

Christian Reintjes  
Gabriele Bellenberg  
Till Kaiser  
Isabelle Winter

# Frühjahrsreport 2025: Psychische Gesundheit an Schulen in Nordrhein-Westfalen

Studie  
im Auftrag  
der  
GEW NRW

Frühjahrsreport  
GEW NRW



## Vorwort

Lehrkräfte und pädagogisches Personal leisten täglich eine anspruchsvolle und verantwortungsvolle Arbeit – doch wie steht es um ihr eigenes Wohlbefinden? Der Frühjahrsreport 2025 liefert hierzu eine klare Antwort: Die Belastungen sind hoch, und obwohl viele Beschäftigte Zufriedenheit aus ihrer Arbeit ziehen, ist emotionale Erschöpfung ein weit verbreitetes Problem.

„Viele Ferien, um ein Uhr Feierabend, aber trotzdem jammern“ – solche Klischees über Lehrkräfte halten sich hartnäckig, auch wenn sie - damals wie heute - nicht der gelebten Wirklichkeit entsprechen. Die Ergebnisse der Studie widerlegen diese Vorurteile eindeutig: Lehrkräfte in NRW sind hochmotiviert, arbeiten gerne und zeigen eine bemerkenswerte Resilienz. Kurzum: Wir haben die richtigen Menschen im System! Doch das System selbst braucht dringend Verbesserungen.

Die Ergebnisse des GEW-Frühjahrsreports 2025 können Anlass sein, um an den bestehenden Verhältnissen anzusetzen und Verbesserungen zu erwirken. Wichtig ist und bleibt: Die Verantwortung für gesunde Arbeitsbedingungen in Schulen liegt nicht allein bei den Schulen selbst – sie ist eine zentrale Aufgabe der Politik und der Schulaufsicht. Wenn Resilienz, Selbstwirksamkeit und Kooperation entscheidende Schutzfaktoren für das Wohlbefinden sind, dann müssen sie auch gezielt gestärkt werden. Schulen brauchen dafür Zeit, Raum und verlässliche Strukturen. Es reicht nicht aus, Engagement und Eigeninitiative der Lehrkräfte zu betonen, wenn gleichzeitig die Rahmenbedingungen fehlen, die ein gesundes Arbeiten ermöglichen.

Die Ergebnisse zeigen klar: Es ist nicht der Beruf an sich, der unzufrieden macht, sondern die strukturellen Bedingungen, die es Lehrkräften erschweren, sich auf ihre eigentliche Aufgabe – die pädagogische Arbeit – zu konzentrieren. Vor allem der Umgang mit herausfordernden Schüler\*innen und die zunehmende administrative Belastung werden als zentrale Stressfaktoren benannt. Schulen mit einer guten Kooperationskultur, einer unterstützenden Schulleitung und ausreichenden Entlastungsmöglichkeiten für Zusatzaufgaben können Belastungen besser abfedern. Doch solche Bedingungen entstehen nicht von selbst. Sie müssen systematisch geschaffen und gefördert werden – durch personelle, strukturelle und finanzielle Maßnahmen. Dazu gehören eine ausreichende Ausstattung mit Entlastungstunden, gezielte Unterstützungsangebote für Schulen in schwierigen sozialen Lagen und eine Schulaufsicht, die aktiv zur Gesundheitsförderung beiträgt.

Es ist nun Aufgabe der politisch Verantwortlichen und der Arbeitgeber, aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen zu ziehen. Die psychische Gesundheit der Beschäftigten darf nicht dem Zufall überlassen werden. Schulen brauchen verbindliche und verlässliche Maßnahmen, die das Wohlbefinden der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals systematisch verbessern – dies hätte einen Mehrwert nicht nur für sie selbst, sondern auch für die Qualität von Bildung insgesamt.



Ayla Çelik

Vorsitzende der GEW NRW

# Inhalt

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>4</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>5</b>
<b>1. Executive Summary</b>	<b>6</b>
<b>2. Einleitung: Herausforderungen und Perspektiven im Schulsystem</b>	<b>8</b>
<b>3. Studiendesign des 1. GEW-NRW-Frühjahrreports 2025</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Stichprobe</b>	<b>10</b>
<b>3.2 Fragebogeninstrumente</b>	<b>10</b>
<b>3.3 Auswertungsmethodik</b>	<b>13</b>
<b>4. Beschreibung der befragten Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals</b>	<b>14</b>
<b>4.1 Lehrkräfte</b>	<b>14</b>
Soziodemografische Angaben	14
Verteilung auf die Schulformen, Trägerschaft, Sozialindex der Schulen	14
Rechts- und Dienstverhältnis, Unterrichtsverpflichtung, Gesamtarbeitszeit	15
Funktions- und Sonderaufgaben	16
<b>4.2 Das Pädagogische Personal</b>	<b>16</b>
Soziodemografische Angaben	16
Verteilung auf die Schulformen, Ganztagschulen, Sozialindex	16
Anstellungsverhältnisse, Professionen, Arbeitszeit	17
<b>5. Die Studie: Psychische Gesundheit an Schulen in NRW</b>	<b>18</b>
<b>5.1 Wohlbefinden, (Arbeits-)Zufriedenheit und Erschöpfung</b>	<b>18</b>
5.1.1 Wie wohl und zufrieden fühlen sich Lehrkräfte in NRW?	19
5.1.2 Wie wohl und zufrieden fühlen sich bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal	23
5.2 Selbstwirksamkeit und Resilienz als Schutzfaktoren	26
5.2.1 Wie selbstwirksam und resilient sind Lehrkräfte in NRW?	26
5.2.2 Wie selbstwirksam und resilient sind bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal	27
<b>5.3 Wohlbefinden und Organizational Commitment</b>	<b>28</b>
5.3.1 Über welches Commitment mit ihrer Schule verfügen Lehrkräfte in NRW?	28
5.3.2 Über welches Commitment mit ihrer Schule verfügen bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal?	30
<b>5.4 Einschätzung des Schulleitungshandelns</b>	<b>31</b>
5.4.1 Wie schätzen Lehrkräfte in NRW ihr Verhältnis zur Schulleitung ein?	31
5.4.2 Wie schätzen bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal ihr Verhältnis zur Schulleitung ein?	32
<b>5.5 Kooperationskultur als Schutzfaktor</b>	<b>33</b>
5.5.1 Wie schätzen die Lehrkräfte die Kooperationskultur ihrer Schule ein?	34
5.5.2 Wie schätzen bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal die Kooperationskultur an ihrer Schule ein?	35
<b>6. Fazit</b>	<b>36</b>
<b>7. Literaturverzeichnis</b>	<b>38</b>

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Verteilung der Lehrkräfte nach Schulformen (in Prozent)	15
Abbildung 2:	Verteilung des pädagogischen Personals nach Schulformen (in Prozent)	17
Abbildung 3:	Glücksempfinden und gegenwärtige Zufriedenheit von Lehrkräften nach Schulformen	19
Abbildung 4:	Bewertung der Zufriedenheit in unterschiedlichen Lebensbereichen	20
Abbildung 5:	Schulformunterschiede bei den Zufriedenheitsaspekten Berufswahl und Arbeitstätigkeit	20
Abbildung 6:	Schulformunterschiede bei dem Zufriedenheitsaspekt baulicher Zustand der Schule	20
Abbildung 7:	Schulformunterschiede bei dem Zufriedenheitsaspekt Beziehung zur Schulleitung	22
Abbildung 8:	Unterschiede in der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften auf Schulformebene	22
Abbildung 9:	Vergleich der emotionalen Erschöpfung zwischen Lehrkräften mit und ohne Schulleitungsfunktion	23
Abbildung 10:	Selbstwirksamkeit und Resilienz der Lehrkräfte nach Schulformen	27
Abbildung 11:	Absteigende Rangreihe der Einzelitems der Skala Organizational Commitment (OC)	29
Abbildung 12:	Organizational Commitment (OC) der Lehrkräfte nach Schulformen	30
Abbildung 13:	Einschätzung des Verhältnisses zur Schulleitung der Lehrkräfte nach Schulformen	31
Abbildung 14:	Einzelitems zum Verhältnis zur Schulleitung von Lehrkräften und dem pädagogischen Personal	33
Abbildung 15:	Beurteilung der Unterstützung durch das Kollegium von Lehrkräften nach Schulformen	34
Abbildung 16:	Einschätzung der Kooperationskultur im Kollegium durch Schulleitungsmitglieder nach Schulformen	35
Tabelle 1:	Übersicht über verwendete Items und Skalen	11
Tabelle 2:	Übersicht der Stichprobenmerkmale Geschlecht, Alter und Berufserfahrung der Lehrkräfte	14
Tabelle 3:	Verteilung von Lehrverpflichtung, Stundenermäßigung und Gesamtarbeitszeit bei Lehrkräften (in Stunden pro Woche)	16
Tabelle 4:	Übersicht der Stichprobenmerkmale Geschlecht, Alter und Berufserfahrung des pädagogischen Personals	16
Tabelle 5:	Übersicht zu Anstellung, Funktion, Ausbildung und Arbeitszeit des pädagogischen Personals	17
Tabelle 6:	Glücksempfinden und gegenwärtige Zufriedenheit von Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=äußerst unglücklich/unzufrieden, ..., 7=äußerst glücklich/zufrieden)	24
Tabelle 7:	Zufriedenheit von Arbeitsbedingungen bei Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)	24
Tabelle 8:	Einschätzung von Herausforderungen bei Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)	25
Tabelle 9:	Zufriedenheit mit sozialen Beziehungen bei Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)	25
Tabelle 10:	Allgemeine Selbstwirksamkeit und Resilienz bei Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu)	27
Tabelle 11:	Statistische Kennwerte zum Verhältnis zur Schulleitung bei Lehrkräften und dem pädagogischen Personal (Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu)	32

# 1. Executive Summary

Die psychische Gesundheit von Lehrkräften und pädagogischem Personal ist ein entscheidender Faktor für die Qualität schulischer Bildungsangebote und damit auch für das Wohlbefinden der Schüler:innen. Die Studie des **GEW Frühjahrsreports 2025** untersucht systematisch das Wohlbefinden, die Arbeitszufriedenheit und die Belastungen dieser Personengruppen an Schulen in NRW aus ihrer eigenen Perspektive.

Mit einer Stichprobe von **6.216 Personen**, davon **5.891 Lehrkräfte** und **315 Personen des Pädagogischen Personals**, werden zentrale Herausforderungen, aber auch Schutzfaktoren der psychischen Gesundheit analysiert.

Dieser erste Frühjahrsreport stellt eine Baseline dar, an der in zwei Jahren Veränderungen des Wohlbefindens dieser Berufsgruppen gemessen und analysiert werden sollen. Die Studie basiert auf einem forschungsgestützten positiven Gesundheits- und Wohlbefindensbegriff und will neben einer allgemeinen Einschätzung zu diesem Thema vor allem Ansatzpunkte für die Stärkung und Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz Schule identifizieren, um Hinweise für Unterstützungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu geben.

Erfasst werden mit dem Fragebogen zum psychischen Wohlbefinden die Bereiche Glücksempfinden, allgemeine (Arbeits-) Zufriedenheit und Erschöpfung, Selbstwirksamkeit und Resilienz, Commitment mit der eigenen Schule sowie die Wahrnehmung des Schulleitungshandelns und der kollegialen Kooperationskultur mit Blick auf das eigene Wohlbefinden.

Die Studie referiert die entsprechenden Auswertungen für die Gruppe der Lehrkräfte insgesamt sowie für das pädagogische Personal als weitere relevante Berufsgruppe. Darüber hinaus werden spezifische Personengruppen wie Schulleitungen, Lehrkräfte mit Abordnungen und solche mit Sonderaufgaben gesondert betrachtet.

