

# Schnelldienst

**Sendesperrfrist: 28. April 2026, 11:30 Uhr MESZ**

## Der Chancenmonitor von ifo und „Ein Herz für Kinder“ Große Bildungsunterschiede nach sozialer Herkunft – Jungen seltener auf dem Gymnasium

Ludger Wößmann, Vera Freundl, Franziska Pfähler, Florian Schoner und Olesia Tsaberiaba



**ifo** Institut

Leibniz-Institut für  
Wirtschaftsforschung an der  
Universität München e.V.

Impressum  
ifo Schnelldienst digital  
ISSN 2700-8371

Herausgeber: ifo Institut  
Poschingerstraße 5  
81679 München

Telefon: (089) 92 24-0  
E-Mail: ifo@ifo.de  
Internet: www.ifo.de

Redaktion: Annette Marquardt  
Dr. Cornelia Geißler

Redaktionskomitee: Prof. Dr. Dr. h.c. Clemens Fuest  
Prof. Dr. Oliver Falck  
Prof. Dr. Lisandra Flach  
Prof. Dr. Sarah Necker  
Prof. Dr. Andreas Peichl  
Prof. Dr. Karen Pittel  
Prof. Dr. Niklas Potrafke  
Prof. Panu Poutvaara, Ph.D.  
Prof. Helmut Rainer, Ph.D.  
Prof. Dr. Marcel Thum  
Prof. Dr. Ludger Wößmann

Titelbild: © Taylor Flowe | Unsplash

Vertrieb: ifo Institut

Erscheinungsweise: unregelmäßig

Nachdruck und sonstige Verbreitung (auch auszugsweise):  
Nur mit Quellenangabe und gegen Einsendung eines Belegexemplars.

Gefördert durch:



aufgrund eines Beschlusses  
des Deutschen Bundestages

### Vorwort von BILD hilft e.V. „Ein Herz für Kinder“ zum Chancenmonitor gemeinsam mit dem ifo Institut

Die Startchancen von Kindern und Jugendlichen werden noch immer viel zu sehr von ihrer sozialen Herkunft bestimmt. Das führt zu sozialen Spannungen und gefährdet den Zusammenhalt in der Gesellschaft. Deshalb veröffentlicht der Verein BILD hilft e.V. „Ein Herz für Kinder“ gemeinsam mit dem ifo Institut den Chancenmonitor. Er zeigt, wie (un)gerecht Bildungschancen in Deutschland sind und welche Faktoren einen Einfluss darauf haben. Und wo und wie wir helfen können.

BILD hilft e.V. „Ein Herz für Kinder“ ist eine der bekanntesten deutschen Hilfsorganisationen, die sich national und international für in Not geratene Kinder einsetzt. Der Verein unterstützt bedürftige Familien in Deutschland, lebenswichtige Operationen im In- und Ausland, fördert u.a. den Bau und die Ausstattung von Kinderkliniken, Schulen, Kitas, sozialen Einrichtungen und medizinische Forschungsprojekte. Das Motto: „Wir wollen, dass jedes Kind eine Chance hat“ – unabhängig von seiner Herkunft, Religion oder Hautfarbe. Ein wichtiger Schwerpunkt in Deutschland ist deswegen die Chancengerechtigkeit im Bereich Bildung.

Das ifo Institut gehört zu den führenden Wirtschaftsforschungsinstituten in Europa. Es bearbeitet auf wissenschaftlich höchstem Niveau wirtschaftspolitisch relevante Fragestellungen und entwickelt forschungsbasierte Handlungsempfehlungen für

Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Untersuchungen zur Chancengerechtigkeit sind seit Jahren ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Arbeit des ifo Zentrums für Bildungsökonomik.

Datenbasis des Chancenmonitors ist der jeweils aktuelle Mikrozensus – die größte Haushaltsbefragung in Deutschland. Der Mikrozensus liefert umfangreiche Informationen, die aufgrund der regelmäßigen Erhebung eine außergewöhnliche Detailtiefe haben, die statistisch belastbare Aussagen für zahlreiche Bevölkerungsgruppen ermöglicht.

Der Chancenmonitor von ifo und „Ein Herz für Kinder“ wurde erstmals 2023 veröffentlicht und betrachtet den Bildungsabschluss der Eltern, das Haushaltseinkommen, den Migrationshintergrund und Alleinerziehendenstatus. Außerdem gibt es wechselnde Fokusthemen, wie in diesem Jahr Geschlechterunterschiede in den Chancen für Jungen und Mädchen.



# Der Chancenmonitor von ifo und „Ein Herz für Kinder“

## Große Bildungsunterschiede nach sozialer Herkunft – Jungen seltener auf dem Gymnasium

Ludger Wößmann, Vera Freundl, Franziska Pfaehler, Florian Schoner und Olesia Tsaberiaba

### In Kürze

Der Chancenmonitor von ifo und „Ein Herz für Kinder“ zeigt, dass die Bildungschancen der Kinder in Deutschland weiterhin stark von ihrem familiären Hintergrund abhängen. Die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, liegt bei 16,9%, wenn ein Kind mit Eltern ohne Abitur aus dem untersten Einkommensviertel ohne Migrationshintergrund aufwächst. Im Gegensatz dazu liegt sie bei 80,3%, wenn das Kind mit Eltern mit Abitur aus dem obersten Einkommensviertel mit Migrationshintergrund aufwächst. Dabei fallen Bildung und Einkommen der Eltern besonders stark ins Gewicht. Darüber hinaus liegt die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs bei Jungen (36,9%) 6,6 Prozentpunkte niedriger als bei Mädchen (43,5%). Der Gender-Gap findet sich in allen Gruppen des familiären Hintergrunds, ist aber in den obersten Bildungs- und Einkommensgruppen etwas geringer ausgeprägt. Handlungsempfehlungen für bessere Chancen für Kinder aus benachteiligten Familien sind (1) frühkindliche Bildungsangebote, (2) Unterstützung der Familien, (3) gute Lehrkräfte an Schulen mit benachteiligten Kindern, (4) kostenfreie Nachhilfeprogramme, (5) spätere schulische Aufteilung und (6) Mentoring-Programme. Handlungsempfehlungen für bessere Chancen für Jungen sind (1) mehr männliche Erzieher und Lehrkräfte, (2) Reflektion von Geschlechterstereotypen, Unterrichts- und Erziehungsformen, (3) frühe Förderung der Lesekompetenzen und (4) der Selbstregulation von Jungen, (5) Elternarbeit und (6) außerschulische Stärkung der Bildungsaspiration von Jungen.

Wie gerecht sind die Bildungschancen von Kindern verteilt? Chancengerechtigkeit bedeutet, dass jeder Mensch – unabhängig von Umständen wie Geschlecht oder familiärem Hintergrund – die gleichen Möglichkeiten hat, um das eigene Potenzial zu entfalten (Rawls 1971; Roemer 1998). Weil Kinder diese Umstände nicht selbst wählen können, sollten ihre Chancen im Leben davon unabhängig sein. Wenn hingegen Faktoren, die außerhalb der Kontrolle einer Person liegen, die Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung und zur gesellschaftlichen Teilhabe einschränken, wird die Idee der Chancengerechtigkeit verletzt.

Der Chancenmonitor, den das ifo Zentrum für Bildungsökonomik im Auftrag von „Ein Herz für Kinder“ erstellt, dokumentiert, wie (un)gerecht die Bildungschancen von Kindern in Deutschland verteilt sind – zwischen Kindern aus verschiedenen Familien und zwischen Mädchen und Jungen. Wie in der ersten Ausgabe des Chancenmonitors (Wößmann et al. 2023) messen wir das Ausmaß der Chancengerechtigkeit anhand der Wahrscheinlichkeit, mit der Kinder ein Gymnasium besuchen.<sup>1</sup> Selbstverständlich ist es nicht für jedes Kind die beste Bildungsentscheidung, auf ein Gymnasium zu gehen. Aber die Chance darauf sollte nicht von der Herkunft oder dem Geschlecht des Kindes abhängen. Der Gymnasialbesuch ist ein leicht interpretierbares Bildungsmaß, für das im Mikrozensus eine umfangreiche Datenbasis vorliegt, die statistisch belastbare Auswertungen ermöglicht.

Menschen mit Abitur verdienen im Durchschnitt monatlich netto 42 % mehr als Menschen ohne Abitur (Dodin et al. 2024). Dementsprechend ist der Gymnasialbesuch ein aussagekräftiges Maß für die sozialen und wirtschaftlichen Chancen eines Kindes. Er eröffnet den Zugang zu Bildungswegen, die mit wohlstandsbringenden Berufsaussichten verbunden sind. Damit spiegelt der Gymnasialbesuch auch die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung im weiteren Sinne wider. Eine gute Bildung ist die Grundlage dafür, dass Menschen an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben und sich in die Gesellschaft einbringen können. Sie schafft die Möglichkeit für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt mit höheren Einkommen (Hanushek et al. 2015) und geringerer Arbeitslosigkeit (Bundesagentur für Arbeit 2024) und ist auch die Grundlage für volkswirtschaftlichen Wohlstand insgesamt (Hanushek und Wößmann 2015). Darüber hinaus zahlt sich bessere Bildung auch in verschiedenen nicht monetären Dimensionen wie Gesundheit und Lebenserwartung, Lebenszufriedenheit,

staatsbürgerlichem Verhalten und verringerter Kriminalität aus (Lochner 2011; Oreopoulos und Salvanes 2011). Aufgrund der großen wirtschaftlichen Bedeutung einer guten Bildung ist Chancengleichheit in der Bildung eine zentrale Voraussetzung für die Chance auf sozialen Aufstieg und eine Verringerung der Ungleichheit. Insofern kann Bildungsgerechtigkeit als ein „Kernelement der Sozialen Marktwirtschaft“ angesehen werden (Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie 2019). Sie sorgt für möglichst gleiche Startchancen zu dem Zeitpunkt, an dem Menschen beginnen, selbständig über ihren Lebensweg zu entscheiden.

Wie in der ersten Ausgabe des Chancenmonitors untersuchen wir zunächst die Bildungschancen von Kindern mit unterschiedlichem familiärem Hintergrund. Dazu betrachten wir den Gymnasialbesuch von Kindern in Abhängigkeit von vier Merkmalen der sozialen Herkunft: dem Bildungsstand der Eltern, dem Haushaltseinkommen, dem Migrationshintergrund und ob sie mit einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt dieses Mal auf Geschlechterunterschieden in den Bildungschancen. In den 1960er-Jahren wurde der Bildungsrückstand von Mädchen als eine Dimension der mehrdimensionalen Benachteiligung in der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Land“ betont, was zu entsprechenden politischen Forderungen nach größerer Chancengerechtigkeit führte (Dahrendorf 1965). Im Gegensatz zur verfestigten Benachteiligung nach der sozialen Herkunft hat sich das Geschlechterverhältnis entlang der ganzen Bildungsbiografie mittlerweile umgekehrt. So bleiben Mädchen seltener sitzen, besuchen häufiger ein Gymnasium und nehmen häufiger ein Studium auf. Dementsprechend können die weiterhin bestehenden Rückstände von Frauen am Arbeitsmarkt etwa in Form niedrigerer Durchschnittseinkommen (Gender-Pay-Gap) nicht mehr auf Bildungsrückstände zurückgeführt werden, sondern hängen vor allem mit der Fächer- und Berufswahl, traditionellen Familienrollen bei der Elternschaft und unzureichenden Betreuungsangeboten zusammen (Goldin 2014, 2024; Olivetti et al. 2024).

Im Folgenden berichten wir zunächst aktuelle Ergebnisse des Chancenmonitors für Kinder mit unterschiedlichen familiären Hintergründen. Danach stellen wir unsere Ergebnisse zur Chancengleichheit zwischen Mädchen und Jungen vor. Im Anschluss berichten wir alternative Maße zu Geschlechterunterschieden in der Bildung und behandeln ihre Implikationen für den Arbeitsmarkt. Abschließend zeigen wir Handlungsempfehlungen auf, die dazu beitragen können, in Deutschland größere Bildungsgerechtig-

<sup>1</sup> Wößmann et al. (2024) berechnen die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs für Kinder mit niedrigerem und höherem Bildungs- und Einkommenshintergrund der Eltern im Vergleich der Bundesländer.

