

Deutsches Schulbarometer

BEFRAGUNG SCHÜLER:INNEN



Inhaltsverzeichnis

1	Über das Instrument	3
2	Informationen zur Befragung	6
3	Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen	10
4	Ergebnisse im Detail	15
	Psychische Gesundheit und Wohlbefinden	16
4.1	Psychische Auffälligkeiten	17
4.2	Lebensqualität	21
	Schule und Unterricht	24
4.3	Schulisches Wohlbefinden	25
4.4	Unterrichtsqualität	27
4.5	Überforderung und Langeweile	28
4.6	Akademisches Selbstkonzept, Leistungsdruck und Prüfungsangst	31
4.7	Unterrichtsbezogene Einflussfaktoren auf das schulische Wohlbefinden	35
	Zugehörigkeitsgefühl und Partizipation in der Schule	38
4.8	Gefühl der Zugehörigkeit	39
4.9	Partizipationsmöglichkeiten	41
4.10	Wunsch nach mehr Mitbestimmung	47
4.11	Möglichkeit einer Klassenleitungsstunde	51
	Mobbing und Cybermobbing im Schulkontext	55
4.12	Negative soziale Erfahrungen und Mobbing in der Schule	56
4.13	Mobbingerfahrungen in der Schule, psychische Auffälligkeiten und schulisches Wohlbefinden	59
4.14	Mobbing und Cybermobbing	62
4.15	Schulischer Kontext und Hilfsangebote bei Mobbing aus Sicht der Schüler:innen und Eltern	65
5	Literaturverzeichnis	71
6	Abbildungsverzeichnis	77
7	Ansprechpartner:innen	79
8	Fragebogen	81
9	Impressum	108



1 Über das Instrument

Die Robert Bosch Stiftung lässt seit 2019 regelmäßig repräsentative Befragungen zur aktuellen Situation der Schulen in Deutschland durchführen, die unter dem Namen „Deutsches Schulbarometer“ veröffentlicht werden. Das Deutsche Schulbarometer ermöglicht es, frühzeitig Entwicklungen zu beschreiben, indem Beobachtungen und Einschätzungen von denjenigen Personen erfasst und untersucht werden, die die Schulen täglich mitgestalten und erleben. Aktuelle Herausforderungen und Bedarfe der Schulen können auf diese Weise erkannt und daraus Empfehlungen für Entscheidungsträger:innen im Bildungssystem abgeleitet werden. Das Deutsche Schulbarometer wurde 2024 umfassend weiterentwickelt und besteht aus drei Befragungsinstrumenten: Mit dem „Deutschen Schulbarometer Lehrkräfte“ erheben wir die aktuelle Situation an

Schulen aus der Sicht von Lehrkräften zu ihrem Belastungserleben, zur Heterogenität der Schülerschaft und zur Zusammenarbeit im Kollegium. Im „Deutschen Schulbarometer Schüler:innen“ befragen wir Kinder, Jugendliche und jeweils einen Elternteil zu psychischem und schulischem Wohlbefinden, zur Unterrichtsqualität sowie zu wechselnden Themen (u. a. die Inanspruchnahme inner- und außerschulischer Hilfsangebote, Einstellungen und Wissen zu psychischer Gesundheit und Mobbing in der Schule). Beide Befragungen werden ab 2024 als längsschnittliche Panelstudie durchgeführt, um die Situation von Lehrkräften und Schüler:innen dauerhaft zu beobachten. Ergänzt werden diese beiden Erhebungen durch das „Deutsche Schulbarometer Fokus“. Mit diesem Befragungsinstrument werden aktuelle Schwerpunktthemen vertiefend untersucht.

Die vorliegende Publikation umfasst die zentralen Ergebnisse einer Befragung von 1.507 Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 17 Jahren sowie einem Elternteil. Sie wurde im Zeitraum vom 9. Mai bis 3. Juni 2025 als Online-Befragung durchgeführt.

Die Inhalte der Befragung von Schüler:innen waren:

- Angabe von psychischen Auffälligkeiten und der Lebensqualität
- Einschätzung des schulischen Wohlbefindens
- Einschätzung der Unterrichtsqualität (Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung im Unterricht sowie das Klassenklima)
- Einschätzung von Überforderung und Langeweile im Unterricht
- Einschätzung des akademischen Selbstkonzepts, von Leistungsdruck in der Schule und der von den Eltern berichteten Prüfungsangst der Kinder
- Einschätzung des Zugehörigkeitsgefühls in der Schule
- Partizipationsmöglichkeiten in der Schule, Wunsch nach mehr Mitbestimmung sowie Angaben zur Schülervertretung
- Möglichkeit von Klassenleitungsstunden
- negative soziale Erfahrungen, (Cyber-)Mobbing und Hilfsangebote in der Schule

Die ermittelten Ergebnisse sind unter Berücksichtigung einer möglichen Fehler-toleranz von plus/minus drei Prozentpunkten repräsentativ für die Gesamtheit der 8- bis 17-jährigen Schüler:innen allgemeinbildender und beruflicher Schulen in Deutschland beziehungsweise ihrer Eltern oder Erziehungsberechtigten. Es wurden Gruppierungen unterhalb der Bundesebene gebildet, um einzelne Bundesländer beziehungsweise Ländergruppen miteinander vergleichen zu können. Die Fehler-toleranzen werden durch die Fallzahlen beeinflusst und sind in den Untergruppen (zum Beispiel bei der Aufschlüsselung nach Regionen, Schulformen, Alter etc.) entsprechend etwas größer. Für die drei bevölkerungsreichsten Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen sind die Fallzahlen belastbar. Die Ergebnisse sind für alle angeführten Schulformen – Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und weiterführende Schulen (ohne Gymnasium) – repräsentativ für Deutschland.

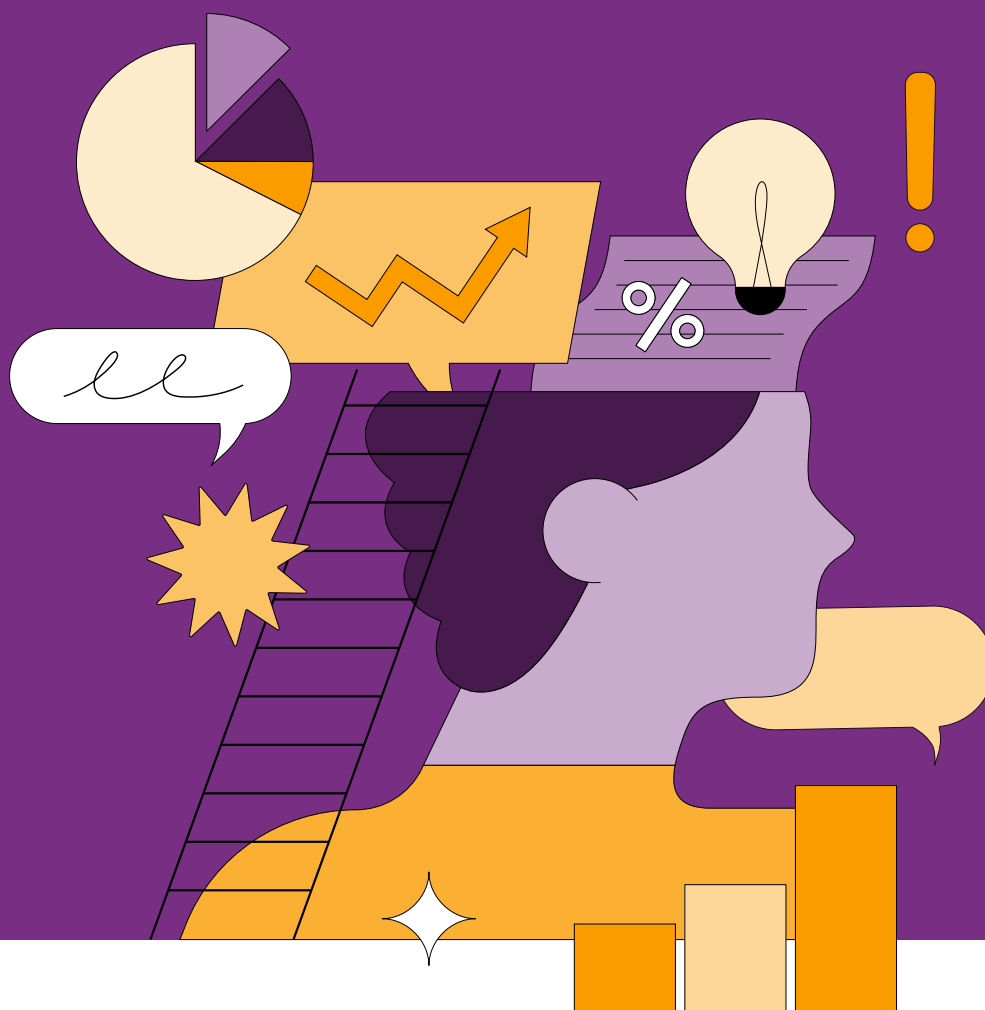
Diese Befragung sowie der vorliegende Forschungsbericht wurden als Kooperationsprojekt mit der Universität Leipzig sowie in enger Zusammenarbeit mit einem interdisziplinären Forschungsteam konzipiert. Wir bedanken uns herzlich für die intensive Zusammenarbeit bei Prof. Julian Schmitz (wissenschaftliche Projektleitung) und Anna-Lina Rauschenbach (beide Arbeitsgruppe Klinische Kinder- und Jugendpsychologie, Universität Leipzig), Prof. Henrik Saalbach und Dr. Franziska Greiner-Döcher (beide Arbeitsgruppe für Pädagogische Psychologie mit dem Schwerpunkt Lehren, Lernen und Entwicklung, Universität Leipzig) und Prof. Eva Baumann (Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, HMTMH).



Das Deutsche Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung umfasst regelmäßig stattfindende Befragungen. Neben Schüler:innen befragen wir seit 2024 auch Lehrkräfte und Schulleitungen zu aktuellen beruflichen Herausforderungen, dem Umgang mit Heterogenität, ihrem Belastungsempfinden und weiteren aktuellen Themen (↗ Schulbarometer Lehrkräfte).



Weiterführende Informationen sowie die ausführlichen Ergebnisberichte der vergangenen Befragungen des Deutschen Schulbarometers finden Sie auf der Website der Robert Bosch Stiftung: ↗ www.schulbarometer.de



2

Informationen zur Befragung

Informationen zur Befragung

Zeitraum der Befragung	9. Mai bis 3. Juni 2025
Art der Erhebung	Onlinebefragung; Fehlertoleranz = +/- 3 Prozentpunkte
Durchgeführt von	forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH
Stichprobe	Bundesweite repräsentative Stichprobe von 1.507 Schüler:innen an allgemein- und berufsbildenden Schulen im Alter von 8 bis 17 Jahren sowie je einem Erziehungsberechtigten. Im Folgenden werden die Begrifflichkeiten Erziehungsberechtigte und Eltern synonym verwendet. Angaben der Stichprobe (ungewichtet): Schulformen – 25,4 % Schüler:innen an Grundschulen – 30,9 % Schüler:innen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen / Schulen mit mehreren Bildungsgängen – 38,6 % Schüler:innen an Gymnasien – 1,9 % Schüler:innen an Förder- und Sonderschulen – 2,4 % Schüler:innen an berufsbildenden Schulen – 0,8 % Schüler:innen an anderen Schulformen Durchschnittsalter und Standardabweichung (SD) – Eltern: 45,9 Jahre (SD = 5,8) – Kinder und Jugendliche: 12,7 Jahre (SD = 2,6) Geschlecht – Eltern: männlich 52 %, weiblich 47,9 %, divers 0,1 % – Kinder und Jugendliche: männlich 50,1 %, weiblich 49,8 %, divers 0,1 % Ein sonderpädagogischer Förderbedarf wurde für 14 % der Schüler:innen angegeben, davon (Mehrfachantworten möglich): – 46 % emotionale und soziale Entwicklung, – 44 % Lernen, – 19 % geistige Entwicklung, – 17 % Sprache, – 13 % körperliche und motorische Entwicklung, – 5 % chronische Erkrankungen, – 4 % Hören, – 1 % Sehen und – 5 % „weiß nicht“ beziehungsweise keine Angabe.

Die Auswahl der Befragungsteilnehmer:innen erfolgte in der ersten Befragungswelle durch eine Zufallsstichprobe unter allen Personen im Alter von 25 bis 65 Jahren im forsa.omninet-Panel. Dabei wurden der eigentlichen Befragung einige Fragen vorangestellt, um zu ermitteln, ob die Person zur Zielgruppe gehört, also Schulkinder im Alter von 8 bis 17 Jahren hat, die mindestens die 3. Klasse besuchen. Nur die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten von Kindern im genannten Alter wurden zur Befragung zugelassen und gebeten, selbst an der Befragung teilzunehmen und den Fragebogen von ihrem Kind ausfüllen zu lassen. Befragte, die mehrere Kinder im genannten Alter haben, sollten aus Gründen der Repräsentativität Angaben zu jenem Kind machen, das zuletzt Geburtstag hatte, und den Fragebogen von diesem Kind ausfüllen lassen. Somit erfolgte auch die Auswahl des zu befragenden Kindes innerhalb des Haushalts auf Basis eines Zufallsverfahrens.

Die Befragungsteilnehmer:innen der zweiten Befragungswelle setzten sich aus den erneut eingeladenen Teilnehmer:innen der ersten Befragungswelle sowie einer Aufstockungsstichprobe zusammen. Von den Teilnehmer:innen der ersten Welle (N = 1.530) nahmen 812 Eltern-Kind-Paare (57 %) auch an der zweiten Befragung teil. Da nicht davon auszugehen ist, dass sich die soziodemografische Zusammensetzung der Eltern von 8- bis 17-jährigen Schulkindern seit der ersten Befragungswelle wesentlich verändert hat, konnte für die Aufstockungsstichprobe in der zweiten Welle gezielt eine Zufallsstichprobe unter Eltern von 8- bis 17-jährigen Kindern gezogen werden. In den Stammdaten der forsa.omninet-Panelist:innen sind die Geburtsjahrgänge der Kinder im Haushalt bekannt. Diese Angaben konnten für die Ziehung und Schichtung der Stichprobe genutzt werden, um beispielsweise gezielt Eltern von 8-Jährigen einzuladen. Etwaige durch die Schichtung entstehende Abweichungen von der Struktur der Grundgesamtheit, wie beispielsweise eine Überrepräsentation von Eltern von 8- und 9-Jährigen, werden durch die nachträgliche Strukturgewichtung korrigiert (s. u.). Wie bereits in der ersten Befragungswelle begann die Befragung mit einigen Screening-Fragen, um zu verifizieren, dass die Befragten zur Zielgruppe gehören.

Hinweise zur Berechnung des Nettoäquivalenzeinkommens:

Im vorliegenden Bericht wurde das Nettoäquivalenzeinkommen mithilfe von Angaben zur Haushaltsgröße, der Personen unter 14 Jahren im Haushalt sowie des monatlichen Nettoeinkommens berechnet. Anschließend erfolgte eine Eingruppierung in sehr niedriges, niedriges, mittleres oder hohes Einkommen. Als „sehr niedrig“ eingestuft werden Nettoäquivalenzeinkommen, die maximal 60 % des Medians des Nettoäquivalenzeinkommens in Deutschland betragen. Befragte, deren Nettoäquivalenzeinkommen mehr als 60 %, aber maximal 70 % des Medians des Nettoäquivalenzeinkommens beträgt, gehören zur Gruppe der Befragten mit „niedrigem Einkommen“. Ein „mittleres Einkommen“ haben Befragte mit mehr als 70 %, aber weniger als 150 % des Medians des Nettoäquivalenzeinkommens. Dies ist die zahlenmäßig mit Abstand größte Gruppe. „Hohe Einkommen“ sind Nettoäquivalenzeinkommen von mindestens 150 % des Medianäquivalenzeinkommens in Deutschland. Der Median des Nettoäquivalenzeinkommens in Deutschland lag laut Statistischem Bundesamt im Jahr 2024 bei knapp unter 2.300 Euro pro Monat.

Hinweise zu Signifikanzen:

Die hier dargestellten Ergebnisse sind statistisch signifikant. Zusammenhänge, die keine statistische Bedeutsamkeit erreichen, werden im Bericht explizit ausgewiesen und bilden lediglich Tendenzen ab.

Hinweise zu Rundungen:

Bei zusammengefassten Werten im vorliegenden Forschungsbericht kann es rundungsbedingt zu Abweichungen im Vergleich zur Summe der Einzelwerte in den Abbildungen kommen.

Zitation Robert Bosch Stiftung (2026). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen 2025. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität, Partizipationsmöglichkeiten und (Cyber-)Mobbing*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.



3

Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen

1. Psychische Belastung

Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ist von zentraler Bedeutung, da es die gesunde Entwicklung in einer besonders prägenden Lebensphase fördert, langfristige Bildungs- und Teilhabechancen beeinflusst und eine entscheidende Rolle bei der Prävention psychischer Erkrankungen im Erwachsenenalter spielt. Umso besorgniserregender ist es, dass die Ergebnisse des Schulbarometers Schüler:innen 2025/2026 eine weiterhin hohe psychosoziale Belastung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zeigen. Rund 15 % der Befragten weisen psychische Auffälligkeiten auf, weitere 10 % liegen im Grenzbereich; damit zeigt etwa ein Viertel aller 8- bis 17-Jährigen Hinweise auf ein hohes psychisches Belastungserleben – ein tendenziell leichter Anstieg gegenüber den Daten aus dem Schulbarometer mit Schüler:innen 2024 (21 %). Parallel dazu berichten 26 % der Befragten über eine geringe Lebensqualität (Vergleich 2024: 27 %). Insbesondere Kinder und Jugendliche, die psychisch belastet sind, geben eine niedrige Lebensqualität an. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass Kinder und Jugendliche aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen sowie Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vergleichsweise häufig psychische Auffälligkeiten aufweisen und über eine geringe Lebensqualität berichten. Die Werte zeigen einen anhaltend hohen Unterstützungsbedarf, dem eine unzureichende Versorgungsstruktur gegenübersteht: Wartezeiten für psychotherapeutische Hilfe sind teils sehr lang, und die vorhandenen Unterstützungsangebote in Schulen reichen nicht aus, wie Befunde aus dem [BiPsy-Monitor](#) und dem Schulbarometer mit Schüler:innen 2024 zeigen.

Unsere Empfehlungen

Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, psychische Gesundheit und Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu fördern, insbesondere bei jenen, deren Lebensbedingungen ein erhöhtes Risikopotenzial mit sich bringen. Neben der Stärkung individueller Ressourcen und dem Ausbau niedrigschwelliger schulischer und außerschulischer Präventions- und Unterstützungsangebote ist auch eine konsequente Verhältnisprävention erforderlich. Diese sollte soziostrukturelle Benachteiligungen wie Armut reduzieren, gute Bedingungen in Bildungseinrichtungen schaffen und soziale Unterstützungssysteme stärken.

2. Schulisches Wohlbefinden und Unterrichtsqualität

In engem Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit steht das schulische Wohlbefinden, das als Voraussetzung für positive Lernergebnisse, aber auch als wesentliches Bildungsergebnis selbst betrachtet werden kann. Der Großteil der Schüler:innen (75 %) berichtet ein mittleres, 8 % ein hohes und 16 % ein geringes schulisches Wohlbefinden. Damit ähneln diese Ergebnisse denen der vorherigen Erhebung (2024: 71 % mittleres, 8 % hohes und 20 % geringes schulisches Wohlbefinden). Kinder und Jugendliche aus finanziell belasteten Familien und solche mit psychischen Auffälligkeiten geben besonders häufig an, sich in der Schule nicht wohlfühlen. Demgegenüber zeigen sich Unterschiede nach Schulform nur selten und in vergleichsweise geringer Ausprägung.

Regressionsanalytisch betrachtet zeigen unsere Daten, dass die von den Schüler:innen wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrkraft bei gleichzeitiger Betrachtung anderer Unterrichtsmerkmale den bedeutendsten Einfluss auf das schulische Wohlbefinden hat: Je unterstützender und wertschätzender Lehrkräfte wahrgenommen werden, desto wohler fühlen sich Schüler:innen in der Schule. Auch Langeweile und Überforderung hängen mit dem schulischen Wohlbefinden zusammen. Sowohl zu geringe als auch zu hohe Anforderungen gehen mit einem geringeren Wohlbefinden einher – das zeigt, wie wichtig ein individuell angemessenes Anforderungsniveau für positive schulische Erfahrungen ist. Ebenfalls bedeutsam für das schulische Wohlbefinden ist ein positiv empfundenes Klassenklima. Auf der individuellen Ebene zeigt sich, dass ein positives akademisches Selbstkonzept mit höherem schulischem Wohlbefinden einhergeht: Schüler:innen, die Vertrauen in ihre eigenen schulischen Fähigkeiten haben, fühlen sich im schulischen Kontext insgesamt wohler. Demgegenüber hängt die von den Eltern eingeschätzte Prüfungsangst negativ mit dem schulischen Wohlbefinden der Schüler:innen zusammen. Andere Aspekte des Unterrichtens, wie etwa die kognitive Anregung, die Klassenführung oder empfundener Leistungsdruck, spielen im Gesamtzusammenhang keine eigenständige Rolle mehr. Ihr Einfluss wirkt sich offenbar indirekt über andere Faktoren aus. Insgesamt lassen sich so etwa 60 % der Unterschiede im schulischen Wohlbefinden zwischen den Schüler:innen erklären. Das schulische Wohlbefinden von Schüler:innen hängt also maßgeblich davon ab, ob sie sich von ihren Lehrkräften unterstützt fühlen, die schulischen Anforderungen als angemessen herausfordernd erleben, ein gutes Miteinander in der Klasse erfahren und wie sie sich selbst in ihrer Leistungsfähigkeit einschätzen.

Unsere Empfehlungen

Diese Ergebnisse sind für Lehrkräfte insofern gute Nachrichten, als dass die Förderung von Lernleistungen und die Förderung des schulischen Wohlbefindens nicht miteinander in Konkurrenz stehen. Das, was seit Jahrzehnten im Kern als „guter Unterricht“ bezeichnet wird, hat nicht nur das Potenzial, die Lernleistungen der Schüler:innen positiv zu beeinflussen. Tiefenmerkmale der Unterrichtsqualität wie konstruktive Unterstützung und Passung hängen darüber hinaus auch positiv mit dem schulischen Wohlbefinden zusammen. Die Bedeutung guten Unterrichtens für den Kompetenzerwerb und das schulische Wohlbefinden der Schüler:innen sollte dementsprechend allen in Schulen unterrichtenden Personen bewusst sein. Feedback von Schüler:innen kann Lehrkräfte dabei unterstützen, Bereiche zu identifizieren, in denen ihr Unterricht noch Entwicklungsbedarf hat.

3.

Schulisches Wohlbefinden, Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten

Neben den genannten Aspekten der Unterrichtsqualität stehen auch Partizipation und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden. Schüler:innen, die über mehr Mitbestimmung in Schule und Unterricht berichten, zeigen nicht nur ein höheres schulisches Wohlbefinden, sondern geben insgesamt auch eine höhere Lebenszufriedenheit an.

Schulen sind gemäß der UN-Kinderrechtskonvention dazu verpflichtet, Schüler:innen als Expert:innen für ihre eigenen Anliegen anzuerkennen und ihre Meinungen aktiv einzubeziehen, sodass sie den Unterricht und Schulalltag mitgestalten können. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule von den Schüler:innen insgesamt als gering eingeschätzt werden: Während 34 % bei Klassenregeln und 19 % bei schulischen Aktivitäten (z. B. Projektwochen) viel oder sehr viel mitbestimmen können, bewerten die Schüler:innen ihren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung als gering. So können beispielsweise bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und -materialien etwa die Hälfte der Schüler:innen gar nicht mitbestimmen. Bei der Notengebung und den Prüfungsterminen geben jeweils etwa Zweidrittel der Befragten an, keine Möglichkeiten zur Mitbestimmung zu haben. Gleichzeitig wünscht sich eine deutliche Mehrheit (64 – 74 %) mehr Mitbestimmung in nahezu allen schulischen Bereichen.

Auch das Schulbarometer Lehrkräfte 2025 hat gezeigt, dass ein Großteil der befragten Lehrkräfte die Möglichkeit für Schüler:innen, Schule und Unterricht inhaltlich mitzugestalten, eher gering einschätzt. Partizipation beschränkt sich aus Sicht der befragten Lehrkräfte vor allem auf die Gestaltung von Klassenregeln und auf formale Strukturen wie Konferenzen, bei denen die Beteiligung der Schüler:innen ohnehin gesetzlich geregelt ist. Dennoch hält die Mehrheit der Lehrkräfte die Partizipationsmöglichkeiten für Schüler:innen für ausreichend. So sind sich Lehrkräfte und Schüler:innen zwar in ihrer Einschätzung einig, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten eher gering sind. Aber während Schüler:innen sich mehr Partizipation wünschen, beurteilt die Mehrheit der Lehrkräfte die Mitbestimmungsmöglichkeiten bereits als ausreichend.

Unsere Empfehlungen

In unseren Daten sehen wir einen klaren Zusammenhang: Mehr Partizipation korreliert mit einem höheren schulischen Wohlbefinden und einer gesteigerten Lebensqualität. Daher sollten bestehende Strukturen wie Schülervertretungen und Klassenleitungsstunden gezielt ausgebaut und effektiver genutzt werden. Für eine nachhaltige Stärkung der Partizipation benötigen Schulen transparente Entscheidungsprozesse sowie klar definierte, altersgerechte und strukturell verankerte Beteiligungsformate. Diese Maßnahmen fördern nicht nur das Wohlbefinden und die demokratische Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, sondern tragen nachhaltig zu einer positiven Schulkultur bei. Umso wichtiger ist es, dass Lehrkräfte und Schulleitungen die Partizipation und Mitbestimmung von Schüler:innen als grundlegendes Prinzip von Schule und Unterricht verstehen – nicht als optionales Element. Anregungen dafür, wie Mitbestimmung, Partizipation und Demokratiebildung an Schulen umgesetzt werden können, geben die drei Preisträgerschulen des [Themenpreises Demokratiebildung 2025](#).

4. Mobbing und Cybermobbing

Mobbing und Cybermobbing gehören zu den zentralen psychosozialen Belastungen für Schüler:innen. Mobbing beeinträchtigt nicht nur ihr Wohlbefinden und ihre schulische Entwicklung, sondern hat langfristig gravierende Folgen für die psychische Gesundheit und die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Eine einheitliche Definition und klare Kriterien für die Erfassung von Mobbing und Cybermobbing gibt es bislang nicht, entsprechend heterogen sind die Angaben verschiedener Studien. Unsere Erhebung erfasst Mobbing als wiederholte, gezielte, unerwünschte und negative bis aggressive Handlungen unter Schüler:innen, die im persönlichen und direkten Miteinander oder über das Handy beziehungsweise über soziale Medien ausgeübt werden können und orientiert sich dabei an der PISA-Studie der OECD sowie der AID:A-Studie des Deutschen Jugendinstituts. Unseren Daten zufolge berichten 30 % der 11- bis 17-Jährigen, im aktuellen Schuljahr wiederholt (d. h. mindestens monatlich) solchen negativen sozialen Verhaltensweisen ihrer Mitschüler:innen ausgesetzt gewesen zu sein. Der Anteil ist unter den Jugendlichen um das 14. Lebensjahr am höchsten. Besonders intensive Mobbing Erfahrungen, das heißt eine mindestens monatliche Konfrontation mit vier oder fünf unterschiedlichen Varianten des Mobbingverhaltens, berichteten 7 %. Eine mindestens wöchentliche oder sogar (fast) tägliche Schikane wie Beschimpfen, Bedrohen oder das Verbreiten gemeiner Gerüchte erlebten – je nach Art des Mobbingverhaltens – 4 bis 12 % der 11- bis 17-jährigen Befragten. Mobbing im direkt-persönlichen Kontakt wird häufiger erlebt als Cybermobbing, tritt aber oft in Kombination mit diesem auf. Deutlich wird, dass eigene Mobbing Erfahrungen eng mit geringerem schulischem Wohlbefinden, psychischen Auffälligkeiten und einem geringer ausgeprägten Zugehörigkeitsgefühl zur Schule zusammenhängen.

Unsere Empfehlungen

Die Ergebnisse machen deutlich, dass negative soziale Interaktionen unter Schüler:innen bis hin zu ausgeprägten Formen von Mobbing an Schulen nach wie vor weit verbreitet und bei Betroffenen mit einem negativen Erleben des Schulalltags sowie einer psychischen Belastung verbunden sind. Die Häufigkeit und Intensität dieser Erfahrungen zeigen, wie dringend Betroffene Unterstützung und therapeutische Hilfe benötigen. Ebenso wichtig ist es, Hinweise auf das Problem frühzeitig zu erkennen und entsprechende Handlungen zu sanktionieren. Entscheidend ist aber auch, wie Schulen mit dem Thema umgehen und welche Strukturen und Maßnahmen zur Prävention sowie bei Hilfebedarf vorhanden sind. Maßnahmen zur Sensibilisierung sowie Präventions- und Interventionsaktivitäten zu Mobbing und Cybermobbing sind bereits in der Grundschule unverzichtbar und geben wichtige Impulse für die Förderung der psychosozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Hier zeigt unsere Befragung erfreulicherweise, dass sowohl die Schüler:innen als auch deren befragte Elternteile überwiegend von entsprechenden Unterstützungsangeboten an ihrer Schule berichten. Weiterführende Untersuchungen sollten der Frage nachgehen, welche Ergänzungen und Hilfen an Schulen gebraucht werden, um Präventions- und Unterstützungsangebote erfolgreich umsetzen zu können.



Ergebnisse im Detail



Psychische Gesundheit und Wohlbefinden

Die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen sind von hoher individueller, gesellschaftlicher sowie gesundheitsökonomischer Bedeutung. Das Kindes- und Jugendalter ist geprägt von vielfältigen, altersabhängigen Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen, wodurch diese Lebensphase besonders entscheidend für die Entwicklung langfristiger psychischer Gesundheit ist; etwa die Hälfte aller psychischen Störungen beginnt bereits im Kindes- und Jugendalter (z. B. Kessler et al., 2005; Kessler et al., 2007). Zu den psychosozialen Risikofaktoren für psychische Erkrankungen gehören unter anderem schulische Faktoren, wie ein zu hoher Leistungsanspruch (z. B. Naab et al., 2017). Wissenschaftliche Studien zur Covid-19-Pandemie haben darüber hinaus eindrücklich den potenziell negativen Einfluss von gesellschaftlichen Krisen auf die psychische Gesundheit aufgezeigt. Im Kontext derzeitiger multipler globaler Krisen und angesichts eines bislang unzureichend ausgebauten psychosozialen Versorgungssystems ist eine bundesweite und kontinuierliche Erfassung dringend notwendig, um das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen sowie dessen Veränderungen abzubilden. Ein bundesweites Monitoring kann nicht nur Erkenntnisse zu aktuellen psychosozialen Belastungen identifizieren, sondern auch dazu beitragen, Entwicklungsverläufe von Wohlbefinden und psychischen Erkrankungen besser zu verstehen und Risikogruppen zu identifizieren. So können individuelle, soziale und schulische Risikofaktoren, aber auch Ressourcen in dieser sensiblen Lebensphase aufgedeckt, Bedarfe erkannt und eine bedürfnis- und evidenzbasierte Grundlage für die Gestaltung des psychosozialen Versorgungssystems geschaffen werden. Da Kinder ab 8 Jahren verlässlich über ihr Befinden berichten können (z. B. Riley 2004), ist es besonders wichtig, Informationen zur psychischen Gesundheit und zum Wohlbefinden direkt von ihnen zu erfragen, um ein realistisches Bild ihrer Situation zu erhalten. Daher liegt der Fokus der Befragung erneut auf der Perspektive der 8- bis 17-jährigen Kinder und Jugendlichen.



4.1 Psychische Auffälligkeiten

Um die psychische Gesundheit als zentralen Aspekt des Wohlbefindens über die Zeit hinweg abbilden zu können und Zusammenhänge im Längsschnitt zu betrachten, haben wir, wie bereits im [↗ Schulbarometer Schüler:innen 2024](#), die psychischen Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen ermittelt. Diese umfassen eine Gruppe von Symptomen, die mit erheblichen Veränderungen in Gedanken, Emotionsregulation und Verhalten einhergehen und zu Leidensdruck sowie deutlichen Beeinträchtigungen im alltäglichen Leben führen können. Stark ausgeprägte psychische Auffälligkeiten können Störungen mit Krankheitswert darstellen oder sich zu diesen entwickeln (z. B. Depressionen, Angst- oder Verhaltensstörungen). Unbehandelte psychische Erkrankungen reduzieren nicht nur die Lebensqualität der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Sie stellen auch ein Risiko für die Entwicklung weiterer psychischer Störungen dar und bestehen oft durch einen chronischen Verlauf auch im Erwachsenenalter fort.

Wie im [↗ Schulbarometer Schüler:innen 2024](#), haben wir psychische Auffälligkeiten mit dem international etablierten und normierten Screening-Instrument Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) erfasst. Die 11- bis 17-Jährigen wurden befragt, wie es ihnen im letzten halben Jahr ging, und sie sollten dabei angeben, inwieweit bestimmtes Verhalten und Erleben auf sie zutrifft (nicht zutreffend = 0, teilweise zutreffend = 1, eindeutig zutreffend = 2). Sie wurden zum Beispiel gefragt, inwieweit es zutrifft, dass sie sich häufig Sorgen machen oder leicht wütend werden und schnell die Beherrschung verlieren (s. Fragebogen im Anhang). Für die 8- bis 10-jährigen Kinder wurde die äquivalente Elternversion genutzt – die Berechnung basiert hier also auf dem Fremdbbericht des befragten Elternteils. Die Summenwerte (fünf umgepolte Items) wurden anhand deutscher standardisierter Normtabellen abhängig von Alter und Geschlecht des Kindes den Kategorien „unauffällig“, „grenzwertig“ und „auffällig“ zugeordnet (s. Becker et al., 2018; Janitza et al., 2020). Ab einem Wert, der dem 90. Prozentrang der Normstichprobe entspricht, wurde die Kategorie „psychisch auffällig“ zugeordnet, da diese Gruppe etwa 10 % der Kinder und Jugendlichen mit den höchsten SDQ-Summenwerten umfasst. Werte zwischen dem 80. und 90. Prozentrang der Normstichprobe wurden als „grenzwertig“ eingestuft. Mit diesem Verfahren können unsere Ergebnisse mit der Normstichprobe und anderen (inter-)nationalen Studienergebnissen verglichen und Verläufe

der psychischen Gesundheit in der Bevölkerung abgebildet und interpretiert werden. Insgesamt spiegeln auffällige Werte eine überdurchschnittlich erhöhte Belastung und starke Symptome wider, die in ihrer Ausprägung denen von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Störungen entsprechen (z. B. Turner et al., 2023), ohne dass jedoch eine genaue Diagnose gestellt werden kann. Kinder und Jugendliche mit Werten im Grenzbereich berichten ebenfalls über ein erhöhtes und überdurchschnittliches Belastungserleben mit Symptomen, die allerdings (noch) nicht so stark ausgeprägt sind, dass ein klinisches Niveau psychischer Störungen erreicht wird. Dementsprechend können die Kategorien „psychisch auffällig“ und „grenzwertig“, wie auch in anderen Studien üblich (z. B. die COPSYS-Studien, s. Kaman et al., 2025), in einer Gruppe zusammengefasst werden, da im Gegensatz zu psychisch unauffälligen Kindern und Jugendlichen ein erhöhtes Belastungserleben und Symptome psychischer Störungen bestehen.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass insgesamt 15 % der Kinder und Jugendlichen ihr Verhalten und Erleben so beschreiben, dass sie der Kategorie „psychisch auffällig“ zugeordnet werden können, während weitere 10 % im Grenzbereich zu psychischen Auffälligkeiten liegen. Die Mehrheit der Schüler:innen (74 %) beschreibt ihr Verhalten und Erleben derart, dass sie als „psychisch unauffällig“ eingestuft werden kann. Somit gibt es insgesamt betrachtet bei jedem vierten jungen Menschen (25 %) Hinweise auf eine erhöhte psychische Belastung und verstärkte Symptome psychischer Störungen. Dies stellt einen leichten Anstieg zu den Werten aus dem [Schulbarometer Schüler:innen 2024](#) dar; hier gaben insgesamt 21 % der Schüler:innen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten an (davon 12 % auffällig und 9 % im Grenzbereich).

Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen

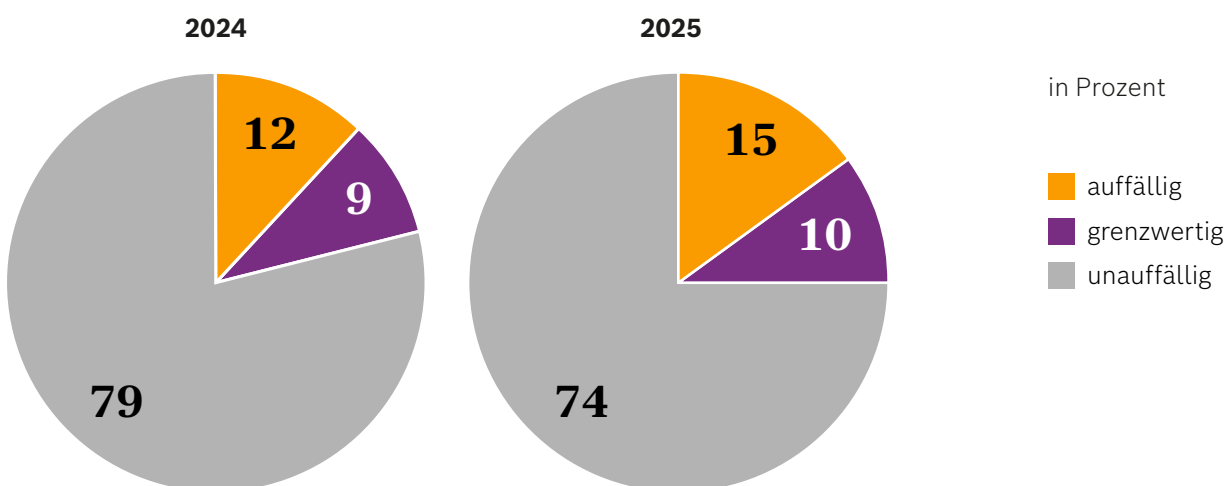


Abb. 1.1: Psychische Auffälligkeiten von 8- bis 17-Jährigen im Vergleich zu 2024 anhand des SDQ (Goodman, 1997). Werte für 8- bis 10-Jährige basieren auf dem Fremdbericht des bzw. der Erziehungsberechtigten. Werte für 11- bis 17-Jährige basieren auf dem Selbstbericht.

Wie bereits in den Ergebnissen des [↗ Schulbarometers Schüler:innen 2024](#) zeigen sich keine klaren Unterschiede nach Alter und Geschlecht, während Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überdurchschnittlich oft psychische Auffälligkeiten angeben (36 %). Zudem bilden sich deutlichere Zusammenhänge mit dem Einkommen ab als in der letzten Erhebungswelle. Kinder und Jugendliche aus Familien mit sehr niedrigem Nettoäquivalenzeinkommen zeigen überdurchschnittlich oft psychische Auffälligkeiten (31 %).

Zusammenfassung und Ausblick

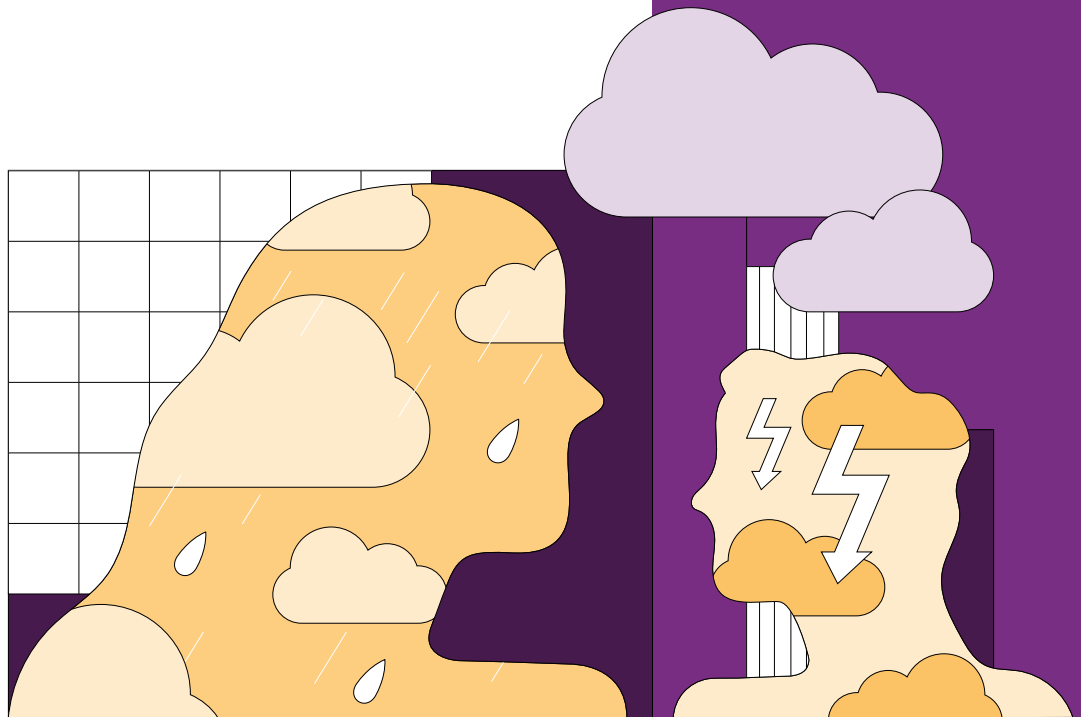
Nationale epidemiologische Studien zeigen, dass vor der Covid-19-Pandemie etwa 18 % der jungen Menschen in Deutschland unter psychischen Problemen litten (Ravens-Sieberer et al., 2023). Pandemiebezogene Belastungsfaktoren führten zu einem deutlichen Anstieg psychischer Auffälligkeiten, die Werte sanken ab Herbst 2022 wieder (z. B. Ravens-Sieberer et al., 2023). Im Schulbarometer Schüler:innen 2024 gaben 21 % der Befragten eine überdurchschnittliche psychische Belastung und verstärkte Symptome psychischer Störungen an, was sich in auffälligen oder grenzwertigen Werten anhand des SDQs zeigte. Die Angaben aus der diesjährigen Umfrage weisen nun sogar auf einen Anstieg hin, sodass jetzt insgesamt etwa jeder vierte junge Mensch in Deutschland Hinweise auf erhöhte psychische Auffälligkeiten angibt. Besonders betroffen sind hier vor allem Kinder und Jugendliche aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen – ein Befund, der sich schon in vorheriger Forschung deutlich abgebildet hat. So zeigten beispielsweise Reiss und Kolleg:innen (2019) in ihrer repräsentativen Studie, dass ein höheres Haushaltseinkommen neben anderen Indikatoren des sozioökonomischen Status in einem signifikanten Zusammenhang mit geringeren psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen zwei Jahre später stand. Daraus lässt sich ableiten, dass die nachhaltige Bekämpfung von Kinderarmut eine zentrale Voraussetzung für die Förderung psychischer Gesundheit und sozialer Teilhabe von Kindern und Jugendlichen darstellt.

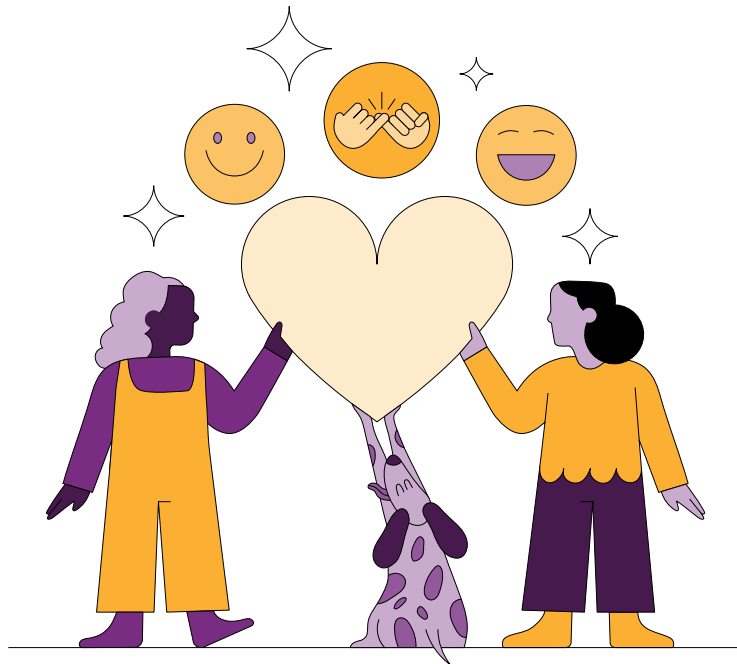
Verschiedene Faktoren könnten die Ursache für diese weiterhin erhöhten und tendenziell erneut gestiegenen Werte psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen sein: Die Ergebnisse aus dem [↗ Schulbarometer Schüler:innen 2024](#) deuten darauf hin, dass die Sorge, sich einsam zu fühlen, Leistungsdruck in der Schule, Sorgen um die eigene Zukunft und finanzielle Sorgen mit psychischen Auffälligkeiten in Zusammenhang stehen. Außerdem können anhaltende Krisen, wie der Krieg in der Ukraine, der Nahost-Konflikt oder der Klimawandel, und ein leichter Zugang zu möglicherweise belastenden Informationen über soziale Netzwerke eine Rolle spielen. Auch ein gestiegenes Bewusstsein für psychische Gesundheit oder eine verbesserte Früherkennung und Diagnostik von psychischer Belastung können zu Anstiegen in den Werten führen. Insgesamt zeigt sich, dass derzeit etwa jedes vierte Kind beziehungsweise jede:r vierte Jugendliche in Deutschland psychisch belastet ist. Der damit einhergehende, steigende Bedarf an Psychotherapie und anderen Unterstützungsmaßnahmen, wie Schulpsychologie oder Schulsozialarbeit, kann durch derzeitige Angebote nicht gedeckt werden. Das verdeutlichen unter anderem die Daten aus dem von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projekt [↗ „Monitor Bildung und Psychische Gesundheit“](#).

Große Versorgungslücke für psychisch belastete Kinder und Jugendliche: Ergebnisse des Monitors Bildung und psychische Gesundheit (BiPsy-Monitor) auf dem [↗ Deutschen Schulportal](#).

Zum einen berichten Psychotherapeut:innen von unverhältnismäßig langen Wartezeiten von mehr als einem halben Jahr von der ersten Anfrage bis zum Therapiestart. Zum anderen schätzen über alle Schulformen hinweg die Schulleitungen den tatsächlichen Bedarf an Unterstützungsangeboten doppelt so hoch ein wie die vorhandenen Kapazitäten, und nur an etwa drei Vierteln der Schulen sind Angebote der Schulsozialarbeit und Schulpsychologie vorhanden.

In Anbetracht der individuellen Belastungen und des Risikos der Entstehung von chronischen Krankheitsverläufen und weiteren psychischen Erkrankungen sind diese Versorgungsengpässe äußerst kritisch zu bewerten und müssen dringend durch eine Erhöhung der Therapiekapazitäten behoben werden. Der Ausbau innerschulischer Hilfsangebote (z. B. Schulpsychologie oder Schulsozialarbeit) ist zudem notwendig, damit alle Kinder und Jugendlichen und vor allem auch vulnerable Gruppen einen niederschweligen Zugang zu Hilfsangeboten sowie Informationen zu psychischer Gesundheit haben und psychische Auffälligkeiten frühzeitig erkannt werden können. Gleichzeitig braucht es konkrete und evidenzbasierte Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit, beispielsweise durch die Stärkung individueller, familiärer und sozialer Ressourcen.





4.2 Lebensqualität

Als weiteren zentralen Indikator für das Wohlbefinden haben wir, wie bereits im [Schulbarometer Schüler:innen 2024](#), die selbsteingeschätzte Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen betrachtet. Die Lebensqualität beinhaltet die subjektive Wahrnehmung von körperlichen, psychischen, sozialverhaltensbezogenen Aspekten des Alltags. Sie wurde mit dem international etablierten und normierten Erhebungsinstrument KIDSCREEN-10 zur Ermittlung der „generellen gesundheitsbezogenen Lebensqualität“ (The KIDSCREEN Group Europe, 2006) gemessen, das ab einem Alter von 8 Jahren eingesetzt werden kann.

In unserer Erhebung wurden alle Kinder und Jugendlichen nach ihrer Lebensqualität befragt und konnten mithilfe von zehn Items angeben, wie es ihnen in der letzten Woche ging, zum Beispiel wie fit sie sich gefühlt haben oder wie häufig sie sich einsam gefühlt haben (s. Fragebogen im Anhang). Es wurde ein Skalenwert berechnet, der anschließend anhand deutscher, standardisierter Normtabellen (The KIDSCREEN Group Europe, 2006) unter Berücksichtigung von Alter und Geschlecht in die Kategorien „geringe“, „mittlere“ oder „hohe“ Lebensqualität eingeteilt wurde. Dafür wurden bundesweit repräsentative Verteilungsdaten von Kindern und Jugendlichen genutzt. Bei diesen Normdaten kann von einer niedrigen beziehungsweise hohen Lebensqualität ausgegangen werden, wenn die Werte zu den untersten 16 % beziehungsweise zu den höchsten 16 % der Normstichprobe gehören.

Gemäß den Angaben der Kinder und Jugendlichen in unserer Befragung weisen aktuell 26 % eine geringe Lebensqualität auf. Etwa zwei Drittel (68 %) weisen eine mittlere und 6 % eine hohe Lebensqualität auf. Im Vergleich zu den Angaben aus dem Schulbarometer Schüler:innen 2024 zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede. 2024 wiesen 27 % der befragten Kinder und Jugendlichen eine geringe Lebensqualität auf, zwei Drittel (66 %) gaben eine mittlere und weitere 6 % eine hohe Lebensqualität an.

Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen

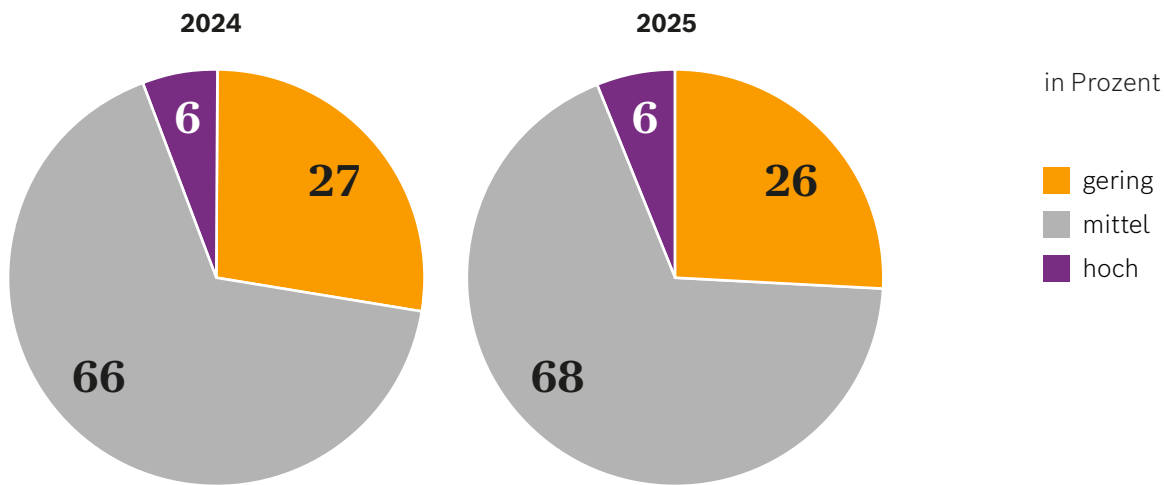


Abb. 2.1: Selbstberichtete Lebensqualität von 8- bis 17-Jährigen im Vergleich zu 2024 berechnet anhand KIDSCREEN-10 (The KIDSCREEN Group Europe, 2006).

Es zeigen sich ähnliche Muster wie in der Befragungswelle 2024: Eine geringe Lebensqualität wird dabei überdurchschnittlich oft von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichtet (41 %) und von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit sehr niedrigem Nettoäquivalenzeinkommen (36 %). Außerdem bildet sich ein deutlicher Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit ab: Von den Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten geben 57 % eine geringe Lebensqualität an, während es bei jenen im Grenzbereich 48 % sind. Im Vergleich dazu geben 16 % der Kinder und Jugendlichen ohne Hinweise auf psychische Auffälligkeiten eine geringe Lebensqualität an. In diesem Jahr wiesen zudem insbesondere die jüngeren Kinder im Alter von 8 bis 10 Jahren eine geringe Lebensqualität auf (34 %).

Welche Kinder und Jugendlichen haben eine geringe Lebensqualität?

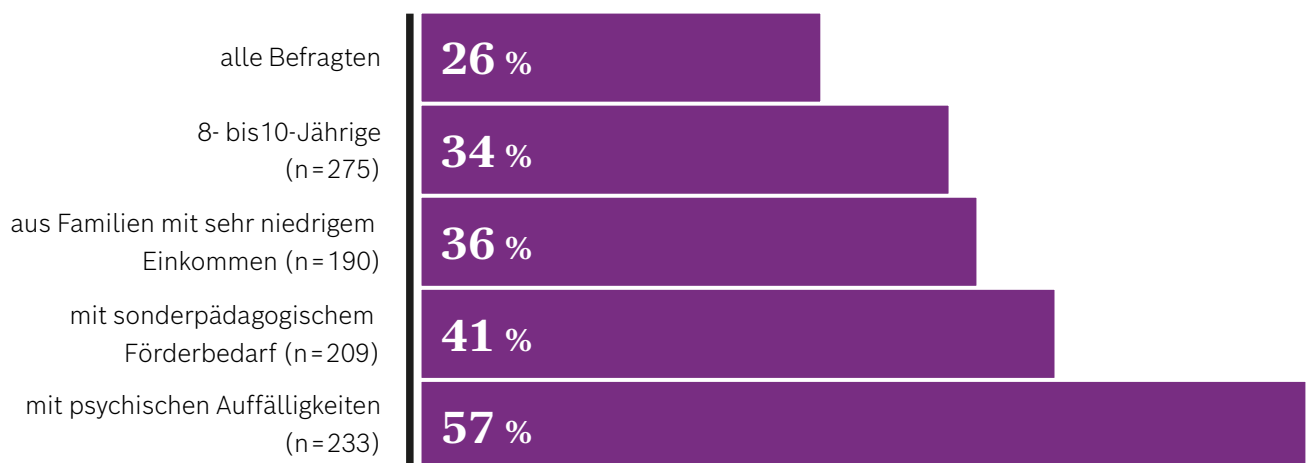


Abb. 2.2: Geringe Lebensqualität von 8- bis 17-Jährigen berechnet anhand KIDSCREEN-10 im Selbstbericht (The KIDSCREEN Group Europe, 2006) nach Gruppen.

Zusammenfassung und Ausblick

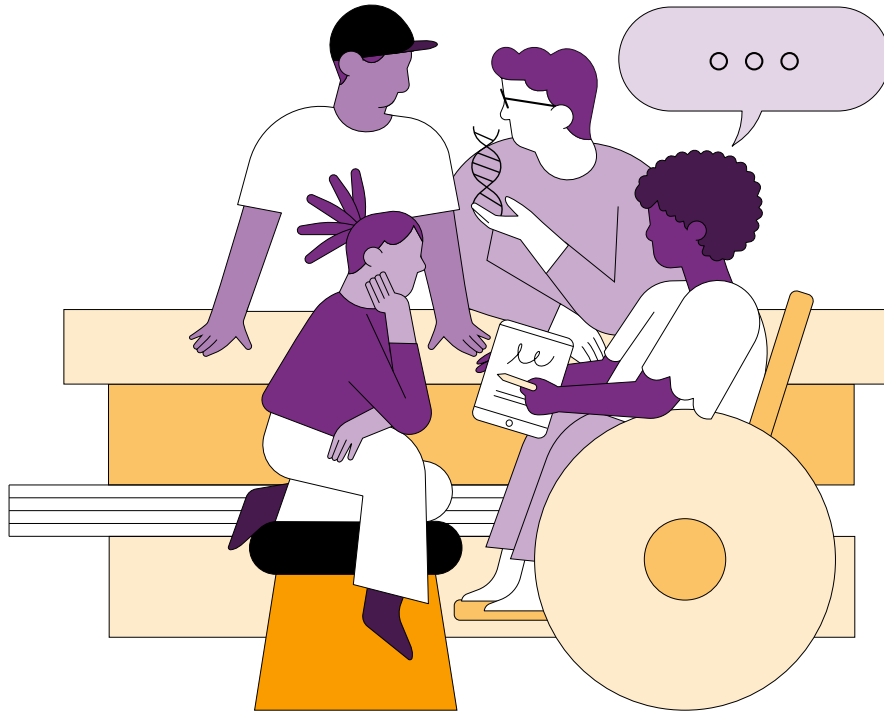
Unsere Daten zeigen, dass – ähnlich wie in unserer Erhebung 2024 – etwa ein Viertel der Kinder und Jugendlichen eine geringe Lebensqualität berichtet. Sie sprechen außerdem für ein weiterhin erhöhtes Belastungserleben. Die national durchgeführte COPSY-Studie (z. B. Ravens-Sieberer et al., 2023) belegt, dass die Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen während der Pandemie großen Schwankungen unterlag und teilweise sehr deutlich gesunken ist. Unsere Daten zeigen nun, dass präpandemische Verteilungen, in denen etwa 15 % der Kinder und Jugendlichen eine geringe Lebensqualität aufwiesen (Ravens-Sieberer et al., 2023), nicht wieder erreicht sind. Da eine geringe Lebensqualität vor allem bei jüngeren Kindern häufiger auftrat und auch andere Studien auf eine erhöhte psychosoziale Belastung in dieser Altersgruppe hinweisen (z. B. Kaman et al., 2025), ist es wichtig, Alterseffekte künftig genauer zu untersuchen, um altersspezifische Risiko- und Belastungsfaktoren zu identifizieren und darauf aufbauend passgenaue Interventionen entwickeln zu können.

Die Lebensqualität bezieht sich auf körperliche, psychische und soziale Komponenten. Daher sollten Maßnahmen zu ihrer Förderung auch breit aufgestellt sein. Wünschenswert wäre, dass sie die vielfältigen Aspekte aufgreifen und in möglichst allen Lebensbereichen, wie etwa Schule, Familie und Gemeinde, unterstützen. Durch den Zusammenhang zwischen psychischer Gesundheit und Lebensqualität tragen Angebote, welche die psychische Gesundheit fördern, gleichzeitig auch zu einer Steigerung der Lebensqualität bei. Unsere Ergebnisse unterstreichen dabei die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen zur Verringerung von Kinderarmut. Neben strukturellen Ansätzen umfasst dies auch die Förderung individueller Ressourcen, etwa indem Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden, zentrale Kompetenzen wie Emotionsregulation, einen reflektierten Medienkonsum oder Gesundheitskompetenzen aufzubauen. Schule kann hier als wichtiger Akteur fungieren, Kinder mit verschiedenen familiären Hintergründen erreichen und durch gezielte Projekte und Förderungsmaßnahmen Ressourcen und Kompetenzen stärken. Durch qualitativ hochwertigen Unterricht und partizipative Ansätze kann zudem dafür gesorgt werden, dass Kinder und Jugendliche sich in ihrer Schule wohler fühlen und ihre Anliegen einbezogen werden. Außerhalb der Schule können weitere Bildungsangebote, Sport- und Musikvereine sowie Jugendzentren einen entscheidenden Beitrag leisten, indem sie Erholungsräume bieten und einen Ausgleich zur Schule schaffen sowie die soziale Eingebundenheit fördern. Insgesamt muss dabei insbesondere auf politischer und gesellschaftlicher Ebene darauf geachtet werden, dass außerschulische Freizeit-, Bildungs- und Gesundheitsangebote bestehen bleiben oder geschaffen werden und auch für vulnerable Gruppen zugänglich sind, sodass deren soziale Teilhabe gewährleistet werden kann. Dabei können auch partizipative Ansätze dazu beitragen, die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen besser zu verstehen und ihre Meinungen einzubeziehen.



Schule und Unterricht

Da Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, stellt diese einen wichtigen Kontext für ihre ganzheitliche Entwicklung dar. Neben der Wissensvermittlung hat sie auch den Auftrag, die psychische Gesundheit der Schüler:innen zu fördern und zu erhalten. Die Ergebnisse aus dem **➤Schulbarometer Schüler:innen 2024** haben gezeigt, dass das schulische Wohlbefinden maßgeblich mit der psychischen Gesundheit zusammenhängt und dass sich etwa ein Viertel der Schüler:innen häufig Sorgen macht, keine guten Leistungen in der Schule zu erbringen. Neben Leistungsdruck können auch Faktoren wie Über- oder Unterforderung sowie belastende Beziehungen zu Mitschüler:innen oder Lehrkräften eine Rolle spielen. Entwickeln sich psychische Störungen, erhöht dies zusätzlich das Risiko von Bildungsrückständen – etwa durch Motivations- und Konzentrationsschwierigkeiten, soziale Isolation, Schulvermeidung oder sogar Schulabbruch. Der Schulalltag ist daher für viele Schüler:innen neben wertvollen Ressourcen auch mit potenziellen Herausforderungen und Risiken verbunden. Damit Schulen ihrem Auftrag von Prävention und Gesundheitsförderung (Kultusministerkonferenz, 2012) nachkommen können, braucht es mehr Wissen über die Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Schule und Unterricht, dem schulischen Wohlbefinden und psychischen Auffälligkeiten sowie weiteren Belastungsfaktoren. Das **➤Schulbarometer Schüler:innen** verfolgt das Ziel, diese Zusammenhänge langfristig zu untersuchen, um Risikogruppen zu identifizieren und Schutzfaktoren im schulischen Kontext herauszuarbeiten.



4.3 Schulisches Wohlbefinden

Das schulische Wohlbefinden von Schüler:innen kann sowohl als Voraussetzung für positive Lernergebnisse als auch als wesentliches Bildungsergebnis selbst betrachtet werden. Schulisches Wohlbefinden definiert sich nicht nur durch die Abwesenheit negativer Gefühle, sondern ist auch dann gegeben, wenn positive Emotionen wie Glück oder Freude in Bezug auf die Schule oder die Personen in der Schule (Lehrkräfte, Mitschüler:innen) die negativen Emotionen (z. B. Angst) und Wahrnehmungen überwiegen (Dix et al., 2020; Hascher, 2003).

Das schulische Wohlbefinden wurde mithilfe der Skala „schulisches Umfeld“ aus dem Fragebogen KIDSCREEN-52 erfasst (The KIDSCREEN Group Europe, 2006). Den Schüler:innen wurden hierbei sechs Fragen bezogen auf die Schule und ihre Beziehung zu den Lehrkräften gestellt. So wurde unter anderem gefragt, inwieweit die Schüler:innen gut aufpassen konnten oder ob sie mit den Lehrkräften zufrieden waren. Anschließend wurde ein Skalenswert aus der Summe der einzelnen Items gebildet und durch standardisierte Normtabellen für Deutschland (The KIDSCREEN Group Europe, 2006) den Kategorien „gering“, „mittel“ und „hoch“ zugeordnet. Hierbei ist das Verfahren analog zur Berechnung der Lebensqualität (s. o.). Die Einteilung auf Grundlage der Normdaten führt beispielsweise dazu, dass ein Mädchen im Alter von 8 bis 11 Jahren nur dann ein hohes schulisches Wohlbefinden hat, wenn sie alle sechs Fragen mit „sehr“ beziehungsweise „immer“ beantwortet.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass gemäß den Angaben der Kinder und Jugendlichen 16 % ein geringes schulisches Wohlbefinden aufweisen – das heißt vier Prozentpunkte weniger als 2024 (20 %). Drei Viertel der Kinder und Jugendlichen weisen ein mittleres (75 %) und, wie im Vorjahr, weitere 8 % ein hohes schulisches Wohlbefinden auf.

Schulisches Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen

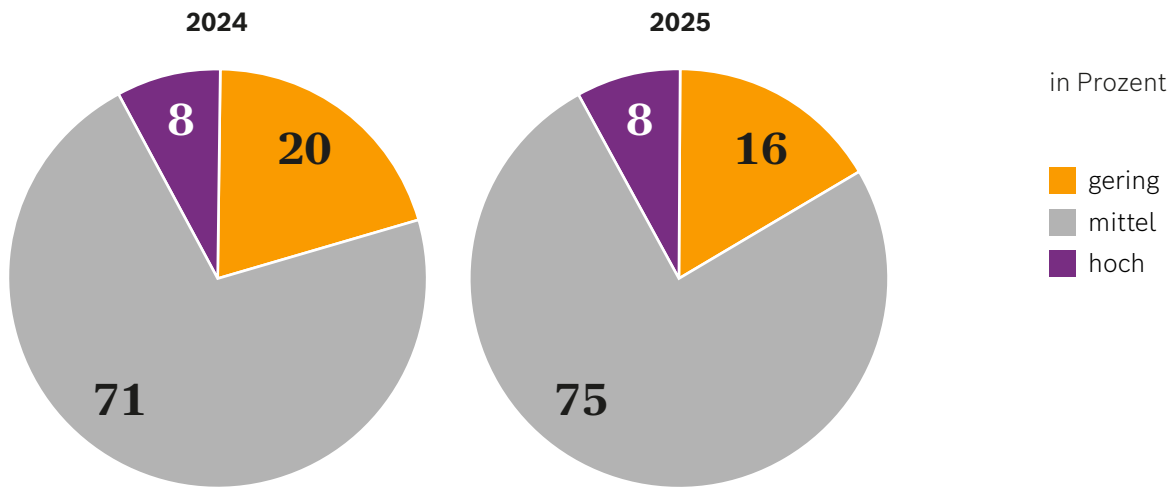


Abb. 3.1: Schulisches Wohlbefinden von 8- bis 17-Jährigen im Vergleich zu 2024 basierend auf Selbstbericht anhand KIDSCREEN-52 (The KIDSCREEN Group Europe, 2006).

Im Vergleich zur Erhebung 2024 zeigen sich diesmal keine bedeutsamen Alters- oder Geschlechtseffekte hinsichtlich des schulischen Wohlbefindens. Auch Unterschiede zwischen Schulformen sind so klein, dass sie statistisch nicht bedeutsam sind. Ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde oder nicht, hat ebenfalls keinen messbaren Einfluss auf das berichtete schulische Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen. Jedoch zeichnen sich erneut Zusammenhänge mit dem Einkommen der Familien ab: Kinder und Jugendliche aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen weisen überdurchschnittlich oft ein geringes schulisches Wohlbefinden auf (29%). Zudem wird wiederholt der Zusammenhang zwischen schulischem Wohlbefinden und psychischen Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen sichtbar: Mit 43 % weist fast die Hälfte der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten ein geringes schulisches Wohlbefinden auf. Ebenso geben jene Kinder, die sich nach eigenen Angaben im Grenzbereich zu psychischen Auffälligkeiten befinden, überdurchschnittlich oft ein geringes schulisches Wohlbefinden an (29%). Im Gegensatz dazu geben nur 9 % der psychisch unauffälligen Kinder und Jugendlichen ein geringes schulisches Wohlbefinden an.

Welche Kinder und Jugendlichen haben ein geringes schulisches Wohlbefinden?

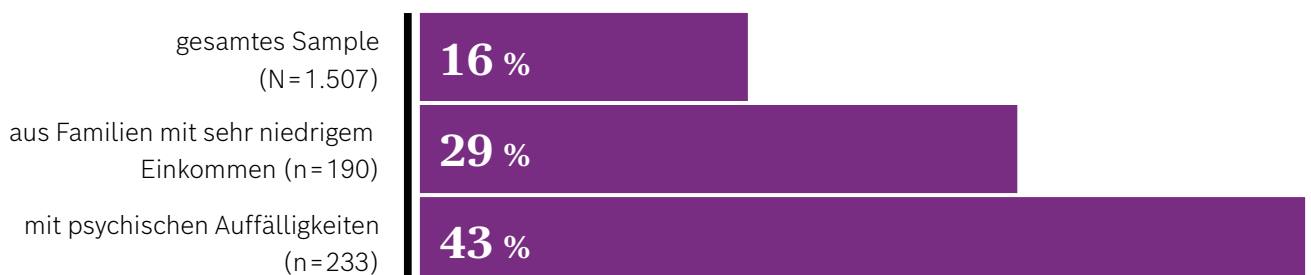


Abb. 3.2: Geringes schulisches Wohlbefinden von 8- bis 17-Jährigen nach Gruppen anhand KIDSCREEN-52 (The KIDSCREEN Group Europe, 2006).



4.4 Unterrichtsqualität

Um Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmerkmalen und dem schulischen Wohlbefinden sowie der psychischen Gesundheit beleuchten zu können, wurden erneut die drei fächerübergreifenden Basisdimensionen der Unterrichtsqualität sowie das Klassenklima erfasst. **Konstruktive Unterstützung** umfasst die Begleitung des Lernens durch Feedback, passende Hilfestellungen sowie emotional-motivationale Unterstützung, etwa durch Wertschätzung und Mitbestimmungsmöglichkeiten; diese Dimension wurde mit sieben Items (Fauth, 2021) erhoben. **Kognitive Aktivierung** bezeichnet die gezielte Anregung von Lernprozessen und deren Überwachung, beispielsweise durch herausfordernde Aufgaben oder das Einfordern genauer Erklärungen, und wurde mit vier Items gemessen. Eine gute **Klassenführung** ermöglicht, dass die verfügbare Unterrichtszeit optimal für Lernprozesse genutzt werden kann, da die Schüler:innen auf die Lehrkraft hören und Unterrichtsstörungen minimiert werden. Die Qualität der Klassenführung wurde anhand von vier Aussagen erfasst (Fauth, 2021). Da Lernen in sozialen Interaktionen stattfindet, haben wir zudem das **Klassenklima** mit vier Items erfasst (Fauth & Decristan, 2024).

Über beide Querschnittserhebungen hinweg zeigen sich insgesamt stabile Einschätzungen der Unterrichtsqualität. Lediglich die konstruktive Unterstützung durch die Lehrkräfte nehmen die 1.507 in Welle 2 befragten Kinder und Jugendlichen etwas stärker wahr ($M_{t1}=3,33 < M_{t2}=3,41$).



4.5 Überforderung und Langeweile

Um die Rolle der kognitiven Aktivierung genauer beleuchten zu können, wurde zusätzlich das Erleben von Überforderung und Langeweile erfasst. Ausgehend von der Stage-Environment-Fit-Theorie (Eccles & Midgley, 1989) wird angenommen, dass das schulische Lernen dann besonders förderlich ist, wenn Anforderungen und individuelle Fähigkeiten möglichst gut zueinander passen. Weichen Anforderungen und Kompetenzen zu stark voneinander ab, können Gefühle von Überforderung oder Langeweile entstehen.

Überforderung bezeichnet das Erleben, dass schulische Anforderungen zu hoch sind, etwa durch zu komplexe Inhalte, zu wenig Zeit oder mangelndes Verständnis. Häufige Überforderung kann zu Stressreaktionen, verminderter Lernbereitschaft (Lazarus & Folkman, 1984) und psychischen Belastungen führen (Putwain, 2007). Vor dem Hintergrund des im [↗ Schulbarometer Schüler:innen 2024](#) festgestellten negativen Zusammenhangs zwischen kognitiver Aktivierung und schulischem Wohlbefinden wurde das Konstrukt in die zweite Erhebungswelle aufgenommen. Erfasst wurde Überforderung im Unterricht mit einer Skala aus PISA 2000 (vier Items; Antwortskala: 4-stufig von „nie“ bis „in jeder Stunde“; in Anlehnung an Kunter et al., 2012b).

