

Deutsches Schulbarometer

BEFRAGUNG LEHRKRÄFTE



Inhaltsverzeichnis

1	Über das Instrument	3
2	Informationen zur Befragung	6
3	Zentrale Ergebnisse auf einen Blick	8
4	Ergebnisse im Detail	13
	4.1 Aktuelle berufliche Herausforderungen	14
	4.2 Demokratiebildung und Partizipation	20
	4.3 Künstliche Intelligenz	30
	4.4 Heterogenität und Inklusion	38
	4.5 Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben	53
	4.6 Psychosoziale Unterstützungsangebote	72
	4.7 Fortbildungsaktivitäten und Zusammenarbeit im Kollegium	79
5	Handlungsempfehlungen	90
6	Literaturverzeichnis	97
7	Abbildungsverzeichnis	102
8	Ansprechpartner:innen	106
9	Fragebogen	108
10	Impressum	128



1 Über das Instrument

Die Robert Bosch Stiftung lässt seit 2019 regelmäßig repräsentative Befragungen zur aktuellen Situation der Schulen in Deutschland durchführen. Diese Studien werden unter dem Namen Deutsches Schulbarometer jährlich veröffentlicht. Das Deutsche Schulbarometer ermöglicht es, frühzeitig Entwicklungen zu beschreiben, indem die Beobachtungen und Einschätzungen von Personen erfasst werden, die Schulen täglich mitgestalten und erleben. Aktuelle Herausforderungen und Bedarfe der Schulen können so erkannt und daraus Empfehlungen für Entscheidungsträger:innen im Bildungssystem abgeleitet werden. Seit der Erhebung im November 2023 wird das Deutsche Schulbarometer als längsschnittliche Panelstudie weitergeführt, um die Situation von Lehrkräften dauerhaft zu beobachten.

Die vorliegende Publikation umfasst die zentralen Ergebnisse einer Befragung unter insgesamt 1.540 Lehrkräften (inkl. Schulleitungen) an allgemein- und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Die Befragung wurde zwischen dem 11. November und 2. Dezember 2024 durchgeführt.

Im Fokus der Lehrkräftebefragung standen dabei folgende Themenbereiche:

- die aktuell größten Herausforderungen in der beruflichen Tätigkeit,
- die Demokratiebildung an Schulen und Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen,
- Einstellungen zu und Umgang mit KI-Tools sowie entsprechende Fortbildungsbedarfe,
- Einstellungen zu und Umgang mit Heterogenität und Inklusion,
- die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften und ihr Belastungserleben,
- vorhandene psychosoziale Unterstützungsangebote an Schulen,
- Fortbildungsverhalten und -bedarfe sowie die Zusammenarbeit im Kollegium.

Die ermittelten Ergebnisse sind unter Berücksichtigung einer Fehlertoleranz von plus/minus drei Prozentpunkten repräsentativ für die Gesamtheit der Lehrkräfte an allgemein- und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Die Auswahl der Befragten erfolgte mittels einer Zufallsstichprobe, bei der alle Lehrkräfte die gleiche Auswahlwahrscheinlichkeit hatten. Diese Erhebung ist der zweite Messzeitpunkt der jährlich stattfindenden Längsschnittstudie. 1.089 Teilnehmende der ersten Erhebung nahmen auch an der zweiten Erhebung teil. Ausfälle in der zweiten Erhebung wurden durch neue Befragungsteilnehmende kompensiert. Die Auswahl dieser neuen Teilnehmenden erfolgte analog zur ersten Erhebungswelle mittels einer Zufallsstichprobe, bei der alle Lehrkräfte die gleiche Auswahlwahrscheinlichkeit hatten. Da nicht jede ausgewählte Person an der Befragung teilnimmt und solche Ausfälle zu Verzerrungen in der Stichprobensatzzusammensetzung führen können, wurde die Verteilung der Lehrkräfte nach Schulform, Alter, Geschlecht und Bundesland mittels Gewichtung an die Verteilung in der Grundgesamtheit angepasst.

Die Fehlertoleranzen sind abhängig von den Fallzahlen und in den Untergruppen (z. B. bei der Aufschlüsselung nach Regionen, Schulformen etc.) entsprechend größer. Für die drei bevölkerungsreichsten Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen liegen belastbare Fallzahlen vor. Die Befragten wurden in folgende Regionen gruppiert: Die Region „Ost“ umfasst die neuen Bundesländer (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) ohne Berlin. Die Region „West“ umfasst alle alten Bundesländer inklusive Berlin. Die Region „Nord“ umfasst Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Die Region „Mitte“ umfasst Hessen, das Saarland und Rheinland-Pfalz.

Die Ergebnisse sind für die Lehrkräfte aller Schulformen (Grundschulen, Haupt-, Real-, Gesamt-, Förder- und Sonderschulen, Gymnasien und berufsbildende Schulen) repräsentativ für Deutschland. Befragt wurden Lehrkräfte und (stellvertretende) Schulleitungen. In diesem Forschungsbericht werden beide Gruppen für die meisten berichteten Variablen unter der Bezeichnung „Lehrkräfte“ zusammengefasst. Wenn Unterschiede zwischen beiden Gruppen berichtet werden, wird dies im Text deutlich gemacht.

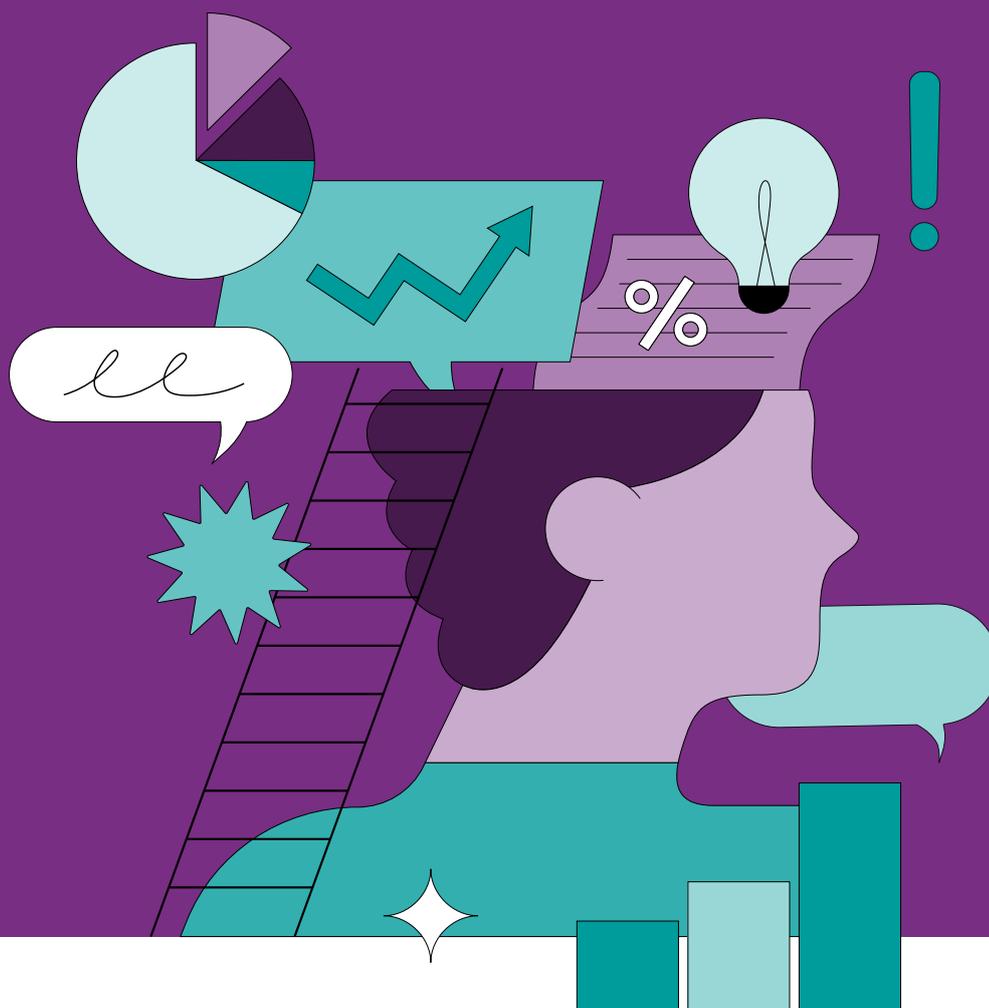
Die Konzeption dieser Studie sowie der vorliegende Forschungsbericht entstanden in enger Zusammenarbeit mit einem interdisziplinären Forschungsteam. Wir danken Prof. Dr. Nina Jude und Fatmana Selçik (beide Universität Heidelberg), Prof. Dr. Uta Klusmann (Humboldt-Universität zu Berlin) und Prof. Dr. Dirk Richter (Universität Potsdam) herzlich für die intensive Zusammenarbeit.

Das Deutsche Schulbarometer umfasst regelmäßig stattfindende Befragungen. Neben Lehrkräften und Schulleitungen befragen wir seit 2024 auch Schüler:innen und jeweils einen ihrer Erziehungsberechtigten zu den Themen psychisches und schulisches Wohlbefinden ([↗ Schulbarometer Schüler:innen](#)).

Weiterführende Informationen sowie die ausführlichen Ergebnisberichte der vergangenen Befragungen des Deutschen Schulbarometers finden Sie auf der Projektwebsite: [↗ www.schulbarometer.de](http://www.schulbarometer.de)



Das Deutsche Schulbarometer besteht aus regelmäßig stattfindenden Befragungen mit unterschiedlichen Teilnehmenden zu verschiedenen Themen. Neben Schüler:innen und ihren Erziehungsberechtigten werden auch Befragungen mit Lehrkräften und Schulleitungen zu unterschiedlichen Themen durchgeführt. Weitere Informationen sowie die ausführlichen Ergebnisberichte der vergangenen Befragungen des Deutschen Schulbarometers finden Sie auf der Homepage der Robert Bosch Stiftung: [↗ schulbarometer.de](http://schulbarometer.de)



2

Informationen zur Befragung

Zeitraum der Befragung	11.11. – 02.12.2024
Art der Erhebung	Onlinebefragung
Durchgeführt von	forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH
Stichprobe	<p>Bundesweite repräsentative Stichprobe von N = 1.540 Lehrkräften an allgemein- und berufsbildenden Schulen, darunter:</p> <ul style="list-style-type: none">– 16,4 % Lehrkräfte an Grundschulen,– 27,3 % Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen,– 23,4 % Lehrkräfte an Gymnasien,– 8,0 % Lehrkräfte an Förderschulen,– 23,4 % Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen,– 21,0 % Quer- und Seiteneinsteiger:innen (Anteil an allgemeinbildenden Schulen: 13,7%; an berufsbildenden Schulen: 44,6%),– 9,7 % (stellvertretende) Schulleitungen,– 58,6 % weibliche Lehrkräfte,– Durchschnittsalter 52,1 Jahre (SD = 9,3 Jahre).
Hinweis:	<p>Die hier dargestellten Prozentangaben zur Verteilung innerhalb der Stichprobe sind ungewichtet. Die im folgenden Bericht präsentierten Ergebnisse zu geschlossenen Fragen beziehen sich jeweils auf die gültigen, gewichteten Antworten (Teilnehmende, die „weiß nicht“ auswählten, wurden pro Item – sofern nicht explizit ausgewiesen – nicht berücksichtigt).</p>
Hinweise zu Rundungen:	<p>Bei zusammengefassten Werten im vorliegenden Forschungsbericht kann es rundungsbedingt zu Abweichungen im Vergleich zur Summe der Einzelwerte in den Abbildungen kommen.</p>
Zitation	<p>Robert Bosch Stiftung (2025). <i>Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen</i>. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.</p>



3

Zentrale Ergebnisse auf einen Blick

1. **Aktuell größte Herausforderung: Für Lehrkräfte bleibt das Verhalten der Schüler:innen die größte Herausforderung**

Als größte Herausforderung in ihrer beruflichen Tätigkeit nehmen die Lehrkräfte erneut das Verhalten der Schüler:innen wahr (42%). Dieser Anteil ist im Vergleich zum Vorjahr weiter gestiegen (2024: 35%). Besonders an Haupt-, Real- und Gesamtschulen nennt etwa jede zweite Lehrkraft (52%) das Verhalten der Schüler:innen als größtes Problem. Ebenfalls häufiger als im Vorjahr genannt werden die eigene Arbeitsbelastung und der Zeitmangel (34%, 2024: 28%). An dritter Stelle steht – nahezu unverändert zum Vorjahr – die Heterogenität der Schülerschaft als Herausforderung (32%, 2024: 33%). Etwa ein Fünftel der Lehrkräfte empfindet zudem die Bildungspolitik und Bürokratie (23%), den Personalmangel (20%) sowie die Zusammenarbeit mit Eltern (20%) als beruflich stark belastend.

2. **Demokratiebildung in der Schule: Über die Hälfte der Lehrkräfte wünscht sich mehr Demokratiebildung, aber es mangelt an Unterrichtszeit dafür**

Knapp über die Hälfte der Lehrkräfte (54%) ist der Meinung, dass an ihrer Schule mehr für die Demokratiebildung getan werden sollte. An Haupt-, Real- und Gesamtschulen ist dieser Wunsch mit 63% besonders verbreitet. Von den Lehrkräften, die sich mehr Aktivitäten im Bereich Demokratiebildung wünschen, nennen drei Viertel (77%) als Haupthindernis vor allem fehlende Unterrichtszeit. Knapp die Hälfte von ihnen (45%) sieht mangelndes Fachwissen im Kollegium als Hürde, und ein Drittel (35%) der westdeutschen Lehrkräfte beklagt fehlendes Unterrichtsmaterial. Insbesondere Lehrkräfte in Ostdeutschland nennen zusätzlich ein fehlendes Interesse im Kollegium (38%) und mögliche Konflikte unter Schüler:innen (29%) als Gründe oder befürchten Widerstand durch Eltern (27%). 14% der befragten Lehrkräfte geben an, Fortbildungsbedarf zum Thema Demokratiepädagogik zu haben.

3. **Partizipation von Schüler:innen: Vor allem bei Klassenregeln dürfen Schüler:innen mitentscheiden, aber kaum bei Unterrichtsinhalten**

68% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Anliegen der Schüler:innen bei Entscheidungen an ihrer Schule in der Regel berücksichtigt werden. Etwas mehr als die Hälfte (55%) findet, dass die Partizipationsmöglichkeiten an ihrer Schule insgesamt ausreichend sind. Konkret geben die Lehrkräfte an, dass ihre Schüler:innen insbesondere beim Aufstellen der Klassenregeln (86% in mittlerem oder großem Ausmaß) mitentscheiden können. Etwas mehr als die Hälfte (59%) stimmt zu, dass Schüler:innen in Schulkonferenzen mitwirken können. An vielen Schulen haben die Schüler:innen laut Lehrkräften hingegen keine Mitsprache („gar nicht“) bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien (59%), beim Aufstellen von Beurteilungskriterien (53%), bei der Teilnahme an Fachkonferenzen (50%) und bei Entscheidungen über Lerninhalte (39%). Im Schulformvergleich sind die Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Sicht der Lehrkräfte am Gymnasium am größten und in der Grundschule am geringsten ausgeprägt.

4. **Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI): Die Mehrheit der Lehrkräfte fühlt sich unsicher; ein Drittel nutzt KI regelmäßig**

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte fühlt sich im beruflichen Umgang mit KI-Tools eher unsicher oder sehr unsicher (62%). Knapp ein Drittel (31%) der Lehrkräfte hat KI-Tools in den letzten 12 Monaten gar nicht für die Arbeit genutzt, während weitere 31% KI-Tools mindestens mehrmals im Monat bis täglich einsetzen. Die Lehrkräfte, die KI-Tools einsetzen, nutzen diese vor allem für die Erstellung von Aufgaben (58%) und die Unterrichtsplanung (56%), seltener für die Erstellung von Fragen in Leistungskontrollen (34%) und individualisierte Lernangebote (28%). Jeweils ein sehr kleiner Teil der Lehrkräfte, die KI-Tools einsetzen, nutzt diese für die Bewertung von Schülerarbeiten (6%) und die Analyse von Lernverlaufsdaten (3%).

5. **Risiken und Chancen von KI: Lehrkräfte sehen Potenzial für individualisiertes Lernen, aber erwarten mehrheitlich negative Folgen für ihre Schüler:innen**

Die Lehrkräfte erwarten durch den Einsatz von KI-Tools überwiegend negative Folgen für die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler:innen. Insbesondere bei sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und beim kritischen Denken erwarten über 60% der befragten Lehrkräfte eher negative Folgen. Positive Folgen erwarten die Lehrkräfte vor allem bei einer individualisierten Lernunterstützung durch KI-Tools (57% positiv/eher positiv). Beim Thema Chancengerechtigkeit sind die Lehrkräfte uneins, ob durch KI eher positive oder negative Effekte entstehen werden. Lehrkräfte, die KI-Tools regelmäßig nutzen, erwarten seltener negative Folgen als diejenigen, die bislang keine KI nutzen – allerdings sieht auch die Mehrheit der regelmäßigen Nutzer:innen vor allem negative Folgen des KI-Einsatzes für ihre Schüler:innen. Eigenen Fortbildungsbedarf zur Nutzung von KI sehen die Lehrkräfte insbesondere für die Unterrichtsgestaltung (54%) und zur Förderung kritischen Denkens (52%).

6. **Inklusive Beschulung: Hier besteht weiterhin hoher Fortbildungsbedarf; Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen und Lehrkräfte mit Growth Mindset sind positiver gegenüber Inklusion eingestellt**

Die von uns befragten Lehrkräfte sind Inklusion gegenüber größtenteils eher kritisch eingestellt: 71% äußern die Meinung, dass eine inklusive Beschulung den Unterricht für alle Schüler:innen eher nicht oder überhaupt nicht verbessert (2024: 74%). Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulformen: Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen zeigen eine positivere Einstellung zu Inklusion. Zwischen den Bundesländern gibt es keine signifikanten Unterschiede. Im Vergleich zum letzten Schulbarometer zeigen sich beim Belastungserleben durch Heterogenität kaum Veränderungen: 83% der Lehrkräfte (2024: 86%) geben an, dass der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen sehr viel zusätzliche Arbeit erfordert. Die wahrgenommene Belastung unterscheidet sich je nach Schulform: Am wenigsten belastet durch Heterogenität fühlen sich Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen. Trotz der Herausforderungen empfindet sich der überwiegende Teil der Lehrkräfte als selbstwirksam im Umgang mit Heterogenität. 76% der Lehrkräfte

(2024: 81 %) fühlen sich in der Lage, das Unterrichtsangebot an den Lernstand ihrer Schüler:innen anzupassen. Zum wahrgenommenen Belastungs-erleben durch die Heterogenität ihrer Schüler:innen passt, dass der von den Lehrkräften berichtete subjektive Fortbildungsbedarf am höchsten für den Umgang mit psychisch belasteten Schüler:innen (43%) und für das Unterrichten von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (35%) ist. 13% der Lehrkräfte verfügen über ein eher ausgeprägtes Growth Mindset – sie sind überzeugt, dass Fähigkeiten und Intelligenz durch Anstrengung und Lernen entwickelt werden können. 12% der Lehrkräfte haben dagegen eher ein Fixed Mindset und gehen von einer Unveränderbarkeit dieser Eigenschaften aus. 75% lassen sich keinem der beiden Pole eindeutig zuordnen. Die Ergebnisse des Schulbarometers zeigen: Ein stärker ausgeprägtes Growth Mindset geht mit einer positiveren Einstellung zur inklusiven Beschulung einher.

7. **Berufliche Zufriedenheit: Die große Mehrheit der Lehrkräfte arbeitet gerne an ihrer Schule und würde den Beruf wieder ergreifen**

Über 80% der befragten Lehrkräfte stimmen zu, dass sie mit ihrer Arbeit zufrieden sind; 70% würden den Beruf wieder ergreifen, und 90% arbeiten gerne an ihrer Schule. Schulleitungen sind sowohl mit ihrer Schule als auch ihrer Tätigkeit im Durchschnitt deutlich zufriedener als Lehrkräfte. Es zeigen sich keine Unterschiede in der beruflichen Zufriedenheit zwischen Männern und Frauen, zwischen Altersgruppen oder zwischen Schulformen. Ebenfalls sind Lehrkräfte mit traditioneller Lehramtsausbildung im Durchschnitt genauso zufrieden wie Lehrkräfte, die als Quer- oder Seiteneinsteiger:innen in den Beruf gekommen sind.

8. **Belastungserleben: Schulleitungen sind weniger erschöpft als Lehrkräfte; ein Drittel der Lehrkräfte hat potenziell ein gesundheitliches Risiko**

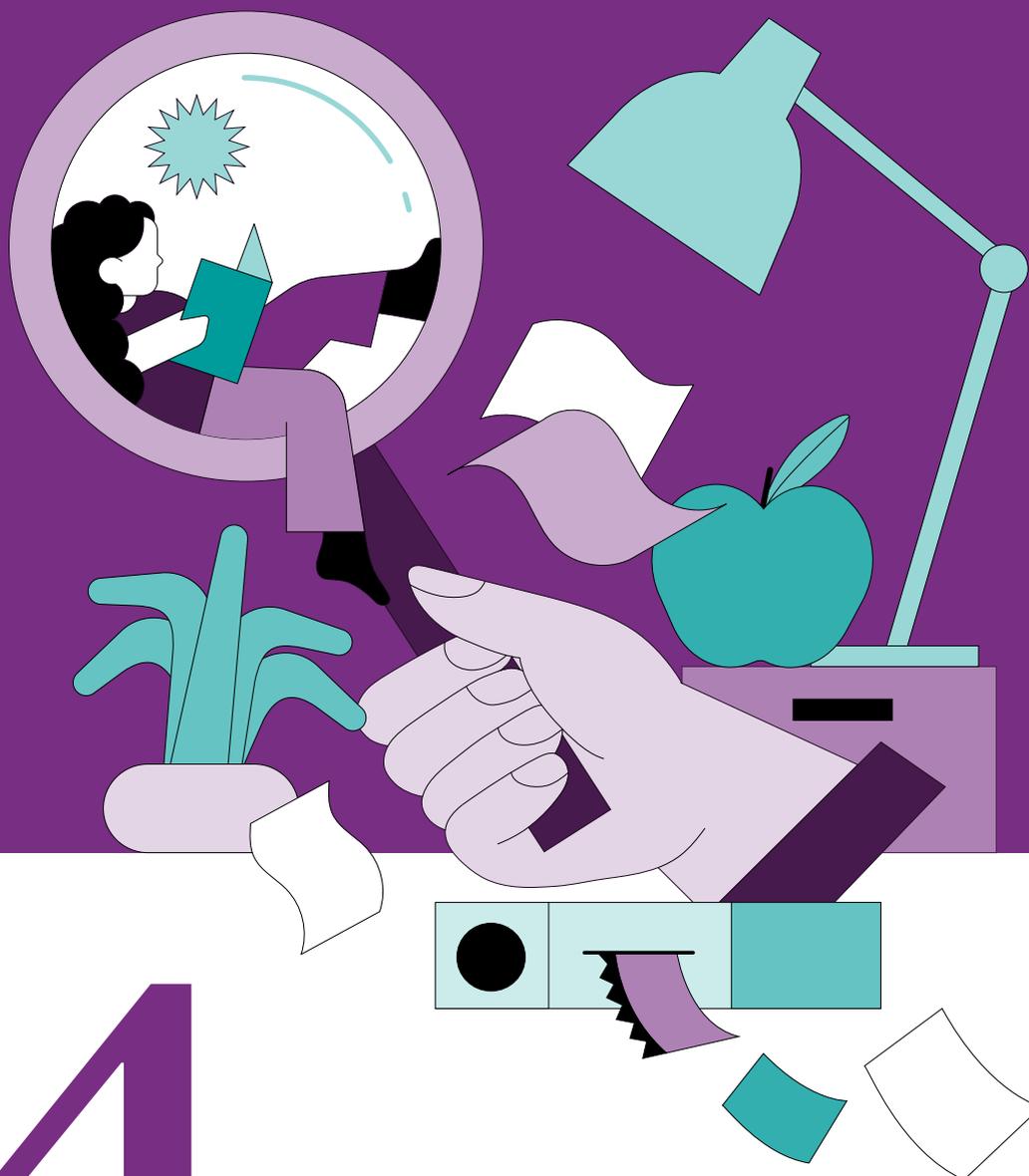
Die Erschöpfung bei Lehrkräften ist nahezu unverändert zum Vorjahr. Fast ein Drittel der Lehrkräfte fühlt sich mehrmals in der Woche erschöpft, jede:r Zehnte (10%) sogar täglich. Je jünger die Lehrkräfte, desto häufiger berichten sie von Erschöpfung und Zynismus – die höchsten Werte zeigen entsprechend die unter 40-Jährigen. Schulleitungen geben deutlich weniger Erschöpfung und Zynismus an als Lehrkräfte. Es lassen sich vier unterschiedliche Wohlbefindensprofile von Lehrkräften identifizieren: Etwa ein Drittel gehört zum Typ 1, den wir als „glücklich“ (34%) bezeichnen. Typ 2 entspricht Lehrkräften, die „zufrieden – leicht erschöpft“ sind (33%). Typ 3 bezeichnen wir als „unzufrieden – erschöpft“ (19%) und Typ 4 als „erschöpft – zynisch“ (14%). Insbesondere Lehrkräfte der Profile 3 und 4 weisen potenziell ein erhöhtes gesundheitliches Risiko auf und sollten vorrangig Ziel von Interventionsmaßnahmen sein.

9. **Psychosoziale Unterstützung: Angebote an den Schulen sind weiterhin unzureichend, insbesondere schulpsychologische Unterstützung**

Nur 61 % der Lehrkräfte schätzen die psychosoziale Infrastruktur ihrer Schule als ausreichend ein. 60 % der Lehrkräfte geben an, dass ihre Schule über ein Konzept zur Weitervermittlung psychisch belasteter Schüler:innen verfügt. 38 % der Lehrkräfte geben an, dass die Unterstützung durch Schulpsychologie an ihrer Schule „überhaupt nicht“ ausreichend ist. Ein regionaler Vergleich zeigt auf, dass in Ostdeutschland weniger Angebote zur Unterstützung von psychisch belasteten Kindern und Jugendlichen vorhanden sind. Zudem beobachtet unverändert zum Vorjahr fast die Hälfte der Lehrkräfte (47 %) psychische oder physische Gewalt unter ihren Schüler:innen.

10. **Fortbildung und Zusammenarbeit im Kollegium: Hoher Fortbildungsbedarf zum Umgang mit belasteten Schüler:innen; die Hälfte der Lehrkräfte unterrichtet mehrmals im Jahr im Team**

Die Lehrkräfte, die angegeben haben, in den vergangenen 12 Monaten eine Fortbildung besucht zu haben, haben am häufigsten Fortbildungen zu digitalen Medien im Unterricht (58 %), zu unterrichtsbezogenem Fachwissen (44 %) und zur Schulentwicklung (34 %) besucht. Einen hohen Fortbildungsbedarf sehen Lehrkräfte beim Umgang mit psychisch belasteten Schüler:innen (43 %), bei der Nutzung digitaler Medien (41 %) und beim Unterrichten von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (35 %). Die Lehrkräfte berichten außerdem über verschiedene Formen der Kooperation im Kollegium: Am weitesten verbreitet sind der Austausch über die Lernentwicklung der Schüler:innen (94 %) und das Teilen von Unterrichtsmaterialien (92 %). Weniger als die Hälfte der Lehrkräfte (45 %) hat jedoch mehrmals im Jahr als Team in derselben Klasse unterrichtet, und nur 24 % haben innerhalb der letzten 12 Monate mehrmals im Unterricht einer anderen Lehrkraft hospitiert und im Anschluss Feedback gegeben.



4

Ergebnisse im Detail



4.1 Aktuelle berufliche Herausforderungen

Das Schulbarometer erhebt regelmäßig relevante Aspekte des beruflichen Alltags von Lehrkräften. Dazu gehören allgemeine ständige Herausforderungen in der pädagogischen Arbeit ebenso wie aktuelle und gesellschaftlich relevante Aspekte, die Veränderungen mit sich bringen und mit denen Schulen umgehen müssen. Zu Beginn der Befragung haben wir den Lehrkräften daher erneut folgende offene Frage gestellt: „Einmal ganz allgemein: Was sind für Sie aktuell die größten Herausforderungen in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft?“ Die Antworten der Lehrkräfte auf diese offene Frage wurden anschließend in Kategorien codiert und übergeordneten Themenbereichen zugeordnet. Jede Lehrkraft konnte mehrere Aspekte nennen; im Durchschnitt gab eine Lehrkraft etwas mehr als zwei verschiedene Herausforderungen an. Abbildung 1.1 zeigt, welche Herausforderungen die Lehrkräfte aktuell am häufigsten nennen.

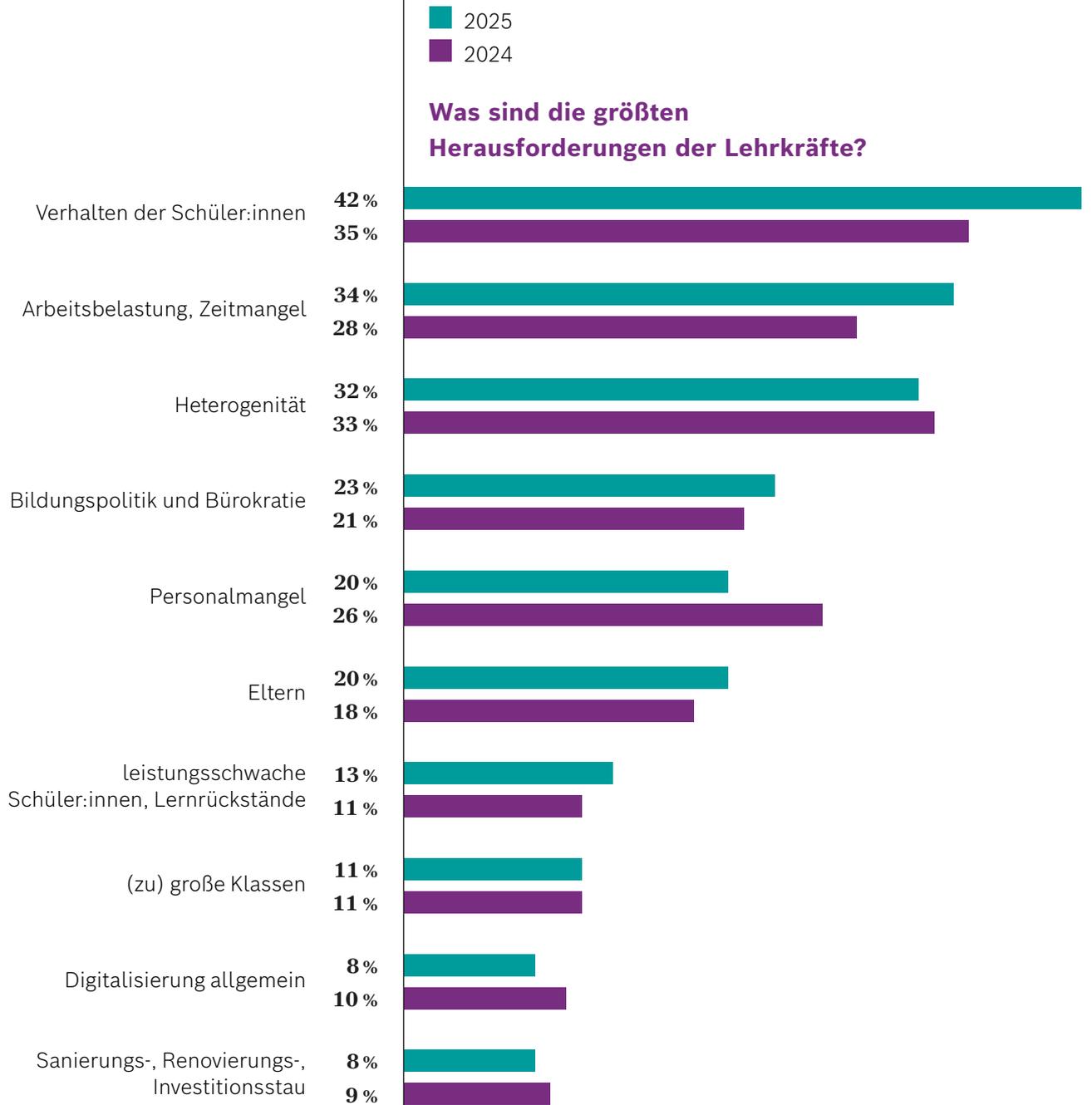
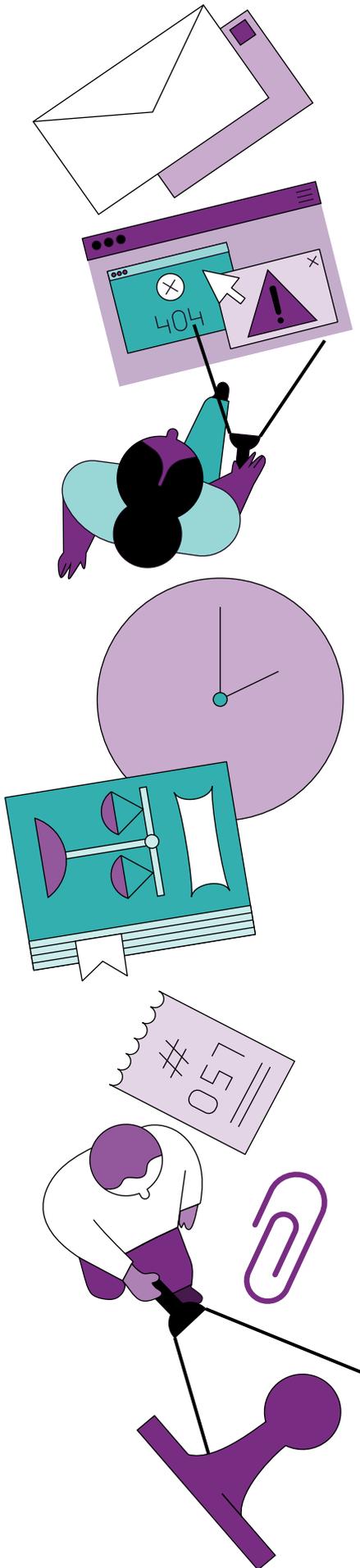


Abb. 1.1: Aktuell größte beruflichen Herausforderungen von Lehrkräften. Offene Abfrage, Mehrfachnennungen möglich, Ergebnisse 2024 und 2025 im Vergleich.



42 % der Lehrkräfte nennen das Verhalten der Schüler:innen als größte Herausforderung. Dieser Wert ist im Vergleich zum [Schulbarometer 2024](#) etwas gestiegen (2024: 35 %). Insbesondere Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen heben das Verhalten der Schüler:innen hervor (52 %). Unter dieser Kategorie wurden Nennungen zum allgemeinen Sozialverhalten, zu mangelnder Motivation und fehlendem Lernwillen, zu psychischen Problemen sowie zu sonstigen Belastungen und Konzentrationsproblemen erfasst – diese Aspekte werden wir weiter unten noch genauer betrachten.

An zweiter Stelle werden die Arbeitsbelastung und der Zeitmangel genannt (34 %). Im Vergleich zum Vorjahr ist dieser Aspekt dringlicher geworden (2024: 28 %). An Gymnasien nennt fast jede zweite Lehrkraft (47 %) den Mangel an Zeit als aktuell größte Herausforderung im Berufsalltag.

Drittens thematisieren die Lehrkräfte die Heterogenität in den Klassen (32 %). Im Vergleich zu den Daten aus dem [Schulbarometer 2024](#) (2024: 33 %) ist dieser Wert in etwa gleich geblieben. In dieser Kategorie wurden die Antworten der Lehrkräfte zusammengefasst, die allgemeine Heterogenität (15 %), Integration (14 %) und Inklusion (9 %) als Herausforderung ansprechen. Hervorzuheben sind Grundschullehrkräfte, die mit 40 % überdurchschnittlich häufig das Thema Heterogenität aufgreifen. Für diese Gruppe stellt Heterogenität aktuell die häufigste Belastung dar. Allerdings ist dieser Wert aktuell etwas geringer als noch vor einem Jahr (2024: 45 %).

Weitere Herausforderungen und Hürden durch Bildungspolitik und Bürokratie beklagen insgesamt 23 % der Lehrkräfte. Dieser Wert ist im Vergleich zum Vorjahr in etwa gleich geblieben (2024: 21 %). In dieser Kategorie wurden zum Beispiel Probleme mit Verwaltung und Bürokratie (15 %), Aspekte der Bildungspolitik und Behörden (7 %) sowie der Mangel an finanziellen Mitteln (3 %) zusammengefasst.

Den Personalmangel nannten im [Schulbarometer 2024](#) noch 26 % der Lehrkräfte als Herausforderung. Auch im Jahr 2025 gehört der Personalmangel zu den wichtigen Themen (20 %), insbesondere an Förderschulen (31 %) und Grundschulen (30 %).

Nahezu unverändert bleibt der Anteil der Lehrkräfte, die die Zusammenarbeit mit Eltern als Herausforderung empfinden (20 %, 2024: 18 %). Unter dieser Kategorie wurden Antworten erfasst, die Probleme mit Eltern (15 %) oder soziale Probleme im Elternhaus (6 %) beschreiben. Erwartungsgemäß stellt die Zusammenarbeit mit Eltern vor allem Grundschullehrkräfte (30 %) vor Herausforderungen, da diese für Eltern oft der erste Anlaufpunkt in der beginnenden Schullaufbahn der Kinder sind. Neben den oben genannten häufigen Themen nennen Lehrkräfte in kleinerem Umfang weitere Herausforderungen, etwa Lernrückstände bzw. leistungsschwache Schüler:innen (2025: 13 %, 2024: 11 %), zu große Klassen (2025: 11 %; 2024: 11 %), eine mangelhafte digitale Ausstattung der Schule (2025: 10 %; 2024: 8 %) sowie den Sanierungs-, Renovierungs- und Investitionsstau in Schulen (2025: 9 %; 2024: 8 %). Diese Werte haben sich im Vergleich zum Vorjahr nur geringfügig verändert oder sind stabil geblieben.

Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte? – Teil 1

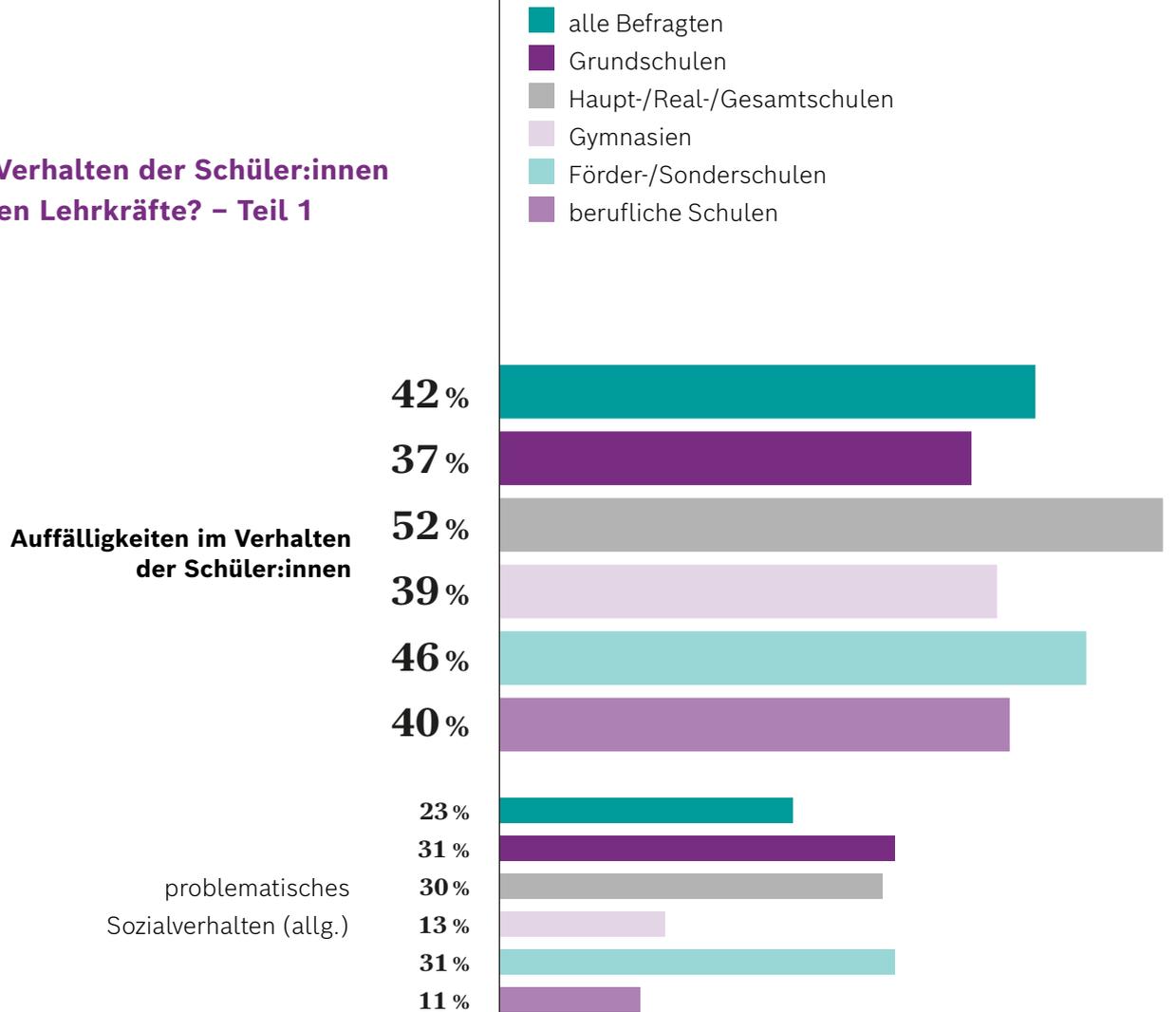


Abb. 1.2: Beobachtungen zu Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen. Mehrfache Angaben der Lehrkräfte zum Verhalten wurden im Durchschnittswert nur einfach gezählt.

Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte? – Teil 2

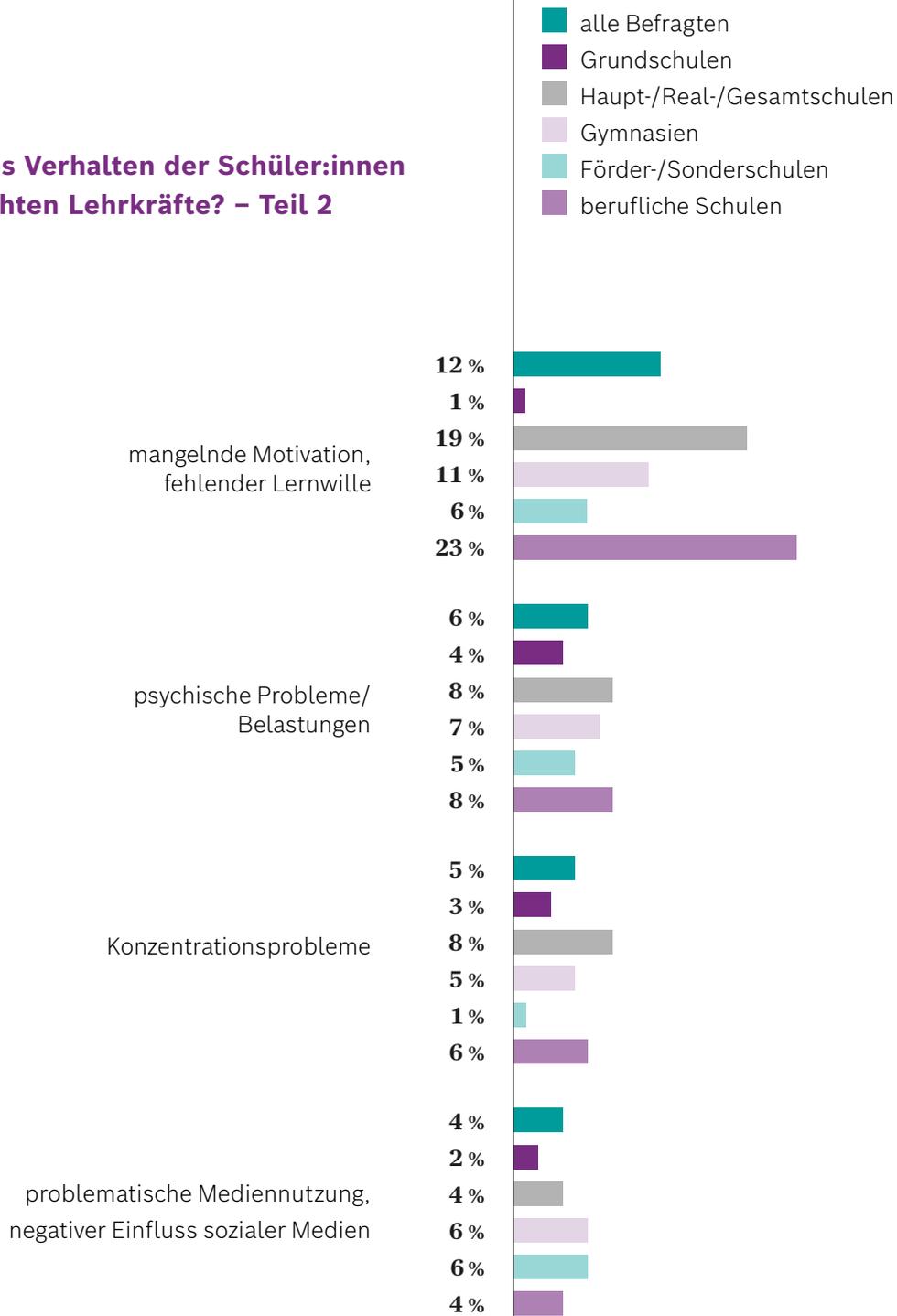


Abb. 1.2: Beobachtungen zu Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen. Mehrfache Angaben der Lehrkräfte zum Verhalten wurden im Durchschnittswert nur einfach gezählt.

Die Vertiefungsanalyse der Angaben zum Verhalten der Schüler:innen zeigt, dass von denjenigen Lehrkräften, die Verhaltensweisen ihrer Schüler:innen als berufliche Herausforderung berichten, 23 % problematisches Sozialverhalten beobachten. Es folgen mangelnde Motivation und fehlender Lernwille der Schüler:innen (12 %). Relativ seltener, aber dennoch relevant, werden auch psychische Probleme von Schüler:innen und weitere belastende Lebensumstände (6 %) von den Lehrkräften berichtet. Unterschiede bei der Häufigkeit der Nennungen zwischen den Schulformen können Abbildung 1.2 entnommen werden. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrkräfte im Alltag vielfach mit schwierigem Schülerverhalten und diversen individuellen Problemlagen konfrontiert sind.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend zeigt sich in diesem Themenbereich, dass das Verhalten der Schüler:innen unverändert die größte Herausforderung für Lehrkräfte darstellt. Im Vergleich zum Vorjahr wird dieser Aspekt häufiger genannt. Auch die Arbeitsbelastung wird von mehr Lehrkräften als Herausforderung genannt als im Vorjahr, während die Heterogenität der Klassen als konstante Herausforderung auf hohem Niveau verbleibt. Strukturelle Faktoren wie Bürokratie, Personalmangel und schwierige Elternarbeit belasten ebenfalls nach wie vor viele Lehrkräfte. Diese vielfältigen Belastungen unterstreichen den Bedarf an gezielten Maßnahmen, um Lehrkräfte zu entlasten und im Umgang mit heterogenen und anspruchsvollen Klassensituationen zu unterstützen.



4.2 Demokratiebildung und Partizipation

Demokratiebildung gehört zu den zentralen Aufgaben der Schule, da sie junge Menschen darauf vorbereitet, als mündige Bürger:innen aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen. In einer demokratischen Gesellschaft sind politische Urteilsfähigkeit, Partizipation und Verantwortungsbewusstsein erforderlich, um demokratische Prozesse mitzugestalten und antidemokratischen Strömungen entgegenzutreten. Die Schule als gesellschaftlicher Erfahrungsraum vermittelt grundlegende Werte wie Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung und Pluralismus. Studien wie die *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022* zeigen, dass eine frühe politische

Sozialisation das Vertrauen in demokratische Institutionen stärken und die Bereitschaft zur politischen Mitgestaltung erhöhen kann (Abs et al., 2024). Schulen, die Partizipation ermöglichen – sei es durch Wahlen von Klassensprecher:innen, Parlamente von Schüler:innen oder projektbasiertes Lernen – fördern nicht nur politisches Wissen, sondern auch soziale Kompetenzen wie Empathie, Konfliktlösung und Verantwortungsübernahme (Kuhn et al., 2016).

Gleichzeitig kann Demokratiebildung dazu beitragen, soziale Ungleichheiten abzubauen und allen Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft oder ihrem sozioökonomischen Status – die gleichen Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe zu bieten (Deimel et al., 2020). Darüber hinaus hat Demokratiebildung in der Schule einen entscheidenden Mehrwert, da sie das politische Vertrauen und die gesellschaftliche Integration der Schüler:innen stärkt (Ziemes et al., 2024). Schule bietet die Möglichkeit, demokratische Prinzipien nicht nur theoretisch zu vermitteln, sondern sie im Schulalltag erlebbar zu machen. Durch die gemeinsame Gestaltung von Regeln und die Mitbestimmung bei Entscheidungen erfahren Schüler:innen unmittelbar die Wirksamkeit demokratischer Prozesse. Die Schule hat somit eine doppelte Verantwortung: Sie soll junge Menschen auf die Herausforderungen einer komplexen Gesellschaft vorbereiten und zugleich ein Ort gelebter Demokratie sein.

Erkenntnisse über den aktuellen Stand der Demokratiebildung in Deutschland liefert u. a. die internationale ICCS-Studie, in der knapp 4.800 Schüler:innen in zwei Bundesländern (Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein) befragt wurden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die befragten deutschen Schüler:innen im europäischen Vergleich ein überdurchschnittliches politisches Interesse zeigen, aber nur eine eher unterdurchschnittliche politische Selbstwirksamkeit empfinden (Ziemes & Deimel, 2024). Sie trauen sich selbst also weniger zu, politisch aktiv zu werden, als Schüler:innen in anderen europäischen Ländern. Zudem zeigen sich systematische Unterschiede im politischen Wissen in Abhängigkeit vom familiären Hintergrund: So erreichen Schüler:innen bessere Ergebnisse im politischen Wissen, wenn die Eltern einen höheren Bildungsabschluss haben und mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren wurde (Hahn-Laudenberg et al., 2024). Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, schulische Demokratiebildung gezielt zu stärken – um nicht nur das politische Interesse, sondern auch die politische Selbstwirksamkeit der Schüler:innen und ihre Beteiligung zu fördern.

In dieser Ausgabe des Schulbarometers wurde erstmals untersucht, wie Lehrkräfte die Aktivitäten im Bereich Demokratiebildung an ihrer Schule einschätzen und aus welchen Gründen möglicherweise (noch) nicht mehr für die Demokratiebildung getan wird. Zusätzlich wurden die Lehrkräfte dazu befragt, wie Schüler:innen sich in die Prozesse ihrer Schule einbringen können und in welchen Bereichen die Mitbestimmungsmöglichkeiten ausgeweitet werden sollten.



Zunächst wurden die Lehrkräfte gefragt, ob an ihrer Schule mehr für Demokratiebildung getan werden sollte oder ob die aktuellen Maßnahmen ausreichend sind (s. Abb. 2.1). Über die Gesamtheit der befragten Lehrkräfte hinweg zeigt sich, dass gut 54 % von ihnen sich mehr Demokratiebildung an ihrer Schule wünschen, während knapp 40 % die ergriffenen Maßnahmen bereits für ausreichend erachten. Im Schulformvergleich ergeben sich bedeutende Unterschiede: Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (63 %), an Förderschulen (64 %) sowie an beruflichen Schulen (66 %) sehen einen besonders großen Bedarf für zusätzliche demokratiefördernde Maßnahmen, während an Grundschulen lediglich 39 % der befragten Lehrkräfte dieser Auffassung sind.

Sollte an Ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung getan werden?

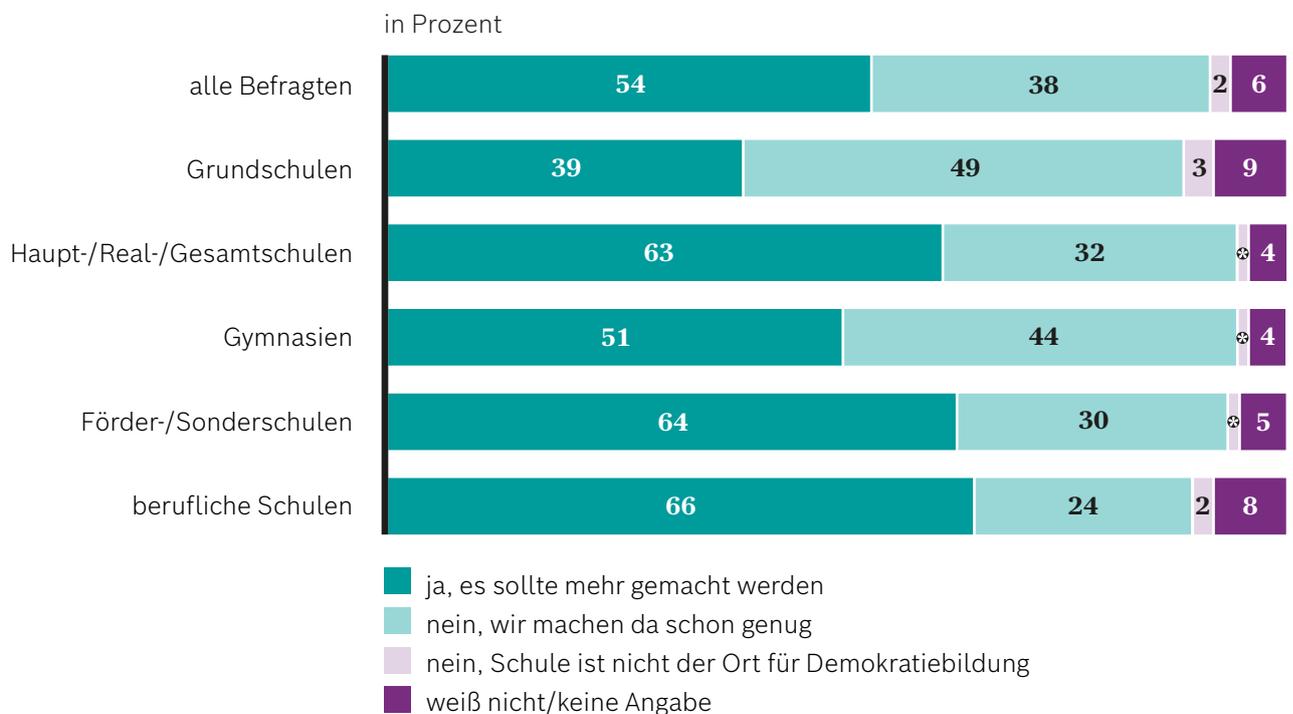


Abb. 2.1. Notwendigkeit für zusätzliche Maßnahmen im Bereich der Demokratiebildung nach Schularten. * = 1.

Zusätzlich zur Aufschlüsselung nach Schulformen wurden die Antworten auch nach Lehrkräften aus ost- und westdeutschen Bundesländern differenziert. Dies ermöglicht eine genauere Analyse regionaler Unterschiede in der Demokratiebildung und berücksichtigt die historischen und strukturellen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland (s. Abb. 2.2). Die Ergebnisse zeigen, dass lediglich 45 % der Lehrkräfte in ostdeutschen Bundesländern der Aussage zustimmen, es müsse mehr für die Demokratiebildung getan werden, während in westdeutschen Bundesländern 55 % dieser Meinung sind. Allerdings bleibt unklar, ob hier tatsächliche Unterschiede in den Maßnahmen der Demokratiebildung abgebildet werden, da die Befragung die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte erfasst. Vor diesem Hintergrund sollten diese Befunde vorsichtig interpretiert werden.

Sollte an Ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung getan werden? (getrennt nach Ost- und Westdeutschland)

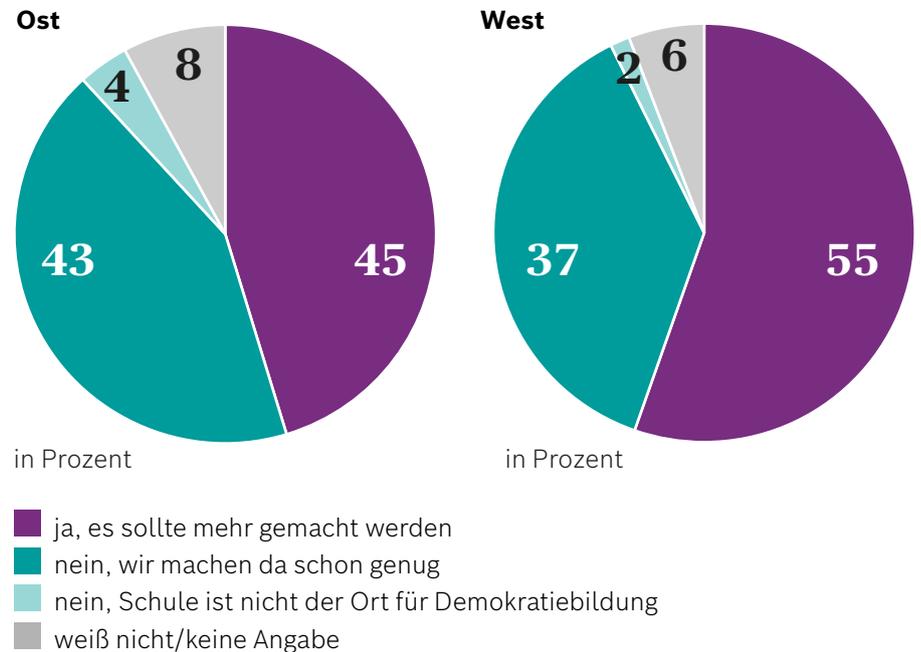


Abb. 2.2: Notwendigkeit für zusätzliche Maßnahmen im Bereich der Demokratiebildung nach ost- (n = 203) und westdeutschen (n = 1.337) Bundesländern.

Um die Ursachen für eine möglicherweise unzureichende Demokratiebildung besser zu verstehen, wurde jene Gruppe näher befragt, die sich mehr Aktivitäten wünscht. Diese Lehrkräfte sollten angeben, warum aus ihrer Sicht die Demokratiebildung an ihrer Schule unzureichend ist, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Das Ergebnis zeigt, dass insgesamt 77 % der Befragten fehlende Unterrichtszeit und 45 % mangelndes Fachwissen im Kollegium als wichtigste Gründe benennen. Am wenigsten Bedeutung schreiben die Befragten einer fehlenden Unterstützung der Eltern zu (11 %). Bei differenzierter Betrachtung der einzelnen Gründe zeigen sich erneut systematische Unterschiede zwischen Ost und West (s. Abb. 2.3): In ostdeutschen Bundesländern werden von den befragten Lehrkräften deutlich häufiger ein fehlendes Interesse im Kollegium (38 %) sowie verstärkt Angst vor Konfliktsituationen unter den Schüler:innen (29 %) wahrgenommen. In westdeutschen Bundesländern wird hingegen häufiger als im Osten fehlendes Material genannt (35 % vs. 20 %).

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass strukturelle und kulturelle Faktoren eine zentrale Rolle für die Demokratiebildung spielen und dass die Herausforderungen je nach regionalem Kontext variieren. Während in ostdeutschen Bundesländern interne Widerstände im Kollegium und Konfliktängste stärker ins Gewicht fallen, stehen in westdeutschen Bundesländern eher fehlende Ressourcen im Fokus.



Abb. 2.3: Gründe für eine unzureichende Demokratiebildung in der Schule nach ost- (n = 92) und westdeutschen (n = 739) Bundesländern. Antworten beziehen sich auf die Personen, die angaben, dass mehr zum Thema Demokratiebildung in der Schule getan werden sollte.

Partizipation von Schüler:innen

Ein zentraler Aspekt der Demokratiebildung ist die Möglichkeit für Schüler:innen, aktiv am schulischen Leben teilzunehmen und demokratische Prozesse unmittelbar zu erleben. Daher wurde im Schulbarometer 2025 auch gefragt, inwieweit Schulen ihren Schüler:innen Mitbestimmungsrechte einräumen und sie an Entscheidungsprozessen beteiligen. Den Lehrkräften wurden insgesamt neun Themenbereiche vorgegeben, bei denen sie einschätzen sollten, in welchem Ausmaß eine Beteiligung der Schüler:innen möglich ist.

Das Ergebnis (s. Abb. 2.4) zeigt, dass ein Großteil der Lehrkräfte auf der Ebene des Unterrichts umfangreiche Mitwirkungsmöglichkeiten lediglich beim Aufstellen der Klassenregeln sieht (50% „in großem Ausmaß“). Bei Fragen der Unterrichtsgestaltung gibt die Mehrheit der Lehrkräfte an, dass die Schüler:innen an ihrer Schule keine oder nur geringe Möglichkeiten haben, sich einzubringen: Bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien etwa geben nur 10% an, ihren Schüler:innen in mittlerem bis großem Ausmaß Mitbestimmung zu ermöglichen, während 59% keinerlei Mitsprache einräumen.

Wie können Schüler:innen in Schule und Unterricht mitwirken?

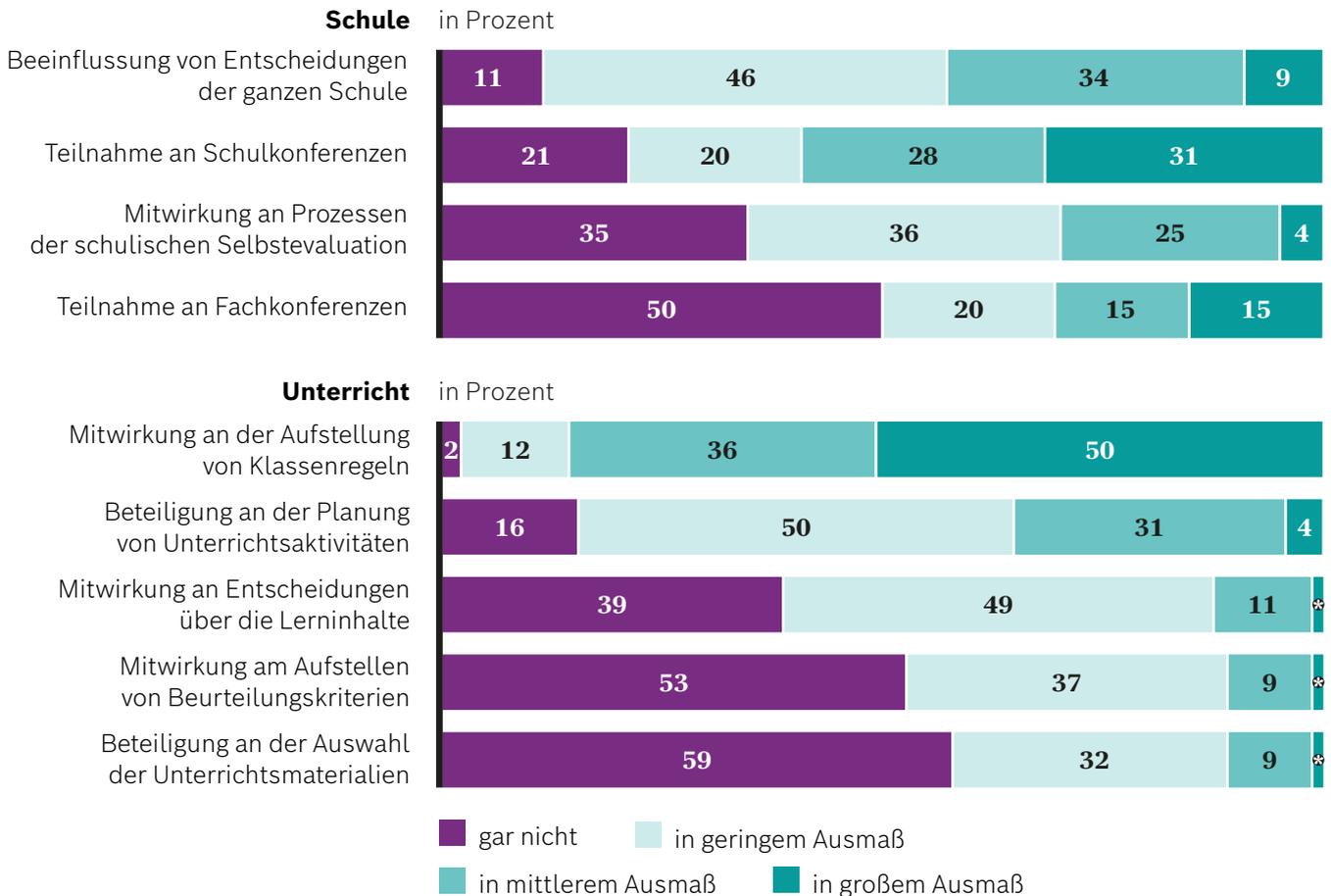


Abb. 2.4: Möglichkeiten der Mitwirkung von Schüler:innen bei der Gestaltung von Schule und Unterricht. *= 1.

Zum Vergleich: In der ICCS-Studie auf internationaler Ebene berichten 31 % der Lehrkräfte in europäischen Ländern von mittlerer bis hoher Schülermitbestimmung in diesem Bereich – deutlich häufiger als in Deutschland (Deimel et al., 2024). Auch bei der Festlegung von Beurteilungskriterien ermöglichen Lehrkräfte in Deutschland nur selten eine Mitwirkung der Schüler:innen. Insgesamt geben 53 % der Lehrkräfte an, hier keinerlei Mitbestimmungsmöglichkeiten zuzulassen, und lediglich 10 % räumen zumindest ein mittleres Maß an Mitsprache ein. Auch hierzu liefert die ICCS-Studie Vergleichswerte: In anderen europäischen Ländern ermöglichen 42 % der Lehrkräfte in diesem Bereich eine mittlere oder große Mitbestimmung – ebenfalls deutlich häufiger als in Deutschland (Deimel et al., 2024).

Auch auf der Ebene der Schule gibt es nach Aussage der befragten Lehrkräfte wenige Möglichkeiten der Mitwirkung der Schüler:innen: So berichten 31 % der Lehrkräfte, dass Schüler:innen in großem Ausmaß an der Schulkonferenz teilnehmen können. Dass Schüler:innen in großem Ausmaß an Fachkonferenzen teilnehmen, berichten 15 % der befragten Lehrkräfte.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte die Möglichkeit für Schüler:innen, Schule und Unterricht inhaltlich mitzugestalten, eher gering einschätzt. Partizipation beschränkt sich vor allem auf die Gestaltung von Klassenregeln und auf formale Strukturen wie Konferenzen, in denen Schüler:innen ohnehin beteiligt werden müssen.

Zur Beurteilung des Ausmaßes der Mitbestimmungsmöglichkeiten auf den Ebenen Schule und Unterricht wurden die jeweiligen Bewertungen der Lehrkräfte für jede der beiden Ebenen zusammengefasst, aggregiert und z-standardisiert. Dadurch erhalten beide Ebenen einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1, was einen direkten Vergleich der Werte innerhalb der Schulformen ermöglicht. Positive Werte zeigen an, dass das Ausmaß der Mitbestimmung höher ausfällt als im Durchschnitt aller Lehrkräfte; negative Werte weisen auf eine unterdurchschnittliche Beteiligung hin. Abweichungen ab 0,2 können als klein, ab 0,5 als mittel und ab 0,8 als groß interpretiert werden. Die Ergebnisse in Abbildung 2.5 machen deutlich, dass es substantielle Schulformunterschiede sowohl bei der Mitbestimmung in der Schule als auch bei der Mitbestimmung im Unterricht gibt. An Grundschulen ist die Mitbestimmung im schulischen Bereich unter allen Schulformen am schwächsten ausgeprägt, während die Mitbestimmung im Unterricht eher durchschnittlich ausfällt. An Haupt-, Real- und Gesamtschulen zeigt sich ein entgegengesetztes Bild: Hier ist die schulbezogene Mitbestimmung signifikant stärker als im Durchschnitt, und die unterrichtsbezogene Mitbestimmung leicht unterdurchschnittlich. Für Gymnasien zeigen sich für beide Kategorien eher überdurchschnittliche Werte, wobei die schulische Mitwirkung am stärksten unter allen Schulformen ausgeprägt ist. Bei Förderschulen und beruflichen Schulen sind hingegen beide Mitwirkungsbereiche eher unterdurchschnittlich ausgeprägt.



Dies deutet darauf hin, dass die Möglichkeiten der Mitbestimmung stark von der Schulform – und damit auch vom Alter der Schüler:innen – abhängen. Schaut man jedoch innerhalb der Sekundarstufe I/II, zeigen sich auch hier differenzielle Muster (Gymnasium vs. Haupt-/Real-/Gesamtschule), was darauf hinweist, dass die Schulformen unterschiedliche Beteiligungskulturen unterstützen.

Möglichkeiten der Mitwirkung in Schule und Unterricht nach Schulart

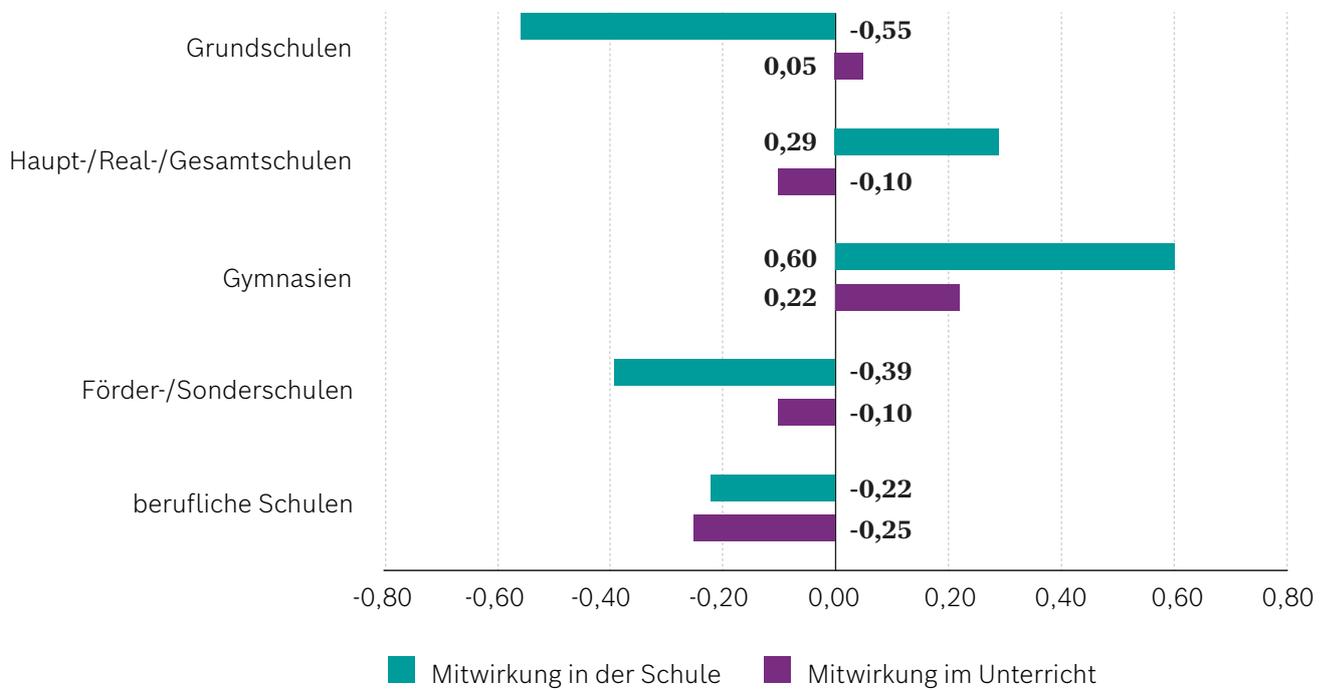


Abb 2.5: Möglichkeiten der Mitbestimmung in Schule und Unterricht nach Schulart. Dargestellt sind z-standardisierte Werte, die die Abweichungen vom Gesamtmittelwert anzeigen.

Im Schulbarometer 2025 wurden die Lehrkräfte neben dem Ausmaß an Mitbestimmung an ihrer Schule auch nach ihren Einstellungen zur schulischen Partizipation von Schüler:innen befragt. Zu den in Abbildung 2.6 dargestellten Aussagen konnten die Lehrkräfte ihre Zustimmung auf einer Skala von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme voll und ganz zu“ angeben. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass zwei Drittel der Lehrkräfte der Meinung sind, die Positionen der Schüler:innen würden bei Entscheidungen an der Schule berücksichtigt. Etwas weniger, aber immer noch über die Hälfte der Lehrkräfte stimmt außerdem zu, dass Schüler:innen ermutigt werden, ihre Meinung in der Schule zu äußern, und dass die Beteiligungsmöglichkeiten an der eigenen Schule ausreichend sind. Diese Einstellungen der Lehrkräfte kontrastieren jedoch mit den Befunden zu den von ihnen berichteten Mitbestimmungsmöglichkeiten aus Abbildung 2.4: Während viele Lehrkräfte einerseits angeben, die Interessen der Schüler:innen würden ausreichend berücksichtigt, berichten sie andererseits, dass die Partizipationsmöglichkeiten in wesentlichen Bereichen des Schulalltags – sowohl in Bezug auf die gesamte Schule als auch in Bezug auf den Unterricht – sehr begrenzt sind.

Wie können Schüler:innen an der Schule partizipieren?

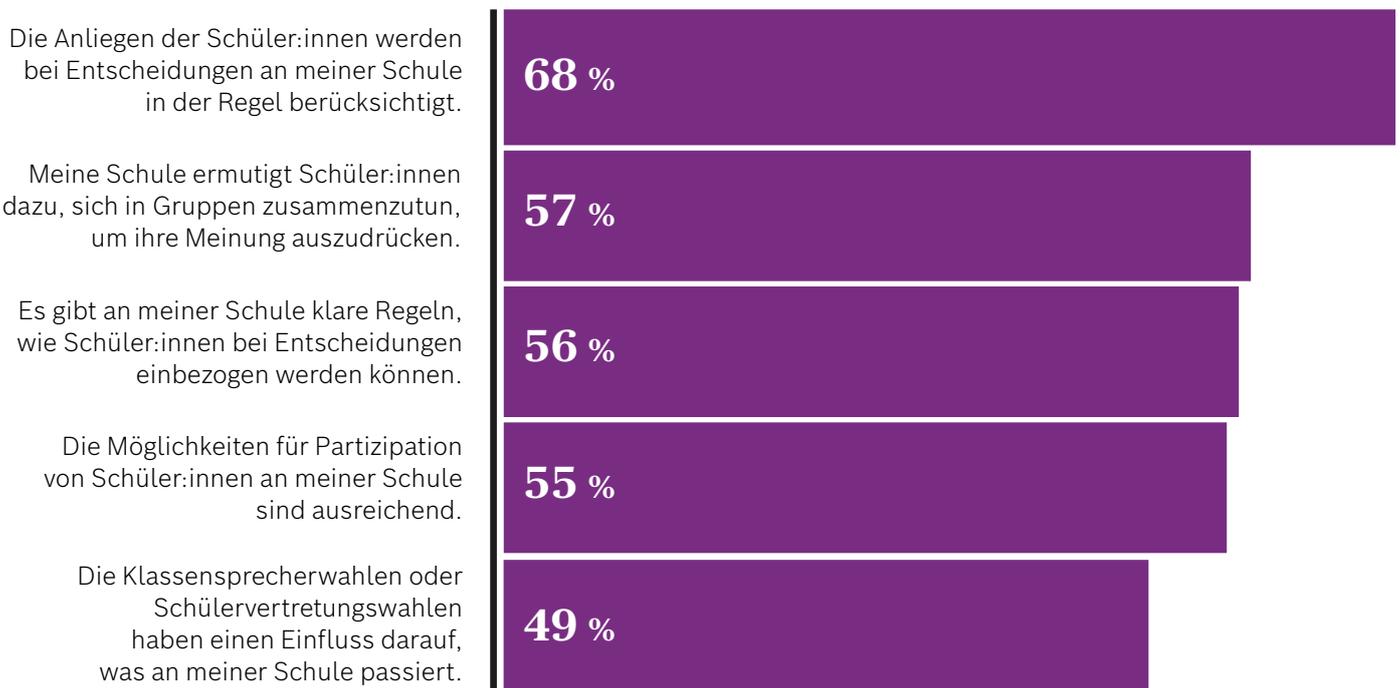


Abb. 2.6: Einstellungen zur Partizipation von Schüler:innen an der Schule. Anteile von Lehrkräften, die dieser Aussage eher oder voll und ganz zustimmen.

Abschließend wurden die Lehrkräfte gefragt, in welchen Bereichen ihre Schüler:innen mehr mitbestimmen sollten. Bei dieser offenen Frage nennen insgesamt 31% Bereiche, in denen Schüler:innen stärker partizipieren können sollten (Mehrfachnennungen möglich). 12% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass mehr Partizipation in verschiedenen Bereichen des Unterrichts erfolgen sollte (z. B. bei Unterrichtsinhalten, -gestaltung, -materialien).

Eine gleich große Gruppe von Lehrkräften (12 %) sieht mehr Partizipationsbedarf im Schulalltag und bei außerunterrichtlichen Angeboten (z. B. Projektstage, Arbeitsgemeinschaften, Pausengestaltung). Weitere Bereiche, in denen sich ein Teil der befragten Lehrkräfte mehr Mitsprache durch Schüler:innen wünscht, sind die Gestaltung der Räume und Schulgebäude (10 % der Lehrkräfte) sowie die Gremienarbeit und Verhaltensregeln (6 %). Allerdings geben 35 % der befragten Lehrkräfte an, dass sie die bestehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten bereits für ausreichend halten, und 34 % machten zu dieser Frage keine Angabe.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse in diesem Themenbereich, dass eine knappe Mehrheit der Lehrkräfte in Deutschland mehr Maßnahmen zur Demokratiebildung an ihrer Schule für notwendig hält – insbesondere an Haupt-, Real-, Gesamt-, Förder- und beruflichen Schulen. Zwischen Ost- und Westdeutschland gibt es dabei Unterschiede: Während in westdeutschen Bundesländern 55 % der Lehrkräfte Handlungsbedarf sehen, sind es in Ostdeutschland nur 45 %. Als zentrale Hemmnisse werden fehlende Unterrichtszeit und mangelndes Fachwissen im Kollegium benannt. Zudem weisen ostdeutsche Lehrkräfte häufiger auf fehlendes Interesse im Kollegium, Konfliktängste und fehlende Unterstützung der Eltern hin, während in Westdeutschland eher das fehlende Material als Problem genannt wird. Hinsichtlich der Partizipation von Schüler:innen zeigt sich, dass Mitbestimmung vor allem auf das Aufstellen von Klassenregeln und die Teilnahme an Schulkonferenzen beschränkt ist. In wichtigen Bereichen wie der Unterrichtsgestaltung oder der Auswahl von Materialien gewähren Lehrkräfte den Schüler:innen nur selten Mitspracherechte. Im internationalen Vergleich (ICCS) wird deutlich, dass Lehrkräfte in anderen europäischen Ländern häufiger Partizipation ermöglichen. Trotz dieser begrenzten Möglichkeiten empfinden die meisten Lehrkräfte die bestehenden Partizipationsmöglichkeiten als ausreichend.





4.3 Künstliche Intelligenz

Unter dem Begriff Künstliche Intelligenz (KI) versteht man allgemein digitale Systeme, „die Aufgaben bewältigen, für die beim Menschen eine – wie auch immer geartete – Form von Denken oder Intelligenz vorausgesetzt wird“ (Aufenanger et al., 2024, S. 200). Im schulischen Kontext gehören dazu unter anderem interaktive Schulbücher mit Diagnosetools, Chatbots, intelligente tutorielle Systeme, automatisierte Auswertungstools sowie Lernroboter (Aufenanger et al., 2024). Die rasante Entwicklung solcher Technologien hat die Schule in den vergangenen Jahren spürbar verändert. Einerseits bieten KI-gestützte Systeme neue Möglichkeiten zur individuellen Förderung und zur Unterstützung von Lehrkräften, andererseits werfen sie zentrale Fragen zur Lern- und Prüfungskultur auf. Der Einsatz von KI im Bildungsbereich erfordert daher eine reflektierte Auseinandersetzung mit Chancen und Herausforderungen, um sicherzustellen, dass technologische Innovationen sinnvoll und verantwortungsvoll in den Unterricht integriert werden.

Vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Schüler:innen in der Schule erlernen sollten und welche durch die Unterstützung verfügbarer Technologien ergänzt werden können (Aufenanger et al., 2024). Dabei geht es nicht nur um die Inhalte des Unterrichts, sondern auch um die Rolle von Lehrkräften und die Gestaltung von Lernprozessen. Insbesondere der Einsatz von KI verändert die schulische Praxis grundlegend und erfordert eine Auseinandersetzung mit neuen Unterrichtsmethoden sowie angepassten Prüfungsformaten. Lehrkräfte aller Fächer stehen vor der Herausforderung, KI-Tools sinnvoll in den Lernprozess zu integrieren und gleichzeitig sicherzustellen, dass Schüler:innen grundlegende Fähigkeiten weiterhin eigenständig entwickeln.

Neben der Nutzung von KI zur Unterstützung des Lernens kann auch deren Funktionsweise und gesellschaftliche Bedeutung im Unterricht thematisiert werden. Diese Auseinandersetzung darf sich nach Einschätzung von Aufenanger et al. (2024) nicht auf den Informatikunterricht beschränken, sondern sollte in verschiedenen Fächern aufgegriffen werden, um ein umfassendes Verständnis für die Chancen und Risiken von KI zu fördern. Es geht dabei nicht nur um technische Grundlagen, sondern auch um ethische, soziale und wirtschaftliche Fragestellungen. Schüler:innen können so frühzeitig sensibilisiert werden, welche Auswirkungen der Einsatz von KI auf die Gesellschaft hat – von Fragen der Datensicherheit und Diskriminierung durch Algorithmen bis hin zu Veränderungen in der Arbeitswelt und demokratischen Prozessen.

Der Einsatz von KI verändert nicht nur die Art und Weise, wie und was Schüler:innen lernen, sondern auch die Arbeitsweise von Lehrkräften.

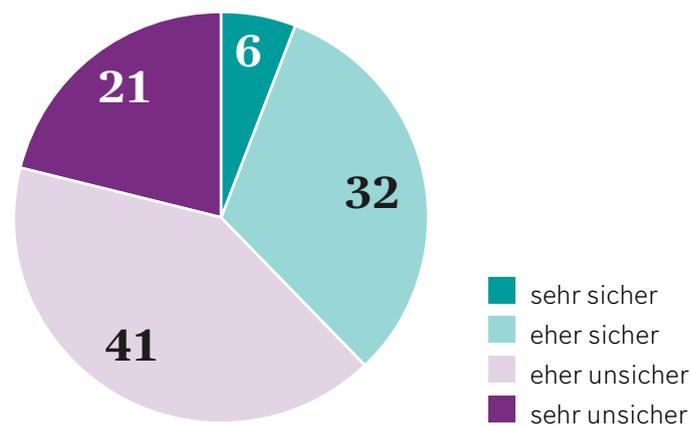
Es bedarf eines systematischen Angebots an Qualifizierungsmaßnahmen, in denen Lehrkräfte darin geschult werden, KI-gestützte Tools im Unterricht, aber auch für außerunterrichtliche Aufgaben zu nutzen. KI kann Lehrkräfte beispielsweise dabei unterstützen, schneller und präziser diagnostische Informationen über den Lernstand sowie spezifische Herausforderungen einzelner Schüler:innen zu erhalten. Auf dieser Basis können individualisierte Lernangebote entwickelt und gezielte Rückmeldungen zu Lernergebnissen gegeben werden, was eine stärkere Differenzierung im Unterricht ermöglicht. Neben dem direkten Einsatz im Unterricht bietet KI zudem Potenzial für administrative Aufgaben: Lehrkräfte können KI z. B. in der Kommunikation mit Eltern oder zur Organisation schulischer Abläufe einsetzen, wodurch zeitliche Ressourcen eingespart und Prozesse effizienter gestaltet werden können. Trotz dieser Möglichkeiten ist bislang wenig darüber bekannt, wie intensiv Lehrkräfte KI-Angebote tatsächlich nutzen, welche Ziele sie dabei verfolgen und welche Chancen und Herausforderungen sie im Einsatz dieser Technologien für den Schulalltag sehen.

Um diese Fragen zu klären, wurden Lehrkräfte im Schulbarometer 2025 erstmals zu verschiedenen Aspekten der Nutzung und Bewertung von KI befragt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung gehören zu den ersten repräsentativen Befunden in Deutschland und bieten eine wichtige Grundlage, um gezielte Unterstützungsmaßnahmen für Lehrkräfte zu entwickeln.

Kompetenzen in der Verwendung und die Häufigkeit der Nutzung von Künstlicher Intelligenz

Zunächst wurden die Lehrkräfte gefragt, wie sicher sie sich beim Einsatz von KI-Tools (z. B. ChatGPT oder DALL-E) fühlen (s. Abb. 3.1). Dabei wurde nicht nach einer spezifischen Anwendung gefragt, sondern nach einer Gruppe von Tools, die verschiedene Funktionen übernehmen kann (z. B. Text- oder Bilderstellung, Übersetzung). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (62%) unsicher oder sehr unsicher fühlt und lediglich eine kleine Gruppe von 6% sich sehr sicher einschätzt. Männer fühlen sich im Vergleich zu Frauen häufiger (sehr) sicher, und jüngere Lehrkräfte fühlen sich ebenfalls sicherer als ältere. Beim Vergleich von Seiteneinsteiger:innen mit regulär ausgebildeten Lehrkräften zeigen sich hingegen keine systematischen Unterschiede in der wahrgenommenen Sicherheit.

