

Sarah Fichtner, Matthias Sandau,
Hannah Glinka, Philipp Zosel, Sophia Falter,
Klaus Hurrelmann, Dieter Dohmen

FiBS

Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie

Research Institute for the Economics
of Education and Social Affairs

Zwischen Vision und Rebellion

Cornelsen Schulleitungsstudie 2025



ENHANCING LIFELONG LEARNING FOR ALL

www.fibs.eu

Gesamtstudie
Berlin, März 2025

Vorwort

Die dritte Cornelsen Schulleitungsstudie zeigt eindrucksvoll: Immer mehr Schulleitungen in Deutschland sehen sich nicht länger als Verwaltungspersonen, sondern als Akteure des Wandels. Sie wollen nicht nur die akuten Herausforderungen bewältigen, sondern ihre Schulen langfristig weiterentwickeln. Wenn es nach ihnen ginge, wäre Deutschland schon sehr viel weiter bei der von ihnen als dringend und notwendig eingeschätzten Transformation des Schulsystems hin zu mehr Autonomie, Gerechtigkeit und Zukunftsorientierung.

Diesen Veränderungswillen spiegelt auch die Bereitschaft vieler Schulleitungen wider, bürokratische und rechtliche Vorgaben der Schulaufsicht flexibel auszulegen oder sogar zu umgehen, um ihre Vision einer zukunftsfähigen Schule zu verwirklichen. Das ist das wohl bemerkenswerteste Ergebnis der Studie: Ein wachsender Anteil der Schulleitungen ist bereit, bis an die Grenzen rechtlicher Vorgaben zu gehen, um die anstehenden Reformen einzuleiten und umzusetzen. Diese Schulleiterinnen und Schulleiter haben den Mut, sich mit Schulaufsicht und Politik anzulegen und wichtige Schritte zur pädagogischen Gestaltung des Unterrichts und zur Organisationsentwicklung ihrer Schule einzuleiten. Sie sind „Rebell:innen“ und nehmen sich die Freiheit, mehr Selbstständigkeit für ihre Schule zu erkämpfen.

Dieser Mut lässt hoffen. Die Schulen in Deutschland stehen an einem kritischen Punkt: Überlastetes Personal, ein Mangel an Ressourcen und zunehmende Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Wissen und Werten prägen den Alltag. Die tägliche Belastung für Schulleitungen und Lehrkräfte ist enorm. Der Mangel an qualifiziertem Personal, insbesondere an Lehrkräften, ist eine der größten Herausforderungen, und zahlreiche Schulen sind darauf angewiesen, mit Quer- und Seiteneinsteigern sowie studentischen Lehrkräften den Unterrichtsbetrieb aufrechtzuerhalten. Viele Schulleitungen plädieren inzwischen offen dafür, die Lehrkräftebildung stärker praxisnah zu gestalten, um den pädagogischen Anforderungen der Zukunft gerecht zu werden.

Die Gesundheit von Lehrkräften ebenso wie die der Schülerinnen und Schüler ist ein zusätzlicher Stressfaktor. Praktisch alle Schulleitungen sprechen sich für multiprofessionelle Teams aus, um die zunehmenden Belastungen im Schulalltag besser zu bewältigen. Hinzu kommen gesellschaftliche Spannungen wie die Zunahme von Rechtsextremismus, welche die Gestaltung einer demokratischen Schulkultur erschweren.

Die Studie zeigt, dass eine Mehrheit der Schulleitungen das deutsche Schulsystem als ungerecht empfindet. Sie setzen auf eine bedarfsorientierte Schulentwicklung und unterstützen gezielte Förderprogramme, die dazu beitragen sollen, Bildungsgerechtigkeit zu verbessern. Ganztagschulen gelten dabei als wichtiges Instrument zur Förderung von Bildungschancen. Ebenso zentral ist für viele Schulleitungen die Förderung überfachlicher Schlüsselkompetenzen und die stärkere Orientierung an aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes.

Trotz all dieser Herausforderungen bleiben viele Schulleitungen lösungsorientiert und blicken optimistisch in die Zukunft. Die Mehrheit zeigt sich zufrieden mit der digitalen Ausstattung ihrer Schulen, doch fast alle wünschen sich zusätzliches Fachpersonal, welches das digitale Lernen begleitet und Lehrkräfte entsprechend fortbildet. In der „Schule der Zukunft“ soll digitales Lernen zum Alltag gehören, der Einsatz von künstlicher Intelligenz wird zunehmend als selbstverständlich betrachtet. Schulleitungen sehen darin ein Potenzial zur Verbesserung von Lernerfahrungen und der Erprobung von neuen Prüfungsformaten, die innovative Lernkonzepte unterstützen.

Zum ersten Mal bezieht die Studie auch die Schulleitungen beruflicher Schulen ein. Was auffällt: Berufliche Schulen zeichnen sich durch einen hohen Grad der Digitalisierung und des Einsatzes künstlicher Intelligenz aus und gehen pragmatischer mit dem Personalmangel um, als es die allgemeinbildenden Schulen tun. Nicht wenige sind selbstbewusst davon überzeugt, dass allgemeinbildende Schulen von ihnen lernen könnten. Sie bemängeln die fehlende öffentliche Wahrnehmung und Wertschätzung ihrer Arbeit.

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	4
Kernbotschaften.....	6
1 Vision und Rebellion: Zwischen rechtlichen Vorgaben und kreativen Lösungen	7
1.1 Der Verwaltungsapparat und seine Auswirkungen auf die Schulentwicklung	10
1.2 Mehr Bundesverantwortung und mehr Autonomie: Bildungsföderalismus in Frage gestellt... 13	
1.3 Rolle von Schulleitung: Im Team Entwicklung ermöglichen	16
1.4 Herausforderungen begegnen – jetzt und in Zukunft.....	20
2 Belastungen und Ressourcenmangel: Schulen im Stress	27
2.1 Personalnotstand und Strategien zur Personalsicherung.....	27
2.2 Multiprofessionelle Teams als Notwendigkeit	33
2.3 Hürden der demokratischen Schulgestaltung	36
2.4 Zeitmanagement: Zwischen Schulentwicklung und Alltagsstress.....	39
2.5 Von Frustration bis Zuversicht: Ein zeitlicher Vergleich.....	41
3 Bildung und Gesellschaft: Chancen ermöglichen, Schlüsselkompetenzen stärken	43
3.1 Perspektiven für mehr Bildungsgerechtigkeit	43
3.2 Soziale Teilhabe durch Ganztagschulen.....	45
3.3 Differenzierte Wege zu mehr Lernerfolg	48
3.4 Kompetenzentwicklung in einer sich wandelnden Arbeitswelt	52
4 Reformansätze und Visionen: Schule der Zukunft gestalten	58
4.1 Digitalisierung und KI: Auf der Erfolgsspur hin zu entscheidenden Weichenstellungen	58
4.2 Der Weg in die Zukunft: Reformen als gemeinschaftliche Aufgabe.....	68
5 Heterogenität und Pragmatismus: Berufliche Schulen als <i>hidden champions</i> ?.....	74
5.1 Merkmale der beruflichen Schulen.....	74
5.2 Erfolgsstrategien der beruflichen Bildung	81
5.3 Mehr Austausch wagen: Synergien zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen ..	87
6 Fazit: Wie Schulleitungen im und am System arbeiten	93
Literaturverzeichnis.....	96
Abbildungsverzeichnis	104
Abkürzungsverzeichnis	105
Annex – Methodische Anmerkungen	106
Impressum	113

Einleitung

Die Akteure der schulischen Bildung sind an den Rand der gesellschaftlichen und politischen Aufmerksamkeit gerückt. Sie werden hauptsächlich in Zusammenhang mit Negativmeldungen zu den schulischen Leistungen in Deutschland, zum Lehrkräftemangel, zum niedrigen schulischen Wohlbefinden, zu maroden Schulbauten und Streitigkeiten rund um den Digitalpakt II erwähnt. Doch gerade in diesem Kontext kann es nicht darum gehen, sich mit dem Status quo abzufinden. Die Potenziale von Schule als Innovationstreiber, als Institution, in der Zukunft gemacht wird, sollten stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit gelangen und die Akteure, die *im* und *am* System Schule arbeiten, mehr Anerkennung und Beachtung bekommen. An diesem Punkt setzt die Cornelsen Schulleitungsstudie an, die seit ihrer ersten Ausgabe im Jahr 2022 Schulleitungen als *change agents* eine starke öffentliche Stimme gibt. Die Ergebnisse verweisen auf den nicht zu unterschätzenden Einfluss, den Schulleitungen durch ihre Führungspraxis auf die Entwicklung individueller Lernbiografien und auf die Zukunft von Schule haben.

Dies hat sich auch in der diesjährigen Studie wieder gezeigt und war anlassgebend für das aktuelle Titelthema: Zwischen Vision und Rebellion. Über zwei Drittel der Schulleitungen in Deutschland verstehen sich – trotz aller Widrigkeiten – als visionär. Sie wollen Schule voranbringen, sie haben Vorstellungen, wie Schule zu einem besseren Lern- und Arbeitsort werden kann. Sie bewegen sich jedoch in einem stark bürokratisierten und verrechtlichten Raum (Kapitel 1.1). Sie haben kaum Zeit für die Schulentwicklung, für die Umsetzung ihrer Visionen, für ihr pädagogisches Handeln (Kapitel 2.4).

In diesem Kontext geben 60% der Schulleitungen an, sich für eine gelingende Schulentwicklung über die rechtlichen Vorgaben der Schulaufsicht bis zu einem gewissen Grad hinwegsetzen zu müssen. Sie nehmen gegebenenfalls verkürzte Wege, loten rechtliche Grauzonen kreativ aus, nutzen die „brauchbare Illegalität“ (Luhmann, 1964; siehe auch de Maizière im ZDF, 2023) für das positive Ziel. Sie werden gewissermaßen zu Rebell:innen im System – und dies scheint auch erforderlich, um Schule weiterzuentwickeln. So sagte Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bei der Verleihung des Deutschen Schulpreises 2023: „[Wir müssen] die Schulen am besten ausstatten, deren Kinder am meisten Unterstützung brauchen. [...] Und gerade dort brauchen wir Schulleitungen, die Gestaltungsfreiheit haben! Haben wir doch öfter mal den Mut, die Schulen einfach machen zu lassen! Was in ihnen steckt, das sehen wir ja hier beim Deutschen Schulpreis“ (Bundespräsidialamt, 2023, S. 3).

Schulleitungen, das zeigt die vorliegende Studie, möchten mehr Gestaltungsfreiheit. Sie stellen Althergebrachtes in Frage, sogar den Föderalismus (Kapitel 1.2). Sie möchten die Befugnisebene des Bundes ausgeweitet sehen und fordern klarere Leitlinien, um ihre Einzelschule im multiprofessionell aufgestellten Team und im Austausch mit anderen Schulleitungen voranzubringen (Kapitel 1.3). Das Voneinander-Lernen wird großgeschrieben, auch zwischen den Leitungen allgemeinbildender und beruflicher Schulen, die zum ersten Mal im Rahmen dieser Studie befragt wurden (Kapitel 5). Schulleitung wird als Teamaufgabe gedacht, eingebettet in demokratische Strukturen, in der alle schulischen Akteure das Ziel verfolgen, Schule gemeinsam zu gestalten.

Denn der Ist-Zustand erfordert das Bündeln aller Kräfte: Der Lehrkräftemangel ist aktuell und in der nahen Zukunft das brennendste Schulleitungsthema (Kapitel 1.4). Es mangelt an Personal und das Personal, das da ist, muss zu viel stemmen und wird als unzureichend vorbereitet betrachtet (Kapitel 2.1). Darunter leiden Gesundheit und Wohlbefinden. Auch wenn die Covid-19-Pandemie selbst nur noch ein Randthema ist, ihre Folgen sind spürbar: Schulleitungen berichten von herausforderndem Sozialverhalten und gestiegenen psychischen Problemen der Schüler:innen (Kapitel 2.2), von

mangelnden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für die Arbeitswelt (Kapitel 3.4) sowie von Beeinträchtigungen der demokratischen Schulgestaltung durch gesellschaftliche Spannungen und eine Zunahme des Rechtsextremismus (Kapitel 2.3). Dazu kommt, dass unser Schulsystem von der Mehrheit der Schulleitungen (gut 60%) als ungerecht empfunden wird (Kapitel 3.1) und es ihrer Ansicht nach deutliche Veränderungen braucht, um das Steuer herumzureißen. Ressourcen für eine bedarfsorientierte Schulentwicklung, Ansätze wie das Startchancen-Programm und auch der Ganztagsausbau (Kapitel 3.1 und 3.2) werden als Schritte in die richtige Richtung bewertet.

Die Schulbildung – genauer gesagt der Lernerfolg von jungen Menschen (Kapitel 3.3) – muss nach Ansicht der Schulleitungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Den Stimmen von Schulleitungen als Schlüsselakteure für gute Bildung sollte mehr Gehör geschenkt werden. Denn Schulen stehen am Rande: am Rande der Kräfte, am Rande der gelingenden Kompetenzentfaltung, am Rande von Recht und Gerechtigkeit sowie am Rande der Aufmerksamkeit. Aber gleichzeitig stehen sie auch am Rande des Auf- und Umbruchs – und Schulleitungen gehen diesen Umbruch visionär bis rebellisch an.

44% der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen blicken trotz aller Herausforderungen (eher) zuversichtlich in die Zukunft. Dieser Optimismus ist so hoch wie noch nie, verglichen mit den Vorgängerstudien (Kapitel 2.5). Bei den beruflichen Schulen sind es sogar 56%. Dabei zeigt sich, dass neben dem Personalmangel, der Gesundheit der Lehrkräfte und Schüler:innen und der sich verändernden Lernkultur der Umgang mit künstlicher Intelligenz als eines der zentralen Zukunftsthemen ausgemacht wird (Kapitel 1.4 und 4.1). Ein Thema, bei dem v.a. berufliche Schulen die Nase vorn haben (Kapitel 5.2).

Die Cornelsen Schulleitungsstudie richtet den Blick nach vorn. Sie präsentiert nicht nur den Ist-Zustand, die aktuellen Herausforderungen, Lösungsansätze und Forderungen von Schulleitungen, insbesondere nach mehr Leitungszeit und Autonomie, sondern ebenso ihre Zukunftsvisionen. Diese verdichten sich zu einer digital kompetenten, im Sozialraum vernetzten, unbürokratischeren, Lebenskompetenzen fördernden, flexibel Lernformate verzahnenden, multiprofessionellen und räumlich attraktiven Schule (Kapitel 4.2).

Für die Studie wurden 24 persönliche Gespräche mit Schulleitungen aus allen deutschen Bundesländern und allen allgemeinbildenden Schulformen und beruflichen Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft durchgeführt. Ziel der Interviews war es, aktuelle Trends und Entwicklungen zu ermitteln, um den Fragebogen der Vorgängerstudien durch eine für dieses Jahr gewählte Akzentuierung zu bereichern.

Die Erhebung der quantitativen Daten wurde in Form einer repräsentativen Onlinebefragung auf Basis eines Fragebogens durchgeführt. 2.063 Schulleitungen allgemeinbildender Schulen und 342 Schulleitungen beruflicher Schulen schlossen den Fragebogen ab; es nahmen also insgesamt 2.405 Schulleitungen an der Befragung für die Schulleitungsstudie 2025 teil. Damit hat sich die Zahl der Teilnehmenden zum wiederholten Mal gesteigert: Konnten für die Befragung zur ersten Cornelsen Schulleitungsstudie 2022 1.116 Schulleitungen allgemeinbildender Schulen gewonnen werden, waren es bei der Studie 2023 bereits 2.001 Befragte an allgemeinbildenden Schulen. Die Stichprobe der allgemeinbildenden Schulen aus der Onlinebefragung repräsentiert die Verteilung der allgemeinbildenden Schulformen in Deutschland. Die Anzahl der teilgenommenen Leitungen beruflicher Schulen ist vor dem Hintergrund der großen Vielfalt beruflicher Schulformen zu gering, um ein repräsentatives Abbild der beruflichen Schullandschaft zu leisten. In der vorliegenden Studie werden daher die repräsentativen Aussagen zu allgemeinbildenden Schulen separat zu den Tendenzaussagen zu beruflichen Schulen getätigt. Der Erhebungszeitraum lag zwischen Februar und Juli 2024. Detaillierte Anmerkungen zur Methode und Stichprobe finden sich im Annex.

Kernbotschaften

1. **Schulleitungen zwischen Vision und Rebellion:** Über zwei Drittel der Schulleitungen in Deutschland (69%) verstehen sich als visionär, um eine zukunftsfähige Schule zu gestalten. Sie wollen nicht nur die akuten Herausforderungen bewältigen, sondern die Schule langfristig weiterentwickeln. Mehr als die Hälfte (60%) der Schulleitungen ist zudem bereit, rechtliche Vorgaben der Schulaufsicht bis zu einem gewissen Grad zu umgehen, um die Schulentwicklung zu fördern. Diese *Rebell:innen* unter den Schulleitungen verlangen v.a. mehr Autonomie, eine neue Form der Schulaufsicht und eine andere Konzeption der Lehrkräfteausbildung. Sie fühlen sich stärker als andere Schulleitungen durch bürokratische Hürden in ihrer Schulentwicklung ausgebremst. Viele Schulleitungen sind zugleich *Rebell:innen* und *Visionär:innen* (42%). Nur 13% der Schulleitungen können weder der einen noch der anderen Kategorie zugeordnet werden.
2. **Schulen im Stress:** Die Personalgewinnung steht für Schulleitungen an erster Stelle der Herausforderungen (60%), da jede zweite Schule unter akutem Lehrkräftemangel leidet. Ein weiteres Viertel berichtet von einem potentiellen Personalmangel, sollten studentische Lehrkräfte oder Quer- und Seiteneinsteiger:innen wegfallen. Die Gesundheit von Lehrkräften und Schüler:innen ist der zweitgrößte Stressfaktor für Schulleitungen (48%). Daher ist der Bedarf an multiprofessionellen Teams sehr hoch (98%). Gesellschaftliche Spannungen, wie die Zunahme von Rechtsextremismus, erschweren eine demokratische Schulgestaltung. Trotz aller Probleme bleiben Schulleitungen meist lösungsorientiert; 44% blicken zuversichtlich in die Zukunft.
3. **Perspektiven für mehr Bildungsgerechtigkeit:** Eine Mehrheit (68%) der Schulleitungen hält das deutsche Schulsystem für ungerecht. 84% sagen: Es lässt Menschen zurück. Knapp drei Viertel sind der Meinung, die Differenzierung nach Schulform solle erst später erfolgen. Schulleitungen setzen auf eine bedarfsorientierte Schulentwicklung (89%) und Programme wie das Startchancen-Programm (75%) zur Lösung. Auch gebundene Ganztagschulen werden als Beitrag zur Verbesserung von Bildungschancen gesehen (78%). Als Maßnahmen für mehr Lernerfolg geben knapp 8 von 10 Schulleitungen an, auf die Heterogenität der Schüler:innenschaft stärker eingehen zu müssen.
4. **Schlüsselkompetenzen stärken:** In der Vorbereitung auf die Arbeitswelt sehen viele Schulen noch großen Entwicklungsbedarf, insbesondere bei der Förderung überfachlicher Schlüsselkompetenzen (80%) und der stärkeren Thematisierung aktueller Berufsanforderungen (72%). Die Berufsorientierung, sagen knapp 8 von 10 Schulleitungen, müsse noch stärker in der Praxis erfolgen.
5. **Mit KI zur Schule der Zukunft:** Drei Viertel der Schulleitungen sind mit der digitalen Ausstattung zufrieden. Um digitales Lernen auf dieser Grundlage weiterzuentwickeln, braucht es nach Meinung fast aller geeignetes Fachpersonal, das den Prozess unterstützt (97%) und medienkritisch begleitet (99%), sowie kontinuierliche Fortbildungen für Lehrkräfte (97%). In der Zukunftsschule gehören digitale Lernformate zum Alltag (96%) und der KI-Einsatz ist selbstverständlich (66%). Schulleitungen erwarten, dass KI insbesondere die Lernerfahrungen (60%) und Prüfungsformate (55%) verändern wird. KI ist *das* Thema, das für Schulleitungen in den nächsten fünf Jahren zentral wird: Es legt 15 Prozentpunkte gegenüber seiner aktuellen Bedeutsamkeit zu. An weiterführenden allgemeinbildenden Schulen ist es das dritt wichtigste (39%) und an beruflichen Schulen das zweit wichtigste (43%) Thema der Zukunft.
6. **Berufliche Schulen als *hidden champions*?** Berufliche Schulen sind durch ihre Struktur, ihr Personal und die Schüler:innenschaft vielfältiger und gehen pragmatischer mit Personalmangel um als allgemeinbildende Schulen. Sie zeigen eine größere Offenheit für Digitalisierung und KI. 92% der Schulleitungen an beruflichen Schulen sind überzeugt, dass allgemeinbildende Schulen von ihnen lernen könnten, und 96% bemängeln die geringe öffentliche Wahrnehmung ihrer Arbeit im Vergleich zu anderen Schulformen.

1 Vision und Rebellion: Zwischen rechtlichen Vorgaben und kreativen Lösungen

Also, ich sag mal so, unter den Schulpreis-Schulen gibt es das geflügelte Wort „Exzellenz durch Regelbruch“. Und das kann ich unterschreiben. Mir ist nicht eine einzige Preisträgerschule bekannt, die sich an alle Verordnungen, Erlasse und Regeln eines Ministeriums oder einer Schulbehörde hält. Das gibt's einfach nicht. Schulen brauchen wirklich Freiräume, um Dinge auszuprobieren. (David Mietner, berufliche Schule, seit 13 Jahren Schulleitung)¹*

Das geflügelte Wort „Exzellenz durch Regelbruch“, das der Schulleiter im obigen Zitat wiedergibt, steht für das bewusste Umgehen etablierter Normen und Regeln, um außergewöhnliche Erfolge zu erzielen bzw. auch einfach um „Dinge auszuprobieren“. Ein Regelbruch an sich wird dabei nicht als Verstoß gegen geltendes Recht verstanden, sondern als mutiger und notwendiger Schritt zum Wohle der Schulentwicklung auf dem Weg zu (mehr) „Exzellenz“. Die vorliegende Studie zeigt, dass der Anteil an Schulleitungen, die diesen Schritt gehen oder ihn in Erwägung ziehen, beachtlich ist. Doch vor der Rebellion kommt die Vision:

Über zwei Drittel² der Schulleitungen in Deutschland verstehen sich als *Visionär:in* für eine zukunftsfähige Schule (siehe Abbildung 1). Sie wollen nicht nur die akuten Herausforderungen bewältigen, sondern die Schule langfristig weiterentwickeln.

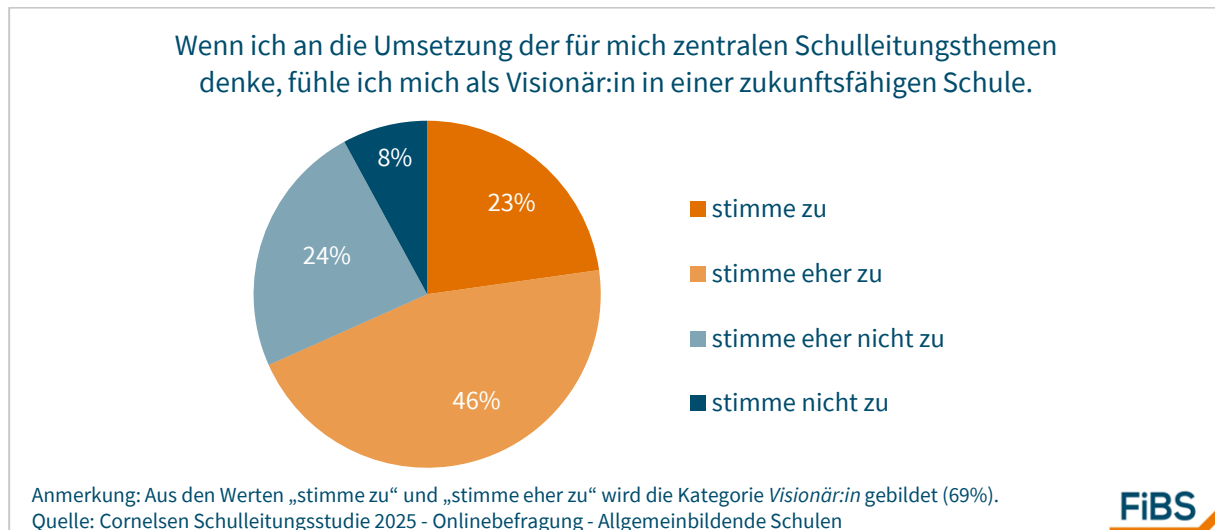


Abbildung 1: Visionäre Schulleitungen

¹ Alle in dieser Studie verwendeten Aussagen stammen aus qualitativen Interviews mit Schulleitungen und wurden aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes pseudonymisiert. Ergänzt werden die mit * kenntlich gemachten Pseudonyme durch die reale Schulform sowie die Berufserfahrung als Schulleitung in Jahren.

² Die in der vorliegenden Studie genannten Prozentwerte bilden in der Regel die aggregierten Zustimmungswerte „stimme zu“ / „trifft zu“ und „stimme eher zu“ / „trifft eher zu“ aus der zugrunde liegenden repräsentativen Onlinebefragung ab. Zur besseren Lesbarkeit wurden die Prozentangaben ohne Nachkommastelle gerundet. Dies kann dazu führen, dass die Summe der abgebildeten Prozentwerte leicht über bzw. unter 100% liegt. Die Vergleichswerte zu den Vorgängerstudien werden nur in den Fällen berichtet, in denen die Werte deutliche Unterschiede aufweisen.

Im Vergleich zu den vorherigen Cornelsen Schulleitungsstudien (Fichtner et al., 2023; Fichtner et al., 2022) zeigt sich ein klarer Anstieg der Zustimmung zu dieser Frage: 2022 lag die „volle“ Zustimmung bei 14%, 2023 erhöhte sie sich auf 19% und in der aktuellen Studie erreicht sie nun 23%. Schulleitungen fühlen sich über die Jahre hinweg zunehmend als *Visionär:innen*, die mit ihren Visionen zukunftsfähige Schulen gestalten. Die Visionärskraft zeigt sich aktuell nicht nur bei Schulleitungen von allgemeinbildenden Schulen (ABS), sondern gleichermaßen und sogar etwas stärker bei denen der beruflichen Schulen (BS, 25% stimmen „voll“ zu, sich als *Visionär:in* für eine zukunftsfähige Schule zu verstehen, 47% stimmen eher zu). Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage zeigen sich als ebenso visionär wie andere Schulleitungen. Mit einem visionären Leitungsverständnis geht einher, weitsichtig Entscheidungen zu treffen und nicht nur aktuelle, sondern auch zukünftige Entwicklungen im Handeln zu berücksichtigen.

Eine gute Schulleitung ist im Hier und Jetzt und hat die Bedürfnisse der Schulfamilie im Blick. Sie gibt Orientierung für die Zukunft und packt mutig notwendige Veränderungen an. (Ludwig Jolens, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Dabei geht es aber nicht nur darum, Visionen zu entwickeln, sondern vor allem diese auch in die Tat umzusetzen. Die Schulgemeinschaft und deren Bedürfnisse sind dafür handlungsleitend.

Ich möchte nach vorne schauen. Schule wird nicht heute für morgen gestaltet, sondern heute für über-überübermorgen. (Sabrina Tomic, berufliche Schule, seit 20 Jahren Schulleitung)*

Da Schulleitungen jedoch in einem komplexen Mehrebenen-Governance-System arbeiten, in welchem Befugnisse auf verschiedenen Ebenen liegen, in innere und äußere Schulangelegenheiten unterteilt werden, und Verwaltungsvorgänge entsprechend vielschichtig sind, kann dieses System die Umsetzung der Visionen erschweren – vor allem in einer Situation, die nach schnellen und kreativen Lösungen verlangt.

60% der Schulleitungen sagen, dass sie sich über die rechtlichen Vorgaben der Schulaufsichtsbehörde bis zu einem gewissen Grad hinwegsetzen müssen, um gelingende Schulentwicklung zu leisten (siehe Abbildung 2). Dies gilt gleichermaßen für Schulleitungen allgemeinbildender (60%) und beruflicher Schulen (58%).

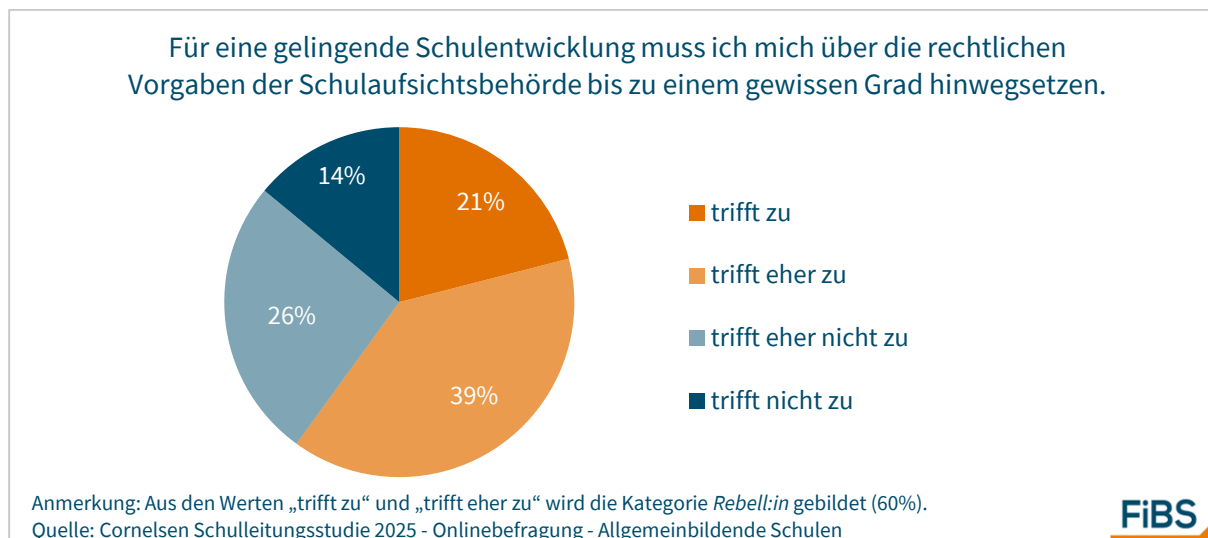


Abbildung 2: Hinwegsetzen über rechtliche Rahmenbedingungen für gelingende Schulentwicklung (*Rebell:in*)

Diese *Rebell:innen* unter den Schulleitungen treffen zum Wohl ihrer Schulgemeinschaft auch nicht regelkonforme Entscheidungen und übernehmen dafür die Verantwortung.

Ich informiere eher vorher und frage nicht groß nach, sondern ich mache. Sollen sie doch mal kommen, wenn es ihnen nicht schmeckt. Da bin ich ganz entspannt. [...] Okay, ich übernehme dann halt die Verantwortung. Ich bin sowieso als Schulleiterin mit einem Fuß im Gefängnis, das bringt dieser Beruf einfach mit sich. Wenn man ihn richtig und aus Berufung macht, dann ist man mit einem Fuß im Gefängnis. Und das ist so, das muss ich aushalten. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Kritisiert werden fehlende formelle Freiräume von Schulleitungen, die das Umsetzen von Visionen verhindern und so zukunftsorientierter Entwicklung im Weg stehen. Dabei hängen das Ausloten und Nutzen von (mitunter informellen) Freiräumen – man könnte auch sagen: die *Regelverstoßkompetenz* – eng mit der Wahrnehmung des schulischen Verwaltungsapparates zusammen sowie mit den Beziehungen von Schulleitungen zu übergeordneten Instanzen.

- Die *Rebell:innen* unter den Schulleitungen, so zeigen wir in den nachfolgenden Kapiteln, fühlen sich v.a. durch bürokratische Hürden in ihrer Schulentwicklung ausgebremst; sie verlangen mehr Autonomie, eine andere Konzeption der Lehrkräfteausbildung und eine neue Form der Schulaufsicht. *Rebell:innen* berichten häufiger von einem angespannten Verhältnis zu den ihnen übergeordneten Instanzen und mangelndem Vertrauen. Sie fühlen sich auch weniger gut von ihren Interessenvertretungen repräsentiert.
- Die *Visionär:innen* unter den Schulleitungen wissen um den Einfluss, den ihre Haltung auf die Haltung der gesamten Schule hat, sie stärken mehr noch als andere Schulleitungen die Eigenverantwortung im Kollegium und achten besonders auf dessen kontinuierliche Fortbildung, wie wir im Folgenden darlegen. Außerdem fühlen sie sich bei der Umsetzung der für sie zentralen Schulleitungsthemen weniger fremdgesteuert und nehmen häufiger externe Beratungen und Coachings in Anspruch. Sie setzen sich für eine stärkere Förderung des selbstbestimmten Lernens im Hinblick auf mehr Lernerfolge bei den Schüler:innen ein, sind

häufiger als andere Schulleitungen daran interessiert, das „Sitzenbleiben“ und das gegliederte Schulsystem abzuschaffen, und stimmen mehr noch als andere Schulleitungen zu, dass die notenbasierte Leistungsmessung den Blick auf die individuelle Entwicklung der Schüler:innen verhindere. Den Schulleitungen, die sich als visionär begreifen, ist die Nutzung von KI in Bezug auf den Digitalisierungsprozess ihrer Schule sowie die datenbasierte Evaluation ihrer Schulentwicklungsprozesse ein Stück weit wichtiger als anderen Schulleitungen.

27% der Schulleitungen sehen sich ausschließlich als *Visionär:innen*, 18% ausschließlich als *Rebell:innen*. Viele Schulleitungen sind jedoch zugleich *Rebell:innen* und *Visionär:innen* (42%). Nur 13% der Schulleitungen können weder der einen noch der anderen Kategorie zugeordnet werden (siehe Abbildung 3).

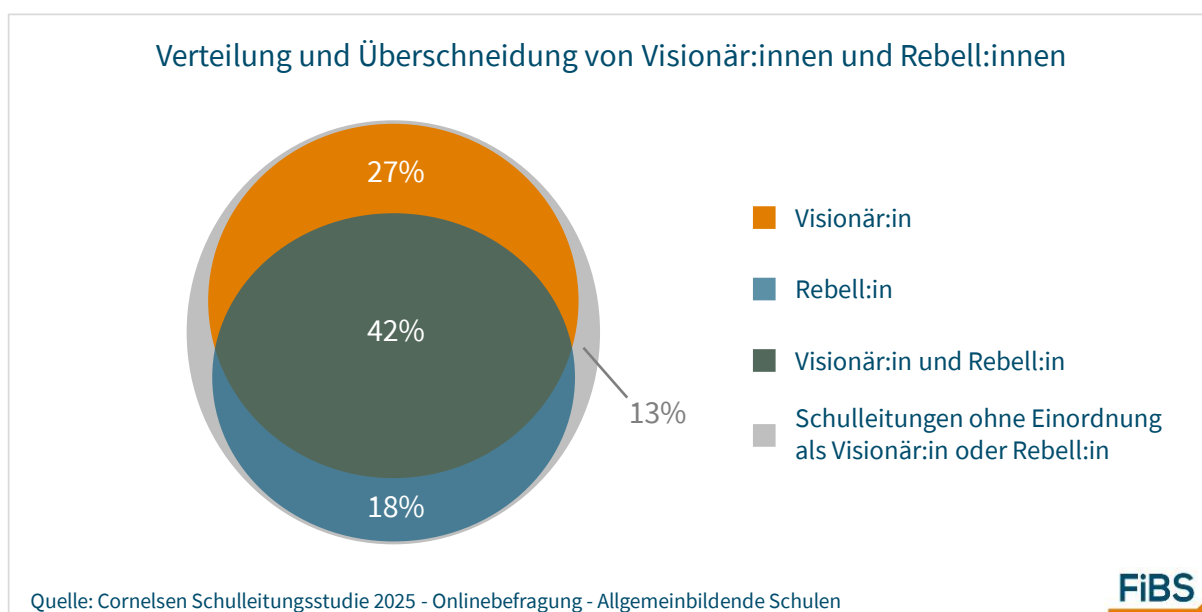


Abbildung 3: Verteilung und Überschneidung von Visionär:innen und Rebell:innen

Wie Schulleitungen die Beziehungen zur Schulpolitik, -verwaltung und -trägerschaft im Einzelnen wahrnehmen, ist Gegenstand des nachfolgenden Kapitels 1.1. In Kapitel 1.2 erörtern wir ihren Wunsch nach einer Veränderung hinsichtlich der Befugnisse zur Ausgestaltung der schulischen Bildung von der föderalen zur Bundes- und Einzelschulebene. In Kapitel 1.3 stehen die Rollen- und Selbstverständnisse von Schulleitungen im Mittelpunkt, die vor allem von Teamgeist geprägt sind. Kapitel 1.4 zeigt die Themen auf, die Schulleitungen aktuell und in der nahen Zukunft am meisten beschäftigen.

1.1 Der Verwaltungsapparat und seine Auswirkungen auf die Schulentwicklung

Die Verleihung des deutschen Schulpreises im letzten Jahr war ja sehr prägend. Ich habe den Bundespräsidenten dort gehört und habe auch diesen Teilausschnitt der Rede meinen Kollegen gezeigt, in dem er sinngemäß sagte, dass Schulleitungen mutiger und autonomer sein dürfen. Autonomie ist ein ganz wichtiges Thema. Vertraut uns mehr und lasst uns doch mal schauen, was wir in unserem System Schule mit dem sozioökonomischen Background hier umsetzen können, um gute Bildung zu machen. Da sind wir manchmal gebremst, nicht nur von der Politik, auch vom Schulträger. Wir sind ja als Schule immer in einem komischen Wechselfeld:

Schulleitung, Schulträger, Ministerium und so, das macht die Arbeit nicht leichter an vielen Stellen. (Louis Zacher, Gemeinschaftsschule, seit 5 Jahren Schulleitung)*

Schulleitungen sind in komplexe föderale und kommunale bzw. Trägerstrukturen eingebunden, die einen erheblichen Einfluss auf ihre Schulentwicklungsbemühungen ausüben können, wie der Schulleiter im obigen Zitat zum Ausdruck bringt (siehe auch Forum Bildung Digitalisierung, 2024).

94% der Schulleitungen sind der Meinung, dass die Bildungspolitik zu weit von der Bildungspraxis entfernt agiere (siehe Abbildung 4 sowie auch Forsa, 2024). Problematisiert wird dabei vor allem, dass die gelebte Realität an Schulen seitens der Bildungspolitik nicht erkannt und berücksichtigt werde, woraus dann die Notwendigkeit abgeleitet wird, sich im Sinne einer *rebellierenden* Schulleitung eher auf die eigenen schulinternen Maßnahmen und Ressourcen als auf bildungspolitische Erlasse zu verlassen. Die *Rebell:innen* unter den Schulleitungen sagen noch etwas häufiger als die anderen, dass die Bildungspolitik zu weit entfernt von der Praxis handle (97% vs. 90%).

Im Ministerium sind sie sehr abgehoben, würde ich mal sagen. Die müssen wir immer mal wieder auf den Boden der schulischen Realität bringen. Da sind auch ganz viele Lehrer, die irgendwann den Weg aus der Schule gefunden haben und dann nicht mehr so wissen, wie eigentlich die Realität aussieht. Also ich sage immer, wir helfen uns irgendwie selbst. (Christiane Menz, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 10 Jahren Schulleitung)*

Während diese Ergebnisse auf ein angespanntes Verhältnis von Schule und Bildungspolitik hindeuten, zeichnet sich ein insgesamt positiveres Bild von der Beziehung zwischen Schule und Schulaufsichtsbehörde ab: 80% der Schulleitungen berichten von einem Verhältnis, das von Offenheit und Wertschätzung geprägt ist. Hier zeigt sich ein deutlicher Anstieg zur Vorgängerstudie, in der nur 73% der Schulleitungen eine positive Zusammenarbeit mit der Schulaufsichtsbehörde bestätigten. Es deutet sich an dieser Stelle eine positive Entwicklung in der Beziehung zwischen Schule und Schulaufsichtsbehörde an, die insbesondere während der Covid-19-Pandemie gelitten hat (Kuhn, 2022).

Trotz des positiven Verhältnisses zur Schulaufsichtsbehörde werden Abstimmungsprozesse mit den übergeordneten Instanzen aufgrund verschiedener Zuständigkeiten als mühselig bewertet (75%). Außerdem wird die personelle Unterbesetzung der Schulaufsichtsbehörde von der Hälfte der Schulleitungen problematisiert, die unter diesen Umständen die Schulen nur unzureichend unterstützen könnten (siehe hierzu auch Nationales Bildungsforum, 2024). Positiv fällt jedoch die Veränderung im Zeitvergleich bei der Wahrnehmung der Schulaufsichtsbehörde als Kontroll- und Beaufsichtigungsorgan auf: Während in der Studie 2023 noch 53% zugestimmt hatten, ist die Zustimmung in der aktuellen Studie um 12 Prozentpunkte gesunken. Auch hier deutet sich eine Verbesserung der Zusammenarbeit nach der Covid-19-Pandemie an.

Obwohl sich bezüglich der Beziehung zur Schulaufsicht, wie dargestellt, eine positive Entwicklung im Zeitverlauf abzeichnet, geben immerhin 36% der Schulleitungen an, dass die Schulaufsichtsbehörde in ihrer jetzigen Form obsolet sei. Hier zeigen sich insbesondere Unterschiede, wenn *rebellierende bzw. regelverstoßkompetente* Schulleitungen, die sich über rechtliche Vorgaben hinwegsetzen, mit *regelkonformen*, die dies nicht tun, verglichen werden: 50% der *Rebellen und Rebellinnen* stimmen dieser

Aussage zu; im Vergleich dazu lediglich 17% der *Regelkonformen*.³ *Rebellierende* Schulleitungen berichten außerdem seltener von einem positiven Verhältnis zur Schulaufsichtsbehörde (74% vs. 90%) und empfinden Abstimmungsprozesse mit der Schulaufsichtsbehörde und dem Schulträger häufiger als mühselig (80% vs. 64%). Sie sind häufiger der Ansicht, dass die Schulaufsicht personell unterbesetzt sei und sie dadurch nicht ausreichend unterstützen könne (65% vs. 51%), und geben weitaus stärker zu verstehen, dass sich die Schulaufsicht zu sehr als Kontroll- und Beaufsichtigungsorgan verstehe (50% vs. 26%). Die *Rebell:innen* unter den Schulleitungen berichten somit häufiger von einem angespannten Verhältnis zu den ihnen übergeordneten Instanzen und mangelndem Vertrauen.

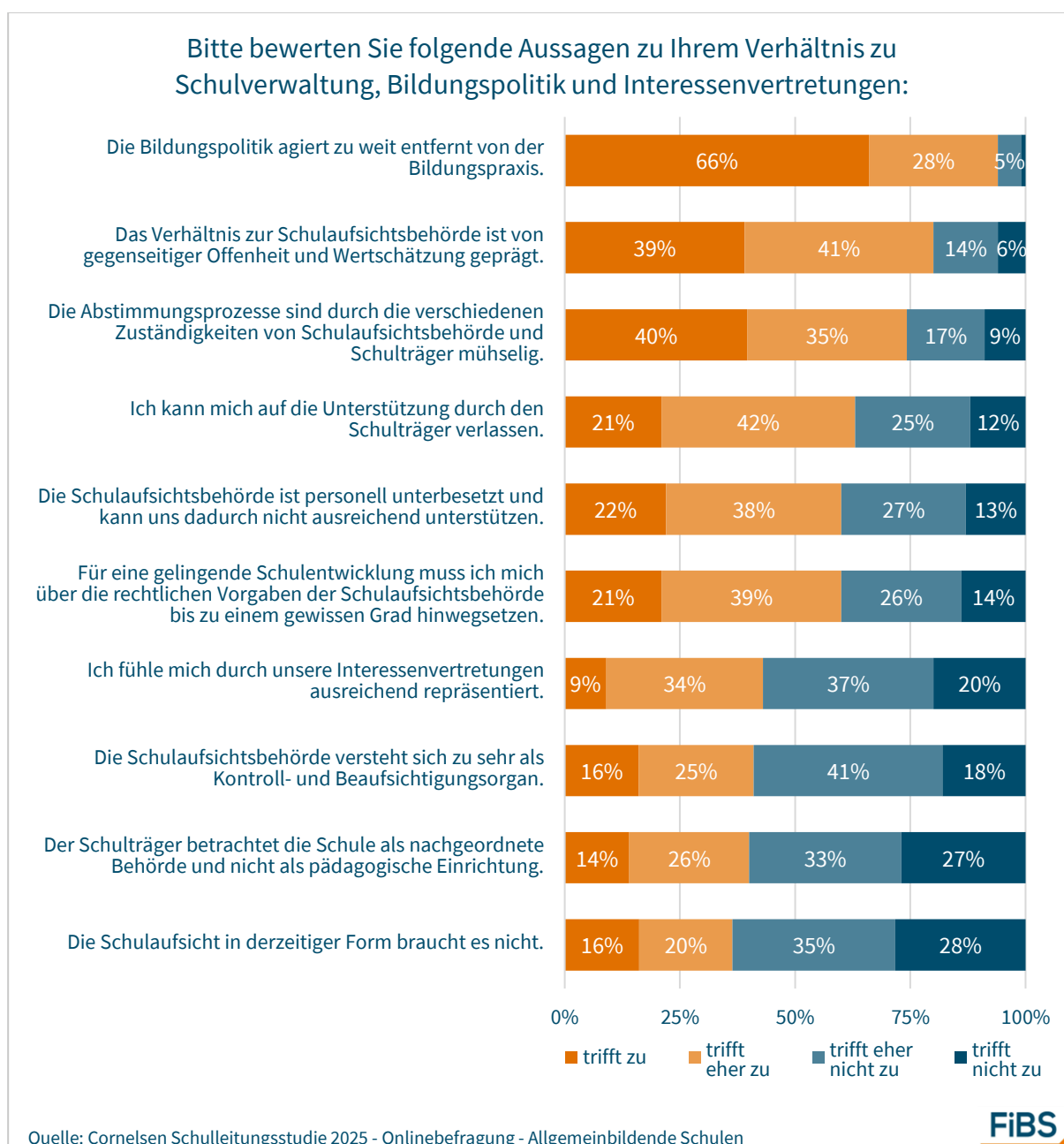


Abbildung 4: Verhältnis zu Schulaufsicht, -träger, Bildungspolitik und Interessenvertretungen

³ Alle im Bericht dargestellten Vergleiche zwischen Teilgruppen der Stichprobe berichten statistisch signifikante Unterschiede.

Dass sich die Rolle der Schulaufsicht wandeln müsse und auch schon im Wandel begriffen ist, wird von einigen aktuellen Publikationen unterstrichen (Dorgerloh, 2024; Huber et al., 2020; Nationales Bildungsforum, 2024). Diese fordern u.a. ein klareres Berufsbild von Schulaufsichten/Schulrät:innen mit einem stärkeren Fokus auf ihrer Mitwirkung im schulischen Unterstützungssystem bzw. in der schulischen Verantwortungsgemeinschaft, eine Neustrukturierung hin zur kooperativen Schulaufsicht in Schulfamilien bzw. sozialräumlichen Zusammenschlüssen, Schulverbänden oder Lernnetzwerken und eine insgesamt kohärentere Governancestruktur für die Schulentwicklung, die es ermöglicht, von Daten ausgehend Taten folgen zu lassen und Schulaufsichten nicht als „Tatortreiniger der Bildungspolitik“ zurückzulassen (Nationales Bildungsforum, 2024).

Auf die Unterstützung durch den Schulträger, so sagen insgesamt fast zwei Drittel der Schulleitungen, könnten sie sich verlassen. 40% stimmen allerdings der Aussage zu, dass Schulträger die Schule als nachgeordnete Behörde und nicht als pädagogische Einrichtung betrachten.

Mehr als die Hälfte der Schulleitungen (57%) fühlt sich von ihren Interessenvertretungen nicht ausreichend repräsentiert. Allerdings ist diesbezüglich im Vergleich zur Vorgängerstudie aus dem Jahr 2023 eine leichte Verbesserung eingetreten (2023: 65%). Unter den *rebellierenden* Schulleitungen ist der Anteil derer, die sich nicht gut vertreten fühlen, besonders hoch (63% vs. 48%).

Schulleitungen an beruflichen Schulen berichten seltener als allgemeinbildende Schulen von einem positiven Verhältnis zur Schulaufsichtsbehörde: Sie geben weniger häufig eine offene und wertschätzende Zusammenarbeit an (74% vs. 80%), verstehen die Schulaufsichtsbehörde häufiger als Kontrollinstanz (54% vs. 41%) und empfinden diese häufiger als in ihrer jetzigen Form obsolet (43% vs. 36%). Von ihrem Schulträger fühlen sich Schulleitungen an beruflichen Schulen jedoch häufiger unterstützt (75% vs. 63%). 62% der Schulleitungen an beruflichen Schulen sehen sich in ihren Interessen nicht ausreichend vertreten, was zum allgemeinen Stimmungsbild passt, dass sich berufliche Schulen nicht ausreichend gesehen fühlen (siehe Kapitel 5.1, Abbildung 44).

1.2 Mehr Bundesverantwortung und mehr Autonomie: Bildungsföderalismus in Frage gestellt

Auf welcher Ebene sollten aus Schulleitungsperspektive die Befugnisse zur Gestaltung der schulischen Bildung liegen? 76% der Schulleitungen wünschen sich die Verantwortung zukünftig vorrangig auf der Bundesebene, 70% bei der Einzelschule (siehe Abbildung 5). Die Landesebene, auf der die Bildungspolitik momentan verortet ist, präferiert knapp über die Hälfte der Schulleitungen auch in Zukunft (56%). 32% wünschen sich die Verantwortung auf kommunaler Ebene.

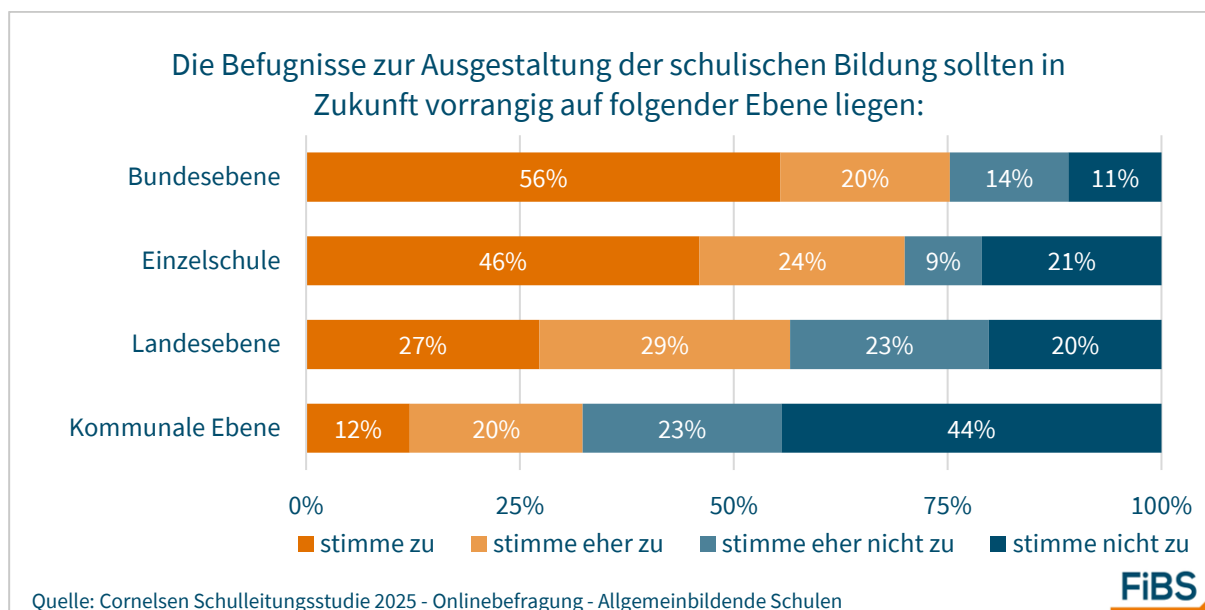


Abbildung 5: Ansichten zum Soll-Zustand der Befugnisse zur Bildungsgestaltung

Es zeigen sich somit überraschende Veränderungen im Vergleich zu den Vorgängerstudien: Während sich in den Studien aus 2022 und 2023 die meisten Schulleitungen in Zukunft die Befugnisse auf der Ebene der Einzelschule wünschten (2022: 77%, 2023: 91%), zeigt sich in der aktuellen Studie zum ersten Mal eine Verschiebung hin zur Bundesebene (2022: 66%, 2023: 61%). Dies kann so interpretiert werden, dass sich Schulleitungen nach der Covid-19-Pandemie, während der sie stark auf sich gestellt waren und sich, wie in der Vorgängerstudie berichtet, oft mit ihren Entscheidungen nicht ausreichend unterstützt fühlten, nun einen klareren bundespolitischen Rahmen wünschen, der ihnen in ihrer Praxis Planungssicherheit bietet. Vor allem mit Blick auf die Fortsetzung des Digitalpakts (siehe Kapitel 4.1) und die positive Wahrnehmung des Startchancen-Programms (siehe Kapitel 3.1) liegt in diesem Zusammenhang der Wunsch nach mehr Bundesverantwortung auf der Hand, insbesondere vor dem Hintergrund damit einhergehender einheitlicher Rahmenregelungen im Sinne einer kohärenteren Bildungssteuerung.

Ich finde, dass der Bund auch stärker in die Verantwortung genommen werden muss für die Ausfinanzierung der Schulen, weil wir sonst die Situation haben, dass die Bundesländer immer weiter auseinanderlaufen. Die Akzente, die in den Landeshaushalten gesetzt werden, sind für die Schulen je nach Bundesland ja sehr unterschiedlich. Wenn Schulpolitik oder Schulausstattung nach Kassenlage gemacht wird, ist das gefährlich. Was die Digitalisierung betrifft, ist mit dem Digitalpakt eins, zwei, drei, vier im Grunde auch schon bestritten, dass der Bund da sehr wohl sehr gut mitspielen könnte, ohne die Länderhoheit großartig zu beschädigen. (Otto Frohm, Gymnasium, seit 19 Jahren Schulleitung)*

Auch Schulleitungen an beruflichen Schulen wünschen sich die Befugnisse zur Ausgestaltung der schulischen Bildung in Zukunft vorrangig auf der Bundesebene (72%), gefolgt von der Ebene der Einzelschule (69%).

Es zeichnet sich also insgesamt vor allem der Wunsch nach klaren Zuständigkeiten und einer weniger komplexen Bildungsverwaltung und -politik ab. Widersprüche in der Gesetzgebung verschiedener

Ebenen erschweren, wie bereits im vorangegangenen Kapitel gezeigt, die Zusammenarbeit mit den übergeordneten Instanzen.

Ich verfare sehr gerne nach dem Grundgesetz oder Bundesgesetz, wenn Landesgesetze dem widersprechen, was ich oft erlebe. Es ist auch schwierig, dass ich Diener dreier Herrn bin: nämlich des Ministeriums, des Schulamts und des Landratsamts. Und diese drei haben teilweise unterschiedliche Rechtsvorstellungen und unterschiedliche Maßnahmen. Das ist unangenehm, wenn ich was nicht kriege. Wo der eine sagt, dafür ist der andere zuständig, der andere das von sich weist und ich dann plötzlich allein dastehe. Oder auch, wenn ich mit dem einen was absprechen muss, was mit dem anderen so nicht geht. Und dann komme ich ins Gehege mit den beiden, was mich dann Unmengen Telefonate und Schriftstücke kostet, die nicht nötig wären. Und das passiert halt immer wieder. (Leonard Olsen, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 3 Jahren Schulleitung)*

Mehr Entlastung und Eigenständigkeit für die Schulentwicklung

Wenig verwunderlich ist vor diesem Hintergrund der Wunsch nach Entlastung auf der Leitungsebene und einer besseren Aufgabenverteilung: 94% der Schulleitungen wünschen sich dies für ihre Schulentwicklungsprozesse (siehe Abbildung 6). Knapp 9 von 10 Schulleitungen ist die administrative Unterstützung wichtig. Der Wunsch nach mehr Autonomie zeigt sich ebenfalls deutlich: 88% wünschen sich für ihren Schulentwicklungsprozess Personalhoheit. Bei den *rebellierenden* Schulleitungen sind dies sogar 92% gegenüber 85% bei den *Regelkonformen*. 80% der Schulleitungen hegen den Wunsch nach Finanzhoheit für die Schulentwicklung. Außerdem streben 87% nach Eigenständigkeit in der konzeptionellen und curricularen Ausgestaltung.

Im Vergleich zu den Vorgängerstudien haben alle genannten Aspekte an Zuspruch gewonnen. Autonomie scheint somit an Relevanz zuzunehmen und passt in das Bild visionärer Schulleitungen, die mehr Gestaltungsspielraum benötigen, um ihre Ideen zu verwirklichen. Somit überrascht es nicht, dass Schulleitungen am zweithäufigsten angeben, Schulen mehr Autonomie geben zu wollen, wenn sie als Bildungsminister:in entscheiden könnten (siehe Kapitel 4.2, Abbildung 42).

An beruflichen Schulen lässt sich ein ähnliches Bild hinsichtlich der Wünsche für den Schulentwicklungsprozess zeichnen: Entlastung auf der Leitungsebene findet die höchste Zustimmung (91%), gefolgt von Personalhoheit (90%) und mehr Autonomie in der Konzeptgestaltung (87%).