## Datengrundlage und Vorgehensweise des Chancenmonitors

Für die Neuauflage des Chancenmonitors werden die Daten des Mikrozensus (MZ), der amtlichen Repräsentativstatistik, aus dem Erhebungsjahr 2022 genutzt.\* Der MZ stellt die größte Haushaltsbefragung in Deutschland dar und befragt jährlich etwa 1 % der deutschen Bevölkerung. Dabei erhebt er Daten über alle in den teilnehmenden Haushalten lebenden Personen. Im Jahr 2022 umfasst die Stichprobe insgesamt 974 601 Personen. Wir betrachten diejenigen Haushalte, in denen mindestens ein Kind im Alter zwischen zehn und 18 Jahren lebt, das nicht mehr die Grundschule besucht, und für die alle benötigten Informationen zum familiären Hintergrund vorhanden sind (siehe Wößmann et al. 2023 für Details zu diesen Beschränkungen). Damit ergibt sich für den diesjährigen Chancenmonitor eine verwendete Stichprobe von 67 851 Kindern und Jugendlichen.

Wie in der ersten Ausgabe des Chancenmonitors wird der Gymnasialbesuch darüber gemessen, ob ein Kind derzeit ein Gymnasium (inkl. berufliches Gymnasium und Abendgymnasium) besucht, bereits das Abitur (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife) hat oder aktuell eine Universität besucht. Die Gymnasialbesuchsquote liegt im Jahr 2022 bei 40,1 % (vgl. Tab. A1).

Der familiäre Hintergrund eines Kindes wird wieder durch vier Merkmale abgebildet: (1) Der Bildungsstand der Eltern zeigt an, wie viele Elternteile das Abitur als höchsten Schulabschluss haben. In unserer Stichprobe trifft dies auf 58,8 % (kein Elternteil mit Abitur), 24,6 % (ein Elternteil) bzw. 16,6 % (zwei Elternteile) der Kinder zu. (2) Das monatliche Haushaltsnettoeinkommen wird in Quartilen dargestellt, die die Stichprobe in vier Viertel einteilen: unter 2 750 Euro, 2 750–4 000 Euro, 4 000–6 000 Euro und über 6 000 Euro. (3) Der Migrationshintergrund beschreibt, ob mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt oder das für mindestens eines der Großeltern zutrifft. Insgesamt kommen 39,0 % der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. (4) Als alleinerziehend werden Eltern definiert, die nicht mit einem Ehepartner, der das zweite Elternteil ist, im gleichen Haushalt

wohnen. In einem alleinerziehenden Haushalt leben 24,9 % der Kinder.

Kombiniert man alle Ausprägungen dieser Merkmale, so ergeben sich insgesamt 40 verschiedene Merkmalskombinationen (siehe Wößmann et al. 2023 für Details zur Berechnung). Für jede dieser Merkmalskombinationen wird der Anteil der Kinder berechnet, die das Gymnasium besuchen – die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs. Die Ergebnisse für alle 40 Kombinationen und die Anzahl der jeweils zugrunde liegenden Beobachtungen werden in Tabelle A2 im Anhang berichtet. In Tabelle 1 werden ausgewählte Merkmalskombinationen gezeigt, wobei die Gruppen wie im ersten Chancenmonitor (Wößmann et al. 2023) gebildet werden.

Die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2025a, S. 10) weisen darauf hin, „dass die Ergebnisse der MZ ab dem Jahr 2020 [...] nur eingeschränkt mit den Ergebnissen der Jahre vor 2020 vergleichbar sind.“ Zwar liegt die Ausfallquote beim MZ 2022 – nach deutlich höheren Werten während der Coronajahre – mit 7,9 % (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2025a) nicht wesentlich höher als beim MZ 2019 mit 6,4 % (Statistisches Bundesamt 2020). Einschneidende Änderungen in der Durchführung, Methodik und technischen Unterstützung der Erhebung (u.a. integrierte Erhebung mit zuvor separat erhobenen Statistiken und Einführung von Online-Fragebögen) erschweren allerdings einen direkten Vergleich. Insofern sind die hier berichteten Ergebnisse nur eingeschränkt mit den in der ersten Ausgabe des Chancenmonitors berichteten Ergebnissen vergleichbar.

Die im Chancenmonitor berichteten Prozentwerte sind jeweils auf die erste Nachkommastelle gerundet. Differenzen und Summen werden aus ungerundeten Einzelwerten berechnet. Dadurch kann die tatsächliche, berichtete Differenz bzw. Summe der Prozentwerte leicht von der Differenz bzw. Summe abweichen, die sich aus den gerundeten Einzelwerten ergibt.

\* Datenquelle: Forschungsdatenzentren der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2022, [weitere Informationen](#).

keit sowohl für Kinder aus verschiedenen familiären Hintergründen als auch für Jungen und Mädchen herzustellen.

### Bildungschancen nach familiärem Hintergrund

Um den Zustand der Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland zu dokumentieren, beginnen wir mit einer Aktualisierung der ersten Ausgabe des Chancenmonitors, die auf den Daten des Mikrozensus (MZ) 2019 basierte. Mittlerweile liegen Daten für 2022 als die neueste für Forschungszwecke verfügbare Welle des MZ vor, die wir für die aktuellen Berechnungen verwenden. Der MZ ist die größte Haushaltsbefragung in Deutschland und beinhaltet im Erhebungsjahr 2022 Informationen zu Gymnasialbesuch und familiärem Hintergrund von 67 851 Kindern und Jugendlichen zwischen zehn und 18 Jahren. Analog zur ersten Ausgabe des Chancenmonitors verwenden wir vier Merkmale zur Darstellung des familiären Hintergrunds: die Anzahl der Elternteile mit Abitur, das Haushaltsnettoeinkommen, den Migrationshintergrund der Eltern sowie den Alleinerziehendenstatus (siehe Box „Datengrundlage und Vorgehensweise des Chancenmonitors“ für Details).

Im Durchschnitt besuchen 40,1% der Kinder und Jugendlichen im Jahr 2022 ein Gymnasium. Tabelle 1 zeigt die Verteilung des Gymnasialbesuchs für Kombinationen der vier Merkmale des familiären Hintergrunds. Die Ergebnisse belegen, dass in Deutschland je nach familiärem Hintergrund ein enormer Unterschied in der Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, besteht. Sie beträgt 16,9% für Kinder, deren Eltern kein Abitur haben, in das unterste Viertel der Haushaltseinkommen (unter 2 750 Euro) fallen, keinen Migrationshintergrund haben sowie gemeinsam erziehend sind (Zeile 1). Hingegen besuchen 80,3% der Kinder, die zwei gemeinsam erziehende Elternteile mit Abitur und Migrationshintergrund haben und sich im obersten Einkommensviertel (über 6 000 Euro) befinden, das Gymnasium (Zeile 14). Bei Chancengerechtigkeit sollte der Gymnasialbesuch im Durchschnitt für alle Merkmalskombinationen gleich sein, da in diesem Fall der Bildungserfolg nicht vom familiären Hintergrund abhängt. Die Analyse zeigt, dass dies in Deutschland nicht der Fall ist.

Der Bildungserfolg der Kinder hängt besonders stark mit dem Bildungsniveau der Eltern und deren Haushaltseinkommen zusammen. Z.B. beträgt der Gymnasialbesuch 23,8% bzw. 63,6%, wenn die Eltern sich im Bildungshintergrund unterscheiden – keines bzw. beide Elternteile haben Abitur –, sich ansonsten aber gleichen, indem sie ein monatliches Einkommen zwischen 2 750 und 4 000 Euro beziehen, keinen Migrationshintergrund haben und nicht alleinerziehend sind (vgl. Tab. A2, Zeile 8 und 36).

Für Kinder mit Eltern im niedrigsten bzw. höchsten Einkommensviertel liegt der Gymnasialbesuch bei 43,5% bzw. 80,3%, wenn Elternbildung (beide Abitur), Migrationshintergrund und fehlender Alleinerziehendenstatus gleichbleiben (vgl. Tab. A2, Zeile 33 und 39).

Alleinerziehendenstatus und Migrationshintergrund stehen in weniger starkem Zusammenhang mit dem Gymnasialbesuch, wenn Bildung und Einkommen der Eltern konstant gehalten werden. Beispielsweise liegt der Unterschied im Gymnasialbesuch nur bei 2,6 Prozentpunkten, wenn die Elternteile kein Abitur, ein Haushaltseinkommen von unter 2 750 Euro und keinen Migrationshintergrund haben, sich jedoch im Alleinerziehendenstatus unterscheiden (vgl. Tab. 1, Zeile 1 und 3) – wobei der Gymnasialbesuch in diesem Fall mit Alleinerziehendenstatus sogar höher liegt. Ebenso liegt der Unterschied nur bei 0,9 Prozentpunkten, wenn sich die Familien im Migrationshintergrund unterscheiden, die Eltern aber gleichermaßen kein Abitur haben, ein Haushaltseinkommen von unter 2 750 Euro beziehen und ihr Kind gemeinsam erziehen (vgl. Tab. 1, Zeile 1 und 2) – wobei der Gymnasialbesuch mit Migrationshintergrund in diesem Fall höher ausfällt.

Abbildung 1 stellt die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, in den verschiedenen Kategorien des familiären Hintergrunds dar. Die hohe Relevanz des Bildungsstands der Eltern zeigt sich in der großen Differenz von 47,3 Prozentpunkten in der Gymnasialwahrscheinlichkeit zwischen Kindern mit keinem Elternteil mit Abitur (25,3%) und Kindern mit zwei Elternteilen mit Abitur (72,6%). Ebenso verdeutlicht die große Differenz von 40,3 Prozentpunkten zwischen Kindern aus dem niedrigsten (24,6%) und höchsten (64,9%) Einkommensviertel die Bedeutung des Haushaltseinkommens für den Gymnasialbesuch. Auch zwischen Kindern mit (35,9%) und ohne (42,8%) Migrationshintergrund<sup>2</sup> sowie mit alleinerziehenden (31,9%) und gemeinsam erziehenden (42,8%) Eltern gibt es im Durchschnitt deutliche, wenn auch etwas geringere ausfallende Unterschiede im Gymnasialbesuch.

Zwischen den vorliegenden Ergebnissen (auf Basis des MZ 2022) und denen der ersten Ausgabe des Chancenmonitors (MZ 2019) liegt die Zeit der Corona-Pandemie, die alle Kinder und Familien stark belastet hat. Aufgrund methodischer Veränderungen im Mikrozensus ist eine direkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse leider nicht gegeben (vgl. Box „Datengrundlage und Vorgehensweise des Chancenmonitors“). Gleichwohl bestätigen die Ergebnisse

<sup>2</sup> Unter den Kindern mit Migrationshintergrund liegt der Gymnasialbesuch bei 40,6%, wenn ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, und bei 32,4%, wenn beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben.

Tab. 1

## Der Chancenmonitor von ifo und „Ein Herz für Kinder“

	Familiärer Hintergrund				Wahrscheinlichkeit Gymnasialbesuch (in %)
	Elternteile mit Abitur	Haushaltsnetto- einkommen (in Euro)	Migrationshintergrund	Alleinerziehend	
1	kein	unter 2 750	nein	nein	16,9
2	kein	unter 2 750	ja	nein	17,8
3	kein	unter 2 750	nein	ja	19,5
4	kein	unter 2 750	ja	ja	21,8
5	kein	2 750–4 000	ja/nein	ja/nein	24,1
6	kein	über 4 000	ja	nein	32,3
7	kein	über 4 000	nein	ja/nein	32,9
8	ein	unter 4 000	ja	ja/nein	39,6
9	ein	4 000–6 000	nein	nein	55,7
10	ein	2 750–6 000	nein	ja	58,5
11	ein	über 6 000	ja/nein	ja/nein	64,0
12	zwei	4 000–6 000	ja/nein	nein	69,3
13	zwei	über 6 000	nein	nein	79,2
14	zwei	über 6 000	ja	nein	80,3

Anmerkungen: Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen. Zur besseren Übersicht werden ausgewählte Kategorien dargestellt und einige Kategorien zusammengefasst. Die vollständigen Ergebnisse für alle 40 möglichen Ausprägungen der Kombination der vier Merkmale des familiären Hintergrunds finden sich in Tabelle A2 im Anhang. Siehe Box „Datengrundlage und Vorgehensweise des Chancenmonitors“. Aufgrund methodischer Veränderungen im Mikrozensus ist eine direkte Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen in Wößmann et al. (2023 und 2024) nicht gegeben.

Quelle: Mikrozensus 2022; Berechnungen des ifo Instituts.