## Resilienz, Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden von Lehrkräften in NRW

Die Lehrkräfte in NRW berichten eine moderat hohe allgemeine Zufriedenheit mit ihrem Leben, ihren Lebensumständen und ihrer Arbeit. Quellen der Zufriedenheit sind neben dem wichtigen persönlichen Umfeld innerhalb der Schule vor allem die Beziehungen zur Schülerschaft und zum Kollegium. Dabei sind Lehrkräfte an Förderschulen zufriedener und glücklicher als Lehrkräfte an anderen Schulformen. Allerdings zeigt eine Replikation des Befundes aus dem Schulbarometer, dass schwierige Schüler:innen oft als Belastung wahrgenommen werden. Eine mögliche Erklärung liefert die vorliegende Studie: In vielen Kollegien fehlt ein gemeinsames Verständnis von Normen und Werten, was den Umgang mit herausfordernden Situationen erschwert. Damit Schulen diesen Belastungen besser begegnen können, ist es entscheidend, dass sich jede Einzelschule aktiv über gemeinsame pädagogische Leitlinien und Vorgehensweisen verständigt.

Die Arbeitszufriedenheit hängt mit der wahrgenommenen Unterstützung durch die Schulleitung und der Identifikation mit der eigenen Schule sowie der Lage der Schule hinsichtlich sozialer Herausforderungen zusammen. Die Lehrkräfte schätzen sich durchschnittlich als resilient und selbstwirksam ein, berichten aber dennoch von einem moderaten Erschöpfungsempfinden. Die selbst wahrgenommene Resilienz hängt eng zusammen mit einer positiveren Einschätzung des Kollegiums und der Schulleitung, gleiches gilt für die organisationale Bindung an die Schule, die durchschnittlich moderat ausfällt. An Förderschulen und Grundschulen ist das berichtete Commitment höher als an Integrierten Gesamtschulen, Haupt-, Real- und Sekundarschulen. Die durchschnittliche kollegiale Kooperationskultur wird mit 5,1 (auf einer Skala von 1 bis 7) durchaus positiv und an Förder- und Grundschulen besser als an den übrigen Schulformen bewertet.

## Schulleitende verfügen über ein höheres psychisches Wohlbefinden als die Lehrkräfte

Schulleitende sind eine Personengruppe, die durchweg glücklicher, zufriedener und emotional weniger erschöpft ist als der Durchschnitt des Kollegiums. Zugleich berichten sie von durchschnittlich höheren Selbstwirksamkeits- und Resilienzwerten und weisen erwartungsgemäß ein höheres Commitment mit ihrer Schule auf, wobei sich hier die Schulformunterschiede zugunsten kleinerer Organisationseinheiten replizieren.

## Entlastungsstunden sind ein entscheidender Faktor für das Wohlbefinden von Lehrkräften mit Sonderaufgaben

Die Daten weisen in allen Bereichen darauf hin, dass für Lehrkräfte die Berücksichtigung von Entlastungsstunden bei der Übernahme von Sonderaufgaben ein wohlbefindensrelevanter Faktor ist. Dies zeigt sich insbesondere am organisationalen Commitment, das beeinträchtigt ist, wenn Sonderaufgaben nicht mit Entlastungsstunden einhergehen.

## Abordnungen von Lehrkräften schmälern das Commitment, schränken aber das Wohlbefinden kaum ein

Lehrkräfte in Abordnung unterscheiden sich kaum mit Blick auf ihre psychische Gesundheit von den Lehrkräften insgesamt. Erwartungsgemäß fällt aufgrund ihrer Situation die Bindung an die Schule, an die sie abgeordnet sind, geringer aus als bei den übrigen Lehrkräften.

## Resilienz, Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden des Pädagogischen Personals

Auch das pädagogische Personal weist gute Faktoren psychischer Gesundheit auf, die in allen Bereichen leicht besser ausfallen als die der Berufsgruppe der Lehrkräfte.

## Wohlbefinden an Schulen in NRW weiter stärken

Die Studie gibt wichtige Hinweise zur Unterstützung für mehr Wohlbefinden an Schulen in NRW: Hohe Arbeitsbelastungen für Lehrkräfte gehen mit emotionaler Erschöpfung einher, während das Commitment mit der Schule, die Unterstützung durch das Kollegium und die Schulleitung wichtige Resilienzquellen sind und die Lehrkräfte nach wie vor ihre Selbstwirksamkeit anhand der guten Beziehungen zu ihren Schüler:innen und zu ihrem Kollegium entwickeln und stützen.

Eine wichtige Personengruppe für die Stärkung von Resilienz, Selbstwirksamkeit und Gesundheit in der Schule sind die Schulleitungen, die durch eine gute Kooperationskultur und die Unterstützung des Commitments mit der Schule gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen gestalten (können).

Dabei sind äußere Rahmenbedingungen ebenfalls von Relevanz, die als Gestaltungsaufgabe der Schulaufsicht betrachtet werden sollten: Entlastungsstunden für Sonderaufgaben tragen zum Wohlbefinden bei. Zudem scheint es nach der hier vorliegenden Studie schwieriger zu sein, ein Commitment an Schulen herzustellen, bei denen aufgrund der Größe eine direkte Abstimmung mit der Schulleitung und dem Kollegium insgesamt nicht möglich ist. Herausfordernde soziale Lagen von Schulen sind ein weiterer Faktor, der besonderer Anstrengungen mit Blick auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften sowie des pädagogischen Personals bedarf.

Durch gezielte Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens, der Kooperation und der Führungskompetenzen kann die Qualität der Bildung und das Arbeitsumfeld an Schulen weiter verbessert werden.

## 2. Einleitung: Herausforderungen und Perspektiven im Schulsystem

Lehrer:innen stellen eine der zentralen Säulen des Bildungssystems dar und tragen viel Verantwortung für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Lehrkräfte vermitteln nicht nur Wissen, sondern übernehmen auch eine essenzielle Rolle in der sozialen und emotionalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Dieser Beziehungsberuf mitten in der Gesellschaft bringt Herausforderungen mit sich, welche die psychische Gesundheit, die berufliche Zufriedenheit und die langfristige Berufsbindung erheblich beeinflussen. Das bundesweit ausgerichtete Schulbarometer 2024 zeigt, dass insbesondere Auffälligkeiten beim Verhalten der Schüler:innen (35%), die Heterogenität in den Klassen (33%) sowie neben der eigenen Arbeitsbelastung und dem Zeitmangel (28%) der allgemeine Personalmangel (26%) als zentrale Herausforderungen des Berufs in der Gegenwart wahrgenommen werden. Auch bildungspolitische und administrative Anforderungen (21%) sowie die Zusammenarbeit mit Eltern (18%) prägen die Herausforderungen der Berufsausübung.

Diese Wahrnehmung ist eng mit gesellschaftlichen und strukturellen Veränderungen im Schulsystem verbunden. Eine zunehmende Pluralisierung von Lebensformen und sozialen Milieus (Behrens et al., 2024; Idel et al., 2025), die digitale Transformation von Gesellschaft und Schule sowie zunehmende Vielfalt der pädagogischen Akteure in Schule – u.a. durch den flächendeckenden Anspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026 (BMFSJ, 2021: GaFöG) – erzeugen einen spürbaren Erneuerungsdruck und bringen Veränderungen in den gewohnten Arbeitsroutinen mit sich.

Deutsche Lehrkräfte fühlen sich im internationalen Vergleich häufiger emotional erschöpft, dies trifft vor allem auf jüngere Lehrkräfte, Frauen sowie Lehrkräfte an Grundschulen zu (Schulbarometer 2024). Als Risikofaktoren erweisen sich Gewalt innerhalb der Schülerschaft sowie eine hohe Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit geringen Sprachkenntnissen in der Klasse. Diese Befunde verweisen auf die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen und entsprechender Unterstützungsangebote für Lehrkräfte.

In der Folge des Lehrkräftemangels verkleinern die zuständigen Ministerien die Möglichkeiten für Lehrkräfte, 'voraussetzungslos' einer Teilzeitbeschäftigung nachzugehen. In NRW hat dies zu einem Anstieg der Teildienstfähigkeiten auf der Grundlage eines ärztlichen Attestes geführt.

Trotz dieser Rahmenbedingungen zeigt das Schulbarometer 2024 einerseits, dass die große Mehrheit der Lehrkräfte (75%) und Schulleitungen (83%) mit ihrem Beruf und ihrer Schule zufrieden sind. Andererseits gibt ein Viertel der Lehrkräfte (27%) und fast jede fünfte Schulleitung (19%) an, dass sie den Beruf wechseln würden, wenn sie die Möglichkeiten dazu hätten.

Verschärfend kommt hier der erhebliche Lehrkräftemangel in Deutschland dazu (Porsch & Reintjes, 2024; Reintjes & Porsch, 2025). Laut einer aktuellen Studie des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FIBS) scheiden jährlich über fünf Prozent der Lehrkräfte dauerhaft aus dem Schuldienst aus – fast drei Viertel davon vorzeitig (Dohmen, 2025). Besonders betroffen sind ostdeutsche Bundesländer wie Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen, wo die Abgangsquote über neun Prozent liegt (Dohmen, 2025).

Mit Blick auf die Frage, wie die Berufszufriedenheit und der Verbleib im Beruf erhöht bzw. wahrscheinlicher gemacht werden kann, rücken weniger die Belastungen, sondern Schutzfaktoren für psychische Gesundheit von Lehrkräften in den Fokus. Forschungsergebnisse zeigen, dass Wohlbefinden, Resilienz und organisationale Bindung entscheidende Faktoren für die langfristige Berufszufriedenheit von Lehrkräften sind (Thönes, Reintjes & Bellenberg, 2023; Görlich 2023). Das Wohlbefinden umfasst dabei mehr als nur die Abwesenheit von Stress – es stellt ein Zusammenspiel aus psychischer, physischer und sozialer Gesundheit dar (Diener et al., 1999). Studien belegen, dass Lehrkräfte mit hoher emotionaler Bindung an ihre Schule eine geringere Fluktuationsneigung aufweisen, eine höhere berufliche Selbstwirksamkeit entwickeln und qualitativ besseren Unterricht gestalten (Besa et al., 2022). Zudem zeigen Untersuchungen, dass eine unterstützende Schulkultur und ein wertschätzendes Kollegium zentrale Schutzfaktoren gegen Stress und Burnout sind (Schulbarometer 2024), wobei 76% der Lehrkräfte bundesweit von einer gemeinschaftlichen Kultur an ihrer Schule sprechen, ein Wert, der niedriger ausfällt als im internationalen Vergleich, wie ihn die ohne deutsche Beteiligung stattfindende TALIS-Studie berichtet (Brand 2025).

In diesem Kontext ist es entscheidend, Wohlbefinden nicht nur als individuelle Angelegenheit der einzelnen Lehrkräfte zu betrachten, sondern als integralen Bestandteil von Schulentwicklungsbemühungen. Eine gesundheitsfördernde Schulorganisation, resilienzorienteerte Führungskultur und die gezielte Förderung von Kooperationsstrukturen sind essenziell, um den Anforderungen des Lehrer:innenberufs nachhaltig zu begegnen (Hascher et al., 2018).

Die Rolle der Schulleitung für das Wohlbefinden und die Gesundheit der Lehrkräfte wurde lange Zeit unterschätzt. Inzwischen belegen zahlreiche Studien, dass Schulleitungen eine zentrale Aufgabe in der Gesundheitsförderung übernehmen (Dadaczynski, 2023).

Gesundheitskompetenz wird in diesem Zusammenhang als die Fähigkeit verstanden, Informationen zur Gesundheitsförderung zu finden, zu verstehen und in konkrete Maßnahmen umzusetzen (Sørensen et al., 2012). Schulleitungen mit hoher Gesundheitskompetenz können Arbeitsbelastungen innerhalb des Kollegiums effektiver verteilen, um Überlastung einzelner Lehrkräfte zu verhindern. Sie können Präventionsmaßnahmen etablieren, die psychische und physische Belastungen senken sowie eine wertschätzende Führungskultur aufbauen, die sich positiv auf die Motivation und das Wohlbefinden auswirkt (Dadaczynski, 2023).

