

Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter



Schulische Bildung nimmt eine zentrale Rolle im Lebens- und Erfahrungsraum von Kindern und Jugendlichen ein. Als am längsten kontinuierlich besuchter und für alle verpflichtender Bildungsbereich erfüllt sie zentrale gesellschaftliche und individuelle Funktionen: Sie vermittelt fachliche und überfachliche Kompetenzen, qualifiziert für Bildungs- und Berufswege und strukturiert über Prüfungen, Zeugnisse und Abschlüsse den Zugang zu späteren Ausbildungs-, Berufs- und Lebenschancen. Darüber hinaus trägt schulisches Lernen durch die Vermittlung von Normen und Werten zur Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Integration bei.

Mit wachsender gesellschaftlicher Vielfalt und veränderten Rahmenbedingungen steigen die Anforderungen an das Schulwesen – von der Sicherung von Chancengleichheit bis zur Förderung selbstbestimmter Lebensführung und gesellschaftlicher Teilhabe. Dies erhöht zugleich den Druck auf das Schulsystem, insbesondere vor dem Hintergrund begrenzter persönlicher Ressourcen und einer zunehmenden Heterogenität der Lernenden.

Die Indikatorik des Kapitels spannt sich von Rahmenbedingungen über Prozesse bis hin zu Ergebnissen schulischer Bildung. Die dargestellten Indikatoren sind nicht als isolierte Phänomene zu verstehen, sondern als Ausdruck verknüpfter sozialer, institutioneller und bildungspolitischer Dynamiken.

Zunächst werden die schulischen Angebots- und Beteiligungsstrukturen dargestellt, wobei ein besonderer Fokus auf das private Schulwesen und Inklusion gerichtet wird (D1). Anschließend richtet sich der Blick auf Übergänge, Schulartwechsel und Klassenwiederholungen (D2). Vor dem Hintergrund des ab 2026 in Kraft tretenden Rechtsanspruchs auf

Ganztagsbetreuung im Primarbereich wird die Ausgangslage der ganztägigen Bildung und Betreuung thematisiert (D3). Es folgt die Betrachtung des im Schulwesen tätigen Personals (D4), das neben Lehrkräften auch weitere, zunehmend bedeutsame Berufsgruppen einbezieht, deren Verfügbarkeit und Zusammenspiel maßgeblich für die Bewältigung der gestiegenen Anforderungen sind. Daran anschließend werden schulische Lernumwelten betrachtet, wobei neben der Unterrichtsqualität erstmals auch das psychische Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt wird (D5).

Neben der Schule prägen auch außerschulische Lernumwelten – etwa Familie, Peers oder Vereine – die Bildung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (D6). Während schulisches Lernen curricular strukturiert, langfristig angelegt und an Leistungsbeurteilung gebunden ist, zeichnen sich außerschulische Lernprozesse durch größere Flexibilität und Interessenorientierung aus. Schulische und außerschulische Lernumwelten stehen in einem wechselseitigen Verhältnis und ergänzen sich. Da jedoch die Nutzung außerschulischer Angebote und familiäre Anregungsmöglichkeiten ungleich verteilt sind, kommt der Schule eine zentrale kompensatorische Rolle zu.

Vor diesem Hintergrund stehen mit Blick auf die Kompetenzen von Schüler:innen insbesondere jene Gruppen im Fokus, deren Bildungserfolg in hohem Maße von der Leistungsfähigkeit des Schulsystems abhängt. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei kompetenzschwachen Schüler:innen (D7), während Abgänger ohne Schulabschluss einen weiteren Schwerpunkt bilden (D8), da sich darin Bildungsungleichheiten und systemische Herausforderungen in besonderer Weise verdichten.

Schulstruktur und Schulbesuch

Angesichts der landesspezifischen Ausgestaltung des Schulwesens ist eine Beschreibung der Schulstruktur und des Schulbesuchs unverzichtbar, um die folgenden Indikatoren des Kapitels einordnen und interpretieren zu können. Vor dem Hintergrund der sich dynamisch entwickelnden Schüler:innenzahlen und des aktuellen Geburtenrückgangs (vgl. **A1**) gilt es, den aktuellen Bestand und die künftige Entwicklung der Schüler:innenzahl zu betrachten. Mit Blick auf die Teilhabe und Zugänglichkeit des Bildungswesens wird ein Augenmerk auf die Angebots- und Beteiligungsstrukturen des Schulwesens in freier Trägerschaft **G** sowie auf Inklusion im Kontext sonderpädagogischer Förderung gelegt.

Quantitative Entwicklung des Schulangebots und -besuchs

Während die 2010er-Jahre durch umfangreiche Reformen der Schulstrukturen hin zur überwiegenden Zweigliedrigkeit gekennzeichnet waren, kam es in den vergangenen Jahren zu einer institutionellen Stabilisierung. Die Konsolidierung der Schulstrukturen spiegelt sich auch in der Entwicklung der Anzahl der Schulen wider. Während die Gesamtzahl der Schulen in den 2010er-Jahren abnahm, verbleibt sie seit dem Schuljahr 2018/19 auf ähnlichem Niveau. Der jüngste starke Rückgang der Hauptschulen und der Anstieg der Zahl der Schulen mit zwei und drei Bildungsgängen ist auf statistische Neuzuordnungen in Bayern und Nordrhein-Westfalen zurückzuführen. Die Hauptschulen spielen mittlerweile nur noch eine marginale Rolle, während sich die Rückgänge an den Realschulen verlangsamen und der Ausbau der Schulen mit drei Bildungsgängen in den letzten Jahren kleiner ausfällt als noch im vergangenen Jahrzehnt (**Abb. D1-1**; **Tab. D1-1web**).

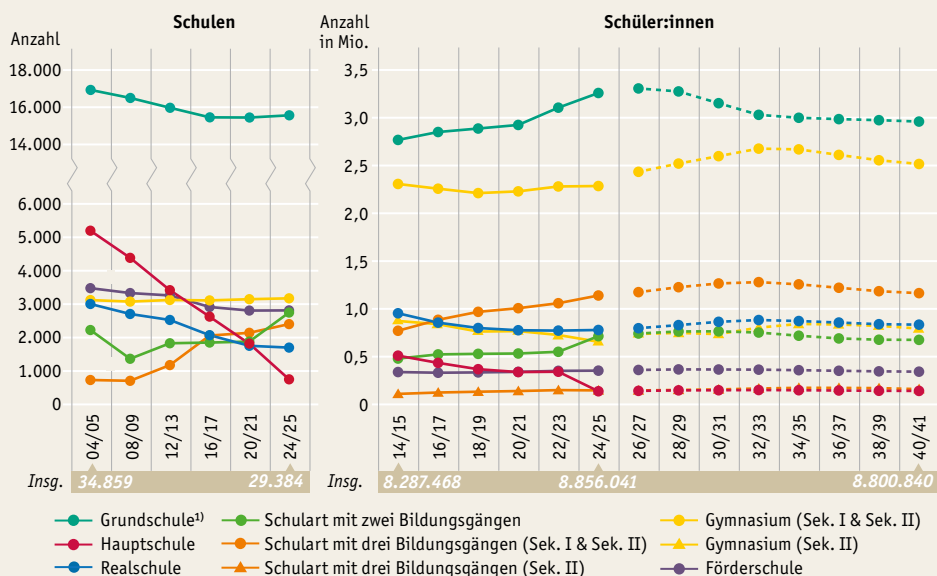
Vergangene Schulschließungen und Standortzusammenlegungen führen bei aktuell noch steigenden Schüler:innenzahlen zu einer zunehmenden Zahl von Schüler:innen im Schuljahr 2024/25 mit 3,17 Millionen den bisherigen Höchststand des Schuljahres 2006/07 mit 3,16 Millionen. Jedoch stehen heute circa 1.200 Grundschulstandorte weniger zur Verfügung als noch im Schuljahr 2006/07. Diese Entwicklung verweist auf potenzielle Verdichtungsprozesse sowie mögliche Herausforderungen hinsichtlich der Erreichbarkeit von Schulstandorten, deren konkrete Ausprägung sich mit öffentlich zugänglichen Daten jedoch nicht abschließend beurteilen lässt. Ein Anstieg der Zahl der Schüler:innen im Primarbereich wird nur noch bis zum Schuljahr 2026/27 erwartet (**Abb. D1-1**; **Tab. D1-2web**). Die Ursachen für den zu erwartenden Rückgang liegen in den seit 2022 gesunkenen Geburtenzahlen (vgl. **A1**) und sind damit in der geringeren Zahl der Schüler:innen zu verorten. Inwieweit veränderte Zuwanderung die künftige Schüler:innenzahl beeinflussen wird, ist mithilfe der vorliegenden Prognosen nur begrenzt abzuschätzen. An den Gymnasien zeichnete sich in der Vergangenheit im Sekundarbereich II ein Rückgang der Schüler:innenzahlen ab, der neben demografischen Veränderungen und dem Ausbau der gymnasialen Oberstufe an Schularten mit drei Bildungsgängen (**Tab. D1-3web**) vor allem durch eine ausbleibende Schüler:innenkohorte in der Rückumstellung von G8 auf G9 in einigen Ländern bedingt ist (**Tab. D1-4web**). Aufgrund der zusätzlichen Schüler:innenkohorte im Zuge der Rückumstellung auf G9 ist künftig wieder von einer höheren Schüler:innenzahl auszugehen, mit der erhöhte Ressourcen- und Personalbedarfe (**D4**) einhergehen.

**Institutionelle
Stabilisierung der
Schulsystemarten**

**Aktuell noch steigende
Schüler:innenzahlen
weisen auf akute
Angebotsbedarfe hin**

**Künftig jedoch rück-
läufige Schüler:innen-
zahlen aufgrund des
Geburtenrückgangs ab
2022 erwartet**

Abb. D1-1: Entwicklung der Schul- und Schüler:innenzahlen im Zeitverlauf* sowie Vorausberechnungen der Schüler:innenzahlen ab 2026/27 nach Schularten**



* Schulstatistische Umstellungen sind zu beachten und unter **Tab. D1-1web** erläutert.

** Ohne Vorklassen, Schulkindergärten, schulartunabhängige Orientierungsstufe, Waldorfschulen, Abendschulen, Kollegs sowie Schulen und Schüler:innen, die keiner Schulart zugeordnet werden können.

1) Inklusive Schüler:innen aus Schulart mit drei Bildungsgängen (Primarbereich).

Quelle: Schulen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik¹⁾; Schüler:innen: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen²⁾; Vorausberechnung der Zahlen der Schüler:innen und Absolvent:innen 2023 bis 2035³⁾, eigene Berechnungen

→ **Tab. D1-1web, Tab. D1-2web**

Schulwesen in freier Trägerschaft

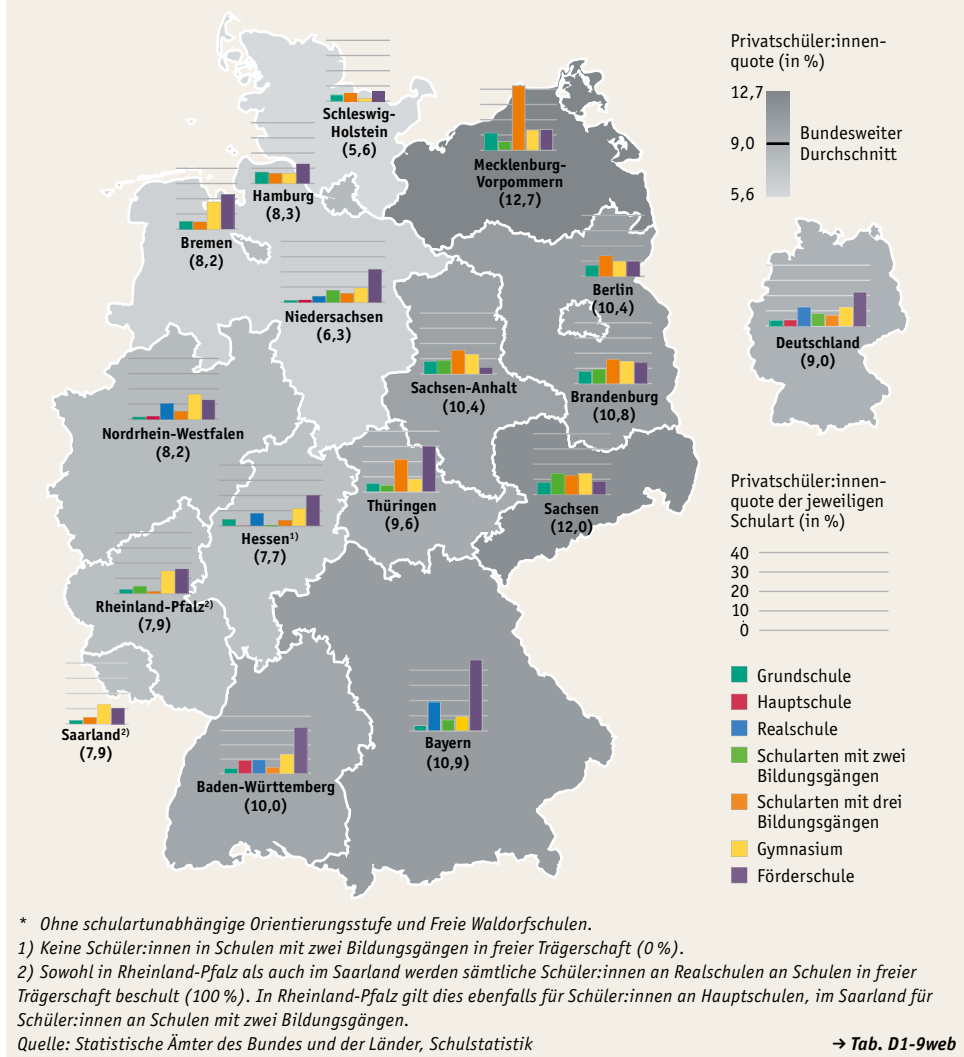
Die Zahl der Schulen in freier Trägerschaft¹ hat sich seit dem Schuljahr 2004/05 von 2.350 um über 1.150 auf circa 3.500 im Schuljahr 2024/25 erhöht, wenngleich der Anstieg seit 2014/15 deutlich geringer ausfällt und auf eine abgeschwächte Wachstumsdynamik hinweist (**Tab. D1-5web**). Zugleich hat sich der Anteil der Schulen in freier Trägerschaft an allen *allgemeinbildenden* Schulen seit dem Schuljahr 2004/05 um 5 Prozentpunkte auf 12 % fast verdoppelt, bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern. Diese Entwicklung ist sowohl auf die wachsende Zahl der Schulen in freier Trägerschaft als auch auf den gleichzeitigen Rückgang der Anzahl der öffentlichen Schulen zurückzuführen (**Tab. D1-5web**). Den größten Anteil an allen Schulen in freier Trägerschaft haben Grundschulen (28 %) und Förderschulen (19 %; **Tab. D1-5web**). Bei den Förderschulen hat der Anteil in freier Trägerschaft weiter zugenommen und entspricht mittlerweile einem Viertel aller Förderschulen. Das lässt sich u.a. auch damit erklären, dass das Angebot öffentlicher Förderschulen zurückgegangen ist (**Tab. D1-6web**). Unterschiede zeigen sich zudem dahin gehend, dass die durchschnittliche Schüler:innenzahl pro Schulstandort in freier Trägerschaft kleiner ist als bei Schulstandorten in öffentlicher Trägerschaft (**Tab. D1-7web**). Über die Träger von Schulen in freier Trägerschaft sind auf Basis öffentlich zugänglicher Daten nur begrenzte Aussagen möglich. Auf Basis einer Zusammenführung unterschiedlicher Datenquellen ist festzuhalten, dass etwa 21 % der Schulen in freier Trägerschaft in

Mehr als jede 10. allgemeinbildende Schule ist mittlerweile in freier Trägerschaft

Circa die Hälfte der Schulen in freier Trägerschaft in Verantwortung kirchlicher Träger oder Waldorfschulen

1 Allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft (auch Privatschulen) lassen sich nach Ersatz- und Ergänzungsschulen unterscheiden. Ersatzschulen sind staatlich anerkannt, teilfinanziert und übernehmen durch das Angebot des Erwerbs staatlich anerkannter Abschlüsse Aufgaben des öffentlichen Schulwesens. Ergänzungsschulen agieren staatlich unabhängig und bieten teilweise Bildungsgänge an, die es im staatlichen System nicht gibt (z. B. internationale Abschlüsse). Da Ergänzungsschulen schulstatistisch nicht erfasst werden, bezieht sich die folgende Darstellung ausschließlich auf Ersatzschulen.

Abb. D1-2: Privatschüler:innenquote an allgemeinbildenden Schulen* nach Ländern im Schuljahr 2024/25 (in %)



katholischer, weitere 18 % in evangelischer und 7 % in Trägerschaft des Bundes der Freien Waldorfschulen sind (**Tab. D1-8web**).

Stetig steigende Anzahl an Schüler:innen im Schulwesen in freier Trägerschaft

Privatschüler:innenquote liegt bei 9 %

Zusammen mit der Anzahl der Schulen ist auch die Anzahl der Schüler:innen in freier Trägerschaft gestiegen. Seit dem Schuljahr 2004/05 erhöhte sie sich von circa 600.000 auf 800.000 (**Tab. D1-9web**). Auch anteilig war im selben Zeitraum ein Zuwachs zu beobachten: Die Quote der Schüler:innen, die eine Schule in freier Trägerschaft besuchen (Privatschüler:innenquote), ist um knapp 3 Prozentpunkte auf 9 % gestiegen und seit 2014/15 weitestgehend unverändert (**Abb. D1-2; Tab. D1-9web**). Die Gegenüberstellung der Entwicklung der Schul- und Schüler:innenzahlen zeigt, dass der Anteil der Schulen in freier Trägerschaft an allen Schulen insgesamt stärker zugenommen hat als die Privatschüler:innenquote. Ursächlich dafür ist u. a., dass Schulen in freier Trägerschaft in der Regel kleiner als öffentliche Schulen sind (**Tab. D1-7web**). Differenziert nach Schularten zeigt sich jedoch, dass die bereits hohe Privatschüler:innenquote an Förderschulen um knapp 7 Prozentpunkte auf 22 % weiter angestiegen ist. Besonders hervorzuheben ist dabei die sehr hohe Quote an privaten Förderschulen in Bayern (47 %; **Abb. D1-2; Tab. D1-9web**). Die wenigen vorliegenden Erklärungsansätze der Entwicklung des Schulwesens in freier Trägerschaft und zu

den Unterschieden zwischen den Ländern deuten darauf hin, dass eine begünstigende rechtliche und finanzielle Regulierung (Nikolai et al., 2019) sowie erweiterte Wahlfreiheiten der Eltern (vgl. H2), etwa durch unverbindliche Übergangsempfehlungen, den Ausbau begünstigen. Ein sich veränderndes Schulwahlverhalten könnte sowohl Unzufriedenheit mit dem öffentlichen Bildungssystem als auch den Wunsch nach spezifischen pädagogischen Profilen widerspiegeln (Klemm et al., 2018; Mayer, 2019).

Der Bedeutungszuwachs des Schulwesens in freier Trägerschaft kann zur Verdrängung öffentlicher Schulen führen (Substitutionseffekte), was eine wohnortnahe Beschulung² im öffentlichen Schulwesen einschränken kann. Angesichts der bestehenden herkunftsbedingten Disparitäten im Zugang zu Schulen in freier Trägerschaft (Helbig & Schmitz, 2024) können insbesondere Schüler:innen aus weniger privilegierten Verhältnissen (vgl. H) von Auswirkungen von Substitutionseffekten betroffen sein. Die in der Vergangenheit in der nationalen Bildungsberichterstattung diskutierte Annahme einer Substitution von öffentlichen Grundschulstandorten in Ostdeutschland konnte durch Analysen von Helbig et al. (2019) bis zum Schuljahr 2015/16 nicht nachgewiesen werden. Jedoch konnten vereinzelt Substitutionseffekte in der Zugänglichkeit der gymnasialen Oberstufe in Ostdeutschland belegt werden. Eine differenzierte Betrachtung der Entwicklung der Privatschüler:innenquote nach Staatsangehörigkeit³ zeigt, dass im Schuljahr 2024/25 in der Gruppe der Schüler:innen mit deutscher Staatsbürgerschaft mittlerweile 10 % eine Schule in freier Trägerschaft besuchen, während der Anteil in der Gruppe mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft nur bei 4 % liegt (Tab. D1-10web). Auch wenn der Anstieg der Privatschüler:innenquote seit 2014/15 bundesweit gering ausfällt, zeigen die Entwicklung seit 2004/05 sowie die Unterschiede zwischen Ländern, Schularten und Staatsangehörigkeit, dass eine differenzierte und dauerhafte Beobachtung bis auf die kommunale Ebene erforderlich ist, um mögliche Auswirkungen auf die chancengerechte Zugänglichkeit des Schulwesens frühzeitig zu erkennen.

Unterschiede im Zugang zu Schulen in freier Trägerschaft nach Staatsangehörigkeit, Schularten und Ländern

Sonderpädagogische Förderung an Förder- und allgemeinen Schulen

Obwohl Bund und Länder mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Verpflichtungen eingegangen sind, die Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen voranzutreiben und sie in allgemeine Schulen⁴ zu integrieren, findet sich weiterhin ein breites Angebot an Förderschulen, das in manchen Ländern (Tab. D1-11web) und vor allem im Schulwesen in freier Trägerschaft sogar ausgebaut wird (Tab. D1-1web; Tab. D1-5web). Seit dem Schuljahr 2014/15 ist die Anzahl der Förderschulen um knapp 10 % auf rund 2.800 im Schuljahr 2024/25 zurückgegangen. Seit 2022/23 nimmt ihre Zahl jedoch erstmals wieder leicht zu (Tab. D1-11web; Tab. D1-12web). Landesspezifische Unterschiede in dieser Entwicklung werden auf das föderal fragmentierte Verantwortungsgefüge zwischen Bund, Ländern und Kommunen mit jeweils eigenen Zuständigkeiten, Rechtslogiken und verschränkten Rechtsgebieten (Schul-, Bau- und Sozialrecht) sowie unzureichenden Ressourcen zurückgeführt (Freier et al., 2023).

