

Deutsches Schulbarometer

BEFRAGUNG LEHRKRÄFTE



Inhaltsverzeichnis

1	Über das Instrument	3
2	Informationen zur Befragung	6
3	Zentrale Ergebnisse auf einen Blick	8
4	Ergebnisse im Detail	12
	▶ Aktuelle berufliche Herausforderungen	13
	▶ Aktuelle Bedarfe an eigener Schule	18
	▶ Heterogenität und Inklusion	20
	▶ Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben	37
	▶ Digital gestützter Unterricht	48
	▶ Fortbildungsaktivitäten und Feedbackkultur	53
	▶ Psychosoziale Unterstützung und Beziehungsqualität	63
	▶ Zukunftskompetenzen von Schüler:innen	69
5	Handlungsempfehlungen	72
6	Literaturverzeichnis	78
7	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	82
8	Ansprechpartner:innen	85
9	Fragebogen	87
10	Impressum	102



1 Über das Instrument

Die Robert Bosch Stiftung lässt seit 2019 regelmäßig repräsentative Befragungen zur aktuellen Situation der Schulen in Deutschland durchführen, die unter dem Namen „Deutsches Schulbarometer“ jährlich veröffentlicht werden. Das Deutsche Schulbarometer ermöglicht es, frühzeitig Entwicklungen zu beschreiben, indem Beobachtungen und Einschätzungen von den Personen erfasst und untersucht werden, die die Schulen täglich mitgestalten und erleben. Aktuelle Herausforderungen und Bedarfe der Schulen können auf diese Weise erkannt und daraus Empfehlungen für Entscheidungsträger:innen im Bildungssystem abgeleitet werden. Mit dem Beginn der Erhebung im November 2023 ist das Deutsche Schulbarometer eine längsschnittliche Panelstudie geworden, die es ermöglichen wird, die aktuelle Situation von Lehrkräften dauerhaft zu beobachten.

Die vorliegende Publikation umfasst die zentralen Ergebnisse einer Befragung unter 1.608 Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen in Deutschland, die zwischen dem 16. November und 3. Dezember 2023 durchgeführt wurde.

Im Fokus der Lehrkräftebefragung standen

- die aktuell größten Herausforderungen der Lehrkräfte,
- die aktuell dringendsten Bedarfe an der eigenen Schule,
- Einstellungen und Umgang zu/mit Heterogenität und Inklusion,
- berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben,
- Einstellungen und Umgang zu/mit digital gestütztem Unterricht,
- Fortbildungsaktivitäten und Feedbackkultur zum Unterricht,
- psychosoziale Unterstützung und Beziehungsqualität zu den Schüler:innen sowie
- eine Einschätzung über notwendige Zukunftskompetenzen von Schüler:innen.

Die ermittelten Ergebnisse sind unter Berücksichtigung einer möglichen 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 Wahrscheinlichkeit hatten, für die Befragung ausgewählt zu werden. Mit dem Beginn der Erhebung im November 2023 wird die Befragung mit der gleichen Stichprobe jährlich durchgeführt werden (längsschnittliche Panelstudie). Da nicht mit jeder ausgewählten Zielperson eine Befragung zustande kommt und solche Ausfälle zu Verzerrungen in der Zusammensetzung der Stichprobe führen können, wurde die Verteilung der Lehrkräfte nach Schulform, Alter, Geschlecht und Bundesland mittels Gewichtung an die Verteilung in der Grundgesamtheit angepasst.

Zusätzlich wurden auch Gruppierungen unterhalb der Bundesebene gebildet, um einzelne Bundesländer beziehungsweise Ländergruppen miteinander vergleichen zu können. Die Fehlertoleranzen werden durch die Fallzahlen beeinflusst und sind in den Untergruppen (zum Beispiel bei der Aufschlüsselung nach Regionen, Schulformen etc.) entsprechend etwas größer. Für die drei bevölkerungsreichsten Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen sind die Fallzahlen belastbar. Die Befragten wurden in folgende Regionen gruppiert: Die Region „Ost“ umfasst die neuen Bundesländer – also 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 alle Schulformen – Grundschule, Haupt-, Real-, Gesamtschulen, Förder- und Sonderschulen, Gymnasien und berufsbildende Schulen – repräsentativ für Deutschland.

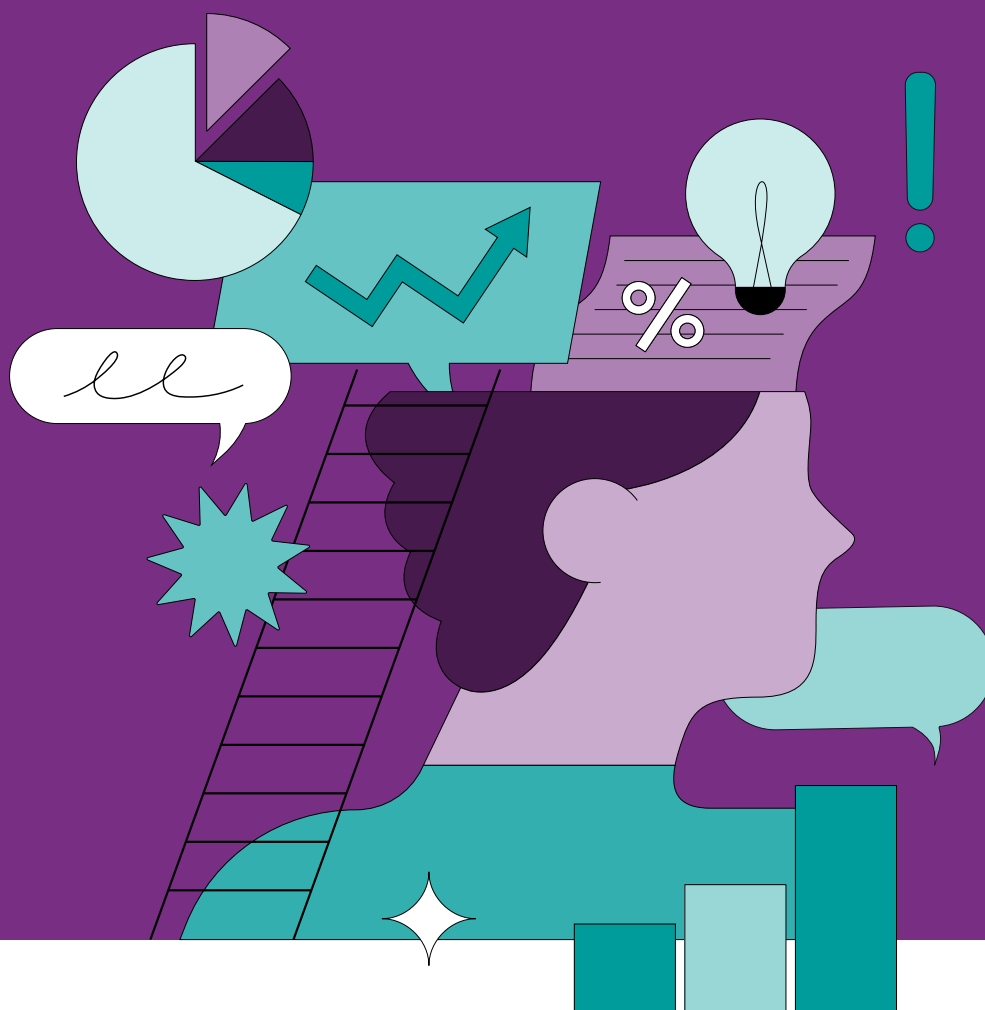
Diese Befragung sowie der vorliegende Forschungsbericht wurden in enger Zusammenarbeit mit einem interdisziplinären Forschungsteam konzipiert. Wir möchten uns für die intensive Zusammenarbeit bei Prof. Nina Jude (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg), Prof. Uta Klusmann (IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Kiel und Humboldt-Universität zu Berlin), Fatmana Selcik (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg) und Prof. Dirk Richter (Universität Potsdam) herzlich bedanken.



Das Deutsche Schulbarometer besteht aus regelmäßig stattfindenden Befragungen mit unterschiedlichen Akteur:innen zu verschiedenen Themen. Neben Lehrkräften befragen wir ab 2024 auch Schüler:innen und einen ihrer Erziehungsberechtigten zu den Themen psychisches und schulisches Wohlbefinden.

Weitere Informationen sowie die ausführlichen Ergebnisberichte der vergangenen Befragungen des Deutschen Schulbarometers finden Sie auf der Homepage der Robert Bosch Stiftung:
➔ www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer





2

Informationen zur Befragung

Informationen zur Befragung

Zeitraum der Befragung	13.11. – 03.12.2023
Art der Erhebung	Onlinebefragung; Fehlertoleranz = +/- 3 Prozentpunkte
Durchgeführt von	forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH
Stichprobe	<p>Bundesweite repräsentative Stichprobe von 1.608 Lehrkräften an allgemein- und berufsbildenden Schulen:</p> <ul style="list-style-type: none">– 18,5 % Lehrkräfte an Grundschulen– 31,0 % Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen– 25,0 % Lehrkräfte an Gymnasien– 7,8 % Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen– 15,9 % Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen– 19,4 % Quer- und Seiteneinsteiger:innen (allgemeinbildende Schulen: 13,6 % berufsbildende Schulen: 50,0 %)– 8,5 % (stellvertretende) Schulleitungen– 59,7 % weiblich– Durchschnittsalter = 51,7 Jahre– SD (Standardabweichung) = 9,5 Jahre

Es handelt sich um eine Zufallsstichprobe. Das bedeutet, dass alle Lehrkräfte die gleiche Wahrscheinlichkeit haben, für die Befragung ausgewählt zu werden. Mögliche, durch unterschiedliche Teilnahmebereitschaften bedingte Verzerrungen der Stichprobe werden durch eine nachträgliche Gewichtung ausgeglichen. Die auf dieser Seite dargestellten Prozentangaben in Bezug auf die Verteilung der Schularten innerhalb der Stichprobe sind ungewichtet.

Die Darstellungen der Ergebnisse der geschlossenen Fragen im folgenden Forschungsbericht beziehen sich jeweils auf die gültigen, gewichteten Antworten zu den Einzelitems. Das bedeutet, Fälle, die die Kategorie „weiß nicht“ ausgewählt haben, werden nicht in die jeweilige Auswertung einbezogen, daher kann es geringe Abweichungen zu den deskriptiven Darstellungen über alle Antwortkategorien inklusive der „Weiß nicht“-Angaben im forsa-Ergebnisbericht geben.

Zitation Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.



3

Zentrale Ergebnisse auf einen Blick

1. **Aktuell größte Herausforderungen: Ein Drittel der Lehrkräfte fordert das Verhalten und die Heterogenität der Schüler:innen heraus**

Als größte Herausforderung in ihrer beruflichen Tätigkeit nennen die Lehrkräfte das Verhalten der Schüler:innen (35%). Darauf folgend thematisiert ein Drittel die Heterogenität der Schüler:innen (33%). Für Lehrkräfte an Grundschulen (45%) ist das aktuell die größte Herausforderung. An dritter Stelle werden die eigene Arbeitsbelastung und der Zeitmangel (28%) angegeben. Weiterhin werden der allgemeine Personalmangel (26%), die Bildungspolitik und Bürokratie (21%) sowie die Eltern der Schüler:innen (18%) von den Lehrpersonen als größte Herausforderungen angeführt.

2. **Dringendste Maßnahmen an der eigenen Schule: Jede dritte Lehrkraft sieht Sanierungs- und Renovierungsbedarf**

Nach dem aktuell dringendsten Bedarf an der eigenen Schule gefragt, nennen die Lehrkräfte an erster Stelle mehr Personal (41%). Jede zweite Grundschullehrkraft (51%) mahnt den Personalmangel an der eigenen Schule an. An zweiter Stelle zeigt ein Drittel der Lehrkräfte (35%) dringenden Bedarf an Sanierung, Renovierung und Investition an ihrer Schule auf. Eine Verringerung der Klassengröße sieht ein Fünftel der Lehrpersonen (21%) als wichtig an. 17% fordern eine Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen.

3. **Umfang und Qualität an Förderangeboten für heterogene Schüler:innenschaft: Lehrkräfte vergeben schlechte Noten**

Lehrkräfte bewerten durchschnittlich den Umfang und die Qualität dieser Angebote an ihrer Schule mit Noten zwischen 3 und 4. Es zeigen sich große Unterschiede sowohl innerhalb der jeweiligen Schulform als auch zwischen den Schularten hinsichtlich der Verfügbarkeit und der Qualität an Angeboten für die Förderung von bestimmten

Schüler:innengruppen. An Förder- und Sonderschulen gibt es tendenziell mehr und bessere Angebote, an Berufsschulen besteht der höchste Verbesserungsbedarf, um jeden Lernenden bestmöglich zu fördern.

4. **Einstellung zu Inklusion und Heterogenität: Trotz hoher Selbstwirksamkeit, fühlen sich viele Lehrkräfte überfordert**

Insgesamt betrachtet sehen Lehrkräfte eine inklusive Beschulung eher kritisch. Nur 45% aller Lehrkräfte denken, dass eine inklusive Beschulung gewinnbringend für alle Schüler:innen ist. Auf die Unterrichtspraxis bezogen glaubt eine Mehrheit der Lehrkräfte (77%), dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in einer inklusiven Beschulung nicht die spezielle Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Die Hälfte der Lehrpersonen (54%) fühlt sich im Alltag aktuell überfordert. Dennoch berücksichtigen weit über drei Viertel der Lehrkräfte (85%) leistungsbezogene Unterschiede in ihrem Unterricht. Auch ihre Selbstwirksamkeit ist als hoch einzuschätzen, denn 66% der Lehrkräfte fühlen sich in der Lage, in ihrem Unterricht flexibel auf unterschiedliche Lernbedürfnisse einzugehen.

5. **Berufliche Zufriedenheit: Die Mehrheit ist zufrieden, ein Viertel der Lehrkräfte kann sich aber einen Berufswechsel vorstellen**

Die große Mehrheit der Lehrkräfte (75%) und Schulleitungen (83%) sind mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden. Im internationalen Vergleich sind Lehrkräfte in Deutschland jedoch weniger zufrieden. Über ein Viertel der Lehrkräfte (27%) und fast jede fünfte Schulleitung (19%) würde den Beruf wechseln, wenn sie die Möglichkeiten dazu hätten. Insbesondere jüngere Lehrkräfte und Frauen denken darüber nach. Keine Unterschiede bestehen zwischen traditionell ausgebildeten Lehrkräften und Quer- und Seiteneinsteiger:innen.

6. **Belastungserleben: Ein Drittel der Lehrkräfte ist emotional erschöpft, Schutzfaktoren sind eine gute Beziehung zu Schüler:innen und Kolleg:innen**

Über ein Drittel der Lehrkräfte und Schulleitungen (36 %) fühlt sich mehrmals in der Woche erschöpft, jede:r Zehnte (12 %) sogar täglich. Im internationalen Vergleich fühlen sich Lehrkräfte in Deutschland häufiger emotional erschöpft. Vor allem jüngere Lehrkräfte, Frauen sowie Lehrkräfte an Grundschulen weisen eine hohe Erschöpfung auf. Als Risikofaktoren zeigen sich Gewalt unter den Schüler:innen an der Schule sowie eine hohe Anzahl von Schüler:innen mit geringen Sprachkenntnissen in der Klasse. Schutzfaktoren sind eine gute Beziehung zu den Schüler:innen sowie eine unterstützende Zusammenarbeit mit dem Kollegium. Keinen Einfluss auf das psychische Wohlbefinden hat die Klassengröße sowie die Anzahl an Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

7. **Digital gestützter Unterricht: Fast zwei Drittel der Lehrkräfte setzen regelmäßig digitale Medien im Unterricht ein, sie fühlen sich aber nicht gut vorbereitet**

Die Mehrheit der Lehrkräfte (78 %) denkt, dass der Einsatz von digitalen Medien den Unterricht positiv verändert. Auch glauben 68 %, dass dadurch der Arbeitsalltag erleichtert wird. Die Selbstwirksamkeit in der Nutzung ist hoch, denn mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte (69 %) fühlen sich kompetent im Umgang mit digitalen Medien. Auch geben 61 % der Lehrpersonen an, dass sie regelmäßig digitale Medien im Unterricht einsetzen. In den letzten 12 Monaten haben sich zwei Drittel der Lehrkräfte (65 %) zu diesem Thema fortgebildet. Dennoch fühlt sich aktuell nur die Hälfte der Lehrkräfte (51 %) gut auf einen digital gestützten Unterricht vorbereitet.

8. **Fortbildungsaktivitäten und Feedbackkultur: Wenige Fortbildungen zu individualisiertem Unterricht, ein Viertel der Lehrkräfte erhält kein Feedback**

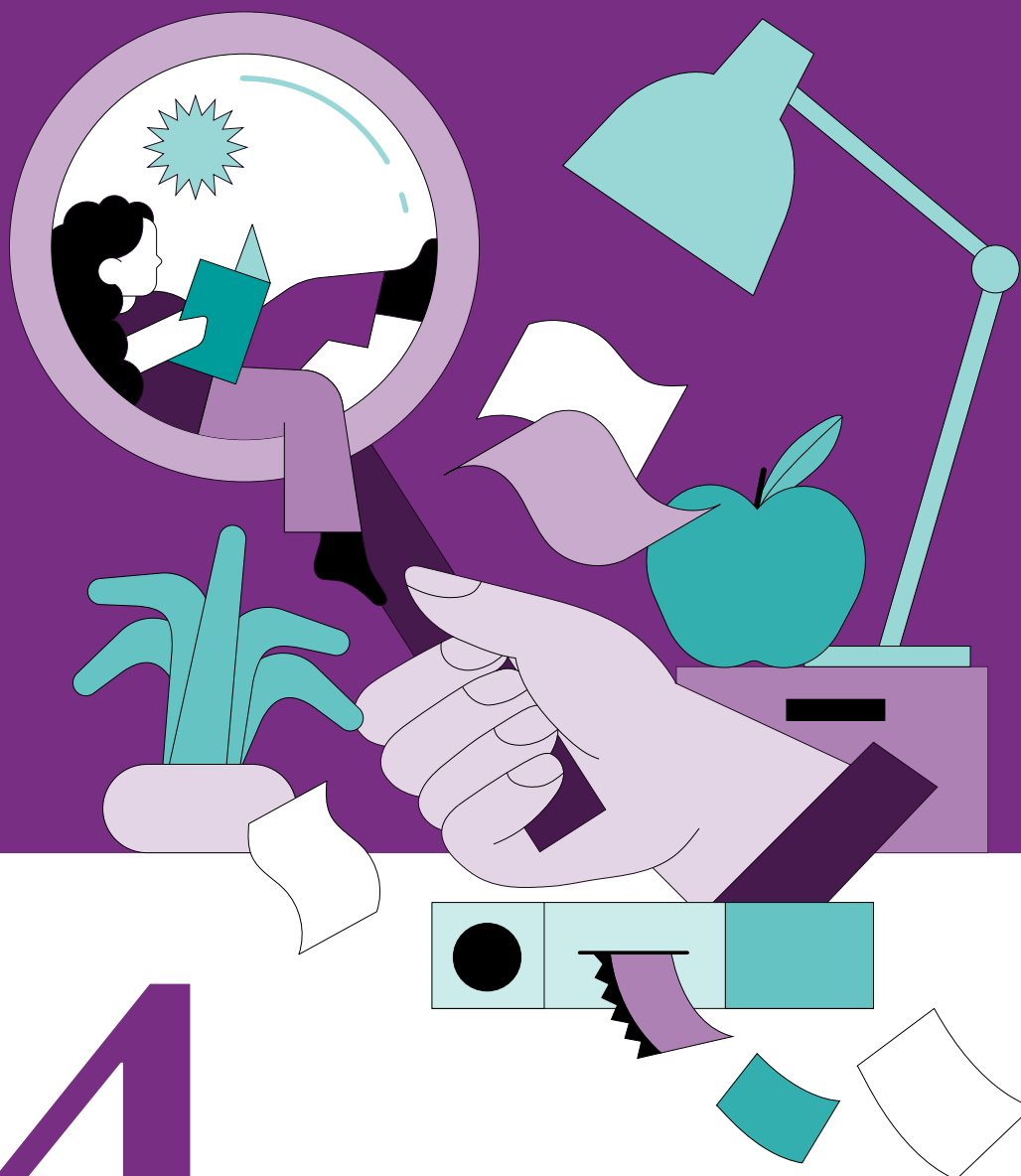
Am häufigsten verwenden Lehrkräfte Fachliteratur (65 %), um sich fortzubilden. Im internationalen Vergleich nutzen Lehrkräfte in Deutschland deutlich weniger informelle Angebote wie Netzwerke (21 %) und gegenseitige Hospitationen (10 %) mit anderen Schulen. Auch Fortbildungen zu den Themen (individualisierte) Unterrichtsgestaltung, pädagogische Kompetenzen, fächerübergreifende Fähigkeiten, Methoden der Leistungsbeurteilung sowie Unterrichten in einer mehrsprachigen Schüler:innenschaft werden im internationalen Vergleich deutlich weniger von Lehrkräften in Deutschland besucht. Feedback zu ihrer Arbeit erhalten Lehrkräfte vor allem durch Leistungsergebnisse ihrer Schüler:innen (48 %), nur etwas mehr als ein Viertel der Lehrkräfte (28 %) erhält Feedback zu ihrem Unterricht durch Hospitationen von Kolleg:innen oder der Schulleitung. Auch nutzt nur knapp die Hälfte der Lehrkräfte (47 %) dieses Feedback, um ihre Unterrichtsmaterialien anzupassen. Weit weniger wird zudem die Rückmeldung genutzt, um den Unterricht für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (24 %) oder geringen Deutschkenntnissen (17 %) anzupassen. Bemerkenswert ist, dass fast ein Viertel der Lehrkräfte (24 %) in den letzten 12 Monaten keinerlei Rückmeldung zu ihrer Arbeit erhalten hat.

9. **Psychosoziale Unterstützung: Etwa die Hälfte der Lehrkräfte sieht mehr Bedarf und berichtet von Gewalt unter Schüler:innen**

Etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (57 %) schätzt die aktuelle psychosoziale Infrastruktur an der eigenen Schule als ausreichend ein. An Grundschulen und Förder- und Sonderschulen wird der weitere Bedarf an Schulsozialarbeit und -psychologie am höchsten eingeschätzt. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (59 %) stimmt (eher) zu, dass es an ihrer Schule ein Konzept gibt, wie (psychisch) belastete Schüler:innen an ein außerschulisches Netzwerk weitervermittelt werden können. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte (47 %) beobachtet psychische oder physische Gewalt unter den Schüler:innen, dies betrifft insbesondere Schulen in sozial benachteiligter Lage (69 %) sowie Förder- und Sonderschulen (67 %). Die Beziehungsqualität zu ihren Schüler:innen wird von den Lehrkräften als hoch eingeschätzt, auch glauben 92 % der Lehrkräfte, dass sich ihre Schüler:innen an der Schule wohlfühlen.

10. **Zukunftskompetenzen von Schüler:innen: Zwei Drittel der Lehrkräfte sehen soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen als wichtigste Fähigkeiten**

Über zwei Drittel der Lehrkräfte (68 %) sehen soziale Kompetenzen und Selbstkompetenzen als die aktuell wichtigsten Fähigkeiten an, die sie ihren Schüler:innen vermitteln wollen, um sie bestmöglich auf die Zukunft vorzubereiten. Davon nennt knapp ein Drittel (31 %) explizit die Fähigkeiten Sozialkompetenz und Empathie. Weiterhin werden schulische Kompetenzen und Wissen (47 %) sowie kognitive Fähigkeiten (31 %) als wichtig erachtet. Die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten wie Toleranz, Respekt und Demokratiefähigkeit sieht fast ein weiteres Drittel (31 %) als zukunftsrelevant an.



4

Ergebnisse im Detail

Was sind die größten Herausforderungen der Lehrkräfte?

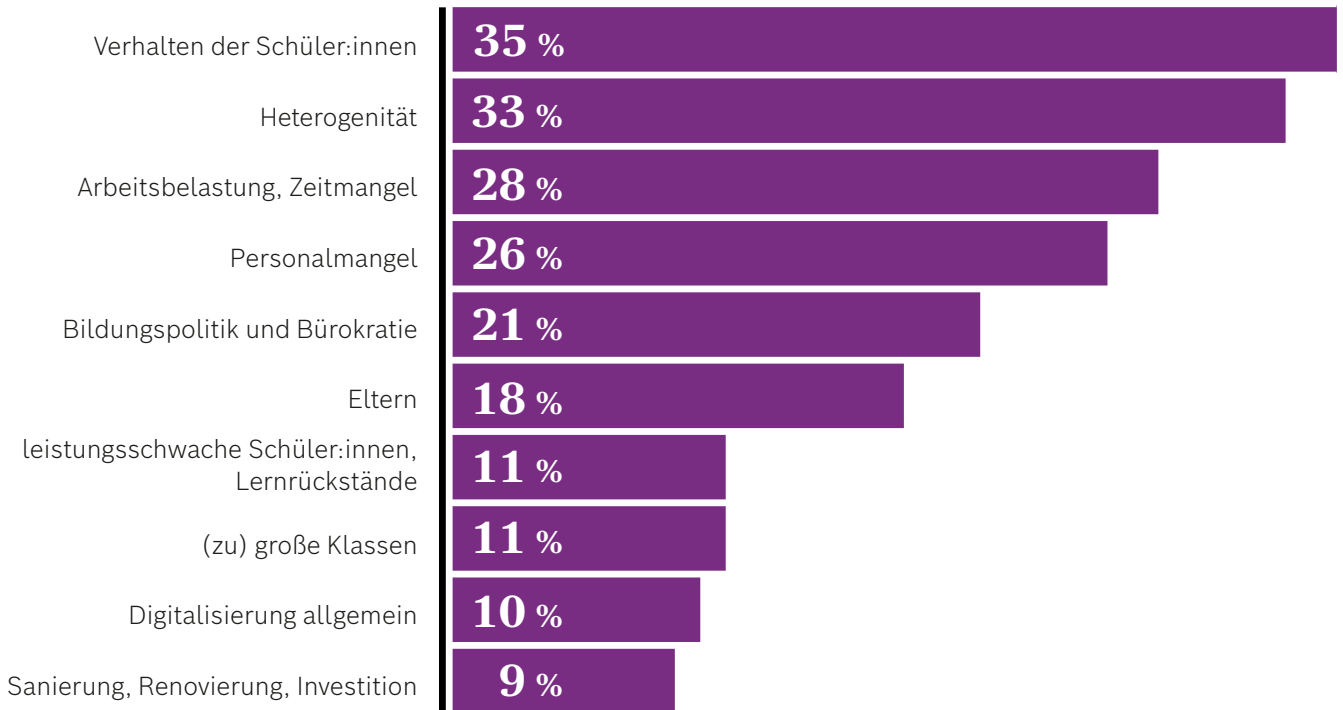


Abb. 1.1: Aktuell größte Herausforderungen. Offene Abfrage, Mehrfachnennungen möglich.

Als größte Herausforderung nehmen die Lehrkräfte das Verhalten der Schüler:innen (35%) wahr. Dieser Durchschnittswert ist unverändert zum [Schulbarometer 2023](#) (34%). In dieser Kategorie werden Nennungen zum allgemeinen Sozialverhalten, mangelnder Motivation und fehlendem Lernwillen, Konzentrationsproblemen, psychischen Problemen und zu sonstigen Belastungen erfasst. Folgende Abbildung wirft einen genaueren Blick auf die Angaben der Lehrkräfte, welche Verhaltensweisen sie zurzeit bei ihren Schüler:innen beobachten.

Welches Verhalten der Schüler:innen beobachten Lehrkräfte?

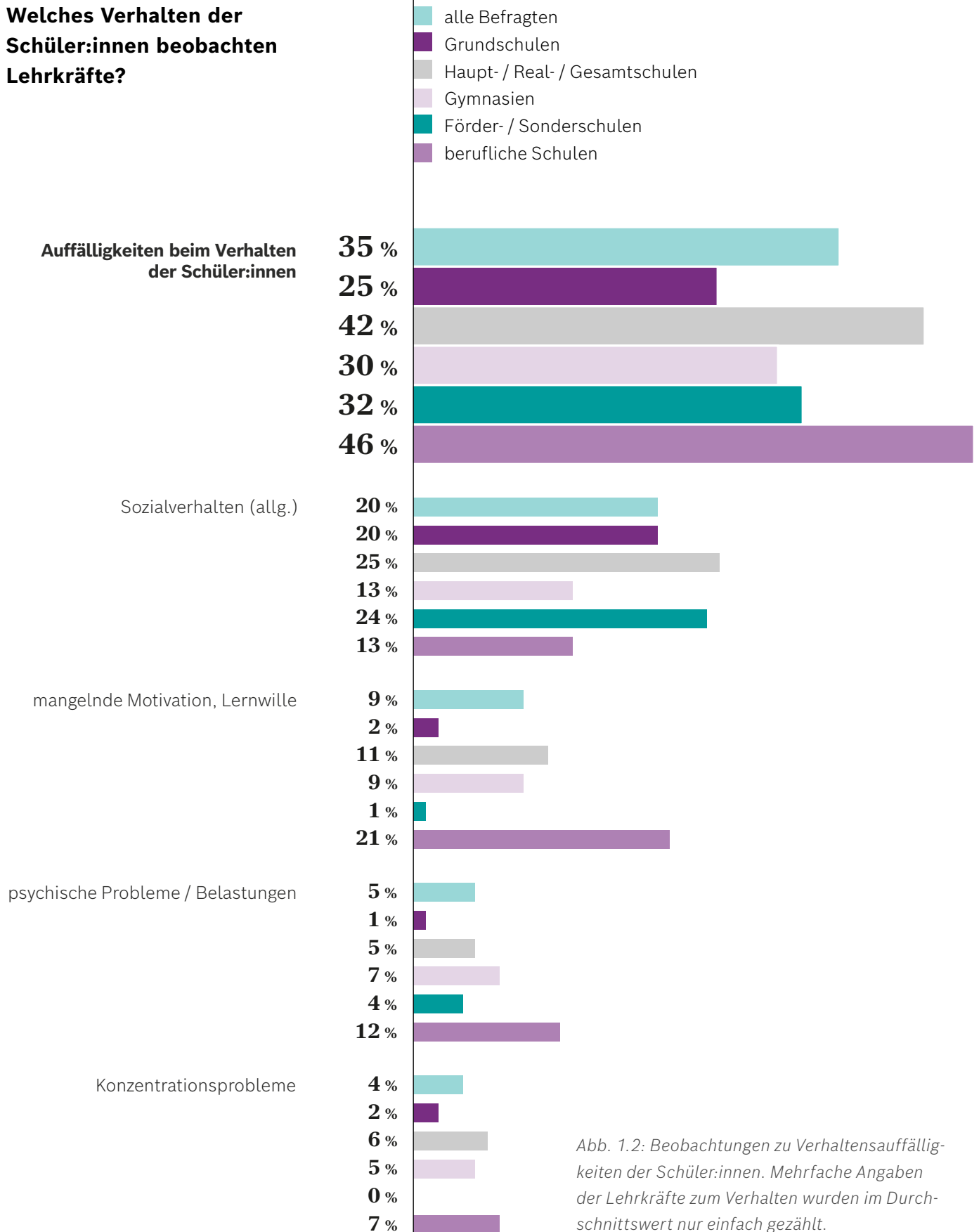


Abb. 1.2: Beobachtungen zu Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen. Mehrfache Angaben der Lehrkräfte zum Verhalten wurden im Durchschnittswert nur einfach gezählt.

Die Einschätzung, dass das Verhalten der Schüler:innen aktuell die größte berufliche Herausforderung ist, wird überdurchschnittlich von Lehrkräften an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (42%) und an Berufsschulen (46%) angegeben. An Berufsschulen ist dieser Wert im Vergleich zu den Angaben von vor einem Jahr sogar um 10 Prozentpunkte gestiegen. Insbesondere psychische Probleme und Belastungen werden von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen überdurchschnittlich angegeben (12%). An Förderschulen (32%) hingegen wird das Verhalten der Schüler:innen weniger als aktuell größte Belastung angesehen als noch vor einem Jahr (2023: 40%). Dies kann aber auch darauf zurückzuführen sein, dass in diesem vorliegenden Forschungsbericht die erhobenen Fallzahlen für Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen höher sind und die Werte im Vergleich vor einem Jahr daher stark voneinander abweichen können. Mangelnde Motivation und mangelnder Lernwille der Schüler:innen werden an allen allgemeinbildenden Schulformen weniger als noch im [Schulbarometer 2023](#) wahrgenommen – nahezu unverändert und weit überdurchschnittlich wird dies jedoch weiterhin von Berufsschullehrkräften berichtet (21%; 2023: 24%). Berücksichtigt man die soziale Lage der Schule, so wird insgesamt das Verhalten der Schüler:innen in sozial günstigen Lagen (27%) unterdurchschnittlich und umgekehrt in sozial benachteiligten Lagen überdurchschnittlich (42%) als größte Herausforderung genannt.

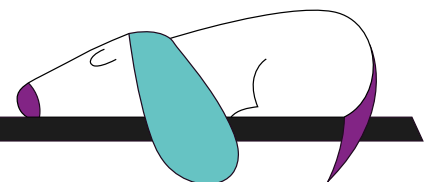
An zweiter Stelle thematisieren die Lehrpersonen die Heterogenität (33%) in den Klassen. Im Vergleich zu den Daten aus dem [Schulbarometer 2023](#) ist dieser Durchschnittswert in etwa gleichgeblieben (2023: 30%).

In dieser Kategorie wurden die Antworten der Lehrkräfte einbezogen, die die Themen Integration, allgemeine Heterogenität, Inklusion und Leistungsunterschiede angesprochen haben. Hervorzuheben sind Grundschullehrkräfte (45%), die weit überdurchschnittlich häufig das Thema Heterogenität aufgreifen. Für sie ist es aktuell sogar die größte Herausforderung in ihrem beruflichen Alltag. Dieser Wert ist im Vergleich zum [Schulbarometer 2023](#) deutlich gestiegen, nämlich um 10 Prozentpunkte.