Eine Studie von Dadaczynski et al. (2023) mit hessischen Schulleitungen zeigt, dass dort nur etwa 30% der Schulleitungen über eine ausgeprägte Gesundheitskompetenz verfügen. Gleichzeitig korreliert eine niedrige Gesundheitskompetenz mit höheren psychosomatischen Beschwerden bei Lehrkräften, geringerer Umsetzung von Gesundheitsfördermaßnahmen in Schulen und erhöhter emotionaler Erschöpfung der Lehrkräfte (Dadaczynski, 2023). Diese Befunde weisen darauf hin, dass es sich um zentrale Kompetenzen von Schulleitungen handelt, so dass ein hoher Bedarf auf der Ebene von Schulleitungsfortbildungen angenommen werden kann. Gleichzeitig muss dies als wichtiger Unterstützungspunkt von Schulaufsicht gegenüber Schulleitungen wahrgenommen werden.

Um die Gesundheitskompetenz von Schulleitungen nachhaltig zu steigern, werden in wissenschaftlichen Studien folgende Ansätze empfohlen:

- Verankerung von Gesundheitsförderung in der Schulleitungsqualifikation: Schulleitungen sollten bereits in ihrer Ausbildung Kompetenzen zur Gesundheitsförderung erlernen.
- Coaching-Programme für Führungskräfte im Bildungsbereich: Programme wie *Healthy Leadership* oder *Resilienzorienteerte Schulentwicklung* helfen Schulleitungen, gesundheitsfördernde Maßnahmen systematisch umzusetzen (Dadaczynski, 2022).
- Entwicklung von Steuerungsgruppen für Lehrergesundheit: Gesundheitszirkel, die aus Schulleitung, Lehrkräften und externen Experten bestehen, können präventive Maßnahmen entwickeln.
- Regelmäßige Gesundheits-Checks für Lehrkräfte: Strukturell verankerte Gesundheitsprogramme (z. B. regelmäßige Gesundheitsbefragungen) können frühzeitig Belastungen erkennen.

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des hier erstmals vorgelegten Frühjahrsreports 2025 im Auftrag der GEW NRW, die psychische Gesundheit von Lehrkräften – sowie erstmals auch des pädagogisch tätigen Personals – in Nordrhein-Westfalen systematisch zu beschreiben und zu analysieren.

## 3. Studiendesign des GEW-NRW-Frühjahrreports 2025

Die Studie basiert auf einer querschnittlichen, online durchgeführten Fragebogen-Erhebung. Die freiwillige Teilnahme an der Studie wurde über die Schulen sowohl Lehrkräften als auch dem pädagogischen Personal eröffnet. Der Zugang zur Erhebung erfolgte über die GEW-NRW. Es war möglich, sich an dieser Studie zwischen dem 2. Dezember 2024 und 12. Januar 2025 zu beteiligen.

Im Rahmen der Studie wurde erstmals auch Personen des sogenannten sonstigen pädagogischen Personals (im Folgenden: Pädagogisches Personal) Gelegenheit zur Beteiligung gegeben. In der Auswertung (ab Kapitel 5) werden eingangs zuerst jeweils die thematischen Forschungsperspektiven und -erkenntnisse skizziert, die sich auf die Gruppe der Lehrkräfte und nicht auf das pädagogische Personal beziehen. Denn zu letzter Gruppe liegen bisher kaum Befunde zum Wohlbefinden vor.

### 3.1 Stichprobe

An der Befragung haben 8.007 Personen teilgenommen, von denen 6.407 Personen (80%) den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben und daher in der Auswertung berücksichtigt werden konnten. Ausgeschlossen wurden Personen, die nicht in NRW tätig sind. Die folgenden Auswertungen beziehen sich daher auf 6.216 Personen, von denen 92% Lehrkräfte sind (5.891 Personen) und 315 sich selbst zum pädagogischen Personal (5%), bzw. als sonstiges Personal zugeordnet haben (201 Personen bzw. 3%).

Zum Vergleich: die Grundgesamtheit der in NRW an öffentlichen und privaten Schulen in NRW tätigen Lehrkräfte beträgt zum Schuljahr 2023/24 knapp 217.000 Personen, über die Anzahl des sonstigen pädagogischen Personals liegen keine Daten in der Schulstatistik vor (MSB NRW 2024, S.11).

### 3.2 Fragebogeninstrumente

Der Fragebogen umfasst Fragen in einer Kombination aus validierten Skalen und adaptierten Items, die spezifisch auf den Kontext zugeschnitten wurden. Die Erhebung gliedert sich in folgende thematische Schwerpunkte:

**Soziodemographische Angaben:** Hierzu zählen Variablen wie Alter, Geschlecht, Familienstand (z.B. Anzahl der Kinder, alleinerziehend).

**Allgemeiner Zustand:** Dieser Abschnitt erfasst die aktuelle Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen.

**Aktueller Arbeitsplatz:** Hier werden Aspekte wie die emotionale Bindung an die Schule (*Organizational Commitment*), die wahrgenommene Arbeitsatmosphäre erhoben.

**Persönlichkeit:** Es werden etablierte Konstrukte wie die Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen sowie Indikatoren für Burnout (z.B. emotionale Erschöpfung) erfasst.

**Schulbezogene Informationen:** Dieser Teil umfasst unter anderem Angaben zur Schulform, zur Trägerschaft, zum Ganztagsbetrieb sowie zum Schulsozialindex.

**Arbeitsbedingungen:** Hier werden spezifische Merkmale der Arbeitsbedingungen erfasst, wie z.B. die wöchentliche Arbeitszeit, Sonderaufgaben sowie mögliche Abordnungen.

**Tätigkeitsbezogene Zufriedenheit:** Dieser Abschnitt erfasst die Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit und den Arbeitsstil.

**Umfeld:** Hier wird die Qualität der Beziehungen zu Kolleg:innen, Schulleitung und nahestehenden Personen erhoben.

**Resilienz:** Es werden Indikatoren zur psychischen Widerstandsfähigkeit und zur Fähigkeit, mit beruflichen Belastungen umzugehen, erfasst.

Tabelle 1 bietet eine detaillierte Übersicht über die verwendeten Items und Skalen.

Tabelle 1: Übersicht über verwendete Items und Skalen

Konstrukt	Skala / $\alpha$ Item	Anzahl Items	Fragenstamm / Itembeispiel	Antwortkategorien	Quelle
<b>Allgemeiner Zustand</b>					
Gegenwärtige Zufriedenheit	Item	1	Alles in allem, wie zufrieden sind Sie gegenwärtig mit Ihrem Leben?	7-stufige Likertskala (1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)	European Social Survey (2012), dt. Übersetzung: HRO (2015)
Bereiche Zufriedenheit	Skala	11	Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Berufswahl?	7-stufige Likertskala (1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)	adapt. OECD (2013), dt. Übersetzung: RO (2015)
Gefühle letzte Woche (pos. Und neg. Affekt)	Skala	0,85- 0,88 20	Bitte beurteilen Sie im Folgenden, wie Sie sich in der letzten Woche im Allgemeinen gefühlt haben: angeregt.	5-stufige Likertskala (1=gar nicht, ..., 5=äußerst)	adapt. PANAS-D, Janke & Glöckner-Rist (2014)
<b>Aktueller Arbeitsplatz</b>					
Work Engagement	Skala	0,92 9	Wie oft erleben Sie die nachfolgend beschriebenen Gefühle in Bezug auf Ihren aktuellen Arbeitsplatz? Mein Job begeistert mich.	7-stufige Likertskala (1=nie, ..., 7=immer)	Utrecht Work Engagement Scale-9, Schaufeli & Bakker (2003), dt. Übersetzung: HRO (2015)
Organizational Commitment	Skala	0,94 15	Meine Schule spornt mich zu Höchstleistungen in meiner Tätigkeit an.	7-stufige Likertskala (1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu)	adapt. Organizational Commitment Questionnaire-G, Maier & Woschée (2002)
<b>Persönlichkeit</b>					
Big Five Persönlichkeitsmerkmale	Skala	0,67 – 0,76 10	Ich bin gelassen, emotional stabil.	7-stufige Likertskala (1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu)	TIPI-G, Muck et al. (2007)
Allgemeine Selbstwirksamkeit	Skala	0,91 10	Wenn Sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	7-stufige Likertskala (1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu)	Schwarzer & Schmitz (1999)
Burnout	Skala	0,91 22	Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.	7-stufige Likertskala (1=nie, ..., 7=immer)	Maslach Burnout Inventory, Maslach et al. (1996), dt. Übersetzung: Enzmann & Kleiber (1989)
<b>Informationen zur Schule</b>					
Schulform	Item	1	An welcher Schulform sind Sie momentan tätig?	1=Grundschule, 2=Hauptschule, 3=Realschule, 4=Sekundarschule,	

Schulsozial- index	Item	1	In welcher Stufe ist Ihre Schule im Schulsozialindex gruppiert?	5=Gymnasium, 6=Gesamtschule, 7=Berufsbildende Schule, 8=Förderschule, 9=Sonstiges, nämlich: <i>freies Textfeld</i> Dropdown-Menü (1-9), -1=weiß ich nicht	
<b>Arbeitsbedingungen</b>					
Wochen- stunden	Item	1	Wie viele Unterrichtsstunden pro Woche beträgt Ihre Lehrverpflichtung?	Dropdown-Menü (0-30)	
Stunden- ermäßigung	Item	1	Wie viele Stunden pro Woche erhalten Sie eine Stundenermäßigung?	Dropdown-Menü (0-30)	
Gesamt- arbeitszeit	Item	1	Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie insgesamt?	numerisches Textfeld	
Abordnung	Item	1	Sind Sie derzeit von Ihrer Stammschule abgeordnet?	1=ja, 2=nein	
Länge Schul- tätigkeit	Item	1	Wie lange sind Sie bisher im Schuldienst tätig?	Dropdown (1-30 oder mehr)	
<b>Informationen zur Tätigkeit</b>					
Zufriedenheit Tätigkeit	Skala	27	Wie zufrieden sind Sie mit der Klassenstärke?	7-stufige Likertskala (1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)	adapt. Schaarschmidt et al. (2005)
<b>Umfeld</b>					
Kollegium	Skala	0,91	4	Wie sehr trifft es zu, dass im Kollegium gegenseitige Unterstützung erfolgt?	7-stufige Likertskala (1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu) Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte, Schaarschmidt & Kieschke (2007)
Schulleitung	Skala	0,95	7	Wie sehr trifft es zu, dass seitens der Schulleitung Leistungen angemessen beurteilt und anerkannt werden?	7-stufige Likertskala (1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu) Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte, Schaarschmidt & Kieschke (2007)
Nahestehen- de Person	Skala	0,81	4	Wie sehr trifft es zu, dass Sie bei Ihrer Familie jede Unterstützung finden?	7-stufige Likertskala (1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu) AVEM-K, Schaarschmidt & Fischer (2001)
<b>Resilienz</b>					
Resilienz	Skala	0,86	11	Normalerweise schaffe ich alles irgendwie.	7-stufige Likertskala (1=stimme nicht zu, ..., 7=stimme völlig zu) Resilienzskala RS-11, Schumacher et al. (2004)

### 3.3. Auswertungsmethodik

Für die vorliegende Analyse wurden verschiedene statistische Verfahren eingesetzt, um die Daten umfassend zu beschreiben, Zusammenhänge zu untersuchen und Unterschiede zwischen Gruppen zu identifizieren. Zunächst wurden **deskriptive Statistiken** (Mittelwerte, Standardabweichungen, Häufigkeiten) berechnet, um die Verteilung der zentralen Variablen zu charakterisieren und einen ersten Überblick über die Daten zu gewinnen. Darüber hinaus wurden **bivariate Korrelationen** analysiert, um Zusammenhänge zwischen den untersuchten Konstrukten zu explorieren.

