bildungsexpansion mit der Öffnung und dem Ausbau des Bildungssystems für breitere Bevölkerungsgruppen an Bedeutung gewann.

Meritokratie als Ordnungsprinzip der Bildungs- und Statusverteilung

Eng damit verbunden ist ein meritokratisches Gerechtigkeitsverständnis: Bildungschancen, Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen sollen sich an individuellen Leistungen orientieren und nicht an Merkmalen wie Einkommen oder sozialem Status (Edelstein & Grellmann, 2023). Dieses Verständnis fungiert als Bewertungsrahmen für die Legitimität von Ungleichheiten. Ungleichheiten gelten demnach als gerechtfertigt, wenn sie leistungsbasiert sind und von gleichen Startvoraussetzungen ausgegangen werden kann. In der wissenschaftlichen Diskussion wird das meritokratische Gerechtigkeitsverständnis jedoch kritisch reflektiert: Empirische Befunde zeigen, dass Startvoraussetzungen systematisch ungleich verteilt sind. Daher wird Meritokratie auch als „Illusion" (Geißler, 2012) oder „Fiktion" (Breidenstein, 2020) bezeichnet. Gleichwohl wird sie zur Legitimation von Ungleichheiten herangezogen (Schimank, 2018; Breidenstein, 2020). Diese Spannung zwischen normativem Anspruch und empirischer Realität prägt auch die gesellschaftliche Wahrnehmung von Ungleichheit: Ungleichheiten erscheinen eher als legitim, wenn sie als leistungsbasiert interpretiert werden, während sichtbare strukturelle Barrieren diese Einschätzung infrage stellen. Neuere Studien zeigen zudem, dass steigende Ungleichheit das Vertrauen in meritokratische Prinzipien schwächt und dazu führt, dass sich die Bewertungen von Leistungsgerechtigkeit stärker auseinanderentwickeln (Ehmes & Gangl, 2026).

Soziale Herkunft als eine zentrale Ungleichheitsdimension

Empirische Befunde zeigen seit Langem, dass Merkmale jenseits der individuellen, auch genetisch mitgeprägten Leistungs- und Entwicklungspotenziale einen erheblichen Einfluss auf Bildungschancen haben. Eine zentrale Rolle spielt dabei die soziale Herkunft, die die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen bezeichnet, in denen eine Person aufwächst und lebt. Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft sind gut dokumentiert und lassen sich über den gesamten Bildungsverlauf hinweg nachzeichnen – von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter (Blossfeld et al., 2019b; Skopek & Passaretta, 2021).

Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels

Vor diesem Hintergrund stehen im vorliegenden Schwerpunktkapitel Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft im Mittelpunkt. Diese Fokussierung erlaubt eine systematische und über Bildungsbereiche hinweg vergleichbare Betrachtung. Andere Ungleichheitsdimensionen, wie z. B. Einwanderungsgeschichte, erfordern hingegen eigenständige theoretische und empirische Erklärungsperspektiven. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass auch innerhalb der heterogenen Gruppe von Per-

sonen mit Einwanderungsgeschichte Mechanismen der sozialen Herkunft wirksam werden, die zu Bildungsungleichheiten beitragen. Empirisch zeigt sich zudem, dass sich Unterschiede nach Einwanderungsgeschichte bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft deutlich reduzieren, was die zentrale Bedeutung der sozialen Herkunft unterstreicht (OECD, 2023b; Schotte et al., 2025). An wenigen ausgewählten Stellen werden Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft um die Dimension der Einwanderungsgeschichte ergänzt, insbesondere dort, wo sich spezifische migrationsbezogene Mechanismen als bedeutsam erweisen, die über sprachliche Voraussetzungen hinausgehen.

Sozioökonomisch als Oberbegriff für unterschiedliche Operationalisierungen der sozialen Herkunft

Die empirische Forschung operationalisiert die soziale Herkunft zumeist über den sozioökonomischen Status der Eltern, etwa anhand von Bildungsniveau, beruflicher Stellung und Einkommen. Umfassender lässt sie sich auch als Ausstattung der Familie mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital beschreiben. Für den Bereich der Weiterbildung wird in der Forschungsliteratur hingegen üblicherweise, aus einer individual- und bildungsbiografischen Sicht, der eigene Bildungsabschluss – statt des Bildungsabschlusses der Eltern – herangezogen. Darin sind jedoch frühere herkunftsbedingte Ungleichheiten bereits kumuliert. In den folgenden Ausführungen wird der Begriff *sozioökonomisch* verwendet, um Unterschiede zwischen Gruppen mit jeweils unterschiedlicher sozialer Herkunft zu beschreiben; entsprechend wird zur Differenzierung zwischen *sozioökonomisch benachteiligten bzw. schlechtergestellten* und *sozioökonomisch bessergestellten bzw. bevorteilten* Gruppen unterschieden.

Kumulation von Ungleichheiten im Bildungsverlauf

Da Bildung als kumulativer Prozess verstanden wird, in dem frühere Lerngelegenheiten und -ergebnisse die weiteren Bildungswege beeinflussen, können sich herkunftsbedingte Vor- und Nachteile im Verlauf der Bildungsbiografie verstärken oder ausgleichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Blossfeld et al., 2019b). Frühere Bildungsphasen haben dabei eine besondere Bedeutung, da ungleiche Startbedingungen längerfristige Wirkungen entfalten können. In diesem Zusammenhang bezeichnet der Ökonom James Heckman (2008) den „Zufall der Geburt" als eine der zentralen Quellen sozialer Ungleichheit, da frühe Unterschiede in familialen Ressourcen und Lerngelegenheiten den weiteren Bildungsverlauf maßgeblich prägen und zu Bildungsungleichheiten führen können, die über genetisch bedingte Leistungs- und Entwicklungspotenziale hinausgehen. Das Bildungssystem kann dabei sowohl als Ort der Reproduktion und Verstärkung, aber auch des Abbaus oder der Kompensation von Bildungsungleichheiten wirksam sein.

Bildungssystem kann Ungleichheiten reproduzieren, aber auch kompensieren

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Schwerpunktkapitel folgende leitende Fragen:

1) Wie und wo entstehen mit der sozialen Herkunft verbundene Bildungsungleichheiten?
2) Wie werden sie im Bildungssystem reproduziert oder verstärkt?
3) Wie kann das Bildungssystem diese Ungleichheiten adressieren?

Besonders deutlich werden Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft dort, wo grundlegende Kompetenzen nicht erreicht werden, die für weiteres Lernen und gesellschaftliche Teilhabe unverzichtbar sind. Vor diesem Hintergrund wird zunächst betrachtet, in welchem Umfang Kinder, Jugendliche und Erwachsene über grundlegende Kompetenzen verfügen, die für weiteres Lernen, den Erwerb von Abschlüssen sowie berufliche und gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam sind (**H1**).

In einem nächsten Schritt rücken die Entstehungsbedingungen von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft in den Mittelpunkt: Es wird aufgezeigt, wie sich herkunftsbedingte Unterschiede bereits vor Schuleintritt herausbilden, wie sie sich im weiteren Bildungsverlauf reproduzieren, kumulieren und verstärken oder auch verringern können und welche Rolle dabei neben Leistungsunterschieden insbeson-

dere Bildungsentscheidungen und institutionelle Regelungen spielen. Damit wird eine empirische Grundlage geschaffen, um Maßnahmen zum Abbau von Bildungsungleichheiten einzuordnen (**H2**).

Im Anschluss daran richtet das Kapitel den Blick auf Bildungsungleichheiten in den Bildungsbereichen der frühen Bildung sowie der allgemeinbildenden Schule im internationalen Vergleich (**H3**). Ziel ist es, die in Deutschland beobachteten Muster sozialer Disparitäten einzuordnen und vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller und gesellschaftlicher Kontexte vergleichend zu betrachten; zudem wird die zeitliche Entwicklung der sozialen Disparitäten betrachtet. Damit wird die Bedeutung institutioneller, struktureller und historisch gewachsener Rahmenbedingungen für die Ausprägung von Bildungsungleichheiten hervorgehoben. Die internationale Perspektive erlaubt jedoch keine eindeutigen Schlussfolgerungen über den Einfluss einzelner Faktoren.

Darauf folgend werden auf Grundlage einer Abfrage bei Bund und Ländern die aktuell verfolgten Ansätze zum Abbau von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft analysiert (**H4**). Ziel ist es, die gegenwärtige Maßnahmenlandschaft systematisch zu erfassen und danach auszuwerten, in welchen Bildungsbereichen, an welchen Übergängen und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten Bund und Länder auf Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft reagieren. Die Auswertung ermöglicht eine Einordnung der Maßnahmen nach strukturellen Merkmalen, Zielgruppen und Handlungsansätzen sowie danach, inwiefern sie an zentralen Entstehungsbedingungen und Mechanismen von Bildungsungleichheiten ansetzen.

Abschließend werden in einer zusammenfassenden Bilanzierung die zentralen Erkenntnisse für die (bildungs)politische Adressierung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft herausgearbeitet (**H5**). Dabei wird aufgezeigt, welche Erkenntnisse sich aus der Zusammenschau der empirischen Befunde für den Umgang mit Bildungsungleichheiten ergeben, an welchen Stellen des Bildungssystems besondere Herausforderungen bestehen und wo zugleich Ansatzpunkte und Gestaltungsspielräume für eine Verringerung sozialer Disparitäten erkennbar sind. Ziel ist es, die zuvor dargestellten Befunde in einen übergreifenden Zusammenhang zu stellen und sowohl ihre Potenziale als auch ihre Grenzen für die weitere bildungspolitische Diskussion einzuordnen.

Der Erwerb basaler Kompetenzen als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe

Der Erwerb von Kompetenzen wird von Bindungs-, Lern- und Entwicklungserfahrungen beeinflusst, z. B. der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, verlässlichen Bindungen und emotionaler Sicherheit (**H2**; Grossmann & Grossmann, 2012). Diese Erfahrungen sind von Bedeutung für Säuglinge und Kleinkinder, aber auch für Heranwachsende im weiteren Lebensverlauf – sie bilden zentrale Voraussetzungen für Lernprozesse, z. B. für den Erwerb von Basiskompetenzen, wie die entwicklungspsychologische Forschung zeigt (Bergin & Bergin, 2009).

Basiskompetenzen gelten wiederum als Voraussetzung für viele weitere Lern- und Entwicklungsprozesse. Welche Kompetenzen als Basiskompetenzen verstanden werden, variiert je nach Kontext. Im Folgenden werden insbesondere basale Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik fokussiert, die zu großen Teilen in der Schule erworben werden, der einzigen von allen Kindern und Jugendlichen über einen langen Zeitraum verpflichtend besuchten Bildungseinrichtung. Zu den basalen Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik gehören z. B. Lesen und Schreiben sowie Zahlen- und Mengenverständnis. Doch auch sozioemotionale und allgemeine kognitive Kompetenzen wie logisches Denken sind Voraussetzung für weiteres Lernen (SWK, 2022). Der Erwerb basaler Kompetenzen gehört zum Kernauftrag des Bildungssystems. Ihr Nichterreichen weist nicht nur auf individuelle Lernrückstände hin, sondern auch auf strukturelle Herausforderungen bei der Sicherstellung grundlegender Bildungsziele.

Erwerb von Basiskompetenzen als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe …

Wenn Basiskompetenzen nicht erworben werden, besteht das Risiko, den Anschluss an schulisches Lernen zu verpassen und nur sehr eingeschränkte Chancen zu haben, Bildungswege erfolgreich fortzusetzen, Abschlüsse zu erwerben (vgl. **D8**; **E5**; **F5**) und gleichberechtigt am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Ihr Erwerb bildet damit eine zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, die selbstständige Gestaltung des eigenen Lebens (individuelle Regulationsfähigkeit) und die langfristige Sicherung von Humanressourcen.

… und wirtschaftliche Entwicklung

Über die individuellen Bildungs- und Teilhabechancen hinaus entfalten Basiskompetenzen auch eine gesamtgesellschaftliche und ökonomische Relevanz. In der bildungsökonomischen Forschung wird der Zusammenhang zwischen dem Kompetenzniveau der Bevölkerung und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit eines Staates untersucht. Entsprechende Studien lassen auf eine positive Entwicklung des Bruttoinlandsprodukts schließen, wenn die Gesamtbevölkerung ein grundlegendes Kompetenzniveau erreicht (Hanushek & Woessmann, 2008, 2012; Gust et al., 2024). Auch wenn solchen Projektionsstudien komplexe Annahmen zugrunde liegen, die bei der Interpretation der Befunde und ihrer Bedeutung mitbedacht werden müssen, liefern sie wichtige Hinweise auf die gesamtwirtschaftliche Bedeutung basaler Kompetenzen.

Der Erwerb basaler Kompetenzen in den Bereichen Sprache und Mathematik sowie basaler sozioemotionaler Kompetenzen gilt aufgrund seiner Bedeutung für das Lernen als unverzichtbar (SWK, 2022, 2025b). Darüber hinaus könnten Basiskompetenzen in weiteren Kompetenzbereichen, z. B. in den digitalen Kompetenzen (vgl. **D7**; **G2**), als unabdingbar für individuelle Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe definiert werden. Zudem können komplexere fachbezogene Fähigkeiten, die flexibel und situationsangemessen aktiviert werden, ebenfalls als unverzichtbar gelten, z. B. für das Absolvieren einer Berufsausbildung. Die SWK spricht in diesem Zusammenhang von funktionalen Kompetenzen (SWK, 2025b). Welche Kompetenzen

Diskussion um unverzichtbare Kompetenzen für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe notwendig

als unentbehrlich gelten und möglichst von allen Schüler:innen erreicht werden sollten, ist sowohl eine empirische als auch eine normative Frage, deren Beantwortung weiterer Aushandlungsprozesse bedarf.

In seinem Beschluss zu den pandemiebedingten Schulschließungen stellte das Bundesverfassungsgericht fest, dass Kinder und Jugendliche ein Recht auf „Einhaltung eines (...) für ihre chancengleiche Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit unverzichtbaren Mindeststandards von Bildungsangeboten“ haben (Bundesverfassungsgericht, 2021). Welche Standards im Bildungsangebot als unverzichtbar gelten müssen, um allen Schüler:innen die „Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit“ zu ermöglichen, ist jedoch eine offene Frage (Füssel et al., 2025), die gesellschaftlich und politisch verhandelt werden muss.

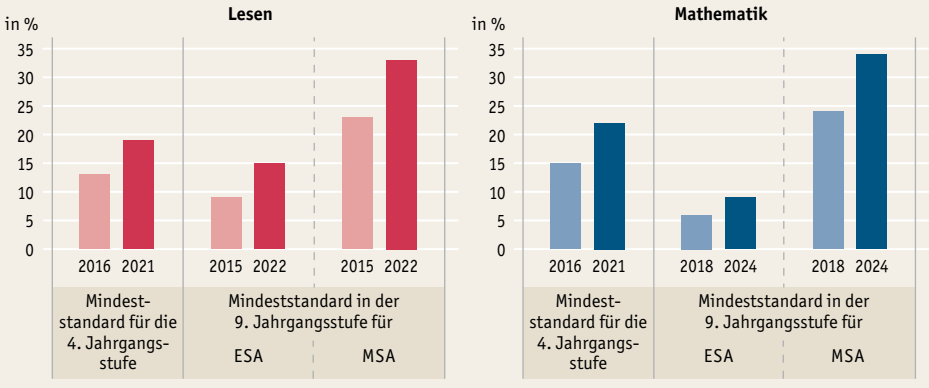
Ob alle Kinder und Jugendlichen über ein tragfähiges Fundament an Kompetenzen verfügen oder ob eine zusätzliche Förderung notwendig ist, lässt sich mithilfe einer konsequenten Implementation von Mindeststandards in den Kompetenzen und deren Monitoring überprüfen. Für einige Kompetenzbereiche wie Deutsch und Mathematik besteht bereits eine Annäherung an das Konzept der unverzichtbaren Kompetenzen: In Anlehnung an die KMK-Bildungsstandards (KMK, 2005) wurden Mindeststandards formuliert, die beschreiben, welche fachlichen Voraussetzungen Schüler:innen erfüllen müssen, um einen Übergang im Bildungssystem zu bewältigen und den Anschluss an schulisches Lernen nicht zu verpassen. Die Mindeststandards markieren dabei eine zentrale Schwelle: Ihr Verfehlen zeigt an, dass Heranwachsende grundlegende Voraussetzungen für weiteres Lernen und gesellschaftliche Teilhabe nicht erreichen. Im Folgenden wird das Erreichen dieser Mindeststandards in den Bereichen Lesen und Mathematik betrachtet, da für diese Bereiche eine gute und über mehrere Jahre vergleichbare Datengrundlage verfügbar ist.

Der Anteil derer, die die Mindeststandards nicht erreichen, nimmt seit etwa 10 Jahren zu

Seit etwa 10 Jahren steigt sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I der Anteil der Schüler:innen, die die Mindeststandards in zentralen Bereichen wie Lesen und Mathematik nicht erreichen (**Abb. H1-1**; Stanat et al., 2025, 2023, 2022). Dies weist darauf hin, dass es immer weniger gut gelingt, grundlegende Kompetenzen für alle sicherzustellen.

Laut IQB-Bildungstrend[D] 2021 erreichten in der 4. Jahrgangsstufe 19 % der Schüler:innen den Mindeststandard im Lesen und 22 % in Mathematik nicht. Verglichen mit 2016 entspricht dies einem Anstieg von jeweils rund 6 Prozentpunkten.

Abb. H1-1: Anteile der Schüler:innen*, die die Mindeststandards im Lesen und in Mathematik in der 4. und 9. Jahrgangsstufe nicht erreichen, im Zeitverlauf



** Analysen auf Grundlage zielgleich unterrichteter Schüler:innen.*
ESA: Erster Schulabschluss, MSA: Mittlerer Schulabschluss.
Quelle: IQB-Bildungstrend 2024, 2022, 2021, eigene Darstellung

→ Tab. H1-1web, Tab. H1-2web

Damit verfehlt bereits in der Grundschule ein erheblicher und wachsender Teil der Schüler:innen zentrale Mindestanforderungen für weiteres Lernen. Die Anteile in den Ländern variieren und liegen zwischen 13 und 31 % im Lesen sowie zwischen 13 und 36 % in Mathematik (für den Bereich Lesen vgl. Wittig & Schneider, 2022; für den Bereich Mathematik vgl. Schumann & Sachse, 2022). Das (Nicht-)Erreichen der Mindeststandards in der Grundschule korreliert mit Erfolgsindikatoren im weiteren Bildungsverlauf, z. B. mit dem Übergang in die weiterführende Schule und den Abschlussnoten beim Erwerb des Mittleren Schulabschlusses (Jindra et al., 2025). Zugleich zeigen Studien, dass sich die Bildungsverläufe einiger Schüler:innen, die die Mindeststandards nicht erreichen, durchaus positiv entwickeln (Jindra et al., 2025, für die 4. Jahrgangsstufe; Jindra et al., 2024, und Nester et al., 2025, für die 9. Jahrgangsstufe). Dies kann u. a. damit zusammenhängen, dass für den Abschlusserwerb weitere Fächer und Kompetenzen von Bedeutung sind, für die keine Mindeststandards getestet werden. Zudem spielen leistungsunabhängige Faktoren z. B. für Bildungsentscheidungen an Übergängen ebenfalls eine wichtige Rolle (**H2**).

(Nicht-)Erreichen von Mindeststandards beeinflusst weiteren Bildungsverlauf

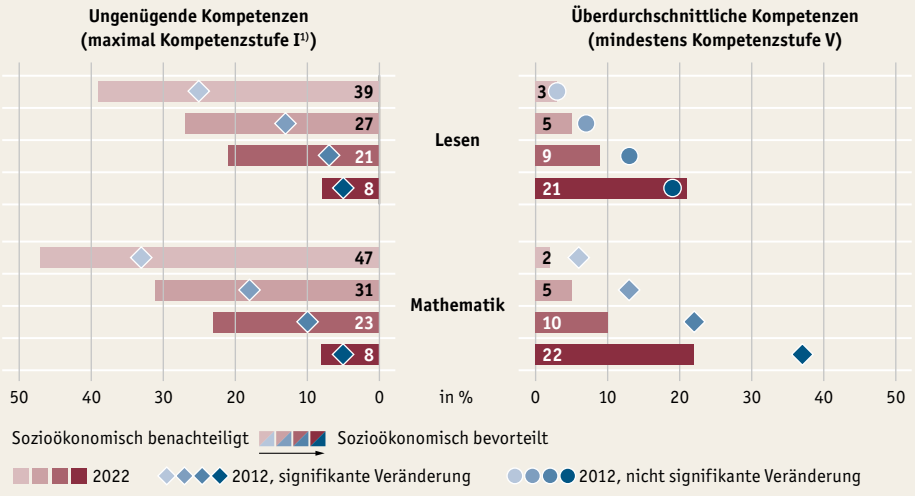
Die IQB-Bildungstrends 2022 und 2024 zeigen, dass 15 % der Neuntklässler:innen im Lesen und 9 % in Mathematik den Mindeststandard für den Ersten Schulabschluss nicht erreichen. Etwa 6 Jahre zuvor lagen die Anteile bei 9 % im Lesen und 6 % in Mathematik. Auch im Sekundarbereich zeigt sich damit ein deutlicher Anstieg des Anteils von Schüler:innen, die grundlegende Kompetenzanforderungen nicht erfüllen. Die Anteile in den Ländern variieren zwischen 8 und 24 % im Lesen und zwischen 4 und 17 % in Mathematik (für den Bereich Lesen vgl. Schneider & Boemmel, 2023; für den Bereich Mathematik vgl. Sachse & Paul, 2025).

Wenngleich der Schulabschluss keine formale Voraussetzung für den Beginn einer Ausbildung darstellt, ist das Risiko, im Anschluss an die Schule nicht in eine berufliche Ausbildung überzugehen, für Personen ohne G oder mit Erstem Schulabschluss G im Vergleich zu jenen mit mittleren oder höheren Abschlüssen erhöht. Für die Sicherung breiter beruflicher Wahlmöglichkeiten und Teilhabe ist inzwischen ein Mittlerer Schulabschluss zentral. Den Mindeststandard für den Mittleren Schulabschluss erreicht jedoch bis zum Ende der 9. Jahrgangsstufe rund ein Drittel aller Schüler:innen im Lesen (33 %) und in Mathematik (34 %) nicht. Gegenüber 2016 (Lesen) bzw. 2018 (Mathematik) entspricht dies einem Anstieg um jeweils ca. 10 Prozentpunkte. Die Anteile in den Ländern variieren zwischen 23 und 47 % im Lesen und zwischen 21 und 49 % in Mathematik (ebd.; vgl. **D7**). Geringe Kompetenzen stellen jedoch nicht nur in der Schulzeit, sondern auch darüber hinaus eine Problemlage dar: Auch im Erwachsenenalter verfügt gut ein Fünftel der Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren nur über niedrige Lese- und Mathematikkompetenzen (Rammstedt et al., 2024b). Berücksichtigt man zusätzlich, dass insbesondere Zugewanderte in diesen Daten nicht vollständig abgebildet sind, dürfte der tatsächliche Anteil noch höher liegen.

Besonders gefährdet, die für eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben benötigten Kompetenzen nicht zu erreichen, sind Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (Lühe et al., 2025). Für die Lese- und Mathematikkompetenzen von 15-Jährigen zeigt sich, dass Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien weit häufiger Kompetenzstufe II in PISA D nicht erreichen als Schüler:innen aus sozioökonomisch bevorteilten Familien (**Abb. H1-2**). Werden die Schüler:innen anhand ihres sozioökonomischen Status in 4 Gruppen eingeteilt, zeigt sich, dass 2022 47 % der Schüler:innen aus den am meisten benachteiligten Haushalten die Kompetenzstufe II in Mathematik nicht erreichten, im Lesen sind es 39 %. Gegenüber 2012 entspricht dies jeweils einem Anstieg um 14 Prozentpunkte. Unter Jugendlichen aus den sozioökonomisch besonders privilegierten Haushalten liegen die Anteile 2022 dagegen nur bei jeweils

Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sind besonders gefährdet, die Mindeststandards nicht zu erreichen

Abb. H1-2: Anteile der Schüler:innen in Deutschland, die ungenügende oder überdurchschnittliche Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Mathematik erreichen, nach sozialer Herkunft* 2012 und 2022



* *Die soziale Herkunft wird in der PISA-Studie anhand verschiedener Items erhoben, aus denen anschließend der Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) gebildet wird. Die Schüler:innen werden anhand des ESCS in Quartile unterteilt. Die Gruppe der sozioökonomisch am meisten benachteiligten Haushalte umfasst die unteren 25 %, die Gruppe der am meisten bevorteilten Haushalte die oberen 25 %.*

1) In der PISA-Studie werden 6 Kompetenzstufen unterschieden. Für jede Stufe ist fachbezogen formuliert, welche Anforderungen Schüler:innen erfüllen müssen, um die entsprechende Stufe zu erreichen.

Quelle: PISA, 2022, eigene Darstellung → ***Tab. H1-3web***

8 %. Dies entspricht in beiden Bereichen einem Anstieg um 4 Prozentpunkte seit 2012 (OECD, 2023b). Die Unterschiede zwischen sozioökonomisch benachteiligten und bevorteilten Gruppen sind damit erheblich und haben sich im Zeitverlauf weiter vergrößert. Umgekehrt verhält es sich bei den Schüler:innen, deren Leistungen deutlich über dem Durchschnitt (mindestens Kompetenzstufe V) liegen. Von den Schüler:innen aus den sozioökonomisch *am meisten bevorteilten* Haushalten erreichen 2022 jeweils über 20 % diese Kompetenzstufe in Mathematik bzw. im Lesen. In Mathematik entspricht dies einem Rückgang von 15 Prozentpunkten, verglichen mit 2012. Im Lesen gab es im Vergleich zu 2012 keine signifikanten Veränderungen, jedoch einen Rückgang von 7 Prozentpunkten seit 2018. Von den Schüler:innen aus den sozioökonomisch *am meisten benachteiligten* Haushalten erreichen 2022 weniger als 3 % Kompetenzstufe V (ebd.). Während es im Lesen seit 2012 keine signifikanten Veränderungen gab, ist der Anteil in Mathematik um 4 Prozentpunkte zurückgegangen.

Kompetenzrückgang nicht allein durch eine veränderte Zusammensetzung der Schüler:innenschaft erklärbar

Die Befunde unterschiedlicher Datengrundlagen und Erhebungszeitpunkte zeigen ein über mehrere Jahre stabiles Muster zunehmender Kompetenzdefizite und herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten. Vertiefende Analysen machen deutlich, dass sich der Kompetenzrückgang nicht allein durch Veränderungen in der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft erklären lässt (Hafiz & Weirich, 2023, 2025; Weirich & Hafiz, 2022, für den IQB-Bildungstrend; Lewalter et al., 2023, für PISA). Der steigende Anteil von Schüler:innen, die die Mindeststandards nicht oder nur niedrige Kompetenzstufen erreichen, weist darauf hin, dass es dem Bildungssystem immer weniger gut gelingt, allen Kindern und Jugendlichen die für Teilhabe und weitere

Bildungswege notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien: Sie erreichen häufiger nur niedrige Kompetenzniveaus, was die ausgeprägten Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft verdeutlicht. Damit sind zentrale Ziele von Chancengleichheit im Bildungssystem berührt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie diese herkunftsbedingten Unterschiede entstehen und im Bildungssystem fortgeschrieben werden. **H2** beleuchtet daher die Ursachen dieser herkunftsbedingten Kompetenzunterschiede und weiterer Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft näher.

Entstehung und Erscheinungsformen von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

In diesem Unterkapitel werden die Ursachen von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft G genauer beleuchtet: Wie entstehen Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft und wie entwickeln sie sich im Bildungsverlauf? In der empirischen Bildungsforschung werden Fragen der sozialen Ungleichheit aus verschiedenen disziplinären Perspektiven untersucht. Im Folgenden werden zentrale theoretische Erklärungsansätze aus der Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft herangezogen, um diese Prozesse zu erklären.[1] Der Schwerpunkt liegt dabei auf soziologischen Erklärungsansätzen, da diese insbesondere auf die Erklärung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten ausgerichtet sind.

Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft entstehen nicht erst mit Eintritt in die Schule, sondern bereits in frühen Entwicklungsphasen. Im weiteren Verlauf wird analysiert, wie sich diese Ungleichheiten an zentralen Übergängen im Bildungssystem zeigen und fortschreiben. In der Folge rückt die institutionelle Ebene in den Mittelpunkt und damit verbunden die Fragen, wie das Bildungssystem einerseits herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten reproduziert und verstärkt und wie es andererseits auch zu ihrem Abbau beitragen kann. Dabei ist das Zusammenspiel aller Mechanismen komplex und variiert je nach Bildungsphase – weshalb es keine kohärente Theorie gibt, die all dies berücksichtigt (Geißler, 2012, S. 197).

Soziale Herkunft wirkt bereits weit vor Schuleintritt

Unterschiede in den frühen Lernumwelten schon im Säuglingsalter relevant

Im Fokus der öffentlichen Debatte über Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft steht häufig die Schule (**H1**). Tatsächlich wird das Fundament für herkunftsbedingte Unterschiede in fachlichen und sozioemotionalen Kompetenzen jedoch bereits im Säuglings- und Kleinkindalter gelegt (Attig & Weinert, 2025).[2] Ausschlaggebend dafür sind Unterschiede in den frühen Lernumwelten. Der erste zentrale Ort für Lernanregungen ist für Kinder die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz; später kommt in der Regel die Kita als weitere Lernumwelt hinzu.

Familiale Lernumwelten erzeugen ungleiche Startbedingungen schon vor Eintritt in die Schule

Ressourcenausstattung in der Familie ist abhängig von sozialer Herkunft

Abhängig von der sozialen Herkunft wachsen Kinder mit unterschiedlichen Ressourcen auf, die die Lernbedingungen und Aktivitäten in der Familie prägen. Zur Differenzierung dieser Ressourcen und ihrer Wirkmechanismen bietet sich das Konzept des *ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals* (Bourdieu, 1983) an. Ökonomisches Kapital umfasst Einkommen und Vermögen und beeinflusst etwa Wohnort sowie Bildungs- und Freizeitausgaben (z. B. musikalische Früherziehung). Soziales Kapital ergibt sich aus Beziehungen (Coleman, 1988) und kann Unterstützung und Vorteile bieten, z. B. bei der Kita-Platz-Suche. Kulturelles Kapital umfasst neben kulturellen Gütern wie Büchern oder Instrumenten auch Bildungsabschlüsse sowie verinnerlichte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster. Diese Muster werden auch als Habitus bezeichnet. Dieser ist je nach sozialer Herkunft unterschiedlich stark an die

1 *In jüngster Zeit hat sich auch die verhaltensgenetische Forschung verstärkt mit dem Einfluss des Elternhauses auf Bildungsergebnisse befasst (Baier & Lyngstad, 2024). Dort werden neben direkt vererbten genetischen Faktoren auch indirekte genetische Effekte untersucht, die elterliche Verhaltensweisen umschreiben.*

2 *Sogar vor der Geburt werden Unterschiede angelegt durch das Gesundheitsverhalten der Mutter während der Schwangerschaft (z. B. Ernährung) und ihre Exposition gegenüber bestimmten Umweltfaktoren (z. B. Feinstaub), die mit der sozialen Herkunft verknüpft sind (vgl. z. B. Persico, 2020).*

(häufig unausgesprochenen) Erwartungen des Bildungssystems angepasst (Bourdieu & Passeron, 1971). Das zeigt sich beispielsweise im sprachlichen Ausdruck, in Umgangsformen oder im Verhalten gegenüber Autoritäten. Kulturelles Kapital ist damit zentral für den Bildungserwerb, da es darüber entscheidet, inwieweit Kinder und ihre Eltern mit den Erwartungen des Bildungssystems vertraut sind und diese erfüllen können.

Ressourcenausstattung beeinflusst Lernumwelt und Bildungspraxis in der Familie

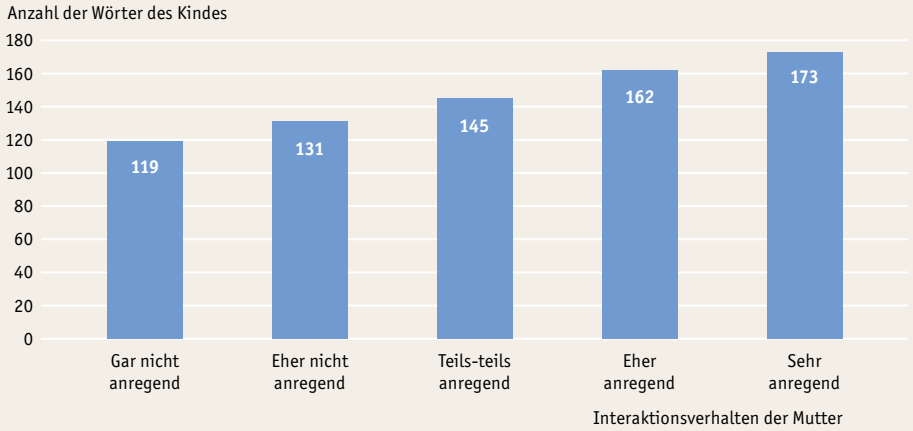
Die Ressourcenausstattung wirkt sich auf die Lernumwelt und Bildungspraxis innerhalb der Familie aus. Das Konzept der *familialen Lernumwelt* (*Home Learning Environment*, HLE) aus der psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung umschreibt bildungsbezogene Anregungen, die Kinder im häuslichen Umfeld erfahren (z. B. Niklas & Lehrl, 2025). Dazu gehören Aspekte wie die Verfügbarkeit lernfördernder Materialien (z. B. Bücher, Spiele), kulturelle Aktivitäten mit den Eltern (z. B. Vorlesen, Erzählen, Spielen), elterliche Unterstützung sowie elterliche Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Bildung. So zeigen aktuelle Befunde, dass Eltern mit hohem Bildungsabschluss ihren 2- bis unter 6-jährigen Kindern im Durchschnitt an mehr Tagen pro Monat vorlesen als Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss (27 gegenüber 22 Tagen; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, C1). Neuere Konzeptionen unterscheiden allgemeine und domänenspezifische Facetten (z. B. literacy, numeracy) sowie analoge und digitale Lernumwelten. Digitale Medien prägen zunehmend den Familienalltag und können die häusliche Lernumgebung bereichern (Lehrl et al., 2021) – so steht die Nutzung hochwertiger Lern-Apps mit Kompetenzzuwächsen bei Kindergartenkindern in Zusammenhang (Niklas et al., 2025). Zugleich unterscheiden sich Zugang, Nutzungsweisen und pädagogische Einbettung digitaler Medien systematisch nach sozialer Herkunft (vgl. **C1**), sodass die digitale familiale Lernumwelt eine zunehmend relevante Dimension sozialer Ungleichheit darstellt.

Feinfühlige Eltern-Kind-Interaktionen für Bindung, Entwicklung und Bildungserfolg bedeutsam

Außer der Art und Häufigkeit der Anregungen und Angebote ist auch die Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen – insbesondere feinfühliger, adaptiver und reziproker Reaktionen auf kindliche Signale – zentral für kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse. Feinfühligkeit und angemessene Anregung tragen zur Ausbildung einer sicheren Bindung bei, die Kindern emotionale Sicherheit vermittelt und als Grundlage für Explorationsverhalten und suchendes Lernen dient (Bowlby, 1969/1982). Sichere Bindungen gelten darüber hinaus als Grundlage für die Emotionsregulation und soziale Entwicklung (Grossmann & Grossmann, 2012); sie stehen in einem positiven Zusammenhang mit der Sprachentwicklung (Dagan et al., 2021) und sind mit der Ausprägung von Selbstregulationsfähigkeiten (Drake et al., 2014) sowie schulischem Engagement, Motivation und Anpassung (Bergin & Bergin, 2009) assoziiert. Die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion hängt wiederum mit der sozialen Herkunft zusammen: Anhand von Daten aus der Neugeborenenkohorte des Nationalen Bildungspanels D (NEPS-SC1) zeigte sich bereits bei der 1. Erhebung, als die Kinder 7 Monate alt waren, dass Mütter mit geringeren sozioökonomischen Ressourcen ein „weniger sensitives und weniger anregendes“ Interaktionsverhalten aufwiesen (Attig & Weinert, 2025, S. 4 f.). Zudem betrachteten sie seltener gemeinsam mit ihren Kindern Bilderbücher (vgl. **C1**). Auch Daten aus dem BRISE-Projekt (Bremer Initiative zur Stärkung frühkindlicher Entwicklung), dessen Zielgruppe Familien aus sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen sind, zeigen ausgeprägte Zusammenhänge zwischen mütterlicher Bildung und dem sensitiven Verhalten von Müttern in Interaktionssituationen (Möwisch et al., 2024). Damit entstehen bereits in den ersten Lebensjahren systematische Unterschiede in den Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern.

Die familiale Lernumwelt ist für die frühe kindliche Entwicklung von besonderer Bedeutung, da sie bei positiver Ausgestaltung die sprachlichen, mathematischen, sozioemotionalen und weitere für Lernprozesse zentrale Kompetenzen fördert, die ihrerseits Einfluss auf die schulischen Kompetenzen haben (Attig & Weinert, 2025; Niklas,

Abb. H2-1: Wortschatz der Kinder in Familien mit anregendem und weniger anregendem Interaktionsverhalten in der Mutter-Kind-Interaktion im Alter von 2 Jahren



Quelle: Attig & Weinert, 2025, eigene Darstellung

Soziale Disparitäten im Wortschatz schon mit 2 Jahren

2015). Befunde aus der Neugeborenenkohorte des Nationalen Bildungspanels zeigen bereits im Alter von 2 Jahren bedeutsame soziale Disparitäten im Wortschatz und im grammatikalischen Wissen der Kinder: Während Kinder von Müttern mit niedriger Bildung im Mittel 97 Wörter verwendeten, lag der mittlere Wortschatz bei Kindern mit mittlerer Bildung der Mutter bei 138 Wörtern und bei Kindern mit hoher Bildung der Mutter bei 159 Wörtern (Attig & Weinert, 2025, S. 6; vgl. auch Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, I2). Diese Unterschiede sind auch über das Anregungsverhalten der Mutter vermittelt (**Abb. H2-1**): Je anregender diese mit ihrem 2-jährigen Kind umgeht, desto besser sind die kindlichen Sprachkompetenzen in diesem Alter. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass sprachliche Disparitäten sehr früh entstehen und sich im weiteren Entwicklungsverlauf verfestigen können. Auch im Schulalter bleibt die familiale Lernumwelt bedeutsam, etwa im Hinblick auf Unterstützungsangebote wie Hilfe bei den Hausaufgaben oder die Gestaltung von Freizeitaktivitäten. Über alle Altersgruppen von 0 bis 17 Jahren verbringen Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien wesentlich mehr Zeit mit ihren Eltern bei gemeinsamen Bildungs- und Lernaktivitäten im Vergleich zu anderen Kindern (Schmitz et al., 2026). Für Bücher und außerschulische Aktivitäten geben einkommensstärkere Familien fast 3-mal so viel Geld aus wie andere Familien.

Familiale Bildungspraxis bedingt Freizeitgestaltung der Kinder

Die herkunftsspezifische Ausgestaltung der familialen Lernumwelt wird im Konzept der *familialen Bildungspraxis* (Lareau, 2003) beschrieben. Demnach lassen sich 2 Bildungspraxen unterscheiden, die systematisch mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. Eltern mit niedrigerem sozioökonomischem Status überlassen ihren Kindern eher ein natürliches Wachstum (*accomplishment of natural growth*) mit wenig strukturierter Freizeitgestaltung. Eltern mit höherem sozioökonomischem Status praktizieren hingegen häufiger eine Bildungspraxis der gezielten Kultivierung (*concerted cultivation*), gekennzeichnet durch eine bewusste Alltags- und Freizeitgestaltung mit einer Vielzahl von bildungsnahen Aktivitäten. Diese Form der Bildungspraxis führt dazu, dass Kinder stärker an die Anforderungen und Interaktionsformen von Bildungsinstitutionen herangeführt werden und Kompetenzvorsprünge entstehen.

Ungleiche Startbedingungen nach sozialer Herkunft

Zusammenfassend zeigt sich, dass bereits lange vor Schuleintritt systematisch ungleiche Startbedingungen nach sozialer Herkunft bestehen. Sie entstehen aus dem Zusammenspiel strukturell ungleich verteilter familialer Ressourcen, unterschiedlich ausgestalteter familialer Lernumwelten einschließlich der unterschiedlichen Quali-

tät früher Bindungs- und Interaktionserfahrungen sowie der familialen Bildungspraxis. Diese Faktoren wirken zusammen und verstärken sich gegenseitig. In der Folge entwickeln sich schon in den ersten Lebensjahren herkunftsbedingte Unterschiede in zentralen basalen Kompetenzen – etwa für die Lese- und Mathematikfähigkeit (**H1**) –, kognitiven Fähigkeiten sowie bildungsrelevanten sozioemotionalen Kompetenzen.

Kindertagesbetreuung: Ungleichheiten in Beteiligung, Qualität, Angebot und Kosten

Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien werden seltener außerfamilial betreut

Bei den meisten Kindern kommt außer der Familie die Kindertagesbetreuung als weitere frühe Lernumwelt hinzu. Die *Beteiligung an Angeboten der Kindertagesbetreuung* fällt bei Kindern aus sozioökonomisch bevorteilten Familien höher aus als bei solchen aus benachteiligten Familien (Detemple et al., 2021, S. 11 f.; Jessen et al., 2018; Lippert et al., 2023; vgl. übergreifend Bachsleitner et al., 2022, S. 75–77; Kayed et al., 2025). In der Altersgruppe der unter 3-Jährigen etwa lag die Beteiligung 2024 für Kinder mit hohem Bildungsabschluss der Eltern bei 39 % gegenüber 32 % für jene mit mittlerem Bildungsabschluss und 20 % mit niedrigem Bildungsabschluss der Eltern (**Tab. C4-8web**). Mit zunehmendem Alter der Kinder steigt die Betreuungsquote (Huebener et al., 2023). Blickt man auf die Einwanderungsgeschichte[G] der Kinder, so fallen die Unterschiede geringer aus als die nach Bildungsabschluss der Eltern (**Tab. C4-8web**). Signifikante Unterschiede im Besuch von Kindertageseinrichtungen nach Migrationshintergrund[G] bleiben jedoch auch bestehen, wenn Bildung und beruflicher Status der Eltern statistisch herausgerechnet werden (Helbig et al., 2026, S. 154). Da Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in Bezug auf ihre Kompetenzentwicklung besonders stark vom Besuch außerfamilialer Betreuungsangebote profitieren (v. a. hinsichtlich kognitiver Kompetenzen), kann diese ungleiche Beteiligung Unterschiede in der Kompetenzentwicklung verstärken (Spieß, 2017; Kleinert et al., 2024; van Huizen & Plantenga, 2018, für eine Metaanalyse über 21 Staaten).

In Kindertageseinrichtungen mit vielen sozioökonomisch benachteiligten Kindern kommt es zur Kumulation von Problemlagen

Positive Effekte frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung hängen jedoch auch von der *Qualität der Betreuung* ab. Gerade in Kindertageseinrichtungen, in denen ein hoher Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Kindern betreut wird, zeigt sich häufig eine Kumulation von Problemlagen, die die Qualität der Betreuung beeinflussen können. So werden mehr Kinder pro Raum betreut und der Anteil an Kindern mit Förderbedarf, mit Behinderung und mit Sprach-, Verhaltens- oder Entwicklungsstörungen liegt höher. Gleichzeitig gibt es einen höheren Anteil an unbesetzten Stellen und höhere Krankheitszeiten, sodass der Personalschlüssel seltener eingehalten werden kann (Schieler & Menzel, 2024).

Angebot außerfamilialer Betreuung variiert zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen Stadtteilen

Hinzu kommen *regionale Ungleichheiten beim Angebot und bei den Kosten* außerfamilialer Betreuung. Beim Angebot fallen nach wie vor deutliche Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Ländern auf, auch wenn diese sich in den letzten beiden Jahrzehnten verringert haben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 113; Bachsleitner et al., 2022; Detemple et al., 2021). Eine aktuelle Studie für 52 deutsche Städte zeigt außerdem, dass in Stadtteilen mit einem größeren Anteil an Sozialhilfeempfänger:innen die Abdeckung mit Kindertagesstätten schlechter ist (Diermeier et al., 2025).

Große Unterschiede bei Kosten für Kindertagesbetreuung zwischen Ländern und Kommunen

Mit Blick auf die Kosten der Kindertagesbetreuung ist die Lage in Deutschland äußerst heterogen. Ob und wie hoch die Elternbeiträge sind, unterscheidet sich sowohl auf Länder- als auch auf kommunaler Ebene (Fackler et al., 2024; anschaulich als Karte Geis-Thöne, 2024; Meiner-Teuber et al., 2023, S. 324–330). Während der Besuch in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern kostenfrei ist, fallen in anderen Ländern monatlich hohe dreistellige Beträge an. Dabei sind die Elternbeiträge jedoch gestaffelt und richten sich nach dem Haushaltseinkommen, sodass einkommensschwache Familien ganz oder teilweise von den Beiträgen befreit sind. Zudem ist die Pflicht zur Staffelung der Elternbeiträge bundesweit geregelt – die Kri-

terien dafür werden von den Ländern festgelegt (etwa Alter des Kindes, Betreuungsumfang, Einkommen), wobei Kommunen die Staffelung verschieden gestalten können (Meiner-Teuber et al., 2023, S. 309–333). Die Länder machen von der Möglichkeit, Eltern von den Beiträgen zu entlasten, unterschiedlich Gebrauch. Besonders teuer ist die Betreuung für unter 3-Jährige. Gerade in dieser Altersgruppe sind die Bildungsbeteiligungsquoten nach Bildungsabschluss der Eltern stabil ungleich verteilt (Kayed et al., 2025), sodass es durch die unterschiedlichen Kosten je nach Wohnort zu einer weiteren Verstärkung von Bildungsungleichheiten kommt.

Gründe für die mit der sozialen Herkunft variierende Beteiligung an früher Bildung sind außer den beschriebenen regionalen Differenzierungen unter anderem unterschiedliche Bedarfe, Kosten in Relation zur finanziellen Situation der Familie (Haller et al., 2025, S. 20–28), Informationsdefizite, unterschiedliche Bewerbungsstrategien und Selektionsmechanismen (Bader & Scholz, 2025). Je nach elterlichem Einkommen werden Kosten als Hinderungsgrund, die Wichtigkeit der Kosten und die Zufriedenheit mit den Kosten subjektiv anders wahrgenommen (Haller et al., 2025, S. 20–28). So geben einkommensschwache Eltern häufiger Kosten als Hinderungsgrund für die Nutzung einer Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren an. Empirische Befunde zeigen auch, dass einkommensschwache Eltern ihren Bedarf an Kindertagesbetreuung nicht gleich gut wie einkommensstarke Eltern decken können: 2020 hatten 17 % der armutsgefährdeten Familien einen ungedeckten Bedarf, hingegen nur 9 % der nicht armutsgefährdeten Familien (Schmitz et al., 2023, S. 6).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Nutzung von Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie die Qualität systematisch nach sozialer Herkunft variieren und damit bestehende Ungleichheiten verstärken können. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung, der ungleiche familiale Startbedingungen potenziell ausgleichen könnte, erfolgt bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien häufig später und seltener. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass gerade Einrichtungen, in denen viele sozioökonomisch benachteiligte Kinder betreut werden, mit Mehrfachbelastungen zu kämpfen haben. So entstehen herkunftsbedingte Unterschiede in den allgemeinen und für das Lernen relevanten Ausgangsbedingungen wie Selbstregulation und sozioemotionalen Kompetenzen (Rose et al., 2018) und in den basalen Kompetenzen, die wiederum die weitere Bildungslaufbahn beeinflussen können.

Frühe Kompetenzunterschiede bleiben im Schulverlauf stabil

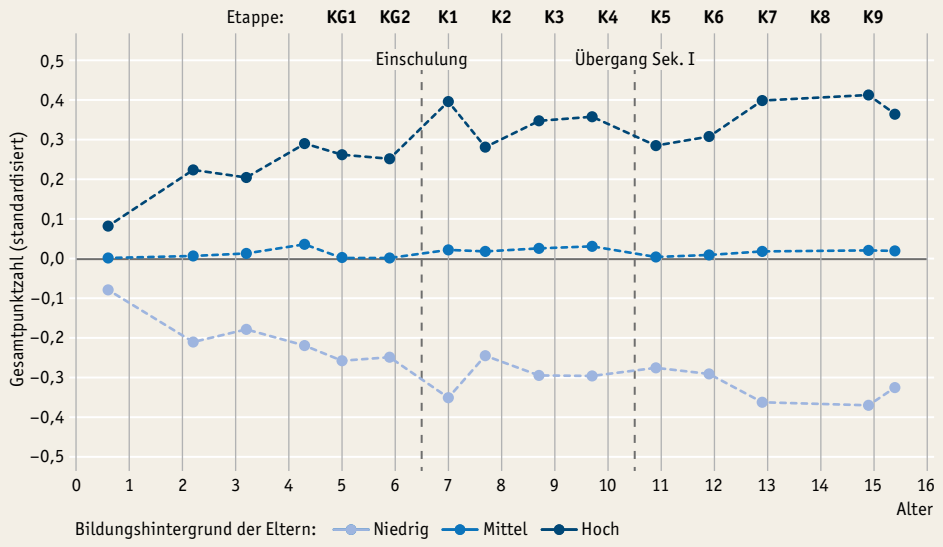
Bereits zur Einschulung bedeutende Kompetenzunterschiede zwischen Kindern aus Elternhäusern mit unterschiedlicher Bildung

Zum Zeitpunkt der Einschulung zeigen sich bereits bedeutende Kompetenzunterschiede zwischen Kindern aus Elternhäusern mit niedriger, mittlerer und hoher Bildung (**Abb. H2-2**; Skopek & Passaretta, 2021). Diese Unterschiede bilden eine zentrale Ausgangslage für den weiteren Bildungsverlauf und bleiben im weiteren Schulverlauf vergleichsweise stabil.

Kompetenzunterschiede bleiben von der Einschulung bis ins Jugendalter relativ stabil

In der 9. Jahrgangsstufe weisen Schüler:innen aus sozioökonomisch bevorteilten Familien durchschnittlich höhere Kompetenzen in den sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern auf (Stanat et al., 2023; Stanat et al., 2019). Wird die Kompetenz*entwicklung* im Bereich Mathematik längsschnittlich von der Einschulung bis hin zum 17. Lebensjahr betrachtet, zeigt sich, dass Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ähnliche Kompetenzzuwächse erzielen wie ihre Mitschüler:innen aus sozioökonomisch privilegierten Familien. Sie können damit den Kompetenzvorsprung, mit dem Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien bei der Einschulung starten, jedoch nicht aufholen und weisen deshalb auch mit ca. 17 Jahren im Durchschnitt niedrigere Kompetenzen auf (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, S. 339–342). Neue Analysen mit den Startkohorten 1

Abb. H2-2: Kompetenzunterschiede von Kindern nach Bildungsniveau der Eltern*



* *Vorhersagen basierend auf lebensspannenspezifischen Regressionsmodellen. Kompetenzen von Kindern im Alter von 7 Monaten bis 15,4 Jahren wurden in mehreren Domänen gemessen und in einem Index zusammengefasst (insgesamt 57 Messungen). Bildungshintergrund der Eltern unterteilt in 12 (niedrig), 14 (mittel) und 16 (hoch) Jahre durchschnittliche elterliche Bildungsjahre. KG = Kindergarten, K = Klassenstufe. Gestrichelte Linien verbinden die Daten einer NEPS-Kohorte.*

Quelle: Skopek & Passaretta, 2021, eigene Darstellung → ***Tab. H2-1web***

bis 4 des Nationalen Bildungspanels zeigen ebenfalls, dass die sozialen Ungleichheiten in den Kompetenzen nach der Kita stabil bleiben (Helbig et al., 2026). Eine Ausnahme ist die Verringerung von Kompetenzunterschieden nach sozialer Herkunft bei naturwissenschaftlichen und ICT-Kompetenzen im Alter von 15 bis 18 Jahren. Schule trägt damit insgesamt eher zur Stabilisierung bestehender Kompetenzunterschiede bei, als dass sie diese systematisch ausgleicht (Skopek & Passaretta, 2021). Die herkunftsbedingten Kompetenzunterschiede (**H1**) übersetzen sich in (schulische) Leistungsunterschiede. Sie beeinflussen die Erfolgsaussichten für verschiedene Bildungswege. Neben Unterschieden in den fachlichen Kompetenzen zeigen sich auch Differenzen in der Anstrengungsbereitschaft nach sozialer Herkunft: In einer experimentellen Studie strengten sich Fünftklässler:innen aus sozioökonomisch privilegierten Familien bei der Bearbeitung kognitiver Aufgaben mehr an als Kinder aus benachteiligten Familien – diese Lücke konnte durch kleine Anreize verringert werden (Radl et al., 2026).

Ohne frühzeitige kompensatorische Förderung besteht das Risiko, dass sich die aufgezeigten Unterschiede im weiteren Bildungsverlauf verfestigen. Entsprechende Maßnahmen wären insbesondere im Bereich der Familien- und Sozialpolitik möglich, etwa durch den Ausbau und die stärkere Bildungsorientierung Früher Hilfen. Einige Länder adressieren das Problem unter anderem durch Sprachstandserhebungen für alle Kinder und eine verpflichtende Teilnahme an Fördermaßnahmen für Kinder mit Sprachförderbedarf.

Zur Rolle von Bildungsentscheidungen

Auch bei gleichen Leistungen sozial ungleiche Bildungsentscheidungen

Bildungsungleichheiten entstehen jedoch nicht nur durch herkunftsbedingte Kompetenz- und Leistungsunterschiede *(primäre Herkunftseffekte)*. Selbst bei *gleichen* Kompetenzen und Leistungen zeigt sich ein Einfluss der sozialen Herkunft. Erklärt wird dies mit Bildungsentscheidungen, die von der sozialen Herkunft beeinflusst sind *(sekundäre Herkunftseffekte)* (Boudon, 1974). Sie beschreiben das unterschiedliche *Entscheidungsver-*

halten je nach sozialer Herkunft – auch bei gleichen Kompetenzen und Leistungen. Besonders relevant sind sie bei Bildungsübergängen, an denen Entscheidungen über die Wahl unterschiedlicher Bildungswege getroffen werden.

Abwägung von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeit verschiedener Bildungsoptionen

Vor solchen Entscheidungen wägen Individuen die wahrgenommenen *Kosten*, *Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit* verschiedener Bildungsoptionen ab und wählen jene mit dem größten erwarteten Nutzen (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999; Eccles & Wigfield, 2002). Diese Einschätzungen variieren dabei mit der sozialen Herkunft: So veranschlagen sozioökonomisch privilegierte Personen die *Kosten* weiterführender Bildung (z. B. eines gymnasialen Bildungsganges oder eines Studiums) geringer, schätzen die Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeit hingegen höher ein als weniger privilegierte Personen. Für den *Ertrag* ist das Motiv des intergenerationalen Statuserhalts wichtig: So erscheint etwa für Kinder aus akademischen Familien ein Studium als notwendig, um den erreichten sozialen Status zu sichern. Die *Erfolgswahrscheinlichkeit* verschiedener Bildungswege hängt neben der Leistung auch von verfügbaren Informationen zu den jeweiligen Anforderungen und vom Vorhandensein familialer Ressourcen zur Unterstützung ab (z. B. Möglichkeit, dem Kind bei Schwierigkeiten in einem Schulfach selbst Nachhilfe zu geben oder dafür zu bezahlen) (Watermann et al., 2014, S. 236 f.).

Obgleich der Migrationshintergrund im vorliegenden Kapitel nicht den Fokus bildet, sei an dieser Stelle auf 2 Besonderheiten hingewiesen: Obwohl Personen mit Migrationshintergrund häufiger einen geringeren sozioökonomischen Status und mehr sprachliche Schwierigkeiten aufweisen als solche ohne Migrationshintergrund, tendieren sie zu ambitionierteren Bildungsentscheidungen (Benz et al., 2021, S. 42; Lörz et al., 2019, S. 62). Dieses Phänomen ist als „immigrant optimism" bekannt. Allerdings zeigen Schüler:innen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer sozioökonomischen und sprachlichen Voraussetzungen oft geringere Leistungen in der Schule als ihre Mitschüler:innen ohne Migrationshintergrund, sodass sich die Ambitionen nicht immer in die Realität umsetzen lassen (Tjaden & Hunkler, 2017). Die Diskrepanz wird auch als „aspiration-achievement paradox" bezeichnet.

Bildungsentscheidungen werden nicht unter gleichen Voraussetzungen getroffen

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die soziale Herkunft sowohl die Leistungen (primäre Effekte) als auch die Entscheidungen von Individuen oder Familien über Bildungswege (sekundäre Effekte) beeinflusst. Bildungsentscheidungen werden damit nicht unter gleichen Voraussetzungen getroffen, sondern sind systematisch sozial geprägt. Das spiegelt sich wider in den Beteiligungsquoten und entsprechenden Abschlüssen in den Bildungsbereichen von der Schule über die Ausbildung und Hochschule bis hin zur Weiterbildung.

Befunde zu Ungleichheiten nach sozialer Herkunft im Bildungsverhalten ab Schuleintritt

Kinder aus privilegierten Familien besuchen im Primarbereich häufiger Privatschulen und Ganztagsangebote

In allen Bildungsbereichen zeigen sich Unterschiede in der Beteiligung an Bildungsangeboten und beim Erwerb von Abschlüssen, die mit der sozialen Herkunft zusammenhängen – wenn auch in unterschiedlicher Intensität. In der *Grundschule*, die mit Einsetzen der Schulpflicht alle Kinder besuchen, lassen sich soziale Differenzierungslinien mit Blick auf die Trägerschaft und die Beteiligung am Ganztag beobachten: Schüler:innen an privaten Schulen kommen häufiger aus sozioökonomisch privilegierten Familien (Helbig et al., 2022; Görlitz et al., 2018; Grossarth-Maticek et al., 2020). Was Ganztagsangebote im Primarbereich betrifft, so kommt die Mehrheit der Studien zu dem Schluss, dass Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status eher daran teilnehmen als solche aus benachteiligten Familien (u. a. Hüsken et al., 2023). Besonders markant sind herkunftsbedingte Unterschiede am Übergang von der Grundschule in den *Sekundarbereich I*. Dieser stellt eine kritische Gelenkstelle

in der Bildungsbiografie dar und wurde bereits umfangreich erforscht (Bachsleitner et al., 2022). Da Schulartwechsel im Sekundarbereich I vorrangig mit Wechseln weg vom Gymnasium verbunden sind, ist der Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich I besonders bedeutsam für den weiteren Bildungsverlauf (vgl. **D2** für Wechsel vom und zum Gymnasium; Bellenberg, 2012). Kinder aus Elternhäusern mit einem hohen Bildungsstatus besuchen überproportional häufig das Gymnasium (vgl. übergreifend Bachsleitner et al., 2022, S. 105). Entsprechend ist auch gut belegt, dass der Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung mit der sozialen Herkunft zusammenhängt (Bachsleitner et al., 2022; Quast et al., 2025). Besonders deutlich zeigen sich Unterschiede demnach an zentralen Bildungsübergängen.

