

Dieter Dohmen, Hannah Glinka,
Matthias Sandau, Stephanie Paul,
Amr Samy, Klaus Hurrelmann

FiBS

Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie

Research Institute for the Economics
of Education and Social Affairs

Zwischen Überlastung und Aufbruch

Cornelsen Schulleitungsstudie 2026



AI GENERATED

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

www.fibs.eu

Gesamtstudie
Berlin, September 2026



**Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie**

Research Institute for the Economics
of Education and Social Affairs

Michaelkirchstr. 17/18
D- 10179 Berlin
Tel.: +49 (0)30 8471223-0
Fax: +49 (0)30 8471223-29

Ihr Ansprechpartner:
Dr. Dieter Dohmen
E-Mail: d.dohmen@fibs.eu
www.fibs.eu

ISSN: 1610-3548

© 2026 FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin

Nachdruck und Vervielfältigung - auch auszugsweise - sowie Verbreitung und Verkauf sind nur mit ausdrücklicher schriftlicher Genehmigung der Autoren gestattet.

Geleitwort

Mit dem neuen Schuljahr tritt das deutsche Bildungssystem in eine Reformphase von ungewöhnlicher Tragweite. Gleich drei große Vorhaben sollen die Schulen nachhaltig verändern: Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung wird schrittweise eingeführt, das Startchancen-Programm soll die enge Verbindung zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg aufbrechen, und mit dem Digitalpakt 2.0 soll die digitale Modernisierung der Schulen weiter vorangetrieben werden.

Jedes dieser Vorhaben für sich ist ambitioniert. Zusammen könnten sie einen Entwicklungsschub auslösen, wie ihn das deutsche Schulsystem seit Langem nicht erlebt hat. Sie setzen an drei zentralen Herausforderungen an: mehr Zeit für Bildung und Förderung, mehr Chancengerechtigkeit und eine zeitgemäße digitale Infrastruktur. Es geht also nicht um einzelne Korrekturen am bestehenden System. Es geht um die Frage, wie Schule in Zukunft arbeiten soll.

Genau hier beginnt jedoch das Problem. Politische Programme verändern noch keine Schule. Sie müssen vor Ort mit Leben gefüllt werden, und dabei treffen große Erwartungen auf eine vielerorts angespannte Realität. Es fehlen Räume, Fachkräfte und Zeit. Neue Kooperationen müssen aufgebaut, Personal muss gewonnen und koordiniert, digitale Infrastruktur muss geplant und pädagogisch sinnvoll genutzt werden.

Die neue Cornelsen Schulleitungsstudie zeigt mit großer Deutlichkeit, wie stark dieser Veränderungsdruck inzwischen bei den Schulleitungen ankommt. Besonders eindrucksvoll ist die Größenordnung der zusätzlichen Belastung: Für die Umsetzung der Programme rechnen Schulleitungen mit rund 7 zusätzlichen Arbeitsstunden pro Woche. Das ist keine Randnotiz. Es ist ein Warnsignal. Denn ausgerechnet diejenigen, die Reformen in den Schulen zum Erfolg führen sollen, benötigen dafür Zeit und Gestaltungsspielräume. Schulleitungen sind nicht einfach die letzte Station einer politischen Umsetzungskette. Gute Schulleitungen sind Initiatoren, Antreiber und Gestalter von Veränderung. Sie entwickeln mit ihren Kollegien pädagogische Konzepte, schaffen eine gemeinsame Kultur, knüpfen Kooperationen und entscheiden wesentlich darüber mit, ob aus zusätzlichen Ressourcen tatsächlich bessere Bildung wird.

Das gilt gerade für den Ganzttag. Ein guter Ganzttag bedeutet nicht einfach, dass Kinder einige Stunden länger in der Schule bleiben. Er bietet die Chance, Schule neu zu denken: Unterricht und individuelle Förderung, Bewegung und Spiel, kulturelle Bildung und soziales Lernen können stärker miteinander verbunden werden. Schule wird damit mehr als ein Unterrichtsort. Sie kann zu einem umfassenden Bildungs- und Entwicklungsraum werden. Ganzttag, Startchancen und Digitalisierung können sich gegenseitig verstärken. Gemeinsam eröffnen sie die Möglichkeit, Schule strukturell weiterzuentwickeln – vorausgesetzt, ihre Umsetzung wird nicht zu einer weiteren Aufgabe, die zusätzlich auf bereits überlastete Systeme aufgesattelt wird.

Genau an diesem Punkt wird die Stimme der Schulleitungen so wichtig. Sie wissen aus täglicher Erfahrung, dass eine gute Reform nicht allein von ihrer politischen Konzeption abhängt. Entscheidend ist, ob Menschen vorhanden sind, die sie gestalten können, ob Räume zur Verfügung stehen, ob Kooperation ermöglicht wird und ob genügend Zeit bleibt, um aus neuen Vorgaben gute pädagogische Konzepte zu entwickeln. Die Ergebnisse dieser Studie sind deshalb mehr als ein Stimmungsbild. Sie sind ein Realitätscheck für die Bildungspolitik. Sie zeigen die große Chance der gegenwärtigen Reformphase und zugleich die Gefahr, sie zu verspielen. Wenn Schulleitungen einen erheblichen Teil ihrer ohnehin knappen Zeit darauf verwenden müssen, Mangel zu verwalten und immer neue Anforderungen organisatorisch aufzufangen, fehlt genau jene Kraft, die für pädagogische Innovation gebraucht wird.

Die entscheidende bildungspolitische Frage lautet deshalb nicht nur: Wie viel investieren wir in unsere Schulen? Sie lautet ebenso: Versetzen wir die Schulen und ihre Leitungen in die Lage, diese Investitionen wirksam werden zu lassen?

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	3
Zentrale Befunde im Überblick	7
Zur Anlage der Studie	10
Hinweise zur Lesart	10
Einleitung	12
Teil I Ausgangslage: Schulen am Rande des Belastungslimits	14
1.1 Wie zufrieden sind die Schulleitungen gerade?	14
1.2 Wie hat sich die Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten verändert?	15
1.3 Wofür verwenden Schulleitungen ihre Arbeitszeit?	17
1.4 Welche Themen bestimmen die Agenda der Schulleitungen?	19
1.4.1 Aktuelle Themen	20
1.4.2 Die wichtigsten Themen in fünf Jahren	22
1.5 Umsetzung der zentralen Themen und ein Blick aufs Rollenbild	24
1.6 Welche Herausforderungen sehen Schulleitungen in der Schülerschaft?	25
1.7 Was erschwert die demokratische Schulkultur?	27
1.8 Wie breit ist der Personalmangel?	31
1.9 Die soziale Schere: Belastung dort, wo am wenigsten möglich ist	37
1.10 Was die Stimmung am stärksten prägt: die Belastung	39
1.11 Weitere Differenzierungen: Trägerschaft, Region und Schulform	40
1.12 Das Verhältnis zu Politik und Verwaltung	42
1.13 Zusammenfassung	43
Teil II Die großen Programme: gut gedacht, noch nicht gut gemacht	45
2.1 Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung: ein Meilenstein trifft auf sehr ungleiche Startbedingungen	45
2.2 Startchancen-Programm: große Zustimmung, große Bürokratie	57
2.3 Digitalpakt 2.0: hoher Mittelbedarf – Lücke bei Kompetenzen und Verstetigung	67
2.4 Digitalisierung und Künstliche Intelligenz: Aufbruch mit dem Ruf nach Leitplanken	72
2.5 Datengestützte Schulentwicklung und Steuerung: Wille ja, Zeit nein	77
2.6 Aktuelle bildungspolitische Themen: Smartphones, eine bundesweite Schüler-ID und das Bildungsverlaufsregister	80
2.7 Der Preis der Umsetzung: Wie die Programme zusätzlich belasten	82
2.8 Zusammenfassung zu den Programmen und zur digitalen Agenda	85
Teil III Was nötig wäre: der Weg zur Schule der Zukunft	87
3.1 Das Zielbild: Wie wünschen sich die Schulleitungen die Schule?	87

3.2 Die Zukunftsschule als etabliertes Zielbild.....	90
3.3 Basiskompetenzen und Lernerfolg als Fundament	91
3.4 Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule	94
3.5 Was braucht es für die Schulentwicklung?	95
3.6 Politische Prioritäten: Was Schulleitungen zuerst ändern würden	97
3.6.1 Was sich seit der letzten Welle verschoben hat	99
3.7 Bildungsungleichheit als Querschnittsthema	100
3.8 Zuversicht als Klammer: der Blick nach vorn	101
Teil IV Berufliche Schulen: Pragmatismus unter anderen Vorzeichen	103
Teil V Fazit: Schulleitungen zwischen Alltag und Wandel	107
Anhang: Methodik und Datengrundlage.....	109
A.1 Stichprobe und Feld	109
A.2 Skalen und Belastungsindizes	109
A.3 Multivariate Modelle.....	110
A.4 Datenquellen und Hinweise.....	112
Literaturverzeichnis.....	114

Zentrale Befunde im Überblick

Die vierte Cornelsen Schulleitungsstudie zeichnet das Bild einer Schule, die unter dauerhaft hoher Grundbelastung arbeitet und zugleich mit einer dichten Abfolge kleiner und großer Reformprogramme konfrontiert ist. Allein für den Zeitraum von 2024 bis 2026 verzeichnet der Nationale Bildungsbericht 360 von den zuständigen Ministerien genannte Maßnahmen der Länder (347) und des Bundes (13), die auf den Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten zielen – von großen strukturellen Programmen bis zu kleinen Projekten (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2026). Dazu zählen das Startchancen-Programm, der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung, der Digitalpakt 2.0 oder die datengestützte Schulentwicklung. Aus dieser Konstellation ergibt sich der rote Faden des Berichts: Gut gemeinte Programme treffen auf ein bereits stark gefordertes System, wie schon die vorhergehenden Schulleitungsstudien gezeigt haben.

Die vorliegende Studie baut auf den vorhergehenden Berichten auf und ergänzt sie: Nach den Titeln „Schule zukunftsfähig machen“ (2022), „Schule stärken, Digitalisierung gestalten“ (2023) und „Zwischen Vision und Rebellion“ (2025) steht die vierte Welle unter dem Zeichen der Umsetzung der großen Programme: Startchancen-Programm, der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung, der Digitalpakt 2.0 oder auch die datengestützte Schulentwicklung. Nicht mehr die Frage, welche Reformen nötig wären, prägt den Ton, sondern die Frage, ob und wie die längst beschlossenen Programme unter den gegebenen Bedingungen gelingen können. Genau an dieser Nahtstelle zwischen Anspruch und Alltag verorten die Schulleitungen ihre Rolle.

Stimmung: gedämpft, aber stabilisiert – und mehr Zuversicht als in der letzten Studie.

Knapp 40 % der Schulleitungen sind derzeit (sehr oder eher) zufrieden, bei großer Spreizung zwischen beruflichen (56,1 %) und allgemeinbildenden Schulen (37,5 %). Über die letzten zwölf Monate ist die Zufriedenheit bei 55,3 % der Leitungen allgemeinbildender Schulen (eher) gesunken (berufliche Schulen: 45,9 %). Nach dem Stimmungstief von 2023 hat sich dieser Anteil auf dem Niveau der Vorstudie gehalten (2024/25: 54,7 %); der Anteil der Leitungen mit stark gesunkener Zufriedenheit liegt mit 23,2 % etwas über dem Wert von 2024/25 (19,1 %).

Befragt nach ihrem Blick nach vorn im Hinblick auf die Weiterentwicklung der eigenen Schule ist die Stimmung wieder etwas optimistischer als in der Vorstudie: Fast die Hälfte der ABS-Schulleitungen (47,9 %) und etwas mehr als die Hälfte der BBS-Schulleitungen (56,2 %) blickt zuversichtlich auf die Weiterentwicklung ihrer Schule, jeweils etwas mehr als in der Vorstudie.

Die Basisbelastung ist ein Zeit- und Ressourcenproblem, kein Kompetenzproblem.

94 % der Leitungen erleben stetig wachsende Aufgaben ohne ausreichende Entlastung, 83 % fühlen sich durch bürokratische Hürden ausgebremst und nur jede achte Schulleitung aller Schulen (12,5 %) sieht bei sich ausreichend Zeit bei der Umsetzung zentraler Themen. Pro Kopf über alle Tätigkeitsbereiche gerechnet, summiert sich die wöchentliche Arbeitszeit der Leitungen auf 48,5 Stunden an allgemeinbildenden und 47,6 Stunden an beruflichen Schulen; im Zeitvergleich ist dieser Wert außerordentlich stabil; allein auf die Verwaltung entfallen bei 56,8 % der Leitungen allgemeinbildender Schulen mehr als 10, bei 34,2 % mehr als 15 Wochenstunden (berufliche Schulen: 60,7 bzw. 43,4 %).

Wie hoch die Belastung ausfällt, hängt dabei vor allem von der Zahl der Programme ab, die gleichzeitig in der Schule umgesetzt werden: Grundschulen mit Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch und Startchancen-Teilnahme kommen auf 52,3 statt 45,1 Wochenstunden, und der Anteil der Schulleitungen von Grundschulen, die angeben, sie hätten „ausreichend Zeit“, sinkt von 13,8 % ohne diese Programme über 7,9 % bei einem auf 6,3 % bei beiden Programmen. Der Anteil der Verwaltung an der Arbeitszeit

bleibt dabei über alle Programme hinweg bei knapp einem Viertel, auch wenn sie in Stunden mitwächst; stärker wachsen andere Aufgaben: der Zeitaufwand für die Lösung von Konflikten steigt von 4,3 auf 5,6 Stunden.

Der Personalmangel ist breit und reicht über die Lehrkräfte (ABS 51,0 %, BBS 50,6 %) hinaus: IT- und Digitalisierungspersonal (ABS 52,0 %, BBS 45,7 %) und Schulsozialarbeit (ABS 48,4 %, BBS 53,4 %) fehlen fast gleich häufig.

Die großen Programme werden inhaltlich begrüßt, in der Umsetzung aber skeptisch gesehen.

Der ab dem neuen Schuljahr 2026/27 geltende Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung trifft auf sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen und Ausgangsvoraussetzungen in den Ländern, aber auch innerhalb der einzelnen Schulen. Viele Grundschulen haben bereits Ganztagsangebote, andere nicht. In beiden Gruppen gibt es Schulen, die sagen, sie hätten noch Anpassungsbedarf. Von deren Schulleitungen sehen 85,5 % den Rechtsanspruch „vor allem als Betreuungs- und kaum als Bildungsangebot“; nur 20 % halten im gegebenen Rahmen eine qualitativ hochwertige Ganztagsbildung für möglich. Beim mit 20 Milliarden Euro größten Schulprogramm der Bundesrepublik, dem Startchancen-Programm, gilt Ähnliches: 93 % der allgemeinbildenden und 82 % der beruflichen Schulen halten es grundsätzlich für sinnvoll, aber nur gut ein Drittel der allgemeinbildenden Programmschulen (36,3 %) erwartet, dass das zentrale Ziel – die Halbierung des Anteils der Kinder unterhalb der Mindeststandards – an der eigenen Schule zumindest in weiten Teilen erreicht werden wird. Beim Digitalpakt 2.0 planen 72 % der Schulen einen Antrag (8 % verneinen, 20 % sind noch unentschieden) – vor allem für die Ausstattung mit Endgeräten für Schüler:innen und Lehrkräfte, digitale Lehr-/Lernmittel und Infrastruktur; allerdings sehen die Schulleitungen den größten Entwicklungsbedarf nicht bei der Ausstattung (45 %), sondern bei der nachhaltigen Finanzierung (78 %) und Fortbildung (71 %; berufliche Schulen: 82 bzw. 80 %).

Künstliche Intelligenz ist deutlich wichtiger geworden.

Innerhalb von eineinhalb Jahren hat sich die Nennung von künstlicher Intelligenz (KI) als einem der fünf wichtigsten Schulleitungsthemen an allgemeinbildenden Schulen verdoppelt (12,4 % → 24,7 %); an Gymnasien (62,2 %) und Schulen mit gymnasialer Oberstufe (45,2 %) ist die Bedeutung deutlich höher, an Grundschulen (11,0 %) am geringsten. Die Größenordnung an Gymnasien entspricht der Bedeutung des Themas KI an den berufsbildenden Schulen, wo es mit einem Anstieg von 29 % auf 51 % sogar das aktuell wichtigste Schulleitungsthema ist. Gleichzeitig verlangen fast alle Schulleitungen (99 %) eine medienkritische Begleitung, 87 % sehen einen konkreten Nutzen für die Unterrichtsvorbereitung (allgemeinbildende Schulen 86 %, berufliche Schulen 92 %). An mehr Chancengerechtigkeit durch KI glauben aber nur 30 % (29 bzw. 33 %). Beim Umgang mit privaten Smartphones sind die Leitungen eindeutig: An den allgemeinbildenden Schulen wünschen 97 % klare und rechtssichere Regeln, 96 % befürworten ein Verbot während des Unterrichts.

Klare Regelungen für die Social media-Nutzung.

Die große Mehrheit der Schulleitungen ist für ein Social-Media-Verbot bis zu einem bestimmten Alter; die durchschnittliche Altersgrenze, bis zu der das Verbot gelten soll, liegt im Mittel bei gut 14 Jahren (Median: 14 Jahre). Zudem werden klare Regelungen für den Umgang mit Smartphones in der Schule gewünscht.

Überwiegend Zustimmung zu Schüler-ID, Bildungsverlaufsregister und datengestützter Schulentwicklung, aber viele Hinderungsgründe für die Umsetzung.

Nach ihrer Sicht auf diese drei Themen befragt, die häufig als zusammenhängend gesehen werden, gibt es zu allen dreien eine breite Zustimmung von knapp bis gut zwei Dritteln (62 bis 69 % an

allgemeinbildenden Schulen). Fragt man die Schulleitungen nach Hemmnissen für die Umsetzung der datengestützten Schulentwicklung, dann finden alle benannten Gründe – Kompetenzen zur Analyse der Ergebnisse, Zeit etc. – hohe Zustimmungswerte. Danach gefragt, welche Daten sie bereits nutzen, wird ebenfalls eine breite Palette ins Feld geführt, sodass die Forderung, man möge vor allem vorhandene Daten besser nutzen, nicht überrascht.

Wachsender Druck von außen auf die demokratische Schulkultur.

Die demokratische Schulkultur wird an allgemeinbildenden Schulen vor allem durch Eltern, die demokratische Werte nicht mittragen (53,4 %), fehlenden politischen Rückhalt (51,5 %) und gesellschaftliche Spannungen (43,9 %) erschwert (berufliche Schulen: 22 %, 44 % bzw. 44 %). Hierbei sind die demokratische Werte nicht mittragenden Eltern sowie der wahrgenommene Rechtsextremismus die prägnantesten regionalen Muster des Berichts. Der Anteil an Schulleitungen, die eine entsprechende Einstellung der Eltern angeben, ist mit 66 % in ländlichen Gebieten Ostdeutschlands deutlich höher als in den nicht ländlichen Gebieten Ostdeutschlands (51 %) und in Westdeutschland (52 bzw. 53 %). Mit 49 % ist zudem der Anteil an Schulleitungen, die zunehmenden Rechtsextremismus wahrnehmen, in den ländlichen Regionen Ostdeutschlands fast doppelt so hoch wie in Westdeutschland (25 bzw. 26 %) und fast ein Drittel höher als in den nicht ländlichen Gebieten Ostdeutschlands (38 %).

Große Visionen für die Schule der Zukunft – aber eine große Soll-Ist-Lücke.

Einigen Leitbildern stimmen fast alle Schulleitungen zu: Vernetzung im Sozialraum (96 %), reduzierte Bürokratie (96 %), multiprofessionelle Teams (93 %). In der Praxis bleibt die Umsetzung durchweg zurück; ausgerechnet die fast einhellig gewünschte Entbürokratisierung ist praktisch nirgends realisiert (3 %). Auf der Wunschliste ganz oben stehen mehr Zeit (97 %) und Bürokratieabbau (97 %); als Bildungsminister:in würden 56 % der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen und 49 % der beruflichen Schulen zuallererst deutlich mehr Geld in die Schulen investieren.

Im Ländervergleich erklärt die Region weniger als die Rahmenbedingungen.

Die Regionalbefunde lassen sich in vier Linien bündeln. Erstens sind Zufriedenheit und Zuversicht zwischen Ost und West bemerkenswert ähnlich; multivariat hat die Region keinen eigenständigen Effekt auf die Zufriedenheit, sobald die Belastung berücksichtigt ist; bei der Zuversicht bleibt allein für Berlin ein signifikant günstigerer Wert. Zweitens verlaufen die klarsten Trennlinien bei einzelnen Themen: Eltern, die demokratische Werte nicht teilen (ländliche Regionen Ostdeutschlands: 66 %, übrige Gebiete: 51 bis 53 %), der wahrgenommene Rechtsextremismus (ländliche Regionen Ostdeutschlands: 49 %, Westdeutschland: 25 bis 26 %) und der Lehrkräftemangel in den ostdeutschen Ländern, der IT-Mangel eher im Westen. Drittens ist der Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch auf Ganzttag im Norden am größten (Schleswig-Holstein 73 %, Niedersachsen 63 %) und in Ostdeutschland mit seinem weit ausgebauten Ganzttag am geringsten (29 %); viertens liegen die größten Umsetzungsanforderungen bei der datengestützten Schulentwicklung eher im Westen und Norden.

Über alle Strukturmerkmale hinweg entscheidet die Belastung.

Vertiefende, multivariate Analysen zeigen: Sobald das Belastungsniveau – allen voran der Personalmangel – berücksichtigt wird, verlieren Lage, Region und Programmstatus weitgehend ihre eigenständige Erklärungskraft für Zufriedenheit und Zuversicht (einzige Ausnahme: eine etwas höhere Zuversicht in Berlin). Nicht die herausfordernde Lage als solche, sondern die mit ihr einhergehende Belastung und der Personalmangel dämpfen die Stimmung. Der Steuerungshebel liegt somit in der Entlastung der am stärksten belasteten Schulen – unabhängig davon, wo sie liegen. Robuste

Sondermuster bleiben: Schulen in freier Trägerschaft sind deutlich zufriedener und die Schulform ist bei etlichen inhaltlichen Themen eine starke Trennlinie.

Gymnasien fordern am seltensten Unterstützung von außen (externe Prozessbegleitung 48 %, Supervision 66 %) und am seltensten systemische Veränderungen (gegliedertes Schulsystem abschaffen 6 %, Gleichbehandlung aller Schulformen 7 %); sie blicken am zuversichtlichsten nach vorn und setzen von den strukturellen Zukunftsmerkmalen am wenigsten um. Förderschulen bilden den Gegenpol: höchster Unterstützungsbedarf (Supervision 87 %, Prozessbegleitung 72 %) und zugleich die weiteste Umsetzung des Zielbildes (Bedürfnisorientierung 85 %, Lehrkräfte als Lernbegleitung 61 %, zeitlich flexibles Lernen 37 %). Grundschulen setzen am stärksten auf Ressourcen (mehr Geld 60 %, frühere Sprachförderung 69 %, multiprofessionelle Teams 94 %) und führen am häufigsten Lernstandserhebungen durch (76 %). Gemeinschaftsschulen und Schulen der Sekundarstufe I tragen die Reformagenda am weitesten (gegliedertes System abschaffen 53 % bzw. 37 %, arbeitsweltnähere Inhalte 81 %). Hauptschulen blicken am wenigsten zuversichtlich nach vorn (37,7 % zuversichtlich).

Zur Anlage der Studie

Die vierte Cornelsen Schulleitungsstudie setzt eine Befragungsreihe fort, die seit 2021/22 in annähernd jährlichem Abstand die Sicht der Schulleitungen in Deutschland dokumentiert. Für die vorliegende Welle wurden im Frühjahr 2026 wiederum alle Schulleitungen angeschrieben, von denen insgesamt 2.066 Schulleitungen geantwortet und den Onlinefragebogen ausgefüllt haben. Von den Antwortenden leiten 1.819 eine allgemeinbildende Schule (ABS) und 247 eine berufliche Schule (BBS). Die Stichprobe deckt alle 16 Bundesländer und das gesamte Schulformspektrum ab. Wie in den Vorstudien liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf den allgemeinbildenden Schulen; berufliche Schulen werden im Fließtext vergleichend eingeordnet und darüber hinaus in einem eigenen Kapitel gesondert betrachtet.

Als vierte Erhebung seit 2021/22 erlaubt die Studie an zentralen Stellen – Arbeitszeit und Bürokratie, Zufriedenheit, Zukunftszuversicht – die Analyse von Entwicklungslinien. Wo Trendaussagen getroffen werden, ist die eingeschränkte Vergleichbarkeit einzelner Wellen (veränderte Itemlisten, angepasste Antwortskalen) jeweils kenntlich gemacht.

Hinweise zur Lesart

In den folgenden Abschnitten wird jeweils eine Frage behandelt. In jedem Abschnitt, in jeder Abbildung oder Tabelle in diesem Bericht wird genau eine Fragestellung betrachtet und behandelt. Der Fokus liegt auf den übergreifenden Befunden; wo es jedoch wichtige oder größere Unterschiede zwischen Schulart, Schulform bzw. Bundesländern oder Regionen gibt, werden diese ausgewiesen.

Es gibt im Wesentlichen drei Fragetypen:

- **1) Zustimmungsfragen:** Die meisten Fragen erfassen, wie sehr die Schulleitungen einer Aussage zustimmen bzw. wie sehr sie etwas betrifft. Die Antwortskala ist vierstufig (von „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“ bzw. von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“) und hat keine Mittelkategorie. Im Text werden meist die beiden zustimmenden bzw. die beiden ablehnenden Stufen zusammengefasst; die Abbildungen und Tabellen zeigen die Verteilung im Detail. Nur die Stimmungsfragen – Zufriedenheit als Schulleitung, ihre Veränderung und die Zuversicht mit Blick auf die Weiterentwicklung der eigenen Schule in den kommenden zwölf Monaten – sind fünfstufig mit Mittelkategorie. Mittelwerte zu Zufriedenheit und Zuversicht werden auf einer Skala von +2 (sehr zufrieden bzw. sehr zuversichtlich) bis –2 (sehr unzufrieden bzw. sehr skeptisch) angegeben; höhere Werte sind also günstiger.

- **2) Arbeitszeit:** Die Wochenstunden je Tätigkeit wurden in Zeitspannen abgefragt (etwa „bis zu 5 Stunden“). Für die Auswertung wird jeder Spanne ihr mittlerer Wert zugeordnet, „mehr als 15 Stunden“ zählt als 17,5 Stunden. Die Gesamtarbeitszeit ist die Summe über alle Tätigkeiten einer Schulleitung, gemittelt über die jeweilige Gruppe: 2026 sind das 48,5 Wochenstunden an allgemeinbildenden und 47,6 an beruflichen Schulen. Die Vorstudien nutzten ein anderes Rechenverfahren, das rund 55 Stunden ergab; diese Werte sind mit dem heutigen Verfahren nicht vergleichbar. Für den Wellenvergleich in Kapitel 1.3 wurden die Vorstudien deshalb nach dem heutigen Verfahren neu berechnet (siehe Fußnote dort).
- **3) Nennungen:** Hier wählen die Schulleitungen aus einer Liste die Punkte aus, die auf ihre Schule zutreffen – teils beliebig viele, teils begrenzt (z. B. höchstens fünf wichtigste Themen oder drei politische Prioritäten). Angegeben wird der Anteil der Schulleitungen, die einen Punkt genannt haben; zusammen ergeben die Werte daher nicht 100 %. Ergänzend gibt es einzelne Umfangs- und offene Fragen; Antworten auf offene Fragen werden an einzelnen Stellen zitiert.
- **Wer wurde was gefragt?** Nicht alle Fragen gingen an alle Schulleitungen. So wurden etwa die Fragen zum Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung nur Schulen mit Primarbereich gestellt, die zum Startchancen-Programm nur Startchancen-Schulen. Startchancen-Grundschulen konnten zudem zwischen den beiden Themenblöcken wählen; den Block zum Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung haben 115 der 182 Startchancen-Grundschulen bearbeitet. Die Bezugsgröße der Prozentwerte ist deshalb an jeder Abbildung und Tabelle angegeben. Allgemeinbildende (ABS) und berufliche Schulen (BBS) werden getrennt dargestellt.
- **Wie belastbar sind die Ergebnisse?** Die Antworten der 1.819 Schulleitungen allgemeinbildender Schulen sind für diese Schulen insgesamt repräsentativ; für Gemeinschafts-, Haupt- und Förderschulen sowie Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe sind sie nur als Tendenz zu lesen. Die Angaben der 247 beruflichen Schulen sind nur eingeschränkt repräsentativ. Auf Länderebene werden Ergebnisse für die zehn Länder mit mindestens 50 antwortenden allgemeinbildenden Schulen berichtet (Nordrhein-Westfalen, Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Sachsen, Berlin und Brandenburg); für Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Bremen und das Saarland sind sie nur als Tendenz zu lesen. In Tabellen zu Teilgruppen kennzeichnet ein Sternchen (*) Werte, die auf weniger als 30 Fällen beruhen.

Ausführliche Erläuterungen zu Skalen, Umrechnungen und Fallzahlen finden sich im Anhang.

Neben den Auswertungen der Onlinebefragung wurden 16 leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen geführt; wichtige Aussagen aus diesen Interviews gehen in Form von wörtlichen Zitaten in die vorliegende Studie ein (Namen sind Pseudonyme) und ergänzen die quantitativen Befunde.

Alle Angaben zur Schule – ländlich/nicht-ländlich, herausfordernde Lage etc. – beruhen auf eigenen Angaben der Schulleitungen, und nicht auf statistischen oder sonstigen Daten.

Einleitung

Wer die Schulleitungen in Deutschland seit 2021/22 in annähernd jährlichem Abstand befragt, erhält nicht nur eine Folge von Momentaufnahmen, sondern eine sich nach und nach aufbauende Erzählung. Sie beginnt in einer Ausnahmesituation – Schulen, die gerade aus dem Pandemiebetrieb kommen oder in Teilen noch darin sind – und sie endet, jedenfalls vorläufig, in einer Situation, in der die Ausnahmesituation in die Routine übergeht: dauerhaft hohe Belastung, dauerhaft knappe Zeit, dauerhaft neue Aufgaben – bei gleichzeitig dennoch hohem Wunsch nach Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen Schule bzw. des Schulsystems. Bevor die vorliegende, vierte Welle ihre eigenen Befunde ausbreitet, lohnt daher ein Blick zurück auf diese Erzählung. Der Rückblick stellt den Rahmen dar, in den sich die in den nachfolgenden Kapiteln dargestellten Befunde einordnen lassen.

Die Titel der Reihe lesen sich rückblickend wie Kapitelüberschriften dieser Erzählung. 2022 ging es darum, Schule zukunftsfähig zu machen – ein Programm, formuliert aus der Erfahrung, wie verletzlich das System im Krisenmodus war. 2023 lautete der Titel „Schule stärken, Digitalisierung gestalten“: Die Digitalisierung war vom Notbehelf während der Pandemie zur Gestaltungsaufgabe geworden, und mit ihr wuchs der Anspruch, Schule aktiv zu entwickeln, statt nur zu verwalten. 2025 stand die Reihe dann unter dem Spannungsbogen „Zwischen Vision und Rebellion“ – dem Nebeneinander von weitreichenden Zukunftsbildern und einem hörbaren Unmut über Bedingungen, unter denen sich diese Bilder nicht einlösen lassen (Fichtner et al., 2022, 2023, 2025). Fünf Linien ziehen sich durch diese drei Wellen.

Erstens: Die Belastung erwies sich als Zeit- und Ressourcenproblem – nicht als Frage von Können oder Wollen.

Über alle bisherigen Studien hinweg berichteten die Schulleitungen von einer Grundbelastung, die nicht abklingt. Bemerkenswert ist dabei weniger der Stundenumfang als die Stabilität: Rechnet man die Arbeitszeit pro Kopf über alle erhobenen Tätigkeiten, ergeben sich 48,3 Stunden (2023) und 48,4 Stunden (2024/25) – aktuell sind es 48,5 Stunden (2026); für 2022 ist die Reihe wegen einer veränderten Antwortskala und Tätigkeitsliste nicht vergleichbar. Was sich verschob, war nicht der Gesamtumfang der Arbeitszeit, sondern die Zusammensetzung bzw. der Aufwand für einzelne Aufgaben: Verwaltung und Organisation banden Zeit, die für pädagogische Führung oder Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung hätte genutzt werden können. Nach Schulform verlief das ungleich. Die allgemeinbildenden Schulen (ABS) lagen durchgängig bei rund 48 Wochenstunden, die beruflichen Schulen (BBS), die nur in der letzten Studie betrachtet wurden, etwas darunter (2024/25: 46,2 Stunden). Die Botschaft war stets dieselbe: Es fehlt nicht an Engagement, sondern an Zeit und Personal.

Zweitens: Die Stimmung folgte einer Kurve – Zuspitzung, dann Erholung ohne Aufschwung.

Fragt man die Schulleitungen danach, wie sich ihre Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten entwickelt hat, dann ist der Anteil, der angibt, dass diese (leicht) gestiegen sei, mit meist etwas über 10 % relativ konstant und recht überschaubar, lediglich 2023 fällt mit einem Wert von 8 % etwas ab. Deutlich verändert hat sich der Anteil, der eine stark gesunkene Zufriedenheit benennt: Dieser lag 2022 bei 26 %, kletterte 2023 auf 38 % – den Höchstwert der Reihe – und halbierte sich 2024/25 auf 19 %; einschließlich der leicht gesunkenen Zufriedenheit waren es 71, 73 und 55 %. Der Scheitelpunkt fällt damit in die zweite Erhebung (2023), die noch unter dem Eindruck der Pandemie stand: erst die Erschöpfung, dann eine merkliche Beruhigung. Ob diese Erholung Bestand hat, ist eine der Fragen, die Teil I beantwortet.

Drittens: Die Zuversicht mit Blick auf die Entwicklung der eigenen Schule ging zurück.

Anders als die Zufriedenheit entwickelte sich eine zweite Perspektive, die den Ton der Reihe prägt: Der Anteil der Schulleitungen, die zuversichtlich auf die Weiterentwicklung ihrer eigenen Schule blicken, ging von Welle zu Welle zurück, von 53 % (2022) über 51 % (2023) auf 44 % (2024/25), während der Anteil der Skeptischen von 26,5 % auf 34,5 % stieg. Die Zuversicht verlief damit gegenläufig zur Zufriedenheit, die sich in der letzten Vorstudie wieder erholte. Ob sich dieser Rückgang fortsetzt, greift Teil III wieder auf.

Viertens: Der Personalmangel war das Dauerthema, das alle anderen Themen mitprägte.

Kein Thema kehrte in den Vorstudien so verlässlich zurück wie das des Personals. In der letzten Studie 2024/25 war die Personalgewinnung mit 60,5 % das am häufigsten genannte Thema der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen; schon 2022 und 2023 gehörte die Personalgewinnung zu den bestimmenden Themen. Ihre Wirkung reichte über die Personalfrage hinaus: Wo Stellen unbesetzt bleiben, geraten Ganztags, Inklusion und Schulentwicklung gleichzeitig unter Druck. Offen blieb dabei, ob der Mangel auf Lehrkräfte begrenzt bleibt oder weitere Beschäftigungsgruppen erfasst – dieser Frage gehen wir im Folgenden ebenfalls nach.

Fünftens: Die Agenda wanderte von der Digitalisierung über die Reformforderung zur Umsetzung.

Diese vielleicht wichtigste Linie beschreibt eine Verschiebung der Perspektive. In den ersten Wellen ging es überwiegend um die Frage, was sich ändern müsste; die Antworten hatten den Charakter von Forderungen. Am (vorläufigen) Ende des bisherigen Betrachtungszeitraums war ein Teil dieser Forderungen politisch beantwortet: Der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung und das Startchancen-Programm waren beschlossen, aber noch nicht im Schulalltag angekommen; der Digitalpakt 2.0 schien am Horizont auf. Auch die Künstliche Intelligenz stand 2024/25 mit 12,4 % noch am Ende der Themenliste der ABS-Schulleitungen. Damit ist der Bezugspunkt gesetzt, an dem die vorliegende Welle zu lesen ist: nicht mehr als Erhebung über notwendige Reformen, sondern als Erhebung mitten in einer (möglichen) Umsetzung. Die folgenden Kapitel prüfen, wie sich die fünf Linien unter diesen neuen Vorzeichen fortschreiben.

Teil I Ausgangslage: Schulen am Rande des Belastungslimits

Die vorliegende, vierte Schulleitungsstudie, die anders als die Vorgängerstudien im gleichen Jahr 2026 durchgeführt und auch veröffentlicht wird, schließt an die Entwicklungen und Narrative der vergangenen Jahre an. Der erste Teil beschreibt die Ausgangslage aus Sicht der Schulleitungen – jene Grundbelastung, auf die dann alle Programme und Reformerwartungen treffen. Er folgt den Feldern, die sich in der Diskussion als tragend erwiesen haben: die Stimmung, die Arbeitszeit und Bürokratie, der Personalmangel, die Herausforderungen in der Schülerschaft, der Druck auf die demokratische Schulkultur sowie die soziale und regionale Schere. Jede dieser Fragen wird einzeln betrachtet; am Ende bündelt ein übergreifender Blick, welcher Faktor die Stimmung maßgeblich beeinflusst bzw. bestimmt.

1.1 Wie zufrieden sind die Schulleitungen gerade?

Die Stimmung ist von Zurückhaltung geprägt: Der Anteil der zufriedenen Schulleitungen überwiegt den der unzufriedenen deutlich, ebenso groß ist aber die Gruppe der Unentschiedenen.

Die aktuelle Stimmungslage der Schulleitungen von allgemeinbildenden Schulen (ABS) zum Befragungszeitpunkt im Mai 2026 ist dreigeteilt: 37 % geben an, dass sie (eher) zufrieden seien, genauso viele (38 %) sind es teils/teils und 24 % (eher) unzufrieden. Auf einer Skala von 2 (zufrieden) bis –2 (unzufrieden) ergibt sich ein durchschnittlicher Wert von +0,13, die Zufriedenheit der ABS-Schulleitungen liegt somit im leicht positiven Bereich (siehe Abbildung 1).

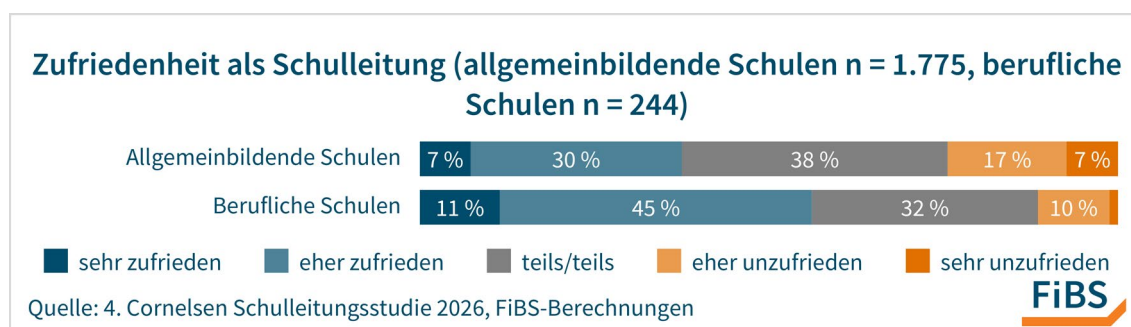


Abbildung 1. Aktuelle Zufriedenheit

Bei den Schulleitungen der Berufsbildenden Schulen (BBS) ist der Anteil der (eher) zufriedenen mit 56 % deutlich höher, entsprechend sind die anderen Anteile mit 32 % bzw. 11 % erheblich geringer. Auch der durchschnittliche Zufriedenheitswert ist mit +0,55 höher. Würde man diese Werte in Noten übertragen, ginge die Tendenz bei den BBS in Richtung 2–, bei den ABS wäre es eine 3+.

„Und was halt für mich jetzt der Wandel ist, ist eben, dass ich von einem eher Euphoriker, der eben sehr viele Ziele und Ideen hatte, zum Pragmatiker wurde [...].“ (Heiko Fass*, Oberschule)

Die größte strukturelle Differenz verläuft zwischen den Schularten.

Neben den aktuellen Stimmungsunterschieden zwischen den ABS und BBS zeigen sich auch innerhalb der Schulformen der ABS erhebliche Divergenzen. Der Anteil der (eher) zufriedenen Schulleitungen liegt an Gymnasien bei 49,6 %, an Schulen mit gymnasialer Oberstufe bei 48,3 % und an Förderschulen bei

46,2 %. Danach klafft eine ziemlich große Lücke zu den anderen Schulformen: Grundschulen (34,9 %), Gemeinschaftsschulen (34,6 %), Realschulen (33,1 %); am unteren Ende stehen Hauptschulen (31,2 %) und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (25,2 %). Zusammengefasst: Von den Schulleitungen der Schulen, die zum Abitur führen, ist knapp die Hälfte (eher) zufrieden, bei den übrigen Schulformen ist es – mit Ausnahme der Förderschulen (46,2 %) – höchstens etwas mehr als ein Drittel, an Schulen mit mehreren Bildungsgängen, die keine gymnasiale Oberstufe führen, ist es ein Viertel. Der Anteil der (eher) Unzufriedenen ist, wenig überraschend, ein Spiegelbild und reicht von 17,0 % an Gymnasien bis 33,1 % an Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (siehe Abbildung 2).

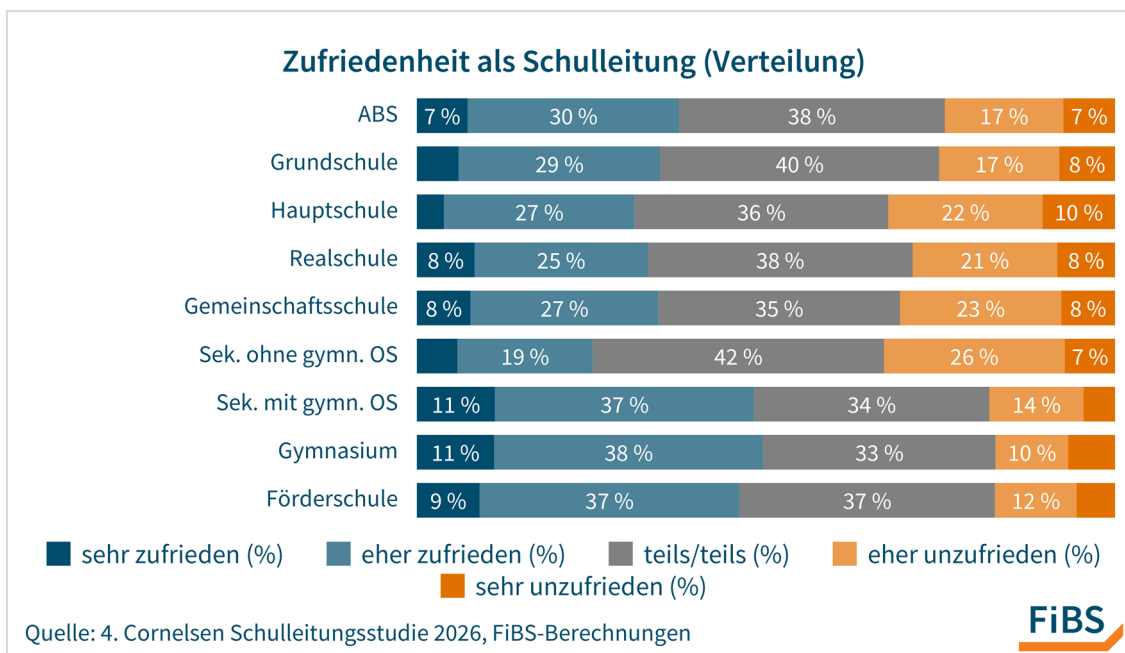


Abbildung 2. Zufriedenheit nach Schulart

Diese Unterschiede in der Zufriedenheitsverteilung spiegeln sich auch bei den Durchschnittswerten: Schulleitungen von Gymnasien und Schulen mit gymnasialer Oberstufe sind mit einem Durchschnittswert von jeweils +0,37 deutlich zufriedener als die der weiterführenden Schulen ohne gymnasiale Oberstufe, die bei Werten um 0 bzw. leicht darunter liegen (Hauptschulen –0,08 bzw. Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe –0,09).

1.2 Wie hat sich die Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten verändert?

Neben der aktuellen Zufriedenheit haben wir auch nach der Entwicklung der Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten gefragt; hier zeigt sich ein doch recht klarer Unterschied im Vergleich zur aktuellen Zufriedenheit (siehe Tabelle 1).

Die Mehrheit erlebt weiterhin eine rückläufige Stimmung, die akute Krisenstimmung von 2022/23 ist aber überwunden.

Betrachtet man die Veränderung der Zufriedenheit über die letzten zwölf Monate, dann berichten 55,3 % der Leitungen von ABS von einer (leicht) gesunkenen Zufriedenheit, nur 13,7 % von einer gestiegenen; 31,0 % sehen sie unverändert. An den beruflichen Schulen ist die Entwicklung der Zufriedenheit etwas besser: 18,0 % geben eine (leichte) Verbesserung an und 45,9 % eine (leicht) gesunkene Zufriedenheit; bei 36,1 % ist sie unverändert.

Frage/Item	gestiegen (%)	leicht gestiegen (%)	unverändert (%)	leicht gesunken (%)	gesunken (%)	Mittelwert (+2 = gestiegen ... -2 = gesunken)
ABS	3,4	10,3	31,0	32,1	23,2	-0,62
BBS	5,3	12,7	36,1	31,6	14,3	-0,37
Grundschule	3,1	11,3	30,7	32,0	23,0	-0,60
Hauptschule	2,6	6,4	25,6	33,3	32,1	-0,86
Realschule	1,6	9,0	29,5	35,2	24,6	-0,72
Gemeinschaftsschule	2,0	6,0	36,0	40,0	16,0	-0,62
Sek. ohne gymn. OS	2,8	9,2	24,1	28,4	35,5	-0,84
Sek. mit gymn. OS	4,4	12,2	30,0	32,2	21,1	-0,53
Gymnasium	4,8	9,2	33,6	32,5	19,9	-0,54
Förderschule	3,4	11,7	33,8	33,8	17,2	-0,50

Basis: allgemeinbildende Schulen n = 1.782, berufliche Schulen n = 244. Schulform-Zeilen: Mehrfachnennung möglich (Schule kann mehreren Schulformen zugeordnet sein). Mittelwert auf der Skala von +2 (gestiegen) bis -2 (gesunken). Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 1. Veränderung der Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten nach Schulart und Schulform (Anteile in %)

Im Zeitvergleich der vier Wellen zeigt sich ein Muster: Zuspitzung, Erholung, leichte Eintrübung.

Betrachtet man die Entwicklung der Zufriedenheit in den vergangenen zwölf Monaten über die vier bisherigen Schulleitungsstudien hinweg, dann zeigt sich eine Zweiteilung: Während in den ersten beiden Studien 71 bzw. 73 % (eher) unzufriedener und 14 bzw. 8 % (eher) zufriedener geworden waren, hat sich die Blickrichtung in den letzten beiden Studien zum Positiven verändert. Nun gaben noch rund 55 % an, dass sie über die letzten zwölf Monate (leicht) unzufriedener geworden seien, während der Anteil derer, die (eher) zufriedener geworden waren, sich weiterhin auf einem recht niedrigen Niveau bewegt. Entsprechend ist der Anteil derer mit unveränderter Zufriedenheit von 15 % bzw. 19 % auf ein knappes Drittel angestiegen (33,1 bzw. 31,0 %). Der Stimmungsaufschwung zeigt sich somit in einem geringeren Anteil an Schulleitungen, deren Zufriedenheit (eher) gesunken ist, und nicht in einer wirklichen Aufhellung. Gleichwohl hat sich die Krisenstimmung der frühen Wellen nicht verfestigt (siehe Abbildung 3).

„Ich habe schon festgestellt, als ich angefangen hab, dass Corona natürlich 'ne andere Zeit war. [...] Ich merk das auch, der Druck ist wieder heftig gestiegen. [...] Wir haben ganz viele Sachen nicht machen müssen, weil es eh nicht ging. Aber jetzt sind die Sachen wieder festgezurr [..]. Corona war 'ne Riesenchancenzeit, die auch viele Schulleitungen genutzt haben, die aber auch viele zerbrochen haben.“ (Heiko Fass, Oberschule)*

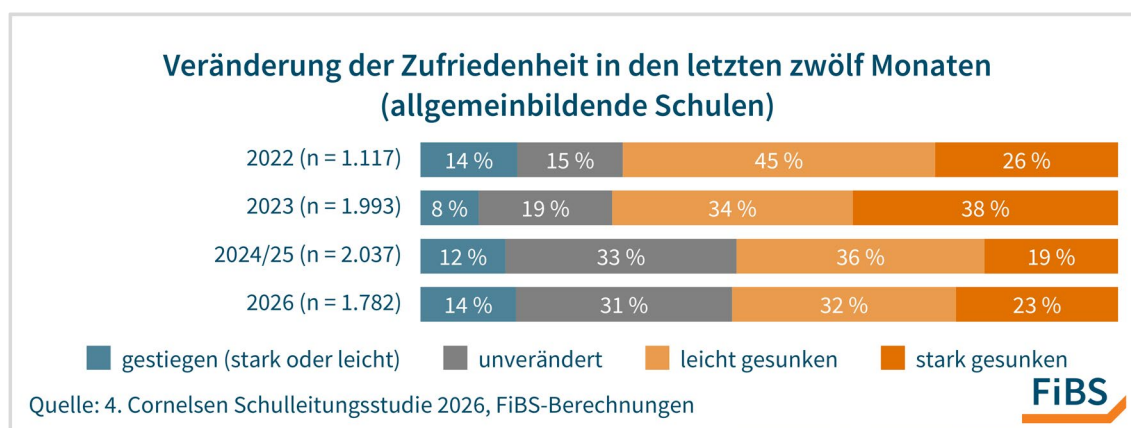


Abbildung 3. Veränderung der Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten im Wellenvergleich (allgemeinbildende Schulen)

Fasst man die Zufriedenheitslage zusammen, dann ergibt sich ein etwas irritierendes Bild: Auf der einen Seite ist die Zufriedenheit der Schulleitungen von ABS und insbesondere von BBS aktuell leicht positiv, aber in den letzten zwölf Monaten mehr oder weniger deutlich gesunken. Gleichzeitig ist der Anteil an Schulleitungen, der eine (eher) sinkende Zufriedenheit benennt, geringer als in den beiden ersten Studien und stabil auf dem Niveau der letzten Studie. Dies könnte die Frage aufwerfen, ob in beiden Fällen die gleiche Art von Zufriedenheit betrachtet bzw. zugrunde gelegt wurde.

Geht man etwas genauer ins Detail, dann ist die Stimmungslage der Leitungen von Schulen, die zum Abitur führen, klar besser als die von allen anderen Schulen; und hier insbesondere von weiterführenden Schulen, die nicht zum Abitur führen. Dies trifft sowohl hinsichtlich der aktuellen Stimmungslage als auch der Entwicklung der letzten zwölf Monate zu.

1.3 Wofür verwenden Schulleitungen ihre Arbeitszeit?

Die Verwaltung frisst die Führung: Administrative Tätigkeiten sind mit Abstand der größte Zeitblock.

Wie viel Zeit Schulleitungen in ihre Aufgaben investieren, hängt spürbar davon ab, wie die erhobenen Einzelangaben zusammengerechnet werden. Diese Studie berichtet die Arbeitszeit daher ab dieser Welle pro Kopf, anschließend wird über alle Schulleitungen gemittelt. Auf dieser Grundlage arbeiten die Leitungen allgemeinbildender Schulen 2026 im Schnitt 48,5 Wochenstunden (n = 1.803), die Leitungen beruflicher Schulen 47,6 Wochenstunden (n = 247).¹

„Wir hatten ja jetzt so eine Arbeitszeitstudie, ich habe selber auch mitgemacht, ich habe gesehen, was ich gearbeitet habe, und bin jetzt sehr gespannt, was mein Arbeitgeber mit seiner Fürsorgepflicht meint, mir Gutes tun zu müssen für eine

¹ Die Abgrenzung unterscheidet sich von den Vorstudien: Diese wiesen die Arbeitszeit als Summe der Mittelwerte je Tätigkeit aus, unabhängig vom Anteil der Schulleitungen, die zu dieser Tätigkeit eine Zeitangabe gemacht hatten. Einheitlich über alle Wellen nachgerechnet, ergibt dieses Verfahren durchschnittliche Arbeitszeiten von 60,9 (2022), 55,7 (2023), 53,4 (2024/25) und 53,8 Wochenstunden (2026; allgemeinbildende Schulen; Oberklasse jeweils 17,5 Stunden); daraus stammt die vielfach zitierte Marke von rund 55 Stunden. Als Zeitreihe ist sie nicht geeignet, weil Zahl und Zusammensetzung der abgefragten Tätigkeiten zwischen den Wellen wechseln und ggf. dünn besetzte Zeitpositionen mit wenigen Antworten voll in die Summe eingehen.

durchgängig zehn Stunden höhere Arbeitsauslastung pro Woche, als ich eigentlich bezahlt bekomme.“ (Paul Lebig, Berufsbildende Schule)*

Das in der vorliegenden Studie zugrunde gelegte Verfahren nutzt die gesamten erhobenen Informationen und legt für jede Schulleitung dieselbe Basis zugrunde; damit hat ein Wert, der nur von wenigen Antworten stammt, ein entsprechend geringeres Gewicht als ein Wert, der von vielen Antworten getragen wird. Die so berechnete Arbeitszeit ist über die Zeitreihe hinweg sehr stabil: 48,3 Stunden (2023), 48,4 Stunden (2024/25) und 48,5 Stunden (2026) (siehe Abbildung 4). Die Darstellung beginnt mit den Zeitreihen in 2022, allerdings ist 2022 nicht vollständig mit den anderen Jahren vergleichbar, weil sich zwischen 2022 und 2023 sowohl die Antwortskala als auch die Zusammensetzung der abgefragten Tätigkeiten verändert haben und die Werte daher erst ab 2023 vergleichbar sind.