Zur Überprüfung von Unterschieden zwischen zwei Gruppen – beispielsweise zwischen Lehrkräften mit und ohne Leitungsfunktion – wurden **t-Tests für unabhängige Stichproben** durchgeführt. Dabei wurde sowohl auf die Annahme der Varianzhomogenität (Levene-Test) als auch auf die Effektstärke (Cohen's d) geachtet, um die praktische Relevanz der Befunde zu bewerten. Für schulformspezifische Analysen kamen **Varianzanalysen (ANOVA)** zum Einsatz, um Mittelwertunterschiede zwischen mehr als zwei Gruppen zu untersuchen. Bei signifikanten Ergebnissen wurden **Post-Hoc-Tests** angewendet: Bei Varianzhomogenität wurde der Tukey-Test genutzt, während bei Verletzung der Varianzhomogenität der **Games-Howell-Test** herangezogen wurde. Diese Verfahren gewährleisten eine robuste Identifikation von Unterschieden zwischen den Schulformen.

Um die Relevanz unterschiedlicher Prädiktoren zu ermitteln, wurden **multivariate Regressionsanalysen** durchgeführt. Das Signifikanzniveau wird bei allen inferenzstatistischen

Testverfahren per Konvention auf  $\alpha = 0,05$  gelegt. Alle Berechnungen der vorliegenden Untersuchung werden mithilfe von STATA 18 (StataCorp 2023) durchgeführt. Fälle mit fehlenden Werten werden listenweise ausgeschlossen.

Diese methodische Herangehensweise ermöglicht es, valide und reliable Aussagen über die psychische Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und Belastung von Lehrkräften und pädagogischem Personal zu treffen. Die Ergebnisse sind somit sowohl für die wissenschaftliche Diskussion als auch für die praxisorientierte Anwendung von Bedeutung.

## 4. Beschreibung der befragten Lehrkräfte und des sonstigen pädagogischen Personals

### 4.1 Lehrkräfte

#### Soziodemografische Angaben

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der teilnehmenden Lehrkräfte nach Geschlecht, Alter und Berufserfahrung:

Tabelle 2: Übersicht der Stichprobenmerkmale Geschlecht, Alter und Berufserfahrung der Lehrkräfte

Merkmal	Kategorie	Lehrkräfte (n = 5.891)
Geschlecht	männlich	1.230 (20,9%)
	weiblich	4.629 (78,7%)
	divers	22 (0,4%)
Alter	M (SD)	46,3 Jahre (10,0)
Berufserfahrung	M (SD)	16,3 Jahre (8,7)

Referenzwerte für die Gruppe der Lehrkräfte einschließlich des weiteren Landespersonals an Schule<sup>1</sup> finden sich in den jährlichen Berichterstattungen zur Schulstatistik in NRW (MSB NRW 2024) und werden folgend – wenn sie vorliegen – zum Abgleich referiert. In der seitens des Landes binären Geschlechtererfassung sind für das aktuelle Schuljahr 71,3% weibliche und 28,7% männliche Lehrkräfte ausgewiesen (MSB NRW 2024, Tabelle 3.2). Das durchschnittliche Alter liegt bei 44,2 Jahren (MSB NRW 2024, Tabelle 3.1). Auskunft zur Berufserfahrung lassen sich aus den Daten des MSB nicht ableiten. Gegenüber der Grundgesamtheit ist damit die Stichprobe durchschnittlich etwas älter und weiblicher.

In der Stichprobe haben sich 707 Personen der **Schulleitung** zugeordnet, von denen 75,8% männlichen Geschlechts sind. Das durchschnittliche Alter dieser Gruppe liegt bei 50,6 Jahren und sie verfügen über im Schnitt 21,6 Jahre Berufserfahrung. Zudem wurden in der Stichprobe 499 **Lehrkräfte mit Abordnungen** erfasst, von denen 78,9% weiblich sind.

#### Verteilung auf die Schulformen, Trägerschaft, Sozialindex der Schulen

Die Verteilung der teilnehmenden Lehrkräfte nach Schulformen zeigt, dass mit 32,1% der größte Anteil an Grundschulen (NRW: 27%) tätig ist. An zweiter Stelle stehen die Gesamtschulen mit 18,6% (NRW: 16%), gefolgt von den Gymnasien mit 13,8% (NRW: 21%). Die Förderschulen sind mit 13,5% (NRW 9%) vertreten. An Haupt-, Real- und Sekundarschulen sind 12,1% (NRW: 10%) und die berufsbildenden Schulen 7,6% (NRW 13%) der Lehrkräfte tätig (Vergleichsdaten MSB NRW 2024, Tabelle 3.3, eigene Berechnungen). Ein kleiner Anteil von 2,3% der Lehrkräfte gab an, an sonstigen Schulformen tätig zu sein. Diese Kategorie umfasst spezialisierte oder alternative Schulformen, die nicht den gängigen Kategorien zuzuordnen sind (vgl. Abbildung 1).

<sup>1</sup> Die Angaben zum Personal beinhalten alle Statusgruppen einschließlich Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern.

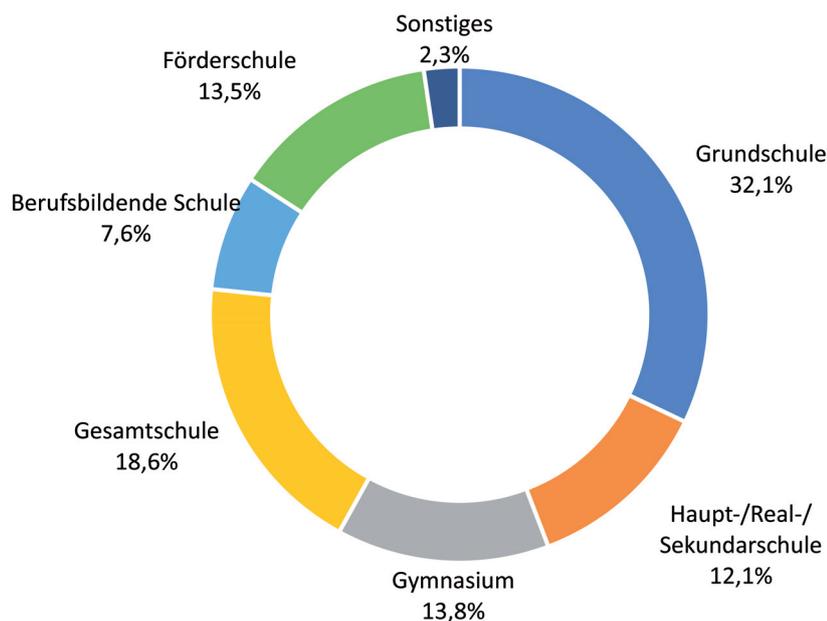


Abbildung 1: Verteilung der Lehrkräfte nach Schulformen (in Prozent)

Die befragten Lehrkräfte sind überwiegend an Schulen in öffentlicher Trägerschaft tätig (96,2%), nur 3,8% der Befragten sind an Schulen in freier Trägerschaft beschäftigt (Verhältnis in NRW: 91% zu 9%). Bezüglich des Ganztagsbetriebs zeigt sich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte an Ganztagschulen arbeitet. 36,6% der Lehrkräfte sind an gebundenen Ganztagschulen tätig, während 40,0% an offenen Ganztagschulen beschäftigt sind. Nur 23,4% der Lehrkräfte arbeiten an Schulen ohne Ganztagsbetrieb.

Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden nach dem **Sozialindex** Ihre Schule befragt, wie er auf wissenschaftlicher Grundlage für die Schulen seitens des MSB veröffentlicht wird (<https://www.schulministerium.nrw/schulsozialindex>). Die Indizierung liegt für alle Schulen mit Ausnahme der Berufskollegs und Förderschulen vor. Von den Lehrkräften, die an sozialindizierten Schulen tätig sind, geben **43,7% der Lehrkräfte an, den Sozialindex ihrer Schule nicht zu kennen**. Die Kenntnis des eigenen Schulsozialindex variiert zwischen den Lehrkräften verschiedener Schulformen: Während 75,7% der Grundschullehrkräfte den Sozialindex kennen, liegt dieser Anteil bei den Lehrkräften der Gymnasien bei nur 54,5%.

Diejenigen, die den Sozialindex ihrer Schule angegeben haben, verteilen sich zu 38,9% auf Schulen mit einem niedrigen Sozialindex (Stufen 1 bis 3), zu 34,7% auf Schulen mit mittleren (Stufen 4 bis 6) und zu 26,5% auf Schulen mit hohem Sozialindex (Stufen 7 bis 9) (NRW: 51: 32:15).

### Rechts- und Dienstverhältnis, Unterrichtsverpflichtung, Gesamtarbeitszeit

Die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen sind durch eine hohe Verbeamtungsquote geprägt. 84,6% der befragten Lehrkräfte sind verbeamtet (NRW 77%) (MSB NRW 2024, Tabelle 3.3). Gleichzeitig befindet sich der Großteil der Befragten (95,5%) zum Zeitpunkt der Befragung weder in einer Ausbildung noch in einer Weiterqualifizierung.

Die Lehrverpflichtung der befragten Lehrkräfte beträgt im Durchschnitt 22,9 Stunden pro Woche (SD = 5,2). Zusätzlich erhalten die Lehrkräfte im Schnitt eine Stundenermäßigung von 2,4 Stunden pro Woche (SD = 4,3). Die gesamte Arbeitszeit, einschließlich Vor- und Nachbereitung, Korrekturen und administrativer Aufgaben liegt im Durchschnitt bei 42,1 Stunden pro Woche (SD = 9,7), mit einer Spanne von 6 bis 80 Stunden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Verteilung von Lehrverpflichtung, Stundenermäßigung und Gesamtarbeitszeit bei Lehrkräften (in Stunden pro Woche)

	Lehrverpflichtung (Std./Woche)	Stundenermäßigung (Std./Woche)	Arbeitszeit gesamt (Std./Woche)
<b>M</b>	22,9	2,4	42,1
<b>SD</b>	5,2	4,3	9,7
<b>Min</b>	1	0	6
<b>Max</b>	30	30	80

### Funktions- und Sonderaufgaben

Ein Großteil der befragten Lehrkräfte gibt an, zusätzlich zu ihrer regulären Unterrichtstätigkeit Funktionen oder Sonderaufgaben mit Ermäßigungsstunden oder ohne Ermäßigungsstunden zu übernehmen. 11,6% der Lehrkräfte sind nach eigenen Angaben an zwei oder mehr Schulen bzw. Schulstandorten tätig ( $n = 535$ ). 8,5% der Lehrkräfte gaben an, aktuell an einer anderen Schule abgeordnet zu sein ( $n = 499$ ).

Es werden unterschiedliche Sonderaufgaben benannt. Die häufigste Sonderaufgabe ist **die Klassenleitung**, die von 72,7% der Lehrkräfte übernommen wird. Ebenfalls weit verbreitet ist die **Mitarbeit in Arbeitsgruppen und Gremien der Schulentwicklung** (44,3%) sowie die Übernahme einer **Fachkonferenzleitung** (39,7%). Ein weiterer relevanter Anteil der Lehrkräfte übernimmt **Mentoring- und Ausbildungsaufgaben**, wie die Betreuung von Lehramtsanwärter:innen oder Praktikant:innen (18,2%). Zudem sind 12,7% der Lehrkräfte in der **Schulleitung oder erweiterten Schulleitung** tätig. Weitere Sonderaufgaben umfassen u.a. die **Beauftragung für Informations- und Kommunikationstechnologien**, Qualität oder Öffentlichkeitsarbeit (11,6%) die **Jahrgangsstufenbetreuung** (11,2%), sowie die Tätigkeit als **Beratungslehrer:in** oder **Vertrauenslehrer:in** (8,8%).

