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.

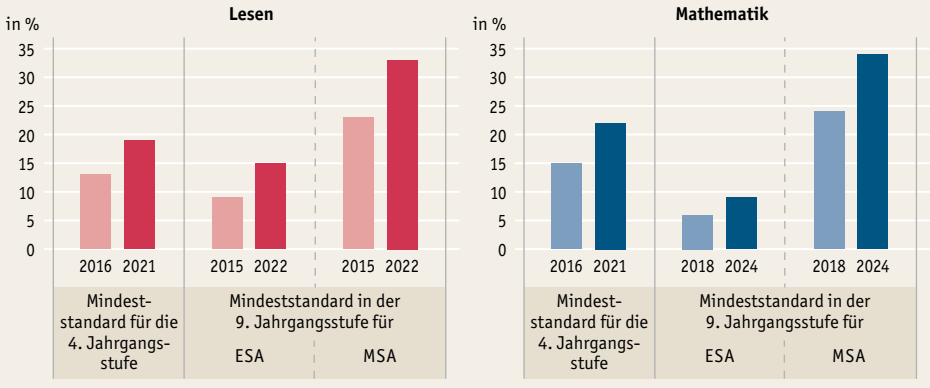
Ob alle Kinder und Jugendlichen über ein tragfähiges Fundament an Kompetenzen verfügen oder ob eine zusätzliche Förderung notwendig ist, lässt sich mithilfe einer konsequenten Implementation von Mindeststandards in den Kompetenzen und deren Monitoring überprüfen. Für einige Kompetenzbereiche wie Deutsch 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

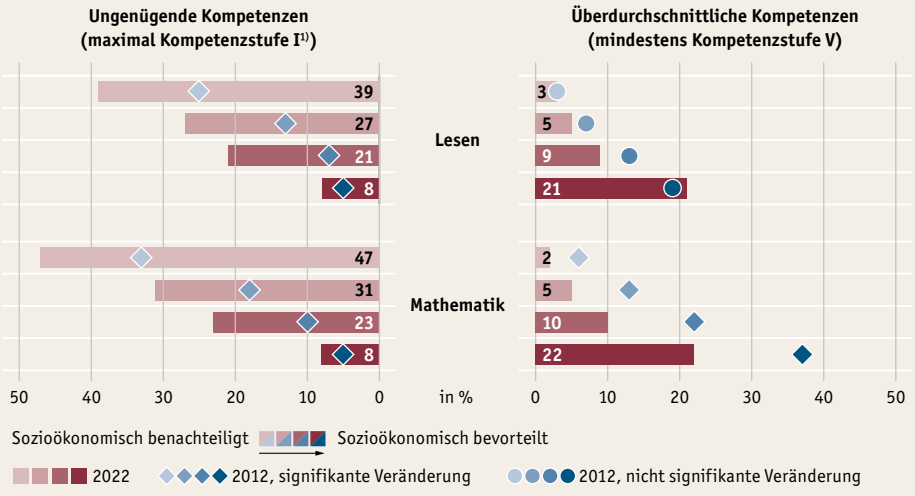
Die IQB-Bildungstrends 2022 und 2024 zeigen, dass 15 % der Neuntklässler:innen im Lesen und 9 % in Mathematik den Mindeststandard für den Ersten Schulabschluss nicht erreichen. Etwa 6 Jahre zuvor lagen die Anteile bei 9 % im Lesen und 6 % in Mathematik. Auch im Sekundarbereich zeigt sich damit ein deutlicher 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

