

Deutsches Schulbarometer

BEFRAGUNG LEHRKRÄFTE



20
26

Inhaltsverzeichnis

1	Über das Instrument	3
2	Informationen zur Befragung	6
3	Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen	8
4	Ergebnisse im Detail	14
	4.1 Aktuelle Herausforderungen	15
	4.2 Demokratiebildung und politische Neutralität in der Schule	21
	4.3 Künstliche Intelligenz	34
	4.4 Heterogenität und Inklusion	42
	4.5 Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben	54
	4.6 Fortbildungsbedarfe	67
	4.7 Überfachliche Kompetenzen	70
5	Literaturverzeichnis	78
6	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	83
7	Ansprechpartner:innen	86
8	Fragebogen	88
9	Impressum	107



1 Über das Instrument

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

Die vorliegende Publikation umfasst die zentralen Ergebnisse einer Befragung unter insgesamt 1.547 Lehrkräften (inkl. Schulleitungen) an allgemein- und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Die Befragung wurde zwischen dem 11. November und 2. Dezember 2025 durchgeführt.

Im Fokus der Lehrkräftebefragung standen dabei folgende Themenbereiche:

- die aktuell größten Herausforderungen in der beruflichen Tätigkeit,
- die Demokratiebildung und politische Neutralität an Schulen,
- Einstellungen zu und Umgang mit KI-Tools,
- Einstellungen zu und Umgang mit Heterogenität und Inklusion,
- die berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften und ihr Belastungserleben,
- Fortbildungsbedarfe sowie
- die Förderung überfachlicher Kompetenzen.

Die ermittelten Ergebnisse sind unter Berücksichtigung einer Fehlertoleranz von plus/minus drei Prozentpunkten repräsentativ für die Gesamtheit der Lehrkräfte an allgemein- und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Die Auswahl der Befragten erfolgte mittels einer Zufallsstichprobe, bei der alle Lehrkräfte die gleiche Auswahlwahrscheinlichkeit hatten. Diese Erhebung ist der dritte Messzeitpunkt der Längsschnittstudie. 1.246 Teilnehmende der ersten und/oder zweiten Welle nahmen auch an der dritten Erhebung teil. Ausfälle in der dritten Erhebung wurden durch neue Befragungsteilnehmende kompensiert. Die Auswahl dieser neuen Teilnehmenden erfolgte analog zur ersten und zweiten Erhebungswelle mittels einer Zufallsstichprobe, bei der alle Lehrkräfte die gleiche Auswahlwahrscheinlichkeit hatten. Da nicht jede ausgewählte Person an der Befragung teilnimmt und solche Ausfälle zu Verzerrungen in der Stichprobenzusammensetzung führen können, wurde die Verteilung der Lehrkräfte nach Schulform, Alter, Geschlecht und Bundesland mittels Gewichtung an die Verteilung in der Grundgesamtheit angepasst.

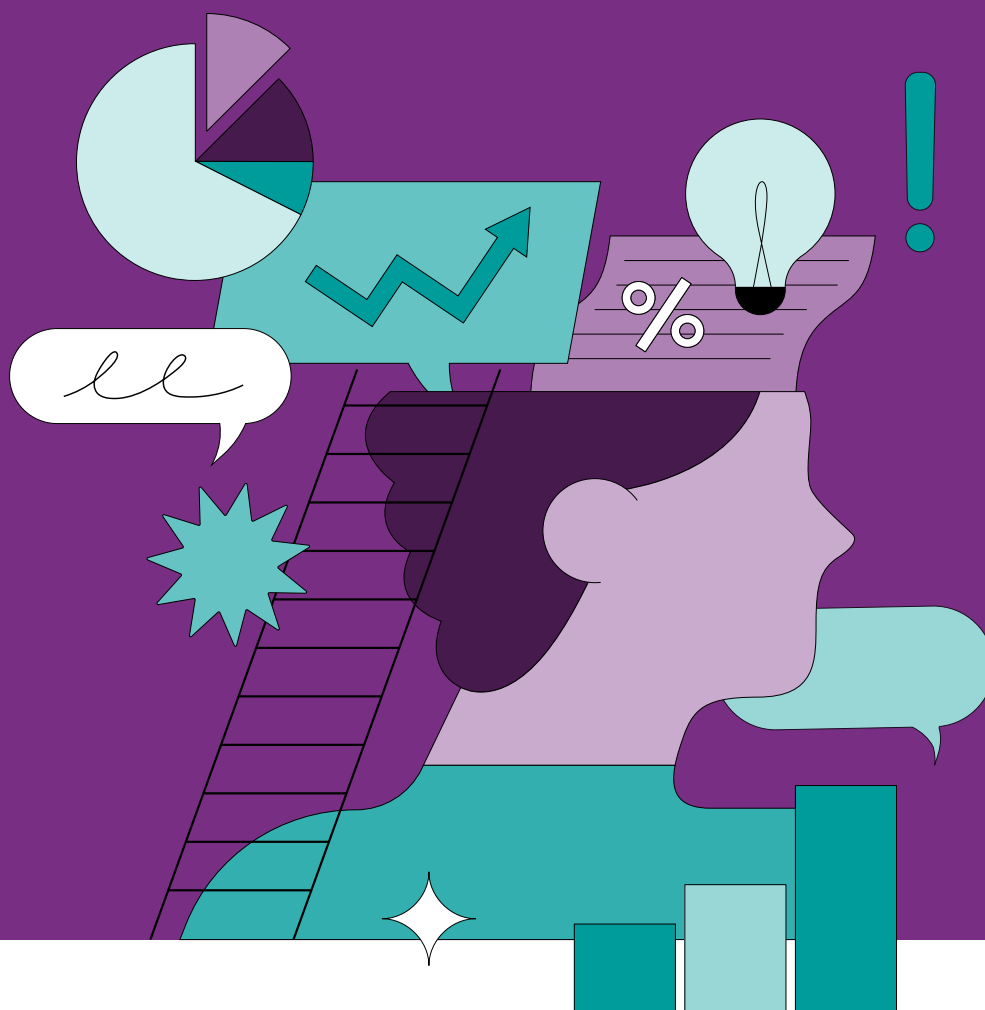
Die Fehlertoleranzen sind abhängig von den Fallzahlen und in den Untergruppen (z. B. bei der Aufschlüsselung nach Regionen, Schulformen etc.) entsprechend größer. Für die drei bevölkerungsreichsten Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen liegen belastbare Fallzahlen vor. Die Befragten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

Die Ergebnisse sind für die Lehrkräfte aller Schulformen (Grundschulen, Haupt-, Real-, Gesamt-, Förderschulen, Gymnasien und berufsbildende Schulen) repräsentativ für Deutschland. Befragt wurden Lehrkräfte und (stellvertretende) Schulleitungen. In diesem Forschungsbericht werden beide Gruppen für die berichteten Variablen unter der Bezeichnung „Lehrkräfte“ zusammengefasst.

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



Das Deutsche Schulbarometer besteht aus regelmäßig stattfindenden Befragungen mit unterschiedlichen Akteur:innen zu verschiedenen Themen. Neben Lehrkräften befragen wir seit 2024 auch Schüler:innen und eine:n ihrer Erziehungsberechtigten zu den Themen psychisches und schulisches Wohlbefinden. Weitere Informationen sowie die ausführlichen Ergebnisberichte der vergangenen Befragungen des Deutschen Schulbarometers finden Sie unter ↗ schulbarometer.de



2

Informationen zur Befragung

Zeitraum der Befragung 11.11. – 02.12.2025

Art der Erhebung Online-Befragung

Durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung
und statistische Analysen mbH

Stichprobe Bundesweite repräsentative Stichprobe von N = 1.547 Lehrkräften an allgemein- und berufsbildenden Schulen, darunter:

- 16,4 % Lehrkräfte an Grundschulen,
- 27,9 % Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen,
- 21,8 % Lehrkräfte an Gymnasien,
- 6,6 % Lehrkräfte an Förderschulen,
- 26,5 % Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen,
- 22,3 % Quer- und Seiteneinsteiger:innen (Anteil an allgemeinbildenden Schulen: 13,6%; an berufsbildenden Schulen: 46,3 %),
- 9,3 % (stellvertretende) Schulleitungen,
- 57,5 % weibliche Lehrkräfte,
- Durchschnittsalter 53,1 Jahre (SD = 9,0 Jahre).

Hinweis:

Die hier dargestellten Prozentangaben zur Verteilung innerhalb der Stichprobe sind ungewichtet. Die im folgenden Bericht präsentierten Ergebnisse zu geschlossenen Fragen beziehen sich jeweils auf die gültigen, gewichteten Antworten (Teilnehmende, die „weiß nicht“ auswählten, wurden pro Item – sofern nicht explizit ausgewiesen – nicht berücksichtigt).

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 2026: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.



3

Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen

1. **Das Verhalten von Schüler:innen fordert Lehrkräfte zunehmend heraus.**

Der Alltag von Lehrkräften in Deutschland ist durch eine Vielzahl an Herausforderungen geprägt. Die Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers mit Lehrkräften 2026 zeigen, dass insbesondere das Verhalten der Schüler:innen zunehmend als problematisch empfunden wird. Für fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte (46 %) stellt dies die größte berufliche Herausforderung dar – ein deutlicher Anstieg im Vergleich zu 2024 (35 %). Als besonders belastend wird das Sozialverhalten der Schüler:innen empfunden (25 %). Aber auch mangelnde Motivation, fehlender Lernwille sowie psychische Probleme fordern Lehrkräfte heraus. Diese Belastungen spiegeln sich im Fortbildungsbedarf wider: Lehrkräfte wünschen sich vor allem Unterstützung im „Umgang mit psychisch belasteten Schüler:innen“ (47 %), im „Unterrichten von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf“ (33 %) sowie im Bereich „Verhalten von Schüler:innen und Klassenführung“ (25 %).

Im Schulbarometer 2026 haben wir Lehrkräfte außerdem erstmalig dazu befragt, wie sie überfachliche Kompetenzen bei Schüler:innen, also Fähigkeiten wie Empathie, Kooperation, Selbstregulation oder kritisches Denken, in ihrem Unterricht fördern. Dabei ging es auch darum, welche dieser Kompetenzen sie gezielt stärken, wie kompetent sie sich dabei fühlen und welchen Fortbildungsbedarf sie sehen. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Bereitschaft der Lehrkräfte sich zum Thema Förderung überfachlicher Kompetenzen weiterzubilden (82 %). Sie offenbaren auch, dass 29 % der Befragten laut Selbsteinschätzung nicht über das nötige Wissen und die Fähigkeiten verfügen, überfachliche Kompetenzen zu fördern. Hinzu kommt, dass oft die strukturelle Unterstützung fehlt: bei 36 % wird die Förderung überfachlicher Kompetenzen an der Schule nicht aktiv unterstützt.

Unsere Empfehlungen

Die Ergebnisse zeigen einen dringenden Handlungsbedarf auf. Lehrkräfte müssen täglich mit verhaltensbedingten Herausforderungen umgehen und gleichzeitig Lerninhalte vermitteln. Um das zu gewährleisten, müssen Teams gestärkt, Zusammenarbeit gestaltet und Qualifizierung gesichert werden.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit stärken: Wenn Lehrkräfte, Schüler:innen und ihre Familien durch qualifiziertes Personal wie Schulpsycholog:innen, Psychotherapeut:innen, Sonderpädagog:innen und (Schul-) Sozialarbeiter:innen ausreichend unterstützt werden und die Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen in der Schule aktiv gestaltet wird, sind wesentliche Bedingungen für erfolgreiches Lernen gegeben.

Qualifizierung sichern: Ein professionelles Klassenmanagement, also alle Maßnahmen für eine störungsfreie und förderliche Lernumgebung, ist für den Umgang mit herausforderndem Schülerverhalten eine entscheidende Grundlage und gehört zur professionellen Expertise von Lehrkräften. Viele Lehrkräfte fühlen sich diesbezüglich nicht ausreichend ausgebildet.

Überfachliche Kompetenzen fördern: Um ihre Potenziale ausschöpfen zu können, müssen Schüler:innen neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen entwickeln. Pädagog:innen können diese Entwicklung in der Schule unterstützen, wenn sie entsprechend aus- und fortgebildet sind. Zusätzlich sollte auf Ebene der Schulverwaltung geprüft werden, inwieweit die Förderung von Fähigkeiten wie Empathie, Kooperation, Selbstregulation oder kritischem Denken in den Curricula bereits hinreichend abgebildet und priorisiert ist.

2. **Lehrkräfte sehen sich durch die Heterogenität der Schüler:innen und eine inklusive Beschulung weiterhin herausgefordert. Diskriminieren-des Verhalten nehmen die meisten Lehrkräfte bereits in der Grundschule wahr.**

Das Schulbarometer 2026 bestätigt die Befunde der Befragungen 2024 und 2025: Die Heterogenität der Schüler:innen wird von vielen Lehrkräften als große Herausforderung wahrgenommen. Im Jahr 2026 nennen 34 % der Befragten die Heterogenität der Schüler:innen nach deren Verhalten als zweitgrößte Herausforderung in ihrem Berufsalltag.

Dies spiegelt sich in der Haltung zur Inklusion wider: Etwa die Hälfte der Lehrkräfte (52 %) empfindet eine inklusive Beschulung weiterhin als nicht für alle Schüler:innen gewinnbringend. Gleichzeitig werden die vorhandenen Förderangebote, um der Vielfalt im Klassenzimmer gerecht zu werden, auch 2026 maximal als befriedigend bewertet.

Die Ergebnisse zeigen jedoch auch wie Inklusion gelingen kann: Lehrkräfte, die sich zutrauen, inklusiven Unterricht wirksam zu gestalten, weisen seltener Anzeichen von Burn-out auf, denken weniger über einen Berufswechsel nach und fühlen sich im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen weniger belastet. Gleichzeitig sind sie häufig auch positiver gegenüber Inklusion eingestellt. Ein starkes Selbstwirksamkeitserleben geht also mit mehr Zufriedenheit und einer konstruktiveren Haltung gegenüber Inklusion einher.

Erstmals wurde 2026 auch die Wahrnehmung von Diskriminierung im Schulalltag untersucht. Die Daten zeigen, dass abwertendes Verhalten von Schüler:innen bereits in der Grundschule präsent ist, insbesondere stereotype Bemerkungen über Frauen und Mädchen oder Menschen anderer Herkunft. Lehrkräfte an Schulen mit einem höheren Anteil von Kindern aus armutsbelasteten Familien berichten häufiger von solchen Vorfällen.

Unsere Empfehlungen

Ziel von Schule muss es im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention sein, dass jedes Kind – unabhängig von individuellen Voraussetzungen und Unterschieden – die Möglichkeit erhält, das eigene Potenzial bestmöglich auszuschöpfen. Gut gestaltete inklusive Bildung kann für alle Lernenden förderlich sein, weil sie unterschiedliche Voraussetzungen berücksichtigt und individuelle Lernwege ermöglicht (ob hochbegabte Schüler:innen, Kinder und Jugendliche mit Behinderung, sprachlich starke oder schwächere Lernende,

sozial benachteiligte Kinder usw.). Und: Eine inklusive Schule wirkt Benachteiligung und Ausgrenzung aktiv entgegen. Wir sind überzeugt, dass es sich eine moderne Gesellschaft nicht leisten kann, die Potenziale von Kindern und Jugendlichen ungenutzt zu lassen. Dafür braucht es ein klares Bekenntnis und gemeinsames Handeln auf allen Ebenen:

Systemische Verantwortung übernehmen: Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Politik, Verwaltung und Schulaufsicht müssen die Verantwortung für eine inklusive Schulentwicklung aktiv übernehmen und Schulen die notwendigen Rahmenbedingungen bereitstellen, anstatt Widerstände zu erzeugen.

Qualifizierung und Ressourcen sichern: Lehrkräfte benötigen gezielte Fortbildungen, die ihre Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt und Inklusion stärken und so ihre Selbstwirksamkeit erhöhen. Gleichzeitig müssen für Schüler:innen ausreichend qualitativ hochwertige Förderangebote zur Verfügung stehen.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit ausbauen: Der produktive Umgang mit Heterogenität kann nicht die Aufgabe einzelner Lehrkräfte sein. Der nachhaltige Ausbau von multiprofessionellen Teams aus Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen und weiteren pädagogischen Fachkräften ist entscheidend, um den vielfältigen Herausforderungen im Schulalltag gerecht zu werden.

3. **Lehrkräfte sind zum größten Teil zufrieden, einige würden dennoch den Beruf wechseln. Unterstützung im Kollegium und durch Schulsozialarbeit schützen Lehrkräfte vor Überlastung.**

Die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte in Deutschland ist mit 83 % weiterhin hoch und seit 2024 stabil. Dieses positive Gesamtbild wird jedoch durch einen ebenso stabilen Befund getrübt: Ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte würde den Beruf wechseln, wenn sich die Möglichkeit dazu böte (28 %). Lehrkräfte mit dem Wunsch zum Wechsel zeigen häufig eine geringere Zufriedenheit mit ihrem Beruf und unterrichten häufiger an Grundschulen und Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Gleichzeitig bleibt die Belastung hoch. Ein Viertel der Befragten (24 %) fühlt sich mehrmals pro Woche emotional erschöpft, 12 % sogar täglich. Die Analyse zeigt, dass Lehrkräfte unter 40 Jahren und ohne Leitungsfunktionen signifikant höhere Burnout-Symptome angeben als Lehrkräfte über 60 Jahren und Schulleitungen.

Die Analyse möglicher Schutz- und Risikofaktoren zeigt, dass insbesondere Probleme mit Gewalt unter den Schüler:innen die emotionale Erschöpfung und berufliche Unzufriedenheit verstärken. Eine an gemeinsamen Werten und Zielen ausgerichtete kooperative Schulkultur sowie Angebote zur Unterstützung durch Schulsozialarbeit hingegen sind Schutzfaktoren und wirken sich positiv aus.

Unsere Empfehlungen

Die psychische Gesundheit von Lehrkräften ist eine wesentliche Voraussetzung für guten Unterricht. Angesichts der hohen Belastung und der Wechselbereitschaft empfehlen wir, die Rahmenbedingungen gezielt zu verbessern, um Lehrkräfte im Beruf zu halten und ihre Resilienz zu stärken.

Kooperative Schulkultur fördern: Festgelegte Zeiten für Teamarbeit, kollegiale Hospitationen und gemeinsame Feedbackverfahren (z. B. Lesson Study oder professionelle Lerngemeinschaften) entlasten Lehrkräfte und verbessern das Schulklima für alle. Eine flexiblere Arbeitszeitgestaltung kann zusätzlich helfen, Erschöpfung vorzubeugen.

Professionelle Unterstützung ausbauen: Die multiprofessionelle Gestaltung des Schulalltags ist auch zur Entlastung von Lehrkräften zentral. Insbesondere die enge Zusammenarbeit mit Professionen wie der Schulsozialarbeit in klar definierten Rollen sowie persönliche Unterstützungs- und Beratungsangebote können Lehrkräfte spürbar entlasten und ihr Wohlbefinden steigern.

4.**Lehrkräfte bewerten Demokratiebildung als zentrale Aufgabe in der Schule. Beim Umgang mit politischen Positionen und Meinungen sind Lehrkräfte in ihrem Handeln nicht immer sicher.**

Lehrkräfte sehen die Demokratiebildung auch 2026 als eine zentrale Aufgabe von Schule an. Gleichzeitig ist der Anteil derer, die finden, an ihrer Schule sollte mehr dafür getan werden, leicht rückläufig (von 56 % in 2025 auf 48 % in 2026). An Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler:innen aus armutsbelasteten Familien wird der Bedarf jedoch weiterhin als hoch eingeschätzt (54 %). Als Gründe für eine unzureichende Demokratiebildung werden erneut mangelnde Zeit, fehlendes Fachwissen im Kollegium und unzureichende Materialien genannt. Fehlendes Interesse seitens der Schüler:innen wird insbesondere von Lehrkräften genannt, die an armutsbelasteten Schulen unterrichten.

Erstmals wurden die Lehrkräfte im Schulbarometer 2026 auch zum Umgang mit politischen Meinungen im Unterricht befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Teil der Lehrkräfte (18 %) sich durch ein vermeintliches Neutralitätsgebot im eigenen Handeln verunsichert fühlt. Diese Unsicherheit zeigt sich auch in der Fehleinschätzung, Lehrkräfte dürften ihre eigene Meinung zu politischen Fragen grundsätzlich nicht äußern: Ein gutes Viertel der Befragten (27 %) stimmt dieser Aussage (eher) zu. Fast ebenso viele (23 %) meinen, sie müssten die Meinungen aller Schüler:innen gleichermaßen als richtig anerkennen, um neutral zu bleiben.

Unsere Empfehlungen

Schulen sind der zentrale Ort, an dem junge Menschen Demokratie erlernen und erleben. Angesichts der verbreiteten Unsicherheit bei Lehrkräften ist es entscheidend, deren Rolle und Auftrag klar zu definieren und sie in ihrer Demokratiekompetenz zu stärken.

Auftrag klären und Rechtssicherheit schaffen: Demokratiebildung ist die Aufgabe jeder Lehrkraft. Es ist ihre dienstliche Pflicht, sich aktiv für die Menschenwürde und die freiheitlich-demokratische Grundordnung einzusetzen. Lehrkräfte sind keineswegs dazu verpflichtet, ihre eigene Meinung zu verschweigen oder menschen- und verfassungsfeindliche Äußerungen als legitime Meinung anzuerkennen. Um diesen Auftrag erfüllen zu können, benötigen sie Handlungs- und Rechtssicherheit durch eine gut informierte und unterstützende Schulleitung, Verwaltung und Schulaufsicht.

Qualifizierung und Unterstützung ausbauen: Lehrkräfte brauchen Zugang zu professionellen Beratungsangeboten, Netzwerken sowie fachlich fundierten und leicht zugänglichen Materialien. Auch die Entwicklung bundesweiter Bildungsstandards für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, wie von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK gefordert, kann hier wichtige Impulse für die Qualitätsentwicklung geben und die Demokratiebildung nachhaltig stärken.

5.

Lehrkräfte nutzen Künstliche Intelligenz immer häufiger und sicherer, haben jedoch einen großen Bedarf an Qualifizierung.

Künstliche Intelligenz (KI) hat für Lehrkräfte seit 2025 stark an Bedeutung gewonnen. Gab im Vorjahr noch ein Drittel (32 %) an, KI mehrmals im Monat zu nutzen, ist dieser Anteil im Schulbarometer 2026 auf über die Hälfte (52 %) gestiegen. Gleichzeitig fühlt sich inzwischen fast die Hälfte der Lehrkräfte (48 %) sicher im Umgang mit KI-Tools (2025: 38 %). Trotz der wachsenden Routine bleibt der Wunsch nach Unterstützung groß: 52 % der Befragten geben einen persönlichen Fortbildungsbedarf zur Nutzung von KI an. KI-Tools werden, wie schon 2025, vor allem für unterstützende Tätigkeiten genutzt: etwa zur Erstellung von Unterrichtsaufgaben (64 %), zur Unterrichtsplanung (58 %) oder für die Kommunikation (33 %). Erstmals wurde 2026 erfasst, inwieweit Lehrkräfte auch ihre Schüler:innen im Unterricht KI-Tools nutzen lassen – dies tun inzwischen 29 %.

Unsere Empfehlungen

Die Ergebnisse bestätigen, dass KI im Lehrberuf rasant an Bedeutung gewinnt. Um die Potenziale für den Unterricht systematisch zu nutzen, müssen Lehrkräfte gezielt qualifiziert und die Rahmenbedingungen an den Schulen verbessert werden.

Potenziale von KI nutzen: Adaptive, also sich an den individuellen Lernfortschritt anpassende, personalisierte Lernsysteme auf Basis von KI können helfen, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schüler:innen besser gerecht zu werden.

Qualifizierung sicherstellen: Verbindliche Fortbildungsangebote müssen den reflektierten, ethisch verantwortungsvollen und rechtssicheren Umgang mit KI vermitteln. An den Landesinstituten und weiteren Einrichtungen des Unterstützungssystems sollte dafür ausreichend fachliche Expertise aufgebaut werden, um Schulen kompetent beraten zu können.

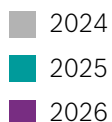
Rahmenbedingungen schaffen: Die Entwicklung darf nicht allein vom privaten Engagement einzelner Lehrkräfte abhängen. Es muss sichergestellt werden, dass an den Schulen eine funktionierende technische Infrastruktur, Software und IT-Support vorhanden sind.





4.1 Aktuelle Herausforderungen

Im Schulbarometer 2026 haben wir Lehrkräfte erneut gefragt: „Was sind für Sie aktuell die größten Herausforderungen in Ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft?“ Die Antworten der Lehrkräfte wurden anschließend kategorisiert und kodiert. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. Dabei gaben 34 % der befragten Lehrkräfte eine einzelne Herausforderung an, während 26 % der Lehrkräfte zwei, 23 % drei und 17 % der Lehrkräfte vier oder mehr Herausforderungen nannten.



Was sind die größten Herausforderungen der Lehrkräfte?

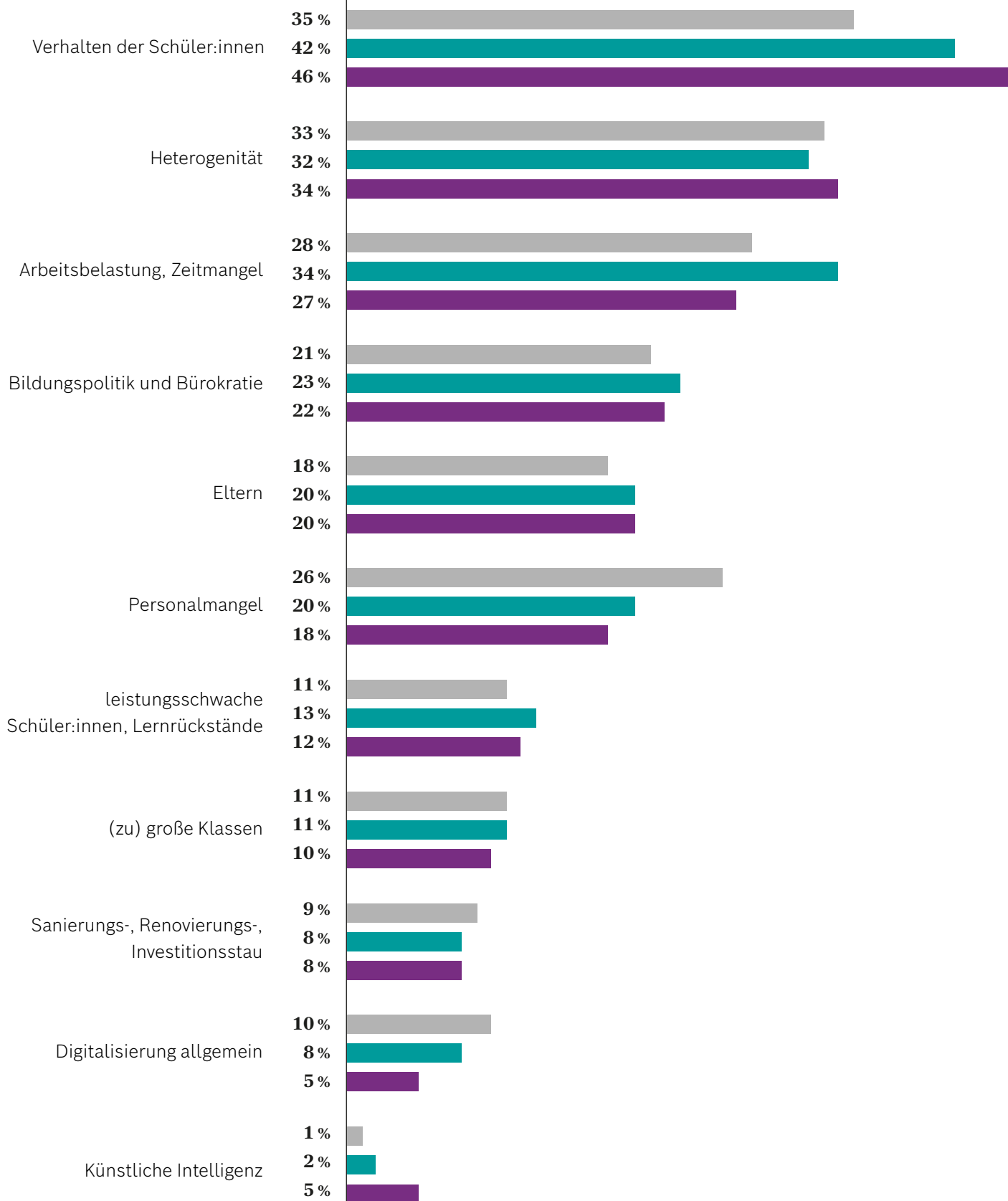
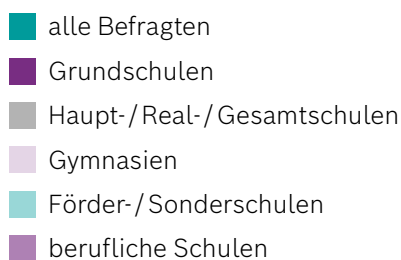


Abb. 1.1: Aktuell größte berufliche Herausforderungen von Lehrkräften. Offene Abfrage, Mehrfachnennungen möglich, Ergebnisse von 2024, 2025 und 2026 im Vergleich.

Abbildung 1.1 zeigt die aktuell als größte Herausforderung wahrgenommenen Aspekte. 46 % der befragten Lehrkräfte nennen das Verhalten der Schüler:innen als größte Herausforderung. Dieser Wert ist im Vergleich zu den letzten beiden Erhebungen erkennbar gestiegen (2024: 35 %, 2025: 42 %). In dieser Kategorie werden Nennungen erfasst, die sich auf das allgemeine Sozialverhalten der Schüler:innen, auf mangelnde Motivation und fehlenden Lernwillen, auf Konzentrationsprobleme sowie auf psychische Probleme und weitere Belastungen beziehen. Diese Aspekte werden im weiteren Verlauf des Berichts differenzierter betrachtet. Als zweithäufigste Herausforderung thematisieren die Lehrkräfte die Heterogenität in den Klassen (34 %). Dieser Wert ist im Vergleich zu den Daten aus dem ↗ *Schulbarometer 2024* und dem ↗ *Schulbarometer 2025* in etwa gleich geblieben (2024: 33 %; 2025: 32 %). In dieser Kategorie wurden die Antworten der Lehrkräfte einbezogen, die die Themen Integration, allgemeine Heterogenität, Inklusion und Leistungsunterschiede angesprochen haben. Als dritthäufigste Herausforderung nennen die Lehrkräfte die Arbeitsbelastung und den damit verbundenen Zeitmangel (27 %). Im Vergleich zum Vorjahr ist dieser Anteil rückläufig: Während im Jahr 2024 noch 28 % und im Jahr 2025 34 % der Befragten diese Aspekte nannten, liegt der Wert im aktuellen Erhebungsjahr niedriger.

Weitere thematisierte Herausforderungen betreffen die Bildungspolitik und bürokratische Anforderungen (22 %), die Zusammenarbeit mit den Eltern (20 %), den Personalmangel (18 %), Lernrückstände sowie leistungsschwache Schüler:innen (12 %), große Klassen (10 %) sowie den Sanierungs-, Renovierungs- und Investitionsstau an Schulen (8 %). Auffällig ist, dass die allgemeine Digitalisierung im Zeitverlauf seltener als Herausforderung genannt wurde (2024: 10 %, 2025: 8 %, 2026: 5 %). Demgegenüber zeigt sich ein gegenteiliger Trend bei der Nennung Künstlicher Intelligenz, deren Bedeutung in den letzten Jahren zugenommen hat (2024: 1 %, 2025: 2 %, 2026: 5 %).





Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte?
Teil 1

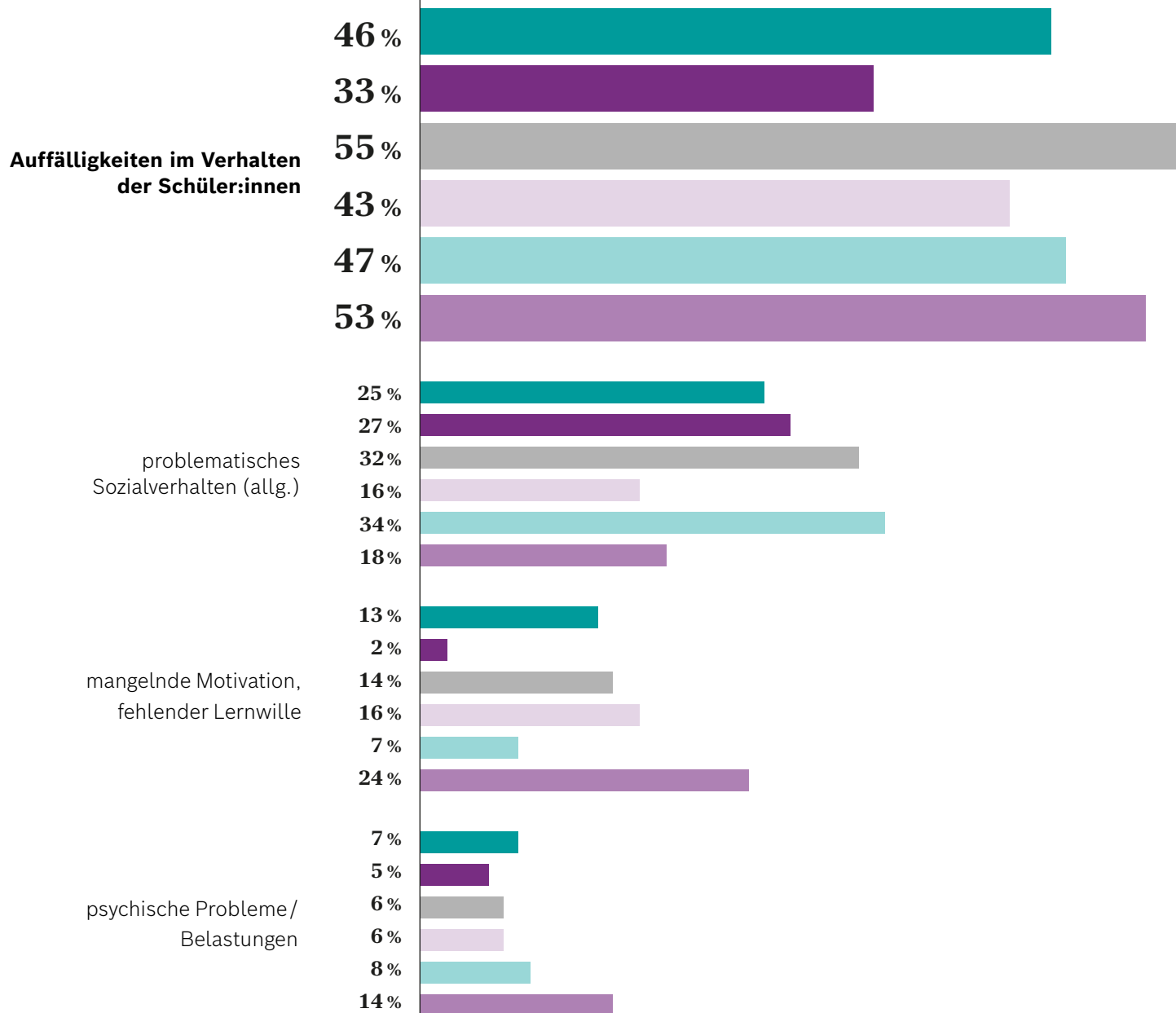
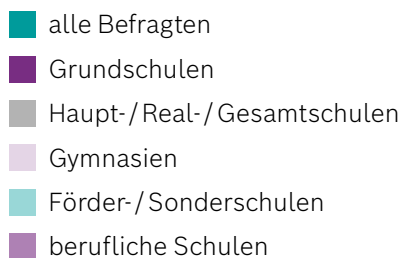


Abb. 1.2: Beobachtungen von Lehrkräften zu Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen nach Schulformen. Mehrfache Angaben der Lehrkräfte zum Verhalten wurden im Gesamtwert „Auffälligkeiten im Verhalten der Schüler:innen“ nur einfach gezählt.



Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte? Teil 2

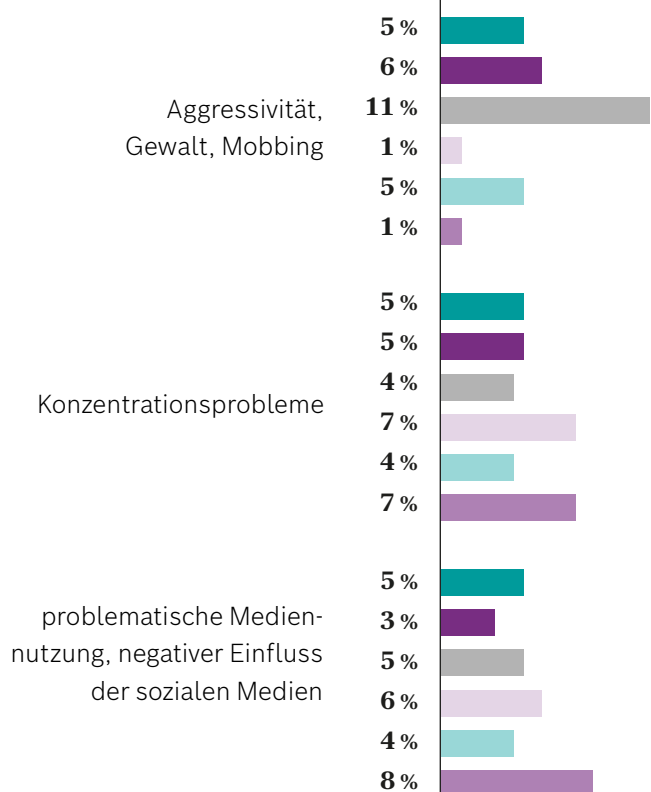


Abb. 1.2: Beobachtungen von Lehrkräften zu Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen nach Schulformen. Mehrfache Angaben der Lehrkräfte zum Verhalten wurden im Gesamtwert „Auffälligkeiten im Verhalten der Schüler:innen“ nur einfach gezählt.

Das Verhalten der Schüler:innen wird von den Lehrkräften als größte Herausforderung genannt. Abbildung 1.2 wirft daher einen genaueren Blick darauf, welche Verhaltensweisen Lehrkräfte in den jeweiligen Schularten als herausfordernd erleben. Zunächst zeigt sich, dass Lehrkräfte je nach Schulart das Verhalten der Schüler:innen unterschiedlich häufig als Herausforderung nennen. So berichten Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (55 %) sowie an beruflichen Schulen (53 %) vergleichsweise häufiger als ihre Kolleg:innen an anderen Schulformen, dass sie das Schülerverhalten als eine Herausforderung empfinden. Mit Blick darauf, welches Verhalten Lehrkräfte als herausfordernd erleben, berichten 25 % der Lehrkräfte von einem problematischen Sozialverhalten. Es folgen mangelnde Motivation und fehlender Lernwille (13 %), psychische Probleme beziehungsweise Belastungen (7 %) sowie Konzentrationsprobleme, Aggressivität, Gewalt, Mobbing sowie problematische Mediennutzung und der negative Einfluss der sozialen Medien (jeweils 5 %).

Die Heterogenität im Klassenzimmer wird von den Lehrkräften 2026 als zweitgrößte Herausforderung wahrgenommen (34 %). Diese konstanten Herausforderungen sowie neu hinzukommende Aspekte wie der Umgang mit Künstlicher Intelligenz (KI) verdeutlichen, dass Lehrkräfte zunehmend mit komplexen und sich überlagernden Anforderungen konfrontiert sind. Das Thema KI wurde bereits im letzten [Schulbarometer 2025](#) behandelt, die Ergebnisse dieser Untersuchung zählen zu den ersten repräsentativen Befunden in Deutschland, die eine wichtige Grundlage für die Entwicklung gezielter Unterstützungsmaßnahmen für Lehrkräfte bieten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Schulen auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren und Lehrkräfte strukturell und organisatorisch angemessen unterstützen können.





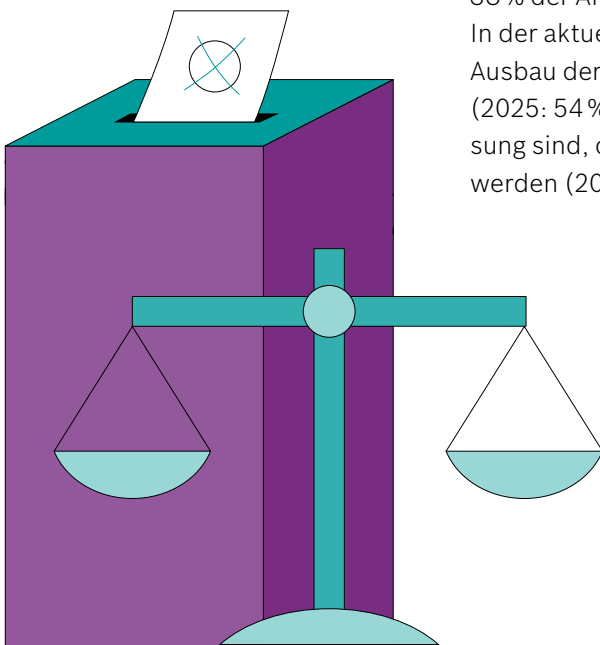
4.2 Demokratiebildung und politische Neutralität in der Schule

Die Förderung demokratischer Kompetenzen gehört zu den zentralen Aufgaben des Bildungssystems. Schulen haben nicht nur den Auftrag, junge Menschen fachlich zu qualifizieren, sondern sie sollen sie laut Kultusministerkonferenz (KMK, 2018) auch dazu befähigen, sich aktiv an demokratischen Prozessen zu beteiligen. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, wie zum Beispiel der Verbreitung von Desinformation in sozialen Medien oder des Auftretens demokratiefeindlicher Positionen, sind Schulen mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Aufgrund der hohen Relevanz und besonderen Aktualität von Demokratiebildung in der Schule hat die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) eine Stellungnahme veröffentlicht, in der sie sich dafür ausspricht, Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen Schulfächern zu verankern und zugleich eine demokratische Schulkultur systematisch zu fördern (SWK, 2024a). Darüber hinaus fordert sie, die Lehrkräftebildung im Bereich Demokratiebildung gezielt auszubauen, etwa durch forschungsbasierte und qualitätsgesicherte Fortbildungsangebote zu demokratischer Schulentwicklung, sozialem Lernen, Konfliktbearbeitung und antisemitismuskritischer Bildung.

Empirische Studien zur Umsetzung demokratischer Prinzipien in der Schule zeigen zugleich, dass Beteiligungsmöglichkeiten im schulischen Alltag nicht selbstverständlich sind. Befragungen von Schüler:innen deuten darauf hin, dass Mitbestimmung im Unterricht häufig nur eingeschränkt möglich ist und sich Beteiligung vielfach auf organisatorische Fragen beschränkt (z. B. Kuhn et al., 2025). Zugleich zeigen Befunde der jüngsten Shell Jugendstudie, dass das politische Interesse junger Menschen in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat und sich viele Jugendliche aktiv über politische Themen informieren sowie eine wachsende Bereitschaft zum gesellschaftlichen Engagement zeigen (Albert et al., 2024).

Im [↗ Schulbarometer 2025](#) wurde das Thema Demokratiebildung umfassend aus Sicht von Lehrkräften untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte zusätzlichen Handlungsbedarf bei der Demokratiebildung sieht, zugleich aber strukturelle Hindernisse wie die fehlende Unterrichtszeit als zentrale Hürden benennt. Zudem wurde deutlich, dass Partizipationsmöglichkeiten von Schüler:innen im Schulalltag vielfach begrenzt bleiben und sich häufig auf einzelne Bereiche beschränken. Auch das [↗ Schulbarometer mit Schüler:innen 25/26](#) bestätigt diesen Befund. Zudem wird klar, dass Schüler:innen sich deutlich mehr Mitbestimmung wünschen.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse werden in diesem Schulbarometer erneut die Einschätzungen von Lehrkräften zur Umsetzung von Demokratiebildung in der Schule und möglichen Maßnahmen zu ihrer Förderung dargestellt. Zunächst wurden Lehrkräfte danach gefragt, ob sie der Meinung sind, dass an ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung getan werden sollte. Die Ergebnisse zeigen ein insgesamt geteiltes Bild. Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte ist der Ansicht, dass an ihrer Schule mehr für Demokratiebildung gemacht werden sollte (48%). Demgegenüber geben 46% an, dass an ihrer Schule bereits ausreichend Aktivitäten in diesem Bereich stattfinden. Im Vergleich zum Vorjahr zeigt sich dabei eine leichte, aber statistisch signifikante Verschiebung in den Einschätzungen (s. Abb. 2.1). Im [↗ Schulbarometer 2025](#) gaben noch 54% der Lehrkräfte an, dass an ihren Schulen mehr für Demokratiebildung gemacht werden sollte, während 38% der Ansicht waren, dass bereits ausreichend Aktivitäten stattfinden. In der aktuellen Befragung ist der Anteil der Lehrkräfte, die einen stärkeren Ausbau der Demokratiebildung an ihrer Schule befürworten, zurückgegangen (2025: 54%, 2026: 48%), während gleichzeitig mehr Lehrkräfte der Auffassung sind, dass an ihren Schulen bereits genügend Maßnahmen umgesetzt werden (2025: 38%, 2026: 46%).



Sollte an Ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung getan werden?

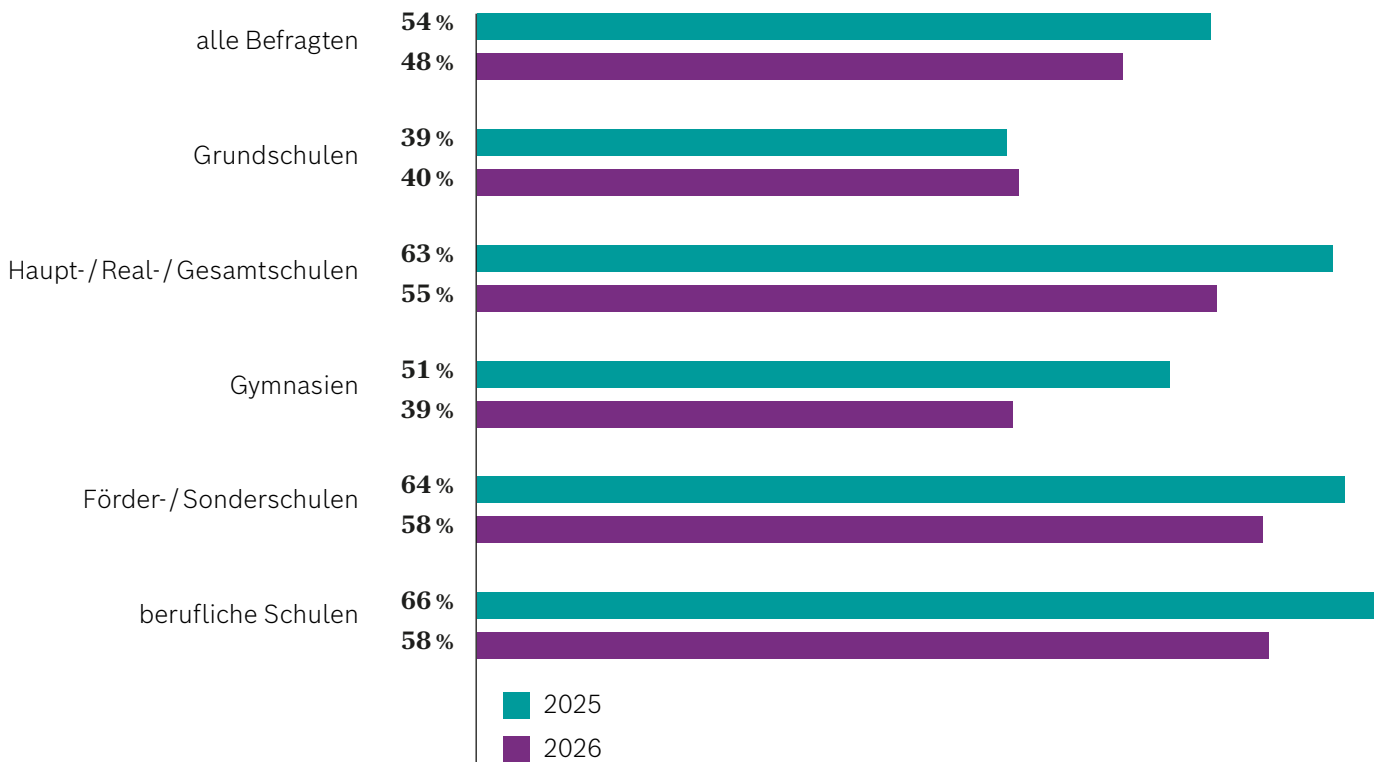


Abb. 2.1: Zustimmung zur Notwendigkeit von zusätzlichen Maßnahmen im Bereich der Demokratiebildung nach Schularten. Ergebnisse von 2025 und 2026 im Vergleich.

Ein Blick auf die Ergebnisse nach Schulformen zeigt deutliche Unterschiede in der Einschätzung: Besonders häufig äußern Lehrkräfte an Förderschulen sowie an beruflichen Schulen den Wunsch, dass an ihrer Schule mehr für Demokratiebildung gemacht werden sollte. Im Jahr 2026 geben jeweils 58 % der Lehrkräfte aus diesen Schulformen an, dass an ihrer Schule mehr für Demokratiebildung getan werden sollte. Auch an Haupt-, Real- und Gesamtschulen liegt dieser Anteil mit 55 % vergleichsweise hoch. Deutlich niedriger fällt er dagegen an Grundschulen (40 %) und Gymnasien (39 %) aus. Im Vergleich zum Vorjahr zeigt sich ein Rückgang des Anteils der Lehrkräfte, die einen stärkeren Ausbau der Demokratiebildung an ihrer Schule für wünschenswert halten. Besonders deutlich ist dieser Rückgang an Gymnasien (2025: 51 %; 2026: 39 %) sowie an beruflichen Schulen (2025: 66 %; 2026: 58 %) und an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (2025: 63 %; 2026: 55 %). An Förderschulen fällt der Rückgang etwas moderater aus (2025: 64 %; 2026: 58 %), während sich die Einschätzungen an Grundschulen nahezu nicht verändert haben (2025: 39 %; 2026: 40 %).

Wie schätzen Lehrkräfte die Notwendigkeit für mehr Demokratiebildung je nach Zusammensetzung ihrer Schülerschaft ein?

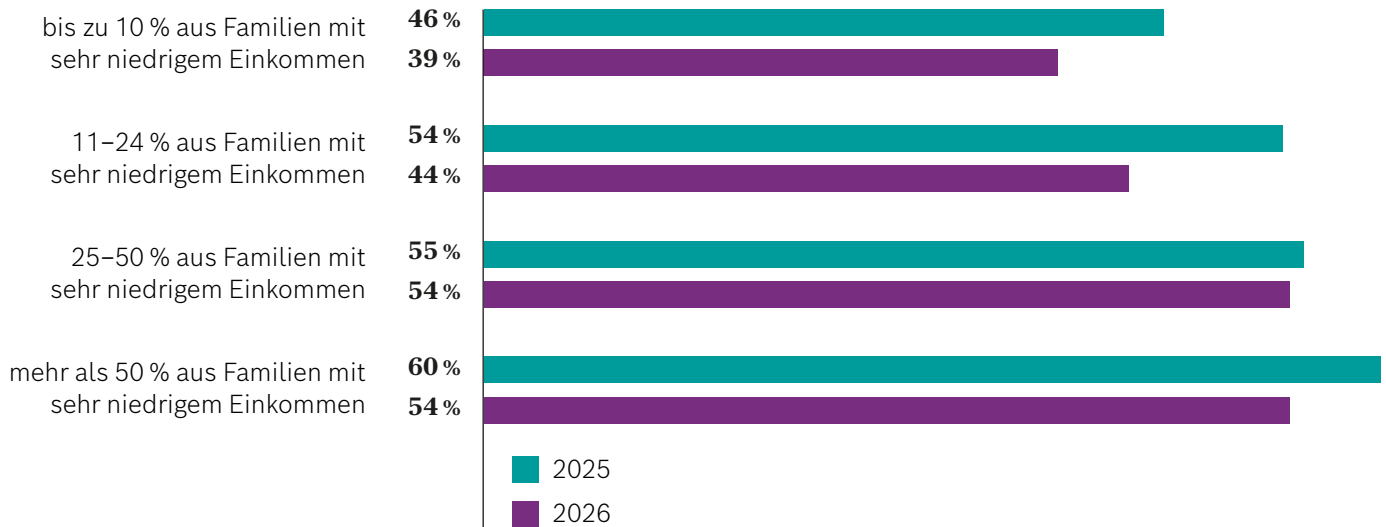


Abb. 2.2: Notwendigkeit für zusätzliche Maßnahmen im Bereich der Demokratiebildung nach Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen. Ergebnisse von 2025 und 2026 im Vergleich.

Auch mit Blick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft zeigen sich Unterschiede in der Einschätzung, ob an den Schulen mehr für Demokratiebildung getan werden sollte (s. Abb. 2.2). Dabei wurde betrachtet, wie hoch der Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Nettoäquivalenzeinkommen an der Schule der befragten Lehrkräfte ist. Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte an Schulen mit einem höheren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen häufiger der Ansicht sind, dass zusätzliche Maßnahmen zur Demokratiebildung an ihrer Schule notwendig sind. So geben 39 % der Lehrkräfte an Schulen mit einem Anteil von bis zu 10 % Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen an, dass mehr für Demokratiebildung getan werden sollte. Dieser Anteil steigt auf 44 % an Schulen mit einem Anteil von 11 bis 24 % und liegt bei jeweils 54 %, wenn der Anteil der Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen zwischen 25 und 50 % beziehungsweise über 50 % beträgt. Im Vergleich zum Vorjahr zeigt sich in allen Gruppen ein Rückgang des Anteils der Lehrkräfte, die einen stärkeren Ausbau der Demokratiebildung für notwendig halten. Insgesamt bleibt jedoch das Muster bestehen, dass Lehrkräfte an Schulen in sozial herausfordernder Lage häufiger einen zusätzlichen Bedarf an Maßnahmen zur Demokratiebildung sehen.

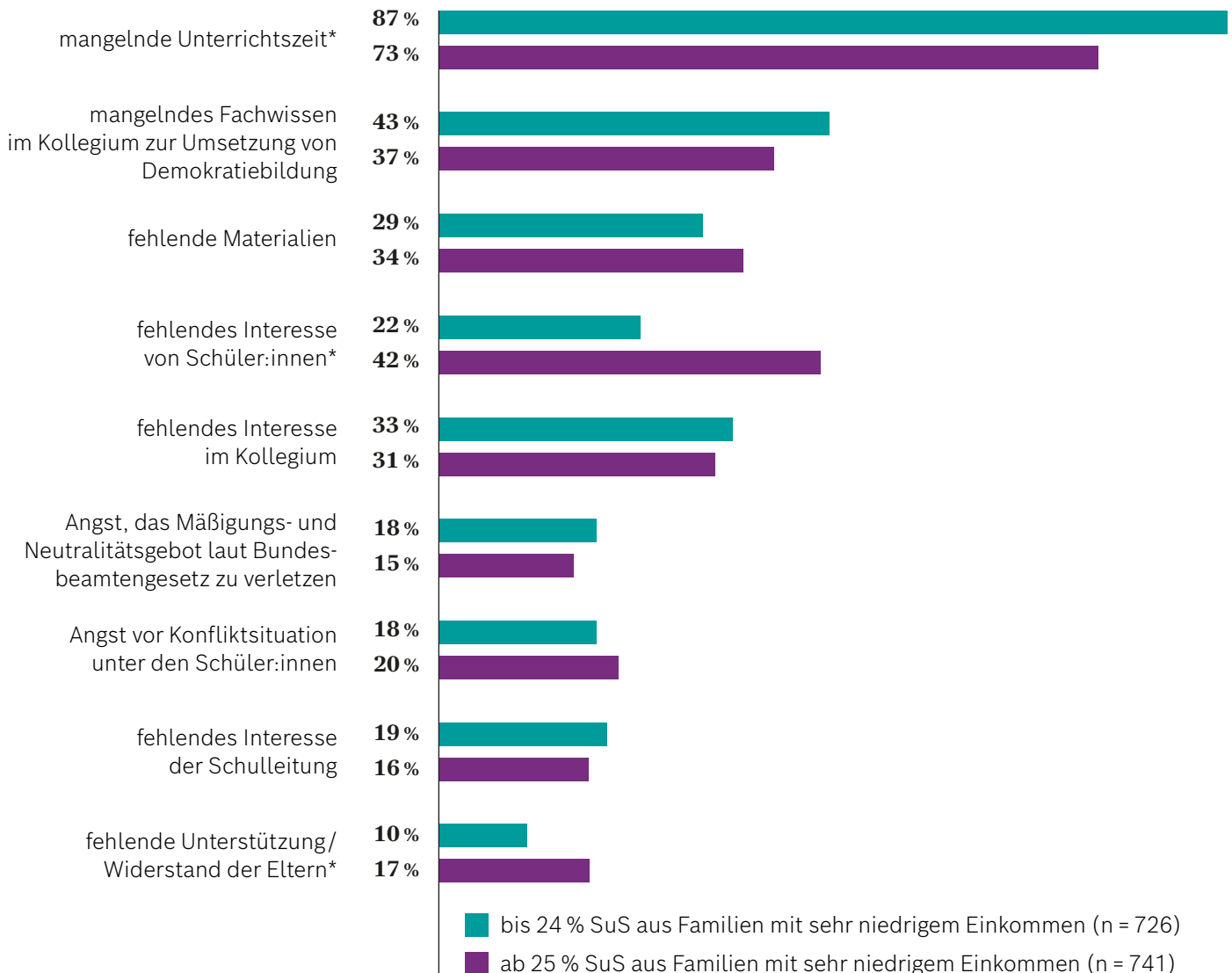
Lehrkräfte, die angaben, dass an ihrer Schule mehr für Demokratiebildung getan werden sollte, wurden anschließend nach möglichen Gründen gefragt, warum entsprechende Maßnahmen bislang nur begrenzt umgesetzt werden. Die Befragten konnten dabei aus einer Liste möglicher Ursachen auswählen und angeben, ob diese aus ihrer Sicht zutreffen. Um mögliche Unterschiede zwischen Schulen mit unterschiedlich stark sozial belasteter Schülerschaft

zu untersuchen, wurden die Antworten danach differenziert, wie hoch der Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Nettoäquivalenzeinkommen an der jeweiligen Schule ist. Hierfür wurden zwei Gruppen gebildet: Lehrkräfte an Schulen mit bis zu 24 % sowie Lehrkräfte an Schulen mit 25 % oder mehr Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen. Diese Einteilung wurde gewählt, da sich aus der Gruppe der befragten Lehrkräfte hier etwa gleich große Untergruppen bilden ließen (bis 24 %: n = 726 Personen, ab 25 % n = 741 Personen).

Ein Vergleich der Einschätzungen nach dem Anteil der Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen zeigt bei einigen Gründen signifikante Unterschiede (s. Abb. 2.3). Besonders deutlich betrifft dies das wahrgenommene fehlende Interesse von Schüler:innen. Lehrkräfte an Schulen mit einem höheren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen (25 % oder mehr) nennen diesen Grund deutlich häufiger als Hindernis für Demokratiebildung (42 %) als Lehrkräfte an Schulen mit einem geringeren Anteil (22 %). Ebenfalls signifikant häufiger berichten Lehrkräfte an Schulen mit einem höheren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen von fehlender Unterstützung oder Widerstand seitens der Eltern (17 % vs. 10 %). Ein umgekehrtes Bild zeigt sich beim Zeitmangel: Lehrkräfte an Schulen mit einem geringeren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen nennen mangelnde Unterrichtszeit deutlich häufiger als Hindernis (87 % vs. 73 %). Bei den übrigen Gründen zeigen sich zwar teilweise Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, diese sind jedoch statistisch nicht signifikant. So wird mangelndes Fachwissen im Kollegium zur Umsetzung von Demokratiebildung an Schulen mit einem geringeren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen etwas häufiger genannt (43 % gegenüber 37 %). Fehlende Materialien werden dagegen an Schulen mit einem höheren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen etwas häufiger berichtet (34 % vs. 29 %). Auch die Anzahl der Nennungen von fehlendem Interesse im Kollegium (33 % vs. 31 %), Angst vor Konfliktsituationen unter Schüler:innen (18 % vs. 20 %), der Sorge, gegen das Mäßigungs- und Neutralitätsgebot zu verstoßen (18 % vs. 15 %) sowie fehlendem Interesse der Schulleitung (19 % vs. 16 %) unterscheiden sich nur geringfügig zwischen den beiden Gruppen.



Was sind die Gründe für eine unzureichende Demokratiebildung an Schulen?



* Für diese Gründe konnten statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden.

Abb. 2.3: Gründe für die unzureichende Demokratiebildung in der Schule nach Anteil von Kindern aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen. Antworten beziehen sich auf Lehrkräfte, die angaben, dass mehr zum Thema Demokratiebildung in der Schule getan werden sollte.

Darüber hinaus wurden die Lehrkräfte gebeten, konkrete Ideen zu benennen, wie Demokratiebildung an ihrer Schule gestärkt werden könnte. Knapp die Hälfte der Befragten (49 %) machte hierzu einen oder mehrere Vorschläge. Die offenen Antworten wurden anschließend in thematische Kategorien zusammengefasst und ausgewertet (s. Abb. 2.4). Am häufigsten nennen die Lehrkräfte den Wunsch nach mehr Zeit für Demokratiebildung. Insgesamt 17 % aller Befragten weisen darauf hin, dass zusätzliche Unterrichtszeit

oder mehr Raum im Schulalltag notwendig sei, um entsprechende Inhalte stärker umzusetzen. Ebenfalls relativ häufig wird eine stärkere Beteiligung der Schüler:innen genannt. So schlagen 11 % der Lehrkräfte vor, Partizipation und Mitbestimmung in der Schule auszubauen. Auch projektbezogene Formate spielen eine wichtige Rolle: 10 % der Befragten nennen Projekte oder Projekttage als geeignete Maßnahmen zur Förderung von Demokratiebildung.

Weitere Vorschläge beziehen sich auf strukturelle oder organisatorische Aspekte. Dazu gehören der Einbezug externer Expertise, etwa durch Kooperationen mit außerschulischen Partnern (6 %), die Stärkung von Schülervertretungen (5 %), Fortbildungen und Professionalisierungsangebote für Lehrkräfte (5 %) sowie der Aufbau klarer Strukturen und Prozesse zur Umsetzung von Demokratiebildung an der Schule (5 %). Darüber hinaus nennen einige Lehrkräfte den Bedarf nach mehr Aufklärung und Information zum Thema Demokratiebildung (3 %). Bei der differenzierten Betrachtung nach dem Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen zeigen sich in zwei Bereichen signifikante Unterschiede. Lehrkräfte an Schulen mit einem höheren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen (25 % oder mehr) nennen häufiger den Ausbau von Partizipation und Mitbestimmung sowie Fortbildungen und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte als wichtige Ansatzpunkte zur Förderung von Demokratiebildung.

Wie kann Demokratiebildung an Schulen gefördert werden?

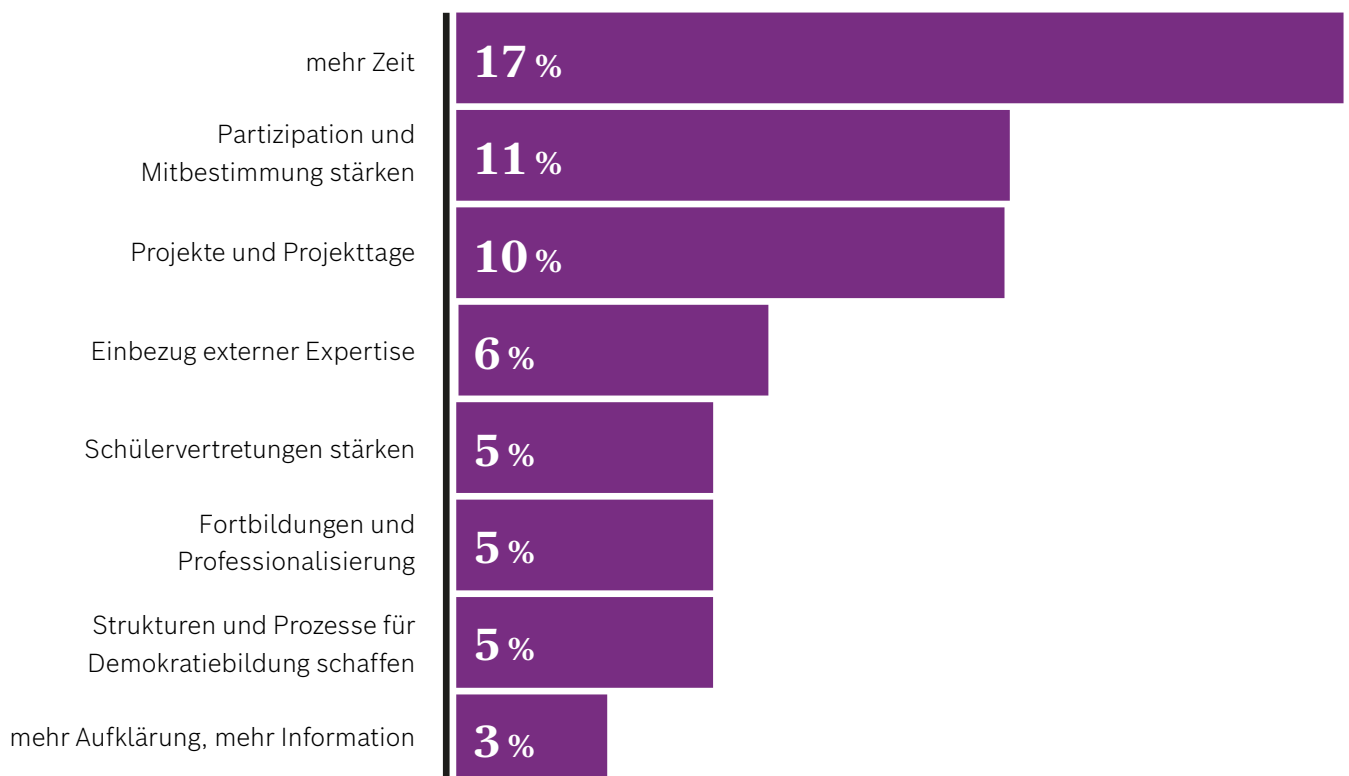


Abb. 2.4: Maßnahmen zur Verbesserung der Demokratiebildung an der eigenen Schule. Offene Abfrage, Mehrfachnennungen möglich.

Der Umgang mit politischen Meinungsäußerungen in der Schule

Die Frage, ob oder inwieweit Lehrkräfte sich im Unterricht politisch positionieren und wie sie mit politischen Äußerungen ihrer Schüler:innen umgehen können, hat aktuell große Relevanz. Verbeamtete Lehrkräfte sind zwar durch das Beamtenrecht zur parteipolitischen Zurückhaltung und Sachlichkeit aufgefordert. Gleichzeitig sind sie dazu verpflichtet, sich für die Menschenwürde und die Verfassung und damit gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit einzusetzen (Müller-Elmau, 2024). Ein „Neutralitätsgebot“ besteht dementsprechend nicht (Hanschmann, 2024; Wohnig, 2025), jedoch ist dieser Begriff in der Debatte präsent und es gibt unter Lehrkräften teilweise Verunsicherung, wie klar sie Stellung beziehen dürfen. Diese Verunsicherung wird mithilfe von Dienstaufsichtsbeschwerden, Kleinen Anfragen und Forderungen nach „Neutralität“ von Akteur:innen der extremen Rechten verstärkt. Es ist daher umso wichtiger, dass Lehrkräfte sicher und souverän agieren können, wenn jemand von ihnen „Neutralität“ gegenüber Demokratiegegner:innen, Menschen- und Verfassungsfeindlichkeit fordert.

Zusammengefasst: Obwohl es kein offizielles Neutralitätsgebot für Lehrkräfte gibt, führt die Debatte darüber zu Verunsicherung. Im Schulbarometer 2026 wollten wir deshalb wissen, wie stark sich Lehrkräfte in ihrem beruflichen Handeln davon verunsichert fühlen (s. Abb. 2.5). Insgesamt geben 18 % der Lehrkräfte an, der Aussage „Ich fühle mich durch das Neutralitätsgebot in meinem beruflichen Handeln verunsichert“ eher oder voll und ganz zuzustimmen. Bei der Betrachtung nach Schulformen zeigen sich deutliche Unterschiede. Besonders häufig berichten Lehrkräfte an beruflichen Schulen (25 %) sowie an Förderschulen (21 %), dass sie sich durch ein vermeintliches Neutralitätsgebot verunsichert fühlen. Auch an Haupt-, Real- und Gesamtschulen liegt der Anteil mit 20 % vergleichsweise hoch.