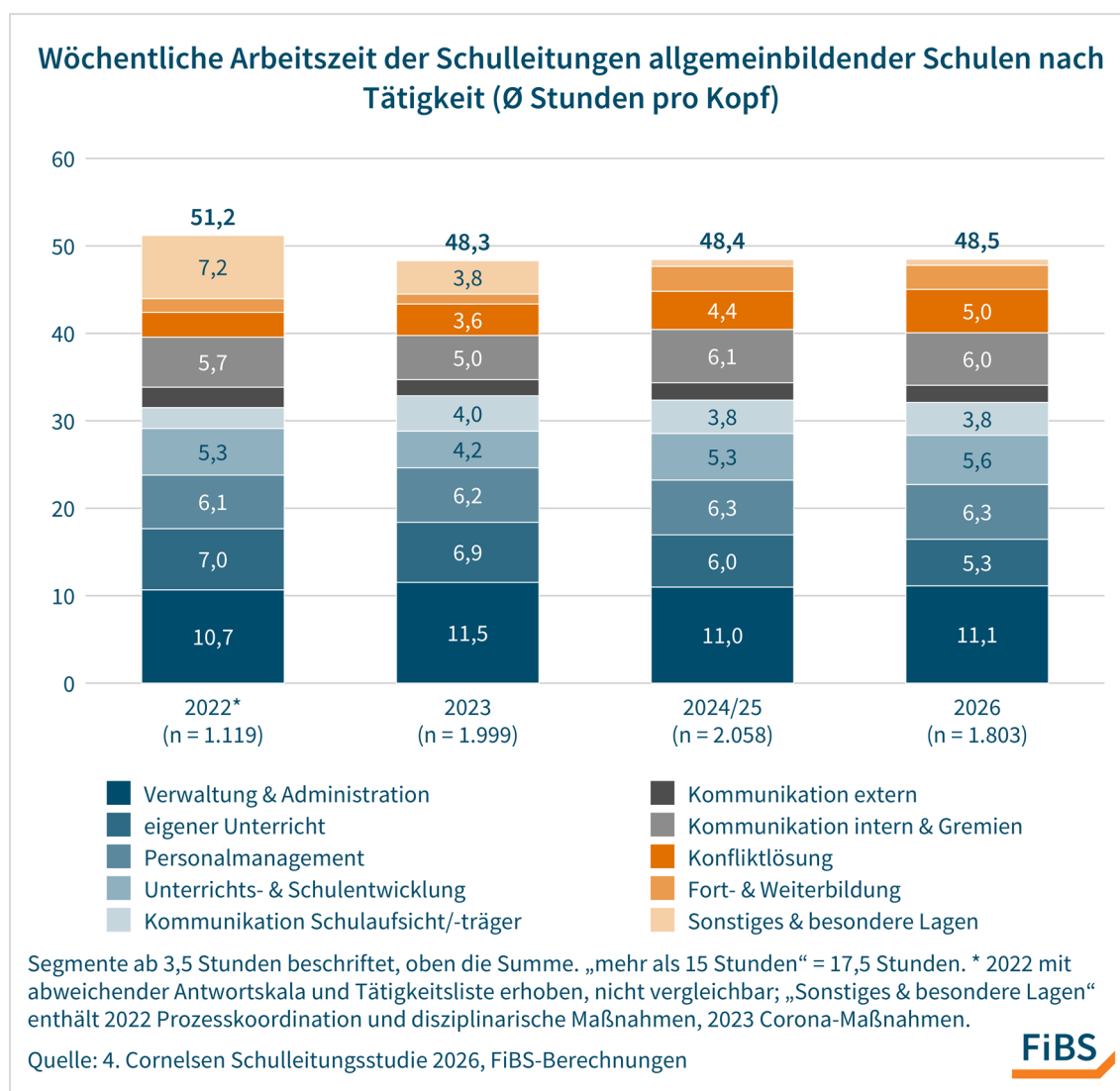


Abbildung 4. Wöchentliche Arbeitszeit der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen 2022–2026 – Ø Stunden pro Kopf je Tätigkeit

Als Niveauangabe ist dieser Wert eher zurückhaltend: Erhebungen mit direkter Frage oder mit Zeittagebuch kommen auf 52 bis 53 Stunden (Schulleitungsmonitor der Wübben Stiftung Bildung 2026: 52 Stunden in einer durchschnittlichen Schulwoche; Näherungsauswertung der Niedersächsischen Arbeitszeitstudie von Mußmann et al. 2016 für Lehrkräfte mit Schulleitungsaufgaben: 53:20 Stunden, Expertengremium Arbeitszeitanalyse 2017; zur Methodik solcher Zeiterfassungen Hardwig & Mußmann

2018). Für Gruppenvergleiche ist der von uns gewählte Ansatz präziser und besser zerlegbar, und die relativen Abstände sind robust: Grundschulen, die sowohl Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung haben als auch am Startchancen-Programm teilnehmen, kommen auf 52,3 Wochenstunden gegenüber 45,1 Stunden an Grundschulen ohne beide Programme (siehe Abbildung 29 in Kapitel 2.7).

Den größten Einzelblock bilden die Verwaltungsaufgaben mit rund 11,1 Stunden – bei 56,8 % der Leitungen sind es mehr als 10, bei 34,2 % mehr als 15 Wochenstunden. Um die Struktur der Arbeitszeit besser darstellen zu können, wurden die anderen Tätigkeiten zu größeren Kategorien zusammengefasst. Es folgen das Personalmanagement mit rund 6,3 Stunden, Elterngespräche und Gremienarbeit mit zusammen 6,0 Stunden sowie die externe Kommunikation mit Schulaufsicht, Schulträger, Kooperationspartner:innen mit 5,7 Stunden. Die Konfliktlösung beansprucht mittlerweile rund 5 Stunden pro Woche; das sind 1,4 Stunden mehr als 2023, der ersten mit heute vergleichbaren Welle, und damit zugleich der am stärksten gewachsene Posten überhaupt – ihr Anteil an der Gesamtzeit stieg von 7,5 auf 10,2 %. Um rund eine Stunde zugenommen haben seit 2023 auch Elterngespräche und Gremienarbeit (von 5,0 auf 6,0 Stunden), während die externe Kommunikation nahezu unverändert blieb (5,9 bzw. 5,7 Stunden).

Auf pädagogische Kernaufgaben wie Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsbeobachtung oder Schul- und Konzeptarbeit entfallen ebenfalls knapp 6 Stunden. Für Fort- und Weiterbildung wenden die Leitungen knapp 3 Stunden auf (2024/25: 2,8 Stunden); in den früheren Wellen wurde sie nicht gesondert erfasst.

Diese Schieflage zwischen Administration und pädagogischer Führung ist eine der zentralen Erklärungen für die hohen Belastungswerte an anderer Stelle der Studie.

Die Verwaltungslast hängt unmittelbar mit der Stimmung zusammen.

Je höher die wöchentliche Verwaltungszeit, desto geringer die Zufriedenheit – der Mittelwert fällt von +0,59 in der niedrigsten auf –0,06 in der höchsten Zeitklasse (allgemeinbildende Schulen, Klassen „bis zu 3 Stunden“ bis „mehr als 15 Stunden“; $r = -0,17$). Der Verwaltungsaufwand ist damit nicht nur ein quantitatives Zeitproblem, sondern ein direkter Belastungstreiber. Männliche Leitungen berichten dabei etwas mehr Verwaltungszeit als weibliche.

*„Ich bin jetzt bis absolut Oberkante mit Verwalten beschäftigt.“
(Silke Pick*, Grundschule)*

1.4 Welche Themen bestimmen die Agenda der Schulleitungen?

Die besonders im Fokus stehenden Themen der Schulleitungen haben sich über die bisherigen drei Wellen einerseits immer wieder verändert, andererseits gibt es wichtige Konstanten: Einer der wichtigsten Befunde der bisherigen Schulleitungsstudien ist der Personalmangel als Dauerthema mit wanderndem Schwerpunkt. Das zweite Narrativ der bisherigen Schulleitungsstudien, der Weg von der Digitalisierungs- über die Reform- zur Umsetzungsfrage, spitzt sich an der Bedeutung der Künstlichen Intelligenz zu – wie, das zeigen die beiden folgenden Abschnitte, die zunächst die aktuellen Themen in den Blick nehmen und anschließend – in Abschnitt 1.4.2 – die zukünftigen Themen im Fünf-Jahres-Blick nach vorn betrachten.

1.4.1 Aktuelle Themen

Ein Thema ragt heraus: „Kinder mit herausforderndem Verhalten“.

Beim Blick auf die aktuell wichtigsten Schulleitungsthemen gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen ABS und BBS, sie werden daher getrennt dargestellt. Dieser Abschnitt behandelt ausschließlich die ABS, während die BBS in Teil IV betrachtet werden. Abbildung 5 macht die Unterschiede jedoch unmittelbar sichtbar.

*„Da sind wir auch schon beim nächsten Thema, die Kinder mit herausforderndem Verhalten, die allgemein das Unterrichten inzwischen sehr schwierig machen, und wir sind immer noch nicht so weit, das mit zum Beispiel Teilhabe-Assistenzen aufzufangen, dass es gut ist.“
(Dominik Pierz*, Grundschule)*

Das absolut dominierende Thema der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen sind „Kinder mit herausforderndem Verhalten“. Mit 73 % liegt es rund 32 Prozentpunkte vor allen anderen Themen, wie die Gesundheit aller Schulkolleg:innen (41 %) und Personalgewinnung (39 %). Dann kommen bauliche Themen (32 %), Inklusion (29 %), Veränderung der Lernkultur (28 %), Künstliche Intelligenz (25 %) sowie Professionalisierung (25 %). Deutlich wird, dass aktuelle operative Themen Vorrang haben vor systemisch-strukturellen Themen.

Gegenüber der Vorstudie 2024/25 hat sich die Relevanz des Themas Künstliche Intelligenz an allgemeinbildenden Schulen verdoppelt (12,4 % → 24,7 %), während die Personalgewinnung von 60,5 % auf 39,0 % zurückgegangen ist und ihren Spitzenplatz verliert. Da 2026 mit „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ ein dominantes neues Item hinzukam und die Liste überarbeitet und nur die fünf wichtigsten Themen genannt werden sollten, sind die Rückgänge der übrigen Themen teils rechnerisch bedingt; die Aufwärtsbewegung des Themas KI ist dadurch umso bedeutsamer.

Geht man bei den ABS mehr ins Detail und schaut auf die Schulformen, zeigen sich bei fast allen Themen erhebliche Unterschiede. Beim Spitzenthema „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ (ABS 73,0 %) liegen Grundschulen mit 80,4 % und Förderschulen mit 76,7 % über dem Durchschnitt, Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe mit 72,5 % nahe daran. Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen sowie Schulen mit gymnasialer Oberstufe folgen dicht beieinander zwischen 66,7 und 68,3 %, während die Gymnasien mit 44,0 % deutlich abfallen. Umgekehrt nennen Förderschulen (52,7 %) deutlich und Gymnasien (44,0 %) etwas häufiger als der ABS-Durchschnitt (40,7 %) die Gesundheit aller schulischen Akteur:innen.

Erwartungsgemäß spielt Künstliche Intelligenz an Gymnasien (62,2 %) und an Schulen mit gymnasialer Oberstufe (45,2 %) eine deutlich größere Rolle als an den übrigen Schulformen. Im Mittelfeld liegen Realschulen (39,8 %), Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (34,5 %), Gemeinschaftsschulen (30,2 %) und Hauptschulen (29,5 %); am seltensten nennen Förderschulen (18,7 %) und Grundschulen (11,0 %) das Thema. Das Gefälle folgt damit relativ stark den Schulstufen bzw. dem Alter der Schüler:innen.

Die größte Spreizung aller Themen zeigt sich beim Thema Inklusion – von 7,6 % an Gymnasien bis 41,5 % an Gemeinschaftsschulen und 36,7 % an Grundschulen. Allerdings sollte der Wert für Gemeinschaftsschulen eher als Tendenz gelesen werden; das gilt hier wie an allen anderen Stellen.

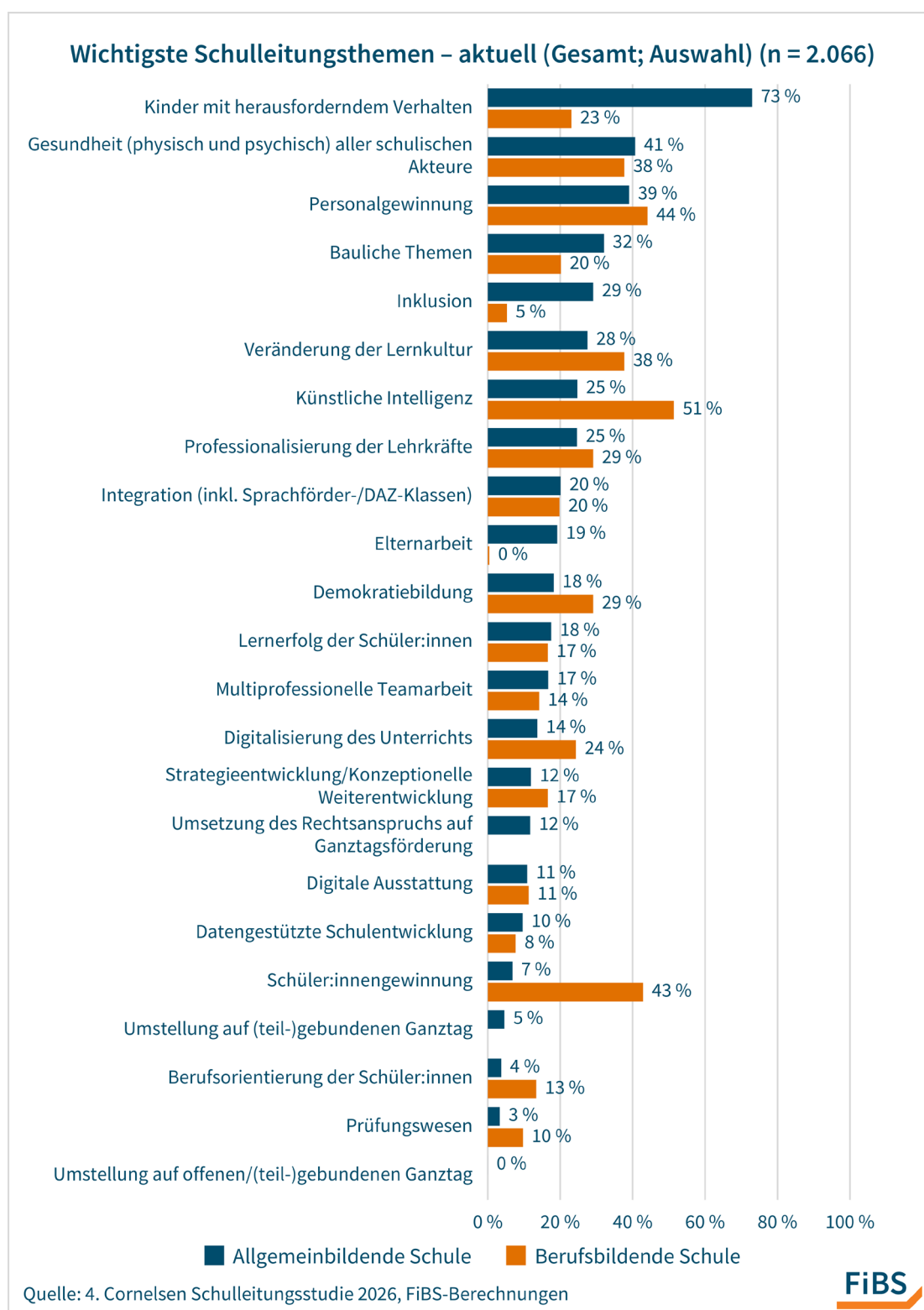


Abbildung 5. Wichtigste Schulleitungsthemen – aktuell (gesamt; Mehrfachnennung, Auswahl)

Im Ländervergleich sind die Unterschiede beim Spitzenthema überschaubar, bei der Personalgewinnung dagegen systematisch. „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ steht überall vorn und reicht von 78,2 % in Baden-Württemberg, 77,4 % in Hessen und 76,9 % in Bayern bis 59,5 % in Mecklenburg-Vorpommern und 56,1 % in Thüringen (ABS-Bundeswert 73,0 %). Deutlich klarer fällt das Ost-West-Gefälle bei der Personalgewinnung aus: In Sachsen-Anhalt (64,3 %), Thüringen (51,2 %), Sachsen (49,4 %) und Mecklenburg-Vorpommern (48,6 %) – sowie als westdeutsche Ausnahme in Nordrhein-Westfalen

(50,7 %) – gehört sie zu den drängendsten Themen, während sie in Baden-Württemberg (23,1 %), Rheinland-Pfalz (34,0 %) und Schleswig-Holstein (36,6 %) deutlich seltener genannt wird (ABS-Bundeswert 39,0 %). Belastbar sind dabei die großen Flächenländer; die Werte kleiner Länder (Stichproben) sind nur als Tendenz zu lesen.

Zwei programmbezogene Themen lohnen einen gesonderten Blick, weil ihr Gewicht maßgeblich von der Betroffenheit abhängt. Die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung zählen 11,7 % aller ABS-Schulleitungen zu ihren fünf wichtigsten Themen; an den Grundschulen, für die der Anspruch unmittelbar gilt, sind es 17,9 %. Im Fünf-Jahres-Blick sinken beide Werte auf 8,9 beziehungsweise 11,6 %. Entscheidend ist dabei der Ausbaustand: Grundschulen mit bereits bestehendem Ganztagsangebot nennen den Rechtsanspruch aktuell zu 18,4 % als eines der wichtigsten Themen, in fünf Jahren aber nur noch zu 9,6 % (n = 603); an Grundschulen ohne Ganztagsangebot fällt der Wert lediglich von 17,2 auf 14,4 % (n = 431). Wo der Ganztags steht, gilt die Aufgabe als „bald erledigt“; wo er erst aufgebaut werden muss, rechnen die Leitungen auch in fünf Jahren noch mit ihr. Trotz dieser Differenzierung ist es etwas überraschend, dass die Umsetzung des Rechtsanspruchs nur bei etwa jeder sechsten Grundschule zu einem der wichtigsten Themen zählt.

Beim Startchancen-Programm nennen nur 8,6 % aller Schulen die Programmumsetzung als eines ihrer fünf wichtigsten Themen, unter den allgemeinbildenden Programmschulen selbst dagegen 60,4 % (n = 260) und an den Startchancen-Grundschulen 62,6 % (n = 182). Das heißt, das Startchancen-Programm hat, wenig überraschend, einen deutlich anderen Stellenwert bei den Schulen, die daran teilnehmen. Gleichzeitig hätte man mit einer größeren Relevanz unter den fünf wichtigsten Themen rechnen können. Auch im Fünf-Jahres-Blick bleibt das Programm dort ein Spitzenthema: 38,1 % der allgemeinbildenden Programmschulen und 40,1 % der Startchancen-Grundschulen nennen es weiterhin, während der auf alle Schulen bezogene Wert von 8,6 auf 5,4 % zurückgeht; das ist vor allem ein Effekt der Bezugsgröße, weniger des Bedeutungsverlusts bei den Beteiligten. Beide Befunde unterstreichen, was in Teil II ausführlicher dargestellt wird: Die großen Programme binden Leitungsaufmerksamkeit sehr ungleich – im Bundesdurchschnitt erscheinen sie als Randthemen, an den beteiligten Schulen stehen sie ganz oben.

Bei den Schulleitungen der BBS rangiert das Thema KI an erster Stelle (51 %), gefolgt von Personal- und Schülergewinnung (44 % und 43 %). Weitere Themen sind die Gesundheit aller Akteur:innen und die Veränderung der Lernkultur (je 38 %); die Professionalisierung der Lehrkräfte (29 %) und die Digitalisierung des Unterrichts (24 %) ergänzen das Bild.

1.4.2 Die wichtigsten Themen in fünf Jahren

Mit Blick auf die wichtigsten Themen in fünf Jahren ordnet sich das Feld teilweise anders. So wird davon ausgegangen, dass das Thema „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ an Relevanz verliert (siehe Abbildung 6); gleichzeitig bleibt es bei den ABS das meistgenannte Thema (47 % statt 73 %), während strategisch-zukunftsgerichtete Themen – Veränderung der Lernkultur (33 %) und Künstliche Intelligenz (30 %) – aufschließen. Der Blick nach vorn verschiebt die Agenda spürbar weg von der akuten operativen Dringlichkeit hin zu – aus heutiger Sicht – Gestaltungs- und Transformationsthemen, wobei Strategie und konzeptionelle Weiterentwicklung, die Veränderung der Lernkultur und KI am stärksten hinzugewinnen. Wir werden diese Aspekte in Teil III wieder aufgreifen.

Im Einzelnen verlieren im Fünf-Jahres-Horizont vor allem die akuten Belastungsthemen an Bedeutung, werden jedoch nicht „bedeutungslos“: „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ fällt von 73,0 auf 46,9 % (–26 Punkte), die Personalgewinnung von 39,0 auf 28,6 %, die Integration einschließlich Sprachförderung von 20,1 auf 10,7 %, die Inklusion von 29,1 auf 20,3 % und die Gesundheit aller schulischen Akteur:innen von 40,7 auf 33,7 %. Umgekehrt legen die Gestaltungsthemen zu: Strategie-

und konzeptionelle Weiterentwicklung steigen von 11,9 auf 18,7 % – der größte Zuwachs überhaupt –, die Veränderung der Lernkultur von 27,5 auf 33,0 %, Künstliche Intelligenz von 24,7 auf 30,0 %, die datengestützte Schulentwicklung von 9,6 auf 14,4 % und die multiprofessionelle Teamarbeit von 16,7 auf 20,3 %.

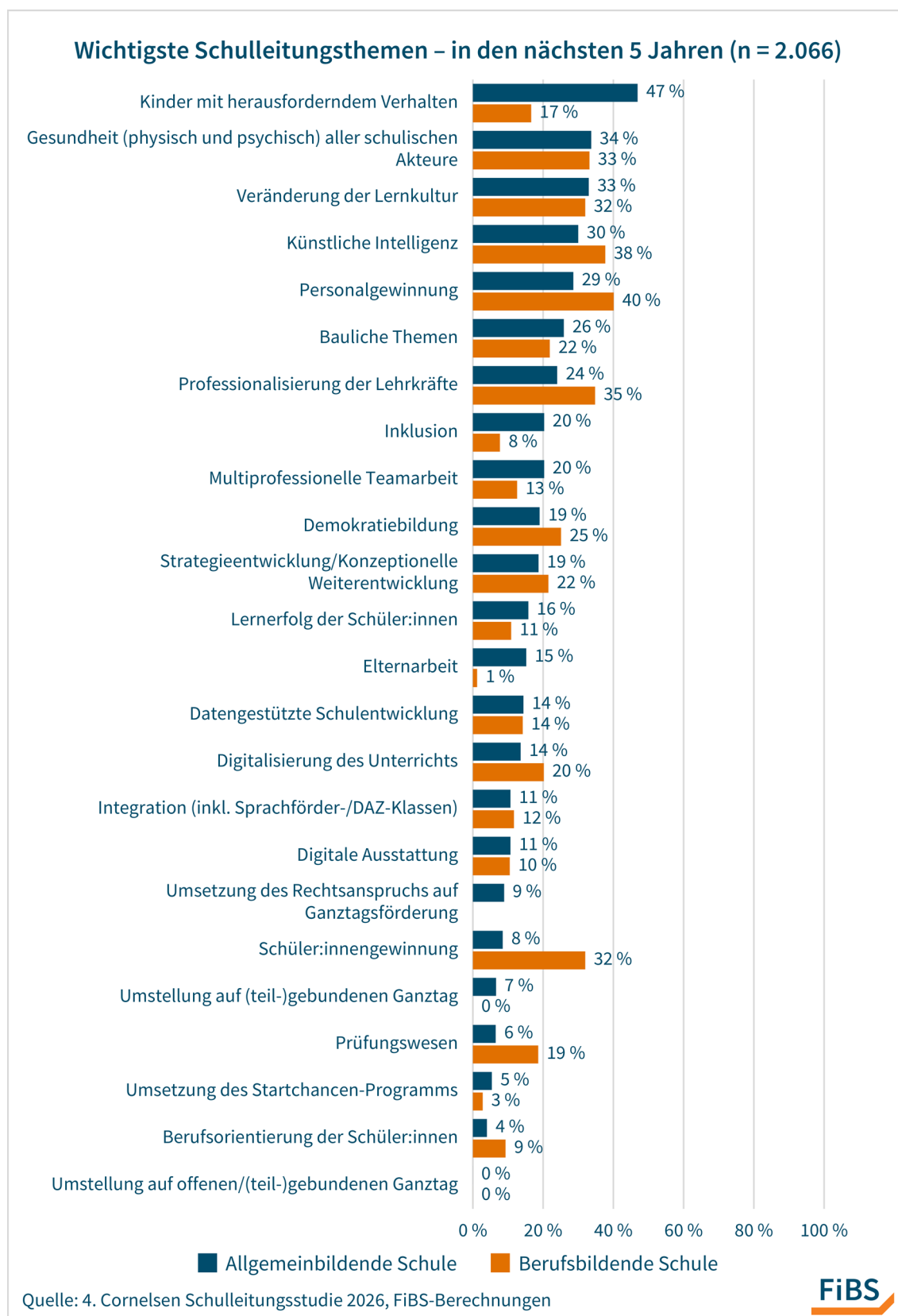


Abbildung 6. Wichtigste Schulleitungsthemen in fünf Jahren (gesamt; Mehrfachnennung, Auswahl)

Auch die beiden Programmthemen verlieren an erwarteter Bedeutung (Rechtsanspruch 11,7 → 8,9 %, Startchancen 8,6 → 5,4 %) – die Schulleitungen rechnen offenkundig damit, dass die Umsetzungsphase bis dahin abgeschlossen ist. Bei den unmittelbar beteiligten Schulen gilt das allerdings nur eingeschränkt: An Grundschulen ohne bestehenden Ganztags geht die erwartete Bedeutung des Rechtsanspruchs lediglich von 17,2 auf 14,4 % zurück und an den Startchancen-Schulen wird das Programm mit 38,1 % (Startchancen-Grundschulen 40,1 %) auch in fünf Jahren als eines der wichtigsten Themen gesehen.

Zwischen den Schulformen bleiben Unterschiede auch im Fünf-Jahres-Blick bestehen, verschieben sich aber inhaltlich. Künstliche Intelligenz erwarten Schulleitungen von Gymnasien mit 49,1 % am häufigsten auf der Agenda, gefolgt von Gemeinschaftsschulen (41,5 %) und Schulen mit gymnasialer Oberstufe (40,9 %); Förder- (23,3 %) und Grundschulen (24,0 %) bleiben deutlich darunter (ABS-Mittel 30,0 %). Ähnlich verlaufen die Linien bei der Veränderung der Lernkultur (Gymnasium 42,5 % gegenüber Förderschule 20,7 %) und beim Prüfungswesen (23,3 gegenüber 1,3 %). Umgekehrt bleiben die Belastungsthemen an den Förderschulen am stärksten präsent: Gesundheit 46,0 %, Personalgewinnung 40,7 % und „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ 52,7 % – gegenüber 36,7 % an Gymnasien. Die größte Spreizung zeigt erneut die Inklusion (Gemeinschaftsschule 32,1 % gegenüber Gymnasium 5,8 %).

Im Ländervergleich fällt der Blick nach vorn vergleichsweise einheitlich aus: Über alle Themen hinweg gibt es nur fünf Ausreißer. Berlin nennt Demokratiebildung häufiger (30,0 % gegenüber 19,0 % im Bund), Rheinland-Pfalz die multiprofessionelle Teamarbeit (30,9 gegenüber 20,3 %) und Brandenburg die Professionalisierung der Lehrkräfte (40,0 gegenüber 24,0 %). Bei der Personalgewinnung erwarten Schulleitungen aus Berlin (13,8 %) und Sachsen (16,0 %) deutlich seltener als im Bundesdurchschnitt (28,6 %), dass sie in fünf Jahren noch zu den wichtigsten Themen zählt, während die sächsischen Leitungen die Schüler:innengewinnung mit 21,0 % gegenüber 8,5 % besonders häufig nennen – ein demografisches Signal.

1.5 Umsetzung der zentralen Themen und ein Blick aufs Rollenbild

Bei der Umsetzung der zentralen Themen zeigt sich ein klares Belastungsprofil – die Engpässe sind Zeit und Ressourcen, nicht Kompetenzen.

Nahezu einhellig werden die wachsenden Aufgaben ohne Entlastung (94 %) und der als hilfreich erlebte Austausch mit anderen Schulleitungen (93 %) angeführt. Es folgen die strukturellen Engpässe: bürokratische Hürden (83 %), zu wenig Personal (82 %), unzureichende Finanzausstattung (77 %) und fehlende Wertschätzung (72 %). Am unteren Ende stehen einerseits die Aussagen, die gerade nicht so sehr im Fokus stehen: Nur 20 % sehen bei sich fehlende Kompetenzen, und andererseits eine der größten Herausforderungen: Nur 12,5 % der Schulleitungen haben nach eigener Einschätzung ausreichend Zeit für die Umsetzung der zentralen Themen – einer der niedrigsten Werte der Studie. Der kollegiale Austausch sticht als die am breitesten anerkannte Entlastungsressource hervor (siehe Abbildung 7).

„Die Schulleitungen, die mutig sind, die Schritte gehen, die sagen: Na ja, komm, ist eine Grauzone, mal ich bunt.“ (Doria März, Grundschule)*

Die Herausforderungen bei der Umsetzung zentraler Themen verleiten scheinbar eine zunehmende Zahl von Schulleitungen dazu, Entscheidungen alleine zu treffen. Hier zeigt sich ein Anstieg von 12 % auf 18,2 %. Dies ist die einzige größere Veränderung beim Rollenbild, das ansonsten im Vergleich zur letzten Studie bemerkenswert stabil geblieben ist.

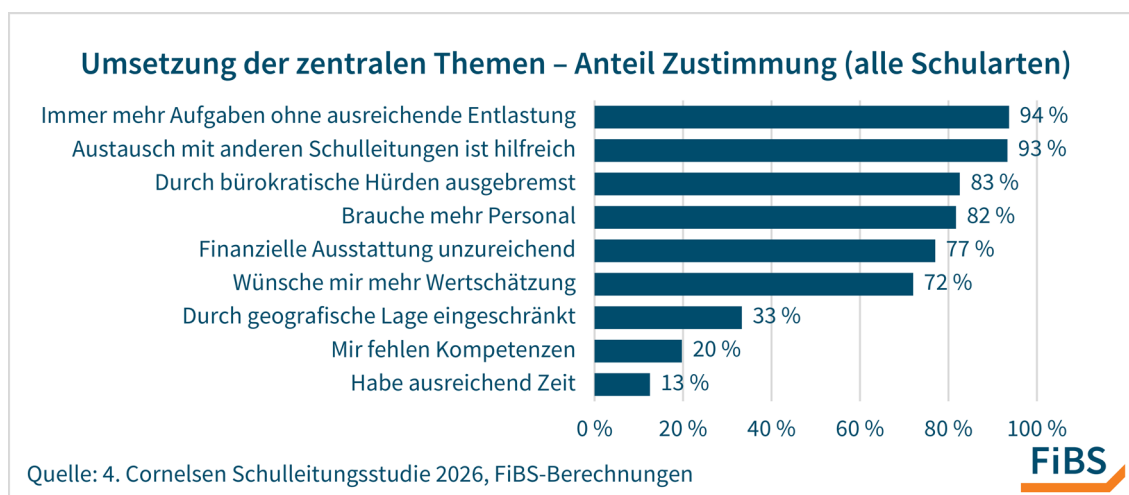


Abbildung 7. Umsetzung der zentralen Themen – Anteil Zustimmung (Auswahl)

1.6 Welche Herausforderungen sehen Schulleitungen in der Schülerschaft?

Im Vordergrund stehen psychische Gesundheit, familiäres Umfeld und Sozialverhalten – nicht offene Konflikte.

Befragt nach den Herausforderungen, die Schulleitungen in der Schülerschaft sehen, werden vier Aspekte von mindestens drei Vierteln der ABS-Schulleitungen benannt: psychische Probleme und Erkrankungen (ABS 86 %, BBS 96 %), familiäre Herausforderungen (83 vs. 64 %), soziale Auffälligkeiten (81 vs. 65 %) und Lernschwierigkeiten (75 vs. 70 %). Die ABS benennen somit bei drei von vier Items einen höheren Wert, lediglich bei den psychischen Problemen oder Erkrankungen haben die BBS einen noch höheren Wert. Erst nach einem deutlichen Sprung folgt eine zweite Gruppe von Konflikt- und Verhaltensphänomenen auf mittlerem Niveau: Schuldistanz (40 %), Gewalt (38 %), (Cyber-)Mobbing (32 %) und Leistungsdruck (31 %). Das Profil folgt eng der Schulform: „Gewalt“ reicht von 8,4 % an Gymnasien bis 62,7 % an Förderschulen, „Leistungsdruck“ dagegen ist mit 54,5 % gegenüber 30,8 % im ABS-Durchschnitt das einzige Thema, das Gymnasien deutlich häufiger nennen als alle anderen (siehe Abbildung 8).

„Also die Schüler und Schülerinnen sind auch mit vielen Ängsten hier, der Krieg, Klima, es wird alles teuer [...] dieses kindliche Sorgenfreie; das vermisse ich.“ (Doria Brendel, Grundschule)*

Der Schulformvergleich korrigiert dabei zwei möglicherweise naheliegende Annahmen: Erstens sind Gymnasien nicht generell entlastet, sondern anders belastet: Bei Gewalt (8,4 %), Beeinträchtigungen (2,2 %), sozialen Auffälligkeiten (53,8 %) und familiären Herausforderungen (69,5 %) haben sie jeweils die niedrigsten Werte – bei psychischen Problemen liegen sie mit 94,9 % jedoch um einiges über dem ABS-Wert von 86,4 % und beim Leistungsdruck an der Spitze aller Schulformen. Zweitens sind die psychischen Probleme das einzige Item ohne größeres Gefälle: Keine Schulform liegt unter 80 % (Grundschulen 80,4 %, Förderschulen 95,3 %, berufliche Schulen 96,0 %) – das ist der eigentliche Querschnittsbefund dieser Frage.

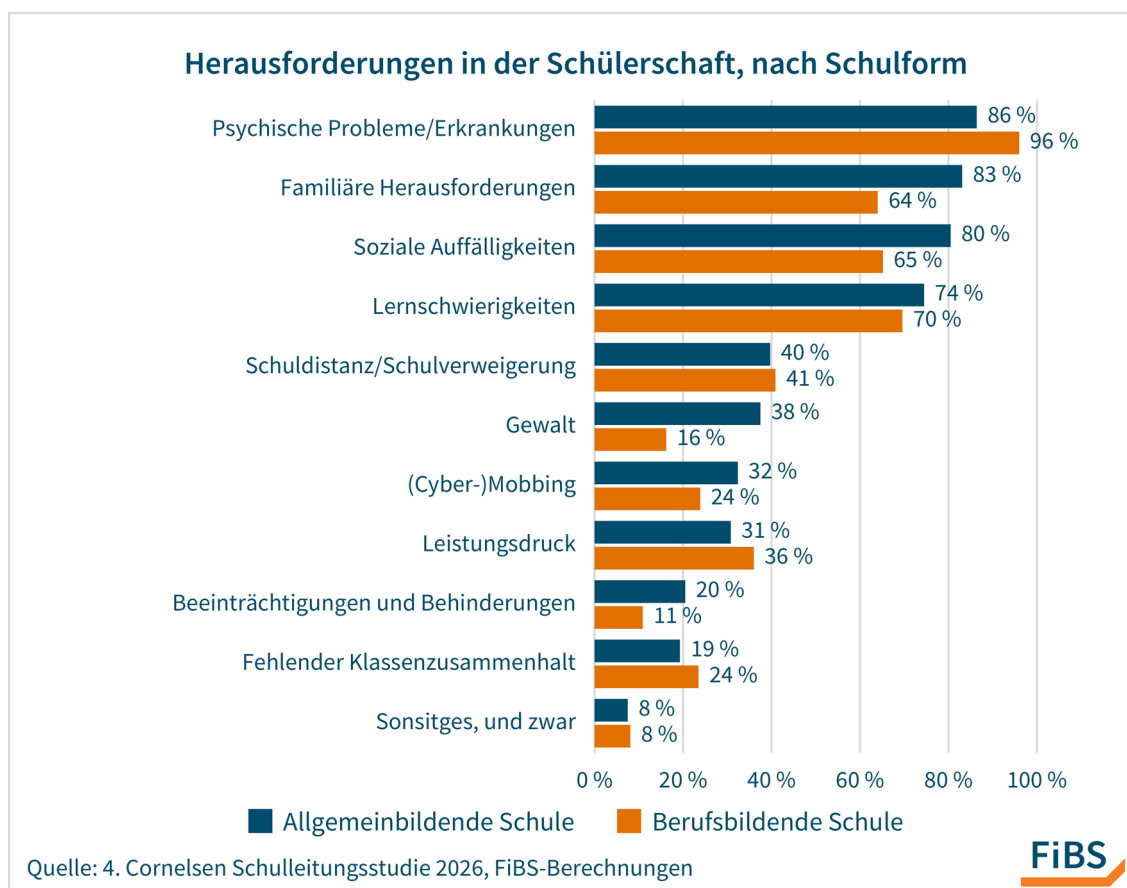


Abbildung 8. Herausforderungen in der Schülerschaft – Vergleich ABS vs. BBS

Auch bei anderen Themen gibt es erhebliche Unterschiede zwischen Schularten: Schuldistanz erreicht an Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe 76,8 % gegenüber 39,7 % im ABS-Durchschnitt und 26,3 % an Grundschulen, (Cyber-)Mobbing an Gemeinschaftsschulen 64,2 % und Realschulen 62,6 % gegenüber 16,7 % an Grundschulen. Bemerkenswert ist schließlich, dass Lernschwierigkeiten an Förderschulen mit 56,0 % am seltensten und an Schulen mit gymnasialer Oberstufe mit 84,9 % am häufigsten genannt werden – möglicherweise ein Referenzrahmen-Effekt: Wo Lernschwierigkeiten den Normalfall bilden, werden sie seltener als besondere Herausforderung wahrgenommen.

„Weil seit der Pandemie bis jetzt immer noch sehr deutlich spürbar sind eben diese Mangelwirkungen, sei es rein durch ja fehlenden Unterricht oder die Art des Unterrichts oder auch natürlich die psychologischen Belastungen des Alleinseins, ja, die führen halt definitiv einfach noch dazu, dass Dinge fehlen aus der Mittelstufe und dann auch im Abitur nicht abrufbar sind. Also, man hört das halt am Leistungsniveau. Ja, das ist einfach schwächer als einfach Jahre zuvor.“ (Johannes Feldwacht, Gymnasium)*

Im Ländervergleich folgen die Konfliktitems einem Ost- und Stadtstaaten-Muster: Gewalt reicht von 52,3 % in Berlin, 40,2 % in Brandenburg und 38,6 % in Nordrhein-Westfalen bis 30,9 % in Baden-Württemberg und 26,8 % in Bayern (Bundeswert aller Schularten 35,0 %). Bei der Schuldistanz liegt Brandenburg mit 51,1 % an der Spitze, Bayern mit 35,2 % am unteren Rand der belastbaren Länder (Bundeswert aller Schularten 39,9 %).

1.7 Was erschwert die demokratische Schulkultur?

Die Belastungen kommen überwiegend von außen – aus Politik, Elternhaus und gesellschaftlicher Polarisierung.

Auch bei diesem Fragenkomplex zeigen sich in Teilen unterschiedliche Herausforderungen bei ABS und BBS. Bei den ABS erschweren insbesondere Eltern, die die demokratischen Werte nicht teilen (53,4 %), wie auch der fehlende politische Rückhalt (51,5 %) die demokratische Schulkultur, gefolgt von zu großen gesellschaftlichen Spannungen (43,9 %). Die Schulleitungen der BBS benennen den unzureichenden Rückhalt und die zu großen gesellschaftlichen Spannungen mit jeweils 44 %. Ein Erstarken des Rechtsextremismus nehmen 36 % der BBS-Schulleitungen wahr (ABS: 27,4 %). Eine unzureichende Beteiligung der Schüler:innen an der Entwicklung von Unterricht und Lernformaten sehen an BBS 32 % (ABS 25 %). Stattdessen sagen rund 32 % der ABS-Schulleitungen, dass der schulische Alltag zunehmend durch Gewalt belastet sei.

„Bei den Eltern haben wir das halt sehr, dass die Eltern zum Beispiel sich gegen Demokratieprojekte wenden, dass sie sofort drohen, wenn irgendein Kind geärgert wird, [...] dass sie drohen, an die Öffentlichkeit zu gehen [...].“ (Susann Herzig, Gemeinschaftsschule)*

Besonders aufrüttelnd ist, dass mehr als die Hälfte der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen Eltern erlebt, die die demokratischen Werte der Schule nicht mittragen. Hinzu kommt die wahrgenommene Zunahme von Rechtsextremismus und die Gewaltbelastung des Schulalltags (siehe Abbildung 9).

Differenziert man das Item „Eltern tragen demokratische Werte nicht mit“ nach Schulformen, dann stechen insbesondere die Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (71,8 %) sowie die Real- (66,7 %) und Hauptschulen (62,8 %) hervor: Schulleitungen dieser Schulformen berichten deutlich häufiger als im ABS-Durchschnitt (53,4 %), dass ein Teil der Eltern die demokratischen Werte der Schule nicht mitträgt, während die Gymnasien mit 35,5 % den mit Abstand niedrigsten Wert aufweisen. Dieselben drei Schulformen vermissen auch den politischen Rückhalt am stärksten (rund 60 %) und bewerten die gesellschaftspolitischen Spannungen häufiger als zu groß (50,0 bis 54,2 % gegenüber 43,9 % im ABS-Durchschnitt) – wobei hier die Gemeinschaftsschulen mit 56,6 % noch darüber liegen. Zunehmende Bedrohungen oder Gewaltandrohungen gegenüber dem Schulpersonal berichten überproportional häufig Realschulen (35,0 %) und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (31,0 %) gegenüber 7,0 % der Gymnasien. Zu den weiteren genannten Herausforderungen zählen Zeitmangel und überfüllte Lehrpläne, der unkontrollierbare Einfluss sozialer Medien, mangelndes Engagement von Eltern und Schüler:innen, Personalmangel sowie der fehlende Rückhalt durch die Schulaufsicht.

In der Gesamtschau weisen die Gymnasien bei fast allen Items die niedrigsten Werte aus; eine Ausnahme ist der wahrgenommene Rechtsextremismus, den sie mit 35,5 % häufiger nennen als der ABS-Durchschnitt (27,4 %). Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe liegen überwiegend im Mittelfeld, nennen aber die fehlende Beteiligung der Schüler:innen an der Unterrichtsentwicklung (37,6 %) und zu viele Hierarchien (10,8 %) am häufigsten. Die größten Herausforderungen bei der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur haben die Haupt- und Realschulen sowie die Gemeinschafts- und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe.

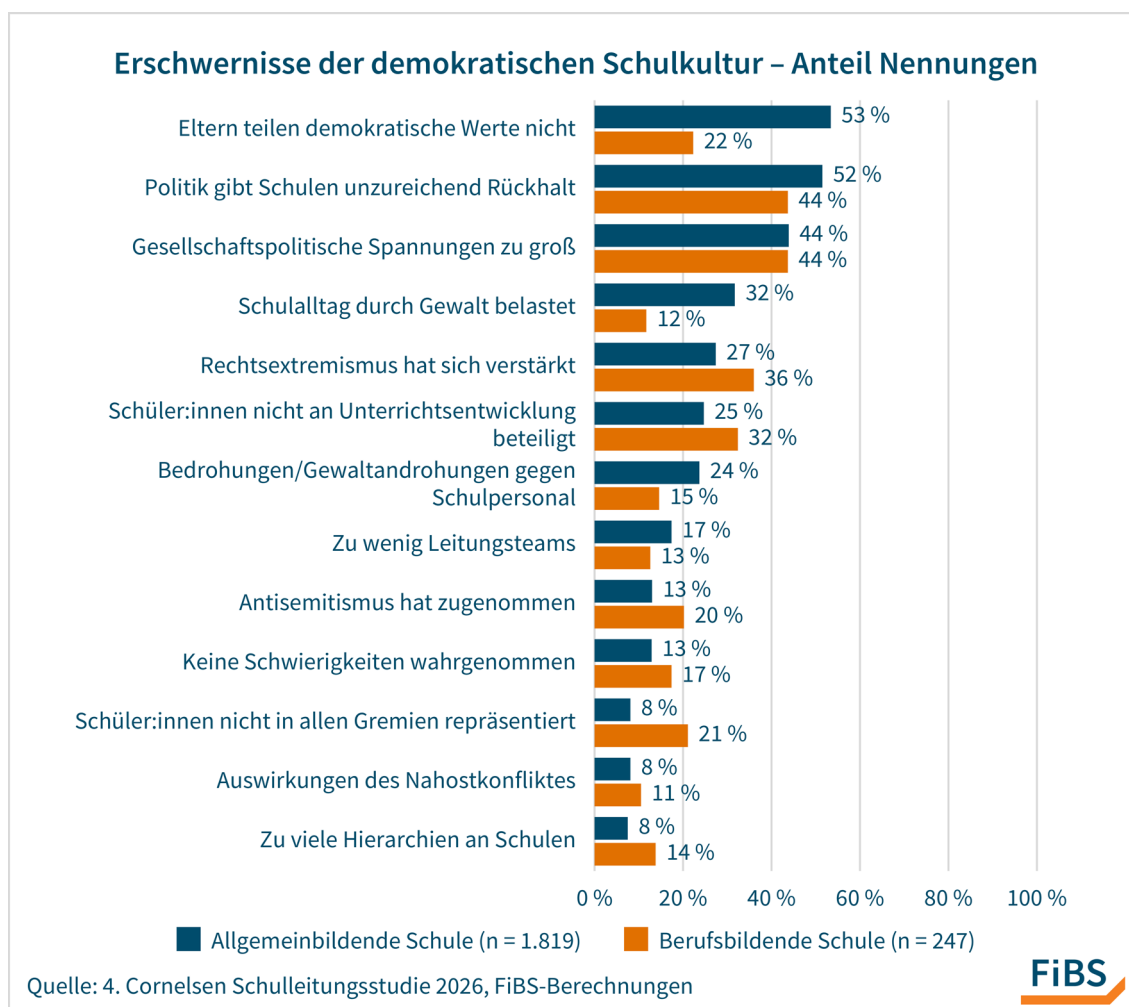


Abbildung 9. Erschwernisse der demokratischen Schulkultur (ABS & BBS)

Im Ländervergleich trennt vor allem das gesellschaftliche Umfeld – nicht die innerschulische Praxis.

Im Ländervergleich bestätigt sich das Bild – mit unterschiedlich starken Trennlinien je Item. Alle folgenden Werte beziehen sich auf die allgemeinbildenden Schulen; Länder mit kleinen Stichproben sind mit * gekennzeichnet; ihre Werte sind nur als Tendenz zu lesen. Am deutlichsten fällt der wahrgenommene Rechtsextremismus auseinander: Über dem ABS-Bundeswert von 27,4 % liegen die ostdeutschen Flächenländer mit Anteilen von meist über 40 %, teilweise auch über 60 % und – als westdeutsche Ausnahme – Bayern (32,6 %). Am unteren Rand stehen Berlin (15,0 %), das Saarland (16,7 %*), Rheinland-Pfalz (20,6 %) und Nordrhein-Westfalen (21,5 %).

Deutlich flacher verläuft das Gefälle beim Eltern-Item: Dass ein Teil der Eltern die demokratischen Werte der Schule nicht mitträgt, berichten zwischen etwa 60 % in Sachsen, Hessen und Thüringen* einerseits und unter 50 % in Hamburg* und Schleswig-Holstein andererseits; der ABS-Bundeswert liegt bei 53,4 %. Die Erfahrung ist damit kein regionales, sondern ein bundesweites Phänomen: In dreizehn von sechzehn Ländern nennt sie rund jede zweite Schulleitung. Ähnlich verhält es sich beim fehlenden politischen Rückhalt (Bund 51,5 %): Brandenburg hat hier mit 66,2 % den höchsten Wert, danach folgen dicht gestaffelt das Saarland (58,3 %*), Bremen (57,9 %*), Rheinland-Pfalz (56,7 %), Hessen (56,0 %), Baden-Württemberg (55,9 %) und Sachsen (55,6 %) – ein West-Ost-Muster ist hier nicht erkennbar. Am unteren Rand stehen Hamburg (28,1 %*), Sachsen-Anhalt (39,3 %*) und Schleswig-Holstein (40,9 %).

Bei den beiden Gewalt-Items verschiebt sich das Bild von der Ost-West- zur Stadt-Land-Achse. Dass der schulische Alltag zunehmend durch Gewalt belastet sei, sagen in Berlin 43,8 % und in Bremen 36,8 %* der Schulleitungen – neben Sachsen-Anhalt (39,3 %*) und Brandenburg (38,8 %) die höchsten Werte – gegenüber 18,8 % in Hamburg*, 25,0 %* im Saarland und 25,6 % in Baden-Württemberg (ABS-Bundeswert 31,7 %). Zunehmende Bedrohungen oder Gewaltandrohungen gegenüber dem Schulpersonal berichten am häufigsten Bremen (36,8 %*), Sachsen-Anhalt (35,7 %*), Brandenburg (35,0 %) und Berlin (33,8 %), am seltensten Mecklenburg-Vorpommern (13,5 %*), das Saarland (16,7 %*) und Schleswig-Holstein (17,2 %) bei einem ABS-Bundeswert von 23,7 %. Die Stadtstaaten fallen dabei auseinander: Berlin und Bremen liegen bei beiden Items oben, Hamburg durchgängig am unteren Rand.

In der Summe trennt die Region vor allem dort, wo es um das gesellschaftliche Umfeld und die politische Unterstützung geht – beim Rechtsextremismus und, in anderer Konstellation, bei der Gewaltbelastung. Die innerschulischen Erschwernisse – zu wenig Leitungsteams, unzureichende Beteiligung der Schüler:innen, zu viele Hierarchien – streuen dagegen kaum. Für die Bildungspolitik folgt daraus, dass regional zugeschnittene Programme vor allem beim gesellschaftlichen Umfeld ansetzen müssten, während die Fragen der schulinternen Demokratiepraxis eine länderübergreifende Aufgabe bleiben.

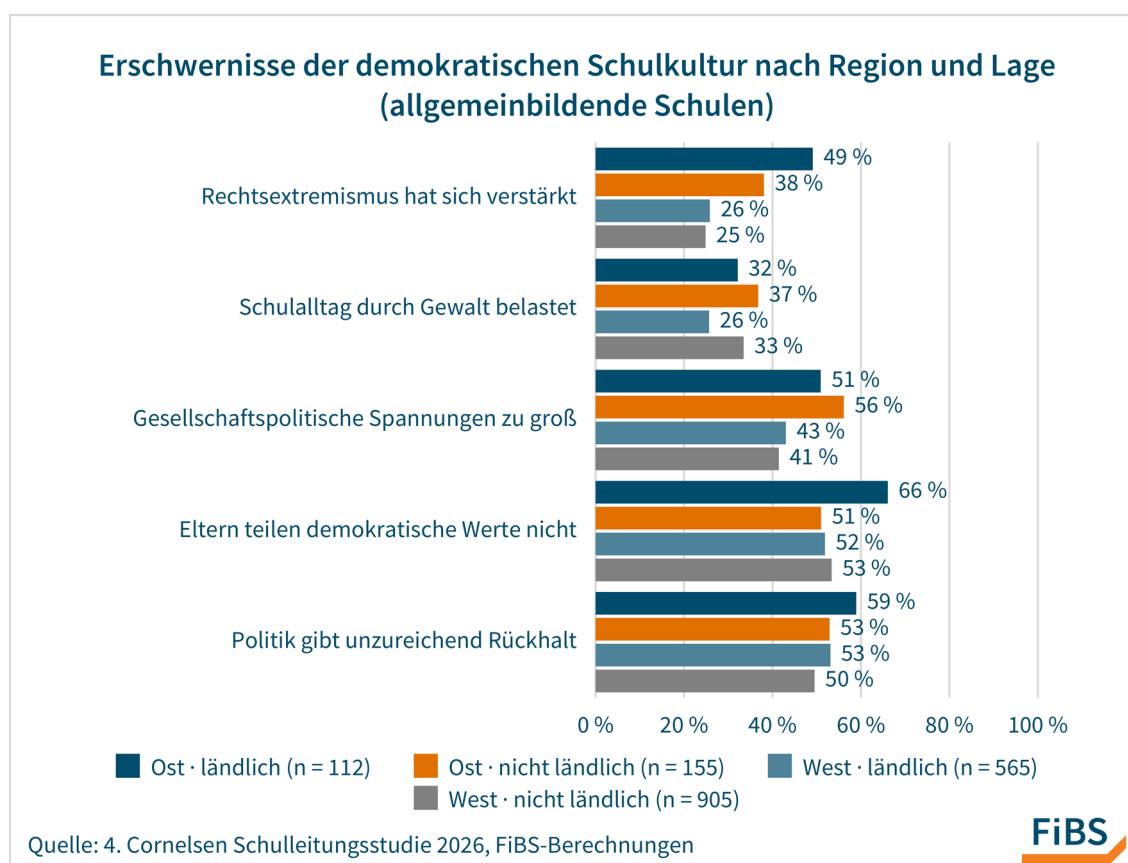


Abbildung 10. Erschwernisse der demokratischen Schulkultur nach Region und Lage (allgemeinbildende Schulen ohne Berlin, n = 1.737)

Differenziert man weiter nach Region und ländlich/nicht-ländlich, dann unterscheiden sich die ländlichen Regionen Ostdeutschlands deutlich von den nicht ländlichen Regionen Ostdeutschlands sowie von Westdeutschland. Zwei Drittel (66 %) der ländlichen Schulen in Ostdeutschland sagen, dass Eltern die demokratischen Werte nicht teilen, gegenüber 51 bis 53 % in den drei anderen Gruppen. 59 % der Schulleitungen von ländlichen Schulen in Ostdeutschland finden, dass sie zu wenig Rückhalt von der Politik bekommen, gegenüber jeweils 53 % bei Ost-nicht ländlich sowie West-ländlich und 50 % West-nicht ländlich (siehe Abbildung 10).

Item (Anteil Nennungen in %)	ABS	Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gemein- schafts- schule	Sekundar- schule ohne gymnasiale Oberstufe	Sekundar- schule mit gymnasiale Oberstufe	Gymnasium	Förder- schule
ein Teil der Eltern die demokratischen Werte der Schule nicht mitträgt.	53,4	53,2	62,8	66,7	54,7	71,8	57	35,5	52,7
Politik der Schule unzureichend Rückhalt gibt.	51,5	48,6	61,5	59,3	54,7	61,3	57	50,9	50
die gesellschaftspolitischen Spannungen zu groß sind.	43,9	39,1	50	52,8	56,6	54,2	53,8	43,6	48
der schulische Alltag zunehmend durch Gewalt belastet ist.	31,7	34,5	29,5	33,3	28,3	38,7	34,4	8,8	44
sich der Rechtsextremismus verstärkt hat.	27,4	18,4	38,5	47,2	41,5	45,8	29	35,5	35,3
die Schüler:innen nicht an der Entwicklung von Unterricht und Lernformaten beteiligt werden.	24,7	21,3	23,1	31,7	34	26,8	37,6	25,6	24
Bedrohungen oder Gewaltandrohungen gegenüber Schulpersonal zunehmen.	23,7	23,7	29,5	35	24,5	31,0	18,3	7,0	32,7
es zu wenig Leitungsteams gibt.	17,4	19,5	26,9	26	20,8	12,7	8,6	9,9	18
der Antisemitismus zugenommen hat.	13,0	8,1	17,9	21,1	15,1	20,4	19,4	16,5	17,3
die Schüler:innen nicht in allen Gremien repräsentiert sind.	8,1	6,4	11,5	12,2	13,2	13,4	12,9	7,7	12
die Auswirkungen des Nahostkonfliktes schwer zu handhaben sind.	8,1	7,1	9	9,8	7,5	8,5	9,7	11,4	4,7
an den Schulen zu viele Hierarchien bestehen.	7,5	7,3	7,7	9,8	5,7	7,0	10,8	6,2	7,3
Durch andere Aspekte, und zwar (in Stichpunkten):	8,7	8,4	11,5	8,9	13,2	9,9	6,5	9,2	12
Wir nehmen derzeit keine Schwierigkeiten bei unserer demokratischen Schulgestaltung wahr.	12,9	14,8	9,0	9,8	3,8	5,6	7,5	15,4	12

Tabelle 2. Erschwernisse der demokratischen Schulkultur nach Schulform (Frage: „Unsere demokratische Schulkultur ist zurzeit dadurch erschwert, dass ...“; Mehrfachnennung, Anteil Nennungen in %; allgemeinbildende Schulen)

Auch beim Item, dass sich der „Rechtsextremismus verstärkt“ habe, ist der Anteil mit 49 % bei Ostländisch fast doppelt so hoch wie bei den westdeutschen Schulen (25 %). Die ostdeutschen nicht ländlichen Schulen liegen mit 38 % dazwischen (siehe Abbildung 10).

