Alle Inhalte unter bildungsbericht.de verfügbar

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung

Bildung in Deutschland kompakt 2026

Zentrale Befunde des Bildungsberichts

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

Gefördert vom:

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend

KULTUSMINISTER KONFERENZ

wbv

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

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen *(DIE)*, Deutsches Jugendinstitut *(DJI)*, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung *(DZHW)*, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe *(LIfBi)*, Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen *(SOFI)* an der Georg-August-Universität sowie die Statistischen Ämter des Bundes (StBA) und der Länder, vertreten durch das Hessische Statistische Landesamt (HSL)

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

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

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

Impressum

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

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

Diese Publikation ist mit Ausnahme der Umschlagfotos unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Sie ist kostenlos verfügbar unter wbv-open-access.de und bildungsbericht.de.

Einleitung

Bildung in Deutschland ist ein Bericht, der alle 2 Jahre eine systematische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungssystems auf Basis von Daten der amtlichen Statistik und aus sozialwissenschaftlichen Erhebungen bietet. Eine wissenschaftlich unabhängige Autor:innengruppe erstellt den von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) geförderten Bericht. *Bildung in Deutschland* benennt den Stand und die Entwicklungsperspektiven in den verschiedenen Bereichen des deutschen Bildungssystems – von der frühen Bildung über das Schulwesen, die berufliche Ausbildung und Hochschule bis hin zur Weiterbildung. Die Autor:innen analysieren die Bildungsvoraussetzungen, Bildungswege und Bildungsergebnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und verknüpfen sie mit Daten zu Qualitätsmerkmalen von Bildungsinstitutionen sowie weiteren Kontextinformationen. Mit dieser Aufbereitung verfügbarer Daten dokumentiert auch der 11. Bildungsbericht bereichsübergreifend die aktuelle Entwicklung des Bildungssystems. Er bietet so eine Grundlage für fundierte Diskussionen in Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit.

Dieses umfassende Orientierungswissen beruht zum einen auf einer kontinuierlichen Recherche, Systematisierung und Zusammenstellung von Informationen zu politischen, rechtlichen und fachlichen Entwicklungen im Bildungswesen. Zum anderen fußen die Bildungsberichte auf Analysen repräsentativer und fortschreibbarer Daten. Diese werden unter der Leitidee von Bildung im Lebenslauf strukturiert, mit Blick auf übergreifende Fragestellungen erstmals oder unter erweiterten Gesichtspunkten analysiert und in ihren gesellschaftlichen Auswirkungen interpretiert. Die Grundlage dafür bildet ein überschaubarer, systematischer, regelmäßig aktualisierbarer Satz von statistischen Kennziffern. Gebündelt geben sie als Indikatoren jeweils über ein zentrales Merkmal von Bildungsprozessen oder einen zentralen Aspekt von Bildungsqualität Auskunft.

Mit diesem breiten Ansatz wendet sich der Bildungsbericht an Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und an die Praxis im Bildungsbereich. Doch auch der interessierten Öffentlichkeit, der Wissenschaft sowie Lehrenden und Lernenden jeder Art stellt er aktuelle Informationen über Trends im Bildungswesen zur Verfügung. Die folgende Zusammenfassung bietet ein Resümee zentraler Ergebnisse des Bildungsberichts 2026. Sie werden kompakt und anschaulich für die interessierte Öffentlichkeit aufbereitet.

- In einem 1. Schritt werden zentrale Befunde entlang der Kapitelstruktur des Gesamtberichts vorgestellt. Den Ausgangspunkt bilden demografische, wirtschaftliche sowie weitere gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bildung. Anschließend werden bereichsübergreifende Grundinformationen gegeben, etwa zu den Bildungsausgaben oder zum Bildungsstand der Bevölkerung. Im Folgenden liegt der Fokus auf Trends und Problemlagen, die sich in den einzelnen Bildungsbereichen abzeichnen – von der frühen Bildung bis zur Weiterbildung und den Erträgen von Bildung. In einem gesonderten Schwerpunktkapitel widmet sich der Bildungsbericht 2026 dem Thema „Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft“, über das an dieser Stelle ebenfalls in einem eigenen Abschnitt informiert wird.
- Aus der Gesamtschau aller Einzelbefunde ergibt sich in einem 2. Schritt eine Reihe von bereichsübergreifenden Trends und Problemlagen. Die Bildungsberichterstattung ist nicht darauf ausgerichtet, konkrete Handlungsempfehlungen für politische oder pädagogische Maßnahmen abzuleiten. Gleichwohl können und sollen die Befunde dazu beitragen, Handlungsfelder und -bedarfe genauer zu identifizieren.
- In diesem Sinne benennt die Autor:innengruppe in einem 3. Schritt die zentralen Herausforderungen, die sich aus ihrer Sicht für Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungspraxis ergeben.

Weiterführende Informationen liefert auch die Internetseite **www.bildungsbericht.de**. Dort sind alle bisher erschienenen Bildungsberichte in Gänze und auch ihre jeweiligen Datengrundlagen in digitaler Form verfügbar.

Die demografische Entwicklung beeinflusst die Anzahl der potenziellen Bildungsteilnehmer:innen durch die Faktoren Geburtenentwicklung und Wanderungsgeschehen. Während ab Mitte der 2010er-Jahre im Vergleich zu den Vorjahren geburtenstarke Jahrgänge zu verzeichnen waren, ist die Geburtenzahl seit 2022 stark rückläufig. Diese Entwicklung wirkt sich zunächst unmittelbar auf das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung aus und führt dort zu Planungsherausforderungen. Mittel- und langfristig betrifft dies voraussichtlich auch alle folgenden Bildungsbereiche. Der Wanderungssaldo als Differenz von Zu- und Fortzügen nach Deutschland erreichte bedingt durch eine verstärke Fluchtmigration 2015 und 2022 jeweils historische Höchststände. Diese werden derzeit nicht mehr erreicht, jedoch zeigt sich weiterhin ein dynamisches Wanderungsgeschehen mit einer hohen Zahl an Zu- und Fortzügen. Dies stellt alle Bildungsbereiche vor die Aufgabe der gelingenden Integration von Zugewanderten in formale Bildung und Weiterbildung.

Die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung hat Auswirkungen auf die fiskalischen Spielräume für Bildungsausgaben. Deutschland befindet sich in einer ungewöhnlich lange andauernden wirtschaftlichen Schwächephase: Nach einem Rückgang der Wirtschaftsleistung in den Jahren 2023 und 2024 ist 2025 ein sehr geringes Wachstum des realen Bruttoinlandsprodukts um 0,2 % zu verzeichnen. Die Konjunkturschwäche wirkt sich zunehmend auf den Arbeitsmarkt aus, wobei sich dieser verhältnismäßig stabil zeigt; die Arbeitslosenquote liegt mit 6,3 % deutlich unterhalb des Niveaus früherer wirtschaftlicher Schwächephasen.

Ein den Arbeitsmarkt stark bestimmendes Thema ist derzeit das Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge aus dem Erwerbsleben, das den bereits in einigen Bereichen bestehenden Fachkräftemangel absehbar verstärken wird. Die Erhöhung der Erwerbsbeteiligung älterer Beschäftigter, die Ausschöpfung bislang ungenutzter Erwerbspotenziale bei Frauen und die Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten gewinnen in diesem Kontext an Bedeutung. Die Erwerbsbeteiligung von älteren Beschäftigten ist bereits gestiegen. In diesem Zusammenhang gewinnt die Weiterbildung im Laufe des gesamten Erwerbslebens an Bedeutung. Die Erwerbsbeteiligung von Frauen aller Altersgruppen hat sich zwar weiter erhöht, dennoch bestehen insbesondere in der familienintensiven mittleren Lebensphase immer noch deutliche Unterschiede zu Männern: 2024 sind 71 % der Mütter mit minderjährigen Kindern erwerbstätig und dabei nicht in Elternzeit oder Mutterschutz, deutlich weniger als Väter mit 92 %. Mütter arbeiten auch wesentlich häufiger in Teilzeit als Väter. Erhebungen über tatsächliche und gewünschte Erwerbstätigkeit sowie deren Stundenumfang zeigen ein großes unausgeschöpftes Erwerbspotenzial bei Müttern, was auf unzureichende Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie verweist.

Um die Effekte der demografischen Alterung abzumildern, ist Deutschland auf Zuwanderung und die erfolgreiche Arbeitsmarktintegration Zugewanderter angewiesen. Diese weisen je nach Zuwanderungsgrund unterschiedliche Ausgangslagen auf dem Arbeitsmarkt auf: Geflüchtete müssen meist zunächst eine Phase des Spracherwerbs und der Orientierung durchlaufen, während Zugewanderte, die aufgrund von Erwerbsmigration nach Deutschland kommen, sich gezielter auf den deutschen Arbeitsmarkt vorbereiten konnten. Mit der Dauer des Aufenthalts steigt die Erwerbstätigenquote insgesamt, jedoch bestehen deutliche Geschlechterunterschiede: Zugewanderte Männer mit mehr als 5 Jahren Aufenthalt erreichen mit einer Erwerbstätigenquote von 83 % im Jahr 2024 nahezu das Niveau von Männern ohne Einwanderungsgeschichte (86 %), während zugewanderte Frauen mit dieser Aufenthaltsdauer deutlich seltener erwerbstätig sind als Frauen ohne Einwanderungsgeschichte (69 % zu 82 %). Diese Unterschiede im Erwerbsverhalten zeigen sich bei zugewanderten Frauen aller Bildungsniveaus, was auf erhebliche ungenutzte Fachkräftepotenziale hinweist.

Erwerbstätigkeit prägt stark die sozioökonomische Situation einer Familie, die wiederum einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder hat. 2024 ist in Deutschland jedes 4. Kind von mindestens einer Risikolage betroffen. Als Risikolage gilt hierbei eine Armutsgefährdung des Haushalts, eine geringe Qualifikation der im Haushalt lebenden Eltern oder wenn kein Elternteil erwerbstätig ist. Kinder in Alleinerziehendenfamilien sind mit 47 % mehr als doppelt so häufig betroffen wie Kinder in Paarfamilien (21 %). Besonders ausgeprägt ist das Risiko bei Kindern mit Einwanderungsgeschichte: Mit 54 % sind sie rund 4-mal so häufig von mindestens einer Risikolage betroffen wie Kinder ohne Einwanderungsgeschichte (14 %).

Im Überblick

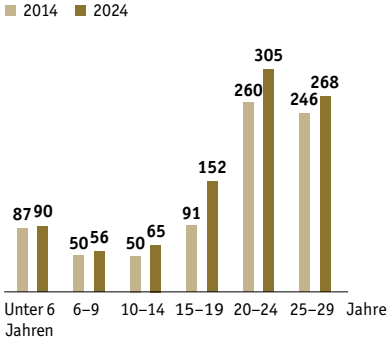
Gesunkene Nettozuwanderung, jedoch weiterhin hohe Zahl an Zuzügen in allen für formale Bildung relevanten Altersgruppen

Nettozuwanderung nach Deutschland (Differenz von Zu- und Fortzügen)

550 Tausend 2014

430 Tausend 2024

Zuzüge nach Altersgruppen (Anzahl in Tsd.)

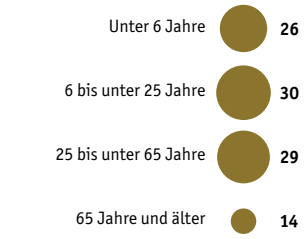


Anteil der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte auf ein Viertel gestiegen

Anteil der Bevölkerung mit Einwanderungsgeschichte

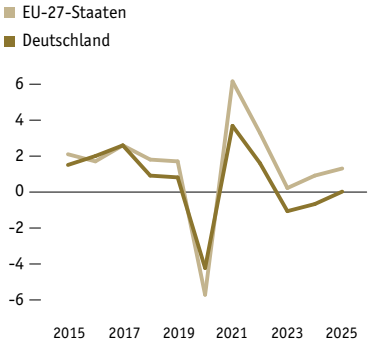
17 % 2013 **26 %** 2024

Nach Altersgruppen 2024 (in %)



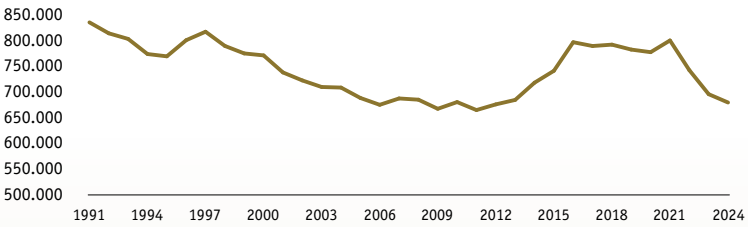
Deutsche Wirkschaft hat sich noch nicht von Schwächephase erholt

Wachstumsrate des realen Bruttoinlandsprodukts 2015–2025 (in %)



