



SCHULE IM BRENNPUNKT 2025

EINE BEFRAGUNG
DES IMPAKTLAB DER
WÜBBEN STIFTUNG BILDUNG

INHALT

VORWORT	4
DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE	6
BESCHREIBUNG DER STUDIE UND DER STICHPROBE	10
ERGEBNISSE	13
Lernvoraussetzungen	14
Lernen in Schule und Unterricht	20
Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	30
Ressourcen und Personal	32
Startchancen-Programm	36
Größte Herausforderung und positivste Entwicklung	40
ENDNOTEN UND LITERATUR	42
IMPRESSUM	43

VORWORT

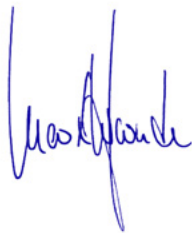
Vor zwei Jahren haben wir zum ersten Mal die Befragung „Schule im Brennpunkt“ durchgeführt. Als *Wübben Stiftung Bildung* haben wir uns von Beginn unserer Arbeit an auf die Unterstützung von Schulen im Brennpunkt fokussiert. Durch unsere Arbeit kennen wir die Schulen, die Stadtteile und damit die Herausforderungen, die für sie alltäglich sind. Ihr Alltag hat mit dem vieler anderer Schulen in privilegierter Lage kaum etwas gemeinsam.

In den vergangenen zwei Jahren sind diese Schulen immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Das Startchancen-Programm, das Bund und Länder 2024 vereinbart haben, sichert immerhin 4.000 Schulen in herausfordernder Lage über zehn Jahre eine besondere Unterstützung zu. Die Länder waren aufgefordert, anhand von nachvollziehbaren Kriterien die Schulen zu identifizieren, die die größten Herausforderungen haben. Dabei sollten ökonomische Armut und Migration eine zentrale Rolle spielen. Die Unterstützung durch das Startchancen-Programm hat auch eine stärkere öffentliche Wahrnehmung dieser Schulen zur Folge, was grundsätzlich gut ist. Und dennoch dringt das Spezifische, das Besondere dieser Schulen, nur mühsam und mit unscharfen Konturen in das öffentliche Bewusstsein. So hat uns vor einiger Zeit eine Schulleiterin gesagt: „Nur wer hier wirklich einmal vor Ort war, kann sich ein Urteil erlauben.“

Um ein klareres Bild von der Situation dieser Schulen zeichnen zu können, haben wir 2025 erneut Schulleitungen von Schulen im Brennpunkt befragt, und zwar in vier Bundesländern, in denen wir bislang Programme unterstützen und eng mit den Bildungsverwaltungen zusammenarbeiten. Wir haben die Rückmeldungen von 226 Schulleitungen in unsere Analyse aufgenommen und ihnen unter anderem Fragen zu den Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler, der Unterrichtsentwicklung, der Möglichkeit der optimalen Förderung, der Unterstützung durch Eltern, den Ressourcen, größten Herausforderungen und besten Entwicklungen gestellt.

Erneut zeigt die Befragung, wie herausfordernd die Situation an diesen Schulen ist: Die Lernvoraussetzungen, mit denen die Kinder in die Schule kommen, sind extrem ungünstig und die Lernbedingungen stark beeinträchtigt. Lehrpläne und Lehrwerke passen mehrheitlich nicht zur Schülerschaft und erschwerend kommt hinzu, dass knapp 60 Prozent der Schulen bei Neueinstellungen keine grundständig ausgebildeten Lehrkräfte finden. Bemerkenswert ist jedoch, dass das Personalproblem von den Schulleitungen nicht als die größte Herausforderung benannt wird, sondern zunächst die als zu stark empfundene Arbeitsbelastung, die mangelnde Zeit sowie die fachlichen und/oder sozio-emotionalen Defizite bei den Schülerinnen und Schülern. Bei all den Ergebnissen ist die Spannweite zwischen den einzelnen Schulen im Brennpunkt teilweise sehr groß. Es gibt circa zehn Prozent der befragten Schulen, bei denen sich vielfältige Problemlagen in einem fast unvorstellbaren Ausmaß häufen.

Weniger Unterschiede zwischen den Schulen sehen wir, wenn die Schulleitungen die positive Entwicklung an ihren Schulen beschreiben. Dazu zählen die Schulentwicklung, das gute Miteinander in den Kollegien und das positive Schulklima. Darüber hinaus verbindet die Schulleitungen im Brennpunkt die feste Zuversicht, dass in den nächsten zehn Jahren spürbare Verbesserungen möglich sind. Realistische Optimisten. Das motiviert uns in der Stiftung, uns weiterhin für sie einzusetzen, auf ihre Belange aufmerksam zu machen und die notwendige Unterstützung zu benennen. Alle, die an diesen Schulen arbeiten, haben unsere Aufmerksamkeit verdient.



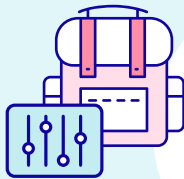
Dr. Markus Warnke

Geschäftsführer der *Wübben Stiftung Bildung*

DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

Ziel der vorliegenden Befragung ist es, die Situation an Schulen im Brennpunkt systematisch sowie länder- und schulstufenübergreifend zu erfassen. Als Schulen im Brennpunkt wurden in die Auswertung Schulen aufgenommen, in denen entweder mindestens 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine andere Herkunftssprache als Deutsch haben oder mindestens 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen aus Familien kommen, die Leistungen nach dem zweiten Sozialgesetzbuch erhalten (z. B. Arbeitslosengeld). Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf den Angaben von insgesamt 226 Schulleitungen aus Grundschulen und weiterführenden Schulen in vier deutschen Bundesländern.

ZENTRALE ERGEBNISSE IM ÜBERBLICK



1. Häufung ungünstiger Lernvoraussetzungen

- An den befragten Schulen im Brennpunkt haben durchschnittlich 11,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler vor ihrer Schulzeit keine Kindertagesstätte besucht. Im bundesweiten Vergleich sind es 9 Prozent.
- Insgesamt attestieren die Schulleitungen den Kindern bei Schuleintritt einen hohen Unterstützungsbedarf. Am größten ist dieser im Bereich der Sprachkompetenzen.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit amtlich festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf liegt bei durchschnittlich 8,9 Prozent. Im Bundeschnitt sind es 3,3 Prozent. Zusätzlich vermuten die Schulleitungen bei weiteren 13,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Förderbedarf, der bislang nicht diagnostiziert wurde.
- Im Durchschnitt hat knapp jedes dritte Kind an den befragten Schulen bereits traumatische Lebenserfahrungen (z. B. Flucht oder (sexuelle) Gewalt) gemacht.
- Darüber hinaus leidet im Mittel ein Drittel der Schülerinnen und Schüler regelmäßig unter Schlafmangel und knapp zwei Drittel der Kinder konsumieren übermäßig viel Medien.
- Zudem bringen 20,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler kein Frühstück mit zur Schule. Knapp 41 Prozent haben ein ungesundes Frühstück dabei.



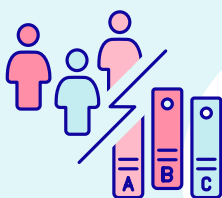
2. Längere Grundschulzeit

Durchschnittlich überschreitet an den befragten Schulen etwa jedes vierte Kind die Regelzeit an der Grundschule.



3. Hohe Arbeitsbelastung

Mehr als die Hälfte der Schulleitungen benennt als aktuell größte Herausforderung an ihrer Schule die Arbeitsbelastung und den Zeitmangel im Kollegium. Nach Einschätzung der Befragten geht durchschnittlich mehr als ein Drittel der Arbeitszeit der Lehrkräfte auf nicht-unterrichtsbezogene Tätigkeiten zurück. Dabei beanspruchen der intensive Kontakt mit Eltern sowie der Umgang mit Konfliktsituationen die meiste Zeit.



4. Schlechte Passung der Lehrpläne und Lehrwerke

Mehr als 70 Prozent der Schulleitungen geben an, dass sich sowohl die Lehrpläne als auch die Lehrwerke nicht für ihre Schülerinnen und Schüler eignen. Dies betrifft sowohl das Schwierigkeitsniveau und den Umfang als auch die inhaltliche Ausrichtung.



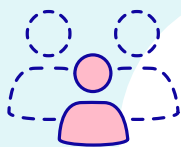
5. Vielfältige Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler

Die fachlichen und/oder sozio-emotionalen Defizite der Schülerinnen und Schüler sind einem Großteil der Schulleitungen zufolge eine zentrale Herausforderung. Dementsprechend fördern die Schulen leistungsschwache Kinder und Jugendliche auf vielfältige Weise: Fast alle greifen dafür auf differenziertes Unterrichtsmaterial zurück. Über die Hälfte der Schulen setzt individuelle Förderung durch Doppelbesetzungen, spezielle Angebote für schwache Leserinnen und Leser und Intensivkurse für Deutsch als Zweitsprache um. Für die Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler nennen die Befragten insgesamt weniger Maßnahmen. Hierfür mangelt es nach Einschätzung der Schulleitungen vor allem an Personal und Zeit.



6. Potenzial für mehr systematische Unterrichtsentwicklung

Formate der Unterrichtsentwicklung, die fest in den Schulstrukturen etabliert sind (z. B. pädagogische Tage und schulinterne Fortbildung, Fachkonferenzen sowie Arbeitsgruppen) werden an fast allen Schulen durchgeführt. Gleichzeitig gibt es nur an etwa der Hälfte der Schulen einen systematischen Austausch von Unterrichtsmaterial und feste Kooperationszeiten zur Unterrichtsentwicklung. Noch seltener sind Unterrichtshospitationen, Kooperationen mit der Wissenschaft sowie Supervisionsgruppen zum Thema Unterricht. Die befragten Schulleitungen nutzen nach eigenen Angaben selbst kaum strategische Ansätze der Unterrichtsentwicklung, wie die Erarbeitung von Zielvorgaben und klaren Vorgehensweisen oder datengestütztes Arbeiten.



7. Mangelnde elterliche Unterstützung

Fast alle Schulleitungen äußern, dass die allgemeinen Lernbedingungen an ihrer Schule – und im Speziellen auch die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler – durch die fehlende elterliche Unterstützung beim Lernen beeinträchtigt werden. Sprachbarrieren sind aus Sicht der Befragten die mit Abstand größte Hürde in der Zusammenarbeit mit Eltern. Im Durchschnitt besteht zu 14,6 Prozent der Eltern überhaupt kein Kontakt.



8. Angespannte Personalsituation

Knapp 60 Prozent der Schulleitungen bewerten die personellen Ressourcen an ihrer Schule als (eher) schlecht. Mit Blick auf die Besetzung freier Stellen geben etwa 40 Prozent der Befragten an, diese nur mit einer Vertretungslehrkraft besetzen zu können. 16,1 Prozent können die Stelle in der Regel gar nicht besetzen. Insgesamt haben an den befragten Schulen im Durchschnitt zudem 16 Prozent der Lehrkräfte keine grundständige Lehramtsqualifikation.



9. Startchancen-Programm: Großer Bedarf, Optimismus für Ziele

Die Schulleitungen bescheinigen mehrheitlich einen Bedarf für Maßnahmen in den Bereichen, die im Startchancen-Programm anvisiert sind. Besonders viele sehen einen (eher) hohen Bedarf im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung, der individuellen Förderung und der Professionalisierung des Personals. Die Schulleitungen zeigen sich weitgehend optimistisch, die formulierten Ziele des Startchancen-Programms innerhalb der nächsten zehn Jahre erreichen zu können.



10. Positive Entwicklungen: Schulentwicklung, Schulklima und Digitalisierung

Trotz vieler Herausforderungen gibt es laut den Schulleitungen vielfältige positive Entwicklungen in den letzten Jahren. Dazu zählen vor allem die angestoßene Schulentwicklung, der Zusammenhalt der Schulgemeinschaft und das positive Schulklima sowie die Weiterentwicklungen ihrer Schule mit Blick auf die Digitalisierung.

Neben diesen Erkenntnissen zeigt die Befragung, dass die Situation vor Ort von Schule zu Schule sehr unterschiedlich ist und die Herausforderungen, Potenziale und Unterstützungsbedarfe, die daraus erwachsen, sehr vielfältig sind.

BESCHREIBUNG DER STUDIE UND DER STICHPROBE

Das Ziel der länderübergreifenden Befragung von Schulleitungen an Schulen im Brennpunkt ist es, die aktuelle Situation, die Herausforderungen und Bedarfe dieser Schulen zu erfassen. Diese Form der Befragung wurde erstmals im Jahr 2023 durch die *Wübben Stiftung Bildung* durchgeführt und veröffentlicht (Wübben Stiftung Bildung 2023a). Die Befragung aus dem Jahr 2023 war Grundlage für die vorliegende Befragung und weist sowohl in der Stichprobe als auch in den Themenfeldern viele Parallelen auf. Gleichzeitig wurden 2025 insgesamt mehr Schulen eingeladen, an der Befragung teilzunehmen, was zu einer veränderten Zusammensetzung der Stichprobe und einer eingeschränkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse führt. Für die Auswahl der Themenfelder dienten sowohl wissenschaftliche Studien (z. B. van Ackeren et al., 2021; Böttcher et al., 2022; Vieluf et al., 2020) als auch Impulse aus der Praxis von Schulen im Brennpunkt (z. B. Wübben Stiftung Bildung 2023b). Dabei sind folgende Dimensionen in den Blick genommen worden:

- 1) Lernvoraussetzungen,
- 2) Lernen in Schule und Unterricht,
- 3) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft,
- 4) Ressourcen und Personal,
- 5) Startchancen-Programm sowie
- 6) Größte Herausforderung und positivste Entwicklung.