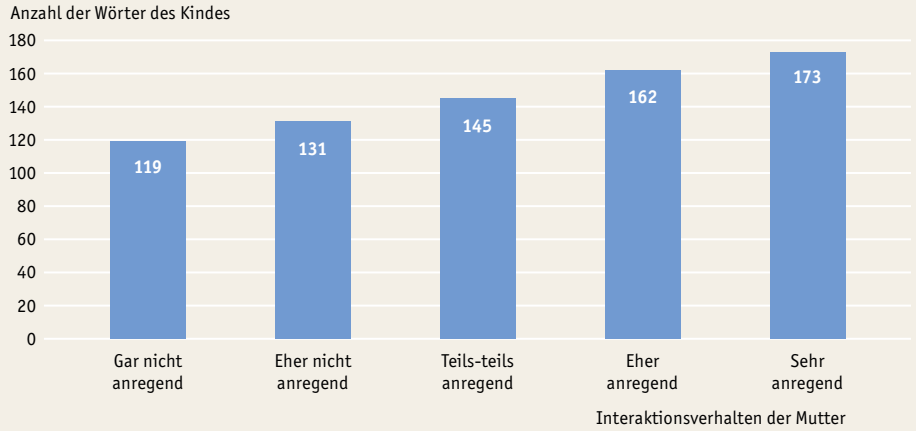
Die Ressourcenausstattung wirkt sich auf die Lernumwelt und Bildungspraxis innerhalb der Familie aus. Das Konzept der *familialen Lernumwelt* (*Home Learning Environment*, HLE) aus der psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Forschung umschreibt bildungsbezogene Anregungen, die Kinder im häuslichen 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

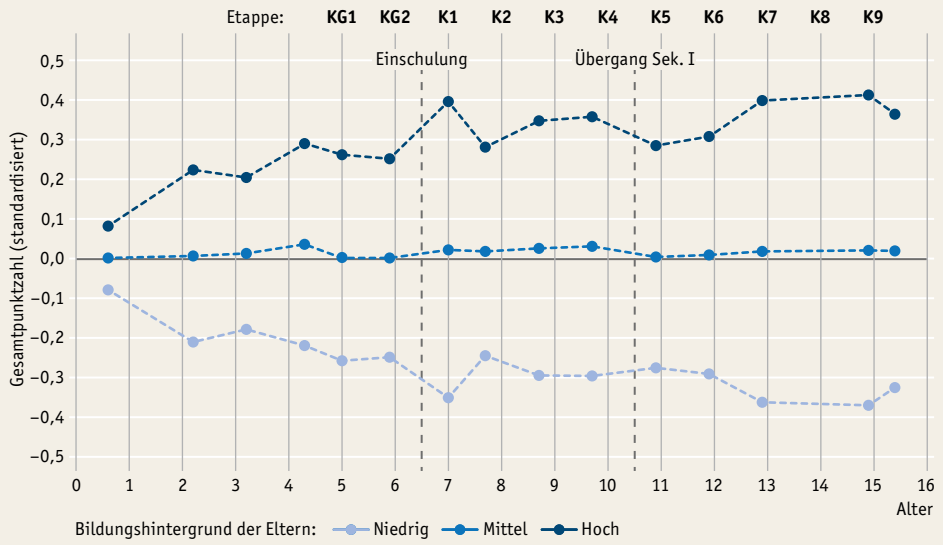
Bereits zur Einschulung bedeutende Kompetenzunterschiede zwischen Kindern aus Elternhäusern mit unterschiedlicher Bildung

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

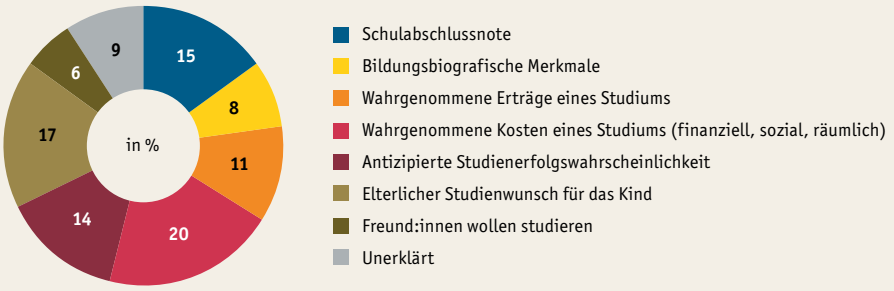
In allen Phasen des Bildungsverlaufs bestehen mehr oder weniger stark ausgeprägte Ungleichheiten nach sozialer Herkunft, die an den Übergängen besonders sichtbar werden. Mit Blick auf den gesamten Bildungsverlauf stellen sich im Anschluss daran 2 Fragen: 1. Verändert sich das *relative* Gewicht herkunftsspezifischer 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