An dritter Stelle thematisieren die Lehrkräfte ihre eigene Arbeitsbelastung und den Zeitmangel (28%). Auch dieser Wert ist nahezu unverändert im Vergleich zur Erhebung im Vorjahr (2023: 31%). Insbesondere Lehrkräfte an Gymnasien nennen überdurchschnittlich häufig die eigene Arbeitsbelastung; für sie ist das aktuell sogar die größte Herausforderung (38%; 2023: 41%). Auch Lehrkräfte, die in großen Klassen mit über 30 Schüler:innen unterrichten, geben weit überdurchschnittlich häufig ihre eigene Arbeitsbelastung an (43%). Am wenigsten nennen dies Lehrkräfte an Berufsschulen (23%; 2023: 21%) sowie Quer- und Seiteneinsteiger:innen (20%, 2023: 16%).

Viertens wird mit 26% der Personalmangel angeführt. Unter dieser Kategorie wurden explizite Angaben zu einem Mangel an Lehrkräften, allgemein zu Personal, Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen, Förderpädagog:innen sowie die Übernahme von Vertretungen und der allgemeine Unterrichtsausfall zusammengefasst. Der Personalmangel wird weit überdurchschnittlich von Lehrkräften an Grundschulen (39%) sowie an Förderschulen (36%) angemahnt.

12%



der Berufsschullehrkräfte sehen psychische Probleme ihrer Schüler:innen als aktuell größte Herausforderung an.



Ebenfalls sagt jede dritte Lehrkraft in Nordrhein-Westfalen (32%), dass dies aktuell die größte Herausforderung als Lehrkraft sei. Im Gegensatz dazu wird der Personalmangel an Berufsschulen (15%) und an Gymnasien (14%) weit unterdurchschnittlich genannt. Hervorzuheben ist zudem, dass der Mangel an Schulsozialarbeit und -psychologie im Vergleich zum [Schulbarometer 2023](#) in Grundschulen (5%; 2023: 12%) und in Haupt-, Real- und Gesamtschulen (4%; 2023: 10%) weniger angeführt wird.

Die Bildungspolitik und die Bürokratie beklagen 21% der Lehrkräfte. Dieser Wert ist nahezu gleichbleibend zum Vorjahr (2023: 18%). In dieser Kategorie werden die Verwaltung, die Organisationsstruktur der Schule sowie die Zusammenarbeit mit Behörden erfasst. Auffallend ist, dass dies häufiger von Lehrkräften an Förder- und Sonderschulen (27%) geäußert wird.

An fünfter Stelle geben 18% der Lehrkräfte als aktuell berufliche Herausforderung die Eltern beziehungsweise die Erziehungsberechtigten der Schüler:innen an. Dieser Wert ist gleichbleibend zum Vorjahr (2023: 17%). Die höchsten Werte werden von Lehrkräften an Grundschulen (31%; 2023: 25%) angegeben. Darunter nennen 13% der Grundschullehrkräfte explizit, dass es soziale Probleme in der Familie wie Armut oder Vernachlässigung der Kinder gibt.

Als weitere Herausforderungen prägen leistungsschwache Schüler:innen sowie Lernrückstände (11%; 2023: 17%) den Schulalltag der Lehrkräfte. Fast doppelt so häufig geben dies Lehrkräfte an Berufsschulen an (21%; 2023: 31%). Im Vergleich zum Vorjahr sind die durch Lernrückstände wahrgenommenen Herausforderungen aus Sicht der Lehrpersonen in allen Schulformen – zum Teil deutlich – geringer geworden.

Abschließend werden von den Lehrkräften zu große Klassengrößen (11%), insbesondere an Grundschulen mit 18%, die allgemeine Digitalisierung (10%) sowie der Bedarf an Sanierung, Renovierung und Investition in Schulen (9%), vor allem an Förderschulen (14%), genannt.



2. Aktuelle Bedarfe an eigener Schule

Wir wollten von den Lehrkräften genauer wissen, welche dringendsten Bedarfe sie zurzeit an ihrer eigenen Schule sehen. Dafür haben wir den Lehrkräften folgende offene Frage gestellt:

Bitte denken Sie nun an die aktuell dringendsten Bedarfe und/oder Maßnahmen an Ihrer Schule. Wenn Sie drei Änderungen an Ihrer Schule direkt umsetzen könnten, welche wären das?

Im Durchschnitt gaben die Lehrkräfte zwei dringende Bedarfe an ihrer Schule an.

Was sind die dringendsten Bedarfe an Schulen?

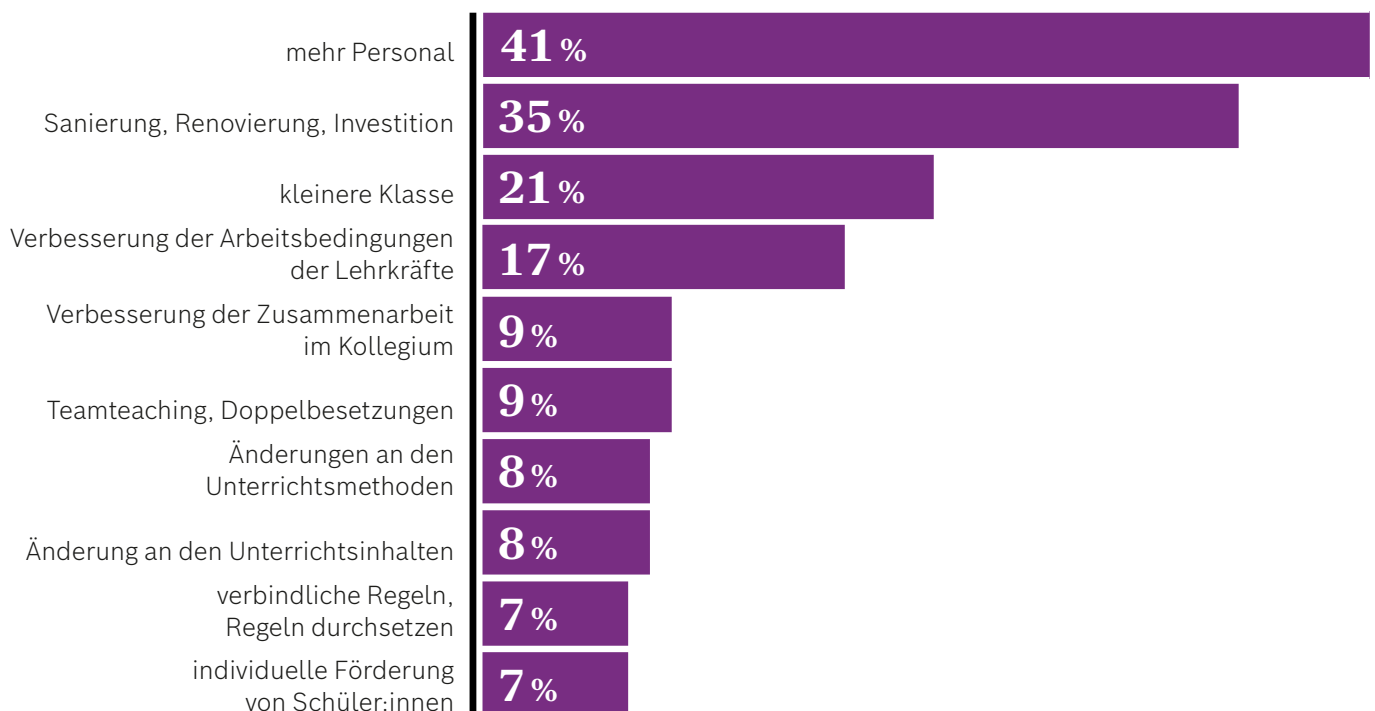


Abb. 2.1: Dringendste Bedarfe an der eigenen Schule. Offene Abfrage, Mehrfachnennungen möglich.

Mehr Personal nennen 41 % aller Lehrkräfte. Hervorzuheben ist, dass jede zweite Grundschullehrkraft (51 %) dies als den aktuell dringendsten Bedarf an ihrer eigenen Schule sieht. Weniger häufig geben dies Lehrkräfte an Gymnasien (34 %) und Berufsschulen (26 %) an. Insgesamt sagen 13 % der Lehrkräfte explizit, dass sie mehr Schulpsycholog:innen und -sozialarbeiter:innen benötigen. Am häufigsten wünschen sich dies Lehrkräfte in der Region „Nord“ (19 %), an Förder- und Sonderschulen (17 %), an Schulen in sozial benachteiligter Lage (17 %) sowie Lehrkräfte, die in Klassen unterrichten, in welchen es einen hohen Anteil an Schüler:innen gibt, die wenig oder noch gar keine Deutschkenntnisse haben (17 %).

Jede dritte Lehrkraft (35 %) gibt an, dass es einen dringenden Bedarf an Sanierung, Renovierung und Investition an der eigenen Schule gibt. Der Bedarf ist in allen Bundesländern bzw. Regionen und sozialen Lagen in etwa gleich hoch. An Grund- und Förderschulen wird der Bedarf überdurchschnittlich (39 % bzw. 40 %), an Gymnasien (30 %) hingegen unterdurchschnittlich eingeschätzt. Wirft man einen genauen Blick darauf, welche Bedarfe genannt werden, dann sagen 23 %, dass der Sanierungs- und Renovierungsbedarf das Schulgebäude und die Klassenräume betrifft. So wurde beispielsweise von den Lehrkräften Folgendes angeführt: mehr Räume bzw. eine Schulerweiterung, Mensa, größerer Schulhof, neue Turnhalle, Lärmschutzmaßnahmen, Gemeinschafts- und Pausenräume, eigener Arbeitsplatz an der Schule sowie bessere Stühle und Tische. Insbesondere an Grundschulen und Förderschulen (beide 29 %) wird der Investitionsbedarf bezüglich des Schulgebäudes und der Klassenräume höher eingeschätzt. Weitere 12 % geben an, dass in die technische und digitale Ausstattung der Schule, wie zum Beispiel mobile Endgeräte, Internet und Beamer, investiert werden müsse. Auch sagen weitere 6 %, dass es an Materialien für den Fachunterricht wie Chemie und Physik fehlt. Unterschiede zwischen den Regionen, Schulformen und der sozialen Lage bestehen nicht.

Jede fünfte Lehrkraft (21 %) fordert als dringende Maßnahme kleinere Klassengrößen. Überdurchschnittlich häufig äußern dies Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (29 %) sowie Lehrkräfte, deren durchschnittliche Klassengröße mehr als 25 Schüler:innen beträgt.

Verbesserung der Arbeitsbedingungen geben 17 % aller Lehrkräfte als dringendste Maßnahme an ihrer eigenen Schule an. Dies fordern insbesondere Lehrkräfte, die in Klassen mit mehr als 30 Schüler:innen (22 %). In der Region „Ost“ (11 %) und an Förder- und Sonderschulen (12 %) wird eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen weniger häufig angegeben.

Weitere wichtige Maßnahmen und Bedarfe, die Lehrkräfte an ihrer eigenen Schule sehen, sind zusammenfassend: Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium (9 %) – dies geben insbesondere Lehrkräfte an Berufsschulen (14 %) an –, eine Doppelbesetzung im Unterricht beziehungsweise Teamteaching (9 %), das doppelt so häufig von Grundschullehrkräften und von Schulleitungen (beide 18 %) gefordert wird. Ebenfalls wird eine Änderung der Unterrichtsmethoden und der Lern- und Prüfungskultur (8 %) von den Lehrer:innen als wichtig erachtet. Interessanterweise würden dies Lehrkräfte an Gymnasien (14 %) überdurchschnittlich häufig sofort an ihrer Schule umsetzen, wenn sie könnten. Eine Änderung der Unterrichtsinhalte beziehungsweise des Curriculums (8 %) sehen Lehrkräfte an Schulen in sozial privilegierter Lage (14 %) und mit einer Klassenstärke von mehr als 30 Schüler:innen sowie Lehrkräfte in Baden-Württemberg (13 %) als dringende Maßnahmen an ihrer Schule gegeben.





3. Heterogenität und Inklusion

Heterogenität im Sinne von Vielfalt ist ein wesentliches Merkmal unserer Gesellschaft und damit auch in Schulen. Unter Heterogenität bei Schüler:innen verstehen wir viele verschiedene Aspekte: Dazu gehören die individuelle Lernbiografie, Erfahrungen aufgrund der kulturellen und familiären Herkunft, Unterschiede in der Verfügbarkeit von bildungsbezogenen Ressourcen in den Familien sowie unter Umständen auch besondere Förderbedarfe (Bohl et al., 2023).

Für Schule und Unterricht ist Heterogenität deshalb relevant, weil Lehren und Lernen adaptiv auf unterschiedliche Voraussetzungen eingehen muss, um effektiv und wirksam für alle Schüler:innen zu sein. Die PISA-Studien der OECD berichten regelmäßig eine breite Leistungsstreuung bei Lernenden im gleichen Alter. Die neuesten Ergebnisse aus der PISA-Erhebung 2022 zeigen: 30% der 15-Jährigen verfügen nur über Grundkompetenzen in Mathematik, 9% erreichen die höchsten Kompetenzstufen. Die Streuung der Leistung ist größer als im Durchschnitt der OECD-Staaten: Die schulische Leistung von Schüler:innen in Deutschland am Ende der Pflichtschulzeit ist also sehr heterogen (Diedrich et al., 2023). Entsprechend sind individuelle kognitive Lernvoraussetzungen ein Merkmal von heterogenen Lerngruppen in allen Schulformen. Immer mehr Schüler:innen mit und ohne diagnostizierte Förderbedarfe werden gemeinsam an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

Leistungsheterogenität ist dabei nicht der einzige Faktor, der sich auf das Lernen auswirkt. Auch herkunftsbedingt lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schüler:innen beschreiben (Mang et al., 2023). Die vorhandene kulturelle Heterogenität in Deutschland lässt sich beispielsweise daran ablesen, dass inzwischen 27 % der Bevölkerung einen Zuwanderungshintergrund angeben. Hierzu zählen Personen, die in Deutschland geboren wurden und mehrheitlich auch die deutsche Staatsbürgerschaft haben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Der Anteil an Schüler:innen mit kultureller Heterogenität insbesondere in den Grundschulen wird in den nächsten Jahren noch steigen, denn von den unter 6-Jährigen haben 40 % eine internationale Migrationsgeschichte, auch wenn die überwiegende Mehrheit inzwischen bereits in Deutschland geboren wurde (s. ebd.).

In vielen Aspekten sind heterogene Schüler:innengruppen also Alltag in unseren Schulen und in den jeweiligen Schulformen. Eine vermeintlich homogene Schüler:innenschaft herzustellen, zum Beispiel durch eine frühe Selektion, wie sie in vielen Bundesländern nach der Grundschulzeit in der 4. Klasse stattfindet, ist also nicht möglich. Im internationalen Vergleich stellt Deutschland auch damit einen Sonderfall dar: In den meisten anderen Ländern dauert das gemeinsame Lernen oft bis zur 9. Klasse. Und: Vom gemeinsamen Lernen in Gruppen mit unterschiedlichen Kompetenzen und Bedarfen profitieren alle Schüler:innen, wie viele empirische Studien regelmäßig zeigen (Vock & Gronostaj, 2017; Hattie, 2023).

Im Deutschen Schulbarometer haben wir die Lehrpersonen danach gefragt, welche Ressourcen an der Schule zur Verfügung stehen, wie sie in ihrem Unterricht mit Heterogenität umgehen und wie gut sie selbst auf das Unterrichten unterschiedlicher Schüler:innen vorbereitet sind.



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

Lehrkräfte bewerten den Umfang und die Qualität unterschiedlicher Förderangebote mit Noten zwischen 3 und 4

Die befragten Lehrkräfte wurden gebeten, den Umfang verschiedener Förderangebote an ihrer Schule mit einer Schulnote von 1 bis 6 zu bewerten. Zudem wollten wir von den Lehrkräften wissen, wie sie die Qualität der Förderangebote einschätzen.

Wie bewerten Lehrkräfte Umfang und Qualität der Förderangebote an ihrer Schule?

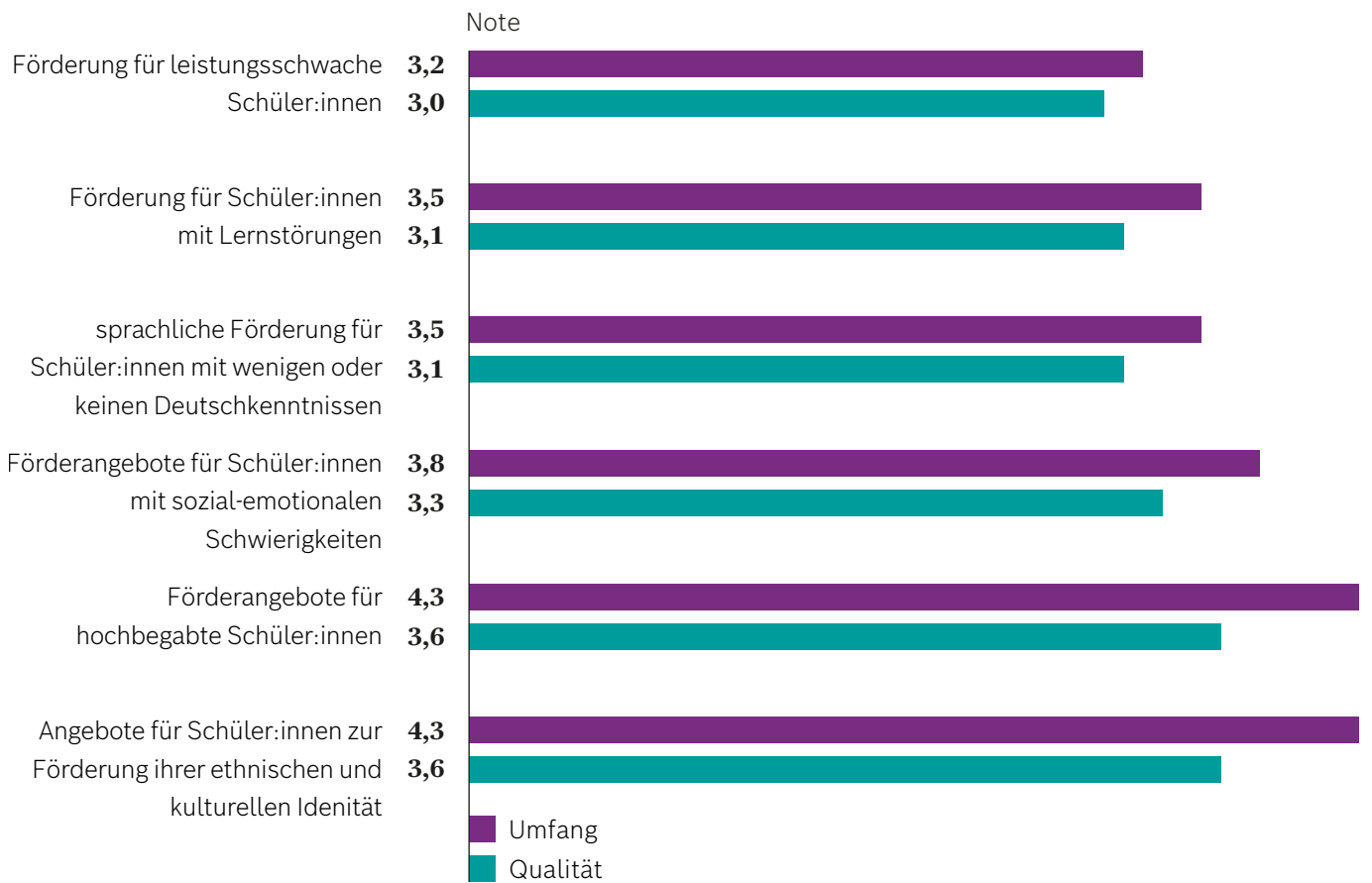
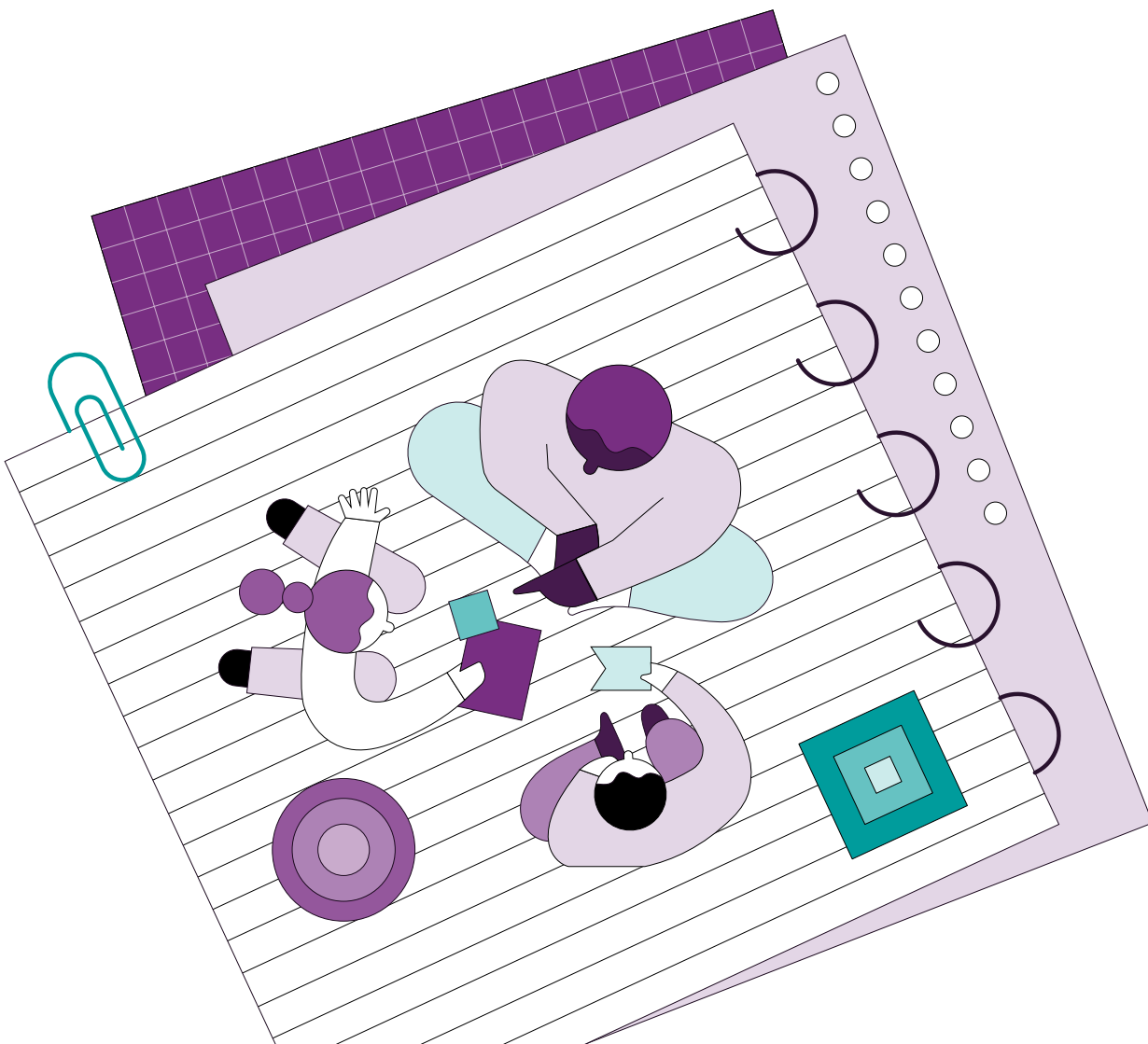


Abb. 3.1: Umfang und Qualität an Förderangeboten. Mittelwerte auf der Notenskala; 1 = sehr gut, 6 = kein Angebot vorhanden bzw. ungenügend.

Im Durchschnitt wird der Umfang der Angebote maximal als befriedigend angesehen. Allerdings zeigt sich in der Wahrnehmung eine breite Streuung, es gibt also sehr große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen: Die besten Noten erhalten Angebote für leistungsschwache Schüler:innen (Note 3,2), gefolgt vom Angebotsumfang für Schüler:innen mit Lernstörungen wie Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Rechenstörung (Note 3,5), für Schüler:innen mit keinen oder wenigen Deutschkenntnissen (Note 3,5) und Angeboten für Schüler:innen mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten (Note 3,8). Nur noch ausreichend wird der Angebotsumfang für hochbegabte Schüler:innen (Note 4,3) sowie zur Förderung der ethnischen und kulturellen Identität (Note 4,3) bewertet.

Hinsichtlich der Qualität der Förderangebote zeigen sich ähnliche Muster. Die Qualität der Angebote zur Förderung leistungsschwacher Schüler:innen wird im Durchschnitt als befriedigend (Note 3,0) bewertet. Die Qualität der Förderangebote für Schüler:innen mit Lernstörungen und für Schüler:innen mit wenigen oder keinen Deutschkenntnissen (Note 3,1), die Angebotsqualität für Schüler:innen mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten (Note 3,3) und für hochbegabte Schüler:innen (Note 3,6) zeigen ebenso Handlungsbedarf auf wie die Bewertung der Qualität zur Förderung der ethnisch-kulturellen Identität (Note 3,6).

Insgesamt zeigt sich eine positivere Einschätzung hinsichtlich des Angebotsumfangs, das heißt der Verfügbarkeit und der zeitlichen Dauer. Umgekehrt wird die Qualität der Angebote, die für Schüler:innen zur Verfügung stehen, schlechter bewertet. Die sehr breite Streuung der Einschätzung zum Umfang der Förderangebote verdeutlicht, dass hier sehr große Unterschiede zwischen den Schulen bestehen. So finden sich durchaus Lehrkräfte, die den Umfang der Angebote als sehr gut und gut einschätzen, aber eben auch jene, die sie als unzureichend einordnen, wie in folgender Abbildung deutlich wird.



Wie bewerten Lehrkräfte den Umfang der Förderangebote?

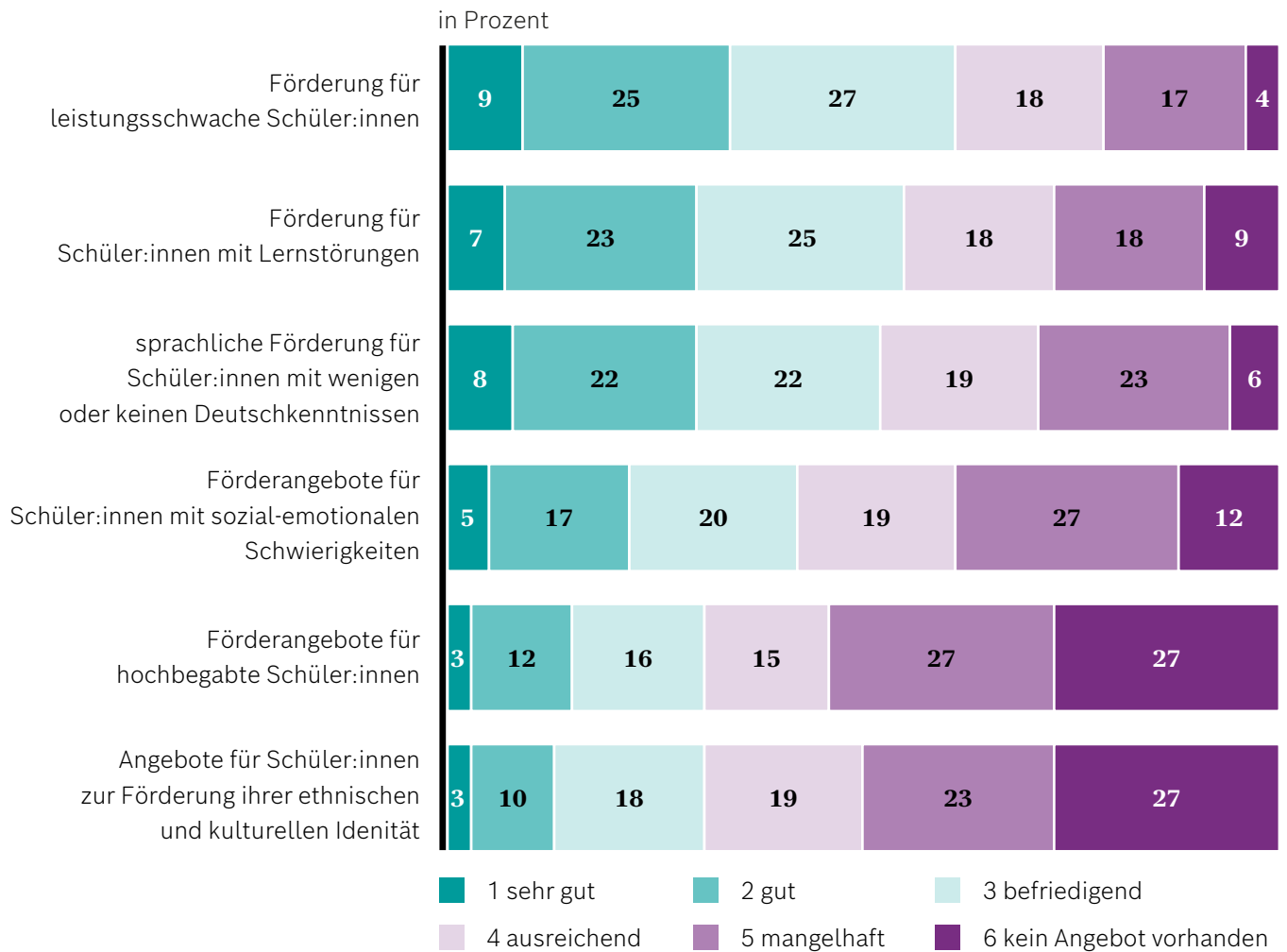


Abb. 3.2: Bewertung Umfang der Förderangebote. Eigenentwicklung, angelehnt an PISA, TALIS.

Weiterhin haben wir uns die Qualität der Förderangebote nach den jeweiligen Schulformen genauer angeschaut. Dabei zeigen unsere Analysen, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen in der Bewertung der Angebotsqualität gibt.

Wie bewerten Lehrkräfte die Qualität der Förderangebote?

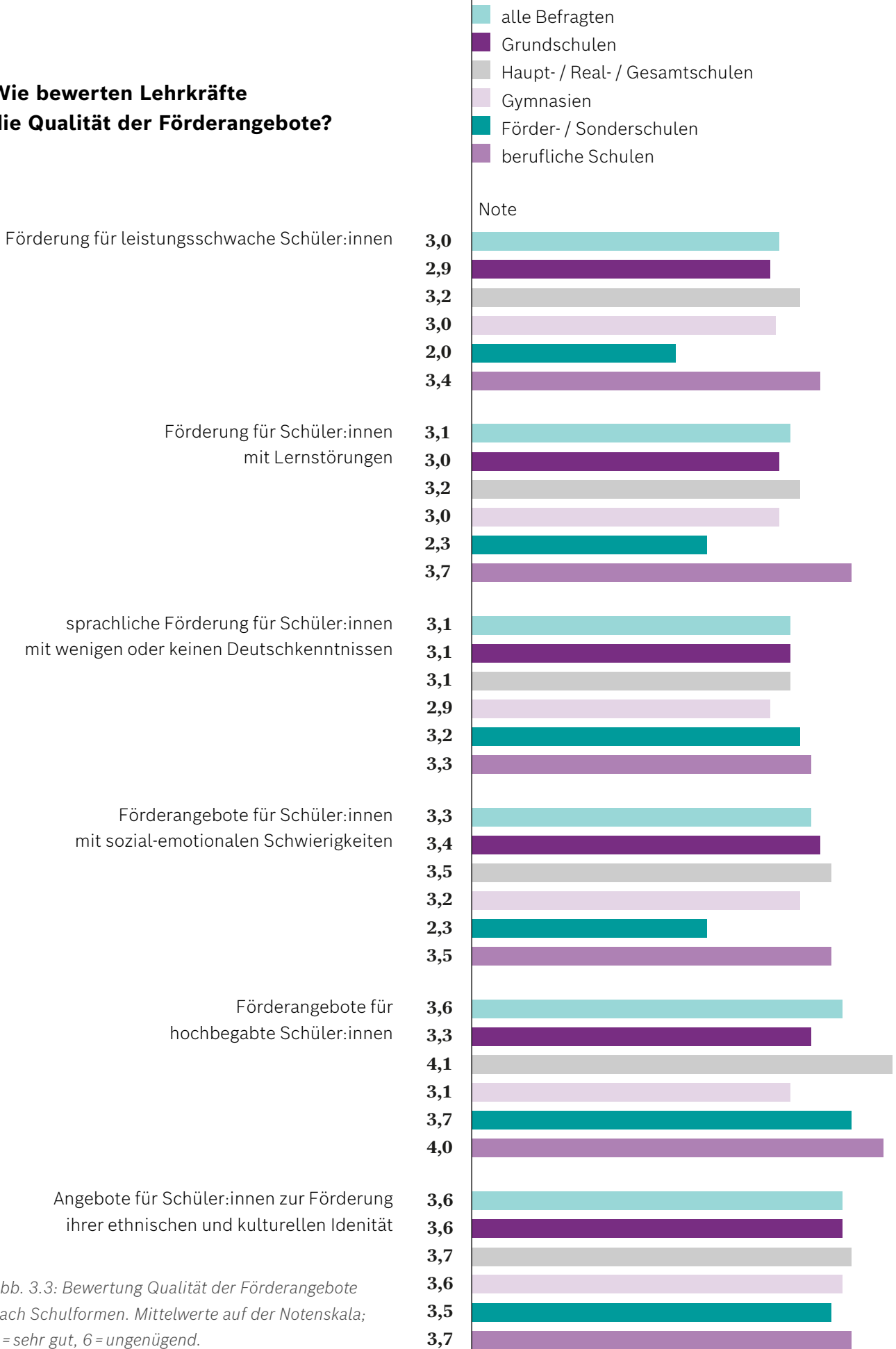
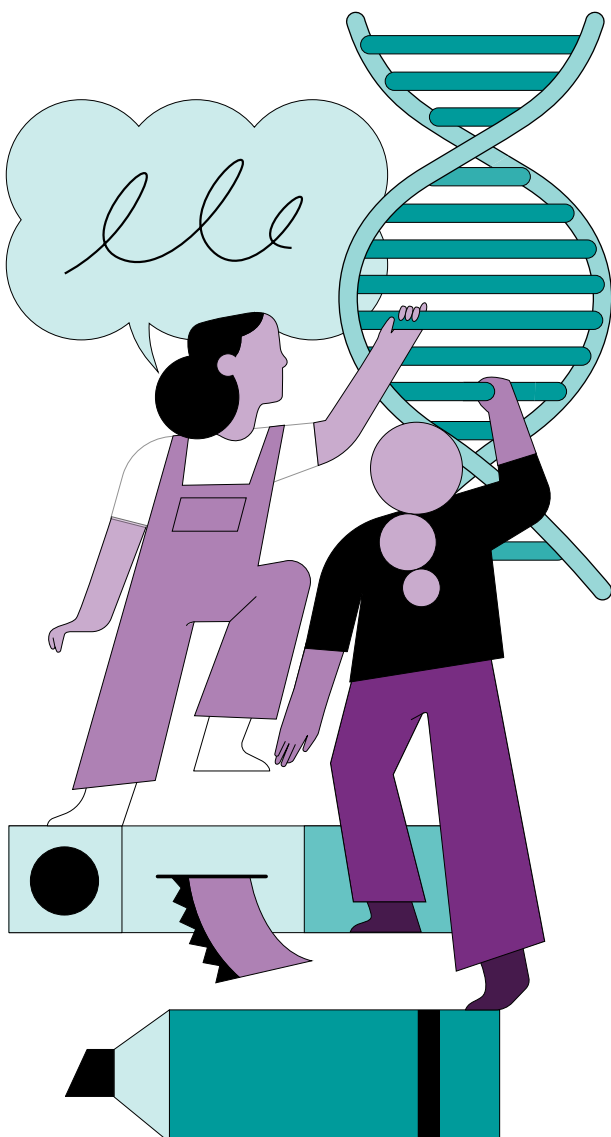


Abb. 3.3: Bewertung Qualität der Förderangebote nach Schulformen. Mittelwerte auf der Notenskala; 1 = sehr gut, 6 = ungenügend.