Die Förderrelation⁴ hat sich seit dem Schuljahr 2014/15 um 0,8 Prozentpunkte auf 7,6 % erhöht. Auch wenn dieser Anstieg auf den ersten Blick gering erscheint, bedeutet er eine Zunahme von knapp 115.000 Schüler:innen auf 623.000⁵, die durch zusätzliche Förderbedarfe einen erheblich höheren Mehraufwand an Ressourcen und Personal

Rückgang der Förderschulen ist unterbrochen, sie behalten mit einem Anteil von 10 % weiterhin eine wichtige Bedeutung

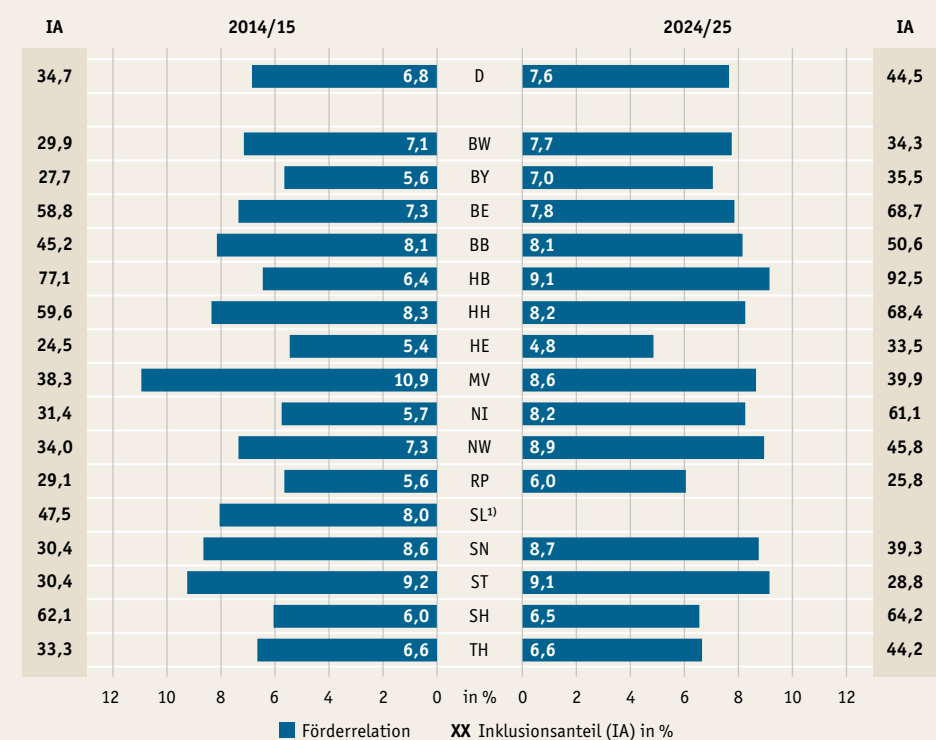
Anstieg der Zahl der sonderpädagogisch geförderten Schüler:innen sowie Länderunterschiede in der Förderrelation

² Auswertungen zur Erreichbarkeit von allgemeinbildenden Schulen siehe B1.

³ Da mithilfe der amtlichen Schulstatistik nicht nach Einwanderungsgeschichte⁶ differenziert werden kann, ist es erforderlich, auf Auswertungen nach Staatsangehörigkeit zurückzugreifen.

⁴ Anteil der Schüler:innen, die sonderpädagogisch gefördert werden, an allen Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich I (ehemals Förderquote).

⁵ Inklusive circa 11.000 Schüler:innen mit Förderschwerpunkt „Kranke“.

Abb. D1-3: Förderrelation sowie Inklusionsanteil* 2014/15 und 2024/25 nach Ländern (in %) **

* Ohne Schüler:innen mit Förderschwerpunkt „Kranke“ (Inklusionsanteil = IA).

** Methodische Hinweise in **Tab. D1-15web** sind zu beachten.

1) Da im Saarland die Feststellung eines Förderbedarfs seit 2016 nur noch bei einem Wechsel an eine Förderschule erforderlich ist, ist die quantitative Erfassung der sonderpädagogischen Förderung an allgemeinen Schulen (inklusive Beschulung) nicht mehr möglich.

Lesebeispiel: Im Schuljahr 2024/25 werden in Sachsen von allen Schüler:innen 8,7 % sonderpädagogisch gefördert. Von allen Schüler:innen, die in Sachsen sonderpädagogisch gefördert werden, sind 39,2 % inklusiv an allgemeinen Schulen beschult.

Quelle: Sekretariat der KMK, Schulstatistik, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen der Schule; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen , eigene Berechnung

→ **Tab. D1-15web**

(D4) benötigen. Es zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Entwicklung zwischen den Ländern (**Abb. D1-3**; **Tab. D1-13web**; **Tab. D1-14web**; **Tab. D1-15web**), zu deren Hintergründen kaum systematische Forschung vorliegt (Goldan & Zurbriggen, 2025).

Erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern in der Entwicklung des Inklusionsanteils

Die Entwicklung des Inklusionsanteils⁶ ist zwischen den Ländern sehr unterschiedlich. Deutschlandweit ist er auf rund 45 % im Schuljahr 2024/25 angestiegen. Doch nur Bremen erreicht mit rund 93 % eine nahezu vollständige inklusive Beschulung (**Abb. D1-3**; **Tab. D1-15web**). Insgesamt verweist die Befundlage bzgl. der Entwicklung der Förderrelation und des Inklusionsanteils auf ein komplexes Zusammenspiel diagnostischer, institutioneller, rechtlicher und ressourcenbezogener Faktoren, ohne dass deren jeweilige Bedeutung bislang eindeutig quantifizierbar ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, 2024; Steinmetz et al., 2021; Wolf & Dietze, 2022).

⁶ Die Interpretierbarkeit des Inklusionsanteils ist dahin gehend eingeschränkt, dass er keine Aussagen darüber erlaubt, ob und wie häufig die Schüler:innen an allgemeinen Schulen in separaten Klassen weiterhin getrennt unterrichtet werden.

Übergänge und Wechsel im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D2

Mit Blick auf die unterschiedlichen Schullaufbahnen von Schüler:innen richtet sich dieser Indikator auf die Übergänge sowie Wechsel im Schulwesen und geht vertieft auf Klassenwiederholungen an allgemeinbildenden Schulen ein.

Übergänge in den Sekundarbereich I

Der Übergang in den Sekundarbereich I erfolgt auf Grundlage schulischer Noten, wird jedoch zugleich durch Einschätzungen der Lehrkräfte sowie die Wünsche von Eltern und Kindern mit beeinflusst, wobei deren Bedeutung und insbesondere die Verbindlichkeit der Übergangsempfehlung zwischen den Ländern deutlich variieren (**Tab. D2-1web**). Einhergehend mit dem jüngsten Anstieg der Schüler:innenzahlen im Primarbereich (**D1**) ist auch die Anzahl der Übergänge in den Sekundarbereich I (5. bzw. 7. Jahrgangsstufe) angestiegen (**Tab. D2-2web**). Ab den frühen 2030er-Jahren ist hingegen aufgrund derzeit sinkender Geburtenzahlen (vgl. **A1**) mit weniger Schüler:innen im typischen Alter für den Übergang zu rechnen.

In den letzten 10 Jahren ist der Anteil der Übergänge (Übergangsquote) an Schularten mit Option zur Hochschulreife (Schulen mit drei Bildungsgängen und Gymnasien) sowie an Schulen mit zwei Bildungsgängen leicht gestiegen, während der Anteil der Übergänge an Real- und insbesondere Hauptschulen zurückgegangen ist. Dies hängt maßgeblich mit Schließungen und Zusammenlegungen von Haupt- und Realstandorten zu Schulen mit mehreren Bildungsgängen zusammen (**D1**). Derzeit gehen etwa 44 % der Grundschüler:innen an ein Gymnasium über; dieser Wert blieb trotz leichter Schwankungen zuletzt weitgehend stabil. Der Anteil der Übergänge auf Schulen mit drei Bildungsgängen ist entsprechend dem Bedeutungszuwachs dieser Schulen (**D1**) im Zeitraum vom Schuljahr 2014/15 bis zum Schuljahr 2024/25 von 18 auf etwa 21 % leicht angestiegen (**Tab. D2-3web**).

Leicht steigende Übergangsquoten an Schulen mit Abituroption und vor allem schulstrukturreformbedingter Rückgang an Haupt- und Realschulen

Schulartwechsel im Sekundarbereich I

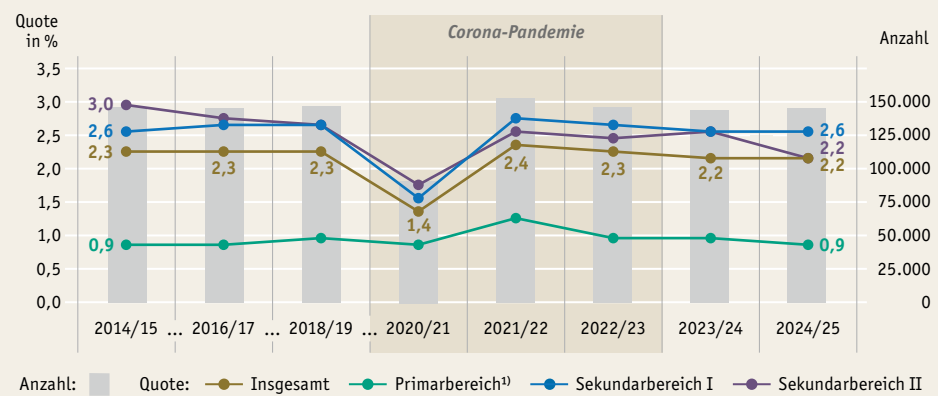
Schulartwechsel ermöglichen es, im Verlauf der Schullaufbahn auf veränderte Voraussetzungen oder Bedürfnisse der Schüler:innen zu reagieren. In den letzten 10 Jahren sind sowohl die Zahl als auch der Anteil der Schüler:innen, die in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 die Schulart wechseln, bundesweit bis zum Schuljahr 2024/25 leicht angestiegen, wobei sich zwischen den Ländern unterschiedliche Entwicklungsmuster zeigen. Hervorzuheben ist, dass während der Corona-Pandemie die Schulartwechsel kurzzeitig deutlich zurückgegangen sind (**Tab. D2-4web**), was u.a. auf temporär veränderte Versetzungsregelungen zurückzuführen ist.

Leichte Zunahme der Anzahl der Wechsel bei unterschiedlichen Entwicklungen in den Ländern

Anteilig am häufigsten sind Wechsel zwischen Gymnasien und den anderen allgemeinbildenden Schularten; diese Wechsel haben seit dem Schuljahr 2014/15 zugenommen und erfolgen meist vom Gymnasium weg und hin zu anderen Schularten. Wechsel zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen **6** bleiben dagegen selten und erfolgen überwiegend in Richtung der Förderschulen (**Tab. D2-4web**). Unterschiede zwischen den Ländern stehen in Zusammenhang mit variierenden Ausgestaltungen des Schulangebots (**D1**; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, D2; Bellenberg, 2020) sowie möglicherweise veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen, etwa zur Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen (Bellenberg, 2018). Eine belastbarere Einordnung der berichteten Wechsel erfordert eine verbesserte amtliche Datengrundlage, da bei einem nicht unerheblichen Anteil potenzieller Schulartwechsel in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 die schulische Herkunft nicht eindeutig ausgewiesen wird („Sonstige“, „ohne Angabe“). Zum anderen ist es auf Basis öffentlich zugänglicher

Häufigste Wechsel von Gymnasien hin zu sonstigen allgemeinbildenden Schulen und selten Wechsel von Förderschulen hin zu allgemeinen Schulen

**D
2**

Abb. D2-1: Wiederholendenquote im allgemeinbildenden Schulwesen* zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2024/25 (in %)

* Ohne Vorklassen, Schulkindergärten, Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendschulen und Kollegs.

1) In den Klassenstufen 1 und 2 werden in der amtlichen Schulstatistik keine Wiederholenden nachgewiesen. Ein Durchlaufen der flexiblen Eingangsphase in 3 Jahren wird nicht als Wiederholung ausgewiesen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

→ Tab. D2-5web

amtlicher Daten nicht möglich, Wechsel zwischen Bildungsgängen innerhalb von Schulen mit mehreren Bildungsgängen abzubilden.

Klassenwiederholungen

Anteil der Klassenwiederholungen trotz überwiegend negativer Befunde zu ihrer Wirkung stabil

Neben Schultartwechseln können auch Klassenwiederholungen Teil von Bildungsbiografien sein und diese beeinflussen. Trotz Befunden zu ihren überwiegend negativen Wirkungen (Goos et al., 2021; Klapproth et al., 2016; Klapproth, 2025; Klemm, 2009) werden sie weiterhin mit der Begründung eingesetzt, Lernrückstände zu kompensieren, Schultartwechsel zu vermeiden oder Klassen homogener zu gestalten (Klapproth, 2025). Der Fortbestand von Klassenwiederholungen wird u. a. auf die weiterhin bestehende rechtliche Zulässigkeit in einigen Ländern (Tab. D2-6web) sowie auf positive Einstellungen von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern zu Klassenwiederholungen (Asberger et al., 2020; Böse et al., 2013) zurückgeführt.

Vorübergehender Rückgang der Klassenwiederholungen während der Corona-Pandemie

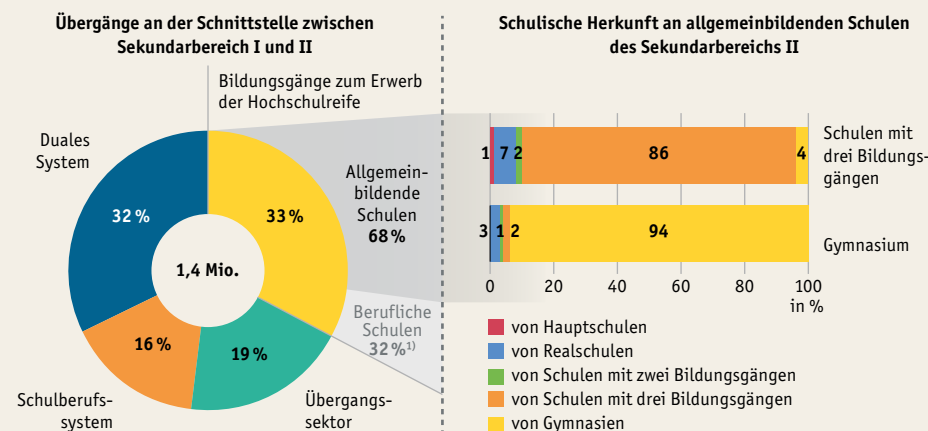
Im Schuljahr 2024/25 wiederholten bundesweit rund 148.000 Schüler:innen eine Jahrgangsstufe, was einer Quote von 2,2 % entspricht (Abb. D2-1). Im Sekundarbereich treten Klassenwiederholungen häufiger auf als im Primarbereich. Nach einem Rückgang in den 2000er-Jahren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) blieb die Wiederholendenquote seit dem Schuljahr 2014/15 weitgehend stabil mit einer pandemiebedingten Ausnahme im Schuljahr 2020/21 (1,4 %; Tab. D2-5web) aufgrund von Aussetzungen von Klassenwiederholungen (Tab. D2-6web). Nachholeffekte dieser Ausnahme durch mögliche freiwillige Wiederholungen in den Folgejahren der Pandemie sind kaum festzustellen (Helbig, 2021). Lediglich im Schuljahr 2021/22 lag die Wiederholendenquote mit 2,4 % etwas höher als im übrigen Betrachtungszeitraum (Abb. D2-1). Im Sekundarbereich I zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Diese können u. a. durch unterschiedliche rechtliche Regelungen zu Klassenwiederholungen erklärt werden (Tab. D2-6web; Bellenberg, 2012, 2020). Angaben 15-jähriger Schüler:innen im Kontext der PISA-Erhebungen zeigen, dass in Deutschland bis zu diesem Alter fast jede:r 5. Schüler:in mindestens einmal eine Klasse wiederholt hat, was deutlich über dem OECD-Durchschnitt von knapp 9 % liegt (Tab. D2-7web).

Länderunterschiede lassen sich u. a. über rechtliche Regelungen zu Klassenwiederholungen erklären

Übergänge in den allgemeinbildenden Sekundarbereich II

Schulische Bildungswege bis zur Hochschulreife können sehr unterschiedlich sein (vgl. F2). Ein bedeutender Schritt zum Erwerb der Hochschulreife erfolgt am Übergang

Abb. D2-2: Übergänge an der Schnittstelle zwischen Sekundarbereich I und II sowie schulische Herkunft an allgemeinbildenden Schularten des Sekundarbereichs II* im Schuljahr 2024/25 (Anzahl; in %)



* Hierunter fallen die Schulen mit drei Bildungsgängen und Gymnasien, ausgeschlossen ist der Sekundarbereich II an Freien Waldorfschulen und Förderschulen. Für Freie Waldorfschulen siehe **Tab. D2-8web**.

1) Es liegen keine Daten zur schulischen Herkunft an den beruflichen Schulen vor.

Lesebeispiel (rechte Seite): Betrachtet man die schulische Herkunft der Schüler:innen, die an allgemeinbildenden Schulen einen Bildungsgang zum Erwerb der Hochschulreife 2024/25 begonnen haben, dann sieht man, dass an den Schulen mit drei Bildungsgängen 4 % vorher ein Gymnasium besucht haben, während der prozentuale Anteil an den Gymnasien 94 % beträgt. Quelle: Übergänge an der Schnittstelle zwischen den Sekundarbereichen I und II: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung⁹; Schulische Herkunft an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

→ **Tab. D2-8web, Tab. D2-9web**

vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II. Im Berichtsjahr 2024 begannen rund 1,4 Millionen Schüler:innen einen Bildungsgang im Sekundarbereich II. Hierunter fallen neben Schüler:innen aus dem Sekundarbereich I, die direkt in den Sekundarbereich II übergehen, auch Wiederholende und weitere Personen, die zum Teil vorher bereits einer Erwerbstätigkeit oder einer (anderen) Ausbildung nachgegangen sind. Zwei Drittel von ihnen nahmen einen beruflichen Bildungsgang in einem der 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems auf (vgl. **E1**). Ein Drittel entschied sich für einen Bildungsgang mit Ziel der Hochschulreife⁷. Aus der Gruppe der Letzteren besuchten 68 % allgemeinbildende und 32 % berufliche Schulen. Berufliche Schulen nehmen damit – bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern (**Tab. D2-8web**) – eine bedeutende Rolle für den Erwerb einer Hochschulreife ein (**Abb. D2-2**; linke Seite)⁸.

Unter den allgemeinbildenden Schularten, die zur Hochschulreife führen, haben die Gymnasien mit 82 % weiterhin die größte Bedeutung, während 16 % an die gymnasiale Oberstufe des Sekundarbereichs II der Schulen mit drei Bildungsgängen übergehen⁹ (**Tab. D2-9web**). Diese Schulen verzeichnen an diesem Übergang in der Regel häufiger Schulartwechsel aus anderen Schularten als Gymnasien (14 vs. 6 %; **Abb. D2-2**; rechte Seite). Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Schulen mit drei Bildungsgängen zu Beginn des Sekundarbereichs II öfter mit heterogenen Bildungsbiografien konfrontiert sind. Dies geht häufig mit erhöhten Anforderungen an Differenzierung, Unterstützung im Übergang sowie schulische Integrationsleistungen einher.

Rund ein Drittel beginnt einen Bildungsgang mit Möglichkeit zur Hochschulreife an beruflichen Schulen

Die Bildungsbiografien an Schulen mit drei Bildungsgängen sind im Sekundarbereich II heterogener als an Gymnasien

⁷ Hierunter fallen auch Schüler:innen an Gymnasien, die aus dem Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II übergehen.

⁸ In manchen Ländern ist es möglich, an Förderschulen eine fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife zu erwerben.

⁹ In den Ausweisungen der Integrierten Ausbildungsberichterstattung sind diese ausgeschlossen.

⁹ Die Differenz zu 100 % ergibt sich aus etwa 3 % Wiederholenden.

Ganztägige Bildung und Betreuung im Schulalter

Die Teilnahme am Ganztag kann sich positiv auf die Entwicklung von (über)fachlichen Kompetenzen sowie die Persönlichkeit von Schüler:innen auswirken, sofern die Angebote hohe Qualität aufweisen (Rother et al., 2024). Für Eltern erleichtern ganztägige Angebote die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. 2021 verabschiedete der Bund das Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG), das einen stufenweise eingeführten Rechtsanspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung für Grundschulkinder ab dem Schuljahr 2026/27 festschreibt. Länder und Kommunen stehen je nach Ausgangslage vor unterschiedlich großen Herausforderungen beim Ausbau der Angebote sowie bei der Anpassung struktureller und rechtlicher Rahmenbedingungen. Der Indikator stellt zunächst die Angebotsformen und den Rechtsanspruch dar und beleuchtet anschließend Ausbau, Nutzung und Elternbedarf, mit besonderem Fokus auf dem Primarbereich.

Formen ganztägiger Angebote

Vielfältige Angebots- landschaft für Grundschüler:innen

Im Laufe des Ausbaus haben sich vielfältige ganztägige Angebote herausgebildet, wobei sich grundsätzlich 4 verschiedene Formen unterscheiden lassen: (1) Ganztagschulen, (2) Horte, (3) Kooperationsangebote von Schule und Hort sowie (4) sonstige Betreuungsangebote (Huschik et al., 2025). (1) Ganztagschulen stehen Schüler:innen im Primar- und Sekundarbereich zur Verfügung. Es wird zwischen offenen, teilgebundenen und voll gebundenen Ganztagschulen unterschieden. An offenen Ganztagschulen ist es jedes Schuljahr neu möglich, über die Teilnahme am Ganztagsangebot zu entscheiden. In (teil)gebundenen Ganztagschulen ist die Teilnahme klassenweise oder für die gesamte Schülerschaft verpflichtend und wird mit Schuleintritt festgelegt. (2) Horte sind von der Kinder- und Jugendhilfe verantwortete Angebote außerhalb der Schule. Sie werden in der Kinder- und Jugendhilfestatistik  erfasst, wo zwischen eigenständigen Horten und sogenannten altersgemischten Kindertageseinrichtungen mit Schulkindbetreuung (d.h. Hortgruppen in Kitas) differenziert wird. (3) In der Praxis kooperieren an vielen Standorten Schule und Kinder- und Jugendhilfe unterschiedlich eng miteinander, um ein Ganztagsangebot bereitzustellen. Dies trägt zur Vielfalt, aber auch Unübersichtlichkeit der Angebotslandschaft bei, die sich in Fragen der Zuständigkeit, Bezeichnungen und statistischen Erfassung der Angebote niederschlägt und Eltern bei der Suche nach einem passenden Angebot vor Herausforderungen stellen kann.¹⁰ (4) Darüber hinaus hält die Angebotslandschaft Formen mit kürzeren Zeitumfängen (z.B. Mittagsbetreuung) bereit, die nicht unbedingt in der Verantwortung der Schule oder der Kinder- und Jugendhilfe liegen, wie Elterninitiativen. Über diese Formen sind aber bundesweit keine belastbaren Daten verfügbar. Ebenso liegen für keine der Formen Informationen vor, wie gut die dort geleistete pädagogische Arbeit ist und wie Unterrichtszeiten und andere Aktivitäten in einem Gesamtkonzept integriert werden.

Angebote an Schulen, in Horten sowie Kooperations- und sonstige Angebote

Rechtsanspruch für Grundschulkinder

Rechtsanspruch für Grundschulkinder startet im Schuljahr 2026/27

Ab dem Schuljahr 2026/27 tritt der Rechtsanspruch auf ganztägige Förderung für Grundschulkinder stufenweise in Kraft – beginnend mit Kindern in der 1. Jahrgangsstufe und einer jährlichen Ausweitung um je eine weitere Jahrgangsstufe. Der gesetz-

¹⁰ Eine ausführliche Übersicht über alle Angebotsformen in allen Ländern findet sich im Anhang C des 3. GaFöG-Berichts (Huschik et al., 2025).

lich festgelegte Umfang umfasst 8 Stunden an allen 5 Werktagen, auch in den Ferien, ausgenommen einer Schließzeit von bis zu 4 Wochen. Der Rechtsanspruch ist im SGB VIII verankert und kann sowohl an Ganztagsgrundschulen als auch in Horten umgesetzt werden (Huschik et al., 2025).