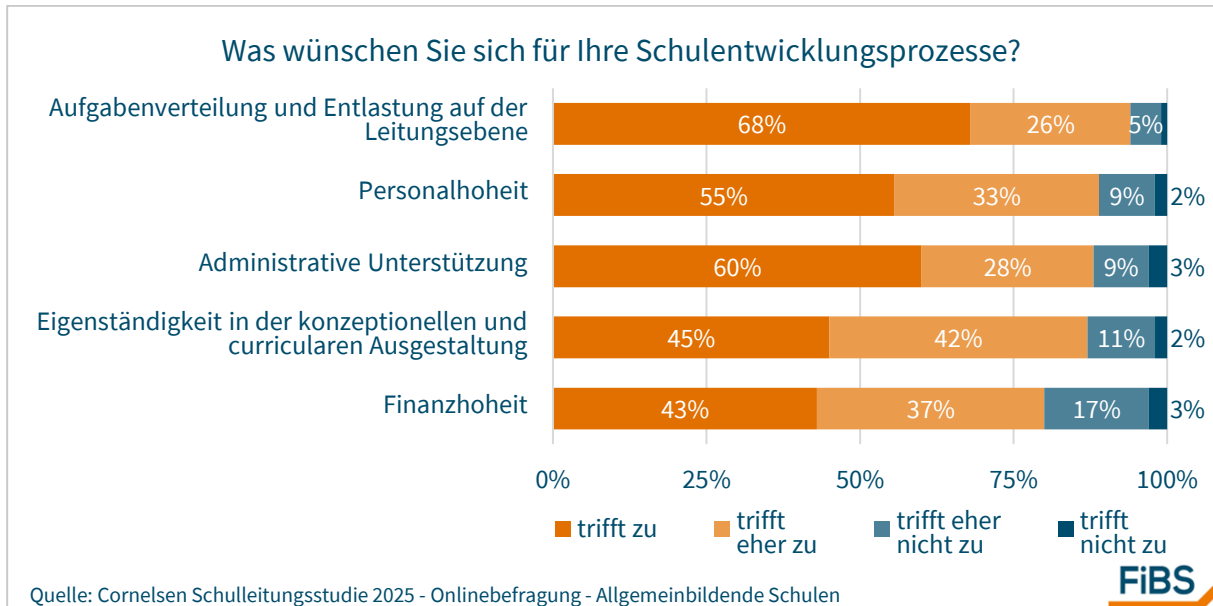


Abbildung 6: Wünsche für Schulentwicklungsprozesse

1.3 Rolle von Schulleitung: Im Team Entwicklung ermöglichen

Schulleitungen sind zentraler Teil der Schulgemeinschaft und können mit ihrer Haltung, mit ihrem Leitungsstil und ihren Visionen die Haltung der ganzen Schule prägen. Dem stimmen 97% der Schulleitungen zu (siehe Abbildung 7). Dem Selbstverständnis der Schulleitungen zufolge steht dabei zum einen das Kollegium im Fokus, welchem Schulleitungen beratend und unterstützend zur Seite stehen (99%), dessen Eigenverantwortung sie stärken (97%) und dessen Weiterentwicklung durch Fort- und Weiterbildungen sie fördern (90%). Auch für die psychische und physische Gesundheit ihrer Lehrkräfte fühlen sich 89% verantwortlich. Zum anderen steht die Schulleitung auf der Seite der Schüler:innen: Die Bedürfnisse der Schüler:innenschaft sind handlungsleitend für die eigene Tätigkeit (88%) und 86% der Schulleitungen sehen die Gesundheit der Schüler:innen in ihrem Verantwortungsbereich.

Ein weiterer zentraler Teil der Aufgaben der Schulleitung ist die Administration. So geben 71% der Schulleitungen an, dass sie vor allem für administrative Aufgaben zuständig sind. Der Wert überrascht kaum, da 53% der Schulleitungen mehr als zehn Stunden ihrer wöchentlichen Arbeitszeit mit administrativen Tätigkeiten verbringen (siehe Kapitel 2.4).

Das Selbstverständnis der Schulleitungen offenbart, dass sie ständig verschiedenen Aufgabenbereichen und Akteursgruppen der Schulgemeinschaft gerecht werden müssen: 98% der Schulleitungen beschreiben sich als Vermittler:innen zwischen allen Akteuren und 64% geben an, mitunter wie die Feuerwehr agieren zu müssen, da eine hohe Einsatzbereitschaft und schnelles Handeln in der Rolle als Schulleitung erforderlich ist. Dieser Wert ist an Grundschulen mit 69% besonders hoch (vs. 57% an weiterführenden Schulen) und kann zu einem Burnout-Risiko werden (siehe Groß et al., 2024). Angesichts der Wahrnehmung einer umfassenden Verantwortung für die verschiedenen Akteure sowie der hohen Komplexität und Flexibilität dieses Berufs verwundert es ebenfalls nicht, dass 89% der Schulleitungen in ihrem Beruf Parallelen zur Geschäftsleitung eines mittelständischen Unternehmens sehen.

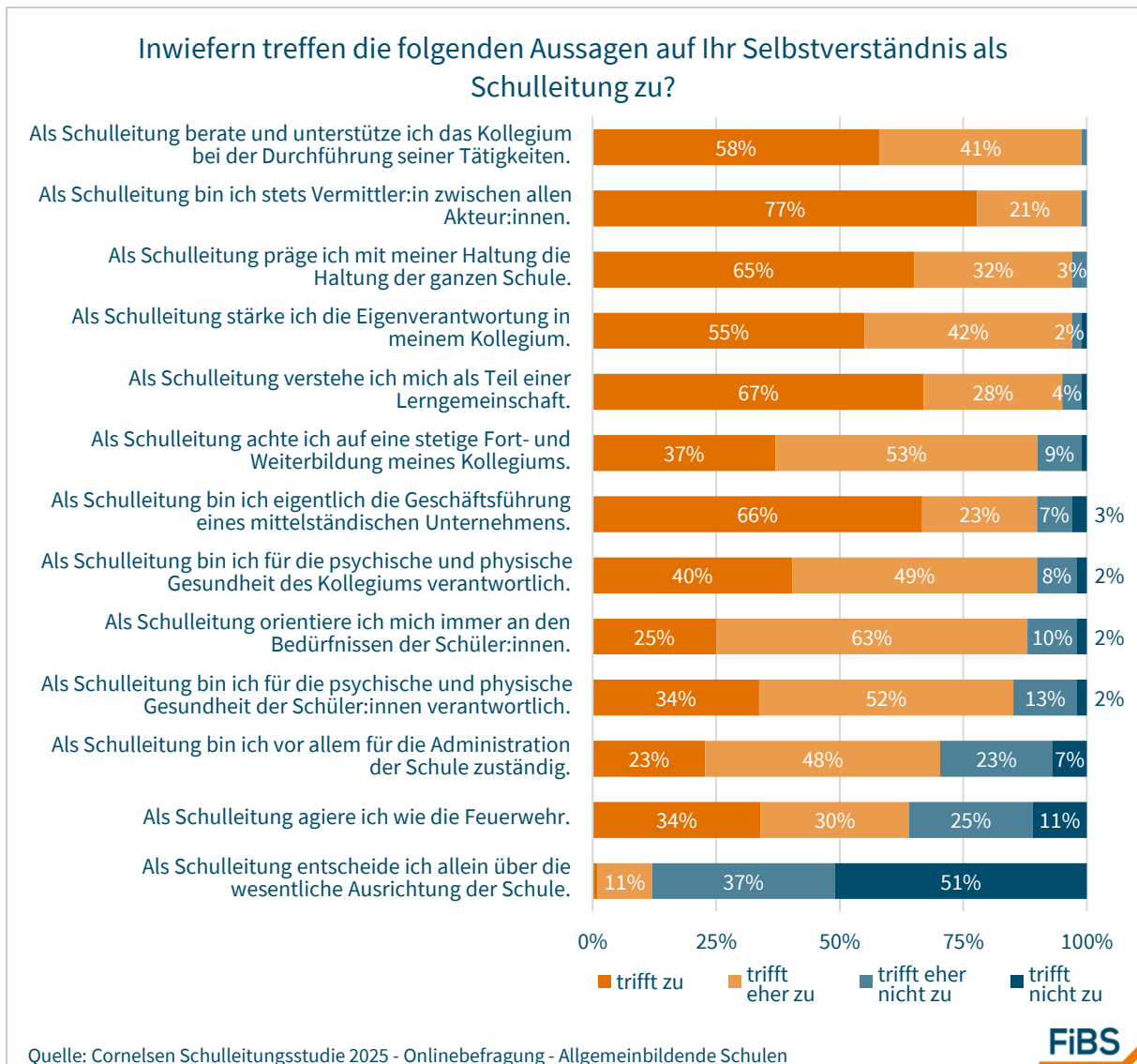


Abbildung 7: Selbstverständnis der Schulleitungen

Beim Selbstverständnis von Schulleitungen sind im Zeitverlauf kaum Veränderungen erkennbar. Auch im Jahr 2023 stimmten die Schulleitungen am häufigsten der Aussage zu, dass sie das Kollegium bei der Durchführung seiner Aufgaben beraten und unterstützen (2025: 99%, 2023: 98%, 2022: 97%). Das Selbstverständnis von Schulleitungen deckt sich dabei in großen Teilen mit dem neuen Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz zur Qualifizierung von Schulleitungen (KMK, 2024d).

Im Vergleich zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Schulen zeigen sich ebenfalls wenige Unterschiede. Auf dem ersten Platz findet sich dort die Aussage, Vermittler:in zwischen allen Akteuren zu sein (97%), gefolgt von dem Fokus auf die Stärkung der Eigenverantwortung des Kollegiums (97% insgesamt, 65% voll und ganz vs. 55% bei allgemeinbildenden Schulen).

Die Ergebnisse zum Selbstverständnis der Schulleitungen machen außerdem deutlich, dass sich Schulleitungen nicht als Einzelkämpfer:innen wahrnehmen, sondern dass der Teamgedanke und die kooperative Professionalität im Fokus stehen. So fühlen sich 95% als Teil einer (generationenübergreifenden) Lerngemeinschaft, was zum aktuellen Diskurs passt, dass sich Schule in Deutschland von einem verwalteten hin zu einem lernenden System entwickeln müsse, um langfristige und ko-konstruktive Ziele zu erreichen und leistungsstark zu sein (Sliwka & Klopsch, 2024). 88% der

Schulleitungen geben an, dass sie nicht allein über die Ausrichtung der Schule entscheiden. Das folgende Zitat bekräftigt den unverzichtbaren Antrieb und Rückhalt des Kollegiums, ohne den Schulentwicklung nicht realisierbar ist. Teamgeist und die Idee einer Schule als lernende Gemeinschaft werden als zentrale Faktoren für die Umsetzung von Visionen identifiziert.

Es geht darum, die Kolleg:innen – das sind ja die Motoren der Entwicklung – letzten Endes darin zu ermutigen, die Dinge zu tun, die sie gut tun können, und nicht zu glauben, man könnte als Schulleiter sagen: So, das ist jetzt hier meine Vision und so soll das jetzt sein. Ich glaube, das ist tatsächlich ein Leitungsverständnis, das schon sehr lange der Vergangenheit angehört, gleichwohl aber in vielen Bundesländern immer noch stark gelebt wird. Vor allem auch deshalb, weil Schulleitungen in den meisten Ländern nicht als Teams gedacht werden, sondern die Ministerialebene allerhöchsten mit dem Schulleiter verhandelt, und so kann man heute meiner Ansicht nach keine Schule mehr leiten. Wir verstehen uns als Leitungsteam. Ohne ein hohes Maß an Teamfähigkeit und der Bereitschaft, auch zu delegieren und Aufgaben ganz bewusst abzugeben, ohne sie dann damit aus dem Blick zu verlieren, wird es nicht gehen. (Otto Frohm, Gymnasium, seit 19 Jahren Schulleitung)*

Ideen und Visionen von Schulleitungen sind demnach besonders fruchtbar, wenn diese partizipativ verhandelt und gemeinsam mit dem Kollegium, im Sinne einer transformationalen und partizipativen Führung (Tulowitzki & Pietsch, 2020), umgesetzt werden und zugleich Ausdruck und Stärkung der kollektiven Wirksamkeit sind. Verbunden hiermit empfinden sich jene Schulleitungen, die sich selbst als *Visionär:in* sehen, im Vergleich zu jenen, die sich nicht so einschätzen, häufiger und eindeutiger als prägend für die Haltung der gesamten Schule („trifft zu“: 71% vs. 53%). Sie legen zudem größeren Wert darauf, die Eigenverantwortung im Kollegium zu stärken („trifft zu“: 60% vs. 45%) und achten häufiger auf eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung ihres Kollegiums („trifft zu“: 42% vs. 26%). Diese an Schulen gelebte partizipative Führung muss allerdings auch in der systemischen Governance, d.h. in der Adressierung von Schulleitungen als Team (bspw. bei Fortbildungsangeboten für Schulleitungsteams, siehe Fichtner et al., 2024), Widerhall finden.

Mehr Leitungszeit, mehr Leitungsteams

Entsprechend der vielfältigen Herausforderungen und hohen Ambitionen bestehen seitens der Schulleitungen klare Vorstellungen darüber, wie Schulleitungsstellen für die Zukunft attraktiver und auch effektiver gestaltet werden sollten. Um dem Mangel an Schulleitungen (Becker, 2024; Himmelrath, 2024) und Ausstiegsabsichten (Tulowitzki et al., 2023) entgegenzutreten, geben 97% der Schulleitungen an, dass ihnen mehr Leitungszeit zugestanden werden solle (siehe Abbildung 8). Passend zu den vorherigen Ausführungen geben 94% der Schulleitungen an, dass Schulleitungsteams eine Maßnahme seien, um offene Schulleitungspositionen attraktiver zu machen. 83% der Schulleitungen stimmen zu, dass mehr Eigenverantwortung in der Position als Schulleitung notwendig sei. Die Rangfolge dieser Werte hat sich im Vergleich zu der Vorgängerstudie nicht verändert, allerdings hat sich die Zustimmung durchweg leicht verringert. Alle weiteren Ergebnisse sind Abbildung 8 zu entnehmen.

An beruflichen Schulen steht auf dem ersten Platz ebenfalls mehr Leitungszeit (97%), gefolgt von Eigenverantwortung (96%) und dem Wunsch nach mehr Schulleitungsteams (91%). Der Ruf nach mehr

Eigenverantwortlichkeit als attraktivitätssteigernde Maßnahme scheint somit an beruflichen Schulen höher zu sein als an allgemeinbildenden Schulen.

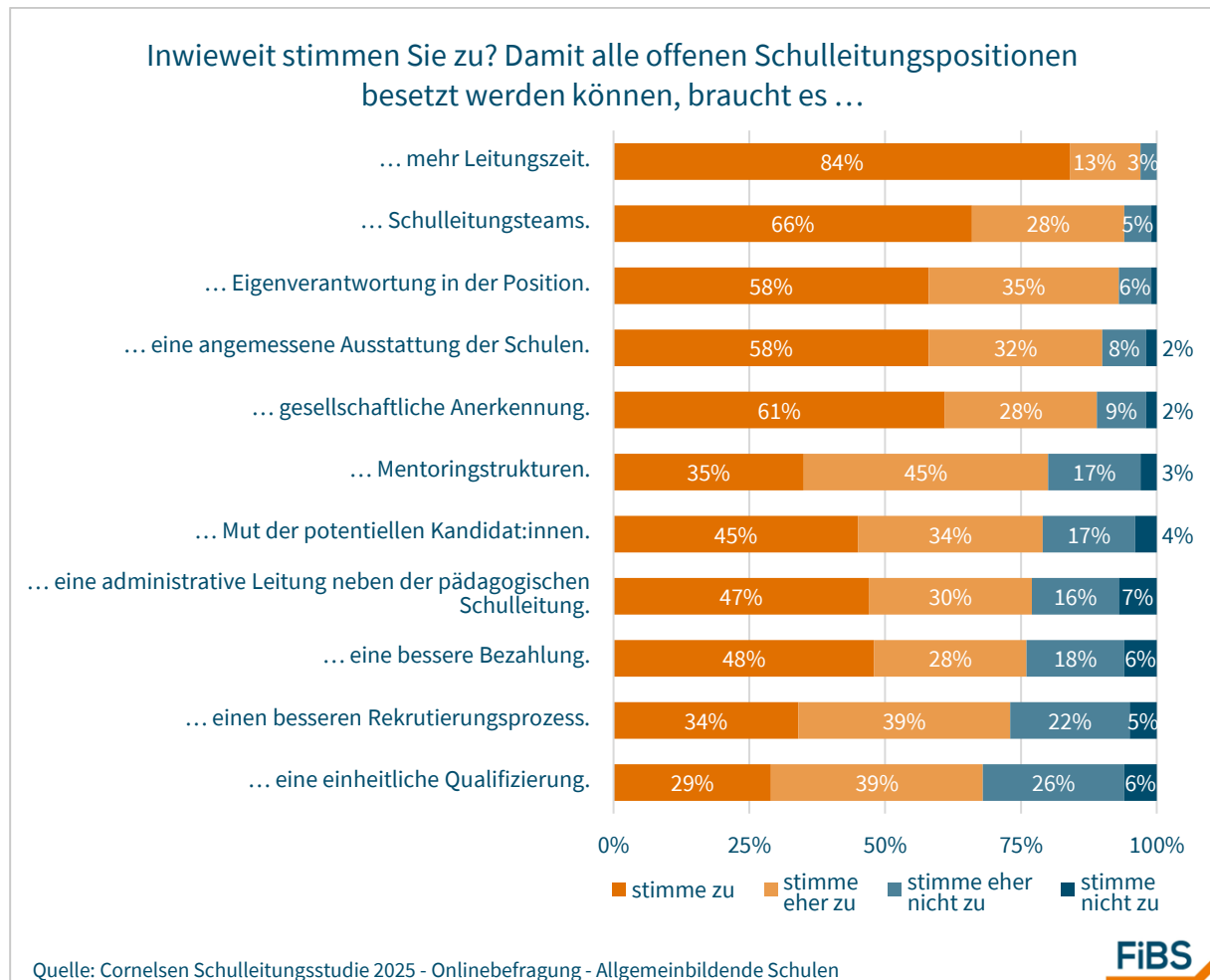


Abbildung 8: Was es für die Besetzung aller offenen Schulleitungspositionen bräuchte

Die Empfehlung, Schulleitung mehr im Team zu denken und zu adressieren, zeigt sich nicht nur im Selbstverständnis von Schulleitungen und als relevant bei der Frage, wie offene Schulleitungspositionen an Attraktivität gewinnen können, sondern auch an anderer Stelle (siehe Abbildung 9): 66% der Schulleitungen sagen, dass eine demokratische Schulgestaltung dadurch erschwert werde, dass es zu wenig Leitungsteams gäbe. Selbstkritisch wird hier die gelebte demokratische Praxis auf der Leitungsebene in den Blick genommen. Bei Schulleitungen der beruflichen Schulen ist dieser Wert mit 53% etwas niedriger.

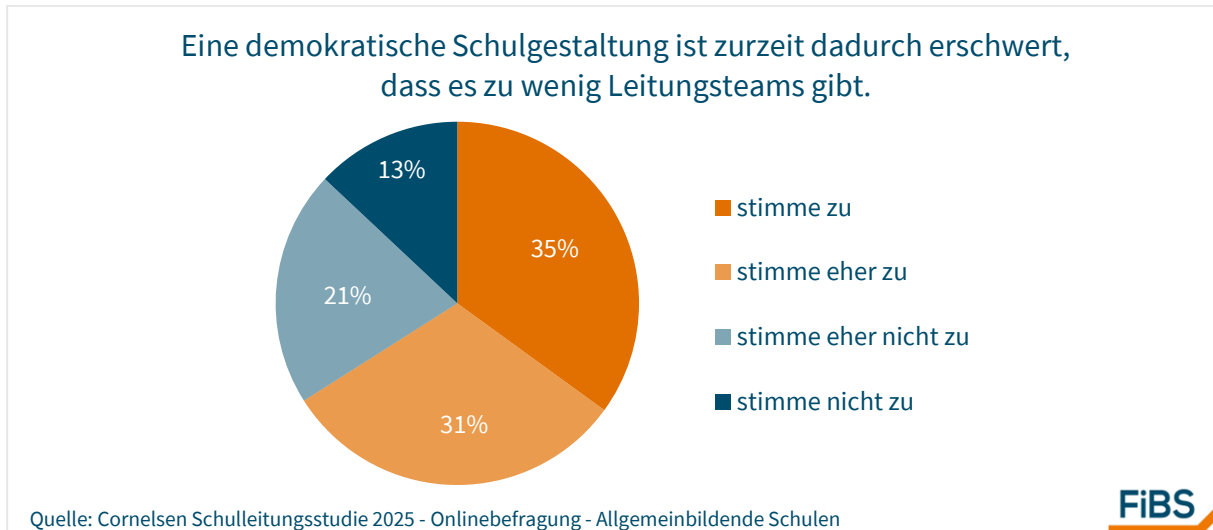


Abbildung 9: Erschwerte demokratische Schulgestaltung durch zu wenig Leitungsteams

1.4 Herausforderungen begegnen – jetzt und in Zukunft

Heute und in Zukunft drängend: Personalgewinnung und Gesundheit

Schulleitungen sind in ihrem Arbeitsalltag mit einer Vielzahl an Herausforderungen konfrontiert, auf die sie kurz- oder langfristig reagieren müssen, seien es Personalengpässe, Neuerungen im Bereich des digitalen Lernens, die Integration zugewanderter Kinder und Jugendlicher, Inklusion, der Ausbau des Ganztags oder auch eigene Schulentwicklungsvorhaben, um am Zahn der Zeit zu bleiben.

Befragt nach den fünf Themen, die sie aktuell am meisten beschäftigen, geben 60% der Schulleitungen die Personalgewinnung an (siehe Abbildung 10). Obwohl das Thema im Vergleich zur Studie 2023 etwas an Zustimmung verloren hat (-8 Prozentpunkte), ist es nach wie vor das drängendste Thema unter den Befragten. Dies deckt sich mit aktuellen Zahlen, denen zufolge der Personalmangel im Vergleich zum Vorjahr zwar leicht zurückgeht, aber auch im Schuljahr 2024/25 tausende Lehrkräftestellen nicht besetzt sind (Anders, 2024; Kultusministerkonferenz, 2023). Auch in den kommenden fünf Jahren sehen die Schulleitungen die Personalgewinnung auf der Spitzenposition (43%) (siehe Abbildung 10). Bis zu fünf Themen konnten sie auswählen. Schulleitungen gehen entsprechend nicht davon aus, dass sich die angespannte Personalsituation an Schulen in den nächsten fünf Jahren lösen wird, was sich mit entsprechenden Prognosen deckt (Dohmen, 2024a, 2024b).

An zweiter Stelle der aktuellen Schulleitungsthemen steht mit 48% die physische und psychische Gesundheit aller schulischen Akteure. Das Thema ist angesichts der großen Zunahme um 24 Prozentpunkte im Vergleich zur Vorgängerstudie aus dem Jahr 2023 aktueller denn je, was sich auch in gegenwärtigen Zahlen zum Gesundheitszustand und Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrkräften widerspiegelt (Bauch et al., 2024; BMFSFJ, 2024a; Forsa, 2023b; Robert Bosch Stiftung, 2024b). Das Thema der physischen und psychischen Gesundheit aller schulischen Akteure bleibt bei den Zukunftsthemen mit 35% auf Platz zwei. Die hohe Bedeutsamkeit, die dem Thema Gesundheit zugesprochen wird, deckt sich auch mit einer aktuellen Befragung von Schulleitungen in Berlin und Brandenburg (Fichtner, 2024; Fichtner et al., 2024). Dieser Befragung zufolge wird vor allem die Gesundheitskompetenz (*health literacy*) von Schulleitungen bis zum Jahr 2030 an Bedeutung gewinnen und ist auch das Feld, in dem sich die meisten Schulleitungen (44%) mehr Angebote für ihre

professionelle Weiterbildung wünschen (für einen Forschungsüberblick zum Thema Schulleitung und Gesundheit siehe Dadaczynski, 2024).

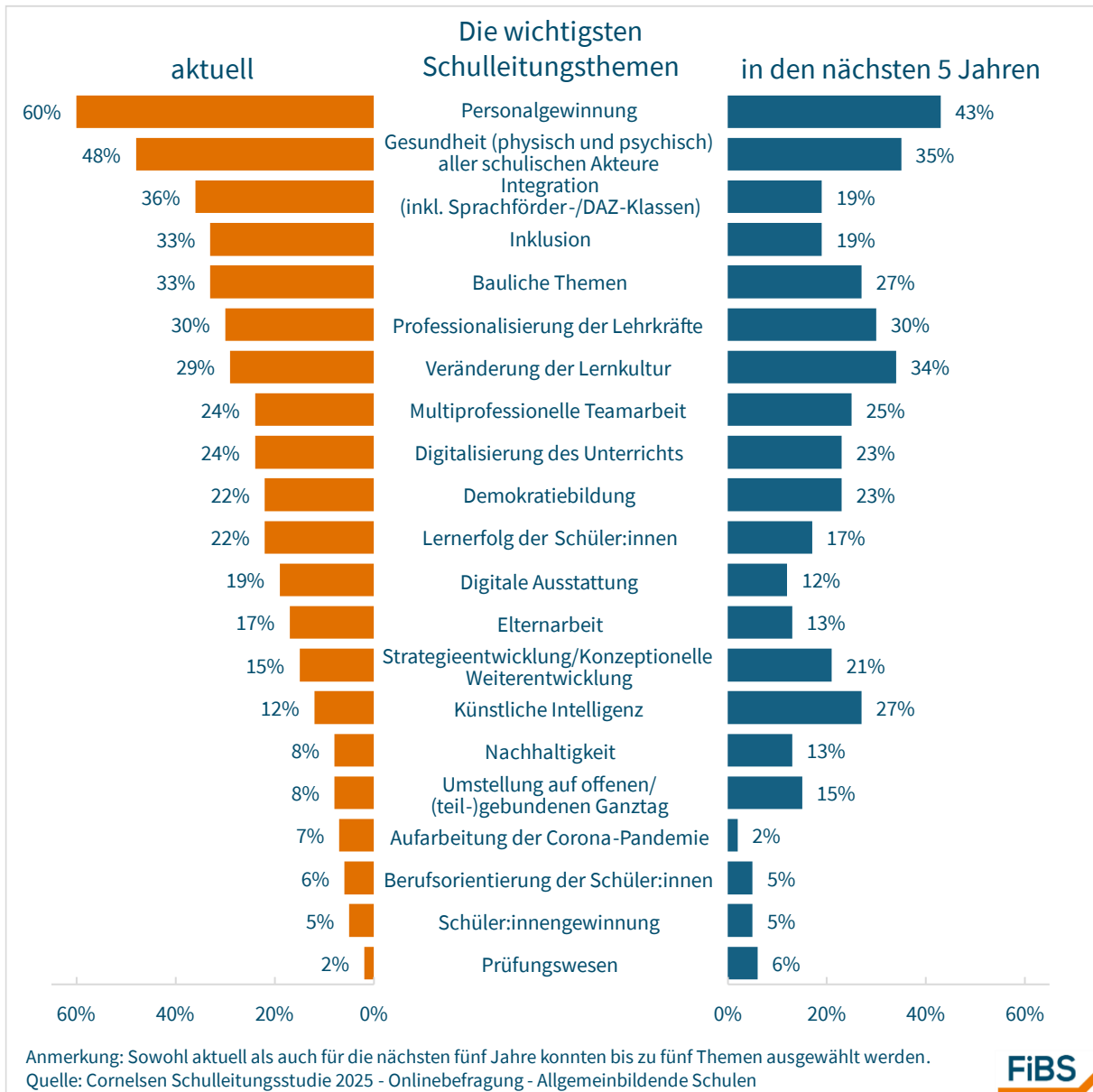


Abbildung 10: Schulleitungsthemen (aktuell und in den nächsten fünf Jahren)

Die Schulleitungen gehen die akuten Herausforderungen reformorientiert an: Teamarbeit, Kommunikation und kreative Maßnahmen werden als zentrale Ansätze genannt, um der Herausforderung des Personalmangels zu begegnen und gesundheitliche Problemlagen in den Griff zu bekommen. Sie hinterfragen den Status quo und schlagen zielorientiert neue Wege ein.

Wir haben vor zwei Jahren festgestellt, dass wir einen unglaublich stark getakteten Rhythmus in der Schule haben, und wir hatten einen hohen Krankenstand. Wir haben gemerkt, dass wir etwas verändern müssen, und wir haben dann einen Prozess gestartet, wo wir gesagt haben, wir wollen einen neuen Tagesrhythmus, auch im Halbttag, herstellen, der lernförderlicher ist, der den Kindern mehr Zeit gibt zum Lernen und der die Atmosphäre so verbessert, dass auch Kollegen gut arbeiten können. Und seitdem ist der Krankenstand massiv zurückgegangen. Wir haben also

tatsächlich kaum, wenn dann ganz, ganz selten noch kranke Kolleg:innen und ich führe das auch darauf zurück. Und natürlich eben auch auf die Tatsache, dass alle daran mitgearbeitet haben. (Kai Winz, Gemeinschaftsschule, seit 20 Jahren Schulleitung)*

An beruflichen Schulen führt ebenfalls die Personalgewinnung (56%) die Rangfolge an und steht auch bei den Zukunftsthemen auf dem ersten Platz (51%) (siehe Abbildung 43 in Kapitel 5.1). An zweiter Stelle folgt die Schüler:innengewinnung (47%), die an allgemeinbildenden Schulen kaum ein Thema ist (5%). Ein Mangel an Schüler:innen kann an beruflichen Schulen zur Schließung von Klassen und ganzen Ausbildungsgängen führen, da hiervon die Zuweisung an Lehrkräften und die Wirtschaftlichkeit abhängt. Wie auch an allgemeinbildenden Schulen ist die physische und psychische Gesundheit aller an Schule beteiligten Personen (44%) unter den Top 3 der aktuellen Schulleitungsthemen. Dies gliedert sich in die Ergebnisse anderer Studien ein, nach denen psychosoziale Herausforderungen an beruflichen Schulen sogar noch größer als an allgemeinbildenden Schulen sind (Robert Bosch Stiftung, 2024a, siehe auch Kapitel 2.2). Alle Ergebnisse der aktuell und in Zukunft wichtigsten Themen der beruflichen Schulen werden in Kapitel 5.1 dargestellt.

Integration und Inklusion als aktuelle Themen

Als weiteres wichtiges Thema benennen die Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen die Integration, inklusive Sprachförder- und Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen (DaZ-Klassen), welches mit 36% auf dem dritten Platz der aktuellen Schulleitungsthemen liegt. Dabei ist das Thema an Grundschulen mit 44% zentraler als an weiterführenden (32%) und beruflichen Schulen (26%). Das Thema Integration ist als aktuelles Thema deutlich wichtiger geworden als in der Vorgängerstudie (+17 Prozentpunkte), was angesichts der Komplexität unserer heutzutage erlebten „Superdiversität“ nicht verwundert (Schleimer, 2024; Vertovec, 2024). Auch Inklusion ist in dieser Erhebung mit 33% auf einem höheren Platz als in der Vorgängerstudie (+3 Prozentpunkte). Die aktuelle Bedeutsamkeit beider Themen deckt sich mit anderen Studien zu derzeitigen Problemfeldern an Schulen (Forsa, 2023a). Bei den Zukunftsthemen finden sich Integration und Inklusion mit jeweils 19% deutlich weiter unten in der Rangfolge und teilen sich den zehnten Platz. Anzunehmen ist, dass andere Themen, wie die Veränderung der Lernkultur und der Einsatz von künstlicher Intelligenz (KI), einerseits als Zukunftsthemen an Bedeutsamkeit gewinnen (s.u.), sie gleichzeitig aber auch die Inklusion und Integration in der Schule erleichtern könnten (Aurich et al., 2023; Köhler, 2021).

Hin zu einer neuen Lernkultur

Eine ebenfalls hervorgehobene Bedeutung kommt den baulichen Themen zu. Sie belegen bei den aktuellen Themen Platz fünf (33%) und mit Blick auf die Zukunft Platz sechs (27%). Diese Plätze sind nahezu identisch mit den fünften Plätzen aus der Schulleitungsstudie 2023 und den entsprechenden Zustimmungswerten (28% bzw. 25%) und zeigen die anhaltende Bedeutung der baulichen Probleme an deutschen Schulen. Viele Schulbauten, ihre räumlichen Strukturen und Ausstattungen, sind mit einer neuen Lernkultur im Sinne einer zukunftsfähigen Schule noch nicht zu vereinbaren (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft et al., 2022; Ramseger & Kirch, 2024). Dies wird auch durch das nachfolgende Zitat verdeutlicht (siehe Kapitel 4.2).

Wir sind nächste Woche beim Oberbürgermeister und wollen ihn davon überzeugen, dass ein Physikraum aus den 1970er-Jahren ein Mindspace werden muss. Dieser

Mindspace böte uns dann ganz viele große Vorteile; vor allem den Schülerinnen und Schülern. Also hier könnten wir dann tatsächlich eher in Phänomenen denken und weniger in Fächern, damit fächerübergreifend, eher in Projekten denken und in Koffern, Ideenköffern und weniger in Unterricht. Und wir müssten das Bild, das man von Haupt- und Mittelschülern hat, verändern. Das sind nicht nur potenzielle Hartz-IV-ler und Lageristen und im Gemüseladen des Opas oder so, sondern das sind potenzielle Fachkräfte, und wir müssen jeden, und mag er noch so trantütig daherkommen, wir müssen jeden gewinnen und fördern und voranbringen. Wir brauchen jeden. Und so ein Raum, so ein Mindspace, das ist nicht nur nice to have, schaut schick aus und wenn man die Tür aufmacht, sagen alle „Wow“, sondern das wäre ein Ort, wo Lernen zeitgemäß stattfinden kann und wo wir den Kindern diese Räume und diese Wertschätzung bieten, und das greifen die auf. Das ist meine Erfahrung. (Ludwig Jolens, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Als weiteres aktuelles Schulleitungsthema wird mit 30% die Professionalisierung von Lehrkräften benannt. Dies passt zu dem Ansatz vieler Schulleitungen, hohen Wert auf die Fort- und Weiterbildung ihres Kollegiums zu legen (siehe Kapitel 2.1). Es deckt sich auch mit der Forderung, im Lehramtsstudium bereits verstärkt auf praxisnahe Themen, darunter überfachliche Aspekte wie die psychische Gesundheit der Schüler:innen, einzugehen (siehe Kapitel 2.1). Auch angesichts der zunehmenden Komplexität des Lehrberufs (Hochschulbildungsreport, 2020), die u.a. durch gesellschaftliche Veränderungen wie Digitalisierung, aber auch steigende Herausforderungen innerhalb der Schüler:innenschaft begründet werden kann (siehe Kapitel 2.2), scheint der Fokus der Schulleitungen auf der Professionalisierung der Lehrkräfte nachvollziehbar. Zuletzt kann auch die hohe Zahl an Quer- und Seiteneinsteiger:innen (siehe Kapitel 2.1) als Erklärung herangezogen werden, weshalb die Professionalisierung der Lehrkräfte ein aktuelles Schulleitungsthema ist und bleibt. Vor diesem Hintergrund ist nicht verwunderlich, dass das Thema nicht nur im Vergleich zur Vorgängerstudie an Relevanz zugenommen hat (+4 Prozentpunkte), sondern auch bei den Zukunftsthemen in dieser Erhebung auf Platz vier landet.

Auf dem siebten Platz aktueller Schulleitungsthemen findet sich die Veränderung der Lernkultur (29%), ein Thema, welches im Vergleich zur Vorgängerstudie 2023 an Relevanz zugenommen hat (+6 Prozentpunkte). Dabei bilden Räume, die ein anderes Lehren und Lernen ermöglichen, ausreichendes und vor allem entsprechend aus- und weitergebildetes Personal sowie das Mitdenken gesundheitlicher, inklusiver und integrativer Aspekte im Sinne eines „whole school approaches“ (Engagement Global, 2024; Wilmans, 2021) wichtige Zutaten für die Gestaltung einer neuen Lernkultur. Obwohl das Thema bereits aktuell wichtig ist, wird es in den kommenden fünf Jahren noch an Relevanz gewinnen: Bei den Zukunftsthemen ist die Veränderung der Lernkultur auf Platz drei zu finden (34%) und wird sicherlich von Veränderungen im digitalen Bereich, allen voran von KI, noch weiter beschleunigt.

Wende bei der Digitalisierung

Im Vergleich zu den Schulleitungsstudien 2022 und 2023 fällt auf, dass die Digitalisierung des Unterrichts (24%) und die digitale Ausstattung der Schule (19%) im Zeitverlauf an Bedeutung verloren haben. Beide Aspekte, die in den Studien von 2022 und 2023 noch zu den Top-3-Themen zählten, stehen im aktuellen Ranking weiter unten (-20 bzw. -17 Prozentpunkte). Die Ausstattung von Schulen, Schüler:innen und Lehrkräften mit digitaler Infrastruktur, Hardware und Software hat im Zuge der Covid-19-Pandemie und des Digitalpakts einen großen Schub erlebt, weshalb die digitale Ausstattung keine hohe Dringlichkeit

mehr zu haben scheint und somit im Vergleich zur Vorgängerstudie um 17 Prozentpunkte abnimmt (siehe Kapitel 4.1). Auch die didaktisch sinnvolle Anwendung der digitalen Ausstattung scheint nun routinierter zu verlaufen, wodurch sich die Bedeutsamkeit des Themas Digitalisierung des Unterrichts etwas reduziert. Allerdings zeigen sich an allgemeinbildenden Schulen Unterschiede in der Relevanz digitalisierungsspezifischer Schulleitungsthemen nach Schulform: An Hauptschulen sehen 14% der Schulleitungen die Digitalisierung des Unterrichts als aktuelles Thema an, was der niedrigste Wert nach Schulform ist, während der Wert an Gymnasien mit 34% am höchsten ist.

12% der Schulleitungen geben an, dass künstliche Intelligenz ein aktuelles Schulleitungsthema ist. Künstliche Intelligenz kann als die neue Dimension der Digitalisierung des Lehrens und Lernens begriffen werden und ist je nach Schulform unterschiedlich relevant: An Gymnasien geben 35% der Schulleitungen KI als aktuelles Thema an, an Hauptschulen sind es 17%. An den weiterführenden Schulen insgesamt sind es 25%, an Grundschulen nur 4%.

Für die nächsten fünf Jahre hat das Thema KI bei allen Schulleitungen allgemeinbildender Schulen den stärksten Zuwachs (27%) im Vergleich zu den aktuellen Schulleitungsthemen (+15 Prozentpunkte) und landet auf Platz fünf. Dies verdeutlicht, wie zentral die künstliche Intelligenz in den kommenden Jahren für Schule und Unterricht sein dürfte (siehe Kapitel 4.1). Es zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede nach Schulform: So geben 48% der Schulleitungen an Gymnasien an, dass künstliche Intelligenz in fünf Jahren ein zentrales Schulleitungsthema sein wird, während es an Grundschulen nur 19% sind. An den weiterführenden Schulen insgesamt sind es 39%. Werden im Ranking nur die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen betrachtet, steht KI als Zukunftsthema mit 39% auf Platz drei, kurz hinter der Veränderung der Lernkultur (40%), die ja ihrerseits von den Veränderungen im Bereich der künstlichen Intelligenz mit geprägt wird (KMK, 2024b; Schleicher, 2024), und der Personalgewinnung (48%).

Grundsätzlich zeigen sich beim Thema künstliche Intelligenz deutliche Unterschiede zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen: An beruflichen Schulen geben 29% KI als aktuelles Schulleitungsthema an, an allgemeinbildenden sind es 12%. Noch deutlicher zeigt sich diese Diskrepanz bei den Zukunftsthemen: Dort ist die künstliche Intelligenz an beruflichen Schulen auf dem zweiten Platz (43%), wohingegen sie an allgemeinbildenden Schulen den fünften Platz belegt (27%). Diese Differenzen lassen sich jedoch insbesondere auf die geringe Relevanz dieses Themas an Grundschulen zurückführen. So verringert sich diese Differenz zwischen weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen bei den aktuellen Themen auf 25% vs. 29% und bei den Zukunftsthemen auf 39% vs. 43% (siehe auch Kapitel 5.1). Grundschulen können entsprechend zu einer Verzerrung des Vergleichs der Bedeutsamkeit von KI als Thema zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen führen, was vor allem mit dem Altersunterschied und damit verbundenen Unterschieden in den Lernzielen und Lernmethoden begründet werden kann.

Alle weiteren Ergebnisse der aktuellen und zukünftigen Schulleitungsthemen sind Abbildung 10 zu entnehmen und werden in den späteren Kapiteln zum Teil aufgegriffen.

Umgang mit zentralen Herausforderungen

Wenn es um die Umsetzung der zentralen Schulleitungsthemen geht, geben 95% an, dass ihnen der Austausch mit anderen Schulleitungen helfe (siehe Abbildung 11). Auch externe Beratung und Coaching werden von 66% der Schulleitungen als hilfreich empfunden. Externe Einflüsse sind dienlich bei der Reflektion des eigenen Handelns als Schulleiter:in und so als Quelle der Inspiration für eine zukunftsfähige Schule zu begreifen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

Und da spielen dann Menschen eine große Rolle, die mich inspiriert haben. Das sind zwei, drei Personen, die sehr viel Wissen hatten und mich dann durch Supervision oder im Coaching vorangebracht haben. (Ludwig Jolens, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Gleichzeitig wird die Umsetzung zentraler Schulleitungsthemen durch strukturelle Hindernisse wie Personalmangel (90%), bürokratische Hürden (86%), unzureichende Zeit für die Prozessgestaltung (87%) und Vorbereitung und Planung (86%), unzureichende finanzielle Ressourcen (79%) und den Zustand von Räumlichkeiten (64%) beeinträchtigt. 78% der Schulleitungen berichten, dass sie sich mehr Wertschätzung wünschen (siehe auch Groß et al., 2024). Problematisiert wird ferner, dass eine transformative Führung nur schwer mit dem Alltagsgeschäft in Einklang zu bringen ist (74%). Die Hälfte der Schulleitungen gibt zudem an, dass sie ihr Handeln als fremdgesteuert empfinden, was Veränderungspotenziale zusätzlich ausbremsen kann. 37% der Schulleitungen erleben die geografische Lage ihrer Schule als einschränkend, besonders solche in herausfordernder Lage (53% vs. 31%).

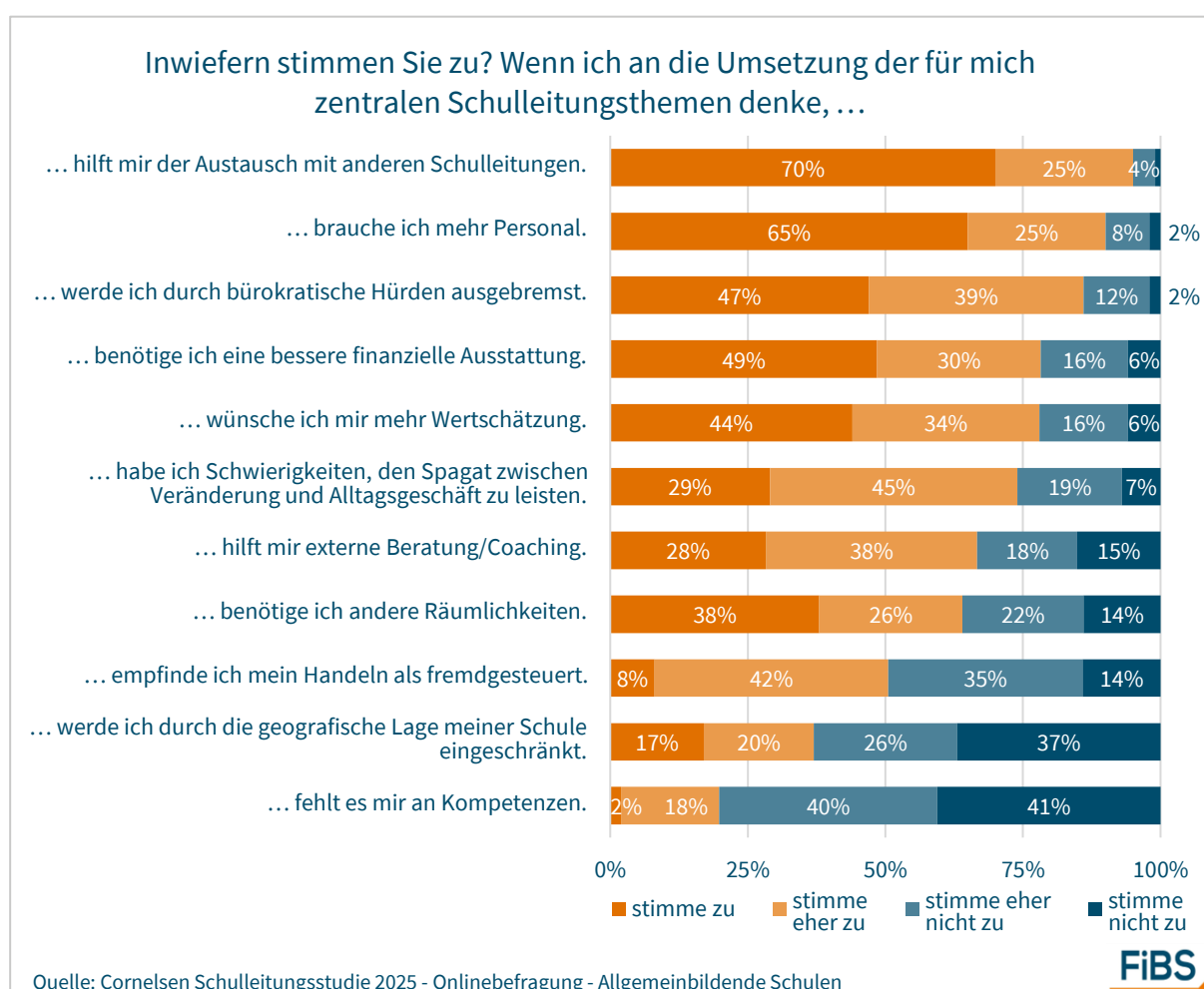


Abbildung 11: Bedarfe und Gedanken hinsichtlich der Umsetzung zentraler Schulleitungsthemen

Die oben genannten Hürden bei der Umsetzung zentraler Schulleitungsthemen haben einen starken Einfluss auf die wahrgenommene Zeit für die Prozessgestaltung. So berichten lediglich 6% der Schulleitungen, die ihr Handeln als fremdgesteuert wahrnehmen, und nur 10% der Schulleitungen, welche sich durch bürokratische Hürden ausgebremst fühlen, dass sie ausreichend Zeit für die

Prozessgestaltung haben. Werden diese Hürden nicht wahrgenommen, erscheint es, als stünde ihnen mehr Zeit zur Verfügung (20% bzw. 28%). Die verfügbare Zeit für die Vorbereitung und Planung scheint sich zudem stark auf die Prominenz des aktuellen Schulleitungsthemas psychische und physische Gesundheit auszuwirken. Schulleitungen mit einem wahrgenommenen Zeitdefizit geben deutlich häufiger das Thema Gesundheit an (50%) als andere Schulleitungen (33%). Aktuelle Studien zeigen, dass Schulleitungen, die stark unter Zeitdruck stehen und sich nicht ausreichend für ihre Arbeit wertgeschätzt fühlen, ein deutlich höheres Burnout-Risiko aufweisen (Groß et al., 2024). Die Sensibilität, die insbesondere diese Schulleitungen dem Thema der psychischen und physischen Gesundheit entgegenbringen, sollte vom schulischen Unterstützungssystem aufgegriffen werden und sich in entsprechenden Fortbildungsangeboten niederschlagen (siehe Fichtner, 2024).

Hervorzuheben ist, dass die Umsetzung zentraler Schulleitungsthemen nicht an fehlenden Kompetenzen der Schulleitungen scheitert: Gut 8 von 10 Schulleitungen halten sich für ausreichend kompetent, um aktuelle Themen umzusetzen.

Wie bereits berichtet, fühlen sich über zwei Drittel der Schulleitungen (69%) bei der Umsetzung der für sie zentralen Schulleitungsthemen als *Visionär:in* in einer zukunftsfähigen Schule. Die Schulleitungen, die sich als *Visionär:in* verstehen, empfinden ihr Handeln weniger häufig als fremdgesteuert als Schulleitungen, die sich nicht als *Visionär:in* bezeichnen (45% vs. 64%). Der Unterschied kann darauf hindeuten, dass diese reformorientierten Schulleitungen ein höheres Maß an Eigenverantwortung und Selbstbestimmung in ihrem Leitungshandeln erleben und Möglichkeiten nutzen, ihre Visionen für die Schulentwicklung umzusetzen. *Visionär:innen* nehmen häufiger externe Beratungen und Coachings in Anspruch (72% vs. 55%). Auch hier verdeutlicht sich der Wille, Entwicklung anzustoßen und dabei auch Unterstützung von außen hinzuzuziehen.

Bei einer differenzierten Betrachtung nach Schulleitungen, die sich über rechtliche Vorgaben hinwegsetzen, und solchen, die es nicht tun, zeigt sich auch ein Unterschied im Antwortverhalten: Die *Rebell:innen* unter den Schulleitungen geben häufiger an, sich von bürokratischen Hürden ausgebremsst zu fühlen (90% vs. 81%). Sie empfinden außerdem einen noch stärkeren Zeitmangel bei der Umsetzung ihrer zentralen Schulleitungsthemen in Bezug auf Vorbereitung und Planung (91% vs. 82%) und Prozessgestaltung (90% vs. 83%).

Im zeitlichen Vergleich zeigen sich kaum Veränderungen zur aktuellen Studie. Die größte Veränderung besteht darin, dass in der aktuellen Erhebung insgesamt weniger Schulleitungen angeben, ihr Handeln als fremdgesteuert zu empfinden (-7 Prozentpunkte).

Auch an beruflichen Schulen wird der Austausch mit anderen Schulleitungen als wichtigster Aspekt bei der Umsetzung aktueller Schulleitungsthemen angesehen (96%). Als Unterstützung für die Umsetzung der Schulleitungsthemen werden an beruflichen Schulen zusätzlich Kooperationen mit regionalen Betrieben hervorgehoben (81%). Bürokratische Hürden (84%), Personalmangel (74%), unzureichende finanzielle Ausstattung (73%) und gegebene Räumlichkeiten (49%) werden wie auch an allgemeinbildenden Schulen als einschränkend empfunden.

2 Belastungen und Ressourcenmangel: Schulen im Stress

Aus den aktuellen Schulleitungsthemen lassen sich bereits zentrale Herausforderungen an Schulen wie Ressourcenmangel und gesundheitliche Belastungen ableiten. Im Folgenden wird gezielt darauf eingegangen, wie Schulleitungen den Lehrkräftemangel (Kapitel 2.1) und den Bedarf an multiprofessionellen Teams (Kapitel 2.2) wahrnehmen und damit umgehen. Auch die Perspektive von Schulleitungen auf die Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen und auf die Lehrkräfteausbildung wird in diesem Zuge thematisiert. Ferner werden Herausforderungen bezüglich der demokratischen Schulgestaltung durch gesellschaftliche Spannungen, wie die Zunahme von Rechtsextremismus, und globale Krisen in Kapitel 2.3 betrachtet. Außerdem stehen das Zeitmanagement von Schulleitungen (Kapitel 2.4) und ihre Zufriedenheit im Rückblick und in Bezug auf die zukünftige Schulentwicklung im Fokus (Kapitel 2.5).

2.1 Personalnotstand und Strategien zur Personalsicherung

Der Lehrkräftemangel wird nicht nur im aktuellen bildungspolitischen Diskurs als drängende Herausforderung diskutiert (Anders, 2024), sondern auch in unseren Ergebnissen als größte aktuelle Herausforderung von Schulleitungen benannt (siehe Kapitel 1.4). Konkret zeigt sich, dass über die Hälfte der Schulleitungen angibt, derzeit von akutem Lehrkräftemangel betroffen zu sein (52%) (siehe Abbildung 12). Ein weiteres Viertel berichtet von einer starken Einschränkung des Lehrangebots, sollten studentische Lehrkräfte oder Quer- und Seiteneinsteiger:innen wegfallen. Damit besteht bei ihnen ein potentieller Personal­mangel und lediglich bei einem Viertel der Schulen gar kein (potentieller) Personal­mangel. Vor dem Hintergrund einer angespannten Situation bzgl. der Gesundheit von Lehrkräften (siehe auch Forsa, 2023b und Kapitel 1.4) und dadurch bedingter Ausfälle und vorzeitigem Ausscheiden aus dem Schuldienst (Dohmen, 2024b) verschärft sich die ohnehin prekäre personelle Ausgangslage weiter.

Sicherlich nicht verwunderlich, dass die größte Herausforderung gerade der Fachkräftemangel oder Lehrkräftemangel darstellt, der eben ein ziemlich beherrschendes Thema ist. Schule funktioniert zwar, ist aber ziemlich auf Kante genäht. Das heißt, selbst wenn alle da sind oder da wären, erfüllen wir gerade so die Notwendigkeit. Wenn jemand ausfällt, dann kann es schon eng werden. (Linus Arpel, Gemeinschaftsschule, seit 45 Jahren Schulleitung)*

Unzureichende Personalressourcen zeigen sich vor allem an Schulen in herausfordernder Lage, wo 63% der Schulleitungen angeben, von Lehrkräftemangel betroffen zu sein.

Die Rolle von Quer-/Seiteneinsteiger:innen und studentischen Lehrkräften

Der Mangel, der sich an über der Hälfte der allgemeinbildenden Schulen zeigt, muss durch studentische Lehrkräfte und Quer- bzw. Seiteneinsteiger:innen kompensiert werden: Mehr als die Hälfte der Schulleitungen gibt jeweils an, dass das Lehrangebot ohne studentische Lehrkräfte (54%) bzw. Quer- und

Seiteneinsteiger:innen⁴ (52%) stark eingeschränkt werden müsste. Lehrkräfte ohne fertig abgeschlossene bzw. klassische Ausbildung werden somit zu einer zentralen Stütze der Schule (siehe dazu auch Forsa, 2024), wenngleich die Mehrheit der Schulleitungen angibt, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen (60%) und studentische Lehrkräfte (56%) für die von ihnen übernommenen Aufgaben noch nicht bereit seien. Obwohl dieser Umstand problematisiert werden kann, ist anzunehmen, dass die Integration von studentischen Lehrkräften und Quer- bzw. Seiteneinsteiger:innen dazu führt, dass „nur“ 39% der Schulleitungen angeben, Unterricht aufgrund unbesetzter Stellen ausfallen oder vertreten zu lassen. An Schulen in herausfordernder Lage ist dieser Anteil mit 50% wesentlich höher.

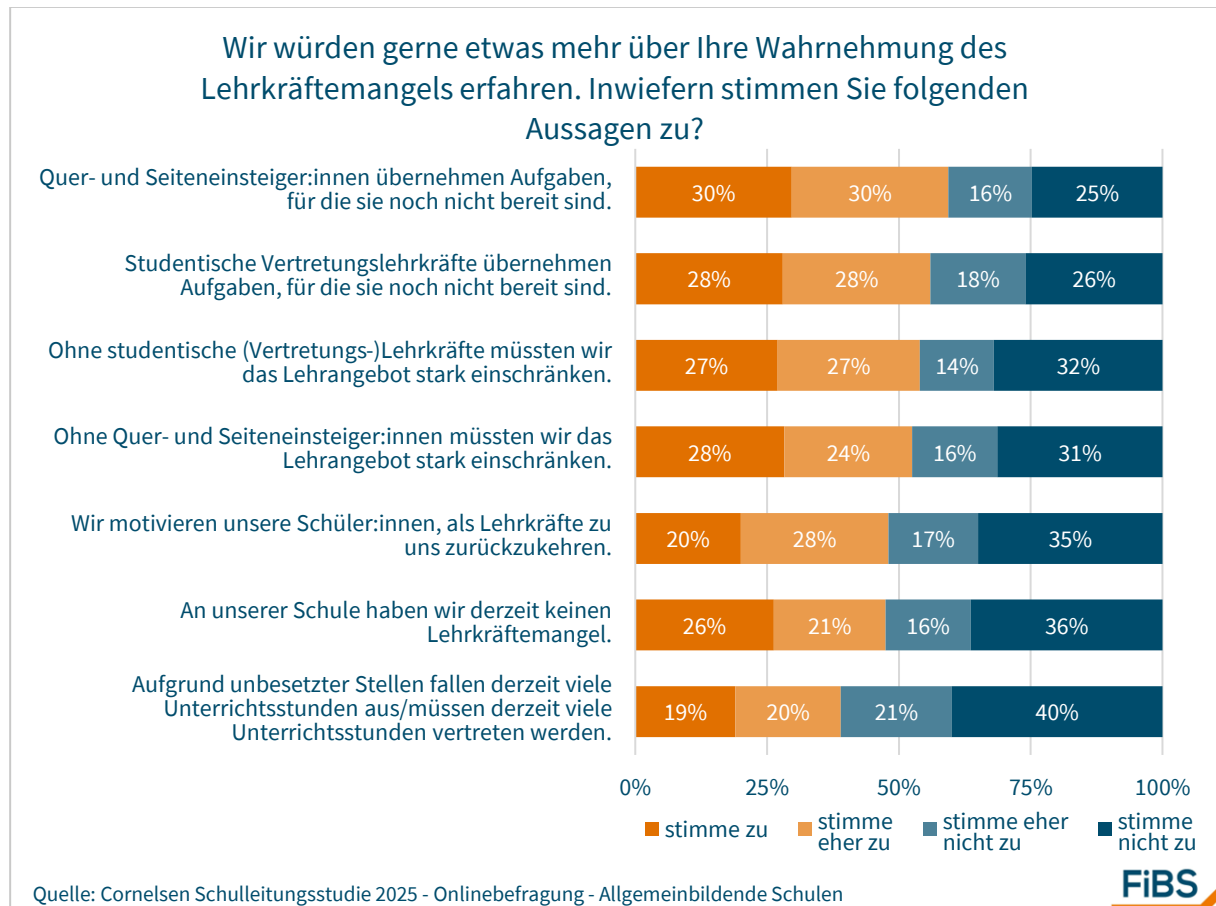


Abbildung 12: Wahrnehmung des Lehrkräftemangels

Es zeigen sich hinsichtlich der Frage, ob ohne Quer- und Seiteneinsteiger:innen das Lehrangebot eingeschränkt werden müsse, allerdings erhebliche Unterschiede im Bundesländervergleich: Im Saarland (25%) und in Niedersachsen (30%) stimmt dem weniger als ein Drittel zu, in Brandenburg, Berlin und Sachsen-Anhalt sind es jeweils über 70%, die ohne Quer- und Seiteneinsteiger:innen mit Einschränkungen konfrontiert wären. Schulleitungen in ostdeutschen Bundesländern sind zudem stärker auf Quer- und Seiteneinsteiger:innen angewiesen, um das Lehrangebot aufrechtzuerhalten, als westdeutsche Bundesländer (65% vs. 51%). Unterschiede zeigen sich diesbezüglich auch zwischen Schulen in herausfordernder Lage und solchen, die es nicht sind (63% vs. 48%). Schulleitungen zeigen sich aber lösungsorientiert, indem fast die Hälfte angibt, dass sie ihre Schüler:innen motivieren, als

⁴ Im Folgenden werden unter Quereinsteiger:innen Personen verstanden, die derzeit einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst oder ein berufsbegleitendes Studium absolvieren, und unter Seiteneinsteiger:innen Personen, die ohne abgeschlossenen Vorbereitungsdienst in den Lehrberuf einsteigen.