Die Unterschiede zwischen den Schulformen sind am stärksten ausgeprägt hinsichtlich der Angebote für Leistungsschwache, Schüler:innen mit Lernstörungen und mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten. Hier schätzen Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen die Angebote am besten ein, während Lehrkräfte an beruflichen Schulen und Haupt-, Real- und Gesamtschulen die Angebote am schlechtesten bewerten. Die Qualität von Angeboten zur sprachlichen Förderung für Schüler:innen mit wenigen Deutschkenntnissen sowie für hochbegabte Schüler:innen wird von Lehrkräften an Gymnasien am besten eingeschätzt. Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen zeigen sich bei Angeboten zur Förderung der ethnischen und kulturellen Identität.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ressourcen für die Förderung nach individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen zwischen den Schulen sehr variieren und häufig die Bedarfe aus Sicht der Lehrkräfte nicht abdecken können. Auch die Qualität der Angebote wird sehr unterschiedlich bewertet. Der Umfang und die Qualität der Angebote sind teilweise abhängig von der Schulform. Insgesamt ist es aus Sicht der Lehrkräfte notwendig, sowohl den Umfang als auch die Qualität der Angebote zu verbessern. Dies sind grundlegende Voraussetzungen, um den vielfältigen Bedürfnissen einer heterogenen Schüler:innenschaft gerecht werden zu können.



Einstellungen zu Heterogenität und Inklusion

Heterogenität und Inklusion sind zwei Begriffe, die aktuell viel diskutiert werden. Inklusion bezieht sich dabei nicht nur auf Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf, sondern auch auf ein Schulsystem, das für die Bedürfnisse aller Schüler:innen offen ist. Ein umfassendes und breites Verständnis von Inklusion beinhaltet demzufolge die Bereiche Sprache, soziale Lebensbedingungen, soziale oder emotionale Bedürfnisse, sonderpädagogische Förderbedarfe, Behinderungen, Fluchterfahrungen und Migrationshintergrund, religiöse Orientierung sowie Hochbegabung. Inklusive Beschulung bedeutet also, dass alle Schüler:innen gemeinsam unter Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse bestmöglich gefördert werden.

Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion ist eher kritisch

Das Schulbarometer fragt danach, wie Lehrpersonen diese Idee von Inklusion bewerten. Die Meinungen der Lehrkräfte sind durchaus unterschiedlich, je nachdem, welche Aspekte von Inklusion berücksichtigt werden.

Welche Einstellungen haben Lehrkräfte zu Inklusion?

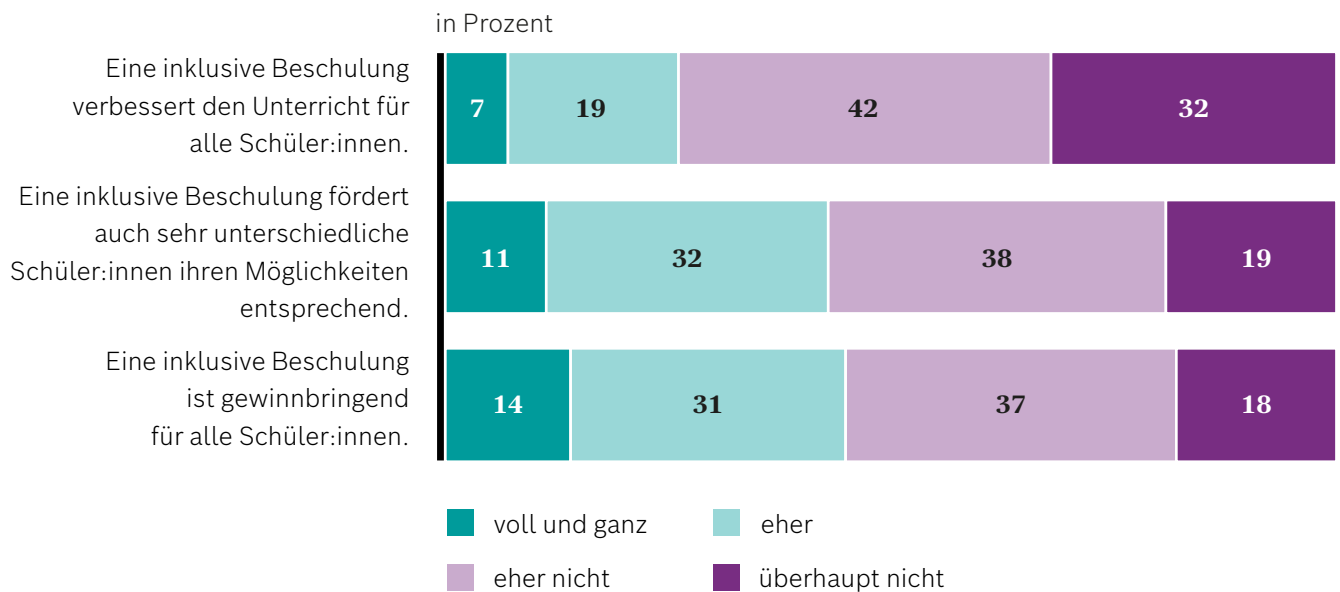


Abb. 3.4: Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion. In Anlehnung an STePS (2022).

Drei Viertel der Lehrkräfte (74 %) sind der Meinung, dass eine inklusive Beschulung den Unterricht für alle Schüler:innen eher nicht oder überhaupt nicht verbessert. Umgekehrt ist ein Viertel der Lehrkräfte (26 %) der Meinung, dass eine inklusive Beschulung den Unterricht für alle Schüler:innen verbessert. Der zweiten Aussage, dass eine inklusive Beschulung auch sehr unterschiedliche Schüler:innen ihren Möglichkeiten entsprechend fördert, stimmen 43 % der Lehrkräfte zu. Als gewinnbringend für alle Schülerinnen und Schüler sehen knapp die Hälfte der Lehrkräfte (45 %) eine inklusive Beschulung an.

Welche Einstellungen haben Lehrkräfte zu Inklusion?

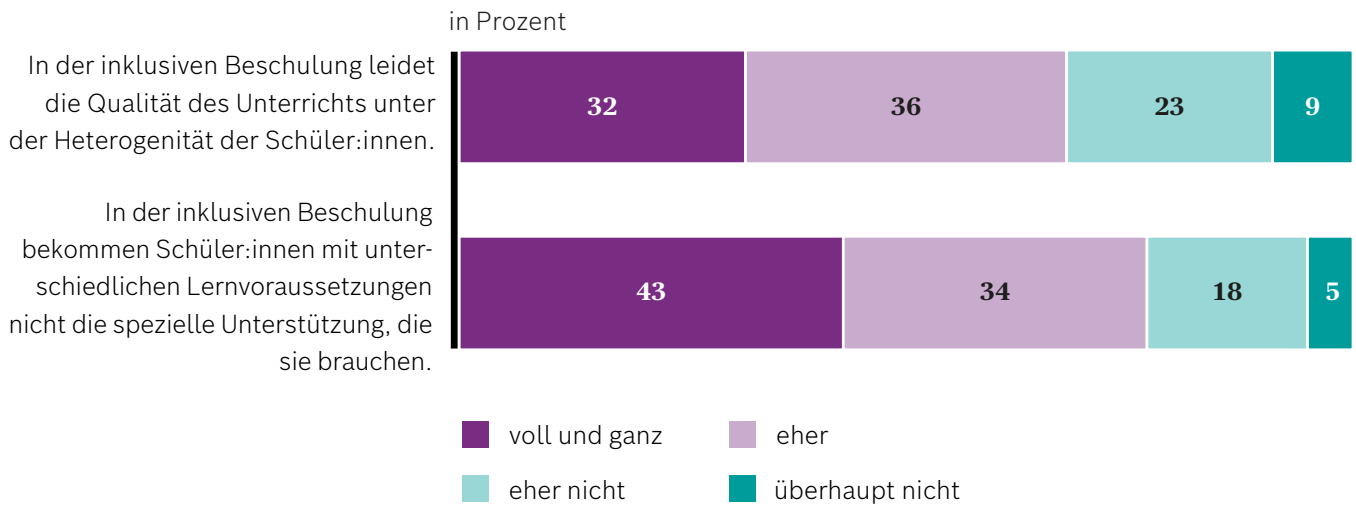


Abb. 3.5: Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion. In Anlehnung an STePS (2022).

In den beiden negativ formulierten Aussagen sehen wir, dass über zwei Drittel der Lehrkräfte (68 %) glauben, in einer inklusiven Beschulung leide die Qualität des Unterrichts. Auch glaubt die Mehrheit der Lehrkräfte (77 %), dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der inklusiven Beschulung nicht die spezielle Unterstützung bekommen, die sie brauchen.

Insgesamt stimmen 13 % der Lehrkräfte allen fünf Aussagen bezüglich einer inklusiven Beschulung eher oder voll und ganz zu. 37 % der Lehrkräfte stehen einer inklusiven Beschulung insgesamt eher ablehnend gegenüber und stimmen allen Aussagen eher nicht oder überhaupt nicht zu.

Dabei besteht kein Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrpersonen und der Einstellung zu Inklusion. Das bedeutet, dass sich jüngere Lehrkräfte in ihrer Einstellung nicht von älteren unterscheiden. Trotz der verstärkten Thematisierung von Inklusion in Studium und Ausbildung von Lehrkräften in den letzten Jahren muss der Bedarf als weiterhin groß angenommen werden: So zeigte bereits das [Schulbarometer 2023](#), dass nur jede 10. Lehrkraft angibt, im Studium ausreichend auf die inklusive Beschulung vorbereitet worden zu sein.

Weiterhin haben wir untersucht, wie sich die Einstellungen der Lehrkräfte zum oben beschriebenen weiten Inklusionsbegriff nach den jeweiligen Schulformen unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen geringe, jedoch signifikante Unterschiede.

Unterschiede zur Einstellung zu Inklusion nach Schulform

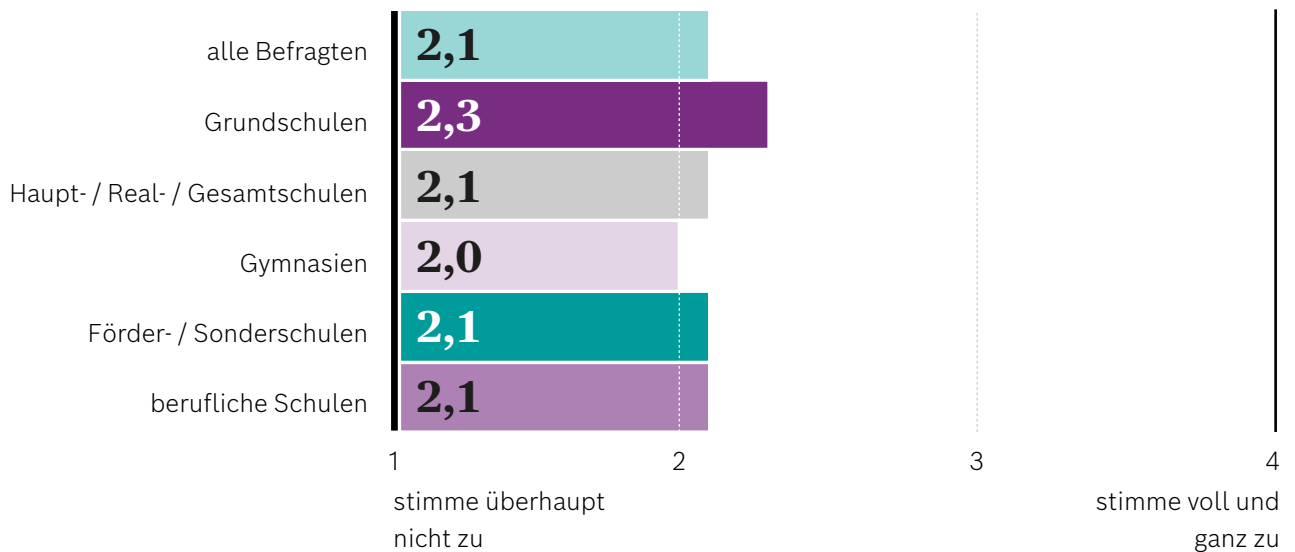


Abb. 3.6: Unterschiede zur Einstellung zu Inklusion nach Schulform. In Anlehnung an STePS (2022). Dargestellt sind die Mittelwerte. Negativ gerichtete Items wurden vor der Skalenbildung umgepolt. Skalenwerte: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll und ganz zu.

Lehrkräfte an Grundschulen weisen im Vergleich zu anderen Schulformen tendenziell eine positivere Einstellung (2,3) auf. Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, an Förder- und Sonderschulen und an beruflichen Schulen haben bei den Einstellungen einen Mittelwert von 2,1. Bei Lehrkräften an Gymnasien liegt der Wert mit 2,0 am niedrigsten.

Einstellungen zu Heterogenität und Inklusion sind in starkem Maße davon geprägt, ob Lehrkräfte bereits Erfahrungen mit inklusivem Unterricht gemacht haben. Je öfter Lehrkräfte Anforderungen durch Inklusion begegnen, umso größer ist der Handlungsspielraum, das heißt das Wissen um Möglichkeiten der Förderung und das eigene Selbstwirksamkeitserleben. Dies beeinflusst in hohem Maße die positive Zustimmung zu inklusiven Settings (Ruberg & Porsch, 2017). In Deutschland besteht hier weiterhin großer Handlungsbedarf. So zeigte das [Schulbarometer 2023](#), dass sich nur 17% der Lehrpersonen selbst als beruflich sehr erfahren im Umgang mit inklusiver Beschulung einschätzen.

Die Hälfte der Lehrkräfte sind aktuell mit heterogenen Lernvoraussetzungen überfordert

Im nächsten Abschnitt wollen wir uns daher genauer anschauen, wie Lehrkräfte die Herausforderungen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in ihrer täglichen Arbeit erleben.

Belastungserleben der Lehrkräfte mit heterogenen Lernvoraussetzungen

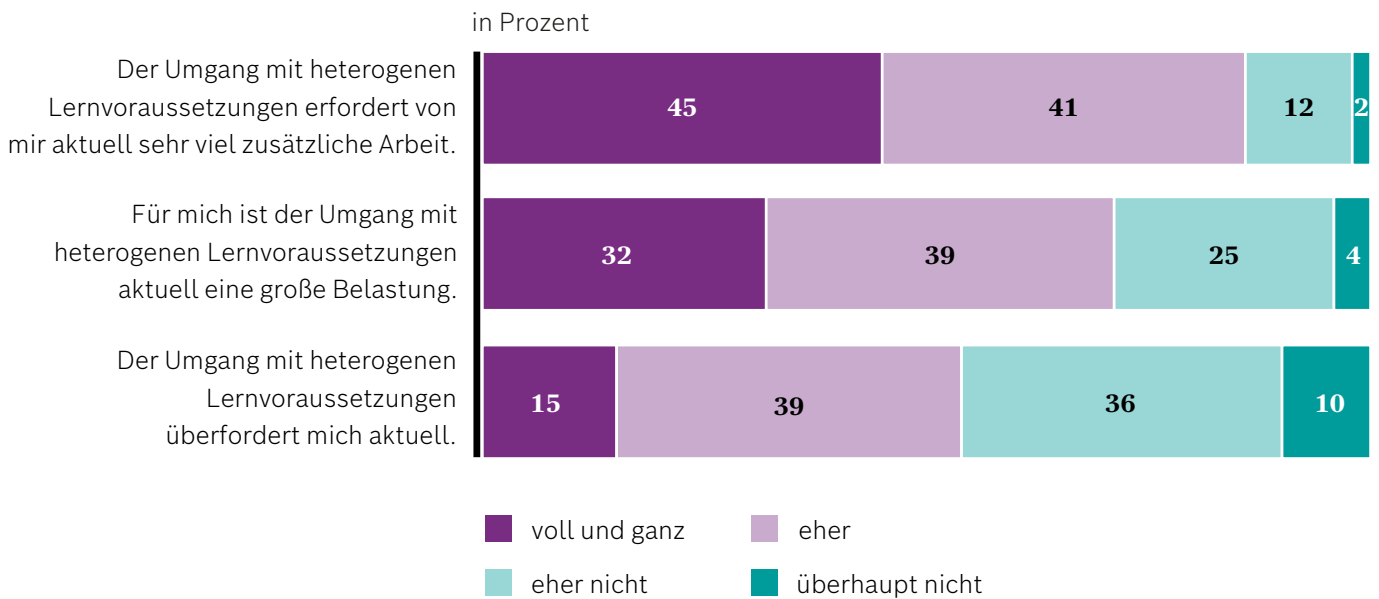


Abb. 3.7: Belastungserleben im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen.

86 % der Lehrkräfte „stimmen voll und ganz“ oder „eher“ zu, dass der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen aktuell von ihnen sehr viel zusätzliche Arbeit erfordert. Für über drei Viertel (71 %) stellt der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen derzeit eine große Belastung dar. Dass der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen sie aktuell überfordert, geben etwas mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte (54 %) an. Bereits im [Schulbarometer 2023](#) gab die Mehrheit der Lehrkräfte an, dass eine höhere Qualität von Lehrmaterialien für einen differenzierten Unterricht für sie eine starke Entlastung in der alltäglichen Arbeit darstellen könnte.

Die wahrgenommene Belastung im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen variiert leicht nach Schulform. Auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 4 (stimme voll und ganz zu) fühlen sich Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen am wenigsten belastet (Mittelwert 2,6), gefolgt von Gymnasiallehrkräften (Mittelwert 2,8) und Berufsschullehrkräften (Mittelwert 2,9). Lehrkräfte an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen empfinden eine ähnliche Belastung (Mittelwert 3,1).

Die Mehrheit der Lehrkräfte kann ihren Unterricht an die Lernbedürfnisse der Schüler:innen anpassen

Trotz der wahrgenommenen Herausforderungen zeigen unsere Ergebnisse allerdings auch, dass das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte hoch ist.

Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts

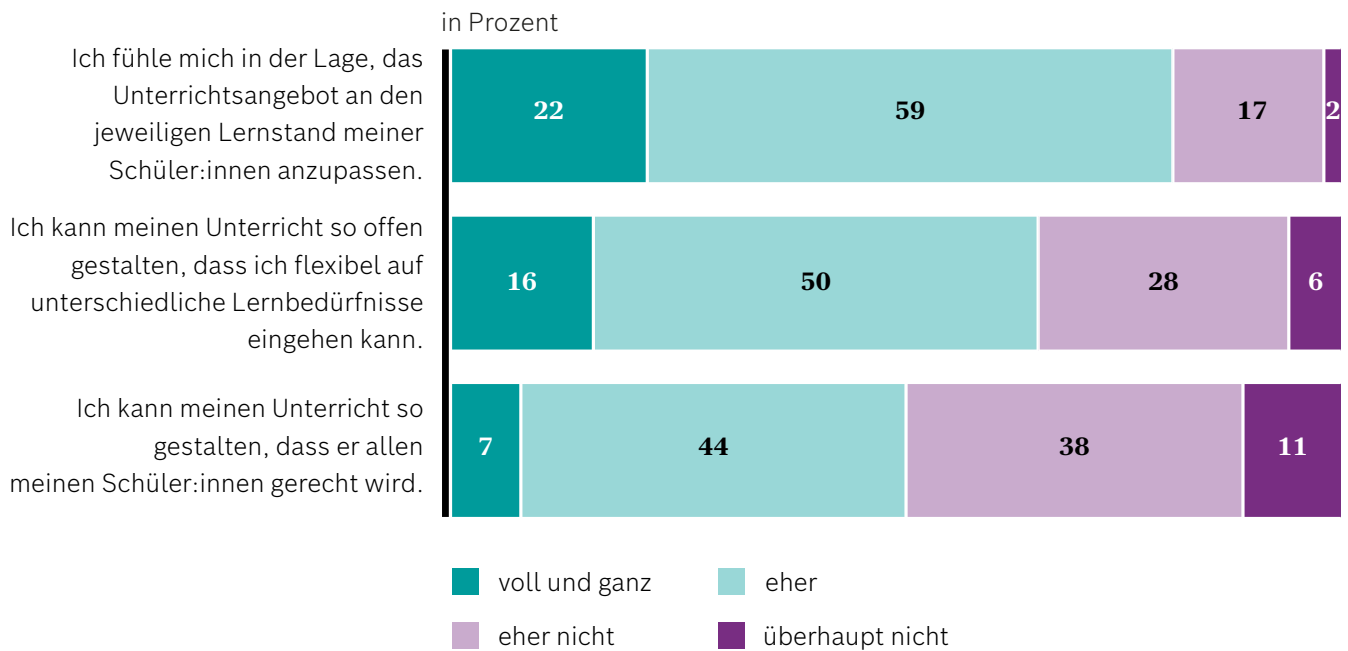


Abb. 3.8: Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts. Eigenentwicklung in Anlehnung an Bosse & Spörer (2014) KIESEL/STePS; Junker et al. (2020); Kopp (2009).

Die große Mehrheit der Lehrkräfte (81 %) fühlt sich in der Lage, das Unterrichtsangebot an den jeweiligen Lernstand ihrer Schüler:innen anzupassen und mit heterogenen Lernbedingungen umzugehen. Knapp zwei Drittel der Lehrkräfte (66 %) geben an, in ihrer Unterrichtsgestaltung auf unterschiedliche Lernbedürfnisse eingehen zu können. Die Hälfte der Lehrkräfte (51 %) sieht sich auch in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass er allen Schüler:innen gerecht wird.

Das Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts unterscheidet sich teilweise zwischen den Lehrkräften an den unterschiedlichen Schulformen. Auch hier haben wir einen Skalenwert von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 4 (stimme voll und ganz zu) berechnet: Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen zeigen die höchste Selbstwirksamkeit (3,1) auf im Unterschied zu Lehrkräften an Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie beruflichen Schulen (alle 2,7) und an Gymnasien (2,6).

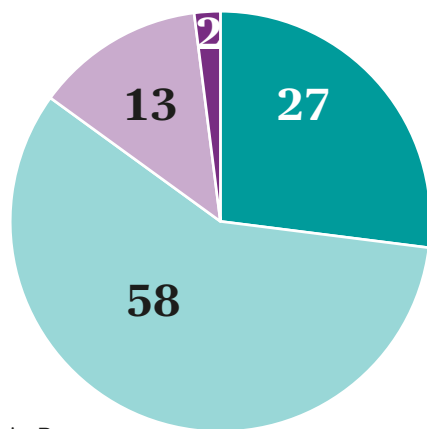
Lehrkräfte berücksichtigen in ihrem Unterricht insbesondere Leistungsunterschiede der Schüler:innen, die Hälfte auch kulturell-ethnische Unterschiede

Zudem wollten wir von den Lehrkräften wissen, inwiefern sie in ihrer Unterrichtspraxis leistungsbezogene sowie kulturell-ethnische Unterschiede berücksichtigen.

Es zeigt sich, dass der Umgang mit Leistungsunterschieden – als ein Aspekt eines inklusiven Unterrichts – von einer großen Mehrheit der Lehrkräfte in ihrem schulischen Alltag berücksichtigt wird.

Die Mehrheit der Lehrkräfte (85 %) gibt an, leistungsbezogene Unterschiede in der Gestaltung ihres Unterrichts voll und ganz oder eher zu berücksichtigen. Nahezu jede Lehrkraft an Förder- und Sonderschulen (97 %) sowie an Grundschulen (94 %) gestaltet ihren Unterricht binnendifferenziert. Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (84 %) liegen genau im Durchschnitt, unterdurchschnittlich werden leistungsbezogene Unterschiede an Gymnasien (74 %) sowie an Berufsschulen (72 %) im Unterricht berücksichtigt.

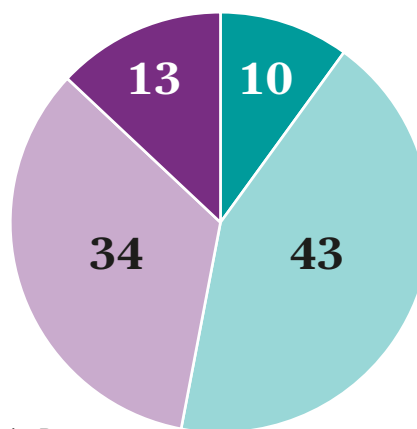
Leistungsbezogene Unterschiede



in Prozent

Abb. 3.9: Selbsteinschätzung Berücksichtigung von leistungsbezogenen Unterschieden.

Kulturell-ethnische Unterschiede



in Prozent

Abb. 3.10: Selbsteinschätzung Berücksichtigung von kulturell-ethnischen Unterschieden.

- voll und ganz
- eher
- eher nicht
- überhaupt nicht

Kulturell-ethnische Unterschiede berücksichtigt etwa die Hälfte der Lehrpersonen (53 %) bei ihrer Unterrichtsgestaltung. Am häufigsten benennen dies Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen (64 %) sowie an Grundschulen (55 %), gefolgt von Lehrkräften an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie beruflichen Schulen (jeweils 50 %) und an Gymnasien (40 %).

Der Umgang mit leistungsbezogener Heterogenität ist inzwischen durch vielfältige Methoden der Differenzierung zum festen Bestandteil guten Unterrichts geworden. Doch welche Methoden wenden Lehrkräfte an, um kulturell-ethnische Unterschiede in ihrem Unterricht zu berücksichtigen? Aus diesem Grund haben wir die Lehrkräfte gefragt:

Was genau tun Sie, um kulturell-ethnische Unterschiede im Unterricht zu berücksichtigen? Bitte beschreiben Sie Ihre letzte Unterrichtsstunde, in welcher Sie dies berücksichtigt haben.

Hierzu haben zwei Drittel der Lehrkräfte (66%) ihre letzte Unterrichtsstunde beschrieben, die wir in folgende Kategorien eingeordnet haben.

Wie berücksichtigen Lehrkräfte kulturell-ethnische Unterschiede in ihrem Unterricht?

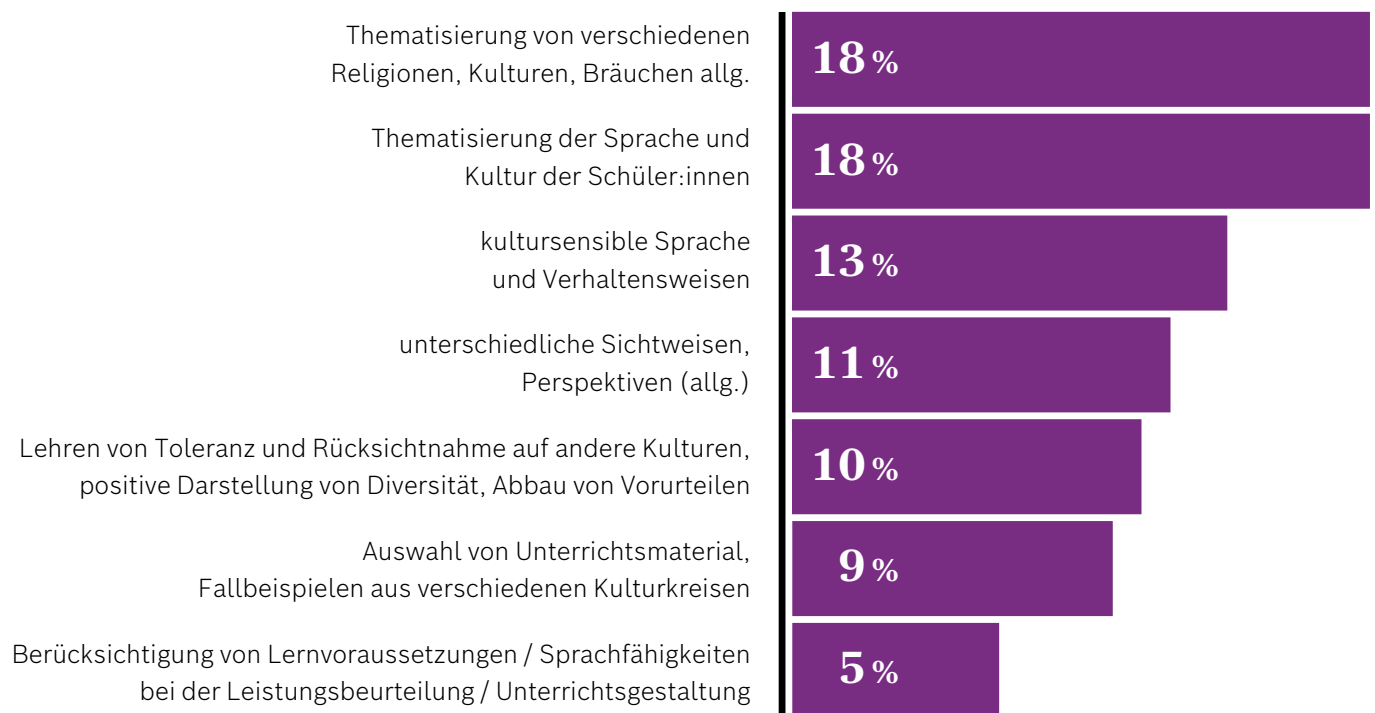


Abb. 3.11: Methoden der kulturell-ethnischen Unterrichtsgestaltung. Eigenentwicklung.
Basis: Lehrkräfte, die kulturell-ethnische Unterschiede in der Gestaltung ihres Unterrichts (eher) berücksichtigen.

Lehrkräfte, die kulturell-ethnische Unterschiede im Unterricht berücksichtigen, geben am häufigsten an, dass sie verschiedene Religionen, Kulturen oder Bräuche und ebenso die Sprache oder Kultur von Schüler:innen im Unterricht thematisieren (beide 18%). 13% der Lehrkräfte berichteten, auf eine kultursensible Sprache bzw. Verhaltensweise zu achten. 11% bemühen sich, in ihrem Unterricht verschiedene Sichtweisen und Perspektiven zu berücksichtigen. 10% der Lehrkräfte sagten, dass sie im Unterricht Toleranz und Rücksichtnahme auf andere Kulturen lehren, Vielfalt positiv darstellen oder Vorurteile bekämpfen. Die Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Fallbeispielen aus verschiedenen Kulturkreisen nennen 9% der Lehrkräfte. Weiterhin werden bei der Leistungsbeurteilung und Unterrichtsgestaltung die individuellen Lernvoraussetzungen und Sprachfähigkeiten berücksichtigt (5%). Antworten mit geringen Werten waren zusammenfassend: die Vermittlung der deutschen bzw. westlichen Geschichte, Kultur und Werte für Schüler:innen, die zuvor nicht in Deutschland zur Schule gegangen sind (3%), die Thematisierung von Rassismus und Diskriminierung (2%) und globalen Krisen (2%) sowie Methoden, die die Herkunftssprache beim Lernen (2%) und beim Peer-Tutoring (1%), in welchen Schüler:innen voneinander lernen können, einbeziehen.



Zusammenfassung und Ausblick

Die aktuellen Zahlen zeigen ein sehr gemischtes Bild, wenn es um die Anerkennung und den Umgang mit Heterogenität im schulischen Alltag geht. Die befragten Lehrkräfte äußern sich zu vielen Aspekten von Inklusion gegenüber eher kritisch, geben aber gleichzeitig an, ihren Unterricht durchaus an eine heterogene Schüler:innenschaft anpassen zu können. Insbesondere der Umgang mit Leistungsunterschieden, der einen Teil eines inklusiven Unterrichts abbildet, wird von einer großen Mehrheit der Lehrkräfte in ihrem Unterricht bereits berücksichtigt. Auch zum Umgang mit kulturell-ethnischer Heterogenität werden vielfältige Ansätze genannt. Es lohnt sich, diese in die Breite zu tragen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Befragung den Bedarf, genauer zu verstehen, warum die Umsetzung der Inklusion an einigen Schulen erfolgreich ist, während sie an anderen auf Skepsis stößt. Eine vertiefte Analyse dieser Dynamik könnte wertvolle Erkenntnisse liefern, um die Herausforderungen zu überwinden und bewährte Praktiken zu fördern. Die Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises gehen hier mit gutem Beispiel voran und zeigen auf, wie der Transfer von Next Practices in andere Schulen gelingen kann. In der globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 der Vereinten Nationen lautet das Ziel für Bildung, eine „inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherzustellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen zu fördern“ (↗ UNESCO, o. J.). Die Forderung nach einer inklusiven Bildung ist ein wesentlicher Aspekt der ↗ Agenda Bildung 2030. In der Diskussion über inklusive Bildung hebt die UNESCO hervor:

„Um inklusive Bildung und Chancengerechtigkeit in der Bildung zu verwirklichen, muss eine Systemveränderung erfolgen. So unterschiedlich Menschen sind, so unterschiedlich sind auch ihre Arten zu lernen und sich zu bilden. Bildungssysteme müssen sich auf diese Heterogenität flexibel einstellen können und dürfen nicht starr sein. Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen“

(↗ UNESCO, o. J.).