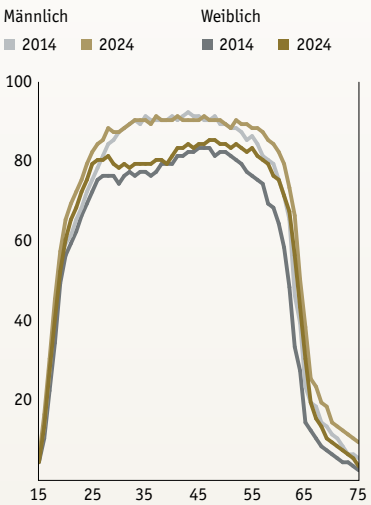
Zahl der Geburten stark rückläufig und auf das Niveau der 2000er-Jahre gesunken

Anzahl der Geburten 1991–2024



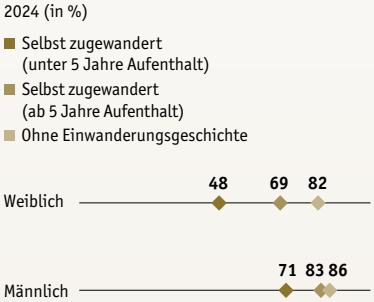
Erwerbsbeteiligung bei Frauen und bei älteren Menschen gestiegen

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



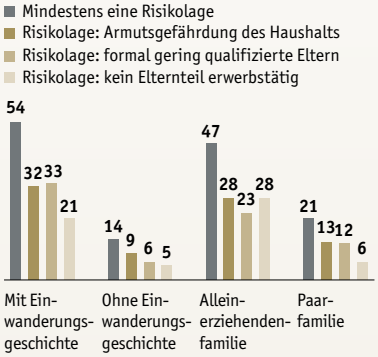
Erwerbsbeteiligung Zugewanderter steigt mit der Dauer des Aufenthalts in Deutschland, variiert jedoch nach Geschlecht

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



Kinder mit Einwanderungsgeschichte und in Alleinerziehendenfamilien überproportional von Risikolagen betroffen

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



Im Jahr 2024 nahmen rund 18 Millionen Menschen in Deutschland an formaler Bildung (inklusive der frühen Bildung) teil, verteilt auf 61.000 Kindertageseinrichtungen (einschließlich Horte), 32.800 allgemeinbildende und 8.300 berufliche Schulen sowie 718 Hochschulstandorte. Erstmals zeigen sich in der frühen Bildung die Auswirkungen des 2022 einsetzenden Geburtenrückgangs: Obwohl das Angebot weiter ausgebaut wurde, ging die Zahl der betreuten Kinder nach langjährigem Wachstum 2024 leicht zurück. Während im Grundschulbereich die Zahl der Schüler:innen demografisch bedingt seit 2015 ansteigt, veränderte sich die Zahl der Schulen weniger stark, sodass die durchschnittliche Grundschulgröße zunahm. Im Sekundarbereich hat sich nach einer Phase struktureller Reformen – insbesondere der Zusammenführung von Schularten – die zuvor rückläufige Zahl allgemeinbildender Schulen weitgehend stabilisiert. Auch bei den beruflichen Schulen ist der langjährige Rückgang gestoppt. Im Hochschulbereich sind die Studierendenzahlen bereits seit 2021 rückläufig; 2024 nahm nach einer längeren Ausbauphase auch die Zahl der Hochschulstandorte erstmals nicht mehr zu.

Die Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen ist gegenüber 2014 weiter auf 43 % gestiegen (+5 Prozentpunkte), auch im Vergleich zu 2021 hat sie zugenommen. Weil damit mehr Kinder eines Geburtsjahrgangs betreut werden, fällt der aktuelle Rückgang der betreuten Kinder geringer aus, als es der Geburtenrückgang erwarten ließe. Bei den 3- bis unter 6-Jährigen liegt die Bildungsbeteiligungsquote mit nahezu 96 % auf einem ähnlich hohen Niveau wie vor 10 Jahren, während sie bei den nicht mehr vollzeitschulpflichtigen 19- bis unter 25-Jährigen leicht zunimmt. Auffällig ist jedoch eine deutliche Verschiebung hin zur Erwerbstätigkeit zulasten weiterer Bildungsbeteiligung bei formal gering qualifizierten jungen Erwachsenen. Diese Entwicklung deutet u. a. auf veränderte Anreizstrukturen am Arbeitsmarkt hin. Der Anteil junger Erwachsener, die weder in Bildung noch erwerbstätig sind (NEET – Not in Education, Employment or Training), liegt mit 10 % unter dem EU-Durchschnitt (13 %). Die Mehrheit dieser Gruppe steht dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung, häufig aus Gründen – etwa Betreuungspflichten –, die auch eine Rückkehr in Bildung erschweren.

Der langfristige Trend zur Höherqualifizierung setzt sich bei den 25- bis unter 35-Jährigen weiter fort. Der Anteil mit hohen, insbesondere akademischen Abschlüssen ist weiter gestiegen, während mittlere, besonders berufliche Abschlüsse anteilig zurückgehen, ohne dass sich die Gruppe der formal gering Qualifizierten verkleinert hat. In der erwachsenen Gesamtbevölkerung wird der Bildungsstand neben der Entwicklung nach Kohorten vor allem durch Zuwanderung geprägt. Seit 2014 führte die Zuwanderung zu einem Anstieg des Anteils formal gering Qualifizierter, ohne jedoch den Anteil hoher Abschlüsse zu verringern, da neu Zugewanderte ähnlich häufig hoch qualifiziert sind wie die übrige Bevölkerung.

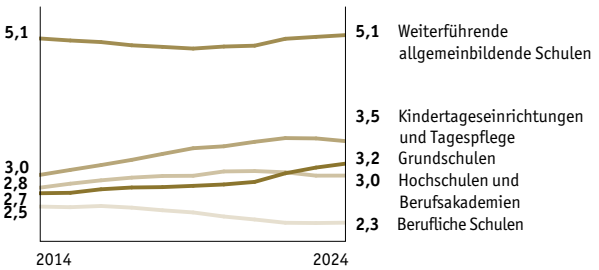
Ein hochwertiges Bildungsangebot setzt ausreichendes und qualifiziertes Personal voraus. Im Jahr 2024 waren rund 2,9 Millionen Menschen (+21 % gegenüber 2014) in der frühen Bildung (918.700), an Schulen (1.177.700) und Hochschulen (758.800) beschäftigt. Damit arbeiteten rund 7 % aller Erwerbstätigen in diesen Bildungsbereichen, die somit einen bedeutenden Teil des Arbeitsmarktes darstellen. Im Vergleich zu den Erwerbstätigen insgesamt ist das Bildungspersonal häufiger weiblich, in Teilzeit beschäftigt und ohne Einwanderungsgeschichte. Rund ein Viertel des in Teilzeit arbeitenden pädagogischen Personals in der frühen Bildung und an Schulen gibt an, aus eigenem Wunsch in Teilzeit zu arbeiten und nicht aus unmittelbar zwingenden Gründen wie etwa Betreuungspflichten. Diese Gruppe stellt ein möglicherweise leichter und kurzfristig erschließbares Beschäftigungspotenzial dar. Personen mit Einwanderungsgeschichte sind insbesondere im Schuldienst weiterhin unterrepräsentiert. Anerkennungsverfahren ausländischer Qualifikationen von Erzieher:innen und Lehrkräften führen selten zur vollen Gleichwertigkeit, zeigen aber ein quantitativ relevantes Potenzial für die Fachkräftegewinnung.

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

Im Überblick

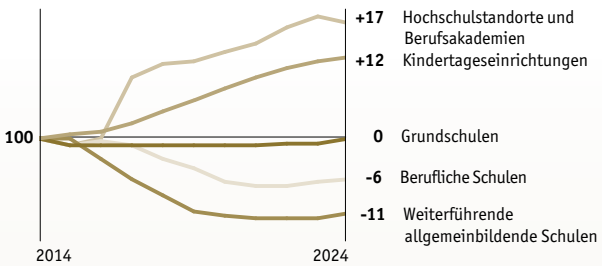
Zuletzt Rückgänge der Bildungsteilnehmenden in der frühen Bildung und an Hochschulen, weiter gestiegene Schüler:innenzahlen

Anzahl der Bildungsteilnehmenden in Millionen



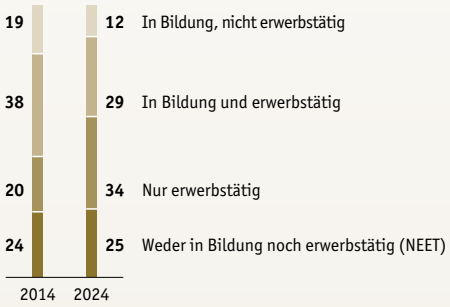
Nachlassende Ausbaudynamik bei Hochschulen und Kitas; Stabilisierung der Schulzahlen nach vorherigem Rückgang

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



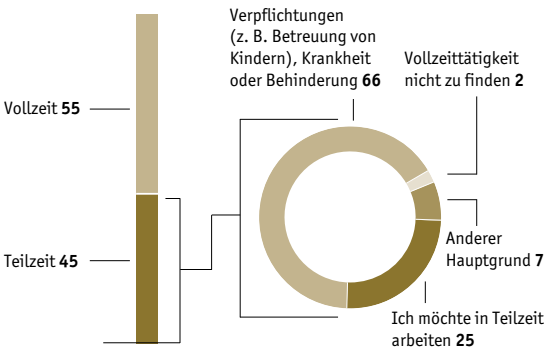
Deutlicher Anstieg der Erwerbstätigkeit bei jungen formal gering Qualifizierten auf Kosten der Bildungsbeteiligung

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



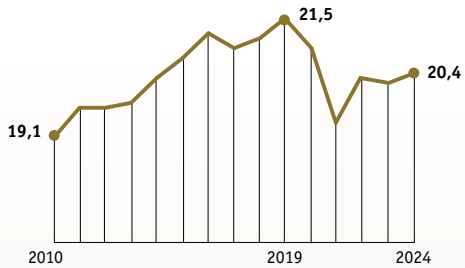
Mehr als jede:r zehnte Erzieher:in und Lehrkraft arbeitet aus eigenem Wunsch in Teilzeit

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



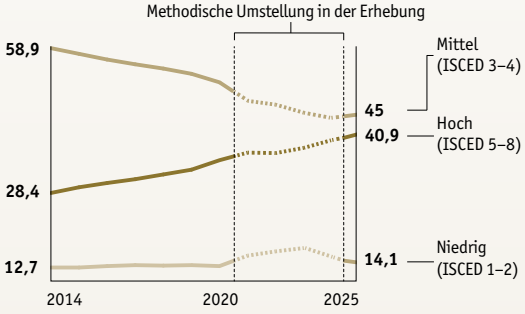
Bildungsausgabenanteil am öffentlichen Gesamthaushalt gegenüber 2019 gesunken

Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben am öffentlichen Gesamthaushalt (in %)



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

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



Erstmalig ist im Jahr 2024 die Zahl der betreuten Kinder in Deutschland vor allem infolge des Geburtenrückgangs gesunken. Während diese Entwicklung in Ostdeutschland bereits seit 2020 besteht, ist sie nun auch in Westdeutschland bei den unter 3-Jährigen zu beobachten. Gleichzeitig bleibt der Elternbedarf insgesamt stabil bei leicht steigenden Beteiligungsquoten. Weiterhin bestehen insbesondere für unter 3-Jährige Betreuungslücken und die Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist von Ungleichheiten geprägt. Bezogen auf Kinder mit Eingliederungshilfe ist zwar eine zunehmende Inklusivität des Systems festzustellen. Kinder aus Familien mit niedriger Bildung oder Einwanderungsgeschichte sind jedoch weiterhin unterrepräsentiert. Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache sind, vermutlich aufgrund der Bevölkerungsstruktur, insbesondere in Stadtstaaten ungleich auf Einrichtungen verteilt, wodurch sie in manchen die überwiegende Mehrheit ausmachen.

Mehrsprachigkeit ist sowohl bei 6-Jährigen in der Bevölkerung als auch in Kitas alltäglich. Bei Kita-Kindern wird mit Beobachtungsverfahren die Entwicklung im Zeitverlauf dokumentiert und mit alltagsintegrierter Sprachbildung begleitet. Vor dem Hintergrund der im Koalitionsvertrag festgeschriebenen verpflichtenden Sprach- und Entwicklungsdiagnostik bei allen 4-Jährigen zeigt sich viel Bewegung in den Ländern. Während einige Länder konkrete Beschlüsse zum Nachsteuern der bisherigen Praxis auf den Weg gebracht haben, befinden sich andere noch im Prozess der Weiterentwicklung. Ein paar Länder (z. B. Hamburg und Hessen) setzen schon seit vielen Jahren entsprechende Sprachstandserhebungsverfahren und darauf basierende Fördermaßnahmen ein. Eine flächendeckende frühe Diagnostik sollte eine länderübergreifende Harmonisierung der Erhebungsmethoden und -daten sowie den Abbau von Parallelstrukturen zum Ziel haben und kindgerechte Fördermaßnahmen nach sich ziehen.

Im Jahr 2025 wurde erneut ein Höchststand bei der Anzahl der Kitas erreicht. Der jahrelange Ausbau setzt sich fort, aber mit verlangsamtem Tempo. Zudem gibt es in einigen Regionen bereits Rückgänge. Neben den ostdeutschen Flächenländern betrifft dies vermehrt auch westdeutsche Länder.