Nur wenige Schüler:innen geben an, dass sie in allen oder den meisten Unterrichtsstunden abschalten, weil sie nichts verstehen (7 %), dass Lehrkräfte Sachen erzählen, die sie nicht verstehen (7 %) und dass in allen oder den meisten Unterrichtsstunden etwas gemacht wird, das zu schwer für sie ist (6 %). Jedoch gibt etwa die Hälfte der Kinder und Jugendlichen an, dass sie diese Aspekte der Überforderung in einigen Unterrichtsstunden erfahren. 13 % der befragten Schüler:innen berichten zudem, dass in allen oder den meisten Unterrichtsstunden die Zeit zu kurz ist, um mit der Arbeit fertig zu werden. Über alle Items hinweg geben etwa zwei Drittel der Schüler:innen an, mindestens in einigen Unterrichtsstunden Überforderung zu erfahren, während etwa ein Drittel keinerlei Überforderung angibt. Dass sie in allen oder den meisten Unterrichtsstunden Überforderung erleben, geben überdurchschnittlich oft

Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, psychischen Auffälligkeiten sowie Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Haushaltseinkommen an.

Überforderung im Unterricht

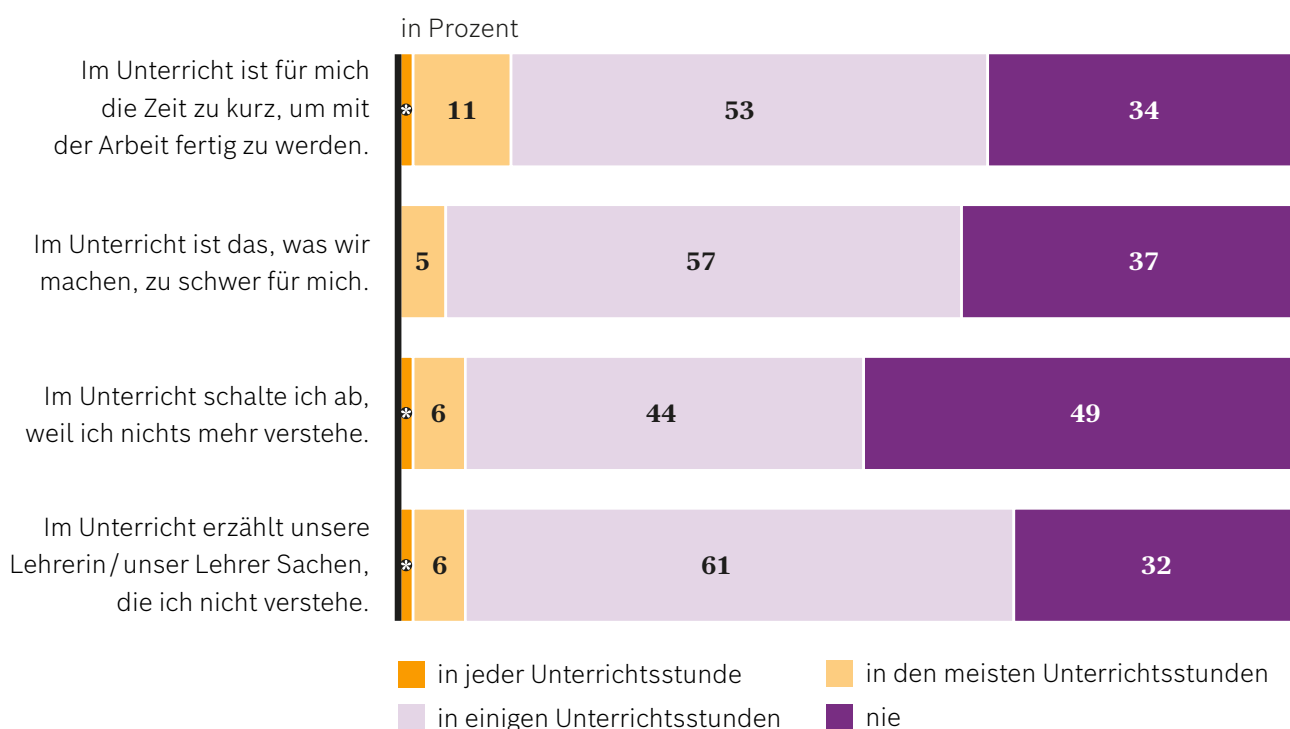


Abb. 5.1: Einschätzung der Überforderung im Unterricht (in Anlehnung an Kunter et al., 2012b) durch 8- bis 17-Jährige. * = 1.

Neben des Ausmaßes der Überforderung haben wir auch das der **Langeweile** ermittelt. Langeweile beschreibt das Empfinden, dass Unterrichtsinhalte oder Aufgaben uninteressant, monoton oder wenig herausfordernd sind. Sie kann zu sinkender Lernmotivation (Pekrun et al., 2010) und vermindertem Wohlbefinden (Tze et al., 2016) führen. Aufgrund des in der Erhebung 2024 festgestellten negativen Zusammenhangs zwischen kognitiver Aktivierung und schulischem Wohlbefinden wurde das Konstrukt in die zweite Erhebungswelle aufgenommen; erfasst mit einer adaptierten Skala aus PISA 2003 (drei Items; Antwortskala: 4-stufig von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“; Ramm et al., 2012b).

Etwas mehr als ein Drittel der Schüler:innen stimmen der Aussage ziemlich oder genau zu, dass sie in der Schule oft keine Lust haben zu lernen (37 %), sie es im Unterricht oft langweilig finden (36 %) beziehungsweise sie bei den Hausaufgaben vor Langeweile schnell müde werden und keine Lust mehr haben (35 %). Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass etwa zwei Drittel der Schüler:innen diesen Aussagen zu Langeweile im Unterricht und bei den Hausaufgaben jeweils wenig oder gar nicht zustimmen.

Langeweile von Schüler:innen

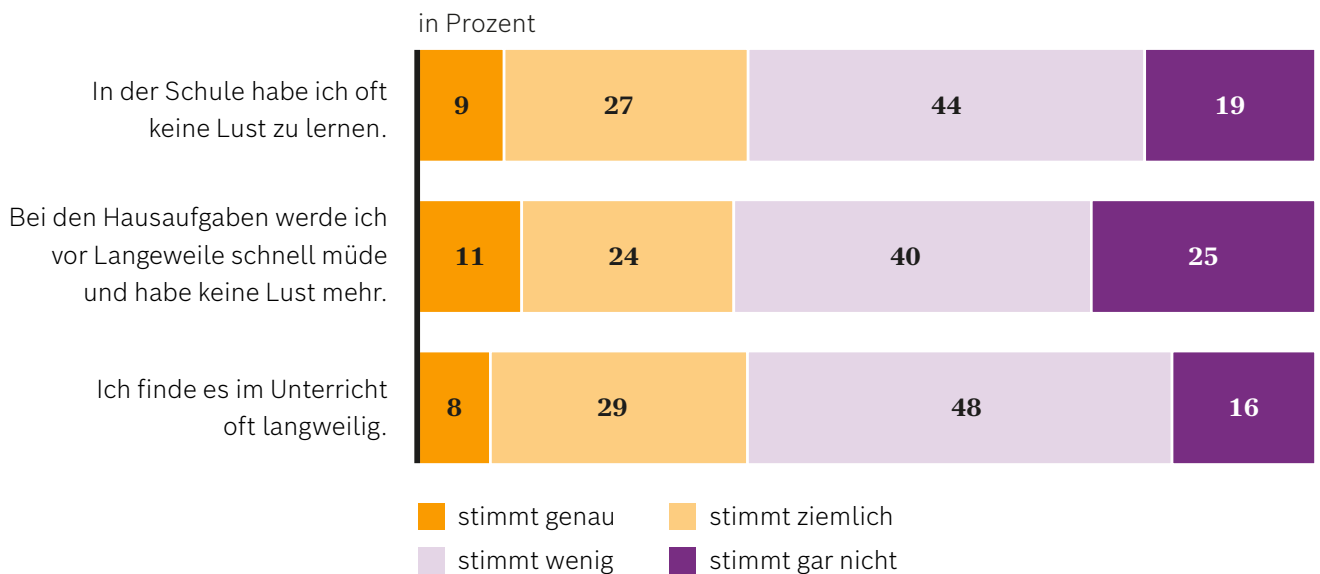


Abb. 5.2: Einschätzung der Langeweile in der Schule bzw. im Unterricht (Adaption von Ramm et al., 2012b) durch 8- bis 17-Jährige.

16- bis 17-Jährige geben häufiger als 8- bis 10-Jährige an, dass sie in der Schule oft keine Lust haben zu lernen und sie es im Unterricht oft langweilig finden. Dies steht im Einklang mit bisherigen Befunden, die postulieren, dass die Passung zwischen Lernanforderungen und individuellen Lernvoraussetzungen mit steigendem Alter geringer wird. Zudem zeigt sich ein ebenso oft replizierter Befund hinsichtlich des Geschlechts: So stimmen 8- bis 13-jährige Mädchen der Aussage, in der Schule oft keine Lust zu lernen zu haben und den Unterricht oft langweilig zu finden, seltener zu als gleichaltrige Jungen. Befragte an weiterführenden Schulen geben häufiger als Grundschüler:innen an, oft keine Lust zu haben zu lernen und es im Unterricht oft langweilig zu finden. Zwischen Gymnasiast:innen und Haupt-, Real- und Gesamtschüler:innen zeigen sich dabei keine Unterschiede. Deutliche Unterschiede zeigen sich allerdings zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne psychische Auffälligkeiten; jene mit psychischen Auffälligkeiten berichten dabei häufiger von Langeweile.



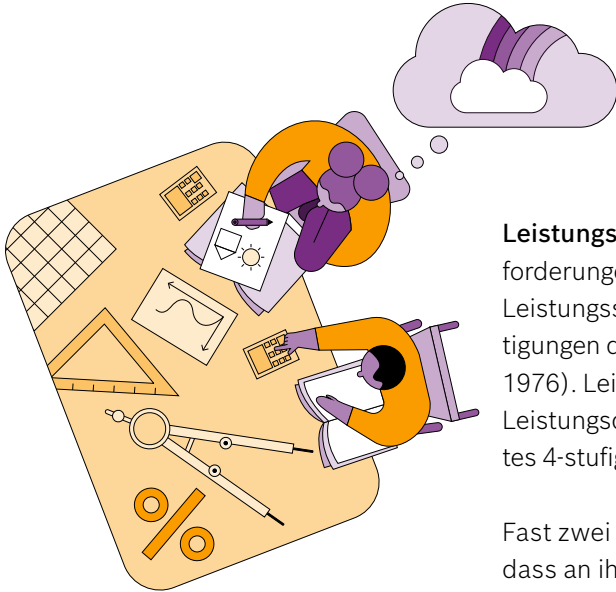


4.6 Akademisches Selbstkonzept, Leistungsdruck und Prüfungsangst

Das akademische Selbstkonzept beschreibt die Selbsteinschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten. Im Schulbarometer Schüler:innen wurde das allgemeine akademische Selbstkonzept ohne Bezug zu einem spezifischen Unterrichtsfach erfasst. Ein hohes Selbstkonzept steht in Zusammenhang mit höherer Lernmotivation (Marsh & Craven, 2006), Resilienz gegenüber Misserfolgen (Guay et al., 2003) sowie besserer psychischer Stabilität (van der Westhuizen et al., 2022) und wirkt sich positiv auf das schulische Wohlbefinden aus. Niedrige Werte können Leistungsängste und Demotivation begünstigen (Valentine et al., 2004). Das allgemeine akademische Selbstkonzept wurde mit einer Skala aus PISA erfasst (Kunter et al., 2012a, drei Items; Antwortskala: 4-stufig von „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“).

Unsere Ergebnisse zeigen, dass etwa ein Viertel der befragten Schüler:innen ein hohes akademisches Selbstkonzept aufweist: Sie beantworteten die drei Items mit „trifft voll zu“ (jeweils 19 bis 27 %). Etwa die Hälfte stimmte den Aussagen eher zu (50 bis 52 %). Etwa ein weiteres Viertel gab an, dass die Aussagen (eher) nicht zutreffen (21 bis 29 %). Diese Gruppe ist als Gruppe mit niedrigem akademischem Selbstkonzept zu charakterisieren.

Grundschüler:innen stimmen allen drei Aussagen häufiger zu als Schüler:innen weiterführender Schulen – ein Befund, der sich mit umfangreicher Forschung deckt, die zeigt, dass das akademische Selbstkonzept im Verlauf der Schulzeit tendenziell abnimmt (z. B. Helmke, 1998) und möglicherweise auch mit der abnehmenden Passung von individuellen Lernvoraussetzungen und schulischen Anforderungen erklärt werden kann (s. o.). Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder psychischen Auffälligkeiten stimmen den Aussagen hingegen seltener zu als Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf beziehungsweise ohne psychische Auffälligkeiten. Überdies meinen Kinder und Jugendliche aus Haushalten mit sehr niedrigem Nettoäquivalenzeinkommen seltener als andere Schüler:innen, dass sie in den meisten Schulfächern gut sind, gut in Klassenarbeiten abschnitten und schnell lernen.



Leistungsdruck erfasst die von Schüler:innen wahrgenommenen Leistungsanforderungen in der Schule (z. B. Häufigkeit unerwarteter Prüfungen, allgemeine Leistungsstandards, Arbeitsbelastung). Hohe Werte können zu Beeinträchtigungen des Wohlbefindens und der Selbstsicherheit führen (Fend et al., 1976). Leistungsdruck wurde mit einer adaptierten Version der Skala Lehrer – Leistungsdruck – Schüler erfasst (Fend & Prester, 2014; fünf Items, angepasstes 4-stufiges Antwortformat von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“.)

Fast zwei Drittel der Schüler:innen (61 %) stimmen der Aussage (eher) zu, dass an ihrer Schule viel verlangt wird, und etwa die Hälfte (47 %) stimmt (eher) zu, dass man auch am Wochenende lernen muss, damit man schafft, was an ihrer Schule verlangt wird. Zudem berichtet ein Drittel, dass man es sich in der Schule kaum leisten kann, krank zu werden, da man sonst den Anschluss versäumt. Bezogen auf die Hausaufgaben und Prüfungen gibt etwa jede fünfte Schülerin beziehungsweise jeder fünfte Schüler an, dass man es kaum schafft, alle Hausaufgaben zu erledigen (22 %) und die Lehrkräfte häufig unerwartete Prüfungen ansetzen (21 %).

Akademisches Selbstkonzept von Schüler:innen

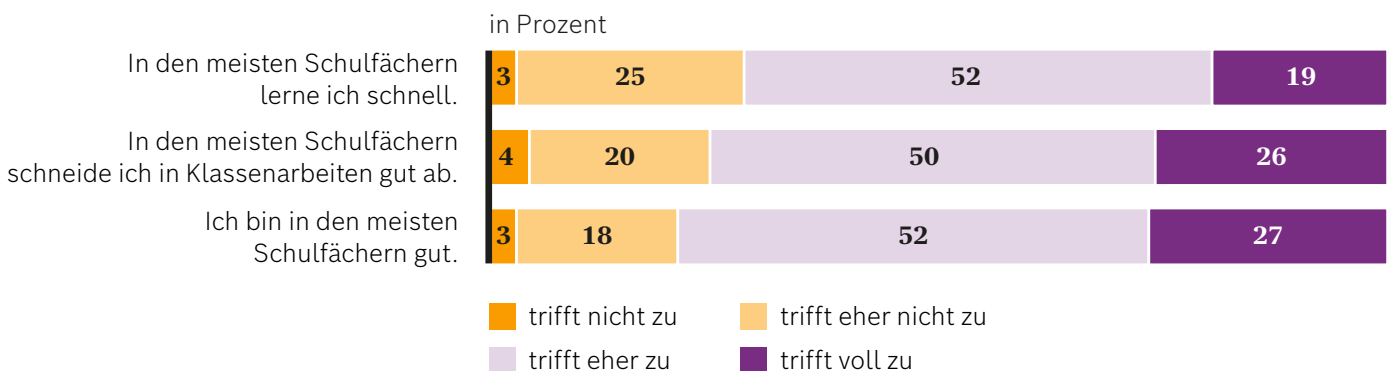


Abb. 6.1: Einschätzung des akademischen Selbstkonzepts (Kunter et al., 2012a) von 8- bis 17-Jährigen.

Auch hier zeigen sich wieder Alters- und Geschlechtsunterschiede: 8- bis 10-Jährige geben seltener als ältere Schüler:innen an, dass in ihrer Schule viel verlangt wird und sie auch am Wochenende lernen müssen, um alles zu schaffen. Insbesondere 14- bis 17-jährige Mädchen geben überdurchschnittlich oft an, dass in ihrer Schule viel verlangt wird, dass Lernen auch am Wochenende nötig ist und man es sich kaum leisten kann, krank zu werden, da man sonst den Anschluss versäumt. Auch Schüler:innen an Gymnasien stimmen den Aussagen überdurchschnittlich oft zu. Diese Ergebnisse korrespondieren mit den Daten des [Schulbarometer Schüler:innen 2024](#), wonach sich etwa ein Viertel der Schüler:innen insgesamt und insbesondere 14- bis 17-jährige Mädchen häufig Sorgen machen, in der Schule keine guten Leistungen zu erbringen.

Leistungsdruck in der Schule

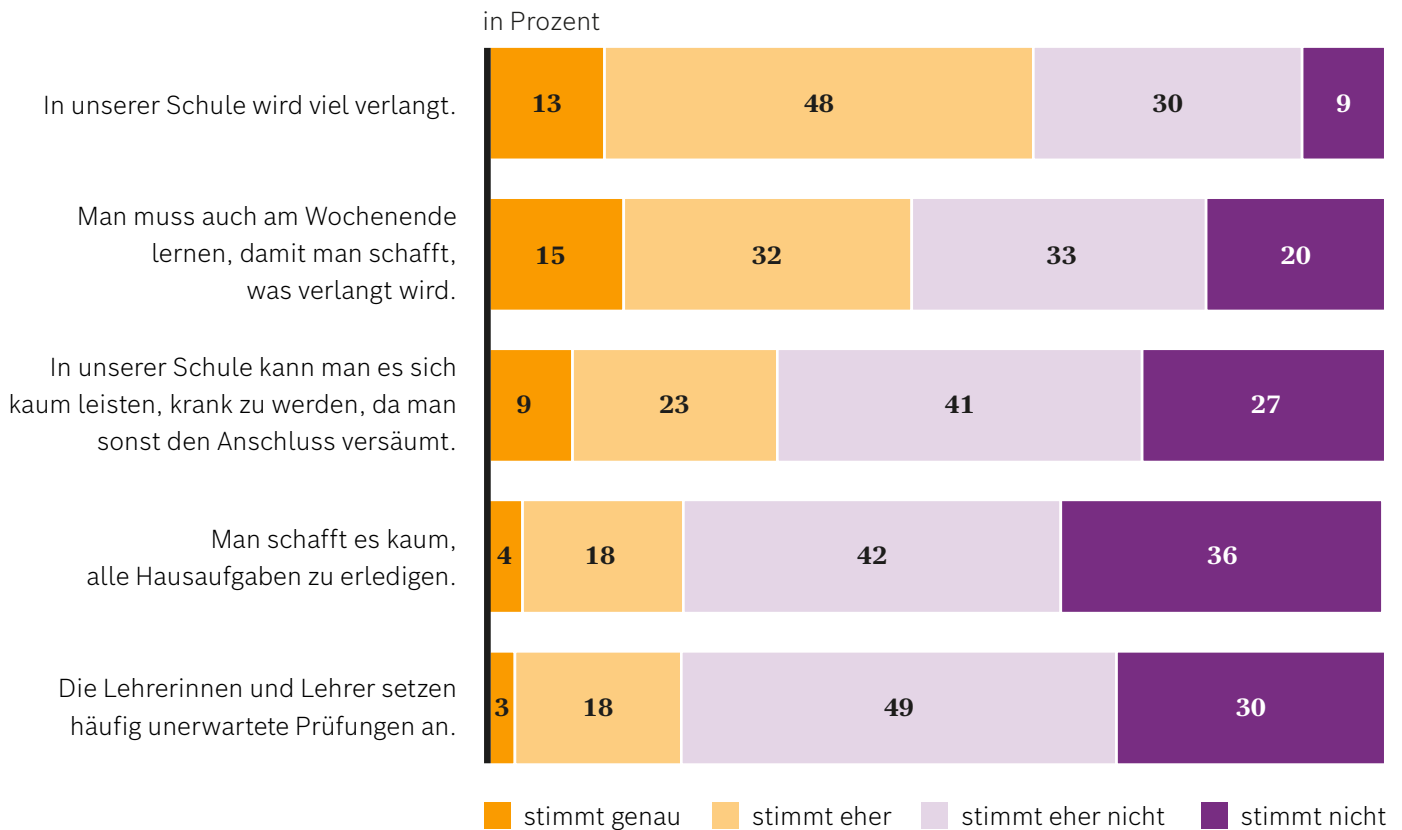


Abb. 6.2: Einschätzung des Leistungsdrucks in der Schule (in Anlehnung an Fend & Prester, 2014) von 8- bis 17-Jährigen.

Prüfungsangst (aus Elternsicht) erfasst die elterliche Wahrnehmung von Nervosität, Anspannung oder Angst ihres Kindes vor Prüfungen. Hohe Ausprägungen können das emotionale Wohlbefinden beeinträchtigen und das Risiko für Lernblockaden, Konzentrationsprobleme und Vermeidungsverhalten erhöhen (Zeidner, 1998; von der Embse et al., 2018). Erfasst wurde dieses Konstrukt mit einer adaptierten Version der Skala „Verhalten vor Prüfungen – Eltern“ (Fend et al., 2014; Präsenzform, 5-stufiges Antwortformat: nie, selten, manchmal, oft, immer).

13 % der befragten Eltern geben an, dass ihr Kind in diesem Schuljahr vor Klassenarbeiten, Prüfungen, Tests und dergleichen oft oder immer sehr aufgeregt und unruhig ist. Weitere 22 % sagen, dass dies manchmal vorkommt. Eine deutliche Mehrheit (66 %) gibt jedoch an, dass dies bei ihrem Kind selten oder nie der Fall ist. Vor Prüfungssituationen kann fast jedes zehnte Kind nach Angaben der Eltern am Morgen kaum etwas essen (9 % immer oder oft), bei 12 % kommt dies manchmal vor und bei weiteren 79 % selten oder nie.

Verhalten von Schüler:innen vor Prüfungen aus Elternsicht

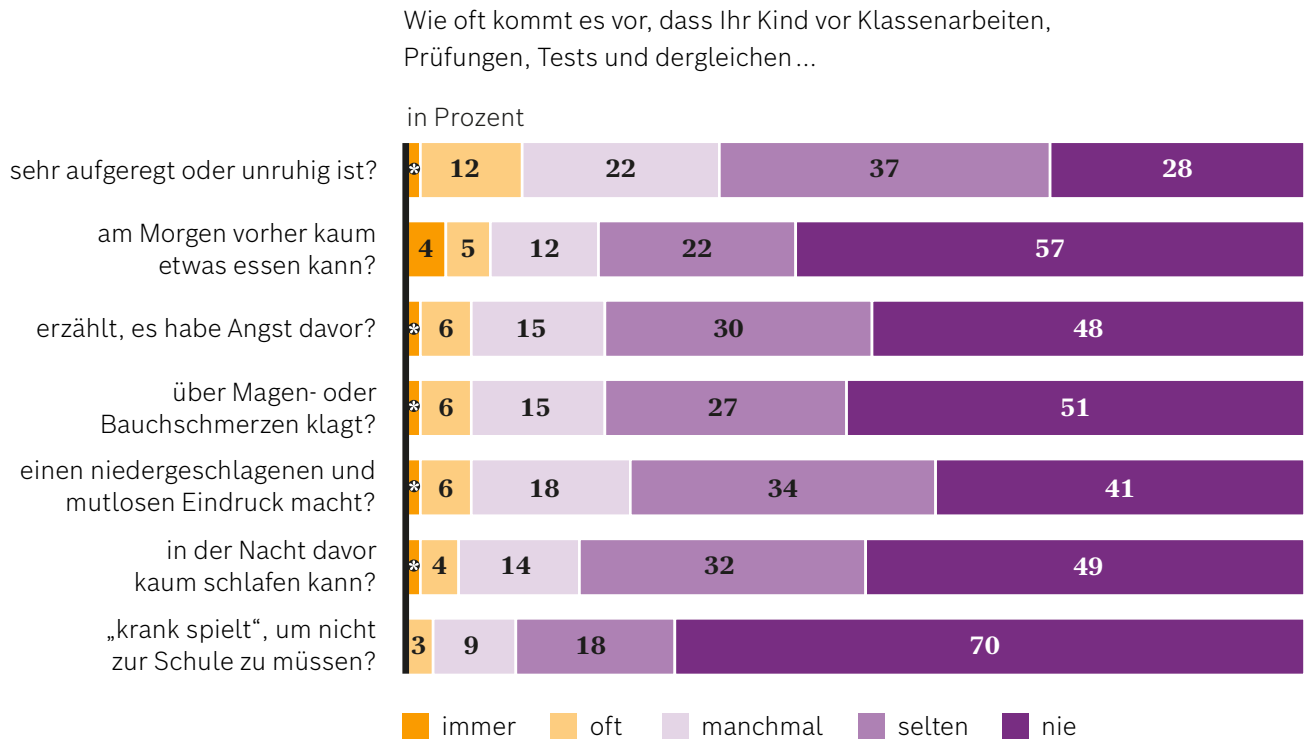
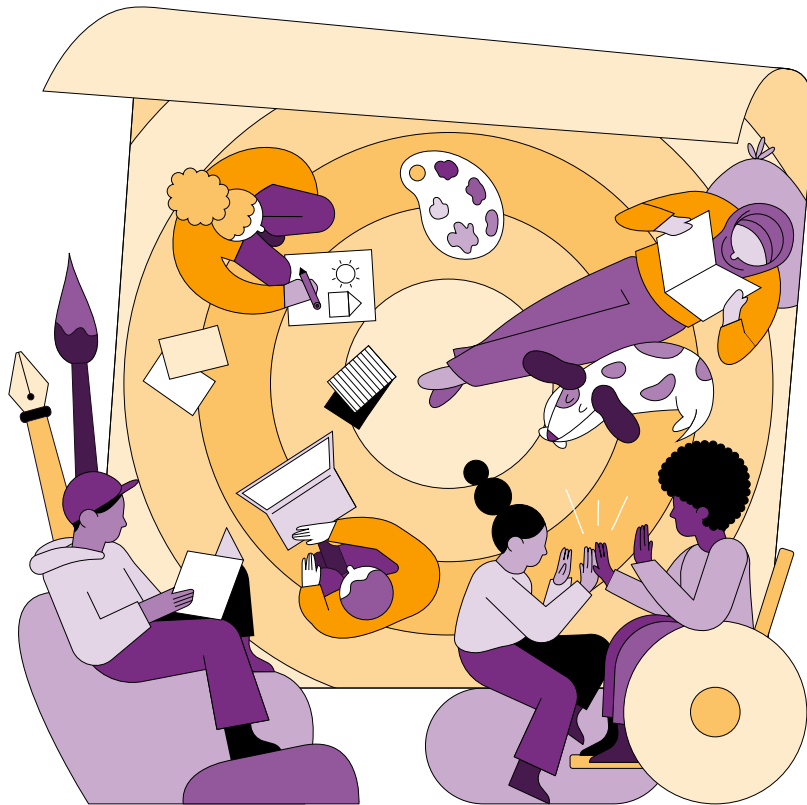


Abb. 6.3: Einschätzung der Prüfungsangst (angelehnt an Fend et al., 2014) von 8- bis 17-Jährigen aus Sicht der Eltern. * = 1.

Etwas weniger häufig wird berichtet, dass das Kind immer oder oft über Magen- oder Bauchschmerzen klagt (7 %), von Angst vor der Prüfung erzählt (7 %) oder einen niedergeschlagenen und mutlosen Eindruck macht (7 %). Dass dies manchmal vorkommt, sagen jeweils 15 bis 18 %. Jeweils etwa drei Viertel der Eltern geben an, dass dies auf ihr Kind selten oder nie zutrifft. Nur sehr wenige Eltern geben an, dass ihr Kind vor Prüfungen immer oder oft kaum schlafen kann (5 %) oder „krank spielt“, um nicht zur Schule zu müssen (3 %). 14 beziehungsweise 9 % sagen, dass dies in diesem Schuljahr manchmal vorkommt. Über 80 % der Eltern sagen hingegen, dass dies selten oder nie vorkommt (81 bzw. 88 %).

Die Eltern 14- bis 17-jähriger Mädchen berichten häufiger als jene der 14- bis 17-jährigen Jungen, dass ihr Kind vor Prüfungen oft oder immer einen niedergeschlagenen und mutlosen Eindruck macht beziehungsweise von Angst erzählt. Dieser Befund passt zu dem zuvor berichteten Ergebnis, dass jugendliche Mädchen Leistungsdruck besonders stark wahrnehmen.

Während sich keine Schulformunterschiede zeigen, berichten Eltern mit sehr niedrigem Einkommen eher als andere Eltern davon, dass ihr Kind vor Prüfungen sehr aufgeregt und unruhig ist. Zudem berichten Eltern von Kindern mit psychischen Auffälligkeiten überdurchschnittlich oft, dass Symptome von Prüfungsangst und Prüfungsstress bei ihrem Kind vor Tests oder anderen Prüfungen oft oder immer vorkommen.



4.7

Unterrichtsbezogene Einflussfaktoren auf das schulische Wohlbefinden

In bivariaten Spearman-Korrelationen zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen den erfassten Konstrukten und dem schulischen Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen: Während konstruktive Unterstützung ($r_s = 0,64$), kognitive Aktivierung ($r_s = 0,54$), Klassenklima ($r_s = 0,43$), akademisches Selbstkonzept ($r_s = 0,44$) und Klassenführung ($r_s = 0,27$) positiv mit dem Wohlbefinden zusammenhängen, weisen Langeweile ($r_s = -.49$), Überforderung ($r_s = -0,50$), Leistungsdruck ($r_s = -0,33$) und Prüfungsangst (Elternbericht; $r_s = -0,47$) negative Zusammenhänge auf.

Allerdings ist eine Wechselwirkung zwischen den Variablen anzunehmen, die über Korrelationen (bidirektionale Zusammenhänge) nicht abgebildet werden kann. Während die Korrelation den Zusammenhang zwischen zwei Variablen (z. B. schulisches Wohlbefinden und Überforderung) beschreibt, erlaubt die Regression eine Richtung der Vorhersage und beantwortet die Frage, durch welche der erfassten Variablen das schulische Wohlbefinden am besten erklärt werden kann. Um zu prüfen, welche dieser Variablen auch unter Kontrolle der jeweils anderen einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung des schulischen Wohlbefindens leisten, wurden daher multiple Regressionsanalysen mit Vorwärtsselektion durchgeführt. Bei der Vorwärtsselektion handelt es sich um ein schrittweises Verfahren der multiplen Regression, bei dem Prädiktoren nacheinander in das Modell aufgenommen werden. Zu Beginn enthält das Modell keine unabhängigen Variablen. In jedem Schritt wird diejenige Variable hinzugefügt, die den größten zusätzlichen

Anteil an der Varianz der abhängigen Variable erklärt und ein vordefiniertes Signifikanzniveau (z. B. $p < 0,05$) erreicht. Der Auswahlprozess endet, sobald keine weitere Variable mehr einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der abhängigen Variable leistet. Im abschließenden Regressionsmodell verbleiben die Variablen konstruktive Unterstützung, Überforderung, Langeweile, Klassenklima, akademisches Selbstkonzept und Prüfungsangst als signifikante Prädiktoren.

Ergebnisse der Regression zu den Zusammenhängen zwischen unterrichtsbezogenen Einflussfaktoren und dem schulischen Wohlbefinden von 8- bis 17-Jährigen

EINFLUSSFAKTOR:	STANDARDISIERTE REGRESSIONSKOEFFIZIENT (β)	ÄNDERUNG IN R^2
konstruktive Unterstützung	0,37	0,409
Überforderung	-0,13	0,097
Langeweile	-0,18	0,042
Prüfungsangst (Elternbericht)	-0,18	0,027
Klassenklima	0,15	0,019
akademisches Selbstkonzept	0,11	0,007
		Gesamt: 0,60

Abb. 7.1: Der standardisierte Regressionskoeffizient (β) setzt alle Einflussfaktoren auf die gleiche Skala, sodass man ihre Bedeutung direkt miteinander vergleichen kann. Je größer der absolute Wert von β , desto stärker hängt dieser Einflussfaktor mit dem schulischen Wohlbefinden zusammen. Die Änderung in R^2 zeigt, ob das statistische Modell besser zu den erhobenen Daten passt, wenn neue Einflussfaktoren ins Modell aufgenommen werden. Sie beschreibt, wie viel zusätzliche Varianz im schulischen Wohlbefinden durch den neu aufgenommenen Einflussfaktor erklärt werden kann.

Das schulische Wohlbefinden der befragten Schüler:innen wird also wesentlich durch ein Zusammenspiel aus schulischen und individuellen Faktoren beeinflusst. Am stärksten wirkt sich die Unterstützung durch Lehrkräfte auf das schulische Wohlbefinden aus ($\beta = 0,37$). Je unterstützender und wertschätzender Lehrkräfte wahrgenommen werden, desto wohler fühlen sich Schüler:innen in der Schule. Darüber hinaus tragen auch Langeweile ($\beta = -0,18$) und Überforderung ($\beta = -0,13$) signifikant zur Erklärung des schulischen Wohlbefindens bei. Sowohl zu geringe als auch zu hohe Anforderungen gehen mit einem geringeren Wohlbefinden einher – ein Hinweis darauf, dass ein angemessenes Anforderungsniveau eine wichtige Voraussetzung für positive schulische Erfahrungen ist. Ebenfalls bedeutsam ist das Klassenklima ($\beta = 0,15$). Auf der individuellen Ebene zeigt sich, dass ein positives akademisches Selbstkonzept ($\beta = 0,11$) mit höherem schulischem Wohlbefinden einhergeht. Schüler:innen, die Vertrauen in ihre eigenen schulischen Fähigkeiten haben, fühlen sich im schulischen Kontext insgesamt wohler. Demgegenüber wirkt sich Prüfungsangst ($\beta = -0,18$), die die Eltern einschätzten, negativ auf das schulische Wohlbefinden der befragten Schüler:innen aus. Andere Faktoren, wie kognitive Aktivierung, Klassenführung oder Leistungsdruck, verlieren im Gesamtmodell ihre Bedeutung. Ihre Effekte werden offenbar über die anderen Variablen vermittelt.

Insgesamt erklärt das Modell 60 % der Varianz im schulischen Wohlbefinden – was zeigt, dass sich das Wohlbefinden zu einem großen Teil durch die ermittelten sechs Faktoren vorhersagen lässt. Das schulische Wohlbefinden von Schüler:innen hängt zu rund 60 % davon ab, ob sie sich von ihren Lehrkräften unterstützt fühlen, die schulischen Anforderungen als angemessen herausfordernd erleben, ein gutes Miteinander in der Klasse erfahren und wie sie sich selbst in ihrer Leistungsfähigkeit einschätzen.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist wichtig zu beachten, dass unsere Analysen keine Aussagen zur Kausalität dieser Zusammenhänge zulassen: Einerseits ist es plausibel anzunehmen, dass eine höhere Unterrichtsqualität mit einem höheren schulischen Wohlbefinden einhergeht. Andererseits ist durchaus vorstellbar, dass zum Beispiel Schüler:innen mit einem geringeren schulischen Wohlbefinden die Unterrichtsqualität negativer einschätzen.

Einordnung und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass das schulische Wohlbefinden der befragten Kinder und Jugendlichen deutlich mit verschiedenen Merkmalen von Schule und Unterricht zusammenhängt. Insgesamt berichten 16 % ein geringes Wohlbefinden, während die Mehrheit im mittleren Bereich liegt; nur ein kleiner Anteil weist ein hohes schulisches Wohlbefinden auf. Zur Risikogruppe gehören insbesondere Jugendliche aus Familien mit niedrigem Einkommen. Auch Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten berichten wesentlich häufiger von geringem Wohlbefinden, was den engen Zusammenhang von psychischer Gesundheit und schulischem Erleben unterstreicht.