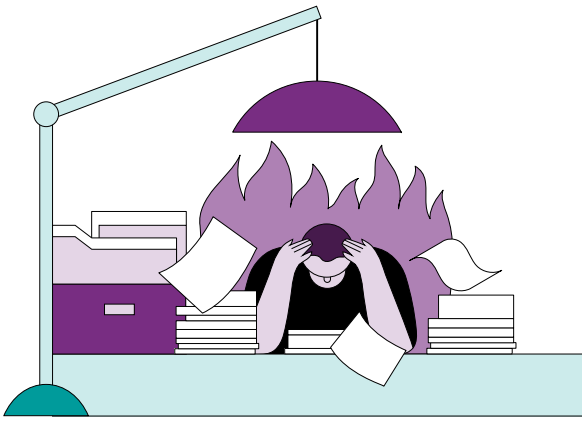


Auf dem ↗ Deutschen Schulportal berichten zwei Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, wie sie den Transformationsprozess hin zu einer inklusiven Schule geschafft haben.

Eine tiefgreifende Implementierung diversitätssensibler Strukturen im schulischen System anzuregen, erfordert die Schulung von Lehrkräften als Multiplikator:innen in Diversity-Konzepten. Das soll ihnen ermöglichen, die Vielfältigkeit des menschlichen Zusammenlebens, gesellschaftlicher Normen und individueller Überzeugungen zunächst wertneutral zu betrachten bzw. als gesellschaftliche Realität anzunehmen und nicht primär als Herausforderung zu interpretieren (Jägers, 2022). Ein Perspektivenwechsel von Heterogenität zu Diversität ist von essenzieller Bedeutung. Während Heterogenität Unterschiede oft als Herausforderung betrachtet, wird in der Diskussion um Diversität betont, dass Unterschiede ein Potenzial darstellen können. Die Diversität der Individuen in Bezug auf ihre soziale Herkunft, ethnische und religiöse Wurzeln, Begabungsprofile und Interessen innerhalb einer Schule kann zu einer Lernressource werden, sofern die notwendigen Voraussetzungen im Unterricht und in der Organisation geschaffen worden sind. Schulen, die Diversität als Leitbild annehmen, erkennen Menschen als Individuen mit multiplen und komplexen Identitäten an und betrachten die Vielfalt der Interessen und Begabungen als Ressource für wechselseitige Lern- und Bildungsprozesse (Sliwka, 2012).

Insgesamt erfordert die Anerkennung und Integration von Diversität im Bildungssystem eine grundlegende Veränderung der organisatorischen Strukturen in universitärer Ausbildung und Schule, damit alle Lehrkräfte gut vorbereitet in ihr Berufsfeld einsteigen können. Für die Schulpraxis braucht es funktionierende Lehransätze aus der Praxis, um die Vielfalt der Lernenden optimal zu unterstützen und damit alle Schüler:innen ihre Potenziale voll entfalten können.





4. Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben

Das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften wird in Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration aktuell viel diskutiert (Hascher & Waber, 2021). Unter beruflichem Wohlbefinden wird die Zufriedenheit im Beruf sowie die Ausprägung von Erschöpfungssymptomen, wie Stress und weitere Burnout-Symptome verstanden (Taris & Schaufeli, 2018). Das große Interesse an diesem Thema begründet sich dadurch, dass empirische Studien auf ein erhöhtes Burnout- und Stressrisiko bei Lehrkräften hinweisen, das sich während der COVID-19-Pandemie noch erhöht hat, wie auch das ↗ [Deutsche Schulbarometer 2022](#) aufzeigte (vgl. Garcia-Carmona et al., 2019; Voss et al., 2023). Ein geringes berufliches Wohlbefinden stellt nicht nur eine große persönliche Belastung für die Lehrkräfte dar, sondern geht auch mit mehr Fehltagen, der Absicht, den Beruf zu wechseln, geringerer Unterrichtsqualität und Motivation der Schüler:innen einher (Klusmann et al., 2022; Wartenberg et al., 2023). Aufgrund des bereits bestehenden und sich zukünftig verschärfenden Mangels an Lehrkräften im Beruf und ihrer gleichzeitig hohen Relevanz für die Förderung der wachsenden Anzahl leistungsschwacher Schüler:innen ist ihr berufliches Wohlbefinden von hoher Bedeutung.

Obwohl national und international eine große Anzahl an Studien zum Wohlbefinden von Lehrkräften vorliegen, sind verlässliche Aussagen wegen fehlender Repräsentativität dieser Studien kaum möglich. Auch durch meist geringere Rücklaufquoten können Verzerrungen in der berichteten Höhe des Wohlbefindens nicht ausgeschlossen werden. Es ist z. B. möglich, dass sehr belastete Lehrkräfte gar nicht erst an wissenschaftlichen Studien teilnehmen. Um die Situation der Lehrkräfte in Deutschland auch in Hinblick auf Interventionen und Unterstützungsbedarfe beschreiben zu können, sind repräsentative Befragungen wie das Deutsche Schulbarometer wichtig.

Im Folgenden werden wir erstens beschreiben, wie berufliche Zufriedenheit, Burnout-Symptome und der Wunsch, den Beruf zu wechseln, bei Lehrkräften und Schulleitungen in Deutschland ausgeprägt sind. In die Analysen gingen Angaben von N = 1.467 Lehrkräften und N = 136 Schulleitungen und stellvertretenden Schulleitungen ein. Wir werden zweitens darstellen, ob das berufliche Wohlbefinden mit dem Alter, Geschlecht, der Schulform, den unterrichteten Fächern oder einem Quer- und Seiteneinstieg zusammenhängt. Drittens werden wir zeigen, welche Schutz- sowie Risikofaktoren im schulischen Umfeld identifiziert werden können.

Lehrkräfte und Schulleitungen haben eine hohe Berufs- und Schulzufriedenheit

Die Berufszufriedenheit beschreibt, wie positiv oder negativ eine Person ihre berufliche Situation bewertet. Die Bewertung kann sich auf verschiedene Aspekte des Berufs beziehen, wie z. B. die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft oder die schulische Situation. Im Schulbarometer haben Lehrkräfte und Schulleitungen fünf Aussagen zu verschiedenen Aspekten der beruflichen Zufriedenheit bewertet.

Wie zufrieden sind Lehrkräfte und Schulleitungen?

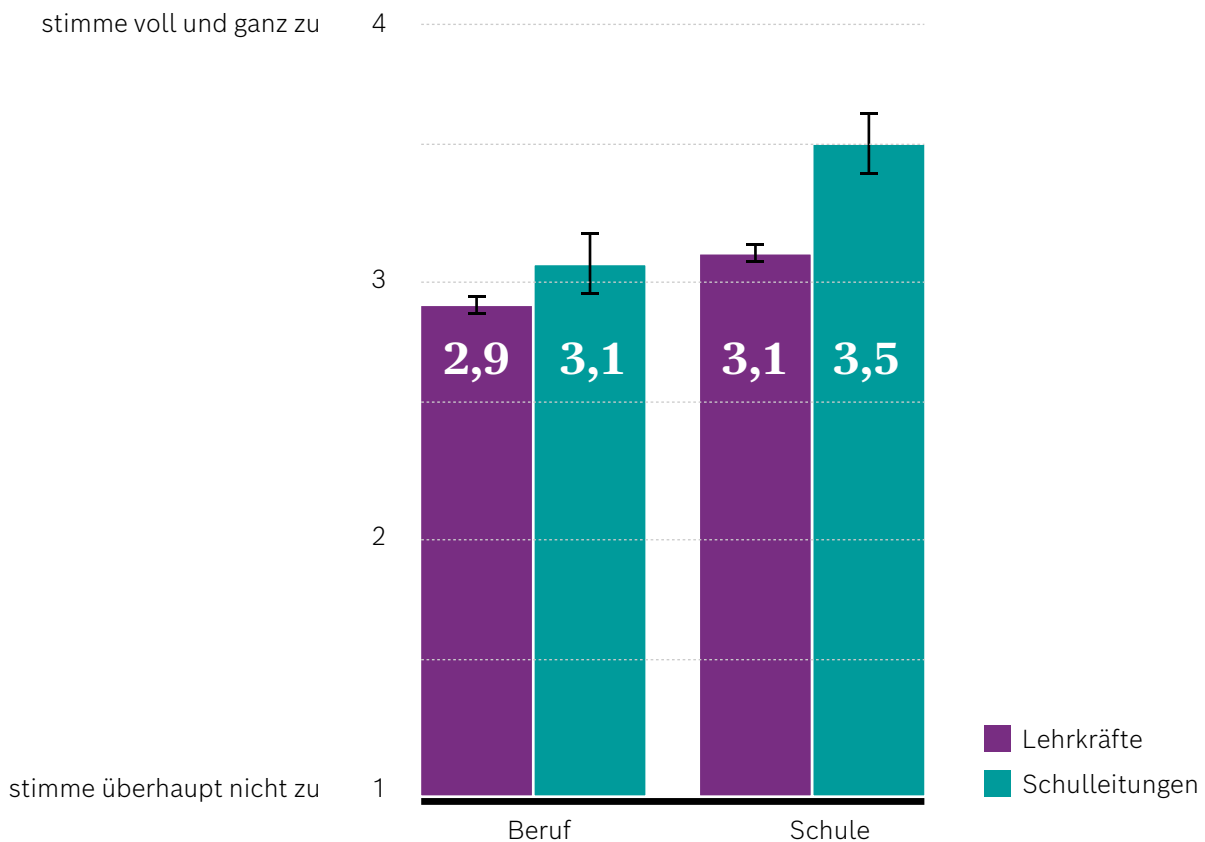


Abb. 4.1: Zufriedenheit der Lehrkräfte und Schulleitungen mit dem Beruf und der Schule. Dargestellt sind die Mittelwerte sowie die 95%-Konfidenzintervalle. Skalenwerte: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll und ganz zu.

Sowohl die Zufriedenheit mit dem Beruf als auch mit der jeweiligen Schule ist im Mittel bei Lehrkräften und Schulleitungen auf einer Skala von 1 bis 4 sehr positiv ausgeprägt. Besonders Schulleitungen berichten eine hohe Zufriedenheit mit der Schule, an der sie tätig sind. Die berufliche Zufriedenheit hängt signifikant mit folgenden Merkmalen zusammen: Ältere Lehrkräfte sind mit ihrer Tätigkeit etwas zufriedener als jüngere Lehrkräfte. Frauen sind mit ihrer Schule zufriedener als Männer. Die Zufriedenheit mit dem Beruf unterscheidet sich zwischen Lehrpersonen verschiedener Schulformen: Am zufriedensten sind Lehrkräfte an Berufs- und Förderschulen, gefolgt von Lehrkräften an Gymnasien und den weiteren Schulformen der Sekundarstufe I und II.



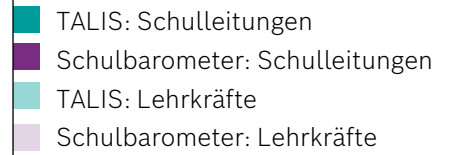
Die geringste Zufriedenheit geben Grundschullehrkräfte an. Keine Unterschiede in der Zufriedenheit mit dem Beruf oder der Schule zeigen sich zwischen Quer- oder Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildeten Lehrkräften.

Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland sind jedoch im internationalen Vergleich weniger zufrieden

Zur Einordnung der Befunde lohnt sich ein Vergleich mit anderen Ländern, den die internationale [TALIS-Studie](#) ermöglicht. An dieser Studie nahmen 2018 Lehrkräfte aus 48 Ländern (23 Länder der OECD) teil; Deutschland hat

nicht an der Studie teilgenommen. Im Schulbarometer wurden allerdings die gleichen Fragen zur beruflichen und schulischen Zufriedenheit wie in TALIS gestellt und ausgewertet. In TALIS wurden 70% Zustimmung zu Fragen zur beruflichen Zufriedenheit mit „trifft eher zu“ und „trifft völlig zu“ als eine hohe Zufriedenheit interpretiert. In Deutschland gaben 75% der Lehrkräfte und 83% der Schulleitungen an, eher bis völlig zufrieden zu sein. Die Ergebnisse für die fünf gestellten Fragen sind in der folgenden Abbildung in Form der prozentualen Zustimmung (trifft eher zu, trifft voll und ganz zu) für Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland im Vergleich zu den Ergebnissen der TALIS-Studie dargestellt.

Wie zufrieden sind Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland im internationalen Vergleich?



%-Anteil an Zustimmung

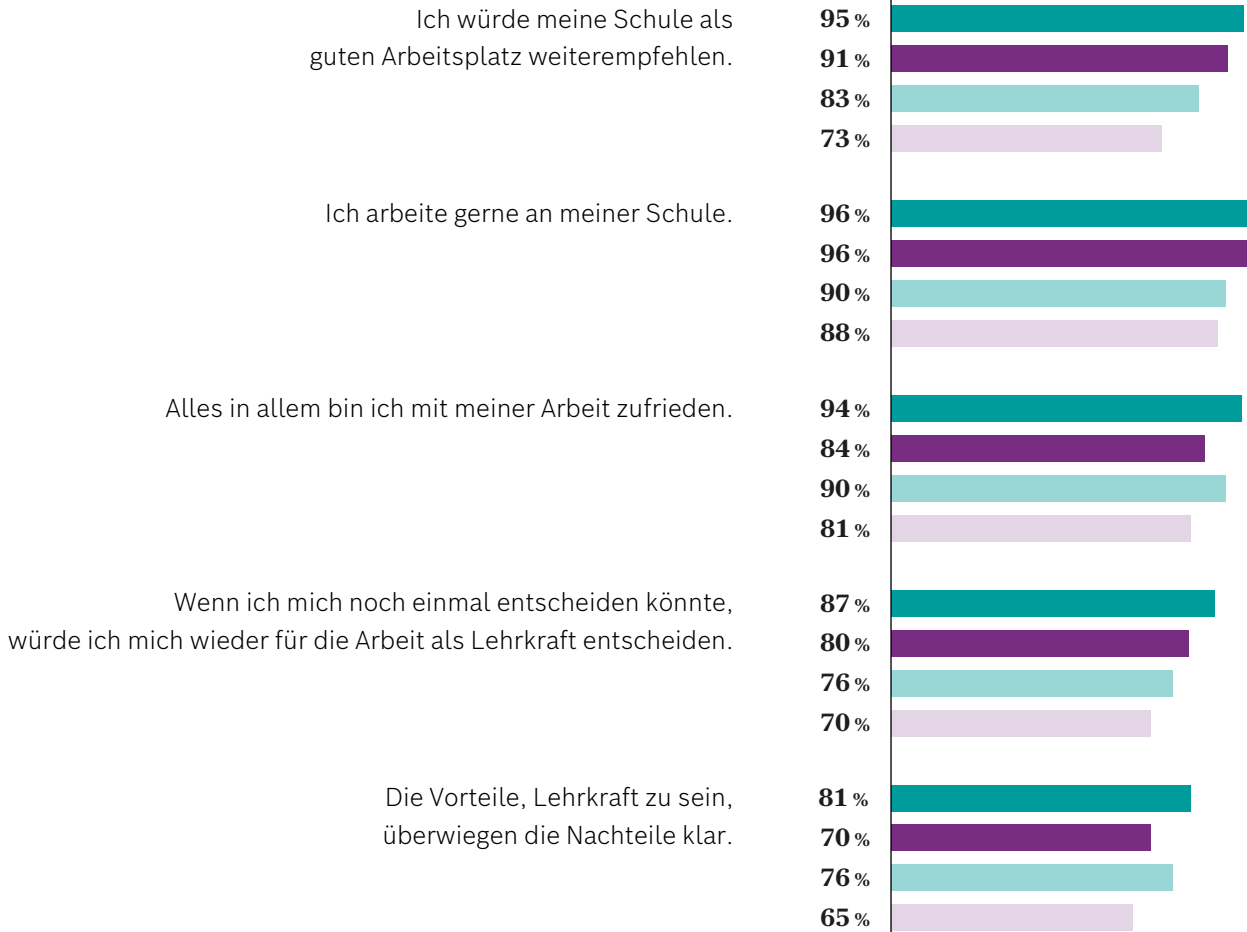
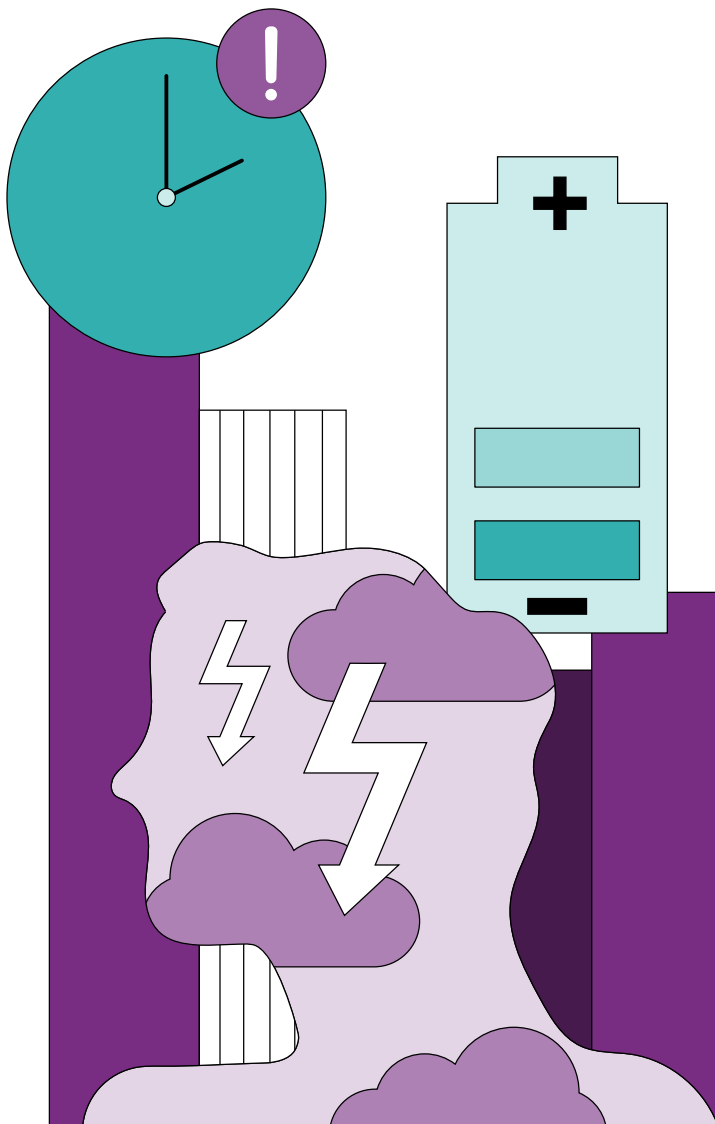


Abb. 4.2: Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Zusammenfassende Darstellung der Werte „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“.

Auch wenn die Mehrheit der Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden sind, zeigen sich im internationalen Vergleich für die an der TALIS-Studie teilnehmenden Länder noch höhere Werte. Das heißt, die deutschen Lehrkräfte und Schulleitungen sind in allen Aspekten weniger zufrieden mit ihrem Beruf und ihrer Schule als der Durchschnitt der Lehrkräfte und Schulleitungen in den Ländern der TALIS-Studie (s. OECD, 2020).

Betrachtet man für Deutschland die Lehrkräfte und Schulleitungen, die eher bis sehr unzufrieden sind, so zeigt sich: Mit ihrem Beruf sind 16–25 % (M=21 %) der Lehrkräfte und 14–22 % (M=17 %) der Schulleitungen eher unzufrieden und 2–9 % (M=7 %) der Lehrkräfte und 2–8 % (M=5 %) der Schulleitungen sehr unzufrieden. Mit ihrer jeweiligen Schule sind 9–20 % (M=14 %) der Lehrkräfte und 2–7 % (M=4 %) der Schulleitungen eher unzufrieden und 3–7 % (M=5 %) der Lehrkräfte und 2 % der Schulleitungen sogar sehr unzufrieden.

Zusammenfassend zeigt das Schulbarometer, dass ein großer Anteil von Lehrkräften und Schulleitungen in Deutschland zufrieden mit dem Beruf und der jeweiligen Schule sind. Es wird allerdings auch deutlich, dass die Schulleitungen und Lehrkräfte in Deutschland im internationalen Vergleich eine geringere Zufriedenheit aufweisen und dass es einen substantiellen Anteil sehr unzufriedener Personen sowohl unter den Lehrkräften als auch den Schulleitungen gibt. Unterschiede in der Zufriedenheit mit den Schulen zeigen sich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften. Darüber hinaus lässt sich die Zufriedenheit nur zu einem kleinen Teil durch das Alter, die Schulform oder das Geschlecht erklären. Keinen Einfluss hatte der Quer- oder Seiteneinstieg.



Ein Drittel der Lehrkräfte und Schulleitungen fühlt sich mehrmals in der Woche emotional erschöpft

Burnout ist ein berufsbezogener Erschöpfungszustand aufgrund chronischen Stresses und zeigt sich in den Symptomen emotionale Erschöpfung und Zynismus. Diese Symptome stellen die negative Seite des beruflichen Wohlbefindens dar. Auch wenn Personen mit ihrem Beruf und ihrer Schule eher zufrieden sind, ist es möglich, Burnout-Symptome zu haben. Im Schulbarometer wurden den Lehrkräften und Schulleitungen eine gekürzte Version einer deutschen Adaptation des etablierten Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 2018) mit sechs Items vorgelegt. Dabei sollten die Personen angeben, wie häufig sie die jeweils beschriebenen Symptome auf einer 7-stufigen Skala erleben (0 = gar nicht bis 6 = täglich). Die Mittelwerte der emotionalen Erschöpfung lagen bei 2,72 (SD = 1,39) und des Zynismus bei 1,02 (SD = 1,22).

Emotionale Erschöpfung und Zynismus der Lehrkräfte und Schulleitungen

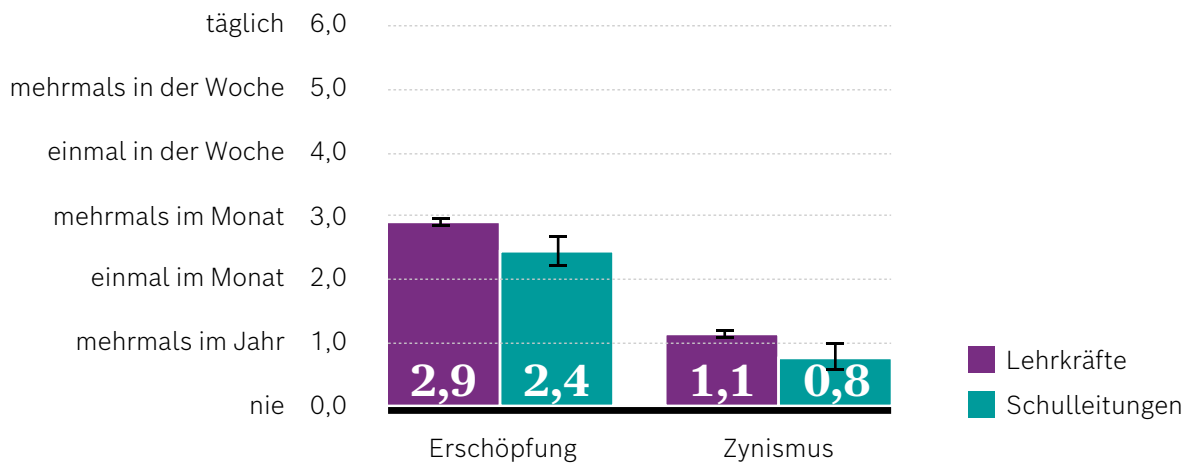


Abb. 4.3: Emotionale Erschöpfung und Zynismus der Lehrkräfte und Schulleitungen. Dargestellt sind die mittleren Häufigkeiten sowie die 95%-Konfidenzintervalle.

Je jünger die Lehrkräfte, desto häufiger berichten sie von Erschöpfung und Zynismus. Auch geben Frauen höhere Werte in der Erschöpfung an, wohingegen sie seltener Zynismus erlebten. Ein Unterschied nach Funktion der weiblichen Lehrkraft – als Lehrperson oder Schulleitung – besteht nicht. Nach Schulform getrennt zeigten die Lehrkräfte an Grundschulen eine höhere Erschöpfung auf. Da die Mehrheit der Grundschullehrkräfte weiblich ist, wurde der Einfluss des Geschlechtes statistisch kontrolliert. Unsere Ergebnisse zeigen, dass auch nach Kontrolle von Geschlecht die Erschöpfungssymptome bei Lehrpersonen an Grundschulen höher sind. Das bedeutet, dass andere Faktoren als das Geschlecht eine Rolle bei der Erschöpfung von Grundschullehrkräften spielen. Lehrkräfte, die durch einen Quer- oder Seiteneinstieg in den Lehrberuf eingetreten sind, zeigten geringere Erschöpfungswerte als Lehrkräfte mit einer traditionellen Lehramtsausbildung. Der Vergleich mit internationalen Ergebnissen, die im Manual des Maslach Burnout Inventory angegeben sind, zeigen für Deutschland höhere Werte in der emotionalen Erschöpfung und niedrigere Werte im Zynismus.

Die einzelnen Fragen zur emotionalen Erschöpfung und zum Zynismus sind in folgender Abbildung dargestellt. Es wird deutlich, dass über 36% der Lehrkräfte oder Schulleitungen berichteten, sich mindestens mehrmals in der Woche erschöpft zu fühlen, 12% sogar täglich.

Wie häufig leiden Lehrkräfte an emotionaler Erschöpfung und Zynismus?

in Prozent

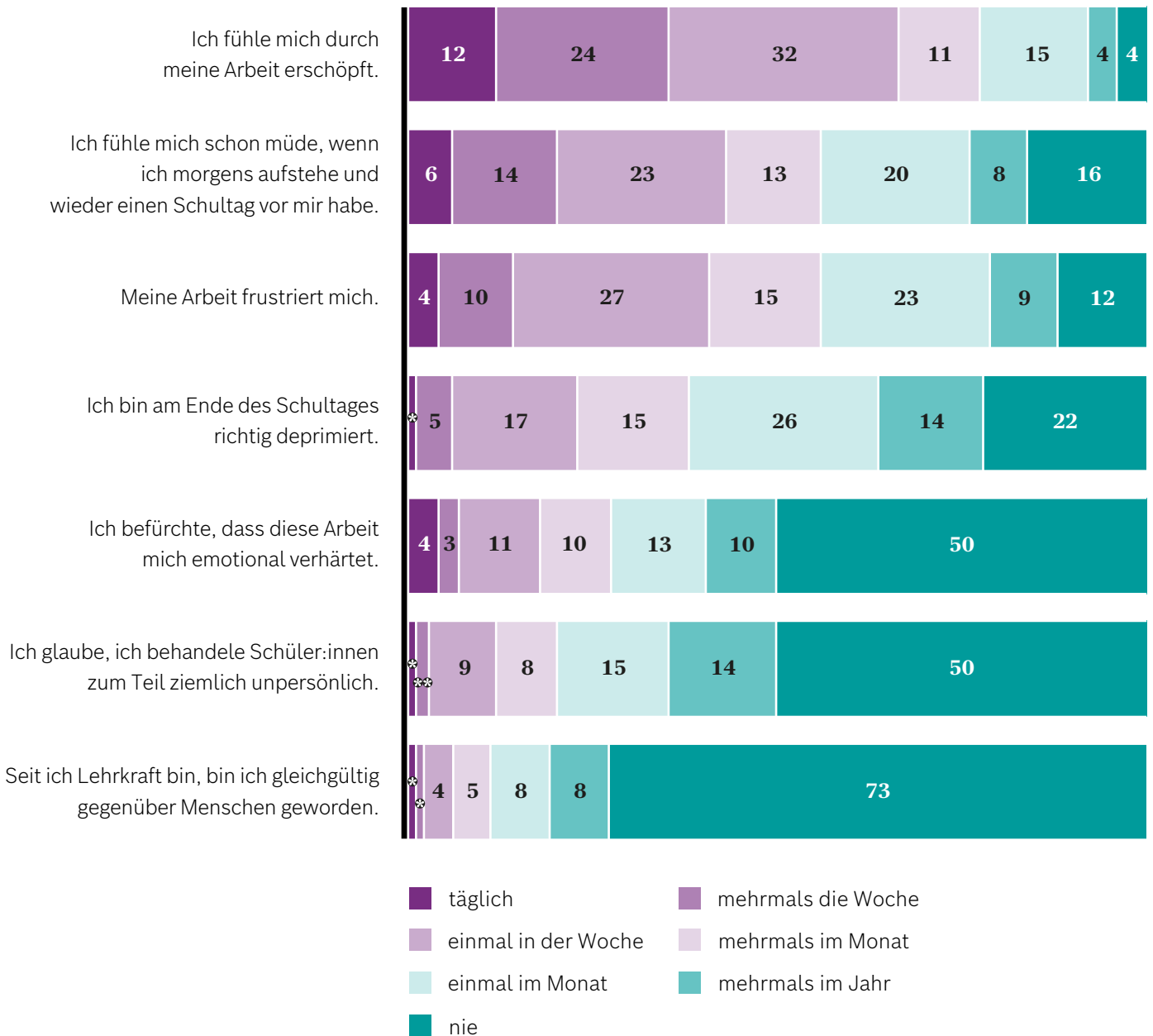


Abb. 4.4: Belastungserleben der Lehrkräfte. Abweichungen von 100% sind rundungsbedingt, * = 1, ** = 2.

Insgesamt zeigt sich eine häufig auftretende emotionale Erschöpfung insbesondere unter Frauen und in Grundschulen. Die emotionale Erschöpfung unter allen Lehrkräften ist auch höher als internationale Vergleichswerte (vgl. ebd.). Besonders relevant erscheint, dass 12% der Lehrkräfte angaben, dass sie täglich Symptome der Erschöpfung erleben.

Ein Viertel der Lehrkräfte würde den Beruf wechseln, wenn es die Möglichkeit gäbe

Die Lehrkräfte und Schulleitungen wurden im Schulbarometer auch gefragt, ob sie den Beruf wechseln würden, wenn sie es könnten. Von den Lehrkräften antworteten 10% ja und 17% eher ja, was bedeutet, dass 27% der Lehrkräfte sich vorstellen können, den Beruf zu wechseln. In der TALIS-Studie waren es über alle Länder durchschnittlich 20% der Lehrkräfte, die sich einen Wechsel vorstellen konnten. Von den Schulleitungen geben 8% an, sie würden den Beruf wechseln, wenn sie könnten, und 11% sagen „eher ja“. D. h. 19% der Schulleitungen könnten sich einen Wechsel vorstellen. Jüngere Lehrkräfte denken dabei häufiger über einen Wechsel nach als ältere und Frauen häufiger als Männer. Zwischen Quer- und Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildeten Lehrkräften gibt es keine Unterschiede.

Würden Sie Ihren Beruf wechseln, wenn Sie könnten?

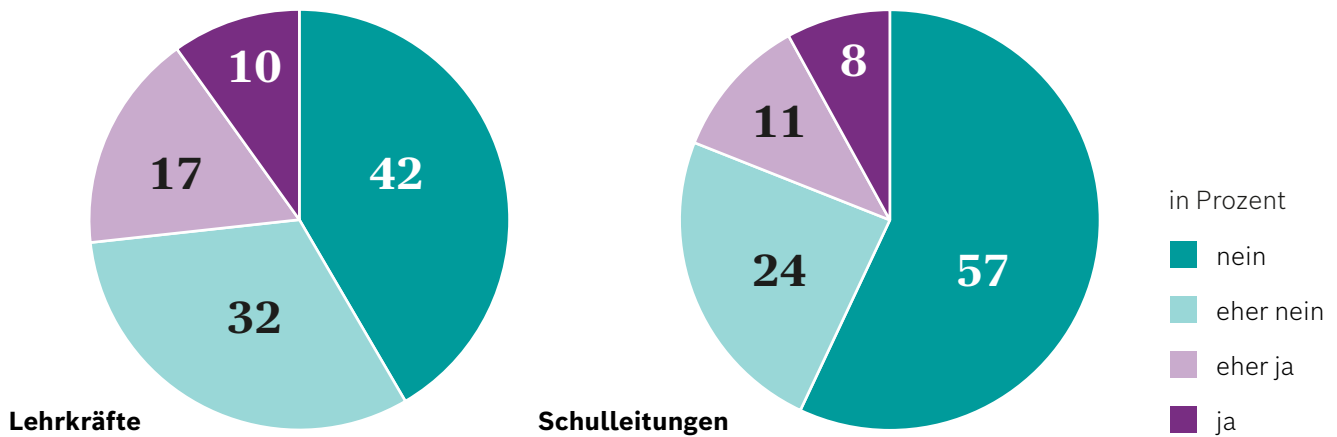


Abb. 4.5: Berufswchselbereitschaft von Lehrkräften und Schulleitungen. Abweichungen von 100% sind rundungsbedingt.

