

Jugend-Enquete-Kommission 2025

SCHULE: EIN ORT FÜR ALLE? – BILDUNGSGERECHTIGKEIT IN DEUTSCHLAND

Policy Paper



AUTOR:INNEN DES POLICY PAPER

Das vorliegende Policy Paper wurde von der Jugend-Enquete-Kommission 2025 (JEK25) verfasst. Sie haben die Ergebnisse aus zahlreichen Diskussionen, Workshops und fachlichen Inputs zusammengetragen und in konkrete Handlungsempfehlungen übersetzt.

Teoman Atabeyoglu, Leon Bardhi, Amira Benkhedda, Annika Bischofberger, Joel Dralus, Renke Döhren, Clara Evans, Annabel Fässler, Maria Frolovskaya, Laurin Gerber, Clara Hoheisel, Moshe Kuperberg, Katharina Elisabeth Lingner, Stefani Nacheva, Felix Reinkemeier, Anton Schoepe, Tom Schönbeck, Kira Sonnemann.

MITWIRKENDE

Formelle Unterstützung erhielt die Kommission durch das Sekretariat des Jugend-Enquete-Kommission e.V.: Jan Hensel, Nyah Herbst, Luisa Kerscher, Timo Klocker.

Gestaltung: Johanna Heuchling

Foto: Luisa Kerscher | Timo Klocker

Wir möchten allen Expert:innen unseren aufrichtigen Dank aussprechen, die ihre wertvolle Expertise eingebracht und aktiv bei der Erstellung des Policy Papers unterstützt haben:

Philipp Aigner (Referatsleiter Bildung der Vertretung des Freistaats Bayern bei der EU), Sebastian Amler (Student Sonderpädagogik an der Universität Würzburg), Dr. Salim Amin (Friedrich-Naumann-Stiftung), Katharina Bach (Lern Fair), Prof. Dr. Samuel Greiff (TU München), Judith Kruse (SV Bildungswerk), Elisabeth Lang (KU Eichstätt-Ingolstadt), Dr. Jens Leberl (Wissenschaftlicher Dienst des Bundestages), Jan-Frederik Metje (AUIO.tv), Prof. Dr. Rita Nikolai (Universität Augsburg), Jorina Sendel (Education Innovation Lab), Prof. Dr. Ulrich Trautwein (Universität Tübingen).

FÖRDER:INNEN UND UNTERSTÜTZER:INNEN

Ein besonderer Dank gilt unseren Förder:innen und Unterstützer:innen, die wesentlich zur erfolgreichen Durchführung der diesjährigen Kommission beigetragen haben.



1. Einleitung	01
2. Zusammenfassung	03
3. Bürokratie als strukturelles Hindernis für Bildungsgerechtigkeit	04
4. Auf die Lehrkräfte kommt es an	05
4.1 Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung 2.0	05
4.2 Bundesweite Lehrkräftebedarfsplanung	05
4.3 Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse	06
4.4 Multiprofessionelle Teams	07
5. Migration und Vielfalt als Chance schulischer Bildung	08
5.1 Standardisierte Übergangsdagnostik	08
5.2 Niedrigschwellige Elternaufklärung über einen Schulformwechsel	08
5.3 Vernetzung zwischen Schulformen	09
5.4 Förderung von DaZ-Unterricht	10
5.5 Multilinguale Unterrichtskonzepte und KI	10
5.6 Integration durch Peer- und Lerntandem-Programme	11
5.7 Förderung interkultureller Bildung	11
6. Mentale Gesundheit stärken, Bildungschancen sichern	13
6.1 Psychosoziale Erstanlaufstellen	13
6.2 Unbefristete Schulsozialarbeitsstellen	14
6.3 Mental Health Literacy	14
7. Fazit	16
8. Quellen	17

1. EINLEITUNG

Eine gerechte Gesellschaft braucht einen starken sozialen Zusammenhalt. Nur dann ist sie widerstandsfähig gegenüber Krisen, kann Veränderungen bewältigen und die Zukunft aktiv gestalten (OECD, 2025a). In breiten Teilen der deutschen Gesellschaft besteht Konsens darüber, was Gerechtigkeit bedeutet: Alle Menschen sollen die Chance erhalten, ihre Fähigkeiten entfalten zu können, unabhängig von den sozialen, geografischen und kulturellen Herkunftskontexten oder Merkmalen wie Hautfarbe, Geschlecht oder einer Behinderung. Dabei sollen sie darauf vertrauen können, dass Anstrengung Wirkung zeigt und Leistung anerkannt wird (Enste et al., 2025).

Schulen sind der zentrale Ort, an dem diese Chancen- und Leistungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche erfahrbar werden sollte. In keinem anderen gesellschaftlichen Bereich werden Chancen in vergleichbarer Weise simultan eröffnet und eingeschränkt. Schulen gehören zu den wenigen Institutionen, die nahezu alle Kinder erreichen und damit grundsätzlich in der Lage wären, soziale Ungleichheiten früh und wirksam auszugleichen und Benachteiligungen entgegenzuwirken (El-Mafaalani, 2021).

Doch die Realität sieht anders aus. In kaum einem anderen Industrieland hängt der Bildungserfolg so sehr vom Elternhaus ab wie in Deutschland. Die verbreitete Vorstellung, das Bildungssystem ermögliche Chancen- und Leistungsgerechtigkeit, wird von Studienergebnissen regelmäßig widerlegt. Soziale Herkunft ist einer der stärksten Prädiktoren für Erfolg im deutschen Bildungssystem (OECD, 2023). Statt Ungleichheit zu verringern, verstärkt das deutsche Bildungssystem bestehende Unterschiede und trägt damit zur wachsenden Kluft zwischen einkommensarmen und einkommensreichen Menschen bei (Seeck, 2022).

Diese Entwicklung ist ein gesamtgesellschaftliches Problem. Bildung entscheidet über gesellschaftliche Teilhabe, soziale Mobilität und demokratische Stabilität (Abou, 2024). Da wo Bildungswege systematisch von der Herkunft abhängen, wird das politische Vertrauen untergraben. Deshalb ist Bildungsgerechtigkeit ein politischer Gestaltungsauftrag.

Analysen zeigen, dass Investitionen in den Bildungsbereich zur langfristigen Stärkung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der demokratischen Teilhabe führen (Runde et al., 2023). Das Zukunftspanel des Instituts der deutschen Wirtschaft benennt Bildungsinvestitionen als zentralen Hebel für die digitale und ökologische Transformation (Anger et al., 2024). Der INSM-Bildungsmonitor zeigt darüber hinaus, dass Bildungsinvestitionen nicht nur individuelle Chancen verbessern, sondern dem Staat langfristig messbar zugutekommen, etwa durch höheres Steueraufkommen, geringere Sozialausgaben sowie durch positive Effekte auf Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe (OECD, 2025; Plünnecke, 2025). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie ein Bildungssystem gestaltet sein muss, das Ungleichheiten entgegenwirken kann.

In den vergangenen sechs Monaten haben wir, die Jugend-Enquete-Kommission 2025 (JEK25), zu dieser Frage recherchiert, diskutiert und argumentiert. Wir haben mit Lehrkräften, Schüler:innenvertretungen, Wissenschaftler:innen und Politiker:innen gesprochen, Modelle verglichen, Daten geprüft und daraus konkrete Forderungen und Handlungsempfehlungen für mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland entwickelt.

Dabei haben wir uns auf die Schule als Teil des Bildungssystems fokussiert. Eine gerechte Schule wirkt bestehenden Ungerechtigkeiten entgegen. Sie erkennt Benachteiligung als strukturelle Realität an und handelt entsprechend. Dieses Policy Paper liefert konkrete politische Handlungsempfehlungen und zeigt, wie Schule aus Sicht junger Menschen als gestaltbarer Hebel für mehr Bildungsgerechtigkeit genutzt werden kann.

Wir sind uns bewusst, dass wir in unserem Policy Paper nicht alle zentralen Facetten von Bildungsgerechtigkeit abdecken können. So beginnt (Un-)Gerechtigkeit im Bildungswesen nicht erst mit der Einschulung. Auch die Belange marginalisierter und diskriminierter Gruppen sind von zentraler Bedeutung für die Bildungsgerechtigkeit und müssen in der Zukunftsgestaltung des deutschen Bildungssystems berücksichtigt werden.

Die JEK25 ist Teil der Arbeit des Jugend-Enquete-Kommission e.V., der sich seit 2021 für eine stärkere Beteiligung junger Menschen in der Politik einsetzt. Der Verein richtet dafür jährlich eine Jugend-Enquete-Kommission aus, in der junge Menschen zwischen 14 und 27 Jahren zu gesellschaftlichen Fragen arbeiten und Handlungsempfehlungen für die Politik formulieren (Jugend-Enquete-Kommission e.V., 2025).