## 4.2 Das Pädagogische Personal

### Soziodemografische Angaben

Die Studie hat erstmals auch Personen des **Pädagogischen Personals** adressiert und einbezogen ( $n = 315$ ). Dieser Personenkreis, für den in der Schulstatistik keine Referenzwerte existieren, ist überwiegend weiblich (77,8%), nur eine Person hat sich als divers eingeordnet.

Das Durchschnittsalter liegt bei 44,5 Jahren ( $SD = 10,9$ ), wobei die Altersspanne von 21 bis 65 Jahren reicht (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Übersicht der Stichprobenmerkmale Geschlecht, Alter und Berufserfahrung des pädagogischen Personals

Merkmal	Kategorie	Pädagogisches Personal ( $n = 315$ )
<b>Geschlecht</b>	männlich	69 (21,9%)
	weiblich	245 (77,8%)
	divers	1 (0,3%)
<b>Alter</b>	$M$ ( $SD$ )	44,5 Jahre (10,9)
<b>Berufserfahrung</b>	$M$ ( $SD$ )	9,1 Jahre (7,8)

### Verteilung auf die Schulformen, Ganztagschulen, Sozialindex

Das Pädagogische Personal ist zu über der Hälfte (51%) an einer Grundschule tätig, gefolgt von Gesamtschulen (15%) und Förderschulen (12,1%). An Gymnasien (3,5%) und berufsbildenden Schulen (3,2%) ist der Anteil deutlich geringer (vgl. Abbildung 2). Die Mehrheit der Befragten arbeitet in offenen Ganztagschulen (61,6%), während 24,4% an gebundenen Ganztagschulen und 14% an Schulen ohne Ganztagsangebot beschäftigt sind.

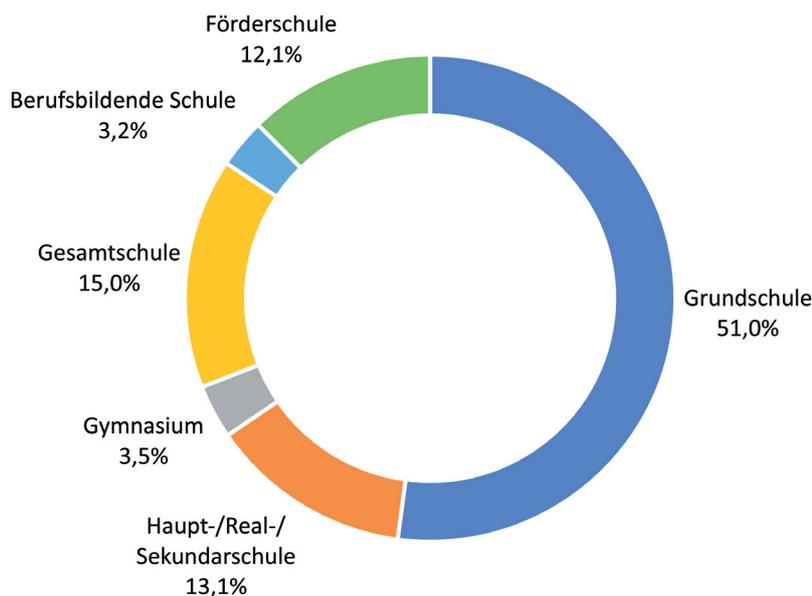


Abbildung 2: Verteilung des pädagogischen Personals nach Schulformen (in Prozent)

Die Verteilung des Pädagogischen Personals nach dem Schulsozialindex der Einsatzschule zeigt, dass die Mehrheit an Schulen mit einem hohen Sozialindex (7-9) tätig ist (37,6%), gefolgt von Schulen mit einem mittleren Sozialindex (4-6) (33,7%) und einem niedrigen Sozialindex (1-3) (28,7%).

### Anstellungsverhältnisse, Professionen, Arbeitszeit

Das durch die Befragung erreichte Pädagogische Personal ist überwiegend **unbefristet angestellt** (87,6%), wobei 7,3% befristete Verträge haben. Die häufigsten Funktionen sind **Sozialpädagog:in** (59,2%) und **Erzieher:in** (6,4%). Die Ausbildung ist vielfältig: 53,5% haben einen Abschluss als Sozialpädagog:in oder Sozialarbeiter:in, 12,7% haben ein Lehramtsstudium absolviert. Die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit liegt bei 36,2 Stunden (SD = 8,9), mit einer Spanne von 8 bis 65 Stunden. Die Berufserfahrung beträgt im Durchschnitt 9,1 Jahre (SD = 7,8) (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Übersicht zu Anstellung, Funktion, Ausbildung und Arbeitszeit des pädagogischen Personals

Merkmal	Kategorie	n (%)
<b>Anstellung</b>	unbefristet	275 (87,6%)
	befristet	23 (7,3%)
<b>Funktion</b>	Sozialpädagog:in	186 (59,2%)
	Erzieher:in	20 (6,4%)
<b>Ausbildung</b>	Sozialpädagog:in / Sozialarbeiter:in	168 (53,5%)
	Lehramtsstudium	40 (12,7%)
	Erziehungswissenschaft	25 (8,0%)
	Erzieher:in	35 (11,1%)
	Andere Berufsausbildung	37 (11,8%)
	Anderer Hochschulabschluss	44 (14,0%)
<b>Arbeitszeit (Std./Woche)</b>	M (SD)	36,2 Stunden (8,9)

## 5. Die Studie: Psychische Gesundheit an Schulen in NRW

Unter **Psychischer Gesundheit** an Schulen wird das emotionale, soziale und kognitive Wohlbefinden von Lehrkräften, Schulleitungen und pädagogischem Personal verstanden. Sie umfasst die Fähigkeit, den Schulalltag mit seinen Anforderungen zu bewältigen, belastende Situationen zu verarbeiten und eine positive Arbeits- und Lernumgebung zu fördern. Dabei geht dieses Gesundheitsverständnis über die Abwesenheit von Krankheiten deutlich hinaus.

**Wohlbefinden**, verstanden als eine positiv konnotierte Zustandsbeschreibung menschlichen Befindens, wird in der modernen Psychologie mit verschiedenen Dimensionen verbunden und damit als ein multidimensionales Konzept aufgefasst, das sowohl subjektive als auch objektive Komponenten umfasst (Diener et al., 1999). Grundsätzlich werden zwei Formen des Wohlbefindens unterschieden, nämlich zum einen ein hedonistisches Glücksgefühl, das die Summe der individuellen affektiven Erfahrungen umschließt und mit dem Fokus auf positive Emotionen und der Vermeidung negativer Zustände verbunden ist (Ryan & Deci, 2001). Zum anderen ein Wohlbefinden, das aus dem Streben nach Sinn und einem höheren Zweck resultiert und in der Fachliteratur als eudaimonisch bezeichnet wird und mit langfristiger Sinnhaftigkeit und Erfüllung (im Beruf) verbunden ist (Ryff & Keyes, 1995).

Im schulischen Kontext definiert die Forschung Wohlbefinden als Zusammenspiel des psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens, auf das folgender Faktoren einzahlen:

- Psychisches Wohlbefinden: Wahrnehmung von Lebenszufriedenheit, beruflicher Erfüllung und psychischer Stabilität.
- Physisches Wohlbefinden: Körperliche Gesundheit, Stressbelastung und das Vorhandensein von Gesundheitsressourcen.
- Soziales Wohlbefinden: Beziehungsqualität zu Kolleg:innen, Schüler:innen und Schulleitung (Thönes et al., 2023).

Eine zentrale Theorie zur Erklärung von Wohlbefinden am Arbeitsplatz ist das Job-Demands-Resources-Modell (JD-R-Modell) von Bakker & Demerouti (2007). Dieses Modell beschreibt, dass hohe Arbeitsanforderungen (Job Demands), wie hoher Zeitdruck, Disziplinprobleme oder emotionale Erschöpfung das Wohlbefinden von Lehrkräften senken können und dass berufliche Ressourcen (Job Resources), wie soziale Unterstützung, Autonomie und Fortbildungsmöglichkeiten das Wohlbefinden erhöhen und als Schutzfaktoren gegen Stress wirken.

In der folgenden Darstellung werden zuerst die Daten für die Lehrkräfte, im Anschluss für ausgewählte Subgruppen (Schulleitungen, abgeordnete Lehrkräfte, Lehrkräfte mit Sonderaufgaben) sowie für das pädagogische Personal vorgestellt.

### 5.1 Wohlbefinden, (Arbeits-)Zufriedenheit und Erschöpfung

**Arbeitszufriedenheit** ist einer der wichtigsten Prädiktoren für Wohlbefinden im Lehrer:innenberuf. Studien zeigen, dass Lehrkräfte, die eine hohe Autonomie in ihrer Unterrichtsgestaltung und eine wertschätzende Schulkultur erleben, ein höheres Wohlbefinden aufweisen (Görich, 2023).

**Emotionale Erschöpfung** ist eine der Hauptursachen für sinkendes Wohlbefinden im Lehrberuf. Herausforderungen wie schwierige Schüler:innengruppen, Disziplinprobleme oder mangelnde Anerkennung können zu chronischem Stress führen (Thönes et al., 2023). Eine effektive Strategie zur Bewältigung dieser Belastungen ist die Förderung von emotionaler Intelligenz bei Lehrkräften durch Selbstregulation und Achtsamkeit: Lehrer:innen, die regelmäßig achtsamkeitsbasierte Methoden anwenden, zeigen geringere Burnout-Symptome (Görich, 2023; SWK 2023). Auch Professionelle Netzwerke und kollegiale Unterstützung sind effektive Strategien. Der Austausch mit Kolleg:innen über Belastungen hilft, emotionale Erschöpfung zu reduzieren.

### 5.1.1 Wie wohl und zufrieden fühlen sich Lehrkräfte in NRW?

#### Aktuelles Glücksempfinden

Die befragten Lehrkräfte aller Schulformen bewerteten ihr aktuelles Glücksempfinden als relativ hoch ( $M = 4,5$ ;  $SD = 1,4$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 7$ ).

Es zeigen sich signifikante **schulformspezifische Unterschiede** (vgl. Abbildung 3). Lehrkräfte an Förderschulen sind signifikant glücklicher als ihre Kolleg:innen an anderen Schulformen, mit Ausnahme der berufsbildenden Schulen, die ebenfalls eine überdurchschnittliche Glücksempfindung aufweisen.

#### Zufriedenheit

Auch die **gegenwärtige Zufriedenheit** ist insgesamt relativ hoch ( $M = 4,8$ ;  $SD = 1,4$ ;  $Min = 1$ ;  $Max = 7$ ). Innerhalb der Schulformen erreichen wiederum Lehrkräfte an Förderschulen die höchsten Werte ( $M = 4,9$ ), während die Zufriedenheit von Gymnasiallehrkräften signifikant niedriger ausfällt ( $M = 4,7$ ).

