



Kinderrechte-Index 2025

Teilindex „Recht auf Bildung“

Umsetzung im Vergleich der Bundesländer

Das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. setzt sich seit mehr als 50 Jahren für die Rechte von Kindern in Deutschland ein. Die Überwindung von Kinderarmut und die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten stehen im Mittelpunkt der Arbeit als Kinderrechtsorganisation. Das Deutsche Kinderhilfswerk initiiert und unterstützt Maßnahmen und Projekte, die die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, unabhängig von deren Herkunft oder Aufenthaltsstatus, fördern. Die politische Lobbyarbeit wirkt auf die vollständige Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland hin, insbesondere im Bereich der Mitbestimmung von Kindern, bei ihren Interessen bei Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen und der Überwindung von Kinderarmut. Ziel ist insgesamt die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder in Deutschland.

Dieses Analysepapier beschreibt den Aufbau und die Ergebnisse des Teilindex „Recht auf Bildung“ im Rahmen der Studie Kinderrechte-Index 2025. Im Kinderrechte-Index wird die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in den deutschen Bundesländern empirisch überprüft. Durch eine fundierte Bestandsaufnahme werden bestehende Lücken sichtbar und konkrete Handlungsbedarfe herausgestellt. Insgesamt besteht der Kinderrechte-Index aus sechs Teilindizes, die zusammen das Gesamtergebnis des Index ergeben.

Der zusammenfassende Studienbericht, alle Analysepapiere zu den Teilindizes, Steckbriefe zu den Ergebnissen der einzelnen Länder sowie eine Beschreibung zur Methodik sind abrufbar unter:

 dkhw.de/kinderrechte-index



IMPRESSUM

Herausgeber:
Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
Leipziger Straße 116–118, 10117 Berlin
www.dkhw.de

Autor*innen: Tim Stegemann, Lily Young

Unter Mitarbeit von: Sarah Daroui, Uwe Kamp, Teresa Keil, Defne Keltek,
Till Mischko, Frauke Rummler

Expert*innen-Beirat: Prof.in Dr. Lucia B. Amrhein, Dr.-Ing. Peter Apel,
Prof. Dr. Philipp B. Donath, Prof. Dr. Karim Fereidooni, Prof. Dr. Katharina Gerarts,
Dr. Angelika Guglhör-Rudan, Gerda Holz, Claudia Kittel, Anne Lütkes,
Dr. Christiane Meiner-Teuber, Prof. Dr. Silvia Schneider.

Korrekturat: Wirth Lasse GbR
Grafik & Layout: grudengrafik
Illustration: publicgarden GmbH

© 2025 Deutsches Kinderhilfswerk e.V.



Artikel 28 UN-Kinderrechtskonvention: Recht auf Bildung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
- c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
- d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
- e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

(3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.



Artikel 29 UN-Kinderrechtskonvention: Bildungsziele

(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

(2) Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.

Dieses Analysepapier beschreibt den Aufbau und die Ergebnisse des Teilindex „Recht auf Bildung“ im Rahmen der Studie Kinderrechte-Index 2025. Der Kinderrechte-Index setzt sich insgesamt aus sechs Teilindizes zusammen, die zusammen das Gesamtergebnis des Index ergeben.

Der zusammenfassende Studienbericht, alle Analysepapier zu den Teilindizes, Steckbriefe zu den Ergebnissen der einzelnen Länder sowie eine Beschreibung zur Methodik sind abrufbar unter:

dkhw.de/kinderrechte-index

Inhalt

Ergebnisse: Ländergruppen	1
Übergreifende Ergebnisse und Erkenntnisse	2
Einführung	3
I. Zugang zu Bildung	5
Beginn der Schulpflicht für asylsuchende Kinder	6
Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung	7
Exklusionsquote Schule	9
Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen	11
Bildungsbeteiligungsquote der 3- bis 6-Jährigen	13
II. Qualität von Bildungsinfrastruktur	15
Ausgaben von Land und Gemeinden für Kindertagesbetreuung	16
Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren	18
Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt	19
Anteil Kitas ohne Leitungsressourcen	20
Anteil qualifiziertes Personal in Kitas	21
Ausgaben für öffentliche Schulen je Schüler*in	23
Schüler*innen je Lehrkraft	25
Anteil Neuntklässler*innen ohne Deutsch-Mindeststandards (erster Schulabschluss)	26
Anteil Neuntklässler*innen ohne Deutsch-Mindeststandards (mittlerer Schulabschluss)	28
III. Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit	29
Vergleich Personal-Kind-Schlüssel in Kita-Gruppen mit und ohne Eingliederungshilfe	30
Einfluss des sozioökonomischen Status auf Kompetenzen im Fach Deutsch	31
Einfluss des kulturellen Kapitals auf Kompetenzen im Fach Deutsch	33
IV. Vermittlung von Bildungsinhalten und -zielen im Einklang mit den Kinderrechten	35
Bedeutung der Bildungsziele in der Schule	37
Barrieren für digitales Lehren und Lernen	39
Wahrgenommene Medienbildung in der Schule bei Schüler*innen	42
Abkürzungsverzeichnis	45
Abbildungsverzeichnis	46
Tabellenverzeichnis	46
Literaturverzeichnis	47

Teilindex „Recht auf Bildung“

Abbildung 1: Ländergruppen – Teilindex „Recht auf Bildung“ im Vergleich der Bundesländer

- überdurchschnittlich
- durchschnittlich
- unterdurchschnittlich



Recht auf Bildung

20 Indikatoren

Allgemeine Umsetzung

- Beginn der Schulpflicht für asylsuchende Kinder
- Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung
- Exklusionsquote Schule
- Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen
- Bildungsbeteiligungsquote der 3- bis 6-Jährigen
- Bildungszugang für geflüchtete Kinder

Qualität von Bildungsinfrastruktur

- Ausgaben von Land und Gemeinden für Kindertagesbetreuung
- Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren
- Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt
- Anteil Kitas ohne Leitungsressourcen
- Anteil qualifiziertes Personal in Kitas

- Ausgaben für öffentliche Schulen je Schüler*in
- Schüler*innen je Lehrkraft
- Anteil Neutklässler*innen ohne Deutsch-Mindeststandards (erster Schulabschluss)
- Anteil Neutklässler*innen ohne Deutsch-Mindeststandards (mittlerer Schulabschluss)

Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit

- Vergleich Personal-Kind-Schlüssel in Kita-Gruppen mit und ohne Eingliederungshilfe
- Einfluss des sozioökonomischen Status auf Kompetenzen im Fach Deutsch
- Einfluss des kulturellen Kapitals auf Kompetenzen im Fach Deutsch

Vermittlung von Bildungsinhalten und -zielen

- Bedeutung der Bildungsziele in der Schule
- Barrieren für digitales Lehren und Lernen

■ Strukturindikator
(rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen)

■ Prozessindikator
(Bemühungen zur Umsetzung des Kinderrechts)

■ Ergebnisindikator
(intendierte Ergebnisse der Umsetzung der Rahmenbedingungen)



Übergreifende Ergebnisse und Erkenntnisse

Nachholbedarf bei inklusiver Bildung im Lichte des Völkerrechts

Beim Zugang zu Bildung verletzen die meisten Bundesländer weiterhin klare völker- und europarechtliche Verpflichtungen. Nur Bremen und Hamburg garantieren Kindern und Jugendlichen mit Behinderung einen uneingeschränkten Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung ohne Ressourcenvorbehalte. In Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt fehlt ein solcher Vorrang der gemeinsamen Beschulung sogar vollständig im Schulgesetz. Der Abbau von Förderschulen stagniert bundesweit mit Unterschieden zwischen den Ländern: Während in Bremen nur 0,8 Prozent der Schüler*innen Förderschulen besuchen, sind es in Sachsen-Anhalt 6,4 Prozent. Viele Länder halten weiter an Verfahren fest, die Bildungsschwierigkeiten einzelner Kinder primär als persönliche Defizite behandeln, anstatt systemische Ursachen wie Personalmangel, fehlende Unterstützung oder unflexible Strukturen zu untersuchen. Für die betroffenen Kinder bedeutet das Stigmatisierung und langfristige Benachteiligung. Auch die Bildungssituation geflüchteter Kinder ist vielerorts besonders prekär. In elf Ländern beginnt die Schulpflicht erst mit einer kommunalen Zuweisung oder frühestens nach sechs Monaten. Damit verstoßen die Länder gegen das gemeinsame Europäische Asylsystem (GEAS), das den Zugang zur Regelschule spätestens nach drei Monaten vorschreibt.

Fachkräftemangel bremst Qualitätsbemühungen in der frühkindlichen Bildung

Die frühkindliche Bildung leidet unter einem strukturellen Fachkräftemangel. Zwar sind die Quoten frühkindlicher Bildungsangebote der unter 3-Jährigen in den letzten Jahren gestiegen, doch die Ausgestaltung unterscheidet sich stark zwischen den Bundesländern. Die ostdeutschen Länder erreichen zwar die höchsten Betreuungsquoten, weisen aber die schlechtesten Personal-Kind-Schlüssel auf. In Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen betreut eine pädagogische Fachkraft im Schnitt mehr als fünf Kinder. Länder mit den besten Personal-Kind-Schlüsseln wie

Baden-Württemberg (2,9) und Bremen (3,1) weisen jedoch auch die niedrigsten Betreuungsquoten im U3-Bereich auf. Besonders betroffen sind Kinder aus armutsgefährdeten Familien und mit Migrationshintergrund. Wenn sie trotz Bedarfs keinen Platz erhalten oder in überfüllten Gruppen zu wenig individuelle Sprach- und Entwicklungsförderungen bekommen, dann verschärfen sich Bildungsungleichheiten schon im frühen Kindesalter.

Starke soziale Ungleichheiten prägen den Bildungserfolg

In Deutschland ist der Bildungserfolg weiterhin eng mit der sozialen Lage der Familie verbunden. Daten des nationalen Bildungsmonitorings (2022) zeigen: Der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf die im Fach Deutsch erreichten Kompetenzen von Neuntklässler*innen hat in den letzten Jahren weiter zugenommen. Während Jugendliche aus privilegierten Familien deutlich bessere Kompetenzen erzielen, fallen Kinder aus armutsgefährdeten oder bildungsfernen Haushalten weit zurück. Diese Unterschiede zeigen sich in allen Bundesländern, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß.

Kinderrechte und Medienkompetenz bleiben an Schulen nur Randthemen

Die Kinder- und Jugendumfrage (2024) zum Kinderrechte-Index zeigt deutliche Lücken bei den vermittelten Bildungsinhalten. Während Themen wie „aktuelle politische Ereignisse“ (60 Prozent) und „Rassismus“ (59 Prozent) vergleichsweise häufig thematisiert werden, bleiben Kinderrechte (39 Prozent), Antisemitismus (34 Prozent) und Geschlechtervielfalt (30 Prozent) weitgehend randständig. Auch bei der digitalen Bildung bestehen gravierende Defizite: 63 Prozent der Jugendlichen berichten, zu wenig über Chancen und Risiken von Künstlicher Intelligenz zu lernen, 52 Prozent fühlen sich beim Datenschutz unzureichend geschult. Um die Bildungsziele nach Artikel 29 UN-KRK umzusetzen, sind weitere Anstrengungen notwendig, damit junge Menschen die Kompetenzen für ein selbstbestimmtes Aufwachsen im digitalen Zeitalter erwerben können.

Einführung

Das Recht auf Bildung nach **Artikel 28 UN-KRK** verpflichtet die Vertragsstaaten, allen Kindern diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung sowie chancengleiche Bildungsprozesse zu gewährleisten. Sie müssen den regelmäßigen Schulbesuch fördern, Schulabbrüche verhindern, sicherstellen, dass Schuldisziplin in einer mit der Würde des Kindes vereinbaren Weise gehandhabt wird, und die internationale Zusammenarbeit in Bildungsangelegenheiten fördern und unterstützen. Die Anforderungen von Artikel 28 Abs. 1a–b UN-KRK in Bezug auf die Schulpflicht sind in der innerstaatlichen Rechtsordnung in Deutschland weitgehend verwirklicht. Auch wenn die Garantie eines (kostenfreien) Besuchs von Grundschulen, weiterführenden Schulen und Hochschulen nach Artikel 28 Abs. 1a–c UN-KRK auf den ersten Blick weitgehend erfüllt scheint, bestehen weiterhin Herausforderungen, um sicherzustellen, dass dieses Recht von allen Kindern in Deutschland gleichermaßen und ohne Diskriminierung wahrgenommen wird.

Artikel 29 UN-KRK legt Bildungsinhalte und -ziele fest, die auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes ausgerichtet sind. Das kinderrechtliche Verständnis von „Bildung“ geht dabei weit über die formale Schulbildung hinaus und umfasst ein breites Spektrum an Lebenserfahrungen und

Lernprozessen, durch die Kinder individuell und gemeinschaftlich befähigt werden, ihre Persönlichkeit, Talente und Fähigkeiten zu entfalten und ein erfülltes Leben in der Gesellschaft zu führen (UN-Kinderrechtsausschuss 2001: Rn. 2). Nach Artikel 29 muss die Erziehung an staatlichen wie auch an privaten Schulen auf die volle Entfaltung der Persönlichkeit, die Achtung der Menschenrechte, die Achtung der Familie des Kindes, die Förderung von Toleranz und Vielfalt sowie den Respekt gegenüber der natürlichen Umwelt abzielen. Bildung soll im Einklang mit der UN-KRK stehen und daher „kindzentriert, kinderfreundlich und befähigend“ sein (UN-Kinderrechtsausschuss 2001: Rn. 1). Auch wenn dies nicht ausdrücklich im Vertragstext festgehalten ist, beginnt das Recht auf Bildung bereits in der frühen Kindheit ab der Geburt und ist mit dem Recht auf die bestmögliche Entwicklung nach Artikel 6 Abs. 2 UN-KRK verbunden (ebd.: Rn. 28).

Beide Artikel sind eng miteinander verknüpft und bilden zusammen die Ausgangspunkte für die Indikatoren des Teilindex „Recht auf Bildung“. Darüber hinaus wird auf das Recht auf inklusive Bildung der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) Bezug genommen (zur Bedeutung siehe Stegemann/Ohlmeier 2019: 89).

Gestaltungsmöglichkeiten der Bundesländer

Die Bundesländer tragen bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung aufgrund ihrer Kulturhoheit¹ eine maßgebliche Verantwortung. Die Ausrichtung und Gestaltung der Systeme von frühkindlicher, schulischer und außerschulischer Bildung sind regelmäßig Gegenstand landespolitischer Debatten und zentrale Themen in Landtagswahlkämpfen. Ausgehend von den kinderrechtlichen Vorgaben wurden vier Themencluster für

die ländervergleichende Analyse gewählt: Zugang zu Bildung, der Ausbau und die Qualität von Bildungsinfrastruktur, Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit sowie die Vermittlung von Bildungsinhalten und -zielen. Die für Artikel 28 und 29 vorgeschlagenen Attribute von Lansdown/Vaghri (2022) und Lansdown et al. (2022) wurden dabei in den Entwicklungsprozess miteinbezogen.

1 Die Kulturhoheit der Länder ergibt sich aus der geringen Regelungskompetenz, die das GG dem Bund einräumt (Artikel 74 Abs. 1 S. 13; Artikel 91a Abs. 1 S. 1), und der grundsätzlichen Zuweisung staatlicher Aufgaben an die Länder durch Artikel 30 GG.



Bildungsrelevante Indikatoren in anderen Teilindizes des Kinderrechte-Index

Die kinderrechtsbasierte Umsetzung des Rechts auf Bildung ist zentral für die Verwirklichung zahlreicher weiterer Rechte. Gleichzeitig finden sich in anderen Teilindizes Indikatoren, die ebenfalls für die Realisierung des Rechts auf Bildung von Bedeutung sind. Jeder Indikator wurde jedoch nur einmal berücksichtigt. Von einer Zuordnung zu mehreren Teilindizes wurde abgesehen.

Im **Teilindex „Recht auf Beteiligung“** wurden auf Grundlage der Kinder- und Jugendumfrage (2024) zum Kinderrechte-Index die Bekanntheit von Kinderrechten sowie die Mitbestimmung in Schule und Klasse als Ergebnisindikatoren berücksichtigt, die zugleich eine hohe Relevanz für die Vermittlung von Bildungsinhalten und -zielen aufweisen.

Das Thema psychische Gesundheit im schulischen Kontext wird im **Teilindex „Recht auf**

Gesundheit“ einbezogen. Hierbei werden unter anderem die Abdeckung durch Schulsozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen betrachtet.

Dem **Teilindex „Recht auf einen angemessenen Lebensstandard“** sind verschiedene Indikatoren zur frühkindlichen Bildungsinfrastruktur zugeordnet, darunter die Höhe der monatlichen Elternbeiträge sowie die bedarfsgerechte Abdeckung. Darüber hinaus finden sich hier Indikatoren zum Übergang von Schule in den Beruf, zur Jugendarbeitslosigkeit sowie zu den Anteilen von Schüler*innen ohne Abschluss.

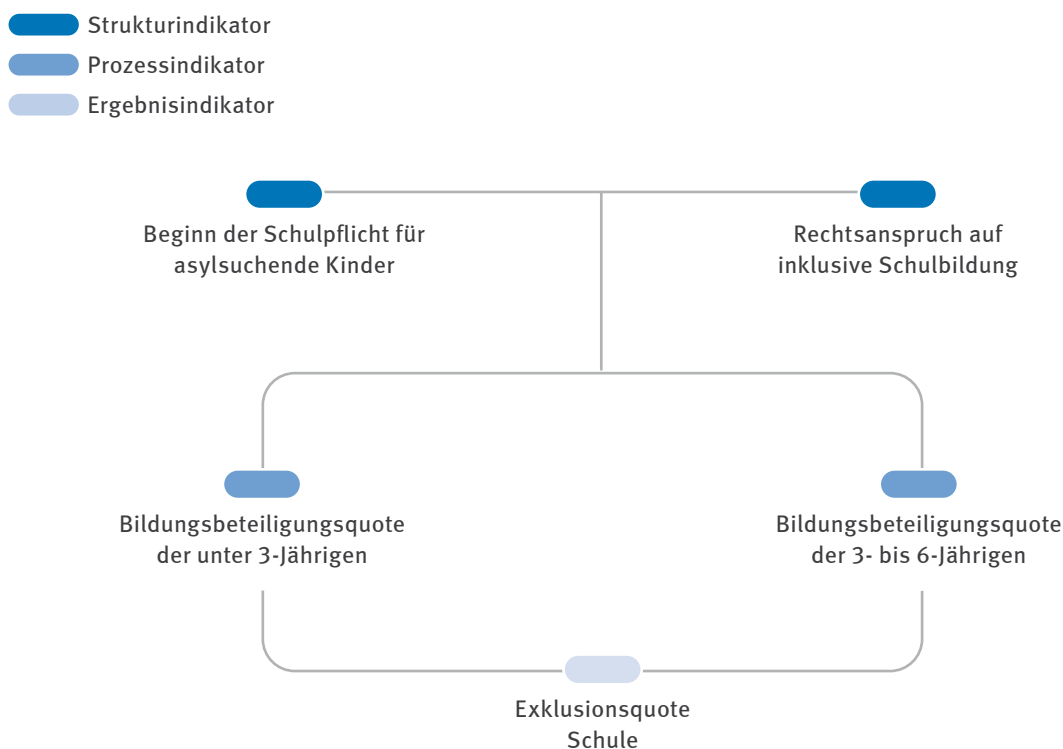
Auch der **Teilindex „Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung sowie kulturelle und künstlerische Aktivitäten“** enthält Indikatoren mit inhaltlichen Bezügen zum Recht auf Bildung, insbesondere im Bereich der kulturellen Kinder- und Jugendbildung.

I. Zugang zu Bildung

Der Zugang zu Bildung ist die wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung des Rechts auf Bildung. In diesem Zusammenhang hat der UN-Kinderrechtsausschuss (2022: Rn. 36) dem Vertragsstaat Deutschland in seinen Abschließenden Bemerkungen zum letzten Staatenbericht empfohlen, Maßnahmen zu ergreifen, um einen gleichberechtigten Zugang zu Gesamtschulen, Hochschulen und zur Berufsausbildung für Kinder aus benachteiligten Gruppen zu stärken. In diesem Themencluster „Zugang zu Bildung“ werden Indikatoren einbezogen, die auf den gesetzlichen Zugang und die Verfügbarkeit von Bildung abzielen. Auf struktureller Ebene werden die unterschiedlichen Regelungen

der Länder zur Schulpflicht für asylsuchende Kinder und zum Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung analysiert. Zudem werden als Ergebnisindikator die Exklusionsquoten in den Ländern verglichen. Im Bereich der frühkindlichen Bildung werden die Bildungsbeteiligungsquoten der unter 3-Jährigen sowie der 3- bis 6-Jährigen einbezogen (Abbildung 2). Für eine umfassendere Analyse wären darüber hinaus weitere Daten zur tatsächlichen Dauer der Integration geflüchteter Kinder ins Regelschulsystem sowie Prozessindikatoren zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems erforderlich. Diese bestehenden Datenlücken werden im folgenden Abschnitt ebenfalls diskutiert.

Abbildung 2: Themencluster – Zugang zu Bildung



Beginn der Schulpflicht für asylsuchende Kinder

Die völkerrechtlichen Vorgaben aus Artikel 28 UN-KRK zum Zugang zu Bildung und das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 UN-BRK gelten für geflüchtete Kinder und Jugendliche ab dem Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland – unabhängig von ihrem rechtlichen Status. Weiter legt Artikel 14 Abs. 2 der EU-Aufnahmerichtlinie 2013/33/EU fest, dass der Zugang zum Bildungssystem spätestens drei Monate nach der Antragstellung auf internationalen Schutz gewährleistet sein muss. Noch weiter geht die EU-Aufnahmerichtlinie 2024/1346, die Deutschland bis zum Jahr 2026 umsetzen muss. Nach Artikel 16 müssen die Mitgliedstaaten minderjährigen Asylsuchenden den gleichen Zugang zu Bildung wie ihren eigenen Staatsangehörigen gewähren. Dieser darf sich nicht um mehr als zwei Monate nach Antragstellung verzögern, wobei die Schulferien zu berücksichtigen sind. Der Unterricht ist grundsätzlich in die Regelklassen zu integrieren und hat von gleicher Qualität zu sein. Sprach- und Vorbereitungskurse sollen „den Zugang zum und die Teilnahme am regulären Bildungssystem [...] erleichtern“, können diesen demnach aber nicht ersetzen. Die Praxis, den Zugang zu Bildung über Unterrichtung in Unterkünften außerhalb des regulären Bildungssystems zu gewährleisten, wurde auf die Dauer eines Monats beschränkt. Die aktuellen bundesrechtlichen Regelungen in § 47 Abs. 1 AsylG (minderjährige Geflüchtete und ihre Eltern)

Tabelle 1: Gesetzliche Regelungen zum Beginn der Schulpflicht für asylsuchende Kinder

Die Schulpflicht für alle asylsuchenden Kinder beginnt ab Beginn des Aufenthalts und ist an keine weiteren Voraussetzungen geknüpft.	BE, HB, HH, SH, SL
Die Schulpflicht für alle asylsuchenden Kinder beginnt spätestens drei Monate nach dem Zuzug – unabhängig von einer behördlichen Zuweisung oder weiteren Bedingungen.	BB, TH
Die Schulpflicht beginnt erst mit der Zuweisung zu einer Kommune, ist nach drei Monaten nur eingeschränkt gegeben oder beginnt spätestens sechs Monate nach dem Zuzug.	BW, BY, HE, MV, NI, NW, RP, SN, ST

und § 47 Abs. 1a Satz 2 AsylG (minderjährige Ausländer*innen aus sicheren Herkunftsstaaten) sehen allerdings weiterhin vor, dass Kinder und Jugendliche bis zu sechs Monate in Erstaufnahmeeinrichtungen verbleiben müssen.

Der UN-Kinderrechtsausschuss (2022: Rn. 39) hat in seinen Abschließenden Bemerkungen zum letzten Staatenbericht des Vertragsstaats Deutschland



Defizite beim Zugang zu Bildung von geflüchteten Kindern

Durch Kleine Anfragen von bildungspolitischen Sprecher*innen demokratischer Oppositionsfractionen in den Landtagen sowie gezielte Abfragen der zuständigen Landesministerien wurden Daten zum Zugang zu Bildung geflüchteter Kinder in Erstaufnahme- und Gemeinschaftsunterkünften in den Bundesländern erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass es oft viele Monate, manchmal sogar Jahre dauert, bis geflüchtete Kinder und Jugendliche ihr Recht auf Bildung durch den Besuch einer Regelklasse wahrnehmen können. Wie lange dieser Zeitraum tatsächlich ist, bleibt jedoch meist unklar, da es an verlässlichen, kontinuierlichen und vor allem

vergleichbaren Datenerhebungen darüber fehlt, wie viel Zeit zwischen Asylantragstellung, Schulaufnahme und Integration in die Regelklasse vergeht. Auch die genaue Dauer der Beschulung in Vorbereitungsklassen oder Sprachlernklassen bis zur Integration in Regelklassen ist bislang kaum bekannt. Ebenfalls besteht dringend Bedarf an ausreichenden Daten über Bildungsverläufe von geflüchteten Kindern, um die Wirkungen der unterschiedlichen Bildungssysteme erfassen zu können.

Die Analyse ist abrufbar unter: www.dkhw.de//bildungszugang-gefluechtete-kinder

seine Besorgnis über die Einschränkungen des Bildungszugangs durch lange Aufenthalte geflüchteter Kinder in Aufnahmelagern und Gemeinschaftsunterkünften ausgedrückt. Zudem kritisierte er den begrenzten Zugang von Kindern in Erstaufnahmeeinrichtungen zu regulären Schulen (ebd.). Unter Verweis auf die kinderrechtlichen Verpflichtungen empfahl der Ausschuss, der Weiterleitung asylsuchender und geflüchteter Kinder aus Erstaufnahmeeinrichtungen Vorrang einzuräumen, um einen unverzüglichen Zugang zu Bildung sicherzustellen (ebd.: Rn. 40).² Da es an öffentlich verfügbaren Daten und Informationen darüber mangelt, wie lange Kinder und Jugendliche in den Erstaufnahmeeinrichtungen leben und wie ihr Zugang zu Bildung in der Praxis mit welchen Wartezeiten umgesetzt wird, wurde im Rahmen der Entwicklung des Kinderrechte-Index eine eigene Analyse zum Thema erstellt und veröffentlicht (Infobox).