Lehrkräfte an die Schule zurückzukehren. An beruflichen Schulen ist diese Strategie noch ausgeprägter, dort geben 77% der Schulleitungen an, sich dieser Maßnahme zu bedienen.

Wir akquirieren eigene Schülerinnen und Schüler, also wir haben derzeit bei uns ungefähr 14 Kolleginnen und Kollegen, die mal bei uns in der Schule Auszubildende oder Schüler waren. Schülerinnen und Schüler, die uns auffallen, die ermutigen wir auch einfach, das Lehramt aufzunehmen, und begleiten sie dann auch teilweise noch im Studium. Man tauscht sich mal aus, man ruft sich auch mal an und dann trifft man sich wieder und dann steht der Bewerber einfach auch da. (Gudrun Arturs, berufliche Schule, seit 25 Jahren Schulleitung)*

An beruflichen Schulen zeigt sich generell ein positiveres Bild bzgl. der Personalsituation: Schulleitungen an beruflichen Schulen geben im Vergleich zu jenen an allgemeinbildenden Schulen seltener an, dass sie ihr Lehrangebot ohne studentische (Vertretungs-)Lehrkräfte stark einschränken müssten (27% vs. 54%) und dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen Aufgaben übernehmen, für die sie noch nicht bereit sind (39% vs. 60%). Letzteres zeigt sich auch für studentische (Vertretungs-)Lehrkräfte (26% vs. 56%). In Kapitel 5.2 werden diese Unterschiede aus Sicht der beruflichen Schulen dezidiert betrachtet.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen eine zentrale Rolle in der Schule übernehmen, sie gleichzeitig aber häufig noch nicht bereit für ihre Aufgaben sind bzw. sein können. Denn aufgrund von Personalmangel gelingt es nicht ausreichend, sie in ihrem Training on the Job zu begleiten, wie die Ergebnisse auf die nachfolgenden Fragen dezidiert zur Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen darlegen (siehe Abbildung 13).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass gut 9 von 10 Schulleitungen der Aussage zustimmen, dass das grundständige Lehramtsstudium nach wie vor die beste Variante der Lehrkräfteausbildung sei. Ebenfalls über 90% der Schulleitungen kritisieren in diesem Kontext, dass das Stundendeputat für die Begleitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen unzureichend wäre, was vor allem vor dem Hintergrund zu geringer didaktischer und pädagogischer Qualifikationen während des Quereinstiegs zu sehen ist (91%). Mit der Einarbeitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen ist ein hoher zeitlicher Aufwand verbunden, der angesichts der angespannten Personalsituation schwer zu bewältigen, gleichzeitig aber dringend notwendig ist, wie der zitierte Schulleiter verdeutlicht:

Was vor allem am Anfang fehlt, ist die didaktische, methodische, psychologische, pädagogische Ausbildung. In unserem Bundesland wird ein dreimonatiger Kurs vorgeschaltet, wo die Mitarbeiter dann vorher geschult werden. Aber drei Monate ersetzen keine fünf Jahre Studium und für uns ist es dann immer schwierig. Wir müssen mit Mentoren arbeiten, aber da fehlen uns natürlich auch die Ressourcen, weil dafür gibt es keine Stunden, dass der Lehrer sich die Zeit nehmen kann, den neuen Seiteneinsteiger einzuweisen, zu schulen. Das geht nur mit schulinterner Hilfe: Fortbildung, Unterstützung. (Samuel Mahler, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 6 Jahren Schulleitung)*

Allen formellen zeitlichen Engpässen zum Trotz geben 60% der Schulleitungen an, dass alle Quereinsteiger:innen an ihrer Schule persönliche Betreuung erfahren. Unterschiede nach Bundesländern

sind deutlich erkennbar: Während im Saarland nur ein Viertel der Schulleitungen angibt, Quer- und Seiteneinsteiger:innen durch persönliche Mentor:innen begleiten zu können, sind es in Bremen 90%.

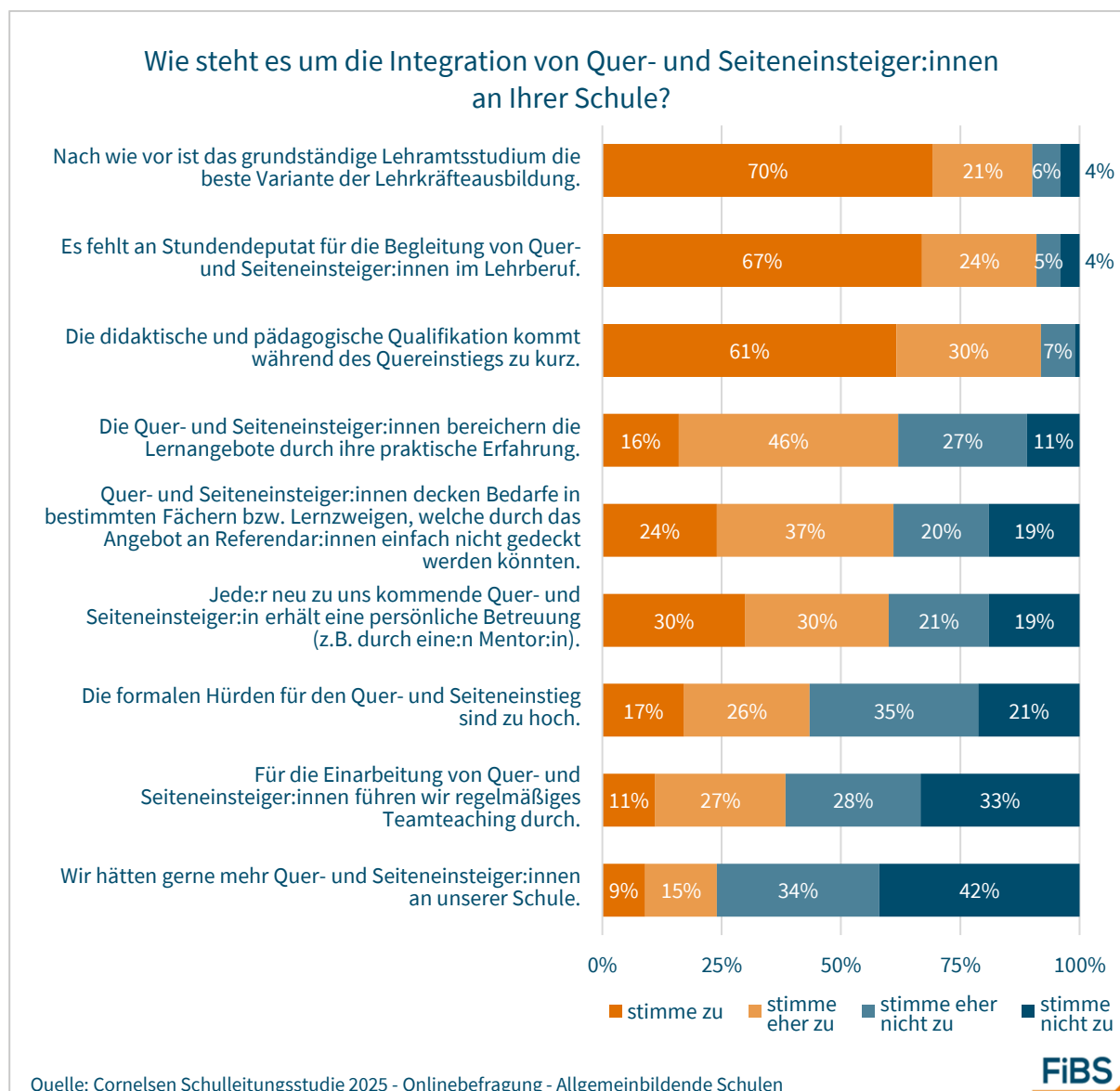


Abbildung 13: Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen

Insgesamt geben 38% der Schulleitungen an, regelmäßiges Teamteaching als Maßnahme zur Unterstützung zu nutzen. Trotz der Kritik und des hohen Aufwandes der Einarbeitung heben 62% der Schulleitungen positiv hervor, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen das Lernangebot durch praktische Erfahrungen bereichern, vor allem in praxisorientierten Lernfeldern, wie das folgende Zitat illustriert:

Es gibt Fächer, zum Beispiel Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT), da sehe ich es geradezu als Hinderungsgrund, wenn man nur fröhlich das Fach studiert hat und dann das Fach unterrichten möchte und nicht irgendeine Form von Praxisbezug mitbringt. (Agathe Stahl, Gemeinschaftsschule mit gymn. Oberstufe, seit 10 Jahren Schulleitung)*

Aber auch in Fächern, in denen der Bedarf nicht durch Referendar:innen gedeckt werden kann, werden Quer- und Seiteneinsteiger:innen eingesetzt (61%). Nur 24% der Schulleitungen wünschen sich jedoch

mehr Quer- und Seiteneinsteiger:innen an ihrer Schule. Ein Drittel gibt außerdem an, dass formale Kriterien für den Quer- und Seiteneinstieg zu hoch angesetzt sind.

Beim Thema Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Schulleitungen an beruflichen Schulen stehen dem Quer- bzw. Seiteneinstieg positiver gegenüber: Dort halten nur 63% das Lehramtsstudium für die beste Ausbildungsvariante (allgemeinbildende Schulen: 91%) und sehen Quer- und Seiteneinsteiger:innen häufiger als Bereicherung (84% vs. 62%). Dazu passt, dass sie sich häufiger wünschen, mehr Quer- und Seiteneinsteiger:innen an ihrer Schule zu haben (48% vs. 24%). Die positive Wahrnehmung des Quer- und Seiteneinstiegs an beruflichen Schulen mag auch daher kommen, dass 84% der Schulleitungen angeben, Quer- und Seiteneinsteiger:innen durch persönliche Betreuung einarbeiten zu können (allgemeinbildende Schulen: 60%).

Lehrkräfteausbildung

Die angespannte Personalsituation an Schulen und die damit verbundene Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen werfen Fragen zur Qualität und Ausrichtung der Lehrkräfteausbildung auf, auch und gerade vor dem Hintergrund hoher Abbruchquoten im Lehramtsstudium (Heublein et al., 2022). Auf die Frage, was sich aus Schulleitungssicht an der Lehrkräfteausbildung ändern müsste, sagen die meisten Schulleitungen (83%), dass im Studium mehr Praxisbezug hergestellt werden müsste (siehe Abbildung 14). Zu diesem Befund kommen auch aktuelle Befragungen unter Lehramtsstudierenden (Bernholt et al., 2023; Sandau et al., 2024).

Schulleitungen sehen außerdem die Notwendigkeit, stärker auf die Vermittlung überfachlicher Themen wie psychische Gesundheit und Konfliktmanagement zu setzen (77%), was angesichts der zunehmenden (psychischen) Herausforderungen innerhalb der Schüler:innenschaft wenig verwundert (siehe dazu Kapitel 1.4 sowie auch Bauch et al., 2024; Robert Bosch Stiftung, 2024b).

Mehr als die Hälfte der Schulleitungen fordert mehr persönliche Betreuung für angehende Lehrkräfte und den stärkeren Einsatz zeitgemäßer Lernformate im Studium. Knapp die Hälfte spricht sich für Präventionsmaßnahmen zum Erhalt der psychischen Gesundheit in der Lehrkräfteausbildung aus, was die allgegenwärtige Relevanz der Lehrkräftegesundheit verdeutlicht – und zwar bereits präventiv im Studium (siehe Kapitel 1.4). Weniger kritisch wird der Status quo im Vorbereitungsdienst bewertet: Ein Drittel fordert hier eine lernorientiertere Prüfungskultur und weniger Arbeitsbelastung; ein knappes Viertel eine bessere Bezahlung. Werbekampagnen für den Lehrberuf werden hingegen nur von 15% als sinnvolle Maßnahme betrachtet, um die Lehrkräfteausbildung attraktiver zu machen.



Abbildung 14: Was müsste sich hinsichtlich der Lehrkräfteausbildung ändern

Schulleitungen haben somit vielerlei Ideen, welche einzelnen Aspekte der Lehrkräftebildung verändert werden müssten, um sie bedarfsgerechter und zukunftsweisender aufzustellen. 44% gehen noch weiter und geben an, dass die Lehrkräftebildung im Grunde ganz anders gedacht und konzipiert werden müsse. Unter den Schulleitungen, die wir eingangs als *Rebell:innen* gekennzeichnet haben, ist diese Auffassung noch verbreiteter als bei anderen Schulleitungen (51% vs. 35%). Vor dem Hintergrund des hohen Reformwillens, den viele Schulleitungen aufweisen, überrascht es nicht, dass eine radikale Reform der Lehrkräfteausbildung gefordert wird. Veraltete Strukturen im Studium führen dazu, dass auch nachkommende Generationen an Absolvent:innen reformbedürftige Aspekte reproduzieren und somit der Veränderungswille in der Schule gebremst wird, wie das nachfolgende Zitat unterstreicht:

Aber ich merke auch leider, dass an den Universitäten noch sehr, sehr alt unterrichtet wird. Das finde ich einen wichtigen Punkt. Und wenn es da keine Veränderung gibt, komme ich nicht gut voran. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

An beruflichen Schulen empfehlen Schulleitungen für die Lehrkräfteausbildung ebenfalls auf Platz eins einen höheren Praxisbezug im Studium (80%). An zweiter Stelle und somit häufiger als an allgemeinbildenden Schulen wird der Einsatz zeitgemäßer Lernformate im Studium gefordert (63% vs. 54%). Ebenfalls auf Platz zwei mit genauso viel Zustimmung (63%) steht die stärkere Vermittlung von überfachlichen Themen im Studium.

2.2 Multiprofessionelle Teams als Notwendigkeit

Angesichts unserer heutigen gesellschaftlichen „Superdiversität“ (Schleimer, 2024; Vertovec, 2024) und vor dem Hintergrund zahlreicher Herausforderungen an Schulen, gepaart mit der Einsicht, dass unterschiedliche in Teamarbeit eingebrachte Perspektiven zur Bewältigung dieser Herausforderungen dienlich sind, gewinnt die Zusammenarbeit von Fachlehrkräften mit weiteren Professionen (wie z.B. Erzieher:innen, Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen, Sonderpädagog:innen, Schulpsycholog:innen, Schulassistenten, Schulgesundheitsfachkräften, Therapeut:innen etc.) zunehmend an Bedeutung (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022; Wübben Stiftung Bildung, 2024b). Laut El-Mafaalani (im Interview von Kuhn, 2024) sind multiprofessionelle Teams einer der entscheidenden Hebel, um den wachsenden Problemlagen im Bildungssystem zu begegnen.

Und auch 98% der Schulleitungen geben an, dass sie von multiprofessioneller Teamarbeit profitieren würden (82% sogar „voll und ganz“) (siehe Abbildung 15). Die zunehmende Relevanz von multiprofessionellen Teams aus Schulleitungssicht zeigt sich vor allem im Vergleich zur Vorgängerstudie aus dem Jahr 2023 (+17 Prozentpunkte bei „voll und ganz“).

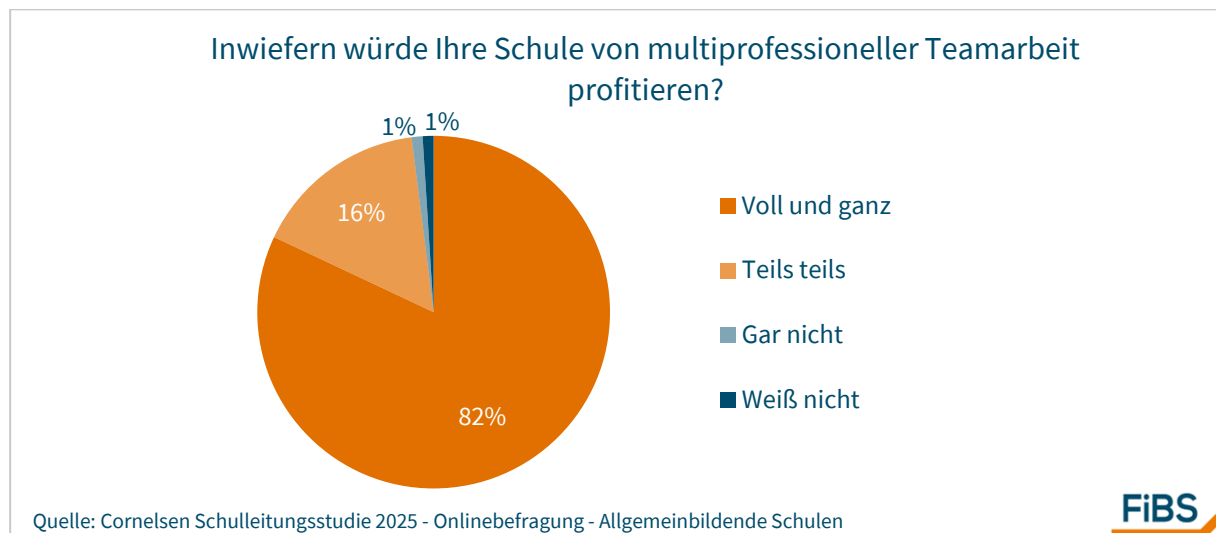


Abbildung 15: Profitieren von multiprofessioneller Teamarbeit

Den Bedarf an multiprofessionellen Teams machen Schulleitungen vor allem am gestiegenen psychosozialen Unterstützungsbedarf der Schüler:innen fest, der Hilfestellung bei „Lebensbewältigungsproblemen“, wie es der Schulleiter im folgenden Zitat ausdrückt:

Wir bräuchten Schulsozialarbeiter:innen in einem größeren Maße, weil hier bei uns eben Lebensbewältigungsprobleme im großen Maße auftreten. (Kai Winz, Gemeinschaftsschule, seit 20 Jahren Schulleitung)*

Neben Schulsozialarbeiter:innen mangelt es vor allem an (Schul-)Psycholog:innen (Bauch et al., 2024; Deutsche Telekom Stiftung, 2023) oder auch niedrigschwellig arbeitenden „mental health coaches“ (Klar, 2024). Angesichts der zentralen Herausforderungen, für die Schulleitungen mehr multiprofessionelle Unterstützung fordern (siehe Abbildung 16), ist dieser Mangel alarmierend. So geben nahezu alle Schulleitungen an, dass sie multiprofessionelle Teams vor allem benötigen, um sozialen Auffälligkeiten in der Schüler:innenschaft (98%) und psychischen Problemen und Erkrankungen (96%) zu begegnen. Letztere nehmen auch bei jüngeren Schüler:innen immer mehr zu (Klar, 2024; Robert Bosch Stiftung,

2024a). Über 90% der Schulleitungen sehen auch einen großen Bedarf an multiprofessioneller Unterstützung, um Lernschwierigkeiten und familiäre Herausforderungen passgenau anzugehen.

Für knapp 8 von 10 ist es zentral, Beeinträchtigungen und Behinderungen multiprofessionell zu adressieren, und für über drei Viertel der Schulleitungen ist Gewalt ein Thema, das multiprofessioneller Herangehensweisen bedarf. Dieser Wert ist an Schulen in herausfordernder Lage noch ausgeprägter (87% vs. 73%). Auch um Leistungsdruck zu begegnen, der unter Kindern und Jugendlichen zunehmend beklagt wird (Bauch et al., 2024; Robert Bosch Stiftung, 2024a), wären multiprofessionelle Teams für insgesamt zwei Drittel der Schulleitungen hilfreich. Denn durch sie können Schüler:innen konstruktive Unterstützung auch von Personen erfahren, die ihre Leistungen nicht direkt bewerten. Vor allem an Gymnasien sticht dieser Aspekt hervor (77%).

Alle weiteren Ergebnisse sind Abbildung 16 zu entnehmen. Im Zeitvergleich zeigt sich in fast allen Aspekten eine erhöhte Zustimmung gegenüber den Vorgängerstudien: Im Vergleich zu 2023 hat sich die durchschnittliche Zustimmung um 2,5 Prozentpunkte und im Vergleich zu 2022 sogar um durchschnittlich 10,5 Prozentpunkte erhöht.

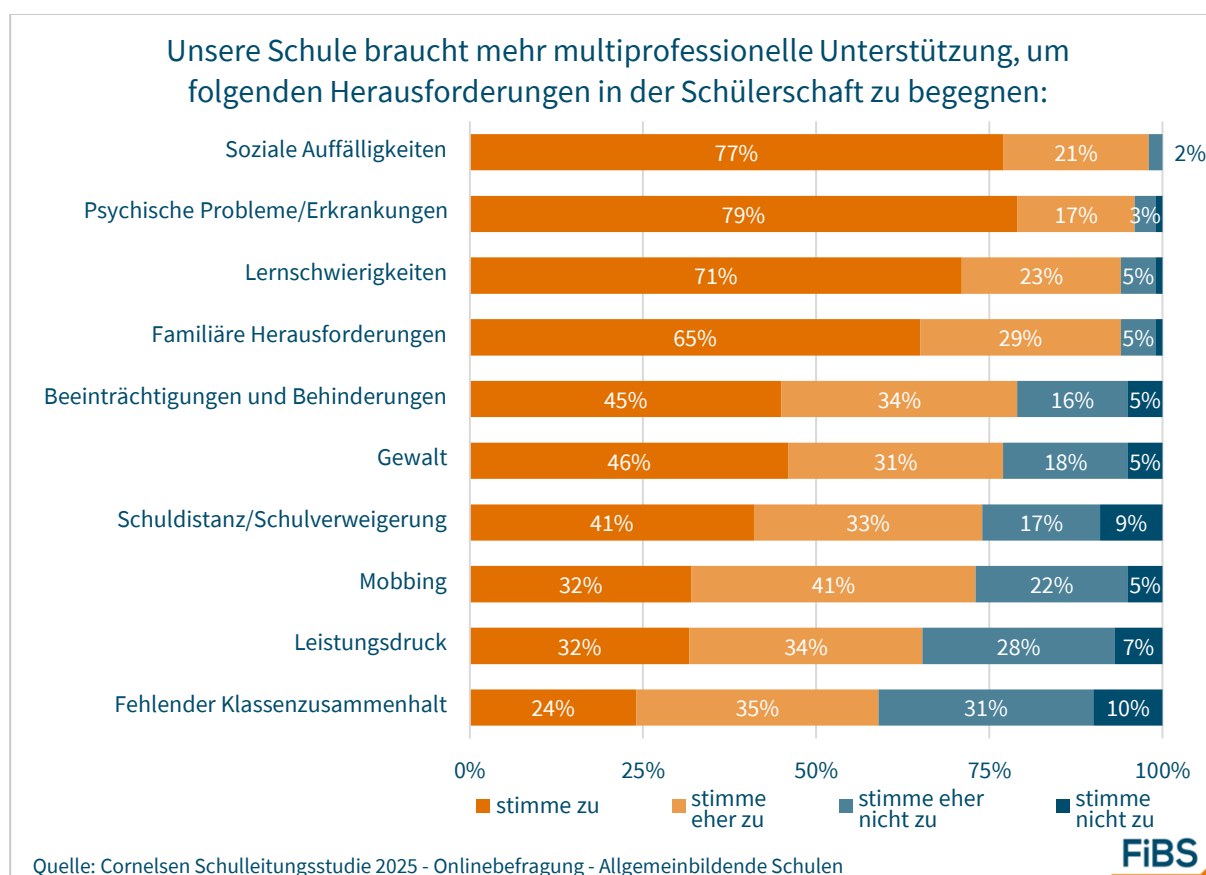


Abbildung 16: Multiprofessionelle Unterstützung zur Bewältigung von Herausforderungen

Dieses Bild zeichnet sich nicht nur für allgemeinbildende, sondern auch für berufliche Schulen: Hier wird der Bedarf an multiprofessionellen Teams zwar etwas geringer als an allgemeinbildenden Schulen angegeben, er ist aber dennoch sehr hoch (85%). Multiprofessionelle Teams sollen hier vor allem als Maßnahme bei psychischen Problemen und Erkrankungen der Schüler:innenschaft (96%) und Lernschwierigkeiten (90%) eingesetzt werden. Diese haben laut Interviewaussagen der Schulleitungen nach der Covid-19-Pandemie deutlich zugenommen.

Eine Herausforderung sind die Auswirkungen von Corona beziehungsweise die Auswirkung einer über zwei Jahre nicht stattgefundenen Sozialisation bei den jungen Menschen. Wenn dem Mathelehrer die Zeit fehlt, das kleine Einmaleins zu wiederholen, weil er Einzelgespräche führen muss, um rauszufinden, was mit einem Schüler los ist, oder er sagen muss: nee, du turnst jetzt nicht über Tische und Bänke, dann ist das für die gesamte Lerngruppe bedauerlich. Dann brauche ich dort einen zusätzlichen Lehrer, der diese soziale Betreuung übernimmt, damit der andere genügend Zeit hat, um den Unterricht zu gestalten. Um ein bisschen Abhilfe zu schaffen, organisieren wir Gespräche und Workshops, auch angeleitet durch externe Anbieter, damit unseren Schüler:innen bewusst wird, welches Sozialverhalten in Teilen an den Tag gelegt wird und wie wichtig der soziale Umgang miteinander ist, wie wichtig Wortwahl, Lautstärke und Ähnliches ist, damit die Etikette des Zusammenlebens besser in den Vordergrund rückt. Da versuchen wir, durch verschiedene Angebote oder auch Themen im Unterricht ein stärkeres Bewusstsein zu schaffen. (Hermann Schiltz, berufliche Schule, seit 10 Jahren Schulleitung)*

Multiprofessionelle Teams werden jedoch nicht nur als Reaktion auf spezifische Herausforderungen benötigt, sondern sind auch eine wichtige Komponente der unspezifischen, ganzheitlichen Präventionsarbeit, die sich insbesondere im Ganzttag entfalten kann. Es sagen allerdings nur 32% der Schulleitungen, die eine Ganzttagsschule leiten, dass sie über eine multiprofessionelle Steuerungsgruppe verfügen; an gebundenen Ganzttagsschulen sind es mit 39% etwas mehr (siehe Kapitel 3.2). Multiprofessionelle Teams können aus unterschiedlichen Perspektiven das Wohlergehen der Individuen und somit der ganzen Schulgemeinschaft fördern, Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützen und somit die institutionelle Resilienz von Schule stärken, die nach den Erfahrungen der Covid-19-Pandemie und im Kontext einer als unsicher empfundenen (VUCA-)Welt immer wichtiger wird (Hurrelmann & Fichtner, 2022).

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird von Schulleitungen zudem als hilfreich für die Steigerung des Lernerfolgs von Schüler:innen betrachtet (siehe Kapitel 3.3) und von 95% der Schulleitungen als wichtig für den Schulentwicklungsprozess angesehen (siehe Abbildung 17).

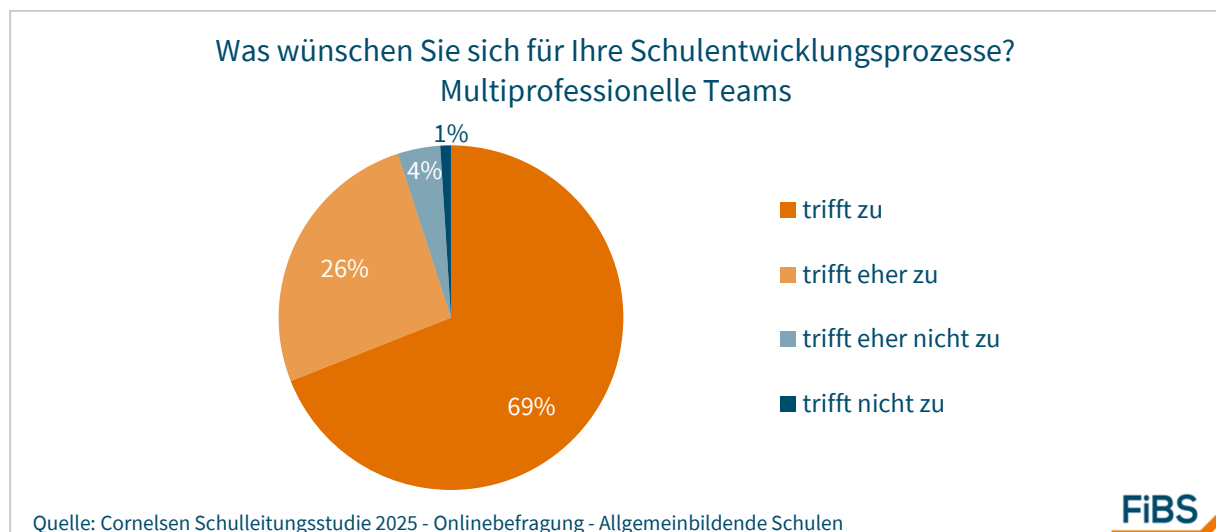


Abbildung 17: Multiprofessionelle Teams für Schulentwicklungsprozesse

Im Vergleich zur Vorgängerstudie 2023 ist der Wunsch nach multiprofessionellen Teams für den Schulentwicklungsprozess auf hohem Niveau um drei Prozentpunkte gestiegen. Dies bedeutet aber auch: Ein multiprofessionelles Team ist nicht gegeben, wenn einige Male in der Woche eine Schulsozialarbeiterin in der Schule arbeitet. Es braucht fest verankerte multiprofessionelle Teamstrukturen, die die Schulentwicklungsprozesse mitgestalten (Kuhn, 2024).

Auch in einer Schule der Zukunft sehen 95% der Schulleitungen multiprofessionelle Teams an der Seite von Schüler:innen und Eltern (siehe Kapitel 4.2).

Angesichts des hohen Zuspruchs überrascht, dass nur 40% der Schulleitungen berichten, ein multiprofessionelles Team an ihrer Schule zu haben (siehe Kapitel 4.2). Der Personalmangel an Schulen stellt sich nicht nur in Bezug auf Fachlehrkräfte als drängendes Problem dar, sondern auch bezüglich anderer, dringend benötigter Professionen. Als ein weiteres Problem stellt sich diesbezüglich dar, dass diese anderen Professionen häufig anders – und aus anderer Quelle, nämlich der des Schulträgers – bezahlt werden, als die Fachlehrkräfte. Dies kann mitunter die Zusammenarbeit auf Augenhöhe und mit einer gemeinsamen Haltung erschweren, auch angesichts der unterschiedlichen zeitlichen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit, wie die Schulleiterin im folgenden Zitat zur Sprache bringt:

Die multiprofessionellen Teams sind an Schulen insofern schwierig, weil wir immer noch eine Hierarchie haben, dass Lehrer meinen, sie sind die Obergurus, und die anderen haben alle nicht so die Ahnung. Das Problem ist, dass die Gehälter unterschiedlich sind, und das macht natürlich etwas. Also ich habe welche, die sind einfach großartig und müssten eigentlich von dem, was sie tun, mindestens genauso bezahlt werden wie die Lehrkräfte. Das passiert aber nicht und das macht Unmut. Und dann muss man gucken, dass man das einigermaßen hinkriegt. Ein Thema ist natürlich auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Erziehern im Ganztage. Das ist schwierig. Vormittags sind die Lehrer im Unterricht, am Nachmittag sind die Erzieher im Nachmittagsbereich. Wie wollen sie da zusammensitzen und Unterricht oder Schulentwicklung besprechen? Wenn wir einen Ganztage haben wollen, müssen wir dafür sorgen, dass diese Teams zusammenarbeiten. Ich habe einen freien Träger, der ist super, ich habe keine Erziehsorgen. Meine Schule ist gut darin, diese Strukturen zu schaffen, damit wir gut miteinander arbeiten können. Aber es ist viel Arbeit. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

2.3 Hürden der demokratischen Schulgestaltung

Die Herausforderungen an Schulen sind vielfältig. Dies lässt sich nicht allein auf individuelle Belastungen der Schüler:innen zurückführen, auch gesellschaftliche Konflikte wirken sich herausfordernd auf die Schulgemeinschaft aus und erschweren die demokratische Schulgestaltung. Dabei sollte, dies betonte auch Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bei der Verleihung des Deutschen Schulpreises 2023, „[j]ede Schule in Deutschland [...] eine Schule der Demokratie sein“ (Bundespräsidialamt, 2023). Demokratiebildung bezieht sich dabei nicht nur auf die Inhalte des Politik- und Geschichtsunterrichts, sondern auf eine fächerübergreifende Perspektive und eine gelebte Haltung in der Schulpraxis und -entwicklung (siehe auch SWK, 2024). Letzteres, die demokratische Schulgestaltung, wird aus Schulleitungsperspektive besonders durch aktuelle gesellschaftspolitische Spannungen beeinträchtigt (63%) (siehe Abbildung 18). Über die Hälfte der Schulleitungen (55%) ist zudem der Ansicht, dass sich eine Zunahme des Rechtsextremismus negativ auf die demokratische Schulgestaltung auswirkt. 41%

sehen die demokratische Gestaltung in ihrer Schule durch zunehmenden Antisemitismus, 34% durch die Auswirkungen des Nahostkonflikts erschwert.

Gleichzeitig verhindern etablierte Strukturen an der Schule das Vor- und Erleben von Demokratie: 43% der Schulleitungen sind der Meinung, dass Schüler:innen noch zu wenig an der Entwicklung von Unterricht und Lernformaten beteiligt werden. Eine unzureichende Repräsentation von Schüler:innen in allen Gremien sehen 31% und zu viele Hierarchien an Schulen 26% als ein Problem für die demokratische Schulgestaltung (aus Schüler:innenperspektive siehe hierzu Bacia, Klingemann et al., 2024).

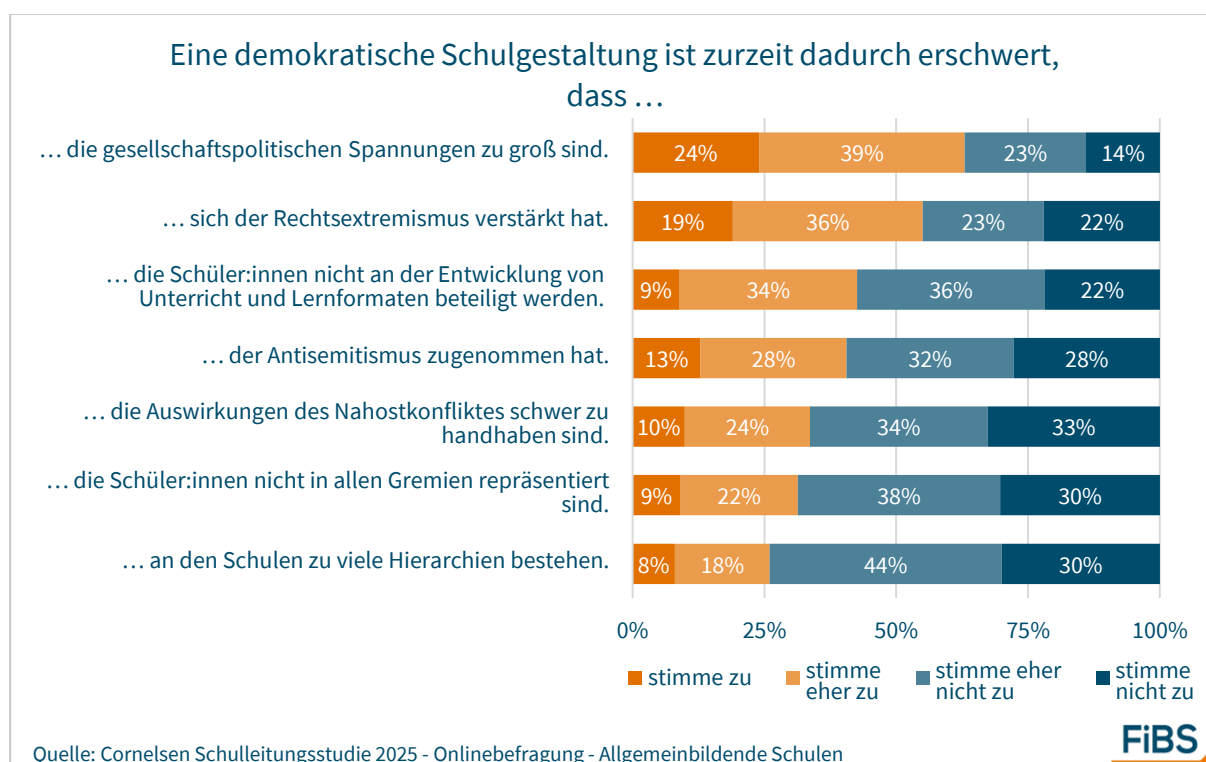


Abbildung 18: Aspekte einer erschwerten demokratischen Schulgestaltung

Dass es auch anders gehen kann, wenn junge Menschen mehr partizipieren, zeigt das folgende Zitat:

Die Schüler haben bei uns ein ganz großes Mitspracherecht, weil wir der Auffassung sind, dass die Kinder am besten wissen, was sie brauchen, um gut lernen zu können. Ich finde das manchmal sehr vermessen, wenn wir Erwachsenen meinen, du musst so sitzen, damit du jetzt gut die Vokabeln lernst. Warum? Warum darf das Kind nicht durch die Gegend laufen oder was singen, um sich die Vokabeln zu merken? Also, das finde ich wichtig, dass wir diese Perspektive einnehmen, und deshalb dürfen die Kinder bei uns ganz viel mitentscheiden. Welches Spielgerät soll auf den Schulhof? Wir haben neben dem Schülerparlament den Schülerhaushalt. Das ist ein Projekt, wo die Kinder partizipativ überlegen können, was für bestimmte Gelder angeschafft werden soll. Ich bin natürlich diejenige, die häufig sagt, ich freue mich, wenn ihr, salopp gesagt, einen Swimmingpool möchtet. Das geht aber nicht aus den und den rechtlichen und Sicherheitsgründen, und dann versuchen wir, gemeinsam zu überlegen, was geht anders. Wir halten diese Gremienarbeit sehr hoch, weil wir glauben, durch eine gute Gremienarbeit können alle besser mitentscheiden, wie das Schulleben gestaltet wird. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

An beruflichen Schulen werden vor allem die Zunahme des Rechtsextremismus (56%) und gesellschaftlicher Spannungen (56%) als erschwerende Faktoren einer demokratischen Schulgestaltung problematisiert.

Differenziert man die Antworten der Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen nach Region (ostdeutsche und westdeutsche Bundesländer)⁵, zeigt sich, dass Schulleitungen in ostdeutschen Bundesländern noch häufiger als in westdeutschen Bundesländern angeben, dass eine Zunahme des Rechtsextremismus die demokratische Schulgestaltung erschwere (65% vs. 54%) (siehe Abbildung 19). Das Erstarren rechtsextremer Parteien in den vergangenen Jahren und Monaten, vor allem, aber nicht nur in ostdeutschen Bundesländern, scheint sich hier auch als Herausforderung für Schulen darzustellen. Auch gesellschaftspolitische Spannungen werden in ostdeutschen Bundesländern noch stärker als Herausforderung für die demokratische Schulgestaltung benannt als in westdeutschen Bundesländern (72% vs. 62%) (siehe Abbildung 20).

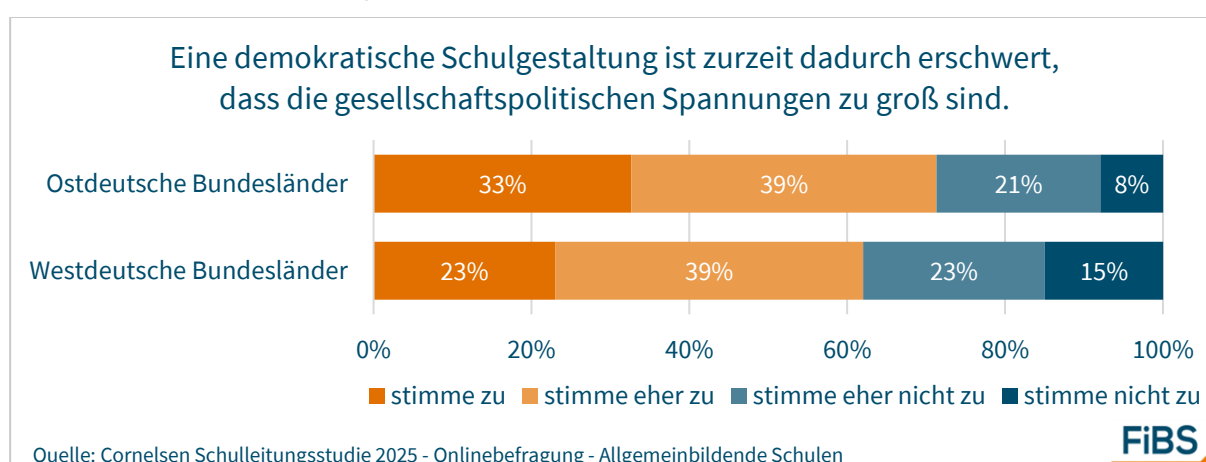


Abbildung 19: Erschwerte demokratische Schulgestaltung durch Rechtsextremismus (Ost- und Westdeutschland)

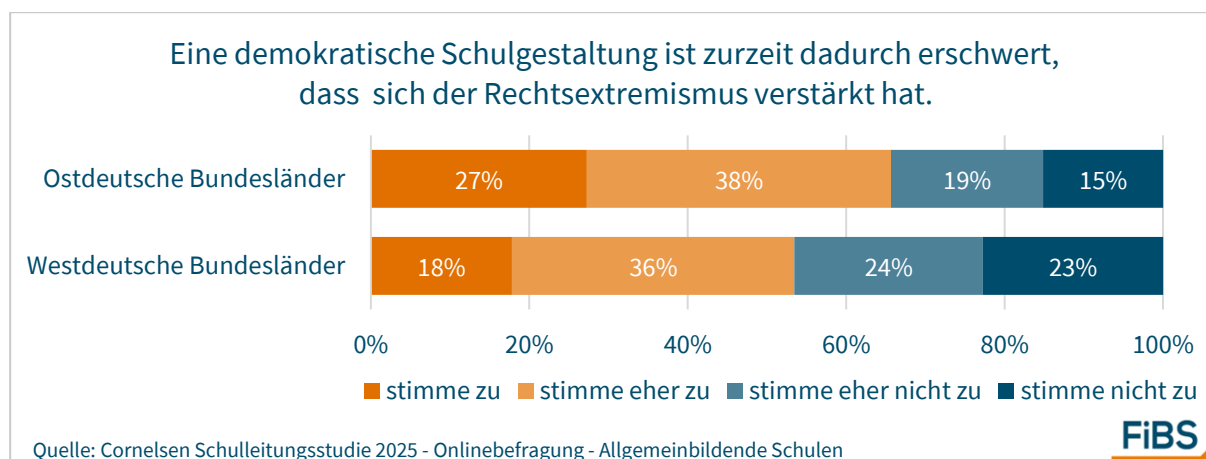


Abbildung 20: Erschwerte demokratische Schulgestaltung durch gesellschaftspolitische Spannungen (Ost- und Westdeutschland)

Gleichzeitig zeigt sich, dass Schulleitungen in ostdeutschen Bundesländern häufiger Maßnahmen ergreifen, um gesellschaftlichen Konflikten und damit einhergehenden Herausforderungen bei der demokratischen Schulgestaltung aktiv zu begegnen (siehe Abbildung 21): Sie veranstalten häufiger

⁵ Mit ostdeutschen Bundesländern sind die Flächenländer Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen gemeint; alle anderen sind entsprechend als westdeutsche Bundesländer zu verstehen. Berlin wird in diesem Zusammenhang zu den westdeutschen Bundesländern gezählt.

Projekttag zu politischen Themen (46% vs. 30%) und besuchen häufiger Gedenkstätten und Museen (67% vs. 49%). Schulleitungen in westdeutschen Bundesländern geben hingegen häufiger an, religiöse Versammlungsstätten zu besuchen (61% vs. 43%).

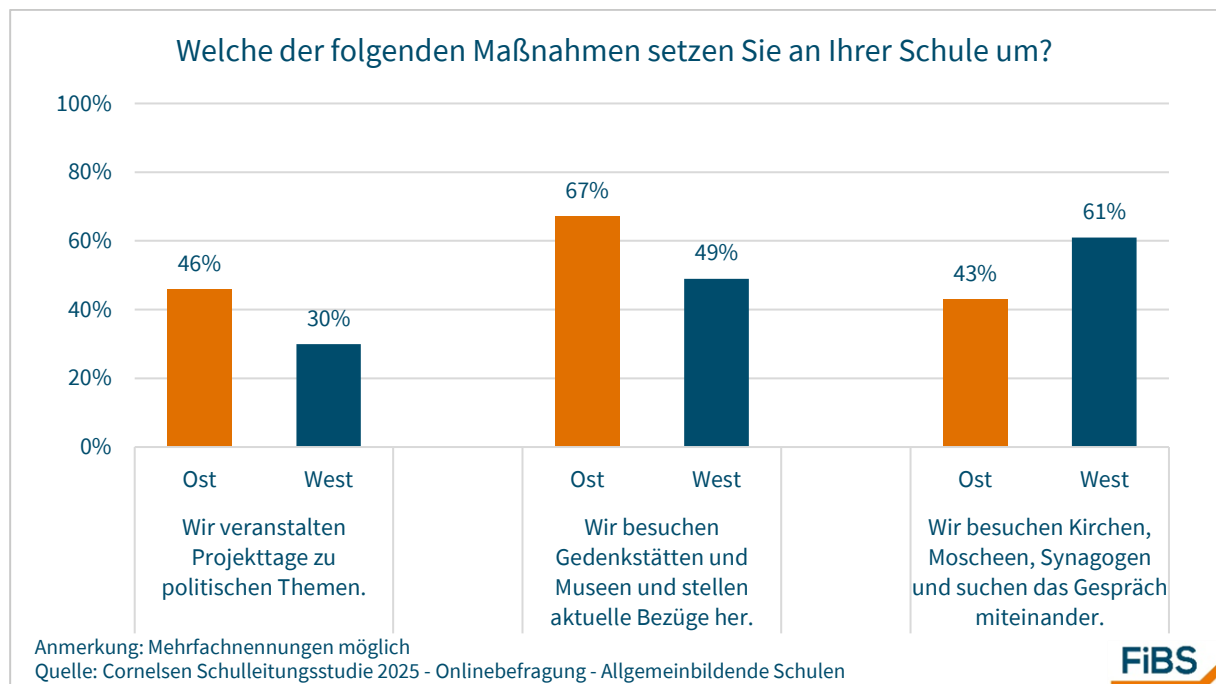


Abbildung 21: Umgesetzte Maßnahmen hinsichtlich Demokratiebildung (Ost- und Westdeutschland)

Schulleitungen sind sich der gesellschaftlichen Herausforderungen bewusst und begegnen diesen proaktiv. Dabei wird insbesondere die Partizipation von Schüler:innen als Maßnahme benannt, um mit gesellschaftlichen Spannungen umzugehen (siehe auch Weisband, 2024). Die Miteinbeziehung von Schüler:innen bereits in frühem Alter soll verhindern, dass sich diese ausgeschlossen und abgehängt fühlen, was als Ursache für gesellschaftliche Konflikte identifiziert wird.

Der Rechtsruck ist natürlich unter den Lehrer:innen und den Beschäftigten in der Schule Thema, aber nicht so sehr unter den Kindern. Und vor dem Hintergrund, dass sich immer mehr Menschen ausgeschlossen fühlen oder das Gefühl haben, sie sind da nicht mehr beteiligt an dem, was Politik macht, haben wir uns vorgenommen, Kinder noch viel mehr an Schulprozessen partizipieren zu lassen. Also einen Klassenrat in allen Klassen etablieren, die Kinderkonferenz mit dem Schulleiter tagen lassen, immer überlegen, was sind Elemente, wo die Kinder Selbstwirksamkeit spüren und merken, ich kann mich einbringen. (Dominik Pierz, Grundschule, seit 23 Jahren Schulleitung)*

2.4 Zeitmanagement: Zwischen Schulentwicklung und Alltagsstress

All die bereits thematisierten Herausforderungen, mit denen Schulleitungen konfrontiert sind, brauchen Zeit. Doch diese Zeit ist rar. Die Schule möchte gestaltet, aber auch verwaltet werden. Wie bereits in unseren ersten beiden Schulleitungsstudien berichtet, verbringen Schulleitungen den Großteil ihrer Zeit mit administrativen Tätigkeiten (siehe Abbildung 22): 32% der Schulleitungen geben an, mehr als 15 Stunden ihrer wöchentlichen Arbeitszeit mit Verwaltungsaufgaben zu verbringen, 23% bringen dafür bis zu 15 Stunden auf und 28% bis zu 10 Stunden. Administration nimmt damit den wesentlichsten Teil der Arbeitszeit pro Woche ein, gefolgt von der Vorbereitung und Erteilung des eigenen Fachunterrichts (41%

bringen dafür mehr als fünf Stunden ihrer wöchentlichen Arbeitszeit auf) und der Personalführung und -entwicklung (27% nutzen hierfür mehr als fünf Stunden). Die Konfliktlösung nimmt bei 25% der Schulleitungen mehr als fünf Stunden pro Woche ein.

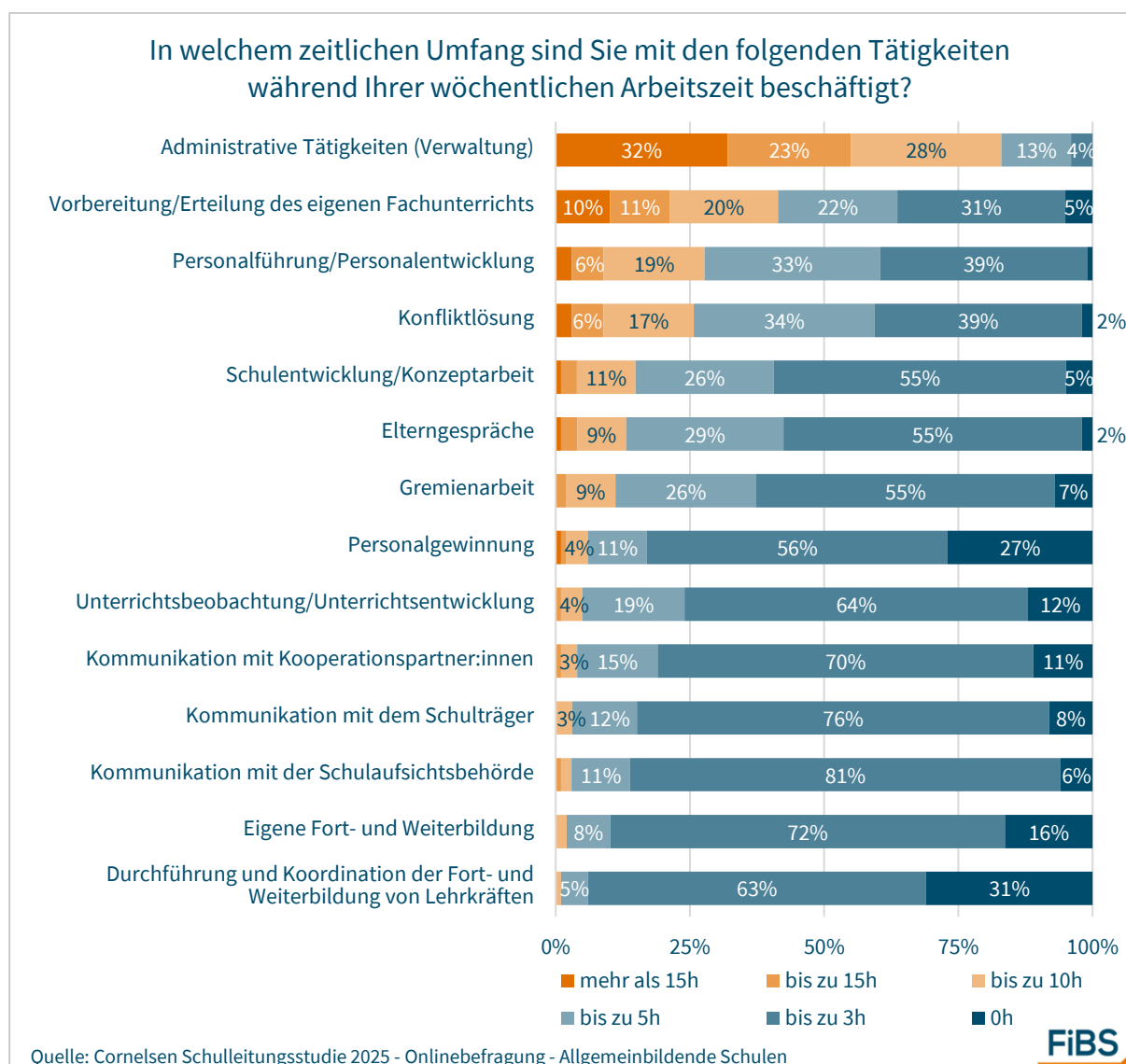


Abbildung 22: Zeitlicher Umfang von Schulleitungstätigkeiten (Stunden pro Woche)

Für die Schulentwicklung bleiben 55% der Schulleitungen nur bis zu drei Stunden wöchentlich. Die Konzeptarbeit bleibt somit im Alltagsgeschäft der Schulleitungen häufig auf der Strecke. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass 97% der Schulleitungen angeben, dass es mehr Leitungszeit – im Sinne von Schulentwicklungszeit – brauche, um offene Schulleitungsstellen zu besetzen (siehe Kapitel 1.3). Schulleitungen sehen eine Herausforderung darin, Schulentwicklung voranzutreiben, trotz des hohen organisatorischen Aufwandes, den sie zu bewerkstelligen haben. Auch hier zeigen sich Schulleitungen lösungsorientiert und arbeiten in Teams, achten auf Rollen- und Aufgabenverteilungen, um der hohen Arbeitsbelastung gerecht zu werden.

Das ganze Schulkonzept wird bei uns ständig weiterentwickelt. Also wir schauen immer: Was müssen wir verändern? Wir sind immer noch intensiv an unserer Konzeptarbeit. Meine größte Belastung ist, das zeitlich tatsächlich hinzubekommen.

Ich verwende unglaublich viel Zeit damit, eine Schule aufzubauen, dass ich manchmal denke, wo könnte ich denn da besser noch Zeit einsparen, obwohl wir im Team schon sehr viele Rollenverteilungen und Aufgabenverteilungen haben. Aber der Zeitaufwand, den finde ich gerade sehr hoch. (Anja Kipplitz, Grundschule, seit 8 Jahren Schulleitung)*

Am wenigsten Zeit nutzen Schulleitungen für die Durchführung und Koordination der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, fast ein Drittel bringt dafür gar keine Zeit pro Woche auf, sowie für ihre eigene Fort- und Weiterbildung (72% verbringen damit bis zu drei Stunden wöchentlich). Es ist allerdings anzunehmen, dass diese Tätigkeitsfelder eher punktueller Natur sind und nicht so sehr die allwöchentlichen Zeitabläufe bestimmen. Weitere Aspekte sind aus der Abbildung zu entnehmen. Es zeigen sich bei der wöchentlichen Arbeitszeit kaum Unterschiede zur Vorgängerstudie.

Auch an beruflichen Schulen wenden die Schulleitungen am meisten Zeit für administrative Tätigkeiten, Personalführung und -entwicklung und Vorbereitung und Erteilung des Fachunterrichts auf.

2.5 Von Frustration bis Zuversicht: Ein zeitlicher Vergleich

54% der Schulleitungen geben in der aktuellen Erhebung an, dass ihre Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten (eher) gesunken ist (siehe Abbildung 23), nur wenige berichten von einer Verbesserung ((eher) gestiegen: 13%). Auch wenn dies eigentlich einen negativen Eindruck vermittelt, fällt im Vergleich mit den Vorgängerstudien auf, dass der Anteil derer, die von unveränderter Zufriedenheit berichten, in der aktuellen Erhebung so hoch ist wie noch nie (2025: 33% vs. 2023: 19%, 2022: 15%). Daraus lässt sich schließen, dass es im Zeitverlauf einen Trend zur Stabilisierung der Zufriedenheit gibt, vor allem weil die Zufriedenheit weniger stark gesunken ist als in den Studien zuvor. Aktuelle Studien berichten sogar von einem positiven Trend in Bezug auf die Zufriedenheit von Schulleitungen (Forsa, 2024).

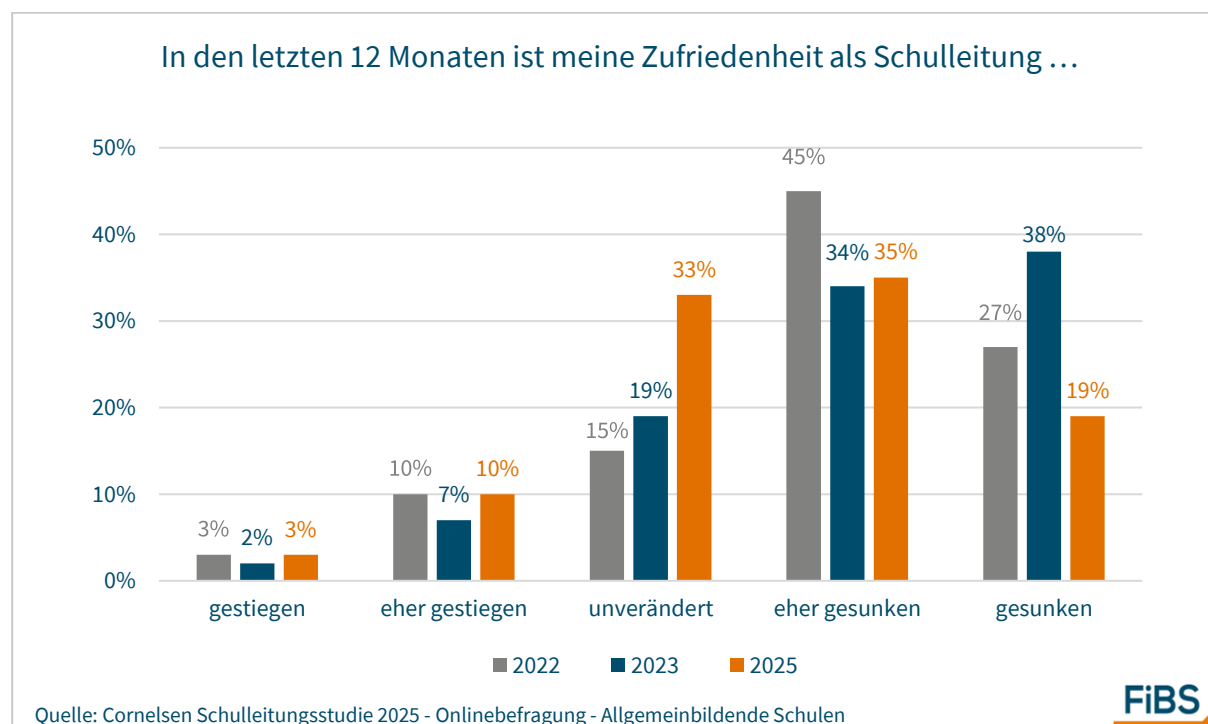


Abbildung 23: Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten (im Zeitvergleich)

Deutliche Unterschiede zeigen sich zwischen Schulleitungen, die sich als *Visionär:innen* sehen, und solchen, die sich nicht so einschätzen: Während letztere nur zu 5,5% angeben, dass ihre Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten (eher) gestiegen ist, sind es bei den *Visionär:innen* 15%.