© ifo Institut

die zentralen Befunde der ersten Ausgabe. Die (mit den Fallzahlen gewichtete) Korrelation des Gymnasialbesuchs über die 40 in Tabelle A2 im Anhang berichteten Merkmalskombinationen zwischen der ersten und der vorliegenden Ausgabe beträgt 0,99. Dementsprechend ist insgesamt von einer qualitativ weitgehend unveränderten Sachlage bezüglich der Chancengleichheit im Bildungssystem auszugehen. Allerdings liegen die Werte gerade in den untersten Gruppen von Tabelle 1 nochmals niedriger als vor drei Jahren (21–22%), was nicht in gleichem Maße für die obersten Gruppen gilt (80–81%). Auch fallen gerade die Unterschiede nach dem Haushaltseinkommen (vgl. Abb. 1) tendenziell eher größer aus. Insofern lässt sich generell feststellen, dass sich die Ungleichheit der Bildungschancen in Deutschland über die drei Jahre weiter verfestigt hat.

### Bildungschancen von Mädchen und Jungen

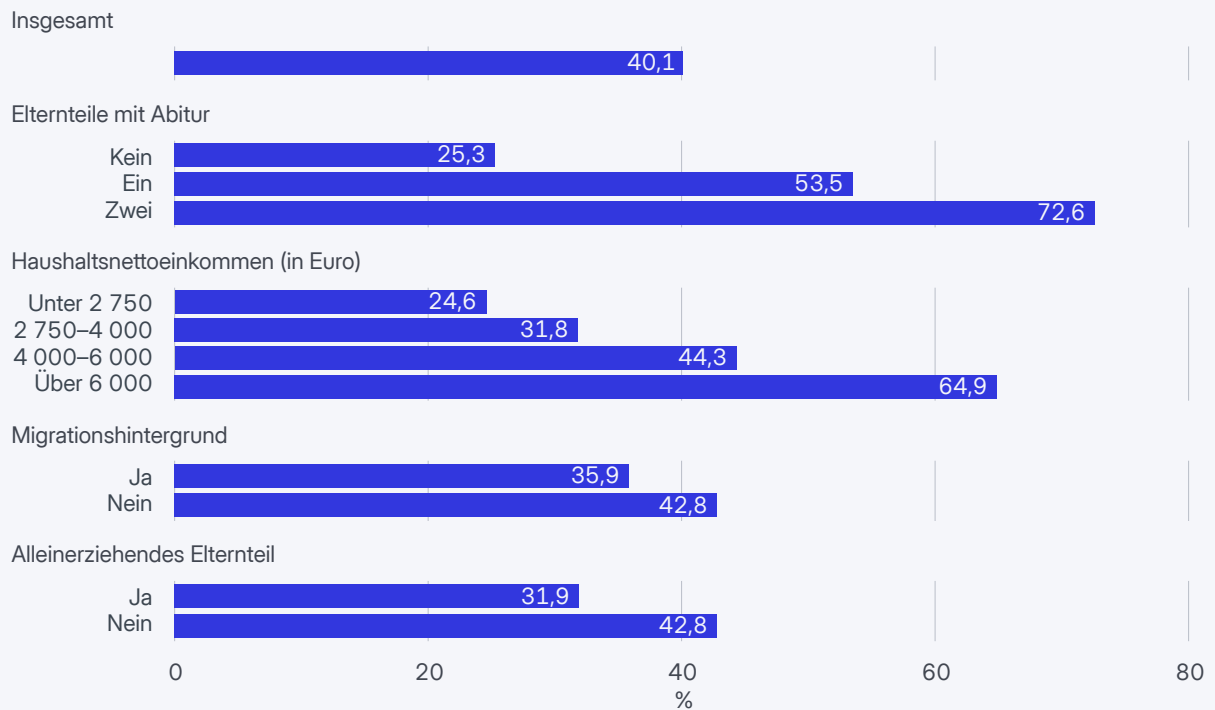
Als weitere Dimension der Chancengerechtigkeit betrachtet der diesjährige Chancenmonitor auch Unterschiede

zwischen Mädchen und Jungen. Bei Chancengerechtigkeit sollte die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs nicht vom Geschlecht des Kindes abhängen. Die Daten zeigen jedoch eine Geschlechterdifferenz: 43,5% der Mädchen, aber nur 36,9% der Jungen besuchen ein Gymnasium. Im Durchschnitt besuchen also Jungen mit einer um 6,6 Prozentpunkte geringeren Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium als Mädchen. Bei Chancengerechtigkeit müsste dieser Gender-Gap, der durch den lila Balken in Abbildung 2 abgebildet wird, aber bei null liegen. Jungen haben also deutlich geringere Bildungschancen als Mädchen. Relativ betrachtet liegt die Gymnasialwahrscheinlichkeit von Jungen um 15,1% (1–36,9%/43,5%) unter der von Mädchen.

Abbildung 3 verdeutlicht, dass über alle betrachteten Dimensionen des familiären Hintergrunds hinweg Mädchen das Gymnasium deutlich häufiger besuchen als Jungen. Mit oder ohne Migrationshintergrund ist die Größe des Gender-Gap relativ ähnlich ausgeprägt: Bei Kindern ohne Migrationshintergrund beträgt sie 6,4 Prozentpunkte, bei

Abb. 1

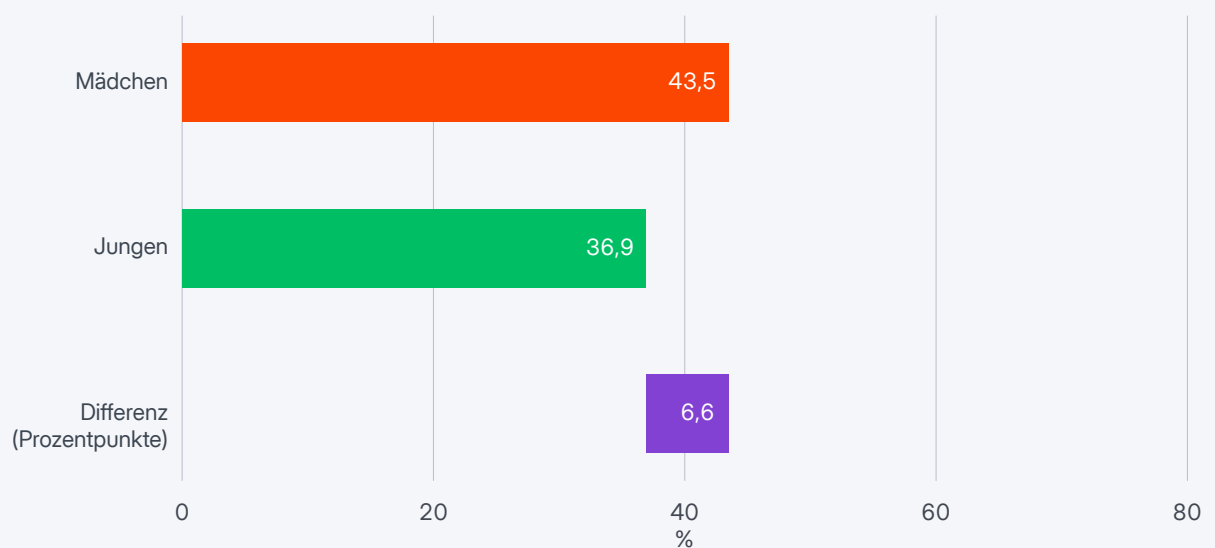
Gymnasialbesuch nach familiärem Hintergrund<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen. Quelle: Mikrozensus 2022; Berechnungen des ifo Instituts.

Abb. 2

Gymnasialbesuch von Jungen und Mädchen<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Anteil der Mädchen und Jungen von zehn bis 18 Jahren, die ein Gymnasium besuchen. Quelle: Mikrozensus 2022; Berechnungen des ifo Instituts.

Kindern mit Migrationshintergrund 6,8 Prozentpunkte.<sup>3</sup> Auch zwischen Kindern mit alleinerziehenden (7,6 Prozentpunkte) und gemeinsam erziehenden (6,3 Prozentpunkte) Eltern fällt der Gender-Gap nur leicht unterschiedlich aus.<sup>4</sup>

Deutlichere Unterschiede im Ausmaß des Gender-Gap finden sich nach Bildung und Einkommen der Eltern. Bei Betrachtung nach dem Bildungsstand der Eltern fällt die Geschlechterdifferenz mit 4,0 Prozentpunkten am geringsten aus, wenn beide Elternteile Abitur haben. In den anderen beiden Bildungsgruppen liegt sie höher: 7,7 Prozentpunkte bei einem Elternteil mit Abitur und 7,0 Prozentpunkte bei Eltern ohne Abitur. Die Geschlechterdifferenz ist also in höher gebildeten Haushalten kleiner, wenngleich immer noch deutlich vorhanden.

<sup>3</sup> Der Gender-Gap beträgt 7,8%, wenn ein Elternteil einen Migrationshintergrund hat, und 6,0%, wenn beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben.  
<sup>4</sup> Der Gender-Gap unterscheidet sich auch nicht signifikant zwischen Ost- und Westdeutschland.

Abb. 3

Gymnasialbesuch von Mädchen und Jungen nach familiärem Hintergrund<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen. Quelle: Mikrozensus 2022; Berechnungen des ifo Instituts.

Da die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs mit dem Bildungsstand der Eltern ansteigt, zeigt sich der mit der elterlichen Bildung abnehmende Gender-Gap noch deutlicher bei einer relativen Betrachtung: Die relative Geschlechterdifferenz sinkt von 24,1% (1–21,9%/28,9%) bei keinem Elternteil mit Abitur über 13,4% (1–49,8%/57,5%) bei einem Elternteil mit Abitur auf 5,4% (1–70,7%/74,7%) bei zwei Elternteilen mit Abitur.

Auch bei der Betrachtung des Haushaltseinkommens der Familien fällt der Gender-Gap in der obersten Kategorie am geringsten aus. Im obersten Viertel der Einkommen liegt die Gymnasialwahrscheinlichkeit von Jungen 4,3 Prozentpunkte unter der von Mädchen. In den unteren beiden Einkommensvierteln liegt er bei 6,2 bzw. 6,4 Prozentpunkten und fällt im dritten Einkommensviertel mit 8,8 Prozentpunkten absolut am größten aus. Bei relativer Betrachtung nimmt der Gender-Gap auch mit zunehmendem Haushaltseinkommen ab – von 22,4% (1–21,5%/27,8%) im untersten Viertel über gut 18% in den mittleren beiden Vierteln auf 6,4% (1–62,8%/67,1%) im obersten Viertel.

Relativ zum Gymnasialbesuch der Mädchen in der jeweiligen Gruppe nimmt der Gender-Gap also mit zunehmender Bildung und Einkommen der Eltern tendenziell ab. Insbesondere in den obersten Bildungs- und Einkommenschichten ist er am geringsten ausgeprägt, gleichwohl aber ebenfalls vorhanden. Kombiniert man die Geschlechter-

betrachtung mit der detaillierten Betrachtung der Gruppen des familiären Hintergrunds in Tabelle 1, so reicht die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs von 14,0% bei Jungen in der untersten Gruppe bis zu 82,4% bei Mädchen in der obersten Gruppe (vgl. Tab. A2).