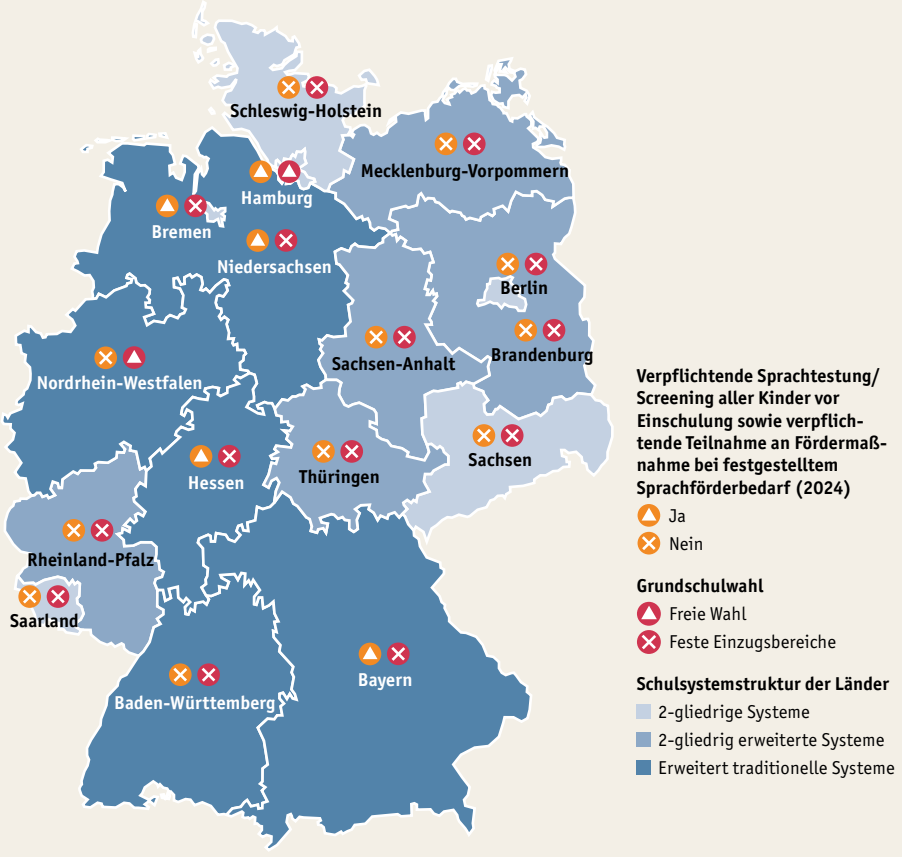
Richtet man den Blick weg von einzelnen Bildungseinrichtungen hin zu den institutionellen Regelungen, denen sie unterliegen, wird deutlich, dass die Bildungspolitik soziale Ungleichheiten verschärfen, aber auch kompensieren kann. Institutionelle Regelungen bestimmen damit maßgeblich die Rahmenbedingungen, 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

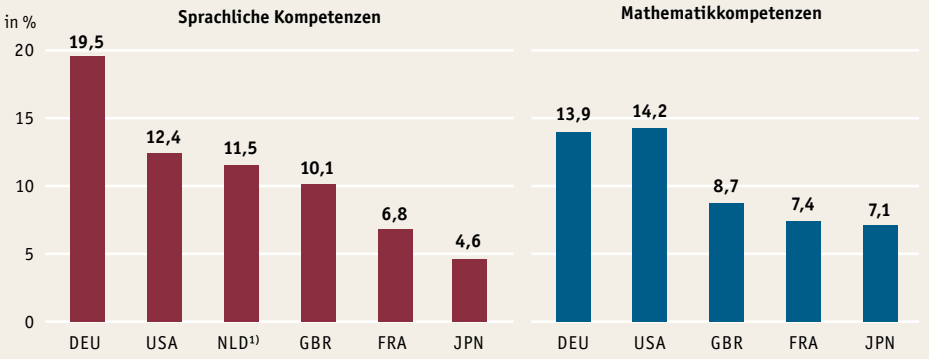
In einer Analyse von Dräger und Schneider (2025; vgl. auch Dräger et al., 2024) wurde für Kinder am Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich (Vorschulalter, 1. oder 2. Jahrgangsstufe) anhand von Erhebungen in Deutschland und 5 weiteren Staaten untersucht, wie stark die Kompetenzen von der sozialen 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