An beruflichen Schulen zeichnet sich ebenfalls ab, dass die Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten unverändert geblieben ist (40%). Schulleitungen an beruflichen Schulen berichten im Vergleich zu jenen an allgemeinbildenden Schulen außerdem seltener von einer (eher) gesunkenen Zufriedenheit (42% vs. 54%) und etwas häufiger von einer Verbesserung der Zufriedenheit im letzten Jahr (17% vs. 13%).

Diese Stabilisierung der Zufriedenheit im Rückblick kann Auslöser dafür sein, dass der Großteil der Schulleitungen (eher) zuversichtlich auf die Weiterentwicklung ihrer Schule im nächsten Jahr blickt (44%) (siehe Abbildung 24). Dieser Optimismus ist so hoch wie noch nie, verglichen mit den Vorgängerstudien (2023: 32%, 2022: 27%). Gleichzeitig hat ein (eher) skeptischer Blick auf die Zukunft im Zeitverlauf stark abgenommen (2025: 35%, 2023: 40%, 2022: 52%). Der positive Ausblick, der sich hier abzeichnet, kann bedeuten, dass der „Covid-Schock“ überwunden ist und Schulleitungen daher wieder zuversichtlicher in die Zukunft blicken können.

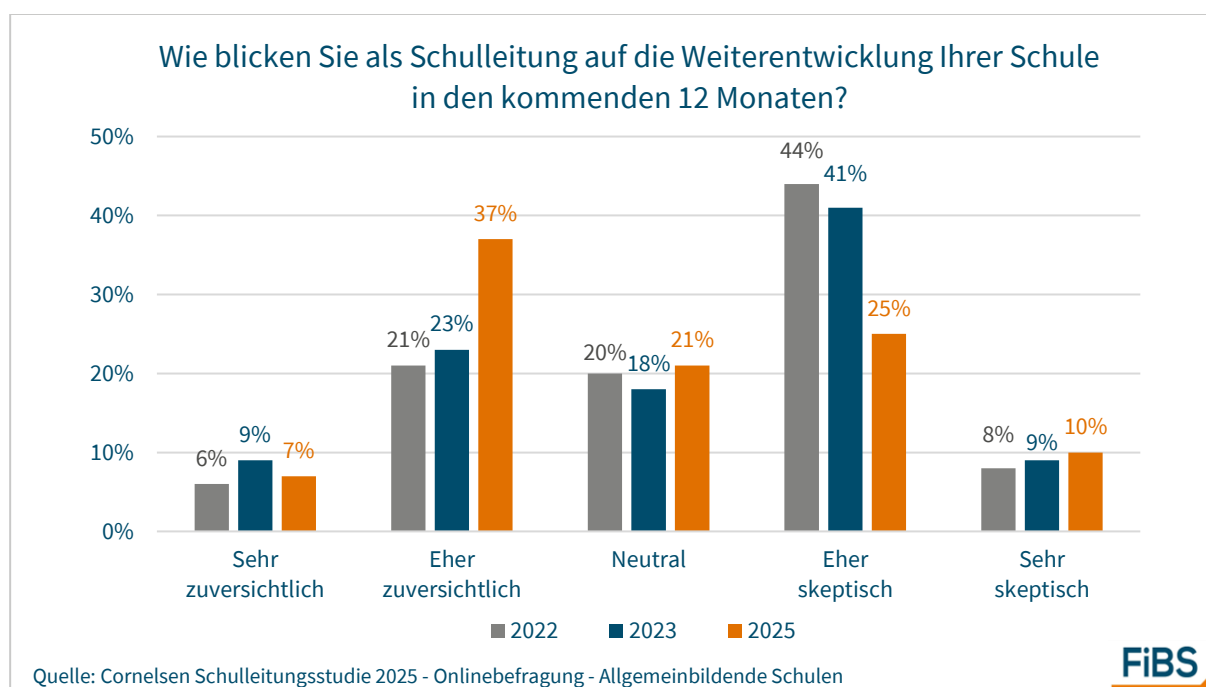


Abbildung 24: Zuversicht bzgl. Weiterentwicklung der Schule in den kommenden zwölf Monaten (im Zeitvergleich)

Auch beim Blick in die Zukunft zeigen sich Schulleitungen an beruflichen Schulen etwas positiver als Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen: 56% blicken (eher) zuversichtlich in die Zukunft (allgemeinbildende Schulen: 44%), nur 4% sind sehr skeptisch (vs. 10%).

3 Bildung und Gesellschaft: Chancen ermöglichen, Schlüsselkompetenzen stärken

Wir haben hier ein „Innovation Lab“. Das ist eine Abteilung unserer Schule, die sich wirklich damit beschäftigt, Gesellschaft neu zu denken und Schule neu zu denken, und an diesen Future Skills arbeitet, die vorstellt und dazu auch Fortbildungen anbietet für andere Schulen. (Anja Kipplitz, Grundschule, seit 8 Jahren Schulleitung)*

Die Welt verändert sich rasant und damit auch die Voraussetzungen, die es braucht, um sie mitzugestalten. Inwiefern gelingt es Schule aus Schulleitungssicht, junge Menschen mit den Kompetenzen auszustatten, die sie in der heutigen Zeit und in Zukunft brauchen? Und inwiefern gelingt es dabei, alle zu erreichen und mitzunehmen?

Wie wir in den vorangegangenen Kapiteln zeigen konnten, blicken Schulleitungen trotz des Stresses, dem Schulen ausgesetzt sind, eher zuversichtlich in die Zukunft. Über zwei Drittel fühlen sich bei der Umsetzung der für sie zentralen Themen als *Visionär:in* in einer zukunftsfähigen Schule. Das lässt hoffen, dass auch bei der Bearbeitung der großen gesellschaftlichen Probleme unserer Zeit, der Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe, die wir in Kapitel 3.1 und 3.2 beleuchten, der Frage, wie alle jungen Menschen mehr Lernerfolge erzielen können (Kapitel 3.3), und der Problematik der als unzureichend empfundenen Passung zwischen schulischer Ausbildung und Arbeitsmarkt (Kapitel 3.4), Fortschritte erzielt werden können.

3.1 Perspektiven für mehr Bildungsgerechtigkeit

Bildungsgerechtigkeit ist in Deutschland ein seit vielen Jahren diskutiertes Thema (siehe bspw. Edelstein & Grellmann, 2023; Klein, 2024b; Quenzel et al., 2025). Die Meinung der Schulleitungen ist dazu ziemlich eindeutig (siehe Abbildung 25): 68% halten das deutsche Schulsystem für ungerecht, 28% stimmen dieser Aussage sogar uneingeschränkt zu. An beruflichen Schulen zeigen sich ähnliche Ergebnisse; auch dort hält die Mehrheit das deutsche Schulsystem für ungerecht (60%).

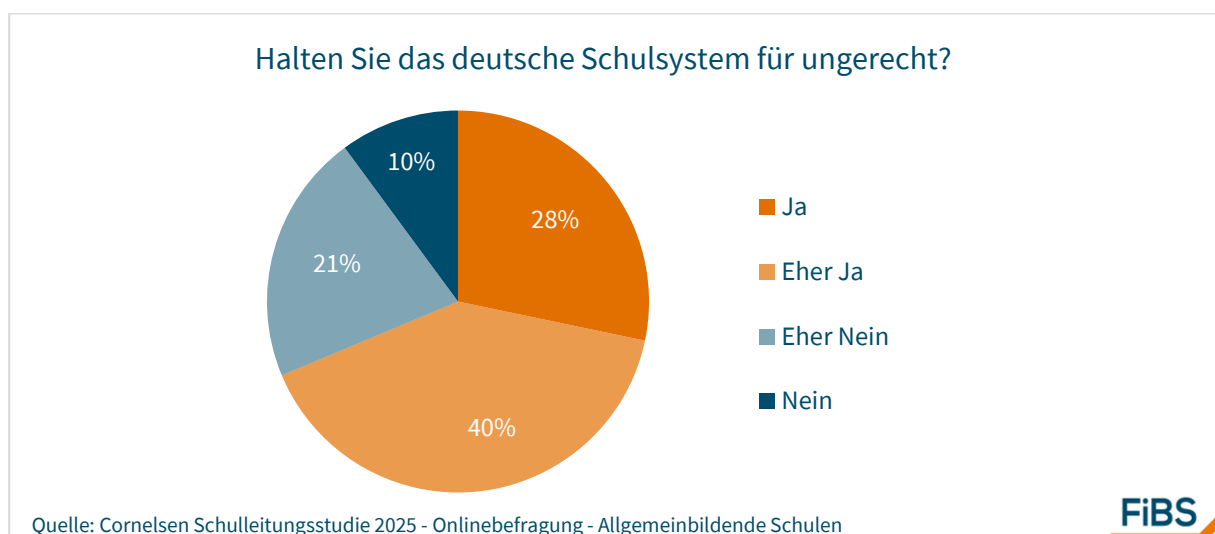


Abbildung 25: Ungerechtigkeit des deutschen Schulsystems

Obwohl es in Deutschland einen breiten gesellschaftlichen Konsens über den Grundsatz der Gleichheit von Bildungschancen gibt und unser Grundgesetz in Artikel 3 fordert, dass niemand aufgrund individueller oder sozialer Merkmale bevorzugt oder benachteiligt werden darf, sind Bildungschancen in Deutschland sehr ungleich verteilt, was als ungerecht empfunden werden kann. Das folgende Zitat verdeutlicht diese Problematik:

Wir haben keine Bildungsgerechtigkeit. Die Schwächsten haben keine Chance. Das ist einfach so. Und ich sage immer, für den Fall, dass ich noch den Elan hab, wenn ich in Rente gehe, würde ich wahrscheinlich dieses System verklagen. Wir können keine Schulpflicht festlegen, wenn wir dann die Rahmenbedingungen nicht schaffen wollen. Das ist aber ein sehr großes Thema und es wird keiner anfassen, da gebe ich jedem Brief und Siegel. (Tine Gerlach, Gemeinschaftsschule, seit 33 Jahren Schulleitung)*

84% der Schulleitungen sind der Überzeugung, dass es Schüler:innen gibt, die in unserem Schulsystem zurückgelassen werden. Nur 16% stimmen zu, dass unser Bildungssystem niemanden zurücklässt (siehe Abbildung 26). Um sozialer Ungleichheit im Schulsystem entgegenzuwirken, halten knapp 9 von 10 Schulleitungen eine bedarfsgerechte Schulentwicklung für notwendig. Das Startchancen-Programm wird dahingehend von drei Viertel der Schulleitungen als positiv bewertet. Das Förderprogramm (Anders, 2024b; Wübben Stiftung Bildung, 2024a) wird als zentraler Ausgangspunkt für eine weitreichende Schulentwicklung verstanden, wie der Schulleiter im folgenden Zitat herausstellt. Wichtig ist dafür allerdings, bürokratische Prozesse so einfach wie möglich zu halten, weil vor allem Schulen in herausfordernder Lage bereits ausgelastet sind und eine möglichst unkomplizierte Unterstützung dringend benötigen.

Ich würde das Startchancen-Programm als Anlass nehmen und sofort den Schulen in herausfordernden Lagen helfen wollen. Und zwar mit einem ganz starken Signal an diese Schulen, an die Kolleg:innen, aber eben auch an die Schüler:innen: „Wir sehen euch, wir sind da für euch, wir helfen euch.“ An jeder Schule muss sofort etwas passieren. Also das Startchancen-Programm muss als Grundlage dienen, aber nicht verkopft und mit komplizierten Fördermittelanträgen, sondern einfach: das sind die Schulen, die nach Hilfe schreien. Das sind die Schulen, die Unterstützung bekommen, auf sehr kreative Art und Weise. Und dann würde ich diese Schulen aus ihren herausfordernden Lagen heraus entwickeln: Wie können wir Schulleitung in dieser Lage ertüchtigen, dass sie erst gar nicht in diese Lage geraten? Oder dann aus dieser Lage auch herauskommen? (Ludwig Jolens, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Knapp drei Viertel der Schulleitungen sprechen sich außerdem für eine spätere Differenzierung der Schüler:innen in Hinblick auf Schulform und Schulabschlüsse aus. 61% stimmen zu, dass die notenbasierte Leistungsmessung den Blick auf die individuelle Entwicklung der Schüler:innen – und somit auf eine chancengerechte Förderung – verhindert. Allerdings zeigen sich bei diesen beiden Aspekten Unterschiede nach Schulform: An Gymnasien wird eine spätere Differenzierung weniger positiv bewertet (50% vs. 73% an allen anderen allgemeinbildenden Schulen), außerdem wird die notenbasierte

Leistungsdifferenzierung dort weniger kritisch gesehen (38% vs. 61% an allen anderen allgemeinbildenden Schulen).

Ein Viertel der Schulleitungen spricht sich dafür aus, Klassenwiederholungen, also das „Sitzenbleiben“, abzuschaffen. Unter den Schulleitungen, die sich als *Visionär:innen* begreifen, ist dieser Anteil wesentlich höher (40% vs. 28%). Ebenso stimmen deutlich mehr *visionäre* Schulleitungen zu, dass die notenbasierte Leistungsmessung den Blick auf die individuelle Entwicklung der Schüler:innen verhindere (65% vs. 54%).

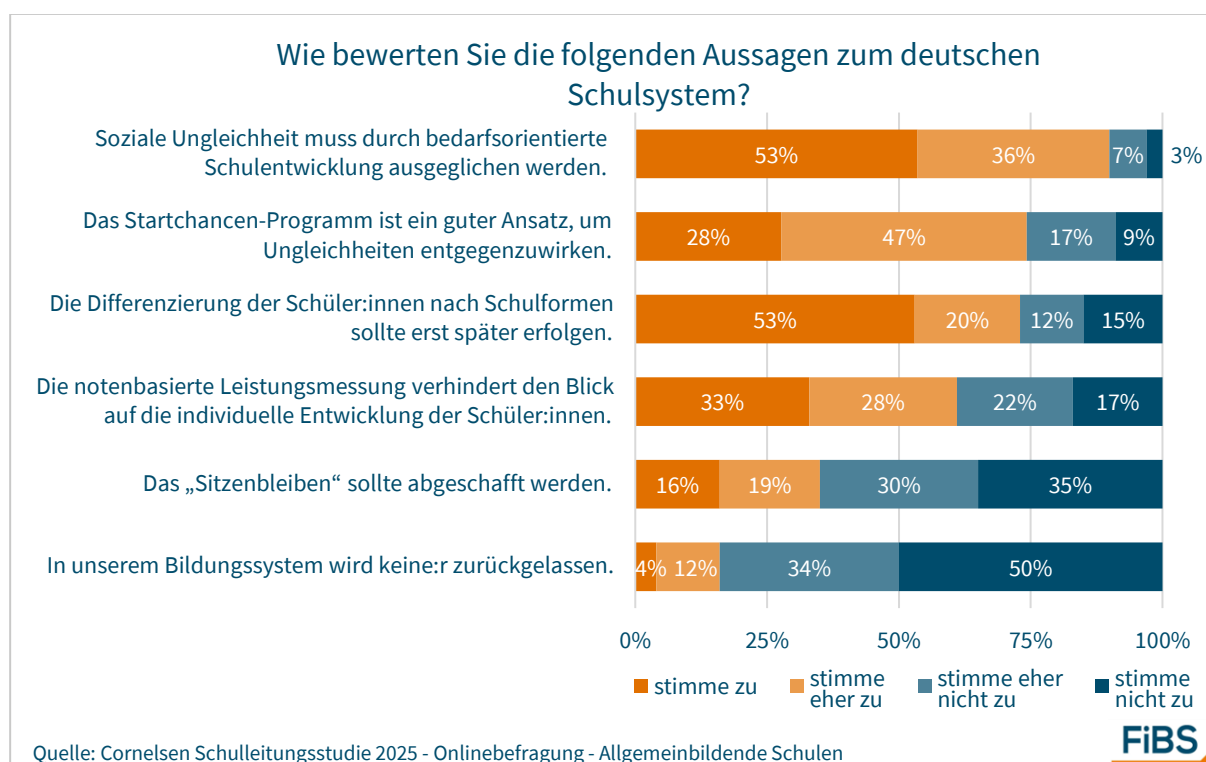


Abbildung 26: Bewertungen von Aussagen zum deutschen Schulsystem

Berufliche Schulen unterscheiden sich hinsichtlich der Aussagen zum Schulsystem nicht von allgemeinbildenden Schulen. Auch bei ihnen steht mit 89% Zustimmung die Forderung nach einer bedarfsorientierten Schulentwicklung als Maßnahme gegen soziale Bildungsungleichheit ganz oben.

3.2 Soziale Teilhabe durch Ganztagsschulen

Auch gebundene Ganztagsschulen werden von knapp 8 von 10 Schulleitungen dahingehend wahrgenommen, dass sie zu einer Verbesserung von Bildungschancen beitragen können (siehe Abbildung 27).⁶ Mit 87% sieht ein noch größerer Anteil im gebundenen Ganztage die mit diesen Bildungschancen eng verknüpften Möglichkeiten, Schüler:innen bei der Strukturierung ihres Alltags zu unterstützen, die individuelle Entfaltung zu fördern, die über das leistungsbezogene Lernen hinausgeht (86%), und Schule zu einem ganzheitlicheren Lebensraum für Schüler:innen und Lehrkräfte zu machen (83%). So kann u.a. die soziale Integration von Schüler:innen gefördert (83%) und Eltern entlastet werden

⁶ Wir haben uns bewusst dafür entschieden, nach einer Bewertung der *gebundenen* Ganztagsschule zu fragen, da es hierfür klarere Kriterienvorgaben gibt, die zu erfüllen sind, als bei offenen und teilgebundenen Ganztagsschulen (BMFSFJ, 2024b).

(76%). Gebundene ganztagschulische Bildung kann – nach Ansicht der Schulleitungen – so Aufgaben übernehmen, die Eltern unter Umständen nicht leisten können (65%).

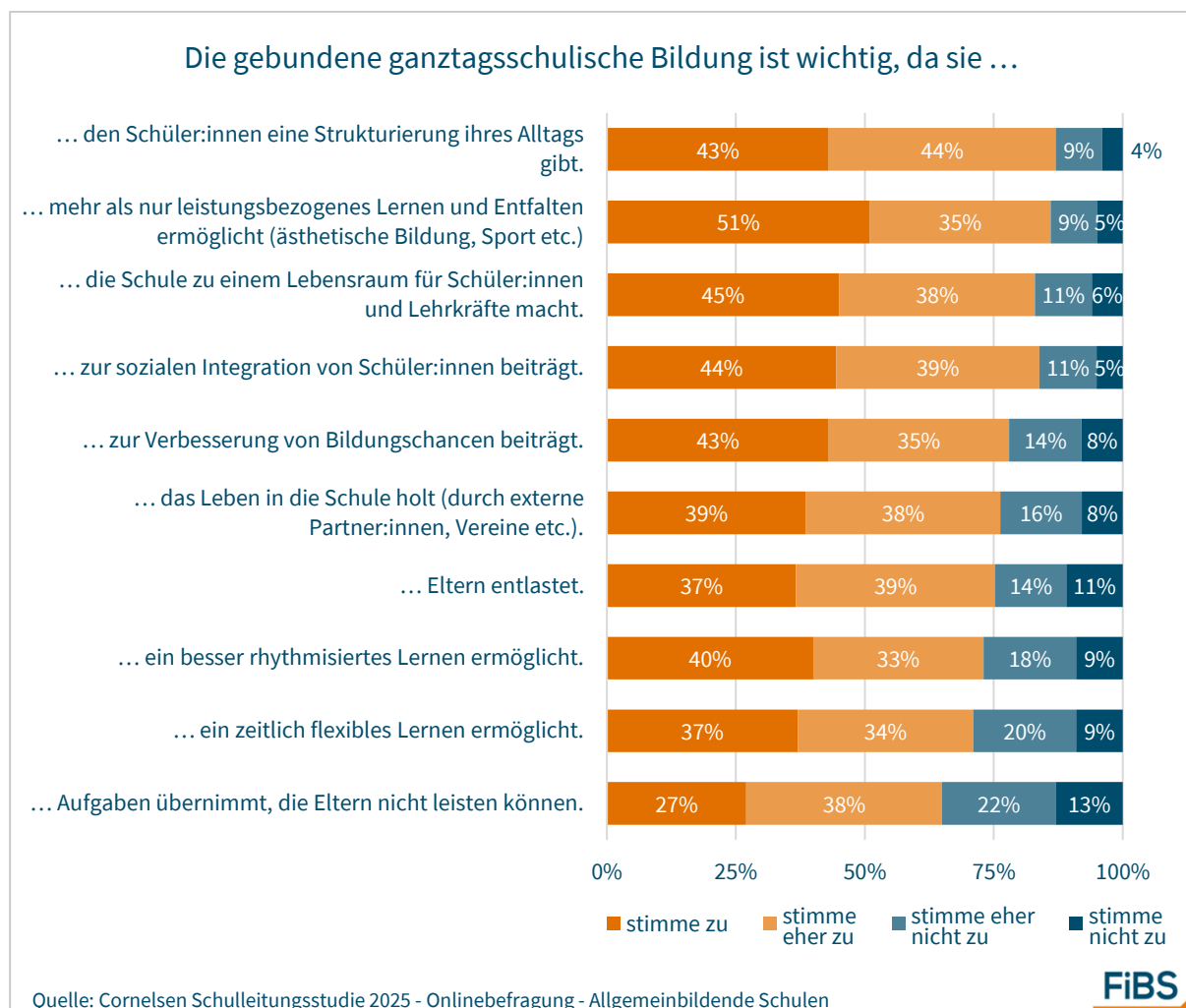


Abbildung 27: Argumente für die gebundene ganztagschulische Bildung

Ferner zeigen sich über 70% der Schulleitungen überzeugt, dass gebundene Ganztagschulen neue Lernformen ermöglichen, die besser rhythmisiert und zeitlich flexibler sein können. Im Vergleich zu den Vorgängerstudien zeigen sich keine Unterschiede bezüglich der Bedeutsamkeit, die Schulleitungen der gebundenen Ganztagschule entgegenbringen.

Vor dem Hintergrund der positiven Aspekte, die mit gebundenen Ganztagschulen assoziiert werden, ist es nicht verwunderlich, dass auch die Schule der Zukunft als Ganztagschule porträtiert wird, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht. Die Schule soll als Sozialraum für ganze Nachbarschaften fungieren und Menschen zusammenbringen. Durch das Ganztagskonzept soll Schule mehr sein als nur ein Lernort, sondern als Lebensraum begriffen werden, der es allen Kindern ermöglicht, sich zu entfalten (siehe auch DKJS, 2024).

Die Schule der Zukunft sollte eine Schule für alle Kinder sein, wo jedes Kind das Gefühl hat: Ich kann mich weiterentwickeln. Ich werde gefördert in meinem Lernen, egal an welcher Stelle ich bin. Sie sollte von früh bis in den Nachmittag hinein dauern, aber sie sollte neben Lernen auch sehr viel an Freizeitmöglichkeiten bieten: sportliche

Betätigung, so dass es ein guter Mix für Kinder ist aus Lernen, Anspannung, Entspannung in einem Hobby nachgehen. Und also meine Vision ist sogar eine Art kultureller Mittelpunkt, wo noch am Abend, am Wochenende oder auch mal in den Ferien kulturelle Veranstaltungen stattfinden und man den Stadtteil unabhängig davon, ob jemand Kinder hat oder nicht, mit ins Boot holt. (Dominik Pierz, Grundschule, seit 23 Jahren Schulleitung)*

Ganztagschulen können durch ihre Angebote das Aufwachsen und den Bildungserfolg von Schüler:innen fördern, ebenso wie das Sozialverhalten und ihre emotionale Entwicklung (Kielblock & Maaz, 2024). Trotz der positiven Effekte wünscht sich allerdings knapp über die Hälfte der Schulleitungen *keine flächendeckende* Umsetzung des gebundenen Ganztags (siehe Abbildung 28). Auch hier zeigen sich keine Veränderungen im Vergleich zur Studie von 2023.

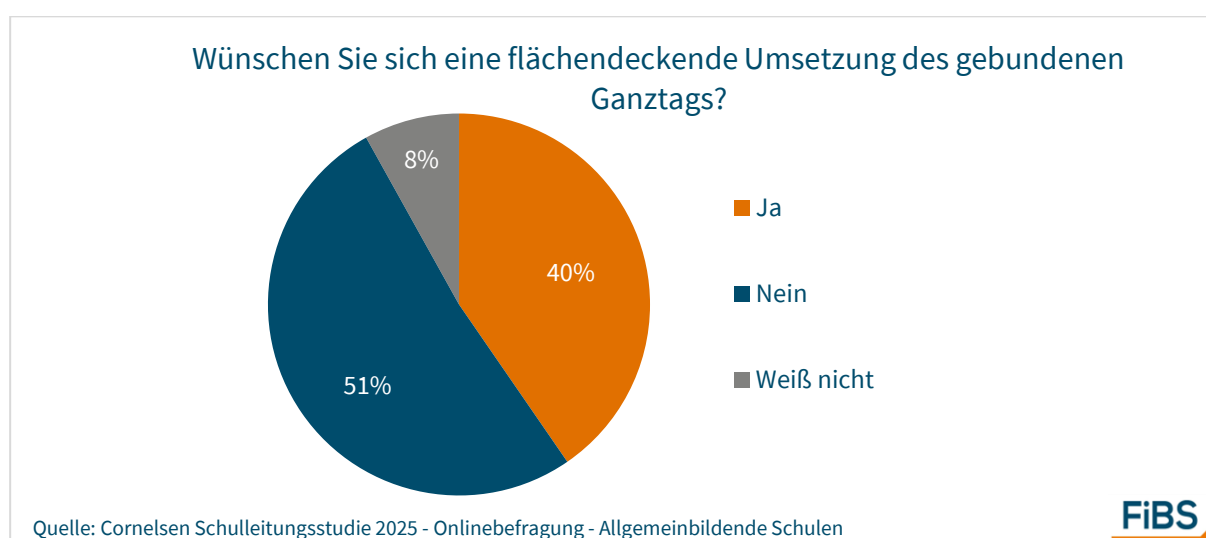


Abbildung 28: Wunsch nach flächendeckender Umsetzung des gebundenen Ganztags

Als Gründe gegen eine flächendeckende Umsetzung geben Schulleitungen vor allem die noch fehlenden Rahmenbedingungen zur Umsetzung sinnvoller gebundener Ganztagskonzepte in Form von personellen und finanziellen Ressourcen an (siehe auch Dedy, 2022).

41% der Schulleitungen, die für die vorliegende Studie befragt wurden, leiten eine offene Ganztagschule, 16% eine gebundene Ganztagschule und 11% eine teilgebundene Ganztagschule. Dabei ist zu beachten, dass vereinzelt Schulen oder Schulzentren mehrere Ganztagsformen angegeben haben. Eine nach Schulform differenzierte Darstellung der Ganztagsformen ist im Annex in Abbildung 57 zu finden.

Von den Schulleitungen, die eine Ganztagschule leiten, geben 32% an, dass sie über eine multiprofessionelle Steuerungsgruppe für den Ganztags verfügen, 68% verneinen dies. Dabei ist der Anteil nach Art des Ganztags in der gebundenen Ganztagschule am höchsten (39% ja vs. 61% nein) und sticht, differenziert nach Schulformen, vor allem bei den Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe hervor (45% ja vs. 55% nein). Grundschulen, auf die durch den Rechtsanspruch auf ganztagsschulische Betreuung ab dem Schuljahr 2026/27 ein massiver Ausbau des Ganztags zukommt, sind noch nicht so gut aufgestellt, was die multiprofessionelle Steuerung ihres Ganztags angeht (34% ja vs. 66% nein). Dabei ist dies eine wichtige Stellschraube, um die komplexe Verzahnung von fachlichem und überfachlichem Lernen und von strukturierten und weniger strukturierten Zeiten so zu steuern, dass die ganztagsschulische Bildung

ihre Potenziale voll entfalten kann und allen, also den Schüler:innen, dem eingebundenen Personal, den außerschulischen Partner:innen und den Eltern, gerecht wird (Kielblock & Maaz, 2024). Denn die Eltern sind für Schulleitungen nicht nur, aber ganz besonders beim Thema Ganztage ein wichtiger Partner.

Also ich glaube, es ist total wichtig, dass man Eltern Schule mitmachen, mitgestalten lässt. Deswegen sagen wir auch, wir sind eine Mitmachschule für Eltern. Die Zufriedenheit aller an Schule Beteiligten, die wird dadurch messbar, dass Eltern mehr Vertrauen aufbauen können, wenn sie in der Schule mitwirken können, und dadurch steigt auch die Zufriedenheit im Team und bei den Kindern. Das braucht natürlich sehr viel Zeit für Austausch, viele Teamzeiten, und Zeit ist ja eh immer knapp. Aber es geht ja hier auch darum, dass wir den Kindern Bildungschancen bieten über den ganzen Tag verteilt. Und wenn ich sehe, dass die Kinder sich persönlich weiterentwickeln, dann ist das für mich ein großer Erfolg der Schule. (Anja Kipplitz, Grundschule, seit 8 Jahren Schulleitung)*

3.3 Differenzierte Wege zu mehr Lernerfolg

Das Lernen muss im Mittelpunkt der Schule stehen. Vor allem Lehrkräfte, aber auch Schulleitungen nehmen dabei eine entscheidende Rolle ein (Hattie, 2008; siehe auch Blume, 2024). Auch wenn dies selbstverständlich scheint, weicht die Realität noch häufig von dieser Prämisse ab: Das Lehren, also Unterricht durch Instruktion und prüfungsbasierte Wissensabfrage, steht stattdessen im Vordergrund. Eine wirkliche Initiation und Stimulierung von Lernprozessen und die damit verbundene kognitive und auch emotionale Aktivierung findet so kaum statt.

In der repräsentativen Schüler:innenbefragung des Deutschen Schulbarometers sagt ein Viertel der Schüler:innen, dass keine oder nur wenige Lehrpersonen nach ihrem Vorwissen zu einem neuen Thema fragen. Mehr als ein Drittel der Schüler:innen (38 %) gibt an, „dass keine oder wenige Lehrpersonen Aufgaben stellen, über die sie gerne nachdenken“ (Robert Bosch Stiftung, 2024b, S. 44). Dabei lägen in diesen beiden Herangehensweisen wichtige Schlüssel, um das Lernen aus den Augen der Schüler:innen zu betrachten (Hattie, 2008) und damit für diese sinnvoller und letztlich auch erfolgreicher zu gestalten.

Was sehen Schulleitungen als wegweisend für eine Steigerung des Lernerfolgs an? Über drei Viertel von ihnen fordern, stärker auf die Heterogenität – und somit Individualität – der Schüler:innenschaft einzugehen (siehe Abbildung 29). Dies bedeutet eine Abkehr vom Lernen im Gleichschritt. Es beinhaltet, ungleiche Voraussetzungen und individuelle Stärken und Talente unter den Schüler:innen zu sehen und zu verstehen und ihnen die individuelle Förderung zu geben, die sie brauchen. Bildung ist Beziehung; Lernen ist in erster Linie Relation, nicht Transaktion. Durch die Anerkennung von unterschiedlichen Voraussetzungen können die Stärken, Schwächen und Potenziale der Schüler:innen adressiert und so Lernerfolge gefördert werden. Dafür ist es jedoch u.a. notwendig, dass sich Lehrkräfte auch als Lernende verstehen, ihre Lehrmethoden entsprechend anpassen und sich im kollegialen Austausch üben, um die individuelle Entwicklung der Schüler:innen gemeinsam und aus mehreren Perspektiven zu begleiten (Bertelsmann Stiftung, 2011; Sliwka & Klopsch, 2024).

Folgerichtig sehen ebenfalls 78% der Schulleitungen den Einsatz von multiprofessionellen Teams als förderlich für den Lernerfolg von Schüler:innen. Multiprofessionelle Teams werden somit nicht nur für die Unterstützung in Bezug auf (psycho)soziale Herausforderungen innerhalb der Schüler:innenschaft als

notwendig empfunden (siehe Kapitel 2.2), sondern auch als Stütze für mehr Lernerfolg, insbesondere an Gemeinschafts- und Grundschulen (86% bzw. 84% vs. Gymnasium 60%).

Es wird zudem der Ruf nach Investitionen in Räume und Infrastruktur (68%) laut, allerdings zeigen sich hier Unterschiede nach Bundesländern: Während in Bayern, Sachsen-Anhalt und im Saarland nur etwas über die Hälfte der Schulleitungen der Meinung ist, dass für mehr Lernerfolg mehr in Räume und Infrastruktur investiert werden müsse, sind es in Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein über 80%. Die Differenzen sind vermutlich auf bestehende Ressourcengefälle zwischen den Bundesländern bzgl. der Räume und Infrastruktur zurückzuführen.

Gut zwei Drittel der Schulleitungen stimmen zu, dass es für mehr Lernerfolge bei den Schüler:innen eine Anpassung der Rahmenlehrpläne an die aktuelle Lebens- und Arbeitswelt brauche. Veränderungen in der Gesellschaft und in der Arbeitswelt, die u.a. durch die Digitalisierung und gesellschaftliche Ereignisse angestoßen werden, sollten sich auch in den Lerninhalten und -methoden widerspiegeln und somit einen fortwährenden Lebensweltbezug ermöglichen (Prien, 2022). Dies müsste auch neue Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz beinhalten, durch die althergebrachte Formen der Wissensaneignung zunehmend in Frage gestellt werden.

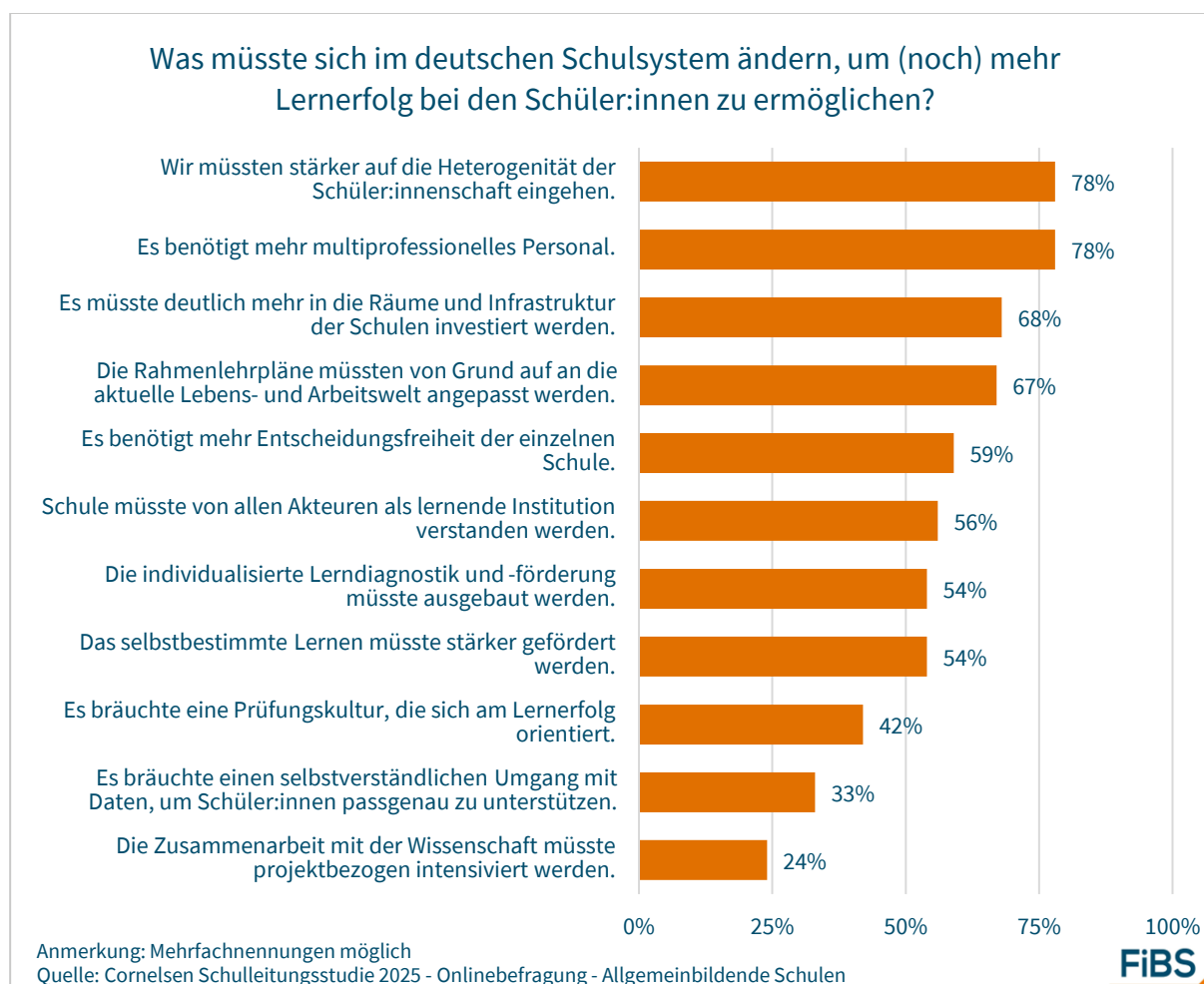


Abbildung 29: Veränderungen für mehr Lernerfolg

Knapp 60% der Schulleitungen hält es außerdem für wichtig, der Einzelschule mehr Entscheidungsfreiheit zu geben (59%), um Lernerfolge auf die Weise zu steigern, die dem jeweiligen

schulischen Selbstverständnis am besten entspricht. Dies sagen besonders die *Rebell:innen* unter den Schulleitungen (66% vs. 50%).

Wir haben beispielsweise die Klassen aufgelöst. Wir denken nicht mehr in Klassen, also kein Klassenzimmer, kein Klassenlehrer, keine Klassenarbeit, kein Klassenraum, kein Klassensprecher, kein Klassenclown, alles weg. Sondern wir gucken uns den Schüler an. (Sven Ruckert, Gymnasium, seit 10 Jahren Schulleitung)*

Die Schule als lernende Institution zu begreifen (56%), individualisierte Lerndiagnostik und -förderung auszubauen (54%) und selbstbestimmtes Lernen zu fördern (54%), hält mehr als die Hälfte der Schulleitungen für zentral, um mehr Lernerfolg bei den Schüler:innen zu ermöglichen. Die Schulleitungen, die sich als *visionär* begreifen, sind dabei noch ausgeprägter für eine stärkere Förderung des selbstbestimmten Lernens (60% vs. 41%) als andere Schulleitungen.

Eine am Lernerfolg orientierte Prüfungskultur ist für 42% ein Katalysator für mehr Lernerfolg. Ein Drittel sieht den Einsatz von Daten zur passgenauen Unterstützung von Schüler:innen und knapp ein Viertel die stärkere Zusammenarbeit mit der Wissenschaft als wichtige Faktoren für mehr Lernerfolg an.

An beruflichen Schulen, die sich durch eine stark heterogene Schüler:innenschaft auszeichnen (siehe Kapitel 5.1), wird mit 70% Zustimmung auch der Fokus auf die Heterogenität der Schüler:innen als Hauptfaktor genannt, durch den mehr Lernerfolg ermöglicht werden könne. Deutlich relevanter als an den allgemeinbildenden Schulen ist an beruflichen Schulen der Fokus auf das selbstbestimmte Lernen (67% vs. 54%). Multiprofessionelle Teams werden als weniger wichtig für den Lernerfolg eingeschätzt als an allgemeinbildenden Schulen (63% vs. 78%). Dies passt zu dem Ergebnis, dass es an beruflichen Schulen einen etwas geringeren Bedarf an multiprofessionellen Teams gibt als an allgemeinbildenden Schulen (siehe Kapitel 2.2).

Wie nehmen Schulleitungen und ihre Leitungsteams konkret Einfluss auf den Lernerfolg ihrer Schüler:innen? In erster Linie, wie es auch durch die Literatur zu „lernzentriertem Leitungshandeln“ (Tulowitzki & Pietsch, 2020) belegt wird, durch die Unterrichtsentwicklung im Sinne einer unterrichtsbezogenen bzw. lernorientierten Führung (siehe Abbildung 30). Dies geschieht entweder durch eigene Impulse, die gut 8 von 10 Schulleitungen zur Unterrichtsentwicklung in ihr Kollegium einbringen, oder indem sie Lehrkräfte zu Fortbildungen motivieren (80%).

Rund zwei Drittel der Schulleitungen setzen auf digitale Lehrinhalte (68%), führen Lernstandserhebungen durch (67%) und nutzen Konzepte zur differenzierten Förderung der Schüler:innen (66%).

Ebenfalls 66% der Schulleitungen stellen Zeit und Räume zur Verfügung, die zur Konzeptentwicklung und -erprobung genutzt werden können. Knapp 2 von 3 Schulleitungen nehmen außerdem selbst an Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung teil (65%).

Gut die Hälfte (55%) motiviert das Kollegium zu wechselseitiger Hospitation und Feedbackkultur und hospitiert selbst im Unterricht der Kolleg:innen (52%). Knapp die Hälfte (47%) setzt sich für Teamteachingstrukturen ein.

Eine klare Vision von Lernzielen haben 42% der Schulleitungen (mit ihren Leitungsteams) an ihrer Schule entwickelt, um die Lernerfolge ihrer Schüler:innen zu steigern. Damit zusammenhängend geben 37% an, ihre Lernkonzepte auf der Basis ihrer selbst erhobenen Daten weiterzuentwickeln. Dabei zeigt der Blick

in andere Länder (z.B. Kanada, Singapur, Estland), dass gerade die agile datenbasierte Schulentwicklung, wenn sie denn systemisch gut unterstützt wird und die entsprechende *data literacy* gegeben ist, einen entscheidenden Hebel hin zu mehr Lernerfolg durch passgenauere Diagnostik und Förderung und ein datengestütztes Entscheidungshandeln an Schulen darstellen kann (Sliwka, 2024; Sliwka & Klopsch, 2022, 2024; Hertweck, 2024). Wie bei so vielen Schulentwicklungsthemen braucht es hierfür jedoch die entsprechende Unterstützung von Schulaufsichten, Landesinstituten und Qualitätseinrichtungen sowie politische und infrastrukturelle Rahmenbedingungen und Leitungszeit (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

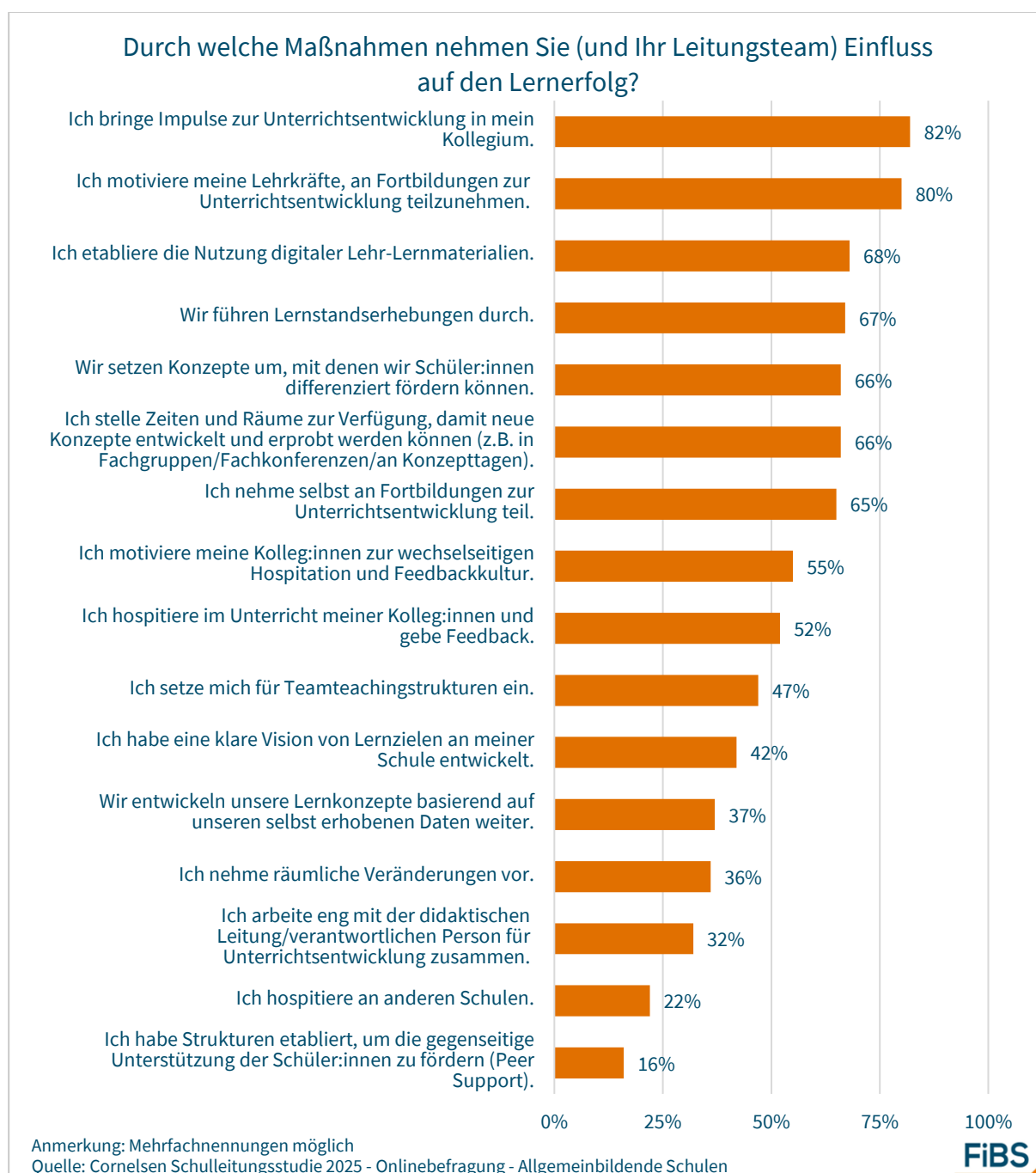


Abbildung 30: Maßnahmen, um als Schulleitung Einfluss auf Lernerfolg zu nehmen

Weitere Maßnahmen, die Schulleitungen und ihre Teams ergreifen, um den Lernerfolg ihrer Schüler:innen zu steigern, sind Abbildung 30 zu entnehmen. Auf dem letzten Platz stehen mit 16%

Strukturen, die Schulleitungen etablieren, um die gegenseitige Unterstützung von Schüler:innen (den *peer support*) bspw. durch Bildungstandems (siehe Kuhn, 2023) zu fördern.

Schulleitungen stoßen in ihren Bemühungen des lernzentrierten Leitungshandelns jedoch auch an Grenzen, bedingt durch fehlende Ressourcen und Freiräume, um diese passgenau einzusetzen. So sind dem Lernerfolg zuträgliche räumliche Umgestaltungen oft aufgrund eingeschränkter finanzieller Möglichkeiten nicht umsetzbar. Auch die Auswahl geeigneter Fortbildungen, die auf die Bedarfe der Schule zugeschnitten sind, unterliegen finanziellen und zeitlichen Einschränkungen, was zulasten des Lernerfolgs der Schüler:innen gehen kann, wie die Schulleiterin im folgenden Zitat verdeutlicht:

Ja, natürlich brauchen wir eine andere Art von Schule. Ich glaube, was wir brauchen, ist einfach unterm Strich Kohle. Und zwar Kohle nicht nur im Sinne von Ausstattung und Räumen, sondern Geld, das ich selbst verwalten kann. Es wird immer enger, immer schwerer, Gelder auszugeben. Die Vorschriften werden immer schwieriger, um andere Lernsettings zu machen. Ich brauche andere Möbel, aber wenn ich die Kohle nicht habe, kann ich das nicht ändern. Also dann komme ich nicht voran. Und dann brauchen wir die Möglichkeit, dass ich mir selbst Referenten suchen kann für gute Fortbildung zum Beispiel, das kann ich ganz oft nicht. Oder die guten Leute sind so teuer, dass ich sie mir nicht leisten kann. Man spricht so schön von der eigenverantwortlichen Schule. Ich bin in vielen Dingen leider nicht eigenverantwortlich. Ich kann es nicht und es wird immer enger. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

An beruflichen Schulen zeigen die Ergebnisse keine Unterschiede bezüglich der Einflussnahme von Schulleitungen auf den Lernerfolg. Die ersten drei Aspekte der Rangfolge unterscheiden sich nicht von denen an allgemeinbildenden Schulen.

3.4 Kompetenzentwicklung in einer sich wandelnden Arbeitswelt

Vorbereitung für die Arbeitswelt

Schule sollte es jungen Menschen ermöglichen, das Lernen zu lernen und als lebenslangen und freudvollen Prozess zu begreifen. Dazu gehört das fachliche und kognitive Lernen genauso wie das soziale und emotionale Lernen und die Aneignung von Lebens- bzw. Zukunftskompetenzen in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft und ihrer Arbeitswelt (OECD, 2020; Vodafone Stiftung, 2022).

Wir brauchen auch Fachwissen. Kein Wissen ohne Kompetenz und keine Kompetenz ohne Wissen, das ist klar. Aber ich glaube, diese Fachlichkeit wird dahingehend immer weiter zurückgehen, weil wir in einer Zeit leben, in der sich Menschen auch andere Zugänge zu Wissen erzeugen, und dadurch wird die Methode dahinter, das Wie: wie arbeite ich, immer wichtiger. In diesem Kontext sind Fächer wie Arbeitslehre oder Berufsorientierung eben ganz zentral in der Schule, um Schüler auf das Leben vorzubereiten. (Louis Zacher, Gemeinschaftsschule, seit 5 Jahren Schulleitung)*

9 von 10 Schulleitungen sehen es in diesem Sinne explizit als eine Aufgabe von Schule, junge Menschen zu befähigen, mit den Unsicherheiten der Arbeitswelt umzugehen (siehe Abbildung 31). Gleichzeitig

kritisieren 8 von 10 Schulleitungen, dass es den Schüler:innen an überfachlichen Schlüsselkompetenzen für die Arbeitswelt, wie etwa Pünktlichkeit oder Problemlösefähigkeit, mangle. Auffallend ist, dass nur 21% der Schulleitungen an Gymnasien das Fehlen überfachlicher Kompetenzen problematisieren.

Auch die fachlichen Kompetenzen der Schüler:innen halten 67% der Schulleitungen für unzureichend für die Arbeitswelt. Vor diesem Hintergrund halten es 72% für nötig, die Entwicklung der Arbeitswelt und der benötigten Berufe stärker in der Schule zu thematisieren. Gerade in Zeiten von Digitalität, rasanten Entwicklungen im Bereich der KI und New-Work-Ansätzen auf der einen und dem Fachkräftemangel auf der anderen Seite, kommt den Bedarfen und Veränderungen der Arbeitswelt eine besondere Bedeutung zu, die in der Schule zum Thema gemacht werden müssen.

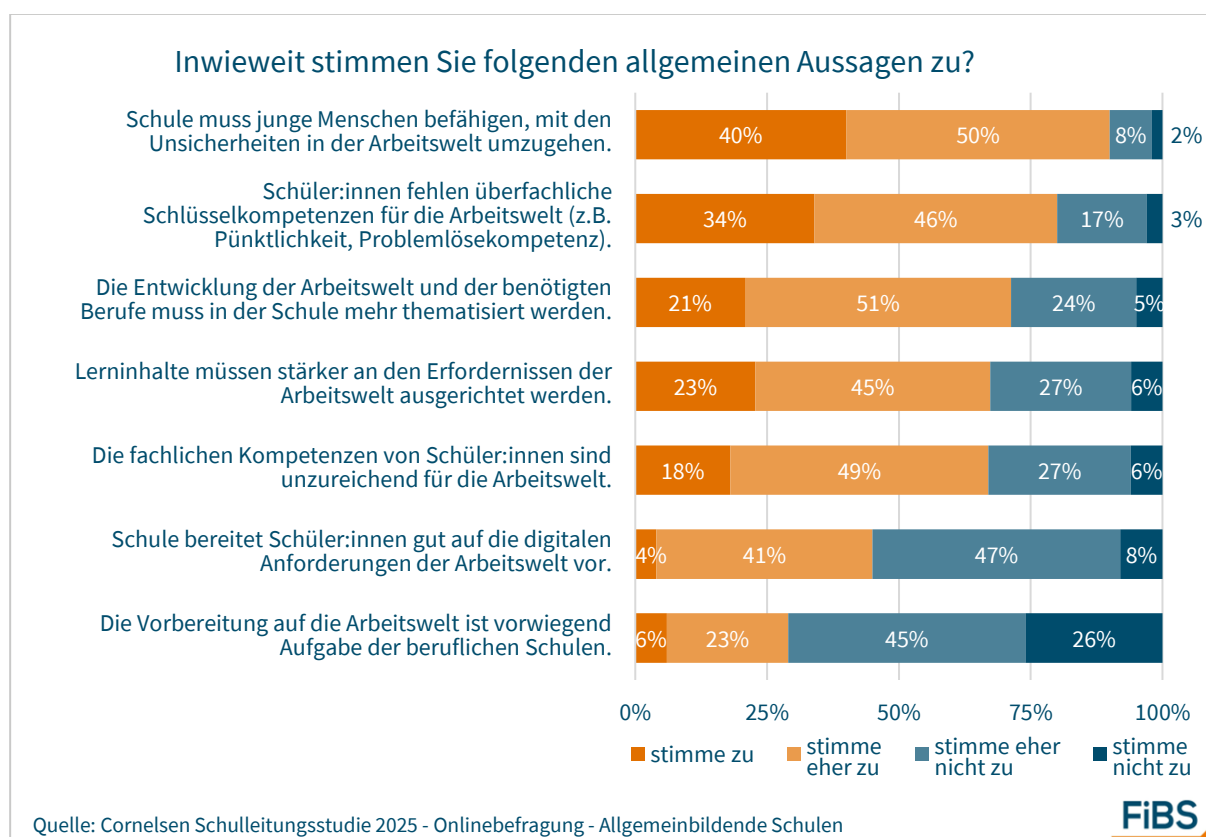


Abbildung 31: Vorbereitung auf die Arbeitswelt

Es sind allerdings weniger als die Hälfte der Schulleitungen (45%), die angeben, dass die Schule Schüler:innen gut auf die digitalen Anforderungen der Arbeitswelt vorbereite; mehr als die Hälfte (55%) verneint dies. Ähnliche, wenn auch etwas positivere Ergebnisse zeigen Lehrkräftebefragungen zur Vermittlung digitaler Kompetenzen im Allgemeinen: Bei einer Befragung der Vodafone Stiftung stimmten 2022 55% der Lehrkräfte zu, dass diese Vermittlung adäquat gelinge (Vodafone Stiftung, 2022). Diese Einschätzungen hinsichtlich des Erfolgs der digitalen Bildung aus Schulleitungs- und Lehrkräftesicht spiegeln sich auch in den Kompetenzen der Schüler:innen wider. Mehr als 40% der Achtklässler:innen in Deutschland fehlt es an Fähigkeiten, kompetent und reflektiert mit digitalen Medien und Informationen umzugehen (Eickelmann, Fröhlich et al., 2024). Unterschiede zeigen sich vor allem nach familiärem und sozialem Hintergrund, wodurch sich soziale Ungleichheiten in digitale Ungleichheiten übersetzen (siehe auch Kapitel 4.1). Dieser Zustand ist angesichts des Bedarfs an Fachkräften insbesondere auch in Digitalisierungsberufen in Deutschland höchst problematisch (Institut der deutschen Wirtschaft, 2024).

Weniger als ein Drittel der Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen sieht die Verantwortung für die Vorbereitung auf die Arbeitswelt vorwiegend bei den beruflichen Schulen. Sie sehen sich also mehrheitlich genauso in der Pflicht.

Schulleitungen an beruflichen Schulen zeigen fast durchweg eine höhere Zustimmung bezüglich der genannten Aspekte: 98% sind der Meinung, dass Schule junge Menschen für die Unsicherheiten der Arbeitswelt befähigen müsse, 87% problematisieren fehlende überfachliche Schlüsselkompetenzen und ebenso viele weisen darauf hin, dass die Entwicklung der Arbeitswelt und der benötigten Berufe in Schulen mehr thematisiert werden müsste. 53% der Schulleitungen an beruflichen Schulen (zwei Prozentpunkte weniger als an allgemeinbildenden Schulen) sehen die Schüler:innen unzureichend auf die digitalen Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet.

Berufsorientierung als Aufgabe der Schule

Könnte eine gelingende Berufsorientierung an Schulen dazu beitragen, Schüler:innen besser auf die Arbeitswelt vorzubereiten? Was steht dem im Wege und wie schätzen Schulleitungen die Wirksamkeit ihrer zahlreichen berufsorientierenden Maßnahmen ein?

Gut 8 von 10 Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen zeigen sich überzeugt, dass ihre Maßnahmen zur Berufsorientierung Schüler:innen dazu befähigen, selbstbestimmt Bildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen (siehe Abbildung 32). Gleichzeitig wird die Relevanz des Praxisbezugs beim Berufsorientierungsprozess hervorgehoben: 79% der Schulleitungen sind der Meinung, dass Berufsorientierung stärker in der Praxis geschehen sollte. Differenziert nach Schulform zeigt sich, dass Schulleitungen an Gymnasien dem nur zu 53% zustimmen und Schulleitungen an Grundschulen fast vollständig (93%). Denn auch an manchen Grundschulen finden bereits Projekte zur Berufsorientierung statt.