Wie sicher fühlen sich Lehrkräfte im Umgang mit KI-Tools?

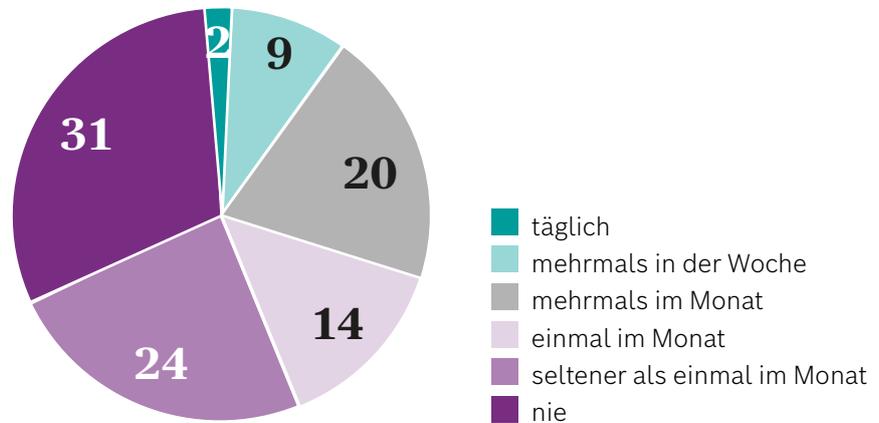


in Prozent

Abb. 3.1: Sicherheit im Umgang mit KI-Tools für die berufliche Tätigkeit.

Zusätzlich zur wahrgenommenen Sicherheit wurde im Schulbarometer 2025 auch nach der Häufigkeit der Nutzung von KI-Tools für die berufliche Tätigkeit innerhalb der letzten 12 Monate gefragt (s. Abb. 3.2). Es zeigte sich, dass 31% der Lehrkräfte in diesem Zeitraum keine KI-gestützten Tools für die Arbeit verwendet haben. Lediglich 11% nutzten KI-Tools mehrmals pro Woche oder täglich. Im Vergleich spezifischer Untergruppen ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei der Sicherheit: Männer nutzen KI-Tools häufiger als Frauen, und jüngere Lehrkräfte (< 40 Jahre) häufiger als ältere (> 60 Jahre). Zwischen Seiteneinsteiger:innen und regulär ausgebildeten Lehrkräften finden sich keine systematischen Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit.

Wie häufig nutzen Lehrkräfte KI-Tools?



in Prozent

Abb 3.2: Häufigkeit der Nutzung von KI-Tools für die berufliche Tätigkeit in den letzten 12 Monaten.

Darüber hinaus wurden Lehrkräfte auch gefragt, zu welchem Zweck sie KI-Tools verwendet haben. Die folgenden Angaben beziehen sich nur auf Personen, die KI-Tools bereits genutzt haben ($n = 1.068$). Abbildung 3.3 zeigt, dass über die Hälfte dieser Lehrkräfte KI-Tools für die Erstellung von Aufgaben und zur Unterstützung bei der Unterrichtsplanung verwendet. Deutlich weniger (34%) verwenden KI-Tools auch für die Erstellung von Fragen in Leistungskontrollen, und 29% verwenden KI auch für Kommunikationsaufgaben (z. B. Formulieren von E-Mails) oder die Erstellung von individualisierten Lernangeboten. Die Bewertung von Schülerarbeiten (6%) und die Analyse von Lernverlaufsdaten (3%) werden bislang kaum mithilfe von KI vorgenommen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Einsatz von KI-Tools im schulischen Kontext derzeit vor allem auf die Unterrichtsvorbereitung konzentriert ist. Während einige Lehrkräfte bereits erste Anwendungen in der Leistungsbeurteilung und der Entwicklung individualisierter Angebote nutzen, bleibt der systematische Einsatz von KI zu diesen Zwecken bislang die Ausnahme. Dies deutet darauf hin, dass KI-Technologien zwar zunehmend im Arbeitsalltag von Lehrkräften ankommen, ihr volles Potenzial zur Unterstützung personalisierter Lernprozesse und datenbasierter Diagnostik jedoch noch nicht ausgeschöpft wird.

Für welche beruflichen Tätigkeiten nutzen Lehrkräfte KI-Tools?

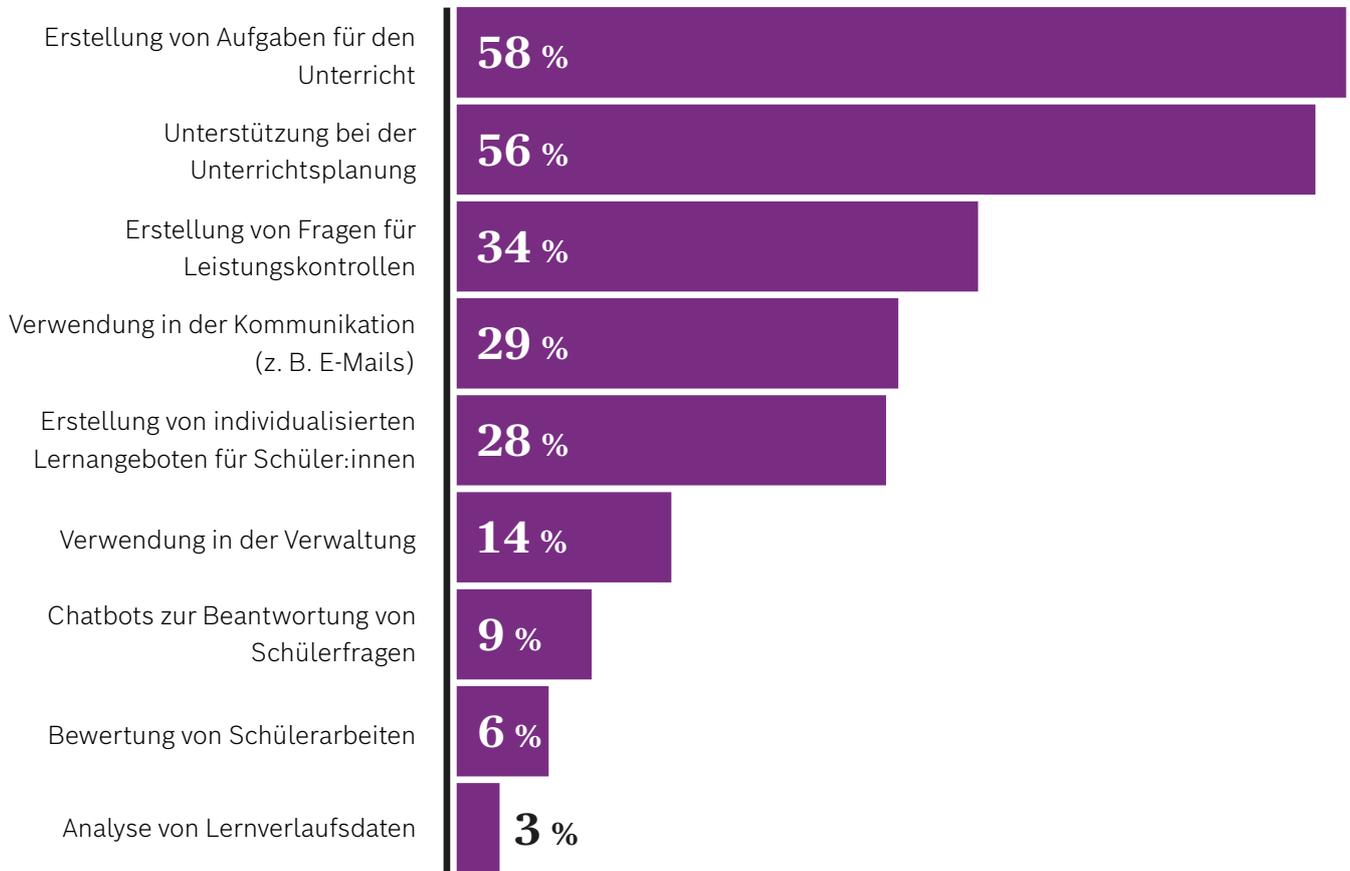


Abb. 3.3: Art der Nutzung von KI-Tools für die berufliche Tätigkeit (n = 1068). Angaben basieren auf Personen, die mindestens selten KI-Tools nutzen. Mehrfachnennungen möglich.

Chancen und Risiken von KI sowie Fortbildungsbedarfe

Der Einsatz von KI verändert die Gestaltung von Unterricht und Lernprozessen deutlich. Aus diesem Grund geht das Schulbarometer 2025 der Frage nach, wie Lehrkräfte diese Veränderungen bewerten und welche positiven und negativen Folgen sie für die Entwicklung schulischer Kompetenzen und für das Bildungssystem insgesamt erwarten. Die Lehrkräfte schätzten für acht verschiedene Kompetenzbereiche ein, ob die Nutzung von KI-Tools überwiegend positive, negative oder sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben könnte. Die Ergebnisse zeigen, dass über 60% der befragten Lehrkräfte für die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten sowie für das kritische Denken eher negative Folgen erwarten. Nur kleine Gruppen von 5% bzw. 7% erwarten hier eher positive Folgen. Eher positive Auswirkungen erwarten die Befragten hingegen bei der individualisierten Lernunterstützung durch KI-Anwendungen: Insgesamt 57% der Lehrkräfte gehen von positiven oder eher positiven Konsequenzen aus, während 10% mit negativen Folgen rechnen. Ebenfalls häufiger positive als negative Erwartungen bestehen beim Thema Chancengerechtigkeit: Circa 29% der Lehrkräfte erwarten hier (eher) positive Folgen, während 22% (eher) negative Folgen befürchten.

Für eine genauere Analyse der erwarteten Folgen wurden die betrachteten Merkmale getrennt für Lehrkräfte ausgewertet, die KI-Tools in den letzten 12 Monaten beruflich genutzt haben (Nutzer:innen), und für Lehrkräfte, die diese Tools nicht verwendet haben (Nicht-Nutzer:innen). Die Bewertung für alle acht Merkmale ist getrennt für beide Gruppen in Abbildung 3.4 dargestellt. Statistische Analysen zeigen, dass die Einschätzungen der KI-Nutzer:innen für jedes Merkmal signifikant positiver ausfallen als die Einschätzungen derjenigen, die bislang keine KI verwendet haben. Auch unter den KI-Nutzer:innen werden die erwarteten Auswirkungen von KI-Tools auf Schüler:innen für die meisten Merkmale eher negativ eingeschätzt. Lediglich bei der Chancengerechtigkeit weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Nutzer:innen leicht positive Folgen erwarten, während Nicht-Nutzer:innen hier tendenziell negative Folgen erwarten.

Welche Chancen und Risiken sehen Lehrkräfte in der Nutzung von KI-Tools für ihre Schüler:innen?

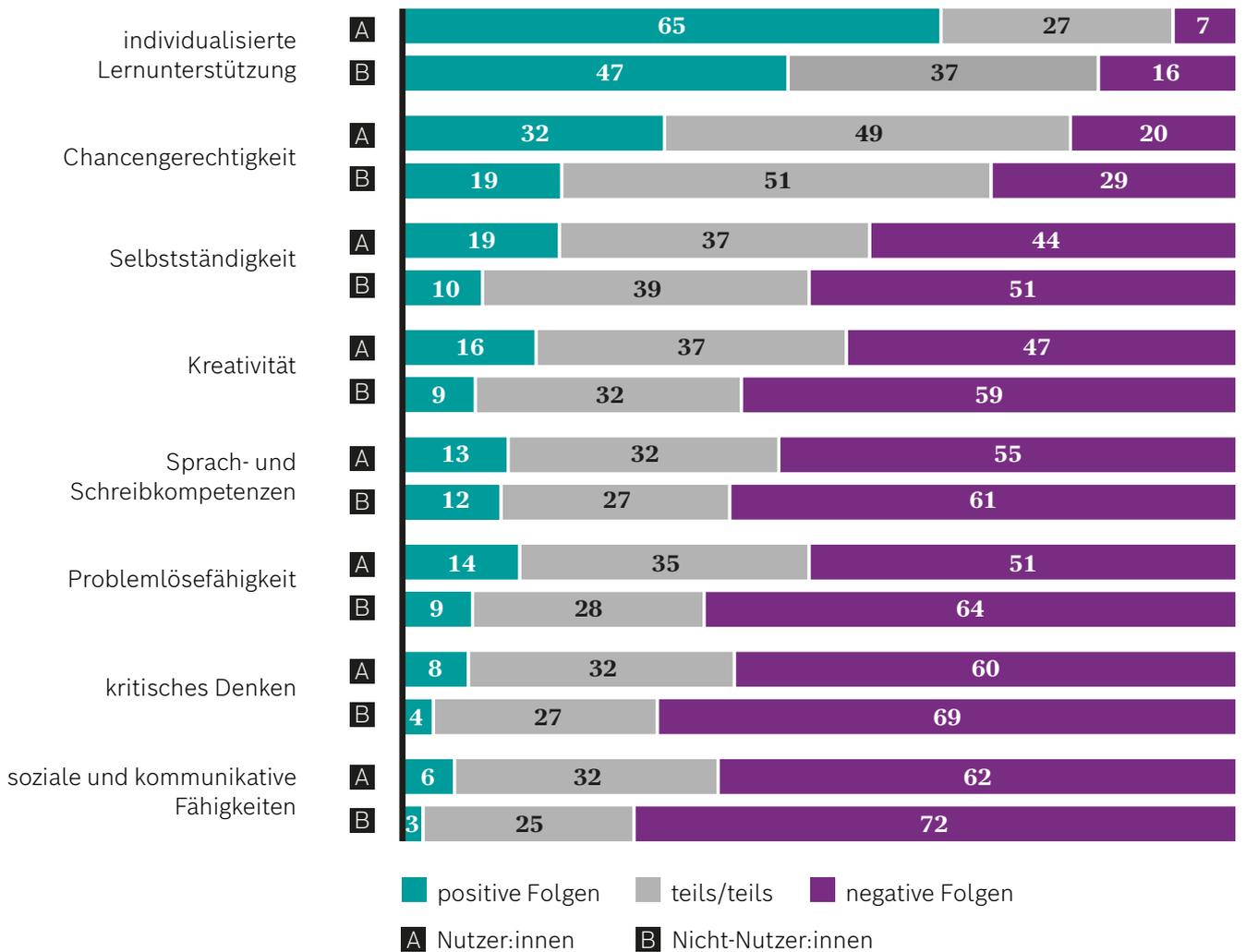


Abb. 3.4: Potenzielle Chancen und Risiken der Nutzung von KI-Tools für Schüler:innen nach Einschätzung von Lehrkräften, die KI selbst nutzen (sog. Nutzer:innen; n = 1.068), und solchen, die keine KI nutzen (sog. Nicht-Nutzer:innen; n = 470).

Dies deutet darauf hin, dass die Wahrnehmung der potenziellen Auswirkungen von KI-Tools stark von der eigenen Nutzungserfahrung beeinflusst wird. Gleichzeitig zeigt die insgesamt eher skeptische Bewertung, dass sowohl Chancen als auch Risiken des schulischen KI-Einsatzes sorgfältig abgewogen und weiter erforscht werden müssen.

Abschließend wurden die Lehrkräfte gefragt, zu welchen Themen sie sich im Bereich KI weiterbilden möchten. Dabei konnten sie aus insgesamt zehn vorgegebenen Themen diejenigen auswählen, die für sie relevant sind (Mehrfachnennungen waren möglich). Abbildung 3.5 zeigt, dass der wahrgenommene Fortbildungsbedarf im Bereich KI vor allem hinsichtlich des Unterrichtseinsatzes groß ist.

In welchen Bereichen sehen Lehrkräfte Fortbildungsbedarfe bei sich zum Thema Künstliche Intelligenz?

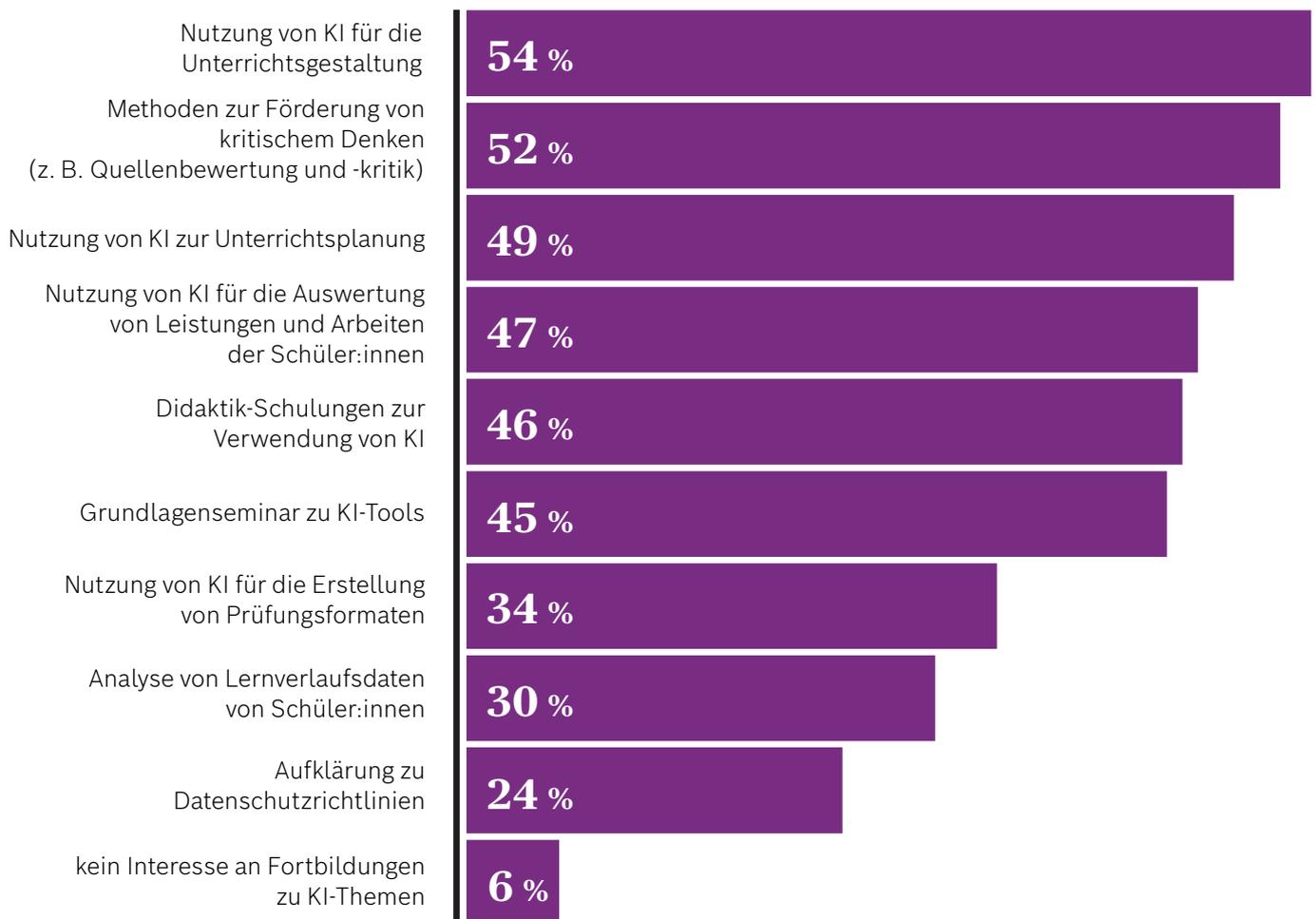


Abb. 3.5: Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften zum Thema Künstliche Intelligenz.

Mehr als die Hälfte der Befragten (54 %) sieht Fortbildungsbedarf bei der Nutzung von KI für die Unterrichtsgestaltung, gefolgt von 52 %, die Fortbildungen zu Methoden zur Förderung des kritischen Denkens (z. B. Quellenbewertung) als wichtig erachten. Auch die Nutzung von KI zur Unterrichtsplanung (49 %) sowie zur Auswertung von Schüler:innenleistungen (47 %) wird von einem großen Anteil der Lehrkräfte als relevantes Fortbildungsthema angesehen.

Neben anwendungsbezogenen Schulungen wünschen sich 46 % der befragten Lehrkräfte didaktische Qualifizierungen zur Integration von KI in den Unterricht. Spezifischere Fortbildungsthemen – etwa die Nutzung von KI für Prüfungsformate (34 %) oder die Analyse von Lernverlaufsdaten (30 %) – werden von einer etwas kleineren, aber dennoch beachtlichen Gruppe der Lehrkräfte als sinnvoll erachtet. Auffällig ist außerdem, dass vergleichsweise wenige Lehrkräfte (24 %) an Fortbildungen zur Datenschutz-Aufklärung interessiert sind. Nur 6 % der Lehrkräfte geben an, kein Interesse an Fortbildungen zu KI-Themen zu haben – die große Mehrheit sieht also die Notwendigkeit, sich intensiv mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Zusammenfassung und Ausblick

Viele Lehrkräfte sind im Umgang mit KI-Tools noch unsicher und nutzen diese bislang nur eingeschränkt in ihrem Schulalltag. Der Einsatz konzentriert sich vor allem auf die Unterrichtsvorbereitung, während andere Anwendungsbereiche wie die Analyse von Lernverläufen oder die Bewertung von Schülerarbeiten kaum verbreitet sind. Trotz der wachsenden Verfügbarkeit von KI-gestützten Technologien überwiegt unter Lehrkräften eine eher kritische Haltung gegenüber deren Auswirkungen auf Schüler:innen. Besonders bei sozialen und kommunikativen Fähigkeiten sowie beim kritischen Denken werden überwiegend negative Folgen erwartet, während Potenziale vor allem in der individuellen Förderung und der Chancengerechtigkeit gesehen werden. Einen hohen Fortbildungsbedarf berichten die Befragten insbesondere bei der Nutzung von KI für die Unterrichtsgestaltung, die Förderung kritischen Denkens und die Unterrichtsplanung. Während viele Lehrkräfte Fortbildungen zur didaktischen Integration von KI begrüßen, besteht deutlich weniger Interesse an Schulungen zu Datenschutzthemen. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass KI zwar als relevantes Thema wahrgenommen wird, aber noch nicht systematisch in den Schulalltag integriert ist.



Konkrete Beispiele, wie Lehrkräfte Künstliche Intelligenz in ihrem Unterricht einsetzen, finden sich auf dem ↗ Deutschen Schulportal sowie auf dem ↗ YouTube-Channel.

Unsere Ergebnisse im vergangenen [↗ Schulbarometer mit Lehrkräften](#) zeigten unter anderem, dass Lehrkräfte den Umfang und die Qualität der Förderangebote an ihren Schulen überwiegend mittelmäßig (Noten 3 bis 4) bewerten. Zudem zeigten die Ergebnisse, dass die Mehrheit der Lehrkräfte der inklusiven Beschulung kritisch gegenübersteht, da sie befürchtet, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht ausreichend unterstützt werden (77 %). Über die Hälfte der Lehrkräfte (54 %) fühlte sich im Schulalltag überfordert. Und dennoch schätzten Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit hoch ein. Zwei Drittel der Befragten (66 %) gaben an, flexibel auf verschiedene Lernbedürfnisse einzugehen. Eine weitere wichtige Erkenntnis aus unseren letzten Ergebnissen zeigte auch, dass Lehrkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich deutlich weniger Fortbildungen zum Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer besuchten.

Die Daten des Schulbarometers 2025 zeigen erneut: Es besteht weiterhin Bedarf, sich des Themas Heterogenität in der Schule anzunehmen. Heterogenität wird von den befragten Lehrkräften als eine der größten Herausforderungen in ihrem beruflichen Alltag wahrgenommen. Dabei wird ebenso wie in unserer Gesellschaft die Heterogenität im Klassenraum in Zukunft weiterhin zunehmen. Der Umgang damit ist also eine Herausforderung für das Schulsystem, bei deren Bewältigung Schulen und Lehrkräfte unterstützt werden müssen.

Eine wesentliche Aufgabe, die sich mit der Heterogenität im Klassenzimmer allen Lehrkräften stellt, ist die individuelle Unterstützung im Lernprozess. Wesentliche Elemente individuellen Lernens sind z. B. die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess sowie die Individualisierung in der Ausgestaltung von Lernzeiten. Wie individualisierter Unterricht in verschiedenen Schulformen gelingen kann, zeigen jedes Jahr die Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises.

Dass im Bereich des individualisierten Lernens noch ein hohes Entwicklungspotenzial liegt, darauf weist auch das Deutsche Schulbarometer mit Schüler:innen hin: Ein Drittel der Jugendlichen vermisst individuelles Feedback zum eigenen Lernprozess ([↗ Schulbarometer Schüler:innen](#)). Das Thema Heterogenität muss also weiterhin im Fokus der Schulentwicklung stehen. Das zeigen auch die Daten dieses Schulbarometers, auf die im Folgenden detailliert eingegangen wird.

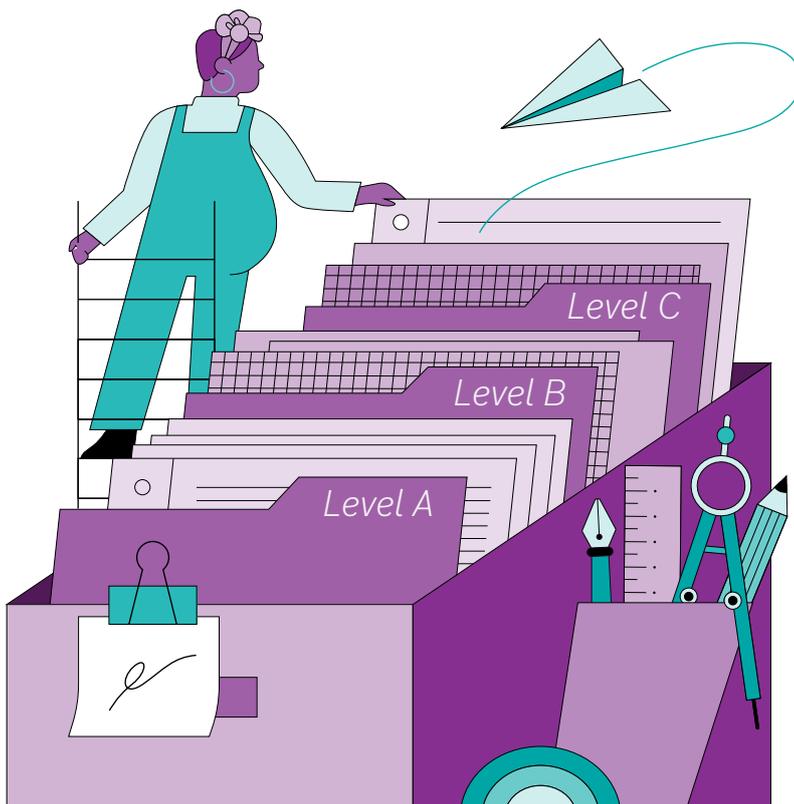


Was sind die Voraussetzungen, damit das gemeinsame Lernen gelingt? Um Schule und Unterricht zu entwickeln, bedarf es Anstrengungen auf allen Ebenen, die ineinandergreifen müssen. Das Deutsche Schulportal hat in einem [↗ Dossier zu Inklusion](#) notwendige Voraussetzungen und Gelingensbedingungen für einen inklusiven Unterricht zusammengetragen.

Lehrkräfte haben eine etwas positivere Einschätzung hinsichtlich des Umfangs und der Qualität von Förderangeboten im Vergleich zum letzten Schulbarometer.

Erneut haben wir die Lehrkräfte danach gefragt, welche Förderangebote an der Schule zur Verfügung stehen, wie sie in ihrem Unterricht mit Heterogenität umgehen und wie gut sie selbst sich auf das Unterrichten unterschiedlicher Schüler:innen vorbereitet fühlen. Zunächst wurden die Lehrkräfte gebeten, den Umfang und die Qualität verschiedener Förderangebote an ihrer Schule auf einer Schulnotenskala von 1 („sehr gut“) bis 6 („ungenügend bzw. kein Angebot vorhanden“) zu bewerten.

Im Durchschnitt wird der Umfang der Angebote maximal als befriedigend angesehen (beste Durchschnittsnote: 3,2; s. Abb. 4.1). Der Blick in die Daten zeigt eine breite Streuung, es gibt also sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen. Im Vergleich zum [Schulbarometer 2024](#) zeigt sich insgesamt eine leicht bessere Benotung bei den Angeboten für leistungsschwache Schüler:innen (2025: Note 3,0; 2024: 3,2), den Angeboten für Schüler:innen mit Lernstörungen wie Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Rechenstörung (2025: Note 3,3; 2024: 3,5) und Angeboten für Schüler:innen mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten (2025: Note 3,6; 2024: 3,8). Die Zahl der Angebote für Schüler:innen mit keinen oder wenigen Deutschkenntnissen haben sich im Vergleich zu letztem Jahr stärker verbessert (2025: Note 3,1; 2024: 3,5). Unverändert zum letzten Jahr wird der Angebotsumfang für hochbegabte Schüler:innen (Note 4,3) sowie zur Förderung der ethnischen und kulturellen Identität (Note 4,3) bewertet. Hinsichtlich der Qualität der Förderangebote zeigen sich ähnliche Muster.



Wie bewerten Lehrkräfte durchschnittlich Angebot und Qualität der Förderangebote an ihrer Schule?

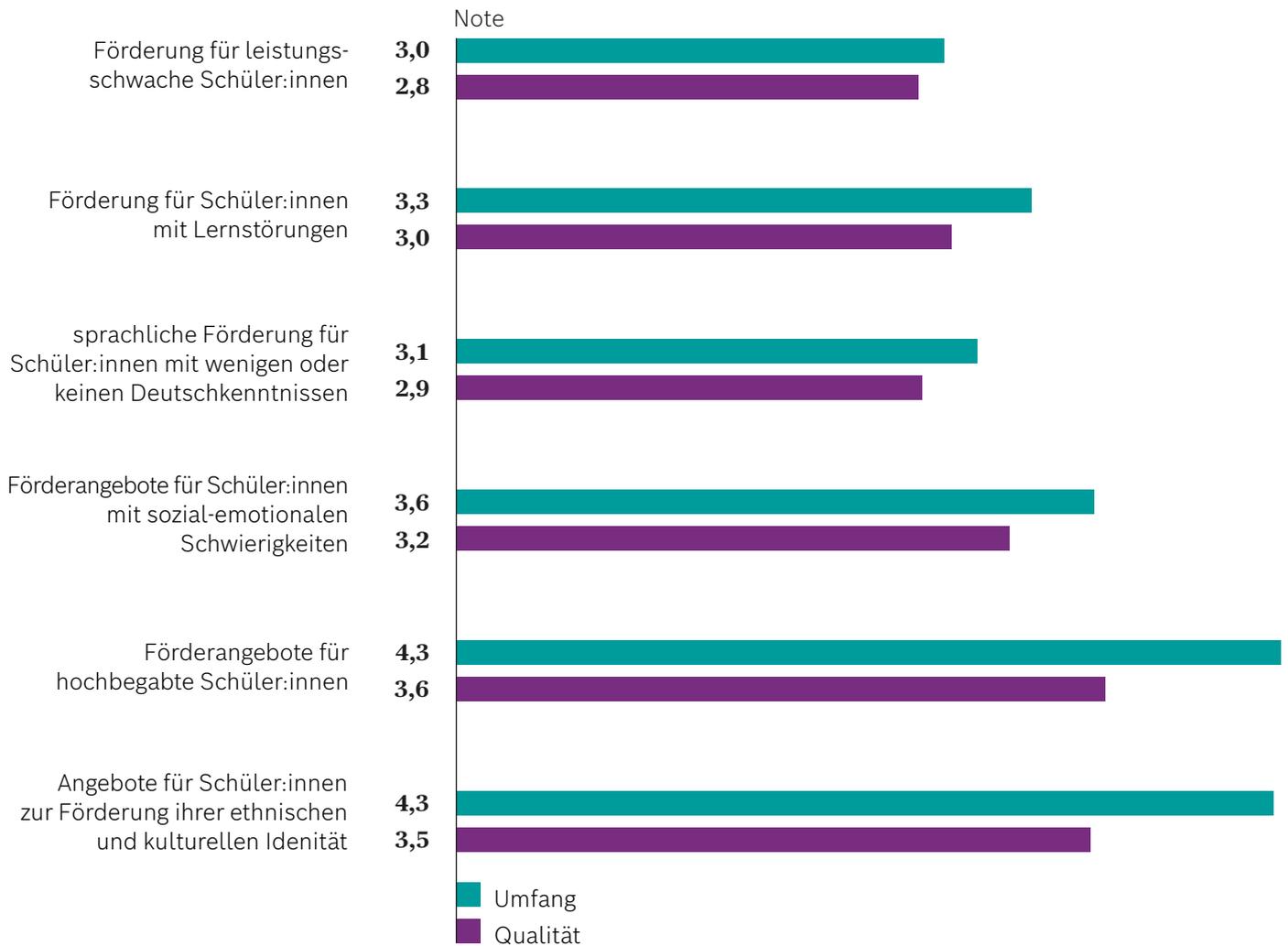


Abb. 4.1: Umfang und Qualität an Förderangeboten. Mittelwerte auf der Notenskala; 1 = sehr gut, 6 = kein Angebot vorhanden bzw. ungenügend.

Im Vergleich zu letztem Jahr wird die Qualität der Förderangebote für hochbegabte Schüler:innen unverändert mit der Note 3,6 bewertet. Lediglich die Qualität der Angebote zur Förderung leistungsschwacher Schüler:innen (2025: 2,8; 2024: 3,0) und für Schüler:innen mit wenigen oder keinen Deutschkenntnissen (2025: 2,9; 2024: 3,1) wird minimal positiver eingeschätzt.

Insgesamt zeigt sich im Vergleich zum [Schulbarometer 2024](#) eine leicht positivere Einschätzung hinsichtlich des Angebotsumfangs und der Angebotsqualität. Die sehr breite Streuung der Einschätzungen zum Umfang der Förderangebote verdeutlicht jedoch, dass hier sehr große Unterschiede zwischen den Schulen bestehen. So finden sich durchaus Lehrkräfte, die den Umfang der Angebote als sehr gut und gut einschätzen, aber eben auch jene, die sie als unzureichend einordnen (s. Abb. 4.2).

Wie bewerten Lehrkräfte den Umfang der Förderangebote?

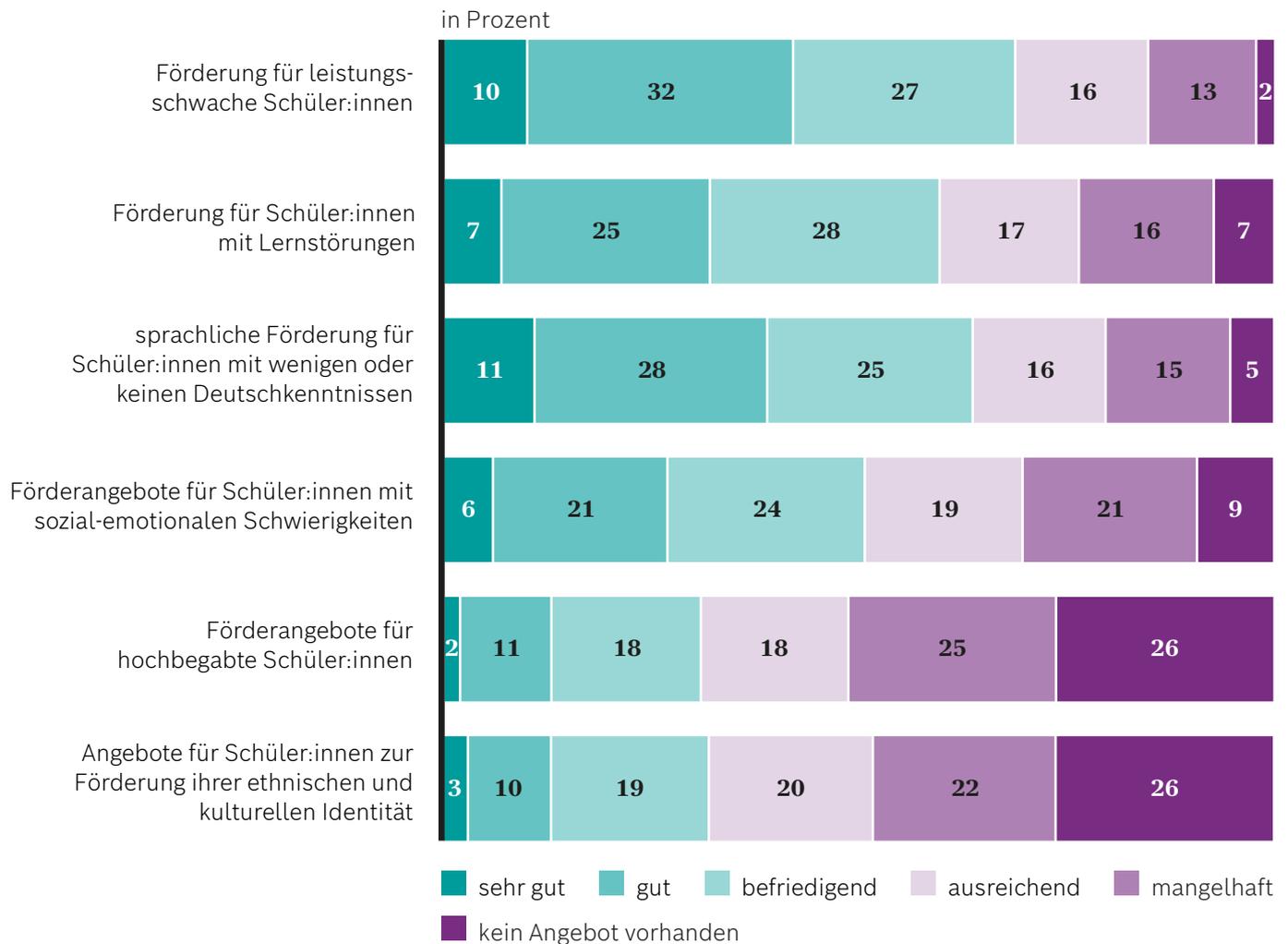


Abb. 4.2: Bewertung des Umfangs der Förderangebote.

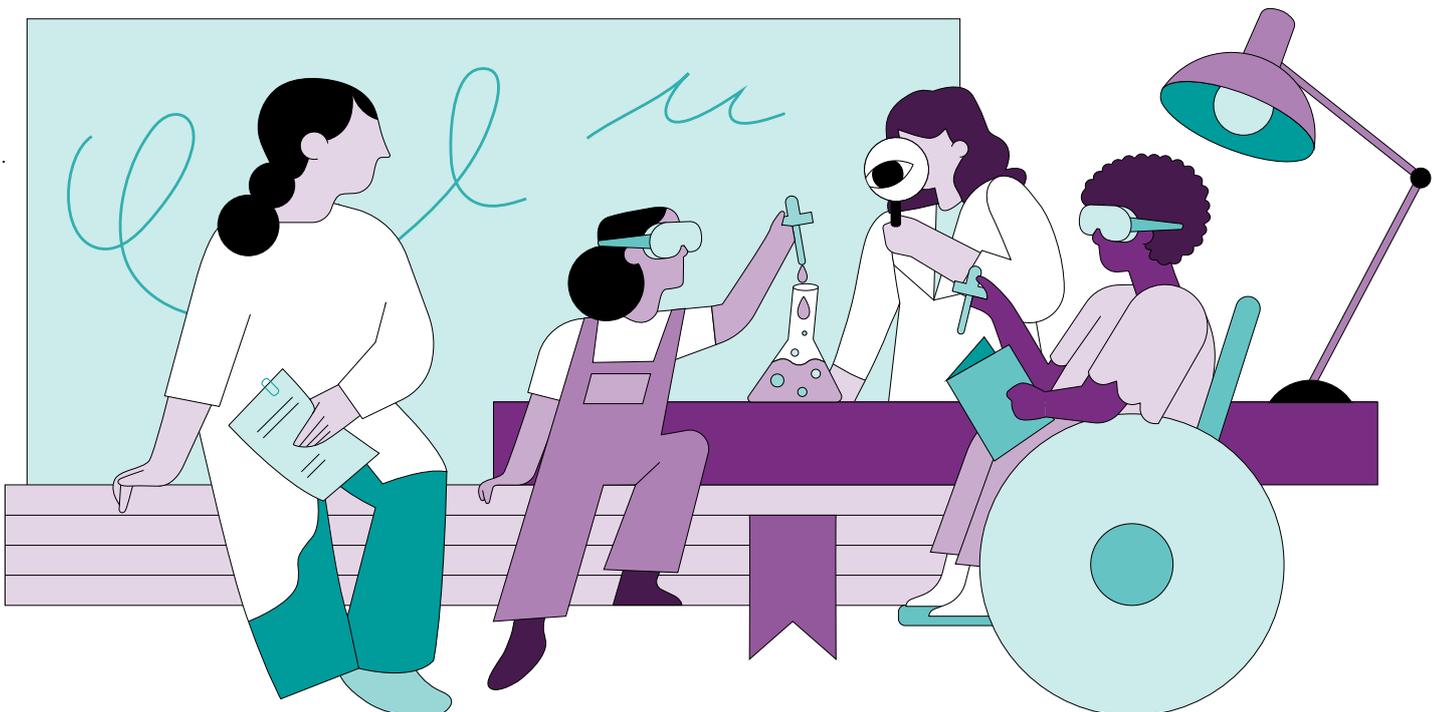
Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen: Angebote für leistungsschwache Schüler:innen sowie Schüler:innen mit Lernstörungen und mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten werden von Lehrkräften an Förder- und Sonderschulen am besten bewertet, während Lehrkräfte an beruflichen Schulen sowie Haupt-, Real- und Gesamtschulen diese Angebote am schlechtesten bewerten. Die Qualität von Angeboten für hochbegabte Schüler:innen wird an Gymnasien am besten eingeschätzt. Wesentliche Unterschiede zum Vorjahr zeigen sich lediglich für Förder- und Sonderschulen. Hier wird die Qualität der Angebote zur sprachlichen Förderung für Schüler:innen mit wenigen oder keinen Deutschkenntnissen um eine halbe Note besser (2025: 2,7; 2024: 3,2) bewertet.

Die wahrgenommene Qualität der Förderangebote hängt stark von der jeweiligen Schule ab, worauf die große Streuung hinweist. Daraus ergibt sich die Möglichkeit für Schulen, voneinander zu lernen und bewährte Praktiken übergreifend auszutauschen, um die Qualität der Angebote zu verbessern.

Einstellungen zur inklusiven Beschulung

Inklusion in der Schule bedeutet, dass alle Schüler:innen – in all ihrer Vielfalt in den Bereichen Sprache, soziale Lebensbedingungen, soziale oder emotionale Bedürfnisse, sonderpädagogische Förderbedarfe, Behinderungen, Fluchterfahrungen und Migrationshintergrund, religiöse Orientierung sowie Hochbegabung – gemeinsam lernen (Korff & Neumann, 2022). Mit dem Begriff der inklusiven Beschulung ist gemeint, dass alle Schüler:innen gemeinsam unter Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse bestmöglich gefördert werden. Bei der inklusiven Beschulung kommt Lehrkräften eine besondere Rolle zu: Sie gestalten die Lernumwelt und passen den Unterricht an individuelle Bedürfnisse an (Schwab & Seifert, 2015). Die Einstellungen von Lehrkräften sind dabei entscheidend für den Erfolg der inklusiven Beschulung (Glock et al., 2020).