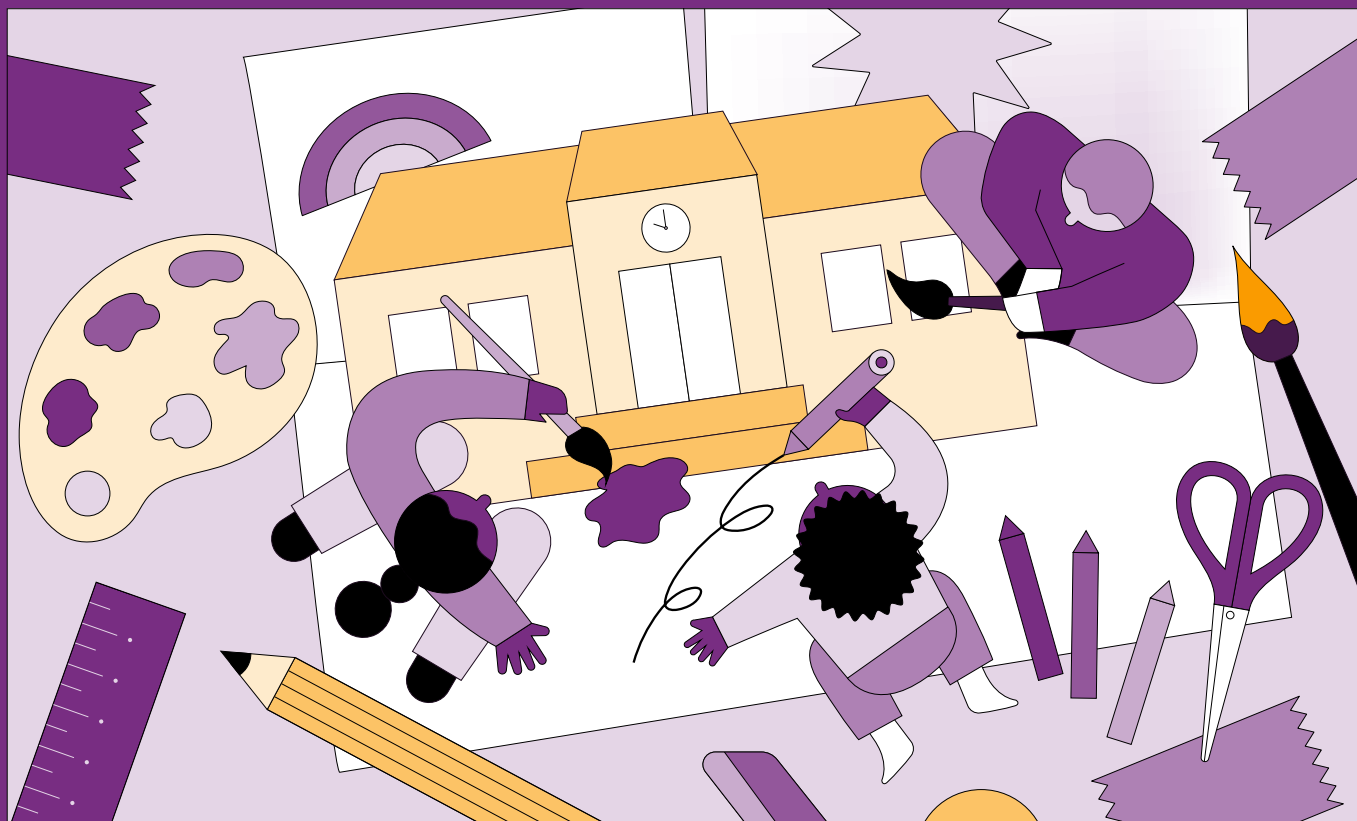
Auf Ebene der Unterrichtsmerkmale bestätigt sich, dass die von Schüler:innen wahrgenommene konstruktive Unterstützung der Lehrkräfte der stärkste positive Einflussfaktor für schulisches Wohlbefinden ist – er allein erklärt über 40 % der Unterschiede im Wohlbefinden. Unterstützung im Sinne von Feedback, Hilfestellungen und emotionaler Begleitung ist damit keine „Zusatzaufgabe“, sondern eine fachübergreifende Basisdimension der Unterrichtsqualität, die im pädagogischen Alltag der Lehrkräfte verankert sein sollte. In Übereinstimmung mit der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) zeigt sich, dass insbesondere das Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit entscheidend für Motivation, positive Emotionen und psychische Stabilität sind.

Als weitere Schutzfaktoren erweisen sich ein positives Klassenklima sowie ein starkes akademisches Selbstkonzept. Letzteres steht – wie auch in anderen Studien (z. B. Eckert et al., 2025) – in engem Zusammenhang mit Schulfreude und Zufriedenheit und verdeutlicht die Bedeutung von Maßnahmen, die das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken, etwa durch individuelles Feedback oder Orientierung am Lernfortschritt.

Auf der Risikoseite fallen insbesondere Überforderung und Langeweile ins Gewicht. Sie spiegeln die Passungsproblematik zwischen Anforderungen und Kompetenzen wider, wie sie in der Stage-Environment-Fit-Theorie (Eccles & Midgley, 1989) beschrieben wird. Hinzu kommt die von Eltern berichtete Prüfungsangst, die ein eigenständiger Belastungsfaktor ist.

Tiefer in das Thema einsteigen: Geht Schule ohne Prüfungsangst und Korrekturstress? – Ein Themendossier des ↗ Deutschen Schulportals.

Liegt das Geheimnis für Wohlbefinden im Klassenzimmer? Ergebnisse des Monitors Bildung und psychische Gesundheit (BiPsy-Monitor) auf dem ↗ Deutschen Schulportal.



Zugehörigkeitsgefühl und Partizipation in der Schule

Eng verknüpft mit dem schulischen Wohlbefinden und der Qualität des Unterrichts ist die Frage, in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche sich mit ihrer Schule verbunden fühlen, wie sie ihre Perspektiven einbringen können und die Möglichkeit erhalten, ihre Schule und den Unterricht aktiv mitzugestalten. Die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 garantiert jedem Kind das Recht, seine Meinung frei zu äußern und in allen Angelegenheiten, die es betreffen, gehört und ernsthaft berücksichtigt zu werden. Somit besitzt die Schule nicht nur ein erhebliches Potenzial zur Partizipation, sondern trägt auch die Verantwortung, Schüler:innen als Expert:innen für ihre eigenen Anliegen anzuerkennen und ihre Meinungen aktiv einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund gewinnt das Thema Partizipation zunehmend an Bedeutung und wurde bereits im **Schulbarometer Lehrkräfte 2025** aufgegriffen.



4.8 Gefühl der Zugehörigkeit

Das Zugehörigkeitsgefühl beschreibt das subjektive Empfinden, in der schulischen Umgebung akzeptiert, respektiert und sozial eingebunden zu sein (Slaten et al., 2016). Somit stellt das Zugehörigkeitsgefühl einen wichtigen Aspekt des Schulalltags dar und kann die emotionale Sicherheit und soziale Integration der Schüler:innen fördern. Partizipationsmöglichkeiten und Austauschmöglichkeiten können hierbei einen Beitrag zur Entwicklung des schulischen Zugehörigkeitsgefühls leisten. Studien zeigen außerdem, dass ein stärkeres Zugehörigkeitsgefühl tendenziell einhergeht mit einer höheren akademischen Motivation, besseren Schulleistungen und einer höheren Erwartung, einen Hochschulabschluss zu erwerben (z. B. OECD, 2013, 2019; Wang & Holcombe, 2010). Um das Zugehörigkeitsgefühl zu ermitteln, baten wir die Schüler:innen, drei Aussagen zu ihrer Schule (Ramm et al., 2012a) zu bewerten.

Zugehörigkeitsgefühl in der Schule

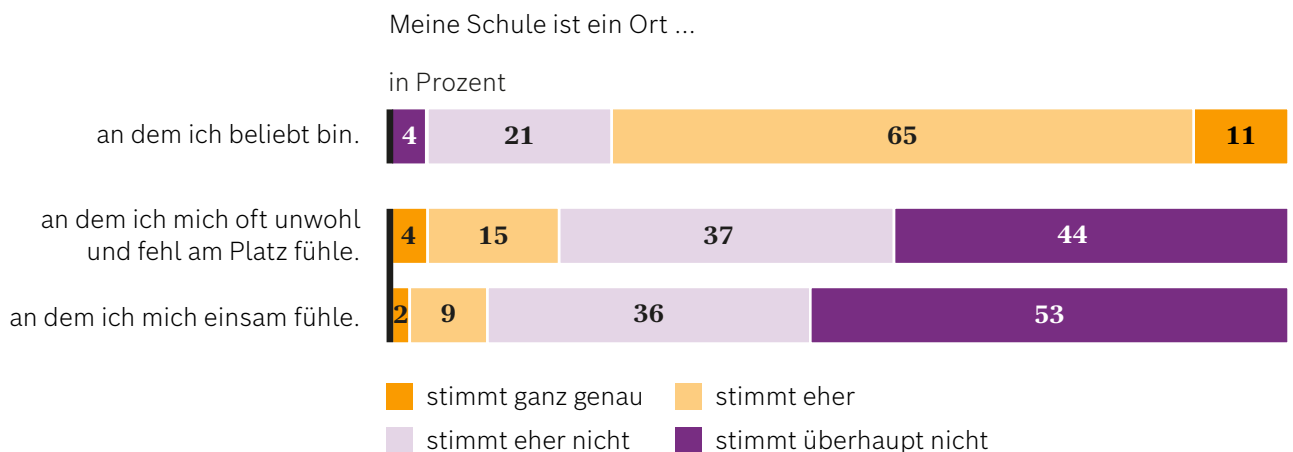
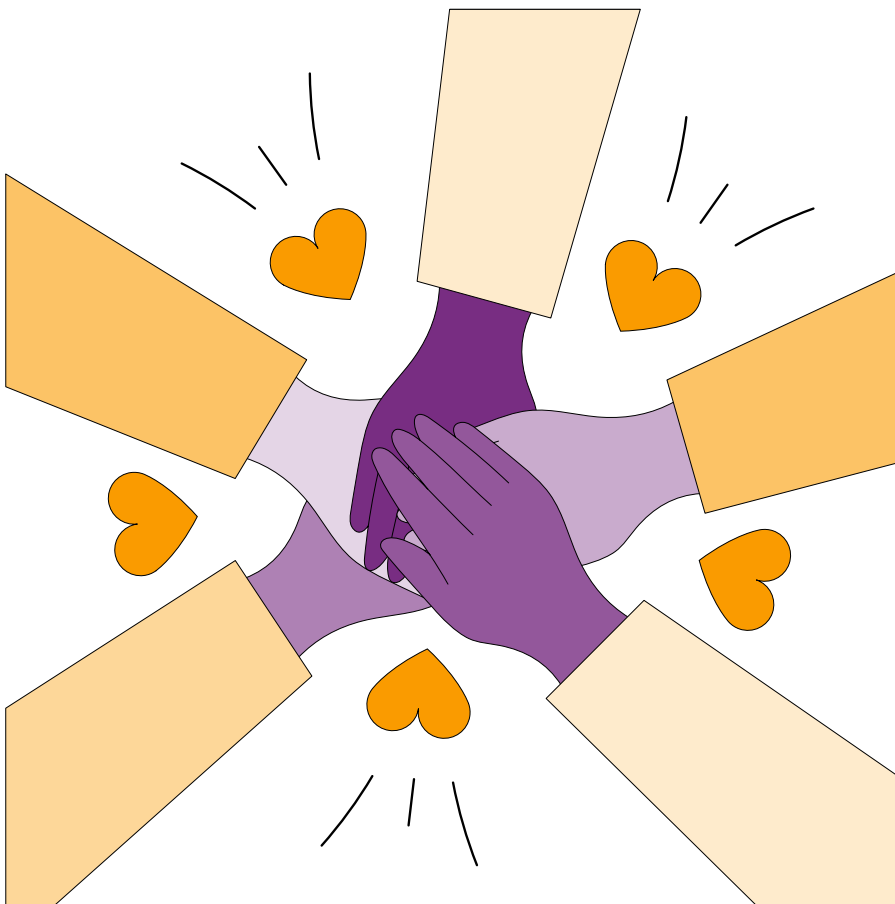


Abb. 8.1: Gefühl der Zugehörigkeit (Ramm et al., 2012a) in der Schule von 8- bis 17-Jährigen.

Für einen Großteil der Schüler:innen ist die Schule ein Ort, an dem sie (eher) beliebt sind (76 %) und sich (eher) nicht einsam (89 %) oder unwohl und fehl am Platz fühlen (81 %). Dies bedeutet im Umkehrschluss jedoch auch, dass 18 % der Schüler:innen (eher) zustimmen, dass sie sich in der Schule oft unwohl und fehl am Platz fühlen und 11 % (eher) zustimmen, dass sie sich in der Schule einsam fühlen. Ein Viertel (24 %) stimmt nicht oder überhaupt nicht zu, in der Schule beliebt zu sein.

Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten stimmen dabei überdurchschnittlich häufig (eher) zu, dass die Schule ein Ort ist, an dem sie sich einsam fühlen (30 %) oder unwohl und fehl am Platz (40 %). Außerdem stimmen sie seltener (eher) zu, dass sie in der Schule beliebt sind (50 %). Dass ihre Schule ein Ort ist, an dem sie sich unwohl und fehl am Platz oder einsam fühlen, geben außerdem insbesondere Kinder und Jugendliche mit sehr niedrigem Haushaltseinkommen an (29 bzw. 20 %).





4.9 Partizipationsmöglichkeiten

Im schulischen Kontext bedeutet Partizipation unter anderem die Mitwirkung und Mitbestimmung von Schüler:innen an Entscheidungsprozessen, die das Lernen, die Schulentwicklung sowie das Schulklima und den Schulalltag betreffen. Das Ziel besteht darin, die Schüler:innen aktiv in die Gestaltung ihrer Lern- und Lebenswelt einzubeziehen, um nachhaltige Veränderungen und Verbesserungen zu bewirken und so ihre Lernmotivation, aber auch ihr schulisches Zugehörigkeitsgefühl zu erhöhen. Dabei fördern Partizipationsmöglichkeiten auch wichtige soziale Kompetenzen wie das Benennen eigener Bedürfnisse, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie das Erlernen von Aushandlungsprozessen, Konsensbildung und Solidarität – zentrale Merkmale, die außerdem maßgeblich zur Demokratiebildung beitragen (Fatke & Schneider, 2008). Verschiedene Modelle (z. B. Hart, 1992; Kärner et al., 2023; Oser & Biedermann, 2006) beschreiben dabei unterschiedliche Grade der Partizipation, die von Fremdbestimmung und Scheinbeteiligung über bereichsspezifische Partizipation bis hin zu vollkommener Partizipation sowie unterstützter Eigeninitiative und relativer Autonomie reichen. Besonders Lehrkräfte haben einen erheblichen Einfluss darauf, in welchem Umfang und in welchen Bereichen Mitbestimmung möglich ist. Da bisherige Studien wiederholt eine Diskrepanz aufzeigen, wonach Lehrkräfte die Partizipationsmöglichkeiten oft höher einschätzen als die betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst (Fatke & Schneider, 2008; Quenzel et al., 2023), ist es umso wichtiger, die Meinungen der Schüler:innen direkt einzuholen.

Auf Grundlage früherer Studienergebnisse (z. B. Fatke & Schneider, 2008; Quenzel et al., 2023) wurde den Kindern und Jugendlichen eine Liste mit verschiedenen Bereichen vorgelegt, in denen es Partizipationsmöglichkeiten innerhalb ihrer Schule geben könnte, beispielsweise bei Unterrichtsinhalten und -methoden, bei der Benotung, den Klassenregeln sowie der Schule im Allgemeinen. Sie sollten dann jeweils einschätzen, wie sehr sie derzeit in der Schule mitbestimmen können (gar nicht, wenig, mittelmäßig, viel, sehr viel).

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen ihre Partizipationsmöglichkeiten insgesamt eher gering einschätzen. Dabei bilden sich in den verschiedenen Bereichen zu den Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht und in der Schule deutliche Unterschiede ab. Auf Schulebene werden vergleichsweise viele Partizipationsmöglichkeiten berichtet: 19 % der Schüler:innen sagen, dass sie (sehr) viel mitbestimmen können bei Entscheidungen, welche Aktivitäten in der Schule gemacht werden (z. B. Auswahl an Themen für die Projektwoche, welche AGs angeboten werden und bei der Organisation von Schulfesten). Bei der Gestaltung der Schule, wie zum Beispiel bei der Einrichtung der Klassenräume, der Schulhofgestaltung und Anschaffungen, geben 15 % an, (sehr) viel mitbestimmen zu können.

In Bezug auf die Mitbestimmung im Unterricht sowie hinsichtlich der Prüfungsmodalitäten sinken die Werte teilweise deutlich. Am häufigsten können die Schüler:innen bei den Klassenregeln mitbestimmen; so sagen 34 %, dass sie bei den Klassenregeln sehr viel oder viel mitbestimmen können. Zudem sagen 14 %, dass sie im Unterricht (sehr) viel mitbestimmen können, ob sie die Aufgaben alleine oder mit anderen bearbeiten. Jedoch können nur 5 % bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (sehr) viel mitbestimmen und 3 % bei der Auswahl der Themen und Inhalte im Unterricht. Bezogen auf Prüfungen sagen auch nur sehr wenige Schüler:innen, dass sie (sehr) viel mitbestimmen können: 5 % bei den Prüfungsterminen, 4 % bei der Art und Weise, wie geprüft wird, und nur 1 % bei der Festlegung, wie bewertet wird und wofür es welche Note gibt. Umgekehrt betrachtet, sehen wir in diesen für die Schüler:innen relevanten Bereichen der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung die höchsten Werte in der Kategorie, derzufolge sie „gar nicht“ mitbestimmen können. Hier bewegen sich die Werte zwischen 49 und 70 %. Gar keine Partizipationsmöglichkeiten werden insgesamt von der Hälfte oder gar der Mehrheit der befragten Schüler:innen vor allem bezogen auf die Unterrichtsmaterialien (49 %), die Unterrichtsinhalte und -themen (50 %) sowie im Bereich der Prüfungen (54 bis 70 %) gesehen. Zu Letzterem geben 70 % der Schüler:innen an, bei der Festlegung der Notengebung gar nicht mitbestimmen zu können, 64 % geben dies bezogen auf die Prüfungstermine an und 54 % sagen, dass sie gar nicht mitbestimmen können, auf welche Art und Weise sie geprüft werden.



Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler:innen

Wie sehr kannst du hierbei mitbestimmen?

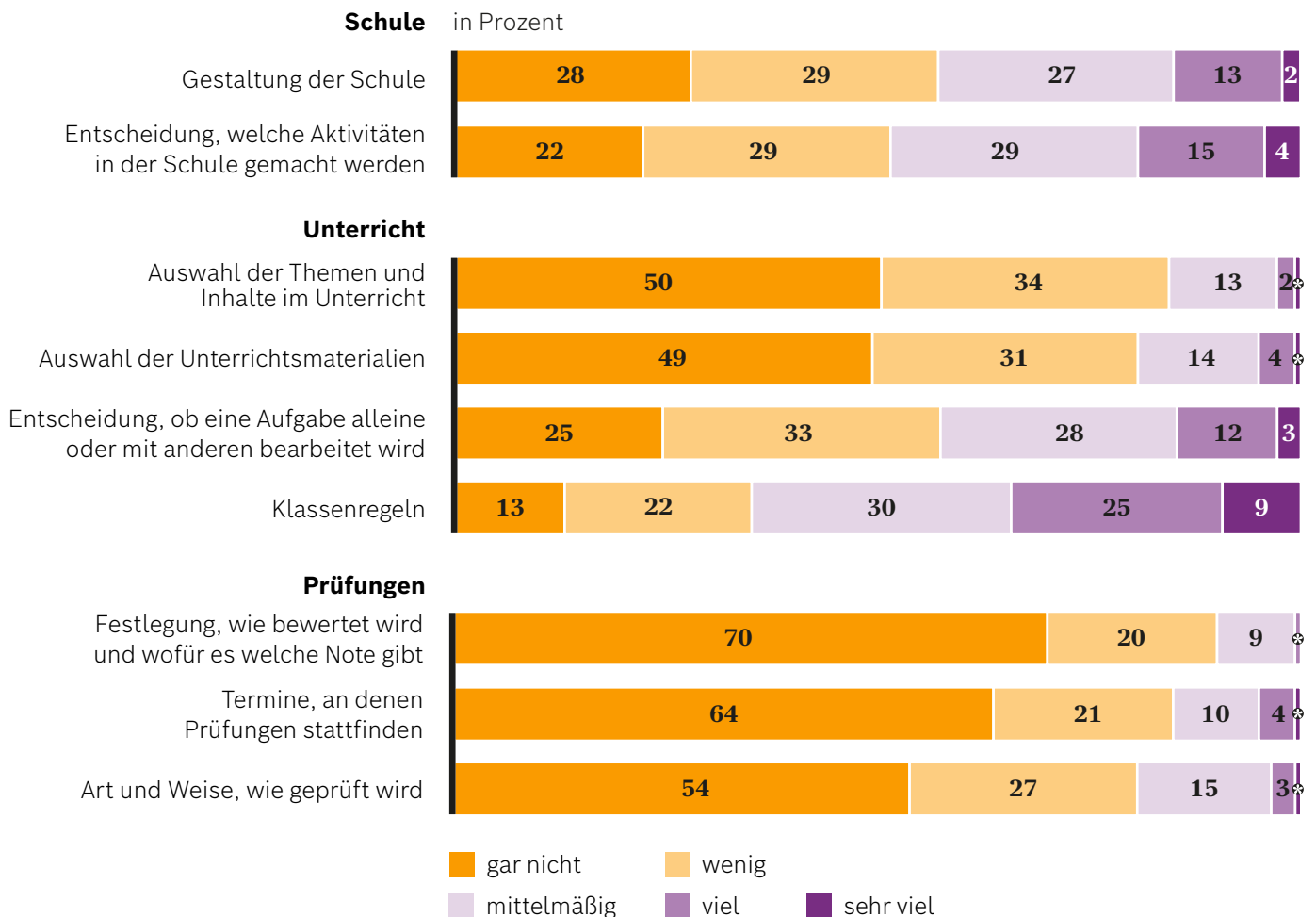


Abb. 9.1: Angaben zu Partizipationsmöglichkeiten in der Schule von 8- bis 17-Jährigen.
 Werte < 0,5 % werden nicht angezeigt. * = 1.

Insgesamt betrachtet bilden sich bei den Angaben der Schüler:innen zu Partizipationsmöglichkeiten in ihrer Schule keine systematischen regionalen Unterschiede oder Zusammenhänge mit dem Alter, Geschlecht oder der Schulform ab; vereinzelt können sich in den verschiedenen Bereichen der Mitbestimmung zwar Unterschiede zeigen, diese sind jedoch nicht konsistent.

Im Schulbarometer haben wir uns außerdem dafür interessiert, inwiefern die Partizipationsmöglichkeiten mit dem schulischen Wohlbefinden und der Lebensqualität zusammenhängen – eine bislang zu wenig untersuchte Beziehung, die jedoch zentral für das Verständnis von Bildung und Entwicklung ist. Bei der Interpretation der Zusammenhänge muss beachtet werden, dass im Kindes- und Jugendalter das Wohlbefinden in der Schule eine wichtige Dimension der Lebensqualität darstellt. Daher sind das schulische Wohlbefinden und die Lebensqualität nicht nur inhaltlich verwandt. Die Fragebogenskalen zu beiden Konstrukten beinhalten zwei gleiche Items, welche sich auf den schulischen Alltag der befragten Schüler:innen beziehen.

■ hohes schulisches Wohlbefinden (n=123)
 ■ mittleres schulisches Wohlbefinden (n=1.132)
 ■ geringes schulisches Wohlbefinden (n=246)

Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler:innen nach schulischem Wohlbefinden

Anteil der Schüler:innen, die angeben, viel oder sehr viel mitbestimmen zu können:

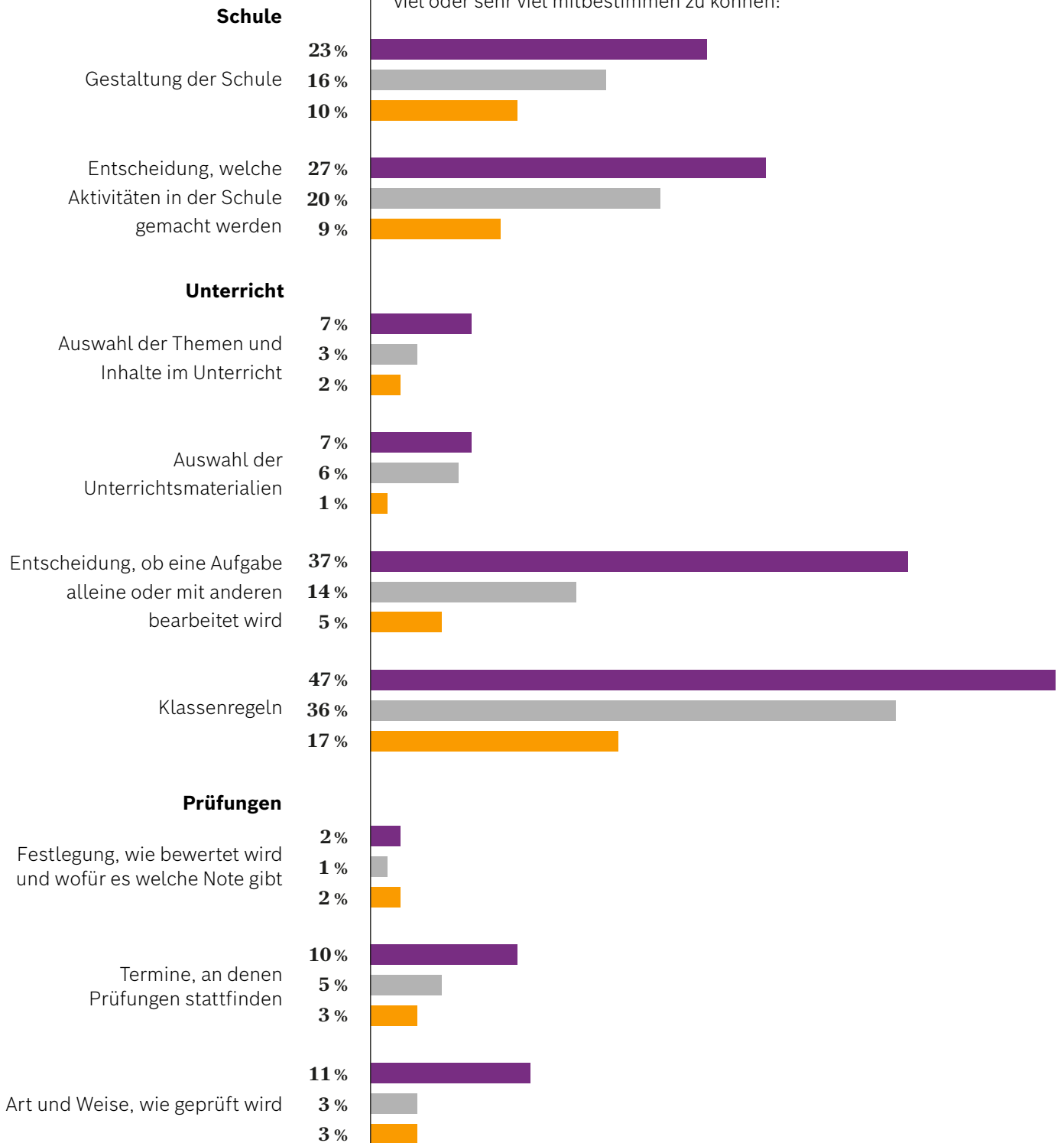
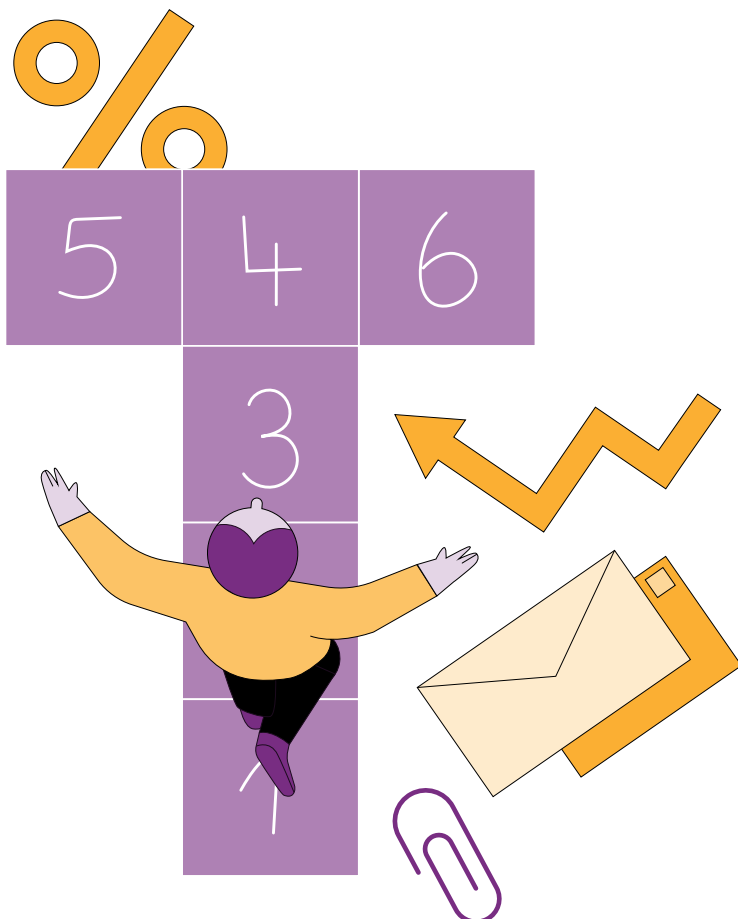


Abb. 9.2: Anteile der 8- bis 17-Jährigen, die angeben, viel oder sehr viel mitbestimmen zu können, nach schulischem Wohlbefinden.

Im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen mit geringem schulischem Wohlbefinden berichten jene mit mittlerem oder hohem schulischem Wohlbefinden in vielen Bereichen, deutlich mehr mitbestimmen zu können. So geben 47 % mit hohem und 36 % mit mittlerem schulischem Wohlbefinden an, bei den Klassenregeln (sehr) viel mitbestimmen zu können, während es bei Schüler:innen mit geringem schulischem Wohlbefinden nur 17 % sind. Bei schulischen Aktivitäten sind es 27 % bei hohem und 20 % bei mittlerem und nur 9 % bei geringem schulischem Wohlbefinden. Bei der Entscheidung, ob eine Aufgabe alleine oder mit anderen bearbeitet wird, geben 37 % mit hohem und 14 % mit mittlerem schulischem Wohlbefinden an, (sehr) viel mitbestimmen zu können; bei geringem schulischem Wohlbefinden sind es mit 5 % der Schüler:innen deutlich weniger. Während 6 % der Schüler:innen mit mittlerem schulischem Wohlbefinden angeben, bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (sehr) viel mitentscheiden zu können, sinkt die Anzahl auf 1 % bei geringem schulischem Wohlbefinden. Bei der Schulgestaltung und der Art und Weise, wie geprüft wird, geben Schüler:innen mit hohem schulischem Wohlbefinden deutlich häufiger an, (sehr) viel mitbestimmen zu können (23 % bzw. 11 %) im Vergleich zu jenen mit geringem schulischem Wohlbefinden (10 % bzw. 3 %). Bei der Festlegung der Prüfungstermine, der Auswahl der Unterrichtsthemen sowie der Notengebung, also in den Bereichen, in denen die Partizipationsmöglichkeiten von den Schüler:innen allgemein sehr gering eingeschätzt werden, zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede.





Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist wichtig zu beachten, dass unsere Daten keine Aussagen zur Kausalität dieser Zusammenhänge zulassen: Einerseits kann das schulische Wohlbefinden die Einschätzung der Mitbestimmungsmöglichkeiten beeinflussen. Andererseits ist es plausibel anzunehmen, dass mehr Partizipation zu einem höheren schulischen Wohlbefinden führt. Nach Ryan und Deci (2017) sind Lernende insbesondere dann intrinsisch motiviert, wenn die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit erfüllt sind. Schulische Partizipation hat das Potenzial, alle drei Grundbedürfnisse positiv zu beeinflussen, sollte aber mindestens das Autonomieerleben steigern. In der Folge können intrinsische Motivation und schulisches Wohlbefinden stärker ausgeprägt sein. Entsprechende empirische Befunde werden in einem Review von Kärner und Kolleg:innen (2023) zusammengefasst.

Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich auch zwischen den Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen in der Schule und ihrer selbstberichteten Lebensqualität. So gaben Kinder und Jugendliche mit mittlerer oder hoher Lebensqualität (zusammengefasst zu einer Gruppe) in den folgenden Bereichen deutlich häufiger an, (sehr) viel mitbestimmen zu können, als jene mit geringer Lebensqualität: bei den Klassenregeln (37 % bei hoher oder mittlerer Lebensqualität; bei geringer Lebensqualität: 26 %), bei Entscheidungen zu schulischen Aktivitäten (21 %; bei geringer Lebensqualität: 12 %), sowie bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien (7 %; bei geringer Lebensqualität: 2 %). Außerdem gaben Kinder und Jugendliche mit hoher Lebensqualität überdurchschnittlich oft an, in folgenden Bereichen (sehr) viel mitbestimmen zu können: bei der Entscheidung, ob eine Aufgabe alleine oder mit anderen bearbeitet wird (27 %; Durchschnitt insgesamt: 14 %), bei der Art und Weise, wie geprüft wird (12 %; Durchschnitt insgesamt: 4 %) und bei den Terminen, an denen Prüfungen stattfinden (11 %; Durchschnitt insgesamt: 5 %). Zusammenhänge zwischen Partizipationsmöglichkeiten und psychischen Auffälligkeiten zeigen sich nicht.



4.10 Wunsch nach mehr Mitbestimmung

Um mögliche Diskrepanzen zwischen derzeitigen Partizipationsmöglichkeiten und dem Wunsch nach mehr Mitbestimmung aufzudecken, haben wir die Schüler:innen zudem gefragt, ob sie in den verschiedenen Bereichen gerne mehr mitbestimmen würden (ja oder nein): Es zeigt sich, dass die große Mehrheit der Schüler:innen bei allen abgefragten Aspekten gerne mehr mitbestimmen möchte. Etwa drei Viertel wünschen sich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in folgenden Bereichen: Auswahl der Unterrichtsthemen und -inhalte (74 %), die Entscheidung, ob Aufgaben alleine oder mit anderen bearbeitet werden (74 %), wie bewertet wird und wofür es welche Note gibt (72 %), welche Aktivitäten in der Schule gemacht werden (72 %) und auf welche Art und Weise geprüft wird (71 %). Jeweils etwa zwei Drittel würden gerne mehr mitbestimmen bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (68 %), der Gestaltung der Schule (68 %), den Terminen, an denen Prüfungen stattfinden (64 %) sowie den Klassenregeln (64 %).