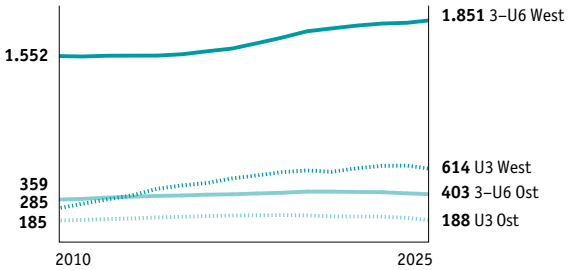
Bei der Anzahl des Personals wurde 2025 ebenfalls ein Höchststand erreicht, doch das Wachstum schwächt sich auch hier ab. Regional sinkt teils die Nachfrage, während andernorts Plätze und Fachkräfte fehlen. Angebot und Bedarf an Personal bleiben daher unausgeglichen, je nach Region in unterschiedlichem Ausmaß. Das Personal unterscheidet sich regional wie zwischen den Kitas nach seiner Zusammensetzung (z. B. Alter). Außerdem variieren die Arbeitsbedingungen (z. B. Beschäftigungsumfang). Die aktuelle und zukünftige Personalnachfrage wird teilweise durch die Altersstruktur des Personals bestimmt. Zwischen den Ländern zeigen sich Unterschiede, wobei das Personal in den ostdeutschen Flächenländern, die rückläufige Kinderzahlen aufweisen, tendenziell älter ist. Die Fachkraftquote stellt sich regional unterschiedlich dar, fällt in den ostdeutschen Flächenländern allerdings höher aus. Akademisierung findet bislang eher punktuell und nicht flächendeckend statt. Die dadurch mögliche Entspannung beim Fachkräftebedarf sollte für Qualitätsentwicklung (z. B. Verbesserungen beim Personal-Kind-Schlüssel) genutzt werden.

Neben diesen Entwicklungen auf institutioneller Ebene zeigt sich in vielen Familien eine zeitliche Verdichtung und Intensivierung: Mehr Erwerbsarbeit, tendenziell längere Kita-Zeiten und zugleich steigende gemeinsame Bildungs- und Spielzeiten mit Kindern prägen den Alltag. Trotz vermehrter Erwerbstätigkeit übernehmen Mütter weiterhin den Großteil der Care-Arbeit, während Väter einen größeren Anteil der auch im 10-Jahres-Vergleich angestiegenen gemeinsamen Zeit für Freizeitaktivitäten mit den Kindern nutzen. Ein nicht unerheblicher Anteil an Kindern wächst in Familien mit multiplen Problemlagen auf. Mit niederschwelligen und multidisziplinären Angeboten, z. B. Familienzentren, die mit den Frühen Hilfen kooperieren, können Familien nicht nur bei der Bewältigung ihrer Probleme und der Anregung ihrer Kinder, sondern auch gezielt bei der Suche nach einem Kita-Platz unterstützt werden.

Im Überblick

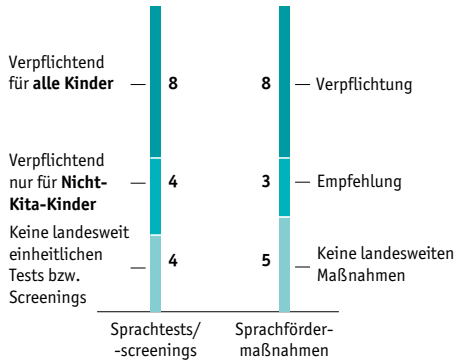
Zahl betreuter Kinder in Ostdeutschland seit 2020 rückläufig, während sie in Westdeutschland zum Teil weiter steigt

Anzahl Kinder in Kindertagesbetreuung 2010 bis 2025 nach Altersgruppen und Landesteilen (in Tsd.)



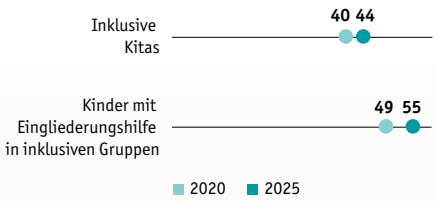
Je 8 Länder setzen landesweit einheitliche Sprachtests oder Screenings ein und verpflichten bei Förderbedarf zur Sprachförderung

Anzahl der Länder (2024/25)



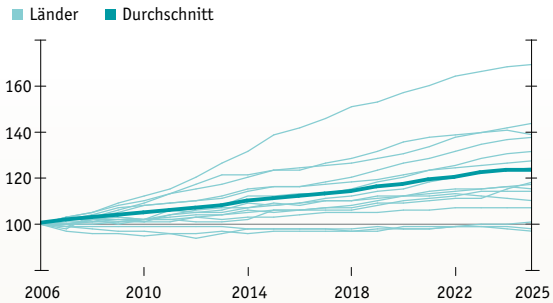
Inklusionsgrad von Kindertageseinrichtungen steigt

Anteil inklusiver Kitas an allen Kitas und Anteil Kinder mit Eingliederungshilfe in inklusiven Gruppen an allen Kindern mit Eingliederungshilfe (in %, im Zeitverlauf)



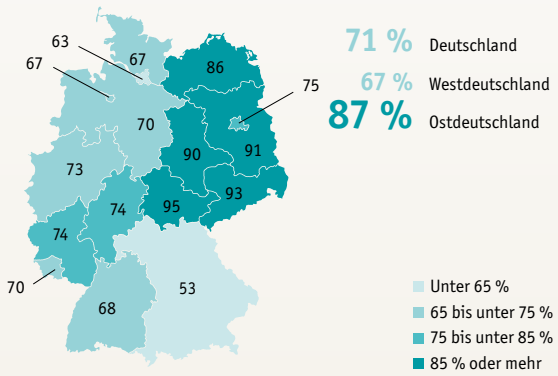
Expansion des Kita-Ausbaus schwächt sich ab, regional erste Rückgänge bei der Anzahl der Einrichtungen

Relative Veränderung der Anzahl der Kindertageseinrichtungen zum Basisjahr 2006 (in %)



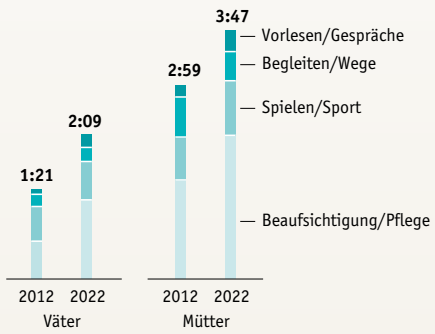
Ostdeutsche Flächenländer mit höheren Fachkraftquoten

Anteil des Personals mit einschlägigem Hochschul- oder Fachschulabschluss 2025 (in %)



Mehr Zeit für Kinder bei Müttern und Vätern bei deutlich unterschiedlichem Ausgangsniveau

Zeit für unter 6-jährige Kinder pro Tag (in Stunden und Minuten)



Das Schulwesen steht vor verschiedenen Herausforderungen, die in ihrem Zusammenwirken die Leistungsfähigkeit des Systems prägen. Einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf das Schulwesen ist die demografische Entwicklung. Während sich die Anzahl der Schulen in den vergangenen Jahren weitgehend konsolidiert hat, ist die Zahl der Schüler:innen weiter gestiegen. Dies führt aktuell noch zu erhöhten Kapazitätsbedarfen. Aufgrund des Geburtenrückgangs und einer im Vergleich zu den Vorjahren geringeren Nettozuwanderung infolge rückläufiger Fluchtmigration ist mittelfristig mit sinkenden Schüler:innenzahlen zu rechnen. Diese Entwicklung wird ab dem Schuljahr 2027/28 zunächst im Primarbereich und später im Sekundarbereich erwartet. Sinkende Schüler:innenzahlen sind jedoch nicht automatisch mit Entlastungseffekten verbunden. Vielmehr erfordert diese Entwicklung eine vorausschauende Steuerung personeller und organisatorischer Strukturen und Ressourcen. Vor dem Hintergrund des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung und Betreuung im Primarbereich erhöhen sich die Ressourcenbedarfe. Der Bedarf von Eltern an Ganztagsplätzen bleibt konstant hoch und wird weiterhin nicht gedeckt. Zugleich bestehen deutliche länderspezifische Unterschiede in Ausbau, Nutzung und Ausgestaltung der Angebote.

Trotz Zunahme des Lehrkräftebestands hält der Mangel an Lehrkräftekapazitäten weiter an und beschränkt sowohl die Unterrichtsversorgung als auch schulische Entwicklungsspielräume. Die Länder reagieren darauf mit unterschiedlichen Maßnahmen, deren Wirkung sich derzeit nicht abschließend beurteilen lässt, nicht zuletzt, weil öffentlich zugängliche, belastbare und differenzierte Daten zu unbesetzten Lehrkräftestellen fehlen. Neben der Gewinnung von weiterem Lehrpersonal wird die Qualifizierung, Unterstützung und Verteilung des vorhandenen Personals immer bedeutender. Der Anteil an Lehrkräften ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung wächst – eine Entwicklung, die die Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals vor neue Herausforderungen stellt und die langfristige Sicherung der Unterrichtsqualität beeinflusst. Zudem rückt multiprofessionelle Zusammenarbeit stärker in den Fokus: Neben Lehrkräften übernimmt weiteres pädagogisches und nichtpädagogisches Personal zunehmend Aufgaben im Schuldienst, allerdings liegen hierzu bislang nur wenige belastbare Datengrundlagen vor. Angesichts einer erhöhten Belastung des psychischen Wohlbefindens vieler Schüler:innen sowie eines erhöhten Belastungserlebens bei Lehrkräften kommt unterstützenden Angeboten eine besondere Bedeutung zu. Schulpsychologische Versorgungsstrukturen sind jedoch vielerorts unzureichend.

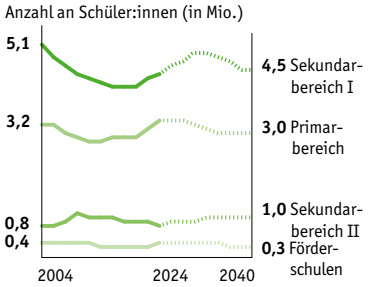
Das Schulwesen in freier Trägerschaft hat in den vergangenen 2 Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen: Sowohl die Zahl der Schulstandorte in freier Trägerschaft als auch die Privatschüler:innenquote sind seit 2004 angestiegen, wenngleich das Wachstum des Privatschulwesens seit dem Schuljahr 2014/15 deutlich geringer ausfiel. Eng damit verbunden sind Fragen von Teilhabe und Chancengleichheit. Trotz politischer Zielsetzungen steigt der Inklusionsanteil nur langsam und liegt aktuell bei 45 %, während die Zahl der Förderschulstandorte zuletzt wieder gestiegen ist. Zudem wechseln weiterhin mehr Schüler:innen von allgemeinen Schulen auf Förderschulen als umgekehrt.

Darüber hinaus bleibt die Familie ein zentraler Bildungsort, dessen Anregungsgehalt weiterhin sozial ungleich verteilt ist. Außerschulische Angebote wie Jugendarbeit, Sportvereine und Musikschulen verzeichnen zwar steigende Teilnahmezahlen in den jüngeren Altersgruppen, stehen jedoch auch unter strukturellen Herausforderungen, wie etwa der Gewinnung und Bindung von Ehrenamtlichen.

Die durchschnittlichen mathematik-, computer- und informationsbezogenen Kompetenzen sinken und sind zugleich stark durch soziale Disparitäten geprägt, wobei die Kompetenzrückgänge alle Leistungsniveaus betreffen. Zudem steigt der Anteil der Schüler:innen, die die Mindeststandards in Mathematik nicht erreichen. Parallel dazu sinken das fachbezogene Interesse und Selbstkonzept im Fach Mathematik und die Unterrichtsqualität wird von den Schüler:innen zunehmend schlechter eingeschätzt. Auch die Entwicklung der erworbenen Schulabschlüsse weist auf wachsende Herausforderungen hin: Der Anteil der Schüler:innen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen, ist gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung im Bundesdurchschnitt auf 8 % gestiegen, bei Länderunterschieden und erheblichen kommunalen Disparitäten.