Im Zuge des GaFöG gewährt der Bund den Ländern für den Angebotsausbau Finanzhilfen, die diese größtenteils um eigene Landesmittel ergänzen. In Länderprogrammen und Gesetzgebung wird spezifiziert, welche Angebote förderfähig sind. Dabei werden in der Regel bisherige Schwerpunktsetzungen fortgeschrieben mit einer stärker werdenden Rolle des schulischen Ganztags. Länder mit hohem Ausbaustand (ostdeutsche Länder, Hamburg) fördern vorrangig qualitätssichernde Maßnahmen wie z.B. die Ausstattung. Bei anderen Ländern steht der quantitative Ausbau im Vordergrund. Nur wenige Länder (z.B. Bayern) setzen auf ein breites Spektrum an Angebotsformen (Geis-Thöne, 2026; Huschik et al., 2025).

Für die Umsetzung des Rechtsanspruchs sind die Kommunen verantwortlich. Eine bundesweite Kommunalbefragung ^D 2025 zeigt, dass sowohl in Bezug auf den Ausbaustand (**Tab. D3-1web**) als auch die weiteren Planungen (**Tab. D3-2web**) offene Ganztagsgrundschulen die häufigste Form in westdeutschen Kommunen sind, während in ostdeutschen Kommunen Horte oder ein gemeinsames, eng verzahntes Angebot von Schule und Hort dominieren. Landkreise setzen beim Ausbau im Vergleich zu kreisfreien Städten eher auf Angebote durch freie Träger/Initiativen. 17 % der Kommunen geben an, dass bereits alle ihrer vorhandenen Ganztagsplätze rechtsansprucherfüllend sind. 35 % schätzen, dass mehr als 75 % ihrer Angebote dem Umfang des Rechtsanspruchs entsprechen, aber 40 % der Kommunen sehen dies bei maximal der Hälfte ihrer Angebote gegeben (**Tab. D3-3web**). Die größten Handlungsbedarfe in Bezug auf den Ausbau ganztägiger Angebote sehen Kommunen bei der Personalgewinnung (69 %), der Finanzierung (von Personal, Ausstattung etc.) (66 %) und dem Aus-/Neubau von Schulgebäuden (61 %). Gut die Hälfte nennt die Qualitätssicherung der Angebote und weniger als ein Drittel u.a. die Umsetzung des im GaFöG geforderten zeitlichen Umfangs und Bedarfsanalysen (**Tab. D3-4web**).

Es liegen zwar Empfehlungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität von der KMK und länderspezifische Qualitätsrahmen oder -standards vor, allerdings fehlen bislang Daten zur Umsetzung von Qualitätskriterien. Auch die im Kontext des GaFöG vorgesehene integrierte Erfassung der Zahl der Kinder nach Jahrgangsstufen in ganztägigen Angeboten (inklusive Wochenstundenumfang und Art des genutzten Angebots) wurde bislang nur von wenigen Ländern umgesetzt. Daher liegt der Fokus der Berichterstattung derzeit nur auf der Beschreibung von Inputfaktoren.

Ausbaustand ganztägiger Angebote

Im Schuljahr 2024/25 waren deutschlandweit 11.345 und damit 74 % aller Grundschulen Ganztagsgrundschulen. Der Ausbau hat sich zuletzt deutlich abgeschwächt (2020–2025: +3 Prozentpunkte, 2015–2020: +17 Prozentpunkte; **Tab. D3-5web**). Hinter der Gesamtquote verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern. In knapp der Hälfte der Länder (7) war der Anteil der Ganztagsgrundschulen über die letzten 5 Jahre konstant hoch (über 92 %), in 5 Ländern stieg er deutlich an (auf rund 75 bzw. 98 %). Unterdurchschnittlich blieben die Quoten in 3 Ländern und in einem sinkt die Quote seit 2 Jahren in Folge (**Tab. D3-5web**). Deutschlandweit gab es im Jahr 2025 3.992 Horte und 5.243 altersgemischte Einrichtungen mit Schulkindbetreuung. Während die Zahl der Horte seit 2020 um 4 % gestiegen ist, nahm die der altersgemischten Einrichtungen um 10 % ab. Seit 2023 ist zwar wieder ein Anstieg zu beobachten, der jedoch allein auf Baden-Württemberg zurückzuführen ist (**Tab. D3-6web**).

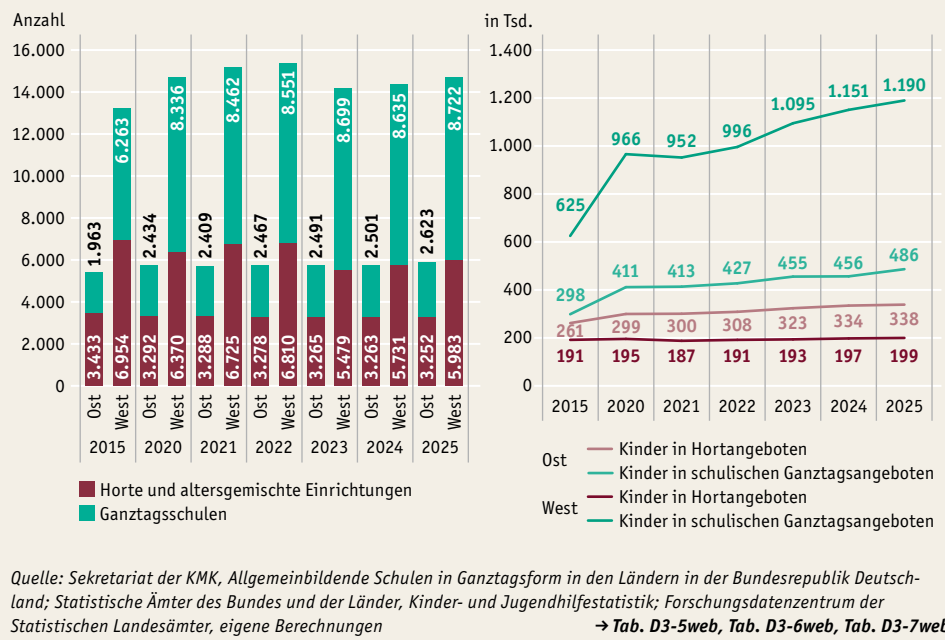
Länder mit hohem Ausbaustand investieren in qualitätssichernde Maßnahmen

Knapp ein Fünftel der Kommunen schätzt ihr Angebot bereits 2025 als rechtsansprucherfüllend ein

Größter Handlungsbedarf der Kommunen bei Personalgewinnung, Finanzierung und Gebäuden

Ausbau von Ganztagsgrundschulen zuletzt abgeschwächt

Rückgang von altersgemischten Einrichtungen, nur geringer Zuwachs bei Horten

Abb. D3-1: Zahl der ganztägigen Angebote für Grundschüler:innen sowie Zahl der Kinder in diesen Angeboten 2015 und 2020 bis 2025 nach Landesgruppen

In Ostdeutschland mehr Angebote der Kinder- und Jugendhilfe als schulische Ganztagsangebote

In Ostdeutschland, wo traditionell eine gut ausgebaute Hortlandschaft existiert, liegt der Schwerpunkt des ganztägigen Angebots weiterhin auf Horten und Hortgruppen (Abb. D3-1). Auch wenn seit 2020 in geringem Maß neue schulische Ganztagsangebote geschaffen wurden, nähert sich die Verbreitung der beiden Formen kaum an. In Westdeutschland dominieren Ganztagschulen. Außer den unterschiedlichen Traditionen der beiden Landesgruppen lassen sich die Differenzen zwischen den Ländern über familienpolitische Werte und die Schwerpunktsetzung bei der Angebotsform (Fokus auf ein Angebot vs. Angebotsvielfalt) erklären (Arnoldt et al., 2018).

Konsolidierter Ausbau im Sekundarbereich

Bei den weiterführenden Schulen hat sich der Ausbau der Ganztagschulen in allen Schularten konsolidiert. Den höchsten Anteil der Ganztagschulen an allen Schulen weisen im Schuljahr 2024/25 Schulen mit drei oder zwei Bildungsgängen (90 und 82 %) auf. Von den Förderschulen sind 72 % ganztägig organisiert, von den Gymnasien 65 % und von den Realschulen 59 % (Tab. D3-8web).

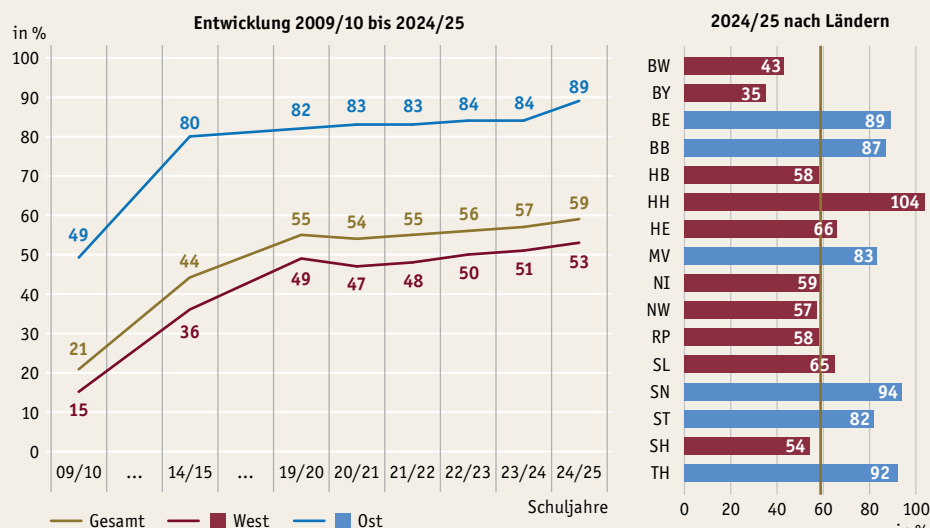
Beteiligung an ganztägigen Angeboten

Weiterhin steigende Zahl an Grundschulkindern in ganztägigen Angeboten

Nach einem einmaligen pandemiebedingten Rückgang im Schuljahr 2020/21 stieg die Zahl der Grundschüler:innen in ganztägigen Angeboten zuletzt konstant auf 1.926.875 an (Tab. D3-7web). Dabei wurden schulische Angebote von deutlich mehr Kindern genutzt als Hortangebote (Abb. D3-1). Die Zahl der Kinder in Ganztagschulen nahm in den letzten 5 Jahren um 22 % zu, die in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe nur um 8 %. Die Gesamtzahl^M der Grundschüler:innen in ganztägigen Angeboten ist deutschlandweit weiter angestiegen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, wobei die Veränderungsraten auf Landesebene zwischen -4 und +85 % liegen (Tab. D3-7web).

Wird die Zahl der Grundschüler:innen in ganztägigen Angeboten mit der altersgleichen Bevölkerung ins Verhältnis gesetzt, erhält man die Beteiligungsquote^M. Diese ist in den letzten 5 Jahren von 55 auf 59 % angestiegen.¹¹ Das aktuelle Wachstum fällt geringer aus als in den jeweiligen 5-Jahres-Abschnitten zuvor (2010–2015:

11 Aufgrund der Umstellung der Berechnung auf den Zensus 2022 ist die Steigerung zum Teil methodisch bedingt.

Abb. D3-2: Beteiligungsquote von Grundschüler:innen an ganztägigen Angeboten nach Ländern und im Zeitverlauf* (in %)

* Die Berechnung der Beteiligungsquote für das Schuljahr 2024/25 erfolgt erstmals auf Datenbasis des Zensus 2022.

Durch die Umstellung können methodisch bedingte Sprünge auftreten.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Kinder- und Jugendhilfestatistik; Sekretariat der KMK, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, eigene Berechnungen → Tab. D3-7web

+23 Prozentpunkte, 2015–2020: +11 Prozentpunkte; Abb. D3-2). In Ostdeutschland liegt die Quote durchgehend deutlich über der in Westdeutschland. Im Vergleich der einzelnen Länder hat Hamburg im Schuljahr 2024/25 die höchste Beteiligungsquote, gefolgt von allen ostdeutschen Ländern. Eine Beteiligungsquote von unter 50 % weisen Baden-Württemberg und Bayern auf (Tab. D3-7web).

Die Beteiligungsquoten im Sekundarbereich hängen mit der besuchten Schulart der Schüler:innen zusammen. Die höchste Quote (82 %) weisen Schulen mit drei Bildungsgängen auf, die mehrheitlich voll gebunden organisiert sind. Schulen mit zwei Bildungsgängen, Haupt- und Förderschulen haben Quoten von rund 50 %. An Schularten, die mehrheitlich offen organisiert sind, liegen die Beteiligungsquoten zwischen 23 (Realschulen) und 38 % (Gymnasien) (Tab. D3-9web).

Der Ausbau ganztägiger Angebote soll herkunftsbedingte soziale Disparitäten reduzieren (KMK, 2023a), denn Voraussetzung für eine potenzielle Wirkung der Angebote ist, dass die Teilnahme nicht von sozialer Selektivität geprägt ist. Befunde der DJI-Kinderbetreuungsstudie (KiBS) ^D zeigen jedoch, dass seit vielen Jahren auch unter Kontrolle des Elternbedarfs Kinder mit Einwanderungsgeschichte ^G und aus Elternhäusern mit Transferleistungsbezug und maximal Erstem Schulabschluss (neben weiteren Faktoren) seltener ganztägige Angebote nutzen als andere Kinder (Hüsken et al., 2025).

Elternbedarf an ganztägigen Angeboten für Grundschulkinder

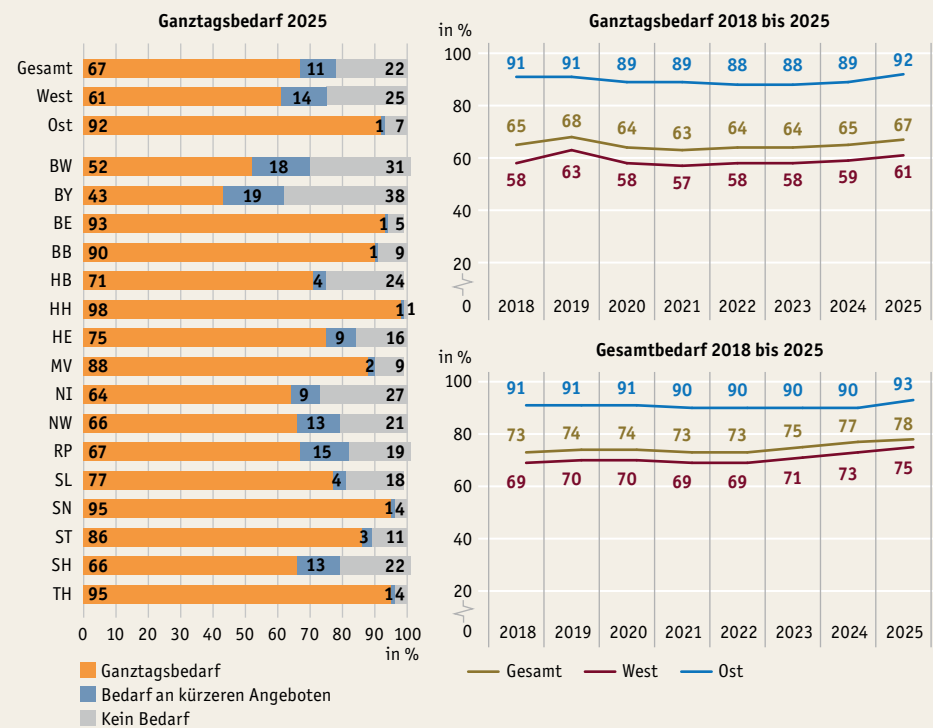
2 von 3 Elternteilen in Deutschland äußern laut KiBS für ihr Grundschulkind einen Bedarf an einem ganztägigen Angebot (Tab. D3-10web). In Ostdeutschland und Hamburg ist der Ganztagsbedarf ^M deutlich höher als in (anderen) westdeutschen Ländern (Abb. D3-3). Für die Bedarfsplanungen zur Erfüllung des zukünftigen Rechtsanspruchs ist zu beachten, dass der durchschnittliche Wert für die Grundschule jahrgangsspezifische Unterschiede verdeckt. Eltern jüngerer Kinder äußern zu höheren Anteilen einen Ganztagsbedarf: In der 1. und 2. Jahrgangsstufe sind es 70 %, in der 4. Jahrgangsstufe liegt der Ganztagsbedarf mit 60 % schon deutlich niedriger (Tab. D3-11web).

Beteiligungsquote bei Grundschüler:innen steigt deutschlandweit weiter leicht an

Höchste Beteiligungsquote an Schulen mit drei Bildungsgängen

Zwei Drittel der Eltern haben Bedarf an Ganztagsangebot

Ganztagsbedarf in 1. Jahrgangsstufe am höchsten

Abb. D3-3: Elternbedarf an ganztägigen und kürzeren Angeboten im Primarbereich 2018 bis 2025 und nach Ländern 2025 (in %)

Zwischen Ganztagsbedarf und Nutzung besteht Lücke von 9 Prozentpunkten

Für den kommenden Rechtsanspruch ist es zudem von Bedeutung, inwieweit der Bedarf bereits gedeckt ist. Deutschlandweit besteht 2024 eine Lücke zwischen dem Ganztagsbedarf und der tatsächlichen Nutzung von ganztägigen Angeboten von 9 Prozentpunkten, auf Länderebene von 1 bis 16 Prozentpunkten (Hüsken et al., 2025). In allen Ländern müssen demnach noch weitere Ganztagsplätze bis zum Start des Rechtsanspruchs geschaffen werden. Darüber hinaus gibt es in einigen, insbesondere westdeutschen Ländern einen beachtlichen Anteil an Eltern, die einen Bedarf an kürzeren unterrichtsergänzenden Angeboten wie (Über-)Mittagsbetreuung haben (Tab. D3-12web). Werden der Ganztagsbedarf und der Bedarf an kürzeren Angeboten zusammengefasst, ergibt sich eine Größenordnung von insgesamt gut drei Vierteln aller Eltern, die unterrichtsergänzende Angebote für ihr Grundschulkind wünschen (Abb. D3-3).

Methodische Erläuterungen

Gesamtzahl/Beteiligungsquote von Grundschüler:innen an ganztägigen Angeboten

Die Beteiligungsquote beschreibt das Verhältnis von Grundschüler:innen der Jahrgangsstufen 1 bis 4 bzw. Kindern unter 11 Jahren in sämtlichen ganztägigen Angeboten zu allen Kindern im Alter von 6,5–10,5 Jahren. Für die Berechnungen werden die KJH-Statistik, die Bevölkerungsstatistik sowie die KMK-Ganztagsstatistik herangezogen, wobei die Zahlen der KJH- und KMK-Statistik addiert werden. In Brandenburg, Sach-

sen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern werden Grundschüler:innen z. T. in beiden Statistiken gemeldet. Hier wird jeweils die Statistik herangezogen, die die höhere Zahl an Ganztagskindern ausweist.

Ganztagsbedarf/Ganztagsplatz

Zum Ganztagsbedarf zählt nach KiBS der Wunsch nach Angeboten an Ganztagschulen oder Horten sowie in anderen Angeboten, wenn der benötigte Betreuungsumfang über 14:30 Uhr hinausgeht.

Personal im Schulwesen

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D4

Die Gewinnung, Bindung und Qualifizierung (pädagogischer) Fachkräfte stellt eine zentrale Herausforderung des schulischen Bildungswesens dar. Angesichts des anhaltenden Mangels an Lehrkräftekapazitäten wird die aktuelle Entwicklung des Lehrkräftebestands nach Alter, Beschäftigungsumfang und Qualifikation dargestellt, die durch einen Überblick über Maßnahmen der Länder zur Bewältigung des Lehrkräftemangels ergänzt wird. Abschließend werden Teilnahme und Bedarfe von Lehrkräften an digitalisierungsbezogenen Aus- und Fortbildungsangeboten sowie multiprofessionelle Zusammenarbeit, einschließlich der schulpsychologischen Versorgung, betrachtet.

Entwicklung von Bestand und Altersstruktur von Lehrkräften

Während sich im Primarbereich bundesweit ab dem Schuljahr 2026/27 eine zunehmende Entschärfung des Lehrkräftemangels bis hin zu einem Überschuss abzeichnet, verbleibt der Lehrkräftemangel im Sekundarbereich weiterhin hoch (Klemm & Zorn, 2024; KMK, 2025c). Mit 786.000 besetzten Vollzeitlehrkräfteeinheiten (VZLE) ^G an *allgemeinbildenden und beruflichen* Schulen im Schuljahr 2024/25 wuchs die Anzahl der VZLE im letzten Jahrzehnt um circa 54.400, was einem Anstieg von 7 % entspricht. Der Großteil der Zunahme entfällt – teilweise schulreformbedingt (D1) – auf Schulen mit drei Bildungsgängen (+61 %), Schulen mit zwei Bildungsgängen (+40 %) und Grundschulen (+20 %). Weitestgehend unverändert verbleibt der Personalbestand an den Gymnasien. Rückgänge verzeichnen die beruflichen Schulen (–2 %), bei denen bereits seit Längerem in bestimmten Berufsfeldern ein Personalmangel besteht (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, E4). Zudem gingen die Zahlen an den Realschulen (–10 %) und insbesondere an den Hauptschulen (–70 %) zurück, deren Personal im Zuge der Schulstrukturreformen teilweise in Schulen mit mehreren Bildungsgängen überführt wurde (Abb. D4-1; Tab. D4-1web).

Die Hälfte der Lehrkräfte an den *allgemeinbildenden Schulen* arbeitet in Vollzeit ^M, 39 % in Teilzeit ^G und knapp 12 % sind stundenweise beschäftigt. Der Anteil der Vollzeitbeschäftigten ist an Hauptschulen am höchsten (69 %) und an Grund- (42 %) und Waldorfschulen (32 %) am niedrigsten. Nach Trägerschaft ^G differenziert, fällt auf, dass die Vollzeitquote an öffentlichen Schulen höher ist als an Schulen in freier Trägerschaft (51 vs. 42 %; Abb. D4-1; Tab. D4-1web). Die Ursachen dafür können jedoch aufgrund fehlender öffentlich zugänglicher Daten nicht tiefer untersucht werden.