Kinder aus Elternhäusern mit hohem Bildungsstatus besuchen häufiger das Gymnasium

Die Gymnasialbeteiligung variiert mit der sozialen Herkunft. Ein Grund dafür ist, dass Kinder aus sozioökonomisch weniger privilegierten Familien seltener eine Übergangsempfehlung für ein Gymnasium erhalten. Dieser Unterschied hängt mit den nach sozialer Herkunft variierenden Schulleistungen zusammen, kann jedoch nicht vollständig dadurch erklärt werden (Stubbe et al., 2023b, S. 241 f.). Das bedeutet, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten auch bei gleichen Schulleistungen seltener eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium erhalten (ebd.); dieses Phänomen wird im Abschnitt zur Aufnahme- und Bewertungspraxis innerhalb der Bildungseinrichtungen näher erläutert. Zudem realisieren Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien den Gymnasialübergang auch mit einer entsprechenden Empfehlung seltener (ebd.; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 137 f.), was wiederum auf herkunftsspezifisch unterschiedlich ausfallende Kosten-Nutzen-Abwägungen zurückzuführen ist. Zusammengefasst „erreichen die sozial privilegierten Kinder höhere Kompetenzen, erhalten bei vergleichbaren Kompetenzen bessere Noten, erhalten bei gleichen Noten häufiger eine Gymnasialempfehlung und wechseln unabhängig davon auch häufiger auf ein Gymnasium“ (Helbig et al., 2026, S. 16 f.). Damit wirken neben Leistungsunterschieden auch entscheidungsbezogene Prozesse systematisch ungleichheitsverstärkend.

Auch bei gleichen Schulleistungen seltener Gymnasialempfehlung für sozioökonomisch benachteiligte Kinder

Beim Übergang in vollqualifizierende *Ausbildung* wirkt die soziale Herkunft sowohl indirekt als auch direkt. Mit der schulischen Vorbildung steigt die Wahrscheinlichkeit, eine vollqualifizierende Ausbildung aufzunehmen, anstatt in den Übergangssektor einzumünden (vgl. **E1**). Da im erworbenen Schulabschluss Ungleichheiten nach sozialer Herkunft bereits enthalten sind, ist der Übergang in Ausbildung indirekt stark durch die soziale Herkunft strukturiert. Über den eigenen Schulabschluss hinaus steht die Aufnahme einer Ausbildung auch direkt mit der sozialen Herkunft in Zusammenhang. So steigt für Jugendliche mit maximal Mittlerem Schulabschluss die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung aufzunehmen, wenn der Vater eine berufliche Ausbildung abgeschlossen hat, im Vergleich zu Jugendlichen, deren Väter über keinen beruflichen Abschluss verfügen (Hillmert & Weßling, 2014). Betrachtet man hingegen ausschließlich Jugendliche mit (Fach-)Hochschulreife, zeigt sich ein anderes Muster: Während nur 19 % der Jugendlichen aus Elternhäusern mit hohem Berufsstatus nach dem Schulabschluss eine Berufsausbildung beginnen, sind es bei Jugendlichen mit statusniedrigen oder statusmittleren Eltern 39 bzw. 32 % (Michaelis et al., 2022, S. 60 f.; vgl. **I1**).

Eigener Schulabschluss und Ausbildungsabschluss der Eltern strukturieren Übergang in Ausbildung

Ähnlich wie mit dem Übergang in Ausbildung verhält es sich auch mit der Wahrscheinlichkeit, diese mit einem Berufsabschluss zu beenden (vgl. **E5**). Mit höherem Schulabschluss erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, eine duale oder schulische Ausbildung abzuschließen. Das liegt zum einen daran, dass Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen geringere Erfolgsquoten bei den Abschlussprüfungen aufweisen (vgl. **E5**). Zum anderen brechen Jugendliche mit Erstem Schulabschluss ihre Ausbildung häufiger ab (Michaelis & Richter, 2022; vgl. **E5**). Auch Jugendliche, deren Eltern

Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien brechen die Ausbildung häufiger ab und erleben anschließend häufiger problematische Bildungsverläufe

ein niedriges Bildungsniveau und einen niedrigen beruflichen Status aufweisen, tragen ein höheres Risiko, ihre Ausbildung vorzeitig abzubrechen, als andere Jugendliche (Michaelis & Richter, 2022). Beide Faktoren – ein niedriger Schulabschluss und ein niedriger Bildungsstatus der Eltern – erhöhen zudem das Risiko problematischer weiterer Bildungsverläufe nach einem Ausbildungsabbruch (ebd.; vgl. **E4**).

Auch bei vorliegender (Fach-)Hochschulreife nehmen Jugendliche mit niedrigerem Berufsstatus der Eltern seltener ein Studium auf

Die sozialen Disparitäten beim Erwerb der Studienberechtigung setzen sich im Bereich der *hochschulischen Bildung* fort: Auch bei vorliegender (Fach-)Hochschulreife nehmen Jugendliche mit hohem Berufsstatus der Eltern häufiger ein Studium auf (79 %) als solche, deren Eltern einen mittleren (63 %) oder niedrigen Berufsstatus (58 %) aufweisen (Michaelis et al., 2022, S. 60 f.). Die alternativen Wege über berufsbildende Schulen zur Hochschulzugangsberechtigung münden häufig im Erwerb der Fachhochschulreife (Quast et al., 2025). Im Gegensatz zu den Universitäten finden sich daher an den Fachhochschulen mehr Jugendliche aus nichtakademischen Elternhäusern (Bachsleitner et al., 2022).

Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern brechen Studium mit höherer Wahrscheinlichkeit ab

Im Studienverlauf wirkt die soziale Herkunft dann nicht mehr so stark wie beim Übergang ins Studium, steht aber weiterhin in Zusammenhang mit dem Erfolgs- und Abbruchgeschehen (Bachsleitner et al., 2022). Die Abbruchwahrscheinlichkeit ist bei Studierenden ohne einen akademisch ausgebildeten Elternteil höher als bei Studierenden aus akademischen Elternhäusern (Isleib, 2019). Hinzu kommt, dass Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf nichtgymnasialem Weg erworben haben – was Personen aus nichtakademischen Familien häufiger tun –, ihr Studium häufiger abbrechen (ebd.). Der weitere Bildungsverlauf nach einem Studienabbruch wird ebenfalls von der sozialen Herkunft geprägt. So nehmen insbesondere Studienabbrecher:innen aus akademischen Elternhäusern erneut ein Studium auf. Abbrecher:innen aus nichtakademisch ausgebildeten Familien beginnen dagegen überwiegend eine Berufsausbildung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 223 f.; Kracke & Isleib, 2023).

Auch bei formalen Weiterbildungsaktivitäten – wie dem Nachholen von Schulabschlüssen auf dem Zweiten Bildungsweg – lassen sich Ungleichheiten nach der sozialen Herkunft beobachten. Erwachsene aus weniger privilegierten Elternhäusern haben durchschnittlich schlechtere schulische Leistungen an Schulen des Zweiten Bildungswegs und brechen dort etwas häufiger ab (Schuchart & Schimke, 2022).

Weiterbildungsbeteiligung steigt mit Bildungsabschluss und hängt mit arbeitsplatzstrukturellen Faktoren zusammen

Blickt man auf das allgemeine *Weiterbildungsverhalten,* also nicht nur auf formale, sondern auch auf non-formale Bildungsaktivitäten G und informelles Lernen G, ist das Zusammenspiel mit der sozialen Herkunft insgesamt komplexer. Zwar besteht ein deutlicher Zusammenhang mit dem erreichten Bildungsabschluss, in den vorangegangene herkunftsbedingte Ungleichheiten eingehen: Je höher der Bildungsabschluss, desto wahrscheinlicher ist eine Teilnahme an Weiterbildung (BMBF, 2024; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; vgl. **G2**). Allerdings sind für den Zusammenhang mit non-formalen Bildungsaktivitäten zu großen Anteilen arbeitsplatzstrukturelle Faktoren (wie Job- und Berufscharakteristika, Aufgaben und Unternehmensmerkmale, Weiterbildungsvorgaben) verantwortlich (dos Santos et al., 2024; Lischewski et al., 2020). Dies liegt daran, dass Weiterbildung größtenteils im betrieblichen Kontext während des Erwerbslebens stattfindet (vgl. **G1**) und die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt schon früh über spätere Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten entscheidet (Heisig et al., 2024). Werden solche Arbeitsplatzmerkmale berücksichtigt, verringern sich die Unterschiede in der Teilnahme an non-formaler Weiterbildung zwischen Personen mit niedrigen, mittleren und hohen Bildungsabschlüssen deutlich (vgl. **G2**; Hornberg et al., 2024). Bei informellen Lernaktivitäten bleiben Unterschiede zwischen Personen mit verschiedenen Bildungsabschlüssen hingegen auch dann weitgehend bestehen, wenn soziodemografische und arbeits-

platzstrukturelle Faktoren berücksichtigt werden (Lischewski et al., 2020). Das deutet darauf hin, dass durch die soziale Herkunft geprägte Lern- und Bildungsbiografien hier einen stärkeren direkten Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme haben. Damit wird deutlich, dass sich soziale Ungleichheiten im Weiterbildungsverhalten sowohl indirekt über Bildungs- und Erwerbsverläufe als auch direkt über herkunftsgeprägte Lernorientierungen und -praktiken fortsetzen.

Bedeutung von Herkunftseffekten im Bildungsverlauf

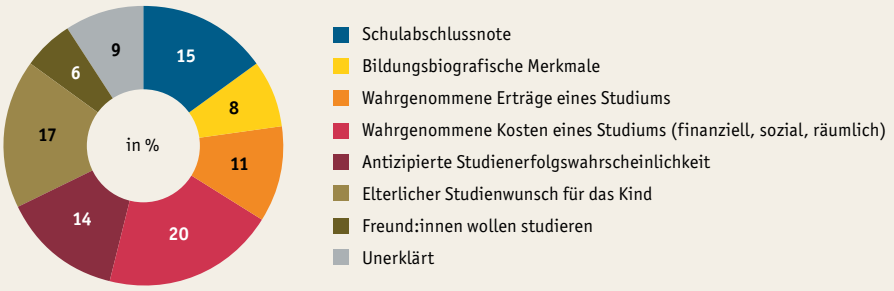
In allen Phasen des Bildungsverlaufs bestehen mehr oder weniger stark ausgeprägte Ungleichheiten nach sozialer Herkunft, die an den Übergängen besonders sichtbar werden. Mit Blick auf den gesamten Bildungsverlauf stellen sich im Anschluss daran 2 Fragen: 1. Verändert sich das *relative* Gewicht herkunftsspezifischer Leistungsunterschiede und Bildungsentscheidungen (primärer und sekundärer Effekte) an den aufeinanderfolgenden Gelenkstellen im Bildungsverlauf? 2. Werden die Effekte der sozialen Herkunft über den Bildungsverlauf mit jedem Übergang kleiner, d. h., nimmt ihr Einfluss im weiteren Bildungsverlauf ab? Die Forschung hierzu ist bislang begrenzt, aber verfügbare längsschnittliche Daten können in Zukunft zu einer umfassenderen Befundlage beitragen.

Eine detaillierte Quantifizierung und Dekomposition von Herkunftseffekten liegt bislang vor allem für spätere Bildungsübergänge vor. So wurden beispielsweise in 2 Längsschnittstudien zum einen die Übergangsschwellen von der Grundschule in den Sekundarbereich bis hin zur Studienintention (Scharf et al., 2020) und zum anderen der Übergang ins Studium sowie in die Promotion (Bachsleitner et al., 2020) analysiert. Was die relative Bedeutung leistungs- und entscheidungsbezogener Effekte betrifft, zeigt sich eine differenzierte Befundlage: Während leistungsbezogene Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang auf das Gymnasium noch leicht dominieren, wiegen entscheidungsbezogene Effekte beim Übergang ins Studium wesentlich schwerer. In der Literatur wird häufig angenommen, dass die relative Bedeutung leistungsbezogener Effekte bei späteren Bildungsübergängen abnimmt. Nur beim Übergang in die Promotion steigt das relative Gewicht leistungsbezogener Effekte noch einmal an.

Relatives Gewicht von herkunftsspezifischen Leistungsunterschieden und Entscheidungen verschiebt sich im Bildungsverlauf

Für die Studienaufnahme von Studienberechtigten wurde darüber hinaus die relative Bedeutung der einzelnen Faktoren herkunftsspezifischer Entscheidungen quantifiziert (Quast et al., 2023, S. 102 f.): 20 % der sozialen Herkunftsunterschiede lassen sich auf die unterschiedlich wahrgenommenen Kosten eines Studiums zurückführen, knapp 11 % auf die wahrgenommenen Erträge und 14 % auf die subjektive Studienerfolgsaussicht (**Abb. H2-3**). Rund 22 % sind durch die Einstellung signifikanter Anderer zum Studium zu erklären, insbesondere durch den Wunsch der Eltern, dass das Kind studiert (17 %). Der leistungsbezogene Effekt – gemessen über die Schulnote – erklärte nur 15 % der sozialen Disparitäten am Übergang ins Studium. Der Großteil der sozial ungleichen Studienaufnahme von Studienberechtigten ist folglich nicht auf leistungsbezogene Unterschiede zurückzuführen, sondern darauf, dass die Entscheidung für oder gegen ein Studium abhängig von der sozialen Herkunft sehr unterschiedlich ausfällt. Hier setzen Interventionsstudien wie Best Up in Berlin und ZuBab in Nordrhein-Westfalen an: Mit kurzen Informations- bzw. individuellen Beratungsangeboten ließen sich soziale Disparitäten beim Übergang ins Studium nachhaltig reduzieren (Ehlert et al., 2017; Erdmann et al., 2022; vgl. **F2**). Wie soziale Herkunftseffekte sich manifestieren und über welche Wege sie wirken, kann also je nach Gelenkstelle innerhalb des Bildungssystems anders ausfallen – bislang wurden jedoch nur bestimmte Schwellen untersucht. Insgesamt spricht die Befundlage dafür, dass soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf nicht allein aus Leistungsunterschie-

Abb. H2-3: Erklärungsfaktoren* für herkunftsbedingte Unterschiede in der Studierneigung von Studienberechtigten 2018



* *Die Erklärungsfaktoren wurden wie folgt operationalisiert: (1) Abschlussnote der Hochschulreife; (2) bildungsbiografische Merkmale: besuchte Schulart (allgemeinbildende Schule vs. berufliche Schule) und Art der Hochschulreife sowie vorangegangener Abschluss einer Ausbildung; (3) wahrgenommene Erträge eines Studiums: relative Einschätzung der Aussicht auf einen gut bezahlten Job, einen angesehenen Job, einen interessanten Job, ein geringes Arbeitslosigkeitsrisiko; einen hohen sozioökonomischen Status des Wunschberufs; die Möglichkeit zur wissenschaftlichen Arbeit; Zeitpräferenz der Einkommensentwicklung; (4) wahrgenommene Kosten eines Studiums: finanzielle Kosten eines Studiums (Kostensensibilität der Studienentscheidung, Schwierigkeiten bei der Übernahme verschiedener Kosten während eines Studiums, eingeschätzte Einkommensverluste während eines Studiums, Wunsch nach baldiger finanzieller Unabhängigkeit); soziale Kosten eines Studiums (Wunsch nach Nähe zum Heimatort sowie zu Eltern, Verwandten oder Freund:innen); räumliche Kosten (mittlere Distanz zu den nächsten 3 Hochschulen); (5) antizipierte Studienerfolgswahrscheinlichkeit: subjektive Einschätzung, das Studium erfolgreich abschließen zu können; (6) elterlicher Studienwunsch: Präferenz von Eltern für Studium oder berufliche Ausbildung (oder keine Präferenz); (7) Freund:innen wollen studieren: Abfrage, ob die meisten Freund:innen studieren wollen oder nicht.*
Kontrollvariablen: Geschlecht und Migrationshintergrund.
Quelle: Quast et al. (2023), eigene Darstellung

den hervorgehen, sondern in erheblichem Maße auch aus sozial ungleich verteilten Entscheidungs- und Unterstützungskontexten.

Herkunftseffekte nehmen im Bildungsverlauf tendenziell ab

Insgesamt scheinen die Effekte der sozialen Herkunft über den Bildungsverlauf tendenziell abzunehmen, d. h. mit jedem Übergang kleiner zu werden – allerdings ist die Gruppe derjenigen, die die jeweiligen Bildungsübergänge erfolgreich durchlaufen, mit jeder weiteren Schwelle selektiver zusammengesetzt (Bachsleitner et al., 2020; Scharf et al., 2020, S. 1275; Helbig et al., 2026). Dies bedeutet, dass die beobachtete Abnahme der Herkunftseffekte auch darauf zurückgeführt werden kann, dass im weiteren Bildungsverlauf zunehmend eine bereits positiv selektierte Gruppe betrachtet wird.

Der Beitrag von Bildungseinrichtungen zur Reproduktion und Kompensation von Ungleichheiten

Bildungseinrichtungen sind zentrale Orte gesellschaftlicher Integration, Qualifizierung und sozialer Mobilität. Ihre Strukturen, Routinen und Bewertungspraktiken wirken auf den Bildungserfolg von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen – häufig auch in Wechselwirkung mit der sozialen Herkunft. Ungleichheiten entstehen folglich nicht allein durch individuelle Leistung oder individuelle oder familiale Entscheidungen, sondern werden auch durch institutionelle Prozesse innerhalb von Bildungseinrichtungen mitgeprägt. Im Folgenden wird dargestellt, wie Bildungseinrichtungen und ihr sozialräumliches Umfeld zur Reproduktion und Verstärkung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft beitragen und inwiefern sie zugleich Potenziale zum Abbau von Ungleichheiten bieten können.

Aufnahme- und Bewertungspraxis

Die Aufnahme- und Bewertungspraxis innerhalb der Bildungseinrichtungen kann soziale Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung und den Bildungsergebnissen verstärken. So wirken bspw. im Bereich der frühen Bildung Einrichtungsleitungen bei der Vergabe von Kita-Plätzen als Gatekeeper, die auch ungleichheitsrelevante Aufnahmekriterien anlegen, wie etwa die finanzielle Situation einer Familie oder die ethnische Zusammensetzung der Gruppen (Bader & Scholz, 2025). Für den Bereich Schule ist gut dokumentiert, dass Lehrkräfte gleiche Leistungen unterschiedlich bewerten (*tertiäre Herkunftseffekte* nach Esser, 2016). Studien zeigen, dass Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien bei gleichen fachlichen und kognitiven Kompetenzen schlechtere Noten bekommen als solche aus bevorteilten Familien (u. a. Helbig & Morar, 2017). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Schulnoten nicht nur fachliche Leistungen abbilden, sondern auch Aspekte wie Arbeitsweisen, Unterrichtsbeteiligung und Sozialverhalten (Kuhl & Hannover, 2012). Die ungleiche Bewertung von Schüler:innen nach sozialer Herkunft durch Lehrkräfte lässt sich empirisch weitgehend mit der Einschätzung von Begabung, Arbeitsverhalten und elterlicher Unterstützung erklären (Helbig & Morar, 2017, S. 23). Lehrkräfte bewerten die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler:innen in schwierigen Zeiten Unterstützung durch die Familie erhalten, je nach sozialer Herkunft unterschiedlich hoch. Damit fließen Gruppenmerkmale in die individuelle Beurteilung mit ein – meist unbewusst, aber mit Auswirkungen auf die Individuen. Diese Bewertungsprozesse können dazu beitragen, bestehende Leistungsunterschiede zu verstärken und in institutionelle Entscheidungen zu übersetzen.

Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien erhalten bei gleichen fachlichen und kognitiven Kompetenzen schlechtere Noten

Darüber hinaus wird für die Erklärung solcher sozial verzerrten Leistungsbewertungen am Übergang in den Sekundarbereich auch auf die Nähe und Distanz zwischen dem Habitus der Lehrkräfte und dem der Schüler:innen verwiesen. Das Gleiche gilt für die wahrgenommene Passung zwischen den institutionellen Erwartungen der verschiedenen Schularten und dem einzelnen Schülerhabitus (Forell et al., 2024, S. 57). Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien verfügen häufiger über einen Habitus, der mit den schulischen Anforderungen und Routinen übereinstimmt. Diese Passung wirkt sich unter anderem auf die Benotung, die Einschätzung durch Lehrkräfte und den Zugang zu Bildungschancen aus. Auch in den Bereichen Ausbildung und Hochschule werden das Verhalten und die Sprache von Personen aus sozioökonomisch privilegierten Familien honoriert (für den Bereich der betrieblichen Ausbildung vgl. Thielen, 2014).

Bildungseinrichtungen als Sozialräume

Außer den beschriebenen Effekten der sozialen Herkunft auf Leistungen, Entscheidungsverhalten und Bewertungen (primäre, sekundäre und tertiäre Herkunftseffekte) bestehen auch *Kompositions- und Institutionseffekte*, die zur Kumulation ungleicher Bildungschancen beitragen (*quartäre Herkunftseffekte)* (Forell & Bellenberg, 2025, S. 342). Sie wirken kollektiv auf Klassen, einzelne Kitas und Schulen sowie den Sozialraum dieser Einrichtungen ein. *Kompositionseffekte* entstehen durch die soziale Zusammensetzung der Gruppe der Kinder und Jugendlichen in einer Einrichtung. *Institutionseffekte* beziehen sich auf schulartspezifische Rahmenbedingungen, aus denen differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus erwachsen (Baumert et al., 2006). Damit verschiebt sich die Perspektive von individuellen Merkmalen hin zu strukturellen Kontextbedingungen, in denen Lernen stattfindet.

So unterscheidet sich etwa der Lehrkräftemangel zwischen den Schularten – messbar an Indikatoren wie dem Anteil grundständig ausgebildeter Lehrkräfte, der Unterrichtsabdeckung und der Besetzung offener Stellen (Helbig, 2023, S. 338 f.).

Gymnasien weniger von Lehrkräftemangel betroffen

In allen 3 Dimensionen sind Gymnasien am besten aufgestellt. Kompositions- und Institutionseffekte bewirken, dass sich die Kompetenzen von Schüler:innen je nach besuchter Schule unterschiedlich entwickeln. Da der Besuch gymnasialer wie auch nichtgymnasialer Schulen mit der sozialen Herkunft variiert, können diese unterschiedlichen Lernbedingungen zur Verstärkung herkunftsbedingter Disparitäten beitragen.

Mehrfachbelastungen in Kitas mit vielen Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien

Kompositions- und Institutionseffekte beschränken sich nicht auf die Schule, sondern finden sich auch in anderen Bildungsinstitutionen. So wurde bereits dargelegt, dass sich in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien spezifische Herausforderungen zeigen (Schieler & Menzel, 2024). Solche Kitas sind besonders häufig mit Mehrfachbelastungen konfrontiert: Dazu zählen Segregationstendenzen (Ballung bestimmter Merkmale der Kinder wie Förderbedarf oder nichtdeutsche Herkunftssprache), verstärkter Personalmangel und weitere Faktoren. Diese können die Qualität der Betreuung beeinträchtigen, sodass die Kinder dort in ihrer Kompetenzentwicklung weniger profitieren als in Kitas ohne Mehrfachbelastungen.

In Bildungseinrichtungen spiegelt sich sozialräumliche Segregation

Zu den beschriebenen Kompositions- und Institutionseffekten tritt die Lage von Bildungseinrichtungen in einem mehr oder weniger herausfordernden sozialräumlichen Umfeld. Die soziale Zusammensetzung in Kindertageseinrichtungen und Schulen steht in Zusammenhang mit der Konzentration bestimmter Bevölkerungsgruppen in der Nachbarschaft oder dem Einzugsgebiet. Eine sozialräumliche Segregation, d. h. Entmischung, sozioökonomisch privilegierter und benachteiligter Familien spiegelt sich auch in der sozialen Zusammensetzung der Bildungseinrichtungen wider. In Grundschulen müsste sie wegen der wohnortbezogenen Zuweisung identisch ausfallen. Für den Primarbereich ist allerdings belegt, dass der Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen in den Grundschulen teilweise noch deutlich höher ausfällt als im zugehörigen Einzugsgebiet (u. a. Fincke & Lange, 2012; Noreisch, 2007).

Manche Bildungseinrichtungen sind noch stärker segregiert als ihre sozialräumliche Umgebung

Dies ist auf die aktive Schulwahl von sozioökonomisch privilegierten Familien zurückzuführen, die einen erfolgreichen Wechselantrag stellen oder ihre Kinder auf private Schulen schicken (Jähnen & Helbig, 2023). In der Folge sind manche Bildungseinrichtungen noch deutlich stärker segregiert als ihre sozialräumliche Umgebung – mit den oben beschriebenen Implikationen für die Qualität.

Die Rolle institutioneller Regelungen

Ungleichheitsrelevante bildungspolitische Regelungen variieren zwischen den Bundesländern

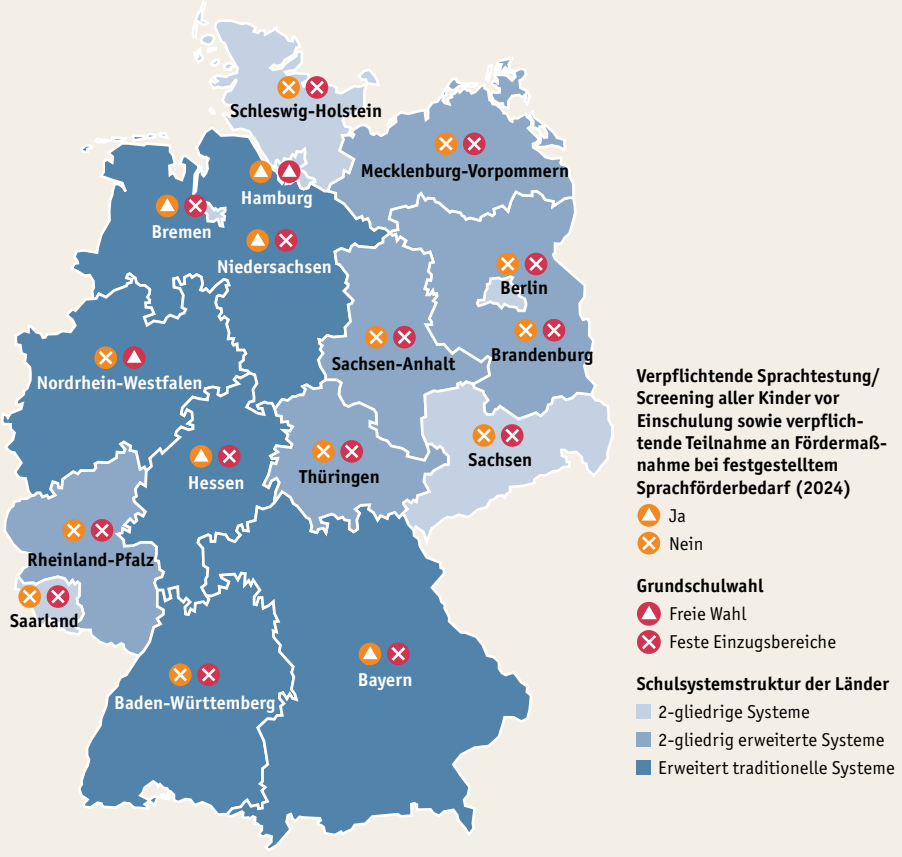
Richtet man den Blick weg von einzelnen Bildungseinrichtungen hin zu den institutionellen Regelungen, denen sie unterliegen, wird deutlich, dass die Bildungspolitik soziale Ungleichheiten verschärfen, aber auch kompensieren kann. Institutionelle Regelungen bestimmen damit maßgeblich die Rahmenbedingungen, unter denen Bildungsentscheidungen getroffen und Bildungsprozesse gestaltet werden. Im föderalen System Deutschlands besteht zum Teil eine erhebliche *regionale Varianz bei bildungspolitischen Regelungen*: So setzen 14 Länder auf feste Einzugsbereiche für die Grundschulen, während es in Hamburg und Nordrhein-Westfalen eine freie Schulwahl gibt (**Abb. H2-4**). Für Nordrhein-Westfalen, wo die bindenden Einzugsbereiche mit dem Schuljahr 2008/09 abgeschafft wurden, zeigen mehrere Studien: Das Schulwahlverhalten ist abhängig vom sozialen Status der Eltern und der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der lokalen Schule, wobei die Schulwahl sozioökonomisch privilegierter Familien zu einer höheren schulischen Segregation führt (Groos, 2015, S. 25; Ramos Lobato & Groos, 2019; Riedel et al., 2010). Auch die nach Ländern variierende Höhe der Elternbeiträge für die Kindertagesbetreuung (Haller et al., 2025) und des Schulgeldes für den Privatschulbesuch (Helbig et al., 2017) begünstigt soziale Selektivitäten in der Beteiligung an diesen Bildungsangeboten. Zur Frage, ob verbindli-

che gegenüber unverbindlichen Schullaufbahnempfehlungen für die weiterführende Schule Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft verringern, ist die Befundlage uneinheitlich; der überwiegende Teil der Studien findet jedoch keinen Effekt dieser Regelung (Esser & Hoenig, 2018; vgl. Bach, 2023).

Starke Aufgliederung des Schulsystems und früher Übergang in Sekundarbereich I können Bildungsungleichheit verstärken

Viel diskutiert wird in Forschung und Öffentlichkeit auch die Wirkung der Aufgliederung (Stratifikation) des Schulsystems und der Zeitpunkt des Übergangs in den Sekundarbereich I. Beiden Komponenten wird in der internationalen Literatur zumeist ein Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zugesprochen (Benz et al., 2021, S. 50 f.; vgl. für die Stratifikation auch Becker & Lauterbach, 2016, S. 12 f.; **H3**). Ein hoher Grad vertikaler Differenzierung geht tendenziell mit mehr Bildungsungleichheit einher, was durch ein frühes *tracking* verstärkt wird. Im internationalen Vergleich lässt sich festhalten, dass Schüler:innen in Deutschland vergleichsweise früh in vertikal ausdifferenzierte Schularten übergehen. Die Varianz zwischen den Bundesländern erstreckt sich von 2-gliedrigen Systemen über 2-gliedrig erweiterte Systeme bis hin zu erweitert traditionellen Systemen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; vgl. **D1**) (**Abb. H2-4**). Das *tracking* der Kinder entlang ihrer Kompetenzen in verschiedene Schularten des Sekundarbereichs I schafft differenzielle Lern- und Entwicklungsmilieus mit unterschiedlichen Kompetenzzuwächsen (Baumert et al., 2006; Traini et al., 2021; Guill et al., 2017). Für Deutschland wird die Wirkung der Leistungsdifferenzierung (*ability tracking*) kontrovers diskutiert;

Abb. H2-4: Variation ausgewählter bildungspolitischer Regelungen in den Bereichen frühe Bildung und Schule nach Ländern



*Quelle: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, für Schulsystemstruktur; DJI-Länderabfrage zu Sprachstandserhebungen und -fördermaßnahmen D 2026 (vgl. **C5**)*

die empirischen Ergebnisse sind gemischt (Lorenz et al., 2023). Allerdings gibt es einen eindeutigen Befund für die nichtgymnasialen Schularten: Leistungsschwache Schüler:innen profitieren in ihrer Kompetenzentwicklung, wenn sie auf einer (integrierten oder kooperativen) nichtgymnasialen Schulart 2 Jahre länger gemeinsam ohne Leistungsdifferenzierung in Jahrgangsstufe 5 und 6 lernen, statt auf Haupt- und Realschulen aufgesplittet zu werden – ohne dass dies zulasten leistungsstärkerer Schüler:innen ginge (Matthewes, 2021). Dies weist darauf hin, dass institutionelle Differenzierungsentscheidungen nicht nur Leistungsunterschiede abbilden, sondern diese auch verstärken oder abschwächen können.

Keine flächendeckenden Instrumente zum Abbau ungleicher Bildungschancen in der frühen Bildung

Das Bildungssystem trägt mit seinen Strukturen aber nicht nur zur Reproduktion und Kumulation herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten bei, sondern kann auch Möglichkeiten zur Kompensation eröffnen. Im Bereich der frühen Bildung hat Hamburg schon seit vielen Jahren Instrumente zum Abbau ungleicher Bildungschancen etabliert, die dort ansetzen, wo der Großteil von Kompetenzunterschieden nach sozialer Herkunft entsteht – noch vor dem Schuleintritt: Alle Kinder nehmen, eineinhalb Jahre bevor sie schulpflichtig werden, verbindlich am Vorstellungsverfahren für Viereinhalbjährige teil. Wird bei Kindern ein besonderer Sprachförderbedarf festgestellt, ist der Besuch einer Vorschulklasse und die Teilnahme an additiven Sprachfördermaßnahmen im Jahr vor der Einschulung für sie verpflichtend. Ähnlich ist die Regelung in Bayern, Bremen, Hessen und Niedersachsen (**Abb. H2-4**; vgl. **C5**): Dort gibt es vor der Einschulung landesweit verpflichtende Sprachstandserhebungen für alle Kinder *sowie* eine Pflicht zur Teilnahme an Sprachfördermaßnahmen, wenn ein entsprechender Sprachförderbedarf besteht. Berlin und Brandenburg prüfen alle Nicht-Kita-Kinder mit Test- oder Screeningverfahren und verpflichten sie bei festgestelltem Bedarf zu Fördermaßnahmen. Flächendeckend fehlen vergleichbare Ansätze bislang. Einige Länder planen jedoch verpflichtende Sprachstandserhebungen für alle Kinder. Die Befunde deuten darauf hin, dass insbesondere früh ansetzende und systematisch ausgestaltete Maßnahmen Potenziale zur Verringerung herkunftsbedingter Ungleichheiten bieten.

Durchlässige und vielfältige Bildungswege können teilweise Kompensation von Bildungsungleichheiten ermöglichen

Aber auch in späteren Bildungsphasen – in Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung – können durchlässige und vielfältige Bildungswege dazu beitragen, Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zumindest teilweise zu kompensieren, auch wenn die Inanspruchnahme verschiedener Bildungswege mit der sozialen Herkunft variiert (Schindler, 2015; Hillmert & Jacob, 2005). Damit stellen institutionell eröffnete Alternativ- und Zweitwege einen zentralen Mechanismus dar, über den Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf abgeschwächt werden können. Ein potenzielles Instrument ist die Entwicklung mehrstufiger beruflicher Aufstiegspfade, wie sie im Rahmen des Aufstiegs-BAföG gefördert werden (vgl. **G2**). Ein weiteres mögliches Instrument ist es, die Durchlässigkeit von Bildungswegen zu erhöhen, also den Wechsel zwischen Schularten und Bildungsgängen zu ermöglichen. Im Sekundarbereich I sind Schulartwechsel allerdings meist mit Wechseln weg vom Gymnasium verbunden (vgl. **D2**). Dies deutet darauf hin, dass formale Durchlässigkeit nicht automatisch zu aufwärtsgerichteter Mobilität führt. Gleichwohl bestehen institutionell bereitgestellte Möglichkeiten, Bildungswege untypisch oder zeitlich versetzt zu beschreiten. Dazu zählen das Nachholen von Abschlüssen im beruflichen Übergangssektor (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, H2), der Erwerb eines Schulabschlusses auf dem Zweiten Bildungsweg (vgl. **G2**), ein Studium auf dem Dritten Bildungsweg (vgl. **F3**) oder der Erwerb eines Berufsabschlusses im Rahmen öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung (vgl. **G4**). Diese Bildungswege gehen jedoch mit längeren Verweildauern im Bildungssystem und späteren Erwerbseintritten (oder Erwerbsreduzierung/-unterbrechung) einher.

Tatsächlich entscheiden sich über Kohorten hinweg zunehmend mehr Jugendliche mit Haupt- oder Realschulabschluss zu einem späteren Zeitpunkt für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung. Allerdings wird dieser Bildungsweg häufiger von Personen aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern genutzt (Blossfeld et al., 2019a, S. 24). Auch die späte Aufnahme einer Berufsausbildung ab dem 25. Lebensjahr steht mit der sozialen Herkunft in Zusammenhang: Sie wird wahrscheinlicher, je höher der Bildungsstatus der Eltern ist (Dietrich et al., 2019). Bestimmte Institutionen übernehmen dabei eine besondere kompensatorische Funktion. Berufliche Schulen etwa eröffnen Personen, die keine Schule mit Gymnasialzweig besuchen, die Möglichkeit, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Diese Möglichkeit ist besonders relevant für Schüler:innen aus nichtakademischen Elternhäusern, denn: Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern ist, desto häufiger wird die Hochschulreife über einen alternativen Bildungsweg erworben (Buchholz & Pratter, 2017).

Kompensationsmöglichkeiten werden sozial selektiv genutzt

Auch wenn all diese von den Institutionen ermöglichten Wege, Abschlüsse zu verschiedenen Zeitpunkten im Lebensverlauf flexibel zu erwerben, von einer sozial selektiven Inanspruchnahme geprägt sind, tragen sie dennoch insgesamt zur Verringerung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten bei (Schindler, 2015; Hillmert & Jacob, 2005). Dies verweist auf ein zentrales Spannungsverhältnis: Bildungssysteme können Ungleichheiten zugleich reproduzieren bzw. verstärken und kompensieren – je nachdem, wie stark alternative Bildungswege institutionell ausgestaltet und tatsächlich zugänglich sind.

Zwischenfazit: Ursachen für Bildungsungleichheiten haben je nach Bildungsphase unterschiedliches Gewicht

Im Bildungsverlauf wirken Mechanismen je nach Bildungsphase unterschiedlich stark

Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft ist ein prozesshaftes Phänomen. Im Bildungsverlauf wirken die einzelnen Mechanismen der Entstehung, Reproduktion und Kumulation, aber auch der Kompensation von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft in jeder Bildungsphase unterschiedlich stark. Damit verändern sich sowohl die zentralen Einflussfaktoren als auch die Ansatzpunkte für mögliche Interventionen im Zeitverlauf. Manche Erklärungsansätze sind je nach betrachteter Altersgruppe unterschiedlich gut empirisch untersucht. Bereits in der frühen Lebensphase wirken zentrale Mechanismen sozialer Ungleichheit. Diese unterscheiden sich jedoch in ihrer konkreten Ausprägung von den Mechanismen in späteren Bildungsphasen. In den ersten Lebensjahren sind die familialen Ressourcen, Lernumwelten und Bildungspraxen entscheidend für die Ausprägung sozial ungleicher Startbedingungen. Im weiteren Bildungsverlauf verschiebt sich das relative Gewicht: Während leistungsbezogene Effekte der sozialen Herkunft insbesondere beim Übergang auf das Gymnasium bedeutsam sind, spielen entscheidungsbezogene Effekte beim Übergang ins Studium eine größere Rolle (Scharf et al., 2020; Bachsleitner et al., 2020). Besonders an Bildungsübergängen werden diese unterschiedlichen Mechanismen sichtbar, da hier sowohl Leistungsunterschiede als auch herkunftsspezifische Entscheidungsprozesse wirksam werden. Zudem wirken institutionelle Strukturen des Bildungssystems an verschiedenen Stellen des Bildungsverlaufs auf den Bildungserwerb nach sozialer Herkunft ein und können damit Chancen eröffnen oder einschränken. Damit kommt Bildungseinrichtungen eine doppelte Rolle zu: Sie sind sowohl Orte der Reproduktion und Verstärkung als auch potenzielle Hebel zur Verringerung von Ungleichheiten nach sozialer Herkunft. Im weiteren Bildungsverlauf kommen vielfältige weitere Einflüsse hinzu, sodass der Bildungserwerb im Erwachsenenalter weniger unmittelbar von den Ressourcen der Herkunftsfamilie bestimmt wird, sondern stärker vom bisherigen individuellen Bildungserwerb und der Stellung im Erwerbssystem – in die wiederum soziale Herkunftseffekte bereits eingeflossen sind. So verlagert sich der

Über den Bildungsverlauf kommt es häufig zu Kumulation herkunftsspezifischer Vor- oder Nachteile

Einfluss sozialer Herkunft im Lebensverlauf zunehmend von direkten zu indirekten Effekten. Über den gesamten Bildungsverlauf gesehen kommt es häufig zu einer Kumulation herkunftsspezifischer Vor- oder Nachteile (Blossfeld et al., 2019b). Zugleich bestehen institutionelle Kompensationsmöglichkeiten wie der Zweite Bildungsweg oder das Aufstiegs-BAföG, die zu einem Abbau von Ungleichheiten im Lebensverlauf beitragen können (Flake et al., 2022; Schuchart & Schimke, 2019). Entscheidend ist, ob Bildungsinteressierte durch diese kompensatorischen Angebote tatsächlich erreicht und in welchem Umfang die Angebote genutzt werden. Das folgende Unterkapitel erweitert den nationalen Blickwinkel um eine internationale Perspektive, um aufzuzeigen, welche institutionellen Strukturen möglicherweise mit geringeren Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft verknüpft sind.

Internationaler Blick auf Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft[G] sind in allen hoch entwickelten Staaten zu beobachten, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Die international vergleichende Perspektive ermöglicht es, diese Unterschiede systematisch einzuordnen und im Hinblick auf mögliche Einflussfaktoren zu analysieren. Das Kapitel betrachtet Ungleichheiten in der frühen Bildung und in der allgemeinbildenden Schule. Für beide Bereiche wird das Ausmaß sozialer Disparitäten im internationalen Vergleich dargestellt, für den Schulbereich zudem deren Entwicklung in den vergangenen 2 Jahrzehnten. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass sich Staaten nicht nur in der Ausgestaltung ihrer Bildungssysteme sowie pädagogischen Praktiken unterscheiden, sondern auch in gesellschaftlichen Kontextbedingungen (z. B. sozioökonomische Ressourcen und deren Verteilung oder der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund[G]). Sowohl die Ausgestaltung der Bildungssysteme als auch die gesellschaftlichen Kontextbedingungen prägen die Ausgangsbedingungen für Bildungsprozesse. Erst im internationalen Vergleich werden diese Unterschiede sichtbar und in ihrer möglichen Bedeutung für Bildungsungleichheiten interpretierbar.

Zunächst gilt es, die sozialen Disparitäten zu einem frühen Zeitpunkt im Bildungsverlauf auf der Grundlage von Kompetenzmessungen am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich darzustellen. Im Anschluss daran wird anhand von PISA[D]-Daten beleuchtet, unter welchen Bedingungen soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb stärker oder schwächer ausgeprägt sind und wie sie sich in den letzten 20 Jahren verändert haben. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, in welchen institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten geringere oder stärkere soziale Disparitäten beobachtet werden. Dieser Aufbau ermöglicht es, internationale Befunde analytisch zu strukturieren und Ansatzpunkte für die Diskussion bildungspolitischer Handlungsspielräume in Deutschland zu identifizieren, ohne dabei kausale Schlussfolgerungen zu ziehen. Die Analysen liefern Hinweise auf relevante Zusammenhänge, erlauben jedoch aufgrund der zugrunde liegenden Studiendesigns keine eindeutigen Ursachenzuschreibungen.

Leistungsbezogene Disparitäten der sozialen Herkunft am Schuleintritt

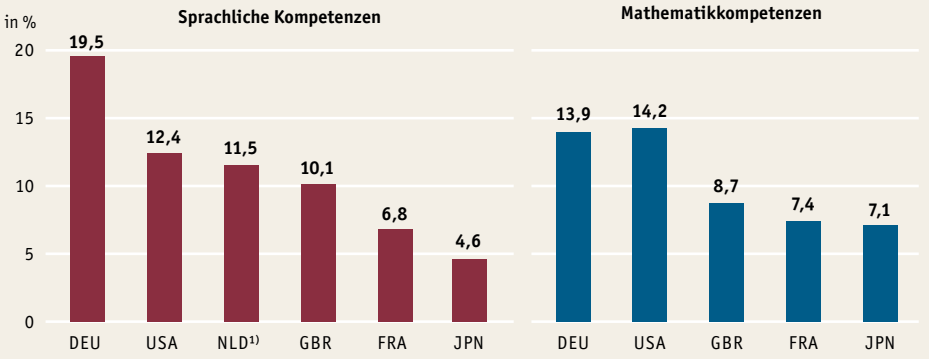
In einer Analyse von Dräger und Schneider (2025; vgl. auch Dräger et al., 2024) wurde für Kinder am Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich (Vorschulalter, 1. oder 2. Jahrgangsstufe) anhand von Erhebungen in Deutschland und 5 weiteren Staaten untersucht, wie stark die Kompetenzen von der sozialen Herkunft abhängen (**Abb. H3-1**).

Rund 20 % der Unterschiede in Sprachkompetenzen am Schuleintritt sind in Deutschland auf soziale Herkunft zurückzuführen – mehr als in den Vergleichsstaaten

In Deutschland lassen sich rund 20 % der Kompetenzunterschiede im Bereich Sprache auf die soziale Herkunft zurückführen, d. h. auf die elterliche Bildung und das Haushaltseinkommen. Damit ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Sprachkompetenz im internationalen Vergleich in Deutschland stärker ausgeprägt als in den USA, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich, Frankreich[3] und Japan. Dieser Befund bleibt – mit geringeren Unterschieden – auch bestehen, wenn der demografische Hintergrund der Schüler:innen berücksichtigt wird (etwa

*3 In Frankreich erklärt die soziale Herkunft im Alter von 6 Jahren nur ca. 7 % der Kompetenzunterschiede. Im Schulverlauf wächst dieser Anteil substanziell, wie die Daten des DEPP-Panels zeigen (DEPP, 2024, S. 10). Bei den 15-jährigen PISA-Teilnehmenden liegt der Wert über 20 % (**Abb. H3-2**). Dafür ist auch die in PISA übliche Operationalisierung der sozialen Herkunft über den ESCS-Index verantwortlich, die eine breitere Messung zur Folge hat und mit einer höheren Varianzaufklärung verbunden ist.*

Abb. H3-1: Zusammenhang zwischen Kompetenzen und sozialer Herkunft bei Kindern im Alter von 6 bis unter 9 Jahren (erklärte Varianz* in %)**



* *Erklärte Varianz (R^2). Lesebeispiel: 19,5 % der Unterschiede bei sprachlichen Kompetenzen von Schüler:innen in Deutschland können durch elterliche Bildung und das Haushaltseinkommen erklärt werden. Die verbleibenden 80,5 % der Unterschiede kommen durch andere Faktoren zustande.*

** *Zwischen den Staaten unterscheiden sich die Datengrundlagen hinsichtlich Testzeitpunkt, Kompetenztest und Operationalisierung der sozialen Herkunft. Für Deutschland wurden die Daten des Nationalen Bildungspanels, Startkohorte Kindergarten (NEPS-SC2), herangezogen, für Frankreich Daten des DEPP-Panels (La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), für das Vereinigte Königreich Daten der Millennium Cohort Study (MCS), für die USA die ELCS-K: 2011 Studie (Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 2010–11), für Japan die Daten der JCPS (Japan Child Panel Study) und für die Niederlande Daten der Generation R Studie, die in Rotterdam erhoben wurden. Die Daten für alle 6 industrialisierten Staaten wurden von den jeweiligen nationalen Forschenden des Projekts „Development of Inequalities in Child Educational Achievement: A Six Country Study (DICE)" ausgewertet.*

1) Nur Analyse für die sprachlichen Kompetenzen.

Quelle: Dräger & Schneider, 2025, eigene Darstellung

ob mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder ob zu Hause eine andere als die Unterrichtssprache gesprochen wird). Bei den Mathematikkompetenzen ist der Zusammenhang mit der sozialen Herkunft hierzulande ähnlich groß wie in den USA (rund 14 %), jedoch größer als in den restlichen untersuchten Staaten. Insgesamt werden bereits am Schuleintritt deutliche internationale Unterschiede im Ausmaß herkunftsbedingter Kompetenzdisparitäten sichtbar. Wesentliche Unterschiede zwischen Staaten hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Kompetenzen und sozialer Herkunft zeigen sich demnach schon in der frühen Kindheit.

Kompetenzunterschiede bleiben von der Einschulung bis ins Jugendalter relativ stabil

Diese frühen Unterschiede sind bildungspolitisch bedeutsam, weil sie sich in Deutschland im späteren Bildungsverlauf als stabil erweisen: Die zum Zeitpunkt der Einschulung bestehenden Kompetenzdifferenzen nach sozialer Herkunft verringern sich im weiteren Verlauf kaum (**H2**; Skopek & Passaretta, 2021). Früh entstehende Ungleichheiten wirken demnach langfristig fort und prägen den weiteren Bildungsverlauf maßgeblich. Deutschland gehört also zu den Systemen, in denen Herkunftseffekte früh entstehen und persistieren, was den Bedarf an Maßnahmen vor Schuleintritt und im Primarbereich unterstreicht.

Zur Kontextualisierung dieser frühen Ungleichheiten nach sozialer Herkunft lohnt sich ein Blick auf strukturelle Rahmenbedingungen in der frühen Bildung. Aufgrund der Datenverfügbarkeit ist der internationale Vergleich eingeschränkt, aber mit TALIS Starting Strong D liegt für das Jahr 2024 eine Reihe von Indikatoren für 17 Staaten und subnationale Einheiten vor. Diese ermöglichen zumindest in Bezug auf einige zentrale Qualitätsmerkmale eine Einordnung frühkindlicher Bildungssysteme im internationalen Vergleich. Für die Frage, inwieweit alle Kinder und insbesondere jene aus sozioökonomisch benachteiligten Familien von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung profitieren, sind die Qualifikation des pädagogischen Personals und die Qualität der Betreuung zentral (**H2**).

Gut aufgestellt ist Deutschland im internationalen Vergleich bei der Ausbildung des Personals: In Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren verfügen 87 % der pädagogisch Tätigen über einen Bildungsabschluss auf postsekundärem Niveau (ISCED-Stufe 4 oder höher) – der höchste Wert in allen teilnehmenden Staaten –, in Einrichtungen für Kinder ab 3 Jahren sind es 83 %[4] (OECD, 2025e, Tab. D.2.6). Die Mehrheit des pädagogischen Personals hat dabei mindestens eine Ausbildung auf Bachelorniveau (ISCED-Stufe 6 oder höher): In der Studie für unter 3-Jährige sind es 72 %, in der Studie für ab 3-Jährige 68 %.

In Deutschland verfügen über 80 % der pädagogisch Tätigen in Kitas über einen postsekundären Bildungsabschluss

Anders ist die Lage in Bezug auf Fehlzeiten und Personalmangel, die die Qualität der frühen Bildung beeinflussen. Hier zeigt sich im internationalen Vergleich eine deutliche strukturelle Schwäche. So hat Deutschland sowohl für die Altersgruppe unter 3 Jahren als auch ab 3 Jahren die im Staatenvergleich höchsten Werte für Einrichtungsleitungen, die angeben, dass Fehlzeiten von pädagogisch Tätigen ihre Möglichkeiten, Kindern ein gutes Umfeld zu bieten, „eher stark" oder „sehr stark" beeinträchtigen (über 70 %); Gleiches gilt für pädagogisch Tätige, die angeben, dass „zusätzliche Pflichten aufgrund von Abwesenheiten von pädagogisch Tätigen" eine Belastung bei ihrer Arbeit darstellen (OECD, 2025a, S. 8). In Deutschland ist auch der Anteil an Einrichtungsleitungen vergleichsweise hoch, die angeben, dass Personalmangel die Arbeit stark beeinträchtigt: 52 % im Bereich für Kinder unter 3 Jahren und 53 % im Bereich für Kinder ab 3 Jahren sagen, dass dadurch die Möglichkeiten der Kita „eher stark" oder „sehr stark" eingeschränkt werden, Kindern ein gutes Umfeld für Entwicklung, Wohlbefinden und Lernen zu bieten (OECD, 2025e, Tab. D.8.1).

Hoher Anteil an Kita-Einrichtungsleitungen sieht in Deutschland Qualität der frühen Bildung durch Fehlzeiten und Personalmangel beeinträchtigt

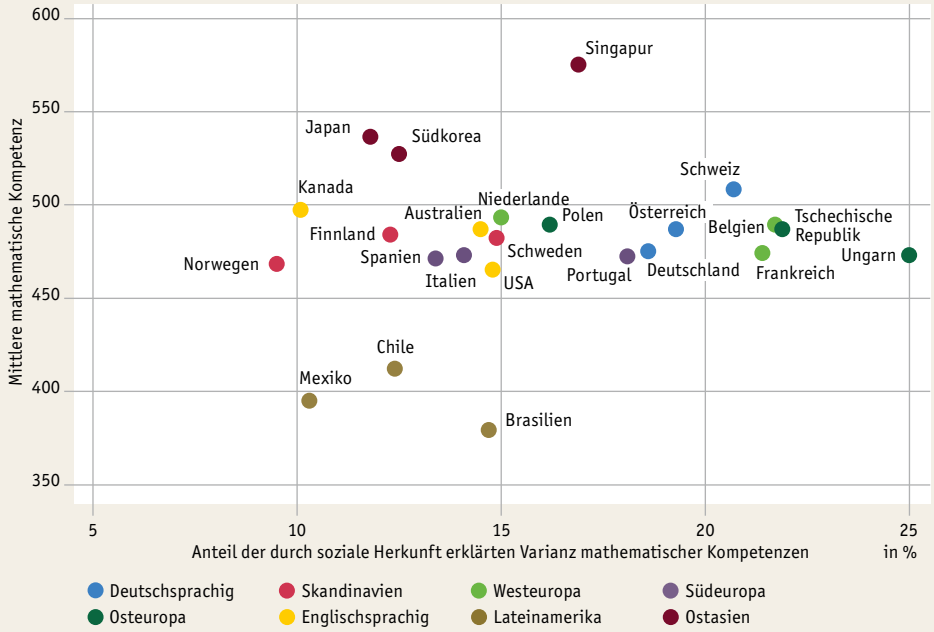
Auch wenn für den Bereich der frühen Bildung nicht im gleichen Umfang international vergleichbare Daten vorliegen wie für den Bildungsbereich Schule, so zeigen die Ergebnisse der TALIS-Studie doch, dass die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Zusammenhang mit Fehlzeiten und Personalmangel hierzulande eine Herausforderung darstellt. Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil gerade Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in erheblichem Maße auf qualitativ hochwertige außerfamiliale Lernumwelten angewiesen sind.

Leistungsbezogene Disparitäten der sozialen Herkunft im Sekundarbereich I

Während die bisherigen Befunde zeigen, dass soziale Disparitäten bereits vor Schuleintritt bestehen und sich deren Ausmaß zwischen den Staaten unterscheidet, erlaubt der Blick auf PISA-Daten eine systematische internationale Einordnung dieser Unterschiede zu einem späteren Zeitpunkt im Bildungsverlauf. Dazu werden im Folgenden Ergebnisse für 8 regional bzw. kulturell abgegrenzte Gruppen von Staaten dargestellt. Neben den deutschsprachigen Staaten (Deutschland, Österreich, Schweiz) sind dies 4 weitere Regionen in Europa sowie 3 außereuropäische Gruppen: Ostasien, Lateinamerika sowie englischsprachige Staaten. Aus jeder dieser Regionen bzw. sprachlich-kulturell abgegrenzten Gruppen wurden – analog zur deutschsprachigen Gruppe – 3 Staaten ausgewählt, zumeist OECD-Staaten. Welche Staaten dies im Einzelnen sind, kann **Abb. H3-2** entnommen werden. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass eine große Bandbreite von Systemen und Gesellschaften mit verlässlichen Daten betrachtet wird und zugleich zwischen der Spezifik eines einzelnen Staats und dem historisch-kulturell verwandten Umfeld unterschieden werden kann. Dadurch lassen sich sowohl Besonderheiten zwischen den Staaten als auch übergreifende Muster innerhalb von Staatengruppen identifizieren.

4 *Für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen sollten die TALIS-Befunde aufgrund des erhöhten Risikos einer Verzerrung durch Nichtbeantwortung mit Vorsicht interpretiert werden.*

Abb. H3-2: Mittlere mathematische Kompetenz von 15-Jährigen sowie Varianzaufklärung (R^2) durch die soziale Herkunft (ESCS-Index) 2022



Quelle: PISA, 2022, eigene Darstellung

→ ***Tab. H3-1web***

Zunächst werden Befunde aus der PISA-Erhebung 2022 betrachtet, in der der Schwerpunkt der Kompetenzerhebung auf der mathematischen Kompetenz lag. Die soziale Herkunft wurde über einen Index zum sozioökonomischen und kulturellen Status (ESCS G) der Eltern gemessen, der Angaben zu Bildung und Beruf sowie zu Ressourcen im Haushalt kombiniert.

Im Sekundarbereich I erklärt die soziale Herkunft in Deutschland einen größeren Anteil der Kompetenzunterschiede als in vielen Staaten

Das Ausmaß sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb wird bei PISA darüber bestimmt, in welchem Umfang Kompetenzunterschiede durch die soziale Herkunft erklärt werden (statistisch: durch die erklärte Varianz R^2). Dieser Anteil lag bei PISA 2022 zwischen etwa 10 % in Kanada, Norwegen und Mexiko und 25 % in Ungarn (**Abb. H3-2**). In Deutschland betrug er 19 %. Deutschland gehört also – wie bereits eingangs mit Blick auf jüngere Kinder gezeigt – zu den Staaten mit starken sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb.

Zugleich zeigt sich, dass dieser Befund für alle 3 deutschsprachigen Staaten sowie die meisten angrenzenden west- und osteuropäischen Staaten gilt, während in Skandinavien, Südeuropa sowie den englischsprachigen außereuropäischen Staaten bei vergleichbaren mittleren Kompetenzniveaus deutlich geringere Disparitäten zu verzeichnen sind. Zwar bestehen einzelne Ausnahmen (z.B. die Niederlande und Portugal), insgesamt lässt sich jedoch ein konsistentes Muster erkennen. Dazu gehört, dass ostasiatische und lateinamerikanische Staaten ebenfalls geringere soziale Disparitäten aufweisen, dabei jedoch im Durchschnitt entweder sehr hohe oder sehr niedrige Kompetenzniveaus erreichen. Diese Beobachtungen deuten darauf hin, dass soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb nicht allein als Eigenschaft einzelner Bildungssysteme zu verstehen sind, sondern auch im Zusammenhang mit historisch und kulturell gewachsenen Gemeinsamkeiten zwischen Staaten stehen[5].

5 *Diese Aussage gilt auch über die hier betrachteten Staaten hinaus. Von 80 Bildungssystemen, die an PISA 2022 teilgenommen haben, weisen nur 6 signifikant stärkere soziale Disparitäten der Mathematikleistung auf als Deutschland (OECD, 2023b, S. 323 f.) und alle liegen im europäischen Umfeld (Belgien, Frankreich, Rumänien, die Slowakische Republik und die Tschechische Republik sowie Ungarn).*

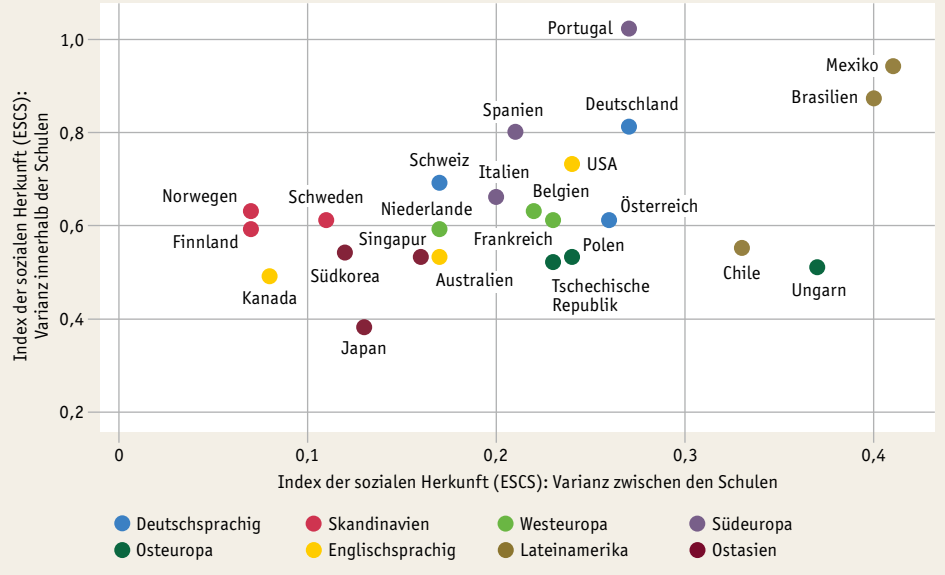
Eine naheliegende Vermutung ist, dass das Ausmaß der sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs mit gesellschaftlichen Kontextbedingungen in Zusammenhang steht. Im Folgenden werden daher die Varianz der sozioökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sowie der Anteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund und deren sozioökonomischer Status betrachtet. Die Unterschiedlichkeit der sozioökonomischen Lebensbedingungen innerhalb eines Staats lässt sich mit der Unterschiedlichkeit (statistisch: der Varianz) des ESCS für 15-jährige Schüler:innen beschreiben. Wie **Abb. H3-3** zeigt, ist diese Varianz in Deutschland im internationalen Vergleich außergewöhnlich hoch, sowohl zwischen Schulen als auch innerhalb einzelner Schulen. Dies bedeutet, dass die sozioökonomischen Lebensbedingungen der Schüler:innen in Deutschland stark variieren. Schulen unterscheiden sich dabei erheblich in der sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler:innenschaft, zugleich ist auch die soziale Heterogenität innerhalb der Einzelschulen hoch.