Sind Lehrkräfte in ihrem eigenen Handeln durch ein vermeintliches Neutralitätsgebot verunsichert?

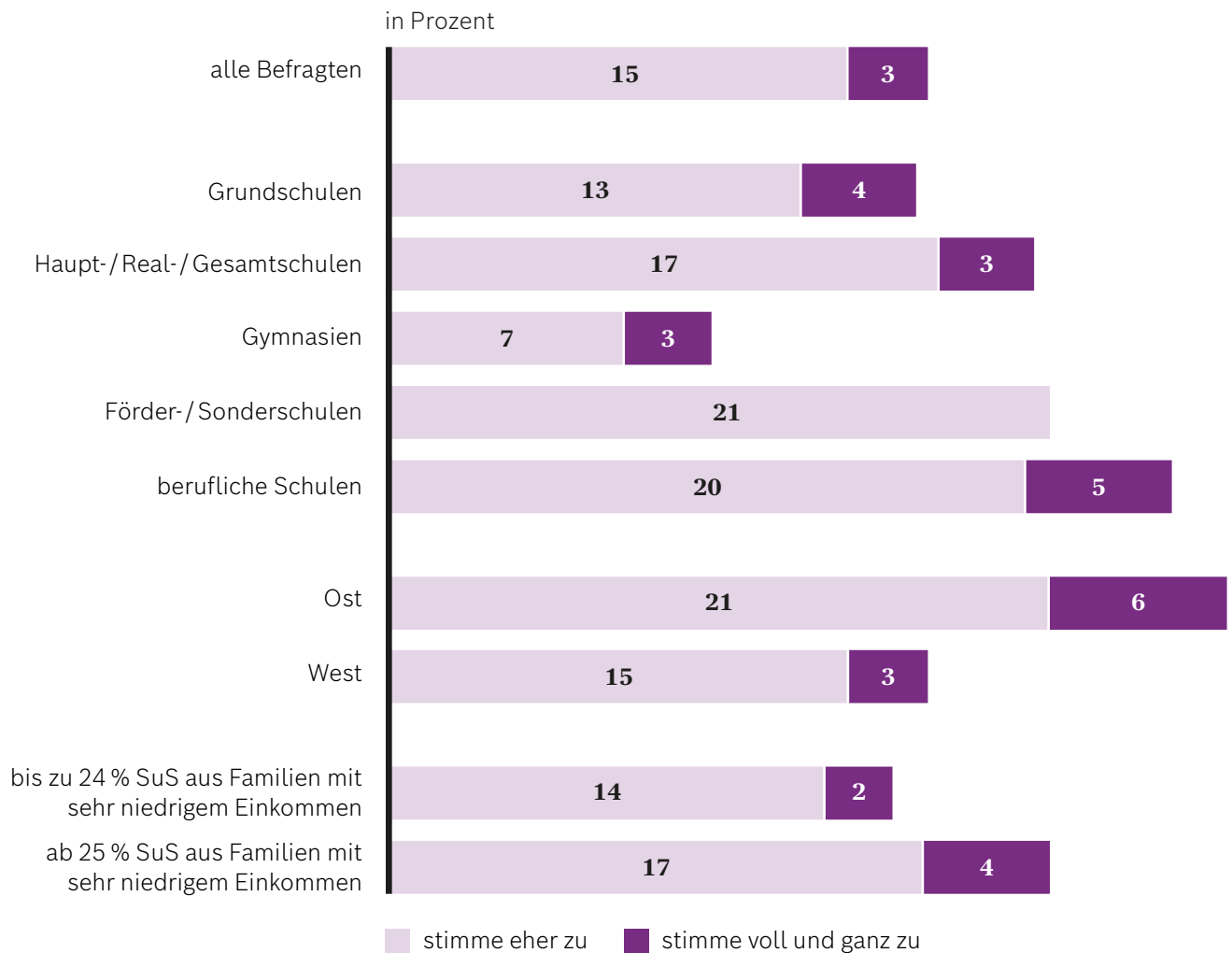
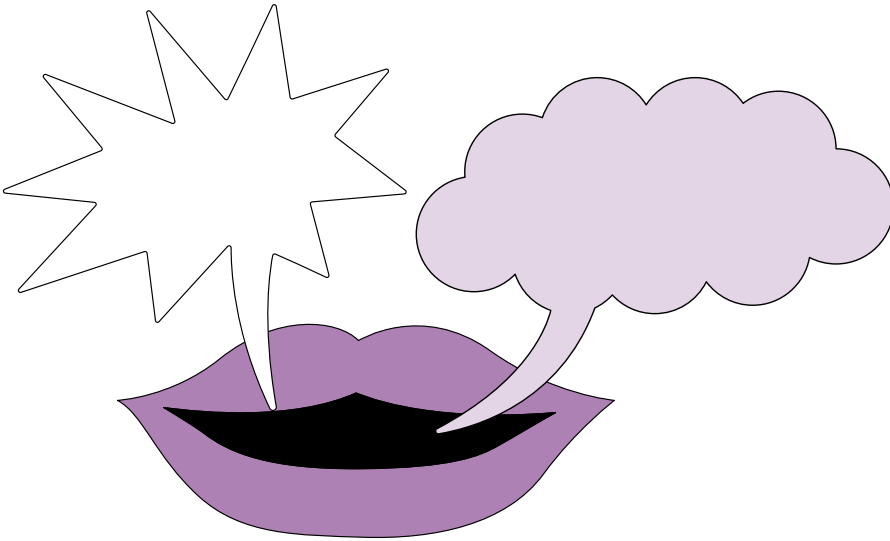


Abb. 2.5: Zustimmung zur Frage nach Verunsicherung im beruflichen Handeln der Lehrkräfte durch ein vermeintliches Neutralitätsgebot nach Schularten, ost- und westdeutschen Bundesländern sowie dem Anteil an Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen.

Auch zwischen Ost- und Westdeutschland zeigen sich signifikante Unterschiede. Lehrkräfte in ostdeutschen Bundesländern berichten häufiger von Verunsicherungen im Zusammenhang mit einem vermeintlichen Neutralitätsgebot als Lehrkräfte in den westdeutschen Bundesländern. Insgesamt stimmen in Ostdeutschland 27 % der Lehrkräfte der Aussage eher oder voll und ganz zu, während der entsprechende Anteil in Westdeutschland bei 18 % liegt. Demgegenüber fallen die Unterschiede nach dem Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen an der Schule zwar statistisch signifikant, aber vergleichsweise gering aus. An Schulen mit bis zu 24 % Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen stimmen insgesamt 16 % der Lehrkräfte der Aussage eher oder voll und ganz zu. An Schulen mit einem Anteil von 25 % oder mehr Schüler:innen ist der Zustimmungssanteil mit 21 % etwas höher.



Zudem wurde den Lehrkräften eine Reihe von Aussagen zum Umgang mit politischen Positionen im Unterricht vorgelegt. Ziel war es zu prüfen, inwiefern Lehrkräfte rechtliche Grundlagen zu politischen Meinungsäußerungen in der Schule und zur politischen Bildung angemessen einschätzen. Drei der Aussagen waren inhaltlich zutreffend, während vier Aussagen zu pauschal oder inhaltlich falsch formuliert waren und daher abgelehnt werden sollten. Die Ergebnisse, die in Abbildung 2.6 dargestellt sind, zeigen insgesamt, dass die zutreffenden Aussagen von der großen Mehrheit der Lehrkräfte als korrekt bewertet werden. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Aussagen, die zentrale Prinzipien der Demokratiebildung betreffen. So stimmen 98 % der Lehrkräfte der Aussage zu, dass Schüler:innen dabei unterstützt werden sollen, sich auf Grundlage verschiedener Argumente eine eigene Meinung zu bilden. Ebenso besteht breite Zustimmung (96 %) zu der Aussage, dass Lehrkräfte demokratische Grundwerte wie Demokratie und Menschenwürde offen vertreten dürfen, auch wenn einzelne Personen diese infrage stellen. Auch der Aussage, dass politische oder gesellschaftliche Themen im Unterricht behandelt werden können, wenn unterschiedliche Positionen ausgewogen dargestellt werden, stimmen mit 73 % rund drei Viertel der Lehrkräfte zu.

Bei den inhaltlich falschen oder zu pauschalen Aussagen ist die große Mehrheit der Lehrkräfte ebenfalls richtig informiert und stimmt diesen (eher) nicht zu. So lehnen 92 % der Lehrkräfte die Aussage ab, politische Themen dürften im Unterricht grundsätzlich nicht angesprochen werden, um neutral zu bleiben (71 % stimmen überhaupt nicht zu, 21 % eher nicht). Auch die Vorstellung, dass Lehrkräfte keine Stellung beziehen dürften, wenn demokratische Grundwerte oder Menschenrechte verletzt werden, wird von einer großen Mehrheit zurückgewiesen (91 % Ablehnung). Bei einzelnen Aussagen zeigen sich jedoch deutlich heterogenere Einschätzungen. Dies betrifft zum einen die Aussage, dass alle Meinungen von Schüler:innen gleichermaßen als richtig anerkannt werden müssten, um neutral zu bleiben. Zwar lehnt auch hier eine Mehrheit der Lehrkräfte diese Aussage ab (76 %), gleichzeitig stimmen jedoch 23 % dieser zumindest teilweise zu. Eine ähnliche Kontroverse zeigt sich bei der Aussage, Lehrkräfte dürften ihre eigene Meinung zu politischen oder gesellschaftlichen Fragen im Unterricht grundsätzlich nicht äußern. Während 73 % diese Aussage ablehnen, stimmt etwas mehr als ein Viertel der Lehrkräfte zumindest teilweise zu.

Wie bewerten Lehrkräfte Aussagen zum Umgang mit politischen Positionen im Unterricht?



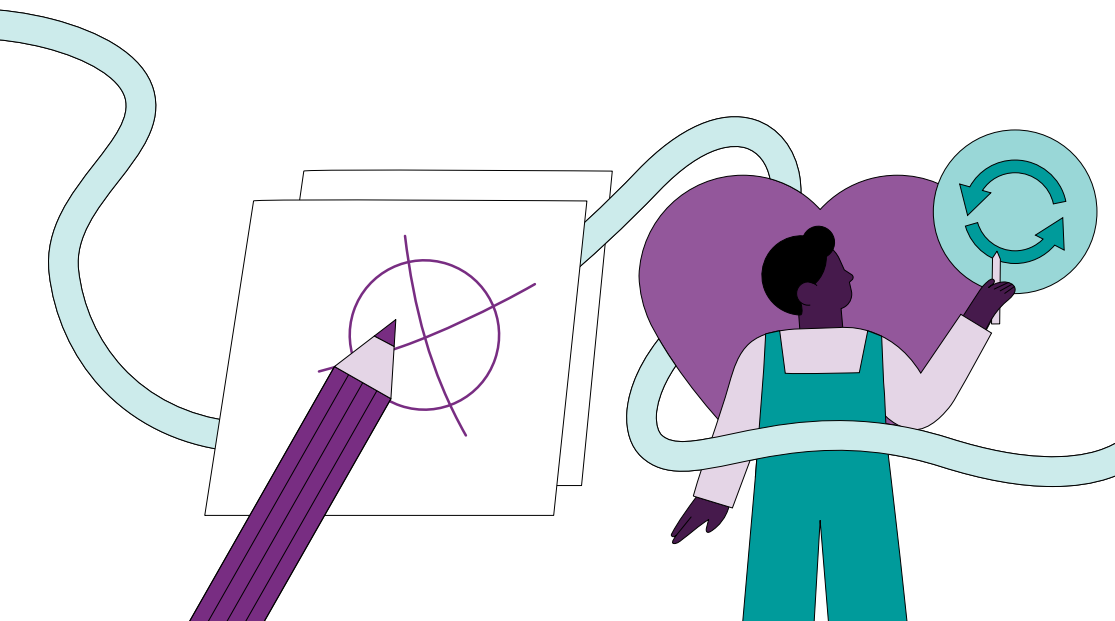
Abb. 2.6: Einschätzung der Lehrkräfte zu Aussagen zum Umgang mit politischen Positionen in der Schule. * = 1, ** = 2.

Zusammenfassung

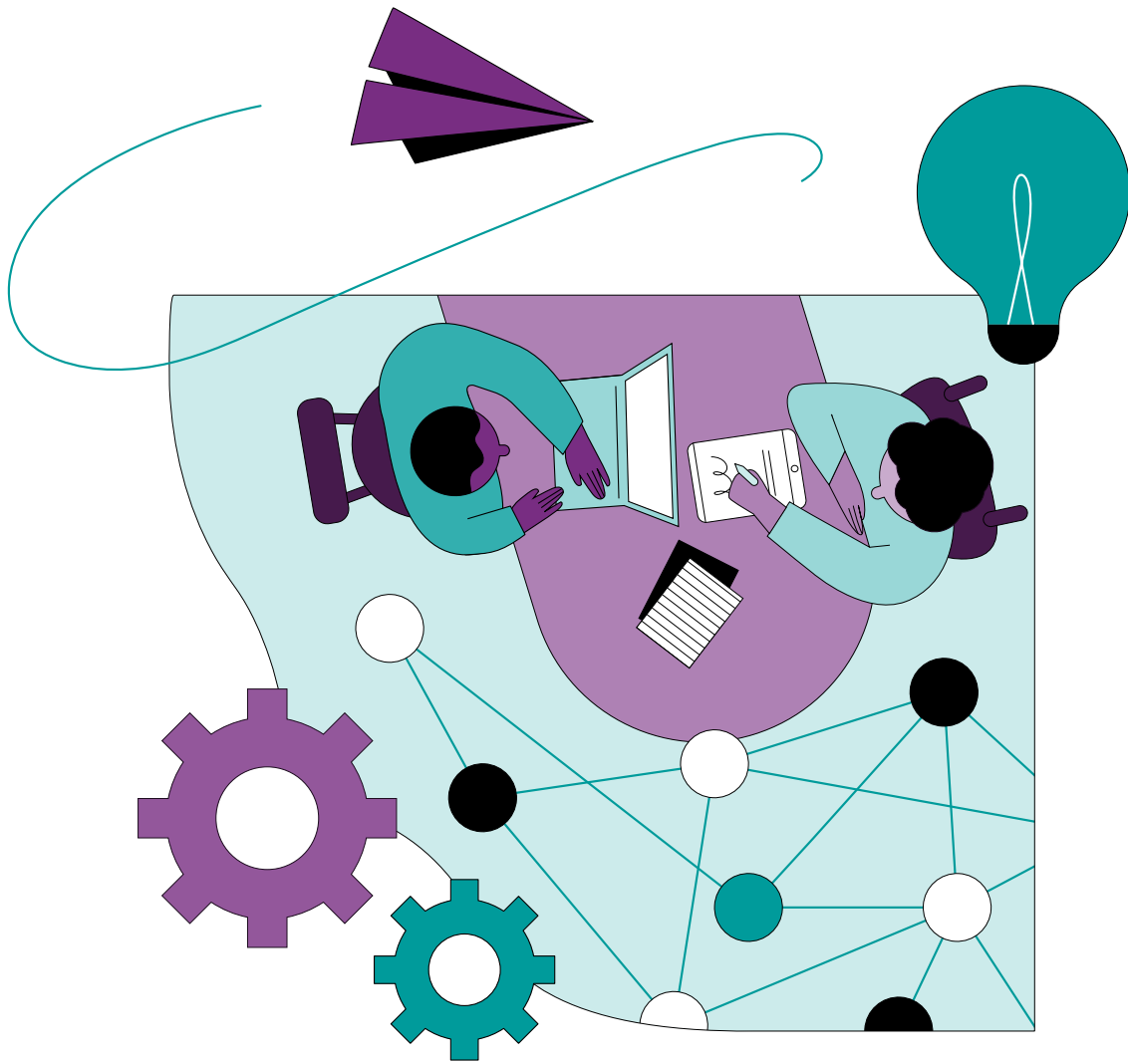
Die Ergebnisse des Schulbarometers 2026 verdeutlichen, dass Lehrkräfte Demokratiebildung weiterhin als eine zentrale Aufgabe von Schule wahrnehmen, zugleich jedoch unterschiedlich einschätzen, in welchem Umfang zusätzliche Maßnahmen erforderlich sind. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte ist der Ansicht, dass an ihrer Schule mehr für Demokratiebildung getan werden sollte. Im Vergleich zum Vorjahr zeigt sich dabei eine leichte Verschiebung, wobei in diesem Jahr mehr Lehrkräfte die Maßnahmen als ausreichend bewerten. Diese Entwicklung könnte darauf hindeuten, dass in den vergangenen Jahren mehr Aktivitäten zur Demokratiebildung initiiert wurden oder dass andere Herausforderungen im Schulalltag im Vordergrund stehen. Gleichzeitig bleibt Demokratiebildung angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen ein zentrales Thema schulischer Arbeit. Bildungspolitische Empfehlungen betonen entsprechend, dass Demokratiebildung sowohl im Fachunterricht als auch als fächerübergreifendes Prinzip und Bestandteil einer demokratischen Schulkultur verankert werden sollte (SWK, 2024a). Die Ergebnisse zeigen zudem deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen: Lehrkräfte an Förderschulen, beruflichen Schulen sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen äußern häufiger den Wunsch nach einem stärkeren Ausbau von Demokratiebildung als Lehrkräfte an Gymnasien oder Grundschulen. Auch mit Blick auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zeigt sich ein klares Muster: Lehrkräfte an Schulen mit einem höheren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Nettoäquivalenzeinkommen sehen häufiger zusätzlichen Handlungsbedarf. Dies könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass Schulen in sozial belasteten Lagen häufig größere Integrations- und Unterstützungsaufgaben bewältigen müssen.

Bei der Frage nach konkreten Hindernissen für Demokratiebildung wird besonders häufig der Zeitmangel genannt. Gleichzeitig berichten Lehrkräfte an Schulen mit einem höheren Anteil von Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Einkommen häufiger von fehlendem Interesse der Schüler:innen sowie von mangelnder Unterstützung oder Widerstand seitens der Eltern. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Herausforderungen bei der Umsetzung von Demokratiebildung je nach schulischem Kontext unterschiedlich ausfallen können. Neben zusätzlichen zeitlichen Ressourcen werden von Lehrkräften insbesondere eine stärkere Beteiligung von Schüler:innen, projektorientierte Formate sowie Kooperationen mit außerschulischen Partnern als mögliche Ansatzpunkte zur Stärkung von Demokratiebildung genannt.

Auch mit Blick auf den Umgang mit politischer Neutralität im Unterricht zeigen die Ergebnisse ein differenziertes Bild. Eine Mehrheit der Lehrkräfte fühlt sich durch ein vermeintliches „Neutralitätsgebot“ nicht verunsichert, gleichzeitig berichtet jedoch etwa jede fünfte Lehrkraft von entsprechenden Unsicherheiten. Besonders berichten dies Lehrkräfte an beruflichen Schulen, Förderschulen sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Auch zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern zeigen sich Unterschiede: Lehrkräfte in ostdeutschen Bundesländern berichten häufiger von Unsicherheiten im Zusammenhang mit einem vermeintlichen Neutralitätsgebot als Lehrkräfte in westdeutschen Bundesländern. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass grundlegende Prinzipien politischer Bildung von der Mehrheit der Lehrkräfte angemessen eingeschätzt werden. Dieses Ergebnis spricht dafür, dass zentrale Leitlinien politischer Bildung im professionellen Selbstverständnis vieler Lehrkräfte verankert sind. Gleichwohl deuten einzelne Ergebnisse darauf hin, dass in bestimmten Fragen weiterhin heterogene Ansichten bestehen, etwa hinsichtlich der eigenen Positionierung im Unterricht. Deshalb erscheint es sinnvoll, Lehrkräfte durch entsprechende Fortbildungs- und Unterstützungsangebote darin zu stärken, politische und gesellschaftliche Themen im Unterricht aufzugreifen.



Ein Interview mit der Sozial- und Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Anja Besand zu den Ergebnissen zum Thema Demokratiebildung im Schulbarometer finden Sie ebenfalls auf dem ↗ Deutschen Schulportal.



4.3 Künstliche Intelligenz

Die Nutzung von Anwendungen der Künstlichen Intelligenz (KI) hat in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Einen wichtigen Wendepunkt markierte die Veröffentlichung des Chatbots ChatGPT im November 2022, durch die generative KI-Anwendungen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich wurden. Seitdem wird intensiv darüber diskutiert, welche Folgen diese Technologien für Bildungssysteme, Lehr-Lernprozesse und die professionelle Arbeit von Lehrkräften haben (Scheiter et al., 2025). Generative KI-Systeme wie ChatGPT sind in der Lage, Texte zu erzeugen, Informationen zusammenzufassen oder Aufgaben zu bearbeiten und eröffnen damit neue Möglichkeiten für schulische Lehr- und Lernprozesse, stellen das Bildungssystem jedoch zugleich vor neue Herausforderungen (SWK, 2024b). Auch im Alltag von Schüler:innen spielen KI-Anwendungen eine wichtige Rolle. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung der Vodafone Stiftung zeigen, dass bereits im Jahr 2024 eine Mehrheit der Jugendlichen KI-Systeme nutzt, wobei die Nutzung häufig auf eigene Initiative erfolgt und nicht durch Lehrkräfte angeregt wird (Vodafone Stiftung, 2024). Besonders verbreitet ist

dabei die Nutzung für Rechercheprozesse, zur Erklärung von Begriffen oder zur Unterstützung beim Verständnis von Themen (ebd.). Da diese Ergebnisse bereits 2024 veröffentlicht wurden und sich die technischen Möglichkeiten seither weiterentwickelt haben, ist davon auszugehen, dass sich die Nutzung entsprechender Anwendungen inzwischen intensiviert hat.

Vor diesem Hintergrund wird auch für Lehrkräfte die Nutzung dieser Technologien immer wichtiger: Generative KI kann Lehrkräfte bei verschiedenen Aufgaben unterstützen, etwa bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien, der Differenzierung von Aufgaben für unterschiedliche Leistungsniveaus oder der Formulierung von individuellem Feedback. Gleichzeitig setzt ein sinnvoller Einsatz voraus, dass Lehrkräfte über ein grundlegendes Verständnis der Funktionsweise sowie der Potenziale und Grenzen von KI-Systemen verfügen (Scheiter et al., 2025). Entsprechend wird von der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission ein rascher und systematischer Ausbau von Fortbildungen zu generativer KI für Lehrkräfte und Lehrende an Hochschulen gefordert (SWK, 2024b).

Zuverlässige Aussagen über die tatsächliche Nutzung von KI durch Lehrkräfte sind bislang nur begrenzt möglich. Zum einen sind dafür repräsentative Befragungen von Lehrkräften erforderlich, die bislang nur in geringem Umfang durchgeführt wurden. Zum anderen handelt es sich bei KI um ein technologisches Feld, das sich derzeit mit hoher Geschwindigkeit entwickelt. Neue Anwendungen werden in kurzer Zeit verfügbar, während bestehende Werkzeuge kontinuierlich weiterentwickelt werden. Entsprechend können Befunde zur Nutzung von KI nur eine Momentaufnahme darstellen und unterliegen einer vergleichsweise hohen Dynamik.

Vor diesem Hintergrund lieferte das [↗ Schulbarometer 2025](#) aktuelle empirische Ergebnisse zur Nutzung von KI aus Sicht von Lehrkräften. Die Befunde zeigten, dass KI-Anwendungen bereits von einem Teil der Lehrkräfte in unterschiedlichen Bereichen ihrer beruflichen Praxis eingesetzt werden, etwa zur Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung oder zur Erstellung von Materialien. Gleichzeitig wurde deutlich, dass viele Lehrkräfte nur über begrenzte Erfahrungen im Umgang mit KI verfügen und sich teilweise unsicher im schulischen Einsatz dieser Technologien fühlen. Das Schulbarometer 2026 knüpft an diese Befunde an und untersucht, wie Lehrkräfte den Umgang mit KI aktuell einschätzen und in welchem Umfang sich Nutzungsmuster im Vergleich zum Vorjahr verändert haben.

Wahrgenommene Sicherheit und Häufigkeit der Nutzung von KI-Tools

Zunächst wurden die teilnehmenden Lehrkräfte danach gefragt, wie sicher bzw. unsicher sie sich im Umgang mit KI-Tools wie ChatGPT oder DALL-E einschätzen (s. Abb. 3.1). Die Ergebnisse zeigen, dass sich im Jahr 2026 insgesamt 48 % der Lehrkräfte im Umgang mit KI-Tools eher oder sehr sicher fühlen. Im Vergleich zum Vorjahr entspricht dies einem Anstieg um zehn Prozentpunkte (2025: 38 %). Dabei nimmt insbesondere der Anteil der Lehrkräfte zu, die sich eher sicher fühlen (2026: 41 %; 2025: 32 %). Weiterführende Analysen machen deutlich, dass sich Männer sicherer fühlen als Frauen und

jüngere Lehrkräfte sicherer als ältere. Darüber hinaus zeigten sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen verschiedenen Schulformen: An Förderschulen geben lediglich 35 % der Lehrkräfte an, sich sicher im Umgang zu fühlen, während dies an beruflichen Schulen 58% sind. Zwischen Lehrkräften, die als Quer- und Seiteneinsteiger:innen unterrichten und regulär qualifizierten Lehrkräften zeigen sich keine Unterschiede in der wahrgenommenen Sicherheit.

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

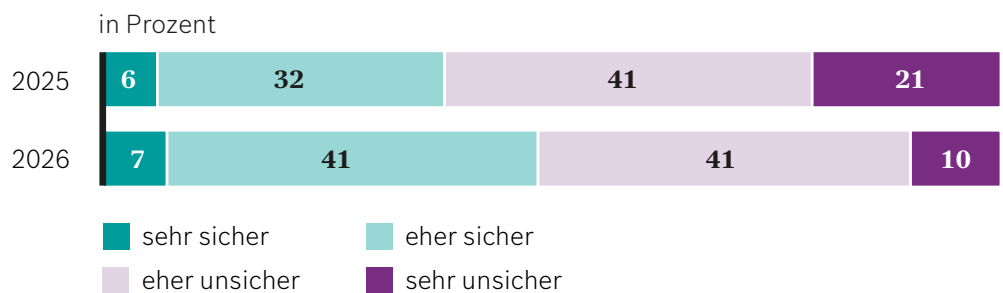


Abb. 3.1: Sicherheit im Umgang mit KI-Tools für die berufliche Tätigkeit.
 Ergebnisse von 2025 und 2026 im Vergleich.

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte KI-Tools im Jahr 2026 deutlich häufiger für ihre berufliche Tätigkeit nutzen als noch im Jahr 2025. Während im Jahr 2025 knapp ein Drittel der Lehrkräfte angab, KI-Tools in den vergangenen zwölf Monaten überhaupt nicht genutzt zu haben (31 %), trifft dies im Jahr 2026 nur noch auf 10 % zu. Gleichzeitig nimmt insbesondere die regelmäßige Nutzung deutlich zu (s. Abb. 3.2). So steigt der Anteil der Lehrkräfte, die KI-Tools mehrmals im Monat verwenden, von 20 % im Jahr 2025 auf 27 % im Jahr 2026. Noch deutlicher fällt der Zuwachs bei den Lehrkräften aus, die KI-Tools mehrmals pro Woche einsetzen: Dieser Anteil verdoppelt sich von 9 auf 19 %.

Bei der Betrachtung der Nutzungshäufigkeit zeigen sich zudem deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrkräften. Männer berichten signifikant häufiger als Frauen, KI-Tools für ihre berufliche Tätigkeit zu nutzen. Auch mit Blick auf das Alter zeigt sich ein klarer Zusammenhang: Jüngere Lehrkräfte greifen häufiger auf KI-Anwendungen zurück als ältere Lehrkräfte. Dagegen unterscheiden sich Quer- und Seiteneinsteiger:innen nicht signifikant von Lehrkräften mit einem regulären Lehramtsstudium in ihrer Nutzung von KI-Tools.

Beim Schulformvergleich zeigt sich ebenfalls ein differenziertes Bild der Nutzungshäufigkeit. Lehrkräfte an Förderschulen nutzen KI-Tools am seltensten, während Lehrkräfte an beruflichen Schulen sie am häufigsten einsetzen. So geben lediglich 8 % der Lehrkräfte an Förderschulen an, KI-Tools häufig – also mindestens mehrmals pro Woche – zu nutzen. An Grundschulen liegt dieser Anteil bei 18 %. Deutlich höher fällt die Nutzung an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (28 %) sowie an Gymnasien (30 %) aus. Den höchsten Wert berichten Lehrkräfte an beruflichen Schulen: Hier nutzen 34 % KI-Tools mindestens mehrmals pro Woche für ihre berufliche Tätigkeit.

Wie häufig nutzen Lehrkräfte KI-Tools?

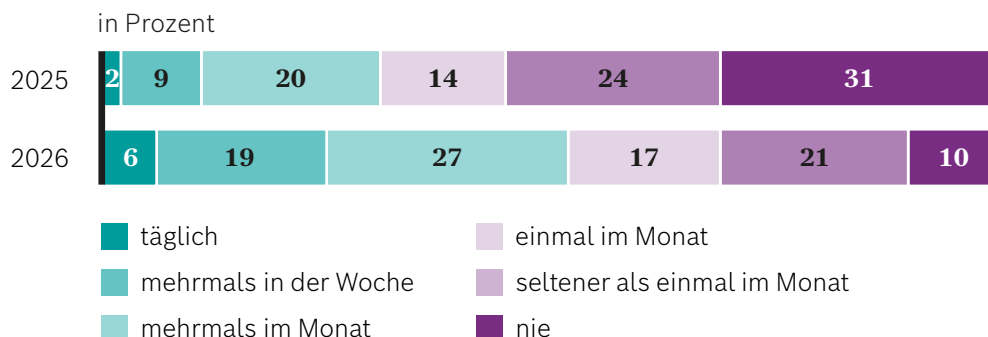


Abb. 3.2: Häufigkeit der Nutzung von KI-Tools für die berufliche Tätigkeit in den letzten 12 Monaten im Vergleich zu 2025.

Die Ergebnisse zur Nutzung von KI-Tools für unterschiedliche berufliche Zwecke zeigen ein ähnliches Muster wie bereits im [Schulbarometer 2025](#) (s. Abb. 3.3). Die folgenden Angaben beziehen sich ausschließlich auf Lehrkräfte, die bereits KI-Tools für berufliche Zwecke nutzen (n = 1.389). KI wird von Lehrkräften vor allem zur Unterstützung der Unterrichtsvorbereitung eingesetzt. Besonders häufig berichten Lehrkräfte, KI-Tools zur Erstellung von Aufgaben für den Unterricht (64%) sowie zur Unterstützung bei der Unterrichtsplanung (58%) zu nutzen. Auch die Erstellung von Fragen für Leistungskontrollen gehört zu den vergleichsweise verbreiteten Einsatzfeldern (36%). Darüber hinaus wird KI für kommunikative Aufgaben (33%), etwa zum Verfassen von E-Mails genutzt.

In die erneute Befragung wurden zudem einige zusätzliche Nutzungsbereiche aufgenommen. Erstmals wurde danach gefragt, ob Lehrkräfte KI-Tools auch im Unterricht durch Schüler:innen einsetzen lassen. Rund drei von zehn Lehrkräften berichten, dass dies in ihrem Unterricht der Fall ist (29%). Ebenfalls neu erfasst wurde, ob KI zur Unterstützung pädagogischer Prozesse herangezogen wird, etwa für Feedback an Schüler:innen (8%) oder für die Reflexion und Beratung bei pädagogischen Schwierigkeiten (8%). Diese Formen der Nutzung werden bislang jedoch deutlich seltener berichtet.



■ 2025
 ■ 2026

Für welche beruflichen Tätigkeiten nutzen Lehrkräfte KI-Tools?

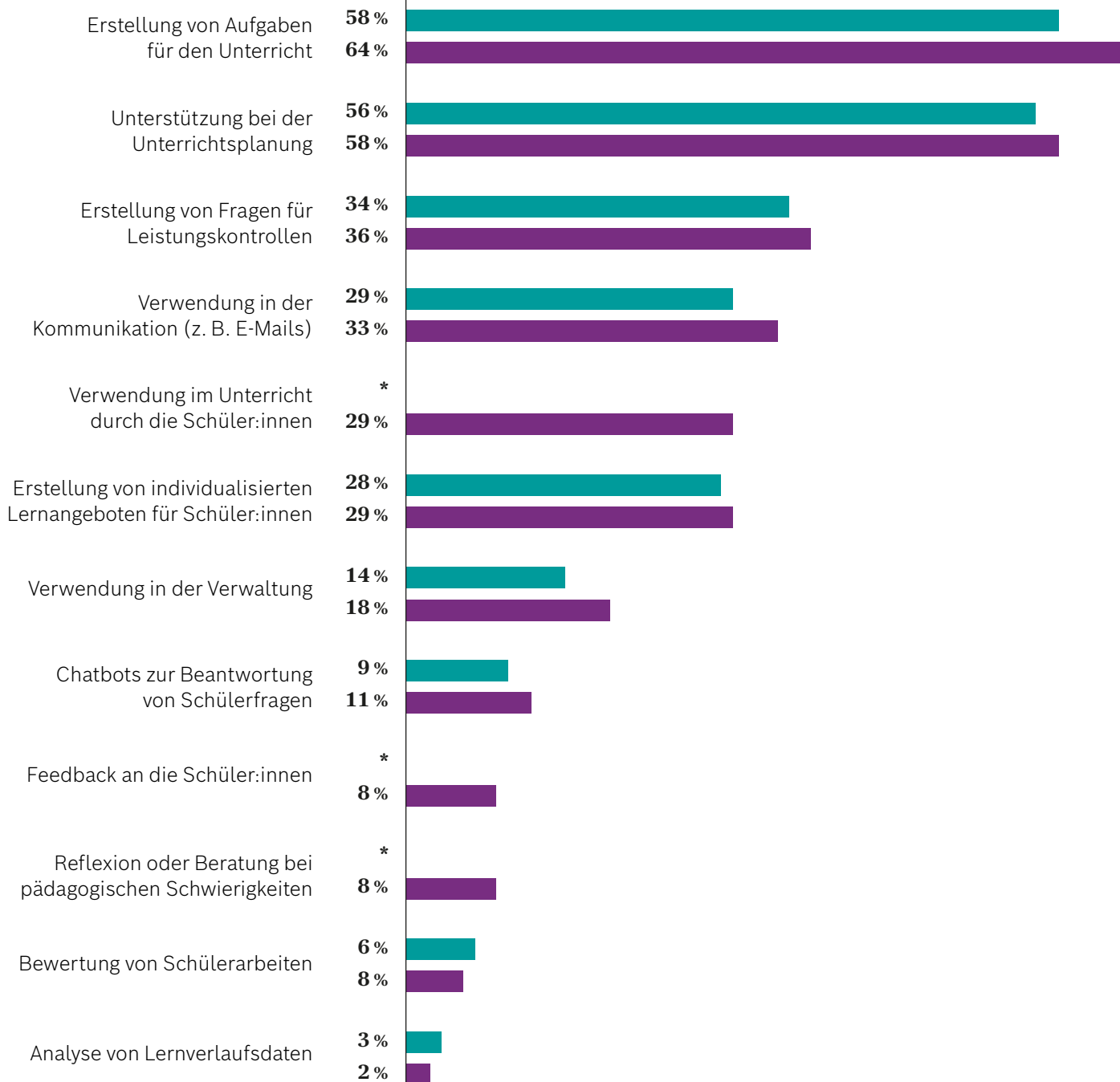


Abb. 3.3: Art der Nutzung von KI-Tools für die berufliche Tätigkeit (n = 1.389) im Vergleich zu 2025 (n = 1.068). Angaben basieren auf Personen, die mindestens selten KI-Tools nutzen. Ergebnisse von 2025 und 2026 im Vergleich.