Eine **Schule im Brennpunkt bzw. in herausfordernder Lage** charakterisiert ein hoher Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern (z. B. Beierle et al., 2019; Böttcher et al., 2022; Weishaupt, 2022). Zur Identifizierung der Schulen werden verschiedene Indikatoren genutzt. Dazu gehört zum einen die sozioökonomische Lage der Schülerschaft und/oder des Sozialraums, wie beispielsweise Bezug von Sozialhilfe, Arbeitslosigkeit, Einkommen und/oder Bildungsabschlüsse der Familien. Zum anderen wird der Migrationshintergrund als Indikator verwendet, wie etwa Zuzug der Eltern, Zuzug der Schülerinnen und Schüler und/oder nicht-deutsche Familiensprache (z. B. OECD, 2016; Weishaupt, 2022).

Für die Befragung sind im Januar 2025 insgesamt rund 500 Schulen aus Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein angeschrieben worden, die im Kontext unterschiedlicher Kooperationsprogramme für Schulen im Brennpunkt der *Wübben Stiftung Bildung* eingebunden sind. Insgesamt haben sich 310 Schulleitungen beteiligt. Um eine transparente Eingrenzung von Schulen im Brennpunkt zu realisieren, wurden – wie auch bei der Befragung in 2023 – nur solche Schulen in der Auswertung berücksichtigt, in denen mindestens 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Bezug von Leistungen nach dem zweiten Sozialgesetzbuch (z. B. Arbeitslosengeld) kommen oder mindestens 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine andere Herkunftssprache als Deutsch haben.

Die finale und zur Auswertung der vorliegenden Ergebnisse genutzte Stichprobe umfasst 226 Leitungen von Schulen¹, die unter das beschriebene Kriterium für Schulen im Brennpunkt fallen. Im Mittel kommen an diesen Schulen 56,1 Prozent ($SD^2 = 20$) der Kinder aus Familien mit Bezug von Leistungen nach dem zweiten Sozialgesetzbuch. Höher ist der



Zum Vergleich: Der bundesweite Anteil der Kinder aus Familien, die Leistungen nach dem zweiten Sozialgesetzbuch bekommen, lag im Jahr 2024 bei 13,4 Prozent (Bundesagentur für Arbeit, 2024) und der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Jahr 2023 bei 42,1 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2024).

Anteil der Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache: Dies trifft an den teilnehmenden Schulen auf 70,2 Prozent ($SD = 17,1$) der Schülerinnen und Schüler zu.

Die befragten Schulleitungen stammen aus Schulen, die zu 38,9 Prozent in Rheinland-Pfalz, zu 35,8 Prozent in Nordrhein-Westfalen, zu 23 Prozent in Schleswig-Holstein und zu 1,8 Prozent in Berlin liegen³. Die Unterschiede in der Anzahl der Schulen pro Bundesland begründet sich unter anderem durch die Anzahl der Programm- und Netzwerkschulen der *Wübben Stiftung Bildung* in den jeweiligen Bundesländern. Bei dem überwiegenden Teil der Schulen in dieser Stichprobe handelt es sich um Grundschulen (69,5 Prozent), knapp ein Viertel sind weiterführende Schulen (23,5 Prozent). Ein kleiner Anteil von 2,2 Prozent umfasst sowohl Grundschulen als auch weiterführende Schulen. Außerdem sind 3,1 Prozent berufsbildende Schulen sowie 1,8 Prozent Förderschulen. 90,7 Prozent der befragten Schulen nehmen am Startchancen-Programm teil. Einige von ihnen werden erst im Verlauf des Jahres 2025 in das Programm aufgenommen. Von den Grundschulen haben 87,1 Prozent im laufenden Schuljahr einen Ganztagsbetrieb an ihrer Schule. Die Mehrheit dieser Schulen (61,2 Prozent) hat einen Ganztagsbetrieb in offener Form.

90,7 Prozent der befragten Schulen
nehmen am Startchancen-Programm teil.

ERGEBNISSE



LERNVORAUSSETZUNGEN

Mit welchen Voraussetzungen starten Schülerinnen und Schüler an Schulen im Brennpunkt? Um mehr darüber zu erfahren, wurden den Schulleitungen verschiedene Fragen zu den Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarfen der Schülerinnen und Schüler gestellt.

Die befragten Leitungen der Grundschulen geben an, dass im Durchschnitt 11,9 Prozent ($SD = 13,1$) der Schülerinnen und Schüler **keine Kindertagesstätte besucht** haben. Hierbei gibt es teilweise große Unterschiede zwischen den Schulen, die sich im Bereich von 0 bis 80 Prozent der Kinder bewegen.



Zum Vergleich:
Im bundesweiten

Durchschnitt gehen 9 Prozent der Kinder zwischen drei und sechs Jahren vor Schuleintritt nicht in eine Kindertagesstätte (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

Außerdem wurden die Schulleitungen gefragt, wie hoch sie den **Anteil der Schülerinnen und Schüler schätzen, die die Regelzeit an der Grundschule** (4 Jahre bzw. 6 Jahre in Berlin) **überschritten haben oder überschreiten werden** (→ **Abbildung 1**). Das Ergebnis: Den Befragten zufolge trifft dies auf knapp jedes vierte Kind ($M^4 = 23,9$ Prozent; $SD = 20,2$) zu. Die Verteilung der Angaben zeigt, dass bei etwas mehr als einem Drittel der Schulen weniger als 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Regelzeit überschreiten. Gleichzeitig lernt an mehr als 20 Prozent der Schulen mindestens jedes dritte Kind länger, als es die Regelzeit vorsieht. Dabei gibt es auch mehrere Schulen, in denen dies auf mindestens 90 Prozent der Kinder zutrifft.

Laut den befragten Schulleitungen im Brennpunkt haben im Durchschnitt 8,9 Prozent ($SD = 6,9$) der Schülerinnen und Schüler einen **amtlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf**, wobei die Förderschulen hier nicht mitgezählt werden. Dabei bewegen sich die Schulen im Bereich von 0 bis zu maximal 45 Prozent der Schülerinnen und Schüler, bei denen das der Fall ist.



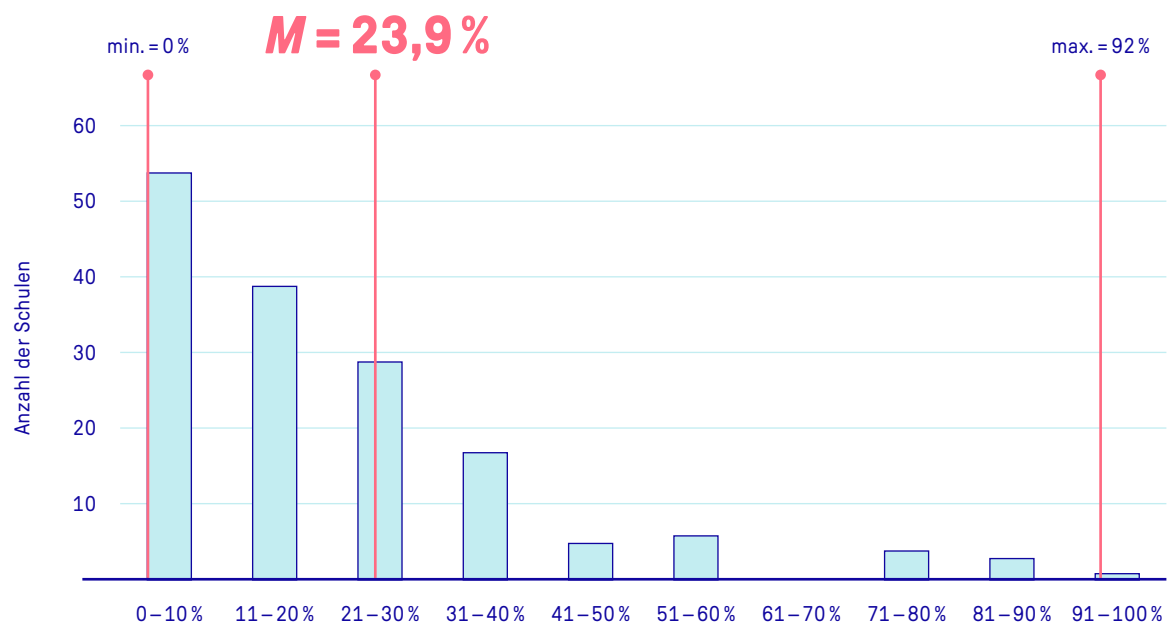
Im bundesweiten
Durchschnitt liegt

die entsprechende Förderquote (ohne Förderschulen) bei 3,3 Prozent (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

8,9 Prozent
der Schülerinnen und
Schüler haben einen
**amtlich festgestellten
sonderpädagogischen
Förderbedarf.**

Abbildung 1

**Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Regelzeit
an der Grundschule überschreiten**



Darüber hinaus sollte in Erfahrung gebracht werden, wie hoch die Schulleitungen den Anteil der Schülerinnen und Schüler einschätzen, die einen **sonderpädagogischen Förderbedarf haben, der jedoch amtlich (noch) nicht festgestellt ist**. Dieser Anteil wird im Durchschnitt auf 13,3 Prozent ($SD = 11,7$) geschätzt. Dabei gibt es erneut eine große Varianz zwischen den Schulen, die sich über die Stichprobe hinweg mit Angaben zwischen 0 bis 70 Prozent bewegen.

Die Befragten nehmen zudem an, dass durchschnittlich 30,3 Prozent ($SD = 20,1$) ihrer Schülerinnen und Schüler bereits eine **psychische oder physische Ausnahmesituation** (z. B. Fluchterfahrung oder (sexuelle) Gewalt) erlebt haben (→ **Abbildung 2**). Die Spannweite der Schulen ist dabei sehr groß und liegt im Bereich von 0 bis zu 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Bei mehr als jeder fünften Schule (22,1 Prozent) beziffert sich der geschätzte Anteil der Kinder und Jugendlichen, die bereits psychischen oder physischen Ausnahmesituationen ausgesetzt waren, auf über 40 Prozent.

Darüber hinaus gehen die Schulleitungen davon aus, dass durchschnittlich mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule ($M = 34,4$ Prozent; $SD = 21,9$) **regelmäßig unter Schlafmangel leidet**. Die Verteilung der Angaben zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Schulen: Diese reichen von 0 bis zu 100 Prozent der Schülerinnen und Schüler. An knapp einem Fünftel der Schulen hat die Mehrheit der Kinder regelmäßig Schlafmangel.

Nach Aussage der Schulleitungen konsumieren im Durchschnitt etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule ($M = 66,1$ Prozent; $SD = 21,4$) zudem **übermäßig viel Medien** (→ **Abbildung 3**). Auch hier gibt es mit Blick auf die Angaben eine große Spannweite: Während nur an wenigen Schulen (10 Prozent) der Anteil auf 30 Prozent oder weniger eingeschätzt wird, liegt der Wert den Befragten zufolge an einigen Schulen bei 100 Prozent.

34,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler leiden regelmäßig unter Schlafmangel.

Abbildung 2

Anteil an Schülerinnen und Schülern, die bereits eine psychische oder physische Ausnahmesituation erlebt haben

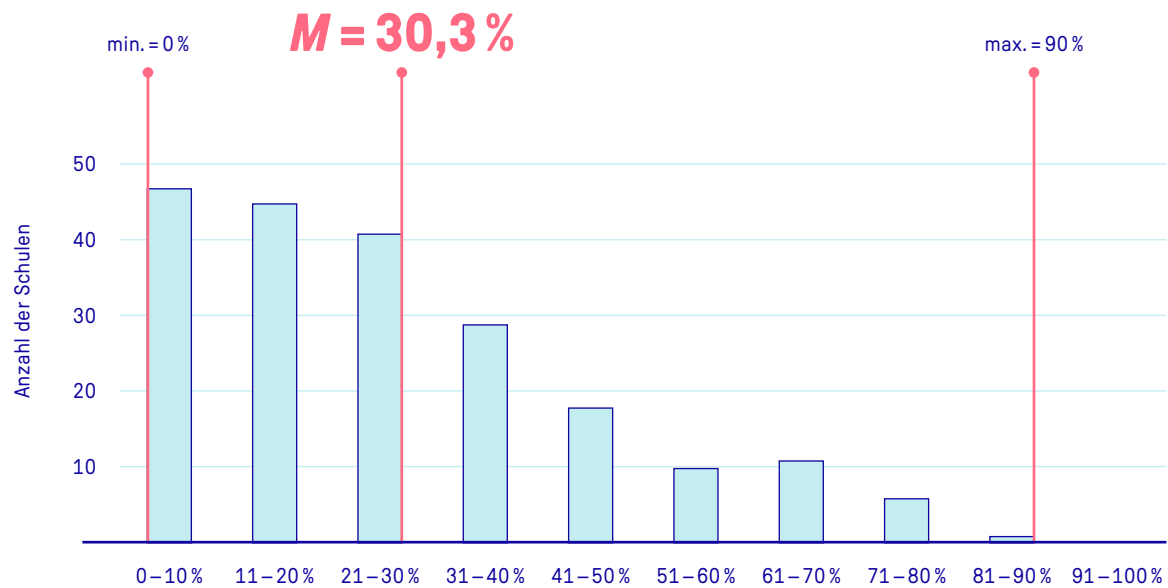
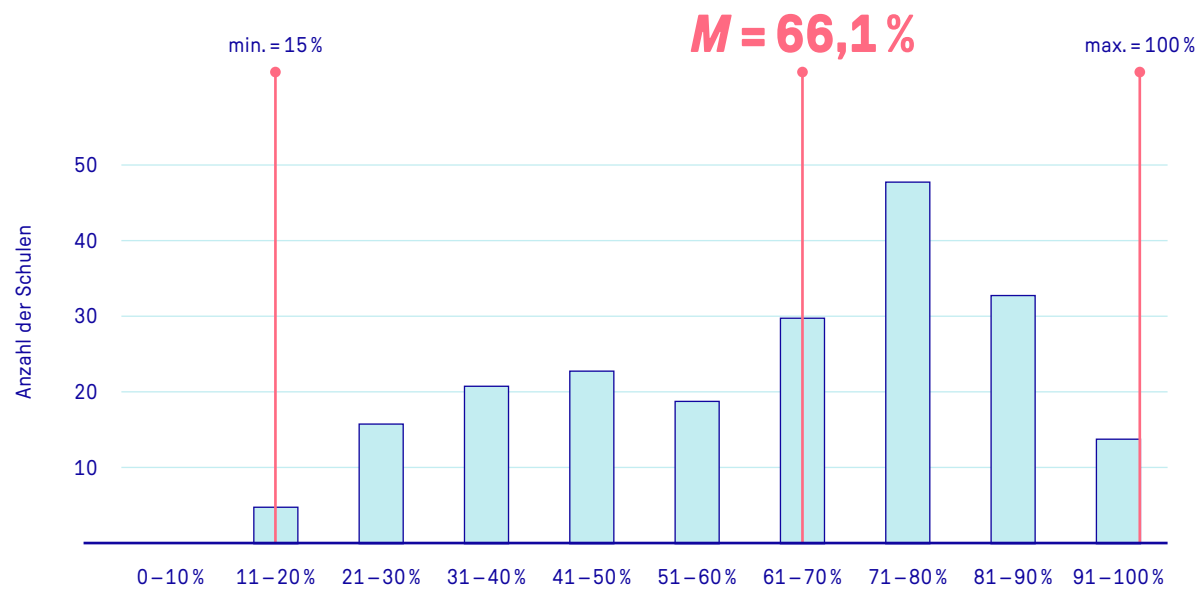