Große Varianz der sozialen Herkunft der Schüler:innen in Deutschland

Die hohe Heterogenität innerhalb einzelner Schulen erscheint vor dem Hintergrund der frühen Differenzierung des deutschen Sekundarschulsystems zunächst überraschend. Studien deuten jedoch darauf hin, dass die Differenzierung nach Schularten nicht trennscharf erfolgt, sodass sich die Schüler:innenschaften hinsichtlich sozialer Herkunft und Leistung deutlich überlappen (Sachse & Paul, 2025, S. 6 ff.). Die Heterogenität hat sich wahrscheinlich durch gesellschaftliche Veränderungen sowie bildungspolitische Reformen, veränderte Übergangspraktiken und eine stärkere Öffnung des Gymnasiums in den vergangenen Jahrzehnten verstärkt (Schipolowski et al., 2025, S. 36 ff., Feldhoff et al., 2026). Im internationalen Vergleich zeigt sich jedoch kein systematischer Zusammenhang zwischen der Varianz in den sozioökonomisch-kulturellen Lebensbedingungen und dem Ausmaß sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb. So weist Kanada eine geringe Varianz des ESCS auf, Mexiko hingegen eine sehr hohe (**Abb. H3-3**), während der durch die soziale Herkunft erklärte Anteil mathematischer Kompetenzunterschiede in beiden Staaten ähnlich niedrig ist (**Abb. H3-2**). Umgekehrt sind die ESCS-Varianzen in Ungarn und Chile ähnlich, während sich die Disparitäten deutlich unterscheiden. Die Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen lässt sich also nicht durch die Ungleichheit der Lebensbedingungen allein erklären.

Soziale Disparitäten im Kompetenzerwerb stehen nicht in systematischem Zusammenhang mit der Varianz der sozioökonomischen Lebensbedingungen

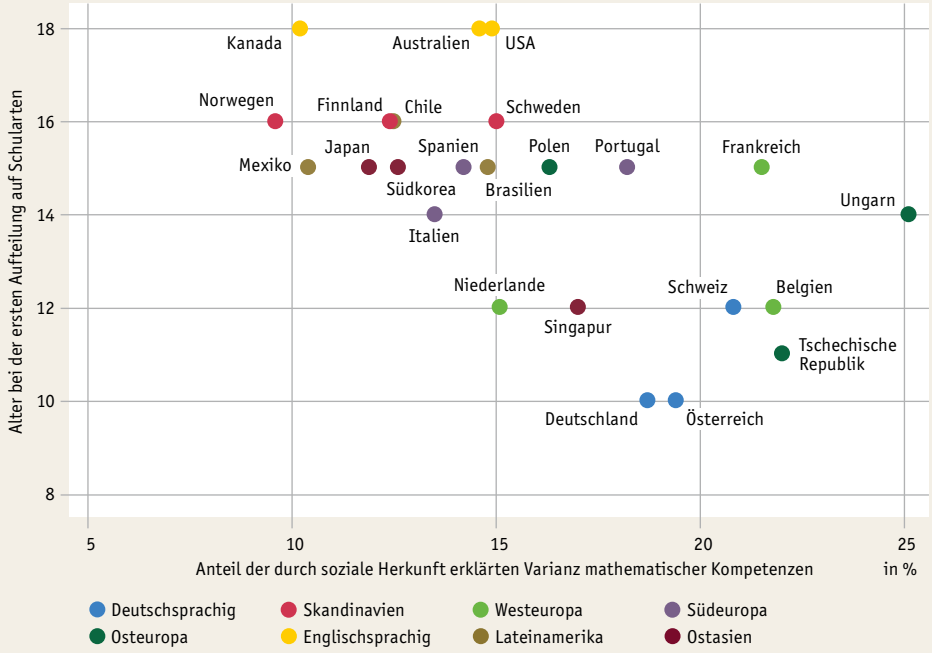
Abb. H3-3: Varianz der sozialen Herkunft innerhalb und zwischen Schulen 2022



Quelle: PISA, 2022, eigene Darstellung

→ *Tab. H3-2web*

Abb. H3-4: Zusammenhang zwischen dem Alter bei der 1. Aufteilung auf Schularten und dem Ausmaß der sozialen Disparitäten (R^2) in der mathematischen Kompetenz 2022



Quelle: PISA, 2022, eigene Darstellung

→ ***Tab. H3-5web***

Anteil und sozioökonomische Zusammensetzung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund steht nicht im Zusammenhang mit sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb

Auch der Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund steht im internationalen Vergleich nicht in einem systematischen Zusammenhang mit dem Ausmaß sozialer Disparitäten. Deutschland hat einen im internationalen Vergleich hohen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (26 %, bezogen auf 15-Jährige), ähnlich wie die anderen deutschsprachigen Staaten und die traditionellen englischsprachigen Einwanderungsländer (USA, Australien, Kanada) (**Tab. H3-3web**). Gleichzeitig besteht in den angelsächsischen Bildungssystemen jedoch eine geringere Kopplung zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb als in den deutschsprachigen (**Abb. H3-2**). Ein hoher Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund geht somit nicht systematisch mit stärkeren sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb einher. Auch die sozioökonomische Zusammensetzung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund liefert keine hinreichende Erklärung. In Deutschland liegt der ESCS-Durchschnitt von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter dem der übrigen Schüler:innen; ein ähnliches Muster zeigt sich in vielen westlichen Staaten, während sich in Kanada und Australien kaum Unterschiede finden (**Tab. H3-4web**). Dennoch weisen Staaten mit vergleichbaren ESCS-Werten unterschiedlich starke Disparitäten auf (**Abb. H3-2**). Die Zusammensetzung allein erklärt diese Unterschiede daher nicht; vielmehr sind auch strukturelle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Staaten mit früher Stratifizierung haben höhere leistungsbezogene soziale Disparitäten

Das Ausmaß leistungsbezogener sozialer Disparitäten in einem Land lässt sich somit nicht hinreichend durch gesellschaftliche Vielfalt erklären; vielmehr rücken strukturelle Merkmale von Bildungssystemen in den Mittelpunkt. Ein zentrales Merkmal ist die Stratifizierung des Schulwesens. Die Schulsysteme der deutschsprachigen Staaten sowie der westlichen und östlichen Nachbarstaaten teilen ihre Schüler:innen vergleichsweise früh auf unterschiedliche Schularten auf: In Deutschland lernen Kinder lediglich 4 Jahre gemeinsam in der Grundschule[6], d.h. in der Regel bis zum

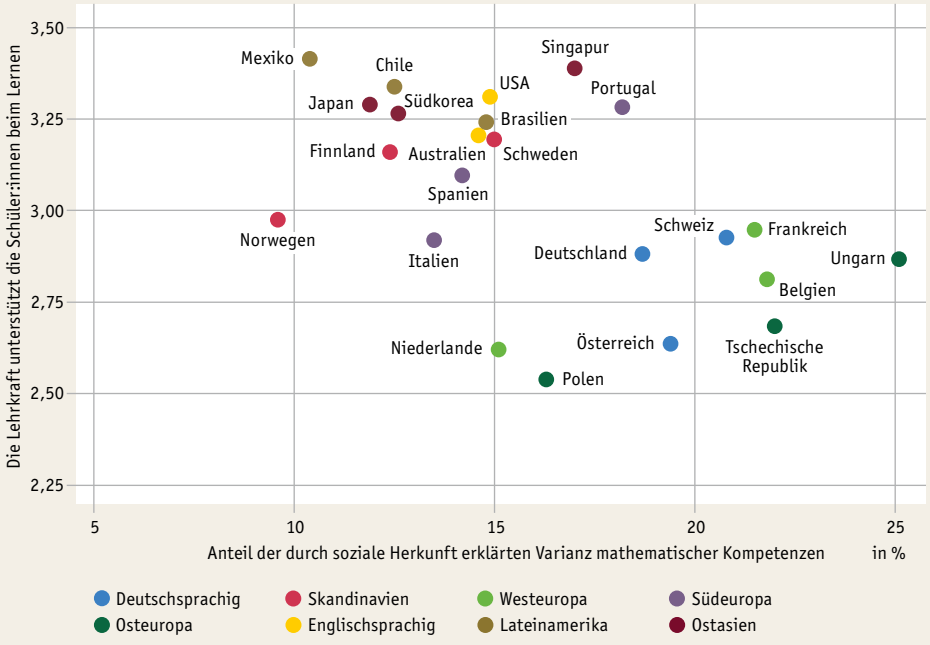
6 6 Jahre in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

Alter von 10 Jahren. In einer Reihe von Staaten aus verschiedenen Regionen, die in PISA hohe durchschnittliche Kompetenzwerte und relativ geringe soziale Disparitäten aufweisen, besuchen die Schüler:innen länger gemeinsam eine Schulart: Etwa bis 15 Jahre in Japan, 16 Jahre in Finnland und 18 Jahre in Kanada. Diese längere gemeinsame Schulzeit steht in einem Zusammenhang mit geringeren sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs (**Abb. H3-4**). Der Zusammenhang zwischen früher Stratifizierung und höheren Disparitäten ist auch in komplexen internationalen Analysen belegt (Hanushek & Wößmann, 2006; Strello et al., 2021). Auch wenn es sich hier um einen robusten Zusammenhang handelt, erklärt er das Ausmaß der sozialen Disparitäten nicht vollständig, da er in weitere gesellschaftliche und sozialpolitische Rahmenbedingungen eingebettet ist. So können etwa ein ausgeprägtes Privatschulwesen oder wohnortgebundene Schulzuweisungen, die mit einer sozialräumlichen Segregation einhergehen, ebenso dazu beitragen, dass sich Schüler:innen mit unterschiedlichen sozialen Voraussetzungen auf verschiedene Schulen verteilen und damit ähnliche Effekte wie eine frühe äußere Differenzierung entfalten. Ein Beispiel dafür dürfte Frankreich sein, das trotz späterer Aufteilung auf Schularten vergleichsweise starke Disparitäten aufweist (vgl. Fußnote 3, S. 275).

Eine auf das Lernen fokussierte Förderorientierung geht mit geringeren leistungsbezogenen sozialen Disparitäten einher

Neben der Struktur der Bildungssysteme (konkret: der Aufteilung auf Schularten) ist auch die pädagogische Kultur für das Ausmaß der sozialen Disparitäten relevant. Dies zeigt sich am Beispiel der Förderkultur (**Abb. H3-5**), die in PISA u. a. über die von Schüler:innen bewertete Aussage „Die Lehrkraft unterstützt die Schüler:innen beim Lernen“ erfasst wird. Welche Erfahrungen einzelne Schüler:innen mit dieser Aussage jeweils verbinden, kann unterschiedlich sein, aber das mittlere Ausmaß der Zustimmung kann auf der Ebene des Schulsystems anzeigen, wie stark eine auf das Lernen fokussierte Förderorientierung verbreitet ist. Bereits im Rahmen der ersten

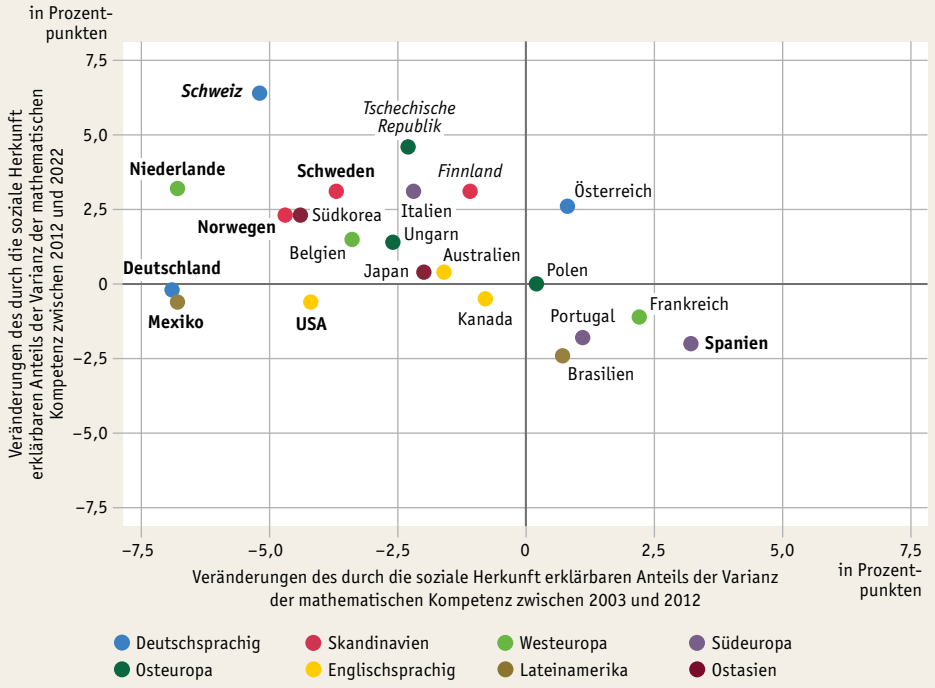
Abb. H3-5: Zusammenhang zwischen der mittleren Zustimmung zur Aussage „Die Lehrkraft unterstützt die Schüler:innen beim Lernen“ und dem Ausmaß der sozialen Disparitäten (R^2) in der mathematischen Kompetenz 2022*



* *Befragungsdaten für Kanada fehlen. y-Achse: Item-Mittelwerte auf 4-stufiger Antwortskala (recodiertes Item, 1 = nie oder fast nie, 4 = in jeder Stunde).*

Quelle: PISA, 2022, eigene Berechnungen → *Tab. H3-6web*

Abb. H3-6 Veränderungen der sozialen Disparitäten in der Mathematikkompetenz im 1. und 2. Jahrzehnt der PISA-Studien*



* *Ohne Chile und Singapur wegen fehlender Werte im Jahr 2003. Fett = Veränderung zwischen 2003 und 2012 ist signifikant. Kursiv = Veränderung zwischen 2012 und 2022 ist signifikant.*

Quelle: PISA, 2022; 2012, eigene Darstellung → ***Tab. H3-7web***

PISA-Erhebung berichteten Schüler:innen in Deutschland seltener, sich durch ihre Lehrkräfte beim Lernen unterstützt zu fühlen (Klieme & Rakoczy, 2002). Im internationalen Vergleich zeigt sich aktuell, dass stärkere soziale Disparitäten in der Mathematikleistung häufiger mit einem Unterricht einhergehen, der von den Lernenden als weniger lernfördernd wahrgenommen wird. Dies gilt insbesondere für die mitteleuropäischen Staaten, die sowohl auf Basis des obigen Items als auch auf Grundlage einer entsprechenden Skala eine weniger ausgeprägte Förderkultur aufweisen (Klieme & Nilsen, 2022, S. 30). Der Befund einer weniger ausgeprägten Förderkultur sowie deren Zusammenhang mit den sozialen Disparitäten legt nahe, dass in diesen Staaten die individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen – wie etwa familiale Ressourcen oder Selbstregulationskompetenzen – stärker darüber entscheiden, inwieweit sie Unterrichtsangebote aktiv für sich nutzen und Lernerfolge erzielen können.

Rückgang der sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb in Deutschland im 1. PISA-Jahrzehnt

Der Verweis auf die historisch gewachsenen strukturellen und kulturellen Hintergründe macht deutlich, dass es großer und langfristiger Anstrengungen bedarf, um das Ausmaß sozialer Disparitäten in den Schulleistungen grundlegend zu verringern. Die PISA-Studie liefert hierzu seit inzwischen mehr als 2 Jahrzehnten Daten. Der Indikator für das Ausmaß sozialer Disparitäten wurde in den Erhebungen 2003, 2012 und 2022 für die mathematische Kompetenz als Hauptdomäne berichtet. Für die Zeiträume 2003–2012 sowie 2012–2022 – im Folgenden vereinfachend 1. und 2. Jahrzehnt genannt – berichtet die OECD Veränderungswerte des Ausmaßes der sozialen Disparitäten und testet diese auf statistische Signifikanz (**Abb. H3-6**). Im 1. der beiden Jahrzehnte (horizontale Achse der Abbildung) gelang es den meisten hier betrachteten Staaten, die sozialen Disparitäten in der mathematischen Kompetenz zu reduzieren, in 7 Fällen war der Rückgang statistisch signifikant. Deutschland war einer der Staaten mit dem stärksten Abbau sozialer Disparitäten. Im 2. Jahrzehnt

hingegen (vertikale Achse der Abbildung) entwickelten sich die meisten Staaten in die andere Richtung: Das Ausmaß leistungsbezogener sozialer Disparitäten nahm wieder zu, in 3 Fällen statistisch signifikant. Deutschland zeigte in diesem 2. Zeitraum keine nennenswerte Veränderung. Diese Entwicklung steht im Einklang mit Befunden zu den durchschnittlichen Kompetenzniveaus in PISA und im IQB-Bildungstrend D, die darauf hinweisen, dass die zunächst sehr positive Entwicklung des deutschen Schulsystems ab 2012 abgebremst, in mancher Hinsicht sogar umgekehrt wurde. Wie ist die Zunahme sozialer Disparitäten der Mathematikkompetenz im 2. Jahrzehnt international zu erklären? Da noch bis 2018 international eine Tendenz zum Rückgang sozialer Disparitäten zu beobachten war (**Abb. H3-7web** und **Tab. H3-8web** für die Lesekompetenz), liegt die Annahme nahe, dass sich diese im Zuge der Corona-Pandemie weltweit wieder verstärkt haben. Insgesamt konnte das deutsche Schulsystem über die gesamte Zeitspanne von 2003 bis 2022 das Ausmaß der kompetenzbezogenen sozialen Disparitäten jedoch deutlich senken, im Unterschied zu einigen Vergleichsstaaten wie etwa der Schweiz und Österreich.

Stagnation der sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb in Deutschland im 2. PISA-Jahrzehnt

Zwischenfazit

Die internationale Perspektive in diesem Kapitel zeigt, dass Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft in allen Staaten bestehen, sich jedoch deutlich im Ausmaß unterscheiden. Hierbei spielen historisch und kulturell gewachsene Kontexte eine Rolle, denn eine starke Kopplung zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft lässt sich insbesondere bei den deutschsprachigen Staaten sowie deren westlichen und östlichen Nachbarn feststellen.

Gerade weil es um komplexe soziokulturelle Zusammenhänge geht, lässt sich keine einzelne Ursache für das Ausmaß der Bildungsungleichheit identifizieren. So ergibt sich international kein systematischer Zusammenhang mit der Ungleichheit der Lebensbedingungen oder mit dem Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund oder deren sozioökonomischer Zusammensetzung. Unterschiede zwischen Staaten verweisen vielmehr auf die Bedeutung struktureller und pädagogischer Merkmale von Bildungssystemen (konkret: Alter bei der ersten Aufteilung auf Schularten und Förderorientierung), die systematisch mit unterschiedlichen Ausprägungen sozialer Disparitäten einhergehen.

Die Betrachtung der PISA-Daten im Zeitverlauf verdeutlicht zugleich, dass sich das Ausmaß leistungsbezogener sozialer Disparitäten durchaus verändern kann, diese Entwicklungen jedoch langfristige Prozesse darstellen. Im ersten Jahrzehnt der PISA-Erhebungen war in vielen Staaten ein Rückgang zu beobachten – mit besonders deutlichen Verbesserungen für Deutschland. Seit etwa 2012 stagniert diese Entwicklung jedoch. Im internationalen Vergleich zeigen sich ähnliche Tendenzen: Im Zuge der Corona-Pandemie kam es überwiegend zu Stagnation und teilweise zu einem Anstieg leistungsbezogener sozialer Disparitäten.

Betrachtung der PISA-Daten im Zeitverlauf verdeutlicht, dass sich Ausmaß kompetenzbezogener sozialer Disparitäten verändern kann

Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

In diesem Unterkapitel geht es um aktuelle Maßnahmen, Projekte, Programme sowie strukturelle Reformen, die auf die Verringerung von Ungleichheiten nach sozialer Herkunft G im Bildungssystem abzielen. Dabei steht insbesondere die Frage im Vordergrund, welche Schwerpunkte sich in der aktuellen Förderpraxis erkennen lassen und inwieweit die Maßnahmen an zentralen Mechanismen der Entstehung von Ungleichheiten nach sozialer Herkunft (**H2**) ansetzen. Dazu wurde eine Abfrage auf Länder- und Bundesebene D zu 2024, 2025 oder 2026 finanzierten Maßnahmen, Projekten und Programmen durchgeführt, mit dem Ziel, Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zu reduzieren. Insgesamt wurden 347 Maßnahmen auf Länderebene und 13 Maßnahmen auf Bundesebene ausgewertet (**Abb. H4-1**). Die Datengrundlage bildet nur die Maßnahmen ab, die Bund und/oder Länder finanzieren und die die Befragten in den Ministerien als relevant für die Reduzierung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft erachten. Die Zuordnung der Maßnahmen zu einzelnen Bildungsbereichen, Zielgruppen und weiteren Kriterien erfolgte durch die Befragten. Die Spannweite reicht von systemweiten Reformen bis hin zu lokal begrenzten Einzelmaßnahmen. In den Daten sind damit sowohl umfangreiche strukturelle Maßnahmen wie der flächendeckende Ausbau des Ganztagsangebots als auch kleine Projekte in einzelnen Quartieren wie die Förderung einer Stadtteilbücherei enthalten.

13 Maßnahmen auf Bundes- und 347 Maßnahmen auf Länderebene ausgewertet

Für die Auswertung wurden nur Maßnahmen berücksichtigt, die sich auf die soziale Herkunft als Ursache von Ungleichheiten im Bildungssystem beziehen. Maßnahmen, die *ausschließlich* andere ungleichheitsrelevante Merkmale wie Geschlecht, gesundheitliche Beeinträchtigung oder Einwanderungsgeschichte betreffen, flossen nicht in die Analyse mit ein.

Strukturelle Maßnahmen

Seit der Bildungsexpansion vielfältige Maßnahmen zur Reduzierung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten in allen Bildungsbereichen

Das Ziel, herkunftsbedingte Ungleichheiten zu verringern, gewann bereits im Zuge der Bildungsexpansion an Bedeutung. Seitdem wurden in Deutschland vielfältige strukturelle Veränderungen, Reformen und gesetzliche Regelungen umgesetzt, die darauf abzielten, Ungleichheiten nach sozialer Herkunft bei der Beteiligung an Bildung, im Kompetenzerwerb und beim Erwerb formaler Abschlüsse zu reduzieren. Sie lassen sich dabei 3 zentralen Ansatzpunkten zuordnen: dem generellen Ausbau von Bildungsangeboten, dem Zugang zu diesen Angeboten sowie der Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen und Bildungsbereichen. Damit adressieren sie vielfältige Mechanismen sozialer Ungleichheit – von ungleichen Startbedingungen über selektive Übergänge bis hin zu nicht ausreichend adaptiven Lerngelegenheiten (**H2**).

So gilt z. B. seit 2013 der Rechtsanspruch auf Kindertagesbetreuung ab dem 1. Lebensjahr, der mit Investitionen des Bundes und der Länder in den Ausbau der Kindertagesbetreuung und einer Steigerung der Beteiligung an früher Bildung verbunden war. Die Schulstrukturreformen mehrerer Länder führten in den 2010er-Jahren zu einer Neugestaltung und Zusammenlegung der Haupt- und Realschulen, um Bildungswege und Übergänge flexibler zu gestalten (vgl. **D1**). Damit wird insbesondere an sekundären Herkunftseffekten (**H2**) angesetzt, um Bildungsentscheidungen und Übergänge von der sozialen Herkunft zu entkoppeln. Mit dem Zweiten Bildungsweg sind zudem bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts Strukturen vorhanden, die Bildungschancen im Lebensverlauf erneut öffnen und damit u. a. Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft kompensieren sollen (vgl. **G2**). Die Einführung des BAföG in den 1970er-Jahren und die

Abb. H4-1: Datengrundlagen und Vorgehen

Für die Analyse wurden die jeweils für die Bildungsbereiche zuständigen Ministerien in den Ländern sowie auf Bundesebene um Angaben zu Maßnahmen, Projekten und Programmen gebeten, die 2024, 2025 oder 2026 finanziert wurden bzw. werden und die auf die Reduzierung von Ungleichheiten nach sozialer Herkunft im Bildungssystem abzielen.

Befragungszeitraum: von Juni bis Oktober 2025

Kontaktiert wurden 88 Ministerien auf Länder- und 4 Ministerien auf Bundesebene: Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ), Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR), Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWE)

86 Rückmeldungen auf Länderebene (98 %)

4 Rückmeldungen auf Bundesebene (100 %)

347 von 470 genannten Maßnahmen auf Länderebene ausgewertet

13 von 17 genannten Maßnahmen auf Bundesebene ausgewertet

In der vorliegenden Analyse wurden nur Maßnahmen berücksichtigt, die sich auf die soziale Herkunft beziehen. Zudem wurden Doppelnennungen innerhalb der Länder bereinigt. Von den genannten Ländermaßnahmen finden 16 % in mehr als einem Land statt. Diese Programme werden in der Analyse für jedes Land einzeln gezählt, um die Varianz abzubilden, die sich aus der landesspezifisch unterschiedlichen Ausgestaltung der Maßnahmen ergibt. Mit 12 Nennungen wurde das Startchancen-Programm, das von Bund und Ländern finanziert und in allen 16 Ländern verwirklicht wird, am häufigsten genannt. Die fehlende Nennung in 4 Ländern zeigt, dass die Befragten der unterschiedlichen Ministerien die Abfrage unterschiedlich verstanden und bearbeitet haben. Die folgenden Auswertungen geben daher einen Einblick in die geförderten Maßnahmen, die von den Zuständigen als relevant für diese Abfrage erachtet wurden.

Quelle: Abfrage auf Länder- und Bundesebene zu Maßnahmen, Projekten und Programmen mit dem Ziel, Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zu reduzieren, 2025, eigene Berechnung

Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (KMK, 2009) erleichtern den Zugang zum Studium. Diese Veränderungen zielen darauf ab, institutionelle und finanzielle Barrieren im Bildungssystem zu reduzieren und damit insbesondere den Zugang zu höherer Bildung zu öffnen. Die Beteiligung an Weiter- und Fortbildung wurde durch verschiedene Gesetze und Förderprogramme gestärkt, z. B. über die bis 2021 geltende Bildungsprämie, durch Programme zur Förderung von Weiterbildungsmentor:innen (vgl. **G1**) oder durch die in den Ländern bestehenden Bildungsschecks und Weiterbildungsprämien (vgl. **G4**), womit versucht wird, im Erwachsenenalter ungleiche Bildungs- und Teilhabechancen nachträglich auszugleichen.

40 % der Maßnahmen auf Länderebene sind auf Dauer angelegt

Die Abfrage zeigt, dass Bund und Länder auch aktuell strukturelle Veränderungen im System anstreben. Dies wird u. a. an dem Anteil der genannten unbefristeten Maßnahmen deutlich. Eine der 13 genannten Maßnahmen auf Bundesebene und 139 Maßnahmen auf Länderebene (40 %) sind dauerhaft angelegt. Der Blick in die einzelnen Bildungsbereiche zeigt, dass im schulischen Bereich über die Hälfte der Maßnahmen verstetigt ist. In der frühen Bildung und der Ausbildung sind es knapp ein Drittel und in der Hochschul- und Weiterbildung knapp ein Viertel der Maßnahmen. Von den Maßnahmen, die den Übergang zwischen Bildungsbereichen adressieren, sind 41 % verstetigt. Verstetigte Maßnahmen können strukturelle Veränderungen langfristig sichern und Wirkungen nachhaltig festigen. Sie bieten insbesondere dann Vorteile, wenn sie grundlegende Rahmenbedingungen des Bildungssystems verändern (z. B. Ressourcenverteilung oder Zugangsbedingungen). Sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene existieren entsprechende Maßnahmen, die an den Rahmenbedingungen des Bildungssystems ansetzen, z. B. das BAföG als einzige genannte Maßnahme auf Bundesebene, die unbefristet ist. Zu den genannten dauerhaft angelegten Maßnahmen auf Länderebene zählen u. a. der Ausbau des Ganztagsangebots im Zuge der Einführung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Betreuung im Grundschulalter Anfang

2026. Zudem gehören Beitrags- und Lernmittelfreiheit, der Ausbau von Familienzentren sowie Sprachförderangebote in verschiedenen Bildungsphasen, insbesondere in der frühen Bildung, zu den verstetigten Maßnahmen. Hinzu kommen Diagnoseverfahren, digitale Lernangebote, Berufsorientierungsangebote, in den Bildungsalltag integrierte Förderprogramme wie das Lese- oder Matheband und Maßnahmen wie die personelle Aufstockung in Einrichtungen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Kinder und Jugendlicher.

Ausgewählte Strukturmerkmale der Maßnahmen auf Bundes- und Länderebene

Untersuchungsfokus dieses Abschnitts sind die Kooperation mit der Wissenschaft und die Evaluation, die Laufzeit, die Umsetzung von Maßnahmen in mehreren Ländern, Ansätze zur Erreichung der Zielgruppen und die Einbeziehung des Bildungspersonals[7].

Evaluation und Kooperation mit Wissenschaft

Für eine datengestützte Weiterentwicklung des Bildungssystems ist das Wissen darüber, ob und unter welchen Rahmenbedingungen Maßnahmen die angestrebte Wirkung im Bildungssystem erzielen, von zentraler Bedeutung. Entscheidend ist nicht nur, ob Maßnahmen umgesetzt werden, sondern ob und in welchem Umfang ihre Wirksamkeit empirisch überprüft und das generierte Wissen für Steuerungsentscheidungen genutzt wird. Auf Bundesebene werden 10 der 13 genannten Maßnahmen (77 %) evaluiert: 8 durch eine externe Einrichtung, eine intern und eine sowohl intern als auch extern. Auf Länderebene werden zwei Drittel (66 %) der genannten Maßnahmen evaluiert – davon 55 % im Rahmen externer und 45 % im Rahmen interner Evaluationen. Externe Evaluationen werden größtenteils von Instituten (67 %), seltener von Unternehmen (10 %) durchgeführt[8]. Damit wird ein Großteil der Maßnahmen zumindest formal evaluiert, allerdings mit unterschiedlichen institutionellen Arrangements. Über die Qualität, Tiefe und tatsächliche Nutzung der Evaluationsergebnisse für Steuerungsentscheidungen lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Daten keine Aussagen treffen.

Für eine erfolgreiche Wirkungsforschung ist grundlegend, ob sie schon bei der Konzeption, Implementation und Durchführung von Maßnahmen mitgedacht wird. Auf Bundesebene sind es 10 Maßnahmen, die bereits während der Konzeptions- oder Umsetzungsphase wissenschaftlich begleitet werden. Auf Länderebene erfolgt bei gut einem Drittel (35 %) der Maßnahmen eine wissenschaftliche Begleitung[9]. Dies eröffnet grundsätzlich die Möglichkeit, Maßnahmen adaptiv weiterzuentwickeln, setzt jedoch voraus, dass entsprechende Rückkopplungsprozesse systematisch genutzt werden. Für eine konsequent evidenzbasierte Weiterentwicklung des Bildungssystems erscheint eine Ausweitung von Evaluation und wissenschaftlicher Kooperation erforderlich. Allerdings kommt es nicht nur auf den Anteil evaluierter Maßnahmen an, sondern vor allem auf die Qualität der Evaluationen und deren Nutzung für strategische Entscheidungen.

35 % der genannten Maßnahmen auf Länderebene werden wissenschaftlich begleitet

Laufzeit

Der Großteil der vom Bund finanzierten Maßnahmen ist zeitlich befristet (12 von 13 Maßnahmen). Die Laufzeiten liegen zwischen 4 und knapp über 12 Jahren. Die durchschnittliche Laufzeit beträgt 6 Jahre und 8 Monate. Auf Länderebene sind 44 %

7 *Liegt der Anteil fehlender Werte für eine Information über 10 %, wird dies vermerkt. Da Mehrfachnennungen in der Abfrage möglich waren, z. B. wenn eine Maßnahme mehrere Bildungsbereiche oder Zielgruppen adressiert, übersteigen Werte in einigen Fällen 100 %.*

8 *Für 23 % der extern evaluierten Maßnahmen lag keine Information dazu vor, welche Einrichtung die Evaluation leitet.*

9 *Für 12 % der Maßnahmen lagen keine Angaben zur wissenschaftlichen Begleitung vor.*

der genannten Maßnahmen befristet.[10] Sie weisen Laufzeiten zwischen unter einem und über 15 Jahren auf, wobei die durchschnittliche Laufzeit 5 Jahre beträgt. Dies verweist darauf, dass viele Programme projektförmig organisiert und damit potenziell von begrenzter Nachhaltigkeit sind. Zwar können auch zeitlich befristete Maßnahmen relevante Impulse setzen, insbesondere wenn sie auf systemische Veränderungen abzielen. Wichtig dafür ist jedoch die Evaluation der Maßnahmen, die anschließende Verstetigung oder Überführung erfolgreicher Maßnahmen in bestehende Strukturen.

In mehreren Ländern umgesetzte Maßnahmen

Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten durch föderale Strukturen geprägt

Der Abgleich der Namen der genannten Maßnahmen und Programme auf Länderebene hat gezeigt, dass die Mehrheit der genannten Maßnahmen jeweils nur in einem Land umgesetzt wird. Das zeigt, dass Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten in Deutschland stark durch föderale Strukturen geprägt sind. Lediglich 16 % der 347 Ländermaßnahmen finden in mehreren Ländern statt (**Tab. H4-1web**). Dies entspricht 13 unterschiedlichen Maßnahmen. Beispiele hierfür sind das Startchancen-Programm, die Überführung des Sprach-Kita-Programms in landeseigene Formate, der Ausbau des Ganztags oder die finanzielle Förderung von ArbeiterKind. Inwiefern sich die Länder darüber hinaus im Austausch befinden oder bei der Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen kooperieren, lässt sich anhand der Daten nicht beantworten. Die Maßnahmen, die in mehr als einem Land stattfinden, weisen im Durchschnitt eine etwas längere Laufzeit als die Maßnahmen insgesamt auf (6 anstatt 5 Jahre). Der Anteil an Maßnahmen, die auf Dauer angelegt sind, unterscheidet sich nicht. Auch der Anteil evaluierter Maßnahmen ist mit 70 % ähnlich hoch wie bei den Programmen insgesamt (66 %). Allerdings werden Maßnahmen, die in mehreren Ländern stattfinden (61 %), im Vergleich zu allen Maßnahmen (35 %) häufiger in der Konzeptions- und/oder Umsetzungsphase wissenschaftlich begleitet. Das Startchancen-Programm, welches in 12 Ländern genannt wurde und somit 12-mal in die Analyse eingeflossen ist, hat daran einen großen Anteil. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass koordinierte Maßnahmen stärker evidenzbasiert entwickelt werden.

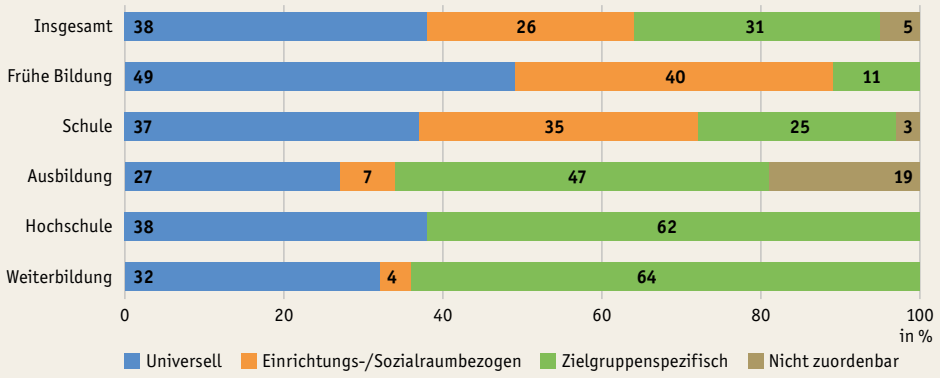
Universelle und zielgruppenspezifische Ausrichtung

Maßnahmen können universell, einrichtungs- oder zielgruppenspezifisch ansetzen

Maßnahmen, die Ungleichheiten nach sozialer Herkunft adressieren, lassen sich danach unterscheiden, ob sie einen universellen oder zielgruppenspezifischen Ansatz verfolgen, ob sie also in der Breite ansetzen oder gezielt bestimmte sozioökonomisch benachteiligte Gruppen adressieren, z. B. Kinder aus armutsgefährdeten Familien. Universelle Maßnahmen richten sich an alle Teilnehmenden eines Bildungsbereichs, während zielgruppenspezifische Maßnahmen gezielt sozioökonomisch benachteiligte Personen adressieren. Beide Ansätze sind mit Vor- und Nachteilen verbunden (Lesemann & Slot, 2020): *Universelle Maßnahmen* können Bildungsungleichheiten nur begrenzt abbauen, da sie auch sozioökonomisch bevorteilten Personen zugutekommen und damit bestehende Unterschiede nicht zwangsläufig verringern. Gleichzeitig zeichnen sie sich durch eine hohe Reichweite und geringe Stigmatisierungsrisiken aus. In bestimmten Kontexten können universelle Maßnahmen überproportional benachteiligten Gruppen zugutekommen, etwa wenn diese besonders stark von verbesserten Lernbedingungen profitieren. Hinweise darauf geben Studien, die zeigen, dass sozioökonomisch benachteiligte Kinder in Bezug auf ihre kognitiven Kompetenzen stärker vom Kita-Besuch profitieren als andere Kinder (Ghirardi et al., 2023). *Zielgruppenspezifische Maßnahmen* hingegen ermöglichen eine gezielte Förderung, bergen jedoch das Risiko, Segregationstendenzen zu verstärken oder Stigmatisierungseffekte

10 *Für 16 % der genannten Ländermaßnahmen lagen keine Informationen zur Laufzeit vor.*

Abb. H4-2: Anteile der Maßnahmen, die einen universellen, einen sozialraum- oder einrichtungsbezogenen oder einen zielgruppenspezifischen Ansatz verfolgen, insgesamt und nach Bildungsbereichen* (in %)



* *Je Bildungsbereich werden nur die Maßnahmen dargestellt, die sich ausschließlich auf diesen Bildungsbereich beziehen. Die Kategorie „Insgesamt" umfasst alle genannten Maßnahmen, auch solche, die sich auf mehrere Bildungsbereiche oder Übergänge beziehen.*

Fallzahl: Insgesamt n = 347, frühe Bildung n = 37, Schule n = 87, Ausbildung n = 15, Hochschule n = 13, Weiterbildung n = 28.
Quelle: Abfrage auf Länder- und Bundesebene zu Maßnahmen, Projekten und Programmen mit dem Ziel, Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zu reduzieren, 2025, eigene Berechnung

zu erzeugen, etwa wenn benachteiligte Kinder in separaten Settings gefördert werden. Einen Mittelweg stellen Maßnahmen dar, die auf bestimmte Sozialräume oder Einrichtungen mit erhöhtem Förderbedarf zielen, innerhalb dieser Kontexte jedoch allen Teilnehmenden zugutekommen (Lesemann & Slot, 2020). Solche sozialraum- oder einrichtungsbezogenen Ansätze verbinden eine gezielte Ressourcensteuerung mit breiter Zugänglichkeit.

Maßnahmen auf Bundesebene lassen sich nur schwer einem der 3 Ansätze zuordnen, da die Verwendung der Mittel auf vielfältige Weise erfolgt und teilweise den Ländern die Verantwortung dafür übertragen wurde. 38 % der Ländermaßnahmen verfolgen einen universellen Ansatz, etwa durch Informationsangebote zur dualen Ausbildung oder Schulsozialarbeit. 26 % der Maßnahmen verfolgen sozialraum- oder einrichtungsbezogene Ansätze. Sie richten sich gezielt an bestimmte Quartiere oder Einrichtungen, innerhalb derer jedoch alle Personen von den Maßnahmen profitieren können. Ein Beispiel hierfür ist die personelle Aufstockung in Kitas mit einem hohen Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Kindern. Weitere 31 % der Maßnahmen sind zielgruppenspezifisch ausgerichtet, etwa durch ergänzende Förderangebote für Schüler:innen oder Grundbildungsangebote für Erwachsene mit geringen Kompetenzen. Der Anteil zielgruppenspezifischer Maßnahmen nimmt im Bildungsverlauf zu (**Abb. H4-2**). Dies deutet darauf hin, dass Ungleichheiten in späteren Bildungsphasen stärker als individuelle Herausforderung adressiert werden, während in frühen Phasen eher strukturelle oder breit angelegte Ansätze dominieren.

38 % der genannten Ländermaßnahmen sind universell, 31 % zielgruppenspezifisch angelegt

Zu den adressierten Zielgruppen zählen insbesondere sozioökonomisch benachteiligte Personen sowie Personen mit geringen Kompetenzen. Zudem richten sich zielgruppenspezifische Maßnahmen an Personen ohne Schul- oder Berufsabschluss sowie gering literalisierte Personen, wobei die Mehrheit der zielgruppenspezifischen Maßnahmen mehrere Zielgruppen adressiert.

Zielgruppen sind insbesondere Personen mit geringen Kompetenzen und sozioökonomisch benachteiligte Personen

Personal

209 Ländermaßnahmen (60 %) adressieren das Personal von Bildungseinrichtungen, darunter Leitungspersonen (127 Maßnahmen; 37 %), Lehrkräfte (135 Maßnahmen;

39 %), Erzieher:innen (99 Maßnahmen; 29 %), Dozent:innen (32 Maßnahmen; 9 %) und Ausbilder:innen (31 Maßnahmen; 9 %). Auch weiteres beratendes, sozialpädagogisches oder in der Verwaltung und Fachberatung tätiges Personal wird miteinbezogen. Das zeigt, dass das Bildungspersonal als wichtiger Hebel für die Verringerung von Bildungsungleichheiten wahrgenommen wird, was an Befunde aus **H3** anknüpft. Dabei setzen Maßnahmen z.B. an der Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals, an der personellen Ausstattung von Bildungseinrichtungen oder der Vernetzung von Leitungspersonal an. Beispiele für solche Maßnahmen sind das Modellprojekt „Sprachliche Bildung in Tageseinrichtungen – Qualifizierung von Fachkräften", die Professionalisierung von Lehrkräften in der mathematischen Bildung im Projekt „QuaMath" oder der Workshop „Teilhabe und Chancengerechtigkeit in der Hochschullehre fördern". Zudem fallen darunter auch der Ausbau von Fachberatungen und die quantitative Aufstockung von Personal in Bildungseinrichtungen mit besonderen Herausforderungen. Ein Blick auf die Ländermaßnahmen, die ausschließlich einen Bildungsbereich adressieren, zeigt deutliche Unterschiede: Während im Bereich der frühen Bildung (84 %) und der Schule (59 %) die Mehrheit der Maßnahmen das Personal in unterschiedlicher Form einbezieht, ist dieser Anteil in der Ausbildung (33 %), im Hochschulbereich (31 %) und in der Weiterbildung (29 %) geringer. Dies deutet darauf hin, dass die Professionalisierung des Personals vor allem in frühen Bildungsphasen als wichtiger Ansatz zur Verringerung von Ungleichheiten betrachtet wird.

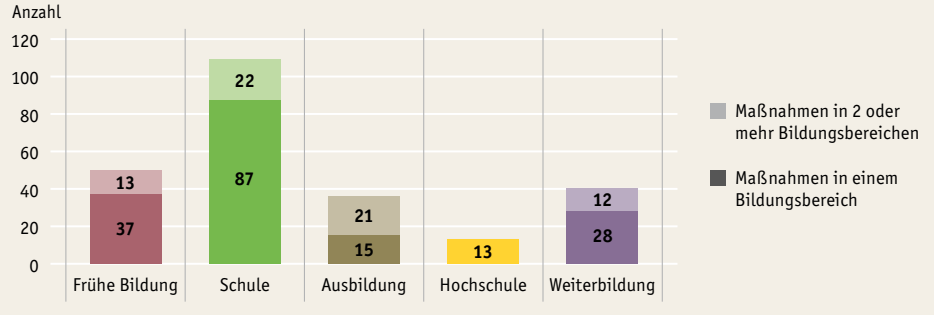
In der frühen Bildung und in der Schule bezieht ein Großteil der Ländermaßnahmen das Bildungspersonal mit ein

Handlungsansätze in den Bildungsbereichen

Im Folgenden wird analysiert, wie sich die Maßnahmen über die 5 Bildungsbereiche verteilen, in welchem Umfang sie bildungsbereichsübergreifend angelegt sind und ob sie gezielt Übergänge adressieren – als besonders kritische Gelenkstellen in der Bildungsbiografie (**H2**). Dabei muss beachtet werden, dass nur Aussagen über die Anzahl von Maßnahmen, nicht über deren Reichweite getroffen werden können. Anschließend werden die Handlungsansätze in den einzelnen Bildungsbereichen betrachtet.

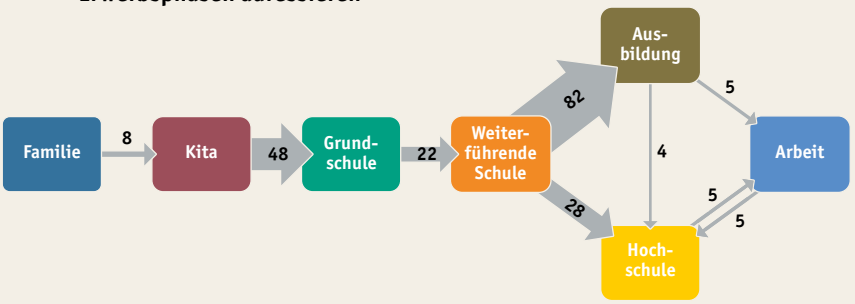
Die Zuordnung der Maßnahmen zu einzelnen Bildungsbereichen erfolgte durch die Befragten. Dabei wurde ein unterschiedlich weites oder enges Verständnis der Ziele von Maßnahmen zugrunde gelegt, sodass die folgenden Angaben als Näherungswerte zu interpretieren sind. Die auf Bundesebene genannten 13 Maßnahmen, die auf die Verringerung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft abzielen, decken alle 5 Bildungsbereiche ab. Bei der Verteilung aller genannten Maßnahmen auf Länderebene über die Bildungsbereiche zeigt sich folgendes Bild (**Abb. H4-3**): Von

Abb. H4-3: Anzahl der Ländermaßnahmen, die einen oder mehrere der 5 Bildungsbereiche adressieren, nach Bildungsbereichen



Fallzahl: n = 210, Mehrfachnennung bei den Maßnahmen, die mehrere Bildungsbereiche adressieren
Quelle: Abfrage auf Länder- und Bundesebene zu Maßnahmen, Projekten und Programmen mit dem Ziel, Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zu reduzieren, 2025, eigene Berechnungen → ***Tab. H4-2web***

Abb. H4-4: Anzahl der Ländermaßnahmen, die Übergänge im Bildungsverlauf und in Erwerbsphasen adressieren



Fallzahl: n = 137; Mehrfachnennung möglich
Anmerkung: Übergänge, die nur einmal genannt wurden, werden nicht dargestellt
Quelle: Abfrage auf Länder- und Bundesebene zu Maßnahmen, Projekten und Programmen mit dem Ziel, Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zu reduzieren, 2025, eigene Berechnungen **→ Tab. H4-3web**

Die meisten Maßnahmen sind im schulischen Bereich verortet

den insgesamt 347 genannten Maßnahmen richtet sich gut die Hälfte (180 Maßnahmen; 52 %) ausschließlich an einen der 5 Bildungsbereiche frühe Bildung, Schule, Ausbildung, Hochschule oder Weiterbildung. 87 Maßnahmen entfallen auf den schulischen, 37 auf den frühkindlichen Bereich, 28 sind in der Weiterbildung verortet, 15 in der beruflichen Ausbildung und 13 in der Hochschule. Damit konzentrieren sich die Maßnahmen deutlich auf den schulischen Bereich, während andere Bildungsbereiche weniger berücksichtigt werden. Gründe dafür können u. a. unterschiedliche Steuerungs- und Finanzierungslogiken in den Bildungsbereichen sein.

137 Maßnahmen zielen auf die Gestaltung von Übergängen ab

Demgegenüber sind nur wenige Maßnahmen (30 Maßnahmen; 9 %) bildungsbereichs*übergreifend* angelegt, ohne explizit Übergänge zu adressieren. Weitere 137 Maßnahmen (39 %) zielen explizit auf die Gestaltung von Bildungsübergängen ab. Dies unterstreicht die hohe bildungspolitische Bedeutung dieser Schnittstellen, die sich als kritische Gelenkstellen in der Bildungsbiografie erwiesen haben, da sie mit Entscheidungen verbunden und wegweisend für den weiteren Bildungsverlauf sind (**H2**; vgl. **I1**).

Die Maßnahmen konzentrieren sich dabei vor allem auf 2 Übergänge (**Abb. H4-4**): von der Schule in die Ausbildung (82 Maßnahmen) sowie von der Kita in die Grundschule (48 Maßnahmen). Beide Übergänge gelten als besonders entscheidend für den weiteren Bildungsverlauf und sind entsprechend stark adressiert. Weniger stark berücksichtigt werden hingegen der Übergang von der Schule in ein Studium (28 Maßnahmen) sowie der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (22 Maßnahmen) – obwohl auch Letzterer als folgenreich für Bildungsungleichheiten gilt (**H2**). Andere Übergänge – etwa in Erwerbstätigkeit – spielen mit jeweils weniger als 10 Maßnahmen nur eine untergeordnete Rolle. Insgesamt zeigt sich damit eine Konzentration auf ausgewählte Übergänge, während andere für den weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf relevante Schnittstellen bislang vergleichsweise wenig berücksichtigt werden.

Handlungsansätze auf Bundesebene

Die auf Bundesebene genannten 13 Maßnahmen setzen auf unterschiedliche Handlungsansätze – sie stärken die Forschung zum Abbau von Bildungsungleichheiten (z. B. BRISE, Abbau von Bildungsbarrieren), fördern systemische und strukturelle Veränderungen, etwa durch den Ausbau von Bildungsangeboten, Vernetzung oder Organisationsentwicklung (z. B. Kita-Qualitätsgesetz, BISS-Transfer, Startchancen-Programm, Ganztagsausbau, Initiative Bildungsketten, Grundbildungspfade, MINT-Aktionsplan, Fachnetzwerk kommunales Bildungsmanagement, OER-Strategie), oder unterstützen direkt Bildungsteilnehmende (z. B. BAföG, „Kultur macht stark“). Damit adressieren

Bundesprogramme sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch individuelle Förderbedarfe.

Handlungsansätze in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Maßnahmen in der frühen Bildung sind in besonderer Weise präventiv, da sie früh im Bildungsverlauf ansetzen. Die Analysen in **H2** zeigen, dass Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft bereits vor Eintritt in formale Bildungseinrichtungen entstehen. Die Familie fungiert als 1. Lernumwelt von Kindern, in der die Heranwachsenden Bindungs- und Lernerfahrungen machen, die den weiteren Bildungsverlauf prägen. Mit Besuch einer Kindertagesbetreuung kommt eine 2. Lernumwelt hinzu (**H2**). Damit ergeben sich 2 zentrale Ansatzpunkte für Maßnahmen: die Familie und die institutionelle frühe Bildung.

90 % der Maßnahmen in der frühen Bildung werden in der Kita umgesetzt

37 Maßnahmen auf Länderebene sind ausschließlich im frühkindlichen Bildungsbereich zu verorten. Ihre Umsetzung erfolgt zu über 90 % in der Kita. Dies unterstreicht die zentrale Rolle der Kita als institutioneller Ansatzpunkt zur Verringerung früher Bildungsungleichheiten. Ergänzend existieren einzelne Maßnahmen im Sozialraum (8 Maßnahmen), die über Informations- und Familienbildungsangebote den Zugang zur frühen Bildung erleichtern sollen. Obwohl es in Deutschland keine Verpflichtung für Kinder gibt, vor der Einschulung eine bestimmte Zeit eine Kita zu besuchen, steigt die Beteiligung an früher Bildung bis zum 6. Lebensjahr auf über 90 % an. Gleichzeitig ist die Beteiligung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien jedoch geringer als bei Kindern aus sozioökonomisch bevorteilten Familien (**H2**, vgl. **C4**). Gerade sie könnten jedoch von einer Beteiligung profitieren. Angebot und Beteiligung an Kindertagesbetreuung sind über einen langen Zeitraum gestiegen (vgl. **C2**, **C4**). Mit Blick auf die Mechanismen der Entstehung von Beteiligungsunterschieden in der frühen Bildung (**H2**) lassen sich Ansatzpunkte identifizieren, um Ungleichheiten in der Beteiligung weiter zu verringern, denen bisher jedoch wenige Maßnahmen entsprechen, z. B. gezielte Informationsangebote für Eltern u. a. auch zur Befreiung von Betreuungskosten sowie eine Sensibilisierung der Kita-Leitungen für ungleichheitsreduzierende Aufnahmepraxen.

Zentrale Problemlagen, auf die die Maßnahmen reagieren, sind insbesondere geringe Kompetenzen – vor allem im sprachlichen Bereich – sowie damit verbundene Schwierigkeiten beim Übergang in die Grundschule. Da sprachliche Kompetenzen eine zentrale Voraussetzung für schulisches Lernen darstellen (**H1**) und bereits im frühen Kindesalter deutliche Unterschiede z. B. im Wortschatz bestehen (**H2**), kommt ihrer Förderung eine besondere Rolle zu. Mit dem Handlungsfeld „Förderung der sprachlichen Bildung“ hat das KiQuTG die Verantwortung für sprachliche Bildung nach dem Auslaufen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“ in die Länder überführt und als zentralen Bestandteil der Kita-Qualität verankert. Dies wird auch in der Relevanz sprachlicher Bildung in den entsprechenden Ländermaßnahmen deutlich. Wichtig für eine langfristige Qualitätssicherung ist jedoch auch die Verstetigung von entsprechenden Maßnahmen in den Ländern. Von den 49 verstetigten Maßnahmen, die in der frühen Bildung oder am Übergang zur Grundschule ansetzen, zielen 11 Maßnahmen (22 %) auf Sprachförderung in der frühen Bildung. Bundesweit einheitliche Sprachstandserhebungen werden noch nicht umgesetzt (vgl. **C5**).

Strukturelle Maßnahmen wie die Weiterbildung des Personals überwiegen in der frühen Bildung

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem Ausgleich sozioökonomischer Benachteiligungen von Familien (insbesondere finanzieller Benachteiligungen), die häufig mit eingeschränkten (sozialen und kulturellen) Teilhabemöglichkeiten und geringeren Unterstützungspotenzialen im häuslichen Umfeld verbunden sind. Zudem wird auf besondere Belastungslagen in bestimmten Sozialräumen hingewiesen. Zur Bewältigung dieser Problemlagen setzen die Maßnahmen im Bereich der frühen Bildung vor

allem an strukturellen Rahmenbedingungen an. Damit adressieren sie zentrale in **H2** identifizierte Mechanismen auf der Systemebene. Dazu gehören die Aufstockung und Qualifizierung des Personals vor allem im Bereich der sprachpädagogischen Arbeit, der Ausbau übergreifender Stellen (z. B. Fachdienst Sprache) und die Vernetzung verschiedener (Bildungs-)Akteur:innen. Die gezielte Unterstützung von Einrichtungen mit einem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Kinder durch einrichtungs- oder sozialraumspezifische Maßnahmen ist dabei besonders relevant, da sich Problemlagen kumulieren und die Qualität der Bildung und Betreuung beeinträchtigen können (**H2**). Entsprechend sind 40 % der Maßnahmen, die ausschließlich in der frühen Bildung stattfinden, einrichtungs- oder sozialraumspezifisch ausgerichtet. 49 % verfolgen universelle und 11 % zielgruppenspezifische Ansätze (**Abb. H4-2**). Kontextsensitive Ansätze haben demnach eine große Bedeutung in der frühen Bildung.

Großteil der Maßnahmen in der frühen Bildung universell oder einrichtungsspezifisch angelegt

Ein weiterer Ansatzpunkt liegt in der Zusammenarbeit mit Eltern sowie in deren Beratung und Information. Damit wird gezielt das familiale Umfeld als zentraler Entstehungskontext von Ungleichheiten adressiert. Nur 14 % der Maßnahmen, die ausschließlich in der frühen Bildung umgesetzt werden, setzen jedoch unmittelbar in den Familien an. Diese Maßnahmen greifen früh im Entstehungsprozess von Bildungsungleichheiten ein und besitzen damit ein hohes präventives Potenzial. So setzt sich die Maßnahme „Empowerment für Eltern" beispielsweise dafür ein, von Exklusion bedrohte oder benachteiligte Eltern zu befähigen, die Erziehung ihrer Kinder selbstbestimmt wahrzunehmen. In anderen Politikbereichen existieren ebenfalls Programme, die entsprechende Zielgruppen adressieren. Es findet jedoch noch keine systematische Verknüpfung zwischen den verschiedenen Politikbereichen statt. In einigen Projekten wird die Weiterentwicklung von Kitas und Grundschulen zu Familienzentren gefördert (vgl. **C1**).

Handlungsansätze in der Schule

In der Schule treten herkunftsbedingte Kompetenzunterschiede besonders deutlich hervor. Die Schule steht damit vor der Aufgabe, bereits bestehende Bildungsungleichheiten aufzugreifen und mit ihnen umzugehen. 87 Ländermaßnahmen – und damit mit Abstand der größte Anteil – entfallen auf den Bildungsbereich Schule und finden zu 90 % in der Schule statt. Ein Teil der Maßnahmen (12 %) bezieht das familiale Umfeld mit ein. Dies weist darauf hin, dass schulische Maßnahmen teilweise über die Institution Schule hinausgreifen. Ergänzend zielen 48 Maßnahmen auf die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule. Sie werden zu gleichen Teilen in Kita und Schule umgesetzt. Mit der verpflichtenden Einschulung in die Grundschule können Maßnahmen erstmals alle Kinder erreichen. Damit entsteht ein zentraler Ansatzpunkt für universelle Maßnahmen.

Rund die Hälfte der 87 Maßnahmen im Bildungsbereich Schule setzt am Kompetenzerwerb an – insbesondere im sprachlichen Bereich – und zielt darauf ab, Kompetenzen durch unterschiedliche Förderangebote zu verbessern. Dabei kommen auch spezifische Förderformate wie das Lese- oder Matheband zum Einsatz, die mit einer entsprechenden Qualifizierung des Lehrpersonals verbunden sind.