Positive Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften spielen eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche inklusive Bildung, da Lehrkräfte mit einer offenen Haltung gegenüber schulischer Inklusion tendenziell besser in der Lage sind, ihren Unterricht an die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler:innen anzupassen (Swain et al., 2012). Auch wenn Einstellungen als relativ stabil gelten, können sie je nach Kontext variieren und von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden (Eagly & Chaiken, 1993). Die Ergebnisse aus dem Schulbarometer 2024 deuteten darauf hin, dass die Einstellungen der Lehrkräfte eine wichtige Rolle für eine gelingende inklusive Beschulung spielen: Lehrkräfte mit einer positiveren Einstellung zur Inklusion berichteten, ihren Unterricht tendenziell stärker an eine heterogene Schülerschaft anzupassen. Im Schulbarometer 2025 wurde die Einstellung zu Inklusion mit fünf Items erfragt (s. Abb. 4.3 und 4.4, Eigenentwicklung nach Carstensen et al., 2022).



Welche Einstellungen haben Lehrkräfte zu Inklusion?

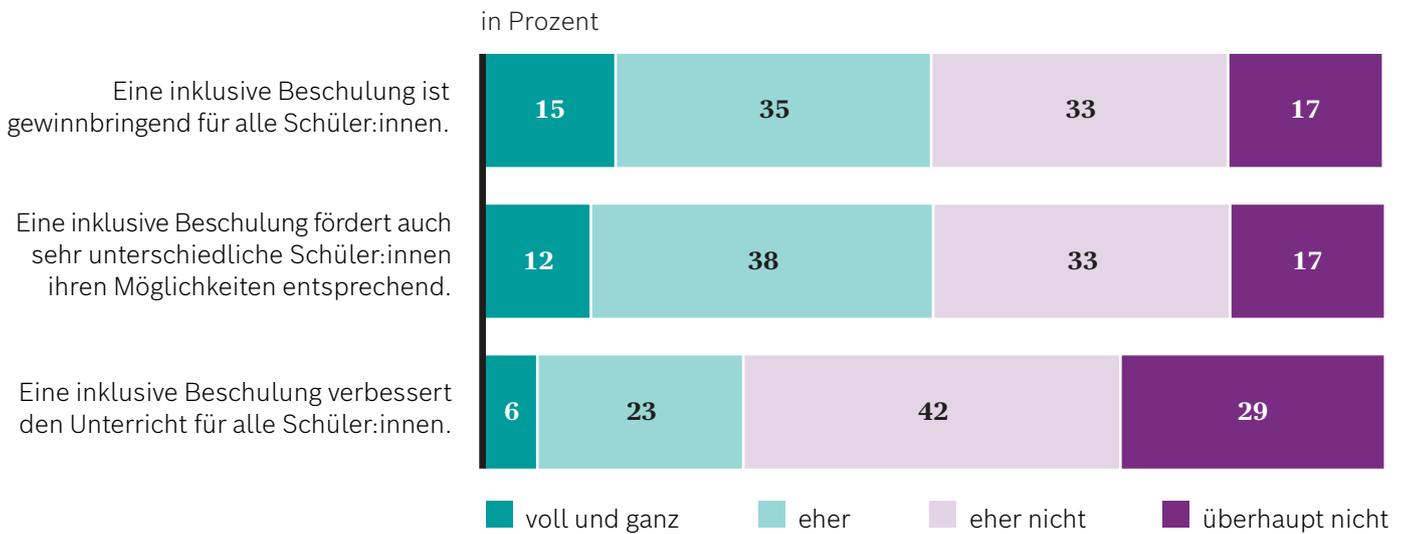


Abb. 4.3: Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion.

Im Vergleich zum Vorjahr zeigen sich geringfügig positivere Einstellungen: 71 % der befragten Lehrkräfte (2024: 74 %) geben an, dass eine inklusive Beschulung den Unterricht für alle Schüler:innen eher nicht oder überhaupt nicht verbessert, während 29 % der Lehrkräfte (2024: 26 %) der Meinung sind, dass eine inklusive Beschulung den Unterricht für alle Schüler:innen verbessert. Den Aussagen, dass eine inklusive Beschulung auch sehr unterschiedliche Schüler:innen ihren Möglichkeiten entsprechend fördert und gewinnbringend für alle ist, stimmt aktuell jeweils die Hälfte der Lehrkräfte zu (2024: 43 % bzw. 45 %).

Welche Vorbehalte haben Lehrkräfte gegenüber Inklusion?

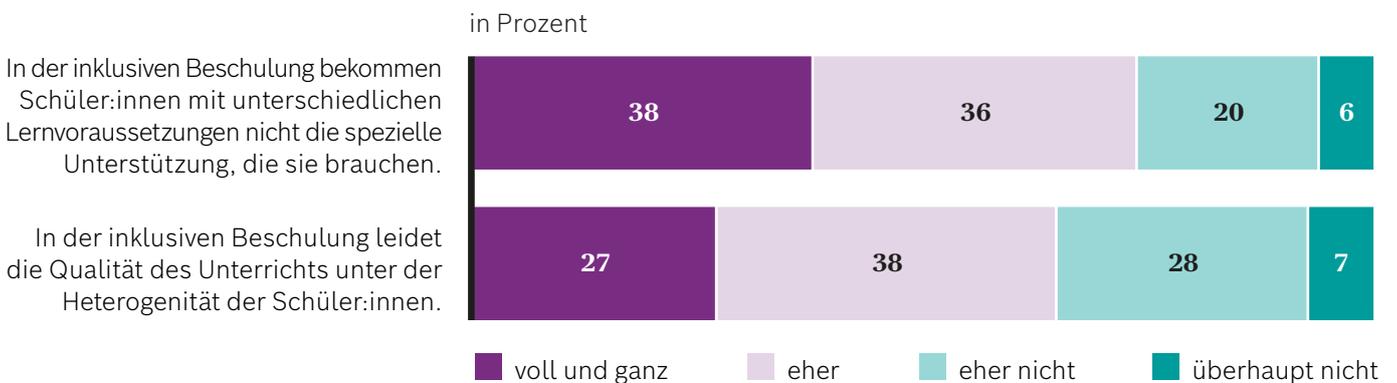


Abb. 4.4: Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion.

Insgesamt stehen zwei Drittel der Lehrkräfte dem inklusiven Unterricht kritisch gegenüber. Mit 65 % Zustimmung glauben etwas weniger Lehrkräfte als im Vorjahr (2024: 68 %), dass in einer inklusiven Beschulung die Qualität des Unterrichts leidet. 74 % (2024: 77 %) der Lehrkräfte geben an, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der inklusiven Beschulung nicht die spezielle Unterstützung bekommen, die sie brauchen.

Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrkräfte und ihrer Einstellung zu Inklusion. Unterschiede bestehen hingegen zwischen den Schulformen: Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen zeigen eine positivere Einstellung (s. Abb. 4.5). Zwischen den Bundesländern gibt es keine signifikanten Unterschiede.

Unterschiede in der Einstellung zu Inklusion nach Schulart

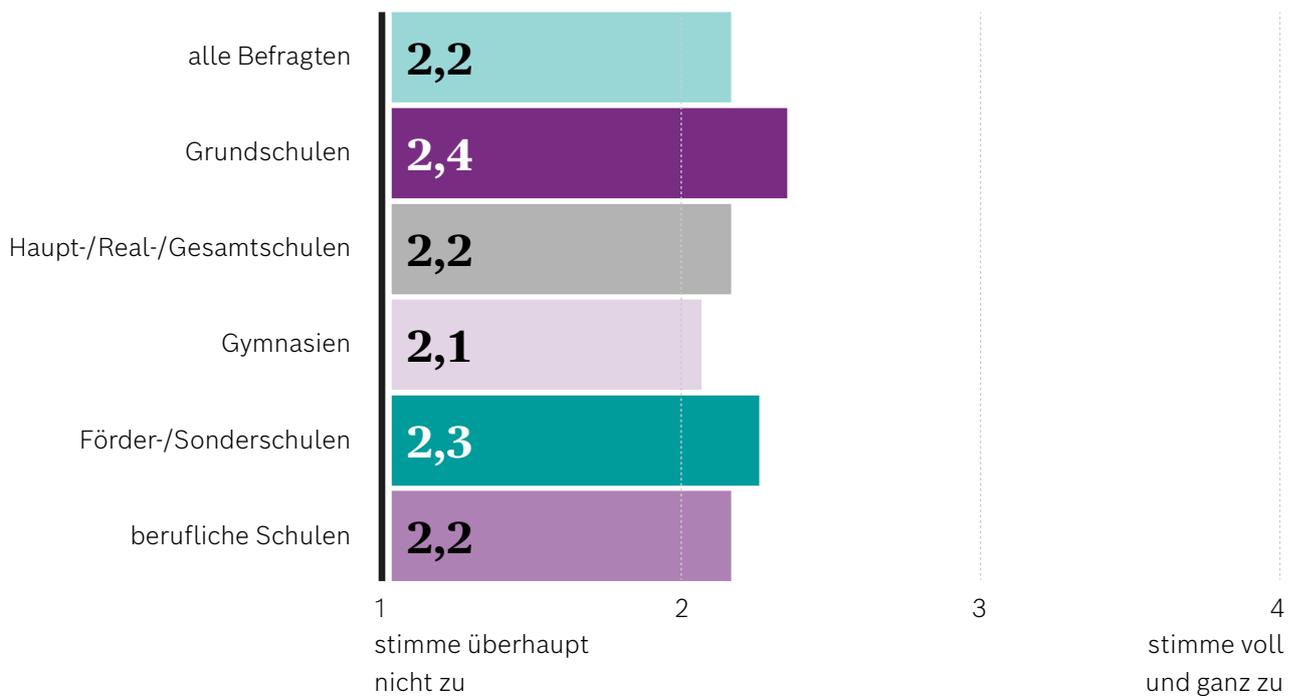


Abb. 4.5: Unterschiede in der Einstellung zu Inklusion nach Schulart. Dargestellt sind die Mittelwerte aus den Items in Abb. 4.3 und 4.4. Negativ gerichtete Items (Abb. 4.4) wurden vor der Skalenbildung umgepolt.

Unsere Ergebnisse zeigen zudem, dass zwischen der Einstellung zur inklusiven Beschulung und dem Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte eine geringe positive Korrelation besteht: Lehrkräfte, die Inklusion positiv bewerten, erleben sich erfolgreicher darin, einen inklusiven Unterricht zu gestalten. Denkbar ist auch die umgekehrte Wirkrichtung, also dass Lehrkräfte, die sich selbst als erfolgreich in der inklusiven Unterrichtsgestaltung erleben, in der Folge auch positivere Einstellungen zu Inklusion berichten. Der in unseren Daten gefundene Zusammenhang ergänzt andere empirische Befunde, denen zufolge eine positive Haltung zu Inklusion mit einem höheren Vertrauen in die eigenen professionellen Fähigkeiten einhergeht und zu einer gesteigerten Motivation führt, an inklusionsbezogenen Fortbildungen teilzunehmen (Wächter & Gorges, 2023).

Wie belastet sind Lehrkräfte in Bezug auf heterogene Lerngruppen?

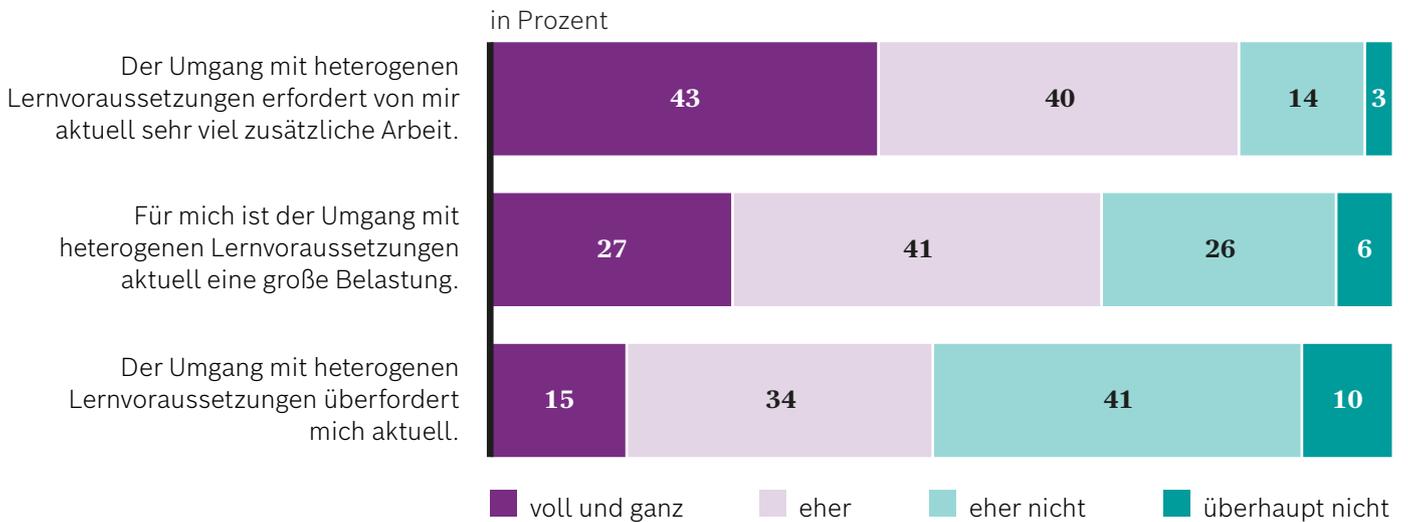


Abb. 4.6: Belastungserleben der Lehrkräfte angesichts heterogener Lernvoraussetzungen.

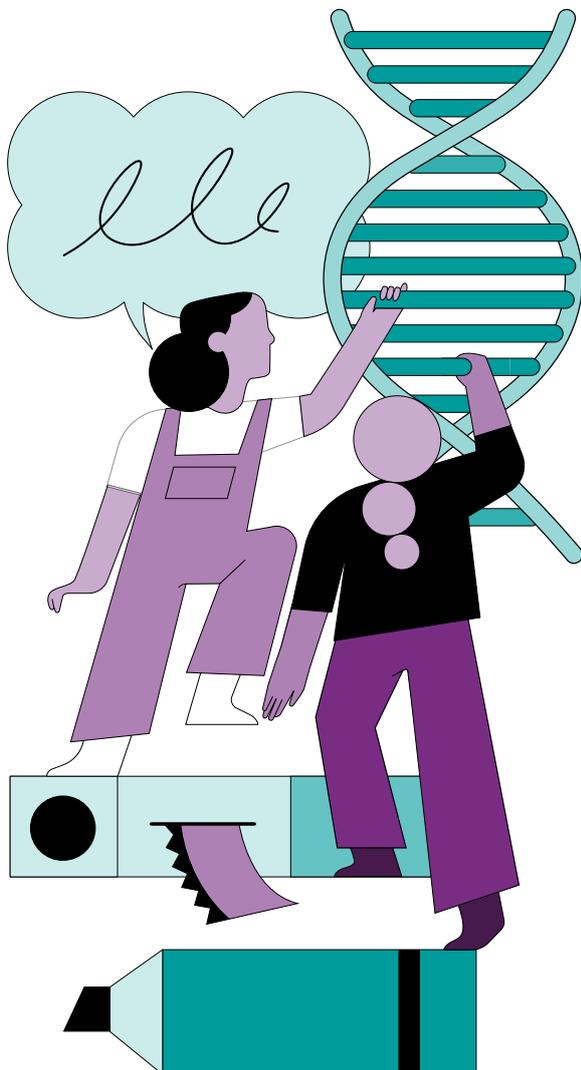
Im Vergleich zum letzten Schulbarometer zeigen sich beim Belastungserleben durch heterogene Lernvoraussetzungen (s. Abb. 4.6, Eigenentwicklung nach Junker et al., 2020) kaum Veränderungen: 83 % der Lehrkräfte (2024: 86 %) geben an, dass der Umgang damit sehr viel zusätzliche Arbeit erfordert. Für 68 % der Befragten (2024: 71 %) stellt der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen eine große Belastung dar. Überforderung empfinden 49 % der Lehrkräfte (2024: 54 %).

Die wahrgenommene Belastung unterscheidet sich je nach Schulform. Am wenigsten belastet durch heterogene Lernvoraussetzungen fühlen sich Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen, gefolgt von Gymnasial- und Berufsschullehrkräften. Unverändert hoch bleibt die Belastung bei Lehrkräften an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an Grundschulen.



Trotz der Herausforderungen berichtet der überwiegende Teil der Lehrkräfte, sich als selbstwirksam im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen zu erleben. 76 % der Lehrkräfte (2024: 81 %) fühlen sich in der Lage, das Unterrichtsangebot an den Lernstand ihrer Schüler:innen anzupassen („stimme eher zu“ und „stimme voll und ganz zu“). 62 % (2024: 66 %) geben an, auf unterschiedliche Lernbedürfnisse eingehen zu können, während 44 % (2024: 51 %) berichten, den Unterricht so zu gestalten, dass er allen Schüler:innen gerecht wird. Zudem zeigt sich: Je höher das Selbstwirksamkeitserleben, desto weniger Belastung geben die Lehrkräfte im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen an.

Die Selbstwirksamkeit variiert je nach Schulform (s. Abb. 4.7, Eigenentwicklung nach Bosse & Spörer, 2014): Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen zeigen die höchste Selbstwirksamkeit (2025: $M=3,0$; 2024: $M=3,1$), gefolgt von Lehrkräften an Grundschulen und beruflichen Schulen (jeweils 2025: $M=2,7$; 2024: $M=2,7$) und Gymnasien (2025: $M=2,6$, 2024: $M=2,6$). Am niedrigsten ist sie bei Lehrkräften an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (2025: $M=2,5$; 2024: $M=2,7$).



Wie selbstwirksam fühlen sich Lehrkräfte in der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts?

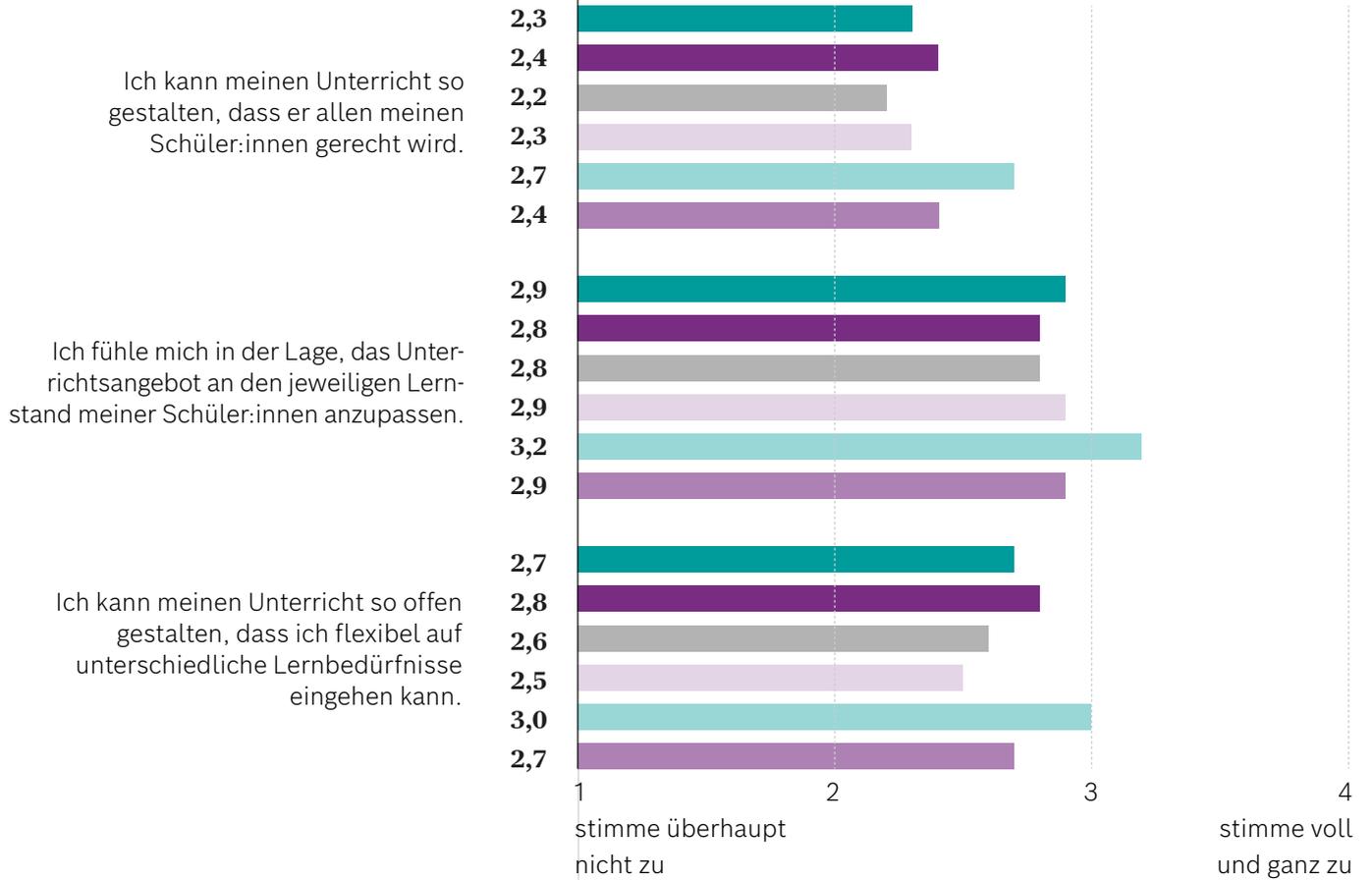


Abb. 4.7: Empfundene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts nach Schulart.

Erstmals wurde erhoben, ob Lehrkräfte wissen, wie sie Schüler:innen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen in den Unterricht einbeziehen können (s. Abb. 4.8, nach Mintz et al., 2020). 66% stimmen dieser Frage voll und ganz oder eher zu. Besonders hoch ist der Wert bei Lehrkräften an Grundschulen (79%) und Förder- und Sonderschulen (76%).

Wissen Lehrkräfte, wie sie Schüler:innen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen in den Unterricht einbeziehen können?

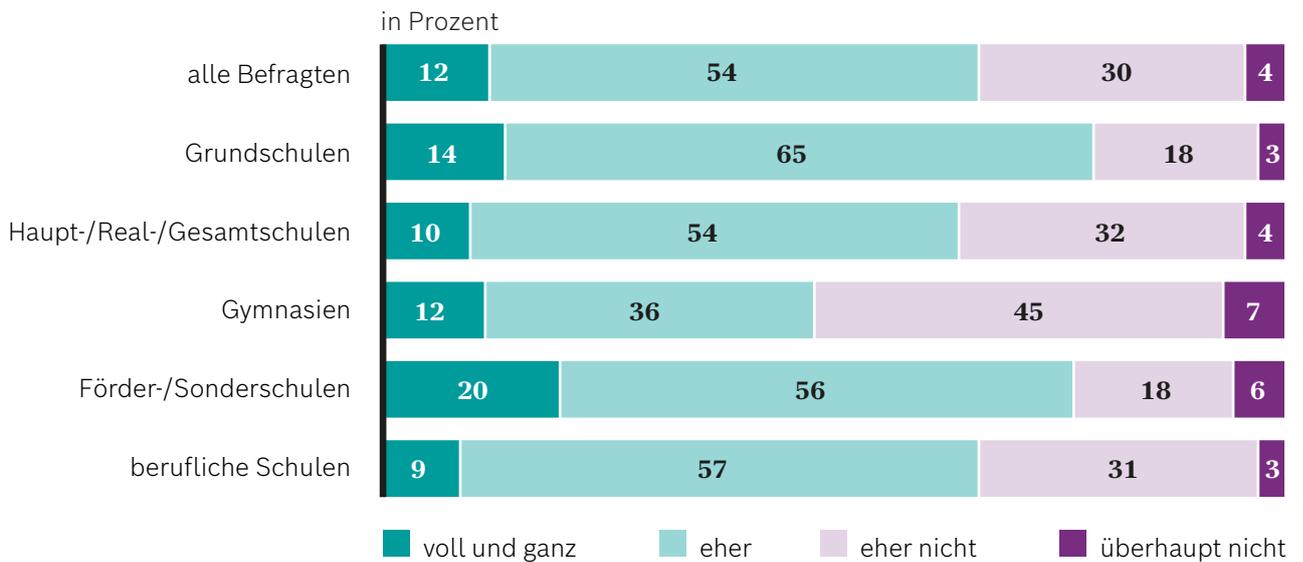


Abb. 4.8: Einschätzung der Lehrkräfte, inwieweit sie wissen, wie sie unterschiedliche kulturelle, sprachliche und soziale Hintergründe im Unterricht einbeziehen können.

Lehrkräfte wurden gefragt, wie stark der Lernerfolg ihrer Schüler:innen vom familiären Hintergrund und der Intelligenz der Schüler:innen sowie der Leistungsbereitschaft, der Schulqualität und der Unterrichtsqualität abhängt (s. Abb. 4.9, Adaption nach BASF SE, 2023). Ergebnisse aktueller Studien zeigen, dass die Attribution von Lernerfolg durch die Lehrkräfte einen Einfluss auf die Leistung von Schüler:innen sowie auf die Gestaltung von Lernmöglichkeiten haben kann: Gewichten Lehrkräfte die Bedeutung von unveränderbaren Lernvoraussetzungen ihrer Schüler:innen für den Lernerfolg stärker als die Bedeutung der Unterrichtsqualität, messen sie dem individuellen Potenzial der Lernenden möglicherweise nicht genug Bedeutung bei. Dies kann zu einer unzureichenden Förderung der Schüler:innen führen (Wang & Hall, 2018).

Von welchen Faktoren hängt der Lernerfolg der Schüler:innen ab?

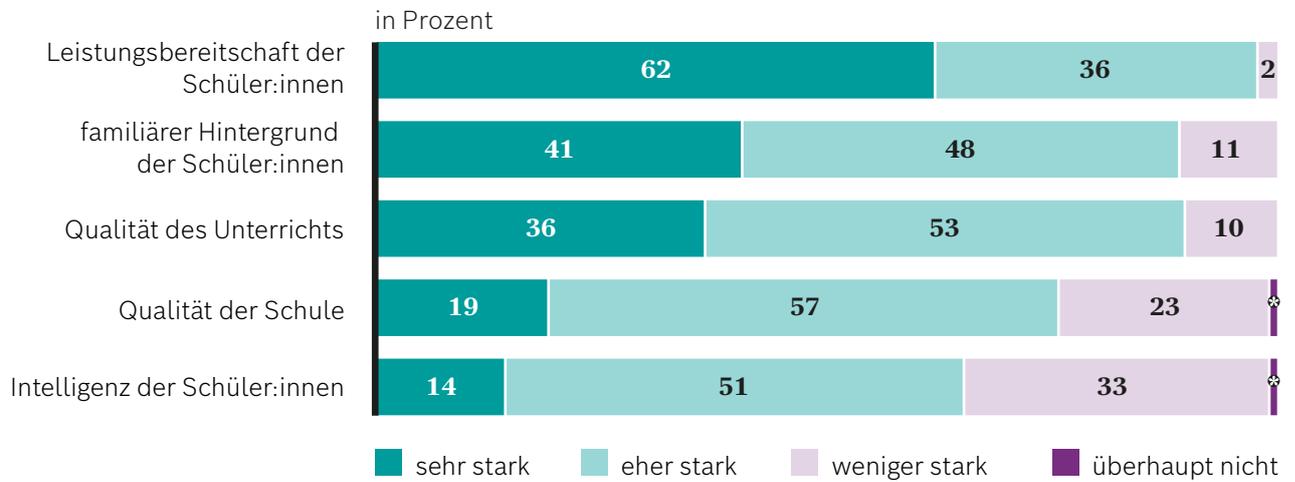


Abb. 4.9: Einstellung der Lehrkräfte, wie sehr der Lernerfolg der Schüler:innen von verschiedenen Faktoren abhängt. * = 1.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte den Lernerfolg am stärksten der Leistungsbereitschaft der Schüler:innen (98%) zuschreiben. Die Qualität des Unterrichts (90%) und der familiäre Hintergrund (89%) folgen. Die Schulqualität (76%) und die Intelligenz der Schüler:innen (65%) werden als weniger entscheidend eingeschätzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte den Lernerfolg überwiegend auf die Leistungsbereitschaft der Schüler:innen zurückführen. Dabei hat die Zusammensetzung der Klasse bezogen auf die Herkunft der Schüler:innen keinen systematischen Einfluss auf die Einschätzung der Lehrkräfte. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Bedeutung eines Unterrichts mit Fokus auf lernförderliche Umgebungen für alle Schüler:innen in Schulen durchaus noch stärker zu thematisieren wäre, da hier eine Stellschraube für den Lernerfolg vonseiten der Lehrkräfte beeinflusst werden kann. Beispiele für gelungene Unterrichtsentwicklung finden sich auf dem [Deutschen Schulportal](#).

Lehrkräfte unterscheiden sich in ihrem Mindset

Erstmals haben wir im Schulbarometer die Lehrkräfte nach ihrem Growth Mindset befragt (s. Abb. 4.10, Rammstedt et al., 2024). Der Begriff Growth Mindset stammt aus der Forschung von Carol Dweck (Dweck & Yeager, 2019) und beschreibt die Überzeugung, dass intellektuelle Fähigkeiten stetig entwickelt werden können. Im Gegensatz dazu beschreibt ein Fixed Mindset die Überzeugung, dass Fähigkeiten angeboren und damit kaum veränderbar sind.

Insbesondere für die Lernforschung ist das Mindset interessant – Lehrkräfte, die eher ein Growth Mindset aufweisen, messen dem Prozess des Lernens und den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten von Schüler:innen eine hohe Bedeutung bei. Lehrkräfte, die sich eher einem Fixed Mindset zuordnen lassen, fokussieren stärker auf vorhandene Fähigkeiten und die Ergebnisse von Lernprozessen. Ein Growth Mindset der Lehrkräfte kann auch mit dem Selbstkonzept der Schüler:innen in Zusammenhang stehen sowie mit Unterrichtspraktiken, die Lernfeedback und metakognitive Fähigkeiten in den Fokus stellen (Laine & Tirri, 2023).

Betrachten Lehrkräfte Intelligenz als veränderbar?

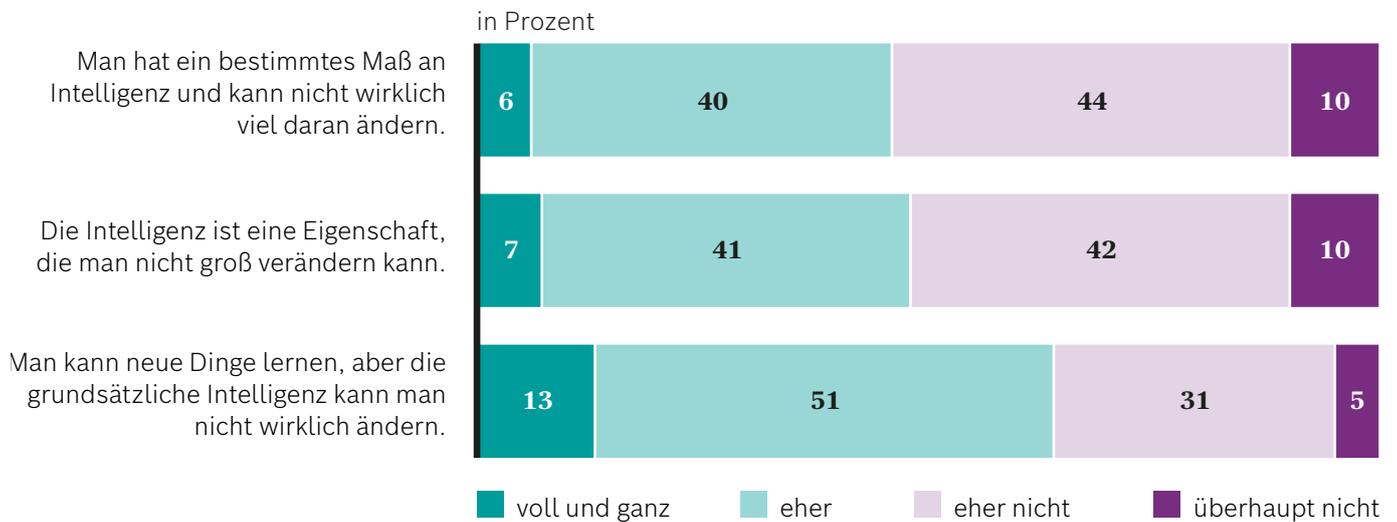


Abb. 4.10: Einstellung zur Veränderlichkeit von Intelligenz.

In der Stichprobe des Schulbarometers weisen 13% der Lehrkräfte eher ein Growth Mindset auf, 12% eher ein Fixed Mindset. 75% lassen sich nicht eindeutig einer der beiden Kategorien zuordnen. Die Einteilung der Mindset-Gruppen erfolgte durch die Summierung der Punkte für die einzelnen Antworten (von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 4 = „stimme voll und ganz zu“). Personen mit einer Gesamtzahl von 3 – 5 Punkten wurden dem Growth Mindset zugeordnet. Diese Lehrkräfte glauben eher, dass Fähigkeiten und Intelligenz durch Anstrengung und Lernen entwickelt werden können. Lehrkräfte mit einer Gesamtzahl von 10 bis 12 Punkten bilden die Gruppe Fixed Mindset und neigen eher zu der Annahme, dass Fähigkeiten und Intelligenz weitgehend unveränderlich sind. Dazwischen wurde eine weitere Gruppe Mixed Mindset erstellt, die eine Gesamtzahl von 6 bis 9 Punkten aufwies. Diese Lehrkräfte lassen sich keiner eindeutigen Überzeugung zuordnen.

Die Analysen zeigen, dass das Growth Mindset der Lehrkräfte signifikant mit einer positiven Einstellung zu inklusiver Beschulung zusammenhängt: Lehrkräfte mit einem Growth Mindset befürworteten eine inklusive Beschulung stärker als Lehrkräfte mit einem Fixed Mindset. Hingegen sehen Lehrkräfte mit einem stärker ausgeprägten Fixed Mindset die Intelligenz der Schüler:innen als wesentlichen Aspekt für deren Lernerfolg an, weniger hingegen die Qualität der Schule.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Heterogenität unserer Gesellschaft spiegelt sich in den Schulen wider. Auch wenn das mehrgliedrige Schulsystem Heterogenität in Bezug auf Leistung vordergründig verringert, bleibt es die Aufgabe von Lehrkräften, individualisiertes Lernen für alle zu ermöglichen. Das Schulbarometer zeigt, dass Lehrkräfte sich dadurch häufig belastet fühlen und befürchten, den Anforderungen nicht gerecht zu werden. Gleichzeitig weisen sie aber ein stabiles Selbstwirksamkeitserleben auf: Das Selbstwirksamkeitserleben hängt mit einer positiven Einstellung zu Inklusion zusammen und schützt vor Überlastung. Positiv ist, dass Förderangebote besser bewertet werden als im Vorjahr, auch wenn die Unterschiede zwischen den Schulen groß bleiben. Die Hälfte der Lehrkräfte sieht inklusive Beschulung als potenziell gewinnbringend für alle Schüler:innen.

Erstmals wurde in diesem Jahr das Growth Mindset der Lehrkräfte ermittelt und gefragt, welche Faktoren sie als entscheidend für den Lernerfolg ihrer Schüler:innen ansehen. Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Lehrkräfte sowohl das Potenzial der Schüler:innen als auch die Bedeutung von Unterrichtsentwicklung anerkennen. Fort- und Weiterbildungen sollten hier ansetzen, um das Bewusstsein für die Bedeutung eines individualisierten Unterrichts für den Lernerfolg zu stärken. Der hohe Fortbildungsbedarf und die Notwendigkeit struktureller Verbesserungen – insbesondere hinsichtlich Ressourcen und multiprofessioneller Unterstützung – bleiben zentrale Handlungsfelder.





4.5 Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben

Die beruflichen Belastungen von Lehrkräften sind in der Öffentlichkeit, im Bildungssystem und in der Wissenschaft ein viel diskutiertes Thema. In den Medien häufen sich Berichte, die Lehrkräften pauschal ein hohes Stress- und Burnout-Risiko attestieren – von „brandgefährlicher Job“ (taz, 2024) ist die Rede bis hin zu Artikeln über Gründe für den Berufsausstieg („Warum Lehrer aussteigen“, Hoffmann, 2021). Auch die Wissenschaft beschäftigt sich mit dem Erleben von Lehrkräften. Unter dem Konzept des beruflichen Wohlbefindens werden dabei nicht nur positive, sondern auch negative Erlebensqualitäten untersucht (Hascher & Waber, 2021). Berufliches Wohlbefinden beschreibt, inwiefern Lehrkräfte in ihrem Beruf und an ihrer Schule zufrieden oder unzufrieden sind, welche positiven und negativen Emotionen sie erleben und wie ausgeprägt ihre Stress- und Erschöpfungssymptome sind (Klusmann & Waschke, 2018; Taris & Schaufeli, 2018).

Das (berufliche) Wohlbefinden ist ein wichtiger Aspekt der mentalen Gesundheit und von großer Bedeutung für die einzelnen Lehrkräfte. Aber auch aus institutioneller und systemischer Perspektive spielt das Wohlbefinden der Berufsgruppe eine wichtige Rolle: Aktuelle Metaanalysen zeigen, dass ein geringes berufliches Wohlbefinden mit mehr Fehltagen, der Absicht, den Beruf zu wechseln, niedriger Unterrichtsqualität und geringerer Motivation

der Schüler:innen einhergeht (Klusmann et al., 2022; Wartenberg et al., 2023). Aufgrund des aktuellen und andauernden Mangels an Lehrkräften – und der hohen Relevanz kompetenter, motivierter und gesunder Lehrkräfte für die Förderung insbesondere der wachsenden Zahl leistungsschwacher Schüler:innen – sind belastbare empirische Studien zu diesem Thema von hoher Bedeutung. Solche Studien sollten die Situation der Berufsgruppe umfassend und ohne Verzerrungen durch mangelnde Repräsentativität der Stichprobe beschreiben, Risikogruppen und Ursachen identifizieren und Entwicklungen über die Zeit beobachten.

Das Schulbarometer hat das Thema Wohlbefinden von Lehrkräften aufgegriffen und erstmals eine repräsentative Datenbasis geschaffen. Im [↗ Schulbarometer 2024](#) zeigte sich, dass die Berufsgruppe im Durchschnitt eine hohe berufliche Zufriedenheit aufwies, die allerdings geringer war als im europäischen Vergleich. Gleichzeitig berichteten viele Lehrkräfte, sich häufig erschöpft bei der Arbeit zu fühlen. Als Schutzfaktor für Wohlbefinden konnte insbesondere ein positives Schulklima – gekennzeichnet durch vertrauensvolle, konstruktive Zusammenarbeit im Kollegium und mit den Schüler:innen – identifiziert werden. Das Schulbarometer kann im Jahr 2025 auf Basis einer erneuten repräsentativen Befragung zeigen, wie es den Lehrkräften in Deutschland aktuell geht. Im Folgenden stellen wir für die berufliche Zufriedenheit sowie die Burnout-Symptome – Erschöpfung und Zynismus – die mittleren Ausprägungen dar und beschreiben anschließend, wer sich besonders wohl bzw. besonders belastet fühlt.



Berufliche Zufriedenheit

Berufszufriedenheit beschreibt, wie positiv oder negativ eine Person ihre berufliche Situation bewertet. Die Bewertung kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen, z. B. die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft oder die Situation an der Schule. Im Schulbarometer haben Lehrkräfte fünf Aussagen zu verschiedenen Aspekten der beruflichen Zufriedenheit bewertet. Drei Aussagen bezogen sich auf die Tätigkeit und den Beruf der Lehrkraft und zwei adressierten die Zufriedenheit mit der Schule (s. Abb. 5.1).

Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrer Tätigkeit und ihrer Schule?

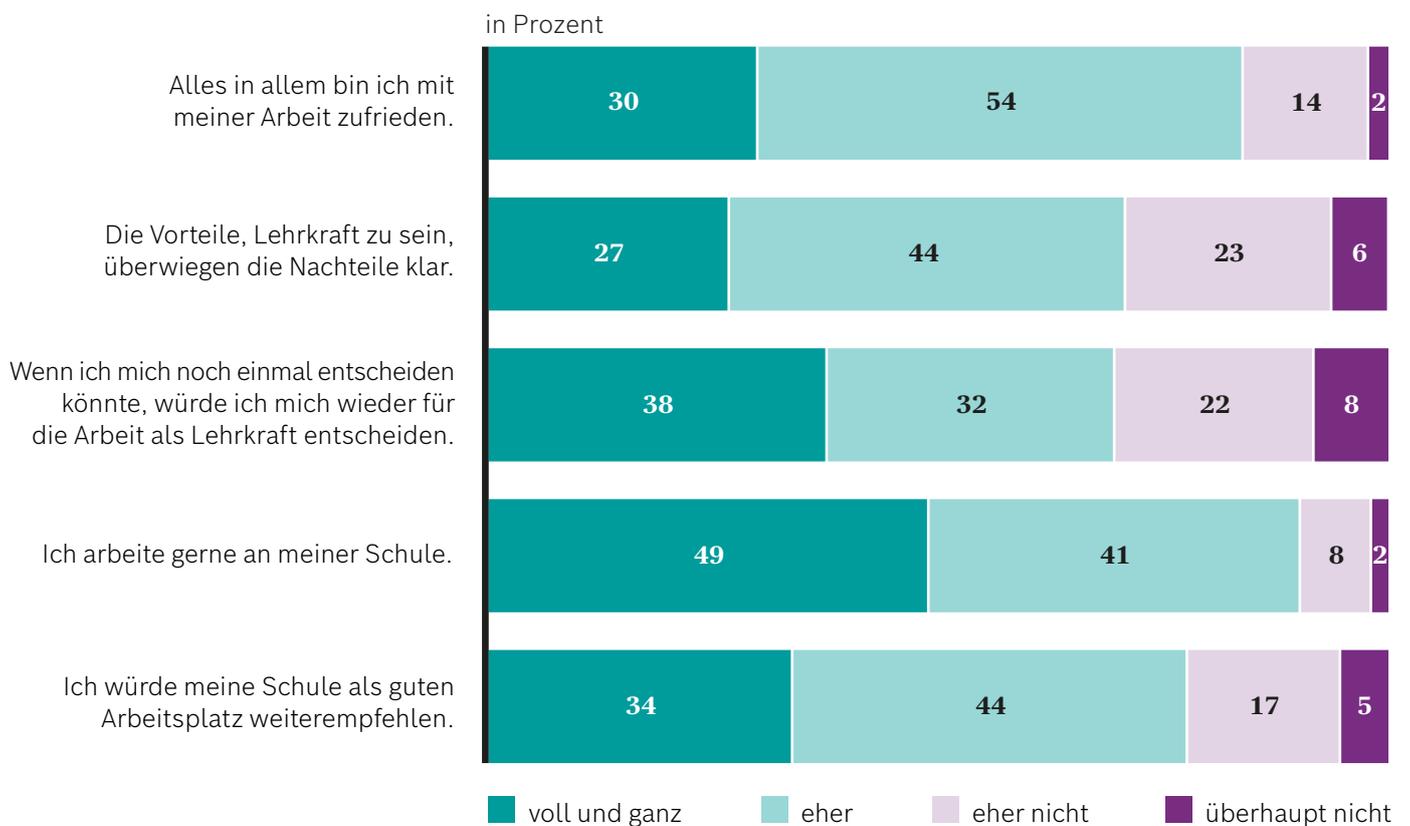


Abb. 5.1: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Beruf und der Schule.