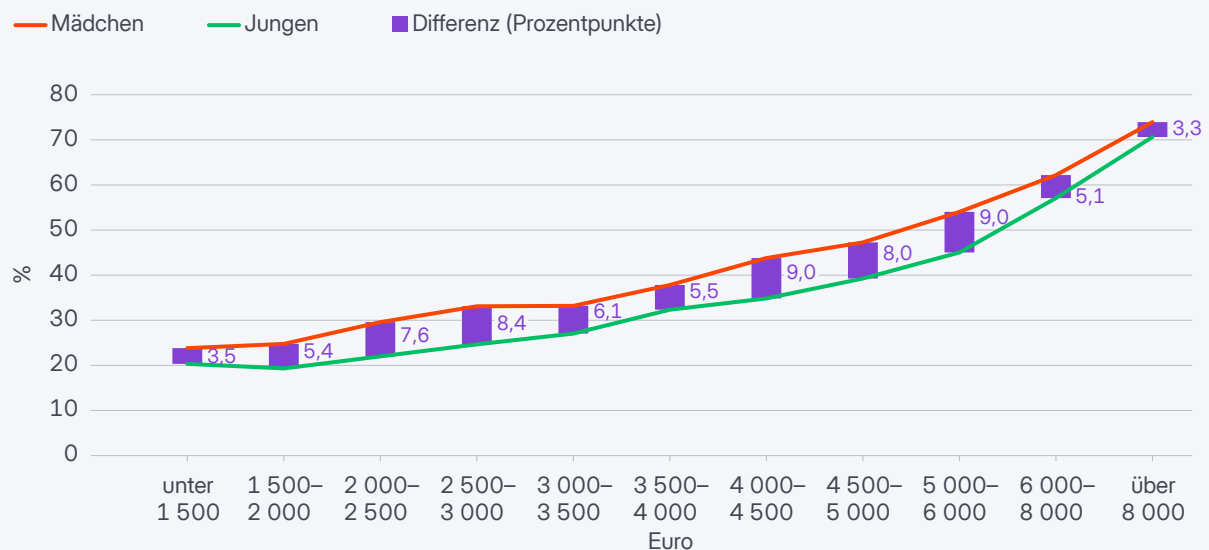
Weitere Details zu den Geschlechterdifferenzen in der Gymnasialwahrscheinlichkeit bei unterschiedlichen Haushaltseinkommen werden in Abbildung 4 sichtbar. Es zeigt sich, dass der Gender-Gap zulasten der Jungen in allen Einkommensklassen, also über die gesamte Einkommensverteilung hinweg, besteht. Dabei ist die absolute Geschlechterdifferenz jeweils am untersten und obersten Rand mit 3,5 bzw. 3,3 Prozentpunkten am geringsten ausgeprägt.<sup>5</sup> Die größten absoluten Unterschiede im Gymnasialbesuch zwischen Jungen und Mädchen finden sich bei Familien mit einem Haushaltseinkommen zwischen 4 000 und 6 000 Euro.

Weitere interessante Unterschiede im Gender-Gap zeigen sich bei Betrachtung verschiedener Altersgruppen. Dazu teilen wir die betrachteten 10- bis 18-Jährigen in Abbildung 5 in drei Altersgruppen ein. Schon beim Eintritt ins Gymnasium, im Alter von zehn bis zwölf Jahren, liegt der

<sup>5</sup> Dies steht im Kontrast zum US-amerikanischen Muster der Geschlechterdifferenzen über die Einkommensverteilung. Unter dem Begriff *Males at the Tails* wird hier die Situation beschrieben, dass Jungen in den USA insbesondere in den untersten Einkommens- und sozioökonomischen Gruppen sehr stark benachteiligt sind (Autor et al. 2023; Reeves 2022).

Abb. 4

Gymnasialbesuch von Mädchen und Jungen nach Haushaltseinkommen<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen Haushaltsnettoeinkommen, die ein Gymnasium besuchen. Quelle: Mikrozensus 2022; Berechnungen des ifo Instituts.

Gymnasialbesuch von Jungen um 4,4 Prozentpunkte unter dem von Mädchen. In der nächsten Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen steigt der Gender-Gap leicht auf 5,3 Prozentpunkte an. Am stärksten ausgeprägt ist der Gender-Gap aber unter den 16- bis 18-Jährigen: Hier liegen die Jungen 9,6 Prozentpunkte hinter den Mädchen. Eine genauere Betrachtung der im MZ zugrunde liegenden Gymnasialkategorien zeigt, dass der Besuch eines klassischen Gymnasiums in der ältesten im Vergleich zu den jüngeren Altersgruppen bei den Mädchen in etwa konstant bleibt, während er bei den Jungen mit zunehmendem Alter deutlich abnimmt. Dieses Ausscheiden der Jungen aus dem Gymnasium im Altersfenster der gymnasialen Oberstufe erklärt mehr als die Hälfte des Anstiegs im Gender-Gap. Hinzu kommen zwei weitere Kategorien in der ältesten Altersgruppe, die ebenfalls einen Gender-Gap aufweisen: Zum einen befinden sich unter den 16- bis 18-Jährigen auch Personen, die das Abitur bereits abgeschlossen und zumeist ein Studium aufgenommen haben – und dieser Anteil ist unter den Mädchen größer als unter den Jungen.<sup>6</sup> Gleiches gilt in geringerem Ausmaß auch für den Besuch von beruflichen, Wirtschafts- und technischen Gymnasien, die in dieser Altersgruppe hinzukommen.

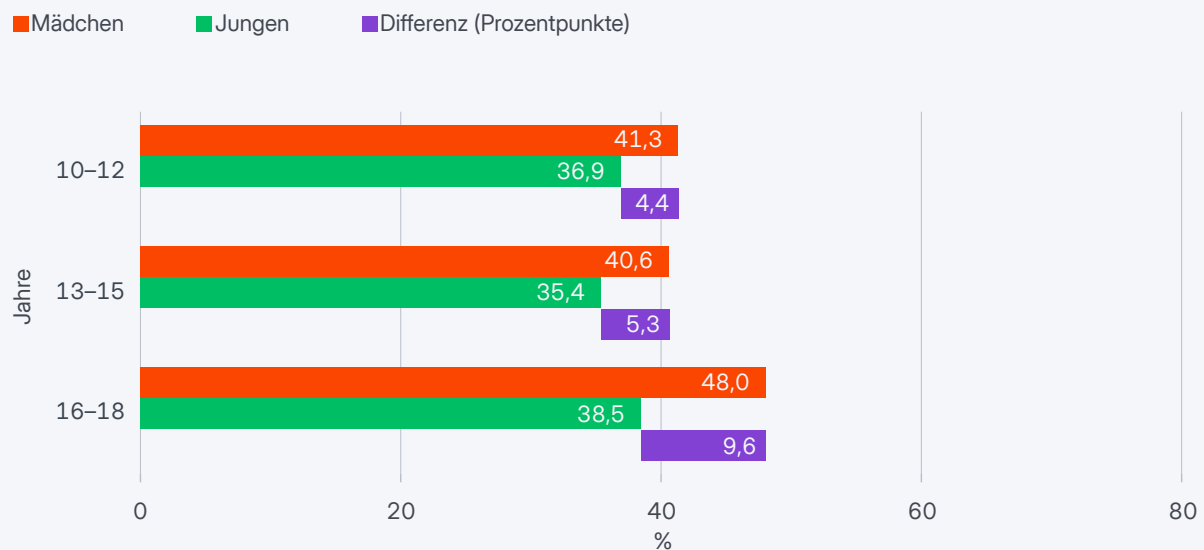
Eine Analyse mit Daten von drei Jahren zuvor (2019) zeigt, dass diese Ergebnisse keine Kohorteneffekte, sondern tatsächliche Alterseffekte widerspiegeln. In Querschnittsdaten gehören Kinder unterschiedlichen Alters automatisch zu unterschiedlichen Kohorten, weshalb Alters- und Kohorteneffekte in einem einzelnen Querschnitt nicht auseinandergehalten werden können. Aber schon in der früheren Welle des MZ 2019 zeigt sich das gleiche Bild: Während die Geschlechterdifferenz 4,6 (5,4) Prozentpunkte bei Kindern im Alter von zehn bis zwölf (13 bis 15) Jahren betrug, lag sie bei den 16- bis 18-Jährigen bei 10,0 Prozentpunkten. Der Gender-Gap der heute 16- bis 18-Jährigen, der aktuell 9,6 Prozentpunkte beträgt, war mit 5,4 Prozentpunkten also noch deutlich geringer, als diese Altersgruppe drei Jahre jünger war. Dementsprechend handelt es sich beim Anstieg der Geschlechterdifferenz in der ältesten Altersgruppe um einen echten Alterseffekt. Insofern zeigen die Altersunterschiede, dass der Gender-Gap in den Gymnasialabschlüssen nochmals deutlich ausgeprägter ist als im hier betrachteten Gymnasialbesuch.

Insgesamt lag die Geschlechterdifferenz im Gymnasialbesuch 2019 mit 6,9 Prozentpunkten auf einem ähnlichen Niveau wie 2022. Um die Veränderung über die Zeit weiter zu betrachten, haben wir die Analyse auch für das Jahr 2009 durchgeführt. Damals lag der Gender-Gap bei

<sup>6</sup> Hierunter fallen im vorliegenden Maß auch Personen, die die Hochschulreife auf anderen Schularten als dem Gymnasium erlangt haben (siehe Box „Datengrundlage und Vorgehensweise des Chancenmonitors“).

Abb. 5

Gymnasialbesuch von Mädchen und Jungen nach Alter<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Anteil der Kinder mit dem jeweiligen Alter, die ein Gymnasium besuchen. Quelle: Mikrozensus 2022; Berechnungen des ifo Instituts.

5,3 Prozentpunkten, wobei das Niveau des Gymnasialbesuchs insgesamt auch noch deutlich geringer ausfiel – 33,0% der Jungen und 38,3% der Mädchen besuchten ein Gymnasium. Absolut ist der Gender-Gap seitdem also etwas angestiegen, relativ zum Niveau des Gymnasialbesuchs fällt er über die Zeit ähnlich aus.

### Weitere Befunde zu Geschlechterunterschieden in der Bildung

#### Alternative Indikatoren zum Bildungsrückstand von Jungen

Aufgrund der leichten Interpretierbarkeit, guten Beobachtbarkeit und umfangreichen Datenverfügbarkeit im Mikrozensus nutzt der vorliegende Chancenmonitor die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs, um das Ausmaß des Gender-Gap im Bildungssystem zu messen. Der Gymnasialbesuch ist jedoch nur ein mögliches Maß unter vielen, um die unterschiedlichen Bildungschancen von Jungen und Mädchen darzustellen. Zahlreiche alternative Kennzahlen zeigen ebenfalls, dass Jungen in vielen Bildungsbereichen hinter Mädchen zurückfallen (Hannover und Kessels 2011; Hannover und Wolter 2022).<sup>7</sup>

Bereits zu Beginn der Bildungslaufbahn gibt es auffällige Geschlechterunterschiede. Jungen werden häufiger verspätet eingeschult als Mädchen. Im Schuljahr 2024/25 betraf die verspätete Einschulung 7,8% der Jungen, im Vergleich zu 4,8% der Mädchen (Statistisches Bundesamt 2026b; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Auch werden bei Jungen häufiger Lernschwierigkeiten und Krankheitsbilder, die nicht lernförderlich sind, wie Lese- oder Rechtschreibstörungen diagnostiziert (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik o.D.). Auch Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) werden bei Jungen mehr als doppelt so häufig diagnostiziert wie bei Mädchen (Göbel et al. 2018).<sup>8</sup> Die Anzahl der Jungen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen, liegt um mehr als drei Viertel über der Anzahl der Mädchen (Statistisches Bundesamt 2026f; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Im Verlauf der Schulzeit wiederholen Jungen auch häufiger eine Klasse als Mädchen. Im Schuljahr 2024/25 wiederholten 1,84% der Jungen eine Klasse, im Vergleich zu 1,48% der Mädchen (Statistisches Bundesamt 2026d).

<sup>7</sup> Alternative Kennzahlen zur Ungleichheit der Bildungschancen von Kindern verschiedener sozialer Herkunft finden sich in Wöbmann et al. (2023).

<sup>8</sup> Unterschiede in der ADHS-Diagnose könnten auch daran liegen, dass sich ADHS bei Jungen oftmals auffälliger äußert als bei Mädchen: Während Jungen häufig durch impulsiveres Verhalten wie Unterbrechen, Zappeln und lautes Reden auffallen, äußert sich ADHS bei Mädchen häufig durch Unaufmerksamkeit oder Verträumtheit (Rucklidge 2010; Stollhoff 2021; Salari et al. 2023).

Dies akkumuliert sich über den Bildungsverlauf: Im Alter von 15 Jahren haben 21,8% der Jungen mindestens einmal die Klasse wiederholt, rund ein Drittel mehr als Mädchen (16,4%) (OECD 2023).