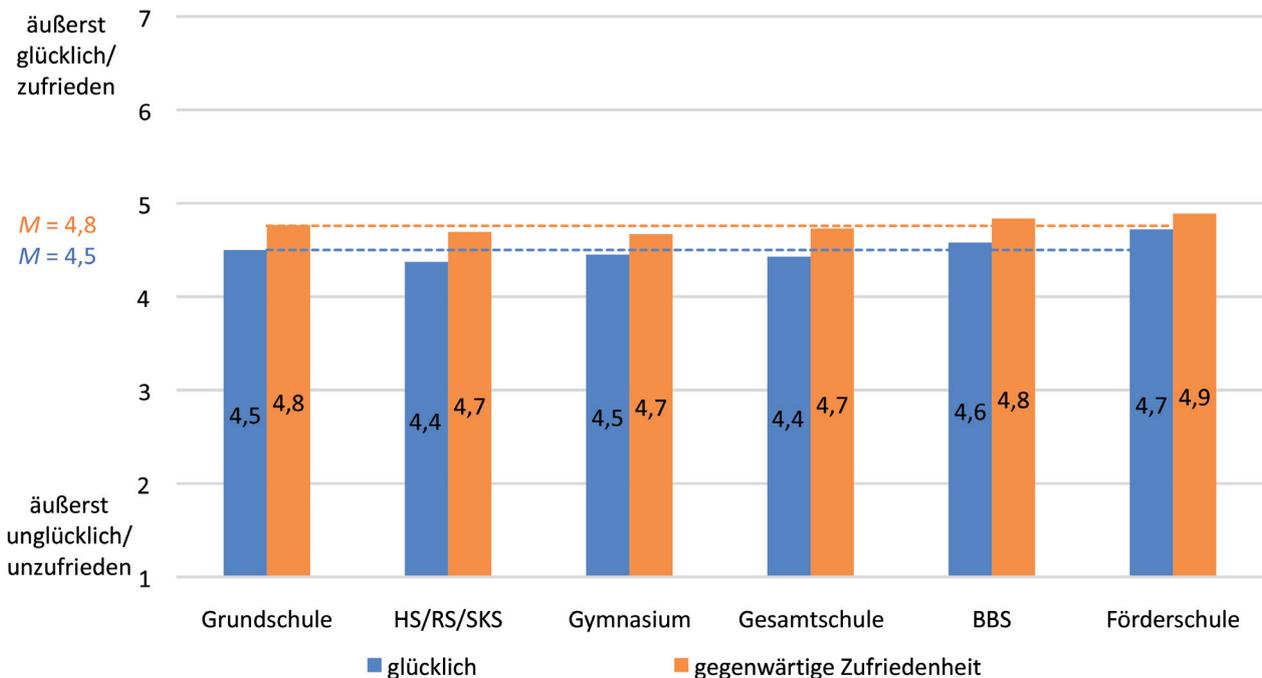


Abbildung 3: Glücksempfinden und gegenwärtige Zufriedenheit von Lehrkräften nach Schulformen

Zusätzlich wurden die Lehrkräfte zu ihrer **Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen** befragt (vgl. Abbildung 4). Die Ergebnisse zeigen, dass die Zufriedenheit mit dem Lebensstandard am höchsten ausgeprägt ist ( $M = 5,6$ ;  $SD = 1,2$ ), gefolgt von der Zufriedenheit mit persönlichen Beziehungen ( $M = 5,4$ ;  $SD = 1,4$ ) und dem Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft ( $M = 5,3$ ;  $SD = 1,4$ ). Die geringste Zufriedenheit wurde im Bereich der verfügbaren Freizeit berichtet ( $M = 3,2$ ;  $SD = 1,5$ ). Die Zufriedenheit mit der Berufswahl und der Arbeitstätigkeit liegt im mittleren Bereich, wobei auch hier schulformspezifische Unterschiede erkennbar sind. Das persönliche Umfeld trägt damit erheblich zur Zufriedenheit von Lehrkräften bei. Auch hier zeigen sich **schulformspezifische Unterschiede**: Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen und Förderschulen sind sowohl mit ihrer Berufswahl als auch mit ihrer Arbeitstätigkeit signifikant zufriedener als Lehrkräfte anderer Schulformen (vgl. Abbildung 5).



Abbildung 4: Bewertung der Zufriedenheit in unterschiedlichen Lebensbereichen

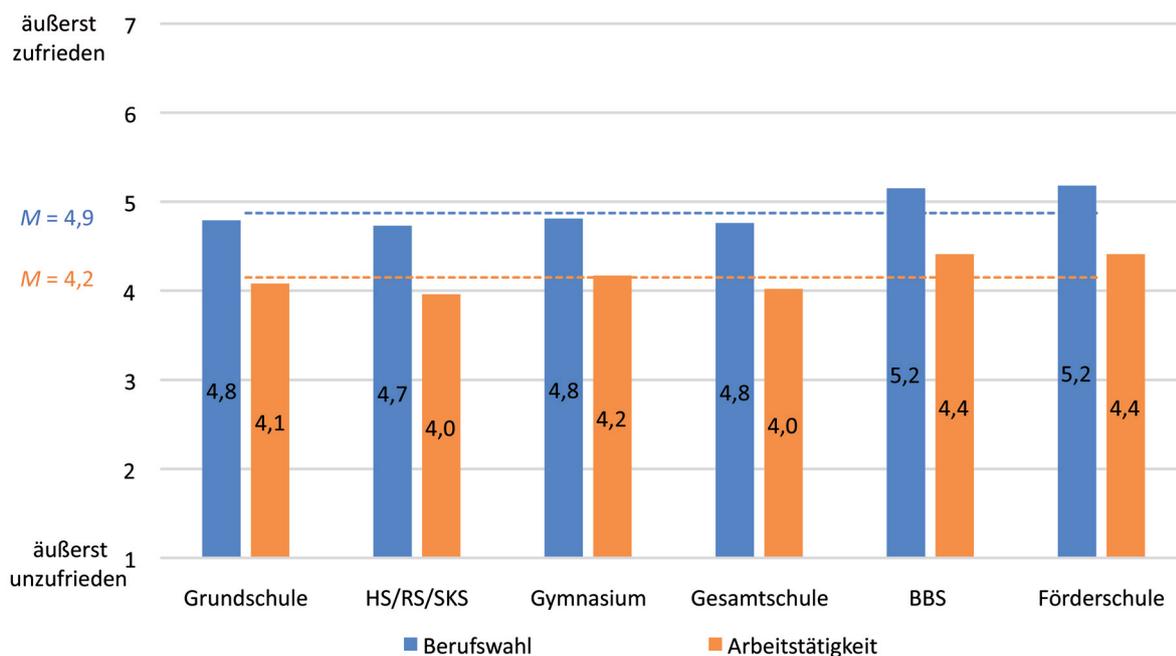


Abbildung 5: Schulformunterschiede bei den Zufriedenheitsaspekten Berufswahl und Arbeitstätigkeit

## Arbeitszufriedenheit

Als **zentrale Prädiktoren der Arbeitszufriedenheit** der befragten Lehrkräfte erweisen sich **auf Schulebene** die *wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung* und auf individueller Ebene das *Arbeitsengagement* sowie das *Organizational Commitment*, also die Identifikation mit der eigenen Schule. Die Arbeitszufriedenheit variiert zudem in *Abhängigkeit vom Schulsozialindex*: Lehrkräfte an Schulen mit niedrigem (1-3) und mittlerem Sozialindex (4-6) berichten eine signifikant höhere Arbeitszufriedenheit ( $M = 4,2$ ) als ihre Kolleg:innen an Schulen mit hohem Sozialindex (7-9) ( $M = 3,9$ ).

## Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der beruflichen Tätigkeit

Die **Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der beruflichen Tätigkeit** wurde auf einer Skala von 1 (sehr unzufrieden) bis 7 (sehr zufrieden) erfasst. Die höchste Zufriedenheit besteht in der *Beziehung zu den Schüler:innen* ( $M = 5,8$ ;  $SD = 1,0$ ) und zu den *Kolleg:innen* ( $M = 5,5$ ;  $SD = 1,4$ ) sowie mit der *Schulform* ( $M = 5,5$ ;  $SD = 1,6$ ). Weniger positiv bewertet wird die *Beziehung zur Schulleitung* ( $M = 4,7$ ;  $SD = 1,9$ ) sowie der *bauliche Zustand der Schule* ( $M = 3,5$ ;  $SD = 2,0$ ). Am geringsten ist die Zufriedenheit mit *administrativen Aufgaben* ( $M = 3,0$ ;  $SD = 1,4$ ), *schulpolitischen Neuerungen* ( $M = 2,8$ ;  $SD = 1,4$ ) und dem *Verhalten herausfordernder Schüler:innen* ( $M = 2,7$ ;  $SD = 1,6$ ). Signifikante **Unterschiede zwischen den Schulformen** zeigen sich bei den Aspekten der beruflichen Tätigkeit ausschließlich in Bezug auf den baulichen Zustand: Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ( $M = 3,8$ ) und Gymnasien ( $M = 3,7$ ) sind signifikant zufriedener mit dem baulichen Zustand ihrer Schule als Lehrkräfte an Gesamtschulen ( $M = 3,4$ ), Haupt-, Real- und Sekundarschulen ( $M = 3,4$ ) sowie Grundschulen ( $M = 3,3$ ) (vgl. Abbildung 6).

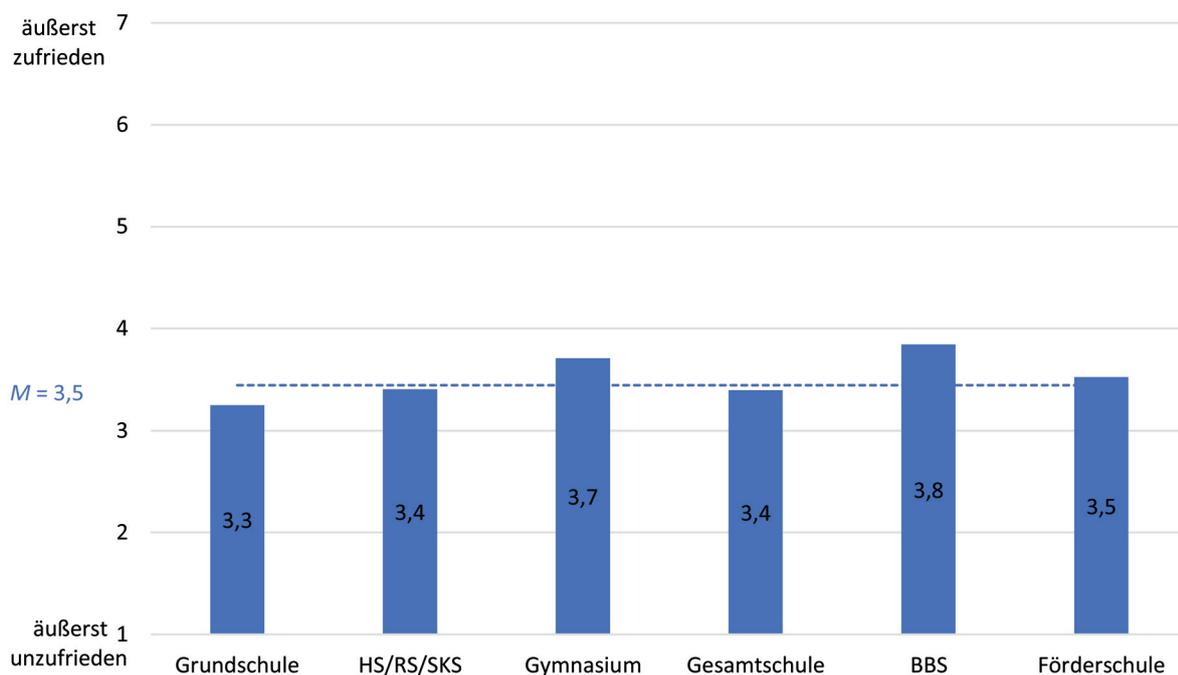


Abbildung 6: Schulformunterschiede bei dem Zufriedenheitsaspekt baulicher Zustand der Schule

Hinsichtlich der **Beziehung zur Schulleitung** zeigen sich signifikante Unterschiede zugunsten von **Lehrkräften an Förderschulen** ( $M = 4,9$ ) und **Grundschulen** ( $M = 4,9$ ), die hier höhere Zufriedenheitswerte aufweisen als Lehrkräfte anderer Schulformen (vgl. Abbildung 7). Möglicherweise erzeugen kleinere Kollegien, wie sie für Grund- und Förderschulen prägend sind, mehr Gelegenheiten zur direkten Abstimmung mit der Schulleitung, als dies an Schulformen der Fall ist, die über größere Kollegien verfügen.