Schutzfaktoren für das berufliche Wohlbefinden sind eine gute Beziehungsqualität zu den Schüler:innen und ein unterstützendes Kollegium

Die aktuelle Befragung bietet die Möglichkeit, die Rolle des schulischen Umfelds für das berufliche Wohlbefinden zu untersuchen. Neben Strukturmerkmalen werden in der bisherigen Forschung insbesondere die Qualität der sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz Schule als besonders relevant beschrieben. Wir haben auf Basis der Angaben der Lehrkräfte untersucht, welche Merkmale der Schule, der kollegialen Zusammenarbeit und der unterrichteten Klassen signifikant mit den vier Indikatoren des beruflichen Wohlbefindens zusammenhängen. In Tabelle 4.1 sind die untersuchten Merkmale des schulischen Umfelds näher beschrieben.

Im Schulbarometer erfragte Risiko- und Schutzfaktoren für das Wohlbefinden

Schule	
Größe	Anzahl der Schüler:innen an der Schule
Einkommensschwache Familien	Anteil einkommensschwacher Familien in Prozent
Probleme mit Gewalt	An meiner Schule gibt es Probleme mit Gewalt (physisch/psychisch) unter den Schüler:innen
Kollegium	
Kooperation	Häufigkeit verschiedener Kooperationsformen (Unterrichtsmaterial tauschen bis hospitieren), 8 Items; vgl. TALIS, 2018
Qualität der Zusammenarbeit	Qualität der Zusammenarbeit, Initiative und geteilte Werte; 5 Items; TALIS 2018
Unterstützung	Unterstützung und Beziehungen im Kollegium (Umgang, Konflikte, Gruppenbildung); 6 Items, vgl. Gerecht et al., 2007
Klassen – Schüler:innen	
Klassengrößen	Durchschnittliche Klassengröße in unterrichteten Klassen
Sonderpäd. Förderbedarf	Durchschnittliche Anzahl von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den unterrichteten Klassen
Geringe Sprachkenntnisse	Durchschnittliche Anzahl von Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen in den unterrichteten Klassen
Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung	Vertrauensvolle und respektvolle Beziehung zu Schüler:innen (6 Items)

Tab. 4.1: Im Schulbarometer erfragte Risiko- und Schutzfaktoren für das Wohlbefinden.



Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in Tabelle 4.2 schematisch dargestellt. Von den schulischen Merkmalen zeigte die Angabe, dass es Probleme mit körperlicher und psychischer Gewalt unter den Schüler:innen gibt, einen konstant negativen Effekt auf das Wohlbefinden, d. h. je mehr Probleme mit Gewalt unter Schüler:innen von den Lehrkräften berichtet wurden, desto geringer war auch ihr Wohlbefinden. Keine Rolle für das Wohlbefinden spielte die Größe der Schule oder die Angaben zu der Anzahl von Kindern aus einkommensschwachen Familien auf der Schule. Beim Kollegium zeigte sich, dass die Qualität der Zusammenarbeit und die Unterstützung Schutzfaktoren, d. h. wichtige Ressourcen für das Wohlbefinden der Lehrkräfte, darstellten. Die Häufigkeit und Art der Kooperation unter den Lehrkräften hängen dagegen nicht bis wenig mit dem Wohlbefinden zusammen. Auch bei den Angaben zu den unterrichteten Klassen der Lehrkräfte, waren es nicht die quantitativen Angaben, wie die Größe der Klasse oder die Anzahl von Schüler:innen mit geringen Sprachkenntnissen oder sonderpädagogischem Förderbedarf, die mit dem Wohlbefinden zusammenhingen, sondern die Qualität der Beziehung zu den Schüler:innen. Da es sich hier um Befunde von bislang einem Messzeitpunkt handelt, können keine kausalen Schlussfolgerungen aus dem gezeigten Zusammenhängen gezogen werden. Es ist plausibel anzunehmen, dass sich das Wohlbefinden der Lehrkräfte und die Qualität der Beziehungen am Arbeitsplatz zum Kollegium und den Schüler:innen auch wechselseitig bedingen.

Schutz- und Risikofaktoren für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften

	BERUFSZUFRIEDENHEIT	SCHULZUFRIEDENHEIT	ERSCHÖPFUNG	ZYNISMUS
Schule				
Größe	ns	ns	ns	-
Einkommensschwache Familien	ns	-	ns	ns
Probleme mit Gewalt	-	--	--	--
Kollegium				
Kooperation	+	ns	-	ns
Qualität der Zusammenarbeit	+	+	+	ns
Unterstützung	+	+	+	+
Klassen – Schüler:innen				
Klassengrößen	ns	ns	ns	ns
Sonderpäd. Förderbedarf	-	ns	ns	ns
Geringe Sprachkenntnisse	-	-	ns	-
Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung	+	+	+	+

Anmerkungen: + signifikante Schutzfaktoren; - signifikante Risikofaktoren; ns = nicht statistisch signifikant. Die Modelle sind für Alter, Geschlecht und die Schulform kontrolliert.

Tab. 4.2: Schutz- und Risikofaktoren für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften. Ergebnisse multipler Regressionsanalysen.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte und Schulleitungen in Deutschland zufrieden mit ihrem Beruf und ihren Schulen sind und den Beruf nicht wechseln wollen. Allerdings wird durch die repräsentative Befragung auch deutlich, dass sich ein bedeutsamer Anteil von Lehrkräften sehr häufig erschöpft fühlt und dass 28% der Lehrkräfte und 22% der Schulleitungen eher bis sehr unzufrieden sind. Entsprechend geben auch 27% der Lehrkräfte und 19% der Schulleitungen an, sie könnten sich vorstellen, den Beruf zu wechseln. Insgesamt ist das berufliche Wohlbefinden von weiblichen und jüngeren Personen sowie Grundschullehrkräften niedriger. Keine Rolle spielt hingegen der Quer- und Seiteneinstieg oder ob eine Person als MINT-Lehrkraft tätig ist.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Qualität der sozialen Beziehungen zu Schüler:innen und Kolleg:innen am deutlichsten mit dem Wohlbefinden assoziiert ist: Eine gute Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung und eine vertrauensvolle, unterstützende Zusammenarbeit mit den Kolleg:innen gehen mit deutlich höherem Wohlbefinden einher. Risikofaktoren sind Konflikte und Gewalt unter den Schüler:innen und eine höhere Anzahl von Kindern mit geringen Sprachkenntnissen in den unterrichteten Klassen. Kein Risikofaktor für das Wohlbefinden der Lehrkräfte sind die Größe der Schule oder Klassen, die Häufigkeit der Kooperation oder die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den unterrichteten Klassen.

Vor dem Hintergrund der hohen Relevanz von Lehrkräften im Bildungssystem erscheint es wichtig, diejenigen Lehrkräfte und Schulleitungen zu erreichen, die ein besonders niedriges berufliches Wohlbefinden aufweisen, ohne dabei die engagierten und zufriedenen Lehrer:innen zu übersehen. Auch sie müssen weiterhin unterstützt und motiviert werden. Da die größte Ressource für Lehrkräfte an Schulen eine unterstützende und effektive Zusammenarbeit im Kollegium darstellt, könnten Kollegien gezielt gestärkt und professionalisiert werden. Die Schulleitungen nehmen eine wichtige Rolle ein und können die effektive Zusammenarbeit des Kollegiums unterstützen. Gleichzeitig sind sie selbst von Belastungen betroffen und sollten die Möglichkeit für Coaching und Supervision erhalten. Individuelle Maßnahmen für besonders belastete Lehrkräfte müssten niedrigschwellig erreichbar sein. Idealerweise sollten nachhaltige und effektive Interventionen bereits in einer frühen Phase des Berufs bzw. im Studium oder Vorbereitungsdienst implementiert werden, um die Wirksamkeit entsprechender Ansätze erfahrbar zu machen und mögliche Hemmschwellen abzubauen. So könnte die Gesundheitsförderung als Teil des professionellen Selbstverständnisses etabliert werden und dem Eindruck entgegenwirken, die Tätigkeit als Lehrkraft führe unausweichlich zu niedrigem Wohlbefinden.





5. Digital gestützter Unterricht

Digital gestützter Unterricht spielt eine entscheidende Rolle bei der Transformation hin zu einem zukunftsfähigen und inklusiven Bildungswesen. Durch den Einsatz von digitalen Technologien wird der Unterricht nicht nur zugänglicher, sondern auch effektiver und vielfältiger. Diese Entwicklung ermöglicht es Lehrkräften, den Unterricht besser an die individuellen Bedürfnisse ihrer Schüler:innen anzupassen und sie gezielter zum Beispiel durch adaptive Lern-Apps zu unterstützen. Zugleich bereitet digital gestützter Unterricht die Schüler:innen auf die Anforderungen einer digitalen Gesellschaft vor, indem er ihnen wichtige Kompetenzen wie Medienverständnis und kritisches Denken vermittelt. In dieser Hinsicht ist digital gestützter Unterricht nicht nur wichtig, sondern auch unverzichtbar für die zukünftige Bildung und Entwicklung der Schüler:innen in einer vielfältigen und inklusiven Gesellschaft.

(ChatGPT, persönliche Kommunikation, 11. März 2023, eigene Anmerkungen)

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht hängt nicht nur von der digitalen Infrastruktur der Schule ab, die wir im [Schulbarometer 2023](#) bereits umfangreich abgefragt haben, sondern auch von den Einstellungen von Lehrkräften zur Nutzung digitaler Medien und ihren Kompetenzen. Wie sind also Lehrkräfte in Deutschland gegenüber digitalen Medien eingestellt und wie beurteilen sie ihre Selbstwirksamkeit?

Zur Erfassung der Einstellungen sollten Lehrkräfte im Schulbarometer einschätzen, inwiefern digitale Medien bestimmte Vorteile mit sich bringen. Dazu wurden ihnen vier Aussagen vorgelegt, denen sie zustimmen oder die sie ablehnen konnten.

Wie sind Lehrkräfte zu digital gestütztem Unterricht eingestellt?

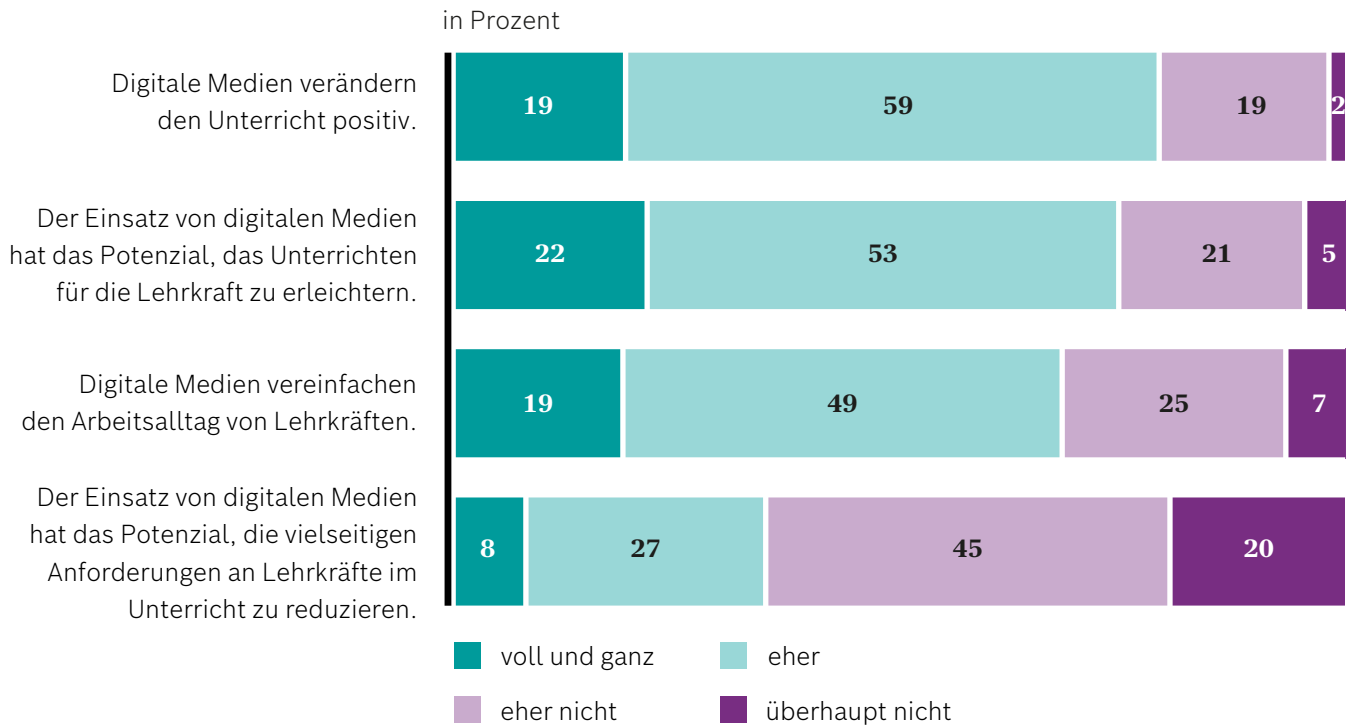


Abb. 5.1: Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber digitalen Medien. In Anlehnung an STePS (2022). Abweichungen von 100% sind rundungsbedingt.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass über zwei Drittel der Lehrkräfte (68%) den digitalen Medien einen Mehrwert für ihren Unterricht und die eigene Arbeit zusprechen. Gleichzeitig gehen sie jedoch mehrheitlich davon aus, dass Medien die Anforderungen an die Aufgaben von Lehrkräften nicht reduzieren werden können (65%). Eine vertiefende Untersuchung der Einstellung verschiedener Teilgruppen von Lehrkräften zeigt, dass die Meinung über digitale Medien bei Lehrkräften mit steigendem Alter signifikant kritischer wird. Weitere Unterschiede zwischen dem Geschlecht der Lehrkraft, den jeweiligen Schulformen oder der sozialen Zusammensetzung der Schüler:innenschaft lassen sich nicht feststellen.

Neben den Einstellungen haben wir die Lehrkräfte auch nach ihren subjektiv eingeschätzten Kompetenzen (Selbstwirksamkeit) in der Nutzung digitaler Medien gefragt. Wie selbstwirksam erleben sich die Fachkräfte?

Wie kompetent fühlen sich Lehrkräfte in der Nutzung von digitalen Medien?

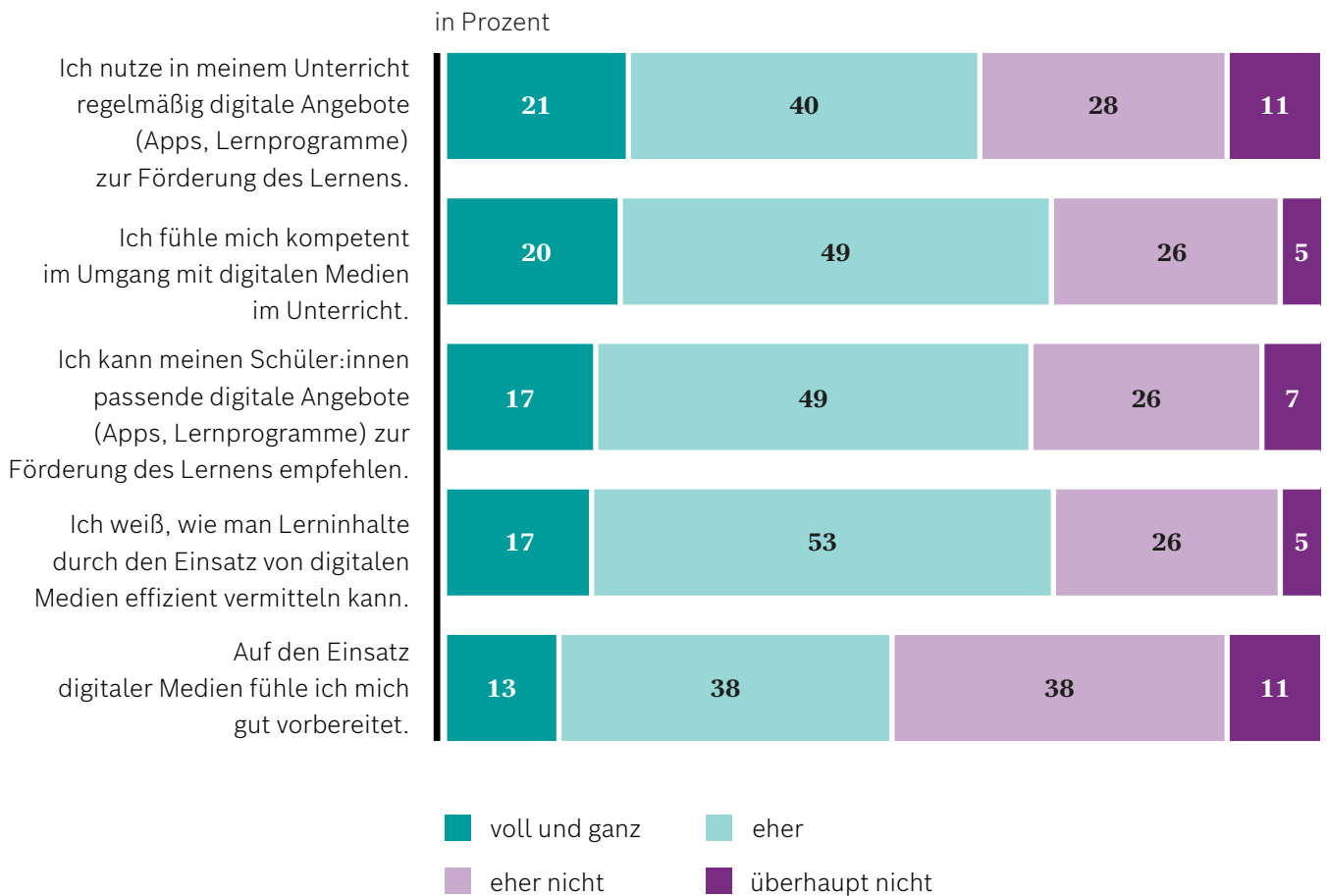


Abb. 5.2: Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in der Nutzung von digitalen Medien. In Anlehnung an STePS (2022). Abweichungen von 100% sind rundungsbedingt.

Auch hier fallen die Einschätzungen insgesamt sehr positiv aus. Aus den Aussagen wird deutlich, dass sich etwas mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte (69%) als kompetent einschätzen, digitale Medien im Unterricht einzusetzen und Lerninhalte durch digitale Medien effizient zu vermitteln (70%). Zwei Drittel der Lehrkräfte (66%) geben auch an, dass sie ihren Schüler:innen passende Lern-Apps empfehlen können. Auch berichten 61% der Lehrkräfte davon, dass sie regelmäßig digitale Angebote wie Lernprogramme im Unterricht zur Lernförderung einsetzen. Trotz dieses insgesamt hohen Anteils an Personen, die sich als kompetent einschätzen, sind es lediglich 51% der Lehrkräfte, die sich für diese Aufgabe vorbereitet fühlen.

Im Schulbarometer haben wir die Selbstwirksamkeit in der Nutzung digitaler Medien mit den Altersgruppen der Lehrkräfte verglichen. Gibt es hier Unterschiede nach dem Alter der Lehrpersonen?

Wie unterscheidet sich die Selbstwirksamkeit nach Alter?

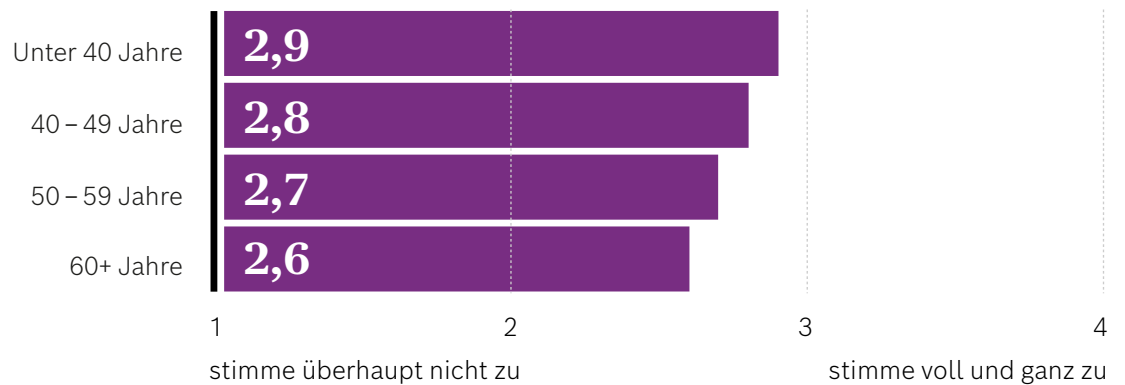
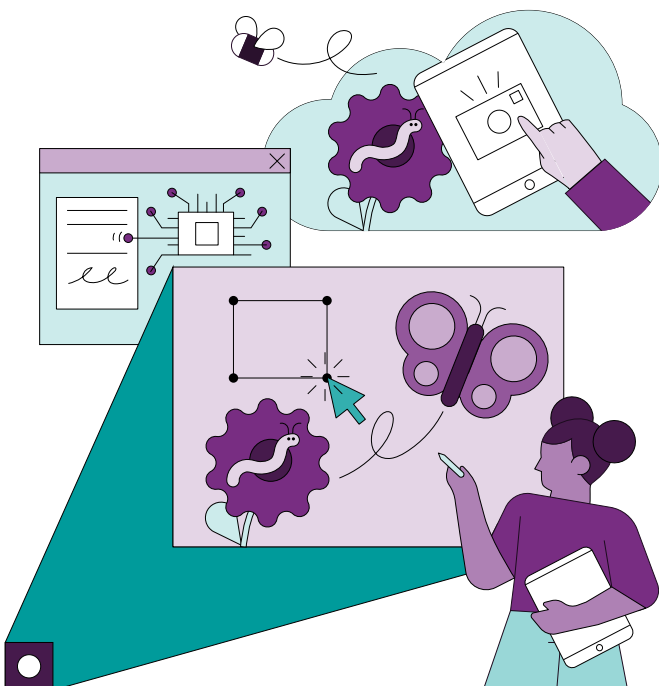


Abb. 5.3: Selbstwirksamkeit in Bezug auf digitale Medien im Vergleich zwischen Altersgruppen. Dargestellt sind die Mittelwerte. Skalenwerte: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme voll und ganz zu.

Ähnlich wie bei den Einstellungen gegenüber digitalen Medien schätzen sich jüngere Lehrkräfte signifikant selbstwirksamer ein als ältere. Die Analyse macht jedoch auch deutlich, dass sich die wahrgenommene Selbstwirksamkeit bei der jüngsten Gruppe der Lehrkräfte im Durchschnitt im mittleren Bereich bewegt (Skalenwert 2,9). Somit bewerten auch die Kolleg:innen, deren Studienzeit im Vergleich zu anderen Lehrkräften am wenigsten lange zurückliegt, ihre eigenen Fähigkeiten lediglich als durchschnittlich.



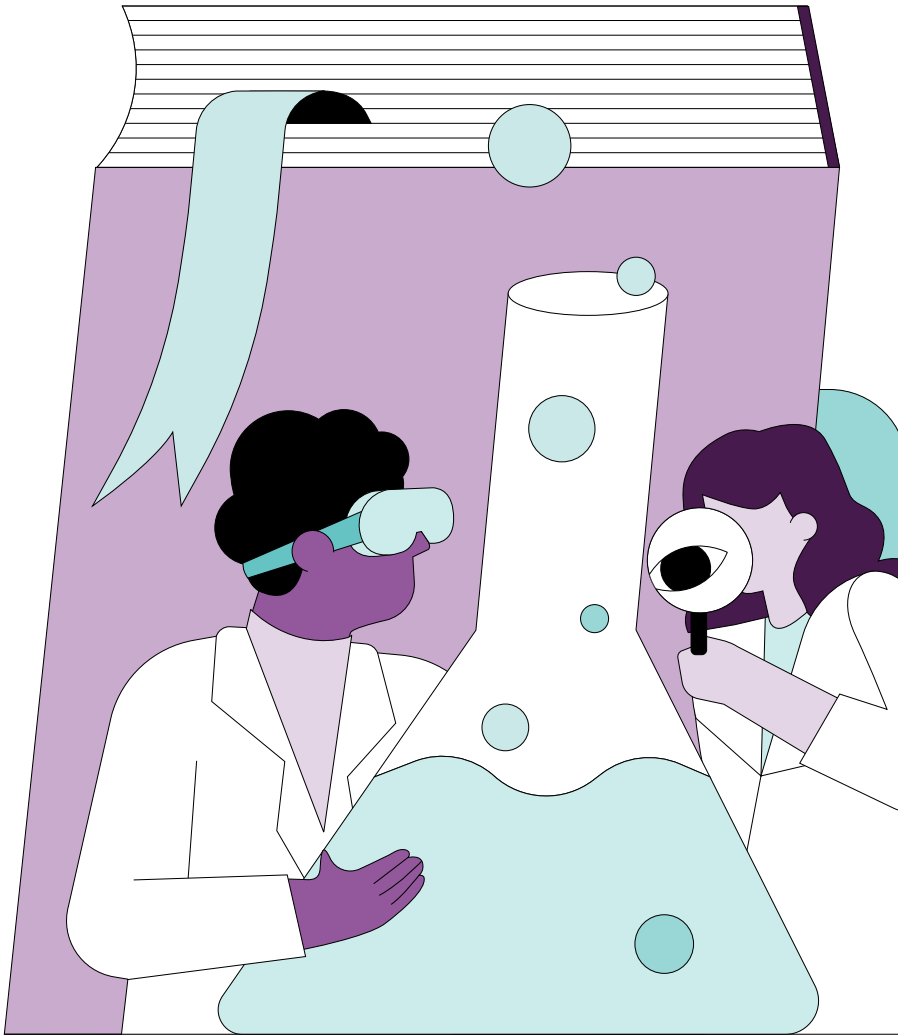
Zusammenfassung und Ausblick

Die Befragung des Schulbarometers verdeutlicht, dass digital gestützter Unterricht eine zentrale Säule für die Entwicklung eines zukunftsfähigen und inklusiven Bildungswesens darstellt. Durch die Integration digitaler Technologien in den Unterricht können Lehrkräfte individuell auf die Bedürfnisse ihrer Schüler:innen eingehen, was den Unterricht zugänglicher, adaptiver und auch vielfältiger macht. Diese Anpassungsfähigkeit ist entscheidend, um Schüler:innen auf die Herausforderungen einer digitalisierten Gesellschaft vorzubereiten und ihnen wichtige Fähigkeiten wie Medienkompetenz und kritisches Denken zu vermitteln.

Die Befragung unterstreicht jedoch auch, dass der erfolgreiche Einsatz digitaler Medien im Bildungskontext nicht nur von der vorhandenen Infrastruktur abhängt, sondern auch wesentlich von den Einstellungen und der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte beeinflusst wird. Eine Mehrheit der Lehrkräfte erkennt den Mehrwert digitaler Medien für den Unterricht an und fühlt sich kompetent in deren Anwendung, doch eine große Zahl fühlt sich allerdings für die Aufgaben nicht ausreichend vorbereitet. Insbesondere ältere Lehrkräfte zeigen sich skeptischer gegenüber digitalen Medien und schätzen ihre Fähigkeiten im Umgang mit diesen niedriger ein als jüngere Lehrkräfte.

Diese Befunde verdeutlichen daher die Notwendigkeit einer umfassenden Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in digitalen Kompetenzen sowie einer kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle digitaler Medien im Bildungsbereich. Um die Potenziale digitaler Bildung voll auszuschöpfen und auch gleichzeitig Herausforderungen zu überwinden, bedarf es gezielter Investitionen in die digitale Bildungsinfrastruktur und in die Entwicklung pädagogischer Konzepte, welche in die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften Eingang finden. In diesem Kontext leistet der [Kompetenzverbund lernen:digital](#) einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des Bildungssystems. Hier werden bundesweit fachbezogene und auch überfachliche Angebote an Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte entwickelt. In den nächsten Jahren werden hier zahlreiche Qualifizierungsangebote bereitgestellt, welche über die landeseigenen Strukturen der Lehrkräftefortbildung den Lehrkräften verfügbar gemacht werden.





6. Fortbildungsaktivitäten und Feedbackkultur

Nach Abschluss der Lehrkräfteausbildung in Hochschule und Vorbereitungsdienst beginnt für die Lehrkräfte die dritte Phase der Lehrkräftebildung, in der sie weitestgehend selbstständig nach eigenen Interessen und Bedarfen an beruflichen Fort- und Weiterbildungsangeboten teilnehmen. Zwar besteht für alle Lehrkräfte in Deutschland eine grundsätzliche Pflicht zur beruflichen Fortbildung, allerdings haben Lehrkräfte oft sehr viel Spielraum in der Art und Weise, wie sie dieser Pflicht nachkommen (Kuschel et al., 2020). Aus der Forschung zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen ist bekannt, dass die Teilnahme an Fortbildungen nicht nur zur Förderung der beruflichen Kompetenzen dient, sondern sich auch in den Lernergebnissen der Schüler:innen niederschlägt, die von den Lehrkräften unterrichtet werden (Hattie, 2009). Für einen Überblick über die von Lehrkräften und Schulleitungen besuchten Angebote wurden sie danach gefragt, ob sie innerhalb der letzten 12 Monate an einem der verschiedenen Angebote teilgenommen haben.

Die Ergebnisse der Befragung des Deutschen Schulbarometers können hierbei in Beziehung zu den Befunden der bereits erwähnten internationalen [TALIS-Befragung](#) (Teaching and Learning International Survey) aus dem Jahr 2018 gesetzt werden. Diese Befragung umfasst eine internationale Vergleichsgruppe von Lehrkräften und Schulleitungen, die die gleichen Fragen vorgelegt bekamen.

Welche Fortbildungen wurden in den letzten 12 Monaten besucht?

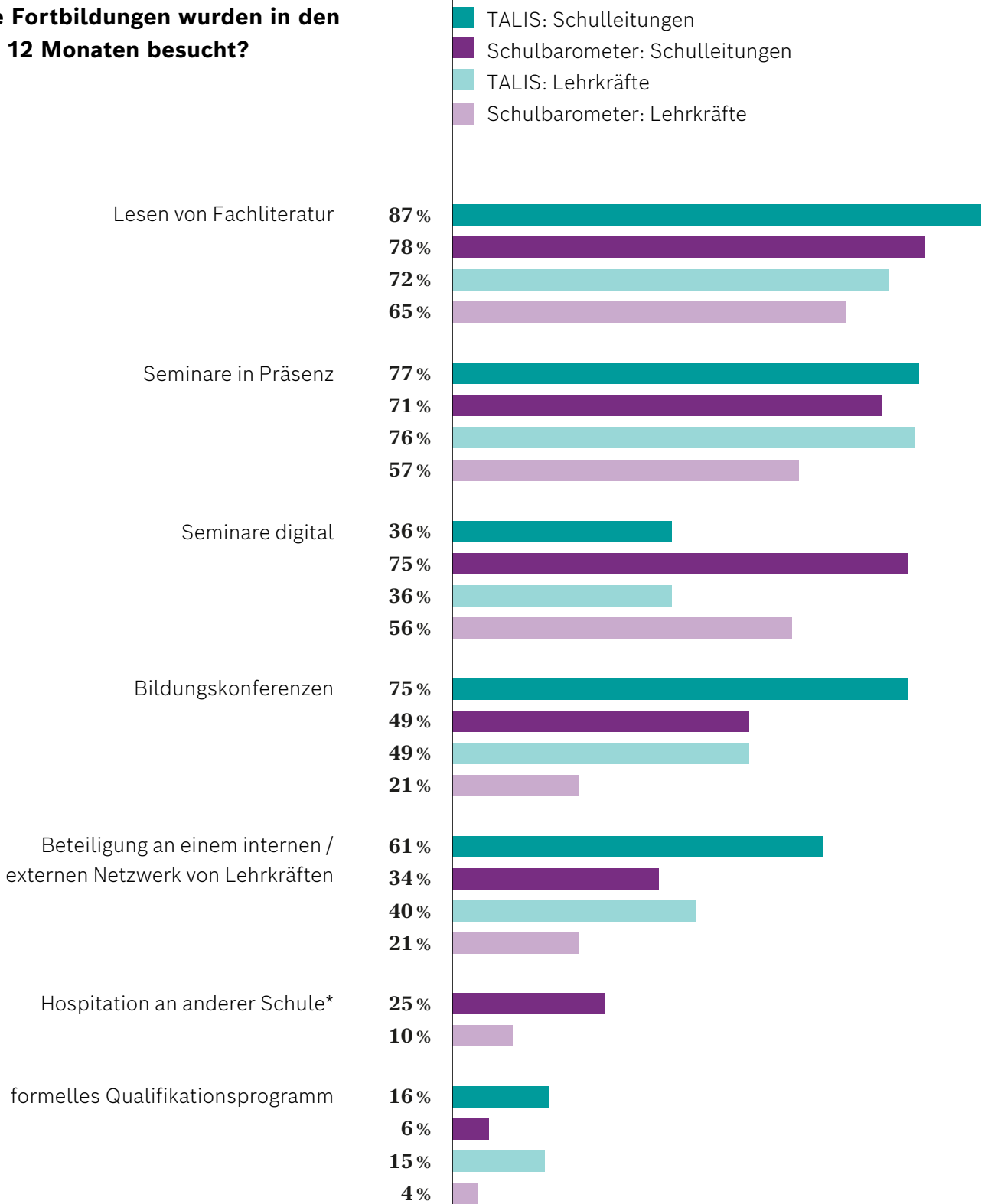
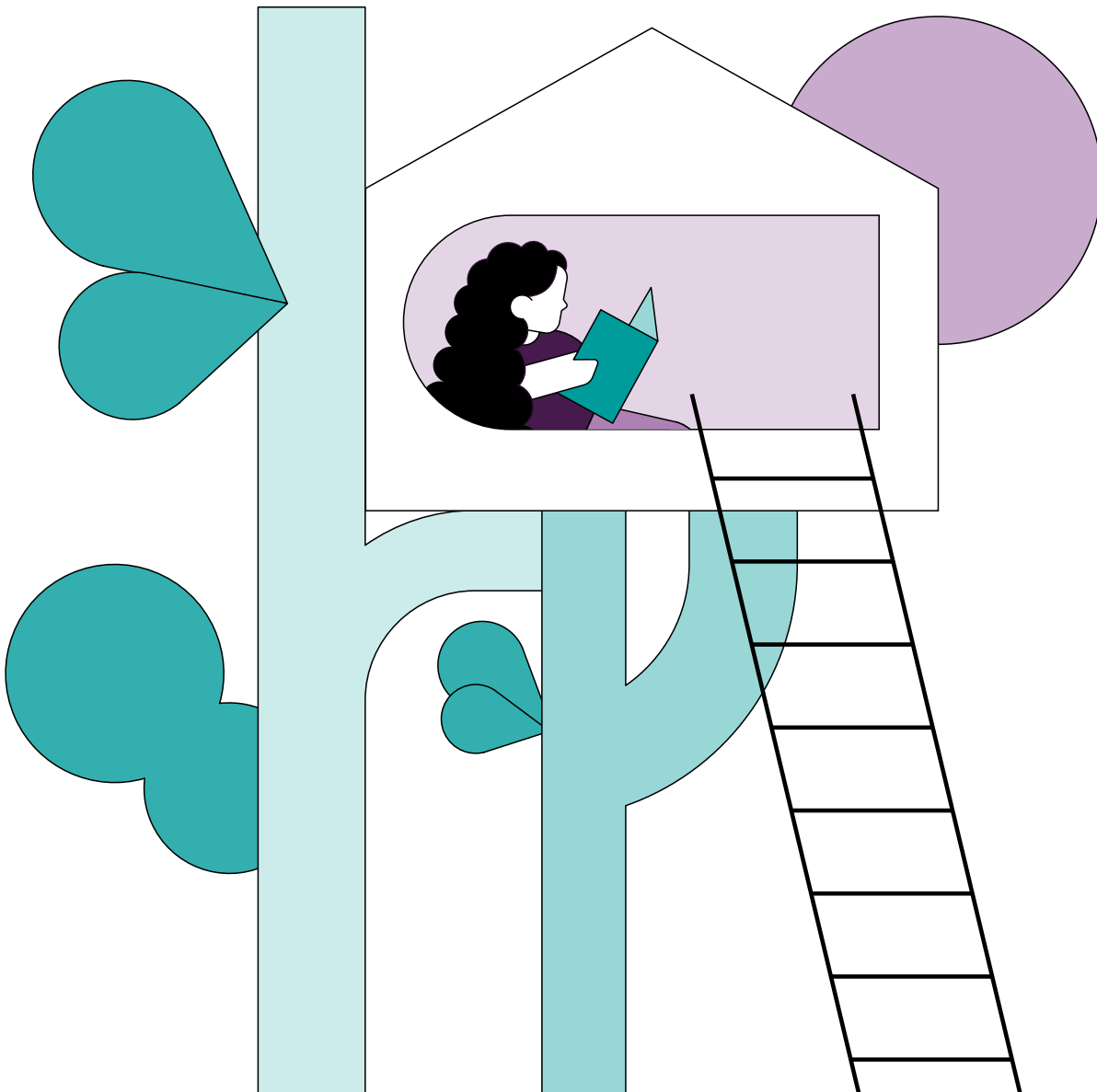


Abb. 6.1: Fortbildungen der Lehrkräfte und Schulleitungen im internationalen Vergleich. * Dieses Merkmal wurde bei TALIS nicht abgefragt, deshalb liegen keine Vergleichswerte vor.