Ähnlich wie bei den Ergebnissen der Partizipationsmöglichkeiten zeigen sich auch beim Wunsch nach mehr Mitbestimmung keine konsistenten regionalen Unterschiede oder systematischen Zusammenhänge mit dem Alter oder Geschlecht der befragten Schüler:innen. Es zeigen sich allerdings Unterschiede nach Schulform, schulischem Wohlbefinden und Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen. Während sich an allen Schulen die Mehrheit der Schüler:innen mehr Mitbestimmung wünscht, äußern Grundschüler:innen überdurchschnittlich häufig den Wunsch, stärker an der Gestaltung der Schule beteiligt zu werden (77 %). Schüler:innen weiterführender Schulen geben häufiger an, bei der Festlegung der Noten mehr mitbestimmen zu wollen (77 %). Außerdem geben Schüler:innen, die gemäß ihren Angaben ein geringes schulisches Wohlbefinden aufweisen, in einigen Bereichen zu höheren Anteilen einen Partizipationswunsch an, als jene mit mittlerem oder hohem schulischem Wohlbefinden: Sie wünschen sich häufiger mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Entscheidung, ob eine Aufgabe alleine oder mit anderen

bearbeitet wird (85 %; Vergleich mittel: 74 % und hoch: 49 %) und bei der Festlegung, wie bewertet wird und wofür es welche Note gibt (83 %; mittel: 71 %; hoch: 57 %). Schüler:innen mit geringem schulischem Wohlbefinden geben außerdem zu größeren Anteilen an, bei den Prüfungsterminen mehr mitbestimmen zu wollen (74 %) im Vergleich zu jenen mit mittlerem schulischem Wohlbefinden (63 %). Zudem äußern sie häufiger den Wunsch, bei der Prüfungsart (76 %) und der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (73 %) mehr mitbestimmen zu können im Vergleich zu Schüler:innen mit hohem schulischem Wohlbefinden (58 % bzw. 55 %). Bei diesen Unterschieden sollte bedacht werden, dass Schüler:innen mit geringem schulischem Wohlbefinden zuvor auch angegeben haben, bei den meisten Themen weniger mitbestimmen zu können. Dass sie sich dennoch mehr Mitbestimmung wünschen, ist insofern bedeutsam, da ein geringes schulisches Wohlbefinden auch zu Resignation und Gleichgültigkeit führen könnte, mit der Folge, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten dann gar nicht mehr eingefordert würden. In Bezug auf die Lebensqualität zeichnet sich ein ähnliches Muster ab:

Wunsch nach mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler:innen

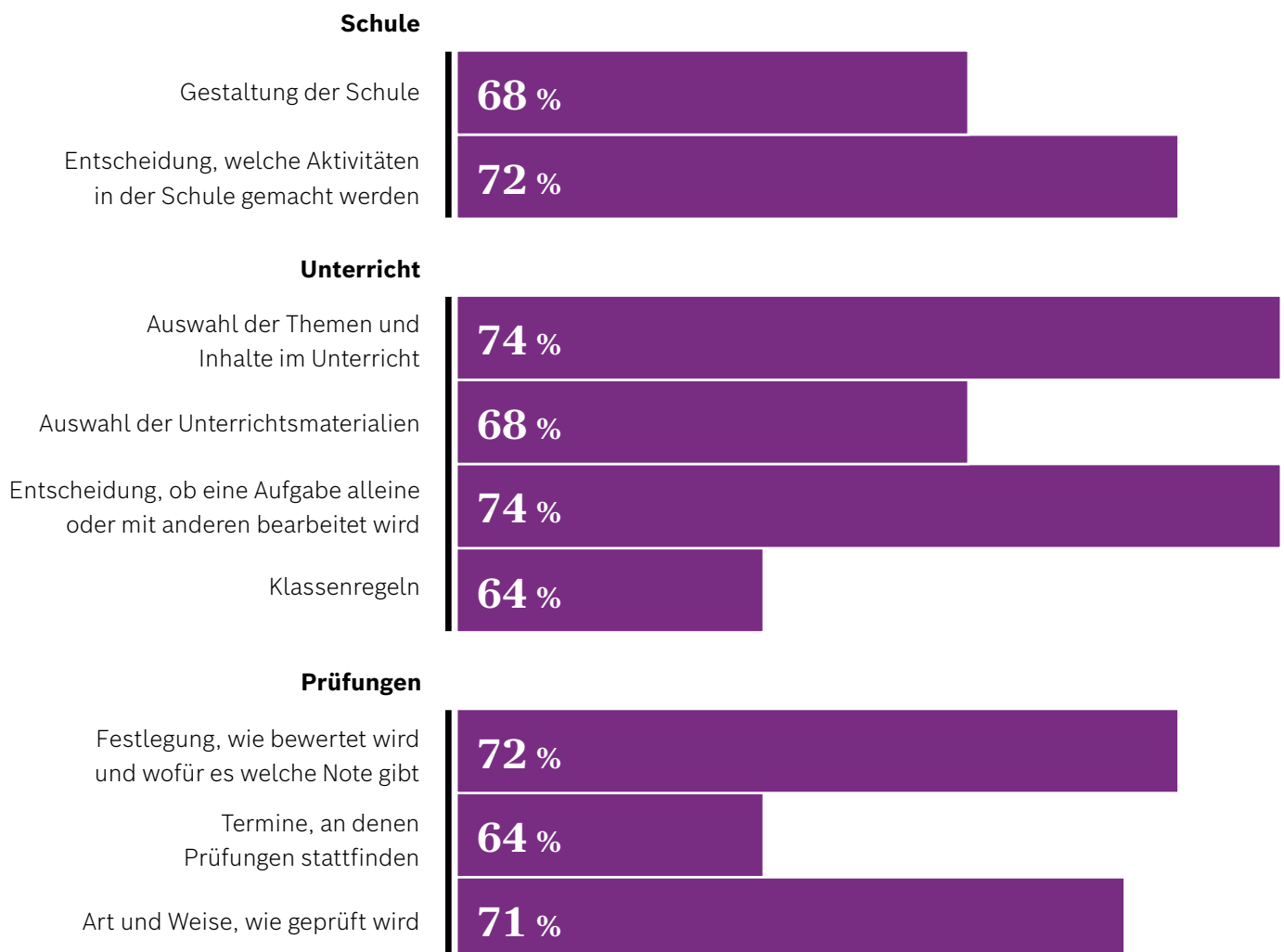


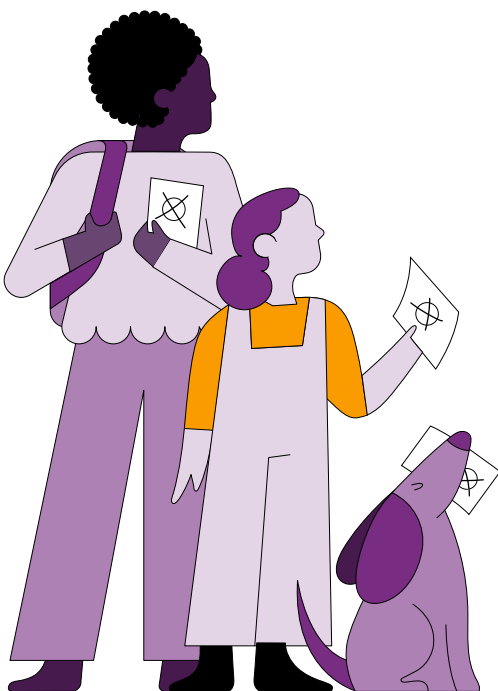
Abb. 10.1: Anteil der 8- bis 17-Jährigen, die in der Schule gerne mehr mitbestimmen möchten.

Schüler:innen mit geringer Lebensqualität geben in den folgenden Bereichen häufiger an, mehr mitbestimmen zu wollen als Schüler:innen mit mittlerer oder hoher Lebensqualität: bei der Benotung (80 %; mittlere oder hohe Lebensqualität: 69 %), bei der Entscheidung, ob eine Aufgabe alleine oder mit anderen bearbeitet wird (80 %; mittlere oder hohe Lebensqualität: 72 %), bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien (74 %; mittlere oder hohe Lebensqualität: 66 %), bei den Prüfungsterminen (71 %; mittlere oder hohe Lebensqualität: 62 %) sowie bei den Klassenregeln (70 %; mittlere oder hohe Lebensqualität: 62 %). Zusammenhänge zwischen dem Wunsch nach mehr Mitbestimmung und psychischen Auffälligkeiten zeigen sich hingegen nicht.

Schülervertretung

Gewählte Schülervertretungen stellen eine wichtige Möglichkeit der Partizipation in Schulen dar. Sie werden von den Schüler:innen gewählt und haben die Aufgabe, sich für die Wünsche, Ideen und Probleme der Kinder und Jugendlichen in der Schule einzusetzen. Dazu können sie in Fachgremien die Perspektiven der Schüler:innen vertreten und den Dialog mit der Schulleitung sowie den Lehrkräften suchen. Deshalb hat uns auch interessiert, ob es an den Schulen der Kinder und Jugendlichen gewählte Schülervertreter:innen gibt und wenn ja, welchen Einfluss sie diesen zuschreiben.

Insgesamt sagen 91 % der Schüler:innen, dass es an ihrer Schule eine gewählte Schülervertretung gibt. Dementsprechend sagen 9 %, dass es eine solche bei ihnen nicht gibt; dies wird überdurchschnittlich oft von Grundschüler:innen angegeben (22 %). Weniger als 1 % der Schüler:innen gaben bei dieser Frage an, es nicht zu wissen oder machten keine Angabe. Regionale Unterschiede zeigen sich nicht.



Inspirierend: Die Kinder der Grundschule Gau-Odernheim entscheiden im Kinderparlament über wichtige Fragen der Schulentwicklung mit und gestalten ihre Lernwege weitgehend selbstbestimmt. Dokumentarfilm auf dem [Deutschen Schulportal](#).

Schülervertretung an Schulen

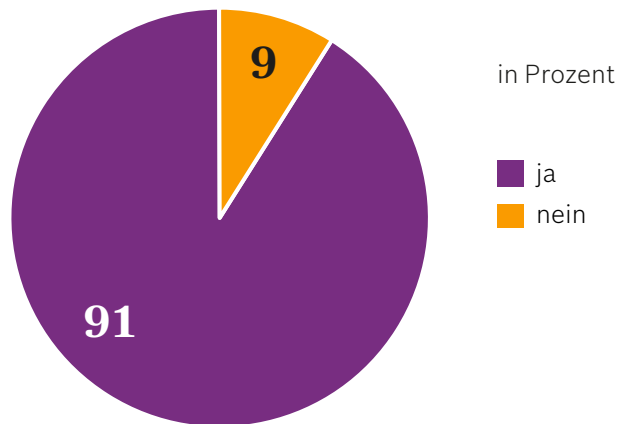


Abb. 10.2: Angaben zum Vorhandensein einer Schülervertretung an den Schulen der 8- bis 17-Jährigen.

Von den Kindern und Jugendlichen, die angeben, eine Schülervertretung an ihrer Schule zu haben ($n = 1.372$), ist die knappe Mehrheit voll und ganz (7 %) oder eher (50 %) der Meinung, dass diese einen Einfluss darauf hat, was an der Schule passiert. Die anderen 43 % glauben dies (eher) nicht. Grundschulkinder geben mit 57 % dabei überdurchschnittlich oft an, dass die Schülervertretung (eher) keinen Einfluss hat. Zudem bildet sich ein Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden ab: Schüler:innen, die ein geringes schulisches Wohlbefinden angeben, sagen überdurchschnittlich oft, dass ihre Schülervertretung (eher) keinen Einfluss hat (59 %).

Einfluss der gewählten Schülervertretung

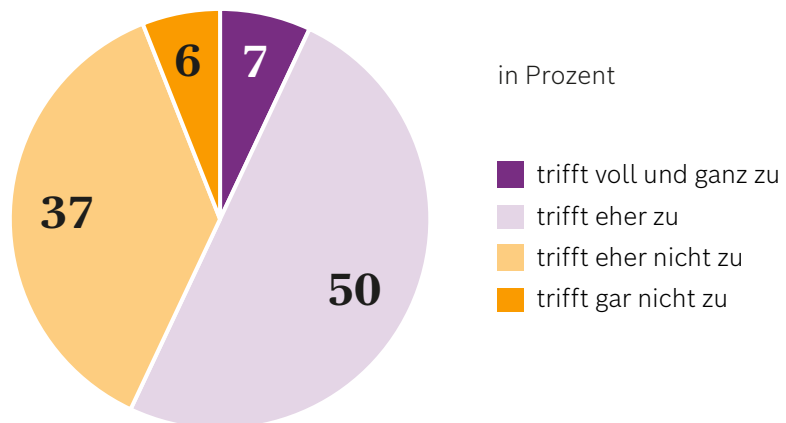
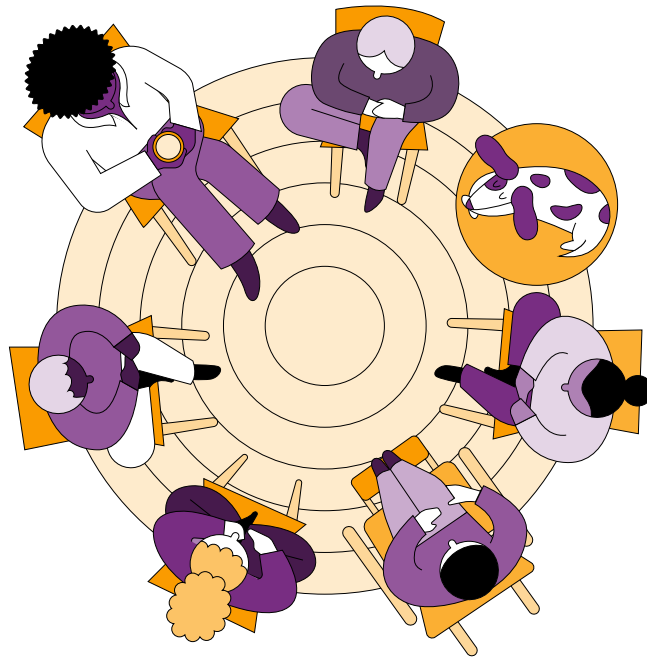


Abb. 10.3: Einschätzung des Einflusses von der gewählten Schülervertretung der 8- bis 17-Jährigen, die zuvor angegeben haben, eine Schülervertretung an der Schule zu haben ($n = 1.372$).



4.11 Möglichkeit einer Klassenleitungsstunde

Wie auch im [Schulbarometer Schüler:innen 2024](#) haben wir erfragt, ob die Möglichkeit, in der Klasse über Probleme oder Klassenthemen zu sprechen, strukturell im Schulalltag verankert ist. Diese sogenannte Klassenleitungsstunde bietet Schüler:innen einen zeitlichen Rahmen, über ihre schulbezogenen Probleme zu sprechen und diese möglichst auch im Klassenverbund zu lösen. Auch Lehrkräfte erhalten dadurch die Gelegenheit, Einblicke in die Herausforderungen der Schüler:innen im schulischen Alltag zu erlangen, um so (z. B. bei Problemen in der Klasse) zeitnah zu reagieren.

Unsere Ergebnisse zeigen klar, dass Kinder und Jugendliche in ihren Schulen deutlich mehr mitbestimmen möchten. Klassenleitungsstunden können dabei nicht nur niederschwellig genutzt werden, um über Probleme oder Klassenthemen zu sprechen, sondern können auch Raum für Mitgestaltung eröffnen. Solche fest verankerten Stunden schaffen einen strukturierten Rahmen, in dem schulische Herausforderungen gemeinsam bearbeitet und Konflikte früh erkannt werden können. Zugleich können das Verantwortungsgefühl und die Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler:innen gestärkt werden und Lehrkräfte erhalten wertvolle Einblicke, um zeitnah und gezielt reagieren zu können.

Weil wir herausfinden wollten, ob es hinsichtlich der Klassenleitungsstunden Veränderungen gegenüber der vergangenen Erhebung gibt, haben wir die Schüler:innen erneut gefragt, wie häufig sie eine Stunde mit ihren Klassenlehrer:innen haben, um über Probleme in der Klasse oder andere Klassenthemen zu sprechen.

- hohes schulisches Wohlbefinden (n=123)
- mittleres schulisches Wohlbefinden (n=1.132)
- geringes schulisches Wohlbefinden (n=246)

Häufigkeit der Klassenleitungsstunde nach schulischem Wohlbefinden

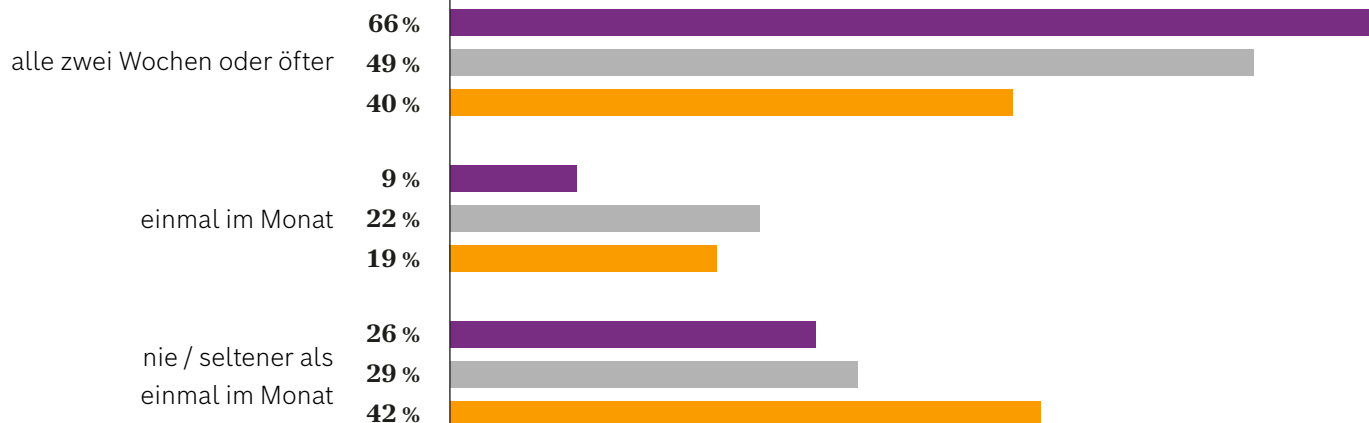


Abb. 11.1: Häufigkeit von Klassenleitungsstunden. Angaben von 8- bis 17-Jährigen nach schulischem Wohlbefinden.

Etwas weniger als ein Drittel der Schüler:innen (30 %) sagt, seltener als einmal im Monat oder nie eine Klassenleitungsstunde zu haben, um über Probleme in der Klasse oder andere Klassenthemen zu sprechen (2024: 35 %). Tendenziell etwas häufiger als im vorherigen Jahr wird von 20 % der Schüler:innen angegeben, eine solche Stunde einmal im Monat zu haben (2024: 15 %). Somit gab wieder etwa die Hälfte der Schüler:innen an, alle zwei Wochen oder öfter eine Klassenleitungsstunde zu haben (49 %; 2024: 50 %).

Auch zeigen sich wieder Zusammenhänge mit Alter, Schulform und dem selbstberichteten schulischen Wohlbefinden: Seltener als einmal im Monat oder nie eine Klassenleitungsstunde zu haben, geben insbesondere die 16- bis 17-Jährigen (49 %) sowie Gymnasiast:innen (40 %) an. Zudem geben Schüler:innen mit geringem schulischem Wohlbefinden überdurchschnittlich oft an, seltener als einmal im Monat oder nie eine Klassenleitungsstunde zu haben (42 %), während jene mit hohem schulischem Wohlbefinden überdurchschnittlich oft angeben, alle zwei Wochen oder öfter eine solche Stunde zu haben (66 %).

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend zeigen unserer Ergebnisse, dass die befragten Schüler:innen die Partizipationsmöglichkeiten in ihren Schulen deutschlandweit insgesamt als gering einschätzen und gleichzeitig bei einer Mehrheit der Wunsch besteht, mehr mitbestimmen zu können. Schüler:innen geben an, vor allem auf der allgemeinen Schul- und Klassenebene – etwa bei Projektwochen – mitentscheiden zu können. Im Bereich der Unterrichtsgestaltung und beim Thema Prüfungen berichten die Schüler:innen hingegen von sehr wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten. Diese Ergebnisse decken sich mit denen aus dem ↗ **Schulbarometer Lehrkräfte 2025**: Auch die Lehrkräfte sahen bei den Klassenregeln die größte Möglichkeit zur Mitbestimmung und im Kontext des Unterrichts geringe partizipatorische Möglichkeiten, schätzten diese jedoch tendenziell höher ein als die befragten Schüler:innen in unserer Umfrage. Ähnlich wie bei den Schüler:innen gab etwa die Hälfte der Lehrkräfte an, dass die gewählte Schülervertretung einen Einfluss darauf hat, was an ihrer Schule passiert. Zudem bewertete rund die Hälfte der Lehrkräfte die Partizipationsmöglichkeiten als ausreichend – ein Befund, der deutlich im Widerspruch sowohl zu den Angaben der Schüler:innen zu ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten als auch zu deren vielfach geäußertem Wunsch nach mehr Beteiligung steht. Vor diesem Hintergrund lohnt ein Blick auf bestehende Strukturen: Schülervertretungen werden von den Schüler:innen als verbreitete Form der Mitbestimmung genannt, was sich mit den Angaben der Lehrkräfte deckt; ihr tatsächlicher Einfluss bleibt jedoch stark ausbaufähig; nicht hinnehmbar erscheint, dass es an einigen Schulen entgegen der Vorgabe des Schulgesetzes keine Schülervertretung gibt. Klassenleitungsstunden bieten außerdem eine niedrigschwellige Gelegenheit, Perspektiven von Schüler:innen einzubeziehen, müssten dafür aber stärker im Schulalltag verankert werden – was bislang vielerorts noch nicht der Fall ist.

Auch andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass es in den Schulen in Deutschland keine ausreichenden Partizipationsangebote gibt. Dabei war in der Vergangenheit oft mehr Partizipation auf Schulebene und bei organisatorischen Aspekten möglich als auf der Unterrichtsebene oder bei Leistungsbewertungen (z. B. Bilz & Melzer, 2010; Fatke & Schneider, 2005; Quenzel et al., 2003). Die jüngsten Umfrageergebnisse der Bertelsmann Stiftung mit 12- bis 16-jährigen Schüler:innen deuten hierbei auf sehr ähnliche Muster wie in unserer Umfrage hin, wobei Mitbestimmungsmöglichkeiten tendenziell etwas höher eingeschätzt wurden (Kuhn et al., 2025). Wie in unserer Umfrage gaben die Schüler:innen vor allem bei den Klassenregeln an, häufig mitbestimmen zu können, während Mitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung und bei Prüfungen deutlich seltener gegeben ist. Zudem zeigen andere Studien auch, dass Lehrkräfte die Mitbestimmungsmöglichkeiten meist höher einschätzten als die Schüler:innen selbst (z. B. Bilz & Melzer, 2010; Fatke & Schneider, 2005; Quenzel et al., 2003). Zusammengefasst zeigt sich, dass das Thema Partizipation gerade im Kontext der Demokratiebildung zwar in den letzten Jahren stärker diskutiert wurde, sich in Bezug auf die tatsächlichen Lernerfahrungen und Möglichkeiten der Mitbestimmung und Teilhabe in den Schulen selbst aber eher wenig verändert hat. Das Potenzial des schulischen Rahmens sowie die Bereitschaft der Schüler:innen zur Mitgestaltung scheinen bislang nur unzureichend genutzt worden zu sein.

Inspirierend: Drei Schulen wurden im Rahmen der Preisverleihung des Deutschen Schulpreises 2025 mit dem Themenpreis Demokratiebildung ausgezeichnet. Das ↗ Deutsche Schulportal stellt sie vor.

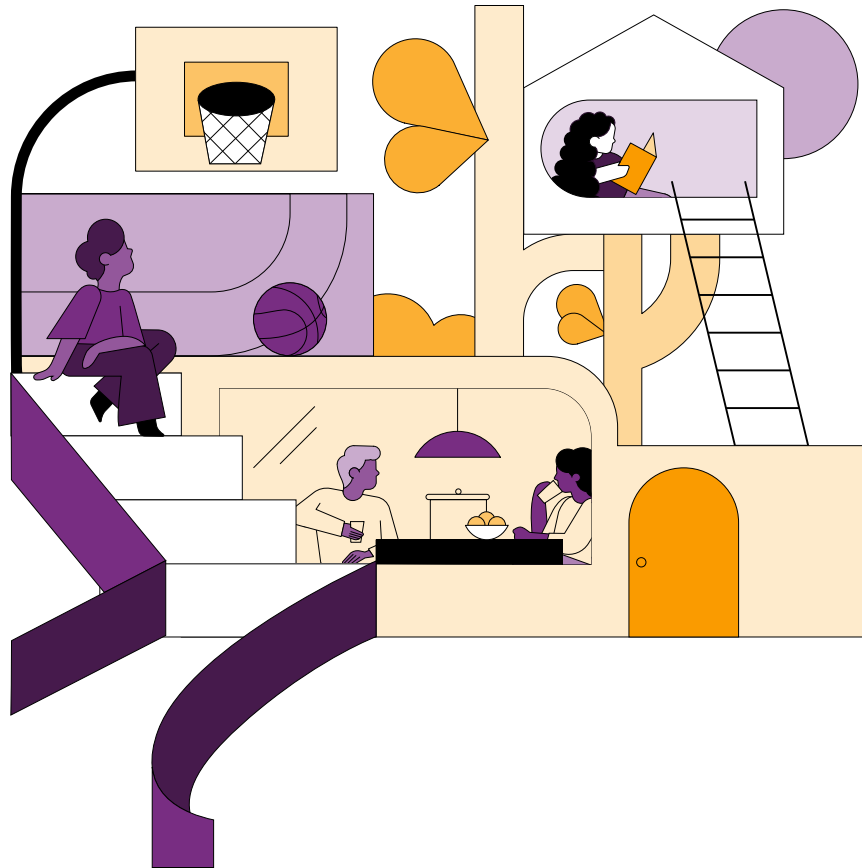
Dies sollte auch vor dem Hintergrund des Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen kritisch diskutiert werden. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten ein geringeres schulisches Zugehörigkeitsgefühl haben. Einen ähnlichen Zusammenhang sehen wir zwischen dem berichteten Ausmaß der Mitbestimmung in der Schule beziehungsweise im Unterricht und dem schulischen Wohlbefinden der Schüler:innen sowie deren Lebensqualität. Auch andere Studien finden, dass Partizipationsmöglichkeiten nicht nur mit einer höheren emotionalen Verbundenheit mit der Schule assoziiert sind und zu einem positiven Klassen- und Schulklima beitragen können, sondern auch bei der intrinsischen Motivation und dem Interesse am Lernen eine Rolle spielen (z. B. Fatke & Schneider, 2005; Griebler & Griebler, 2012; Kärner et al., 2023; Quenzel et al., 2023). Partizipative Elemente werden von Schüler:innen tendenziell positiv wahrgenommen und gehen mit besseren Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften einher, zudem können Lehrkräfte durch Mitbestimmungsmöglichkeiten Interesse an den Anliegen und Perspektiven der Schüler:innen vermitteln. Insgesamt können Mitgestaltungsmöglichkeiten den schulischen Alltag der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflussen und so einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Wohlbefindens leisten.

Damit Partizipation im Schulalltag wirksam gelingen kann, sind klare strukturelle, pädagogische und kommunikative Voraussetzungen erforderlich. So zeigen die Ergebnisse der Bertelsmann Stiftung beispielsweise, dass Schüler:innen an Ganztagschulen sowohl häufiger von klaren Regeln und Beteiligungsstrukturen berichten als auch häufiger angeben, im Unterricht mitbestimmen zu können (Kuhn et al., 2025). Bei der Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten spielen zudem Lehrkräfte und Schulleitungen eine zentrale Rolle: Sie müssen bereit sein, Schüler:innen ernst zu nehmen, Verantwortung zu teilen und Beteiligung zu ermöglichen, besonders in Bereichen, die den schulischen Alltag der Kinder und Jugendlichen direkt betreffen. Partizipation erfordert jedoch auch wichtige soziale Kompetenzen, die Schüler:innen gegebenenfalls erst erwerben müssen und durch Anwendungsmöglichkeiten stetig weiterentwickeln können (Wedekind & Schmitz, 2008). Dabei ist es wichtig, dass Mitbestimmung nicht überfordert, sondern altersgerecht angeleitet wird und dabei die familiären Hintergründe und Kompetenzen der Schüler:innen berücksichtigt werden. Gleichzeitig gilt es, strukturelle und rechtliche Grenzen, etwa im Bereich der Leistungsbewertung oder bezogen auf den Lehrplan, zu berücksichtigen, ohne Partizipation komplett zu begrenzen – wenigstens ein transparenter Zugang zu Informationen und Entscheidungsprozessen sollte hier geboten werden. Dabei sollte auch bedacht werden, dass Lehrkräfte Beteiligungsmöglichkeiten oft für ausgeprägter oder umfangreicher halten als Schüler:innen selbst – eine Lücke, die durch bessere Information und gezielte Kommunikation über bestehende Partizipationsräume verringert werden kann. Insgesamt ist gelingende Partizipation nicht nur ein wichtiger Beitrag zu einem höheren schulischen Wohlbefinden der Schüler:innen, sondern auch eine zentrale (politische) Sozialisationserfahrung, die Schulen aktiv ermöglichen und gestalten sollten.



Mobbing und Cybermobbing im Schulkontext

Soziale Interaktionen und Beziehungen sind ein entscheidender Faktor für erfolgreiche Sozialisation im Kontext der Schule. Schulen sind verpflichtet, einen sicheren Lernort zu gewährleisten, an dem emotionale und soziale Kompetenzen gefördert werden können, ein respektvoller Umgang miteinander herrscht und so eine wesentliche Grundlage für effektives Lernen geschaffen wird (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). Wie wichtig für Heranwachsende soziale Beziehungen in der Schule sind, hat bereits das ↗**Schulbarometer Schüler:innen 2024** gezeigt. Hier wurde der Umgang unter Schüler:innen nicht nur oft genannt, wenn es darum ging, was den Schüler:innen an ihrer Schule besonders gut gefällt, sondern auch bei der Frage, was ihnen nicht gut gefällt. Dies verweist auf die unmittelbare Relevanz der Qualität sozialer Beziehungen unter Schüler:innen für ihr schulisches Wohlbefinden und ihre psychische Gesundheit. Somit hat ein funktionales und unterstützendes soziales Miteinander ein positiv entwicklungsförderndes Potenzial, wohingegen ein negativer, von Aggression und Konflikten geprägter Umgang – ein soziales Gegeneinander – sich belastend und die Sozialisation beeinträchtigend auf die betroffenen Schüler:innen auswirkt.



4.12 Negative soziale Erfahrungen und Mobbing in der Schule

Mobbing stellt ein weitverbreitetes und ernst zu nehmendes Problem in Schulen dar und kann erhebliche negative psychosoziale Folgen für betroffene Kinder und Jugendliche nach sich ziehen (z. B. OECD, 2019). In der Fachliteratur wird Mobbing (auch „Bullying“) als eine Form zwischenmenschlicher Gewalt definiert, die sich durch wiederholte, gezielte, unerwünschte, negative (aggressive) Handlungen gegen eine Person auszeichnet, welche sich in einer unterlegenen Position befindet und Schwierigkeiten hat, sich zu wehren (Olweus, 1994; Scheithauer et al., 2006). Wesentliche Merkmale sind demnach die Wiederholung der Angriffe über einen längeren Zeitraum, die Absicht der Schädigung oder Demütigung sowie ein Machtungleichgewicht zugunsten der Täter:innen.

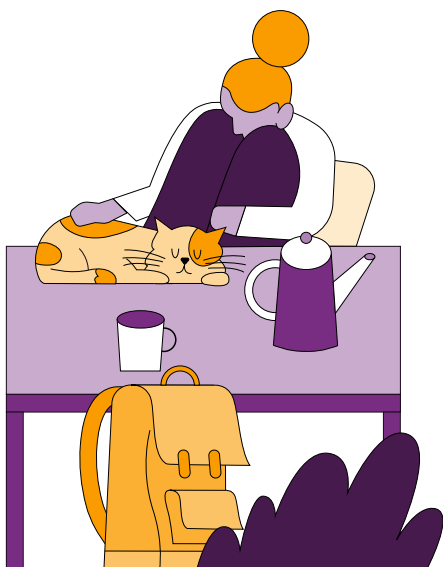
Mit zunehmender Medialisierung und Digitalisierung der Alltagswelten hat sich auch die Form des Mobbing verändert und ist damit nicht mehr auf den Klassenraum beziehungsweise die direkt-persönliche Interaktion der Schüler:innen beschränkt. Cybermobbing (auch „Cyberbullying“) tritt schon in Grundschulen auf und gehört in der Wissenschaft und Fachpraxis zu den meistdiskutierten Risiken, die mit der Verbreitung von Smartphones und Nutzung sozialer Netzwerkmedien schon im Kindesalter einhergehen (s. die KIM-Studien zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger sowie die JIM-Studien zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, [↗ https://mpfs.de](https://mpfs.de)). Eine einheitliche Definition und empirische Erfassung steht bislang noch aus, was die Vergleichbarkeit der Befunde erschwert (Olweus & Limber, 2018; Peter & Petermann, 2018).

Meist wird Cybermobbing analog zum traditionellen Mobbing definiert und nur um die Komponente digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie als Kanal, über den die Schikanierung oder Gewaltausübung erfolgt, erweitert beziehungsweise auf den digitalen Raum übertragen (z. B. Fischer & Bilz, 2024; Kowalski et al., 2014; Olweus, 2012; Peter & Petermann, 2018). Im Unterschied zum klassischen schulischen Mobbing können Angriffe im digitalen Raum potenziell anonym und ohne Aufsicht Erwachsener erfolgen, sind nicht an bestimmte Zeiten oder Orte gebunden und können somit das Opfer rund um die Uhr erreichen und eine große Reichweite haben.

Um Mobbing differenziert zu beleuchten, haben wir die 11- bis 17-jährigen Schüler:innen (n = 1.232) gefragt, wie oft sie im aktuellen Schuljahr (2024/2025) vereinzelte negative soziale Erfahrungen bis hin zu regelmäßigen Mobbing-Erfahrungen gemacht haben und ob sie diese im persönlichen und direkten Miteinander oder über das Handy beziehungsweise über soziale Medien erlebt haben. Entsprechend haben wir uns auf Erscheinungsformen negativer sozialer Erfahrungen aus dem PISA-Fragebogen von 2018 beziehungsweise auf fünf von acht Items der Mobbing-Skala nach Kuger und Kolleg:innen (2016) beschränkt.

Insgesamt gibt ein großer Anteil der 11- bis 17-jährigen Schüler:innen an, die verschiedenen negativen sozialen Erfahrungen im jetzigen Schuljahr nie oder fast nie gemacht zu haben (zwischen 49 und 79 %). Weitere 11 bis 23 % geben an, dass sie die negativen sozialen Erfahrungen ein- bis zweimal im jetzigen Schuljahr gemacht haben. Dazu zählt, im persönlichen und direkten Miteinander und/oder im digitalen Raum von ihren Mitschüler:innen ausgelacht, beschimpft, bedroht oder absichtlich ausgeschlossen zu werden oder dass andere gemeine Gerüchte verbreiten.

Es verbleibt jedoch auch ein beachtlicher Anteil von Schüler:innen, die berichten, wiederholt Opfer gezielter negativer Handlungen von Mitschüler:innen geworden zu sein. Um die Mobbing-Erfahrung – im Sinne einer wiederholten Erfahrung negativen, auf die eigene Person gerichteten sozialen Verhaltens durch Mitschüler:innen – mit anderen Studien vergleichbar machen zu können, haben wir die Antworten jener Schüler:innen vertiefend analysiert, die angegeben haben, mindestens ein- bis zweimal im Monat eine dieser Erfahrungen gemacht zu haben. Wir haben damit analog zur AID:A-Studie (Deutsches Jugendinstitut, 2024) einen etwas geringeren Schwellenwert für Mobbing-Erfahrungen zugrunde gelegt, als es in der HBSC-Studie (Fischer & Bilz, 2024) mit „mindestens zwei- bis dreimal monatlich“ der Fall war oder in der PISA-Studie 2018 (OECD, 2019) mit „mindestens ein paar Mal in einem Monat“ erhoben wurde. Den eigenen Angaben nach kam es im letzten Schuljahr mindestens ein- bis zweimal im Monat bei 6 % der 1.232 befragten Schüler:innen ab 11 Jahren vor, dass sie von ihren Mitschüler:innen bedroht wurden, bei 12 %, dass gemeine Gerüchte über sie verbreitet wurden, bei 15 %, dass sie absichtlich ausgeschlossen wurden, bei 18 %, dass sie von Mitschüler:innen beschimpft wurden und bei 23 %, dass diese sich über sie lustig gemacht haben. Insgesamt wollen oder können zwischen 4 und 7 % der Schüler:innen diese Fragen nicht beantworten („weiß nicht/keine Angabe“).