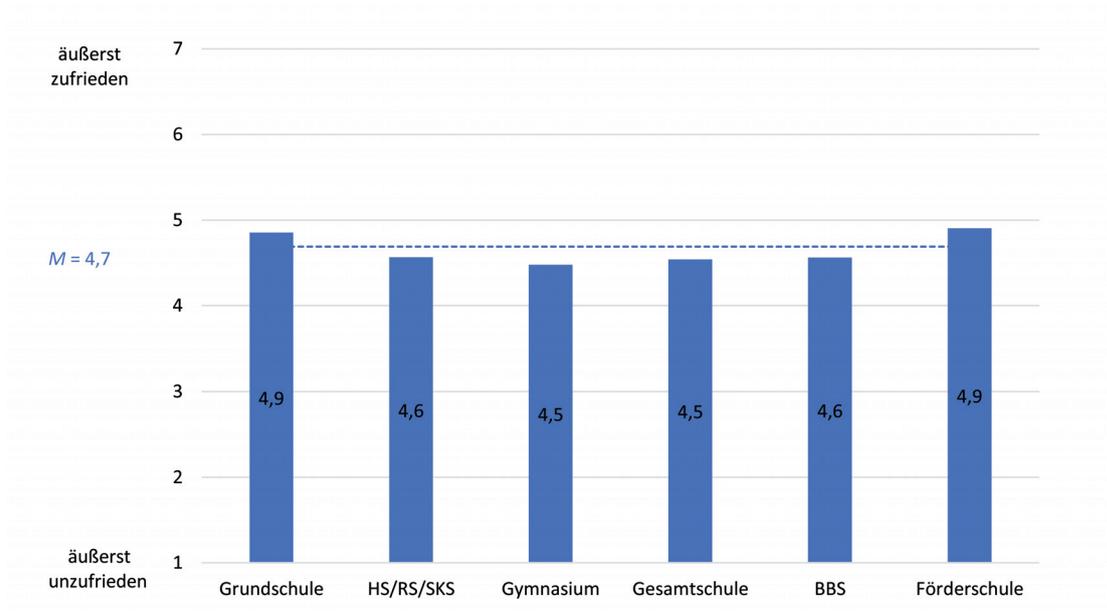


Abbildung 7: Schulformunterschiede bei dem Zufriedenheitsaspekt Beziehung zur Schulleitung

### Emotionale Erschöpfung

Die **emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte** wurde durchschnittlich mit 4,0 auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 7 (hoch) bewertet. Besonders hoch ist die *Erschöpfung am Ende des Schultages* ( $M = 5,4$ ;  $SD = 1,3$ ). Auch das Empfinden, durch die Arbeit ausgelaugt zu sein ( $M = 4,7$ ;  $SD = 1,5$ ) sowie eine als zu hoch wahrgenommene Arbeitsbelastung ( $M = 4,7$ ;  $SD = 1,4$ ), tragen zur emotionalen Beanspruchung bei.

Faktoren, die zum Schutz vor Erschöpfung beitragen, sind **auf Schulebene** insbesondere das *Verhältnis* zur Schulleitung, auf **individueller Ebene** vor allem das eigene Arbeitsengagement und die persönliche *Regenerationsfähigkeit*.

**Zwischen den Schulformen** bestehen signifikante Unterschiede in der emotionalen Erschöpfung. Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen berichten mit  $M = 3,7$  die geringste Belastung und sind signifikant weniger erschöpft als Lehrkräfte anderer Schulformen. Lehrkräfte an Gymnasien ( $M = 4,0$ ) und Förderschulen ( $M = 3,9$ ) weisen ebenfalls eine geringere emotionale Erschöpfung auf als Lehrkräfte an Grundschulen ( $M = 4,1$ ), Haupt-, Real- und Sekundarschulen ( $M = 4,1$ ) sowie Gesamtschulen ( $M = 4,1$ ) (vgl. Abbildung 8).

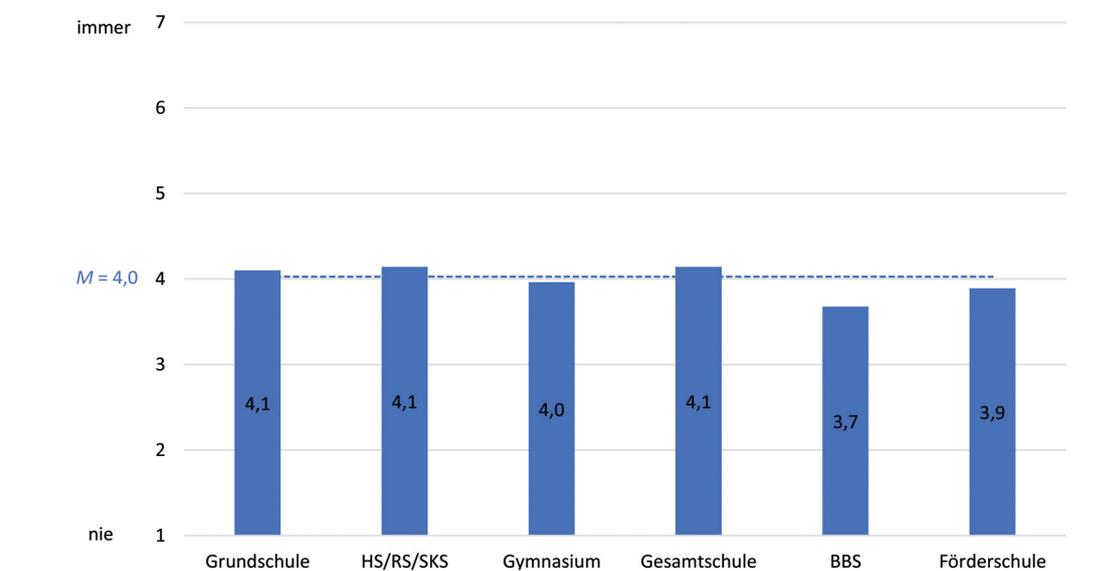


Abbildung 8: Unterschiede in der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften auf Schulformebene

## 5.1.2 Wie wohl und zufrieden fühlen sich bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal

### Schulleitende

Schulleitungsmitglieder ( $n = 707$ ) weisen einen höheren Mittelwert in der Selbsteinschätzung ihres **Glücks** ( $M = 4,9$ ;  $SD = 1,3$ ) auf als Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion ( $M = 4,5$ ;  $SD = 1,4$ ). Diese Differenz ist statistisch signifikant ( $t(5884) = -7,69$ ;  $p < 0,01$ ;  $d = -0,31$ ) und deutet auf eine höhere subjektive Zufriedenheit bei Schulleitungsmitgliedern hin. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der **gegenwärtigen Zufriedenheit**: Schulleitende berichten hier einen Mittelwert von  $5,1$  ( $SD = 1,3$ ), während Lehrkräfte ohne Leitungsfunktion im Schnitt bei  $4,7$  ( $SD = 1,4$ ) liegen ( $t(5876) = -6,63$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -0,27$ ). Die Effektstärken nach Cohen ( $d = -0,31$  bzw.  $-0,27$ ) weisen auf kleine bis mittlere Effekte hin, die die praktische Relevanz der Unterschiede unterstreichen.

Differenziert **nach Schulformen**, zeigen sich insbesondere in der Grundschule und an Förderschulen signifikante Unterschiede zwischen Schulleitenden und den übrigen Lehrkräften: So berichten Schulleitende an Grundschulen ein höheres Glücksempfinden ( $M = 5,0$ ;  $SD = 1,2$ ) als ihre Kolleg\*innen ohne Leitungsfunktion ( $M = 4,4$ ;  $SD = 1,4$ ;  $t(1888) = -6,92$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -0,43$ ). Ähnlich deutlich ist der Unterschied an Förderschulen, wo SL einen Mittelwert von  $5,0$  ( $SD = 1,2$ ) im Vergleich zu  $4,7$  ( $SD = 1,3$ ) bei Lehrkräften ohne Leitungsfunktion aufweisen ( $t(793) = -2,25$ ;  $p = 0,025$ ;  $d = -0,28$ ). Auch bei der gegenwärtigen Zufriedenheit zeigen sich an diesen Schulformen signifikante Unterschiede, insbesondere an Förderschulen ( $M_{SL} = 5,4$ ;  $SD = 1,0$  vs.  $M_{Nicht-SL} = 4,8$ ;  $SD = 1,3$ ;  $t(792) = -3,34$ ;  $p = 0,001$ ;  $d = -0,42$ ).

Auch auf der Ebene einzelner **Zufriedenheitsaspekte** berichten Schulleitungsmitglieder von leicht höheren Zufriedenheitswerten (Ausnahme: baulicher Zustand der Schule), gleiches gilt für **die emotionale Erschöpfung** (mit der Ausnahme des Einzelitems Ich glaube, ich arbeite zu hart, bei dem sich Schulleitende nicht von der Gesamtgruppe unterscheiden (vgl. Abbildung 9)).

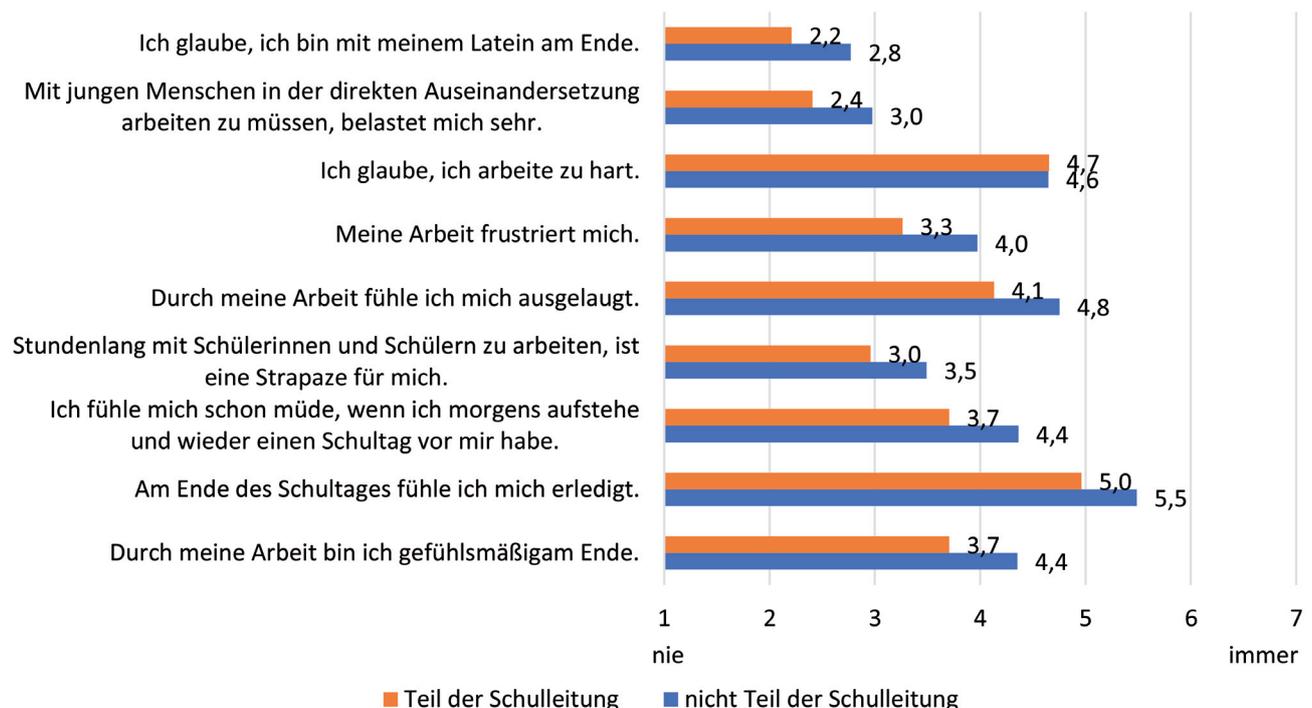


Abbildung 9: Vergleich der emotionalen Erschöpfung zwischen Lehrkräften mit und ohne Schulleitungsfunktion