Abbildung 3

Anteil der Schülerinnen und Schüler, die übermäßig viel Medien konsumieren



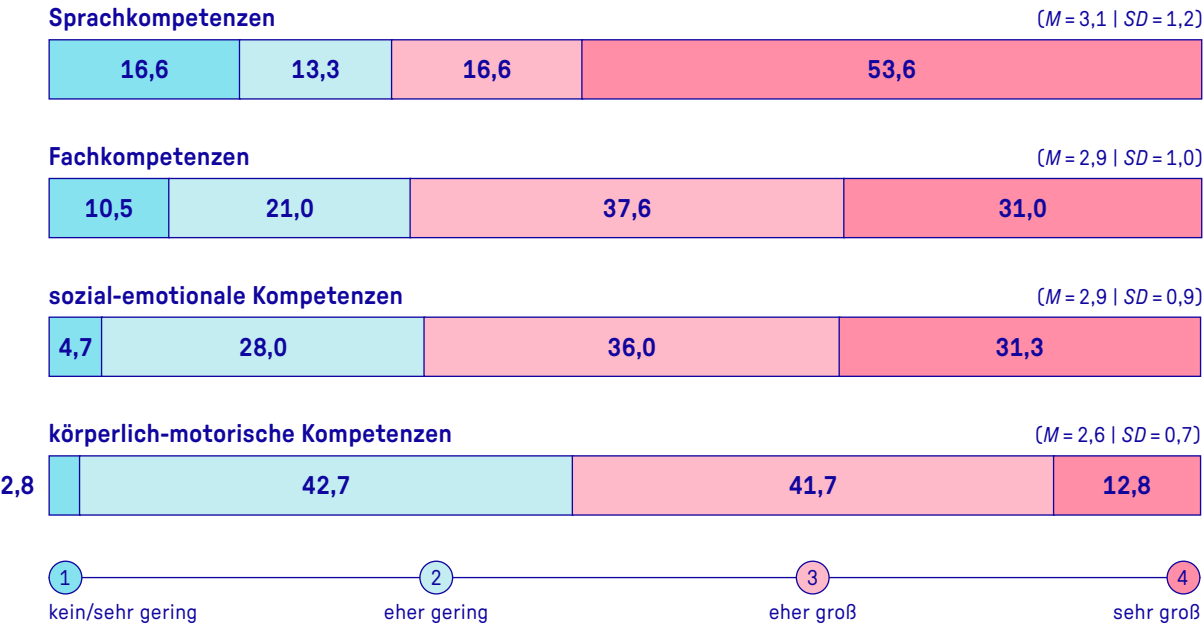
Die deutliche Mehrheit der Schulleitungen (65,3 Prozent) stimmt darüber hinaus der Aussage völlig oder eher zu, dass sie an ihrer Schule **regelmäßig Meldungen zur Kindeswohlgefährdung** an das Jugendamt machen müssen. Nur ein geringer Anteil der Befragten (4,2 Prozent) stimmt dieser Aussage gar nicht zu.

Ein weiteres Thema in der Befragung war das **Frühstück der Schülerinnen und Schüler**. Hier geben die Schulleitungen an, dass durchschnittlich etwa jedes fünfte Kind ($M = 20,7$ Prozent; $SD = 18,7$) gar kein Frühstück mit zur Schule mitbringt. Dabei lassen sich zum Teil große Differenzen zwischen den Schulen feststellen. Den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ein ungesundes Frühstück bei sich haben, schätzen die Befragten im Durchschnitt als erheblich ein ($M = 40,9$ Prozent; $SD = 18,1$). Ein kostenloses Frühstück gehört nach Aussagen der Schulleitungen bei 27,4 Prozent der Grundschulen zum schulischen Angebot. An weiterführenden und berufsbildenden Schulen gibt es ein solches Angebot kaum.

Darüber hinaus waren auch die **Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler** Gegenstand der Befragung. Zum Eintritt in die jeweiligen Schulen haben die Kinder aus Sicht der Schulleitungen einen erhöhten Unterstützungsbedarf in unterschiedlichen Kompetenzbereichen (→ **Abbildung 4**). Am höchsten ist der Unterstützungsbedarf im Bereich der Sprachkompetenzen. Diesen stuften 70,1 Prozent der Befragten als eher groß oder sehr groß ein. Mit Blick auf die Fachkompetenzen (68,6 Prozent) sowie die sozial-emotionalen Kompetenzen (67,3 Prozent) beschreibt ein ähnlicher Anteil der Befragten den Unterstützungsbedarf als eher groß oder sehr groß. Auch im Bereich der körperlich-motorischen Kompetenzen charakterisiert mehr als die Hälfte der Schulleitungen (54,5 Prozent) den Unterstützungsbedarf als eher groß oder groß.

20,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler **bringen kein Frühstück mit zur Schule**. Knapp 41 Prozent haben ein ungesundes Frühstück dabei.

Abbildung 4
Unterstützungsbedarf zum Schuleintritt mit Blick auf ...
Anteile in Prozent



LERNEN IN SCHULE UND UNTERRICHT

Wie gestaltet sich das Lernen und der Unterricht an Schulen im Brennpunkt? Um das herauszufinden, wurden unter anderem Fragen zum Lehrplan sowie zu den Lehrwerken an die Schulleitungen gerichtet und sie wurden gebeten, die Lernbedingungen an ihrer Schule einzuschätzen. Darüber hinaus sind aktuelle Formate der Unterrichtsentwicklung sowie Fördermaßnahmen an den Schulen erfasst worden.

In Bezug auf den **Lehrplan** sagt ein deutlicher Großteil der Schulleitungen (83,3 Prozent), dass dieser im Schwierigkeitsniveau und Umfang eher nicht oder gar nicht zum Lern- und Entwicklungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler passt (→ **Abbildung 5**). Zudem sieht die überwiegende Mehrheit der Befragten (72,2 Prozent) eher keine oder gar keine thematische Passung der Lehrpläne zur Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler.

Ähnlich verhält es sich mit der Passung gängiger **Lehrwerke** (→ **Abbildung 6**): Hier findet die deutliche Mehrheit der Schulleitungen (72,4 Prozent), dass die Lehrwerke im Schwierigkeitsniveau und Umfang eher nicht oder gar nicht dem Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Ein großer Anteil der Befragten (72,5 Prozent) schätzt auch, dass die Lehrwerke in der inhaltlich-thematischen Ausrichtung eher nicht oder gar nicht zur Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler passen.

Abbildung 5
Passung der Lehrpläne
 Anteile in Prozent

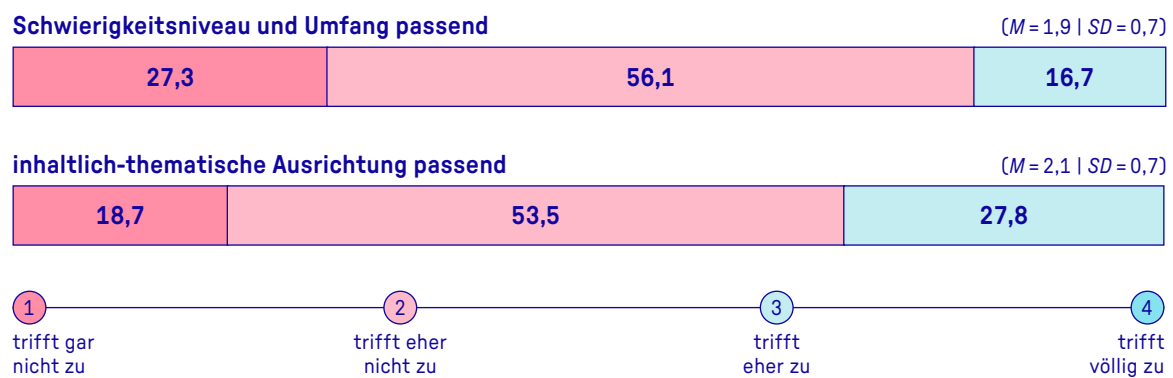
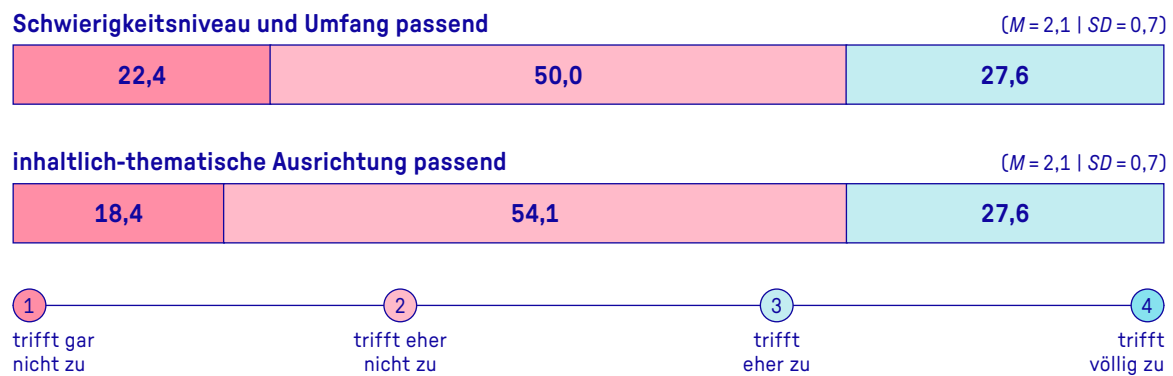


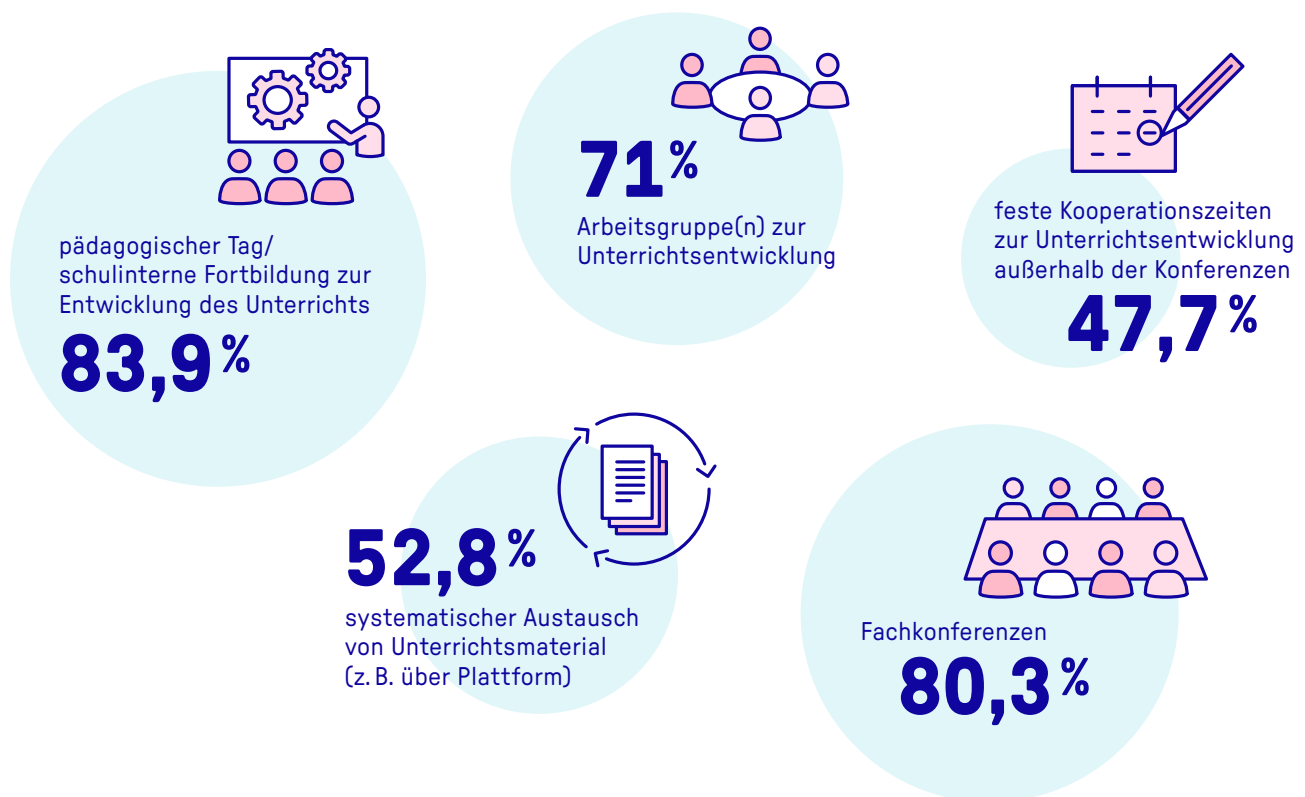
Abbildung 6
Passung der Lehrwerke
 Anteile in Prozent



Hinsichtlich **aktueller Formate und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung** an den Schulen zeigt sich folgendes Bild: Die überwältigende Mehrheit der Schulleitungen (83,9 Prozent) gibt an, dass sie in den letzten zwölf Monaten pädagogische Tage, Studientage bzw. schulinterne Fortbildungen zur Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule umgesetzt hat (→ **Abbildung 7**). Der deutliche Großteil der Schulen hat zudem Fachkonferenzen (80,3 Prozent) und Arbeitsgruppen (71 Prozent) zur Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt. An etwa der Hälfte der Schulen hat ein systematischer Austausch von Unterrichtsmaterial stattgefunden (52,8 Prozent) und es gab feste Kooperationszeiten zur Unterrichtsentwicklung außerhalb der Konferenzen (47,7 Prozent). Deutlich seltener geben die befragten Schulleitungen an, verschiedene Formate der Unterrichtshospitation (durch Personen aus dem Schulleitungsteam: 28 Prozent; an anderen Schulen: 25,9 Prozent; kollegiale Hospitation: 16,6 Prozent) und Kooperationen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (14 Prozent) realisiert zu haben. Kaum vorhanden sind Supervisionsgruppen (2,6 Prozent), die das Ziel haben, den Unterricht weiterzuentwickeln.