Wir machen jedes Jahr ein Müllprojekt und laden uns die Stadtreinigung ein oder gehen dorthin und gucken uns deren Arbeit an. Wir sind auch Teil vom Wikipedia Klexikon. Da schreiben wir kleine Artikel und beschäftigen uns somit auch mit Menschen, die einen besonderen Beruf erwählt haben oder die besondere Erfindungen gemacht haben, und dadurch holen wir die Arbeitswelt auch in diesem Sinne ein bisschen rein. Es gibt außerdem ein Projekt von der Wirtschaft, das ist eigentlich für Oberschulen gedacht, wo die Schüler in Betriebe reinschnuppern können, und wir sind jetzt dabei, uns da reinzuklinken. Ich möchte gerne für die Sechstklässler mindestens eine Woche haben, wo die Kinder so kleine Praktika machen oder in Betriebe reinschnuppern. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Angesichts der Tatsache, dass berufliche Orientierung in der Schule wegweisend für junge Menschen sein kann (Benner et al., 2024), ist zu problematisieren, dass gut die Hälfte der Schulleitungen zwar gerne mehr Berufsorientierung leisten würde, dies aber aufgrund fehlender Ressourcen schlichtweg nicht kann, es sei denn, es finden sich Sponsoren. Eine aktive Auseinandersetzung mit dem Fachkräftemangel im Kontext der beruflichen Orientierung findet an 46% der Schulen statt.

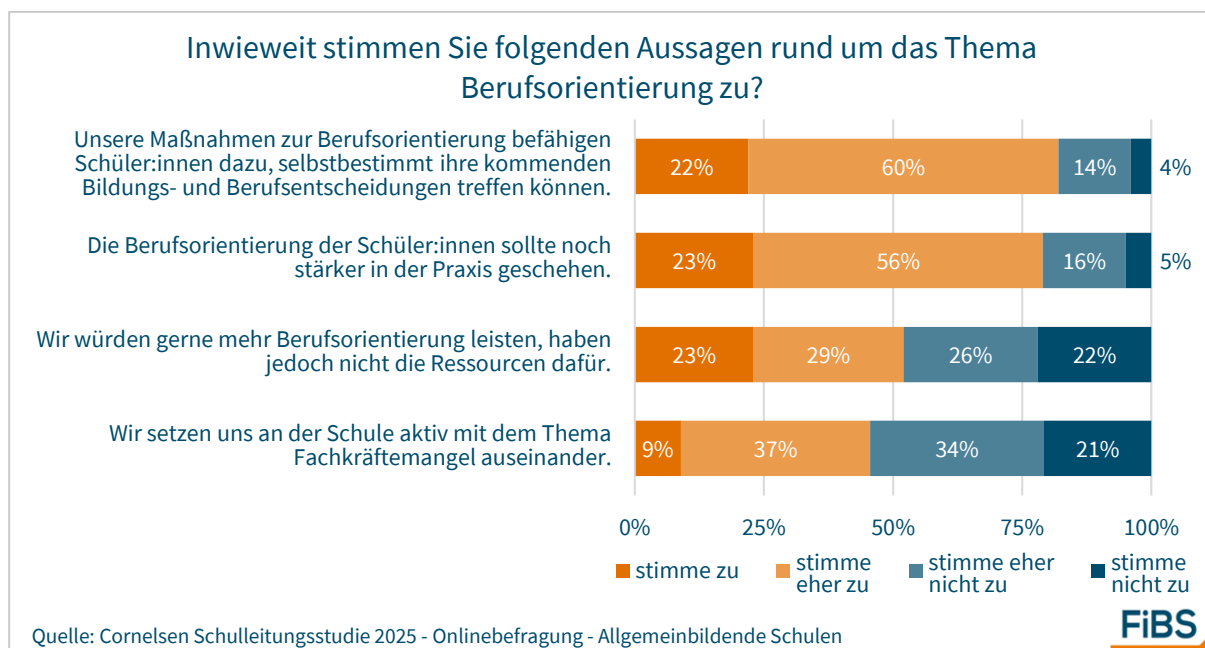


Abbildung 32: Aussagen zur Berufsorientierung

An beruflichen Schulen findet sich die höchste Zustimmung darin, dass Berufsorientierung stärker in der Praxis geschehen sollte (87%). Der Großteil der Schulleitungen ist überzeugt, dass diese Maßnahmen ihre Schüler:innen zu selbstbestimmten Entscheidungen bei der Bildungs- und Berufswahl befähigen (85%), und der Fachkräftemangel wird deutlich stärker an beruflichen als an allgemeinbildenden Schulen thematisiert (81% vs. 46%). Diese und weitere Unterschiede in der beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen werden in Kapitel 5.3 aufgegriffen.

Zukunftskompetenzen als Lebenskompetenzen

Wie bereits angedeutet, bekommen sogenannte Zukunftskompetenzen, Lebenskompetenzen oder auch *21st Century Skills*, die Schüler:innen befähigen sollen, angemessen auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu können, vor dem Hintergrund einer sich immer rapider wandelnden und vernetzten Gesellschaft und Arbeitswelt eine besondere Relevanz (OECD, 2020; Vodafone Stiftung, 2022; WHO, 1997). Diese umfassen kognitive, motivationale, volitionale und sozial-emotionale Ressourcen und reichen, je nach Konzept, Autor:in bzw. herausgebender Institution, von umfassenden Transformationskompetenzen über digitalisierungsspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten bis hin zu grundsätzlichen Schlüsselkompetenzen, wie sie sich etwa im 4K-Modell von Kollaboration, Kreativität, kritischem Denken und Kommunikation als Problemlösungsstrategien – auch im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – wiederfinden (OECD, 2020).

Digitalisierung gehört halt zur Gesellschaft im Moment dazu und da wir hier sehr gut aufgestellt sind, auch die richtigen Mitarbeiter dafür haben, funktioniert das relativ gut. Wir versuchen aber auch, problemlöseorientierte Unterrichtsansätze immer mehr zu etablieren, weil das in der Arbeitswelt gefordert wird, und da sehen wir halt auch unseren Auftrag als Schule. (Samuel Mahler, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 6 Jahren Schulleitung)*

Diese Bedarfe an Kompetenzen in der Schule zu fördern – und zwar als Lebenskompetenzen, die sowohl für die Zukunft als auch für die Gegenwart, sowohl für die Arbeits- als auch für die Lebenswelt der Schüler:innen relevant sind –, ist für Schulleitungen ein Anliegen: Mehr als drei Viertel der Schulleitungen (77%) sind der Meinung, dass Lebenskompetenzen in der Schule ein größeres Gewicht bekommen sollten (siehe Abbildung 33). Den Begriff der Lebenskompetenzen prägte 1994 die Weltgesundheitsorganisation im Rahmen ihrer Präventionsarbeit (WHO, 1997). Zu den zehn wichtigsten Lebenskompetenzen zählen laut der WHO: Selbstwahrnehmung, Empathie, Kreativität, kritisches Denken, Entscheidungsfähigkeit, Problemlösefähigkeiten, effektive Kommunikationsfähigkeiten, interpersonale Beziehungsfähigkeiten, Emotionsregulierung und Stressmanagement (WHO, 1997).

Auf dem zweiten Platz der Themen und Aspekte, die aus Schulleitungssicht stärker an Schulen verankert werden sollten, findet sich das Thema Demokratie bzw. *civic education* (59%). Dies ist vor dem Hintergrund, dass eine Mehrheit der Schulleitungen die demokratische Schulgestaltung durch aktuelle gesellschaftspolitische Spannungen und eine Zunahme des Rechtsextremismus beeinträchtigt sieht (siehe Kapitel 2.3), nur konsequent. Um soziale Kompetenzen zu fördern und ein demokratisches Miteinander zu praktizieren, braucht es jedoch auch einen Fokus auf dem Erlernen von Selbstkompetenzen, die nicht als gegeben betrachtet werden können, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Wir haben jetzt angefangen, Grundlagen zu schaffen: Wie verhalte ich mich eigentlich einem anderen gegenüber? Mit dieser Ausgangslage ist es natürlich bis zur Demokratiebildung verdammt weit. Ich habe lange den Ansatz verfolgt, die Schüler zu trainieren, selbst darauf zu achten, die richtigen Dinge von sich aus zu tun, weil dann funktioniert es in der Gemeinschaft automatisch. Davon bin ich jetzt aber abgekommen, weil ich merke, dass die das gar nicht mehr können. Vielen fehlt es an Selbstkompetenzen. Die sind nur noch darauf aus, dass jemand die Dinge für sie macht. Und genau das ist der Nährboden für rechtsextreme Strömungen: Verantwortungsabgabe. Das ist für mich sehr alarmierend und deshalb machen wir jetzt Basisarbeit. (Leonard Olsen, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 3 Jahren Schulleitung)*

Auch digitale Bildung und Mündigkeit, im Sinne eines reflektierten und verantwortungsbewussten Umgangs mit digitalen Medien, Inhalten, Kommunikationsformen und -normen, sollte 58% der Schulleitungen zufolge stärker in der Schule thematisiert werden, vor allem im Kontext unserer von Digitalität geprägten Gesellschaft und Arbeitswelt. KI (21%) und Programmieren (6%) scheinen für die Schulleitungen allgemeinbildender Schulen bisher weniger zentral in diesem Zusammenhang. Allerdings lohnt sich auch an dieser Stelle ein Vergleich nach Schulformen: An Grundschulen halten 12% der Schulleitungen KI für ein Thema, das in der Schule mehr Gewicht bekommen sollte, an weiterführenden Schulen sind es 36%. Der Unterschied zwischen weiterführenden und beruflichen Schulen bezüglich des Themas künstliche Intelligenz reduziert sich folglich nach Ausschluss der Grundschulen.

Über die Hälfte der Schulleitungen wünscht sich einen stärkeren Fokus auf dem Thema Gesundheit, was angesichts der zunehmenden Herausforderungen aufgrund psychischer und physischer Erkrankungen innerhalb der Schüler:innenschaft (siehe Kapitel 2.2 und 1.4) wenig verwundert.

Für uns sind die Themen Achtsamkeit, Resilienz, also Gesunderhaltung, sehr wichtig. Und auch Beziehungen eingehen und Beziehungen halten. Dann: Kollaboration, im

Team arbeiten, gemeinsam an Zielen arbeiten, Kommunikation, Empathie, das eigene Lernen zu steuern, Lernen zu lernen, Medienkompetenz und für alle, ganz besonders im inklusiven System, diese Multiperspektivität zu lernen, sich in andere hineinzuversetzen, eine andere Perspektive einzunehmen. (Anja Kipplitz, Grundschule, seit 8 Jahren Schulleitung)*

Bildung für nachhaltige Entwicklung (45%), der Klimawandel (30%) und die global vernetzte Wirtschaft (5%) sind aus Schulleitungssicht im Vergleich zu den anderen genannten Aspekten nachgeordnet. Das Thema Mehrsprachigkeit (und damit auch der herkunftssprachliche Unterricht) sollte nach Ansicht eines knappen Drittels der Schulleitungen stärker thematisiert (und damit auch valorisiert) werden.

Wir erkennen den Wert und den Schatz der eigenen Sprache zu wenig an, geben dem zu wenig Raum. (Ludwig Jolens, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Insbesondere Schulleitungen an Schulen in herausfordernder Lage sehen die Mehrsprachigkeit als zu förderndes Thema weiter oben (38% vs. 27%).

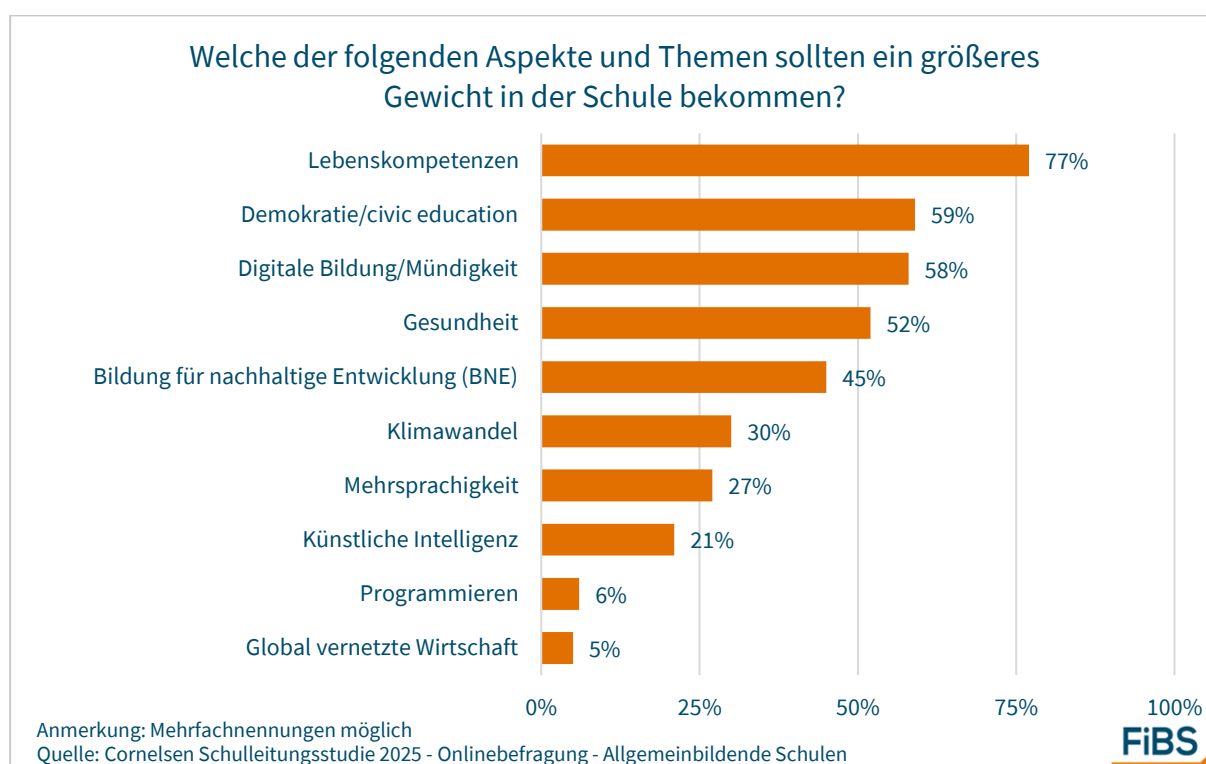


Abbildung 33: Themen, die größeres Gewicht in der Schule bekommen sollten

Im Zeitverlauf zeigen sich wenige Veränderungen in der Rangfolge der Themen. Auch im Vergleich von beruflichen und allgemeinbildenden Schulen zeigen sich kaum Unterschiede, allerdings sind deutlich mehr Schulleitungen an beruflichen Schulen der Überzeugung, dass künstliche Intelligenz mehr Gewicht bekommen sollte (43% vs. 21% bzw. 36%, nur weiterführende Schulen). Dies schließt an eine Reihe von bereits berichteten Ergebnissen an, die zeigen, dass an beruflichen Schulen eine stärkere Auseinandersetzung mit KI stattfindet (siehe Kapitel 5.2).

4 Reformansätze und Visionen: Schule der Zukunft gestalten

Das folgende Kapitel befasst sich unter anderem mit einem der zentralsten Themen der Gegenwart und der Zukunft: Digitalisierungsprozesse und künstliche Intelligenz. Die Relevanz von digitaler Ausstattung, Verwaltung und dem Einsatz digitaler Lernformate an Schulen ist spätestens seit der Covid-19-Pandemie im Bewusstsein aller schulischen Akteure angekommen. KI wird vor allem seit dem Markteintritt von ChatGPT, einem auf künstlicher Intelligenz beruhenden Chatbot von Open AI, verstärkt im Schulkontext diskutiert. In Kapitel 4.1 soll es daher zunächst um die digitale Ausstattung an Schulen und das Lernen in einer Kultur der Digitalität gehen.

Kapitel 4.2 geht noch einen Schritt weiter und betrachtet eine Schule der Zukunft hinsichtlich verschiedener Aspekte durch den Vergleich zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand an Schulen. Ferner werden die Reformideen präsentiert, die Schulleitungen als erstes angehen würden, wenn sie in der Position von Bildungsminister:innen wären.

4.1 Digitalisierung und KI: Auf der Erfolgsspur hin zu entscheidenden Weichenstellungen

Zufriedenheit mit digitaler Ausstattung

Über drei Viertel der Schulleitungen geben an, zufrieden mit der digitalen Ausstattung an ihrer Schule zu sein, ein Viertel zeigt sich sogar sehr zufrieden (siehe Abbildung 34). Der Ausbau der digitalen Ausstattung an Schulen, angetrieben und angeschoben durch die Covid-19-Pandemie und den Digitalpakt, scheint entsprechend Wirkung entfaltet zu haben (siehe dazu auch Eickelmann, Fröhlich et al., 2024; Forsa, 2024). Dafür spricht auch, dass die digitale Ausstattung zum ersten Mal seit Durchführung unserer Studie nicht mehr unter den Top 3 der drängendsten aktuellen Schulleitungsthemen ist (siehe Kapitel 1.4). Allerdings zeigen sich Unterschiede nach Bundesländern bezüglich der Zufriedenheit mit der digitalen Ausstattung: In Bremen sind Schulleitungen diesbezüglich am zufriedensten (93%), in Sachsen-Anhalt am unzufriedensten (45% eher und sehr zufrieden).

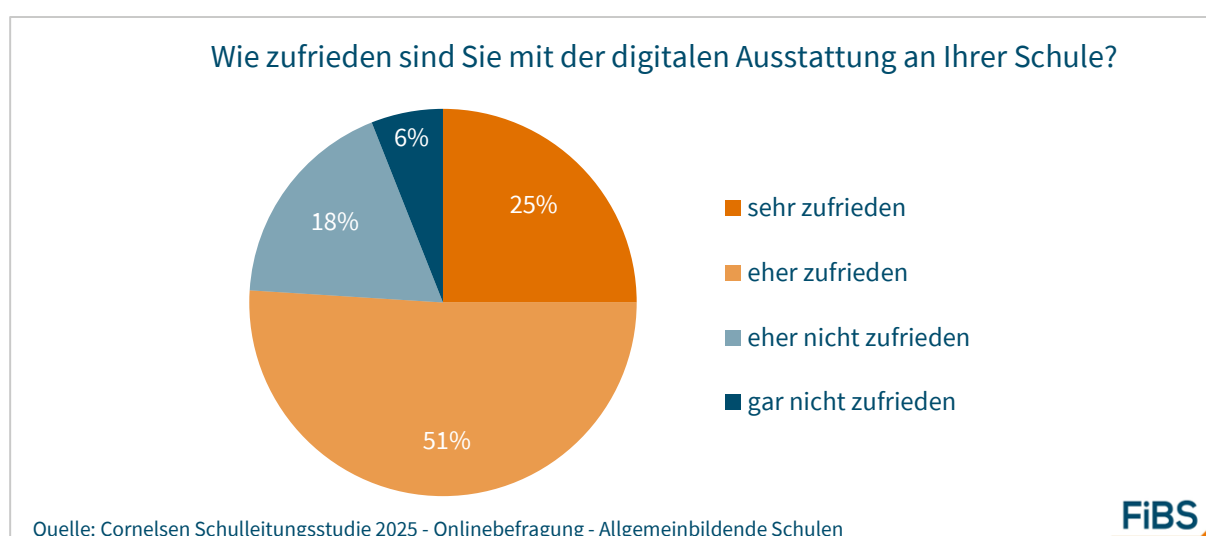


Abbildung 34: Zufriedenheit mit digitaler Ausstattung

An beruflichen Schulen zeigt sich eine noch höhere Zufriedenheit mit der digitalen Ausstattung: 83% der Schulleitungen geben hier an, zufrieden zu sein.

Mitzudenken ist bei diesem Thema jedoch auch die ungleiche familiäre Ressourcenausstattung, die dazu führen kann, dass nicht alle Schüler:innen zu Hause auf digitale Endgeräte zurückgreifen können. Schule kann hier ausgleichend wirken, indem Geräte zur Ausleihe bei der schulischen digitalen Ausstattung mit eingeplant und zur Verfügung gestellt werden (siehe auch Klein, 2024a).

Wir haben rechtzeitig, schon vor dem Digitalpakt, mit Digitalisierung begonnen. Wir sind eigentlich, was die Hardware betrifft, komplett versorgt. Bei uns haben alle Zimmer digitale Tafeln, aber mit Kreideflügeln, weil ich kein Freund von digitalen Medien allein bin. Und wir haben für sozial schwache Kinder Laptops zur Verfügung, die sie hier ausleihen können, wenn sie zu Hause nicht die Möglichkeit haben, digital zu arbeiten. (Samuel Mahler, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 6 Jahren Schulleitung)*

Über zwei Drittel der Schulleitungen sind der Meinung, dass sich die digitale Ausstattung ihrer Schule positiv auf die Lernleistungen ihrer Schüler:innen auswirke (siehe Abbildung 35). An beruflichen Schulen ist die Zustimmung sogar noch höher (75%).

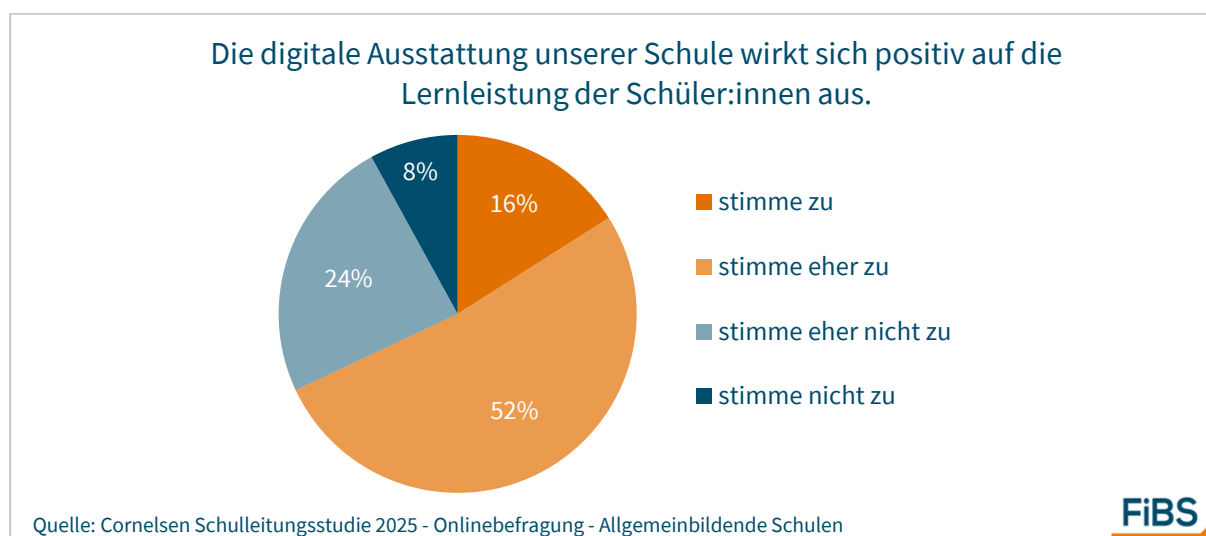


Abbildung 35: Wirkung der digitalen Ausstattung auf die Lernleistung der Schüler:innen

Die Ausstattung mit digitalen Endgeräten allein reicht allerdings nicht aus, um von einer Digitalisierung der Schule oder von digital gestützten Lernprozessen und Kompetenzzuwächsen sprechen zu können. Obwohl digitale Endgeräte in vielen Schulen vorhanden sind und digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, haben die digitalen Kompetenzen von Jugendlichen in Deutschland laut der ICILS-Studie 2023 in den letzten zehn Jahren sogar abgenommen (Eickelmann, Fröhlich et al., 2024). Bei über 40% der Achtklässler:innen mangelt es an digitaler Medienkompetenz. Sie weisen lediglich computer- und informationsbezogene Kompetenzen im Bereich der Kompetenzstufen I (15%) und II (25,8%) von insgesamt fünf Stufen auf (ebd.). Sie können im Grunde genommen „nur klicken und wischen“, so ließ die Studienleiterin für Deutschland, Birgit Eickelmann, bei der Pressekonferenz zur Studie im Kultusministerium verlauten. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede je nach sozialem und kulturellem Kapital der Heranwachsenden. Der Anteil der Schüler:innen mit niedrigem kulturellem Kapital, der

Kompetenzstufe I erreicht (19,6%), hat sich in den vergangenen zehn Jahren nahezu verdoppelt (ICILS 2013: 9,8%; ebd.). Trotz zufriedenstellender digitaler Ausstattung nimmt der *digital divide* folglich zu. Dies bleibt nicht ohne Konsequenzen auf individueller, sozialer und das Schulleben beeinflussender Ebene: Mangelnde Kompetenzen, digitale Informationen bewerten und einordnen zu können, erhöhen das Risiko, Fake News und extremistische Positionen nicht als solche erkennen zu können und somit leichter manipulierbar zu sein (Anders, 2024a; Müller, 2024). Dies kann die demokratische Schulgestaltung weiter erschweren (siehe dazu Kapitel 2.3). Schulleitungen und ihre Teams sind gefragt, sich umfassende *digital leadership*-Kompetenzen anzueignen und diese verantwortungsbewusst in Kooperation mit allen schulischen Akteuren – insbesondere auch den Elternhäusern – umzusetzen. Hierfür braucht es v.a. eine geteilte „Haltung zur Kultur der Digitalität“, es braucht „digital-förderliche Rahmenbedingungen“ und „digital-didaktische Konzepte und Qualifizierung“, wie im Navigator Bildung Digitalisierung umfänglich dargestellt (Eickelmann, Gerick et al., 2024).

Der Einfluss von künstlicher Intelligenz

Während die digitale Ausstattung in den letzten Jahren eine große Herausforderung für Schulen darstellte, tritt zunehmend ein neuer Digitalisierungsaspekt in Erscheinung: die künstliche Intelligenz (siehe auch Kapitel 1.4). Über die Hälfte der Schulleitungen ist der Meinung, dass dadurch neue Lernerfahrungen ermöglicht (60%) und derzeitige Prüfungsformate radikal verändert werden (55%) (siehe Abbildung 36). Etwas weniger als die Hälfte (jeweils 46%) sieht Vorteile im Gebrauch künstlicher Intelligenz, um den Einsatz sprachsensibler Materialien zu vereinfachen und die Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern. Für Letzteres gibt es bereits einige kreative Beispiele, die von Lehrkräften im Internet geteilt werden (Brand, 2024b).

Weniger als ein Drittel erkennt in KI die Chance, Verwaltungsprozesse zu optimieren. Ebenfalls weniger als ein Drittel sieht durch die Verbreitung und Nutzung von KI die Gefahr, dass Schüler:innen nicht mehr eigenständig denken können. Eine Verbesserung von individuellen Lernerfahrungen und inklusivem Lernen durch KI kann sich rund ein Fünftel der Schulleitungen vorstellen. Seltener wird in KI die Chance gesehen, ein Aktivator für die Lerngemeinschaft Schule zu sein (11%) oder soziale Ungleichheiten reduzieren zu können (8%). Letzteres ist in Zusammenhang mit dem zuvor berichteten zunehmenden *digital divide* und angesichts der starken Kommerzialisierung von KI-Anwendungen nicht verwunderlich, aber in höchstem Maße ernüchternd; wurden die sogenannten Zukunftstechnologien doch vor nicht allzu langer Zeit noch als Hoffnungsträger für mehr Chancengleichheit betrachtet, so auch in unserer letzten Studie (Fichtner et al., 2023).

Schulleitungen sehen in KI demnach vielfältige Vorteile, nehmen sie aber nicht als Allheilmittel für alle schulischen Herausforderungen wahr. Dieser konstruktiv-kritische Umgang mit KI zeigt sich auch in den aktuellen Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Thema (KMK, 2024b). Ferner wird deutlich, wie stark ethische und medienpädagogische Dimensionen bei der schulischen Auseinandersetzung mit KI mitgedacht werden müssen, um alle Beteiligten – und zuvorderst die Schüler:innen – kompetent zu begleiten und vor Risiken zu schützen (Müller, 2024). Hierfür ist es entscheidend, die menschliche Komponente der Bildungsarbeit, also die Beziehungsarbeit, zu stärken und durch mehr Vertrauen in das Menschliche die Potenziale des Maschinellen noch besser fokussieren zu können (ebd.). So könnte KI durch die Entlastung bei Routineaufgaben dabei unterstützen, individuelle Lernprozesse stärker in den Blick zu nehmen, Talente zu fördern und somit durchaus ein „leidenschaftlicheres Lernen“ zu ermöglichen (Burow, 2024).

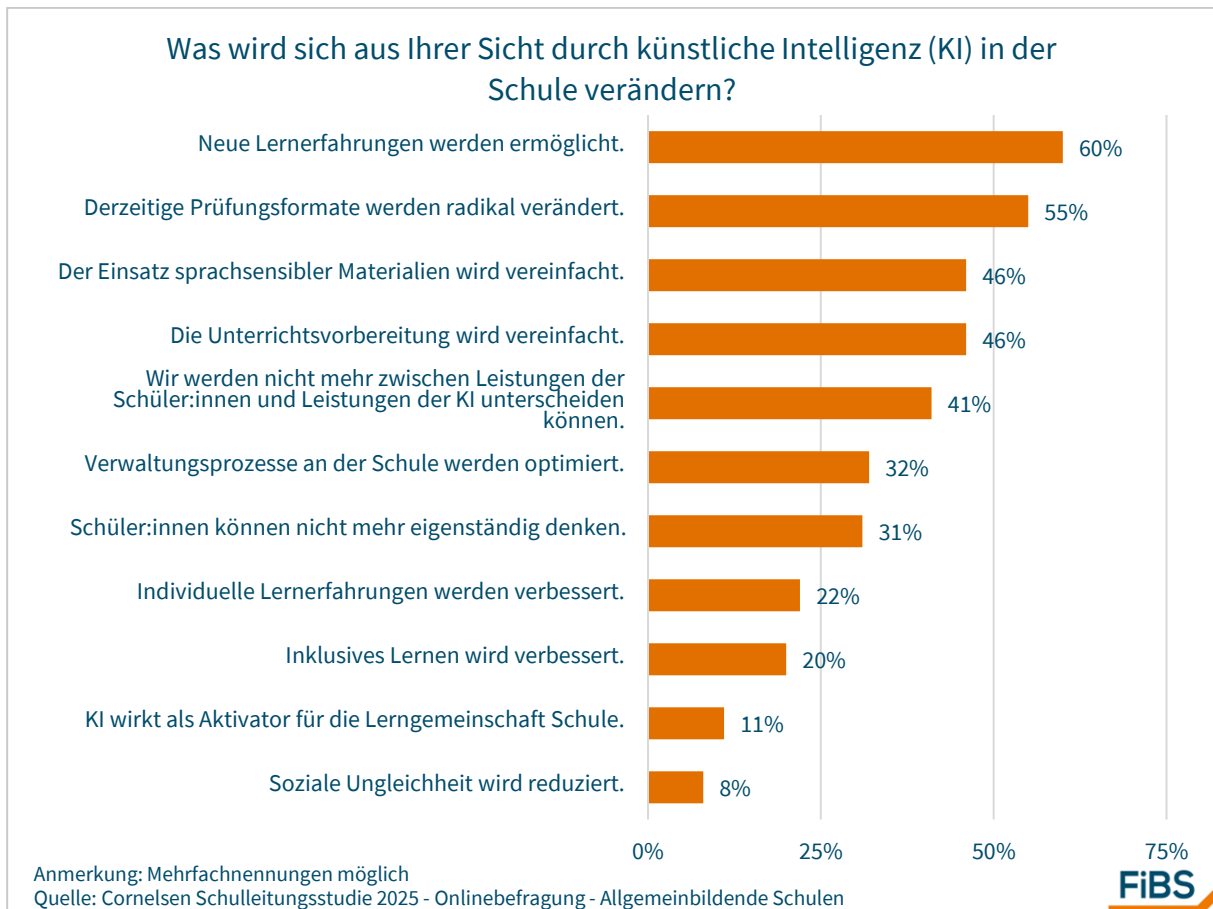


Abbildung 36: Veränderungen durch KI

Wie wir in Kapitel 4.2 zeigen werden, zeichnet sich eine der Zukunft zugewandte Schule für zwei Drittel der Schulleitungen dadurch aus, dass hier der KI-Einsatz selbstverständlich geworden ist. Für den Ist-Zustand ihrer Schule können das allerdings gerade einmal 3% der Schulleitungen angeben (siehe Abbildung 41).

In einer nicht repräsentativen Befragung von Wolters Kluwer (2024) hingegen geben bereits 4 von 10 der befragten Schulleitungen an, KI (insbesondere ChatGPT) bei ihrer täglichen Arbeit, vor allem für Textzusammenfassungen, das Erstellen von Reden und als Übersetzungshilfe, zu nutzen. Weil sie keine Zeit haben (60%), weil sie sich nicht damit auskennen (61%) oder weil sie rechtliche Bedenken haben (46%), nutzt über die Hälfte der befragten Schulleitungen KI (noch) nicht (Wolters Kluwer, 2024).

Die von uns befragten Schulleitungen beruflicher Schulen nennen wie die Schulleitungen allgemeinbildender Schulen die Ermöglichung neuer Lernerfahrungen an erster Stelle (78%) der durch KI eintretenden Veränderungen an Schulen, gefolgt von einer Transformation der Prüfungsformate (68%) und einer vereinfachten Unterrichtsvorbereitung (63%). Alle Werte weisen eine deutlich höhere Zustimmung auf. Auch hier sind die Differenzen jedoch auf eine Verzerrung durch Grundschulen als Teil der allgemeinbildenden Schulen zurückzuführen: Weiterführende allgemeinbildende Schulen und berufliche Schulen zeigen ein ähnliches Antwortverhalten, während Grundschulen die Potenziale von KI seltener hervorheben. Es gibt jedoch auch besonders digital aufgestellte Grundschulen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Wir haben ein richtiges IT-Curriculum, wo die Kinder ab Klasse eins mit digitalen Medien in Verbindung kommen. Sie programmieren kleine Roboter. Ich habe einen Computerraum, wir machen das Internet-Seepferdchen, wir machen Cybermobbing zum Thema, wir besuchen das Medienkompetenzzentrum. Also, all diese Dinge halten jetzt Einzug bei uns. Wir machen ganz viel Prävention, auch mit der Polizei, weil das wichtig ist, dass die Kinder wissen, dass es im Netz einfach nicht freundlich zugeht. Wir versuchen, die Eltern reinzuholen. Aber trotzdem haben wir auch Bücher mit Papierseiten. Auch das machen wir, und Schere und Kleber wird genauso genutzt, wie Schnürsenkel binden. Genau, und wir probieren gerade ChatGPT aus. Und wie gesagt, jetzt kommen noch die VR-Brillen dazu. Nee, also so die normalen Basics, die wahrscheinlich ganz viele Schulen machen. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Die Digitalisierung des Lernens und der Schule

Eine konstruktiv-kritische Perspektive der Schulleitungen zeichnet sich nicht nur hinsichtlich des Einsatzes von KI ab, sondern auch in Bezug auf Lernprozesse in einer Kultur der Digitalität (siehe Abbildung 37). Schulleitungen sehen mit über 90-prozentiger Zustimmung auf der einen Seite die Chance, dass die Digitalisierung asynchrones Lernen erleichtert, individualisierte Lernprozesse unterstützt und den Zugang zu Lerninhalten und -medien erleichtert. Auf der anderen Seite stimmen fast alle Schulleitungen zu, dass digitalisierte Lernprozesse durch einen medienkritischen Umgang und Lernzeiten in Präsenz begleitet werden müssen. Außerdem sollten, auch dies betonen 98% der Schulleitungen, damit einhergehende Gefahren wie Cybermobbing (und Cybergrooming) mitgedacht und adressiert werden (siehe auch Müller, 2023, 2024). Alle weiteren Ergebnisse sind Abbildung 37 zu entnehmen.

Es zeigen sich bezüglich der Digitalisierung des Lernens kaum Unterschiede zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Schulen. Schulleitungen an beruflichen Schulen betonen ebenfalls fast einstimmig, dass Lernzeiten in Präsenz und ein medienkritischer Umgang die Digitalisierung von Lernprozessen begleiten müssen. Sie erkennen darin aber die Chance, asynchrones Lernen zu erleichtern (95%).

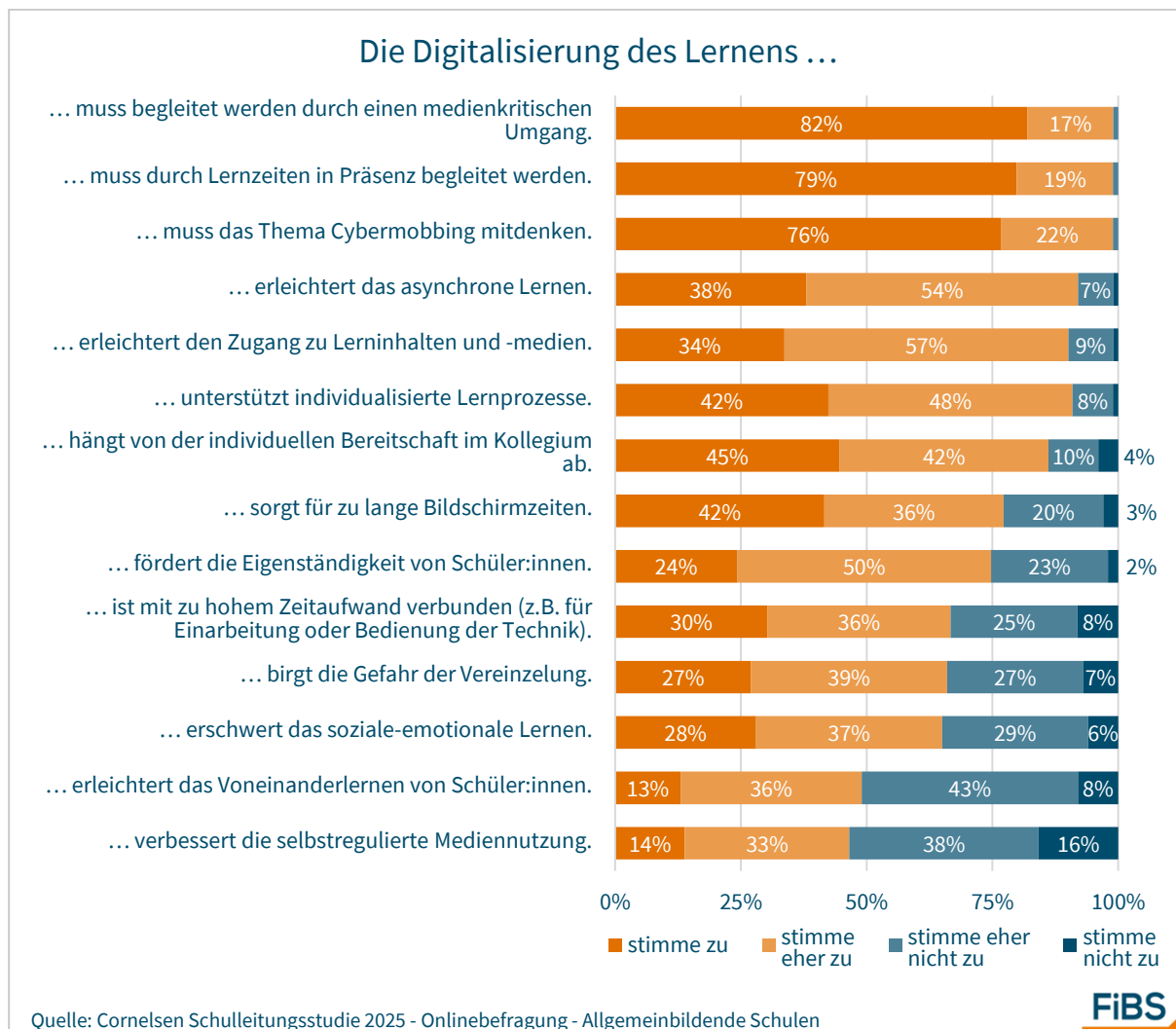


Abbildung 37: Aussagen zur Digitalisierung des Lernens

Neben den aus Abbildung 37 ersichtlichen Einschätzungen zu Aspekten des digitalisierten Lernens befragten wir die Schulleitungen auch zu den wichtigsten Faktoren für den Digitalisierungsprozess an der eigenen Schule (siehe Abbildung 38). Hierfür sind den Schulleitungen vor allem die Bereitstellung von Fachpersonal für die Entwicklung und Betreuung der digitalisierten Schule (97%), Fort- und Weiterbildungen der Lehrkräfte für qualitativ hochwertigen und sinnvollen digitalisierten Unterricht (97%) und eine nachhaltige Finanzierung des Digitalisierungsprozesses (94%) wichtig. Daran zeigt sich einmal mehr, dass es nicht ausreicht, Schulen einmalig mit digitalen Geräten auszustatten, sondern dass es (über den Digitalpakt hinausgehend) weitere und langfristige Unterstützungsmaßnahmen benötigt, um Digitalisierungsprozesse an Schulen nachhaltig umzusetzen.

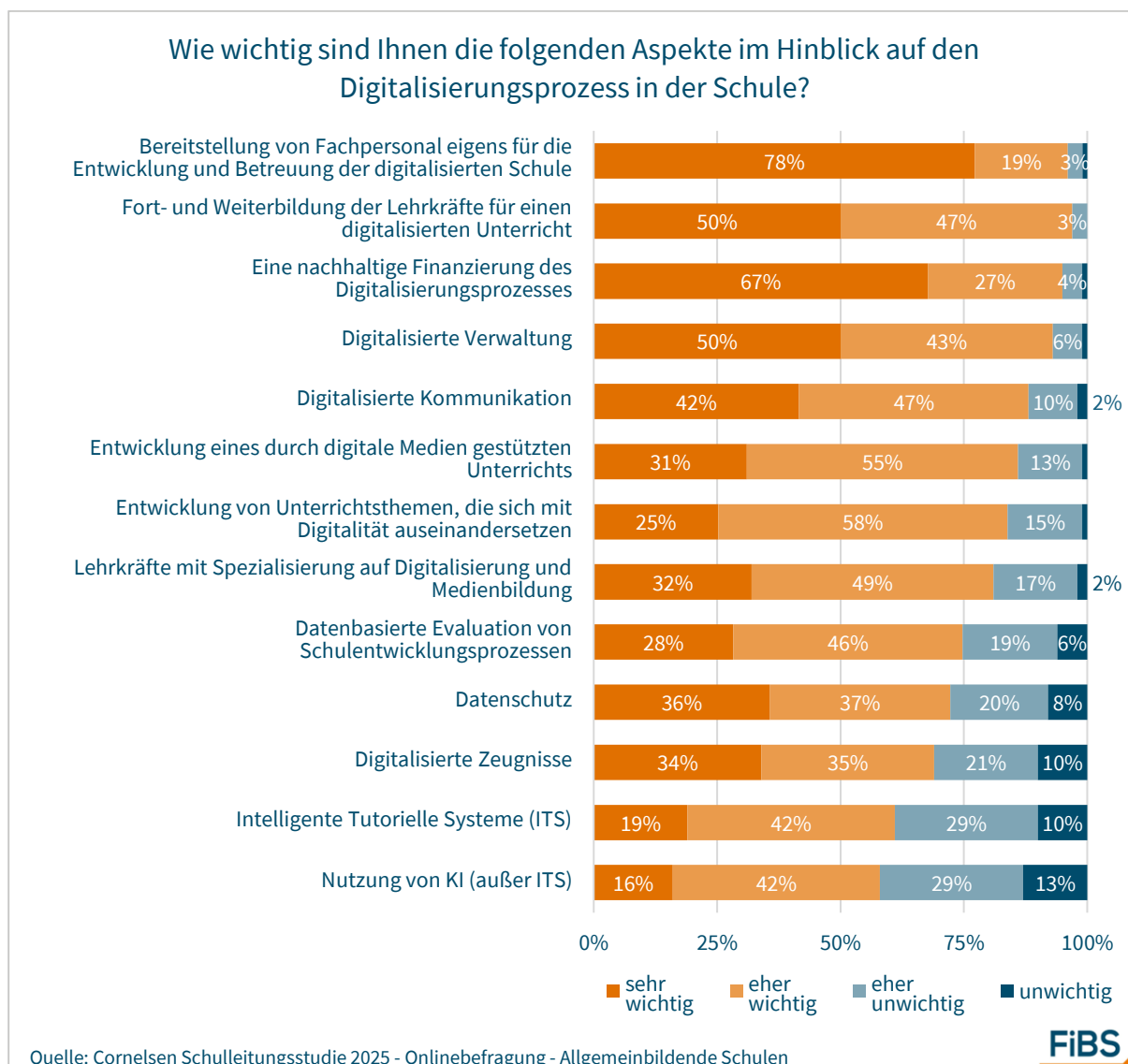


Abbildung 38: Wichtige Aspekte im Hinblick auf den Digitalisierungsprozess an Schulen

Es bedarf aus Schulleitungssicht vor allem zusätzlicher personeller Ressourcen, die sich zeitlich unbefristet um die Integration und Wartung von digitalen Geräten und Medien kümmern.

Das andere Thema ist, dass diese komplexe Welt der digitalen Medien und der digitalen Programme natürlich eben auch hoch professionalisiert ist, und das größte Problem daran ist tatsächlich eben die Pflege und die Wartung. Da fehlt den Schulen die professionelle Unterstützung, die personellen Ressourcen, um Dinge quasi einfach störungsfrei laufen lassen zu können. Das können nicht die Lehrkräfte, das ist auch nicht ihre Aufgabe, die haben einen ganz anderen Fokus. Das ist ein Knackpunkt an dieser ganzen Geschichte. Wir sind in dem Fall Autodidakten. Das heißt, jedes neue Verwaltungsprogramm erfordert erst mal zwei Jahre autodidaktisches Lernen, Trial-and-Error, und dann hat man es drauf, bevor das neue kommt. (Linus Arpel, Gemeinschaftsschule, seit 45 Jahren Schulleitung)*

Aus diesem Zitat wird deutlich, wie wichtig gerade für Schulleitungen unterstützende Maßnahmen im Sinne von spezialisiertem Personal und Fortbildungen sind, um einen Mehrwert durch digitalisierte Verwaltung (93%) und Kommunikation (89%) zu erzielen. In diesem Zusammenhang spielt auch das Thema Datenschutz für knapp drei Viertel der Schulleitungen eine Rolle. Die teils als unklar oder zu strikt empfundenen Rahmenregelungen des Datenschutzes und der damit verbundenen Arbeitsprozesse lassen diesen mitunter als einen Störfaktor des Digitalisierungsprozesses an Schulen erscheinen. Auch hier lässt sich ein Bedarf an Unterstützungsstrukturen ausmachen, die den Fokus auf das Ermöglichten der digitalisierten Schule lenken – und nicht auf das Verunmöglichen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Da geht es schon los. Also, ich als Schulleiterin darf aus Datenschutzgründen nicht in das einundzwanzigste Jahrhundert. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Eng mit dem Thema Datenschutz ist auch die datenbasierte Evaluation von Schulentwicklungsprozessen verknüpft, die ebenfalls für fast drei Viertel der Schulleitungen wichtig ist. Die datengestützte Schulentwicklung spielt, wie bereits erwähnt, vor allem in besonders leistungsstarken Schulsystemen wie in Estland und Singapur eine große Rolle (Sliwka, 2024; Sliwka & Klopsch, 2024). Sie wird als wichtiges Mittel angesehen, um das Erreichen strategischer Ziele zu prüfen, schnell und flexibel auf Veränderungen in der Datenbasis reagieren zu können und so Maßnahmen für noch bessere Lernerfolge umzusetzen, formativ zu bewerten und anzupassen. Das Thema rückt auch hierzulande zunehmend in den Fokus der Schulleitungen und ihres Unterstützungssystems. Folglich gilt es, die *data literacy* von Schulleitungen und ihren Teams für eine umfassende *digital leadership for learning*-Perspektive weiter auszubauen und zu stärken.

Über 80% der Schulleitungen halten ganz grundsätzlich die Entwicklung eines durch digitale Medien gestützten Unterrichts (86%) sowie die Entwicklung von Unterrichtsthemen, die sich mit Digitalität (auf einer Metaebene) auseinandersetzen (83%), für wichtig.

Die Nutzung von Intelligenten Tutoriellen Systemen (ITS) und KI könnten bei diesem Fokus auf die digitale Unterrichts- bzw. Lernformatentwicklung bereits mitgedacht werden. Als eigenständige Themen sind sie für ungefähr 60% der Schulleitungen wichtig. Aus anderen Studien wissen wir, dass Schulleitungen und Lehrkräfte häufig angeben, noch über zu wenige Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich lernwirksamer adaptiver Lernsoftware im Sinne von ITS zu verfügen (Bacia, Belafi et al., 2024).

Schulleitungen, die sich selbst als *Visionär:innen* beschreiben, sehen die Nutzung von KI in Bezug auf den Digitalisierungsprozess ihrer Schule als wichtiger an als die, die sich nicht als *Visionär:innen* fühlen (61% vs. 49%). *Visionär:innen* bewerten auch die datenbasierte Evaluation der Schulentwicklungsprozesse als wichtiger (79% vs. 64%). Alle weiteren Ergebnisse sind Abbildung 38 zu entnehmen.

Im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Nutzung von ITS und KI im Vergleich zu 2023 an Relevanz gewonnen hat, wobei die beiden Aspekte in der Vorgängerstudie 2023 zusammen abgefragt wurden (und von 55% als wichtig erachtet wurden). Die Steigerung trifft insbesondere auf weiterführende Schulen zu (Grundschule: 39% vs. weiterführende Schulen: 81%). Alle anderen Aspekte haben sich im Vergleich zur Vorgängerstudie kaum verändert. Lediglich die Entwicklung eines durch digitale Medien gestützten Unterrichts ist in der aktuellen Erhebung im Vergleich zur Studie aus dem Jahr 2023 etwas weniger relevant (86% vs. 92%). Dass alle genannten Aspekte noch immer von hoher Wichtigkeit sind, kann als

Hinweis gedeutet werden, dass sie für die Transformationsprozesse, die Schulen im Kontext der Digitalität durchlaufen, nach wie vor zentral sind – und sein müssen.

An beruflichen Schulen zeichnen sich ebenfalls hohe Zustimmungswerte zu den einzelnen Aspekten ab. Dort wird vor allem eine nachhaltige Finanzierung des Digitalisierungsprozesses (97%), die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte (95%) und eine digitalisierte Verwaltung (95%) als wichtig erachtet. Allerdings zeigen sich abermals beim Thema KI große Unterschiede zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen: Schulleitungen an beruflichen Schulen finden KI deutlich wichtiger (88% vs. 58%), ebenso ITS (75% vs. 61%). Auch bei dieser Differenz gibt es allerdings eine Verzerrung durch die Grundschulen (siehe oben).

Digitalpakt 2.0?

Um Schulen zu Orten zu machen, in denen das Lernen in einer Kultur der Digitalität nicht nur zeitgemäß, sondern auch zukunftsorientiert und nachhaltig erfolgen kann, sind nach Ansicht der Schulleitungen, wie bereits gezeigt, weitere – und fortlaufende – Investitionen nötig.

99% der Schulleitungen geben an, ihren Schulträger über ihre Bedarfe zu informieren, falls ein Digitalpakt 2.0 (nach Auslaufen des Digitalpakts 1.0 im Mai 2024 ohne gesicherte Anschlussfinanzierung) aufgesetzt wird (siehe Abbildung 39). Doch um die Finanzierungsanteile des Digitalpakts 2.0 – wie auch um strittige Punkte bezüglich der Anrechenbarkeit vorhandener Länderprogramme und um verpflichtende Fortbildungen für Lehrkräfte – wurde viele Monate zwischen Bund und Ländern gerungen (Anders & Kuhn, 2024). Entsprechend groß sind Unmut und Verunsicherung unter Schulleitungen, Schüler:innen, Eltern, Lehrkräften, Trägern und Vertreter:innen der Digitalwirtschaft, die nicht nur um die Fortsetzbarkeit begonnener Digitalisierungsprojekte bangen, sondern schlichtweg um die Zukunftsfähigkeit des deutschen Schulsystems (Deutscher Städte- und Gemeindebund, 2024).

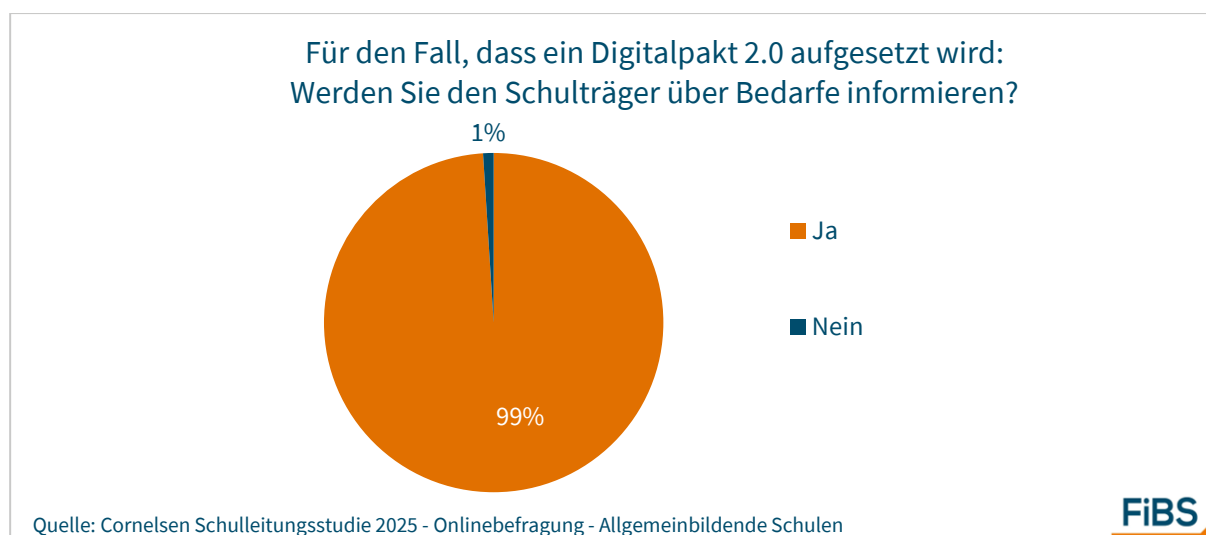


Abbildung 39: Bedarf Digitalpakt 2.0

Knapp drei Viertel der Schulleitungen – und damit der größte Teil – würden die Mittel aus einem Digitalpakt 2.0 in digitale Lehr- und Lernmittel investieren (siehe Abbildung 40). 61% würden die Ausstattung *aller* Schüler:innen mit mobilen Endgeräten vorantreiben und über die Hälfte würde benachteiligte Schüler:innen besonders unterstützen. Trotz Zusatzvereinbarungen zum Digitalpakt, die u.a. ein Sofortausstattungsprogramm für Schüler:innen vorsahen, scheint es hier noch immer Bedarf zu geben. Bislang hat nur Bremen auf eigene Faust eine 1:1-Ausstattung von Schüler:innen mit Tablets

umgesetzt, was sich auch in unseren Daten niederschlägt: Nur 8% der Schulleitungen aus Bremen würden die Mittel aus einem Digitalpakt 2.0 in Schüler:innenendgeräte investieren; in den anderen Bundesländern sind es über 70% (z.B. Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Hamburg).



Abbildung 40: Gewünschte Mittelverwendung aus dem Digitalpakt 2.0

Wie weiter oben bereits angemerkt, sehen die Schulleitungen außerdem einen hohen Bedarf an Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften, die mithilfe des Digitalpakts 2.0 finanziert werden sollten (60%). Dass dies in einem Digitalpakt 2.0 stärker berücksichtigt wird, gilt als gesichert (BMBF, 2024b). Umstritten ist, ob und in welchem Maß die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte verpflichtend sein sollen (VBE, 2024).

Über die Hälfte der Schulleitungen würde Mittel des Digitalpakts 2.0 für die digitale Infrastruktur der Schule, für Systemadministrator:innen und Wartung ausgeben. Außerdem gibt es auch noch bzw. wieder einen Bedarf an mobilen Endgeräten für Lehrkräfte, da 45% der Schulleitungen hierfür Mittel einsetzen würden. Digitale Endgeräte veralten schnell, insbesondere wenn sie für weitere *digital devices* schnittstellentauglich sein sollen. Als weniger relevant angesehen werden wiederum Investitionen in Schulverwaltungssoftware (27%), Intelligente Tutorielle Systeme (18%), Beratung bei der Implementierung (15%) und Antragstellung (9%).

Im Vergleich zur Vorgängerstudie aus dem Jahr 2023 zeigen sich einige Unterschiede: Danach gefragt, wofür sie die Mittel eines fortgesetzten Digitalpakts einsetzen würden, gaben in der Studie 2023 71% der Lehrkräfte die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften an (-11 Prozentpunkte zum jetzigen Antwortverhalten), 70% Systemadministrator:innen (-19 Prozentpunkte), 66% mobile Endgeräte für Schüler:innen (-5 Prozentpunkte) und 62% Lernsoftware (+12 Prozentpunkte, allerdings dieses Mal weiter abgefragt als digitale Lehr- und Lernmittel). Die Bedarfe an Mitteln für die Beratung bei der Implementierung (-15 Prozentpunkte) sowie bei der Antragstellung (-12 Prozentpunkte) haben sich deutlich reduziert.

An beruflichen Schulen würden Mittel des Digitalpakts 2.0 ebenfalls vor allem in digitale Lehr- und Lernmittel (73%), mobile Endgeräte für Schüler:innen (65%) und die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (60%) fließen. Schulleitungen an beruflichen Schulen würden die Förderung allerdings stärker als an allgemeinbildenden Schulen in ITS investieren (32% vs. 18%).

4.2 Der Weg in die Zukunft: Reformen als gemeinschaftliche Aufgabe

Die Digitalisierung von Schule und Lernen ist bereits in der Umsetzung begriffen und wird auch als zentrale Aufgabe einer der Zukunft zugewandten Schule gesehen. 96% der Schulleitungen finden, dass digitale Lernformate hier zum Alltag gehören; knapp zwei Drittel geben an, dass dies bereits an ihrer Schule der Fall ist (siehe Abbildung 41). Doch eine zukunftsorientierte Schule zeichnet sich nicht allein dadurch aus, dass sie digital aufgestellt ist. Was macht für Schulleitungen außerdem eine der Zukunft zugewandte Schule aus – und wo sehen sie Diskrepanzen zu ihrer schulischen Realität (dem Ist-Zustand)?

95% der Schulleitungen sind der Meinung, dass eine Schule der Zukunft als zentraler Akteur im Sozialraum vernetzt ist. Für ebenso viele fördert sie die Aneignung von Lebenskompetenzen.