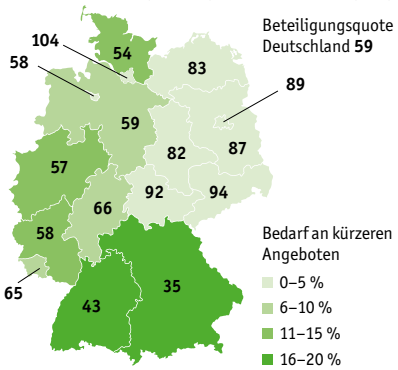
Im Überblick

Noch steigende Schüler:innenzahlen; zukünftig Rückgänge im Primarbereich & Sekundarbereich I erwartet



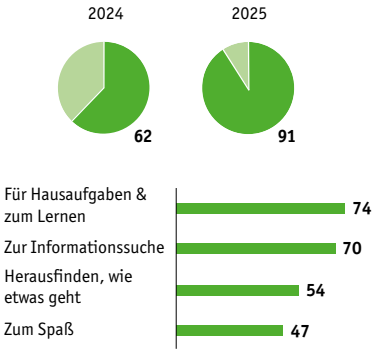
In Ländern mit niedrigerer Ganztagsbeteiligung haben Eltern höheren Bedarf an kürzeren Angeboten

Beteiligungsquote an ganztägigen Angeboten im Primarbereich (Zahl) und Anteil Eltern mit Bedarf an kürzeren Angeboten (Legende) 2025 nach Ländern (in %)



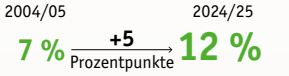
Einsatz von KI-Anwendungen steigt und erfolgt vor allem nach wissensorientierten Nutzungsmotiven

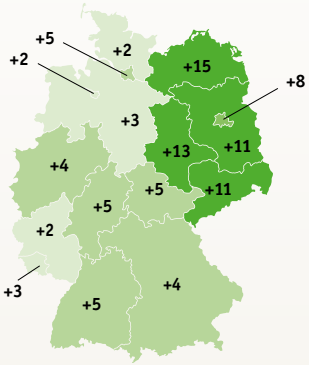
Anteil der 12- bis unter 20-Jährigen, die KI-Anwendungen einsetzen und Nutzungsmotive (in %)



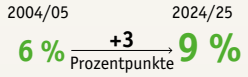
Anteil der Schulstandorte in freier Trägerschaft nimmt zu, bei leicht steigender Privatschüler:innenquote

Veränderung des Anteils von allgemeinbildenden Privatschulen an allen allgemeinbildenden Schulen (in Prozentpunkten)



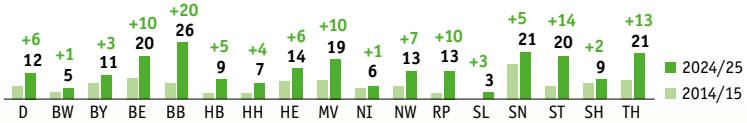


Veränderung der Privatschüler:innenquote an allgemeinbildenden Schulen (in Prozentpunkten)

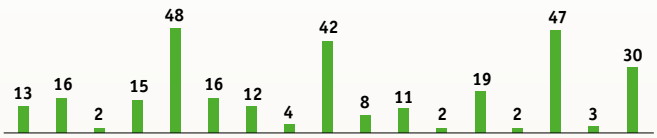


Anteil der Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung nimmt zu, mit landesspezifischen Unterschieden

Anteil der Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung an allen Lehrkräften in 2014/15 und 2024/25 (in %)

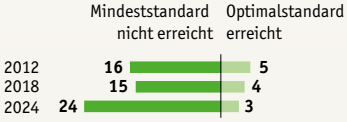


Anteil der unbefristet eingestellten Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung an allen unbefristeten Neueinstellungen in 2024/25 (in %)



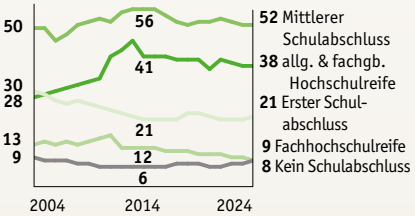
Zunehmender Anteil leistungsschwacher Schüler:innen im Fach Mathematik

Anteil an Neuntklässler:innen, die mindestens den Mittleren Schulabschluss anstreben und den Mindeststandard für Mathematik nicht bzw. den Optimalstandard erreichen (in %)



Erwerb von höheren Schulabschlüssen auf hohem Niveau konsolidiert; erneute Zunahme an Jugendlichen, die die Schule mit dem Ersten oder ohne Schulabschluss verlassen

Absolvent:innen und Abgänger:innen von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung)



In den letzten 2 Jahren ist die Zahl der Einmündungen in das duale System auf 438.000 Neuzugänge zurückgegangen und liegt damit weiterhin unter der Zahl der Neuabschlüsse vor der Corona-Pandemie. Nach einer zwischenzeitlichen Erholung sank das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen zwischen 2023 und 2025 deutlich (um 32.000). Parallel dazu ging auch die Zahl der ausbildenden Betriebe zurück, vor allem unter den Klein- und Kleinstunternehmen. 2024 lag dieser Anteil bei 18,7 % und erreichte einen neuen Tiefstand. Auf der Nachfrageseite nahm die Zahl der Bewerber:innen dagegen wieder leicht zu. In der Folge verschlechterte sich die Angebots-Nachfrage-Relation erheblich zuungunsten der Ausbildungsinteressierten. Etwa 95 Ausbildungsplätze kamen auf 100 Nachfragende – ein Wert, der deutlich unterhalb eines auswahlfähigen Angebots für die Bewerber:innen liegt. Die seit Jahren zu beobachtenden Passungsprobleme, also das gleichzeitige Auftreten von offenen Stellen und unvermittelten Bewerber:innen, setzen sich weiter fort und erschweren sowohl die Ausbildungsintegration als auch die Fachkräftesicherung. Der 2024 eingeführte Rechtsanspruch auf Förderung einer außerbetrieblichen Berufsausbildung in unterversorgten Regionen sowie Instrumente wie Berufsorientierungspraktikum oder Mobilitätszuschuss zeigen bislang noch keine erkennbaren Wirkungen auf die strukturellen Probleme des Ausbildungsmarktes oder die Chancen benachteiligter Jugendlicher.

Den rückläufigen Neuzugängen im dualen System stehen Zuwächse im Schulberufssystem gegenüber (2025: 233.000 Neuzugänge). Diese Entwicklung wird derzeit vor allem von den Berufen des Gesundheitswesens getragen. Auch in der Erzieher:innenausbildung führten die Ausweitung vergüteter Ausbildungsformate sowie niedrigere Zugangsbedingungen in den vergangenen Jahren zu einem deutlichen Anstieg, der aktuell jedoch ins Stocken geraten ist. In beiden Berufsbereichen bleiben dennoch erhebliche Herausforderungen, den Fachkräftebedarf zu sichern. Zugleich erfordert die Sicherung einer hochwertigen Ausbildung angesichts heterogener werdender Zielgruppen und anspruchsvoller Bildungsziele verstärkte Anstrengungen in der Qualitätsentwicklung.

Die gestiegene Zahl der Neuzugänge im Übergangssektor (262.000 im Jahr 2025) sowie fortbestehende Disparitäten beim Ausbildungszugang nach Schulabschluss und Staatsangehörigkeit sind Ausdruck ungelöster Integrationsprobleme. Besonders große Herausforderungen erleben junge Menschen ohne Schulabschluss, unter denen sich viele mit sonderpädagogischem Förderbedarf befinden. Letztere werden nach Verlassen der Schule häufig auf das begrenzte Segment der theoriegeminderten Ausbildungsberufe verwiesen. Zudem weisen Studien auf negative Folgen der separaten Beschulung von Schüler:innen aus Förderschulen für ihre Ausbildungs- und späteren Erwerbsverläufe hin, etwa durch Stigmatisierung. Für eine Verbesserung der Übergänge sind außer einer hochwertigen Berufsorientierung auch verlässliche rechtskreisübergreifende Koordinierungs- und Unterstützungsstrukturen sowie ein Austausch an den Schnittstellen zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen erforderlich.

Mit Blick auf die berufliche Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, aber auch auf die Fachkräfteversorgung ist der weitere Anstieg der Zahl vorzeitiger Vertragslösungen bedenklich. Vor allem Personen ohne oder mit niedrigem Schulabschluss und nichtdeutscher Staatsangehörigkeit sind hiervon betroffen. Sie beginnen ihre Ausbildung häufiger in Berufen mit weniger attraktiven Arbeitsbedingungen und in kleineren Betrieben, die oftmals über geringere zeitliche und personelle Ausbildungsressourcen verfügen. Instrumente wie die Einstiegsqualifizierung oder die Assistierte Ausbildung zielen auf eine bessere Integration benachteiligter Jugendlicher in und deren passgenaue Förderung während der Ausbildung. Die bislang erreichten Teilnahmezahlen werfen jedoch Fragen nach ihrer Bekanntheit und Passung auf.

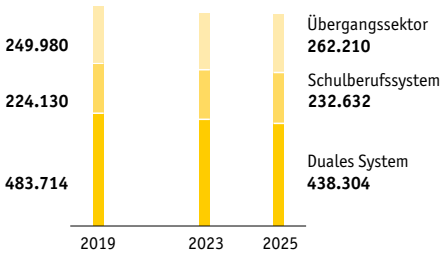
Der seit Jahren stabile Anteil von über einem Viertel der Studienberechtigen, die eine Berufsausbildung aufnehmen, widerspricht dem Narrativ einer sinkenden Attraktivität beruflicher Ausbildung für Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen. Personen mit Allgemeiner Hochschulreife wählen diesen Weg jedoch seltener als jene mit Fachhochschulreife. Diese Entscheidung wird durch die soziale Herkunft beeinflusst.

Rückläufige betriebliche Ausbildungsangebote, anhaltende Passungsprobleme sowie zunehmende vorzeitige Vertragslösungen und nicht bestandene Abschlussprüfungen erschweren die Fachkräftesicherung. Mit rund 492.000 Absolvent:innen wurde zuletzt ein neuer Tiefstand bei den Ausbildungsabschlüssen erreicht. Dieser ist insbesondere auf die in den letzten 12 Jahren um 24 % gesunkene Zahl an Absolvent:innen im dualen System (knapp 339.000) zurückzuführen.

Im Überblick

Rückgang der Anfänger:innen im dualen System, Zunahme im Übergangssektor und jüngst wieder steigende Zahlen im Schulberufssystem

Anzahl an Anfänger:innen nach Sektoren der Berufsausbildung

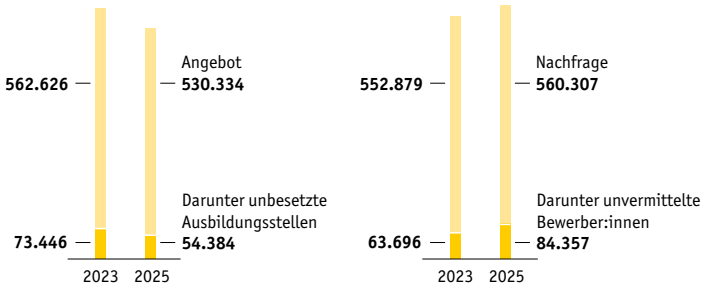


Steigende Nachfrage bei sinkendem Angebot erschwert Zugang zum dualen Ausbildungsmarkt

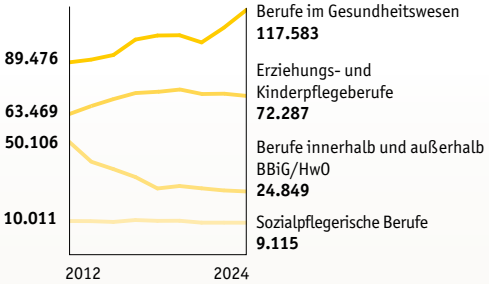
Erweiterte Angebots-Nachfrage-Relation

101,9 % 2023 **94,7 %** 2025

Angebot und Nachfrage 2023 und 2025 im Vergleich

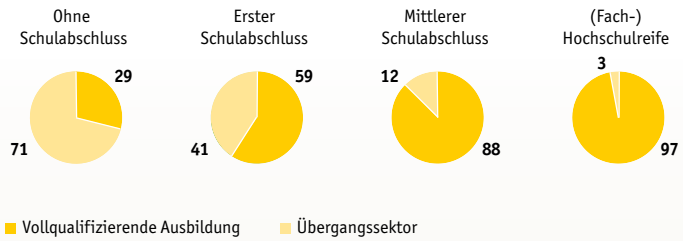


Neuer Höchststand an Anfänger:innen im Schulberufssystem von positiver Entwicklung in Berufen des Gesundheitswesens getragen



Formale Schulabschlüsse zentrales Selektionskriterium beim Ausbildungszugang

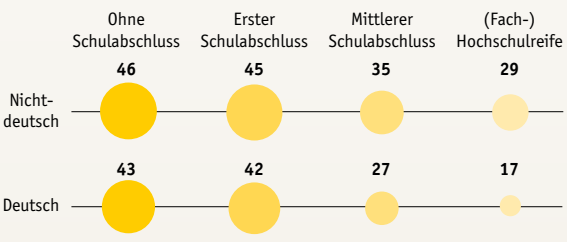
Anteil der Neuzugänge zum Berufsausbildungssystem nach Schulabschluss 2024 (in %)



Vertragslösungsquote im dualen System auf Höchststand bei deutlichen Unterschieden nach Schulabschluss und Staatsangehörigkeit

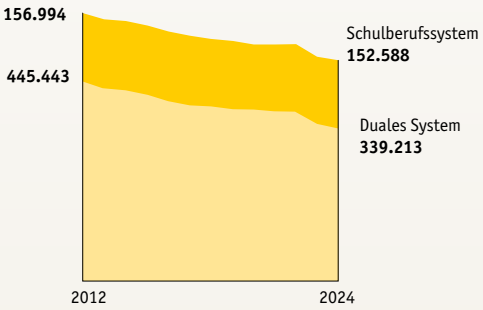
24,4 % 2012 **29,7 %** 2024

Vertragslösungsquoten nach Schulabschluss und Staatsangehörigkeit in 2024 (in %)