Die Altersstruktur hauptberuflicher¹² Lehrkräfte an *allgemeinbildenden Schulen* zeigt eine anhaltende Verschiebung hin zu mehr jüngeren Lehrkräften. Der Anteil unter 30-jähriger Lehrkräfte ist seit dem Schuljahr 2004/05 gestiegen und beträgt im Schuljahr 2024/25 rund 8 %. Auch der Anteil der 30- bis unter 40-Jährigen nahm im selben Zeitraum auf etwa 28 % zu. Demgegenüber ist der Anteil der 50- bis unter 60-Jährigen auf 26 % zurückgegangen. Der Anteil der Lehrkräfte, die 60 Jahre oder älter sind, liegt im Schuljahr 2024/25 mit 10 % weiterhin über dem Niveau des Schuljahres 2004/05, ist jedoch seit 2016/17 rückläufig (Tab. D4-2web)¹³. Trotz der jüngeren Lehrkräftestruktur ist weiterhin ein hoher Ersatzbedarf für aus dem Schuldienst ausscheidende (ältere) Lehrkräfte anzunehmen, der sich aufgrund fehlender öffentlich zugänglicher Daten jedoch nicht fach- und regionalspezifisch beziffern lässt, aber darauf hinweist, dass das jüngere Personal den Ersatzbedarf bislang nicht vollständig kompensiert. Trotz der jüngeren Lehrkräftestruktur ist zukünftig insbesondere für

Wachsende Lehrkräftezahlen insbesondere an Grundschulen und Schulen mit zwei oder drei Bildungsgängen

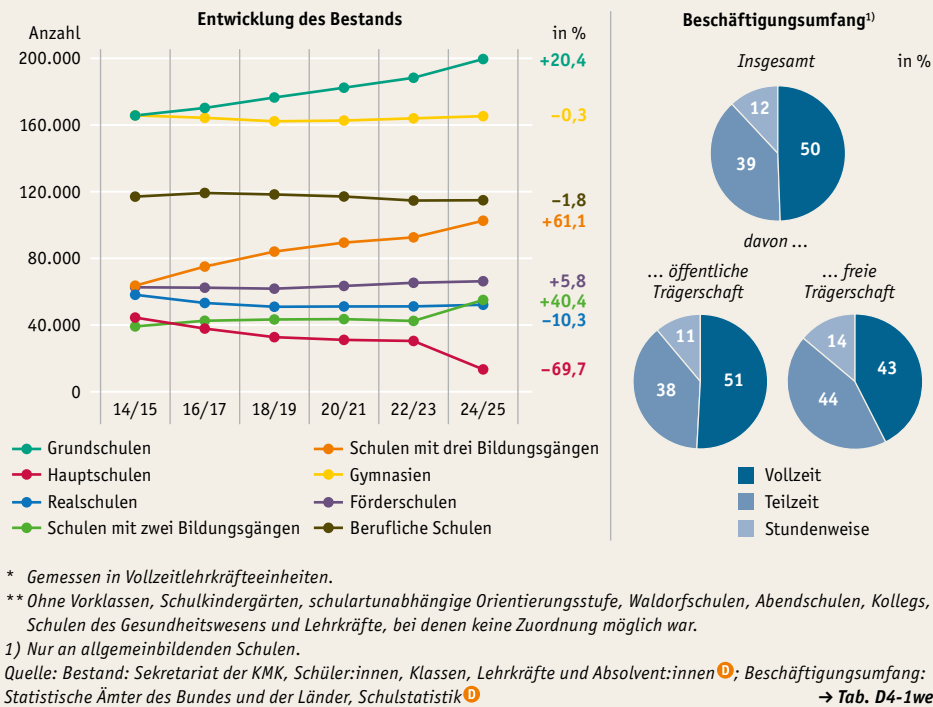
Knapp die Hälfte aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Vollzeit

Anhaltende Verschiebung hin zu jüngerer Lehrkräftestruktur an allgemeinbildenden Schulen

¹² Das heißt ohne stundenweise Beschäftigte.

¹³ Eine Berechnung des Durchschnittsalters von Lehrkräften ist auf Basis der amtlichen Schulstatistik nicht möglich.

Abb. D4-1: Entwicklung des Bestands der Lehrkräfte* nach Schularten seit dem Schuljahr 2014/15 und Beschäftigungsumfang an allgemeinbildenden Schulen nach Trägerschaft im Schuljahr 2024/25 (in %)**



den Sekundarbereich I von einer erheblichen Differenz zwischen Lehrkräftebedarf und zu niedrigem Lehrkräfteangebot auszugehen (KMK, 2025c; **Tab. D4-3web**).

Aufgrund rückläufiger Geburtenzahlen (vgl. **A1**) und damit einhergehender sinkender Schüler:innenzahlen (Klemm, 2025; **D1**) gehen Prognosen davon aus, dass der Lehrkräftebedarf in Zukunft geringer ausfallen sollte. Dies wird sich zuerst im Primarbereich abzeichnen, in dem ab 2028/29 ein Überschuss des Lehrkräfteangebots in Relation zum -bedarf erwartet wird (**Tab. D4-3web**). Der Rückgang der Schüler:innenzahlen eröffnet die Möglichkeit, zusätzliche personelle Kapazitäten für z.B. Inklusion (**D1**), den Ausbau ganztägiger Bildung und Betreuung (**D3**) sowie die Umsetzung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten oder individuelle Lernförderung einzusetzen (Klemm, 2025; Klemm & Zorn, 2024). Für eine präzise Einschätzung des tatsächlichen Lehrkräftemangels sowie möglicher Kapazitätsspielräume durch sinkende Lehrkräftebedarfe wäre ein Abgleich der aktuell besetzten Lehrkräftestellen mit den unbesetzten Stellen in VZLE erforderlich. Allerdings liegen für einen solchen Abgleich keine öffentlich zugänglichen Daten vor.

Strategien der Lehrkräftegewinnung

Es liegen keine öffentlich zugänglichen amtlichen Datengrundlagen darüber vor, wie viele reguläre Lehramtsstudiumsabsolvent:innen in den Vorbereitungsdienst übergehen, direkt in den Schuldienst einsteigen oder diesen gar nicht aufnehmen. Dies erschwert die Einschätzung, ob die Lehrkräfteversorgung durch die Ausbildung adäquat gewährleistet wird. Angesichts der Engpässe in der Lehrkräfteversorgung rücken weitere Personalgewinnungsstrategien verstärkt in den Fokus. Neben der Gewinnung regulärer Lehramtsabsolvent:innen ergreifen die Länder zunehmend weitere Maßnahmen, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen. Eine Kategorisierung der von der KMK (2022) bei den Ländern abgefragten Maßnahmen verdeutlicht, dass

Rückgang der Schüler:innenzahlen kann künftig die Möglichkeit eröffnen, personelle Kapazitäten für Inklusion, Ganztag, Schulentwicklung oder individuelle Lernförderung einzusetzen

die Länder sowohl Maßnahmen verfolgen, um kurz- bis mittelfristig das Lehrkräfteangebot zu erhöhen oder den Bedarf zu senken, als auch solche, bei denen erst langfristig Wirkungen erwartet werden. Kurz- bis mittelfristige Maßnahmen umfassen mehr Schulassistenten, Unterstützungs- und Differenzierungslehrkräfte, flexiblere Einstellungsprozesse nach dem Vorbereitungsdienst sowie den Ausbau des Seiten- und Quereinstiegs **6**. Auch zusätzliche Anrechnungstunden in der Altersermäßigung, ein höherer Stundenumfang in Mangelfächern, weniger Abordnungen, reduzierte Teilzeit(genehmigungen) und die Aussetzung des Sabbatjahrsmodells sollen Arbeitskapazitäten im vorhandenen Lehrkräftebestand zeitnah erhöhen. Erst längerfristig werden die Erhöhung der Anzahl der Studienplätze, Anpassungen im Lehramtsstudium, Verbesserungen in den Übergängen der Lehramtsausbildung, die Anwerbung ausländischer Lehrkräfte (vgl. **B2**) sowie die Digitalisierung von Einstellungsprozessen Wirkung entfalten. Flankierend werden die Einrichtung von Arbeitszeitkonten und die Entfristung von angestellten Lehrkräften vorangetrieben (**Tab. D4-4web**). Dagegen finden sich keine Maßnahmen zur Umgestaltung des Unterrichts durch z.B. den Einsatz von Lernvideos verbunden mit Selbstlernphasen, die Arbeitskapazitäten reduzieren könnten.

Arbeitszeitflexibilität einschränkende Maßnahmen (z.B. Aussetzung des Sabbatjahrs) haben das Potenzial, kurzfristig mehr Arbeitskapazitäten bei den vorhandenen Lehrkräften zu schaffen. Gleichzeitig gilt Arbeitszeitflexibilität als wichtiger Attraktivitätsfaktor der Berufswahl (Kröll et al., 2021; Onken-Menke et al., 2018), sodass solche Maßnahmen die Gewinnung neuer Lehrkräfte langfristig erschweren könnten. Damit ergibt sich ein potenzielles Spannungsfeld zwischen kurzfristiger Kapazitätsausweitung und langfristiger Attraktivität des Berufs. Ob solche nichtintendierten Nebeneffekte eintreten und welche Wirkung die Maßnahmen tatsächlich entfalten, lässt sich mit dem bisherigen Forschungsstand nicht bestimmen. Festzuhalten ist, dass die meisten kurz- bis mittelfristigen Maßnahmen keine *sofortige* Erhöhung des Lehrkräftebestands erwarten lassen, sondern entsprechende Effekte eher langfristig eintreten sollten.

Qualifikation und digitalisierungsbezogene Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals

Für die Versorgung mit ausreichenden Lehrkräften wird auch Lehrpersonal ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung (z.B. Seiteneinsteiger:innen) beschäftigt. Sie gelten als sehr heterogene Gruppe (Porsch & Reintjes, 2023) und nehmen an landesspezifisch unterschiedlich ausgestalteten Vorbereitungs- und Qualifizierungsprogrammen teil (Barany et al., 2020; Zaruba et al., 2023). Der Anteil der (unbefristet) eingestellten Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung an allen (unbefristeten) Neueinstellungen nimmt zu, mit deutlicher Variation zwischen den Ländern (**Tab. D4-5web**). Im Schuljahr 2024/25 verfügten bundesweit 12 % der voll- und teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte an *allgemeinbildenden und beruflichen* Schulen über keine (anerkannte) Lehramtsprüfung. Ihr Anteil hat sich im letzten Jahrzehnt nahezu verdoppelt (**Abb. D4-2; Tab. D4-6web**) und weist auf die zunehmende Bedeutung alternativer Zugangswege in den Lehrkräfteberuf hin. An *allgemeinbildenden* Schulen ist der Anteil an Lehrkräften ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung deutlich geringer als an den *beruflichen* Schulen. Darüber hinaus sind die Anteile in Ostdeutschland und Berlin höher (**Tab. D4-8web**). Es finden sich zudem Hinweise, dass sie häufiger an Schulen mit sozial benachteiligter Schüler:innenschaft eingesetzt werden, worüber sich bestehende Ungleichheiten zwischen den Schulen verstärken können (vgl. **H**; Richter et al., 2024; Richter et al., 2018).

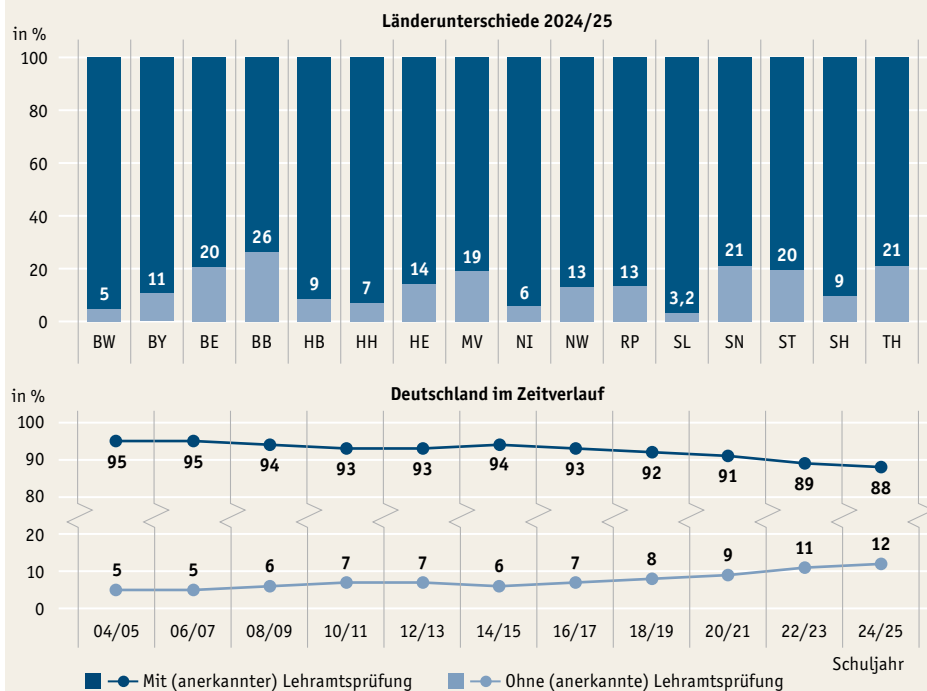
Neben der Ausbildung ist die Fortbildung zentraler Bestandteil der professionellen Entwicklung von Lehrkräften. Ein systematisches und länderübergreifendes

Länder nutzen verschiedene Maßnahmen zur Bewältigung des Lehrkräftemangels

Eine tatsächliche Erhöhung des Lehrkräftebestands wird durch die meisten Maßnahmen erst längerfristig erwartet

Wachsende Zahl von Lehrkräften ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung

Abb. D4-2: Anteile von Lehrkräften* mit und ohne anerkannte Lehramtsprüfung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Schuljahr 2024/25 nach Ländern und Entwicklung seit dem Schuljahr 2004/05*** insgesamt (in %)**



* Ohne stundenweise Beschäftigte. Ohne Lehrkräfte ohne Angabe.

** Inklusive Lehrkräfte mit oder ohne DDR-Lehrkräftequalifikation.

*** Vergleichbarkeit bis 2012 eingeschränkt, da aus Baden-Württemberg für die beruflichen Schulen keine Daten auf vergleichbarem Differenzierungslevel gemeldet werden. Dies betrifft für die Jahre 2004–2012 circa 20.000 Lehrkräfte.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

→ Tab. D4-6web, Tab. D4-7web, Tab. D4-8web

Kein systematisches Monitoring der Aus- und Fortbildungsangebote und deren Nutzung

Lehrkräfte berichten von hohen digitalisierungsbezogenen Fortbildungsbedarfen

Monitoring von Aus- und Fortbildungsangeboten sowie ihrer Nutzung liegt bislang nicht vor, was eine zentrale Lücke für die evidenzbasierte Steuerung der Professionalisierung darstellt. Deshalb muss auf Studien wie bspw. ICILS 2023 zurückgegriffen werden, die sich jedoch auf bestimmte Fächer oder Themenbereiche und meist nur auf *allgemeinbildende* Schulen beschränken (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Die Ergebnisse von ICILS 2023 zeigen, dass digitalisierungsbezogene Inhalte in der Lehrkräfteausbildung in Deutschland im internationalen Vergleich eine geringere Rolle spielen. Nur rund ein Drittel der Lehrkräfte gibt an, dass digitale Medien Bestandteil ihrer Ausbildung waren, wobei jüngere Lehrkräfte häufiger entsprechende Erfahrungen berichten (Tab. D4-9web). Dies weist auf Weiterentwicklungsbedarfe in der Ausbildung (Drossel et al., 2024) und auf hohe Fortbildungsbedarfe unter den aktuellen Lehrkräften hin. So benennen rund drei Viertel der Lehrkräfte einen Fortbildungsbedarf im Bereich individualisierten Lernens und 68 % in der fachspezifischen Nutzung digitaler Ressourcen (Tab. D4-10web). Trotz dieser artikulierten Bedarfe ist die Fortbildungsbeteiligung in Deutschland im internationalen Vergleich sowohl im Digitalisierungskontext als auch insgesamt unterdurchschnittlich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022)¹⁴. In den 2 Jahren vor der Erhebung von ICILS 2023 gab nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte an, an Fortbildungen zur fachspezifischen Nutzung digitaler Medien teilgenommen zu haben; Fortbildungen zu individualisiertem Lernen wurden von nur etwa einem Drittel besucht

¹⁴ Eine Übersicht über die landesspezifischen Maßnahmen bezüglich digitalisierungsbezogener Fort- und Weiterbildungsangebote lässt sich im Jahresbericht der KMK (2023b) einsehen.

(**Tab. D4-11web**). Für Fortbildungen im Bereich künstlicher Intelligenz (KI) fehlen international vergleichende Datengrundlagen. Daten des Deutschen Schulbarometers weisen auf Unsicherheiten und Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften im Umgang mit KI hin (Robert-Bosch-Stiftung, 2025). International vergleichende Studien legen nahe, dass Lehrkräfte in Deutschland weniger Unterstützung für die Teilnahme an Fortbildungen erhalten als in anderen Ländern (z.B. Finanzierung der Fortbildungsteilnahme; Annemann et al., 2025; Fraillon et al., 2020).

Multiprofessionalität und schulpsychologische Versorgung

Die Bewältigung von Herausforderungen im Schulwesen erfordert neben Lehrkräftekapazitäten auch den Einsatz weiterer (nicht)pädagogischer Fachkräfte. Mit multiprofessioneller Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen und Ehrenamtlicher werden große Potenziale und hohe Erwartungen verbunden (Kielblock et al., 2021; KMK, 2023a). Jedoch liegen zur Umsetzung und Wirkung der multiprofessionellen Zusammenarbeit (Grosche & Moser Opitz, 2023) sowie beteiligter Akteur:innen (auch Ehrenamtlicher) bundesweit nur eingeschränkt öffentlich zugängliche Datengrundlagen sowie Forschungsergebnisse vor, was eine systematische Bewertung ihrer Bedeutung und Wirksamkeit erschwert.

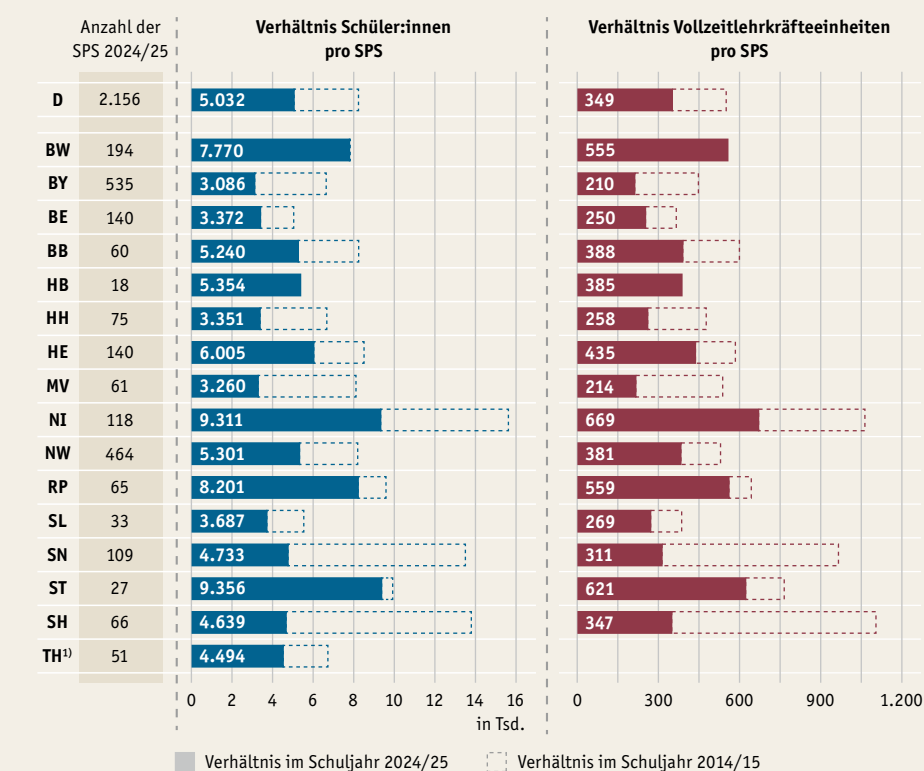
Auf Grundlage einer repräsentativen Befragung von Schulleitungen öffentlicher, allgemeinbildender Schulen zur Multiprofessionalität (forsa, 2023) nimmt die nationale Bildungsberichterstattung erstmals eine Annäherung an die Beschreibung multiprofessioneller Zusammenarbeit vor. Demnach beschäftigten etwa 90 % dieser Schulen neben Lehrkräften weiteres Personal. Im Durchschnitt werden etwa 8 weitere pädagogische Fachkräfte beschäftigt (**Tab. D4-12web**), darunter insbesondere Sozialpädagog:innen, Integrations- und Inklusionshelfer:innen, Sonderpädagog:innen und Lerntherapeut:innen (**Tab. D4-13web**). Ergänzend dazu sind durchschnittlich 5 nichtpädagogische Fachkräfte tätig (**Tab. D4-12web**). Hierunter fallen insbesondere Verwaltungspersonal im Sekretariat und Hausmeister:innen. Ganztagschulkoordinator:innen und IT-Fachkräfte sind deutlich seltener vertreten (**Tab. D4-13web**). Schulleitungen bewerten die Umsetzung multiprofessioneller Zusammenarbeit insgesamt überwiegend positiv (**Tab. D4-14web**), benennen jedoch auch deutliche Herausforderungen. So wünschen sich 53 % zusätzliche IT-Fachkräfte, 39 % mehr schulpsychologische Unterstützung und 32 % weiteres Verwaltungspersonal (**Tab. D4-15web**). 67 % der Schulleitungen, die multiprofessionelle Kooperation als zentrale Aufgabe ansehen, berichten von fehlenden Kapazitäten für deren Koordination (**Tab. D4-16web**); ein ähnlich großer Anteil sieht mangelnde Unterstützung durch das Kollegium (**Tab. D4-17web**), knapp die Hälfte empfindet rechtliche Rahmenbedingungen als hinderlich (**Tab. D4-18web**).

Schulpsychologie kann die Implementierung multiprofessioneller Kooperation unterstützen (Griffiths et al., 2021) und ist oft auf multiprofessionelle Kooperation angewiesen (Domsch et al., 2025). Angesichts der zunehmenden Beeinträchtigungen des psychischen Wohlbefindens von Schüler:innen (**D5**), des Belastungserlebens und psychosomatischer Beschwerden von Lehrkräften (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, D4; Leistner & Lohmann-Haislah, 2025; Reintjes et al., 2025; Robert-Bosch-Stiftung, 2025) sowie der unzureichenden außerschulischen psychologischen Versorgungsstrukturen (Rodney-Wolf & Schmitz, 2025) rückt die schulpsychologische Versorgung stärker in den Fokus. Sie kann eine wichtige Unterstützungsstruktur für Schüler:innen, Erziehungsberechtigte sowie schulische Fachkräfte darstellen, ist jedoch zwischen den Ländern unterschiedlich organisiert (**Tab. D4-19web**). In den letzten 10 Jahren ist die Zahl der Schulpsycholog:innenstellen (SPS) bundesweit von 1.276 auf 2.156 gestiegen. Damit verbesserte sich das durchschnittliche Verhältnis: Im

Kaum Datengrundlagen zu weiteren Berufsgruppen und multiprofessioneller Zusammenarbeit an Schulen

Schulleitungen sehen multiprofessionelle Zusammenarbeit tendenziell positiv, jedoch fehlen Kapazitäten und Unterstützung bei der Umsetzung

Zahl der Stellen an Schulpsycholog:innen hat sich erhöht

Abb. D4-3: Entwicklung der Verhältnisse der schulpyschologischen Versorgung* nach Ländern zwischen den Schuljahren 2014/15 und 2024/25

* Gemessen in geplanten Schulpyscholog:innenstellen (SPS).

1) In Thüringen sind Schulpyscholog:innen nur für Schüler:innen und Lehrkräfte an öffentlichen Schulen zuständig. Eine Differenzierung der VZLE nach Trägerschaft ist mit vorliegenden Daten nicht möglich.

Quelle: SPS: Länderabfrage des Berufsverbands deutscher Psycholog:innen¹⁰; Schüler:innen und VZLE der Lehrkräfte: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen, eigene Berechnungen → Tab. D4-20web

Schuljahr 2014/15 war eine SPS noch für 8.215 Schüler:innen und 549 VZLE zuständig, im Schuljahr 2024/25 sind es durchschnittlich 5.032 Schüler:innen und 349 VZLE pro SPS, bei erheblichen Unterschieden zwischen den Ländern (Abb. D4-3)¹⁵.