Insgesamt zeigen sich sehr hohe Werte für die berufliche Zufriedenheit. Über 80% der befragten Lehrkräfte stimmen der Aussage voll und ganz oder eher zu, dass sie mit ihrer Arbeit zufrieden sind; 70% würden den Beruf wieder ergreifen, und 90% arbeiten gerne an ihrer Schule.

Dass die Vorteile des Berufs die Nachteile klar überwiegen, verneinen allerdings auch 29% der Lehrkräfte („stimme eher nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“), und 30% geben an, sie würden den Beruf eher nicht bzw. überhaupt nicht noch einmal ergreifen. Diese Ergebnisse spiegeln ein überwiegend positives Bild der Berufszufriedenheit wider, zeigen jedoch, dass ein nennenswerter Anteil der Befragten auch kritische Aspekte sieht.

Im nächsten Schritt wurden die Antworten der Befragten über die fünf Zufriedenheits-Items zu einem Gesamtwert gemittelt und auf Unterschiede zwischen Personengruppen getestet. Wir wollten wissen, ob sich die Berufszufriedenheit zwischen Lehrkräften und Schulleitungen sowie je nach Schulform, Alter, Geschlecht, Region, Ausbildungsart (traditionell vs. Quereinstieg) unterscheidet. Zunächst betrachten wir die signifikanten Unterschiede, die gefunden wurden. Die Unterschiede wurden in Form z-standardisierter Mittelwerte je Gruppe ermittelt – z-Werte zeigen an, wie stark eine bestimmte Gruppe vom Gesamtmittelwert aller Teilnehmenden abweicht. 0 entspricht dem Durchschnitt aller Personen; positive Werte liegen über, negative unter dem Durchschnitt. Abweichungen ab 0,2 können als klein, ab 0,5 als mittel und ab 0,8 als groß interpretiert werden.

Erstens zeigen die Ergebnisse deutliche Unterschiede in der Berufszufriedenheit zwischen (stellvertretenden) Schulleitungen und Lehrkräften. Die (stellvertretenden) Schulleitungen berichten eine deutlich höhere Zufriedenheit als die Lehrkräfte (s. Abb. 5.2).

Berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften und Schulleitungen nach Regionen

z-Werte

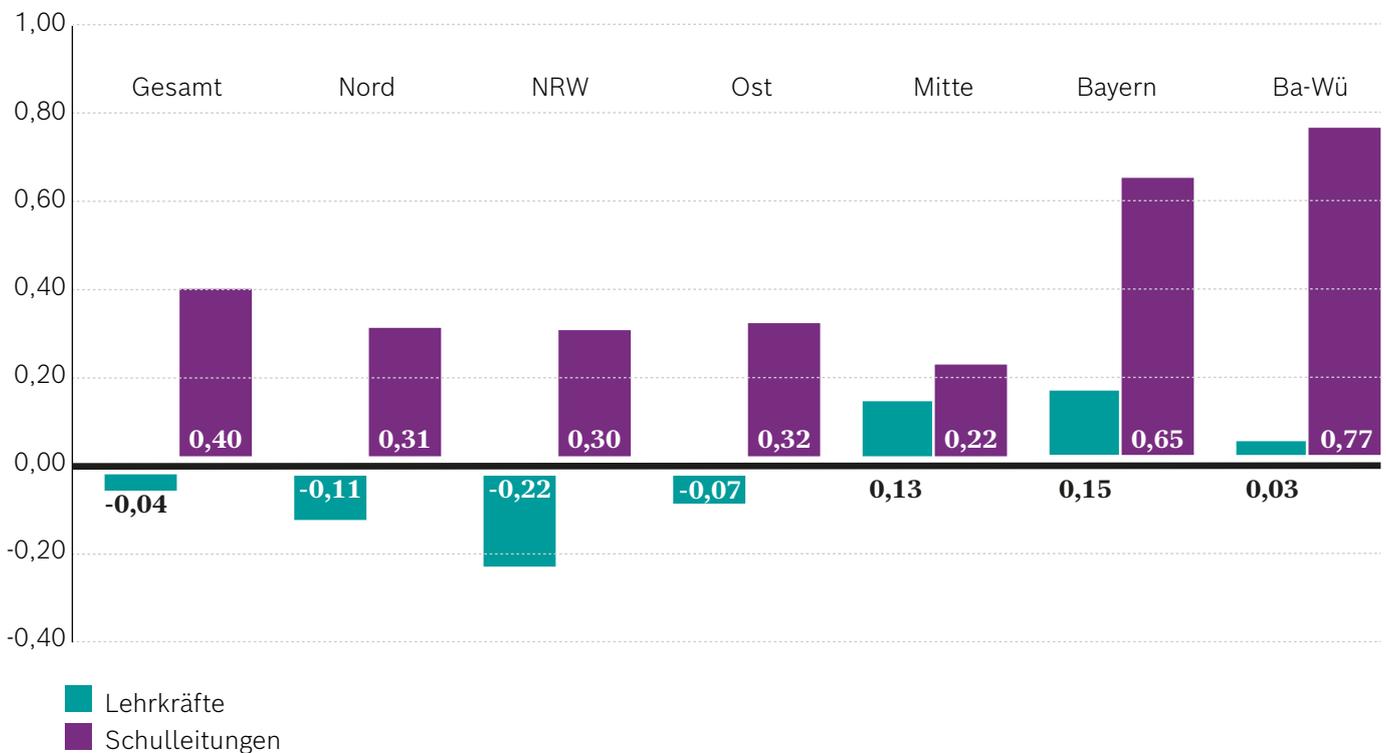


Abb. 5.2: Berufszufriedenheit von Lehrkräften und Schulleitungen im Vergleich nach Regionen. Dargestellt sind z-standardisierte Werte, die die Abweichungen vom Gesamtmittelwert anzeigen.

Zweitens zeigen sich Unterschiede in der Berufszufriedenheit in Abhängigkeit der Region. Lehrkräfte, die in Bayern oder Baden-Württemberg tätig sind, berichten eine signifikant höhere Berufszufriedenheit als Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen oder den ostdeutschen Bundesländern. Die Ausprägung dieser Unterschiede ist jedoch als gering einzustufen. Die Unterschiede zwischen den Regionen für (stellvertretende) Schulleitungen, die in der Abbildung deutlich scheinen, sind – möglicherweise aufgrund der geringen Fallzahlen – statistisch nicht signifikant.

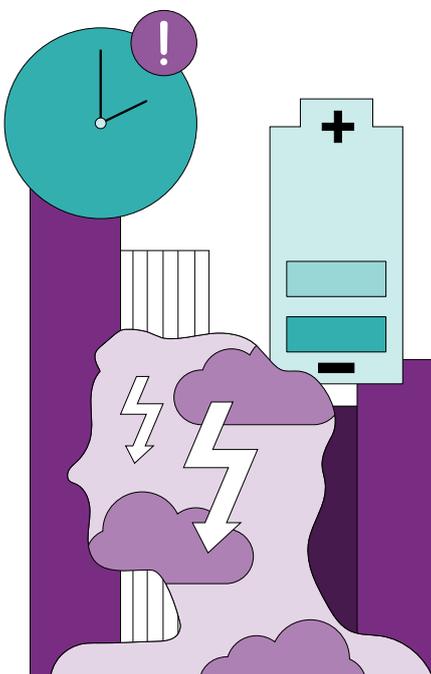
Drittens zeigen sich keine Unterschiede in der Zufriedenheit zwischen

- Männern und Frauen,
- Lehrkräften unterschiedlicher Altersgruppen,
- Lehrkräften verschiedener Schulformen,
- Lehrkräften mit traditioneller Lehramtsausbildung und solchen mit Quer- oder Seiteneinstieg.

Damit lässt sich festhalten, dass bis auf die genannten Unterschiede (Schulleitungen vs. Lehrkräfte, regionale Effekte) die Berufszufriedenheit relativ gleichmäßig über verschiedene Gruppen verteilt ist.

Burnout-Symptome

Burnout ist ein berufsbezogener Erschöpfungszustand aufgrund chronischen Stresses und zeigt sich insbesondere in den Symptomen emotionale Erschöpfung und Depersonalisation bzw. Zynismus. Emotionale (auch körperliche) Erschöpfung stellt das Leitsymptom von Burnout dar und kann von einem Gefühl der Distanzierung gegenüber den Schüler:innen begleitet sein (Depersonalisation/Zynismus). Diese Symptome stellen die negativen Seiten des beruflichen Wohlbefindens dar. Auch wenn Lehrkräfte mit ihrem Beruf und ihrer Schule eher zufrieden sind, ist es dennoch möglich, Burnout-Symptome zu erleben. Im Schulbarometer wurde den Lehrkräften und (stellvertretenden) Schulleitungen eine gekürzte Version einer deutschen Adaptation des etablierten Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 2018) mit sechs Items vorgelegt. Die Befragten gaben an, wie häufig sie die jeweils beschriebenen Symptome auf einer siebenstufigen Skala erleben (0 = „gar nicht“ bis 6 = „täglich“). Die vier Items (angelehnt an Enzmann & Kleiber, 1989) zur emotionalen Erschöpfung und die drei Items zum Zynismus sind in Abbildung 5.3 dargestellt. Es wird deutlich, dass 34% der Lehrkräfte berichten, sich mehrmals in der Woche erschöpft zu fühlen, und 10% sogar täglich erschöpft sind.



Wie häufig leiden Lehrkräfte an emotionaler Erschöpfung und Zynismus?

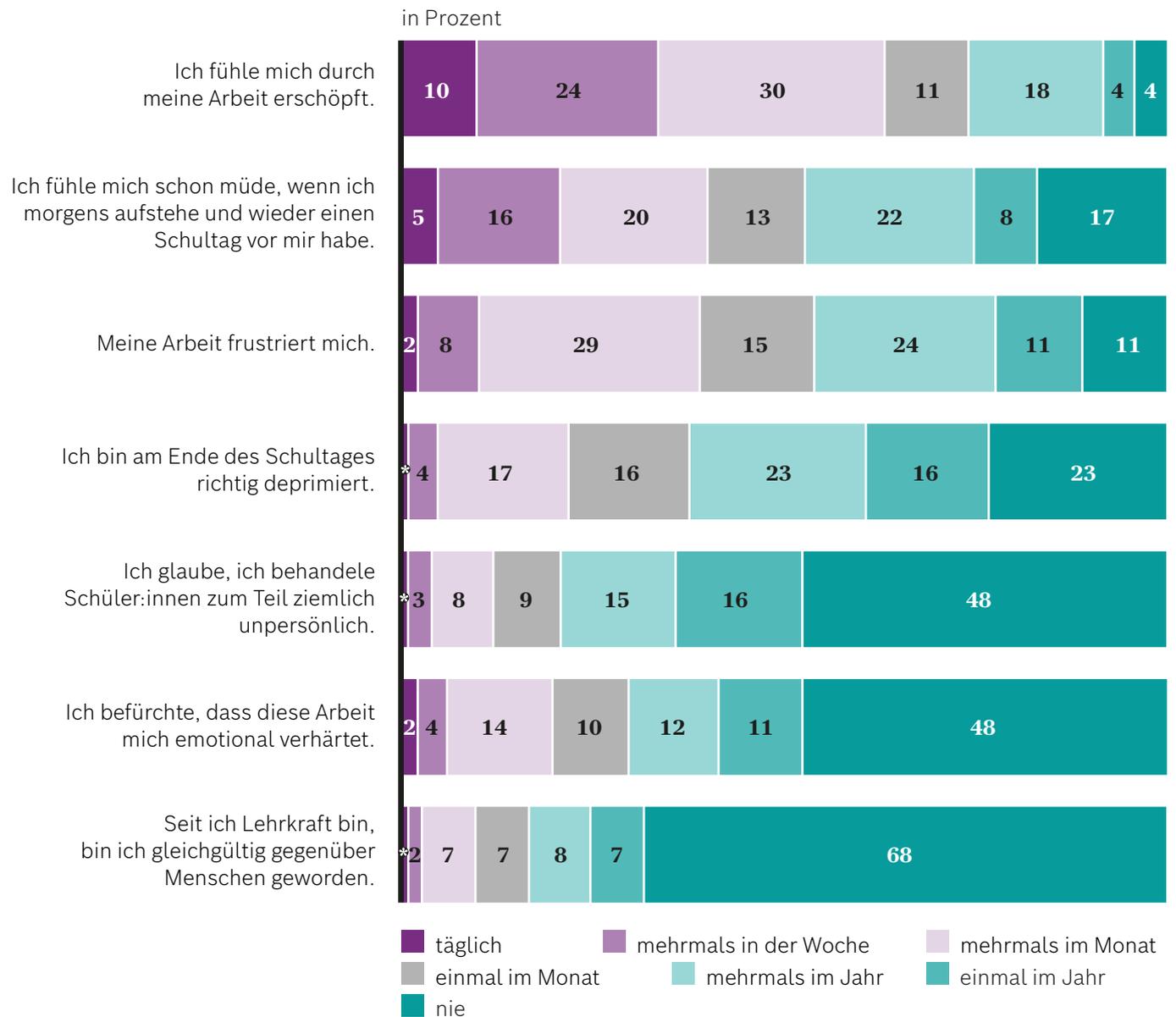


Abb. 5.3: Emotionale Erschöpfung und Zynismus von Lehrkräften. * = 1.

Für die Items zur Depersonalisation – d. h. ob man sich emotional von seinen Schüler:innen entfernt oder sie unpersönlich behandelt – sind die Werte deutlich niedriger. Der Großteil der Lehrkräfte berichtet, sehr selten den Eindruck zu haben, Schüler:innen unpersönlich zu behandeln oder ihnen gegenüber gleichgültig zu sein.

Welche Lehrkräfte sind mehr oder weniger erschöpft und zynisch?

Im nächsten Schritt haben wir untersucht, ob sich die Burnout-Symptome nach Alter, Geschlecht, Schulform, Region oder Funktion in der Schule unterscheiden. Dargestellt werden die Unterschiede in Form von z-standardisierten Mittelwerten (s. Abb. 5.4). Erstens zeigten sich Unterschiede in den Burnout-Symptomen nach Alter der Lehrkräfte: Je jünger die Lehrkräfte, desto häufiger berichten sie von Erschöpfung und Zynismus. Betrachtet man die Altersgruppen getrennt, zeigen die unter 40-Jährigen die höchsten Werte bei emotionaler Erschöpfung und Zynismus, und die über 60-Jährigen die niedrigsten Burnout-Symptome. Die beiden mittleren Altersgruppen (40 – 49 Jahre und 50 – 59 Jahre, s. Abb. 5.4) unterscheiden sich signifikant sowohl von der jüngsten als auch der ältesten Gruppe.

Emotionale Erschöpfung und Zynismus von Lehrkräften nach Alter und Geschlecht

z-Werte

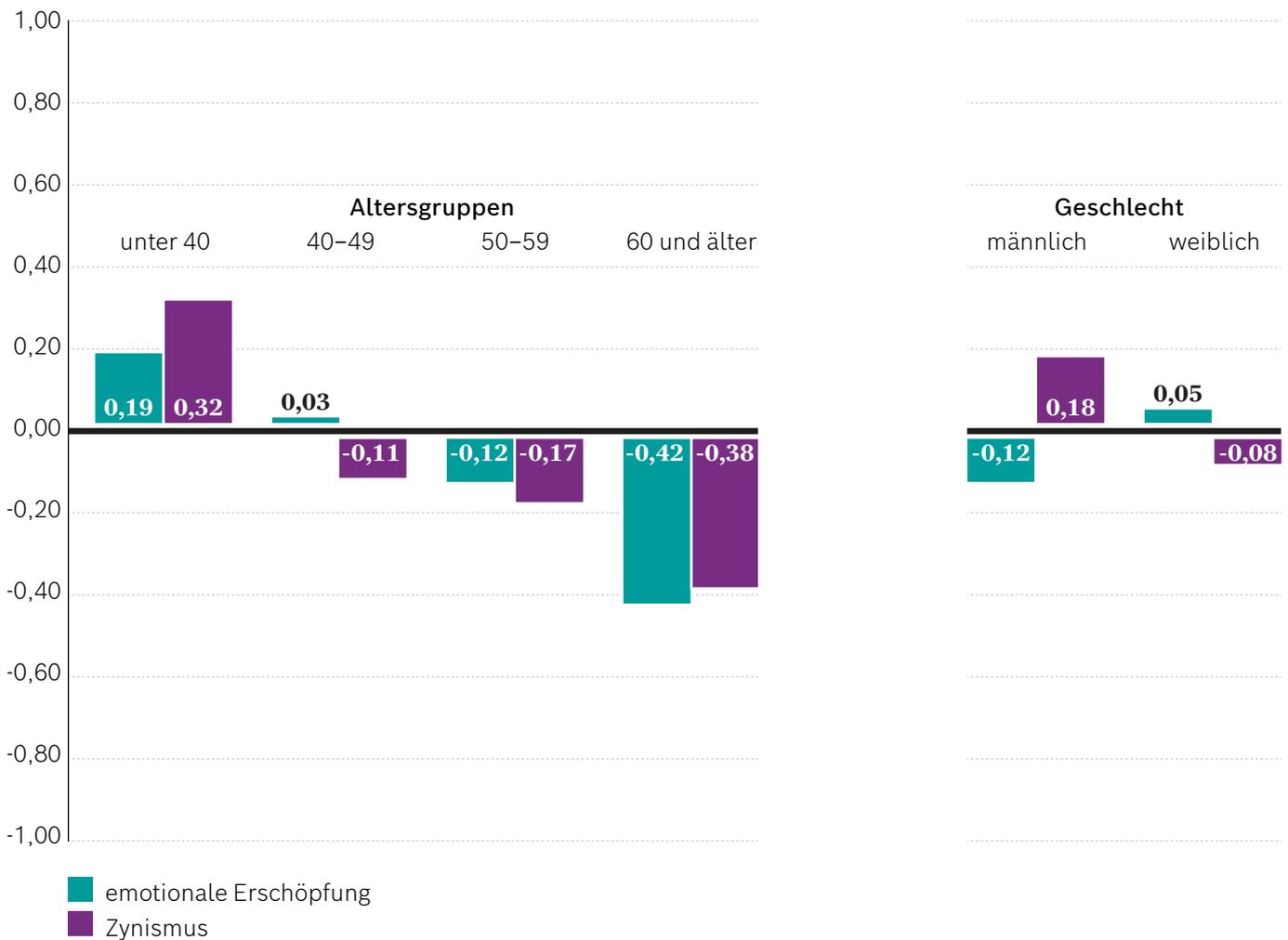


Abb. 5.4: Burnout-Symptome von Lehrkräften nach Alter und Geschlecht. Dargestellt sind z-standardisierte Werte, die die Abweichungen vom Gesamtmittelwert anzeigen.

Zweitens zeigte sich, dass Frauen häufiger Erschöpfung erleben als Männer. Männer wiederum berichten häufiger von Distanzierung im Umgang mit Schüler:innen. Diese Geschlechtsunterschiede sind jedoch vergleichsweise klein. Drittens – nach Funktion in der Schule betrachtet – berichteten (stellvertretende) Schulleitungen deutlich geringere Werte in emotionaler Erschöpfung und Zynismus als Lehrkräfte. Viertens, nach Schulform getrennt zeigen die Lehrkräfte an Grundschulen sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen höhere Werte in emotionaler Erschöpfung als Lehrkräfte der anderen Schulformen. Besonders niedrige Burnout-Symptome berichten Lehrkräfte von beruflichen Schulen und Förder- und Sonderschulen (s. Abb. 5.5).

Emotionale Erschöpfung und Zynismus von Lehrkräften nach Funktion und Schularten

z-Werte

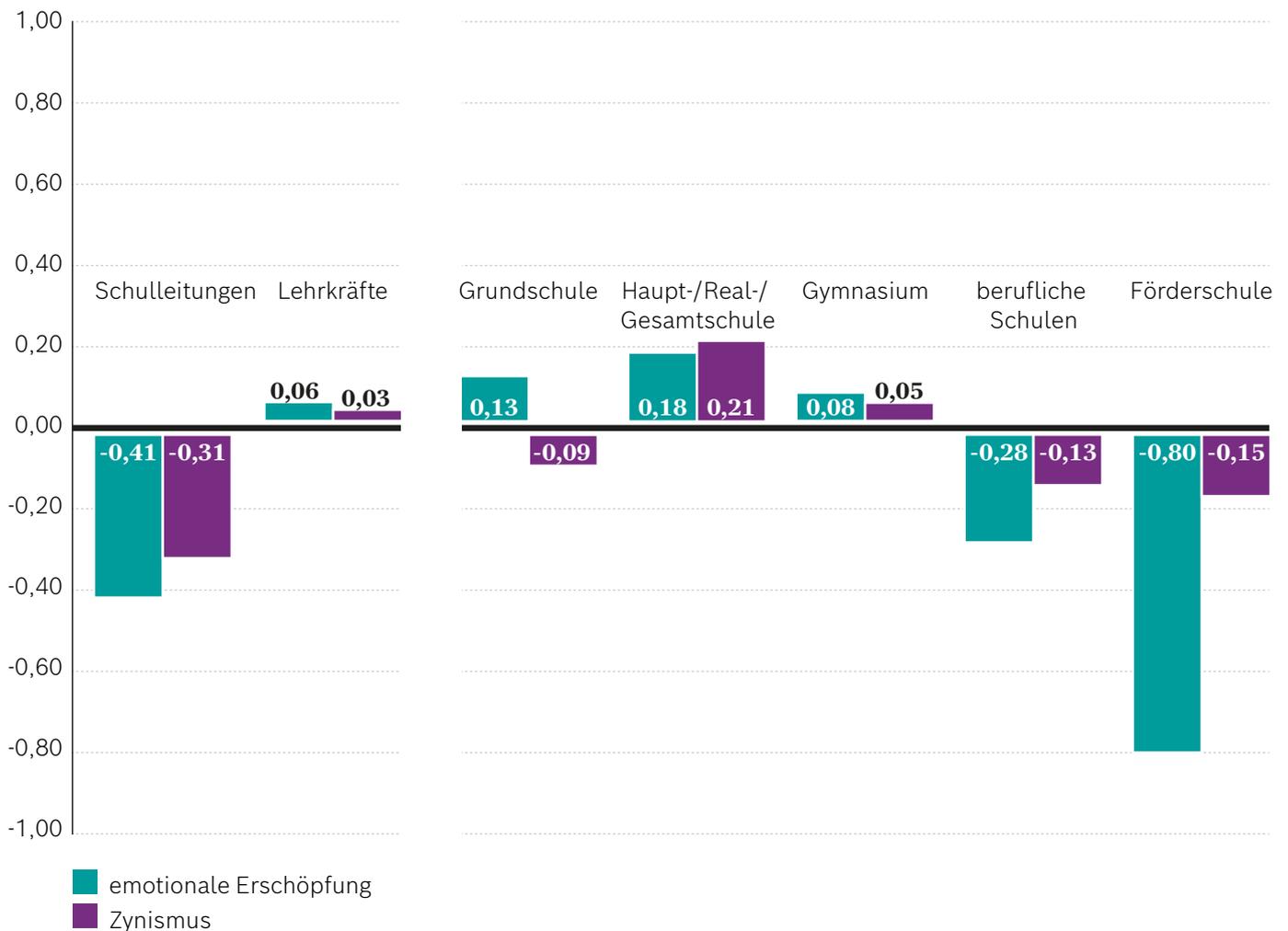


Abb. 5.5: Burnout-Symptome aller Lehrkräfte nach Schularten sowie Ausprägung der Burnout-Symptome von Schulleitungen und Lehrkräften im Vergleich. Dargestellt sind z-standardisierte Werte, die die Abweichungen vom Gesamtmittelwert anzeigen.

Fünftens zeigen sich – ähnlich wie bei der Zufriedenheit – leichte regionale Unterschiede: Lehrkräfte in Bayern waren demnach weniger erschöpft, und Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen wiesen die höchsten Erschöpfungswerte auf. Allerdings sind diese Unterschiede als gering einzustufen (s. Abb. 5.6).

Emotionale Erschöpfung und Zynismus von Lehrkräften nach Regionen

z-Werte

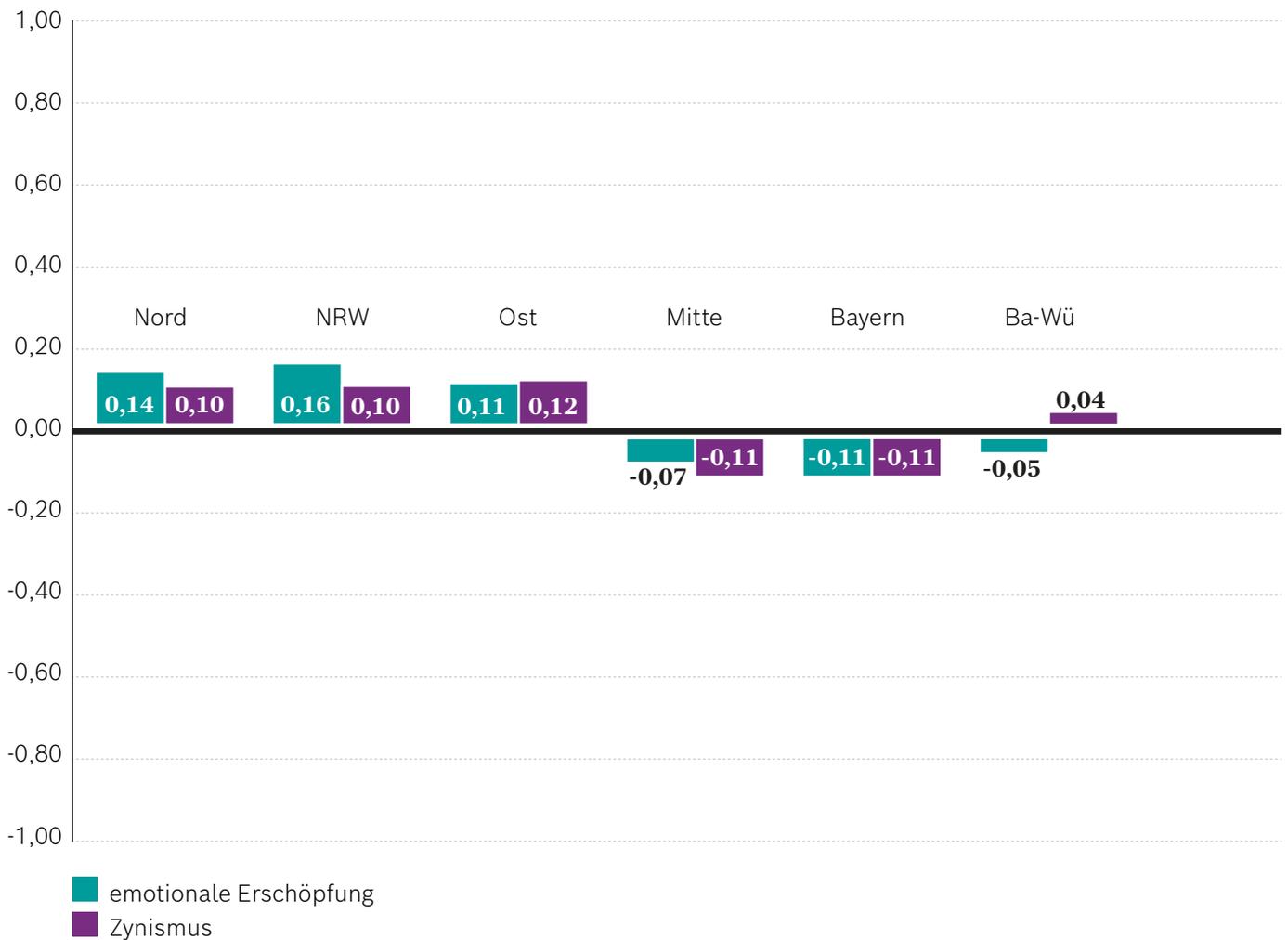


Abb. 5.6: Burnout-Symptome von Lehrkräften nach Regionen. Dargestellt sind z-standardisierte Werte, die die Abweichungen vom Gesamtmittelwert anzeigen.

Sechstens zeigen sich keine Unterschiede in den Burnout-Symptomen in Abhängigkeit von der Ausbildungsart – d. h. ob Lehrkräfte regulär ausgebildet oder Quer-/Seiteneinsteiger:innen sind. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Befund zur Berufszufriedenheit, wo ebenfalls kein Unterschied zwischen diesen Gruppen bestand.

Erschöpft, unzufrieden und zynisch: Wohlbefindensprofile unter Lehrkräften und ihre Häufigkeit

Bislang haben wir die einzelnen Merkmalsbereiche des beruflichen Wohlbefindens getrennt betrachtet und beschrieben, wie ausgeprägt die berufliche Zufriedenheit sowie Burnout-Symptome unter Lehrkräften sind. Nun stellt sich die Frage, ob es unterschiedliche Personengruppen gibt, die in allen Merkmalsbereichen (Zufriedenheit, Erschöpfung, Zynismus) ein hohes bzw. ein niedriges Wohlbefinden aufweisen.

In der Psychologie gibt es neben dem bisher verfolgten sogenannten variablenzentrierten Ansatz auch einen personenorientierten Ansatz, um menschliches Erleben und Verhalten zu beschreiben. Letzterer betrachtet Menschen ganzheitlich und untersucht, ob und welche typischen Muster im Erleben und Verhalten erkannt werden können. Es wird also analysiert, ob es Gruppen von Personen gibt, die sich in bestimmten Merkmalen ähneln – etwa Lehrkräfte, die sowohl sehr zufrieden als auch wenig erschöpft sind, oder solche, die zwar zufrieden, aber dennoch schon sehr erschöpft sind. Der Vorteil dieser ganzheitlicheren Betrachtung liegt darin, dass sie unterschiedliche Formen des Wohlbefindens sichtbar macht, die sonst möglicherweise übersehen würden. Das kann helfen, gezieltere Unterstützungsmöglichkeiten zu entwickeln. Erste internationale Arbeiten haben diesen Ansatz bereits für Lehrkräfte und ihr Wohlbefinden erprobt und gezeigt, dass sich bestimmte Risikogruppen und Profile identifizieren lassen (De Clercq et al., 2022; Holmström et al., 2023).

Um Profile von Lehrkräften identifizieren und beschreiben zu können, haben wir im nächsten Schritt ein clusteranalytisches Verfahren auf Ebene der drei Wohlbefindens-Skalen (berufliche Zufriedenheit, emotionale Erschöpfung und Zynismus) durchgeführt (Backhaus et al., 2003)¹. In Abbildung 5.7 sind die z-standardisierten Mittelwertsprofile der vier Cluster über die drei Wohlbefindens-Skalen veranschaulicht.



¹ Methodisches Vorgehen zur Identifikation der Profile: Zunächst wurde das hierarchisch-agglomerative Ward-Verfahren (Distanzmaß: quadrierte euklidische Distanz) zur Bestimmung vorläufiger Clusterzentroiden für Clusterlösungen mit 1 bis 5 Clustern verwendet. Diese Clusterlösungen wurden anschließend durch eine iterativ-partitionierende Clusteranalyse nach der k-Means-Methode optimiert, wobei die Clusterzentroide aus der Ward-Lösung als Startwerte dienten. Die Gütekriterien zur Bestimmung der optimalen Clusteranzahl nach Bacher (1996) deuteten auf eine Vier-Cluster-Lösung hin (durch k-Cluster erklärte Streuung $ETA^2(2-6)$: .45, .58, .65, .70; durch k-Cluster erzielte relative Verbesserung gegenüber der vorigen Lösung PRE_{2-6} : .45, .24, .16, .15; Verhältnis von erklärter zu nicht erklärter Varianz $F-MAX_{2-6}$: 1226,86; 1039,65; 913,77; 876,81). Neben den nicht ganz eindeutigen formalen Kriterien sprach die inhaltliche Interpretierbarkeit der Mittelwertsprofile ebenfalls für die Vier-Cluster-Lösung.

Wohlbefindensprofile von Lehrkräften nach Typen

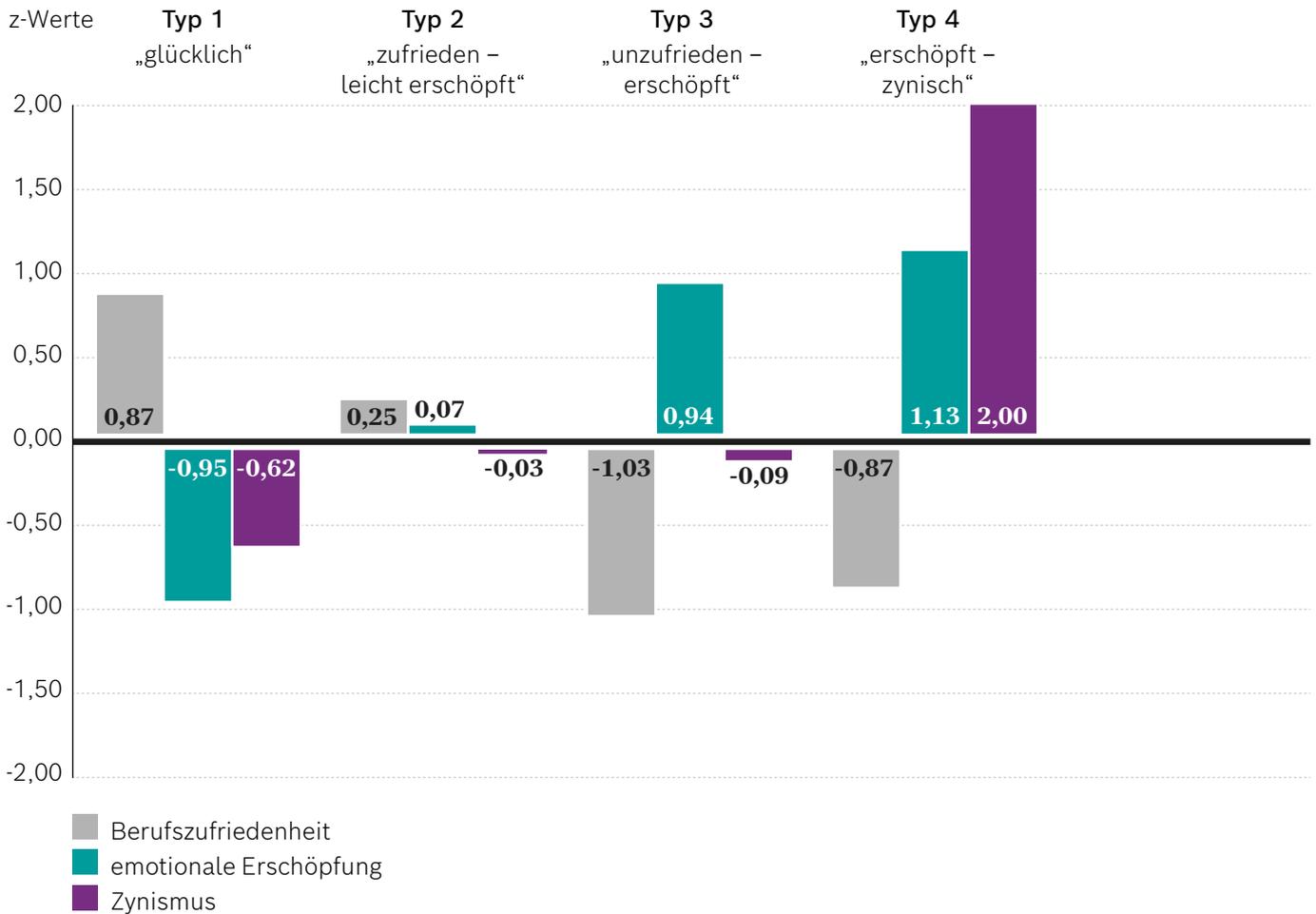


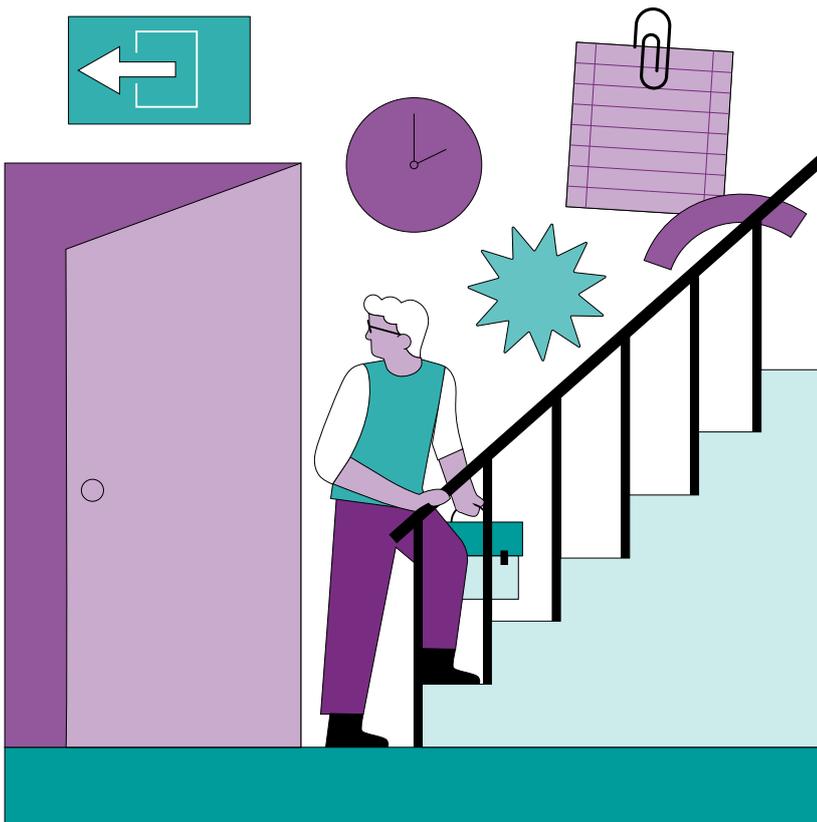
Abb. 5.7: Wohlbefindensprofile von Lehrkräften nach Typen für Berufszufriedenheit, emotionale Erschöpfung und Zynismus. Dargestellt sind z-standardisierte Werte, die die Abweichungen vom Gesamtmittelwert anzeigen.

Es zeigen sich in den Cluster-Analysen vier verschiedene Gruppen mit jeweils unterschiedlichen Ausprägungen in der Berufszufriedenheit, der emotionalen Erschöpfung und des Zynismus. Die erste Gruppe mit n = 498 (33,5%) weist ein überdurchschnittlich hohes Wohlbefinden auf (Profil „glücklich“). Lehrkräfte in dieser Gruppe haben eine hohe Berufszufriedenheit, eine sehr niedrige emotionale Erschöpfung und einen kaum vorhandenen Zynismus. Die zweite Gruppe (n = 501; 33,6%) weist immer noch eine überdurchschnittlich hohe Zufriedenheit auf, eine mittlere Erschöpfung und einen niedrigen Zynismus. Diese Gruppe wird als Profil „zufrieden – leicht erschöpft“ bezeichnet. Die beiden weiteren Gruppen können als Risikoprofile bezeichnet werden: Lehrkräfte der dritten Gruppe (n = 278; 18,7%) zeigen eine deutlich geringere Berufszufriedenheit als die vorherigen Cluster, eine deutlich höhere emotionale Erschöpfung, aber immer noch einen niedrigen Zynismus. Sie können als „unzufrieden – erschöpft“ beschrieben werden. Lehrkräfte der vierten Gruppe (n = 211; 14,2%) ähneln in ihrer niedrigen Zufriedenheit und ihrer Erschöpfung dem unzufrieden-erschöpften Typ, zeigen aber zusätzlich deutlich überdurchschnittliche Zynismus-Werte. Sie können als Lehrkräfte mit niedrigem

Wohlbefinden vom Typ „erschöpft – zynisch“ beschrieben werden. Insbesondere Lehrkräfte der beiden letztgenannten Risikoprofile zeigen eine ungünstige Ausprägung im beruflichen Wohlbefinden und sollten als vorrangiges Ziel von Interventionsmaßnahmen gesehen werden.

Welche Herausforderungen, Fortbildungsbedarfe und Aktivitäten nennen die Wohlbefindensprofile?

Im Folgenden betrachten wir, inwiefern sich die Lehrkräfte mit Risikoprofilen im Wohlbefinden auch hinsichtlich ihrer beruflichen Herausforderungen und Fortbildungsbedarfe sowie -aktivitäten von den weniger belasteten Lehrkräften unterscheiden. Wie in Kapitel 4.1 dargestellt, wurden alle Lehrkräfte im Schulbarometer in einem offenen Antwortformat gefragt, was ihre größten beruflichen Herausforderungen sind. Diese Frage erfasst die subjektiven Belastungsfaktoren, die maßgeblich zu einem niedrigen beruflichen Wohlbefinden beitragen (vgl. Klusmann & Waschke, 2018). Vor diesem Hintergrund sollten sich die Lehrkräfte der vier Wohlbefindensprofile in der Häufigkeit und vermutlich auch der Art der wahrgenommenen Belastungsfaktoren unterscheiden. Die Analysen zeigten, dass die beiden Risikoprofile (Typ „unzufrieden – erschöpft“ und Typ „erschöpft – zynisch“) eine signifikant höhere Anzahl an subjektiven Herausforderungen nannten als die beiden Cluster mit deutlich positiverem Wohlbefinden (Typ „glücklich“ und Typ „zufrieden – leicht erschöpft“). Im Schnitt nennen Lehrkräfte der Risikotypen ca. 2,6 Herausforderungen, während Lehrkräfte der glücklichen Gruppe etwa 1,9 und der zufriedenen, aber leicht erschöpften Gruppe 2,2 Herausforderungen angeben. Betrachtet man die Inhalte der Herausforderungen, zeigen sich auch hier Unterschiede zwischen den vier Wohlbefindensprofilen (s. Abb. 5.8).