Deutliche Abnahme dualer Ausbildungsabsolvent:innen kann Fachkräftesicherung gefährden

Anzahl Ausbildungsabsolvent:innen nach Ausbildungssektor



Die Hochschulen hatten in den 2000er-Jahren eine stark gestiegene Studiennachfrage zu bewältigen. Phasenweise nahmen sie pro Jahr bis zu 200.000 Studienanfänger:innen mehr auf als noch vor der Jahrtausendwende. Seit 2011 stagnieren die Zahlen allerdings erneut. Die inländische Studiennachfrage war sogar eher rückläufig. Ohne die anhaltend hohe Studiennachfrage aus dem Ausland hätten insbesondere die Universitäten bereits deutliche Rückgänge zu verzeichnen gehabt. Die jüngsten Prognosen gehen zwar davon aus, dass sich die Zahl der Studienanfänger:innen in den kommenden Jahren wieder erhöhen wird. Sie rechnen sogar damit, dass der bisherige Höchststand von 520.000 Studienanfänger:innen aus dem Jahr 2011 übertroffen wird. Dies hat jedoch vor allem kurzfristig demografische Gründen. Danach werden sich die Folgen des demografischen Wandels für die Hochschulen wieder bemerkbar machen. Aus einer Steuerungsperspektive ist eine ungelöste Frage, wie das Hochschulsystem mit diesen Entwicklungen nachhaltig umgehen kann. Eine koordinierte, über einzelne Hochschulen und Bundeslandgrenzen hinausgehende Strategie fehlt bislang. Seit einiger Zeit macht sich außerdem eine Verschiebung im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs bemerkbar. Über viele Jahrzehnte hinweg wurde in Deutschland kritisch gesehen, dass die Beteiligung an der Hochschulbildung im Vergleich zu anderen OECD-Staaten nur sehr schleppend gewachsen ist. Inzwischen hat sich jedoch das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt verändert. Dadurch wird insbesondere bei der Gruppe der Studienberechtigten eine zunehmende Konkurrenz um Auszubildende und Studierende wahrgenommen.

Die meisten der über 420 Hochschulen in Deutschland sind weiterhin Orte der beruflichen Erstqualifizierung junger Erwachsener. Das häufig weiterbildend orientierte Fernstudium konzentriert sich in der Regel auf einige wenige Hochschulen. Von allen Fernstudierenden studieren 87 % an gerade einmal 20 Hochschulen, die sich auf diese Form des Studierens spezialisiert haben. Außer der Fernuniversität Hagen handelt es sich dabei nahezu ausnahmslos um Hochschulen in privater Trägerschaft. Private Hochschulen haben in den vergangenen Jahren sehr gezielt Studienangebote für Personengruppen geschaffen, für die es in der deutschen Hochschullandschaft lange kein passendes oder ausreichendes Angebot gab. Hierzu zählt insbesondere das Studieren mit weiterbildender Funktion parallel zu einer fortgesetzten Erwerbstätigkeit in einem erlernten Beruf.

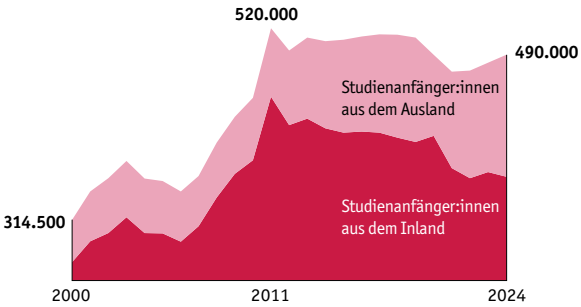
Der demografische Wandel macht sich schon jetzt am Arbeitsmarkt bemerkbar. Umso problematischer ist, dass die Studiendauer immer weiter ansteigt. Dadurch stehen Studierende dem Arbeitsmarkt immer später zur Verfügung. Um den Fachkräftemangel aufzufangen, ist Deutschland zunehmend auf Zuwanderung angewiesen. Internationale Studierende stellen daher ein wichtiges Fachkräftepotenzial dar – vorausgesetzt, es gelingt, sie nach Abschluss des Studiums im Land zu halten und erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Aktuell weist das deutsche Hochschulsystem eine positive Nettozuwanderung auf – das heißt, es kommen mehr internationale Studierende nach Deutschland, als Studierende aus Deutschland ins Ausland gehen. Viele internationale Studierende studieren ein MINT-Fach und werden somit in Bereichen ausgebildet, in denen die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt besonders hoch ist.

In Deutschland gibt es inzwischen mehr als 22.400 Studiengänge. Von der nur schwer überschaubaren Vielzahl an Möglichkeiten fühlen sich immer mehr Studienberechtigte überfordert. Ein halbes Jahr vor Abschluss der Schule gibt inzwischen mehr als jede:r 3. Studienberechtigte an, sich nur unzureichend darüber informiert zu fühlen, welche Optionen ihnen nach der Schule offenstehen. Ob Studienberechtigte nach der Schule ein Studium aufnehmen, hängt dabei nach wie vor stark von ihrer sozialen Herkunft ab. Anders als an früheren Bildungsübergängen hat dies jedoch nur noch wenig damit zu tun, dass sich ihre schulischen Leistungen abhängig von der sozialen Herkunft unterscheiden. Vielmehr ist es so, dass Bildungsentscheidungen abhängig von der sozialen Herkunft sehr unterschiedlich getroffen werden. Kindern aus weniger privilegierten Herkunftslagen fehlen häufig die nötigen Informationen darüber, welche Möglichkeiten ihnen ein Studium bietet. In Nordrhein-Westfalen erzielten daher individuelle Beratungsangebote eindrückliche Effekte. Damit ließen sich die Unterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit von Abiturient:innen aus studierten und nichtstudierten Elternhäusern von 21 auf nur noch 6 Prozentpunkte verringern. Auch die Regelungen des BAföG – des wohl wichtigsten bildungspolitischen Instruments, um das Studieren unabhängig(er) von den finanziellen Möglichkeiten der Familien zu machen – scheinen nicht klar genug zu sein. Viele eigentlich anspruchsberechtigte Studierende beantragen deshalb kein BAföG. Auch die Angst vor Schulden und die Komplexität des Antragsverfahrens hält viele davon ab, BAföG zu beantragen. Hier reichten in einer neuen wissenschaftlichen Studie ebenfalls wenige gut aufbereitete Informationen aus, damit mehr anspruchsberechtigte Studierende BAföG beantragten.

Im Überblick

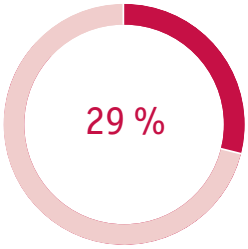
Seit 2011 Rückgang der inländischen Studiennachfrage – Studiennachfrage aus dem Ausland ist wichtiger geworden

Zahl der Studienanfänger:innen



Internationale Studierende als wichtiges Fachkräftepotenzial

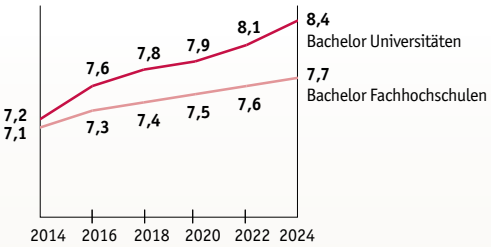
In MINT-Fächern entfallen



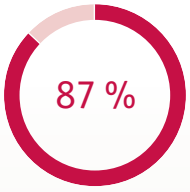
aller Masterabschlüsse und Promotionen auf internationale Studierende

Studiendauer steigt erneut an: Eintritt in den Arbeitsmarkt verschiebt sich immer weiter nach hinten

Mittlere Gesamtstudiendauer (in Semestern)



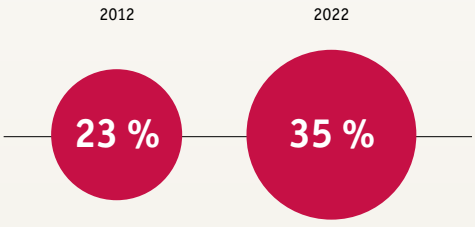
Das weiterbildend orientierte Fernstudium konzentriert sich nach wie vor auf einige wenige Hochschulen



... aller Fernstudierenden verteilen sich auf nur 20 Hochschulen – abgesehen von der Fernuniversität Hagen nahezu ausnahmslos in privater Trägerschaft

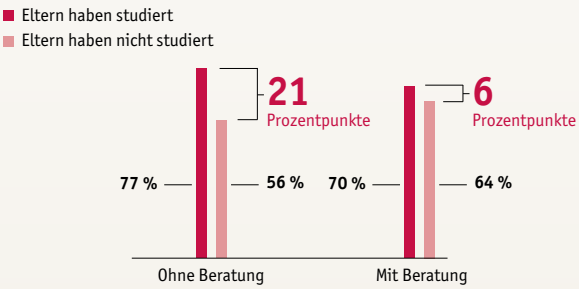
Immer mehr Studienberechtigte fühlen sich über ihre nachschulischen Bildungsoptionen nur unzureichend informiert

Anteil derer, die sich nur unzureichend informiert fühlen



Individuelle Beratung kann helfen, Bildungsungleichheiten zu verringern

Studierwahrscheinlichkeit von Abiturient:innen: Effekt individueller Beratungsangebote



Obwohl Betriebe einen steigenden Weiterbildungsbedarf angeben, waren im 1. Halbjahr 2024 erneut weniger Betriebe weiterbildungsaktiv (44 %) als noch vor der Corona-Pandemie (2019: 55 %). Dabei sind die Chancen der Beschäftigten auf betriebliche Weiterbildung sehr ungleich verteilt. Besonders selten engagieren sich Betriebe mit vielen Beschäftigten, die einfache Tätigkeiten ohne vorhergehende Berufsausbildung ausüben. Forschungsergebnissen zufolge ist die ungleiche Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Vorbildung und Einwanderungsgeschichte zu einem erheblichen Teil auf arbeitsplatzbezogene Faktoren und betriebliche Strukturen zurückzuführen. Um die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zu fördern, setzen jüngere bildungspolitische Initiativen vor allem auf die Beratung von Beschäftigten, die Vernetzung von Betrieben mit Weiterbildungseinrichtungen sowie finanzielle Anreize. Allerdings handelt es sich hierbei größtenteils um projektförmige Maßnahmen, deren nachhaltige Wirkung auf betriebliche Qualifizierungspraktiken ungeklärt ist.

Im Jahr 2023 hat die große Mehrheit der 25- bis unter 66-Jährigen (84 %) bereits an Weiterbildung teilgenommen. Gleichzeitig gaben 16 % an, sich noch nie in organisierter Form weitergebildet zu haben. Dies betrifft besonders häufig Personen mit niedriger formaler Bildung (45 %) sowie Personen, die selbst zugewandert sind (27 %). In den letzten 10 Jahren zugewanderte Personen berichten zugleich überdurchschnittlich häufig, dass sie im letzten Jahr an einer Weiterbildung teilnehmen wollten. Mit zunehmendem Alter liegt die letzte Teilnahme an Weiterbildung zudem häufiger länger zurück: So hat mehr als jede 3. Person im Alter von 55 bis unter 66 Jahren zuletzt vor über 5 Jahren an Weiterbildung teilgenommen. Angesichts verlängerter Erwerbsverläufe sowie wirtschaftlicher und technologischer Transformationen wird die Notwendigkeit von Weiterbildung auch für ältere Beschäftigte künftig steigen.

Onlinelernaktivitäten nehmen in der Bevölkerung insgesamt zwar weiter zu, sind jedoch nach wie vor sozial ungleich verteilt. Insbesondere Personen mit geringer formaler Bildung sowie Personen ab 55 Jahren nehmen selten an Onlinekursen teil oder nutzen digitale Lernmaterialien. Dazu tragen auch fehlende Digitalkompetenzen bei, die in den letzten Jahren zwar verbreiteter, bei einigen Bevölkerungsgruppen aber anhaltend sehr gering ausgebildet sind. In anderen europäischen Staaten sind die Alters- und Bildungsunterschiede deutlich geringer ausgeprägt. Eine das gesamte Erwachsenenalter umfassende Strategie zur Förderung digitaler Kompetenzen, die zwischen Bund und Ländern abgestimmt wäre, fehlt bislang.

Das von der Bundesregierung finanzierte Gesamtprogramm Sprache – u. a. Integrations- und Berufssprachkurse – war wiederholt finanziell zu knapp ausgestattet. Die mit der vorläufigen Haushaltsführung einhergehenden Kürzungen führten zu Einschränkungen des Kursbetriebs. Aktuelle Entwicklungen deuten auf einen längerfristigen integrationspolitischen Wandel hin, bei dem ein schnellerer Arbeitsmarkteintritt bei zugleich selektiverem Zugang zur Deutschsprachförderung im Vordergrund steht. Dies könnte das Risiko inadäquater Beschäftigung sowie begrenzter Aufstiegsperspektiven verstärken. Welche Folgen dies z. B. für den Fachkräftebedarf im Gesundheitssystem (u. a. in der Pflege) sowie im Baugewerbe und produzierenden sowie verarbeitenden Handwerk hat, sollte beobachtet werden, auch mit Blick auf die gesellschaftliche Integration von Personen, die sich längerfristig in Deutschland aufhalten.