Negative soziale Erfahrungen durch Mitschüler:innen

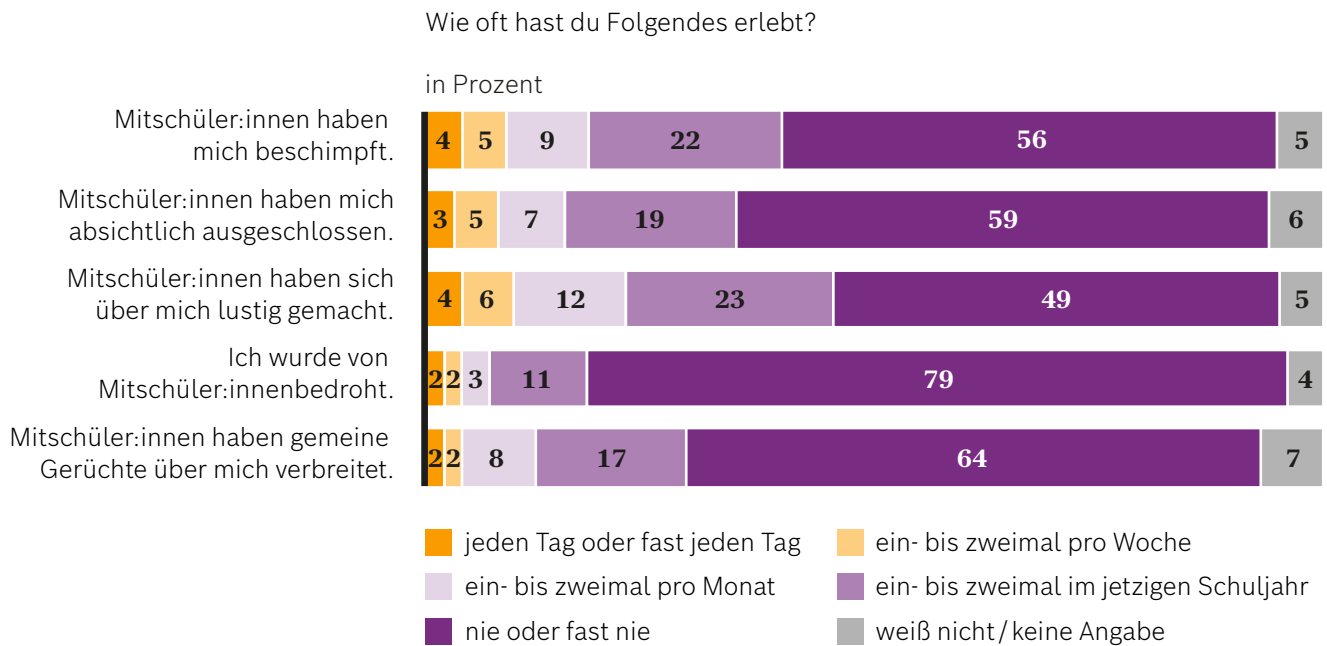


Abb. 12.1: Angaben zu negativen sozialen Erfahrungen, die Schüler:innen zwischen 11 und 17 Jahren ($n = 1.232$) durch ihre Mitschüler:innen im letzten Schuljahr im persönlichen und direkten Miteinander oder über das Handy bzw. über soziale Medien gemacht haben.

Betrachtet man die Angaben über alle fünf Erscheinungsformen von Mobbing durch Mitschüler:innen hinweg, waren nach diesem Kriterium (mind. ein- bis zweimal im Monat) 68 % der 11- bis 17-jährigen Schüler:innen ($n = 1.232$) im letzten Schuljahr gar nicht von Mobbing betroffen, während 30 % mindestens eine der fünf abgefragten Erfahrungen im letzten Schuljahr mindestens monatlich erlebt haben und 2 % dazu keine Angaben machen wollten oder konnten. Schlüsselt man die 30 % der betroffenen Schüler:innen ($n = 369$) weiter auf, zeigt sich, dass knapp ein Drittel (32 %) von diesen nur eine der fünf abgefragten Erscheinungsformen mindestens monatlich erlebt hat, wobei es sich zumeist um die Erfahrung handelt, dass sich Mitschüler:innen über sie lustig machten oder sie beschimpft haben. Dem gegenüber stehen jedoch auch 27 % beziehungsweise 16 %, die zwei beziehungsweise drei verschiedene Varianten von Mobbing-Erfahrungen und 25 %, die vier oder alle fünf Varianten mindestens monatlich erlebt haben.

Es muss davon ausgegangen werden, dass von einer im Verlauf des Schuljahres mindestens monatlichen Erfahrung mehrerer unterschiedlicher Varianten des Mobbingverhaltens durch Mitschüler:innen eine gravierende Beeinträchtigung des Wohlbefindens und der psychischen Stabilität ausgeht. Ein ebenso problematischer Effekt ist anzunehmen, wenn eine bestimmte Form des schikanierenden Handelns sehr häufig erlebt wird; in den verschiedenen Bereichen liegt der Anteil derer, bei denen das mindestens wöchentlich oder sogar (fast) täglich der Fall war, zwischen 4 und 10 %.



4.13

Mobbingverfahren in der Schule, psychische Auffälligkeiten und schulisches Wohlbefinden

Um den Zusammenhang zwischen Mobbingverfahren und psychischer Auffälligkeit sowie schulischem Wohlbefinden überprüfen zu können, haben wir die befragten Schüler:innen ab 11 Jahren ($n = 1.232$) in drei Gruppen aufgeteilt: jene, die keine Mobbingverfahren haben, das heißt von keiner der negativen sozialen Erfahrungen im letzten Schuljahr mindestens monatlich betroffen waren ($n = 836$; 68 %), jene, die von einer Erscheinungsform des Mobbingings betroffen waren ($n = 119$; 10 %), und jene, die von mindestens zwei unterschiedlichen Erscheinungsformen betroffen waren ($n = 250$ mit mehrfacher Mobbingverfahren; 20 %). Insgesamt konnten oder wollten 2 % keine Angabe machen.

Zwischen der Mobbing-Betroffenheit und der psychischen Auffälligkeit zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang. Während der Anteil der mehrfach von Mobbing Betroffenen in der Gruppe der befragten psychisch unauffälligen Schüler:innen ab 11 Jahren bei 11 % liegt, berichten 43 % der Kinder und Jugendlichen mit Werten von psychischen Auffälligkeiten im Grenzbereich und nahezu die Hälfte der psychisch auffälligen Schüler:innen davon, mit verschiedenen Erscheinungsformen des Mobbingings konfrontiert gewesen zu sein. Sie erlebten also mehrere verschiedene, gegen ihre Person gerichtete negative soziale Verhaltensweisen ihrer Mitschüler:innen, und dies jeweils mindestens monatlich.

Mobbing-Betroffenheit nach psychischen Auffälligkeiten

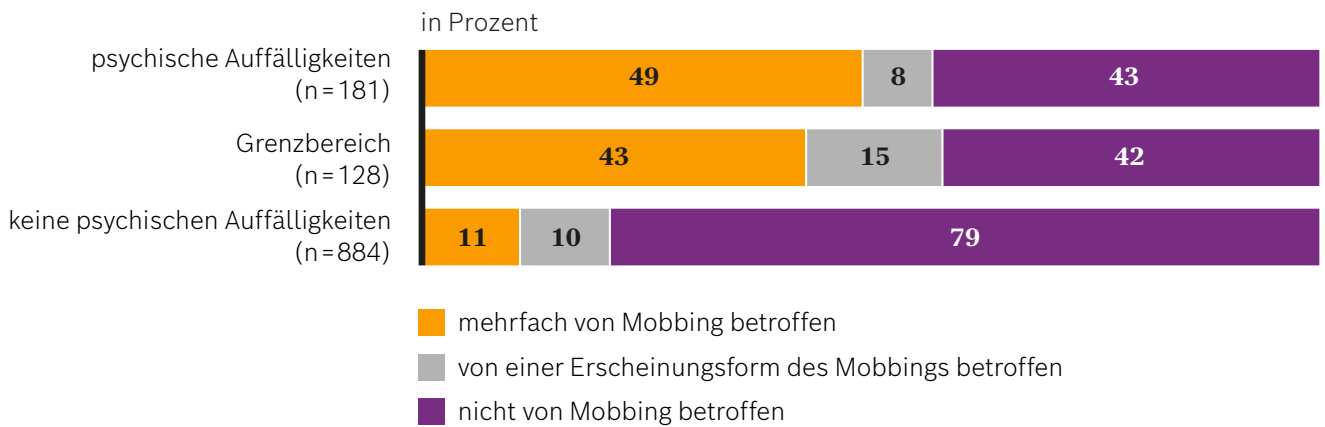


Abb. 13.1: Mobbing-Betroffenheit nach Angaben zu psychischen Auffälligkeiten basierend auf Selbstbericht (Goodman, 1997) bei Schüler:innen zwischen 11 und 17 Jahren (n = 1.193).

Ein ähnlicher Zusammenhang besteht zum schulischen Wohlbefinden: Unter den Schüler:innen, die ein hohes schulisches Wohlbefinden haben, liegt der Anteil jener, die keine Mobbing Erfahrung berichten, bei 90%, nur 4% berichten von mehrfacher Betroffenheit. Ein geringes schulisches Wohlbefinden ist demgegenüber bei nahezu der Hälfte dieser Schüler:innen ab 11 Jahren mit mehrfachen Mobbing Erfahrungen verbunden, das heißt, sie haben mindestens monatlich mindestens zwei verschiedene Varianten eines negativen sozialen Verhaltens durch Mitschüler:innen erlebt. Auch wenn die Kausalrichtung des Zusammenhangs mit unseren Daten nicht zu bestimmen ist, so liegt die Mobbingprävention und -intervention als Hebel für ein besseres Wohlbefinden und die psychische Gesundheitsförderung nahe.

Mobbing-Betroffenheit nach schulischem Wohlbefinden

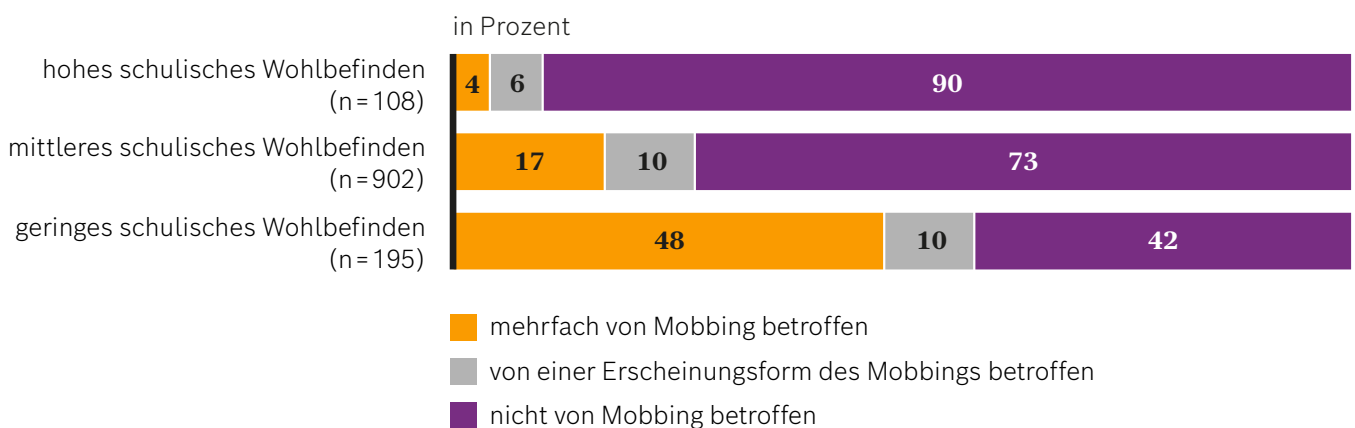


Abb. 13.2: Mobbing-Betroffenheit nach schulischem Wohlbefinden berechnet anhand KIDSCREEN-10 im Selbstbericht (The KIDSCREEN Group Europe, 2006) bei Schüler:innen zwischen 11 und 17 Jahren (n = 1.205).

Analog ist auch für das mit dem schulischen Wohlbefinden verwandte Zugehörigkeitsgefühl (Slaten et al., 2016) ein Zusammenhang mit Mobbing Erfahrungen hochplausibel. Denn wer wiederholt Abwertung und Ausgrenzung durch die eigenen Mitschüler:innen erfährt, wird sich in der schulischen Umgebung auch eher weniger akzeptiert, respektiert und sozial eingebunden fühlen, was dann gegebenenfalls selbst durch grundsätzlich gute Rahmenbedingungen der Schule, engagierte Lehrkräfte und eine hohe Unterrichtsqualität nicht aufzufangen ist. Dass Schüler:innen, die Mobbing Erfahrungen machen, ein geringeres Gefühl der Zugehörigkeit in der Schule haben, zeigen unsere Daten deutlich. So ist das Zugehörigkeitsgefühl bei jenen Schüler:innen ab 11 Jahren, die von einer oder mehreren Erscheinungsformen des Mobbing betroffen sind, im Mittel deutlich geringer als bei jenen, die keine Mobbing Erfahrung haben. Dies gilt für alle Aspekte der hier berücksichtigten Zugehörigkeit, das heißt für die Fragen, ob sich die Schüler:innen in der Schule oft unwohl und fehl am Platz fühlen, ob sie sich dort einsam fühlen oder ob sie das Gefühl haben, beliebt zu sein. Es liegt somit nahe, dass Mobbing auch das schulische Zugehörigkeitsgefühl und damit die emotionale Sicherheit und soziale Integration der Schüler:innen beeinträchtigen kann.

Bezogen auf das Geschlecht der Schüler:innen lassen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Mobbing Erfahrung identifizieren. Altersunterschiede bestehen, jedoch nicht in Form eines linearen Zusammenhangs. Bis zum Alter von 14 Jahren steigt der Anteil der Schüler:innen, die eine Mobbing Erfahrung gemacht haben, von circa einem Drittel auf über 38 % an, danach sinkt der Anteil und ist schließlich bei den Schüler:innen im Alter von 17 Jahren am geringsten (16 %). Tendenziell scheinen jüngere und damit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung noch weniger gefestigte Schüler:innen von gezielten, wiederholten sozialen Angriffen durch Mitschüler:innen bis zu einem Alter von 14 Jahren besonders betroffen zu sein.





4.14 Mobbing und Cybermobbing

Zur Frage, in welchem Verhältnis die Mobbing Erfahrungen im direkt-persönlichen Kontakt im Vergleich zu Erfahrungen mit Cybermobbing stehen, zeigen unsere Ergebnisse, dass Mobbing von den 11- bis 17-jährigen Schüler:innen häufig vor allem im persönlichen Miteinander erlebt wird, aber auch als eine Kombination aus Online- und Offline-Mobbing gängig ist. Um die Form des Mobbing genauer zu beleuchten, schauen wir uns die Antworten jener Schüler:innen an, die nach eigenen Angaben von der jeweiligen Erscheinungsform von Mobbing mindestens monatlich betroffen waren (Fallzahlen zwischen $n=77$ und $n=278$). Jeweils etwas mehr als die Hälfte der betroffenen Schüler:innen gibt an, dass andere Mitschüler:innen sie im direkten Miteinander beschimpft haben (54 %), absichtlich ausgeschlossen haben (57 %) oder sich über sie lustig gemacht haben (51 %). Etwa jeweils ein weiteres Drittel (33 bis 34 %) sagt, dass dies sowohl im persönlichen Miteinander als auch in Form von Cybermobbing stattgefunden hat, während der Anteil derer, die diese Varianten nur über das Handy oder soziale Medien erlebt haben, mit 6 bis 12 % deutlich darunter liegt. Bezogen auf Bedrohungen geben 47 % der betroffenen Schüler:innen an, nur im persönlichen Miteinander bedroht worden zu sein, während weitere 23 % sagen, dass dies in Kombination mit Cybermobbing geschah. Bei der Verbreitung von gemeinen Gerüchten sieht diese Verteilung etwas anders aus. Hier geben mit 29 % verhältnismäßig wenige betroffene Schüler:innen an, dass dies nur im direkten Miteinander geschah, während 41 % sagen, dass gemeine Gerüchte im direkten Miteinander und über das Handy beziehungsweise soziale Medien verbreitet wurden. Mit einem Anteil von 25 % unter den Betroffenen ist das Verbreiten von Gerüchten das in unserer Studie häufigste reine Cybermobbing-Phänomen. Insgesamt erleben somit verhältnismäßig wenige Schüler:innen ausschließlich Cybermobbing: 25 % bei der Verbreitung von Gerüchten, 23 % bei Bedrohungen, und deutlich seltener findet reines Cybermobbing in den anderen Erscheinungsformen statt (jeweils 6 bis 12 %). Bei der Frage, auf welchem Weg Mobbing stattfindet, machten insgesamt jeweils 2 bis 7 % der betroffenen Schüler:innen keine Angabe.

Erfahrungen mit Mobbing in der Schule: Auf welchem Weg ist es passiert?

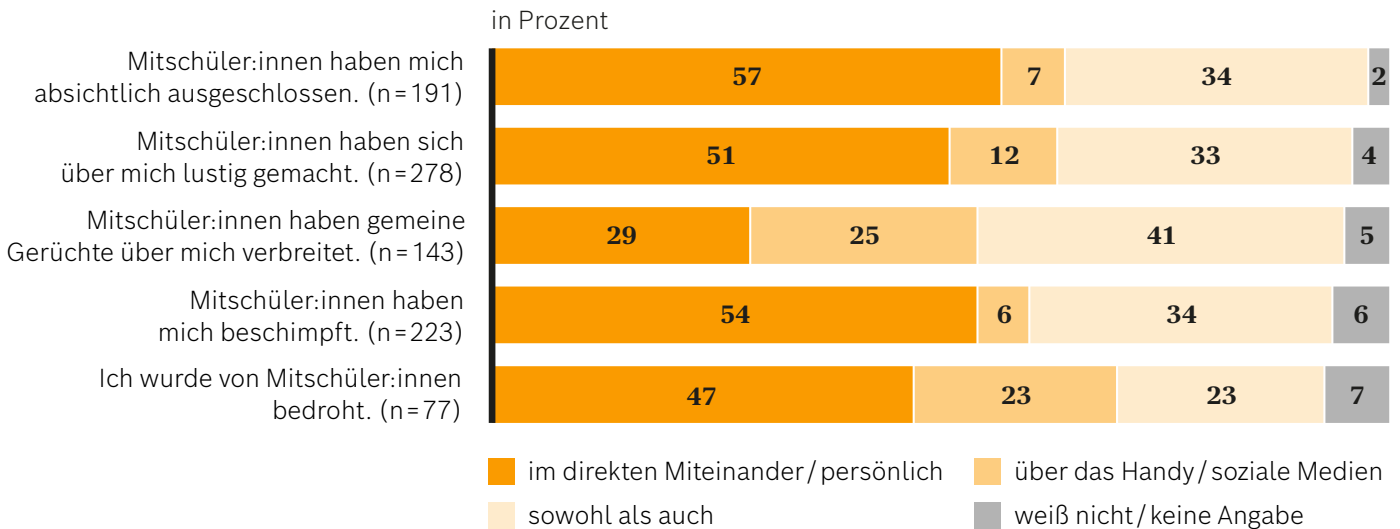


Abb. 14.1: Angaben zur Art und Weise des Mobblings. Grundlage für die Berechnungen sind die 11- bis 17-Jährigen, die zuvor angegeben haben, die jeweilige Erscheinungsform des Mobblings mindestens ein- bis zweimal pro Monat in diesem Schuljahr erlebt zu haben.

Kumuliert man die Angaben der befragten Schüler:innen ab 11 Jahren über die einzelnen Erscheinungsformen des Mobblings mit den in dieser Studie zugrunde gelegten Kriterien und dem Schwellenwert von mindestens einer monatlichen Frequenz, ergibt sich, dass insgesamt 29% der Schüler:innen (n = 351) eine Erfahrung mit einer Form des traditionellen Offline-Mobblings im direkt-persönlichen Miteinander gemacht haben und 17 % (n = 212) (auch) eine Form von Cybermobbing erlebt haben.

Beobachtung von Cybermobbing und eigene Beteiligung an Cybermobbing

Vor dem Hintergrund der aktuell besonders intensiv geführten Diskussion über die Handynutzung von Schüler:innen wurden die 11- bis 17-jährigen Schüler:innen nicht nur zu ihrer eigenen Erfahrung mit Cybermobbing gefragt, sondern auch danach, wie oft sie es in diesem Schuljahr mitbekommen haben, dass ihre Mitschüler:innen über das Handy beziehungsweise soziale Medien „gemobbt“, also wiederholt gehänselt, angegriffen, beleidigt oder „fertiggemacht“ wurden. Bei dieser Frage berichten 3% der Schüler:innen, Cybermobbing (fast) täglich mitbekommen zu haben und 7% sagen, dass sie es ein- bis zweimal pro Woche mitbekommen haben. Dass sie ein- oder zweimal im Monat mitbekriegt haben, wie Mitschüler:innen über das Handy beziehungsweise soziale Medien gemobbt wurden, sagen 14%. Die Mehrheit hat Cybermobbing ein- bis zweimal im jetzigen Schuljahr (22%) oder (fast) nie (40%) mitbekommen. Die restlichen 13% antworten, es nicht zu wissen oder machen keine Angabe. Ein explizit als Mobbing zu bezeichnendes Verhalten nehmen damit 24% der Schüler:innen in ihrer digitalen schulischen Alltagswelt mindestens monatlich wahr – und das, obwohl der soziale Angriff in meist geschlossenen Online-Communities beziehungsweise Chat-Gruppen erfolgt. Das deutet darauf hin, dass Cybermobbing unter Schüler:innen

tendenziell in einer größeren Teilöffentlichkeit von Schüler:innen erfolgt, dass andere also durchaus mitbekommen, wenn einzelne Mitschüler:innen wiederholt gehänselt, angegriffen, beleidigt oder „fertiggemacht“ werden.

Die 11- bis 17-jährigen Schüler:innen wurden außerdem danach gefragt, ob sie sich selbst auch schon daran beteiligt haben, wenn Mitschüler:innen über das Handy beziehungsweise soziale Medien gemobbt, also wiederholt gehänselt, angegriffen, beleidigt oder fertiggemacht wurden. Hier geben 6 % an, sich selbst bereits beteiligt zu haben, während die große Mehrheit (86 %) sagt, dass dies nicht der Fall war. Die restlichen 8 % der Schüler:innen geben dazu keine Auskunft. Bei der Einordnung der 6 %, die angeben, selbst an Mobbing beteiligt gewesen zu sein, sollte bedacht werden, dass immer auch die soziale Erwünschtheit eine Rolle für das Antwortverhalten der Schüler:innen spielt. Außerdem nehmen manche Schüler:innen ihr eigenes negatives soziales Verhalten in der digitalen Welt möglicherweise gar nicht als Mobbing wahr, insbesondere, wenn es um vergleichsweise weniger aggressive Formen wie „über Mitschüler:innen lustig machen“ oder „Gerüchte verbreiten“ geht – dies mag in der Selbst- und Fremdwahrnehmung sehr voneinander abweichen.

Wie oft hast du dieses Schuljahr Cybermobbing von Mitschüler:innen mitbekommen?

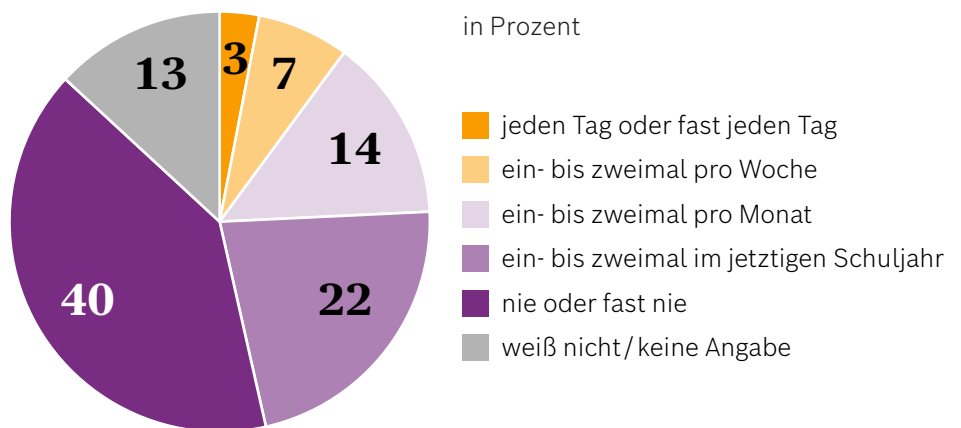


Abb. 14.2: Angaben der 11- bis 17-Jährigen Schüler:innen (n = 1.232) zur Beobachtung von Cybermobbing.



4.15

Schulischer Kontext und Hilfsangebote bei Mobbing aus Sicht der Schüler:innen und Eltern

Unsere Ergebnisse machen deutlich, dass negative soziale Erfahrungen bis hin zu Mobbing an Schulen nach wie vor weit verbreitet sind. Während die Häufigkeit dieser Erfahrungen als zentraler Faktor gilt, ist ebenso entscheidend, wie Schulen damit umgehen und welche Strukturen und Maßnahmen zur Prävention und bei Hilfebedarf vorhanden sind. Dazu gehört, ob es feste Ansprechpersonen gibt, ob betroffene Schüler:innen wissen, wie sie reagieren können, und ob Eltern beispielsweise durch Elternabende einbezogen werden. Solche Präventions- und Interventionsangebote sind deshalb von großer Bedeutung, um Mobbing wirksam zu begegnen und ein unterstützendes Schulklima zu schaffen.

Um einen Einblick in die Strukturen an den Schulen zu bekommen, haben wir zuerst die 11- bis 17-Jährigen selbst gefragt, ob ihnen an der Schule beigebracht wird, wie man sich verhalten soll, wenn man gemobbt wird, und ob es bei ihnen an der Schule eine Ansprechperson oder Anlaufstelle gibt. Drei Viertel der 11- bis 17-jährigen Schüler:innen sagen, dass ihnen an ihrer Schule beigebracht wird, wie man sich verhalten soll, wenn man gemobbt wird. Ein Viertel sagt, dies sei nicht der Fall. Bei der Frage zu Anlaufstellen geben 86 % an, dass es an ihrer Schule eine Person oder Stelle gibt, an die sie sich wenden können, wenn jemand gemobbt wird; 13 % sagen, dass es dies bei ihnen an der Schule nicht gibt. Insgesamt scheint somit ein Bewusstsein für das Thema an Schulen nicht nur zu bestehen, sondern auch bei einem Großteil der Schüler:innen angekommen zu sein.

Zusätzlich zu den 11- bis 17-Jährigen haben wir jeweils einen Elternteil aller teilnehmenden Kinder und Jugendlichen im Alter von 8 bis 17 Jahren (N = 1.507) dazu befragt, wie an der Schule ihres Kindes mit dem Thema (Cyber-)Mobbing umgegangen wird und ob es präventive Maßnahmen gibt. Dafür haben wir Items aus der „Cyberlife V“-Studie (Bündnis gegen Cybermobbing e. V., 2024) genutzt und teilweise adaptiert. Die Eltern gaben mehrheitlich an, dass es an der Schule ihres Kindes Unterstützung und Hilfsangebote für Schüler:innen gibt, die Opfer von Mobbing oder Cybermobbing werden (60 %), sowie dass an der Schule schon mal eine Informationsveranstaltung für Eltern zum Thema (Cyber-)Mobbing angeboten wurde (55 %). Etwa ein Viertel der Eltern gab an, nicht zu wissen, ob es Unterstützungsangebote an der Schule des Kindes gibt (28 %) oder ob Informationsveranstaltungen für Eltern angeboten wurden (17 %). Knapp die Hälfte der Eltern (49 %) hatte den Eindruck, dass den Kindern in der Schule hinreichend vermittelt wird, wie sie sich verhalten sollen, wenn sie über das Internet oder soziale Medien gemobbt werden; 23 % machten keine Angabe oder sagten, es nicht zu wissen.

Angebote zur Mobbingprävention und Unterstützung bei Mobbing an der Schule aus Sicht der Eltern

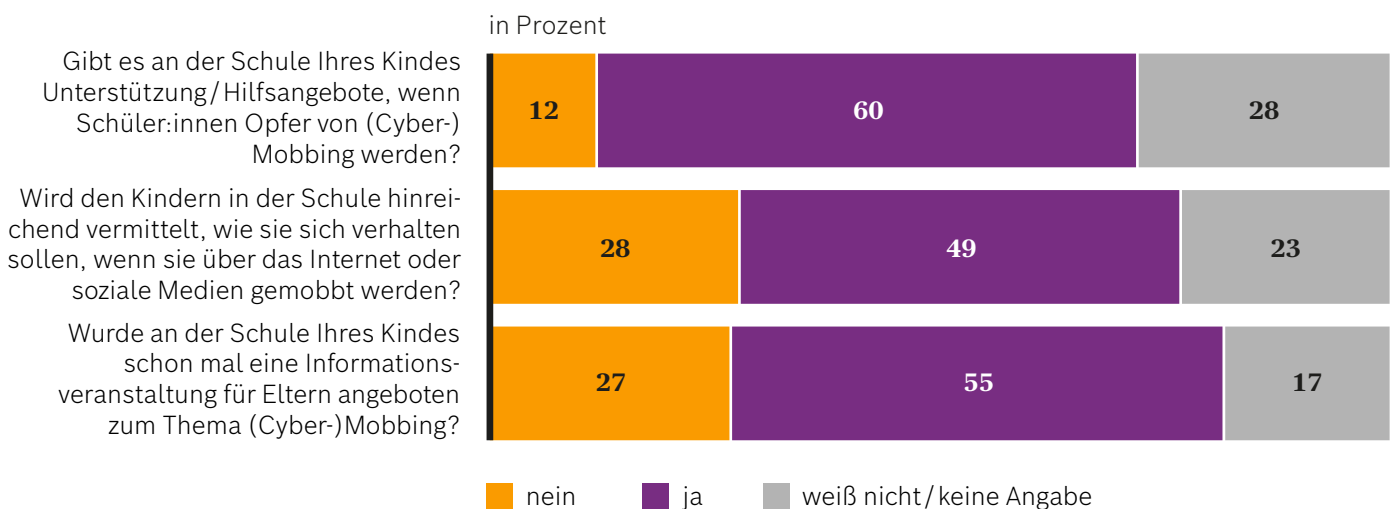


Abb. 15.1: Angaben der Eltern (N = 1.507) zu den Angeboten und Maßnahmen der Mobbingprävention und Unterstützung bei Mobbing an der Schule ihrer Kinder.

Was die Gewalt- und Mobbingprävention an der Schule ihrer Kinder angeht, finden wir eine insgesamt mehrheitlich eher positive Einschätzung der Eltern, die in eine ähnliche, wenn auch nur bedingt vergleichbare Richtung deutet wie die der befragten Schüler:innen ab 11 Jahren. Etwa zwei Drittel aller befragten Eltern (65 %) nehmen wahr, dass an der Schule ihres Kindes gegen psychische und physische Gewalt vorgegangen wird und geben an, dass dies eher oder völlig zutrifft. Weitere 22 % sehen dies als teilweise zutreffend und 13 % als eher oder überhaupt nicht zutreffend an. Dass es an der Schule ihres Kindes friedlich und freundlich zugeht, sieht etwas mehr als die Hälfte der Eltern (56 %) als völlig oder eher zutreffend an. Während 32 % sagen, dass dies nur teilweise zutrifft, meinen 12 %, dass dies eher oder

überhaupt nicht der Fall ist. Außerdem geben die Eltern mit 69 % mehrheitlich an, dass die Aussage, an der Schule würde nichts gegen Mobbing unter den Schüler:innen getan, eher nicht oder überhaupt nicht zutreffend ist. 20 % stimmen teilweise und 10 % eher oder völlig zu, dass an der Schule nichts gegen Mobbing unternommen wird.

Einschätzungen der Eltern zur Gewalt- und Mobbingprävention an der Schule

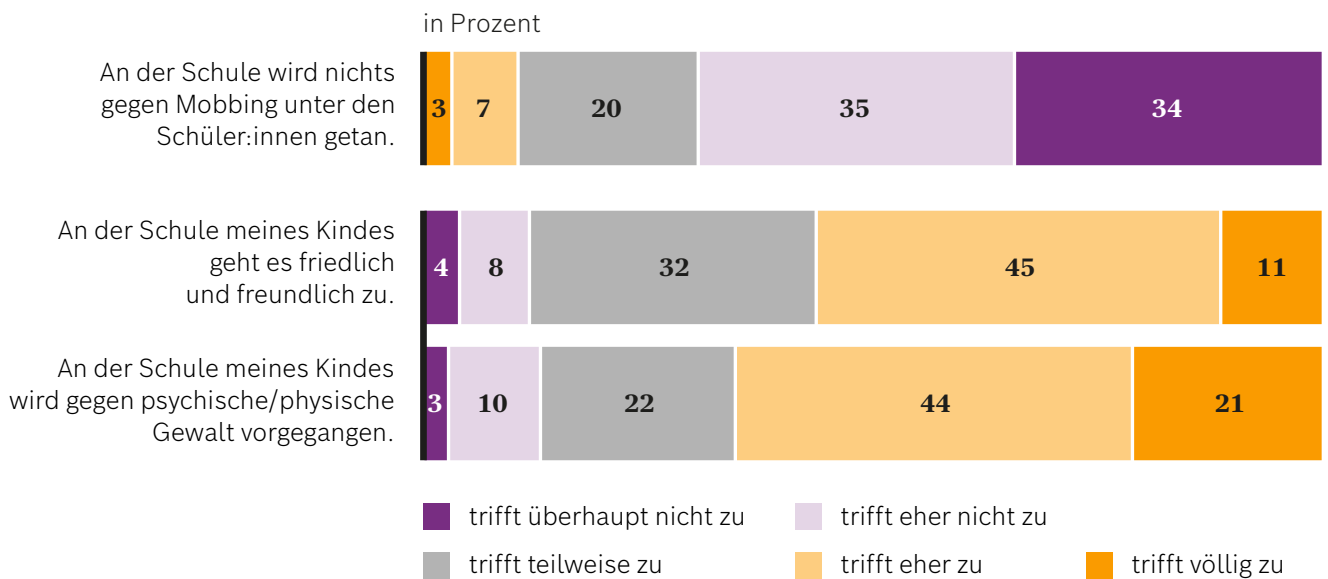


Abb. 15.2: Einschätzungen der Eltern (N = 1.507) zur Gewalt- und Mobbingprävention an der Schule ihrer Kinder.

Betrachtet man die Angaben der Eltern aufgeschlüsselt nach Schulformen, zeigt sich Folgendes: Mit 39 % geben Eltern von Grundschulkindern deutlich seltener an als jene mit Kindern an weiterführenden Schulen, dass es an der Schule ihres Kindes Unterstützung und Hilfsangebote für von Mobbing betroffene Schüler:innen gibt. Sie berichten auch seltener von Informationsveranstaltungen (44 %) und haben seltener den Eindruck, dass den Kindern in der Schule hinreichend vermittelt wird, wie sie sich verhalten sollen, wenn sie über das Internet oder soziale Medien gemobbt werden (33 %). Dass es an der Schule ihres Kindes friedlich und freundlich zugeht, geben Eltern von Grundschulkindern (63 %) und Gymnasiast:innen (64 %) häufiger an als Eltern von Schüler:innen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (46 %). Außerdem geben Eltern von Gymnasiast:innen mit 72 % häufiger an, dass an der Schule ihres Kindes gegen psychische und physische Gewalt vorgegangen wird. Währenddessen geben Eltern von Grundschüler:innen mit 16 % etwas häufiger an, dass es eher oder völlig zutrifft, dass an der Schule ihres Kindes nichts gegen Mobbing unter den Schüler:innen getan wird.

Zusammenfassung und Ausblick

Mobbingopfer in der Schule zu werden, ist eine Form der Stigmatisierung und kann für die betroffenen Schüler:innen gravierende psychische und soziale Folgen bis hin zu dauerhafter Viktimisierung haben. Nicht nur der eigene Bildungsweg und Bildungserfolg, sondern auch die psychische Gesundheit, das Sozialverhalten, die Bindungsfähigkeit und das eigene Erziehungsverhalten können durch Mobbing nachhaltig beeinträchtigt werden (z. B. Hahlweg & Schulz, 2020). Verschiedene Studien (z. B. Fischer & Bilz, 2024), Überblicksarbeiten (z. B. Paschel et al., 2025) und systematische Reviews (z. B. Matthes et al., 2025; Zych et al., 2015) zeigen, dass eine Mobbing Erfahrung die Entstehung und Verstärkung von Ängsten, Einsamkeit und Schlafstörungen begünstigt, zu vermindertem Selbstwertgefühl und Selbststigmatisierung und sozialem Rückzug führt, was durch die im Zuge des Mobbings wiederholt erlebte Ausgrenzung verstärkt wird. Ebenso steigt das Risiko für psychosomatische Beschwerden und psychische Erkrankungen wie Depressionen oder Angststörungen bis hin zur Suizidalität. Die psychosozialen Belastungen der Mobbingopfer werden im Schulkontext oft durch auch hier zu beobachtende Isolation und Leistungsrückgang sowie Absentismus deutlich. Welche Folgen wie stark auftreten, hängt von Dauer und Intensität der Mobbing Erfahrungen, aber auch von schulischer Unterstützung und den persönlichen Dispositionen der Betroffenen sowie von der Stabilität und Unterstützung in ihrem außerschulischen sozialen Umfeld ab.