Aufschlussreich ist schließlich der Blick auf jene Schulen, die das Item „Wir nehmen derzeit keine Schwierigkeiten bei unserer demokratischen Schulgestaltung wahr“ angegeben haben – 12,9 % der ABS-Schulleitungen. Diese Gruppe ist strukturell entlastet: Sie umfasst etwas häufiger Grundschulen (65 % gegenüber 56 % der übrigen Schulen) und Schulen in freier Trägerschaft (19 % gegenüber 9 % der öffentlichen Schulen), dagegen seltener Schulen in herausfordernder Lage (13 % gegenüber 20 %) und Startchancen-Schulen (9 % gegenüber 15 %); Gesamt- und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe sind mit 3,4 % gegenüber 8,5 % klar unterrepräsentiert. Auch berichten diese Schulen seltener von Gewalt in der Schülerschaft (21 % gegenüber 37 %) und von Schuldistanz (25 % gegenüber 42 %) und sie nennen insgesamt weniger Herausforderungen (4,2 gegenüber 5,1 Items). Ihre Schulleitungen sind zufriedener ($\bar{X} +0,47$ gegenüber $+0,13$ auf der Skala von $+2$ bis -2) und zuversichtlicher ($\bar{X} +0,54$ gegenüber $+0,16$) und melden Personalmangel in weniger Bereichen (2,8 gegenüber 3,4 von zehn).

Auffallend ist dabei jedoch, dass auch diese Schulleitungen berichten, dass immer mehr Aufgaben ohne Entlastung hinzukommen, und auch sie haben nach eigener Einschätzung nicht ausreichend Zeit. „Keine Schwierigkeiten bei der demokratischen Schulgestaltung“ heißt also nicht „keine Belastung“, sondern beschreibt Schulen, deren Umfeld ihnen den demokratischen Alltag weniger schwer macht.

1.8 Wie breit ist der Personalmangel?

Der Personalmangel ist breit gestreut und nicht auf Lehrkräfte beschränkt.

Ergänzend zu vorhergehenden Studien, die sich auf den Lehrkräftemangel konzentriert haben, haben wir dieses Jahr die Befragung nach dem Personalmangel breiter aufgestellt. Die Ergebnisse zeigen sehr klar, dass der Personalmangel breit gestreut und nicht auf Lehrkräfte beschränkt ist.

Im Ergebnis ist der Anteil der Schulleitungen, die angeben, einen Personalmangel zu haben, bei drei Personalkategorien fast gleich groß: Personal für IT und Digitalisierung (52,0 %), Lehrkräfte (51,0 %) und Schulsozialarbeit bzw. psychosoziale Fachkräfte (48,4 %) – diese fehlen also bei rund der Hälfte aller allgemeinbildenden Schulen. Bezieht man die berufsbildenden Schulen mit ein, dann ist die Lage dort kaum besser: Beim Lehrkräftemangel liegen ABS und BBS praktisch gleich (51,0 % gegenüber 50,6 %), bei den beiden anderen Gruppen unterscheiden sie sich: IT-Personal fehlt an den ABS häufiger (52,0 % gegenüber 45,7 %), Schulsozialarbeit dagegen an den beruflichen Schulen (53,4 % gegenüber 48,4 %). Damit endet aber auch die Gemeinsamkeit zwischen diesen beiden Schularten.

In einer zweiten Gruppe nennen 43 % der ABS fehlende pädagogische Hilfskräfte und 40 % die Schulbegleitung, dann folgen Verwaltungspersonal und Erzieher:innen bzw. weitere pädagogische Fachkräfte. Bei den BBS wird das Verwaltungspersonal an vierter Stelle genannt; es fehlt bei rund einem Viertel der Schulen.

Schulleitungen fehlen bei 16 % der allgemein- und bei 11 % der berufsbildenden Schulen.

Dass IT-Personal noch vor den Lehrkräften am häufigsten fehlt, verweist auf einen strukturellen Engpass jenseits des klassischen Lehrkräftemangels; der hohe Bedarf an Schulsozialarbeit bzw. psychosozialen Fachkräften passt unmittelbar zum neuen Spitzenthema „Kinder mit herausforderndem Verhalten“.

Zwischen den Schulformen unterscheidet sich dabei nicht nur, welches Personal fehlt, sondern auch in wie vielen Bereichen es fehlt. Über die zehn abgefragten Personalgruppen hinweg nennen die Schulleitungen der allgemeinbildenden Schulen im Schnitt 3,4 von 10 Mangelbereichen. Am breitesten

ist der Mangel an Realschulen (3,7 Mangelbereiche), Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (3,5) und Grundschulen (3,5), am schmalsten an Gymnasien (3,0) und Förderschulen (3,0) sowie an beruflichen Schulen (2,3). Der Unterschied von gut 0,7 Mangelbereichen zwischen Realschulen und Gymnasien zeigt, dass es nicht allein um unterschiedliche Bedarfsprofile geht, sondern auch um ein unterschiedliches Belastungsniveau.

In den einzelnen Personalgruppen besteht ein unterschiedliches Gefälle. Beim IT- und Digitalisierungspersonal (ABS 52,0 %) melden Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe mit 71,1 % den höchsten Einzelwert der gesamten Frage, gefolgt von Realschulen (62,6 %) und Gymnasien (58,2 %), während Grundschulen (46,6 %) und Förderschulen (42,0 %) das untere Ende – bei allerdings weiterhin hohen Werten – bilden. Bei den Lehrkräften (ABS 51,0 %) verläuft die Linie anders: Förderschulen (60,0 %), Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (59,2 %) und Schulen mit gymnasialer Oberstufe (58,1 %) liegen deutlich über Grundschulen (48,0 %) und Gymnasien (42,2 %); die Hauptschulen haben hier den höchsten Wert (67,9 %) (siehe Abbildung 11).

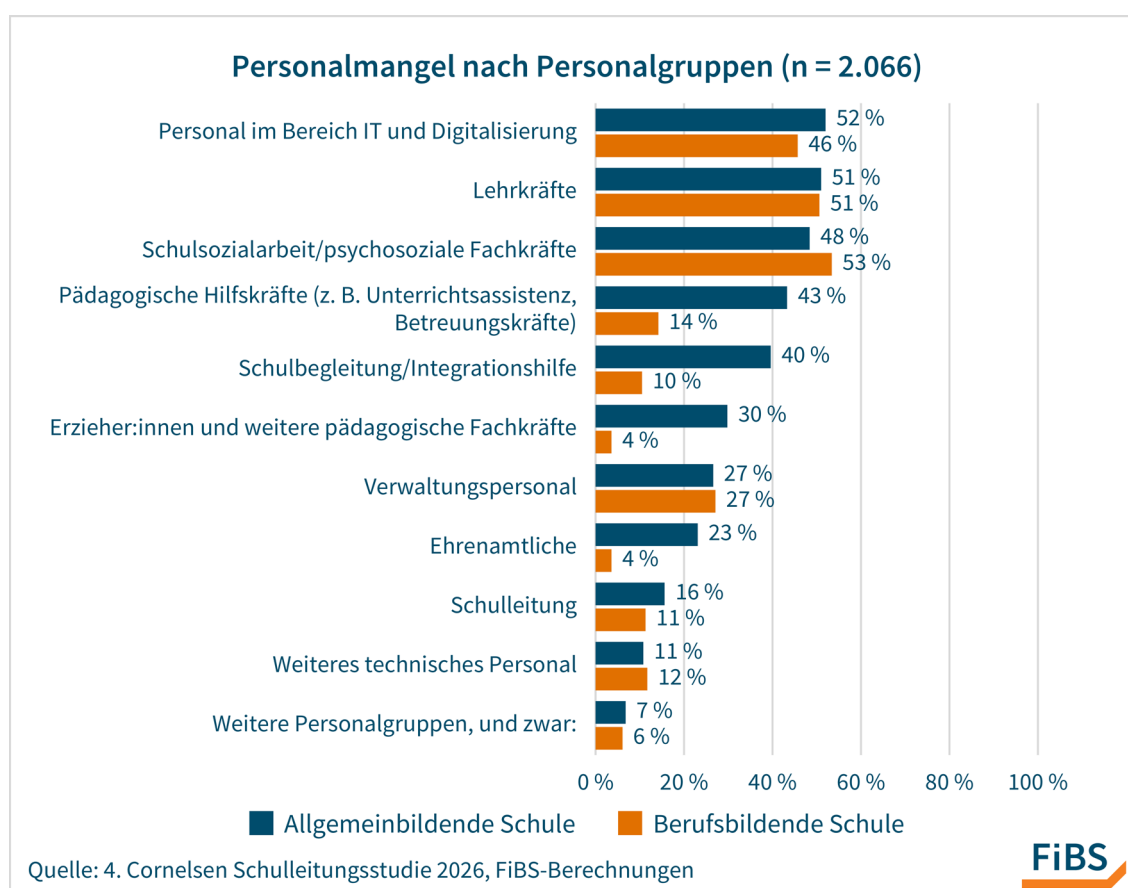


Abbildung 11. Personalmangel nach Gruppen und Folgen des Lehrkräftemangels (Überblick)

Die pädagogischen Unterstützungsberufe sind vor allem ein Thema der Grundschulen und der Schulen mit heterogener Schülerschaft: Schulbegleitung und Integrationshilfe fehlen an Gemeinschaftsschulen (49,1 %) und Grundschulen (47,3 %) mehr als doppelt so häufig wie an Gymnasien (20,0 %; ABS 39,6 %), pädagogische Hilfskräfte an Grundschulen zu 50,9 % gegenüber 25,8 % an Schulen mit gymnasialer Oberstufe (ABS 43,3 %) und Erzieher:innen bzw. weitere pädagogische Fachkräfte sind mit 36,1 % an Grundschulen und 32,7 % an Förderschulen vor allem ein Thema dieser Schulformen (Gymnasium 13,1 %, berufliche Schulen 3,6 %).

Eine Gruppe verläuft gegen dieses Muster: Bei der Schulsozialarbeit und den psychosozialen Fachkräften weisen die Gymnasien mit 56,4 % den höchsten, die Förderschulen mit 39,3 % den niedrigsten Wert auf

(ABS 48,4 %). Gymnasien stehen hier also – anders als bei allen übrigen Personalgruppen – an der Spitze, was gut zu dem in Kapitel 1.6 berichteten Befund passt, dass sie bei psychischen Problemen und Leistungsdruck überdurchschnittlich belastet sind. Fehlende Verwaltungskapazitäten sind an Realschulen (35,8 %) und Gymnasien (33,1 %) am häufigsten, an Förderschulen mit 16,7 % am seltensten genannt (ABS-Durchschnitt 26,6 %).

Betrachtet man die Bundesländer bzw. Regionen, dann fehlen Lehrkräfte vor allem in den ostdeutschen Ländern sowie in Nordrhein-Westfalen, wo sie jeweils von rund 60 % der Schulleitungen als fehlend benannt werden; vergleichsweise gut ist die Situation in Süddeutschland und in den Stadtstaaten. Beim IT- und Digitalisierungspersonal verläuft das Gefälle nahezu spiegelbildlich: Hier melden die westdeutschen Flächenländer – an der Spitze Niedersachsen – den größten Mangel, während die ostdeutschen Länder unterdurchschnittlich betroffen sind.

Wo Lehrkräfte fehlen, müssen andere versuchen, den Betrieb aufrechtzuerhalten.

An Schulen mit wahrgenommenem Lehrkräftemangel sagen 77 % der Schulleitungen von BBS, dass sie das Lehrangebot stark einschränken müssten, an ABS sind es 61 %. Dafür sagen 72 % der Schulleitungen von ABS, dass der Schulalltag ohne pädagogische Fachkräfte (außerhalb des Lehramts) kaum umsetzbar wäre, und 70 %, dass sie das Lehrangebot ohne studentische (Vertretungs-)Lehrkräfte stark einschränken müssten. Von den Schulleitungen der BBS sagen dies 58 % bzw. 43 %.

„Wir [haben] seit mehreren Jahren nicht genug Lehrkräfte bei uns in den sozialen Brennpunkt bekommen, also qualifizierte Lehrkräfte, sodass wir mit einer ganzen Reihe von Lehraufträgen arbeiten.“
(Andrea Wagner*, Grundschule)

An 48 % der allgemeinbildenden Schulen übernehmen Personen ohne pädagogische Qualifikation regelmäßig pädagogische Aufgaben, 46 % der Schulleitungen geben an, dass sie wichtige Angebote an ihrer Schule ohne ehrenamtliche Unterstützung nicht aufrechterhalten könnten; bei den BBS sind es 34 % bzw. 8 %. Im Gegenzug wünschen sich 42 % der Schulleitungen von berufsbildenden Schulen mehr Quer- und Seiteneinsteiger:innen, bei den ABS sind es 18 %. Der Unterschied zwischen den ABS und BBS ist systematisch bedingt, da die Quer- und Seiteneinsteiger:innen an den BBS meist fachliche Expertise bzw. Berufserfahrung mitbringen, die für den Fachunterricht hilfreich ist.

Wichtig ist in diesem Kontext, dass 80 % der Schulleitungen von ABS und 76 % derer von BBS sagen, dass das Stundendeputat für die Begleitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen fehle.

„Um die Lesefähigkeit zu fördern, würde ich eigentlich gerne differenzierte Gruppen machen, aber da habe ich kein Personal dafür. [...] das mache ich teilweise über Ehrenamtliche, aber ich weiß, wo die Problematik da ist.“ (Silke Pick*, Grundschule)

Welche Ersatzstrategie eine Schule bei bestehendem Lehrkräftemangel wählt, hängt stark vom Bundesland ab – stärker als der Lehrkräftemangel selbst. Am weitesten auseinander liegen die Länder bei den Quer- und Seiteneinsteiger:innen: Während 82,9 % der betroffenen Schulen in Brandenburg, 80,6 % in Bayern und 73,9 % in Sachsen ohne sie das Lehrangebot einschränken müssten, sind es in Niedersachsen 35,6 % und in Baden-Württemberg 38,3 % (ABS-Durchschnitt 60,7 %) – eine Spanne von 47 Prozentpunkten. Fast spiegelbildlich verhält es sich bei den studentischen Vertretungskräften, auf die

vor allem Hessen (83,3 %), Bayern (77,4 %) und Nordrhein-Westfalen (73,7 %) angewiesen sind, Baden-Württemberg dagegen mit 39,7 % am wenigsten (ABS 70,2 %). Stattdessen ersetzt Baden-Württemberg fehlende Lehrkräfte offenbar auf anderem Weg: Beim Ehrenamt liegt es mit 59,3 % an der Spitze (ABS 46,0 %), ebenso Brandenburg mit 59,4 %, während Sachsen mit 37,5 % das Schlusslicht bildet (siehe Abbildung 12).

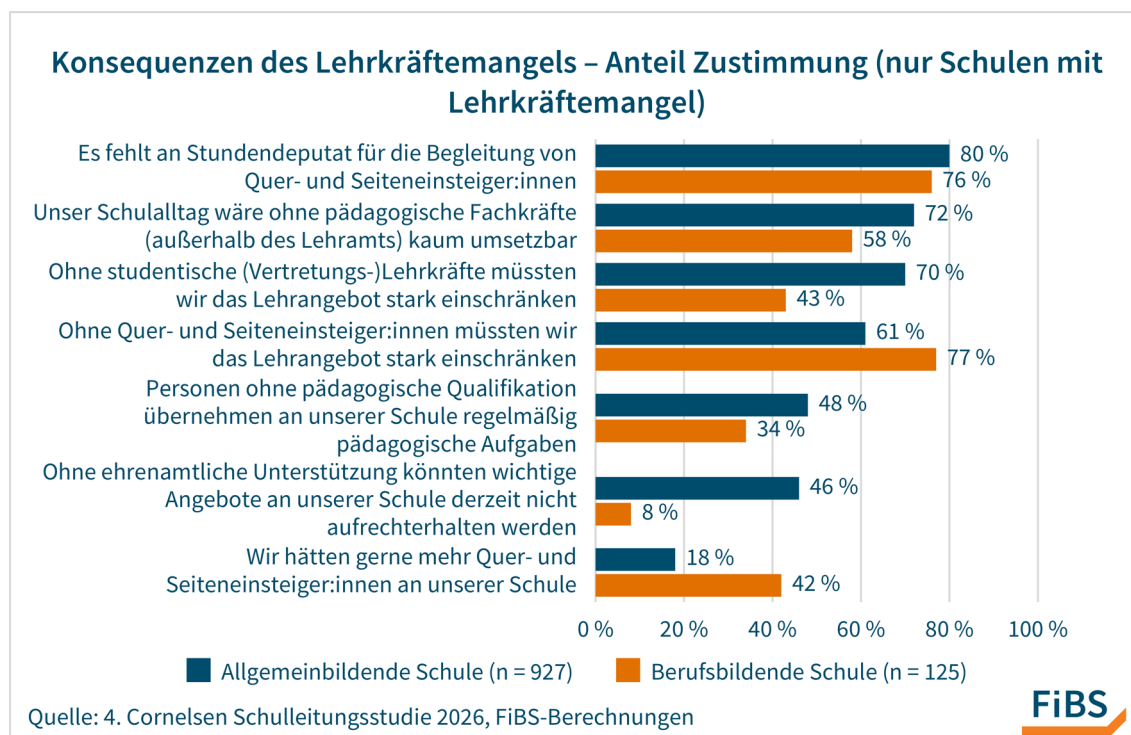


Abbildung 12. Wahrnehmung des Lehrkräftemangels (nur Schulen mit Lehrkräftemangel; ABS n = 927, BBS n = 125)

Auch die Tatsache, dass Personen ohne pädagogische Qualifikation regelmäßig pädagogische Aufgaben übernehmen, verteilt sich ungleich: Hessen (61,8 %), Bayern (57,3 %) und Baden-Württemberg (53,3 %) liegen deutlich über dem ABS-Durchschnitt von 48,0 %, Sachsen (37,0 %) und Nordrhein-Westfalen (43,6 %) darunter.

Auf der Ebene der einzelnen Schule bestätigt sich dabei, was zu vermuten ist: Je breiter der Personalmangel, desto häufiger übernehmen Personen, die nicht als Lehrkraft qualifiziert sind, pädagogische Aufgaben. Von den Schulen, die nur ein oder zwei Mangelbereiche melden, stimmen 35,6 % der Schulleitungen diesem Item zu, von denen mit fünf und mehr Bereichen 55,3 % – ein Unterschied von knapp 20 Prozentpunkten. Der Anstieg verläuft über die gesamte Skala hinweg monoton (von 31,1 % bei einem Mangelbereich bis 65,9 % bei sieben) und ist statistisch hoch signifikant ($n = 993$, $p < 0,001$). Bemerkenswert ist, dass der Ländervergleich in die entgegengesetzte Richtung weist: Sachsen meldet den höchsten Lehrkräftemangel und zugleich den niedrigsten Einsatz von Personen, die keine (formale) Lehramtsqualifikation haben, für pädagogische Aufgaben. Beide Befunde widersprechen sich nicht, sie beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen – innerhalb eines Landes greifen stärker betroffene Schulen häufiger auf nicht (formal) für das Lehramt qualifizierte Personen zurück, zwischen den Ländern entscheidet dagegen offenbar die jeweilige Personalpolitik darüber, welcher Ersatzweg überhaupt zur Verfügung steht. Aussagen über einzelne Schulen lassen sich aus den Länderwerten daher nicht ableiten. Umgekehrt wünschen sich gerade die Schulen in Sachsen mit 31,1 % fast doppelt so häufig mehr Quer- und Seiteneinsteiger:innen wie im Durchschnitt aller Bundesländer (18,0 %) und mehr als doppelt so häufig wie Nordrhein-Westfalen (13,5 %).

Zwei Befunde verlaufen dagegen quer durch die Republik und die Schulformen. Dass der Schulalltag ohne pädagogische Fachkräfte außerhalb des Lehramts kaum umsetzbar wäre, sagen zwischen 67,4 % (Sachsen) und 80,7 % (Niedersachsen) – und ebenso durchgängig fehlt das Stundendeputat für die Begleitung der Quereinsteiger:innen (71,4 bis 87,1 %). Beides ist also kein regionales, sondern ein bundesweites strukturelles Problem, wenn auch in unterschiedlicher Größenordnung.

Am Rande sei darauf hingewiesen, dass der Anteil der Lehrkräfte ohne anerkannte Lehramtsprüfung an allgemeinbildenden Schulen in den letzten zehn Jahren von 4,5 % (2015/16) auf 11,2 % (2024/25) gestiegen ist (Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1 bzw. Statistischer Bericht Allgemeinbildende Schulen; eigene Berechnung: 84.113 von 752.054 Lehrkräften im Schuljahr 2024/25).

Ohne anderes Personal hätten Haupt- und Förder- sowie Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe, und partiell auch Grundschulen, Probleme, das Lehrangebot aufrechtzuerhalten.

Betrachtet man die Unterschiede zwischen den Schulformen, dann zeigt sich das auf der folgenden Seite wiedergegebene Bild: Insbesondere Hauptschulen und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe, und partiell auch Grundschulen, hätten ohne Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie Studierende besonders große Probleme und müssten ihr Lehrangebot stark einschränken und/oder könnten den Schulalltag ohne andere pädagogische Fachkräfte (als Lehrkräfte) kaum aufrechterhalten. Umgekehrt sind Gymnasien und Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe durchgängig unterproportional mit diesen Herausforderungen konfrontiert. Gymnasien haben zudem vergleichsweise selten einen Lehrkräftemangel (42,2 %), während Schulen mit gymnasialer Oberstufe ihn überdurchschnittlich häufig melden (58,1 %); beide sind aber seltener in der Gefahr, das Lehrangebot nicht aufrechterhalten zu können (siehe Tabelle 3).

Geht man mehr ins Detail, dann trennt das Item zur Angewiesenheit auf pädagogische Fachkräfte außerhalb des Lehramts am stärksten: Gemeinschaftsschulen (82 %), Grundschulen (81 %) sowie Haupt- und Förderschulen (je 80 %) liegen hier bis zu 52 Prozentpunkte über den Gymnasien (30 %); der ABS-Durchschnitt beträgt 72 %. Ohne Quer- und Seiteneinsteiger:innen müssten 77 % der Hauptschulen, 70 % der Förderschulen und 67 % der Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe das Lehrangebot stark einschränken, gegenüber 44 % der Schulen mit gymnasialer Oberstufe und 45 % der Gymnasien (ABS 61 %); auf studentische Vertretungskräfte sind vor allem Grundschulen (79 %), Hauptschulen (74 %) und Förderschulen (73 %) angewiesen, Gymnasien mit 45 % am wenigsten (ABS 70 %). Dass Personen ohne pädagogische Qualifikation regelmäßig pädagogische Aufgaben übernehmen, berichten 60 % der Grundschulen und 51 % der Förderschulen, aber nur 16 % der Gymnasien (ABS 48 %) – ein Befund, der den Personalmangel dort am deutlichsten in die Qualität des Angebots hinein verlängert, wo die Grundlagen gelegt werden. Eine Sonderrolle nehmen die Grundschulen beim Ehrenamt ein: 59 % könnten wichtige Angebote ohne ehrenamtliche Unterstützung nicht aufrechterhalten, gegenüber 25 bis 32 % an Real-, Haupt-, Sekundar- und Förderschulen sowie Gymnasien (ABS 46 %).

Ein Item verläuft dagegen quer zu allen Schulformen: Das fehlende Stundendeputat für die Begleitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen nennen 78 bis 83 % der Schulleitungen aller Schulformen, lediglich die Gymnasien liegen mit 65 % darunter (ABS-Schnitt 80 %). Der Einarbeitungsengpass ist damit kein Problem einzelner Schularten, sondern eine systematische Herausforderung im Rahmen des Versuchs, die bestehende Lehrkräftelücke durch Quer- und Seiteneinsteiger:innen aufzufangen.

Frage/Item	ABS	Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gemein- schafts- schule	Sekundars chule ohne gymnasial e Oberstufe	Sekundars chule mit gymnasial e Oberstufe	Gym- nasium	Förder- schule
Ohne Quer- und Seiteneinsteiger:innen müssten wir das Lehrangebot stark einschränken	61 %	63 %	77 %	63 %	57 %	67 %	44 %	45 %	70 %
Ohne studentische (Vertretungs-)Lehrkräfte müssten wir das Lehrangebot stark einschränken	70 %	79 %	74 %	61 %	57 %	71 %	51 %	45 %	73 %
Unser Schulalltag wäre ohne pädagogische Fachkräfte (außerhalb des Lehramts) kaum umsetzbar	72 %	81 %	80 %	70 %	82 %	71 %	60 %	30 %	80 %
Personen ohne pädagogische Qualifikation übernehmen an unserer Schule regelmäßig pädagogische Aufgaben	48 %	60 %	45 %	34 %	43 %	43 %	31 %	16 %	51 %
Ohne ehrenamtliche Unterstützung könnten wichtige Angebote an unserer Schule derzeit nicht aufrechterhalten werden	46 %	59 %	28 %	25 %	48 %	32 %	30 %	28 %	30 %
Wir hätten gerne mehr Quer- und Seiteneinsteiger:innen an unserer Schule.	18 %	16 %	20 %	26 %	15 %	23 %	14 %	13 %	28 %
Es fehlt an Stundendeputat für die Begleitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen	80 %	83 %	82 %	81 %	81 %	81 %	78 %	65 %	81 %
Basis (n)	882	471	53	65	28	82	52	113	83

Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 3. Konsequenzen des Lehrkräftemangels nach Schulform (Frage: „Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zum Lehrkräftemangel zu?“, Zustimmung „stimme zu“ und „stimme eher zu“ in %; Basis: Schulen mit Lehrkräftemangel)

1.9 Die soziale Schere: Belastung dort, wo am wenigsten möglich ist

In den bisherigen Abschnitten wurde zunächst ein Bogen von der aktuellen Zufriedenheit der Schulleitungen über die Arbeitszeit zu den beherrschenden Themen, also den Herausforderungen in der Schülerschaft, den Hemmnissen für eine demokratische Schulkultur sowie die Breite des Personalmangels, geschlagen. In den folgenden Abschnitten greifen wir diese Aspekte wieder auf und schauen auf verschiedene Schulmerkmale und wie sich die genannten Fragestellungen dort darstellen. Wir beginnen mit den Schulen in herausfordernder Lage.

Schulen in herausfordernder Lage erleben ihre Situation durchgängig ungünstiger.

19 % der antwortenden Schulleitungen ordnen ihre Schule als Schule in herausfordernder Lage ein. Eine auf diese Gruppe fokussierte Analyse zeigt, dass ihre Leitungen durchschnittlich weniger zufrieden sind ($\bar{x} - 0,02$ vs. $+0,23$), einen stärker rückläufigen Trend ihrer Zufriedenheit verzeichnen und im Durchschnitt höhere Verwaltungszeiten und eine geringere Zukunftszuversicht aufweisen. Besonders deutlich ist die höhere Belastung: „Brennpunktschulen“ nennen im Schnitt mehr Herausforderungen in der Schülerschaft (5,7 von 10 Items vs. 4,8), mehr Bereiche mit Personalmangel (3,8 vs. 3,1) und mehr Erschwernisse der demokratischen Schulkultur (3,7 vs. 2,9 von 12 Items) (siehe Abbildung 13). Inhaltlich schlägt sich die Lage konkret nieder (alle Schularten): Eltern, die demokratische Werte nicht mittragen (62,4 % vs. 46,6 %), Gewaltbelastung im Schulalltag (46,2 % vs. 25,3 %) und Bedrohungen gegen das Personal (34,1 % vs. 19,8 %).

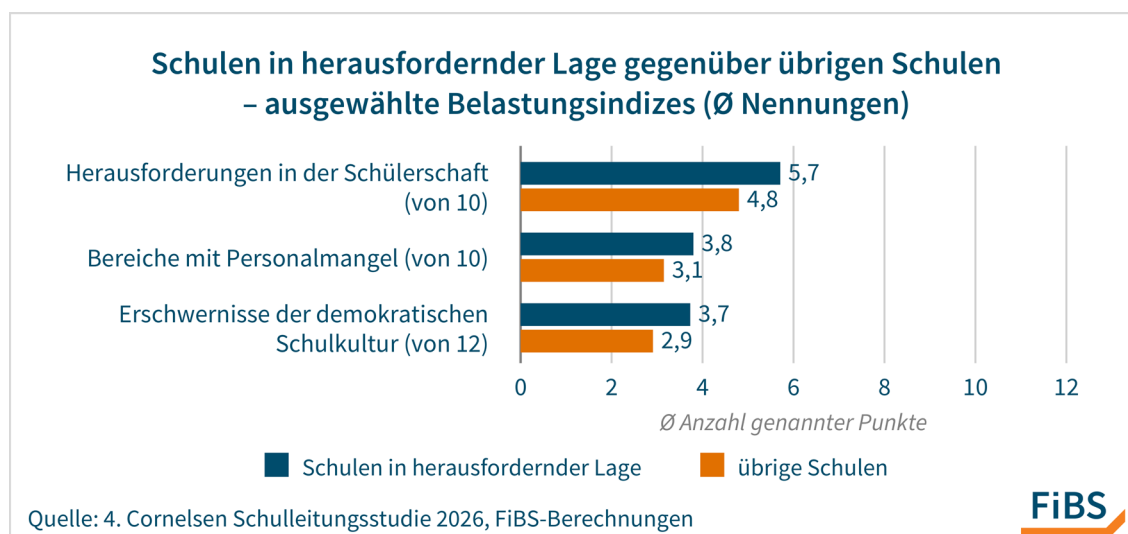


Abbildung 13. Schulen in herausfordernder Lage gegenüber übrigen Schulen – ausgewählte Belastungsindizes ($\bar{x}$ Nennungen)

Die Selbsteinordnung verteilt sich sehr ungleich über die Schulformen. Unter den allgemeinbildenden Schulen ordnen 20,6 % der Schulleitungen ihre Schule als Schule in herausfordernder Lage ein; am häufigsten tun das Hauptschulen (33,3 %) und Förderschulen (32,7 %), gefolgt von Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe (28,0 %), Gemeinschaftsschulen (24,5 %), Realschulen (24,4 %) und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (23,9 %). Grundschulen liegen mit 19,7 % nahe am Durchschnitt – stellen wegen ihres großen Anteils an allen Schulformen aber mit Abstand die größte Gruppe der Brennpunktschulen. Am anderen Ende steht das Gymnasium: Nur 8,7 % der Gymnasien ordnen sich so ein, ein Viertel des Wertes der Hauptschulen. Die soziale Schere verläuft damit exakt entlang der Schulformgrenzen, die das gegliederte System ohnehin zieht.

*„Also, wer hat, der hat und wer nicht, der nicht. So ist es hier in [Bundesland].“
(Doria Brendel*, Grundschule mit offenem Ganzttag, Startchancen-Schule)*

Ebenso deutlich ist die räumliche Verteilung. Schulen in herausfordernden Lagen gibt es weit überwiegend in Städten: Nur 16,4 % von ihnen bezeichnen sich als Schule im ländlichen Raum, gegenüber 40,9 % der übrigen Schulen. Zudem sind sie fast durchweg öffentlich getragen – nur 3,3 % stehen in freier Trägerschaft, gegenüber 11,8 % der übrigen. Im Ländervergleich reicht der Anteil der Schulen in herausfordernder Lage von 26,1 % in Berlin und 25,1 % in Nordrhein-Westfalen über 22,8 % in Sachsen bis zu 15,2 % in Brandenburg und 15,5 % in Baden-Württemberg; die noch niedrigeren Werte in Thüringen (12,0 %) und Mecklenburg-Vorpommern (11,6 %) beruhen auf kleinen Länderstichproben und sind nur als Tendenz zu lesen. Das Bild einer gleichmäßig über die Republik verteilten Belastung trägt also nicht: Sie konzentriert sich in den städtischen Ballungsräumen der dicht besiedelten bzw. bevölkerungsreichen Länder.

Diese soziale Schere ist zugleich eine kommunale Finanzierungsfrage: Finanzstarke Kommunen mit bildungsnaher Klientel können Programme nutzen, überforderte Kommunen kaum – wodurch sich Ungleichheit verstärkt. Ausgerechnet dort, wo die Herausforderungen am größten sind, bleibt für Entwicklung am wenigsten Raum.

„Ich finde es zum Beispiel sehr schwierig, immer darauf zu gucken, wer macht wie viele Abschlüsse oder wie viele Kinder ohne Abschluss eine Schule verlassen [...]. Sie haben ja teilweise einfach ganz andere Ausgangsbedingungen. Und es gibt eine unglaubliche Spreizung an Heterogenität.“ (Gerd Zinke, Gemeinschaftsschule)*

Genau hier setzt das Startchancen-Programm an – und genau hier zeigt sich, wie groß die verbleibende Lücke ist. Von den Schulen, die sich als Schule in herausfordernder Lage einordnen, nimmt weniger als die Hälfte am Programm teil (42,7 %); die übrigen 57,3 % tragen dieselbe Belastung ohne zusätzliche Mittel. Der Zusammenhang ist dabei eindeutig vorhanden: Unter den Schulen, die von ihrer Schulleitung nicht als in herausfordernder Lage eingeordnet werden, sind 6,9 % Startchancen-Schulen. Umgekehrt gilt aber auch: Vier von zehn Programmschulen (40,7 %) ordnen sich selbst nicht als Schule in herausfordernder Lage ein. Die Auswahl folgt den Sozialindizes der Länder, die Selbsteinschätzung der Schulleitungen deckt sich damit offenkundig nur teilweise. Dies legt auf der einen Seite den Eindruck nahe, dass das Programm im Grundsatz auf die richtigen Schulen zielt, auf der anderen Seite scheinen die für die Auswahl zugrunde gelegten sozialen Kriterien nur bedingt trennscharf zu sein.

Ob die Programmteilnahme die Belastung bereits messbar mindert, lässt sich derzeit nicht belegen: Brennpunktschulen im Programm nennen im Schnitt 3,7 Mangelbereiche, jene ohne Programm 3,9 – der Unterschied ist statistisch nicht gesichert. Das ist angesichts der kurzen Laufzeit seit 2024/25 auch nicht anders zu erwarten und sollte nicht als Wirkungsaussage gelesen werden; belastbar wäre dazu erst eine Wiederholungsmessung.

1.10 Was die Stimmung am stärksten prägt: die Belastung

Über alle Strukturmerkmale hinweg hängt das Ausmaß der Belastung am durchgängigsten mit dem Erleben der Schulleitung zusammen.

Teilt man die Schulen nach ihrer Gesamtbelastung in drei gleich große Gruppen, fällt der Zufriedenheits-Mittelwert vom am geringsten zum am stärksten belasteten Drittel von +0,53 auf -0,18 und die Zukunftszuversicht von +0,56 auf -0,18; in beiden Fällen ein Abstand von mehr als einer halben Skalenstufe (siehe Abbildung 14).

„Also das ist etwas, was ich merke: immer mehr Aufgaben ohne Ausgleich.“ (Paul Lebig, Berufsbildende Schule)*

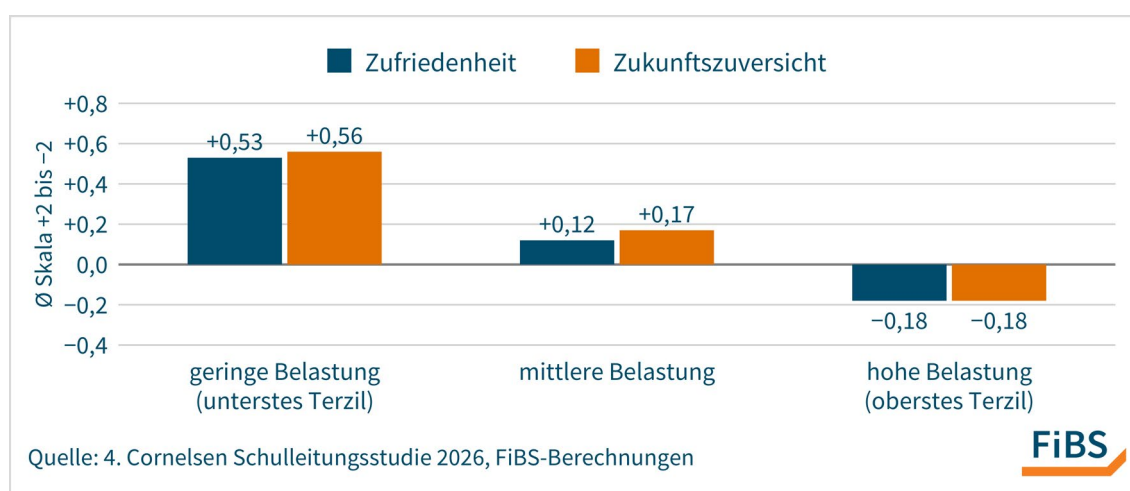


Abbildung 14. Zufriedenheit und Zuversicht nach Gesamtbelastung (Terzile; Ø +2 = zufrieden bis -2 = unzufrieden)

Im multivariaten Modell verschwindet der Nachteil der herausfordernden Lage fast vollständig – es zählt die Belastung, allen voran der Personalmangel.

Werden Lage, Region, Schultyp, Trägerschaft und Belastung gemeinsam betrachtet, ist unter den Belastungsindizes der Personalmangel der stärkste Faktor für die Zufriedenheit ($b = -0,23$ je Standardabweichung des Index; $p < 0,001$), gefolgt von den Erschwernissen der demokratischen Schulkultur ($b = -0,13$). Die Koeffizienten der Strukturmerkmale beziehen sich dagegen auf den Unterschied zwischen zwei Gruppen und sind mit diesen Werten nicht unmittelbar vergleichbar. Der Nachteil der herausfordernden Lage ist damit statistisch nicht eigenständig: Er geht in den Belastungsindizes auf. Ob die Belastung die geringere Zufriedenheit verursacht, lässt sich aus Querschnittsdaten allerdings nicht entscheiden – denkbar ist ebenso, dass eine ungünstigere Gesamteinschätzung die Wahrnehmung von Mangel und Erschwernissen schärft. Beides wird von derselben Person im selben Fragebogen berichtet. Dabei wiegt nicht jede fehlende Personalgruppe gleich schwer. Betrachtet man die zehn Gruppen einzeln statt als Summenindex, sind fehlende Lehrkräfte und unbesetzte Leitungsstellen die mit Abstand gewichtigsten Einzelposten, gefolgt von IT-Personal, pädagogischen Hilfskräften und Verwaltungspersonal. Kein gesicherter eigenständiger Zusammenhang mit der Zufriedenheit zeigt sich dagegen bei fehlenden Ehrenamtlichen, technischem Personal und – anders als möglicherweise zu erwarten wäre – bei fehlender Schulsozialarbeit. Der Befund passt zu dem, was Kapitel 1.8 zeigt: Es sind die Gruppen, deren Fehlen unmittelbar auf die Leitung selbst zurückfällt, die die Stimmung der Schulleitung prägen – Unterrichtsstunden, die ausfallen, und unbesetzte Leitungsanteile muss die Schulleitung bzw. der oder die Vertreter:in persönlich auffangen.

Zwei robuste Sondermuster bleiben bestehen: Schulen in freier Trägerschaft berichten deutlich höhere Zufriedenheit ($b = +0,29$) und Zuversicht ($b = +0,26$) und gegenüber Grundschulen fällt das Erleben an Gymnasien und beruflichen Schulen günstiger aus. Ländlicher Raum, Ost-West-Zugehörigkeit und Startchancen-Teilnahme haben dagegen keinen eigenständigen, statistisch gesicherten Effekt mehr; einzig die Zuversicht fällt in Berlin signifikant günstiger aus ($b = +0,28$).

Dass der Nachteil der Lage im Modell verschwindet, heißt allerdings nicht, dass er gar nicht mehr sichtbar wäre. Vergleicht man Schulen mit derselben Zahl an Mangelbereichen, liegen Schulen in herausfordernder Lage durchgängig etwas ungünstiger: bei höchstens zwei Mangelbereichen $\emptyset +0,38$ gegenüber $+0,58$, bei drei bis vier liegt die durchschnittliche Zufriedenheit bei $-0,01$ gegenüber $+0,12$ und bei fünf und mehr bei $-0,35$ gegenüber $-0,17$. Der Abstand beträgt jeweils 0,1 bis 0,2 Skalenpunkte, ist in der Richtung stabil, aber klein und statistisch nicht gesichert – gegenüber dem Belastungsgefälle von 0,75 Punkten zwischen der niedrigsten und der höchsten Mangelstufe fällt er kaum ins Gewicht. Die Aussage lautet also nicht, dass die Lage folgenlos bliebe, sondern dass sie sich überwiegend über die Belastung bemerkbar macht und darüber hinaus kaum eigenständig ins Gewicht fällt.

Wie eng Personalmangel und Stimmung zusammenhängen, zeigt sich auch ohne statistisches Modell. Von den Schulleitungen, die höchstens einen Bereich mit Personalmangel angeben, sind 65,3 % als Schulleitung (eher) zufrieden und nur 10,4 % unzufrieden. Bei zwei bis drei Mangelbereichen sind es 42,8 % gegenüber 19,4 %, bei vier bis fünf Bereichen halten sich beide mit 28,7 % gegenüber 27,5 % nahezu die Waage. Bei sechs und mehr Mangelbereichen überwiegen die Unzufriedenen deutlich: 41,0 % gegenüber 21,6 % Zufriedenen. Zwischen dem oberen und dem unteren Ende der Zufriedenheitsanteile liegen damit rund 44 Prozentpunkte. Die Abstufung verläuft gleichmäßig über alle Stufen, es gibt keinen einzelnen Schwellenwert, ab dem die Stimmung umschlägt.

I.II Weitere Differenzierungen: Trägerschaft, Region und Schulform

In den bisherigen Kapiteln wurden durchgängig unterschiedliche Schularten und Schulformen berichtet; in diesem Abschnitt schauen wir auf weitere Merkmale, die die Perspektive und Zufriedenheit der Schulleitungen beeinflussen (können). Den Anfang macht der Blick auf den Schulträger.

Der stärkste strukturelle Einzelunterschied in der Stimmung betrifft die Trägerschaft.

„Ja, ich habe einen freien Träger. Das ist, glaube ich, ganz wichtig für die Ganztagsarbeit, weil es eine große Entlastung für mich ist [...] all die Personalangelegenheiten habe ich nicht auf dem Tisch. Das ist wirklich großartig.“
(Doria Brendel*, Grundschule)

Schulen in freier Trägerschaft (210 Schulen in der Stichprobe; alle Schularten) heben sich in der Stimmung deutlich ab: Ihre Leitungen sind merklich zufriedener ($\emptyset +0,70$ gegenüber $+0,12$ an öffentlichen Schulen) und zuversichtlicher ($\emptyset +0,65$ vs. $+0,16$). Die höhere Zufriedenheit geht mit spürbar weniger wahrgenommenen Konflikt- und Umsetzungslasten einher: Leitungen öffentlicher Schulen berichten häufiger, von der Politik unzureichend Rückhalt zu erhalten (52,1 % vs. 36,7 %), nennen häufiger nicht mitgetragene demokratische Werte (52,4 % vs. 25,7 %) und melden beim Ganzttag weit häufiger zusätzlichen Anpassungsbedarf (Grundschulen: 45,9 % vs. 14,0 %) (siehe Abbildung 15).

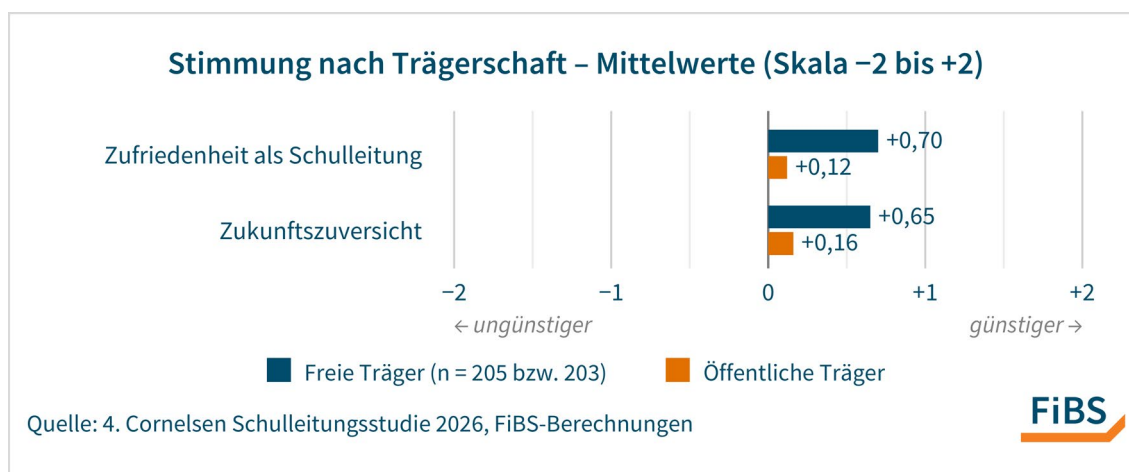


Abbildung 15. Stimmung nach Trägerschaft – Mittelwerte (Skala –2 bis +2; höher = günstiger)

In Ost- und Westdeutschland ist die Stimmung ähnlich – die Rahmenbedingungen unterscheiden sich jedoch.

Die allgemeine Zufriedenheit (Ost Ø +0,17, West +0,18) und der Zufriedenheitstrend unterscheiden sich praktisch nicht; bei der Zukunftszuversicht zeichnet sich im Osten ein leicht skeptischerer Blick ab (Ø +0,10 vs. +0,21). Deutlicher sind die Unterschiede in den Rahmenbedingungen: Im Osten fällt die Verwaltungszeit etwas geringer aus, zugleich werden dort mehr Erschwernisse der demokratischen Schulkultur berichtet (3,34 vs. 3,00). Am stärksten trennt die Region die Umsetzung des Ganztagsanspruchs (siehe Teil II).

Die ländliche Lage ist in diesen Daten kein eigenständiger Trennfaktor für das Erleben.

Gut ein Drittel der Schulen (36 %) ordnet sich nach eigener Einschätzung dem ländlichen Raum zu – wie bei der herausfordernden Lage handelt es sich um eine Selbsteinordnung der Schulleitungen. In Zufriedenheit, Trend und Zukunftszuversicht unterscheiden sie sich kaum von den übrigen Schulen. Zwei kleinere Abweichungen betreffen die Rahmenbedingungen: etwas seltener sehr hohe Verwaltungszeiten, dafür geringfügig mehr Bereiche mit Personalmangel. Der vielfach vermutete Stadt-Land-Unterschied existiert vor allem bei der Demokratiebildung – und dort, wie gezeigt, erst im Zusammenspiel mit der ostdeutschen Lage, was durch ländliche Strukturen noch verstärkt wird.

Das Belastungsprofil folgt der Schulform; beim Personalmangel entspricht es der Reihenfolge der Zufriedenheit.

Am stärksten belastet sind die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I: Sie nennen im Schnitt die meisten Herausforderungen in der Schülerschaft (5,8 von 10 Antwortoptionen) und die meisten Erschwernisse der demokratischen Schulkultur (3,9 von 12 Antwortoptionen); die Förderschulen liegen bei beiden nur knapp darunter (5,7 bzw. 3,5). Grund- und Sekundarstufe-I-Schulen weisen zugleich den höchsten Personalmangel auf (3,5 bzw. 3,6 Bereiche). Gymnasien und berufliche Schulen sind durchgängig am geringsten belastet (Personalmangel 3,0 bzw. 2,3). Die Schulform ist damit neben der Trägerschaft bei der Stimmung und zugleich bei den inhaltlichen Einschätzungen die stärkste Trennlinie des gesamten Berichts (siehe Tabelle 4).

Schultyp	Schülerschaft (0–10)	Personalmangel (0–10)	Demokratie (0–12)
Schulen der Sekundarstufe I	5,8	3,6	3,9
Grundschule	4,8	3,5	2,9
Förderschule	5,7	3,0	3,5
Gymnasium	4,5	3,0	2,6
Berufliche Schule	4,5	2,3	2,8

Tabelle 4. Belastungsprofil nach Schultyp – Ø Nennungen je Index

1.12 Das Verhältnis zu Politik und Verwaltung

Der Unmut richtet sich gegen die ferne Politik, kaum gegen die nahe Aufsicht.

Nahezu einhellig (92 %) kritisieren die Schulleitungen, dass die Bildungspolitik zu weit von der Praxis entfernt agiere – ein Dauerbefund über alle Wellen (2024/25: 94 %). Das konkrete Verhältnis zur Schulaufsicht wird dagegen überwiegend positiv beschrieben (von Offenheit geprägt: 82 %), wenngleich die Abstimmungsprozesse über die Ebenen als mühselig gelten (69 %). Die ausdrücklich kritischen Urteile über die Schulaufsicht bleiben Minderheitenpositionen, sind mit 38 % (Kontroll- und Beaufsichtigungsorgan) bzw. 48,5 % (personell unterbesetzt) aber beachtlich. Die Kritik zielt also auf die politisch-administrative Steuerungsebene und die Vielzahl der Zuständigkeiten, nicht auf das unmittelbare Gegenüber – dennoch ist Letzteres Teil der Belastungssituation. Damit ist das Verhältnis zu Politik und Verwaltung Teil der Ausgangslage: Es beschreibt Rahmenbedingungen, unter denen der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung, das Startchancen-Programm, der Digitalpakt 2.0 etc. umgesetzt werden müssen.

„Dass wir aber eigentlich, wenn wir Bildungspolitik machen, Wirtschaftspolitik machen, das will irgendwie keiner so richtig verstehen [...]“
(Paul Lebig*, Berufsbildende Schule)

Nach Schulform unterscheiden sich die Urteile teils deutlich: Eine personell unterbesetzte Schulaufsicht beklagen Realschulen am häufigsten (63,2 %), Gemeinschaftsschulen am seltensten (38,8 %); dass man sich für eine gelingende Schulentwicklung über rechtliche Vorgaben hinwegsetzen muss, sagen 74,7 % der Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe gegenüber 51,5 % der Förderschulen. Die Praxisferne der Bildungspolitik kritisieren alle Schulformen nahezu gleich stark (87,0 bis 96,2 %).

Deutlicher als die Schulform trennt das Bundesland – und zwar beim Schulträger. In Berlin berichten 67 % der Schulleitungen, der Schulträger betrachte die Schule als nachgeordnete Behörde (Bund: 40 %), und nur 36 % können sich nach eigener Aussage auf ihn verlassen (Bund: 62 %). Die Schulaufsicht als Kontrollorgan erleben Brandenburg (56 %) und Sachsen (52 %) weit häufiger als Schleswig-Holstein (21 %), während Bayern die Abstimmungsprozesse deutlich seltener als mühselig bezeichnet (52 % gegenüber 69 %) (siehe Tabelle 5).

Frage/Item	ABS	BBS
Das Verhältnis zur Schulaufsichtsbehörde ist von gegenseitiger Offenheit und Wertschätzung geprägt	82,5	82,1
Die Schulaufsichtsbehörde versteht sich zu sehr als Kontroll- und Beaufsichtigungsorgan	37,8	46
Die Schulaufsichtsbehörde ist personell unterbesetzt und kann uns dadurch nicht ausreichend unterstützen	48,5	47
Die Bildungspolitik agiert zu weit entfernt von der Bildungspraxis.	92,2	89,5
Ich fühle mich durch unsere Interessenvertretungen ausreichend repräsentiert.	45,2	41,8
Ich kann mich auf die Unterstützung durch den Schulträger verlassen.	61,8	75,4
Der Schulträger betrachtet die Schule als nachgeordnete Behörde und nicht als pädagogische Einrichtung	40,4	32,9
Die Abstimmungsprozesse sind durch die verschiedenen Zuständigkeiten von Schulaufsichtsbehörde und Schulträger mühselig	68,7	61,8
Die Schulaufsicht in derzeitiger Form braucht es nicht.	33,9	35,4
Für eine gelingende Schulentwicklung muss ich mich über die rechtlichen Vorgaben zum Teil hinwegsetzen	57,8	48,5
Basis (n)	1.783	240

Tabelle 5. Verhältnis zu Schulverwaltung und Bildungspolitik – Anteil Zustimmung

Wer diese Antworten mit dem Schulleitungsmonitor (Wübben Stiftung Bildung 2026; Erhebung 2025 durch forsa) vergleichen möchte, sollte beachten, dass dort nach der Zufriedenheit mit der Unterstützung gefragt wurde. Danach sind mit der Unterstützung durch die Schulaufsicht 62,5 % und mit der durch den Schulträger 53,6 % (eher) zufrieden, mit der Unterstützung durch das Ministerium bzw. die Schulbehörde dagegen 80,1 % (eher) unzufrieden (S. 20). Ein direkter Vergleich der beiden Studien ist insofern nicht gegeben.

I.13 Zusammenfassung

Teil I zeichnet ein Bild von Schulen am Limit, deren Leitungen dennoch leicht positiv gestimmt sind: Die Belastung ist hoch, breit gestreut und betrifft die Schulen am härtesten, die am wenigsten Spielraum haben.

Die Grundstimmung ist gedämpft positiv. An allgemeinbildenden Schulen ist das Lager der Unentschiedenen knapp das größte (38,1 %), die Zufriedenen (37,5 %) überwiegen die Unzufriedenen (24,4 %) deutlich; über alle Schularten sind 40 % zufrieden; allgemeinbildende Schulen liegen dabei niedriger ($\emptyset +0,13$) als berufliche ($\emptyset +0,55$). Über die Hälfte der Schulleitungen (54 %) berichtet von einer in den letzten zwölf Monaten gesunkenen Zufriedenheit, hier liegen die Durchschnittswerte bei $-0,62$ an allgemeinbildenden und bei $-0,37$ an berufsbildenden Schulen. Die akute Krisenstimmung der ersten beiden Schulleitungsstudien in den Jahren 2022/23 ist zwar überwunden, ein nachhaltiger und deutlicher Stimmungsaufschwung bleibt jedoch aus – begleitet von rund 20 % mit Burnout-Symptomen (Wübben Stiftung Bildung 2026).