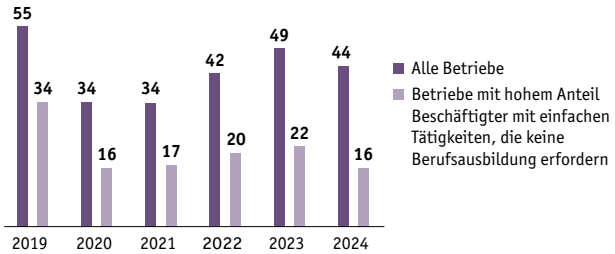
Ob die Weiterbildung ihre vielfältigen Aufgaben erfüllen kann, hängt entscheidend davon ab, ob dem Personal flexible, zugleich aber auch verlässliche und attraktive Arbeitsbedingungen geboten werden. Die rechtlichen Implikationen des Herrenberg-Urteils von 2022 haben zu erheblicher Unsicherheit bei den Lehrkräften sowie bei den Weiterbildungsanbietern geführt. Unter den aktuellen Bedingungen können Weiterbildungseinrichtungen frei- oder nebenberuflich Beschäftigte nicht problemlos in Festanstellungen überführen, die zudem nicht von allen Honorarkräften angestrebt werden. Die Anzahl abhängig Beschäftigter ist in den letzten 10 Jahren zwar gestiegen, aber nicht sprunghaft etwa infolge des Herrenberg-Urteils. Eine große Herausforderung besteht darin, während der geltenden Übergangsregelung (§ 127 SGB IV) rechtssichere und tragfähige Beschäftigungs- und Organisationsmodelle zu entwickeln. Bislang kaum beachtet wird, dass die Beschäftigungsbedingungen, insbesondere in öffentlich finanzierten Angebotsbereichen, zum Teil deutlich hinter den Erwartungen des Lehrpersonals zurückbleiben. Ohne eine Klärung dieser Spannungsverhältnisse drohen sich Rekrutierungsprobleme zu verstetigen.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde einen hohen Bedarf an politischer Steuerung. Ob das Ziel der Bundesregierung, die Weiterbildungsbeteiligung bis 2030 auf 65 % zu steigern, erreicht wird, wird maßgeblich davon abhängen, ob es gelingt, teils erodierende institutionelle Strukturen und finanzielle Rahmenbedingungen zu stärken und soziodemografische Unterschiede in der Beteiligung abzubauen.

Im Überblick

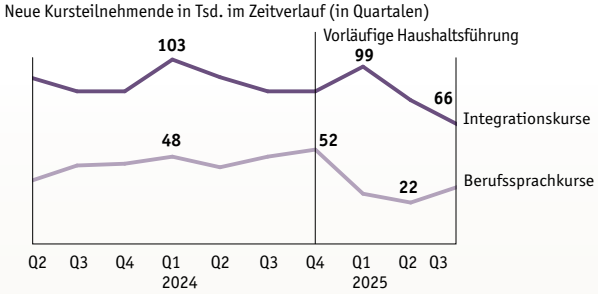
Weiterbildungsengagement der Betriebe weiterhin eingeschränkt, insbesondere bei einem hohen Anteil Beschäftigter mit einfachen Tätigkeiten

Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe (in %)



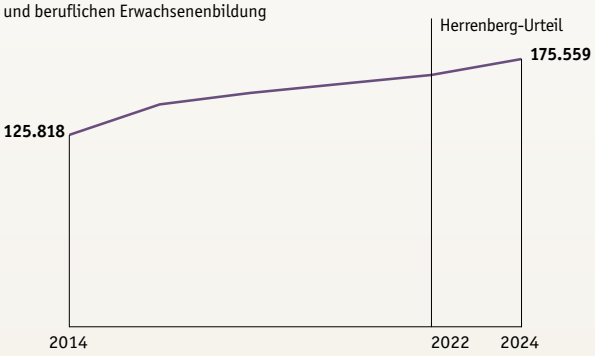
Haushaltspolitische Entscheidungen schränken Gesamtprogramm Sprache und damit Integrationschancen Zugewanderter ein

Neue Kursteilnehmende in Tsd. im Zeitverlauf (in Quartalen)



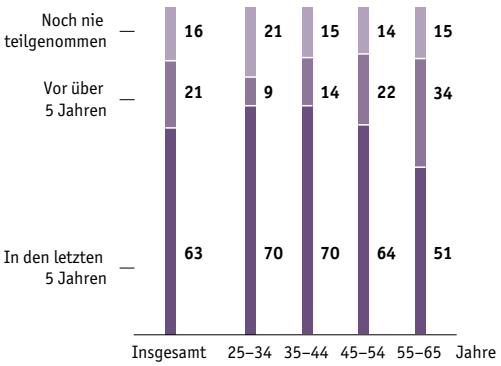
Mehr abhängig Beschäftigte in der Weiterbildung, aber kein sprunghafter Anstieg seit dem Herrenberg-Urteil

Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte im Wirtschaftszweig der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung



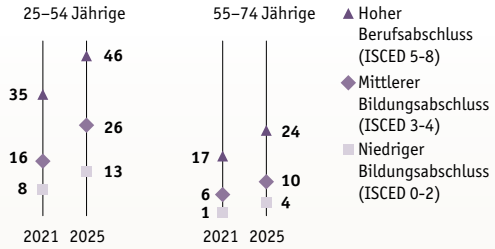
Ab dem mittleren Erwerbsalter steigender Anteil an Personen, deren letzte Weiterbildung über 5 Jahre zurückliegt

Letzte Teilnahme an Weiterbildung von 25- bis unter 66-Jährigen 2023 (in %)



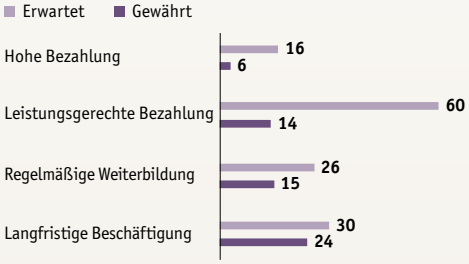
Online-Lernaktivitäten nehmen zu, bleiben aber sozial ungleich verteilt

Anteil der Bevölkerung, der das Internet für Lerntätigkeiten nutzt, nach Bildungsabschluss (in %)



Beschäftigungsbedingungen und Erwartungen des Lehrpersonals in der Weiterbildung gehen teilweise deutlich auseinander

Anteil der Lehrkräfte, die die genannten Faktoren voll und ganz erwarten bzw. als gewährt ansehen 2025 (in %)



Die soziale Herkunft beeinflusst als wichtige Dimension von Bildungsungleichheiten die gesamte Bildungsbiografie vom frühen Kindesalter bis ins Erwachsenenleben. Bildungsungleichheiten manifestieren sich in der Bildungsbeteiligung, im Kompetenz- und Abschlusserwerb. Sie stehen dem meritokratischen Gerechtigkeitsverständnis entgegen, wonach der Bildungserfolg auf individuellen Fähigkeiten und Anstrengungen beruhen sollte und nicht auf Merkmalen wie der sozialen Herkunft.

Soziale Disparitäten im Erwerb grundlegender Kompetenzen stellen eine zentrale Herausforderung dar. Insbesondere basale Kompetenzen in den Bereichen Sprache und Mathematik sind Voraussetzung für weitere Lernprozesse, den Erwerb von Bildungsabschlüssen und gesellschaftliche Teilhabe. Das Risiko, grundlegende Kompetenzen nicht zu erwerben, ist bei Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien deutlich erhöht. Zuletzt erreichten 39 % der 15-Jährigen aus den am meisten benachteiligten Elternhäusern nur die unterste Kompetenzstufe im Lesen, in Mathematik waren es 47 %. Unter Jugendlichen aus den am stärksten bevorteilten Haushalten lagen die Anteile bei nur 8 %.

Kinder wachsen je nach sozialer Herkunft mit unterschiedlichen Ressourcen und familialen Lernumwelten auf. Damit bestehen lange vor Schuleintritt ungleiche Startbedingungen. Bereits im Alter von 2 Jahren zeigen sich bedeutsame Unterschiede im Wortschatz in Abhängigkeit von der Bildung der Mutter. Bei den meisten Kindern kommt neben der Familie die Kindertagesbetreuung als weitere frühe Lernumwelt hinzu. Die Beteiligung an außerfamilialer Betreuung fällt jedoch bei Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien geringer aus als bei Gleichaltrigen aus sozioökonomisch bevorteilten Familien, obwohl Erstgenannte in Bezug auf ihre Kompetenzentwicklung besonders von dieser weiteren Lernumwelt profitieren können. Kompetenzunterschiede, die sich bis zur Einschulung herausbilden, bleiben im Schulverlauf relativ stabil.

Bildungsungleichheiten entstehen jedoch nicht allein durch herkunftsbedingte Kompetenz- und Leistungsunterschiede. Selbst bei gleichen Leistungen sind Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg (z. B. zwischen Ausbildung und Studium) systematisch mit der sozialen Herkunft verknüpft. Während beim Übergang auf das Gymnasium leistungsbezogene Effekte besonders bedeutsam sind, gewinnen beim Übergang ins Studium entscheidungsbezogene Effekte an Bedeutung. Herkunftsbedingte Disparitäten zeigen sich in allen Bildungsbereichen. Institutionelle Strukturen des Bildungssystems können diese Disparitäten verstärken (z. B. durch frühe Aufteilung auf unterschiedliche Schularten, ungleiche Ressourcenausstattung) oder teilweise kompensieren (z. B. durch Zweiten Bildungsweg, Aufstiegs-BAföG).

Im Vergleich mit anderen Staaten hängt der Kompetenzerwerb in Deutschland besonders stark von der sozialen Herkunft ab. Strukturelle und pädagogische Merkmale von Bildungssystemen wie das Alter bei der ersten Aufteilung auf Schularten und die Förderkultur sind systematisch mit dem Ausmaß herkunftsbedingter Disparitäten verbunden. Die Betrachtung der PISA-Daten im Zeitverlauf zeigt, dass sich Bildungsungleichheiten langfristig verändert haben: Im 1. PISA-Jahrzehnt lässt sich in Deutschland und vielen anderen Staaten eine Abnahme herkunftsbedingter Kompetenzunterschiede beobachten; im 2. PISA-Jahrzehnt gab es in Deutschland dagegen praktisch keine Veränderung.

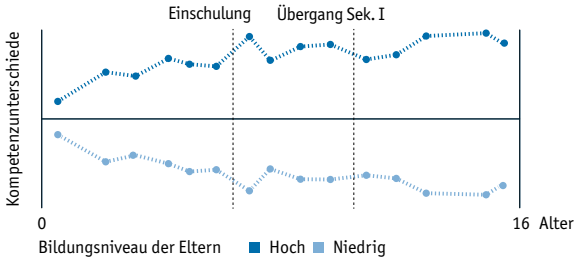
Für den Zeitraum von 2024 bis 2026 wurden insgesamt 347 Maßnahmen auf Länderebene und 13 Bundesmaßnahmen von den zuständigen Ministerien genannt, die die Reduzierung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft zum Ziel haben. Sie reichen von großen strukturellen Programmen bis hin zu kleinen Projekten. 52 % der Maßnahmen auf Länderebene zielen ausschließlich auf einen Bildungsbereich – davon besonders häufig auf die Schule, seltener auf die frühe Bildung, obwohl ein Großteil der Bildungsungleichheiten schon vor der Einschulung entsteht. 39 % der Maßnahmen adressieren Übergänge zwischen den Bildungsbereichen, vor allem in Ausbildung und Studium. Über die Bildungsphasen hinweg lässt sich eine Verschiebung von universell auf alle Bildungsteilnehmenden ausgerichteten hin zu zielgruppenspezifischen Maßnahmen beobachten.

Der Abbau von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft ist eine langfristige und anspruchsvolle Aufgabe, die einen systemischen und koordinierten Ansatz sowie klare, überprüfbare Zielsetzungen erfordert. Ein hohes Potenzial liegt insbesondere in frühen Bildungsphasen, da die dort erworbenen Kompetenzen grundlegend für den weiteren Bildungsverlauf sind; zugleich bleiben auch spätere Bildungsphasen bedeutsam, um bereits entstandene Ungleichheiten zu kompensieren.