Geringe Kompetenzen sind jedoch nur eine von multiplen Problemlagen. In den genannten Maßnahmen wird auf belastete Sozialräume hingewiesen, in denen eine hohe Anzahl an sozioökonomisch benachteiligten Familien lebt. Die komplexen Problemlagen der Schüler:innen umfassen beispielsweise eingeschränkte finanzielle Ressourcen und Teilhabe, gesundheitliche Benachteiligung und geringe familiale Unterstützungsmöglichkeiten. Die Maßnahmen sind zu 35 % sozialraum- oder einrichtungsspezifisch ausgerichtet und tragen damit der Erkenntnis Rechnung, dass Bildungsungleichheiten nicht ausschließlich innerhalb der Schule entstehen oder

35 % der Maßnahmen in der Schule sind einrichtungsspezifisch angelegt

bearbeitet werden können. Die Einbeziehung des Sozialraums erfolgt z. B. durch die Vernetzung mit außerschulischen Akteur:innen. 37 % der Maßnahmen sind universell angelegt und 25 % zielgruppenspezifisch (**Abb. H4-2**). Die zielgruppenspezifischen Ansätze richten sich zu ähnlichen Anteilen insbesondere an Schüler:innen mit geringen Kompetenzen (11 Maßnahmen; 44 %) und sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen (12 Maßnahmen; 48 %). Zudem zielen viele Maßnahmen auf die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht ab. Damit werden neben individuellen Förderansätzen auch strukturelle und unterrichtsbezogene Bedingungen adressiert.

Insgesamt zeigt sich, dass zielgruppenspezifische und damit kompensatorisch angelegte Maßnahmen im schulischen Bereich stärker eingesetzt werden als in der frühen Bildung. Sie greifen bestehende Ungleichheiten auf und versuchen, diese durch eine Kombination aus individueller Förderung, sozialräumlicher Einbindung und struktureller Schulentwicklung zu bearbeiten.

Handlungsansätze in der Ausbildung

Ausschließlich im Bereich der Berufsausbildung verortet sind 15 Maßnahmen, die überwiegend in beruflichen Schulen sowie in Ausbildungsbetrieben der dualen Ausbildung umgesetzt werden. 47 % der Maßnahmen sind zielgruppenspezifisch ausgerichtet, 27 % universell und 7 % einrichtungs- oder sozialraumbezogen (**Abb. H4-2**)[11]. Zielgruppen sind wie im schulischen Bereich insbesondere sozioökonomisch benachteiligte Personen und Personen mit geringen Kompetenzen. Ein Großteil der Maßnahmen setzt auf struktureller oder systemischer Ebene an. So werden beispielsweise Ausbildungsbetriebe durch überbetriebliche Lehrunterweisungen entlastet und finanziell unterstützt, wenn sie benachteiligte Personen einstellen (vgl. **E4**). Einige der genannten Maßnahmen zielen durch eine Erhöhung des Ausbildungsplatzangebots darauf ab, den Zugang für auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligte Personen zu erleichtern (vgl. **E2**).

Viele Maßnahmen im Ausbildungsbereich setzen am System an

Maßnahmen, die bei den Bildungsteilnehmenden selbst ansetzen, umfassen individuelle Unterstützungsangebote wie Coaching oder Eins-zu-eins-Mentoring (vgl. **E1**; **E4**). Damit lässt sich den mit unterschiedlichen Schulabschlüssen verbundenen ungleichen Chancen, eine Ausbildung mit Abschluss zu beenden (**H2**), entgegenwirken und die Kumulation von Bildungsungleichheiten teilweise kompensieren. Diese Maßnahmen wirken demnach primär kompensatorisch, indem sie an bereits entstandenen Ungleichheiten ansetzen.

Im Bereich der beruflichen Ausbildung zeigt sich, dass Maßnahmen, die den Übergang in Ausbildung und Beruf adressieren (82 Maßnahmen), häufiger vertreten sind als Maßnahmen, die den Ausbildungsverlauf innerhalb des Bildungsbereichs adressieren. Der Übergang wird einerseits stark durch den erworbenen Schulabschluss strukturiert (vgl. **E1**, **I1**), andererseits hängt die Wahl des weiteren Qualifizierungswegs auch mit der beruflichen Qualifizierung der Eltern zusammen (**H2**). Um den Übergang in Ausbildung stärker von der sozialen Herkunft zu entkoppeln, werden in knapp der Hälfte der 82 Maßnahmen Informations- und Beratungsangebote finanziert.

Viele Maßnahmen am Übergang richten sich gezielt an Jugendliche mit erhöhtem Risiko, nach der Schule nicht in Ausbildung einzumünden, etwa bei geringen Kompetenzen, fehlendem Abschluss oder multiplen Problemlagen. Die Maßnahmen umfassen insbesondere individuelle Unterstützungsangebote. Zudem wird universell auf eine verstärkte Berufsorientierung und die Vermittlung praktischer Erfahrungen gesetzt. Ein Großteil dieser Maßnahmen (62 %) wird in der Schule implementiert (z. B. Angebote der Berufsorientierung oder der Ausbildungsakquisiteur:innen), weitere Maßnahmen in den Berufsschulen (46 %; z. B. die Integrierte Berufsausbildungsvorbe-

Viele Maßnahmen adressieren Jugendliche mit hohem Risiko, ohne Ausbildungsplatz zu bleiben

11 19 % der Maßnahmen im Bereich Ausbildung ließen sich nicht einem Ansatz zuordnen.

reitung), in den Betrieben und Ausbildungsbetrieben (jeweils über 20 %; z. B. Werkstattjahr oder Praktika im Rahmen der Berufsorientierung) sowie in den Familien (15 %; z. B. die Elternkampagne „Ja zur Ausbildung"). Damit zielt ein substanzieller Anteil der Maßnahmen auf die frühzeitige Vorbereitung des Übergangs ab. Eine Vernetzung der allgemeinbildenden Schulen mit regionalen (Ausbildungs-)Betrieben im Rahmen der Berufsorientierung bietet das Potenzial, die Übergangschancen benachteiligter Jugendlicher zu verbessern, da empirische Befunde zeigen, dass insbesondere direkter Kontakt zwischen Jugendlichen und Betrieben – etwa durch (Langzeit-)Praktika – den Übergang in Ausbildung erleichtert (Menze & Holtmann, 2019; Baas et al., 2012).

Handlungsansätze in der Hochschule

Im Bereich der hochschulischen Bildung sind 13 Maßnahmen verortet, die alle in den Hochschulen umgesetzt werden. 62 % dieser Maßnahmen sind zielgruppenspezifisch ausgerichtet, 38 % universell (**Abb. H4-2**).

Heterogenität der Studierenden steht im Fokus der Maßnahmen des Hochschulbereichs

Die Maßnahmen adressieren den Umgang mit einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft, insbesondere im Hinblick auf erhöhten Unterstützungsbedarf, fehlende Sensibilität in der Lehre sowie unterschiedliche Studienerfolge. Dies verweist darauf, dass Ungleichheiten nicht nur beim Zugang, sondern auch im Studienverlauf fortbestehen. Um auf die Heterogenität der Studierenden zu reagieren, sehen die genannten Maßnahmen verschiedene Unterstützungsformate vor, die vor und während des Studiums greifen. Dazu zählen z. B. fachspezifische Studienvorbereitungsangebote, die Weiterbildung und Sensibilisierung des Lehrpersonals für die Bedarfe unterschiedlicher Studierendengruppen sowie die Erprobung neuer Studienkonzepte, die eine stärkere zeitliche Flexibilisierung für Berufstätige oder Personen mit Care-Aufgaben ermöglichen. Diese Maßnahmen zielen darauf ab, strukturelle Passungsprobleme zwischen Studium und Lebenslagen der Studierenden zu reduzieren.

Den Übergang ins Studium adressieren 28 Maßnahmen. Dabei steht insbesondere der eingeschränkte Zugang bestimmter Gruppen zu akademischer Bildung im Fokus – so etwa von Studierenden der 1. Generation, Berufstätigen sowie Personen mit geringen familialen und finanziellen Unterstützungsressourcen. Damit rücken Gruppen in den Mittelpunkt, für die strukturelle und entscheidungsbezogene Hürden beim Hochschulzugang besonders ausgeprägt sind. So beeinflusst die soziale Herkunft etwa die Einschätzung von Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit eines Studiums (**H2**). Entsprechend stellen Informations- und Beratungsangebote an diesem Übergang zentrale Interventionen dar (vgl. **F2**). Sie zielen darauf ab, ungleiche Informationslagen und Entscheidungslogiken zu reduzieren. Um den Zugang zur akademischen Bildung zu erleichtern, setzen zahlreiche der genannten Maßnahmen auf Information zu Bildungswegen und Beratung zu Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums. In 64 % der 28 Maßnahmen, die den Übergang in ein Studium adressieren, werden entsprechende Informations- und Beratungsangebote gefördert.

Insgesamt adressieren die Maßnahmen im Hochschulbereich ungleiche Entscheidungsprozesse, Informationslagen und institutionelle Passungsprobleme, die sich als bedeutsam für Bildungsungleichheiten erwiesen haben (**H2**). Entsprechend setzen die Interventionen vor allem an der Gestaltung von Übergängen und Studienbedingungen an.

Handlungsansätze in der Weiterbildung

Im Bereich Weiterbildung wurden 28 Maßnahmen identifiziert, die auf die Verringerung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten abzielen. Diese werden zu 76 % in Einrichtungen der Weiterbildung umgesetzt. 64 % der Maßnahmen sind zielgrup-

penspezifisch ausgerichtet (**Abb. H4-2**). Die Angebote richten sich insbesondere an Personen mit einer niedrigen Grundbildung und Literalisierung sowie an Personen, die infolge niedriger Bildungsabschlüsse und anderer Problemlagen von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Ziel ist es, grundlegende Kompetenzen auch im Erwachsenenalter nachträglich zu fördern. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, dass insbesondere bildungsbenachteiligte Personen durch Weiterbildungsangebote schwer erreicht werden, weshalb niedrigschwellige Angebote und eine gezielte Ansprache der Zielgruppen eine wichtige Rolle spielen. Weiterbildung eröffnet damit die Möglichkeit, auch im späteren Lebensverlauf grundlegende Kompetenzen (**H1**) zu erwerben, die zuvor nicht aufgebaut werden konnten, und so bereits kumulierte Bildungsungleichheiten im späten Bildungsverlauf zumindest teilweise zu kompensieren. Diese kompensatorische Funktion bleibt jedoch begrenzt, da sie stark von der Teilnahmebereitschaft und Erreichbarkeit der Zielgruppen abhängt. Individuelle Unterstützungs-, Coaching- und Beratungsangebote werden in den genannten Maßnahmen vor allem bei Arbeitslosigkeit eingesetzt. Einige Maßnahmen setzen zudem auf finanzielle Unterstützung und Anreize, etwa durch die Übernahme von Kursgebühren oder Prämien für den Erwerb bestimmter Abschlüsse (vgl. **G4**).

Mehrzahl der Maßnahmen im Bereich Weiterbildung richtet sich an Personen mit geringer Grundbildung

Die ungleiche Teilnahme an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung (vgl. **G2**) wird zu einem großen Teil durch Arbeitsplatz- und aufgabenspezifische Merkmale erklärt, da ein erheblicher Teil der Weiterbildungsaktivitäten im betrieblichen Kontext stattfindet (**H2**; vgl. **G1**). Damit verlagert sich die Steuerung von Weiterbildung teilweise vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt, was erklären kann, warum Anreize für Betriebe, bestehende Ungleichheiten in der Weiterbildungsteilnahme zu reduzieren, kaum in den genannten Maßnahmen deutlich werden. Dies verweist auf eine strukturelle Grenze bildungspolitischer Maßnahmen, da betriebliche Weiterbildungsentscheidungen häufig ökonomischen Logiken unterliegen.

Insgesamt zeigt sich, dass Weiterbildung wichtige kompensatorische Potenziale bietet. Ungleichheiten, insbesondere in der beruflich motivierten Teilnahme an Weiterbildung, entstehen jedoch maßgeblich im Zusammenspiel von Bildungssystem und Arbeitsmarkt und können durch bildungspolitische Maßnahmen allein nur eingeschränkt beeinflusst werden.

Zwischenfazit

Die Mechanismen der Entstehung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft (**H2**) sind in ihrem Zusammenspiel sehr komplex und es existiert bisher keine kohärente Theorie, die all diese Mechanismen in ihrem Zusammenwirken integriert und gewichtet. Dies spiegelt sich auch in der Gestaltung von Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten wider. Die Fülle der Maßnahmen zeigt, dass sozial bedingte Bildungsungleichheiten von hoher politischer Relevanz sind und daher mit vielfältigen Maßnahmen adressiert werden. Diese Maßnahmen unterscheiden sich aber hinsichtlich Laufzeiten, wissenschaftlicher Begleitung und Ansatzpunkten deutlich. Die heterogene Maßnahmenlandschaft kann dabei sowohl als Ausdruck einer breiten politischen Aktivität als auch als Hinweis auf eine bislang begrenzte strategische Bündelung und Priorisierung verstanden werden. Sie ist nicht nur Ausdruck der komplexen Entstehungsmechanismen von Bildungsungleichheiten, sondern auch der föderalen Struktur des Bildungssystems, die zu einer erheblichen Fragmentierung führt. Länderübergreifende Programme sind vergleichsweise selten, könnten jedoch dazu beitragen, erfolgreiche Ansätze systematischer zu verbreiten. Zugleich zeigt sich, dass ein erheblicher Teil der Maßnahmen projektförmig organisiert ist. Nicht alle Maßnahmen werden evaluiert und die Einbindung wissenschaftlicher Begleitung bleibt bislang begrenzt.

Insgesamt vielfältige bildungspolitische Maßnahmen zur Verringerung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

Die meisten Maßnahmen konzentrieren sich auf den schulischen Bereich, obwohl Ungleichheiten hier nicht vorrangig entstehen, sondern vor allem sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit schulische Maßnahmen bestehende Kompetenzunterschiede tatsächlich ausgleichen können. Maßnahmen in der frühen Bildung können dagegen eine präventive Funktion einnehmen, indem sie Kompetenzunterschieden schon früh im Bildungsverlauf entgegenwirken. Problemlagen, die über das Bildungssystem hinausgehen, wie strukturelle Segregationstendenzen, die in den Bildungseinrichtungen zu einer Kumulation von Problemlagen führen, können im Bildungssystem jedoch nur begrenzt beeinflusst werden.

Es zeigt sich, dass Übergänge im Bildungssystem häufig adressiert werden. Dies entspricht der hohen Bedeutung entscheidungsbezogener Prozesse, die im Bildungsverlauf an Gewicht gewinnen. Maßnahmen, die eine gezielte Unterstützung von benachteiligten Personen vorsehen, gewinnen im Bildungsverlauf ebenfalls an Bedeutung gegenüber universellen oder sozialraum- und einrichtungsbezogenen Maßnahmen. Kompensatorische Potenziale durch zielgruppenspezifische Maßnahmen in der Weiterbildung sind durch die enge Verflechtung mit dem Arbeitsmarkt jedoch strukturell begrenzt, weil bildungspolitische Steuerungsmöglichkeiten hier nur eingeschränkt greifen.

Bilanzierung und Herausforderungen

Im Folgenden werden die Befunde des Schwerpunktkapitels entlang zentraler Orientierungspunkte für den Umgang mit Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft G geordnet. Ziel ist dabei nicht die bloße Zusammenführung der Ergebnisse, sondern eine analytische Verdichtung, die zentrale Spannungsfelder, Steuerungsgrenzen und Handlungsperspektiven herausarbeitet.

Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft stellen kein neues, sondern ein strukturell persistentes Phänomen dar, dessen Verringerung spätestens seit den 1960er-Jahren Gegenstand wissenschaftlicher, bildungspolitischer und öffentlicher Diskussionen ist. Sie zeigen sich von der frühesten Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter und betreffen sowohl den Erwerb grundlegender Kompetenzen (**H1**) als auch die Bildungsbeteiligung und den Erwerb von Abschlüssen. Neuere, hier zusammengetragene Befunde ermöglichen jedoch eine genauere Bestimmung, an welchen Stellen des Bildungsverlaufs sich Ungleichheiten aufbauen, verfestigen, verstärken oder auch abschwächen lassen.

Meritokratisches Gerechtigkeitsverständnis als Bewertungsmaßstab von Bildungsungleichheiten

Die gesellschaftliche Relevanz von Bildungsungleichheiten ergibt sich vor dem Hintergrund eines meritokratischen Gerechtigkeitsverständnisses moderner Gesellschaften. Danach sollen sich Bildungschancen, Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen primär an individuellen Leistungen orientieren und nicht an leistungsfremden Merkmalen wie der sozialen Herkunft. Bildungsungleichheiten werden vor diesem Hintergrund insbesondere dann als problematisch bewertet, wenn sie auf ungleichen Ausgangsbedingungen beruhen und nicht auf Unterschiede in den erbrachten Leistungen zurückgeführt werden können. Zugleich verweisen die im Schwerpunktkapitel dargestellten Forschungsbefunde auf eine anhaltende Spannung zwischen diesem normativen Anspruch und der empirischen Realität: Da die Startvoraussetzungen systematisch ungleich verteilt sind, lässt sich die Verteilung von Bildungsergebnissen nur eingeschränkt als Ausdruck individueller Leistung interpretieren. Leistungsunterschiede erscheinen damit nicht als von sozialen Bedingungen unabhängige Größe, sondern sind selbst in erheblichem Maße Ergebnis sozial strukturierter Lern- und Entwicklungschancen.

Komplexe Genese von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

In der Zusammenschau der empirischen Befunde lassen sich mehrere zentrale Entstehungsbedingungen von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft herausarbeiten, die sich systematisch unterscheiden (**H2**).

Soziale Herkunft bereits ab der Geburt grundlegend für Lern- und Entwicklungserfahrungen

Erstens verweisen die Befunde darauf, dass Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft früh im Lebensverlauf entstehen und eng mit ungleichen familialen Lern- und Entwicklungsbedingungen verbunden sind. Diese Unterschiede betreffen sowohl allgemeine kognitive – insbesondere sprachliche –, als auch sozioemotionale Voraussetzungen und zeigen sich bereits weit vor dem Eintritt in institutionelle Bildungsprozesse. Im weiteren Bildungsverlauf werden diese frühen Unterschiede nur begrenzt kompensiert und prägen anschließende Bildungsprozesse nachhaltig. Entscheidend ist dabei weniger die Feststellung, dass Bildungsungleichheiten nicht erst im Bildungssystem entstehen, sondern die daraus folgende Dynamik: Früh ungleich verteilte Lern- und Entwicklungschancen erzeugen Pfadabhängigkeiten, die sich im weiteren Bildungsverlauf fortsetzen, verstärken oder nur mit erheblichem Aufwand abschwächen lassen. Daraus ergibt sich eine politische Verantwortung, die nicht auf frühe Förderung beschränkt ist, sondern den gesamten Lebensverlauf umfasst. Dies erfordert sowohl präventive als auch kompensatorische Strategien und damit eine

über einzelne Bildungsphasen hinausreichende, lebenslauforientierte Steuerungsperspektive.

Bildungsentscheidungen erfolgen nicht unter gleichen Bedingungen

Zweitens kommt den Bildungsentscheidungen der Erziehungsberechtigten und – altersabhängig – der Bildungsteilnehmenden selbst eine Bedeutung zu. Dazu zählen z.B. Entscheidungen über die Inanspruchnahme informeller Bildungsangebote ebenso wie Entscheidungen über die Nutzung formaler Bildungsangebote. Letztere betreffen zunächst den Zeitpunkt und den zeitlichen Umfang des Besuchs einer Kindertageseinrichtung sowie spätere Übergänge (z.B. Schulwahl, Ausbildung oder Studium). Diese Entscheidungen sind systematisch mit der sozialen Herkunft verknüpft. Sie spiegeln unterschiedliche Ressourcen, Erwartungen, Informationsstände und Risikoabwägungen wider und wirken damit eigenständig ungleichheitsverstärkend. Bildungsentscheidungen erfolgen damit nicht als freie Wahlakte im luftleeren Raum, sondern als sozial eingebettete Entscheidungen unter ungleich verteilten Voraussetzungen. Bildungspolitisch folgt daraus, dass sie grundsätzlich auch adressierbar sind, insbesondere über die institutionellen Bedingungen, unter denen Entscheidungen getroffen werden. Steuerungsansätze können insbesondere an der Transparenz von Bildungswegen, der Unterstützung von Entscheidungsprozessen sowie an der institutionellen Gestaltung von Übergängen ansetzen und damit die derzeit bestehenden sozialen Unterschiede in den Entscheidungsbedingungen verstärken oder abschwächen.

Bildungseinrichtungen können Ungleichheiten verstärken, aber auch Kompensationsmöglichkeiten eröffnen

Drittens zeigen die Befunde, dass Bildungsinstitutionen und deren Rahmenbedingungen als zentrale Kontexte der Reproduktion, aber auch der Begrenzung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten wirken können. Ihre Wirkung ist dabei ambivalent: Als Lern- und Entwicklungsmilieus beeinflussen sie Kompetenzentwicklungen und weitere Bildungsentscheidungen und können bestehende Ungleichheiten etwa über Schulstrukturen und differenzielle Lernbedingungen, Übergangsregelungen, Bewertungspraktiken oder auch die Ressourcenausstattung verstärken oder verringern. Zugleich eröffnen sie – abhängig von ihrer institutionellen Ausgestaltung und pädagogischen Praxis – Möglichkeiten zur Kompensation herkunftsbedingter Benachteiligungen, zum Beispiel mit dem Angebot des Zweiten oder Dritten Bildungswegs. Bildungseinrichtungen sind damit Orte, an denen soziale Ungleichheit pädagogisch bearbeitet, institutionell verstärkt oder partiell kompensiert wird. Zugleich wird daran sichtbar, dass ihre Wirkung nicht isoliert verstanden werden kann: Bildungseinrichtungen sind in umfassendere soziale, infrastrukturelle und institutionelle Kontexte eingebettet, die ihre Handlungsmöglichkeiten und Wirkungen mitbestimmen. Die Bearbeitung sozialer Ungleichheit ist damit nicht allein Aufgabe einzelner Bildungseinrichtungen, sondern ergibt sich aus dem Zusammenwirken verschiedener Akteur:innen und Rahmenbedingungen – und verweist damit bereits auf die Notwendigkeit einer über einzelne Zuständigkeiten hinausgehenden, koordinierten Bearbeitung sozialer Ungleichheit.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten aus dem Zusammenwirken familialer Voraussetzungen, herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen und institutioneller Rahmenbedingungen hervorgehen. Der Einfluss der einzelnen Faktoren variiert je nach Bildungsetappe. Gerade diese Verschiebung der Gewichte über den Lebensverlauf hinweg ist für die Steuerung des Bildungssystems zentral: Bildungsungleichheiten lassen sich nicht punktuell oder durch einzelne Maßnahmen adressieren, sondern nur dann wirksam reduzieren, wenn ihre zeitliche Dynamik und die zugrunde liegenden Wirkmechanismen entlang des gesamten Bildungsverlaufs präzise verstanden werden – also wann, wo und über welche Prozesse sie entstehen, verstärkt oder kompensiert werden.

Starke Kopplung von sozialer Herkunft und Kompetenzen im internationalen Vergleich

Die internationale Perspektive (**H3**) erlaubt es, die in Deutschland beobachteten Muster sozialer Disparitäten vor dem Hintergrund unterschiedlicher institutioneller und gesellschaftlicher Kontexte einzuordnen. Sie zeigt, dass Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft in allen betrachteten Staaten bestehen, sich jedoch im Ausmaß unterscheiden. Für Deutschland ist dabei eine vergleichsweise starke Kopplung zwischen Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft festzustellen. Zugleich wird deutlich, dass geringe Bildungsungleichheiten und hohe durchschnittliche Leistungen gemeinsam auftreten können. Unterschiede zwischen Staaten verweisen damit auf die Bedeutung institutioneller, struktureller und historisch gewachsener Rahmenbedingungen für die Ausprägung sozialer Disparitäten. Die Analysen zeigen, dass das Ausmaß sozialer Disparitäten nicht in einem systematischen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Kontextbedingungen wie der Streuung sozioökonomischer Lebensverhältnisse oder dem Anteil von Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte oder deren sozioökonomischem Status steht. Es zeigen sich jedoch Zusammenhänge mit strukturellen und pädagogischen Merkmalen von Bildungssystemen (konkret: mit dem Alter bei der 1. Aufteilung auf Schularten und der lernbezogenen Förderkultur). Diese Zusammenhänge sind jedoch Teil komplexer Wirkungsgefüge und erlauben keine eindeutige Bestimmung spezifischer Ursachen. Darüber hinaus zeigt die zeitliche Betrachtung, dass sich das Ausmaß sozialer Disparitäten verändern kann. Während in vielen Staaten – darunter Deutschland – im 1. Jahrzehnt der PISA[D]-Erhebungen ein Rückgang zu beobachten war, deutet sich in jüngerer Zeit eher eine Stagnation oder erneute Zunahme an. Der internationale Vergleich relativiert damit zweierlei: Er widerlegt die Vorstellung, starke Bildungsungleichheiten seien eine unvermeidliche Begleiterscheinung moderner Bildungssysteme, und er macht zugleich deutlich, dass erreichte Verbesserungen keine stabilen Systemzustände darstellen. Damit verschiebt sich der Fokus von der Frage, ob Bildungsungleichheiten bestehen, hin zu der Frage, unter welchen Bedingungen ihre Kopplung an soziale Herkunft gelockert oder wieder verstärkt wird.

Starke Kopplung zwischen Leistung und sozialer Herkunft in Deutschland …

… die im 1. PISA-Jahrzehnt zurückgegangen ist

Heterogene Maßnahmenlandschaft zur Adressierung von Bildungsungleichheiten

Der Überblick über die aktuellen bildungspolitischen Maßnahmen, Projekte und Programme von Bund und Ländern (**H4**) zeigt zunächst, dass in allen Bildungsbereichen vielfältige Aktivitäten zum Abbau herkunftsbedingter Ungleichheiten existieren. Insgesamt betrachtet ergibt sich eine heterogene Maßnahmenlandschaft, die unterschiedliche Problemlagen und Ansatzpunkte adressiert. Viele Maßnahmen setzen an Übergängen und damit zentralen Gelenkstellen des Bildungssystems an. Entsprechend kommt Informations- und Beratungsangeboten, etwa im Kontext der Berufsorientierung oder beim Übergang in ein Studium, eine wichtige Rolle zu. Gleichzeitig konzentriert sich ein großer Teil der Maßnahmen auf den schulischen Bereich, also auf die Phase, in der Bildungsungleichheiten besonders sichtbar werden. Demgegenüber setzen Maßnahmen bislang weniger stark in der frühen Bildung an – trotz ihrer zentralen Bedeutung für die Entstehung von Ungleichheiten –, sodass hier weiterhin Entwicklungspotenzial besteht. Im Vergleich zwischen Schule und früher Bildung zeigt sich, dass besonders dort reagiert wird, wo Ungleichheiten bereits sichtbar und manifest geworden sind, während die frühen Entstehungsbedingungen vergleichsweise weniger systematisch adressiert werden. Bildungspolitik agiert damit häufiger reaktiv entlang sichtbarer Problemlagen, statt präventiv entlang der Entstehungsmechanismen. Dies hat zur Folge, dass sich Ungleichheiten zwar bearbeiten, aber nur begrenzt in ihrer Genese verändern lassen.

Vielfältige Aktivitäten zum Abbau von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

Spannungsverhältnis universeller und zielgruppenspezifischer Maßnahmen

In der Gesamtschau bildungspolitischer Maßnahmen zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten lassen sich 2 grundlegende strategische Ausrichtungen unterscheiden: Universelle Maßnahmen zielen auf Verbesserungen in der Breite, etwa durch eine Anhebung des Kompetenzniveaus insgesamt, tragen jedoch nicht automatisch zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten bei. Zielgruppenspezifische Maßnahmen setzen demgegenüber gezielt an benachteiligenden Ausgangslagen an und sind daher für die Verringerung von Bildungsungleichheiten von besonderer Bedeutung. Eine wirksame Gesamtstrategie erfordert das Zusammenspiel dieser beiden Ansätze, wobei das zwischen ihnen bestehende Spannungsverhältnis dauerhaft bildungspolitisch zu bearbeiten ist. Gerade darin liegt eine zentrale Herausforderung: Ein Bildungssystem, das primär auf allgemeine Qualitätssteigerung setzt, riskiert, bestehende Ungleichheiten trotz steigender Durchschnittsleistungen zu reproduzieren; ein System, das ausschließlich auf Zielgruppenförderung setzt, riskiert Fragmentierung, begrenzte Reichweite und eine Verschiebung von Verantwortung auf einzelne Programme. Die zentrale steuerungspolitische Aufgabe besteht darin, beide Ansätze systematisch miteinander zu verschränken, d.h., universelle Strukturen sind so auszugestalten, dass sie ungleiche Ausgangslagen mitberücksichtigen, und zielgruppenspezifische Maßnahmen so einzubetten, dass sie strukturell wirksam werden.

Multikriteriale Bearbeitung von Bildungsungleichheiten

In der Gesamtbilanz verdeutlichen die im Schwerpunktkapitel zusammengeführten Befunde, dass Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft aus einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren hervorgehen, die zu einem erheblichen Teil außerhalb des Bildungssystems liegen. Bildungsungleichheiten lassen sich daher nicht allein durch Maßnahmen innerhalb des Bildungssystems bearbeiten, sondern sind eng mit der Sozialstruktur der Gesellschaft verknüpft. Eine Verringerung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten setzt folglich auch Veränderungen in den sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen voraus, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Das entlastet Bildungspolitik jedoch nicht, sondern bestimmt ihren Auftrag präziser: Sie kann soziale Ungleichheit nicht aufheben, muss aber dafür sorgen, dass sie im Bildungssystem weder verstärkt noch als Ergebnis scheinbar individueller Leistung interpretiert wird. Bildungssysteme bestimmen nicht, ob Ungleichheit existiert, sondern wie stark sich diese in Bildungsergebnissen niederschlägt und als legitim wahrgenommen wird.

Abbau von Bildungsungleichheit als multikriteriale Gestaltungsaufgabe

Der Abbau von Bildungsungleichheiten nach der sozialen Herkunft stellt damit eine langfristige und anspruchsvolle Gestaltungsaufgabe dar, die nicht innerhalb einer Bildungsphase oder Institution bearbeitet werden kann. Die Verringerung von Bildungsungleichheiten erfordert vielmehr ein multikriteriales Optimierungsprogramm, bei dem mehrere Ziele gleichzeitig zu berücksichtigen sind. Dazu zählen die Sicherung grundlegender Kompetenzen in der Breite, die Verringerung sozialer Disparitäten sowie das Erreichen eines hohen durchschnittlichen Kompetenzniveaus. Diese Ziele stehen jedoch nicht automatisch im Einklang, sondern müssen in institutionellen Arrangements immer wieder neu austariert werden. Der internationale Vergleich zeigt, dass hohe Leistung und geringe Ungleichheit gleichzeitig erreichbar sind. Er liefert jedoch nur eingeschränkt Hinweise darauf, wie sich diese Zielsetzungen dauerhaft gleichzeitig erreichen lassen. Die bildungspolitische Herausforderung besteht daher nicht in der Entscheidung zwischen Leistung und Gerechtigkeit, sondern in der konkreten institutionellen Gestaltung ihrer Verbindung – also darin, Strukturen, Ressourcenverteilung und pädagogische Praxis so auszurichten, dass Leistungsentwicklung und Chancengerechtigkeit nicht gegeneinander ausgespielt

werden. Entscheidend ist damit weniger, welche Ziele verfolgt werden, als vielmehr, wie konsequent sie in den Strukturen des Bildungssystems verankert sind. Maßgeblich ist dabei weniger die hierarchische Steuerung einzelner Maßnahmen als die Gestaltung von Rahmenbedingungen und institutionellen Arrangements, innerhalb derer unterschiedliche Akteur:innen zur Zielerreichung beitragen.

Bedeutsamkeit klarer Zielprioritäten

Zielkonkurrenzen erfordern klare und überprüfbare Zielsetzungen sowie deren Priorisierung

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Bildungspolitik in vielfältigen Zielkonkurrenzen operiert. Entscheidungen sind unter anderem zwischen bildungs- und sozialpolitischen Zuständigkeiten, zwischen Investitionen in frühe Bildung und schulische Bildung sowie zwischen infrastrukturellen Maßnahmen und Ausgaben in anderen Bildungsbereichen wie der Weiterbildung zu treffen. Diese Zielkonkurrenzen sind konstitutiver Bestandteil bildungspolitischer Steuerung und lassen sich nicht auflösen, sondern nur gestalten. Eine zentrale Voraussetzung besteht daher darin, Zielkonflikte explizit zu machen, systematisch zu bearbeiten und nicht implizit durch bestehende Routinen entscheiden zu lassen. Wirksame Steuerung setzt folglich eine Verständigung auf klar definierte, realistisch erreichbare und überprüfbare Ziele sowie deren explizite Priorisierung voraus. Ohne eine solche Priorisierung besteht die Gefahr, dass Zielkonflikte verdeckt wirken und bestehende Ungleichheiten fortgeschrieben werden. Steuerung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht nur, Maßnahmen zu implementieren, sondern auch Entscheidungen über Zielhierarchien transparent zu treffen und deren Konsequenzen in Kauf zu nehmen.

Dabei sollten sich Zielklärungen an wissenschaftlicher Evidenz orientieren, aber auch daran, ob Maßnahmen praktisch anschlussfähig sind und welche individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen zu erwarten sind. Zugleich ist es bedeutsam, dass Zielsetzungen nicht nur formuliert, sondern auch mit geeigneten Indikatoren hinterlegt und über die Zeit hinweg überprüft werden. Erst so lässt sich erkennen, ob Maßnahmen tatsächlich zur Verringerung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten beitragen oder lediglich bestehende Muster fortschreiben.

Reichweite und Grenzen bildungspolitischer Steuerung

Unterschiedliche Wirkungspotenziale von Maßnahmen entlang des Lebensverlaufs

Die in diesem Kapitel dargestellten Befunde verdeutlichen, dass Maßnahmen je nach Bildungsphase und adressiertem Mechanismus sehr unterschiedliche Wirkungspotenziale entfalten können. Insbesondere frühe Bildungsphasen weisen ein hohes Potenzial auf, da ein erheblicher Teil der Unterschiede dort entsteht. Investitionen in frühe Bildung versprechen daher hohe individuelle und gesellschaftliche Erträge. Daraus folgt jedoch keine einfache Priorisierung im Sinne eines „früh statt später", sondern eine differenzierte Steuerungsanforderung entlang des gesamten Bildungsverlaufs – denn auch in späteren Bildungsphasen ist Kompensation möglich und notwendig. Maßnahmen in späteren Phasen setzen allerdings häufig an bereits verfestigten Ungleichheiten an und müssen daher andere Funktionen erfüllen als präventive Ansätze. Entscheidend ist, Prävention und Kompensation systematisch aufeinander zu beziehen, d. h. frühe Ungleichheitsentstehung zu begrenzen und zugleich spätere Verfestigungen gezielt aufzubrechen.

Unterschiedliche Adressierbarkeit von Einflussfaktoren

Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde, dass die Wirksamkeit von Einflussmöglichkeiten der Bildungspolitik unterschiedlich verteilt ist. Relativ wirksam lassen sich institutionelle Strukturen, gesetzliche Regelungen sowie Fragen der Finanzierung und Ressourcenausstattung gestalten. Auch die Professionalisierung pädagogischen Handelns sowie die Unterstützung von Bildungsentscheidungen sind über Fortbildungs- und Beratungsangebote beeinflussbar. Demgegenüber entziehen sich familiale Ressourcen und soziale Lebenslagen weitgehend unmittelbarer bildungspolitischer

Steuerung und verweisen auf die Mitverantwortung anderer Politikfelder, insbesondere der Sozial- und Familienpolitik.

Vor diesem Hintergrund kann Steuerung gezielt an denjenigen Stellen ansetzen, an denen Einfluss möglich und wirksam ist – insbesondere bei institutionellen Rahmenbedingungen sowie der Gestaltung von Bildungsentscheidungen und Übergängen. Der zentrale Hebel liegt damit weniger in der Veränderung sozialer Unterschiede selbst als in der Gestaltung der Bedingungen, unter denen aus sozialen Unterschieden dauerhafte Bildungsungleichheiten entstehen.

Abbau von Bildungsungleichheit als systemische und koordinierte Gesamtaufgabe

Abbau von Bildungsungleichheit erfordert einen systemischen, multifaktoriellen und koordinierten Ansatz …

Insgesamt unterstreichen die Befunde des Schwerpunktkapitels, dass Maßnahmen zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligungen einen systemischen, multifaktoriellen und koordinierten Ansatz verlangen. Bildungsungleichheiten entstehen nicht entlang einzelner Stellschrauben, sondern aus dem Zusammenwirken mehrerer Mechanismen – entsprechend ist es auch nicht möglich, sie durch isolierte Maßnahmen wirksam zu reduzieren. Der Abbau von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft ist damit keine Aufgabe einzelner Bildungsbereiche, sondern erfordert ein abgestimmtes Zusammenwirken verschiedener Ressorts, institutioneller Ebenen und Akteure im Sinne eines whole-of-government-Ansatzes. Damit verschiebt sich auch der Maßstab für erfolgreiche Bildungspolitik: Nicht die Vielzahl einzelner Programme ist entscheidend, sondern deren systematische Verzahnung, ihre Anschlussfähigkeit entlang des Bildungsverlaufs und ihre nachhaltige Verankerung in den Strukturen des Bildungssystems.

Über alle Bildungsbereiche hinweg zeigt sich zudem, dass der Zugang zu Bildungsangeboten allein soziale Ungleichheiten nicht reduziert, wenn die Qualität der Lern- und Entwicklungsbedingungen ungleich verteilt bleibt. Qualität stellt damit eine zentrale Querschnittsdimension für die Verringerung sozialer Disparitäten dar. Wichtig ist daher nicht nur, ob Bildungsangebote vorhanden sind, sondern auch, für wen sie unter welchen Bedingungen wirksam werden.

… sowie Qualitätsentwicklung und kontinuierliche Lernprozesse

Die Reduktion herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten erfordert darüber hinaus kontinuierliche Lernprozesse im Bildungssystem, in denen Maßnahmen systematisch evaluiert, angepasst und weiterentwickelt werden. Gerade angesichts einer häufig projektförmigen und föderal stark fragmentierten Maßnahmenlandschaft wird damit die Fähigkeit des Systems bedeutsam, nicht nur Programme aufzulegen, sondern auch belastbar daraus zu lernen. Projektförmige Ansätze können Impulse setzen, entfalten ihre Wirkung jedoch nur dann dauerhaft, wenn sie in institutionelle Routinen überführt werden.

Es gilt daher, Bildungsforschung und Bildungssteuerung stärker als bislang auf die Frage zu konzentrieren, welche Maßnahmen unter welchen Bedingungen präventive und kompensatorische Wirkungen tatsächlich entfalten. Entscheidend ist nicht nur, *ob* Maßnahmen wirken, sondern *wo*, *für wen* und *unter welchen Kontextbedingungen* sie wirksam sind – und wie diese Wirkungen in die Fläche übertragen werden können.

Der Abbau von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft ist damit weder ein Spezialthema einzelner Förderprogramme noch eine Aufgabe, die sich an eine Bildungsstufe delegieren ließe. Er betrifft die Grundarchitektur des Bildungssystems – die Verteilung von Ressourcen, die Gestaltung von Übergängen, die Qualitätsmaßstäbe und das Verhältnis zur sozialen Struktur der Gesellschaft. Ein leistungsfähiges Bildungssystem bemisst sich nicht allein daran, ob es hohe Kompetenzniveaus erreicht, sondern auch daran, wie konsequent es verhindert, dass soziale Herkunft systematisch über Bildungswege und Teilhabechancen entscheidet. Die Frage nach

Bildungsungleichheit ist damit keine Randfrage des Bildungssystems, sondern eine seiner zentralen Bewährungsproben.

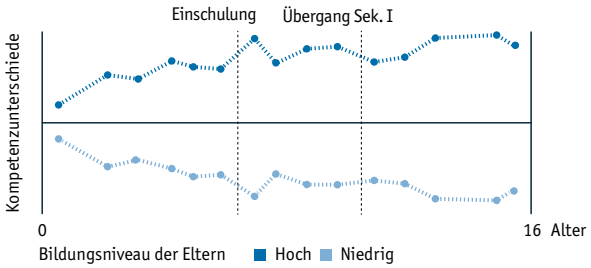
Vor diesem Hintergrund stellen sich für die weitere Entwicklung des Bildungssystems insbesondere folgende Fragen:

- Unter welchen institutionellen Bedingungen können früh entstandene Ungleichheiten im weiteren Lebensverlauf wirksam abgeschwächt werden?
- Wie lassen sich Qualität, Ressourcenzuweisung und institutionelle Strukturen so gestalten, dass bestehende soziale Disparitäten nicht weiter verstärkt, sondern gezielt reduziert werden?
- Welche Formen der Steuerung ermöglichen es, wirksame Ansätze nicht nur punktuell umzusetzen, sondern dauerhaft im Bildungssystem zu verankern und weiterzuentwickeln?

Im Überblick

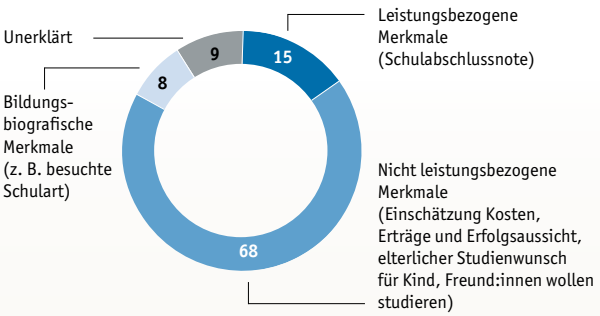
Bildungsungleichheiten entstehen lange vor Schuleintritt und bleiben in der Schule weitgehend stabil (H2)

Kompetenzunterschiede von Kindern nach Bildungsniveau der Eltern



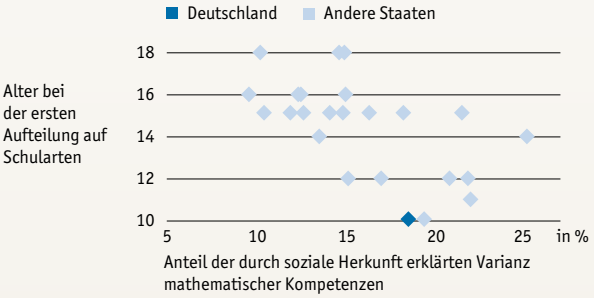
Am Übergang ins Studium sind soziale Disparitäten stärker entscheidungs- als leistungsbedingt (H2)

Erklärungsfaktoren für herkunftsbedingte Unterschiede in der Studierneigung von Studienberechtigten 2018 (in %)



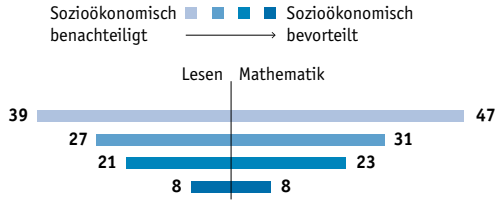
Strukturelle Merkmale von Bildungssystemen hängen mit Ausmaß herkunftsbedingter Kompetenzunterschiede zusammen (H3)

Zusammenhang zwischen Alter bei der ersten Aufteilung auf Schularten und Ausmaß sozialer Disparitäten in der mathematischen Kompetenz 2022



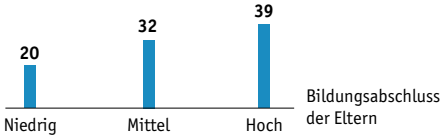
Grundlegende Kompetenzen werden von sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen häufiger nicht erreicht (H1)

Anteile der 15-jährigen Schüler:innen, die grundlegende Kompetenzen nicht erreichen 2022, nach sozialer Herkunft (in %)

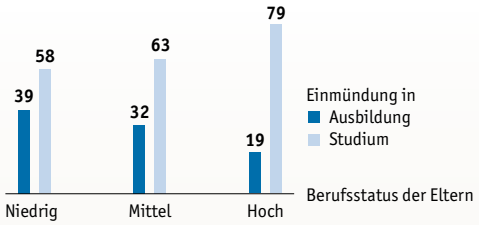


Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung bestehen in allen Bildungsbereichen (H2)

Beteiligung von unter 3-Jährigen an Kindertagesbetreuung nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern 2024 (in %)

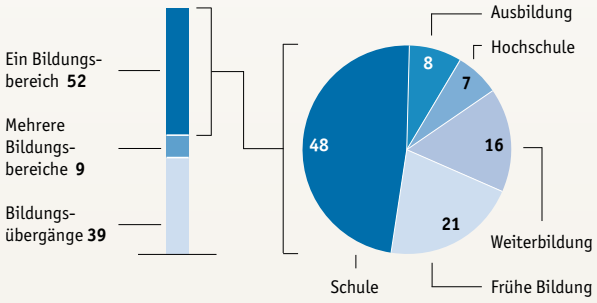


Einmündung von Personen mit (Fach-)Hochschulreife in Ausbildung oder Studium nach Berufsstatus der Eltern (in %)



Knapp die Hälfte der auf einen Bildungsbereich gerichteten Maßnahmen zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft findet in der Schule statt (H4)

Verteilung der Maßnahmen der Bundesländer zwischen 2024 und 2026 (in %)



Bildungsverläufe, Kompetenzentwicklung und Erträge

Bildung prägt Lebenswege. Menschen übernehmen im Laufe des Lebens in verschiedenen Bereichen Rollen, Funktionen und Tätigkeiten, die von ihren Bildungserfahrungen und -abschlüssen und damit auch von den Strukturen und Möglichkeiten des Bildungssystems beeinflusst werden. Dabei ergibt sich aus der Entwicklung, dass individuelle und gesellschaftliche Zukunftsbedarfe vermehrt mit der Notwendigkeit weiterer Bildungsteilnahme einhergehen, Interesse an der Flexibilität des Bildungssystems und an individuellen Verläufen. Die Vielfalt von Bildungsverläufen sowie die über unterschiedliche Lebensphasen hinweg verteilte Bildungsteilnahme verdeutlichen gleichzeitig die Herausforderung der Koordination und des Zusammenwirkens unterschiedlicher Stakeholder bei der Steuerung der beteiligten Systeme. Dies betrifft nicht nur aufeinander aufbauende Wege und Übergänge zwischen verschiedenen Lebensphasen (bspw. von der Schule ins Erwerbsleben), sondern auch parallel verlaufende Tätigkeiten und Rollenübernahmen (bspw. die Teilnahme an Bildungsaktivitäten, Elternschaft oder freiwilliges Engagement neben einer Erwerbstätigkeit). Die Beschreibung von unterschiedlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen (**I1**), Leistungsständen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen (**I2**) und verschiedenen Bildungserträgen (**I3** und **I4**) zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Lebensverlauf ist für das Verständnis des Stellenwerts von Bildung für gelingende Lebensverläufe hochrelevant, zumal sich gesellschaftliche Erwartungen und politische Rahmenbedingungen für individuelle (Bildungs-) Entscheidungen über die historische Zeit verändert haben. Um dies zu illustrieren, werden im Kapitel vergleichend für 2 Kohorten, die jeweils zu Beginn der 1990er- und der 2000er-Jahre das Bildungssystem erstmals verlassen haben, der Bildungsabschlusserwerb sowie ihre Erwerbsverläufe unter Berücksichtigung der Teilnahme an Bildungsaktivitäten beschrieben (**I1**). Für gelingende Bildungs- und Erwerbsverläufe sind neben vielfältigen Möglichkeiten, Angeboten und vorangegangenen Lern- und Bildungswegen auch Berufswünsche mitbestimmend. In **I1** werden daher Bildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Abhängigkeit von ihren Berufswünschen beschrieben.

I2 nimmt die Entwicklung von naturwissenschaftlichen Kompetenzen vom Kindesalter bis ins junge Erwachsenenalter in den Blick. Ein hinreichendes Maß an naturwissenschaftlichen Kompetenzen stellt für die Ausübung von vielen Berufen im MINT-Bereich eine wesentliche Voraussetzung dar. Vor diesem Hintergrund werden in **I3** die Erwerbsbeteiligung und das -einkommen ausgewählter MINT-Berufe dargestellt. Lesekompetenz als grundlegende Kulturtechnik und wichtige Voraussetzung für den selbstständigen Erwerb von Wissen und Lernen wird ergänzend zu naturwissenschaftlichen Kompetenzen – bezogen auf die Lesekompetenz Erwachsener – im Zeitvergleich beschrieben (**I2**). Erträge von Bildung äußern sich u. a. in Erwerbsverläufen. Erwerbstätigkeit ist dabei eng mit Teilhabe, gesellschaftlichem Wohlstand und einem selbstbestimmten Leben verbunden. **I3** schlüsselt die Erwerbsbeteiligung von Personen zum Teil nach schulischen und beruflichen Abschlüssen differenziert auf und beschreibt dabei auch jene von Rentner:innen. In **I4** werden als nichtmonetäre Bildungserträge freiwilliges Engagement sowie Gesundheit und gesundheitsbezogenes Verhalten betrachtet, die für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die individuelle Lebensqualität wichtig sind.

Im Bildungsbericht stehen institutionelle Strukturen sowie Bildungsetappen und die Erträge von Bildung im Vordergrund. Kapitel **I** ergänzt dies mit Schwerpunkt auf bildungsbereichsübergreifende Verläufe, Kompetenzentwicklung und Bildungserträge von Individuen bis ins hohe Erwachsenenalter.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als I1

Bildungswege und -verläufe

Nachschulische Lebensverläufe Erwachsener sind vielfältig und u.a. durch später erworbene Bildungsabschlüsse, unterschiedliche Phasen der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und häufig auch Diskontinuitäten geprägt. Dies wirft Fragen nach den Zugängen zur Bildung und damit zusammenhängenden Bildungsungleichheiten über den Lebensverlauf auf (vgl. **H**). (Weiter-)Bildungs- und Lerngelegenheiten sind dabei sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die Deckung des Arbeits- und Fachkräftebedarfs wesentlich. Die Bedeutung formaler Bildungsaktivitäten[G] für lebenslanges Lernen zeigt sich bspw. auch darin, dass formal gering qualifizierte Personen[G] im Vergleich zu höher qualifizierten Personen weniger stark von früheren berufsbezogenen non-formalen Bildungsaktivitäten[G] für eine spätere Teilnahme an solchen Bildungsaktivitäten profitieren (dos Santos et al., 2024) und sie auch insgesamt seltener daran teilnehmen (vgl. **G2**). Im Folgenden wird daher die Teilnahme an formalen Bildungsaktivitäten beim Übergang in das Erwerbsleben nach dem erstmaligen Verlassen des Schul- und Bildungssystems mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten betrachtet.

Bildungs- und Erwerbsverläufe nach erstmaligem Verlassen der Schule in Abhängigkeit vom Schulabschluss

Vielfältige Übergänge von der Schule ins Hochschul- oder Ausbildungssystem

Während einige Jugendliche nach der Schule mit oder ohne Schulabschluss[G] an Maßnahmen im Übergangssektor teilnehmen, beginnen andere direkt nach dem Schulbesuch eine Berufsausbildung (vgl. **E1**, **E2**, **E3**), nehmen ein Studium auf (vgl. **F2**, **F3**), sind erwerbstätig oder besuchen weder eine Bildungseinrichtung noch sind sie erwerbstätig (vgl. **B4**), weil sie bspw. ein Auslandsjahr absolvieren. Analysen mit Längsschnittdaten ergänzen zeitpunktspezifische Momentaufnahmen im Lebensverlauf einer Person. Das Wissen darüber, welche Varianten von (weniger) erfolgreichen Wegen junge Menschen bis zum Bildungsabschluss oder zu einer Erwerbsaufnahme gehen, eröffnet den Blick auf mögliche Erfolgs- und Risikofaktoren und damit auch auf präventive Maßnahmen und passgenauere Interventionen. Bei der Analyse längsschnittlicher Befragungsdaten wie beispielsweise der NEPS-Daten ist allerdings zu beachten, dass die mit der Zeit möglicherweise zunehmend selektive Teilnahme die Repräsentativität der Ergebnisse einschränken kann.

Da nicht jede Ausbildung (vgl. **E4**) oder jedes Studium erfolgreich abgeschlossen wird (vgl. **F4**), wird in den folgenden Beschreibungen von Lebensverläufen unterschieden, ob die berufliche Bildungsphase abgeschlossen oder abgebrochen wurde oder noch andauert. Mit den längsschnittlichen Daten des Nationalen Bildungspanels[D] (NEPS-Startkohorte 4; Blossfeld & Roßbach, 2019) werden im Folgenden Bildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im Jahr 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten, über 7 Jahre mittels einer Sequenzmusteranalyse[M] beschrieben. Diese Verläufe der heute etwa 30-jährigen Erwachsenen werden ab dem Zeitpunkt betrachtet, an dem sie erstmals für mindestens 6 Monate nach einer oder mehreren schulischen Bildungsphasen keinen weiteren schulischen Bildungsgang besucht haben, wobei der Beobachtungsbeginn im 1. Monat dieser 6 Monate liegt. Da der erreichte Schulabschluss maßgeblich die weiteren Bildungs- und Erwerbswege mitbestimmt, werden die Verläufe getrennt nach Schulabschluss beschrieben. Dabei werden die Verlaufstypen in der Regel in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit in der untersuchten NEPS-Stichprobe dargestellt.

Abb. I1-1: Typen von Bildungs- und Erwerbsverläufen nach erstmaligem Verlassen der Schule ohne Schulabschluss* (in %)**

Zeitanteile verschiedener Zustände in %

Ohne Schulabschluss		Schule	Berufliche Bildung					Arbeitsmarkt		Sonstiges
Verlaufstypen und Anteil an der Stichprobe in %		Schulbesuch	Berufsvorbereitung	Berufsausbildung ohne Abschluss	Berufsausbildung mit Abschluss/andauernd	(Fach-)Hochschulstudium ohne Abschluss	(Fach-)Hochschulstudium mit Abschluss/andauernd	Erwerbstätigkeit	Arbeitslosigkeit	Sonstige Zustände
66	Berufsvorbereitung – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit	4	15	2	36	–	2	24	7	11
34	Berufsvorbereitung – abgebrochene Berufsausbildung – Arbeitslosigkeit	3	21	10	1	–	–	10	37	19

* *Einschließlich Förderschulbesuch/-abschluss.*

** *Dargestellt sind die prozentualen Zeitanteile von ursprünglich 13 Zuständen, die wie folgt zusammengefasst wurden: Die Zustände* Sonstige berufliche Bildung, Sonstige Zustände *und* Stichprobenausfall *unter* Sonstiges; *alle Schulepisoden unter* Schule. *Je dunkler die Farbe, desto größer ist der Zeitanteil. Ein „–" kennzeichnet Zeitanteile unter 0,5 % der Gesamtzeit von 7 Jahren.*

Lesebeispiel: 66 % der Stichprobe sind dem Verlaufstyp Berufsvorbereitung – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit *zuzuordnen. Personen dieses Verlaufstyps verbringen mit einem Zeitanteil von 36 % den Großteil der gesamten Beobachtungszeit von insgesamt 7 Jahren mit einer Berufsausbildung, die sie innerhalb dieser Zeit abgeschlossen haben oder die zum Ende der Beobachtung noch andauert. Der Zeitanteil in Berufsvorbereitung beträgt 15 %, der in Erwerbstätigkeit 24 %.*

Fallzahl: n = 246

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Wellen 1–15 (2010/11–2022/23), doi:10.5157/NEPS:SC4:15.0.0, ungewichtete Daten

→ *Tab. I1-1web, Tab. I1-2web*

Bildungs- und Erwerbsverläufe von jungen Menschen ohne Schulabschluss

Nach dem Verlassen der Schule ohne Abschluss oder mit Förderschulabschluss bzw. -besuch ist in vielen Fällen die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen die Regel oder sogar zwingend vorgesehen, falls noch Schulpflicht besteht (vgl. **E1**). In der NEPS-Stichprobe liegt der Anteil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss bei 4 %, für deren Verläufe sich 2 unterschiedliche Typen beschreiben lassen (**Abb. I1-1**). Zum einen absolvieren ca. zwei Drittel (66 %) der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss im Anschluss an die Berufsvorbereitungsmaßnahmen erfolgreich eine Berufsausbildung und treten schließlich auch in den Arbeitsmarkt über. Diese Schulabgänger:innen schaffen also trotz eines ungünstigen Starts erfolgreich den Übergang in eine fachlich qualifizierte Erwerbstätigkeit (Typ *Berufsvorbereitung – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit*). Ihnen gegenüber stehen Personen des Typs *Berufsvorbereitung – abgebrochene Berufsausbildung – Arbeitslosigkeit*, denen dieser Übergang nicht gelingt: Bei ihnen führen Berufsvorbereitungen nicht zum erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung, und in vielen Fällen durchlaufen sie Arbeitslosigkeitsphasen oder sind sogar direkt nach den noch aus systemischer Perspektive vorgesehenen Berufsvorbereitungsmaßnahmen arbeitslos und/oder allenfalls kurz erwerbstätig (34 %).

Jugendliche ohne Schulabschluss hinsichtlich der Berufsausbildung unterschiedlich erfolgreich

Bildungs- und Erwerbsverläufe von jungen Menschen mit Erstem Schulabschluss

In den Verläufen derjenigen Personen, die das Schulsystem mit dem Ersten Schulabschluss[G] (ehem. Hauptschulabschluss) verlassen haben (15 % der Stichprobe), lassen sich 3 Verlaufstypen identifizieren (**Abb. I1-2**). Der häufigste Typ *Berufsvorbereitung und/oder -ausbildung – Erwerbstätigkeit* (46 %) zeichnet sich vor allem durch den verzögerten Beginn von letztlich abgeschlossenen Berufsausbildungen und dadurch auch zeitverzögerte Erwerbseinstiege aus. Ob dabei die Einmündung in den Arbeitsmarkt ähnlich

Der Großteil der Jugendlichen mit Erstem Schulabschluss folgt Verläufen mit Berufsvorbereitungsmaßnahmen

Abb. I1-2: Typen von Bildungs- und Erwerbsverläufen nach erstmaligem Verlassen der Schule mit Erstem Schulabschluss (in %)*

Zeitanteile verschiedener Zustände in %

Mit Erstem Schulabschluss *Verlaufstypen und Anteil an der Stichprobe in %*		Schule	Berufliche Bildung					Arbeitsmarkt		Sonstiges
		Schulbesuch	Berufsvorbereitung	Berufsausbildung ohne Abschluss	Berufsausbildung mit Abschluss/andauernd	(Fach-)Hochschulstudium ohne Abschluss	(Fach-)Hochschulstudium mit Abschluss/andauernd	Erwerbstätigkeit	Arbeitslosigkeit	Sonstige Zustände
46	Berufsvorbereitung und/oder -ausbildung – Erwerbstätigkeit	3	13	2	47	–	–	16	6	12
28	Berufsvorbereitung – instabile Verläufe	11	14	10	6	1	2	23	19	15
27	Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit	–	3	1	43	–	–	48	2	3

* *Dargestellt sind die prozentualen Zeitanteile von ursprünglich 13 Zuständen. Je dunkler die Farbe, desto größer ist der Zeitanteil. Ein „–" kennzeichnet Zeitanteile unter 0,5 % der Gesamtzeit von 7 Jahren. Zur Zusammenfassung der Zustände siehe* ***Abb. I1-1****.*

Lesebeispiel: Siehe ***Abb. I1-1****.*

Fallzahl: n = 877

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Wellen 1–15 (2010/11–2022/23), doi:10.5157/NEPS:SC4:15.0.0, ungewichtete Daten

→ Tab. I1-1web, Tab. I1-2web

erfolgreich ist wie im Verlaufstyp *Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit*, lässt sich durch den relativ hohen Stichprobenausfall im Laufe der Beobachtung nicht eindeutig bestimmen. Im Kontrast dazu steht ein Typ *Berufsvorbereitung – instabile Verläufe* (28 %), bei dem Personen nach Berufsvorbereitungsmaßnahmen eher unstete weitere Verläufe mit höheren Anteilen an Arbeitslosigkeitsphasen, Erwerbstätigkeiten oder abgebrochenen Berufsausbildungen durchleben. Dieser Typ ähnelt zwar dem Typ *Berufsvorbereitung – abgebrochene Berufsausbildung – Arbeitslosigkeit* der Schulabgänger:innen ohne Schulabschluss, weist aber aufgrund von geringeren Zeitanteilen in Arbeitslosigkeit und etwas mehr Zeit in Erwerbstätigkeit insgesamt auf weniger prekäre Verläufe hin. Schließlich kann noch eine Subgruppe beschrieben werden, die mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in stabile Erwerbstätigkeiten übergeht und damit am ehesten einem aus systemischer Perspektive zu erwartenden Verlauf entspricht (Typ *Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit*, 27 %).