Nach internationalen Standards weiterhin flächendeckend unzureichende schulpyschologische Versorgung

National und international diskutierte Empfehlungen liegen zwischen 1 : 1.000 und 1 : 5.000 Schüler:innen pro schulpyschologischer Fachkraft (Drewes & Niebuhr, 2021; Dunkel, 2016; Schulpyschologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz, 2014). Weiterhin überschreitet im Schuljahr 2024/25 der bundesweite Durchschnitt den Wert von 1 : 5.000 (Tab. D4-20web). Eine adäquate schulpyschologische Versorgung ist nach diesem Maßstab bislang nur in 8 Ländern erreicht, was auf eine weiterhin unzureichende flächendeckende schulpyschologische Versorgung hinweist (Bauch et al., 2024; Drewes & Seifried, 2021).

Methodische Erläuterungen

Beschäftigungsumfang von Lehrkräften

In der amtlichen Schulstatistik werden Lehrkräfte nach dem Beschäftigungsumfang in Vollzeit-, Teilzeit- und stundenweise Beschäftigte unterschieden. Letztere unterrichten mit weniger als 50 % der Regelpflicht-

stunden einer Vollzeitkraft; Lehramtsanwärter:innen und Referendar:innen werden unabhängig davon als stundenweise zugeordnet. Sonderpädagogische Fachkräfte, Bademeister:innen u. a. zählen als Lehrkräfte, sofern sie eigenverantwortlich unterrichten.

¹⁵ Die Aussagen sind insofern eingeschränkt, als dass die tatsächliche regionale Versorgungssituation nach Kommunen nicht abgebildet werden kann und erhebliche Unterschiede in der Zugänglichkeit der schulpyschologischen Versorgung je nach Schulstandort möglich sind.

Lernumwelten in Schule und Unterricht

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D5

Schulische Lernumgebungen sind durch ein komplexes Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte wie schulstruktureller Rahmenbedingungen (D1), (personeller) Ressourcen (D4), individueller Voraussetzungen, der Zusammensetzung der Schüler:innenschaft und des schulischen Umfelds geprägt. Sie stehen sowohl in engem Zusammenhang mit der fachlichen und überfachlichen als auch der motivationalen und emotionalen Entwicklung von Schüler:innen. Vor diesem Hintergrund werden zunächst zentrale Merkmale der mathematikbezogenen Unterrichtsqualität im Primarbereich und Sekundarbereich I beleuchtet. Ergänzend werden die Ausstattung mit digitalen Medien und deren Nutzung im Sekundarbereich I dargestellt. Abschließend wird auf das psychische Wohlbefinden der Schüler:innen eingegangen. Dieses wirkt auf die schulische Lernumgebung ein und wird zugleich von ihr beeinflusst – ein Wechselspiel, das sich auch auf den individuellen Lernerfolg auswirken kann.

Unterrichtsqualität im Fach Mathematik

Zur Beschreibung der Unterrichtsqualität haben sich in der deutschen Bildungsforschung 3 Grunddimensionen etabliert (Praetorius et al., 2022)¹⁶: (1) *Klassenführung*, verstanden als effektive Nutzung der Unterrichtszeit durch transparente Strukturen und Minimierung von Störungen; (2) *konstruktive Unterstützung*, die ein wertschätzendes Unterrichtsklima mit einer positiven Fehlerkultur und individueller Förderung umfasst; (3) *kognitive Aktivierung*, die durch anspruchsvolle Aufgaben eigenständiges Denken und ein vertieftes Verständnis anregt. Auf Basis von TIMSS 2023¹⁷ lässt sich zeigen, wie Viertklässler:innen die Unterrichtsqualität einschätzen: *Konstruktive Unterstützung* (positive Feedbackkultur: $M = 3,3^{17}$) und *kognitive Aktivierung* (anspruchsvolle Aufgaben: $M = 3,2$) werden überwiegend positiv bewertet, während die *Klassenführung* (Strukturiertheit oder auch Störung des Unterrichts: $M = 2,4$) kritischer eingeschätzt wird – ähnlich wie bereits in TIMSS 2019 (Scholz et al., 2024). Dies wird auch bei der Einteilung in „gering“, „mittel“ und „hoch“ deutlich: 27 % der Schüler:innen bewerten die *Klassenführung* als gering und 28 % als hoch, was auf ein relevantes Ausmaß wahrgenommener Störungen oder mangelnder Struktur hinweist. Dagegen schätzen jeweils nur etwa 5 % die kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung als gering ein (**Tab. D5-1web**).

Neuntklässler:innen beurteilten die Qualität ihres Mathematikunterrichts bei der Erhebung des IQB-Bildungstrends 2024¹⁸ insgesamt eher positiv (**Abb. D5-1**). Besonders die Fehlerkultur als Facette der konstruktiven Unterstützung wird positiv bewertet ($M = 3,01^{18}$; **Tab. D5-2web**), was ähnlichen Beurteilungen von Neuntklässler:innen für den Deutschunterricht entspricht (Henschel et al., 2023). Es bestehen schulartsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität: Schüler:innen an Gymnasien beurteilen Klassenführung, kognitive Aktivierung sowie Feedbackkultur positiver als Schüler:innen an nichtgymnasialen Schularten. Demgegenüber bewerten Schüler:innen an nichtgymnasialen Schularten die Schüler:innenorientierung als Facette konstruktiver Unterstützung positiver (**Tab. D5-3web**). Im Zeitvergleich zeigt sich, dass die Unterrichtsqualität im Jahr 2024 gegenüber 2018 in allen betrachteten Facetten signifikant negativer eingeschätzt wird; diese Veränderungen sind jedoch sehr klein und beschränken sich auf nichtgymnasiale Schularten und sind daher in

Primarschüler:innen nehmen hohe kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung wahr, schätzen die Klassenführung jedoch eher kritisch ein

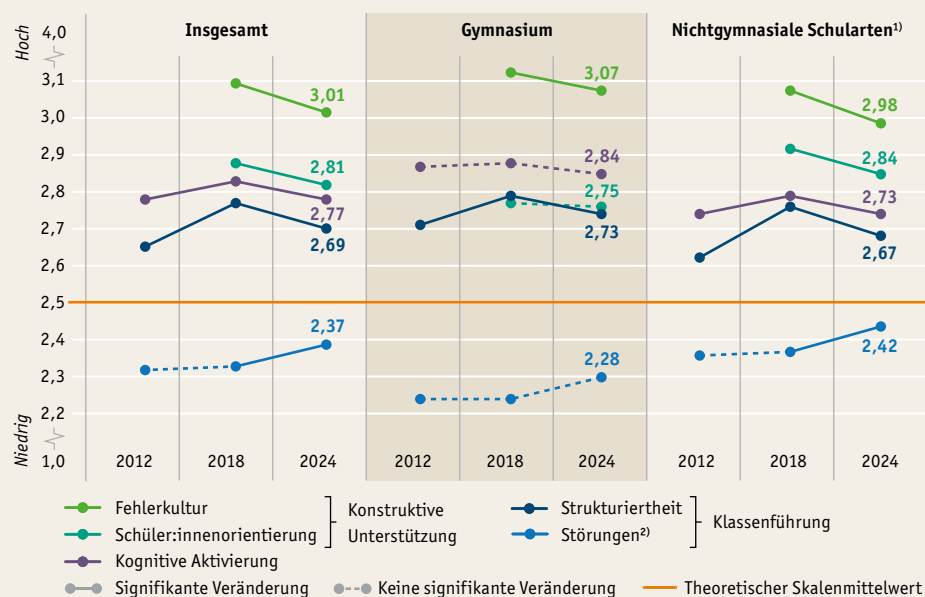
Neuntklässler:innen bewerten die Unterrichtsqualität zunehmend schlechter

¹⁶ Die theoretische Fundierung der 3 Grunddimensionen wird aktuell kritisch diskutiert (Rothland, 2024). Zwar gilt das Framework der 3 Grunddimensionen als vielversprechend zur Erfassung von Unterrichtsqualität, jedoch sind die Befunde zum Einfluss auf motivationale und leistungsbezogene Ergebnisse (D7) uneindeutig (Praetorius et al., 2018).

¹⁷ Skala von 1–4. Theoretischer Skalenmittelwert = 2,5.

¹⁸ Skala von 1–4. Theoretischer Skalenmittelwert = 2,5.

Abb. D5-1: Subjektive Bewertung der Qualität des Mathematikunterrichts von Schüler:innen der 9. Jahrgangsstufe nach Schularten in den Erhebungsjahren 2012, 2018 und 2024



1) Ausschließlich Schüler:innen an allgemeinen Schulen .

2) Höhere Werte entsprechen einem höher wahrgenommenen Störungsaufkommen.

Lesebeispiel: Die Einschätzung bezüglich der kognitiven Aktivierung an Gymnasien hat sich zwischen 2018 und 2024 nicht signifikant verändert, ist aber mit einem Wert von 2,84 über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 und damit als mittel bis eher höher einzuschätzen.

Quelle: IQB-Bildungstrend, 2024

→ Tab. D5-2web, Tab. D5-3web

ihrer praktischen Bedeutung vorsichtig zu interpretieren. Auch im Vergleich zu 2012 werden – bei ebenfalls kleinen Effekten – mehr Störungen, zugleich aber eine etwas bessere Strukturiertheit des Unterrichts wahrgenommen, wobei Ursachen für Störungen nicht allein im schulischen Kontext entstehen und nicht durch verbesserte Unterrichtsführung zu lösen sind. Diese statistisch bedeutsamen Unterschiede finden sich jedoch ausschließlich an nichtgymnasialen Schularten (Tab. D5-2web; Tab. D5-3web).

Digitalisierungsbezogene Rahmenbedingungen und Entwicklungsprozesse im Sekundarbereich I

Für die erfolgreiche Gestaltung digital unterstützter Lerngelegenheiten sind neben einer angemessenen technischen Ausstattung ein reflektierter Umgang mit digitalen Medien durch Lehrkräfte und Schüler:innen sowie ein chancengerechter Zugang auch außerhalb der Schule erforderlich. Der unzureichenden Verfügbarkeit digitaler Ressourcen (Eickelmann et al., 2019; Lewalter et al., 2023; Lorenz et al., 2022) wurde in der jüngeren Vergangenheit mithilfe verschiedener Maßnahmen (bspw. „Digitalpakt Schule“ und dessen Fortführung durch den „Digitalpakt 2.0“; BMBFSFJ & KMK, 2025c) begegnet. Die Ergebnisse von ICILS 2023  zeigen zwar, dass sich die technische Ausstattung im Sekundarbereich I seit 2018 deutlich verbessert hat: Während sich 2018 noch 10 Schüler:innen ein Endgerät (bspw. Laptop, Tablet) teilten, sind es 2023 weniger als 5 (Tab. D5-4web). Gleichwohl bestehen weiterhin Entwicklungsbedarfe, insbesondere mit Blick auf den Zugang zu tragbaren Endgeräten für die Nutzung zu Hause: Nur etwa 8 % der Schulen ermöglichen einem Großteil der Schüler:innen einen entsprechenden Zugang (Tab. D5-5web), was auf weiterhin bestehende Einschränkungen in der schulisch unterstützten Nutzung außerhalb des Unterrichts hinweist. Da die

Deutliche Verbesserung der schulischen IT-Infrastruktur

private Ausstattung mit digitalen Endgeräten stark von sozialer Herkunft ^G abhängt (Lewalter et al., 2023), bleiben Risiken einer digitalen Ungleichheit bestehen (digital divide). Auch der Zugang zu schulischem WLAN sowie die Verfügbarkeit von IT-Support sind weiterhin eingeschränkt und liegen unter dem EU-Durchschnitt (**Tab. D5-6web**; **Tab. D5-7web**). Zudem ließe sich die Zugänglichkeit zu eher neueren digitalen Anwendungen (z.B. adaptive Lernsysteme) – mit besonderen Potenzialen für binnendifferenzierte und individualisierte Lernangebote – weiter verbessern (**Tab. D5-8web**). Die Nutzung digitaler Endgeräte im Unterricht ist mit Herausforderungen in der Implementierung und Reflexion verknüpft (SWK, 2024b) und wird sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene zunehmend kritisch diskutiert. Ausdruck dessen ist u.a. eine bildungspolitische Neuausrichtung hin zu einer zurückhaltenderen und stärker altersdifferenzierten Ausstattung und Nutzung digitaler Medien (Bayerischer Landtag, 2025; Crêteur et al., 2026; Ministry of Education and Research Sweden, 2025).

Parallel zur Verbesserung der schulischen IT-Infrastruktur hat sich auch die Nutzungshäufigkeit digitaler Medien durch Lehrkräfte seit 2018 erheblich erhöht (+ 43 Prozentpunkte) und nähert sich dem EU-Durchschnitt an. 2023 gaben 70 % der Lehrkräfte an, digitale Medien mindestens einmal am Tag im Unterricht einzusetzen. Auch die Verwendung digitaler Medien für andere schulische Zwecke wie bspw. Verwaltungsaufgaben hat erheblich zugenommen (**Tab. D5-9web**). Demgegenüber nutzen Achtklässler:innen in Deutschland digitale Medien für schulische Zwecke signifikant seltener als im europäischen Durchschnitt: Nur 25 % setzen digitale Medien in der Schule für schulische Aufgaben ein, 39 % außerhalb der Schule an Schultagen und 22 % an schulfreien Tagen (**D6**; **Tab. D5-10web**).

Der Einsatz künstlicher Intelligenz (KI) gewinnt im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung, belastbare Datengrundlagen zu Nutzung und Wirkung liegen bislang jedoch kaum vor. Laut JIM-Studie ^D nutzen 91 % der Jugendlichen KI, meist für schulische Zwecke und mit höherer Nutzung am Gymnasium (**D6**). Mit Blick auf Lehrkräfte zeigen Ergebnisse des deutschen Schulbarometers (Robert-Bosch-Stiftung, 2025), dass mittlerweile weit über die Hälfte KI insbesondere für die Unterrichtsgestaltung nutzt. Dabei beurteilen sie die Chancen und Risiken kritisch und artikulieren zugleich hohe Fortbildungsbedarfe (**D4**). Die meisten Länder stellen für den Einsatz von KI Landeslizenzen oder Pilotprojekte bereit, um einen datenschutzkonformen Einsatz zu ermöglichen (Limpert, 2025).

Psychisches Wohlbefinden im Kontext schulischer Lernumwelten

Das Erleben und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ereignissen und Krisen (Felfe et al., 2023; Kaman et al., 2025; Reiß et al., 2023) sowie ein intensiver Medienkonsum stehen im Zusammenhang mit einem verminderten psychischen Wohlbefinden, einem erhöhten subjektiven Belastungserleben sowie mit Angst-, Depressions- und Stresssymptomen bei Kindern und Jugendlichen (Kaman et al., 2025; Thomasius et al., 2024). Facetten des psychischen Wohlbefindens wie Einsamkeit (Jefferson et al., 2023) und depressive Symptome (Cárdenas et al., 2022; Huang, 2015) sind mit schulischen Leistungen assoziiert.

In den letzten Jahren zeigen sich deutliche Hinweise auf eine Verschlechterung des psychischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen (Kaman et al., 2025; Robert-Bosch-Stiftung, 2026; Wolf & Schmitz, 2024), während die gesellschaftliche Aufmerksamkeit für psychische Gesundheit insbesondere während der Corona-Pandemie gestiegen ist (Schmitz et al., 2024). Schulschließungen und fehlende soziale Kontakte wirkten sich negativ auf das psychische Wohlbefinden aus (Kauhanen et al., 2023; Miao et al., 2023; Orban et al., 2023; Wolf & Schmitz, 2024). Ergebnisse der Copsy-Studie (Kaman et al., 2025) zeigen, dass sich das psychische Wohlbefinden zu

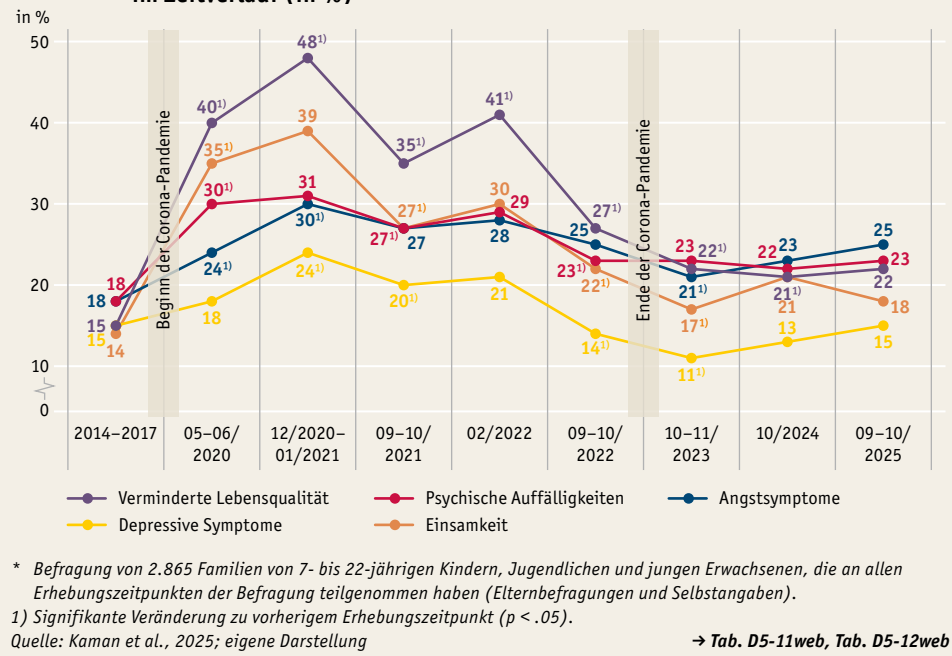
Nutzungshäufigkeit digitaler Medien durch Lehrkräfte erheblich erhöht

Großteil der Kinder und Jugendlichen und über die Hälfte der Lehrkräfte nutzen bereits künstliche Intelligenz

Psychisches Wohlbefinden hängt mit multiplen außer- und innerschulischen Faktoren zusammen

Psychisches Wohlbefinden während der Pandemie erheblich verschlechtert

Abb. D5-2: Entwicklung von Facetten des psychischen Wohlbefindens von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 7 bis 22 Jahren* im Zeitverlauf (in %)



→ Tab. D5-11web, Tab. D5-12web

Psychisches Wohlbefinden weiterhin unter dem Niveau vor der Pandemie

Beginn der Pandemie erheblich verschlechterte und verminderte Lebensqualität, psychische Auffälligkeiten, depressive Symptome, Einsamkeit und Angstsymptome Höchststände erreichten (Tab. D5-11web). Zwar hat sich das psychische Wohlbefinden seitdem schrittweise verbessert, es liegt jedoch weiterhin unter dem präpandemischen Niveau (2014–2017; Abb. D5-2; Tab. D5-12web).

Präventiv-fördernde Lernumgebung kann zur Verbesserung des psychischen Wohlbefindens beitragen

Schulischen Rahmenbedingungen wird in der Forschung eine zentrale Bedeutung für die Unterstützung des psychischen Wohlbefindens von Schüler:innen zugeschrieben. Die Befundlage verweist darauf, dass insbesondere eine präventiv-fördernde Gestaltung schulischer Lernumgebungen zur Stabilisierung und Förderung des psychischen Wohlbefindens beitragen kann. Ein positives Schulklima, soziale Eingebundenheit, eine hohe Unterrichtsqualität, soziale Unterstützung durch Lehrkräfte und Mitschüler:innen, eine hohe Schulzufriedenheit sowie die Vermittlung von Wissen über psychische Gesundheit können dabei unterstützend wirken (Bizumic et al., 2009; Klik et al., 2023; Schmitz et al., 2024; Schütz et al., 2026). Eine enge multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und weiteren Fachkräften (D4) kann darüber hinaus zur frühzeitigen Erkennung und Unterstützung bei psychischen Belastungen beitragen (Kaman et al., 2025; Schmitz et al., 2024). Jedoch ist sie im Kontext unzureichender schulpsychologischer (D4) sowie außerschulischer psychologischer Versorgungsstrukturen (Rodney-Wolf & Schmitz, 2025) kritisch im Blick zu behalten, da strukturelle Begrenzungen die Wirksamkeit schulischer Unterstützungsangebote einschränken können.

Bildungsaktivitäten an außerschulischen Lernorten

Zuletzt im Bildungsbericht 2024 als D6

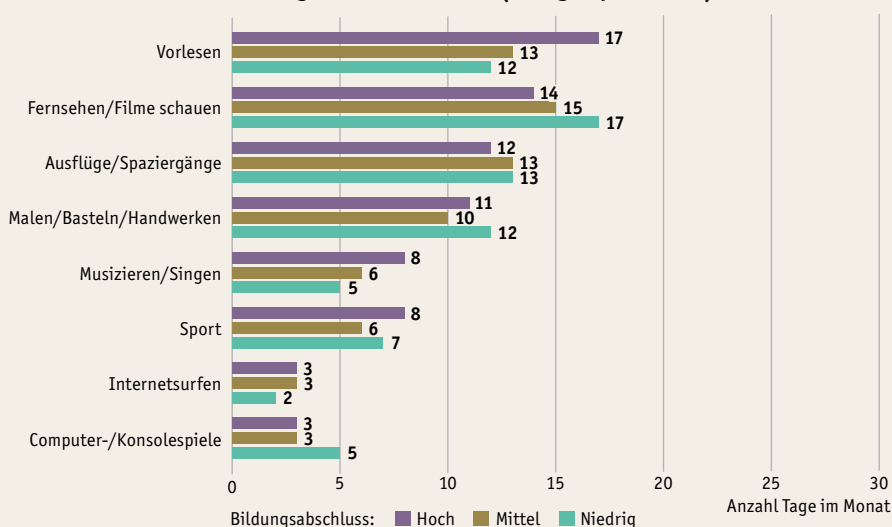
Kinder und Jugendliche lernen an unterschiedlichsten Orten – auch außerhalb der Schule. Das Lernen erfolgt sowohl in informellen ^G Kontexten wie der Familie und bei der Mediennutzung als auch in non-formalen ^G Kontexten, zu denen u.a. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, Aktivitäten in Vereinen und freiwilliges Engagement zählen. Die Bandbreite möglicher Lernorte und Aktivitäten ist hoch, das Feld der außerschulischen Anbieter heterogen und die Datenlage lückenhaft. Der Indikator kann daher kein umfassendes Bild geben, sondern nur ausgewählte Bereiche beschreiben. Zunächst werden Bildungsaktivitäten in der Familie und die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Anschließend werden die Angebotslage öffentlich geförderter Jugendarbeit und die Teilnahme an ausgewählten außerschulischen Angeboten sowie das Ausmaß an freiwilligem Engagement dargestellt.