Eine zukunftsorientierte Schule sollte sich viel stärker öffnen als es derzeit der Fall ist. Es sollte viel offenere Formate geben und die Balance zwischen Kernfächern und offenen Formaten sollte so ausgewogen sein, dass Schülerinnen und Schüler erkennen können, dass das, was sie erlernen, sich tatsächlich auf ihre Realität und ihre Wirklichkeit auswirkt. Das sollen sie projektorientiert im Zusammenspiel mit außerschulischen Partnern entdecken und erleben. (Benedikt Wahlinger, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 9 Jahren Schulleitung)*

Dabei gehen ebenfalls 95% davon aus, dass an einer zukunftsorientierten Schule individualisiertes und kooperatives Lernen miteinander verzahnt sind. Bei jedem der drei genannten Aspekte gibt knapp bzw. die Hälfte der Schulleitungen an, dass dies aktuell bereits an ihrer Schule zutreffend ist. 95% sagen auch, dass an solch einer Schule multiprofessionelle Teams an der Seite von Schüler:innen und Eltern stehen. Dies trifft bei 40% der Schulleitungen aktuell zu. 90% sind der Meinung, dass sich eine der Zukunft zugewandte Schule an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert, was knapp 60% bereits jetzt für ihre Schule unterschreiben würden. 86% geben an, dass Lehrkräfte an einer der Zukunft zugewandten Schule Lernbegleitungen sind. 44% sehen dies bereits an ihren Schulen gegeben.

Bei all diesen Aspekten, die vor allem die Schule als Lern- und Lebensraum betreffen, ist die Lücke zwischen dem Soll- und dem Ist-Zustand nicht übermäßig, aber immerhin noch zwischen 32 (Schüler:innenorientierung) und 55 (multiprofessionelle Teams) Prozentpunkten groß.

Es gibt aber auch Aspekte, die aus Schulleitungsperspektive eine Schule der Zukunft definitiv ausmachen, die aber sehr viel seltener für den Status quo zutreffen. Die beiden Extrembeispiele haben 92 bzw. 88 Prozentpunkte Abweichung zwischen Ist und Soll: eine deutlich reduzierte Bürokratie, die 95% der Schulleitungen an einer Schule der Zukunft verorten, jedoch nur 3% bei sich an der Schule wahrnehmen, sowie flexible, adaptive Bau- und Raumstrukturen, die für 94% an einer zukunftsorientierten Schule gegeben sein sollten, jedoch nur 6% an ihrer Schule haben.

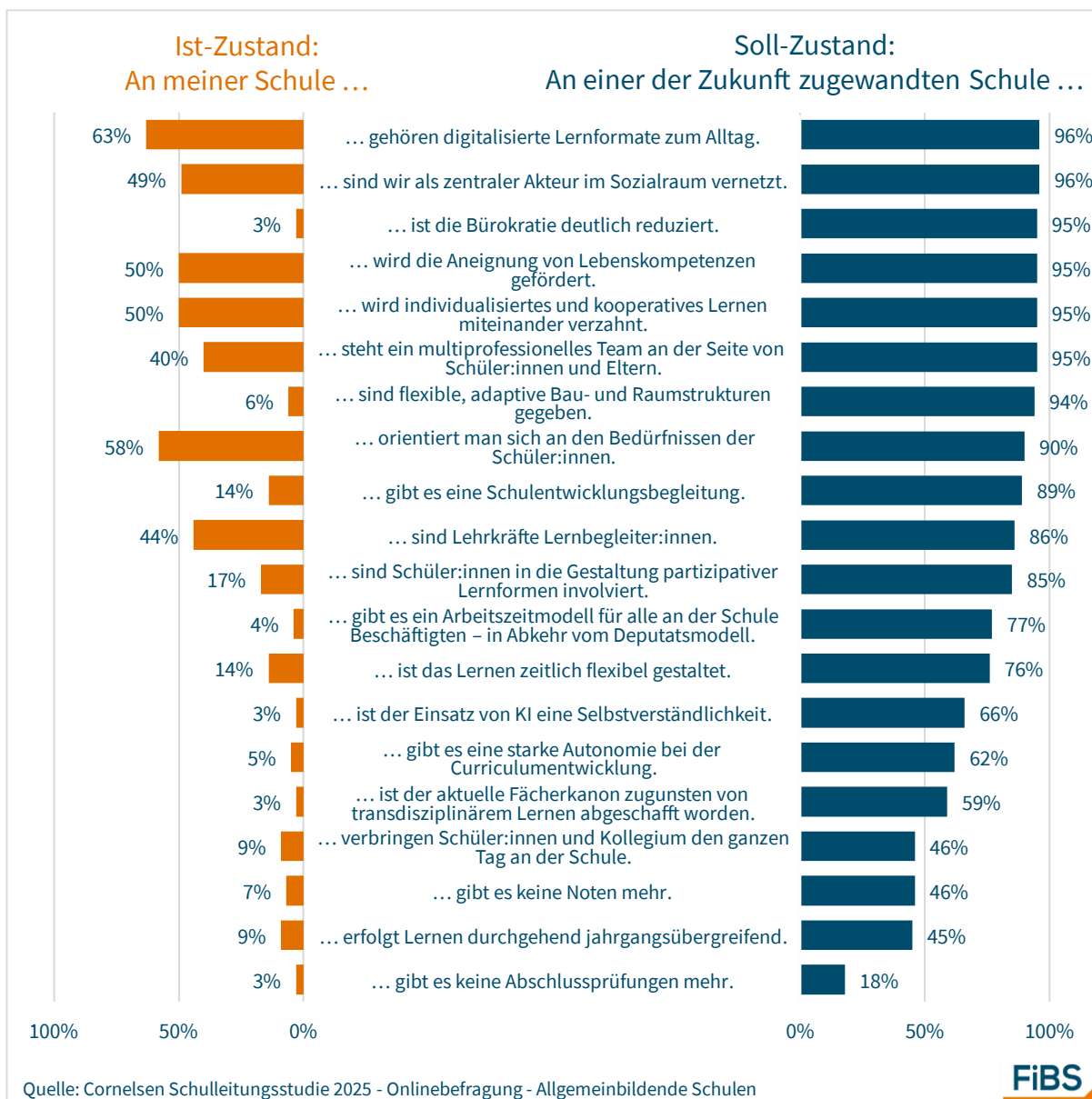


Abbildung 41: Soll-Ist-Zustand einer der Zukunft zugewandten Schule

Die beiden Aspekte mit der größten Differenz zwischen Ist und Soll (reduzierte Bürokratie und flexible Bauten) sind abhängig von äußeren Rahmenbedingungen, von Denkmalschutz und Trägerstrukturen, von Datenschutz und Verwaltungsvorschriften und zum Teil von deutlich veralteten Kommunikationsformen, wie das folgende Zitat illustriert:

Es gibt zwar die ersten Formulare, die ich digital unterschreiben kann, aber mein Endpartner irgendwo in der Schulverwaltung kann das nicht. Also muss ich doch ausdrucken, unterschreiben und faxen. Also ohne dieses Faxgerät geht irgendwie an Schulen gar nichts. Das ist schwierig und macht mehr Arbeit als alles andere. (Doria Brendel, Grundschule, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Wieder andere Aspekte sind mit 89% bis 76% Zustimmung nicht mehr unter den erstplatzierten Gegebenheiten an einer der Zukunft zugewandten Schule, aber bereits an einigen (wenigen) Schulen

gelebte Realität: etwa die Schulentwicklungsbegleitung, die 89% an einer zukunftsorientierten Schule sehen und 14% an ihrer Schule haben, die Teilhabe von Schüler:innen an der Gestaltung partizipativer Lernformate (85% vs. 17%) oder die Umsetzung des zeitlich flexiblen Lernens (76% vs. 14%).

Weitaus weniger Schulleitungen (4%) haben die Möglichkeit, vom Deputatsmodell, also der Unterrichtsstunde als Maßeinheit der Lehrkräftearbeitszeit, abzuweichen, auch wenn ein anderes Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte für 77% der Schulleitungen als zukunftsweisend angesehen wird (siehe auch Brand, 2024a).

Das Thema KI ist für zwei Drittel der Schulleitungen in einer der Zukunft zugewandten Schule eine Selbstverständlichkeit. Wie bereits vorherige Ausführungen andeuteten (siehe Kapitel 4.1), ist der Einsatz von KI aktuell jedoch nur an 3% der Schulen selbstverständlich.

Für mehr als die Hälfte der Schulleitungen zeichnet sich eine Schule der Zukunft durch eine starke Autonomie bei der Curriculumentwicklung (62%) und durch transdisziplinäres Lernen statt des Fächerkanons (59%) aus. Aktuell trifft dies aber nur auf 5% bzw. 3% der Schulen zu. Weniger als 50% der Schulleitungen verstehen unter einer der Zukunft zugewandten Schule einen Ort, an dem Schüler:innen und Kollegium den ganzen Tag verbringen, es keine Noten mehr gibt und das Lernen durchgehend jahrgangsübergreifend erfolgt. Alle Aspekte werden in nicht einmal 10% der Schulen aktuell umgesetzt. Eine Schule ohne Abschlussprüfungen beschreibt für nur 18% der Schulleitungen eine Schule der Zukunft; an 3% der Schulen wird dies bereits verwirklicht.

Viele Aspekte, die für den Großteil der Schulleitungen zu einer Schule der Zukunft gehören, sind eng gekoppelt an die aktuellen Themen und Bedarfe an Schulen, die in dieser Studie bereits thematisiert wurden, darunter digitale Lernformate (siehe Kapitel 4.1), die Förderung von Lebenskompetenzen (siehe Kapitel 3.4) oder multiprofessionelle Teams (siehe Kapitel 2.2).

Schulleitungen, die sich als *Visionär:innen* verstehen, sind – im Vergleich zu solchen, die es nicht tun – häufiger der Meinung, dass an einer der Zukunft zugewandten Schule Lehrkräfte Lernbegleiter:innen sind (89% vs. 80%) und Lernen zeitlich flexibler gestaltet ist (80% vs. 70%).

Die Schule der Zukunft ist ein Ort, wo junge Menschen zusammenkommen, um miteinander zu lernen und zu leben, mit einer guten Balance aus individuellem Lernen, individuellem Fördern von Potenzialen und gemeinschaftlichem Erleben. Es ist eine Schule, wo eine hohe Flexibilität herrscht und all diese verkrusteten, starren Strukturen der Industrialisierung, die Stundentafel, Stundenplan, 45 Minuten-Rhythmus, Gong und all das Zeugs verschwunden sind. Es ist ein offenes Haus mit offenen Zeiten und mit offenen Türen, mit viel Eigenverantwortung und einer guten Begleitung und Unterstützung. (Ludwig Jolens, Sekundarschule ohne gym. Oberstufe, seit 15 Jahren Schulleitung)*

Für viele Schulen ist eine solch umfängliche Neuausrichtung jedoch noch Zukunftsmusik, auch wenn erste Schritte in die eine oder andere Richtung unternommen werden. Dies hat sich auch im Vergleich zur Vorgängerstudie nicht geändert: Hier bildeten die Aneignung von Lebenskompetenzen, digitalisierte Lernformate und die Verzahnung von individualisiertem und kooperativem Lernen die Top 3 der Aspekte einer der Zukunft zugewandten Schule ab, ebenfalls mit fast vollständiger Zustimmung aller Schulleitungen.

Es zeigen sich in den Ergebnissen kaum Unterschiede zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. An letzteren prägen digitalisierte Lernformate (97% vs. Ist-Zustand 69%), die Schule als zentraler Akteur im Sozialraum (96% vs. Ist-Zustand 42%) und die Verzahnung von individualisiertem und kooperativem Lernen (95% vs. Ist-Zustand 42%) am stärksten die Vorstellungen einer zukunftsorientierten Schule.

Viele Aspekte schulischer Reformen, das wird an dieser Stelle einmal mehr deutlich, greifen ineinander, bedingen und beeinflussen sich gegenseitig und sind von äußeren Rahmungen und Neuausrichtungen (*reframing*-Prozessen) abhängig bzw. ziehen diese nach sich. Wo also ansetzen, um Dinge zu verändern? Die Schule kann eine Keimzelle für Transformationsprozesse sein, die weit über ihre Mauern hinausreichen. Dafür braucht es allerdings Visionen, Mut und eine kritische Masse an innerschulischen und außerschulischen Mitstreiter:innen, die diese Reformen als gemeinschaftliche Aufgabe verstehen und umsetzen. Dies setzt auch den politischen Willen voraus, die Transformation von Bildung als Kernthema zu begreifen, das gleichermaßen dringend wie nachhaltig angegangen werden muss – mit Projekten, die nicht nur bis zur nächsten Legislaturperiode reichen.

Wenn Sie morgen Bildungsminister:in wären ...

Auf die Frage, welche drei Maßnahmen sie sofort umsetzen würden, wenn sie morgen Bildungsminister:in wären und ausreichend Ressourcen zur Verfügung hätten, antworteten mit 58% die meisten Schulleitungen, sie würden deutlich mehr Geld in Schulen investieren (siehe Abbildung 42). Als zweite Maßnahme, so sagen 37%, würden sie Schulen mehr Autonomie geben, u.a. bezogen auf das Schulbudget, aber auch auf Personalfragen, die inhaltliche und zeitliche Ausrichtung etc. Mehr Autonomie bedeutet für Schulleitungen auch, ihre eigenen Visionen vorantreiben und so Schule frei entwickeln zu können. Damit muss ihrer Ansicht nach eine Haltungsänderung hin zu einer neuen Fehlerkultur einhergehen, in der Schulaufsicht und Bildungspolitik Schulleitungen in ihrem visionären Handeln unterstützen, auch wenn Ideen scheitern. Neues zu wagen und so als Schulleitung mutig voranzugehen, geht, so zeigt auch das folgende Zitat, mit Fehlern einher, führt aber auf lange Sicht zu Innovationen und Reformansätzen.

Schulen brauchen ganz viel Freiräume, ganz viel Handlungsspielräume. Schulen müssen angeleitet werden, Lust darauf zu entwickeln, Dinge auszuprobieren. Und man muss ihnen die Angst nehmen, etwas falsch zu machen. Das vorherrschende Mindset in Behörden ist ja, dass nichts falsch gemacht werden soll. Aber es müsste viel mehr danach gefragt werden: Was kann ich richtig machen? Und das ist das Entscheidende: Lust auf gute Arbeit zu machen, Lust auf gute Schule zu machen. Das ist eigentlich das, was ich versuchen würde als Minister zu bewegen, und dazu braucht es eben ganz viel Eigenverantwortlichkeit in Schulen. Und eben auch eine Rückenstärkung, wenn mal was schief geht. Es ist ja normal, dass man Fehler macht! Und es bringt ja nichts, Fehler zu vermeiden, sondern man muss Dinge ausprobieren, und manche Dinge funktionieren per Trial and Error, das ist einfach so. (David Mietner, berufliche Schule, seit 13 Jahren Schulleitung)*

Schulleitungen würden als Bildungsminister:in außerdem massiv bürokratische Hürden abschaffen (36%), alle Lehrkräfte an allen Schulformen gleich bezahlen (35%) und ein neues Arbeitszeitmodell für Schulbeschäftigte einführen, in Abkehr vom Deputatsmodell (27%).

Die Gleichbezahlung von Lehrkräften an allen Schulen wäre eine Bildungsministermaßnahme, die vor allem Schulleitungen an Haupt- (58%) und Grundschulen (48%) durchsetzen würden, während es am Gymnasium nur 3% der Schulleitungen anstreben würden. Dies ist vor dem Hintergrund der ungleichen Bezahlung zum Nachteil von Lehrkräften an Haupt- und Grundschulen nicht verwunderlich (Brand & Kuhn, 2024).

Außerdem würde ein knappes Viertel der Schulleitungen als Minister:in den Bildungsföderalismus abschaffen, was zu dem Wunsch nach mehr Verantwortung auf Bundes- und Einzelschulebene passt (siehe Kapitel 1.2). Schulleitungen in ostdeutschen Bundesländern zeigen sich wesentlich kritischer in Bezug auf den Bildungsföderalismus als ihre Kolleg:innen in den westdeutschen Ländern und würden diesem als Minister:in fast doppelt so häufig ein Ende bereiten (40% vs. 22%).

22% der Schulleitungen würden als Bildungsminister:in das gegliederte Schulsystem abschaffen, was sich mit dem kritischen Blick auf die frühe Differenzierung in Schulformen des Großteils der Schulleitungen deckt (siehe Kapitel 3.1). Ein Fünftel der Schulleitungen würde Schulen in herausfordernder Lage stärker unterstützen, wenn sie Minister:in wären.

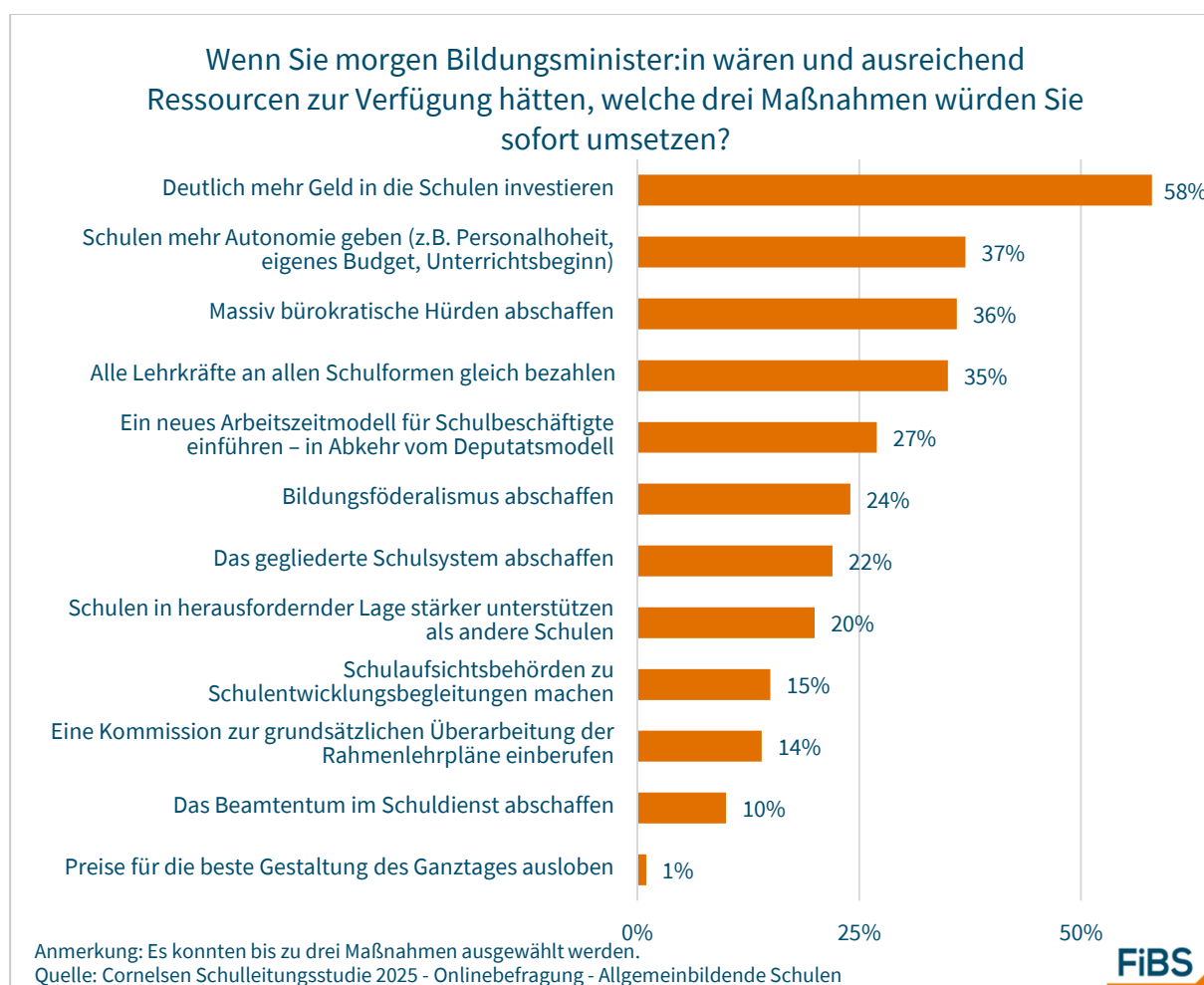


Abbildung 42: Umsetzung von Maßnahmen als Bildungsminister:in

Weniger prioritär wären für Schulleitungen als Bildungsminister:in Maßnahmen wie die Schulaufsichtsbehörden zu Schulentwicklungsbegleitungen zu machen (15%) oder eine Kommission zur grundsätzlichen Überarbeitung der Rahmenlehrpläne einzuberufen (14%). Nur 1 von 10 Schulleitungen würde als Minister:in das Beamtentum im Schuldienst abschaffen. Differenziert man hier nach ost- und

westdeutschen Bundesländern, zeigt sich, dass diese Maßnahme 21% der Schulleitungen in ostdeutschen Bundesländern umsetzen würden, in allen anderen nur 9%. Einen Preis für die beste Gestaltung des Ganztages würden 1% der Schulleitungen ausloben.

Rebellische bzw. *regelverstoßkompetente* Schulleitungen sprechen sich im Vergleich mit regelkonformen Schulleitungen stärker dafür aus, Schulleitungen mehr Autonomie zu geben (41% vs. 31%). Schulleitungen, die sich als *Visionär:innen* sehen, geben häufiger an, dass sie das gegliederte Schulsystem abschaffen würden (26% vs. 15%).

Schulleitungen an beruflichen Schulen würden als Bildungsminister:in die gleichen Schwerpunkte setzen wie Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen. Lediglich bei den Maßnahmen, das Beamtentum abzuschaffen (ABS: 10%, BS: 23%) und Schulaufsichtsbehörden zu Schulentwicklungsbegleitungen zu machen (ABS: 15%, BS: 27%), zeigen sich an den beruflichen Schulen signifikant höhere Zustimmungswerte.

5 Heterogenität und Pragmatismus: Berufliche Schulen als *hidden champions*?

Erstmalig wurden für die vorliegende Studie nicht nur Schulleitungen allgemeinbildender Schulen, sondern auch beruflicher Schulen befragt. Durch die Einbeziehung beider Gruppen sowohl in die qualitative als auch quantitative Erhebung kann ein umfassenderer und differenzierterer Einblick in die Bildungssituation in Deutschland aus Schulleitungsperspektive gegeben werden. Dabei stützen sich die Kenntnisse zu den Leitungen beruflicher Schulen zusätzlich auf eine im Jahr 2023 durchgeführte explorativ-qualitative Vorstudie (siehe Annex).

Wenngleich sich die Leitungsaufgaben und Selbstverständnisse der Schulleitungen allgemeinbildender und beruflicher Schulen kaum unterscheiden, so gibt es doch einige spezifische Herausforderungen, Prioritäten und innovative Praktiken an beruflichen Schulen, auf die wir in diesem Kapitel eingehen.

Einführend stellen wir das komplexe Feld der beruflichen Schulen mit ihren Merkmalen in Abgrenzung zu allgemeinbildenden Schulen vor (Kapitel 5.1). Im Anschluss werden Erfolgsstrategien der beruflichen Schulen aufgezeigt, unter anderem die Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen und der Fokus auf digitale Trends wie KI (Kapitel 5.2). Abschließend werden Themengebiete behandelt, bei denen berufliche und allgemeinbildende Schulen Hand in Hand gehen (bzw. noch mehr gehen könnten), um bessere Schule zu gewährleisten (Kapitel 5.3).

5.1 Merkmale der beruflichen Schulen

Um sich einen Überblick über das vielschichtige System der beruflichen Schulen (BS) zu verschaffen, werden dessen Teilsysteme kurz vorgestellt. Grundsätzlich wird die berufliche Bildung in drei Systeme aufgeteilt: die Teilzeitschulen des dualen Systems, das (vollzeit-)schulische System und der sogenannte Übergangssektor.

Das **duale System** bietet Bildungsgänge im Zusammenspiel der Lernorte Teilzeitberufsschule und Ausbildungsbetrieb an, um Theorie und Praxis zu verbinden. Ungefähr ein Drittel der Ausbildungszeit entfällt dabei auf die beruflichen Schulen.

Das **(vollzeit-)schulische System** ist vielschichtig und gliedert sich in Schulen auf, an denen berufsqualifizierende Abschlüsse im Rahmen einer (vollzeit-)schulischen Ausbildung erworben werden. Angereichert wird die schulische Ausbildung in den meisten Fällen durch Praxisanteile, z.B. in Form von Praktika. Diese Art der beruflichen Bildung findet vor allem im Bereich Gesundheit, Erziehung und Soziales statt. Darüber hinaus werden auch Bildungsgänge angeboten, in denen höhere schulische Abschlüsse, z.B. die Hochschulreife für ein Studium, erworben werden können.

Seit Mitte der 1980er-Jahre wird darüber hinaus auch der sogenannte **Übergangssektor** organisiert. Dieser wird im Bildungsbericht der Bundesregierung 2006 als „dritte Säule“ der Berufsbildung neben der dualen und schulischen Ausbildung genannt (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Maßnahmen und Angebote in diesem Sektor liegen unterhalb einer qualifizierenden Berufsausbildung und zielen darauf ab, Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben oder die Schule ohne Abschluss verlassen haben, die Möglichkeit zu geben, ihre Chancen auf eine berufliche Ausbildung durch eine Stärkung der individuellen Kompetenzen zu verbessern. Dies kann durch berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen oder das Nachholen von Schulabschlüssen geschehen.

Zielsetzung Berufsbildung

In Abgrenzung zur allgemeinbildenden Schule liegt der Fokus der beruflichen Bildung auf der Ausbildung der Schüler:innen: Berufliche Schulen vermitteln vor allem berufsbezogene Kompetenzen und Qualifikationen. Ergänzt wird die berufliche Ausbildung durch allgemeinbildende Inhalte sowie berufsvorbereitende Maßnahmen, die den Übergang von der Schule in den Beruf unterstützen. Ihre maßgebliche Aufgabe besteht also darin, die so dringend benötigten Fachkräfte von morgen auszubilden und zu qualifizieren.

Der bedeutendste Unterschied ist, gezielt auf einen beruflichen Bereich vorzubereiten und dafür natürlich auch gezielt Kompetenzen zu trainieren. (Elena Fuche, berufliche Schule, seit 6 Jahren Schulleitung)*

Die Vielfalt an Berufen (es gibt ca. 350 duale Ausbildungsberufe sowie ca. 40 bundes- oder landesgesetzlich geregelte Ausbildungsberufe wie z.B. Krankenpfleger:in in Deutschland) spiegelt sich in der bereits oben beschriebenen Diversität an Berufsschularten mit entsprechenden Berufsbildungsgängen und -zielen wider (Heinrichs & Reinke, 2019). Insbesondere größere berufliche Schulen vereinigen mehrere Schulformen und Bildungsgänge unter einem großen Dach, wie es die Schulleiterin in folgendem Zitat illustriert:

Ich bin sozusagen die Schulleiterin von drei Schulen. Wir haben drei Abteilungen, ein berufliches Gymnasium, eine Berufsfachschule, das ist eine vollschulische Ausbildung für technische Assistenten in verschiedenen Richtungen, und wir haben eine Berufsschule, die ganz selbstverständlich natürlich auch Berufsvorbereitung macht. Für das Tagesgeschäft sind die Abteilungsleitungen zuständig, aber ich bin dafür verantwortlich, den gesamten Tanker zukunftsfest zu machen und durch sicheres Fahrwasser zu steuern, sodass wir immer auch genügend Schüler und Schülerinnen haben, dass wir innovativ bleiben, dass wir eine zeitgemäße berufliche Ausbildung anbieten und dass Personal an Bord ist; ja, das sind so meine Aufgaben. (Karen Seidelmann, berufliche Schule, seit 5 Jahren Schulleitung)*

Oft gibt es darüber hinaus bei beruflichen Schulen mehrere Standorte, die durch Schulleitung und Schulnetzwerk miteinander verknüpft sind, aber auch unabhängig voneinander arbeiten können.

Die Wirtschaft sitzt mit am Tisch

Im Gegensatz zu allgemeinbildenden Schulen ist in der dualen Ausbildung immer der Bereich Wirtschaft von Bedeutung und „sitzt mit am Tisch“. Die beruflichen Schulen sind auf die Zusammenarbeit mit Betrieben und anderen Ausbildungsstätten angewiesen und stehen mit ihnen in einer gegenseitigen Abhängigkeit (BMBF, 2021; Dehnbostel, 2020). 81% der Leitungen beruflicher Schulen geben in der vorliegenden Befragung an, bei der Umsetzung der für sie zentralen Schulleitungsthemen von Kooperationen mit regionalen Betrieben profitieren zu können.

Wir haben ja immer einen Player an Bord, den andere Schulen nicht haben: Bei uns gibt es immer einen freien Stuhl für die Wirtschaft. Am Ende des Tages müssen die jungen Leute eine Kammerprüfung ablegen und wenn sie die nicht bestehen ... Also

das ist ein Korrektiv, wo man dann an irgendeiner Stelle guckt: Wie kriegen wir das hin, dass die Leute diesen nächsten Schritt gehen können? Und wenn die jungen Leute entdecken, dass wir Partner bei dem Bemühen sind, das zu erreichen, dann ändert sich die Freund-Feind-Kennung. (Mattis Rochlitz, berufliche Schule, seit 22 Jahren Schulleitung)*

Außerdem sind Veränderungen und Bedarfe des Arbeitsmarktes an der beruflichen Schule präsenter als an allgemeinbildenden Schulen; so wird der Eintritt in die berufliche Bildung vom Arbeitsmarkt mit gesteuert (Eberhard & Ulrich, 2010). Dementsprechend führt die rückläufige bzw. niedrigere Zahl an (dual) Auszubildenden zu sinkenden Schüler:innenzahlen an beruflichen Schulen. Für die kommenden Jahre wird aufgrund der demografischen Entwicklung mit einer sinkenden Zahl an Erwerbstätigen und einem damit einhergehenden Fachkräftemangel gerechnet (siehe auch Christ et al., 2022; Maier et al., 2024).

Eine ältere und heterogene Schüler:innenschaft

Bei den Schüler:innen an beruflichen Schulen handelt es sich um (junge) Erwachsene, die anders begleitet und adressiert werden müssen als Jugendliche in der allgemeinbildenden Schule. Das Mindestalter für den Beginn einer Berufsausbildung liegt grundsätzlich bei 15 Jahren, für einzelne Ausbildungsberufe wurde das Mindestalter jedoch auf 18 Jahre angehoben, wie z.B. bei der Ausbildung zur Hebamme. Da in den beruflichen Schulen oftmals eine Vielzahl an Berufen, Weiter- und Fortbildungen und Umschulungen angeboten wird, kann das Alter der Schüler:innen stark variieren. Es ist eine von der Altersstruktur her, aber auch sozioökonomisch, kulturell und leistungsbezogen sehr heterogene Schüler:innenschaft, eine, wie eine Schulleiterin es ausdrückt, „gesellschaftliche Abbildung“. Die soziale Durchmischung und Durchlässigkeit sind gegeben (siehe auch Pätzold & Brendebach, 2020). Dementsprechend gibt es insbesondere im dualen System eine hohe Ausdifferenzierung an Berufsausbildungen mit höheren und geringeren theoretischen Anforderungen (siehe auch Bosch, 2010). Dies betonen Schulleitungen auch in Gesprächen, wie das folgende Zitat unterstreicht:

Die allgemeinbildenden Schulen sind ja auch sehr unterschiedlich. Da gibt es total tolle Schulen, die ganz tolle Arbeit machen. Wo ich Probleme mit habe, sind Schulen, die explizit Fächer unterrichten und nicht Menschen. Also wo wirklich selektiert wird, und das erlebt man am häufigsten an allgemeinbildenden Gymnasien. Wenn ich sehe, wie zum Teil junge Leute unterrichtet werden und mit welchem Mindset an allgemeinbildenden Gymnasien gearbeitet wird, da kann ich nur sagen: Ihr wisst gar nicht, wie gut ihr es eigentlich habt. Die jungen Leute, die ihr da habt, die alle schön vorsortiert sind, zum Abitur zu führen, das ist was für Anfänger. Aber wenn man heterogene Lerngruppen hat mit sehr unterschiedlichen Bildungsbiografien und diese jungen Leute zum Abitur führt, das ist Kunst. Wir freuen uns, wenn das gelingt, und sind stolz, wenn auch bei uns mal echte Überflieger dabei sind. Aber wir haben es eben mit sehr heterogenen Lerngruppen zu tun und das macht, glaube ich, auf Dauer auch viel mehr Spaß. (David Mietner, berufliche Schule, seit 13 Jahren Schulleitung)*

Ein großer Unterschied im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen besteht auch in der Zeit, welche die Schüler:innen in der Bildungsinstitution verbringen. Selbst in einer vollzeitschulischen Ausbildung lernen Schüler:innen für höchstens drei Jahre in einer Klassengemeinschaft, was besondere Auswirkungen auf

die Beziehungen untereinander und zu den Lehrkräften, auf das Klassenklima und die Lernatmosphäre hat. In der dualen Ausbildung ist der schulische Anteil in vielen Fällen noch geringer und unregelmäßiger (an einigen Tagen in der Woche oder an vereinzelt Blockwochen im Jahr); eine vertraute Lerngemeinschaft kann nur schwer entstehen. Damit im Zusammenhang steht auch die Prämisse, dass berufliche Schulen offiziell keinen Erziehungsauftrag haben, obwohl viele Schulleitungen der Meinung sind, dass die Vermittlung grundlegender Werte durch Demokratiebildung und die Stärkung von Lebenskompetenzen durch die Lehrkräfte immer nötiger wird. Die meisten Schüler:innen werden zudem von der gesetzlichen Schulpflicht nicht mehr erfasst, sondern sind durch Ausbildungsverträge an ihre Ausbildungsbetriebe gebunden und den Schulen zugeteilt. Bedingt durch das Alter der Schüler:innen entfallen im Gegensatz zur allgemeinbildenden Schule die Erziehungsberechtigten als Ansprech- und Lernpartner; die Schüler:innen sind selbst für sich und ihre Lernerfolge verantwortlich und haben dadurch eine andere Motivation für die berufliche Bildung.

Schüler:innen- und Personalgewinnung als wichtigste aktuelle Schulleitungsthemen

Die Schüler:innenschaft an beruflichen Schulen kommt nicht, wie in der allgemeinbildenden Schule üblich, aus dem direkten Umkreis. Berufliche Schulen haben in dieser Hinsicht einen viel größeren Radius, teilweise werden spezifische Bildungsgänge nur an wenigen beruflichen Schulen angeboten, sodass Bewerber:innen aus ganz Deutschland und darüber hinaus an diese Schulen kommen. Insbesondere für Schulen in ländlichen Gebieten stellt sich mitunter die Herausforderung, um Schüler:innen zu konkurrieren und von der stark gesunkenen Nachfrage nach dualen Ausbildungen und nach Angeboten des Übergangssystems der letzten fünfzehn Jahre betroffen zu sein (BMBF, 2024a). An ihre Schüler:innenzahl ist die Wirtschaftlichkeit einzelner Ausbildungsgänge und die Zuweisung an Lehrkräften gekoppelt. Die Schüler:innengewinnung ist daher für 47% der Schulleitungen beruflicher Schulen aktuell das zweitwichtigste Thema – nach der Personalgewinnung, die 56% am stärksten umtreibt (siehe Abbildung 43). Von 21 vorgegebenen Themen konnten maximal fünf ausgewählt werden. An dritter Stelle steht mit 44% die physische und psychische Gesundheit aller schulischen Akteure. Dabei sind es vor allem die psychischen Erkrankungen und Probleme der Schüler:innen, die wie an allgemeinbildenden Schulen als Herausforderung gesehen werden (siehe Kapitel 2.2).

Mit zehn Prozentpunkten Abstand und 34-prozentiger Zustimmung folgt als viertwichtigstes aktuelles Thema der Schulleitungen an beruflichen Schulen die Digitalisierung des Unterrichts. Interessanterweise schafft es dieses Thema bei den allgemeinbildenden Schulen mit 24% insgesamt nicht mehr unter die Top 5. Vergleicht man allerdings nur die Angaben der Leitungen von Gymnasien mit denen der beruflichen Schulen, so ist die Zustimmung mit 34% gleich hoch (siehe Kapitel 1.4).

Für 33% der Leitungen beruflicher Schulen ist die Professionalisierung der Lehrkräfte derzeit sehr wichtig und 32% treibt die Veränderung der Lernkultur um. 29% sehen die künstliche Intelligenz, die ja sowohl als Treiber einer Veränderung der Lernkultur wie auch der Professionalisierung der Lehrkräfte verstanden werden kann (Burow, 2024; KMK, 2024b; Schleicher, 2024), als ein aktuell wichtiges Thema (zum Vergleich: bei den allgemeinbildenden Schulen sagen dies (inklusive Grundschulen) nur 12%, siehe Kapitel 1.4). Die weiteren Themen sind Abbildung 43 zu entnehmen.

Bei der Wahl der fünf Schulleitungsthemen, die für die nächsten fünf Jahre als am wichtigsten angesehen werden, bleibt die Personalgewinnung mit 51% an erster Stelle. Auf Platz zwei rückt mit 43% das Zukunftsthema künstliche Intelligenz (+14 Prozentpunkte gegenüber den aktuellen Themen). Auf Platz drei steht die Veränderung der Lernkultur (36%). Die Schüler:innengewinnung rückt mit 35% hinter diese

an Bedeutsamkeit gewinnenden Themen auf Platz vier, die Gesundheit mit 33% auf Platz fünf. Die weiteren Themen sind Abbildung 43 zu entnehmen.

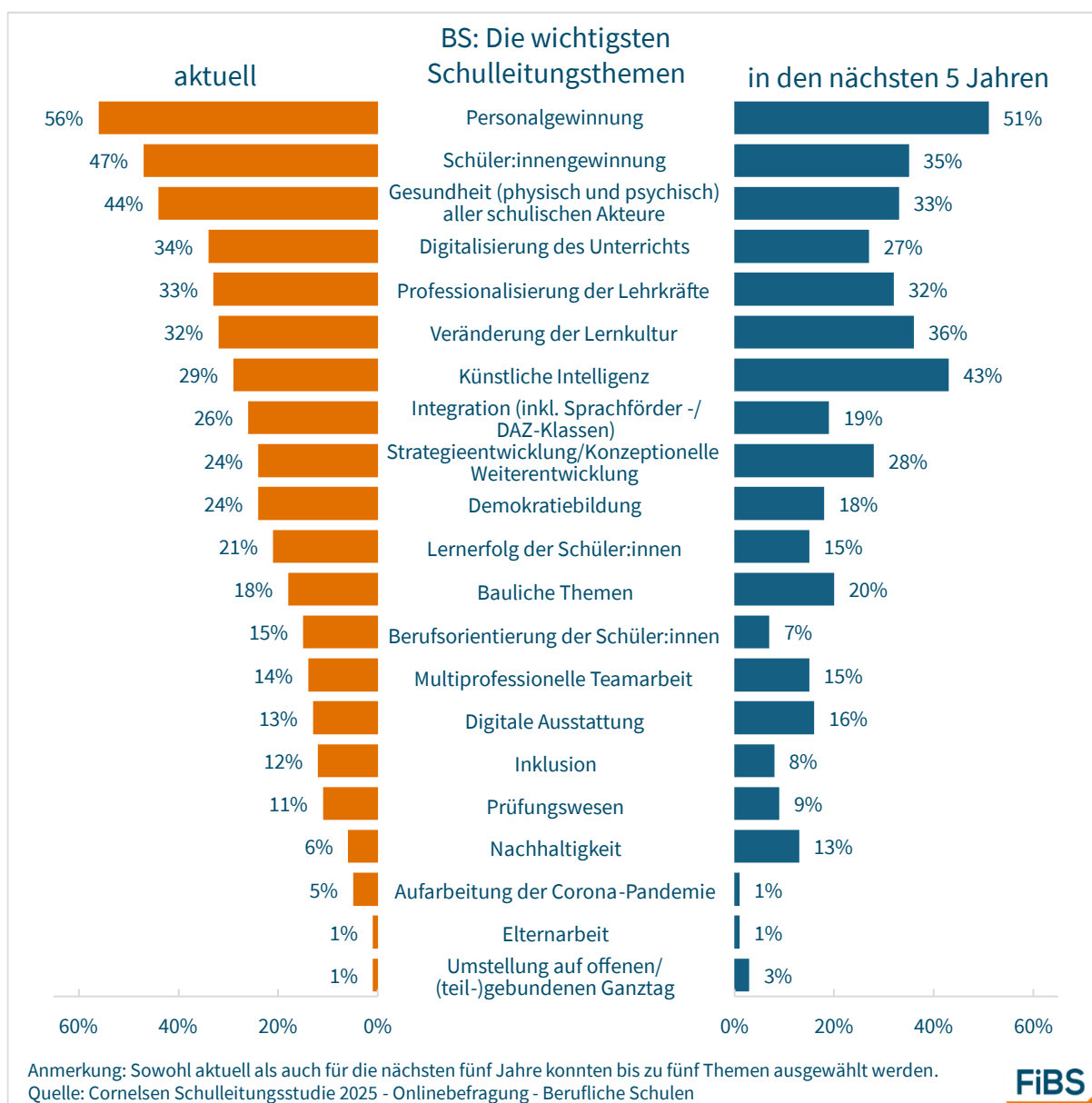


Abbildung 43: Schulleitungsthemen (aktuell und in den nächsten 5 Jahren) (BS)

Am Rande der Aufmerksamkeit

Wir decken das ganze Bildungsspektrum ab vom Hauptschulabschluss bis zum vollen Abitur. Wir haben eine riesige Bandbreite und eine ebenso heterogene Schülerschaft. Dadurch werden ganz große und unterschiedliche Herausforderungen an die Lehrkräfte gestellt und es ist schade, dass eigentlich diese Heterogenität gesellschaftlich so wenig wertgeschätzt und auch so wenig wahrgenommen wird. Man merkt es immer, wenn das Zentralabitur für die Gymnasien hier in [Bundesland] ansteht. Dann heißt es ja, und heute schreiben alle Abiturienten Deutsch. Es wird aber nicht gesagt, dass am gleichen Tag die Berufskollegs alle profilbildenden Leistungskurse schreiben. Also: Wir sind eigentlich eine vergessene Schulform und nur

reduziert auf das duale System. Die Bandbreite dessen, was wir leisten, wird in der Öffentlichkeit schlichtweg nicht wahrgenommen. Wir sind eine Schule, eigentlich wie die allgemeinbildende, nur einfach vergessen. (Juliane Paun, berufliche Schule, seit 12 Jahren Schulleitung)*

Der im Zitat geäußerte Eindruck, zu wenig Aufmerksamkeit zu erhalten, zeigt sich auch in unseren Ergebnissen: 96% der Leitungen beruflicher Schulen finden, dass berufliche Schulen im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen zu wenig Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit bekommen (siehe Abbildung 44). Sie bemängeln in diesem Zusammenhang eine fehlende Wertschätzung, einen „blinden Fleck“ auf öffentlicher und politischer Ebene (siehe auch Parrisius, 2022; Seeber & Seifried, 2019).

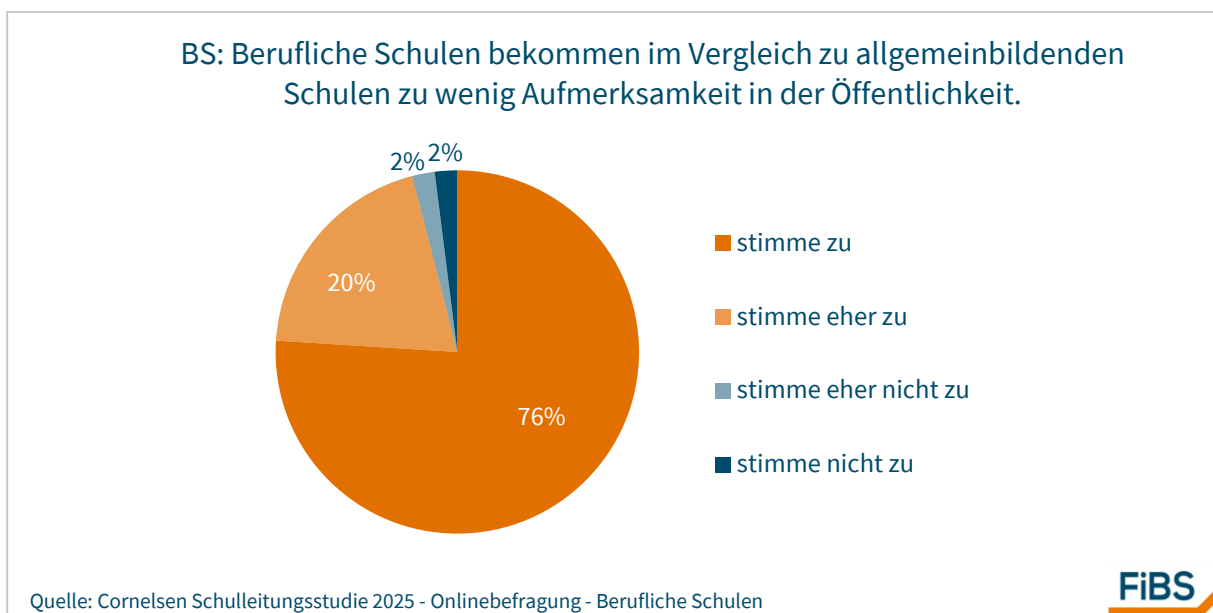


Abbildung 44: Zu wenig Aufmerksamkeit für berufliche Schulen (BS)

Diese Wahrnehmung ist mit Blick auf den beachtlichen Beitrag der beruflichen Schulen zum Erwerb von allgemeinbildenden Abschlüssen der letzten Abgänger:innenkohorten noch einmal hervorzuheben. So wurden in Deutschland im Jahr 2022 an beruflichen Schulen ca. ein Viertel der allgemeinbildenden Schulabschlüsse sowie knapp ein Drittel der Hochschulzugangsberechtigungen (darunter nahezu alle Abschlüsse mit einer Fachhochschulreife) erworben (Statistisches Bundesamt, 2023a, 2023b). Sie sind essenzieller Bestandteil der kommunalen Daseinsvorsorge, insbesondere im ländlichen Raum.

Am Rande der Aufmerksamkeit zu sein, kann aber auch bedeuten, mehr Freiräume zu genießen, weniger Kontrollen zu unterliegen und sich mehr ausprobieren zu können. Die Leitungen beruflicher Schulen betonen in diesem Zusammenhang gerne ihre Eigenständigkeit und Experimentierfreudigkeit. Dazu passend sind 96% der Schulleitungen beruflicher Schulen der Meinung, dass mehr Eigenverantwortung die Schulleitungsposition für Bewerber:innen attraktiver machen würde, an allgemeinbildenden Schulen sind es 93% (siehe Kapitel 1.3). Auch in Bezug auf das Lernen steht Eigenverantwortung an beruflichen Schulen im Fokus: 67% der Berufsschulleitungen sind der Meinung, dass selbstbestimmtes Lernen (noch) mehr Lernerfolg ermöglichen würde (ABS: 54%, siehe Kapitel 3.3).

Wir sind als berufsbildende Schule ja auch selbstständige Schule, wir sind ein regionales Bildungszentrum. Wir haben schon viele Möglichkeiten, uns selbst zu verwirklichen. Wir haben eine Experimentierklausel eingeführt, dass Schulen, die mal

was Neues ausprobieren wollen, relativ einfach einen Antrag stellen können beim Ministerium, um eben auch Versuche durchzuführen, von denen nachher alle profitieren. Wir haben eine kooperative Kultur in der Schule mit vielen Partnern, mit Modellversuchen, an denen wir uns beteiligen, mit Austauschprogrammen über ErasmusPlus-Mittel usw. Ein Punkt ist natürlich: Das muss alles verwaltet werden, was wiederum sehr viel Personal bindet. (Julian Hintzler, berufliche Schule, seit 8 Jahren Schulleitung)*

Im Kontext der sich rasant verändernden Anforderungen in Gesellschaft und Arbeitswelt ist die im obigen Zitat erwähnte Offenheit für Veränderungen zwar eine Notwendigkeit, die Möglichkeit und Bereitschaft, diese trotz Personalmangel im Schulalltag auch umsetzen zu können, ist allerdings auch eine Leistung – und zwar eine Leistung, die Unterstützung erfordert.

Schulleitungen an beruflichen Schulen berichten allerdings seltener von einem positiven Verhältnis zu ihrem Unterstützungssystem in der Schulaufsichtsbehörde als allgemeinbildende Schulen (siehe Abbildung 45): Sie geben etwas weniger häufig eine offene und wertschätzende Zusammenarbeit an (74% vs. 80%), verstehen die Schulaufsichtsbehörde häufiger als Kontroll- und Beaufsichtigungsorgan (54% vs. 41%) und empfinden diese stärker als in ihrer jetzigen Form obsolet (43% vs. 36%).

Das wäre auch für mich die Frage: Braucht es überhaupt noch die Schulaufsichten oder geht es nicht direkt? Wäre man vielleicht direkt ministeriell besser angebunden? Also es stellt sich die Frage der Zwischenebenen, die für uns auch nicht immer Lösungen haben. Mehr Selbstständigkeit wäre ein ganz zentrales Ziel, denn wir wollen ja alle gute Schule machen. Und ich wünsche mir ein bisschen mehr Zutrauen von Seiten der Schulaufsicht, dass wir das auch tatsächlich wollen und nicht nur, dass wir ständig kontrolliert werden, ob wir alle Verwaltungsparagrafen einhalten. (Juliane Paun, berufliche Schule, seit 12 Jahren Schulleitung)*

Wenn sie Bildungsminister:in wären, würden 27% der Berufsschulleitungen die Schulaufsichtsbehörden jedoch nicht abschaffen, sondern zu Schulentwicklungsbegleitungen machen. Bei den Leitungen der allgemeinbildenden Schulen stimmen dieser Aussage nur 15% zu (siehe Kapitel 4.2).

Das Verhältnis zum Schulträger wird an beruflichen Schulen jedoch positiver bewertet als an allgemeinbildenden Schulen (75% vs. 63%). Passend zu ihrer wahrgenommenen Unsichtbarkeit in der Öffentlichkeit geben nur 38% der Schulleitungen an beruflichen Schulen an, sich durch ihre Interessenvertretung ausreichend vertreten zu fühlen.

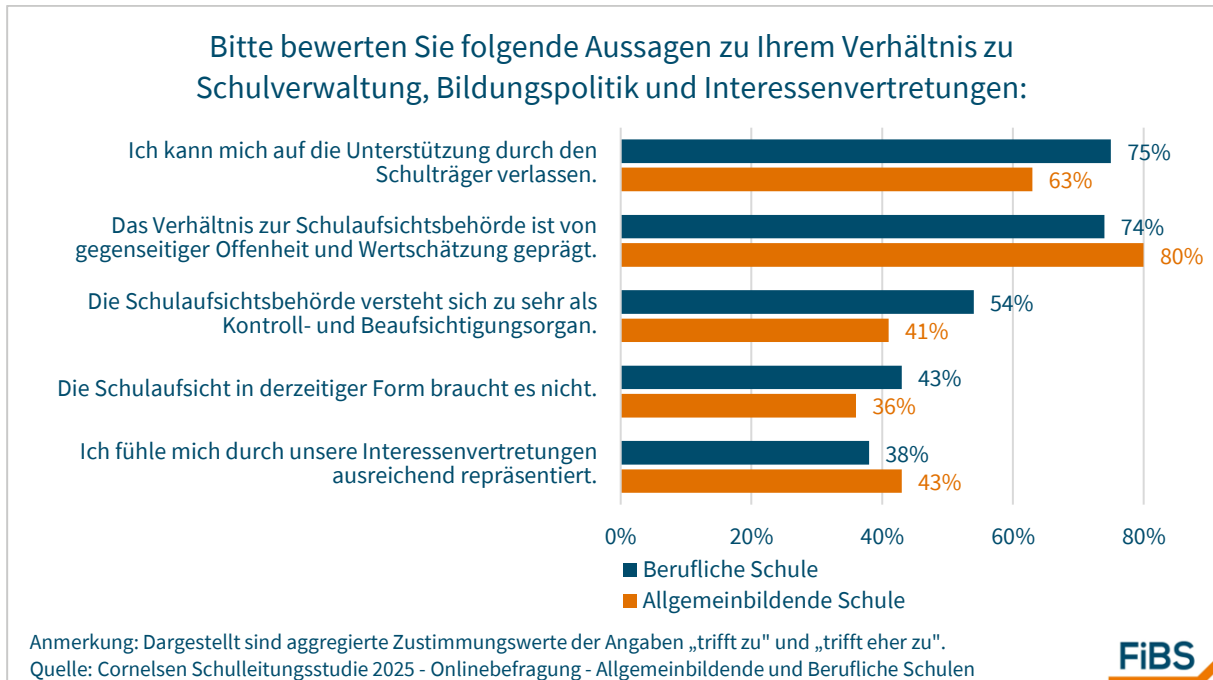


Abbildung 45: Verhältnis zu Schulaufsicht, -träger, Bildungspolitik und Interessenvertretungen nach Schulart (ABS und BS)

5.2 Erfolgsstrategien der beruflichen Bildung

Als *hidden champion* kann die berufliche Bildung allerdings auch aufgrund der zukunftsorientierten Gestaltung von Berufsausbildungscurricula und der Vermittlung von spezifischen beruflichen Kompetenzen als „Innovationstreiber“ der Gesellschaft verstanden werden (Backes-Gellner & Lehnert, 2023). Zwei Aspekte treten dabei aus unseren Ergebnissen als Erfolgsstrategien der beruflichen Schulen besonders hervor: der Umgang mit Quer- und Seiteneinsteiger:innen und der Fokus auf künstliche Intelligenz.

Gelingender Quer- und Seiteneinstieg in Zeiten des Lehrkräftemangels

Ein Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen liegt für viele Schulleitungen von beruflichen Schulen in den Professionalisierungswegen und -anforderungen an die Lehrkräfte. Bundeslandspezifisch gibt es unterschiedliche Standards der Lehrkräfteausbildung und Lehrkräfteeinstellung, nicht zuletzt erkennbar an vielen Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung in der beruflichen Bildung (Heinrichs & Reinke, 2019). Die Anforderungen an Lehrkräfte unterscheiden sich stark im Gegensatz zur Lehre in der Allgemeinbildung: Lehrkräfte unterrichten oft gleichzeitig in verschiedenen beruflichen Schulformen und sollen einem breiten Spektrum berufsfachlicher Anforderungen gerecht werden, welche zudem – auch durch wirtschaftliche Einflüsse – permanenten Veränderungen unterworfen sind (Frommberger & Lange, 2020).

Damit einher geht eine enge Theorie-Praxis-Verknüpfung im fachlichen und didaktischen Bereich, was sich unter anderem in den Lehr- und Lernmethoden widerspiegelt, die in vielen Fällen prozess- und projekt- bzw. lernfeldorientiert ausgerichtet sind (siehe auch Lipsmeier, 2020). Dies zeigt sich auch in unseren Daten: Während an allgemeinbildenden Schulen nur 3% der Schulleitungen angeben, dass der aktuelle Fächerkanon zugunsten von transdisziplinärem Lernen abgeschafft wurde, sind es an beruflichen Schulen bereits 12% (siehe Kapitel 4.2). Zudem fordern Schulleitungen beruflicher Schulen im Hinblick auf die Lehrkräfteausbildung – neben einem höheren Praxisbezug (80%) – noch stärker den

Einsatz zeitgemäßer Lernformate im Studium als Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen (63% vs. 54%).

Obwohl der Lehrkräftemangel sowohl an beruflichen als auch an allgemeinbildenden Schulen ungefähr gleich groß ist – rund die Hälfte der Schulleitungen (BS: 50%, ABS: 47%) gibt an, derzeit keinen Lehrkräftemangel zu haben; bei ca. einem Drittel (BS: 36%, ABS: 39%) fallen aufgrund unbesetzter Stellen derzeit viele Unterrichtsstunden aus –, zeigen sich große Unterschiede im *Umgang* mit dem Lehrkräftemangel (siehe Abbildung 46).

Eine Besonderheit der beruflichen Schulen liegt darin, dass sie sehr viel häufiger ihre Schüler:innen motivieren, als Lehrkräfte zu ihnen zurückzukommen, als dies Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen tun (77% vs. 48%). Dies mag allerdings stark mit den praxisorientierten Professionalisierungswegen der Lehrkräfte an beruflichen Schulen zusammenhängen, die auch die umfänglichere Nutzung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen erklären. Zwei Drittel der Schulleitungen an beruflichen Schulen sind der Meinung, dass sie das Lehrangebot ohne Quer- und Seiteneinsteiger:innen stark einschränken müssten (an allgemeinbildenden Schulen nur rund die Hälfte).

Dabei sehen Berufsschulleitungen die Quer- und Seiteneinsteiger:innen an ihren Schulen jedoch als vorbereiteter für den Schulalltag an als ihre Kolleg:innen an den allgemeinbildenden Schulen: 39% der Schulleitungen an den beruflichen Schulen geben an, dass ihre Quer- und Seiteneinsteiger:innen Aufgaben übernehmen, für die sie noch nicht bereit sind. An allgemeinbildenden Schulen sagen dies 60% der Schulleitungen. Mit Bezug auf die studentischen Vertretungslehrkräfte geben 26% der Schulleitungen beruflicher Schulen an, dass diese Aufgaben übernehmen, für die sie noch nicht bereit sind, während diese Wahrnehmung an allgemeinbildenden Schulen von 56% der Schulleitungen geteilt wird.