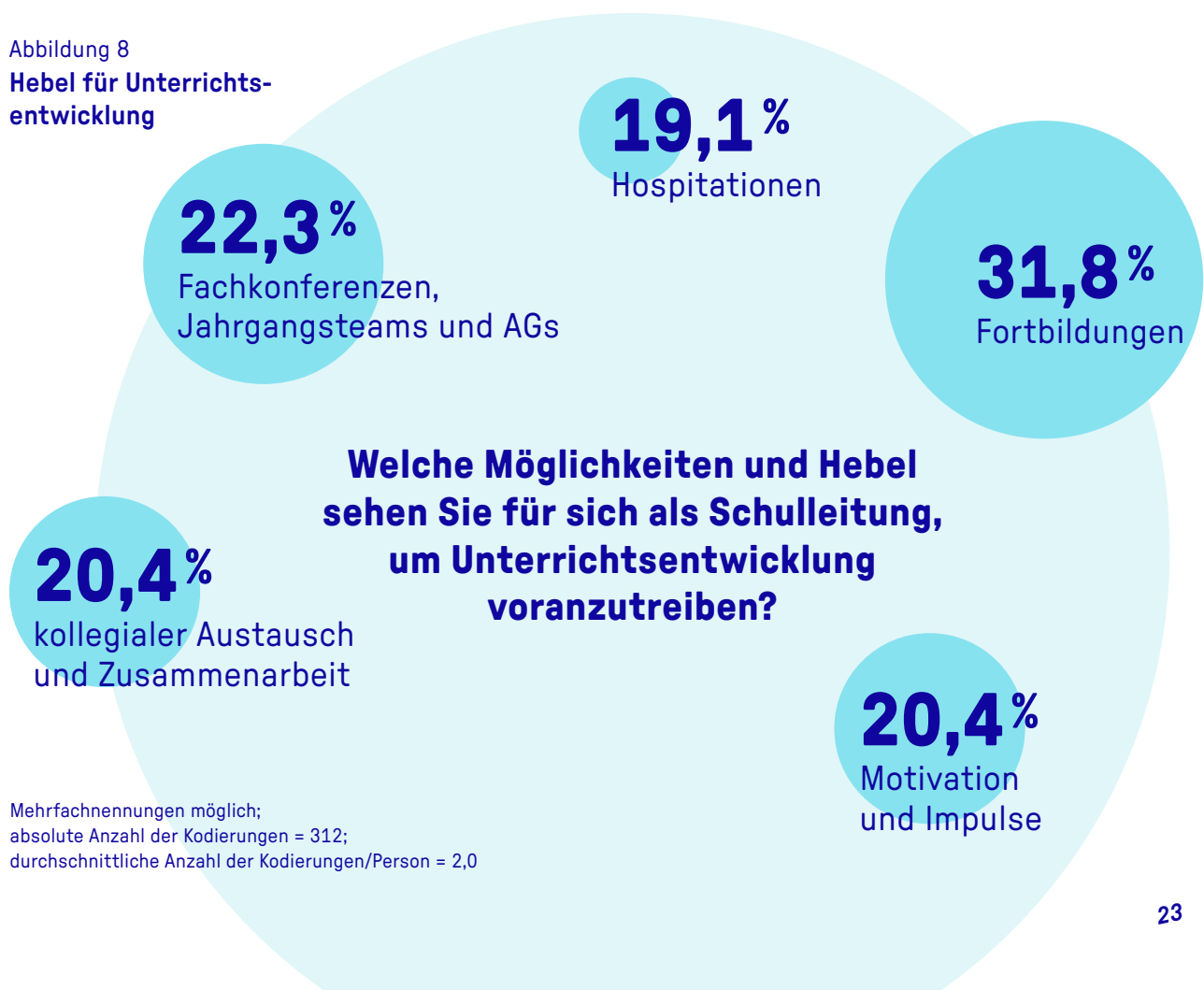
Abbildung 7

Formate und Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung



In einem offenen Antwortformat wurden die Schulleitungen zudem gebeten, **Möglichkeiten und Hebel zu nennen, wie sie als Schulleitung die Unterrichtsentwicklung vorantreiben können**. Im Durchschnitt haben die Befragten, die dazu Angaben gemacht haben, hierzu zwei konkrete Möglichkeiten in ihrer Antwort notiert. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Antworten analysiert und inhaltlich zu übergreifenden Themen zusammengefasst (→ **Abbildung 8**). Die Ergebnisse: Etwa ein Drittel der Befragten sieht Fortbildungen (31,8 Prozent) als Hebel für Schulleitungen, die Unterrichtsentwicklung an der Schule zu befördern. Rund ein Fünftel der Schulleitungen thematisiert in ihren Angaben die Etablierung und Einbindung von schulischen Kooperationsstrukturen wie Fachkonferenzen, Jahrgangsteams und Arbeitsgruppen in die Entwicklungsaktivitäten (22,3 Prozent), den Austausch und die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Kollegium (20,4 Prozent), motivierende Impulse als Schulleitung (20,4 Prozent) sowie kollegiale Hospitationen (19,1 Prozent). Ein kleinerer Anteil der Befragten benennt Schulentwicklungstage (15,3 Prozent), die Priorisierung der Unterrichtsentwicklung, etwa durch die Gewährung von Zeiträumen im Kollegium (12,1 Prozent), und externe Unterstützungsmaßnahmen und Programme (10,8 Prozent) als Möglichkeiten der Schulleitungen, positiv auf die Entwicklung des Unterrichts einzuwirken. Weniger als jede zehnte Schulleitung sieht Einflussmöglichkeiten in der Beratung des Kollegiums und in Mitarbeitergesprächen (9,6 Prozent), in der Festlegung von gemeinsamen Zielsetzungen und Vorgehensweisen (7 Prozent) und in der Arbeit und Einbindung der Steuergruppe (7 Prozent). Ein ähnlich geringer Anteil der Schulleitungen nennt Potenziale in der Beförderung der datengestützten Unterrichtsentwicklung und Diagnostik (6,4 Prozent). Zudem sind von den Schulleitungen zahlreiche weitere Hebel und Einzelaspekte (z. B. materielle Ausstattung oder Austausch mit anderen Schulen) aufgeführt worden, die jedoch nicht zu übergreifenden Themenfeldern zusammengefasst werden konnten.

Abbildung 8
Hebel für Unterrichtsentwicklung



Mehrfachnennungen möglich;
absolute Anzahl der Kodierungen = 312;
durchschnittliche Anzahl der Kodierungen/Person = 2,0

Darüber hinaus hat die Befragung **Maßnahmen zur Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern** erfasst, die im letzten Jahr regelmäßig durchgeführt wurden. Hierzu haben fast alle Schulleitungen (94,4 Prozent) angegeben, dass an ihrer Schule das Unterrichtsmaterial differenziert wurde (→ **Abbildung 9**). Die große Mehrheit hat darüber hinaus regelmäßig individuelle Förderung im Unterricht durch Doppelbesetzungen (68,9 Prozent), spezielle Angebote für schwache Leserinnen und Leser (63,3 Prozent), DaZ-Intensivkurse (58,7 Prozent) sowie Sprachförderung in Kleingruppen (58,2 Prozent) umgesetzt. Etwa die Hälfte der Befragten hat Leseförderung durch (ehrenamtliche) Lesepaten (54,6 Prozent) und spezielle außerunterrichtliche Fördermaßnahmen (49 Prozent) etabliert. Ein substantieller Anteil hat zudem spezielle Angebote für Schülerinnen und Schüler mit schwachen Mathematikleistungen (39,3 Prozent) realisiert. Seltener haben in den Schulen spezielle Förderangebote an außerschulischen Lernorten (19,4 Prozent) und Angebote zur Schreibförderung (8,7 Prozent) stattgefunden.

Anschließend wurden die Schulleitungen gebeten, die drei wichtigsten **Hürden in der Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern** anzugeben. Die Befragten nennen hier besonders häufig die fehlenden personellen Ressourcen (78,6 Prozent) und die fehlende elterliche Unterstützung (63,3 Prozent) (→ **Abbildung 10**). Etwa ein Drittel sieht als zentrale Hürde die fehlende Zeit dafür, weil andere Themen immer wieder Vorrang haben (32,7 Prozent). Darüber hinaus sind – aus Sicht der Schulleitungen – die fehlende Anstrengungsbereitschaft (24 Prozent), die fehlende Selbstwirksamkeit (21,9 Prozent) und das fehlende Interesse der Schülerinnen und Schüler (13,8 Prozent) relevante Hindernisse für die Förderung. Etwa jede achte Schulleitung thematisiert bei dieser Frage die fehlenden diagnostischen Kompetenzen im Kollegium (13,3 Prozent). Weniger häufig werden Absentismus der Schülerinnen und Schüler (11,7 Prozent), fehlende Kompetenzen zur Förderung im Kollegium (8,7 Prozent), mangelndes Fördermaterial (6,1 Prozent), fehlende ehrenamtliche Unterstützung (5,1 Prozent) sowie fehlendes Engagement des Kollegiums (3,1 Prozent) als Hinderungsgründe für die Förderaktivitäten aufgeführt.

Abbildung 9

Regelmäßige Maßnahmen zur Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler im letzten Jahr

(in Prozent – Mehrfachnennungen möglich)

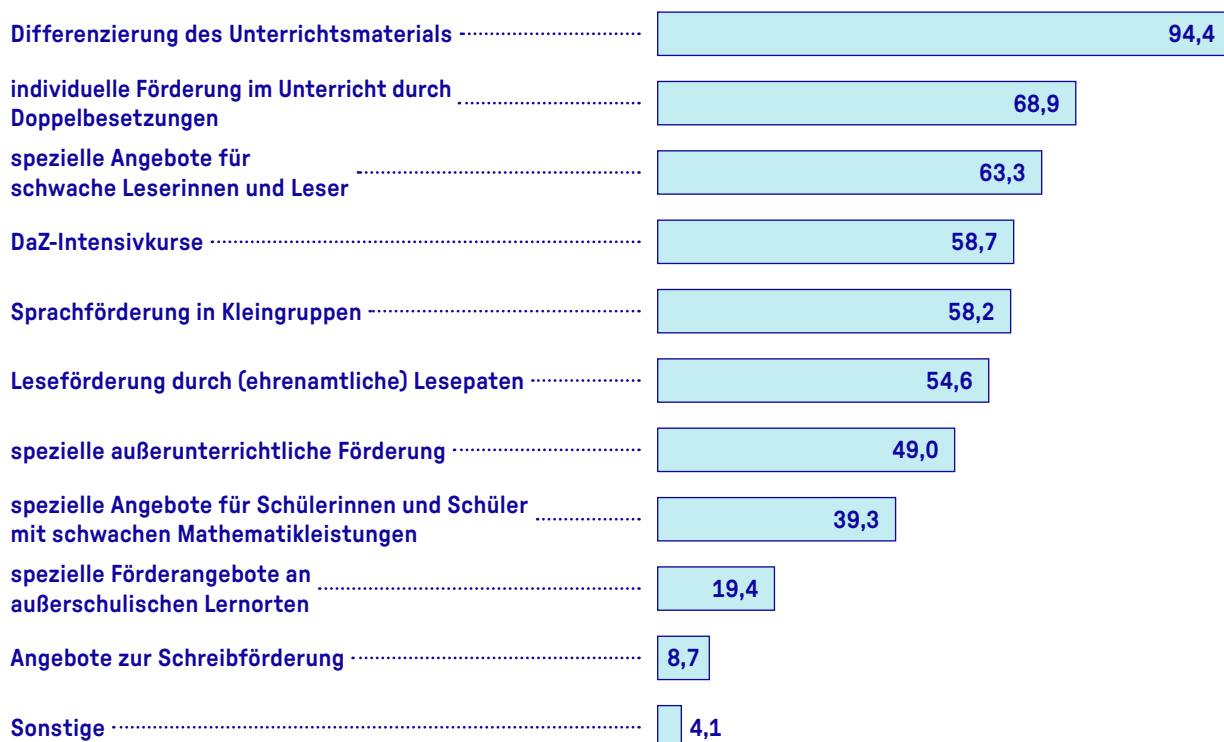
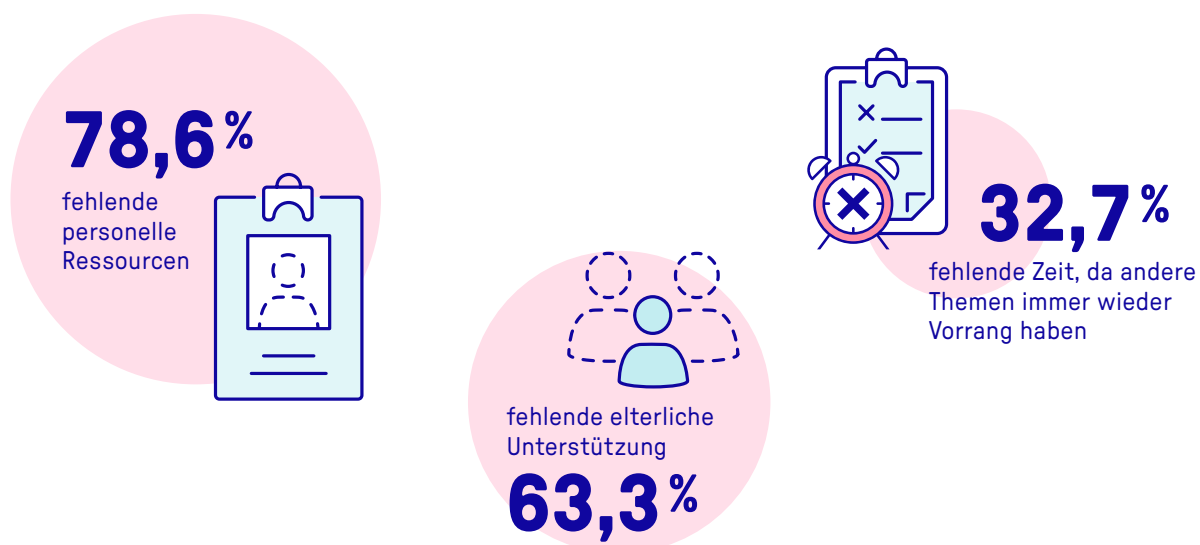