*Diese Antwortmöglichkeiten sind im aktuellen Schulbarometer neu hinzugekommen.

Chancen und Risiken von KI

Die Lehrkräfte wurden erneut gebeten einzuschätzen, welche möglichen Folgen die Nutzung von KI-Tools durch Schüler:innen für verschiedene Kompetenzbereiche haben könnte. Dabei sollten sie angeben, ob sie eher positive, eher negative oder gemischte Auswirkungen erwarten. Besonders häufig werden positive Folgen im Bereich der individualisierten Lernunterstützung erwartet. Insgesamt 59 % der Lehrkräfte sehen hier eher oder sehr positive Folgen. Weitere 32 % erwarten teilweise positive und teilweise negative Auswirkungen (s. Abb. 3.4). Bei der Einschätzung der Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit überwiegen ebenfalls tendenziell positive Erwartungen, fallen jedoch deutlich zurückhaltender aus. Rund ein Drittel der Lehrkräfte sieht hier eher oder sehr positive Folgen (31 %), während 43 % gemischte Effekte erwarten.

Deutlich kritischer fallen die Einschätzungen hinsichtlich verschiedener fachlicher und überfachlicher Kompetenzen aus. Für mehrere dieser Bereiche überwiegen negative Erwartungen. So geht jeweils mehr als die Hälfte der Lehrkräfte davon aus, dass die Nutzung von KI-Tools negative Auswirkungen auf Sprach- und Schreibkompetenzen (57 %), Problemlösefähigkeit (62 %), kritisches Denken (67 %) sowie soziale und kommunikative Fähigkeiten (67 %) haben könnte. Auch für Kreativität (55 %) und Selbstständigkeit (53 %) werden häufiger eher oder sehr negative Folgen erwartet als positive.

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

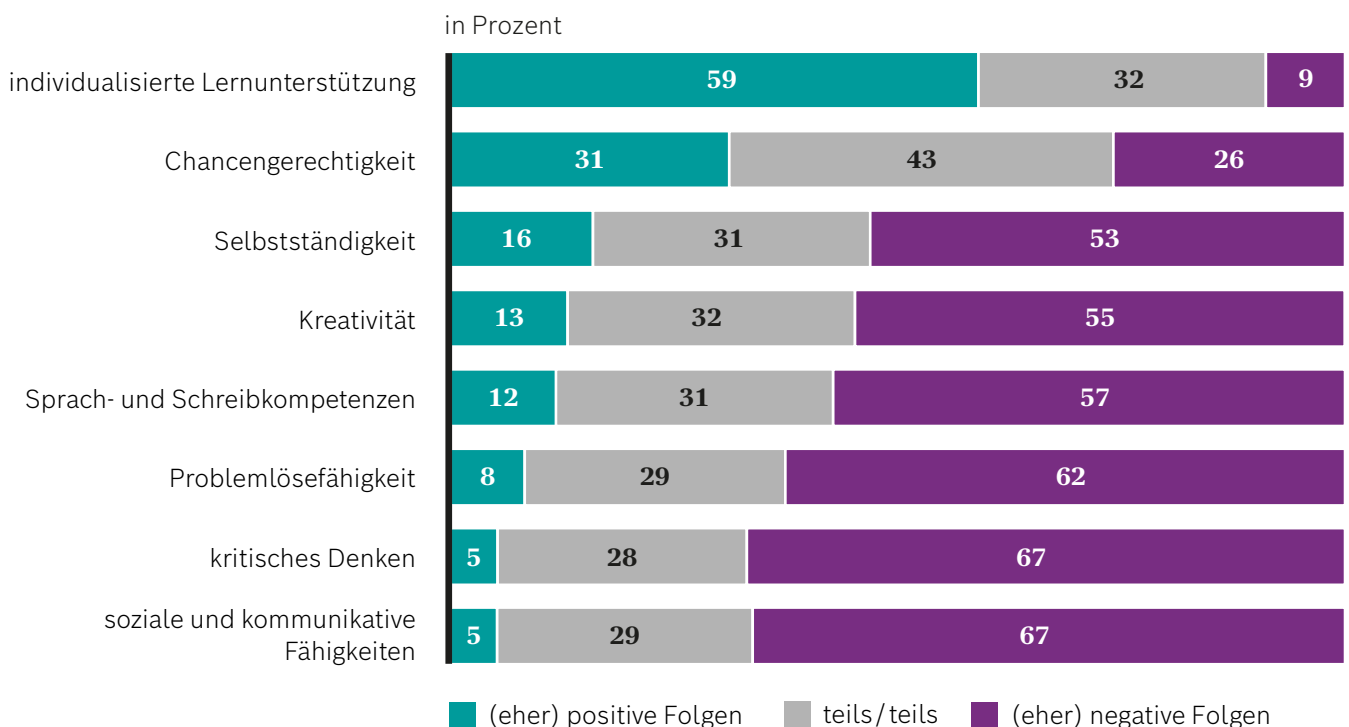


Abb. 3.4: Potenzielle Chancen und Risiken der Nutzung von KI-Tools für fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schüler:innen.

Zusammenfassung

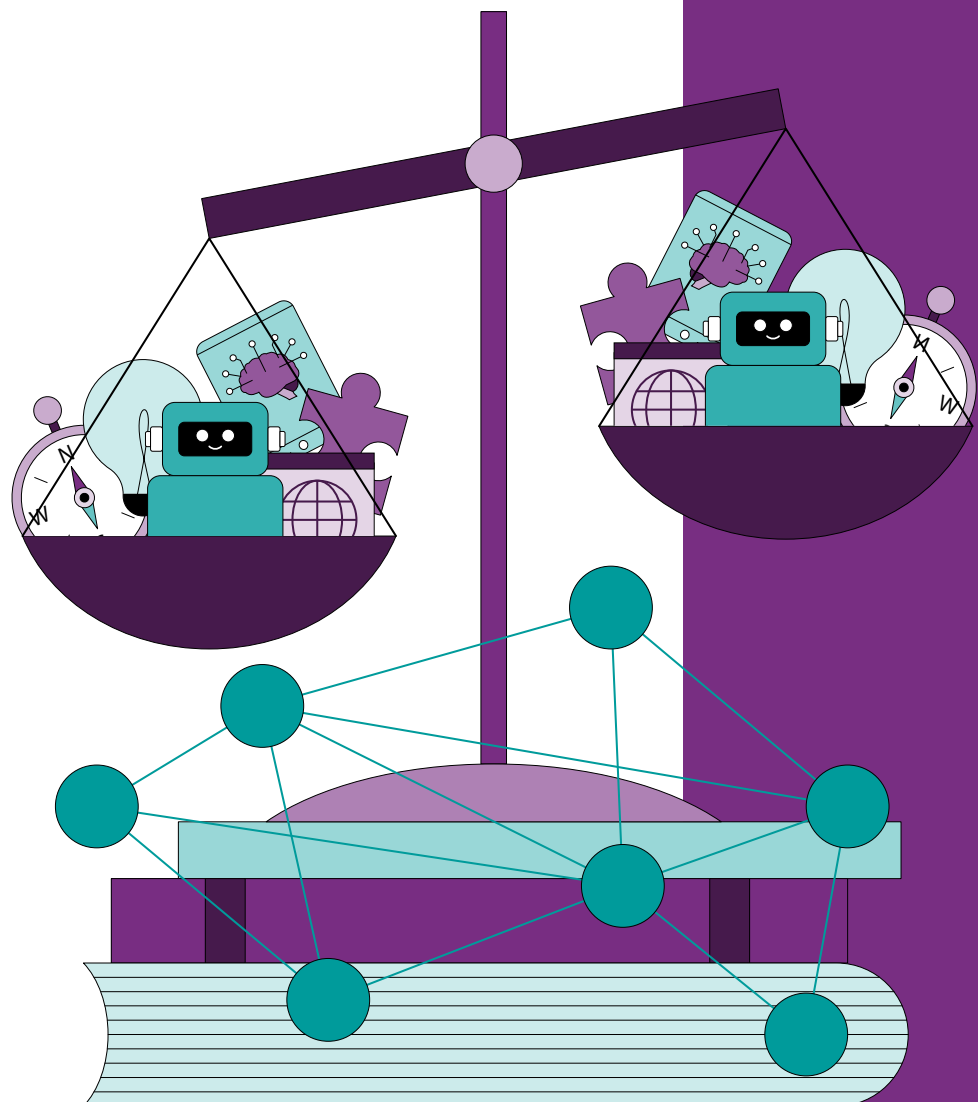
Die Ergebnisse des Schulbarometers 2026 zeigen, dass der Einsatz von KI im schulischen Kontext in kurzer Zeit deutlich an Bedeutung gewonnen hat. Im Vergleich zum Vorjahr berichten Lehrkräfte häufiger von eigenen Erfahrungen mit KI-Anwendungen und nutzen entsprechende Tools insgesamt regelmäßiger für ihre berufliche Tätigkeit. Diese Entwicklung deutet darauf hin, dass sich generative KI zunehmend als Werkzeug in der professionellen Praxis von Lehrkräften etabliert. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass sich weiterhin etwa die Hälfte der Lehrkräfte im Umgang mit KI-Tools unsicher fühlt. Diese Befunde weisen darauf hin, dass trotz einer zunehmenden Verbreitung entsprechender Anwendungen weiterhin ein erheblicher Unterstützungs- und Qualifizierungsbedarf besteht. Angesichts der hohen Dynamik technologischer Entwicklungen im Bereich generativer KI ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte auch künftig vor der Herausforderung stehen, neue Anwendungen und Nutzungsmöglichkeiten kontinuierlich zu erschließen (Scheiter et al., 2025).

Die Ergebnisse verweisen zudem darauf, dass sich der Einsatz von KI derzeit vor allem auf unterstützende Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Unterrichtsvorbereitung konzentriert, etwa bei der Erstellung von Aufgaben oder der Planung von Unterricht. Andere Formen der Nutzung, etwa im direkten Unterrichtsgeschehen oder zur Unterstützung von Lernprozessen der Schüler:innen, spielen bislang eine deutlich geringere Rolle. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass der pädagogisch-didaktische Einsatz von KI im Unterricht für viele Lehrkräfte noch mit Unsicherheiten verbunden ist oder entsprechende Anwendungen noch nicht in der Schule verfügbar sind. Gleichzeitig machen aktuelle Empfehlungen deutlich, dass der lernförderliche Einsatz generativer KI eine gezielte didaktische Integration sowie entsprechende Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte voraussetzt (SWK, 2024b). Die Ergebnisse legen daher nahe, dass Fort- und Weiterbildungsangebote eine wichtige Rolle dabei spielen können, Lehrkräfte beim reflektierten und pädagogisch sinnvollen Einsatz dieser Technologien zu unterstützen.

Auffällig sind zudem Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Lehrkräften. Jüngere Lehrkräfte berichten häufiger von einer Nutzung von KI-Tools und fühlen sich im Umgang mit entsprechenden Anwendungen sicherer als ältere Lehrkräfte. Auch zeigen sich Unterschiede zwischen Schulformen: Während Lehrkräfte an beruflichen Schulen KI vergleichsweise häufig nutzen, fällt die Nutzung an Förderschulen deutlich geringer aus. Diese Unterschiede könnten unter anderem mit unterschiedlichen beruflichen Anforderungen, technischen Rahmenbedingungen oder Erfahrungen im Umgang mit digitalen Technologien zusammenhängen. Gleichzeitig verdeutlichen sie, dass die Integration von KI in schulische Arbeitsprozesse bislang nicht in allen Bereichen des Schulsystems gleichermaßen vorangeschritten ist und bestimmte Personengruppen bei der Qualifizierung besonders berücksichtigt werden sollten.

Ein Dossier zum Thema ➤ „Wie Künstliche Intelligenz den Unterricht verändern kann“ mit konkreten Beispielen, wie Lehrkräfte KI in ihrem Unterricht einsetzen, findet sich auf dem ➤ Deutschen Schulportal.

Die Einschätzungen der Lehrkräfte zu möglichen Auswirkungen der Nutzung von KI durch Schüler:innen fallen insgesamt ambivalent aus. Während in einzelnen Bereichen Chancen gesehen werden, etwa für individualisierte Lernprozesse, überwiegen in anderen Bereichen eher skeptische Erwartungen hinsichtlich möglicher Folgen für die Entwicklung verschiedener fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Insgesamt zeigt sich, dass KI im schulischen Kontext zunehmend an Bedeutung gewinnt, zugleich jedoch weiterhin Unsicherheiten im Umgang mit den Technologien sowie in der Einschätzung ihrer pädagogischen Auswirkungen bestehen. Daher erscheint es sinnvoll, neben der Professionalisierung von Lehrkräften auch einheitliche schulische und bildungspolitische Rahmenbedingungen zu entwickeln, die einen reflektierten und lernförderlichen Einsatz von KI ermöglichen. Dazu gehören neben Fortbildungsangeboten auch klare Orientierungen für den pädagogischen Einsatz von KI sowie Möglichkeiten für Schulen, entsprechende Anwendungen systematisch zu erproben und in schulische Entwicklungsprozesse zu integrieren.





4.4 Heterogenität und Inklusion

Die Schülerschaft in Deutschland wird zunehmend heterogener: Lernende unterscheiden sich immer stärker hinsichtlich ihrer Einstellungen, ihrer Motivation, ihres Vorwissens und ihrer Kompetenzen, aber auch in Bezug auf ihre Herkunft sowie die im Elternhaus verfügbaren Ressourcen (Stanat et al., 2025). Die insgesamt steigende Heterogenität wird unter anderem durch internationale Migrationsbewegung verstärkt und geht mit zunehmenden Unterschieden in der Beherrschung der deutschen Unterrichtssprache daher (ebd.). Das deutsche Schulsystem steht also weiterhin vor der zentralen Aufgabe, Integrationsleistungen zu erbringen. Zugleich zeigen die Befunde aktueller Bildungsstudien, dass die fachlichen Kompetenzen der Schüler:innen insgesamt weiter zurückgehen, während sich die Leistungsunterschiede innerhalb der Lerngruppen vergrößern (Lewalter et al., 2023).

Im Schulbarometer 2026 wird die Heterogenität in Schulklassen von den Lehrkräften als zweithäufigste Herausforderung im Berufsalltag benannt. Dabei stellt der konstruktive Umgang mit der bestehenden Vielfalt hohe Anforderungen nicht nur an die unterrichtliche Praxis, sondern erfordert auch strukturelle Angebote seitens der Schulen.

Die befragten Lehrkräfte wurden daher erneut gebeten, den Umfang verschiedener Förderangebote an ihrer Schule mit einer Schulnote von 1 bis 6 zu bewerten. Die Einschätzung der Lehrkräfte zeigt lediglich minimale Veränderungen zu den Vorjahren. Die Streuung der Einschätzungen zum Umfang der Förderangebote ist groß. Während einige Lehrkräfte den Umfang der vorhandenen Angebote als sehr gut und gut bewerten, gibt es ebenso jene, die sie als unzureichend einordnen (s. Abb. 4.1).

Wie bewerten Lehrkräfte den Umfang der Förderangebote an ihrer Schule?

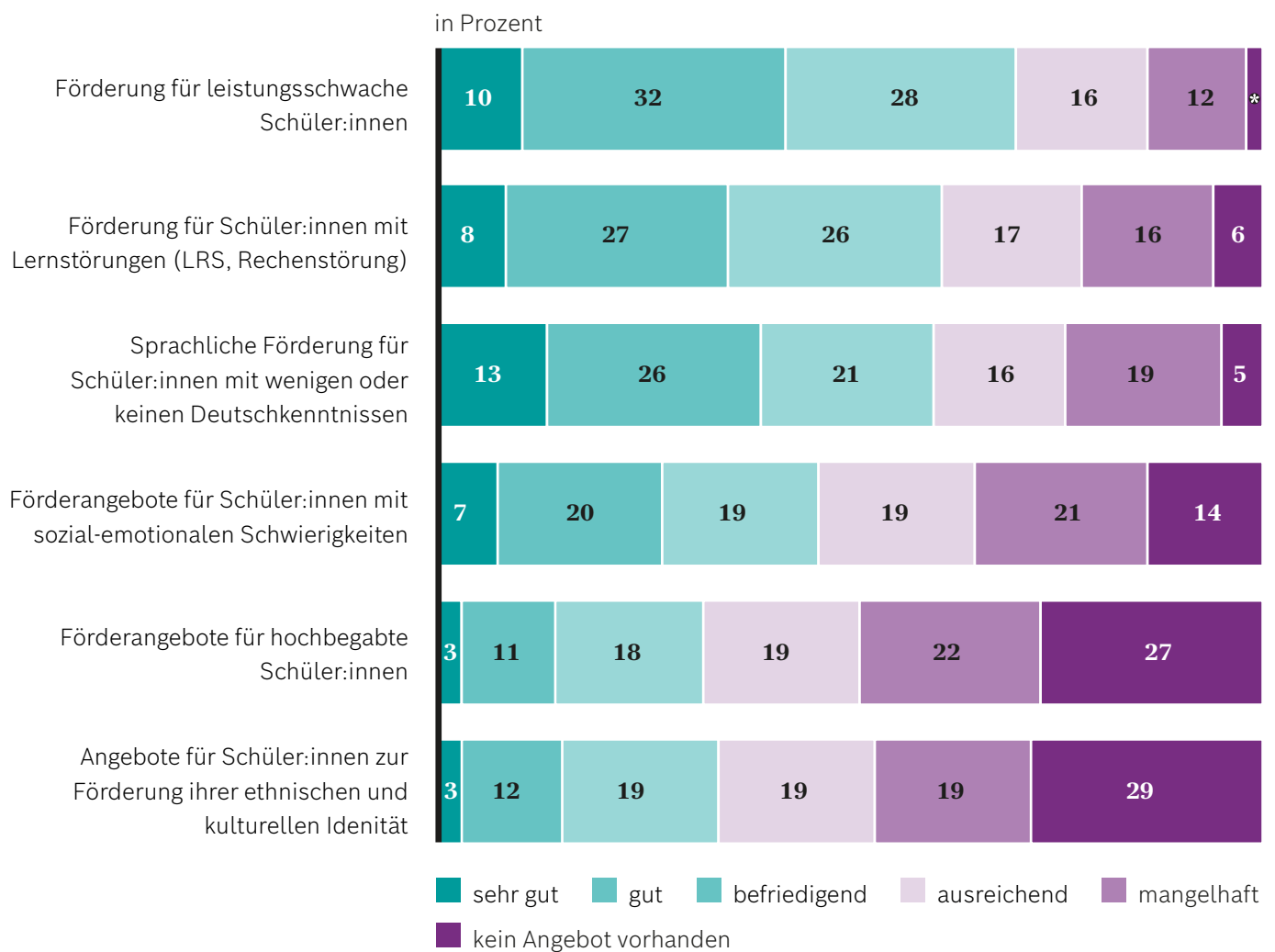


Abb. 4.1: Bewertung des Umfangs der Förderangebote. Angelehnt an PISA (Lewalter et al., 2023), TALIS (OECD, 2025). * = 2.

Im Durchschnitt werden die Förderangebote ähnlich wie im Vorjahr als befriedigend (Note 3) bewertet. Förderangebote für hochbegabte Lernende, für Schüler:innen mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten sowie zur Stärkung der ethnischen und kulturellen Identität werden lediglich als ausreichend (Note 4) bewertet.

Der Umfang der Angebote für leistungsschwache Schüler:innen wird vergleichsweise am besten bewertet (s. Abb. 4.2). Bei den Ergebnissen für die einzelnen Schularten fällt auf, dass Lehrkräfte an Förderschulen den Umfang der Angebote zur Förderung für leistungsschwache Schüler:innen und für Schüler:innen mit Lernstörungen sowie mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten erneut mehrheitlich als gut oder sehr gut beurteilen. Den Umfang von Förderangeboten für hochbegabte Schüler:innen bewerten Gymnasiallehrkräfte häufiger als Lehrkräfte anderer Schulformen als gut oder sehr gut (25 %).

Wie bewerten Lehrkräfte durchschnittlich den Umfang der Förderangebote an ihrer Schule?

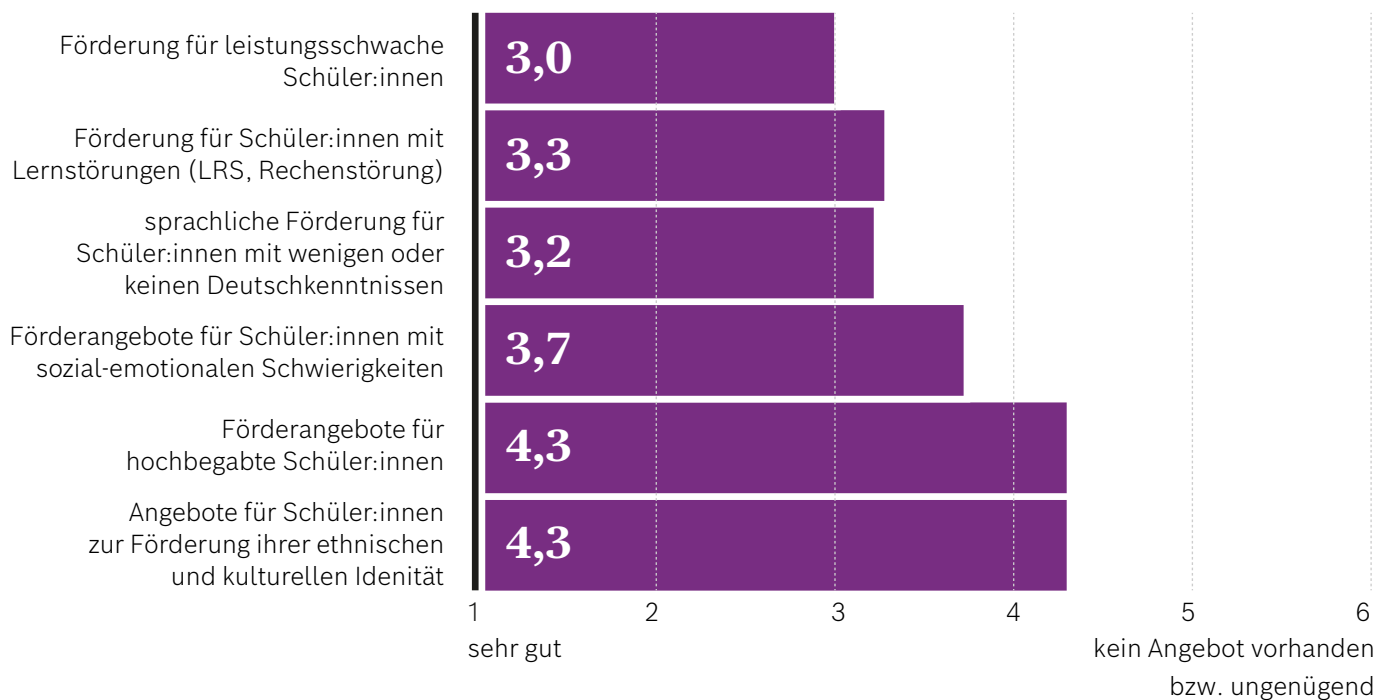


Abb. 4.2: Bewertung des Umfangs der Förderangebote. Mittelwerte auf der Notenskala; 1 = sehr gut, 6 = kein Angebot vorhanden bzw. ungenügend. Angelehnt an PISA (Lewalter et al., 2023), TALIS (OECD, 2025).



Einstellungen zu inklusiver Beschulung

Im Schulbarometer 2026 wurden Lehrkräfte erneut nach ihren Einstellungen zu inklusiver Beschulung gefragt. Damit ist ein Schulsystem gemeint, in dem alle Schüler:innen eine gemeinsame Schule besuchen. Inklusion bezieht sich auf die Bereiche Sprache, soziale Lebensbedingungen, soziale oder emotionale Bedürfnisse, sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung, Fluchterfahrungen und Migrationshintergrund, religiöse Orientierungen sowie Hochbegabung. Die Einstellung zur Inklusion fällt ähnlich wie in den Vorjahren eher kritisch aus.

Die Hälfte der Lehrkräfte (52 %) ist – wie bereits in den Vorjahren auch – nicht der Meinung, dass eine inklusive Beschulung für alle Schüler:innen gewinnbringend ist (s. Abb. 4.3). Zwei Drittel der Lehrkräfte (66 %) sind der Ansicht, dass die Qualität des Unterrichts unter inklusiver Beschulung leidet (s. Abb. 4.4).

Welche Einstellungen haben Lehrkräfte zu Inklusion?

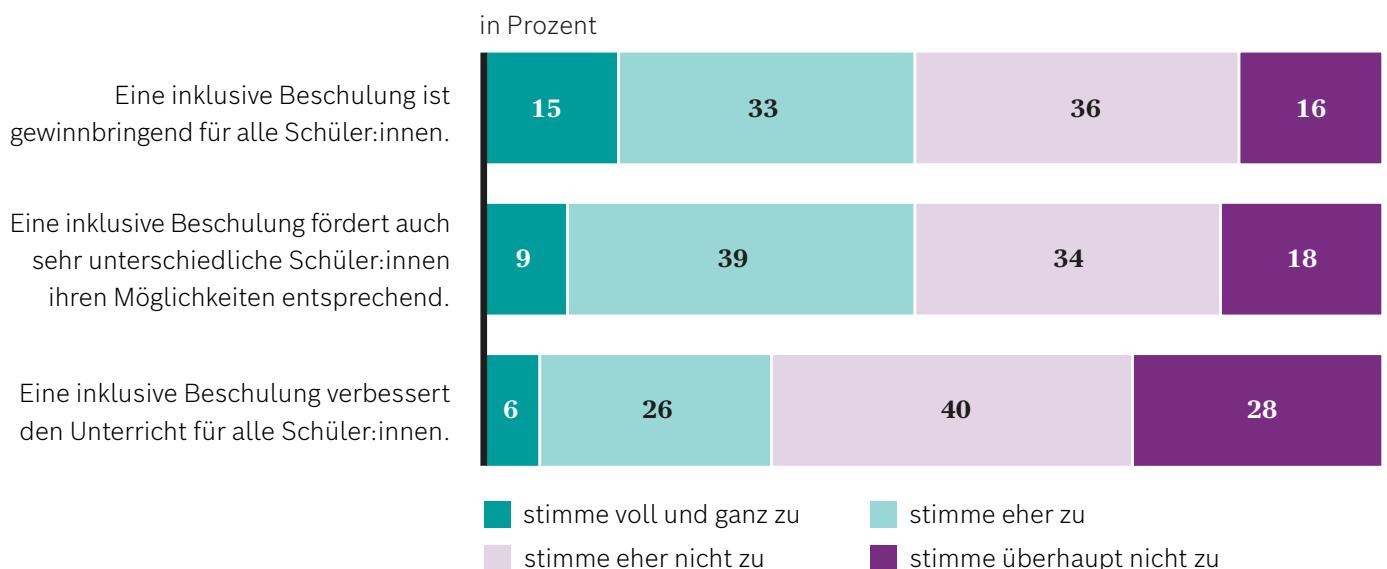


Abb. 4.3: Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion. Angelehnt an STePS (Carstensen et al., 2022).

Welche Vorbehalte haben Lehrkräfte gegenüber Inklusion?

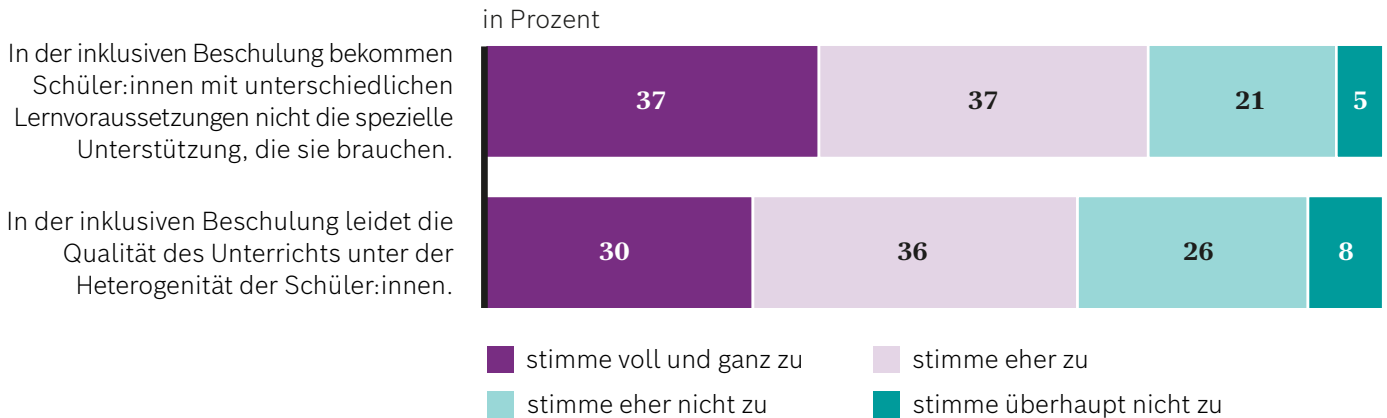


Abb. 4.4: Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion. Angelehnt an STePS (Carstensen et al., 2022).

Unterschiede in der Einstellung zu Inklusion nach Schulform

Ein gelingender schulischer Umgang mit Heterogenität gilt als zentraler Ansatzpunkt, um sozialstrukturelle und gesamtgesellschaftliche Ungleichheiten abzubauen. Eine Schlüsselrolle nehmen in diesem Zusammenhang die positiven Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber Vielfalt im Klassenzimmer sowie ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein (Junker et al., 2020).

Die Einstellungen zu inklusiver Beschulung unterscheiden sich im Schulbarometer 2026 zwischen den Schulformen. Lehrkräfte an Grundschulen und Förderschulen zeigen eine durchschnittlich positivere Einstellung als Lehrkräfte an beruflichen Schulen, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien.

Zwischen der Einstellung zu inklusiver Beschulung insgesamt und dem Selbstwirksamkeitserleben (s. u.) besteht eine signifikante mittelstarke Korrelation ($r=0,31$). Mit Blick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts erleben sich Lehrkräfte, die eine positive Einstellung zu Inklusion haben, als erfolgreicher: Sie geben an zu wissen, wie sie Schüler:innen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen in den Unterricht einbeziehen können ($r=0,26$). Auch erleben Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung zu Inklusion weniger Belastung in Bezug auf heterogene Lerngruppen ($r=-0,32$).

Belastungserleben der Lehrkräfte durch heterogenen Lernvoraussetzungen

Aus pädagogischer Perspektive besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Heterogenität als Normalfall zu betrachten ist (Nett et al., 2022) und ein wertvolles Potenzial für die Gestaltung vielfältiger Lernsettings bietet (Gegenfurtner et al., 2025). Gleichzeitig bringt diese Entwicklung zentrale Herausforderungen für Schulen mit sich, da Heterogenität, Unterrichtsgestaltung und Lernerfolg eng miteinander verknüpft sind und die Inklusion im weiteren Sinne nur langsam voranschreitet (Hachfeld & Syring, 2022). Lehrkräfte

benötigen entsprechende Kompetenzen, um angemessen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Schüler:innen eingehen zu können (Nett et al., 2022). Sie nehmen eine Schlüsselrolle im Klassenzimmer ein und sind maßgeblich für das Schaffen inklusiver Lernsettings verantwortlich, im Umkehrschluss können sie aber auch an der Reproduktion von Ungleichheit beteiligt sein – sei es durch die Qualität des Unterrichts, den gewählten Unterrichtsstil, den Umgang mit den Schüler:innen oder deren Bewertung (Deppe & Hadjar, 2022). Diese Verantwortung kann als Belastung erlebt werden.

Im Vergleich zum Vorjahr zeigen sich im Schulbarometer 2026 kaum Veränderungen. Das Belastungserleben im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen bleibt auf einem konstant hohen Niveau. Bis zu 82 % der Lehrkräfte geben insgesamt an, dass der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen sie fordert oder belastet (s. Abb. 4.5).

Wie belastet sind Lehrkräfte im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen?