Im Überblick

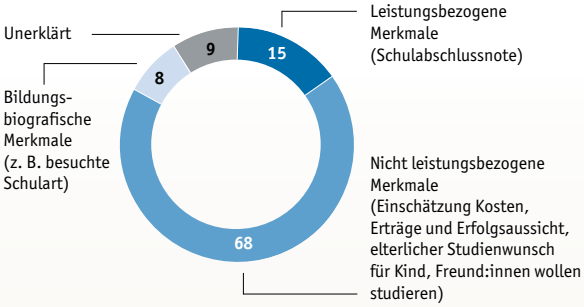
Bildungsungleichheiten entstehen lange vor Schuleintritt und bleiben in der Schule weitgehend stabil

Kompetenzunterschiede von Kindern nach Bildungsniveau der Eltern



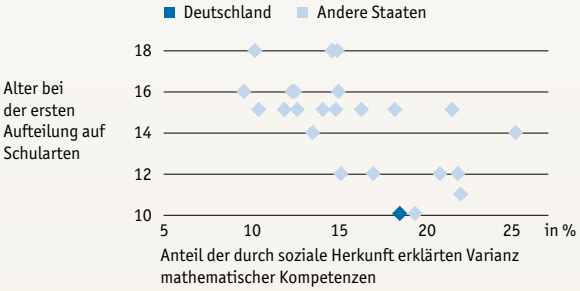
Am Übergang ins Studium sind soziale Disparitäten stärker entscheidungs- als leistungsbedingt

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



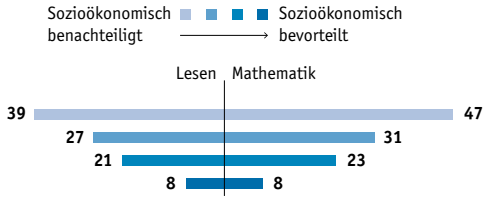
Strukturelle Merkmale von Bildungssystemen hängen mit Ausmaß herkunftsbedingter Kompetenzunterschiede zusammen

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



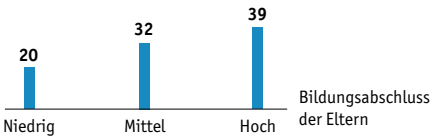
Grundlegende Kompetenzen werden von sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen häufiger nicht erreicht

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

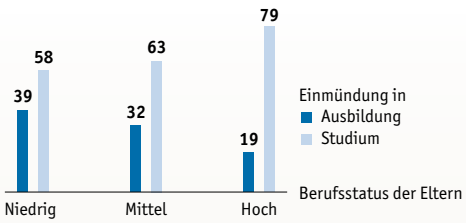


Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung bestehen in allen Bildungsbereichen

Beteiligung von unter 3-Jährigen an Kindertagesbetreuung nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern 2024 (in %)

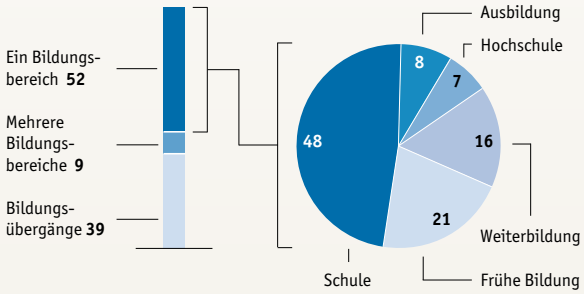


Einmündung von Personen mit (Fach-)Hochschulreife in Ausbildung oder Studium nach Berufsstatus der Eltern (in %)



Knapp die Hälfte der auf einen Bildungsbereich gerichteten Maßnahmen zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft findet in der Schule statt

Verteilung der Maßnahmen der Bundesländer zwischen 2024 und 2026 (in %)



Die Vielfalt und die Flexibilisierung von Bildungswegen und -verläufen nach dem Verlassen der Schule verdeutlichen, dass der zunächst erreichte Schulabschluss die weiteren Wege nur bedingt vorgibt: So nahm von den Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe aus dem Jahr 2010 etwas mehr als jede:r 10. Schulabgänger:in mit zunächst Mittlerem Schulabschluss Verläufe, die von einem (Fach-)Hochschulbesuch geprägt waren. Etwas mehr als ein Viertel von jenen wiederum, die die Schule mit einer (Fach-)Hochschulreife verließen, entschied sich zunächst für Wege mit einer Berufsausbildung. Daran wird deutlich, dass Bildungsinstitutionen mit einer heterogenen Zusammensetzung der Bildungsteilnehmenden konfrontiert sind, die verschiedene Bildungs- und Erwerbserfahrungen als Voraussetzungen mitbringen. Neben u. a. institutionell vorgegebenen Optionen hängen Verläufe auch mit den Berufswünschen am Ende der Schulzeit zusammen. Jugendliche mit zunächst Mittlerem Schulabschluss und Berufswünschen mit hochkomplexen Tätigkeiten, die üblicherweise höhere (schulische) Formalqualifikationen voraussetzen, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit Bildungsverläufe, die zunächst u. a. in eine abgebrochene Berufsausbildung münden. Bei Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife gehen solche Berufswünsche wiederum häufiger mit einem Studium einher. Dies unterstreicht die Bedeutung einer Berufs- und Bildungsberatung, die sowohl akademische als auch berufsbildende Optionen adressiert.

Nicht zuletzt verdeutlicht der Bedarf an MINT-Arbeitskräften (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) die Bedeutung der frühen Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen. Kompetenzunterschiede in diesem Bereich nach Bildung der Eltern bestehen bereits im Alter von 5 Jahren und bleiben über die Zeit bestehen – ohne sich im Zeitverlauf weiter zu vergrößern. Anders entwickeln sich die Geschlechterunterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen: Nach einer weitgehend parallelen Entwicklung zeigt sich im Sekundarbereich I ein systematischer Vorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen, der sich bis ins Erwachsenenalter weiter vergrößert. Vor dem Hintergrund, dass Mädchen unabhängig von ihrem naturwissenschaftlichen Kompetenzniveau weniger motiviert sind, MINT-bezogene Tätigkeiten und Berufe anzustreben, ist es wichtig, naturwissenschaftliche Kompetenzen von Mädchen besonders im Jugendalter gezielt zu fördern und aufzuzeigen, welche Chancen sich ergeben, wenn sie sich für solche Berufe entscheiden. Zu erwähnen ist dabei aber auch, dass Frauen in MINT-Berufen durchschnittlich geringer entlohnt werden als Männer. Bei Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte verringern sich anfängliche Kompetenzrückstände bis zum Alter von Mitte 20, was auf einen kompensatorischen Effekt im naturwissenschaftlichen Kompetenzerwerb hindeuten kann (bspw. durch verbesserte Sprachfähigkeiten).

Die Lesekompetenz von 16- bis 65-Jährigen ist im vergangenen Jahrzehnt im Durchschnitt weitgehend auf einem konstanten Niveau geblieben. Allerdings gibt es heute im Vergleich zu vor 10 Jahren sowohl mehr Menschen mit hoher als auch mit geringer Lesekompetenz. Dabei hat gerade geringe Lesekompetenz langfristig negative Folgen für die Bildungs-, Erwerbs- und gesellschaftliche Teilhabe.

Auch im Jahr 2024 zeigt sich bei 25- bis unter 65-Jährigen, dass Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen häufiger erwerbstätig sind. Höher gebildete Rentner:innen sind ebenfalls tendenziell häufiger erwerbstätig als jene mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Bei den 65- bis unter 70-jährigen Rentner:innen sind gering qualifizierte Rentner:innen gleich häufig erwerbstätig wie jene mit höchstens einem Mittleren Schulabschluss und Berufsausbildung. Unabhängig davon waren unter den Personen, die das Bildungssystem zwischen 2000 und 2004 erstmalig verließen, mehr formal gering qualifizierte Personen (16 %) als unter denen, die dies zwischen 1990 bis 1994 taten (10 %). Ein nahezu gleich großer Anteil beider Kohorten konnte sich in den jeweils darauffolgenden 6 Jahren nicht höherqualifizieren (69 und 71 %).

Freiwilliges Engagement hängt mit dem Bildungsabschluss eng zusammen. Personen mit hoher Schulbildung engagierten sich im Jahr 2024 häufiger freiwillig (46 %) als jene mit niedriger Schulbildung (25 %), wobei Letztere, wenn sie aktiv sind, oft mehr Zeit in ihr freiwilliges Engagement investierten. Personen mit geringeren Bildungsqualifikationen sind zudem von bestimmten gesundheitlichen Einschränkungen und Erkrankungen stärker betroffen und berichten seltener von einer (sehr) guten allgemeinen Gesundheit als jene mit höheren Bildungsqualifikationen.

Bildungs- und Lebenswege sind vielfältig und wenig vorgezeichnet. Lernen findet dabei in allen Lebensphasen statt – u. a. abhängig von individuellen Voraussetzungen und (strukturellen) Opportunitäten. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die Aktivitäten und Zuständigkeiten der an den verschiedenen Bildungsphasen beteiligten Stellen aufeinander abzustimmen, zu koordinieren und auf die individuellen Bedarfe und Voraussetzungen auszurichten – etwa bei Übergängen zwischen 2 Bildungsphasen oder in den Arbeitsmarkt. Dies gilt besonders für Bevölkerungsgruppen, die in besonderer Weise von über den Lebensverlauf kumulierenden sozialen Ungleichheiten betroffen sind, bspw. formal gering qualifizierte Personen.

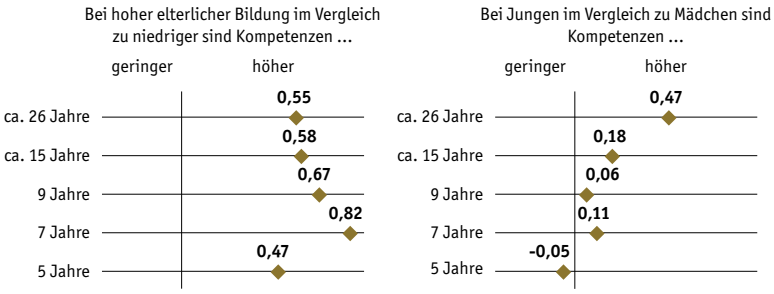
Im Überblick

Eher typische Bildungs- und Erwerbsverläufe bei Mittlerem Schulabschluss und höhere Vielfalt bei (Fach-)Hochschulreife

Ausgewählte Typen von Bildungs- und Erwerbsverläufen in den 7 Jahren nach erstmaligem Verlassen der Schule von jenen, die 2010 die 9. Jahrgangsstufe besuchten nach Schulabschluss (in %)

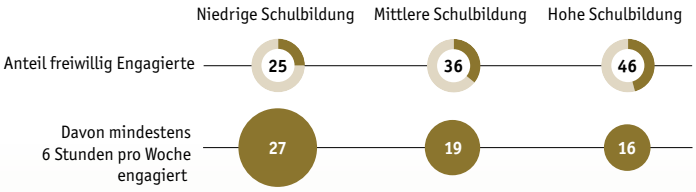
Ausgeprägte und eher stabile Unterschiede in naturwissenschaftlichen Kompetenzen nach elterlicher Bildung – zunehmende Unterschiede nach Geschlecht

Unterschiede in den durchschnittlichen Kompetenzen ab einem Alter von 5 Jahren (in Effektstärken)



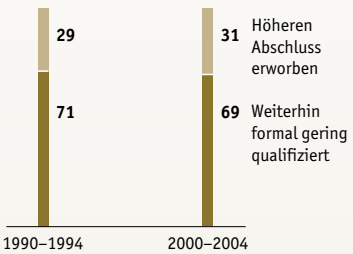
Freiwilliges Engagement ist bei höherer Schulbildung häufiger, bei Engagierten mit niedriger Schulbildung jedoch zeitintensiver

Freiwillig Engagierte und Anteil freiwillig Engagierter, die mindestens 6 Stunden pro Woche aufwendeten 2024 (in %)



Jeweils knapp ein Drittel der formal gering Qualifizierten erwirbt im Kohortenvergleich einen höheren Abschluss

Formales Qualifikationsniveau 6 Jahre nach erstmaligem Verlassen des Bildungssystems (in %)



Bildungssystem ohne Berufsabschluss und ohne (Fach-)Hochschulreife erstmalig verlassen zwischen ...

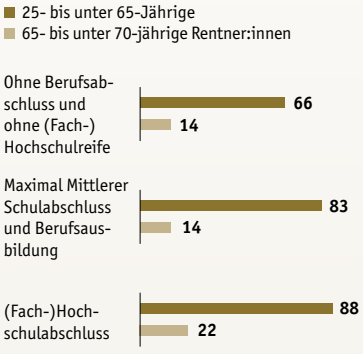
... 1990 und 1994: **10 %**

... 2000 und 2004: **16 %**

anfänglich formal gering qualifiziert

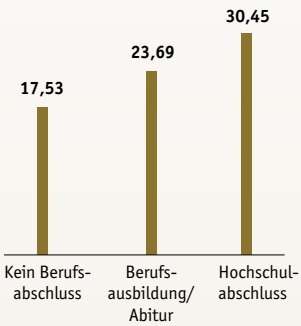
Bildungsbezogene Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung zeigen sich auch über den Renteneintritt hinaus

Erwerbsbeteiligung 2024 (in %)



Höhere Bildungsabschlüsse werden auf dem Arbeitsmarkt höher entlohnt

Durchschnittlicher Brutto-Stundenlohn abhängig Beschäftigter im 4. Quartal 2024 (in Euro)



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

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

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

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

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

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

Die Ausgabenentwicklung verlief in den einzelnen Bildungsbereichen unterschiedlich. Vor allem in der frühkindlichen Bildung führten Rechtsansprüche und Qualitätsinitiativen zu einem erheblich erhöhten Finanzierungsbedarf. Infolgedessen stieg der Anteil dieses Bildungsbereichs am Bildungsbudget erheblich an. Schulen und der schulnahe Bereich stellen weiterhin den größten Anteil am Bildungsbudget, wenngleich ihr Anteil zwischen 2010 und 2015 aufgrund rückläufiger Schüler:innenzahlen leicht sank. Während der Finanzierungsanteil seitdem nahezu konstant bleibt, steigen die Schüler:innenzahlen im Schulbereich wieder deutlicher. Im Hochschulbereich stiegen die Ausgaben trotz wachsender Studierendenzahlen weniger stark als in anderen Bildungsbereichen. Hier wurde die Finanzierung stärker umstrukturiert, etwa durch Globalhaushalte, durch vorübergehende Studiengebühren oder durch den wachsenden Stellenwert von Drittmitteln für die Hochschulfinanzierung. Die inzwischen nachlassende Studiennachfrage geht mit einem sinkenden Ausgabenanteil des Hochschulbereichs am Bildungsbudget einher. Im Bereich der Weiterbildung ist die Finanzierung stärker als in anderen Bildungsbereichen

konjunkturellen Schwankungen unterworfen, die den sich wandelnden Strategien der Arbeitsmarkt- und Integrationspolitik sowie der betrieblichen Qualifizierungspolitik folgen. Die Sicherung der Qualität von Weiterbildungsangeboten unter den Bedingungen fragiler organisationaler Strukturen und Beschäftigungsbedingungen des Personals erweist sich damit als eine Dauerherausforderung des 4. Bildungsbereichs.