„Also, ich habe das Gefühl, dass viele Schulen und auch gerade wir als Schulleitungen wirklich am Rande des Burnouts laufen. Das muss ich so sagen.“ (Doria Brendel,
Grundschule mit offenem
Ganzttag, Startchancen-Schule)*

Zeit und Bürokratie sind die zentralen Belastungstreiber. Schulleitungen arbeiten im Schnitt rund 48 Stunden pro Woche; größter Einzelblock ist die Administration mit gut 11 Stunden, wobei an allgemeinbildenden Schulen 57 % mehr als zehn, 34 % sogar über 15 Wochenstunden allein für Verwaltung aufwenden (berufliche Schulen: 61 bzw. 43 %). Zugleich wächst die Zeit für Konfliktlösung deutlich (von 3,6 Stunden 2023 auf 5,0), während pädagogische Kernaufgaben mit knapp 6 Stunden ins Hintertreffen geraten. Die Verwaltung verdrängt die Führung – und höhere Verwaltungszeit geht direkt mit geringerer Zufriedenheit einher.

Personalmangel und herausfordernde Schülerschaft prägen den Alltag. Der Personalmangel ist breit und nicht auf Lehrkräfte beschränkt: IT- und Digitalisierungspersonal (ABS 52,0 %, BBS 45,7 %), Lehrkräfte (ABS 51,0 %, BBS 50,6 %) und Schulsozialarbeit bzw. psychosoziale Fachkräfte (ABS 48,4 %, BBS 53,4 %) fehlen jeweils an rund der Hälfte der Schulen; an 48 % der allgemeinbildenden Schulen übernehmen Personen ohne pädagogische Qualifikation regelmäßig pädagogische Aufgaben. Das dominierende Thema ist „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ (73 % der ABS), gefolgt von der Gesundheit aller Beteiligten und Personalmangel. Auf einer anderen Ebene prägen die mangelnde/fehlende psychische Gesundheit, das familiäre Umfeld und das schwierige Sozialverhalten der Schülerschaft das Schulleben.

Auch die demokratische Schulkultur steht unter Druck – überwiegend von außen: Eltern, die demokratische Werte nicht mittragen (53 %), fehlender politischer Rückhalt (52 %) und zu große gesellschaftliche Spannungen (44 %); hinzu kommen wahrgenommene Zuwächse bei Rechtsextremismus und Gewalt. Haupt-, Real-, Gemeinschafts- und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe sind hier am stärksten betroffen, Gymnasien bei fast allen Items am wenigsten.

Entscheidend ist nicht die Lage, sondern die Belastung. Berücksichtigt man die Vielzahl an Herausforderungen, dann erklärt nicht die „herausfordernde Lage“ als solche die geringere Zufriedenheit, sondern die mit ihr einhergehende Belastung – allen voran der Personalmangel ($b = -0,23$ je Standardabweichung), gefolgt von den Erschwernissen der demokratischen Schulkultur ($b = -0,13$). Die stärkste inhaltliche Trennlinie ist die Schulform: Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe sind am stärksten belastet, Gymnasien und berufliche Schulen am geringsten; Schulen in freier Trägerschaft berichten durchgängig eine höhere Zufriedenheit und Zuversicht.

So verdichtet sich Teil I zu einer sozialen Schere: Die 19 % Schulen in herausfordernder Lage erleben ihre Situation durchgängig ungünstiger – mehr Herausforderungen, mehr Personalmangel, mehr Belastung der demokratischen Kultur. Weil Programme finanzstarke Kommunen bevorzugen, verstärkt sich die Ungleichheit dort, wo für Entwicklung ohnehin am wenigsten Raum bleibt.

Teil II Die großen Programme: gut gedacht, noch nicht gut gemacht

Schulen und Schulleitungen stehen unter einer hohen Belastung; dies haben bereits die vorherigen Schulleitungsstudien (Fichtner et al., 2022, 2023, 2025) gezeigt; die vorherigen Abschnitte haben diese hohe Belastung auch für das laufende Jahr bestätigt und zudem verdeutlicht, dass die Belastung und Anforderungen in wichtigen Teilbereichen weiter gestiegen sind – und hiervon ein Teil der Schulleitungen stärker betroffen ist als andere. Auf dieser hohen und unterschiedlichen Ausgangsbelastung setzen die großen bildungspolitischen Programme auf.

Die großen Programme, Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung, Startchancen-Programm, Digitalpakt 2.0, Künstliche Intelligenz und die Diskussion über Schüler-ID, Bildungsverlaufsregister und datengestützte Schulentwicklung, stehen im Mittelpunkt dieser vierten Schulleitungsstudie: Wie blicken die Schulleitungen auf diese Programme? Wie beeinflussen sie ihren Arbeitsalltag? Welche Erwartungen haben die Schulleitungen in Bezug auf die Wirkung und Wirksamkeit der Programme? Die folgenden Abschnitte werden zeigen, dass die durchgängige Wahrnehmung der Schulleitungen ist, dass diese Programme „on top“ auf ein bereits ausgelastetes System treffen und häufig über die Köpfe der Umsetzenden hinweg entschieden werden.

Dieser zweite Teil arbeitet die fünf Programmfelder nacheinander ab und ergänzt sie um die tagesaktuellen Regulierungsfragen zu Smartphones und einer bundesweiten Schüler-ID und Bildungsverlaufsregister. Charakteristisch ist ein wiederkehrendes Muster: hohe inhaltliche Zustimmung bei gleichzeitig ausgeprägter Skepsis gegenüber der operativen Umsetzung und insbesondere deren Wirksamkeit.

2.1 Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung: ein Meilenstein trifft auf sehr ungleiche Startbedingungen

Mit dem 2021 beschlossenen Ganztagsförderungsgesetz gilt ab dem 1. August 2026 ein bundesweiter Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung im Grundschulalter – zunächst für die erste Klassenstufe, dann jährlich aufwachsend bis 2029/30 für alle vier Grundschulklassen in den Ländern mit vierjähriger Grundschule. Der Anspruch umfasst acht Stunden an fünf Werktagen und kann im schulischen Ganztag ebenso erfüllt werden wie im Hort. Die Ausgangslage unterscheidet sich zwischen den Ländern fundamental.

„Wenn wir an den Ganztag ab August 26 denken, wenn das Bundesgesetz greift – das ist für [Bundesland] ein Flop, ja, weil die Bedingungen für den Ganztag sich nicht verändern werden.“ (Peter Strucke, Grundschule)*

Der Ausbaustand folgt der ost-westdeutschen Tradition.

Will man untersuchen, was in den Ländern noch erforderlich ist, um den Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung umzusetzen, muss man beim bereits erfolgten Ausbaustand ansetzen. Erster Startpunkt für die Frage, wo stehen die Länder vor Beginn des Rechtsanspruchs, ist die Ganztagsstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK). Sie gibt wieder, wie viele Schulen und welcher Anteil aller Schulen in den 16 Ländern bereits Ganztagsangebote bereithält. Sie gibt auch an, wie viele bzw. welcher Anteil der Schüler:innen den Ganztag bereits besucht.

	Anteil an allen Schulen	voll gebundene Form	teilweise gebundene Form	offene Form
Baden-Württemberg	29,3 %	3,4 %	2,4 %	23,4 %
Bayern	56,3 %	1,1 %	13,5 %	41,8 %
Berlin	100,0 %	11,9 %	4,4 %	83,6 %
Brandenburg	51,2 %	-	-	51,2 %
Bremen	61,6 %	36,6 %	0,9 %	24,1 %
Hamburg	98,2 %	13,4 %	10,7 %	74,1 %
Hessen	.	.	.	.
Mecklenburg-Vorpommern	98,2 %	-	-	98,2 %
Niedersachsen	.	.	.	.
Nordrhein-Westfalen	97,2 %	0,6 %	-	96,5 %
Rheinland-Pfalz	96,3 %	0,8 %	36,4 %	59,0 %
Saarland	98,8 %	6,1 %	1,8 %	90,8 %
Sachsen	99,6 %	9,7 %	29,9 %	60,0 %
Sachsen-Anhalt	.	.	.	.
Schleswig-Holstein	74,2 %	1,3 %	-	72,9 %
Thüringen	100,0 %	4,3 %	1,0 %	94,7 %
Deutschland	73,8 %	2,6 %	7,0 %	64,2 %

Daten: KMK 2026, Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2020 bis 2024, Berichtsjahr 2024.

Tabelle 6. Grundschulen im Ganztagsbetrieb nach Bundesland und Ganztagsform (Anteil an allen Grundschulen des Landes in %)

Betrachtet man zunächst den Anteil der Grundschulen, die im Ganztagsbetrieb sind, dann sind nach den Daten der Kultusministerkonferenz in Berlin und Thüringen alle Schulen im Ganztagsbetrieb, in Sachsen fast alle – gleiches gilt für Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland. Es fällt auf, dass mit Baden-Württemberg (29,3 %) nur ein Land einen Anteil von unter 50 % ausweist; wobei für Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt keine Daten vorliegen. Deutlich wird auch, dass die offene Form des Ganztags klar dominiert und im Bundesschnitt rund 87 % der Ganztagsgrundschulen ausmacht, in den Ländern variieren die Anteilswerte zwischen 40 % in Bremen und 100 % in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (siehe Tabelle 6).

Schaut man in einem zweiten Schritt auf den Anteil der Schüler:innen, die bereits im Ganztags sind, dann sind in Hamburg (99 %), Sachsen (95 %), Thüringen (90 %) nahezu alle Grundschulkinder bereits im Schulganztags, auch in Berlin (84 %) ist die große Mehrheit der Grundschulkinder bereits ganztätig im Schulsystem. Demgegenüber sind es in Bayern nur 16 %, in Baden-Württemberg 30 %. Angesichts der niedrigen Werte für Bayern und Baden-Württemberg sei darauf verwiesen, dass in beiden Ländern, wie auch in anderen, die Hortbetreuung eine wichtige Rolle spielt (siehe unten).

Stellt man den Anteil der Schulen und der Schüler:innen im schulischen Ganztags gegenüber, dann wird deutlich, dass es in einigen Bundesländern zwar offenkundig viele Schulen gibt, die den Ganztags anbieten, jedoch der Anteil der Schüler:innen vergleichsweise gering ist.

Allerdings gibt die Ganztagsstatistik der Kultusministerkonferenz – wie bereits angedeutet – nicht das ganze Bild wieder, da es neben dem Ganztags in Schulen auch die Horte gibt, die die Nachmittagsbetreuung übernehmen. Die Ganztagsstatistik muss daher durch die Kinderbetreuungsstatistik ergänzt werden. Allerdings stellt sich bei einer einfachen Addition der Zahlen schnell heraus, dass es in einigen Ländern offenkundig Doppelzählungen gibt, da sich die Werte zu mehr

als 100% aufsummieren. Ohne hier näher ins Detail zu gehen, ist festzuhalten, dass es erhebliche strukturelle Unterschiede zwischen den Ländern gibt.

In den ostdeutschen, aber auch in etlichen westdeutschen Ländern erfolgt die Ganztagsbetreuung auch bzw. zu einem großen Teil in den Horten der Kindertagesbetreuung, in Brandenburg und Bayern in der Mehrzahl; für Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern ist Ähnliches anzunehmen, aus den Daten so jedoch nicht genau abzulesen.

Somit legen die Daten nahe, dass die ganztägige Betreuung in den ostdeutschen Ländern und den beiden Stadtstaaten Berlin und Hamburg bereits (nahezu) flächendeckend etabliert ist, während die west- und insbesondere die beiden süddeutschen Flächenländer von einem niedrigeren Niveau aus ausbauen müssen.

Die erwartete Nutzung des Rechtsanspruchs folgt der bereits etablierten Ganztagskultur.

Vor dem Hintergrund dieser sehr unterschiedlichen Ausgangslage haben wir die Schulleitungen gefragt, in welchem Umfang sie davon ausgehen, dass bei den Kindern im ersten Schuljahr an ihrer Schule ein Bedarf besteht, den Ganzttag auch in Anspruch zu nehmen.

„Vorher waren das im Grunde Schule und Betreuung, zwei einzelne Organisationen. Jetzt wachsen wir immer mehr zu einer Sache zusammen und also da sehe ich 'ne Riesenchance drin, weil sowohl das Kollegium wie auch die Mitarbeitenden in der Betreuung merken, wie das guttut, dass wir uns als eins verstehen und gemeinsam mit einer Stimme vor den Kindern auch sprechen, was vorher so nicht war.“ (Dominik Pierz, Grundschule)*

Die Spanne der erwarteten Anteile an Kindern der ersten Klasse, die einen Ganztagsplatz benötigen, reicht von über 90 % in den Ländern mit ohnehin hoher Ganztagsquote bis zu den süd- und westdeutschen Flächenländern im Bereich von 44 % bis 57 %. Zu beachten ist, dass dabei nur die Daten für die größeren Länder – Nordrhein-Westfalen, Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein – als wirklich belastbar anzusehen sind; die Werte der kleinen Länder – darunter die höchsten für Thüringen (96,4 %) und Hamburg (93,6 %) – sind nur als Tendenz zu lesen. Bemerkenswert ist Brandenburg, das bei einer heutigen Quote von rund 42 % Ganztagskindern im Schulsystem eine Nutzung von über 90 % erwartet – ein Hinweis darauf, dass die Mehrzahl der Kinder in den Horten des Kita-Systems betreut wird (siehe Tabelle 7).

Die an der Befragung teilnehmenden Grund- und Gemeinschaftsschulen wurden zum Stand des Ganztagsangebots befragt: 60,5 % der Schulen haben bereits ein Ganztagsangebot, 39,5 % nicht. Diese Unterscheidung strukturiert den gesamten folgenden Abschnitt, denn die beiden Gruppen stehen vor unterschiedlichen Aufgaben. Für Schulen mit bestehendem Ganztagsangebot geht es darum, ein vorhandenes Angebot auf einen Rechtsanspruch umzustellen und gegebenenfalls auszuweiten; für Schulen ohne Ganzttag geht es darum, ein Angebot überhaupt erst aufzubauen.

	Ø Anteil
Deutschland (gesamt)	63,8 %
Thüringen *	96,4 %
Hamburg *	93,6 %
Brandenburg	92,9 %
Berlin	90,2 %
Mecklenburg-Vorpommern *	90,0 %
Sachsen *	90,0 %
Sachsen-Anhalt *	90,0 %
Schleswig-Holstein	76,4 %
Saarland *	75,0 %
Bremen *	72,6 %
Nordrhein-Westfalen	68,3 %
Hessen	63,6 %
Niedersachsen	57,3 %
Bayern	46,2 %
Baden-Württemberg	45,7 %
Rheinland-Pfalz	43,9 %

* weniger als 30 Fälle – nur als Tendenz zu lesen. Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 7. Erwarteter Anteil an Erstklässler:innen 2026/27 im Ganztag nach Bundesland (Grundschulen mit Angabe zum erwarteten Ganztagsanteil, n = 823)

Zwei Ausgangslagen: Schulen mit und ohne bestehendes Ganztagsangebot

„das ist für [Bundesland] ein komplett alter Hut. [...] Das machen wir jetzt schon, ich sag mal, gefühlt 10 Jahre.“ (Andrea Wagner*, Grundschule)

Eine zweite Trennlinie verläuft quer dazu: ob eine Schule bei sich noch Anpassungsbedarf für die Umsetzung des Rechtsanspruchs sieht oder nicht. Gut 900 Grundschulen haben dazu eine Angabe gemacht, 44 % von ihnen bejahen den Anpassungsbedarf. Diese Unterscheidung ist nicht nur inhaltlich wichtig, sondern auch methodisch: Die Fragen nach den konkreten Umsetzungshürden, nach den erwarteten neuen Möglichkeiten und nach der Grundhaltung zum Rechtsanspruch wurden nur den Schulen gestellt, die noch Anpassungsbedarf haben. Startchancen-Grundschulen, die den Themenblock zum Rechtsanspruch nicht gewählt haben (67 von 182), wurden hierzu nicht befragt. Alle Werte in den folgenden Abschnitten beziehen sich daher auf diese Teilgruppe. Von den Schulen mit Anpassungsbedarf haben 58,6 % bereits ein Ganztagsangebot, 41,4 % nicht.

Etwas genauer aufgeschlüsselt zeigt die folgende Abbildung 16, dass es zwischen den Schulen mit und ohne bereits vorhandenes Ganztagsangebot einige Unterschiede gibt; hierauf wird in den folgenden Abschnitten noch genauer eingegangen.

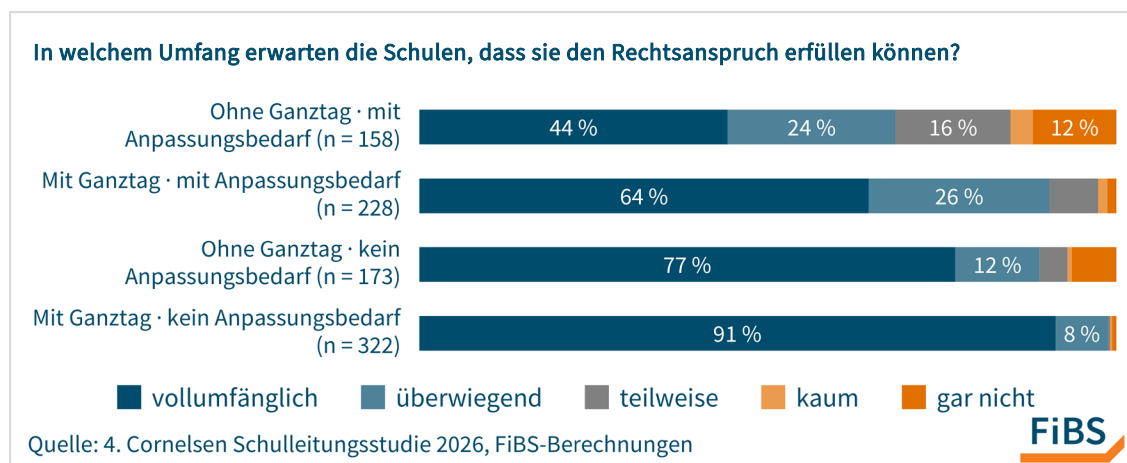


Abbildung 16. Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung – Schulen mit und ohne bestehendes Ganztagsangebot und ihre Erwartung, in welchem Umfang sie den Rechtsanspruch erfüllen können im Vergleich

Die Umsetzungszuversicht ist hoch – trotz erheblicher Kapazitätshürden.

Bundesweit sehen im Schnitt 44,2 % der Grundschulen noch zusätzlichen Anpassungsbedarf, unter den Schulen mit bereits vorhandenem Angebot sind es 41,6 %, unter denen ohne vorhandenes Angebot 47,8 %. Abbildung 16 zeigt, in welchem Umfang die Schulen erwarten, den Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung erfüllen zu können. Sie zeigt einen klaren Unterschied zwischen Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen: Nahezu alle Schulen, die bereits ein Ganztagsangebot und keinen Anpassungsbedarf haben, gehen davon aus, den Rechtsanspruch zumindest überwiegend erfüllen zu können. Über 90 % gehen von vollumfänglicher Erfüllung aus. Auch von den Schulen, die bisher kein Ganztagsangebot und „dennoch“ keinen Anpassungsbedarf haben, gehen knapp 90 % davon aus, den Anspruch (ganz überwiegend) erfüllen zu können; 77 % in vollem Umfang.

In gleicher Größenordnung bewegen sich die Grundschulen, die bereits im Ganztags sind, aber noch Anpassungsbedarf haben. Im Vergleich zur vorherigen Gruppe liegt der Unterschied in der vollumfänglichen vs. überwiegenden Erfüllung (64 vs. 26 %). Die größten Herausforderungen, den Anspruch zu erfüllen, haben die Grundschulen, die noch nicht im Ganztags sind und Anpassungsbedarf haben. Von ihnen erwarten gut zwei Drittel (68 %), dass sie den Anspruch vollumfänglich oder überwiegend erfüllen können. Spiegelbildlich steigt der Anteil der Grundschulen, die davon ausgehen, dass sie den Anspruch kaum oder gar nicht erfüllen können, von 1 % auf 15 %.

Erwartungsgemäß ist der Anpassungsbedarf gering, wo der Ganztags bereits steht (Hamburg 5,9 %, Bremen 18,2 %, Berlin 23,1 %), und hoch, wo er erst entstehen muss (Schleswig-Holstein 73,2 %, Niedersachsen 63,3 %, Nordrhein-Westfalen 54,3 %). In Nordrhein-Westfalen sind zwar fast alle Grundschulen im Ganztagsbetrieb (97,2 %, siehe Tabelle 6), dennoch meldet mehr als die Hälfte Anpassungsbedarf; hier geht es weniger um den Aufbau als um den Umbau bestehender Angebote.

„Durch diesen Rechtsanspruch gekoppelt ist aber ja auch eine Qualität [...] da sehe ich tatsächlich eine Chance, im Bereich der Chancengerechtigkeit oder Bildungsgerechtigkeit noch mehr zu machen.“ (Maja Kercher*, Grundschule)

Die Steuerung des Rechtsanspruchs liegt überwiegend bei den Kommunen – mit klarem Ost-West-Muster.

Unter den Schulen mit Anpassungsbedarf steuern bundesweit am häufigsten die Schulträger (76,8 %) vor der Schulleitung (64,6 %); das Jugendamt ist nur in 12,2 % der Fälle an der Steuerung beteiligt. Am

stärksten trennt die Region: In Westdeutschland liegt die Steuerung überwiegend beim Schulträger (80,4 % vs. 46,5 % im Osten) und der Personalmangel in Schulen gilt dort als zentrale Herausforderung (57,3 % vs. 23,3 %); in Ostdeutschland übernimmt häufiger niemand eindeutig die Federführung (25,6 % vs. 6,1 %) und unklare Zuständigkeiten dominieren (62,8 % vs. 34,1 %). Mit eigener Ganztagerfahrung verschiebt sich die Federführung von der Trägerebene zur Schulleitung (74,0 % vs. 50,9 %) (siehe Abbildung 17).

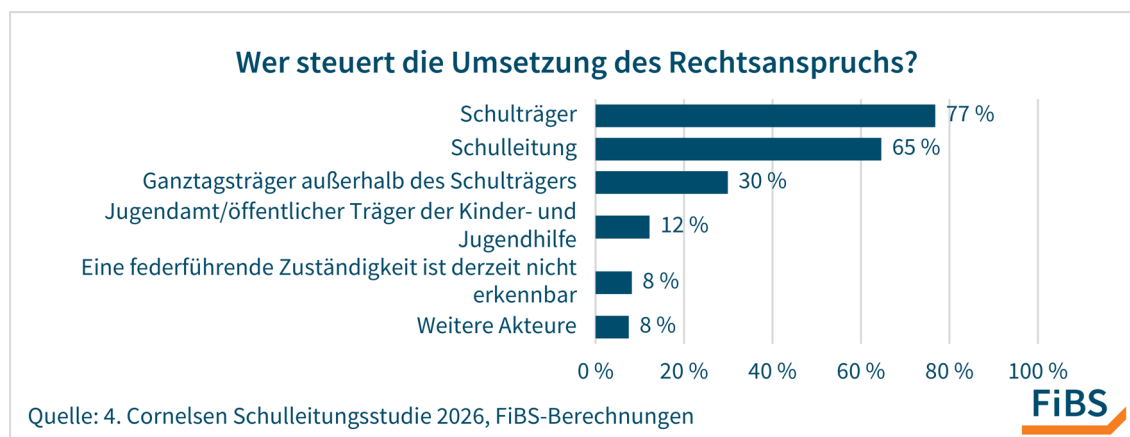


Abbildung 17. Wer steuert die Umsetzung des Rechtsanspruchs? (Mehrfachnennung)

Am stärksten steuert der Schulträger in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen; dort tritt die Schulleitung entsprechend zurück, während sie in Niedersachsen und Hessen die Federführung übernimmt. Das inverse Muster in den ostdeutschen Ländern greift der nachfolgende Regionenvergleich auf (siehe Tabelle 8).

	Schulträger
Deutschland (gesamt)	76,8 %
Hamburg *	100,0 %
Thüringen *	100,0 %
Baden-Württemberg	95,3 %
Schleswig-Holstein	93,3 %
Rheinland-Pfalz *	91,3 %
Nordrhein-Westfalen	83,0 %
Bayern	78,4 %
Hessen	73,2 %
Niedersachsen	67,1 %
Berlin *	66,7 %
Bremen *	50,0 %
Mecklenburg-Vorpommern *	50,0 %
Saarland *	50,0 %
Sachsen *	40,0 %
Sachsen-Anhalt *	33,3 %
Brandenburg *	30,0 %

* weniger als 30 Fälle – nur als Tendenz zu lesen. Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 8. Steuerung der Umsetzung des Rechtsanspruchs durch den Schulträger nach Bundesland (Anteil Nennungen; Basis: Grundschulen mit Anpassungsbedarf)

Vier Regionen, vier Governance-Muster

Die Steuerung der Umsetzung des Rechtsanspruchs bei den Schulen mit Anpassungsbedarf lässt sich über die Ost-West-Betrachtung hinaus weiter regional differenzieren. Fasst man die Länder zu vier Regionen (Süd, West, Nord, Ost) zusammen, zeigen sich vier deutlich unterschiedliche Steuerungsmuster. Tabelle 9 ordnet die Angaben jeder Schule genau einer Konstellation der drei

zentralen Ebenen – Schulträger, Schulleitung, externer Ganztagsträger – zu; diese Anteile überschneiden sich nicht und addieren sich je Region zu 100 %.

Tabelle 9 belegt, dass die Umsetzung des Rechtsanspruchs in den norddeutschen Ländern überwiegend von einem Tandem aus Schulträger und Schulleitung gesteuert wird (51,4 %). In keiner anderen Region erreicht eine einzelne Kombination von Beteiligten einen so hohen Anteil; weitere 20,2 % nennen ausschließlich die Schulleitung. In den süddeutschen Ländern (Bayern, Baden-Württemberg und Hessen) steuert in der Hälfte der Fälle eine Ebene, am häufigsten der Schulträger (40,4 %), gefolgt von Schulleitung und Schulträger (33,0 %).

	Nord	Ost *	Süd	West	Gesamt
nur Schulträger	9,2 %	18,6 %	40,4 %	21,4 %	22,2 %
nur Schulleitung	20,2 %	9,3 %	8,5 %	5,8 %	10,8 %
nur Ganztagsträger	1,8 %	4,7 %	1,1 %	4,5 %	3,0 %
Schulträger + Schulleitung	51,4 %	23,3 %	33,0 %	18,2 %	31,2 %
Schulträger + Ganztagsträger	0,0 %	0,0 %	3,2 %	9,7 %	4,5 %
Schulleitung + Ganztagsträger	1,8 %	9,3 %	1,1 %	5,2 %	3,8 %
alle drei Ebenen	13,8 %	4,7 %	9,6 %	31,8 %	18,8 %
keine der drei bzw. andere Ebenen	1,8 %	30,2 %	3,2 %	3,2 %	5,8 %
Basis (n)	109	43	94	154	400

* kleine Regionalstichprobe – nur als Tendenz zu lesen. Nord: Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein; Ost: Brandenburg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen; Süd: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen; West: Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland. Jede Schule ist genau einer Konstellation der drei zentralen Ebenen – Schulträger, Schulleitung, externer Ganztagsträger – zugeordnet; die Spaltenanteile addieren sich zu 100 %. Nennungen des Jugendamts kommen in allen Konstellationen vor und bleiben hier unberücksichtigt. Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 9. Konstellation der beteiligten Ebenen nach Region (überschneidungsfreie Zuordnung; Basis: Grundschulen mit Anpassungsbedarf)

In den drei westlichen Ländern (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) ist die Dreierkonstellation aus Schulträger, Schulleitung und Ganztagsträger mit 31,8 % das häufigste Einzelmuster; in keiner anderen Region sind es mehr als 13,8 %. Nur in knapp einem Drittel der westdeutschen Grundschulen (31,8 %) liegt die Steuerungsaufgabe auf einer einzigen Ebene. Wo der Ganztags traditionell über externe Träger organisiert wird, entsteht also echte Mehrebenen-Governance – mit entsprechendem Abstimmungsaufwand.

Die ostdeutschen Länder fallen aus diesem Muster heraus: Schulträger und Schulleitung werden dort jeweils nur von knapp der Hälfte genannt (46,5 %), alle drei Ebenen gemeinsam nur von 4,7 %. Vor allem aber nennen 30,2 % keine dieser drei Ebenen – bundesweit sind es 5,8 %, im Norden 1,8 % –, und 25,6 % geben ausdrücklich an, dass eine federführende Zuständigkeit derzeit nicht erkennbar ist. Das ist kein Hinweis auf schlanke Strukturen, sondern auf ein Steuerungsvakuum – wobei die kleine Regionalstichprobe nur eine Tendenzaussage erlaubt. Für alle vier Regionen gilt gleichwohl: Der Anpassungsbedarf ist dort am schwersten umzusetzen bzw. vorzubereiten, wo entweder niemand eindeutig zuständig ist (Ostdeutschland) oder die Schule selbst kaum eingebunden wird (Süddeutschland).

Neben der Frage, wer für die Steuerung der Umsetzung des Rechtsanspruchs hauptsächlich zuständig ist, hatten wir auch gefragt, wer für den „regulären“ bzw. „bisherigen Ganztags“ zuständig ist. Hier zeigt sich ein deutlich anderes Bild: An den Grundschulen mit bestehendem Ganztagsangebot werden am häufigsten die Schulleitung (89 %), die Ganztagskoordination bzw. pädagogische Leitung (71 %) und die Lehrkräfte (70 %) als maßgeblich beteiligt benannt. Eine breite mittlere Gruppe bilden das

Verpflegungspersonal (55 %), nicht unterrichtende Fachkräfte (54 %) und außerschulische Kooperationspartner (54 %). Ehrenamtliche (20 %) und schulexterne Kapazitäten spielen eine eher ergänzende Rolle. Je stärker der Ganzttag in den Schultag integriert ist (gebundene Form), desto unmittelbarer sind die Lehrkräfte eingebunden.

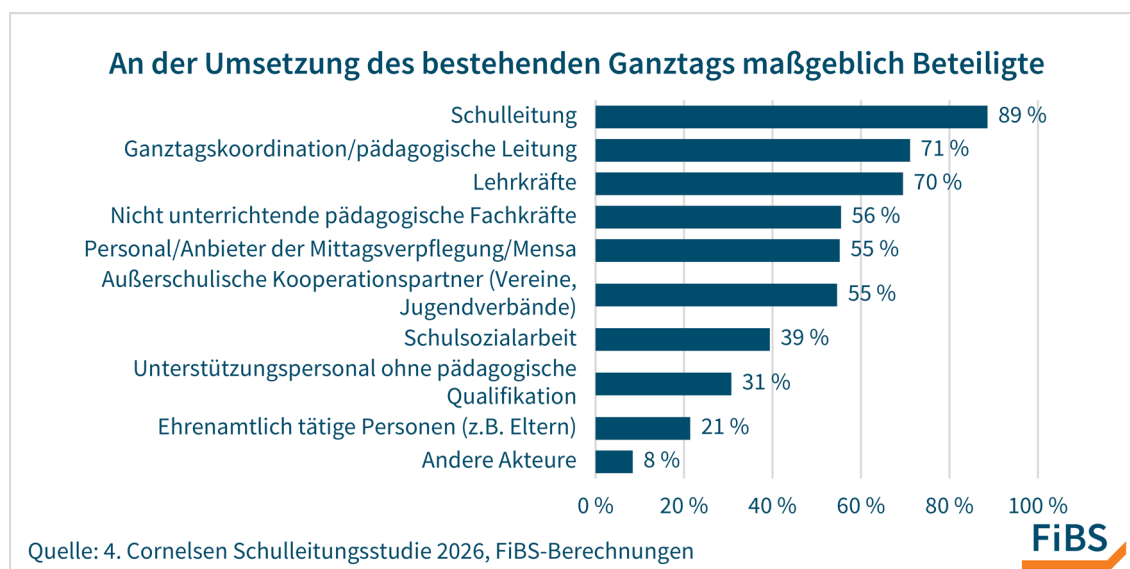


Abbildung 18. An der Umsetzung des bestehenden Ganztags maßgeblich beteiligte Akteure (Grundschulen mit Ganzttag)

Mit anderen Worten: Während der bestehende Ganzttag ganz überwiegend schulintern und mit Fokus auf das pädagogische Team umgesetzt wird, liegt die Steuerung der Umsetzung des Rechtsanspruchs nur in jedem neunten Fall dort, rund doppelt so häufig allein beim Schulträger (22,2 %) und fast dreimal so häufig bei Schulleitung und Schulträger gemeinsam (31,2 %).

Bemerkenswert ist auch, dass selbst in den Schulen, die bereits im Ganzttag arbeiten, die Umsetzung des Rechtsanspruchs nicht alleine von der Schule gesteuert wird. Bei den Grundschulen mit bestehendem Ganztagsangebot entfallen bei überschneidungsfreier Zuordnung 34,4 % auf das Tandem Schulträger und Schulleitung, 20,8 % auf alle drei Ebenen gemeinsam und je 4,8 % auf Schulträger und Ganztagsträger bzw. Schulleitung und Ganztagsträger; nur 29,4 % nennen eine einzige Ebene. An den Grundschulen ohne bestehendes Ganztagsangebot (n = 163) fällt das Bild deutlich schmäler aus: Dort nennen 45,4 % nur eine Ebene – allein 35,0 % ausschließlich den Schulträger –, während 33,7 % zwei und 14,7 % alle drei Ebenen benennen. Die oben berichtete Verschiebung der Federführung von der Trägerebene zur Schulleitung (74,0 % vs. 50,9 %) bedeutet also nicht, dass die Schulträger zurücktreten – die Verbünde werden vielmehr breiter. Für die Schulleitungen der Grundschulen mit Ganzttag heißt das: Sie sind sowohl im laufenden Betrieb der zentrale Knotenpunkt (89 %) als auch beim Rechtsanspruch in drei von vier Fällen Teil des steuernden Verbunds (siehe Abbildung 18).

Die Hälfte der Schulleitungen erwartet keine neuen Möglichkeiten durch den Rechtsanspruch.

Die Frage, welche neuen Möglichkeiten sich durch den Rechtsanspruch ergeben, wurde den Schulen mit Anpassungsbedarf gestellt und die am häufigsten genannte Option ist der Ausbau von Angeboten zur Förderung benachteiligter Kinder (29,2 %), dicht gefolgt von erweiterten Lerngelegenheiten über AGs, Clubs und kreative Angebote (28,9 %) und einer besseren Verzahnung von Unterricht und Betreuung (26,9 %). Es folgen der Ausbau außerschulischer Kooperationen (22,8 %), Ganztagsförderung als umfassendes Lebensraumkonzept (22,1 %), eine bessere Einbindung multiprofessioneller Teams (18,8 %) und eine bessere individuelle Förderung (17,3 %).

Die beiden Gruppen – bereits Ganztagsschule bzw. noch nicht – liegen nahe beieinander, mit einer Ausnahme: Den Ausbau von Angeboten für benachteiligte Kinder erwarten 31,2 % der Schulen mit bestehendem Ganzttag und 26,4 % der Schulen ohne Ganzttag. Wer den Ganzttag bereits betreibt, traut ihm die kompensatorische Wirkung etwas eher zu als Schulleitungen, die ihn erst aufbauen müssen. Bei allen übrigen Möglichkeiten liegen die Gruppen innerhalb von zwei Prozentpunkten beieinander.

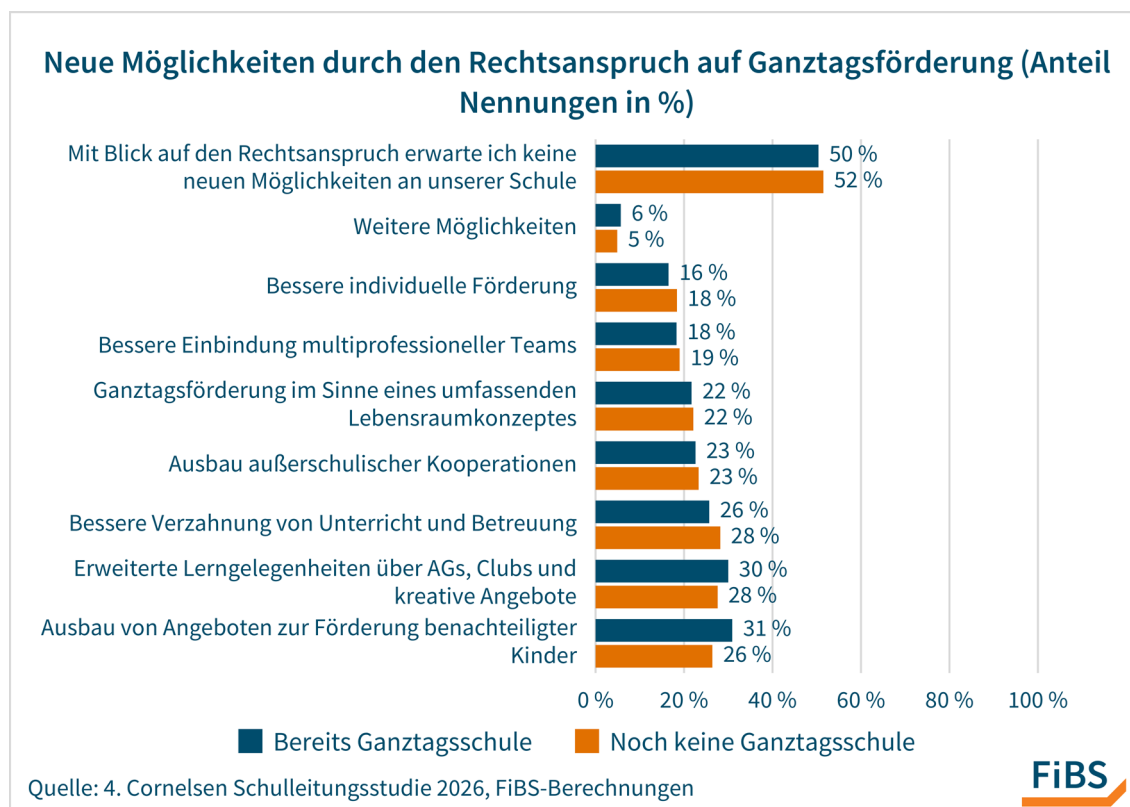


Abbildung 19. Bietet der Rechtsanspruch neue Möglichkeiten? (Grundschulen mit Anpassungsbedarf)

Die mit Abstand größte Zustimmung erhält jedoch die Gegenaussage: „Mit Blick auf den Rechtsanspruch erwarte ich keine neuen Möglichkeiten an unserer Schule“ – das sagen 50,8 %, und zwar in beiden Gruppen praktisch gleich häufig (50,2 % derjenigen mit, 51,5 % derjenigen ohne bestehenden Ganzttag). Da alle Möglichkeiten einzeln unter 30 % bleiben, ergibt sich daraus eine Zweiteilung: Die eine Hälfte der Schulen mit Anpassungsbedarf verbindet mit dem Rechtsanspruch überhaupt keine pädagogische Perspektive, die andere Hälfte nennt jeweils mehrere.

Die Skepsis hinsichtlich der Wirksamkeit des Rechtsanspruchs überwiegt vor allem in Rheinland-Pfalz (78,3 %) sowie in den südlichen Ländern (65,1 % in Baden-Württemberg und 64,7 % in Bayern erwarten keine neuen Möglichkeiten), während Hessen und Nordrhein-Westfalen den Anspruch eher als Chance sehen.

Die größten praktischen Hürden sind Räume und Personal.

Befragt nach den größten praktischen Hürden bei der Umsetzung des Ganztags dominieren zwei Hürden: Unzureichende Räumlichkeiten nennen 74,6 %, einen Mangel an qualifiziertem Personal 53,6 % der Schulleitungen. Es folgen das Fehlen verbindlicher Vorgaben zur Ausgestaltung (37,7 %), unklare Zuständigkeiten zwischen Schule, Schulträger und Träger der Kinder- und Jugendhilfe (37,2 %) und die Zusammenarbeit mit dem Schulträger (33,7 %). Dass jeweils rund ein Drittel die unklaren Zuständigkeiten bzw. die Zusammenarbeit mit dem Schulträger als Herausforderung nennt, passt zu den oben beschriebenen recht komplexen und heterogenen Steuerungsstrukturen. Dass es überhaupt keine

Herausforderungen gebe, sagen 2,5 % – der Anpassungsbedarf ist also praktisch immer mit konkreten Hürden verbunden (siehe Abbildung 20).

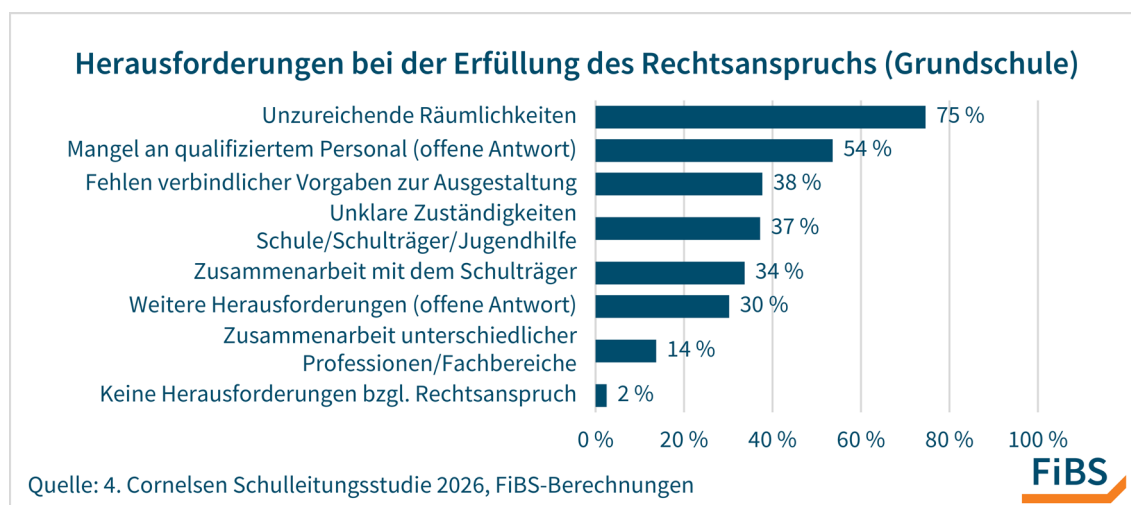


Abbildung 20. Herausforderungen bei der Erfüllung des Rechtsanspruchs (Grundschulen mit Anpassungsbedarf)

Zwischen den beiden Gruppen – bereits bestehendes vs. noch kein Ganztagsangebot – verteilen sich diese Hürden charakteristisch unterschiedlich. Bei den Räumlichkeiten liegen die Schulen ohne bestehendes Ganztagsangebot mit 80,4 % rund zehn Prozentpunkte über den Schulen mit Ganztagsangebot (70,6 %) – wer neu aufbaut, braucht zusätzlichen Platz; und gleichzeitig sind die Unterschiede erstaunlich gering. Genau umgekehrt lautet der Befund bei den unklaren Zuständigkeiten: Hier nennen 42,9 % der Schulen mit bestehendem Ganztagsangebot ein Problem gegenüber 30,1 % der anderen. Das erscheint auf den ersten Blick plausibel, denn Zuständigkeitskonflikte entstehen eher dann, wenn Schule, Schulträger und Jugendhilfeträger zusammenarbeiten müssen; und dies führt vor allem dann zu Irritationen, wenn die bisherige oder sonst übliche Praxis infrage gestellt wird. Auf den zweiten Blick könnte das auch daran liegen, dass der Rechtsanspruch im SGB VIII der Kinder- und Jugendhilfe geregelt ist, woraus andere Zuständigkeiten resultieren (können). Auf den dritten Blick können auch die allgemeinen Rahmenbedingungen und/oder Kostenfragen eine Rolle spielen – die Finanzierung des Rechtsanspruchs liegt vor allem bei den Kommunen und viele Kommunen haben zunehmende Haushaltsprobleme oder sind gar in Haushaltssicherung. Der Personalmangel trifft dagegen beide Gruppen praktisch gleich (53,7 % gegenüber 54,0 %), ebenso das Fehlen verbindlicher Vorgaben (38,5 % gegenüber 35,6 %).

„bei den Kommunen ist immer das große Thema die Finanzierung, weil keine Räumlichkeiten da sind, unglaublich viele Kinder, kein Personal, es wird im Bereich vom Ganztags schon von, da war ich auf 'ne Fortbildung und vom Kannibalismus der Kitas gesprochen, weil diese ganzen Fachkräfte, die gibt es ja nicht, da wird versucht die abzugreifen, weil man die braucht.“ (Maja Kercher, Grundschule)*

Die Aufgabenteilung ist damit klar umrissen: Die Aufbaugruppe braucht vor allem Räume, die Bestandsgruppe vor allem geklärte Zuständigkeiten – und beide gleichermaßen Personal.

Mit Blick auf die größten Umsetzungshürden – Räume, Personal sowie unklare Zuständigkeiten – zeigt sich in den Ländern fast überall eine Kombination mehrerer Umsetzungshürden gleichzeitig; allerdings gibt es auch Länder, in denen bei einzelnen oder auch mehreren Punkten keine Hürden benannt werden. Allerdings ist zu beachten, dass die Fallzahlen zum Teil recht klein sind (Tabelle 10); belastbar interpretierbar sind nur die Werte der großen Länder.

	Unzureichende Räumlichkeiten	Mangel an qualifiziertem Personal	Unklare Zuständigkeiten
Deutschland (gesamt)	74,6 %	53,6 %	37,2 %
Bremen *	100,0 %	100,0 %	50,0 %
Hamburg *	100,0 %	0,0 %	0,0 %
Saarland *	100,0 %	100,0 %	0,0 %
Thüringen *	100,0 %	0,0 %	0,0 %
Hessen	82,9 %	58,5 %	41,5 %
Nordrhein-Westfalen	81,8 %	65,9 %	19,3 %
Berlin *	77,8 %	44,4 %	44,4 %
Rheinland-Pfalz *	73,9 %	39,1 %	30,4 %
Schleswig-Holstein	73,3 %	50,0 %	53,3 %
Bayern	72,5 %	52,9 %	37,3 %
Baden-Württemberg	70,5 %	56,8 %	25,0 %
Brandenburg *	70,0 %	10,0 %	70,0 %
Mecklenburg-Vorpommern *	70,0 %	10,0 %	80,0 %
Niedersachsen	69,7 %	56,6 %	44,7 %
Sachsen *	50,0 %	40,0 %	60,0 %
Sachsen-Anhalt *	33,3 %	0,0 %	66,7 %

* weniger als 30 Fälle – nur als Tendenz zu lesen. Mehrfachnennungen möglich; die Zeilenanteile addieren sich daher nicht auf 100 %. Sortierung absteigend nach der Spalte „Unzureichende Räumlichkeiten“. Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 10. Umsetzungshürden beim Rechtsanspruch nach Bundesland (Anteil Nennungen; Basis: Grundschulen mit Anpassungsbedarf)

Der eigentliche Engpass ist qualitativer Art – und er zeigt sich in allen großen Ländern.

Weitgehend unabhängig vom Ausbaustand sehen 85,5 % der Schulleitungen mit Anpassungsbedarf den Rechtsanspruch „vor allem als Betreuungs-, kaum als Bildungsangebot“. Auch hier trennt der Ausbaustand nur wenig, allerdings in der erwartbaren Richtung: Schulen ohne bestehendes Ganztagsangebot stimmen mit 89,5 % etwas häufiger zu als Schulen mit Ganztags (82,7 %). Demgegenüber halten nur 20,0 % im gegebenen Rahmen eine qualitativ hochwertige Ganztagsbildung für möglich (16,6 % ohne gegenüber 21,2 % mit Ganztags), und 38,2 % stimmen zu, dass der Rechtsanspruch die Chancengerechtigkeit erhöhe (35,9 % gegenüber 39,5 %). In beiden Fällen sind es also die Schulen mit Ganztags Erfahrung, die etwas zuversichtlicher urteilen – der Abstand bleibt mit rund fünf Prozentpunkten aber begrenzt; und die Stoßrichtung wird dadurch nicht beeinflusst.

„Wir werden, wie das Gesetz das fordert, eine Betreuung ermöglichen können ... aber mehr wird es nicht sein. Da ist die Rede von Förderung, von Demokratiebildung, Partizipation. Das sehe ich alles nicht, und ich denke, da müsste die Politik sich ehrlich machen.“ (Peter Strucke, Grundschule)*

Die Kreuzauswertung zeigt, dass beide Haltungen nebeneinander bestehen: 14,4 % sehen den Rechtsanspruch vor allem als Betreuungs-, kaum als Bildungsangebot und halten dennoch eine qualitativ hochwertige Ganztagsbildung für möglich; ein Drittel (34,7 %) derer, die ihn überwiegend als Betreuungsangebot einordnen, traut ihm eine positive Wirkung auf die Chancengerechtigkeit zu.

Verlässliche Betreuung wird offenbar selbst als sozialpolitische Leistung gewertet, auch wenn sie pädagogisch wenig Neues bringt.

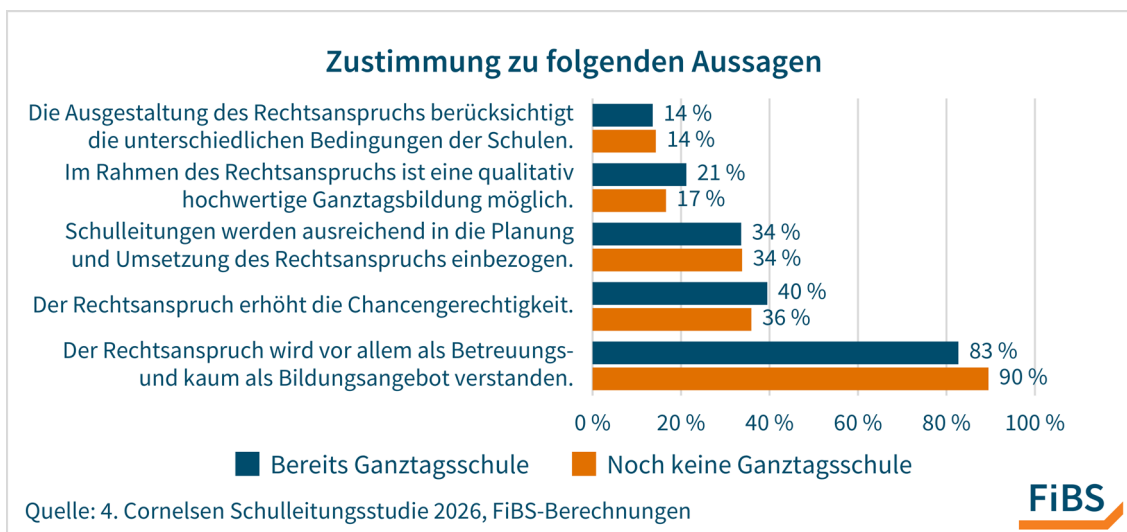


Abbildung 21. Grundhaltung zum Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung – Anteil Zustimmung

Dass der Rechtsanspruch vor allem als Betreuungs- und kaum als Bildungsangebot wirkt, wird in fast allen großen Ländern so gesehen – am stärksten in Baden-Württemberg (95,1 %), Bayern (94,0 %) und Niedersachsen (91,7 %), deutlich seltener in Hessen (73,2 %), Sachsen (66,7 %*) und Schleswig-Holstein (56,7 %).

Zum gebundenen Ganztag sind die Schulleitungen geteilter Meinung.

Die Zurückhaltung bei der positiven Bewertung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsförderung könnte aber auch noch einen anderen Grund haben. Mit 58,1 % stimmt eine recht deutliche Mehrheit der Schulleitungen der Aussage zu, dass eine sinnvolle Ganztagsförderung nur im gebundenen Ganztag möglich sei; diese Frage ging, anders als die vorangehenden, an alle Schulleitungen. Gleichwohl wünschen nur 41 % eine flächendeckende Umsetzung des gebundenen Ganztags. Das Gefälle folgt der Schulform: Am stärksten ist die Zustimmung an Gemeinschafts- (79,6 %) und Förderschulen (72,6 %), am geringsten an Hauptschulen (45,5 %) und Gymnasien (47,1 %). Eine multiprofessionelle Steuerungsgruppe für den Ganztag besteht erst an 35,4 % der Ganztagsschulen. Ein Drittel der Schulleitungen sieht sich ausreichend in die Planung und Umsetzung des Ganztags einbezogen, 14 % meinen, die Ausgestaltung berücksichtige die Unterschiede zwischen Schulen (siehe Abbildung 22).

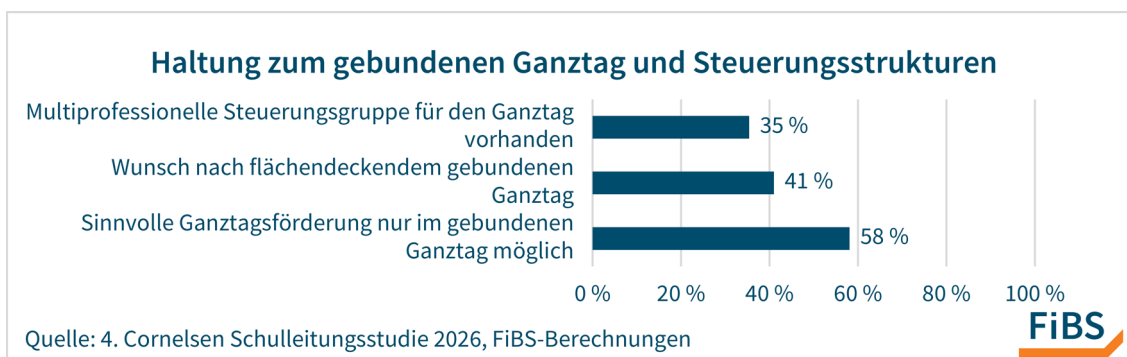


Abbildung 22. Haltung zum gebundenen Ganztag und Steuerungsstrukturen

Zwischenfazit: zwei getrennte Linien.

Zusammengenommen zeigen sich zwei voneinander unabhängige Linien: Der Ausbaustand entscheidet vor allem darüber, ob eine Schule davon ausgeht, den Rechtsanspruch erfüllen zu können – von den Schulen mit Anpassungsbedarf erwarten gut neun von zehn mit bestehendem Ganztags, aber nur gut zwei Drittel ohne Ganztags eine zumindest überwiegende Erfüllung (Abbildung 16). Die pädagogische Bewertung ist davon weitgehend unabhängig: Rund die Hälfte erwartet keine neuen Möglichkeiten (Abbildung 19), und rund sechs von sieben Schulleitungen sehen den Rechtsanspruch überwiegend als Betreuungs- und kaum als Bildungsangebot (Abbildung 21). Die Skepsis ist damit kein Umsetzungsproblem, das sich mit dem Ausbau erledigt, sondern richtet sich auf die Konstruktion des Anspruchs selbst – bei gleichzeitiger Anerkennung seiner sozialpolitischen Wirkung.