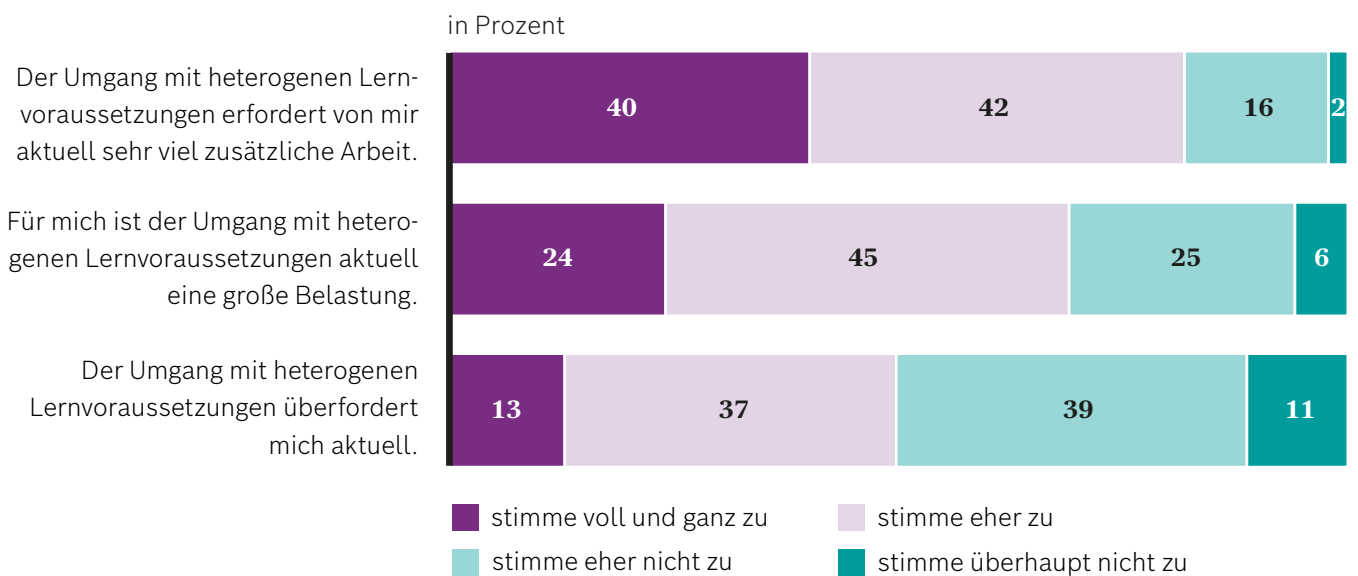


Abb. 4.5: Belastungserleben der Lehrkräfte im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen. Angelehnt an Junker et al. (2020).

Unterschiede zwischen Schulformen

Es zeigen sich signifikante Unterschiede im Belastungserleben der Lehrkräfte im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen zwischen einzelnen Schulformen. Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen berichten über das höchste Belastungserleben, während dieses an Gymnasien und beruflichen Schulen niedriger ausgeprägt ist. Das Belastungserleben hängt sowohl mit der Einstellung zur inklusiven Beschulung ($r = -0,32$) als auch mit dem Selbstwirksamkeitserleben ($r = -0,46$) zusammen: Lehrkräfte mit einer positiveren Einstellung zu Inklusion und solche mit einem höheren Selbstwirksamkeitserleben berichten jeweils ein geringeres Belastungserleben.

Das Belastungserleben ist wichtig bei der Betrachtung des Arbeitsalltags. Lehrkräfte, die sich als stärker belastet erleben, äußern häufiger den Wunsch, den Beruf zu wechseln ($r=0,32$), und berichten von stärkerer emotionaler Erschöpfung ($r=0,39$).

Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts

Trotz der wahrgenommenen Herausforderungen und Belastungen durch Vielfalt im Klassenzimmer ist das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts recht hoch (s. Abb. 4.6). Die große Mehrheit der Lehrkräfte (76 %) fühlt sich in der Lage, das Unterrichtsangebot an den jeweiligen Lernstand ihrer Schüler:innen anzupassen. Insgesamt 62 % der Lehrkräfte sind der Meinung, ihren Unterricht so offen gestalten zu können, dass flexibel auf unterschiedliche Lernbedürfnisse eingegangen werden kann. Jedoch schätzt nur die Hälfte der Lehrkräfte (50 %) die eigenen Kompetenzen so ein, dass ihr Unterricht allen Schüler:innen gerecht wird.

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

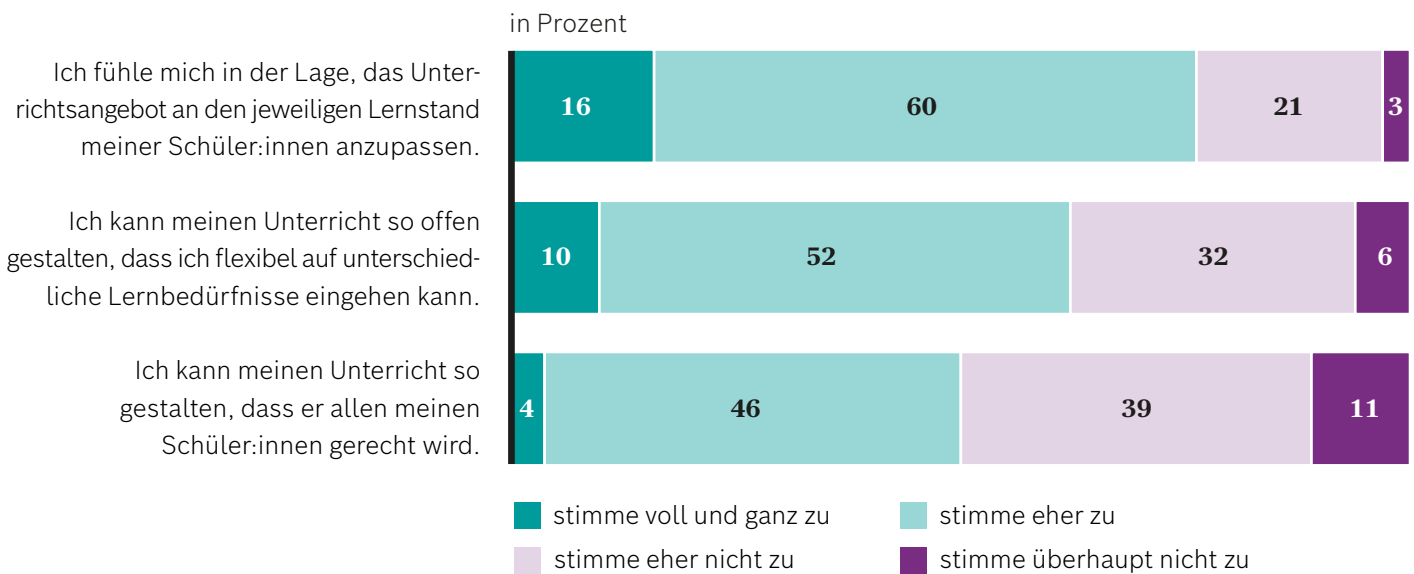


Abb. 4.6: Empfundene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts. Angelehnt an Bosse & Spörer (2014); Junker et al. (2020); Kopp (2009).

Das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte stellt einen zentralen persönlichen Resilienzfaktor dar (Wesselborg & Bauknecht, 2023). Das Schulbarometer 2026 zeigt, dass ein höheres Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts insgesamt mit geringerer emotionaler Erschöpfung ($r = -0,29$), einer geringeren Neigung zum Berufswechsel ($r = -0,27$) sowie weniger Zynismus ($r = -0,36$) einhergeht.

Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität lässt sich auch in der Zustimmung (insgesamt 70 %) zu der Aussage „Ich weiß, wie ich Schüler:innen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen in den Unterricht einbeziehen kann“ ablesen (s. Abb. 4.7). Im Vergleich zum Vorjahr wurde diese Aussage häufiger bestätigt. Der Anteil zustimmender Lehrkräfte an Gymnasien stieg von 48 % im Jahr 2025 auf 64 % im Jahr 2026. Auch an Förderschulen erhöhte sich die Zustimmung von 76 % im Jahr 2025 auf jetzt 89 %. An beruflichen Schulen wuchs der Anteil der Lehrkräfte, die angaben, alle Schüler:innen einbeziehen zu können, von 66 % im Jahr 2025 auf 73 % im Jahr 2026. Bei Lehrkräften an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (2025: 64 %, 2026: 63 %) sowie an Grundschulen (2025: 79 %, 2026: 77 %) blieb der Anteil eher konstant. Hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität thematisieren die Lehrkräfte weiterhin Fortbildungsbedarfe (s. Kap. 4.6).

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

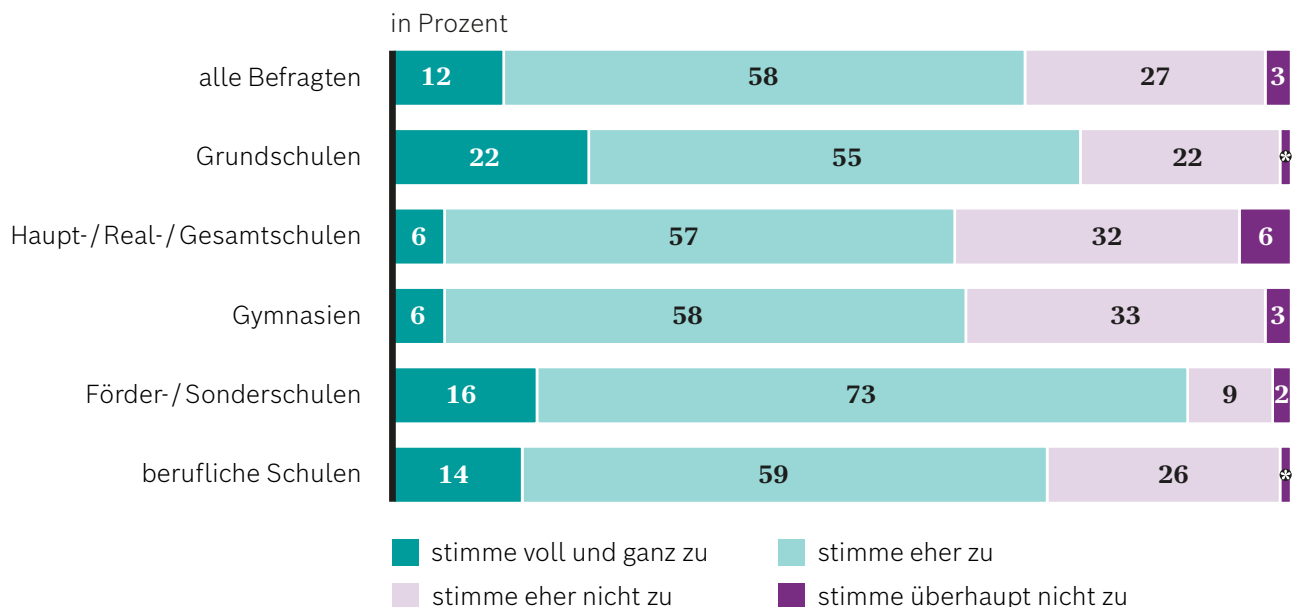


Abb. 4.7: Einschätzung der Lehrkräfte, inwieweit sie wissen, wie sie unterschiedliche kulturelle, sprachliche und soziale Hintergründe im Unterricht einbeziehen können. Angelehnt an Mintz et al. (2020). * = 1.

Lehrkräfte und ihr Mindset

Wir haben Lehrkräfte erneut nach ihrem Growth Mindset befragt (Rammstedt et al., 2024). Ein Growth Mindset ist die Überzeugung, dass man seine intellektuellen Fähigkeiten durch eigene Anstrengung und Erfahrung weiterentwickeln kann. Ein Fixed Mindset hingegen geht davon aus, dass Fähigkeiten angeboren sind und sich kaum verändern lassen. Im Schulbarometer 2026 weisen 12 % der Lehrkräfte ein Growth Mindset auf, 10 % ein Fixed Mindset. 78 % lassen sich nicht eindeutig zuordnen.

Vertiefend wurde untersucht, wie das Mindset von Lehrkräften im Mittel mit ihrer Einstellung zur inklusiven Beschulung zusammenhängt: Lehrkräfte mit einem Fixed Mindset stehen inklusiver Beschulung eher kritischer gegenüber ($r=-0,21$) als diejenigen mit einem Growth Mindset.

Abwertende und stereotype Bemerkungen von Schüler:innen

Vorurteile, Ausgrenzung, stereotype und abwertende Bemerkungen in der Schule können dazu führen, dass sich Angehörige bestimmter Gruppen diskriminiert fühlen, was sich negativ auf ihre physische und psychische Gesundheit sowie auf ihre schulische Leistungsfähigkeit auswirken kann. Dabei spielen emotionale Probleme wie Ängstlichkeit, Einsamkeit, depressive Verstimmungen sowie Beeinträchtigungen des Selbstwerts und der Identität eine vermittelnde Rolle (Petersen, 2025). Es gehört zum schulischen Auftrag, die Werte des Grundgesetzes zu vermitteln. Das schließt ein tiefgreifendes Verständnis der Menschenwürde ein. In Schule sollte darauf hingewirkt werden, dass keine gesellschaftlichen Gruppen herabgesetzt werden.



Im Schulbarometer 2026 wurden Lehrkräfte danach gefragt, wie häufig sie im aktuellen Schuljahr bei ihren Schüler:innen abwertende Bemerkungen wahrgenommen haben (s. Abb. 4.8). Etwa drei Viertel der befragten Lehrkräfte waren mindestens einmal pro Quartal mit abwertenden Aussagen von Schüler:innen konfrontiert, die sich gegen Mädchen bzw. Frauen (77 %) oder gegen Personen anderer Herkunft (75 %) richteten. Zudem bestätigten etwa zwei Drittel der Befragten (66 %), entsprechende Äußerungen über Menschen mit nicht-heterosexueller Orientierung gehört zu haben. Darüber hinaus nahmen 59 % der Lehrkräfte mindestens einmal pro Quartal abwertende oder stereotype Kommentare über Menschen mit Behinderung wahr, 49 % gegenüber Musliminnen und Muslimen sowie 47 % in Bezug auf erwerbslose Personen. Etwa ein Drittel der Lehrkräfte gab an, solche Aussagen mindestens einmal pro Quartal über wohnungslose Menschen (34 %) oder über Jüdinnen und Juden (30 %) erlebt zu haben.

Wie häufig beobachten Lehrkräfte abwertende oder stereotype Bemerkungen?

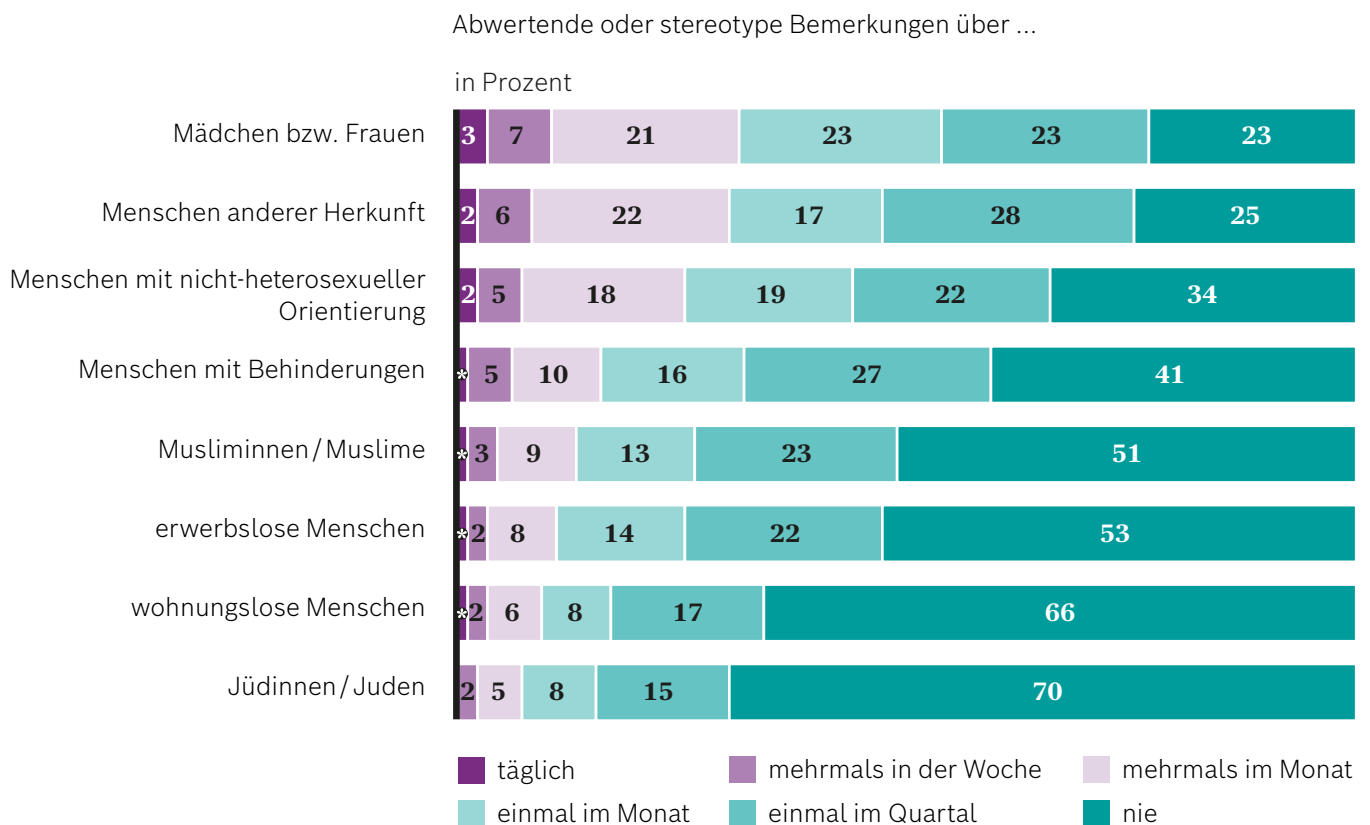


Abb. 4.8: Von Lehrkräften beobachtete abwertende oder stereotype Bemerkungen unter Schüler:innen. Angelehnt an Barp & Dannemann (2023). * = 1.

Unterschiede zwischen Schulformen

Abwertende und stereotype Bemerkungen treten in allen Schulformen auf. Besonders häufig berichten Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen davon. Auch Grundschullehrkräfte geben an, dass abwertende oder stereotype Bemerkungen von Schüler:innen über Mädchen und Frauen (73 %), Menschen anderer Herkunft (76 %) sowie Menschen mit Behinderungen (67 %) mindestens einmal im Quartal vorkommen. Dass bereits Grundschullehrkräfte von solchen Vorfällen berichten, zeigt, dass Vorurteile und Diskriminierung Kindern schon sehr früh begegnen. Abwertende und stereotype Bemerkungen stellen eine zentrale Herausforderung für ein respektvolles Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft dar. Sie behindern das Ziel, allen Menschen unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Behinderung gleiche Wertschätzung und gleiche Chancen zu ermöglichen. Hier ist Schule von Beginn an aufgefordert, Vorurteilen und Diskriminierung entgegenzuwirken.

Die Wahrnehmung von abwertenden oder stereotypen Bemerkungen im Schulalltag steht in engem Zusammenhang mit der Zusammensetzung der Schülerschaft. Lehrkräfte, die häufiger von solchen Bemerkungen berichten, arbeiten meist in Schulen mit einem höheren Anteil an Schüler:innen aus Familien mit sehr niedrigem Nettoäquivalenzeinkommen ($r=0,28$), in Klassen mit einem höheren Anteil an Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf ($r=0,26$), mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen ($r=0,24$) sowie mit Fluchthintergrund ($r=0,29$). Diese Korrelationen legen nahe, dass Lehrkräfte an Schulen mit einer besonders heterogenen Schülerschaft verstärkt mit diskriminierenden oder stereotypen Äußerungen konfrontiert sind. Abwertende oder stereotype Bemerkungen im Schulalltag stehen in einem engen Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Gewalt. Lehrkräfte, die häufiger über abwertende Kommentare berichten, nehmen auch vermehrt Probleme mit physischer und psychischer Gewalt unter den Schüler:innen wahr ($r=0,40$).



Das familiäre und soziale Umfeld hat großen Einfluss darauf, wie häufig diskriminierende oder stereotype Äußerungen auftreten und wie erfolgreich demokratische Werte vermittelt werden. Deshalb ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus besonders wichtig. Schule kann fehlende Unterstützung im Elternhaus ausgleichen und Eltern für Demokratiebildung sensibilisieren, vor allem bei Themen wie Demokratie und Vielfalt, die außerhalb der Schule oft wenig thematisiert werden (vgl. Bokelmann, 2023).

Das Schulbarometer 2026 hat Lehrkräfte gefragt: „Welche Gründe treffen aus Ihrer Sicht auf Ihre Schule zu, weshalb eine Integration von Demokratiebildung in der Schule unzureichend erfolgen kann?“ Die Daten zeigen, dass das Auftreten abwertender Bemerkungen unter Schüler:innen signifikant mit einer aus Sicht der Lehrkräfte wahrgenommenen fehlenden Unterstützung bzw. einem Widerstand der Eltern korreliert ($r=0,32$).

Für Schulen besteht damit weiterhin die große Herausforderung, die Heterogenität im Klassenzimmer als Chance für unterrichtliches Lernen zu begreifen. Der Umgang mit Vielfalt ist dabei eine grundlegende Voraussetzung, um die Teilhabe aller zu gewährleisten und Multiperspektivität als Element demokratischer Gesellschaften in Schule und Unterricht zu leben (Bräu, 2022).

Zusammenfassung

Die Ergebnisse des Schulbarometers in Bezug auf den Umgang mit der Heterogenität der Lernenden unterscheiden sich nicht wesentlich von den Erkenntnissen der vorherigen Erhebungen. Heterogenität im Klassenzimmer wird von Lehrkräften weiterhin als starke Herausforderung und auch Belastung in ihrem Berufsalltag thematisiert. Über alle Schulformen hinweg stehen sie täglich vor der Aufgabe, vor allem das Lernen im Unterricht entsprechend anzupassen, denn aus Sicht der Befragten sind noch längst nicht in allen Schulen ausreichende Förderangebote strukturell verankert. Vielmehr sehen die Lehrkräfte insgesamt den Umfang von Förderangeboten auf schulischer Ebene durchschnittlich als nur befriedigend an. Entsprechend beurteilt die Mehrheit der Lehrkräfte auch weiterhin eine inklusive Beschulung eher kritisch und ist der Meinung, dass Schüler:innen dadurch nicht die spezielle Unterstützung bekommen, die sie brauchen.

Dass der Umgang mit Heterogenität gelingen kann, hängt auch vom Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte ab. Dieses ist im Vergleich zu den früheren Erhebungen unverändert geblieben. Allerdings berichten inzwischen mehr Lehrkräfte, dass sie wissen, wie sie Lernende mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen in den Unterricht einbeziehen können. Das allgemeine Mindset von Lehrkräften kann als unterstützender Faktor gesehen werden: Lehrkräfte mit einem Growth Mindset stehen inklusivem Unterricht aufgeschlossener gegenüber.

Um die Akzeptanz von Vielfalt in Klassenzimmer und Schule zu fördern, muss sich Schule auch mit abwertendem Verhalten von Schüler:innen auseinandersetzen. Die befragten Lehrkräfte berichten, dass Diskriminierung bereits in der Grundschule vorkommt und unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen trifft.

Seit dem ↗ [Schulbarometer 2024](#) hat sich im Umgang mit Heterogenität an den Schulen in Deutschland wenig geändert: Die strukturellen Bedingungen für ein Lernen für alle müssen verbessert werden.

Das Schulbarometer 2026 zeigt mit diesen Ergebnissen, dass Schule als Abbild der Gesellschaft die Akzeptanz von Heterogenität stärken muss. Dazu gehört auch, mit diskriminierendem Verhalten der Schüler:innen untereinander umzugehen. Schule als Ort der Demokratiebildung ist also weiterhin gefragt, Vielfalt anzuerkennen und eine pluralistische Gesellschaft durch die Gestaltung von inklusiven Lehr-Lernumgebungen zu unterstützen.

Wie die datengestützte Diagnose und Förderung die Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen unterstützen kann und wie Schulen das praktisch umsetzen, hat das ↗ [Deutsche Schulportal](#) in einem Dossier zusammengefasst.

Ebenfalls auf dem ↗ [Deutschen Schulportal](#) wird u. a. der Frage nachgegangen, wieso eine Migrationsgesellschaft multiprofessionelle Teams braucht.



4.5 Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben

Das berufliche Wohlbefinden und die mentale Gesundheit von Lehrkräften sind ein viel diskutiertes Thema in der Bildungspraxis, -forschung und -politik (Hascher & Waber, 2021). Denn nur mit hohem beruflichem Wohlbefinden und Engagement, so die plausible These, können Lehrkräfte den Anforderungen gerecht werden, die mit der Gestaltung gelingender Bildungsprozesse einhergehen. Die empirische Befundlage unterstreicht die theoretischen Annahmen und weist auf einen konsistenten Zusammenhang zwischen dem beruflichen Wohlbefinden der Lehrkräfte einerseits und ihrem Verbleib im Beruf, der Unterrichtsqualität sowie den Ergebnissen von Bildungsprozessen andererseits hin (Klusmann et al., 2023; Wartenberg et al., 2023). Gleichzeitig ist die Berufsgruppe kontinuierlich mit gesellschaftlichen Entwicklungen und neuen Herausforderungen konfrontiert. Entsprechend gibt es immer wieder Befragungen, die auf ein hohes Belastungserleben der Lehrkräfte hinweisen (z. B. Mußmann & Hardwig, 2025).

Allerdings basieren viele Studien nicht auf repräsentativen Stichproben. Insbesondere bei Fragen zum beruflichen Wohlbefinden kann eine selektive Teilnahme bestimmter Personengruppen jedoch zu verzerrten Ergebnissen führen. Das [Deutsche Schulbarometer](#) schließt diese Lücke durch die jährliche Befragung einer umfassenden und repräsentativen Stichprobe von Lehrkräften, die eine systematische Bestandsaufnahme ihres beruflichen Wohlbefindens ermöglicht. Das berufliche Wohlbefinden wird in allen Befragungen des Schulbarometers über die Berufszufriedenheit, die Absicht, den Beruf zu wechseln, sowie die zentralen Burnout-Symptome – emotionale

Erschöpfung und Zynismus – erfasst. Die Ergebnisse der Jahre 2024 und 2025 wiesen darauf hin, dass – trotz vielfältiger beruflicher Herausforderungen – eine relativ hohe Zufriedenheit mit dem Beruf besteht, zugleich jedoch eine substanzielle Zahl von Lehrkräften häufige Erschöpfungssymptome berichtet. Hiervon waren insbesondere jüngere Lehrkräfte betroffen. Günstigere Werte hatten Lehrkräfte mit mehr beruflicher Erfahrung sowie Schulleitungen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum beruflichen Wohlbefinden aus dem Jahr 2026 dargestellt. Zunächst werden die mittlere Ausprägung und die Zusammenhänge mit Alter, Geschlecht, Leitungsfunktion, Schulform, Quer- und Seiteneinstieg sowie Region beschrieben. Darauf aufbauend werden mögliche Veränderungen des Wohlbefindens über die Zeit dargestellt und abschließend schulische Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert.

Wie zufrieden sind die Lehrkräfte in Deutschland mit ihrer Tätigkeit und ihrer Schule?

Die Berufszufriedenheit beschreibt, wie eine Person ihre gegenwärtige berufliche Situation bewertet, und beinhaltet sowohl die Zufriedenheit mit bestimmten beruflichen Tätigkeiten als auch mit dem beruflichen Umfeld. Im Schulbarometer 2026 wurden Lehrkräfte erneut gebeten, fünf Statements (Items) zur Berufszufriedenheit auf ihre persönliche Zustimmung oder Ablehnung hin zu beurteilen (s. Abb. 5.1). Das Schulbarometer setzt dieselben Items wie die internationale TALIS-Studie 2024 (OECD, 2025) ein, die Lehrkräfte aus über 50 Ländern weltweit befragt hat.

Die Ergebnisse des Schulbarometers zeigen, dass auch 2026 die Lehrkräfte hohe Werte bei der beruflichen Zufriedenheit erreichen. So stimmen 89 % der Lehrkräfte der Aussage eher oder voll und ganz zu, gerne an ihrer Schule zu arbeiten. Auch sagen 83 % der Lehrkräfte, dass sie (eher oder voll und ganz) mit ihrer Arbeit zufrieden sind; 68 % würden den Beruf (eher oder sicher) wieder ergreifen. Allerdings berichteten auch 23 % der Lehrkräfte, dass sie den Beruf eher nicht noch einmal ergreifen würden, und 9 % sind sich sicher, dass sie nicht noch einmal Lehrkraft werden würden. Insgesamt zeichnen die Ergebnisse ein positives Bild, machen jedoch zugleich deutlich, dass etwa



jede zehnte Lehrkraft beruflich unzufrieden ist. Zur besseren Einordnung und Interpretation lassen sich diese Befunde mit denen der internationalen TALIS-Studie (ebd.) vergleichen, an der Deutschland derzeit nicht teilnimmt. Dieser Vergleich zeigt, dass die Werte im Schulbarometer für Deutschland im Durchschnitt bzw. leicht unter dem Durchschnitt der TALIS-Studie liegen.

Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrem Beruf?

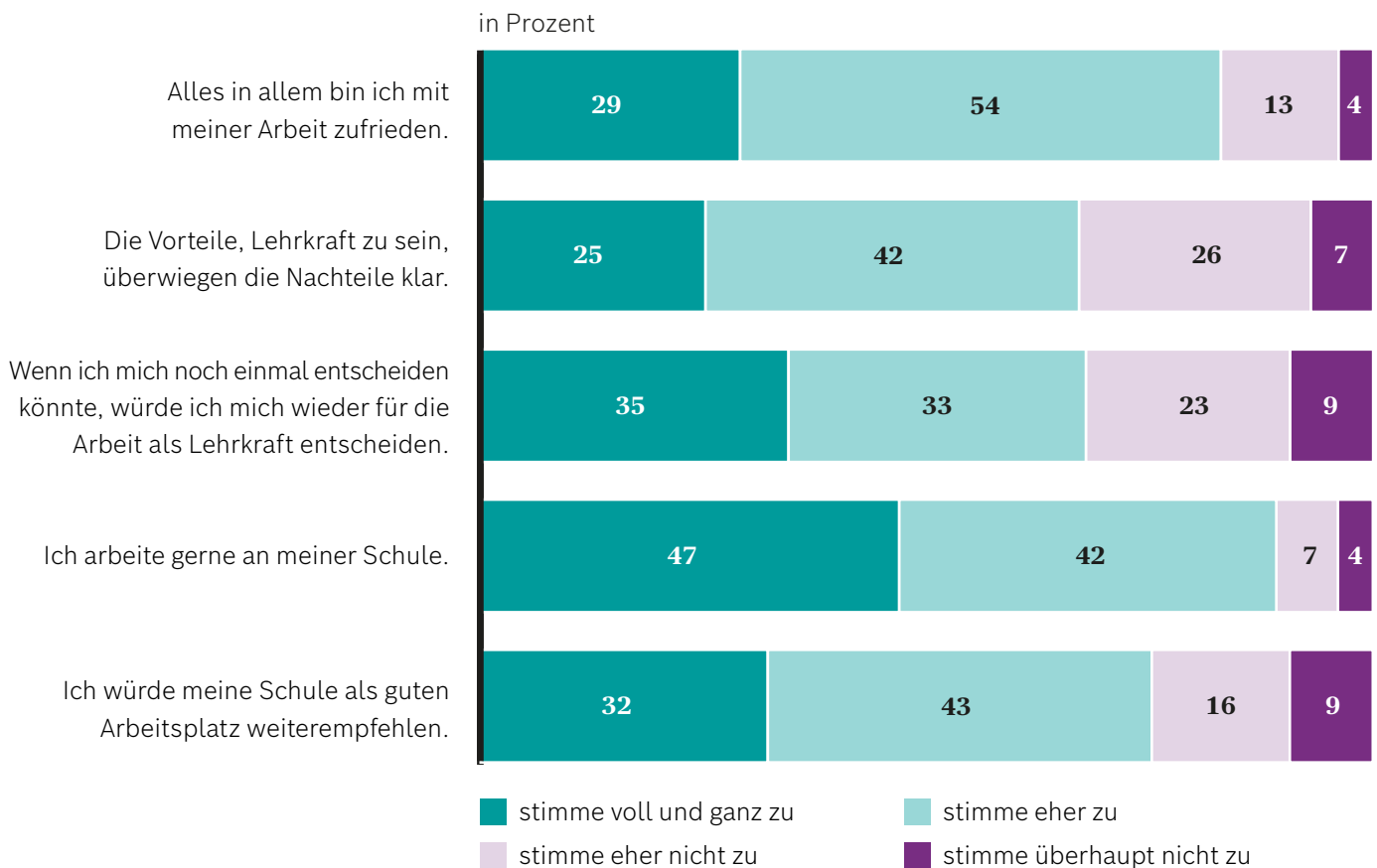


Abb. 5.1: Zufriedenheit der Lehrkräfte mit dem Beruf und der Schule.
 Angelehnt an TALIS (OECD, 2025).

Im nächsten Schritt wurde aus den fünf Items zur Berufszufriedenheit ein Gesamtmittelwert gebildet, um besser analysieren und beschreiben zu können, inwiefern sich die Berufszufriedenheit zwischen Männern und Frauen, Lehrkräften und Schulleitungen, Schulformen, Altersgruppen, verschiedenen Regionen in Deutschland oder der Ausbildungsart (traditionell vs. Quereinstieg) unterscheidet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Männer eine signifikant höhere Berufszufriedenheit aufweisen als Frauen. Zudem bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen: Lehrkräfte unter 40 Jahren berichten geringere Werte, während Lehrkräfte in den höheren Altersgruppen eine deutlich höhere Berufszufriedenheit aufweisen (s. Abb. 5.2).

Gibt es Unterschiede in der Berufszufriedenheit nach Geschlecht und Alter?