Abbildung 10

Größte Hürden bei der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler



In Bezug auf die **Maßnahmen zur Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern** ergibt sich in der Befragung folgendes Bild: Als eine regelmäßig im letzten Jahr umgesetzte Maßnahme wird auch hier besonders häufig die Differenzierung des Unterrichtsmaterials von den Schulleitungen genannt (90,7 Prozent) (→ **Abbildung 11**). Die Teilnahme an Wettbewerben (46,9 Prozent), die Möglichkeit zur Präsentation (40,2 Prozent), die Bildung leistungsstarker Gruppen (33,5 Prozent), spezielle außerunterrichtliche Förderung von Talenten (26,3 Prozent) und der Unterricht in höheren Klassen (24,7 Prozent) sind an weniger als der Hälfte der Schulen umgesetzt worden. Noch deutlich seltener hat eine Unterstützung von Bewerbungen für Förderprogramme (7,7 Prozent), Mentoring (4,6 Prozent) oder Schülerlabore (2,6 Prozent) für die Leistungsstarken stattgefunden.

Als **Hürden für die Förderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler** identifizieren die Befragten besonders häufig die fehlenden personellen Ressourcen (79,9 Prozent) und die fehlende Zeit, weil andere Themen immer wieder Vorrang haben (63,4 Prozent) (→ **Abbildung 12**). Als einen der drei wichtigsten Hinderungsgründe gibt etwa jede sechste Schulleitung die fehlenden diagnostischen Kompetenzen im Kollegium (17,5 Prozent) sowie fehlende elterliche Unterstützung (16,5 Prozent) an. Etwa jede siebte Schulleitung nennt hier fehlendes Fördermaterial (13,9 Prozent) und fehlende Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler (13,4 Prozent) als Hürden. Als weitere zentrale Barrieren für die Förderung werden aus Sicht der Befragten fehlendes Engagement im Kollegium (8,2 Prozent), fehlende Kompetenzen zur Förderung im Kollegium (7,2 Prozent), fehlende ehrenamtliche Unterstützung (6,2 Prozent) sowie fehlendes Interesse (6,7 Prozent), mangelnde Anstrengungsbereitschaft (6,2 Prozent) und Absentismus der Schülerinnen und Schüler (1,5 Prozent) thematisiert.

Abbildung 11

Regelmäßige Maßnahmen zur Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler im letzten Jahr

(in Prozent – Mehrfachnennungen möglich)

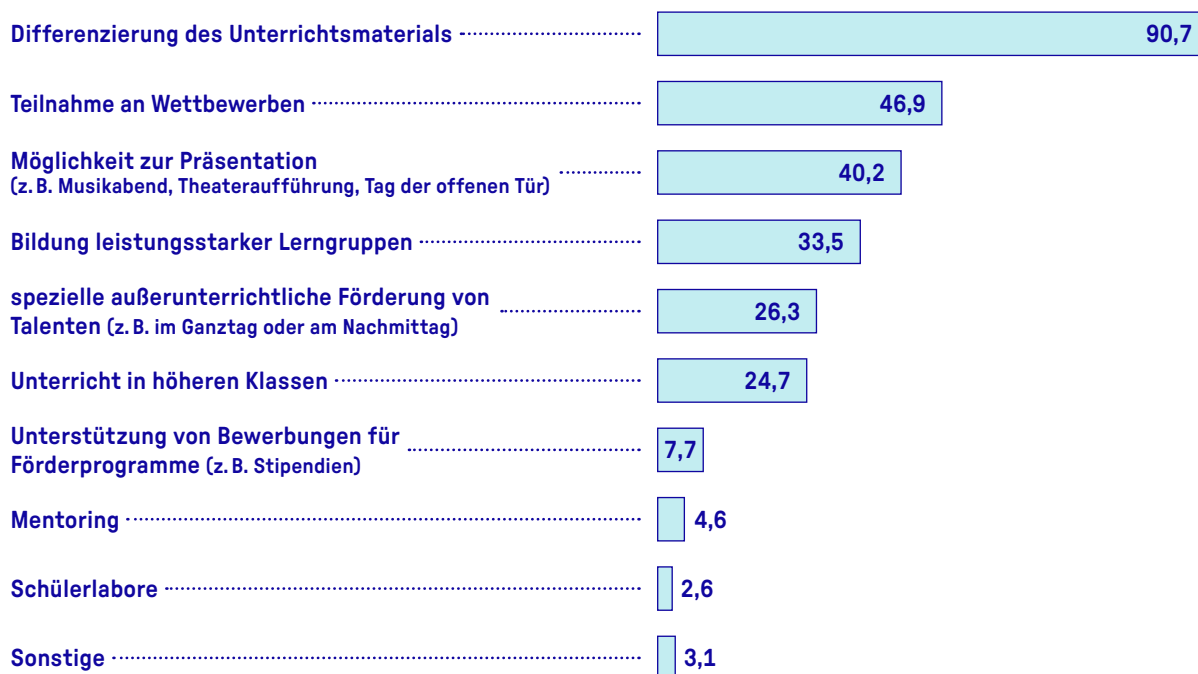
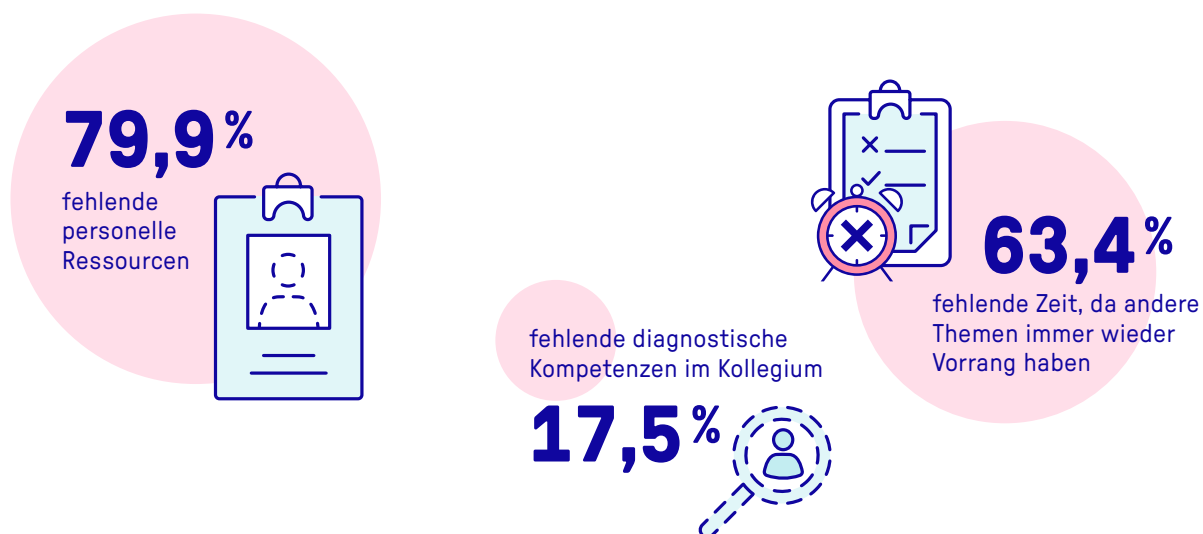


Abbildung 12

Größte Hürden bei der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler



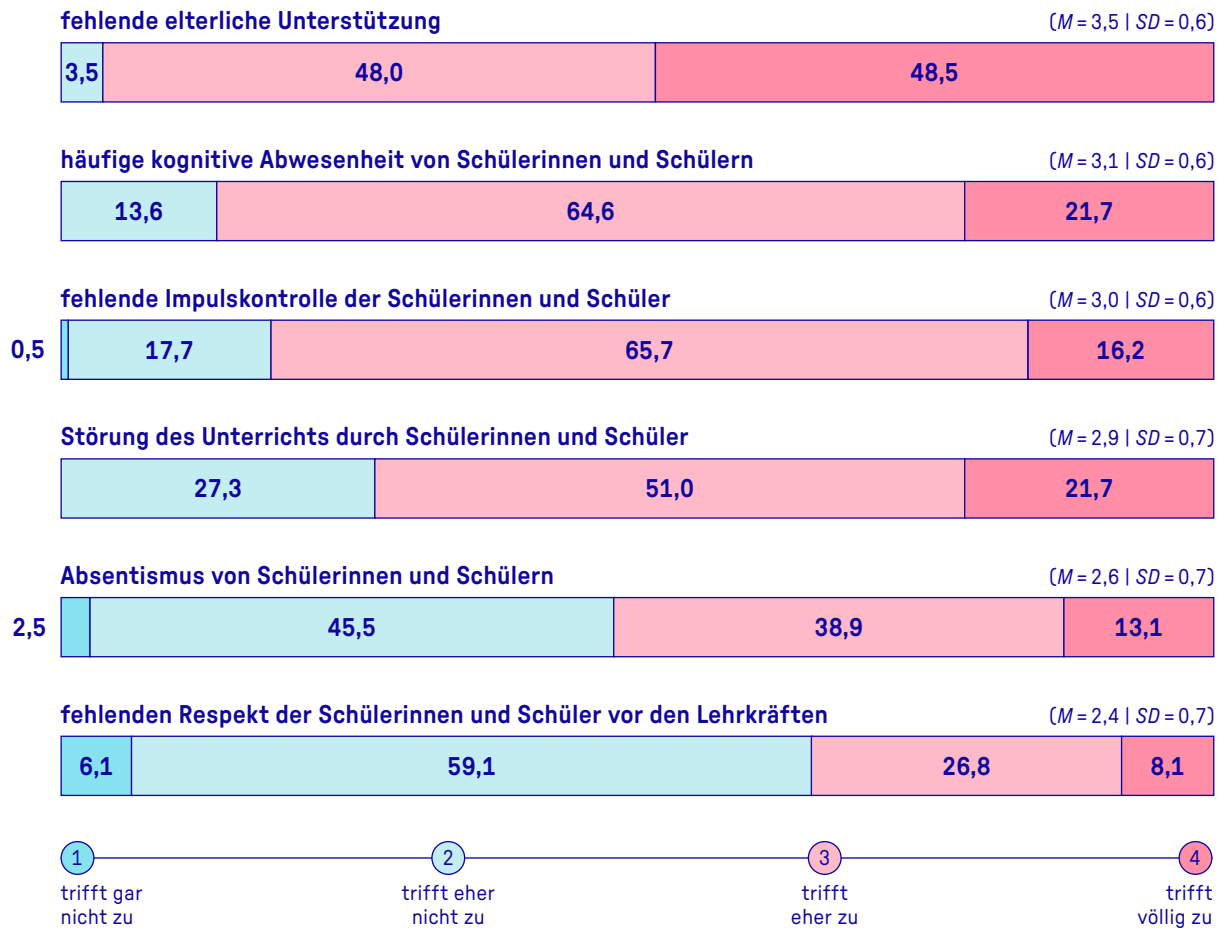
Die Befragung hat sich zudem den **allgemein hinderlichen Bedingungen für das Lernen** in Schule und Unterricht gewidmet. Hierbei stimmen nahezu alle Schulleitungen (96,5 Prozent) der Aussage eher oder völlig zu, dass die Lernbedingungen durch die fehlende elterliche Unterstützung beeinträchtigt werden (→ **Abbildung 13**). Als eher oder völlig zutreffende Beeinträchtigung für das Lernen nennen die Schulleitungen zudem die häufige kognitive Abwesenheit der Schülerinnen und Schüler (86,4 Prozent), deren fehlende Impulskontrolle (81,8 Prozent) sowie deren Störungen des Unterrichts (72,7 Prozent). Für etwa die Hälfte der Schulleitungen (52 Prozent) ist die Aussage eher oder völlig zutreffend, dass Absentismus das Lernen erschwert. Respektlosigkeit gegenüber Lehrkräften stellt für etwa ein Drittel der Befragten (eher) eine hinderliche Bedingung dar (34,8 Prozent).