Bildungsaktivitäten in der Familie und Mediennutzung

Die Familie ist für Kinder im Schulalter eine bedeutsame Lernumgebung. Bildungsprozesse werden gezielt von Eltern initiiert und unterstützt, z. B. durch Museumsbesuche. Sie finden aber auch weniger geplant und bewusst bei gemeinsamen Aktivitäten statt. Die AID:A-Studie ^U 2023 erfasst, wie häufig Eltern eine Auswahl an Aktivitäten gemeinsam mit ihrem 6- bis unter 12-jährigen Kind unternehmen. Mit je 15 Tagen im Monat sind die häufigsten Aktivitäten Vorlesen und gemeinsames Fernsehen/Ansehen von Filmen, gefolgt von gemeinsamen Ausflügen/Spaziergängen (ca. 13 Tage/Monat). An gut 10 Tagen wird gemeinsam gemalt oder gebastelt, an je 7 Tagen musiziert oder Sport getrieben. Gemeinsame digitale Aktivitäten finden seltener statt (**Tab. D6-1web**). Die Häufigkeiten der Aktivitäten variieren nach Bildungsabschluss ^G der Eltern (**Abb. D6-1**) und nach Einwanderungsgeschichte ^G. Mit zunehmendem Alter des Kindes wird v. a. das Vorlesen seltener, gemeinsames Internetsurfen hingegen häufiger (**Tab. D6-1web**).

**Vorlesen, Fernsehen/
Filmeschauen und
Ausflüge häufigste
Eltern-Kind-Aktivitäten**

Abb. D6-1: Aktivitäten von Eltern mit ihren 6- bis unter 12-jährigen Kindern nach Art der Aktivität und Bildungsabschluss* 2023 (in Tagen pro Monat)



* Bildungsabschluss anhand ISCED: Hoch = Stufen 5–8, Mittel = Stufen 3–4, Niedrig = Stufen 1–2
Fallzahlen: n = 2.123–2.124

Quelle: DJI, AID:A 2023, gewichtete Daten

→ **Tab. D6-1web**

Mit Blick auf (digitale) Mediennutzung zeigen Daten der KIM-Studie ^D 2024 zum einen, dass Kinder zwischen 6 und 13 Jahren digitale Spiele überwiegend allein oder mit Freund:innen spielen. Auch im Internet surfen Kinder eher allein, ziehen die Eltern aber vor allem dann hinzu, wenn es um Recherchen für die Schule geht. Zum anderen zeigt die Studie, dass die eigenständige Nutzung von Internet und Handy bei den 6- bis 7-Jährigen im Vergleich zum Jahr 2022 zurückgegangen ist (Handy: 62 auf 49 %, Internet: 30 auf 11 %) und die Nutzung nun häufiger im Beisein der Eltern erfolgt (mpfs, 2025b). Im September 2025 wurde die Expertenkommission „Kinder- und Jugendschutz in der digitalen Welt“ gegründet, um sich u.a. mit den Themen Sicherheit in der digitalen Welt, gesundheitliche Folgen von Medienkonsum, Stärkung von Medienkompetenz auseinanderzusetzen und Handlungsempfehlungen für Bund, Länder und Zivilgesellschaft zu erarbeiten.¹⁹

Befunde der JIM-Studie ^D 2025 zeigen, inwieweit Jugendliche digitale Medien produktiv zum Recherchieren und Informieren einsetzen. Der größte Teil der 12- bis 19-Jährigen informiert sich über das aktuelle Weltgeschehen in der Familie, bei Freund:innen oder über TV-/Radiosendungen und weniger über digitale Medien. Mit zunehmendem Alter gewinnen Social Media, Onlineangebote von Zeitungen, TV-/Radiosendern sowie Suchmaschinen an Relevanz (mpfs, 2025a). Jugendliche nutzen laut JIM-Studie mittlerweile selbstverständlich KI-Anwendungen: Der Anteil an Jugendlichen, die diese einsetzen, ist von 62 % im Jahr 2024 auf 91 % im Jahr 2025 sprunghaft angestiegen, wobei ChatGPT am häufigsten genannt wird. Drei Viertel verwenden KI für Hausaufgaben oder zum Lernen (**D5**), 70 % für die Informationssuche und gut die Hälfte für Erklärungen oder Anleitungen. Erst danach wird Spaß als Einsatzzweck genannt. Ältere Jugendliche und Gymnasiast:innen nutzen KI häufiger in wissensorientierten Einsatzfeldern als Jüngere und Haupt- und Realschüler:innen (mpfs, 2025a). Dem umfangreichen und vielfältigen digitalen Mediennutzungsverhalten steht ein ambivalentes Bild bezüglich der (selbst eingeschätzten) Medienkompetenzen entgegen (**D7**). Während die eigenen Fähigkeiten im Bereich Präsentations- und Textdokumentenerstellung von drei Vierteln der Jugendlichen als mindestens gut bewertet werden, werden diejenigen im Bereich Datenschutz und Bewertung von Quellen nur von maximal einem Drittel als mindestens gut eingeschätzt (ebd.).

Angebote öffentlich geförderter Jugendarbeit

Angebote an außerschulischen Lernorten werden von öffentlichen, freien oder privaten Anbietern zur freiwilligen Teilnahme organisiert. Eine Übersicht über die vorhandenen Angebote liegt in umfassender Form nur für den Bereich der öffentlich geförderten Jugendarbeit der Kinder- und Jugendhilfe vor.²⁰ Diese deckt ein breites Feld möglicher Lerngelegenheiten ab, da sie nach § 11 Abs. 3 SGB VIII den Auftrag zur „außerschulischen Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“ haben. Entsprechend ausdifferenziert ist das Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendarbeit, die aus den Handlungsfeldern Kinder- und Jugendverbandsarbeit, offene, internationale und mobile Kinder- und Jugendarbeit sowie Kinder- und Jugendberufshilfe besteht (BMFSFJ, 2024a). Studien belegen positive Effekte der non-formalen Angebote, u.a. den Erwerb sozialer, fachbezogener und technischer Kompetenzen sowie Persönlichkeitsentwicklung (Thole & Züchner, 2022).

Die Statistik der Angebote der Jugendarbeit ^D meldete für 2023 knapp 139.000 Angebote öffentlich geförderter Jugendarbeit (**Tab. D6-2web**). Dies sind ca. 30 % mehr

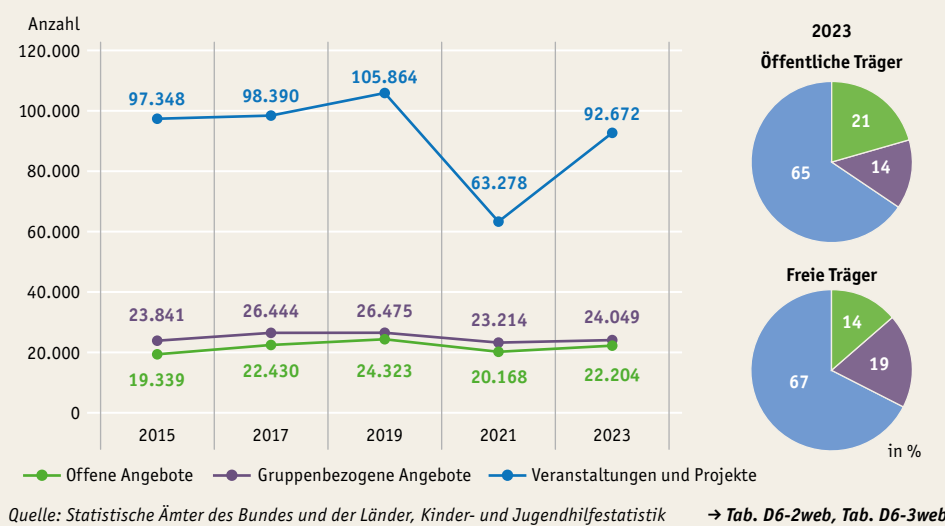
¹⁹ Eine Bestandsaufnahme ist im April 2026 erschienen (Unabhängige Expertenkommission „Kinder- und Jugendschutz in der digitalen Welt“, 2026), der Abschlussbericht soll im September vorgelegt werden.

²⁰ Von vielen weiteren Angeboten, wie z. B. Schülerlabore, Museen oder Jugendkunstschulen, ist die Datenlage lückenhaft, sodass sie an dieser Stelle (noch) nicht berichtet werden können.

**Gemeinsames
Internetsurfen v. a. für
schulische Recherchen**

**Informationen zum
Weltgeschehen v. a.
über Familie, weniger
über Social Media**

**91 % nutzen KI-Anwen-
dungen, vorrangig
für Hausaufgaben und
zum Lernen**

Abb. D6-2: Entwicklung der Zahl der Angebote der Jugendarbeit nach Art des Angebots 2015 bis 2023 und Angebotsarten nach Trägerschaft 2023 (in %)

Zahl der Angebote der Jugendarbeit wieder deutlich gestiegen, jedoch noch unter Vor-Corona-Niveau

als während der Corona-Pandemie, jedoch deutlich weniger (– 11 %) als 2019. Als Ursache werden Nachwirkungen der Corona-Pandemie angeführt sowie ein Mangel an Ehrenamtlichen für die Durchführung von Angeboten (Hallmann et al., 2025). Die Statistik differenziert zwischen offenen und gruppenbezogenen Angeboten sowie Veranstaltungen/Projekten. 2023 stammten zwei Drittel der Angebote aus dem Bereich „Veranstaltungen/Projekte“ (Abb. D6-2), wovon die meisten davon Freizeitangebote, Aus-, Fort-, Weiterbildungen und Projekte waren (Tab. D6-4web). 17 % der Angebote zählten zu den gruppenbezogenen und 14 % zu den offenen Angeboten. Das Themenspektrum der Angebote ist sehr breit, am häufigsten genannt sind Spiele, Gesellschaft/Religion/Kultur, Sport und Kunst/Kultur (Tab. D6-5web).

Die Angebote der Jugendarbeit kamen 2023 zu 69 % von freien und zu 31 % von öffentlichen Trägern (Tab. D6-2web). Unter den öffentlichen Trägern zählen Gemeinden und Jugendämter zu den häufigsten Anbietern (Tab. D6-3web). Angebote der freien Träger werden zu 43 % von Jugendverbänden durchgeführt, die auch insgesamt die meisten Angebote stellen. Hinzu kommen 12 % vom Diakonischen Werk, gefolgt vom Caritasverband, vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband und von Jugendringen (je 5 bis 8 %). Sowohl für öffentliche als auch freie Träger stellen Veranstaltungen und Projekte die häufigste Angebotsart dar. Darüber hinaus stellen öffentliche Träger zu einem höheren Anteil offene, freie Träger hingegen gruppenbezogene Angebote (Abb. D6-2).

Zwei Drittel der Angebote sind Veranstaltungen und Projekte

69 % der Angebote von freien Trägern

Jugendverbände sind häufigste Anbieter

Beteiligung an außerschulischen Bildungsaktivitäten

Die Angebote öffentlich geförderter Jugendarbeit der Kinder- und Jugendhilfe verzeichneten 2023 über 7 Millionen Teilnahmen, 80 % davon bei Veranstaltungen oder Projekten, 11 % in offenen und 9 % in gruppenbezogenen Angeboten (Tab. D6-6web). Damit ist die Zahl der Teilnahmen im Vergleich zu 2021 wieder deutlich gestiegen, liegt jedoch immer noch unter dem vorpandemischen Niveau von 2019 (8,5 Millionen). Diese Entwicklung zeigt sich auch, wenn man die Zahl der Teilnahmen in Relation zu der Zahl der Angebote setzt.

Sportbezogene und musisch-kulturelle Angebote finden zumeist unter Regie von Sport- und Musikvereinen, Musik- oder Jugendkunstschohlen statt, die teilweise auch eine Förderung der öffentlichen Jugendarbeit erhalten. Im Jahr 2025 verzeich-

Über 7 Mio. Teilnahmen an Angeboten öffentlich geförderter Jugendarbeit

Höchste Zahl an Teilnehmer:innen seit 10 Jahren in Sportvereinen und Musikschulen

neten Sportvereine mehr als 6,4 Millionen Kinder und Jugendliche als Mitglieder, die höchste Zahl seit 10 Jahren (**Tab. D6-7web**). Der Zuwachs erfolgte vor allem bei den 7- bis unter 15-Jährigen, während sich die Mitgliederzahlen bei den 15- bis unter 19-Jährigen seit der Corona-Pandemie langsamer erholen. Vergleichbare Entwicklungen zeigten sich bei den Musikschulen: 2024 gab es nominell die höchste Zahl an Teilnehmer:innen seit 2015 (**Tab. D6-8web**), der größte Zuwachs geht auf die jüngste Altersgruppe der 6- bis unter 10-Jährigen zurück. Bei den 15- bis unter 19-Jährigen ist demografiebedingt in den letzten 10 Jahren ein Rückgang der Teilnehmer:innen zu beobachten, während die Zahlen der mittleren Altersgruppe noch nicht wieder auf vorpandemischem Niveau sind. Gemessen an der altersgleichen Bevölkerung ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die einen Sportverein oder eine Musikschule besuchen, im Vergleich zu 2015 jedoch in allen betrachteten Altersgruppen konstant geblieben.

Freiwilliges Engagement

46 % der unter 20-Jährigen freiwillig engagiert

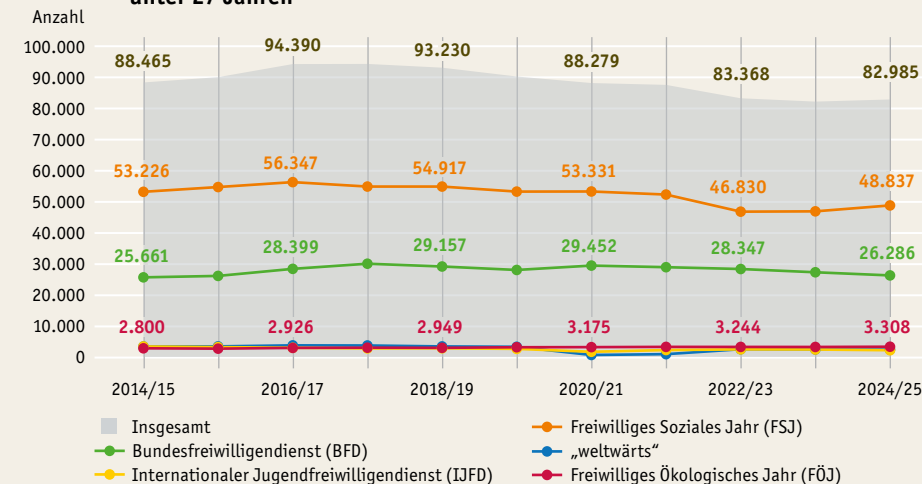
Freiwilliges Engagement stellt eine Lerngelegenheit dar, z.B. im Sport oder Umweltschutz, bei der in der Freizeit gemeinschaftsorientierte Aufgaben und Tätigkeiten übernommen werden. Im Jahr 2024 sind nach Daten des Freiwilligensurveys **D** 46 % der 14- bis unter 20-Jährigen freiwillig engagiert (**Tab. D6-9web**). Dieser Anteil ist um 9 Prozentpunkte höher als in der Gesamtbevölkerung (vgl. **I4**), aber um 5 Prozentpunkte niedriger als beim Höchstwert vor 10 Jahren. Etwa die Hälfte (55 %) der jungen Engagierten wendet dafür bis zu 2 Stunden pro Woche auf, ein Viertel 3 bis 5 Stunden und 16 % mehr als 6 Stunden (**Tab. D6-10web**). Der in dieser Altersgruppe mit Abstand bedeutendste Bereich ist Sport und Bewegung (45 %). Je ein Viertel engagiert sich in den Bereichen Kirche/Religion und Schule/Kindergarten und je 15 % in den Bereichen Kultur/Musik und Soziales (**Tab. D6-11web**). Junge Frauen, Menschen ohne Migrationshintergrund **G**, Schüler:innen und junge Menschen mit hohem Schulabschluss weisen überdurchschnittliche Engagementquoten auf (**Tab. D6-12web**). Die unterschiedlich hohe Beteiligung ist vorrangig auf ungleiche Zugangschancen aufgrund von erforderlichen finanziellen und materiellen Ressourcen sowie auf Diskriminierung zurückzuführen (BMFSFJ, 2024b).

Junge Frauen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund häufiger engagiert

Ein wichtiger Gelegenheitsort für die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten im Jugendalter sind Jugendverbände, deren Angebote v.a. von jungen Ehrenamtlichen organisiert und gestaltet werden. Eine aktuelle Erhebung unter Jugendverbänden auf kommunaler Ebene zeigt, dass die Zahl der Engagierten im 15-Jahres-Vergleich etwa gleich bleibt. Der Anteil von jungen Menschen unter den Ehrenamtlichen insgesamt ist hoch: Die Hälfte von ihnen ist unter 21 Jahre, 22 % sind unter 16 Jahre alt (Peucker et al., i. E.). Die Gewinnung und Bindung von Ehrenamtlichen stellt für viele Jugendverbände eine Herausforderung dar, weshalb sie verschiedene Maßnahmen ergreifen: Die häufigsten davon sind neben der persönlichen Ansprache (90 %) solche mit bildendem Charakter: Das Heranführen junger Menschen an ehrenamtliche Tätigkeiten (77 %), die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung (67 %) und zur Ausbildung zu Jugendleiter:innen (62 %) sowie das Erstellen eines Tätigkeitsnachweises inklusive dabei erworbener Kompetenzen (56 %). Weitere Herausforderungen der Jugendverbände sind gestiegene gesetzliche Anforderungen, etwa im Kinderschutz, oder komplexere Förderbedingungen, die zum Teil spezielle Kenntnisse erfordern (ebd.), sowie ein gewachsener Druck des (extrem) rechten politischen Spektrums auf die Arbeit der Jugendverbände durch Versuche der Delegitimierung (auch Pluto et al., 2025).

Zwei Drittel der Jugendverbände bieten Fort- und Weiterbildungen zur Gewinnung von Ehrenamtlichen an

Ein weiterer Bereich des freiwilligen Engagements sind die Freiwilligendienste. Sie bieten die Möglichkeit eines strukturierten Engagements unter pädagogischer Begleitung über einen Zeitraum von 6 bis 18 Monaten. Hierzu zählen das Freiwillige So-

Abb. D6-3: Entwicklung der Zahl der Engagierten in Freiwilligendiensten im Alter von unter 27 Jahren

Quelle: Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA); Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) → Tab. D6-13web

Nach Tiefstand wieder mehr Engagierte in Freiwilligendiensten

Zahl der Engagierten im Freiwilligen Sozialen Jahr gestiegen

D
6

ziale Jahr (FSJ), das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) und Auslandsfreiwilligendienste (IJFD, weltwärts), die jungen Menschen bis unter 27 Jahre offenstehen, sowie der altersunabhängige Bundesfreiwilligendienst (BFD). Das Feld der Freiwilligendienste ist derzeit von 2 Debatten geprägt: zum einen von der Idee eines Pflichtdienstes, etwa eines Gesellschaftsjahres für Erwachsene oder eines verpflichtenden sozialen Jahres im Rentenalter. Zum anderen drohen wiederholt starke Mittelkürzungen, was bei Trägern zu Planungsunsicherheit führt und Auswirkungen auf die Zahl der angebotenen Stellen haben kann. Tatsächlich standen 2025 aus dem Bundeshaushalt 40 Millionen Euro weniger zur Verfügung als im Vorjahr, 2026 wurden wieder 15 Millionen mehr hineingegeben. Gleichzeitig blieb der Mittelanteil für Freiwilligendienste am Gesamthaushalt nahezu konstant.²¹

Mit rund 83.000²² ist die Zahl der Engagierten im Alter von unter 27 Jahren im Jahr 2024/25 wieder gestiegen (Tab. D6-13web). Dies lässt sich vor allem auf die steigende Zahl im FSJ zurückführen. Aber auch das FÖJ zeigt stetig leicht steigende Beteiligung – wenn auch auf deutlich niedrigerem Niveau (Abb. D6-3). Der BFD verzeichnet seit 2020/21 eine sinkende Beteiligung. Die Auslandsdienste mit insgesamt rund 5.000 Engagierten konnten den Einbruch durch die Corona-Pandemie überwinden, liegen aber dennoch weiter unter den Zahlen von vor 2020.

Bundesfreiwilligendienst weiter rückläufig

²¹ Für den BFD betragen die Mittel aus dem Gesamthaushalt seit 2020 konstant 0,04 %, für die anderen Freiwilligendienste schwankt der Anteil zwischen 0,02 und 0,03 %.

²² Aufgrund des größeren Zeitabschnitts, in dem ein Freiwilligendienst absolviert werden kann, lässt sich der Anteil der Engagierten an allen jungen Menschen nur näherungsweise bestimmen: Gemessen an einem durchschnittlichen Jahrgang würde es sich um 9 % handeln, gemessen an der Menge der 18- bis 26-Jährigen wäre es 1 %.

Kompetenzen und lernbezogene Merkmale

Im Folgenden liegt der Fokus auf den Mathematikkompetenzen in den Jahrgangsstufen 4 (TIMSS 2023 ^D) und 9 (IQB-Bildungstrend 2024 ^D) sowie ergänzend auf den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in der Jahrgangsstufe 8 (ICILS 2023 ^D). Zudem werden Leistungsdisparitäten nach sozialer Herkunft ^G und Einwanderungsgeschichte ^G betrachtet. Da lernbezogene Merkmale wie Motivation, Interesse und Selbstkonzept der Schüler:innen als bedeutsame Einflussfaktoren fachlicher Kompetenzen gelten, werden diese ergänzend berichtet, wobei sie sowohl als Voraussetzungen als auch als Ergebnisse von Lernprozessen verstanden werden können.

Mathematische Kompetenzen im Primarbereich im internationalen Vergleich

Die Mathematikleistungen der Viertklässler:innen in Deutschland liegen mit einem Mittelwert von 524 Kompetenzpunkten im OECD- und EU-Durchschnitt. Im Vergleich von TIMSS 2023 mit den Erhebungsjahren 2019 und 2007 zeigt sich keine signifikante Veränderung des deutschen Kompetenzmittelwerts und der Streuung (Tab. D7-1web). Angesichts der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das schulische Lernen wird diese Stagnation vergleichsweise positiv bewertet (Selter et al., 2024). Zieht man ergänzend die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 heran, zeigt sich jedoch ein uneinheitliches Bild: 2 Jahre vor der TIMSS-Erhebung wurde dort eine signifikante Verschlechterung der Mathematikleistungen von Viertklässler:innen festgestellt (Sachse & Schumann, 2022). Die divergierenden Befunde lassen sich u.a. durch unterschiedliche Erhebungszeitpunkte erklären und werden vermutlich durch pandemiebedingte Einschränkungen beeinflusst, die sich insbesondere auf die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 ausgewirkt haben könnten (Stanat et al., 2022). Inwieweit Förderprogramme wie „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ kompensatorische Wirkung entfaltet haben, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht beurteilen. In der Zusammenschau der Studien, die sich auf die Mathematikleistungen von Schüler:innen der 4. Jahrgangsstufe beziehen (TIMSS 2023, IQB-Bildungstrend 2021), lässt sich lediglich festhalten, dass sich die Kompetenzen während und nach der Corona-Pandemie nicht verbessert haben.