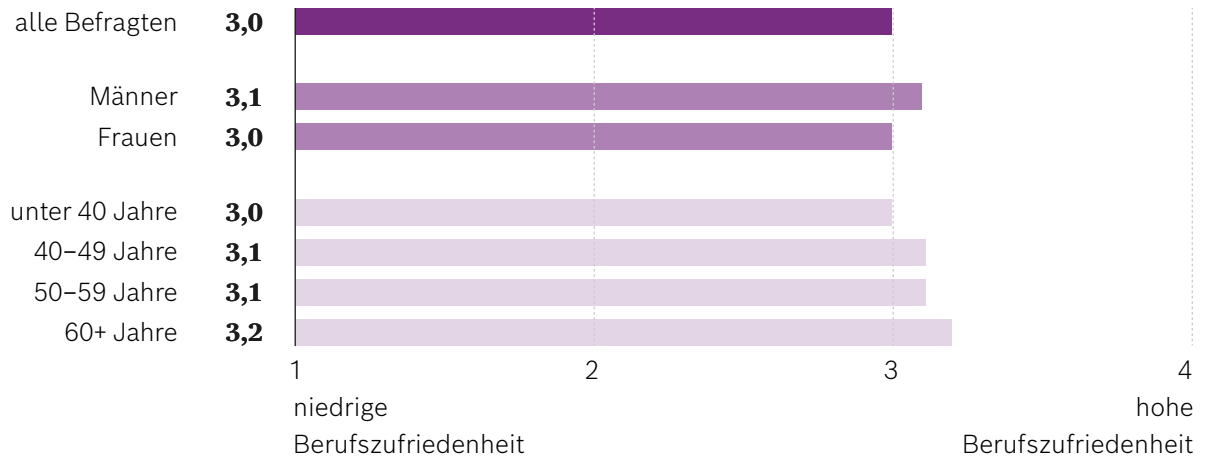


Abb. 5.2: Unterschiede in der Berufszufriedenheit zwischen Männern und Frauen und nach Altersgruppen. Dargestellt sind die Mittelwerte. Angelehnt an TALIS (OECD, 2025).

Unabhängig von Alters- und Geschlechtsunterschieden zwischen den Gruppen weisen die Ergebnisse (s. Abb. 5.3) darauf hin, dass (stellvertretende) Schulleitungen eine signifikant höhere Berufszufriedenheit aufweisen als Lehrkräfte ohne Schulleitungsfunktion. Darüber hinaus berichten Lehrkräfte an Gymnasien, beruflichen Schulen und Förderschulen höhere Zufriedenheitswerte als Lehrkräfte an Grundschulen sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Auch regional zeigen sich Unterschiede: Lehrkräfte in Bayern und Baden-Württemberg sind zufriedener als in den Regionen Nord, Ost und NRW. Hingegen fanden sich keine Unterschiede in der Berufszufriedenheit zwischen Quer- und Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildeten Lehrkräften.

Betrachtet man die Zufriedenheitswerte der Jahre 2024 bis 2026, zeigt sich auf der Ebene der mittleren Trends keine signifikante Veränderung der Berufszufriedenheit. Eine Analyse intraindividuelle Veränderungen mithilfe des Reliable Change Index (RCI) verdeutlicht zudem, dass bei 86 % der Lehrkräfte keine statistisch bedeutsame Veränderung vorlag. Bei 7 % zeigte sich ein signifikanter Rückgang, bei 6 % hingegen ein signifikanter Anstieg der Berufszufriedenheit zwischen 2024 und 2026. Insgesamt sprechen diese Befunde für eine hohe Stabilität der Berufszufriedenheit im untersuchten Zeitraum von drei Jahren.

Gibt es Unterschiede in der Berufszufriedenheit nach Funktion, Schulform und Region?

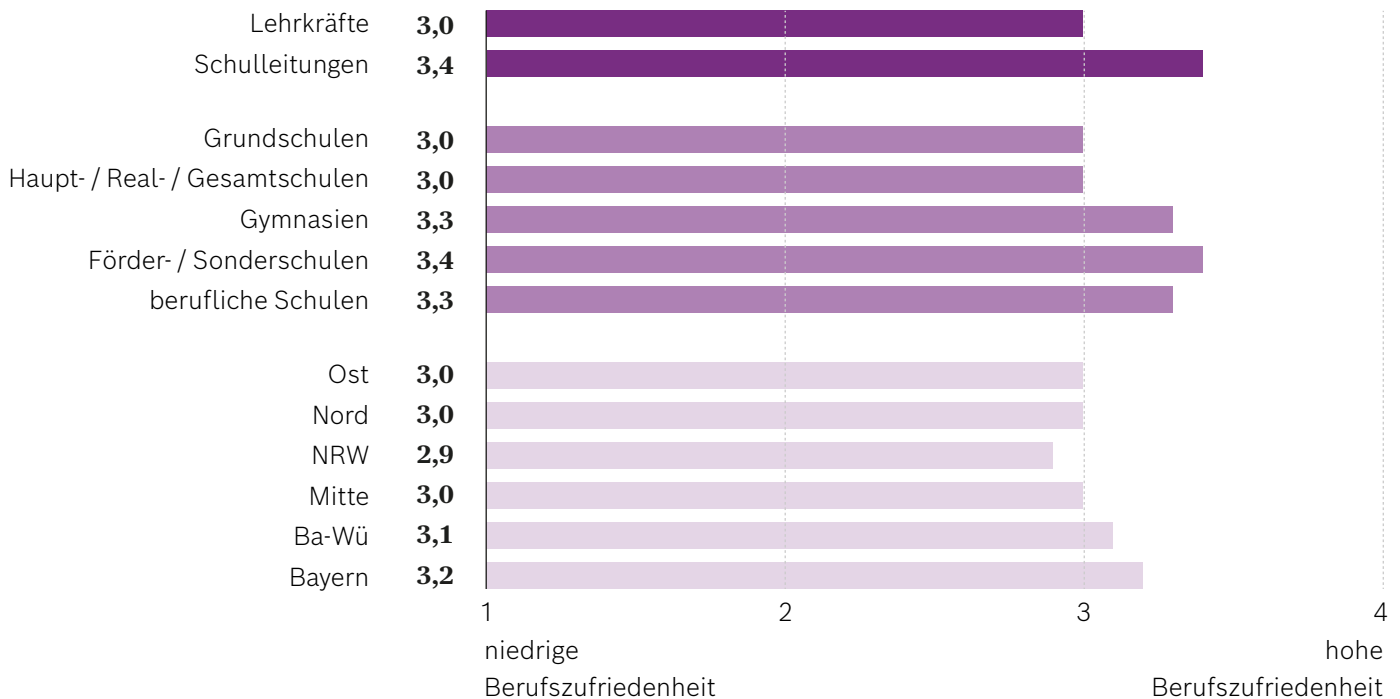


Abb. 5.3: Unterschiede in der Berufszufriedenheit zwischen Lehrkräften und Schulleitungen, den verschiedenen Schulformen und nach Regionen in Deutschland. Dargestellt sind die Mittelwerte, kontrolliert für Unterschiede im Alter und Geschlecht. Angelehnt an TALIS (OECD, 2025).

Wer würde den Beruf wechseln, wenn es möglich wäre?

Das berufliche Wohlbefinden von Personen zeigt sich neben der Berufszufriedenheit auch in geringen Berufswechselabsichten und niedrigen Burnout-Symptomen. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, wird empfohlen, sowohl die positiven als auch die negativen Erlebensweisen von Personen zu erfragen. Dies ist insbesondere wichtig, da sich aus der Abwesenheit von Erschöpfung nicht zwangsläufig Zufriedenheit ergibt und umgekehrt. Ein häufig verwendeter Indikator ist die Frage, ob eine Person den Beruf wechseln würde, wenn sie könnte. Aktuelle Zahlen zeigen, dass von den circa 5 % der Lehrkräfte, die im Jahr 2023/2024 den Schuldienst dauerhaft verlassen haben, dies etwa 3 % aus nicht altersbedingten Gründen oder aufgrund von Berufsunfähigkeit tun (Dohmen, 2024). Die Anzahl derjenigen Lehrkräfte, die den Beruf wechseln oder die Absicht haben, dies zu tun, wird häufig auch im Zusammenhang mit beruflicher Belastung diskutiert (Madigan & Kim, 2021). Während ein tatsächlicher Berufswechsel das System im Kontext von Lehrkräftemangel belastet, kann die Absicht, den Beruf zu wechseln, dem tatsächlichen Wechsel vorausgehen, und auch wenn Personen im Beruf verbleiben, kann dies negative Konsequenzen für das Wohlbefinden der Person sowie für ihre berufliche Performanz haben (Wartenberg et al., 2023). Um eine verlässliche Einschätzung der Anzahl der betroffenen Personen zu erhalten, ist es unerlässlich, auf repräsentative Daten zurückgreifen zu können.

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

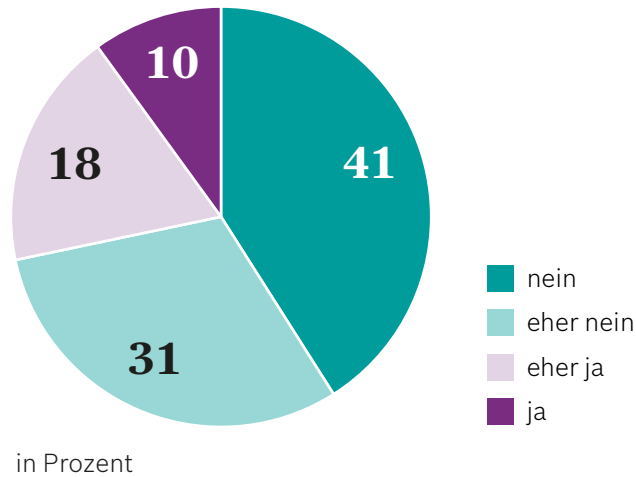


Abb. 5.4: Berufswechselbereitschaft von Lehrkräften. Angelehnt an COACTIV (Baumert et al., 2009).

Die Befragung von 2026 zeigt, dass 41 % der Lehrkräfte nicht und 31 % eher nicht den Beruf wechseln würden, auch wenn sie die Möglichkeit dazu hätten. Knapp 18% geben an, sie würden eher wechseln, und 10% sagen, sie würden den Beruf wechseln (s. Abb. 5.4). Aber wer sind die Personen, die sagen, sie würden den Beruf wechseln, wenn sie könnten? Vergleicht man diejenigen Lehrkräfte, die sicher sind, in ihrem Beruf verbleiben zu wollen, mit denjenigen, die gerne wechseln würden, zeigt sich, dass Letztere äußerst niedrige Werte bei der Berufszufriedenheit aufweisen und deutlich häufiger an Haupt-, Real- und Gesamtschulen tätig sind. Das Alter und das Geschlecht der Personen spielen bei der Absicht, den Beruf zu wechseln, keine statistisch signifikante Rolle.

Vergleicht man den Trend über die Zeit bei der Frage, den Beruf zu wechseln, zeigt sich, dass der Anteil der Lehrkräfte, die sicher wechseln würden, wenn es möglich wäre, relativ konstant bei 10% liegt.



Berufswechselbereitschaft von Lehrkräften nach Schularten

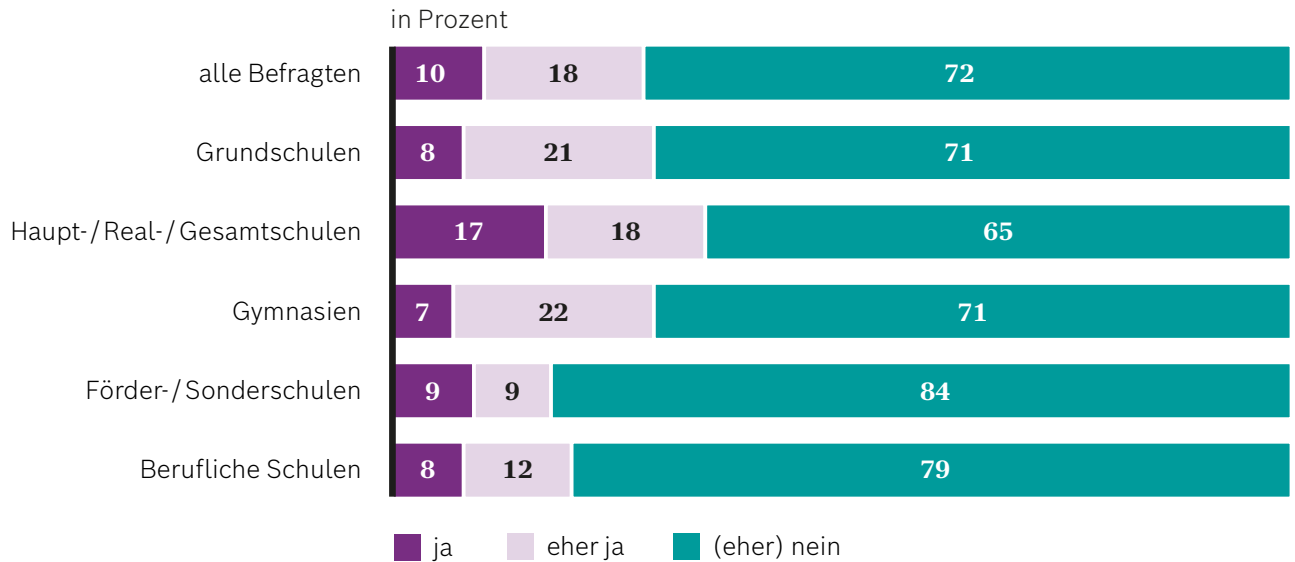


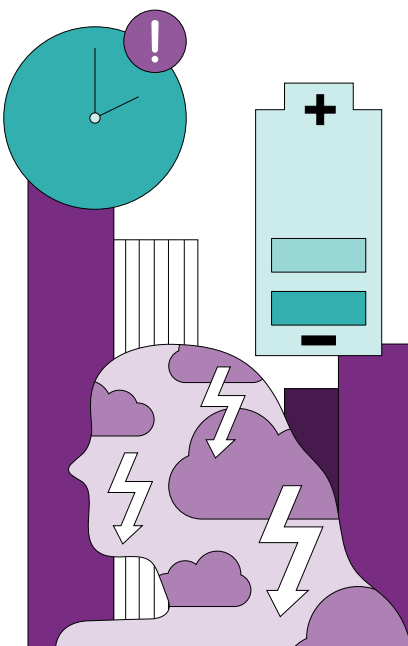
Abb. 5.5: Berufswechselbereitschaft nach Schularten. Angelehnt an COACTIV (Baumert et al., 2009).

Wie stark sind die Burnout-Symptome bei Lehrkräften ausgeprägt?

Burnout wird als arbeitsbezogener Zustand verstanden, der als Reaktion auf chronisches Stresserleben entsteht und durch die Symptome emotionale Erschöpfung, Zynismus und reduzierte Leistungswahrnehmung gekennzeichnet ist. Als Kernsymptom und häufig erste Manifestation gilt die emotionale Erschöpfung, die eine mentale, emotionale und körperliche Erschöpfung beschreibt. Ein weiteres zentrales Symptom stellt Zynismus dar, der als psychologische Reaktion auf die Erschöpfung interpretiert wird und sich in einer distanzierten oder zynischen Haltung gegenüber den Personen äußert, mit denen im beruflichen Kontext gearbeitet wird. Bei Lehrkräften kann sich diese Form der Distanzierung beispielsweise gegenüber Schüler:innen zeigen und wird oft auch als Depersonalisation beschrieben. Begleitet werden diese beiden Symptome häufig von Zweifeln an den eigenen beruflichen Kompetenzen (Schaufeli et al., 2009).

Zur Erfassung der Burnout-Symptome emotionale Erschöpfung und Zynismus – den am häufigsten untersuchten Dimensionen – wurde im Schulbarometer eine Kurzversion einer deutschen Adaptation des Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 2018) eingesetzt, die sechs Items umfasst. Lehrkräfte und Schulleitungen gaben an, wie häufig sie die beschriebenen Erfahrungen machen. Die Einschätzung erfolgte auf einer siebenstufigen Antwortskala von 0 („gar nicht“) bis 6 („täglich“).

Die vier Items zur emotionalen Erschöpfung sowie die drei Items zum Zynismus sind in Abbildung 5.6 dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass 24% der Lehrkräfte berichten, sich mehrmals pro Woche erschöpft zu fühlen,



während 12 % angeben, täglich erschöpft zu sein. Im Jahr 2025 lag der Anteil der Lehrkräfte, die sich mehrmals pro Woche erschöpft fühlten, ebenfalls bei 24 %, während 10 % von täglicher Erschöpfung berichteten.

Für die Depersonalisation, die ausdrückt, inwiefern man sich emotional von seinen Schüler:innen entfernt und distanziert hat oder sie unpersönlich behandelt, sind die Werte deutlich niedriger. Hier berichten die Lehrkräfte mehrheitlich, dass sie sehr selten den Eindruck haben, ihre Schüler:innen unpersönlich zu behandeln oder ihnen gegenüber gleichgültig zu sein.

Wie häufig leiden Lehrkräfte an emotionaler Erschöpfung und Zynismus?

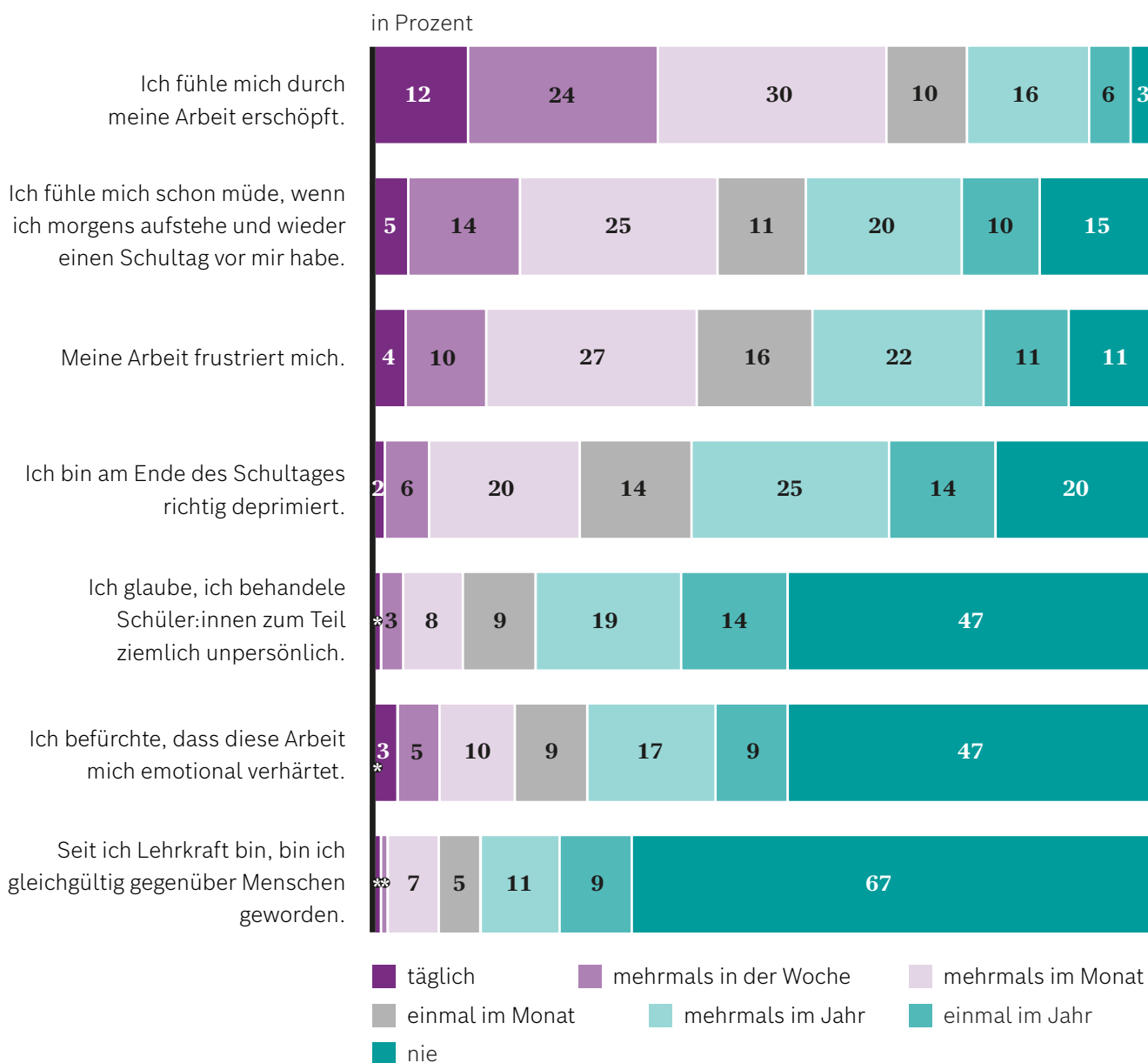


Abb. 5.6: Emotionale Erschöpfung und Zynismus von Lehrkräften. Angelehnt an Maslach et al. (2018). * = 1.

Durch die Zusammenfassung der einzelnen Items lässt sich analysieren, inwieweit verschiedene Personengruppen unterschiedlich stark über Burnout-Symptome berichten. Hierzu wurden die Burnout-Symptome nach Alter, Geschlecht, Schulform und Region sowie nach dem Vorliegen einer Leitungsfunktion in der Schule ausgewertet. Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen Burnout-Symptomen und dem Alter der Lehrkräfte: Je jünger die Lehrkräfte, desto häufiger berichten sie von Erschöpfung und Zynismus. Nach Altersgruppen getrennt zeigen sich die höchsten Werte in der emotionalen Erschöpfung und im Zynismus in der Altersgruppe der unter 40-Jährigen und die niedrigsten Burnout-Symptome in der Gruppe der über 60-Jährigen. Auch Frauen berichten signifikant häufiger von emotionaler Erschöpfung als Männer, während sich für den Zynismus gegenüber den Schüler:innen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede zeigen.

Auch nach Funktion innerhalb der Schule unterscheidet sich das Erleben von Burnout-Symptomen: Schulleitungen berichten signifikant seltener sowohl von emotionaler Erschöpfung als auch von Zynismus als Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion. Auch berichten Lehrkräfte an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen von häufigerer emotionaler Erschöpfung als Lehrkräfte an anderen Schulformen. Besonders niedrige Burnout-Werte berichten Lehrkräfte an Förderschulen. Bei diesen Analysen wurde berücksichtigt, dass sich Lehrkräfte bestimmter Schulformen und in Leitungsfunktionen systematisch nach Alter und Geschlecht unterscheiden können. Interessanterweise berichten Quer- und Seiteneinsteiger:innen leicht niedrigere Werte in der emotionalen Erschöpfung als traditionell ausgebildete Lehrkräfte, während sich für den Zynismus keine Unterschiede ergeben.

Schließlich zeigen sich – ähnlich wie bei der beruflichen Zufriedenheit – leichte regionale Unterschiede: Lehrkräfte in Bayern und Baden-Württemberg berichten niedrigere Werte der emotionalen Erschöpfung, während Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen die höchsten Werte aufweisen.

Betrachtet man die Ergebnisse zu Burnout-Symptomen aus den Schulbarometerbefragungen 2024 bis 2026, zeigt sich auf der Ebene der mittleren Trends keine signifikante Veränderung der emotionalen Erschöpfung und des Zynismus. Eine Analyse intraindividuelle Veränderungen mittels des Reliable Change Index (RCI) verdeutlicht zudem, dass bei über 90 % der Lehrkräfte keine statistisch bedeutsame Veränderung vorlag. Insgesamt spricht dies für eine hohe Stabilität der Burnout-Symptome über das untersuchte Zeitintervall von zwei Jahren.





Welche schulischen Faktoren sind relevant für das Wohlbefinden?

Neben der persönlichen Situation sowie den persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen der Lehrkräfte spielen auch das schulische Umfeld und die beruflichen Anforderungen eine wichtige Rolle dabei, ob Lehrkräfte von einem höheren oder niedrigeren beruflichen Wohlbefinden berichten. Schulische Bedingungen – etwa die Größe der Schule, die Zusammensetzung der Schülerschaft, das Schulklima oder die vorhandenen Unterstützungsangebote – können sich zwischen einzelnen Schulen deutlich unterscheiden (Schulze-Hagenest et al., 2026).

Das Schulbarometer ermöglicht es, zentrale schulische Merkmale mit dem beruflichen Wohlbefinden der Lehrkräfte in Beziehung zu setzen. Auf diese Weise lassen sich mögliche Risiko- und Schutzfaktoren identifizieren, die über reine Unterschiede zwischen Schulformen hinausgehen. Wir haben im Schulbarometer 2026 untersucht, ob verschiedene schulische Rahmenbedingungen mit einer höheren emotionalen Erschöpfung und einer geringeren beruflichen Zufriedenheit von Lehrkräften zusammenhängen. Dazu gehören die Schulgröße, der Anteil von Kindern aus einkommensschwachen Familien, Probleme mit Gewalt unter Schüler:innen, die Klassengröße, der Anteil von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Klassen sowie der Anteil von Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen. Als mögliche Schutzfaktoren wurden außerdem eine an gemeinsamen Werten und Zielen ausgerichtete kooperative Schulkultur sowie der Umfang der Beratungs- und Unterstützungsangebote für Schüler:innen berücksichtigt. Alle Angaben stammen von den Lehrkräften selbst.

Die durchgeführten Regressionsanalysen berücksichtigen das Alter und das Geschlecht der Lehrkräfte sowie die Schulform. Das bedeutet, dass die im vorherigen Abschnitt dargestellten Unterschiede im Wohlbefinden bereits statistisch kontrolliert wurden.

Die Ergebnisse sind in Abbildung 5.7 dargestellt. Für jedes schulische Merkmal zeigt die Balkenlänge die Stärke des Zusammenhangs mit der emotionalen Erschöpfung (violett) und der beruflichen Unzufriedenheit (petrol) der Lehrkräfte, wobei alle Merkmale gleichzeitig berücksichtigt wurden. Für Unzufriedenheit und Erschöpfung stellen Merkmale mit einem Balken nach rechts einen Risikofaktor dar, weil sie mit höherer Unzufriedenheit und Erschöpfung einhergehen, und Merkmale mit einem Balken nach links zeigen einen Schutzfaktor an, weil diese Merkmale mit weniger Unzufriedenheit und Erschöpfung einhergehen. Die Größe der Effekte kann ab 0,1 als klein, ab 0,3 als mittel und ab 0,5 als groß bezeichnet werden.

Welche schulischen Merkmale beeinflussen das Wohlbefinden der Lehrkräfte?

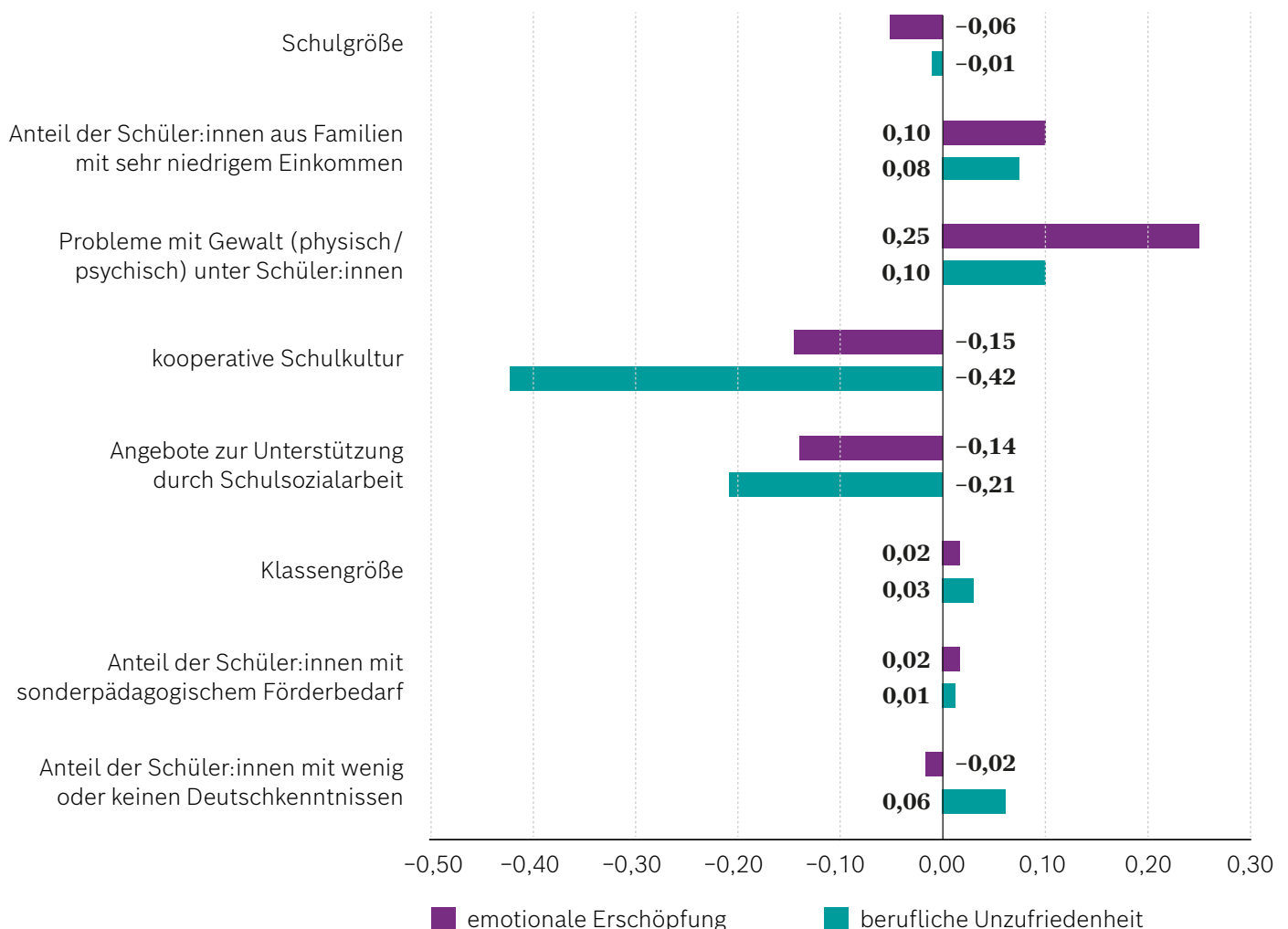
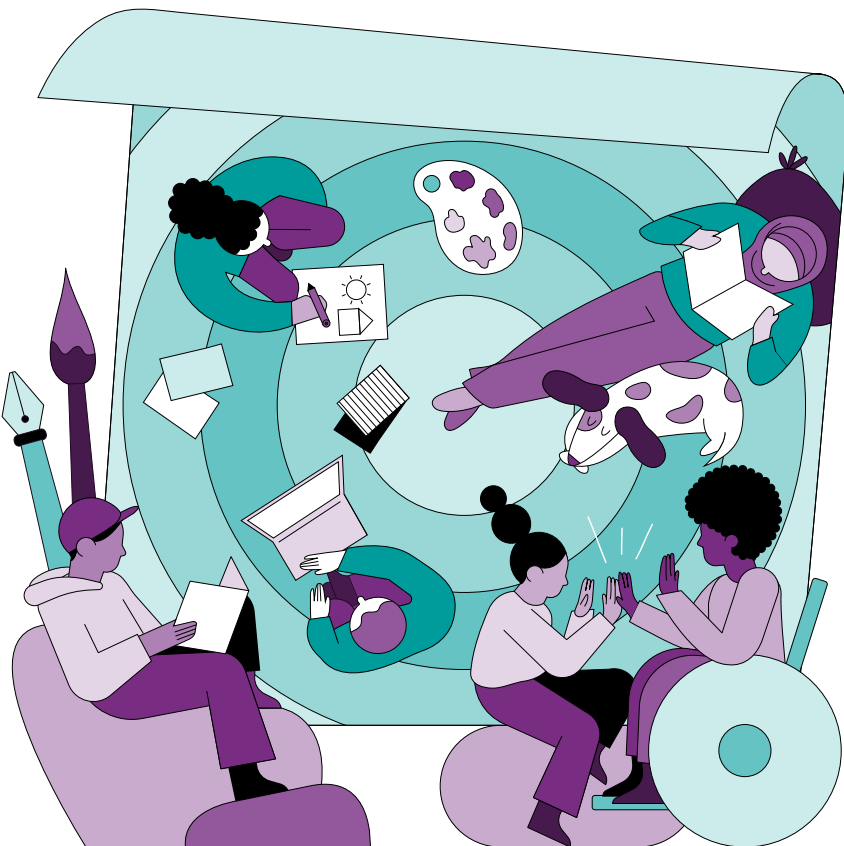


Abb. 5.7: Ergebnisse der Analysen zum Zusammenhang zwischen Merkmalen des schulischen Umfelds und der beruflichen Unzufriedenheit sowie emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte. Die Analysen wurden im Hinblick auf Alter, Geschlecht und Schulform kontrolliert. Der standardisierte Regressionskoeffizient setzt alle Einflussfaktoren auf die gleiche Skala, sodass man ihre Bedeutung direkt miteinander vergleichen kann. Je größer der absolute Wert des Koeffizienten ist, desto stärker hängt dieser Einflussfaktor mit der emotionalen Erschöpfung bzw. der Berufsunzufriedenheit zusammen.

Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass Probleme mit Gewalt unter Schüler:innen deutlich mit einer höheren emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte zusammenhängen und den zentralen Risikofaktor darstellen. Auch ein höherer Anteil von Schüler:innen aus einkommensschwachen Familien steht in einem als klein einzuschätzenden Zusammenhang mit erhöhter emotionaler Erschöpfung.

Ein besonders wichtiger Schutzfaktor für das berufliche Wohlbefinden ist das kollegiale Umfeld in der Schule. Eine an gemeinsamen Werten und Zielen ausgerichtete kooperative Schulkultur geht mit deutlich geringerer Unzufriedenheit einher und gleichzeitig mit geringerer Erschöpfung. Auch Unterstützungsangebote durch Schulsozialarbeit oder Beratung für Schüler:innen stehen mit niedriger Unzufriedenheit und geringerer Erschöpfung in Zusammenhang. Für einige häufig diskutierte Faktoren zeigte sich hingegen kein Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Lehrkräfte. Dazu gehören die Schulgröße, die Klassengröße, der Anteil der Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie der Anteil der Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen.

Insgesamt deutet das Ergebnis darauf hin, dass das soziale Klima und die vorhandenen Unterstützungsstrukturen für die Schüler:innen eine größere Rolle für das Wohlbefinden der Lehrkräfte spielen als strukturelle Merkmale wie Klassengröße oder Schulgröße.