2. ZUSAMMENFASSUNG

Dieses Policy Paper leitet konkrete Handlungsempfehlungen für die Bundespolitik ab. Dafür fokussieren wir uns auf die Handlungsfelder Bürokratieabbau, Lehrkräfteausbildung und -mangel, Migration und Vielfalt sowie mentale Gesundheit. Für diese Felder benennen wir Maßnahmen, mit denen auf Bundesebene im Rahmen der föderalen Aufgabenverteilung wirksam Einfluss genommen werden kann.

In Bezug auf monetäre Ressourcen setzt mehr Bildungsgerechtigkeit nicht allein höhere Bildungsausgaben voraus, sondern vor allem eine zielgerichtete Verwendung öffentlicher Mittel. Der derzeitige institutionelle und bürokratische Rahmen verhindert jedoch, dass Investitionen dort ankommen, wo der Bedarf am größten ist und mindert damit ihre gesamtgesellschaftliche Wirkung. Deshalb müssen bürokratische Anforderungen in Förderprogrammen deutlich reduziert werden, insbesondere bei Dokumentations-, Antrags- und Nachweisverfahren. Ergänzend sollte der Bund eine bundesweite digitale und KI-gestützte Plattform aufbauen und finanzieren, die die Beantragung von Fördermitteln zentral ermöglicht und zugleich die länderspezifische Ausgestaltung und Steuerung berücksichtigt.

Lehrkräfte spielen sowohl bei der Reproduktion als auch beim Abbau von Bildungsgerechtigkeit eine Schlüsselrolle. Sie müssen darauf vorbereitet werden, Leistungen und Potenziale von Schüler:innen unabhängig vom Herkunftskontext zu erkennen und Diskriminierung systematisch entgegenzuwirken. Zugleich verschärft der zunehmende Lehrkräftemangel die Bildungsungerechtigkeit. Vor diesem Hintergrund fordern wir eine langfristig angelegte und verbindlich finanzierte "Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung 2.0". Ergänzend empfehlen wir eine bundesweit koordinierte Lehrkräftebedarfsplanung, eine erleichterte Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse sowie den Einsatz multiprofessioneller Teams zur Entlastung von Lehrkräften.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder Deutsch als Zweitsprache erfahren im deutschen Bildungssystem systematische Benachteiligungen. Selbst bei vergleichbarer Leistung haben sie oft geringere Chancen auf hohe Bildungsabschlüsse. Vor diesem Hintergrund benennt das Policy Paper Maßnahmen, um Potenziale verlässlicher zu erfassen, sprachliche Teilhabe zu sichern und Integration über tragfähige Beziehungen im Schulalltag zu stärken. Dafür fordern wir unter anderem einen erleichterten Schulformwechsel durch Schulk Kooperationen, die schnelle Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die Klassengemeinschaft mit Unterstützung von sprachlichen KI-Systemen sowie Lerntandems zur Gemeinschaftsförderung.

Psychische Belastungen haben in den letzten Jahren zugenommen und beeinträchtigen das Wohlbefinden, die Lernfähigkeit und die Leistungsentwicklung betroffener Kinder und Jugendlicher sowie das Lernklima in der Klasse. Überdurchschnittlich häufig sind Kinder aus einkommensärmeren Familien betroffen, wodurch die Bildungsungleichheiten weiter verschärft werden. Schulen benötigen daher mehr verlässliche Strukturen und ausreichend qualifiziertes psychosoziales Personal. Zudem fordern wir klar benannte niedrigschwellige Anlaufstellen, an die sich Kinder und Jugendliche wenden können. Um Unterstützungsbedarfe früh zu erkennen, fordern wir evidenzbasierte Präventions- und Entstigmatisierungsangebote für Schulen.

3. BÜROKRATIE ALS STRUKTURELLES HINDERNIS FÜR BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Entscheidend für die Effektivität öffentlicher Bildungsinvestitionen ist ihre Zielgenauigkeit. Eine bloße Erhöhung der Bildungsausgaben führt nicht automatisch zu besseren Ergebnissen. Effizienz entsteht nur dann, wenn Mittel anwendungsbezogen verwendet und an messbare Ziele gekoppelt sind. Dazu gehört unter anderem eine systematische Evaluation bestehender Programme (Anger et al., 2024). Ein weiterer zentraler Faktor ist der Zeitpunkt der Investitionen: Früh einsetzende Maßnahmen, insbesondere im Vorschul- und Grundschulalter, erzielen nachweislich deutlich höhere öffentliche Renditen als späte kompensatorische Eingriffe (Häußler et al., 2025).

Trotz dieser positiven Befunde erreichen staatliche Investitionen Schulen nur unzureichend. Ein wesentlicher Grund hierfür ist die hohe bürokratische Dichte im deutschen Bildungswesen. Zuständigkeiten überschneiden sich, Förderprogramme sind oft an komplexe Antragsbedingungen geknüpft und der Einsatz öffentlicher Mittel wird von umfangreichen Dokumentationspflichten begleitet. Reformen, die entlasten sollen, werden so selbst zur zusätzlichen Belastung in einem ohnehin angespannten System (Anger et al., 2024; Henn, 2025).

Die Bilanz des DigitalPakts Schule zeigt dies exemplarisch: Obwohl fast 98 Prozent der Mittel bewilligt sind, wurden bislang nur etwa zwei Drittel tatsächlich ausgezahlt. Ähnliche Risiken bestehen aktuell beim Startchancen-Programm (BMBF, 2023b). Gerade jene Schulen, die den größten Förderungsbedarf haben, verfügen oft nicht über die administrativen Ressourcen, um die komplexen Förderbedingungen zu erfüllen (BMBF, 2023a). Investitionen kommen dadurch vorwiegend dort an, wo Verwaltungsstrukturen bereits stark sind.

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, den Aufbau einer bundesweiten digitalen Förderplattform, die Schulen einen zentralen, niedrigschwelligen Zugang zu Fördermitteln ermöglicht.

Über diese Plattform sollen Schulen entsprechende Förderanträge digital stellen können. Die Anträge werden daraufhin automatisiert an die jeweils zuständigen Landesstellen weitergeleitet. Gleichzeitig wird damit jederzeit Einblick in den aktuellen Bearbeitungsstand ermöglicht. Ein besonderes Potenzial liegt dabei im Einsatz einer künstlichen Intelligenz, die eingereichte Anträge automatisiert prüft und unmittelbares Feedback zurückmeldet. Erst anschließend wird der Antrag zur finalen Prüfung weitergeleitet.

Perspektivisch sollen über diese Plattform bundeslandspezifische Vorlagen für Förderkonzepte bereitgestellt werden, um Schulen bei der inhaltlichen Ausgestaltung zu unterstützen. Zudem sollen dort die Bedingungen laufender Förderprogramme übersichtlich und vergleichbar dargestellt werden.

Die Umsetzung dieses Vorhabens erfordert eine datenschutzkonforme Softwarelösung, die kontinuierliche Pflege und Aktualisierung der länderspezifischen Antragsformulare sowie eine enge Abstimmung mit den Ländern. Ein zeitlich befristetes Pilotprojekt erscheint daher als sinnvoller Einstieg und sollte von Beginn an wissenschaftlich begleitet werden. Die dabei gewonnenen, anonymisierten Daten können unter Beachtung der Datenschutz-Grundverordnung perspektivisch auch für bildungswissenschaftliche Evaluationen genutzt werden.

4. AUF DIE LEHRKRÄFTE KOMMT ES AN

4.1 Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung 2.0

Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle bei der Reproduktion wie auch beim Abbau von Bildungsungleichheit. Empirische Studien zeigen seit Jahren, dass Kinder aus nicht privilegierten Herkunftskontexten bei gleicher Kompetenz, Fähigkeit und Leistung systematisch schlechter bewertet werden als Kinder aus ressourcenstarken Familien (Bonefeld & Dickhäuser, 2018). Dies widerspricht dem Leistungsprinzip und stellt eine der zentralen Ursachen struktureller Bildungsungleichheit im deutschen Schulsystem dar.

Noten und Übergangsempfehlungen für Schüler:innen basieren dabei nicht ausschließlich auf ihren fachlichen Kompetenzen, sondern auch auf Potenzialeinschätzungen durch Lehrkräfte. Kriterien wie Mitarbeit, Motivation, Engagement, Fleiß oder Sorgfalt fließen regelmäßig in diese Bewertungen ein. Solche Einschätzungen erfordern jedoch diagnostische Kompetenz. Genau diese wird im Rahmen der Lehrkräfteausbildung nur unzureichend vermittelt. Infolgedessen sind Potenzialeinschätzungen anfällig für stereotypische Erwartungen, die häufig zum Nachteil von Kindern aus ressourcenarmen Familien werden. So zeigen Studien, dass Kinder aus wohlhabenden Familien bei gleicher objektiver Leistung mehr als dreimal so häufig eine Gymnasialempfehlung erhalten wie Kinder aus einkommensarmen Familien (Klemm, 2021).