- Typ 1 „glücklich“
- Typ 2 „zufrieden – leicht erschöpft“
- Typ 3 „unzufrieden – erschöpft“
- Typ 4 „erschöpft – zynisch“

Was sind die beruflichen Herausforderungen der vier Wohlbefindensprofile? – Teil 1

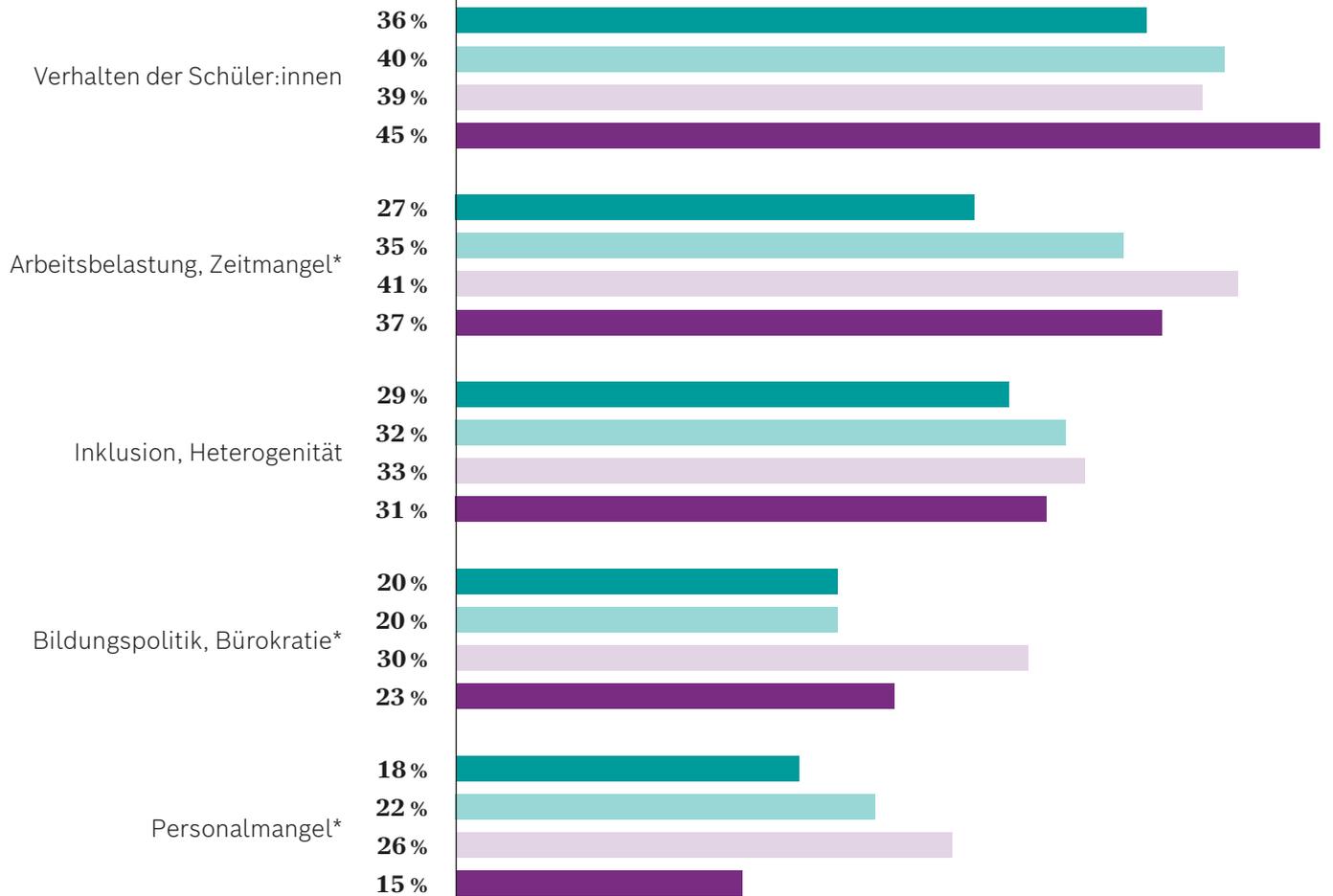


Abb. 5.8: Zusammenhänge der Wohlbefindensprofile nach Merkmalen ihrer beruflichen Herausforderungen. * = signifikante Unterschiede der Häufigkeit zwischen den Profilen.

- Typ 1 „glücklich“
- Typ 2 „zufrieden – leicht erschöpft“
- Typ 3 „unzufrieden – erschöpft“
- Typ 4 „erschöpft – zynisch“

Was sind die beruflichen Herausforderungen der vier Wohlbefindensprofile? – Teil 2

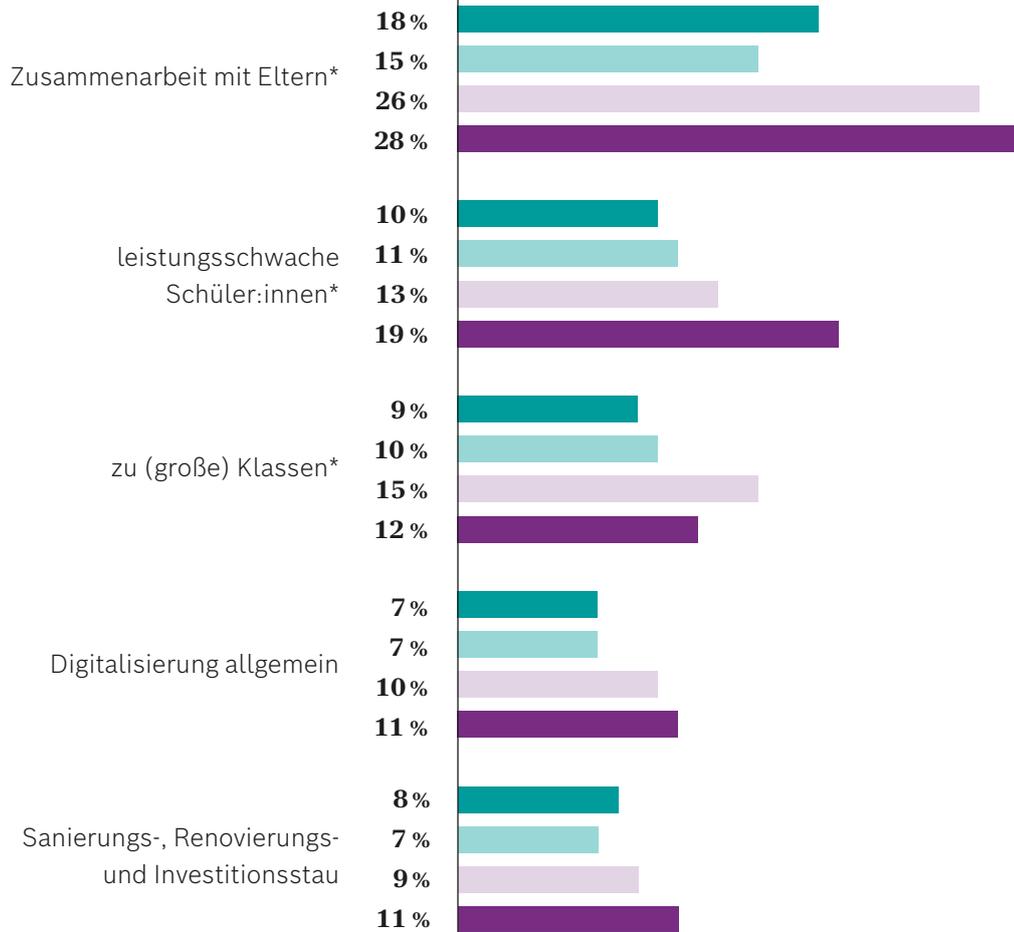
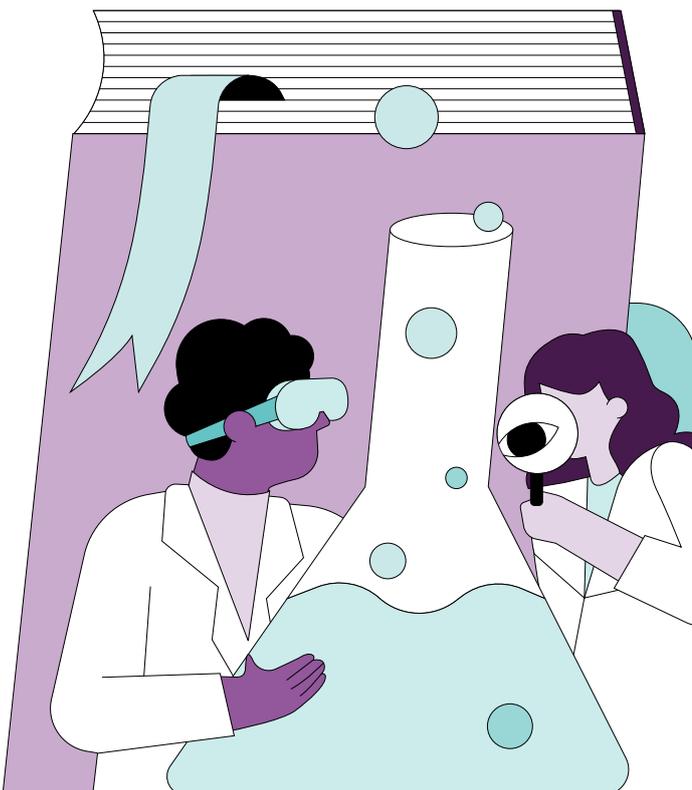


Abb. 5.8: Zusammenhänge der Wohlbefindensprofile nach Merkmalen ihrer beruflichen Herausforderungen. * = signifikante Unterschiede der Häufigkeit zwischen den Profilen.

In den mit * gekennzeichneten Kategorien unterscheidet sich die Häufigkeit statistisch signifikant zwischen den vier Typen. So berichteten die Risikotypen deutlich häufiger von Herausforderungen in den Bereichen Zeitmangel, Bürokratie, Personalmangel, Zusammenarbeit mit Familien, leistungsschwache Schüler:innen und Klassengröße als Lehrkräfte mit höherem Wohlbefinden. Vergleichbar zwischen den Lehrkräften aller Typen sind hingegen die sehr häufig genannten Herausforderungen im Bereich Sozialverhalten der Schüler:innen und Inklusion sowie bei der Digitalisierung. Diese wurden von allen Lehrkräften gleich häufig genannt.

Wie in Kapitel 4.7 beschrieben wird, haben die Lehrkräfte auch ihre Fortbildungsbedarfe sowie ihre Fortbildungsaktivitäten im letzten Jahr angegeben. Die Lehrkräfte konnten bei den Bedarfen verschiedene Themenbereiche nennen – von fachlichen Inhalten über KI-Fortbildungen bis hin zu Fortbildungen zum Thema „Umgang mit beruflichen Belastungen“. Insgesamt berichteten die beiden Risikotypen einen signifikant höheren Fortbildungsbedarf als Lehrkräfte des Profils „glücklich“. Das deutet darauf hin, dass die hoch belasteten Lehrkräfte durchaus bereit sind, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Betrachtet man die genannten Themenbereiche, zeigt sich, dass insbesondere beim Thema „Umgang mit beruflichen Belastungen“ ein großer Unterschied besteht: Knapp 46% des Typs „erschöpft – zynisch“ und 42% des Typs „unzufrieden – erschöpft“ nannten hier einen Bedarf, während dies nur bei 14% des Typs „glücklich“ und 27% des Typs „zufrieden – leicht erschöpft“ der Fall war (s. Abb. 5.9). Dies spricht dafür, dass zumindest etwa die Hälfte der hoch belasteten Lehrkräfte grundsätzlich offen dafür ist, sich zu diesem Thema fortzubilden.

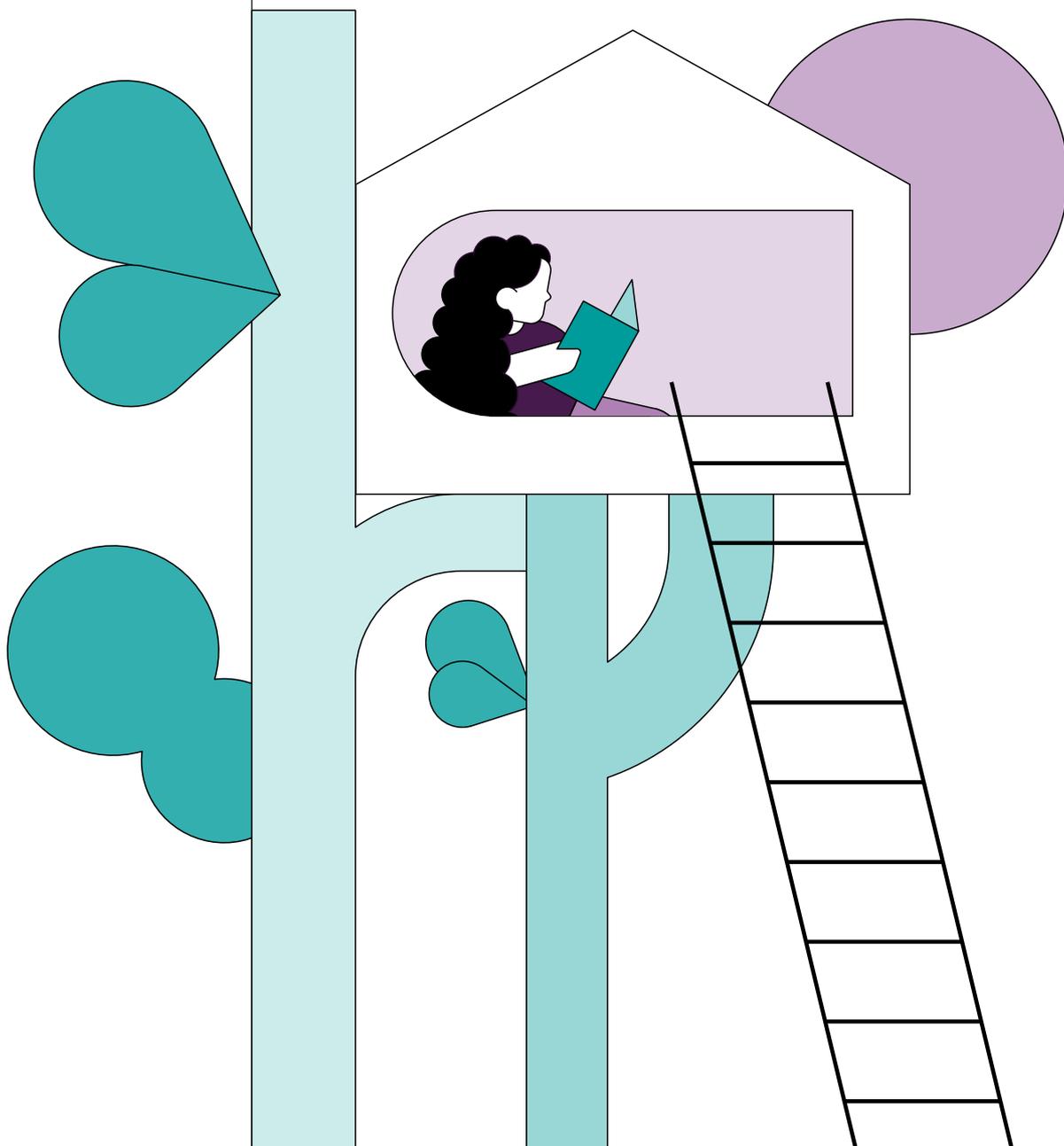


- Typ 1 „glücklich“
- Typ 2 „zufrieden – leicht erschöpft“
- Typ 3 „unzufrieden – erschöpft“
- Typ 4 „erschöpft – zynisch“

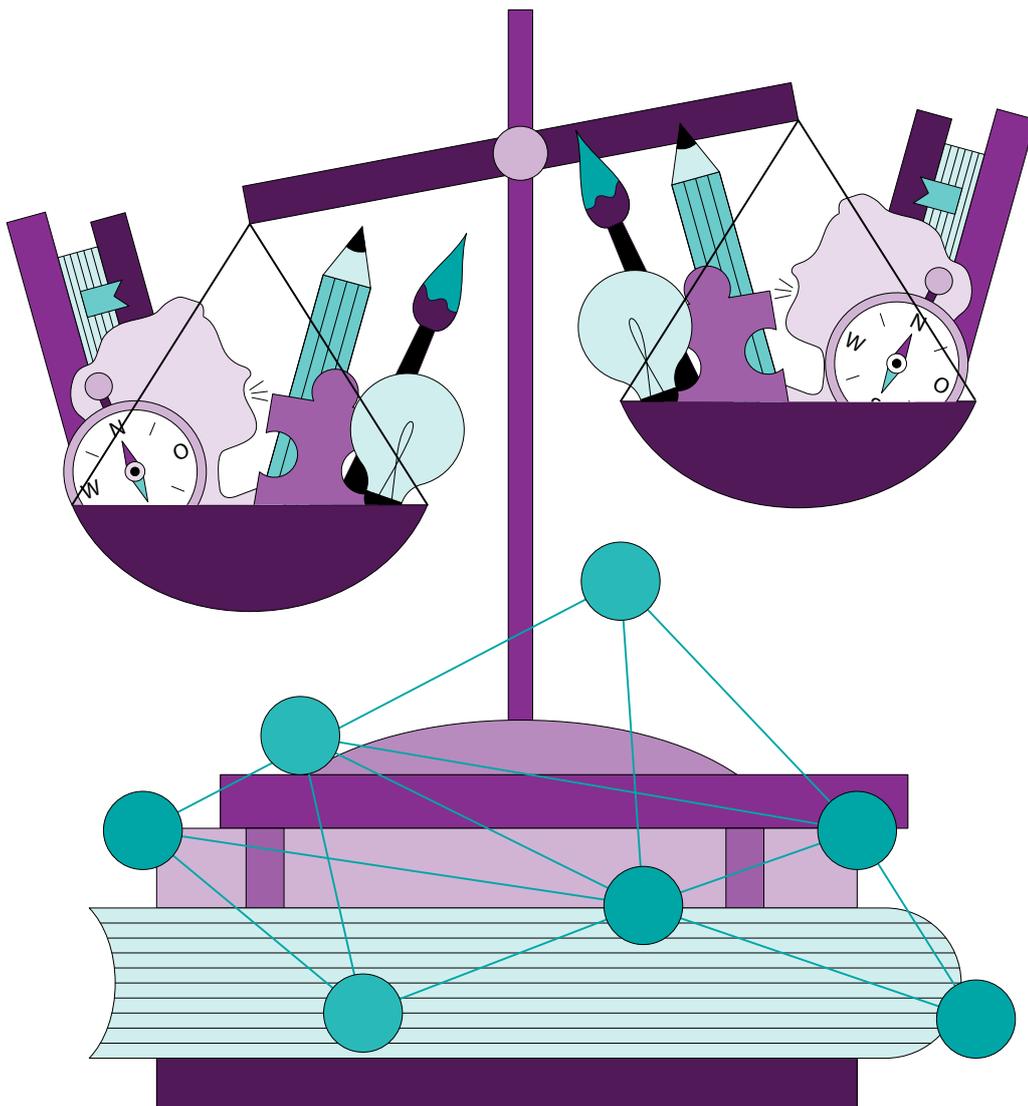
Wie hoch ist der Fortbildungsbedarf zum Umgang mit beruflichen Belastungen?



Abb. 5.9: Fortbildungsbedarf zum Umgang mit beruflichen Belastungen nach Wohlbefindensprofilen.



Bei den Angaben zu den tatsächlichen Fortbildungsaktivitäten der letzten 12 Monate zeigt sich allerdings ein anderes Bild (s. Abb. 5.10): Hier berichteten Lehrkräfte der Wohlbefindentypen „glücklich“ und „zufrieden – leicht erschöpft“ die häufigste Teilnahme an verschiedenen Fortbildungsaktivitäten. Besonders deutlich zeigen sich Unterschiede bei der Teilnahme an Präsenz-Fortbildungen und beim Lesen von Fachliteratur – hier sind Lehrkräfte mit hohem Wohlbefinden aktiver. Keine Unterschiede je nach Wohlbefinden gab es hingegen beim Besuch digitaler Fortbildungen. Dies könnte darauf hindeuten, dass ein digitales Format auch eher hoch belastete Lehrkräfte erreicht.



- Typ 1 „glücklich“
- Typ 2 „zufrieden – leicht erschöpft“
- Typ 3 „unzufrieden – erschöpft“
- Typ 4 „erschöpft – zynisch“

Welche Fortbildungsaktivitäten wurden von Lehrkräften genutzt?



Abb. 5.10: Häufigkeit der Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften in den letzten 12 Monaten nach Wohlbefindensprofilen. * = signifikante Unterschiede der Häufigkeit zwischen den Wohlbefindensprofilen.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend bestätigen die Ergebnisse ein nach wie vor ambivalentes Bild: Einerseits ist die grundsätzliche Zufriedenheit im Beruf hoch und für viele Lehrkräfte überwiegen die positiven Seiten ihres Berufs. Andererseits fühlen sich beachtlich viele Lehrkräfte regelmäßig erschöpft und einige entwickeln eine distanzierte, zynische Haltung. Insbesondere jüngere Lehrkräfte sowie Frauen sind deutlich erschöpfter als ältere und männliche Kollegen. Besonders hohe Zufriedenheitswerte zeigten dagegen die (stellvertretenden) Schulleitungen. Die Identifikation der Risikoprofile zeigt klar, dass ein Teil der Lehrkräfte dringend Unterstützung benötigt. Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und Belastungsreduktion – etwa durch verbesserte Arbeitsbedingungen, Angebote zur Stressbewältigung und kollegiale Unterstützungssysteme – sollten insbesondere bei den hoch belasteten Gruppen ansetzen. Gleichzeitig gilt es, die große allgemeine Zufriedenheit zu nutzen, um das Engagement der Lehrkräfte aufrechtzuerhalten und zu stärken.



Auf dem ↗ Deutschen Schulportal
finden Sie ein Dossier zum Thema
Lehrkräftegesundheit.

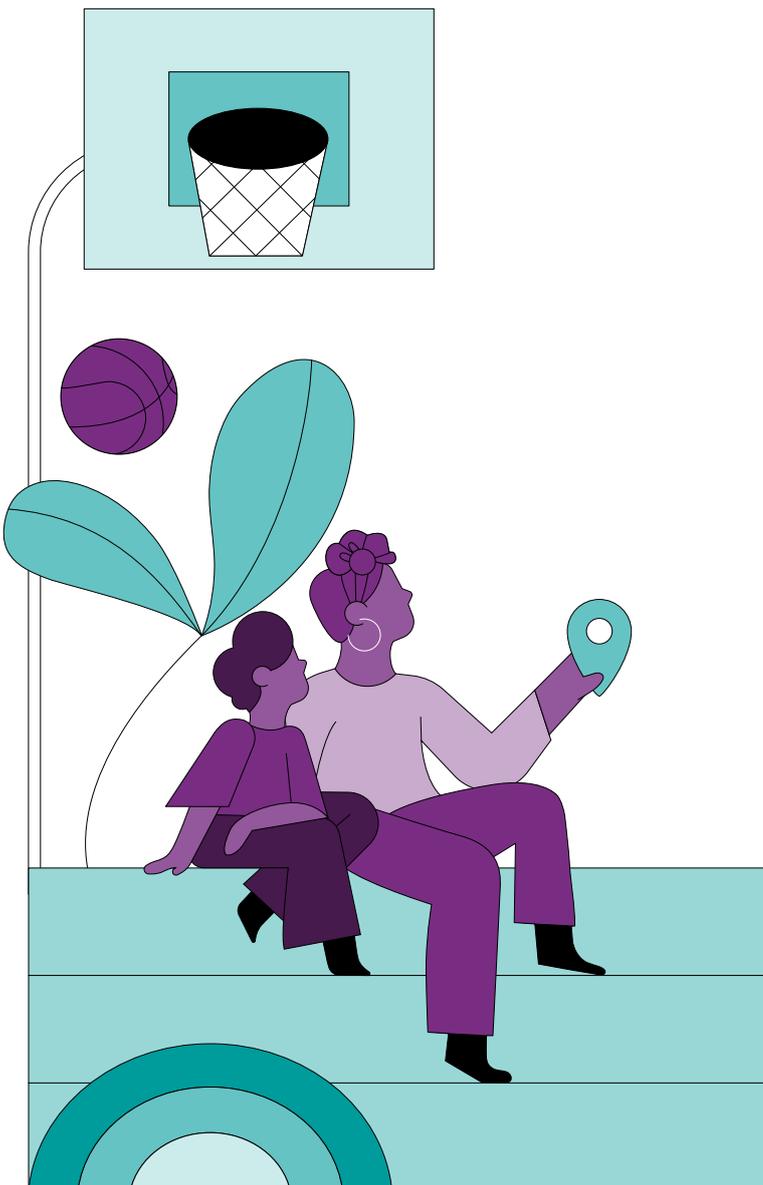


4.6 Psychosoziale Unterstützungsangebote

Das Wohlbefinden von Schüler:innen ist für einen gelingenden Lernprozess entscheidend. Das [Deutsche Schulbarometer mit Schüler:innen](#) hat aufgezeigt, dass 21 % der Kinder und Jugendlichen im Alter von 8 bis 17 Jahren Hinweise auf psychische Auffälligkeiten zeigen – unabhängig von Alter, Geschlecht und Schulform. Zudem geben 27 % der Schüler:innen eine geringe Lebensqualität an, und bei 20 % kann von einem geringen schulischen Wohlbefinden ausgegangen werden. Ergänzend gaben die Kinder und Jugendlichen an, was ihnen aktuell am meisten Sorgen bereitet: Vorne stehen Kriege in der Welt, die Angst, in der Schule keine guten Leistungen erbringen zu können, die Klima- und Umweltkrise sowie allgemeine Zukunftsängste. Diese Ergebnisse decken sich mit anderen Studien (z. B. Copsy-Studie; Ravens-Sieberer et al., 2023). Es besteht demnach dringender Handlungsbedarf, das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt des

öffentlichen und politischen Diskurses zu rücken. Insbesondere die Vielzahl an schulischen Belastungsfaktoren aus Sicht von Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten:innen (s. BiPsy-Monitor; Bauch et al., 2024) zeigt, dass am Lebensort Schule ein entscheidender Hebel besteht, präventiv Kinder und Jugendliche zu stärken, frühzeitig Anzeichen von Verhaltensauffälligkeiten zu erkennen und durch entsprechendes Fachpersonal zu intervenieren bzw. die jungen Menschen an ein außerschulisches Hilfenetzwerk zu vermitteln.

Im Schulbarometer 2025 wollten wir daher von den Lehrkräften erneut wissen, welche psychosozialen Unterstützungsangebote an ihrer Schule vorhanden sind. Abbildung 6.1 zeigt das Meinungsbild der Lehrkräfte dazu, ob es an ihrer Schule ausreichende Angebote gibt, um psychisch belastete Schüler:innen zu unterstützen, und ob es ein Konzept zur Weitervermittlung gibt. Außerdem erfassten wir die Wahrnehmung von Gewaltproblemen.



Wie schätzen Lehrkräfte die Unterstützungsangebote bei psychischen Belastungen und Gewalt an ihrer Schule ein?

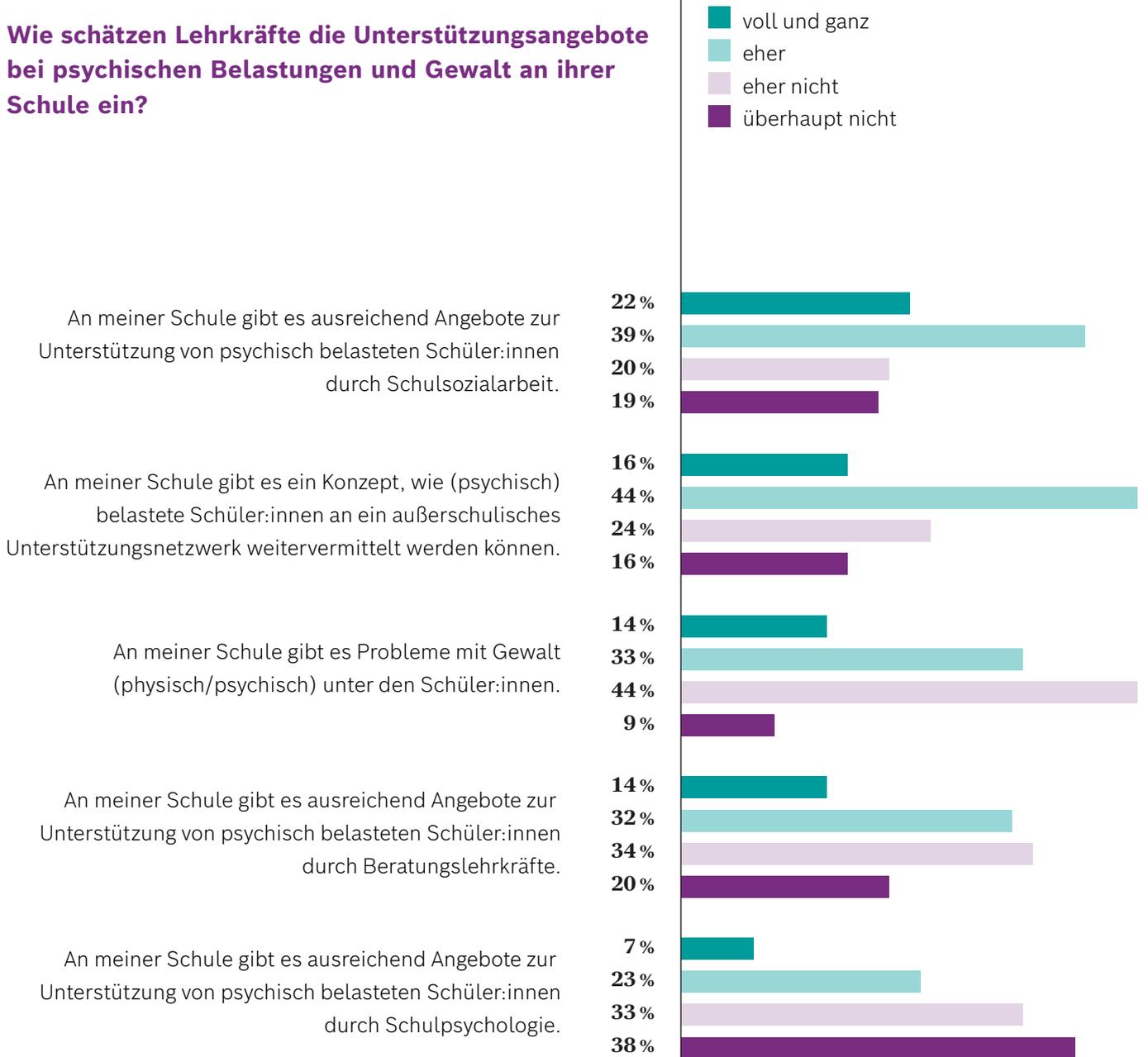


Abb. 6.1: Unterstützung bei psychischen Belastungen und Problemen mit Gewalt.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte weiterhin einen hohen Bedarf an psychosozialer Unterstützung sehen. Nur 61 % geben an, dass es an ihrer Schule ausreichend Angebote durch Schulsozialarbeit gibt. Bei der Frage nach einem Konzept zur Weitervermittlung psychisch belasteter Schüler:innen zeigt sich ein ähnliches Bild: 60% der Lehrkräfte bejahen die Verfügbarkeit eines solchen Konzepts. 47% der Lehrkräfte beobachten zudem an ihrer Schule psychische oder physische Gewalt unter Schüler:innen. Neu haben wir im Schulbarometer aufgenommen, ob es Beratungslehrkräfte zur Unterstützung von psychisch belasteten Schüler:innen an der Schule gibt. Hier geben 46% der Lehrkräfte an, dass an ihrer Schule ein solches Angebot vorhanden ist. An Gymnasien und beruflichen Schulen sagen dies 70% bzw. 71% der Lehrkräfte. Dass ausreichende Angebote der Schulpsychologie vorhanden sind, bejaht nur ein knappes Drittel der Lehrkräfte (30%). 38% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass das Angebot „überhaupt nicht“ den Bedarf an ihrer Schule deckt. Lehrkräfte an Gymnasien schätzen die schulpsychologische Versorgung am besten ein, aber auch hier sieht eine Mehrheit von 58% einen weiteren Bedarf.

Die Werte deuten darauf hin, dass die vorhandenen Angebote und Strukturen noch nicht ausreichen, um den Bedarf an psychosozialer Unterstützung vollumfänglich zu decken.



Einschätzung zu Unterstützungsangeboten bei psychischen Belastungen und Gewalt an der Schule nach Regionen



Abb. 6.2: Einschätzung psychosozialer Angebote und Konzepte an der eigenen Schule. Zusammenfassende Darstellung der Werte „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ nach Regionen.

Die Daten zeigen, dass die Verfügbarkeit von psychosozialer Unterstützung an Schulen regional sehr unterschiedlich eingeschätzt wird (s. Abb. 6.2). Baden-Württemberg verzeichnet mit 73 % den höchsten Anteil an Lehrkräften, die eine ausreichende Versorgung mit Schulsozialarbeit angeben, gefolgt von Bayern (64 %) und dem Durchschnitt Westdeutschlands (63 %). Im Osten Deutschlands hingegen geben nur 46 % der Lehrkräfte an, dass es an ihrer Schule genug Angebote gibt – deutlich unter dem Bundesdurchschnitt.

Ähnliche Unterschiede zeigen sich beim Item „An meiner Schule gibt es ein Konzept, wie (psychisch) belastete Schüler:innen an ein außerschulisches Unterstützungsnetzwerk weitervermittelt werden können“. Auch hier liegt Baden-Württemberg mit 65 % an der Spitze, gefolgt von Bayern und Westdeutschland (64 % bzw. 62 %), während der Osten mit 52 % den geringsten Wert aufweist. Die Daten legen nahe, dass insbesondere in Ostdeutschland ein erheblicher Nachholbedarf bei der Entwicklung und Implementierung solcher Konzepte besteht.

Im Bereich der Versorgung mit Beratungslehrkräften zeigt sich ein ähnliches Bild: Baden-Württemberg erreicht mit 58 % (gefolgt von Bayern mit 56 % und Westdeutschland mit 47 %) die höchsten Werte, während Ostdeutschland (43 %) und Nordrhein-Westfalen (43 %) die niedrigsten Anteile aufweisen. Bei der Verfügbarkeit von Schulpsycholog:innen erreicht Bayern mit 53 % den höchsten Wert, gefolgt von Baden-Württemberg (32 %). Die niedrigsten Werte finden sich in Ostdeutschland (27 %). Diese detaillierten regionalen Auswertungen verdeutlichen, dass es in Deutschland kein einheitliches Niveau der schulischen psychosozialen Versorgung gibt.

Fast die Hälfte der Lehrkräfte berichtet, dass es an ihrer Schule Probleme mit Gewalt zwischen den Schüler:innen gibt (47 %). Der höchste Wert wird von Lehrkräften aus Nordrhein-Westfalen berichtet (54 %), der niedrigste von Lehrkräften aus Ostdeutschland (39 %).



Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers 2025 verdeutlichen weiterhin einen hohen Bedarf an psychosozialer Unterstützung an deutschen Schulen. Trotz leichter Verbesserungen im Vergleich zum Vorjahr bleiben die Angebote – insbesondere in Ostdeutschland – unzureichend. Die regionalen Unterschiede in der Versorgung mit Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und Beratungslehrkräften sowie in der Verfügbarkeit von Weitervermittlungskonzepten sind erheblich. Sie erfordern gezielte Maßnahmen, um eine gleichwertigere Versorgung in allen Bundesländern sicherzustellen.

Zudem weisen die Befunde des [Schulbarometers mit Schüler:innen](#) auf die allgemeine Belastungssituation der Schüler:innen hin (hohe Anteile mit psychischen Auffälligkeiten, Sorgen und Ängsten). Hier sind präventive und interventive Konzepte gefragt, die die Schule als zentralen Lebensort einbeziehen. Durch eine Stärkung der schulischen psychosozialen Infrastruktur – bspw. mehr Schulpsycholog:innen, gut vernetzte Beratungs- und Präventionsangebote, Anti-Gewalt-Programme – kann das Wohlbefinden der Schüler:innen gefördert werden. Das kommt auch den Lehrkräften zugute, da so schwierige Situationen frühzeitig abgefedert werden können. Insbesondere der Ausbau der schulpsychologischen Versorgung an Schulen ist dringend erforderlich. Gleichzeitig müssen Schulen stärker für die Themen psychische Gesundheit und Gewaltprävention sensibilisiert werden. Dies könnte durch verpflichtende Weiterbildungen für Lehrkräfte und gezielte Programme zur Förderung der Resilienz bei Schüler:innen geschehen. Das psychische Wohlbefinden von Schüler:innen muss stärker in den Fokus schulischer und bildungspolitischer Maßnahmen rücken, denn die mentale Gesundheit ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen.





4.7 Fortbildungsaktivitäten und Zusammenarbeit im Kollegium

Die Teilnahme an beruflichen Fortbildungen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte auch nach Abschluss ihres Studiums und des Vorbereitungsdienstes im Beruf noch weiterlernen und neue gesellschaftliche, fachliche, pädagogische und technologische Entwicklungen aufgreifen und in ihre berufliche Tätigkeit integrieren (Richter & Richter, 2020). Auch wenn in der deutschsprachigen Diskussion der Begriff Fortbildung häufig mit formalen Lerngelegenheiten wie Workshops, Vorträgen und Seminaren verknüpft wird, so gehören zum beruflichen Lernen auch informelle Angebote wie die Hospitation im Unterricht, die Beteiligung an Netzwerken und die Nutzung von Fachliteratur. In diesem Kapitel beziehen wir uns auf ein eher weites Verständnis von Fortbildungen, indem verschiedene Formen von Fortbildungen betrachtet werden. Die Relevanz der Untersuchung verschiedener Formen des beruflichen Lernens bei Lehrkräften wird in der Literatur sehr klar herausgearbeitet: Lehrkräfte, die an Fortbildungen teilnehmen, entwickeln ihr berufliches Wissen weiter (Liu & Phelps, 2020), stärken ihre Selbstwirksamkeit (Gröschner et al., 2018), verbessern ihre Unterrichtspraxis (Kraft et al., 2018) und erreichen bei ihren Schüler:innen bessere Lernergebnisse (Kraft et al., 2018, Prast et al. 2018).

Die Untersuchung des Fortbildungsverhaltens von Lehrkräften erfolgte über mehrere Jahre im Rahmen des IQB-Bildungstrends (z. B. Hoffmann & Richter, 2016). Die Daten zur Nutzung beruflicher Fortbildungen wurden jedoch in den vergangenen Jahren nicht mehr erhoben, sodass nur eingeschränkt aussagekräftige Daten über das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften für ganz Deutschland zur Verfügung stehen. Darüber hinaus handelt es sich beim Fortbildungsverhalten von Lehrkräften um ein recht dynamisches Forschungsfeld, da die nachgefragten Fortbildungsthemen sehr stark von den schulischen und gesellschaftlichen Herausforderungen geprägt sind und in den letzten Jahren durch die rasant fortschreitenden technologischen Entwicklungen mit beeinflusst werden. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, aktuelle und repräsentative Ergebnisse über das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften, aber auch über die Zusammenarbeit im Kollegium zu erhalten.

Wie bereits im [Schulbarometer 2024](#) wurden die Teilnehmenden des Schulbarometers 2025 auch nach ihrem Fortbildungsverhalten befragt. Dazu wurde ihnen eine Liste von Lerngelegenheiten vorgelegt, bei denen sie angeben sollten, ob sie diese Angebote in den vergangenen 12 Monaten genutzt haben. Die Liste der Lerngelegenheiten orientierte sich an den Kategorien der internationalen TALIS-Studie 2018 (Teaching and Learning International Survey; OECD, 2020). Für unsere Auswertung wurden die Daten getrennt nach Lehrkräften und Schulleitungen analysiert, um Unterschiede zwischen beiden Gruppen herauszustellen (s. Abb. 7.1). Zur Gruppe der Schulleitungen zählen Personen, die entweder als Schulleiter:in oder als deren Stellvertreter:innen tätig sind; die Gruppe der Lehrkräfte umfasst alle übrigen Personen der Stichprobe.

Die häufigsten Fortbildungsformate unter Lehrkräften (ohne Schulleitungen) im Jahr 2025 waren Präsenzseminare (60% haben in den letzten 12 Monaten daran teilgenommen), digitale Seminare (57%) und das Lesen von Fachliteratur (58%). Vergleichsweise selten wurden Netzwerke mit anderen Lehrkräften genutzt (18%), ebenso Bildungskonferenzen (15%) und Hospitationen an anderen Schulen (8%). Nur 6% der Lehrkräfte nahmen an einem formellen Qualifikationsprogramm (wie etwa einem weiterführenden Studiengang) teil, und 9% gaben an, keine der genannten Fortbildungsformen genutzt zu haben (s. Abb. 7.1). Insgesamt wurden die meisten Fortbildungsformate in den Jahren 2024 und 2025 von ähnlich großen Gruppen genutzt, es gab hier nur geringe Schwankungen.