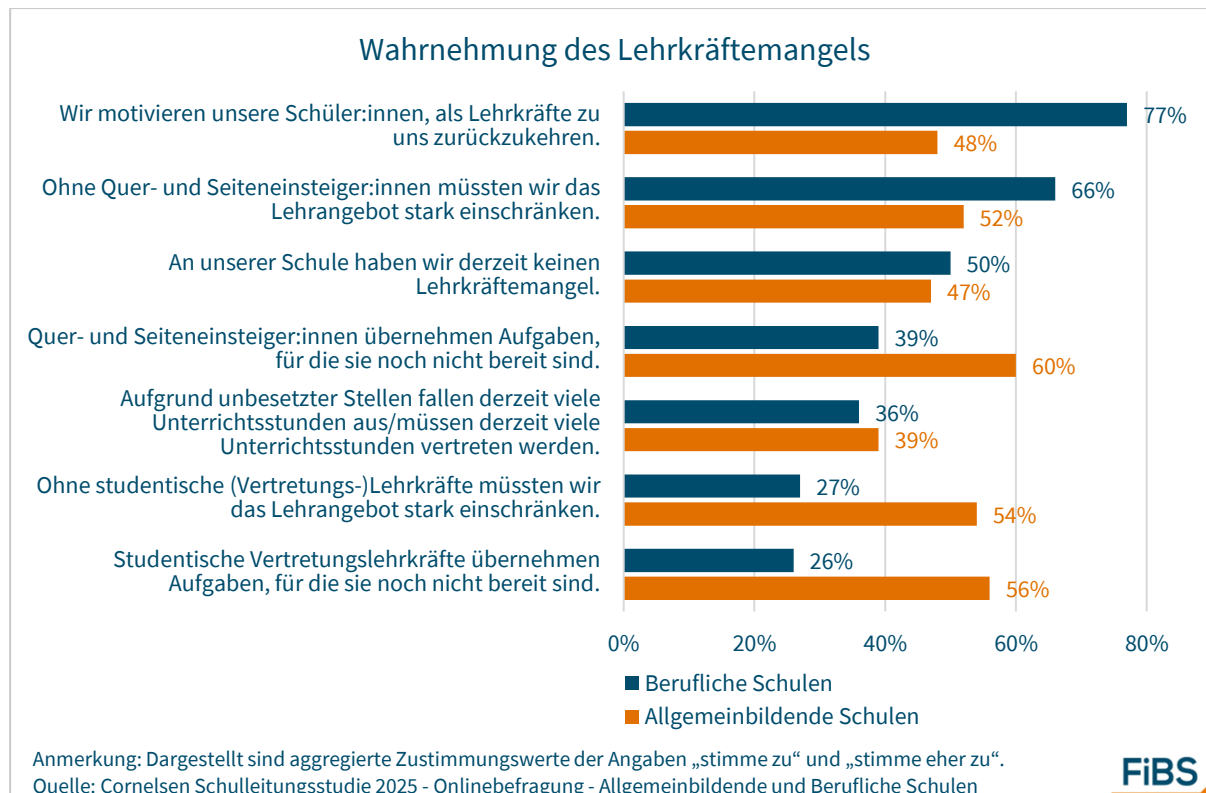


Abbildung 46: Wahrnehmung des Lehrkräftemangels nach Schulart (ABS und BS)

Weiterhin fällt auf, dass berufliche Schulen scheinbar weniger abhängig von studentischen Vertretungslehrkräften sind: Nur 27% der Berufsschulleitungen müssten ohne studentische Lehrkräfte das Lehrangebot stark einschränken, an allgemeinbildenden Schulen sind es 54%.

Quer- und Seiteneinsteiger:innen übernehmen in beruflichen Schulen in großen Teilen den Unterricht in beruflichen Fächern bzw. Lernfeldern (BMBF, 2024a). Mithilfe von Professionswissen und Praxiserfahrung können sie Schüler:innen umfassender und lebensnäher auf die Arbeitswelt vorbereiten, als das in traditionellen Schulfächern der Fall wäre (Kaiser et al., 2020). Sie bringen „das echte Leben“ in die Schule, wie eine Schulleiterin im Interview anmerkte. Diese grundsätzliche Offenheit gegenüber alternativen Professionalisierungswegen zeigt sich auch in der Bewertung des Beamtenstatus: Fast ein Viertel aller Leitungen beruflicher Schulen (23%) würde – wenn sie Bildungsminister:in wären – das Beamtentum abschaffen, an allgemeinbildenden Schulen würde dies nur jede zehnte Leitung tun (siehe Kapitel 4.2).

Gleichzeitig scheinen Quer- und Seiteneinsteiger:innen an beruflichen Schulen auch grundsätzlich besser unterstützt zu werden: 84% der Schulleitungen an beruflichen Schulen geben an, dass die Quer- und Seiteneinsteiger:innen bei ihnen eine persönliche Betreuung erhalten (z.B. durch Mentoring); an allgemeinbildenden Schulen sagen dies 60% der Schulleitungen (siehe Abbildung 47). Es stimmen auch mehr Schulleitungen an beruflichen Schulen zu, dass sie regelmäßige Teamteachings für die Einarbeitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen durchführen, als an allgemeinbildenden Schulen (58% vs. 38%). Dazu passend steht das Thema Personalführung/Personalentwicklung – bezogen auf die verwendete wöchentliche Arbeitszeit – bei Schulleitungen beruflicher Schulen an zweiter Stelle (nach den administrativen Tätigkeiten), an allgemeinbildenden Schulen nimmt das Thema Platz drei ein (siehe Kapitel 2.4).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Schulleitungen beruflicher Schulen dem Quer- und Seiteneinstieg deutlich positiver gegenüberstehen. So stimmen 84% der Aussage zu, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen die Lernangebote durch ihre praktische Erfahrung bereichern, im Gegensatz zu 62% an allgemeinbildenden Schulen. Darüber hinaus hätte fast jede zweite Schulleitung einer beruflichen Schule (48%) gerne mehr Quer- und Seiteneinsteiger:innen, an allgemeinbildenden Schulen nur rund jede vierte Schulleitung (24%).

Zwar ist ein Großteil der Berufsschulleitungen (67%) der Meinung, dass die didaktische und pädagogische Qualifikation während des Quereinstiegs zu kurz komme, jedoch sind es an allgemeinbildenden Schulen sogar 91%. Auch sind Berufsschulleitungen etwas weniger häufig der Meinung, dass es an Stundendeputat für die Begleitung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen fehle, als Leitungen allgemeinbildender Schulen (76% vs. 91%). 76% der Schulleitungen beruflicher Schulen finden, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen Bedarfe decken, welche durch Referendar:innen nicht gedeckt werden können.

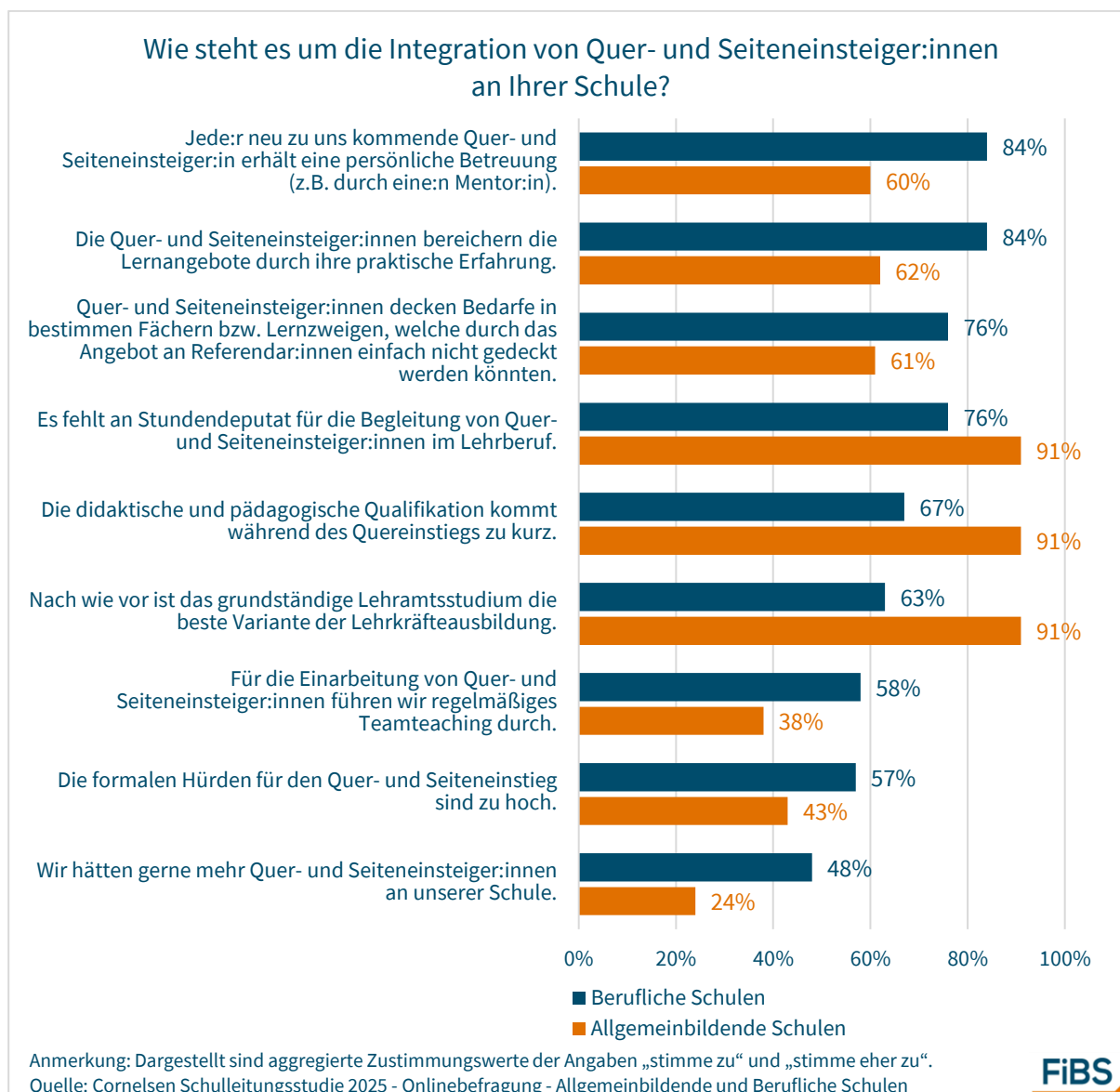


Abbildung 47: Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen nach Schulart (ABS und BS)

Die grundsätzliche Offenheit gegenüber dem Quer- und Seiteneinstieg lässt sich auch an der Wahrnehmung des Lehramtsstudiums erkennen: 63% der Leitungen beruflicher Schulen halten das Lehramtsstudium für die beste Variante der Lehrkräfteausbildung, an allgemeinbildenden Schulen beträgt die Zustimmung hingegen 91%. Mehr als die Hälfte der Schulleitungen an beruflichen Schulen hält die formalen Hürden für den Quer- und Seiteneinstieg für zu hoch, an allgemeinbildenden Schulen sind es nur 43%. Diese Hürden betreffen auch verlässliche Informationen über Zugangsvoraussetzungen und Perspektiven, wie der Schulleiter im folgenden Zitat verdeutlicht:

Was wir uns wünschen würden, wäre, dass insgesamt das Quereinstiegsmanagement des Landes noch weiter verbessert wird. Da sind wir seit zehn Jahren im Gespräch mit dem Ministerium und weisen darauf hin, dass es eine umfassende Beratung und Begleitung von Quereinsteiger:innen geben muss, die auch dafür sorgt, dass Perspektiven aufgemacht werden, und die Quereinsteiger:innen Verlässlichkeit bietet,

wenn sie bestimmte Leistungspunkte nachstudieren. (David Mietner*, berufliche Schule, seit 13 Jahren Schulleitung)

Was die allgemeine strukturelle und inhaltliche Ausrichtung der Lehrkräfteausbildung betrifft, gibt es wenige Unterschiede zwischen den Ansichten beruflicher und allgemeinbildender Schulleitungen (siehe Kapitel 2.1). Auch bei den Leitungen beruflicher Schulen stehen die Wünsche nach einem höheren Praxisbezug im Studium (80%) und der stärkeren Vermittlung überfachlicher Themen, wie z.B. der psychischen Gesundheit oder des Konfliktmanagements (63%) ganz oben.

Fokus auf künstliche Intelligenz

Im Bereich der Digitalisierung blicken Schulleitungen beruflicher Schulen ähnlich positiv auf die Entwicklungen der letzten Jahre wie die Schulleitungen allgemeinbildender Schulen (siehe Kapitel 4.1); in Teilen sogar noch positiver. 83% der Schulleitungen beruflicher Schulen sind zufrieden mit der digitalen Ausstattung an ihrer Schule, 31% sind sogar sehr zufrieden (siehe Abbildung 48). Zum Vergleich: An allgemeinbildenden Schulen sind 76% der Schulleitungen zufrieden (25% sehr zufrieden).

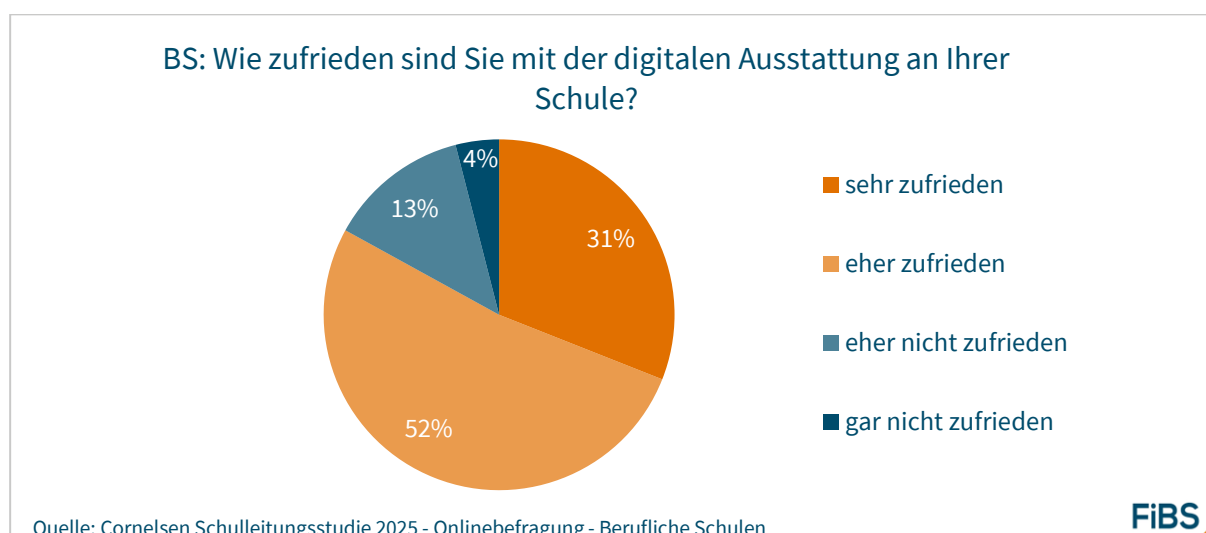


Abbildung 48: Zufriedenheit mit der digitalen Ausstattung (BS)

Zudem blicken Berufsschulleitungen auch positiver auf die Weiterentwicklung ihrer Schule als Schulleitungen allgemeinbildender Schulen: 56% blicken (eher) zuversichtlich in die Zukunft, an allgemeinbildenden Schulen liegt der Wert bei 44% (siehe Kapitel 2.5).

Berufliche Schulen haben – wie dem folgenden Zitat zu entnehmen ist – den Anspruch, berufsspezifische digitale Formate zu nutzen, und unterscheiden sich dadurch von allgemeinbildenden Schulen. Vor allem im Hinblick auf veränderte Qualifikationsanforderungen und Kompetenzprofile in der modernen Arbeitswelt bekommen zukunftsfähige digitale Formate eine immer größere Bedeutung (Seifried, 2023).

Berufliche Schule kann nicht da stehenbleiben, wo die Allgemeinbildung sich teilweise bewegt: Digitale Tafeln, vielleicht noch ein Lernmanagementsystem, das ist es nicht allein. Berufliche Schule muss sich da nochmal ein bisschen anders aufstellen. Ich muss eine berufsspezifische Software haben, die ich anwenden kann, um praktisch tätig zu werden. Ich muss das vielleicht auch in Kombination mit Maschinen haben.

Die Digitalisierung muss zielgerichtet begleitet sein und muss sehr differenziert in der Schule betrachtet werden. (Gudrun Arturs, berufliche Schule, seit 25 Schulleitung)*

Die künstliche Intelligenz bringt tiefgreifende Veränderungen in der Arbeitswelt mit sich und wird in Zukunft nahezu alle Berufsfelder beeinflussen. So steht KI für Schüler:innen und Lehrkräfte beruflicher Schulen aus zwei Perspektiven im Fokus: Zum einen als Anwendung im Rahmen digitaler Lehr- und Lernformen, zum anderen als Schlüsselkompetenz in der Arbeitswelt (Fernández, 2024). Es ist vor diesem Hintergrund wenig überraschend, dass KI an beruflichen Schulen bereits einen sehr hohen Stellenwert besitzt: 88% dieser Schulleitungen geben an, dass ihnen die Nutzung von KI im Hinblick auf den Digitalisierungsprozess wichtig ist; 33% sogar sehr wichtig (siehe Abbildung 49). Im Vergleich zu allen untersuchten Schulformen allgemeinbildender Schulen ist dies der höchste Wert. An weiterführenden allgemeinbildenden Schulen ist das Thema KI für 79% der Schulleitungen wichtig (25% sehr wichtig). An Grundschulen steht das Thema KI weniger im Fokus (42%, 9% sehr wichtig).

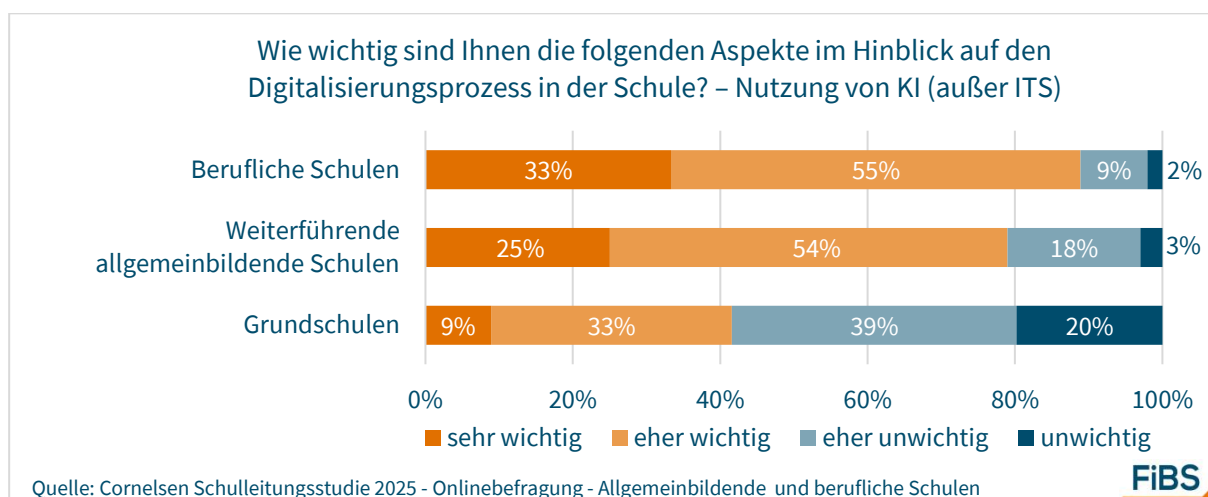


Abbildung 49: Nutzung von KI als wichtiger Aspekt im Hinblick auf den Digitalisierungsprozess (ABS und BS)

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage, welche Aspekte und Themen *inhaltlich* ein größeres Gewicht in der Schule bekommen sollten (siehe Abbildung 50).

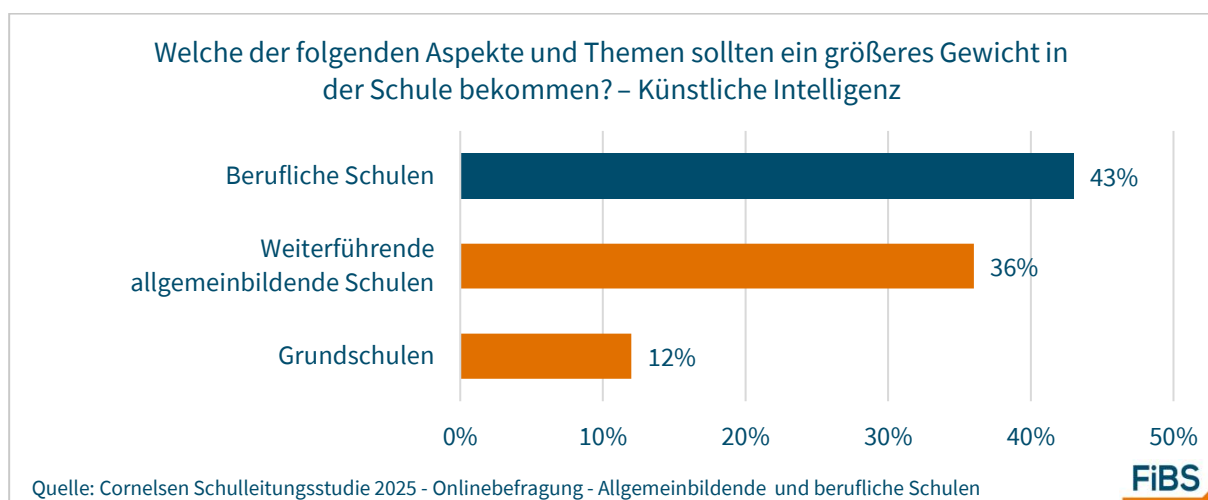


Abbildung 50: KI als Thema, welches größeres Gewicht bekommen sollte, nach Schulart (ABS und BS)

Auch hier geben Schulleitungen beruflicher Schulen der künstlichen Intelligenz im Vergleich zu Schulleitungen allgemeinbildender Schulen eine höhere Priorität (43%). Etwas mehr als ein Drittel der

Leitungen weiterführender allgemeinbildender Schulen (36%) ist der Meinung, dass KI ein größeres Gewicht bekommen sollte. An Grundschulen sind es 12%.

Und auch langfristig setzen Schulleitungen beruflicher Schulen stärker auf den Einsatz von KI (siehe Abbildung 51). So geben 85% der Schulleitungen an beruflichen Schulen an, dass an einer zukunftsorientierten Schule der Einsatz von KI eine Selbstverständlichkeit sei. An weiterführenden allgemeinbildenden Schulen sind es 81% der Schulleitungen und an Grundschulen 55%.

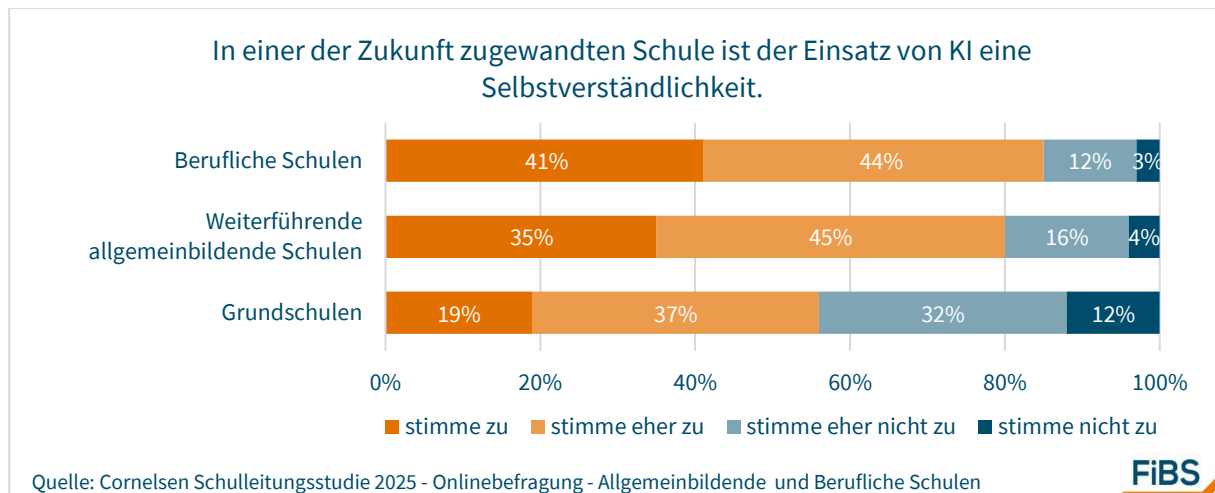


Abbildung 51: Einsatz von KI in einer zukunftsorientierten Schule nach Schulart (ABS und BS)

32% der Schulleitungen an beruflichen Schulen würden darüber hinaus Mittel aus einem Digitalpakt 2.0 in Intelligente Tutorielle Systeme (ITS) investieren (vs. 18% an allgemeinbildenden Schulen, siehe Abbildung 40).

5.3 Mehr Austausch wagen: Synergien zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen

Alle Schüler:innen, die auf eine berufliche Schule gehen, haben vorher (in Deutschland oder anderswo) eine allgemeinbildende Schule besucht. Sie bringen einen durch ihre Schulzeit geprägten Blick auf Schule mit, eine Haltung, die nicht immer dem entspricht, was an beruflichen Schulen gelebt wird; wobei dies natürlich stark von den jeweiligen Schulkulturen abhängt.

Was ich feststelle, ist, dass Schüler:innen, die aus der Sekundarstufe I zu uns kommen, sehr theoretisch lernen, sehr verkopft, sehr „verschult“. Wenn die zu uns kommen, sind sie schulmüde und haben oftmals auch das große Bedürfnis, sich neu zu erfinden. Die sagen, das ist jetzt meine zweite Chance. Was mir so in den Bildungsprozessen an den allgemeinbildenden Schulen fehlt, ist die Leichtigkeit. Es ist alles immer so bedeutsam und regelhaft und so vorgegeben und strukturiert. Aber Lernen ist ja auch was Lustvolles. Wenn ich Lust habe zu lernen, dann merke ich ja gar nicht, dass das Arbeit ist. Und ich glaube, was an den berufsbildenden Schulen besser gelingt, ist ein Stück weit die Leichtigkeit reinzubringen, an Anschauung, an Konkretion, an „Probier das mal aus“. Und auch das, was man schon als Kind gern gemacht hat, das Haptische, das Tun, in den Lernprozess wieder reinzuholen. Das ist ein ganz großer Vorteil, wenn man an einer berufsbildenden Schule ist. Bei uns wird es anschaulich in Bezug auf

das, was später erwartet wird im Beruf, da sind wir einfach näher dran. (Juliane Paun, berufliche Schule, seit 13 Jahren Schulleitung)*

Es wäre natürlich wünschenswert, wenn an allen Schulen und in allen Schulformen das lustvolle Lernen im Zentrum stünde (siehe Kapitel 3.3) und der Begriff „verschult“ keine negative Konnotation hätte. Leider sind wir davon noch weit entfernt. Und deshalb braucht es Schulen, die vorangehen, die andere inspirieren und mitnehmen. Deshalb können alle Schulen viel voneinander lernen, aber vielleicht auch besonders die, die wenig voneinander wissen.

Schulleitungen über alle Schularten hinweg sind zu großen Teilen der Meinung, dass allgemeinbildende und berufliche Schulen mehr voneinander lernen könnten (siehe Abbildung 52). Davon sind Leitungen beruflicher Schulen sogar noch überzeugter (92% Zustimmung, 63% stimmen voll zu) als die Schulleitungen allgemeinbildender Schulen (82% Zustimmung, 32% stimmen voll zu).

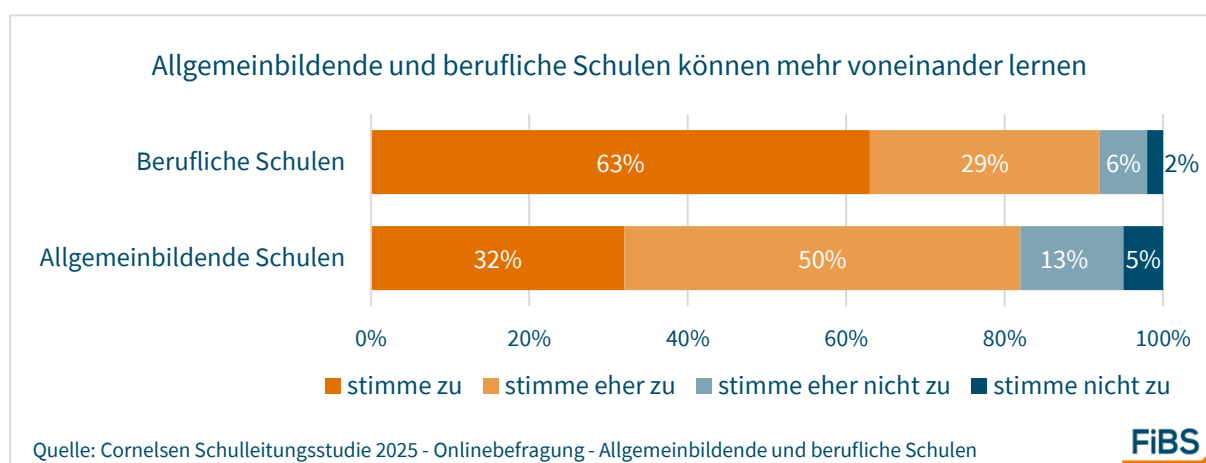


Abbildung 52: Voneinander lernen nach Schulart (ABS und BS)

Doch was genau können allgemeinbildende und berufliche Schulen voneinander lernen? Ist es so, dass die einen die „Einbildung“ machen und die anderen die „Ausbildung“ (Sven Ruckert*, Gymnasium, seit 10 Jahren Schulleitung)? Wo können sie Brücken bauen und Synergien nutzen? Wie das folgende Kapitel zeigt, liegt hier u.a. viel Potenzial in der Vorbereitung auf die Arbeitswelt inklusive der Berufsorientierung.

Gemeinsam Schüler:innen auf die Arbeitswelt vorbereiten

Die Bildungsprozesse an beruflichen Schulen spielen eine entscheidende Rolle in der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Die Perspektiven von Schulleitungen beruflicher Schulen sind daher wichtig für Diskussionen über die Relevanz, Ausrichtung und Qualität von Bildung – und zwar gerade auch im Zusammenspiel mit den Perspektiven von Schulleitungen allgemeinbildender Schulen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Also, wir haben im Landkreis bei uns drei große Berufsschulzentren und das eine bei uns vor der Haustür. Mit dem haben wir eine sehr gute Zusammenarbeit. Mit dem Schulleiter sitze ich regelmäßig zusammen und diskutiere: Was setzen Berufsschulen voraus? Was hätten sie gerne für Kompetenzen von der Oberschule? Da sind wir im Austausch. (Samuel Mahler, Sekundarschule ohne gymn. Oberstufe, seit 6 Jahren Schulleitung)*

Die Ergebnisse aus Abbildung 53 zeigen, dass 98% der Berufsschulleitungen und 90% der Leitungen allgemeinbildender Schulen der Meinung sind, dass Schule junge Menschen dazu befähigen muss, mit den Unsicherheiten in der Arbeitswelt umzugehen. Im Kontrast dazu steht die Wahrnehmung der aktuellen Kompetenzniveaus, denn zwei Drittel der Schulleitungen beruflicher sowie allgemeinbildender Schulen (67%) schätzen die fachlichen Kompetenzen der Schüler:innen als unzureichend für die Vorbereitung auf die Arbeitswelt ein. Weiterhin ist nur knapp die Hälfte aller Schulleitungen (BS: 47%, ABS: 45%) der Meinung, dass Schule die Schüler:innen gut auf die digitalen Anforderungen der Arbeitswelt vorbereite. Auch bei überfachlichen Kompetenzen gibt es für die Schulleitungen Verbesserungsbedarf: Fast 9 von 10 Schulleitungen von beruflichen Schulen (87%) stimmen der Aussage zu, dass Schüler:innen überfachliche Schlüsselkompetenzen für die Arbeitswelt (z.B. Pünktlichkeit, Problemlösungskompetenz) fehlen (ABS: 80%). Hieran machen sie u.a. auch einen Bedarf an mehr multiprofessioneller Unterstützung fest (siehe Kapitel 2.2).

Lösungsansätze für eine bessere Vorbereitung auf die Arbeitswelt sehen Schulleitungen beruflicher Schulen in der Thematisierung von Entwicklungen in der Arbeitswelt und der dafür benötigten Berufe (87%) und in einer stärkeren Ausrichtung der Lerninhalte an den Erfordernissen der Arbeitswelt (85%). An allgemeinbildenden Schulen sind 72% bzw. 68% der Schulleitungen dieser Meinung.

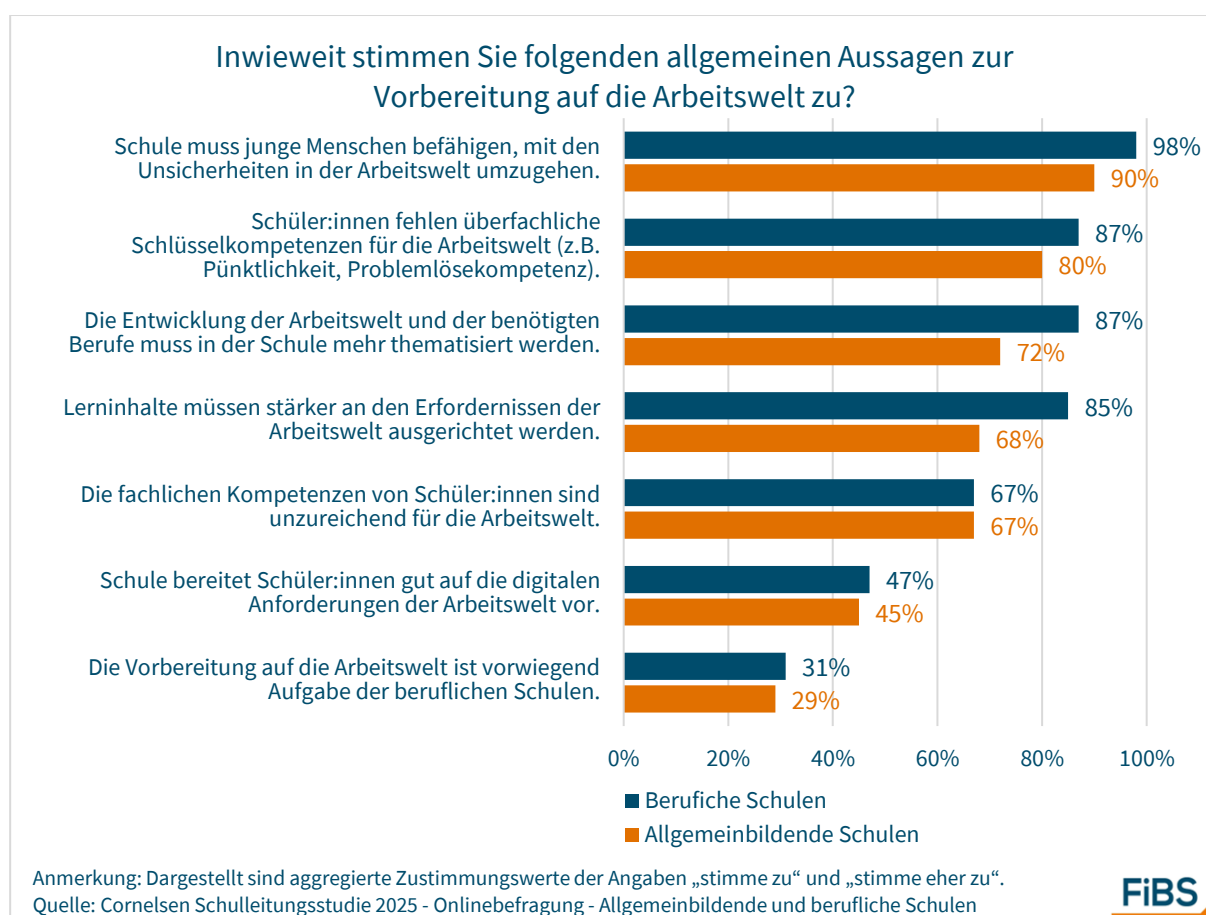


Abbildung 53: Vorbereitung auf die Arbeitswelt nach Schulart (ABS und BS)

Weniger als ein Drittel der Leitungen (BS: 31%, ABS: 29%) beider Schularten ist der Meinung, dass die Vorbereitung auf die Arbeitswelt vorwiegend Aufgabe der beruflichen Schulen sei: ein Hinweis auf die Anerkennung einer Aufgabe, die berufliche und allgemeinbildende Schulen gemeinsam zu schultern haben.

Die Leitungen beruflicher Schulen können wertvolle Einblicke in die Bedürfnisse und Erwartungen der Wirtschaft geben, die, wie gezeigt wurde, bei ihnen „immer mit am Tisch sitzt“, was für die Entwicklung von Berufsorientierungsprogrammen und -strategien, auch an allgemeinbildenden Schulen, wichtig ist. Vor allem im Hinblick auf den wachsenden Fachkräftemangel in fast allen Bereichen der deutschen Wirtschaft wird eine passgenaue und erfolgreiche Berufsorientierung als Teil der Lösung betrachtet (Maier, 2024).

Bei der Bewertung von Berufsorientierung im Allgemeinen sowie konkret an den jeweiligen Schulen zeigen sich Gemeinsamkeiten, aber auch wesentliche Unterschiede zwischen beruflichen und weiterführenden allgemeinbildenden Schulen.⁷ So sind Schulleitungen in weiten Teilen der Meinung, dass die Berufsorientierung der Schüler:innen noch stärker in der Praxis geschehen solle. 87% der Leitungen beruflicher Schulen stimmen dieser Aussage zu, bei weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (wfABS) sind es immerhin 70% (siehe Abbildung 54). Einigkeit herrscht überwiegend auch darin, dass die von der jeweiligen Schule durchgeführten Maßnahmen zur Berufsorientierung Schüler:innen befähigen sollten, ihre kommenden Bildungs- und Berufsentscheidungen selbstbestimmt treffen zu können (BS: 85%, wfABS: 89%).

Beim Thema Fachkräftemangel zeigen sich hingegen deutliche Unterschiede: 81% der Leitungen beruflicher Schulen geben an, sich aktiv an der Schule mit dem Thema auseinanderzusetzen, an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen sind es 48%. Ähnliche Differenzen zeigen sich im Hinblick auf Kooperationen zur Berufsorientierung zwischen Schulen. Während fast zwei Drittel (62%) der Leitungen beruflicher Schulen der Meinung sind, dass Berufsorientierung besser gemeinsam mit anderen Schulen funktioniere, ist es an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen nur ein Drittel (33%).

Der größte Unterschied zeigt sich bei der Frage, ob Berufsorientierung früher beginnen solle. Hier stimmen 62% der Berufsschulleitungen zu, aber nur 23% der Leitungen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, was angesichts des geringeren Stellenwerts, den die Berufsorientierung an Grundschulen hat, nicht weiter überrascht.

Einen Bedarf an digitalen Berufsorientierungsangeboten gibt nur rund ein Drittel (37%) der Berufsschulleitungen an (wfABS: 30%). Auch an Kooperationspartnern scheint es in weiten Teilen nicht zu mangeln: Nur 28% der Leitungen beruflicher Schulen geben an, dass es ihnen schwerfalle, Partner in der Region für die Berufsorientierung zu finden. An weiterführenden allgemeinbildenden Schulen sind es 21%.

Trotzdem bleibt festzuhalten, dass ein größerer Teil der Berufsschulleitungen (60%) gerne mehr Berufsorientierung leisten würde, aber die nötigen Ressourcen fehlen (wfABS: 50%). Dies könnte unter anderem ursächlich dafür sein, dass mehr als ein Drittel der Schulleitungen beider Schulformen (BS: 41%, wfABS: 38%) der Meinung ist, dass Berufsorientierung verstärkt außerhalb der Schule stattfinden sollte. Dass hier ein grundsätzlicher Bedarf besteht, scheint auch Teil des politischen Diskurses zu sein: Um die beruflichen Schulen weiterzuentwickeln, nahm der „Pakt für berufliche Schulen“ als gemeinsame Initiative der Kultusministerkonferenz und der Bundesregierung Mitte 2024 seine Arbeit auf. In einem Eckpunktepapier wird als Zielsetzung unter anderem die Stärkung der beruflichen Orientierung als Integrationsfunktion für Gesellschaft und Arbeitsmarkt genannt (KMK, 2024c).

⁷ Da im Vergleich mit beruflichen Schulen die Synergien im sekundären Bildungsbereich zentral sind, werden Grundschulen in der vorliegenden Betrachtung nicht berücksichtigt.

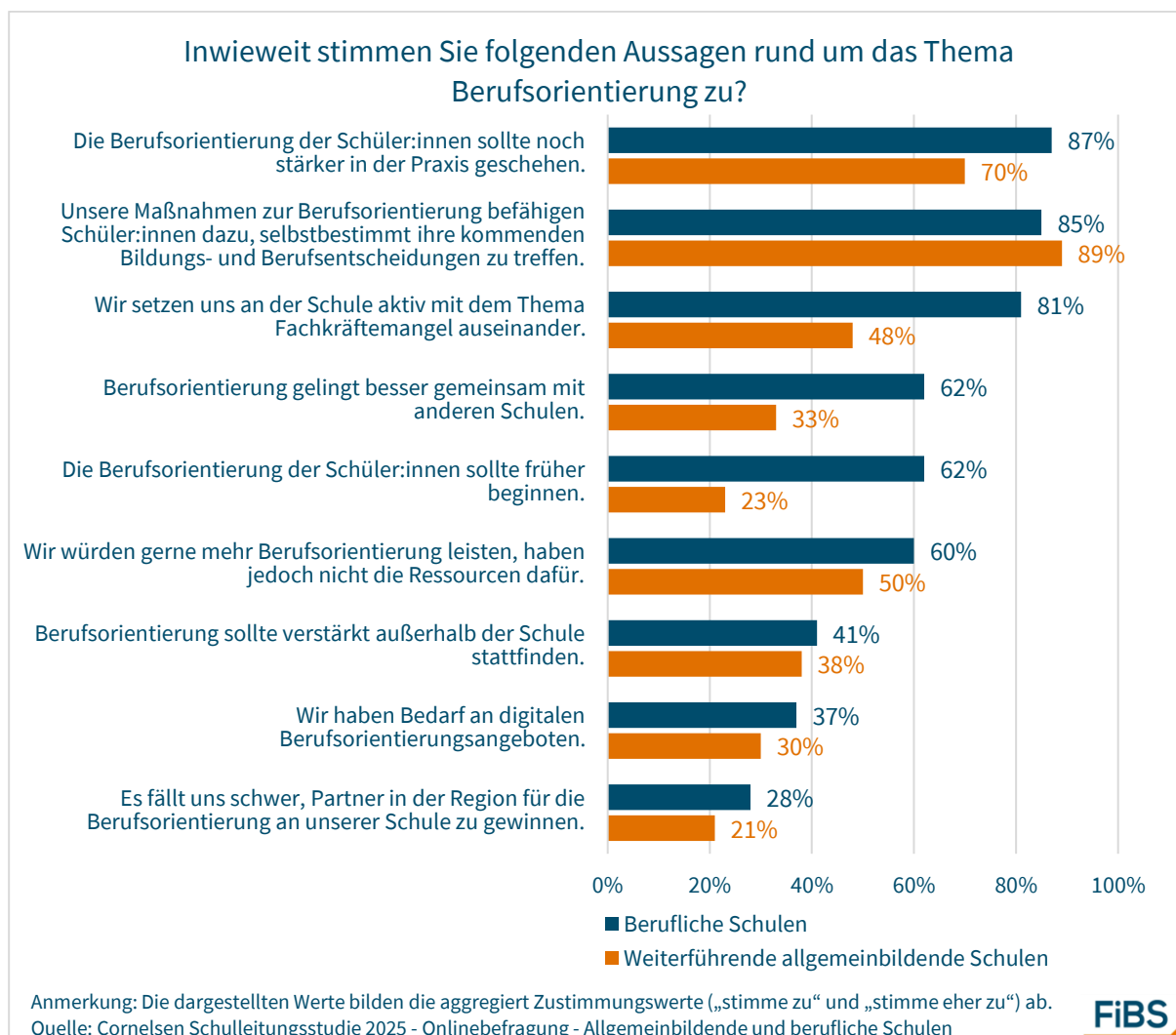


Abbildung 54: Aussagen zur Berufsorientierung nach Schulart (ABS und BS)

Auch um die Übergänge zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu verbessern, kann mehr Austausch zwischen den beiden Schulformen – und das voneinander und miteinander Lernen – hilfreich sein. Dass hier bereits Kontakte bestehen, zeigt sich mit Blick auf die Maßnahmen zur Berufsorientierung, die von beruflichen und allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden: Fast die Hälfte der Leitungen beruflicher Schulen (47%) gibt an, in den letzten zwei Jahren Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen eingegangen zu sein (siehe Abbildung 55). Unter den Leitungen allgemeinbildender Schulen haben 16% der weiterführenden Schulen miteinander oder mit Grundschulen im Zuge von Berufsorientierungsmaßnahmen kooperiert. 13% der Grundschulleitungen haben mit anderen allgemeinbildenden Schulen Berufsorientierungsprojekte durchgeführt.

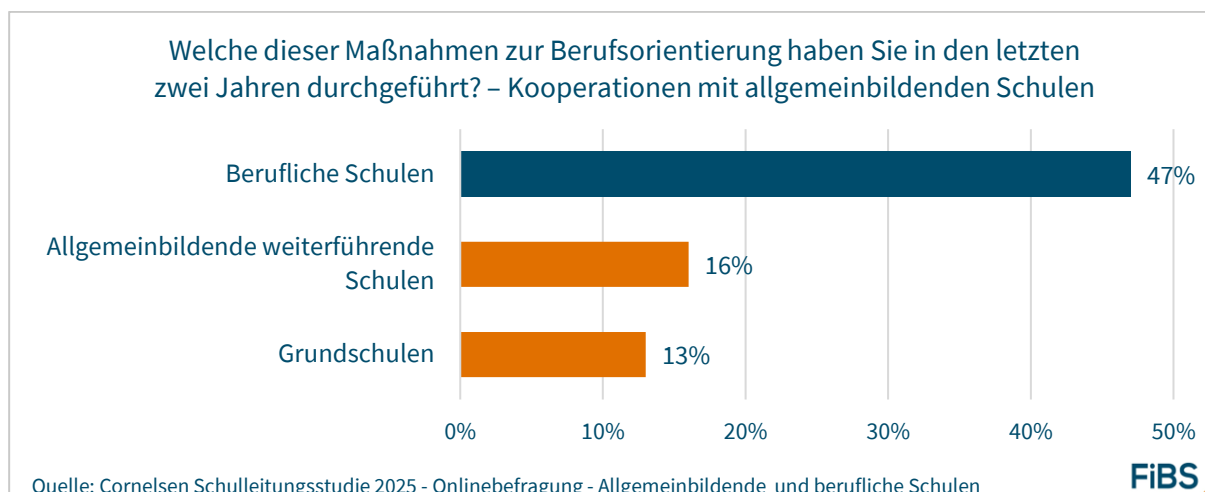


Abbildung 55: Maßnahme Berufsorientierung – Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen (ABS und BS)

Bei der Gegenfrage nach der Kooperation mit beruflichen Schulen im Kontext der Berufsorientierung wird ersichtlich, dass 42% der Leitungen allgemeinbildender weiterführender Schulen und 6% der Grundschulleitungen angeben, mit beruflichen Schulen zu kooperieren (siehe Abbildung 56). Unter den Leitungen beruflicher Schulen gibt ein Viertel an, miteinander Maßnahmen umzusetzen.

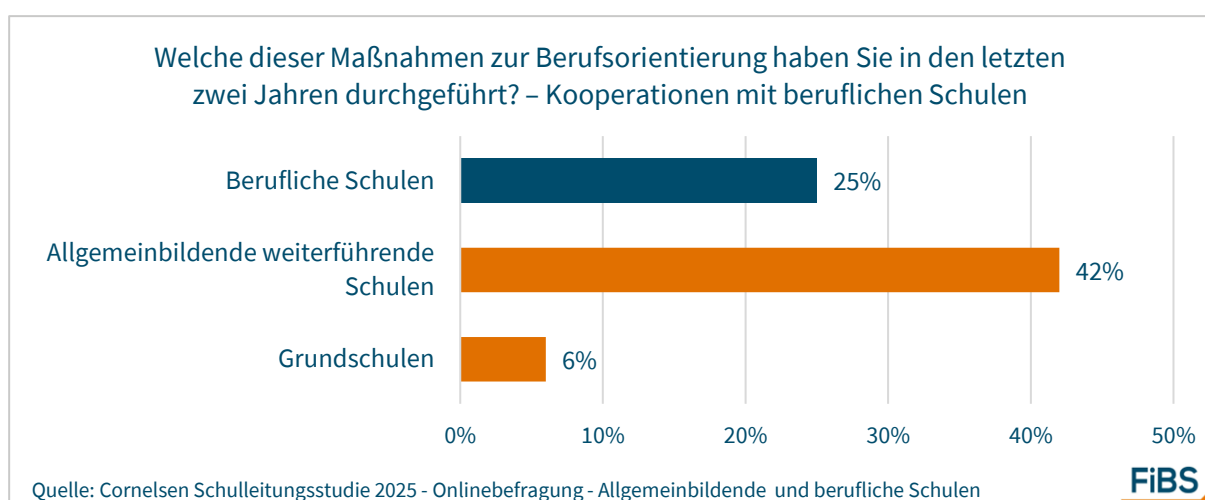


Abbildung 56: Maßnahme Berufsorientierung – Kooperationen mit beruflichen Schulen (ABS und BS)

Um Schüler:innen adäquat auf die Arbeitswelt und mögliche Wege dorthin vorzubereiten, ihre Interessen zu fördern und Neigungen zu entdecken, gilt es, die schulartenübergreifende Zusammenarbeit noch weiter auszubauen und als Schulleitungen auch in diesem Kontext gemeinsam am System zu arbeiten.

Also, die Berufsorientierung sollte natürlich nicht zu früh, aber eben schon in den allgemeinbildenden Schulen beginnen und am besten in Kooperation mit berufsbildenden Schulen. (David Mietner, berufliche Schule, seit 13 Jahren Schulleitung)*

6 Fazit: Wie Schulleitungen im und am System arbeiten

Die vorliegende dritte Cornelsen Schulleitungsstudie hat einen breiten Einblick in die Perspektiven von Schulleitungen auf Schule, auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen, auf die zentralen Themen Personal, Chancengleichheit und Lernerfolg, auf ihre Visionen einer zukunftsorientierten Schule, auf ihr eigenes Berufsbild und die politischen und bürokratischen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit gegeben. Dabei wurde einmal mehr deutlich, welche herausfordernde, aber auch kreative Rolle Schulleitungen als *change agents* einnehmen.

Was gilt es festzuhalten?

Über zwei Drittel der Schulleitungen in Deutschland verstehen sich als *Visionär:innen* in einer zukunftsfähigen Schule. Diese Schulleitungen wissen um den Einfluss, den ihre Haltung auf die Haltung der gesamten Schule hat, sie stärken mehr noch als andere Schulleitungen die Eigenverantwortung im Kollegium und achten besonders auf dessen kontinuierliche Fortbildung. Sie fühlen sich bei der Umsetzung der für sie zentralen Schulleitungsthemen weniger fremdgesteuert und nehmen häufiger externe Beratungen und Coachings in Anspruch. Sie setzen sich für eine stärkere Förderung des selbstbestimmten Lernens im Hinblick auf mehr Lernerfolge bei den Schüler:innen ein, sind häufiger als andere Schulleitungen daran interessiert, die Klassenwiederholung und das gegliederte Schulsystem abzuschaffen, und stimmen mehr noch als andere Schulleitungen zu, dass die notenbasierte Leistungsmessung den Blick auf die individuelle Entwicklung der Schüler:innen verhindere. Den Schulleitungen, die sich als visionär begreifen, ist die Nutzung von KI in Bezug auf den Digitalisierungsprozess ihrer Schule sowie die datenbasierte Evaluation ihrer Schulentwicklungsprozesse ein Stück weit wichtiger als anderen Schulleitungen.

Mehr als die Hälfte aller Schulleitungen gibt zudem an, rechtliche Vorgaben der Schulaufsicht bis zu einem gewissen Grad umgehen zu müssen, um gelingende Schulentwicklung zu leisten. Diese *Rebell:innen* unter den Schulleitungen fühlen sich stärker als regelkonforme Schulleitungen durch bürokratische Hürden in ihrer Schulentwicklung ausgebremst, verlangen mehr Autonomie und eine völlig neue Konzeption der Lehrkräfteausbildung. Sie berichten seltener von einem positiven Verhältnis zur Schulaufsichtsbehörde, empfinden Abstimmungsprozesse mit der Schulaufsichtsbehörde und dem Schulträger häufiger als mühselig, sind häufiger der Ansicht, dass die Schulaufsicht personell unterbesetzt sei und sie dadurch nicht ausreichend unterstützen könne, und geben weitaus stärker zu verstehen, dass sich die Schulaufsicht zu sehr als Kontroll- und Beaufsichtigungsorgan verstehe und in ihrer jetzigen Form obsolet sei. Sie fühlen sich darüber hinaus weniger gut von ihren Interessenvertretungen repräsentiert.

Die Schnittmenge von *Rebell:innen* und *Visionär:innen* unter den Schulleitungen ist hoch (42%). Nur 13% können weder der einen noch der anderen Kategorie zugeordnet werden.

Trotz der Herausforderungen, die aus Schulleitungssicht aktuell vom Personalmangel und der Sorge um das gesundheitliche Wohlergehen aller schulischen Akteure angeführt werden, bleiben Schulleitungen lösungsorientiert; 44% blicken (eher) zuversichtlich auf die künftige Entwicklung ihrer Schule. Dabei wird deutlich, dass Quer- und Seiteneinsteiger:innen sowie studentische Lehrkräfte zwar adäquat eingearbeitet und betreut werden müssen, sie aber einen unverzichtbaren Teil des Schulalltags darstellen. Dabei ist der positive und ressourcenorientierte Blick auf Quer- und Seiteneinsteiger:innen

bei den Leitungen beruflicher Schulen, nicht zuletzt aufgrund ihrer praktischen Ausrichtung, ein Stück verbreiteter als an allgemeinbildenden Schulen.

Schulleitungen plädieren für eine praxisorientiertere Lehrkräfteausbildung, die stärker als bisher auch überfachliche Themen adressiert. Sie zeigen einen hohen Bedarf am Ausbau ihrer multiprofessionellen Teams, um u.a. sozialen Auffälligkeiten, psychischen Problemen und Erkrankungen und Lernschwierigkeiten der Schüler:innen mehrperspektivisch begegnen zu können und ihre Schulentwicklungsprozesse – gerade auch im Hinblick auf den Ganztagsausbau – ganzheitlicher auszurichten.

Durch aktuelle gesellschaftliche Spannungen, wie auch eine Zunahme von Rechtsextremismus, sehen Schulleitungen ihre demokratische Schulgestaltung mehrheitlich erschwert. In Interviewzitate geben sie allerdings auch eindruckliche Beispiele, wie Partizipation und Demokratie an Schulen gelebt werden und somit auf Gesellschaft zurückwirken kann. Dabei nehmen sie auch selbstkritisch die Leitungs- und Gremienstrukturen an Schulen in den Blick und plädieren für mehr Leitungsteams und Teilhabe.

Mehr als 2 von 3 Schulleitungen halten das deutsche Schulsystem für ungerecht. Es lässt ihrer Ansicht nach zu viele Menschen zurück. Eine bedarfsorientierte Schulentwicklung, Programme wie das Startchancen-Programm und auch gut konzipierte gebundene Ganztagsangebote werden als richtige Schritte zur Verbesserung von Bildungschancen gesehen. Eine flächendeckende Einführung des gebundenen Ganztags in allen Schulformen wünschen sich Schulleitungen allerdings nicht. Knapp drei Viertel der Schulleitungen sind der Meinung, die Differenzierung nach Schulform solle erst später erfolgen.

Um mehr Schüler:innen zu Lernerfolgen zu verhelfen, sollte aus Schulleitungssicht stärker auf die Heterogenität – und damit Individualität – der Schüler:innenschaft eingegangen werden. Dafür ist eine Abkehr vom Lernen im Gleichschritt und eine Hinwendung zu offeneren Lern- und Prüfungsformaten erforderlich. Aus unseren Interviews wird deutlich, was einige Schulleitungen mit ihren Teams diesbezüglich bereits umsetzen, aber auch wo sie noch auf Hindernisse stoßen.

Um die Vorbereitung auf die Arbeitswelt zu verbessern, sprechen sich Schulleitungen dafür aus, der Förderung überfachlicher Schlüsselkompetenzen und der stärkeren Thematisierung benötigter Berufe und Berufsanforderungen in der Schule mehr Raum zu geben. Für eine bessere Berufsorientierung empfehlen sie eine noch stärkere Praxisanbindung.

Im Bereich der Digitalisierung hat sich in den letzten Jahren viel getan, sodass drei Viertel der Schulleitungen angeben, mit der digitalen Ausstattung an ihrer Schule zufrieden zu sein. Um das Lernen im Kontext von Digitalität auf dieser Grundlage weiterzuentwickeln, braucht es nach Meinung fast aller Schulleitungen ausreichend Fachpersonal, das diesen Prozess unterstützt und medienkritisch begleitet. Außerdem braucht es kontinuierliche Fortbildungen für Lehrkräfte, die nachhaltig finanziert sein müssen. Aus einem Digitalpakt 2.0 wünschen sich Schulleitungen zuvorderst Mittel für digitale Lehr- und Lernmaterialien.

Mit Blick in die Zukunft sehen Schulleitungen in der künstlichen Intelligenz *das* Thema, das an Bedeutsamkeit am meisten zulegen dürfte, insbesondere an den weiterführenden allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Schulleitungen erwarten, dass KI vor allem die Lernerfahrungen und Prüfungsformate an Schulen verändern wird. Die Leitungen beruflicher Schulen zeigen eine besonders große Offenheit gegenüber Digitalisierungsthemen und KI.

Sowohl Schulleitungen allgemeinbildender wie beruflicher Schulen sind überzeugt, mehr voneinander lernen zu können. An beruflichen Schulen ist diese Überzeugung noch etwas größer. Eine große Mehrheit

der Schulleitungen an beruflichen Schulen bemängelt die geringe öffentliche Wahrnehmung ihrer Arbeit im Vergleich zu anderen Schulformen.

Um ihrer Rolle als Schulleitung noch besser gerecht werden zu können, Schulleitungsstellen auch für die Zukunft attraktiver zu gestalten und so dem Mangel an Schulleitungen zu begegnen, empfehlen Schulleitungen eine Erhöhung der Leitungszeit: der Zeit für Leitungsaufgaben und Schulentwicklungsprozesse. Dies beinhaltet auch den Wunsch nach administrativer Entlastung. Außerdem wünschen sich Schulleitungen eine stärkere Konzipierung und Adressierung von Schulleitung als Team.

Von der Bundespolitik wünschen sich Schulleitungen eine stärkere Verantwortungsübernahme und Ausweitung der Befugnisse, um dadurch zu einheitlicheren Rahmenregelungen im Sinne einer kohärenteren Bildungssteuerung zu gelangen.