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

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

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

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

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

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

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

Von quantitativer Expansion zur strukturellen Transformation der Bildungsinfrastrukturen: Die Anpassung der Bildungsinfrastrukturen an gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen war über viele Jahre vor allem durch Expansion geprägt. Dazu zählen der Ausbau von Kita-Plätzen, ganz-

tägigen (Schul-)Angeboten, Schul- und Hochschulkapazitäten sowie eine stärkere Ausdifferenzierung von Studien- und Weiterbildungsangeboten. Insgesamt dominierte dabei eine quantitative Ausweitung. In einzelnen Bereichen wurden jedoch auch qualitative Akzente gesetzt, etwa durch zielgruppenspezifische Angebote und flexiblere Qualifizierungswege.

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

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

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

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

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

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

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

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

Die Leistungsfähigkeit hängt jedoch nicht nur von der Zahl der Fachkräfte ab, sondern auch von deren Einsatz. Zunehmend relevant wird die Frage, wie Aufgaben innerhalb von Einrichtungen und multiprofessionellen Teams verteilt und koordiniert werden. Auch ein vorausschauendes Nachdenken darüber, wie digita-

le Medien und KI dabei helfen können, Lern- und Bildungsprozesse neu zu organisieren, ist erforderlich. Kooperation, veränderte Rollenprofile und eine differenzierte Arbeitsorganisation gewinnen an Bedeutung. Viele dieser Fragen sind generisch und eröffnen neue Möglichkeiten für bildungsbereichsübergreifende Kooperation und Förderung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Persistente herkunftsbedingte Disparitäten in allen Bildungsphasen führen zu politischen Reaktionen trotz unklarer Wirksamkeit: Über 2 Jahrzehnte hinweg zeigt der nationale Bildungsbericht, dass Unterschiede nach sozialer Herkunft in allen Bildungsphasen auftreten – von der frühen Kindheit über Schule und berufliche Ausbildung bis hin zu

Hochschule und Weiterbildung. Ungleichheiten in den familialen Voraussetzungen beeinflussen schulische Leistungen, Übergangsempfehlungen und Bildungsentscheidungen; erreichte Abschlüsse prägen wiederum die Zugänge zu Ausbildung, Studium und Weiterbildung.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Weiterbildung gilt als zentraler Baustein zur Bewältigung des Strukturwandels, bleibt jedoch sozial selektiv und erreicht formal gering Qualifizierte oder Personen mit instabilen Erwerbsverläufen seltener. Zudem zeigen sich bereits im mittleren Erwachsenenalter bei formal gering Qualifizierten Anzeichen für eine andauernde Distanz gegenüber einer Teilnahme an Weiterbildung. Insgesamt bestehen damit weiterhin Ungleichgewichte zwischen Qualifikationsstruktur, regionaler Verfügbarkeit und

Anforderungen des Arbeitsmarktes. Fachkräftesicherung ist damit nicht eine isolierte Aufgabe einzelner Bildungsbereiche, sondern das Ergebnis eines Zusammenspiels von Bildungsinstitutionen, Arbeitsmarkt und betrieblichen Akteur:innen.

Die Verantwortung für berufliche Bildung, Qualifizierung und Weiterbildung ist auf verschiedene Akteur:innen verteilt und wird nicht in allen Bereichen gleichermaßen wahrgenommen. Die zentrale Herausforderung besteht daher weniger in der Ausweitung einzelner Bildungsangebote als in der besseren Abstimmung von Bildungswegen, Qualifikationsprofilen und Arbeitsmarktbedarfen.

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

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

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

Digitalisierung beschränkt sich jedoch nicht auf technische Ausstattung. Sie erfordert ein hohes Maß an professioneller pädagogischer Kompetenz. Die Vermittlung digitaler Kompetenzen war lange kein systematischer Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften. Viele Lehrkräfte sowie Dozierende und weitere Bildungsfachkräfte erwerben entsprechende Kenntnisse bislang insbesondere durch informellen Austausch oder autodidaktische Weiterbildung, während systematische Qualifizierungsangebote und institutionalisierte Fortbildungsstrukturen bislang nur begrenzt ausgebaut sind oder genutzt werden.

Entsprechend groß ist der Bedarf an didaktisch ausgerichteten Fortbildungsangeboten, um digitale Medien nicht nur als Ersatz analoger Verfahren einzusetzen, sondern gezielt für individuelle Förderung, Diagnostik und Interaktion zu nutzen. Für den schulischen Bereich werden diese Fragen aktuell im Rahmen des Digitalpakts 2.0 weiterverfolgt. Auch für das Erwachsenenlernen ergeben sich neue Anforderungen, die bislang bildungspolitisch jedoch nicht mit gleicher Dringlichkeit adressiert werden.

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

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

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

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

Trends und Problemlagen

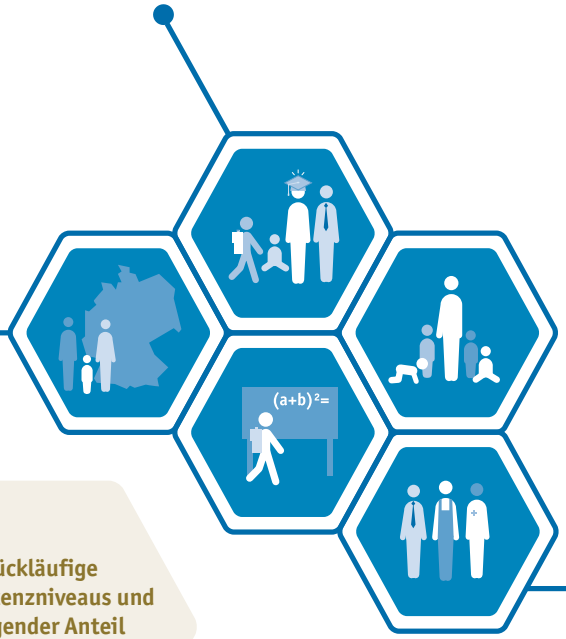
Erweiterte Aufgaben und begrenzte finanzielle Spielräume

Demografische Volatilität und zunehmende Heterogenität der Bildungsteilnehmenden

Von quantitativer Expansion zur strukturellen Transformation der Bildungsinfrastrukturen

Struktureller Personal- und Kapazitätsmangel im Bildungswesen bei gleichzeitig steigenden Professionalisierungsanforderungen

Rückläufige Kompetenzniveaus und steigender Anteil leistungsschwacher Schüler:innen



Zentrale Herausforderungen

Steuerungsfähigkeit unter volatilen Rahmenbedingungen sichern und weiterentwickeln

Qualitätsentwicklung angesichts begrenzter Ressourcen systemisch priorisieren

Reduktion von Bildungsungleichheiten in koordinierter und systemübergreifender Verantwortung adressieren

Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit wirksam und systemkohärent gestalten

Erweiterte Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen bei ungleichen Nutzungschancen

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

Fachkräftesicherung zwischen demografischer Entwicklung, Qualifikationsstrukturen im Wandel und strukturellen Passungsproblemen

Digitale Transformation und künstliche Intelligenz zwischen technologischer Dynamik und zögerlicher Kompetenzentwicklung

Digitale Transformation als dauerhafte Systemaufgabe institutionell verankern

Transformationsfähigkeit dauerhaft sichern

Steuerung als Systemaufgabe begreifen

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

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

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

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

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

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

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

Steuerungsfähigkeit unter volatilen Rahmenbedingungen sichern und weiterentwickeln

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

Die bisherige Steuerungspraxis folgt vielfach segmentierten Logiken: Kapazitätsfragen werden infrastrukturell bearbeitet, Personalengpässe arbeitsmarktbezogen adressiert, Kompetenzdefizite dem Schulbereich zugeschrieben, Weiterbildungsfragen eher randständig und oft im Rahmen von Arbeitsmarktpolitik behandelt. Die Problemlagen im Bildungswesen entstehen jedoch nicht isoliert voneinander und lassen sich auch nicht isoliert bewältigen.

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

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

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

Transparenz und Rückkopplung der einzelnen Bereiche angewiesen.

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

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

Qualitätsentwicklung angesichts begrenzter Ressourcen systemisch priorisieren

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

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

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

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

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

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

Reduktion von Bildungsungleichheiten in koordinierter und systemübergreifender Verantwortung adressieren

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

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

Zugleich wird deutlich, dass Bildungsungleichheiten nicht ausschließlich innerhalb des Bildungssystems entstehen oder bearbeitet werden können, sondern in Wechselwirkung mit

sozialen, ökonomischen und regionalen Rahmenbedingungen stehen. Eine wirksame Begrenzung kumulativer Risikoverläufe erfordert daher auch systemübergreifende Ansätze, die Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt- und Familienpolitik miteinander verbinden.

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

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

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

Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit wirksam und systemkohärent gestalten

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

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

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

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

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

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

Digitale Transformation als dauerhafte Systemaufgabe institutionell verankern

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

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

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

zu behandeln, sondern als dauerhafte Entwicklungsaufgabe des Bildungssystems zu institutionalisieren.

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

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

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

Transformationsfähigkeit dauerhaft sichern

Das Bildungssystem steht in mehrfacher Hinsicht unter Veränderungsdruck. Digitalisierung und künstliche Intelligenz verändern Lernumgebungen und die Art und Weise des Lernens, Prüfungsformate und Kompetenzanforderungen. Die sozialökologische Transformation, verbunden mit wirtschaftlichen Umbrüchen, verändert Qualifikationsprofile, die in beruflicher Bildung und Hochschule gefördert werden. Demografische Dynamiken und migrationsbedingte Entwicklungen verändern Teilnehmendenstrukturen.

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

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

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

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

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

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

Steuerung als Systemaufgabe begreifen

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

Demgegenüber ist das Bildungssystem durch eine ausgeprägte Differenzierung von Zuständigkeiten geprägt: Föderale Ebenen, ressortspezifische Verantwortlichkeiten,

institutionelle Autonomien und sektorale Logiken strukturieren Entscheidungsprozesse und Ressourcenflüsse. Zugleich ist das Bildungssystem nicht ausschließlich staatlich organisiert und finanziert, sondern wird je nach Bildungsbereich auch von gemeinschaftlichen und marktwirtschaftlichen Koordinationsformen geprägt. Diese Differenzierung ist historisch gewachsen und funktional begründet.

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

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

Unter Bedingungen struktureller Volatilität und begrenzter Ressourcen gewinnt insbesondere die Abstimmung zwischen Bildungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt-, Finanz- und Wirtschaftspolitik im Sinne einer koordinierten Verantwortung an Gewicht. Dabei gewinnt die Gestaltung von Rahmenbedingungen an Bedeutung, die es den beteiligten Akteur:innen ermöglichen, ihre jeweiligen Handlungsspielräume im Sinne gemeinsamer Zielsetzungen zu nutzen.

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

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

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

Bildung in Deutschland kompakt 2026

Zentrale Befunde des Bildungsberichts

Der nationale Bildungsbericht erscheint alle 2 Jahre als umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens: von der frühen Bildung über die allgemeinbildende Schule und die non-formalen Lernwelten im Schulalter, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

In dieser Zusammenfassung werden zentrale Befunde dieses 11. Bildungsberichts, einschließlich seines Schwerpunktkapitels zu *Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft,* kompakt und anschaulich für die an bildungspolitischen Fragen interessierte Öffentlichkeit aufbereitet.

DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

DJI Deutsches Jugendinstitut

DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung

LIfBi Leibniz-Institut für Bildungsverläufe

SOFI Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen

Statistische Ämter des Bundes und der Länder

Die Mitglieder der Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung vertreten die folgenden Einrichtungen:

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
Deutsches Jugendinstitut (DJI)
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)
Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi)
Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität
Statistische Ämter des Bundes (StBA) und der Länder, vertreten durch das Hessische Statistische Landesamt (HSL)

Mit der Federführung des Berichts ist das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation betraut.

wbv

wbv.de