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, dass der Bund gemeinsam mit den Ländern eine langfristig angelegte und verlässlich finanzierte "Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung 2.0" auf den Weg bringt.

Ziel soll es sein, die im Rahmen der ersten Qualitätsoffensive angestoßenen Reformen dauerhaft zu sichern und systematisch weiterzuentwickeln, sowie angehende Lehrkräfte gezielt für die besonderen Herausforderungen von Bildungsungleichheit zu sensibilisieren und zu befähigen (Keller, 2024).

Ein zentrales Qualitätsziel dieses Programms soll die bundesweite Verankerung eines pädagogisch-psychologischen Diagnostikmoduls in allen Lehramtsstudiengängen sein. Dieses Modul soll angehende Lehrkräfte befähigen, Leistungen und Potenziale von Schüler:innen unabhängig von sozialer oder kultureller Herkunft einzuschätzen und Fehleinschätzungen entgegenzuwirken.

Darüber hinaus sollte die "Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung 2.0" den Ausbau praxisnaher Ausbildungsanteile unterstützen. Hochschulen benötigen dafür leistungsfähige Zentren für Lehrkräftebildung, sogenannte "Schools of Education", in denen Fachwissenschaft, Didaktik, Diagnostik, Pädagogik und schulische Praxis eng miteinander verzahnt sind.

Auch kann eine "Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung 2.0" die bundesweite Vernetzung aller relevanten Bildungsinstitutionen stärken. Erfolgreiche Ansätze, etwa duale Lehramtsstudiengänge, sollten gezielt evaluiert, weiterentwickelt und länderübergreifend zugänglich gemacht werden, um wirksame Synergien in der Lehrkräftebildung zu ermöglichen (Keller, 2024).

4.2 Bundesweite Lehrkräftebedarfsplanung

Zugleich bleiben selbst die besten Konzepte wirkungslos, wenn es an ausreichenden Lehrkräften zu ihrer Umsetzung fehlt. Prognosen der Kultusministerkonferenz gehen davon aus, dass

bis 2035 rund 49.000 ausgebildete Lehrkräfte fehlen werden (News4teachers, 2025b; Puell, 2023). Der wachsende Lehrkräftemangel, unter anderem begründet durch die hohe Abbruchquote von 45 Prozent im Lehramtsstudium (Hoffmann et al., 2025; Stifterverband, 2023), ist damit ein eigenständiges strukturelles Hindernis für Chancengleichheit. Eine umfassende Weiterentwicklung der Lehrkräfteausbildung sehen wir daher als zentralen Hebel, um mehr Lehramtsstudierende zu gewinnen und dem Lehrkräftemangel wirksam entgegenzuwirken.

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, dass der Bund gemeinsam mit den Ländern eine bundesweit koordinierte und verbindliche Lehrkräftebedarfsplanung etabliert. Ziel soll es sein, Ausbildungskapazitäten verlässlich am tatsächlichen Bedarf auszurichten und langfristige Planungssicherheit zu schaffen.

Dazu soll der Bund eine stärkere koordinierende Rolle übernehmen, insbesondere über bestehende Gremien wie die Kultusministerkonferenz oder die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. Einheitliche Datenstandards, vergleichbare Bedarfsprognosen und ein systematisches Monitoring zentraler Indikatoren wie Studienanfänger:innenzahlen, Abbruchquoten und Quereinstiege sind dafür unerlässlich. Darüber hinaus gilt es finanzielle Anreize zu setzen, um indirekt strukturelle Maßnahmen wie den Ausbau von Studienplätzen oder die stärkere Einbindung von Fachhochschulen zu fördern. Ergänzend fordern wir die Einrichtung eines zentralen Bundesprognosezentrums beim Statistischen Bundesamt, das transparente und verbindliche Bedarfsmodelle für alle Bundesländer entwickelt.

Zentral ist zudem der Abschluss eines bundesweiten Staatsvertrags zur Lehrkräftebildung. Dieser sollte die Länder verpflichten, mindestens ihren jeweiligen Eigenbedarf auszubilden und somit dauerhaft wettbewerbsverzerrende Abwerbepraktiken zwischen den Ländern zu begrenzen.

4.3 Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse

Trotz des prognostizierten Lehrkräftemangels gelingt nur etwa 20 Prozent der Antragstellenden die vollständige Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Lehramtsqualifikation - entweder direkt oder nach einer Ausgleichsmaßnahme (George, 2021). Die Ursachen liegen vor allem in formalistischen Anerkennungsverfahren, hohen sprachlichen Anforderungen, die bereits im Anerkennungsprozess verlangt werden, sowie in strukturellen Besonderheiten des deutschen Lehramts. Zudem sind insbesondere in dem verpflichtenden zweiten Unterrichtsfach und in der bislang unzureichenden Anerkennung beruflicher Vorerfahrungen, zwei weitere Kernursachen zu finden. Diese Auslegung geht über die europarechtlichen Vorgaben hinaus, da das europäische Recht lediglich grundlegende Sprachkenntnisse verlangt und keine feste Kopplung an formale Sprachniveaustufen vorsieht (Dr. Roman George, 2025; GEW Migration, 2021).

Handlungsempfehlung:

Wir fordern eine bundesweit einheitliche und vereinfachte Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse.

Insbesondere soll eine einheitliche Sprachprüfung zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs auf C1-Niveau eingeführt werden, anstatt bereits im Anerkennungsverfahren C2-Kenntnisse zu verlangen. Dies entspricht auch der europäischen Richtlinie über die Anerkennung von Berufsqualifikationen (RL 2005/36/EG), insbesondere dem dort normierten Grundsatz

der Angemessenheit von Sprachkenntnissen im Verhältnis zur auszuübenden Tätigkeit (vgl. insbesondere Artikel 53 Absatz 4 Satz 1) (Europäische Union, 2005).

Darüber hinaus soll der Bund den Aufbau eines bundesweiten digitalen Anerkennungsportals fördern. Aufbauend auf dem bestehenden Portal „Anerkennung in Deutschland“ sollte ein spezifisches Modul für Lehrkräfte entwickelt werden, das Verfahren, Anforderungen und Nachweise digital bündelt, Anerkennungsprozesse standardisiert und mehrsprachige Beratung ermöglicht.

4.4 Multiprofessionelle Teams

Im schulischen Alltag sind Lehrkräfte in erheblichem Umfang mit fachfremden Aufgaben belastet. Studien zufolge entfällt bis zu 45 Prozent ihrer Arbeitszeit auf administrative, organisatorische, technische sowie betreuende Tätigkeiten, etwa die Organisation von Klassenfahrten, Verwaltungsaufgaben, IT-Administration oder die Übernahme sozialpädagogischer Aufgaben (Kuhn, 2025).

Die Folgen dieser hohen Belastung sind bereits heute deutlich sichtbar: Eine Arbeitszeitstudie der Universität Göttingen im Auftrag der GEW Berlin zeigt, dass Lehrkräfte im Durchschnitt rund 100 unbezahlte Überstunden pro Jahr leisten. Zugleich steigen sowohl der Krankenstand als auch die Teilzeitquote spürbar an (Mußmann et al., 2025).

Handlungsempfehlung:

Wir fordern den bundesweiten Ausbau multiprofessioneller Teams an Schulen.

Der Bund soll hierfür ein dauerhaft angelegtes Bundesprogramm zur Finanzierung von Verwaltungskräften und pädagogischen Assistenzkräften auflegen, vergleichbar mit den Sozialteams im Startchancen-Programm. Dieses zusätzliche Personal übernimmt Aufgaben außerhalb des Unterrichts in den Bereichen Koordination, Verwaltung, Betreuung und IT-Administration und entlastet somit Lehrkräfte von fachfremden Tätigkeiten.

5. MIGRATION UND VIELFALT ALS CHANCE SCHULISCHER BILDUNG

5.1 Standardisierte Übergangsdagnostik

Kinder mit Migrationshintergrund sind an Gymnasien unterrepräsentiert und an nicht-gymnasialen Schulformen überproportional häufig vertreten (News4teachers, 2025). Ursache hierfür ist, dass diese Kinder in der Grundschule häufig Übergangsempfehlungen erhalten, die sich stärker an ihren Deutschkenntnissen als an ihrem tatsächlichen fachlichen Leistungspotenzial orientieren (Geißler & Weber-Menges, 2008; Putjata & David-Erb, 2025). Solche fehlerhaften Einschätzungen haben langfristig Auswirkungen auf Bildungswege, berufliche Perspektiven sowie gesellschaftliche Teilhabe und beeinträchtigen damit die nachhaltige Integration dieser Kinder erheblich (Fitzenberger & Kosyakova, 2025). Bei der Übergangsempfehlung wird bislang nicht systematisch genug zwischen fachlichen Kompetenzen, sprachlichen Entwicklungsständen und sozialen Rahmenbedingungen unterschieden (Merkert et al., 2023).