Der **Strukturindikator „Beginn der Schulpflicht für asylsuchende Kinder“** bezieht sich auf die entsprechenden landesrechtlichen Regelungen in den Schulgesetzen.³ Dabei ist zu betonen, dass die rechtliche Lage in vielen Fällen nicht in die tatsächliche Praxis umgesetzt wird (Stegemann 2025). Allerdings kann ein frühes Eintreten der landesrechtlichen Schulpflicht dazu beitragen, dass schneller Maßnahmen wie eine Priorisierung bei der Umverteilung aus der Erstaufnahme ergriffen werden, um den Zugang zur Regelschule sicherzustellen (Will et al. 2022: 19). Längere Wartezeiten bis zur Einschulung wirken sich unabhängig von Vorbereitungskursen negativ auf den Spracherwerb aus (Winkler/Carwehl 2025: 11). Die Praxis, die Schulpflicht an den

gewöhnlichen Aufenthalt zu knüpfen oder erst nach sechs Monaten gelten zu lassen, führt in der Regel nicht dazu, dass ein völker- und europarechtskonformer Zugang zu Bildung umgesetzt wird (ebd.). In Ländern mit statistischer Erfassung beträgt die durchschnittliche Verweildauer von schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen meist über drei Monate, teilweise sogar deutlich länger (Stegemann 2025: 3). In dieser Zeit findet für viele Kinder keine schulische Bildung statt. Schulähnliche Angebote durch die Betreiber bieten keinen adäquaten Ersatz. Eine Anpassung der landesrechtlichen Schulpflichtregelungen an die völker- und europarechtlichen Vorgaben ist daher dringend erforderlich.

In Berlin, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und im Saarland beginnt die Schulpflicht für alle asylsuchenden Kinder ab Beginn des Aufenthalts und ist an keine weiteren Voraussetzungen geknüpft. Brandenburg und Thüringen haben einen Beginn der Schulpflicht spätestens drei Monate nach Zuzug – unabhängig von einer behördlichen Zuweisung oder weiteren Bedingungen – festgelegt. Auch in Bayern setzt die Schulpflicht drei Monate nach Zuzug ein, allerdings gilt diese nicht für Kinder, die eine Duldung nach § 60a AufenthG besitzen, oder die vollziehbar ausreisepflichtig sind, auch wenn eine Abschiebungsdrohung noch nicht oder nicht mehr vollziehbar ist. In Baden-Württemberg beginnt die Schulpflicht erst sechs Monate nach Zuzug. In Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt beginnt die Schulpflicht erst nach Zuweisung zu einer Kommune.

Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung

Ein kinderrechtsbasiertes Bildungssystem ist ein inklusives Bildungssystem. Der Anspruch auf einen diskriminierungsfreien Zugang und die gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem ist die zentrale Gewährleistung von Artikel 24 UN-BRK. Kinder und Jugendliche dürfen nicht aufgrund einer attestierten Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden (Artikel 24 Abs. 2a UN-BRK).

Die Vertragsstaaten sind zur Verwirklichung der völkerrechtlichen Vorgaben in Artikel 5 und 24 UN-BRK verpflichtet, alle diskriminierenden Barrieren, die inklusiver Bildung im Wege stehen, einschließlich rechtlicher und sozialer Barrieren, zu beseitigen (UN-Behindertenrechtsausschuss 2018: Rn. 63). Die notwendige individuelle Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen ist innerhalb des

2 Der UN-Kinderrechtsausschuss verweist dabei auf die gemeinsamen Allgemeinen Bemerkungen Nr. 3 und Nr. 4 des Ausschusses zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen / Nr. 22 und Nr. 23 des Ausschusses für die Rechte des Kindes (2017) zu den Menschenrechten von Kindern im Kontext der internationalen Migration.

3 Die ausführliche Datengrundlage des Indikators ist verfügbar unter: www.dkhw.de/kinderrechte-index/schulpflicht-asylsuchende-kinder.

Tabelle 2: Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung in den Schulgesetzen

Im Schulgesetz ist ein ausdrücklicher Rechtsanspruch von Schüler*innen auf inklusive Schulbildung oder ein Vorrang der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verankert. Dieser Anspruch ist nicht durch einen Ressourcenvorbehalt oder andere gesetzliche Vorbehalte eingeschränkt.	HB, HH
Ein ausdrücklicher Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung oder ein Vorrang der gemeinsamen Beschulung ist im Schulgesetz verankert. Allerdings wird dieser durch einen Ressourcenvorbehalt oder andere gesetzliche Einschränkungen relativiert.	BE, BB, HE, MV, NI, NW, SL, SH, TH
Im Schulgesetz fehlt ein ausdrücklicher Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung oder ein Vorrang der gemeinsamen Beschulung. Zudem ist die Möglichkeit inklusiver Schulbildung durch einen Ressourcenvorbehalt eingeschränkt.	BW, BY, RP, SN, ST

allgemeinen Bildungssystems zu gewährleisten, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern (UN-Kinderrechtsausschuss 2006: Rn. 66). Im Ergebnis erfordert die Umsetzung der völkerrechtlichen Vorgaben eine Transformation des Bildungssystems, nicht jedoch eine Praxis, in der Kinder mit Behinderungen einfach in das Regelsystem aufgenommen werden, ohne auf ihre Probleme und Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen (ebd.: Rn. 67).

Die Herausforderung bei der Umsetzung inklusiver Bildung in den Bundesländern ist der mangelnde Wille zur Transformation der bestehenden Vorgaben, Bedingungen und Systeme, die dafür notwendig wären (Badstieber/Amrhein 2023). Die schulische Inklusion wurde auf den Ausbau des gemeinsamen Lernens von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verkürzt (ebd.). Im Widerspruch zum ganzheitlichen Anspruch inklusiver

Bildung bestehen die leistungsbezogene Homogenisierung und Segregation von Schüler*innen im gegliederten deutschen Schulsystem, die sich etwa durch die Schulformzuweisung oder in der notenbezogenen Leistungsbeurteilung fortsetzen (ebd.). Zudem setzten viele Bundesländer – mit Ausnahme von Bremen, Hamburg sowie Schleswig-Holstein – auch weiterhin auf ein paralleles System an Förderschulen, was sich auch durch fehlenden politischen Willen, den menschenrechtlich gebotenen Abbau voranzutreiben, erklären lässt (DIMR 2022: 13).

Der **Strukturindikator „Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung“** basiert auf einer Analyse der Landesgesetze.⁴ Zudem wurden die zuständigen Landesministerien befragt und die Studie von Steinmetz et al. (2021) zur Umsetzung schulischer Inklusion in den Bundesländern berücksichtigt. Im Vergleich zur Pilotstudie „Kinderrechte-Index“ (2019) wurde die Systematik des Indikators leicht angepasst. Analysiert wurde, inwiefern die Schulgesetze der Länder einen vorrangigen Rechtsanspruch auf inklusive Bildung an Regelschulen vorsehen. Durch den Vorrang wird die gemeinsame Beschulung zum Regelfall, von der nur in Ausnahmen abgewichen wird. Darüber hinaus wurde untersucht, inwiefern dieser Rechtsanspruch uneingeschränkt gilt oder durch einen Ressourcenvorbehalt eingeschränkt wird.

Im Vergleich der Länder zeigen sich deutliche Unterschiede: In Bremen und Hamburg ist im Schulgesetz ein ausdrücklicher Rechtsanspruch von Schüler*innen auf inklusive Bildung bzw. der Vorrang gemeinsamer Beschulung festgeschrieben, ohne dass dieser durch Ressourcenvorbehalte eingeschränkt wird. In Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, im Saarland, in Schleswig-Holstein und Thüringen ist ein solcher Rechtsanspruch zwar ebenfalls gesetzlich verankert, er wird jedoch durch Ressourcenvorbehalte oder andere gesetzliche Einschränkungen relativiert. In Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt fehlt hingegen ein ausdrücklicher Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung oder ein Vorrang der gemeinsamen Beschulung im Schulgesetz. Zusätzlich ist die Möglichkeit inklusiver Bildung hier durch Ressourcenvorbehalte eingeschränkt.

4 Die ausführliche Datengrundlage des Indikators ist verfügbar unter: www.dkhw.de/kinderrechte-index/inklusive-bildung.

Exklusionsquote Schule

Der UN-Kinderrechtsausschuss (2022: Rn. 35) hat in seinen Abschließenden Bemerkungen zum letzten Staatenbericht seine Besorgnis über die Unterschiede hinsichtlich des gleichberechtigten Zugangs zu einer hochwertigen Schul- und Berufsausbildung zwischen den verschiedenen Bundesländern geäußert. Diese Unterschiede kommen in der Exklusionsquote zum Ausdruck, also dem Anteil derjenigen Schüler*innen, die nicht an einer allgemeinbildenden, sondern an einer Förderschule unterrichtet werden. Gleichzeitig geht die Verwirklichung des Rechts auf inklusive Schulbildung, wie bereits dargestellt, über das gemeinsame Lernen an derselben Schule hinaus. Der **Ergebnisindikator „Exklusionsquote Schule“** beschreibt den Anteil der Schüler*innen, die in Förderschulen unterrichtet werden, bezogen auf alle Schüler*innen mit Vollzeitschulpflicht an allgemeinbildenden Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I. Im Vergleich zu anderen Kennzahlen wie der Förder- oder Inklusionsquote (siehe hierzu Infobox) bietet die Exklusionsquote eine belastbare Grundlage zur Beurteilung der Umsetzung schulischer Inklusion (vgl. Stegemann/Ohlmeier 2019: 93).

Auf Grundlage der amtlichen Schülerzahlen wurden die Exklusionsquoten für das Schuljahr 2023/2024 im Vergleich der Bundesländer berechnet (Abbildung 3). Weiterhin weist Bremen mit 0,8 Prozent die bundesweit niedrigste Exklusionsquote auf. Es folgt Schleswig-Holstein mit 2,3 Prozent, damit ist diese im Bundesland im Vergleich zum Schuljahr 2017/2018 um 0,2 Prozentpunkte gestiegen. In den meisten Ländern gab es im Vergleich zu 2017/2018 meist Veränderungen von weniger als einem Prozentpunkt. Berlin (2,5) und Hamburg (2,6) liegen ebenfalls deutlich unter dem bundesweiten Schnitt von 4,3 – der im Vergleich zum Schuljahr 2017/2018 sogar um 0,4 Prozentpunkte gestiegen ist. Diese Entwicklung eines leichten Rückgangs gemeinsamer Beschulung zeugt von einem ausbleibenden Fortschritt bei der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung. Die höchste Exklusionsquote weist Sachsen-Anhalt mit 6,4 Prozent auf, diese ist auch hier im Vergleich zu 2017/18 nochmals um 0,4 Prozentpunkte gestiegen. In Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen werden jeweils 5,3 Prozent der Schüler*innen in Förderschulen unterrichtet.

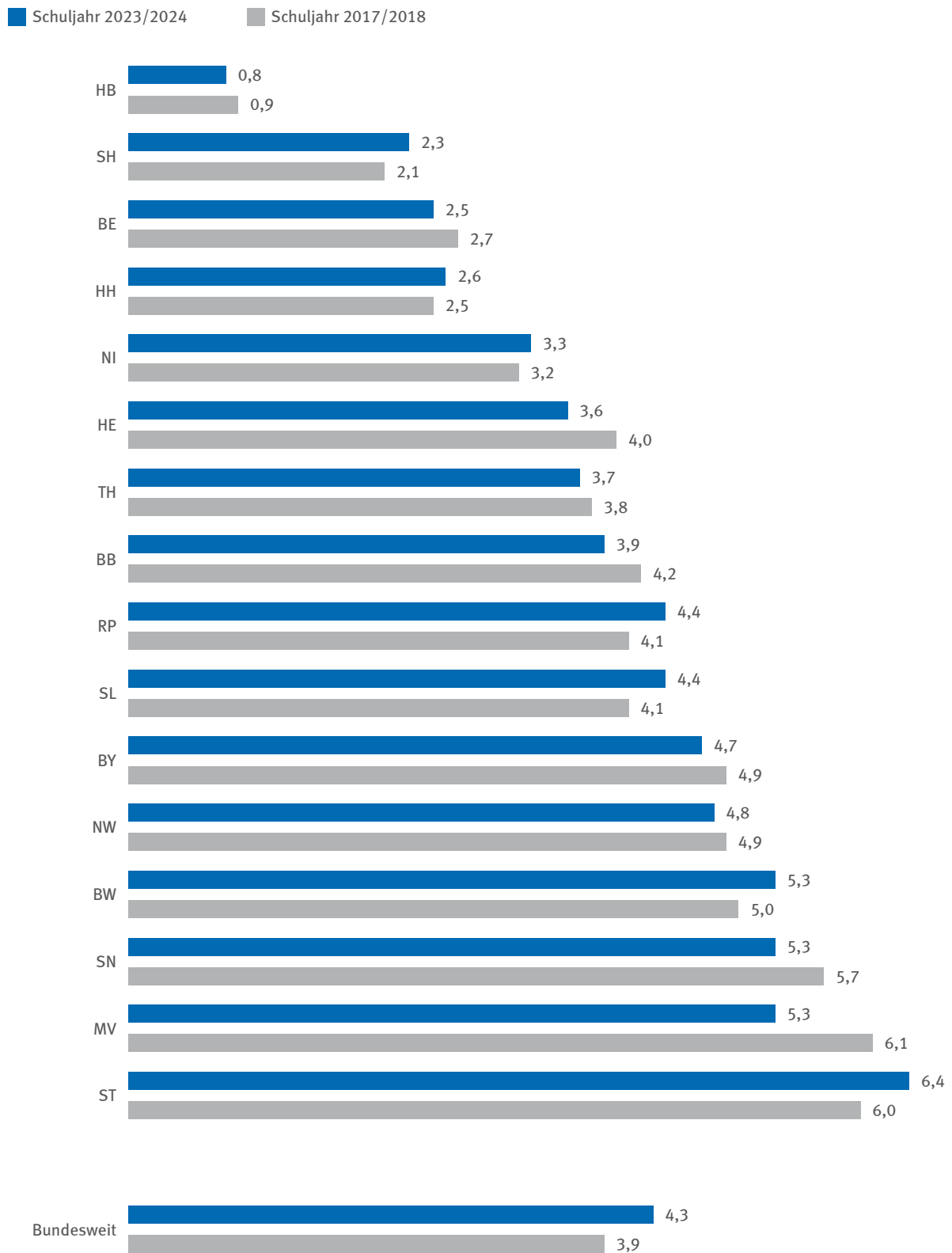


Anstieg der Förderquoten

Neben der Exklusionsquote stehen mit der Förder- und Inklusionsquote weitere Kennzahlen zur Beurteilung eines inklusiven Schulsystems zur Verfügung. Dabei zeigen sich einige bemerkenswerte Entwicklungen. Die Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt bundesweit seit Jahren zu, was auch mit strukturellen Faktoren innerhalb des Schulsystems zusammenhängt. Die sogenannten AO-SF-Verfahren (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs folgen häufig einer Logik, die Bildungsschwierigkeiten primär als Defizite einzelner Kinder deutet (Amrhein et al. 2024: 8 ff.). Anstelle einer Analyse der Lernbedingungen oder schulischen

Rahmenfaktoren steht oft die Frage: „Was stimmt mit dem Kind nicht?“ (ebd.: 9). Dadurch geraten systemische Ursachen – wie Personalmangel, fehlende Unterstützung oder unflexible Strukturen – in den Hintergrund (ebd.). Zudem greifen Schulen, die mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind, verstärkt auf AO-SF-Verfahren zurück, um zusätzliche Ressourcen wie Förderung oder Personal zu sichern (ebd.). Gleichzeitig bedeutet eine solche Etikettierung für die betroffenen Kinder häufig Stigmatisierung und langfristige Benachteiligung (ebd.). Eine grundlegende Neuausrichtung des Verfahrens erscheint daher notwendig. Im Zentrum sollte nicht die Frage nach dem „Etikett“, sondern die nach den Barrieren im System stehen.

Abbildung 3: Exklusionsquoten



Angaben in Prozent

Quelle: Destatis (2024): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2023/2024; eigene Berechnung der Quoten

Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen

Eine gute frühkindliche Bildung und frühe Förderung von Kindern sind wichtige Bausteine für ihre Entwicklung sowie für die Verwirklichung von Chancengleichheit (Stegemann/Ohlmeier 2019: 98 ff.). Das Recht auf Zugang zu frühkindlicher Bildung korrespondiert mit Artikel 18 UN-KRK, wonach Eltern in ihrer Verantwortung für die Erziehung und Entwicklung des Kindes durch Institutionen, Einrichtungen und Kinderbetreuungsdienste bei der Gewährleistung und Förderung der Kinderrechte zu unterstützen sind. Der Aufbau eines bedarfsgerechten frühkindlichen Betreuungsangebots, das die unterschiedlichen Bedarfe von Eltern berücksichtigt, ist aus kinderrechtlicher Perspektive bedeutsam. Denn bereits in der frühen Kindheit können durch das familiäre Umfeld gravierende Bildungsungleichheiten entstehen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 64–65). Der Kita-Besuch kann dabei kompensatorische Wirkungen entfalten, wie etwa bei der Wortschatzentwicklung oder der Entwicklung kognitiver Kompetenzen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 350).

Seit 2013 besteht nach § 24 Abs. 2 SGB VIII ein Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder Kindertagespflege ab dem zweiten Lebensjahr. In der Folge wurden die Betreuungskapazitäten immer weiter ausgebaut. Gleichzeitig ist aber auch die Nachfrage stetig gestiegen, sodass in allen Bundesländern im Jahr 2023 weiterhin keine ausreichenden Plätze im

U3-Bereich zur Verfügung standen, um den Bedarf der Eltern zu decken. Die Bedarfslücken bei den unter 3-Jährigen sowie den 3- bis 6-Jährigen werden im Teilindex „Recht auf einen angemessenen Lebensstandard“ als Indikatoren einbezogen. Denn ein bedarfsgerechtes Angebot ist auch erforderlich, damit Eltern einer Erwerbsarbeit nachgehen und so für einen angemessenen Lebensstandard sorgen können. Ein fehlendes bedarfsgerechtes Angebot führt zudem dazu, dass Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsstand, aus armutsgefährdeten Familien und aus Familien, in denen zu Hause nicht überwiegend Deutsch gesprochen wird bzw. deren Eltern einen Migrationshintergrund haben, in Kitas unterrepräsentiert sind (Huebener et al. 2023: 7). Trotz einer Reihe von Forschungsbeiträgen zu den Unterschieden bei der Nutzung von frühkindlichen Bildungsangeboten waren für den Kinderrechte-Index keine Indikatoren auffindbar, die die Bildungsbeteiligungsquoten nach diesen Merkmalen aufschlüsseln und gleichzeitig auch für einen Ländervergleich nutzbar sind (Infobox).

Der **Prozessindikator „Bildungsbeteiligungsquote der unter 3-Jährigen“** wurde ebenso wie die entsprechende Quote der 3- bis 6-Jährigen, die im nächsten Abschnitt beschrieben wird, in den Kinderrechte-Index einbezogen (Abbildung 4). Da sowohl Kinder in Kitas als auch solche in Kindertagespflege in der amtlichen Statistik erfasst

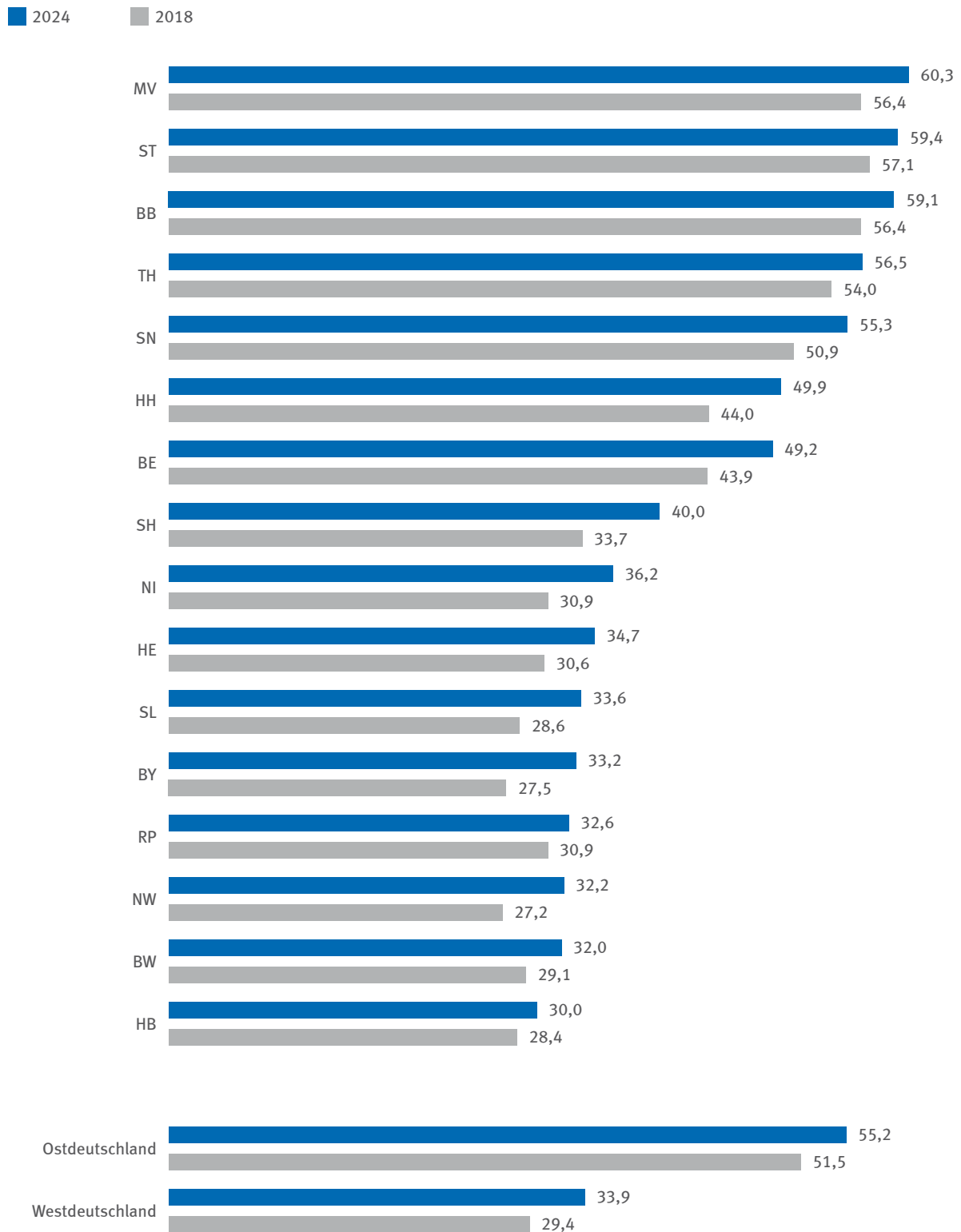


Die Bedeutung der Aufschlüsselung der Bildungsbeteiligungsquote

Der UN-Kinderrechtsausschuss (2005: Rn. 12) ermutigt die Vertragsstaaten, die Verfügbarkeit und den Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten durch eine systematische Datenerhebung zu überprüfen. Dabei sind die wichtigsten Indikatoren nach dem Hintergrund und den Lebensbedingungen der Kinder und ihrer Familien aufzuschlüsseln (ebd.). Aus der nationalen Bildungsberichterstattung ist die ungleiche Teilhabe an früher Bildung insbesondere aufgrund folgender familiärer Merkmale bekannt: der Erwerbstätigkeit der Mutter, dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und ihrer Einwanderungsgeschichte (Autor*innengruppe

Bildungsberichterstattung 2024: 116). Die Nutzungsunterschiede etwa von Kindern mit Migrationshintergrund oder nichtdeutscher Familiensprache sind dabei nicht auf einen geringeren Bedarf, sondern auf Zugangsbarrieren zurückzuführen (ebd.: 117). Aufgrund dieser Zusammenhänge und der maßgeblichen Verantwortung der Länder für die Entwicklung der frühkindlichen Bildungssysteme sollten zukünftig valide ländervergleichende Indikatoren entwickelt werden, die die Bildungsbeteiligungsquoten nach den Hintergründen und Lebensbedingungen von Kindern differenziert aufschlüsseln.

Abbildung 4: Bildungsbeteiligungsquoten der unter 3-jährigen



Angaben in Prozent

Quelle: Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2025) auf Grundlage von: Destatis: Bevölkerungsstatistik und FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Tagespflege

werden, gibt die Bildungsbeteiligungsquote einen umfassenden Überblick über die Inanspruchnahme frühkindlicher Bildung. Sie bezeichnet den Anteil der tatsächlich betreuten Kinder in Kitas und Kindertagespflege an allen Kindern der jeweiligen Altersgruppe. Im Vergleich zu den in der Pilotstudie betrachteten Zahlen von 2018 sind die Bildungsbeteiligungsquoten der unter 3-Jährigen im Jahr 2024 in allen Bundesländern leicht gestiegen. In Mecklenburg-Vorpommern werden mit einem Anteil von 60,3 Prozent die meisten unter 3-Jährigen betreut. Ähnlich hohe Werte mit geringfügigen Steigerungen lassen sich auch für die ostdeutschen Bundesländer Sachsen-Anhalt (59,4 Prozent), Brandenburg

(59,1), Thüringen (56,5 Prozent) und Sachsen (55,3 Prozent) feststellen. Wesentlich geringer fallen die Zahlen hingegen in den westdeutschen Bundesländern aus. Bremen ist nach wie vor Schlusslicht: Dort sind nur 30 Prozent aller Kinder unter 3 Jahren in der Kindertagesbetreuung. Auch in Niedersachsen (36,2 Prozent), Hessen (34,7), im Saarland (33,6), Bayern (33,2), Rheinland-Pfalz (32,6), Nordrhein-Westfalen (32,2) sowie Baden-Württemberg (32) sind die Bildungsbeteiligungsquoten deutlich geringer als in den ostdeutschen Bundesländern, aber auch im Vergleich zu den Stadtstaaten Hamburg (49,9) und Berlin (49,2).