**Welche Fortbildungsarten haben
 Lehrkräfte und Schulleitungen genutzt?**

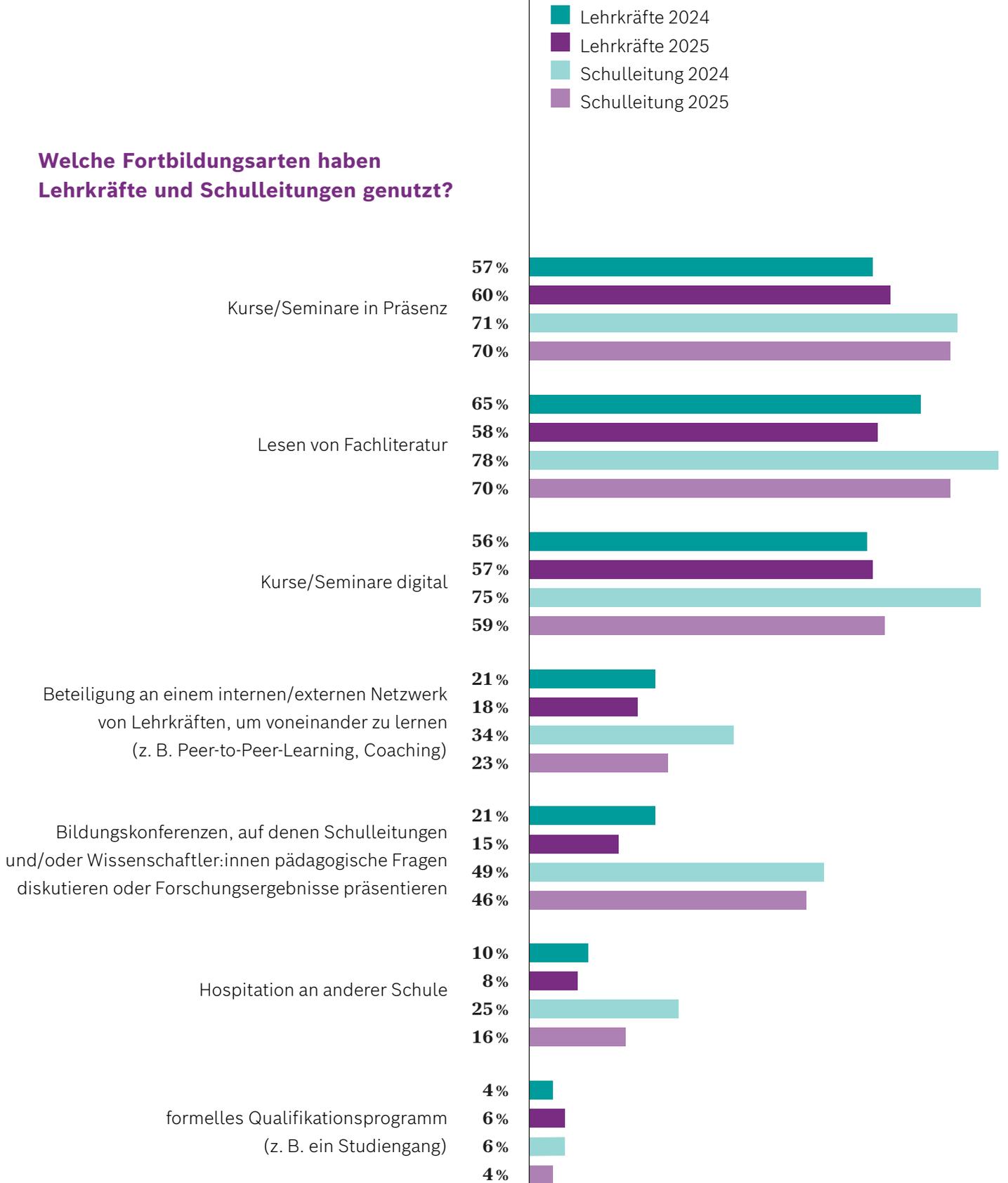
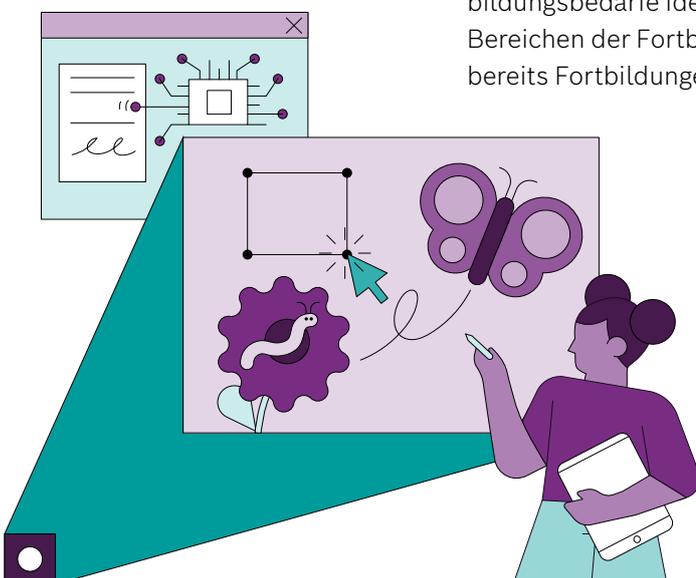


Abb. 7.1: Genutzte Fortbildungsarten von Lehrkräften und Schulleitungen innerhalb der letzten 12 Monate. Befragungsergebnisse aus den Schulbarometern 2024 und 2025 im Vergleich.

Bei den (stellvertretenden) Schulleitungen ergibt sich ein ähnliches Bild mit teils höheren Beteiligungsquoten: Die am häufigsten genutzten Formate waren ebenfalls Präsenzseminare (70%), digitale Seminare (59%) und Fachliteratur (70%). Auch Netzwerke mit Lehrkräften (23%), Bildungskonferenzen (46%) und Hospitationen an anderen Schulen (16%) wurden genutzt, jedoch seltener. Die Teilnahme an formellen Qualifikationsprogrammen lag bei 4%, und nur 2% der Schulleitungen gaben an, keine Fortbildung genutzt zu haben. Zwischen 2024 und 2025 zeigen sich bei Schulleitungen tendenziell einige Veränderungen: Die Teilnahme an digitalen Kursen und Seminaren ist um 16 Prozentpunkte zurückgegangen. Ein weiterer Rückgang zeigt sich bei der Beteiligung an Netzwerken mit anderen Lehrkräften (minus 11 Prozentpunkte) und bei Hospitationen an anderen Schulen (minus 9 Prozentpunkte). Diese Veränderungen legen nahe, dass Schulleitungen im Jahr 2025 weniger auf digitale und informelle Bildungsformate zurückgreifen und weiterhin eher klassische Formate nutzen.

Im Vergleich der beiden Berufsgruppen zeigt sich, dass (stellvertretende) Schulleitungen insgesamt häufiger bestimmte Qualifizierungsangebote nutzen als Lehrkräfte – insbesondere Präsenzseminare, Bildungskonferenzen und das Lesen von Fachliteratur. Dieser Befund ist insofern überraschend, als Schulleitungen mehr Verwaltungsaufgaben übernehmen, aber dennoch intensiver an Fortbildungen teilnehmen. Möglicherweise legen Schulleitungen trotz ihrer zahlreichen Aufgaben größeren Wert auf kontinuierliche Fortbildung, oder es stehen ihnen spezifische Fortbildungsangebote zur Verfügung, die sie verstärkt nutzen.

Neben der Nutzung von Bildungsformaten wurde auch erfragt, zu welchen Inhalten/Themen sich die Lehrkräfte und Schulleitungen im letzten Jahr fortgebildet haben und ob sie in diesen Bereichen aktuell einen weiteren Fortbildungsbedarf sehen. Die Themen decken zum einen zentrale Angebote von Bildungsinstituten ab und repräsentieren zum anderen aktuelle schulische Herausforderungen, die Gegenstand von Fortbildungen sein können. Da die Themenlisten für besuchte Fortbildungen und für wahrgenommene Fortbildungsbedarfe identisch waren, lässt sich direkt vergleichen, in welchen Bereichen der Fortbildungsbedarf höher ist als der Anteil der Personen, die bereits Fortbildungen zu diesem Thema besucht haben.



Welche Fortbildungen haben Lehrkräfte besucht und welche Bedarfe haben sie?

■ Themen besuchter Fortbildungen
 ■ Themen der Fortbildungsbedarfe

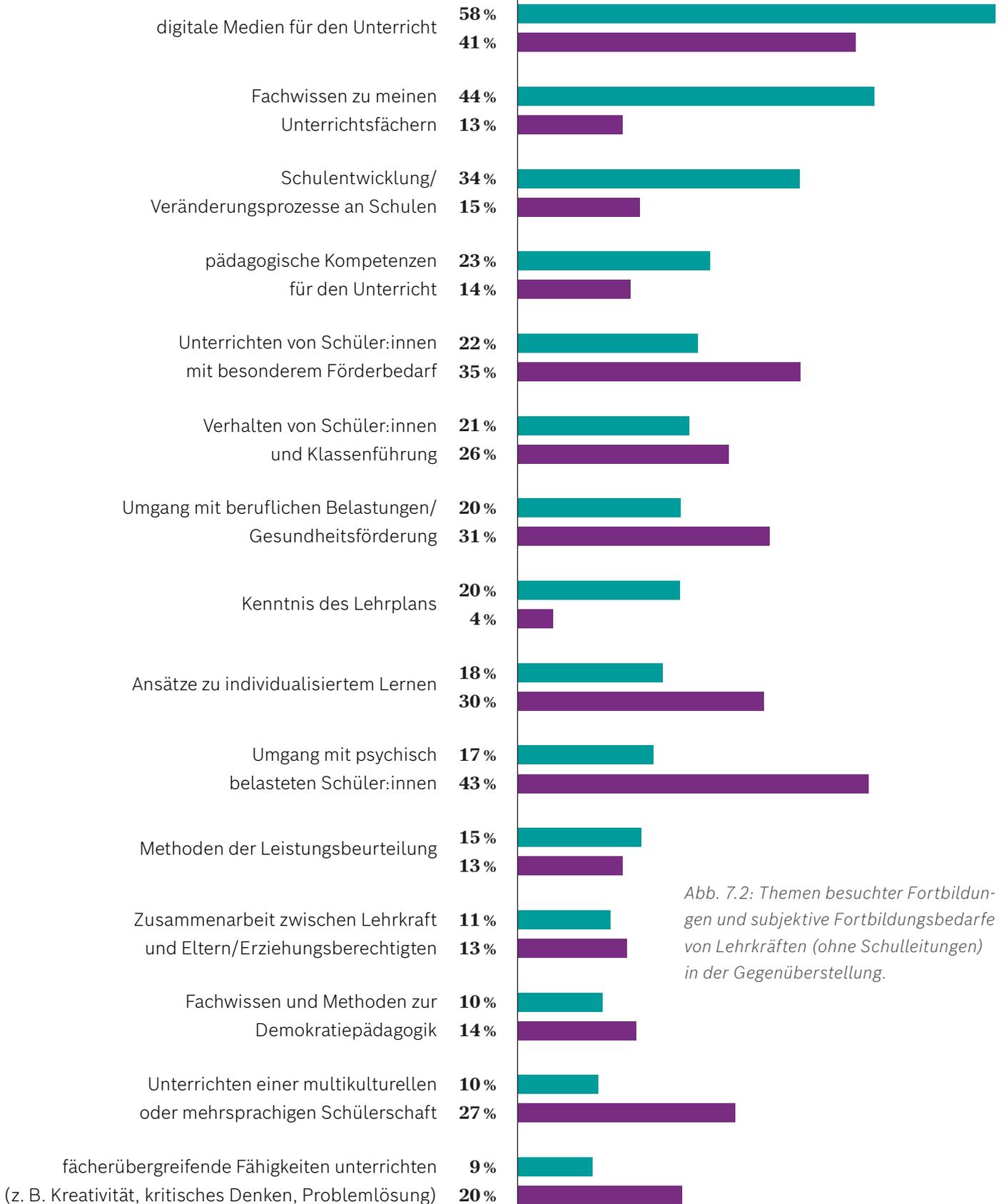
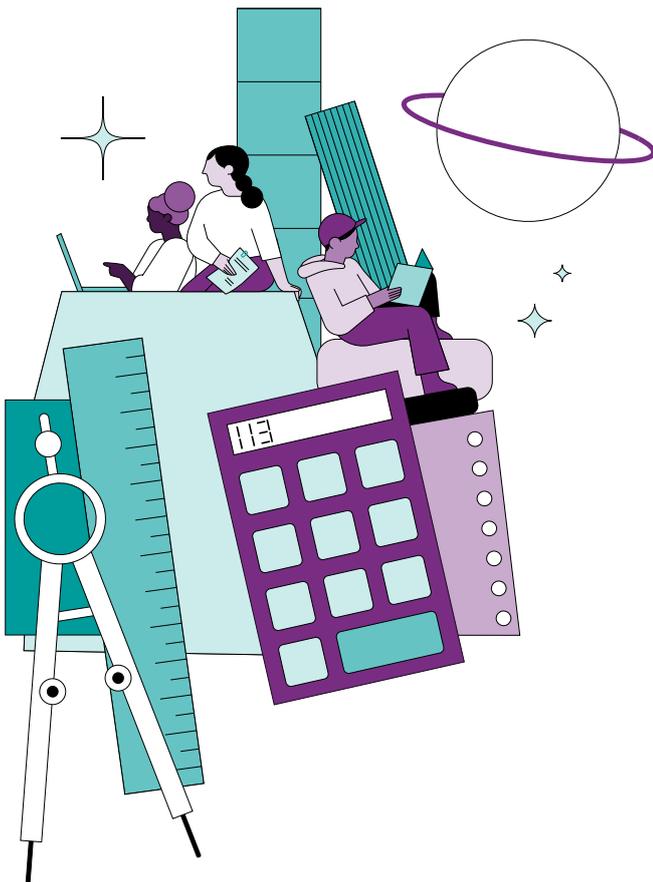


Abb. 7.2: Themen besuchter Fortbildungen und subjektive Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften (ohne Schulleitungen) in der Gegenüberstellung.

Für die Lehrkräfte (ohne Schulleitungen) ergibt sich folgendes Bild (s. Abb. 7.2): Die meisten Lehrkräfte haben Fortbildungen zu digitalen Medien für den Unterricht (58%), fachlichem Wissen zu ihren Unterrichtsfächern (44%) und Schulentwicklung bzw. Veränderungsprozessen an Schulen (34%) besucht. Am seltensten waren Fortbildungen zu fächerübergreifenden Fähigkeiten wie Kreativität und kritischem Denken (9%), zum Unterrichten einer multikulturellen oder mehrsprachigen Schülerschaft (10%) sowie zur Demokratiepädagogik (10%).

Bezüglich des wahrgenommenen Fortbildungsbedarfs zeigt sich, dass dieser am höchsten ist für den Umgang mit psychisch belasteten Schüler:innen (43%), das Unterrichten von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (35%) und den Umgang mit beruflichen Belastungen sowie Gesundheitsförderung (31%). Das deutet darauf hin, dass Lehrkräfte sich verstärkt auf den Umgang mit individuellen und sozialen Herausforderungen vorbereiten wollen.

Vergleicht man die besuchten Fortbildungen mit dem wahrgenommenen Fortbildungsbedarf, wird deutlich: Lehrkräfte haben sich bisher vor allem zu unterrichtsbezogenen Inhalten (Fachinhalte, digitale Medien) fortgebildet, obwohl ein großer Teil von ihnen einen Bedarf an Fortbildungen zu psychosozialen Themen und zum Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer sieht. Dies deutet darauf hin, dass das bestehende Fortbildungsangebot nicht vollständig den aktuellen Herausforderungen im Schulalltag entspricht und eine stärkere Fokussierung auf pädagogische und soziale Themen notwendig wäre.



Welche Fortbildungen haben Schulleitungen besucht und welche Bedarfe haben sie?

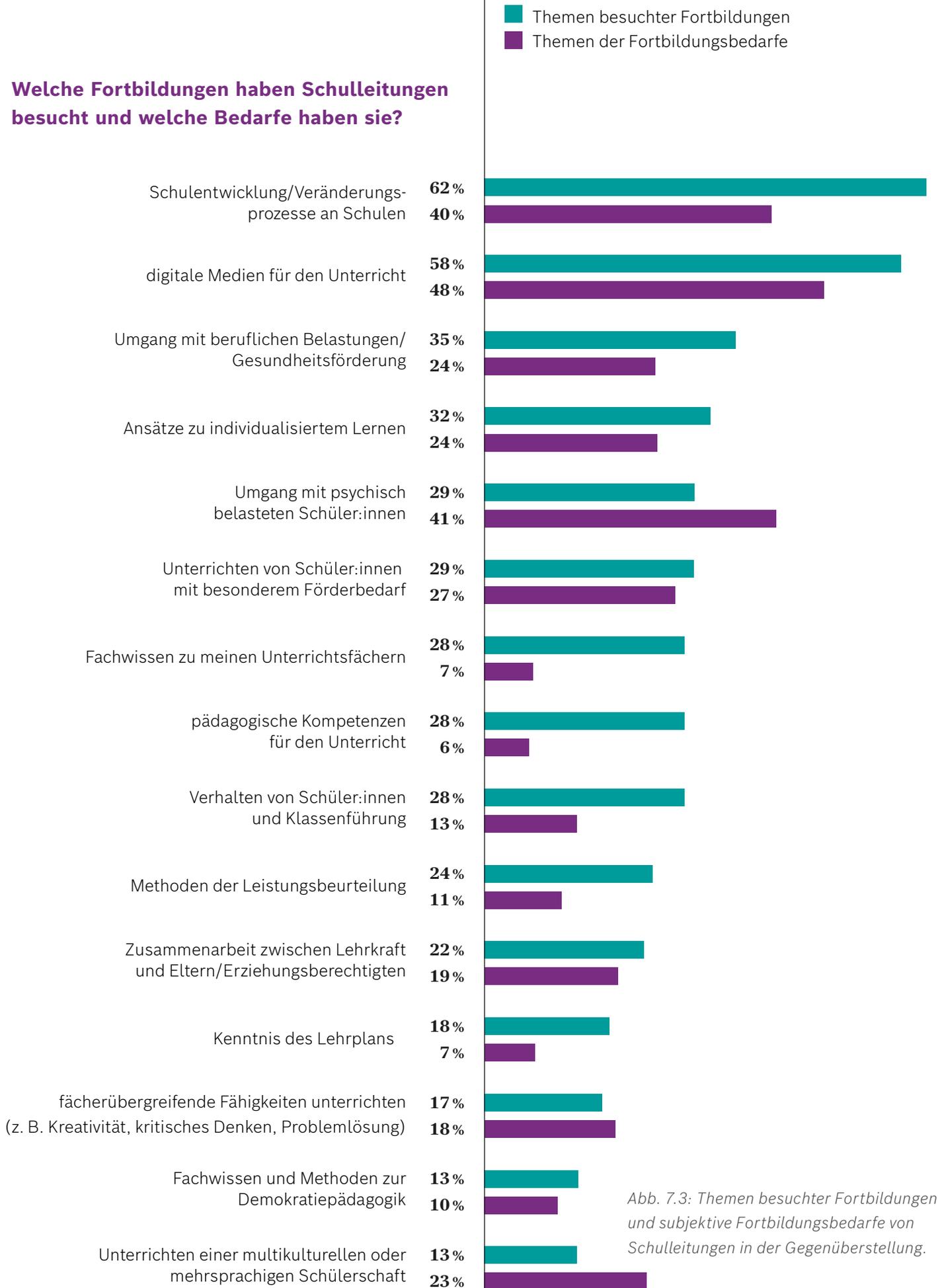
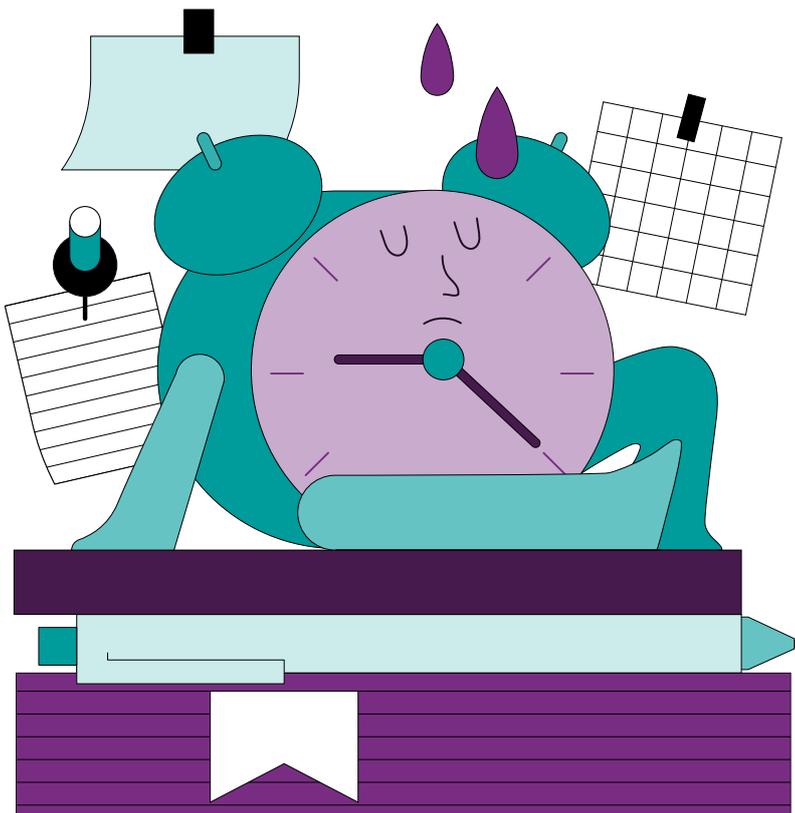


Abb. 7.3: Themen besuchter Fortbildungen und subjektive Fortbildungsbedarfe von Schulleitungen in der Gegenüberstellung.

Für die (stellvertretenden) Schulleitungen (s. Abb. 7.3) zeigen sich im Vergleich zu den Lehrkräften leicht andere Schwerpunkte bei den Fortbildungsthemen: Die meisten Schulleitungen haben sich – wie die Lehrkräfte – in Fortbildungen mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht beschäftigt (58%). Im Vergleich besuchen sie jedoch deutlich häufiger Fortbildungen zu Schulentwicklung (62%) und zum Umgang mit beruflichen Belastungen/Gesundheitsförderung (35%). Themen, zu denen sich Schulleitungen vergleichsweise selten fortbilden, sind Demokratiepädagogik (13%), Unterrichten einer multikulturellen oder mehrsprachigen Schülerschaft (13%) sowie fächerübergreifende Fähigkeiten (17%). Im Vergleich zur Gruppe der Lehrkräfte besuchen Schulleitungen Fortbildungen zum fachlichen Unterrichtswissen seltener (minus 16 Prozentpunkte), was vermutlich auf ihre spezifischen Aufgaben als Schulleitung zurückzuführen ist.

Bezüglich des wahrgenommenen Fortbildungsbedarfs zeigt sich, dass (stellvertretende) Schulleitungen vor allem einen Bedarf zum Umgang mit psychisch belasteten Schüler:innen (41%), zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht (48%) und zur Schulentwicklung (40%) sehen. Die geringsten Bedarfe bestehen bei pädagogischen Kompetenzen (6%), Fachwissen zu Unterrichtsfächern (7%) und Kenntnis des Lehrplans (7%).

Der hohe Fortbildungsbedarf im Bereich psychische Belastungen von Schüler:innen zeigt zudem, dass Schulleitungen zunehmend mit solchen Herausforderungen konfrontiert werden und gezielte Unterstützung in diesem Bereich benötigen.



Zusammenarbeit im Kollegium

Abschließend widmen wir uns der Zusammenarbeit im Kollegium. Fortbildungen spielen zwar eine wichtige Rolle bei der Professionalisierung von Lehrkräften und Schulleitungen, doch nicht alle Herausforderungen des Schulalltags lassen sich durch formale Qualifizierungsangebote allein bewältigen. Eine enge Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums kann ebenfalls dazu beitragen, die Unterrichtsqualität zu verbessern und die Schulentwicklung voranzutreiben. Zur Untersuchung der Kooperation im Kollegium schätzten Lehrkräfte und (stellvertretende) Schulleitungen gemeinsam die Intensität ihrer Zusammenarbeit ein. Die abgefragten Aussagen basieren auf der TALIS-Studie 2018 (OECD, 2020) und wurden sowohl 2024 als auch 2025 im Schulbarometer eingesetzt. Abbildung 7.4 zeigt den Anteil der Lehrkräfte, die die jeweilige Aktivität mindestens mehrmals innerhalb der letzten 12 Monate durchgeführt haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass die häufigsten Formen der Kooperation im Kollegium über die beiden Erhebungsjahre hinweg weitgehend stabil bleiben. Am häufigsten berichten die Lehrkräfte von Gesprächen über die Lernentwicklung einzelner Schüler:innen (94% mindestens mehrmals im Jahr) und vom Austausch von Unterrichtsmaterialien (92%). Ebenfalls sehr verbreitet ist die mehrmalige Teilnahme an Team-Konferenzen (89%). Auch gemeinsame Fortbildungen mit Kolleg:innen finden mehrmals jährlich statt (69%). Weniger verbreitet ist hingegen die direkte Zusammenarbeit im Unterricht: Nur 45% der Lehrkräfte haben im letzten Jahr mehrmals gemeinsam im Team in derselben Klasse unterrichtet. Noch seltener ist das Hospitieren bei anderen Lehrkräften mit anschließendem Feedback – lediglich 24% der Lehrkräfte haben dies mindestens mehrmals im Jahr getan.



Wie arbeiten Lehrkräfte an ihren Schulen zusammen?

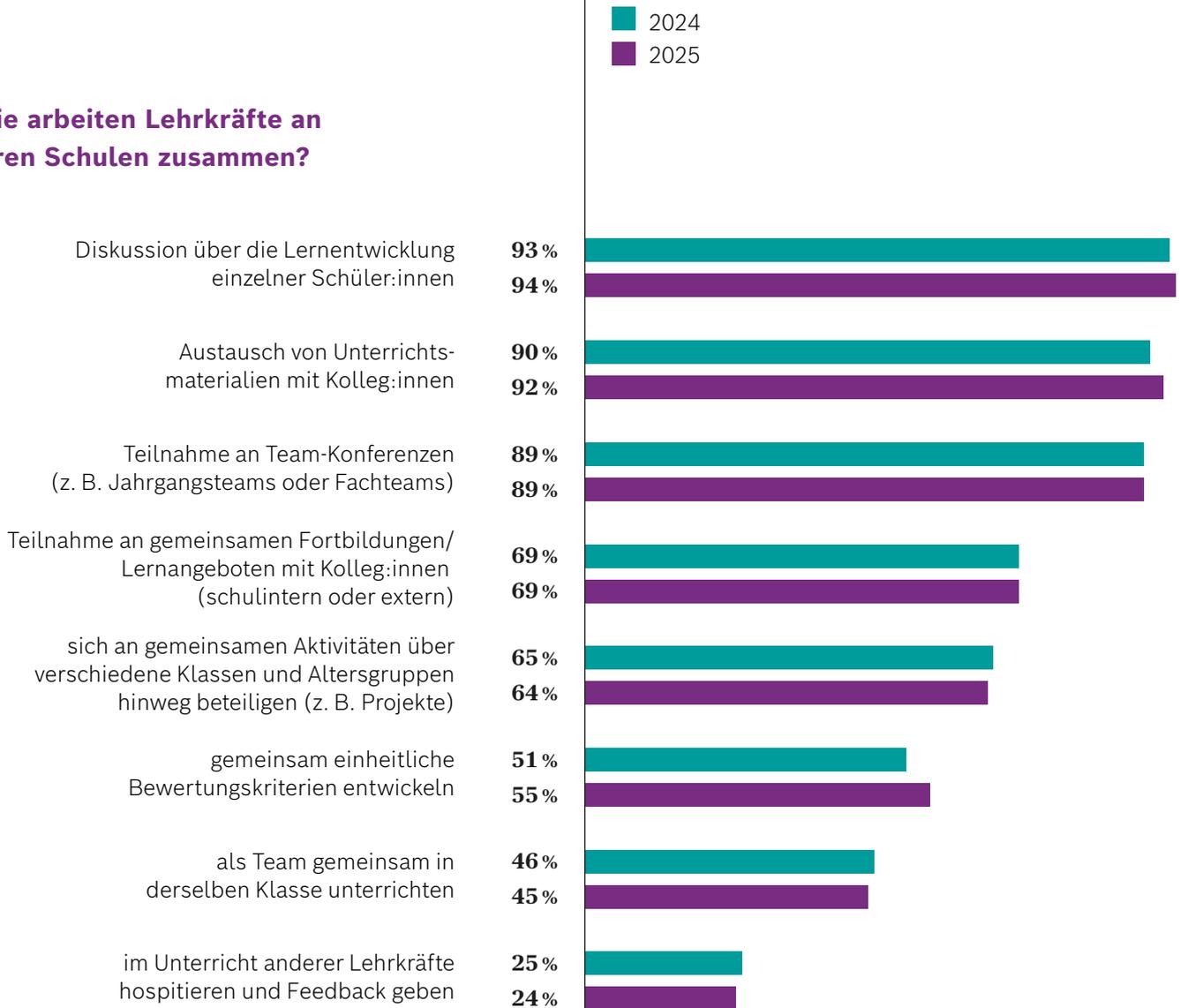


Abb. 7.4: Formen der Zusammenarbeit von Lehrkräften in den letzten 12 Monaten. Befragungsergebnisse aus den Schulbarometern 2024 und 2025 im Vergleich.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse dieses Schulbarometers zeigen, dass Lehrkräfte und (stellvertretende) Schulleitungen regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen. Besonders häufig genutzt werden klassische Formate wie Präsenzseminare, digitale Kurse und das Lesen von Fachliteratur. Während Lehrkräfte vor allem Fortbildungen zu digitalen Medien und Fachwissen in ihren Unterrichtsfächern besuchen, legen Schulleitungen einen stärkeren Fokus auf Schulentwicklung und den Umgang mit beruflichen Belastungen. Gleichzeitig zeigt sich ein hoher Fortbildungsbedarf in den Bereichen psychische Belastungen bei Schüler:innen, Beschulung von Schüler:innen mit Förderbedarf und individuelle Förderung – Themen, die bislang vergleichsweise selten Inhalt von Fortbildungen waren. Hier besteht also Handlungsbedarf, das Fortbildungsangebot stärker an den aktuellen Herausforderungen auszurichten.

Neben formalen Qualifizierungsmaßnahmen spielt die Kooperation im Kollegium eine wichtige Rolle für die Professionalisierung von Lehrkräften. Die häufigsten Formen der Zusammenarbeit sind der Austausch von Unterrichtsmaterialien, die Diskussion über die Lernentwicklung einzelner Schüler:innen und die Teilnahme an Team-Konferenzen. Deutlich seltener kooperieren Lehrkräfte direkt im Unterricht, etwa durch gemeinsames Unterrichten oder gegenseitige Hospitationen mit Feedback. Dies deutet darauf hin, dass sich die Zusammenarbeit im Kollegium vor allem auf die Unterrichtsvorbereitung konzentriert, während die gemeinsame Unterrichtsdurchführung oder kollegiale Hospitationen nur von einer Minderheit genutzt werden. Hier könnte eine Ausweitung der kollaborativen Unterrichtsformen – etwa durch Tandem-Teaching oder strukturierte Hospitationsprogramme – dazu beitragen, dass Lehrkräfte noch stärker voneinander lernen und sich gegenseitig entlasten können.



Auf dem Deutschen Schulportal finden Sie ein Dossier zum Thema [↗ Teamarbeit und Kooperation](#). Kostenfreie Onlinefortbildungen zu unterschiedlichen Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung finden Sie auf dem [↗ Campus des Deutschen Schulportals](#).



5

Handlungs- empfehlungen



Schule als gemeinsamer Lernort für Lernende und Lehrende – Grundlagen für eine zukunftsfähige Bildungslandschaft

Das deutsche Bildungssystem steht unter erheblichem Veränderungsdruck. Lehrkräftemangel, zunehmende psychische Belastungen bei Schüler:innen, soziale Ungleichheiten und veraltete Strukturen erschweren ein gelingendes schulisches Lernen. Gleichzeitig eröffnet dieser Druck die Chance, Schule neu zu denken – als gemeinsamen Lern- und Gestaltungsraum für Lehrende und Lernende. Im Folgenden werden sechs zentrale Handlungsempfehlungen formuliert, die den Weg zu einer nachhaltigen und lernförderlichen Schulkultur aufzeigen.

1. **Demokratische Schulkultur stärken: Partizipation und Verhalten zusammendenken!**

Schule ist nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern ein zentraler Lern- und Erfahrungsraum für das gesellschaftliche Miteinander. In einer vielfältigen Demokratie muss Schule Partizipation vorleben und Vielfalt aktiv gestalten. Das bedeutet: mehr echte Beteiligung, mehr Anerkennung unterschiedlicher Lebensrealitäten – und das nicht nur punktuell, sondern strukturell.

Demokratiebildung ist in der Wahrnehmung der Lehrkräfte wichtig, wird jedoch häufig durch Zeitmangel und fehlendes Fachwissen erschwert. Die Schülerpartizipation ist aus Sicht der Lehrkräfte in unserer Erhebung im internationalen Vergleich gering ausgeprägt. Macht man sich klar, welche Bedeutung ein demokratisches Schulleben und die Verinnerlichung demokratischer Werte für unsere Gesellschaft spielen, ist das ein beunruhigendes Ergebnis. Demokratiebildung muss einen festen und durchgängigen Platz im Schulalltag erhalten. Bildungspläne sollten verpflichtende Inhalte zur politischen Bildung sowie zu Beteiligungsprojekten und Demokratieerfahrungen enthalten. Demokratiebildung muss strukturell in der Schul- und Unterrichtsentwicklung verankert werden.

Darüber hinaus sollten Schulen beim Aufbau von Schülerpartizipationsstrukturen unterstützt werden, etwa durch Programme zur Förderung von Schülervertretungen, Schülerparlamenten oder Mitentscheidungsprojekten. Eine demokratische Schulkultur, in der die Meinungen der Schüler:innen ernst genommen werden, wirkt präventiv gegen Frustration und Aggression. Partizipation fördert Werte wie Empathie, Toleranz und Verantwortungsbewusstsein und verbessert das Schulklima nachhaltig. Schüler:innen bekommen so das Rüstzeug, zu demokratisch mündigen Erwachsenen zu werden.

2. **Wohlbefinden von Lehrkräften und psychische Gesundheit von Schüler:innen aktiv unterstützen!**

Das Wohlbefinden aller Beteiligten in der Schule ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse. Die Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers sowie nationale und internationale Studien zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen machen den dringenden Handlungsbedarf deutlich. Jede Schule sollte ein verbindliches und transparentes Konzept zur psychosozialen Unterstützung etablieren. Dazu gehören klare Anlaufstellen für Schüler:innen wie Schulsozialarbeit, Vertrauenslehrkräfte und Schulpsycholog:innen. Regionen mit schwacher Versorgung sollten gezielt zusätzliche Fachkräfte erhalten. Die Lösung kann nicht sein, den Lehrkräften Aufgaben, die spezifische Qualifizierungen erfordern – wie psychologische Beratungen – zusätzlich zu übertragen. Schulen müssen Konzepte zur multiprofessionellen Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen entwickeln, aber zunächst müssen Personen mit den entsprechenden Qualifikationen an den Schulen mit ausreichenden zeitlichen Ressourcen auch tatsächlich vorhanden sein.

Für Lehrkräfte müssen Gesundheitsförderung und Prävention systematisch angegangen werden. Regelmäßige Gesundheitschecks, Supervision und flexible Arbeitszeitmodelle wie Teilzeitphasen oder Sabbaticals können helfen, Überlastungen zu verhindern. Eine offene Kultur des Austauschs über Belastungen ist ebenso wichtig wie Maßnahmen zur Teambildung und zur Förderung des sozialen Klimas an Schulen. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams kann ebenfalls dazu beitragen, das Belastungserleben zu verringern.

3. Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten: Selbstwirksamkeitserleben stärken und Schulklima verbessern!

Die Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers und zahlreiche internationale Studien dokumentieren einen deutlichen Anstieg von Verhaltensauffälligkeiten bei Schüler:innen. Dieser Trend hat sich seit der COVID-19-Pandemie erheblich verstärkt. Die Annahme liegt nahe, dass eine mangelnde wahrgenommene Relevanz des Unterrichts und schulischer Angebote durch die Lernenden ein wesentlicher Faktor für diese Entwicklung sein kann.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, muss der Unterricht stärker an den Lebenswelten und Interessen der Schüler:innen ausgerichtet werden. Lerninhalte sollten so gestaltet werden, dass sie für die Schüler:innen als bedeutsam und sinnvoll erlebbar sind. Darüber hinaus sollte Schülerfeedback regelmäßig und systematisch eingeholt werden, um die Diskrepanz zwischen Lehrangebot und Schülerbedürfnissen zu verringern. Strukturierter, differenzierter Unterricht mit klaren Aufgabenstellungen und festen Abläufen erleichtert das Lernen und hilft, Unruhe und Störungen zu reduzieren. Ein Unterricht, der sowohl das Bedürfnis nach Relevanz („Das interessiert mich, das will ich lernen“) als auch nach Kontrollierbarkeit („Ich kann lernen“) anspricht, wirkt motivierend und kann Verhaltensauffälligkeiten reduzieren. Die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse der Schüler:innen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit muss in jeder Unterrichtsgestaltung mitgedacht werden. Schließlich ist es wichtig, ein positives Schulklima zu fördern, das geprägt ist von gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und sozial-emotionalem Lernen.

4. **Vielfalt als Chance begreifen: Inklusion durch Haltung und Qualifikation fördern!**

Um der zunehmenden Vielfalt an Schulen gerecht zu werden, ist ein inklusives Bildungsverständnis erforderlich. Diversity- und Inklusionskompetenz sollten verpflichtender Bestandteil der Lehrkräfteausbildung und -fortbildung sein. Die Lehramtsausbildung muss Praxiselemente in inklusiven Settings enthalten und auf die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen vorbereiten. Für aktive Lehrkräfte sind praxisnahe Weiterbildungen zum Umgang mit Heterogenität, Differenzierung und Sprachförderung unerlässlich. Dass Lehrkräfte die Heterogenität ihrer Klassen überwiegend als belastend wahrnehmen, muss man ernst nehmen. Dementsprechend müssen Lehrerbildung und -fortbildung adäquat für das Unterrichten heterogener Klassen qualifizieren.

Schulen benötigen Ressourcen für Doppelbesetzungen und spezialisierte Förderkräfte, um individuelle Unterstützung sicherzustellen. Darüber hinaus sollte die schulische Kultur Vielfalt deutlich wahrnehmbar wertschätzen, etwa durch Workshops, gemeinsame Leitbilder und Projekte, die unterschiedliche Talente und Perspektiven sichtbar machen.

5. **Potenziale Künstlicher Intelligenz nutzen: Kompetenzen fördern und Entlastung schaffen!**

KI-gestützte Werkzeuge haben das Potenzial, den Schulalltag effizienter zu gestalten und Lernprozesse stärker zu individualisieren. Derzeit nutzen Lehrkräfte KI jedoch hauptsächlich zur Unterrichtsvorbereitung. Das Potenzial für adaptive Lernangebote, differenzierte Förderung und administrative Entlastung ist noch nicht ausgeschöpft. Lehrkräfte müssen gezielt für den Einsatz von KI qualifiziert werden. Verbindliche Fortbildungsangebote sollten den reflektierten, ethisch verantwortungsvollen Umgang mit KI vermitteln. Adaptive Lernsysteme sollten eingeführt werden, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schüler:innen gerecht zu werden.

Schulleitungen können KI-Erfahrungsgruppen bilden, in denen Lehrkräfte neue Tools erproben und ihr Wissen weitergeben. Pilotprojekte mit wissenschaftlicher Begleitung können helfen, das Potenzial und die Grenzen von KI im Schulalltag auszuloten. Gleichzeitig muss sichergestellt werden, dass technische Infrastruktur, Software und IT-Support an den Schulen vorhanden sind. KI darf nicht als Allheilmittel verstanden werden, sondern sollte gezielt zur Entlastung der Lehrkräfte beitragen, um ihnen mehr Zeit für die pädagogische Arbeit zu verschaffen.

6. **Rahmenbedingungen verbessern: Personal und Infrastruktur gezielt aufstocken!**

Die vielfältigen Herausforderungen an Schulen können nur bewältigt werden, wenn die äußeren Rahmenbedingungen verbessert werden. Die gegenwärtige Personalsituation ist vielerorts angespannt. Fehlende Ressourcen, veraltete Schulgebäude und unzureichende digitale Infrastrukturen bremsen notwendige Veränderungsprozesse an Schulen aus. Diese Herausforderungen lassen sich nicht durch Einzelmaßnahmen beheben, sondern bedürfen umfassender Reformen.

Ein wesentlicher Schritt zur Bewältigung der infrastrukturellen Herausforderungen ist die Einrichtung eines im Koalitionsvertrag verankerten Investitionsprogramms Bildung. Dieses Budget sollte gezielt für flächendeckende Sanierung und Modernisierung von Schulgebäuden verwendet werden und in Kombination mit dem Digitalpakt 2.0 in den weiteren Ausbau einer zeitgemäßen digitalen Infrastruktur investiert werden.

Die Schulen müssen zudem personell durch multiprofessionelle Teams gestärkt werden, damit psychosoziale Belastungen und Verhaltensauffälligkeiten frühzeitig erkannt und gezielt bearbeitet werden können. Multiprofessionelle Zusammenarbeit muss zum Standard in Schulen werden. Dazu gehört die dauerhafte Finanzierung und institutionelle Verankerung von Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen, Verwaltungsassistenten und pädagogischen Fachkräften im Ganztage. Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften müssen verbessert werden, unter anderem durch die Reduzierung von Klassengrößen und die Einführung eines zeitgemäßen Arbeitszeitmodells.

Auch die Lehrkräfteausbildung muss weiterentwickelt werden. Es sollten zusätzliche Studienplätze geschaffen und attraktive Quer- und Seiteneinstiegsprogramme mit einer fundierten Qualifizierung angeboten werden. Multiprofessionalität im Sinne einer professionsübergreifenden Zusammenarbeit sollte bereits im Studium eine Rolle spielen. Gemeinsame Angebote für alle später an Schule Beteiligten bereits während des Studiums würden hier helfen, Barrieren erst gar nicht entstehen zu lassen.

Fazit: Schulen neu denken – für Lernende und Lehrende

Angesichts der multiplen Krisen, die Kinder und Jugendliche heute begleiten, kann sich Schule nicht allein auf die Vermittlung kognitiver Inhalte beschränken. Ein schulisches Umfeld, das auf Fürsorge, Beziehungsqualität und sozial-emotionale Entwicklung setzt, ist keine Nebensächlichkeit. Es ist eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, die Stärkung demokratischer Werte und eine resiliente und gesunde Persönlichkeitsentwicklung.

Die Schule der Zukunft muss als gemeinsamer Lern- und Gestaltungsort für Lernende und Lehrende verstanden werden. Damit diese Vision Realität werden kann, bedarf es eines umfassenden Wandels auf struktureller, personeller und kultureller Ebene. Ein großzügiges Budget bildet die finanzielle Grundlage, um die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Gleichzeitig braucht es eine Schule, die demokratisch, partizipativ und inklusiv ist – eine Schule, die ihre Lernenden und Lehrenden als zentrale Akteur:innen in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess versteht. Das bedeutet, dass nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden kontinuierlich lernen, sich weiterentwickeln und an Schulentwicklungsprozessen aktiv beteiligt werden. Lehrkräfte sind nicht nur Wissensvermittler:innen, sondern übernehmen auch die Rolle von Lernbegleiter:innen, während Schüler:innen aktiv als Mitgestaltende ihrer Lernumgebungen agieren. Partizipation ist in diesem Sinn nicht nur punktuell Element im Schulalltag, sondern als grundlegendes Prinzip der Schule und des Unterrichts verankert.