Bildungs- und Erwerbsverläufe von jungen Menschen mit Mittlerem Schulabschluss

In der hier betrachteten Stichprobe der Kohorte von Schüler:innen der Jahrgangsstufe 9 im Schuljahr 2010/11 erreichten 26 % diesen Schulabschluss. Die Vielfalt der anschließenden Verläufe spiegelt sich in der Menge abgrenzbarer Verlaufstypen wider. So lassen sich 6 Muster identifizieren, denen Personen mit diesem Schulabschluss typischerweise folgen.

Mit zunächst Mittlerem Schulabschluss …

Der – anteilig größte – Verlaufstyp *Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit* entspricht dem gleichnamigen Verlaufstyp für Personen mit Erstem Schulabschluss und ist auch hier durch eher unverzögerte, nahezu unterbrechungsfreie Übergänge in Berufsausbildung und in den Arbeitsmarkt gekennzeichnet (42 %) (**Abb. I1-3**). Der Typ *Teilweise verzögerter Beginn Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit* unterscheidet sich vom vorhergehenden Typ primär durch einen zeitlich verzögerten Übergang in die Berufsausbildung (bspw. aufgrund Berufsvorbereitung oder Erwerbstätigkeit, 25 %). Eine Besonderheit dieser Schulabschlussgruppe ist der Typus *(Mehrfache) Berufsausbildun-*

Abb. I1-3: Typen von Bildungs- und Erwerbsverläufen nach erstmaligem Verlassen der Schule mit Mittlerem Schulabschluss (in %)*

Zeitanteile verschiedener Zustände in %

Mit Mittlerem Schulabschluss *Verlaufstypen und Anteil an der Stichprobe in %*		Schule	Berufliche Bildung					Arbeitsmarkt		Sonstiges
		Schulbesuch	Berufsvorbereitung	Berufsausbildung ohne Abschluss	Berufsausbildung mit Abschluss/andauernd	(Fach-)Hochschulstudium ohne Abschluss	(Fach-)Hochschulstudium mit Abschluss/andauernd	Erwerbstätigkeit	Arbeitslosigkeit	Sonstige Zustände
	42 Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit	–	1	–	44	–	–	49	1	4
	25 Teilweise verzögerter Beginn Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit	8	5	4	43	3	1	21	4	12
	14 (Mehrfache) Berufsausbildungen – Erwerbstätigkeit	–	1	1	71	–	–	18	2	6
	8 Berufsausbildung – (Fach-)Hochschulstudium	8	2	–	35	1	38	10	2	5
	8 Abgebrochene Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit	3	6	22	7	1	–	31	20	11
	3 Verzögerter Erwerb (Fach-)Hochschulreife – (Fach-)Hochschulstudium	39	1	6	1	1	24	10	6	13

* *Dargestellt sind die prozentualen Zeitanteile von ursprünglich 13 Zuständen. Je dunkler die Farbe, desto größer ist der Zeitanteil. Ein „–" kennzeichnet Zeitanteile unter 0,5 % der Gesamtzeit von 7 Jahren. Zur Zusammenfassung der Zustände siehe* ***Abb. I1-1****.*

Lesebeispiel: Siehe ***Abb. I1-1****.*

Fallzahl: n = 1.549

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Wellen 1–15 (2010/11–2022/23), doi:10.5157/NEPS:SC4:15.0.0, ungewichtete Daten

→ Tab. I1-1web, Tab. I1-2web

gen – Erwerbstätigkeit (14 %), bei dem nach einer 1. abgeschlossenen Berufsausbildung und ggf. kurzen Zwischenerwerbstätigkeiten abermals Berufsausbildungen folgen, deren Art (z. B. 2. Berufsausbildung, Aufstiegsfortbildung) hier jedoch nicht genauer unterschieden wird. Personen des Typs *Berufsausbildung – (Fach-)Hochschulstudium* schließen nach der Schulzeit zunächst eine Berufsausbildung ab und gehen, mit zum Teil kurzen Unterbrechungen, in ein (Fach-)Hochschulstudium über (8 %). Auch in dieser Schulabschlussgruppe gibt es mit dem Typ *Abgebrochene Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit* einen Verlauf, der durch eine Einmündung in den Arbeitsmarkt ohne abgeschlossene Berufsqualifizierung charakterisiert ist (8 %). Zuletzt gibt es eine kleine Personengruppe (Typ *Verzögerter Erwerb [Fach-]Hochschulreife – [Fach-]Hochschulstudium*, 3 %), die nach kurzer Unterbrechung durch andere Tätigkeiten (z. B. Erwerbstätigkeiten, abgebrochene Berufsausbildungen, Arbeitslosigkeiten) in der Regel innerhalb eines Jahres wieder in die Schule zurückkehrt, um die (Fach-)Hochschulreife zu erlangen. In den meisten Fällen schließen diese Personen unmittelbar danach ein (Fach-)Hochschulstudium an. Sowohl dieser Verlaufstyp als auch der Typ *Berufsausbildung – (Fach-)Hochschulstudium* stehen für Bildungsaufstiege.

… führt der typischste Verlauf über eine Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit

… führt der Weg zum Studium häufiger über Berufsausbildung als über längere Schulphasen mit (Fach-)Hochschulreife

… nimmt etwas mehr als jede:r 10. Wege mit Studium

Bildungs- und Erwerbsverläufe von jungen Menschen mit (Fach-)Hochschulreife

Die letzte und – in Relation – größte Schulabschlussgruppe (55 % der hier genutzten NEPS-SC4-Stichprobe) sind Schulabgänger:innen mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung. Dabei spiegelt sich die Vielfalt des ihnen offenstehenden größeren institutionellen Möglichkeitsraums auch in der Vielfalt an Verlaufsmustern wider, der sich mit einem höheren Bildungsabschluss ergibt. So lassen sich hier insgesamt 11 Muster identifizieren.

Der Großteil der Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife folgt Studiumsverläufen

Die beiden anteilig größten Verlaufstypen *Verzögerter Beginn (Fach-)Hochschulstudium* (22 %) und *(Fach-)Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit* (19 %) (**Abb. I1-4**) unterscheiden sich nur darin, ob das – relativ lang andauernde – (Fach-)Hochschulstudium nach dem Verlassen der Schule unmittelbar oder nach kurzen Zwischenphasen begonnen wurde. Ähnlich verhält es sich mit den Typen *Verzögerter Beginn etwa 3-jähriges (Fach-)Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit* (10 %) und *Etwa 3-jähriges (Fach-)Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit* (3 %), die sich ebenfalls vor allem durch den Zeitpunkt des Studieneinstiegs voneinander abgrenzen. Der Verlaufstyp *Verzögerter Beginn (Fach-)Hochschulstudium – unbekannter weiterer Verlauf* (5 %) unterscheidet sich von allen bisherigen dadurch, dass der weitere Verlauf nach dem Übergang in ein (Fach-)Hochschulstudium aufgrund der Nichtteilnahme im Fortgang der Befragungen unbestimmt bleibt. Alle 5 repräsentieren für sich genommen zu erwartende Verläufe nach der (Fach-)Hochschulreife, da auch Orientierungsphasen oder Überbrückungsphasen vor der Studienaufnahme (z.B. als Wartesemester) je nach Studienfach und -bereich als üblich gelten. Etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen hat Verläufe, die mit Phasen der abgeschlossenen Berufsausbildung und in der Regel anschließender Erwerbstätigkeit oder der Aufnahme eines

Aber auch etwas mehr als ein Viertel folgt Verläufen mit Berufsausbildung

Abb. I1-4: Typen von Bildungs- und Erwerbsverläufen nach erstmaligem Verlassen der Schule mit (Fach-)Hochschulreife (in %)*

Zeitanteile verschiedener Zustände in %

Mit (Fach-)Hochschulreife		Schule	Berufliche Bildung					Arbeitsmarkt		Sonstiges
Verlaufstypen und Anteil an der Stichprobe in %		Schulbesuch	Berufsvorbereitung	Berufsausbildung ohne Abschluss	Berufsausbildung mit Abschluss/andauernd	(Fach-)Hochschulstudium ohne Abschluss	(Fach-)Hochschulstudium mit Abschluss/andauernd	Erwerbstätigkeit	Arbeitslosigkeit	Sonstige Zustände
22	Verzögerter Beginn (Fach-)Hochschulstudium	–	–	–	–	3	76	10	2	10
19	(Fach-)Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit	–	–	–	–	–	87	9	1	4
11	Verzögerter Beginn Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit – unbekannter weiterer Verlauf	–	1	1	43	7	7	26	4	12
10	Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit	–	–	–	40	2	1	50	2	4
10	Verzögerter Beginn etwa 3-jähriges (Fach-) Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit	–	–	–	2	4	52	31	3	9
8	Abgebrochenes (Fach-)Hochschulstudium – Wechsel in weiteres (Fach-)Hochschulstudium	–	–	–	–	27	53	11	3	6
6	Berufsausbildung – (Fach-)Hochschulstudium	–	–	–	35	1	46	10	2	5
5	Verzögerter Beginn (Fach-)Hochschulstudium – unbekannter weiterer Verlauf	–	–	–	–	4	62	7	1	25
4	Abgebrochenes (Fach-)Hochschulstudium	–	–	–	14	62	3	7	4	9
3	Etwa 3-jähriges (Fach-)Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit	–	1	–	–	–	45	50	1	3
3	Diskontinuierlicher Verlauf mit unterschiedlichen Aktivitäten	1	1	7	3	15	5	35	11	22

* *Dargestellt sind die prozentualen Zeitanteile von ursprünglich 13 Zuständen. Je dunkler die Farbe, desto größer ist der Zeitanteil. Ein „–" kennzeichnet Zeitanteile unter 0,5 % der Gesamtzeit von 7 Jahren. Zur Zusammenfassung der Zustände siehe* ***Abb. I1-1****.*

Lesebeispiel: Siehe ***Abb. I1-1****.*

Fallzahl: n = 3.318

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Wellen 1–15 (2010/11–2022/23), doi:10.5157/NEPS:SC4:15.0.0, ungewichtete Daten

→ *Tab. I1-1web, Tab. I1-2web*

(Fach-)Hochschulstudiums einhergehen (*Verzögerter Beginn Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit – unbekannter weiterer Verlauf* [11 %], *Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit* [10 %], *Berufsausbildung – (Fach-)Hochschulstudium* [6 %]). Unter den Studienabbrecher:innen kommt ein Wechsel in ein anderes (Fach-)Hochschulstudium etwa doppelt so häufig vor (Typ *Abgebrochenes (Fach-)Hochschulstudium – Wechsel in weiteres (Fach-)Hochschulstudium,* 8 %) wie ein Verlauf, an den (zunächst) kein weiteres (Fach-)Hochschulstudium anschließt (Typ *Abgebrochenes [Fach-]Hochschulstudium,* 4 %). Ein *Diskontinuierlicher Verlauf mit unterschiedlichen Aktivitäten* (3 %) ist dadurch gekennzeichnet, dass dieser kaum längere Phasen des (Fach-)Hochschulstudiums oder der Berufsausbildungen enthält und stattdessen relativ viel Zeit in arbeitsmarktbezogenen und sonstigen Aktivitäten.

Über alle Schulabschlussgruppen hinweg betrachtet, nimmt der Großteil der Jugendlichen – in Abhängigkeit vom zunächst erreichten Schulabschluss – aus systemischer Perspektive zu erwartende Wege. Jedoch eröffnet die Durchlässigkeit des Bildungssystems für die hier betrachteten 7 Jahre nach dem erstmaligen Verlassen der Schule für viele auch flexible Bildungswege. Diese Möglichkeiten nutzen insbesondere jene, die die Schule mit Mittlerem Schulabschluss oder mit (Fach-)Hochschulreife verlassen haben. Dabei treten Varianten mit Unterbrechungen zwischen Schulbesuch und weiteren beruflichen Bildungsphasen sowie tendenziell eher stabilere Verläufe häufiger auf. Schüler:innen, die die Schule zunächst ohne Schulabschluss oder mit einem Ersten Schulabschluss verlassen, sind wiederum häufiger mit eher instabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen konfrontiert, was ihre Teilhabechancen langfristig einschränken kann.

Bildungs- und Erwerbsverläufe in Abhängigkeit von Berufsaspirationen

Welche (Bildungs-)Wege Jugendliche nach dem Verlassen der Schule nehmen, hängt außer vom Schulabschluss auch von der Verfügbarkeit von Bildungsangeboten, familialen und sozialen Ressourcen sowie individuellen Berufswünschen ab. Für den erfolgreichen Ausbildungsabschluss ist bspw. mitbestimmend, dass die Berufsausbildung oder das Studium den eigenen Berufswünschen entspricht (Fischer-Browne et al., 2024; Wicht et al., 2024; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, E4). Berufliche Interessen manifestieren sich einerseits in beruflichen Handlungsfeldern und fachlichen Schwerpunkten, andererseits aber auch im Anforderungsniveau G des angestrebten Berufsfelds. Die idealistische Berufsaspiration[1] und das damit zusammenhängende Anforderungsniveau kann demnach als ein wichtiger Einflussfaktor gesehen werden, der die vielfältigen (Bildungs-)Entscheidungen langfristig prägt, da sich darin eine längerfristige motivationale und Zielkomponente ausdrückt. Im Folgenden wird anhand multivariater Analysen gezeigt, wie das am Ende der Schulzeit angestrebte Anforderungsniveau des idealen Berufswunsches mit den oben beschriebenen Verlaufstypen zusammenhängt. Beim Anforderungsniveau eines Berufs(wunsches) werden insgesamt 4 Niveaustufen unterschieden, die jeweils unterschiedliche formale Voraussetzungen haben: (1) Helfer:innen, (2) Fachkraft, (3) Spezialist:innen und (4) Expert:innen.

Mit höherem Schulabschluss steigt die Berufsaspiration

Schüler:innen mit höherem Schulabschluss wünschten sich zum Ende ihrer Schulzeit tendenziell Berufe auf einem höherem Anforderungsniveau (**Tab. I1-3web**). Schulabgänger:innen, die die Schule erstmals mit höchstens einem Mittleren Schulabschluss verlassen haben, wünschen sich überwiegend Berufe auf dem Niveau einer Fachkraft[2]. Etwa jede:r Dritte (34 %) mit Mittlerem Schulabschluss strebt jedoch auch

1 *Im Gegensatz zur realistischen Berufsaspiration erfasst die idealistische Berufsaspiration den Berufswunsch der Schüler:innen unabhängig von tatsächlichen Umständen wie bspw. den aktuellen Schulleistungen oder dem bislang oder wahrscheinlich erreichten Bildungsabschluss.*

2 *Da sich Schüler:innen Berufe auf dem Helfer:innenniveau nur sehr selten wünschen, wurden diese Personen in den vorliegenden Analysen nicht berücksichtigt.*

Bisheriger Schulabschluss entspricht nicht immer den Voraussetzungen des Berufswunsches

einen Beruf auf dem höchsten Anforderungsniveau an (Expert:in), für deren Ausübung in der Regel mindestens eine 4-jährige Hochschulausbildung und/oder eine entsprechende Berufserfahrung Voraussetzung ist. Unter denjenigen mit (Fach-)Hochschulreife dominiert erwartungsgemäß der Wunsch nach einem Expert:innenberuf (68 %), während jedoch etwa jede:r 6. (16 %) auch angibt, einen Beruf auf Fachkraftniveau anzustreben. Dieser Berufswunsch kommt in dieser Gruppe damit genauso häufig vor wie ein Berufswunsch auf dem Niveau von Spezialist:innen (16 %).

Entgegen den Erwartungen zeigen sich zwischen dem Anforderungsniveau der idealistischen Berufsaspiration und den Verläufen unter Kontrolle soziodemografischer (bspw. Geschlecht, Einwanderungsgeschichte[G]) und leistungsbezogener Merkmale (bspw. Abschlussnoten) für Personen, die die Schule mit maximal einem Ersten Schulabschluss verlassen haben, keine statistisch bedeutsamen Unterschiede (**Tab. I1-4web**).

Bei Personen mit …

Signifikante Unterschiede hingegen zeigen sich bei Schulabgänger:innen mit Mittlerem Schulabschluss. Jugendliche mit einem Berufswunsch auf Expert:innenniveau haben auch unter Kontrolle der weiteren Merkmale eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen ungünstigen Verlauf mit abgebrochener Berufsausbildung (Verlaufstyp *Abgebrochene Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit*).

… MSA erhöht ein Berufswunsch auf Expert:innenniveau die Wahrscheinlichkeit für einen Verlauf mit Ausbildungsabbruch

Jugendliche mit einer (Fach-)Hochschulreife und einem Berufswunsch auf dem Niveau von Spezialist:innen gehen seltener den Weg *Berufsausbildung – (Fach-)Hochschulstudium,* sondern beginnen stattdessen wahrscheinlicher ein (Fach-)Hochschulstudium und gehen dann in die Erwerbstätigkeit über (Typ *[Fach-]Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit*). Wird ein Beruf auf Expert:innenniveau angestrebt, sind die Verlaufstypen *(Fach-)Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit* und ein *Verzögerter Beginn (Fach-)Hochschulstudium* wahrscheinlicher.

… (Fach-)Hochschulreife und Berufswunsch auf Expert:innenniveau sind Verläufe mit Berufsausbildung unwahrscheinlicher

Verläufe mit abgeschlossener Berufsausbildung (Verlaufstypen *Verzögerter Beginn Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit – unbekannter weiterer Verlauf, Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit, Berufsausbildung – [Fach-]Hochschulstudium*) werden hingegen unwahrscheinlicher. Dies weist aufgrund der Übereinstimmung zwischen Berufszielen und bereits erreichtem Schulabschluss auf die Bedeutung der (beruflichen) Aspiration als wichtigen motivationalen Faktor für die Gestaltung der weiteren Bildungs- und Berufslaufbahnen hin. Aber auch der Typ *Etwa 3-jähriges (Fach-)Hochschulstudium – Erwerbstätigkeit* tritt seltener auf, wenn Schüler:innen Berufe auf dem Niveau von Expert:innen anstreben (**Tab. I1-4web**).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Berufswünsche am Ende der Schulzeit, auch unter Kontrolle u. a. von Schulabschlussnoten und Kompetenzen, erwartungsgemäß mit Bildungs- und Erwerbsverläufen von Schüler:innen der hier untersuchten Stichprobe zusammenhängen. Aber die differenzierte Betrachtung bspw. unterschiedlicher Studienverläufe – im Gegensatz zur binären Betrachtung in Bezug auf z. B. das Erreichen eines (Fach-)Hochschulabschlusses zu einem bestimmten Zeitpunkt – deutet darauf hin, dass Berufsaspirationen zwischen Studienverläufen differenzieren, Personen mit hohen Aspirationen bei ansonsten gleichen Bedingungen bspw. das Studium eher zügig beginnen und absolvieren. In der Berufsberatung und -orientierung könnte – auch unter Berücksichtigung der Veränderung von Berufswünschen – verstärkt auf die idealistischen Berufswünsche und die dafür notwendigen Bildungswege und ihre -erträge (**I3**, **I4**) eingegangen werden. Denkbar ist, Schüler:innen frühzeitig typische, aber auch realistische, alternative Bildungswege zu ihrem – ggf. erst langfristig erreichbaren – Berufswunsch aufzuzeigen und sie dahin gehend zu beraten, zu fördern und zu informieren, zumal ein Teil der Schulabgänger:innen auch mehrere Bildungsoptionen in Betracht zieht (Anger et al., 2025b). Gleichzeitig legen die diversen Berufsaspirationen und Wege bei insbesondere Mittlerem Schulabschluss und (Fach-)Hochschulreife auch nahe, dass die Berufsberatung für beide Gruppen sowohl auf akademische als auch auf berufsbildende Angebote ausgerichtet sein sollte.

Bildungsabschlüsse zweier Austrittskohorten zu Beginn der 1990er- und der 2000er-Jahre nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems

Das Nachholen oder Erweitern von Bildungsabschlüssen, die Fortsetzung unterbrochener Bildungsphasen oder berufliche Neuorientierungen setzen voraus, dass Bildungsangebote für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen offen und zugänglich sind. Der Bildungsbericht 2024 zeigte anhand einer Stichprobe der NEPS-Erwachsenenkohorte, dass etwas mehr als ein Viertel der Erwachsenen der Geburtskohorte 1945 bis 1949 im Verlauf von 40 Jahren einen höheren Bildungsabschluss erwerben konnte, als zum Zeitpunkt des erstmaligen Verlassens des Bildungssystems vorlag (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, I1). In den letzten Jahrzehnten haben sich die Möglichkeiten der formalen Bildungsteilhabe durch die Öffnung und Flexibilisierung des Bildungssystems verbessert. Höhere Bildungsabschlüsse sind mit höherer Erwerbsbeteiligung, stabileren Erwerbsverläufen und höherem Einkommen verbunden (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, H). Es ist davon auszugehen, dass der nachträgliche Erwerb höherer Bildungsabschlüsse die Erwerbsbeteiligung und gesellschaftliche Teilhabe insbesondere von Bevölkerungsgruppen mit zunächst niedrigen Bildungsabschlüssen (G) langfristig erhöhen kann (**I3**). Um derartige Veränderungen quantitativ untersuchen zu können, wird im Folgenden mit längsschnittlichen Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS-Startkohorte 6) die Teilnahme an formalen Bildungsaktivitäten über einen 6-jährigen Zeitraum dargestellt. Dabei werden 2 Personengruppen in den Blick genommen, die zu Beginn der 1990er- (Bildungssystem zwischen 1990 und einschließlich 1994 verlassen; nachfolgend auch als *Austrittskohorte 1* bezeichnet) und der 2000er-Jahre (Bildungssystem zwischen 2000 und einschließlich 2004 verlassen; nachfolgend auch als *Austrittskohorte 2* bezeichnet) erstmals Einrichtungen des Bildungssystems (M) für mindestens 12 Monate verlassen haben. Beide Austrittskohorten verließen das Bildungssystem in einer Phase ungünstiger Arbeitsmarkt- und Konjunkturlage (Nachwenderezession bzw. Konjunkturschwäche nach Platzen der Dotcom-Blase) (vgl. **A3**), jedoch unter unterschiedlichen (bildungs)politischen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten. Die Beobachtung beginnt in dem Monat, auf den eine mindestens 12-monatige ununterbrochene Phase ohne Teilnahme an formalen Bildungsangeboten oder Wehr- bzw. Zivildienst folgt.[3] Es ist zu beachten, dass Bildungsphasen noch angedauert haben könnten und ein höherer Bildungsabschluss auch erst nach den hier beobachteten 6 Jahren erworben wurde.

Differenziert nach dem zu Beginn vorliegenden Bildungsabschluss ist das durchschnittliche Alter relativ ähnlich und unterscheidet sich maximal um ein Jahr (**Tab. I1-5web**). Die Anteile weiblicher Personen sowie derjenigen ohne Einwanderungsgeschichte sind in der Austrittskohorte 1 höher (weiblich: 50 %; ohne Einwanderungsgeschichte: 85 %) als in der Austrittskohorte 2 (weiblich: 47 %; ohne Einwanderungsgeschichte: 82 %) (**Tab. I1-6web**).

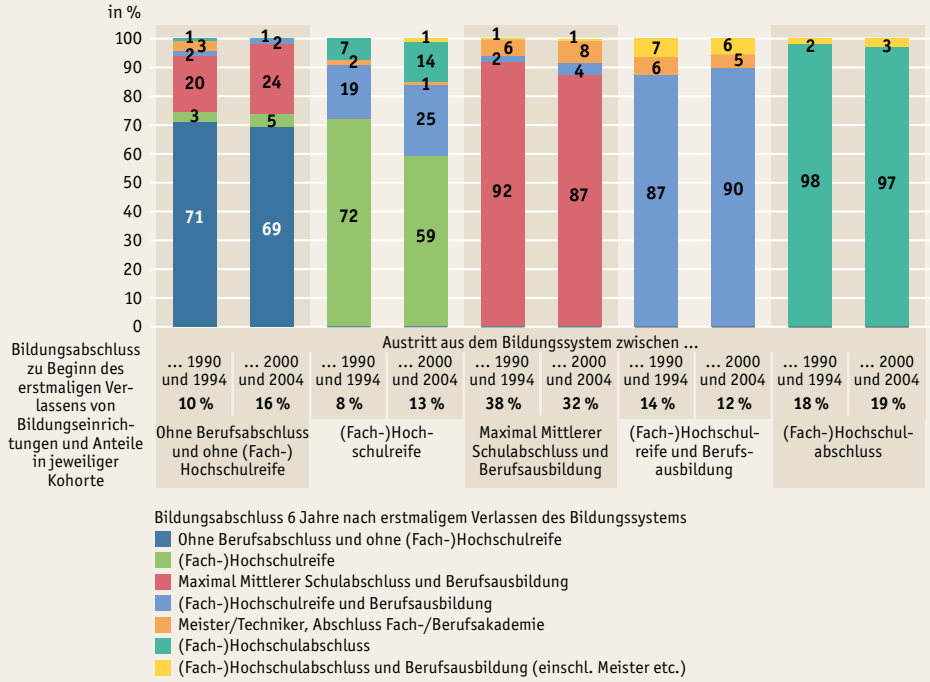
Personen mit Austritt aus dem Bildungssystem zwischen 2000 und 2004 erwarben häufiger höhere Bildungsabschlüsse, wiesen aber auch mehr NEET-Phasen auf

Werden alle anfänglichen Bildungsabschlüsse betrachtet, erreichten in den ersten 6 Jahren 16 % der jüngeren Austrittskohorte 2 einen höheren Bildungsabschluss, in der älteren Austrittskohorte 1 waren es 11 % (**Tab. I1-7web**). Zugleich verbrachten Personen der Austrittskohorte 2 sowohl mehr Zeit in formaler Bildung ohne parallele Erwerbstätigkeit (10 vs. 7 %) als auch mehr Zeit, ohne erwerbstätig oder in formaler Bildung zu sein (= NEET (G), vgl. auch **B4**) (19 vs. 15 % der gesamten 6 Jahre; **Tab. I1-8web**).

Die größte abschlussbezogene Bildungsmobilität ist in beiden Austrittskohorten bei denjenigen zu finden, die anfänglich gering qualifiziert waren oder eine (Fach-) Hochschulreife ohne Berufsabschluss besaßen (**Abb. I1-5**). In diesen Bildungsgruppen besteht das größte Potenzial für höhere Bildungsabschlüsse, da die Möglichkeiten,

3 *In diesen 12 Monaten können (nachträglich) Bildungsabschlüsse anerkannt oder erworben werden, die nicht mit einer entsprechenden institutionalisierten Bildungsphase verbunden sind, sondern für die lediglich ein Abschlussdatum vorliegt.*

Abb. I1-5: Bildungsabschluss* 6 Jahre nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems von 2 Kohorten, differenziert nach ausgewählten Bildungsabschlüssen zu Beginn (in %)



* *Bildungsabschluss nach ISCED-11.*

Lesebeispiel: 71 % der Personen, die Bildungseinrichtungen in den Jahren 1990 bis 1994 ohne einen beruflichen Bildungsabschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife erstmals verlassen haben, haben nach 6 Jahren weiterhin keinen Berufsabschluss und keine (Fach-)Hochschulreife. 20 % dieser anfänglich gering qualifizierten Personen haben nach 6 Jahren maximal einen Mittleren Schulabschluss erworben und zusätzlich eine Berufsausbildung abgeschlossen.

Fallzahlen: Austrittskohorte 1: n = 1.799, Austrittskohorte 2: n = 1.302

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 6, Wellen 1–16 (2007/08–2023/24), doi:10.5157/NEPS:SC6:16.0.0, ungewichtete Daten

→ *Tab. I1-9web*

Mehr (Fach-) Abiturient:innen der Kohorte 2000–2004 haben im Vergleich zu jenen der Kohorte 1990–1994 innerhalb von 6 Jahren mindestens eine Berufsausbildung abgeschlossen

einen solchen zu erreichen, mit zunehmender Höhe des anfänglichen Bildungsabschlusses geringer werden. Unter den Personen mit anfänglicher (Fach-)Hochschulreife konnte im Vergleich ein größerer Anteil der jüngeren Austrittskohorte 2 höhere Bildungsabschlüsse erreichen. Während 72 % der Austrittskohorte 1 nach 6 Jahren keinen weiteren Bildungsabschluss erwarben, traf dies in der Austrittskohorte 2 auf 59 % zu. In der Austrittskohorte 2 haben die meisten dieser höher qualifizierten Personen 6 Jahre später eine Berufsausbildung abgeschlossen (25 %), in der Austrittskohorte 1 gelang dies mit 19 % weniger Personen ([Fach-]Hochschulreife und Berufsausbildung). Die jüngere Austrittskohorte 2 schließt im Vergleich zu einem höheren Anteil (14 %) in den ersten 6 Jahren ein (Fach-)Hochschulstudium ab.

Der Anteil derjenigen, die mit einem anfänglichen maximal Mittleren Schulabschluss und einer Berufsausbildung einen höher qualifizierenden Berufsabschluss (Meister-/Techniker:innen- oder einen Abschluss der Fach-/Berufsakademie) erreichten, ist in der Austrittskohorte 2 etwas höher als in der Austrittskohorte 1 (8 vs. 6 %) (**Abb. I1-5**). Bei Personen mit einer (Fach-)Hochschulreife und einem anfänglichen Berufsabschluss dreht sich das Verhältnis um. Von ihnen erlangten im Vergleich zur jüngeren Austrittskohorte 2 etwas mehr Personen der älteren Austrittskohorte 1 einen Meister-/Techniker:innen- oder einen Abschluss der Fach-/Berufsakademie (5 vs. 6 %).

Bildungsabschlüsse formal gering qualifizierter Personen

Der Anteil der zu Beginn gering qualifizierten Personen (ISCED 0–2) war in der jüngeren Austrittskohorte, die das Bildungssystem zwischen 2000 und 2004 erst-

mals verlassen hat, höher (16 %) als in der Austrittskohorte, die das Bildungssystem zwischen 1990 und 1994 erstmals verlassen hat (10 %) (**Abb. I1-5**). 6 Jahre nach dem erstmaligen Verlassen des Bildungssystems hat sich in beiden Austrittskohorten an den Chancen dieser Bildungsgruppe, später einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, kaum etwas verändert: Insgesamt blieben 71 (Austrittskohorte 1) und 69 % (Austrittskohorte 2) der Personen, die zu Beginn weder einen Berufsabschluss noch eine (Fach-)Hochschulreife besaßen, auch 6 Jahre später formal gering qualifiziert. Folglich erreichten in beiden Austrittskohorten aber auch über ein Viertel der anfänglich gering qualifizierten Personen in den ersten 6 Jahren nach Verlassen des Bildungssystems mindestens die (Fach-)Hochschulreife (ISCED-Stufe 3 und höher). Knapp ein Viertel (24 %) der gering qualifizierten Personen der Austrittskohorte 2 hatte höchstens einen Mittleren Schulabschluss und schloss eine Berufsausbildung ab, während dies in der Austrittskohorte 1 etwa jeder 5. Person gelang (20 %) (**Tab I1-9web**). In beiden Austrittskohorten traten Phasen ohne Erwerbstätigkeit und ohne formale Bildung (= NEET) bei formal gering qualifizierten Personen am häufigsten auf, wobei Personen der Austrittskohorte 2 NEET-Phasen signifikant häufiger oder über längere Zeiträume aufwiesen (Austrittskohorte 1: 40 %; Austrittskohorte 2: 46 % der Gesamtzeit in der jeweiligen Gruppe) (**Abb. I1-6web**, **Tab. I1-10web**). Gleichzeitig gingen formal gering qualifizierte Personen der jüngeren Austrittskohorte 2 im Vergleich zu jenen der älteren Austrittskohorte 1 häufiger einer Teilzeitbeschäftigung C nach, ohne parallel dazu in formaler Bildung zu sein (12 vs. 7 %). Eine vertiefende Analyse, ebenfalls mit NEPS-Daten, zeigt, dass Frauen mit Kindern, Personen jüngerer Geburtskohorten und im Ausland geborene Personen häufiger und längere NEET-Phasen aufweisen (Brzinsky-Fay, 2022).

Höherer Anteil anfänglich gering Qualifizierter bei Verlassen des Bildungssystems zwischen 2000 und 2004 im Vergleich zu Verlassen zwischen 1990 und 1994

Großteil der gering Qualifizierten auch 6 Jahre nach Verlassen des Bildungssystems ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-) Hochschulreife

Gering qualifizierte Personen besonders häufig weder erwerbstätig noch in formaler Bildung

Das Verlassen des Bildungssystems ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife kann sich nachteilig auf die Erwerbs- und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten auswirken. Die hier betrachtete 1. Austrittskohorte hatte das Bildungssystem erstmals zwischen 1990 und 1994 verlassen, die 2. Austrittskohorte zwischen 2000 und 2004. Während die 1. Austrittskohorte den Transformationsprozessen nach der deutschen Wiedervereinigung ausgesetzt war, hatte die 2. Austrittskohorte ihren Arbeitsmarkteinstieg – allerdings nur zum Teil – während der Reformen des Arbeitslosengeldes II und der beginnenden Finanz- und Wirtschaftskrise. Wenngleich die Bildungsphasen von Personen der hier untersuchten Stichprobe noch andauern oder Bildungsabschlüsse zu einem späteren Zeitpunkt erworben werden könnten, zeigen sich insbesondere für gering qualifizierte Personen trotz ähnlicher konjunktureller und struktureller Rahmenbedingungen keine Veränderungen hinsichtlich der Höherqualifizierung in einem ansonsten von Bildungsexpansion gekennzeichneten System. Damit die Möglichkeiten, die im Bildungssystem geboten werden, von bestimmten Personengruppen genutzt werden, bedarf es mehr als das reine Vorhalten der Möglichkeiten.

Methodische Erläuterungen

Sequenzmusteranalyse
Grundlage für die Verlaufstypenbildung sind monatsgenaue individuelle Lebensverlaufsdaten, die Informationen zu verschiedenen biografischen Zuständen (z. B. Berufsausbildung, Arbeitslosigkeit) und deren Dauer enthalten. Sofern in den Daten nur der Zeitpunkt der Prüfung oder der Anerkennung des Bildungsabschlusses vorliegt, gehen für diese Abschlüsse keine Dauern ein. Bei parallel auftretenden Zuständen wurden diese Lebensverlaufsdaten so aufbereitet, dass für jede Person zu jedem beobachteten Monat nur ein Zustand vorliegt. Bildungs- und Erwerbsverläufe wurden analysiert, wenn die Person die Schule erstmals für mindestens 6 Monate verlassen hatte und ab dem Zeitpunkt ihres davor erreichten Schulabschlusses sich 7 Jahre lang zu mindestens 70 % dieser Zeit beobachten ließ.

Erstmaliges Verlassen der Einrichtungen des Bildungssystems
Eine Person hat die Einrichtungen des Bildungssystems erstmals verlassen und gilt hier als potenziell verfügbar für den Arbeitsmarkt, wenn sie sich über einen Zeitraum von mindestens 12 Monaten nicht in einer oder mehreren zusammenhängenden schulischen und berufsqualifizierenden Bildungsphasen (einschließlich Maßnahmen im Übergangssektor) oder daran anschließenden Militärdienst-/Zivil-/Wehrersatzdienstzeiten befand.

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als I2

Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf

In diesem Indikator werden 2 Kompetenzbereiche thematisiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen von Heranwachsenden. Darüber hinaus beleuchten wir Lesekompetenzen von Erwachsenen im Zeitverlauf. Naturwissenschaftliche Kompetenzen stellen insbesondere für Berufe im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) eine Voraussetzung für erfolgreiche Bildungs- und Erwerbsbiografien dar. Naturwissenschaftliches Wissen und Können sind zudem Grundlage vieler alltagspraktischer Tätigkeiten und technischer Berufe und bringen Entwicklungen in diesen Bereichen voran. Sie sind grundlegend, um sich fundiert an zentralen gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und technologiebasierten Debatten zu beteiligen und zwischen gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen und Fehlinformationen in diesen Themenbereichen zu unterscheiden. Eine wichtige Grundlage für die nachschulische Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen sind die Ausbildung von Kompetenzen und Interessen im Kindes- und Jugendalter sowie deren weitere Entwicklung im Kontext des beruflichen und lebenslangen Lernens. Lesekompetenz, der 2. Fokus dieses Indikators, gilt als Schlüsselkompetenz, weil die Erschließung vieler Wissensbereiche und damit auch lebenslanges Lernen wie auch viele Bereiche gesellschaftlicher Partizipation in besonderem Maße auf Lesekompetenz angewiesen sind.

Gegenstand des Indikators ist daher die Analyse der Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Kindes- und im Jugendalter bis ins junge Erwachsenenalter. Von besonderem Interesse, auch für die Ableitung von Förderbedarfen, ist hierbei die Frage, ob es bedeutsame Unterschiede in der Entwicklung in Abhängigkeit vom Geschlecht, vom Bildungsabschluss der Eltern und von der Einwanderungsgeschichte G gibt. Darüber hinaus werden die Befunde der aktuellen PIAAC-Studie zu Lesekompetenzen Erwachsener differenziert nach Bildungsabschluss berichtet und mit den Befunden von vor 10 Jahren verglichen.

Naturwissenschaftliche Kompetenzen im Kindesalter

Unter naturwissenschaftlicher Kompetenz versteht man die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Fakten- und Methodenwissen anzuwenden, um damit naturwissenschaftliche Phänomene erkennen und erklären zu können (OECD, 2019) und über die Voraussetzungen für den kompetenten Umgang mit naturwissenschaftlichen Anforderungen zu verfügen. In der Schule wird diese Kompetenz vor allem in einschlägigen Schulfächern wie bspw. Sachkundeunterricht, Biologie, Chemie, Physik und Geografie vermittelt. Die Vermittlung von Wissen und von Arbeitsweisen der Naturwissenschaften, wie Beobachten und systematisches Experimentieren, soll zur Bewältigung alltagspraktischer Anforderungen und Fragen gesunder Lebensführung beitragen, den Grundstein für Berufe mit MINT-Anteil legen sowie ein grundlegendes Verständnis für gesellschaftliche Herausforderungen wie Klimawandel, Pandemien und Nachhaltigkeit schaffen. Die Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen beginnt bereits in der frühen Kindheit. Darauf baut die Grundschule auf, wenn sie frühe Alltagsvorstellungen über Naturphänomene als Bildungsziele systematisch aufgreift, hinterfragt und anpasst. Dies geschieht hauptsächlich durch das Formulieren einfacher Hypothesen oder die Planung und Interpretation von Experimenten in Fächern wie (Heimat- und) Sachunterricht bzw. Sachkunde. Folglich ist der frühe Lernfortschritt von neuen Inhalten und konzeptuellen Änderungen bestehenden Wissens geprägt (Sodian & Mayer, 2013).

Frühe Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen

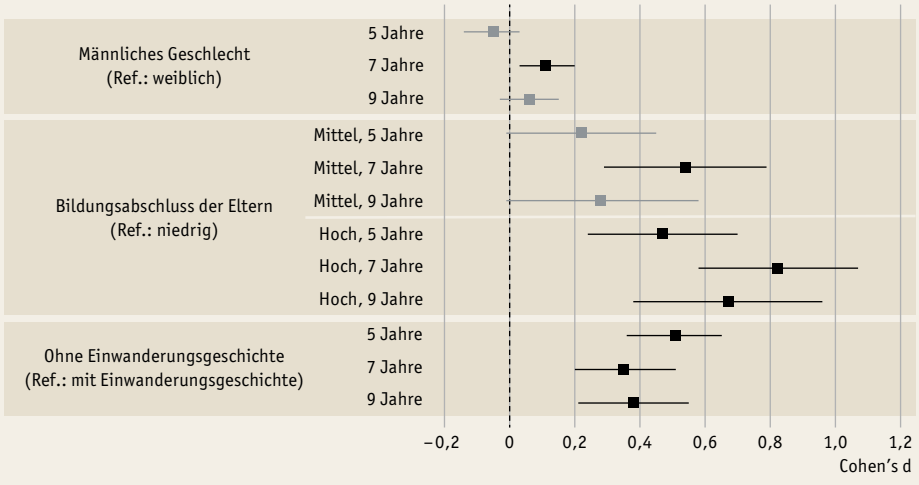
Der Erwerb naturwissenschaftlicher Kompetenzen unterscheidet sich in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und Kontexten. Aus bildungspraktischer Sicht sind insbesondere 2 Punkte relevant: welche Merkmale auf Unterschiede hinweisen und zu welchen Zeitpunkten diese Unterschiede entstehen. Der Forschungsstand ergibt für die Merkmale Geschlecht, Bildungs- und Migrationshintergrund[G] folgendes Bild: Bisherige Studien zu Kindern im Grundschulalter deuten darauf hin, dass keine nennenswerten Unterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen zwischen Mädchen und Jungen bestehen. Allerdings weisen Kinder von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen im Durchschnitt höhere naturwissenschaftliche Kompetenzen auf (Morgan et al., 2016). Kinder mit Migrationshintergrund erreichen oft niedrigere Kompetenzwerte, was allerdings zum Teil auf geringere Sprachkompetenzen in der Verkehrssprache zurückzuführen ist. So haben Hahn und Schöps (2019) für die 4- bis 6-jährigen Kinder der NEPS-Startkohorte 1 gezeigt, dass das schlechtere Abschneiden vorwiegend auch auf Nachteilen im deutschen Wortschatz bei Kindern mit Einwanderungsgeschichte beruht. Insgesamt deutet die Befundlage darauf hin, dass insbesondere Lesekompetenz für das Erlernen und Anwenden von naturwissenschaftlichen Konzepten von entscheidender Bedeutung ist (Reed et al., 2017).

Unterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Herkunft

Mit den NEPS-Daten[D] sind Analysen zu längsschnittlichen Entwicklungen naturwissenschaftlicher Kompetenzen[M] auf Basis eigens entwickelter Tests zur Messung naturwissenschaftlicher Kompetenzen möglich (Hahn et al., 2013). Damit lassen sich auch Ungleichheiten und die Zeitpunkte ihres Auftretens identifizieren. Mithilfe eines gemischten Modells[M] wurden Daten der NEPS-Startkohorte 1 von 2.262 Kindern zu 3 Messzeitpunkten untersucht: mit 5, 7 und 9 Jahren. Wie zu erwarten (s. a. Kähler et al., 2023) steigen die naturwissenschaftlichen Kompetenzen über diesen Zeitraum deutlich an. Jungen und Mädchen weisen dabei mit 5 und mit 9 Jahren ähnliche Aus-

Naturwissenschaftlicher Kompetenzzuwachs im Alter von 5 bis 9 Jahren

Abb. I2-1: Unterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen nach Geschlecht, Bildungsabschluss der Eltern und Einwanderungsgeschichte im Kindesalter*



* *Bildungsabschlüsse nach ISCED-97: niedrig = ISCED 0–2; mittel = ISCED 3–4; hoch = ISCED 5–6. Modellbasierte Effektstärken (Cohen's d) der Gruppenvergleiche zu den durchschnittlichen Kompetenzwerten unter Kontrolle verschiedener Merkmale (u. a. Einkommen). „Ref." steht für Referenzgruppe und ist die Gruppe, mit der verglichen wird. Statistische Signifikanz liegt vor, wenn das 95 %-Konfidenzintervall (horizontale Linie) die Nulllinie (gestrichelte Linie) nicht schneidet.*

Lesebeispiel: Die naturwissenschaftliche Kompetenz von Jungen und Mädchen unterscheidet sich im Alter von 5 Jahren nicht (graue horizontale Linien stehen für nichtsignifikante Unterschiede). Im Verlauf zeigt sich zwar mit 7 Jahren ein signifikanter Unterschied zugunsten der Jungen (schwarze horizontale Linie), aber nicht mehr mit 9 Jahren.

Fallzahl: n = 2.262

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 1, Wellen 6 (2017), 8 (2019) und 10 (2021), doi:10.5157/NEPS:SC1:12.0.0, imputierte Daten

→ Tab. I2-3web

Im Kompetenzzuwachs punktuelle Unterschiede nach Geschlecht, keine Zuwächse nach Einwanderungsgeschichte und elterlichem Bildungsabschluss

prägungen naturwissenschaftlicher Kompetenzen auf, im Alter von 7 Jahren zeigt sich allerdings vorübergehend ein Vorsprung der Jungen (**Abb. I2-1**, **Tab. I2-1web**, **Tab. I2-2web**, **Tab. I2-3web**). In Bezug auf die elterliche Bildung zeigt sich, dass Kinder von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen zu allen Zeitpunkten über höhere Kompetenzen verfügen als Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Allerdings weisen beide Gruppen im Verlauf der Zeit vergleichbare Kompetenzzuwächse auf. Zwischen Kindern von Eltern mit mittlerer und niedriger Bildung besteht trotz des punktuellen Vorteils der ersteren Gruppe im Alter von 7 Jahren weder zu Beginn noch im Verlauf über alle Messzeitpunkte ein signifikanter Unterschied. Es gibt also keine klaren Hinweise darauf, dass die Leistungsschere zwischen diesen 3 Bildungsgruppen in dieser Altersgruppe aufgeht. Kinder mit Einwanderungsgeschichte haben zu allen Zeitpunkten niedrigere Kompetenzwerte als Kinder ohne Einwanderungsgeschichte, allerdings gibt es auch hier keine signifikanten Unterschiede im Wachstum über alle Messzeitpunkte hinweg.

Insgesamt machen die Befunde deutlich, dass bei Kindern im Alter von 5 bis 9 Jahren bereits Einflüsse der sozialen Herkunft[G] auf die naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung zu finden sind, teilweise mit deutlich ausgeprägten Unterschieden zugunsten von Kindern aus höher gebildeten Familien. Auch wenn bereits ein punktueller Geschlechterunterschied im Alter von 7 Jahren gefunden wurde, zeigte sich im Kindesalter kein systematisches Bild von Vorteilen von Jungen gegenüber Mädchen. Eine besondere Bedeutung bei der naturwissenschaftlichen Kompetenz kommt – wie in anderen Kompetenzbereichen auch – dem Bildungsabschluss der Eltern zu. Kinder aus Elternhäusern mit niedrigen Bildungsabschlüssen und mit Einwanderungsgeschichte schneiden fast durchgängig und in deutlichem Umfang schlechter ab als Kinder von Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen und jenen ohne Einwanderungsgeschichte (zu weiterführenden Befunden, s. a. Helbig et al., 2026).

Naturwissenschaftliche Kompetenzen vom Jugendalter bis ins junge Erwachsenenalter

In der Sekundarstufe I fächert sich der Lehrplan auf, verbunden mit einer vertieften Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten und komplexen Methoden. Jugendliche sollen lernen, naturwissenschaftliche Theorien zu verknüpfen, Experimente eigenständig zu planen und kritisch zu bewerten und Unsicherheiten in ihre Schlussfolgerungen einzubeziehen (Zimmerman, 2007). Diese Phase, die auch maßgeblich von Erfahrungen in Alltagskontexten und von Identitätsfindungsprozessen der Pubertät beeinflusst wird, ist auch prägend für die Differenzierung von Berufsinteressen, die oft mit einer Abwendung von naturwissenschaftlichen Fächern bei Mädchen verbunden ist, und damit für spätere Bildungs- und Berufsentscheidungen (**I1**).

Unterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen in der Jugend und im jungen Erwachsenenalter besonders nach Geschlecht und nach Bildung der Eltern

In dieser Entwicklungsphase bilden sich Geschlechterunterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen und Interessen heraus (Taasoobshirazi & Carr, 2008), die auch stark von Geschlechterrollen geprägt sind. Jungen zeigen häufig bessere Leistungen und ausgeprägtere Interessen im Bereich physikalischer Konzepte, Mädchen eher in biologischen Themen. Bemerkenswert ist dabei, dass die akademischen Selbstkonzepte von Mädchen im naturwissenschaftlichen Bereich, insbesondere in den Fächern Physik und Chemie, auch dann deutlich geringer ausgeprägt sind, wenn sie über gleiche Kompetenzen verfügen wie Jungen (Stanat et al., 2025). Zu den Unterschieden in naturwissenschaftlichen Kompetenzen nach verschiedenen Merkmalen des familialen Hintergrundes lässt sich berichten, dass Jugendliche mit Eltern, die ein höheres Einkommen oder eine höhere Bildung haben, ebenso höhere Kompetenzwerte erreichen (Betancur et al., 2018; Helbig et al., 2026). Außerdem entscheiden sich Jugendliche mit Eltern mit hohen Bildungsabschlüssen häufiger für naturwis-

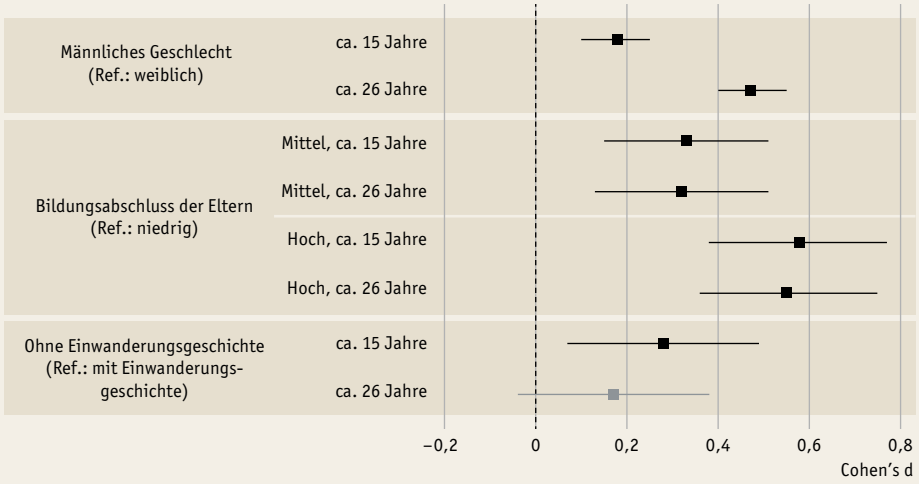
senschaftliche Vertiefungsbereiche und Studiengänge. Auch für Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte werden weiterhin geringere Kompetenzen berichtet, die sich je nach Dauer des Aufenthalts z.T. auch auf (noch) nicht hinreichende Sprachkompetenzen in der Verkehrssprache zurückführen lassen.

Die systematischen Unterschiede nach Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Einwanderungsgeschichte tragen dazu bei, dass sich Zugangschancen für bestimmte Gruppen zu naturwissenschaftlichen Berufen und Studiengängen verringern, was sich auch negativ auf gesellschaftliche Indikatoren der Wettbewerbsfähigkeit auswirken kann. Grundlage für die folgende Betrachtung der naturwissenschaftlichen Kompetenzentwicklung sind längsschnittliche NEPS-Daten zum Jugend- und jungen Erwachsenenalter (NEPS-Startkohorte 4). Die 1. Messung naturwissenschaftlicher Kompetenzen fand in der 9. Jahrgangsstufe statt (in einem Alter von ca. 15 Jahren), während die 2. Messung 11 Jahre später erfolgte (in einem Alter von ca. 26 Jahren). Deren Resultate sind vor dem Hintergrund einer deutlichen Heterogenität in Bezug auf schulische und berufliche Ausbildungswege und Lebensumstände zu interpretieren. Mithilfe eines gemischten Modells wurden analog zu den Auswertungen im Kindesalter insgesamt 2.390 Personen untersucht.

Im jungen Erwachsenenalter stärkerer Zuwachs naturwissenschaftlicher Kompetenzen bei männlichen Personen

Im Gegensatz zur Kindheit finden sich im Jugend- und jungen Erwachsenenalter systematische Geschlechterunterschiede sowohl im Niveau als auch im Zuwachs (**Abb. I2-2**, **Tab. I2-4web**, **Tab. I2-5web**, **Tab. I2-6web**). Männliche Personen haben zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe höhere naturwissenschaftliche Kompetenzen und zeigen auch einen stärkeren Zuwachs über den Zeitraum von 11 Jahren. Die Zuwächse in dieser Lebensphase gehen vermutlich mit entsprechenden Interessen sowie einer einschlägigen Berufs- und Studienwahl im naturwissenschaftlichen Bereich einher.

Abb. I2-2: Unterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen nach Geschlecht, Bildungsabschluss der Eltern und Einwanderungsgeschichte vom Jugendalter bis ins junge Erwachsenenalter*



* *Bildungsabschlüsse nach ISCED-97: niedrig = ISCED 0–2; mittel = ISCED 3–4; hoch = ISCED 5–6. Modellbasierte Effektstärken (Cohen's d) der Gruppenvergleiche zu den durchschnittlichen Kompetenzwerten unter Kontrolle verschiedener Merkmale (u. a. Einkommen). „Ref." steht für Referenzgruppe und ist die Gruppe, mit der verglichen wird. Statistische Signifikanz liegt vor, wenn das 95 %-Konfidenzintervall (horizontale Linie) die Nulllinie (gestrichelte Linie) nicht schneidet.*

Lesebeispiel: Die naturwissenschaftliche Kompetenz von Personen ohne Einwanderungsgeschichte liegt im Alter von ca. 15 Jahren signifikant über der von Personen mit Einwanderungsgeschichte (schwarze horizontale Linien stehen für statistisch signifikante Unterschiede). Mit ca. 26 Jahren bestehen in der naturwissenschaftlichen Kompetenz zwischen diesen Gruppen keine bedeutsamen Unterschiede mehr (graue Linien stehen für statistisch nichtsignifikante Unterschiede).

Fallzahl: n = 2.390

Quelle: LIfBi, NEPS, Startkohorte 4, Wellen 1 (2010/11) und 14 (2021/22), doi:10.5157/NEPS:SC4:15.0.0, imputierte Daten

→ Tab. I2-6web

Weiterführende Forschung zeigt auch, dass Mädchen und junge Frauen – unabhängig von ihrem Kompetenzniveau – noch immer eine geringere Motivation für mit MINT assoziierte Tätigkeiten und ein geringes Interesse an entsprechenden Berufsbildern haben (Jann & Hupka-Brunner, 2020; Lazarides & Lauermann, 2019; Oppermann et al., 2020), was sich ebenfalls ungünstig auf die Entwicklung der Kompetenzen von Mädchen und jungen Frauen in MINT-Bereichen auswirkt (Wang & Yu, 2023). Jugendliche mit Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss haben zu beiden Zeitpunkten niedrigere Kompetenzen, zeigen allerdings einen vergleichbaren Zuwachs. Die Schere der Kompetenzentwicklung öffnet sich also nicht. Ein anderes Bild besteht bei Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte. Sie haben zwar zu Beginn niedrigere Kompetenzen, allerdings nicht mehr mit Mitte 20, was auf kompensatorische Zuwächse (bspw. veränderte Lernumwelten, verbesserte Sprachfähigkeiten) in dieser Gruppe hinweisen könnte, die die Leistungsschere wieder schließen lassen.

Früh entstehende soziale Disparitäten, die über die Zeit bestehen bleiben

Vergleicht man die Befunde zur Entwicklung im Grundschulalter (**Abb. I2-1**) mit denen im Jugend- bis jungen Erwachsenenalter (**Abb. I2-2**), wird deutlich, dass sich im Laufe der Sekundarstufe I, d.h. bis zum Alter von ca. 15 Jahren, deutliche Geschlechterunterschiede entwickelt haben, die sich bis ins junge Erwachsenenalter sogar noch einmal erheblich verstärken. Die Leistungsunterschiede in Abhängigkeit vom Bildungshintergrund der Eltern hingegen finden sich in vergleichbarer Weise im Grundschulalter. Über die Zeit bleiben die Vorteile der Kinder/Jugendlichen mit Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen bestehen. Bezüglich der Einwanderungsgeschichte deutet sich am Ende der Sekundarstufe I bis zum Alter von ca. 26 Jahren eine leichte Tendenz zum Angleich der Kompetenzniveaus an. Inwiefern unterschiedliche Lernumwelten, Berufe und Förderbedingungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen für die Kompetenzentwicklung eine Rolle spielen, lässt sich hier nicht abbilden.

Lesekompetenz Erwachsener im Zeitvergleich

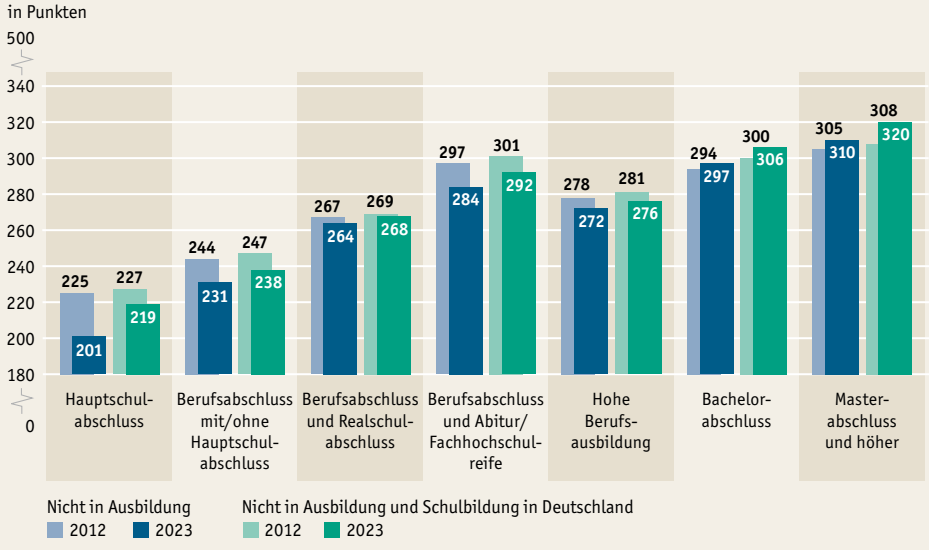
Lesekompetenz ist eine wichtige Voraussetzung dafür, im Erwachsenenalter selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, gleichzeitig auch Voraussetzung für den Erwerb von Wissen in anderen Bereichen. Die Daten der PIAAC D-Erhebung liefern bislang für die Jahre 2012 und 2023 neben grundlegenden Informationen zur alltagsmathematischen und zur Problemlösekompetenz auch solche zur Lesekompetenz der in Deutschland lebenden Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren (Rammstedt et al., 2024a, 2024b). Im Jahr 2024 waren 21 % der in Deutschland lebenden Bevölkerung 66 Jahre und älter (Statistisches Bundesamt, 2025f). Aufgrund des Alterszuschnitts in PIAAC (Personen im Alter von 16 bis 65 Jahre) lassen sich folglich nur Aussagen für einen Teil der Erwachsenenbevölkerung treffen.