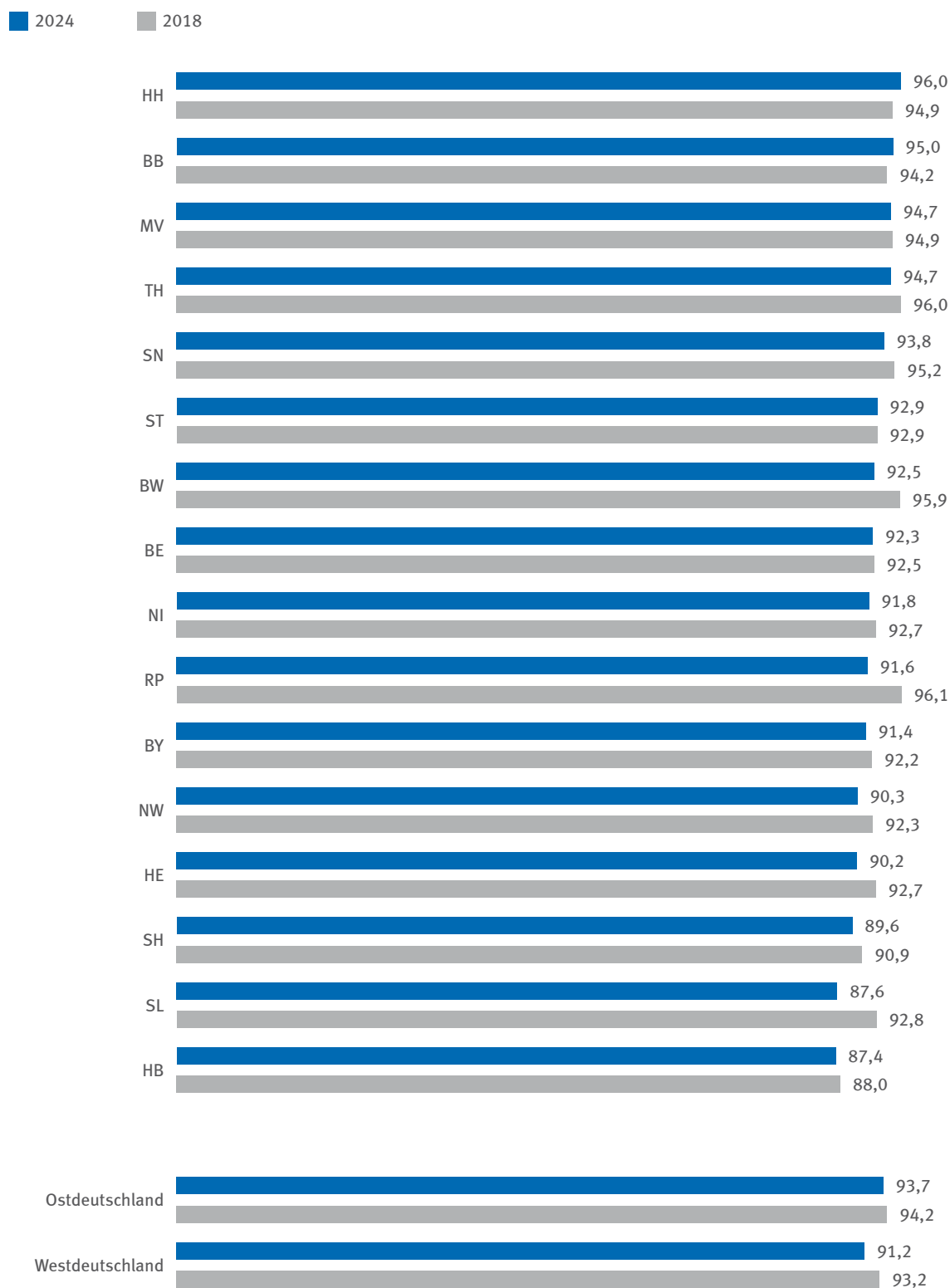
Bildungsbeteiligungsquote der 3- bis 6-Jährigen

Der **Prozessindikator „Bildungsbeteiligungsquote der 3- bis 6-Jährigen“** zeigt, wie viele Kinder dieser Altersgruppe in Kitas oder in Kindertagespflege betreut werden (Abbildung 5). Dabei besucht eine große Mehrheit eine Kita und nur 4 Prozent nutzen ein Angebot der Kindertagespflege (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 111). Es werden nur die unter 6-Jährigen betrachtet, um die Anzahl der Kinder in Kindertagesbetreuung auf die altersgleiche Gesamtbevölkerung beziehen zu können (ebd.). Die Anteile lagen im Jahr 2024 in nahezu allen Bundesländern auf einem hohen Niveau. Im Gegensatz zu den unter 3-Jährigen sind die Länderunterschiede geringer. Allerdings sind die Bildungsbeteiligungsquoten der 3- bis 6-Jährigen im bundesweiten Durchschnitt und in vielen Bundesländern leicht rückläufig. Als Gründe werden mangelnde Kapazitäten, der steigende Bedarf an Fachkräften – insbesondere in

Westdeutschland –, die demografische Entwicklung sowie die verstärkte Zuwanderung in den letzten Jahren diskutiert (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 112). So ist die Anzahl der Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren im Zeitraum von 2013 bis 2022 mit einem Anstieg von 18 Prozent unter allen OECD-Ländern am stärksten gestiegen (OECD 2024b: 2).

Im Bundesländervergleich werden die meisten Kinder dieser Altersgruppe in Hamburg (96 Prozent) sowie in den ostdeutschen Bundesländern Brandenburg (95 Prozent), Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen (jeweils 94,7), Sachsen (93,8) und Sachsen-Anhalt (92,9) betreut. Die Unterschiede zu den westdeutschen Flächenstaaten sind jedoch nur gering. Die niedrigsten Quoten im Ländervergleich weisen das Saarland (87,6 Prozent) und Bremen (87,4 Prozent) auf.

Abbildung 5: Bildungsbeteiligungsquoten der 3- bis 6-Jährigen



Angaben in Prozent

Quelle: Berechnungen der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2025) auf Grundlage von: Destatis: Bevölkerungsstatistik und FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder: Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe – Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und öffentlich geförderter Tagespflege

II. Qualität von Bildungsinfrastruktur

Neben einem bedarfsgerechten Angebot ist die Qualität der Bildungsinfrastruktur eine zentrale Stellschraube für die Verwirklichung des Rechts auf Bildung. Im Bereich der frühkindlichen Bildung müssen die Vertragsstaaten sicherstellen, dass alle Institutionen, Dienstleistungen und Einrichtungen anerkannte Qualitätsstandards einhalten und dass es ausreichend sowie gut ausgebildetes Personal gibt (UN-Kinderrechtsausschuss 2005: Rn. 23). Denn Qualität wirkt sich auf die gesamte Bildungsbiografie aus. Daher sollte ein föderales

System keine Nachteile für die frühe Kindheit bringen (ebd.: Rn. 38). Das Feld der frühkindlichen Bildung in Deutschland entwickelt sich sehr dynamisch. Dabei sind die Einflüsse einer zunehmenden Heterogenität der Kinder, der vollzogene sowie weitere quantitative und qualitative Ausbau des Kinderbetreuungssystems und die Situation des Fachkräftemangels bei den folgenden Analysen zu berücksichtigen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 89).



Fachkräftemangel in Kindertageseinrichtungen

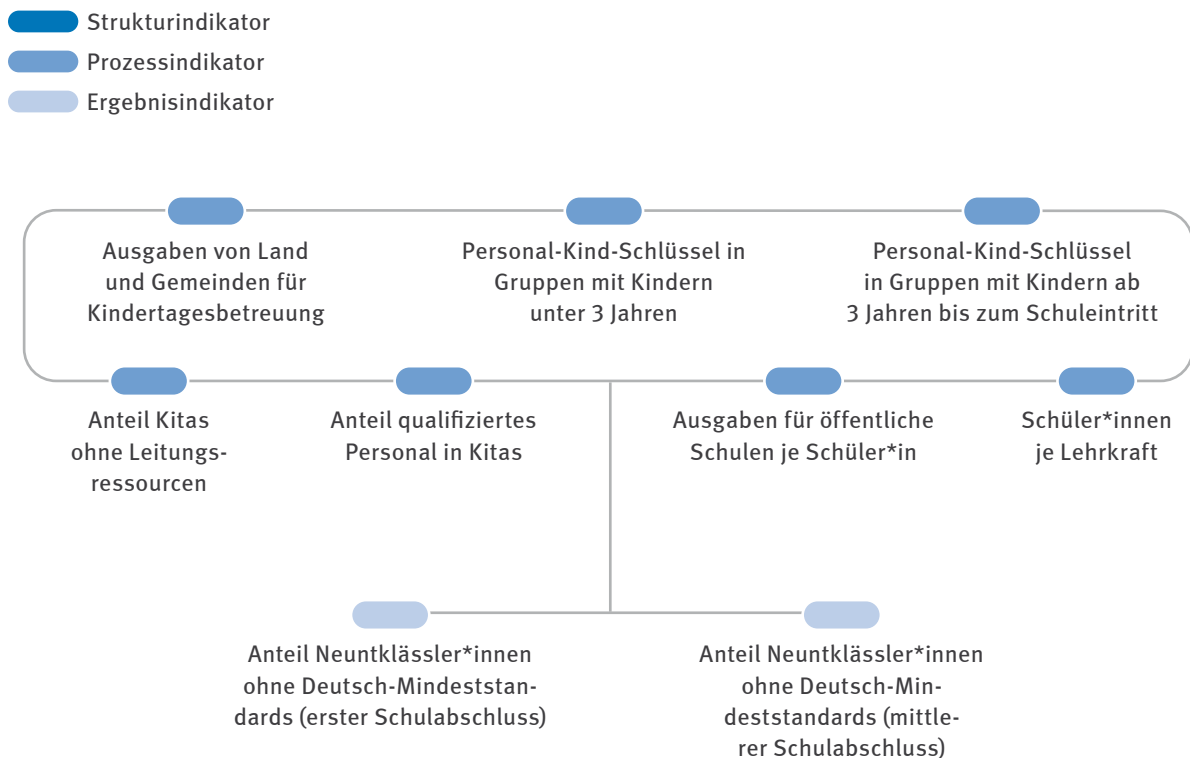
Im Jahr 2023 war die Zahl der Kitas – ohne die Hortangebote ausschließlich für Schulkinder – in Deutschland mit über 56.000 Einrichtungen auf einem neuen Höchststand (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 97). Dies ist insbesondere auf die Expansion in den letzten Jahren in den westdeutschen Flächenländern und Stadtstaaten zurückzuführen (ebd.). Durch den starken Anstieg der Betreuungskapazitäten, der sich aufgrund weiterhin ungedeckter Bedarfe fortsetzen wird, verschärft sich der Mangel an qualifiziertem Fachpersonal. Der ab dem Jahr 2026 schrittweise in Kraft tretende Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter

wird den Fachkräftemangel zusätzlich verstärken, da für dessen Umsetzung Beschäftigte aus demselben Tätigkeitsfeld benötigt werden (Autor:innenteam ServiKiD 2024: 50). Nach Schätzungen des Paritätischen Gesamtverbandes fehlen rund 125.000 Fachkräfte im gesamten Bereich der Kindertagesbetreuung (Colbassevici/Espenhorst 2024: 30). Einrichtungen in benachteiligten Sozialräumen sind dabei von mehr offenen Stellen und einer höheren Personalfluktuations betroffen (ebd.: 31). Die aktuelle Bundesregierung hat in ihrem Koalitionsvertrag vereinbart, dieses Ungleichgewicht durch ein Startchancen-Programm für Kitas zu bearbeiten und benachteiligte Kitas gezielt zu fördern.

Dieses Themencluster „Qualität von Bildungsinfrastruktur“ umfasst eine Reihe von Indikatoren, die bereits in der Pilotstudie (2019) enthalten waren. Dazu gehören die Ausgaben der Länder und Gemeinden für Kindertagesbetreuung, die Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen der unter 3-Jährigen sowie der 3-Jährigen bis zum Schuleintritt, die Anteile der Kitas ohne Zeitressourcen für Leitung und Verwaltung sowie die Qualifikation des pädagogischen Personals. Diese Indikatoren ermöglichen einen Vergleich der frühkindlichen

Bildungsqualität zwischen den Bundesländern. Für den Schulbereich werden erneut die Ausgaben der Länder und Gemeinden für allgemeinbildende und berufliche Schulen sowie die Anzahl der Schüler*innen je Lehrkraft analysiert. Zudem werden zwei Kompetenzindikatoren aus dem nationalen Bildungsmonitoring einbezogen, die die Anteile der Schüler*innen der neunten Klassen abbilden, die die Mindeststandards im Fach Deutsch für den ersten Schulabschluss bzw. für den mittleren Schulabschluss nicht erreichen (Abbildung 6).

Abbildung 6: Themencluster – Qualität von Bildungsinfrastruktur



Ausgaben von Land und Gemeinden für Kindertagesbetreuung

Der UN-Kinderrechtsausschuss (2005: Rn. 38) betont im Zusammenhang mit der Verpflichtung aus Artikel 4 UN-KRK die Bedeutung einer ausreichenden öffentlichen Finanzierung für Dienstleistungen, Infrastrukturen und Ressourcen in der Phase der frühen Kindheit. Die frühe Kindheit umfasst die Phase ab der Geburt bis zum Übergang in die Schule und ist entscheidend für grundlegende Entwicklungsprozesse (ebd.: Rn. 7). Einrichtungen der Kindertagesbetreuung können einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit leisten, wenn sie auch Kindern in herausfordernden Lebenslagen den Zugang zu qualitativ hochwertiger frühkindlicher Bildung ermöglichen (OECD 2024b: 2). Insgesamt sind die öffentlichen Ausgaben für frühkindliche Bildung in Deutschland zwischen 2015 und 2021 um 42 Prozent gestiegen. Dies steht im Zusammenhang mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder Kindertagespflege ab dem zweiten Lebensjahr in § 24 Abs. 2 SGB VIII im Jahr 2013 und hat zu einem Ausbau der Betreuungskapazitäten geführt (ebd.). Die

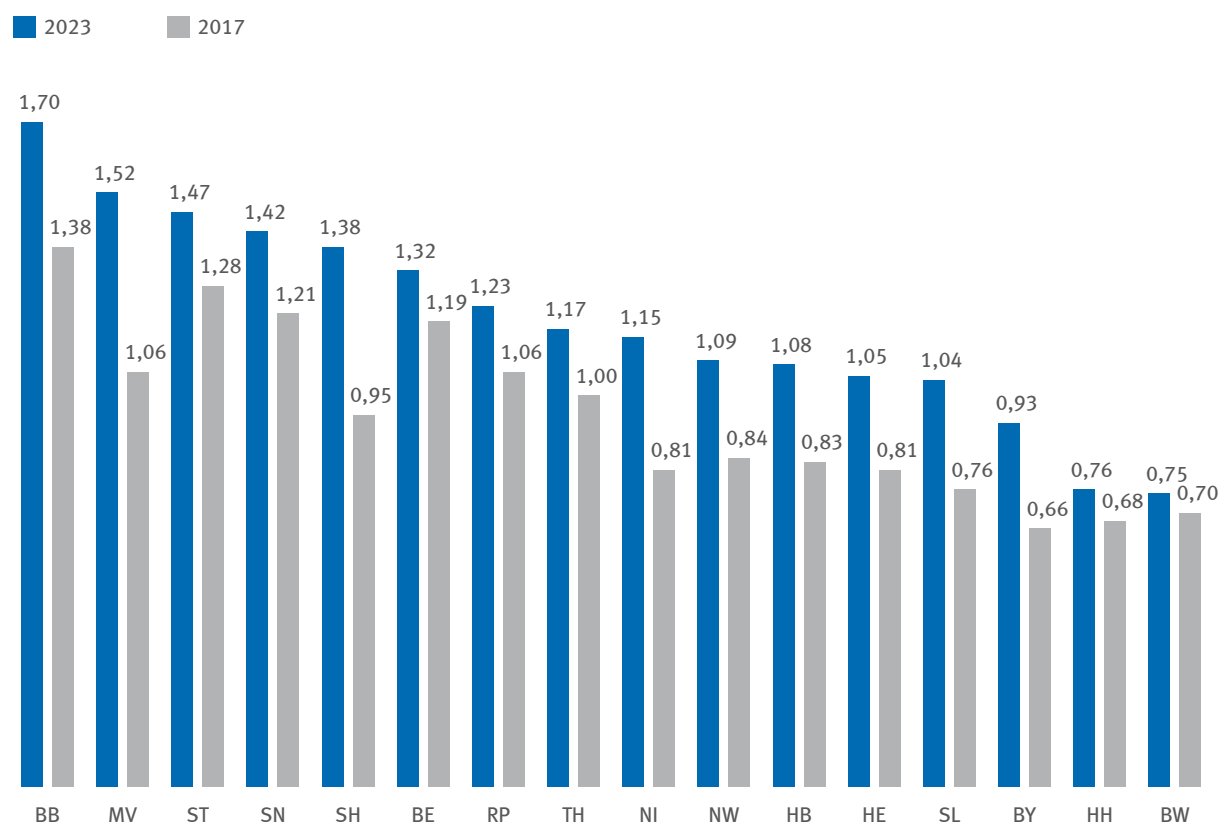
öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland als Anteil am Bruttoinlandsprodukt (BIP) lagen im Jahr 2021 mit 1,1 Prozent leicht über dem OECD-Durchschnitt von 0,9 Prozent (ebd.). Insbesondere die skandinavischen Länder Island (2 Prozent), Norwegen (1,9 Prozent) und Schweden (1,7 Prozent) geben noch deutlich mehr für den frühkindlichen Bildungsbereich aus (OECD 2024a).

Der **Prozessindikator „Ausgaben von Land und Gemeinden für Kindertagesbetreuung“** setzt die Ausgaben in Relation zum BIP. Diese Betrachtung ermöglicht es, die Priorität zu erfassen, die ein Bundesland der frühkindlichen Bildung einräumt. Denn am Anteil am BIP lässt sich ablesen, wie die finanziellen Mittel im Verhältnis zur wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit stehen (Destatis 2024: 79). Die Ausgaben für Kindertagesbetreuung umfassen die Ausgaben für Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorte und die Kindertagespflege (ebd.: 48). Die Betreuung von Kindern und Jugendlichen liegt überwiegend in der Verantwortung der Kommunen.

Die öffentlichen Ausgaben dafür werden von Ländern und Gemeinden insgesamt zu etwa gleichen Teilen getragen (ebd.: 24). Der Bund unterstützt die Länder seit Jahren beim Ausbau und bei der Qualitätsverbesserung im frühkindlichen Bildungsbereich – zuletzt mit dem KiTa-Qualitätsgesetz, mit dem in den Jahren 2023 bis 2026 rund 8 Milliarden Euro für Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in der Kindertagesbetreuung bereitgestellt werden. Diese Unterstützung erfolgt indirekt durch steuerliche Vergünstigungen zugunsten der Länder (ebd.: 24).

Im Jahr 2023 weist Brandenburg mit 1,7 Prozent den höchsten Ausgabenanteil auf, gefolgt von Mecklenburg-Vorpommern (1,52 Prozent), Sachsen-Anhalt (1,47), Sachsen (1,42) und Schleswig-Holstein (1,38) (Abbildung 7). Die niedrigsten Werte zeigen sich in Bayern (0,93 Prozent), Hamburg (0,76) und Baden-Württemberg (0,75). Insgesamt sind die Ausgabenanteile in allen Bundesländern zwischen 2017 und 2023 gestiegen, was auf verstärkte Investitionen in die frühkindliche Betreuung hinweist. Gleichwohl bestehen weiterhin deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Abbildung 7: Ausgaben der öffentlichen Haushalte (Land und Gemeinden) für Kindertagesbetreuung als Anteil am BIP



Angaben in Prozent

Quellen: Destatis (2025): Ausgaben der öffentlichen Haushalte für Bildung: Bundesländer, Jahre, Körperschaftsgruppen, Aufgabenbereiche der öffentlichen Haushalte (Code: 21711-0010)

Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren

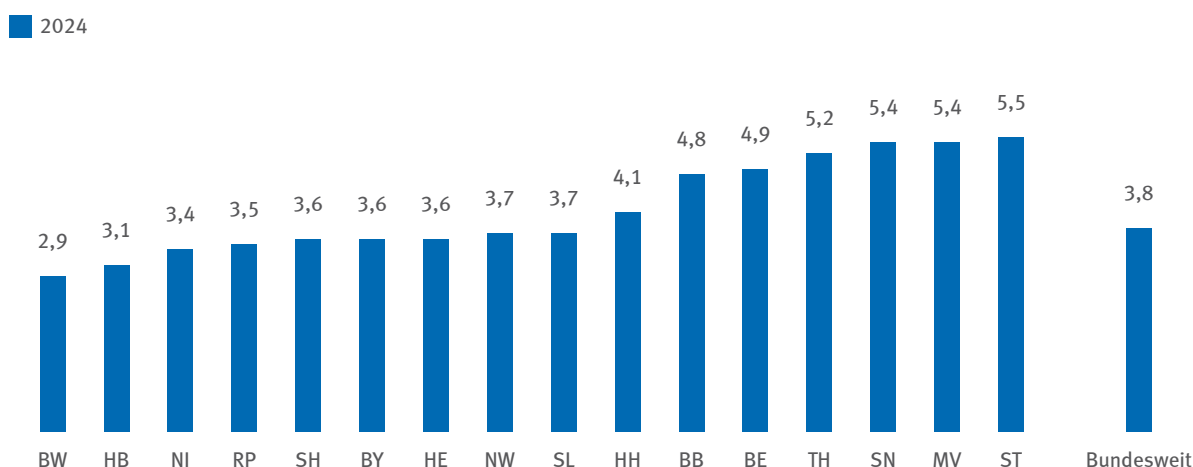
Für den UN-Kinderrechtsausschuss (2005: Rn. 38) ist die Bereitstellung ausreichender personeller Ressourcen zentral, damit Angebote der Kindertagesbetreuung zur Verwirklichung der Rechte in der wichtigen Phase der frühen Kindheit beitragen können. Im bildungspolitischen Fachdiskurs besteht ein Konsens darüber, dass der Personal-Kind-Schlüssel, also das Verhältnis zwischen der Anzahl der Fachkräfte und der Zahl der Kinder in von ihnen betreuten Gruppen, ein zentraler Qualitätsindikator für die Arbeit von Kindertageseinrichtungen ist (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 25). Eine gute Personalausstattung ist notwendig, damit die pädagogisch Tätigen ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag erfüllen und dabei auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen können (ebd.). Auch für die Umsetzung von Konzepten zur Partizipation und Demokratiebildung braucht es ausreichend Personal. Daher wurden in den letzten Jahren Bemühungen von Bund und Ländern verstärkt, beispielsweise mit dem Bundesinvestitionsprogramm zum „Gute-KiTa-Gesetz“ oder mit dem „KiTa-Qualitätsgesetz“ den Fachkraft-Kind-Schlüssel zu verbessern (ebd.). Seit 2021 wird in der amtlichen Statistik nicht mehr der Personalschlüssel, sondern der Personal-Kind-Schlüssel berechnet, der genauere Aussagen zur personellen Ausstattung in Kitas ermöglicht (Böwing-Schmalenbrock et al. 2022: 2).

Trotz der neuen Berechnungsmethode ist die tatsächliche Personalsituation aufgrund von Krankheitsausfällen weiterhin häufig ungünstiger, als es der rechnerische Schlüssel vermuten lässt (ebd.).

Angesichts des Fachkräftemangels gibt es vielerorts Herausforderungen, die mit einem unzureichenden Personal-Kind-Schlüssel zusammenhängen. Dabei gibt es erhebliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen einzelnen Bundesländern (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 100). Mit einem schlechten Personal-Kind-Schlüssel steigen die Belastungen des tätigen Personals, und es beginnt ein Teufelskreis. Pädagogische Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung waren im Jahr 2023 durchschnittlich an rund 30 Tagen arbeitsunfähig, deutlich häufiger als die rund 20 Tage bei allen Berufsgruppen (Akko 2024: 3). In Ostdeutschland, wo die Personal-Kind-Schlüssel schlechter sind, lag der Krankenstand mit 34 Fehltagen besonders hoch (ebd.). Verbesserungen des Personal-Kind-Schlüssels lassen sich durch zusätzliches Personal oder durch Anpassungen der Betreuungszeiten erreichen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 101).

Die Auswertung des **Prozessindikators „Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren“** zeigt, dass im Jahr 2024 in Gruppen für Kinder

Abbildung 8: Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren



Quelle: Destatis (2025): Personal-Kind-Schlüssel in Tageseinrichtungen nach Gruppenformen und Ländern

unter 3 Jahren rechnerisch auf eine pädagogisch tätige Person 3,8 Kinder kommen (Abbildung 8). Baden-Württemberg (2,9) und Bremen (3,1) haben die besten Personal-Kind-Schlüssel, da in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren vergleichsweise wenige Kinder auf eine Fachkraft entfallen. Beide Länder weisen jedoch auch die niedrigsten Betreuungsquoten im U3-Bereich auf. In den ostdeutschen Ländern und

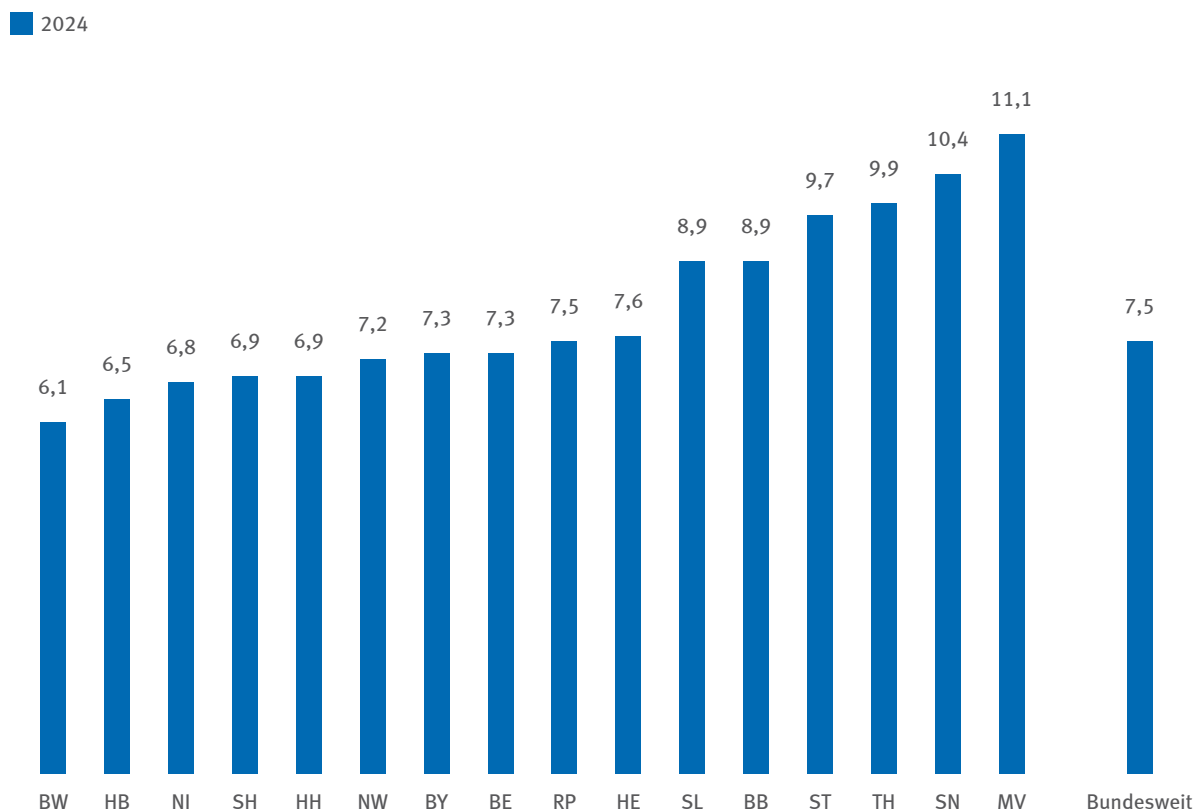
in Berlin sind die Personal-Kind-Schlüssel deutlich schlechter. In Sachsen-Anhalt (5,5), Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen (jeweils 5,4) sowie Thüringen (5,2) kommen auf eine pädagogische Fachkraft mehr als fünf Kinder. Bei der Analyse der Situation ist jedoch zu berücksichtigen, dass in diesen Ländern die Bildungsbeteiligungsquoten am höchsten und die Betreuungslücken am geringsten sind.

Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt

Die Auswertung des **Prozessindikators „Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt“** zeigt, dass im Jahr 2024 in diesen Gruppen rechnerisch auf eine pädagogisch tätige Person 7,5 Kinder kommen (Abbildung 9). Wie bei den Gruppen der unter 3-Jährigen haben Baden-Württemberg (6,1) und Bremen (6,5) die besten Personal-Kind-Schlüssel. In den ostdeutschen Ländern

und im Saarland sind die Personal-Kind-Schlüssel deutlich schlechter. In Mecklenburg-Vorpommern kommen auf eine pädagogische Fachkraft 11,1 und in Sachsen 10,4. Thüringen (9,9), Sachsen-Anhalt (9,7) sowie Brandenburg und das Saarland (jeweils 8,9) liegen ebenfalls deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt.

Abbildung 9: Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt



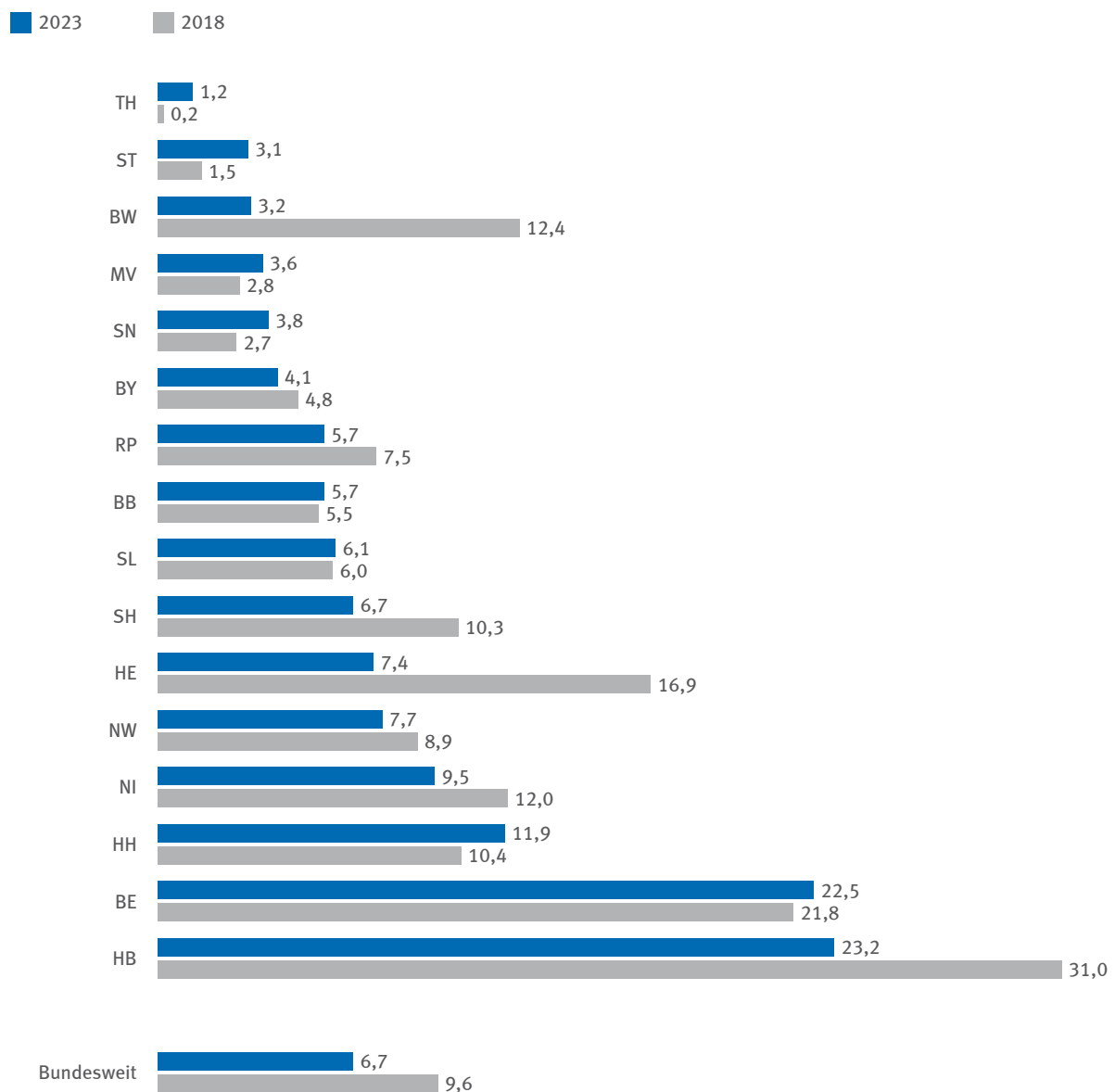
Quelle: Destatis (2025): Personal-Kind-Schlüssel in Tageseinrichtungen nach Gruppenformen und Ländern

Anteil Kitas ohne Leitungsressourcen

Der UN-Kinderrechtsausschuss (2005: Rn. 23) hebt die Bedeutung fachlicher Steuerung und Leitung für die Qualität der pädagogischen Arbeit hervor. Leitungskräfte in Kitas haben für die Qualitätsentwicklung und -sicherung eine zentrale Schlüsselfunktion. Angesichts der gestiegenen Anforderungen an

Bildungs- und Betreuungsangebote sowie ihrer dynamischen Entwicklung nehmen Zahl und Komplexität der Leitungsaufgaben kontinuierlich zu (Buchmann/Balaban-Feldens 2024: 131). Diese umfassen neben der pädagogischen Leitung auch Organisations- und Qualitätsentwicklung,

Abbildung 10: Anteil Kitas ohne angestellte Person für Leitungsaufgaben



Angaben in Prozent; ohne Hortpersonal

Quelle: Berechnungen vom Deutschen Jugendinstitut und der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2024) auf Grundlage von: Destatis, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen. Sonderauswertung zum pädagogischen Personal in Tageseinrichtungen

Konzeptionsentwicklung, Personalführung und -entwicklung, Vernetzung und Öffentlichkeitsarbeit, die Zusammenarbeit mit Eltern und Trägern sowie das Selbstmanagement (ebd.). Für diese vielfältigen Aufgaben sind neben der pädagogischen Arbeit eigene personelle und zeitliche Ressourcen erforderlich (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 67). Zwar waren im Jahr 2023 nach einem deutlichen Zuwachs in den vergangenen Jahren bundesweit nahezu in allen Einrichtungen Personen angestellt, die vertraglich Leitungsaufgaben übernehmen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 101). In kleinen Kitas fehlen jedoch weiterhin häufiger vertraglich ausgewiesene Leitungsressourcen (ebd.). Erschwerend kommt hinzu, dass Fachkräftemangel und Personalausfälle die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben zusätzlich beeinträchtigen (Buchmann/Balaban-Feldens 2024: 131). Vor diesem Hintergrund haben mehrere Bundesländer in den letzten Jahren im Rahmen des KiTa-Qualitäts- und Teilhabeverbesserungsgesetzes das Handlungsfeld „Stärkung der Leitungen“ gewählt und sowohl in die Erhöhung von Zeitressourcen zur Erfüllung von Leitungsaufgaben als auch in Maßnahmen zur Weiterqualifizierung investiert (ebd.).

Anteil qualifiziertes Personal in Kitas

Pädagogische Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung müssen gut auf die Arbeit mit dieser Altersgruppe vorbereitet sein (UN-Kinderrechtsausschuss 2005: Rn. 23). Sie sollten über solide, aktuelle theoretische und praktische Kenntnisse zu den Rechten und der Entwicklung des Kindes verfügen sowie angemessene, kindzentrierte Erziehungsmethoden, Ausbildungsinhalte und pädagogische Ansätze anwenden (ebd.). Die Mehrheit der pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen waren auch im Jahr 2023 mit einem Anteil von 66 Prozent weiterhin ausgebildete Erzieher*innen – in Ostdeutschland liegt der Anteil sogar bei 80 Prozent (ebd.: 106–107). Ergänzt wird diese Gruppe – vor allem in Westdeutschland – durch an Berufsfachschulen ausgebildetes Personal (z.B. Kinderpflege oder Sozialassistenten) mit einem Anteil von zuletzt 14 Prozent (ebd.: 107). Der Anteil akademisch ausgebildeter Fachkräfte liegt hingegen mit knapp 6 Prozent weiterhin auf niedrigem Niveau (ebd.). Angesichts des hohen Personalbedarfs und des Ausbaus der Kindertagesbetreuung ist es wichtig, die Entwicklung

Der **Prozessindikator „Anteil Kitas ohne Leitungsressourcen“** zeigt, in wie vielen Einrichtungen keine Personen für Leitungsaufgaben angestellt sind. Die Daten werden vom Deutschen Jugendinstitut und der TU Dortmund im Rahmen des Monitorings zur Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung (ERiK) erhoben. Im Jahr 2023 hatten bundesweit 6,7 Prozent der Kitas keine Ressourcen für Leitungsaufgaben (Abbildung 10). Damit ist der Anteil im Vergleich zu 2018 um knapp 3 Prozentpunkte gesunken. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind jedoch erheblich: Am besten schneidet Thüringen ab, wo lediglich 1,2 Prozent der Kitas ohne Leitungsressourcen sind. Auch Sachsen-Anhalt (3,1 Prozent), Baden-Württemberg (3,2 Prozent) und Mecklenburg-Vorpommern (3,6 Prozent) liegen deutlich unter dem Bundesdurchschnitt. Bemerkenswert ist, dass in Baden-Württemberg der Anteil 2018 noch bei 12 Prozent lag. Auch Hessen konnte sich wesentlich verbessern: Ein Anteil von 7 Prozent im Jahr 2023 bedeutet dort einen Rückgang um 10 Prozentpunkte seit 2018. Deutlich problematischer stellt sich die Lage in den Stadtstaaten dar: In Berlin verfügten 22,5 Prozent der Kitas nicht über Leitungsressourcen, in Bremen sogar 23,2 Prozent.

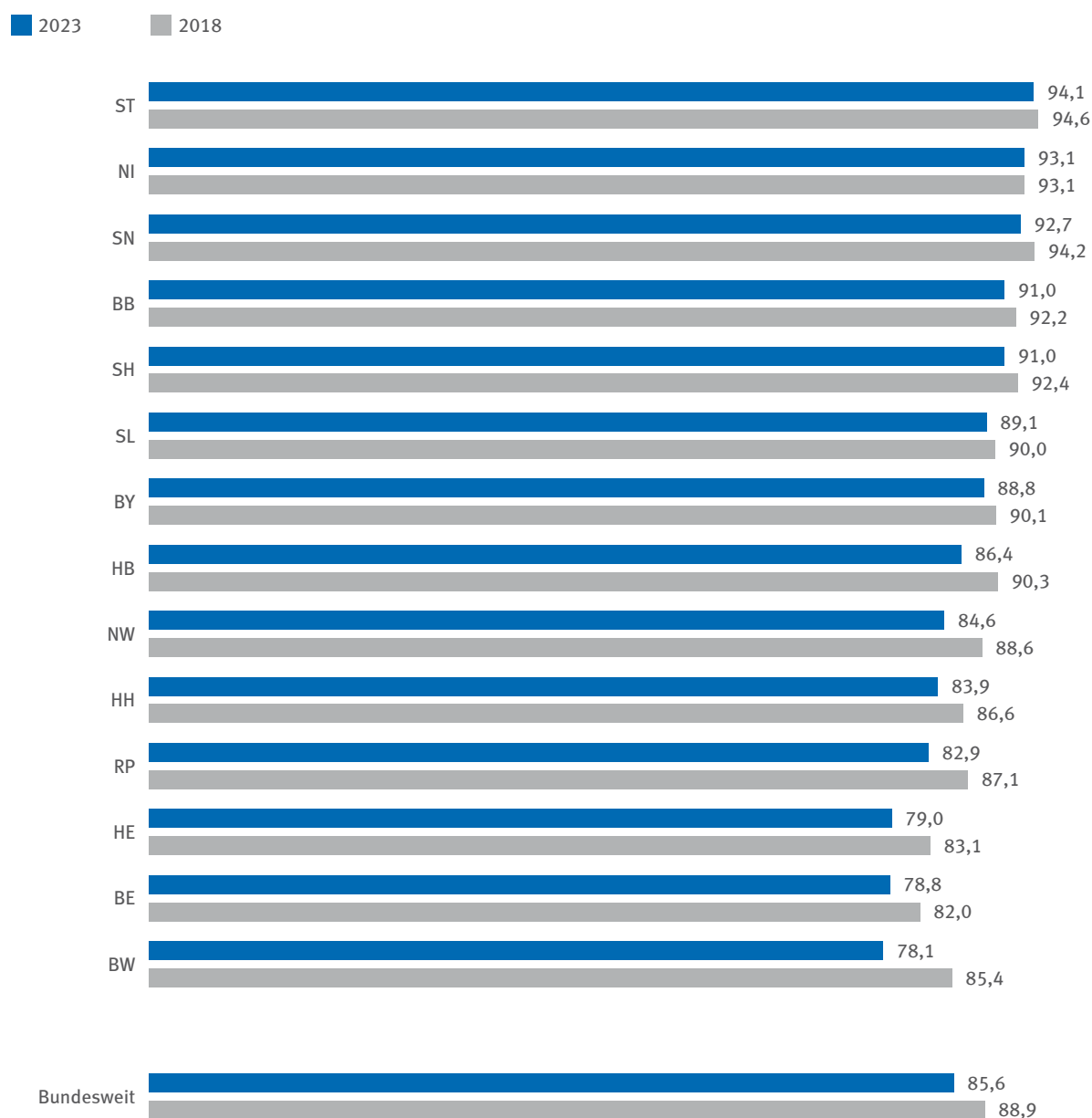
des Anteils einschlägig ausgebildeten Personals kontinuierlich zu beobachten. Dieser Anteil ist auch zur Interpretation des Personal-Kind-Schlüssels heranzuziehen. Denn nicht einschlägig qualifizierte Fachkräfte gehen in den Personalschlüssel ein. Steigt ihr Anteil, wirkt sich dies auf die Arbeit der ausgebildeten Fachkräfte aus, da diese unausgebildete Kolleg*innen anleiten und zusätzliche Aufgaben übernehmen müssen.

Der **Prozessindikator „Anteil qualifiziertes Personal in Kitas“** erfasst den Anteil der Beschäftigten mit einem einschlägigen Berufsabschluss. Die Daten werden vom Deutschen Jugendinstitut und der TU Dortmund im Rahmen des ERiK-Monitorings bereitgestellt. Die einschlägig Ausgebildeten lassen sich danach unterscheiden, ob sie ihre sozialpädagogisch ausgerichtete Qualifikation an einer Hochschule, einer Fachschule oder einer Berufsfachschule abgeschlossen haben (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 32). Sie sind abzugrenzen von jenem Personal, das entweder einen

sonstigen nicht einschlägigen Berufs- oder Hochschulabschluss vorzuweisen hat, eine noch nicht abgeschlossene (einschlägige) Ausbildung absolviert oder über gar keinen Ausbildungsabschluss verfügt (ebd.). Bestehende Unterschiede im Qualifikationsgefüge zwischen den Bundesländern sind vor allem auf die jeweiligen Personalverordnungen und Fachkräftekataloge zurückzuführen, die angesichts der Herausforderungen in der Personalgewinnung

unterschiedlich offen für die Anstellung nicht einschlägig qualifizierten Personals sind (ebd.: 33). Im Bundesdurchschnitt lag der Anteil qualifizierten Personals im Jahr 2023 bei 85,6 Prozent (Abbildung 11). Im Vergleich zu 2018 ist in fast allen Bundesländern ein leichter Rückgang zu beobachten. Zugleich unterscheiden sich die Anteile des pädagogischen Personals mit einschlägigen Abschlüssen deutlich: Während Sachsen-Anhalt (94,1 Prozent), Niedersachsen

Abbildung 11: Pädagogisches Personal mit einschlägigen Abschlüssen



Angaben in Prozent; ohne Hortpersonal; keine Daten für MV und TH aufgrund zu geringer Fallzahlen

Quelle: Deutsches Jugendinstitut und Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, 2024; eigene Berechnung des Pädagogischen Personals mit einschlägigen Hochschul-, Fachschul- oder Berufsfachschulabschlüssen

(93,1), Sachsen (92,7), Brandenburg und Schleswig-Holstein (jeweils 91) besonders hohe Werte

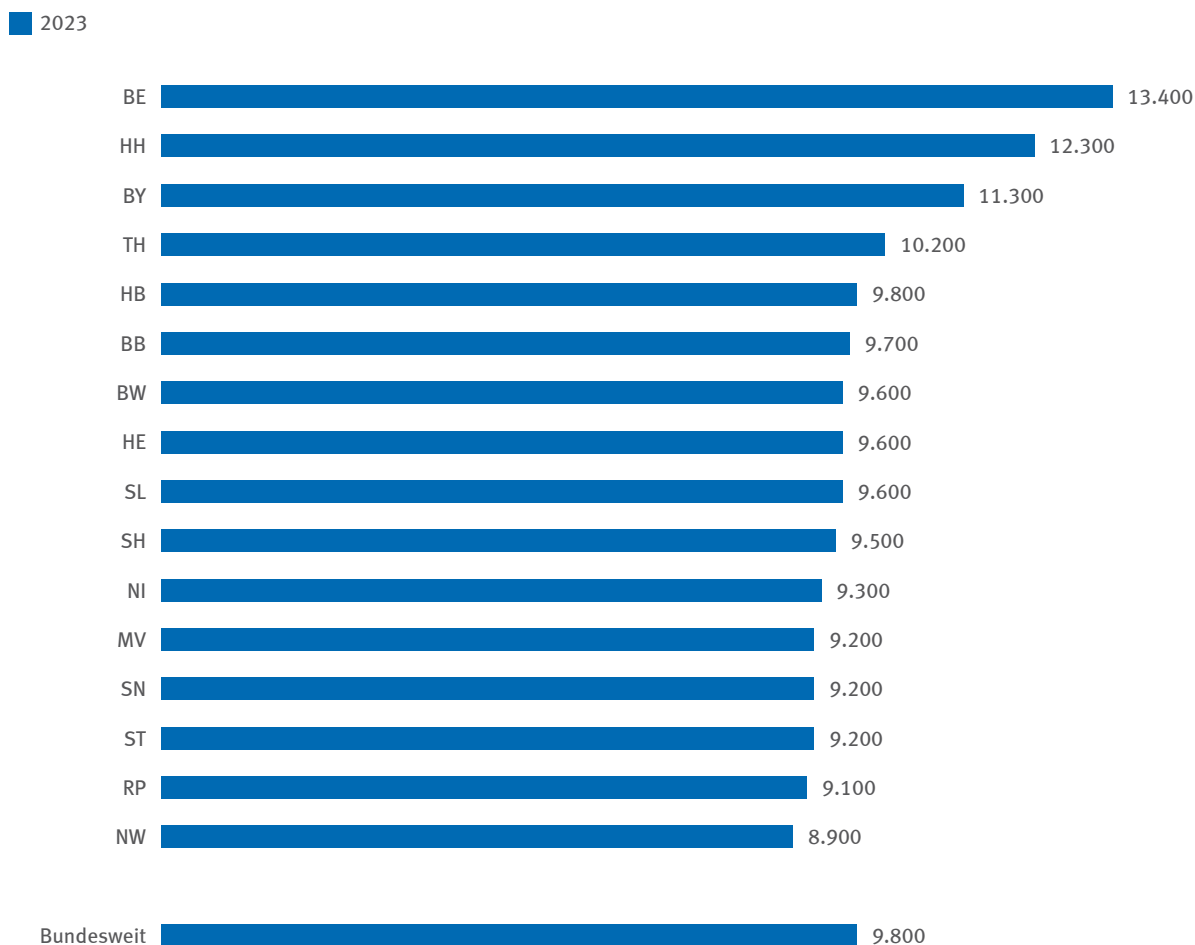
erreichen, liegen Hessen (79), Berlin (78,8) sowie Baden-Württemberg (78,1) deutlich darunter.

Ausgaben für öffentliche Schulen je Schüler*in

Zur Umsetzung der Bildungsziele nach Artikel 29 UN-KRK müssen im Einklang mit Artikel 4 UN-KRK personelle und finanzielle Ressourcen in größtmöglichem Umfang bereitgestellt werden (UN-Kinderrechtsausschuss 2001: Rn. 28). Diese staatliche Aufgabe ist auch in Zeiten angespannter Haushaltssituationen zu priorisieren (ebd.). Den Hauptanteil der öffentlichen Bildungsausgaben für allgemeinbildende und berufliche Schulen tragen die Länder mit einem Anteil von 78 Prozent im

Jahr 2022. Der Anteil der Ausgaben der Gemeinden betrug im gleichen Jahr 19,6 Prozent. Zuweisungen aus dem Bundeshaushalt, wie im Jahr 2022 durch den DigitalPakt Schule, machen nur einen geringen Teil der Gesamtausgaben aus (Destatis 2024: 50). Die Ausgaben für öffentliche Schulen setzen sich zusammen aus Personalkosten (einschließlich Zuschläge für Beihilfen und unterstellte Sozialbeiträge für verbeamtete Lehrkräfte), für den laufenden Sachaufwand sowie für Investitionen. Im Jahr

Abbildung 12: Ausgaben für öffentliche Schulen je Schüler*in



Angaben in Euro

Quelle: Destatis (2025): Ausgaben für öffentliche Schulen je Schülerin und Schüler

2023 entfielen 76 Prozent der Schulausgaben auf Personal, gefolgt von den laufenden Sachkosten mit 14 Prozent und Investitionen mit 10 Prozent. Damit machen die Personalausgaben den größten Anteil aus, gefolgt von Sachkosten und Investitionen.

Im Unterschied zur Pilotstudie und zum Indikator „Ausgaben von Land und Gemeinden für Kindertagesbetreuung“ wurde hier der **Prozessindikator „Ausgaben für öffentliche Schulen je Schüler*in“** gewählt. Dieser Indikator eignet sich besser für einen Ländervergleich, da bei seiner Berechnung Verzerrungen durch unterschiedliche Anteile verbeamteter und angestellter Lehrkräfte ausgeglichen werden. Konkret werden unterstellte Sozialbeiträge für die Altersversorgung der im Bildungsbereich tätigen verbeamteten Lehrkräfte ebenso

berücksichtigt wie Beihilfen im Krankheitsfall (Destatis 2024: 56). Die Unterschiede in den Ausgaben der Bundesländer je Schüler*in lassen sich unter anderem auf folgende Faktoren zurückführen: unterschiedliche Schüler*innen-Lehrer*in-Relationen, Unterschiede in Schul- und Vergütungsstrukturen, die zeitliche Verteilung von Investitionsprogrammen, Unterschiede im Gebäudemanagement, im Umfang des Ganztagschulangebots und der Lernmittelfreiheit sowie in der materiellen Ausstattung der Schulen (ebd.: 54). Bundesweit lagen die Ausgaben für öffentliche Schulen je Schüler*in im Jahr 2023 bei 9.800 Euro (Abbildung 12). Deutlich darüber lagen die beiden Stadtstaaten Berlin (13.400 Euro) und Hamburg (12.300 Euro) sowie Bayern (11.300 Euro). Am niedrigsten waren die Bildungsausgaben in Rheinland-Pfalz (9.100 Euro) und Nordrhein-Westfalen (8.900 Euro).



Beispiele guter Praxis

Vergabe von Mitteln an Schulen nach Sozialindex

Um Chancenungleichheiten im deutschen Bildungssystem abzubauen, werden zunehmend indexbasierte Verfahren eingesetzt, mit denen Schulen gezielt unterstützt werden. Im Rahmen des Startchancen-Programms etwa erhalten Schulen mit hohem Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen zusätzliche Bundesmittel. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK 2022: 146–148) empfiehlt, solche Indizes am Wohnort der Schüler*innen auszurichten, um benachteiligte Schulen zuverlässig zu identifizieren. Auf dieser Basis sollen Ressourcen für Fördermaßnahmen, Materialien und außerunterrichtliche Angebote bedarfsgerecht bereitgestellt werden (ebd.). Zentrale Voraussetzung für eine gezielte Förderung ist ein belastbarer Sozialindex, der auf kleinräumigen Daten basiert.