Nahezu alle Befragten geben an,
dass die **fehlende elterliche
Unterstützung die Lernbedingungen
beeinträchtigt.**

Abbildung 13

Beeinträchtigungen der Lernbedingungen durch ...

Anteile in Prozent



BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT

Wie gestaltet sich die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft an Schulen im Brennpunkt? Hierfür wurden die Schulleitungen gebeten, Angaben zur Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Jugendamt zu machen.

Den **Anteil der Eltern, zu denen die Schule keinen Kontakt** hat, schätzen die Schulleitungen im Durchschnitt auf 14,6 Prozent ($SD = 14,6$). Hierbei zeigt sich eine große Varianz in den Angaben: Manche Schulen erreichen alle Eltern, andere haben zu mindestens 70 Prozent der Elternschaft keinen Kontakt.

Auf die Frage, was die **drei größten Barrieren für die Zusammenarbeit mit Eltern** sind, geben 90 Prozent der Befragten sprachliche Barrieren, 67,9 Prozent das Desinteresse der Eltern und 60 Prozent die (emotionale) Überforderung der Eltern an (→ **Abbildung 14**). Etwa ein Drittel der Schulleitungen benennt negative Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule (29,5 Prozent) als eine der drei größten Hürden für die Kooperation. Fehlende zeitliche Ressourcen des Kollegiums (14,7 Prozent) und der Eltern (11,1 Prozent) werden als weitere relevante Hindernisse identifiziert. Mangelnde Formate der Zusammenarbeit (5,3 Prozent) sowie fehlendes Bewusstsein und fehlende Kenntnisse des Kollegiums zur Situation der Familien (3,7 Prozent) sieht ein deutlich kleinerer Anteil der Befragten als zentrale Barriere an.

Neben Fragen zur Kooperation mit den Eltern wurden die Schulleitungen auch nach der **Zusammenarbeit mit dem Jugendamt** gefragt. Die große Mehrheit der Befragten findet die Aussage völlig oder eher zutreffend, dass die Kommunikation mit dem Jugendamt gut ist (64,2 Prozent) (→ **Abbildung 15**). Allerdings stimmt nur etwa ein Viertel der Schulleitungen (26,6 Prozent) der Aussage völlig oder eher zu, dass es einen regelmäßigen anlasslosen Austausch mit dem Jugendamt gibt. Die Aussage, dass das Jugendamt mit Maßnahmen auf schulische Meldungen reagiert, bewerten etwa 60,3 Prozent der Befragten als eher oder völlig zutreffend.

Zu 14,6 Prozent der Eltern hat die Schule keinen Kontakt.

Abbildung 14

Barrieren für die Zusammenarbeit mit Eltern

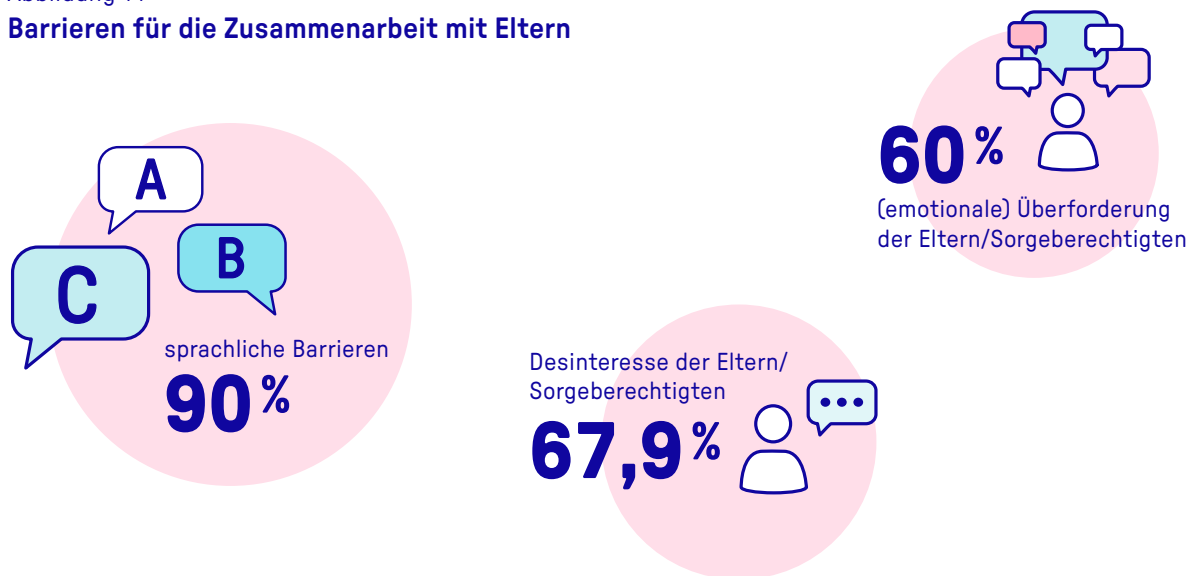


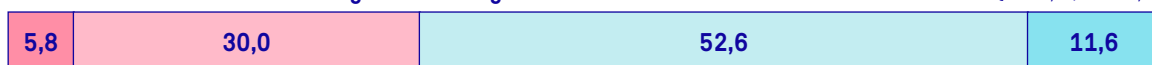
Abbildung 15

Zusammenarbeit mit dem Jugendamt

Anteile in Prozent

Die Kommunikation mit dem Jugendamt ist gut.

($M = 2,7$ | $SD = 0,7$)



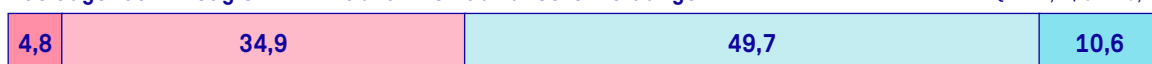
Es gibt einen regelmäßigen nicht-anlassbezogenen Austausch mit dem Jugendamt.

($M = 1,9$ | $SD = 1,0$)



Das Jugendamt reagiert mit Maßnahmen auf unsere Meldungen.

($M = 2,7$ | $SD = 0,7$)



RESSOURCEN UND PERSONAL

Wie werden die Ressourcen an Schulen im Brennpunkt eingeschätzt? Wie ist die Personalsituation? Hierfür wurden die Schulleitungen gebeten, die Ressourcen der Schulen zu bewerten – unterschieden in finanzielle, personelle, räumliche und technische Ressourcen. Darüber hinaus wurden Fragen zur Besetzung von Stellen, der Zusammensetzung des Kollegiums, den Tätigkeiten der Lehrkräfte sowie zu dem Bedarf im multiprofessionellen Team gestellt.

In Bezug auf die **finanziellen Ressourcen** der Schule zeigt sich ein geteiltes Bild (→ **Abbildung 16**): Etwa die Hälfte der Schulleitungen (51,5 Prozent) beurteilt diese als eher gut oder sehr gut, wohingegen die andere Hälfte eine eher schlechte oder sehr schlechte Bewertung vornimmt (48,5 Prozent). Insgesamt etwas schlechter werden die **räumlichen und die personellen Ressourcen** der Schule charakterisiert: 65,8 Prozent der Befragten schätzen die räumlichen Ressourcen und 57,9 Prozent die personellen Ressourcen als eher schlecht oder sehr schlecht ein. Im Vergleich schneiden die technischen Ressourcen insgesamt deutlich besser ab (→ **Abbildung 17**): 80,7 Prozent der Schulleitungen sieht die technische Ausstattung der Schulen (z. B. Geräte, WLAN) als eher gut oder sehr gut an. In Bezug auf den technischen Support nehmen 67,3 Prozent der Schulleitungen eine positive Einschätzung vor.

Um mehr über die aktuelle Personalausstattung zu erfahren, wurden die Schulleitungen gebeten, die **Situation bei der Neubesetzung von freien Lehrkräftestellen** im vergangenen Jahr zu bewerten (→ **Abbildung 18, Seite 35**). Lediglich 34,7 Prozent der Befragten geben an, dass sie eine freie Stelle in der Regel mit einer neuen Lehrkraft mit passender Lehramtsqualifikation besetzen konnten. 6,5 Prozent haben in der Regel eine Lehrkraft mit einer Lehramtsqualifikation für eine andere Schulform/Schulart gefunden. Der größte Anteil der Schulleitungen (41,2 Prozent) konnte eine freie Stelle in der Regel nur mit einer Vertretungslehrkraft besetzen. 16,1 Prozent antworten, dass sie die Stelle gar nicht besetzen konnten. Ein kleiner Anteil von 1,5 Prozent der Befragten konnte die Stelle in der Regel für eine andere Profession umwandeln.

Abbildung 16

Allgemeine schulische Ressourcen

Anteile in Prozent

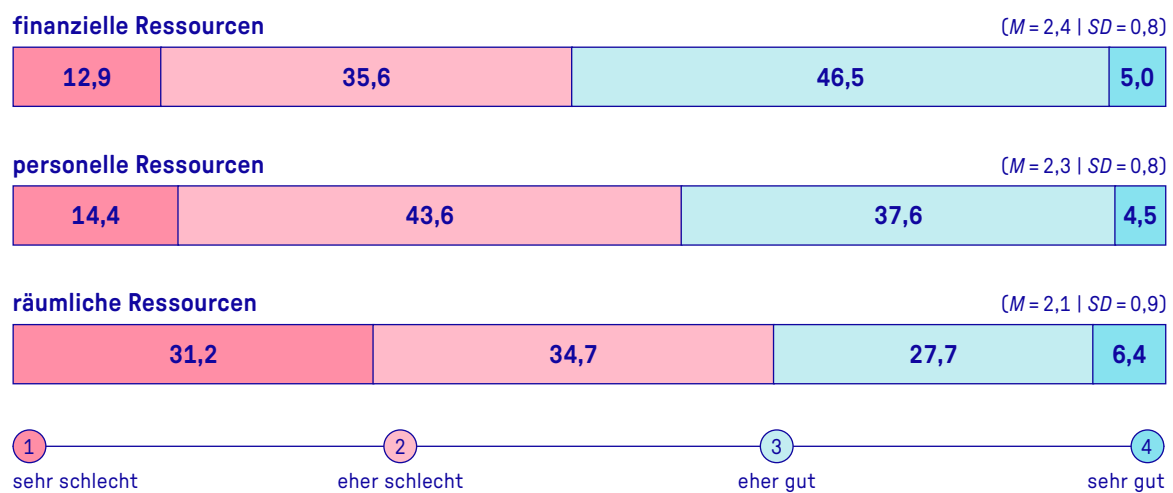
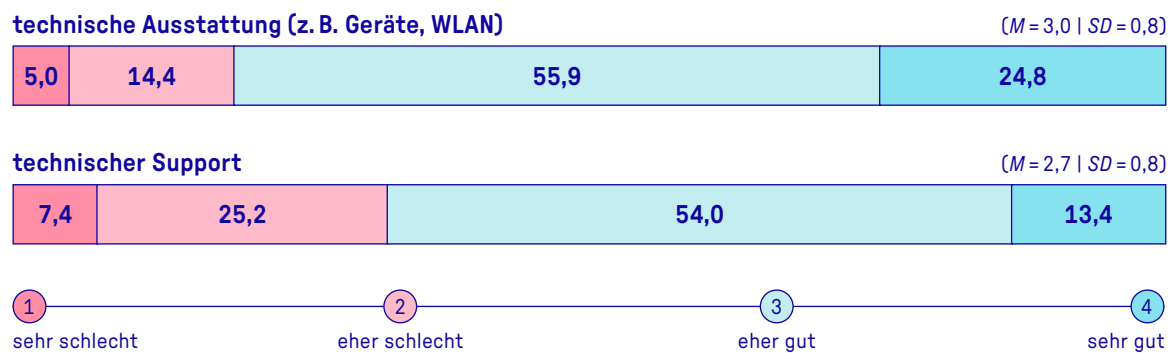


Abbildung 17

Technische Ressourcen

Anteile in Prozent





Zum Vergleich: Im Bundesdurchschnitt liegt der Anteil der Schulen, an denen Lehrkräfte beschäftigt sind, die keine vorhergehende Lehramtsqualifikation erworben haben, bei 68 Prozent (forsa. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH, 2024).

Mit Blick auf die **Zusammensetzung der Lehrkräftekollegien** zeigt sich, dass an 94 Prozent der befragten Schulen Lehrkräfte beschäftigt sind, die keine grundständige Lehramtsqualifikation erworben haben. Dabei lassen sich sowohl Schulen identifizieren, an denen alle Lehrkräfte eine Lehramtsqualifikation besitzen, als auch Schulen, an denen über die Hälfte des Kollegiums aus nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräften besteht. Der durchschnittliche Anteil der nicht grundständig ausgebildeten Lehrkräfte (d.h. Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger oder Vertretungslehrkräfte) innerhalb der Schulen beträgt in dieser Stichprobe 16 Prozent ($SD = 11,1$).