Auf die Frage, welche drei Maßnahmen sie sofort umsetzen würden, wenn sie morgen Bildungsminister:in wären und ausreichend Ressourcen zur Verfügung hätten, sind die drei Erstnennungen der Schulleitungen:

1. deutlich mehr Geld in Schulen zu investieren,
2. Schulen mehr Autonomie zu geben, u.a. bezogen auf das Schulbudget, aber auch auf Personalfragen, die inhaltliche und zeitliche Ausrichtung etc.,
3. massiv bürokratische Hürden abzuschaffen.

Die Politik wäre gut daran beraten, diese Maßnahmen aufzugreifen und auch all die anderen hier gebündelten Forderungen, Empfehlungen und *good practices* der Schulleitungen ernst zu nehmen. Nur so können die Potenziale von Schule als Innovationstreiber, als Institution, in der Zukunft gemacht wird, ausgeschöpft werden. Nur so können Schulleitungen als Akteure, die *im* und *am* System Schule arbeiten, die Anerkennung und Beachtung bekommen, die sie verdienen, und Schulen zu den Lern- und Lebensräumen werden, die wir als Gesellschaft brauchen.

Literaturverzeichnis

- Anders, F. (2024a). *Digitale Kompetenzen – 40 Prozent der Jugendlichen sind abgehängt*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungsforschung/icils-2023-eickelmann-digitale-kompetenzen-40-prozent-der-jugendlichen-sind-abgehaengt/>
- Anders, F. (2024b). *Gute Startchancen – Schulen in herausfordernder Lage stärken*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/startchancen-programm-was-hilft-benachteiligten-schuelerinnen-und-schuelern-wirklich/>
- Anders, F. & Kuhn, A. (2024). *Digitalpakt Schule 2.0 – Länder machen Kompromissvorschlag*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-hat-der-digitalpakt-schule-bislang-gebracht/>
- Aurich, V., Roane, S. & Rübél-Le Gal, A. (2023). *KI für die Sprachförderung und den sprachsensiblen Unterricht nutzen* (SFZ-Schwerpunkte Nr. 5). <https://imperia.berlinonline.de/ba-mitte/politik-und-verwaltung/sprachfoerderungszentrum/medien-materialien/artikel.1321085.php>
- Bacia, E., Belafi, C., Dohmen, D., Klingemann, J., Kummer, B. & Müller, F. (2024). *Innovatives Lernen mit Intelligenten Tutoriellen Systemen: Eine Analyse der bildungspolitischen Gelingensbedingungen*. https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/Vodafone_Stiftung_ITS_Orientierungspapier.pdf
- Bacia, E., Klingemann, J., Koch, J. & Hurrelmann, K. (2024). *Identität - Zugehörigkeit - Demokratie - Schule: Gedanken- und Ideenaustausch mit Jugendlichen aus Berlin*. https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/Forschungsbericht_FiBS.pdf
- Backes-Gellner, U. & Lehnert, P. (2023). Berufliche Bildung als Innovationstreiber: Ein lange vernachlässigtes Forschungsfeld. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 24(1), 85–97.
- Bauch, J., Rodney-Wolf, K. & Schmitz, J. (2024). *Monitor Bildung und Psychische Gesundheit: Psychosoziale Versorgungsstrukturen für Kinder und Jugendliche, schulische Belastungsfaktoren und Versorgungsbarrieren - Einblicke in erste Ergebnisse aus den Erhebungswellen 2024*. https://bipsy.de/wp-content/uploads/Factsheet_BiPsy-Versorgungsmonitor-5.pdf
- Becker, S. (2024, 28. Oktober). Mehr als tausend Stellen unbesetzt: So viele Schulleiter fehlen in den Bundesländern. *Neue Osnabrücker Zeitung*. <https://www.noz.de/deutschland-welt/niedersachsen/artikel/wie-viele-schulleiter-in-den-bundeslaendern-fehlen-47833280>
- Benner, I., Gericke, E., Hocker, T. & Wiezorek, C. (2024). Schulische Berufsorientierung in der Krise. In K. Bock, T. Franzheld, C. Grunert, K. Ludwig, N. Pfaff, A. Schierbaum & W. Schröer (Hrsg.), *Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise* (S. 165–186). Springer VS.
- Bernholt, A., Zimmermann, F. & Möller, J. (2023). Frühe Prädiktoren des Studienabbruchs im Lehramtsstudium. In T. Kauper, A. Bernholt, J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *PaLea: Professionelle Kompetenzen und Studienstrukturen im Lehramtsstudium* (S. 149–177). Waxmann Verlag.
- Bertelsmann Stiftung (2011). Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. *Podium Schule*, 1.11, 1–3. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/podium-schule-111>
- Blume, B. (2024). *Warum noch lernen? Wie Schule in Zeiten von KI, Krisen und sozialer Ungerechtigkeit aussehen muss* (2. Aufl.). Mosaik.
- BMBF. (2021). *Berufsbildungsbericht 2021*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31684_Berufsbildungsbericht_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4

- BMBF. (2024a). *Berufsbildungsbericht 2024*.
https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/3/31856_Berufsbildungsbericht_2024.html
- BMBF. (2024b). *Gemeinsame Erklärung zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Konferenz der Bildungsministerinnen und Bildungsminister der Länder für einen Digitalpakt 2.0*. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/DE/2024/2024-Digitalpakt-2_0-erklaerung.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- BMFSFJ. (2024a). *17. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*.
<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- BMFSFJ. (2024b). *Formen der Ganztagsbetreuung*. <https://www.recht-auf-ganzttag.de/gb/qualitaet/formen-der-ganztagsbetreuung>
- Bosch, G. (2010). Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland* (S. 37–61). Springer VS.
- Brand, A. (2024a). *Kommt die Arbeitszeiterfassung für Lehrerinnen und Lehrer?* Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/kommt-die-arbeitszeiterfassung-fuer-lehrerinnen-und-lehrer/>
- Brand, A. (2024b). *Wie ChatGPT bei der Unterrichtsvorbereitung helfen kann*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/wie-chatgpt-bei-der-unterrichtsvorbereitung-helfen-kann>
- Brand, A. & Kuhn, A. (2024). *Lehrergehalt: Wo verdienen Lehrkräfte A 13 und wo A 12?* Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/besoldung-wo-verdienen-lehrkraefte-a-13-und-wo-a-12/>
- Bundespräsidialamt. (2023). *Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bei der Verleihung des Deutschen Schulpreises am 12. Oktober 2023 in Berlin*.
https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2023/10/231012-Dt-Schulpreis.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Burow, O.-A. (2024). *Mit KI zu leidenschaftlicher Bildung: Ein Manifest* (1. Aufl.). Beltz.
- Christ, A., Schuß, E., Milde, B. & Granath, R.-O. (2022). *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2022*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab11_beitrag_ausbildungsmarkt-2022.pdf
- Dadaczynski, K. (2024). Schulleitungen und Gesundheit: Überblick über Perspektiven, Befunde und Ansätze für die schulische Gesundheitsförderung. *DDS - Die Deutsche Schule*, 116(4), 340–351.
- Dedy, H. (2022). „Die Umsetzung des Rechtsanspruchs ist eine Herkulesaufgabe“. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/ganztagsausbau-an-grundschulen-helmut-dedy-deutscher-staedtetag-die-umsetzung-des-rechtsanspruchs-ist-eine-herkulesaufgabe/>
- Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 485–501). Springer VS.
- Deutsche Telekom Stiftung. (2023). *Multiprofessionalität an Schulen in Deutschland: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Schulleitungen im Auftrag der Deutsche Telekom Stiftung*.
https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/umfrage_multiprofessionalitaet_ergebnisbericht.pdf
- Deutscher Städte- und Gemeindebund. (2024). *Hängepartie um Digitalpakt 2.0: Digitalisierung der Schulen noch vor Neuwahlen klären* [Pressemitteilung]. <https://www.dstgb.de/themen/bildung->

- [sport-und-kultur/haengepartie-um-digitalpakt-2-0-digitalisierung-der-schulen-noch-vor-neuwahlen-klaeren/](#)
- DKJS. (2024). *Praxisbuch: Agile Co-Entwicklung eines lebendigen Ganztags*.
<https://www.schulaufsicht.de/materialien/material-detail/praxisbuch-agile-co-entwicklung-eines-agilen-ganztags>
- Dohmen, D. (2024a). *Lehrkräftemangel! Und kein Ende in Sicht* (FiBS-Forum Nr. 79).
https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS-Forum_79_Lehrkraeftebedarf_240301_final.pdf
- Dohmen, D. (2024b). *Massenexodus der Lehrkräfte? Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst* (FiBS-Policy Paper Nr. 6).
https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS_Policy_paper_006_Mass_enexodus_der_Lehrkraefte_241018_final.pdf
- Dorgerloh, S. (2024, 05. November). Debatte der Woche: „Schulaufsicht – ein nicht mehr zeitgemäßes funktionierendes Gebilde“. *Der Spiegel*.
<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/deutschland-mangelt-es-an-schulleitungen-schule-sucht-chef-m-w-d-a-eca05ec1-0eec-4133-a29a-23d0b95c693d>
- Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2010). Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), *Das Berufsbildungssystem in Deutschland* (S. 133–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelstein, B. & Grellmann, S. (2023). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*.
<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/523330/bildung-und-soziale-ungleichheit-eine-einfuehrung/>
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M. & Vahrenhold, J. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich* (1. Auflage). Waxmann.
- Eickelmann, B., Gerick, J., Hauck-Thum, U. & Maaz, K. (2024). *Navigator Bildung Digitalisierung. Konzeptionierung und Orientierung zum Stand der digitalen Transformation im schulischen Bildungsbereich in Deutschland*. <https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2024/08/240828-FBD-Navigator-Bildung-Digitalisierung.pdf>
- Engagement Global. (2024). *Schulentwicklung: Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz*. <https://ges.engagement-global.de/schulentwicklung.html>
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189–1209). Springer VS.
- Fernández, V. (2024). *KI in der beruflichen Bildung*. <https://www.ueberaus.de/wws/ki-in-der-beruflichen-bildung.php>
- Fichtner, S. (2024). Schulleitungen möchten ihre Gesundheitskompetenz stärken: Bericht zur LISUM Schulleitungsbefragung 2024: „Schlüsselkompetenzen schulischer Führungskräfte heute und in 2030“. *DDS – Die Deutsche Schule*, 116(4), 379–382.
- Fichtner, S., Bacia, E., Sandau, M., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2023). *Schule stärken - Digitalisierung gestalten: Cornelsen Schulleitungsstudie 2023*.
https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Cornelsen_Schulleitungsstudie2023_Gesamtstudie.pdf
- Fichtner, S., Bittner, M., Bayreuther, T., Kühn, V., Hurrelmann, K. & Dohmen, D. (2022). „Schule zukunftsfähig machen“ - *Cornelsen Schulleitungsstudie 2022: Gesamtstudie*.
https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/Studie_Cornelsen_web.pdf

- Fichtner, S., Koch, J. & Sandau, M. (2024). *Ergebnisse der LISUM Schulleitungsbefragung in Berlin und Brandenburg: Schlüsselkompetenzen schulischer Führungskräfte heute und in 2030*. https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/LISUM_Schulleitungsbefragung_final.pdf
- Forsa. (2023a). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2023-11-21_VOE-Nov_Bericht_Deutschland.pdf
- Forsa. (2023b). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter: Gesundheit von Lehrkräften*. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2024-04-05_Bericht-forsa_Gesundheit-SL.pdf
- Forsa. (2024). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. https://deutscher-schulleitungskongress.de/wp-content/uploads/2024/11/2024-10-23_Bericht-forsa_SL-Bzfh_Deutschland-1.pdf
- Forum Bildung Digitalisierung. (2024). *Bildungsverwaltung in Deutschland – Innere und äußere Schulangelegenheiten im Dialog*. <https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2024/01/240129-FBD-Impulspapier-Bildungsverwaltung-in-Deutschland.pdf>
- Frommberger, D. & Lange, S. (2020). Professionalisierung des berufsschulischen Bildungspersonals – Status Quo und Reformansätze. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 519–531). Springer VS.
- Groß, N., Dadaczynski, K. & Pietsch, M. (2024). Effort-reward imbalance and burnout among German school leaders. Representative study findings and implications for an underserved occupational group. *European Journal of Public Health*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae182>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.). (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung: Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. wbv Publikation.
- Hertweck, F. (2024). *Datengestützt zum Erfolg.: Internationale Beispiele für eine evidenzbasierte Transformation des Bildungssystems*. <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/12/Vodafone-Stiftung-Internationaler-Ueberblick-datenbasierter-Bildungssystemsteuerung.pdf>
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland* (DZHW Brief 05|2022). https://doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief
- Himmelrath, A. (2024, 5. November). Schule sucht Chef (m/w/d). *Der Spiegel*. https://www.spiegel.de/panorama/bildung/deutschland-mangelt-es-an-schulleitungen-schule-sucht-chef-m-w-d-a-eca05ec1-0eec-4133-a29a-23d0b95c693d?sara_ref=re-xx-cp-sh
- Hochschulbildungsreport. (2020). *Schule im Wandel. Fokusthema: Welche Lehrkräfte braucht das Land?* <https://hochschulbildungsreport.de/fokusthemen/schule-im-wandel>
- Huber, S. G., Arnz, S. & Klieme, T. (Hrsg.). (2020). *Schulaufsicht im Wandel: Rollen und Aufgaben neu denken*. Raabe.
- Hurrelmann, K. & Fichtner, S. (2022). Welche pädagogischen Konsequenzen hat die Pandemie? *Pädagogik*, 4, 33–38.
- Institut der deutschen Wirtschaft. (2024). *Kompetenzbarometer der Digitalisierungsberufe*. <https://www.de.digital/DIGITAL/Navigation/DE/Lagebild/Kompetenzbarometer/kompetenzbarometer.html>

- Kaiser, G., Bremerich-Vos, A. & König, J. (2020). Professionswissen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 811–818). utb GmbH.
- Kielblock, S. & Maaz, K. (2024). *Ganztag als Chance: Wirkweisen, Entwicklungspotenziale und Handlungsfelder schulischer Ganztagsangebote*. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21450.pdf>
- Klar, B. (2024). „Mentale Gesundheit war viel zu lange ein Tabuthema in unserer Gesellschaft“. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/mentale-gesundheit-war-viel-zu-lange-ein-tabuthema-in-unserer-gesellschaft/>
- Klein, W. (2024a). *Digital Divide: Wie ungleich sind digitale Kompetenzen in Deutschland verteilt?* Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/digital-divide-wie-ungleich-sind-digitale-kompetenzen-in-deutschland-verteilt/>
- Klein, W. (2024b). *Mehr Bildungsgerechtigkeit – was heißt das eigentlich?* Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/gleiche-chancen-fuer-alle-mehr-bildungsgerechtigkeit-was-heisst-das-eigentlich/>
- KMK. (2024a). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2018 bis 2022 -*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2022_Bericht.pdf
- KMK. (2024b). *Handlungsempfehlungen für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf
- KMK. (2024c). *Zielsetzung und organisatorische Eckpunkte des Paktes für berufliche Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2024/Eckpunktepapier_Pakt_BS.pdf
- KMK. (2024d). *Orientierungsrahmen zur Qualifizierung von Schulleitungen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Orientierungsrahmen-Schulleitungen.pdf
- Köhler, R. (2021). *Digitale Medien als Schlüssel für die inklusive Schule*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/digitale-medien-als-schluessel-fuer-die-inklusive-schule/>
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann Verlag. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf>
- Kuhn, A. (2022). *Schulleitungen verlieren Vertrauen in die Verwaltung*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/forsa-studie-schulleitungen-verlieren-vertrauen-in-die-verwaltung/>
- Kuhn, A. (2023). *Wie Kinder und Jugendliche vom Peer Learning profitieren*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/projekt-bildungsstandems-wie-kinder-und-jugendliche-vom-peer-learning-profitieren/>
- Kuhn, A. (2024). *Aladin-El-Mafaalani: Mit einer halben Stelle zusätzlich für Schulsozialarbeit ist es nicht getan*. Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/aladin-el-mafaalani-multiprofessionelle-teams-mit-einer-halben-stelle-zusaetzlich-fuer-schulsozialarbeit-ist-es-nicht-getan>

- Lipsmeier, A. (2020). Lehrplan- und Ausbildungsplantoographien im Kontext didaktischer Prinzipien beruflicher Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 295–307). Springer VS.
- Luhmann, N. (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisationen: mit einem Epilog 1999*. Druncker & Humblot.
- Maier, T. (2024). *Bildungspolitik gegen Fachkräftemangel*. APuZ - Aus Politik und Zeitgeschichte. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/fachkraeftemangel-2024/548773/bildungspolitik-gegen-fachkraefteengpaesse/#footnote-target-22>
- Maier, T., Kalinowski, M., Schur, A., Zika, G., Schneemann, C., Mönnig, A. & Wolter, M. I. (2024). *Weniger Arbeitskraft, weniger Wachstum: Ergebnisse der achten Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19940>
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bund Deutscher Architektinnen und Architekten BDA & Verband Bildung und Erziehung. (2022). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland* (4. Auflage). https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2022_Leitlinien_fuer_leistungsfaeheige_Schulbauten_in_Deutschland_4._Auflage.pdf
- Müller, S. (2023). *Wir verlieren unsere Kinder! Gewalt, Missbrauch, Rassismus – Der verstörende Alltag im Klassen-Chat*. Droemer HC.
- Müller, S. (2024). *Wer schützt unsere Kinder? Wie künstliche Intelligenz Familien und Schule verändert und was jetzt zu tun ist*. Droemer HC.
- Nationales Bildungsforum (Hrsg.). (2024). *Was für eine Schulaufsicht ... braucht die Schule und das Land?* https://nationales-bildungsforum.de/wp-content/uploads/2024/10/NBF_Thesenpapier_2024_2.pdf
- OECD. (2020). *OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Parrisius, A. (2022). *Berufsschulen: Der blinde Fleck*. table.media. <https://table.media/bildung/analyse/berufsschulen-der-blinde-fleck/>
- Pätzold, H. & Brendebach, F. (2020). Erwachsene in der Berufsbildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 109–120). Springer VS.
- Prien, K. (2022). *Gastbeitrag. „Schulen müssen sich auf die stetige Veränderung vorbereiten ...“*. Robert Bosch Stiftung. <https://www.bosch-stiftung.de/de/bildung/dossier/gastbeitrag-karin-prien#0>
- Quenzel, G., Hurrelmann, K., Groß Ophoff, J. & Weber, C. (Hrsg.). (2025). *Handbuch Bildungsarmut*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ramseger, J. & Kirch, M. (Hrsg.). (2024). *Beiträge zur Reform der Grundschule: Band 157. Lernräume und Schularchitektur: Grundschule mit Kindern neu denken, neu planen, neu gestalten*. Grundschulverband e.V.
- Robert Bosch Stiftung. (2024a). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdfhttps://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf
- Robert Bosch Stiftung. (2024b). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und*

- Hilfesuchverhalten. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf
- Sandau, M., Matzen, F., Herbst, L., Cordes, M., Bittner, M. & Dohmen, D. (2024). *Durchführung einer Multikohortenstudie in der Lehrkräftebildung.: Untersuchung von phasenübergreifenden Gelingens- und Misslingensfaktoren in der Lehrkräftebildung (unveröffentlicht).*
- Schleicher, A. (2024). *Andreas Schleicher: Lehrkräfte müssen im Mittelpunkt des digitalen Wandels an Schulen stehen.* Table.Briefings. <https://table.media/bildung/kolumne/andreas-schleicher-lehrkraefte-muessen-im-mittelpunkt-des-digitalen-wandels-an-schulen-stehen/>
- Schleimer, S. M. (2024). *Warum die Schule der Migrationsgesellschaft multiprofessionelle Teams braucht.* Das Deutsche Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/warum-die-schule-der-migrationsgesellschaft-multiprofessionelle-teams-braucht/>
- Seeber, S. & Seifried, J. (2019). Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 485–508.
- Seifried, J. (2023). Die Zukunft der Berufsschule – Zwischen Digitalisierung, Heterogenität und Lehrer:innenmangel. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 119(1), 3–17.
- Sliwka, A. (2024). *impaktmagazin.* Mehr Bildungsgerechtigkeit durch datengestützte Schul- und Schulsystementwicklung. *impaktmagazin*, 6–17.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters.* Pädagogik. Beltz.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2024). *Das lernende Schulsystem.* Beltz Verlagsgruppe.
- Statistisches Bundesamt. (2023a). *Statistischer Bericht - Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2022/23.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100237005.xlsx?_blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt. (2023b). *Statistischer Bericht - Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens. Grunddaten. Schuljahr 2022/23.* https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-berufliche-schulen-2110200237005.xlsx?_blob=publicationFile
- SWK. (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung.*
- Tulowitzki, P. & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 23(5), 873–902.
- Tulowitzki, P., Pietsch, M., Sposato, G., Cramer, C. & Groß Ophoff, J. (2023). *Schulleitungsmonitor Deutschland. Zentrale Ergebnisse aus der Befragung 2022.* <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2023/06/WST-23-003-KURZBERICHT-SCHULLEITUNGSMONITOR.pdf>
- VBE. (2024). *VBE wirft Bundesbildungsministerium Verzögerungstaktik vor* [Pressemitteilung]. <https://www.vbe.berlin/aktuelles/news/vbe-wirft-bundesbildungsministerium-verzoegerungstaktik-vor/>
- Vertovec, S. (2024). *Superdiversität.* Suhrkamp.
- Vodafone Stiftung. (2022). *Zwischen Vision und Realität – Digitalität und Zukunftskompetenzen an Schulen im europäischen Vergleich.*
- Weisband, M. (2024). *Die neue Schule der Demokratie: Wilder denken, wirksam handeln.* S. Fischer.

- WHO (Hrsg.). (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction to life skills for psychosocial competence*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- Wilmans, K. (2021). *Whole School Approach: Ganzheitlicher Ansatz zur Schulentwicklung*. https://www.greenpeace.de/publikationen/sfe_handreichung_wsa_210419.pdf
- Wolters Kluwer. (2024). *Zukunftsstudie Schulmanagement 2024: Digitalisierung im Schulleitungsalltag*. <https://www.wolterskluwer.com/de-de/know/zukunftsstudie-schulmanagement-2024>
- Wübben Stiftung Bildung. (2024a). *impaktmagazin. Das Startchancen-Programm. Los geht ´s*.
- Wübben Stiftung Bildung. (2024b). *impaktmagazin. Familiengrundschulzentren. Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team*.
- ZDF (2023). *Markus Lanz - Der Talk vom 09. März 2023*. <https://www.zdf.de/gesellschaft/markus-lanz/markus-lanz-vom-9-maerz-2023-102.html>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Visionäre Schulleitungen	7
Abbildung 2: Hinwegsetzen über rechtliche Rahmenbedingungen für gelingende Schulentwicklung (Rebell:in)	9
Abbildung 3: Verteilung und Überschneidung von Visionär:innen und Rebell:innen	10
Abbildung 4: Verhältnis zu Schulaufsicht, -träger, Bildungspolitik und Interessenvertretungen	12
Abbildung 5: Ansichten zum Soll-Zustand der Befugnisse zur Bildungsgestaltung	14
Abbildung 6: Wünsche für Schulentwicklungsprozesse	16
Abbildung 7: Selbstverständnis der Schulleitungen	17
Abbildung 8: Was es für die Besetzung aller offenen Schulleitungspositionen bräuchte	19
Abbildung 9: Erschwerte demokratische Schulgestaltung durch zu wenig Leitungsteams	20
Abbildung 10: Schulleitungsthemen (aktuell und in den nächsten fünf Jahren)	21
Abbildung 11: Bedarfe und Gedanken hinsichtlich der Umsetzung zentraler Schulleitungsthemen	25
Abbildung 12: Wahrnehmung des Lehrkräftemangels	28
Abbildung 13: Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen	30
Abbildung 14: Was müsste sich hinsichtlich der Lehrkräfteausbildung ändern	32
Abbildung 15: Profitieren von multiprofessioneller Teamarbeit	33
Abbildung 16: Multiprofessionelle Unterstützung zur Bewältigung von Herausforderungen	34
Abbildung 17: Multiprofessionelle Teams für Schulentwicklungsprozesse	35
Abbildung 18: Aspekte einer erschwerten demokratischen Schulgestaltung	37
Abbildung 19: Erschwerte demokratische Schulgestaltung durch Rechtsextremismus (Ost- und Westdeutschland)	38
Abbildung 20: Erschwerte demokratische Schulgestaltung durch gesellschaftspolitische Spannungen (Ost- und Westdeutschland)	38
Abbildung 21: Umgesetzte Maßnahmen hinsichtlich Demokratiebildung (Ost- und Westdeutschland)	39
Abbildung 22: Zeitlicher Umfang von Schulleitungstätigkeiten (Stunden pro Woche)	40
Abbildung 23: Zufriedenheit in den letzten zwölf Monaten (im Zeitvergleich)	41
Abbildung 24: Zuversicht bzgl. Weiterentwicklung der Schule in den kommenden zwölf Monaten (im Zeitvergleich)	42
Abbildung 25: Ungerechtigkeit des deutschen Schulsystems	43
Abbildung 26: Bewertungen von Aussagen zum deutschen Schulsystem	45
Abbildung 27: Argumente für die gebundene ganztagsschulische Bildung	46
Abbildung 28: Wunsch nach flächendeckender Umsetzung des gebundenen Ganztags	47
Abbildung 29: Veränderungen für mehr Lernerfolg	49
Abbildung 30: Maßnahmen, um als Schulleitung Einfluss auf Lernerfolg zu nehmen	51
Abbildung 31: Vorbereitung auf die Arbeitswelt	53
Abbildung 32: Aussagen zur Berufsorientierung	55
Abbildung 33: Themen, die größeres Gewicht in der Schule bekommen sollten	57
Abbildung 34: Zufriedenheit mit digitaler Ausstattung	58
Abbildung 35: Wirkung der digitalen Ausstattung auf die Lernleistung der Schüler:innen	59
Abbildung 36: Veränderungen durch KI	61
Abbildung 37: Aussagen zur Digitalisierung des Lernens	63
Abbildung 38: Wichtige Aspekte im Hinblick auf den Digitalisierungsprozess an Schulen	64
Abbildung 39: Bedarf Digitalpakt 2.0	66
Abbildung 40: Gewünschte Mittelverwendung aus dem Digitalpakt 2.0	67

Abbildung 41: Soll-Ist-Zustand einer der Zukunft zugewandten Schule	69
Abbildung 42: Umsetzung von Maßnahmen als Bildungsminister:in	72
Abbildung 43: Schulleitungsthemen (aktuell und in den nächsten 5 Jahren) (BS)	78
Abbildung 44: Zu wenig Aufmerksamkeit für berufliche Schulen (BS)	79
Abbildung 45: Verhältnis zu Schulaufsicht, -träger, Bildungspolitik und Interessenvertretungen nach Schulart (ABS und BS)	81
Abbildung 46: Wahrnehmung des Lehrkräftemangels nach Schulart (ABS und BS)	82
Abbildung 47: Integration von Quer- und Seiteneinsteiger:innen nach Schulart (ABS und BS)	84
Abbildung 48: Zufriedenheit mit der digitalen Ausstattung (BS)	85
Abbildung 49: Nutzung von KI als wichtiger Aspekt im Hinblick auf den Digitalisierungsprozess (ABS und BS)	86
Abbildung 50: KI als Thema, welches größeres Gewicht bekommen sollte, nach Schulart (ABS und BS)	86
Abbildung 51: Einsatz von KI in einer zukunftsorientierten Schule nach Schulart (ABS und BS)	87
Abbildung 52: Voneinander lernen nach Schulart (ABS und BS)	88
Abbildung 53: Vorbereitung auf die Arbeitswelt nach Schulart (ABS und BS)	89
Abbildung 54: Aussagen zur Berufsorientierung nach Schulart (ABS und BS)	91
Abbildung 55: Maßnahme Berufsorientierung – Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen (ABS und BS)	92
Abbildung 56: Maßnahme Berufsorientierung – Kooperationen mit beruflichen Schulen (ABS und BS)	92
Abbildung 57: Anteil der Schulleitungen nach Schulform der allgemeinbildenden Schulen	108
Abbildung 58: Anteil der Schulleitungen nach Schulform der beruflichen Schulen	109
Abbildung 59: Anteil der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen nach Bundesland	110
Abbildung 60: Besondere Eigenschaften der allgemeinbildenden Schulen	111
Abbildung 61: Anteil des Ganztags nach Schulform	112

Abkürzungsverzeichnis

ABS:	Allgemeinbildende Schulen
BMBF:	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ:	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BNE:	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BS:	Berufliche Schule
DKJS:	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
GEW:	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
ICILS:	International Computer and Information Literacy Study
ITS:	Intelligente Tutorielle Systeme
KI:	Künstliche Intelligenz
KMK:	Kultusministerkonferenz
SWK:	Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz
VBE:	Verband Bildung und Erziehung
wfABS:	Weiterführende allgemeinbildende Schule

Annex – Methodische Anmerkungen

Datenerhebung

Für die Cornelsen Schulleitungsstudie 2025 wurde wie bei den Vorgängerstudien ein Mixed-Methods-Ansatz mit zwei aufeinander folgenden Bausteinen gewählt. Zu Beginn der Feldphase wurden leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen geführt, auf deren Basis der Fragebogen überarbeitet und eine repräsentative Onlinebefragung durchgeführt wurde. Insgesamt lag der Erhebungszeitraum zwischen Februar und Juli 2024.

An dieser Studie nahmen erstmalig berufliche Schulen teil. Vor dem Hintergrund ihrer in Teilen sehr spezifischen Merkmale wurde zwischen Mai und Juli 2023 eine gesonderte Vorstudie basierend auf leitfadengestützten Interviews mit 16 Schulleitungen beruflicher Schulen aus allen deutschen Bundesländern durchgeführt.

Für die Explorationsphase der Cornelsen Schulleitungsstudie 2025 wurden in dem Erhebungszeitraum zwischen Februar und März 2024 insgesamt 24 leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen von allgemeinbildenden und beruflichen Schulen aus allen deutschen Bundesländern durchgeführt. Diese persönlichen Gespräche hatten zwei Ziele: erstens ein erweitertes Bild aktueller Themen an Schulen sowie der Herausforderungen und Problemlagen aus Sicht der Leitungsebene zu erhalten und zweitens einen Impuls für die inhaltliche Gestaltung des Onlinefragebogens zu gewinnen, um aktuelle Trends und Entwicklungen in den Fragebogen der Vorjahre einfließen zu lassen. Einige der interviewten Schulleitungen nahmen bereits an den Vorgängerstudien oder der Vorstudie der beruflichen Schulen teil, während andere durch eigene Recherche zu einer Teilnahme eingeladen wurden.

Die quantitativen Daten wurden zwischen Mai und Juli 2024 in Form einer repräsentativen Onlinebefragung auf Basis eines standardisierten Fragebogens erhoben. 2.063 Schulleitungen allgemeinbildender Schulen und 342 Schulleitungen beruflicher Schulen schlossen den Fragebogen ab; es nahmen also insgesamt 2.405 Schulleitungen an der Befragung für die Schulleitungsstudie 2025 teil. Damit hat sich die Zahl der Teilnehmenden zum wiederholten Mal gesteigert: Konnten für die Befragung zur ersten Cornelsen Schulleitungsstudie 2022 1.116 Schulleitungen allgemeinbildender Schulen gewonnen werden, waren es bei der Studie 2023 bereits 2.001 Befragte an allgemeinbildenden Schulen.

Für die Erhebung wurden Schulleitungen aus allen 16 Bundesländern in Deutschland per E-Mail kontaktiert. Die Adressierung erfolgte auf Basis von Adresslisten der statistischen Landesämter, in denen die E-Mail-Adressen und zum Teil auch die Schulleitungsadressen verzeichnet sind. Die statistischen Ämter der Bundesländer Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg stellen keine E-Mail-Adressen ihrer Schulen zur Verfügung. Hier wurden die Listen aus der Vorgängerstudie 2023 verwendet, welche aus öffentlich zugänglichen E-Mail-Adressen generiert und mit öffentlich zugänglichen E-Mail-Adressen der beruflichen Schulen ergänzt wurden. Dadurch konnte auch in diesen Bundesländern eine weitreichende Verbreitung der Informationen zu unserer Schulleitungsbefragung sichergestellt werden. Die Schulen und Schulleitungen aus den Landeslisten (inklusive der ergänzten Listen für Niedersachsen, Bayern und Baden-Württemberg) wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Feldphase, unter Beachtung der Ferienzeiten, insgesamt drei Mal auf die laufende Onlinebefragung aufmerksam gemacht. Darüber hinaus wurden Schulleitungen angeschrieben, die bereits an der Vorgängerstudie 2023 teilgenommen und ihre E-Mail-Adresse in einer gesonderten Abfrage hinterlassen hatten. Zudem wurden auch jene Schulleitungen zur Teilnahme an der Onlinebefragung eingeladen, welche an den Interviews teilgenommen hatten.

Für den Aufruf zur Beteiligung an der Studie wurden darüber hinaus verschiedene Multiplikator:innen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen kontaktiert. Dazu zählen insbesondere die Landesverbände und Vereinigungen von Schulleitungen, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sowie persönliche Kontakte. Zudem stellte auch der Cornelsen Verlag einen Multiplikator dar, der die Informationen zur Onlinebefragung öffentlich wirksam verbreitete.

Wir danken allen Schulleitungen, die sich für eine Teilnahme entschieden haben.

Die Interviewpartner:innen

In den 24 leitfadengestützten Interviews wurde die Verteilung der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, der unterschiedlichen Schulformen, der Verteilung nach Bundesländern, der regionalen Bildungslandschaft und der Trägerschaft berücksichtigt. Daraus ergibt sich folgende Verteilung: Siebzehn Schulleitungen sind an allgemeinbildenden Schulen und sieben an beruflichen Schulen tätig. Aus jedem Bundesland ist mindestens eine Schulleitung vertreten und aus den Bundesländern Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein wurden insgesamt zwei Schulleitungen interviewt. Insgesamt führen bei den allgemeinbildenden Schulen vier Schulleitungen eine Grundschule, vier eine Gemeinschaftsschule, sechs eine Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe, eine Schulleitung eine Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe und Schwerpunkt Inklusion und zwei Schulleitungen leiten ein Gymnasium. Die Leitungen der beruflichen Schulen wurden so ausgewählt, dass sie sowohl berufliche Schulzentren als auch Berufskollegs, spezialisierte berufliche Schulen aus dem eher technischen und eher sozialen Bereich und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung vertreten. Das Durchschnittsalter der befragten Schulleitungen liegt bei knapp 56 Jahren und die Berufserfahrung als Schulleitung bei durchschnittlich 15 Jahren. Insgesamt identifizieren sich fünfzehn Schulleitungen als männlich und neun als weiblich. Zum Schulprofil kann ergänzt werden, dass fünf Schulen in freier Trägerschaft und neunzehn staatliche Schulen im Sample enthalten sind. Vierzehn Schulen liegen im ländlichen Raum, neun im städtischen Raum und eine Schule zwischen städtischem und ländlichem Raum.

Die Stichprobe der Onlinebefragung

Die Stichprobe der allgemeinbildenden Schulen aus der Onlinebefragung repräsentiert die Verteilung der allgemeinbildenden Schulformen in Deutschland (siehe Abbildung 57).

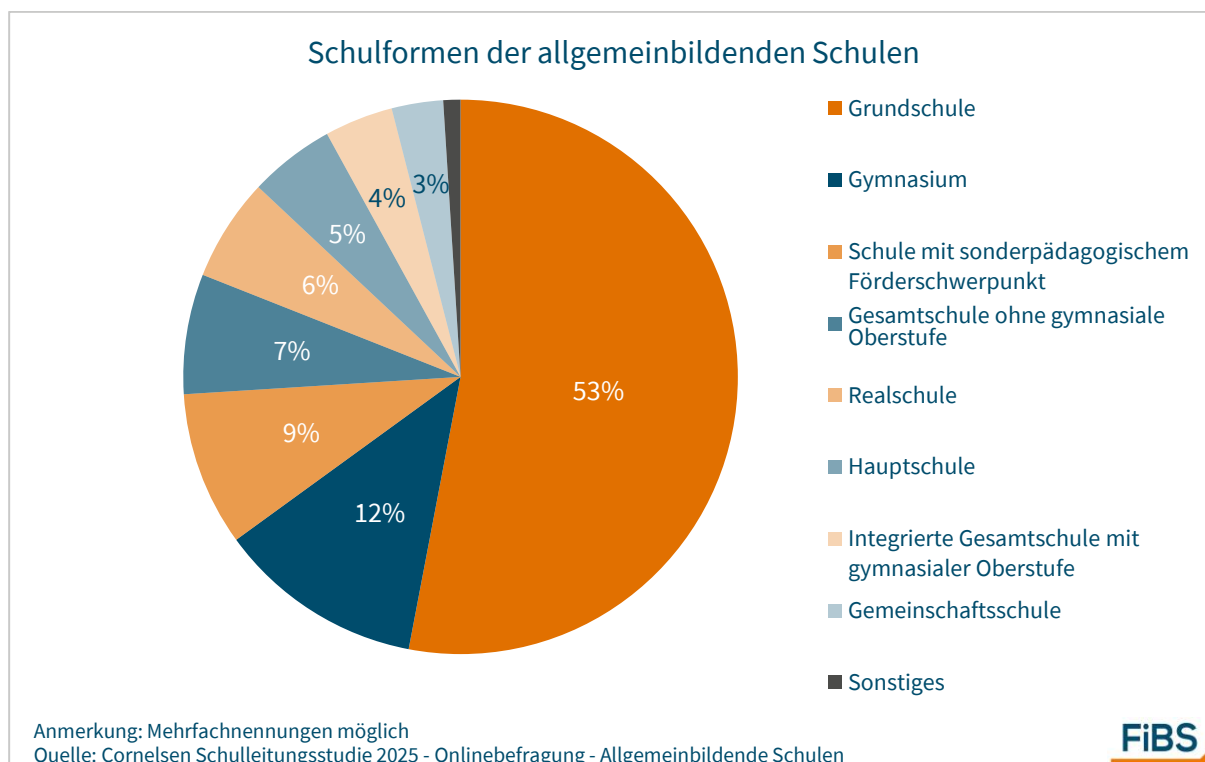


Abbildung 57: Anteil der Schulleitungen nach Schulform der allgemeinbildenden Schulen

Erstmalig konnten Schulleitungen in der Online-Befragung mehrere Schulformen auswählen, z.B. im Fall eines Schulzentrums. Auf Basis dieser Mehrfachnennungen werden die Daten mit der amtlichen Statistik verglichen. In der Stichprobe der allgemeinbildenden Schulen leiten 53% eine **Grundschule**. Der amtlich ausgewiesene Anteil der Grundschulen an allen allgemeinbildenden Schulen in Deutschland beträgt 51% (Statistisches Bundesamt, 2023a). 12% der Befragten sind Schulleitungen von **Gymnasien**, deren Anteil im Vergleich zur bundesweiten Grundgesamtheit (10%) um zwei Prozentpunkte höher ist. 5% der teilgenommenen Schulleitungen leiten **Hauptschulen**, deren bundesweiter Anteil bei 6% liegt. Der Anteil der Schulleitungen von **Realschulen** entspricht mit 6% dem bundesweiten Anteil. Mit 9% entspricht auch der Anteil der **Schulen mit einem sonderpädagogischen Schwerpunkt** der bundesweiten Verteilung. Die weiteren Schulformen können nicht unmittelbar mit den Daten des Statistischen Bundesamtes verglichen werden, da in der Befragung von der Kategorisierung des Statistischen Bundesamtes abweichende Formulierungen mit konkreten Beispielen verwendet wurden, um die Verständlichkeit zu erhöhen. Um dennoch die Stichprobe mit den Daten des Statistischen Bundesamtes zu vergleichen, erfolgte eine Aggregation der Schulformen. Die Schulformen der Stichprobe **Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe, Integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und Gemeinschaftsschule** wurden verglichen mit der in der amtlichen Statistik zusammengefassten Gruppierung Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Integrierte Gesamtschule. Damit ergibt sich sowohl bundesweit als auch in der vorliegenden Stichprobe für diese Gruppen ein Anteil von 14%.

Die Verteilung der **Formen beruflicher Schulen** kann Abbildung 58 entnommen werden. Aufgrund des im Vergleich zur Grundgesamtheit deutlich unterrepräsentierten Anteils beruflicher Schulen wird davon abgesehen, diese mit den amtlichen Daten zu vergleichen. In der vorliegenden Studie werden daher die repräsentativ verteilten allgemeinbildenden Schulen separat zu den beruflichen Schulen betrachtet. Die im Bericht dargestellten Vergleiche zwischen allgemeinbildenden Schulen und beruflichen Schulen haben dementsprechend keinen Anspruch auf Repräsentativität.

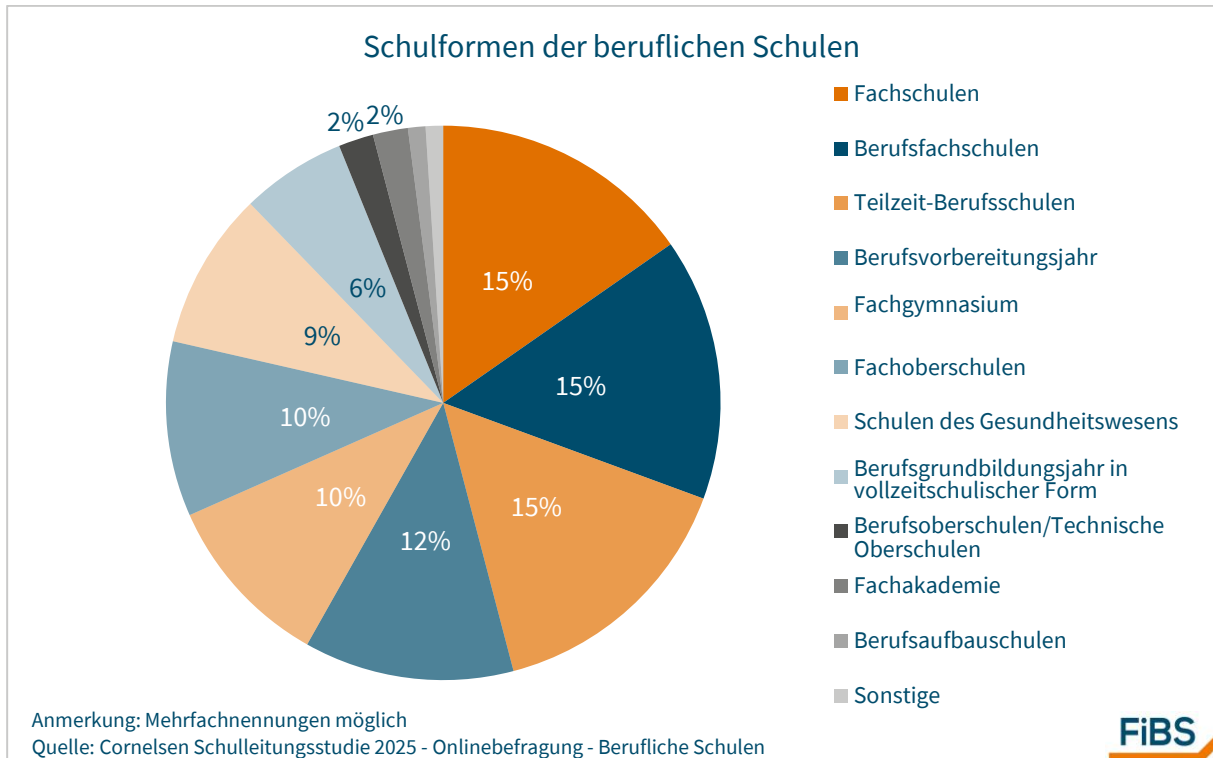


Abbildung 58: Anteil der Schulleitungen nach Schulform der beruflichen Schulen

Mit Blick auf die **Verteilung der Bundesländer** in der Stichprobe ergibt sich bei den allgemeinbildenden Schulen eine nahezu repräsentative Verteilung der Schulleitungen (siehe Abbildung 59): Berlin (4,1%), Brandenburg (3,6%), Bremen (0,8%), Hamburg (2,2%), Mecklenburg-Vorpommern (1,6%), Niedersachsen (10,7%), Nordrhein-Westfalen (18,0%), Rheinland-Pfalz (4,8%), Saarland (0,9%), Sachsen-Anhalt (2,0%), Schleswig-Holstein (3,7%) und Thüringen (2,0%) bilden exakt oder mit maximal einem Prozentpunkt Abweichung die bundesweite Verteilung von allgemeinbildenden Schulen⁸ ab (Statistisches Bundesamt, 2023a). Baden-Württemberg ist mit 16,7% und Bayern mit 18,6% in der Stichprobe um zwei bzw. drei Prozentpunkte überrepräsentiert. Schulleitungen aus Sachsen (3,0%) und Hessen (7,2%) sind in der Stichprobe um zwei bzw. vier Prozentpunkte unterrepräsentiert.

⁸ Für einen einheitlichen Abgleich mit der amtlichen Statistik wurde die Anzahl der erhobenen Schulformen und nicht die in Abbildung 59 dargestellte Verteilung der befragten Schulleitungen nach Bundesland verwendet, da in der amtlichen Statistik Schulen mehrfach gezählt werden, wenn sie mehrere Schulformen enthalten, auch wenn es nur eine Schulleitung gibt.

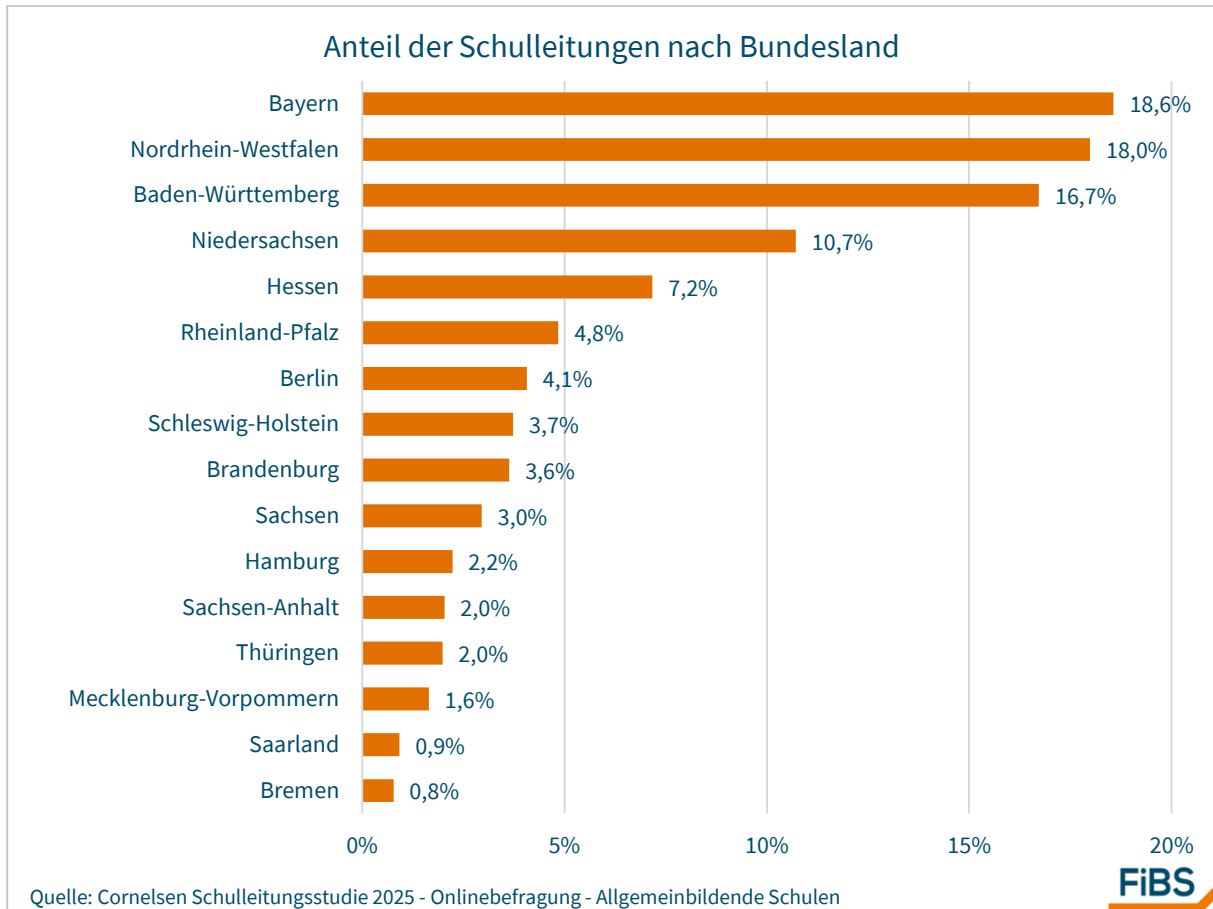


Abbildung 59: Anteil der Schulleitungen allgemeinbildender Schulen nach Bundesland

Neben der Schulform und der Angabe des Bundeslandes, in dem die Schule ansässig ist, wurden die Schulleitungen, die sich an der Onlinebefragung beteiligt haben, gebeten, ihre Schule nach **besonderen strukturellen und pädagogischen Eigenschaften** weiter zu beschreiben (siehe Abbildung 60).

Für die allgemeinbildenden Schulen kann diesbezüglich festgehalten werden, dass 42% der befragten Schulleitungen eine Schule im ländlichen Raum leiten. 41% leiten eine offene Ganztagschule, 16% eine gebundene Ganztagschule und 11% eine teilgebundene Ganztagschule. Dabei ist zu beachten, dass vereinzelt Schulen oder Schulzentren mehrere Ganztagsformen angegeben haben. 26% der Teilnehmer:innen sind Schulleitungen an einer Schule in herausfordernder Lage. Als weitere Merkmale geben 10% der Befragten an, dass es sich bei ihrer Schule um eine musikalische Schule handelt, 9% sind Schulen mit Modellversuchen, 6% sind eine Schwerpunkt-Schule, jeweils 3% sind Projektschulen, Europaschulen oder eine Kulturschule, 2% sind eine internationale Schule. Insgesamt sagen 8% der Schulleitungen, dass sich die Schule in freier Trägerschaft befindet, 4% sind eine selbstständige Schule, ebenfalls 4% sind ein Schul-/Bildungs-/Berufsbildungszentrum und 1% bieten eine schulartunabhängige Orientierungsstufe an.

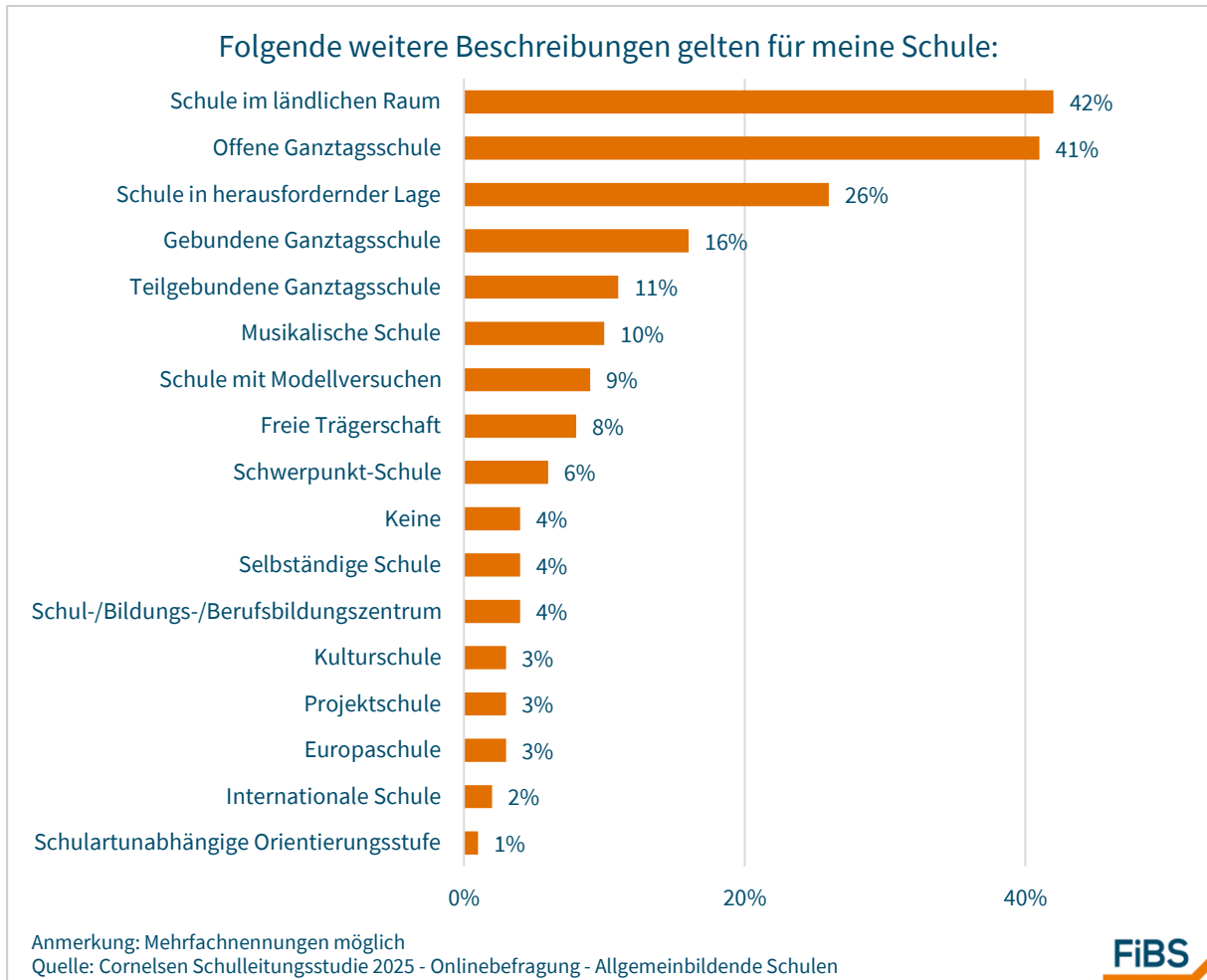


Abbildung 60: Besondere Eigenschaften der allgemeinbildenden Schulen

Hinsichtlich der Schulen mit **Ganztagsschulbetrieb** an den allgemeinbildenden Schulen geht aus Abbildung 61 die Ausdifferenzierung nach Schulform in der Stichprobe hervor. Durch die Möglichkeit der Mehrfachnennung der Schulform und Ganztagsform ist die Summe der Prozentangaben der Ganztagsformen nicht identisch mit dem Gesamtanteil des Ganztags nach Schulform.

Insgesamt bieten 62% der **Grundschulen** einen Ganztag an (siehe Abbildung 61). 49% sind eine offene Ganztagsgrundschule, 9% sind teilgebunden und 7% gebundene Ganztagsgrundschulen. Zudem setzen 81% der **Hauptschulen** eine Ganztagschulform um. Bundesweit liegt der Anteil der Ganztagschulen an Hauptschulen bei 80% (KMK, 2024a). Von den Hauptschulen setzen 51% einen offenen, 9% einen teilgebundenen und 32% einen gebundenen Ganztag um. Der Anteil der ganztagsgeführten **Realschulen** liegt bei 54%. 35% der Realschulen führen eine offene, 9% eine teilgebundene und 12% eine gebundene Ganztagschule. **Gemeinschaftsschulen** (88%) sind ebenfalls 35% offene, 2% teilgebundene und 39% gebundene Ganztagschulen. **Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe** mit Ganztagsangebot sind 84% aller Schulen dieser Schulform. Insgesamt sind innerhalb dieser Schulform 25% offene, 35% teilgebundene und 28% gebundene Ganztagschulen. Von den **Integrierten Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe** leiten 87% der Schulleitungen eine Ganztagschule, 13% in der offenen, 23% in der teilgebundenen und 51% in der gebundenen Form. 60% der **Gymnasien** bieten eine Form des Ganztags an. Bundesweit entspricht der Anteil der Ganztagschulen an allen Gymnasien 64% (KMK, 2024a). In der vorliegenden Stichprobe entsprechen 36% einem offenen 11% einem teilgebundenen und 14% einem gebundenen Ganztagskonzept. Von den **Schulen mit sonderpädagogischem**

Förderschwerpunkt bieten insgesamt 67% einen Ganzttag an; 29% offen, 9% teilgebunden und 38% gebunden.

Schulform	Anteil des Ganztags an allen Schulen der Schulform	Davon (inkl. Mehrfachnennungen)		
		Offen	Teilgebunden	Gebunden
Grundschule	62%	49%	9%	7%
Hauptschule	81%	51%	9%	32%
Gymnasium	60%	36%	11%	14%
Realschule	54%	35%	9%	12%
Gemeinschaftsschule	88%	35%	26%	39%
Gesamtschule ohne gymnasiale Oberstufe	84%	25%	35%	28%
Integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	87%	13%	23%	51%
Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt	67%	29%	9%	38%
Sonstige	27%	19%	4%	8%
Anteil des Ganztags an allen Schulen	66%	41%	12%	16%

Abbildung 61: Anteil des Ganztags nach Schulform

Von den Schulleitungen, die eine Ganztagschule leiten, geben 32% an, dass sie über eine multiprofessionelle Steuerungsgruppe für den Ganzttag verfügen, 68% verneinen dies. Dabei ist der Anteil nach Art des Ganztags in der gebundenen Ganztagschule am höchsten (39% ja vs. 61% nein) und sticht, differenziert nach Schulformen, vor allem bei den Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe hervor (45% ja vs. 55% nein). Grundschulen, auf die durch den Rechtsanspruch auf ganztagsschulische Betreuung ab dem Schuljahr 2026/27 ein massiver Ausbau des Ganztags zukommt, sind noch nicht so gut aufgestellt, was die multiprofessionelle Steuerung des Ganztags angeht (34% ja vs. 66% nein).

Impressum

FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie
Michaelkirchstr. 17/18
D-10179 Berlin
Tel.: +49 (0)30 8471223-0
info@fibs.eu
<https://www.fibs.eu/>

Mitarbeitende an der Studie:

Dr. Sarah Fichtner, Matthias Sandau, Hannah Glinka, Philipp Zosel, Sophia Falter, Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Dr. Dieter Dohmen

ISSN: 1610-3548

© 2025 FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin

Nachdruck und Vervielfältigung – auch auszugsweise – sowie Weitergabe bzw. Verkauf sind nur mit ausdrücklicher schriftlicher Genehmigung der Verfasser gestattet.

Bildnachweis Titel: © Volodymyr Kyrlyu (vkyryl) – istockphoto.com

Die Kurzfassung dieser Studie und weitere Informationen finden sich auf der Webseite
<https://www.cornelsen.de/schulleitungsstudie>

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