**Keine Verbesserung
der Mathematik-
kompetenzen im Primar-
bereich in Deutschland**

**Etwa ein Viertel aller
Primarschüler:innen
in Deutschland gilt im
Fach Mathematik als
leistungsschwach**

Differenziert nach Leistungsniveaus zeigt sich im Vergleich von 2013 zu 2007 sowohl ein Anstieg der besonders kompetenzschwachen (Kompetenzstufe I; +2 Prozentpunkte) als auch der kompetenzstarken Schüler:innen (Kompetenzstufe V; +3 Prozentpunkte), was auf eine zunehmende Spreizung in der Kompetenzverteilung hindeutet (Tab. D7-2web; Tab. D7-3web). Der Anteil der kompetenzstärksten Gruppe liegt in Deutschland mit etwa 8 % im Jahr 2023 unter dem OECD- und EU-Durchschnitt (Tab. D7-4web). Wie schon zu vergangenen Erhebungszeitpunkten gilt weiterhin etwa ein Viertel aller Primarschüler:innen in Deutschland als eher leistungsschwach (unter Kompetenzstufe III), was in etwa dem Niveau der teilnehmenden OECD- (27 %) und EU-Staaten (26 %) entspricht. Insbesondere der hohe Anteil leistungsschwacher Schüler:innen bei vergleichsweise kleiner Leistungsspitze ist aus bildungspolitischer Perspektive als herausfordernd einzuschätzen (Tab. D7-4web). Insgesamt weisen die Ergebnisse auf potenziell erhöhte Förderbedarfe eines erheblichen Teils der Schüler:innen im weiteren Verlauf der Sekundarstufe hin, insbesondere im Hinblick auf den Kompetenzerwerb und den Erwerb schulischer Abschlüsse (D8; Selter et al., 2024).

Mathematische Kompetenzen im Sekundarbereich I im innerdeutschen Vergleich

Der IQB-Bildungstrend 2024 zeigt, dass sich die Leistungen im Vergleich zum letzten Erhebungszeitpunkt 2018 in fast allen Ländern signifikant verschlechtert haben. Nach einer deutschlandweit stabilen Entwicklung zwischen 2012 und 2018 zeigen sich damit nun flächendeckend Einbußen. Bundesweit ist der Kompetenzmittelwert auf 474 Kompetenzpunkte gesunken. Lediglich in Berlin und Hamburg zeigen sich seit 2018 keine signifikanten Rückgänge, während Nordrhein-Westfalen mit einem Rückgang von 34 Punkten den stärksten Leistungsabfall aufweist. Die Kompetenzmittelwerte reichen 2024 von 436 Punkten in Bremen bis 511 Punkten in Sachsen. Die Streuung der Mathematikleistungen hat sich bundesweit kaum verändert, ist jedoch 2024 in Berlin und Hamburg überdurchschnittlich (**Tab. D7-5web**; Paul & Sachse, 2025).

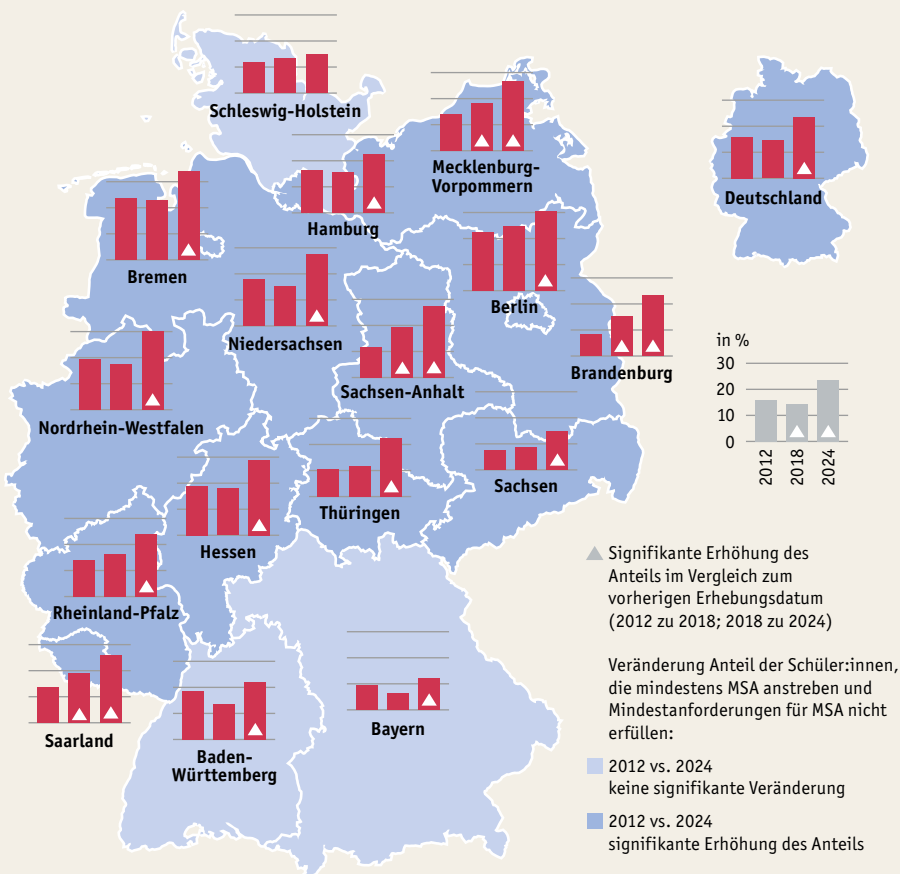
Auch in Bezug auf das Erreichen der Bildungsstandards zeigen sich erhebliche Verschlechterungen, deren Ausmaß zwischen den Ländern variiert. Im Jahr 2024 verfehlt knapp ein Viertel der Schüler:innen in Deutschland, die mindestens den Mittleren Schulabschluss (MSA) anstreben, den Mindeststandard im Fach Mathematik für diesen Abschluss (+9 Prozentpunkte seit 2018). Im Vergleich zu 2012 ist der Anteil in allen Ländern mit Ausnahme von Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein signifikant gestiegen (**Abb. D7-1**; **Tab. D7-6web**). Weiterführende Analysen zeigen, dass der

Signifikante Rückgänge der Mathematikleistungen im Sekundarbereich I

Mittlerweile verfehlt knapp ein Viertel den Mindeststandard für den MSA

D
7

Abb. D7-1: Anteil der Schüler:innen in der Jahrgangsstufe 9 im Fach Mathematik, die mindestens den Mittleren Schulabschluss anstreben und den Mindeststandard* verfehlen, nach Ländern im Zeitvergleich (in %)



* Verfehlen der Kompetenzstufe II und höher.
Quelle: IQB-Bildungstrend 2024

→ **Tab. D7-6web**

Kompetenzabfall nur teilweise auf Veränderungen in der Schüler:innenkomposition zurückzuführen ist (Hafiz & Weirich, 2025). Als mögliche Einflussfaktoren gelten die Aus- und Nachwirkungen der pandemiebedingten Einschränkungen, deren konkrete Bedeutung sich auf Basis des IQB-Bildungstrends jedoch nicht abschließend beurteilen lässt (Sachse & Paul, 2025). Geringe Kompetenzen stellen ein erhebliches Risiko für den weiteren Bildungsverlauf dar und stehen in engem Zusammenhang mit erhöhten Abschlussrisiken, wobei Studien trotz dieser Risiken häufig beachtliche individuelle Entwicklungsdynamiken beim späteren Erreichen von Bildungsabschlüssen belegen (Lühe et al., 2025). Inwieweit die aktuell beobachteten Kompetenzrückgänge zu den gestiegenen Anteilen von Abgängen ohne Schulabschluss ^G (D8) beitragen, kann mit vorliegenden Daten nicht eindeutig bestimmt werden.

Computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich

Die Befähigung der Lernenden zum reflektierten und selbstbestimmten Umgang mit digitalen Medien ist ein wichtiges Ziel schulischen Lernens. Das in ICILS 2023 durch Testung ermittelte mittlere Niveau der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässler:innen in Deutschland ($M = 502$) liegt über dem Vergleichswert der EU-Staaten, entspricht jedoch einem vergleichsweise niedrigen Leistungsniveau (**Tab. D7-7web**), insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen einer zunehmend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt. Deutschland zählt im Vergleich zu 2018 zu den Ländern mit den stärksten Kompetenzrückgängen. Neben dem Rückgang des Kompetenzniveaus ist die Gruppe der leistungsschwachen Schüler:innen signifikant angestiegen (Eickelmann et al., 2024). Mittlerweile gelten mehr als 40 % der Schüler:innen der 8. Jahrgangsstufe als kompetenzschwach (unter Kompetenzstufe III), während die Leistungsspitze sehr klein ausfällt (1 % erreichten Kompetenzstufe V; **Tab. D7-8web**).

Disparitäten in den Kompetenzergebnissen

Im Vergleich zum jeweils vorherigen Erhebungszeitpunkt haben sich die bestehenden und im internationalen Vergleich starken Disparitäten nach sozialer Herkunft und Einwanderungsgeschichte weder in den durchschnittlichen Mathematikleistungen im Primarbereich und Sekundarbereich I noch in den durchschnittlichen computer- und informationsbezogenen Leistungen²³ im Sekundarbereich I weiter verschärft (Casamassima et al., 2024; Sachse et al., 2025; Schotte et al., 2025; Schwippert et al., 2024; Stubbe et al., 2024). Bemerkenswert ist, dass die Leistungseinbußen im Sekundarbereich I im Fach Mathematik – anders als in früheren Erhebungen des IQB-Bildungstrends zu anderen Kompetenzdomänen (z.B. Niemietz et al., 2023) – Schüler:innen aller sozialen Herkunftsgruppen mit und ohne Einwanderungsgeschichte betreffen (Sachse et al., 2025; Schotte et al., 2025) und folglich nicht auf einzelne Gruppen begrenzt sind. Zudem weisen die Ergebnisse trotz insgesamt stabiler Disparitäten in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen auf eine ungünstige Entwicklung hin, da sich der Anteil sehr leistungsschwacher Schüler:innen (Kompetenzstufe I) mit niedrigem kulturellem Kapital seit 2013 verdoppelt hat (Casamassima et al., 2024). Zugleich zeigen jüngste Untersuchungen, dass Disparitäten in den Kompetenzunterschieden eher mit bildungsbezogenen Lern- und Unterstützungsbedingungen der Familie und schulischen Rahmenbedingungen verbunden sind als mit dem Zugang und der Nutzung (D5; Lörz & Becker, 2025).

²³ In ICILS 2023 liegen nur Ergebnisse des Vergleichs der Schüler:innen ohne Einwanderungsgeschichte mit denjenigen Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte vor, die selbst nicht in Deutschland geboren sind (1. Generation).

Eher geringe computer- und informationsbezogene Kompetenzen

Erhebliche Kompetenzrückgänge und mittlerweile mehr als 40 % kompetenzschwache Schüler:innen

Fortbestehen der Disparitäten nach sozialer Herkunft und Einwanderungsgeschichte, die sich jedoch nicht weiter verschärft haben

Motivationale Merkmale im mathematikbezogenen Kompetenzerwerb

Motivationale Merkmale wie das (Fähigkeits-)Selbstkonzept und das Interesse stehen in engem Zusammenhang mit Leistungsergebnissen und Bildungserfolg (Eccles & Wigfield, 2020; Schneider et al., 2025) und können zugleich als Ergebnisse schulischer Lernprozesse betrachtet werden. Für den Primarbereich liegen mit TIMSS 2023 aktuelle Daten ausschließlich zum mathematikbezogenen Selbstkonzept, jedoch nicht zum Interesse vor. Das Selbstkonzept der Viertklässler:innen ist als eher hoch einzustufen ($M = 2,99^{24}$). Ein Großteil weist zwar weiterhin ein mittleres oder hohes mathematikbezogenes Selbstkonzept auf (88 %), gleichwohl zeigen sich im Vergleich zu früheren Erhebungen signifikante Rückgänge (Tab. D7-9web; Tab. D7-10web; Selter et al., 2024).

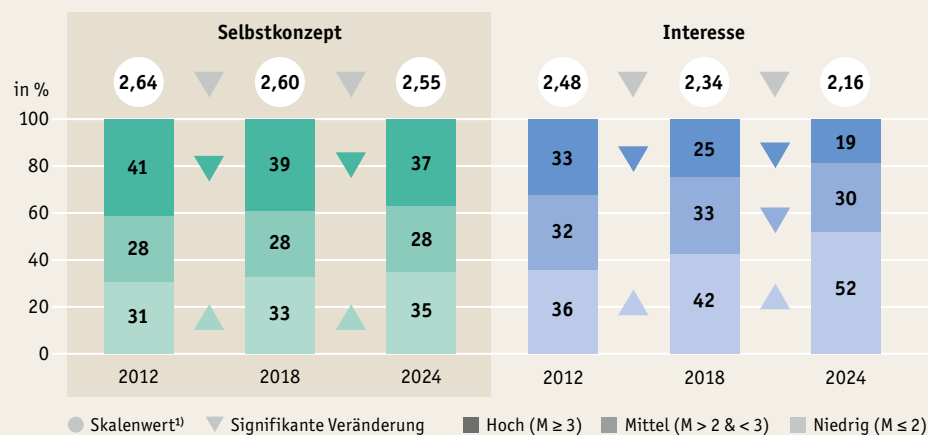
Für den Sekundarbereich I liegen mit dem IQB-Bildungstrend 2024 sowohl Daten zum mathematikbezogenen Selbstkonzept als auch zum Interesse vor. Zwar weist eine Mehrheit der Neuntklässler:innen (65 %) ein mittleres bis hohes mathematikbezogenes Selbstkonzept auf, in der Gesamtbetrachtung ist es jedoch als eher mittelmäßig einzuschätzen ($M = 2,55$). Im Vergleich zu den vergangenen Erhebungszeitpunkten (2012 und 2018) setzen sich die bereits beobachteten Rückgänge weiter fort (Abb. D7-2) und bestätigen damit den bereits längerfristig beobachteten Abwärtstrend. Während 2012 noch ein mittelmäßiges mathematikbezogenes Interesse vorlag, ist es im Jahr 2024 als eher gering einzuordnen ($M = 2,16$). Mittlerweile schätzt mehr als die Hälfte der Schüler:innen ihr Interesse am Fach als niedrig ein (Abb. D7-2). Schüler:innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (mehr als 100 Bücher im Haushalt) weisen ein höheres mathematikbezogenes Selbstkonzept und Interesse auf (Tab. D7-12web). Herkunfts- und einwanderungsbezogene Disparitäten im mathematikbezogenen Selbstkonzept und Interesse fallen im Sekundarbereich I deutlich geringer aus und sind damit weniger stark ausgeprägt als die Disparitäten in den fachlichen Kompetenzen (Tab. D7-13web). Hervorzuheben ist zudem, dass Schüler:innen mit Einwanderungsgeschichte ein höheres mathematikbezogenes Interesse berichten als Schüler:innen ohne Einwanderungsgeschichte (Tab. D7-13web; Schneider et al., 2025).

Hohe mathematikbezogene Selbstkonzepte im Primarbereich mit signifikanten Rückgängen

Mittlere mathematikbezogene Selbstkonzepte und eher geringes mathematikbezogenes Interesse im Sekundarbereich I mit ebenfalls bedeutsamen Rückgängen

**D
7**

Abb. D7-2: Mathematikbezogenes Selbstkonzept und Interesse von Schüler:innen der Jahrgangsstufe 9 im Zeitvergleich*



* Zeitvergleich 2024 vs. 2012, siehe Tab. D7-10web und Tab. D7-11web.

1) Skala von 1–4. Theoretischer Skalenmittelwert = 2,5.

Quelle: IQB-Bildungstrend 2024, 2018 & IQB-Ländervergleich 2012, Sonderauswertung des IQB

→ Tab. D7-9web, Tab. D7-10web, Tab. D7-11web

24 Skala von 1–4. Theoretischer Skalenmittelwert = 2,5.

Schulabgänge und Schulabschlüsse

Eng verknüpft mit dem Kompetenzerwerb (D7), gelten Abgangs- und Abschlussquoten als zentrale Indikatoren für die Qualifizierungs- und Selektionsfunktion des Schulwesens, ohne dass sich daraus unmittelbare Rückschlüsse auf individuelle Kompetenzniveaus ableiten lassen. Der Erwerb von Schulabschlüssen prägt weitere Bildungs- und Erwerbsbiografien (vgl. E, F). Im Folgenden wird Auskunft über die Anzahl und Quoten der Absolvent:innen^G und Abgänger:innen^G gegeben. Zudem wird – differenziert bis auf die kommunale Ebene – der Blick auf Schüler:innen gerichtet, die ohne Schulabschluss^G²⁵ die Schule verlassen haben. Abschließend wird auf Unterschiede im Abschlusserwerb nach Trägerschaft^G eingegangen.

Entwicklung der Abschluss- und Abgangsquoten

Der Erwerb höher qualifizierender Abschlüsse hat sich insgesamt auf hohem Niveau stabilisiert. Bei der Interpretation der Befunde zum Abschlusserwerb der Hochschulreife ist jedoch zu beachten, dass in mehreren westdeutschen Ländern infolge der Rückkehr zu G9 (D1) temporär ausbleibende Abiturjahrgänge auftreten (Tab. D8-1web). Dies wird sich besonders im Abgangsjahr 2026 zeigen, wenn sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Schleswig-Holstein kein Abiturjahrgang vorhanden ist, sodass bundesweit voraussichtlich nur rund 250.000 Schüler:innen die allg. und fachgeb. Hochschulreife erwerben werden. Danach ist mit einer deutlich höheren Zahl von Absolvent:innen mit solchen Abschlüssen zu rechnen (Abb. D8-4web; Tab. D8-1web). Der temporäre Rückgang dürfte sich sowohl regional als auch bundesweit in Zahlen der Ausbildungsanfänger:innen (vgl. E1) und Studienberechtigten (vgl. F2) niederschlagen.

Seit dem Abgangsjahr 2014 ist die Quote der Abgänger:innen²⁶ bundesweit leicht auf 8 % angestiegen. Ein zwischenzeitlicher Rückgang im Jahr 2020 dürfte pandemiebedingt sein, etwa im Zusammenhang mit angepassten Versetzungs- und Prüfungsregelungen; danach überschritt die Quote wieder das Vorkrisenniveau (Abb. D8-1). Gleichzeitig ist der zuvor beobachtete Bedeutungsverlust des Ersten Schulabschlusses^G (ehemals: Hauptschulabschluss) an allgemeinbildenden Schulen unterbrochen, während höher qualifizierende Abschlüsse insgesamt rückläufig sind²⁷ (Tab. D8-1web).

Inwieweit Lernrückstände infolge der Corona-Pandemie oder Kompetenzrückgänge (D7) den Rückgang des Erwerbs höher qualifizierender Schulabschlüsse beeinflussen, lässt sich mit vorliegenden Daten nicht beantworten. Auch durch schulstrukturelle Veränderungen sind sie nicht zu erklären, da die entsprechenden Rahmenbedingungen zuletzt weitgehend stabil waren (D1) und die Rückumstellung auf G9 keine Auswirkungen auf die Entwicklung der Quoten der weniger qualifizierenden Abschlüsse hat. Vielmehr liegt die Annahme nahe, dass demografische Faktoren eine Rolle spielen und dass gerade geflüchtete Kinder und Jugendliche aufgrund unterbrochener Bildungsbiografien (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, I1; Homuth et al., 2020) oder verspäteten Schuleintritts infolge institutioneller Vorgaben (Will et al., 2022) unzureichende Deutschkenntnisse in der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe vorweisen. Geflüchtete verlassen potenziell häufiger die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss. Darauf deutet der höhere Anteil von Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft^G in den Schulabgängen ohne Schulabschluss nach dem

**D
8**

Rückkehr zu G9 in
einigen Ländern führt
zu temporärer Verrin-
gerung der Anzahl
der Absolvent:innen
mit Hochschulreife

Quote der
Abgänger:innen ohne
Schulabschluss nimmt
weiter leicht zu

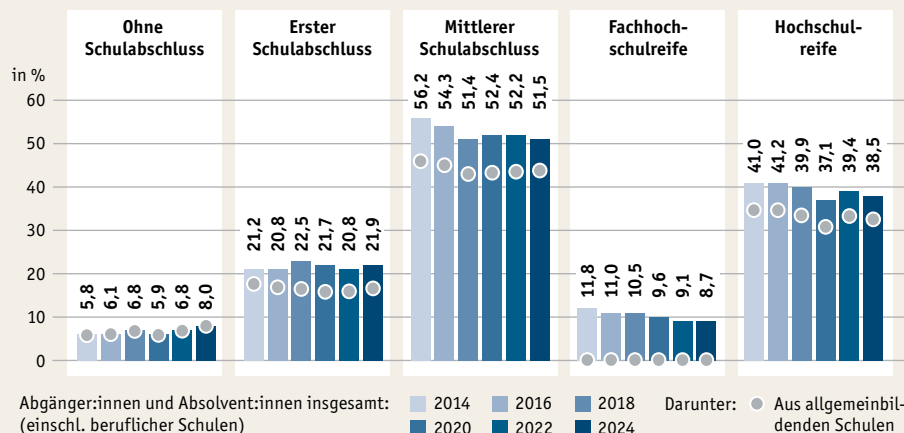
Rückgang des Erwerbs
des Ersten Schulab-
schlusses an allgemein-
bildenden Schulen
scheint unterbrochen

25 Es ist zu beachten, dass hierunter auch diejenigen Schüler:innen fallen, die einen förderschwerpunktspezifischen Abschluss erhalten haben.

26 Zur Bewertung längerfristiger Entwicklungen werden über die Zahl der Abschlüsse hinaus Abschluss- und Abgangsquoten herangezogen, da diese demografische Veränderungen berücksichtigen. Hierbei hat sich die Berechnung der Quoten in Relation zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung mithilfe des Quotensummenverfahrens^M etabliert.

27 Auswirkungen der Rückumstellung zu G9 (D1) sind zu beachten.

Abb. D8-1: Quoten der Absolvent:innen und Abgänger:innen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen nach Abschlussarten in den Abgangsjahren 2014 bis 2024 (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) *



* Die Zahl der Abgänger:innen und Absolvent:innen wird auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung bezogen. Aufgrund zeitversetzter Doppelzählungen (wenn Personen Schulabschlüsse nachholen oder um einen weiteren Schulabschluss ergänzen) summieren sich die Quoten pro Abschluss nicht auf 100 %.

Quelle: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen

→ Tab. D8-1web

Abgangsjahr 2014 hin (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Dass diese Gruppe die Möglichkeit wahrnimmt, den Ersten Schulabschluss zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen, zeigt sich im gestiegenen Anteil an Schüler:innen mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft im Übergangssektor (vgl. E1; Becker, 2024) und an Schulen des Zweiten Bildungswegs (vgl. G2).

Abgänger:innen ohne Schulabschluss

Am unteren Ende des Qualifikationsspektrums zeigt sich bundesweit ein Anstieg der Zahl der Jugendlichen, die ohne Schulabschluss von allgemeinbildenden Schulen abgehen. Gemessen an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ist die Abgangsquote (Abgänger:innen ohne Abschluss) seit dem Abgangsjahr 2014 um über einen Prozentpunkt auf 8 % gestiegen. Neben Länderunterschieden (6 bis 14 %; Abb. D8-2; Tab. D8-2web) bestehen auch erhebliche kommunale Disparitäten (2 bis 21 %). Um diese zu beschreiben, wird auf eine Kreistypisierung (vgl. B1) zurückgegriffen. Unter Berücksichtigung methodischer Einschränkungen zur Auswertung der Abschlussquoten auf kommunaler Ebene^M zeigt sich, dass die Abgangsquote vor allem in Ostdeutschland in strukturschwächeren Landkreisen und kreisfreien Städten sowie deutschlandweit in strukturschwachen, eher dicht besiedelten Städten erhöht ist. Demgegenüber fallen die Quoten in westdeutschen strukturstarken Landkreisen und Städten am geringsten aus (Tab. D8-3web). Diese Befunde verdeutlichen, dass sich die Herausforderungen bei der Reduktion früher Schulabgänge ohne Schulabschluss nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Länder erheblich unterscheiden. Zu beachten ist, dass im Alter von 25 bis unter 65 Jahren der Anteil der Personen ohne beruflichen und schulischen Abschluss auf etwa 6 % beziffert wird (vgl. B5).