Im Rahmen der Entwicklung des Kinderrechte-Index wurden die Bildungsministerien der

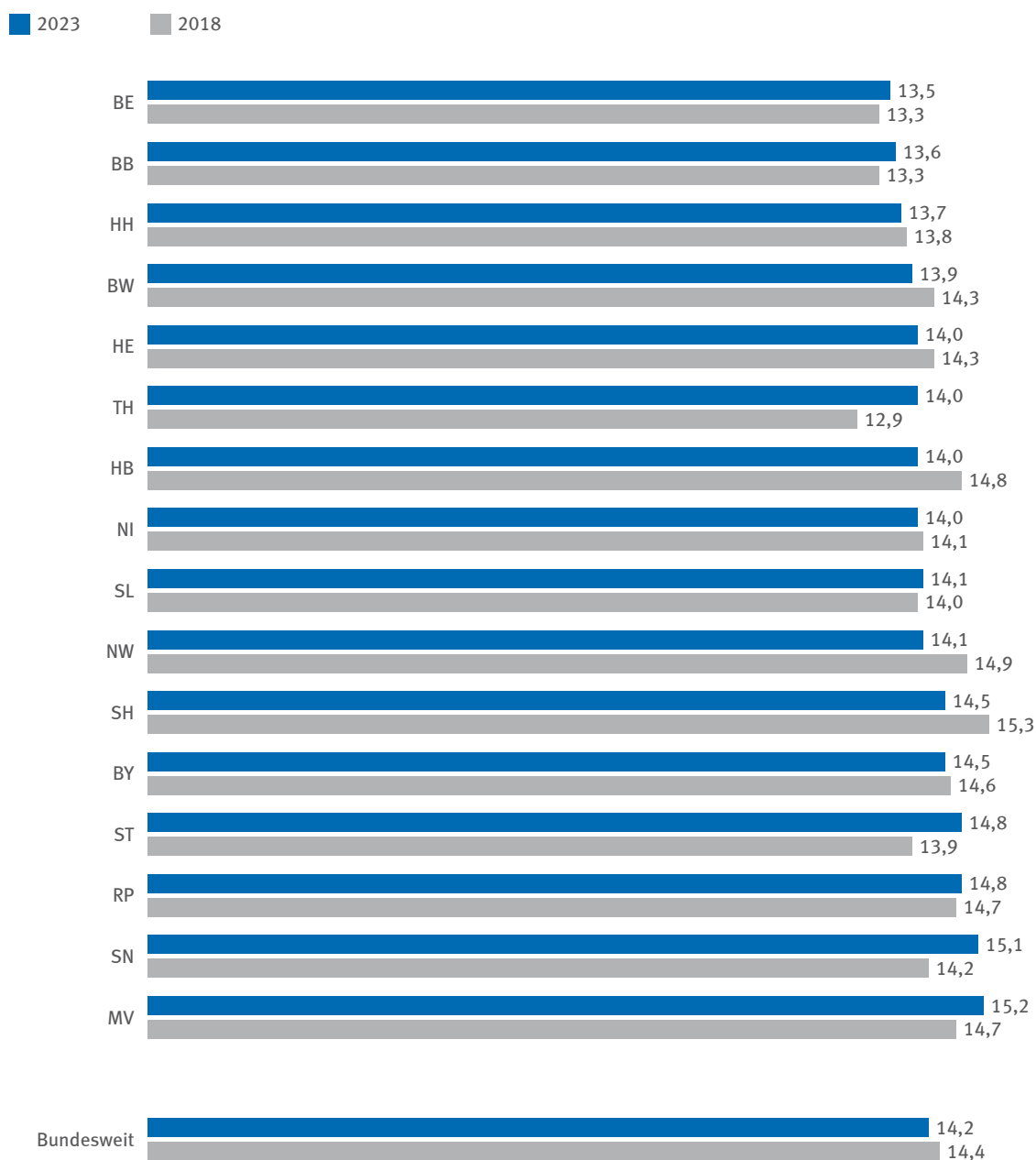
Länder im Herbst 2024 befragt, ob ein solcher Index genutzt wird und wie er zusammengesetzt ist. Die Befunde zeigen ein dynamisches Feld: Alle Länder haben im Zuge des Startchancen-Programms datenbasiert Schulen ausgewählt. Einige nutzen dies als Impuls, komplexere Indexverfahren zu entwickeln, etwa um Personal gezielt an benachteiligte Schulen zu steuern. Andere Länder arbeiten bereits seit längerem mit Sozialindizes und setzen auf mehrdimensionale Verfahren auf Grundlage detaillierter Daten, um strukturelle Benachteiligungen differenziert zu erfassen. Als Beispiele guter Praxis sind die **Schultypisierung in Berlin**, der **Schulsozialindex in Bremen**, der **Hamburger Sozialindex für Schulen**, die **sozial indizierte Lehrstellenzuweisung in Hessen**, der **Sozialindex NRW** sowie der **Sozialindex Schleswig-Holstein** zu nennen.

Schüler*innen je Lehrkraft

Der UN-Kinderrechtsausschuss (2022: Rn. 36) hat in seinen Abschließenden Bemerkungen gefordert, die Maßnahmen zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels in Deutschland zu verstärken. Nach Angaben der KMK (2025: 3) besteht deutschlandweit

über alle Lehrämter hinweg kurz- und mittelfristig ein erheblicher Mangel an Lehrkräften. Erst langfristig ist mit einer Entspannung zu rechnen (ebd.). Die Ursachen dafür sind vielfältig. Demografisch bedingt scheiden die geburtenstarken Jahrgänge

Abbildung 13: Schüler*innen je Lehrkraft an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen



Angaben in Prozent; Ohne Hortpersonal

Quelle: KMK (2025): Schüler*innen, Klassen, Lehrkräfte und Absolvierende der Schulen 2014 bis 2023, Schüler*innen je Lehrkraft

der „Baby-Boomer-Generation“ in den Ruhestand aus, während gleichzeitig die Schülerzahlen durch höhere Geburtenraten und Zuwanderung steigen (KMK 2025: 4). Hinzu kommt ein zusätzlicher Bedarf durch neue Anforderungen in den Bereichen Inklusion, Ganztagsangebote und Sprachförderung (ebd.). Die Länder versuchen gegenzusteuern, indem sie zusätzliche Lehrkräfte gewinnen und die Qualifizierungswege flexibilisieren (ebd.). Klemm (2022: 30–31) kritisiert jedoch, dass die KMK den künftigen Lehrkräftebedarf zu niedrig berechne. Insbesondere die Folgen des Ausbaus von Ganztagsangeboten an Grundschulen, die Fortschritte auf dem Weg zu einer inklusiven Schule sowie der steigende Förderbedarf in sogenannten „Brennpunktschulen“ seien nicht hinreichend berücksichtigt. In jedem Fall ist der Handlungsdruck erheblich: 67 Prozent der Schulleitungen sehen den Fachkräftemangel als größte Herausforderung ihrer Schule, in sozial benachteiligten Schulen sind es sogar 80 Prozent der Schulleitungen (Robert Bosch Stiftung 2023: 7).

Der **Prozessindikator „Anzahl der Schüler*innen je Lehrkraft“** bezieht sich auf das Verhältnis an

allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Jahr 2023 und basiert auf der KMK-Schulstatistik. Zur Berechnung wird die Gesamtzahl der Schüler*innen ins Verhältnis zur Zahl der Vollzeitlehrkräfteinheiten gesetzt (vgl. Stegemann/Ohlmeier 2019: 106). Bundesweit liegt das Verhältnis mit 14,2 Schüler*innen je Lehrkraft auf dem Niveau von 2018. Dies steht jedoch nicht im Widerspruch zum beschriebenen Lehrkräftemangel: Aufgrund steigender Anforderungen – etwa durch den Ausbau ganztägiger Schulangebote und den ab 2026 geltenden Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Primarbereich – wären eigentlich mehr Lehrkräfte pro Schüler*in erforderlich. Zwischen den Bundesländern bestehen deutliche Unterschiede. Am günstigsten ist das Verhältnis in Berlin mit durchschnittlich 13,5 Schüler*innen je Lehrkraft, gefolgt von Brandenburg (13,6) und Hamburg (13,7). Am ungünstigsten ist die Relation in Mecklenburg-Vorpommern (15,2), Sachsen (15,1) und Rheinland-Pfalz (14,8). Dabei variieren die Werte je nach einbezogener Schulform (Primarstufe, Sekundarstufe I und II, allgemeinbildende und berufliche Schulen, Förderschulen und Vorschulbereich).

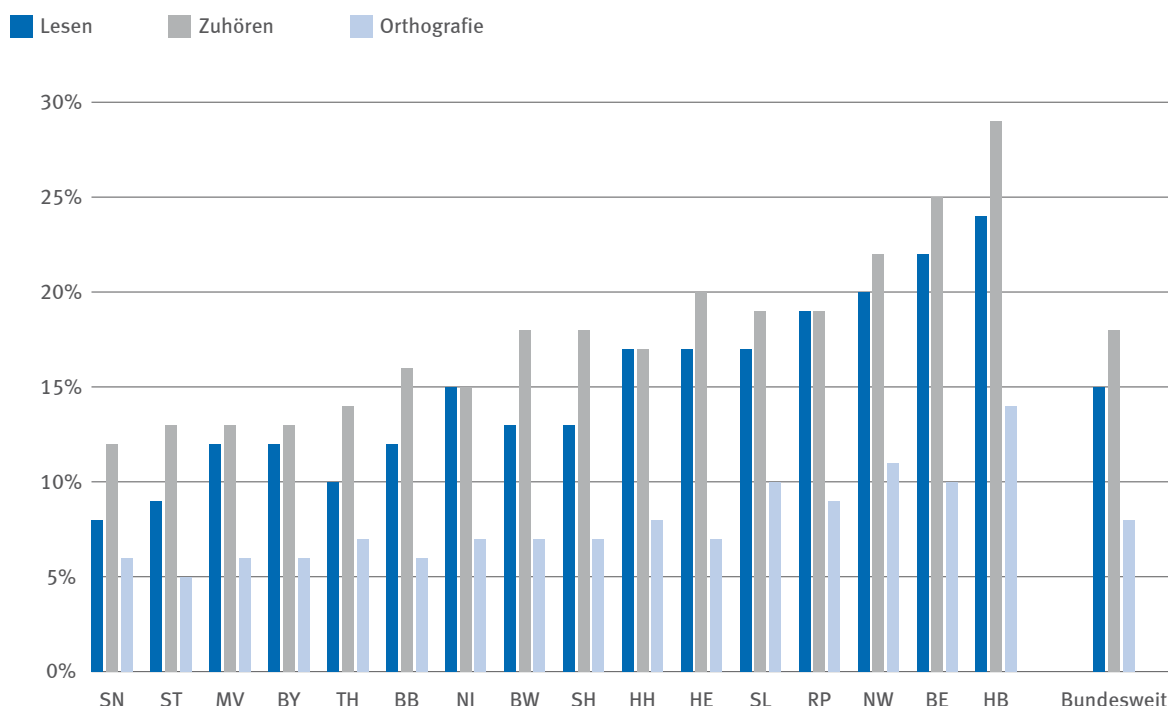
Anteil Neuntklässler*innen ohne Deutsch-Mindeststandards (erster Schulabschluss)

Das Ziel von Bildung nach Artikel 29 UN-KRK besteht darin, jedes Kind in der Entwicklung seiner Fertigkeiten, Lern- und sonstigen Fähigkeiten sowie in seiner Würde, Selbstschätzung und seinem Selbstvertrauen zu stärken (UN-Kinderrechtsausschuss 2001: Rn. 2). Auf die Verwirklichung verschiedener Bildungsziele wird im vierten Themencluster eingegangen. Das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus in der schulischen Bildung steht jedoch auch im Zusammenhang mit den in diesem Themencluster einbezogenen Indikatoren zur „Qualität von Bildungsinfrastruktur“. Zwar lassen sich aufgrund der Komplexität des Bildungssystems und der vielfältigen Einflüsse auf Bildungsbiografien keine direkten Kausalzusammenhänge zwischen einzelnen Maßnahmen – beispielsweise im frühkindlichen Bereich – und später erworbenen Kompetenzen ziehen. Gleichwohl sollten sich Bemühungen zur Verbesserung der Bildungsqualität mittel- und langfristig in den Kompetenzniveaus von Schüler*innen widerspiegeln.

Im Startchancen-Programm wurde daher das Ziel formuliert, die Zahl der Schüler*innen, die die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreichen, zu halbieren. Dies wäre eine Abkehr von aktuellen negativen Entwicklungen, die sich in den IQB-Bildungstrends zwischen 2009, 2015 und 2022 für alle Länder und alle Kompetenzbereiche immer weiter verstärkt haben (Schneider/Boemmel 2023: 95).

Der **Ergebnisindikator „Anteil Neuntklässler*innen ohne Deutsch-Mindeststandards (erster Schulabschluss)“** basiert auf dem IQB-Bildungstrend, dem nationalen Bildungsmonitoring auf Grundlage der Bildungsstandards der KMK. Mit den Auswertungen bekommen die Länder Anhaltspunkte für die Ausgestaltung ihrer Bildungspolitik. Die Kompetenzmessung im Fach Deutsch erfolgt über Vergleichstests in den Bereichen Lesen, Zuhören und Orthografie (Rechtschreibung) (Schneider/Boemmel 2023: 53). Für die Einbeziehung in den

Abbildung 14: Anteil Neuntklässler*innen, die im Jahr 2022 die Mindeststandards im Fach Deutsch für den Ersten Schulabschluss verfehlt haben



Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) 2023: IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Zusatzmaterialien zum Berichtsband: Tabellen.

Kinderrechte-Index wurden die drei Bereiche gleich gewichtet zusammengerechnet, und die Anteile derjenigen wurden betrachtet, die den Mindeststandard für den ersten Schulabschluss im Fach Deutsch nicht erreichten. Der erste Schulabschluss, auch als Hauptschulabschluss bekannt, ist der erste Abschluss der Sekundarstufe I in Deutschland und wird in der Regel am Ende der 9. Klasse erworben. Die IQB-Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf Schüler*innen der 9. Klasse, die nach den einheitlichen Bildungsstandards unterrichtet wurden. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden nicht berücksichtigt (Schneider/Boemmel 2023: 65).

Bundesweit verfehlten im Jahr 2022 18 Prozent der Schüler*innen der 9. Klasse den Mindeststandard im Kompetenzbereich Zuhören für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss. Im Bereich Lesen lag der Anteil bei 15 Prozent, in der Orthografie bei 8 Prozent. Im Ländervergleich zeigen sich deutliche Unterschiede (Abbildung 14). So verfehlten

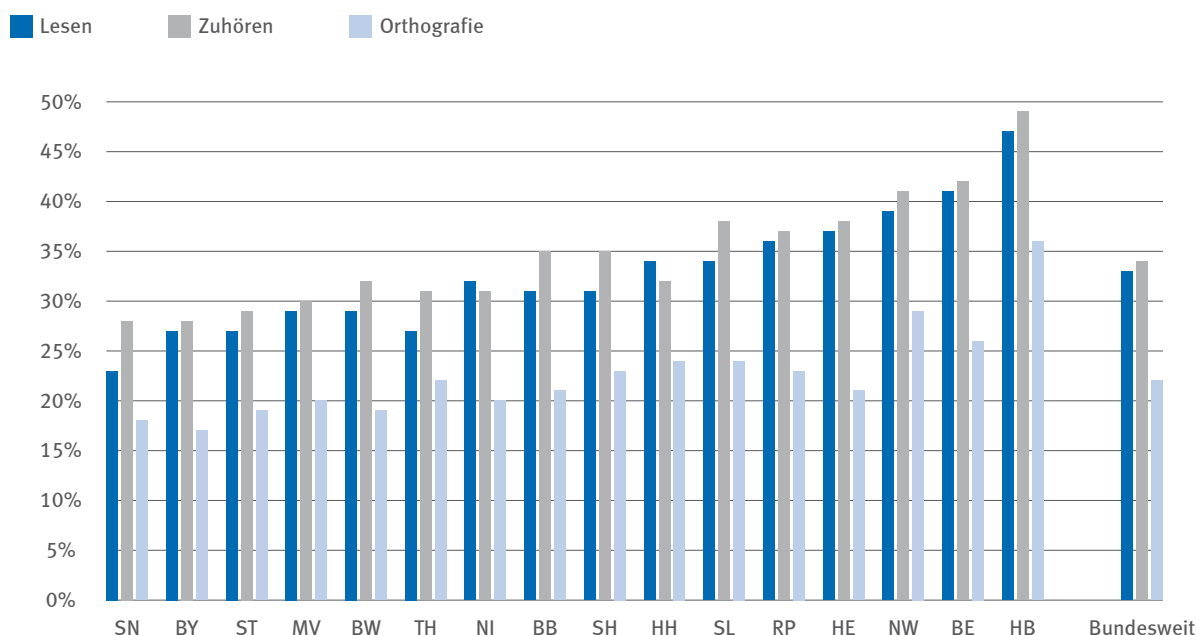
29 Prozent der Neuntklässler*innen in Bremen, 25 Prozent in Berlin und 22 Prozent in Nordrhein-Westfalen im Kompetenzbereich Zuhören den Mindeststandard. Deutlich niedrigere Anteile wurden in Sachsen (12 Prozent), Sachsen-Anhalt, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern (jeweils 13 Prozent), Thüringen (14 Prozent) und Niedersachsen (15 Prozent) gemessen. Auch im Kompetenzbereich Lesen lagen die Werte in Bremen (24 Prozent), Berlin (22 Prozent) und Nordrhein-Westfalen (20 Prozent) klar über dem Bundesdurchschnitt. Deutlich niedrigere Anteile verzeichneten Sachsen (8 Prozent), Sachsen-Anhalt (9 Prozent), Thüringen (10 Prozent) sowie Bayern, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (jeweils 12 Prozent). Im Kompetenzbereich Orthografie verfehlten 14 Prozent der Neuntklässler*innen in Bremen, 11 Prozent in Nordrhein-Westfalen und 10 Prozent in Berlin den Mindeststandard. Am niedrigsten waren die Anteile in Sachsen-Anhalt (5 Prozent) sowie in Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen (jeweils 6 Prozent).

Anteil Neuntklässler*innen ohne Deutsch-Mindeststandards (mittlerer Schulabschluss)

Neben dem Anteil der Neuntklässler*innen, die die Mindeststandards im Fach Deutsch für den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss verfehlen, wird auch der Anteil derjenigen berücksichtigt, die die Anforderungen für den mittleren Schulabschluss nicht erreichen. Damit werden im Kinderrechte-Index beide Abschlussniveaus einbezogen (zur Herleitung und Beschreibung siehe vorheriger Indikator). Der **Ergebnisindikator „Anteil Neuntklässler*innen ohne Deutsch-Mindeststandards (mittlerer Schulabschluss)“** basiert ebenfalls auf dem IQB-Bildungstrend, dem nationalen Bildungsmonitoring auf Grundlage der Bildungsstandards der KMK. Bundesweit verfehlten im Jahr 2022 34 Prozent der Schüler*innen der 9. Klasse die Mindeststandards im Fach Deutsch im Kompetenzbereich Zuhören für den mittleren Schulabschluss. Im Bereich Lesen waren es 33 Prozent, in der Orthografie 22 Prozent.

Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich deutliche Unterschiede (Abbildung 15). Im Kompetenzbereich Zuhören verfehlten in den Stadtstaaten Bremen (49 Prozent) und Berlin (42 Prozent) sowie in Nordrhein-Westfalen (41 Prozent) deutlich mehr Schüler*innen den Mindeststandard als in Sachsen und Bayern (jeweils 28 Prozent) sowie in Sachsen-Anhalt (29 Prozent). Ähnliche Differenzen zeigen sich im Bereich Lesen: In Bremen verfehlten 47 Prozent, in Berlin 41 Prozent und in Nordrhein-Westfalen 39 Prozent der Neuntklässler*innen den Mindeststandard für den mittleren Schulabschluss. Deutlich niedrigere Werte wiesen Sachsen (23 Prozent) sowie Bayern und Sachsen-Anhalt (jeweils 27 Prozent) auf. Im Kompetenzbereich Orthografie reichten die Anteile von 36 Prozent in Bremen bis zu 17 Prozent in Bayern.

Abbildung 15: Anteil Neuntklässler*innen, die im Jahr 2022 die Mindeststandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss verfehlt haben



Quelle: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) 2023: IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Zusatzmaterialien zum Berichtsband: Tabellen.

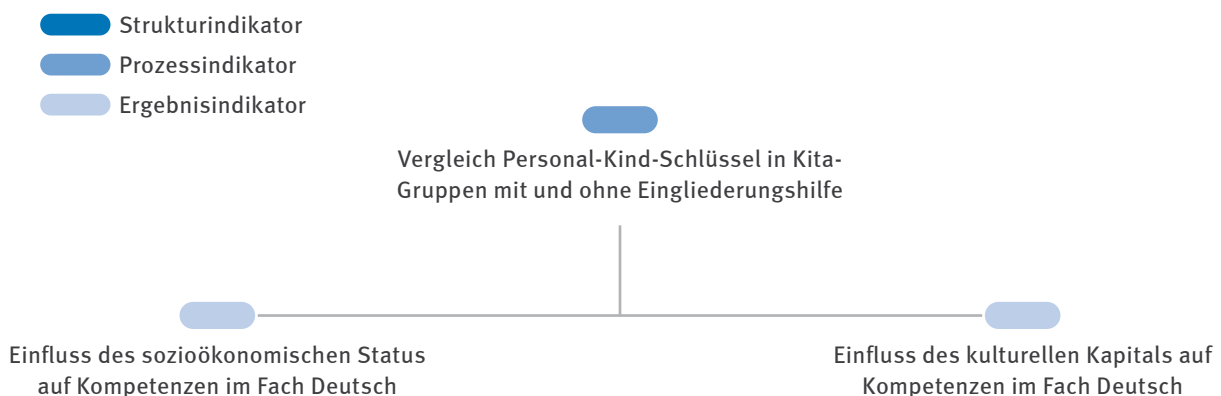
III. Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit

In Artikel 28 Abs. 1 UN-KRK ist die Verwirklichung des Kinderrechts auf Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit festgeschrieben. Chancengleichheit in der Bildung bedeutet, dass die Bildungsergebnisse von Schüler*innen nicht mit der zugeschriebenen oder faktischen Herkunft oder mit wirtschaftlichen und sozialen Umständen zusammenhängen, die sie selbst nicht beeinflussen können (OECD 2018: 13). Daher erfordert Artikel 28 UN-KRK gezielte Maßnahmen, um bestehenden Ungleichheiten und Diskriminierungen im Bildungssystem entgegenzuwirken (Lansdown/Vaghri 2022: 253–254). In Deutschland ist der Bildungserfolg weiterhin eng mit der sozialen Lage der Familie verbunden. Dabei sind bedeutende Überschneidungen mit den Einflussfaktoren (familiäre) Einwanderungsgeschichte bzw. Migrationshintergrund zu beachten. Denn diese hängen überproportional häufig mit sozialen, finanziellen oder bildungsbezogenen Risikolagen zusammen (Die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus 2023: 50). Unterschiede in den Bildungschancen ergeben sich dabei nicht primär aus dem Migrationsstatus selbst, sondern aus dessen Wechselwirkungen mit sozioökonomischen Faktoren (ebd.). Der Zusammenhang sozioökonomischer

Faktoren und Chancenungleichheit ist in Deutschland weiterhin gravierend. Beispielsweise zeigen Auswertungen des nationalen Bildungsmonitorings, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit formal gering qualifizierten Eltern seltener Abitur machen (43 Prozent im Vergleich zu 74 Prozent derjenigen ohne dieses Merkmal) und deutlich seltener ein Studium beginnen (32 Prozent gegenüber 61 Prozent) (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 338–339).

In diesem Themencluster „Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit“ werden ausgehend von der Analyse folgende ausgewählte Indikatoren betrachtet. Der Vergleich der Personal-Kind-Schlüssel in Kita-Gruppen mit und ohne Eingliederungshilfe dient zur Analyse, inwiefern in den Bundesländern gezielte Fördermaßnahmen Wirkung entfalten, die Kinder mit Eingliederungshilfe zugutekommen sollen. Die Ergebnisindikatoren auf Grundlage des nationalen Bildungsmonitorings zielen darauf ab zu untersuchen, inwiefern strukturelle Merkmale, wie der sozioökonomische Hintergrund sowie kulturelles Kapital, sich in den Bundesländern auf Bildungskompetenzen auswirken (Abbildung 16).

Abbildung 16: Themencluster – Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit

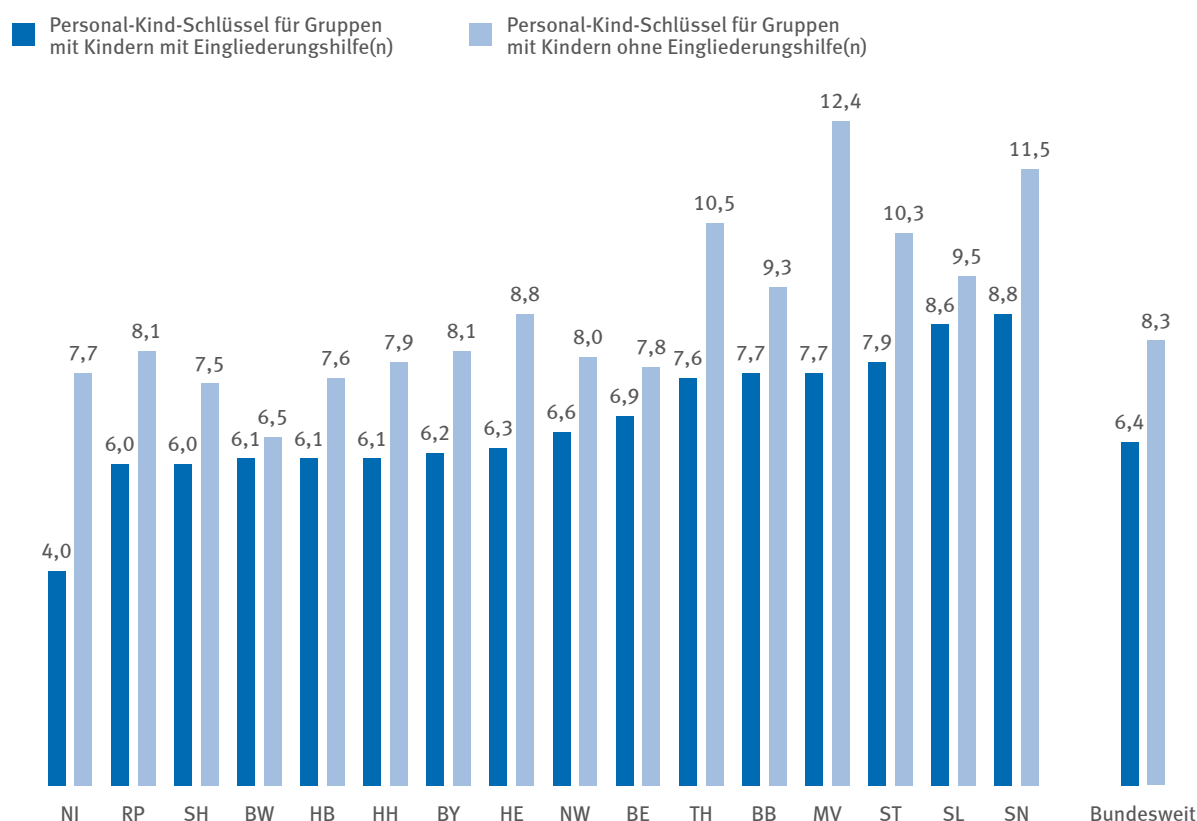


Vergleich Personal-Kind-Schlüssel in Kita-Gruppen mit und ohne Eingliederungshilfe

Die Verwirklichung des Rechts auf Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit nach Artikel 28 UN-KRK und Artikel 24 UN-BRK erfordert, dass alle Kinder Anspruch auf inklusive Bildung haben und dafür die notwendige individuelle Unterstützung erhalten. Nach Artikel 5 Abs. 3 UN-BRK müssen die Vertragsstaaten zur Förderung der Gleichberechtigung alle geeigneten Schritte unternehmen, um die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen sicherzustellen. Dies gilt auch für die frühkindliche Bildung im Rahmen der Kindertagesbetreuung, die wesentlich zum Wohlergehen und zur Entwicklung von Kindern mit Behinderungen beitragen kann

(UN-Kinderrechtsausschuss 2006: 65). Ein zentrales Instrument ist dabei die Eingliederungshilfe. Anspruch darauf haben Kinder mit einer (drohenden) körperlichen oder geistigen Behinderung sowie Kinder mit (drohender) seelischer Behinderung im Sinne des SGB VIII oder des SGB IX. Mit der Eingliederungshilfe soll Kindern mit Förderbedarfen ermöglicht werden, gleichberechtigt an der Gesellschaft teilzuhaben. Zugleich soll ihre Bildung und Entwicklung so gefördert werden, dass sie größtmögliche Selbstständigkeit erreichen können.