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, dass der Bund die Entwicklung und Erprobung einer standardisierten Übergangsdagnostik in Form eines Kriterienkatalogs unterstützt.

Ziel ist eine kriterienorientierte Entscheidungsgrundlage, die fachliche, sprachliche und soziale Kompetenzen systematisch berücksichtigt und über die alleinige Bewertung durch Schulnoten hinausgeht (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, 2024). Als Grundlage zur Erfassung fachlicher Kompetenzen und ihrer Entwicklung sollen die bestehenden, unbenoteten Lernstandserhebungen VERA 3 genutzt werden. Für den Fachbereich Deutsch ist ergänzend eine angepasste Testversion für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zu entwickeln, die sprachliche Fortschritte differenziert erfasst. Der Kriterienkatalog für Lehrkräfte soll neben dieser fachlichen Bewertungsgrundlage sprachliche und soziale Kompetenzen getrennt miteinbeziehen. Auf diese Weise wird der Einfluss sprachlicher Defizite auf die Schulformempfehlung reduziert und die individuelle Entwicklung stärker in den Fokus gerückt (IQES, o.D.).

Zur Finanzierung eignen sich Mittel des ESF-Plus-Programms „Integration durch Bildung“, koordiniert durch das BMBFSFJ. Dafür ist eine erneute Ausschreibungsrunde erforderlich.

5.2 Niedrigschwellige Elternaufklärung über einen Schulformwechsel

In den meisten Bundesländern liegt die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg eines Kindes bei den Eltern (Hartmann, 2025). Eltern mit Migrationshintergrund sind hierbei jedoch häufig strukturell benachteiligt, da ihnen zentrale Informationen über Abläufe, Entscheidungslogiken und Korrekturmöglichkeiten im deutschen Schulsystem fehlen (Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2025). Insbesondere Kenntnisse über nachträgliche Schulformwechsel, Durchlässigkeit zwischen Schulformen und bestehende Unterstützungsangebote sind oft nicht ausreichend vorhanden. Informationsdefizite wirken sich damit unmittelbar auf Bildungsentscheidungen aus und können bestehende Fehleinschätzungen beim Übergang von der Grundschule verfestigen (Sachverständigenrat für Integration und Migration, 2024).

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, die gezielte Aufklärung und Beratung zu Bildungswegen und Schulformwechseln für Eltern mit Migrationshintergrund systematisch zu fördern.

Ziel ist es, Informationsdefizite abzubauen und Eltern zu befähigen, Bildungsentscheidungen bewusst, selbstbestimmt und im Interesse ihrer Kinder zu treffen.

Dafür soll der Bund den Ländern finanzielle Mittel zur Entwicklung und Bereitstellung mehrsprachiger, niedrigschwelliger Informationsmaterialien zur Verfügung stellen. Diese Materialien sollen insbesondere an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe 1 eingesetzt werden und verständlich über Übergänge, Wechselmöglichkeiten und Unterstützungsangebote im deutschen Bildungssystem informieren.

Darüber hinaus soll der Bund unabhängige Beratungsangebote zum Schulformwechsel im Rahmen der Schulsozialarbeit stärken beziehungsweise aufbauen, um Eltern eine niedrigschwellige und vertrauensvolle Beratung außerhalb formaler Entscheidungssituationen zu ermöglichen. Die Umsetzung dieser Maßnahmen könnte über zweckgebundene Mittel aus dem ESF-Plus-Bundesprogramm „ElternChanceN – Elternbegleitung stärken, Familien fördern“ des BMBFSFJ erfolgen. Die Mittel sind flächendeckend, bedarfsgerecht und dauerhaft bereitzustellen, um eine verlässliche Finanzierung von Informations- und Beratungsstrukturen sicherzustellen.

5.3 Vernetzung zwischen Schulformen

Fehleinschätzungen beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule lassen sich nicht vollständig vermeiden. Dies zeigt sich insbesondere in der erhöhten Bildungsmobilität von Kindern mit Migrationshintergrund, die überdurchschnittlich häufig Schulformwechsel durchlaufen (Möller et al., 2025). Dies belegt jedoch keine tatsächliche Durchlässigkeit des Bildungssystems, sondern verweist auf Bildungsfluktuationen, die aus unzureichender Information über Schulformen und einer unpräzisen Leistungsdiagnostik resultieren. Entscheidend für Bildungsgerechtigkeit ist daher, ob das Schulsystem in der Lage ist, fehlerhafte Übergangsentscheidungen frühzeitig zu korrigieren und Bildungsaufstiege realistisch und verlässlich zu ermöglichen. Gerade bei Wechseln auf höher qualifizierende Schulformen stoßen betroffene Schüler:innen bislang jedoch auf Hürden, beispielsweise durch herkunftsbedingte Vorurteile, die erfolgreiche Aufstiege erschweren (Barz et al., 2015).

Um Bildungsaufstiege verlässlich zu ermöglichen, benötigen wir ein Übergangssystem, das solche Wechsel strukturell erleichtert und unterstützt. Daher fordern wir mehr Vernetzung zwischen den Schulformen, um insbesondere Kindern mit Migrationshintergrund stabile und realistische Aufstiegschancen im deutschen Bildungssystem zu eröffnen.

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen strukturell zu stärken und Kooperationen zwischen ihnen auszubauen.

Dazu könnte der Bund zweckgebundene Mittel aus dem Startchancen-Programm sowie aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“ einsetzen, um verbindliche Kooperationen zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen aufzubauen und zu verstetigen. Ein solcher Austausch stärkt den gesellschaftlichen Zusammenhalt und hilft Vorurteilen entgegenzuwirken.

Darüber hinaus sollen schulformübergreifende Sport-, Kultur- und Bildungsangebote gefördert werden, die außerhalb des regulären Unterrichts stattfinden und Begegnungen zwischen Schüler:innen verschiedener Schulformen ermöglichen.

Zusätzlich sollten Kinder, für die ein Schulformwechsel in Frage kommt, die Möglichkeit von Hospitationen an der jeweiligen Schulform haben, um ihnen realistische Einblicke in Anforderungen, Lernkulturen und Anschlussmöglichkeiten zu geben.

5.4 Förderung von DaZ-Unterricht

Kinder mit Migrationshintergrund stellen einen erheblichen Teil der Schüler:innenschaft dar. Bundesweit hat etwa jedes vierte Kind an einer deutschen Schule eine Migrationsgeschichte. In innerstädtischen Räumen ist die sprachliche und kulturelle Heterogenität besonders ausgeprägt (Institut für Schulentwicklungsforschung, 2024). Diese Vielfalt ist keine Defizitlage, sondern eine Ressource für schulisches Lernen. Empirische Befunde zeigen, dass Mehrsprachigkeit die Lern- und Denkprozesse von Kindern fördert. Darüber hinaus werden Lerninhalte häufig tiefer verarbeitet, wenn Mehrsprachigkeit als Ressource gezielt einbezogen wird (Putjata & David-Erb, 2025).

Vorbereitungsklassen haben sich als wirksames Instrument für den initialen Zweitspracherwerb und für die psychosoziale Stabilisierung neu zugewanderter Kinder erwiesen. Ihre Wirkungen entfalten sie jedoch nur dann nachhaltig, wenn sie zeitlich begrenzt sind, fachlich angebunden werden und eine frühzeitige soziale sowie fachliche Teilhabe am Regelunterricht ermöglichen (Ständige Wissenschaftliche Kommission, 2025). Langfristig gelten Modelle als besonders chancengerecht, die eine schnelle Integration in den Regelunterricht mit systematischem Deutsch als Zweitsprachenunterricht, sprachsensiblen Fachmethoden und der bewussten Nutzung von Erstsprachen als Lernressource verbinden (Plöger, 2023).

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, Sprachförderung als durchgängige Querschnittsaufgabe schulischer Bildung zu begreifen und diese so auszugestalten, dass Mehrsprachigkeit anerkannt und gefördert wird.

Dazu soll insbesondere die dritte Säule des Startchancen-Programms, das Personal zur Stärkung multiprofessioneller Teams, deutlich ausgebaut werden. So soll sichergestellt werden, dass genügend Lehrpersonal zur Verfügung steht, um den Sprachunterricht zu begleiten.

Ergänzend fordern wir strukturierte und einheitliche Sprachscreenings vor der Einschulung, um Kinder mit Unterstützungsbedarf frühzeitig zu identifizieren. Diese Erhebungen müssen neben den Deutschkenntnissen auch vorhandene Kompetenzen in weiteren Sprachen berücksichtigen. Darüber hinaus ist eine regelmäßige Verlaufsüberprüfung des Spracherwerbs erforderlich, die auf standardisierten Instrumenten basiert und durch qualifiziertes pädagogisches Personal durchgeführt wird.

5.5 Multilinguale Unterrichtskonzepte und KI

Digitale Technologien eröffnen neue Möglichkeiten sprachlicher Teilhabe und fachlichen Lernens (Weiland & Wahl, 2024). KI-gestützte Übersetzungs- und Transkriptionsdienste, digitale Wörterbücher sowie mehrsprachige Lernplattformen können dazu beitragen, Unterrichtsinhalte parallel in Deutsch und in den Erstsprachen der Lernenden zugänglich zu machen. Dadurch können Schüler:innen ihren Fokus stärker auf den Fachinhalt richten und

Deutsch eingebettet im fachlichen Kontext erwerben, was nachweislich den Lernerfolg stärkt (Bosse, 2024).

Trotz dieses Potenzials werden digitale und KI-gestützte Anwendungen im Schulalltag bislang nur punktuell genutzt (Scheiter et al., 2025). Zwar erkennen viele Lehrkräfte den Mehrwert solcher Werkzeuge, sie sind jedoch häufig bei der Anwendung auf sich allein gestellt, da es an verbindlichen Rahmenbedingungen, finanzieller Absicherung, geeigneter Infrastruktur und systematischen Fortbildungsangeboten fehlt (Bitkom Research, 2025).

Handlungsempfehlung:

Wir fordern die gezielte Förderung multilingualer Unterrichtskonzepte und den Einsatz geprüfter KI-basierter Anwendungen zur sprachlichen Teilhabe im schulischen Kontext.

Dazu soll der Bund die flächendeckende Anwendung bereits vorhandener Programme konsequent unterstützen, finanziell fördern und deren Nutzen evaluieren.

Darüber hinaus sind verbindliche Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte erforderlich, die sie befähigen, KI-generierte Inhalte fachlich einzuordnen, didaktisch verantwortungsvoll einzusetzen und eben diese Kompetenzen an Schüler:innen weiterzugeben.

5.6 Integration durch Peer- und Lerntandem-Programme

Peer-Beziehungen, also stabile Kontakte zu Gleichaltrigen, sind eine zentrale Voraussetzung für die psychosoziale Entwicklung junger Menschen und damit wichtig für eine gelingende Integration in Schule und Gesellschaft. Sie vermitteln Zugehörigkeit, soziale Orientierung und emotionale Sicherheit und wirken sich nachweislich positiv auf das Wohlbefinden sowie auf schulische Leistungen aus (Wischmann & Meier-Sternberg, 2025). Empirische Befunde zeigen jedoch, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund signifikant seltener über tragfähige Freundschaften verfügen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Dies erhöht das Risiko von Einsamkeit, sozialer Exklusion und Rückzugstendenzen und kann dadurch Bildungsprozesse nachhaltig beeinträchtigen (Hamel, 2022).

Um Bildungsgerechtigkeit sicherzustellen und Schule als Ort für alle zu gestalten, sind politische Maßnahmen erforderlich, die den systematischen Aufbau tragfähiger Peer-Beziehungen fördern und so die Integration stärken.

Handlungsempfehlung:

Wir fordern die flächendeckende Einführung Peer- und Lerntandem-Programme, bei denen Schüler:innen mit Migrationshintergrund über einen längeren Zeitraum eine feste Bezugsperson aus ihrer Jahrgangsstufe erhalten.

Die Koordination, Qualifizierung und Begleitung dieser Programme muss strukturell abgesichert sein. Wir sprechen uns dafür aus, dies über Mittel des ESF-Plus-Programms „Integration durch Bildung“ sicherzustellen.

5.7 Förderung interkultureller Bildung

Eine nachhaltige Integration von Schüler:innen mit Migrationshintergrund setzt voraus, dass Schule als gemeinsamer sozialer Raum gestaltet wird, in dem kulturelle Vielfalt sichtbar ist, anerkannt wird und als Chance pädagogischen Handelns gilt. Studien zeigen, dass regelmäßige schulische Begegnungsformate wie Kulturabende, Feste, Projektstage oder mehrtägige Aktivitäten etwa Klassenfahrten den Austausch zwischen Schüler:innen fördern und gegensei-

tiges Verständnis stärken (Niemi & Hotulainen, 2015). Solche Formate tragen dazu bei, Zugehörigkeit zu ermöglichen und soziale Brücken im Schulalltag zu schlagen.

Darüber hinaus muss interkulturelle Bildung systematisch im Unterricht verankert werden. Sie sollte als ein zentrales Qualitätsziel schulischer Arbeit verstanden werden und sich etwa in internationalen Perspektiven in Geschichte, Politik und Gesellschaftskunde, in Wahlkursen oder projektorientierten Formaten widerspiegeln, die kulturelle Vielfalt thematisieren. Auf diese Weise werden Vorurteile abgebaut, interkulturelle Kompetenzen gestärkt und Identitätsbildung unterstützt.

Handlungsempfehlung:

Wir fordern die zweckgebundene Förderung von schulischen Projekten, die den interkulturellen Austausch stärken sowie finanzielle Mittel, die die Verankerung der interkulturellen Bildung als zentrales Qualitätsziel im Unterricht ermöglichen.

Ergänzend soll interkulturelle Bildung stärker im Unterricht verankert werden, etwa durch internationale Perspektiven in Geschichte und Politik, projektorientierte Formate oder entsprechende Wahlangebote. Unterrichtsmaterialien müssen diskriminierungssensibel gestaltet sein und Vielfalt realitätsnah abbilden, ohne zu stereotypisieren. Gleichzeitig ist der multilinguale Austausch in Gruppenarbeiten gezielt zu fördern, um sprachliche und kulturelle Ressourcen der Schüler:innen einzubeziehen (Lange & Pohlmann-Rother, 2025).

Zur Umsetzung dieser Maßnahmen fordern wir eine verlässliche Förderung entsprechender schulischer Konzepte durch niedrighschwellige Mittel aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“, da durch interkulturelle Kompetenz der gesellschaftliche Zusammenhalt gestärkt wird.

6. MENTALE GESUNDHEIT STÄRKEN, BILDUNGSCHANCEN SICHERN

Mentale Gesundheit ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen und schulische Teilhabe. Während die Zahl der Schüler:innen mit psychischen Problemen stark steigt, sind die Unterstützungsangebote an Schulen weiterhin mangelhaft (Monitor Bildung und Psychische Gesundheit, 2025). Besonders betroffen sind Kinder und Jugendliche aus ressourcenärmeren Familien, da sie ein signifikant höheres Risiko für psychische Erkrankungen tragen (Anders, 2025). Zentrale Risikofaktoren sind Armut, Wohnraumbelastung, chronischer Stress, familiäre Instabilität, Diskriminierung sowie Flucht- oder Gewalterfahrungen (Kirkbridge et al., 2024; World Health Organization, 2025). Gerade diese vorbelasteten Schüler:innen haben jedoch nur eingeschränkten Zugang zu psychologischer Unterstützung, da entsprechende Angebote in benachteiligten Regionen und Schulen häufig unterfinanziert, überlastet oder nicht vorhanden sind (Bauch et al., 2024).

6.1 Psychosoziale Erstanlaufstellen

Schulen sind oft der erste Ort, an dem psychische Auffälligkeiten sichtbar werden, weil Lehrkräfte und pädagogisches Personal Kinder und Jugendliche kontinuierlich begleiten und frühe Veränderungen im Verhalten wahrnehmen können (Fort et al., 2021; Hurry et al., 2021). Zusätzlich erschweren Stigmatisierung, Scham und fehlende Information die Inanspruchnahme bestehender Hilfen (Hodgkinson et al., 2017). Auf diese Weise entsteht ein Mechanismus, der bestehende soziale Ungleichheiten nicht nur reproduziert, sondern aktiv verstärkt und damit ein weiteres zentrales Hindernis für echte Bildungsgerechtigkeit darstellt (World Health Organization, 2025).

Dabei berichten deutsche Lehrkräfte von einer wachsenden Zahl an verhaltensauffälligen und leistungsschwachen Schüler:innen, die durch die Kombination aus Zeit-, Mittel- und Lehrkräftemangel immer mehr zur Belastung werden (Jude et al., 2025). Ein modernes Bildungssystem muss hier ansetzen, wenn es verhindern möchte, dass psychische Belastungen Bildungsbiografien beeinträchtigen.

Ein gerechtes Bildungssystem muss die mentale Gesundheit als grundlegende Voraussetzung für Lernerfolg und soziale Teilhabe begreifen und Schulen strukturell in die Lage versetzen, frühzeitig zu unterstützen und gezielt an professionelle Unterstützungsangebote weiterzuvermitteln.

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, den bundesweiten Aufbau einer verlässlichen psychosozialen Erstanlaufstelle an jeder Schule dauerhaft zu sichern.

Diese Anlaufstelle soll als erste Vertrauens- und Koordinationsstelle bei psychischen Belastungen fungieren. Hierzu soll der Bund gemeinsam mit den Ländern einen zeitlichen, finanziellen und verpflichtenden Rahmen für mindestens eine klar benannte, niedrigschwellige und gut erreichbare Ansprechpersonen an jeder Schule etablieren.

Erfahrungen aus bestehenden Bundesprogrammen, etwa dem Modellprogramm Mental Health Coaches oder vergleichbaren Pilotprojekten zeigen, dass solche Strukturen den Zugang erleichtern, die Früherkennung verbessern und die Hemmschwelle senken, über Belastungen zu sprechen (Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und

Jugend, 2025). Diese Ansätze sollen verstetigt und flächendeckend übertragen werden, indem der Bund eine dauerhafte Finanzierungsgrundlage schafft, verbindliche Qualitätsstandards definiert und die Umsetzung über bestehende Bund-Länder-Instrumente, etwa im Rahmen des Präventionsgesetzes, absichert (SGB, 2015).

6.2 Unbefristete Schulsozialarbeitsstellen

Die Ausstattung von Schulen in Deutschland mit Schulsozialarbeit unterscheidet sich stark zwischen Schulträgern und Regionen. Eine verbindliche Verankerung der Schulsozialarbeit im Landesschulgesetz besteht bislang ausschließlich in Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein und Thüringen. In den übrigen Bundesländern stützt sich die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit überwiegend auf die §§ 13, 79, 81 und 82 SGB VIII und erfolgt damit häufig projektbezogen, befristet oder abhängig von der jeweiligen kommunalen Haushaltslage (Zankl, 2017). Diese Fragmentierung hat zur Folge, dass Unterstützungsangebote nicht systematisch am tatsächlichen Bedarf ausgerichtet sind. Regionen mit höheren sozialen Belastungen verfügen daher nicht automatisch über mehr Unterstützungsangebote (Zankl, 2017).

Empirische Studien zeigen, dass kontinuierliche Schulsozialarbeit einen entscheidenden Beitrag zur frühen Intervention leistet, belastete Kinder stabilisiert, die Zusammenarbeit mit Familien verbessert und Lehrkräfte entlasten kann, wenn psychosoziale Anliegen professionell begleitet werden (Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, 2017). Fehlt diese Struktur, werden Unterstützungsbedarfe entweder zu spät erkannt oder verbleiben dauerhaft im pädagogischen Alltag der Lehrkräfte, für den diese weder ausgebildet noch zeitlich ausgestattet sind.

Handlungsempfehlung:

Wir fordern, dass der Bund gemeinsam mit den Ländern einen bundesweiten Mindeststandard für Schulsozialarbeit etabliert, der sicherstellt, dass jede Schule über mindestens eine vollzeitfinanzierte, unbefristete Stelle für Schulsozialarbeit verfügt.

Dies kann durch eine Ko-Finanzierung nach dem Vorbild multiprofessioneller Teams im Startchancen-Programm erreicht werden, bei der der Bund eine verlässliche Grundfinanzierung übernimmt und die Länder für die dauerhafte Verstetigung sorgen. Ziel ist es, Schulsozialarbeit bundesweit als festen Bestandteil schulischer Daseinsvorsorge zu verankern und unabhängig von regionalen Haushaltslagen sicherzustellen.

6.3 Mental Health Literacy

Psychische Gesundheit ist inzwischen Bestandteil schulischer Präventionsarbeit, jedoch ohne, dass dafür bundesweit gesicherte fachliche Kompetenzen, evidenzbasierte Programme und verbindliche Rahmenbedingungen bestehen (Kirchhoff, 2024; Robin et al., 2024). Studien zeigen, dass breit angelegte Workshops und Kampagnen zur psychischen Gesundheit in Teilen sogar kontraproduktiv wirken können, wenn Kinder und Jugendliche normale emotionale Reaktionen wie Traurigkeit, Stress oder Überforderung als Krankheit interpretieren (Amado-Rodríguez et al., 2022; Foulkes, 2025; Montagne et al., 2026). Dies kann Verunsicherung hervorrufen, Selbstdiagnosen begünstigen und dazu führen, dass sich junge Menschen als krank wahrnehmen, obwohl keine behandlungsbedürftige psychische Störung vorliegt (Amado-Rodríguez et al., 2022).

Gleichzeitig erhalten Kinder und Jugendliche mit erheblichen psychischen Belastungen häufig keine oder erst verspätet Unterstützung, da schwere psychische Erkrankungen weiterhin tabuisiert sind und Zugangsbarrieren bestehen (Amado-Rodríguez et al., 2022; Kirchhoff

et al., 2023). Damit verfehlt schulische Prävention ihr zentrales Ziel, nämlich frühzeitig zu sensibilisieren, ohne zu stigmatisieren, und belastete Kinder zuverlässig in geeignete Hilfesysteme zu vermitteln.

Da Schulen nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreichen, prägen schulische Angebote zur psychischen Gesundheit die Selbstwahrnehmung junger Menschen in besonderem Maße. Der Einsatz empirisch unzureichend belegter oder unscharf konzipierter Programme entfaltet daher flächendeckend negative Wirkung (16th European Public Health Conference, 2023).

Solche Programme können das Lernklima beeinträchtigen, Unsicherheit verstärken und Ressourcen binden, ohne den Kindern zugutezukommen, die tatsächlich Unterstützung benötigen. In der Folge werden Entwicklungsprozesse beeinträchtigt und bestehende Bildungsungleichheiten verstärkt (Amado-Rodríguez et al., 2022).

Handlungsempfehlung:

Wir fordern ein empirisch belegtes bundesweites Programm zur Mental Health Literacy.

Dieses Programm soll sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler:innen dazu befähigen, klar zwischen normaler emotionaler Entwicklung, vorübergehenden Belastungen und behandlungsbedürftigen psychischen Erkrankungen zu unterscheiden. Ziel ist eine wirksame Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen, ohne alltägliche Emotionen oder temporäre Krisen zu pathologisieren.

Dazu soll der Bund verbindliche Qualitätsstandards für schulische Programme zur psychischen Gesundheit festlegen und ausschließlich Maßnahmen fördern, deren Wirksamkeit wissenschaftlich belegt ist. Die Inhalte müssen alters- und zielgruppenspezifisch ausgestaltet sein und die Normalität negativer Emotionen ausdrücklich betonen. Zugleich sollen sie klare Hinweise auf professionelle Hilfesysteme enthalten, um ernsthafte Belastungen frühzeitig zu erkennen und eine verlässliche Weitervermittlung von betroffenen Schüler:innen zu ermöglichen.

Die fachliche Koordination sollte beim Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit liegen, das qualitätsgesicherte Materialien entwickelt, Programme bündelt und deren Wirkung regelmäßig evaluiert.

7. FAZIT

Bildungsgerechtigkeit dient dem Wohl aller Menschen. Sie entscheidet über gesellschaftlichen Zusammenhalt und bestimmt, ob junge Menschen Vertrauen in demokratische Institutionen entwickeln und ob die nächste Generation die Kompetenzen besitzt, um die zentralen Herausforderungen unserer Zeit zu lösen.

Doch die aktuellen Befunde zeigen eindeutig, dass der Bildungserfolg in Deutschland weiterhin in hohem Maße vom Herkunftskontext abhängt. Die Schule, ein Ort, der strukturelle Benachteiligungen egalisisieren soll, reproduziert und legitimiert diese stattdessen. Damit bleibt sie hinter ihrem Anspruch an Chancen- und Leistungsgerechtigkeit zurück.

Diese Entwicklung ist weder naturgegeben noch alternativlos. Schule ist gestaltbar. Die Instrumente, um Bildungsungerechtigkeit wirksam zu verringern, sind bekannt, empirisch belegt und politisch umsetzbar.

Bürokratische Hürden verhindern, dass finanzielle Mittel dort ankommen, wo sie gebraucht werden. Eine bundesweite digitale Förderplattform kann Zugänge erleichtern, Transparenz schaffen und die Umsetzung stärken. Eine "Qualitätsoffensive 2.0" kann die Lehrkräfteausbildung praxisnäher gestalten, die Diskriminierungssensibilität von Lehrkräften stärken und in Kombination mit einer koordinierten Lehrkräftebedarfsplanung, einer erleichterten Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse sowie dem Einsatz multiprofessioneller Teams Bildungsungerechtigkeit abbauen. Vielfalt muss als fester Bestandteil schulischer Realität verstanden werden. Das bedeutet für uns eine faire Übergangsdagnostik, flexible Schulformwechsel, gezielte Sprachförderung und stärkere Gemeinschaftsbildung. Ebenso wichtig ist die mentale Gesundheit als Grundlage erfolgreichen Lernens. Diese gilt es durch verlässliche psychosoziale Unterstützung, flächendeckende Schulsozialarbeit und wirksame Präventionsangebote zu fördern.

Mehr Bildungsgerechtigkeit erfordert nicht nur zusätzliche Mittel, sondern vor allem klare Prioritäten, abgestimmtes politisches Handeln und eine konsequent bedarfsorientierte Verwendung öffentlicher Gelder. Innerhalb der föderalen Ordnung kann und muss der Bund dabei eine aktive Rolle übernehmen, indem er über Förderprogramme wirksame Impulse setzt, Maßnahmen pilotiert, wissenschaftlich begleitet, evaluiert und erfolgreiche Ansätze verstetigt.

Für junge Menschen ist Bildungsgerechtigkeit eine tägliche Erfahrung. Sie entscheidet darüber, ob Potenziale gesehen oder übersehen werden, ob Unterstützung rechtzeitig greift, ob Schule ermutigt oder ausschließt und ob die Note am Jahresende leistungsgerecht ist oder auf klassistischer Diskriminierung beruht. Der jungen Generation kommt eine große Verantwortung zu, von der Finanzierung sozialer Sicherungssysteme bis hin zu neuen sicherheitspolitischen Verpflichtungen. Wenn von jungen Menschen Verantwortung eingefordert wird, dann muss ihnen zugleich ein Bildungssystem bereitgestellt werden, das dieser Verantwortung ebenso gerecht wird.

Dieses Policy Paper ist ein Beitrag junger Menschen zu diesem Auftrag. Es ist eine Aufforderung, Bildungsgerechtigkeit als politische Priorität anzunehmen und verbindlich umzusetzen. Schule als Ort für alle ist möglich. Jetzt ist es an der Politik, diesen Anspruch ernst zu nehmen und Verantwortung zu übernehmen.

8. QUELLEN

16th European Public Health Conference (Hrsg.). (2023). Mental health literacy in schools: new insights from key European studies across populations. https://academic.oup.com/eurpub/article/33/Supplement_2/ckad160.602/7327150

Abou, T. (2024). *Klassismus im Bildungssystem* (1. Aufl.). Unrast Verlag.

Amado-Rodríguez, I. D., Casañas, R., Mas-Expósito, L., Castellví, P., Roldan-Merino, J. F., Casas, I., Lalucat-Jo, L. & Fernández-San Martín, M. I. (2022). Effectiveness of Mental Health Literacy Programs in Primary and Secondary Schools: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Children*, 9. <https://doi.org/10.3390/children9040480>

Anders, F. (2025, 2. Juni). Jeder fünfte junge Mensch berichtet von psychischen Problemen [Deutsches Schulbarometer 2024]. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsches-schulbarometer-schueler-2024-jeder-fuenfte-junge-mensch-berichtet-von-psychischen-problemen/>

Anger, C., Betz, J., Plünnecke, A. (2024). Bildungsmonitor 2024: Bildungspolitik auf dem Prüfstand. Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) & Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM). https://files.insm.de/uploads/2024/07/Bildungsmonitor-2024_08_28-1.pdf

Astleithner, F., Vogl, S. & Parzer, M. (2021). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 46, 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11614-021-00442-3>

Barz, H., Cerci-Thoms, M., Dereköy, Z., Barth, K., Först, M., Thao Le, T. & Mitchnik, I. (2015). Große Vielfalt, weniger Chancen: Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Stiftung Mercator. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Barz_Heiner_et_al_Grosse_Vielfalt_weniger_Chancen_Abschlusspublikation.pdf

Bauch, J., Rodney-Wolf, K. & Schmitz, J. (2024). Monitor Bildung und Psychische Gesundheit: Psychosoziale Versorgungsstrukturen für Kinder und Jugendliche, schulische Belastungsfaktoren und Versorgungsbarrieren. Einblick in erste Ergebnisse aus den Erhebungswellen 2024. Bosch Stiftung. https://www.google.com/url?q=https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2025-01/Factsheet_BiPsy%2520Versorgungsmonitor_0.pdf&sa=D&source=docs&ust=1767127342069559&usg=AOvVaw3Xxslxgm_tib4Z8xWgRSRp

Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in psychology*, 9, 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>

Bosse, I. (2024). Digitalisierung und Inklusion. *Menschen*, 47 (6), 51-56. https://www.researchgate.net/publication/386392346_Josef_Fragner_Pierre-Carl_Link_ed_Zugehörigkeit_und_Partizipation_Zeitschrift_Menschen_47_Jg_Heft_62024

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (Hrsg.). (2017, 22. Juni). Schulbezogene Jugendsozialarbeit im Selbstverständnis der BAG EJSA. https://www.bagejsa.de/fileadmin/Fachverband/JSA_und_Schule/Schulbezogene_JSA.pdf

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2025, 23. Januar). Schulprogramm "Mental Health Coaches" überzeugt mit Erfolg. <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/aktuelles/alle-meldungen/schulprogramm-mental-health-coaches-ueberzeugt-mit-erfolg-254750>

Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt. (2024). Startchancen-Programm. https://www.bmftr.bund.de/DE/Bildung/Schule/Startchancen-Programm/startchancen-programm_node.html

El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft* (1. Aufl.). Kiepenheuer & Witsch.

Enste, D. H., Gabel, R., Müller, J., Potthoff, J., & Unger, B.-N. (2025). Soziale Gerechtigkeit in Deutschland: Wunsch versus Wirklichkeit. *Wirtschaftsdienst*, 105(8), 603–606. <https://doi.org/10.2478/wd-2025-0152>

Europäische Union. (2005). Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen [in der durch die Richtlinie 2013/55/EU geänderten Fassung]. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:de:PDF>

Fitzenberger, B. & Kosyakova, Y. (2025). Ungenutzte Potenziale: Migration und Ausbildung - IAB-Forum. IAB-Forum. <https://iab-forum.de/ungenutzte-potenziale-migration-und-ausbildung/>

Ford, T., Degli Esposti, M., Crane, C., Taylor, L., Montero-Marín, J., Blakemore, S.-J., Bowes, L., Byford, S., Dalgleish, T., Greenberg, M. T., Nuthall, E., Phillips, A., Raja, A., Ukoumunne, O. C., Viner, R. M., Williams, J. M. G., Allwood, M., Aukland, L., Casey, T., De Wilde, K., Farley, E.-R., Kappelmann, N., Lord, L., Medicott, E., Palmer, L., Petit, A., Pryor-Nitsch, I., Radley, L., Warriner, L., Sonley, A., Kuyken, W. (2021). The Role of Schools in Early Adolescents' Mental Health: Findings From the MYRIAD Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(12), 1467–1478. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.02.016>

Foulkes, L. (2025, 20. Mai). Mental-health lessons in schools sound like a great idea. The trouble is, they don't work. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/may/20/mental-health-lessons-school-dont-work-mindfulness>

Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2008). Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*(49), S. 14–22. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30801/migrantenkinder-im-bildungssystem-doppelt-benachteiligt/>

George, R. (August 2021). „Verschenkte Chancen?!“: Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern. *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. https://www.google.com/url?q=https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Themen/Migration/202108-Migrierte-Lehrkraefte-2021-A4-web.pdf&sa=D&source=docs&ust=1767204727551755&usg=AOvVaw3h_CpoydU9QMApAsNpzWtZ

Hamel, N. (2022). Social Participation of Students with a Migration Background—A Comparative Analysis of the Beginning and End of a School Year in German Primary Schools. *Frontiers in Education*, (7). <https://doi.org/10.3389/educ.2022.764514>

Häußler, R., Heinz, A., & Kunze, S. (2025). Kita-Pflicht in Deutschland: Potenziale und pädagogische Kippunkte. *Sozial Extra*, 49(4), 274–278. <https://doi.org/10.1007/s12054-025-00790-4>

Hartmann, C. (2025, 10. April). Übergang zur weiterführenden Schule: Übergangsregelung & gymnasiale Empfehlung. *Deutscher Bildungsserver*. <https://www.bildungsserver.de/schule/uebergang-zur-weiterfuehrenden-schule-12373-de.html>

Henn, F.-M. (2025). *Das Bildungsspiel zwischen Lehre und Bürokratie: Eine ökonomische Educational-Governance-Analyse transintentionaler Problemstrukturen von Bildungsreformen* (1. Aufl.). Springer Gabler Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-49479-7>

Hodgkinson, S., Godoy, L., Beers, L. S. & Lewin, A. (2017). Improving Mental Health Access for Low-Income Children and Families in the Primary Care Setting. *Pediatrics*, 139(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1175>

Hoffmann, S., Laick, T. & Syme, L. (2025). Das Lehramtsstudium im Spiegel der Hochschulstatistik. *Statistisches Bundesamt (Destatis)*. <https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2025/02/lehramtsstudium-spiegel-hochschulstatistik-022025.html>

Hurry, J., Bonell, C., Carroll, C. & Deighton, J. (2021). The role of schools in the mental health of children & young people. *British Educational Research Association*. <https://www.bera.ac.uk/publication/the-role-of-schools-in-the-mental-health-of-children-young-people>

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). (o.D.). Kompetenzmessung. Abgerufen am 14. Dezember 2025, verfügbar unter <https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Kompetenzmessung>

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). (2024). Kompetenzmessung: Kompass 4 - Konzeption. <https://ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Kompetenzmessung/kompass4-2024-konzeption>

IQES. (o.D.). Kompetenzraster und Checklisten/Rubrics. Zugriff am 14. Dezember 2025, verfügbar unter <https://www.iqesonline.net/unterrichten/werkzeuge-kompetenzorientierter-unterricht/kompetenzraster-und-checklisten-rubrics/>

Jude, N., Klusmann, U., Richter, D., Selçik, F. & Sichma, A. (2025). Deutsches Schulbarometer 2025: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung.

Jugend-Enquete-Kommission e.V. (2025, 28. Mai). DER VEREIN. https://jugend-enquete-kommission.de/wp-content/uploads/2025/07/DerVerein_280525-1.pdf

Keller, A. (2024, 18. April). Warum wir eine Qualitätsoffensive 2.0 brauchen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/n-l_2024_4_keller.html

Kirchhoff, S. (2024). Mentale Gesundheitskompetenz in der Schule: Konzeptionelle und empirische Arbeiten zu schulbasierten Maßnahmen zur Stärkung der mentalen Gesundheitskompetenz als Beitrag zur psychischen Gesundheit im Jugendalter [Dissertation]. Universität Bielefeld, Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2989603>

Kirchhoff, S., Frejhan, A. M., Schlenker, T., Bollweg, T. M. & Bauer, U. (2023). Unterrichtsprogramm zur Förderung von Mental Health Literacy. Prävention und Gesundheitsförderung, 18(3), 440–446. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00982-w>

Kirkbridge, J. B., Anglin, D. M., Colman, I., Dykxhoorn, J., Jones, P. B., Patalay, P., Pitman, A., Soneson, E., Steare, T., Wright, T. & Lowrie Griffiths, S. (2024). The social determinants of mental health and disorder: evidence, prevention and recommendations. World Psychiatry, 23(1), 58–90.

Klemm, K. (2021): Alle Jahre wieder - Zur Konstanz sozialer Ungleichheit in und durch Deutschlands Schulen. Deutscher Gewerkschaftsbund.

Kuhn, A. (2025, 21. Oktober). So viele Stunden arbeiten Lehrerinnen und Lehrer wirklich. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerarbeitszeit-infografik-so-viele-stunden-arbeiten-lehrerinnen-und-lehrer-wirklich/>

Merkert, A., Leiss, D. & Lenske, G. (2023). Sprachkompetenz und fachliche Leistung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 13(3), 385–411. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00403-8>

Möller, C., Blome, F. & Reuter, J. (Hrsg.). (2025). Sozialer Aufstieg durch Bildung? Theoretische Zugänge, empirische Einsichten (1. Aufl.).

Monitor Bildung und Psychische Gesundheit. (2025, 16. Oktober). BiPsy-Monitoring der psychotherapeutischen Versorgung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Einblick in erste Ergebnisse aus der zweiten Erhebungswelle April 2025. https://bipsy.de/wp-content/uploads/Fact-Sheet_BiPsy-Monitor_T2.pdf

Montagne, A., Rousseau, C. & Gómez-Carrillo, A. (2026). The fine line between the cure and the illness: the risks of prescriptive emotionality and sociality for youth mental health. The Lancet Regional Health - Americas, 53. <https://doi.org/10.1016/j.lana.2025.101310>

Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M. & Fladung, V. (2025). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Berliner Schulen 2023/2024: Ergebnisbericht. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. <https://doi.org/10.47952/gro-publ-303>

News4teachers. (2025). Ausländische Kinder gehen vorrangig auf die Gesamtschule, deutsche aufs Gymnasium. <https://www.news4teachers.de/2025/10/auslaendische-kinder-gehen-vorrangig-auf-die-gesamtschule-deutsche-aufs-gymnasium/>

News4teachers. (2025a). Kultusministerium meldet 225 langzeiterkrankte Lehrkräfte - GEW: Oft psychisch belastet. <https://www.news4teachers.de/2025/12/kultusministerium-meldet-225-langzeiterkrankte-lehrkraefte-gew-oft-psychisch-belastet/>

News4teachers. (2025b). Lehrermangel: Kultusminister legen neue Prognose vor – „eine sehr herausfordernde Situation“ (aber...). News4teachers. <https://www.news4teachers.de/2025/02/lehrermangel-kultusminister-legen-neue-prognose-vor-eine-sehr-herausfordernde-situation/>

Niemi, P.-M. & Hotulainen, R. (2015). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. International Journal of Research Studies in Education, 4(5). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1197>

OECD. (2023). PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Das Potenzial von Bildung freisetzen [Deutsche Ausgabe]. OECD Publishing. <https://doi.org/10.3278/6004956w>

OECD. (2025). Bildung auf einen Blick 2025: Deutschland. https://www.oecd.org/de/publications/bildung-auf-einen-blick-2025_b1cc11a5-de/deutschland_9a449e27-de.html

OECD. (2025a). Mental Health Promotion and Prevention. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/88bbe914-en>

Plöger, S. (2023). Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion: Eine ethnographische Studie im Sekundar-schulbereich. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2>

Plünnecke, A. (2025, 30. Dezember). INSM-Bildungsmonitor 2025: bessere Daten und mehr Schulautonomie für eine höhere Schulqualität. Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft. <https://insm.de/aktuelles/publikationen/insm-bildungsmonitor-2025-bessere-daten-und-mehr-schulautonomie-fuer-eine-hoehere-schulqualitaet>

Puell, B. (2023, 8. Dezember). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023 – 2035: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2023. https://www.google.com/url?q=https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf&sa=D&source=docs&ust=1767204727454489&usg=AOvVaw3nTdShT768Q2o1L5r79ixZ

Putjata, G. & David-Erb, M. (2025). Expertise: Mehrsprachigkeit an Schulen in Deutschland. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/user_upload/Expertisen/Mediendienst_Expertise_Mehrsprachigkeit_2025.pdf

Robert Koch-Institut. (2018). Neues von KiGGS: Wie geht es den Kindern und Jugendlichen in Deutschland?

Robin, D., Albermann, K. & Dratva, J. (2024). Schulprogramme zur Förderung der psychischen Gesundheit. Die psychische Gesundheitskompetenz von Lehrpersonen als wichtiger Umsetzungsfaktor. Prävention und Gesundheitsförderung, 19(1), 59–67. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-01008-1>

Runde, D. F., Bandura, R. & McLean, M. (2023). Investing in Quality Education for Economic Development, Peace, and Stability. <https://www.csis.org/analysis/investing-quality-education-economic-development-peace-and-stability>

Sachverständigenrat für Integration und Migration (Hrsg.). (2024, 22. Februar). Ungleiche Bildungschancen: Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. https://www.google.com/url?q=https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/02/Kurz-und-buendig_Bildung_2024.pdf&sa=D&source=docs&ust=1767204727551406&usg=AOvVaw2-kaFphmAEgKsUXFxLbm7J

Sachverständigenrat für Integration und Migration (Hrsg.). (2025, 23. Januar). Ungleiche Bildungschancen: Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/01/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2025.pdf>

Sachverständigenrat für Integration und Migration (Hrsg.). (2025a, 11. November). Bildung als Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe: Impulse für ein chancengerechtes Bildungssystem. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/11/SVR-Positionspapier_Bildung-als-Schluessel-fuer-Teilhabe.pdf

Ständige Wissenschaftliche Kommission. (2025). Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten - Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. [Stellungnahme].

Statistisches Bundesamt. (2025, 13. August). Teilzeitquote bei Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen auf 43,1 % im Schuljahr 2023/24 gestiegen [Pressemitteilung]. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/08/PD25_N042_21.html

SGB. (2015). <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/gesetze-und-verordnungen/detail/praevg.html>

Seeck, F. (2022). Zugang verwehrt: Keine Chance in der Klassengesellschaft-wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert (2. Aufl.). Atrium Verlag.

Stifterverband. (07.2023). Der Lehrkräftetrichter. <https://www.stifterverband.org/lehrkraeftetrichter>

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages. (2021). Sachstand: Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I. <https://www.bundestag.de/resource/blob/835702/1-da4c50c71135c08416a99ad1478a796/WD-8-025-21-pdf.pdf>

World Health Organization. (2025, 1. September). Mental health of adolescents. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Zankl, P. (2017). Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland: Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Deutsches Jugendinstitut e.V. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:3:2-138316> <https://doi.org/138316>

KONTAKT

Jugend-Enquete-Kommission e.V.

Johann-Sebastian-Bach-Straße 11
85622 Feldkirchen

info@jugend-enquete-kommission.de
www.jugend-enquete-kommission.de