Besonders stark ausgeprägt ist der Rückstand der Jungen gegenüber den Mädchen bei den Lesekompetenzen. So zeigt die *Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) 2021* in der vierten Jahrgangsstufe einen signifikanten Kompetenzrückstand von Jungen gegenüber Mädchen, der etwa einem Drittel Schuljahr entspricht (McElvany et al. 2023). Unterschiede in der Lesefähigkeit zugunsten von Mädchen werden auch durch den *IQB-Bildungstrend* in der vierten und neunten Klasse (Gentrup et al. 2022, 2023) und das *Programme for International Student Assessment (PISA)* bestätigt (OECD 2023). In der IGLU-Studie ist ein Leserückstand der Jungen seit der ersten Durchführung 2001 belegt (McElvany et al. 2023). Im Gegensatz dazu erreichen Jungen in Mathematik durchgehend höhere Testwerte als Mädchen, sowohl in den IQB-Bildungstrends und PISA als auch in der *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* in der vierten Klasse (Schwippert et al. 2024).<sup>9</sup> Während in Naturwissenschaften in früheren Jahren ein Leistungsvorsprung der Jungen bestand, erzielen Jungen und Mädchen in Deutschland in PISA und TIMSS mittlerweile ähnliche Ergebnisse. Doch selbst bei gleichen Testleistungen werden Jungen bisweilen schlechter benotet (Kuhl und Hannover 2012) und erhalten mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung (Bos et al. 2007; Hußmann et al. 2017; McElvany et al. 2023).<sup>10</sup>

Entsprechend finden sich ausgeprägte Geschlechterunterschiede auch im weiteren Verlauf der Bildungslaufbahn. Der Anteil der männlichen Schüler an Haupt- oder Mittelschulen betrug im Schuljahr 2024/25 57% und an Förderschulen sogar 65% (Statistisches Bundesamt 2026c).<sup>11</sup> Wenn sie zunächst auf dem Gymnasium eingeschult wurden, haben Jungen (10,8%) eine höhere Wahrscheinlichkeit, auf eine andere Schulart zu wechseln als Mädchen (7,6%); dies gilt auch nach Berücksichtigung weiterer Einflussfaktoren inklusive der gemessenen Test-

<sup>9</sup> Während der Leistungsrückstand der Jungen in den Lesekompetenzen im internationalen Vergleich über alle getesteten Länder hinweg sichtbar ist, existieren die Geschlechterunterschiede in Mathematik in PISA 2022 nicht in allen teilnehmenden Ländern. Beispielsweise unterscheiden sich die Mathematikkompetenzen von Jungen und Mädchen in Norwegen und Schweden nicht signifikant voneinander und zeigen in Albanien und Jordanien einen Leistungsvorsprung von Mädchen (OECD 2023).

<sup>10</sup> Gleichzeitig ist die große Mehrheit der Erwachsenen und der Jugendlichen der Meinung, dass weder Mädchen noch Jungen in der Schule bevorzugt behandelt werden (Wöbmann et al. 2018a, 2018b).

<sup>11</sup> In der Gesamtpopulation liegt der Anteil der Jungen bei rund 51%, der der Mädchen bei 49%.

leistungen (Wohlkinger und Ditton 2023). Jungen (9,2%) verlassen die Schule mit höherer Wahrscheinlichkeit ohne Schulabschluss als Mädchen (6,2%) (Statistisches Bundesamt 2026a). Mädchen (55%) erreichen mit höherer Wahrscheinlichkeit die allgemeine Hochschulreife als Jungen (45%), wohingegen die niedrigeren Schulabschlüsse mit höherer Wahrscheinlichkeit von Jungen erreicht werden (Statistisches Bundesamt 2025a). Bereits seit Beginn der 1980er-Jahre ist der Anteil der Abiturientinnen am jeweiligen Altersjahrgang größer als der Anteil der Abiturienten, mit steigender Tendenz (Bundeszentrale für politische Bildung 2025).

Erst in den vergangenen zehn Jahren hat sich das Geschlechterverhältnis auch an den Hochschulen und Universitäten umgekehrt. Während sich unter den Studienanfänger\*innen bis 2016 mehr Männer als Frauen befanden, ist es seither umgekehrt (Statistisches Bundesamt 2026e). Erst seit 2021 liegt die Gesamtzahl der weiblichen Studierenden über der der männlichen (Statistisches Bundesamt 2025c). Am aktuellen Rand (Wintersemester 2024/25) liegt die Anzahl der Studienanfängerinnen 17% über der der Studienanfänger (Statistisches Bundesamt 2026e).<sup>12</sup>

### Implikationen für den Arbeitsmarkt

Trotz der Bildungsvorteile von Mädchen und jungen Frauen besteht am Arbeitsmarkt weiterhin ein Einkommensunterschied (Gender-Pay-Gap) zugunsten von Männern, und Männer sind in Führungs- und besser bezahlten Positionen überrepräsentiert. Das heißt aber keineswegs, dass die Bildungsunterschiede für den Arbeitsmarkt nicht relevant wären – ganz im Gegenteil. Der zunehmende Bildungsvorsprung der Frauen wird tendenziell zu einer Erhöhung ihrer Einkommen im Vergleich zu Männern führen. Es gibt aber andere Faktoren, die zu dem umgekehrten Gender-Pay-Gap beitragen – und deren Veränderung gegebenenfalls in der Zukunft zu einer Verringerung oder sogar Umkehr des Gender-Pay-Gap beitragen könnte.

Zunächst besteht in den älteren Jahrgängen am Arbeitsmarkt aktuell noch ein Bildungsvorsprung der Männer. Bessere Bildung zahlt sich am Arbeitsmarkt durch deutlich höhere Einkommen aus, und diese Bildungserträge finden sich für Frauen und Männer in etwa in der gleichen Größenordnung (Hanushek et al. 2015; Westphal et al. 2022). Insofern hat die Umkehr des Bildungsvorsprungs zugunsten der Frauen mit der Zeit tendenziell den Effekt,

den Gender-Pay-Gap zu verringern und ggf. umzukehren. Allerdings zeigt die Forschung, dass die folgenden beiden weiteren Faktoren einen wichtigen Einfluss auf den Gender-Pay-Gap haben (Goldin 2014, 2024; Blau und Kahn 2017; Olivetti et al. 2024).

Zum einen gibt es deutliche Geschlechterunterschiede in der Fächer- und Berufswahl. Im Jahr 2024 belegten beispielsweise 22% der Studienanfängerinnen, jedoch 52% der Studienanfänger ein Fach im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) (Statistisches Bundesamt 2025b). Solche Unterschiede in der Fächer- und daraus folgenden Berufswahl können einen deutlichen Teil des Gender-Pay-Gap auf dem Arbeitsmarkt erklären (Blau und Kahn 2017; Olivetti et al. 2024). Aber auch in dieser Hinsicht sind schon deutliche Verschiebungen zu erkennen: Während der Frauenanteil im Medizinstudium 1975 noch bei 29% lag, ist er bis 2024 auf 65% angestiegen (Statistisches Bundesamt 2025d; Deutsches Ärzteblatt 2024). In Anbetracht des Befundes, dass das (in der oben genannten MINT-Klassifikation nicht eingeschlossene) Medizinstudium das Studienfach mit dem höchsten Lebenseinkommen ist (Piopiunik et al. 2017), werden solche Verschiebungen tendenziell zu einer Verringerung des Gender-Pay-Gap beitragen.

Zum anderen trägt die Elternschaft stark zum Gender-Pay-Gap bei. Die Einkommen von Frauen fallen zu dem Zeitpunkt stark ab, an dem sie Kinder bekommen, wohingegen die Elternschaft kaum Einfluss auf den Einkommensverlauf von Vätern hat (Kleven et al. 2019, 2025; Cortes und Pan 2023). Dies dürfte vor allem mit der traditionellen Verteilung der Familienrollen bei Elternschaft und Kinderbetreuung in Verbindung mit unzureichenden Kapazitäten in der institutionellen Kinderbetreuung zusammenhängen. Sie führt dazu, dass Frauen häufiger ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen oder in Teilzeit arbeiten. Sie hängt auch mit Unterschieden in der Berufswahl und in der Wahl unterschiedlicher Tätigkeitsfelder innerhalb von Berufen zusammen, die zum Gender-Pay-Gap beitragen. Darüber hinaus gehen die Erwerbsunterbrechungen auch mit einem langsameren Erwerb spezifischer Kompetenzen am Arbeitsmarkt einher (Dorn et al. 2025). Dieser Aspekt des Gender-Pay-Gap wird sich nur in dem Maße ändern, wie Betreuungsangebote flächendeckend ausgeweitet werden und der Einfluss traditioneller Geschlechterrollen auf die familiäre Aufgabenverteilung zurückgeht.

Davon unbeschadet werden die Bildungsprobleme der Jungen zunehmend Konsequenzen für ihre Lebenschancen haben. Mangelnde Bildungskompetenzen werden sich

<sup>12</sup> Der Vorsprung von jungen Frauen bei den Hochschulabschlüssen findet sich in allen OECD-Ländern und ist in nahezu allen anderen OECD-Ländern noch stärker ausgeprägt als in Deutschland (Reeves 2022, S. 13; OECD 2025, StatLink zu Tabelle A1.2).

bei jungen Männern etwa in schlechteren Erwerbsmöglichkeiten am Arbeitsmarkt und erhöhten Kriminalitätsrisiken widerspiegeln.

### Handlungsempfehlungen

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Ungleichheiten der Bildungschancen besteht Handlungsbedarf, um Ungleichheiten sowohl nach familiärem Hintergrund als auch zwischen Jungen und Mädchen zu verringern.

#### Mehr Chancengleichheit für Kinder nach familiärem Hintergrund

Die erste Ausgabe des Chancenmonitors hat aus dem Stand der wissenschaftlichen Forschung sechs Handlungsempfehlungen abgeleitet, die gemäß klarer empirischer Belege die Chancen für Kinder aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen effektiv angleichen könnten. Denn die Ungleichheit der Bildungschancen ist keineswegs unumstößlich, wie die starken positiven Effekte zahlreicher bildungspolitischer Maßnahmen auf die Bildungs- und Lebenschancen benachteiligter Kinder zeigen. Dazu reichen Maßnahmen mit der Gießkanne allerdings zumeist nicht aus; die benachteiligten Kinder müssen gezielt gefördert werden. Die sechs Handlungsfelder sind:

1. Frühkindliche Bildungsangebote für benachteiligte Kinder ausbauen
2. Familien benachteiligter Kinder bei der Erziehung unterstützen
3. Die besten Lehrkräfte an Schulen mit vielen benachteiligten Kindern bringen
4. Nachhilfeprogramme für benachteiligte Kinder früh und kostenfrei anbieten
5. Aufteilung auf unterschiedliche weiterführende Schulen verschieben
6. Mentoring-Programme für benachteiligte Kinder fördern

Details zu jeder dieser Handlungsempfehlungen sind in Wößmann et al. (2023) ausgearbeitet.<sup>13</sup>

#### Mehr Chancengleichheit für Jungen und Mädchen

Aus der bestehenden Forschung lassen sich auch sechs Handlungsempfehlungen ableiten, die zu einem Ausgleich der Bildungschancen zwischen Jungen und Mädchen beitragen können. Dabei geht es darum, den Rückstand der

Jungen zunächst einmal bewusst zu machen und die Bildungschancen von Jungen gezielt zu fördern.<sup>14</sup>

#### (1) Mehr männliche Erzieher und Lehrkräfte in Kitas und Grundschulen

Ein erster Ansatzpunkt besteht darin, Jungen früh Rollenbilder zu geben, die Bildungsaspirationen von Jungen positiv besetzen. Dabei könnte helfen, mehr männliches Personal für Kitas und Schulen zu gewinnen. Gerade in den Kitas und Grundschulen gibt es derzeit nur wenige männliche Erzieher und Lehrkräfte: Nur 6% des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Kindergärten von drei Jahren bis zum Schuleintritt) sind männlich, in den Grundschulen sind es knapp 13% (Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2025b).

Die kognitive Entwicklungstheorie beschreibt, dass Kinder schon im frühen Kindesalter gleichgeschlechtliche Rollenmodelle imitieren, um ihre eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln und zu bestätigen (Aktionsrat Bildung 2009). Die Möglichkeiten für Jungen, sich in Kindertagesstätten oder Grundschulen an männlichen Personen zu orientieren, sind derzeit aber sehr beschränkt. Einige Studien zeigen, dass Lehrkräfte des gleichen Geschlechts positive Effekte auf die Lernleistungen der Schulkinder haben können (Dee 2005, 2007; Carrell et al. 2010; Gong et al. 2018).<sup>15</sup> Insofern könnten ausgeglichene Geschlechterverhältnisse beim Bildungspersonal die Bildungschancen von Jungen verbessern (Aktionsrat Bildung 2009, S. 158; Irle 2012; Reeves 2022).<sup>16</sup>

Eine Maßnahme, die unter anderem Erzieher- und Lehrkraftberufe für Jungen und Männer attraktiver machen möchte, ist der *Boys' Day*. Dieser Aktionstag zur klischeefreien Berufsorientierung findet einmal im Jahr statt und hat zum Ziel, Jungen Berufe und Studienfächer näherzubringen, in denen Männer bislang unterrepräsentiert sind.