Abbildung 17: Personal-Kind-Schlüssel in Kita-Gruppen mit und ohne Eingliederungshilfe im Jahr 2023 im Vergleich



Median; dargestellt sind Gruppen für Kinder zwischen 3 Jahren und dem Schuleintritt mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe(n)

Quelle: Deutsches Jugendinstitut und Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (2024): ERIK-Tabellenberichterstattung auf Grundlage von: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Statistik der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen

Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst Kinder, die in einer Kita eine Eingliederungshilfe nach SGB VIII oder SGB IX aufgrund mindestens einer Behinderung erhalten. Dies kann eine körperliche, geistige oder drohende seelische Behinderung (einschließlich Entwicklungsverzögerungen) sein. Der **Prozessindikator „Vergleich Personal-Kind-Schlüssel in Kita-Gruppen mit und ohne Eingliederungshilfe“** zeigt, wie stark sich die Personal-Kind-Schlüssel in Kita-Gruppen für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt in den Bundesländern unterscheiden. Je größer der Unterschied, desto eher ist davon auszugehen, dass gezielte Maßnahmen zur besseren Personalausstattung in Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe Wirkung entfalten. Neben dem Vergleich mit Gruppen ohne Kinder mit Eingliederungshilfe gilt auch: Je mehr Personal pro Kind in einer Gruppe zur Verfügung steht, desto besser lassen sich Unterstützung und individuelle Förderung gewährleisten. Daher wurden für die Berechnung im Kinderrechte-Index sowohl der Unterschied der Personal-Kind-Schlüssel als auch der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern mit Eingliederungshilfe zu gleichen Teilen berücksichtigt.

In Abbildung 17 sind beide Personal-Kind-Schlüssel für das Jahr 2023 dargestellt. Bundesweit kommen in Kita-Gruppen für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe(n) durchschnittlich 1,9 Kinder weniger auf eine pädagogische Fachkraft. Am stärksten ist der Unterschied in Mecklenburg-Vorpommern: Dort entfallen 4,7 Kinder weniger auf eine Fachkraft, wenn in der Gruppe mindestens ein Kind Eingliederungshilfe erhält. Allerdings liegt der Personal-Kind-Schlüssel dort bei 7,7 und damit über dem Bundesdurchschnitt für solche Gruppen. In Niedersachsen ist der Schlüssel um 3,7 und in Thüringen um 2,9 Kinder geringer. Nur geringe Unterschiede zeigen sich in Baden-Württemberg (0,4), Berlin (0,9) und im Saarland (0,9). Auch beim Vergleich der Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit mindestens einem Kind mit Eingliederungshilfe gibt es erhebliche Unterschiede. Niedersachsen weist im Jahr 2023 den besten Wert auf: Hier kommen lediglich 4 Kinder auf eine pädagogische Fachkraft – deutlich günstiger als der bundesweite Durchschnitt von 6,4 Kindern pro Fachkraft. Am ungünstigsten sind die Verhältnisse im Saarland (8,6) und in Sachsen (8,8).

Einfluss des sozioökonomischen Status auf Kompetenzen im Fach Deutsch

Der UN-Kinderrechtsausschuss (2022: Rn. 10) hat den Vertragsstaat Deutschland aufgefordert, Daten in allen Bereichen der UN-KRK nach relevanten Merkmalen – unter anderem nach dem sozioökonomischen Hintergrund – aufzuschlüsseln. Zahlreiche nationale und internationale Schulleistungstudien zeigen, dass der soziale Hintergrund von Familien erheblichen Einfluss auf die durchschnittlich erreichten Kompetenzen von Schüler*innen in Deutschland hat. Dies belegen auch die Ergebnisse des nationalen Bildungsmonitorings, etwa die IQB-Bildungstrends für die Primarstufe und die Sekundarstufe I (Stubbe et al. 2023: 171; Niemiets et al. 2023: 295). Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status erreichen demnach im Durchschnitt bessere Kompetenzen als Gleichaltrige aus Familien mit geringerem Status. Dieser Zusammenhang ist seit der ersten PISA-Studie vor rund 25 Jahren bekannt und hat bildungspolitische Debatten sowie Maßnahmen der Länder und der KMK ausgelöst. Dennoch ist es bislang kaum gelungen, die Wirkung sozialer Ungleichheiten zu verringern (Niemiets et al. 2023: 261).

Der **Ergebnisindikator „Einfluss des sozioökonomischen Status auf Kompetenzen im Fach Deutsch“** ergänzt die Indikatoren zu den erreichten Mindeststandards für den ersten und mittleren Schulabschluss im vorherigen Themencluster und macht sichtbar, wie stark die Kompetenzen von Schüler*innen in Deutsch in den Bundesländern durch den sozioökonomischen Status geprägt sind. Grundlage ist die Berechnung des sozialen Gradienten im IQB-Bildungstrend, der den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den erreichten Kompetenzen beschreibt (Niemiets et al. 2023: 263). Dieser wird mithilfe des international vergleichbaren Index ISEI (International Socio-Economic Index) auf Basis des Elternfragebogens ermittelt (ebd.). Einfache Tätigkeiten wie Hilfsarbeiten sind mit niedrigen, hochqualifizierten Berufen wie Richter*innen mit hohen Werten verknüpft (ebd.). Für die Analyse wird jeweils der höchste Wert eines Elternteils, der sogenannte Highest ISEI (HISEI), berücksichtigt (ebd.). Der soziale Gradient gibt an, wie viele Kompetenzpunkte Schüler*innen im Durchschnitt zusätzlich erreichen, wenn ihr HISEI um eine Standardabweichung

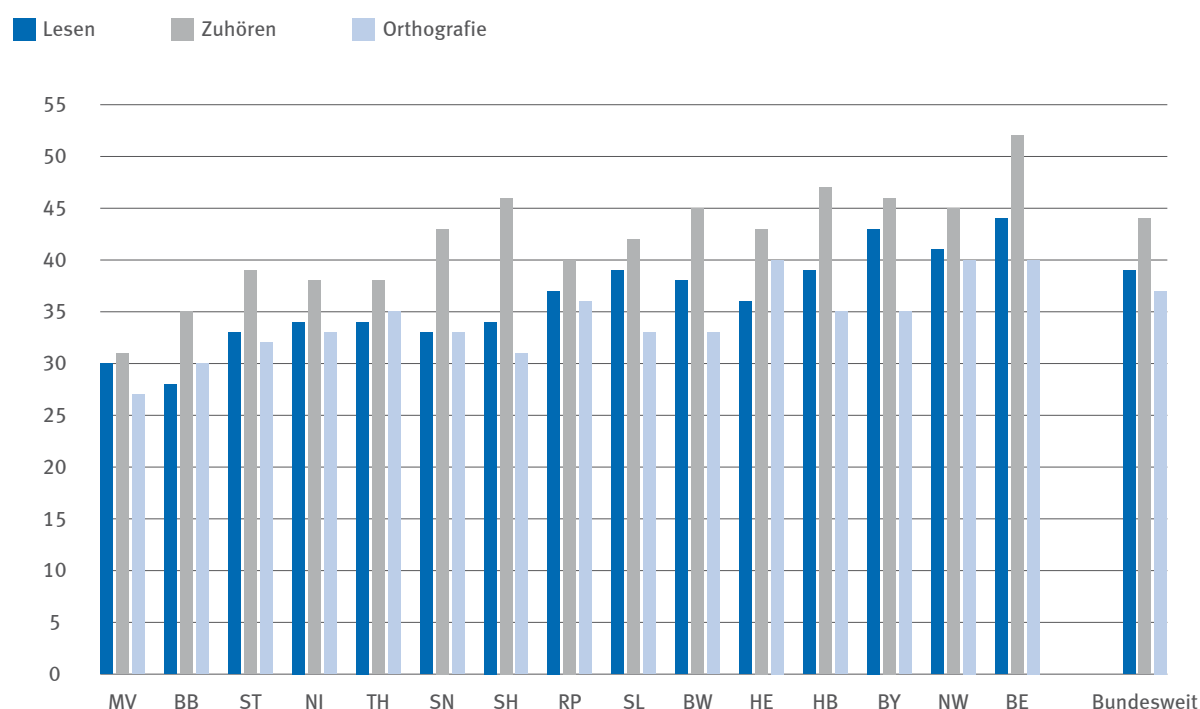
über dem Mittelwert liegt. Je höher der Gradient, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzniveau. Vereinfacht gesagt zeigt der soziale Gradient, wie viele Kompetenzpunkte Schüler*innen im Schnitt mehr erreichen, wenn ihre Eltern einen höheren sozioökonomischen Status als der Durchschnitt haben (eine Standardabweichung darüber).

Bundesweit lag der soziale Gradient 2022 im Bereich „Zuhören“ bei 44 Punkten, im Bereich „Lesen“ bei 39 und in „Orthografie“ bei 37 Punkten. Gegenüber 2015 bedeutet dies in allen Bereichen eine Zunahme der sozialen Disparitäten um rund zehn Punkte (Niemietz et al. 2023: 272). Zur inhaltlichen Einordnung ist zu berücksichtigen,

dass der grobe durchschnittliche jährliche Lernzuwachs im Kompetenzbereich Lesen bei 20 Punkten und in den Bereichen Zuhören sowie Orthografie im Fach Deutsch bei 15 Punkten liegt (Niemietz et al. 2023: 275). Zwischen den Ländern bestehen deutliche Unterschiede: Beim Lesen beträgt der Wert in Brandenburg 28 Punkte, Mecklenburg-Vorpommern 30, in Berlin 44 und in Bayern 43 Punkte. Im Bereich Zuhören reichen die Werte von 31 Punkten in Mecklenburg-Vorpommern bis 52 in Berlin. Bei Orthografie verzeichnet Mecklenburg-Vorpommern mit 27 Punkten den niedrigsten Wert. In Berlin, Hessen und Nordrhein-Westfalen ist mit jeweils 40 Punkten der Einfluss des sozioökonomischen Status am größten.

Abbildung 18: Soziale Gradienten für die Kompetenzbereiche Lesen, Zuhören und Orthografie bei Neuntklässler*innen im Unterrichtsfach Deutsch

Der soziale Gradient zeigt, wie viele Kompetenzpunkte Schüler*innen im Schnitt mehr erreichen, wenn ihre Eltern einen höheren sozioökonomischen Status als der Durchschnitt haben (eine Standardabweichung darüber).



Ohne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf/keine Ergebnisse für HH (fehlende Daten > 30 Prozent).

Quelle: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) 2023: IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Zusatzmaterialien zum Berichtsband: Tabellen.

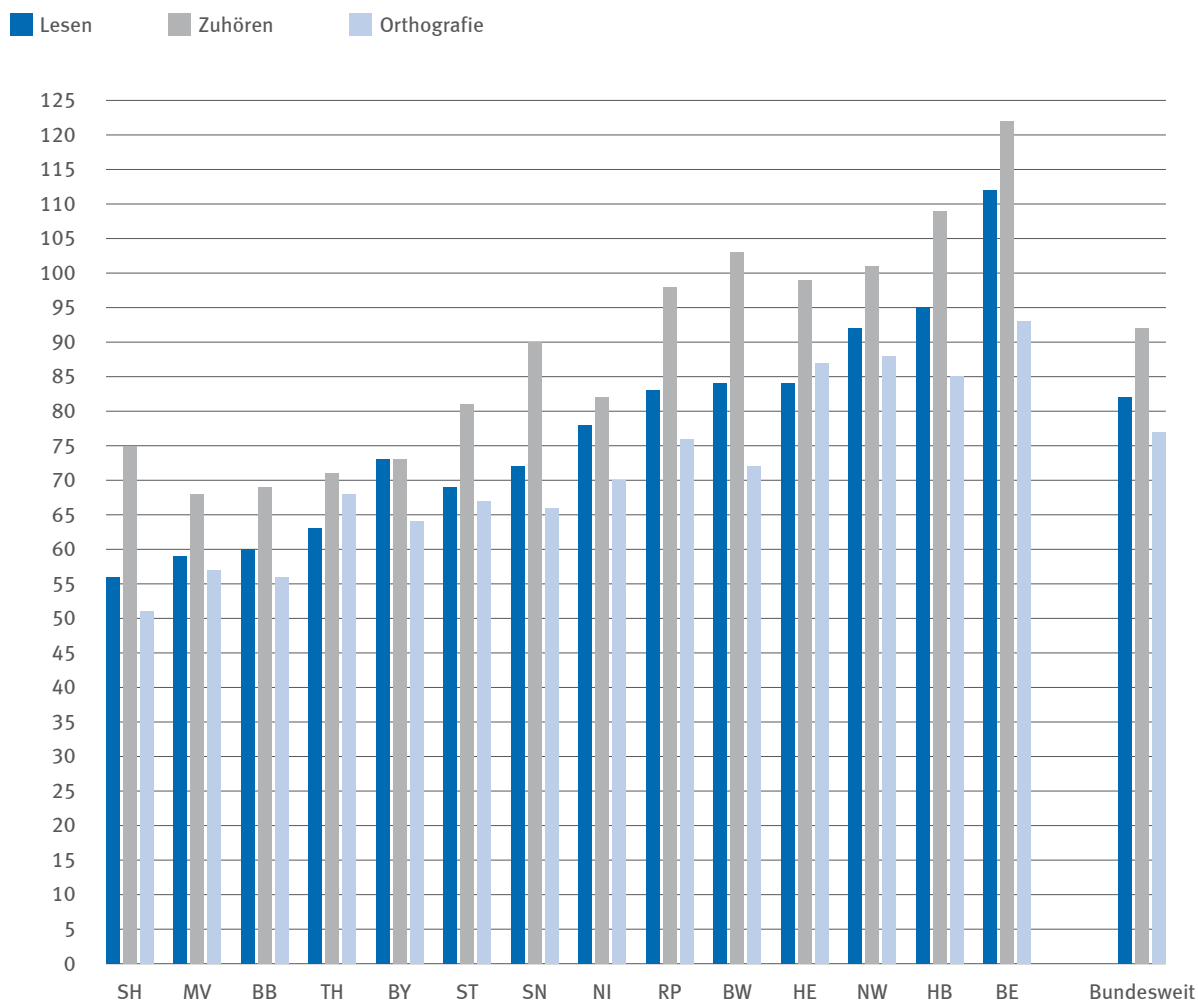
Einfluss des kulturellen Kapitals auf Kompetenzen im Fach Deutsch

Ein struktureller Einflussfaktor auf den Kompetenzerwerb im Fach Deutsch ist neben dem sozio-ökonomischen Status das kulturelle Kapital von Familien, das erworbenes Wissen und Fähigkeiten umfasst (Niemietz et al. 2023: 264). Das kulturelle Kapital wird im IQB-Bildungstrend wie in weiteren Studien auf Grundlage der Anzahl von Büchern im Haushalt gebildet. Dieser Indikator ist trotz der größeren Verfügbarkeit von E-Books weiterhin

aussagekräftig (Heppt et al. 2022: 921). Es bestehen Zusammenhänge mit den anderen Indikatoren, die den sozioökonomischen Status einer Familie beschreiben, wie der höchste Bildungsabschluss oder der Beruf der Eltern (ebd.). Gleichzeitig trägt der Indikator der Anzahl der Bücher im Haushalt, auch unter Berücksichtigung der weiteren Indikatoren, eigenständig zur Erklärung schulischer Leistungen bei (ebd.).

Abbildung 19: Kompetenzunterschiede bei Neuntklässler*innen im Unterrichtsfach Deutsch nach kulturellem Kapital

Dargestellt sind die Kompetenzunterschiede zwischen Schüler*innen aus Haushalten mit mehr als 100 Büchern und solchen mit höchstens 100 Büchern.



Keine Ergebnisse für HH und SL (fehlende Daten > 30 Prozent).

Quelle: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) 2023: IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Zusatzmaterialien zum Berichtsband: Tabellen; eigene Berechnung der Kompetenzunterschiede

Auf Grundlage der Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 wurde der **Ergebnisindikator „Einfluss des kulturellen Kapitals auf Kompetenzen im Fach Deutsch“** gebildet. Dabei wurden auf Basis der Selbstauskünfte der Schüler*innen die mittleren Kompetenzwerte zweier Gruppen gegenübergestellt: Haushalte mit maximal 100 Büchern und Haushalte mit mehr als 100 Büchern. Während beide Gruppen in den Erhebungen von 2009 und 2015 noch annähernd gleich groß waren, stieg der Anteil der Schüler*innen aus Haushalten mit maximal 100 Büchern im Jahr 2022 auf rund 60 Prozent (Niemietz et al. 2023: 265). Im Folgenden werden die Unterschiede der Kompetenzmittelwerte dieser beiden Gruppen dargestellt. Die bundesweiten Ergebnisse des IQB-Bildungstrends (2022) verdeutlichen den erheblichen Einfluss des kulturellen Kapitals auf die Leistungen im Fach Deutsch. Die Unterschiede zwischen den Gruppen übersteigen vielfach den Lernzuwachs, der am Ende der Sekundarstufe I innerhalb eines Schuljahres zu erwarten wäre (Niemietz et al. 2023: 276). Im Kompetenzbereich Lesen erreichten Neuntklässler*innen mit mehr als 100 Büchern im Haushalt durchschnittlich 530 Punkte, während jene mit maximal 100 Büchern 448 Punkte erzielten – ein Unterschied

von 82 Punkten. Im Kompetenzbereich Zuhören beträgt die Differenz 92 Punkte, in der Orthografie 77 Punkte. Zur inhaltlichen Einordnung ist auch hier zu nennen, dass der grobe durchschnittliche jährliche Lernzuwachs im Kompetenzbereich Lesen bei 20 Punkten und in den Bereichen Zuhören sowie Orthografie im Fach Deutsch bei 15 Punkten liegt (Niemietz et al. 2023: 275).

Ein Vergleich dieser Kompetenzunterschiede nach Bundesländern erlaubt Rückschlüsse auf Ungleichheiten in den jeweiligen Schulsystemen. Für die Aufnahme in den Kinderrechte-Index werden die Differenzen zwischen den mittleren Kompetenzwerten der beiden Gruppen in den Bereichen Lesen, Zuhören und Orthografie addiert. Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Ländern (Abbildung 19). Im Kompetenzbereich Lesen reicht die Spannweite von 56 Punkten in Schleswig-Holstein bis zu 112 Punkten im Stadtstaat Berlin. Auch in der Orthografie weist Schleswig-Holstein mit 51 Punkten die geringste und Berlin mit 93 Punkten die größte Differenz auf. Im Kompetenzbereich Zuhören beträgt der Unterschied in Mecklenburg-Vorpommern 68 Punkte, während er in Berlin 122 Punkte erreicht.

IV. Vermittlung von Bildungsinhalten und -zielen im Einklang mit den Kinderrechten

Die in den fünf Unterabsätzen des Artikel 29 Abs. 1 UN-KRK dargelegten Ziele sind: die ganzheitliche Entfaltung des vollen Potenzials des Kindes (Artikel 29 Abs. 1a UN-KRK), einschließlich der Vermittlung der Achtung der Menschenrechte (Artikel 29 Abs. 1b UN-KRK), eines erhöhten Maßes an Identität und Zugehörigkeit (Artikel 29 Abs. 1c UN-KRK), seiner Sozialisation und Interaktion mit anderen (Artikel 29 Abs. 1d UN-KRK) sowie mit der Umwelt (Artikel 29 Abs. 1e UN-KRK). Das Verständnis von Bildung geht über die reine Wissensvermittlung hinaus: Bildung muss so gestaltet und angeboten werden, dass sie das Spektrum der in der UN-KRK verankerten spezifischen ethischen Werte – einschließlich der Bildung für Frieden, Toleranz und Achtung der natürlichen Umwelt – in integrierter und ganzheitlicher Weise fördert und in der Schule gelebt wird (UN-Kinderrechtsausschuss 2001: Rn. 13). Demnach soll das Bildungssystem nicht nur auf die Vermittlung von Grundfertigkeiten wie Lesen und Rechnen, sondern auch von Lebensfertigkeiten ausgerichtet sein (ebd.: Rn. 9).

Der UN-Kinderrechtsausschuss (2022: Rn. 37) hat in seinen Abschließenden Bemerkungen zum letzten Staatenbericht Deutschlands die Bundesländer aufgefordert, ihre Anstrengungen zur Förderung einer Kultur der Menschenrechte und des friedlichen Miteinanders im Bildungswesen zu

verstärken. Vor dem Hintergrund des vergleichsweise geringen Bekanntheitsgrads der Kinderrechte (vgl. Auswertung des Indikators im Teilindex „Recht auf Beteiligung“) betonte er zudem die Notwendigkeit, dass alle Fachkräfte, die für und mit Kindern arbeiten – insbesondere in den Bereichen Bildung, Sozialarbeit, Migration und Justiz – systematisch zu Kinderrechten geschult werden (ebd.: Rn. 12). Um dies zu erreichen, sollte die Menschenrechtsbildung in die Lehrpläne relevanter Berufsgruppen aufgenommen, die Forschung in diesem Bereich finanziell unterstützt und durch geeignete Anreize gefördert werden (ebd.: Rn. 37). Darüber hinaus sollte die Menschenrechtsbildung als Bildungsziel in den Schulgesetzgebungen verankert, geeignete Materialien ausgearbeitet und die notwendige Unterstützung der Lehrkräfte für den Unterricht zu Kinderrechten sichergestellt werden (ebd.).

Menschen- und Kinderrechtsbildung ist stets auch Demokratiebildung. Nach der Definition des Euro-Parates handelt es sich dabei um „Aktivitäten mit dem Ziel, Lernende vor allem zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen“ (BMFSFJ 2020: 8). In den Bundesländern gibt es heterogene rechtliche und



Kooperationsverbund „Demokratiebildung im Kindesalter“

Mit Beginn der neuen Förderperiode des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ 2025 hat sich der Kooperationsverbund „Demokratiebildung im Kindesalter“ gebildet. Er bündelt die Expertise von sechs Partnern, darunter das Deutsche Kinderhilfswerk, und entwickelt eine bundeszentrale Infrastruktur zur Demokratiebildung im Kindesalter. Als Service- und Vernetzungsstelle stärkt der Verbund Demokratiebildung in Kita, Grundschule und Ganztag und

unterstützt Fachkräfte bei der Gestaltung demokratischer Lern- und Lebensorte. Von 2020 bis 2024 war das Deutsche Kinderhilfswerk Teil des Kompetenznetzwerkes „Demokratiebildung im Kindesalter“. Dessen fachliche Grundlagen, Forschungen und Materialien bilden nun eine wichtige Basis für die Arbeit im neuen Verbund.

Mehr Infos unter: www.demokratiebildung-im-kindesalter.de



Beispiele guter Praxis

Kinderrechtsbasierter Bildungsplan des Landes Brandenburgs

Der **Bildungsplan Brandenburg – Erweiterte Grundsätze elementarer Bildung** ist als Beispiel guter Praxis besonders kinderrechts- und praxisbasiert hervorzuheben. Zentrale Leitlinien sind Kinderschutz, Beteiligung und Beschwerdemöglichkeiten. Ein Schwerpunkt liegt auf der pädagogischen Gestaltung von Alltagssituationen wie Essen, Spielen oder Konfliktbewältigung. Der Plan wurde gemeinsam

mit Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen entwickelt, gibt konkrete Beispiele und bezieht die Kinderperspektive ein. Das Land Brandenburg unterstützt die Umsetzung durch Fortbildungen, Modellprojekte und eine Online-Plattform.

Mehr Infos unter:

www.bildungsplan-brandenburg.de

programmatische Vorgaben in Kita- und Schulgesetzen, Bildungsplänen, ergänzenden Empfehlungen sowie den Rahmenlehrplänen für Grundschulen zur kinderrechtsbasierten Demokratiebildung im frühkindlichen Bereich und in Grundschulen (Kraft et al. 2022). In der Pilotstudie Kinderrechte-Index (2019) wurde die „Verankerung von Kinderrechten in Bildungs- und Rahmenplänen für Kitas“ als Strukturindikator einbezogen. Hier gab es in den letzten Jahren eine sehr positive Entwicklung, und mittlerweile weisen alle Bildungspläne zumindest Bezüge zu den Kinderrechten auf (siehe Beispiel guter Praxis). Für den Bereich der Grundschulen hat die KMK (2024: 14) einen verbindlichen und einheitlichen Rahmen verabschiedet, der auch die Demokratiebildung als fachübergreifende Kompetenz vorschreibt. Die Umsetzung wird

vor allem durch den Fachkräftemangel erschwert, der im Themencluster „Qualität von Bildungsinfrastruktur“ beleuchtet wird. Aufgrund der dynamischen Entwicklungen im Feld der rechtlichen Vorgaben und Empfehlungen durch Bildungspläne, Rahmenlehrpläne und Gesetze wurde von einer Indikatorenbildung abgesehen. Hier kann auf den Kooperationsverbund „Demokratiebildung im Kindesalter“ verwiesen werden, der regelmäßig fachliche Grundlagen, Forschungen und Materialien zur Umsetzung von Demokratiebildung bereitstellt (Infobox).