Zusammenfassung

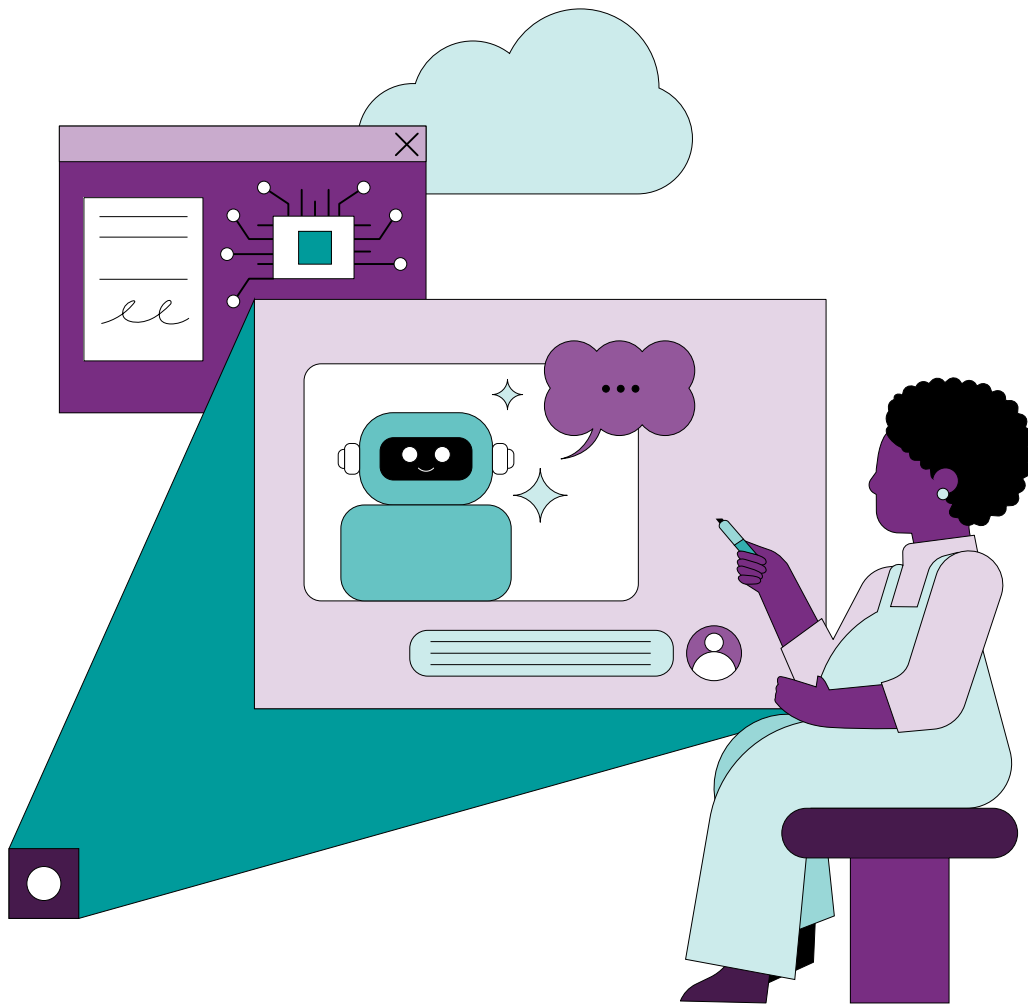
Die Ergebnisse des Schulbarometers 2026 zeichnen insgesamt ein differenziertes Bild des beruflichen Wohlbefindens von Lehrkräften. Die große Mehrheit der Lehrkräfte berichtet weiterhin eine hohe berufliche Zufriedenheit. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass ein substanzieller Anteil der Lehrkräfte regelmäßig emotionale Erschöpfung erlebt, während zynische Einstellungen gegenüber Schüler:innen deutlich seltener berichtet werden.

Besonders auffällig sind Unterschiede zwischen einzelnen Personengruppen. Jüngere Lehrkräfte berichten häufiger von Erschöpfung als ältere Lehrkräfte. Auch zeigen sich höhere Belastungswerte bei Lehrkräften an Grundschulen sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Schulleitungen berichten dagegen im Durchschnitt von einer höheren beruflichen Zufriedenheit und geringerer Erschöpfung als Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass Schulleitungen häufig größere Gestaltungsmöglichkeiten in ihrem beruflichen Alltag haben.

Betrachtet man die Entwicklung über die letzten zwei Jahre, zeigen sich auf der Ebene der durchschnittlichen Werte nur geringe Veränderungen im beruflichen Wohlbefinden. Zu ähnlichen Befunden gelangen auch andere Längsschnittstudien, etwa die COACTIV-Studie, die ebenfalls eine relativ hohe Stabilität der Berufszufriedenheit über die Zeit zeigt (Voss et al., 2023).

Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass die Bedingungen des schulischen Umfelds für das Wohlbefinden von Lehrkräften eine Rolle spielen. In unseren Analysen zeigt sich besonders deutlich die Bedeutung des sozialen Umfelds an der Schule. Eine an gemeinsamen Werten und Zielen ausgerichtete kooperative Schulkultur stellt den stärksten Schutzfaktor für das Wohlbefinden der Lehrkräfte dar. Dieser Befund deckt sich auch mit den Ergebnissen anderer Studien (vgl. Schulze-Hagenest et al., 2026). Darüber hinaus zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Unterstützungsangeboten für Schüler:innen – etwa durch Schulsozialarbeit oder schulpsychologische Beratung – und dem Wohlbefinden der Lehrkräfte. Lehrkräfte sind häufig mit komplexen sozialen und psychischen Problemlagen von Schüler:innen konfrontiert und erleben hierbei nicht selten eine Überforderung. Entsprechende Unterstützungsstrukturen können daher nicht nur Schüler:innen helfen, sondern auch Lehrkräfte entlasten.

Trotz des insgesamt überwiegend positiven Gesamtbildes sollte nicht übersehen werden, dass es einen Anteil von Lehrkräften gibt, die sehr häufig emotionale Erschöpfung erleben, sehr niedrige berufliche Zufriedenheit aufweisen und die Absicht, den Beruf zu wechseln, haben, aber (noch) nicht umsetzen. Diese Gruppe verdient besondere Aufmerksamkeit, auch wenn sie prozentual relativ klein ist, da jede Lehrkraft täglich mit vielen Schüler:innen arbeitet und damit das Lernen und das schulische Erleben zahlreicher Kinder prägt. Das Wohlbefinden von Lehrkräften ist nicht nur eine individuelle Frage, sondern auch von Bedeutung für die Qualität der Bildungsprozesse. Ein wichtiger Schritt wäre, die zentralen Ursachen für ein stabil niedriges Wohlbefinden zu identifizieren, um anschließend passende und evidenzbasierte Beratungs- und Unterstützungsangebote bereitzustellen.



4.6 Fortbildungsbedarfe

Der Lehrberuf ist durch sich kontinuierlich verändernde Anforderungen geprägt. Gesellschaftliche Entwicklungen, bildungspolitische Entscheidungen sowie stets neue und immer wieder anders geprägte Gruppen von Schüler:innen führen dazu, dass Lehrkräfte ihre professionellen Kompetenzen im Verlauf ihres Berufslebens fortlaufend anpassen müssen. Die im Studium und im Vorbereitungsdienst erworbenen Kenntnisse bilden zwar eine wichtige Voraussetzung für ihre Tätigkeit, sie reichen jedoch nicht aus, um den Beruf über mehrere Jahrzehnte hinweg erfolgreich auszuüben. Lehrkräfte sind daher darauf angewiesen, ihre Kompetenzen kontinuierlich zu aktualisieren und zu erweitern (KMK, 2020).

Eine zentrale Rolle für diese kontinuierliche Professionalisierung spielen Fort- und Weiterbildungen. Sie bieten Lehrkräften die Möglichkeit, neue wissenschaftliche Erkenntnisse kennenzulernen, ihre berufliche Praxis zu reflektieren und ihre Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen von Unterricht und Schulentwicklung zu erweitern. In Deutschland existiert hierfür eine ausdifferenzierte Infrastruktur aus staatlichen Einrichtungen, universitären Angeboten sowie weiteren Trägern der Lehrkräftefortbildung (Richter & Richter, 2025). Gleichzeitig sind Lehrkräfte in allen Bundesländern grundsätzlich verpflichtet, sich regelmäßig fortzubilden, um ihre beruflichen Kompetenzen an neue Anforderungen anzupassen (Kuschel et al., 2020).

Damit Fortbildungsangebote zur Entwicklung professioneller Kompetenzen beitragen können, ist es entscheidend, dass sie an den relevanten Herausforderungen und den Bedarfen der Lehrkräfte ansetzen – also jene Bereiche und Themen abdecken, bei denen Lehrkräfte selbst einen besonderen Unterstützungsbedarf sehen und/oder die aus ihrer Sicht für die Weiterentwicklung ihrer beruflichen Praxis besonders relevant sind. Aus diesem Grund untersucht das Schulbarometer, in welchen Themenfeldern Lehrkräfte aktuell einen erhöhten Fortbildungsbedarf wahrnehmen.

Eine Übersicht der erfragten Fortbildungsbedarfe (s. Abb. 6.1) macht deutlich, dass Lehrkräfte insbesondere dort einen erhöhten Lernbedarf sehen, wo Veränderungen im Schulalltag feststellbar sind. Am häufigsten wird ein Fortbildungsbedarf im Bereich der Nutzung von Künstlicher Intelligenz genannt (52 %). Ebenfalls häufig berichten Lehrkräfte von Unterstützungsbedarf im Umgang mit psychisch belasteten Schüler:innen (47 %). Weitere zentrale Themen betreffen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht sowie den Umgang mit beruflichen Belastungen, die jeweils von rund einem Drittel der Lehrkräfte genannt werden (je 35 %). Auch Aspekte der heterogenen Schülerschaft spielen eine wichtige Rolle bei den Fortbildungsbedarfen. So wünschen sich Lehrkräfte häufiger Fortbildungen zum Unterrichten von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf (33 %), zu Ansätzen des individualisierten Lernens (30 %) sowie zum Umgang mit einer multikulturellen oder mehrsprachigen Schülerschaft (27 %). Darüber hinaus werden Themen der Klassenführung und des Umgangs mit Schülerverhalten (25 %) sowie Fragen der Schulentwicklung (23 %) vergleichsweise häufig genannt. Demgegenüber werden Fortbildungsbedarfe in eher traditionellen Bereichen der Lehrkräftebildung deutlich seltener berichtet.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Lehrkräfte ihren Fortbildungsbedarf vor allem in Bereichen sehen, die mit neuen technologischen Entwicklungen, zunehmender Heterogenität der Schülerschaft sowie mit den wachsenden psychosozialen Anforderungen des Schulalltags verbunden sind. Demgegenüber werden klassische Inhalte der Lehrkräftebildung deutlich seltener als vordringlicher Fortbildungsbedarf genannt.



Welche Fortbildungsbedarfe haben Lehrkräfte?

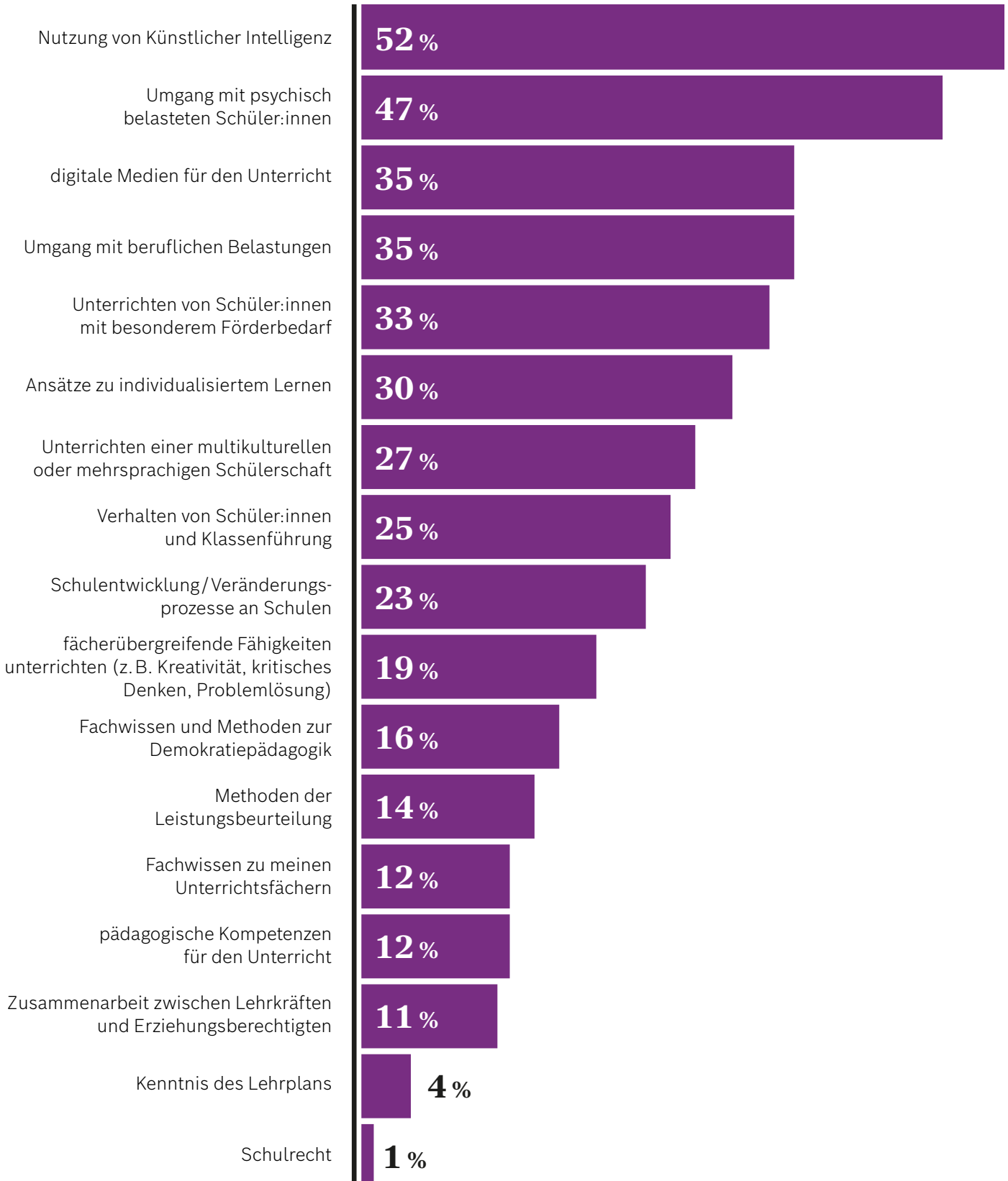


Abb. 6.1: Subjektive Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften nach Thema.
 Mehrfachnennungen möglich. Angelehnt an TALIS (OECD, 2025).



4.7 Überfachliche Kompetenzen

Neben fachbezogenen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten ist auch die Förderung überfachlicher Kompetenzen der Schüler:innen in den Bildungsplänen der Bundesländer verankert. Während fachliche Kompetenzbereiche jedoch entlang der jeweiligen Unterrichtsfächer verortet und beschrieben werden, besteht für die überfachlichen Kompetenzbereiche hinsichtlich der Auswahl bestimmter Fähigkeiten, ihrer Integration in den Lehrplan sowie der Art und des Umfangs der Förderung deutlich weniger Konsens. Im deutschsprachigen Raum wird häufig zwischen sogenannten personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen unterschieden. Personale (manchmal auch intrapersonale) Kompetenzen beziehen sich auf Fähigkeiten der Emotionsregulation, Frustrationstoleranz, Motivation oder Durchhaltevermögen (Grob et al., 2003; Karlen et al., 2022). Soziale Kompetenzen umfassen interpersonelle Fähigkeiten, beispielsweise Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie konstruktive Konfliktlösung. Methodenbezogene Kompetenzen beziehen sich auf Strategien des Lernens, Denkens und Problemlösens. Internationale Ansätze unterscheiden wiederum zwischen intrapersonalen Kompetenzen (z. B. Selbstregulation und Motivation), interpersonalen Kompetenzen (z. B. Kooperation und Empathie), kognitiven Kompetenzen (z. B. Problemlösen und kritisches Denken) sowie gesellschaftlichen Kompetenzen, die sich auf verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe und

demokratisches Handeln beziehen (OECD, 2019). Ein äußerst einflussreicher internationaler Ansatz, der auf die sozialen und emotionalen Fähigkeiten der Schüler:innen fokussiert (CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; Durlak et al., 2022), betont die Bedeutung intrapersonaler Kompetenzen (Emotionswahrnehmung, Emotionsregulation), interpersonaler Kompetenzen (Empathie und Beziehungen) sowie verantwortungsvoller Entscheidungsfindung als grundlegende Voraussetzungen für gelingende, auch über die Schule hinausreichende Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen (Algan & Huillery, 2025).

International hat sich insbesondere im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen ein umfangreiches Forschungsfeld entwickelt. Zentrale Befunde sind, dass sich bislang wenig Hinweise für systematische Zuwächse in sozial-emotionalen Fähigkeiten über die Schulzeit finden lassen (OECD, 2018; Rimm-Kaufman et al., 2024). Darüber hinaus zeigen sich Zusammenhänge zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und den Herkunftsbedingungen. So zeigte die „Survey on Social and Emotional Skills“ der OECD, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien geringere Ausprägungen in bestimmten sozial-emotionalen Bereichen aufweisen (OECD, 2024). Allerdings belegen Meta-Analysen die grundsätzliche Förderbarkeit sozial-emotionaler Kompetenzen und ihre Relevanz für mentale Gesundheit und Lernerfolg (Durlak et al., 2022).

Die Lehrkräfte des Deutschen Schulbarometers gaben bereits 2024 an, dass überfachliche Kompetenzen in der Schule gefördert werden sollten. So nannten sie auf die Frage, welche Fähigkeiten und Kompetenzen die Schule heute vermitteln soll, um Schüler:innen bestmöglich für das Leben vorzubereiten, am häufigsten Empathie, Selbstständigkeit und kritisches Denken. Auch zeigt das aktuelle Schulbarometer, dass Defizite der Schüler:innen in diesen Bereichen als häufigste Herausforderung der Lehrkräfte genannt wurden.

Vor diesem Hintergrund wollte das Schulbarometer 2026 wissen, wie Lehrkräfte die Förderung der sogenannten überfachlichen Kompetenzen erleben: Welche Fähigkeiten fördern sie gezielt in ihrem Unterricht, wie kompetent fühlen sie sich dabei und welchen Fortbildungsbedarf haben sie?

Auf die mit einem offenen Antwortformat gestellte Frage, welche überfachlichen Kompetenzen die Lehrkräfte in ihrem Unterricht fördern, wurden von 1.195 Lehrkräften insgesamt 2.049 Angaben gemacht. Die Lehrkräfte nannten zwischen einer und neun Kompetenzen. Die Nennungen wurden zunächst nach Ähnlichkeit in zwanzig Kategorien eingeordnet, um sie dann vier Bereichen überfachlicher Kompetenzen zuzuordnen (vgl. Tab. 7.1). Die Kategorisierung orientiert sich zum einen an der im deutschsprachigen Bildungsdiskurs verbreiteten Einteilung in personale (Selbst-), soziale und methodische Kompetenzen (vgl. Karlen et al., 2022). Zum anderen schließt sie an internationale Kompetenzmodelle an, die zwischen Fähigkeiten der sozialen Interaktion, der Selbststeuerung, des Denkens und Problemlösens sowie der gesellschaftlichen Teilhabe unterscheiden (OECD, 2018).

Welche überfachlichen Kompetenzen fördern Lehrkräfte in ihrem Unterricht besonders stark?

soziale Kompetenzen

- Sozialkompetenz und Empathie; Kollaboration
- Teamfähigkeit; Kommunikation; gutes Benehmen
- sich an Normen und Regeln halten

personale Kompetenzen

- Selbstständigkeit
- Eigenverantwortung; Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen; Anpassungsfähigkeit
- Frustrationstoleranz
- Resilienz; Selbstdisziplin; Leistungsbereitschaft

kognitiv-methodische Kompetenzen

- kritisches Denken
- eigene Meinung entwickeln; Lösungsorientierung
- Problemlösefähigkeit; Kreativität; lebenspraktisches Wissen
- Berufsorientierung; Medienkompetenz
- digitale Kompetenzen; lebenslanges Lernen
- Lust am Lernen; Wissen
- Allgemeinbildung
- Fachkompetenz

gesellschaftlich-demokratische Kompetenzen

- Toleranz; Respekt; Demokratieverständnis
- Demokratiefähigkeit; mündige Bürger:innen

Tab. 7.1: Die von Lehrkräften genannten überfachlichen Kompetenzen, die sie in ihrem Unterricht besonders fördern, lassen sich vier Kategorien zuordnen.

Soziale Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, die das Zusammenleben und die Zusammenarbeit mit anderen Menschen betreffen. Dazu gehören insbesondere Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Kooperationsfähigkeit sowie ein respektvoller und toleranter Umgang miteinander. Auch die Orientierung an sozialen Normen und Regeln fällt in diesen Bereich. Personale Kompetenzen beziehen sich auf Fähigkeiten der Emotions- und Selbstregulation und Motivation. Dazu gehören insbesondere Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Leistungsbereitschaft sowie die Fähigkeit, mit Herausforderungen konstruktiv umzugehen. Kognitiv-methodische Kompetenzen umfassen Fähigkeiten des Denkens, Lernens und Problemlösens. Gesellschaftlich-demokratische Kompetenzen schließlich befähigen zur Teilname am gesellschaftlichen und demokratischen Leben.

Welche überfachlichen Kompetenzen werden von Lehrkräften in ihrem Unterricht besonders gefördert?

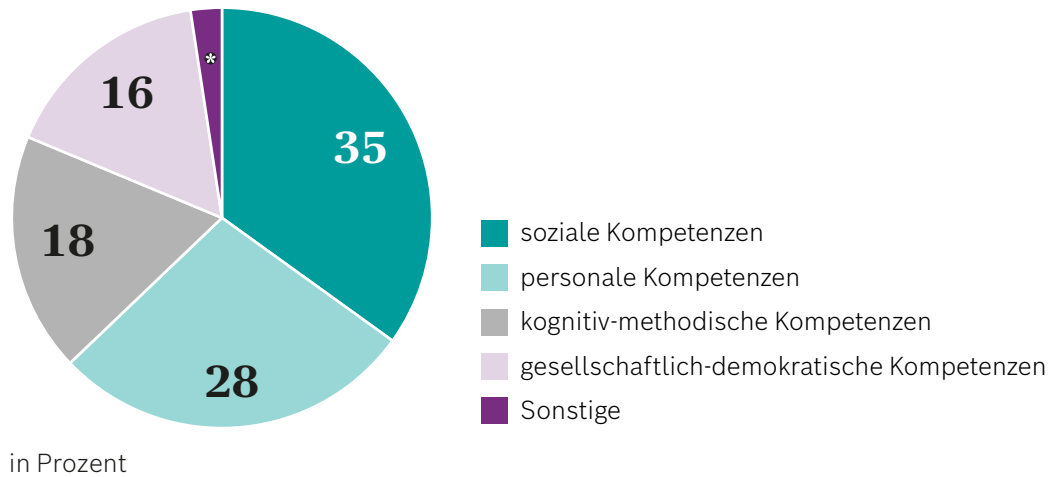
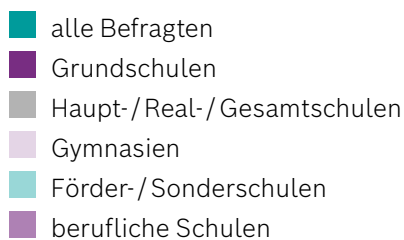


Abb. 7.1: Prozentuale Verteilung der genannten überfachlichen Kompetenzbereiche, die von Lehrkräften besonders gefördert werden. Grundlage sind Kompetenzen, die von den Lehrkräften ($n = 1.195$) genannt wurden. Angelehnt an Brackett et al. (2012).*=2.

Betrachtet man die vier Kompetenzbereiche, wird deutlich, dass der größte Anteil der genannten überfachlichen Kompetenzen den sozialen Kompetenzen zugeordnet werden kann (35 %, s. Abb. 7.1). Dabei nennen 48 % der Lehrkräfte, die angeben, überfachliche Kompetenzen in ihrem Unterricht zu fördern, mindestens eine Kompetenz im Bereich der sozialen Kompetenzen. Auf personale Kompetenzen entfallen 28 % der genannten Kompetenzen. 36 % der befragten Lehrkräfte nennen mindestens eine Kompetenz aus diesem Bereich. Kognitiv-methodische Kompetenzen machen 18 % der genannten Kompetenzen aus. 25 % der Lehrkräfte nennen mindestens eine Kompetenz aus diesem Bereich. Damit gibt etwa ein Viertel der Lehrkräfte an, kognitiv-methodische Kompetenzen in ihrem Unterricht besonders zu fördern, während die Mehrheit der Lehrkräfte diesen Bereich nicht nennt. Auf gesellschaftlich-demokratische Kompetenzen entfallen 16 % der genannten Kompetenzen. Betrachtet man die Lehrkräfte, zeigt sich, dass 23 % mindestens eine Kompetenz aus diesem Bereich nennen. Entsprechend geben mehr als drei Viertel der Lehrkräfte nicht an, gesellschaftlich-demokratische Kompetenzen in ihrem Unterricht besonders zu fördern.

Betrachtet man die Angaben der Lehrkräfte getrennt nach Schulform (s. Abb. 7.2), zeigen sich sehr deutliche Unterschiede darin, wie häufig Lehrkräfte angeben, mindestens eine Kompetenz aus den jeweiligen Bereichen zu fördern. Soziale Kompetenzen werden in allen Schulformen vergleichsweise häufig genannt. Am höchsten ist der Anteil bei Lehrkräften an beruflichen Schulen (55 %) und an Förderschulen (51 %). Auch an Grundschulen (49 %) sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (50 %) nennt etwa die Hälfte der Lehrkräfte mindestens eine soziale Kompetenz. Am Gymnasium fällt der Anteil mit 38 % deutlich geringer aus. Auch bei den personalen Kompetenzen zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulformen. Besonders häufig werden sie von Lehrkräften an Förderschulen (45 %) und an beruflichen Schulen (41 %) genannt. An Haupt-, Real- und Gesamtschulen liegt der Anteil bei 37 %, während er an Grundschulen (31 %) und Gymnasien (32 %) deutlich geringer ausfällt. Bei den kognitiv-methodischen Kompetenzen zeigen sich die höchsten Anteile an beruflichen Schulen (39 %) und Gymnasien (37 %). In Haupt-, Real- und Gesamtschulen liegt der Anteil bei 23 %, während Lehrkräfte an Grundschulen (15 %) und an Förderschulen (11 %) diesen Bereich seltener nennen. Gesellschaftlich-demokratische Kompetenzen werden besonders häufig von Lehrkräften an beruflichen Schulen genannt (28 %). Es folgen Grundschulen (25 %) sowie Haupt-, Real- und Gesamtschulen (22 %). An Förderschulen (20 %) und Gymnasien (18 %) fallen die Anteile etwas niedriger aus.





**Welche überfachlichen Kompetenzbereiche fördern
 Lehrkräfte besonders in ihrem Unterricht nach Schulart?**

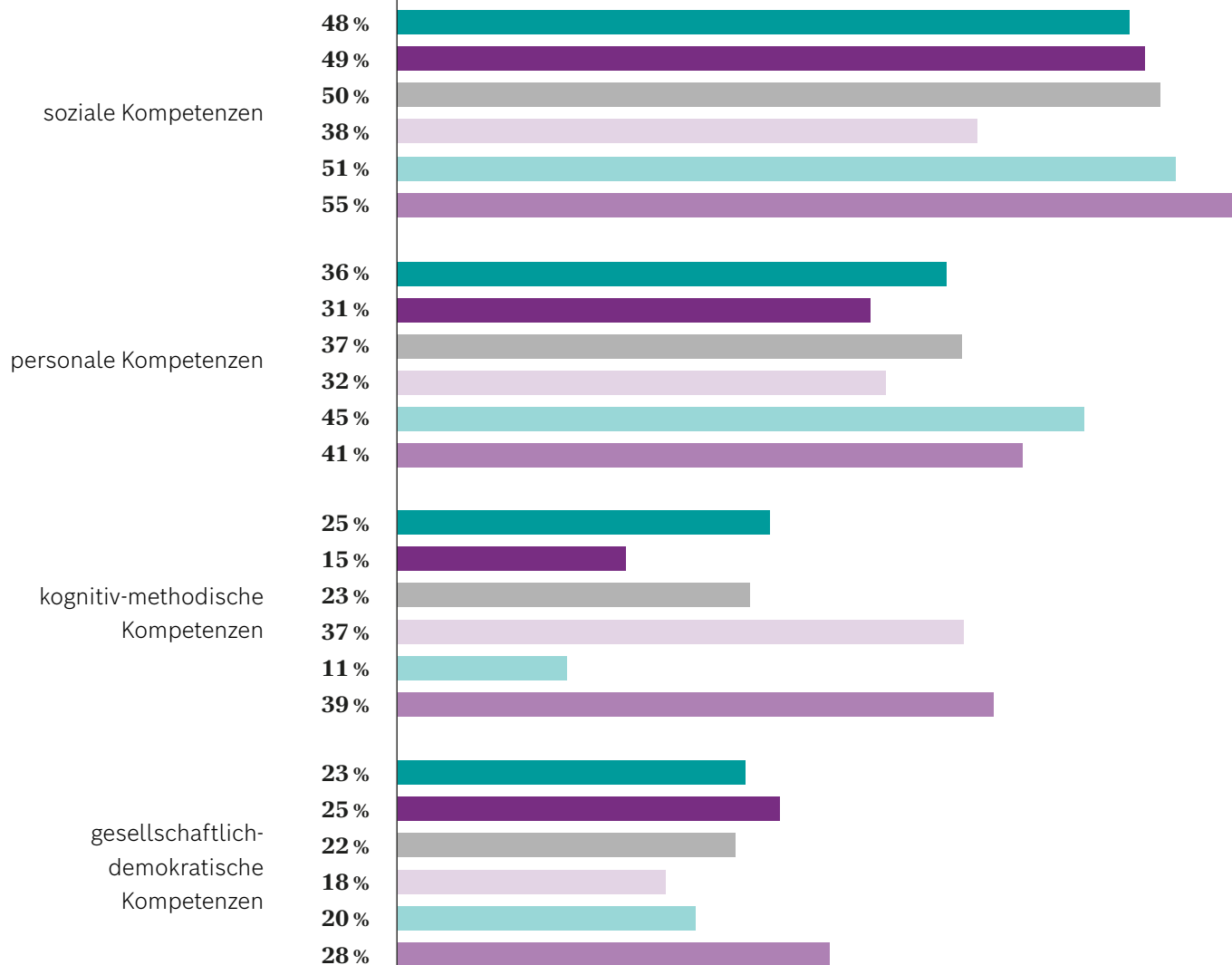


Abb. 7.2: Prozentuale Verteilung der von den Lehrkräften genannten überfachlichen Kompetenzen, die sie in ihrem Unterricht besonders fördern, nach Kompetenzbereichen und Schularten. Angelehnt an Brackett et al. (2012).

Betrachtet man die Einschätzungen der Lehrkräfte zu ihrer Vorbereitung, Unterstützung und ihrem Fortbildungsbedarf im Bereich überfachlicher Kompetenzen, zeigt sich ein differenziertes Bild (s. Abb. 7.3). Gut zwei Drittel der Lehrkräfte geben an, über das nötige Wissen und die Fähigkeiten zu verfügen, um überfachliche Kompetenzen gezielt zu fördern (58 % stimmen eher zu, 13 % stimmen voll und ganz zu). Gleichzeitig äußern jedoch 29 % der Lehrkräfte Zweifel an ihren entsprechenden Kompetenzen. Noch deutlicher ist der Wunsch nach Weiterentwicklung: Die große Mehrheit der Lehrkräfte gibt an, ihre Fähigkeit zur Förderung überfachlicher Kompetenzen gerne weiterentwickeln zu wollen (60 % stimmen eher zu, 22 % stimmen voll und ganz zu). Ablehnende Einschätzungen finden sich hier nur vergleichsweise selten. Hinsichtlich der Unterstützung durch die Schule zeigt sich ein gemischtes Bild. Rund 64 % der Lehrkräfte stimmen der Aussage zu, dass die Förderung überfachlicher Kompetenzen an ihrer Schule aktiv unterstützt wird, während mehr als ein Drittel der Lehrkräfte dieser Einschätzung eher oder überhaupt nicht zustimmt.

Am kritischsten fällt die Einschätzung der eigenen Vorbereitung durch Studium und Vorbereitungsdienst aus. Nur ein vergleichsweise kleiner Anteil der Lehrkräfte fühlt sich dadurch gut auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen vorbereitet (22 % stimmen eher zu, 5 % stimmen voll und ganz zu), während fast drei Viertel der Lehrkräfte angeben, sich durch diese Ausbildungsphasen eher nicht oder überhaupt nicht ausreichend vorbereitet zu fühlen.

Wie gut fühlen sich Lehrkräfte vorbereitet, unterstützt und wie hoch ist ihr Fortbildungsbedarf im Bereich überfachliche Kompetenzen?