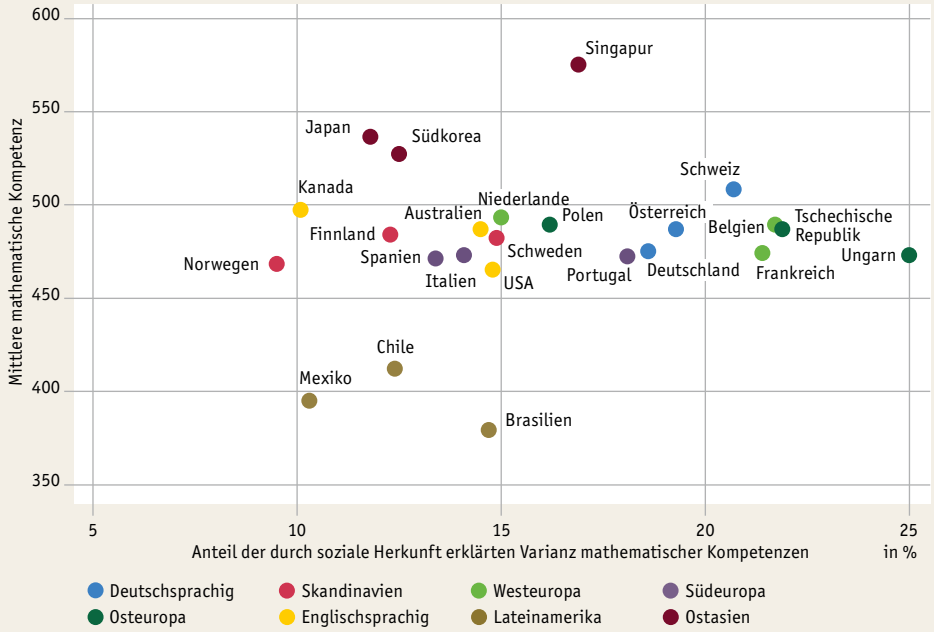
Auch wenn für den Bereich der frühen Bildung nicht im gleichen Umfang international vergleichbare Daten vorliegen wie für den Bildungsbereich Schule, so zeigen die Ergebnisse der TALIS-Studie doch, dass die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Zusammenhang mit Fehlzeiten und 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).*

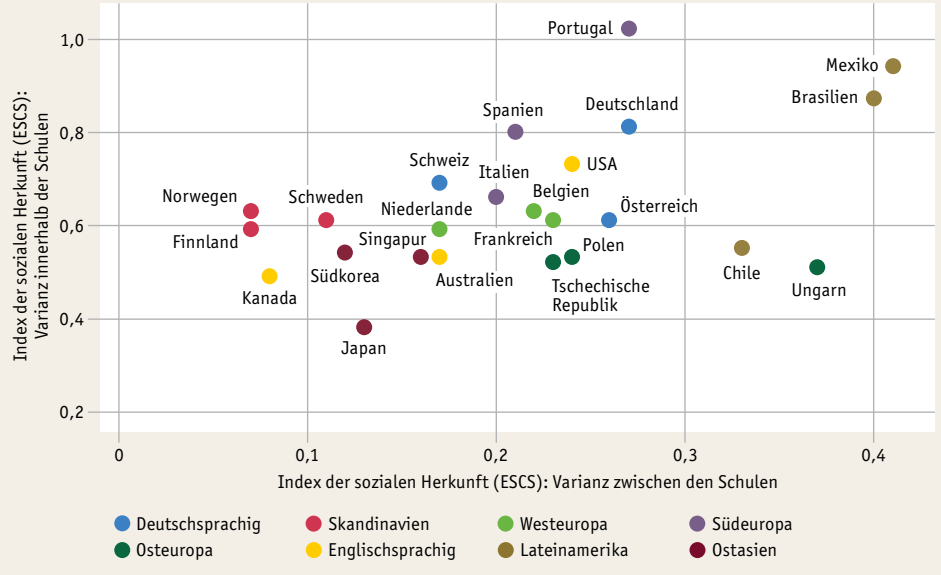
Eine naheliegende Vermutung ist, dass das Ausmaß der sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs mit gesellschaftlichen Kontextbedingungen in Zusammenhang steht. Im Folgenden werden daher die Varianz der sozioökonomischen und kulturellen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sowie der Anteil 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