Das Themencluster „Vermittlung von Bildungsinhalten und -zielen im Einklang mit den Kinderrechten“ fokussiert zum einen auf die Vermittlung verschiedener Bildungsziele im Unterricht. Ein erster

Abbildung 20: Themencluster – Vermittlung von Bildungsinhalten und -zielen im Einklang mit den Kinderrechten



Schwerpunkt liegt auf der Bedeutung verschiedener Bildungsziele im Unterricht, die auf Grundlage der Kinder- und Jugendumfrage (2024) für den Kinderrechte-Index erhoben wurden. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf kinderrechtsbasierter Medienbildung. Dafür werden die Barrieren für digitales

Lehren und Lernen und die wahrgenommene Medienbildung bei Schüler*innen einbezogen. Zudem wird auf die Bedeutung der Medienkompetenzvermittlung durch ihre Umsetzung im Unterricht eingegangen (Abbildung 20).

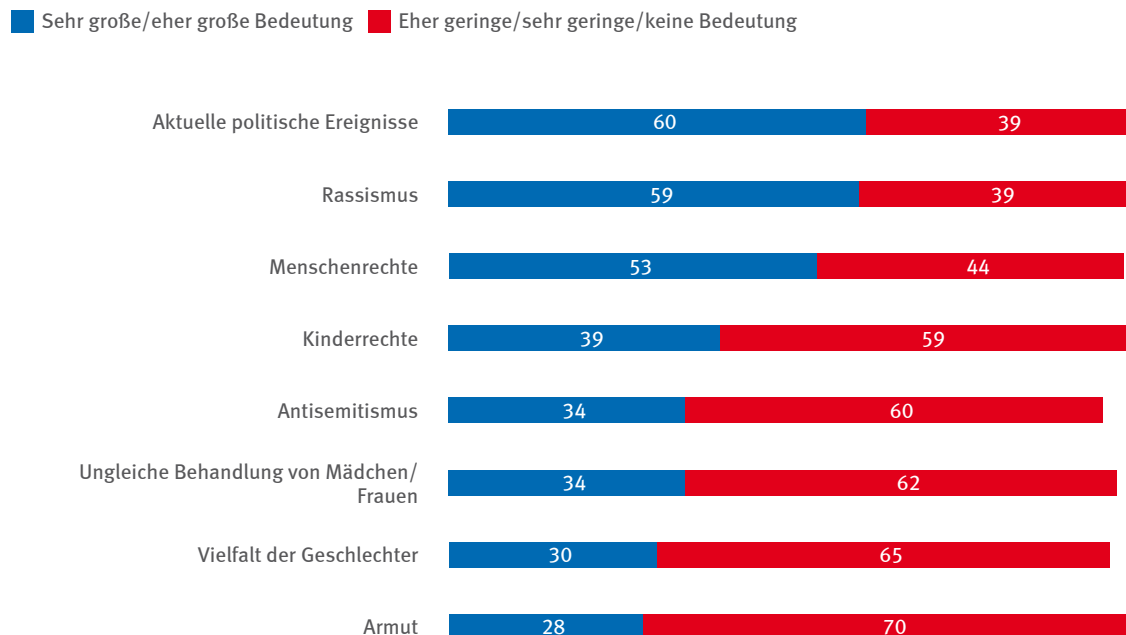
Bedeutung der Bildungsziele in der Schule

Auf Grundlage der eingangs vorgestellten Bildungsziele und unter Beteiligung des Kinder- und Jugendbeirates des Deutschen Kinderhilfswerkes wurde eine Reihe zentraler Themen ausgewählt, die aus kinderrechtlicher Perspektive in der Schule eine Rolle spielen sollten. In der Kinder- und Jugendumfrage (2024) zum Kinderrechte-Index wurden die 10- bis 17-Jährigen befragt, welche Bedeutung diese Themen bislang bei ihnen in der Schule hatten.⁵

Dabei ist die Vermittlung nicht auf den Unterricht beschränkt. Der UN-Kinderrechtsausschuss (2016: Rn. 72) hebt die Notwendigkeit einer kindzentrierten, kinderfreundlichen und ermächtigenden Bildung hervor und betont die Bedeutung einer stärker kooperativen und partizipativen Pädagogik. Lehrpläne sollten daher auch Schwerpunkte auf erfahrungsbasiertes Lernen, Erkundung und das Ausloten von Grenzen setzen (ebd.). Die Ergebnisse

Abbildung 21: Bedeutung der Bildungsziele im Unterricht, bundesweit

Frage: „Welche Bedeutung hatten die folgenden Themen bisher bei dir in der Schule?“



Angaben in Prozent; fehlende Werte bis 100 Prozent: Weiß nicht

Kinder- und Jugendumfrage (2024) durchgeführt von Verian im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes

⁵ Weiterführende Informationen zur Kinder- und Jugendumfrage (2024) sind in der Beschreibung zur Methodik zu finden. Abrufbar unter: www.dkhw.de/kinderrechte-index.

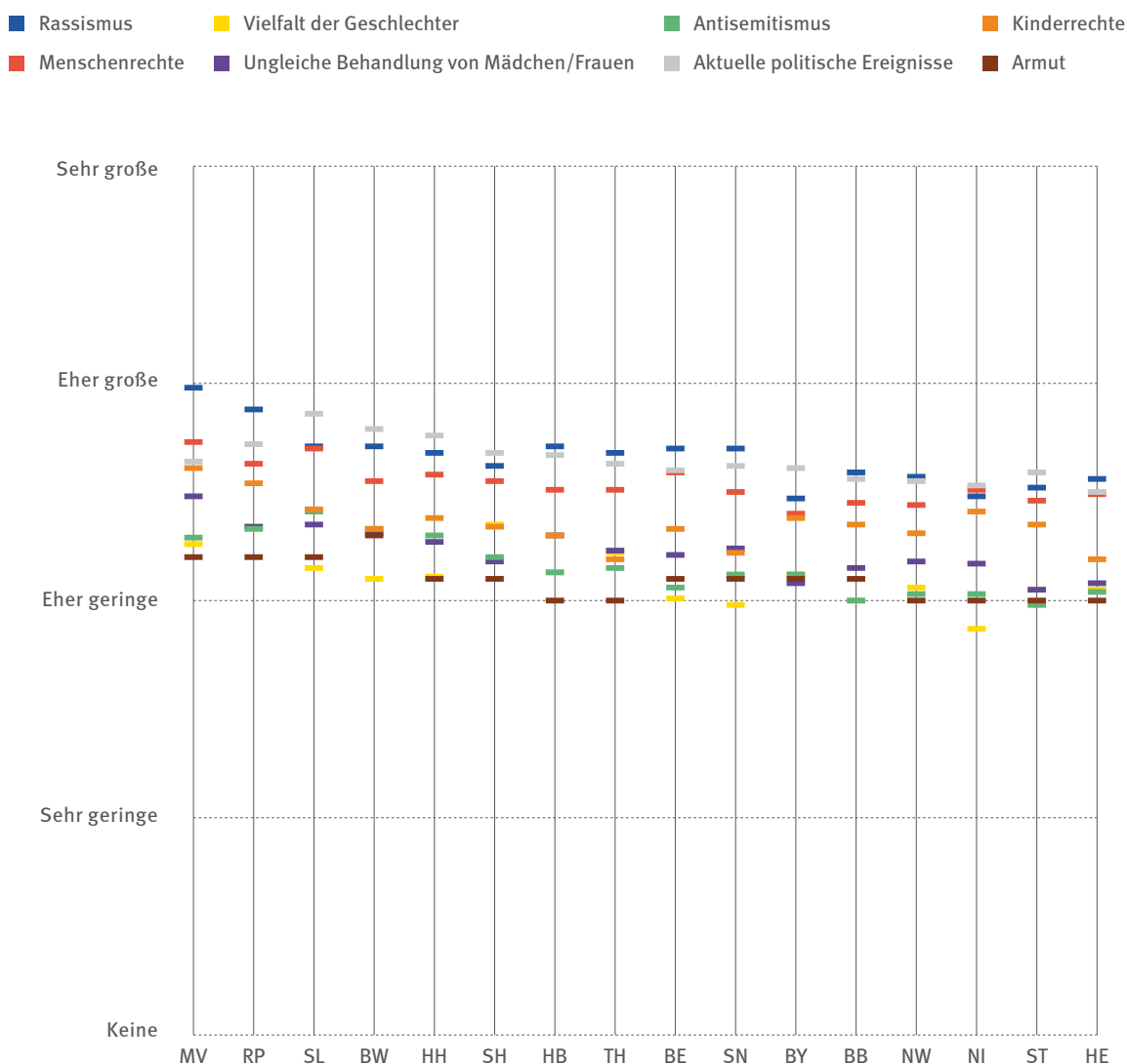
der Umfrage geben Aufschluss darüber, inwieweit rechtliche und programmatische Vorgaben zu Bildungsinhalten tatsächlich bei den Schüler*innen ankommen.

Auf Grundlage der Kinder- und Jugendumfrage (2024) wurde der Ergebnisindikator **„Bedeutung der Bildungsziele in der Schule“** entwickelt. Die Themen „Menschenrechte“ und „Kinderrechte“ leiten sich

unmittelbar aus den Bildungszielen ab, wonach die Grundsätze der Menschenrechte zu vermitteln sind (Artikel 29 Abs. 1 b)). Zudem soll Bildung auf ein verantwortungsbewusstes Leben, unter anderem im Geist der Toleranz und der Gleichberechtigung der Geschlechter, vorbereiten (Artikel 29 Abs. 1 d)). Daraus wurden die Themen „Ungleiche Behandlung von Mädchen/Frauen“, „Vielfalt der Geschlechter“, „Rassismus“ und „Antisemitismus“ abgeleitet, die zur

Abbildung 22: Bedeutung der Bildungsziele in der Schule, nach Bundesländern

Frage: „Welche Bedeutung hatten die folgenden Themen bisher bei dir in der Schule?“



Mittelwertindizes der Länder nach Antwortmöglichkeiten: Sehr große, eher große, eher geringe, sehr geringe Bedeutung, keine

Kinder- und Jugendumfrage (2024) durchgeführt von Verian im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes

Umsetzung der Bildungsziele in der Schule behandelt werden müssen. Diese Themen, die eng mit Formen von Intoleranz verknüpft sind, sollten im Unterricht ausdrücklich angesprochen werden (UN-Kinderrechtsausschuss 2001: Rn. 11). Für die Kinder und Jugendlichen im Beirat war es darüber hinaus wichtig, dass im Unterricht auch „aktuelle politische Ereignisse“ sowie „Armut“ thematisiert werden.

Im bundesweiten Ergebnis der Kinder- und Jugendumfrage (2024) hatten „aktuelle politische Ereignisse“ (60 Prozent) und „Rassismus“ (59 Prozent) im Vergleich die größte Bedeutung (Abbildung 21). Auch beim Thema „Menschenrechte“ (53 Prozent) zeigt sich eine mehrheitlich hohe Relevanz. Geringere Bedeutung messen die Befragten hingegen den Themen „Kinderrechte“ (39 Prozent), „Antisemitismus“ (34 Prozent), „Ungleiche Behandlung von Mädchen/Frauen“ (34 Prozent), „Vielfalt der Geschlechter“ (30 Prozent) und „Armut“ (28 Prozent) bei. Hier gibt jeweils eine Mehrheit

an, dass diese Themen bislang eine eher geringe, sehr geringe oder keine Rolle spielen. Im Ländervergleich zeigen sich bei diesem Ergebnisindikator nur geringe Unterschiede. Für die Berechnung im Index werden alle Themen zu Mittelwertindizes zusammengeführt, die in Abbildung 22 dargestellt

„Das Schulsystem sollte überdacht und mehr aktuelle Themen in den Unterricht aufgenommen werden.“

Bewertung des Kinder- und Jugendbeirates vom Deutschen Kinderhilfswerk

sind. Hier zeigt sich, dass Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und das Saarland nahezu gleichauf liegen. Eine etwas geringere Bedeutung scheinen die abgefragten Bildungsziele hingegen in Bayern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Hessen zu haben.

Barrieren für digitales Lehren und Lernen

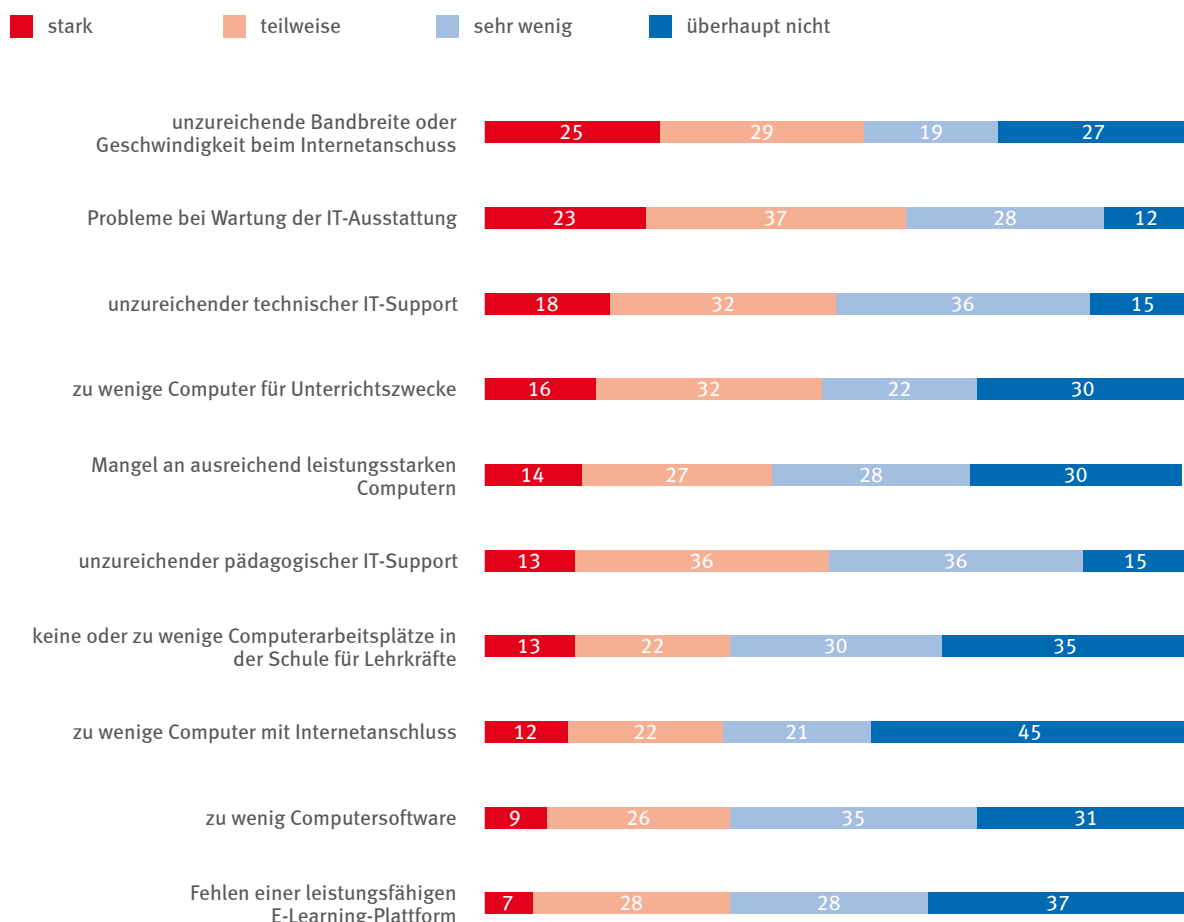
Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Vermittlung digitaler Kompetenzen in der Schule (siehe ausführlich nächster Indikator). Als Voraussetzung sollten die Vertragsstaaten gleichmäßig in die technologische Infrastruktur der Schulen und anderer Lernumgebungen investieren, um eine ausreichende Anzahl an Computern, schnelle und funktionierende Internetverbindungen, bildungstechnologisch und mediendidaktisch geschulte Lehrkräfte sowie Wartung und IT-Support von Schultechnologien sicherzustellen (UN-Kinderrechtsausschuss 2016: 101). Mit dem DigitalPakt Schule hat der Bund im Förderzeitraum von 2019 bis 2024 insgesamt rund fünf Milliarden Euro für die Digitalisierung von allgemeinbildenden Schulen bereitgestellt. Diese haben zu Verbesserungen geführt: So zeigt sich eine deutliche Steigerung des Einsatzes von Tablets und Whiteboards in der Schule (Feierabend et al. 2025: 50). Zum Redaktionsschluss des Kinderrechte-Index war jedoch noch keine finale Einigung zwischen Bund und Ländern über die Finanzierung und Ausgestaltung eines Digitalpakets Schule 2.0 (2024 bis 2030) getroffen.

Der **Prozessindikator „Barrieren für digitales Lehren und Lernen“** basiert auf einer Befragung

von Schulleitungen zur technischen Ausstattung ihrer Schule im Rahmen des IQB-Bildungstrends 2022, dem nationalen Bildungsmonitoring. Abgefragt wurde, welche Faktoren den Einsatz digitaler Medien erschweren (Schipolowski et al. 2023: 46). Trotz der dynamischen Entwicklung durch den DigitalPakt wurde der Indikator ausgewählt, um in zukünftigen Neuauflagen des Kinderrechte-Index Entwicklungen sichtbar zu machen. Zudem zeigen die Diskussionen um das Digitalpaket Schule 2.0, dass weiterhin Barrieren für digitales Lehren und Lernen bestehen, insbesondere bei Weiterbildungen für Lehrkräfte sowie in der Administration und Wartung der digitalen Schulinfrastruktur. Für 25 Prozent der Schulen bundesweit stellte im Jahr 2022 eine unzureichende Bandbreite oder Geschwindigkeit des Internetanschlusses ein starkes Hindernis dar, gefolgt von Problemen bei der Wartung der IT-Ausstattung (23 Prozent) und einem unzureichenden IT-Support (18 Prozent). Das Fehlen von Computersoftware (9 Prozent) und einer leistungsfähigen E-Learning-Plattform (7 Prozent) wurde hingegen deutlich seltener als stark beeinträchtigend wahrgenommen (Abbildung 23).

Im Ländervergleich zeigen sich deutliche Unterschiede. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist

Abbildung 23: Hindernisse, die das Lehren und Lernen mit digitalen Medien aus Sicht der Schule beeinträchtigen, bundesweit



Angaben in Prozent

Quelle: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) 2023: IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Zusatzmaterialien zum Berichtsband: Tabellen.

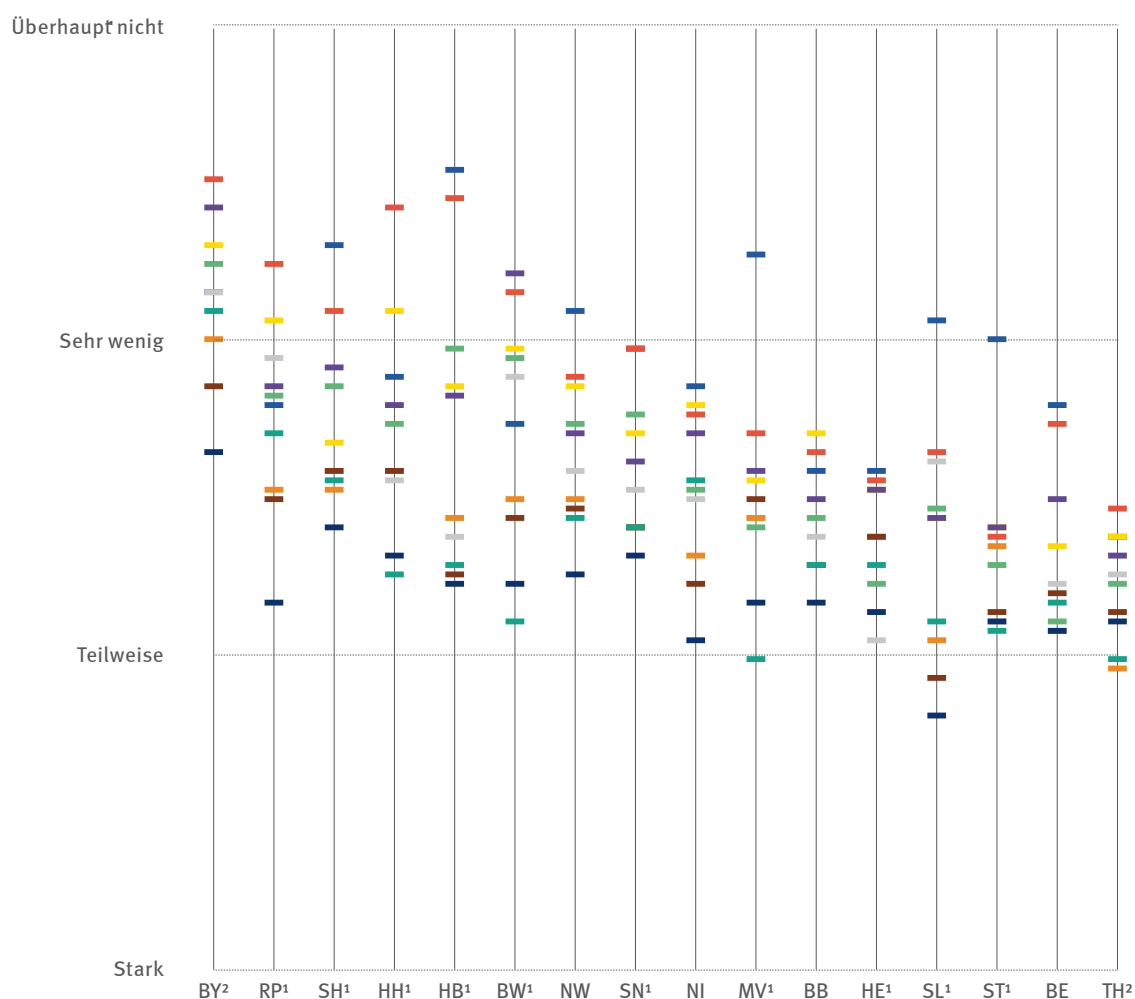
jedoch zu berücksichtigen, dass die Befragungsdaten aufgrund teilweise hoher Anteile fehlender Werte mit Vorsicht zu interpretieren sind (Schipolowski et al. 2023: 50). Auf dieser Grundlage scheint es in Bayern am wenigsten Barrieren für digitales Lehren und Lernen zu geben.⁶ So berichteten nur 14 Prozent der Schulen von starken Hindernissen durch einen ungenügenden Internetanschluss, 12 Prozent durch Probleme bei der Wartung der IT-Ausstattung und lediglich 4 Prozent durch einen unzureichenden IT-Support. Deutlich negativer fielen die Rückmeldungen in Sachsen-Anhalt, Berlin und Thüringen aus.

Die Unterschiede lassen sich am Beispiel des Internetanschlusses verdeutlichen: In Sachsen-Anhalt gaben 42 Prozent und in Thüringen 43 Prozent der Schulen an, dass dieser ein starkes Hindernis für digitales Lehren und Lernen darstellt. In Berlin wurde neben dem Mangel an ausreichend leistungsstarken Computern (33 Prozent) vor allem die Wartung der IT-Ausstattung (32 Prozent), ein unzureichender Internetanschluss (32 Prozent) sowie ein mangelnder technischer IT-Support (30 Prozent) als starke Hürden genannt.

⁶ Die Ergebnisse wurden für Bayern wegen 20 bis 30 Prozent fehlender Werte unter Vorbehalt veröffentlicht.

Abbildung 24: Hindernisse, die das Lehren und Lernen mit digitalen Medien aus Sicht der Schule beeinträchtigen, nach Bundesländern

- Fehlen einer leistungsfähigen E-Learning-Plattform
- zu wenige Computer mit Internetanschluss
- keine oder zu wenige Computerarbeitsplätze in der Schule für Lehrkräfte
- zu wenig Computersoftware
- Mangel an ausreichend leistungsstarken Computern
- zu wenige Computer für Unterrichtszwecke
- unzureichender pädagogischer IT-Support
- unzureichender technischer IT-Support
- unzureichende Bandbreite oder Geschwindigkeit beim Internetanschluss
- Probleme bei Wartung der IT-Ausstattung



Mittelwertindizes der Länder nach Antwortmöglichkeiten: Überhaupt nicht, sehr wenig, teilweise, stark

1 Aufgrund hoher Anteile fehlender Daten für den Schulleitungsfragebogen sollten die Ergebnisse nur mit großer Vorsicht interpretiert werden.
2 Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von 20–30 Prozent fehlender Daten unter Vorbehalt.

Quelle: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) 2023: IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Zusatzmaterialien zum Berichtsband: Tabellen.