<sup>14</sup> In den vergangenen Jahrzehnten zielten viele Maßnahmen darauf ab, die MINT-Kompetenzen und das MINT-Interesse von Mädchen zu stärken. Inzwischen hat sich die MINT-Lücke zumindest in einigen Bereichen geschlossen bzw. umgekehrt (z.B. naturwissenschaftliche Kompetenzen, Medizinstudium), besteht aber in anderen Bereichen weiter (z.B. mathematische Kompetenzen, Ingenieurwissenschaften). Daher sollte die Förderung von Mädchen im MINT-Bereich parallel zur generellen Unterstützung von Jungen in den übergreifenden Bildungsbereichen, in denen diese Rückstände aufweisen, weitergeführt werden.

<sup>15</sup> Dieser Befund findet sich allerdings nicht in allen entsprechenden Studien (Winters et al. 2013).

<sup>16</sup> Mehr männliches Personal muss dabei nicht zwangsläufig mit schlechteren Ergebnissen für Mädchen einhergehen: In Finnland hat ein höherer Anteil männlicher Grundschullehrkräfte aufgrund einer Quote, die 40% männliche Kandidaten im Studienplatzauswahlverfahren vorschrieb, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sowohl Jungen als auch Mädchen einen weiterführenden Bildungsweg einschlagen, höhere Bildungsabschlüsse erreichen und mit 25 Jahren studieren oder berufstätig sind (Schaeede und Mankki 2025).

<sup>13</sup> Wößmann et al. (2024) konkretisieren diese Handlungsempfehlungen anhand von acht Beispielen guter Praxis.

Nach einer Teilnahme am Boys' Day steigt der Anteil der Teilnehmer, die sich sehr gut vorstellen können, in erzieherischen oder sozialen Berufen zu arbeiten, von 17 auf 27 % (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit 2022).

### *(2) Reflektion von Geschlechterstereotypen, Unterrichts- und Erziehungsformen*

Ein zweites Handlungsfeld besteht darin, Geschlechterstereotype zu überwinden, die Jungen mit mangelnden Bildungschancen verbinden. Geschlechterstereotype Ansichten über Mädchen und Jungen besagen oft, dass Lesen schon im frühen Alter „Mädchensache“ ist und Mädchen eher ein angepasstes, schulkonformes Verhalten an den Tag legen, während Jungen oft mit geringem Bildungsinteresse konnotiert werden (Wolter et al. 2015; Aktionsrat Bildung 2009).<sup>17</sup> Stereotype können zu „selbsterfüllenden Prophezeiungen“ werden, indem sich traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen von pädagogischem Personal auf Selbsteinschätzungen, Motivation und Lernverhalten der Kinder und Jugendlichen auswirken (Hannover und Ollrogge 2021). Dementsprechend können sich Geschlechterstereotype auch auf die schulischen Leistungen von Mädchen und Jungen auswirken (Carlana 2019; Lavy und Megalokonomou 2024).

Insofern sollte in der Erziehenden- und Lehrkräfteausbildung das Bewusstsein und die Sensibilität von pädagogischem Personal für die Bedeutung von Geschlechterstereotypen gestärkt werden, um beiden Geschlechtern die gleiche Bildungsaspiration zu vermitteln. Darüber hinaus können auch generelle *Debiasing*-Maßnahmen, die das pädagogische Personal auf das Vorhandensein von Stereotypen hinweisen, und die Messung und Offenlegung der konkreten Stereotypen von individuellen Lehrkräften dazu beitragen, dass die Lehrkräfte ihre Verhaltensweisen und Benotungspraktiken anpassen.<sup>18</sup>

Aufgrund des berichteten Befundes, dass Jungen auch bei gleichen gemessenen Leistungen häufig schlechter benotet werden und seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten, sollte auch die Benotungs- und Empfehlungspraxis stärker reflektiert werden. Lehrkräfte benoten Jungen im Fach Deutsch auch deshalb schlechter, weil sie sie für weniger fähig halten, ihr Lernen selbständig zu steuern, und sie geringere nicht-kognitive Kompetenzen aufwei-

sen (Kuhl und Hannover 2012; Cornwell et al. 2013). Bewusstsein, Benotung und Übergangsempfehlung der Lehrkräfte sollten insofern stärker differenzieren, damit Jungen bei gleicher Leistung nicht aufgrund ihres weniger angepassten Verhaltens schlechter bewertet werden (Aktionsrat Bildung 2009, S. 161).

Bei den Unterrichts- und Erziehungsformen sollte auf eine Ausgestaltung geachtet werden, die auch Jungen anspricht. Dies bedeutet etwa, dass Kompetenzen mit solchen Unterrichtsinhalten und in solchen Kontexten und Anwendungszusammenhängen vermittelt werden, die für Jungen spannend sind. Dabei sollte der Unterrichtsstil auch darauf eingehen, dass Jungen oftmals andere Grade von Aufmerksamkeit und Arten von Kommunikationsverhalten aufweisen (Aktionsrat Bildung 2009, S. 162). So ist belegt, dass Jungen sowohl in der Vorschulzeit als auch in der Grundschule im Mittel weniger qualitätsvolle Bindungsbeziehungen zu den Erziehenden und Lehrkräften aufweisen als Mädchen (Ahnert et al. 2006; Wolter und Hannover 2022; Hannover et al. 2022). Beispielsweise treten Lehrkräfte selbst bei gleichen Noten gegenüber Jungen stärker fordernd, ermahnend oder ignorierend auf als gegenüber Mädchen (Hannover et al. 2022). Diese geschlechtsspezifisch konnotierte Beziehungs-, Bindungs- und Interaktionsqualität sollte reflektiert werden.

### *(3) Frühe Förderung der Lesekompetenzen und -interessen von Jungen*

Wie zuvor dargestellt, fallen Jungen besonders in den Lesekompetenzen hinter Mädchen zurück. Gute Lesekompetenzen sind aber die Grundlage für weiterführendes Lernen in allen Fächern. Daher können Maßnahmen, die das Lesen unter den Jungen früh fördern, ihre Bildungschancen nachhaltig verbessern. Konsequente Sprachstandserhebungen im Vorschulalter und verpflichtende Sprachförderung können helfen, sprachliche Defizite gerade auch bei Jungen frühzeitig zu erkennen und abzumildern (vgl. auch Wößmann et al. 2024, S. 58).<sup>19</sup>

Ein wichtiges Element zur Leseförderung von Jungen besteht auch in der Stärkung ihrer Lesemotivation. Um das Leseinteresse von Jungen zu erhöhen, müssen für Jungen ansprechende Lesematerialien bereitgestellt werden. Beispielsweise stellt die Initiative boys & books zweimal jährlich empfehlenswerte Kinder- und Jugendbücher vor, die besonders Jungen ansprechen sollen. Die von einer Fachjury ausgesprochenen Empfehlungen sind in Alters-

<sup>17</sup> Generell halten Menschen Männer, die zurückbleiben, für weniger unterstützungswürdig als Frauen, die zurückbleiben, weil sie tendenziell eher glauben, dass der Grund für das Zurückbleiben von Männern in mangelnder Anstrengung besteht (Cappelen et al. 2025).

<sup>18</sup> Alesina et al. (2024) zeigen dies für Stereotype von Lehrkräften in Bezug auf Schulkinder mit und ohne Migrationshintergrund.

<sup>19</sup> Die Umsetzung verpflichtender Sprachtests mit Deutschunterricht im Vorschulalter wird von einer großen Mehrheit von 81 % der deutschen Bevölkerung befürwortet (Werner et al. 2024).

gruppen (ab acht, zehn, zwölf und 14 Jahren) eingeteilt, um eine altersgerechte Förderung zu erleichtern. Eine für Jungen ansprechende und spannende Gestaltung von Lesen – und Lernen insgesamt – kann helfen, dass sich die Kinder und Jugendlichen gegenseitig dazu motivieren.

#### *(4) Frühe Förderung der Selbstregulation von Jungen*

Ein weiterer Bereich, in dem Jungen tendenziell Rückstände aufweisen, sind verschiedene nicht-kognitive, sozioemotionale Kompetenzbereiche, insbesondere die Selbstregulation.<sup>20</sup> In vielen Bereichen des Bildungssystems hat sich der Unterricht dahingehend gewandelt, dass Frontalunterricht durch Selbststudium und Gruppenarbeit ersetzt wurde. Dies dürfte besonders herausfordernd sein für Gruppen, die geringere Selbstregulationskompetenzen aufweisen – was wie beschrieben häufiger auf Jungen zutrifft. Daher besteht ein weiteres Handlungsfeld für größere Chancengleichheit für Jungen darin, ihre Selbstregulationskompetenz zu fördern. Selbstregulative Kompetenzen umfassen neben Konfliktlösungskompetenzen und Umgang mit den eigenen Emotionen auch die Fähigkeit, Ziele selbstständig zu setzen, Aufgaben zu planen und die Aufmerksamkeit gezielt auf die Umsetzung zu lenken (Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2024). Im schulischen Kontext sind solche selbstregulativen Kompetenzen bedeutend für den Schulerfolg (Ständige Wissenschaftliche Kommission 2025, insb. S. 88–96). Gerade im Fach Deutsch schreiben Lehrkräfte Jungen geringere Selbstregulationskompetenzen zu als Mädchen (Kuhl und Hannover 2012). Daher sollte eine Förderung der Grundlagen selbstregulativen Lernens bei den Jungen früh beginnen.

Verschiedene Programme belegen, dass sich diese Kompetenzen durchaus gezielt verbessern lassen. Beispielsweise führte ein Schweizer Programm zur Förderung sozioemotionaler Kompetenzen bei Grundschulkindern dazu, dass die teilnehmenden Kinder weniger ADHS-Symptome aufweisen, sich weniger impulsiv und unterrichtsstörend verhalten und später mehr Gymnasialempfehlungen und akademische Schulabschlüsse erreichen (Sorrenti et al. 2025). Das aus wöchentlichen Unterrichtseinheiten und Hausaufgaben bestehende, bis zu zweijährige Programm enthält Elemente der kognitiven Verhaltenstherapie und zielt darauf ab, Geduld, Problemlösungsfähigkeiten, Selbstwertgefühl, emotionale Intelligenz und schulisches Engagement zu verbessern. Beispielsweise lernen Kinder, in schwierigen Situationen mit Hilfe des „Ampelansatzes“ (rot = durchatmen und Problem erkennen; gelb = Lö-

sungsmöglichkeiten und Konsequenzen besprechen; grün = gewählte Lösungsstrategie umsetzen und bewerten), weniger impulsive Entscheidungen zu treffen. Die Lehrkräfte unterstützen die Kinder dabei, derartige Ansätze in Rollenspielen zu üben. Während dieses Programm deutlichere Effekte für Mädchen als für Jungen hatte, zielte ein vergleichbares kanadisches Programm direkt auf verhaltensauffällige Jungen ab (Algan et al. 2022). Die Jungen trainierten über zwei Jahre einmal wöchentlich unter Anleitung von ausgebildeten Kursleitenden, wie man herausfordernde soziale Situationen z.B. durch Perspektiveinnahme und Handlungspläne meistern kann. Das Programm führte zu zahlreichen positiven Effekten vom Schul- bis ins Erwachsenenalter, beispielsweise zu höherer Selbstbeherrschung, besseren schulischen Leistungen, geringerer Kriminalität und höherer Beschäftigung.<sup>21</sup> Schließlich können auch ein regelmäßig stattfindender Sportunterricht und genügend Bewegungsmöglichkeiten während der Pausen dazu beitragen, impulsive und unterrichtsstörende Verhaltensweisen von Jungen zu begrenzen.

#### *(5) Elternarbeit mit Sensibilisierung auf Stereotype und Vorlesen*

Eine wesentliche Rolle in der Förderung der Bildungschancen von Jungen kommt auch den Eltern zu. Ähnlich wie bereits für das Bildungssystem beschrieben sollten auch in den Familien Geschlechterstereotype reflektiert sowie Lesen und Selbstregulation von Jungen gefördert werden. Sensibilisierung auf möglicherweise bestehende Geschlechterstereotype, die Reflektion von Bildungsangeboten sowie Nachdenken über geschlechtsbewusste Umgangs- und Erziehungsweisen sollten nicht nur an formellen Bildungseinrichtungen stattfinden, sondern auch im familiären Umfeld. Schon ab dem frühkindlichen Alter sollten Eltern der Stereotypenbildung in ihrem alltäglichen Erziehungsgeschehen sowie der Herausbildung geschlechtsspezifischer Selbstkonzepte gezielt entgegenwirken. Eltern sollten für ihre Söhne dieselben Bildungsaspirationen haben wie für ihre Töchter.