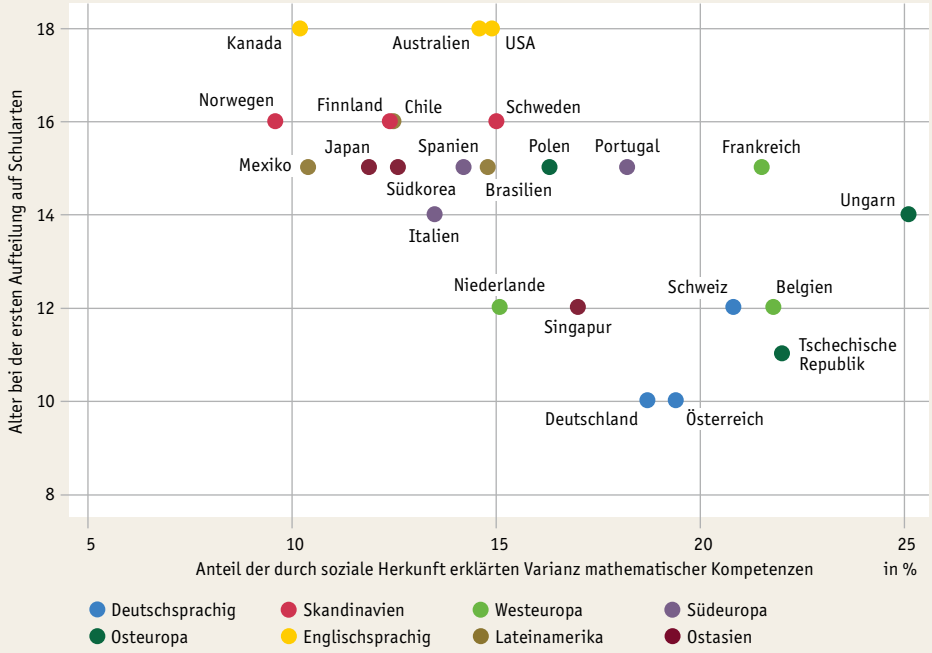
Abb. H3-3: Varianz der sozialen Herkunft innerhalb und zwischen Schulen 2022