Interne oder externe Netzwerke von Lehrkräften sowie gegenseitige Hospitationen werden wenig als Fortbildung genutzt

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen an ganz unterschiedlichen Angeboten teilnehmen. Die Lehrkräfte nutzen vor allem Fachliteratur (65%) und nehmen an Präsenz- und Onlineseminaren teil (Präsenz: 57% bzw. Online: 56%). Deutlich seltener nutzen sie informelle Angebote wie Bildungskonferenzen und interne oder externe Netzwerke von Lehrkräften (beide 21%). Am wenigsten werden von den Lehrkräften Hospitationen an anderen Schulen (10%) sowie formale Qualifizierungsprogramme wie z. B. die Teilnahme an einem Weiterbildungsstudiengang (4%) als Fortbildungsaktivitäten genutzt.

Im Vergleich zwischen Schulleitungen und Lehrkräften wird deutlich, dass Schulleitungen in allen aufgeführten Formaten höhere Teilnahmequoten aufweisen als die Gruppe der Lehrkräfte. Dieser Befund zeigt also, dass Schulleitungen trotz eines umfangreicheren Aufgabenspektrums mehr Qualifizierungen in ganz unterschiedlichen Formaten in Anspruch nehmen. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass die in den letzten Jahren stattgefundene digitale Transformation auch bei den Qualifizierungen angekommen ist und große Anteile von Lehrkräften und Schulleitungen auch diese Angebote nutzen. Bei der Betrachtung verschiedener Teilgruppen von Lehrkräften sehen wir, dass die Teilnahme an Hospitationen an anderen Schulen bei älteren seltener stattfindet als bei jüngeren.



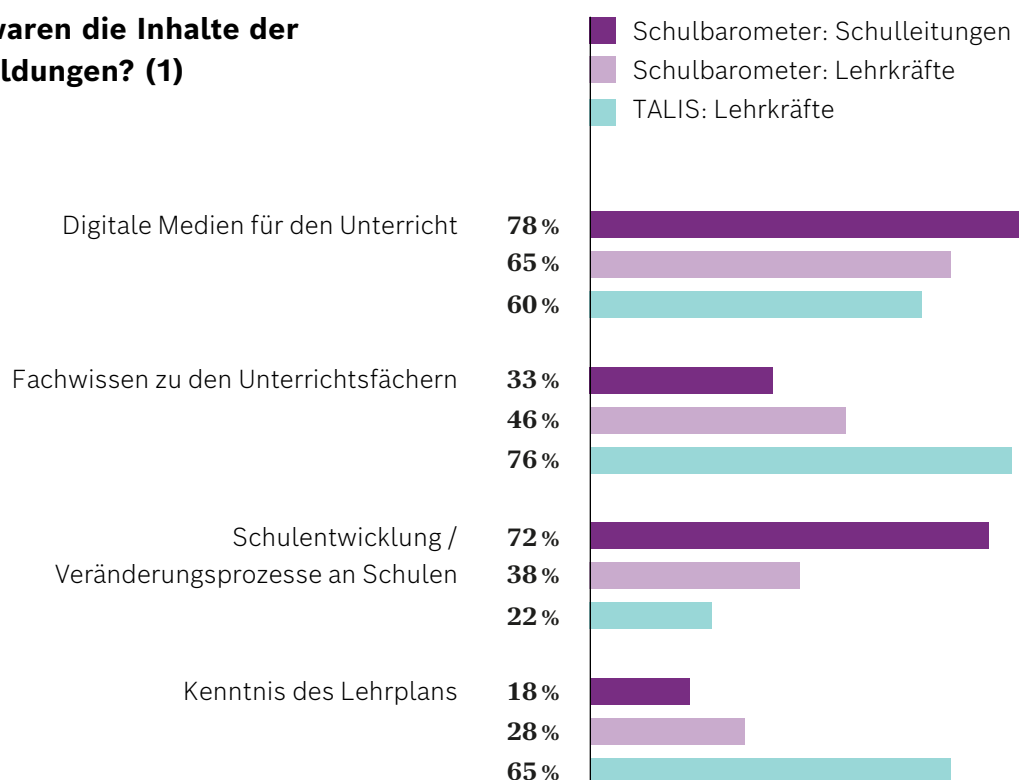
Allerdings nutzen die älteren Lehrkräfte stärker als die jüngeren Bildungskonferenzen zum Austausch, und auch Fachliteratur wird stärker von dieser Gruppe rezipiert. Auch beim Vergleich zwischen Lehrkräften verschiedener Schulformen finden sich für einzelne Lerngelegenheiten systematische Unterschiede. So nutzen Lehrkräfte an Grundschulen und Gymnasien signifikant häufiger Onlineseminare als Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Gesamtschulen bzw. an beruflichen Schulen. Vergleicht man Lehrkräfte mit unterschiedlicher Qualifizierung für den Beruf, so ergeben sich lediglich bei der Teilnahme an Onlineseminaren signifikante Unterschiede. Quer- und Seiteneinsteiger:innen berichten über eine signifikant häufigere Nutzung dieser Seminare als Lehrkräfte mit einem grundständigen Lehramtsstudium.

Zur Einordnung der Zahlen zur beruflichen Qualifizierung lassen sich Ergebnisse aus der internationalen Teaching and Learning International Study (TALIS) heranziehen. Es wird ersichtlich, dass sich die Nutzungsraten bei verschiedenen Qualifizierungsangeboten zum Teil sehr deutlich zu den Befunden in TALIS unterscheiden. Im internationalen Vergleich machten Lehrkräfte in der OECD deutlich häufiger Gebrauch von Präsenzseminaren als in Deutschland (76% vs. 57%).

Onlineseminare nutzen Lehrkräfte in Deutschland jedoch deutlich häufiger als Lehrpersonen im internationalen Vergleich in der TALIS-Studie (56% vs. 36%). Eine nahe-liegende Erklärung für diese Unterschiede könnte der deutliche Ausbau von digitalen Qualifizierungsangeboten sein, welcher insbesondere durch die Coronapandemie ausgelöst wurde. Insofern ist zu erwarten, dass die Werte im internationalen Vergleich bei einer aktuelleren Befragung ähnlich ausfallen würden. Für die anderen angefragten Lernangebote berichteten Lehrkräfte in TALIS über eine intensivere Nutzung von Lerngelegenheiten als die Lehrkräfte in Deutschland. Dies betrifft die informellen Angebote (Bildungskonferenzen und Arbeit in Netzwerken, Lektüre von Fachliteratur), aber auch die Teilnahme an formalen Qualifizierungen.

Im Deutschen Schulbarometer wurden die Lehrkräfte auch danach gefragt, welche Themen in den von ihnen besuchten Fortbildungen behandelt wurden. Bei dieser Abfrage wurde eine Reihe von Themen aufgelistet, die bedeutsam für die unterrichtliche und schulische Arbeit von Lehrkräften sind und auch – zumindest in Teilen – bei der internationalen TALIS-Befragung im Jahr 2018 enthalten waren.

Was waren die Inhalte der Fortbildungen? (1)



Was waren die Inhalte der Fortbildungen? (2)

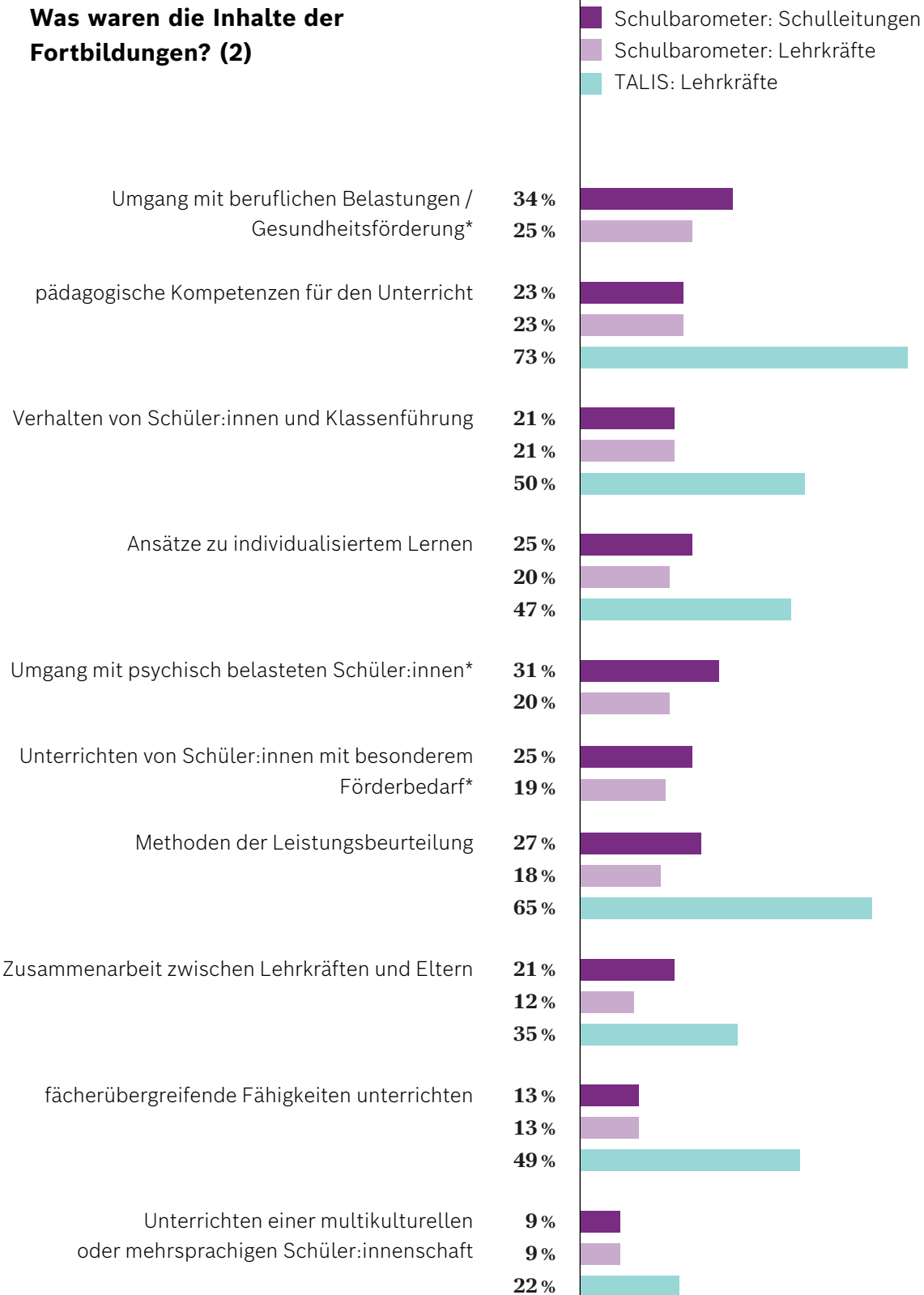


Abb. 6.2: Inhalte der besuchten Fortbildungen im internationalen Vergleich. * Diese Merkmale wurden bei TALIS nicht abgefragt, deshalb liegen keine Vergleichswerte vor.

Deutlich weniger Fortbildungsaktivitäten zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung und Leistungsbeurteilung im internationalen Vergleich

Bei den Ergebnissen lässt sich erkennen, dass in den letzten 12 Monaten vor allem die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht im Mittelpunkt der Fortbildungsaktivitäten stand. Etwa 65% der Lehrkräfte beschäftigten sich mit diesem Thema in einer Fortbildung. Ebenfalls häufig wird in Fortbildungen das eigene Fachwissen (46%) bzw. Themen zur Schulentwicklung oder zu Veränderungsprozessen an der Schule behandelt (38%). Ein deutlich geringerer Anteil von Lehrkräften hat sich mit spezifischen Themen beschäftigt, die einen direkten Bezug zur Unterrichtsgestaltung und zur Arbeit mit Schüler:innen haben oder auch zum Umgang mit Belastungen und der Gesundheitsförderung von Lehrkräften. Auch wenn diese Themen von einem geringeren Anteil der Lehrkräfte in Fortbildungen behandelt wurden, so zeigt dieser Befund dennoch, dass sich je nach Thema etwa ein Viertel der Lehrkräfte innerhalb von Fortbildungen damit beschäftigt hat. Neben den Lehrkräften wurden auch die Schulleitungen im Schulbarometer nach ihren Fortbildungsthemen gefragt (aus der TALIS-Studie liegen keine Ergebnisse für Schulleitungen vor). Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Personen, die die abgefragten Themen behandelt hat, bei Schulleitungen meist höher ausfällt als bei der Gruppe der Lehrkräfte. Besonders deutlich ist dies bei dem Thema Schulentwicklung (Schulleitung: 72%, Lehrkräfte: 38%). Deutliche Differenzen zugunsten der Schulleitung finden sich aber auch bei der Nutzung von digitalen Medien im Unterricht (Differenz: 13%), beim Umgang mit psychisch belasteten Schüler:innen (11%), bei Methoden der Leistungsbeurteilung (9%), der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern (9%) und beim Umgang mit beruflichen Belastungen (9%). Für einzelne Themenbereiche zeigen jedoch die Lehrkräfte eine höhere Teilnahmequote als die Schulleitungen. Dies betrifft das Fachwissen zu den Unterrichtsfächern (Differenz: 13%) und Inhalte des Lehrplans (10%). Somit lässt sich feststellen, dass sich Schulleitungen zu einem breiten Themenspektrum weiterbilden und dies teilweise umfassender als Lehrkräfte.

Vergleicht man die Werte der Lehrkräfte jedoch mit den Befunden der internationalen TALIS-Studie, so zeigen sich deutliche Unterschiede in den thematischen Schwerpunkten. Insgesamt kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte in der TALIS-Studie zu den abgefragten Themen zumeist häufiger fortgebildet wurden als die deutschen Lehrkräfte. Besonders große Unterschiede

finden sich hier bei den pädagogischen Kompetenzen für den Unterricht sowie bei den Methoden der Leistungsbeurteilung. In der internationalen Befragung berichten jeweils 73% bzw. 65% der Lehrkräfte, die Themen pädagogische Kompetenzen für den Unterricht bzw. Methoden der Leistungsbeurteilung innerhalb von Fortbildungen behandelt zu haben, während dies im Schulbarometer nur von 23% bzw. 18% der Lehrkräfte berichtet wurde. Ein entgegengesetztes Muster findet sich für den Bereich der digitalen Medien und für das Thema Schulentwicklung. Hier berichten mehr Lehrkräfte in Deutschland als in der internationalen Befragung davon, diese Themen in Fortbildungen gehabt zu haben. Insgesamt wird jedoch bei diesen Zahlen deutlich, dass Lehrkräfte in anderen Ländern häufiger Fortbildungen zu den zentralen berufsbezogenen Themen haben. Unklar ist an dieser Stelle jedoch, ob dieser Unterschied durch eine größere Zahl an besuchten Fortbildungen zustande kommt oder ob die inhaltliche Ausrichtung der Angebote diese Unterschiede bedingt.



Ein Viertel der Lehrkräfte hat in den letzten 12 Monaten kein Feedback zu ihrer Arbeit erhalten

Die Teilnahme an verschiedenen Qualifizierungsangeboten ist allerdings nur eine Form, über die sich Lehrkräfte beruflich weiterentwickeln können. Eine weitere wichtige Lerngelegenheit für Lehrkräfte ist Feedback zur eigenen Arbeit, das sie durch verschiedene Personen und Verfahren erhalten haben. Zur Untersuchung der Rückmeldungen wurden Lehrkräfte danach gefragt, ob sie innerhalb der letzten 12 Monate Rückmeldungen erhalten haben.

Wodurch haben Lehrkräfte Feedback zu ihrer Arbeit erhalten?

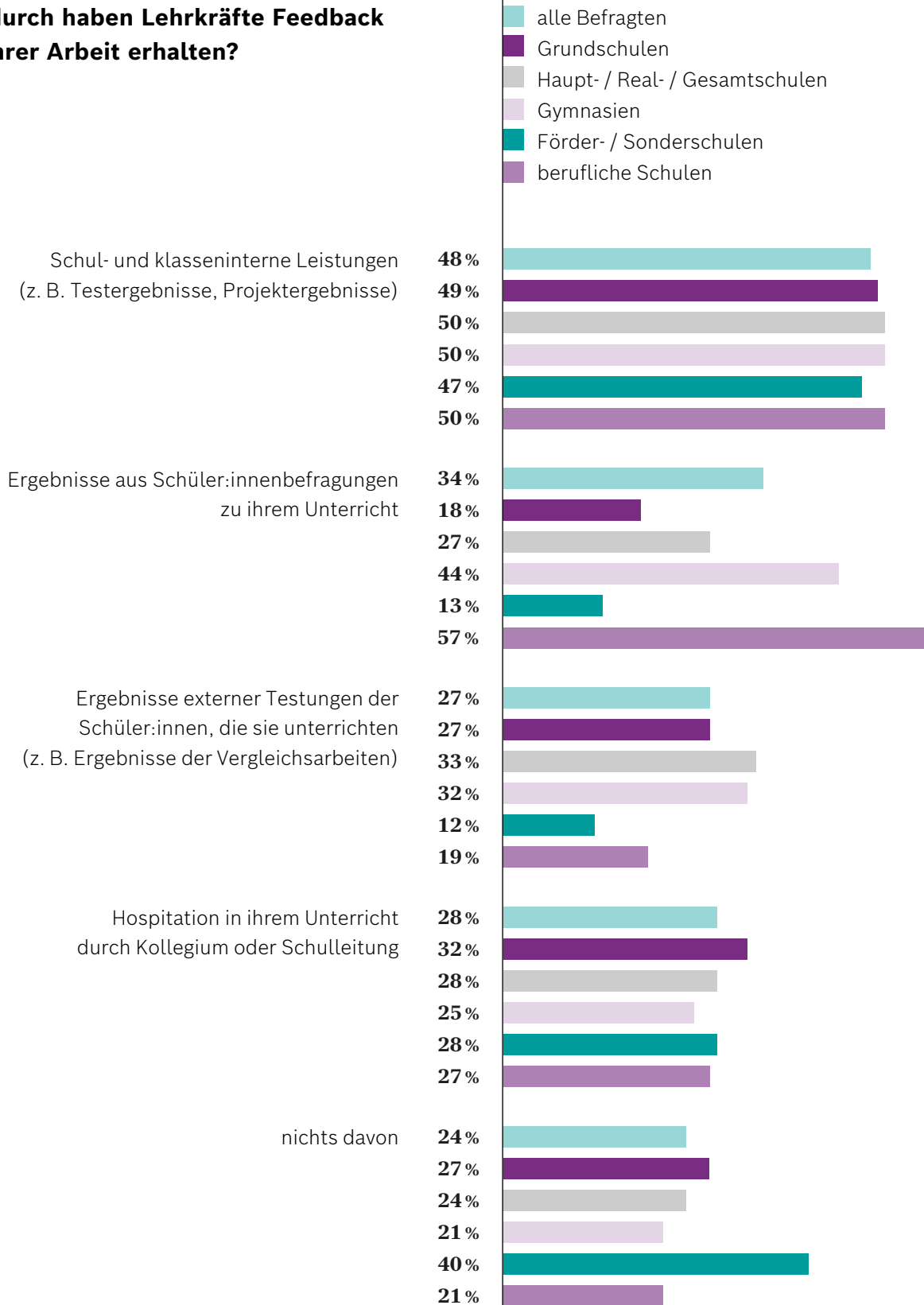
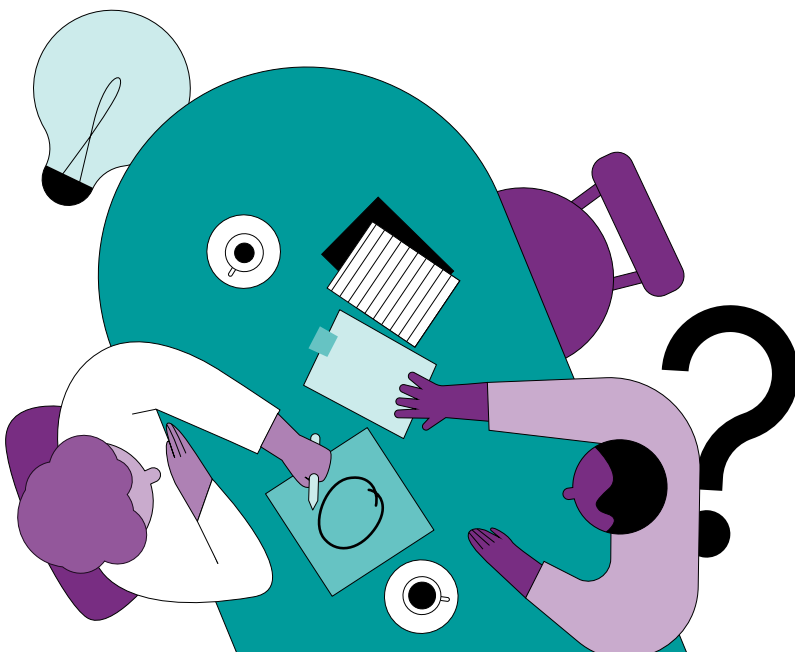


Abb. 6.3: Formen von Feedback zur eigenen Arbeit in den letzten 12 Monaten.

Die häufigste Form der Rückmeldung erfolgte über die Erfassung von Schüler:innenleistungen, die klassen- bzw. schulintern stattfand. Diese Art von Rückmeldungen erhalten 48% der Lehrkräfte. Nur etwas mehr als ein Viertel erhält Informationen über externe Testungen (z. B. Vergleichsarbeiten) (27%). Befragungen von Schüler:innen sind ebenfalls ein Mittel für Lehrkräfte, Rückmeldung zu bekommen; jedoch berichtet nur jede dritte Lehrkraft (34%), darüber Feedback eingeholt zu haben. Am seltensten holen sich Lehrkräfte Feedback in Form von Hospitationen ein. Nur etwa jede vierte Lehrkraft erhält auf diese Weise Rückmeldung über die konkrete Durchführung von Unterricht von anderen Kolleg:innen (28%). Bemerkenswert ist, dass 24% der befragten Lehrkräfte davon berichten, dass sie über keine der genannten Verfahren Rückmeldung über ihre berufliche Arbeit erhalten haben. Somit besteht für eine substantielle Gruppe von Lehrkräften nicht die Möglichkeit, auf Basis der genannten Verfahren die eigene Arbeit zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln.

Bei einer genaueren Differenzierung von verschiedenen Lehrkräftegruppen zeigen sich weitere Unterschiede. Frauen erhalten häufiger Feedback durch schul- und klasseninterne Leistungen der Schüler:innen, während Männer häufiger Schüler:innenbefragungen als Quelle für Feedback nutzen. Außerdem zeigt sich, dass Frauen häufiger als Männer über eine der genannten Quellen Rückmeldungen zu ihrer Arbeit erhalten. Bei Lehrkräften verschiedenen Alters finden sich systematische Unterschiede für die Nutzung von Hospitationen. Jüngere Lehrkräfte machen signifikant häufiger von Hospitationen im eigenen Unterricht Gebrauch als ältere. Beim Schulformenvergleich zeigt sich, dass Lehrkräfte von von Förder- und Sonderschulen seltener als in allen anderen Schulformen externe Testungen der Schüler:innen als Feedbackquelle nutzen, und es zeigt sich auch, dass Lehrkräfte von Förderschulen im Vergleich zu allen anderen Schulformen insgesamt am wenigsten Feedback über die genannten Verfahren erhalten.

Abschließend wurde auch danach gefragt, inwiefern das erhaltene direkte Feedback zum eigenen Unterricht zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen oder zu Veränderungen im Unterricht geführt hat.



Zu welchen Veränderungen führte das Feedback?

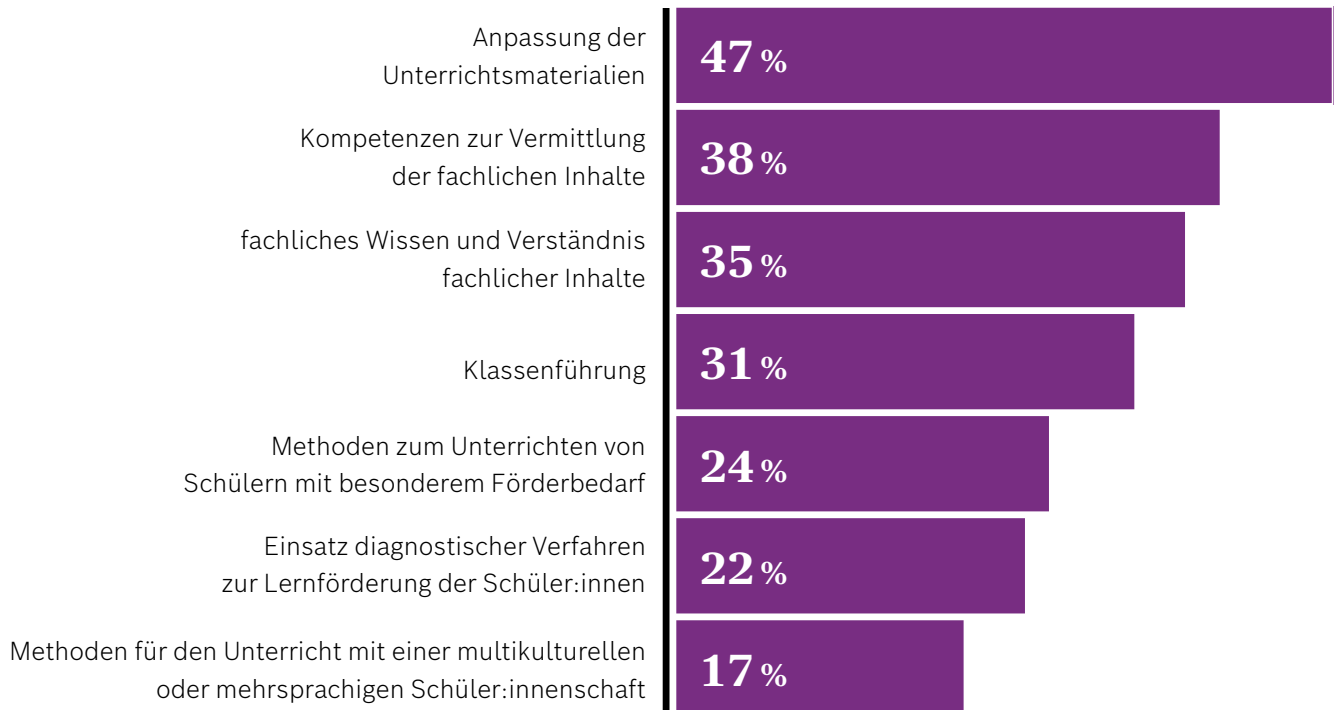


Abb. 6.4: Veränderungen durch das Feedback in den letzten 12 Monaten. Dargestellt sind die zusammengefassten Mittelwerte von sehr starken und eher starken Veränderungen. Basis: Lehrkräfte, die in mindestens einer Form Feedback erhalten haben.

Feedback wird deutlich weniger für die Veränderung der pädagogischen Arbeit genutzt

Knapp die Hälfte der Lehrkräfte (47 %) berichtet davon, dass das erhaltene Feedback zu Veränderungen im verwendeten Unterrichtsmaterial geführt hat. Etwas mehr als ein Drittel gibt an, dass durch das Feedback fachdidaktische (38 %) und fachliche Kompetenzen (35 %) weiterentwickelt werden konnten. Etwas seltener führt das Feedback dazu, dass die Arbeit mit bestimmten Schüler:innengruppen, wie beispielsweise Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (24 %) oder mehrsprachigen Schüler:innen (17 %), verändert wird. Dies macht deutlich, dass das erhaltene Feedback zwar zum Einsatz von veränderten Materialien beiträgt, jedoch nur von einem deutlich geringeren Anteil dafür genutzt wird, die pädagogische und diagnostische Arbeit zu verändern.

Bei einer genaueren Betrachtung von verschiedenen Teilgruppen von Lehrkräften zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Feedbacknutzung und den unterrichteten Schüler:innen. Bei einem steigenden Anteil von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im eigenen Unterricht wird das erhaltene Feedback von den Lehrkräften verstärkt dafür genutzt, Methoden für den Unterricht mit Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu verwenden und auch Methoden für multikulturelle oder mehrsprachige Schüler:innen. Das gleiche Bild zeigt sich auch für Lehrkräfte, die einen erhöhten Anteil von Schüler:innen aus einkommenschwachen Familien unterrichten. Für Lehrkräfte aus dem Quer- und Seiteneinstieg bzw. für traditionell ausgebildete Lehrkräfte finden sich keine systematischen Unterschiede in der Feedbacknutzung.