Wahrgenommene Medienbildung in der Schule bei Schüler*innen

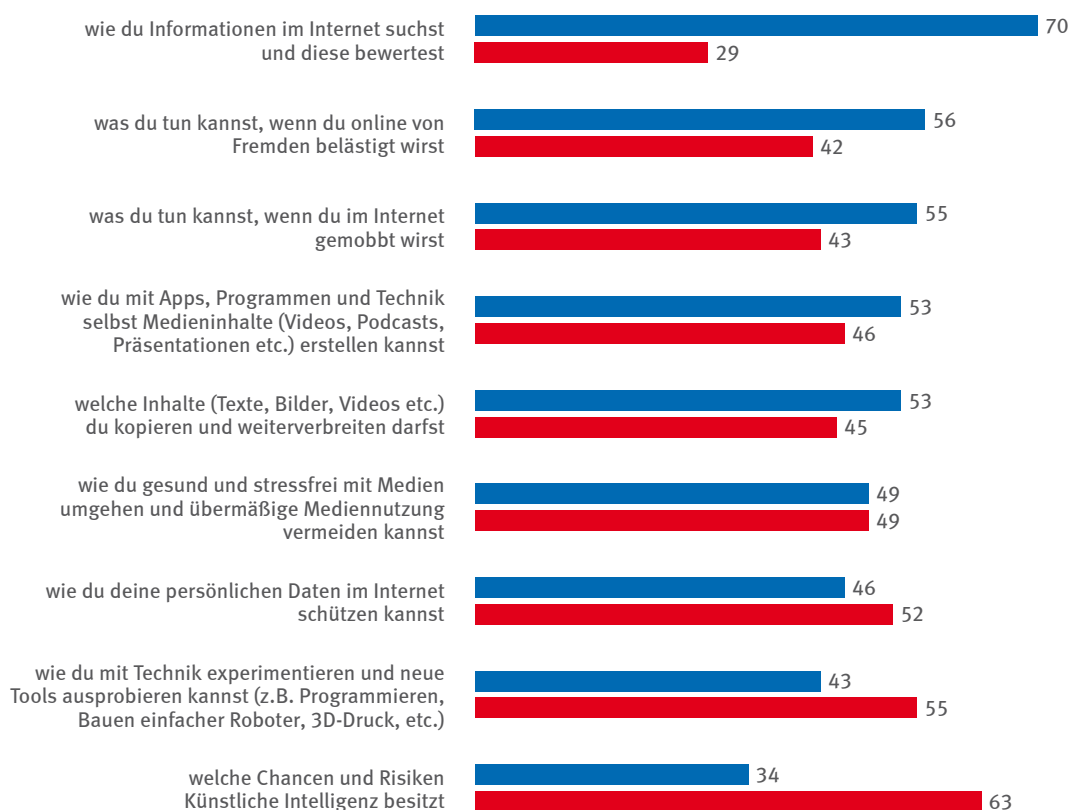
Medienbildung ist heute zentraler Bestandteil schulischer Bildung. Sie erweitert die klassischen Kulturtechniken um den sicheren, kritischen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien und Informationen. Dafür sind verbindliche Curricula, kontinuierlich qualifizierte Lehrkräfte und angemessene technische Voraussetzungen notwendig (UN-Kinderrechtsausschuss 2022: Rn. 21). Schulen tragen eine wesentliche Verantwortung, Kinder und Jugendliche auf die digitale Lebenswelt vorzubereiten und ihnen Kompetenzen zu vermitteln, die für gesellschaftliche Teilhabe und demokratisches

Handeln notwendig sind. Sie unterstützen damit die elterliche Fürsorgeverantwortung für die Medien-erziehung der Kinder. Die KMK greift diese Maß-gaben unter anderem in ihrer Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) und in ihrer ergänzen- den Empfehlung „Lehren und Lernen in der digita- len Welt“ (2021) auf. Im Rahmen der Entwicklung des Kinderrechte-Index wurden die Bildungsminis- terien der Länder befragt, welche Medienbildungs- kompetenzen in den Lehrplänen für Grundschu- len und weiterführende Schulen abgebildet sind. Die Rückmeldungen zeigen eine große Vielfalt an

Abbildung 25: Wahrgenommene Medienbildung in der Schule bei Schüler*innen, bundesweit

Frage: „Lernst du in der Schule ausreichend darüber, ...?“

■ Ja/eher ja ■ Eher nein/nein



Angaben in Prozent; fehlende Werte bis 100 Prozent: Weiß nicht

Kinder- und Jugendumfrage (2024) durchgeführt von Verian im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes

Umsetzungsstrategien, die im Online-Anhang der Studie veröffentlicht sind.⁷ Die digitale Transformation von Lehr- und Lernprozessen entwickelt sich dynamisch, sodass bei Lehrenden und Lernenden ein stetiger Kompetenzerwerb notwendig ist. So zeigt eine Lehrkräftebefragung, dass sich eine Mehrheit im beruflichen Umgang mit KI-Tools unsicher fühlt (Jude et al. 2025: 10).

Das Berliner Plädoyer für mehr Medienkompetenz und Demokratiebildung (GMK 2024), mitgezeichnet vom Deutschen Kinderhilfswerk, unterstreicht darüber hinaus, dass Medienbildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, an der – neben Schulen und Lehrkräften – Verwaltungen, Medienanbieter, Zivilgesellschaft, Stiftungen und Politik aktiv beteiligt sein müssen. Es fordert verbindliche, nachhaltig finanzierte Bildungsangebote sowie eine systematische Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte.

In der Kinder- und Jugendumfrage (2024) zum Kinderrechte-Index wurden 10- bis 17-Jährige gefragt, ob sie in der Schule ausreichend über verschiedene Aspekte der Medienbildung lernen.⁸ Daraus wurde der **Ergebnisindikator „Wahrgenommene ausreichende Medienbildung in der Schule“** gebildet. Im bundesweiten Ergebnis zeigen sich deutliche Defizite (Abbildung 25): 63 Prozent der Schüler*innen gaben an, zu wenig über Chancen und Risiken von Künstlicher Intelligenz zu lernen,

55 Prozent vermissen ausreichend Raum zum Experimentieren mit Technik und neuen Tools, und 52 Prozent sehen den Schutz persönlicher Daten im Unterricht nicht genügend berücksichtigt. Beim Thema gesunde und stressfreie Mediennutzung ist das Meinungsbild gespalten: 49 Prozent fühlen sich ausreichend informiert, während ebenso viele

*„Schüler*innen in allen Bundesländern lernen nicht genug über den kompetenten Umgang mit Künstlicher Intelligenz. Hier sollten Schulen moderner sein.“*

Bewertung des Kinder- und Jugendbeirates vom Deutschen Kinderhilfswerk

Defizite sehen. Positiv bewerten die Befragten hingegen die Vermittlung anderer Inhalte: 70 Prozent lernen nach eigener Einschätzung ausreichend, wie sie Informationen im Internet suchen und bewerten können. Etwas mehr als die Hälfte gibt an, dass ihnen Kenntnisse zum Umgang mit Online-Belästigung (56 Prozent) und Cybermobbing (55 Prozent) vermittelt werden. Auch beim Erstellen eigener Medieninhalte sowie beim Wissen über das Kopieren und Weiterverbreiten von Inhalten sehen jeweils 53 Prozent eine ausreichende Vermittlung. Im Vergleich der Bundesländer zeigen sich nur geringe Unterschiede (Abbildung 26).

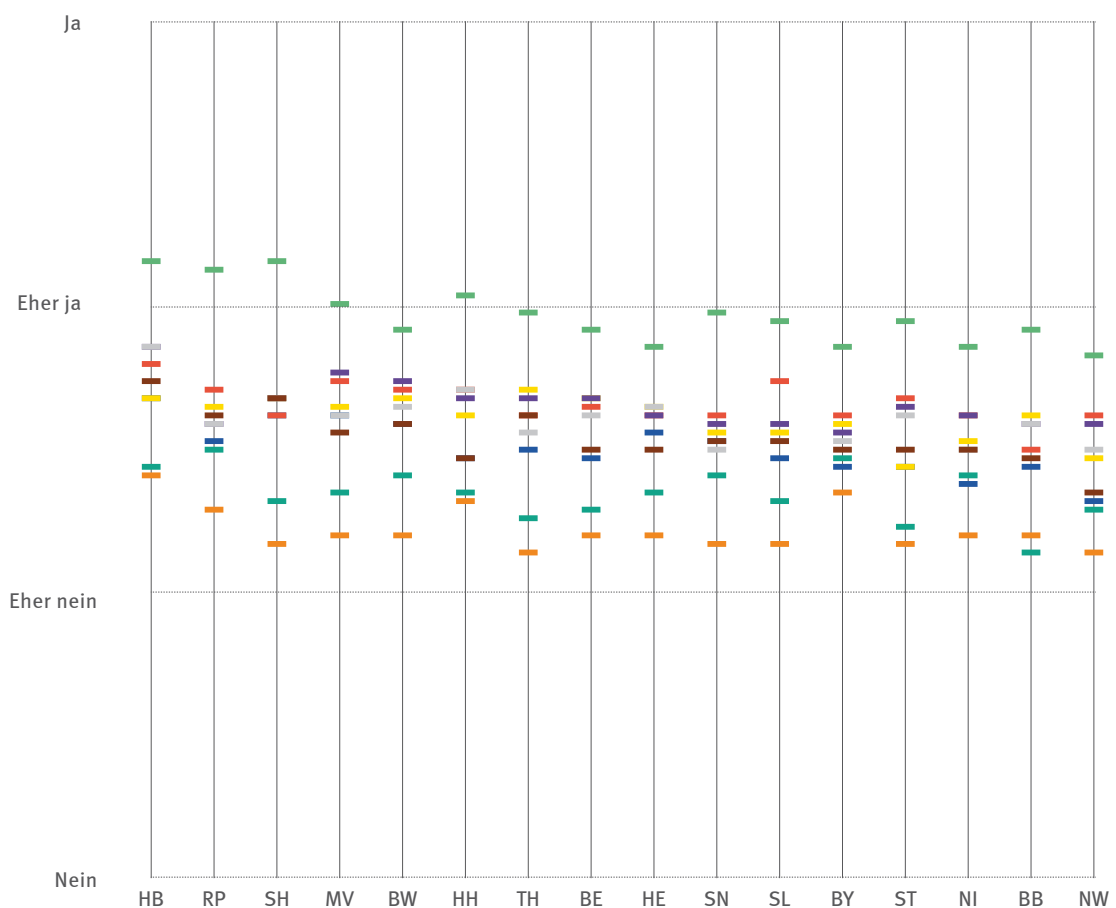
7 Die Antworten der Bildungsministerien zur Verankerung von Medienbildung in den Lehrplänen sind abrufbar unter: www.dkhw.de/kinderrechte-index/medienkompetenzen.

8 Weiterführende Informationen zur Kinder- und Jugendumfrage (2024) sind in der Beschreibung zur Methodik zu finden. Abrufbar unter: www.dkhw.de/kinderrechte-index.

Abbildung 26: Wahrgenommene Medienbildung in der Schule bei Schüler*innen, nach Bundesländern

Lernst du in der Schule ausreichend darüber, ... ?

- wie du deine persönlichen Daten im Internet schützen kannst
- was du tun kannst, wenn du online von Fremden belästigt wirst
- welche Inhalte (Texte, Bilder, Videos etc.) du kopieren und weiterverbreiten darfst
- was du tun kannst, wenn du im Internet gemobbt wirst
- wie du Informationen im Internet suchst und diese bewertest
- wie du mit Apps, Programmen und Technik selbst Medieninhalte (Videos, Podcasts, Präsentationen etc.) erstellen kannst
- welche Chancen und Risiken Künstliche Intelligenz besitzt
- wie du gesund und stressfrei mit Medien umgehen und übermäßige Mediennutzung vermeiden kannst
- wie du mit Technik experimentieren und neue Tools ausprobieren kannst (z.B. Programmieren, Bauen einfacher Roboter, 3D-Druck etc.)



Mittelwertindizes der Länder nach Antwortmöglichkeiten: Ja, eher Ja, eher Nein, Nein; nicht berücksichtigt: Weiß nicht

Kinder- und Jugendumfrage (2024) durchgeführt von Verian im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
AsylG	Asylgesetz
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BB	Brandenburg
BE	Berlin
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
Destatis	Statistisches Bundesamt
DKHW	Deutsches Kinderhilfswerk
ERiK	Entwicklung von Rahmenbedingungen in der Kindertagesbetreuung
EU	Europäische Union
HB	Bremen
HE	Hessen
HH	Hamburg
HISEI	Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status
ISEI	International Socio-Economic Index of Occupational Status
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
IT	Informationstechnik
Kita	Kindertagesstätte
KI	Künstliche Intelligenz
KMK	Kultusministerkonferenz
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
RP	Rheinland-Pfalz
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe
SGB IX	Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen
SH	Schleswig-Holstein
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
SWK	Ständige Wissenschaftliche Kommission (bei der KMK)
TH	Thüringen
U3	Altersgruppe der unter 3-jährigen
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ländergruppen – Teilindex Recht auf Bildung	1
Abbildung 2:	Themencenter – Zugang zu Bildung	5
Abbildung 3:	Exklusionsquoten	10
Abbildung 4:	Bildungsbeteiligungsquoten der unter 3-Jährigen	12
Abbildung 5:	Bildungsbeteiligungsquoten der 3- bis 6-Jährigen	14
Abbildung 6:	Themencenter – Qualität von Bildungsinfrastruktur	16
Abbildung 7:	Ausgaben der öffentlichen Haushalte (Land und Gemeinden) für Kindertagesbetreuung als Anteil am BIP	17
Abbildung 8:	Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern unter 3 Jahren	18
Abbildung 9:	Personal-Kind-Schlüssel in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt	19
Abbildung 10:	Anteil Kitas ohne angestellte Person für Leitungsaufgaben	20
Abbildung 11:	Pädagogisches Personal mit einschlägigen Abschlüssen	22
Abbildung 12:	Ausgaben für öffentliche Schulen je Schüler*in	23
Abbildung 13:	Schüler*innen je Lehrkraft an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen	25
Abbildung 14:	Anteil Neutklässler*innen, die im Jahr 2022 die Mindeststandards im Fach Deutsch für den Ersten Schulabschluss verfehlt haben	27
Abbildung 15:	Anteil Neutklässler*innen, die im Jahr 2022 die Mindeststandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss verfehlt haben	28
Abbildung 16:	Themencenter – Bildung auf Grundlage von Chancengleichheit	29
Abbildung 17:	Personal-Kind-Schlüssel in Kita-Gruppen mit und ohne Eingliederungshilfe im Vergleich	30
Abbildung 18:	Soziale Gradienten für die Kompetenzbereiche Lesen, Zuhören und Orthografie bei Neutklässler*innen im Unterrichtsfach Deutsch	32
Abbildung 19:	Kompetenzunterschiede bei Neutklässler*innen im Unterrichtsfach Deutsch nach kulturellem Kapital	33
Abbildung 20:	Themencenter – Vermittlung von Bildungsinhalten und -zielen im Einklang mit den Kinderrechten	36
Abbildung 21:	Bedeutung der Bildungsziele im Unterricht, bundesweit	37
Abbildung 22:	Bedeutung der Bildungsziele in der Schule, nach Bundesländern	38
Abbildung 23:	Hindernisse, die das Lehren und Lernen mit digitalen Medien aus Sicht der Schule beeinträchtigen, bundesweit	40
Abbildung 24:	Hindernisse, die das Lehren und Lernen mit digitalen Medien aus Sicht der Schule beeinträchtigen, nach Bundesländern	41
Abbildung 25:	Wahrgenommene Medienbildung in der Schule bei Schüler*innen, bundesweit	42
Abbildung 26:	Wahrgenommene Medienbildung in der Schule bei Schüler*innen, nach Bundesländern	44

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Gesetzliche Regelungen zum Beginn der Schulpflicht für asylsuchende Kinder	6
Tabelle 2:	Rechtsanspruch auf inklusive Schulbildung in den Schulgesetzen	8

Literaturverzeichnis

Akko, David P. 2024: Krankenstand in Berufen der Kinderbetreuung und -erziehung. Eine Auswertung von Krankenkassendaten. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/krankenstand-in-berufen-der-kindertagesbetreuung-und-erziehung> (Zugriff am 30.09.25).

Amrhein, Bettina/Badstieber, Benjamin/Bernasconi, Tobias/Dietze, Torsten/Casale, Gino/Gelsing, Ulrich/Grünke, Matthias/Karnes, Jennifer/Jochims, Alina/Scherger, Anna-Lena/Timmermann, Dieter 2024: Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Kurzfassung. Abrufbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/kurzfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf (Zugriff am 30.09.25).

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2018: Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (Zugriff am 30.09.25).

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022> (Zugriff am 30.09.25).

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf> (Zugriff am 30.09.25).

Autor:innenteam ServiKiD 2024: Fortschrittsbericht 2024 zur Umsetzung der Europäischen Garantie für Kinder in Deutschland. Empirische Grundlagen und Beteiligungsaktivitäten. DJI (Hrsg.). Abrufbar unter: <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/256494/6cece6ccb7d4ed022f4eb0991f4df1fa/erster-fortschrittsbericht-zur-umsetzung-des-nap-neue-chancen-fuer-kinder-in-deutschland-data.pdf> (Zugriff am 30.09.25).

Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). Beher, Karin/Finger, Sophie/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Hanssen, Kirsten/Hartwich, Pascal/ Rauschenbach, Thomas/Tillmann, Katja. Abrufbar unter: <https://www.fachkraeftebarometer.de/> (Zugriff am 30.09.25).

Badstieber, Benjamin/Amrhein, Bettina 2023: Aktuelle Perspektiven auf Inklusion. Handlungsspielräume mehrerbenentheoretisch wieder eröffnen! Landesbüro der Friedrich-Ebert-Stiftung NRW (Hrsg.). Abrufbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/nrw/20467.pdf> (Zugriff am 30.09.25).

BMFSFJ 2020: 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Abrufbar unter: <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff am 30.09.25).

Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Meiner-Teubner, Christiane/Tiedemann, Catherine 2022: Personal-Kind-Schlüssel in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse und Erläuterungen zur Weiterentwicklung der Berechnungsweise der bisherigen Personalschlüssel. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/The-men/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/personal-kind-schluesel_tu_dortmund.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am 30.09.25).

Buchmann, Janette/Balaban-Feldens, Ebru 2024: Stärkung der Leitung. In: Schacht, Diana D./Klinkhammer, Nicole/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Fackler, Sina/Meiner-Teubner, Christiane (Hrsg.), ERIK-Forschungsbericht III, 131–156. Abrufbar unter: <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/>

entwicklung-von-rahmenbedingungen-in-der-kindertagesbetreuung-erik/aktueller-stand-des-forschungsprojektes.html (Zugriff am 30.09.2025).

Colbasevici, Liubovi/Espenhorst, Niels 2024: Kita-Bericht 2024. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V. (Hrsg.). Abrufbar unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/broschuere_kitabericht-2024.pdf (Zugriff am 30.09.25).

Destatis 2024: Bildungsfinanzbericht 2023. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Brackmann, Tim/Brugger, Pia/Grzesista, Anna/Leiste, Marie/Sandforth, Saskia. Abrufbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206237004.html> (Zugriff am 30.09.25).

Die Beauftragte der Bundesregierung für Antirassismus 2023: Lagebericht – Rassismus in Deutschland. Ausgangslage, Handlungsfelder, Maßnahmen. Abrufbar unter: <https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/antirassismusbericht-2157626> (Zugriff am 30.09.25).

DIMR 2022: Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland Juli 2021 – Juni 2022. Bericht an den Deutschen Bundestag gemäß § 2 Absatz 5 DIMRG. Abrufbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Menschenrechtsbericht/Menschenrechtsbericht_2022.pdf (Zugriff am 30.09.25).

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Gerigk, Yvonne/Glückler, Stephan 2025: KIM 2024. Kindheit, Internet, Medien (Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland). Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). Abrufbar unter: <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf> (Zugriff am 30.09.25).

GMK 2024: Berliner Plädoyer für mehr Medienkompetenz und Demokratiebildung. Wir brauchen eine nationale Bildungsoffensive zur Stärkung der Medienkompetenz und Demokratiebildung! Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.). Berlenbach, Nadine/Eder, Sabine/Fries, Rüdiger/Gross, Friederike von. Abrufbar unter: https://mehr-medienkompetenz.gmk-net.de/wp-content/uploads/2025/01/Berliner_Plaedoyer_fuer_mehr_Medienkompetenz_und_Demokratiebildung.pdf (Zugriff am 30.09.25).

Heppt, Birgit/Olczyk, Melanie/Volodina, Anna 2022: Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. In: Social Psychology of Education, 25 (4), 903–928.

Huebener, Mathias/Schmitz, Sophia/Spieß, Katharina/Binger, Lina 2023: Frühe Ungleichheiten. Zugang zu Kindertagesbetreuung aus bildungs- und gleichstellungspolitischer Perspektive. Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.). FES diskurs. Abrufbar unter: https://www.bib.bund.de/Publikation/2023/pdf/Fruehe-Ungleichheiten-Zugang-zu-Kindertagesbetreuung-aus-bildungs-und-gleichstellungspolitische-Perspektive.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am 30.09.25).

Jude, Nina/Klusmann, Uta/Richter, Dirk/Selçik, Fatmana/Sichma, Angelika 2025: Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). Abrufbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-06/Deutsches%20Schulbarometer_Lehrkr%C3%A4fte_2025.pdf (Zugriff am 30.09.25).

Klemm, Klaus 2022: Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte EXPERTISE mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 14. März 2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035“. Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.). Abrufbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkräfteebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf (Zugriff am 30.09.25).

KMK 2016: Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Zugriff am 30.09.25).

KMK 2021: Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Zugriff am 30.09.25).

KMK 2024: Vereinbarung zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.2024. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuell/2024/2024_03_15-Vereinbarung-Grundschule.pdf (Zugriff am 30.09.25).

KMK 2025: Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2024–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_2_Bericht_LEB_LEA_2024.pdf (Zugriff am 30.09.25).

Kraft, Carina/Ornig, Nikola/Valtin, Anne/Dethlefsen, Lena 2022: Dokumentenanalyse–Vorgaben zur Verankerung von Kinderrechten und Demokratiebildung im Primarbereich. Ergebnisse einer umfassenden Analyse der Gesetze, Bildungs- und Rahmenlehrpläne der Bundesländer mit dem Fokus auf Bildung in Hort und Ganzttag. Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.). Abrufbar unter: https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Material/Materialsammlung/DKHW_Dokumentenanalyse_260422.pdf (Zugriff am 30.09.25).

Lansdown, Gerison/Covell, Katherine/Vaghri, Ziba 2022: Article 29: The Aims of Education. In: Vaghri, Ziba/Zermatten, Jean/Lansdown, Gerison/Ruggiero, Roberta (Hrsg.), Monitoring state compliance with the UN Convention on the Rights of the Child. An analysis of attributes, 261-270. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-84647-3>. (Zugriff am 30.09.2025).

Lansdown, Gerison/Vaghri, Ziba 2022: Article 28: The Right to Education. In: Vaghri, Ziba/Zermatten, Jean/Lansdown, Gerison/Ruggiero, Roberta (Hrsg.), Monitoring state compliance with the UN Convention on the Rights of the Child. An analysis of attributes, 247–260. Abrufbar unter: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-84647-3> (Zugriff am 30.09.2025).

Niemietz, Jacqueline/Jindra, Christoph/Schneider, Rebecca/Schumann, Kristoph/Schipolowski, Stefan/Sachse, Karoline A. 2023: Kapitel 7 – Soziale Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, 261–298. Abrufbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht> (Zugriff am 30.09.2025).

OECD 2018: Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility, Paris. Abrufbar unter: https://www.oecd.org/en/publications/equity-in-education_9789264073234-en.html (Zugriff am 30.09.25).

OECD 2024a: Figure C2.1. Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP, by level of education (2021). Abrufbar unter: <https://oecdch.art/74c4836b46> (Zugriff am 30.09.25).

OECD 2024b: Germany. Education at a Glance 2024 – Country note. Abrufbar unter: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/09/education-at-a-glance-2024-country-notes_532eb29d/germany_937cfefb/7060bda5-en.pdf? (Zugriff am 30.09.25).

Robert Bosch Stiftung 2023: Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen. Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). Abrufbar unter: https://deutscher-schulleitungskongress.de/wp-content/uploads/2023/11/2023-11-21_VOe-Nov_Bericht_Deutschland.pdf (Zugriff am 30.09.25).

Schipolowski, Stefan/Stanat, Petra/Henschel, Sofie/Schneider, Rebecca/Lenz, Sarah 2023: Kapitel 2 – Kontextinformationen zu den Schulsystemen der Länder in der Sekundarstufe I. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, 29–52. Abrufbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht> (Zugriff am 30.09.2025).

Schneider, Rebecca/Boemmel, Quirin 2023: Kompetenzstufenbesetzung im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, 53–95. Abrufbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht> (Zugriff am 30.09.2025).

Stegemann, Tim 2025: Einschränkungen beim Recht auf Bildung: Geflüchtete Kinder bleiben auf der Strecke. Eine datenbasierte Analyse auf Grundlage von Antworten auf Kleine Anfragen in den Landesparlamenten. Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.). Abrufbar unter: www.dkhw.de/bildungszugang-gefluechtete-kinder (Zugriff am 30.09.25).

Stegemann, Tim/Ohlmeier, Nina 2019: Kinderrechte-Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse. Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.). Abrufbar unter: <https://www.dkhw.de/informieren/unsere-themen/kinderrechte/kinderrechte-index/> (Zugriff am 30.09.25).

Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina 2021: Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Nomos Verlagsgesellschaft (Hrsg.). Abrufbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/75191> (Zugriff am 30.09.25).

Stubbe, Tobias C./Kleinkorres, Ruben/Krieg, Maria 2023: Kapitel 7 – Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.), IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, 151–177. Abrufbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830997009> (Zugriff am 30.09.2025).

SWK 2022: Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Abrufbar unter: https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf (Zugriff am 30.09.25).

UN-Behindertenrechtsausschuss 2018: General Comment No. 6 (2018) on equality and non-discrimination. Abrufbar unter: <https://docs.un.org/en/CRPD/C/GC/6> (Zugriff am 30.09.25).

UN-Kinderrechtsausschuss 2001: General Comment No. 1 (2001): Article 29 (1): The Aims of Education. CRC/GC/2001/1. Abrufbar unter: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2001%2f1&Lang=en (Zugriff am 30.09.25).

UN-Kinderrechtsausschuss 2005: General Comment No. 7 – Implementing child rights in early childhood. CRC/C/GD/7/Rev. 1. Abrufbar unter: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F7%2FRev.1&Lang=en (Zugriff am 30.09.25).

UN-Kinderrechtsausschuss 2006: General Comment No. 9 – The rights of children with disabilities. CRC/C/GC/9. Abrufbar unter: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F9&Lang=en (Zugriff am 30.09.25).

UN-Kinderrechtsausschuss 2016: General Comment No. 20 on the implementation of the rights of the child during adolescence. CRC/C/GC/20. Abrufbar unter: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2FC%2FGC%2F20&Lang=en (Zugriff am 30.09.25).

UN-Kinderrechtsausschuss 2022: Abschließende Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/203220/dbb39ecff4cbb27f2569247c72332955/abschliessende-bemerkungen-zum-kombinierten-fuenften-und-sechsten-staatenbericht-deutschlands-data.pdf> (Zugriff am 30.09.25).

Will, Gisela/Becker, Regina/Winkler, Oliver 2022: Educational Policies Matter: How Schooling Strategies Influence Refugee Adolescents' School Participation in Lower Secondary Education in Germany. In: *Frontiers in Sociology*, 7, 1–22.

Winkler, Oliver/Carwehl, Anne-Kathrin 2025: Institutional conditions and acquisition of language skills among young refugees: Investigating the German context. In: *Acta Sociologica*.



Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de



*Deutsches
Zentralinstitut
für soziale
Fragen (DZI)*

**Geprüft +
Empfohlen**

ISBN: 978-3-912469-01-1