Eine konkrete Fördermaßnahme, die Eltern zu Hause umsetzen können, ist das Vorlesen. Gemeinsames Lesen von Eltern mit ihren Kindern stärkt die Lesekompetenz und die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, insbesondere auch die von Jungen (Price und Kalil 2019; Kalb und van Ours 2014). Daher sollten Eltern gerade auch ihren Söhnen mehrmals wöchentlich vorlesen.

<sup>20</sup> Generell kommt nicht-kognitiven, sozioemotionalen und überfachlichen Kompetenzen eine große Bedeutung für Erfolg im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt zu (Heckman et al. 2006; Deming 2017; Edin et al. 2022; Wößmann 2025).

<sup>21</sup> Card et al. (2025) finden Hinweise, dass ein Begabtenprogramm in den USA mit festgelegten Lernzielen und Treffen zu Lernfortschritten und zu Optionen der Bildungslaufbahn den Zugang zu höherer Bildung für Jungen (aber nicht Mädchen) aus benachteiligten Hintergründen gerade dadurch erhöht hat, dass es nicht-kognitive Kompetenzen verbessert.

Zur Unterstützung der Eltern kann auch gezielte Elternarbeit helfen. Daher sollten Bildungseinrichtungen Eltern aktiv in ihren Unterricht und ihre Förderprogramme einbinden. Die Einbeziehung von Eltern etwa in Schulprojekte zur Durchbrechung der Stereotypenbildung kann dazu beitragen, Reflektionen von Geschlechterdifferenzen in elterlichem Erziehungsverhalten anzustoßen (Aktionsrat Bildung 2009, S. 159).

#### (6) Außerschulische Stärkung der Bildungsaspirationen von Jungen

Schließlich können auch außerschulische Unterstützungsmaßnahmen wie beispielsweise Mentoring-Programme dabei helfen, die Bildungschancen von Jungen zu verbessern. Dabei kommt nicht zuletzt der Stärkung ihrer Bildungsaspiration eine wichtige Rolle zu: Jungen müssen es als erstrebenswert ansehen, bessere Bildungsergebnisse anzustreben und sich dafür anzustrengen. Gleichzeitig muss ihr Selbstvertrauen in Bildungsfragen gestärkt werden. Auf diese Weise könnte auch der Gruppendruck unter Jungen verringert werden, der zu gegenseitiger Lernemotivation führen kann.

Gerade benachteiligte Kinder und Jugendliche profitieren von Mentoring und weisen auch langfristig positive Effekte auf Schulnoten, Bildungslaufbahn, Arbeitsmarkt-orientierung und den Übergang von Schule zu Beruf auf (Resnjanskij et al. 2024; Falk et al. 2026). Ein wichtiges Element dieser Programme besteht darin, dass die Kinder und Jugendlichen eine Beziehung zu einer außersfamiliären Bezugsperson aufbauen, die als Vorbild fungiert und mit der sie über ihre schulische und berufliche Zukunft sprechen können. Auch Kinder- und Jugendorganisationen und eine Verzahnung mit der Kinder- und Jugendhilfe können bei der Stärkung der Bildungsaspiration von Jungen gerade aus benachteiligten Verhältnissen helfen.

Einige Initiativen zeigen insbesondere Auswirkungen auf Jungen, nicht jedoch auf Mädchen. Beispielsweise verringert ein italienisches Programm, das Nachhilfe und Berufsberatung für begabte Jugendliche mit Migrationshintergrund anbietet, die Klassenwiederholung bei Jungen und erhöht ihre Wahrscheinlichkeit, eine akademisch anspruchsvollere weiterführende Schule zu besuchen (Carlana et al. 2022). Auf Mädchen hat das Programm hingegen keine Auswirkungen. Die Treffen sollen den Jugendlichen helfen, ihre Aspirationen und Potenziale zu reflektieren. Ein wichtiger Mechanismus besteht darin, dass das Programm die akademische Motivation der Jungen erhöht. •

### Referenzen

Ahnert, L., M. Pinquart und M. E. Lamb (2006), "Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis", *Child Development* 77(3), 664–679.

Aktionsrat Bildung (2009), *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Alesina, A., M. Carlana, E. La Ferrara und P. Pinotti (2024), "Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools", *American Economic Review* 114(7), 1916–1948.

Algan, Y., E. Beasley, S. Côté, J. Park, R. E. Tremblay und F. Vitaro (2022), "The Impact of Childhood Social Skills and Self-Control Training on Economic and Noneconomic Outcomes: Evidence from a Randomized Experiment Using Administrative Data", *American Economic Review* 112(8), 2553–2579.

Autor, D., D. Figlio, K. Karbownik, J. Roth und M. Wasserman (2023), "Males at the Tails: How Socioeconomic Status Shapes the Gender Gap", *Economic Journal* 133(656), 3136–3152.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024), *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*, wbv Publikation.

Blau, F. D. und L. M. Kahn (2017), "The Gender Wage Gap: Extent, Trends and Explanations", *Journal of Economic Literature* 55(3), 789–865.

Bos, W., S. Hornberg, K. H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert und R. Valtin (Hrsg.) (2007), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster.

Bundesagentur für Arbeit (2024), *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten (Jahreszahlen)*, Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg.

Bundeszentrale für politische Bildung (2025), [„Welcher Anteil junger Frauen und Männer erlangt das Abitur?“](#), 22. Oktober.

Cappelen, A. W., R. Falch und B. Tungodden (2025), "Experimental Evidence on the Acceptance of Males Falling Behind", *Journal of the European Economic Association* 23(6), 2212–2240.

Card, D., E. Chyn und L. Giuliano (2025), "Can Gifted Education Help Higher-Ability Boys from Disadvantaged Backgrounds?", *Journal of Political Economy*, im Erscheinen.

Carlana, M. (2019), "Implicit Stereotypes: Evidence from Teachers' Gender Bias", *Quarterly Journal of Economics* 134(3), 1163–1224.

Carlana, M., E. La Ferrara und P. Pinotti (2022), "Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children", *Econometrica* 90(1), 1–29.

Carrell, S. E., M. E. Page und J. E. West (2010), "Sex and Science: How Professor Gender Perpetuates the Gender Gap", *Quarterly Journal of Economics* 125(3), 1101–1144.

Cornwell, C., D. B. Mustard und J. Van Parys (2013), "Noncognitive Skills and the Gender Disparities in Test Scores and Teacher Assessments: Evidence from Primary School", *Journal of Human Resources* 48(1), 238–266.

Cortes, P., J. Pan (2023), "Children and the Remaining Gender Gaps in the Labor Market", *Journal of Economic Literature* 61(4), 1359–1409.

Dahrendorf, R. (1965), *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Nannen-Verlag, Hamburg.

Dee, T. S. (2005), "A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter?", *American Economic Review* 95(2), 158–165.

Dee, T. S. (2007), "Teachers and the Gender Gaps in Student Achievement", *Journal of Human Resources* 42(3), 528–554.

Deming, D. J. (2017), "The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market", *Quarterly Journal of Economics* 132(4), 1593–1640.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (o.D.), [„Legasthenie/ Lese-Rechtschreibstörung“](#), aufgerufen am 2. März 2026.

Deutsches Ärzteblatt (2024), „Die Medizin ist weiblich“, *Deutsches Ärzteblatt* 121(22), 1423.

Dodin, M., S. Findeisen, L. Henkel, D. Sachs und P. Schüle (2024), „Social Mobility in Germany“, *Journal of Public Economics* 232, 105074.

Dorn, D., F. Schoner, M. Seebacher, L. Simon und L. Wößmann (2025), "Multidimensional Skills on LinkedIn Profiles: Measuring Human Capital and the Gender Skill Gap", CESifo Working Paper 11846.

Edin, P. A., P. Fredriksson, M. Nybom und B. Öckert (2022), "The Rising Return to Noncognitive Skill", *American Economic Journal: Applied Economics* 14(2), 78–100.

Falk, A., F. Kosse und P. Pinger (2026), "Mentoring and Schooling Decisions: Causal Evidence", *Journal of Political Economy* 134(1), 366–396.

Gentrup, S., A. Liebelt und A. Lohbeck (2023), „Geschlechtsbezogene Disparitäten“, in: P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, S. Weirich, S. Henschel und K. A. Sachse (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Waxmann, Münster, 231–260.

Gentrup, S., S. Schipolowski und J. Wittig (2022), „Geschlechtsbezogene Disparitäten“, in: P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich und S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*, Waxmann, Münster, 127–150.

Göbel, K., F. Baumgarten, B. Kuntz, H. Hölling und R. Schlack (2018), „ADHS bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends“, *Journal of Health Monitoring* 3(3), 46–53.

Goldin, C. (2014), "A Grand Gender Convergence: Its Last Chapter", *American Economic Review* 104(4), 1091–1119.

Goldin, C. (2024), "Nobel Lecture: An Evolving Economic Force", *American Economic Review* 114(6), 1515–1539.

Gong, J., Y. Lu und H. Song (2018), „The Effect of Teacher Gender on Students' Academic and Noncognitive Outcomes“, *Journal of Labor Economics* 36(3), 743–778.

Hannover, B. und U. Kessels (2011), "Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25(2), 89–103.

Hannover, B., K. Koeppen und M. Kreutzmann (2022), „Die Qualität des Lehrkraftverhaltens in Lehrkraft-Kind-Dyaden“, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 36(1–2), 65–84.

Hannover, B. und K. Ollrogge (2021), [„Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern“](#), Bundeszentrale für politische Bildung, 26. Februar.

Hannover, B. und I. Wolter (2022), „Schule und Geschlecht“, in: T. Hascher, T.-S. Idel und W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 827–847.

Hanushek, E. A., G. Schwerdt, S. Wiederhold und L. Wößmann (2015), „Returns to Skills Around the World: Evidence from PIAAC“, *European Economic Review* 73, 103–130.

Hanushek, E. A. und L. Wößmann (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*, MIT Press, Cambridge, MA.

Heckman, J. J., J. Stixrud und S. Urzua (2006), „The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior“, *Journal of Labor Economics* 24(3), 411–482.

Hußmann, A., H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe und R. Valtin (Hrsg.) (2017), *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster.

Irlé, K. (2012), "Die Quote ist ein Gewinn für Jungen und Mädchen", in: K. Hurrelmann und T. Schultz (Hrsg.), *Jungen als Bildungsverlierer: Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?*, Beltz Juventa Verlag, Weinheim, 18–30.

Kalb, G. und J. C. van Ours (2014), "Reading to Young Children: A Head-Start in Life?", *Economics of Education Review* 40, 1–24.

Kleven, H., C. Landais und G. Leite-Mariante (2025), "The Child Penalty Atlas", *Review of Economic Studies* 92(5), 3174–3207.

Kleven, H., C. Landais und J. E. Sogaard (2019), "Children and Gender Inequality: Evidence from Denmark", *American Economic Journal: Applied Economics* 11 (4), 181–209.

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (2022), [„Der Boys' Day wirkt: Ergebnisse der Wirkungsstudie 2022“](#), aufgerufen am 13. Januar 2026.

Kuhl, P. und B. Hannover (2012), „Differenzielle Benotungen von Mädchen und Jungen: Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen“, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44(3), 153–162.

Lavy, V. und R. Megalokonomou (2024), "The Short- and the Long-Run Impact of Gender-Biased Teachers", *American Economic Journal: Applied Economics* 16(2), 176–218.

Lochner, L. (2011), "Nonproduction Benefits of Education: Crime, Health, and Good Citizenship", in: E. A. Hanushek, S. Machin und L. Wößmann (Hrsg.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, North Holland, Amsterdam, 183–282.

McElvany, N., R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher und T. C. Stubbe (Hrsg.) (2023), *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*, Waxmann, Münster.

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2024), *Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen*, Schriftenreihe zur wissenschaftsbasierten Politikberatung: Stellungnahme, Halle (Saale).

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Vol. I): The State of Learning and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

Olivetti, C., J. Pan und B. Petrongolo (2024), "The Evolution of Gender in the Labor Market", in: C. Dustmann und T. Lemieux (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics*, Vol. 5, North Holland, Amsterdam, 619–677.