Zusammenfassung und Ausblick

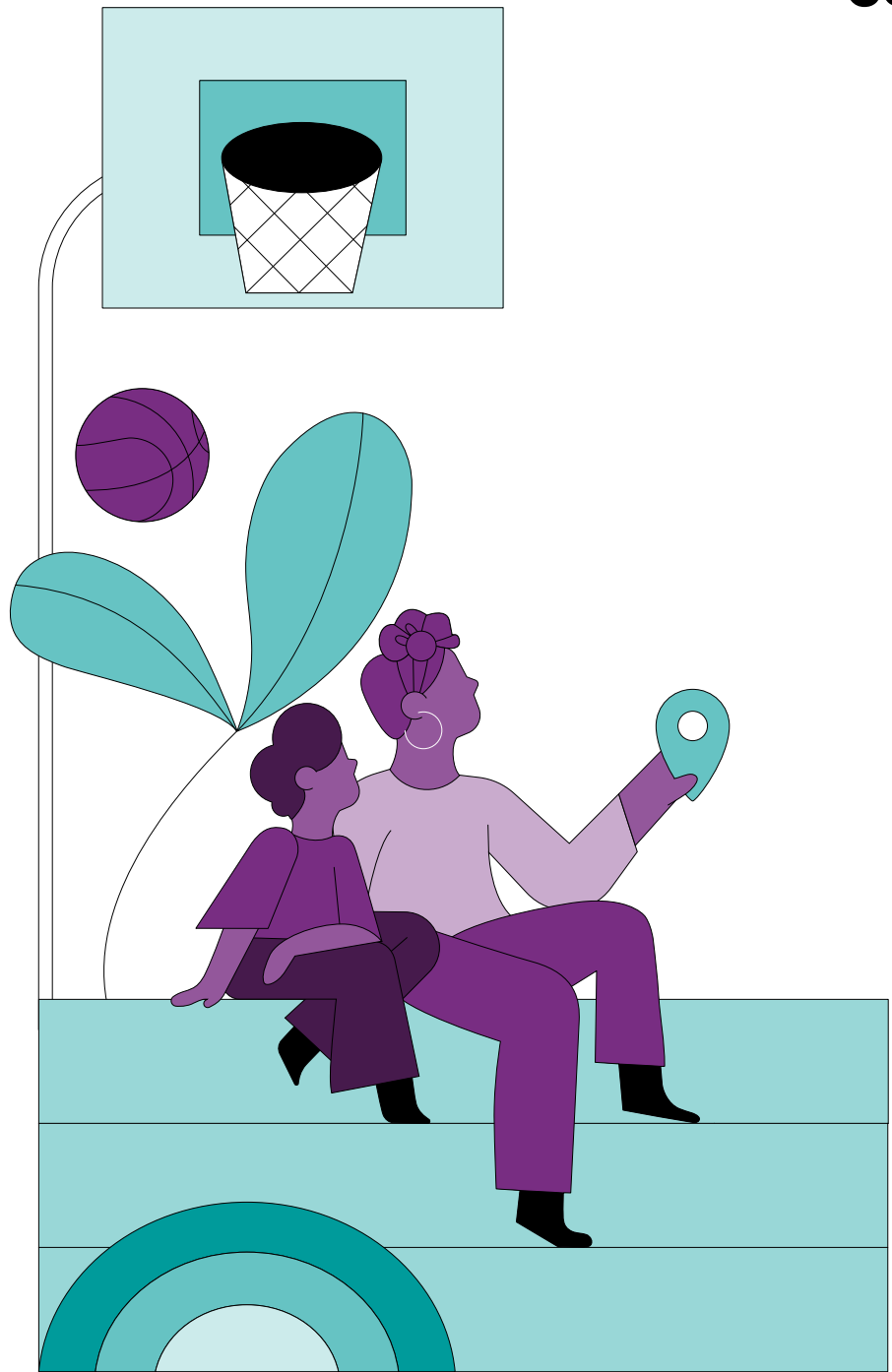
Die Landschaft der beruflichen Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen hat sich in den letzten Jahren deutlich gewandelt, getrieben von den rasanten Entwicklungen im Bildungssektor und der zunehmenden Digitalisierung. Lehrkräfte und Schulleitungen greifen dabei gleichermaßen auf eine Vielzahl von Fortbildungsformaten zurück. Seminare und auch Fachliteratur bilden dabei die Grundpfeiler ihrer Weiterbildungsbemühungen. Interessanterweise hat sich gezeigt, dass Präsenzangebote und Onlineseminare in etwa gleichem Maße genutzt werden, was die flexible Nutzung der Lernformate. Ein Schwerpunkt der beruflichen Qualifizierung liegt auf dem Umgang mit digitalen Medien im Unterricht. Die Kompetenzen im Umgang mit digitalen Tools und Lernplattformen sind für Lehrkräfte essenziell geworden, um den Unterricht effektiv zu gestalten und den Anforderungen einer sich wandelnden Schüler:innengeneration gerecht zu werden. Neben digitalen Medien widmen sich Lehrkräfte verstärkt der Vertiefung fachlicher Inhalte in ihren Unterrichtsfächern, während Schulleitungen ihre Fortbildungsaktivitäten mehr auf die übergeordneten Themen der Schulentwicklung konzentrieren. Dies unterstreicht die unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten innerhalb der Bildungseinrichtungen. Um ihre pädagogische Praxis kontinuierlich zu verbessern, setzen Lehrkräfte zudem auf vielfältige Formen des Feedbacks. Tests, Schülerbefragungen und Hospitationen dienen als wertvolle Instrumente, um Einblicke in die Effektivität ihres Unterrichts zu erhalten. Allerdings scheint die direkte Rückmeldung von Kolleg:innen noch unterrepräsentiert zu sein; nur 28% der Lehrkräfte erhalten durch Hospitationen regelmäßig Feedback von ihren Kolleg:innen. Wenn jedoch Rückmeldungen von Schüler:innen eingeholt werden, hat dies einen direkten Einfluss auf die Auswahl und Gestaltung der Unterrichtsmaterialien.



Auf dem Deutschen Schulportal
finden Sie ein Dossier zum Thema
↗ *Teamarbeit und Kooperation.*



Kostenfreie Onlinefortbildungen
zu unterschiedlichen Themen der
Schul- und Unterrichtsentwicklung
finden Sie auf dem
↗ *Campus des Schulportals.*



7. Psychosoziale Unterstützung und Beziehungsqualität

Ein positives Schulklima sowie eine gute psychosoziale Unterstützung an Schulen ist entscheidend für das Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrkräften. Eine positive Schulumgebung kann dazu beitragen, Verhaltensprobleme wie Mobbing und Aggressionen zu reduzieren. Auch können durch die Fachkenntnisse eines multiprofessionellen Teams frühzeitig Anzeichen von psychischen Problemen bei Schüler:innen erkannt und niedrigschwellig Unterstützung angeboten bzw. an externe Beratungszentren weitervermittelt werden. Auch eine förderliche Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung, in welcher die Lehrkraft an der Lern- und Lebenswelt ihrer Schüler:innen interessiert ist und unterstützend, empathisch und gerecht agiert, geht mit einer positiven Entwicklung der Lernleistungen und der psycho-sozialen Kompetenzentwicklung der Schüler:innen einher (Hattie, 2023; Behrensen et al. 2014).

Im Schulbarometer wollten wir deshalb von den Lehrpersonen erfahren, wie sie das schulische Wohlbefinden ihrer Schüler:innen einschätzen, welche psychosoziale Unterstützung an ihrer Schule bestehen und wie sie die Beziehungsqualität zu ihren Schüler:innen wahrnehmen.

Denken Sie, dass sich Ihre Schüler:innen wohlfühlen?

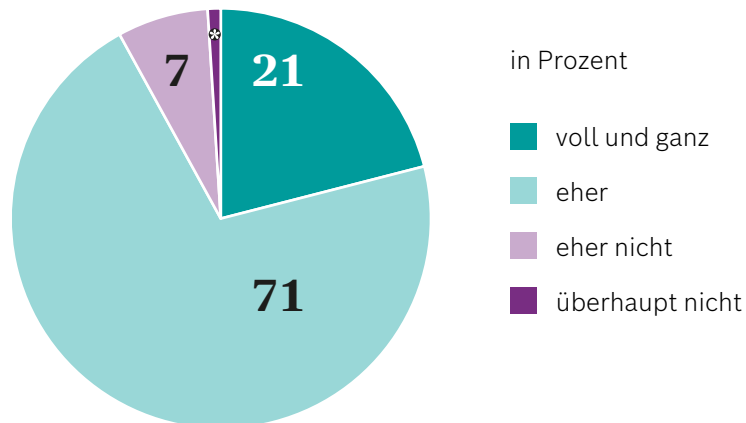


Abb. 7.1: Einschätzung schulisches Wohlbefinden Schüler:innen, * = 1 %.

Lehrkräfte schätzen das schulische Wohlbefinden ihrer Schüler:innen als hoch ein

Neun von zehn der Lehrkräfte (92 %) glauben, dass sich ihre Schüler:innen an ihrer Schule wohlfühlen. Davon stimmen 21 % „voll und ganz“ der Aussage zu, 71 % „eher“. Aufgeschlüsselt nach Schulformen sind die Werte am höchsten an der Grundschule (98 %) und Förderschule (96 %), die niedrigsten Werte werden von Lehrkräften an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (86 %) sowie an beruflichen Schulen angegeben (85 %). Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen nicht. Auffällig ist jedoch, dass Lehrkräfte, die in Klassen unterrichten, in welchen mehr als 20 % der Schüler:innen einen Fluchthintergrund haben, weit weniger glauben, dass sich ihre Schüler:innen wohlfühlen (84 %).

Etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte schätzt die psychosozialen Angebote als ausreichend ein

Konkret zum psychosozialen Unterstützungsnetzwerk an der Schule wollten wir wissen, ob es ausreichend Angebote für psychisch belastete Schüler:innen durch Angebote der Schulpsychologie oder Schulsozialarbeit gibt.

Psychosoziale Angebote und Konzepte an der Schule

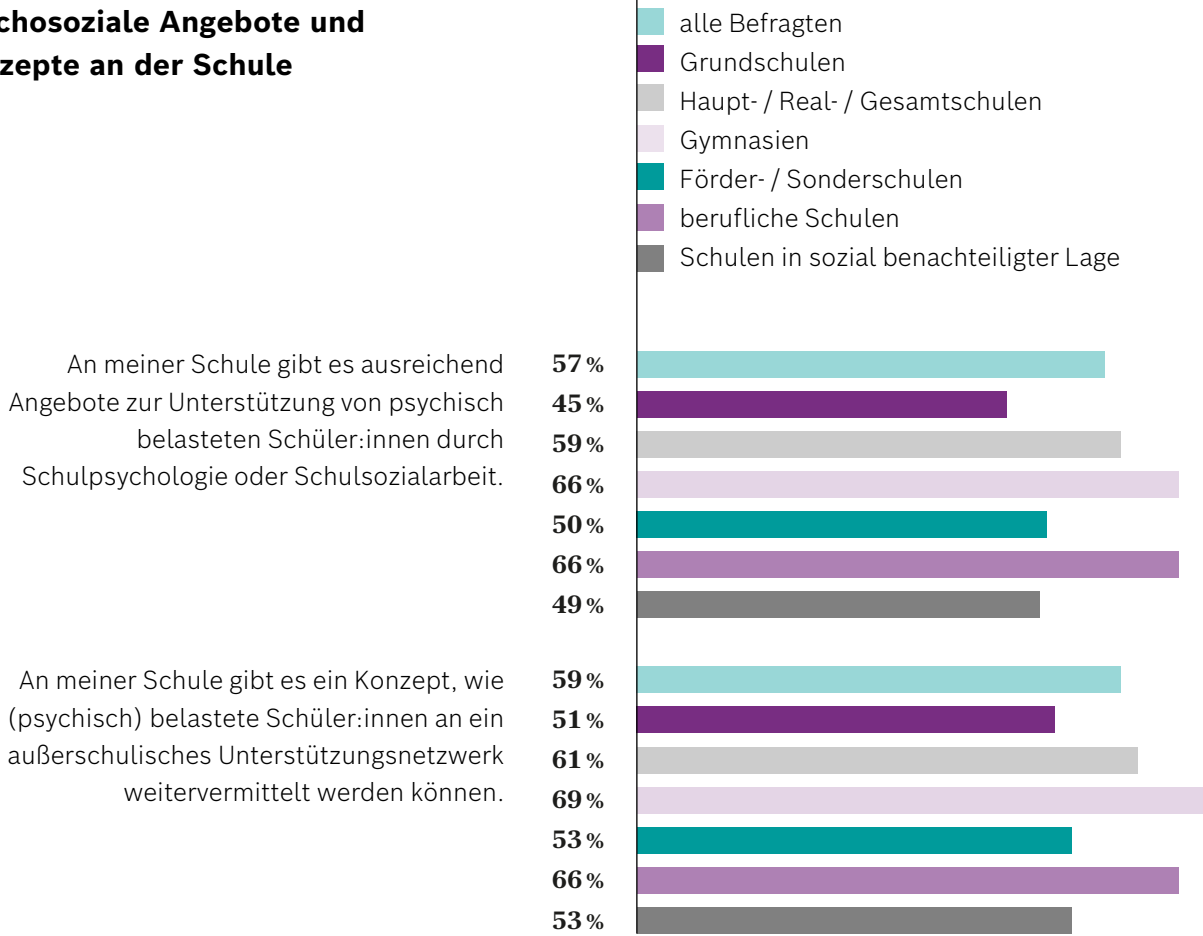


Abb. 7.2: Einschätzung psychosozialer Angebote und Konzepte an der eigenen Schule. Zusammenfassende Darstellung der Werte „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“.

43% der Lehrpersonen sagen, dass die derzeitigen psychosozialen Unterstützungsangebote an ihrer Schule nicht ausreichen, oder umgekehrt: Etwas mehr als die Hälfte aller Lehrpersonen (57%) sind der Meinung, dass die vorhandenen Angebote ausreichend sind. Die höchste Bedarfsabdeckung wird an Gymnasien und beruflichen Schulen (beide 66%) sowie in Baden-Württemberg und Bayern (beide 62%) angegeben. Lehrkräfte an Schulen in sozial benachteiligter Lage (49%), in Ostdeutschland (49%) sowie an Grundschulen (45%) geben die niedrigsten Werte an; hier muss also der Bedarf an Schulsozialarbeit und Schulpsychologie am höchsten eingeschätzt werden. 16% aller Lehrkräfte sagen sogar, dass der Bedarf an ihrer Schule „überhaupt nicht“ ausreichend abgedeckt werden kann.

Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (59%) stimmen „voll und ganz“ oder „eher“ zu, dass es an ihrer Schule ein Konzept gibt, wie (psychisch) belastete Kinder und Jugendliche an ein außerschulisches Unterstützungsnetzwerk weitervermittelt werden können. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie oben. Am wenigsten geben Lehrkräfte an Schulen in sozial benachteiligter Lage (53%) und Lehrpersonen, die in Klassen mit einem hohen Anteil an Schüler:innen mit Fluchthintergrund (46%) unterrichten, sowie in Ostdeutschland (46%) an, dass es an ihrer Schule ein solches Konzept gibt. 15% der Lehrkräfte stimmen „überhaupt nicht“ zu, dass es ein Konzept für eine Weitervermittlung gibt.

**Probleme mit Gewalt
 (psychisch/physisch) unter den
 Schüler:innen**

An meiner Schule gibt es Probleme mit Gewalt
 (physisch / psychisch) unter den Schüler:innen.

47 %
45 %
62 %
33 %
67 %
29 %
69 %

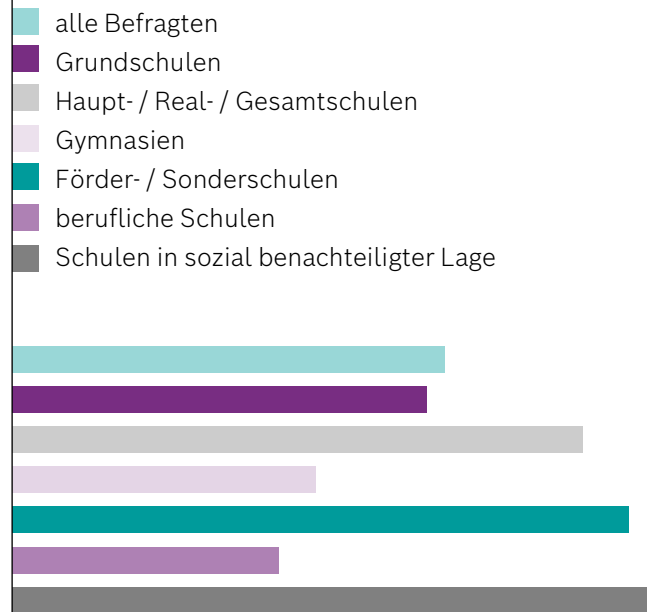


Abb. 7.3: Einschätzung Probleme mit Gewalt unter den Schüler:innen. Die Aussagen „treffen voll und ganz zu“ und „eher zu“ wurden zusammengefasst.

Knapp die Hälfte der Lehrkräfte sehen psychische oder physische Gewalt unter ihren Schüler:innen

47 % der befragten Lehrpersonen geben an, dass es an ihrer Schule Probleme mit Gewalt – psychisch oder physisch – gibt. Über zwei Drittel der Lehrkräfte (69%) an Schulen in sozial benachteiligter Lage berichten von Gewalt unter den Schüler:innen an ihrer Schule. Auch an Förderschulen (67%), an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (62%) und in Nordrhein-Westfalen (52%) wird von den Lehrpersonen überdurchschnittlich häufig Gewalt problematisiert. Auch fast jede dritte Lehrperson an Gymnasien (33%) und beruflichen Schulen (29%) sieht Gewalt an ihrer Schule. Jede zehnte Lehrkraft (12%) stimmt dieser Aussage sogar „voll und ganz zu“. Insgesamt sind die Angaben als besorgniserregend hoch einzuschätzen.

Hohe Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und Schüler:innenschaft

Das Verhältnis zur Schüler:innenschaft ist bedeutsam für das Schulklima und damit auch für das Lernklima an der Schule. Ein gutes Verhältnis zu den Schüler:innen stellt zudem eine Ressource für das berufliche und gesundheitliche Wohlbefinden der Lehrkräfte dar. Das zeigt sich auch darin, dass Lehrkräfte, die aktuell mit ihrer Arbeit unzufrieden sind, bei jeder Aussage weniger zustimmen.

Um die Beziehungsqualität einzuschätzen, wurde im Schulbarometer der Student Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001) verwendet. Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte die Beziehungsqualität zu ihren Schüler:innen als hoch einschätzen.

Einschätzung der Beziehungsqualität zu Schüler:innen

Meine Schüler:innen ...

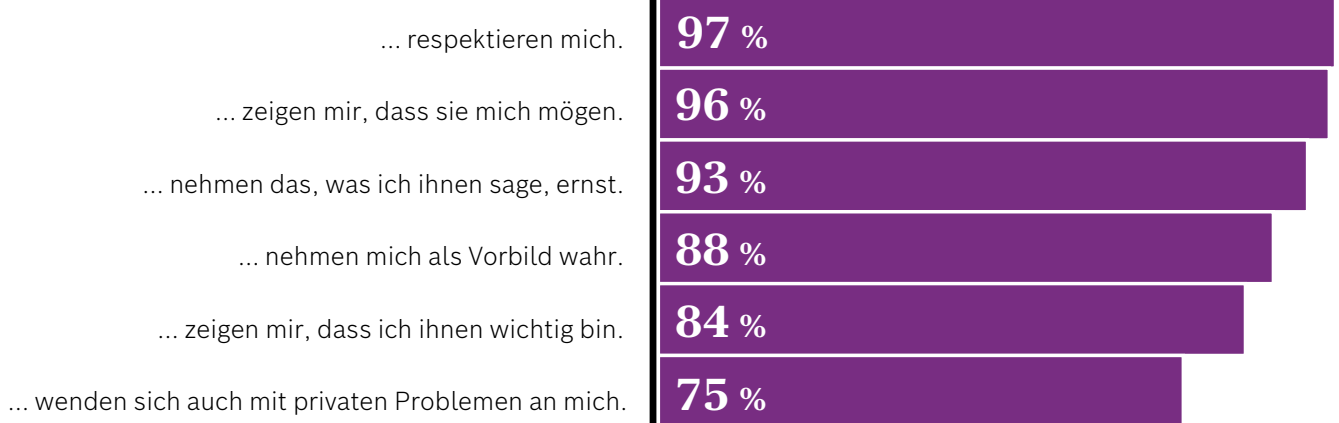


Abb. 7.4: Einschätzung der Beziehungsqualität zu den Schüler:innen.
Die Aussagen „treffen voll und ganz zu“ und „eher zu“ wurden zusammengefasst.

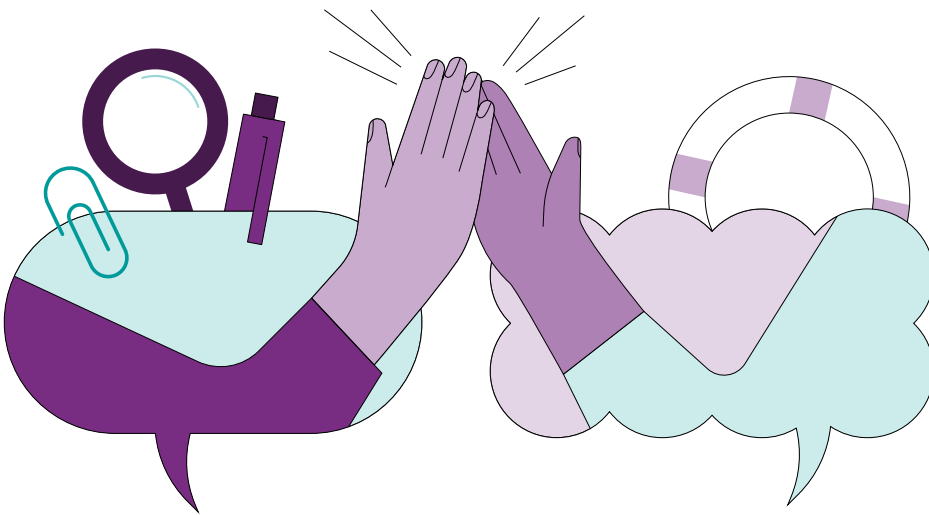
97 % aller Lehrkräfte denken, dass ihre Schüler:innen sie respektieren. Lehrpersonen, die aktuell nicht mit ihrer Arbeit zufrieden sind, haben die niedrigsten Zustimmungswerte mit 90 %. Nahezu genauso viele Lehrpersonen (96 %) nehmen wahr, dass ihre Schüler:innen ihnen auch zeigen, dass sie sie mögen. Fast alle Lehrer:innen an Grundschulen (99 %) und Förder- und Sonderschulen (98 %) stimmen dieser Aussage zu. Der Aussage: „Meine Schüler:innen nehmen das, was ich ihnen sage, ernst“, stimmen 93 % aller Lehrkräfte zu. Wie oben finden sich niedrigere Werte bei aktuell beruflich unzufriedenen Lehrkräften (84 %). Dass die Schüler:innen der Lehrkraft auch zeigen, dass sie ihnen wichtig ist, empfinden 84 % der Lehrkräfte. Auch hier sind es insbesondere Lehrkräfte an Grundschulen (95 %), die dies wahrnehmen. Die niedrigsten Werte geben Lehrkräfte an Gymnasien (79 %) und beruflichen Schulen (74 %) an.

Drei Viertel aller Lehrpersonen geben an, dass sich ihre Schüler:innen auch mit privaten Problemen an sie wenden. Den höchsten Wert geben Lehrkräfte an Förder- und Sonderschulen (93 %) an, an Grundschulen (88 %) sowie in Klassen, in welchen ein hoher Anteil der Schüler:innen wenig oder keine Deutschkenntnisse haben (84 %) oder ein hoher Anteil an Schüler:innen mit Fluchthintergrund (82 %) vorhanden ist.

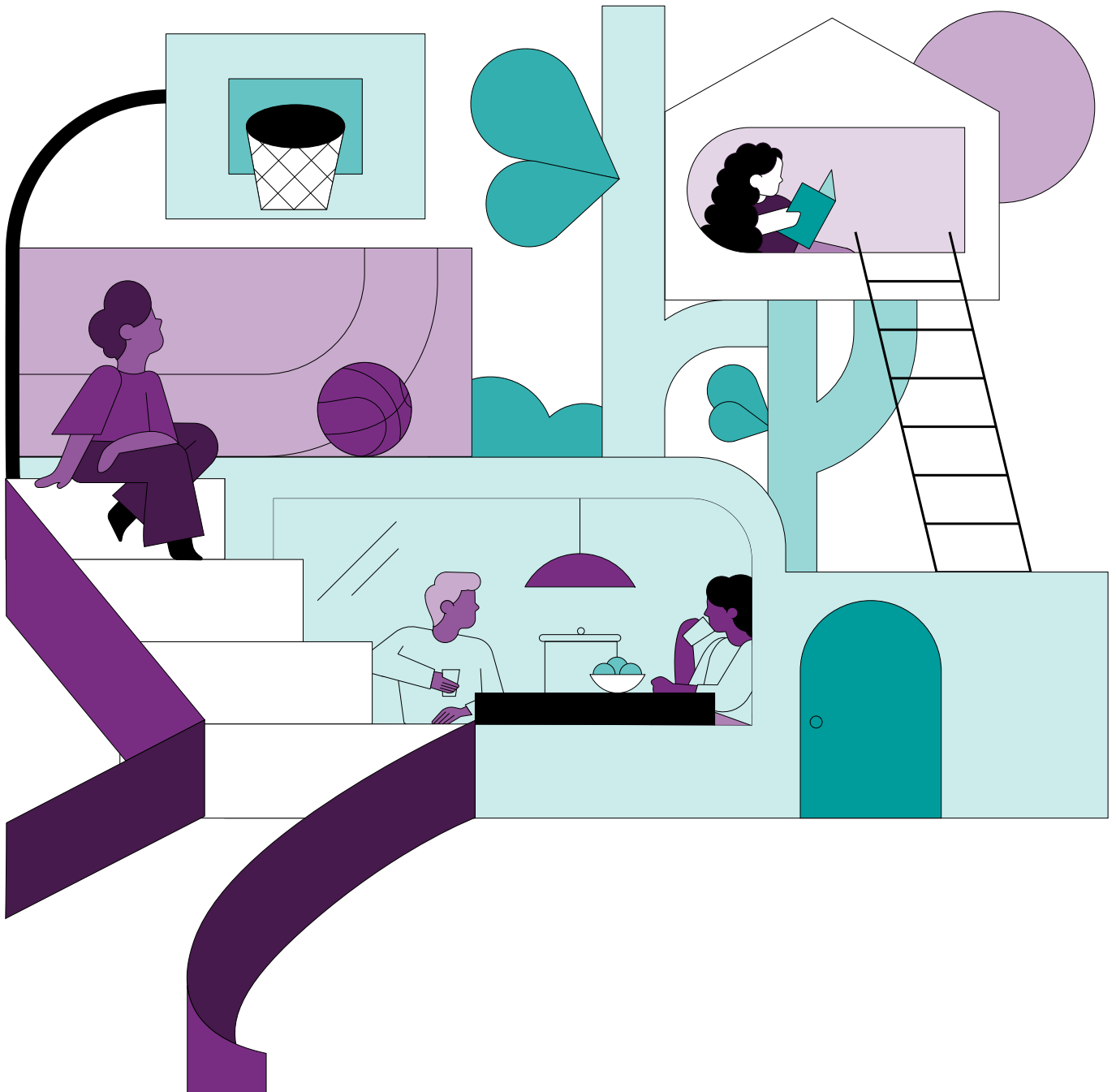
Eine große Mehrheit der Lehrpersonen (88 %) findet, dass sie als Vorbild von den Schüler:innen wahrgenommen werden. Es zeigt sich eine ähnliche Verteilung nach Schulformen wie in den obigen Aussagen: die höchsten Werte geben Lehrkräfte an Grundschulen (94 %) an.

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt wird von den Lehrkräften das schulische Wohlbefinden sowie die Beziehungsqualität zu ihren Schüler:innen als hoch eingeschätzt. Die vorliegenden Ergebnisse sowie die vergangene Erhebung des [Schulbarometer 2023](#) mit Schulleitungen verdeutlichen aber auch, dass die psychosoziale Infrastruktur in den Schulen deutlich verbessert werden muss. Es zeigt sich, dass insbesondere an Grundschulen sowie Förder- und Sonderschulen ein höherer Bedarf an Schulsozialarbeit und -psychologie sowie auch höhere Anforderungen an die Lehrkraft bestehen. Auch Schulen in sozial benachteiligter Lage müssen besonders mit ausreichenden personellen und finanziellen Ressourcen ausgestattet werden. Für psychisch belastete Schüler:innen ist eine frühe und schnelle Intervention entscheidend, daher muss es an jeder Schule ein Konzept geben, wie diese Kinder und Jugendlichen an ein außerschulisches Netzwerk weitervermittelt werden können. Zukünftig ist es für weitere und vertiefende Kenntnisse notwendig, Schüler:innen umfangreich zu ihrem schulischen Wohlbefinden und zu weiteren möglichen Belastungsfaktoren innerhalb der Schule (bspw. durch Leistungsdruck) zu befragen. Wichtig ist es auch zu untersuchen, welche Barrieren für Hilfesuchenden an der eigenen Schule bestehen.



Auf dem [YouTube-Channel](#) des Deutschen Schulportals finden Sie inklusive Strategien für den Umgang mit psychisch belasteten Schüler:innen.



8. Zukunftskompetenzen von Schüler:innen

Abschließend haben wir den Lehrkräften folgende offene Frage gestellt:

Welche Fähigkeiten und Kompetenzen soll die Schule heute vermitteln, um Schüler:innen bestmöglich für das Leben vorzubereiten? Bitte nennen Sie die drei aus Ihrer Sicht wichtigsten Fähigkeiten und Kompetenzen.

Im Durchschnitt gaben die Lehrkräfte zwischen zwei und drei Zukunftskompetenzen an.

Was sind die wichtigsten Fähigkeiten, die Schule heute vermitteln muss?

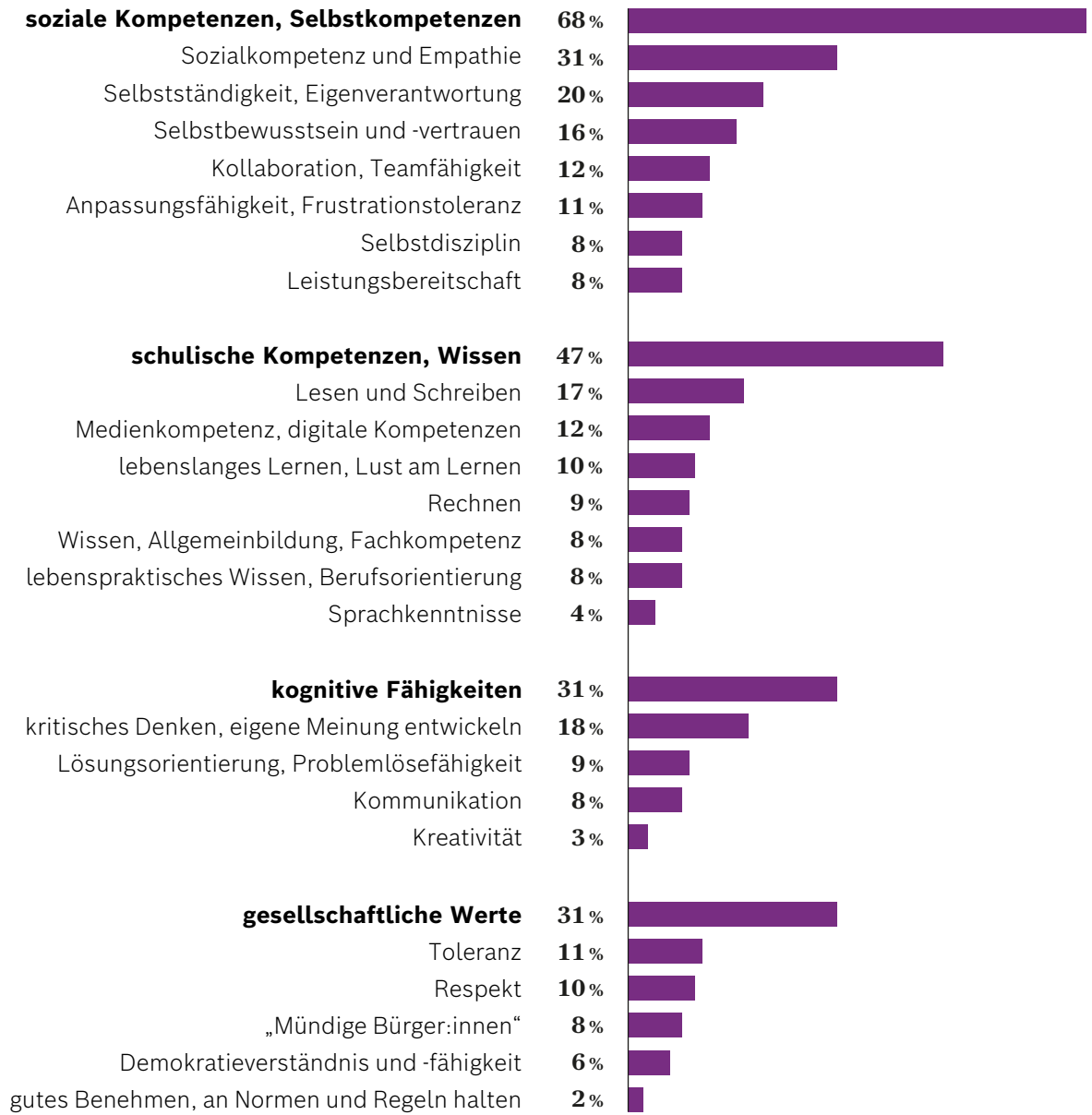


Abb. 8.1: Die wichtigsten Zukunftsfähigkeiten aus Sicht der Lehrkräfte. Offene Abfrage, Mehrfachnennungen möglich.

Mehr als zwei Drittel (68 %) aller Lehrkräfte sehen soziale Kompetenzen sowie Selbstkompetenzen als die wichtigsten Kompetenzen und Fähigkeiten für die Zukunft an. Wir haben uns die Antworten der Lehrkräfte genauer angeschaut und in folgende Unterkategorien zusammengefasst:

Fast ein Drittel der Lehrkräfte (31 %) sieht Sozialkompetenz und Empathie also eine gegenseitige Rücksichtnahme sowie ein friedlicher und freundlicher Umgang untereinander als wichtige Fähigkeiten, die sie den Schüler:innen heute vermitteln wollen. Insbesondere Lehrkräfte an Grundschulen (39 %), in den nördlichen Bundesländern (37 %) und in Bayern (36 %) möchten dies ihren Schüler:innen vermitteln.

Jede fünfte Lehrkraft (20 %) denkt, dass heute Selbstständigkeit und Eigenverantwortung in der Schule vermittelt werden sollten. Das sagen häufiger Schulleitungen (27 %), Lehrkräfte an Schulen in sozial privilegierter Lage (27 %) sowie an Grundschulen (26 %) und in Klassen mit einer durchschnittlichen Klassenstärke von mehr als 30 Schüler:innen.

Weiterhin nennen 16 % aller Lehrkräfte als wichtige Fähigkeiten Selbstbewusstsein und -vertrauen der Schüler:innen sowie Kollaboration und Teamfähigkeit (12 %). Auch Selbstkompetenzen, wie Anpassungsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Resilienz, schätzen die Lehrkräfte als wichtig für die Zukunft ein.

Nachfolgend wird von fast jeder zweiten Lehrkraft (47 %) schulische Kompetenzen und Wissen als wichtige Fähigkeit für die Zukunft genannt. Darunter sehen sie Lesen und Schreiben (17 %), mediale und digitale Kompetenzen (12 %) sowie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen (10 %).