2.2 Startchancen-Programm: große Zustimmung, große Bürokratie

Mit dem Startchancen-Programm (SCP) haben Bund und Länder zum Schuljahr 2024/25 das größte schulische Förderprogramm der Bundesrepublik aufgelegt: rund 20 Milliarden Euro über zehn Jahre für etwa 4.000 Schulen mit hohem Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen, verteilt auf ein Investitionsbudget (Säule I), ein frei verfügbares Chancenbudget (Säule II) und ein Personalbudget (Säule III). Ziel ist es, den Anteil der Schüler:innen unter den Mindeststandards in Deutsch und Mathematik in den teilnehmenden Schulen bis 2034 zu halbieren. An der Befragung haben 285 Programmschulen teilgenommen (262 allgemein- und 23 berufsbildende Schulen); den Themenblock zum Startchancen-Programm haben 274 von ihnen bearbeitet (251 bzw. 23), da Startchancen-Grundschulen zwischen zwei Themenblöcken wählen konnten. Die folgenden Befunde beziehen sich ausschließlich auf diese Programmschulen. Den größten Anteil machen die Grundschulen aus (171), gefolgt von Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (29) und Hauptschulen (24). Das heißt, auf der Ebene aller Startchancen-Schulen, der Gesamtheit der ABS sowie bei den Grundschulen sind die Aussagen als valide einzuschätzen, bei allen anderen, inkl. der Berufsschulen, sind es Tendenzangaben.

„Also was ich wirklich großartig finde im [Startchancen-Programm] ist, dass hier drei Akteure miteinander kommunizieren müssen und an einem Strang ziehen müssen. Das ist der Schulträger, das ist die Schulleitung und ist die Schulaufsicht. [...] Endlich müssen wir zusammen reden und wir müssen Dinge zusammen festklopfen, damit aus einer Schule, die jetzt die Startchancen-Gelder bekommt, was Tolles bei rauskommt.“

(Doria Brendel, Grundschule)*

Die Programmschulen sehen die Umsetzung überwiegend als befristete Aufgabe.

Bevor es um die Inhalte geht, lohnt ein Blick darauf, welches Gewicht die Programmschulen der Umsetzung selbst geben. Aktuell zählen 60,4 % der allgemeinbildenden Programmschulen die Umsetzung des Startchancen-Programms zu einem ihrer fünf wichtigsten Themen, im Fünf-Jahres-Blick nur noch 38,1 % – ein Rückgang um 22 Prozentpunkte (an den Startchancen-Grundschulen aktuell 62,6 % gegenüber 40,1 % mit Blick auf die kommenden fünf Jahre). Das Programm läuft bis 2034, wird von den beteiligten Schulen aber mehrheitlich als Aufbauphase mit entsprechendem temporärem Fokus wahrgenommen – und seltener als Daueraufgabe. Für die Verstetigungsfrage, die weiter unten aufgegriffen wird, ist das ein wichtiger Befund.

Die Mittelverwendung ist klar auf fachliche Förderung fokussiert.

In einem ersten Schritt wurde nach den Maßnahmen gefragt, die im Rahmen des SCP umgesetzt werden (sollen); in der untenstehenden Abbildung werden sie nach unterschiedlichen Bereichen geclustert (siehe Abbildung 23).

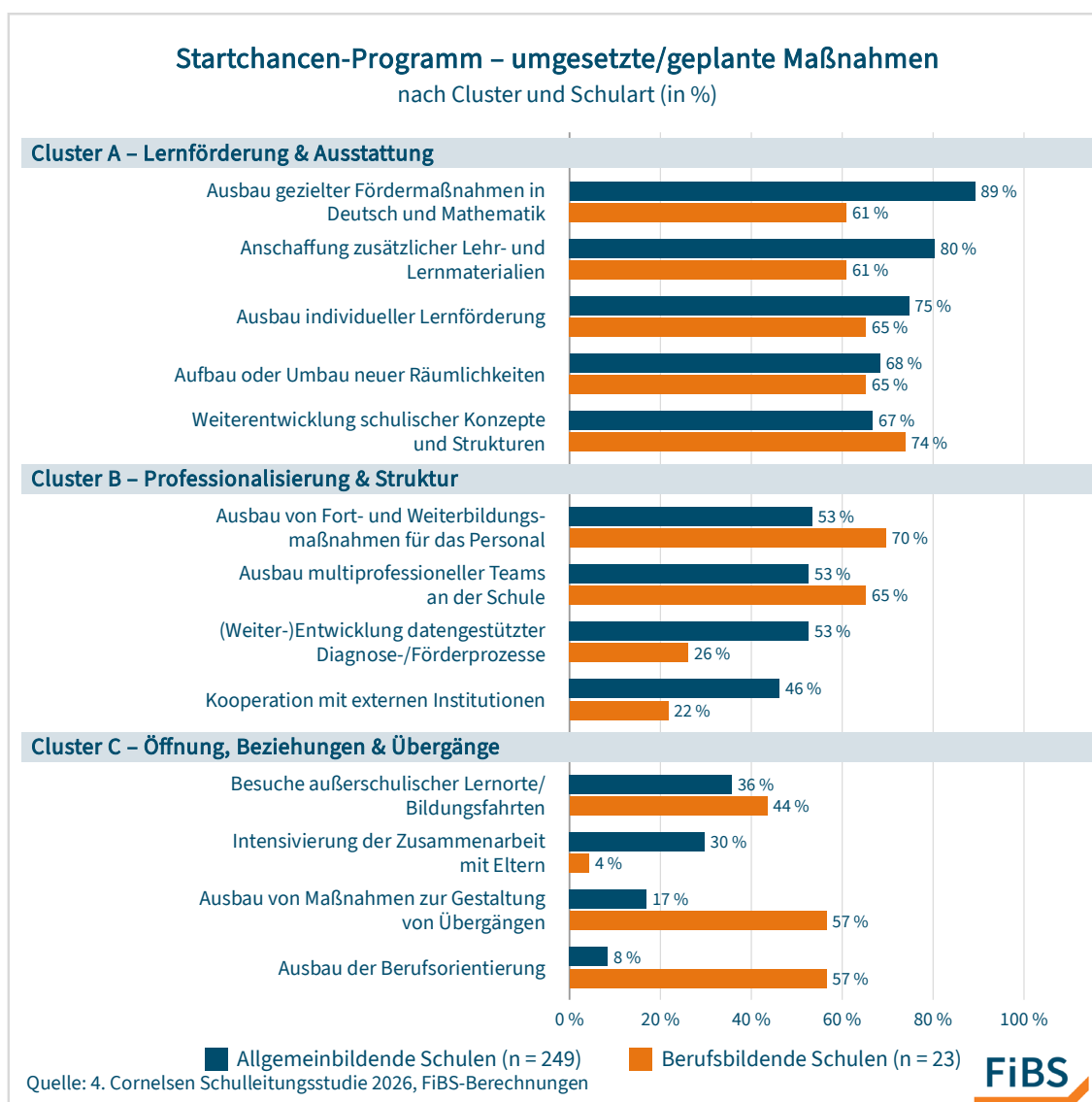


Abbildung 23. Umgesetzte oder konkret geplante Maßnahmen im Startchancen-Programm (Programmschulen)

Übergreifend liegt der größte Schwerpunkt unter den SCP-Schulen auf „Lernförderung & Ausstattung“: Hier steht bei fast neun von zehn allgemeinbildenden Programmschulen der Ausbau gezielter Fördermaßnahmen in Deutsch und Mathematik auf der Agenda (89 %), gefolgt von der Anschaffung zusätzlicher Lehr- und Lernmaterialien (80 %) und dem Ausbau individueller Lernförderung (75 %). Bei den BBS, deren Angaben nur als Tendenz zu lesen sind, deuten die Daten darauf hin, dass der Fokus bei drei Punkten etwas stärker abweicht: Zum einen beim Ausbau gezielter Fördermaßnahmen in Deutsch und Mathematik (61 %) und bei der Anschaffung zusätzlicher Lehr- und Lernmaterialien (61 %); die bei den BBS etwas weniger im Fokus stehen als bei den ABS. Zum anderen legen die BBS in diesem Cluster etwas mehr Gewicht als die ABS auf die Weiterentwicklung schulischer Konzepte und Strukturen (74 % vs. 67 %). Bei rund zwei Dritteln der SCP-Schulen werden neue Räumlichkeiten auf- oder umgebaut.

Beim Cluster „Professionalisierung und Strukturen“ gibt es deutliche Unterschiede zwischen ABS und BBS. Letztere legen ein erheblich größeres Gewicht auf den Ausbau von Fort- und

Weiterbildungsmaßnahmen für das Personal (70 % vs. 53 %) und den Ausbau multiprofessioneller Teams (65 % vs. 53 %). Umgekehrt hat die (Weiter-)Entwicklung datengestützter Diagnose-/Förderprozesse bei den ABS mehr Gewicht als bei den BBS (53 vs. 26 %). Gleiches gilt für Kooperationen mit externen Organisationen (46 vs. 22 %); das kann aber auch daran liegen, dass sich die potenziellen Partner eher auf die ABS konzentrieren.

Beträchtliche Unterschiede zwischen ABS und BBS gibt es auch beim dritten Cluster „Öffnung, Beziehungen und Übergänge“. Hier legen die BBS einen klaren Fokus auf den Ausbau von Maßnahmen zur Gestaltung von Übergängen sowie den Ausbau der Berufsorientierung (jeweils 57 %); bei den ABS sind das mit 17 % bzw. 8 % die Maßnahmen mit der klar geringsten Relevanz – allerdings stellt sich dies für Haupt-, Real- und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe wiederum deutlich anders dar (siehe unten). Besuche außerschulischer Lernorte finden bei 36 % bzw. 44 % der ABS bzw. BBS statt; die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Eltern bei 30 % der ABS und 4 % der BBS.

Innerhalb der allgemeinbildenden Schulen unterscheiden sich die Maßnahmenprofile je nach Schulart zum Teil erheblich. Am größten ist die Spreizung beim Ausbau der Berufsorientierung: Während Hauptschulen (38 %), Realschulen (22 %) und Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe (23 %) hier aktiv sind, spielt die Maßnahme an Grundschulen (1 %) und Gemeinschaftsschulen (0 %) innerhalb des SCP praktisch keine Rolle. Ähnlich ausgeprägt sind die Unterschiede bei der Gestaltung von Übergängen, die mit 46 % vor allem an Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe im Fokus stehen, während sie an den übrigen Schularten nur 7 bis 25 % erreichen. Auch die (Weiter-)Entwicklung datengestützter Diagnose- und Förderprozesse variiert stark – von 63 % an Hauptschulen bis zu 36 % an Gemeinschafts- und 39 % an Realschulen.

Über die einzelnen Maßnahmen hinweg lassen sich unterschiedliche Profile erkennen, wobei die mit Ausnahme der Grundschulen begrenzten Fallzahlen zu berücksichtigen sind. Hauptschulen setzen das Programm am breitesten und intensivsten um und erreichen in mehreren Bereichen die höchsten Werte, darunter die individuelle Lernförderung (92 % gegenüber einem ABS-Schnitt von 75 %) und die Kooperation mit externen Institutionen (58 %). Förderschulen legen den Schwerpunkt auf Fort- und Weiterbildung sowie multiprofessionelle Teams (jeweils 67 %) und auf die Zusammenarbeit mit Eltern (40 %). Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe konzentrieren sich auf Übergänge und außerschulische Lernorte (jeweils 46 % bzw. 54 %). Gemeinschaftsschulen fallen dagegen quer über die Cluster hinweg durchgehend zurück (etwa Weiterentwicklung schulischer Konzepte 46 %, Elternarbeit 9 %, Berufsorientierung 0 %) und verfolgen damit den am stärksten auf die Kernförderung fokussierten Ansatz. Einig sind sich alle Schularten hingegen bei den zentralen Fördermaßnahmen in Deutsch und Mathematik, die mit Werten zwischen 86 und 100 % durchgängig hohe Priorität genießen.

Das Programm gilt als inhaltlich tragfähig, aber bürokratisch aufwändig.

93 % der ABS-Programmschulen gehen davon aus, dass die Schule insgesamt von der Teilnahme am Programm profitiert; bei den BBS ist die positive Bewertung etwas geringer.

„Ich bin schon ein Fan dieses Startchancen-Programms, weil es dazu animiert, Schulen, die vielleicht nicht gut vorangegangen sind [...] Und ein bisschen zu zwingen: Du musst jetzt einfach hier mal was tun.“
(Doria Brendel*, Grundschule)

Nach den unterstützenden Rahmenbedingungen gefragt, werden die gute Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht (81 % der ABS, 76 % der BBS) und das Vorhandensein verlässlicher Ansprechpersonen

(74 % vs. 77 %) gleichermaßen positiv bewertet. Bei den anderen Punkten sind die Zustimmungswerte insgesamt recht hoch, gehen jedoch zwischen ABS und BBS etwas weiter auseinander. So sind die ABS bzgl. der rechtzeitigen Bereitstellung der Finanzmittel (74 % vs. 67 %) und insbesondere des Vorhandenseins klarer rechtlicher bzw. administrativer Vorgaben (74 % vs. 55 %) doch mehr oder weniger deutlich positiver gestimmt als die BBS. Umgekehrt sagen die BBS häufiger, dass die Zusammenarbeit mit dem Schulträger gut funktioniert (77 % vs. 56 %), während die BBS mit 36 % deutlich seltener der Auffassung sind, dass die Vorgaben rechtzeitig kommuniziert wurden. Eine knappe Mehrheit sagt in beiden Fällen, die Vorgaben zur Mittelverwendung lassen ausreichenden Spielraum (54 % bzw. 59 %).

„Startchancen-Schule ist nicht das Problem, da gibt es auch viele Probleme, aber die sind vielleicht auch anders gelagert. Das Problem ist wirklich die Verwaltungstätigkeit, die uns aufgebürdet wird, und das merkt man im Startchancen-Programm noch mal besonders, also wir haben zu wenig Leitungszeit, das ist oftmals ein Problem.“ (Peter Strucke, Grundschule)*

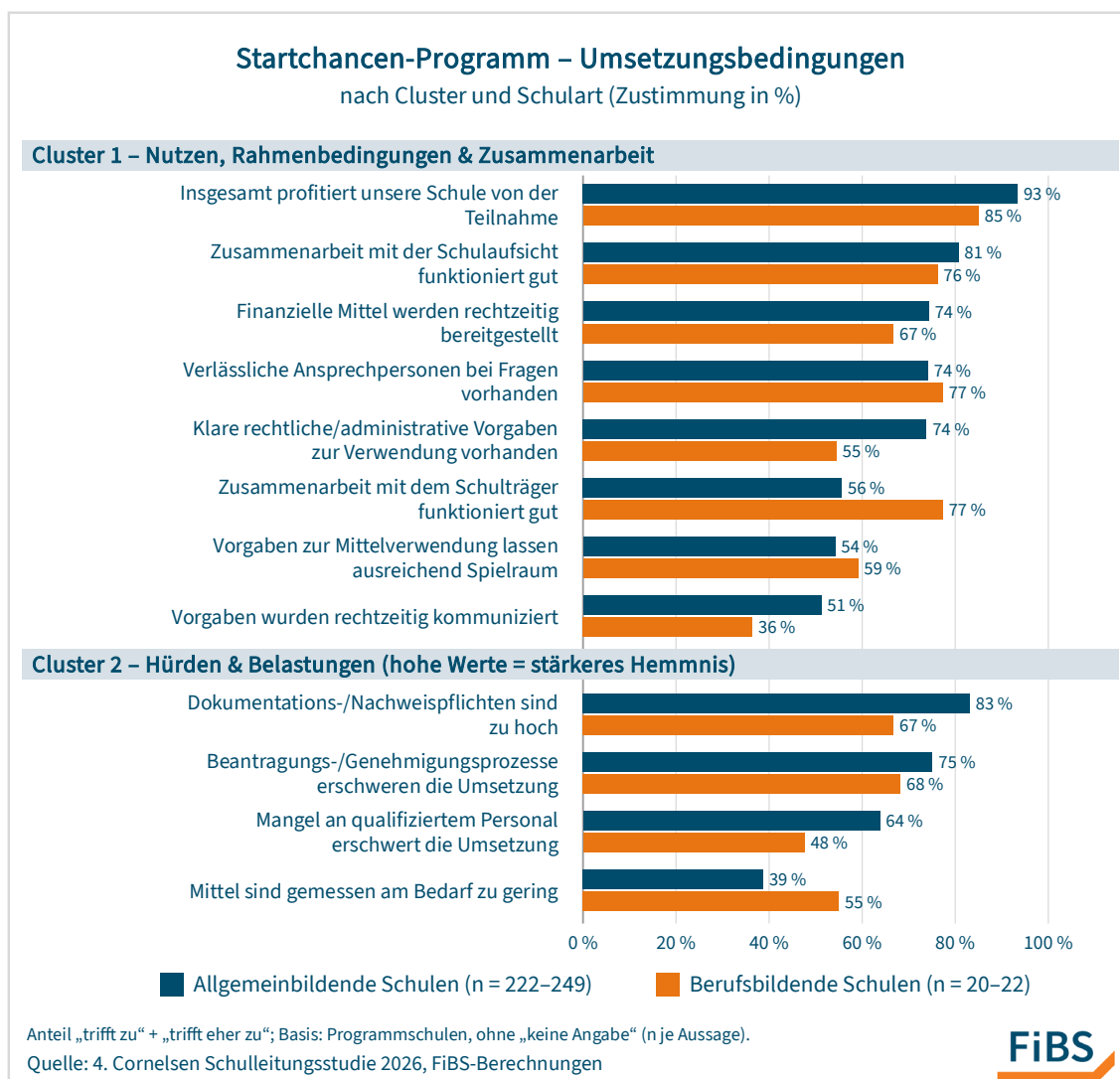


Abbildung 24. Umsetzungsbedingungen im Startchancen-Programm (Programmschulen)

Der insgesamt positiven Stimmung hinsichtlich der unterstützenden Rahmenbedingungen stehen erhebliche Belastungen und Herausforderungen gegenüber: 83 % der ABS und 67 % der BBS finden die

Dokumentations- und Nachweispflichten zu hoch, 75 % bzw. 68 % sagen, die Beantragungsprozesse erschwerten die Umsetzung und fast zwei Drittel der ABS haben Personalmangel (64 %) gegenüber 48 % der BBS. Über die Hälfte der BBS-Schulleitungen findet die Mittel gemessen am Bedarf zu gering (ABS 39 %).

Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den Schularten lassen sich beobachten, sollten aber jenseits von den Grundschulen nur als Tendenzaussagen gesehen werden. Auffallend ist, dass Haupt-, Real-, Gemeinschafts- sowie die Sekundarschulen unterdurchschnittlich häufig sagen, dass die Zusammenarbeit mit dem Schulträger gut funktioniere, die Vorgaben zur Mittelverwendung ausreichend Spielraum ließen und die Vorgaben rechtzeitig kommuniziert wurden. Zudem sagen die Schulleitungen von Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen nur zu jeweils rund einem Viertel, dass die Mittel gemessen am Bedarf zu gering sind (ABS 39 %, BBS 55 %).

„Das ist eigentlich ein Format, das als Button-up-Programm gedacht ist seitens der Bundesregierung [...], und die Behörde macht ein Top-down-Programm daraus. Jede Maßnahme muss beantragt werden, muss begründet werden.“ (Peter Strucke, Grundschule)*

Inhaltlich trifft das Startchancen-Programm auf breite Zustimmung – seine strukturelle Hebelwirkung wird jedoch deutlich zurückhaltender bewertet.

In der ersten Bewertungsdimension (Wirksamkeit, Nutzen und Passung) betrachten 93 % der allgemeinbildenden Programmschulen das Programm insgesamt als für ihre Schule sinnvoll (BBS: 82 %); knapp 90 % finden, es seien Basiskompetenzen zu stärken und (knapp) 80 % bescheinigen ihm, Teilhabechancen zu verbessern (80 bzw. 76 %) und nachhaltige Schulentwicklung zu ermöglichen (79 %). Bei der Aussage, ob die Schule eigenständig über die Mittelverwendung entscheiden könne, gibt es etwas größere Unterschiede zwischen ABS (77 %) und BBS (90 %); gleiches gilt hinsichtlich der Einschätzung, ob das Programm an den zentralen Bedarfen ansetze (77 vs. 62 %).

Verhaltener fällt die Zustimmung zum zweiten Cluster (Struktur-, Prozess- und Kapazitätseffekte) aus: 60 % der ABS und 71 % der BBS-Schulleitungen sehen, dass es bei der Entwicklung innovativer Konzepte unterstütze und den Ausbau multiprofessioneller Teams erleichtere (56 % vs. 67 %). Während etwas mehr als die Hälfte der ABS-Schulleitungen finden, dass es die datengestützte Schulentwicklung stärke (54 %) und dass die Netzwerktreffen hilfreich seien (53 %), stimmen diesen Aussagen nur 32 bzw. 38 % der BBS-Schulleitungen zu.

„Es hat den großen Vorteil, dass alle Schulen, die als Startchancen-Schule unterwegs sind, sich spätestens dann wirklich Gedanken um Schulentwicklung machen“ (Doria März, Grundschule)*

Zwischen den Schularten der ABS gibt es eher begrenzte Unterschiede in der Einschätzung des Programms; auffallend ist jedoch, dass weniger als die Hälfte der Schulleitungen von Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe sagen, dass die Schule eigenständig über die Mittelverwendung entscheide (vs. 77 % im Schnitt) und den Ausbau multiprofessioneller Teams erleichtere (36 % vs. 56 %). Demgegenüber stimmen die Realschulen und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe unterdurchschnittlich häufig der Aussage zu, dass das Programm die datengestützte Schulentwicklung fördere (40 bzw. 44 % vs. 54 %) und Erstere finden auch die Netzwerktreffen seltener hilfreich (44 % vs. 53 %).

Aussage	Gesamt	ABS	BBS	Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gemein- schafts- schule	Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe	Sekundarschule mit gymnasiale Oberstufe	Förder- schule
Cluster 1 – Wirksamkeit, Nutzen & Passung (hohe Zustimmung)										
Insgesamt sinnvoll für unsere Schule	92 %	93 %	82 %	94 %	83 %	100 %	91 %	93 %	92 %	92 %
Geeignet, Basiskompetenzen zu stärken	88 %	88 %	85 %	89 %	76 %	80 %	100 %	89 %	92 %	83 %
Geeignet, Teilhabechancen zu verbessern	79 %	80 %	76 %	79 %	71 %	88 %	91 %	78 %	83 %	75 %
Ermöglicht nachhaltige Schulentwicklung	79 %	79 %	73 %	80 %	76 %	69 %	100 %	79 %	83 %	83 %
Schule entscheidet eigenständig über Mittelverwendung	78 %	77 %	90 %	76 %	86 %	92 %	88 %	88 %	46 %	83 %
Setzt an den zentralen Bedarfen an	76 %	77 %	62 %	77 %	65 %	71 %	91 %	85 %	83 %	71 %
Cluster 2 – Struktur-, Prozess- & Kapazitätseffekte (mittlere Zustimmung)										
Hilft bei Entwicklung innovativer Konzepte	61 %	60 %	71 %	59 %	58 %	50 %	73 %	64 %	67 %	39 %
Erleichtert Ausbau multiprofessioneller Teams	57 %	56 %	67 %	57 %	63 %	59 %	78 %	54 %	36 %	73 %
Stärkt datengestützte Schulentwicklung	52 %	54 %	32 %	55 %	50 %	40 %	70 %	44 %	50 %	46 %
Netzwerktreffen sind hilfreich	51 %	53 %	38 %	53 %	52 %	44 %	73 %	50 %	55 %	50 %
Basis (n)	264	242	22	171	24	17	11	28	12	14

Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 11. Startchancen-Programm – Bewertung des Programms nach Schulart (Zustimmung „stimme zu“ und „stimme eher zu“ in %; Basis: Schulen im Startchancen-Programm, n = 264)

Die Schulen erkennen den inhaltlichen Nutzen des Programms damit weitgehend an, zweifeln aber daran, dass es die dahinterliegenden Struktur- und Kapazitätsprobleme spürbar löst – ein Muster, das zur skeptischen Zielerwartung und zur hohen Bürokratielast dieses Kapitels passt (siehe Tabelle 11).

Der auffälligste Befund ist der Kontrast zwischen hoher Programmzustimmung und geringer Zielerwartung.

Wie erwähnt, ist es das zentrale Ziel des Startchancen-Programms, den Anteil der Schüler:innen an Startchancen-Schulen, die die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreichen, bis zum Ende der Programmlaufzeit (2034) um die Hälfte zu verringern. Wir haben die Schulleitungen danach gefragt, in welchem Umfang das Startchancen-Programm dieses Ziel ihrer Einschätzung nach an ihrer Schule erreichen werde? Das ist die zentrale Frage nach der erwarteten Wirksamkeit des teuersten, aufwändigsten und bisher ambitioniertesten Förderprogramms, das in Deutschland je aufgelegt wurde.

„Also wir müssen das Ruder irgendwie rumreißen im Startchancen-Programm, weil so wie es im Moment läuft, wird es der totale Flop, da wird Geld einfach verbrannt. [...] Aber es wird kein Gamechanger werden. Das davon sind wir ganz weit entfernt.“
(Peter Strucke*, Grundschule)

Die Antwort ist etwas ernüchternd: Insgesamt gehen 36,3 % der Leitungen von ABS, die am Programm teilnehmen, davon aus, dass das Kernziel – den Anteil der Kinder, die die Mindeststandards nicht erreichen, bis 2034 zu halbieren – an ihrer Schule zumindest in weiten Teilen erreicht werden wird, darunter nur 2,2 % in vollem Umfang. Die Mehrheit von 64 % erwartet dagegen nur eine geringe (58 %) oder gar keine (6 %) Zielerreichung. Am optimistischsten sind noch die Schulleitungen von Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe (54 % zumindest in weiten Teilen) sowie von Gemeinschafts- und Realschulen (50 % bzw. 44 %), am wenigsten optimistisch die Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe und die Hauptschulen: Hier sagen jeweils nur 26 %, dass sie dieses Ziel „zumindest in weiten Teilen“ erreichen dürften. Angesichts der kleinen Fallzahlen sind die Werte der einzelnen Schulformen außer den Grundschulen nur als Tendenz zu lesen (siehe Tabelle 12).

Item / Kategorie	ABS	BBS	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gemeinschaftsschule	Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe	Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe	Förderschule
in vollem Umfang	2,2	0	3,2	5,3	0	0	0	0	0
in weiten Teilen	34,1	30	30,3	21,1	43,8	50	25,9	53,8	38,5
in geringem Umfang	57,5	55	58,1	63,2	50	50	66,7	46,2	53,8
gar nicht	6,2	15	8,4	10,5	6,3	0	7,4	0	7,7
Basis (n)	226	20	155	19	16	10	27	13	13

Tabelle 12. Erwartete Zielerreichung des Startchancen-Programms nach Schulform (Frage: „In welchem Umfang wird das Startchancen-Programm das Ziel, den Anteil der Schüler:innen ohne Mindeststandards bis 2034 zu halbieren, an Ihrer Schule erreichen?“; Anteile in %)

Diese Skepsis gegenüber der Wirkung des ambitionierten Ziels steht neben der hohen inhaltlichen Zustimmung – und markiert eine Bewertung, die darauf hindeutet, dass das Programm in der derzeitigen Form noch einiges Verbesserungspotenzial hat. Das Programm ist auf zehn Jahre angelegt und befindet sich noch in der Aufsetzungsphase.

Weiterer Unterstützungsbedarf wird angemeldet.

Rund ein Drittel der Schulleitungen gibt an, dass sie weiteren Unterstützungsbedarf haben. Der am häufigsten genannte Bedarf – von rund einem Drittel der Antwortenden – betrifft die überbordende Bürokratie rund um das Startchancen-Programm, insbesondere bei der Beantragung, Abrechnung und Genehmigung von Mitteln. Hier wird insbesondere Verwaltungsentlastung gewünscht. Rund ein Viertel nennt Verwaltungspersonal für die Programmumsetzung bzw. Fachkräfte für die individuelle Förderung von Schüler:innen und multiprofessionelle Teams.

Weitere von den Schulleitungen benannte Bedarfe betreffen die zeitliche Entlastung der Schulleitung durch Anrechnungsstunden und Deputate, den Wunsch nach fachlicher Begleitung und verlässlichen Ansprechpersonen bei Fragen zur Mittelverwendung sowie Probleme bei der Umsetzung baulicher Maßnahmen im Rahmen von Säule I, wo in mehreren Fällen noch keine Fortschritte erzielt wurden und Gelder weiterhin nicht abgerufen werden konnten.

Über das Programm hinaus: Startchancen-Schulen sind die am stärksten belasteten Schulen im Sample.

Ein Blick über die programmbezogenen Fragen hinaus zeigt, dass sich die Startchancen-Schulen auch bei den allgemeinen Kernthemen der Studie deutlich vom übrigen Feld abheben; erwartungsgemäß, denn sie wurden gezielt nach dem hohen Anteil sozioökonomisch benachteiligter Schüler:innen ausgewählt.

Bei den allgemeinbildenden Programmschulen fällt die Grundstimmung spürbar schlechter aus als an den Nicht-Programmschulen: Nur 28 % der Schulleitungen sind als Schulleitung (eher oder sehr) zufrieden, gegenüber 39 % an den übrigen allgemeinbildenden Schulen; umgekehrt sind 28 % (eher oder sehr) unzufrieden (übrige Schulen: 24 %). Dies führt dazu, dass die Stimmung auf der fünfstufigen Stimmungsskala mit einem Mittelwert von $-0,04$ gegenüber $+0,16$ ($+2$ = sehr zufrieden, -2 = sehr unzufrieden) leicht ins Unzufriedenere kippt. Auf die Entwicklung der letzten zwölf Monate wirkt sich das Programmumfeld dagegen kaum aus. Der Stimmungsnachteil der Programmschulen ist damit vor allem ein Niveau-, kaum ein Trendunterschied. Dieses Bild differenziert sich allerdings, wenn man die Programmteilnahme mit der Selbsteinschätzung als Schule in herausfordernder Lage kreuzt: Programmschulen, die sich selbst so einstufen, liegen in der Dynamik mit $-0,57$ im Durchschnitt aller allgemeinbildenden Schulen, während Brennpunktschulen ohne Programm ($-0,91$) und Programmschulen ohne dieses Selbstbild ($-0,85$) deutlich stärker abrutschen – in beiden Gruppen berichten rund zwei Drittel einen Rückgang, ein Drittel einen deutlichen. Angesichts der kleinen Teilgruppen und der Selbstzuschreibung ist dies allerdings nur als Tendenz zu lesen; sie deutet darauf hin, dass die Passung zwischen Programm und wahrgenommener Lage für die Stimmung der Schulleitungen eine Rolle spielt. Auch die Belastungssignale sind durchgehend höher: Wie Tabelle 13 zeigt, berichten 98 % der Schulleitungen allgemeinbildender Programmschulen, dass immer mehr Aufgaben ohne ausreichende Entlastung hinzukommen (übrige: 94 %), 90 % fühlen sich durch bürokratische Hürden ausgebremst (82 %) und 89 % brauchen mehr Personal (83 %).

Am deutlichsten treten die Unterschiede bei den Herausforderungen in der Schülerschaft zutage. Soziale Auffälligkeiten nennen 94 % der allgemeinbildenden Programmschulen gegenüber 78 % der übrigen Schulen (+16 Prozentpunkte), Gewalt 54 % gegenüber 35 % (+19), Lernschwierigkeiten 87 % gegenüber 72 % (+15) und Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen 32 % gegenüber 19 % (+13). Auch familiäre Problemlagen (91 % vs. 82 %) und Schuldistanz bzw. Schulverweigerung (50 % vs. 38 %) werden häufiger berichtet. Der einzige Bereich, der an Programmschulen seltener ein Thema ist, ist Leistungsdruck (15 % vs. 33 %). Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich die Belastung weniger auf Notendruck als auf soziale und emotionale Problemlagen verlagert.

Innerhalb der allgemeinbildenden Programmschulen verläuft dabei eine deutliche Trennlinie zwischen Grund- und weiterführenden Schularten: Während Grundschulen, die den Großteil dieser Gruppe stellen, Schuldistanz mit 36 % noch „relativ selten“ nennen, ist sie an Hauptschulen (83 %), Gemeinschaftsschulen (82 %) und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (86 %) die Regel. Gewalt wird vor allem von Real- (78 %) und Förderschulen (71 %) berichtet und spielt an Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe (15 %) kaum eine Rolle; umgekehrt ist Leistungsdruck an den Sekundarschulen mit und ohne gymnasiale Oberstufe (23 % bzw. 28 %) ein Thema. Angesichts der kleinen Fallzahlen je Schulart sind diese Werte, abgesehen von den Grundschulen, als Tendenzaussagen zu lesen.

Merkmal	Startchancen-Schulen (n = 262)	Übrige ABS (n = 1.557)	Differenz (Prozentpunkte)
Stimmung und Belastung			
Als Schulleitung (eher/sehr) zufrieden	28 %	39 %	-11
Als Schulleitung (eher/sehr) unzufrieden	28 %	24 %	+4
Immer mehr Aufgaben ohne ausreichende Entlastung	98 %	94 %	+4
Durch bürokratische Hürden ausgebremst	90 %	82 %	+8
Brauche mehr Personal	89 %	83 %	+6
Herausforderungen in der Schülerschaft			
Soziale Auffälligkeiten	94 %	78 %	+16
Familiäre Herausforderungen	91 %	82 %	+9
Lernschwierigkeiten	87 %	72 %	+15
Gewalt	54 %	35 %	+19
Schuldistanz/Schulverweigerung	50 %	38 %	+12
Beeinträchtigungen und Behinderungen	32 %	19 %	+13
Leistungsdruck	15 %	33 %	-18
Demokratische Schulkultur			
Ein Teil der Eltern trägt die demokratischen Werte nicht mit	62 %	52 %	+10
Schulischer Alltag zunehmend durch Gewalt belastet	45 %	29 %	+16
Bedrohungen gegenüber Schulpersonal nehmen zu	30 %	23 %	+7
Personalbasis			
Schulalltag ohne pädagogische Fachkräfte (außerhalb Lehramt) kaum denkbar	80 %	70 %	+10
Ohne studentische Vertretungslehrkräfte müsste Lehrangebot eingeschränkt werden	79 %	68 %	+11

Nur allgemeinbildende Schulen. Zustimmung = „trifft (eher) zu“ bzw. „stimme (eher) zu“; Herausforderungen und Schulkultur = Anteil Nennung (Mehrfachnennung). Personalbasis: Frage nur an Schulen mit Lehrkräftemangel gestellt (n = 161 / 684). Differenzen aus den gerundeten Anteilen. PP = Prozentpunkte. Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 13. Startchancen-Schulen im Vergleich zu den übrigen allgemeinbildenden Schulen – ausgewählte Merkmale (Anteil Zustimmung bzw. Nennung, in %)

Diese Belastung spiegelt sich auch bei den Herausforderungen hinsichtlich der demokratischen Schulkultur: 45 % der allgemeinbildenden Programmschulen sehen ihren Alltag durch Gewalt belastet (übrige Schulen: 29 %), 62 % berichten, dass ein Teil der Eltern die demokratischen Werte der Schule nicht mitträgt (52 %), und 30 % nehmen Bedrohungen oder Gewaltandrohungen gegenüber dem Schulpersonal wahr (23 %). Auch hier ist die Belastung nach Schulart ungleich verteilt: Ihren Alltag sehen vor allem Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (76 %) und Förderschulen (65 %) durch Gewalt belastet, Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe dagegen nur zu 15 % (Tendenzaussage). Hinzu kommt eine fragilere Personalbasis: 80 % der Programmschulen sagen, ihr Schulalltag wäre ohne pädagogische Fachkräfte außerhalb des Lehramts kaum denkbar (übrige: 70 %), und 79 % wären ohne studentische Vertretungslehrkräfte gezwungen, ihr Lehrangebot einzuschränken (68 %). Der Personalmangel ist an diesen Schulen also nicht nur größer, sondern auch strukturell herausfordernder.

Bei der Nutzung von Künstlicher Intelligenz und datengestützter Schulentwicklung liegen die Programmschulen leicht über dem Durchschnitt (hoher Entwicklungsbedarf bei der KI-Nutzung 63 % vs. 61 %; datenbasierte Wirksamkeitsprüfung 54 % vs. 48 %) – hier setzt das Programm bislang keinen sichtbaren Zusatzimpuls. Die berufsbildenden Programmschulen (nur als Tendenz zu lesen) stehen durchweg anders da: Sie sind zufriedener (61 %) und zuversichtlicher (73 %), weniger belastet, berichten aber überdurchschnittlich häufig von Schuldistanz (83 %) sowie von einem verstärkten Rechtsextremismus (48 %). In der Gesamtschau bestätigt sich damit, dass das Startchancen-Programm dort ansetzt, wo die Not am größten ist – was den hohen Eigennutzen der Schulen ebenso erklärt wie den Umstand, dass die Programmmittel auf ein besonders belastetes Umfeld treffen. Gleichzeitig hatte sich oben jedoch auch gezeigt, dass ein nicht unerheblicher Teil der Schulleitungen von Programmschulen ihre Schule nicht als „Brennpunktschule“ sieht. Dies wirft die Frage auf, ob es hier einen Widerspruch zwischen der Selbsteinschätzung der Schulen bzw. Schulleitungen und der Sozialindex-basierten Auswahl gibt, oder die Schulleitungen ihre Schule einfach anders einordnen.

Auch regional unterscheiden sich die Startchancen-Schulen – wenngleich die Fallzahlen je Region zum Teil recht klein bleiben (Süd inkl. Hessen n = 95, West 80, Nord 56, Ost 29, Stadtstaaten 25) und die Werte daher insbesondere für die ostdeutschen Länder und die Stadtstaaten nur als Tendenz zu lesen sind. Anders als in Tabelle 9 bilden die Stadtstaaten hier eine eigene Gruppe. Am stärksten fallen die norddeutschen Länder (Niedersachsen, Schleswig-Holstein) auf: Hier ist die Grundstimmung der Programmschulen mit einem Mittelwert von -0,36 (Skala +2 = sehr zufrieden, -2 = sehr unzufrieden) am schlechtesten und der Personalbedarf am höchsten (93 %). Die SCP-Schulen in den ostdeutschen Flächenländern sind vergleichsweise zufrieden (Mittelwert +0,25) und nehmen Bürokratie am seltensten als Hemmnis wahr (83 %), berichten aber die höchste Schuldistanz (72 %) und Gewalt (59 %) bei zugleich mit Abstand geringster KI-Nutzung (36 %). Die Süd-Länder (Bayern, Baden-Württemberg, Hessen) verbindet eine hohe Bürokratie-Wahrnehmung (96 %) mit überdurchschnittlicher KI-Nutzung (66 %); Hessen wurde dieser Gruppe zugeordnet, weil sein Profil – hohe Bürokratie bei mittlerer Stimmung – dem der beiden süddeutschen Länder am nächsten kommt. Die westlichen Länder (Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) zeigen ein „mittiges“ Profil, die Stadtstaaten sind digital am weitesten (KI-Nutzung 83 %), sehen ihren Alltag aber überdurchschnittlich durch Gewalt belastet (52 %).

Bei den programmbezogenen Einschätzungen fällt der regionale Befund moderater aus: Den Eigennutzen bewerten die Schulen überall hoch – zwischen 86 % (Stadtstaaten) und 96 % (ostdeutsche Flächenländer) halten die Teilnahme für gewinnbringend, 79 bis 100 % für insgesamt sinnvoll. Deutlicher variieren einzelne Aspekte: Die Stadtstaaten trauen dem Programm am seltensten zu, die Teilhabechancen benachteiligter Schüler:innen zu verbessern (45 % gegenüber 77 bis 87 % in den übrigen Regionen). Bürokratische Beantragungs- und Genehmigungsprozesse werden im Norden seltener als Hemmnis erlebt (59 %) als im Süden, Westen und Osten (je rund 80 %), während die

Dokumentations- und Nachweispflichten umgekehrt in den Stadtstaaten (91 %) und im Norden (87 %) am stärksten belasten. Der Personalmangel bremst die Umsetzung vor allem im Osten (70 %) und im Süden samt Hessen (69 %), während er im Westen (55 %) und in den Stadtstaaten (50 %) seltener genannt wird.

2.3 Digitalpakt 2.0: hoher Mittelbedarf – Lücke bei Kompetenzen und Verstetigung

Der Digitalpakt 2.0 ist nach Unterzeichnung durch alle Länder und den Bund zum 1. September 2026 in Kraft getreten; förderfähig sind Maßnahmen rückwirkend ab dem 1. Januar 2026. Bund und Länder stellen über fünf Jahre insgesamt rund fünf Milliarden Euro zu gleichen Teilen zur Verfügung. Weil Länderleistungen angerechnet werden können, ergibt sich ein Nettobetrag von rund 3 Mrd. Euro, darunter 2,75 Mrd. Euro für digitale Ausstattung und IT-Infrastruktur (Handlungsstrang I: Bund bis zu 2,25 Mrd. Euro, Länder mindestens 0,5 Mrd. Euro; Abgeordnetenhaus Berlin 2026, § 7). Der Digitalpakt 2.0 legt – anders als die Vorgängerprogramme – einen stärkeren Fokus auf Fortbildung und vereinfachte Antragsverfahren. Gefördert werden können nach der Bund-Länder-Verwaltungsvereinbarung mit Blick auf Schulen:

- digitale Bildungsinfrastruktur: Vernetzung im Schulgebäude, Schulserver, WLAN, Anzeige- und Interaktionsgeräte, digitale Arbeitsgeräte in Unterrichtsräumen — dazu Anwendungssoftware, digitale Bildungsmedien, Autorenwerkzeuge, Mediendistribution
- mobile Endgeräte für Schüler:innen und unterrichtlich tätiges Personal
- IT-Administration: befristete Personal- und Sachausgaben für Auf-/Ausbau professioneller Administrations- und Supportstrukturen sowie Qualifizierung des Administrationspersonals

Nachdem alle Länder und der Bund die Verwaltungsvereinbarung unterzeichnet haben, können die Schulträger Förderanträge stellen, sobald das jeweilige Land sein Antragsverfahren eröffnet hat; die Einzelheiten regeln die Förderrichtlinien der Länder. Bei der Aufzählung der förderfähigen Ausgaben ist zu beachten, dass die Länder diese Liste eigenständig verändern können.

72 % der Schulen planen, Mittel aus dem Digitalpakt 2.0 zu beantragen.

Mit knapp drei Viertel (72 %) will die große Mehrheit der Schulen einen Antrag stellen. 8 % wollen keinen Antrag stellen, ein Fünftel weiß es noch nicht.

Die beiden Gruppen – diejenigen, die einen Digitalpakt-Antrag stellen wollen bzw. dies nicht vorhaben – unterscheiden sich in der Sache. Bei den Schulen ohne Antragsabsicht steht Digitalisierung kaum auf der Agenda: Von ihnen nennen nur 5,7 % die digitale Ausstattung als aktuelles Top-Thema gegenüber 12,5 % derer, die einen Antrag stellen wollen. Bezogen auf die nächsten fünf Jahre benennen es 4,4 % gegenüber 12,7 % als eines der Topthemen und Künstliche Intelligenz nennen 20,9 % gegenüber 31,8 %.

Bei den Unentschlossenen liegt es weniger am fehlenden Interesse, als an unklaren Zuständigkeiten: 74,6 % sehen die Abstimmungsprozesse durch die verschiedenen Zuständigkeiten von Schulaufsichtsbehörde und Schulträger als mühselig an (Antragstellende: 65,7 %) und 44,2 % berichten, dass der Schulträger die Schule als nachgeordnete Behörde betrachtet (37,8 %).

Trägerschaft, herausfordernde Lage, Startchancen-Teilnahme und ländliche Lage trennen die drei Gruppen hingegen nicht.

Die geplante Mittelbeantragung konzentriert sich klar auf die Ausstattung.

Wie an vielen anderen Stellen variieren die Antworten zwischen ABS und BBS auch bei der Frage, wofür Mittel beantragt werden sollen. Bei den ABS stehen mobile Endgeräte für Schüler:innen (64 %) an erster Stelle, gefolgt von digitalen Lehr- und Lernmitteln (58 %), Endgeräten für Lehrkräfte (56 %) sowie digitaler Infrastruktur (51 %). Die Fort- und Weiterbildung folgt mit 45 %. KI-gestützte und verwaltungsbezogene Verwendungen bleiben nachrangig.

Bei den BBS stehen die digitalen Lehr-/Lernmittel (61 %) im Vordergrund, gefolgt von digitaler Infrastruktur (61 %) und mobilen Endgeräten für Lehrkräfte (53 %). Gut die Hälfte der BBS-Schulleitungen möchte die Digitalpakt-Mittel für Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte einsetzen, bei den ABS sind es mit 45 % zwar etwas weniger, aber immer noch fast die Hälfte aller Schulen.

„Als ich an der Schule angefangen habe, war die Schule schlecht aufgestellt und ich habe es geschafft, dass diese Schule alles bekommen hat vom Digitalpakt und ich bin ausgestattet mit WLAN, alle Medien sind gefüllt, alles. Ich hab eine tolle Infrastruktur, alles ist da, wir sind kreidefrei.“
(Doria Brendel*, Grundschule)

Intelligente Tutorielle Systeme (ITS) und Schulverwaltungssoftware spielen bei beiden Schultypen eine eher untergeordnete Rolle (siehe Abbildung 25).

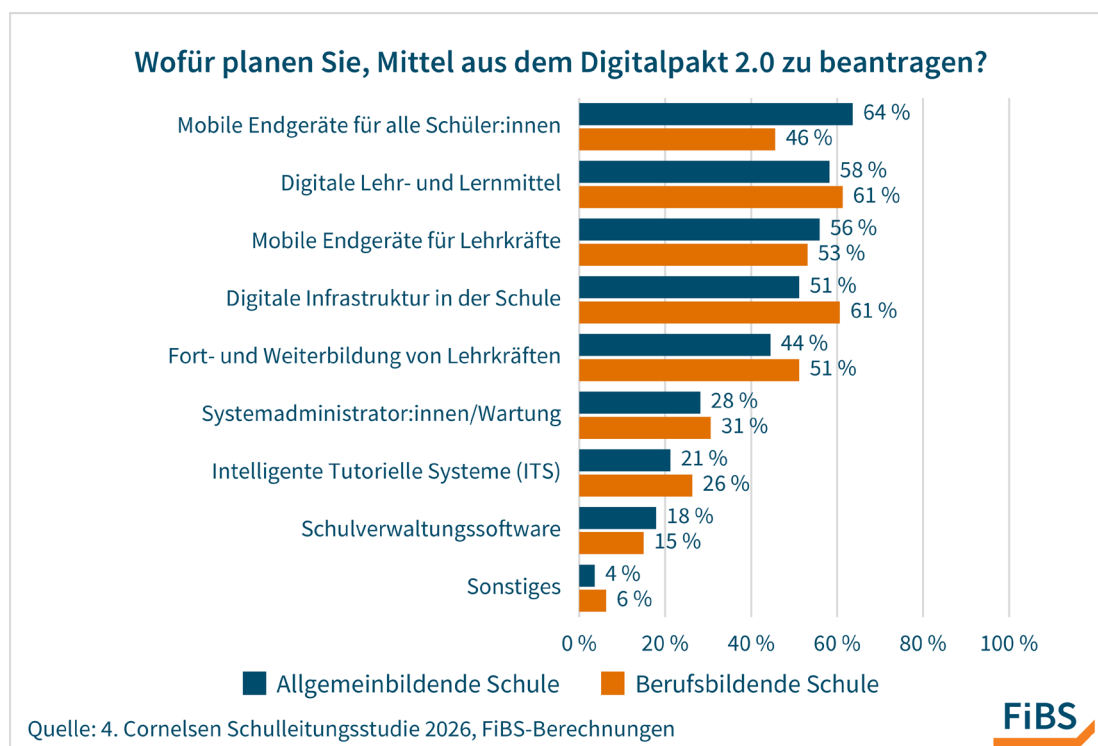


Abbildung 25. Geplante Verwendung der Digitalpakt-2.0-Mittel (nur Schulen mit Antragsplanung, n = 1.347)

Die Anmerkungen zu „Sonstiges“ geben interessante Einblicke in die Innenwelt der Schulstrukturen – auch wenn es sich um Einzelantworten handelt: Dass auf die Erneuerung veralteter oder defekter Geräte und KI verwiesen wird, ist nicht überraschend, ebenso wenig der Bedarf für Schullizenzen für digitale Plattformen, die Anschaffung pädagogischer Lernplattformen oder von VR-Brillen. Die Antworten verweisen aber auch auf eine gewisse Frustration, wenn benannt wird, dass Schulleitungen kaum direkten Einfluss auf die Verwendung der Digitalpakt-Mittel haben, da deren Beantragung und

Entscheidungshoheit beim Schulträger liege, oder dass der Schulträger nicht verpflichtet sei, bereits beantragte Mittel tatsächlich abzurufen — wodurch genehmigte Fördermittel ungenutzt verfallen würden.

Sowohl nach Schulformen als auch Bundesländern gibt es einige Unterschiede in den Bedarfen. Auffallend sind z. B. die unterdurchschnittlichen Bedarfe bei mobilen Endgeräten für Schüler:innen an Haupt- und Förderschulen, während Gemeinschaftsschulen einen überdurchschnittlichen Bedarf anmelden, dafür aber einen deutlich unterdurchschnittlichen für digitale Lehr-/Lernmittel sowie an Endgeräten für Lehrkräfte. Bei Sekundarschulen mit und ohne gymnasiale Oberstufe ist der Bedarf an mobilen Endgeräten für Lehrkräfte etwas weiter unter dem Durchschnitt (siehe Tabelle 14).

Frage/Item	ABS	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gemeinschaftsschule	Sekundarschule o. gymnasiale Oberstufe	Sekundarschule m. gymnasiale Oberstufe	Gymnasium	Förderschule
Mobile Endgeräte für alle Schüler:innen	64	66	55	68	80	64	63	57	52
Digitale Lehr- und Lernmittel	58	59	63	60	48	59	62	56	59
Mobile Endgeräte für Lehrkräfte	56	58	65	67	38	46	44	57	55
Digitale Infrastruktur in der Schule	51	47	57	57	55	59	63	53	53
Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften	45	44	35	46	33	53	43	42	57
Systemadministrator:innen/Wartung	28	25	43	28	25	40	34	31	30
Intelligente Tutorielle Systeme (ITS)	21	15	27	24	28	37	38	32	13
Schulverwaltungssoftware	18	19	10	12	15	19	13	18	18
Sonstiges	4	4	4	3	5	4	0	4	4
Basis (n)	1192	652	49	91	40	95	68	190	94

Tabelle 14. Geplante Mittelverwendung im Digitalpakt 2.0 nach Schulform (Mehrfachnennung; Anteil Nennungen in %)

Auf Länderebene zeigen sich bei der geplanten Mittelverwendung vor allem Unterschiede bei den mobilen Endgeräten für Lehrkräfte: In Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sowie in Bayern, Baden-Württemberg und Hessen wollen rund zwei Drittel der Antragstellenden Mittel für mobile Endgeräte für Lehrkräfte einsetzen, in den ostdeutschen Flächenländern dagegen 36 % und in den Stadtstaaten nur 19 % – dort sind die Lehrkräfte offenbar bereits weitgehend ausgestattet. Der Bedarf an digitaler Infrastruktur ist in den Stadtstaaten am höchsten (69 %) und in den westlichen Ländern am niedrigsten (43 %); Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte wollen im Westen 52 % der Schulleitungen und im Norden 40 % finanziert bekommen.

Den größten Entwicklungsbedarf sehen die Schulen aber gerade nicht bei der Hardware.

Stellt man die Frage etwas anders, und zwar nach den Entwicklungsbedarfen im digitalen Bereich, dann stehen die nachhaltige Finanzierung der Digitalisierung (ABS 78 %, BBS 82 %), die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im digitalen Bereich (ABS 71 %, BBS 80 %) und die Medienkompetenz der Schüler:innen (ABS 70 %, BBS 76 %) ganz oben. Bei den BBS steht die Nutzung von KI (außerhalb von ITS) mit 80 % an zweiter Stelle (siehe Abbildung 26).

Den geringsten Entwicklungsbedarf, allerdings auf durchaus noch recht hohem Niveau, melden die Schulen beim Datenschutz (43 % vs. 46 %) und bei der digitalen Ausstattung (45 % bzw. 49 %) an. Die Engpässe verlagern sich damit von der Hardware auf Verstetigung und Kompetenzaufbau – ein zentrales Signal für die zukünftige Anpassung des Digitalpakts 2.0.

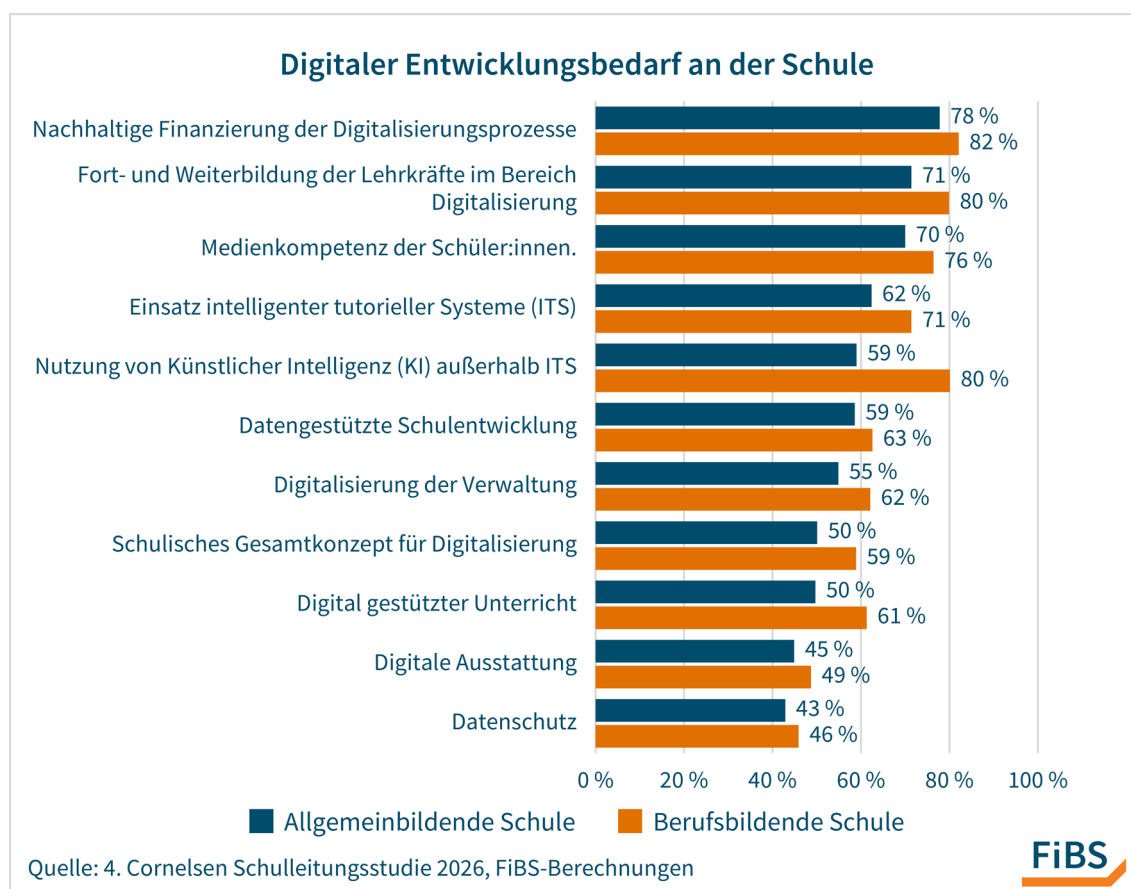


Abbildung 26. Digitaler Entwicklungsbedarf an der Schule – Anteil mit (hohem) Bedarf

Erwartungsgemäß sind in den meisten Fällen die Entwicklungsbedarfe zwischen den Schulformen recht unterschiedlich; ausgenommen ist nur das Thema nachhaltige Finanzierung (76 bis 83 %); der Bedarf an Fort- und Weiterbildung ist an Förderschulen besonders ausgeprägt, die Medienkompetenz bei Real-, Förder- und Gemeinschaftsschulen (ca. 80–84 %) (siehe Tabelle 15).

„wenn ich zum Beispiel gute KI-Tools haben will, dann hab ich noch mal Ausgaben von 200 € im Jahr. [...] allein mein Verwaltungsrechner kostet 4000 € im Jahr nur Wartung und Pflege.“ (Heiko Fass*, Oberschule)

Eine nachhaltige Finanzierung der Digitalisierung halten in den Stadtstaaten 85 % und in den westlichen Ländern 83 % für vordringlich (Ost- und Norddeutschland je 73 %); auch beim Bedarf an digitaler Ausstattung (Stadtstaaten 56 %, Osten 50 % gegenüber dem Süden samt Hessen mit 42 %) und beim Entwicklungsbedarf zur KI-Nutzung (Stadtstaaten 72 % vs. Osten 52 %) liegen die Stadtstaaten vorn und der Osten eher zurück. Der Bedarf an Fort- und Weiterbildung ist dagegen bundesweit einheitlich hoch (70–75 %).

Item / Kategorie	ABS	Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gemein- schafts- schule	Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe	Sekundarschule mit gymnasiale Oberstufe	Gymnasium	Förder- schule
Nachhaltige Finanzierung der Digitalisierungsprozesse	78	76	78	83	80	83	76	80	77
Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte für Digitalisierung	71	71	63	70	63	69	66	74	82
Medienkompetenz der Schüler:innen.	70	66	68	84	80	78	76	69	79
Einsatz intelligenter tutorieller Systeme (ITS)	62	60	65	68	68	66	77	68	53
Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI) außerhalb ITS	59	50	67	69	68	72	77	75	56
Datengestützte Schulentwicklung	59	60	49	56	54	62	62	51	60
Digitalisierung der Verwaltung	55	57	47	58	45	48	47	49	62
Schulisches Gesamtkonzept für Digitalisierung	50	49	41	50	45	52	50	52	54
Digital gestützter Unterricht	50	47	38	56	52	62	53	51	55
Digitale Ausstattung	45	46	42	45	47	48	49	37	47
Datenschutz	43	47	45	28	26	39	42	29	54
Basis (n)	1784	1013	78	119	51	139	93	274	148

Tabelle 15. Entwicklungsbedarf bei der Digitalisierung nach Schulform (Frage: „Wie hoch schätzen Sie den Entwicklungsbedarf an Ihrer Schule in den folgenden Bereichen ein?“; Anteil „sehr hoch“ und „eher hoch“ in %)

2.4 Digitalisierung und Künstliche Intelligenz: Aufbruch mit dem Ruf nach Leitplanken

Das Meinungsbild zur KI ist abwägend, nicht euphorisch – Chancen und Risiken werden gleichermaßen gesehen.

Der Blick auf die aktuell wichtigsten Themen weiter oben hat gezeigt, dass Künstliche Intelligenz bei den BBS mit etwas über 50 % und bei den ABS mit 25 % eine unterschiedlich große Bedeutung hat (siehe Kapitel 1.4); und jeweils vor der digitalen Unterrichtsentwicklung und der digitalen Ausstattung rangiert. Allerdings war auch deutlich geworden, dass die Schulen insgesamt im Bereich der Digitalisierung etliche weitere Herausforderungen, wie nachhaltige Finanzierung und die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, sehen (siehe Kapitel 2.3).

Wir haben die Schulleitungen nach ihrer Zustimmung zu verschiedenen Aussagen, die sich auf KI und Digitalisierung beziehen, gefragt (siehe Abbildung 27). Danach sind die Schulleitungen nahezu einhellig der Auffassung, dass KI durch einen medienkritischen Umgang begleitet werden muss (99 %) und von der gesamten Schulgemeinschaft neue Kompetenzen erfordert (97 bzw. 98 %). Bei diesen wie bei allen anderen Antwortoptionen ist die Zustimmung bei den BBS etwas, vereinzelt auch deutlich größer als bei den ABS; dies dürfte auch daran liegen, dass die KI bei ihnen bereits eine größere Rolle spielt und die Werte bei den ABS durch unterschiedliche Sichtweisen der Schulleitungen der verschiedenen Schularten beeinflusst werden. An Grundschulen spielt die KI fast zwangsläufig eine etwas geringere Rolle, u. a. aufgrund des Alters der Schüler:innen und der im Vordergrund stehenden Basiskompetenzen.

„Und das ist bei KI, glaube ich, das Allerwichtigste, dass man begleitet lernt, sie zu nutzen.“ (Martin Lütze, Gymnasium)*

Sechs von sieben Schulleitungen stimmen der Aussage zu, dass KI die Unterrichtsvorbereitung erleichtert (86 bzw. 92 %), auf der anderen Seite aber zugleich die Unterscheidung zwischen Eigen- und KI-Leistung erschwert (84 bzw. 91 %), Prüfungsformate radikal verändert (83 bzw. 90 %), die Bedeutung von Hausaufgaben zugunsten von Lernzeiten in der Schule verringert (78 bzw. 83 %) und das eigenständige Denken erschwert (77 bzw. 84 %).

Mit großem Abstand am skeptischsten fällt das Urteil zur Chancengerechtigkeit aus: Nur 29 bzw. 33 % der Schulleitungen glauben, dass KI die Bildungsgerechtigkeit erhöht, während 74 bzw. 79 % der Aussage zustimmen, dass KI inklusives Lernen verbessere (z. B. durch sprachensible und barrierearme Materialien), bzw. 67 bzw. 77 %, dass KI individualisierte Lernprozesse unterstütze. Diese Diskrepanz zwischen den hohen Zustimmungswerten zu den beiden letztgenannten Antwortoptionen im Vergleich zur relativ begrenzten Zustimmung zur Aussage, dass KI die Chancengerechtigkeit verbessere, könnte bedeuten, dass Schulleitungen andere Faktoren bei der unzureichenden Chancengerechtigkeit sehen, die durch KI nicht überwunden werden können.

KI wird damit einerseits als anspruchsvolle und herausfordernde Gestaltungsaufgabe anerkannt, deren Chancen oder Hoffnungen in Richtung einer besseren Bildungsgerechtigkeit sich jedoch möglicherweise nicht vollständig erfüllen könnten – passend zur laufenden Debatte um KI in der Grundschule und um den Anwendungsbeginn der Hochrisiko-Vorgaben des EU-AI-Acts für den Bildungsbereich, der ursprünglich für August 2026 vorgesehen war und im Rahmen des sogenannten digitalen Omnibus verschoben werden soll.

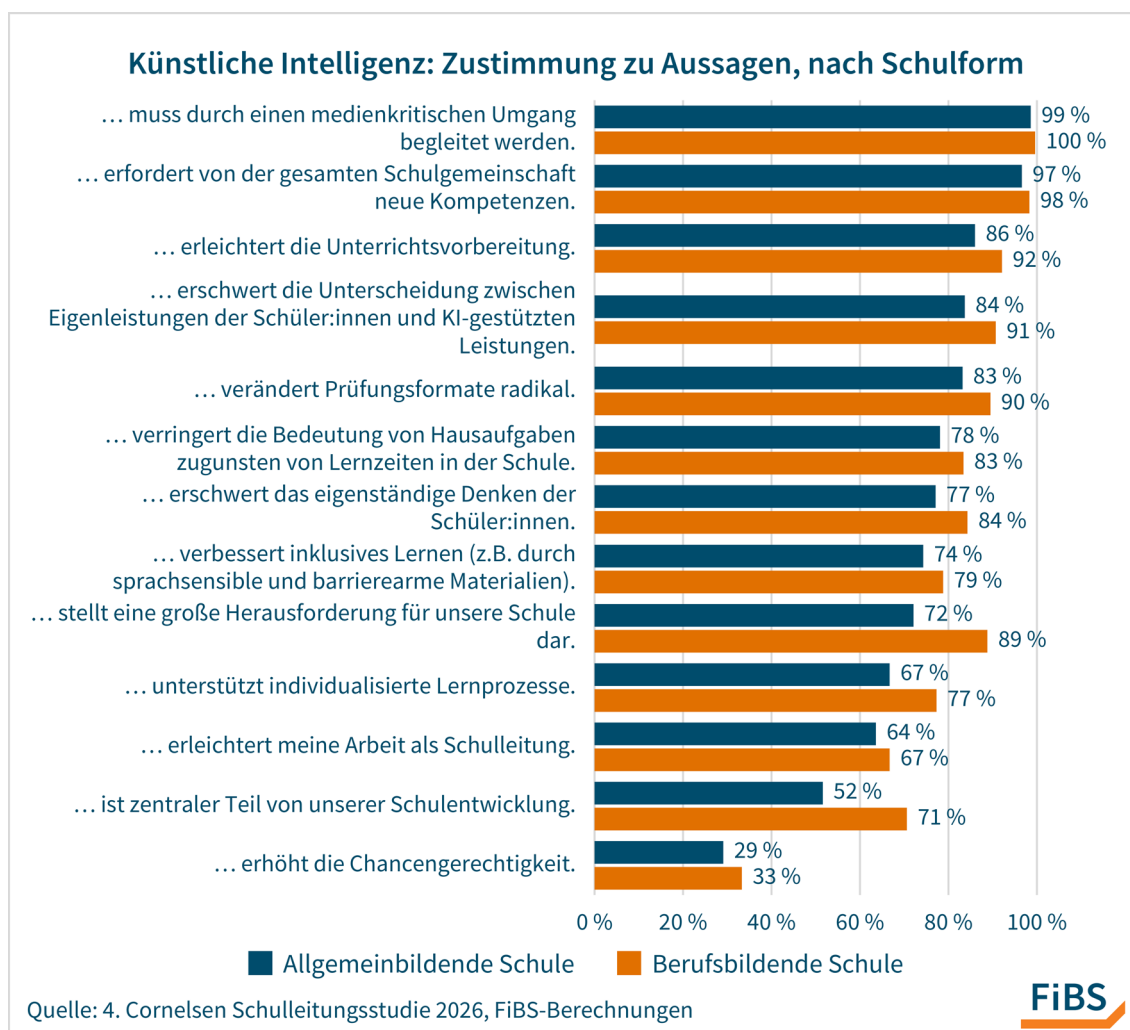


Abbildung 27. Zustimmung zu Aussagen bzgl. der Künstlichen Intelligenz

Tabelle 16 zeigt, dass die beiden Aspekte mit den höchsten Zustimmungswerten zum Cluster Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gehören; die Aussage „ist zentraler Teil von unserer Schulentwicklung“ findet bei der Hälfte der Schulleitungen an ABS und bei gut 70 % der BBS-Schulleitungen Zustimmung. Allerdings ist bei den durchschnittlichen Werten für die ABS zu beachten, dass sie stark durch die geringere Bedeutung der KI bei Grundschulen beeinflusst wird. Je stärker die Schulen Richtung Abitur ausgerichtet sind, desto höher werden die zustimmenden Anteilswerte; bei den Gymnasien liegt sie bei 74 %.

Die nachfolgende Tabelle 17 schlüsselt die Zustimmungswerte nach Schulform auf. Dabei zeigt sich, dass die insgesamt abwägende Grundhaltung stark von der Schulstufe und Prüfungsorientierung geprägt ist: Je näher eine Schulform am Abitur und an formalisierten Leistungsnachweisen ist, desto stärker rückt der Risikoblick in den Vordergrund, während Grundschulen KI – vermutlich auch aufgrund der jüngeren Schülerschaft – am „distanziertesten“ gegenüberstehen.

Am deutlichsten treten die Gymnasien hervor: Sie bewerten die Gefahr, Eigenleistungen nicht mehr von KI-gestützten Leistungen unterscheiden zu können, mit 96 % am höchsten und sehen KI mit 93 % am häufigsten als große Herausforderung für ihre Schule; Grundschulen liegen mit 77 % bzw. 60 % jeweils am unteren Rand. Auch die Sorge um radikal veränderte Prüfungsformate (bis zu 94 % bei Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe) und um die schwindende Bedeutung von Hausaufgaben

(zugunsten von Lernzeiten in der Schule) steigt beim Blick in Richtung Abitur (90 % bei Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe).

Thema	ABS	BBS
Pädagogische Chancen / Potenziale		
... verbessert inklusives Lernen (z.B. durch sprachensible und barrierearme Materialien).	74 %	79 %
... unterstützt individualisierte Lernprozesse.	67 %	77 %
... erhöht die Chancengerechtigkeit.	29 %	33 %
Arbeitsentlastung (Lehrkräfte & Schulleitung)		
... erleichtert die Unterrichtsvorbereitung.	86 %	92 %
... erleichtert meine Arbeit als Schulleitung.	64 %	67 %
Risiken / Herausforderungen (kritische Wirkungen)		
... erschwert die Unterscheidung zwischen Eigenleistungen der Schüler:innen und KI-gestützten Leistungen.	84 %	91 %
... verändert Prüfungsformate radikal.	83 %	90 %
... verringert die Bedeutung von Hausaufgaben zugunsten von Lernzeiten in der Schule.	78 %	83 %
... erschwert das eigenständige Denken der Schüler:innen.	77 %	84 %
... stellt eine große Herausforderung für unsere Schule dar.	72 %	89 %
Rahmenbedingungen / Voraussetzungen		
... muss durch einen medienkritischen Umgang begleitet werden.	99 %	100 %
... erfordert von der gesamten Schulgemeinschaft neue Kompetenzen.	97 %	98 %
... ist zentraler Teil von unserer Schulentwicklung.	52 %	71 %

Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 16. Einschätzungen zum Einsatz Künstlicher Intelligenz nach Schulart (Frage: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Der Einsatz künstlicher Intelligenz in der Schule ...“; Zustimmung „stimme zu“ und „stimme eher zu“ in %)

Umgekehrt betonen Gemeinschafts- und Sekundarschulen die pädagogischen Potenziale am stärksten: Beim individualisierten Lernen reichen ihre Zustimmungswerte bis 81 %, gegenüber 61 % an Grundschulen und 62 % an Förderschulen. Dass KI die eigene Arbeit erleichtere, bejahen die Schulleitungen von Gemeinschaftsschulen zu 74 %, die von Gymnasien hingegen nur zu 49 %.

„Was wir dennoch gerade jetzt im Bereich KI total vermissen, ist eine ganz klare Wegweisung.“ (Doria März*, Grundschule)

Über alle Schulformen hinweg wird das Potenzial von KI für eine bessere Chancengleichheit am geringsten bewertet: Die Zustimmung liegt zwischen 22 % (Gymnasium) und 41 % (Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe). Strategisch verankert ist KI vor allem an Gymnasien, die sie zu 74 % zum zentralen Teil ihrer Schulentwicklung zählen, an Grundschulen sind es 42 %. Weitgehend unabhängig von der Schulform ist schließlich der Konsens bei den Rahmenbedingungen: Die Notwendigkeit eines medienkritischen Umgangs und neuer Kompetenzen der gesamten Schulgemeinschaft wird nahezu einhellig gesehen.

Item / Kategorie	ABS	Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gemein- schafts- schule	Sekundar- schule ohne gymnasiale Oberstufe	Sekundar- schule mit gymnasiale Oberstufe	Gymn.	Förder- schule
<i>Pädagogische Chancen / Potenziale</i>									
... verbessert inklusives Lernen (z.B. durch sprachensible und barrierearme Materialien).	74	74	70	73	83	84	81	72	72
... unterstützt individualisierte Lernprozesse.	67	61	65	75	81	77	81	73	62
... erhöht die Chancengerechtigkeit.	29	30	27	29	32	33	41	22	27
<i>Arbeitsentlastung (Lehrkräfte & Schulleitung)</i>									
... erleichtert die Unterrichtsvorbereitung.	86	85	88	92	94	93	89	84	86
... erleichtert meine Arbeit als Schulleitung.	64	68	60	54	74	63	68	49	66
<i>Risiken / Herausforderungen (kritische Wirkungen)</i>									
... erschwert die Unterscheidung zwischen Eigenleistungen der Schüler:innen und KI-gestützten Leistungen.	84	77	91	88	89	93	91	96	84
... verändert Prüfungsformate radikal.	83	78	82	77	84	94	93	92	86
... verringert die Bedeutung von Hausaufgaben zugunsten von Lernzeiten in der Schule.	78	73	80	77	78	86	90	88	76
... erschwert das eigenständige Denken der Schüler:innen.	77	74	83	78	85	87	79	84	74
... stellt eine große Herausforderung für unsere Schule dar.	72	60	83	85	84	88	87	93	70
<i>Rahmenbedingungen / Voraussetzungen</i>									
... muss durch einen medienkritischen Umgang begleitet werden.	99	98	99	98	100	99	98	100	98
... erfordert von der gesamten Schulgemeinschaft neue Kompetenzen.	97	96	95	97	96	99	100	99	97
... ist zentraler Teil von unserer Schulentwicklung.	52	42	61	58	61	56	69	74	45
Basis (n)	1742	971	77	122	52	138	93	273	143

Tabelle 17. Zustimmung zu Aussagen zum Einsatz Künstlicher Intelligenz in der Schule nach Schulform (Zustimmung in %; Basis: allgemeinbildende Schulen mit Angaben, n = 1.742)

In ihrer eigenen Rolle nutzen Schulleitungen KI bislang vor allem als Text- und Informationswerkzeug.

Die folgende Tabelle zeigt eine deutliche Abstufung: Am häufigsten dient die KI den Schulleitungen zur Recherche und Informationsaufbereitung (72 bzw. 79 %), gefolgt von Übersetzungen (56 bzw. 45 %), Präsentationsvorbereitung (48 bzw. 53 %), Kommunikation (47 bzw. 36 %) und rechtlicher Orientierung (40 bzw. 45 %). Für echte Verwaltungsautomatisierung, Datenauswertung oder Schulentwicklung wird sie noch wenig genutzt. Deutlich wird, dass KI derzeit vor allem ein Assistent für Informationsbeschaffung, Schreib- und Kommunikationsaufgaben ist. Demgegenüber bleiben strategische Anwendungen die Ausnahme: Nur 22,9 % setzen KI für die Schulentwicklung ein, 21,5 % für die Datenauswertung und 7,9 % für die Stunden- und Vertretungsplanung (n = 2.066). KI ist damit bereits ein Alltagswerkzeug der Schulleitungen, aber noch kein Schulentwicklungsinstrument; das erklärt auch die große Soll-Ist-Lücke beim „selbstverständlichen KI-Einsatz“ in Teil III (gewünscht 76,6 %, umgesetzt 8,9 %).

Nach Schulform betrachtet, ähnelt sich die Kernnutzung: Recherche und Informationsaufbereitung ist

Nutzung	ABS (in %)	BBS (in %)
Information & Recherche		
Recherche und Informationsaufbereitung	72	79
Übersetzungen	56	45
Rechtliche Orientierung	40	45
Kommunikation & Content		
Vorbereitung von Präsentationen	48	53
Kommunikation (z.B. mit Eltern, Verwaltung, externen Partnern)	47	36
Feedback an Kolleg:innen	13	16
Administration & Organisation		
Protokolle und Dokumentationen	30	32
(weitere) Administrative Tätigkeiten	22	32
Stunden- und Vertretungsplanung	8	5
Analyse & Schulentwicklung		
Schulentwicklung	23	23
Datenauswertung	21	24
Sonstiges		
Weitere Tätigkeiten, und zwar:	5	7
Basis (n)	1819	247

Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 18. Nutzung von KI durch die Schulleitung nach Schulart (Frage: „Wofür nutzen Sie KI in Ihrer Rolle als Schulleitung?“; Mehrfachnennung, Anteil Nennungen in %)

überall die häufigste Anwendung und reicht von rund 62 % an Gemeinschaftsschulen bis zu 79 % an beruflichen Schulen. Deutlicher werden die Unterschiede bei weiterführenden Anwendungen: Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe nutzen KI am breitesten – etwa für Protokolle und Dokumentationen (44 %), administrative Tätigkeiten (32 %) sowie Schulentwicklung und Datenauswertung (je 29 %). Gymnasien sind am zurückhaltendsten und setzen KI eher punktuell ein: Bei Stunden- und Vertretungsplanung (5 %), Schulentwicklung (17 %) und Kommunikation (38 %) liegen sie jeweils am unteren Rand. Grundschulen greifen überdurchschnittlich für die Kommunikation mit Eltern

und Verwaltung auf KI zurück (51 %), während berufliche Schulen bei Recherche (79 %) und administrativen Aufgaben (32 %) führen, KI aber seltener für Übersetzungen (45 %) und Kommunikation (36 %) einsetzen (siehe Tabelle 18).

Im Ländervergleich fällt die Nutzungsintensität an den allgemeinbildenden Schulen sehr unterschiedlich aus. Am breitesten und intensivsten nutzen Schulleitungen KI in Hamburg – bei allerdings begrenzter Fallzahl – und in Nordrhein-Westfalen: In Hamburg liegen Recherche (84 %), Übersetzungen (78 %), Kommunikation (56 %) und rechtliche Orientierung (50 %) jeweils an der Spitze, Nordrhein-Westfalen folgt dicht dahinter (Recherche 78 %, Kommunikation 54 %, Schulentwicklung 31 %). Am zurückhaltendsten in der eigenen Leitungsarbeit sind Thüringen (nur als Tendenz), Sachsen und Bayern: In Thüringen wird KI für rechtliche Orientierung (22 %) und Datenauswertung (7 %) am seltensten genutzt, Bayern bildet bei der Schulentwicklung (14 %) das Schlusslicht, Schleswig-Holstein beim Feedback an Kolleg:innen (4 %). Selbst die verbreitetste Anwendung – die Recherche – schwankt damit zwischen rund 61 % (Thüringen) bzw. 65 % (Sachsen) und 84 % (Hamburg).

2.5 Datengestützte Schulentwicklung und Steuerung: Wille ja, Zeit nein

Die datengestützte Schulentwicklung gilt in der Fachdebatte (u. a. der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission ²) als zentraler Hebel zur Verbesserung der schulischen Leistungsfähigkeit bzw. der Kompetenzentwicklung von Schüler:innen. Es stellt sich daher die Frage, wie die Schulleitungen dieses Thema sehen und wie sie Daten bereits im Schulalltag nutzen. Der Grundtenor der Schulleitungen zu diesem Thema ist eindeutig: Knapp zwei Drittel befürworten eine stärkere datengestützte Schulentwicklung und sechs von sieben wollen vor allem vorhandene Daten besser nutzen, statt neue zu erheben. Gleichzeitig sehen sie aber mit großer Mehrheit eine Vielzahl von Hindernissen.

Mit Daten wird bislang vor allem reaktiv und punktuell gearbeitet.

Nach den Angaben der Schulleitungen sind die Auswertung von Fehlzeiten-/Absentismusdaten (ABS: 71 % bzw. BBS: 76 %) und von Lernstands- und Leistungsdaten (66 bzw. 44 %) am weitesten verbreitet. An 59 % der ABS und 56 % der BBS werden aus Daten konkrete Maßnahmen abgeleitet, an 57 bzw. 62 % werden die Auswertungen regelmäßig im Leitungsteam oder Kollegium besprochen. Schwächer ausgeprägt sind die Wirksamkeitskontrolle eingeleiteter Maßnahmen (49 bzw. 47 %), das Auswerten von Daten zu überfachlichen Aspekten (Wohlbefinden, sozialer Entwicklung, Lernmotivation) (41 bzw. 43 %) und das Zusammenführen unterschiedlicher Datenquellen (39 bzw. 36 %). Klare Zuständigkeiten für die Arbeit mit Daten gibt es an 46 bzw. 56 % der Schulen (siehe Tabelle 19).

Eine systematische, mit klaren Zuständigkeiten und Wirkungskontrolle unterlegte Datenkultur ist erst in Ansätzen vorhanden.

„Wir machen viele Lernstandserhebungen, das hilft auch ein Stück weit. Und trotzdem ist die Frage, was für Schlüsse ziehen wir daraus?“

(Maja Kercher, Grundschule)*

² Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2026): Gutachten zur datengestützten Entwicklung und Steuerung in Schulen und frühkindlicher Bildung, veröffentlicht am 26.03.2026 (<https://swk-bildung.org/veroeffentlichungen/gutachten-zur-datengestuetzten-entwicklung-und-steuerung-in-schulen-und-fruehkindlicher-bildung/>; Zugriff am 29.09.2026).

Nach Schulform betrachtet, zeigt sich eine sehr unterschiedlich entwickelte Datenkultur. Am weitesten sind nach den Angaben der Schulleitungen Gemeinschaftsschulen und Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe: Sie werten Lernstands- und Leistungsdaten – neben den Grundschulen (69 %) – am systematischsten aus (77 bzw. 68 %), besprechen die Auswertungen am häufigsten im Team (67 bzw. 72 %) und leiten überdurchschnittlich oft konkrete Maßnahmen ab (67 bzw. 60 %). Gymnasien stützen sich überdurchschnittlich häufig auf feste Strukturen (feste Zuständigkeiten für die Datenarbeit: 57 % gegenüber 46 % im Schnitt) und besprechen Datenauswertungen häufiger im Leitungsteam (63 % gegenüber 57 %). Beim Zusammenführen unterschiedlicher Datenquellen (36 %) und beim Ableiten konkreter Maßnahmen (58 %) liegen die Gymnasien leicht unter dem ABS-Schnitt: Die Datenarbeit ist dort stärker institutionalisiert, aber nicht inhaltlich tiefer.

Frage/Item	ABS (in %)	BBS (in %)
Datenerhebung & -auswertung		
Daten zu Fehlzeiten bzw. Schulabsentismus werden an unserer Schule systematisch ausgewertet	71	76
Lernstands- und Leistungsdaten werden an unserer Schule systematisch ausgewertet	66	44
Daten zu überfachlichen Aspekten (z. B. Wohlbefinden, soziale Entwicklung, Lernmotivation) werden an unserer Schule systematisch ausgewertet	41	43
Datennutzung & Maßnahmen		
Aus Daten werden konkrete Maßnahmen für Unterrichts- oder Schulentwicklung abgeleitet	59	56
Die Wirksamkeit eingeleiteter Maßnahmen wird anhand von Daten überprüft.	49	47
Unterschiedliche Datenquellen werden an unserer Schule zusammengeführt und gemeinsam betrachtet	39	36
Strukturen & Zusammenarbeit		
Datenauswertungen werden im Leitungsteam und/oder mit dem Kollegium regelmäßig besprochen	57	62
Es gibt an unserer Schule feste Zuständigkeiten für die Arbeit mit Daten.	46	56
Basis (n)	1748	240

Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 19. Praxis der datengestützten Schulentwicklung nach Schulart (Frage: „Inwieweit treffen folgende Aussagen auf die datengestützte Schulentwicklung an Ihrer Schule zu?“; Zustimmung „trifft zu“ und „trifft eher zu“ in %)

Über alle Schulformen hinweg sind anspruchsvollere Elemente datengestützter Schulentwicklung am schwächsten ausgeprägt – die Wirksamkeitskontrolle (rund 45–55 %), das Zusammenführen unterschiedlicher Datenquellen (36–46 %) und die Auswertung überfachlicher Aspekte wie z. B. Wohlbefinden (35–53 %); besonders zurückhaltend sind hier Förder- und Hauptschulen.

Im Ländervergleich (alle Schularten) verläuft die Trennlinie je nach Item unterschiedlich – und zeigt teilweise recht große Unterschiede. Bei den entwicklungsorientierten Aussagen liegt Baden-Württemberg klar vorn (überfachliche Daten 65 % gegenüber 41 % bundesweit, Wirksamkeitskontrolle 63 % gegenüber 49 %), bei der Wirksamkeitskontrolle auch Hamburg (67 %; nur als Tendenz), während Bayern und Niedersachsen hinterherhinken (überfachlich 25 bzw. 35 %, Wirksamkeit 39 bzw. 42 %). Umgekehrt ist ausgerechnet die reine Fehlzeitenauswertung dort am systematischsten, wo die Datenkultur insgesamt schwächer ist – in Schleswig-Holstein (92 %), Brandenburg (88 %) und Bayern (80 %) gegenüber nur 63 % in Baden-Württemberg. Bayern erhebt Anwesenheitsdaten also verlässlich,

nutzt Daten aber selten für die reflexive Schulentwicklung. Feste Zuständigkeiten für die Datenarbeit gibt es vor allem in Hamburg (72 %) und Thüringen (62 %; beide nur als Tendenz).

Datengestützte Schulentwicklung scheitert vor allem an Zeit und praktischen Voraussetzungen – weniger am Datenschutz.

Gefragt nach den Hemmnissen für die datengestützte Schulentwicklung nennt nur ein kleiner Teil lediglich einen Grund, rund 20 % nennen alle Gründe, die in der folgenden Tabelle in drei Bereiche geclustert sind: Ressourcen und Infrastruktur, Kompetenzen und Unterstützung, Akzeptanz und Rahmenbedingungen. Jedes einzelne Item erhält einen Zustimmungswert von über 50 %.

Das mit Abstand größte Hemmnis sind fehlende zeitliche Ressourcen im Schulalltag (ABS 94 % bzw. BBS 89 %), gefolgt von unzureichend aufbereiteten Daten (80 bzw. 78 %), fehlenden Auswertungskompetenzen im Kollegium (71 bzw. 66 %) und fehlender externer (je 65 %) bzw. technischer Unterstützung (67 bzw. 63 %). Datenschutzrechtliche Unsicherheiten rangieren mit 60 bzw. 56 % am unteren Ende, werden aber immer noch von einer Mehrheit der Schulleitungen als Hemmnis benannt. Auffallend ist zudem ein anderer Punkt, nämlich die fehlende Akzeptanz datengestützter Schulentwicklung im Kollegium (63 bzw. 54 %); es ist also noch sehr viel Überzeugungsarbeit zu leisten, dass datengestützte Schulentwicklung etwas bringt und vielleicht sogar die Arbeit der Lehrkräfte erleichtert bzw. verbessert (siehe Tabelle 20).

Hemmnis	ABS (in %)	BBS (in %)
<i>Ressourcen & Infrastruktur</i>		
Fehlende zeitliche Ressourcen im Schulalltag	94	89
Unzureichend aufbereitete oder schwer nutzbare Daten	80	78
Fehlende technische bzw. digitale Unterstützungssysteme	67	63
<i>Kompetenzen & Unterstützung</i>		
Fehlende Kompetenzen im Kollegium zur Auswertung und Interpretation von Daten	71	66
Fehlende externe Unterstützung, z. B. durch Fortbildung oder Beratung	65	65
<i>Akzeptanz & Rahmenbedingungen</i>		
Geringe Akzeptanz datengestützter Schulentwicklung im Kollegium	63	54
Datenschutzrechtliche Unsicherheiten	60	56
<i>Sonstiges</i>		
Weitere Aspekte (nur 48 bzw. 9 Nennungen)	92	89
<i>Basis (n)</i>	1732	231

Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 20. Hemmnisse der datengestützten Schulentwicklung nach Schulart

Deutlich werden die großen Vorbehalte der Schulleitungen – und wohl auch der Lehrerkollegien – bezüglich der Umsetzbarkeit des aktuell mit großer Vehemenz in Politik und Bildungsforschung vorangetriebenen Vorhabens der datengestützten Schulentwicklung. In diese Richtung weist auch die Zustimmung von 87 % der ABS- und 90 % der BBS-Schulleitungen, dass es wichtiger sei, vorhandene Daten zu nutzen, anstatt neue zu erheben. Zugleich befürworten knapp zwei Drittel der Schulleitungen eine stärkere datengestützte Schulentwicklung – insbesondere auf Basis bereits vorhandener Daten. Nach Schulform betrachtet, ähneln sich die Hemmnisse in der Rangfolge stark – der mit Abstand größte Faktor ist überall die fehlende Zeit im Schulalltag.

„Ich glaube, wir laufen im Moment in eine falsche Richtung und werden bei PISA oder IGLU nicht besser sein, wenn wir nur Daten erheben, weil wir keine Zeit haben, mit den Daten etwas zu erarbeiten.“ (Doria Brendel, Grundschule)*

Auch im Ländervergleich ist der Zeitmangel, der bei der datengestützten Schulentwicklung besonders stark als Hindernis benannt wird, die länderübergreifende Konstante (überall $\geq 88\%$). Die deutlichsten Unterschiede betreffen die Datenqualität: Unzureichend aufbereitete Daten sind in Sachsen (91 %) und Rheinland-Pfalz (89 %) ein erhebliches Hemmnis, in Hamburg dagegen weniger (44 %); Hamburg meldet auch bei fehlender Technik (42 %), fehlenden Kompetenzen (56 %) und beim Datenschutz (42 %) durchweg die geringsten Hürden, allerdings bei recht kleiner Fallzahl. Am anderen Ende steht Bayern mit durchgängig überdurchschnittlich hohen Werten (Datenqualität 83 %, Kompetenzen 76 %, externe Unterstützung 72 %, Datenschutz 66 %). Datenschutzrechtliche Unsicherheiten sind zudem in Thüringen (71 %), Sachsen (69 %), Niedersachsen (68 %) und Hessen (67 %) besonders ausgeprägt, während sie in Baden-Württemberg (48 %) und Hamburg (42 %) kaum ins Gewicht fallen (Bremen, Saarland, Sachsen-Anhalt: $n < 30$).

Die Daten verweisen insgesamt auf eine eher große Skepsis und Zurückhaltung bei den Schulleitungen, wie die doch recht klar benannten Hindernisse zeigen. Es ist nicht auszuschließen, dass sich der Blick auf datengestützte Schulentwicklung ändern kann, wenn man auf längere Erfahrungen damit zurückgreifen kann, wie das folgende Zitat zeigt:

„Also, wir sind ja einfach ein Bundesland, was schon sehr lange Leistungsdaten erhebt, auch nicht nur in VERA, sondern schon vorher. [...] Dann haben wir 'ne gute Dokumentation und dann haben wir auch 'ne gute Frage von Wirksamkeit von Maßnahmen.“ (Andrea Wagner, Grundschule)*

2.6 Aktuelle bildungspolitische Themen: Smartphones, eine bundesweite Schüler-ID und das Bildungsverlaufsregister

Neben der Diskussion über eine datengestützte Schulentwicklung gibt es aktuell zwei weitere Themenbereiche, die die bildungspolitischen Debatten prägen: die Frage nach dem Umgang mit Social Media, möglichen Verboten sowie der Smartphone-Nutzung auf der einen Seite und die Einführung von Bildungsverlaufsregister und Schüler-ID auf der anderen Seite.

Beim Umgang mit privaten Smartphones sind die Schulleitungen eindeutig.

Alle fünf Aussagen finden bei den ABS Zustimmungsraten von über 90 % (siehe Abbildung 28): Für den Umgang mit privaten Smartphones von Schüler:innen benötigen Schulen klare und rechtssichere Vorgaben; ein Verbot privater Smartphones während des Unterrichts ist sinnvoll; ein Verbot sozialer Medien für Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Alter ist sinnvoll; Schulen sollten mehr Unterstützung beim Umgang mit Cybermobbing erhalten; und ein Verbot privater Smartphones während des gesamten Schultags ist sinnvoll.

Mit Blick auf das Social-Media-Verbot bis zu einer bestimmten Altersgrenze wird am häufigsten die Altersgrenze von 14 Jahren genannt (38 %), gefolgt von 16 Jahren (28 %) und 12 Jahren (15 %). Diese drei Werte machen zusammen rund 80 % aller Antworten aus. Der Median der Nennungen liegt bei 14 Jahren, der Mittelwert bei 14,2 Jahren.

„Wir hatten hier eine sehr offene Handyregelung und haben dann wirklich gemerkt, das überrollt uns. [...] Und wir haben gemerkt, dass die Schüler praktisch in den Pausen nichts anderes zu tun hatten, als Telefonate zu führen oder mit dem Handy zu spielen. [...] Was wir danach hatten, waren vermehrte Prügeleien auf dem Schulhof.“
(Susann Herzig*, Gemeinschaftsschule)

Bei den BBS sind die Zustimmungsraten bei drei Aussagen niedriger: für den Umgang mit privaten Smartphones von Schüler:innen benötigen Schulen klare und rechtssichere Vorgaben, ein Verbot sozialer Medien für Kinder und Jugendliche bis zu einem bestimmten Alter ist sinnvoll, Schulen sollten mehr Unterstützung beim Umgang mit Cybermobbing erhalten. Bei den beiden verbleibenden Aussagen zum Verbot privater Smartphones während des Unterrichts (70 %) bzw. während des gesamten Schultags (34 %) weichen sie deutlicher ab. Dies dürfte insbesondere auch mit dem Alter ihrer Schülerschaft zu tun haben.

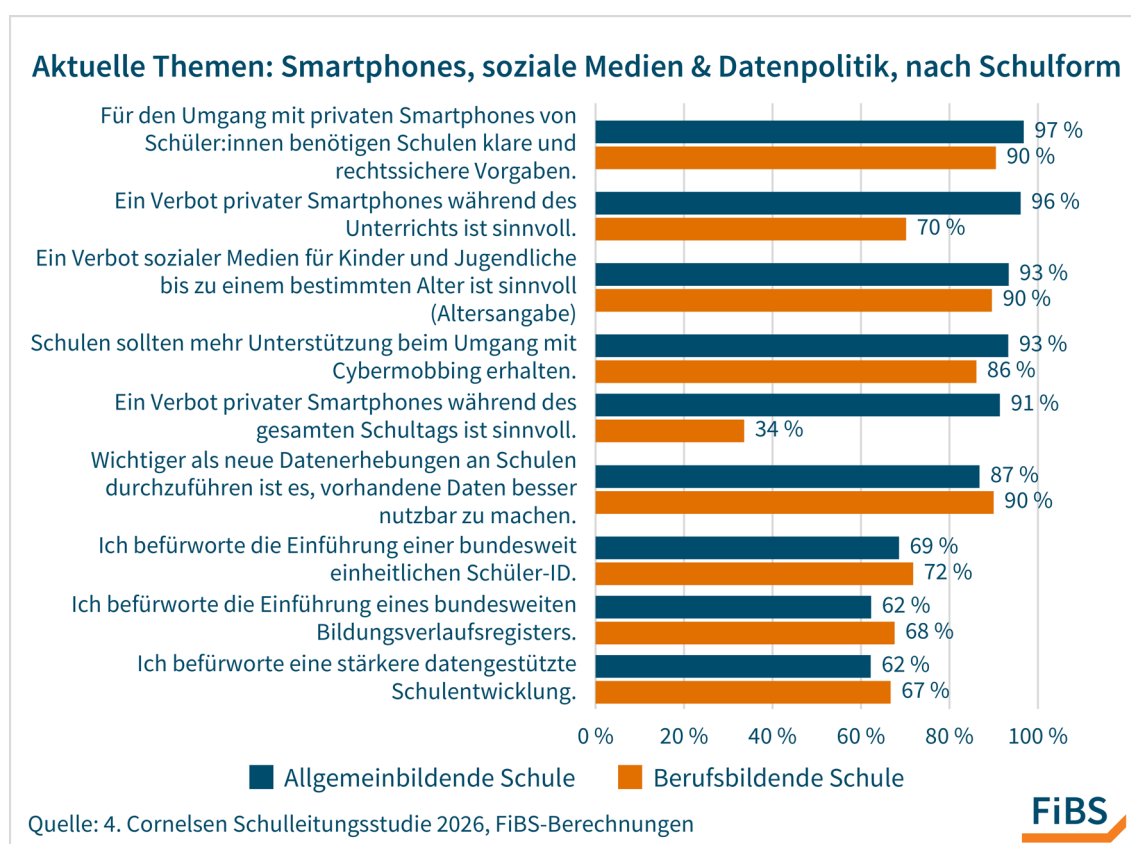


Abbildung 28. Umgang mit privaten Smartphones und sozialen Medien – Anteil Zustimmung (ABS vs. BBS)

Zwischen den verschiedenen Schulformen der ABS gibt es wenige Unterschiede; lediglich die Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe weichen bei zwei Fragen etwas stärker ab: beim Verbot privater Smartphones während des gesamten Schultags (79 % vs. 91 % aller ABS) und beim Verbot sozialer Medien für Kinder bis zu einem bestimmten Alter (83 % vs. 93 % aller ABS).

Einer bundesweiten Schüler-ID und einem Bildungsverlaufsregister stehen die Leitungen mehrheitlich positiv gegenüber.

Eine bundesweit einheitliche Schüler-ID befürworten 69 % der Schulleitungen von ABS und 72 % der von BBS, ein bundesweites Bildungsverlaufsregister rund 62 bzw. 68 %. Die Zustimmung fällt damit klar mehrheitlich aus. Zusammen mit dem Wunsch, vorhandene Daten besser zu nutzen (87 %), fügt sich dies

in ein Gesamtbild, das eine bessere Nutzbarmachung bestehender Daten der Erhebung neuer vorzieht (siehe Tabelle 21).

Aussage	ABS In %	BBS In %
Ich befürworte die Einführung eines bundesweiten Bildungsverlaufsregisters.	62	68
Ich befürworte die Einführung einer bundesweit einheitlichen Schüler-ID.	69	72

Tabelle 21. Bundesweites Bildungsverlaufsregister und Schüler-ID nach Schulart

Nach Schulform differenziert folgen beide Instrumente demselben Muster: Am aufgeschlossensten sind Gemeinschaftsschulen (Schüler-ID 85 %, Bildungsverlaufsregister 72 %) und die Sekundarschulen mit bzw. ohne gymnasiale Oberstufe (78 % / 75 % bzw. 72 % / 67 %); auch Real- und Förderschulen stimmen überdurchschnittlich häufig zu (Schüler-ID je rund 78 %). Am zurückhaltendsten sind Gymnasien (64 % / 59 %) sowie – bei der Schüler-ID – Grund- und Hauptschulen (65 % bzw. 64 %). Die Schüler-ID findet dabei durchweg mehr Zustimmung als das Bildungsverlaufsregister; berufliche Schulen liegen bei beiden Items leicht über den allgemeinbildenden (72 % bzw. 68 %).

Im Ländervergleich sind vor allem die bayerischen Schulen bei beiden Instrumenten besonders zurückhaltend (Schüler-ID 55 %, Register 48 %), gefolgt von Rheinland-Pfalz (59 %) bei der Schüler-ID und Sachsen (56 %) beim Register. Die höchsten Zustimmungswerte kommen aus Schleswig-Holstein (83 % / 70 %), Hamburg (74 % / 70 %), Baden-Württemberg (72 % / 71 %) und Brandenburg (72 % / 70 %). Wie beim Vergleich der Schultypen liegt auch hier die Schüler-ID fast ausnahmslos vor dem Bildungsverlaufsregister.

2.7 Der Preis der Umsetzung: Wie die Programme zusätzlich belasten

Die vorangegangenen Abschnitte haben gezeigt, dass die großen Programme inhaltlich von den Schulleitungen grundsätzlich begrüßt werden. Sie treffen jedoch bei den Schulleitungen auf ein Zeitbudget, das auch ohne zusätzliche Reformen bereits ausgeschöpft ist. Jedes Programm bringt neben der pädagogischen Aufgabe eine zweite, administrative Ebene mit sich – Anträge, Nachweise, Abstimmung, Fortbildung und Steuerung –, die zusätzlich zu bewältigen ist. Genau hier entsteht die eigentliche Zusatzbelastung.

„es ist eine extreme Zusatzbelastung und so, wie es strukturiert ist. Macht es uns noch dreimal so viel Arbeit. Also, man könnte es etwas einfacher machen, aber es scheint irgendwie kein Wunsch dabei zu sein.“
(Silke Pick*, Grundschule)

Geht man von dem in Kapitel 1.3 dargestellten Zeitaufwand und der Verteilung auf die verschiedenen Aufgaben aus, dann ist die Verwaltung schon heute der größte einzelne Zeitblock der Schulleitungen: 56,8 % der Leitungen allgemeinbildender Schulen wenden mehr als 10 Wochenstunden dafür auf, 34,2 % sogar mehr als 15 Stunden; an beruflichen Schulen sind es 60,7 bzw. 43,4 %. Über die Erhebungswellen hinweg ist die Leitungsarbeit „administrativer und konflikthafter“ geworden – die Zeit für Konfliktlösung stieg seit 2023 von 3,6 auf 5,0 Wochenstunden. Bei Arbeitswochen von rund 48 Stunden bleibt kaum Spielraum, den zusätzliche Programme beanspruchen könnten. Dieser Verwaltungsblock schlägt zudem unmittelbar auf die Stimmung durch: Wie in Kapitel 1.3 gezeigt, sinkt die Zufriedenheit mit steigender Verwaltungszeit kontinuierlich – von einem Mittelwert von +0,59 in der niedrigsten auf –0,06 in der

höchsten Zeitklasse (Skala von +2 bis -2; $r = -0,17$). Die zusätzlichen Programmpflichten setzen damit an einem bereits belastungswirksamen Hebel an.

Am deutlichsten messbar ist dieser Effekt beim Startchancen-Programm. Obwohl 92 % aller Programmschulen dieses für ihre Schule grundsätzlich als sinnvoll erachten, liegt die Hürde nicht im Ziel, sondern im Verfahren: 82 % sagen, die Dokumentations- und Nachweispflichten seien zu hoch, 75 % sehen die Beantragungs- und Genehmigungsprozesse als erschwerend und nur 72 % finden überhaupt klare rechtliche bzw. administrative Vorgaben vor; lediglich die Hälfte (50 %) fühlt sich rechtzeitig informiert. Der Nutzen des Programms wird also durch einen erheblichen Verwaltungsaufwand erkauft, der unmittelbar bei der Schulleitung anfällt.

Dasselbe Muster kehrt bei den übrigen Programmen wieder, wenn auch weniger direkt beziffert. Der Digitalpakt 2.0 verlagert den Bedarf von der reinen Ausstattung hin zu Antrag, Fortbildung und – vor allem – Verstetigung; der Rechtsanspruch auf Ganzttag erzeugt einen hohen Steuerungs- und Abstimmungsaufwand, an dem die Schulleitung in knapp zwei Dritteln der Fälle beteiligt ist (64,6 %), meist im Verbund mit dem Schulträger; KI und datengestützte Schulentwicklung verlangen zusätzlich den Aufbau von Leitplanken, Strukturen, Kompetenzen und Routinen. Bezeichnend ist, dass bei der datengestützten Schulentwicklung die fehlende Zeit mit 93,4 % das mit Abstand größte Hemmnis darstellt – noch vor fehlenden Kompetenzen oder Technik.

Weil das Zeitbudget ohnehin bereits an der Obergrenze ist, wirken die Programme nicht additiv, sondern verdrängend: Zeit, die in Anträge, Nachweise und Steuerung fließt, fehlt für pädagogische Führung, Personalentwicklung und Unterrichtsqualität. Die Programme, die die Schule stärken sollen, binden damit genau jene Leitungsressource, die für ihre gelingende Umsetzung entscheidend wäre.

Eine ergänzende multivariate Analyse der Zeitverwendung stützt diese Lesart und schärft sie zugleich. Nur 12,5 % der Schulleitungen geben an, ausreichend Zeit für die Umsetzung ihrer zentralen Themen zu haben. Was diese Minderheit auszeichnet, ist kaum strukturell zu fassen: Alter, Berufserfahrung, Qualifizierung, Region und selbst der Ganztagsstatus trennen die Gruppen nicht nennenswert; signifikant sind allein die Schulform (Förder- und sonstige Schulen), das Geschlecht und die Art der Leitung, und auch ein Modell mit allen Strukturmerkmalen erreicht nur ein McFadden- R^2 von 0,034. Entscheidend ist das Belastungserleben: Wer der Aussage „Es kommen immer mehr Aufgaben hinzu, ohne dass eine Entlastung erfolgt“ um eine Antwortstufe stärker zustimmt – etwa „trifft zu“ statt „trifft eher zu“ –, hat bei sonst gleichen Voraussetzungen nur noch gut ein Viertel der Chance, über ausreichend Zeit zu verfügen. Umgekehrt verdoppelt sich diese Chance nahezu mit jeder Stufe höherer Zufriedenheit. Bezieht man dieses Belastungserleben ein, lässt sich rund achtmal so gut erklären (McFadden- $R^2 = 0,28$), wer ausreichend Zeit hat, wie allein mit Strukturmerkmalen wie Alter, Berufserfahrung oder Region.

Aufschlussreich ist, dass administrative Wochenstunden, bürokratische Hürden und selbst der Lehrkräftemangel ihre eigenständige Bedeutung verlieren, sobald dieses Überlastungsgefühl berücksichtigt wird: Nicht die Menge der Verwaltungsstunden an sich ist das Problem, sondern der als entgrenzt und belastungssteigernd erlebte Aufgabenzuwachs – genau jener Mechanismus, den die Programme mit jeder zusätzlich zu bewältigenden Anforderung befeuern.

Eine gesonderte Gruppenanalyse macht diesen Zusammenhang direkt greifbar und bestätigt die Belastungsthese in differenzierter Form. Am deutlichsten wirkt die Kumulation: Teilt man Grundschulen nach der Zahl der Programme, an denen sie beteiligt sind, zeigt sich ein klarer Zusammenhang: Eine Grundschulleitung, deren Schule an keinem Programm teilnimmt, arbeitet im Schnitt 45,1 Stunden pro Woche; hat sie noch Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung, erhöht sich der Zeitaufwand um gut eine halbe Stunde; ist ihre Schule eine SCP-Schule sind es gut fünf Stunden mehr pro Woche. Laufen beide Programme an ihrer Schule, steigt der Aufwand auf 52,3 Stunden (siehe

Abbildung 29). Gleichzeitig sinkt die Zufriedenheit und wächst die empfundene Überlastung. Der Anteil der Schulleitungen mit „ausreichend Zeit“ halbiert sich von 13,8 % an Grundschulen ohne diese Programme über 7,9 % bei einem auf 6,3 % bei beiden Programmen. Der zusätzliche Aufwand entsteht dabei vor allem bei Schulentwicklung und Konzeptarbeit (2,9 → 4,8 Wochenstunden), Personalmanagement sowie Kommunikation und Konfliktlösung, während die Verwaltung unverändert etwa ein Viertel der Zeit bindet – die Programme kommen also spürbar „on top“: Der Verwaltungsblock steigt von 10,3 auf bis zu 12,0 Wochenstunden bei Startchancen-Schulen.

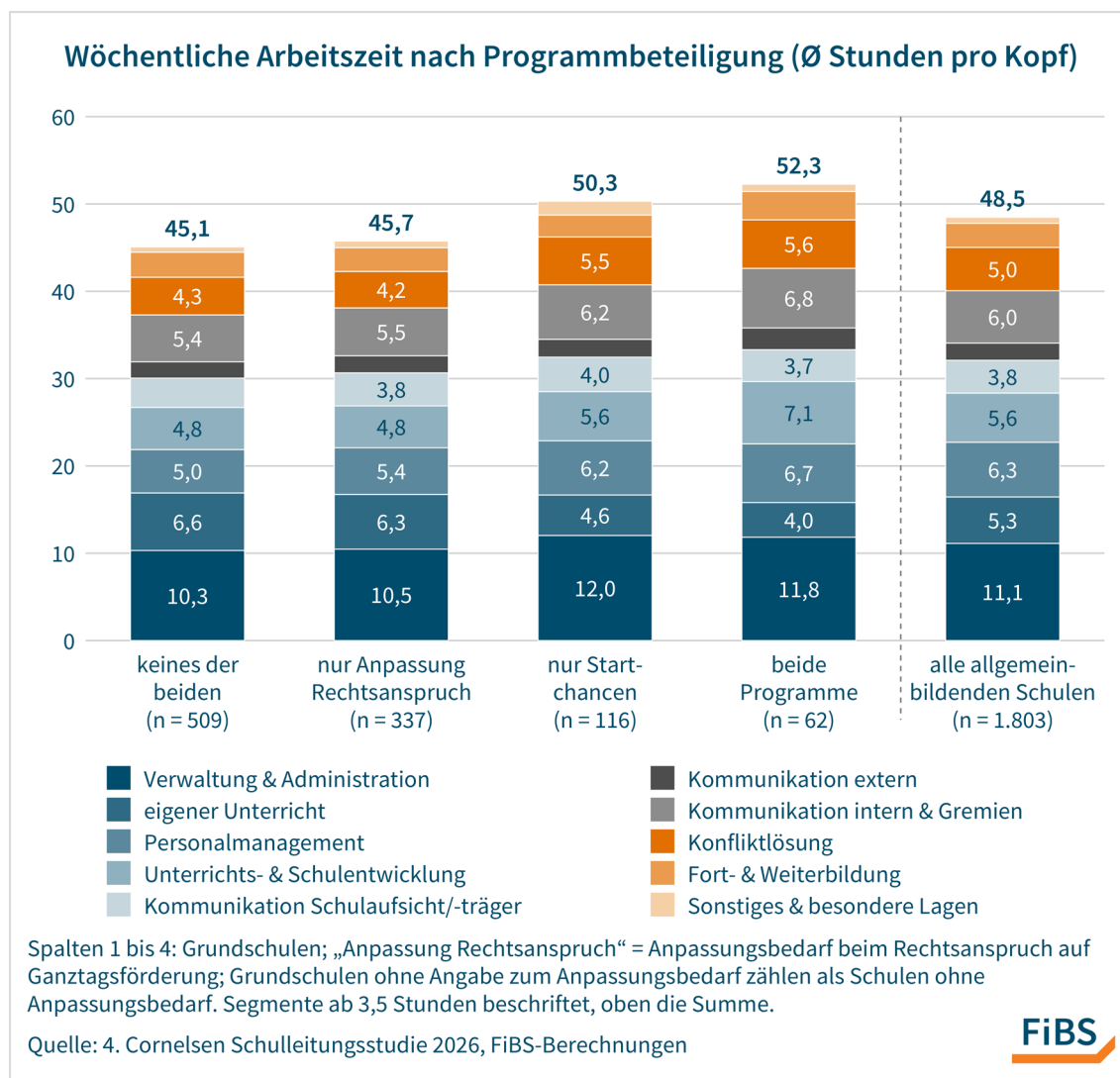


Abbildung 29. Wöchentliche Arbeitszeit der Schulleitungen nach Tätigkeit (Grundschulen nach Programmbeteiligung; ABS gesamt)

Schaut man etwas genauer auf einzelne Tätigkeitsbereiche, dann fallen der größere Zeitaufwand für Konfliktlösung (bis zu 5,6 Stunden vs. 4,3 ohne Programm), für Kommunikation (intern & Gremien) (bis zu 6,8 Stunden vs. 5,4) sowie für Personalmanagement (bis zu 6,7 vs. 5,0 Stunden) und Unterrichts- und Schulentwicklung (bis zu 7,1 vs. 4,8 Stunden) besonders ins Gewicht. Entlastung gibt es ausschließlich beim eigenen Unterricht.

Bei dieser Differenzierung ist zu berücksichtigen, dass sich ein Teil der Mehrbelastung der Schulleitungen von Startchancen-Schulen aus der Ausgangslage erklärt: Startchancen-Schulen unterscheiden sich kaum von anderen Schulen in herausfordernder Lage, wohl aber deutlich von Schulen ohne eine solche – die Programme treffen also auf ohnehin stärker beanspruchte Schulen und verschärfen deren

Situation, statt sie allein zu verursachen. Multivariat bleibt von den Programmen einzig der Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch ein eigenständiger, signifikanter Faktor für die Chance auf ausreichend Zeit (Odds Ratio 0,62; 95 %-Konfidenzintervall 0,40–0,95; $p = 0,029$), während Startchancen-Teilnahme und herausfordernde Lage in dieselbe Richtung weisen (OR 0,66 bzw. 0,70), die Signifikanz aber (nur) knapp verfehlen.

Die Auswertungen zeigen zugleich, wie unterschiedlich sich die Mehrbelastung je Programm äußert. Bei Grundschulen mit Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch liegt die Gesamtarbeitszeit nur wenig höher; deutlich stärker fallen Verdichtung, Kontrollverlust und Personalknappheit aus: 62,6 % gegenüber 49,9 % erleben ihr Handeln als fremdgesteuert, 97,7 % gegenüber 93,2 % berichten von immer mehr Aufgaben ohne Entlastung, Lehrkräftemangel melden 54,8 % gegenüber 40,9 %, Mangel an pädagogischen Fachkräften 44,5 % gegenüber 29,8 %.

Noch ein weiterer Befund bestätigt, dass fehlende Zeit als wesentlicher Engpass für die Umsetzung von groß angelegten Programmen angesehen wird: Befragt nach den Hemmnissen für eine datengestützte Schulentwicklung zeigt sich, dass sich Schulen im oberen Drittel des mittleren Hemmnisgrads (über die sieben abgefragten Hemmnisse) von jenen im unteren Drittel kaum in Schulart oder Programmteilnahme unterscheiden, wohl aber massiv in ihrer Ressourcenlage: „ausreichend Zeit“ bejahen nur 7,4 % gegenüber 17,9 %, fremdgesteuert fühlen sich 61,8 % gegenüber 40,6 %, bürokratische Hürden nennen 89,0 % gegenüber 75,5 %, einen Mangel an IT-Personal 60,4 % gegenüber 41,3 %; sie arbeiten länger (50,5 vs. 46,5 Stunden) und sind unzufriedener ($\emptyset -0,1$ vs. $+0,4$). Datengestützte Schulentwicklung steht damit weniger vor Herausforderungen bei Technik oder Datenschutz als vor derselben Überlastung, die auch die Programmschulen prägt.

2.8 Zusammenfassung zu den Programmen und zur digitalen Agenda

Teil II zeigt ein durchgängiges Muster: Die großen Programme werden inhaltlich breit begrüßt, in der Umsetzung aber skeptisch beurteilt – sie treffen „on top“ auf ein bereits ausgelastetes System. Den Rechtsanspruch auf Ganzttag sehen 86 % der Leitungen mit Anpassungsbedarf vor allem als Betreuungs- und kaum als Bildungsangebot; nur 20 % halten im gegebenen Rahmen eine qualitativ hochwertige Ganztagsbildung für möglich. Das Startchancen-Programm gilt 93 % der allgemeinbildenden Programmschulen als grundsätzlich sinnvoll, doch nur gut ein Drittel (36,3 %) erwartet, das zentrale Ziel an der eigenen Schule zumindest in weiten Teilen zu erreichen; 2 % erwarten, es vollumfänglich zu erreichen.

*„Es ist gut gedacht, gemeint, aber es ist nicht gut ausgeführt und redet doch mit uns.
[...] spricht doch bitte mit uns.“
(Doria März*, Grundschule)*

Beim Digitalpakt 2.0 wollen 72 % Mittel beantragen – überwiegend für Ausstattung –, 8 % planen das nicht; allerdings wird der größte Bedarf nicht bei der Ausstattung (45 %), sondern bei nachhaltiger Finanzierung (78 %) und Fortbildung (71 %) gesehen.

Auch wenn Künstliche Intelligenz seit der letzten Studie, also binnen eineinhalb Jahren, deutlich stärker in den Fokus gerückt und bei den BBS sogar das aktuell wichtigste Thema ist, wird sie jedoch nüchtern bewertet: 99 % verlangen eine medienkritische Begleitung, an mehr Chancengerechtigkeit durch KI glauben nur 30 % (über alle Schularten). Bei der datengestützten Schulentwicklung wird der Wille bekundet, es fehlt aber die Zeit und Kompetenz; wie beim Umgang mit Smartphones (97 % der

allgemeinbildenden Schulen wünschen rechtssichere Regeln) liegt der Engpass durchgängig nicht in der Einsicht, sondern in der Umsetzung.

Die Umsetzung der beiden Großprogramme, aber auch der anderen derzeit bildungspolitisch stark vorangetriebenen Vorhaben schlägt messbar auf die Leitungsressourcen durch – allerdings differenziert. Am klarsten belegt ist der Kumulationseffekt: Je mehr Programme eine Schule gleichzeitig bewältigt (betrachtet werden Startchancen-Programm, Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch und geplanter Digitalpakt-Antrag), desto länger arbeitet die Leitung (bei Grundschulen 45,1 Stunden ohne Programm gegenüber 52,3 Stunden bei Rechtsanspruch und Startchancen zusammen), entsprechend geringer ist die Zufriedenheit ($\emptyset$ $-0,2$ gegenüber $+0,2$) und desto seltener reicht die Zeit für die Umsetzung zentraler Themen (13,8 % gegenüber 6,3 %; über alle Schulformen 12,3 % bei keinem und 5,4 % bei drei Programmen). Die Einzelprogramme wirken dabei ungleich: Der Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch bleibt auch multivariat ein eigenständiger Faktor (Odds Ratio 0,62), die Startchancen-Teilnahme wirkt vor allem über die ohnehin herausfordernde Lage der Schulen und der Digitalpakt 2.0 erweist sich – solange die eigentliche Antragsphase noch nicht begonnen hat – als belastungsneutral. Der zusätzliche Zeitaufwand entsteht weniger in der Verwaltung, deren Anteil konstant bei knapp einem Viertel der Zeit liegt, als bei der Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen sowie in der Schul- und Unterrichtsentwicklung – die Programme kommen buchstäblich „on top“.

Über die Programme hinweg ist die Schulform die stärkste inhaltliche Trennlinie. Beim Digitalpakt 2.0 konzentrieren sich Grundschulen auf die Geräteausstattung der Schüler:innen (66 %) und planen – nach den Förderschulen – am seltensten mit Intelligenten Tutoriellen Systemen (ITS) (15 %), während Sekundarschulen die stärksten Akzente bei digitaler Infrastruktur (bis 63 %) und ITS (rund 37 %) setzen; Förderschulen heben sich durch den höchsten Fortbildungsbedarf ab (57 %). Die KI sehen Gymnasien häufiger als große Herausforderung, während Grundschulen sie seltener als zentralen Teil der Schulentwicklung verstehen. Bei der datengestützten Schulentwicklung werten Gemeinschafts- und Grundschulen Lernstands- und Leistungsdaten am häufigsten systematisch aus (76,5 % bzw. 69,0 %), Förderschulen am seltensten (52,8 %). Die Hemmnisse sind dagegen schulformübergreifend nahezu identisch – fehlende Zeit steht überall mit Abstand an erster Stelle. Diese Muster bestätigen: Die Programme wirken nicht uniform, sondern treffen auf sehr unterschiedliche pädagogische Settings, was einheitliche Vorgaben zusätzlich erschwert.

Über die Länder hinweg treffen die Programme auf sehr ungleiche Startbedingungen. Am deutlichsten streut auf der einen Seite der Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung, wo die ostdeutschen Länder sowie Berlin und Hamburg bei über 80 %, teilweise bei fast 100 % liegen, und auf der anderen Seite die datengestützte Schulentwicklung: Der Umsetzungsgrad reicht von rund 69 % in Hamburg über das Mittelfeld (Baden-Württemberg und Brandenburg je 64 %, Berlin 61 %) bis zu nur 46–47 % in Bayern und Niedersachsen. Auch beim Thema KI zeigt sich ein Gefälle – als zentraler Teil der Schulentwicklung am weitesten verankert ist es in Hamburg und Thüringen (beide nur als Tendenz), während Sachsen und Bayern zurückhaltender bleiben. Solche Muster verlaufen allerdings selten uniform: Bei einzelnen Bausteinen – etwa der systematischen Auswertung von Fehlzeiten – liegen gerade die Länder vorn, die ansonsten nicht besonders dynamisch sind. Regional bestätigt sich damit der rote Faden des Berichts: Nicht der Programmwille, sondern die vorhandenen Ressourcen und Strukturen entscheiden über die Umsetzung.

Teil III Was nötig wäre: der Weg zur Schule der Zukunft

In den beiden vorhergehenden Abschnitten haben wir zum einen gesehen, dass die Belastung in den Schulen und bei den Schulleitungen grundsätzlich hoch ist – und in etlichen Bereichen zugenommen hat. Zum anderen wurde deutlich, dass die verschiedenen Großprogramme die Belastungssituation bei den beteiligten – oder sollte man sagen: betroffenen – Schulen und Schulleitungen noch zusätzlich erhöht hat; und entsprechend zum Teil auch deren Zufriedenheit beeinträchtigt hat. Wenn ein großer Teil der Arbeitszeit mit Verwaltung, Kommunikation, Konfliktmanagement etc. verbracht wird, bleibt kaum oder keine Luft für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Dieser dritte Teil schließt diese Lücke und kehrt die Blickrichtung um. Ausgangspunkt ist nicht mehr die Belastung, sondern die Soll-Betrachtung: Wie stellen sich Schulleitungen die Schule der Zukunft vor – und welche Rahmenbedingungen müssten gegeben sein, um sie in einem Zeithorizont von rund fünf Jahren zu erreichen? Aus dem Abgleich von Zielbild und heutiger Umsetzung ergibt sich eine deutliche Soll-Ist-Lücke, die zugleich die konstruktive, zukunftsorientierte Agenda der Studie umreißt: Entlastung, Zeit, Bürokratieabbau und Autonomie, das Zusammenspiel von Kommune und Schule sowie der Fokus auf die Basiskompetenzen als Fundament des Lernerfolgs. Am Ende steht die Zuversicht der Schulleitungen als positive Klammer.

„Die größte Herausforderung, die vor uns steht, was noch nicht zu einem Problem geworden ist, nur ich spüre jetzt schon, dass wir uns da kümmern müssen, ist eine Umstellung des ganzen Bildungssystems. [...] Also offene Konzepte, offene Lernräume, anders als dieses klassisch strukturierte 45 Minuten getaktete Ding.“
(Johannes Feldwacht*, Gymnasium)

Da ABS und BBS unterschiedliche Aufgaben- und Zielstellungen haben, erfolgt die Betrachtung beider Schularten getrennt. Dieser Abschnitt nimmt die ABS in den Blick, mit den BBS befasst sich anschließend Teil IV.

3.1 Das Zielbild: Wie wünschen sich die Schulleitungen die Schule?

In den „weichen“ pädagogisch-organisatorischen Merkmalen herrscht breiter Konsens – bei Strukturfragen bricht er auf.

Befragt man die Schulleitungen der ABS, wie sie sich ihre Schule wünschen, dann finden fast alle Aussagen zur pädagogisch-organisatorischen Ausrichtung nahezu einhellige Zustimmung: Vernetzung im Sozialraum (96 %), deutlich reduzierte Bürokratie (96 %), Förderung von Lebenskompetenzen (95 %), Verzahnung von individuellem und kooperativem Lernen (94 %), multiprofessionelle Teams (93 %) und flexible, adaptive Bau- und Raumstrukturen (93 %). Deutlich geringer – und damit „strittiger“ – ist die Zustimmung zu den größeren strukturellen Veränderungen: aufgebrochener Fächerkanon (60 %), starke Curriculum-Autonomie (60 %), Verzicht auf Noten (49 %) und durchgehendes jahrgangsübergreifendes Lernen (45 %). Einig ist man sich in der Modernisierung von Pädagogik und Organisation; sobald es an Noten, Jahrgänge und Fächerkanon geht, bricht der Konsens auf (siehe Abbildung 30).



Abbildung 30. Schule der Zukunft – Soll- und Ist-Zustand (ABS) (Überblick)

Die Umsetzung bleibt durchgängig weit hinter dem Anspruch zurück – und zwar systematisch.

Am realistischsten erscheinen den Schulleitungen die „weichen“, selbst gestaltbaren Merkmale: digitalisierte Lernformate (59 %), Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler:innen (58 %), Vernetzung im Sozialraum (52 %) und Förderung von Lebenskompetenzen (48 %). Danach folgt ein steiler Absturz zu den strukturellen Elementen.

„Wir unterrichten die Dinge von heute mit den Geräten von gestern und den Methoden von vorgestern.“ (Finn Rems*, Grundschule)

Bemerkenswert ist, dass ausgerechnet die fast einhellig gewünschte Entbürokratisierung (96 % Zustimmung) praktisch nirgends umgesetzt ist (3 %). Ähnlich selten umgesetzt sind Arbeitszeitmodelle für alle Schulbeschäftigten und der aufgebrochene Fächerkanon. Die größten Lücken zwischen Vision und Realität klaffen dort, wo die Schulen auf Veränderungen auf der System- bzw. politischen Ebene angewiesen sind.

Wo die Unterschiede zwischen Soll und Ist am größten sind – und wo nicht.

Sortiert nach der Größe der Lücke zeigt sich ein klares Muster: Die größten Diskrepanzen betreffen durchweg Merkmale, über die Schulen nicht selbst entscheiden können: die Entbürokratisierung (96,0 % gewünscht, 3,0 % umgesetzt), flexible und adaptive Bau- und Raumstrukturen (92,9 vs. 6,4 %) sowie ein gemeinsames Arbeitszeitmodell für alle Beschäftigten (75,2 vs. 2,3 %). Eine zweite Gruppe mit Lücken um 65 bis 68 Punkte umfasst Themen, die den Schulen näher liegen, aber offenkundig ohne Unterstützung nicht gelingen: der selbstverständliche Einsatz von KI (76,6 vs. 8,9 %), eine externe Schulentwicklungsbegleitung (83,9 vs. 16,3 %), die partizipative Einbeziehung der Schüler:innen in die Gestaltung der Lernformate (86,2 vs. 18,8 %) und zeitlich flexibles Lernen (77,3 vs. 12,4 %). Am kleinsten sind die Lücken dort, wo Schulen aus eigener Kraft vorangehen konnten: bei digitalisierten Lernformaten (91,4 vs. 58,7 %) und der Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler:innen (88,7 vs. 58,2 %). Auch hier sind die Lücken zwischen Soll und Ist noch beträchtlich.

Dabei sind zwei Arten von Lücken zu unterscheiden. Bei den nahezu konsensualen Merkmalen ist die Lücke ein „Umsetzungsdefizit“ – am deutlichsten bei multiprofessionellen Teams (93,3 vs. 37,7 %) und der Vernetzung im Sozialraum (96,2 vs. 52,3 %), die immerhin am weitesten gekommen sind. Zugleich haben die Schulen es meist nicht selbst in der Hand, ihre Schule mit einem multiprofessionellen Team auszustatten; formal sind i.d.R. die Kommunen als Schulträger dafür zuständig und zudem muss der Arbeitsmarkt ausreichend Fachkräfte zur Verfügung stellen. Bei den strukturellen Brüchen gibt es hingegen bereits beim Zielbild keine Einigkeit: Verzicht auf Noten (48,6 % Zustimmung, 7,3 % umgesetzt), durchgehend jahrgangsübergreifendes Lernen (45,1 vs. 7,6 %), ganztägige Anwesenheit von Schüler:innen und Lehrkräften (50,6 vs. 6,8 %), aufgebrochener Fächerkanon (59,9 vs. 2,5 %) und starke Curriculum-Autonomie (60,4 vs. 6,2 %). Deren vergleichsweise moderate Lücken von 37 bis 57 Punkten sind daher vor allem Ausdruck fehlender Zielübereinstimmung – anders als bei Bürokratie, Räumen und Arbeitszeit, wo Konsens besteht und ausschließlich die Rahmenbedingungen bzw. Umsetzung fehlen.

Im Ländervergleich betreffen die belastbaren Unterschiede erwartungsgemäß die strittigen Merkmale. Den Notenverzicht befürworten die Brandenburger Schulleitungen mit 27 % weit seltener als der Bundesdurchschnitt (49 %), zeitlich flexibles Lernen die sächsischen mit 58 % gegenüber 77 %, und der Wunsch nach ganztägiger Anwesenheit von Schüler:innen und Kollegium reicht von 35 % in Bayern bis 64 % in Schleswig-Holstein. Bei der Umsetzung ist der größte Unterschied das multiprofessionelle Team: 61 % in Berlin und 54 % in Nordrhein-Westfalen gegenüber 22 % in Rheinland-Pfalz, 23 % in Baden-Württemberg und 24 % in Bayern – ein Ausbaustands-, kein Zielbildunterschied. Belastbar sind hier zehn Länder mit mindestens 50 ABS-Fällen; die übrigen sechs bleiben außer Betracht.

Zusammenfassung

Die Gegenüberstellung der Soll- und Ist-Vorstellungen einer Schule der Zukunft zeigt, dass in fast allen Punkten ein recht weiter und in etlichen Punkten sehr weiter Weg zurückzulegen ist, bis das Zielbild erreicht ist. Einen Teil der genannten Punkte haben Schulen etwas stärker in der Hand als andere, bei denen sie sehr stark von den Rahmenbedingungen abhängig sind, die ihnen die Kultusministerien und/oder Schulträger setzen.

3.2 Die Zukunftsschule als etabliertes Zielbild

Das Zielbild steht – die Wirklichkeit entfernt sich von ihm.

Die Schulleitungen allgemeinbildender Schulen beschreiben das Zielbild der Schule der Zukunft seit drei Erhebungen sehr genau und sie haben ihre Meinung dazu nicht geändert. Was sich verändert hat, ist die Umsetzung an den eigenen Schulen: Die Lücke zwischen Soll und Ist ist eher noch etwas gewachsen als kleiner geworden. So gaben 2023 noch 69 % der Schulleitungen an, dass ihre Schule die Aneignung von Lebenskompetenzen fördert, 2024/25 waren es 50 % und aktuell sind es 48 % – bei unverändert rund 95 % Zustimmung zum Zielbild. Grundlage des Vergleichs sind die Soll-Ist-Abfragen der Studien 2023 und 2024/25, die sich ebenfalls auf allgemeinbildende Schulen beziehen; einzelne Merkmale wurden erst ab 2024/25 erhoben, einige Formulierungen weichen leicht ab. Von einer Annäherung an die Schule der Zukunft kann wohl keine Rede sein; die Schere hat sich eher geöffnet.

Der Abstand zum Sollbild wächst ausgerechnet dort, wo sich alle einig sind.

Am deutlichsten fällt der Befund bei den Merkmalen aus, über die im Grunde Konsens beim Zielbild mit über 90 % Zustimmung besteht: Gerade hier ist die Umsetzung am stärksten zurückgegangen: Die Verzahnung von individualisiertem und kooperativem Lernen sank von 60 % (2023) über 50 % (2024/25) auf 48 %, digitalisierte Lernformate von 64 % auf 59 %; die Lücke bei den Lebenskompetenzen hat sich von 27 auf 47 Prozentpunkte nahezu verdoppelt. Das ist kein Streit um Ziele, sondern verweist auf ein Umsetzungsdefizit, und es wird eher größer als kleiner. Bei den Merkmalen, die ohne äußere Unterstützung nicht gelingen, bleibt die Umsetzung seit drei Wellen bei einem Zehntel bis einem Sechstel der Schulen stehen – etwa beim zeitlich flexiblen Lernen (14 %, 14 %, 12 %), bei der Schulentwicklungsbegleitung (15 %, 14 %, 16 %) und bei partizipativen Lernformaten (18 %, 17 %, 19 %). Die „umstrittenen“, weiterreichenden Strukturbrüche bleiben so umstritten wie zuvor – sie werden weder mehrheitsfähig noch zunehmend abgelehnt (Zustimmung bei Verzicht auf Noten 44 %, 46 %, 49 %; durchgehend jahrgangsübergreifendes Lernen 42 %, 45 %, 45 %). Eine Polarisierung der Schulleitungen findet nicht statt; das Zielbild ist stabil, die Schule kommt ihm allerdings nicht näher.

Echte Fortschritte gibt es an zwei Stellen.

Tatsächlich vorangekommen sind Schulen hinsichtlich des Blicks nach außen: Die Vernetzung im Sozialraum ist inzwischen an jeder zweiten Schule Praxis (2023: 42 %, 2024/25: 49 %, aktuell 52 %), das multiprofessionelle Team an gut jeder dritten (32 %, 40 %, 38 %). Die Vernetzung im Sozialraum können Schulen weitgehend aus eigener Kraft und mit Partnern vor Ort gestalten; beim multiprofessionellen Team hängen sie dagegen, wie oben beschrieben, vom Schulträger und vom Arbeitsmarkt ab, entsprechend ist der Anteil nach dem Anstieg 2024/25 wieder leicht zurückgegangen. Zwei weitere Lücken sind zwar kleiner geworden, aber nicht, weil die Umsetzung gestiegen, sondern der Anspruch gesunken ist: bei der Curriculum-Autonomie (Zustimmung zum Zielbild von 72 % über 62 % auf 60 %) und dem gemeinsamen Arbeitszeitmodell (von 82 % über 77 % auf 75 %). Die Schulleitungen haben sich hier von einem Ziel verabschiedet, das sie möglicherweise nicht mehr für erreichbar halten. Einen Sonderfall bildet die Künstliche Intelligenz: Ihre Nutzung hat sich seit der letzten Studie 2024/25 nahezu verdreifacht (von 3 % auf 9 %), der Anspruch ist von 66 % auf 77 % gestiegen – der größte Sprung der gesamten Batterie –, und dennoch wächst die Lücke, weil der Anspruch noch schneller steigt. KI ist das einzige Merkmal, bei dem Schulen sichtbar vorankommen und trotzdem weiter hinter das Zielbild zurückfallen.

Die Schulen setzen klare Prioritäten – die Rahmenbedingungen bremsen.

Bei allem Auseinanderdriften bleibt eines bemerkenswert stabil: die Rangfolge der Ziele, die über alle drei Wellen hinweg nahezu übereinstimmt. Umgesetzt wird dabei vor allem, was Schulen selbst gestalten

können; wo die Umsetzung von Rahmenbedingungen abhängt, bleibt sie auch bei hoher Zustimmung zurück, am deutlichsten beim Bürokratieabbau (96 % Zustimmung, 3 % umgesetzt). Das Problem liegt nicht in „falschen“ Zielvorstellungen der Schulleitungen, sondern in Rahmenbedingungen, die das Erreichen dieser Ziele nicht zulassen. Differenziert man nach Schulformen und Ländern, dann verstärkt sich der Eindruck, dass die Gymnasien den niedrigsten innovativen Anspruch an das Zielbild haben und auch in der Umsetzung unter dem Durchschnitt liegen. Die vergleichsweise kleine Lücke zwischen Soll und Ist ist ein Veränderungsanspruch, der deutlich hinter anderen Schulformen zurückbleibt.

„in jeder Schule gibt es gute Ideen und Potenzial. Nur in den meisten Fällen wird es gar nicht entdeckt oder kommt nicht zum Tragen, weil von vornherein ein Ausschluss da ist.“ (Peter Strucke, Grundschule)*

3.3 Basiskompetenzen und Lernerfolg als Fundament

Die Reformagenda für mehr Lernerfolg ist pragmatisch und grundlagenorientiert.

Auf die Frage „Was müsste sich im deutschen Schulsystem ändern, um (noch) mehr Lernerfolg bei den Schüler:innen zu ermöglichen?“ stehen inhaltlich-strukturelle Reformen im Vordergrund, wie Abbildung 31 belegt: Im Fokus stehen die Stärkung der Basiskompetenzen (79 %), ein besserer Umgang mit Heterogenität (71 %), mehr multiprofessionelles Personal (69 %), frühere Sprachförderung (65 %), bessere Räume und Infrastruktur (64 %) sowie grundlegend überarbeitete Rahmenlehrpläne (61 %). Am unteren Ende rangieren system-kulturelle Hebel wie eine veränderte Prüfungskultur (37 %), ein selbstverständlicher Umgang mit Daten (32 %) und die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft (20 %). Die Agenda der Schulleitungen zielt somit vor allem auf Basiskompetenzen, Umgang mit Heterogenität und zusätzliche Kapazitäten – weniger auf einen Kulturbruch.

*„Insofern sind wir dankbar für so ein Lese- und Matheband. Wir brauchen diese Stärkung der Basiskompetenz.“
(Doria Brendel*, Grundschule)*

Die Schulformen trennt vor allem die Frage, wie tief die Reform gehen soll. Am weitesten auseinander liegen die Vorstellungen zur Prüfungskultur: Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe fordern eine stärker am Lernerfolg orientierte Prüfungskultur (59,1 %), Förderschulen nur zu 17,3 % – eine Spannweite von 42 Punkten. Grundlegend überarbeitete Rahmenlehrpläne wünschen sich ebenfalls Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe am häufigsten (73,1 % gegenüber 46,9 % an Gymnasien) und auch eine stärkere Heterogenitätsorientierung fordern sie am deutlichsten (78,5 % gegenüber 58,5 % an Gymnasien). Die frühere Sprachförderung ist erwartungsgemäß mehr ein Grundschulthema (69,4 % gegenüber 50,0 % an Hauptschulen), zusätzliche schulische Lernzeiten fordern Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (46,5 %) weit häufiger als Förderschulen (21,3 %).

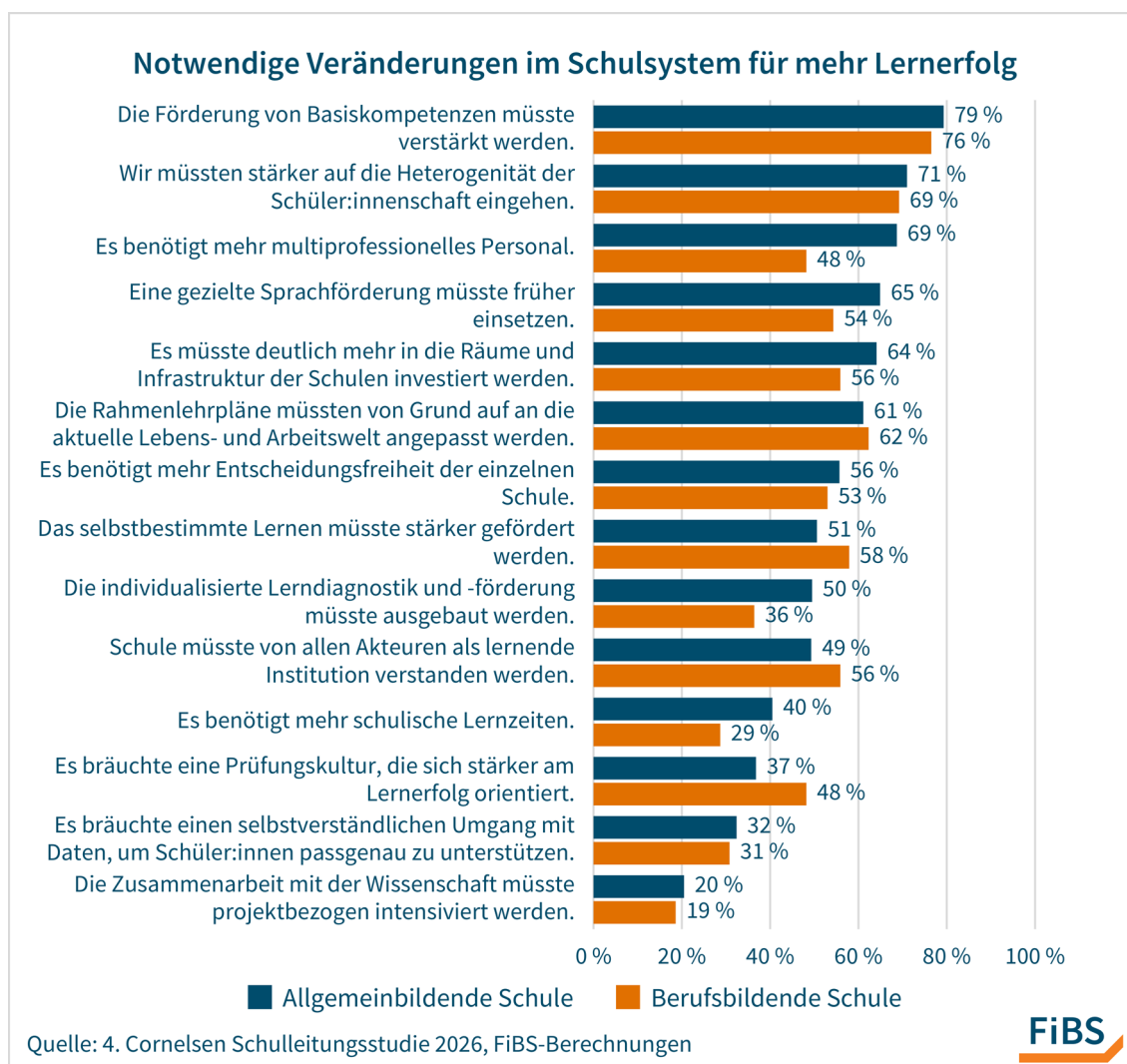


Abbildung 31. Notwendige Veränderungen im Schulsystem für mehr Lernerfolg – Anteil Zustimmung (ABS)

Zwischen den Ländern gibt es unterschiedlich große Varianzen: Die Stärkung der Basiskompetenzen liegt zwischen 68 % (Thüringen) und 88 % (Rheinland-Pfalz), der Umgang mit Heterogenität zwischen 51 % in Thüringen und 78 % in Niedersachsen. Stärker auseinander gehen die Länder dagegen bei den Rahmenbedingungen und den tiefergreifenden Reformen: Mehr Investitionen in Räume und Infrastruktur fordern 72 % der Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen und je 71 % in Schleswig-Holstein und Thüringen vs. 54 % in Bayern und 56 % in Sachsen (Bund 64 %). Mehr multiprofessionelles Personal wünschen sich Schulleitungen in Rheinland-Pfalz 84 % versus 51 % in Berlin (Bund 69 %). Grundlegend überarbeitete Rahmenlehrpläne sind vor allem ein sächsisches Thema (75 % gegenüber 52 % in Rheinland-Pfalz und 56 % in Bayern; Bund 61 %). Eine individualisierte Lerndiagnostik fordern hessische Schulleitungen mit 61 % mehr als doppelt so häufig wie thüringische (27 %), zusätzliche schulische Lernzeiten reichen von 51 % in Hessen bis 25 % in Berlin und eine stärker am Lernerfolg orientierte Prüfungskultur wünschen sich in Bayern 47 %, in Schleswig-Holstein 27 %. Die Länderunterschiede betreffen somit weniger das Ziel – Basiskompetenzen und Heterogenität stehen überall vorne – als die Frage, welche Hebel dafür fehlen. Die Werte für Thüringen (n=41) sind als Tendenz zu lesen; Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Bremen und das Saarland bleiben wegen zu kleiner Fallzahlen außer Betracht.

Regional zeigt sich ein Ost-West-Muster, das nicht auf einzelne Länder zurückgeht: Schulleitungen allgemeinbildender Schulen in den ostdeutschen Ländern (ohne Berlin) fordern seltener einen stärkeren

Umgang mit Heterogenität (63 % gegenüber 73 % im Westen), eine frühere Sprachförderung (57 vs. 66 %), eine ausgebaute Lerndiagnostik (39 vs. 52 %), mehr Lernzeiten (35 vs. 42 %), eine veränderte Prüfungskultur (28 vs. 39 %) und einen selbstverständlichen Umgang mit Daten (26 vs. 34 %) – dafür häufiger mehr Entscheidungsfreiheit der einzelnen Schule (64 vs. 54 %). Alle genannten Unterschiede sind statistisch signifikant. Zwischen Stadt und Land unterscheiden sich die Antworten dagegen kaum: Schulen im ländlichen Raum nennen lediglich die frühere Sprachförderung seltener (60 vs. 68 %) und zusätzliche Lernzeiten häufiger (45 vs. 38 %). Schulen in herausfordernder Lage setzen die Prioritäten der Gesamtstichprobe nochmals stärker: Basiskompetenzen (86 vs. 78 %), frühere Sprachförderung (76 vs. 62 %) und überarbeitete Rahmenlehrpläne (67 vs. 59 %) werden dort signifikant häufiger gefordert.

Auf den Lernerfolg wirken die Leitungen bislang vor allem indirekt – über Impulse, Zeit und Differenzierung.

Am häufigsten setzen die Schulleitungen auf das Schaffen von Rahmenbedingungen: Impulse zur Unterrichtsentwicklung (82 %), Bereitstellen von Zeiten und Räumen (71 %), differenzierte Förderkonzepte (69 %) und Lernstandserhebungen (70 %). Direkt beobachtende oder schulübergreifend vernetzte Ansätze – Hospitation an anderen Schulen (27 %), Peer-Support-Strukturen (20 %) – bleiben eher die Ausnahme.

Bei den Instrumenten der Schulleitungen zeigt sich ein arbeitsteiliges Muster: Lernstandserhebungen sind an Grundschulen Standard (76,0 %), an Förderschulen seltener (44,0 %); mit einer didaktischen Leitung arbeiten vor allem Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe (71,0 % gegenüber 24,3 % an Grundschulen) – mit 47 Punkten der größte Unterschied dieses Blocks. Teamteaching betreiben Förderschulen am häufigsten (58,7 % gegenüber 30,5 % an Gymnasien), differenzierte Förderkonzepte Gemeinschaftsschulen (81,1 % gegenüber 53,7 % an Realschulen) und auch Hospitationen an anderen Schulen sind vor allem dort verbreitet (41,5 % gegenüber 20,0 % an Gymnasien). Die Aussagen zu den kleineren Schulformen – Gemeinschaftsschule, Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe und Hauptschule – sind als Tendenz zu lesen, da die Fallzahlen recht klein sind.

Der größte Länderunterschied des dritten Teils betrifft die Unterrichtshospitation: Während 86 % der Brandenburger, 82 % der sächsischen und 75 % der Berliner Schulleitungen im Unterricht ihrer Kolleg:innen hospitieren, sind es in Rheinland-Pfalz 27 % und in Hessen 32 % – eine Spannweite von rund 60 Punkten bei einem Bundesschnitt von 54 %. Ebenfalls deutlich: Lernstandserhebungen stechen mit 89 % in Baden-Württemberg heraus gegenüber 45 % in Niedersachsen (Bund 70 %) und die Zusammenarbeit mit einer didaktischen Leitung in Berlin mit 54 % gegenüber 33 % im Bund. Diese Unterschiede spiegeln unterschiedliche Landesvorgaben zur Unterrichtsentwicklung wider, nicht eine unterschiedliche Reformbereitschaft oder Reformorientierung (siehe Abbildung 32).

„Das ist das Entscheidende für die Schulleitung, diese Fehlerkultur zu fördern, dass Fehler das sind, woraus wir eigentlich lernen können. Und das muss unser Hauptaugenmerk in Zukunft sein, dass wir dem Nachwuchs die Chance geben, Fehler zu machen, Nachwuchs sowohl Schülern als auch Referendaren zu unterstützen und diese Fehlerkultur anders aufzubauen. Denn gerade Noten haben da ein ganz großes Problem, weil man immer nur das Negative sieht. Dabei haben die Schüler ganz viel, was sie eigentlich doch herausragend machen.“ (Finn Rems, Grundschule)*

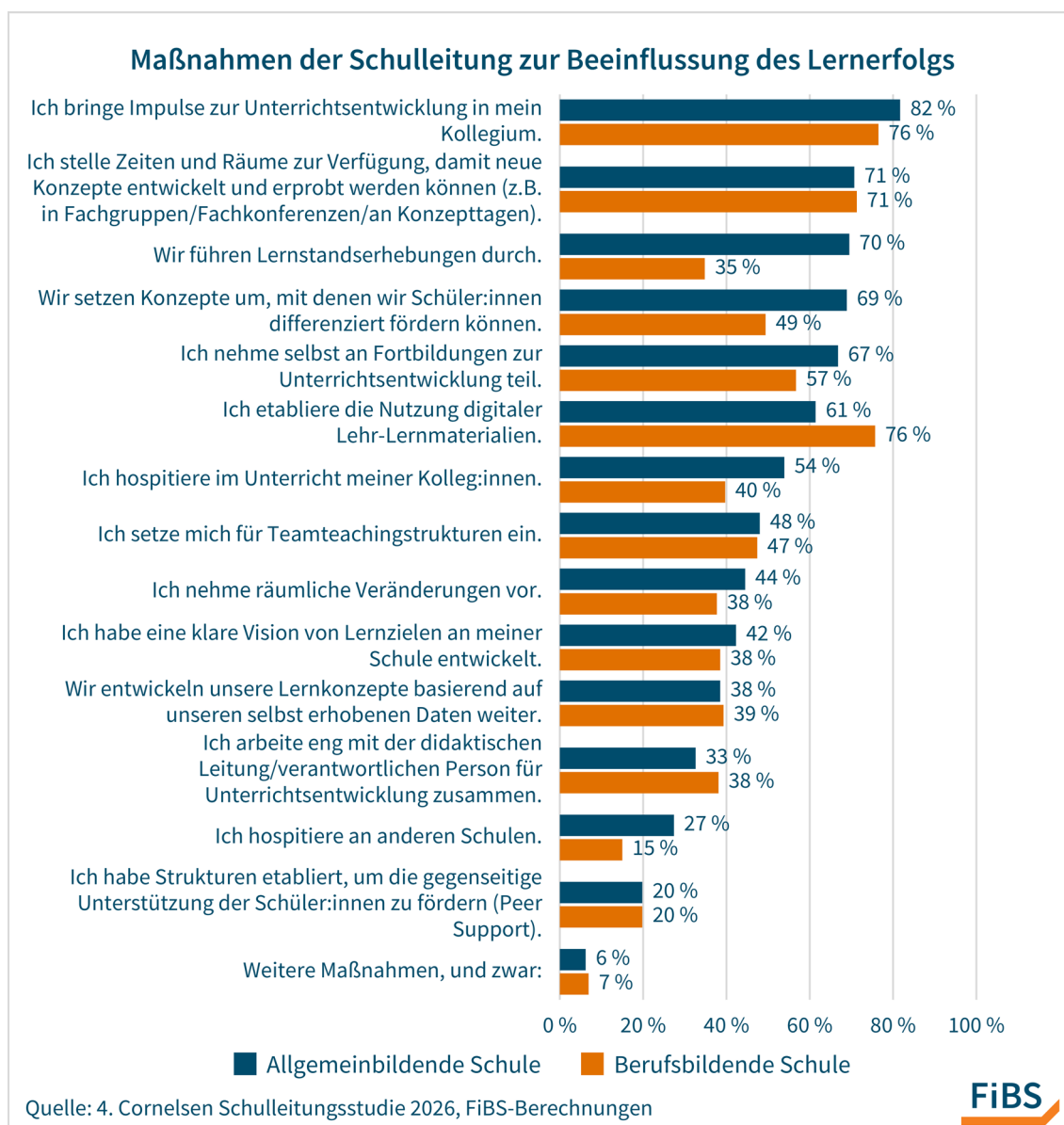


Abbildung 32. Maßnahmen der Schulleitung zur Beeinflussung des Lernerfolgs – Anteil (Auswahl, ABS)

3.4 Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule

Beim Auftrag herrscht Konsens, bei der Selbsteinschätzung weniger.

Die Frage nach der Vorbereitung auf die Zeit nach der Schule wurde den Grundschulen nicht gestellt; die hier ausgewiesenen Werte beziehen sich somit auf die allgemeinbildenden weiterführenden Schulen. Die Befunde der beruflichen Schulen werden in Teil IV dargestellt.

Nahezu einhellig (91 %) wird bejaht, dass Schule junge Menschen befähigen müsse, mit den Unsicherheiten der Arbeitswelt umzugehen. 75 % sehen fehlende überfachliche Schlüsselkompetenzen wie Pünktlichkeit und Problemlösefähigkeit, 62 % halten eine stärkere Arbeitsweltnähe der Lerninhalte für nötig. Die Berufsorientierung gilt als etabliert und wirksam (zentraler Bestandteil des Schulprofils: 87 %; befähigt zu selbstbestimmten Entscheidungen: 89 %); gewünscht wird vor allem mehr Praxisnähe (67 %).

„dass sie sich in dieser Welt zurechtfinden, dass sie eigene, für sie sinnvolle Entscheidungen treffen können und dass sie sozusagen Teilhabe teilhaben können an dieser Gesellschaft.“ (Maja Kercher*, Grundschule)

Innerhalb der Schulformen verläuft die Trennlinie zwischen Gymnasium und den übrigen Schulen. Eine stärkere Ausrichtung der Lerninhalte an der Arbeitswelt fordern Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe zu 80,7 %, Gymnasien nur zu 41,5 %. Fehlende überfachliche Schlüsselkompetenzen sehen Realschulen zu 89,3 %, Gymnasien zu 60,3 %; fehlende fachliche Kompetenzen für den Berufseinstieg melden Hauptschulen zu 76,3 %, Gymnasien zu 34,5 % – die größte Spannweite dieses Blocks. Umgekehrt trauen Gymnasien der Schule am ehesten zu, gut auf die digitale Arbeitswelt vorzubereiten (61,5 % gegenüber 46,5 % an Förderschulen). Der Auftrag ist damit unstrittig, die Dringlichkeit steigt jedoch mit dem Anteil der Schüler:innen, die unmittelbar in eine Ausbildung übergehen (siehe Abbildung 33).

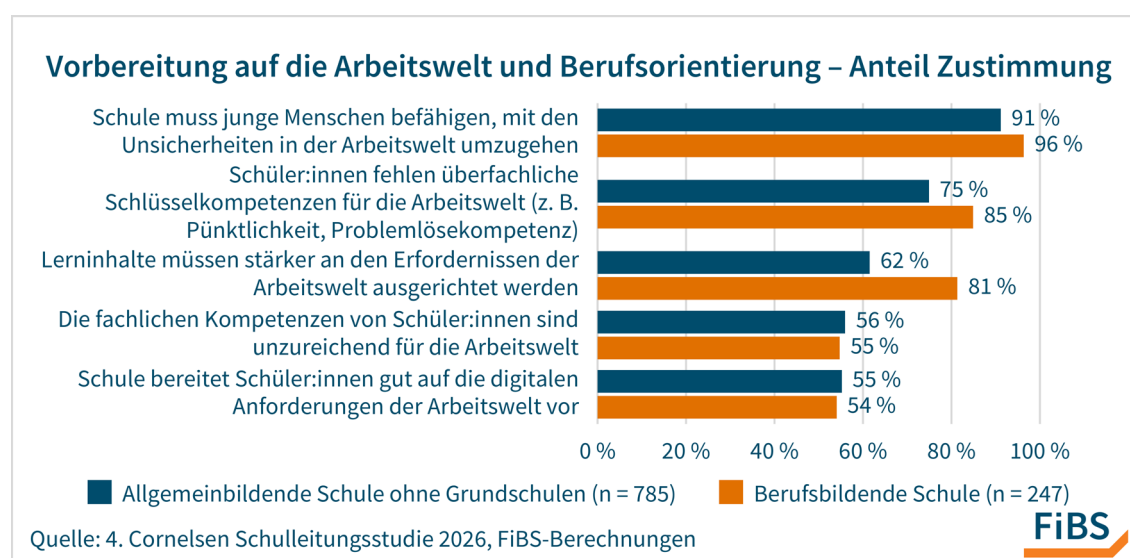


Abbildung 33. Vorbereitung auf die Arbeitswelt und Berufsorientierung – Anteil Zustimmung (Auswahl, weiterführende ABS)

3.5 Was braucht es für die Schulentwicklung?

Auf der Wunschliste für die Schulentwicklung stehen ganz oben mehr Zeit und weniger Bürokratie.

Konkret danach gefragt, was sie sich für ihre Schulentwicklungsprozesse wünschen, weisen die Antworten der Schulleitungen in eine klare Richtung (siehe Abbildung 34): Nahezu einhellig gewünscht werden mehr zeitliche Ressourcen (97 %) und der Abbau bürokratischer Anforderungen (97 %), was zum Teil eng miteinander verwoben ist. Es folgt ein breiter Block struktureller Entlastungs- und Autonomiewünsche mit Werten von rund 90 %: Entlastung auf der Leitungsebene (91 %), multiprofessionelle Teams (91 %), Rückendeckung der Schulaufsicht (89 %) und Personalhoheit (87 %). Selbst die Wünsche, die die geringste Zustimmung bekommen – verbindliche Fortbildungszeiten (63 %) und externe Prozessbegleitung (61 %) – haben noch eine klare Mehrheit. Die deutlichsten Prioritäten sind Zeit und Entbürokratisierung, dicht gefolgt von Autonomie und Ressourcen.

Zwischen den Schulformen ist der Kern der Wunschliste unstrittig: Mehr Zeit und weniger Bürokratie liegen in jeder Schulform bei mindestens 94 %. Auseinander gehen die Wünsche nach Unterstützung von außen – und zwar systematisch zwischen Förderschulen und Gymnasien: externe Prozessbegleitung

(Förderschule 71,6 % vs. Gymnasium 47,7 %), verbindliche Fortbildungszeiten (72 % vs. 51,7 %), Supervision für Schulleitungen (86,6 % vs. 65,8 %) und Schulleitungscoaching (78,3 % vs. 64,0 %). Administrative Unterstützung wünschen sich Gymnasien ebenfalls am seltensten (73,4 % gegenüber 88,0 % an Realschulen) und multiprofessionelle Teams stehen an Grund- und Gemeinschaftsschulen (je 94,3 %) weiter oben als an Gymnasien (81,1 %). Ferner fordern Gymnasien die konzeptionelle Eigenständigkeit am seltensten (71,2 % gegenüber 86,0 % an Förderschulen und Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe). Das Muster ist konsistent: Je heterogener die Schülerschaft und je multiprofessioneller der Personalbedarf, desto stärker der Wunsch nach externer Begleitung.



Abbildung 34. Wünsche für die Schulentwicklungsprozesse – Anteil Zustimmung (ABS)

Zwischen den Ländern ist die Wunschliste bemerkenswert einheitlich – belastbare Abweichungen gibt es nur bei zwei Items und beide betreffen die externe Unterstützung: Bayern liegt bei verbindlichen Fortbildungszeiten mit 43 % und bei dem Wunsch nach externer Prozessbegleitung mit 45 % deutlich unter dem Bundeswert (63 % bzw. 61 %), Brandenburg mit 78 % bzw. 72 % darüber. Zeit und Bürokratieabbau stehen in jedem Ländervergleich an der Spitze.

„wenn ’n Schiff läuft, sind es die Lecks, die man stopfen muss, statt dass man halt mal ’ne schöne Insel ansteuert, das wäre bei mir die Schulentwicklung. Da würde ich gern viel machen, aber dazu komme ich halt jetzt nicht.“ (Heiko Fass, Oberschule)*

Der Wunsch nach Bürokratieabbau ist der prägnanteste Trendbefund der ganzen Reihe – gefordert wird weniger, gemessen wird unverändert viel.

Seit 2022 fragt die Studie, was Schulleitungen für ihre Schulentwicklung brauchen, und die Antwort ist über vier Wellen im Kern dieselbe: Entlastung auf der Leitungsebene und multiprofessionelle Teams stehen vorn, die Finanzhoheit steht etwas weiter hinten – in jeder einzelnen Welle, zwischen 2023 und 2026 sogar Platz für Platz identisch. Für die eigene Schulentwicklung steht damit nicht mehr Geld, sondern Luft im Vordergrund: Zeit, Personal, Rückendeckung; auf die Frage, was sie als Bildungsminister:in zuerst ändern würden, nennen sie dagegen mehr Geld am häufigsten (siehe Abschnitt 3.6). Dass diese Rangfolge vier Jahre lang unverrückbar bleibt, ist weniger ein Zeichen gefestigter Haltung als ein Beleg dafür, dass sich an den zugrunde liegenden Bedingungen nichts Wesentliches geändert hat.

Diese Stabilität hat eine konkrete Grundlage, seit mehreren Wellen ist die tatsächlich gemessene Verwaltungslast unverändert hoch. Diese Schere zwischen Forderung und Realität ist besonders wirkungsvoll, weil sie den Kern der Belastungserzählung auf den Punkt bringt: Der am breitesten geteilte Wunsch der Schulleitungen wird von der Systemebene ignoriert.

*„die Entbürokratisierung hat nicht stattgefunden, eher im Gegenteil, jede Ankündigung weniger Bürokratie führte dazu, dass wir dann am Ende mehr hatten.“
(Peter Strucke*, Grundschule)*

Wie dringend Entlastung ist, zeigt neben unserer Studie auch der Schulleitungsmonitor der Wübben Stiftung Bildung (2026), der nach den Ausstiegsabsichten gefragt hat. Danach denken 38,7 % der befragten Schulleitungen zumindest teilweise darüber nach, das Amt aufzugeben, 17,5 % wollen den Beruf möglichst bald verlassen (S. 42); häufigstes Wechselmotiv ist die zu hohe Arbeitsbelastung (65 %, S. 43). Das unterstreicht die in unserer Studie wiederholt klar formulierten Bedarfe nach mehr Zeit (97 %) und weniger Bürokratie (97 %).

3.6 Politische Prioritäten: Was Schulleitungen zuerst ändern würden

Wie würden Schulleitungen agieren, wenn sie selbst Bildungsminister oder Bildungsministerin wären? Die Antworten auf diese Frage sind ein Indiz dafür, wo den Schulleitungen der Schuh am meisten drückt.

Als Bildungsminister:in würden die Schulleitungen zuallererst mehr Geld investieren – Systemveränderungen stehen etwas weniger im Vordergrund.

56 % der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen würden zuerst deutlich mehr Geld in die Schulen investieren – das ist mit großem Abstand der häufigste Wunsch. Es folgen mehr Schulautonomie (36 %), massiver Bürokratieabbau (34 %) und die Gleichbehandlung aller Schulformen (33 %). Tiefgreifende Strukturreformen – Abschaffung des gegliederten Schulsystems (22 %), des Bildungsföderalismus (26 %) oder des Beamtentums (13 %) – würden dagegen nur von einer Minderheit angegangen. Der Fokus liegt somit stärker auf besseren Bedingungen im bestehenden System, nicht auf dessen Umbau (Abbildung 35).

„Ich glaube, ich würde tatsächlich einen bestimmten Sockelbetrag im Jahr jeder Schule zur Verfügung stellen, mit einem sehr wertschätzenden Grußwort.“ (Doria März, Grundschule)*

Bei dieser Frage liegen die Schulformen weiter auseinander als bei jeder anderen Frage des dritten Teils. Die Abschaffung des gegliederten Schulsystems würde vor allem Schulleitungen von Gemeinschaftsschulen (52,8 %), Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe (47,3 %) und Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe (36,6 %) angehen, bei Schulleitungen von Gymnasien sind es 5,5 %, eine Spannweite von 47 Punkten. Ähnlich deutlich ist das Gefälle bei der Gleichbehandlung aller Schulformen: Hauptschulen 46,2 % und Grundschulen 41,9 % gegenüber 6,5 % an Gymnasien. Mehr Geld würden vor allem Schulleitungen von Grundschulen (60,0 % gegenüber 39,6 % an Gemeinschaftsschulen) in die Hand nehmen, den Bürokratieabbau würden vor allem Schulleitungen von Gymnasien vorantreiben (40,0 % gegenüber 20,8 %). Systemische Veränderungen würden somit von den Schulleitungen jener Schulformen in Angriff genommen, die vom gegliederten System am wenigsten profitieren; die Gymnasien setzen auf bessere Bedingungen im Bestehenden.

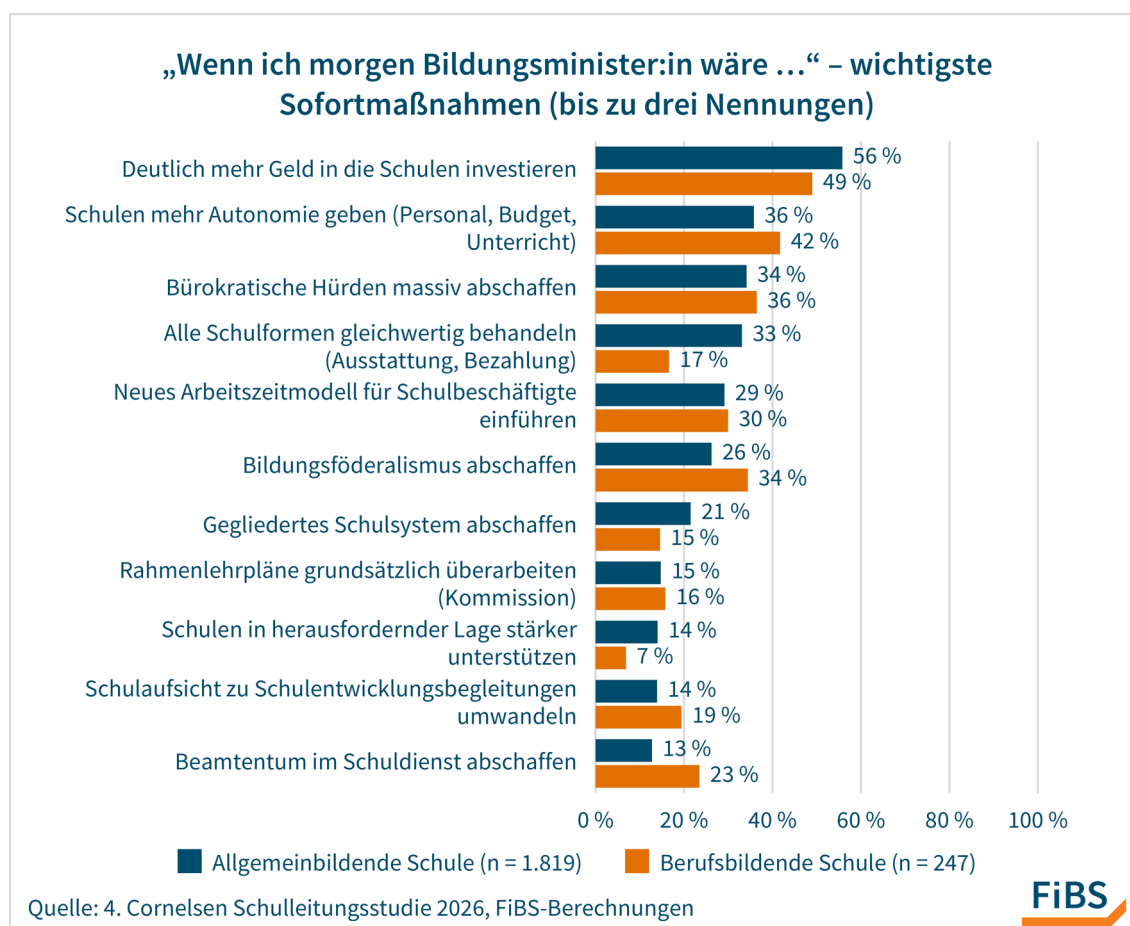


Abbildung 35. „Wenn ich morgen Bildungsminister:in wäre ...“ – wichtigste Sofortmaßnahmen (bis zu drei Nennungen, ABS)

Auch im Ländervergleich folgen die Sofortmaßnahmen klaren Linien: Die Abschaffung des Beamtentums fordern Schulleitungen aus Sachsen mit 35 % (wo der Beamtenstatus erst vor wenigen Jahren wieder eingeführt wurde) gegenüber 13 % im Bundesdurchschnitt, die des Bildungsföderalismus 45 % der Brandenburger Schulleitungen gegenüber 26 % und die Gleichbehandlung aller Schulformen reicht von 15 % in Berlin bis 49 % in Bayern. Für die Befunde zum Verhältnis zu Aufsicht und Träger sei auf Abschnitt 1.12 verwiesen.