Fehlende Daten über Kompetenzen von Erwachsenen ab 66 Jahren

Lesekompetenz in PIAAC umfasst das Erschließen, Verstehen, Bewerten und Reflektieren schriftlicher Texte (um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen) (Rouet et al., 2021). Auf einer Skala zur Messung der Lesekompetenz von 0 bis 500 Punkten verfügten Erwachsene[4] in Deutschland 2023 durchschnittlich über 270 Punkte und lagen damit auf dem gleichen durchschnittlichen Kompetenzniveau wie 2012 (Rammstedt et al., 2024b). Aufgeteilt in 5 Kompetenzstufen verfügten 2023 15 % der Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren über ein hohes Kompetenzniveau (Kompetenzstufen IV und V) (**Tab. I2-7web**). Jede:r 5. (20 %) wies jedoch eine nur geringe Lesekompetenz auf (höchstens Kompetenzstufe I). Diese Personen sind höchstens in der Lage, Informationen aus einfachen Texten zu identifizieren, wenn diese konkret benannt werden. Verglichen über einen Zeitraum von etwa 10 Jahren lebten in Deutschland 2023

4 *Alle hier berichteten PIAAC-Ergebnisse beziehen sich auf Erwachsene, deren Sprachkenntnisse für die PIAAC-Befragung ausreichend waren.*

Abb. I2-3: Lesekompetenz im Alter von 16 bis 65 Jahren nach Bildungsabschluss*



* *Dargestellt sind die Mittelwerte auf einer Skala von 0 bis 500 von Personen, die sich zum Befragungszeitpunkt nicht in Ausbildung befanden. Hohe Berufsausbildungsabschlüsse umfassen Meister:innen, Abschlüsse einer Technikerschule, einer Fachschule (z. B. für Erzieher:innen), einer Fachakademie, ein Diplom einer Berufsakademie oder einer dualen Hochschule.*

Quelle: Rammstedt et al., 2024b, S. 101, eigene Darstellung → ***Tab. I2-10web***

anteilig mehr Personen mit geringer Lesekompetenz als 2012 (17 %). Beunruhigend ist, dass der Anteil derjenigen mit sehr geringer Lesekompetenz (d.h. unterhalb der Kompetenzstufe I) zwischen den Jahren um 4 Prozentpunkte zugenommen hat (2012: 3 %, 2023: 7 %). Auch der Anteil der Personen mit hoher Lesekompetenz (mindestens Kompetenzstufe IV) ist zwischen 2012 und 2023 gestiegen. Demnach erreichten 2023 15 % mindestens die Kompetenzstufe IV, 2012 betraf dies 11 % der 16- bis 65-Jährigen. Da es sich um querschnittliche Vergleiche handelt, können Veränderungen in der Lesekompetenz über die Zeit möglicherweise auch auf die veränderte Bevölkerungszusammensetzung zwischen den Jahren 2012 und 2023 zurückzuführen sein (bspw. Zuwanderung von Personen im Erwachsenenalter, die ihre Abschlüsse im Ausland erworben haben, und von Personen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist).

Mehr Personen mit sehr geringer Lesekompetenz …

… aber auch mit hoher Lesekompetenz

Die erreichte Lesekompetenz hängt stark mit dem höchsten Bildungsabschluss zusammen. Die folgenden Befunde zur Lesekompetenz beziehen sich auf Personen, die sich zum Befragungszeitpunkt nicht (mehr) in Ausbildung befanden und ihre Schulzeit in Deutschland verbracht hatten. Personen mit Hauptschulabschluss erreichten 2023 219 Kompetenzpunkte, jene mit einem Master- oder höheren Abschluss erzielten dagegen 320 Punkte (**Abb. I2-3**, **Tab. I2-8web**). Diese Unterschiede nach Bildungsabschluss zeigen sich auch bei der Betrachtung der Kompetenzstufen. So fielen die Anteile von Personen auf niedrigen Kompetenzstufen mit steigendem Bildungsabschluss geringer aus (**Tab. I2-9web**).

Enger Zusammenhang zwischen höchstem Bildungsabschluss und Lesekompetenz

Im Vergleich zu 2012 verfügten Personen mit einem Master- oder höheren Bildungsabschluss 2023 über eine signifikant höhere Lesekompetenz (Jahr 2012: 308, Jahr 2023: 320 Punkte) (**Abb. I2-3**). Für die übrigen Bildungsabschlüsse zeigen sich im zeitlichen Trend keine weiteren signifikanten Unterschiede (**Tab. I2-10web**).

Im Zeitvergleich durchschnittlich höhere Lesekompetenz bei Masterabschluss oder höher

Obwohl die frühe Förderung der Lesekompetenz essenziell ist, lässt sich eine geringe Lesekompetenz auch noch im Erwachsenenalter steigern (vgl. **G1**; für eine Übersicht einschlägiger Forschungsbefunde vgl. Lechner, 2023), etwa durch Lesepraktiken (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, I2; Wicht et al., 2021). Maßnah-

men und (Alltags-)Praktiken zur Förderung der Lesekompetenz im Erwachsenenalter erscheinen insbesondere vor dem Hintergrund des großen Anteils der Erwachsenen mit (sehr) geringer Lesekompetenz zentral. Letztere Gruppe zu adressieren ist für Berufe, die in der Regel eine Berufsausbildung voraussetzen, von besonderer Bedeutung: Erwerbstätige in Engpassberufen weisen tendenziell häufiger u. a. eine geringe Lesekompetenz auf als Erwerbstätige, die nicht in einem Engpassberuf erwerbstätig sind (Bischof, 2026).

Angesichts des wachsenden Anteils älterer Menschen, der schrittweisen Ausweitung der Lebensarbeitszeit und insbesondere des vom Alter unabhängigen gleichberechtigten Zugangs zu Bildung und Teilhabe ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass PIAAC nur den Altersbereich bis 65 Jahre umfasst und damit – bezogen auf die Gesamtbevölkerung – Daten von mehr als jeder 5. in Deutschland lebenden Person fehlen.

Methodische Erläuterungen

Naturwissenschaftliche Kompetenzen
Der naturwissenschaftliche Kompetenztest im NEPS bildet sowohl inhaltsbezogenes (Fach-)Wissen als auch prozessbezogene, methodische Fähigkeiten ab (Hahn et al., 2013). Der Test enthält altersangemessene Aufgaben aus den Bereichen Biologie, Physik und Chemie, die sich an nationalen Bildungsstandards orientieren und auf die Kontexte Gesundheit, Umwelt und Technologie ausgerichtet sind. Die Aufgabenschwierigkeit ist an die individuelle Kompetenz der Teilnehmenden angepasst (Pohl & Carstensen, 2013). In der Startkohorte 1 müssen Kinder einfache Experimente interpretieren oder naturwissenschaftliche Alltagsphänomene beschreiben (z. B. die Verwandtschaft von Vogelarten einschätzen). Für Jugendliche (Startkohorte 4) umfasst der Test komplexe Aufgaben zum hypothesengeleiteten Denken (z. B. Flugbahnen von Objekten abschätzen).

Gemischte Modelle
Gemischte Modelle (engl.: mixed-effects model; hierarchisches Modell; Raudenbush & Bryk, 2002) eignen sich vor allem für Längsschnittdaten, weil sie sowohl die durchschnittliche Veränderung der Kompetenz in der gesamten Gruppe als auch die individuellen Unterschiede in diesen Veränderungen berücksichtigen (Fitzmaurice et al., 2011). Das Modell erfasst 2 Indikatoren für jede:n Teilnehmer:in: (I) das individuelle Startniveau der Kompetenz (Intercept) sowie (II) die individuelle Rate, mit der sich die Kompetenz im Zeitverlauf verändert (Slope). Bei der Auswertung der Startkohorte 1 wurden 3 Messzeitpunkte verwendet, womit ein kontinuierliches Wachstum modelliert wurde. Bei der Auswertung der Startkohorte 4 wurden 2 Messzeitpunkte verwendet, womit die Veränderung des Durchschnittswerts im Vergleich zum 1. Messzeitpunkt dargestellt wird.

Arbeitsmarktbezogene und monetäre Erträge

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als I3

Erwerbsbeteiligung und das damit erzielte Einkommen stellen wesentliche ökonomische Grundlagen für den gesellschaftlichen und individuellen Wohlstand dar. Zunächst wird die Erwerbsbeteiligung in Abhängigkeit von Bildungsabschlüssen[G] beschrieben, wobei angesichts der sukzessiv in Rente eintretenden geburtenstarken Jahrgänge und der damit verbundenen arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Maßnahmen besonders Rentner:innen in den Blick genommen werden. Es schließt sich die Frage an, inwieweit sich Bildungsabschlüsse finanziell auszahlen. Aufgrund dessen, dass sich **I2** auf naturwissenschaftliche Kompetenzen fokussiert und Kompetenzen in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) für den Erwerb eines entsprechenden Berufsabschlusses sowie die Fach- und Arbeitskräftegewinnung wichtig sind, werden besonders die Erwerbslosenquote und das Erwerbseinkommen im MINT-Bereich betrachtet. Dieser und der nachfolgende Indikator **I4** ergänzen die Befunde zu Erträgen der anderen Kapitel (vgl. **E5**, **F5**) um längerfristige, bildungsbereichsübergreifende und alle Altersgruppen betreffende Darstellungen von Bildungserträgen.

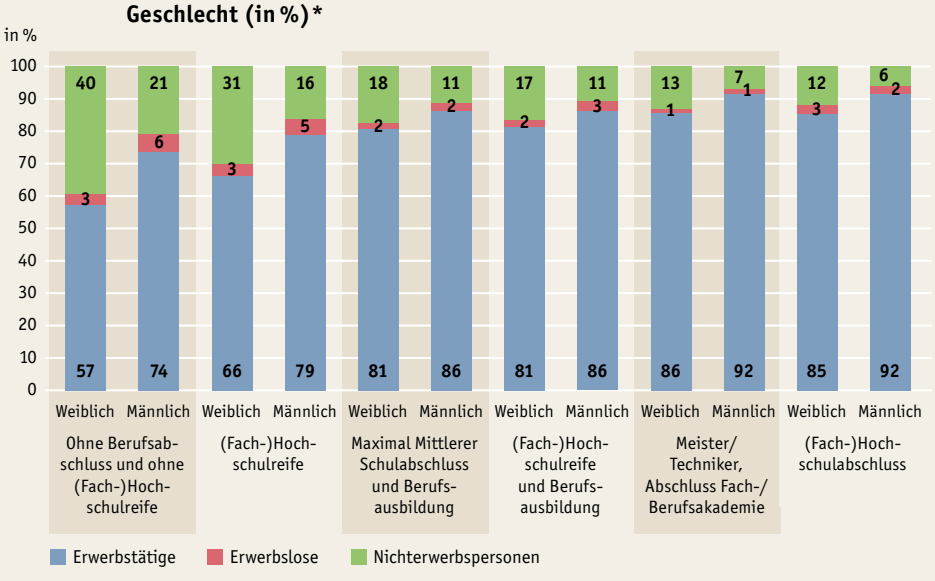
Erwerbsbeteiligung nach Bildungsabschluss

Höhere Erwerbsbeteiligung bei höherem Bildungsabschluss

Auch im Jahr 2024 sind 25- bis unter 65-Jährige mit höheren Bildungsabschlüssen häufiger erwerbstätig als jene mit niedrigeren Bildungsabschlüssen (**Tab. I3-1web**). 83 % der Personen mit maximal Mittlerem Schulabschluss und Berufsausbildung sind erwerbstätig. Sie beteiligen sich in einem ähnlichen Umfang am Arbeitsmarkt wie Personen mit Berufsausbildung, die als höchsten Schulabschluss eine (Fach-)Hochschulreife besitzen (84 %). Die größten Geschlechterdifferenzen in der Erwerbsbeteiligung bestehen weiterhin bei gering qualifizierten Personen[G], d. h. jenen ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife (**Abb. I3-1**). Bei Personen mit Einwanderungsgeschichte[G] sind es jene mit einem Meister:innen-/Techniker:innenabschluss

Größte Geschlechterdifferenzen bei gering qualifizierten Personen

Abb. I3-1: Anteil der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen der 25- bis unter 65-Jährigen im Jahr 2024 nach Bildungsabschluss und Geschlecht (in %)*



* *Erwerbsstatus (nach dem ILO-Konzept)[G]; Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.*
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2024[D], eigene Berechnungen → ***Tab. I3-1web***

oder einem Abschluss der Fach-/Berufsakademie, die mit 84 % die höchste Erwerbsbeteiligung aufweisen (zur Erwerbsbeteiligung von Zugewanderten vgl. **A3**; zu Bildungsabschlüssen der Bevölkerung vgl. **B5**).

Erwerbsbeteiligung von Rentner:innen

Vielfältige Lebenssituationen beeinflussen Zeitpunkt des Renteneintritts

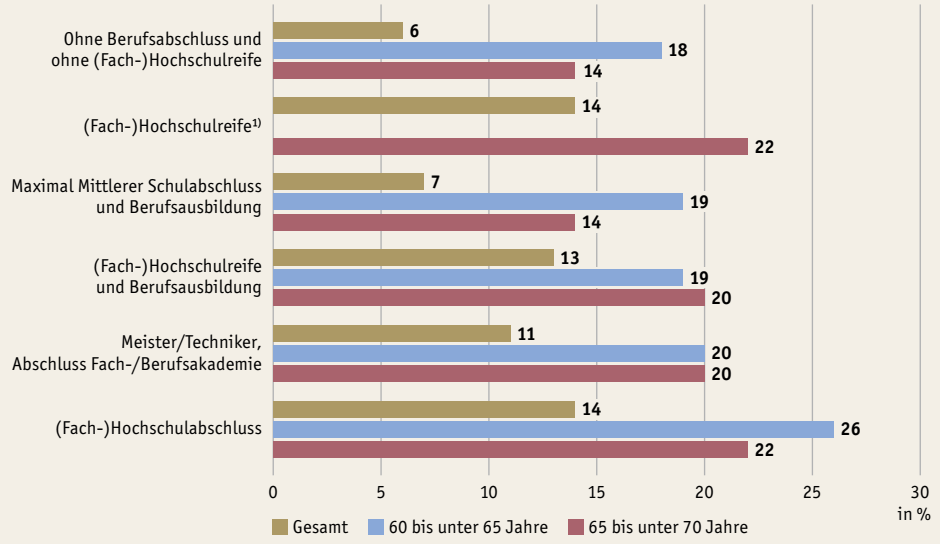
Die Erwerbsbeteiligung älterer Menschen hat zugenommen (vgl. **A3**). Das Renteneintrittsalter aus Altersgründen lag im Jahr 2024 durchschnittlich bei 64,7 Jahren (Deutsche Rentenversicherung Bund, 2025). Da für den (Wunsch-)Zeitpunkt des Renteneintritts u. a. gesetzliche Rentenregelungen (Deutsche Rentenversicherung Bund, 2025), der Gesundheitszustand und finanzielle und nichtmonetäre Motive bedeutsam sind (Hammermann & Schüler, 2024), ist die Betrachtung der Erwerbstätigkeit von Rentner:innen eine wichtige Informationsgrundlage für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und Reformen. Bedingt durch die Regelaltersgrenze bezogen 15 % der 60- bis unter 65-Jährigen im Jahr 2024 eine Altersrente, bei den ab 65-Jährigen waren es 91 % (**Tab. I3-2web**). Mit steigendem Alter sinkt die Erwerbsbeteiligung von Rentner:innen (60- bis unter 65-Jährige: 20 %, 65- bis unter 70-Jährige: 16 %). Zudem sind Rentner häufiger erwerbstätig als Rentnerinnen (in der Altersgruppe 65 bis unter 70 Jahren: 19 vs. 14 %) (**Tab. I3-3web**).

Rentner sind häufiger erwerbstätig als Rentnerinnen

Bei ab 60-jährigen Rentner:innen zeigt sich, dass jene mit höheren Bildungsabschlüssen tendenziell häufiger erwerbstätig sind, wobei es innerhalb der Altersgruppen und bei bestimmten Bildungsabschlüssen Unterschiede gibt (**Abb. I3-2**). Demnach wiesen die höchste Erwerbsbeteiligung 2024 jene mit (Fach-)Hochschulreife und jene mit einem (Fach-)Hochschulabschluss auf (ab 60-jährige Rentner:innen: jeweils 14 %; 65- bis unter 70-jährige Rentner:innen: jeweils 22 %). Bei Rentner:innen mit (Fach-)Hochschulreife ist die Erwerbsbeteiligung von Männern verglichen mit allen anderen Bildungsabschlüssen sowie im Unterschied zu Frauen auffällig hoch (ab 60-Jährige Rentner: 19 %, 65- bis unter 70-jährige Rentner: 32 %, **Tab. I3-3web**). Bei Rentner:innen markiert der Schulabschluss bei jenen mit Berufsausbildung – im Gegensatz zu den

Bildungsunterschiede in der Erwerbsbeteiligung bestehen auch nach dem Renteneintritt fort

Abb. I3-2: Anteil der erwerbstätigen Rentner:innen ab 60 Jahren im Jahr 2024 nach Bildungsabschluss (in %)*



* *Als Bezieher:innen einer Altersrente gelten Personen, die den Bezug einer gesetzlichen Rente aus Altersgründen angeben. Pensionen oder andere Rentenarten werden dabei nicht berücksichtigt.*

1) Keine Angabe für 60- bis unter 65-Jährige möglich, da der Zahlenwert nicht ausreichend sicher ist.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2024, eigene Berechnungen → ***Tab. I3-3web***

25- bis unter 65-Jährigen – einen Unterschied. Unter Rentner:innen mit Berufsausbildung sind jene mit maximal Mittlerem Schulabschluss seltener erwerbstätig (65- bis unter 70-Jährige: 14 %) als jene mit (Fach-)Hochschulreife (65- bis unter 70-Jährige: 20 %), was u.a. mit den unterschiedlichen Berufswahlmustern beider Gruppen zusammenhängen dürfte. Bei den 65- bis unter 70-jährigen Rentner:innen waren jeweils 14 % derjenigen ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife sowie jene mit maximal Mittleren Schulabschluss und Berufsausbildung am seltensten erwerbstätig und wiesen damit die niedrigste Erwerbsbeteiligung auf.

Unter Rentner:innen mit Berufsausbildung sind jene mit (Fach-) Hochschulreife häufiger erwerbstätig als jene mit niedrigerem Schulabschluss

Vor dem Hintergrund politischer Maßnahmen zur Abmilderung des Arbeitskräftemangels (bspw. Aktivrentengesetz) stellt sich die Frage nach dem Arbeitsumfang erwerbstätiger Rentner:innen. Der überwiegende Anteil der erwerbstätigen Rentner:innen ist in Teilzeit G beschäftigt (**Tab. I3-3web**). Erwerbstätige Rentner:innen mit maximal Mittlerem Schulabschluss und einer Berufsausbildung wiesen eine Teilzeitquote von 83 % auf, jene mit einem (Fach-)Hochschulabschluss von 72 %. Die Hälfte der erwerbstätigen Rentner:innen im Alter von 65 bis unter 75 Jahren ist geringfügig beschäftigt (Statistisches Bundesamt, 2025b).

Mehrheit der erwerbstätigen Rentner:innen in Teilzeit tätig mit Unterschieden nach Bildungsabschluss

Stundenlohn nach Bildungsabschluss und Arbeitszeitumfang

Im 4. Quartal 2024 verdienten 18- bis 65-jährige abhängig beschäftigte Erwerbstätige ohne Berufsausbildung und ohne Hochschulreife durchschnittlich 17,53 Euro brutto pro Stunde, jene mit Berufsausbildung oder Hochschulreife 23,69 Euro und jene mit einem akademischen Abschluss 30,45 Euro (Gartner et al., 2025b; **Tab. I3-4web**). Teilzeiterwerbstätige erhielten mit durchschnittlich 21,76 Euro einen niedrigeren Stundenlohn als Vollzeiterwerbstätige (26,51 Euro; Gartner et al., 2025b; **Tab. I3-4web**). Teilzeiterwerbstätige Personen verdienen folglich nicht nur aufgrund ihrer geringeren Stundenanzahl insgesamt weniger, sondern auch deshalb, weil ihre geleisteten Stunden durchschnittlich geringer entlohnt werden. Teilzeiterwerbstätigkeit wird überwiegend von Frauen geleistet, die häufiger als Männer in Berufen arbeiten, die geringer entlohnt werden (bspw. soziale Berufe; Busch, 2024; Statistisches Bundesamt, 2025i). Erwerbsverläufe mit längeren Phasen der Teilzeiterwerbstätigkeit bergen ein höheres Risiko der Altersarmut. Eine Kennzahl für dieses Risiko ist der Gender Pension Gap. Unter anderem bedingt durch Teilzeiterwerbstätigkeit, die bei Frauen häufig erst mit der Geburt von Kindern einsetzt, ist das durchschnittliche Renteneinkommen von Frauen geringer als das von Männern (Niessen-Ruenzi & Schneider, 2022).

Höchster Stundenlohn für Hochschulabsolvent:innen und Vollzeiterwerbstätige

Geringere Entlohnung von Teilzeitstunden

Erwerbsbeteiligung und Erwerbseinkommen im MINT-Bereich

Im Jahr 2024 lag die Erwerbslosenquote von 25- bis 64-jährigen Erwachsenen mit einem tertiären Abschluss im MINT-Bereich bei 2 % (OECD, 2025f). Mit 90 % war die Beschäftigungsquote entsprechend hoch, wobei innerhalb der MINT-Fächergruppe Absolvent:innen G im Bereich Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik die niedrigste Beschäftigungsquote aufwiesen (OECD, 2025f). Im Folgenden werden Einkommensunterschiede nach MINT-Fächergruppen in Abhängigkeit vom Anforderungsniveau G des ausgeübten MINT-Berufs sowie nach Geschlecht dargestellt.

Erwerbseinkommen bei einem tertiären Abschluss nach MINT-Fächergruppen

Im Jahr 2020 verdienten 25- bis 64-jährige ganzjährig Vollzeitbeschäftigte in der MINT-Fächergruppe akademischer Bildungsprogramme durchschnittlich 10 % mehr im Vergleich zu jenen aller Fächergruppen akademischer Bildungsprogramme (**Tab. I3-5web**). Die Unterschiede im Erwerbseinkommen zwischen den MINT-Fächern sind gering (OECD, 2025f). Unter den Personen mit einem Tertiärabschluss im MINT-Bereich erzielten Beschäftigte in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen im Ver-

Innerhalb der MINT-Fächergruppen höchster Verdienst im Fach Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen

gleich zu jenen in den Fächern Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik sowie Informations- und Kommunikationstechnologien die höchsten Erwerbseinkommen.

Stundenlohn ausgewählter MINT-Berufe

Auf Grundlage des spezifischen Berufsaggregats „MINT-Berufe" der Klassifikation der Berufe (KldB 2010, Bundesagentur für Arbeit, 2021) wird im Folgenden auf Basis der Verdiensterhebung D der Stundenlohn für ausgewählte MINT-Berufe dargestellt (Statistisches Bundesamt, 2025h, GENESIS Nr. 62361-0030). Da sich die MINT-Berufsgruppen in der Komplexität der Tätigkeiten unterscheiden, wird der Stundenlohn je nach Anforderungsniveau ausgewählter Berufe dargestellt. So wird ein Vergleich der Löhne innerhalb ähnlicher Berufsfelder, aber unterschiedlicher Tätigkeitsanforderungen (Anforderungsniveaus) möglich, die in der Regel unterschiedliche Bildungsabschlüsse voraussetzen.

Stundenlohn in MINT-Berufen steigt mit Komplexität der ausgeübten Tätigkeiten

Tendenziell wird mit steigendem Anforderungsniveau eines MINT-Berufs ein höherer Stundenlohn erzielt (**Tab. I3-6web**). Im Jahr 2024 verdienten bspw. Fachkräfte für Mechatronik durchschnittlich 22,98 Euro, Spezialist:innen im Bereich Mechatronik 27,88 Euro und jene mit hochkomplexen Tätigkeiten (Expert:innen) 33,70 Euro. Ähnliche Einkommensverhältnisse entsprechend dem Anforderungsniveau sind bei Erwerbstätigen zu finden, die im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich in der Chemie- und Pharmatechnik tätig sind. In diesem Bereich erzielten Erwerbstätige auf Helfer:innenniveau durchschnittlich 21,08 Euro, während jene auf Expert:innenniveau mit 42,94 Euro mehr als doppelt so viel verdienten.

Frauen verdienen im Durchschnitt weniger pro Stunde

Neben dem Anforderungsniveau unterscheiden sich die Einkommen in MINT-Berufen auch zwischen den Geschlechtern (**Tab. I3-6web**). So lag im Sinne des Gender Pay Gaps der Durchschnittslohn der Frauen bei den hier betrachteten Berufen unter dem der Männer. Auf Fachkraftniveau verdienten beispielsweise Mechatronikerinnen 19,22 Euro, während ihre männlichen Kollegen einen Durchschnittsstundenlohn von 23,33 Euro erhielten. Experten in der Chemie- und Pharmatechnik erzielten einen Stundenlohn in Höhe von 46,18 Euro, Expertinnen nur 34,08 Euro.

Nichtmonetäre Erträge

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als I4

Nichtmonetäre Erträge von Bildung beschreiben einen Nutzen von (Weiter-)Bildung, ohne dass sich dieser – anders als bei Erwerbsarbeit – finanziell lohnt (**I3**). Freiwilliges Engagement stellt ein wichtiges Tätigkeitsfeld dar, das persönliche (bspw. Sinnstiftung) und gesellschaftliche Erträge (etwa die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts) bietet. Einerseits trägt freiwilliges Engagement zur Entlastung der öffentlichen Daseinsfürsorge bei, beispielsweise in der freiwilligen Feuerwehr. Andererseits ermöglicht es u. a. soziale Begegnungen und das Verfolgen eigener Interessen und unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung. Menschen engagieren sich in Abhängigkeit von ihren Bildungsabschlüssen unterschiedlich, freiwilliges Engagement gilt daher u. a. als nichtmonetärer Ertrag von Bildung. Um die Beteiligung am freiwilligen Engagement zu gestalten, wird im Folgenden dargestellt, welche Gruppen sich mehr oder weniger häufig engagieren oder sich ein solches Engagement vorstellen können.

Gleichzeitig ist Gesundheit eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Vor diesem Hintergrund ist das Wissen darüber, welche Bildungsgruppen häufiger gesundheitliche Einschränkungen und Unterschiede im Gesundheitsverhalten zeigen, als Voraussetzung für eine adressatengerechtere Prävention und Förderung betroffener Bevölkerungsgruppen einzuschätzen und wird daher im Folgenden berichtet. Dabei handelt es sich wohlgemerkt um Zusammenhänge und nicht um Ursachenbeschreibungen. Aus den Befunden ist demnach nicht abzuleiten, ob bspw. ein hoher Bildungsabschluss zu besserer Gesundheit führt, ob umgekehrt eine gute Gesundheit zu einem höheren Bildungsabschluss beiträgt oder ob ein hoher Bildungsabschluss und eine gute Gesundheit gleichzeitig auftreten.

Freiwilliges Engagement

Im Jahr 2024 waren nach den Daten des Deutschen Freiwilligensurveys D 37 % der ab 14-Jährigen in Deutschland freiwillig engagiert[5], 2019 waren es 40 % (Fritzsche et al., 2025). Frauen (36 %) und Männer (37 %) engagierten sich in einem ähnlichen Umfang. Personen ohne Migrationshintergrund G (40 %) engagierten sich deutlich häufiger als Personen mit Migrationshintergrund (28 %). In Deutschland geborene Personen mit Migrationshintergrund[6] engagierten sich zu 36 % und damit fast genauso häufig wie die Gesamtbevölkerung. Jüngere waren etwas häufiger freiwillig engagiert als ältere Personen, wobei sich ein deutlicher Rückgang erst in der Altersgruppe 75 Jahre und älter zeigt. Während 40 % der 14- bis 29-Jährigen und 37 % der 65- bis 74-Jährigen einem freiwilligen Engagement nachgingen, engagierte sich etwas mehr als jede 5. ab 75-jährige Person (21 %) (vertiefende Befunde zum freiwilligen Engagement Jugendlicher und junger Erwachsener vgl. **D6**).

37 % der ab 14-Jährigen engagieren sich freiwillig

Differenziert nach schulischer Bildung zeigt sich, dass sich mit 48 % der größte Anteil freiwillig Engagierter bei Schüler:innen[7] findet (Fritzsche et al., 2025) (**Abb. I4-1**). Personen mit einer „hohen Schulbildung“ (Fritzsche et al., 2025) engagierten sich mit 46 % deutlich häufiger als Personen mit „niedriger Schulbildung“ (25 %). Personen mit „mittlerer Schulbildung“ waren 2024 zu 36 % engagiert. Obwohl sich Personen mit „niedriger Schulbildung“ insgesamt seltener engagierten, investierten sie im Falle

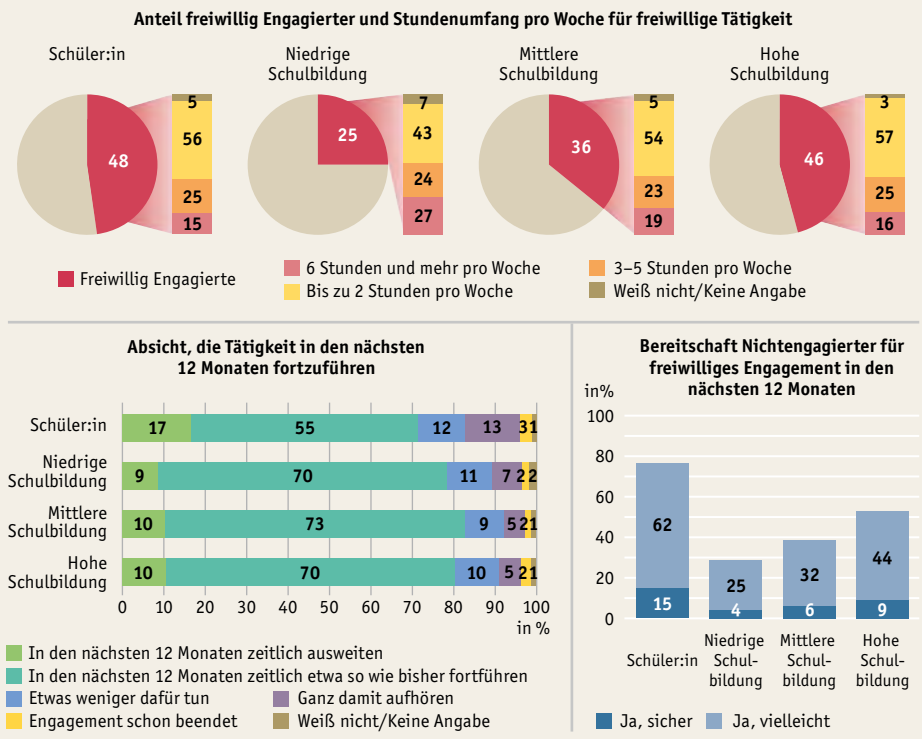
Schüler:innen fast doppelt so häufig freiwillig engagiert wie Personen mit „niedriger Schulbildung“

5 *Unter freiwilligem Engagement fasst der Deutsche Freiwilligensurvey eine Tätigkeit, „die freiwillig und gemeinschaftlich in der Freizeit außerhalb von Familie und Beruf ausgeübt wird, die nicht auf materiellen Gewinn abzielt und im öffentlichen Raum stattfindet“ (Fritzsche et al., 2025, S. 6).*

6 *In Deutschland geborene Personen mit Migrationshintergrund sind Personen, die in Deutschland geboren wurden und nicht die deutsche Staatsangehörigkeit G besitzen oder die in Deutschland geboren wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, bei denen jedoch mindestens ein Elternteil entweder nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder nicht in Deutschland geboren wurde.*

7 *Schüler:innen sind „Personen, die eine allgemeinbildende Schule besuchen“ (Fritzsche et al., 2025, S. 59).*

Abb. I4-1: Freiwilliges Engagement im Jahr 2024 nach Schulbildung* (in %)**



* *Niedrige Schulbildung = Schulabschlüsse bis einschließlich Volks- und Hauptschule, Schulabschluss nach der 8. Jahrgangsstufe in der DDR; mittlere Schulbildung = Schulabschluss gleichwertig mit der Mittleren Reife, d. h. Realschulabschluss, Abschluss nach der 10. Jahrgangsstufe in der DDR, Abschluss einer Pflichtschule im Ausland; hohe Schulbildung = (Fach-)Hochschulreife, Abschluss der erweiterten Oberschule in der DDR, weiterführende Schule im Ausland.*

** *Wohnbevölkerung in Deutschland ab einem Alter von 14 Jahren. Abweichungen von 100 % ergeben sich durch Rundungen.*

Quelle: Fritzsche et al., 2025, eigene Darstellung → ***Tab. I4-1web***

Engagierte mit „niedriger Schulbildung" wendeten die meiste Zeit auf

eines Engagements mehr Stunden als Personen mit höheren Schulabschlüssen: 27 % der engagierten Personen mit „niedriger Schulbildung" wendeten mindestens 6 Stunden für ihr freiwilliges Engagement auf, 24 % 3 bis 5 Stunden wöchentlich. Mindestens 6 Wochenstunden brachten hingegen nur 16 % der engagierten Personen mit „hoher Schulbildung" auf. Zudem widmen auch ältere freiwillig engagierte Personen ihrem Engagement im Vergleich zu jüngeren mehr Zeit.

Auch die Bereiche, in denen sich Freiwillige engagierten, unterscheiden sich nach erworbener Schulbildung (Fritzsche et al., 2025). Während sich Personen mit „mittlerer Schulbildung" im Vergleich zu allen anderen Schulabschlussgruppen[8] häufiger in den Bereichen Freizeit und Geselligkeit, Gesundheit, Unfall- und Rettungsdienst, Freiwillige Feuerwehr, Bevölkerungs- und Katastrophenschutz engagierten, waren Personen mit „hoher Schulbildung" im Vergleich bspw. häufiger in den Bereichen Sport und Bewegung, im sozialen Bereich oder in der Schule und im Kindergarten (z. B. in der Eltern-/Schüler:innenvertretung) freiwillig tätig. Personen mit „niedriger Schulbildung" waren verglichen mit den anderen Gruppen in keinem der erfassten Engagementbereiche am stärksten vertreten (**Tab. I4-1web**).

4 von 5 Personen, die sich freiwillig engagieren, konnten sich vorstellen, ihr Engagement auch in den nächsten 12 Monaten weiterhin wie bisher auszuüben oder den Zeitumfang sogar zu erhöhen (Fritzsche et al., 2025). Diese Absicht der Fortführung oder zeitlichen Ausweitung der Tätigkeit war bei Personen mit „mittlerer Schulbil-

8 *Vergleich ohne Gruppe der Schüler:innen.*

dung“ am höchsten (83 %; **Tab. I4-1web**). Von denjenigen, die (noch) nicht freiwillig engagiert waren, gaben 41 % an, sich in den nächsten 12 Monaten ein freiwilliges Engagement vorstellen zu können. Am häufigsten äußerten dies jene mit „hoher Schulbildung“ (53 %). Zeitliche (62 %) und gesundheitliche Gründe (32 %) nannten freiwillig Engagierte für die Absicht der zeitlichen Einschränkung oder Beendigung ihres Engagements als häufigste Gründe (Fritzsche et al., 2025). Von denjenigen in Ausbildung, Schule oder Studium befindlichen Engagierten, die ihr Engagement zeitlich einschränken oder beenden wollen, war für 80 % ihre Bildungsphase der Grund.

Höchste Bereitschaft für Engagement bei Nichtengagierten mit „hoher Schulbildung“

Wer sich ehrenamtlich engagiert, kann und möchte sich dabei u.a. auch weiterbilden, bspw. um eigene Interessen zu verfolgen, etwas Neues zu lernen (Kerres et al., 2024) oder um zu lernen, wie sich neue freiwillig Engagierte gewinnen lassen (Rosenkranz et al., 2024). Orte freiwilligen Engagements sind damit einerseits selbst Lern- und Bildungsorte. Andererseits können der Ausübung eines freiwilligen Engagements auch Lernaktivitäten vorausgehen, weil etwa bestimmte für das Engagement notwendige Fähigkeiten erst erlernt oder Zertifikate erworben werden müssen. Studien bestätigen den positiven Zusammenhang zwischen Weiterbildungen und freiwilligem Engagement (Rüber, 2020; Rüber et al., 2019). Die derzeitige Bundesregierung hat in ihrem Koalitionsvertrag mit dem „Zukunftspakt Ehrenamt“ (CDU, CSU & SPD, 2025) beschlossen, freiwilliges Engagement stärker zu fördern. Sie hat sich u.a. zum Ziel gesetzt, Vereine – die die am weitesten verbreitete Organisationsform darstellen (Fritzsche et al., 2025) – als Bildungsorte anzuerkennen, um damit die Förderung der Weiterbildung für Übungsleiter:innen und Trainer:innen zu ermöglichen. Zudem kann die Ausübung eines freiwilligen Engagements für bestimmte Bevölkerungsgruppen eine Schutzfunktion erfüllen. Eine Studie von Simonson et al. (2025) zeigt bspw., dass freiwilliges Engagement dazu beiträgt, das Gefühl der sozialen Ausgrenzung bei nichterwerbstätigen Personen zu verringern. Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen sind häufiger erwerbslos (**I3**) und zugleich seltener freiwillig engagiert. Hier liegt ein besonderes Potenzial in der Förderung freiwilligen Engagements – beispielsweise von Personen in Lebensphasen, in denen sie unfreiwillig nicht dazu in der Lage sind, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Freiwilliges Engagement kann den (temporären) Wegfall nichtmonetärer Erträge der Erwerbsarbeit wie der sozialen Integration und der Ausübung sinnstiftender Tätigkeiten ggf. zum Teil ausgleichen, wenngleich es die monetären Erträge der Erwerbstätigkeit nicht kompensieren kann.

Positiver Zusammenhang zwischen Engagement …

… und lebenslangem Lernen sowie …

… einem geringeren Gefühl der sozialen Ausgrenzung

Gesundheit und gesundheitsbezogenes Verhalten

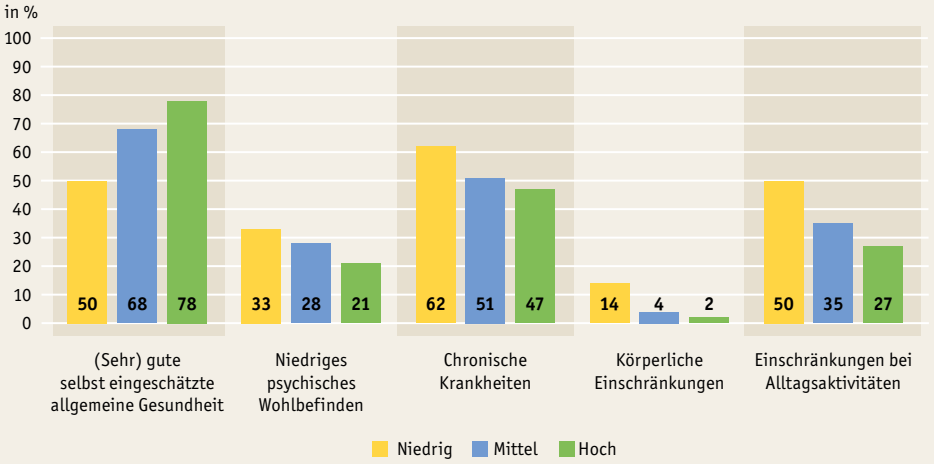
Im Folgenden werden ausgewählte Kennwerte zur Gesundheit und zum gesundheitsbezogenen Verhalten differenziert nach Bildungsabschluss dargestellt. Darüber hinaus werden, ebenfalls differenziert nach Bildungsabschluss, Unterschiede in der Inanspruchnahme ärztlicher Leistungen beschrieben.

Körperliche Gesundheit und Wohlbefinden

Von der volljährigen deutschsprachigen Wohnbevölkerung bewertete nach den Daten des RKI-Panels „Gesundheit in Deutschland“ (Robert Koch-Institut, 2025) im Jahr 2024 die Hälfte der Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss (maximal Erster Schulabschluss G [ehem. Hauptschulabschluss] mit/ohne Berufsausbildung) ihre allgemeine Gesundheit als gut oder sehr gut (50 %). Dieser Anteil lag deutlich unter dem der Personen mit einem mittleren Bildungsabschluss (Mittlerer Schulabschluss/[Fach-]Hochschulreife mit/ohne Berufsausbildung; 68 %) und jenen mit einem hohen Bildungsabschluss ([Fach-]Hochschulabschluss; 78 %) (**Abb. I4-2**). Chronische Krankheiten und körperliche Einschränkungen können den Alltag, die gesellschaftliche Teilhabe und das Wohlbefinden von Menschen stark beeinflussen. Von chronischen

Schlechtere Gesundheit bei Personen mit niedrigem Bildungsabschluss

Abb. I4-2: Körperliche Gesundheit und Wohlbefinden ab 18-Jähriger im Jahr 2024 nach Bildungsabschluss (in %)*



* *Bildungsabschluss nach CASMIN, niedrig = maximal Erster Schulabschluss und mit/ohne Berufsausbildung, mittel = Mittlerer Schulabschluss/(Fach-)Hochschulreife und mit/ohne Berufsausbildung, hoch = (Fach-)Hochschulabschluss.*

Quelle: Robert Koch-Institut, 2025, eigene Darstellung → ***Tab. I4-2web***

Krankheiten waren Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss deutlich häufiger betroffen als Personen mit mittlerem oder hohem Bildungsabschluss (62 vs. 51 vs. 47 %). Ähnlich deutlich fiel dieser bildungsbezogene Unterschied bei körperlichen und gesundheitsbezogenen Einschränkungen bei der Ausübung von Tätigkeiten des alltäglichen Lebens und bei ärztlich diagnostiziertem Diabetes mellitus aus.

Geringes Wohlbefinden häufiger bei niedriger Bildung

Auch das psychische Wohlbefinden unterscheidet sich nach dem erworbenen Bildungsabschluss. Auffällig ist, dass ein niedriges psychisches Wohlbefinden in der niedrigen Bildungsgruppe deutlich häufiger vorkommt (33 %) als in der mittleren (28 %) und insbesondere im Vergleich zu Personen mit einem hohen Bildungsabschluss (21 %) (**Abb. I4-2**).

Gesundheitsbezogenes Verhalten und Inanspruchnahme ärztlicher Leistungen

Gesundheitsförderndes und -schädliches Verhalten sowie die Angebote und Nutzung ärztlicher Leistungen (bspw. Arztbesuche) können sowohl die körperliche als auch das psychische Wohlbefinden beeinflussen oder stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang.

Obst- und Gemüseverzehr gilt als gesundheitsfördernd. Bezogen auf das Jahr 2019 war der Anteil der Personen, die täglich Obst und Gemüse verzehrten, unter den Personen mit hoher Bildung (43 %) höher als unter Personen mit niedriger (30 %) oder mittlerer Bildung (35 %). Auch hinsichtlich körperlicher Aktivitäten waren Personen mit mittleren und hohen Bildungsabschlüssen aktiver als Personen mit niedrigem Bildungsabschluss (**Tab. I4-3web**). Häufiges Sitzen zählt zum gesundheitsschädlichen Verhalten. Tätigkeiten im Sitzen führten Personen mit einem hohen Bildungsabschluss (31 %) im Gegensatz zu Personen mit mittlerem (20 %) und niedrigem Bildungsabschluss (12 %) häufiger aus. Hinsichtlich des Alkoholkonsums zeigt sich, dass der Anteil an Personen mit einem risikobehafteten Alkoholkonsum[M], der mit einem moderaten oder hohen Risiko gesundheitlicher Folgeschäden einhergeht (das entspricht 3 oder mehr alkoholischen Getränken pro Woche), bei Personen mit einem hohen Bildungsabschluss (mit Hochschulabschluss) im Vergleich zu Personen mit einem niedrigen oder mittleren Bildungsabschluss zum Teil deutlich höher ist (Richter et al., 2025). Dies betrifft über die Hälfte der Männer und fast ein Drittel der Frauen in dieser Bildungsgruppe. Beim Rauchverhalten zeigte sich 2019 hingegen ein

Geringere körperliche Aktivität bei niedriger Bildung

Gesundheitlich bedenklicher Alkoholkonsum am häufigsten bei hoher Bildung

anderes Bild. Personen mit niedrigem (31 %) und mittlerem Bildungsabschluss (32 %) rauchten Tabakprodukte im Vergleich zu jenen mit einem hohen Bildungsabschluss (17 %) häufiger (**Tab. I4-3web**).

Während bei der Inanspruchnahme allgemeinärztlicher Leistungen keine bildungsbezogenen Unterschiede existierten, zeigten sich diese für das Jahr 2023 jedoch bei der Inanspruchnahme fachärztlicher Leistungen (**Tab. I4-3web**). Personen mit einem hohen Bildungsabschluss nutzten fachärztliche Leistungen häufiger (70 %) als Personen mit niedriger Bildung (65 %). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Inanspruchnahme fachärztlicher Leistungen bspw. nach der Art der Krankenversicherung (gesetzliche gegenüber privater Krankenversicherung) und weiteren Faktoren variieren kann.

Höhere Gesundheitskompetenz bei Personen mit höherer Bildung

Höhere Bildungsabschlüsse sind darüber hinaus mit einer stärkeren Nutzung von Onlinediensten zur gesundheitsbezogenen Informationssuche (Bertelsmann Stiftung, 2025) sowie mit einer höheren Gesundheitskompetenz[9] verbunden. Letzteres betrifft sowohl die Gesundheitskompetenz im Allgemeinen (Schaeffer et al., 2021) als auch die digitale Gesundheitskompetenz im Spezifischen. Demnach besitzen Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen geringere Fähigkeiten, gesundheitsbezogene Informationen aus digitalen Informationsquellen zu verstehen und zu nutzen (Dratva et al., 2024). Schaeffer et al. (2021) zeigen in einem Vergleich der Gesundheitskompetenz vor und während der Corona-Pandemie jedoch auch, dass sich Gesundheitskompetenz in einem relativ kurzen Zeitraum aufbauen lässt, was insbesondere Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen zugutekommen kann. Die Lesekompetenz (**I2**) ist dabei als eine wichtige Voraussetzung für den selbst gesteuerten Erwerb (digitaler) Gesundheitskompetenz anzusehen (vgl. auch Schaeffer et al., 2021).

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich vor allem bei Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss mehrere ungünstige Faktoren und damit Gesundheitsrisiken kumulieren. Diese Gruppe ist nicht nur häufiger von gesundheitlichen Einschränkungen betroffen, sondern verfügt auch über eine geringere Gesundheitskompetenz. Zur Verringerung von Ungleichheiten sind verschiedene Politikfelder einzubeziehen. Die Aufklärung und Weiterbildung von Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen und geringer Lesekompetenz ist – neben bspw. dem Abbau struktureller und regionaler Zugangshürden, dem Abbau staatlicher Subventionen für ungesunde Lebensmittel, zivilgesellschaftlicher Unterstützung und der Gestaltung gesundheitsfördernder Rahmenbedingungen (bspw. im Beruf) – eine relevante Stellschraube zur Prävention von gesundheitsbezogenen Einschränkungen und der Entwicklung von Gesundheitskompetenz und darüber letztlich der gesellschaftlichen Teilhabe. Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Wirkung von Bildung auf Gesundheit und gesundheitsbezogenes Verhalten nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit Lebenslagen und -phasen zu sehen ist (vgl. u.a. Kroh & Prechsl, 2023, Sperlich et al., 2025). Die Teilnahme an (Weiter-)Bildungsaktivitäten stellt dennoch einen wichtigen Baustein für die Verringerung bildungsbezogener Ungleichheiten dar.

Methodische Erläuterungen

Risikobehafteter Alkoholkonsum
Ein moderates oder hohes Risiko gesundheitlicher Folgeschäden durch Alkoholkonsum liegt nach Richter et al. (2025) vor, wenn wöchentlich 3 oder mehr alkoholische Getränke konsumiert werden. Dabei entspricht einem Standardgetränk bspw. eine 330-ml-Flasche Bier, ein 125-ml-Glas Wein oder ein 40-ml-Glas Schnaps (Richter et al., 2025).

9 *Nach Schaeffer et al. (2021, S. 1) wird unter Gesundheitskompetenz verstanden, „[…] in der Lage zu sein, gesundheitsrelevante Informationen erschließen, verstehen, beurteilen und konstruktiv zur Entscheidungsfindung bei Gesundheitsfragen nutzen zu können. Dies schließt ausreichende literale und alphanumerische Fähigkeiten ein […].“*

Perspektiven

Die Längsschnittbefunde verdeutlichen, dass nicht primär Einzelereignisse, sondern deren Kumulation und Wege nach Verlassen des Schul- oder Bildungssystems (**I1**) für die Bewertung von Bildungsoutcomes, individuellen Wünschen und Erträgen (**I3** und **I4**) bedeutsam sind. Gleichzeitig unterscheiden sich Verläufe auch in Abhängigkeit von den Möglichkeiten, die mit bestimmten Abschlüssen verbunden sind. Das Kapitel beschreibt diese, die längsschnittliche Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Altersgruppen (**I2**) und übergreifende Bildungserträge (**I3** und **I4**).

Menschen mit geringen Formalqualifikationen – die oft auch mit geringer Lesekompetenz einhergehen (**I2**) – sind in vielen Lebensbereichen benachteiligt oder schlechter gestellt: Sie sind seltener erwerbstätig, erzielen ein geringeres Einkommen (**I3**) und haben häufiger gesundheitliche Einschränkungen (**I4**). Angesichts der wachsenden Anzahl von Personen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen oder auch nach Jahren gering qualifiziert bleiben (**I1**), sind für diese Gruppen kumulative Nachteile über den gesamten Lebensverlauf zu erwarten. Ihre Lebensbedingungen und Erfahrungen unterscheiden sich damit zum Teil deutlich von höher qualifizierten Personen.

Gleichzeitig zeigt sich, dass der zunächst erreichte Schulabschluss den weiteren Bildungsweg nicht klar festlegt (**I1**). Berufswünsche von Schulabgänger:innen mit zunächst Mittlerem Schulabschluss oder mit (Fach-)Hochschulreife gestalten die nachfolgenden Bildungs- und Lebenswege mit. Infolgedessen geht es auch darum, Berufswünsche in adäquate (Aus-)Bildungswege zu übersetzen – sei es, Absolvent:innen mit Mittlerem Schulabschluss den Weg zur (Fach-)Hochschulreife zu ermöglichen oder jene mit (Fach-)Hochschulreife bei der Berufsausbildung zu unterstützen.

Die Entwicklung von naturwissenschaftlichen Kompetenzen zeigt, dass die schon zu Beginn der Grundschule bestehenden Unterschiede zwischen sozialen Gruppen weder im Laufe der Grundschulzeit noch in der Sekundarstufe I abgebaut werden (**I2**). Die gleichbleibenden Unterschiede nach elterlicher Bildung verdeutlichen aber auch, dass sich die Leistungsschere nicht weiter öffnet. Schule gelingt es zwar nicht, diese Unterschiede zu reduzieren, aber die Disparitäten spitzen sich auch nicht weiter zu. Geschlechterunterschiede hingegen nehmen bis zum Alter von Mitte 20 deutlich zu: Die Leistungsschere in Abhängigkeit vom Geschlecht öffnet sich ab der Sekundarstufe I. Diese Entwicklung muss auch vor dem Hintergrund der bei Mädchen und jungen Frauen noch immer geringeren Motivation für MINT-assoziierte Tätigkeiten und Berufe gesehen werden, die ihre Entwicklung der Interessen und Kompetenzen in MINT-Bereichen nachteilig beeinflusst. Um insbesondere die Potenziale von Frauen im naturwissenschaftlichen Bereich zu erschließen, sind die frühe Förderung sowie die motivationale und identitätsbezogene Entwicklung in der Sekundarstufe I zentrale Ansatzpunkte.

Die Befunde des Kapitels liefern Orientierungswissen für bildungs-, gesundheits-, sozial- und arbeitsmarktpolitisches Handeln. Sie zeigen, an welchen Stellen im Bildungs- und Gesellschaftssystem Ge- oder Misslingen und (Un-)Gleichheiten auftreten und welche Zusammenhänge zwischen Bildungsinvestitionen und Erwerbs-, Bildungsbeteiligung, freiwilligem Engagement sowie Gesundheitsverhalten existieren. Zugleich werden Fragen und Handlungsbedarfe sichtbar – etwa, wann und für wen weniger geradlinige Lebensverläufe als Bestandteil gelingender Lebensführung gelten können und für wen und an welchen Stellen die jeweiligen Entscheidungsprozesse Unterstützungsangebote und -strukturen benötigen. Zentral ist hierbei auch die Frage, ob Maßnahmen und Strukturen, insbesondere für benachteiligte Personen oder jene mit geringen Kompetenzen, die intendierten kompensatorischen Effekte erzielen.

Die beschriebenen vielfältigen Lebenswege sind auch Ausdruck unserer pluralen und demokratischen Gesellschaft. Gleichzeitig wird hieran die Bedeutung der Koordination unterschiedlicher Akteur:innen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten an den Übergängen im Bildungs- und Erwerbsverlauf deutlich. Eine ressort- und bildungsbereichsübergreifende Verständigung über steuerungspolitische Zuständigkeiten, bei der parallel verlaufende wie auch vor- und nachgelagerte Lebenswege systematisch mitgedacht werden, ist dringend angeraten. Das gilt in besonderem Maße für Biografien benachteiligter Gruppen. Zukünftig ist der Einfluss von KI verstärkt zu beachten, da sie die Anforderungen und Bedarfe auf dem Arbeitsmarkt und im Kompetenzerwerb verändert. Neben der Sicherung von Wohlstand und sozialem Zusammenhalt ist die Befähigung zu einer selbstbestimmten, gelingenden und chancengerechten Lebensführung weiterhin ein zentrales Ziel von Bildung.

Im Überblick

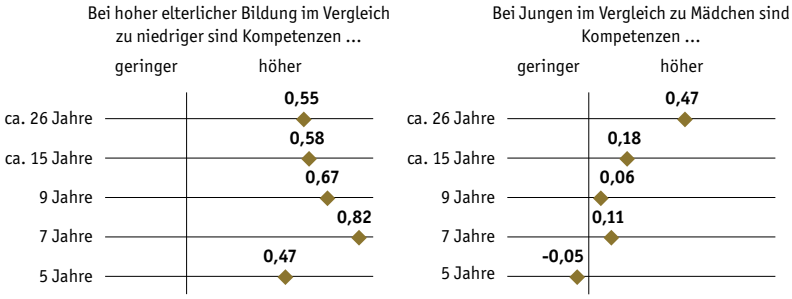
Eher typische Bildungs- und Erwerbsverläufe bei Mittlerem Schulabschluss und höhere Vielfalt bei (Fach-)Hochschulreife (I1)

Ausgewählte Typen von Bildungs- und Erwerbsverläufen in den 7 Jahren nach erstmaligem Verlassen der Schule von jenen, die 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten nach Schulabschluss (in %)



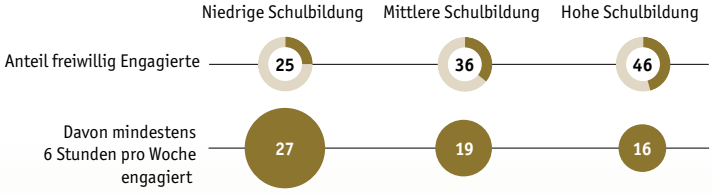
Ausgeprägte und eher stabile Unterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen nach elterlicher Bildung – zunehmende Unterschiede nach Geschlecht (I2)

Unterschiede in den durchschnittlichen Kompetenzen ab einem Alter von 5 Jahren (in Effektstärken)



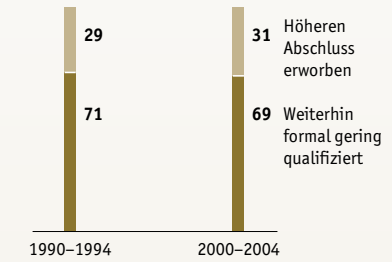
Freiwilliges Engagement ist bei höherer Schulbildung häufiger, bei Engagierten mit niedriger Schulbildung jedoch zeitintensiver (I4)

Freiwillig Engagierte und Anteil freiwillig Engagierter, die mindestens 6 Stunden pro Woche aufwendeten 2024 (in %)



Jeweils knapp ein Drittel der formal gering Qualifizierten erwirbt im Kohortenvergleich einen höheren Abschluss (I1)

Formales Qualifikationsniveau 6 Jahre nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems (in %)



Bildungssystem ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife erstmalig verlassen zwischen …

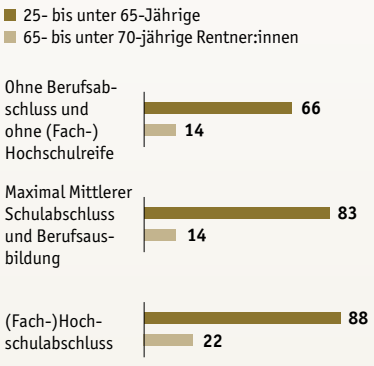
… 1990 und 1994 **10 %**

… 2000 und 2004 **16 %**

anfänglich formal gering qualifiziert

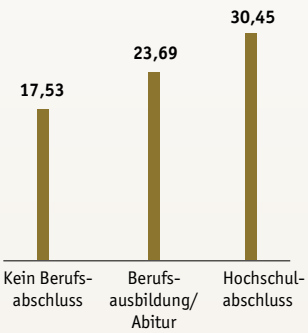
Bildungsbezogene Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung zeigen sich auch über den Renteneintritt hinaus (I3)

Erwerbsbeteiligung 2024 (in %)



Höhere Bildungsabschlüsse werden auf dem Arbeitsmarkt höher entlohnt (I3)

Durchschnittlicher Brutto-Stundenlohn abhängig Beschäftigter im 4. Quartal 2024 (in Euro)



Literaturverzeichnis

Afflerbach, L. K., Fendrich, S., Froncek, B., Röhm, I., & Tabel, A. (2024). Eingliederungshilfen (SGB VIII/SGB IX). In Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel* (S. 115–144). Budrich.

Albers, T., & Bostancı, S. (2025). *Stellungnahme zur geplanten Einführung eines flächendeckenden Sprachscreenings für Vierjährige und der Diskussion um Vorschulklassen.* Universität Paderborn.

Alesi, B., Neumeyer, S., & Flöther, C. (2015). *Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011.* INCHER Kassel.

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., & Wößmann, L. (2024). *Bildung und sozialer Zusammenhalt: Gutachten des Aktionsrats Bildung.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998709

Anders, Y., & Oppermann, E. (2024). Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderband 27,* 551–577.

Anders, Y., Wolf, K., & Enß, C. (2022). *Bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung in der Kindertagesbetreuung*. Expertise im Auftrag des BMFSFJ.

Anger, C., Betz, J., & Plünnecke, A. (2025a). *MINT-Herbstreport 2025: MINT-Zuwanderung über die Hochschulen.* Gutachten für BDA, Gesamtmetall und MINT Zukunft schaffen. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.