Um herauszufinden, wie sich die Arbeitszeit von Lehrkräften zusammensetzt, wurden die Schulleitungen aufgefordert, **Angaben zum Umfang und den Tätigkeiten nicht-unterrichtsbezogener Arbeitszeit von Lehrkräften** zu machen. Im Mittel schätzen die Befragten, dass die Lehrkräfte 36,7 Prozent ($SD = 13,4$) ihrer Arbeitszeit mit nicht-unterrichtsbezogenen Tätigkeiten verbringen. Dabei zeigen sich zum Teil große Unterschiede in den Antworten: Während die nicht-unterrichtsbezogene Arbeitszeit der Lehrkräfte an einigen Schulen auf 10 Prozent beziffert wird, sind es an anderen Schulen mindestens 70 Prozent. Auf die Bitte, die drei zeitintensivsten nicht-unterrichtsbezogenen Tätigkeitsbereiche der Lehrkräfte anzugeben, zeichnet sich folgendes Bild ab: Am häufigsten haben die Befragten den Kontakt mit Eltern (77,9 Prozent), den Umgang mit Konfliktsituationen (75,9 Prozent) sowie Dokumentations- und Verwaltungsarbeit (47,2 Prozent) ausgewählt (→ **Abbildung 19**). Darüber hinaus sind für etwa ein Drittel der Schulleitungen interne Besprechungen und Absprachen (33,2 Prozent) sowie individuelle Betreuung und Beratung von Schülerinnen und Schülern (25,6 Prozent) die wichtigsten Tätigkeiten der Lehrkräfte, die nicht auf den Unterricht bezogen sind. Weitere Bereiche, die seltener genannt wurden, sind der Kontakt mit Behörden oder Trägern sowie Pausenaufsichten.

Anschließend wurden die Schulleitungen in einem offenen Antwortformat gebeten anzugeben, **welche Profession sie im multiprofessionellen Team am dringendsten benötigen**. Lehrkräfte waren dabei ausgenommen und die Befragten sollten sich auf eine Profession festlegen. Die Antworten wurden zu inhaltlichen Kategorien zusammengefasst. Mit Abstand am häufigsten nennt etwas mehr als die Hälfte der Schulleitungen als dringendste Profession die Schulsozialarbeit bzw. Sozialpädagogik (51,9 Prozent). Gefolgt wird diese von Erzieherinnen und Erziehern bzw. pädagogischen Fachkräften (16,2 Prozent) und (Schul-)Psychologinnen und (Schul-)Psychologen bzw. Therapeutinnen und Therapeuten (11,9 Prozent). Weniger häufig als dringendste Profession werden Inklusionskräfte/Sonderpädagogik (6,5 Prozent), Gesundheitsfachkräfte (3,2 Prozent), Ergotherapeutinnen und -therapeuten (2,7 Prozent) und jeweils mit 2,2 Prozent Schulassistenten, Schulbegleitung, Logopäden und -innen und Mitarbeitende im Sekretariat bzw. der Verwaltung sowie sonstige Professionen (3,8 Prozent) aufgelistet.

Mehr als die Hälfte nennt die **Schulsozialarbeit** als die Profession, die **am dringendsten benötigt** wird.

Abbildung 18

Besetzung von Stellen

Anteile in Prozent

Im vergangenen Jahr konnte bei freien Stellen in der Regel ...

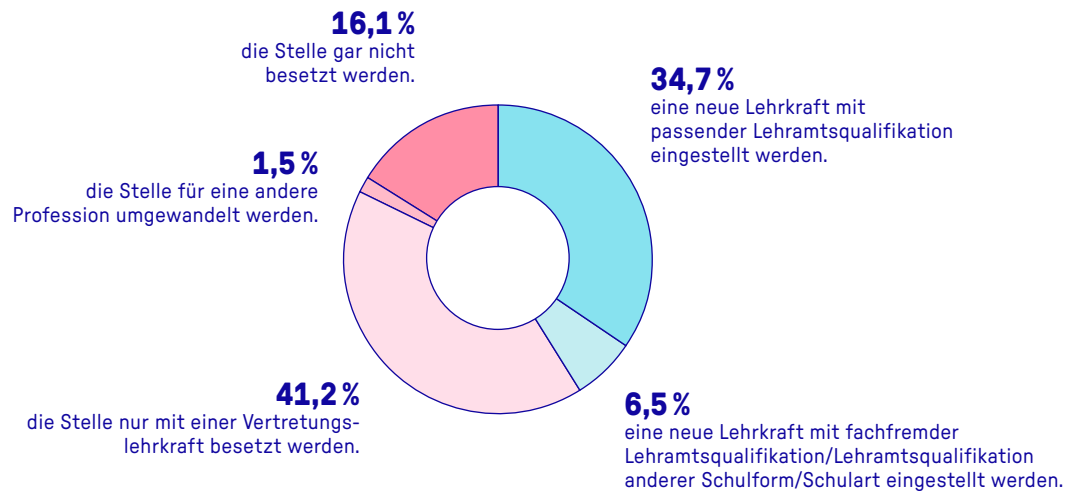
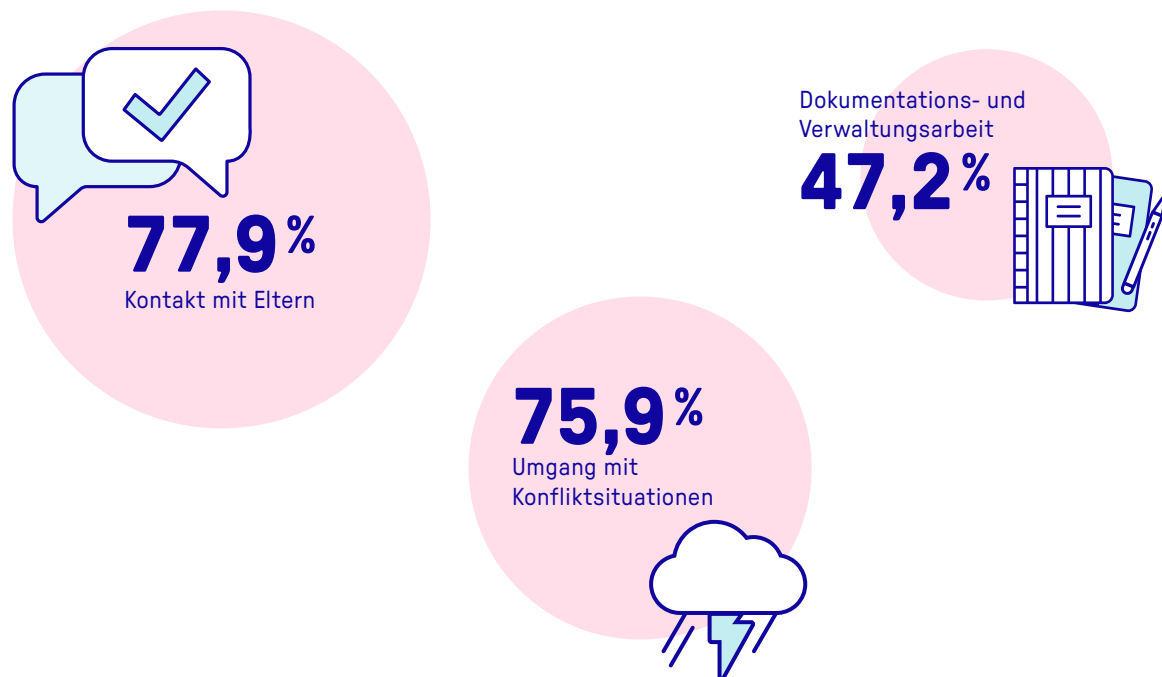


Abbildung 19

Nicht-unterrichtsbezogene Tätigkeiten der Lehrkräfte



STARTCHANCEN-PROGRAMM

Welche Bedarfe haben Schulen im Rahmen des Startchancen-Programms? Wie schätzen Schulleitungen die Umsetzung der Ziele in den nächsten zehn Jahren ein? Da mehr als 90 Prozent der Schulen in dieser Stichprobe Startchancen-Schulen sind, wurden erste Einschätzungen zu Bedarfen und Zielen des Programms abgefragt.

Die Schulleitungen wurden in der Befragung unter anderem gebeten, anzugeben, welche **Bedarfe sie in den Maßnahmenbereichen des Chancenbudgets** haben. Dabei dienten die Dimensionen aus dem Orientierungspapier zur Verwendung der Chancenbudgets an den Startchancen-Schulen (BMBF, 2024a) als Grundlage. In den Maßnahmenbereichen auf individueller Ebene sehen 87,3 Prozent der Befragten einen eher großen oder sehr großen Bedarf im Bereich der Potenzialförderung bzw. individuellen Förderung und Kompetenzentwicklung (→ **Abbildung 20**). Unter den weiterführenden und beruflichen Schulen schätzen 45 Prozent der Schulleitungen ihren Bedarf im Bereich der beruflichen Orientierung als eher groß oder sehr groß ein.

In den Maßnahmenbereichen auf der institutionellen Ebene geben 88,8 Prozent an, einen eher großen oder sehr großen Bedarf im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu haben. 73,5 Prozent der Befragten benennen diesen Bedarf im Bereich der Professionalisierung des Personals. Etwas mehr als die Hälfte der Schulleitungen (55,3 Prozent) bezeichnet den Bedarf im Bereich der Öffnung in den Sozialraum als eher groß oder sehr groß. Mit Blick auf die bessere Gestaltung von Übergängen identifizieren 42,8 Prozent einen eher großen oder sehr großen Bedarf.

Die Frage, ob es bereits **Ideen zur Verwendung des Chancenbudgets** an der Schule gibt, bejahen 71,3 Prozent der Leitungen der Startchancen-Schulen. Erste Überlegungen beziehen sich laut den offenen Antworten der Befragten zunächst etwa auf die Fortbildung des schulischen Personals, die Beschaffung von Diagnose- und Fördermaterial, die Zusammenarbeit mit externen Partnern zur Schulentwicklung oder den Aufbau von Familiengrundschulzentren, um die Kooperation mit Eltern zu intensivieren. Die Angaben deuten darüber hinaus auf noch bestehende Unsicherheiten mit Blick auf die Verwendungsmöglichkeiten des Chancenbudgets in den Schulen hin. So werden von den Schulleitungen in diesem Zusammenhang häufig auch Maßnahmen zur Verbesserung der räumlichen (Säule I des Programms) und personellen Ausstattung (Säule III des Programms) genannt, die (in der Regel) nicht mit dem Chancenbudget finanziert werden können.

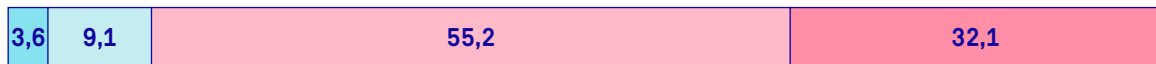
Abbildung 20

Bedarfe in den Maßnahmenbereichen des Chancenbudgets

Anteile in Prozent

INDIVIDUELLE EBENE

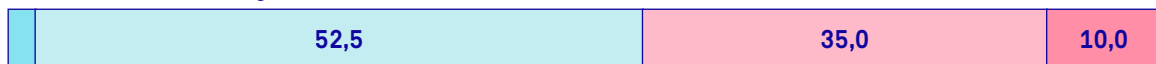
systematische Potenzialförderung, individuelle Förderung und Kompetenzentwicklung ($M = 3,2 \mid SD = 0,7$)



berufliche Orientierung (nur weiterführende Schulen)

($M = 2,5 \mid SD = 0,7$)

2,5



INSTITUTIONELLE EBENE

Schul- und Unterrichtsentwicklung

($M = 3,1 \mid SD = 0,6$)

1,8



Professionalisierung des Personals

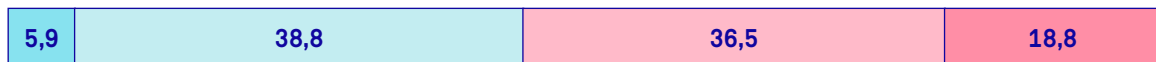
($M = 2,9 \mid SD = 0,6$)

1,2



Öffnung in den Sozialraum

($M = 2,7 \mid SD = 0,9$)



Gestaltung von Übergängen

($M = 2,5 \mid SD = 0,7$)

3,0



Neben Fragen zum Chancenbudget wurden die Leitungen der Startchancen-Schulen auch aufgefordert, die **Situation ihrer Schule nach zehn Jahren Programmlaufzeit** einzuschätzen. Als Grundlage für die abgefragten Aspekte dienten die formulierten Ziele aus der Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034 (BMBF, 2024b). Bei den Ergebnissen zeigt sich folgendes Bild:

Auf der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler geht der Großteil der Schulleitungen davon aus, dass sich in den nächsten zehn Jahren die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards in Deutsch und in Mathematik nicht erreichen, halbiert hat (64,9 Prozent) (→ **Abbildung 21**). Eine deutliche Mehrheit der Befragten stimmt zudem den Aussagen völlig oder eher zu, dass die Kinder und Jugendlichen in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung deutlich gestärkt sind (90,1 Prozent) und ihre Teilhabechancen sich substantiell verbessert haben (79,1 Prozent).

Mit Blick auf die institutionelle Ebene sind etwa 80 Prozent der Schulleitungen völlig oder eher der Meinung, dass sich die Qualität des Unterrichts (82,5 Prozent) und die Kompetenzen im Kollegium durch Professionalisierung deutlich verbessert haben (82,5 Prozent). Die große Mehrheit der Schulleitungen geht auch von einer substantiellen Intensivierung der Vernetzung in den Sozialraum (66,1 Prozent) und der Kooperation mit anderen Schulen und Partnern (74,3 Prozent) aus.

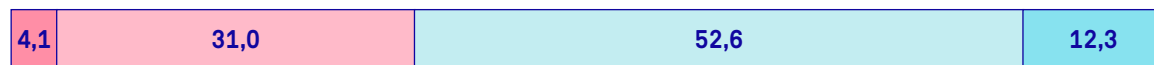
Auf der systemischen Ebene äußert sich ein etwas kleinerer Anteil der Schulleitungen optimistisch, was die Verbesserung der Kooperation mit der Schulaufsicht (57,1 Prozent) und dem Schulträger (55 Prozent) angeht.