Die Zahlen zur Verbreitung von schulischem Mobbing und Cybermobbing variieren stark, was unter anderem auf die unterschiedlichen Indikatoren (d. h., wie viele und welche Erscheinungsformen erhoben werden) sowie Definitionskriterien (z. B. hinsichtlich der Frequenz und des Zeitraums, auf den sich die Längerfristigkeit der Erfahrungen bezieht), aber auch auf unterschiedliche Altersgruppen und andere regionale und schulbezogene Kontextfaktoren zurückgeht. Demzufolge wird die Prävalenz unter Schüler:innen je nach Studie unterschiedlich berichtet und liegt für Deutschland zwischen 7 und 8 % (HBSC-Studie, vgl. Fischer & Bilz, 2024, sowie AID:A-Studie, vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2024) und 18,5 % (Cyberlife V, vgl. Bündnis gegen Cybermobbing e. V., 2024) beziehungsweise 23 % (PISA-Studie; OECD, 2019). In der internationalen Literatur haben Zych und Kolleg:innen bereits 2015 basierend auf einem systematischen Review ermittelt, dass etwa ein Drittel der Kinder in irgendeine Form des Bullyings oder Mobbings involviert sind, während der Anteil derjenigen, die Erfahrungen mit Cyberbullying beziehungsweise Cybermobbing haben, mit 14 bis 20 % darunter liegt.

Unsere Ergebnisse stehen mit diesen Befunden insoweit im Einklang, dass wir bei einem Frequenz-Schwellenwert von mindestens monatlich und bezogen auf die in unserer Studie erhobenen fünf Erscheinungsformen einen Anteil von insgesamt 30 % der Schüler:innen zwischen 11 und 17 Jahren ermittelt haben, die im letzten Schuljahr ein gegen sie gerichtetes negatives soziales Verhalten ihrer Mitschüler:innen erlebt haben, das man als „Mobbing Erfahrung“ bezeichnen kann. Hinter diesen 30 % stehen mit insgesamt 10 % jene Schüler:innen, die im laufenden Schuljahr der Befragung eine der Erscheinungsformen erlebt haben, 20 % waren mehrfach, 7 % sogar von vier

bis fünf dieser Verhaltensweisen betroffen. 4 bis 10 % aller Schüler:innen ab 11 Jahren sahen sich einzelnen Varianten des Mobbingverhaltens besonders häufig ausgesetzt, also mindestens wöchentlich oder sogar (fast) täglich. Auch diese Werte bewegen sich in einem vergleichbaren Bereich wie die Befunde der PISA-Studie (OECD, 2019), wonach 6 % der Kinder und Jugendlichen häufige Mobbing Erfahrungen gemacht haben.

Mobbing findet im Schulalltag offenbar häufig im direkt-persönlichen Kontakt statt, wird aber oft von Cybermobbing flankiert. Einzig für das Verbreiten gemeiner Gerüchte scheint Cybermobbing der präferierte Weg zu sein, der durch die direkt-persönliche Kommunikation ergänzt wird. Insgesamt haben 29 % der befragten Schüler:innen ab 11 Jahren Erfahrung mit einer Form des traditionellen Offline-Mobbings im direkt-persönlichen Miteinander – teilweise in Kombination mit Cybermobbing – gemacht, und 17 % haben eine Form von Cybermobbing – in einem Großteil der Fälle in Kombination mit Offline-Mobbing – erlebt. Auch darin wird deutlich, dass Online- und Offline-Mobbing häufig miteinander einhergehen. Unsere Befunde stehen damit im Einklang mit der internationalen Studienlage, die zeigt, dass traditionelles Offline-Mobbing mit einer deutlich erhöhten Wahrscheinlichkeit einhergeht, auch Opfer von Cybermobbing zu werden (Matthes et al., 2025; Petras & Petermann, 2019).

Wie bedeutsam Mobbing Erfahrungen für das schulische Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Schüler:innen sein können, zeigt sich in den deutlichen Zusammenhängen, die wir zwischen der Mobbing-Betroffenheit und diesen für die persönliche wie schulische Sozialisation und Entwicklung zentralen Bereichen finden. Unsere Daten zeigen, dass die Mobbing-Prävalenz in der Gruppe der Schüler:innen mit psychischer Auffälligkeit beziehungsweise geringem schulischem Wohlbefinden etwa doppelt so hoch ist wie in der jeweiligen Vergleichsgruppe ohne psychische Auffälligkeit beziehungsweise mit hohem schulischem Wohlbefinden. Auch für das Zugehörigkeitsgefühl in der Schule finden wir entsprechende Unterschiede, die deutlich machen, dass Mobbing Erfahrungen mit geringerer Zugehörigkeit einhergehen. Eine Kausalrichtung kann in dieser – wie auch in den meisten internationalen Studien – nicht bestimmt werden. Die Ergebnisse deuten jedoch klar darauf hin, dass Maßnahmen zur Prävention von und Intervention bei Mobbing im Schulkontext eindeutig zu empfehlen sind, um das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit zu fördern.

Unsere Daten zeigen keinen Zusammenhang mit dem Geschlecht der Kinder, aber einen eher kurvilinearen Zusammenhang mit dem Alter, der bezogen auf Cybermobbing in exakt derselben Weise von Paschel und Kolleg:innen (2025) beschrieben wird: Die (Cyber-)Mobbing Erfahrungen werden insbesondere in der frühen Adoleszenz zwischen 11 und 14 Jahren gemacht, die um das 14. Lebensjahr ihren Höhepunkt hat – in unserer Gesamtstichprobe der 11- bis 17-Jährigen waren es über 38 % der 14-Jährigen – und danach wieder abflacht – in unserer Studie bei den 17-Jährigen auf einen Anteil von 16 %. Auch die internationale Forschung deutet darauf hin, dass sich insgesamt eher geringe Geschlechterunterschiede zeigen, dass männliche und

weibliche Heranwachsende jedoch in verschiedenen Phasen der Adoleszenz eine unterschiedlich hohe Affinität zu diesem Verhalten – hier: Cyberbullying – haben. Eine Metaanalyse (Barlett & Coyne, 2014) zeigt, dass Mädchen in eher frühen, Jungen eher in späten Phasen der Adoleszenz zu Cybermobbing-Täter:innen werden und somit Alterseffekte hinter insgesamt geringen Geschlechterunterschieden liegen. Unsere Daten deuten darauf hin, dass dies auch auf die Erfahrung als Mobbingopfer übertragbar sein könnte, was jedoch eingehendere Analysen und Anschlussforschung erfordert.

Aus den Einschätzungen der befragten Eltern zur Gewalt- und Mobbingprävention an den Schulen ihrer Kinder lässt sich ablesen, dass diese recht ähnlich zu denen ihrer Kinder sind, wonach die Schulen in einem Großteil gut aufgestellt scheinen und mit den Angeboten zur Prävention und Unterstützung die Schüler:innen auch erreichen. Aus den Einschätzungen der Eltern lässt sich ablesen, dass eine Sensibilisierung für Mobbing und Cybermobbing an Grundschulen verstärkt werden sollte. Dies wäre für eine frühzeitige Sensibilisierung für und Prävention von Mobbing und Cybermobbing wichtig, weil unsere Daten analog zu anderen Studien zeigen, dass nach der Grundschulzeit die Bedeutung von Handys und sozialen Medien im Alltag der Schüler:innen weiter wächst und bis zum Alter von 14 Jahren die Prävalenz von Mobbing und Cybermobbing ansteigt.

Mobbing und Cybermobbing haben angesichts ihres Schadenspotenzials in der Bildungspolitik, Bildungsforschung und im öffentlichen Diskurs in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. So wurde die Relevanz des Themas beispielsweise bereits 2012 von der Kultusministerkonferenz in den Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule adressiert sowie 2018 als Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte benannt und 2018 auch vom Wissenschaftlichen Dienst des Deutschen Bundestages (Aktenzeichen WD 9-3000-056/18) betont. Informationen, Empfehlungen und Materialien für den praktischen Einsatz werden beispielsweise von der Bundeszentrale für politische Bildung oder dem Deutschen Jugendinstitut sowie über die für Schule und Bildung zuständigen Landesministerien bereitgestellt.





5

Literaturverzeichnis

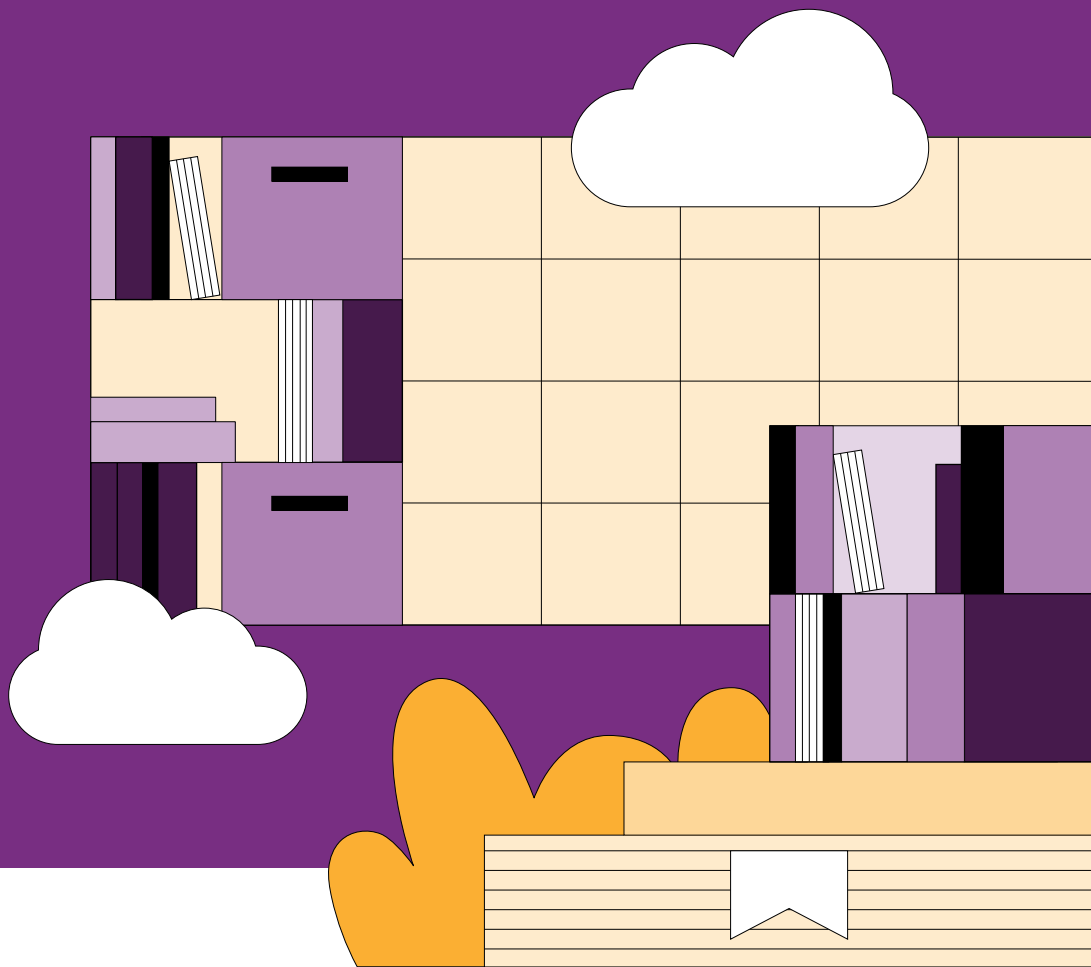
- Barlett, C. & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488.
↗ <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2019). Diagnostik von Verständnisschwierigkeiten/diagnostische Kompetenz des Lehrers (Leistung) – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz – Fragebogenerhebung Erhebungszeitpunkt 1 (COACTIV) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2003–2004. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF.
↗ <https://doi.org/10.7477/40:42:1>
- Becker, A., Wang, B., Kunze, B., Otto, C., Schlack, R., Hölling, H., Ravens-Sieberer, U., Klasen, F., Rogge, J., Isensee, C., Rothenberger, A. & The BELLA Study Group (2018). Normative data of the self-report version of the German Strengths and Difficulties Questionnaire in an epidemiological setting. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(6), 523–533. ↗ <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000589>
- Bilz, L. & Melzer, W. (2010). *Schülergesundheit in Thüringen 2010. Ergebnisse der HBSC-Gesundheitsstudie und Perspektiven der schulischen Gesundheitsförderung im Freistaat Thüringen*. Dresden: Technische Universität, Fakultät Erziehungswissenschaften.
- Bündnis gegen Cybermobbing e. V. (Hrsg.) (2024). Cyberlife V. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr – Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern: Fünfte empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/-innen in Deutschland.
↗ <https://buenndnis-gegen-cybermobbing.de/aktivitaeten/studien.html> – Cyberlife
- Darling-Hammond, L. & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. Learning Policy Institute.
↗ https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Educating_Whole_Child_REPORT.pdf
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2024). *AID:A 2023 Blitzlichter. Zentrale Befunde des DJI-Surveys zum Aufwachsen in Deutschland*. wbv Publikation.
↗ <https://doi.org/10.3278/9783763978007>
- Dix, K., Ahmed, S. K., Carslake, T., Sniedze-Gregory, S., O’Grady, E. & Trevitt, J. (2020). *Student Health and Wellbeing: Systematic review of intervention research examining effective student wellbeing in schools and their academic outcomes. Main report and executive summary*. Evidence for Learning. ↗ <https://www.evidenceforlearning.org.au/assets/Uploads/Main-Report-Student-Health-and-Wellbeing-Systematic-Review-FINAL-25-Sep-2020.pdf>
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Hrsg.), *Research on Motivation in Education*, 3 (S. 139-186). Academic Press.
- Eckert, H., Steinmayr, R. & Wirthwein, L. (2025). Socioemotional and sociodemographic determinants of subjective well-being in school during childhood and adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 40, 54. ↗ <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00955-5>
- Fatke, R. & Schneider, H. (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Bertelsmann Stiftung.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2008). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Bertelsmann Stiftung.
- Fauth, B. (2021). Schülerurteile zur Unterrichtsqualität in der Grundschule: Was messen wir da eigentlich? In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht* (S. 49–63). Springer VS. ↗ https://doi.org/10.1007/978-3-658-32694-4_4

- Fauth, B. C. & Decristan, J. (2024). Klassenklima – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. In J. Decristan, I. Hardy, M. Kunter, S. Hertel, E. Klieme, B. C. Fauth, G. Büttner & A. Lühken (Hrsg.), *Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule – Fragebogenerhebung: Lehrkräfte- und Schüler:innen-instrumente (IGEL) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2010–2011. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. [↗https://www.fdz-bildung.de/erhebung.php?id=202](https://www.fdz-bildung.de/erhebung.php?id=202)
- Fend, H., Helmke, A. & Steffens, U. (2014). Verhalten vor Prüfungen – Eltern [Fragebogenskala: Version 1.0]. *Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen – Fragebogenerhebung Eltern- und Lehrkräftebefragung (FEND-Studie) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 1977. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. [↗https://doi.org/10.7477/55:65:1](https://doi.org/10.7477/55:65:1)
- Fend, H. & Prester, H.-G. (2014). Lehrer – Leistungsdruck – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. *Entwicklung im Jugendalter – Fragebogenerhebung [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 1979–1983. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. [↗https://doi.org/10.7477/43:47:1](https://doi.org/10.7477/43:47:1)
- Fend, H., Prester, H.-G., Herde, A., Oehme, A. & Specht, W. (1976). *Sozialisierungseffekte von Schule und Unterricht: Zwischenbericht über die Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase 1973–1975*. Beltz.
- Fischer, S. M. & Bilz, L. (2024). Mobbing und Cybermobbing an Schulen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2022 und Trends von 2009/10 bis 2022. *Journal of Health Monitoring*, 9(1), 46–67. [↗https://doi.org/10.25646/11871](https://doi.org/10.25646/11871)
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. [↗https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x)
- Griebler, U. & Griebler, R. (2012). Kollektive Partizipationsmöglichkeiten in der Schule und ihre Zusammenhänge mit unterrichtsbezogenen Faktoren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59(3), 191–202.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. [↗https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124)
- Hahlweg, K. & Schulz, W. (2020). Prädiktion von Mobbing und Viktimisierung. *Kindheit und Entwicklung*, 29(2), 113–122. [↗https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000308](https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000308)
- Hart, R. A., United Nations Children's Fund & Innocenti Research Centre (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. UNICEF, United Nations Children's Fund. [↗https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)
- Hascher, T. (2003). Well-being in school – Why students need social support. In P. Mayring & C. V. Rhoeneck (Hrsg.), *Learning Emotions: The Influence of Affective Factors on Classroom Learning* (S. 127–142). Lang.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitskonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Psychologie Verlags Union.
- Janitza, S., Klipker, K. & Hölling, H. (2020). Age-specific norms and validation of the German SDQ parent version based on a nationally representative sample (KiGGS). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(2), 123–136. [↗https://doi.org/10.1007/s00787-019-01337-1](https://doi.org/10.1007/s00787-019-01337-1)
- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A.-K., Reiß, F., Behn, S. & Ravens-Sieberger, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSYS-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 68, 670–680. [↗https://doi.org/10.1007/s00103-025-04045-1](https://doi.org/10.1007/s00103-025-04045-1)

- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y. & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1053–1103. [↗https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x](https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x)
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S. & Ustün, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: A review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359–364. [↗https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c](https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e32816ebc8c)
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. [↗https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593](https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593)
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. [↗https://doi.org/10.1037/a0035618](https://doi.org/10.1037/a0035618)
- Kuger, S., Jude, N., Klieme, E. & Kaplan, D. (2016). Bullying – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. *Programme for International Student Assessment (2015) – Fragebogenerhebung Chapter 04 – Field Trial (PISA 2015) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2014. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. [↗http://dx.doi.org/10.7477/150:0:1](http://dx.doi.org/10.7477/150:0:1)
- Kuhn, A., Halle, A.-C., Deimel, D. (2025). Demokratisierung des Lernens in Schule. Ergebnisse einer Jugendbefragung. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.).
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2012a). Akademisches Selbstkonzept – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. *Programme for International Student Assessment (2000) – Fragebogenerhebung Haupttest (PISA 2000) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2000. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. [↗https://doi.org/10.7477/13:284:1](https://doi.org/10.7477/13:284:1)
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2012b). Überforderung im Mathematikunterricht – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. *Programme for International Student Assessment (2000) – Fragebogenerhebung Haupttest (PISA 2000) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2000. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. [↗https://doi.org/10.7477/13:284:1](https://doi.org/10.7477/13:284:1)
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. [↗https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x)
- Matthes, J., Koban, K., Bühner, S., Kirchmair, T., Weiss, P., Khaleghipour, M., Saumer, M. & Meerson, R. (2025). The State of Evidence in Digital Hate Research: An Umbrella Review. *Communication Research*, Online-First. [↗https://doi.org/10.1177/00936502251365724](https://doi.org/10.1177/00936502251365724)
- Naab, S., Kunkel, J., Fumi, M. & Voderholzer, U. (2017). Psychosoziale Risikofaktoren für psychische Störungen im Jugendalter. *Pädiatrie*, 29(5), 24–32. [↗https://doi.org/10.1007/s15014-017-0941-x](https://doi.org/10.1007/s15014-017-0941-x)
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn (Volume III): Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. PISA, OECD Publishing. [↗https://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en](https://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en)
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing. [↗https://doi.org/10.1787/acd78851-en](https://doi.org/10.1787/acd78851-en)
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. [↗https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x)

- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. [↗https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358](https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358)
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. [↗https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012)
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation: Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit: Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17–37). Rüegger.
- Paschel, F., Schultz, M., Salisch, M. von & Pfetsch, J. (2025). *Cybermobbing, Hatespeech, Sexting und Cybergrooming: Online-Interaktionsrisiken von Kindern und Jugendlichen aus psychologischer Sicht*. Beltz Juventa. [↗https://content-select.com/de/portal/media/view/66bdc5f-ce38-433a-9fdd-4921ac1b0005](https://content-select.com/de/portal/media/view/66bdc5f-ce38-433a-9fdd-4921ac1b0005)
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. [↗https://doi.org/10.1037/a0019243](https://doi.org/10.1037/a0019243)
- Peter, I.-K. & Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior*, 86, 350–366. [↗https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013](https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013)
- Petras, I.-K. & Petermann, F. (2019). Übersicht zu Risikofaktoren für Cybermobbing-Viktimisierung im Kindes- und Jugendalter und Empfehlungen für die Präventionsarbeit. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 67(4), 203–220. [↗https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000391](https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000391)
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579–593. [↗https://doi.org/10.1348/000709906X161704](https://doi.org/10.1348/000709906X161704)
- Quenzel, G., Beck, M. & Jungkunz, S. (Hrsg.) (2023). *Bildung und Partizipation. Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Verlag Barbara Budrich. [↗https://doi.org/10.25656/01:26117](https://doi.org/10.25656/01:26117)
- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2012a). Gefühl der Zugehörigkeit – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. *Programme for International Student Assessment (2003) – Fragebogenerhebung (PISA-I) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2003. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. [↗https://doi.org/10.7477/15:287:1](https://doi.org/10.7477/15:287:1)
- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2012b). Langeweile – Schüler [Fragebogenskala: Version 1.0]. *Programme for International Student Assessment (2003) – Fragebogenerhebung (PISA-I) [Skalenkollektion: Version 1.0]*. Datenerhebung 2003. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. [↗https://doi.org/10.7477/15:287:1](https://doi.org/10.7477/15:287:1)
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmas, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. & The European KIDSCREEN Group (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 5(3), 353–364. [↗https://doi.org/10.1586/14737167.5.3.353](https://doi.org/10.1586/14737167.5.3.353)
- 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. [↗https://doi.org/10.1007/s00112-023-01775-x](https://doi.org/10.1007/s00112-023-01775-x)
- Reiss, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Lampert, T., Klasen, F. & Ravens-Sieberer, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PLOS One*, 14(3), e0213700. [↗https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213700)

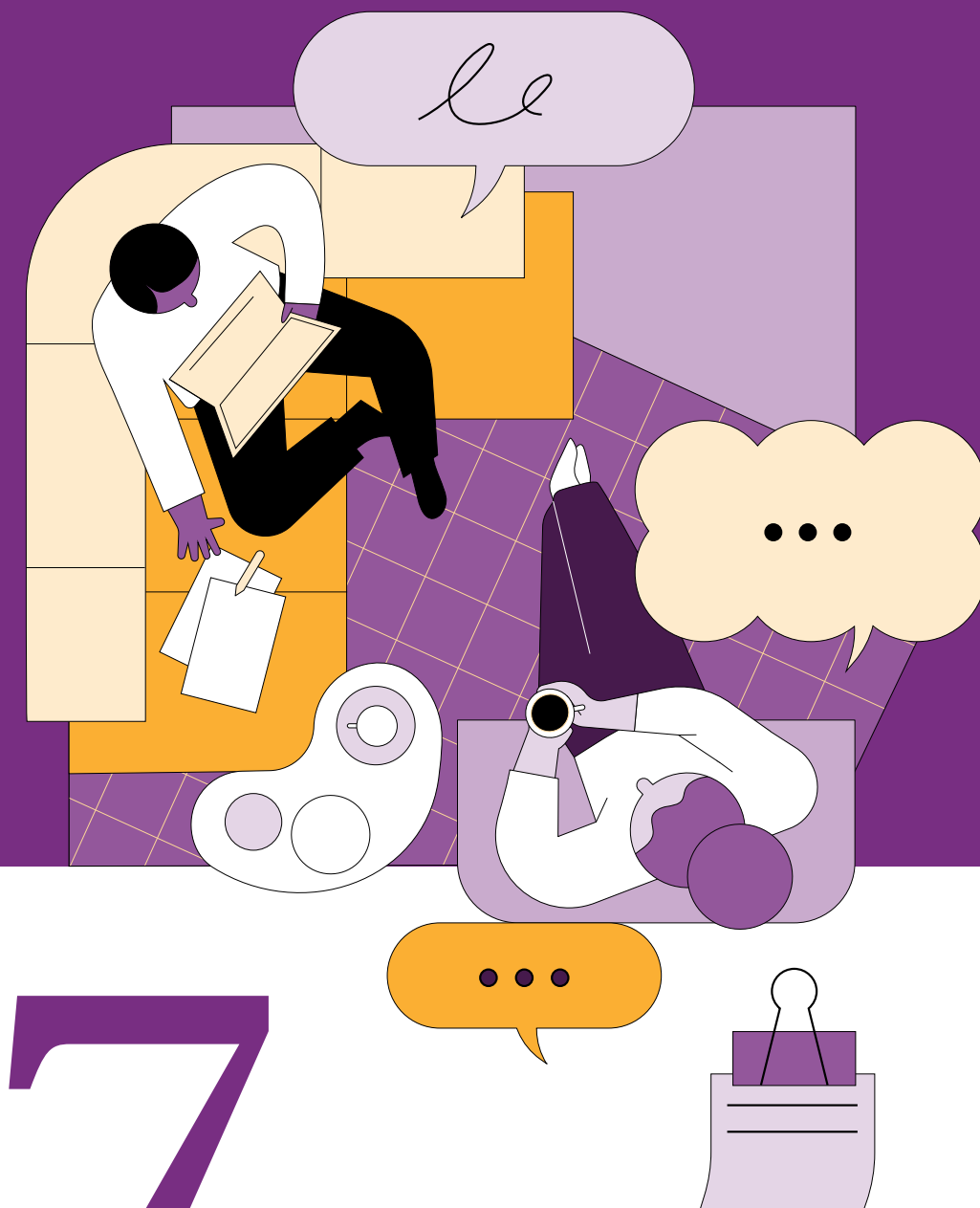
- Riley, A. W. (2004). Evidence that school-age children can self-report on their health. *Ambulatory Pediatrics*, 4(4), 371–376. ↗ <https://doi.org/10.1367/A03-178R.1>
- Robert Bosch Stiftung (2025): *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. Robert Bosch Stiftung.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 261–275. ↗ <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V. & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. ↗ <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- The KIDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires – Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Pabst Science Publishers. ↗ <https://www.kidscreen.org/>
- Turner, S. E., Dopko, R. L., Goldfield, G., Cloutier, P., Pajer, K., Abdessemed, M., Mougharbel, F., Ranney, M., Hoffmann, M. D. & Lang, J. J. (2023). Validating existing clinical cut-points for the parent-reported Strengths and Difficulties Questionnaire in a large sample of Canadian children and youth. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Research, Policy and Practice*, 43(9), 409–420. ↗ <https://doi.org/10.24095/hpcdp.43.9.03>
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M. & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144. ↗ <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. ↗ https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Van der Westhuizen, L., Arens, A. K., Greiff, S., Fischbach, A., & Niepel, C. (2022). The generalized internal/external frame of reference model with academic self-concepts, interests, and anxieties in students from different language backgrounds. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102037. ↗ <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102037>
- Von der Embse, N., Barterian, J. & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57–71. ↗ <https://doi.org/10.1002/pits.21660>
- Wang, M.-T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. ↗ <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wedekind, H. & Schmitz, M. (2008). Wenn das Schule macht ... – Partizipation in der Schule. In W. Stange (Hrsg.), *Beteiligungsbausteine – Band 5. Aktionsfelder – exemplarische Orte und Themen I* (2. Aufl., S. 105–147). MV Wissenschaft.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. Plenum Press.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. ↗ <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>



6

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen	18
Abb. 2.1	Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen	22
Abb. 2.2	Welche Kinder und Jugendlichen haben eine geringe Lebensqualität?	22
Abb. 3.1	Schulisches Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen	26
Abb. 3.2	Welche Kinder und Jugendlichen haben ein geringes schulisches Wohlbefinden?	26
Abb. 5.1	Überforderung im Unterricht	29
Abb. 5.2	Langeweile von Schüler:innen	30
Abb. 6.1	Akademisches Selbstkonzept von Schüler:innen	32
Abb. 6.2	Leistungsdruck in der Schule	33
Abb. 6.3	Verhalten von Schüler:innen vor Prüfungen aus Elternsicht	34
Abb. 7.1	Ergebnisse der Regression zu den Zusammenhängen zwischen unterrichtsbezogenen Einflussfaktoren und dem schulischen Wohlbefinden von 8- bis 17-Jährigen	36
Abb. 8.1	Zugehörigkeitsgefühl in der Schule	39
Abb. 9.1	Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler:innen	43
Abb. 9.2	Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler:innen nach schulischem Wohlbefinden	44
Abb. 10.1	Wunsch nach mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schüler:innen	48
Abb. 10.2	Schülervertretung an Schulen	50
Abb. 10.3	Einfluss der gewählten Schülervertretung	50
Abb. 11.1	Häufigkeit der Klassenlektionsstunde nach schulischem Wohlbefinden	52
Abb. 12.1	Negative soziale Erfahrungen durch Mitschüler:innen	58
Abb. 13.1	Mobbing-Betroffenheit nach psychischen Auffälligkeiten	60
Abb. 13.2	Mobbing-Betroffenheit nach schulischem Wohlbefinden	60
Abb. 14.1	Erfahrungen mit Mobbing in der Schule: Auf welchem Weg ist es passiert?	63
Abb. 14.2	Wie oft hast du dieses Schuljahr Cybermobbing von Mitschüler:innen mitbekommen?	64
Abb. 15.1	Angebote zur Mobbingprävention und Unterstützung bei Mobbing an der Schule aus Sicht der Eltern	66
Abb. 15.2	Einschätzungen der Eltern zur Gewalt- und Mobbingprävention an der Schule	67



Ansprechpartner:innen



Für Pressevertreter:innen

Sie möchten über das Deutsche Schulbarometer berichten, benötigen einen vertiefenden Einblick in die Daten oder suchen Interviewpartner:innen für eine inhaltliche Einordnung?

Bitte wenden Sie sich an:

Michael Herm

Senior Experte Kommunikation

↗ presse@bosch-stiftung.de

Telefon +49 711 46084-290

Dr. Anna Gronostaj

Senior Projektmanagerin Bildung

↗ anna.gronostaj@bosch-stiftung.de

Telefon +49 30 220025-448



8

Fragebogen

Der hier abgebildete Fragebogen wurde online von den Befragten ausgefüllt. Der befragte Elternteil wurde bei mehreren Kindern im Alter von 8–17 Jahren gebeten, den Fragebogenteil für das Kind zu beantworten, welches als letztes Geburtstag hatte. Nachfolgend an den Fragebogen für Erziehungsberechtigte erfolgte die Übergabe an dieses Kind. Die Reihenfolge der Fragen ist abweichend zur Erhebung dargestellt.

Fragebogen Kinder 8–17 Jahre

Wohlbefinden und Verhalten

1. Wie geht es dir? Wie fühlst du dich?

Das möchten wir von dir wissen. Bitte lies dir jede Frage genau durch. Was kommt dir als Antwort zuerst in den Sinn? Wähle die Antwort aus, die am besten passt.

Übrigens: Das ist keine Prüfung! Du kannst also nichts falsch machen. Wichtig ist aber, dass du möglichst alle Fragen beantwortest. Bitte denke dabei an die letzte Woche, also an die letzten sieben Tage.

Wenn du an die **letzte Woche** denkst...

- ▶ Bist du voller Energie gewesen?
- ▶ Hast du dich traurig gefühlt?
- ▶ Hast du dich einsam gefühlt?
- ▶ Hast du genug Zeit für dich selbst gehabt?
- ▶ Konntest du in deiner Freizeit die Dinge machen, die du tun wolltest?
- ▶ Haben deine Mutter/dein Vater dich gerecht behandelt?
- ▶ Hast du mit deinen Freunden Spaß gehabt?
- ▶ Konntest du gut aufpassen?
- ▶ Bist du gerne zur Schule gegangen?
- ▶ Bist du gut mit deinen Lehrerinnen und Lehrern ausgekommen?

-
- ☐ nie
 - ☐ selten
 - ☐ manchmal
 - ☐ oft
 - ☐ immer

Wenn du an die letzte Woche denkst...

- ▶ Hast du dich fit und wohl gefühlt?
- ▶ Bist du in der Schule gut zurechtgekommen?
- ▶ Bist du in der Schule glücklich gewesen?
- ▶ Bist du mit deinen Lehrerinnen und Lehrern zufrieden gewesen?

-
- ☐ überhaupt nicht
 - ☐ ein wenig
 - ☐ mittelmäßig
 - ☐ ziemlich
 - ☐ sehr

2. **Wie würdest du deine Gesundheit im Allgemeinen beschreiben?**

- ☐ ausgezeichnet
- ☐ sehr gut
- ☐ gut
- ☐ weniger gut
- ☐ schlecht

Schule und Unterricht

3. **Wie häufig habt ihr eine Stunde mit eurer Klassenlehrerin oder eurem Klassenlehrer, um über Probleme in der Klasse oder andere Klassenthemen zu sprechen?**

- ☐ nie
- ☐ seltener als einmal im Monat
- ☐ einmal im Monat
- ☐ alle zwei Wochen
- ☐ wöchentlich oder öfter

4. Bitte gib jeweils an, inwieweit die Aussagen auf deine Lehrerinnen und Lehrer zutreffen.

- ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer fragt genau nach, was ich verstanden habe und was noch nicht.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer fragt uns, was wir zu einem neuen Thema schon wissen.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer stellt uns Aufgaben, über die ich gerne nachdenke.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer möchte, dass ich meine Antworten auch erklären kann.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer ist freundlich zu mir, auch wenn ich einen Fehler mache.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer kümmert sich um mich.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer macht mir Mut, wenn ich eine Aufgabe schwierig finde.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer sagt mir, wie ich es besser machen kann, wenn ich einen Fehler gemacht habe.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer sagt mir, was ich schon kann und was ich noch lernen muss.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer ist freundlich zu mir.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer lobt mich, wenn ich etwas gut gemacht habe.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer merkt sofort, wenn man etwas nicht richtig verstanden hat.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer weiß sofort, bei welchen Aufgaben wir Schwierigkeiten haben.
 - ▶ Unsere Lehrerin / Unser Lehrer merkt sofort, wenn jemand im Unterricht nicht mitkommt.
-
- ☐ trifft auf **keine** Lehrerin / keinen Lehrer zu
 - ☐ trifft auf **wenige** Lehrerinnen / Lehrer zu
 - ☐ trifft auf **etwa die Hälfte** der Lehrerinnen / Lehrer zu
 - ☐ trifft auf **die meisten** Lehrerinnen / Lehrer zu
 - ☐ trifft auf **alle** Lehrerinnen / Lehrer zu

5.

Nun geht es um deine Klasse (bzw. deinen Kurs). Bitte gib zu jeder Aussage an, ob diese deiner Meinung nach stimmt oder nicht stimmt.

- ▶ In unserem Unterricht stört keiner.
- ▶ In unserem Unterricht sind die Schüler und Schülerinnen still, wenn die Lehrerin/der Lehrer spricht.
- ▶ In unserem Unterricht hören alle zu und sind leise.
- ▶ In unserem Unterricht quatscht niemand dazwischen.
- ▶ In unserer Klasse lacht keiner den anderen aus.
- ▶ In unserer Klasse wird niemand von anderen Kindern geärgert.
- ▶ In unserer Klasse halten wir alle gut zusammen.
- ▶ In unserer Klasse helfen wir uns gegenseitig.

-
- ☐ stimmt nicht
 - ☐ stimmt eher nicht
 - ☐ stimmt eher
 - ☐ stimmt genau

6.

Wie oft kommt Folgendes im Unterricht vor?

- ▶ Im Unterricht ist für mich die Zeit zu kurz, um mit der Arbeit fertig zu werden.
- ▶ Im Unterricht ist das, was wir machen, zu schwer für mich.
- ▶ Im Unterricht schalte ich ab, weil ich nichts mehr verstehe.
- ▶ Im Unterricht erzählt unsere Lehrerin/ unser Lehrer Sachen, die ich nicht verstehe.