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

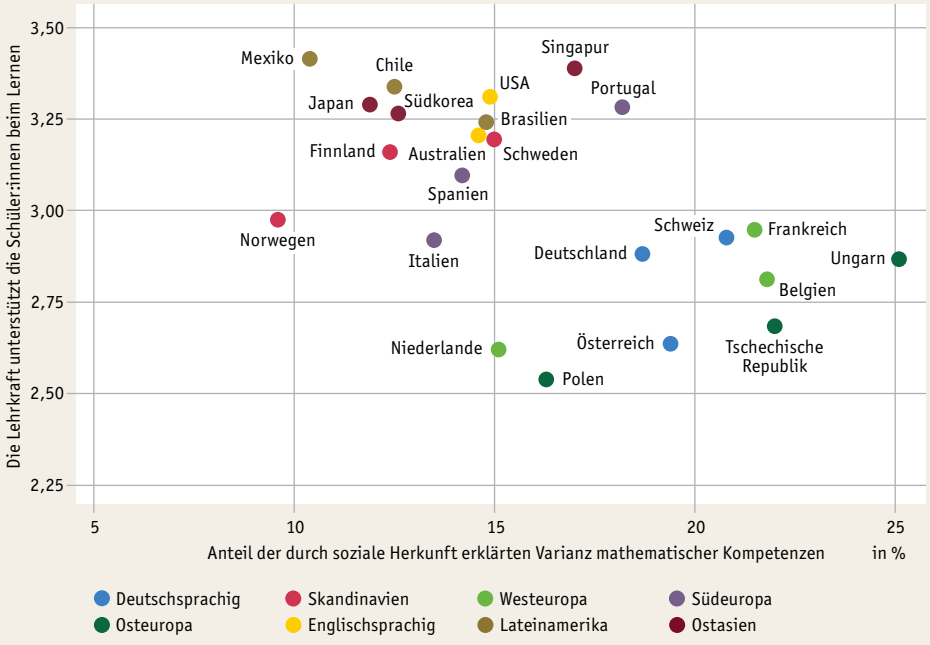
6 6 Jahre in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

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

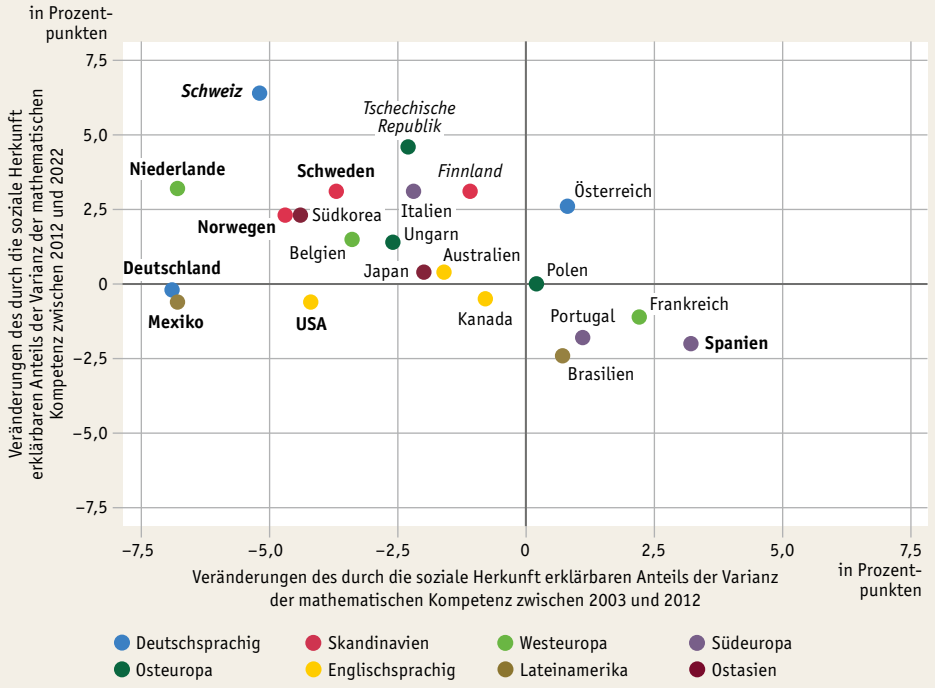
Abb. H3-5: Zusammenhang zwischen der mittleren Zustimmung zur Aussage „Die Lehrkraft unterstützt die Schüler:innen beim Lernen“ und dem Ausmaß der sozialen Disparitäten (R^2) in der mathematischen Kompetenz 2022*



* *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

H 4

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.