Für ein Drittel der Lehrkräfte (31 %) gehört kognitive Fähigkeiten zu den wichtigsten zu vermittelnden Kompetenzen und Fähigkeiten. Hier werden von den Lehrkräften kritisches Denken und die Fähigkeit, eine eigene Meinung zu entwickeln (18 %), Problemlösekompetenzen (9 %), Kommunikation (8 %) und Kreativität (3 %) genannt.

Ebenso ist auch die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten für fast ein Drittel der Lehrkräfte (31 %) sehr wichtig. Dabei nennen sie explizit Toleranz (11 %) und Respekt (10 %) als bedeutende zukünftige Kompetenzen. Auch ihre Schüler:innen auf dem Weg zu mündigen Bürger:innen (8 %) zu begleiten, erachten die Lehrkräfte als relevant. Unter der Vermittlung von gesellschaftlichen Werten, äußern 6 % der Lehrkräfte auch explizit die Fähigkeit und das Verständnis für unsere Demokratie.





5

Handlungs- empfehlungen

„Im Vergleich mit internationalen Erhebungen sind unsere Lehrkräfte noch zu sehr auf sich selbst fokussiert. Dass aktive Netzwerkarbeit in vielfältiger Weise Schulentwicklung befördert, ist inzwischen wissenschaftlich anerkannt. Im internationalen Vergleich schätzen sich die deutschen Lehrkräfte hier sowohl kollegial als auch im Hinblick auf Schüler:innen und Eltern deutlich zurückhaltender ein.“

(Dr. Dagmar Wolf, Bereichsleitung Bildung der Robert Bosch Stiftung)

Wir leben in einer superdiversen Gesellschaft. Die Grenzen, die einst nach kultureller und religiöser Herkunft gezogen wurden, verschwimmen von Tag zu Tag mehr. In Deutschland leben mittlerweile Deutsche mit Einwanderungsgeschichte in der vierten oder sogar fünften Generation. Dazu kommen neu Zugewanderte und auch Menschen, die aus ihrem Land flüchten mussten. Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Familienformen: in Partnerschaft lebende, Alleinerziehende, Patchwork-Familien und viele mehr. Die Schere zwischen den sozialen Schichten geht in Deutschland immer weiter auseinander; Armut und Reichtum hat sich über Generationen verfestigt. Wir haben unterschiedliche Talente und auch Schwächen. All das wird an kaum einem anderen Ort sichtbarer als in Bildungseinrichtungen und erfordert daher ein inklusives Bildungsverständnis:

„Inklusive Bildung rückt die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden in den Mittelpunkt und begreift Vielfalt als Chance für Lern- und Bildungsprozesse. Sie ist Voraussetzung für ein friedliches und soziales Miteinander. In einer humanen Gesellschaft erfährt jeder Mensch mit seinen individuellen Eigenschaften, Interessen und Bedürfnissen Anerkennung und Wertschätzung und erhält die Chance auf gesellschaftliche Teilhabe. Jede Form der Exklusion wirkt einem friedlichen, sozialen und humanen Zusammenleben entgegen. Inklusive Bildung ist daher ein wichtiger Baustein für die Entwicklung einer Gesellschaft, in der in dieser Weise Vielfalt gelebt und jedem Menschen die Chance auf Teilhabe gewährt wird.“

(↗ UNESCO, o. A.)

Schule ist der Ort, in dem Gesellschaft erfahrbar wird. Empathie, Toleranz, Respekt und Demokratie sind unsere gesellschaftlichen Werte, die in Schule gelebt werden müssen. Hier wird ein Widerspruch sichtbar, wenn Lehrkräfte homogenere Klassen und mehr Selektion fordern. Wenn wir unseren Kindern und Jugendlichen unsere gesellschaftlichen Werte vermitteln wollen, dann ist es eine Selbstverständlichkeit, dass alle Menschen in Deutschland dazugehören.

Dafür brauchen Schulen bestmögliche innere und äußere Rahmenbedingen. Dazu gehört es auch, den Raum als „dritten Pädagogen“ ernst zu nehmen, denn neben dem Personalmangel nennen Lehrkräfte an zweiter Stelle den dringenden Bedarf an Sanierung, Renovierung und Investition an ihrer eigenen Schule. Ein zeitgemäßes und schönes Schulgebäude, das moderne Unterrichtsmethoden möglich macht, drückt eine gesellschaftliche Wertschätzung aus für den Lebens- und Arbeitsraum von Schüler:innen und allen Fachkräften, die in Schule tätig sind. Es trägt dazu bei, dass sich die Akteur:innen in der Schule wohlfühlen und auch wahrnehmen, dass die Gesellschaft sie wertschätzt. In den kommenden 10 Jahren werden die Rahmenbedingungen durch den dramatischen Lehrkräftemangel noch schlechter werden, wir müssen nun an allen möglichen Stellschrauben drehen, um die Bildungskrise bestmöglich abzufedern. Dafür braucht es jetzt ein Sondervermögen für Bildung, um die äußeren Missstände angehen zu können, um den Arbeitsplatz Schule attraktiv zu machen und um unser Schulsystem zukunftsfähig zu gestalten. Wir müssen nun folgende Veränderungen angehen:

1. **Haltung ändern: Wir leben in einer superdiversen Gesellschaft!**

Das deutsche Schulsystem ist wie kaum ein anderes im internationalen Vergleich auf Selektion, Homogenität und Wettbewerb ausgelegt. Der Bildungserfolg hängt auch nach 20 Jahren PISA-Schock unverändert von der sozialen Herkunft ab. Die Lösung kann in einer superdiversen Gesellschaft nicht sein, Schüler:innen noch mehr zu selektieren. Je länger man darauf beharrt, das alte System aufrechtzuerhalten, desto größer wird der Veränderungsdruck. Im diesjährigen Schulbarometer sehen wir den enormen Handlungsdruck in der Schule sehr deutlich. Lehrkräfte fühlen sich auf einen inklusiven Unterricht nicht gut vorbereitet und fühlen sich auch im schulischen Alltag damit überfordert. Infolgedessen stehen sie einer inklusiven Bildung kritisch gegenüber. Wir sehen aber auch, je besser Lehrkräfte für einen inklusiven Unterricht qualifiziert werden, desto positiver sind sie einer inklusiven Beschulung gegenüber eingestellt. Die besten Schulen, national wie international, haben Heterogenität und Inklusion längst als Chance begriffen und Strukturen entwickelt, in denen alle Schüler:innen individuell gefördert und gestärkt werden.

2. **Vision entwickeln: Wir müssen das Erreichen der Regelstandards sichern!**

In Grundschulen sind die Herausforderungen besonders groß: Hier gibt es den größten Personalmangel und die Lehrkräfte benötigen viel Zeit für die Beziehungsarbeit mit ihren jungen Lernenden. Wir brauchen hier die besten Voraussetzungen, damit wir an diesem frühen und entscheidenden Punkt der Bildungslaufbahn kein Kind verlieren. Unsere gemeinsame Vision sollte sein: Jedes Kind muss nach der Grundschulzeit die Regelstandards für die Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen erreichen. Dafür brauchen wir einen ausreichenden Personalschlüssel, genügend und gut ausgestattete Räume sowie sehr gute Förderangebote in Umfang und Qualität für einen inklusiven Unterricht. Um diese Vision zu erreichen, brauchen wir aber auch mehr Flexibilität in Bezug auf die Verweildauer an Grundschulen.

3. **Unterrichtsqualität verbessern: Wir brauchen systematische Fortbildungen und eine positive Feedbackkultur!**

Die Daten zeigen deutlich, dass wir sowohl ein Qualifizierungs- als auch ein Feedbackproblem haben. Für einen inklusiven und digitalen Unterricht, der die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigt, braucht es qualitätsvolle und systematisch aufeinander aufbauende Fortbildungen für Lehrkräfte. Doch Lehrkräfte in Deutschland besuchen im internationalen Vergleich weit weniger Fortbildungen vor allem zum Thema individualisierter Unterricht. Und wir sehen, dass trotz vieler Fortbildungen zu digitalen Medien im letzten Jahr sich die Hälfte der Lehrkräfte weiterhin nicht gut auf den Einsatz von digitalen Medien vorbereitet fühlt. Im Vergleich mit internationalen Erhebungen sind unsere Lehrkräfte noch zu sehr auf sich selbst fokussiert. Dass aktive Netzwerkarbeit in vielfältiger Weise Schulentwicklung befördert, ist inzwischen wissenschaftlich anerkannt. Im internationalen Vergleich schätzen sich die deutschen Lehrkräfte hier sowohl kollegial wie auch im Hinblick auf Schüler:innen und Eltern deutlich zurückhaltender ein. Für eine kontinuierliche Unterrichtsentwicklung brauchen Lehrkräfte zudem systematisches Feedback, das fest in der Schulgemeinschaft verankert werden muss. Dazu gehören Rückmeldungen von Schüler:innen sowie Hospitationen durch Kolleg:innen und der Schulleitung. Notwendige Voraussetzung dafür ist eine positive Feedbackkultur. Dadurch kann es gelingen, die Unterrichtsmaterialien sowie die Qualität an Förderangeboten für eine inklusive Bildung zu verbessern. Auch stärkt es den Zusammenhalt im Kollegium, der ein wesentlicher Schutzfaktor für das berufliche Wohlbefinden der Lehrkräfte ist.

Die Ergebnisse zeigen die dramatischen Auswirkungen der Bildungskrise in den Schulen. Wenn wir an der Verbesserung der Unterrichtsqualität ansetzen und damit den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Lernenden gerecht werden, kann es uns gelingen, eine Positivspirale für ein inklusives und damit demokratisches Schulsystem für alle Akteur:innen in Gang zu setzen.



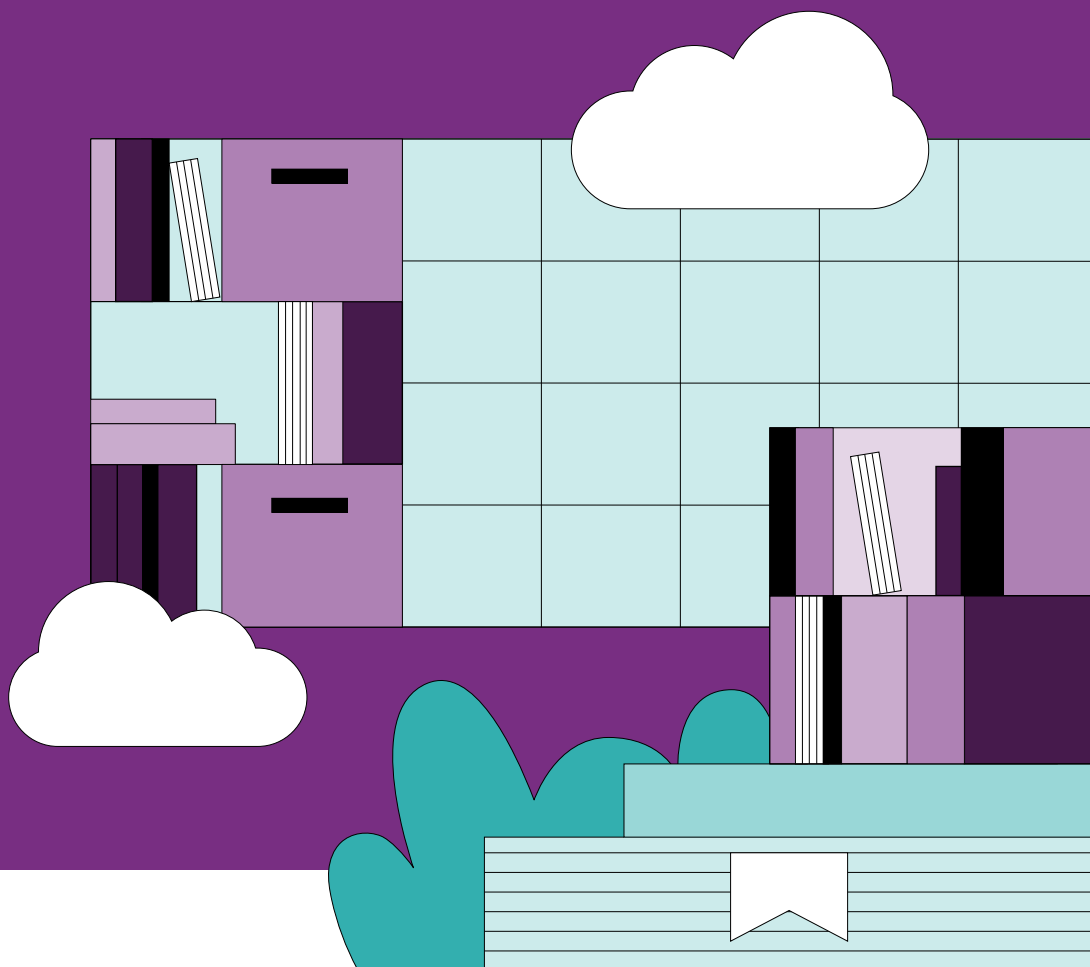
6

Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. [↗ https://doi.org/10.3278/6001820hw](https://doi.org/10.3278/6001820hw)
- Behrens, B., Sauerhering, M. & Solzbacher, C. (2014). „... , dass die Kinder sich wohlfühlen in der Schule“ – Zum Zusammenhang von Beziehung, Motivation und Selbstkompetenz im Schulalltag. *Schulpädagogik-heute*, 5(9), 1–11.
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (2023). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Aufl.). UTB. [↗ https://doi.org/10.36198/9783838559667](https://doi.org/10.36198/9783838559667)
- 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)
- Carstensen, B., Klusmann, U., Baum, M., Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Degner, I., ... Zimmermann, F. (2022). *STePS 2022: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Evaluationsinstrumente im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU Kiel“ – 6. Messzeitpunkt*. IPN. [↗ https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/steps-2022-skalenhandbuch](https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/steps-2022-skalenhandbuch)
- Deutsches Schulportal (2018). *Hospitation. Gute Schule dank positiver Feedbackkultur*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/hospitation-gute-schule-dank-positiver-feedbackkultur/](https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/hospitation-gute-schule-dank-positiver-feedbackkultur/) [Zugriff: 11.03.2024]
- Deutsches Schulportal (2020). *Individuelle Lernprozesse im Alltag begleiten*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/konzepte/selbstbestimmte-lernprozesse-im-alltag-begleiten/](https://deutsches-schulportal.de/konzepte/selbstbestimmte-lernprozesse-im-alltag-begleiten/) [Zugriff: 04.03.2024]
- Deutsches Schulportal (2023). *PISA-Studie: Die wichtigsten Ergebnisse und Reaktionen*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/](https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/die-zehn-wichtigsten-ergebnisse-der-pisa-studie/) [Zugriff: 04.03.2024]
- Deutsches Schulportal (2023). *Inklusion. „Alles fängt an mit einem ganz anderen Blick auf jedes Kind“*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/alles-faengt-an-mit-einem-ganz-anderen-blick-auf-jedes-kind/](https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/alles-faengt-an-mit-einem-ganz-anderen-blick-auf-jedes-kind/) [Zugriff: 09.03.2024]
- Deutsches Schulportal (2023). *Zufriedenheit im Lehrerberuf. Wie sich das Wohlbefinden in Studium und Referendariat steigern lässt*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zufriedenheit-im-lehrerberuf-lehramtsstudierendenpanel/](https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/zufriedenheit-im-lehrerberuf-lehramtsstudierendenpanel/) [Zugriff: 09.03.2024]
- Deutsches Schulportal (o. A.). *Dossier. Inklusion – wo stehen wir?* [↗ https://deutsches-schulportal.de/dossiers/inklusion-wo-stehen-wir/](https://deutsches-schulportal.de/dossiers/inklusion-wo-stehen-wir/) [Zugriff: 09.03.2024]
- Deutsches Schulportal (o. A.). *Dossier. Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/dossiers/mehrsprachigkeit-als-ressource-nutzen/](https://deutsches-schulportal.de/dossiers/mehrsprachigkeit-als-ressource-nutzen/) [Zugriff: 09.03.2024]
- Deutsches Schulportal (o. A.). *Dossier. Lehrergesundheit in Krisenzeiten*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/dossiers/lehrergesundheit-in-krisenzeiten/](https://deutsches-schulportal.de/dossiers/lehrergesundheit-in-krisenzeiten/) [Zugriff: 09.03.2024]
- Deutsches Schulportal (o. A.). *Dossier. Wie kann der Einsatz digitaler Medien den Unterricht verbessern?* [↗ https://deutsches-schulportal.de/dossiers/wie-kann-der-einsatz-digitaler-medien-den-unterricht-verbessern/](https://deutsches-schulportal.de/dossiers/wie-kann-der-einsatz-digitaler-medien-den-unterricht-verbessern/) [Zugriff: 11.03.2024]
- Deutsches Schulportal (o. A.). *Dossier. Fortbildung im Umbruch*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/dossiers/fortbildung-im-umbruch/](https://deutsches-schulportal.de/dossiers/fortbildung-im-umbruch/) [Zugriff: 11.03.2024]
- Deutsches Schulportal (o. A.). *Dossier. Teamarbeit und Kooperation in der Schule*. [↗ https://deutsches-schulportal.de/dossiers/kooperation-in-der-schule/](https://deutsches-schulportal.de/dossiers/kooperation-in-der-schule/) [Zugriff: 11.03.2024]
- Diedrich, J., Reinhold, F., Heinze, A., & Reiss, K. (2023). *Mathematische Kompetenz in PISA 2022. Von Leistungsunterschieden und ihren Entwicklungen*. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 54–85). Waxmann.

- Garcia-Carmona, M., Marin, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 189–208. ↗ <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gebauer, M. M., McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 685–708. ↗ <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00956-8>
- 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>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2, 100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. ↗ <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Jägers, T. (2022). Das Dilemma als Chance nutzen – Diversitätssensibilität in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Szukala (Hrsg.). *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 129–142). Waxmann.
- Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C. & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 1, S. 45–63. ↗ <https://doi.org/10.25656/01:20169>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1442–1460. ↗ <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- 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>
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5–25. ↗ <https://doi.org/10.25656/01:9461>
- Mang, J., Müller, K., Lewalter, D., Kastorff, T., Müller, M., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Heine, J., & Köller, O. (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 163–197). Waxmann.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2018). *Maslach Burnout Inventory manual* (4. Aufl.). Mind Garden, Inc.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Technical Support*. OECD. ↗ https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf [Zugriff: 04.03.2024]
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. ↗ <https://doi.org/10.1787/23129638>
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Psychological Assessment Resources Inc.
- Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH*. Robert Bosch Stiftung. ↗ bosch-stiftung.de/schulbarometer/lehrkraft/#april2022 [Zugriff: 14.03.2024]

- Robert Bosch Stiftung (2023a). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen*. Robert Bosch Stiftung. ↗ bosch-stiftung.de/schulbarometer/lehrkraft/#juni2023 [Zugriff: 14.03.2024]
- Robert Bosch Stiftung (2023b): *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht von Schulleitungen. Ergebnisse einer Befragung von Schulleitungen allgemein- und berufsbildender Schulen*. Robert Bosch Stiftung. ↗ bosch-stiftung.de/schulbarometer/lehrkraft/#november2022 [Zugriff: 14.03.2024]
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415. ↗ <https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Sliwka, A. (2012). Diversität als Chance und als Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse. In K. Fereidooni (Hrsg.). *Das interkulturelle Lehrzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 169–176). Springer VS.
- Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2018). Individual well-being and performance at work: A conceptual and theoretical overview. In T. W. Taris & W. B. Schaufeli (Hrsg.). *Current issues in work and organizational psychology* (S. 189–204). Routledge.
- UNESCO (o. J.). Inklusive Bildung. ↗ <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung> [Zugriff: 11.03.2024]
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Voss, T., Klusmann, U., Bönke, N., Richter, D., & Kunter, M. (2023). Teachers' emotional exhaustion and teaching enthusiasm before versus during the COVID-19 pandemic. *Zeitschrift Für Psychologie*, 231(2), 103–114. ↗ <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000520>
- 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, 114. ↗ <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

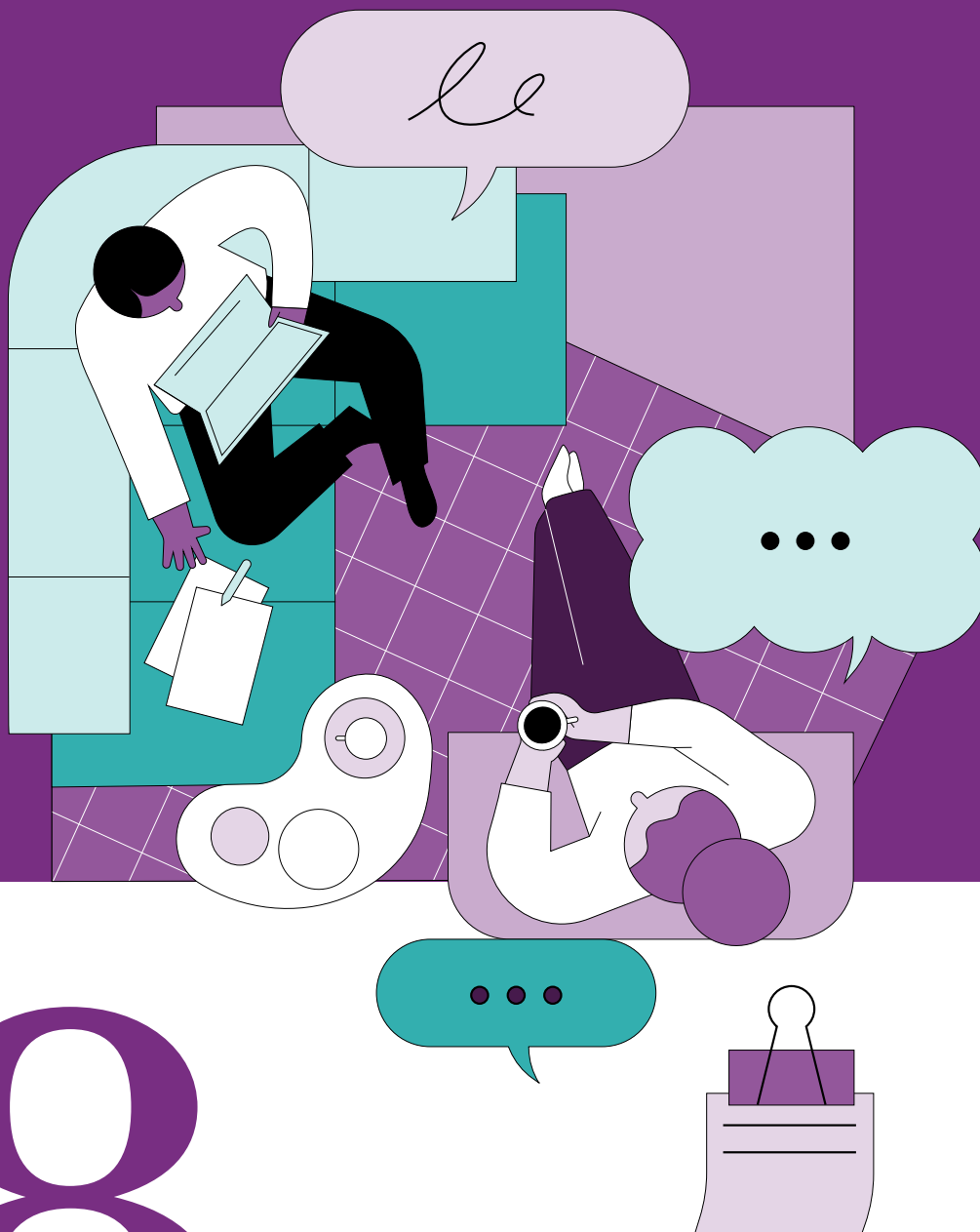


7

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1.1:	Aktuell größte Herausforderungen	14
Abb. 1.2:	Beobachtungen zu Verhaltensauffälligkeiten der Schüler:innen	15
Abb. 2.1:	Dringendsten Bedarfe an der eigenen Schule	18
Abb. 3.1:	Umfang und Qualität an Förderangeboten	22
Abb. 3.2:	Bewertung Umfang der Förderangebote	24
Abb. 3.3:	Bewertung Qualität der Förderangebote nach Schulformen	25
Abb. 3.4:	Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion	27
Abb. 3.5:	Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion	28
Abb. 3.6:	Unterschiede zur Einstellung zu Inklusion nach Schulform	29
Abb. 3.7:	Belastungserleben im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen	30
Abb. 3.8:	Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts	31
Abb. 3.9:	Selbsteinschätzung Berücksichtigung von leistungsbezogenen Unterschieden	32
Abb. 3.10:	Selbsteinschätzung Berücksichtigung von kulturell-ethnischen Unterschieden	32
Abb. 3.11:	Methoden der kulturell-ethnischen Unterrichtsgestaltung	33
Abb. 4.1:	Zufriedenheit der Lehrkräfte und Schulleitungen mit dem Beruf und der Schule	38
Abb. 4.2:	Berufszufriedenheit der Lehrkräfte und Schulleitungen im internationalen Vergleich	40
Abb. 4.3:	Emotionale Erschöpfung und Zynismus der Lehrkräfte und Schulleitungen	42
Abb. 4.4:	Belastungserleben der Lehrkräfte	43
Abb. 4.5:	Berufswechselbereitschaft von Lehrkräften und Schulleitungen	44

Tab. 4.1:	Im Schulbarometer erfragte Risiko- und Schutzfaktoren für das Wohlbefinden	45
Tab. 4.2:	Schutz- und Risikofaktoren für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften	46
Abb. 5.1:	Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber digitalen Medien	49
Abb. 5.2:	Selbstwirksamkeit von Lehrkräften in der Nutzung von digitalen Medien	50
Abb. 5.3:	Selbstwirksamkeit in Bezug auf digitale Medien im Vergleich zwischen Altersgruppen	51
Abb. 6.1:	Fortbildungen der Lehrkräfte und Schulleitungen im internationalen Vergleich	54
Abb. 6.2 (1):	Inhalte der besuchten Fortbildungen im internationalen Vergleich	56
Abb. 6.2 (2):	Inhalte der besuchten Fortbildungen im internationalen Vergleich	57
Abb. 6.3:	Formen von Feedback zur eigenen Arbeit in den letzten 12 Monaten	59
Abb. 6.4:	Veränderungen durch das Feedback in den letzten 12 Monaten	61
Abb. 7.1:	Einschätzung schulisches Wohlbefinden Schüler:innen	64
Abb. 7.2:	Einschätzung psychosozialer Angebote und Konzepte an der eigenen Schule	65
Abb. 7.3:	Einschätzung Probleme mit Gewalt unter den Schüler:innen	66
Abb. 7.4:	Einschätzung der Beziehungsqualität zu den Schüler:innen	67
Abb. 8.1:	Die wichtigsten Zukunftsfähigkeiten aus Sicht der Lehrkräfte	70



8

Ansprechpartner:innen



Für Pressevertreter:innen

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

Bitte wenden Sie sich an:

Michael Herm

Senior Experte Kommunikation

↗ michael.herm@bosch-stiftung.de

Telefon 0711/46084-290

Dr. Dagmar Wolf

Bereichsleiterin Bildung

↗ dagmar.wolf@bosch-stiftung.de

Telefon 0711/46084-138

Für Wissenschaftler:innen

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

Angelika Sichma

Projektmanagerin Bildung

↗ angelika.sichma@bosch-stiftung.de

Telefon 0711/46084-608



9

Fragebogen

Der hier abgebildete Fragebogen wurde online von den Befragten ausgefüllt.
Für eine bessere Lesbarkeit wurde das generische Maskulinum verwendet.
Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf alle Geschlechter.

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?

Digital gestützter Unterricht

2. Nun sind wir daran interessiert, wie Sie den Einsatz von digitalen Medien einschätzen.

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zu digitalen Medien im Unterricht zustimmen.

- ▶ Der Einsatz von digitalen Medien hat das Potenzial, die vielseitigen Anforderungen an Lehrkräfte im Unterricht zu reduzieren.
- ▶ Der Einsatz von digitalen Medien hat das Potenzial, das Unterrichten für die Lehrkraft zu erleichtern.
- ▶ Digitale Medien verändern den Unterricht positiv.
- ▶ Digitale Medien vereinfachen den Arbeitsalltag von Lehrkräften.

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

3. Und inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

- ▶ Ich fühle mich kompetent im Umgang mit digitalen Medien im Unterricht.
- ▶ Ich weiß, wie man Lerninhalte durch den Einsatz von digitalen Medien effizient vermitteln kann.
- ▶ Auf den Einsatz digitaler Medien fühle ich mich gut vorbereitet.
- ▶ Ich kann meinen Schülern passende digitale Angebote (Apps, Lernprogramme) zur Förderung des Lernens empfehlen.
- ▶ Ich nutze in meinem Unterricht regelmäßig digitale Angebote (Apps, Lernprogramme) zur Förderung des Lernens.

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

Heterogenität und Inklusion

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

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

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

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

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

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

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

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

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

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

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

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

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

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

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

8. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

- ▶ Ich berücksichtige kulturell-ethnische Unterschiede in der Gestaltung meines Unterrichts.
- ▶ Ich berücksichtige leistungsbezogene Unterschiede in der Gestaltung meines Unterrichts.

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

9. Was genau tun Sie, um kulturell-ethnische Unterschiede im Unterricht zu berücksichtigen? Bitte beschreiben Sie Ihre letzte Unterrichtsstunde, in welcher Sie dies berücksichtigt haben.

Wenn „stimme (eher) zu“ bei F8.1

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

- ▶ Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass er allen meiner Schüler gerecht wird.
- ▶ Ich fühle mich in der Lage, das Unterrichtsangebot an den jeweiligen Lernstand meiner Schüler anzupassen.
- ▶ Ich kann meinen Unterricht so offen gestalten, dass ich flexibel auf unterschiedliche Lernbedürfnisse eingehen kann.

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

Berufliche Zufriedenheit und Belastungserleben

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

- nein
- eher nein
- eher ja
- ja

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

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

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

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

Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

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

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

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

Zusammenarbeit an der Schule, Lern- und Arbeitsatmosphäre

14. 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

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

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

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

Unterstützungsmerkmale im schulischen Umfeld

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

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

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

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

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

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

18. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu? Meine Schüler...

- ▶ respektieren mich.
- ▶ zeigen mir, dass sie mich mögen.
- ▶ zeigen mir, dass ich ihnen wichtig bin.
- ▶ nehmen mich als Vorbild wahr.
- ▶ nehmen das, was ich ihnen sage, ernst.
- ▶ wenden sich auch mit privaten Problemen an mich.

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

Verbesserungsvorschläge

19. Bitte denken Sie nun an die aktuell dringendsten Bedarfe und/oder Maßnahmen an Ihrer Schule. Wenn Sie drei Änderungen an Ihrer Schule direkt umsetzen könnten, welche wären das?

20. Welche Fähigkeiten und Kompetenzen soll die Schule heute vermitteln, um Schüler bestmöglich für das Leben vorzubereiten? Bitte nennen Sie die drei aus Ihrer Sicht wichtigsten Fähigkeiten und Kompetenzen.

Soziodemografie

21. Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?

- weiblich
- männlich
- divers

22. Wie alt sind sie?

23. In welchem Bundesland liegt Ihre Schule?

24. Wie groß ist die Schülerschaft an Ihrer Schule?

ca. _____ Schüler insgesamt in meiner Schule

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

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

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

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

ca. _____ Schüler pro Klasse

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

ca. _____ Schüler mit Förderbedarf pro Klasse

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

ca. _____ Schüler mit wenig oder keinen Deutschkenntnissen

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

ca. _____ Schüler mit Fluchthintergrund pro Klasse

Qualifikation und Professionalisierung

30. 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

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

_____ Berufsjahre

32. Haben Sie ein grundständiges Lehramtsstudium durchlaufen?

- ja
- nein

33. Haben Sie den Vorbereitungsdienst absolviert?

- ja
- nein

34. Haben Sie eines oder mehrere der folgenden Fächer studiert: Mathematik, Physik, Chemie und/oder Informatik?

- ja
- nein

35. Unterrichten Sie eines oder mehrere der folgenden Fächer in diesem Schuljahr: Mathematik, Physik, Chemie und/oder Informatik?

- ja
- nein

Fortbildungen

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

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

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

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

Feedback

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

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

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

39. Denken Sie an das Feedback durch direkte Rückmeldungen zu Ihrem Unterricht, welches Sie in den letzten 12 Monaten erhalten haben: Inwiefern hat es zu einer positiven Veränderung in den folgenden Bereichen geführt?

- ▶ fachliches Wissen und Verständnis fachlicher Inhalte
 - ▶ Kompetenzen zur Vermittlung der fachlichen Inhalte
 - ▶ Einsatz diagnostischer Verfahren zur Lernförderung der Schüler
 - ▶ Klassenführung
 - ▶ Methoden zum Unterrichten von Schülern mit besonderem Förderbedarf
 - ▶ Methoden für den Unterricht mit einer multikulturellen oder mehrsprachigen Schülerschaft
 - ▶ Anpassung der Unterrichtsmaterialien
-
- überhaupt nicht
 - eher weniger
 - eher stark
 - sehr stark



10

Impressum

Herausgegeben von der Robert Bosch Stiftung GmbH

Autor:innengruppe Prof. Dr. Nina Jude
Prof. Dr. Uta Klusmann
Fatmana Selcik
Angelika Sichma
Prof. Dr. Dirk Richter
Dr. Dagmar Wolf

Verantwortlich Angelika Sichma, Dr. Dagmar Wolf

Redaktion Angelika Sichma
Claudia Hagen
Jonas Wilisch (Designmanagement)

Gestaltung und Lektorat navos create
Anna Friese, Tobias Mory (Projektmanagement)
Regine Hähnel (Text und Konzept)
Angela Schulz zur Wiesch, Nadine Gräske (Design)
Karolin Nusa, Kika Klat (Illustrationen)
Katharina Reinecke (Lektoratfeuerwehr)

Copyright 2024 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

Zitervorschlag Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.



Weitere Informationen sowie die ausführlichen Ergebnisberichte der vergangenen Befragungen des Deutschen Schulbarometers finden Sie auf der Homepage der Robert Bosch Stiftung:
➔ www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer