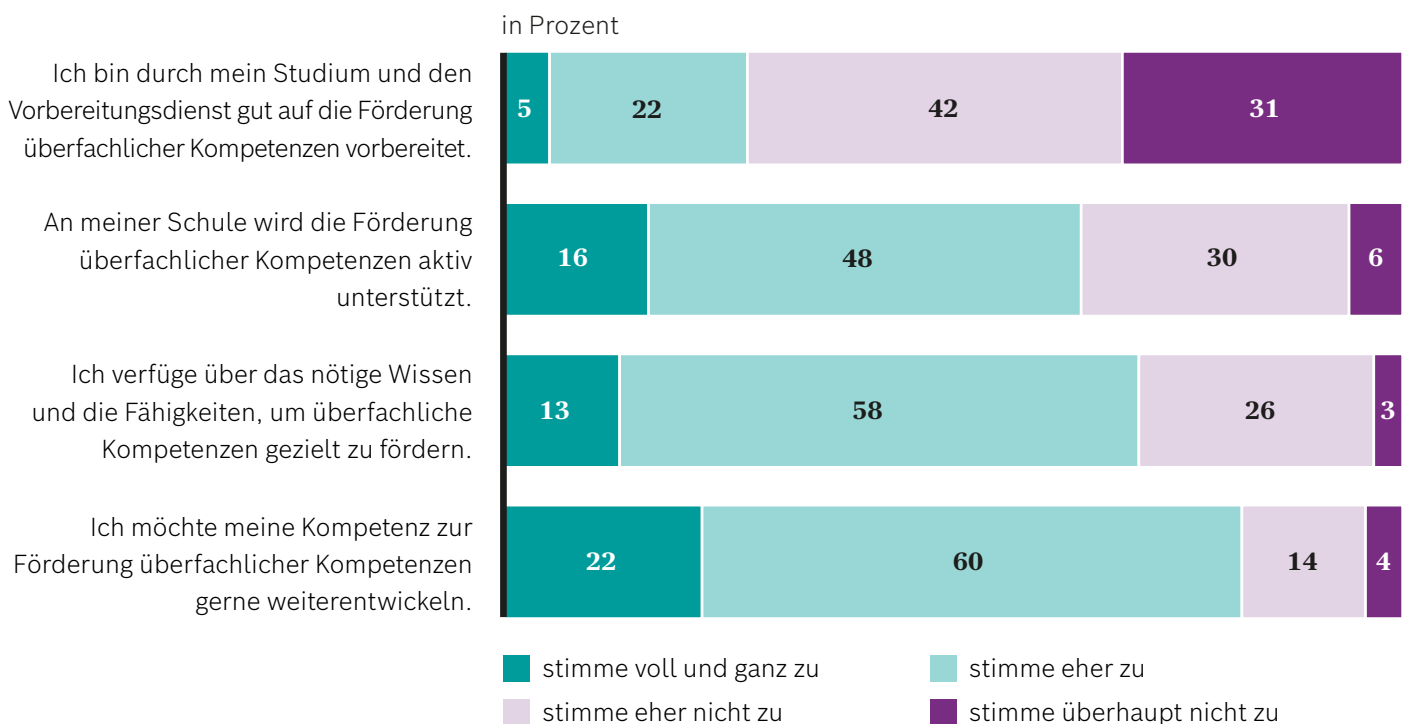


Abb. 7.3: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Vorbereitung, Unterstützung und den eigenen Fähigkeiten im Bereich der überfachlichen Kompetenzen. Angelehnt an Brackett et al. (2012).

Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen, dass überfachliche Kompetenzen zwar von vielen Lehrkräften als wichtiger Bestandteil schulischer Bildung wahrgenommen werden, ihre Förderung im Unterricht jedoch unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Besonders häufig nennen Lehrkräfte soziale und personale Kompetenzen, während kognitiv-methodische und gesellschaftlich-demokratische Kompetenzen seltener explizit genannt werden. Auffällig sind dabei Unterschiede zwischen den Schulformen. Soziale Kompetenzen werden insbesondere an Grundschulen, Förder- und Sonderschulen sowie Haupt-, Real- und Gesamtschulen relativ häufig genannt, während Lehrkräfte am Gymnasium diesen Bereich deutlich seltener hervorheben. Umgekehrt zeigen sich bei den kognitiv-methodischen Kompetenzen die höchsten Anteile an Gymnasien und beruflichen Schulen, während sie an Grundschulen, Förder- und Sonderschulen sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen deutlich seltener genannt werden. Dies deutet darauf hin, dass verschiedene Schulformen unterschiedliche Schwerpunkte in der Förderung überfachlicher Kompetenzen setzen.

Gleichzeitig zeigt sich, dass viele Lehrkräfte zwar angeben, grundsätzlich über Wissen und Fähigkeiten zur Förderung überfachlicher Kompetenzen zu verfügen, aber dennoch einen deutlichen Bedarf an weiterer Professionalisierung sehen. Besonders kritisch werden in diesem Zusammenhang Studium und Vorbereitungsdienst bewertet, durch die sich nur ein vergleichsweise kleiner Teil der Lehrkräfte gut für die Förderung überfachlicher Kompetenzen ausgebildet fühlt. Der verbreitete Wunsch nach weiterer Kompetenzentwicklung weist darauf hin, dass die Förderung überfachlicher Kompetenzen in der Praxis eine wichtige Rolle spielt, bislang jedoch nicht ausreichend systematisch in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie in den Lehrplänen verankert ist.



5

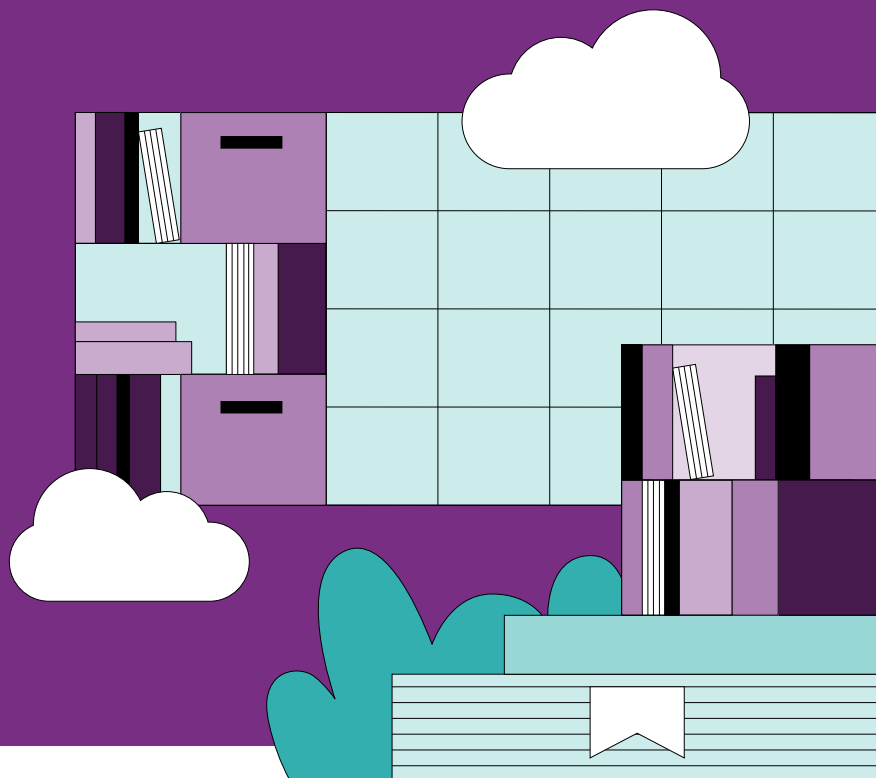
Literaturverzeichnis

- Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024: 19. Shell Jugendstudie – Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.
- Algan, Y. & Huillery, E. (2025). Socio-emotional skills and the future of education. *Annual Review of Economics*, 17, 589–613. [↗https://doi.org/10.1146/annurev-economics-081624-080702](https://doi.org/10.1146/annurev-economics-081624-080702)
- Barp, F. & Dannemann, U. (2023). Antidemokratische Positionen und Einstellungen im Raum Schule – Das Modellprojekt „Starke Lehrer*innen – starke Schüler*innen“ in Brandenburg. In M. Busch & C. Keuler (Hrsg.), *Politische Bildung und Digitalität* (S. 188–201). Wochenschau.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., ... & Tsai, Y. M. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Bokelmann, O. (Hrsg.) (2023). *Demokratiepädagogik. Theorie und Praxis der Demokratiebildung in Jugendhilfe und Schule*. Springer.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299. [↗https://doi.org/10.25656/01:10019](https://doi.org/10.25656/01:10019)
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.
- Bräu, K. (2022). Heterogenität – Diversität – Ungleichheit. Forschung und Diskurse. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. E. Nett, K. Peuschel & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 41–59). Waxmann.
- Carstensen, B., Klusmann, U., Baum, M., Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Degner, I., Heinz, T., Joost, J., Kilian, J., Kleickmann, T., Köller, M., Möller, J., Parchmann, I., Petersen, I., Renger, S., Schmidt, A., Wohlers, K. & Zimmermann, F. (2022) (Hrsg.). *STePS 2022: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Evaluationsinstrumente im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU Kiel“ – 6. Messzeitpunkt*. IPN.
- Deppe, U. & Hadjar, A. (2022). Schule und soziale Ungleichheit. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 781–805). Springer VS. [↗https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_36](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_36)
- Dohmen, D. (2024). Massenexodus der Lehrkräfte. Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst (FiBS-Policy Paper, 6). [↗https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS_Policy_paper_006_Massenexodus_der_Lehrkraefte_241018_final.pdf](https://www.fibs.eu/fileadmin/user_upload/images/Leistungen/FiBS_Policy_paper_006_Massenexodus_der_Lehrkraefte_241018_final.pdf)
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765.
- Gegenfurtner, A., Tobisch, A. & Nett, U. E. (2025). Heterogenität in Lehr-Lern-Kontexten. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (2. Aufl., S. 565–583). Springer. [↗https://doi.org/10.1007/978-3-662-69557-9_27](https://doi.org/10.1007/978-3-662-69557-9_27)
- Grob, U., Merki, K. M. & Büeler, X. (2003). Young adult survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Swiss Journal of Educational Research*, 25(2), 309–330.
- Hachfeld, A. & Syring, M. (2022). Zwei Dekaden Forschung zu kulturellen Überzeugungen: Bis hier und wie weiter? In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. E. Nett & K. Peuschel (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 61–84). Waxmann.

- Hanschmann, Felix (2024, 18. November): *Neutral oder demokratisch? Was Lehrer_innen sagen und wann sie nicht schweigen dürfen*. [Präsentation] Friedrich Ebert Stiftung. ↗ <https://www.fes.de/index.php?elD=dump-File&t=f&f=131437&token=3f4c496c8fb86d345fd8a-3bebe0ee1e2b50ce56c>
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. ↗ <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C. & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeits-überzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(1), 45–6. ↗ <https://doi.org/10.25656/01:20169>
- Karlen, Y., Bühlmann, F., Pfaffhauser, R., Compagnoni, M., Schuler, N. & Zimmerli, C. (2022). *Überfachliche Kompetenzen stärken. Anregungen für die Planung, Förderung und Einschätzung überfachlicher Kompetenzen*. Pädagogische Hochschule FHNW. ↗ <https://doi.org/10.26041/fhnw-4237>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J. & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103908.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5–25. ↗ <https://doi.org/10.25656/01:9461>
- Kuhn, A., Halle, A.-C. & Deimel, D. (2025). *Demokratisierung des Lernens in Schule: Ergebnisse einer Jugendbefragung*. Bertelsmann Stiftung. ↗ <https://doi.org/10.11586/2025056>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). KMK.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). KMK.
- Kuschel, J., Richter, D. & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 211–229. ↗ <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3>
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. ↗ <https://doi.org/10.25656/01:28666>; ↗ <https://doi.org/10.31244/9783830998488>
- Madigan, D. J. & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (2018). *Maslach Burnout Inventory Manual* (4. Aufl.). Mind Garden.
- Müller-Elmau, M. (2024, 29. Juli). *Juristisches Toolkit. Bildungswesen*. Verfassungsblog. ↗ <https://verfassungsblog.de/wp-content/uploads/2025/06/Juristisches-Toolkit.pdf>.
- Mußmann, F. & Hardwig, T. (2025). Wohlbefinden und Gesundheit von Hamburger Lehrkräften (Arbeitspapier zur Arbeitsbelastung Hamburger Lehrkräfte, 5).
- Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., Cahill, C., Curtin, C., Anders, J. & Margarithi, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042. ↗ <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1930071X>

- Nett, U. E., Dresel, M., Gegenfurtner, A., Matthes, E., Peuschel, K. & Hartinger, A. (2022). Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. E. Nett, K. Peuschel & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 19–38). Waxmann.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. ↗ https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD Publishing. ↗ https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. ↗ <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. OECD Publishing. ↗ https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/results-from-talis-2024_28fbde1d/90df6235-en.pdf
- Petersen, L.-E. (2025). Soziale Einstellungen im Schulkontext. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 551–563). Springer. ↗ <https://doi.org/10.1007/978-3-662-69557-9>
- Rammstedt, B., Gruning, D. J. & Lechner, C. M. (2024). Measuring growth mindset: Validation of a three-item and a single-item scale in adolescents and adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 40(1), 84–95. ↗ <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000735>
- Richter, E. & Richter, D. (2025). Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 421–429). Klinkhardt utb. ↗ <https://doi.org/10.35468/hblb2025-053>
- Rimm-Kaufman, S. E., Soland, J. & Kuhfeld, M. (2024). Social and emotional competency development from fourth to 12th grade: Relations to parental education and gender. *American Psychologist*, 80(3), 359–374.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Scheiter, K., Bauer, E., Omarchevska, Y., Schumacher, C. & Sailer, M. (2025). *Künstliche Intelligenz in der Schule: Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis*. Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Schulze-Hagenest, T., Carstensen, B., Wartenberg, G., Lüdtke, O., & Klusmann, U. (in press). Which school climate dimensions matter for teachers' occupational well-being? A multilevel cross-country analysis using PISA 2022. *Journal of Educational Psychology*.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024a). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule: Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung*. SWK.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024b). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem: Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. SWK. ↗ <https://doi.org/10.25656/01:28303>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Gentrup, S., Sachse, K. A., Weihrich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2025). *IQB-Bildungstrend 2024. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S. & Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(4), 114.
- Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18, 282–289. ↗ <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z>

- Wohnig, A. (2025). Der Mythos ‚Neutralität‘ in Schule, politischer Bildung und Lehrer*innenhandeln. *DDS–Die Deutsche Schule*, 117(1+ 2), 87–93.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2024). *Pioniere des Wandels: Wie Schüler:innen KI im Unterricht nutzen möchten*. Vodafone Stiftung Deutschland. ↗ <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf>
- Voss T., Klusmann U., Bönke N., Richter D., and Kunter, M. (2023). Teachers' emotional exhaustion and teaching enthusiasm before versus during the COVID-19 pandemic: results from a long-term longitudinal study. *Zeitschrift für Psychologie*, 231(2), 103–114.
↗ <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000520>



6

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1:	Was sind die größten Herausforderungen der Lehrkräfte?	16
Abb. 1.2:	Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte?	
Teil 1	18	
Abb. 1.2:	Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte?	
Teil 2.	19	
Abb. 2.1:	Sollte an Ihrer Schule mehr zum Thema Demokratiebildung getan werden?	23
Abb. 2.2:	Wie schätzen Lehrkräfte die Notwendigkeit für mehr Demokratiebildung je nach Zusammensetzung ihrer Schülerschaft ein?	24
Abb. 2.3:	Was sind die Gründe für eine unzureichende Demokratiebildung an Schulen?	26
Abb. 2.4:	Wie kann Demokratiebildung an Schulen gefördert werden?.	27
Abb. 2.5:	Sind Lehrkräfte in ihrem eigenen Handeln durch ein vermeintliches Neutralitätsgebot verunsichert?	29
Abb. 2.6:	Wie bewerten Lehrkräfte Aussagen zum Umgang mit politischen Positionen im Unterricht?	31
Abb. 3.1:	Wie sicher fühlen sich Lehrkräfte im Umgang mit KI-Tools?	36
Abb. 3.2:	Wie häufig nutzen Lehrkräfte KI-Tools?	37
Abb. 3.3:	Für welche beruflichen Tätigkeiten nutzen Lehrkräfte KI-Tools?	38
Abb. 3.4:	Welche Chancen und Risiken sehen Lehrkräfte in der Nutzung von KI-Tools für ihre Schüler:innen?	39
Abb. 4.1:	Wie bewerten Lehrkräfte den Umfang der Förderangebote an ihrer Schule?	43
Abb. 4.2:	Wie bewerten Lehrkräfte durchschnittlich den Umfang der Förderangebote an ihrer Schule?	44
Abb. 4.3:	Welche Einstellungen haben Lehrkräfte zu Inklusion?	45
Abb. 4.4:	Welche Vorbehalte haben Lehrkräfte gegenüber Inklusion?	46
Abb. 4.5:	Wie belastet sind Lehrkräfte im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen?	47
Abb. 4.6:	Wie selbstwirksam fühlen sich Lehrkräfte in der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts?	48
Abb. 4.7:	Wissen Lehrkräfte, wie sie Schüler:innen mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen in den Unterricht einbeziehen können?	49

Abb. 4.8:	Wie häufig beobachten Lehrkräfte abwertende oder stereotype Bemerkungen?	51
Abb. 5.1:	Wie zufrieden sind Lehrkräfte mit ihrem Beruf?	56
Abb. 5.2:	Gibt es Unterschiede in der Berufszufriedenheit nach Geschlecht und Alter?	57
Abb. 5.3:	Gibt es Unterschiede in der Berufszufriedenheit nach Funktion, Schulform und Region?	58
Abb. 5.4:	Würden Sie in einen anderen Beruf wechseln, wenn Sie die Möglichkeit dazu hätten?	59
Abb. 5.5:	Berufswechselbereitschaft von Lehrkräften nach Schularten	60
Abb. 5.6:	Wie häufig leiden Lehrkräfte an emotionaler Erschöpfung und Zynismus?	61
Abb. 5.7:	Welche schulischen Merkmale beeinflussen das Wohlbefinden der Lehrkräfte?	64
Abb. 6.1:	Welche Fortbildungsbedarfe haben Lehrkräfte?	69
Abb. 7.1:	Welche überfachlichen Kompetenzen werden von Lehrkräften in ihrem Unterricht besonders gefördert?	73
Abb. 7.2:	Welche überfachlichen Kompetenzbereiche fördern Lehrkräfte besonders in ihrem Unterricht nach Schulart?	75
Abb. 7.3:	Wie gut fühlen sich Lehrkräfte vorbereitet, unterstützt und wie hoch ist ihr Fortbildungsbedarf im Bereich überfachliche Kompetenzen?	76

Tabellenverzeichnis

Tab. 7.1:	Welche überfachlichen Kompetenzen fördern Lehrkräfte in ihrem Unterricht besonders stark?	72
------------------	---	----



Ansprechpartner:innen



Für Pressevertreter:innen

Wenn Sie über das Deutsche Schulbarometer berichten möchten oder Interviewpartner:innen für eine inhaltliche Einordnung suchen, wenden Sie sich gerne an:

Michael Herm

Senior Experte Kommunikation

↗ presse@bosch-stiftung.de

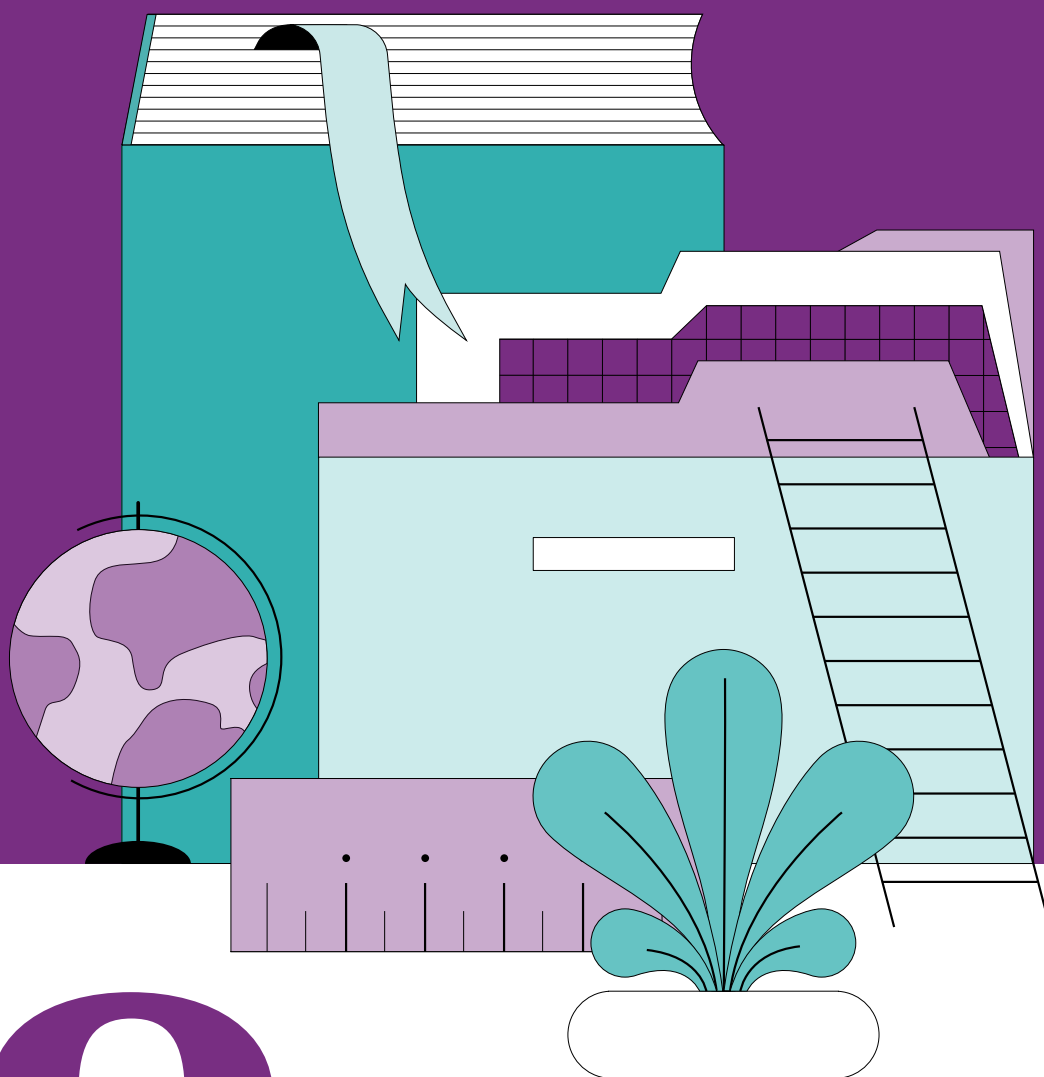
Telefon +49 711 46084-290

Dr. Katharina Thoren

Senior Projektmanagerin Bildung

↗ katharina.thoren@bosch-stiftung.de

Telefon +49 30 22 00 25-480



8

Fragebogen

Der hier abgebildete Fragebogen wurde online von den Befragten ausgefüllt.
Die Reihenfolge der hier abgebildeten Fragen entspricht der Abfolge in der Erhebung.

Welcher Schulform gehört Ihre Schule an?

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

Aktuelle Herausforderungen

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

Einstellung zu individuellen Lernvoraussetzungen

2. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

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

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

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

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

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

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

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

Künstliche Intelligenz

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

- ☐ Bewertung von Schülerarbeiten
- ☐ Erstellung von individualisierten Lernangeboten für Schülerinnen und Schüler
- ☐ Unterstützung bei der Unterrichtsplanung
- ☐ Erstellung von Aufgaben für den Unterricht
- ☐ Erstellung von Fragen für Leistungskontrollen
- ☐ Chatbots zur Beantwortung von Schülerfragen
- ☐ Verwendung im Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler
- ☐ Feedback an Schülerinnen und Schüler zu ihren Arbeitsergebnissen
- ☐ Reflexion oder Beratung bei pädagogischen Schwierigkeiten (z. B. mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Kolleginnen und Kollegen)
- ☐ Analyse von Lernverlaufsdaten
- ☐ Verwendung in der Verwaltung
- ☐ Verwendung in der Kommunikation (z. B. E-Mails)
- ☐ Sonstiges, und zwar: _____

6. Nun interessieren wir uns für Ihre Meinung zu potenziellen Chancen und Risiken in der Nutzung von KI-Tools für Schülerinnen und Schüler. Bitte geben Sie für die jeweiligen Bereiche an, ob die Nutzung von KI-Tools für Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach eher positive oder eher negative Folgen hat.

- ▶ Selbstständigkeit
 - ▶ individualisierte Lernunterstützung
 - ▶ kritisches Denken
 - ▶ Kreativität
 - ▶ Problemlösefähigkeit
 - ▶ Sprach- und Schreibkompetenzen
 - ▶ soziale und kommunikative Fähigkeiten
 - ▶ Chancengerechtigkeit
-
- ☐ positive Folgen
 - ☐ eher positive Folgen
 - ☐ teils/teils
 - ☐ eher negative Folgen
 - ☐ negative Folgen

7.

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

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

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

1 = sehr gut
2 = gut
3 = befriedigend

4 = ausreichend
5 = mangelhaft
6 = kein Angebot vorhanden

8.

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

Bitte antworten Sie ehrlich und möglichst spontan.

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

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

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

Heterogenität und Inklusion

9. Nun geht es um Ihren Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Ihren Klassen.

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

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

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

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

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

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

11. Wie häufig haben Sie im aktuellen Schuljahr bei Ihren Schülerinnen und Schülern folgende Verhaltensweisen erlebt?

- ▶ abwertende oder stereotype Bemerkungen über Mädchen bzw. Frauen
- ▶ abwertende oder stereotype Bemerkungen über Menschen anderer Herkunft
- ▶ abwertende oder stereotype Bemerkungen über Menschen mit nicht heterosexueller Orientierung
- ▶ abwertende oder stereotype Bemerkungen über Musliminnen/Muslime
- ▶ abwertende oder stereotype Bemerkungen über Jüdinnen/Juden
- ▶ abwertende oder stereotype Bemerkungen über Menschen mit Behinderung
- ▶ abwertende oder stereotype Bemerkungen über wohnungslose Menschen
- ▶ abwertende oder stereotype Bemerkungen über erwerbslose Menschen

0 = nie

1 = einmal im Quartal

2 = einmal im Monat

3 = mehrmals im Monat

4 = mehrmals in der Woche

5 = täglich

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

- ☐ nein
- ☐ eher nein
- ☐ eher ja
- ☐ ja

Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben

13.

Wir würden gerne wissen, wie Sie im Allgemeinen über Ihre Arbeit denken.

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu oder nicht zu?

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

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

14.

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

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

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

-
- 0 = nie
 - 1 = einmal im Jahr
 - 2 = mehrmals im Jahr
 - 3 = einmal im Monat
 - 4 = mehrmals im Monat
 - 5 = mehrmals in der Woche
 - 6 = täglich

Zusammenarbeit an der Schule, Lern- und Arbeitsatmosphäre

15.

Nun geht es um das Kollegium an Ihrer Schule.

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

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

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

16.

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

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

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

Fortbildungen

17.

Jeder Befragten/jedem Befragten wurde zufällig eine der beiden folgenden Fragen gestellt:

17a.

Einmal angenommen, in Ihrer Klasse gibt es eine Schülerin mit Verdacht auf ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung). Die Schülerin stört durch Reinrufen und plötzliches Aufstehen und Herumlaufen den Unterricht massiv und behindert das Lernen der Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie möchten den Unterricht so gestalten können, dass die Schülerin bestmöglich integriert bleibt, zugleich aber auch die Mitschülerinnen und Mitschüler weniger beeinträchtigt werden und wollen sich über geeignete pädagogische und organisatorische Maßnahmen informieren, um professionell mit der Situation umzugehen. Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie auf folgenden Wegen nach Informationen suchen?

- ▶ Rücksprache mit Kolleginnen bzw. Kollegen an meiner Schule
- ▶ Rücksprache mit Sonderpädagoginnen bzw. -pädagogen/Inklusionsfachkräften
- ▶ Rücksprache mit Schulpsychologie
- ▶ Rücksprache mit Schulsozialarbeit
- ▶ Gespräche mit Eltern oder Erziehungsberechtigten
- ▶ Nutzung von Social Media (z. B. Facebook-Gruppen, Twitter/X, Instagram, TikTok)
- ▶ Nutzung von Podcasts oder Videokanälen (z. B. YouTube)
- ▶ Recherche im Internet (z. B. Google-Suche)
- ▶ Lesen von fachdidaktischen oder pädagogischen Zeitschriften oder Büchern
- ▶ Organisation eines Pädagogischen Tags an der Schule
- ▶ Teilnahme an Webinaren/Fortbildungen
- ▶ Austausch in professionellen Communities (z. B. Fachgruppen, Online-Foren)
- ▶ Rückgriff auf KI-gestützte Tools (z. B. ChatGPT, fachspezifische KI-Anwendungen)

-
- ☐ sehr wahrscheinlich
 - ☐ eher wahrscheinlich
 - ☐ eher nicht wahrscheinlich
 - ☐ nicht wahrscheinlich

17b.

Einmal angenommen, Sie übernehmen an Ihrer Schule die Aufgabe, einen Elterninformationsabend zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zu gestalten. Sie möchten sicherstellen, dass Sie aktuelle, praxisnahe und fundierte Informationen zur pädagogisch sinnvollen Mediennutzung präsentieren können. Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie auf folgenden Wegen nach Informationen suchen?

- ▶ Rücksprache mit Kolleginnen bzw. Kollegen an meiner Schule
- ▶ Rücksprache mit Sonderpädagoginnen und -pädagogen/Inklusionsfachkräften
- ▶ Rücksprache mit Schulpsychologie
- ▶ Rücksprache mit Schulsozialarbeit
- ▶ Gespräche mit Eltern oder Erziehungsberechtigten
- ▶ Nutzung von Social Media (z. B. Facebook-Gruppen, Twitter/X, Instagram, TikTok)
- ▶ Nutzung von Podcasts oder Videokanälen (z. B. YouTube)
- ▶ Recherche im Internet (z. B. Google-Suche)
- ▶ Lesen von fachdidaktischen oder pädagogischen Zeitschriften oder Büchern
- ▶ Organisation eines Pädagogischen Tags an der Schule
- ▶ Teilnahme an Webinaren/Fortbildungen
- ▶ Austausch in professionellen Communities (z. B. Fachgruppen, Online-Foren)
- ▶ Rückgriff auf KI-gestützte Tools (z. B. ChatGPT, fachspezifische KI-Anwendungen)

-
- ☐ sehr wahrscheinlich
 - ☐ eher wahrscheinlich
 - ☐ eher nicht wahrscheinlich
 - ☐ nicht wahrscheinlich

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

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

19.

Nun geht es um Demokratiebildung in Schulen.

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

- ☐ Ja, es sollte mehr gemacht werden.
- ☐ Nein, wir machen da schon genug.
(➔ Weiterleitung zu Frage 21)
- ☐ Nein, Schule ist nicht der Ort für Demokratiebildung.
(➔ Weiterleitung zu Frage 22)

20.

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

Welche Gründe treffen aus Ihrer Sicht auf Ihre Schule zu?

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

Demokratiebildung

- 21.** Gerne möchten wir von Ihnen wissen, wie Demokratiebildung an Ihrer Schule verbessert werden kann. Was wären da aus Ihrer Sicht geeignete Ideen?

(Texteingabe)

Neutralitätsgebot

- 22.** Im Folgenden finden Sie einige Aussagen zum Neutralitätsgebot von Lehrkräften. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den einzelnen Aussagen zustimmen oder nicht zustimmen.

- ▶ Ich darf politische oder gesellschaftliche Themen nur dann behandeln, wenn ich unterschiedliche Positionen dazu ausgewogen darstelle.
- ▶ Ich soll Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, sich auf Grundlage verschiedener Argumente eine eigene Meinung zu bilden.
- ▶ Ich darf Grundwerte wie Demokratie und Menschenwürde offen vertreten, auch wenn einzelne Personen diese infrage stellen.
- ▶ Ich darf im Unterricht keine politischen Themen ansprechen, um neutral zu bleiben.
- ▶ Ich muss alle Meinungen von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen als richtig anerkennen, um neutral zu bleiben.
- ▶ Ich darf keine Stellung beziehen, wenn demokratische Grundwerte oder Menschenrechte verletzt werden, um nicht parteiisch zu wirken.
- ▶ Ich darf meine eigene Meinung zu politischen oder gesellschaftlichen Fragen im Unterricht grundsätzlich nicht äußern.

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

23. Ich fühle mich durch das Neutralitätsgebot in meinem beruflichen Handeln verunsichert.

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

Überfachliche Kompetenzen

24. Wir haben die Lehrkräfte des Schulbarometers 2024 gefragt, was die wichtigsten Kompetenzen sind, die Schule heute vermitteln soll. Besonders häufig genannt wurden soziale (z. B. Empathie), selbstregulative (z. B. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung) und emotionale (z. B. Frustrationstoleranz) Fähigkeiten. **Heute würden wir gerne mehr zu diesen sogenannten überfachlichen Kompetenzen wissen. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen:**

Die Förderung der überfachlichen Kompetenzen ...

- ▶ findet an meiner Schule überwiegend außerhalb des Regelunterrichts statt (z. B. in Workshops oder Trainings).
- ▶ wird an meiner Schule zu wenig berücksichtigt.
- ▶ wird an meiner Schule aktiv unterstützt.

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

25. Und inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zu?

- ▶ Die Förderung überfachlicher Kompetenzen ist ein fester Bestandteil meiner Unterrichtspraxis.
- ▶ Ich verfüge über das nötige Wissen und die Fähigkeiten, um überfachliche Kompetenzen gezielt zu fördern.
- ▶ Ich möchte meine Kompetenz zur Förderung überfachlicher Kompetenzen gerne weiterentwickeln.
- ▶ Ich bin durch mein Studium und den Vorbereitungsdienst gut auf die Förderung der überfachlichen Kompetenzen vorbereitet.

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

26. Wenn Förderung überfachlicher Kompetenzen ein fester Bestandteil der Unterrichtspraxis ist (trifft voll und ganz/eher zu): **Welche überfachlichen Kompetenzen fördern Sie besonders in Ihrem Unterricht?**

(Texteingabe)

27. ↗ Wenn Nennung unter F26. **Wie fördern Sie diese Kompetenzen konkret?**

(Texteingabe)

Soziodemografie

28.

Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers

29.

Wie alt sind sie?

30.

In welchem Bundesland liegt Ihre Schule?

31.

Wie groß ist die Schülerschaft an Ihrer Schule?

ca.

 Schülerinnen und Schüler insgesamt in meiner Schule

32.

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

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

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

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

ca. _____ Schülerinnen und Schüler pro Klasse

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

ca. _____ Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf pro Klasse

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

ca. _____ Schülerinnen und Schüler mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen

36. **Wie viele Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund, die in den letzten drei Jahren als Geflüchtete nach Deutschland gekommen sind, sind durchschnittlich in einer Klasse?**

ca. _____ Schülerinnen und Schüler mit Fluchthintergrund pro Klasse

Qualifikation und Professionalisierung

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

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

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

_____ Berufsjahre

39. Haben Sie ein grundständiges Lehramtsstudium durchlaufen?

- ☐ ja
- ☐ nein

40. Haben Sie den Vorbereitungsdienst absolviert?

- ☐ ja
- ☐ nein



9

Impressum

Herausgegeben von der Robert Bosch Stiftung GmbH

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

Verantwortlich Dr. Katharina Thoren

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

Gestaltung navos create
Toby Mory (Projektleitung)
Francesca La Vigna (Projektmanagement)
Nadine Gräske, Nicole Britz (Design)
Karolin Nusa, Kika Klat (Illustrationen)

Lektorat und Schlussredaktion Julia Kühn, Berlin

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 2026: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.



↗ schulbarometer.de