-
- ☐ nie
 - ☐ in einigen Unterrichtsstunden
 - ☐ in den meisten Unterrichtsstunden
 - ☐ in jeder Unterrichtsstunde

7. Als nächstes geht es darum, wie du das Lernen an deiner Schule einschätzt. Überlege bei jedem Satz, ob er aus deiner Sicht stimmt oder nicht.

- ▶ In unserer Schule wird viel verlangt.
- ▶ Die Lehrerinnen und Lehrer setzen häufig unerwartete Prüfungen an.
- ▶ In unserer Schule kann man es sich kaum leisten, krank zu werden, da man sonst den Anschluss versäumt.
- ▶ Man muss auch am Wochenende lernen, damit man schafft, was verlangt wird.
- ▶ Man schafft es kaum, alle Hausaufgaben zu erledigen.

-
- ☐ stimmt nicht
 - ☐ stimmt eher nicht
 - ☐ stimmt eher
 - ☐ stimmt genau

8. Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte gib an, wie sehr die Aussagen auf dich zutreffen.

- ▶ In der Schule habe ich oft keine Lust zu lernen.
- ▶ Bei den Hausaufgaben werde ich vor Langeweile schnell müde und habe keine Lust mehr.
- ▶ Ich finde es im Unterricht oft langweilig.

-
- ☐ stimmt gar nicht
 - ☐ stimmt wenig
 - ☐ stimmt ziemlich
 - ☐ stimmt genau

9. Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte gib an, wie sehr die Aussagen auf dich zutreffen.

- ▶ In den meisten Schulfächern lerne ich schnell.
- ▶ In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten gut ab.
- ▶ Ich bin in den meisten Schulfächern gut.

-
- ☐ trifft nicht zu
 - ☐ trifft eher nicht zu
 - ☐ trifft eher zu
 - ☐ trifft voll zu

Partizipation und Zugehörigkeit

10. Uns interessiert im Folgenden, bei welchen Dingen du in deiner derzeit Schule mitbestimmen kannst.

Das bedeutet, dass du z. B. bei einer Entscheidung mitreden und deine Meinung sagen kannst oder die Möglichkeit hast, Ideen und Wünsche einzubringen. Mitbestimmen heißt also aktiv mitzugestalten, gemeinsam zu entscheiden und gehört zu werden. Zudem interessiert uns, bei welchen Dingen du gerne mehr mitbestimmen würdest.

Wie ist das bei ...

- ▶ der Auswahl der **Themen und Inhalte im Unterricht**
- ▶ der Auswahl der **Unterrichtsmaterialien** (z. B. Arbeitsblätter oder Unterrichtsbücher, Tablet, Lernsoftware)
- ▶ der Entscheidung, **ob eine Aufgabe alleine oder mit anderen bearbeitet wird** (z. B. zu zweit oder in einer Gruppe)
- ▶ den **Klassenregeln**
- ▶ der **Gestaltung der Schule** (z. B. Klassenräume, Schulhofgestaltung, Anschaffungen)
- ▶ der Entscheidung, welche **Aktivitäten in der Schule** gemacht werden (z. B. Themen der Projektwoche, welche AGs angeboten werden, Schulfeste)
- ▶ der Art und Weise, **wie geprüft wird** (z. B. Vortrag, Klassenarbeit, Bericht)
- ▶ den **Terminen, an denen Prüfungen stattfinden**
- ▶ der Festlegung, **wie bewertet wird und wofür es welche Note gibt** (z. B. bei Klassenarbeiten oder mündlichen Prüfungen)

a) Wie sehr kannst du hierbei mitbestimmen?

- ☐ gar nicht
- ☐ wenig
- ☐ mittelmäßig
- ☐ viel
- ☐ sehr viel

b) Würdest du hierbei gerne mehr mitbestimmen?

- ☐ ja
- ☐ nein

11.

An vielen Schulen gibt es Schülervertreterinnen und Schülervertreter (auch Schülersprecher/-innen genannt). Sie werden von den Schülerinnen und Schülern gewählt und haben die Aufgabe, sich für die Wünsche, Ideen und Probleme der Kinder und Jugendlichen in der Schule einzusetzen. Dazu sprechen sie zum Beispiel mit der Schulleitung und den Lehrkräften darüber, was für die Schülerinnen und Schüler wichtig ist.

Gibt es solche gewählten Schülervertreter/-innen an deiner Schule?

- ☐ ja
- ☐ nein

12.

↗ Wenn F11 = ja

Wie sehr trifft die folgende Aussage deiner Meinung nach auf deine Schule zu: Die von uns gewählten Schülervertreterinnen und Schülervertreter haben einen Einfluss darauf, was an meiner Schule passiert.

- ☐ trifft gar nicht zu
- ☐ trifft eher nicht zu
- ☐ trifft eher zu
- ☐ trifft voll und ganz zu

13.

Als nächstes würden wir dir gerne Fragen zu deiner Schule stellen. Bitte denke jetzt einmal daran, wie es dir in der Schule geht.

Inwieweit stimmen die folgenden Aussagen?

Meine Schule ist ein Ort...

- ▶ an dem ich mich oft unwohl und fehl am Platz fühle.
- ▶ an dem ich beliebt bin.
- ▶ an dem ich mich einsam fühle.

-
- ☐ stimmt überhaupt nicht
 - ☐ stimmt eher nicht
 - ☐ stimmt eher
 - ☐ stimmt ganz genau

14.

Hast du den Fragebogen alleine ausgefüllt oder hattest du dabei Hilfe?

- ☐ ich habe den Fragebogen alleine ausgefüllt
- ☐ ich hatte Hilfe von meinen Eltern oder einer anderen Person

Zusätzlicher Fragebogen für Kinder und Jugendliche 11–17 Jahre

Wohlbefinden und Verhalten

15. Beantworte bitte alle Fragen so gut du kannst, selbst wenn du dir nicht ganz sicher bist oder dir eine Frage merkwürdig vorkommt. Überlege bitte bei der Antwort, wie es dir im letzten halben Jahr ging.

- ▶ Ich bin oft unruhig; ich kann nicht lange stillsitzen.
- ▶ Ich habe häufig Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen; mir wird oft schlecht.
- ▶ Ich werde leicht wütend; ich verliere oft meine Beherrschung.
- ▶ Ich bin meistens für mich alleine; ich beschäftige mich lieber mit mir selbst.
- ▶ Normalerweise tue ich, was man mir sagt.
- ▶ Ich mache mir häufig Sorgen.
- ▶ Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig.
- ▶ Ich habe einen oder mehrere gute Freunde oder Freundinnen.
- ▶ Ich schlage mich häufig; ich kann Andere zwingen zu tun, was ich will.
- ▶ Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen; ich muss häufig weinen.
- ▶ Im Allgemeinen bin ich bei Gleichaltrigen beliebt.
- ▶ Ich lasse mich leicht ablenken; ich finde es schwer, mich zu konzentrieren.
- ▶ Neue Situationen machen mich nervös; ich verliere leicht das Selbstvertrauen.
- ▶ Andere behaupten oft, dass ich lüge oder mogele.
- ▶ Ich werde von anderen gehänselt oder schikaniert.
- ▶ Ich denke nach, bevor ich handele.
- ▶ Ich nehme Dinge, die mir nicht gehören (von zu Hause, in der Schule oder anderswo).
- ▶ Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen.
- ▶ Ich habe viele Ängste; ich fürchte mich leicht.
- ▶ Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende; ich kann mich lange genug konzentrieren.

-
- ☐ nicht zutreffend
 - ☐ teilweise zutreffend
 - ☐ eindeutig zutreffend

Wissen und Einstellungen zu Hilfsangeboten

16.

Wenn man traurig, wütend, gestresst oder nervös ist, kann es dazu führen, dass man sich nicht mehr gut konzentrieren kann oder sich über Dinge nicht freuen kann. Manchen fällt es in solchen Situationen auch schwer, mit Streit klarzukommen, gut zu schlafen, nicht zu viel oder zu wenig zu essen. Wir sprechen hier von emotionalen Herausforderungen oder Problemen. An vielen Schulen gibt es Angebote und Mitarbeitende, die speziell dafür ausgebildet sind, Kindern und Jugendlichen mit emotionalen Herausforderungen oder Problemen zu helfen.

Wie sieht das bei dir und an deiner Schule aus?

Bitte kreuze für die folgenden Aussagen an, wie sehr diese auf dich persönlich zutreffen.

- ▶ Ich glaube nicht, dass mir bei solchen Problemen irgendjemand an meiner Schule helfen könnte.
- ▶ Ich würde gerne mehr über emotionale Herausforderungen und die Hintergründe solcher Probleme wissen.
- ▶ Ich würde gerne mehr darüber erfahren, welche Möglichkeiten der Hilfe es bei emotionalen Problemen gibt.
- ▶ Schulmitarbeitende würden mich und meine Probleme nicht verstehen.
- ▶ Ich würde nicht wollen, dass meine Mitschülerinnen und Mitschüler davon erfahren, dass ich zu einer/einem dieser Schulmitarbeitenden gehe.
- ▶ Ich würde nicht wollen, dass meine Eltern/Erziehungsberechtigten davon erfahren, dass ich mir an meiner Schule Hilfe hole.

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

17.

Wie häufig stößt du im Internet oder in sozialen Netzwerken auf Informationen über emotionale Probleme oder andere Fragen rund um psychische Gesundheit?

- ☐ nie
- ☐ selten
- ☐ manchmal
- ☐ häufig
- ☐ sehr häufig

18. Und wie häufig suchst du im Internet oder in sozialen Netzwerken gezielt nach solchen Themen?

- ☐ nie
- ☐ selten
- ☐ manchmal
- ☐ häufig
- ☐ sehr häufig

(Cyber-)Mobbing und Umgang mit psychischen Belastungen

19. In der Schule geht man ja nicht immer nett und fair miteinander um. Bitte denke jetzt einmal an das aktuelle Schuljahr.

Wie oft hast du da im persönlichen und direkten Miteinander oder über das Handy bzw. über soziale Medien (bspw. in Chatgruppen) Folgendes erlebt?

- ▶ Mitschülerinnen und/oder Mitschüler haben mich beschimpft.
- ▶ Mitschülerinnen und/oder Mitschüler haben mich absichtlich ausgeschlossen.
- ▶ Mitschülerinnen und/oder Mitschüler haben sich über mich lustig gemacht.
- ▶ Ich wurde von Mitschülerinnen und/oder Mitschülern bedroht.
- ▶ Mitschülerinnen und/oder Mitschüler haben gemeine Gerüchte über mich verbreitet.

-
- ☐ jeden Tag oder fast jeden Tag
 - ☐ ein- bis zweimal pro Woche
 - ☐ ein- bis zweimal pro Monat
 - ☐ ein- bis zweimal im jetzigen Schuljahr
 - ☐ nie oder fast nie
 - ☐ weiß nicht/keine Angabe

20. *↗ Wenn F19 = mindestens bei einem Item einmal im Schuljahr oder öfter angegeben wurde*
Und auf welchem Weg ist das passiert? Ist dies im direkten Miteinander, als ihr zusammen gewesen seid, passiert oder war dies über das Handy bzw. soziale Medien?

- ☐ im direkten Miteinander/persönlich
- ☐ über das Handy/soziale Medien
- ☐ sowohl als auch

21. **Und wie oft hast du in diesem Schuljahr mitbekommen, dass deine Mitschülerinnen und Mitschüler über das Handy bzw. soziale Medien „gemobbt“, also wiederholt gehänselt, angegriffen, beleidigt oder fertiggemacht wurden?**

- ☐ jeden Tag oder fast jeden Tag
- ☐ ein- bis zweimal pro Woche
- ☐ ein- bis zweimal pro Monat
- ☐ ein- bis zweimal im jetzigen Schuljahr
- ☐ nie oder fast nie
- ☐ weiß nicht/keine Angabe

22. **Und hast du dich selbst auch schon daran beteiligt, wenn deine Mitschülerinnen und Mitschüler über das Handy bzw. soziale Medien „gemobbt“, also wiederholt gehänselt, angegriffen, beleidigt oder fertiggemacht wurden?**

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß nicht/keine Angabe

23. **Wird euch an eurer Schule beigebracht, wie man sich verhalten soll, wenn man gemobbt wird?**

- ☐ ja
- ☐ nein

24. **Gibt es an eurer Schule eine Person oder Stelle, an die ihr euch wenden könnt, wenn jemand gemobbt wird?**

- ☐ ja
- ☐ nein

Fragebogen Eltern

Wohlbefinden und Verhalten des Kindes

25.

Nun geht es um bestimmte Verhaltensweisen Ihres Kindes. Bitte markieren Sie zu jedem Punkt „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ oder „eindeutig zutreffend“. Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. **Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in den letzten sechs Monaten.**

- ▶ unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen
- ▶ klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit
- ▶ hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend
- ▶ Einzelgänger; spielt meist alleine
- ▶ im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen
- ▶ hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt
- ▶ ständig zappelig
- ▶ hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin
- ▶ streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie
- ▶ oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig
- ▶ im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt
- ▶ leicht ablenkbar, unkonzentriert
- ▶ nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen
- ▶ lügt oder mogelt häufig
- ▶ wird von anderen gehänselt oder schikaniert
- ▶ denkt nach, bevor er/sie handelt
- ▶ stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo
- ▶ kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern
- ▶ hat viele Ängste; fürchtet sich leicht
- ▶ führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne

-
- ☐ nicht zutreffend
 - ☐ teilweise zutreffend
 - ☐ eindeutig zutreffend

Einschätzung schulisches Wohlbefinden

26.

Wie geht es Ihrem Kind? Wie fühlt es sich?

Das möchten wir gerne von Ihnen wissen. Bitte überlegen Sie, wie es Ihrem Kind in der letzten Woche gegangen ist. Beantworten Sie dann bitte die folgenden Fragen, so wie Sie es von Ihrem Kind und seinen Erfahrungen wissen oder vermuten.

Wenn Sie an die **letzte Woche** denken ...

- ▶ Ist Ihr Kind in der Schule glücklich gewesen?
- ▶ Ist Ihr Kind in der Schule gut zurechtgekommen?
- ▶ Ist Ihr Kind mit seinen Lehrerinnen und Lehrern zufrieden gewesen?

-
- ☐ überhaupt nicht
 - ☐ ein wenig
 - ☐ mittelmäßig
 - ☐ ziemlich
 - ☐ sehr

- ▶ Konnte Ihr Kind gut aufpassen?
- ▶ Ist Ihr Kind gerne zur Schule gegangen?
- ▶ Ist Ihr Kind gut mit seinen Lehrerinnen und Lehrern ausgekommen?

-
- ☐ nie
 - ☐ selten
 - ☐ manchmal
 - ☐ oft
 - ☐ immer

27.

Inwieweit trifft die folgende Aussage zu: „Mein Kind fühlt sich in seiner Klasse wohl.“

- ☐ trifft überhaupt nicht zu
- ☐ trifft eher nicht zu
- ☐ trifft teilweise zu
- ☐ trifft eher zu
- ☐ trifft völlig zu

Schule, Unterricht und Leistungsanforderungen

28. Welches nachmittägliche Betreuungsangebot trifft auf die Schule Ihres Kindes zu?

- ☐ offene Ganztagschule (Betreuungsangebote am Nachmittag sind freiwillig)
- ☐ teilgebundene Ganztagschule (verpflichtende Betreuungsangebote am Nachmittag an mindestens 3 Tagen)
- ☐ vollgebundene Ganztagschule (verpflichtende Betreuungsangebote an mindestens 4 Tagen)
- ☐ nichts davon

29. Im Folgenden möchten wir Sie bitten, die Qualität des Unterrichts Ihres Kindes im Allgemeinen einzuschätzen.

Bitte geben Sie jeweils an, inwieweit die Aussagen auf die Lehrerinnen und Lehrer Ihres Kindes zutreffen.

- ▶ Im Unterricht wird mein Kind ausreichend gefordert.
- ▶ Die Lehrerin/Der Lehrer hat die Klasse „gut im Griff“, sodass sich mein Kind auf den Unterricht konzentrieren kann.
- ▶ Die Lehrerin/Der Lehrer geht wertschätzend mit meinem Kind um.

-
- ☐ trifft auf **keine** Lehrerin/keinen Lehrer zu
 - ☐ trifft auf **wenige** Lehrerinnen/Lehrer zu
 - ☐ trifft auf **etwa die Hälfte** der Lehrerinnen/Lehrer zu
 - ☐ trifft auf **die meisten** Lehrerinnen/Lehrer zu
 - ☐ trifft auf **alle** Lehrerinnen/Lehrer zu

30. Wie finden Sie die Leistungsanforderungen der Schule an Ihr Kind?

- ☐ viel zu niedrig
- ☐ etwas zu niedrig
- ☐ angemessen
- ☐ etwas zu hoch
- ☐ viel zu hoch

31. Wie zufrieden sind Sie mit den Schulleistungen Ihres Kindes?

- ☐ sehr unzufrieden
- ☐ eher unzufrieden
- ☐ eher zufrieden
- ☐ sehr zufrieden

32. Bitte denken Sie bei den nächsten Fragen an das aktuelle Schuljahr.

Wie oft kommt es vor, dass Ihr Kind vor Klassenarbeiten, Prüfungen, Tests und dergleichen ...

- ▶ erzählt, es habe Angst davor.
- ▶ am Morgen vorher kaum etwas essen kann.
- ▶ in der Nacht davor kaum schlafen kann.
- ▶ über Magen- oder Bauchschmerzen klagt.
- ▶ „krank spielt“, um nicht zur Schule zu müssen.
- ▶ sehr aufgeregt und unruhig ist.
- ▶ einen niedergeschlagenen und mutlosen Eindruck macht.

-
- ☐ nie
 - ☐ selten
 - ☐ manchmal
 - ☐ oft
 - ☐ immer

33. Wie oft machen Sie oder jemand anderes bei Ihnen zu Hause folgende Dinge mit Ihrem Kind?

- ▶ mit meinem Kind seine schulischen Aufgaben besprechen
- ▶ meinem Kind bei seinen schulischen Aufgaben helfen
- ▶ sicherstellen, dass mein Kind sich ausreichend Zeit für die Hausaufgaben nimmt
- ▶ mein Kind fragen, was es in der Schule gelernt hat
- ▶ überprüfen, ob mein Kind seine Hausaufgaben gemacht hat

-
- ☐ jeden Tag oder fast jeden Tag
 - ☐ ein- bis zweimal pro Woche
 - ☐ ein- bis zweimal pro Monat
 - ☐ nie oder fast nie

34. **Hat Ihr Kind schon mal eine Klasse wiederholt?**

- ☐ ja, einmal oder mehrmals
- ☐ nein

35. **Hat Ihr Kind schon mal eine Klasse übersprungen?**

- ☐ ja, einmal oder mehrmals
- ☐ nein

36. **Wurde bei Ihrem Kind ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt?**

- ☐ ja
- ☐ nein

37. ↗ Wenn F36 = ja **Welcher Förderbedarf besteht?**

- ☐ Sehen
- ☐ Hören
- ☐ Sprache
- ☐ Lernen
- ☐ emotionale und soziale Entwicklung
- ☐ geistige Entwicklung
- ☐ körperliche und motorische Entwicklung
- ☐ chronische Erkrankungen

38. ↗ Wenn F36 = ja **Seit wann besteht ein Förderbedarf?**

- ☐ Vorschule
- ☐ Schuleingangsphase
- ☐ Grundschule
- ☐ Weiterführende Schule

39. In welchem Bundesland geht Ihr Kind zur Schule?

40. Wie groß ist die Klasse Ihres Kindes?

- ☐ weniger als 15 Schülerinnen und Schüler
- ☐ 15 bis 20 Schülerinnen und Schüler
- ☐ 21 bis 25 Schülerinnen und Schüler
- ☐ 26 bis 30 Schülerinnen und Schüler
- ☐ mehr als 30 Schülerinnen und Schüler

41. Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen zutreffen.

- ▶ Ich kann mich jederzeit und problemlos an die Lehrerinnen und Lehrer meines Kindes wenden.
- ▶ Die Schule bietet ausreichend Möglichkeiten an, mit den Lehrerinnen und Lehrern meines Kindes ins Gespräch zu kommen (z. B. Tag der offenen Tür, Elternabend, Elternsprechtag).
- ▶ Ich fühle mich unter Druck gesetzt, dass mein Kind gute schulische Leistungen erbringt.

-
- ☐ trifft überhaupt nicht zu
 - ☐ trifft eher nicht zu
 - ☐ trifft teilweise zu
 - ☐ trifft eher zu
 - ☐ trifft völlig zu

(Cyber-)Mobbing und Hilfsangebote

42.

Nicht immer gehen Mitschülerinnen und Mitschüler fair miteinander um.

Wenn Sie einmal an das jetzige laufende Schuljahr denken, wie oft hat Ihr Kind folgende Erfahrungen gemacht?

Denken Sie dabei an verschiedene Situationen, also nicht nur das direkte Miteinander zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern z. B. auch an den Austausch über das Handy oder soziale Medien.

- ▶ Mein Kind wurde von Mitschülerinnen und/oder Mitschülern beschimpft.
- ▶ Mein Kind wurde von Mitschülerinnen und/oder Mitschülern ausgeschlossen.
- ▶ Mitschülerinnen und/oder Mitschüler haben sich über mein Kind lustig gemacht.
- ▶ Mein Kind wurde von Mitschülerinnen und/oder Mitschülern bedroht.
- ▶ Mitschülerinnen und/oder Mitschüler haben gemeine Gerüchte über mein Kind verbreitet.

-
- ☐ jeden Tag oder fast jeden Tag
 - ☐ ein- bis zweimal pro Woche
 - ☐ ein- bis zweimal pro Monat
 - ☐ ein- bis zweimal im jetzigen Schuljahr
 - ☐ nie oder fast nie

43.

➤ Wird für diejenigen Aussagen aus F42 abgefragt, für welche mindestens einmal im jetzigen Schuljahr ausgewählt wurde

Bitte geben Sie an, ob Ihr Kind dies in der Schule persönlich oder per Handy/soziale Medien erlebt hat.

- ▶ Mein Kind wurde von Mitschülerinnen und/oder Mitschülern beschimpft.
- ▶ Mein Kind wurde von Mitschülerinnen und/oder Mitschülern ausgeschlossen.
- ▶ Mitschülerinnen und/oder Mitschüler haben sich über mein Kind lustig gemacht.
- ▶ Mein Kind wurde von Mitschülerinnen und/oder Mitschülern bedroht.
- ▶ Mitschülerinnen und/oder Mitschüler haben gemeine Gerüchte über mein Kind verbreitet.

-
- ☐ persönlich
 - ☐ über das Handy/soziale Medien
 - ☐ sowohl als auch

44.

Jetzt möchten wir Sie um ein paar Angaben zum Umgang mit dem Thema Mobbing an der Schule Ihres Kindes insgesamt bitten.

- ▶ Wird den Kindern in der Schule Ihrem Eindruck nach hinreichend vermittelt, wie sie sich verhalten sollen, wenn sie über das Internet oder soziale Medien gemobbt werden?
- ▶ Gibt es an der Schule Ihres Kindes Unterstützung und Hilfsangebote, wenn eine Schülerin oder ein Schüler Opfer von Mobbing oder Cybermobbing wird?
- ▶ Haben Sie an der Schule Ihres Kindes schon mal etwas über den Umgang mit Smartphones der Kinder und Jugendlichen und diesbezügliche Regeln an der Schule erfahren, zum Beispiel bei einem Elternabend?
- ▶ Wurde an der Schule Ihres Kindes schon mal eine Informationsveranstaltung für Eltern angeboten zum Thema (Cyber-)Mobbing?

-
- ☐ ja
 - ☐ nein

45.

Wie stark treffen die folgenden Aussagen zu?

- ▶ An der Schule meines Kindes wird gegen psychische/physische Gewalt vorgegangen.
- ▶ An der Schule meines Kindes geht es friedlich und freundlich zu.
- ▶ An der Schule wird nichts gegen Mobbing unter den Schülerinnen und Schülern getan.

-
- ☐ trifft überhaupt nicht zu
 - ☐ trifft eher nicht zu
 - ☐ trifft teilweise zu
 - ☐ trifft eher zu
 - ☐ trifft völlig zu
 - ☐ weiß nicht/keine Angabe

Soziodemografische Angaben

46. In welchem Jahr sind Sie geboren?

47. Sie sind ...?

- ☐ männlich
- ☐ weiblich
- ☐ divers

48. In welcher Beziehung stehen Sie zu dem Kind?

- ☐ leibliches Kind
- ☐ Stiefkind
- ☐ Adoptivkind
- ☐ Pflegekind
- ☐ andere

49. Wurde ein Elternteil des Kindes nicht in Deutschland geboren?

- ☐ nein, beide Elternteile wurden in Deutschland geboren
- ☐ ja, die Mutter wurde nicht in Deutschland geboren
- ☐ ja, der Vater wurde nicht in Deutschland geboren
- ☐ ja, beide Elternteile wurden nicht in Deutschland geboren

50. Wie alt ist Ihr Kind?

 Jahre

51. Welches Geschlecht hat Ihr Kind?

- ☐ männlich
- ☐ weiblich
- ☐ divers

52. Welche Art von Schule besucht Ihr Kind?

- ☐ Grundschule
- ☐ Hauptschule, Mittelschule, Mittelstufenschule, Werkrealschule
- ☐ Realschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Integrierte Gesamtschule, Gemeinschaftsschule, Integrierte Sekundarschule, Stadtteilschule
- ☐ Schule mit mehreren Bildungsgängen: kooperative Gesamtschule, Oberschule, Realschule plus, Regelschule, Regionale Schule, Sekundarschule
- ☐ Förder- oder Sonderschule
- ☐ Berufsschule
- ☐ andere Schulform, und zwar _____

53. In welcher Klasse ist Ihr Kind derzeit?

- ☐ 3. Klasse
- ☐ 4. Klasse
- ☐ 5. Klasse
- ☐ 6. Klasse
- ☐ 7. Klasse
- ☐ 8. Klasse
- ☐ 9. Klasse
- ☐ 10. Klasse
- ☐ 11. Klasse
- ☐ 12. Klasse
- ☐ 13. Klasse

54. Wurde Ihr Kind in Deutschland geboren?

- ☐ ja
- ☐ nein

55. ↗ wenn F54 = nein Wo wurde Ihr Kind geboren?

56. ↗ wenn F54 = nein **Wie alt war Ihr Kind, als es nach Deutschland gekommen ist?**

_____ Jahre

57. **Welche Sprache wird mit Ihrem Kind in Ihrer Familie am häufigsten gesprochen?**

- ☐ nur Deutsch
- ☐ meistens Deutsch, aber manchmal auch eine andere Sprache
- ☐ Deutsch und eine andere Sprache zu gleichen Anteilen
- ☐ meistens eine andere Sprache, aber manchmal auch Deutsch
- ☐ nur eine andere Sprache als Deutsch

58. ↗ wenn F 57 mindestens manchmal eine andere Sprache **Welche Sprachen werden mit Ihrem Kind in Ihrer Familie gesprochen?**

59. **Gibt es eine Person, mit der Sie sich das Sorgerecht für das Kind teilen?**

- ☐ ja, Person lebt mit mir im Haushalt
- ☐ ja, Person lebt NICHT mit mir im Haushalt
- ☐ nein

60. **Sind Sie alleinerziehend?**

- ☐ ja
- ☐ nein

61. **Wie viele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt, Sie selbst eingeschlossen? Denken Sie dabei bitte auch an alle im Haushalt lebenden Kinder.**

_____ Personen

62. Wie viele Kinder unter 14 Jahren leben in Ihrem Haushalt?

_____ Kinder unter 14 Jahren

63. Wie viele Kinder oder Jugendliche im Alter von 8 bis 17 Jahren, für die Sie das Sorgerecht haben, leben in Ihrem Haushalt?

_____ Kinder und Jugendliche von 8–17 Jahre

64. Wie hoch ist das monatliche Nettoeinkommen Ihres Haushalts insgesamt?

Gemeint ist dabei die Summe, die sich aus Lohn, Gehalt, Einkommen aus selbstständiger Tätigkeit, Rente oder Pension ergibt. Rechnen Sie bitte auch die Einkünfte aus öffentlichen Beihilfen, Einkommen aus Vermietung, Verpachtung, Wohngeld, Kindergeld und sonstige Einkünfte hinzu. Ziehen Sie dann Steuern, Betriebsausgaben und Sozialversicherungsbeiträge ab.

_____ €
☐ weiß nicht/keine Angabe

65. Wenn F64 = weiß nicht/keine Angabe Es würde uns sehr helfen, wenn Sie zumindest die Einkommensgruppe angeben, zu der Ihr Haushalt gehört. Selbstverständlich wird diese Angabe, wie auch alle anderen Angaben aus diesem Interview, vollständig anonym gehalten.

- | | |
|---|---|
| ☐ unter 700 Euro | ☐ 3.200 bis unter 3.600 Euro |
| ☐ 700 bis unter 900 Euro | ☐ 3.600 bis unter 4.000 Euro |
| ☐ 900 bis unter 1.100 Euro | ☐ 4.000 bis unter 4.500 Euro |
| ☐ 1.100 bis unter 1.300 Euro | ☐ 4.500 bis unter 5.000 Euro |
| ☐ 1.300 bis unter 1.500 Euro | ☐ 5.000 bis unter 5.500 Euro |
| ☐ 1.500 bis unter 1.700 Euro | ☐ 5.500 bis unter 6.000 Euro |
| ☐ 1.700 bis unter 2.000 Euro | ☐ 6.000 bis unter 7.500 Euro |
| ☐ 2.000 bis unter 2.300 Euro | ☐ 7.500 bis unter 10.000 Euro |
| ☐ 2.300 bis unter 2.600 Euro | ☐ 10.000 bis unter 18.000 Euro |
| ☐ 2.600 bis unter 2.900 Euro | ☐ 18.000 Euro und mehr |
| ☐ 2.900 bis unter 3.200 Euro | |

66. Und wie viel Geld hat Ihr Haushalt monatlich in etwa für Ausgaben des täglichen Bedarfs (bspw. Essen und Trinken, Kleidung, Freizeitgestaltung) zur Verfügung? Also nach Abzug von Kosten für z. B. Miete, Strom und Wasser, Schuldentilgung.

_____ €

67. Wie häufig machen Sie sich finanzielle Sorgen?

- ☐ nie
- ☐ selten
- ☐ manchmal
- ☐ oft
- ☐ sehr oft

68. Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie?

- ☐ keinen, ich bin noch Schüler/-in
- ☐ keinen allgemeinbildenden Schulabschluss
- ☐ Abschluss nach höchstens 7 Jahren Schulbesuch
- ☐ Haupt-/Volkshochschulabschluss, Polytechnische Oberschule mit Abschluss der 8. oder 9. Klasse
- ☐ Realschulabschluss, Mittlere Reife, Polytechnische Oberschule mit Abschluss der 10. Klasse
- ☐ Abitur, fachgebundene Hochschulreife oder Fachhochschulreife

69. Welchen höchsten beruflichen Ausbildungs- oder Hochschul-/ Fachhochschulabschluss haben Sie?

- ☐ keinen Berufsabschluss
- ☐ Anlernausbildung/berufliches Praktikum, Berufsvorbereitungsjahr
- ☐ Lehre oder Berufsausbildung im dualen System oder einen Abschluss an einer Berufsfachschule oder Kollegschule
- ☐ Vorbereitungsdienst für den mittleren Dienst in der öffentlichen Verwaltung
- ☐ Ausbildung an einer Schule für Gesundheits- und Sozialberufe
- ☐ Fachschule der DDR
- ☐ Fachakademie (nur in Bayern)
- ☐ Abschluss an einer Schule für Erzieher/-innen
- ☐ Meister/-in, Techniker/-in oder gleichwertiger Fachschulabschluss
- ☐ Fachhochschulabschluss, Abschluss an einer Berufsakademie oder Verwaltungsfachhochschule
- ☐ Hochschulabschluss

70. Welche berufliche Stellung haben Sie in Ihrer Haupterwerbstätigkeit?

Wenn Sie derzeit nicht oder nicht mehr berufstätig sind, nennen Sie bitte die berufliche Stellung, die Sie zuletzt innehatten.

- ☐ Angestellte/-r
- ☐ Arbeiter/-in
- ☐ Beamtin/Beamter, auch Anwärter/-in
- ☐ Landwirt/-in im Haupterwerb
- ☐ selbstständig mit Mitarbeiter/-innen
- ☐ selbstständig ohne Mitarbeiter/-innen bzw. ausschließlich mit mithelfenden Familienangehörigen
- ☐ mithelfende/-r Familienangehörige/-r, unbezahlt
- ☐ Auszubildende/-r, auch Praktikant/-in, Volontär/-in
- ☐ freiwilliges soziales Jahr, Bundesfreiwilligendienst oder Freiwilliger Wehrdienst
- ☐ noch nie erwerbstätig

71. Wenn F70 = Angestellte/-r, Arbeiter/-in oder Beamter/Beamtin Sind (oder waren) Sie in dieser Tätigkeit überwiegend als Führungs- oder Aufsichtskraft tätig?

- ☐ ja, als Führungskraft mit Entscheidungsbefugnis über Personal, Budget und Strategie
- ☐ ja, als Aufsichtskraft mit Anleitung und Beaufsichtigung von Personal, oder dem Verteilen und Kontrollieren der Arbeit
- ☐ nein

72. Wer ist der Hauptverdiener in Ihrem Haushalt, d.h., wer trägt mit seinem Einkommen den Hauptteil zum Haushaltseinkommen bei?

- ☐ ich selbst
- ☐ meine Partnerin/mein Partner
- ☐ meine Mutter/mein Vater
- ☐ eine andere Person
- ☐ keine Hauptverdienerin bzw. keinen Hauptverdiener

73.

↗ Wenn F72 = mein/-e Partner/-in, meine Mutter/mein Vater oder eine andere Person angegeben wurde

Welche berufliche Stellung hat der/die Hauptverdienende des Haushaltes in seiner/ihrer Haupterwerbstätigkeit?

- ☐ Angestellte/-r
- ☐ Arbeiter/-in
- ☐ Beamtin/Beamter, auch Anwärter/-in
- ☐ Landwirt/-in im Haupterwerb
- ☐ selbstständig mit Mitarbeiter/-innen
- ☐ selbstständig ohne Mitarbeiter/-innen bzw. ausschließlich mit mithelfenden Familienangehörigen
- ☐ mithelfende/-r Familienangehörige/-r, unbezahlt
- ☐ Auszubildende/-r, auch Praktikant/-in, Volontär/-in
- ☐ Zivildienst-/Grundwehrdienstleistende/-r
- ☐ Freiwillig Wehrdienst- oder Bundesfreiwilligendienstleistende/-r
- ☐ Freiwilliges Soziales/Ökologisches Jahr
- ☐ Rentner/-in

74.

Ist Ist der/die Hauptverdienende in dieser Tätigkeit überwiegend als Führungs- oder Aufsichtskraft tätig?

- ☐ ja, als Führungskraft mit Entscheidungsbefugnis über Personal, Budget und Strategie
- ☐ ja, als Aufsichtskraft, d. h. Anleiten und Beaufsichtigen von Personal, Verteilen und Kontrollieren der Arbeit
- ☐ nein



9

Impressum

Herausgegeben von der Robert Bosch Stiftung GmbH

Autor:innengruppe Prof. Dr. Eva Baumann
Dr. Franziska Greiner-Döchert
Anna-Lina Rauschenbach
Prof. Dr. Henrik Saalbach
Prof. Dr. Julian Schmitz

Verantwortlich Dr. Anna Gronostaj, Dr. Katharina Thoren

Redaktion Dr. Anna Gronostaj
Claudia Hagen
Dr. Katharina Thoren
Julia Wittich (Designmanagement)

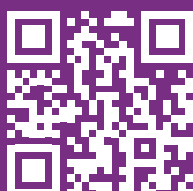
Gestaltung navos create
Francesca La Vigna, Tobias Mory (Projektmanagement)
Nadine Gräske, Nicole Britz (Design)
Karolin Nusa (Illustrationen)

Lektorat Julia Kühn ([↗ julia.kuehn@berlin.de](mailto:julia.kuehn@berlin.de))

Copyright 2026 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 (2026). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen 2025. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität, Partizipationsmöglichkeiten und (Cyber-)Mobbing*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.



↗ schulbarometer.de