Anger, S., Bassetto, J., & Sandner, M. (2024). Lifting Barriers to Skill Transferability: Immigrant Integration through Occupational Recognition. *IZA Discussion Papers 17444.* Institute of Labor Economics (IZA).

Anger, S., Dietrich, H., Fitzenberger, B., Heusler, A., Roth, D., Schels, B., & Wicht, L. (2025b). *Was kommt nach der Schule? Ein Drittel der Jugendlichen erwägt mehrere Bildungswege.* IAB-Forum. https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20251112.01

Annemann, C., Menge, C., & Gerick, J. (2025). Teachers' Participation in Digitalization-Related Professional Development: An International Comparison. *Education Sciences, 15*(4), 486. https://doi.org/10.3390/educsci15040486

Annen, S., & Maier, T. (2022). *Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf: Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?* Verlag Barbara Budrich.

Arbeitsgruppe Frühe Bildung (2024). *Gutes Aufwachsen und Chancengerechtigkeit für alle Kinder in Deutschland. Kompendium für hohe Qualität in der frühen Bildung.*

Arnoldt, B., Furthmüller, P., Kielblock, S., & Gaiser, J. M. (2018). Aktuelle Entwicklungen der ganztagsschulischen Angebote in Deutschland. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 249–266). Springer VS.

Artmann, E. (2026). *Umschulungsbereitschaft von Geringqualifizierten und finanzielle Anreize.* IAB-Forschungsbericht, 1/2026. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Asberger, J., Thomm, E., & Bauer, J. (2020). Empirische Arbeit: Zur Erfassung fragwürdiger Überzeugungen zu Bildungsthemen: Entwicklung und erste Überprüfung des Questionable Beliefs in Education-Inventars (QUEBEC). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *67*(3). https://doi.org/10.2378/peu2019.art25d

Attig, M., & Weinert, S. (2025). *Wie frühe Eltern-Kind-Interaktionen die Entwicklung von Kindern beeinflussen.* https://doi.org/10.5157/NEPS:FK02:1.0

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen.* wbv. https://doi.org/10.3278/6001820dw

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820fw

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* wbv. https://doi.org/10.3278/6001820gw

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. https://doi.org/10.3278/6001820iw

Autor:innengruppe Fachkräftebarometer (2025). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).* wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763979578. Zugriff: 04.05.2026.

Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.) (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bertelsmann Verlag.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2025a). *Fachkräfteengpassanalyse 2024*. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2025b). *Grundlagen: Definitionen – Glossar der Statistik der BA. Statistik der Bundesagentur für Arbeit.* https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Definitionen/Glossare/Generische-Publikationen/Gesamtglossar.pdf?__blob=publicationFile&v=52. Zugriff: 30.04.2026.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2025c). *Kurzinfo: Der Arbeitsmarkt im Jahr 2025.*

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2021). *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen.* https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010-Fassung2020/Printausgabe-KldB-2010-Fassung2020/Generische-Publikationen/KldB2010-PDF-Version-Band1-Fassung2020.pdf?__blob=publicationFile&v=24

BA – Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2026). *Arbeitsmarkt Kinderbetreuung und -erziehung.* Berichte: Arbeitsmarkt kompakt.

BA – Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (2025d). *Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt (Online-Bericht) – Akademiker/-innen.* https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/AkademikerInnen/Generische-Publikationen/Gesamt-PDF-AkademikerInnen.pdf?__blob=publicationFile&v=11. Zugriff: 04.05.2026.

Baas, M., Eulenberger, J., Geier, B., Kohlrausch, B., Lex, T., & Richter, M. (2012). „Kleben bleiben?" – Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine gemeinsame Analyse von „Praxisklassen" in Bayern und „Berufsstarterklassen" in Niedersachsen. *Sozialer Fortschritt 61*(10), 247–257.

Bach, M. (2023). Heterogeneous responses to school track choice: Evidence from the repeal of binding track recommendations. *Economics of Education Review, 95*, Artikel 102412.

Bachsleitner, A., Lämmchen, R., & Maaz, K. (Hrsg.). (2022). *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Waxmann.

Bachsleitner, A., Neumann, M., Becker, M., & Maaz, K. (2020). Soziale Ungleichheit bei den Übergängen ins Studium und in die Promotion. Eine kumulative Betrachtung von sozialen Herkunftseffekten im nachschulischen Bildungsverlauf. *Soziale Welt, 71*, 308–340.

Bader, S., & Scholz, A. (2025). De facto-Kategorisierung und Ungleichheit bei der Kita-Platzvergabe in Deutschland: Der Rechtsanspruch auf Frühe Bildung und seine Realität. *Zeitschrift für Sozialreform, 71*(1), 37–62.

Baderschneider, A., Boockmann, B., Caliendo, M., Hecker, K., Krause-Pilatus, A., Kugler, P., … & Theimert, H. (2025). *Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG: Abschlussbericht Option*. Forschungsbericht 660. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Baier, T., & Lyngstad, T. H. (2024). Social Background Effects on Educational Outcomes – New Insights from Modern Genetic Science. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 76*(3), 525–545.

Baisch, B., Müller, D., Zollner, C., Castiglioni, L., & Boll, C. (2023). *Barrieren der Inanspruchnahme monetärer Leistungen für Familien: Abschlussbericht.* Deutsches Jugendinstitut. https://doi.org/10.36189/DJI202305

Balaban-Feldens, E., Buchmann, J., Böwing-Schmalenbrock, M., & Romefort, J. (2026). HF-03 Gewinnung und Sicherung qualifizierter Fachkräfte. In S. Fackler, M. Böwing-Schmalenbrock, C. Bopp, F. L. Classe, C. Meiner-Teubner, B. Kalicki & S. Kuger (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht V. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 104–137). wbv Publikation.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2025). *Minas – Atlas über Migration, Integration und Asyl* (14. Ausgabe).

Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J., & Puderbach, R. (2020). Lehrerbildung in Deutschland neu denken? *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 68*(2), 183–207. https://doi.org/10.5771/0034-1312-2020-2-183

Barlovic, I., Renk, H., Schaffer, F., Ullrich, D., & Wieland, C. (2025). *Ausbildungsperspektiven 2025: Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen*. Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2025042

Barschkett, M., Gambaro, L., Schäper, C., Spieß, K., & Ziege, E. (2022). *Oma und Opa gefragt? Veränderungen in der Enkelbetreuung – Wohlbefinden von Eltern – Wohlergehen von Kindern.* BiB. Bevölkerungsstudien 1/2022.

Barschkett, M., Spiess, C. K., & Ziege, E. (2025). The generational gift: The effects of grandparental care on the next generations' health and well-being. *Health Economics, 35*(3), 522–547. https://doi.org/10.1002/hec.70054. Zugriff: 04.05.2026.

Bauch, J., Rodney-Wolf, K., & Schmitz, J. (2024, 13. Dezember). *Monitor Bildung und Psychische Gesundheit: Psychosoziale Versorgungsstrukturen für Kinder und Jugendliche, schulische Belastungsfaktoren und Versorgungsbarrieren. Einblick in erste Ergebnisse aus den Erhebungswellen 2024.* Universität Leipzig; Robert Bosch Stiftung.

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7_4

Bayerischer Landtag (2025). *Schriftliche Anfrage Tablets an Schulen künftig erst ab der 8. Klasse.* Drucksache 19/7275. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP19/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/19_0007275.pdf. Zugriff: 23.04.2026.

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (2024). *Die Mini-Kita – Aktuelle Informationen und Wissenswertes zur Modellphase*. https://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/mini-kita/#sec3. Zugriff: 01.09.2025.

BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2023). *Kinder in Bedarfsgemeinschaften (Deutschlandatlas)*. https://www.deutschlandatlas.bund.de/DE/Karten/Wie-wir-lernen/181-Kinder-Bedarfsgemeinschaften.html#_tlml54le8. Zugriff: 04.05.2026.

BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2025). *Wohnungsmieten.* https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/fachbeitraege/wohnen-immobilien/mieten-preise/mieten/wohnungsmieten.html

Becker, C., Leopold, E., & Witthuhn, N. (2025). *Transferstudie zum betrieblichen Weiterbildungsmentoring (WBM).* Version 1.0. https://res.bibb.de/vet-repository_783544. Zugriff: 28.01.2026.

Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 89–150). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4

Becker, R. (2024). Bildungsverläufe und Bildungsübergänge geflüchteter Jugendlicher in Deutschland. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, *53*(2), 14–18. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19545. Zugriff: 21.05.2026.

Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 3–53). Springer VS.

Beckmann, J., Wicht, A., & Siembab, M. (2023). Career compromises and dropout from vocational education and training in Germany. *Social Forces, 102*, 658–680. https://doi.org/10.1093/sf/soad063

Behr, A., & Theune, K. (2016). The causal effect of off-campus work on time to degree. *Education Economics, 24*(2), 189–209. https://doi.org./10.1080/09645292.2014.974509

Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland: Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/schulformwechsel-in-deutschland/

Bellenberg, G. (2018). Rechtliche Situation der Übergangsempfehlung in den Bundesländern. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 41–58). utb.

Bellenberg, G. (2020). Individuelle Bildungswege durch Auf-, Abstieg, Um- und Ausstiege im Schulsystem. Eine strukturelle und empirische Bestandsaufnahme. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 19–34). Springer Fachmedien.

Bellmann, L., Gensicke, M., Grau, K., Kohaut, S., Möller, I., Oberfichtner, M., Schwengler, B., Tschersich, N., & Umkehrer, M. (2026). *IAB-Betriebspanel (IAB-BP) – Version 9324 v1.* Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). https://doi.org/10.5164/IAB.IABBP9324.de.en.v1.

Benz, R., Seiler, S., & Erzinger, A. B. (2021). State of research report – definitions, conceptual approaches, empirical findings. *PIONEERED Pioneering policies and practices tackling educational inequalities in Europe. Deliverable No. 2.1.*

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review 21,* 141–170.

Bernhard, S., Osiander, C., & Ramos Lobato, P. (2024). *Jobcenter-Führungskräfte sagen, ihnen fehle Geld für Personal und Arbeitsförderung.* IAB-Forum. https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20240911.01. Zugriff: 21.04.2026.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2025). *Online-Dienste als Informationsquellen in Gesundheitsfragen: Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung* (ID_2740). https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/online-dienste-als-informationsquellen-in-gesundheitsfragen

Bertelsmann Stiftung & Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2025). *Jugendliche im Übergangssektor – Eine Befragung von Fachkräften*. http://dx.doi.org/10.11586/2024195

Betancur, L., Votruba-Drzal, E., & Schunn, C. (2018). Socioeconomic gaps in science achievement. *International Journal of STEM Education, 5*(1), 38. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0132-5

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Bertelsmann Stiftung.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2025). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20621

Biermeier, S., Dony, E., Greger, S., Leber, U., Schreyer, F., & Strien, K. (2023). *Geförderte Weiterbildung von Beschäftigten – Hürden der Inanspruchnahme aus Sicht von Arbeitsagenturen und Betrieben*. IAB-Forschungsbericht, 13.

Bischof, S. (2026). Kompetenzlücken in Engpassberufen: Vor allem in Berufen mit Berufsausbildung. *BiB.Aktuell 3/2026*, 3–8.

Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., & Subasic, E. (2009). The Role of the Group in Individual Functioning: School Identification and the Psychological Well-Being of Staff and Students. *Applied Psychology*, *58*(1), 171–192. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00387.x

Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance"?* Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:20634

Blanck, J. M., Menze, L., & Nusser, L. (2025). Subjective wellbeing in early adulthood – Long-term consequences of inclusive vs. segregated education for students with special educational needs in Germany. *European Journal of Special Needs Education, 40*(3), 522–538. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2400770

Blömeke, S. (2019). Professionalisierung von Lehrkräften. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 663–696). utb.

Blossfeld, H.-P., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, P. N. (2019a). Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. *Journal for Educational Research Online, 11*(1), 16–30.

Blossfeld, H.-P., Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., & Buchholz, S. (2019b). Conditions and Consequences of Unequal Educational Opportunities in the Life Course: Results from the Cross National Comparative eduLIFE Project. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 71*(Suppl 1), 399–428.

Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2019). *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl., Bd. 3). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0

BMAS & BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (2025). *Umsetzungsbericht Nationale Weiterbildungsstrategie.*

BMBF – Bundesministeium für Bildung und Forschung (2024). Adult Education Survey *(AES 2022 – Germany)*. (ZA8771; Version 1.0.0) [Data set]. GESIS. https://doi.org/10.4232/1.14234

BMBFSFJ & KMK – Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2025). *Digitalisierung von Schulen: Bund und Länder einig über den Digitalpakt 2.0: Fünf Milliarden Euro für die Bildungsmodernisierung bis 2030* [Pressemitteilung]. https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/aktuelles/pressemitteilungen/digitalisierung-von-schulen-bund-und-laender-einig-ueber-den-digitalpakt-2-0-278566. Zugriff: 22.04.2026.

BMF – Bundesministerium der Finanzen (2025). *Die wichtigsten Steuern im internationalen Vergleich*. BMF-Monatsbericht August 2024. https://www.bundesfinanzministerium.de/Monatsberichte/Ausgabe/2025/08/Inhalte/Kapitel-3-Analysen/3-3-steuern-im-internationalen-vergleich-2024.html. Zugriff: 30.04.2026.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2023). *Monitoringbericht zum KiQuTG 2023. Monitoringbericht 2023 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2022*. https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/235362/67fa706e1f37d30cefe7cod101e06092/monitoringbericht-zum-kiqutg-2023-data.pdf. Zugriff: 04.05.2026.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024a). *17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe.*

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024b). *Vierter Engagementbericht: Zugangschancen zum freiwilligen Engagement und Stellungnahme der Bundesregierung*. Drucksache 20/14120.

Bonin, H., Boockmann, B., Brändle, T., Bredtmann, J., Brussig, M., Demir, G., Kamb, R., Frings, H., Glemser, A., Haas, A., Höckel, L. S., Huber, S., Kirchmann, A., Kirsch, J., Klee, G., Krause-Pilatus, A., Kühn, J., Kugler, P., & Zühlke, A. (2021). *Begleitevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete: Schlussbericht*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2013). Beurteilung der Berliner Schulstrukturreform durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrkräfte und Eltern. In K. Maaz, J. Baumert, M. Neumann, M. Becker & H. Dumont (Hrsg.), *Die Berliner Schulstrukturreform: Bewertung durch die beteiligten Akteure und Konsequenzen des neuen Übergangsverfahrens von der Grundschule in die weiterführenden Schulen* (S. 209–262). Waxmann.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Schwartz.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett-Cotta.

Böwing-Schmalenbrock, M., Afflerbach, L. K., Tiedemann, C., & Meiner-Teubner, C. (2025a). Die ostdeutsche KiTa-Landschaft – alle Zeichen auf Abbau? *KomDat, 28*(1+2/25), 36–42.

Böwing-Schmalenbrock, M., Afflerbach, L. K., & Wieschke, J. (2025b). Verringerung der Betreuungslücke? Auswirkungen des neuen Zensus auf zentrale Kennziffern der Kindertagesbetreuung. *KomDat, 28*(3/25).

Böwing-Schmalenbrock, M., Meiner-Teubner, C., & Tiedemann, C. (2022). *Personal-Kind-Schlüssel in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse und Erläuterungen zur Weiterentwicklung der Berechnungsweise der bisherigen Personalschlüssel. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik*. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.

Bowlby, J. (1969/1982): *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society, 9*(3), 275–305.

Breidenstein, G. (2020). Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 13*(2), 295–307.

BRH – Bundesrechnungshof (2017). *Abschließende Mitteilung an den Vorstand der Bundesagentur für Arbeit über die Prüfung von Sprachkursen nach § 421 SGB III (Einstiegskurse)*. https://d-nb.info/1281253316/34. Zugriff: 26.05.2026.

BRH – Bundesrechnungshof (2025). *Fehlende Verpflichtung zur Teilnahme an Sprach- und Integrationskursen verzögert Integration* (Hauptband 2025|06). https://www.bundesrechnungshof.de/SharedDocs/Downloads/DE/Berichte/2025/hauptband-2025/06-volltext.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugriff: 21.04.2026.

Brosch, H., Lergetporer, P., & Schoner, F. (2025). Worker beliefs about firm training. *IZA Discussion Paper Series.* econstor.eu/bitstream/10419/333625/1/dp18186.pdf.

Brücker, H., Ehab, M., Jaschke, P., & Kosyakova, Y. (2024). *Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Verbesserte institutionelle Rahmenbedingungen fördern die Erwerbstätigkeit*. IAB-Kurzbericht. https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2410

Brzinsky-Fay, C. (2022). NEET in Germany. In M. Levels, C. Holmes, C. Brzinsky-Fay, H. Taki & J. Jongbloed (Hrsg.), *The Dynamics of Marginalized Youth* (1. Aufl., S. 56–86). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003096658-3

Buchholz, S., & Pratter, M. (2017). Wer profitiert von alternativen Bildungswegen? Alles eine Frage des Blickwinkels! Eine systematische Rekonstruktion des Effektes sozialer Herkunft für alternative Wege zur Hochschulreife. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69*(3), 409–435.

Büchler, T., Fuß, D., Fervers, L., Herbrechter, D., Martin, A., Schrader, J., Bachbauer, N., Pelz, S., & Fischer, J. (2026). *Lehrpersonal in der Weiterbildung (TAEPS), Scientific Use File 2.0.* FDZ-LIfBi. https://doi.org/10.5157/TAEPS:SUF:2.0

Bujard, M. (2016). Wirkungen von Familienpolitik auf die Geburtenentwicklung. In Y. Niephaus, M. Kreyenfeld, R. Sackmann (Hrsg.), *Handbuch Bevölkerungssoziologie* (1. Aufl., S. 619–646). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01410-0_30

Bujard, M. (2024). Rushhour des Lebens: Familien- und Erwerbsarbeit im Lebensverlauf. In Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.), *Sozialbericht 2024 – ein Datenreport für Deutschland* (S. 172–177). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bib.bund.de/Publikation/2024/pdf/Sozialbericht-2024-Ein-Datenreport-fuer-Deutschland-Kapitel-4-6.html. Zugriff: 04.05.2026.

Bundesverfassungsgericht (2021). *Beschluss des Ersten Senats vom 19. November 2021 – 1 BvR 971/21, 1BvR 1069/21.* https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/11/rs20211119_1bvr097121.html. Zugriff: 24.09.2025.

Busch, A. (2024). *Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt.* Bundesstiftung Gleichstellung. https://www.bundesstiftung-gleichstellung.de/wissen/themenfelder/geschlechtersegregation-am-arbeitsmarkt/

Busemeyer, M. (2025). Warum ist das duale Ausbildungssystem reformbedürftig? In A. Hassel & W. Schroeder (Hrsg.), *Was wird aus der Arbeit?* (S. 197–202). Campus Verlag.

Busse, R., Glauser, D., & Scharenberg, K. (2025). Explaining higher VET dropout rates among adolescents with a migration background in Germany: The role of career compromises. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 17*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-024-00176-y

Byström, A. E., & Antonsdóttir, M. S. (2025). Thanks, but No Thanks: A Microsimulation of BAföG Eligibility and Non-Take-Up. *SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 1226.* DIW Berlin, The German Socio-Economic Panel (SOEP).

Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., & Reynolds, K. J. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific reports*, *12*(1), 2134. https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0

Casamassima, G., Drossel, K., Schwippert, K., Gerick, J., Senkbeil, M., Fröhlich, N., & Eickelmann, B. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Zusammenhang mit Hintergrundmerkmalen der Schüler*innen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 73–116). Waxmann.

CDU, CSU & SPD (2025). *Verantwortung für Deutschland. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 21. Legislaturperiode*. https://www.koalitionsvertrag2025.de/sites/www.koalitionsvertrag2025.de/files/koav_2025.pdf. Zugriff: 28.04.2026.

Christ, A., Neuber-Pohl, C., Weller, S. I., Milde, B., & Granath, R.-O. (2025). *Der Ausbildungsmarkt im Jahr 2025: Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarkt der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September*.

Cohen, F., Oppermann, E., & Anders, Y. (2021). (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24(2),* 313–338.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology, 94*(Suppl.), 95–120.

Crêteur, S., Dunajeva, J., Frydman, B., Berg Mulvik, I., Del Cogliano, D., Nada, C., Siarova, H., & Sankalaite, S. (2026). *Mobile phone bans in schools across the EU: ENESET analytical report*. https://doi.org/10.2766/2403181. Zugriff: 21.04.2026.

Dagan, O., Schuengel, C., Verhage, M. L., van IJzendoorn, M. H., Sagi-Schwartz, A., Madigan, S. et al. (2021). Configurations of mother-child and father-child attachment as predictors of internalizing and externalizing behavioral problems: An individual participant data (IPD) meta-analysis. *New directions for child and adolescent development* (180), 67–94.

Dahm, G., Buchholz, S., Buche, A., & Klages, A. (im Erscheinen). Private Hochschulen als komplementäre Erweiterung des staatlichen Bildungssystems: Einblicke in ein für Deutschland neuartiges Phänomen. Überblicksartikel in Themenheft zu privaten Hochschulen der Zeitschrift *Beiträge zur Hochschulforschung.*

Dahrendorf, R. (1965, 12. November). *Eine aktive Bildungspolitik für Deutschland.* Die Zeit.

Daniel, A., Watermann, R., & Maaz, K. (2018). Sind studienbezogene Kosten-Nutzen-Abwägungen veränderbar? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21,* 535–563.

Detemple, J., Kopp, K., Meiner-Teubner, C., & Ziesmann, T. (2021). Wie sozial selektiv ist die Kita-Nutzung? Befunde aus dem Mikrozensus. *Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 24*(3), 9–13.

Deutsche Rentenversicherung Bund (2025). *Rentenatlas 2025: Die Deutsche Rentenversicherung in Zahlen, Fakten und Trends.* https://www.deutsche-rentenversicherung.de/SharedDocs/Downloads/DE/Statistiken-und-Berichte/Rentenatlas/2025/rentenatlas-2025-download.pdf

DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund (2017). *Position des DGB zum dualen Studium.*

Diermeier, M., Engler, J., Fremerey, M., & Wansleben, L. (2025). *Sozioökonomische Segregation und Kitaversorgung: Eine georeferenzierte Analyse deutscher Städte.* MPIfG Discussion Paper 25/6.

Dietrich, H., Patzina, A., & Kretschmer, S. (2019). Soziale Herkunft, Lebensverlaufsereignisse und die verspätete Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formal Geringqualifizierter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 71*(3), 357–383.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2024). Les inégalités sociales de compétences depuis 35 ans. *Document de travail – série études n° 2024-E04.*

Dobischat, R., Münch, D., & Rosendahl, A. (2019). *Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland 1995–2015. Aktueller Stand, Entwicklung, Problemlagen und Perspektiven*. Bertelsmann Stiftung.

Dohmen, D., & Cordes, M. (2019). *Kosten der Weiterbildung in Deutschland – Verteilung der Finanzlasten auf Unternehmen, Privatpersonen, öffentliche Hand*. FiBS-Forum.

Domsch, H., Ufermann, L., & Urton, K. (2025). Multiprofessionelle Kooperation in Schule. In M. Avci-Werning & C. Gawrilow (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 1–16). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26545-8_11-1

dos Santos, S., Dieckhoff, M., Ehlert, M., & Mertens, A. (2024). Does training beget training over the life course? Cumulative advantage in work-related non-formal training participation in Germany and the UK. *European Sociological Review, 40*(3), 464–478. https://doi.org/10.1093/esr/jcae022

Dotti Sani, G., & Treas, J. (2016). Educational Gradients in Parents' Child-Care Time Across Countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family, 78*(4), 1083–1096.

Dräger, J., & Schneider, T. (2025). Sprach- und Mathekompetenzen hängen in Deutschland bei Schulstart stärker von sozialer Herkunft ab als in anderen Ländern. *DIW Wochenbericht, 14/2025*. DIW Berlin.

Dräger, J., Washbrook, E., Schneider, T., Akabayashi, H., Keizer, R., Solaz, A. et al. (2024). Cross-national Differences in Socioeconomic Achievement Inequality in Early Primary School: The Role of Parental Education and Income in Six Countries. *AERA Open, 10*(1), 1–18.

Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental psychology 50*(5), 1350–1361.

Dratva, J., Schaeffer, D., & Zeeb, H. (2024). Digitale Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland: Aktueller Stand, Konzepte und Herausforderungen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 67*, 277–284. https://doi.org/10.1007/s00103-024-03841-5

Drewes, S., & Niebuhr, A. (2021). Geschichte der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (3., überarbeitete Auflage, S. 13–22). Verlag W. Kohlhammer.

Drewes, S., & Seifried, K. (2021). Aufgaben und Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (3., überarbeitete Auflage, S. 42–55). Verlag W. Kohlhammer.

Drossel, K., Gerick, J., Niemann, J., Eickelmann, B., & Domke, M. (2024). Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 149–188). Waxmann.

Dunkel, L. (2016). Schulpsychologische Versorgung in Deutschland: Ein Blick auf die aktuellen Zahlen. *Praxis Schulpsychologie*, *7*, 1–3.

Durdel, A., El-Madani, S., Henkel, A. I., Lübbers, T., & Conti, G. (2025). *Evaluation des Bundesprogramms „Aufbau von Weiterbildungsverbünden".* Abschlussbericht. Forschungsbericht 664. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (2026). *Selbständigkeit von Lehrkräften. Prüfverfahren zum Status der Lehrkräfte bedrohen ein ganzes Berufsbild.* https://www.volkshochschule.de/themen/selbstaendigkeit/index.php. Zugriff: 28.01.2026.

Ebbinghaus, M., Leber, U., & Schwengler, B. (2025). *„Doch lieber woanders hin": Wenn geeignete Bewerberinnen und Bewerber abspringen, verschärft dies Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsstellen.* IAB-Forum. https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20250324.02

Ebbinghaus, M., & Mohr, S. (2025). Gesucht, gefunden … und wieder verloren – Befunde zu unbesetzten Ausbildungsstellen und vorzeitiger Vertragslösung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (1), 44–46. https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-783180 Zugriff: 22.05.2026.

Ebenbeck, N., & Gebhardt, M. (2025). *Every Primary School Needs Resources for Inclusion: Simulating Special Educator Distribution in Urban and Rural Areas in Inclusive School Systems (Preprint)*.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*, 109–132.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Eckhard, J. (2024). *Deutschkenntnisse von geflüchteten Frauen und Männern: Entwicklung, Unterschiede und Hintergründe.* BAMF-Kurzanalyse 1 | 2024. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. https://doi.org/10.48570/bamf.fz.ka.01/2024.d.2024.geschlechterunterschiedsprache.1.0

Edelstein, B., & Grellmann, S. (2023). *Bildung und soziale Ungleichheit – eine Einführung.* https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/523330/bildung-und-soziale-ungleichheit-eine-einfuehrung/. Zugriff: 15.01.2025.

Egert, F., Sachse, S., & Groth, K. (2019). Einfluss familiärer und außerfamiliärer Bedingungen auf den Zweitspracherwerb von drei- und vierjährigen mehrsprachigen Kindern. *Sprache Stimme Gehör, 43*(2), 100–108.

Ehlert, M., Peter, F., Finger, C., Rusconi, A., Solga, H., Spieß, C. K., & Zambre, V. (2017). *The Berliner-Studienberechtigten-Panel (Best Up): Methodological and data report.* DIW Data Documentation 90. DIW Berlin.

Ehmes, S., & Gangl, M. (2026). The paradox of inequality that isn't: rising economic inequality depresses and polarizes citizens' belief in meritocracy. *Socio-Economic Review, mwag016.* https://doi.org/10.1093/ser/mwag016

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., & Fröhlich, N. (2024). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im dritten internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (S. 47–72). Waxmann.

Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019). *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Waxmann.

Elias, A. (2018). Prekäre Beschäftigung in der Weiterbildung? Objektive und subjektive Bewertung der Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildnern. In R. Dobischat, A. Elias & A. Rosendahl (Hrsg.), *Das Personal in der Weiterbildung* (S. 185–203). Springer VS.

Erdmann, M., Helbig, M., Jabob, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., & Allmendinger, J. (2022). *Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang verringern: Intensive Beratung fördert die Passung zwischen Potenzialen und Bildungsentscheidungen.* WZBrief Bildung, 45. WZB.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.

Ertl, H., Fitzenberger, B., Anger, S., Christ, A., Christoph, B., Gei, J., Holleitner, J., Keßler, C., Leber, U., Schels, B., & Seegers, M. (2025). *Ausbildungssuchende ohne Kontakt zur Arbeitsagentur und Geflüchtete sind oft im Nachteil.* IAB-Kurzbericht, 18/2025. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2518

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln.* Campus Verlag.

Esser, H. (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 331–396). Springer Fachmedien.

Esser, H., & Hoenig, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit und Bildungsungleichheit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 70*(3), 419–447.

Ette, A., & Witte, N. (2025). Entwicklung der Arbeitsmarktpartizipation der Schutzsuchenden aus der Ukraine. In A. Ette, K. Rumpf & C. Spieß (Hrsg.), *Schutzsuchende aus der Ukraine in Deutschland – Entwicklungen und Veränderungen von Sozialstruktur, Familie, Teilhabe und Rückkehr*. https://doi.org/10.12765/bro-2025-04

Euler, D., Naeve-Stoß, N., & Severing, E. (2025). *Mehr als Ausbildung, mehr als Studium: Die studienintegrierende Ausbildung in der Umsetzung.* wbv Media.

Europäische Kommission (2025). *Data collection for monitoring of Youth Guarantee schemes: 2024.*

Eurostat (2023). *Eurostat metadata on Individuals' level of digital skills (isoc_sk_dskl_i21)*. https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/isoc_sk_dskl_i21_esmsip2.htm. Zugriff: 28.01.2026.

Eurostat (2025). *Teilzeitbeschäftigung und befristete Arbeitsverträge – jährliche Daten.* https://doi.org/10.2908/LFSI_PT_A. Zugriff: 02.06.2025.

Eurostat (2026a). *Erwerbstätigenquote nach Bildungsabschluss und Haushaltszusammensetzung.* https://doi.org/10.2908/LFST_HHEREDTY. Zugriff: 13.04.2026.

Eurostat (2026b). *Erwerbstätigenquote von Erwachsenen nach Bildungsabschluss, Anzahl der Kinder und Alter des jüngsten Kindes.* https://doi.org/10.2908/LFST_HHEREDCH. Zugriff: 13.04.2026.

Eurostat (2026c). *Geschätztes durchschnittliches Alter Jugendlicher, die das Elternhaus verlassen.* https://doi.org/10.2908/YTH_DEMO_030. Zugriff: 13.04.2026.

Eurostat (2026d). *Quote der von Armut bedrohten Kinder nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern (Personen im Alter von 0 bis 17 Jahren).* https://doi.org/10.2908/ILC_LI60. Zugriff: 13.04.2026.

Fackler, S., Herrmann, S., Meiner-Teubner, C., Bopp, C., Kuger, S., & Kalicki, B. (2024). *ERiK-Forschungsbericht IV. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG.* wbv Publikation.

Feldhoff, T., Klieme, E., Reh, S., Wurster, S., Kurig, J., Neuhard, S., Oerke, B., Polze, H., Schäfer, L., & Steinert, B. (2026). Zum historischen Wandel von Schul- und Unterrichtskulturen und Lernergebnissen: Anlage und erste Befunde eines interdisziplinären Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (im Druck).

Felfe, C., Saurer, J., Schneider, P., Vornberger, J., Erhart, M., Kaman, A., & Ravens-Sieberer, U. (2023). The youth mental health crisis: Quasi-experimental evidence on the role of school closures. *Science advances*, *9*(33). https://doi.org/10.1126/sciadv.adh4030

Fend, H. (1974/2022). Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_11

Fendel, T., Gatskova, K., & Goßner, L. (2025). *Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Frauen – großes Potenzial und viele Herausforderungen*. IAB-Forum. https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20250625.01

Fincke, G., & Lange, S. (2012). *Segregation an Grundschulen: Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. Forschungsbericht.* Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.

Fischer-Browne, M., Ahrens, L., Kleinert, C., & Schels, B. (2024). Compromises in occupational choice and premature termination of vocational education and training: Gender type, prestige, and occupational interests in focus. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 16*(1), 14. https://doi.org/10.1186/s40461-024-00168-y

Fitzenberger, B. (2025). *Ausbildungsmarkt weiter tief in der Krise: Politik und Betriebe sind gefordert.* IAB-Forum. https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20251106.01

Fitzenberger, B., Leber, U., & Schwengler, B. (2024). *Rekordhoch beim Anteil der unbesetzten Ausbildungsstellen.* IAB-Kurzbericht, *16/2024*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2416

Fitzenberger, B., Leber, U., & Schwengler, B. (2025). *Steigende Übernahmequote bei rückläufiger Zahl erfolgreich beendeter Ausbildungsverträge.* IAB-Kurzbericht, 14/2025. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2514

Fitzmaurice, G. M., Laird, N. M., & Ware, J. H. (2011). *Applied Longitudinal Analysis.* John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781119513469

Flake, R., Hickmann, H., & Werner, D. (2022). Arbeitsmarktperspektiven von Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen. In S. Annen & T. Maier (Hrsg.), *Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf* (S. 93–129). Verlag Barbara Budrich.

Forell, M., & Bellenberg, G. (2025). Bildungsungleichheit als Gegenstand sozialraumorientierter Schulentwicklung(sforschung). In T. Drope, K. Maaz & S. Reh (Hrsg.), *Bildungsungleichheit als Gegenstand der Bildungsforschung: Perspektiven, Erträge und Aussichten* (S. 341–360). Waxmann.

Forell, M., van Ackeren-Mindl, I., Bellenberg, G., & Klein, E. D. (2024). *Woher und Wohin 2024: Soziale Herkunft und Bildungserfolg. Zentrale Ergebnisse der Schulleistungsstudien.* Wübben Stiftung Bildung.

forsa (2023). *Multiprofessionalität an Schulen in Deutschland – Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Schulleitungen im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung.* forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/umfrage_multiprofessionalitaet_ergebnisbericht.pdf. Zugriff: 20.08.2025.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5

Franz, S., & Schindler, S. (2024). Non-completion of teacher education students. *International Journal of Educational Research, 128,* 102463. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102463

Fregin, M., Koch, T., Malfertheiner, V., Özgül, P., & Stops, M. (2023). *Künstliche Intelligenz und Software – Beschäftigte sind unterschiedlich betroffen.* IAB-Kurzbericht. https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2321

Freier, R., Thams, U., & Wermke, W. (2023). Juridification and regulative failures. The complicated implementation of international law into national schools. *Journal of Education Policy*, *39*(1), 83–104. https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2217664

Friedrich, A., & Hirtz, S. (2021). Occupation-specific wage returns: Shedding light on differentials between employees with a VET degree either with or without an Abitur. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 13*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-021-00111-5. Zugriff: 21.05.2026.

Friedrich, C., & Bujard, M. (2025). Stabile Kinderwünsche trotz Geburtenrückgang. Werden Geburten wegen der Krisen aufgeschoben? *BIB.Aktuell, 6,* 4–8. https://www.bib.bund.de/Publikation/2025/Stabile-Kinderwuensche-trotz-Geburtenrueckgang.html. Zugriff: 04.05.2026

Fritzsche, A., Leven, I., Rysina, A., Schneekloth, U., & Wolfert, S. (2025). *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Zentrale Ergebnisse des Sechsten Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2024).* Staatsministerin für Sport und Ehrenamt im Bundeskanzleramt (Hrsg.). https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/freiwilligensurvey-6-2393642. Zugriff: 21.05.2026.

Fuchs, J., Söhnlein, D., & Weber, B. (2021). *Demografische Entwicklung lässt das Arbeitskräfteangebot stark schrumpfen.* IAB-Kurzbericht, 25/2021. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Fuchs-Rechlin, K., Wirag, S., & Hegemann, U. (2025). *Vor dem Berufsstart! Qualifizierungswege, Zufriedenheit, Belastung und Berufsziele von angehenden (früh-)pädagogischen Fachkräften. WiFF Studien kompakt, Band 3.* Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Füssel, H.-P., Tenorth, H.-E., Thiel, F., & Pant, H. A. (2025). Mindeststandards in der Bildung und der Beschluss des Bundesverfassungsgerichts zu den Schulschließungen während der Pandemiezeit. Ein Streitgespräch zwischen Hans-Peter Füssel, Heinz-Elmar Tenorth, Felicitas Thiel und Hans Anand Pant. In P. Stanat, E. Klieme & H. A. Pant (Hrsg.), *Bildungsstandards in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, 71*(Beiheft). Beltz Juventa.

Gambaro, L., Gutu, L., Schmitz, S., Spieß, C. K., & Ziege, E. (2024). Mütter mit Zuwanderungsgeschichte: Ihre Erwerbs- und Sorgearbeit, Geschlechternormen und schulischen Unterstützungsleistungen. *BiB.Bevölkerungsstudien.* https://doi.org/10.12765/bro-2024-02

Gartner, H., Hellwagner, T., Hummel, M., Hutter, C., Lochner, B., Wanger, S., Weber, E., & Zika, G. (2025a). *Fiskalpolitik stützt Konjunktur und Arbeitsmarkt.* IAB-Kurzbericht. https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2519

Gartner, H., Resch, B., & Weber, E. (2025b). *Der neue IAB-Lohnmonitor beleuchtet die aktuelle Lohnentwicklung in Deutschland.* IAB-Forschungsbericht, 21/2025. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2521

Geißler, R. (2012). Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In M. Haller & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz* (S. 193–210). Springer VS.

Geis-Thöne, W. (2022). Fachkräftesicherung durch Zuwanderung über die Hochschule: Aktueller Stand und Handlungsansätze für die Politik. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, 49*(3), 67–88. https://doi.org/10.2373/1864-810X.22-03-04

Geis-Thöne, W. (2024, 24. Februar). *Elternbeiträge: Wo Kitas am teuersten sind* [Pressemitteilung]. Institut der deutschen Wirtschaft. https://www.iwkoeln.de/presse/pressemitteilungen/wido-geis-thoene-wo-kitas-am-teuersten-sind.html

Geis-Thöne, W. (2026). *Ganztagsbetreuung für Grundschulkinder: In Westdeutschland ist noch ein Ausbau nötig*. IW-Report, 7/2026. Institut der deutschen Wirtschaft.

Geis-Thöne, W., Obst, T., Plünnecke, A., & Betz, J. (2025). *Volkswirtschaftliche Effekte der Zuwanderung über die Hochschulen. Auswirkungen auf öffentliche Haushalte und Wertschöpfung in Deutschland.* Gutachten für den DAAD. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.

Ghirardi, G., Baier, T., Kleinert, C., & Triventi, M. (2023). Is early formal childcare an equalizer? How attending childcare and education centres affects children's cognitive and socio-emotional skills in Germany. *European Sociological Review, 39*(5), 692–707.

Giesen, U., Agache, A., & Leyendecker, B. (2018). Empirische Arbeit: Positive Effekte eines frühen Starts in einer Kindertageseinrichtung auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Deutschen bei Vorschulkindern aus türkischsprachigen Familien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *65*(3).

Goetz, V., Isphording, I., Rinne, U., & Trenkle, S. (2024). *Betriebliche Weiterbildung aus Sicht von Betrieben und Beschäftigten.* Forschungsbericht 646. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Goldan, J., & Zurbriggen, C. (2025). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In J. Pfetsch, G. Steffgen & M. Böhmer (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 227–232). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71375-4_28

Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review, 34*, 100401. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401

Görlitz, K., Spieß, C. K., & Ziege, E. (2018). Fast jedes zehnte Kind geht auf eine Privatschule – Nutzung hängt insbesondere in Ostdeutschland zunehmend vom Einkommen der Eltern ab. *DIW Wochenbericht* (51–52), 1104–1111.

Goßner, L., & Kosyakova, Y. (2021). *Integrationshemmnisse geflüchteter Frauen und mögliche Handlungsansätze – eine Übersicht bisheriger Erkenntnisse*. IAB-Forschungsbericht, 08/2025. https://doku.iab.de/forschungsbericht/2021/fb0821.pdf. Zugriff: 04.05.2026.

Grienberger, K., Matthes, B., & Paulus, W. (2024). *Vor allem Hochqualifizierte bekommen die Digitalisierung verstärkt zu spüren*. IAB-Kurzbericht. https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2405

Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, *36*(1), 59–85. https://doi.org/10.1177/0829573520915368

Groh-Samberg, O., & Lohmann, H. (2017). Elterliche Arbeitslosigkeitsdynamiken und Bildungsverläufe vom Ende der Grundschulzeit bis zum jungen Erwachsenenalter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69,* 623–650. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0487-5

Groos, T. (2015). *Gleich und gleich gesellt sich gern: Zu den sozialen Folgen freier Grundschulwahl.* Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!". Werkstattbericht.

Grosche, M., & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, *51*(2), 245–263. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3

Grossarth-Maticek, J., Kann, K., & Koufen, S. (2020). *Privatschulen in Deutschland – Fakten und Hintergründe.* Destatis Kontext.

Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (5. Aufl.). Klett-Cotta.

Guill, K., Lüdtke, O., & Köller, O. (2017). Academic tracking is related to gains in students' intelligence over four years: Evidence from a propensity score matching study. *Learning and Instruction, 47,* 43–52.

Gust, S., Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2024). Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development. *Journal of Development Economics, 166,* Artikel 103205.

Hachmeister, C.-D. (2017). *Die Vielfalt der Studiengänge: Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2014 und 2017.* CHE.

Hachmeister, C.-D. (2021). *Die Vielfalt der Studiengänge 2021: Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2016 und 2021.* CHE.

Hachmeister, C.-D. (2024). *Die Vielfalt der Studiengänge 2024. Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2019 und 2024.* CHE.

Hachmeister, C.-D., & Grevers, J. (2019). *Die Vielfalt der Studiengänge 2019: Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2014 und 2019.* CHE.

Hackmann, A., Kholodilin, K., & Schildmann, T. (2025). *Mehr Migration könnte Potenzialwachstum der deutschen Wirtschaft deutlich erhöhen.* DIW aktuell, Nr. 101. https://www.diw.de/de/diw_01.c.934290.de/publikationen/diw_aktuell/2025_0101/mehr_migration_koennte_potenzialwachstum_der_deutschen_wirtschaft_deutlich_erhoehen.html. Zugriff: 04.05.2026.

Hafiz, N. J., & Weirich, S. (2023). Adjustierte Mittelwerte und Trends der erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Englisch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 191–205). Waxmann.

Hafiz, N. J., & Weirich, S. (2025). Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen in den Ländern: Adjustierte Mittelwerte und Trends der erreichten Kompetenzen im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, S. Gentrup, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 185–198). Waxmann.

Hahn, I., & Schöps, K. (2019). Bildungsunterschiede von Anfang an? Die Bedeutung von Struktur- und Prozessmerkmalen für die naturwissenschaftliche Kompetenz von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung, 8*(1), 3–12. https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000405

Hahn, I., Schöps, K., Rönnebeck, S., Martensen, M., Hansen, S., Saß, S., Dalehefte, I. M., & Prenzel, M. (2013). Assessing scientific literacy over the lifespan – A description of the NEPS science framework and the test development. *Journal for Educational Research Online, 5*(2), 110–138. https://doi.org/10.25656/01:8427

Hainmüller, J., Marbach, M., Hangartner, D., Harder, N., & Vallizadeh, E. (2025). *Refugee Labor Market Integration at Scale: Evidence from Germany's Fast-Track Employment Program*. IPL Working Paper Series, No. 25-02. https://j-hai.github.io/assets/pdf/JobTurbo9.pdf. Zugriff: 04.05.2026.

Haller, T., Maron, J., Preuß, M., & Kuger, S. (2025). *Elternbeiträge in der Kindertagesbetreuung: DJI-Kinderbetreuungsreport 2024. Studie 4 von 6.* DJI.

Haller, T., Molina Ramirez, M., Paulus, A., & Kuger, S. (2026). Der Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Konflikten und der Beziehung zwischen Eltern und Fachkräften in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. In V. Eling, M. Meier, M. Molina Ramirez & F. Baron (Hrsg.), *Konflikte in der Praxis der Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz Juventa.

Hallmann, J., Mühlmann, T., & Pothmann, J. (2025). Hat sich die Kinder- und Jugendarbeit nach der Pandemie wieder erholt? *KomDat, 28(1+2)*, 2–8.

Hammermann, A., & Schüler, R. M. (2024). Determinanten und Motive des Renteneintritts. *IW-Trends, 51*(3), 45–65. https://doi.org/10.2373/1864-810X.24-03-03

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature, 46*(3),607–668.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth, 17,* 267–321.

Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal, 116*(510), C63–C76.

Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial. *Ethnicities, 7*(3), 291–304.

Heckman, J. J. (2008). The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. *CESifo DICE Report, 6*(2), 3–8.

Heisig, J. P., Hornberg, C., & Solga, H. (2024). Strengthening the labour force participation of low-qualified individuals in Europe. *European View, 23*(1), 39–46. https://doi.org/10.1177/17816858241240614

Helbig, L., Hesener, C., Leber, U., Trahms, A., & Vicari, B. (2025). *Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungshürden bei Arbeitsuchenden und Erwerbstätigen.* IAB-Forschungsbericht, 26/2025. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Helbig, M. (2021). Lernrückstände nach Corona – und wie weiter? Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken. In D. Fickermann, B. Edelstein, J. Gerick & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Die Deutsche Schule, Beiheft: Bd. 18. Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie. Nicht gelernt?* (S. 127–146). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:23875

Helbig, M. (2023). Die Kluft zwischen Gymnasien und nicht gymnasialen Schulformen. Warum wir eine neue Schulstrukturdebatte brauchen. *DDS – Die Deutsche Schule, 115*(4), 333–344.

Helbig, M., Karwath, C., & Kleinert, C. (2026). *Von der Kita bis zur Uni: Wie soziale Ungleichheiten unseren Bildungsweg beeinflussen.* Waxmann.

Helbig, M., Konrad, M., & Nikolai, R. (2019). Entwicklung der Schulinfrastruktur in Ostdeutschland und die Rolle privater Schulen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis – Beiheft: Bd. 14. Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 105–120). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:17792

Helbig, M., & Morar, T. (2017). *Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten: Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung.* SSOAR. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/65886/ssoar-2017-helbig_et_al-warum_lehrkrafte_sozial_ungleich_bewerten.pdf;sequence=1

Helbig, M., Nikolai, R., & Wrase, M. (2017). Privatschulen und die soziale Frage: Wirkung rechtlicher Vorgaben zum Sonderungsverbot in den Bundesländern. *Leviathan, 45*(3), 357–380.

Helbig, M., & Schmitz, L. (2024). Herkunftsspezifische Unterschiede im Privatschulbesuch: Wie viel erklärt die geografische Verteilung privater Schulangebote? *Zeitschrift für Soziologie*, *53*(3), 314–330. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2024-2020

Helbig, M., Schmitz, L., & Weinhardt, F. (2022). Selbst wenn Privatschulen in der Nähe sind: Sozial benachteiligte Schüler*innen sind dort kaum vertreten. *DIW Wochenbericht, 51–52,* 684–690.

Hellwagner, T., & Weber, E. (2025). *Generation Z – noch ein Klischee weniger.* https://iab-forum.de/generation-z-noch-ein-klischee-weniger/

Helmrich, R., Hummel, M., Wolter, M. I. (Hrsg.) (2020). *Aktualisierte Megatrends. Relevanz und Umsetzbarkeit in den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen.* https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16610. Zugriff: 04.05.2026.

Hennrich, J., & Schaller, D. (2025). Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen: Fachkräfte gewinnen und fördern. *ifo Schnelldienst, 4*.

Henschel, S., Heppt, B., & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich, S. Henschel (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.*

Henschel, S., Rjosk, C., & Heinschel, A. (2023). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 359–388). Waxmann.

Hermes, H., Lergetporer, P., Peter, F., & Wiederhold, S. (2024). Application Barriers and the Socioeconomic Gap in Child Care Enrollment. *Journal of the European Economic Association, 23*(3), 1133–1172.

Heß, P., & Leber, U. (2025). *Betriebe unterstützen die Teilnahme von Höherqualifizierten an Weiterbildungen häufiger als bei Geringqualifizierten*. IAB-Forum. https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.20250414.01. Zugriff: 28.01.2026.

Hillmert, S., & Jacob, M. (2005). Institutionelle Strukturierung und inter-individuelle Variation: Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 57*(3), 414–442.

Hillmert, S., & Weßling, K. (2014). *Soziale Herkunft und Berufliche Ausbildung. Sozialer Fortschritt, 63*(4–5), 72–82.

Hoebel, J., Tetzlaff, F., Michalski, N., & Müters, S. (2024). Gesundheitliche Ungleichheit. In Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung & Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.), *Sozialbericht 2024. Ein Datenreport für Deutschland* (S. 314–319). Bundeszentrale für politische Bildung.

Hoffmann, L., Stanat, P., Maaz, K., & Klemm, K. (2019). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Schulen in privater und öffentlicher Trägerschaft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *71*(3), 385–408. https://doi.org/10.1007/s11577-019-00638-2

Hoffmann, S., Laick, T., & Syme, L. (2025). Das Lehramtsstudium im Spiegel der Hochschulstatistik. *WISTA – Wirtschaft und Statistik, 77*(2), 30–42.

Hofmann, S., König, M., & Groten, N. (2025). *AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2024. Analysen und Trends.* BIBB. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20540. Zugriff: 28.01.2026.

Hohendanner, C., & Kohaut, S. (2026). *Daten zur Tarifbindung und betrieblichen Interessenvertretung.* https://iab.de/daten/daten-zur-tarifbindung-und-betrieblichen-interessenvertetung/. Zugriff: 28.04.2026.

Hohendanner, C., Leber, U., & Oberfichtner, M. (2025). *Aktuelle Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel 2024: Mehr als acht von zehn Betrieben erwarten Personalprobleme (Results from the IAB Establishment Panel 2024)*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 365–388). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_14

Holtmann, A. C., & Solga, H. (2023). Dropping or stopping out of apprenticeships: The role of performance- and integration-related risk factors. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26*(2), 469–494. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01151-1

Homuth, C., Will, G., & von Maurice, J. (2020). Broken School Biographies of Adolescent Refugees in Germany. In A. Korntheuer, P. Pritchard, D. B. Maehler & L. Wilkinson (Hrsg.), *Refugees in Canada and Germany: From Research to Policies and Practice* (S. 123–142). GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Hornberg, C., Heisig, J. P., & Solga, H. (2024). Explaining the training disadvantage of less-educated workers: the role of labor market allocation in international comparison. *Socio-Economic Review, 22*(1), 195–222. https://doi.org/10.1093/ser/mwad023

Huang, C. (2015). Academic Achievement and Subsequent Depression: A Meta-analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Child and Family Studies, 24(2),* 434–442. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9855-6

Hubert, S., Jeffrey, A., & Kuger, S. (2021). Randzeiten in der Kindertagesbetreuung: Der Bedarf an erweiterten Betreuungszeiten. *DJI-Kinderbetreuungsreport 2020. Studie 3 von 8.* DJI.

Huebener, M., Schmitz, S., Spieß, K., & Binger, L. (2023). *Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Hulkovych, V., Geloneck, P., Ohlig, L., & Oberle, M. (2025). Außerschulische politische Bildung (A). In H. J. Abs, T. Engartner, R. Hedtke, M. Oberle, M. Heijens, S. N. Hellmich, V. Hulkovych, L. Huschle & S. Wasenitz (Hrsg.), *Pilotmonitor politische Bildung. Indikatoren zur datengestützten Berichterstattung* (S. 382–528). Bundeszentrale für politische Bildung. https://doi.org/10.25656/01:34121

Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2025). Einsatz digitaler Medien in der Elternkommunikation. Nutzungsvielfalt und Zusammenhänge zu Fachkraftmerkmalen. *Frühe Bildung, 14*(1/25), 35–43.

Huschik, G., Kostrzewa, P., Mohr, S., Schmidt, A. M., Weßler-Poßberg, D., Bremerich, L., Fabianski, I., Marr, E., Sauerwein, M., & Thieme, N. (2025). *Dritter Bericht der Bundesregierung zum Ausbaustand der ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder nach § 24a SGB VIII. Dritter GaFöG-Bericht* (im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/276950/0683672d9bc1b4f3cb17402e2a70297e/3-gafoeg-bericht-data.pdf.

Hüsken, K., Krieg, A., & Kuger, S. (2025). *Elterliche Bedarfe an und Zugang zu außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten für Grundschulkinder. DJI-Kinderbetreuungsreport 2025*. DJI.

Hüsken, K., Lippert, K. & Kuger, S. (2023). *Bildungs- und Betreuungsangebote für Grundschulkinder – entsprechen sie den Bedarfen der Eltern? DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. Studie 2 von 7.*

Imdorf, C. (2017). Understanding discrimination in hiring apprentices: How training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education and Training, 69*(3), 405–423. https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1278397

Isleib, S. (2019). Soziale Herkunft und Studienabbruch im Bachelor- und Masterstudium. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (307–337). Springer Fachmedien.

Jähnen, S., & Helbig, M. (2023). The dynamics of socio-economic segregation: What role do private schools play? *Urban Studies, 60*(4), 734–751.

Jann, B., & Hupka-Brunner, S. (2020). Warum werden Frauen so selten MINT-Fachkräfte? Zur Bedeutung der Differenz zwischen mathematischen Kompetenzen und Selbstkonzept. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 42*(2), 391–413. https://doi.org/10.25656/01:21401

Jefferson, R., Barreto, M., Jones, F., Conway, J., Chohan, A., Madsen, K. R., Verity, L., Petersen, K. J., & Qualter, P. (2023). Adolescent loneliness across the world and its relation to school climate, national culture and academic performance. *British Journal of Educational Psychology. 93*(4), 997–1016. https://doi.org/10.1111/bjep.12616

Jessen, J., Schmitz, S., Spieß, C. K., & Waights, S. (2018). Kita-Besuch hängt trotz ausgeweitetem Rechtsanspruch noch immer vom Familienhintergrund ab. *DIW Wochenbericht, 85*(38), 825–835.

Jindra, C., Schipolowski, S., Sachse, A., Brändle, T., Pohlmann, B., Klitsche, S., Nusser, L., & Stanat, P. (2025). Prognostische Validität des Erreichens von Bildungsstandards. Längsschnittliche Analysen zum Zusammenhang von Kompetenzniveau im Primarbereich und Bildungserfolg in der Sekundarstufe. In P. Stanat, E. Klieme & H. A. Pant (Hrsg.), *Bildungsstandards in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, 71. Beiheft.* Beltz Juventa.

Jindra, C., Schipolowski, S., Sachse, K. A., & Stanat, P. (2024). Longitudinal associations between German and English language competencies in Grade 9 and educational success. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie,* Vorab-Onlinepublikation.

Jooß-Weinbach, M., & Schoyerer, G. (2025). Was ist das Professionelle an Kindertagespflege? Hinweise aus der Perspektive feldspezifischer Professionalisierungsforschung. In K. Flämig & G. Schoyerer (Hrsg.), *Kindertagespflege aus theoretischer Perspektive. Diskurse, Deutungen und Entwicklungen* (S. 179–194). DJI.

Kähler, J., Hahn, I., & Köller, O. (2023). Naturwissenschaftliche Kompetenz in der Grundschule: Effekte von Familienmerkmalen und Klassenkomposition. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 37*(4), 280–294. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000308

Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (2022). *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung*. Waxmann.

Kaman, A., Devine, J., Erhart, M., Napp, A.-K., Reiß, F., Freitag, C. M., & Ravens-Sieberer, U. (2025). *Current global crises and youth mental health in Germany: The role of media use, coping and resources.* Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.

Käpplinger, B., Reuter, M., Dietz, C., Bilger, F., & Reimer, R. (2026). *Einstellungen zum Lebenslangen Lernen in der Bevölkerung: Sichtweisen auf Weiterbildung, Teilnahme an Weiterbildung* (No. 392). Working Paper Forschungsförderung. Hans-Böckler-Stiftung.

Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L., & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European child & adolescent psychiatry*, *32*(6), 995–1013. https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0

Kayed, T., Wieschke, J., & Kuger, S. (2025). *FBBE: Elterlicher Bedarf und Ungleichheiten im Zugang. DJI-Kinderbetreuungsreport 2025. Studie 1 von 8.* DJI.

Kerres, M., Janssen, I., Sämisch, A., & Vens-Cappell, V. (2024). *Kompetenzentwicklung im ehrenamtlichen Engagement – Zwischen Eigenverantwortung und Institutionalisierung.* learninglab gGmbH. https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/Ergebnisbericht_KompetenzentwicklungEngagement_031224.pdf

Kerst, C., & Meier, D. H. (2025). *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2025.* Studien zum deutschen Innovationssystem, No. 1-2025. Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI).

Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M., & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2021). *Individuelle Förderung an Ganztagsschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG).* Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:29174

Klapproth, F. (2025). *Klassenwiederholungen verstehen und vermeiden*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71773-8

Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, *50*, 182–194. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.014

Klein, D., & Neugebauer, M. (2023). A downside to high aspirations? Immigrants (non-) success in tertiary education. *Acta Sociologica 66*(4), 448–467.

Kleinert, C., Baier, T., Ghirardi, G., & Triventi, M. (2024). *Führt ein Kitabesuch zu einem Ausgleich sozialer Unterschiede?* LIfBi. https://doi.org/10.5157/LIfBi:Bericht:05:Kita:1.0

Klemm, K. (2009). *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam: Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Klassenwiederholungen_teuer_und_unwirksam.pdf

Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss: Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Bibliothek/Doi_Publikationen/Jugendliche_ohne_Hauptschulabschluss_Klemm_final.pdf

Klemm, K. (2025). *Zu den Folgen der aktuellen demografischen Entwicklung für den Elementar- und den Primarbereich. Zentrale Ergebnisse auf einen Blick.* DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. https://doi.org/10.25656/01:32592

Klemm, K., Hoffmann, L., Maaz, K., & Stanat, P. (2018). *Privatschulen in Deutschland: Trends und Leistungsvergleiche* (1. Auflage). Schriftenreihe des Netzwerks Bildung: Bd. 43. Friedrich Ebert Stiftung.

Klemm, K., & Zorn, D. (2024). *Weniger Geburten, mehr Lehrkräfte: Spielraum für die Grundschulentwicklung.* https://doi.org/10.11586/2024002

Klieme, E., & Nilsen, T. (2022). Teaching Quality and Student Outcomes in TIMSS and PISA. In T. Nilsen, A. Stancel-Piątak & J. E. Gustafsson (Hrsg.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*. Springer.

Klieme, E., & Rakoczy, K. (2002). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In J. Baumert, C. Artelt, P. Stanat, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, G. Schümer, K.-J. Tillmann, M. Weiß, M. Brunner, J. Rost, C. H. Carstensen, G. Bieber, N. Julius-McElvany, M. Kunter, J. Wirth, U. Trautwein … R. Watermann (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 334–359). Leske + Budrich.

Klik, K. A., Cárdenas, D., & Reynolds, K. J. (2023). School climate, school identification and student outcomes: A longitudinal investigation of student well-being. *The British journal of educational psychology*, *93*(3), 806–824. https://doi.org/10.1111/bjep.12597

Kluczniok, K., Grad, T., Schneider, M., & Faas, S. (2024). *Expertise „Auswirkungen von Kindertagesbetreuung auf die kindliche Entwicklung“.* Pädquis Stiftung.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland.* http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.* Wolters Kluwer.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.*

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). *Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs (Beschluss der KMK vom 18.06.2009) – Kurzbericht zur Umsetzung*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_10_07-Bericht-Leitlinien-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf. Zugriff: 18.03.2026.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023a). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.10.2023*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf. Zugriff: 23.03.2026.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023b). *Jahresbericht der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt* (II D). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_12_07-Jahresbericht-Bildung-in-der-digitalen-Welt_2022-2023.pdf. Zugriff: 18.03.2026.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2025a): *Einstellung von Lehrkräften 2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL2024_Tabellen.pdf

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2025b): *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2024–2035*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_2_Bericht_LEB_LEA_2024.pdf. Zugriff: 18.03.2026.