„Ich würde den Beamtenstatus abschaffen, weil der schafft es, dass man sich auf Leistungen ausruht und sich nicht weiterentwickeln möchte.“ (Finn Rems, Grundschule)*

3.6.1 Was sich seit der letzten Welle verschoben hat

Die Frage nach den drei Sofortmaßnahmen ist eine der wenigen, die nicht nach dem Bestehenden fragt, sondern nach dem, was man täte, hätte man die Möglichkeiten dazu. Sie wird seit der letzten Studie 2024/25 gestellt und erlaubt damit erstmals einen Vergleich über zwei Wellen.

Was sich zeigt, ist zunächst eine bemerkenswerte Stabilität. Die Rangfolge bleibt zwischen beiden Wellen nahezu unberührt: Geld steht mit großem Abstand vorn, es folgen mehr Autonomie, weniger Bürokratie und die Gleichbehandlung der Schulformen, während die großen Strukturreformen Minderheitenpositionen bleiben. Wer erwartet hätte, dass die Programmpolitik seit der letzten Welle die Prioritäten verschiebt, findet dafür keinen Anhaltspunkt.



Abbildung 36. „Wenn ich morgen Bildungsminister:in wäre ...“ – Sofortmaßnahmen im Wellenvergleich (ABS)

Umso deutlicher tritt hervor, wo sich doch etwas bewegt hat. Die auffälligste Veränderung der ganzen Batterie betrifft die Stärkung der Schulen in herausfordernder Lage: Sie fällt von 19,7 auf 14,0 % und verliert damit gut ein Viertel ihres Zuspruchs. Das geschieht mitten in der Laufzeit des Startchancen-Programms, also genau dort, wo diese Forderung politisch eingelöst wird. Ob die Schulleitungen das Anliegen deshalb für adressiert halten oder ob sich hier Ernüchterung über die Umsetzung ausdrückt, lässt sich auf Grundlage dieser Frage allein nicht entscheiden; die übrigen Befunde des Berichts zum Programm sprechen eher für das Zweite.

In die Gegenrichtung bewegen sich drei Posten und sie gehören zusammen: ein neues Arbeitszeitmodell (26,7 auf 29,1 %), der Bildungsföderalismus (24,3 auf 26,2 %) und die Abschaffung des Beamtentums (10,1 auf 12,8 %). Alle drei betreffen nicht die Förderung, sondern Struktur und Status – also jene Ebene, auf

der die Einzelschule nichts entscheiden kann. Die Verschiebung ist klein, aber sie hat eine Richtung: weg von der zielgruppenbezogenen Unterstützung, hin zu den Grundlagen des Systems.

Am stärksten fällt das in Sachsen auf. Dort hat sich der Wunsch, das Beamtentum abzuschaffen, binnen einer Welle von 16,4 auf 34,6 % mehr als verdoppelt – bei einem Bundeswert von 12,8 %. Der Sprung ist trotz der überschaubaren Fallzahl statistisch belastbar. Sachsen hatte den Beamtenstatus für Lehrkräfte erst vor wenigen Jahren wieder eingeführt; die Erfahrung damit scheint die Schulleitungen nicht überzeugt zu haben. Die übrigen markanten Länderwerte – der Brandenburger Föderalismusverdross, die bayerische Forderung nach Gleichbehandlung der Schulformen – sind dagegen keine Entwicklungen, sondern stabile Muster.

3.7 Bildungsungleichheit als Querschnittsthema

Über alle drei Teile hinweg zieht sich eine Frage, die keinem einzelnen Programm zugeordnet werden kann: die nach der Bildungsgerechtigkeit. Sie verbindet die Befunde zur sozialen Schere (Teil I) mit den großen Programmen (Teil II) und mit dem Zielbild einer zukunftsfähigen Schule (Teil III) – und sie fällt zwiespältig aus.

Erstens ist die Belastung dort am höchsten, wo die soziale Ausgangslage am schwierigsten ist. Schulen in herausfordernder Lage nennen mehr Herausforderungen in der Schülerschaft, mehr Personalmangel und mehr Erschwernisse der demokratischen Schulkultur; gerade dort bleibt für Entwicklung am wenigsten Raum. Da finanzstarke Kommunen aufgrund höherer Steuereinnahmen und geringerer Sozialausgaben die Förderprogramme leichter nutzen können als finanzschwache Kommunen, besteht die Gefahr, dass gut gemeinte Angebote bestehende Ungleichheiten eher verstärken als ausgleichen.

„Das wäre so mein Ziel, dass jeder Schüler ein eigenes Endgerät hat, wie man es so schön nennt. Was nicht die Eltern finanzieren müssen, dass wir endlich von dieser Sache wegkommen, dass man es sich leisten können muss, ob Bildung funktioniert oder nicht. Dass Jeder die Möglichkeit hat.“ (Finn Rems, Grundschule)*

Zweitens zeigt sich diese Ambivalenz an den Programmen selbst. Der Ganzttag wird bildungspolitisch mit dem Ausgleich von Bildungschancen begründet, gilt den Schulleitungen aber überwiegend als Betreuungs- und kaum als Bildungsangebot (86 %); nur 38 % erwarten überhaupt, dass der Rechtsanspruch die Chancengerechtigkeit erhöht. Das Startchancen-Programm zielt ausdrücklich auf benachteiligte Schulen – doch nur gut ein Drittel der Programmschulen erwartet, dass das Kernziel an der eigenen Schule zumindest in weiten Teilen erreicht wird. Eine vollständige Zielerreichung sehen gerade einmal 2 %. Bei der Künstlichen Intelligenz ist die Skepsis am größten: Lediglich 29,2 % der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen glauben, dass Künstliche Intelligenz mehr Chancengerechtigkeit bringt – der mit Abstand niedrigste Wert im gesamten KI-Kontext.

„Und lassen Sie mich noch sagen, dass es nicht nur eine gesellschaftliche Pflicht, sondern auch eine Verantwortung ist, alle Kinder an den Schulen mitzunehmen und optimal zu fördern.“ (Gerd Zinke, Gemeinschaftsschule)*

Auch diese Skepsis ist nach Schulform gestaffelt. Dass KI die Chancengerechtigkeit erhöht, erwarten Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe mit 41 % am häufigsten, Gymnasien mit 22 % am seltensten (ABS 29 %); zugleich sehen ausgerechnet die Gymnasien KI am stärksten als Herausforderung

(93 % gegenüber 60 % an Grundschulen) und verankern sie am häufigsten in der Schulentwicklung (74 % gegenüber 42 %). Individualisierte Lernprozesse trauen Gemeinschaftsschulen und Schulen mit gymnasialer Oberstufe KI am ehesten zu (81 %), Grund- und Förderschulen am wenigsten (61 bzw. 62 %). Gerade die Gymnasien, die KI am häufigsten in der Schulentwicklung verankern, erwarten von ihr also am wenigsten Ausgleichswirkung.

Drittens deutet eine ergänzende Analyse auf Länderebene darauf hin, dass ein höherer Einsatz nicht regulär ausgebildeter Lehrkräfte und eine höhere Personalgewinnungsbelastung mit schwächeren Kompetenzwerten der Schüler:innen einhergehen – ein Zusammenhang, der auch nach Kontrolle der sozialen bzw. migrationsbezogenen Zusammensetzung bestehen bleibt. Diese Befunde beruhen auf aggregierten Daten weniger Länder, sind nicht kausal zu lesen und werden hier bewusst zurückhaltend eingeordnet; sie fügen sich aber in das Gesamtbild: Personalausstattung und Bildungsgerechtigkeit hängen enger zusammen, als es die Programmlogik nahelegt. Insgesamt spricht vieles dafür, die Wirkung auf Bildungsungleichheit nicht als isoliertes Thema, sondern als Prüfstein für jedes der großen Programme zu behandeln.

3.8 Zuversicht als Klammer: der Blick nach vorn

Trotz aller Belastung blicken die Schulleitungen wieder zuversichtlicher in die Zukunft.

48 % der ABS-Schulleitungen blicken (sehr oder eher) zuversichtlich auf die Weiterentwicklung ihrer eigenen Schule. Nachdem die Zuversicht über die ersten drei Wellen hinweg gesunken ist (siehe Abbildung 37), zeigt sich in der aktuellen Studie wieder ein Anstieg: Der Anteil zuversichtlicher Schulleitungen sank von 53 % (2022) über 51 % (2023) auf 44 % (2024/25) und stieg nun wieder auf 48 %. Spiegelbildlich sank der Anteil der (eher) Skeptischen von 34,5 % auf 30,0 % und liegt damit knapp unterhalb des Niveaus von 2023 (31,6 %). Diese wieder wachsende Zuversicht ist die konstruktive Klammer der Studie – sie zeigt Schulleitungen, die sich trotz Erschöpfung ihren Gestaltungswillen bewahren.

Die Zuversicht ist dabei nach Schulform ungleich verteilt. Am zuversichtlichsten blicken Gymnasien nach vorn: 56,8 % sind sehr oder eher zuversichtlich, nur 5,1 % sehr skeptisch. Ähnlich hoch liegt die Zuversicht an Schulen der Sekundarstufe mit gymnasialer Oberstufe (56,5 %) und an Gemeinschaftsschulen (52,8 %). Am zurückhaltendsten sind die Hauptschulen: Dort sind lediglich 37,7 % (sehr oder eher) zuversichtlich, 37,7 % antworten neutral und 14,3 % sehr skeptisch. Grundschulen (45,4 %) und Realschulen (41,3 %) liegen unter dem ABS-Durchschnitt von 47,9 %. Gespalten sind die Förderschulen: Mit 47,9 % liegen sie beim Anteil der Zuversichtlichen genau im ABS-Durchschnitt, weisen aber zugleich den höchsten Anteil skeptischer Leitungen auf (35,6 % eher oder sehr skeptisch, darunter 13,7 % sehr skeptisch) und bleiben am seltensten unentschieden (16,4 % neutral). Die Zuversicht fällt also dort am geringsten aus, wo Schülerschaft und Personallage am herausforderndsten sind – dasselbe Gefälle, das schon die Belastungsbefunde in Teil I zeigen.

„Man muss lernen, mit Niederlagen zielführend umzugehen. Und wenn man das geschafft hat, eine unglaublich begeisterungsfähige Generation, die uns, glaube ich, ganz viel Freude noch bereiten kann.“ (Finn Rems, Grundschule)*

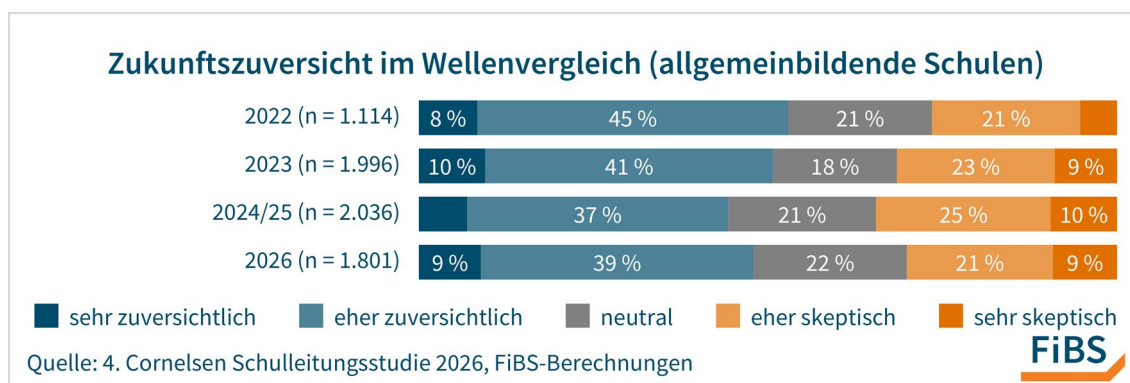


Abbildung 37. Zukunftszuversicht im Wellenvergleich (allgemeinbildende Schulen)

Regional ist die Zuversicht recht gleichmäßig verteilt. Aus dem Rahmen fällt vor allem Rheinland-Pfalz: Dort sind nur 37,5 % (sehr oder eher) zuversichtlich (ABS-Durchschnitt 47,9 %), aber 19,8 % sehr skeptisch (ABS 9,2 %). Überdurchschnittlich zuversichtlich blicken die Schulleitungen in Berlin (58,8 %) und Schleswig-Holstein (56,5 %) nach vorn, unterdurchschnittlich in Brandenburg (42,5 %); Thüringen liegt mit 35,0 % eher niedrig (nur als Tendenz). In den übrigen Ländern mit belastbarer Fallzahl bleiben die Abweichungen vom ABS-Durchschnitt unter fünf Prozentpunkten – ein weiterer Beleg dafür, dass weniger die Region als die Belastungslage die Stimmung prägt.

Teil IV Berufliche Schulen: Pragmatismus unter anderen Vorzeichen

Wie in der letzten Schulleitungsstudie erhalten die beruflichen Schulen auch in dieser Studie ein eigenes Kapitel; das ist methodisch wie inhaltlich geboten: Ein Gesamtwert, der allgemeinbildende und berufliche Schulen vermischt, verwischt strukturelle Unterschiede. Die 247 antwortenden Schulleitungen von beruflichen Schulen arbeiten mit einer älteren, häufig bereits volljährigen Schülerschaft, in anderen Ressourcen- und Personalstrukturen und mit einem stärker arbeitsweltbezogenen Auftrag. Über nahezu alle Themen hinweg zeigt sich derselbe Grundton: mehr Gelassenheit in der Stimmung, mehr Pragmatismus in der Sache.

Nachdem die berufsbildenden Schulen bereits in den meisten der obigen Analysen mit berücksichtigt wurden, wird eine kurze Zusammenfassung wesentlicher Punkte hier vorangestellt, bevor sich das Kapitel auf den Weg zur Schule der Zukunft konzentriert.

Berufliche Schulen sind deutlich zufriedener – der Abstand hat sich sogar vergrößert.

56,1 % der beruflichen Schulleitungen sind (eher) zufrieden gegenüber 37,5 % an allgemeinbildenden Schulen; der unzufriedene Pol ist nur etwa halb so groß (11,4 % vs. 24,4 %). Der Zufriedenheitsrückgang der letzten zwölf Monate fällt schwächer aus ($\emptyset$ -0,37 vs. -0,62). Im Vergleich zur Vorstudie hat sich der Unterschied verstärkt: Der Abstand im Anteil der Unzufriedenen wuchs von 7 auf 13 Prozentpunkte (2024/25 mit vierstufiger Skala erhoben, daher nur eingeschränkt vergleichbar). Auch im multivariaten Modell bleibt der günstigere Befund bestehen – berufliche Schulen sind durchgängig am geringsten belastet (Personalmangel-Index 2,3 gegenüber 3,5 bzw. 3,6 von 10 Items an Grund- und Sekundarstufe-I-Schulen).

Die inhaltlichen Schwerpunkte sind andere – KI, Arbeitswelt und Datenzuständigkeiten prägen die Agenda.

Künstliche Intelligenz ist an beruflichen Schulen bereits Kernthema (51 % nennen sie als wichtigstes Thema gegenüber 25 % an allgemeinbildenden Schulen; siehe Abbildung 5) und wird häufiger als „zentraler Teil der Schulentwicklung“ verstanden (71 % vs. 52 %). „Kinder mit herausforderndem Verhalten“ (23 % vs. 73 %) und „Inklusion“ (5 % vs. 29 %) spielen dagegen eine deutlich kleinere Rolle. Bei der Vorbereitung auf die Arbeitswelt setzen berufliche Schulen die schärferen Akzente: früherer Beginn der Berufsorientierung (62 % vs. 22 %), stärkere Praxisorientierung (88 % vs. 67 %) und arbeitsweltnähere Lerninhalte (81 % vs. 62 %); auch die Befähigung zum Umgang mit den Unsicherheiten der Arbeitswelt tragen sie noch stärker mit (96 % vs. 91 %). In der datengestützten Steuerung werten sie Lernstandsdaten zwar seltener systematisch aus (44 % vs. 66 %), haben aber häufiger feste Zuständigkeiten für die Datenarbeit eingerichtet (56 % vs. 46 %).

„wir hatten jetzt [...] eine schulinterne Lehrerfortbildung zu diesem Thema Digitalität und Schule [...] Da ging es sehr viel um KI. Ganz banale Fragen: Wie können wir sicherstellen, dass KI verwendet oder eben auch nicht verwendet wird bei Beleg- und Facharbeiten?“ (Paul Lebig, Berufsbildende Schule)*

Beim Umgang mit Smartphones und bei der Demokratiekultur zeigen sich die deutlichsten Kontraste.

Ein ganztägiges Smartphone-Verbot findet an beruflichen Schulen mehrheitlich keine Zustimmung (33,6 %) – nachvollziehbar angesichts der älteren Schülerschaft. Erschwernisse der demokratischen Schulkultur nehmen sie insgesamt seltener wahr: Dass Eltern demokratische Werte nicht mittragen, berichten 22 % gegenüber 53 % an allgemeinbildenden Schulen; auch Gewaltbelastung (12 % vs. 32 %) wird seltener genannt. Beim Startchancen-Programm richten die wenigen beruflichen Programmschulen (n = 23; nur als Tendenz) ihre Mittel klarer auf Berufsorientierung (57 % vs. 8 %) und Übergänge, während allgemeinbildende Schulen auf Deutsch- und Mathematikförderung setzen (89 % vs. 61 %). In der Summe bestätigen die beruflichen Schulen das Gesamtbild aus einer entspannteren Position heraus: geringere Grundbelastung, klarer Arbeitsweltbezug, pragmatischer Umgang mit den Programmen.

Bei der demokratischen Schulkultur verschiebt sich der Fokus.

Dass Eltern demokratische Werte nicht mittragen, ist an beruflichen Schulen weit seltener ein Thema als an allgemeinbildenden Schulen (22,3 % vs. 53,4 %) – naheliegend bei überwiegend volljähriger Schülerschaft. Dafür treten Partizipations- und Repräsentationsfragen stärker hervor: fehlende Repräsentation der Schüler:innen in Gremien (21,1 % vs. 8,1 %) und zu geringe Beteiligung an der Unterrichtsentwicklung (32,4 % vs. 24,7 %). Ein sensibler Befund: Ein Erstarken des Rechtsextremismus nehmen berufliche Schulen häufiger wahr (36,0 % vs. 27,4 % an allgemeinbildenden Schulen).

Bei Steuerung und tagesaktuellen Fragen agieren berufliche Schulen strukturierter und aufgeschlossener.

Sie haben häufiger feste Zuständigkeiten für die Datenarbeit (56 % vs. 46 % an allgemeinbildenden Schulen) und stehen einer bundesweiten Schüler-ID (71,8 % vs. 68,6 %) sowie einem Bildungsverlaufsregister (67,6 % vs. 62,3 %) etwas offener gegenüber. Beim Smartphone-Verbot bleiben sie zurückhaltend: Ein Verbot während des Unterrichts trägt zwar eine Mehrheit (70,2 % vs. 96,1 %), ein ganztägiges Verbot findet jedoch keine Mehrheit (33,6 % vs. 91,4 %).

Auch das Zielbild einer Schule der Zukunft trägt eigene Züge – digitaler, arbeitsweltnäher, aber notenkonservativer.

Bei den Merkmalen einer „Schule der Zukunft“ zeichnen berufliche Schulen ein etwas transformativeres, stärker digital und arbeitsweltlich geprägtes Bild: Häufiger als allgemeinbildende Schulen wünschen sie Lehrkräfte als Lernbegleiter:innen (94 % vs. 87 %), zeitlich flexibles (85 % vs. 77 %) und durchgängig digitales Lernen (95 % vs. 91 %), ein Aufbrechen des Fächerkanons (69 % vs. 60 %) und – am deutlichsten – einen selbstverständlichen KI-Einsatz (92 % vs. 77 %). Beim Verzicht auf Noten sind sie hingegen klar zurückhaltender (28 % vs. 49 %); die breiten Konsensmerkmale (Vernetzung im Sozialraum, Bürokratieabbau, Lebenskompetenzen) teilen beide gleichermaßen. Auch in der Reformagenda für mehr Lernerfolg stimmen die Prioritäten überein (Stärkung der Basiskompetenzen 77 % bzw. 79 %), doch die Instrumente unterscheiden sich: Berufliche Schulen setzen stärker auf digitale Lehr-/Lernmaterialien (76 % vs. 61 %) und seltener auf Lernstandserhebungen (35 % vs. 70 %) und differenzierte Förderkonzepte (49 % vs. 69 %). Zusammen mit dem praxisnäher gedachten Arbeitsweltbezug (siehe oben) ergibt sich ein konsistentes Zielbild: berufsvorbereitend, digital-pragmatisch und weniger auf strukturelle Brüche im Notensystem ausgerichtet.

Auch bei der Frage, was zu tun wäre, setzen berufliche Schulen eigene Akzente. Der Kern der Wunschliste ist derselbe wie an allgemeinbildenden Schulen: Mehr zeitliche Ressourcen (94,6 %) und Abbau bürokratischer Anforderungen (94,2 %) stehen auch hier an der Spitze. Darunter verschiebt sich die

Rangfolge jedoch in Richtung Eigenständigkeit: Finanzhoheit (80,8 % gegenüber 76,7 % an ABS) und Personalhoheit (88,4 gegenüber 87,2 %) werden etwas stärker gefordert, während multiprofessionelle Teams (79,1 gegenüber 90,7 %), die Rückendeckung der Schulaufsicht (82,9 gegenüber 88,7 %) und externe Prozessbegleitung (56,9 gegenüber 61,2 %) seltener genannt werden. Berufliche Schulleitungen wollen also vor allem mehr eigenen Handlungsspielraum.

Dasselbe Muster prägt die Reformagenda für mehr Lernerfolg. Mehr multiprofessionelles Personal fordern 48,2 % gegenüber 68,7 % an allgemeinbildenden Schulen, eine individualisierte Lerndiagnostik 36,4 gegenüber 49,5 % und eine frühere Sprachförderung 54,3 gegenüber 64,9 % – alles Themen, die offenbar stärker zur jüngeren Schülerschaft der ABS gehören. Umgekehrt fordern berufliche Schulen häufiger eine am Lernerfolg orientierte Prüfungskultur (48,2 gegenüber 36,8 %), mehr selbstbestimmtes Lernen (57,9 gegenüber 50,6 %) und ein Selbstverständnis der Schule als lernende Institution (55,9 gegenüber 49,3 %). Bei den eigenen Maßnahmen ist der Unterschied am größten: Lernstandserhebungen führen 34,8 % durch gegenüber 69,5 % an ABS, differenzierte Förderkonzepte 49,4 gegenüber 68,9 % – dafür etablieren 75,7 % digitale Lehr-/Lernmaterialien gegenüber 61,4 %.

Auch die politischen Prioritäten unterscheiden sich in der Stoßrichtung. Gefragt, was sie als Bildungsminister:in zuerst ändern würden (bis zu drei Nennungen), setzen berufliche Schulleitungen mehr Geld mit 49,0 % zwar ebenfalls an die erste Stelle, aber seltener als die ABS (55,8 %). Dicht dahinter folgen mehr Schulautonomie (41,7 gegenüber 35,8 %) und der Abbau bürokratischer Hürden (36,4 gegenüber 34,1 %) – die drei Spitzenplätze liegen damit deutlich näher beieinander, als dies bei den allgemeinbildenden Schulen der Fall ist. Signifikant häufiger fordern berufliche Schulleitungen die Abschaffung des Bildungsföderalismus (34,4 gegenüber 26,2 %) und des Beamtentums im Schuldienst (23,5 gegenüber 12,8 %) sowie eine Schulaufsicht, die zur Schulentwicklungsbegleitung wird (19,4 gegenüber 13,9 %). Ein neues Arbeitszeitmodell liegt mit 30 % gleichauf mit den ABS (29 %). Die Gleichbehandlung aller Schulformen – an allgemeinbildenden Schulen die dritthäufigste Forderung – nennen sie nur zu 16,6 % gegenüber 33,1 %, die Abschaffung des gegliederten Schulsystems zu 14,6 gegenüber 21,5 % und eine stärkere Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage zu 6,9 gegenüber 14,0 %. Passend dazu fällt der Ausblick günstiger aus: 56,2 % blicken zuversichtlich auf die Weiterentwicklung ihrer Schule (ABS 47,9 %), nur 4,5 % sind sehr skeptisch (ABS 9,2 %). Die Agenda der beruflichen Schulen lautet damit: mehr Autonomie und weniger Bürokratie, verbunden mit einer größeren Offenheit für Systemfragen wie Bildungsföderalismus und Beamtentum.

Zusammenfassung: Drei Kernbotschaften zu den beruflichen Schulen.

Erstens: Die Schulleitungen beruflicher Schulen arbeiten scheinbar in einer günstigeren Position. Sie sind deutlich zufriedener als die der allgemeinbildenden Schulen (56,1 % gegenüber 37,5 % (eher) zufrieden; unzufrieden 11,4 % gegenüber 24,4 %), der Zufriedenheitsrückgang der letzten zwölf Monate fällt schwächer aus und sie sind über alle Bereiche hinweg offenbar am geringsten belastet (Personalmangel-Index 2,3 gegenüber 3,5 von 10 Items an Grund- und Sekundarstufe-I-Schulen). Dazu passt der Blick nach vorn: 56,2 % sehen der Weiterentwicklung ihrer Schule zuversichtlich entgegen (ABS 47,9 %), nur 4,5 % sind sehr skeptisch (ABS 9,2 %). Weniger Personal- und Raumdruck bedeutet weniger „Feuerwehr“-Alltag – und damit mehr Spielraum für Gestaltung.

Zweitens: Die Agenda ist eine andere – Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Arbeitswelt statt Verhaltens- und Inklusionsthemen. KI ist an beruflichen Schulen bereits Kernthema (51 % gegenüber 25 % an ABS) und häufiger fester Teil der Schulentwicklung (71 % gegenüber 52 %); im Zielbild der Schule der Zukunft ist ein selbstverständlicher KI-Einsatz nahezu Konsens (92 % gegenüber 77 %), während der Verzicht auf Noten deutlich seltener gewünscht wird (28 % gegenüber 49 %). Herausforderndes Verhalten (23 % gegenüber 73 %) und Inklusion (5 % gegenüber 29 %) treten dagegen in den Hintergrund. Bei der

Vorbereitung auf die Arbeitswelt setzen berufliche Schulen die klareren Akzente – frühere Berufsorientierung (62 % gegenüber 22 %), mehr Praxisnähe (88 % gegenüber 67 %) – und arbeiten im Unterricht stärker mit digitalen Lehr-/Lernmaterialien (76 % gegenüber 61 %) als mit Lernstandserhebungen (35 % gegenüber 70 %).

Drittens: Bei Regulierung, Steuerung und politischen Prioritäten agieren berufliche Schulen pragmatisch anders. Ein ganztägiges Smartphone-Verbot findet bei ihnen mehrheitlich keine Zustimmung (34 % vs. 91 %), Dateninstrumenten wie Schüler-ID und Bildungsverlaufsregister stehen sie etwas offener gegenüber und haben häufiger feste Zuständigkeiten für die Datenarbeit (56 % gegenüber 46 %). Das Thema bei der demokratischen Schulkultur sind weniger Eltern, die demokratische Werte nicht mittragen (22 % gegenüber 53 %), sondern die unzureichende Partizipation und Repräsentation der Schüler:innen (21 % gegenüber 8 %) – bei eher höherer Wahrnehmung eines erstarkenden Rechtsextremismus (36 % gegenüber 27 %). Politisch fordern sie weniger Unterstützung von außen und mehr Handlungsspielraum: Schulautonomie (42 % gegenüber 36 %), Abschaffung des Bildungsföderalismus (34 % gegenüber 26 %) und des Beamtentums (24 % gegenüber 13 %) liegen höher, die Gleichbehandlung aller Schulformen (17 % gegenüber 33 %) und die Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage (7 % gegenüber 14 %) deutlich niedriger als an allgemeinbildenden Schulen.

Teil V Fazit: Schulleitungen zwischen Alltag und Wandel

Die vierte Cornelsen Schulleitungsstudie lässt sich in einem Bild zusammenfassen: Spannung und Entspannung. Die Ausgangsbeschreibung ist zugespitzt, Schulen arbeiten unter dauerhaft hoher Belastung, die Verwaltung überlagert die pädagogische Führung, der Personalmangel reicht weit über die Lehrkräfte hinaus, die Herausforderungen in der Schülerschaft verschieben sich zu psychischer Gesundheit und Verhalten und der Druck auf die demokratische Schulkultur wächst vor allem von außen. Bemerkenswert ist dabei, dass die Arbeitszeit selbst nicht gewachsen ist: Pro Kopf liegt sie über die volle Tätigkeitsbatterie seit 2023 stabil bei rund 48 Wochenstunden (2026: 48,5 an allgemeinbildenden, 47,6 an beruflichen Schulen). Gewachsen ist die Verdichtung innerhalb dieser Zeit – mehr Aufgaben, mehr Konfliktlösung und Konzeptarbeit, unveränderte Verwaltungslast. Auf diese herausfordernde Ausgangslage treffen die großen Programme „on top“.

Gefragt nach ihrem Blick auf die verschiedenen Themen – Rechtsanspruch auf Ganztagsförderung, Startchancen-Programm, Digitalpakt 2.0, datengestützte Schulentwicklung – geben die Schulleitungen eine differenzierte Antwort. Die Programme werden übergreifend mit großer Mehrheit grundsätzlich begrüßt und in ihrer Zielsetzung befürwortet. Gleichzeitig wird die Umsetzung eher skeptisch gesehen. Diese Skepsis geht in Richtung fehlender Räume, fehlendes Personal, erhebliche Bürokratie und die Frage, ob aus einem Betreuungsanspruch ein Bildungsanspruch wird, ob aus Startchancen-Mitteln Wirkung erwächst, ob aus digitalen Geräten pädagogischer Nutzen entsteht. Das wiederkehrende Muster lautet: Gut gedacht ist nicht gut gemacht. Entscheidend ist dabei nicht das einzelne Programm, sondern deren Summe: Mit jeder zusätzlichen Programmbeteiligung steigen Arbeitszeit und empfundene Überlastung, während multivariat allein der Anpassungsbedarf beim Rechtsanspruch die Chance auf ausreichend Zeit eigenständig mindert (Odds Ratio 0,62). Die naheliegende Konsequenz ist weniger, einzelne Programme zu ändern, als ihre zeitliche Staffelung – und eine Entlastung der wichtigsten Personen, die die Umsetzung steuern müssen: die Schulleitungen.

Die konstruktive Wendung liegt in der Soll-Ist-Betrachtung. Die Schulleitungen haben ein klares, breit geteiltes Zielbild einer vernetzten, entbürokratisierten, multiprofessionell getragenen Schule – und sie benennen präzise, was fehlt, um es in den kommenden fünf Jahren zu erreichen: Zeit, Entlastung, Bürokratieabbau, Autonomie und ein funktionierendes Zusammenspiel von Kommune und Schule. Dass ausgerechnet die fast einhellig gewünschte Entbürokratisierung praktisch nicht vorankommt, während die Verwaltungslast weiterhin hoch bleibt, die sonstigen Belastungen jedoch deutlich ansteigen, ist der wichtigste Einzelbefund – und zugleich der klarste Handlungsauftrag.

Die vertiefenden Analysen fügen dem eine wichtige Einordnung hinzu: Was die Stimmung vor allem beeinflusst, ist nicht Lage, Region oder Programmstatus, sondern das Ausmaß der Belastung, allen voran der Personalmangel. Entlastung an der richtigen Stelle wirkt damit doppelt – auf die Arbeitsfähigkeit und auf die Zuversicht. Diese Zuversicht ist, allen Belastungen zum Trotz, wieder höher als in der Vorstudie: Fast die Hälfte der Schulleitungen blickt optimistisch nach vorn. Es sind erschöpfte, aber gestaltungsfreudige Akteur:innen, wie diese Studie zeigt – bereit, die überfällige Reform zu tragen, wenn ihnen die Rahmenbedingungen dafür gegeben werden.

Dabei ist die Schulform die stärkste inhaltliche Trennlinie. Förderschulen zeichnen das transformativste Zielbild, haben am meisten davon umgesetzt und fordern zugleich die meiste Unterstützung von außen; Gymnasien setzen von den strukturellen Merkmalen am wenigsten um und plädieren am deutlichsten für bessere Bedingungen im Bestand. Am stärksten gewachsen ist die Arbeitszeit der Leitungen an den

Schulen der Sekundarstufe I – von 49,9 Wochenstunden (2023) auf 52,9 (2026) – und die Hauptschulen blicken am wenigsten zuversichtlich nach vorn.

Die beruflichen Schulen wiederum verfolgen eine eigene Agenda: Sie fordern Finanz- und Personalhoheit sowie Digitalisierung stärker als ABS und zusätzliches multiprofessionelles Personal und Systemumbau deutlich seltener; sie blicken mit 56 % gegenüber 48 % zuversichtlicher nach vorn. Eine Reformpolitik, die alle Schulen gleich adressiert, trifft damit sehr unterschiedliche Bedarfslagen.

Für die weitere bildungspolitische Diskussion lassen sich aus den Befunden vier Ansatzpunkte ableiten, die die Schulleitungen selbst am deutlichsten benennen:

- 1) spürbare Entlastung von administrativen und insbesondere Bürokratieaufgaben, damit die pädagogische Führung wieder mehr Raum gewinnt – die Verwaltung ist der größte Zeitblock und ihr Umfang hängt unmittelbar mit der Zufriedenheit zusammen;
- 2) eine verlässliche Personalausstattung über die Lehrkräfte hinaus, denn der Personalmangel ist der stärkste Belastungsfaktor für die gedämpfte Stimmung und reicht von der Schulsozialarbeit bis zur IT – mit deutlich unterschiedlichem Bedarf je Schulform, von multiprofessionellen Teams an Grund- und Förderschulen bis zu Autonomie und digitaler Ausstattung an beruflichen Schulen;
- 3) Programme, die von der Umsetzung her gedacht werden – mit Räumen, Personal, klaren Zuständigkeiten und weniger Bürokratie, damit aus einem Betreuungsanspruch ein Bildungsanspruch und aus Fördermitteln Wirkung wird; und die zeitlich so gestaffelt werden, dass sie nicht an denselben Schulen gleichzeitig anlaufen, denn die Kumulation treibt Arbeitszeit und Zeitknappheit am stärksten;
- 4) ein abgestimmtes Zusammenspiel von Land, Kommune und Einzelschule, das die sozialräumliche Schere nicht vergrößert, sondern schließt.

Diese Ansatzpunkte sind keine Maximalforderungen, sondern die Bedingungen, unter denen die Schulleitungen die überfällige Reform tragen und umsetzen können. Der Befund der vierten Studie ist insofern ermutigend: Die Bereitschaft zum Wandel ist da, die Zuversicht wächst – nun kommt es darauf an, die Rahmenbedingungen so zu setzen, dass aus dem Willen auch Wirkung wird.

Anhang: Methodik und Datengrundlage

A.1 Stichprobe und Feld

Angeschrieben wurden im Frühjahr 2026 alle Schulleitungen der allgemein- und berufsbildenden Schulen in Deutschland, an der Onlinebefragung haben sich insgesamt 2.066 Schulleitungen, darunter 1.819 an allgemeinbildenden und 247 an beruflichen Schulen beteiligt. Knapp zwei Drittel der Befragten sind weiblich (65,2 %), gut ein Drittel männlich (34,8 %). Über die Hälfte ist 50 Jahre oder älter; jüngere Leitungen unter 40 Jahren sind selten. 89,0 % sind Schulleitungen, 7,0 % stellvertretende Leitungen. 89,1 % verfügen über eine Qualifizierung als Schulleitung; unter ihnen dominiert das Qualifizierungsprogramm des jeweiligen Bundeslandes (79,5 %) (siehe Abbildungen 38 und 39).

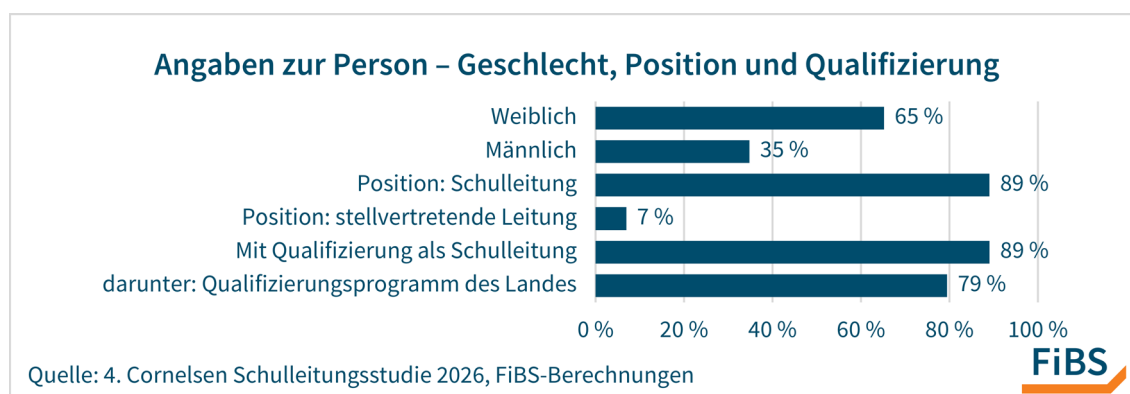


Abbildung 38. Angaben zur Person – Geschlecht, Position und Qualifizierung der befragten Schulleitungen

Die Altersstruktur unterstreicht eine zusätzliche Dringlichkeit: Über die Hälfte der Schulleitungen ist 50 Jahre oder älter, jede fünfte 60 Jahre oder älter. In Verbindung mit dem breiten Personalmangel – 15 % der antwortenden Schulen melden einen Personalmangel in der Schulleitung selbst – und dem hohen Anteil nicht regulär qualifizierter Lehrkräfte deutet dies auf einen weiter anhaltenden Generationenwechsel und Neu- bzw. Nachbesetzungsbedarf in den Leitungen hin – ein Umstand, der die Bedeutung von Qualifizierung, Entlastung und Nachwuchsgewinnung weiter erhöht.

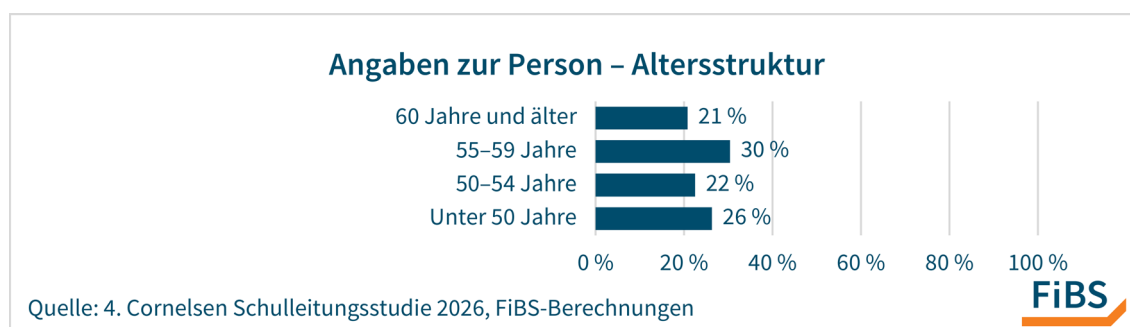


Abbildung 39. Angaben zur Person – Altersstruktur der befragten Schulleitungen

A.2 Skalen und Belastungsindizes

Die meisten Einstellungsfragen sind vierstufig ohne Mittelkategorie erhoben („trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ bzw. „stimme zu“ bis „stimme nicht zu“) und als Anteil der beiden zustimmenden Stufen ausgewiesen; die Hemmnisse der datengestützten Schulentwicklung sind ebenfalls vierstufig („sehr stark“ bis „gar nicht“). Die Stimmungsfragen (Zufriedenheit als Schulleitung, ihre Veränderung und die Zuversicht) sind fünfstufig mit Mittelkategorie erhoben und auf eine symmetrische Skala von +2 bis –2

umgerechnet (+2 = sehr zufrieden bzw. sehr zuversichtlich bzw. gestiegen, 0 = teils/teils bzw. neutral bzw. unverändert, -2 = sehr unzufrieden bzw. sehr skeptisch bzw. gesunken); höhere Mittelwerte stehen für die günstigere Ausprägung. Antworten mit „keine Angabe“ gehen nicht in die Prozentbasis ein; ihr Anteil liegt je Item im Median bei null und höchstens bei 8 %. Wo eine Frage „weiß nicht“ als Antwort zuließ, ist an der jeweiligen Abbildung oder Tabelle angegeben, ob diese Antworten in der Basis enthalten sind. Das Belastungsausmaß wird über drei Indizes abgebildet, die genannte Problemlagen zählen: Herausforderungen in der Schülerschaft (0–10 Items), Bereiche mit Personalmangel (0–10) und Erschwernisse der demokratischen Schulkultur (0–12 Items). Die wöchentliche Arbeitszeit ist in Stundenbändern erfasst und über deren Mittelpunkte kodiert („mehr als 15 Stunden“ = 17,5 Stunden); je Schulleitung werden alle Tätigkeiten einschließlich eigenem Fachunterricht und „Sonstiges“ addiert (fehlende Einzelangabe = 0), anschließend wird über alle Leitungen mit mindestens einer Zeitangabe gemittelt (2026: 48,5 Stunden an allgemeinbildenden Schulen).

A.3 Multivariate Modelle

Subgruppenvergleiche wurden mit Mittelwertdifferenzen und t-Tests, die multivariaten Zusammenhänge mit linearen (robuste Standardfehler) und logistischen Regressionsmodellen geschätzt. Es handelt sich um Querschnittsdaten; die Befunde beschreiben Zusammenhänge, keine Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Die folgende Tabelle fasst das zentrale Regressionsergebnis zusammen (siehe Tabelle 22).

Prädiktor	Zufriedenheit (b)	Zuversicht (b)
Herausfordernde Lage	-0,03	-0,09
Ländlicher Raum	+0,09 †	+0,01
Ostdeutschland (vs. West)	-0,03	-0,12 †
Berlin (vs. West)	+0,15	+0,28 *
Startchancen-Schule	0,00	+0,16 †
Freie Trägerschaft	+0,29 ***	+0,26 **
Gymnasium (vs. Grundschule)	+0,19 **	+0,24 ***
Berufliche Schule (vs. Grundschule)	+0,25 ***	+0,13
Belastung: Personalmangel (+1 SD)	-0,23 ***	-0,15 ***
Belastung: Demokratie-Erschwernisse (+1 SD)	-0,13 ***	-0,13 ***
Belastung: Herausforderungen Schülerschaft (+1 SD)	-0,04	-0,13 ***

n = 1.979 (Zufriedenheit; $R^2 = 0,14$) bzw. 2.000 (Zuversicht; $R^2 = 0,10$), robuste Standardfehler. Positiver Koeffizient = höhere Zufriedenheit/Zuversicht. Referenz: West, Grundschule. Belastungsindizes z-standardisiert (Koeffizient je Standardabweichung); die übrigen Koeffizienten geben den Unterschied zur Referenzgruppe an und sind mit ihnen nicht unmittelbar vergleichbar. † $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Tabelle 22. Lineare Regression auf Zufriedenheit und Zukunftszuversicht – Koeffizienten (b)

Ergänzend wurde untersucht, was Schulleitungen mit ausreichenden Zeitressourcen von den übrigen unterscheidet. Zielvariable ist das Item „habe ich ausreichend Zeit“ (dichotom; $N = 2.061$), dem nur 12,5 % zustimmen. Geschätzt wurden zwei getrennte binäre logistische Regressionen: Modell A mit strukturell-demografischen Merkmalen, Modell B mit Belastungs- und Zufriedenheitskorrelaten (getrennt modelliert, da diese demselben Fragenblock wie die Zielvariable entstammen). Modell A erklärt kaum Varianz (McFadden- $R^2 = 0,034$), Modell B deutlich mehr (0,28). Angegeben sind Odds Ratios; $OR > 1$ = höhere Chance auf ausreichend Zeit (siehe Tabelle 23).

Modell	Einflussfaktor	OR	p
A – Struktur	Förder-/sonstige Schule (vs. Grundschule)	2,36	<0,001
	Geschlecht: männlich	1,42	0,021
	Nicht reguläre Leitung (vs. regulär)	0,34	0,002
	Herausfordernde Lage	0,66	0,055
B – Belastung	„Mehr Aufgaben ohne Entlastung“ (+1)	0,27	<0,001
	Zufriedenheit (+1 Stufe)	1,97	<0,001
	Administrative Zeit (+5 Std./Woche)	0,98	0,809
	Bürokratische Hürden (+1)	0,93	0,525
	Lehrkräftemangel an Schule	0,99	0,969

Auszug der bedeutsamsten Prädiktoren aus Modell A (N = 1.887) und Modell B. Querschnittsdaten; die Belastungs- und Zufriedenheitsitems sind Korrelate, keine nachgewiesenen Ursachen. Die Zufriedenheit ist wie im Bericht gepolt: höhere Werte bedeuten größere Zufriedenheit (+2 = sehr zufrieden ... -2 = sehr unzufrieden). Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), Sonderauswertung „Wer hat ausreichend Zeit?“.

Tabelle 23. Logistische Regression auf „ausreichend Zeit“ (Auszug) – Odds Ratios

Die folgenden Tabellen dokumentieren die vertiefende Gruppenanalyse zur Belastung durch die Großprogramme (FiBS-Sonderauswertung „Große Programme, große Last?“, N = 2.066) (siehe Tabellen 24 bis 26).

Programm	Schulen im Programm (Anzahl)	Wochenarbeitszeit in Stunden im Programm / übrige Schulen	davon Schulentwicklung in Stunden im Programm / übrige Schulen	Anteil mit ausreichend Zeit im Programm / übrige Schulen
Startchancen	285	51,0 / 48,0	3,98 / 3,26	8,4 / 13,2
Rechtsanspruch-Anpassung (Grundschulen)	400	46,8 / 46,1	3,26 / 3,06	8,0 / 12,5

Übrige Schulen: alle Schulen derselben Schulart, die nicht am jeweiligen Programm teilnehmen; in der Zeile zum Rechtsanspruch werden Grundschulen mit und ohne Anpassungsbedarf verglichen. Zeitangaben als Pro-Kopf-Mittelwert über die gesamten Tätigkeitsbereiche.

Bei der Gesamtarbeitszeit unterscheidet sich nur die Startchancen-Teilnahme signifikant ($p = 0,01$); beim Anpassungsbedarf zum Rechtsanspruch und beim Digitalpakt-Antrag sind die Unterschiede nicht signifikant. Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 24. Zeitliche Beanspruchung nach individuellem Programm

Prädiktor	Odds Ratio	95 %-KI	p	Sig.
Startchancen-Schule	0,66	0,41–1,06	0,087	n.s.
Rechtsanspruch-Anpassung (GS)	0,62	0,40–0,95	0,029	*
Digitalpakt-Antrag geplant	1,14	0,86–1,51	0,367	n.s.
Herausfordernde Lage	0,70	0,47–1,04	0,078	n.s.
Ländlicher Raum	0,76	0,57–1,01	0,057	n.s.
Grundschule	1,00	0,73–1,39	0,979	n.s.
Berufliche Schule	1,00	0,66–1,51	0,995	n.s.
Geschlecht männlich	1,46	1,10–1,93	0,009	**

$N = 2.066$; McFadden-Pseudo- $R^2 = 0,019$ (eigenes Modell mit Programmen und Strukturmerkmalen, nicht mit Tabelle 23 vergleichbar). Odds Ratio < 1 = geringere Chance auf ausreichend Zeit. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Querschnittsdaten; Korrelate, keine kausalen Nachweise.

Tabelle 25. Logistische Regression auf „ausreichend Zeit“ – Programme mit Strukturkontrolle

Merkmal	beide Programme	nur Anpassungsbedarf Rechtsanspruch	nur Startchancen	keines der beiden	Signifikanz
„ausreichend Zeit“ (%)	6,3	8,3	6,7	13,8	*
„mehr Aufgaben ohne Entlastung“ (%)	96,8	97,9	97,5	92,7	**
„bürokratische Hürden“ (%)	85,7	88,1	91,5	82,1	*
„Handeln fremdgesteuert“ (%)	60,0	63,1	52,5	49,5	**
Zufriedenheit (Ø +2 bis -2)	-0,2	-0,1	0,0	+0,2	***
Arbeitszeit gesamt (Ø Std./Wo.)	52,3	45,7	50,3	45,1	***
– davon Administration (Ø Std.)	11,8	10,5	12,0	10,3	**
– davon Schulentwicklung (Ø Std.)	4,8	3,0	3,6	2,9	***
Personalmangel: Anzahl (Ø)	3,8	3,9	3,6	3,3	***
Hemmnisse dSE (Ø 1–4)	3,1	3,1	3,0	2,9	**

Nur Grundschulen. n: beide Programme = 63, nur Anpassungsbedarf Rechtsanspruch = 337, nur Startchancen = 119, keines der beiden = 515 (Grundschulen ohne Angabe zum Anpassungsbedarf zählen als Schulen ohne Anpassungsbedarf); bei der Arbeitszeit 62, 337, 116 bzw. 509. Arbeitszeit pro Kopf über alle Tätigkeiten (Mittelpunkte der Stundenbänder, „mehr als 15 Stunden“ = 17,5). Signifikanz = Test über alle vier Gruppen (Chi²- bzw. Kruskal-Wallis-Test); * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Zufriedenheit: +2 = sehr zufrieden ... -2 = sehr unzufrieden. Quelle: 4. Cornelsen Schulleitungsstudie 2026 (FiBS), eigene Auswertung.

Tabelle 26. Doppelbelastung: Grundschulen nach Programmbeteiligung (Kumulationseffekt)

A.4 Datenquellen und Hinweise

Die Werte von 2026 beruhen auf dem finalisierten, re-analysierten Datensatz (offene Antworten eingearbeitet); eine unabhängige Neuauszählung reproduziert die Aggregate. Die Wellenvergleiche zu Arbeitszeit, Zufriedenheit und Zuversicht wurden für alle vier Studien einheitlich aus den Mikrodaten neu berechnet (allgemeinbildende Schulen, gleiche Kodierung). Ergänzende amtliche Daten zum Ganztags stammen aus der Ganztagssschulstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK 2026). Die nachrichtlichen Vergleichswerte stammen aus: Wübben Stiftung Bildung (Hg.), Schulleitungsmonitor Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus der Erhebung 2025 (durchgeführt von forsa; $N = 1.357$ Schulleitungen aller allgemeinbildenden Schulformen; Feld Herbst 2025; veröffentlicht 2026); die zitierten Werte und

Seitenangaben wurden am 29.09.2026 erneut gegen diesen Originalbericht geprüft. Die Arbeitszeit-Trendreihe beruht auf der FiBS-Auswertung „Zeitverteilung 4 Studien“; der 2022er-Gesamtwert ist wegen abweichender Skala und Tätigkeitsliste nicht vergleichbar (siehe Fußnote in Kapitel 1.3).

Literaturverzeichnis

Abgeordnetenhaus Berlin (2026): Vorlage – zur Kenntnisnahme – Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes aus dem Sondervermögen „Infrastruktur und Klimaneutralität“ an die Länder zur Förderung der kommunalen Bildungsinfrastruktur im Rahmen des Handlungsstrangs I des Digitalpakts 2.0. Drucksache 19/2989 vom 18.02.2026. Berlin.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2026): Bildung in Deutschland kompakt 2026. Zentrale Befunde des Bildungsberichts. Bielefeld: wbv Publikation.

Expertengremium Arbeitszeitanalyse (2017): Sachstandsbericht des Expertengremiums Arbeitszeitanalyse beim Niedersächsischen Kultusministerium zur Neuregelung der Arbeitszeit der Lehrkräfte. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Fichtner, Sarah; Bittner, Martin; Bayreuther, Tamara; Kühn, Vanessa; Hurrelmann, Klaus; Dohmen, Dieter (2022): „Schule zukunftsfähig machen“ – Cornelsen Schulleitungsstudie 2022. Gesamtstudie. Berlin: FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Fichtner, Sarah; Bacia, Ewa; Sandau, Matthias; Hurrelmann, Klaus; Dohmen, Dieter (2023): „Schule stärken – Digitalisierung gestalten“ – Cornelsen Schulleitungsstudie 2023. Gesamtstudie. Berlin: FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Fichtner, Sarah; Sandau, Matthias; Glinka, Hannah; Zosel, Philipp; Falter, Sophia; Hurrelmann, Klaus; Dohmen, Dieter (2025): „Zwischen Vision und Rebellion“ – Cornelsen Schulleitungsstudie 2025. Gesamtstudie. Berlin: FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Hardwig, Thomas; Mußmann, Frank (2018): Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Unter Mitarbeit von Stefan Peters und Marcel Parciak. Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung der GEW. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Kultusministerkonferenz (KMK), Sekretariat (Hg.) (2026): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2020 bis 2024. Berlin, 30.01.2026.

Mußmann, Frank; Riethmüller, Martin; Hardwig, Thomas (2016): Niedersächsische Arbeitszeitstudie. Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015/2016. Ergebnisbericht. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. DOI: 10.3249/webdoc-3971.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2026): Gutachten zur datengestützten Entwicklung und Steuerung in Schulen und frühkindlicher Bildung. Veröffentlicht am 26.03.2026. <https://swk-bildung.org/veroeffentlichungen/gutachten-zur-datengestuetzten-entwicklung-und-steuerung-in-schulen-und-fruehkindlicher-bildung/> (Zugriff am 29.09.2026).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.): Fachserie 11 Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2015/16, sowie Statistischer Bericht Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2024/25. Wiesbaden.

Wübben Stiftung Bildung (Hg.) (2026): Schulleitungsmonitor Deutschland – Zentrale Ergebnisse aus der Erhebung 2025.

ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

Research Institute · Consulting · Think Tank
Germany · Europe · Worldwide

www.fibs.eu

FiBS, Michaelkirchstr. 17/18, D-10179 Berlin, Germany
Tel: +49 (0)30 8471 223-0 · Fax: +49 (0)30 8471 223-29