6

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., & Ziemes, J. F. (2024). *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich*. Waxmann.
↗ <https://doi.org/10.31244/9783830998228>
- Aufenanger, S., Herzig, B., & Schiefner-Roos, M. (2024). Künstliche Intelligenz und Schule: Aufgaben für Unterricht und die Organisation (von) Schule. In C. De Witt, C. Gloerfeld & S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (S. 199–218). Springer.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation.
↗ <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Bacher, J. (1996). *Clusteranalyse: Anwendungsorientierte Einführung*. Oldenbourg.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Springer.
- BASF SE, EDUCATION Y, & Projektteam Universität Heidelberg (2023). *#WirGestaltenSchule – Einblicke in fünf Jahre Schulentwicklung*. BASF SE, Ludwigshafen.
↗ <https://doi.org/10.25656/01:28089>
- Bauch, J., Rodney-Wolf, K. & Schmitz, J. (2024). *Monitor Bildung und Psychische Gesundheit. Psychosoziale Versorgungsstrukturen für Kinder und Jugendliche, schulische Belastungsfaktoren und Versorgungsbarrieren. Einblick in erste Ergebnisse aus den Erhebungswellen 2024*.
↗ https://bipsy.de/wp-content/uploads/Factsheet_BiPsy-Versorgungsmonitor-6.pdf [Zugriff: 24.04.2025]
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
↗ <https://doi.org/10.25656/01:10019>
- Carstensen, B., Klusmann, U., Baum, M., Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Degner, I., Heinz, T., Joost, J., Kilian, J., Kleickmann, T., Köller, O., Möller, J., Parchmann, I., Petersen, I., Renger, S., Schmidt, A., Wohlers, K., & Zimmermann, F. (2022). *STePS 2022: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Evaluationsinstrumente im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU Kiel“ – 6. Messzeitpunkt*. IPN Leibniz-Institut.
↗ <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/steps-2022-skalenhandbuch>
- De Clercq, M., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2022). Profiles of teachers' striving and wellbeing: Evolution and relations with context factors, retention, and professional engagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 637–655.
↗ <https://doi.org/10.1037/edu0000702>
- Deimel, D., Berkemeyer, N., & Hahn-Laudenberg, K. (2024). Partizipation in der Schule: Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung? In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel, & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 331–350). Waxmann.
- Deimel, D., Hoskins, B., & Abs, H. J. (2020). How do schools affect inequalities in political participation: Compensation of social disadvantage or provision of differential access? *Educational Psychology*, 40(2), 146–166.
↗ <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1645305>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496.
↗ <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Asanger.
↗ <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss-ar-48022-3>

- Glock, S., Kleen, H., Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. (2020). Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber Schüler*innen ethnischer Minoritäten und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Ein Forschungsüberblick. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 225–279). Springer VS.
↗ https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_8
- Gröschner, A., Schindler, A.-K., Holzberger, D., Alles, M., & Seidel, T. (2018). How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 90, 223–233.
↗ <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.003>
- Hahn-Laudenberg, K., Goldhammer, F., & Ateş, R. (2024). Politisches Wissen und Argumentieren: Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft, System, Grundwerte, Partizipation und Identität. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel, & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 41–75). Waxmann.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
↗ <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag. (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–501). Waxmann.
- Hoffmann, M. (2021, 23. November). *Warum Lehrer aussteigen: „Ich habe das Gefühl, in einer Höhle gelebt zu haben“*. SPIEGEL ONLINE.
↗ <https://www.spiegel.de/karriere/warum-lehrer-aussteigen-ich-habe-das-gefuehl-in-einer-hoehle-gelebt-zu-haben-a-e817e8a5-5070-46f5-928a-7c12864f2719> [Zugriff: 05.09.2024]
- Holmström, A., Tuominen, H., Laasanen, M., & Veermans, M. (2023). Teachers' work engagement and burnout profiles: Associations with sense of efficacy and interprofessional collaboration in school. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104251.
↗ <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104251>
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C., & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–63.
↗ <https://doi.org/10.25656/01:20169>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lütke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1442–1460.
↗ <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Klusmann, U., & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Hogrefe.
- Korff, N., & Neumann, P. (2022). Unterricht und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 935–958). Springer VS.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teaching coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
↗ <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Kuhn, H. P., Fischer, N., & Schoreit, E. (2016). Soziales Lernen von Jungen und Mädchen in der Ganztagschule: Zur Bedeutung der Mitbestimmung in den Angeboten für die Entwicklung der schulbezogenen sozialen Verantwortungsübernahme. In N. Fischer, H. P. Kuhn, & C. Tillack (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen* (S. 148–167). Prolog-Verlag.

- Laine, S., & Tirri, K. (2023). Literature review on teachers' mindsets, growth-oriented practices and why they matter. *Frontiers in Education*, 8, 1275126.
↗ <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1275126>
- Liu, S., & Phelps, G. (2020). Does teacher learning last? Understanding how much teachers retain their knowledge after professional development. *Journal of Teacher Education*, 71(5), 537–550.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2018). *Maslach Burnout Inventory manual* (4. Aufl.). Mind Garden, Inc.
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó, Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042.
↗ <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>
- OECD (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing.
↗ https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html [Zugriff: 19.03.2025]
- Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22–34.
- Rammstedt, B., Grüning, D. J., & Lechner, C. M. (2024). Measuring growth mindset: Validation of a three-item and a single-item scale in adolescents and adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 40(1), 84–95.
↗ <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000735>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Devine, J., & Reiß, F. (2023). Die COVID-19-Pandemie – Wie hat sie die Kinderpsyche beeinflusst? *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171(7), 608–614.
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Julius Klinkhardt.
↗ <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
↗ <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer/lehrkraefte#april2024> [Zugriff: 19.03.2025]
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung von Schüler:innen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
↗ <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-befragung-von-schuelerinnen> [Zugriff: 05.09.2024]
- Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion: Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73–87.
- Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75–81.
- Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2018). Individual well-being and performance at work: A conceptual and theoretical overview. In C. Cooper (Hrsg.), *Current issues in work and organizational psychology* (S. 189–204). Routledge.
↗ <https://doi.org/10.4324/9780429468339>
- taz (2024, 27. Januar). *Überlastete Lehrkräfte: Brandgefährlicher Job*.
↗ <https://taz.de/UEberlastete-Lehrkraefte/!6050468/> [Zugriff: 05.09.2024]
- Veber, M., Gollub, P., Greiten, S., & Schkade, T. (Hrsg.) (2022). *Umgang mit Heterogenität und Inklusion: Chancen und Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung*. Julius Klinkhardt.

Wächter, T., & Gorges, J. (2023). Wie kommt Inklusion in die Schulen? Einstellung zur Inklusion als Prädiktor der inklusionsbezogenen Fortbildungsmotivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 31–54.

↗ <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01129-5>

Wang, H., & Hall, N. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305.

↗ <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>

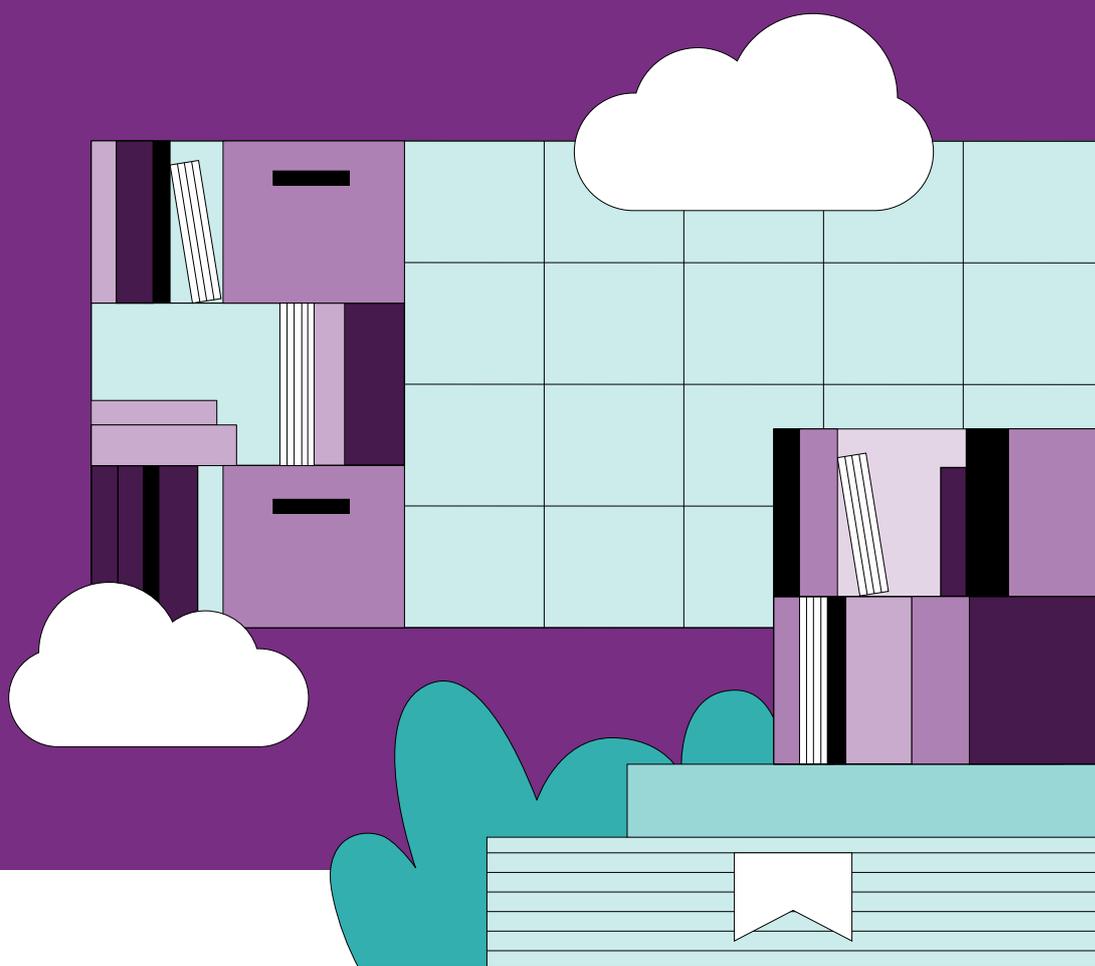
Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., Klusmann, U., & Lohaus, A. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(114), 1–38.

↗ <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

Ziemes, J. F., & Deimel, D. (2024). Identität, politisches Interesse und politische Selbstwirksamkeit. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel, & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 77–92). Waxmann.

↗ <https://doi.org/10.31244/9783830998228.04>

Ziemes, J. F., Hahn-Laudenberg, K., & Batista, I. B. (2024). Politische Unterstützung: Vertrauen, Responsivität und Akzeptanz staatlicher Maßnahmen. In H. J. Abs, K. Hahn-Laudenberg, D. Deimel, & J. F. Ziemes (Hrsg.), *ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich* (S. 133–152). Waxmann.



7

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1:	Was sind die größten Herausforderungen der Lehrkräfte?	15
Abb. 1.2:	Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte? – Teil 1	17
Abb. 1.2:	Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte? – Teil 2	18
Abb. 2.1:	Sollte an Ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung getan werden?	22
Abb. 2.2:	Sollte an Ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung getan werden? (getrennt nach Ost- und Westdeutschland)	23
Abb. 2.3:	Was sind die Gründe für eine unzureichende Demokratiebildung an Schulen?	24
Abb. 2.4:	Wie können Schüler:innen in Schule und Unterricht mitwirken?	25
Abb. 2.5:	Möglichkeiten der Mitwirkung in Schule und Unterricht nach Schulart	27
Abb. 2.6:	Wie können Schüler:innen an der Schule partizipieren?	28
Abb. 3.1:	Wie sicher fühlen sich Lehrkräfte im Umgang mit KI-Tools?	32
Abb. 3.2:	Wie häufig nutzen Lehrkräfte KI-Tools?	33
Abb. 3.3:	Für welche beruflichen Tätigkeiten nutzen Lehrkräfte KI-Tools?	34
Abb. 3.4:	Welche Chancen und Risiken sehen Lehrkräfte in der Nutzung von KI-Tools für ihre Schüler:innen?	35
Abb. 3.5:	In welchen Bereichen sehen Lehrkräfte Fortbildungsbedarfe bei sich zum Thema Künstliche Intelligenz?	36
Abb. 4.1:	Wie bewerten Lehrkräfte durchschnittlich Angebot und Qualität der Förderangebote an ihrer Schule?	41
Abb. 4.2:	Wie bewerten Lehrkräfte den Umfang der Förderangebote?	42
Abb. 4.3:	Welche Einstellungen haben Lehrkräfte zu Inklusion?	44
Abb. 4.4:	Welche Vorbehalte haben Lehrkräfte gegenüber Inklusion?	44

Abb. 4.5:	Unterschiede in der Einstellung zu Inklusion nach Schulart	45
Abb. 4.6:	Wie belastet sind Lehrkräfte in Bezug auf heterogene Lerngruppen?	46
Abb. 4.7:	Wie selbstwirksam fühlen sich Lehrkräfte in der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts?	48
Abb. 4.8:	Wissen Lehrkräfte, wie sie Schüler:innen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen in den Unterricht einbeziehen können?	49
Abb. 4.9:	Von welchen Faktoren hängt der Lernerfolg der Schüler:innen ab?	50
Abb. 4.10:	Betrachten Lehrkräfte Intelligenz als veränderbar?	51
Abb. 5.1:	Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrer Tätigkeit und ihrer Schule?	55
Abb. 5.2:	Berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften und Schulleitungen nach Regionen	56
Abb. 5.3:	Wie häufig leiden Lehrkräfte an emotionaler Erschöpfung und Zynismus?	58
Abb. 5.4:	Emotionale Erschöpfung und Zynismus von Lehrkräften nach Alter und Geschlecht	59
Abb. 5.5:	Emotionale Erschöpfung und Zynismus von Lehrkräften nach Funktion und Schularten	60
Abb. 5.6:	Emotionale Erschöpfung und Zynismus von Lehrkräften nach Regionen	61
Abb. 5.7:	Wohlbefindensprofile von Lehrkräften nach Typen	63
Abb. 5.8:	Was sind die beruflichen Herausforderungen der vier Wohlbefindensprofile? – Teil 1	65
Abb. 5.8:	Was sind die beruflichen Herausforderungen der vier Wohlbefindensprofile? – Teil 2	66
Abb. 5.9:	Wie hoch ist der Fortbildungsbedarf zum Umgang mit beruflichen Belastungen?	68
Abb. 5.10:	Welche Fortbildungsaktivitäten wurden von Lehrkräften genutzt?	70

Abb. 6.1:	Wie schätzen Lehrkräfte die Unterstützungsangebote bei psychischen Belastungen und Gewalt an ihrer Schule ein?	74
Abb. 6.2:	Einschätzung zu Unterstützungsangeboten bei psychischen Belastungen und Gewalt an der Schule nach Regionen	76
Abb. 7.1:	Welche Fortbildungsarten haben Lehrkräfte und Schulleitungen genutzt?	81
Abb. 7.2:	Welche Fortbildungen haben Lehrkräfte besucht und welche Bedarfe haben sie?	83
Abb. 7.3:	Welche Fortbildungen haben Schulleitungen besucht und welche Bedarfe haben sie?	85
Abb. 7.4:	Wie arbeiten Lehrkräfte an ihren Schulen zusammen?	88



8

Ansprechpartner:innen



Für Pressevertreter:innen

Wenn Sie über das Deutsche Schulbarometer berichten möchten, tiefere Einblicke in die Daten benötigen oder eine:n Interviewpartner:innen für eine inhaltliche Einordnung suchen, wenden Sie sich gerne an:

Michael Herm

Senior Experte Kommunikation

↗ presse@bosch-stiftung.de

Telefon 0711/46084-290

Dr. Dagmar Wolf

Bereichsleiterin Bildung

↗ dagmar.wolf@bosch-stiftung.de

Telefon 0711/46084-138

Für Wissenschaftler:innen

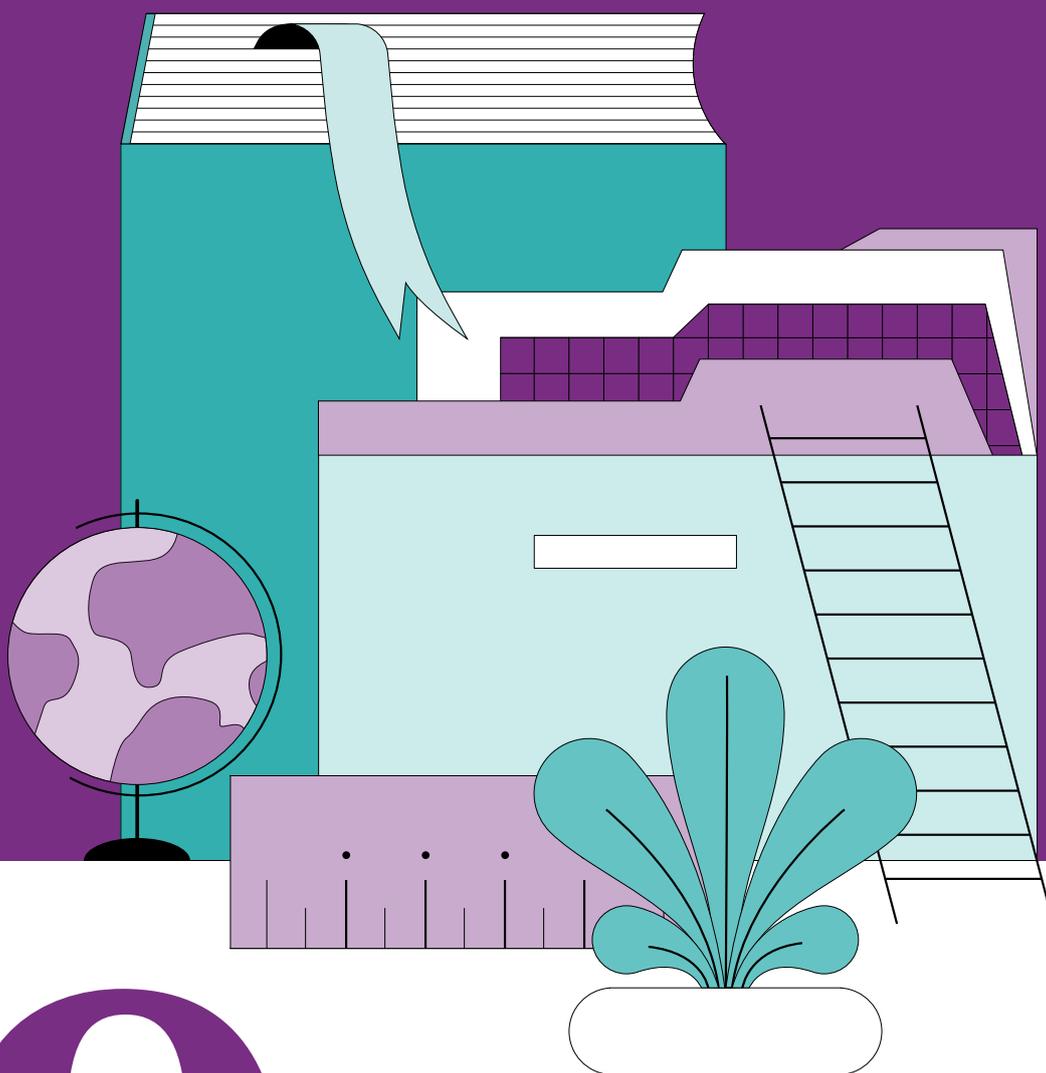
Auf Anfrage stellen wir Wissenschaftler:innen die Rohdaten der Befragung für eigene Forschungszwecke zur Verfügung. Bitte wenden Sie sich mit Angabe Ihrer Forschungsfrage an:

Angelika Sichma

Senior Projektmanagerin Bildung

↗ angelika.sichma@bosch-stiftung.de

Telefon 0711/46084-608



9

Fragebogen

Der hier abgebildete Fragebogen wurde online von den befragten Lehrkräften ausgefüllt. Für eine bessere Lesbarkeit wurde das generische Maskulinum verwendet. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf alle Geschlechter. Die Reihenfolge der hier abgebildeten Fragen entspricht der Abfolge in der Erhebung.

Welcher Schulform gehört Ihre Schule an?

- Grundschule
- Hauptschule, Mittelschule, Werkrealschule
- Realschule
- Gymnasium
- integrierte Gesamtschule (z. B. Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule)
- Schule mit mehreren Bildungsgängen (z. B. kooperative Gesamtschule, Realschule plus, Regelschule, regionale Schule)
- Förder- oder Sonderschule
- berufliche Schule
- andere Schulform: _____

Aktuelle Herausforderungen

- 1.** Was sind für Sie aktuell die größten Herausforderungen in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft?

Einstellung zu individuellen Lernvoraussetzungen

2. Wie stark hängt aus Ihrer Sicht der Lernerfolg Ihrer Schüler von folgenden Aspekten ab?

- ▶ vom familiären Hintergrund der Schüler
- ▶ von der Intelligenz der Schüler
- ▶ von der Leistungsbereitschaft der Schüler
- ▶ von der Qualität der Schule
- ▶ von der Qualität des Unterrichts

-
- überhaupt nicht
 - weniger stark
 - eher stark
 - sehr stark

3. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

- ▶ Man hat ein bestimmtes Maß an Intelligenz und kann nicht wirklich viel daran ändern.
- ▶ Die Intelligenz ist eine Eigenschaft, die man nicht groß verändern kann.
- ▶ Man kann neue Dinge lernen, aber die grundsätzliche Intelligenz kann man nicht wirklich ändern.

-
- stimme überhaupt nicht zu
 - stimme eher nicht zu
 - stimme eher zu
 - stimme voll und ganz zu

Künstliche Intelligenz

4. Nun geht es um das Thema Künstliche Intelligenz, abgekürzt auch als KI bezeichnet.

Wie sicher bzw. unsicher fühlen Sie sich im Einsatz von KI-Tools (z. B. ChatGPT, DALL-E etc.) für Ihre berufliche Tätigkeit?

- sehr sicher
- eher sicher
- eher unsicher
- sehr unsicher

5. **Wie häufig haben Sie in den letzten 12 Monaten KI-gestützte Tools (z. B. ChatGPT, DALL-E etc.) für Ihre berufliche Tätigkeit verwendet?**

- 1 = nie → Weiterleitung zu Frage 7
- 2 = seltener als einmal im Monat
- 3 = einmal im Monat
- 4 = mehrmals im Monat
- 5 = mehrmals in der Woche
- 6 = täglich

6. **Für welche Zwecke haben Sie KI-gestützte Tools in den letzten 12 Monaten genutzt?**

- Bewertung von Schülerarbeiten
- Erstellung von individualisierten Lernangeboten für Schüler
- Unterstützung bei der Unterrichtsplanung
- Erstellung von Aufgaben für den Unterricht
- Erstellung von Fragen für Leistungskontrollen
- Chatbots zur Beantwortung von Schülerfragen
- Analyse von Lernverlaufsdaten
- Verwendung in der Verwaltung
- Verwendung in der Kommunikation (z. B. E-Mails)
- Sonstiges, und zwar: _____

7.

Nun interessieren wir uns für Ihre Meinung zu potenziellen Chancen und Risiken in der Nutzung von KI-Tools für Schüler.

Bitte geben Sie für die jeweiligen Bereiche an, ob die Nutzung von KI-Tools für Schüler Ihrer Meinung nach eher positive oder eher negative Folgen hat.

- ▶ Selbstständigkeit
- ▶ individualisierte Lernunterstützung
- ▶ kritisches Denken
- ▶ Kreativität
- ▶ Problemlösefähigkeit
- ▶ Sprach- und Schreibkompetenzen
- ▶ soziale und kommunikative Fähigkeiten
- ▶ Chancengerechtigkeit

-
- positive Folgen
 - eher positive Folgen
 - teils/teils
 - eher negative Folgen
 - negative Folgen

8.

Zu welchen Themen im Zusammenhang mit dem Einsatz von KI-Tools in der Schule würden Sie sich Fortbildungsangebote wünschen?

- Grundlagenseminar zu KI-Tools
 - Didaktik-Schulungen zur Verwendung von KI
 - Nutzung von KI zur Unterrichtsplanung
 - Nutzung von KI für die Unterrichtsgestaltung
 - Nutzung von KI für die Erstellung von Prüfungsformaten
 - Nutzung von KI für die Auswertung von Leistungen und Arbeiten der Schüler
 - Methoden zur Förderung von kritischem Denken (z.B. Quellenbewertung und -kritik)
 - Analyse von Lernverlaufsdaten von Schülern
 - Aufklärung zu Datenschutzrichtlinien (Mehrfachnennung)
-
- kein Interesse an Fortbildungen zu KI-Themen (Einfachnennung)

Heterogenität und Inklusion

9.

Mit den nachfolgenden Fragen möchten wir gerne mehr über den Umgang mit Heterogenität an Ihrer Schule erfahren.

Wie bewerten Sie den Umfang folgender Angebote an Ihrer Schule anhand einer Notenskala von 1 bis 6?

- ▶ Förderung für leistungsschwache Schüler
- ▶ Förderung für Schüler mit Lernstörungen (LRS, Rechenstörung)
- ▶ sprachliche Förderung für Schüler mit wenigen oder keinen Deutschkenntnissen
- ▶ Förderangebote für hochbegabte Schüler
- ▶ Förderangebote für Schüler mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten
- ▶ Angebote für Schüler zur Förderung ihrer ethnischen und kulturellen Identität

1 = sehr gut
2 = gut
3 = befriedigend
4 = ausreichend
5 = mangelhaft
6 = kein Angebot vorhanden

10.

Und wie bewerten Sie die Qualität dieser Angebote an Ihrer Schule?

- ▶ Förderung für leistungsschwache Schüler
- ▶ Förderung für Schüler mit Lernstörungen (LRS, Rechenstörung)
- ▶ sprachliche Förderung für Schüler mit wenigen oder keinen Deutschkenntnissen
- ▶ Förderangebote für hochbegabte Schüler
- ▶ Förderangebote für Schüler mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten
- ▶ Angebote für Schüler zur Förderung ihrer ethnischen und kulturellen Identität

1 = sehr gut
2 = gut
3 = befriedigend
4 = ausreichend
5 = mangelhaft
6 = ungenügend

11. Eine inklusive Beschulung kann unterschiedlich aussehen. Für die folgende Frage denken Sie bitte an ein Schulsystem, in dem alle Schüler eine gemeinsame Schule besuchen. Inklusion bezieht sich auf die Bereiche Sprache, soziale Lebensbedingungen, soziale oder emotionale Bedürfnisse, sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung, Fluchterfahrungen und Migrationshintergrund, religiöse Orientierungen sowie Hochbegabung. Bitte denken Sie im Folgenden an diese umfassende Definition einer inklusiven Beschulung. Bitte antworten Sie ehrlich und möglichst spontan.

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

- ▶ Eine inklusive Beschulung ist gewinnbringend für alle Schüler.
- ▶ Eine inklusive Beschulung fördert auch sehr unterschiedliche Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend.
- ▶ Eine inklusive Beschulung verbessert den Unterricht für alle Schüler.
- ▶ In der inklusiven Beschulung bekommen Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.
- ▶ In der inklusiven Beschulung leidet die Qualität des Unterrichts unter der Heterogenität der Schüler.

-
- stimme überhaupt nicht zu
 - stimme eher nicht zu
 - stimme eher zu
 - stimme voll und ganz zu

12. Nun geht es um Ihren Umgang mit Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Ihren Klassen.

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

- ▶ Der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen erfordert von mir aktuell sehr viel zusätzliche Arbeit.
- ▶ Für mich ist der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen aktuell eine große Belastung.
- ▶ Der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen überfordert mich aktuell.

-
- stimme überhaupt nicht zu
 - stimme eher nicht zu
 - stimme eher zu
 - stimme voll und ganz zu

13. **Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zur Gestaltung Ihres Unterrichts zu?**

- ▶ Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass er allen meinen Schülern gerecht wird.
- ▶ Ich fühle mich in der Lage, das Unterrichtsangebot an den jeweiligen Lernstand meiner Schüler anzupassen.
- ▶ Ich kann meinen Unterricht so offen gestalten, dass ich flexibel auf unterschiedliche Lernbedürfnisse eingehen kann.
- ▶ Ich weiß, wie ich Schüler mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen in den Unterricht einbeziehen kann.

-
- stimme überhaupt nicht zu
 - stimme eher nicht zu
 - stimme eher zu
 - stimme voll und ganz zu

Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben

14. Würden Sie in einen anderen Beruf wechseln, wenn Sie die Möglichkeit dazu hätten?

- nein
- eher nein
- eher ja
- ja

15. Wir würden gerne wissen, wie Sie im Allgemeinen über Ihre Arbeit denken.
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?

- ▶ Die Vorteile, Lehrer zu sein, überwiegen die Nachteile klar.
- ▶ Alles in allem bin ich mit meiner Arbeit zufrieden.
- ▶ Wenn ich mich noch einmal entscheiden könnte, würde ich mich wieder für die Arbeit als Lehrer entscheiden.
- ▶ Ich arbeite gerne an meiner Schule.
- ▶ Ich würde meine Schule als guten Arbeitsplatz weiterempfehlen.

-
- stimme überhaupt nicht zu
 - stimme eher nicht zu
 - stimme eher zu
 - stimme voll und ganz zu

16. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf alle Aktivitäten und Tätigkeiten Ihres Berufs. Bitte geben Sie an, wie häufig Sie dabei die folgenden Empfindungen erleben.
Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

- ▶ Ich fühle mich durch meine Arbeit erschöpft.
- ▶ Ich bin am Ende des Schultages richtig deprimiert.
- ▶ Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.
- ▶ Meine Arbeit frustriert mich.
- ▶ Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil ziemlich unpersönlich.
- ▶ Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültig gegenüber Menschen geworden.
- ▶ Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet.

-
- 0 = nie
1 = einmal im Jahr
2 = mehrmals im Jahr
3 = einmal im Monat

- 4 = mehrmals im Monat
5 = mehrmals in der Woche
6 = täglich

Zusammenarbeit an der Schule, Lern- und Arbeitsatmosphäre

17.

Nun geht es um das Kollegium an Ihrer Schule.

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen bezogen auf Ihre Schule zu oder nicht zu?

- ▶ Meine Schule bietet dem Kollegium Möglichkeiten, sich aktiv an schulischen Entscheidungen zu beteiligen.
- ▶ Es gibt eine gemeinschaftliche Schulkultur, die sich durch gegenseitige Unterstützung auszeichnet.
- ▶ Das Schulkollegium hat eine einheitliche Auffassung über Unterrichten und Lernen.
- ▶ Das Schulkollegium setzt Regeln zum Verhalten der Schüler in der gesamten Schule einheitlich durch.
- ▶ In meiner Schule wird das Kollegium ermuntert, neue Initiativen zu ergreifen.

-
- stimme überhaupt nicht zu
 - stimme eher nicht zu
 - stimme eher zu
 - stimme voll und ganz zu

18.

Bitte geben Sie an, ob diese Aussagen auf Ihre Schule zutreffen.

- ▶ An meiner Schule gibt es ausreichend Angebote zur Unterstützung von psychisch belasteten Schülern durch Schulpsychologie.
- ▶ An meiner Schule gibt es ein Konzept, wie (psychisch) belastete Schüler an ein außerschulisches Unterstützungsnetzwerk weitervermittelt werden können.
- ▶ An meiner Schule gibt es Probleme mit Gewalt (physisch/psychisch) unter den Schülern.
- ▶ An meiner Schule gibt es ausreichend Angebote zur Unterstützung von psychisch belasteten Schülern durch Schulsozialarbeit.
- ▶ An meiner Schule gibt es ausreichend Angebote zur Unterstützung von psychisch belasteten Schülern durch Beratungslehrkräfte.

-
- trifft überhaupt nicht zu
 - trifft eher nicht zu
 - trifft eher zu
 - trifft voll und ganz zu

Unterstützungsmerkmale im schulischen Umfeld

19. Wie oft haben Sie in den letzten 12 Monaten in Ihrer Schule Folgendes getan?

- ▶ als Team gemeinsam in derselben Klasse unterrichtet
- ▶ im Unterricht anderer Lehrkräfte hospitiert und Feedback gegeben
- ▶ sich an gemeinsamen Aktivitäten über verschiedene Klassen und Altersgruppen hinweg beteiligt (z. B. Projekte)
- ▶ Austausch von Unterrichtsmaterialien mit Kollegen
- ▶ Diskussion über die Lernentwicklung einzelner Schüler
- ▶ gemeinsam einheitliche Bewertungskriterien entwickelt
- ▶ Teilnahme an Teamkonferenzen (z. B. Jahrgangsteams oder Fachteams)
- ▶ Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen/Lernangeboten mit Kollegen (schulintern oder externe Fortbildungen)

-
- nie
 - einmal im Jahr oder seltener
 - 2- bis 4-mal im Jahr
 - 5- bis 10-mal im Jahr
 - 1- bis 3-mal im Monat
 - einmal in der Woche oder öfter

20. Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aussagen auf Ihre Schule zutreffen.

- ▶ Der Umgangston unter den Kollegen ist freundlich.
- ▶ Spannungen bzw. Konflikte unter den Kollegen werden gut gelöst.
- ▶ Im Kollegium gibt es Gruppen, die nur wenig miteinander zu tun haben wollen.
- ▶ In Konferenzen beteiligen sich die meisten Anwesenden aktiv an den Diskussionen.
- ▶ Relevante Informationen werden regelmäßig dem gesamten Kollegium bekannt gegeben.
- ▶ Die Schulleitung unterstützt die Ideen des Kollegiums.

-
- trifft überhaupt nicht zu
 - trifft eher nicht zu
 - trifft eher zu
 - trifft voll und ganz zu

Fortbildungen

21. Haben Sie in den letzten 12 Monaten an folgenden Fortbildungsaktivitäten teilgenommen?

- Kurse/Seminare in Präsenz
- Kurse/Seminare digital
- Bildungskonferenzen, auf denen Schulleitungen und/oder Wissenschaftler pädagogische Fragen diskutieren oder Forschungsergebnisse präsentieren
- formelles Qualifikationsprogramm (z. B. ein Studiengang)
- Hospitation an anderer Schule
- Beteiligung an einem internen/externen Netzwerk von Lehrkräften, um voneinander zu lernen (z. B. Peer-to-Peer-Learning, Coaching)
- Lesen von Fachliteratur
- Sonstiges, und zwar: _____
(Mehrfachnennung)
- nichts davon → Weiterleitung zu Frage 23
(Einfachnennung)

22. Wurde eines der unten angeführten Themen in einer Ihrer Fortbildungsaktivitäten in den letzten 12 Monaten behandelt?

- Fachwissen zu meinen Unterrichtsfächern
- pädagogische Kompetenzen für den Unterricht
- Kenntnis des Lehrplans
- Methoden der Leistungsbeurteilung
- digitale Medien für den Unterricht
- Verhalten von Schülern und Klassenführung
- Ansätze zu individualisiertem Lernen
- Schulentwicklung/Veränderungsprozesse an Schulen
- Unterrichten von Schülern mit besonderem Förderbedarf
- Unterrichten einer multikulturellen oder mehrsprachigen Schülerschaft
- fächerübergreifende Fähigkeiten unterrichten
(z. B. Kreativität, kritisches Denken, Problemlösung)
- Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Eltern/Erziehungsberechtigten
- Umgang mit beruflichen Belastungen/Gesundheitsförderung
- Umgang mit psychisch belasteten Schülern
- Fachwissen und Methoden zur Demokratiepädagogik
- Sonstiges, und zwar: _____

23. Bei welchen der folgenden Themen sehen Sie denn für sich persönlich zurzeit Fortbildungsbedarf?

- Fachwissen zu meinen Unterrichtsfächern
- pädagogische Kompetenzen für den Unterricht
- Kenntnis des Lehrplans
- Methoden der Leistungsbeurteilung
- digitale Medien für den Unterricht
- Verhalten von Schülern und Klassenführung
- Ansätze zu individualisiertem Lernen
- Schulentwicklung/Veränderungsprozesse an Schulen
- Unterrichten von Schülern mit besonderem Förderbedarf
- Unterrichten einer multikulturellen oder mehrsprachigen Schülerschaft
- fächerübergreifende Fähigkeiten unterrichten (z. B. Kreativität, kritisches Denken, Problemlösung)
- Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Eltern/Erziehungsberechtigten
- Umgang mit beruflichen Belastungen/Gesundheitsförderung
- Umgang mit psychisch belasteten Schülern
- Fachwissen und Methoden zur Demokratiepädagogik
- Sonstiges, und zwar: _____
(Mehrfachnennung)
- nichts davon
(Einfachnennung)

Feedback

Nun interessieren wir uns für Feedback, das Sie zu Ihrer Arbeit an Ihrer Schule erhalten. Als „Feedback“ wird im Allgemeinen jede Art von Rückmeldung bezeichnet, die Sie zu Ihrer Unterrichtstätigkeit erhalten (z. B. Beobachtung Ihres Unterrichts, Gespräche zum Unterrichtsinhalt oder zur Leistung Ihrer Schüler:innen). Feedback kann durch informelle Gespräche oder als Teil eines formellen und strukturierten Prozesses erfolgen.

24. In welcher Form haben Sie in den letzten 12 Monaten Feedback zu Ihrer Arbeit erhalten?

- Hospitation in meinem Unterricht durch Kollegen oder Schulleitung
- Ergebnisse aus Schülerbefragungen zu meinem Unterricht
- Ergebnisse externer Testungen der Schüler, die ich unterrichtete (z. B. Ergebnisse der Vergleichsarbeiten)
- schul- und klasseninterne Leistungen (z. B. Testergebnisse, Projektergebnisse)
- nichts davon

Demokratiebildung

25.

Nun geht es um Demokratiebildung in Schulen.

Sind Sie der Meinung, dass an Ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung gemacht werden sollte oder wird da schon genug gemacht?

- ja, es sollte mehr gemacht werden
- nein, wir machen da schon genug
(↗ Weiterleitung zu Frage 27)
- nein, Schule ist nicht der Ort für Demokratiebildung
(↗ Weiterleitung zu Frage 27)

26.

Sie haben angegeben, dass Sie an Ihrer Schule einen Bedarf sehen, mehr zum Thema Demokratiebildung zu machen. Es gibt unterschiedliche Gründe, weshalb eine Integration von Demokratiebildung in der Schule unzureichend erfolgen kann.

Welche Gründe treffen aus Ihrer Sicht auf Ihre Schule zu?

- mangelndes Fachwissen im Kollegium zur Umsetzung von Demokratiebildung
- Angst, das Mäßigungs- und Neutralitätsgebot laut Bundesbeamten-gesetz zu verletzen
- Angst vor Konfliktsituation unter den Schülern
- mangelnde Unterrichtszeit
- fehlende Materialien
- fehlendes Interesse von Schülern
- fehlendes Interesse der Schulleitung
- fehlendes Interesse im Kollegium
- fehlende Unterstützung/Widerstand der Eltern
- andere Gründe, und zwar: _____

27. Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß sich Schüler aktiv in Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse in Schule und Unterricht an Ihrer Schule einbringen können.

Die Schüler an meiner Schule ...

- ▶ wirken an Entscheidungen über die Lerninhalte mit
- ▶ beteiligen sich an der Planung von Unterrichtsaktivitäten
- ▶ wirken an der Aufstellung von Beurteilungskriterien mit
- ▶ wirken an Prozessen der schulischen Selbstevaluation mit
- ▶ beteiligen sich an der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (z. B. Unterrichtsbücher, Lernsoftware, multimediale Inhalte ...)
- ▶ wirken an der Aufstellung von Klassenregeln mit
- ▶ können Entscheidungen beeinflussen, die die ganze Schule betreffen
- ▶ können in Gremien an Schulkonferenzen teilnehmen
- ▶ können in Gremien an Fachkonferenzen teilnehmen

-
- in großem Ausmaß
 - in mittlerem Ausmaß
 - in geringem Ausmaß
 - gar nicht

28. Nun sind wir an Ihrer Meinung zur Partizipation von Schülern interessiert. Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

- ▶ Die Mitbestimmung von Schülern bei Entscheidungen macht meine Schule besser.
- ▶ Es gibt an meiner Schule klare Regeln, wie Schüler bei Entscheidungen einbezogen werden können.
- ▶ Meine Schule ermutigt Schüler dazu, sich in Gruppen zusammenzutun, um ihre Meinung auszudrücken.
- ▶ Die Klassensprecherwahlen oder SV-Wahlen haben einen Einfluss darauf, was an meiner Schule passiert.
- ▶ Die Anliegen der Schüler werden bei Entscheidungen an meiner Schule in der Regel berücksichtigt.
- ▶ Die Möglichkeiten für Partizipation von Schülern an meiner Schule sind ausreichend.

-
- stimme überhaupt nicht zu
 - stimme eher nicht zu
 - stimme eher zu
 - stimme voll und ganz zu

29. Wenn Sie an Ihre Schule denken, wo sollten die Schüler Ihrer Schule Ihrer Meinung nach mehr gestalten und partizipieren können?

(Texteingabe)

-
- Die aktuellen Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten sind ausreichend.
 - weiß nicht
(Einfachnennung)

Soziodemografie

30. Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?

- weiblich
- männlich
- divers

31. Wie alt sind sie?

32. In welchem Bundesland liegt Ihre Schule?

33. Wie groß ist die Schülerschaft an Ihrer Schule?

ca. _____ Schüler insgesamt an meiner Schule

34. Bitte schätzen Sie: Wie groß ist an Ihrer Schule der Anteil der Schüler aus einkommensschwachen Familien?

- 0 % bis 10 % der Schüler
- 11 % bis 24 % der Schüler
- 25 % bis 50 % der Schüler
- mehr als 50 % der Schüler

35. Die Anzahl der Schüler in einer Klasse sowie auch die Zusammensetzung der Schüler können sich zwischen den Klassen stark unterscheiden. Bitte denken Sie deshalb nun an alle Klassen, die Sie in diesem Schuljahr unterrichten. Wir interessieren uns im Folgenden für Merkmale einer „durchschnittlichen“ Klasse.

Wie viele Schüler sind durchschnittlich in den von Ihnen unterrichteten Klassen?

ca. _____ Schüler pro Klasse

36. **Wie viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind durchschnittlich in einer von Ihnen unterrichteten Klasse?**

ca. _____ Schüler mit Förderbedarf pro Klasse

37. **Wie viele Schüler mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen sind durchschnittlich in einer von Ihnen unterrichteten Klasse?**

ca. _____ Schüler mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen

38. **Wie viele Schüler mit Fluchthintergrund, die in den letzten 3 Jahren als Geflüchtete nach Deutschland gekommen sind, sind durchschnittlich in einer Klasse?**

ca. _____ Schüler mit Fluchthintergrund pro Klasse

Qualifikation und Professionalisierung

39. Gehören Sie an Ihrer derzeitigen Schule der Schulleitung an?

- nein
- ja, ich bin Schulleitung
- ja, ich bin stellvertretende Schulleitung
- ja, ich bin Mitglied der erweiterten Schulleitung

40. Seit wie vielen Jahren sind Sie insgesamt als Lehrer (nach dem Referendariat) tätig?

_____ Berufsjahre

41. Haben Sie ein grundständiges Lehramtsstudium durchlaufen?

- ja
- nein

42. Haben Sie den Vorbereitungsdienst absolviert?

- ja
- nein



10

Impressum

Herausgegeben von der Robert Bosch Stiftung GmbH

Autor:innengruppe Prof. Dr. Nina Jude
Prof. Dr. Uta Klusmann
Prof. Dr. Dirk Richter
Fatmana Selçik
Angelika Sichma

Verantwortlich Dr. Dagmar Wolf

Redaktion Angelika Sichma
Dr. Anna Gronostaj
Dr. Katharina Thoren
Claudia Hagen
Jonas Wilisch (Designmanagement)

Gestaltung navos create
Tobias Mory (Projektmanagement)
Nadine Gräske, Nicole Britz (Design)
Karolin Nusa, Kika Klat (Illustrationen)

Lektorat und Schlussredaktion Julia Kühn, Berlin

Copyright 2025 Robert Bosch Stiftung GmbH, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten

Robert Bosch Stiftung GmbH
Heidehofstraße 31
70184 Stuttgart
Telefon + 49 711 46084-0
[↗ www.bosch-stiftung.de](http://www.bosch-stiftung.de)
Postfach 10 06 28
70005 Stuttgart

Zitiervorschlag Robert Bosch Stiftung (2025): *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen.* Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.



Weitere Informationen sowie die ausführlichen Ergebnisberichte
der vergangenen Befragungen des Deutschen Schulbarometers finden
Sie auf der Homepage der Robert Bosch Stiftung:
[↗ schulbarometer.de](https://schulbarometer.de)