Oreopoulos, P. und K. G. Salvanes (2011), "Priceless: The Nonpecuniary Benefits of Schooling", *Journal of Economic Perspectives* 25(1), 159–184.

Piopiunik, M., F. Kugler und L. Wößmann (2017), "Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland", *ifo Schnelldienst* 70(7), 19–30.

Price, J. und A. Kalil (2019), "The Effect of Mother-Child Reading Time on Children's Reading Skills: Evidence from Natural Within-Family Variation", *Child Development* 90(6), e688–e702.

Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Reeves, R. V. (2022), *Of Boys and Men: Why the Modern Male Is Struggling, Why It Matters, and What to Do About It*, Brookings Institution Press.

Resnjanskij, S., J. Ruhose, S. Wiederhold, L. Wößmann und K. Wedel (2024), "Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospects", *Journal of Political Economy* 132(3), 1013–1062.

Roemer, J. E. (1998), *Equality of Opportunity*, Harvard University Press, Cambridge.

Rucklidge, J. J. (2010), "Gender Differences in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder", *The Psychiatric Clinics of North America* 33(2), 357–373.

Salari, N., H. Ghasemi, N. Abdoli, et al. (2023), "The Global Prevalence of Adhd in Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis", *Italian Journal of Pediatrics* 49(1), 48.

Schaede, U. und V. Mankki (2025), "Quota vs. Quality? Long-Term Gains from an Unusual Gender Quota," *American Economic Review*, im Erscheinen. Jahr prüfen 2026??

Schwippert, K., D. Kasper, B. Eickelmann, F. Goldhammer, O. Köller, C. Selter und M. Steffensky (Hrsg.) (2024), *TIMSS 2023: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Waxmann, Münster.

Sorrenti, G., U. Zöllitz, D. Ribeaud und M. Eisner (2025), "The Causal Impact of Socio-Emotional Skills Training on Educational Success", *Review of Economic Studies* 92(1), 506–552.

Ständige Wissenschaftliche Kommission (2025), *Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche*

*Ausbildung sichern: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*, Bonn.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2025a), „Metadatenreport. Teil II: Produktspezifische Informationen zur Nutzung des Mikrozensus 2022 am Gastwissenschaftsarbeitsplatz sowie per kontrollierter Datenfernverarbeitung“, Version 2, Düsseldorf.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2025b), *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2020), „Qualitätsbericht Mikrozensus 2019“.

Statistisches Bundesamt (2025a), „Gender Education Gap: Hochschulreife erwerben zu 55% Frauen, den Ersten Schulabschluss zu 59% Männer“, Pressemitteilung Nr. N014, 3. April.

Statistisches Bundesamt (2025b), „Deutschland bei tertiären Bildungsabschlüssen in den MINT-Fächern 2024 international vorne“, Pressemitteilung Nr. 329, 10. September.

Statistisches Bundesamt (2025c), „Studierende insgesamt und Studierende Deutsche nach Geschlecht“, Stand: 13. August.

Statistisches Bundesamt (2025d), „Studierende insgesamt und Studierende Deutsche im Studienfach Medizin (Allgemein-Medizin) nach Geschlecht“, Stand: 13. August.

Statistisches Bundesamt (2026a), „Statistik der allgemeinbildenden Schulen: Absolventen und Abgänger: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Schulabschlüsse“, aufgerufen am 19. März 2026.

Statistisches Bundesamt (2026b), „Statistik der allgemeinbildenden Schulen: Schulanfänger: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Einschulungsart“, aufgerufen am 19. März 2026.

Statistisches Bundesamt (2026c), „Statistik der allgemeinbildenden Schulen: Schüler: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart“, aufgerufen am 19. März 2026.

Statistisches Bundesamt (2026d), „Statistik der allgemeinbildenden Schulen: Wiederholer: Bundesländer, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Jahrgangsstufen“, aufgerufen am 19. März 2026.

Statistisches Bundesamt (2026e), „Studienanfänger: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, WS 1998/99 – WS 2024/25“, aufgerufen am 19. März 2026.

Statistisches Bundesamt (2026f), „Schüler mit sonderpädagogischer Förderung: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Förderschwerpunkte“, aufgerufen am 19. März 2026.

Stollhoff, K. (2021), „Wie sich ADHS bei den Geschlechtern äußert“, *Pädiatrie* 33(5), 15.

Werner, K., V. Freund, F. Pfaehler, K. Wedel und L. Wößmann (2024), „Meinungen zum Bildungssystem im Bundesländervergleich – Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2024“, *ifo Schnelldienst* 77(9), 29–42.

Westphal, M., D.A. Kamhöfer und H. Schmitz (2022), "Marginal College Wage Premiums under Selection into Employment", *Economic Journal* 132(646), 2231–2272.

Winters, M. A., R. C. Haight, T. T. Swaim und K. A. Pickering (2013), "The Effect of Same-Gender Teacher Assignment on Student Achievement in the Elementary and Secondary Grades: Evidence from Panel Data", *Economics of Education Review* 34, 69–75.

Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2019), *Bildungsgerechtigkeit als Kernelement der Sozialen Marktwirtschaft*, Brief an den Bundesminister, Berlin.

Wohlkinger, F. und H. Ditton (2023), "Inequality in Educational Transitions During Secondary School: Results from the German National Educational Panel Study", in: S. Weinert, G. Josephine Blossfeld und H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Education, Competence Development and Career Trajectories: Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS)*, Springer International Publishing, Cham, 179–204.

Wolter, I., E. Braun und B. Hannover (2015), "Reading Is for Girls? The Negative Impact of Preschool Teachers' Traditional Gender Role Attitudes on Boys' Reading Related Motivation and Skills", *Frontiers in Psychology* 6, 1267.

Wolter, I. und B. Hannover (2022), "Quality of Attachment Relationships and Frequency of Mathematics- and Science-related Activity Offers in Kindergarten as Predictors of Girls' and Boys' Mathematics-related Motivation", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 36(1–2), 53–63.

Wößmann, L. (2025), "Skills and Earnings: A Multidimensional Perspective on Human Capital", *Annual Review of Economics* 17, 397–425.

Wößmann, L., P. Lergetporer, E. Grewenig, S. Kersten und K. Werner (2018a), „Was denken die Deutschen zu Geschlechterthemen und Gleichstellung in der Bildung? Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2018“, *ifo Schnelldienst* 71(17), 15–30.

Wößmann, L., P. Lergetporer, E. Grewenig, S. Kersten und K. Werner (2018b), „Denken Jugendliche anders über Bildungspolitik als Erwachsene?“, *ifo Schnelldienst* 71(17), 31–45.

Wößmann, L., F. Schoner, V. Freundl und F. Pfähler (2023), „Der ifo-„Ein Herz für Kinder“- Chancenmonitor: Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt?“, *ifo Schnelldienst* 76(4), 29–47.

Wößmann, L., F. Schoner, V. Freundl und F. Pfähler (2024), „Ungleiche Bildungschancen: Ein Blick in die Bundesländer“, *ifo Schnelldienst* 77(5), 49–62.

## Anhang

Tab. A1

## Deskriptive Statistiken

	Anteil (in %)
Gymnasialbesuch	40,1
Weiblich	48,9
Migrationshintergrund	39,0
Alleinerziehendes Elternteil	24,9
Elternteile mit Abitur:	
kein	58,8
ein	24,6
zwei	16,6

Anmerkungen: Anteile an der Gesamtstichprobe. Siehe Box „Datengrundlage und Vorgehensweise des Chancenmonitors“.

Quelle: Mikrozensus 2022; Berechnungen des ifo Instituts.

© ifo Institut

Tab. A2

Der Chancenmonitor: Detaillierte Ergebnisse

	Familiärer Hintergrund				Insgesamt		Jungen		Mädchen	
	Elternteile mit Abitur	Haushaltsnettoeinkommen (in Euro)	Migrationshintergrund	Alleinerziehend	Wahrscheinlichkeit Gymnasialbesuch in %	Anzahl Beobachtungen	Wahrscheinlichkeit Gymnasialbesuch in %	Anzahl Beobachtungen	Wahrscheinlichkeit Gymnasialbesuch in %	Anzahl Beobachtungen
1	kein	unter 2 750	ja	ja	21,8	2 708	17,8	1 383	25,9	1 325
2	kein	unter 2 750	ja	nein	17,8	4 030	15,2	2 021	20,3	2 009
3	kein	unter 2 750	nein	ja	19,5	4 863	16,0	2 428	22,9	2 435
4	kein	unter 2 750	nein	nein	16,9	2 047	14,0	1 066	20,1	981
5	kein	2 750–4 000	ja	ja	28,4	675	21,9	342	35,1	333
6	kein	2 750–4 000	ja	nein	23,0	4 591	20,4	2 372	25,7	2 219
7	kein	2 750–4 000	nein	ja	26,0	2 010	22,1	1 001	29,8	1 009
8	kein	2 750–4 000	nein	nein	23,8	5 084	21,1	2 604	26,7	2 480
9	kein	4 000–6 000	ja	ja	24,1	345	21,6	194	27,2	151
10	kein	4 000–6 000	ja	nein	31,4	3 326	27,5	1 729	35,6	1 597
11	kein	4 000–6 000	nein	ja	28,4	1 078	22,7	541	34,1	537
12	kein	4 000–6 000	nein	nein	31,4	5 905	27,7	3 071	35,4	2 834
13	kein	über 6 000	ja	ja	35,3	119	28,6	56	41,3	63
14	kein	über 6 000	ja	nein	35,8	835	33,6	426	38,1	409
15	kein	über 6 000	nein	ja	32,9	334	27,8	169	38,2	165
16	kein	über 6 000	nein	nein	40,0	1 952	35,3	972	44,6	980
17	ein	unter 2 750	ja	ja	41,9	795	38,7	406	45,2	389
18	ein	unter 2 750	ja	nein	34,6	944	32,4	494	37,1	450
19	ein	unter 2 750	nein	ja	52,1	1 100	49,1	572	55,3	528
20	ein	unter 2 750	nein	nein	45,6	309	44,0	166	47,6	143
21	ein	2 750–4 000	ja	ja	50,0	280	46,9	147	53,4	133
22	ein	2 750–4 000	ja	nein	39,7	1 286	35,3	691	44,7	595
23	ein	2 750–4 000	nein	ja	58,3	993	55,2	525	61,8	468
24	ein	2 750–4 000	nein	nein	48,8	1 269	46,2	654	51,5	615
25	ein	4 000–6 000	ja	ja	61,5	195	54,5	99	68,8	96
26	ein	4 000–6 000	ja	nein	51,8	1 476	46,7	768	57,3	708
27	ein	4 000–6 000	nein	ja	58,8	793	54,1	418	64,0	375
28	ein	4 000–6 000	nein	nein	55,7	3 271	50,6	1 551	60,2	1 720
29	ein	über 6 000	ja	ja	64,6	99	63,5	52	66,0	47
30	ein	über 6 000	ja	nein	66,9	797	62,4	375	70,9	422
31	ein	über 6 000	nein	ja	66,6	476	64,1	220	68,8	256
32	ein	über 6 000	nein	nein	62,6	2 576	60,4	1 348	65,0	1 228
33	zwei	unter 2 750	ja	nein	43,5	596	37,8	299	49,2	297
34	zwei	unter 2 750	nein	nein	63,2	125	62,0	71	64,8	54
35	zwei	2 750–4 000	ja	nein	58,7	671	53,2	342	64,4	329
36	zwei	2 750–4 000	nein	nein	63,6	464	60,9	235	66,4	229
37	zwei	4 000–6 000	ja	nein	67,3	1 106	68,9	537	65,7	569
38	zwei	4 000–6 000	nein	nein	70,4	2 123	66,3	1 070	74,6	1 053
39	zwei	über 6 000	ja	nein	80,3	1 611	78,3	828	82,4	783
40	zwei	über 6 000	nein	nein	79,2	4 594	78,1	2 441	80,5	2 153

Anmerkungen: Wahrscheinlichkeit Gymnasialbesuch: Anteil der Kinder von zehn bis 18 Jahren mit dem jeweiligen familiären Hintergrund, die ein Gymnasium besuchen. Siehe Box „Datengrundlage und Vorgehensweise des Chancenmonitors“. Aufgrund methodischer Veränderungen im Mikrozensus ist eine direkte Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen in Wößmann et al. (2023, 2024) nicht gegeben.