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2025c). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2025–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder* (0561-7839). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_247_Bericht_LEB_LEA_2025.pdf. Zugriff: 18.03.2026.

Kohl, J., & Schrader, J. (2026, i.E.). Selective Participation in Adult Education and Training: Different data sources, different stories? Whar we learn from comparing (similar) adult learning surveys. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung.*

Konsortium BuWiN. (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. wbv.

Kosyakova, Y., Gundacker, L., Salikutluk, Z., & Trübswetter, P. (2021). *Arbeitsmarktintegration in Deutschland: Geflüchtete Frauen müssen viele Hindernisse überwinden*. IAB-Kurzbericht. https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-08.pdf. Zugriff: 22.05.2026.

Kosyakova, Y., Rother, N., & Zinn, S. (Hrsg.) (2025). *Lebenssituation und Teilhabe ukrainischer Geflüchteter in Deutschland: Ergebnisse der IAB-BAMF-SOEP-Befragung* (Forschungsbericht 51). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb51-ukr-gefluechtete.html. Zugriff: 04.05.2026.

Kosyakova, Y., Salikutluk, Z., & Hartmann, J. (2023). Gender employment gap at arrival and its dynamics: The case of refugees in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility, 87.* https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100842

Kracke, N. (2016). Unterwertige Beschäftigung von Akademiker:innen. *Soziale Welt, 67*(2), 177–204.

Kracke, N. (2018). Ausbildungs(in)adäquanz als Mediator von Bildungserträgen – Unterwertige Beschäftigung und soziale Ungleichheit: Ein Forschungsüberblick. *Sozialer Fortschritt, 67*(4), 283–301. https://doi.org/10.3790/sfo.67.4.283

Kracke, N., & Isleib, S. (2023). Studienabbruch und anschließende Neuorientierung: Geschlechtsspezifische Herkunftseffekte. In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Higher Education Research and Science Studies. Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen* (S. 157–190). Springer Fachmedien.

Kracke, N., Schwabe, U., & Buchholz, S. (2024). *Neuer Bildungstrichter.* DZHW-Brief, 02/2024. DZHW.

Krause-Pilatus, A., & Rinne, U. (2024). *Selbständige Erwerbstätigkeit in Deutschland (Aktualisierung 2024).* Forschungsbericht 643. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Kristen, C. (2008). Primary school choice and ethnic school segregation. *European Sociological Review,* 24(4), 495–510.

Kroh, J., & Prechsl, S. (2023). The Intervening Role of Social Integration in the Effect of Education on Subjective Mental Health. *Research in Social Stratification and Mobility, 85,* 100786. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100786

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Erhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung.* BMBF.

Kröll, C., Nüesch, S., & Foege, J. N. (2021). Flexible work practices and organizational attractiveness in Germany: The mediating role of anticipated organizational support. *The International Journal of Human Resource Management, 32*(3), 543–572. https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1479876

Kuger, S., Haas, W., Kalicki, B., Loss, J., Buchholz, U., Fackler, S., Finkel, B., Grgic, M., Jordan, S., Lehfeld, A.-S., Maly-Motta, H., Neuberger, F., Wurm, J., Braun, D., Iwanowski, H., Kubisch, U., Maron, J., Sandoni, A., Schienkewitz, A., & Wieschke, J. (Hrsg.) (2022). *Die Kindertagesbetreuung während der COVID-19-Pandemie. Ergebnisse einer interdisziplinaren Studie*. wbv Publikation.

Kuhl, P., & Hannover, B. (2012). Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44*(3), 153–162. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000066

Kuhn, S., & Seibert, H. (2025). *Digitalisierung der Arbeitswelt: Durch künstliche Intelligenz sind inzwischen auch viele Expertentätigkeiten ersetzbar*. IAB-Regional. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3542553. Zugriff: 22.05.2026.

Kühne, S. (2015). *Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe: Der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren*. Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 60. Waxmann.

Kunze, F., Korman, B., Apostolidou, A., Diehl, C., Koos, S., Maué, E., Moser, S., Reinwald, M., & Schumann, S. (2023). *Wie gelingt die Integration junger Zugewanderter in den Arbeitsmarkt? Das Integration@Work-Projekt. Policy Paper No. 13.* University of Konstanz; Das Progressive Zentrum e. V. https://www.progressives-zentrum.org/publication/gute-sprachkenntnisse-und-onboarding-prozesse-verbessern-nachhaltige-integration-junger-zugewanderter-in-den-ausbildungsmarkt/. Zugriff: 22.05.2026.

Länderoffene Arbeitsgruppe (LAG) „Indikatorenentwicklung und Monitoring" der Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister/Senatorinnen und Senatoren der Länder (2025). *Achter Bericht zum Integrationsmonitoring der Länder. Bericht 2025. Berichtsjahre 2021–2023 und Bund-Länder-Integrationsbarometer 2024*. https://www.integrationsmonitoring-laender.de/indikatoren-f-gesundheit-f1-inanspruchnahme-der-frueherkennungsuntersuchung-u8.html. Zugriff: 04.05.2026.

Langen, H., & Dörsam, M. (2025). *Sinkende Ungleichheit in vertraglich vereinbarten Ausbildungsvergütungen und der Zusammenhang mit Engpässen auf dem Ausbildungsmarkt. BIBB-Report 1.* https://www.bibb.de/dienst/publikationen/en/20221. Zugriff: 22.05.2026.

Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. University of California Press.

Lazarides, R., & Lauermann, F. (2019). Gendered paths into STEM-related and language-related careers: Girls' and boys' motivational beliefs and career plans in math and language arts. *Frontiers in Psychology, 10,* 1243. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01243

Leber, U., & Schwengler, B. (2025). *Nur wenige Betriebe kennen die „Assistierte Ausbildung flexibel".* IAB-Forum. https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.GA.20250115.01

Lechner, C. M. (2023). Patterns and Predictors of Literacy and Numeracy Development During Adulthood: Insights from Two Longitudinal Assessment Surveys. In S. Weinert, G. J. Blossfeld & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Education, Competence Development and Career Trajectories* (S. 87–112). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_4

Lehrl, S., Linberg, A., Niklas, F., & Kuger, S., (2021). The Home Learning Environment in the Digital Age-Associations Between Self-Reported "Analog" and "Digital" Home Learning Environment and Children's Socio-Emotional and Academic Outcomes. *Frontiers in psychology, 12,* 592513.

Leistner, W., & Lohmann-Haislah, A. (2025). *Lehrtätigkeit – ein facettenreicher Beruf mit vielen psychischen Anforderungen und gesundheitlichen Beschwerden.* BIBB; Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). https://doi.org/10.21934/BAUA:FAKTEN20250212. Zugriff: 01.08.2025.

Lesemann, P. P. M., & Slot, P. L. (2020). Universal versus targeted approaches to prevent early education gaps: The Netherlands as case in point. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23,* 485–507.

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (2023). *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998488

Lim, M., & dos Santos, S. (2025). The gendered impact of parenthood on job-related training participation in Germany and the United Kingdom. *European Sociological Review, 41*(2), 278–298. https://doi.org/10.1093/esr/jcae026

Limpert, A.-L. (2025). *fobizz, schulKI und Co: Welche KI-Tools können Schulen nutzen?* https://deutsches-schulportal.de/unterricht/fobizz-schulki-und-co-welche-ki-tools-koennen-schulen-nutzen/. Zugriff: 04.09.2025.

Linberg, A., Naab, T., Simm, I., Lehrl, S., & Kuger, S. (in Vorbereitung). *Digitale häusliche Lernumwelt im Vorschulalter. Profile gemeinsamer digitaler und analoger Aktivitäten von Eltern mit Kindern.*

Lipowsky, F., Stubbe, T. C., Theurer, C., & Faust, G. (2018). Wer liegt am Ende der Grundschulzeit vorn? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(5), 897–927. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0807-1

Lippert, K., Kayed, T., & Kuger, S. (2023). *Kindertagesbetreuung: Unterschiede im Einstieg und der Kontinuität bei Kindern bis zur Einschulung. DJI-Kinderbetreuungsreport 2022. Studie 5 von 6.*

Lischewski, J., Seeber, S., Wuttke, E., & Rosemann, T. (2020). What Influences Participation in Non-formal and Informal Modes of Continuous Vocational Education and Training? An Analysis of Individual and Institutional Influencing Factors. *Frontiers in psychology, 11,* Artikel 534485.

Lorenz, G., Lenz, S., & Rjosk, C. (2023). Effizienz und soziale Ungleichheit in strikt leistungsdifferenzierenden Bildungssystemen. Eine kritische Betrachtung des Model of Ability Tracking (MoAbiT). *Zeitschrift für Soziologie, 52*(4), 404–424.

Lorenz, R., Yotyodying, S., Eickelmann, B., & Endberg, M. (2022). *Schule digital – der Länderindikator 2021: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830995449

Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 302–324). Springer VS.

Lörz, M., & Becker, B. (2025). Zunahme oder Abnahme digitaler Ungleichheit? *Zeitschrift für Soziologie, 54*(4), 416–435. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2025-2026

Lörz, M., Quast, H., Roloff, J., & Trennt, F. (2019). Determinanten des Übergangs ins Masterstudium. Theoretische Modellierung und empirische Überprüfung. In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master* (S. 53–93). Springer.

Lott, Y., Polloczek, M., & Peters, E. (2025). *Und es gibt ihn doch! Der Gender Training Gap bei betrieblichen Weiterbildungen.* WSI Report, 101.

Lühe, J., Baumert, J., Weirich, S., & Maaz, K. (2025). Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel, K. Hurrelmann, J. Groß Ophoff & C. Weber (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 1–15). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44698-7_8-1

Marbach, M., Vallizadeh, E., Harder, N., Hangartner, D., & Hainmueller, J. (2025). Does ad hoc language training improve the economic integration of refugees? Evidence from Germany's response to the Syrian refugee crisis. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*, *188*(4), 1168–1183. https://doi.org/10.1093/jrsssa/qnae106

Matthewes, S. H. (2021). Better Together? Heterogeneous Effects of Tracking on Student Achievement. *The Economic Journal, 131*(635), 1269–1307.

Mayer, T. (2019). „Und dann geht natürlich nur der Weg zur Privatschule" – Individuelle Schulwahlprozesse und Einzelschulwahl an privaten Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 389–410. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0860-9

Meier, D. H., Thomsen, S., & Kroher, M. (2023). *Die Bedeutung der Inflation für die wirtschaftliche Situation von Studierenden in Deutschland im Zeitraum 2021 bis 2024: Eine Abschätzung.* DZHW-Brief, 1/2023. DZHW.

Meiner-Teubner, C., & Rauschenbach, T. (2020). *Strategiepapier – zur Personalbedarfsprognose für Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und ausgewählte Bereiche der Schule im Land Brandenburg*.

Meiner-Teubner, C., Schacht, D. D., Klinkhammer, N., Kuger, S., Kalicki, B., & Fackler, S. (2023). *ERiK-Forschungsbericht III. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG.* wbv Publikation.

Mentges, H. (2024). *Vertikale und horizontale Ungleichheiten am Übergang in die tertiäre Bildung – Unterschiede nach dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft.* (Dissertation). Gottfried Wilhelm Leibniz Universität, Hannover.

Menze, L., & Holtmann, A. C. (2019). Was können Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Mittleren Schulabschluss aus Übergangsmaßnahmen mitnehmen? Entwicklungen und Übergangschancen in Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22,* 509–533. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00877-1

Menze, L., Solga, H., & Pollak, R. (2022). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany. *Acta Sociologica, 66*(3), 289–306. https://doi.org/10.1177/00016993221114257

Meyer, B., Sindermann, L., Arbeiter, J., Bickert, M., Gruber, A., Kann, T., … & Schmidt-Hertha, B. (2025). Lehrkräftemangel als strukturelle Herausforderung für die Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Grundbildung. In M. Ebner von Eschenbach, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, H. Bemer, S. Cora, L. Eble, C. Opheys, S. Schreiber-Barsch, F. Wagner & T. Zosel (Hrsg.), *Teilhabe durch Teilnahme? Erwachsenenbildung und Weiterbildung zwischen Partizipation und Exklusion* (S. 123–132). Verlag Barbara Budrich.

Meyer, F. (2025). Integrating young refugees into VET: Do German active labor market programs make a difference? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28*, 639–662. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01293-4

Meyer, J., Leuze, K., & Strauss, S. (2022). Why do students switch majors? *Research in Higher Education, 63*(2), 222–247. https://doi.org/10.1007/s11162-021-09650-y

Miao, R., Liu, C., Zhang, J., & Jin, H. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of affective disorders, 340*, 914–922. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.070

Michaelis, C., Busse, R., Seeber, S., & Eckelt, M. (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland: Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen* (Bd. 72). wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/9783763973125

Michaelis, C., & Findeisen, S. (2024a). Different dropout directions in vocational education and training: The role of the initiating party and trainees' reasons for dropping out. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 16*, Artikel 15. https://doi.org/10.1186/s40461-024-00169-x

Michaelis, C., & Findeisen, S. (2024b). Long-term effects of different VET-to-labor market transition patterns on subjective well-being. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27,* 393–419. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01213-4

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

Ministry of Education and Research Sweden (2025, 5. März). *Government investing in more reading time and less screen time* [Pressemitteilung]. https://www.government.se/articles/2024/02/government-investing-in-more-reading-time-and-less-screen-time/. Zugriff: 23.03.2026.

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2016). Science Achievement Gaps Begin Very Early, Persist, and Are Largely Explained by Modifiable Factors. *Educational Researcher, 45*(1), 18–35. https://doi.org/10.3102/0013189X16633182

Moses Mendelsohn Institut (2026). *Wohnkosten für Studierende steigen weiter – Günstige Angebote geraten zunehmend unter Druck.* https://www.moses-mendelssohn-institut.de/aktuelles/SoSe2026

Möwisch, D., Attig, M., & Weinert, S. (2024): Einflussfaktoren auf die frühe Mutter-Kind-Interaktion: Befunde aus der Förderstudie BRISE. *Frühe Bildung, 13*(2), 84–92.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021). *miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland.*

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). *miniKIM-Studie 2023. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025a). *JIM-Studie 2025. Jugend, Information, Medien*.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025b). *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger* (2. aktualisierte Auflage).

Müller, M., & Volk, C. (2023). *Schwache Konjunktur verringert Fachkräftemangel – Herausforderung bleibt.* KfW-ifo-Fachkräftebarometer Dezember 2023. KfW Bankengruppe und ifo Institut.

Naab, T. (2025). *Forschungsperspektiven zu Mediennutzung, Medienbildung und Herausforderungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland.* DJI.

Nester, M., Hoffmann, M., Wolter, I., & Artelt, C. (2025). Die prädiktive Bedeutung schwacher Leistungen in Mathematik und Lesen. Ein Beitrag zur Diskussion über die Rolle des Erreichens von Mindest- und Regelstandards. In P. Stanat, E. Klieme & H. A. Pant (Hrsg.), *Bildungsstandards in Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, 71.* Beiheft. Beltz Juventa.

Netz, N., Kercher, J., Knüttgen, N., & Fuge, I. (2025). *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit.* wbv. https://doi.org/10.3278/9783763979547

Netz, N., & Völk, D. (2023). *Studienbezogene Auslandsmobilität und soziale Ungleichheiten.* DZHW-Brief 03/2023. DZHW.

Neuberger, F., Grgic, M., Wieschke, J., & Kuger, S. (2025). (Spät-)Folgen der Strukturprobleme in den Kitas – Kitaschließungen und ihre Auswirkung auf Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, *20*(2), 215–239. https://doi.org/10.3224/diskurs.v20i2.01. Zugriff: 04.05.2026.

Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüsch, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A.-L., & Ulrich, S. (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe.* wbv.

Niehues, W., Rother, N., & Siegert, M. (2021). *Spracherwerb und soziale Kontakte schreiten bei Geflüchteten voran: vierte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten.* BAMF-Kurzanalyse, 4/2021. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse4-2021_iab-bamf-soep-befragung-4te-welle.pdf?__blob=publicationFile&v=5. Zugriff: 04.05.2026.

Niemietz, J., Jindra, C., Schneider, R., Schumann, K., Schipolowski, S., & Sachse, K. A. (2023). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 261–298). Waxmann.

Niessen-Ruenzi, A., & Schneider, C. (2022). The Gender Pension Gap in Germany – Reasons and Remedies. *CESifo Forum, 23*(2), 20–24.

Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*(2), 106–120.

Niklas, F., Birtwistle, E., Mues, A., & Wirth (2025): Learning apps at home prepare children for school. *Child development, 96*(2), 577–590.

Niklas, F., & Lehrl, S. (2025). *Die Familie als Lernumwelt: Definition, Konzeption und Zusammenhänge mit der kindlichen Kompetenzentwicklung.* Kohlhammer.

Nikolai, R., Wrase, M., Kann, C., & Criblez, L. (2019). Wirkungen von Bildungsregulierung im Vergleich: Rahmenbedingungen und Finanzierung von Privatschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Rechtssoziologie*, *38*(2), 272–303. https://doi.org/10.1515/zfrs-2018-0019

Noreisch, K. (2007). School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany. *Journal of Education Policy, 22*(1), 69–90.

Nygård, M., Lindberg, M., Nyqvist, F., & Härtull, C. (2019). The Role of Cash Benefit and In-Kind Benefit Spending for Child Poverty in Times of Austerity: An Analysis of 22 European Countries 2006–2015. *Social Indicators Research*, *146*(3), 533–552. https://doi.org/10.1007/s11205-019-02126-8

Obergrießer, S., & Küster, E.-U. (2025). *Regionale Unterschiede in der Kooperation von Frühen Hilfen mit Familienzentren und Kitas.* Faktenblatt zu den NZFH-Kommunalbefragungen. Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH).

OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

OECD (2021). *Continuing Education and Training in Germany. Getting Skills Right.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f552468-en

OECD (2023a). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit.* wbv Media. https://doi.org/10.3278/6004956w

OECD (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education.* OECD Publishing.

OECD (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023. OECD Skills Studies.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en.

OECD (2025a). *Deutschland. Übersetzung der im Dezember 2025 erschienenen Ländernotiz zu Deutschland mit den Ergebnissen der OECD TALIS Starting Strong Studie 2024.* https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/reports/251211_OECD_Talis_Starting_Strong_L%C3%A4ndernotiz.pdf

OECD (2025b). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en. Zugriff: 04.05.2026.

OECD (2025c). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Germany.* TALIS, OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/11/results-from-talis-starting-strong-2024- country-notes_aafa21dc/germany_21acb1d7/fbf3052d-en.pdf. Zugriff: 04.05.2026.

OECD (2025d). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care.* TALIS, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/20af08c0-e.

OECD (2025e). *TALIS Starting Strong 2024 Database. Annex D. List of tables available online.* https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-starting-strong-2024_20af08c0-en/full-report/list-of-tables-available-online_5f7b026c.html

OECD (Hrsg.). (2025f). *Bildung auf einen Blick 2025: OECD-Indikatoren.* wbv Media. https://doi.org/10.3278/9783763979257

Ohlendorf, D., et al. (2025). *Berufliche Orientierung von Studienberechtigten.* DZHW-Brief 01/2025. DZHW.

Onken-Menke, G., Nüesch, S., & Kröll, C. (2018). Are you attracted? Do you remain? Meta-analytic evidence on flexible work practices. *Business Research*, *11*(2), 239–277. https://doi.org/10.1007/s40685-017-0059-6

Oppermann, E., Keller, L., & Anders, Y. (2020). Geschlechtsunterschiede in der kindlichen MINT-Lernmotivation: Forschungsbefunde zu bestehenden Unterschieden und Einflussfaktoren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1,* 38–52. https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.04

Orban, E., Li, L. Y., Gilbert, M., Napp, A.-K., Kaman, A., Topf, S., Boecker, M., Devine, J., Reiß, F., Wendel, F., Jung-Sievers, C., Ernst, V. S., Franze, M., Möhler, E., Breitinger, E., Bender, S., & Ravens-Sieberer, U. (2023). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a systematic review of longitudinal studies. *Frontiers in public health*, *11*, 1275917. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1275917

Ordemann, J., & Pfeiffer, F. (2022). Educational wage differentials. *Journal for Labour Market Research, 56*(1), 17.

Osiander, C., & Stephan, G. (2020). Was beeinflusst die Weiterbildungsbereitschaft von Beschäftigten? Befunde aus einer Vignettenstudie. *Industrielle Beziehungen: Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management, 27*(3), 336–359. https://doi.org/10.3224/indbez.v27i3.05

Ostermann, K. (2025). *Ausbildungsabbrüche im regionalen Vergleich: Die Schere geht immer weiter auseinander.* IAB-Forum. https://doi.org/10.48720/IAB.FOO.2025 0107.01

Ostermann, K., Patzina, A., & Morris, K. (2026). Stratified scars: Social inequality in the labour market consequences of apprenticeship dropout. *European Sociological Review,* 1–16. https://doi.org/10.1093/esr/jcag010

Papastefanou, G., & Thies, T. (2018). Mütter wenden für Kinder immer mehr Zeit auf: Anstieg der täglichen Kinderbetreuungszeit seit 1991. *Informationsdienst Soziale Indikatoren, 59,* 13–17.

Patzina, A., & Wydra-Somaggio, G. (2021). *Ausbildungsabbrüche und -unterbrechungen im Vergleich: Ohne Abschluss ist der Verdienst geringer und die Dauer der Beschäftigung kürzer.* IAB-Kurzbericht, 18/2021. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-18.pdf. Zugriff: 22.05.2026.

Paul, S. & Sachse, K. A. (2025). Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen in den Ländern: Mittelwerte und Streuung der erreichten Kompetenzen im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, S. Gentrup, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 137–154). Waxmann.

Persico, C. (2020). Can pollution cause poverty? The effects of pollution on educational, health and economic outcomes. *SSRN Electronic Journal* (Preprint). https://doi.org/10.2139/ssrn.3539513

Peter, F., Spieß, C. K., & Zambre, V. (2018). Infoworkshop zum Studium. *DIW Wochenbericht, 26/2018.* DIW Berlin.

Peter, F., Spieß, C. K., & Zambre, V. (2021). Informing students about college. *Journal of Economic Behavior & Organization, 190,* 524–549.

Peucker, C., Pluto, L., van Santen, E., & Mairhofer, A. (i.E.). *Jugendverbände auf kommunaler Ebene. Empirische Befunde der DJI-Jugendverbandserhebung 2024 zu Strukturen, Entwicklungen und Herausforderungen.*

Pierenkemper, S., Kunath, G., Jansen, A., & Orange, F. (2024). *Ohne sie geht nichts mehr: Welchen Beitrag leisten Migrant_innen und Geflüchtete zur Sicherung der Arbeitskräftebedarfe in Fachkraftberufen in Deutschland?* FES diskurs. https://collections.fes.de/publikationen/ident/fes/21242. Zugriff: 22.05.2026.

Pluto, L., Peucker, C., & Mairhofer, A. (2025). Engagement junger Menschen im Gegenwind. *DJI Impulse Nr. 140/141*, 27–30.

Pohl, S., & Carstensen, C. H. (2013). Scaling of competence tests in the National Educational Panel Study – Many questions, some answers, and further challenges. *Journal for Educational Research Online, 5*(2), 189–216. https://doi.org/10.25656/01:8430

Porsch, R., & Reintjes, C. (2023). Teacher Shortages in Germany: Alternative Routes into the Teaching Profession as a Challenge for Schools and Teacher Education. In P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.), *Advances in Innovation Education: Bd. 7. The Future of Teacher Education: Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies* (S. 339–363). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004678545_014

Pötzsch, O., & zur Nieden, F. (2024). Die Babyboomer: Auf dem Gipfel der demografischen Welle. *Wirtschaft und Statistik, 1,* 25–38. https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2024/01/die-babyboomer-012024.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugriff: 04.05.2026.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, *50*(3), 407–426. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4

Praetorius, A.-K., Martens, M., & Brinkmann, M. (2022). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung: Methodische Ansätze, zentrale Ergebnisse und kritische Reflexion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 867–886). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_40

Preuß, M., & Selmayr, A. (2026). HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems. In S. Fackler, M. Böwing-Schmalenbrock, C. Bopp, F. L. Classe, C. Meiner-Teubner, B. Kalicki & S. Kuger (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht V. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 248–272). wbv Publikation.

Projektgruppe Gemeinschaftsdiagnose (2025). *Geopolitischer Umbruch verschärft Krise – Strukturreformen noch dringlicher.* Gemeinschaftsdiagnose #1-2025. https://gemeinschaftsdiagnose.de/wp-content/uploads/2025/05/GD25F_final.pdf. Zugriff: 30.04.2026.

Quast, H., Mentges, H., & Buchholz, S. (2023). Atypische Bildungsverläufe: Warum studieren Studienberechtigte aus weniger privilegierten Familien immer noch seltener? In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Higher Education Research and Science Studies. Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen* (S. 79–106). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_4

Quast, H., Spangenberg, H., Mentges, H., Ordemann, J., & Buchholz, S. (2025). Inequality at the Transition to Higher Education in Germany: Social Differences by Prior Educational Pathways. *Social Inclusion, 13,* Artikel 8766. https://doi.org/10.17645/si.8766

Radl, J., Foley, W., Kröger, L. K., Lorente, P., Palacios-Abad, A., Solga, H., Stuhler, J., & Swarr, M. (2026). The Social Origins of Effort: How Incentives Reduce Socioeconomic Disparities among Children. *American Sociological Review, 91*(1), 89–122.

Rammstedt, B., Gauly, B., Kapidzic, S., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N., Schneider, S. L., & Zabal, A. (2024a). *PIAAC 2023: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick.* Waxmann. https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/4965Ueberblick.pdf

Rammstedt, B., Gauly, B., Kapidzic, S., Maehler, D. B., Martin, S., Massing, N., Schneider, S. L., & Zabal, A. (2024b). *PIAAC 2023: Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999652

Rammstedt, B., Martin, S., Zabal, A., Konradt, I., Maehler, D., Perry, A., Massing, N., Ackermann-Piek, D., & Helmschrott, S. (2016). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Germany – Reduced version.* Data file version 2.2.0 [ZA5845]. GESIS Data Archive. https://doi.org/10.4232/1.12660

Ramos Lobato, I., & Groos, T. (2019). Choice as a duty? The abolition of primary school catchment areas in North Rhine-Westphalia/Germany and its impact on parent choice strategies. *Urban Studies, 56*(15), 3274–3291.

Raudenbush, S., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods* (2. Aufl.). Sage Publications. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/hierarchical-linear-models/book9230

Reed, D. K., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. J. (2017). The Contribution of General Reading Ability to Science Achievement. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 253–266. https://doi.org/10.1002/rrq.158

Reichart, E., Kaufmann-Kuchta, K., Kullmann, S., & Schiffner, D. (2024). Can digital data provide an additional data basis for educational reporting? The potential of search portals for continuing education programmes. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 47*(2), 425–449.

Reichelt, M., & Vicari, B. (2014). *Ausbildungsinadäquate Beschäftigung in Deutschland.* IAB-Kurzbericht, 25/2014. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).

Reimann, P., & Lien, S.-C. (2025). *Diskriminierung an der Schwelle zum Berufsleben. DJI Impulse,* (2), 34–38. https://www.dji.de/themen/diskriminierung/berufsleben.html

Reims, N., Rauch, A., & Nivorozhkin, A. (2023). *Ersteingliederung in der beruflichen Rehabilitation: Nach einer Reha findet ein höherer Anteil junger Menschen mit Behinderungen Arbeit.* IAB-Kurzbericht, 11/2023. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2311

Reintjes, C., Bellenberg, G., Kaiser, T., & Winter, I. (2025). *Frühjahrsreport 2025: GEW Frühjahrsreport: Psychische Gesundheit an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Pressemitteilungen/Material/GEW-Fruehjahrsreport_2025.pdf. Zugriff: 31.03.2026.

Reiß, F., Napp, A.-K., Erhart, M., Devine, J., Dadaczynski, K., Kaman, A., & Ravens-Sieberer, U. (2023). Perspektive Prävention: Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland [Prevention perspective: mental health of schoolchildren in Germany]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, *66*(4), 391–401. https://doi.org/10.1007/s00103-023-03674-8

Richter, A., Starker, A., & Schienkiewitz, A. (2025). Neubewertung des Alkoholkonsums in Deutschland – Welche Bevölkerungsgruppen haben ein erhöhtes Krankheitsrisiko? *Journal of Health Monitoring, 10*(3). https://doi.org/10.25646/13396

Richter, D., Huang, Y., & Richter, E. (2024). Ungleichheiten in der Lehrkräfteversorgung: Eine Analyse zur Verteilung qualifizierten Lehrpersonals auf Schulen mit unterschiedlicher Schülerschaft und verschiedenen sozio-ökonomischen Kontexten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *27*(6), 1491–1517. https://doi.org/10.1007/s11618-024-01271-2

Richter, D., Marx, A., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Quereinsteiger_in_Berlin.pdf https://doi.org/10.11586/2018048

Richter, M., Baethge-Kinsky, V., Kerst, C., & Seeber, S. (2022). Zum Wandel von Ausbildung und Studium in nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen. Eine berufsgruppenspezifische Analyse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* Beiheft 33, 117–150.

Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2010). School choice in German primary schools. How binding are school districts? *Journal for educational research online,* 2(1), 94–120.

Riedmiller, S. (2025). *Reducing inequality by correcting misperceptions.* Max Planck Institute for Research on Collective Goods Bonn, 2025/11. Max Planck Institute for Research on Collective Goods Bonn.

Riedmiller, S., & Strobl, S. (2025). *Identifying the Barriers of Student Aid Take-Up: The Role of Misperceptions.* Unpublished Paper

Rinne, U., Boockmann, B., Bredtmann, J., Demir, G., Krause-Pilatus, A., Kugler, P., Müller, M., Rammert, T., Rossen, A., Wapler, R., & Wolf, K. (2024). *Begleitevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete: Langfristige Effekte.* Forschungsbericht 659. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) & Institute of Labor Economics (IZA). https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3345082. Zugriff: 22.05.2026.

Robert-Bosch-Stiftung. (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf. Zugriff: 04.07.2025.

Robert-Bosch-Stiftung. (2026). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen 2025: Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität, Partizipationsmöglichkeiten und (Cyber-)Mobbing*. https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer/schuelerinnen. Zugriff: 31.03.2026.

Robert Koch-Institut (2025). *Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. https://gbe.rki.de. Zugriff: 07.01.2026.

Rodney-Wolf, K., & Schmitz, J. (2025). Scoping review: Outpatient psychotherapeutic care for children and adolescents in Germany—status quo and challenges in assessment. *Frontiers in public health*, *13*, 1480630. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025. 1480630

Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between language and socio-emotional development: The role of the home literacy environment. *Early Education and Development, 29,* 342–356.

Rosenkranz, D., Buchner, E., & Görtler, E. (2024). Pilotstudie Freiwilligenmanagement: Ergebnisbericht. *Schriftenreihe der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm*. https://doi.org/10.34646/thn/ohmdok-2117

Rosian, N., Tursun, N., & Teidemann, C. (2026). HF-08 Stärkung der Kindertagespflege. In S. Fackler, M. Böwing-Schmalenbrock, C. Bopp, F. L. Classe, C. Meiner-Teubner, B. Kalicki & S. Kuger (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht V. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 222–247). wbv Publikation.

Rother, P., Sauerwein, S., & Fischer, N. (2024). Qualität in der Ganztagsschule – Qualität im Ganztag. *Soziale Passagen, 24*(16), 145–160.

Rothland, M. (2024). Auf Sand gebaut? Über den Versuch, die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität in erziehungswissenschaftlicher „Theorie" zu verankern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *14*(1), 41–53. https://doi.org/10.1007/s35834-024-00411-2

Rouet, J.-F., Britt, M. A., Gabrielsen, E., Kaakinen, J., Richter, T., & Lennon, M. (2021). PIAAC Cycle 2 assessment framework: Literacy. In OECD, *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (S. 39–64). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4bc2342d-en

Rüber, I. E. (2020). Continuation and changes in civil participation during adulthood. A matter of education and learning? *Journal for Educational Research Online, 12*(3), 50–74. https://doi.org/10.25656/01:21186

Rüber, I. E., Ruhose, J., & Busse, R. (2019). Weiterbildung kann Engagement fördern. Stärkt das Lernen Erwachsener die Zivilgesellschaft? *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, 1,* 34–37.

Sachse, K. A., Niemietz, J., Legler, L. M., & Jindra, C. (2025). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, S. Gentrup, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 237–266). Waxmann.

Sachse, K. A., & Paul, S. (2025). Kompetenzstufenbesetzungen in den Ländern: Kompetenzstufenbesetzung im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, S. Gentrup, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 53–76). Waxmann.

Sachse, K. A., & Schumann, K. (2022). Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen in den Ländern: Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 93–102). Waxmann.

Santiago-Vela, A., & Mergener, A. (2022). Gender overeducation gap. *Social Science Research, 106,* 102727.

Schaeffer, D., Berens, E.-M., Gille, S., Griese, L., Klinger, J., de Sombre, S., Vogt, D., & Hurrelmann, K. (2021). *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland vor und während der Corona Pandemie: Ergebnisse des HLS-GER 2.* Universität Bielefeld, Interdisziplinäres Zentrum für Gesundheitskompetenzforschung. https://doi.org/10.4119/unibi/2950305

Schaeper, H., & Minks, K.-H. (1997). *Studiendauer – eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt.* HIS-Kurzinformation, A1/1997. HIS. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia199701.pdf

Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S. E., Neumann, M., & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(6), 1251–1282.

Schauer, J., & Abele, S. (2024). Heterogenität in der Ausbildungsreife nicht studienberechtigter Schulabgänger:innen – Eine latente Profilanalyse auf Basis des Nationalen Bildungspanels. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27*, 291–319. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01207-2

Schauer, A., Abele, S., & Etzel, S. (2025). Differential development of professional knowledge and problem-solving skills during VET: The role of cognitive resources, school-leaving certificates, and sociodemographic background. *Vocations and Learning*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12186-025-09367-4

Schieler, A., & Menzel, D. (2024). *Kitas 2. Klasse? Mehrfachbelastungen von Kitas mit Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.* Friedrich-Ebert-Stiftung.

Schimank, U. (2018). Leistung und Meritokratie in der Moderne. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 19–42). Springer VS.

Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67*(3), 509–537.

Schipolowski, S., Rahden, J., Henschel, S., Lenz, S., & Stanat, P. (2025). Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder. In P. Stanat, S. Schipolowski, S. Gentrup, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2024.* Waxmann.

Schmitz, J., Wolf, K., & Bauch, J. (2024). Prävention psychischer Störungen von Schüler:innen in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 71*(2), 96–100. https://doi.org/10.2378/peu2024.art10d

Schmitz, S., & Spieß, K. (2019). *Familien im Zentrum. Unterschiedliche Perspektiven auf neue Ansatzpunkte der Kinder-, Eltern- und Familienförderung.* Heinz und Heide Dürr Stiftung.

Schmitz, S., Spieß, C. K., & Huebener, M. (2023). Weiterhin Ungleichheiten bei der Kita-Nutzung. Größter ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien. *Bevölkerungsforschung Aktuell, (2),* 3–8.

Schmitz, S., Spieß, C. K., Ziege, E., & Tuchborn, E. (2026). Bildungsort Familie: Ressourcenstärkere Eltern investieren mehr Zeit und Geld in die Bildung ihrer Kinder. *BiB. Aktuell, (1),* 3–8.

Schneemann, C., Bernardt, F., Kalinowski, M., Maier, T., Zika, G., & Wolter, M. I. (2025): *Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsmarktregionen und Bundesländer in der langen Frist – Qualifikations- und Berufsprojektion bis 2040.* IAB-Forschungsbericht, 03/2025. https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2503

Schneider, R., & Boemmel, Q. (2023). Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel & K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 53–95). Waxmann.

Schneider, R., Gentrup, S., Liebelt, A., & Volodina, A. (2025). Motivationale Merkmale von Schüler:innen im Fach Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, S. Gentrup, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 315–335). Waxmann.

Scholz, L., Beese, C., Jentsch, A., Sierau, J., & Steffensky, M. (2024). Unterrichten in der Grundschule: Unterrichtsqualität und Lehrkräftefortbildung. In K. Schwippert, D. Kasper, B. Eickelmann, F. Goldhammer, O. Köller, C. Selter & M. Steffensky (Hrsg.), *TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 305–3026). Waxmann.

Schotte, K., Weirich, S., Edele, A., & Heppt, B. (2025). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, S. Gentrup, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 267–314). Waxmann.

Schrader, J., & Martin, A. (2021). Weiterbildungsanbieter in Deutschland: Befunde aus dem DIE-Weiterbildungskataster. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *44*(3), 333–360. https://doi.org/10.1007/s40955-021-00198-z

Schuchart, C., & Bühler-Niederberger, D. (2020). The gap between learners' personal needs and institutional demands in second chance education in Germany. *International Journal of Lifelong Education*, *39*(5–6), 545–561. https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1825538

Schuchart, C., & Schimke, B. (2019). Lohnt sich das Nachholen eines Schulabschlusses? Alternative Wege zur Hochschulreife und ihre Arbeitsmarkterträge. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 71*(2), 237–273. https://doi.org/10.1007/s11577-019-00621-x

Schuchart, C., & Schimke, B. (2022). Age and social background as predictors of dropout in second chance education in Germany. *Adult Education Quarterly*, *72*(3), 308–328. https://doi.org/10.1177/07417136211046

Schüller, S. (2026). *Estimating the effect of working from home on parents' division of childcare and housework: A new panel IV approach.* CESifo Working Paper No. 11689.

Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz. (2014, 2. September). *Richtlinien zur Gestaltung der Schulpsychologie in der Schweiz (Schulpsychologische Standards).* Schulpsychologische-Standards-Originalfassung-Layout-2018.pdf. Zugriff: 20.04.2026.

Schumann, K., & Sachse, K. A. (2022). Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Mathematik. In P. Stanat., S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (1. Aufl.). Waxmann.

Schütz, R., Bilz, L., Moor, I., Kaman, A., & Reiß, F. (2026). *Einsamkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Schulische und gesundheitsbezogene Zusammenhänge.* KNE Expertise 16/2026. https://kompetenznetz-einsamkeit.de/publikationen/kne-expertisen/kne-expertise-16. Zugriff: 25.03.2026.

Schwippert, K., Jusufi, D., Lott, M., & Stubbe, T. C. (2024). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund. In K. Schwippert, D. Kasper, B. Eickelmann, F. Goldhammer, O. Köller, C. Selter & M. Steffensky (Hrsg.), *TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 259–277). Waxmann.

Seeber, S., Wieck, M., Baethge-Kinsky, V., Boschke, V., Michaelis, C., Busse, R., & Geiser, P. (2019). *Ländermonitor berufliche Bildung 2019: Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System*. wbv. https://doi.org/10.3278/6004750w

Seegers, M., & Zeyer-Gliozzo, B. (2025). Evolving work, evolving skills: how different forms of further training are used to adapt to technological change depending on task complexity. *Journal of Education and Work*, *38*(1–4), 42–62. https://doi.org/10.1080/13639080.2025.2562509

Seibert, H. (2025). *Regionale Ausbildungsmärkte: Höheres Lehrstellenangebot ist verknüpft mit niedrigerer Jugendarbeitslosigkeit.* IAB-Kurzbericht, 5. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). https://doi.org/10.48720/IAB.KB.2505

Seibert, H., Wiethölter, D., & Beckmann, R. (2025). *Ein Vorschlag zur Identifikation einer regionalen Unterversorgung an Ausbildungsplätzen – Aktualisierung.* Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) & Bundesagentur für Arbeit (BA). https://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/Vorschlag_zur_Ausbildungsgarantie_Aktualisierung.pdf. Zugriff: 22.05.2026.

Selmayr, A., & Öztürk, Y. (2026.). HF-07 Förderung der sprachlichen Bildung. In S. Fackler, M. Böwing-Schmalenbrock, C. Bopp, F. L. Classe, C. Meiner-Teubner, B. Kalicki & S. Kuger (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht V. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG*. (S. 205–221). wbv Publikation.

Selter, C., Walter, D., Heinze, A., Brandt, J., & Kasper, D. (2024). Mathematische Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In K. Schwippert, D. Kasper, B. Eickelmann, F. Goldhammer, O. Köller, C. Selter & M. Steffensky (Hrsg.), *TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 53–104). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999591

Siembab, M., Beckmann, J., & Wicht, A. (2023). *Warum entscheiden sich Jugendliche dazu, ihre Ausbildung vorzeitig zu beenden? Die Rolle von Berufswahlkompromissen und subjektiven Bewertungen der Ausbildung*. BIBB-Report. https://www.bibb.de/dienst/publika tionen/de/19224. Zugriff: 22.05.2026.

Simonson, J., Kausmann, C., & Kelle, N. (2025). Perceived social exclusion in middle and later working life: Can volunteering mitigate the negative consequences of non-participation in paid work? *Voluntary Sector Review,* 1–30. https://doi.org/10.1332/20408056Y2025D000000052

Skopek, J. & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces, 100*(1), 86–112.

Sodian, B., & Mayer, D. (2013). Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 617–631). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_43

Spangenberg, H., & Quast, H. (2023). Zum Einfluss vorgelagerter Bildungspfade auf die Studienentscheidung. In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen* (S. 21–46). Springer (online first). https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_2

Spangenberg, H., Quast, H., & Franke, B. (2017). Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. *DDS – Die Deutsche Schule, 109*(4), 334–352. https://doi.org/10.25656/01:25987

Sperlich, S., Safieddine, B., & Beller, J. (2025). Better health, but growing social and health inequalities among young adults in Germany due to educational expansion? A counterfactual mediation analysis. *Social Science & Medicine, 385,* 118604. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2025.118604

Spieß, K. C. (2017). *Early Childhood Education and Care Services and Child Development: Economic Perspectives for Universal Approaches. Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences.* https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0435

Stanat, P., Schipolowski, S., Gentrup, S., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.) (2025). *IQB-Bildungstrend 2024: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich.* Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). Zusammenfassung und Einordnung der Befunde. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 259–284). Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (1. Aufl.). Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.) (2023). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997771

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2024a). *Tabellen, Kinder in Bedarfsgemeinschaften (Monatszahlen).*

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2025). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten (Jahreszahlen).*

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2024b). *Ausländische Arbeitskräfte am deutschen Arbeitsmarkt.* Arbeitsmarkt kompakt. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Migration/Generische-Publikationen/AMkompakt-Auslaendische-Arbeitskraefte-am-deutschen-Arbeitsmarkt.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugriff: 04.05.2026.

Statistisches Bundesamt (2022a). *Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Sechste Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS) 6).* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publikationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildung-unternehmen-5215201209004.pdf?__blob=publicationFile&v=3. Zugriff: 21.04.2026.

Statistisches Bundesamt (2022b). *Interaktive Schaubilder über Regionalwanderungen zum Studienbeginn und Studienverläufe.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/studierende-wanderungen.html

Statistisches Bundesamt (2023). *Bruttoinlandsprodukt von 1950 bis 2022 im Durchschnitt 3,1 % pro Jahr gewachsen* [Pressemitteilung Nr. N032 vom 1. Juni 2023]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/06/PD23_N032_81.html. Zugriff: 30.04.2026.

Statistisches Bundesamt (2024). *Zeitverwendungserhebung (ZVE).* https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/zeitverwendungserhebung-2022.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt (2025a). *3,1 Millionen Menschen 2024 in Stiller Reserve am Arbeitsmarkt* [Pressemitteilung Nr. 231 vom 27. Juni 2025]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/06/PD25_231_13.html. Zugriff: 04.05.2026.

Statistisches Bundesamt (2025b). *13 % der Rentnerinnen und Rentner im Alter von 65 bis 74 Jahren sind erwerbstätig.* [Zahl der Woche Nr. 44 vom 28. Oktober 2025]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2025/PD25_44_p002.html

Statistisches Bundesamt (2025c). *16. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/annahmen_ergebnisse_16te_kBv.html?nn=208696. Zugriff: 30.04.2026.

Statistisches Bundesamt (2025d). *Aufstiegs-BAföG: Zahl der Geförderten im Jahr 2024 nahezu unverändert* [Pressemitteilung Nr. 229]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/06/PD25_229_214.html. Zugriff: 22.05.2026.

Statistisches Bundesamt (2025e). *Betreuungsquoten von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html

Statistisches Bundesamt (2025f). *Bevölkerungsfortschreibung auf Basis Zensus 2022: 2024* (EVAS-Nummer 12411-04). https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00167841

Statistisches Bundesamt (2025g). *Bildungsfinanzbericht 2025.*

Statistisches Bundesamt (2025h). *Bruttostundenverdienste, Bruttomonatsverdienste: Deutschland, Stichmonat, Geschlecht, Berufe* (GENESIS Nr. 62361-0030) [Datensatz]. GENESIS-Online. https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/url/44e436bd

Statistisches Bundesamt (2025i). *Gender Gap Arbeitsmarkt sinkt 2024 auf 37 %* [Pressemitteilung Nr. 081 vom 6. März 2025]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/03/PD25_081_621.html

Statistisches Bundesamt (2025j). *Indikatoren der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie. Indikator 4.3.b: Anteil der 17- und 18-Jährigen mit (angestrebter) Studienberechtigung*. https://dns-indikatoren.de/4-3-b/. Zugriff: 04.05.2026.

Statistisches Bundesamt (2025k). *Nettozuwanderung 2024 auf 430.000 Personen gesunken* [Pressemitteilung Nr. 224 vom 24. Juni 2025]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/06/PD25_224_12411.html. Zugriff: 30.04.2026.

Statistisches Bundesamt (2025l). *Statistik des Studienverlaufs 2024.*

Statistisches Bundesamt (2025m): *Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach.* https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/statistic/21311/table/21311-0003

Statistisches Bundesamt (2025n). *Themen: Demografischer Wandel. Bevölkerungsentwicklung in Ost- und Westdeutschland zwischen 1990 und 2024: Angleichung oder Verfestigung der Unterschiede?* https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Aspekte/demografie-bevoelkerungsentwicklung-ost-west.html. Zugriff: 04.05.2026.

Statistisches Bundesamt (2025o). *Zahl der Deutschlandstipendien im Jahr 2024 um 5 % gestiegen* [Pressemitteilung Nr. 170 vom 14. Mai 2025]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/05/PD25_170_21.html

Statistisches Bundesamt (2026a). *16,1 % der Bevölkerung in Deutschland sind armutsgefährdet* [Pressemitteilung Nr. 039 vom 3. Februar 2026]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2026/02/PD26_039_63.html. Zugriff: 04.05.2026.

Statistisches Bundesamt (2026b). *VGR des Bundes – Deflatoren. Deutschland, Jahre, Verwendung des Bruttoinlandsprodukts* (Code: 81000-0033).

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2020). *Erwerbspersonenvorausberechnung 2020.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Erwerbspersonenvorausberechnung-2020.html. Zugriff: 04.05.2026.

Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos. https://doi.org/10.5771/9783748924401

Strehmel, P., & Viernickel, S. (2022). *Bundesweite Standards zur Betreuungsrelation in der Kindertagesbetreuung. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Hamburg und Leipzig.* Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Strello, A., Strietholt, R., Steinmann, I., & Siepmann, C. (2021). Early tracking and different types of inequalities in achievement: difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 33*, 139–167.

Stubbe, T., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R., & Schlitter, T. (2023a). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 151–178).

Stubbe, T. C., Schaufelberger, R., Krieg, M., & Kleinkorres, R. (2023b). Schullaufbahnpräferenzen am Übergang in die Sekundarstufe und der Zusammenhang mit leistungsrelevanten und sozialen Merkmalen. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 231–246). Waxmann.

Stubbe, T. C., Schulz, L., & Beese, C. (2024). Soziale Disparitäten in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Viertklässler:innen. In K. Schwippert, D. Kasper, B. Eickelmann, F. Goldhammer, O. Köller, C. Selter & M. Steffensky (Hrsg.), *TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 233–258). Waxmann.

SVR – Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2025). *Perspektiven für Morgen schaffen – Chancen nicht verspielen: Jahresgutachten 2025/26.* https://www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/jahresgutachten-2025.html. Zugriff: 04.05.2026.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule.* Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht.* https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024a). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel.*

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2024b). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem: Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* https://doi.org/10.25656/01:28303

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2025a). *Gesunde Fachkräfte, gute Bildung: Personal und Qualität in der frühen Bildung sichern*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. https://doi.org/10.25656/01:34300. Zugriff: 04.05.2026.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2025b). *Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Ausbildung sichern.* Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2026). *Datengestützte Entwicklung und Steuerung in Schulen und frühkindlicher Bildung*. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.

Taasoobshirazi, G., & Carr, M. (2008). Gender differences in science: An expertise perspective. *Educational Psychology Review, 20*(2), 149–169. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9067-y

Theune, K. (2015). The working status of students and time to degree at German universities. *Higher Education, 70*(4), 725–752. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9864-z

Thielen, M. (2014). Soziale Herkunft und Berufliche Ausbildung. *Sozialer Fortschritt, 63*(4–5), 96–101.

Thole, W., & Züchner, I. (2022). Kindheit und Jugend in non-formalen Bildungsräumen. In H.-H. Krüger, C. Grunert & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Aufl., S. 967–984). Springer VS.

Thomasius, R., Paschke K., & Wiedemann, H. (2024). *Problematische Mediennutzung im Kindes- und Jugendalter in der post-pandemischen Phase: Ergebnisbericht 2023. Ausgewählte Ergebnisse der sechsten Erhebungswelle im August/September 2023*. https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/57130/data/1e99c74f76c82194594692bcf2e2337d/dzskj-dak-mediensuchtstudie-2023-24-ergebnisbericht.pdf. Zugriff: 02.06.2025.

Tiedemann, C., & Böwing-Schmalenbrock, M. (2025). Personal-Kind-Schlüssel in Kitas – weiterhin auf Verbesserungskurs?. *KomDat, 28*(1+2/25), 23 ff.

Tiedemann, C., & Drexl, D. (2022). HF-09 Verbesserung der Steuerung des Systems. In N. Klinkhammer, D. Schacht, C. Meiner-Teubner, S. Kuger, B. Kalicki, B. Riedel (Hrsg.), *ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG.* (S. 81–93). wbv Publikation.

Tjaden, J. D., & Hunkler, C. (2017). The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems. *Social science research, 67,* 213–228.

Traini, C., Kleinert, C., & Bittmann, F. (2021). How does exposure to a different school track influence learning progress? Explaining scissor effects by track in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility, 76,* Artikel 100625.

Uhly, A., & Neises, F. (2023). *Vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung: Aktuelle empirische Befunde der Berufsbildungsstatistik und Maßnahmen – Ein Überblick*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_informationsbeitrag_vertragsloesungen-befunde-massnahmen-ueberblick.pdf. Zugriff: 22.05.2026.

Ulvestad, M. E. S., & Skjelbred S.-V. (2023). Escaping into a master's degree in times of crisis? Master's degree applications and enrolment over the business cycle. *Economics of Education Review, 94.*

Unabhängige Expertenkommission „Kinder- und Jugendschutz in der digitalen Welt" (2026). *Bestandsaufnahme*. BMBFSFJ. https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/284628/c22a5e3075220368a8591bca19ff288b/20260420-exertenkommission-kinder-und-jugendmedienschutz-bestandsaufnahme-data.pdf.

van Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review, 66,* 206–222.

Velimsky, J. A., Sandforth, S., Veenema, A., Edler, H., & Hochstetter, B. (2026). Wo ähneln sich die Rahmenbedingungen für die kommunale Bildungspolitik? Ergebnisse einer bundesweiten Kreistypisierung. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, 4/2026*

Voigtländer, M., Oberst, C., & Geis-Thöne, W. (2025). *MLP Studentenwohnreport 2025*. https://mlp-se.de/redaktion/mlp-se-de/studentenwohnreport-microsite/2025/report/mlp-studentenwohnreport-2025.pdf

Völk, D., Steinkühler, J., & Ordemann, J. (2026). *Studieren, um zu bleiben? Erwerbsabsichten internationaler Studierender in Deutschland*. DZHW Brief, 01 | 2026. DZHW. https://doi.org/10.34878/2026.01.dzhw_brief

Walper, S., & Kreyenfeld, M. (2022). The Intensification of Parenting in Germany: The Role of Socioeconomic Background and Family Form. *Social Sciences 11*(3), 134. https://doi.org/10.3390/socsci11030134.

Walter, V. C., Grondey, I., & Conrads, R. (2025). Unterstützung von Ausbildungsbetrieben und benachteiligten Jugendlichen durch die Assistierte Ausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (1), 13–17. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/20170. Zugriff: 22.05.2026.

Wang, L., & Yu, Z. (2023). Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 14,* 1136141. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141

Watermann, R., Daniel, A., & Maaz, K. (2014). Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In K. Maaz, M. Neumann & J. Baumert (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 24. Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 233–262). Springer VS.

Weimann-Sandig, N., & Kalicki, B. (2024). *Nur Teilzeit in der Kita? Arbeitszeitumfang und Beschäftigungspotenziale in der Kindertagesbetreuung*. Working Paper Forschungsförderung. Hans-Böckler-Stiftung.

Weirich, S., & Hafiz, N. J. (2022). Adjustierte Mittelwerte und Trends der erreichten Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 103–114). Waxmann.

Weißmann, S., & Eberle, J. (2023). Akademische Fachkräfte aus dem Ausland – Verbleibquoten von internationalen Studierenden und Personen mit Blue Card. *WISTA – Wirtschaft und Statistik, 75*(4), 74–87.

Wendsche, J., Lohmann-Haislah, A., & Beike, J. (2025). *Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland: hohe Arbeitsanforderungen und häufig krank.* Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA).

Werner, K., Freundl, V., Kugler, F., Lergetporer, P., Wedel, K., Wößmann, L., & Pfaehler, F. (2022). Deutsche befürworten Weiterbildung, um mit dem Strukturwandel Schritt zu halten: Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2022. *ifo Schnelldienst, 75*(09), 56–69.

Wicht, A., Beckmann, J., Siembab, M., & Herrmann, L. (2024). Choosing new careers: Patterns of occupational change within vocational education and training and fulfillment of career aspirations in Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 16*(1), 20. https://doi.org/10.1186/s40461-024-00175-z

Wicht, A., Durda, T., Krejcik, L., Artelt, C., Grotlüschen, A., Rammstedt, B., & Lechner, C. M. (2021). Low Literacy is not Set in Stone: Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, (1),* 109–132. https://doi.org/10.3262/ZPB2101109

Wieschke, J., Zoepf, B., Kayed, T., Linberg, A., & Kuger, S. (2026). Betreuungskonstellationen bei Kindern bis zum Schuleintritt. In P. Cloos & T. Betz, T. (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zwischen privater und öffentlicher Verantwortung.* Beltz Juventa.

Wieschke, J., Zoepf, B., & Kuger, S. (im Erscheinen): Wegzeiten und Verkehrsmittelwahl auf dem Weg zur Kindertagesbetreuung. *DJI-Kinderbetreuungsreport 2025. Studie 7 von 8.* www.dji.de/KiBS

Will, G., Becker, R., & Winkler, O. (2022). Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany. *Frontiers in sociology*, *7*, 842543. https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.842543

Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten.* Transcript.

Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens: Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels.* Drs. 7517-19.

Wissenschaftsrat (2022). *HQGplus-Studie.* https://doi.org/10.57674/v8gx-db45

Wissenschaftsrat (2024). *Was kommt nach dem Wachstum? Der demografische Wandel erreicht das Hochschulsystem. Bericht des Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem.* https://doi.org/10.57674/30g4-6q75

Wissenschaftsrat (2025). *Institutionelle Akkreditierung nicht-staatlicher Hochschulen 2001–2025.*

Wittig, J., & Schneider, R. (2022). Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich, & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (1. Aufl.). Waxmann.

Wolf, K. & Schmitz, J. (2024). Scoping review: longitudinal effects of the COVID-19 pandemic on child and adolescent mental health. *European child & adolescent psychiatry*, *33*(5), 1257–1312. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02206-8

Wolf, L. M., & Dietze, T. (2022). Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Version 1.0* (S. 325–344). Universität Regensburg. https://doi.org/10.5283/EPUB.53149

Wolf, R. (2013). Welcher Anteil der Baden-Württemberger erwirbt eine Hochschulzugangsberechtigung? Das Quotensummenverfahren als neue Methode zur Ermittlung von Abschlussquoten. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*(9), 19–24. https://d-nb.info/1191316408/34

Zabal, A., Martin, S., Massing, N., Gauly, B., Kapidzic, S., & Rammstedt, B. (2025). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies, Cycle 2: PIAAC Germany 2023 – Scientific Use File (ZA9009; Version 1.0.0) [Data set]*. GESIS. https://doi.org/10.4232/1.14530

Zaruba, N., Richter, E., Porsch, R., & Richter, D. (2023). Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? Eine Studie zur Relevanz pädagogischer Vorerfahrungen und sozialer Unterstützung im ersten Berufsjahr. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 345–365). Waxmann.

Zerle-Elsäßer, C., Schüller, S., Langmeyer, A., Naab, T., & Heuberger, S. (2021). Von solitären Interneteltern und gemeinschaftsorientierten Fernsehfamilien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, 4,* 413–43.

Zika, G., Hassemer, T.-M., Hummel, M., Krebs, B., Maier, T., Mönnig, A., Schneemann, C., Weber, E., & Zenk, J. (2025). *Künstliche Intelligenz: Potenzielle Effekte für den deutschen Arbeitsmarkt*. IAB-Forschungsbericht, 23/2025. https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2523

Zimmer, K., Ehm, J.-H., Kuger, S., Lonnemann, J., Schulte, J., Rauch, D., & Hasselhorn, M. (2025). *Interventions for improving children's language in Early-Childhood-Education-and-Care institutional settings in Germany. A systematic review.* Springer.

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review, 27*(2), 172–223. https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001

Zoch, G. (2023). Participation in job-related training: Is there a parenthood training penalty? *Work, Employment and Society*, *37*(1), 274–292. https://doi.org/10.1177/095001702211286

Zoch, G. (2024). Does the provision of childcare reduce motherhood penalties in job-related training participation? Longitudinal evidence from Germany. *Journal of European Social Policy*, *34*(1), 69–84. https://doi.org/10.1177/0958928723121719

Bildung in Deutschland 2026

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft

Bildung in Deutschland erscheint alle 2 Jahre als umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens: von der frühen Bildung über die allgemeinbildende Schule und die non-formalen Lernwelten im Schulalter, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Dieser 11. Bildungsbericht führt die Berichterstattung mit bereits in den vorherigen Berichten dargestellten Indikatoren zum deutschen Bildungswesen fort und präsentiert gleichzeitig neue Indikatoren. Im Rahmen eines Schwerpunktkapitels wird vertiefend auf Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft eingegangen und ein Überblick über deren Entstehung, Ausprägung und den Umgang mit ihnen im gesamten Bildungsverlauf gegeben.

Der Bildungsbericht für Deutschland richtet sich an alle Akteur:innen des Bildungswesens in Politik, Verwaltung und Praxis ebenso wie an die interessierte Öffentlichkeit.

Die Mitglieder der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung vertreten die folgenden Einrichtungen:

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Deutsches Jugendinstitut (DJI)
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi)
Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität
Statistische Ämter des Bundes (StBA) und der Länder, vertreten durch das Hessische Statistische Landesamt (HSL)

Mit der Federführung des Berichts ist das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation betraut.

ISBN: 978-3-7639-8024-6

wbv

wbv.de