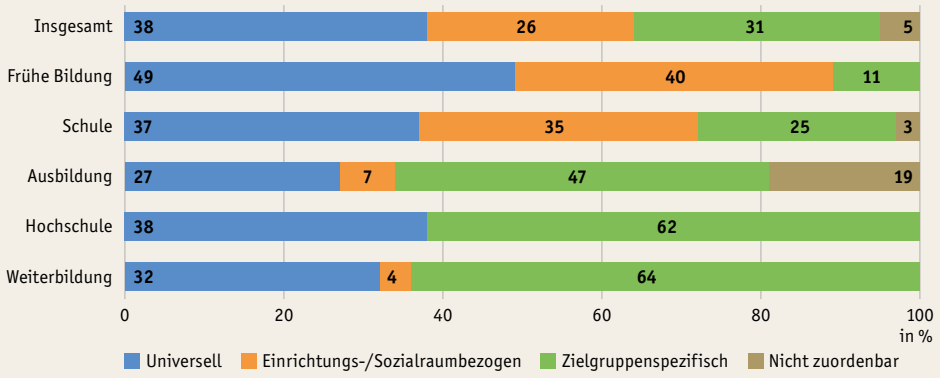
Universelle und zielgruppenspezifische Ausrichtung

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.

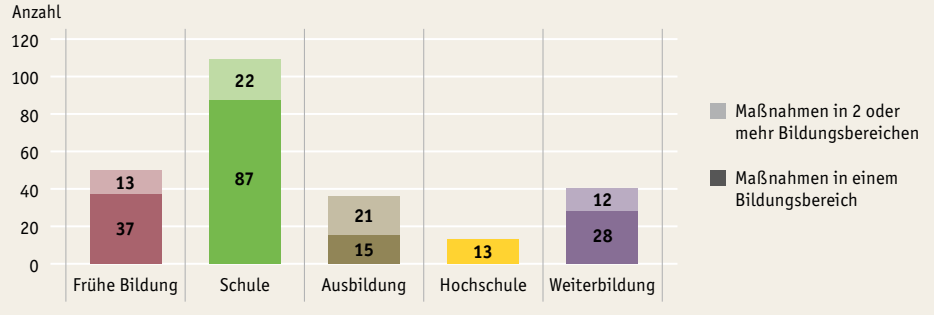
In der frühen Bildung und in der Schule bezieht ein Großteil der Ländermaßnahmen das Bildungspersonal mit ein

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.

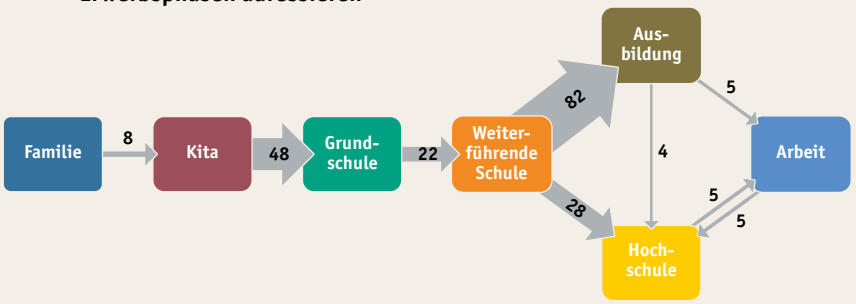
Die Zuordnung der Maßnahmen zu einzelnen Bildungsbereichen erfolgte durch die Befragten. Dabei wurde ein unterschiedlich weites oder enges Verständnis der Ziele von Maßnahmen zugrunde gelegt, sodass die folgenden Angaben als Näherungswerte zu interpretieren sind. Die auf Bundesebene genannten 13 Maßnahmen, 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.

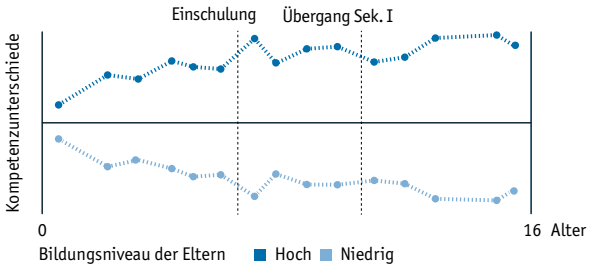
Vor diesem Hintergrund stellen sich für die weitere Entwicklung des Bildungssystems insbesondere folgende Fragen:

- 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

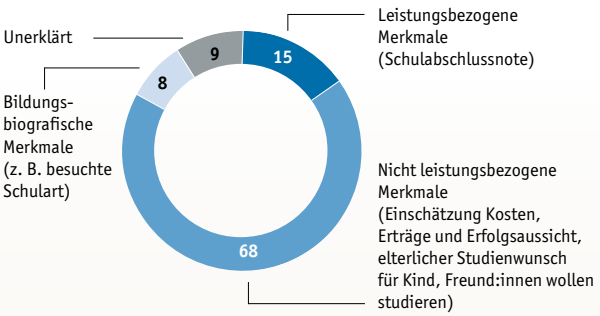
Bildungsungleichheiten entstehen lange vor Schuleintritt und bleiben in der Schule weitgehend stabil (H2)

Kompetenzunterschiede von Kindern nach Bildungsniveau der Eltern



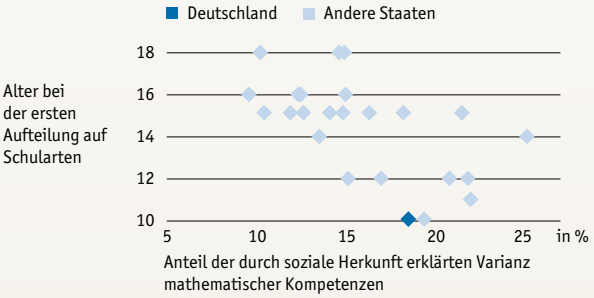
Am Übergang ins Studium sind soziale Disparitäten stärker entscheidungs- als leistungsbedingt (H2)

Erklärungsfaktoren für herkunftsbedingte Unterschiede in der Studierneigung von Studienberechtigten 2018 (in %)



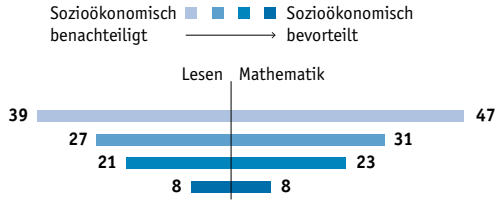
Strukturelle Merkmale von Bildungssystemen hängen mit Ausmaß herkunftsbedingter Kompetenzunterschiede zusammen (H3)

Zusammenhang zwischen Alter bei der ersten Aufteilung auf Schularten und Ausmaß sozialer Disparitäten in der mathematischen Kompetenz 2022



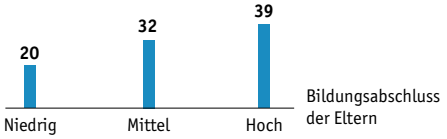
Grundlegende Kompetenzen werden von sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen häufiger nicht erreicht (H1)

Anteile der 15-jährigen Schüler:innen, die grundlegende Kompetenzen nicht erreichen 2022, nach sozialer Herkunft (in %)

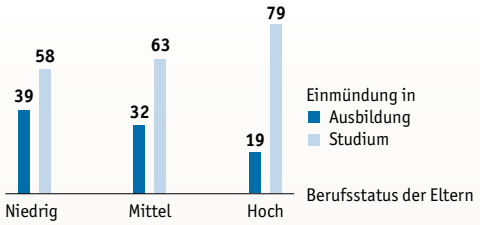


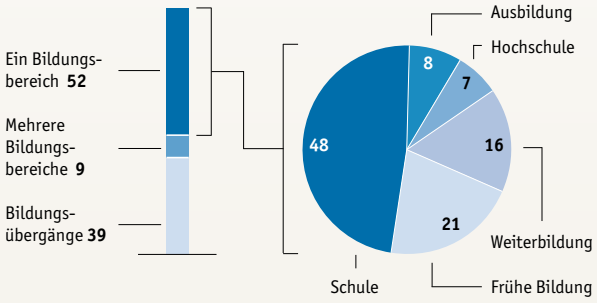
Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung bestehen in allen Bildungsbereichen (H2)

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 %)