Meine Schule in zehn Jahren

Anteile in Prozent

INDIVIDUELLE EBENE

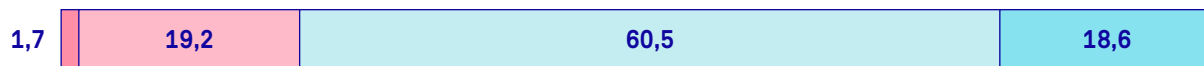
Die Anzahl der Kinder, die die Mindeststandards in Deutsch und in Mathematik nicht erreichen, hat sich halbiert.

 $(M = 2,7 \mid SD = 0,7)$ 

Unsere Schülerinnen und Schüler sind in der sozial-emotionalen Entwicklung substantiell gestärkt.

 $(M = 3,1 \mid SD = 0,6)$ 

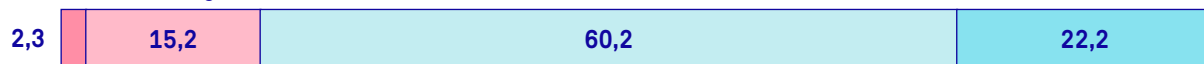
Die Teilhabechancen der Schülerinnen und Schüler haben sich substantiell verbessert.

 $(M = 3,0 \mid SD = 0,7)$ **INSTITUTIONELLE EBENE**

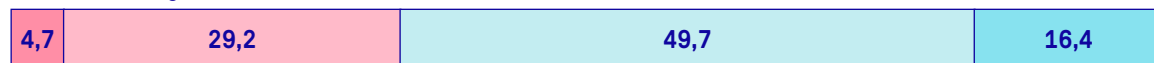
Die Qualität des Unterrichts hat sich substantiell verbessert.

 $(M = 3,0 \mid SD = 0,7)$ 

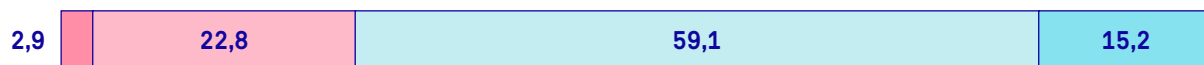
Die Kompetenzen im Kollegium wurden durch Professionalisierung substantiell gestärkt.

 $(M = 3,0 \mid SD = 0,7)$ 

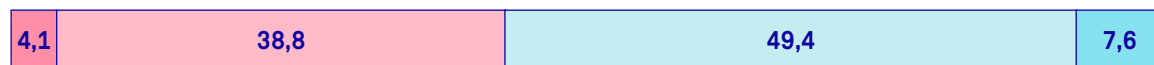
Die Vernetzung unserer Schule im Sozialraum hat sich substantiell verbessert.

 $(M = 2,8 \mid SD = 0,8)$ 

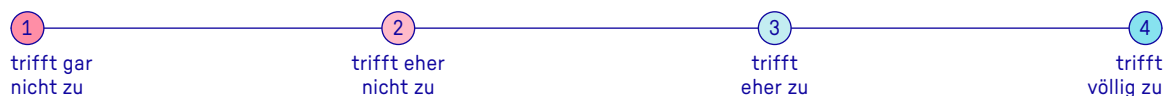
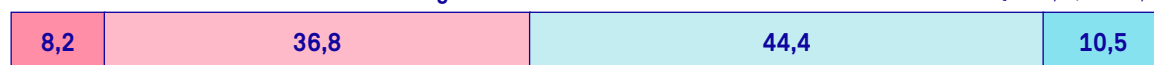
Die Vernetzung und Kooperation mit anderen Schulen und Partnern hat sich substantiell intensiviert.

 $(M = 2,9 \mid SD = 0,7)$ **SYSTEMISCHE EBENE**

Die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht hat sich substantiell verbessert.

 $(M = 2,6 \mid SD = 0,7)$ 

Die Zusammenarbeit mit dem Schulträger hat sich substantiell verbessert.

 $(M = 2,6 \mid SD = 0,8)$ 

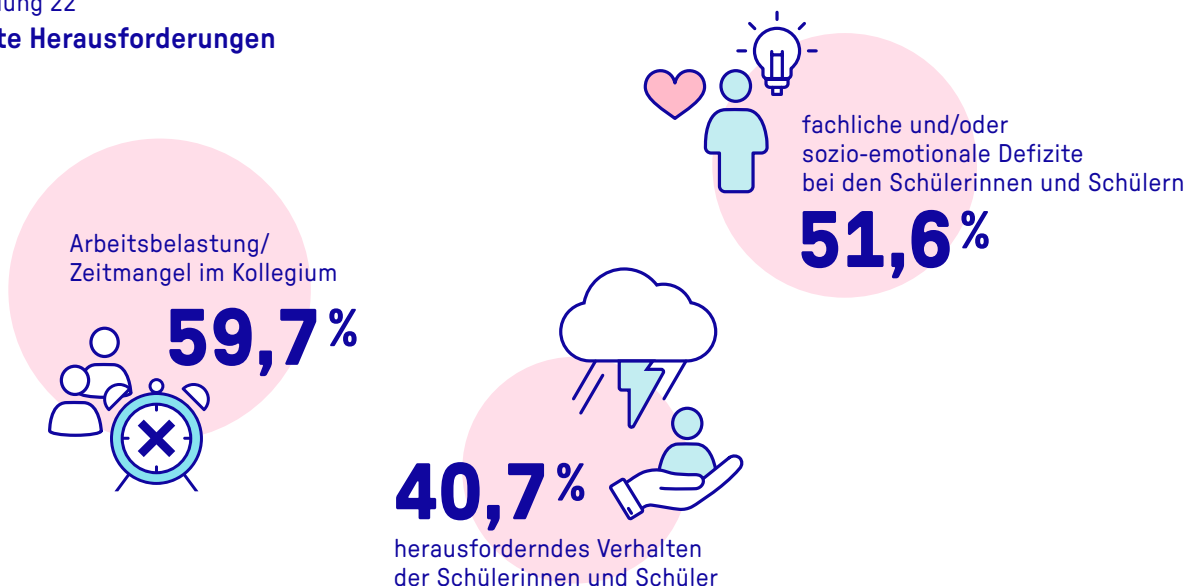
GRÖSSTE HERAUSFORDERUNG UND POSITIVSTE ENTWICKLUNG

Was sind aktuell die zentralen Herausforderungen der Schulen im Brennpunkt? Was ist in den vergangenen Jahren besonders gut gelungen? Dazu wurden die Schulleitungen gebeten, Angaben zu den drei größten Herausforderungen und positivsten Entwicklungen an ihrer Schule zu machen.

Am häufigsten sehen die Befragten als eine der **drei größten Herausforderungen** an ihrer Schule die Arbeitsbelastung und den Zeitmangel im Kollegium (59,7 Prozent), die fachlichen und/oder sozio-emotionalen Defizite bei den Schülerinnen und Schülern (51,6 Prozent) sowie herausforderndes Verhalten der Lernenden (40,7 Prozent) (→ **Abbildung 22**). Etwas seltener geben die Schulleitungen als zentrale Herausforderung den Personalmangel (32,1 Prozent), die räumliche Situation der Schule (22,2 Prozent) oder zu große Klassen (20,8 Prozent) an. Weitere Aspekte, die in diesem Zusammenhang von den Schulleitungen ausgewählt wurden, sind – neben der Kooperation mit Eltern/Eltern als Erziehungspartner (15,8 Prozent) – die Aufnahme und Beschulung neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler (14,9 Prozent), zu viel Bürokratie (14,0 Prozent), fehlende Unterstützung durch Bildungspolitik/-verwaltung (7,7 Prozent), Inklusion (7,2 Prozent) sowie mangelnde finanzielle Ressourcen (4,5 Prozent). Am seltensten nennen die Befragten als größte aktuelle Herausforderung das fehlende Engagement des Kollegiums (2,3 Prozent) und die Digitalisierung (1,4 Prozent).

Abbildung 22

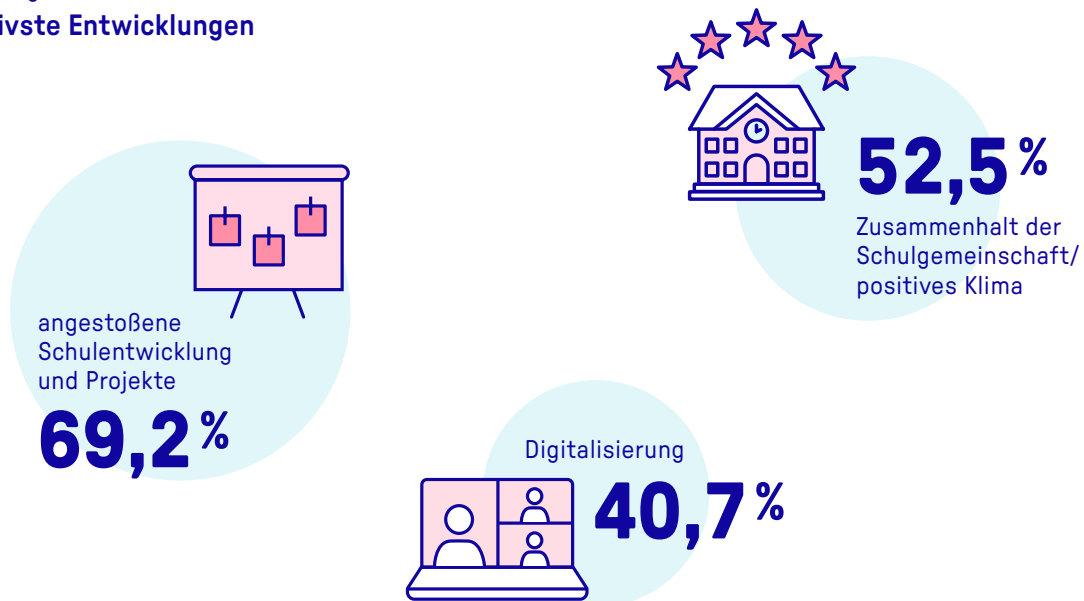
Größte Herausforderungen



Die **positivsten Entwicklungen ihrer Schule** identifizieren die Schulleitungen häufig im Bereich der angestoßenen Schulentwicklung und Projekte (69,2 Prozent) sowie im Zusammenhalt der Schulgemeinschaft und im positiven Schulklima (52,5 Prozent) (**→ Abbildung 23**). 40,7 Prozent der Befragten nehmen besonders günstige Entwicklungen in Bezug auf Digitalisierung an ihrer Schule wahr. Außerdem gibt etwa ein Viertel als positivste Entwicklungsfelder zusätzliche finanzielle Mittel (26,2 Prozent), die Kooperation mit außerschulischen Partnern (25,8 Prozent) und die Personalentwicklung an ihrer Schule (22,2 Prozent) an. Seltener wird die günstigste Entwicklung der letzten Jahre der positiven Veränderung der Außenwirkung der Schule (20,4 Prozent), der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (7,7 Prozent), dem zunehmenden Engagement der Eltern (7,2 Prozent) oder der Beschulung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler (4,5 Prozent) zugeschrieben.

Abbildung 23

Positivste Entwicklungen



ENDNOTEN UND LITERATUR

Endnoten

- 1 190 Schulleitungen haben die Befragung bis zum Ende ausgefüllt. 36 Schulleitungen sind im Verlauf der Befragung ausgestiegen. In die Auswertung einzelner Items wurden alle Personen einbezogen, die dieses Item beantwortet haben. Aus diesem Grund können sich die Stichprobengrößen zwischen den unterschiedlichen Items unterscheiden.
- 2 SD = Standardabweichung
- 3 0,4 Prozent der Schulen haben keine Angabe zum Bundesland gemacht.
- 4 M = Mittelwert

Zitationsweise (nach APA)

Wübben Stiftung Bildung (2025). *Schule im Brennpunkt 2025 – Eine Befragung des impaktlab der Wübben Stiftung Bildung*. Wübben Stiftung Bildung.



Literatur

Die Literaturliste zu diesem Papier finden Sie unter:

<https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/literaturverzeichnis-schulen-im-brennpunkt-2025>

Ein Skalenhandbuch kann auf Anfrage beim impaktlab (impakt-lab@w-s-b.org) zugänglich gemacht werden.

IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Bildungsstiftung gGmbH
Cantadorstraße 3
40211 Düsseldorf
0211 933708 00
info@w-s-b.org
www.wuebben-stiftung-bildung.org

Verantwortlich i. S. d. P.

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung Bildung

Autorinnen und Autor

Dr. Laura Braun, impaktlab, Wübben Stiftung Bildung
Dr. Hanna Pfänder, impaktlab, Wübben Stiftung Bildung
Ben Ulmer, impaktlab, Wübben Stiftung Bildung

Redaktion

Frauke König, Wübben Stiftung Bildung

Gestaltung

fountain studio, www.fountainstudio.de

Druck

gilbert design druck werbetechnik, www.gilbert.nrw

Über das impaktlab

Das impaktlab ist die wissenschaftliche Einheit der *Wübben Stiftung Bildung*. Auf Basis wissenschaftlicher Analysen und praktischer Erkenntnisse gibt es Impulse in das Bildungssystem, um die Situation an Schulen im Brennpunkt zu verbessern.

Über die Wübben Stiftung Bildung

Die *Wübben Stiftung Bildung* ist eine 2013 gegründete private Bildungsstiftung mit Sitz in Düsseldorf. Ihre Vision ist es, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft gerechte Bildungschancen erhalten. Dafür ist ein Bildungssystem notwendig, das genau das besser gewährleisten kann. Um dieser Vision näher zu kommen, berät, begleitet und unterstützt die *Wübben Stiftung Bildung* Akteure des Bildungssystems bei der Weiterentwicklung von Schulen im Brennpunkt.

© Wübben Stiftung Bildung / Mai 2025