Betrachtet man den Abschlusserwerb differenziert nach Schularten, zeigt sich, dass der Anteil der Abgänger:innen ohne Schulabschluss über alle Schularten hinweg zunimmt, wenngleich die Zunahme an Hauptschulen am größten ausfällt (+11 Prozentpunkte auf 18 % im Abgangsjahr 2024). Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit der zunehmenden Bedeutung der beruflichen Schulen beim (z. T. nachträglichen) Abschlusserwerb. Inzwischen wird ein Viertel aller Ersten Schulabschlüsse an beruflichen Schulen erworben (Tab. D8-1web).

Anstieg der Zahl der Abgänger:innen ohne Schulabschluss bei landesspezifischen unterschiedlichen Entwicklungen und erheblichen kommunalen Disparitäten

Zunehmende Bedeutung des nachträglichen Abschlusserwerbs des Ersten Schulabschlusses an beruflichen Schulen

Legende:

- Unter 5
- 5 bis unter 7,5
- 7,5 bis unter 10
- 10 bis unter 12,5
- 12,5 bis unter 15
- 15 und mehr
- Keine Daten

Abgangsjahr:

- 2024
- 2014

Abgangswerte (in %):

Land	2024	2014
D	8,0	
BW	6,9	
BY	6,1	
BE	10,0	
BB	8,0	
HB	11,0	
HH	6,6	
HE	6,2	
MV	10,0	
NI	9,0	
NW	7,9	
RP	8,9	
SL	10,3	
SN	8,2	
ST	14,3	
SH	9,6	
TH	10,1	

*** Methodische Hinweise zur Auswertung der Abschlussquoten auf kommunaler Ebene^M sind zu beachten. Die Abgangsquoten auf Landes- und Bundesebene sind abweichend von der kommunalen Ebene mit dem Quotensummenverfahren berechnet (siehe auch Hinweise **Abb. D8-1**).**

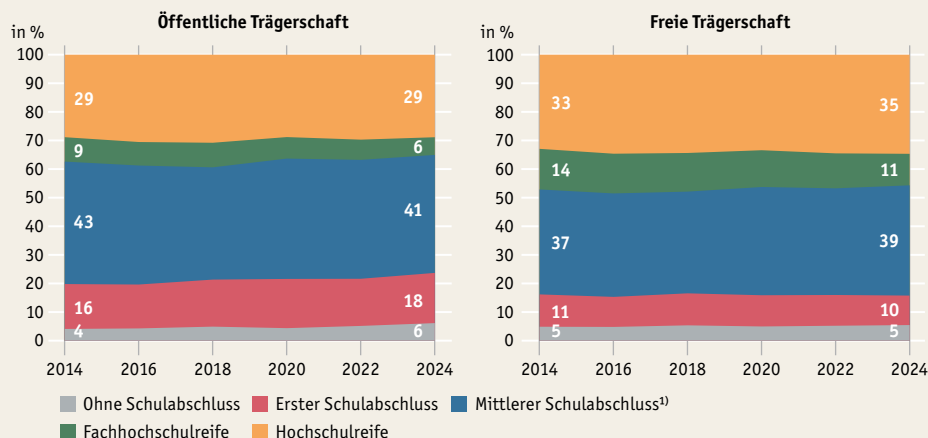
Quelle: Kommunale Ebene: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Regionaldatenbank^D; Landes- und Bundesebene: Sekretariat der KMK, Schüler:innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvent:innen, eigene Berechnungen

→ Tab. D8-2web, Tab. D8-3web

Höher qualifizierende Abschlusskonstellationen an Schulen in freier Trägerschaft

Einhergehend mit der Zunahme der Schüler:innenzahl an Schulen in freier Trägerschaft (**D1**) hat sich seit dem Abgangsjahr 2014 auch der Anteil der Absolvent:innen und Abgänger:innen an Schulen in freier Trägerschaft an allen Absolvent:innen und Abgänger:innen leicht auf 11 % erhöht (**Tab. D8-5web**)²⁸. Mit Ausnahme des insgesamt zurückgehenden Erwerbs der Fachhochschulreife hat die Bedeutung höher qualifizierender Abschlüsse an Schulen in freier Trägerschaft zugenommen, während gegenteilig an öffentlichen Schulen der Erwerb des Ersten Schulabschlusses zugenommen hat. Diese Entwicklungen sind angesichts unterschiedlicher Schüler:innenkompositionen zu interpretieren. Auffällig ist, dass sowohl an Schulen in öffentlicher als auch in

28 Die Angaben sind nicht mit den zuvor genannten Abschlussquoten nach gleichaltriger Wohnbevölkerung oder Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter vergleichbar, da die Werte in Relation aller erworbenen Abschlüsse bzw. Abgänge innerhalb einer Schulart relativiert werden.

Abb. D8-3: Verteilung der Absolvent:innen* und Abgänger:innen nach Trägerschaft zwischen den Abgangsjahren 2014 und 2024**

* Da diejenigen einbezogen werden, die den schulischen Teil der Fachhochschulreife erreicht haben (unter Mittlerer Schulabschluss), kann es zu Abweichungen von in der Vergangenheit berichteten Angaben kommen. Aufgrund unterschiedlicher Berechnungsweise sind die Anteile nicht mit den Abschluss- und Abgangsquoten (in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung) in Abb. D8-1 und Abb. D8-2 vergleichbar.

** Ohne Abendschulen, Kollegs, Externe, Gesundheitsschulen, Absolvent:innen und Abgänger:innen ohne Angabe.

1) Einschließlich derjenigen, die den schulischen Teil der Fachhochschulreife erreicht haben.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik , eigene Berechnungen

→ Tab. D8-5web

freier Trägerschaft die Anzahl und der Anteil der Abgänger:innen ohne Schulabschluss zugenommen haben, wenngleich an den Schulen in freier Trägerschaft der Anteil geringer ist (Abb. D8-3), was jedoch nicht direkt auf Unterschiede in der schulischen Qualität zurückgeführt werden kann (Hoffmann et al., 2019; Lipowsky et al., 2018). Zudem fällt auf, dass fast die Hälfte der an Förderschulen erworbenen Mittleren Schulabschlüsse an Schulen in freier Trägerschaft erzielt wird (Tab. D8-5web; Abb. D8-5web), wenngleich nur ein Viertel aller Förderschulen in freier Trägerschaft ist (D1). Zu den Hintergründen der höher qualifizierenden Abschlusskonstellationen an Schulen in freier Trägerschaft liegen bislang wenige Erkenntnisse vor. Es ist denkbar, dass sie sich u. a. auf den von sozialen Disparitäten geprägten Zugang zu Schulen in freier Trägerschaft zurückführen lassen (D1; Görlitz et al., 2018; Helbig & Schmitz, 2024).

Höher qualifizierende Abschlusskonstellationen an Förderschulen in freier Trägerschaft besonders beachtlich

Methodische Erläuterungen

Abschluss- und Abgangsquote in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung (Quotensummenverfahren)

Da statistische Angaben zum Geburtsjahr der Jugendlichen vorliegen, ist es möglich, die Quoten in Bezug zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung, d. h. je einzelnen Altersjahrgang, zu berechnen (Weiteres in: Kühne, 2015; Wolf, 2013). Es kommt zu zeitversetzten Doppelzählungen, wenn Personen weitere Schulabschlüsse erwerben oder nachholen.

Abgangsquote in % der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter auf kommunaler Ebene

Da keine öffentlich zugänglichen statistischen Angaben zum Geburtsjahr der Jugendlichen auf kommunaler Ebene vorliegen, wird die Abgangsquote auf kommunaler Ebene in % der Wohnbevölkerung im typischen Abgangsalter berechnet. Die Abgangsquote in % der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter bezeich-

net den Quotienten aus der Zahl der Abgänger:innen und der jeweils alterstypischen Bevölkerung. Die Summe aller Abschluss- und Abgangsquoten kann mehr als 100 % betragen, da das tatsächliche Alter der Abgänger:innen nicht in jedem Fall dem typischen Altersjahrgang entspricht und es bei weiterem oder nachgeholtem Abschlusserwerb zu zeitversetzten Doppelzählungen kommt.

Die Abschlussquoten auf kommunaler Ebene lassen sich nur eingeschränkt mit den Werten der Länder vergleichen. Abweichungen in den Ergebnissen der verschiedenen Berechnungsweisen sind in Tab. D8-4web einzusehen. Da bestimmte Schularten – etwa Förderschulstandorte – in einzelnen Kreisen fehlen, kann es aufgrund von Pendelbewegungen in andere Kreise zu erheblichen Verzerrungen kommen (Klemm, 2023; für weitere Details siehe auch Kühne, 2015).

Perspektiven

Das schulische Bildungswesen steht gegenwärtig vor einigen Herausforderungen, die in ihrem Zusammenwirken die Leistungsfähigkeit des Systems beeinflussen. Dazu zählen insbesondere die zunehmende Heterogenität der Schüler:innenschaft, ein anhaltender Rückgang der durchschnittlichen Kompetenzen mit steigenden Anteilen von Schüler:innen, die die Mindeststandards in Mathematik nicht erreichen (**D7**) und die Schule ohne Schulabschluss verlassen (**D8**). Hinzu kommt der weiterhin bestehende Lehrkräftemangel (**D4**), ebenso Fragen der gleichberechtigten Teilhabe und Chancengleichheit sowie die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf ganztägige Förderung und Betreuung im Primarbereich (**D3**).

Die dargestellten Befunde verdeutlichen, dass die aktuellen Herausforderungen des Schulwesens nicht isoliert auftreten, sondern aus dem Zusammenwirken demografischer Rahmenbedingungen, institutioneller Strukturen, personeller Ressourcen, schulischer Lernumwelten sowie der Entwicklung von Kompetenzen und Abschlüssen entstehen. Perspektiven für Bildungspolitik und -verwaltung eröffnen sich dort, wo diese Befunde nicht isoliert, sondern in ihrer wechselseitigen Verschränkung interpretiert und eingeordnet werden.

Ein maßgeblicher Rahmen für die weitere Entwicklung des Schulwesens ergibt sich aus den demografischen Entwicklungen. Aktuell treffen überwiegend konsolidierte Angebotsstrukturen weiterhin auf hohe Schüler:innenzahlen (**D1**). Die Übergangsdynamiken im Schulwesen (**D2**) zeigen, dass trotz weitgehend stabiler Übergangsquoten in höher qualifizierende Schularten die absolute Zahl der Übergänge infolge größerer Jahrgänge zunimmt und damit zusätzliche Anforderungen an Schulstandorte, Personal und Infrastruktur entstehen. In den kommenden Jahren ist jedoch mit rückläufigen Schüler:innenzahlen zu rechnen, die sich zunächst im Primarbereich und zeitlich verzögert auch in den weiterführenden Schulen auswirken werden (**D1**). Diese Entwicklung berührt auch den Ausbau ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote, der bislang trotz gesetzlicher Verankerung des Rechtsanspruchs ab 2026 nur verhalten voranschreitet und regional sehr unterschiedlich ausgeprägt ist (**D3**). Die demografische Entwicklung stellt jedoch keinen automatischen Entlastungseffekt dar. Vielmehr verweist sie auf ein zeitlich begrenztes Steuerungsfenster, in dem bestehende personelle und

organisatorische Kapazitäten aktiv neu ausgerichtet werden können. Perspektivisch wird entscheidend sein, demografische Spielräume gezielt zu nutzen, um Ressourcen dort zu bündeln, wo strukturelle Belastungen besonders ausgeprägt sind, etwa in strukturschwächeren und sozial benachteiligten Regionen oder an Schulen mit hoher Heterogenität der Schüler:innenschaft.

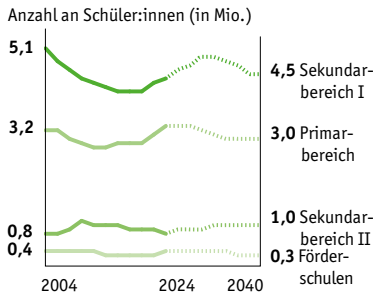
Weiterhin prägen personelle Kapazitätsengpässe die Handlungsspielräume der Schulen (**D4**). Die Länder reagieren auf den Mangel mit einer Vielzahl an Maßnahmen. In welchem Umfang diese Maßnahmen dauerhaft zur Sicherung der verlässlichen Unterrichtsversorgung und folglich auch der Unterrichtsqualität beitragen können, lässt sich bislang jedoch nicht abschätzen, zumal belastbare und differenzierte Daten zur fachlichen Ausdifferenzierung des Lehrkräftebestands und zu unbesetzten Lehrkräftestellen fehlen (**D4**). Zwar ist die Anzahl der Lehrkräfte insgesamt gestiegen, zugleich nimmt jedoch der Anteil von Lehrkräften ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung in den letzten 10 Jahren deutlich zu. Perspektivisch rückt nicht nur die Frage zusätzlicher Gewinnung, sondern vor allem die Gestaltung von Qualifizierung, Unterstützung und Verteilung des vorhandenen Personals in den Vordergrund. Dies gilt nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Ausbaus ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote, der zusätzliche Anforderungen an Personalgewinnung, multiprofessionelle Zusammenarbeit und Qualitätssicherung mit sich bringt (**D3**). Eine stärker sozial indexierte Steuerung von Personalressourcen – ergänzt durch qualifizierende und unterstützende Strukturen – könnte dazu beitragen, Qualität und Chancengleichheit zugleich zu adressieren.

Mit Blick auf das an Schulen tätige Personal rückt auch die multiprofessionelle Zusammenarbeit in den Fokus (**D4**). Neben Lehrkräften übernimmt weiteres pädagogisches und nichtpädagogisches Personal zentrale Aufgaben; für diese Berufsgruppen liegen bislang jedoch kaum belastbare Datengrundlagen vor. Angesichts der erhöhten Belastung des psychischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen (**D5**) sowie des Belastungserlebens von Lehrkräften gewinnt die Unterstützung des schulischen Lern- und Arbeitsklimas an Bedeutung. Befunde deuten darauf hin, dass das psychische Wohlbefinden von Schüler:innen in engem Zusammenhang mit schulischen Lernpro-

Im Überblick

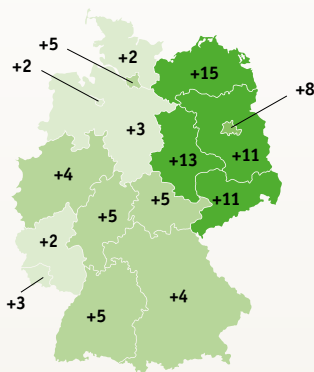
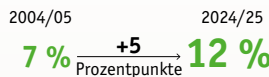


Noch steigende Schüler:innenzahlen; zukünftig Rückgänge im Primarbereich & Sekundarbereich I erwartet (D1)

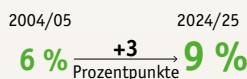


Anteil der Schulstandorte in freier Trägerschaft nimmt zu, bei leicht steigender Privatschüler:innenquote (D1)

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

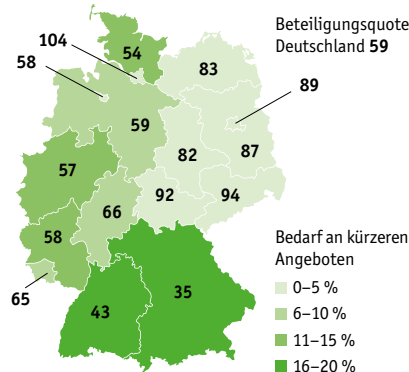


Veränderung der Privatschüler:innenquote an allgemeinbildenden Schulen (in Prozentpunkten)



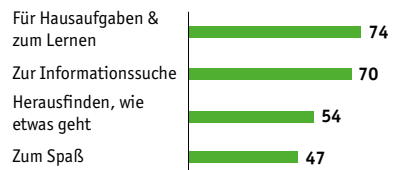
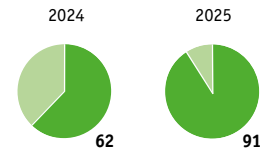
In Ländern mit niedrigerer Ganztagsbeteiligung haben Eltern höheren Bedarf an kürzeren Angeboten (D3)

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



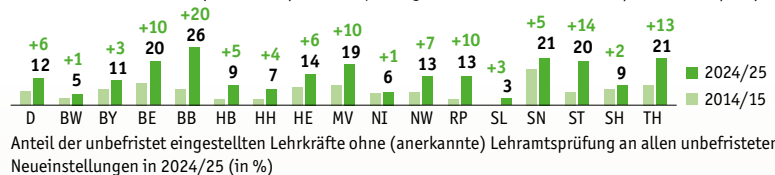
Einsatz von KI-Anwendungen steigt und erfolgt vor allem nach wissensorientierten Nutzungsmotiven (D6)

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

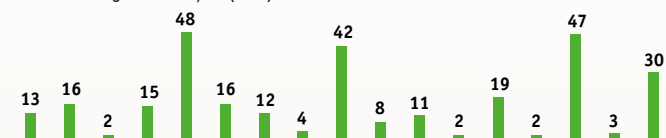


Anteil der Lehrkräfte ohne (anerkannte) Lehramtsprüfung nimmt zu, mit landesspezifischen Unterschieden (D4)

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



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



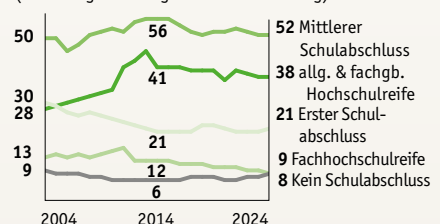
Zunehmender Anteil leistungsschwacher Schüler:innen im Fach Mathematik (D7)

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



Erwerb von höheren Schulabschlüssen auf hohem Niveau konsolidiert; erneute Zunahme an Jugendlichen, die die Schule mit dem Ersten oder ohne Schulabschluss verlassen (D8)

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



zessen steht (D5). Vor diesem Hintergrund kommt den bislang als unzureichend einzuschätzenden schulpsychologischen Unterstützungsstrukturen eine wichtige Rolle zu; ihre Ausgestaltung und Verfügbarkeit werden jedoch bisher nur eingeschränkt systematisch erfasst (D4).

Eng mit der Personalausstattung verbunden sind Fragen der gleichberechtigten Chancen und Teilhabe. Trotz politischer Zielsetzungen bleibt die inklusive Beschulung begrenzt, während der Anteil der Förderschulen zuletzt sogar wieder zunahm. Auch das Schulwesen in freier Trägerschaft gewinnt regional unterschiedlich stark an Bedeutung, wobei sich an vergleichbaren Schularten größere Anteile höher qualifizierender Abschlüsse zeigen als im öffentlichen Schulwesen. Diese Entwicklungen wirken sich mittelbar auf Bildungswege und Abschlüsse aus (D2, D8). Perspektivisch stellt sich damit eine Steuerungsfrage der gleichberechtigten Zugänglichkeit unterschiedlicher Bildungswege. Ein systematisches, kleinräumiges Monitoring von Segregations- und Substitutionseffekten ist erforderlich, um kumulative institutionelle Wirkungen frühzeitig zu erkennen und steuerungspolitisch adressieren zu können.

Die Indikatoren zur schulischen Lernumwelt (D5) sowie zu Kompetenzen und lernbezogenen Merkmalen (D7) verdeutlichen, dass schulische Prozesse und Kompetenzentwicklung in einem engen inhaltlichen Zusammenhang stehen. Gleichzeitig weisen Befunde zu sinkenden Kompetenzen, steigenden Anteilen von Schüler:innen, die Mindeststandards nicht erreichen, sowie fortbestehenden sozialen Disparitäten im Kompetenzerwerb auf Herausforderungen sowohl der Qualität pädagogischer Prozesse im Schulsystem als auch struktureller Rahmenbedingungen hin (D7). Diese Befunde stehen in engem Zusammenhang mit Schulabgängen und Abschlüssen – auch hier zeigen sich zunehmende Quoten derer, die ohne Schulabschluss abgehen (D8). Vor diesem Hintergrund rückt die Sicherung von Basiskompetenzen für den weiteren Bildungsweg und den Erwerb von Abschlüssen stärker in den Fokus. Auch Unterrichtsqualität, individuelle Förderung sowie das mit Lernprozessen in Zusammenhang stehende psychische Wohlbefinden der Lernenden (D5) sind als zentrale Bezugspunkte schulischer Bildungsprozesse einzuordnen, die im Rahmen bildungspolitischer Steuerung adressiert

werden können. Zugleich wird deutlich, dass schulische Lernprozesse nicht losgelöst von außerunterrichtlichen Bildungsbedingungen zu betrachten sind; Familie und non-formale Angebote leisten wichtige Beiträge zur Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, deren Nutzung sozial ungleich verteilt ist und die zugleich unter strukturellem Druck stehen (D6), was die kompensatorische Rolle von Schule zugleich stärkt und begrenzt.

Digitalisierung und der Umgang mit künstlicher Intelligenz stellen schulische und außerschulische Lernwelten weiterhin vor Entwicklungsaufgaben, die das Schulwesen ergänzend zu anderen zentralen Herausforderungen begleiten (D4, D5) und die zugleich auf grundlegende Steuerungsfragen verweisen. Die Befunde zur digitalen Ausstattung, Nutzung und Qualifizierung zeigen zwar Verbesserungen in den infrastrukturellen Voraussetzungen, zugleich jedoch eine erhebliche Varianz in der pädagogischen Nutzung digitaler Möglichkeiten (D5). Hohe Fortbildungsbedarfe bei vergleichsweise geringer Teilnahme zeigen an, dass Digitalisierung nicht nur eine technische, sondern gleichermaßen eine organisatorische, professionelle und schulentwicklungsbezogene Implementationsaufgabe darstellt (D4). Ohne ausreichende zeitliche Ressourcen, tragfähige Qualifizierungsangebote und schulische Entwicklungsstrategien besteht die Gefahr, dass digitale Innovationen bestehende Ungleichheiten eher reproduzieren oder verstärken, anstatt zur Verbesserung von Lernprozessen beizutragen.

Übergreifend verdeutlichen die Befunde aller Indikatoren, dass die zentrale Steuerungsfrage weniger in der Programmdichte als in der Qualität von Implementation und deren Begleitung liegt. Die Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen hängt entscheidend von geeigneten Rahmenbedingungen, systematischer Umsetzung und der Gewinnung von Wissen über Wirkbedingungen ab. Steuerung ist daher stärker als lernender Prozess zu verstehen, der kontinuierliche Beobachtung, Analyse und Weiterentwicklung erfordert. Eine evidenzbasierte Steuerung, die Weiterentwicklung belastbarer (amtlicher) Datengrundlagen sowie die enge Verknüpfung von Implementation, Evaluation und Wissensgenerierung sind zentrale Voraussetzungen, um Herausforderungen langfristig wirksam zu adressieren.