### Lehrkräfte mit Sonderaufgaben (n = 499)

Vergleicht man Lehrkräfte, die Sonderaufgaben übernehmen und in diesem Zusammenhang Ermäßigungsstunden (ES) erhalten mit solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, dann unterscheiden sich beide Gruppen in der Einschätzung ihres Wohlbefindens. Die Gewährung von Ermäßigungsstunden ist mit einem höheren Wohlbefinden und größerer Zufriedenheit im beruflichen Umfeld verbunden. Dies zeigt sich in mehreren Bereichen, insbesondere im **Glücksempfinden** und in der **gegenwärtigen Zufriedenheit** (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Glücksempfinden und gegenwärtige Zufriedenheit von Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=äußerst unglücklich/unzufrieden, ..., 7=äußerst glücklich/zufrieden)

Lehrkräfte mit Sonderaufgaben	ohne Ermäßigungsstunden M (SD)	mit Ermäßigungsstunden M (SD)
Glücklichsein	4,4 (1,4)	4,8 (1,3)
Gegenwärtige Zufriedenheit	4,6 (1,4)	5,0 (1,3)

Die Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden bewerten ihr **Glücksgefühl** signifikant höher ( $M = 4,8$ ) als diejenigen ohne Ermäßigungsstunden ( $M = 4,4$ ). Ebenso zeigt sich eine höhere **generelle Zufriedenheit** mit der aktuellen beruflichen Situation ( $M = 5,0$  vs.  $4,6$ ). Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden nehmen zudem ihre Arbeitsbedingungen in mehreren Bereichen positiver wahr (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Zufriedenheit von Arbeitsbedingungen bei Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)

Lehrkräfte mit Sonderaufgaben	ohne Ermäßigungsstunden M (SD)	mit Ermäßigungsstunden M (SD)
Klassenstärke / -größe	3,0 (1,8)	3,4 (1,9)
Stoffumfang	3,4 (1,5)	3,6 (1,6)
Verteilung von Korrekturen	3,8 (1,6)	4,1 (1,5)
Gesamtarbeitszeit (Stundenanzahl)	3,1 (1,7)	3,5 (1,7)
Verteilung der Stunden	4,0 (1,7)	4,4 (1,6)
Anerkennung von Funktionen / Sonderaufgaben	3,0 (1,6)	4,3 (1,7)
fachfremder Unterricht	4,1 (1,4)	4,4 (1,4)
Vertretungsstundenregelung	3,7 (1,8)	4,2 (1,7)

Die Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden wertschätzen vor allem die **höhere Anerkennung von Funktionen und Sonderaufgaben** ( $M = 4,3$  vs.  $3,0$ ) deutlich höher als ihre Kolleg:innen ohne Ermäßigungsstunden.

Bei der Einschätzung von Herausforderungen ergeben sich zwischen beiden Teilgruppen der Lehrkräfte mit Sonderaufgaben ebenfalls Unterschiede:

Tabelle 8: Einschätzung von Herausforderungen bei Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)

Lehrkräfte mit Sonderaufgaben	ohne Ermäßigungsstunden M (SD)	mit Ermäßigungsstunden M (SD)
Verhalten schwieriger Schüler:innen	2,6 (1,5)	2,9 (1,6)
Neuerungen, Veränderungen im Schulsystem	2,6 (1,4)	2,9 (1,4)
administrative Pflichten	2,9 (1,3)	3,3 (1,5)
Koordinierung von beruflichen und privaten Verpflichtungen	3,0 (1,5)	3,6 (1,6)

Beide Gruppen empfinden administrative Aufgaben und Neuerungen im Schulsystem als herausfordernd, jedoch fühlen sich Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden in der Regel etwas besser in der Lage, diese Anforderungen zu bewältigen (vgl. Tabelle 8).

Die sozialen Beziehungen in der Schule sind ein wichtiger Faktor für das Wohlbefinden. Auch hier kommen Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden zu signifikant besseren Bewertungen als ihre Kolleg:innen ohne Ermäßigungsstunden:

Tabelle 9: Zufriedenheit mit sozialen Beziehungen bei Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=äußerst unzufrieden, ..., 7=äußerst zufrieden)

Lehrkräfte mit Sonderaufgaben	ohne Ermäßigungsstunden M (SD)	mit Ermäßigungsstunden M (SD)
Beziehung zur Schulleitung	4,5 (1,9)	5,0 (1,8)
Beziehungen zu Kolleg:innen	5,4 (1,4)	5,6 (1,3)
Beziehung zu Schüler:innen	5,8 (1,0)	5,8 (1,0)
Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung	4,0 (1,7)	4,3 (1,6)
Zusammenarbeit mit Eltern	3,8 (1,5)	4,0 (1,5)

Die bessere Einschätzung der **Beziehung zur Schulleitung** ( $M = 5,0$  vs.  $4,5$ ) sowie die **Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung** ( $M = 4,3$  vs.  $4,0$ ) deutet darauf hin, dass Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden eine engere und positivere Einbindung in schulische Strukturen erfahren (vgl. Tabelle 9).

### Abgeordnete Lehrkräfte

Diese Teilgruppe umfasst Lehrkräfte, die für einen befristeten Zeitraum nicht an ihrer Stammschule tätig sind, sondern an einer anderen Schule, bei der es sich auch um eine Schule einer anderen Schulform handeln kann. Diese Gruppe unterscheidet sich hinsichtlich ihres Glücksempfindens, der allgemeinen und Arbeitszufriedenheit nicht signifikant von der Gesamtgruppe. Lediglich bei der Beurteilung einzelner Aspekte wie z.B. des Verhältnisses zu den Kollegen und Kolleginnen, zur Schulleitung und zur Schülerschaft sowie zum nicht-pädagogischen Personal an der Schule weisen sie leicht geringere Zustimmungswerte auf. Auch bei der emotionalen Erschöpfung ergeben sich für diese Gruppe keine signifikanten Unterschiede.

## Pädagogisches Personal

Folgend vergleichen wir die Einschätzungen der Gruppe des pädagogischen Personals mit der der Lehrkräfte. Hinsichtlich der Einschätzung ihres Glücks und ihrer gegenwärtigen Zufriedenheit zeigen sich keine signifikanten Einschätzungsunterschiede. Allerdings erweist sich die Gruppe des pädagogischen Personals im Vergleich zu den Lehrkräften als weniger zufrieden mit ihrem **Lebensstandard** ( $M = 5,2$  vs.  $M = 5,6$   $p < 0,001$ ) und ihrer Zukunftssicherheit ( $M = 4,5$  vs.  $M = 5,0$ ;  $p < 0,001$ ), ist dafür aber signifikant zufriedener mit der Berufswahl ( $M = 5,2$  vs.  $M = 4,9$ ;  $p < 0,001$ ) und der Arbeitstätigkeit ( $M = 4,6$  vs.  $M = 4,2$ ;  $p < 0,001$ ).

Die **emotionale Erschöpfung** des pädagogischen Personals ( $M = 3,6$ ;  $SD = 1,1$ ) fällt im Vergleich zu Lehrkräften ( $M = 4,0$ ;  $SD = 1,1$ ) signifikant niedriger aus. Diese Differenz ist statistisch signifikant ( $t(6189) = 6,30$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 0,37$ ), wobei die Effektstärke nach Cohen ( $d = 0,37$ ) auf einen kleinen bis mittleren Effekt hinweist.

Auf Einzelitemebene der emotionalen Erschöpfung zeigt sich, dass das pädagogische Personal sich insbesondere am Ende des Schultages weniger erschöpft einschätzt ( $M_{PP} = 5,0$ ;  $M_{LK} = 5,4$ ;  $t(6184) = 6,46$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 0,38$ ) und seltener das Gefühl hat, durch die Arbeit gefühlsmäßig am Ende zu sein ( $M_{PP} = 3,8$ ;  $M_{LK} = 4,3$ ;  $t(6173) = 5,56$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 0,32$ ). Zudem empfindet das Pädagogische Personal ihre Arbeit im Vergleich zu den Lehrkräften weniger häufig als frustrierend ( $M_{PP} = 3,5$ ;  $M_{LK} = 3,9$ ;  $t(6186) = 4,74$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 0,28$ ) und berichtet seltener, zu hart zu arbeiten ( $M_{PP} = 3,9$ ;  $M_{LK} = 4,7$ ;  $t(6167) = 8,75$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 0,51$ ).

## 5.2 Selbstwirksamkeit und Resilienz als Schutzfaktoren

Lehrkräfte, die an ihre eigenen Fähigkeiten glauben und eine hohe **Selbstwirksamkeitserwartung** haben, erleben eine höhere berufliche Zufriedenheit und ein gesteigertes Wohlbefinden (Besa et al., 2022). **Resilienz**, also die psychische Widerstandsfähigkeit, wird dabei als entscheidender Schutzfaktor gegen stressbedingte Belastungen angesehen. Studien zeigen, dass resiliente Lehrkräfte sich schneller von Rückschlägen erholen, weniger unter stressbedingten Erkrankungen leiden und eine positivere Einstellung zu schulischen Herausforderungen entwickeln (Schumacher et al., 2004).

### 5.2.1 Wie selbstwirksam und resilient sind Lehrkräfte in NRW?

Ihre allgemeine Selbstwirksamkeit schätzen die Lehrkräfte auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 7 (sehr hoch) durchschnittlich mit 4,9 ( $SD = 0,9$ ) ein, ein Wert oberhalb des theoretischen Mittelwerts. Lehrkräfte, die ihr Kollegium und die Schulleitung positiver einschätzen, nehmen sich auch selbstwirksamer wahr.

Auf Ebene der Einzelitems zeigt sich, dass Lehrkräfte vor allem in den Bereichen *schwierige Probleme lösen können* ( $M = 5,2$ ;  $SD = 1,0$ ) und *mit überraschenden Ergebnissen gut zurecht kommen* ( $M = 5,1$ ;  $SD = 1,1$ ) eine hohe Selbstwirksamkeit aufweisen.

Die Analyse zeigt signifikante **schulformspezifische Unterschiede**: Gesamtschullehrkräfte sowie Lehrkräfte an der berufsbildenden Schule schätzen ihre Selbstwirksamkeit signifikant höher ein als Lehrkräfte der Grund- oder Förderschulen, während diese die niedrigsten Werte aufweisen (vgl. Abbildung 10).

Hinsichtlich ihrer **Resilienz** stufen sich die Lehrkräfte auf einer Skala von 1 bis 7 durchschnittlich bei 5,4 ( $SD = 0,7$ ) ein. Auch hier geht eine positivere Einschätzung des Kollegiums und der Schulleitung mit einer höheren Resilienz einher. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte insgesamt in vielen Bereichen eine ausgeprägte Widerstandsfähigkeit aufweisen, insbesondere die Fähigkeit, Situationen aus mehreren Perspektiven zu betrachten ( $M = 5,8$ ;  $SD = 0,9$ ) und Probleme zu lösen ( $M = 5,7$ ;  $SD = 0,9$ ).

Die selbsteingeschätzte Resilienz variiert wenig in Abhängigkeit von der Schulform. Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ( $M = 5,5$ ) und Gesamtschulen ( $M = 5,5$ ) weisen leicht höhere Resilienzwerte auf als Lehrkräfte an anderen Schulformen (vgl. Abbildung 10).

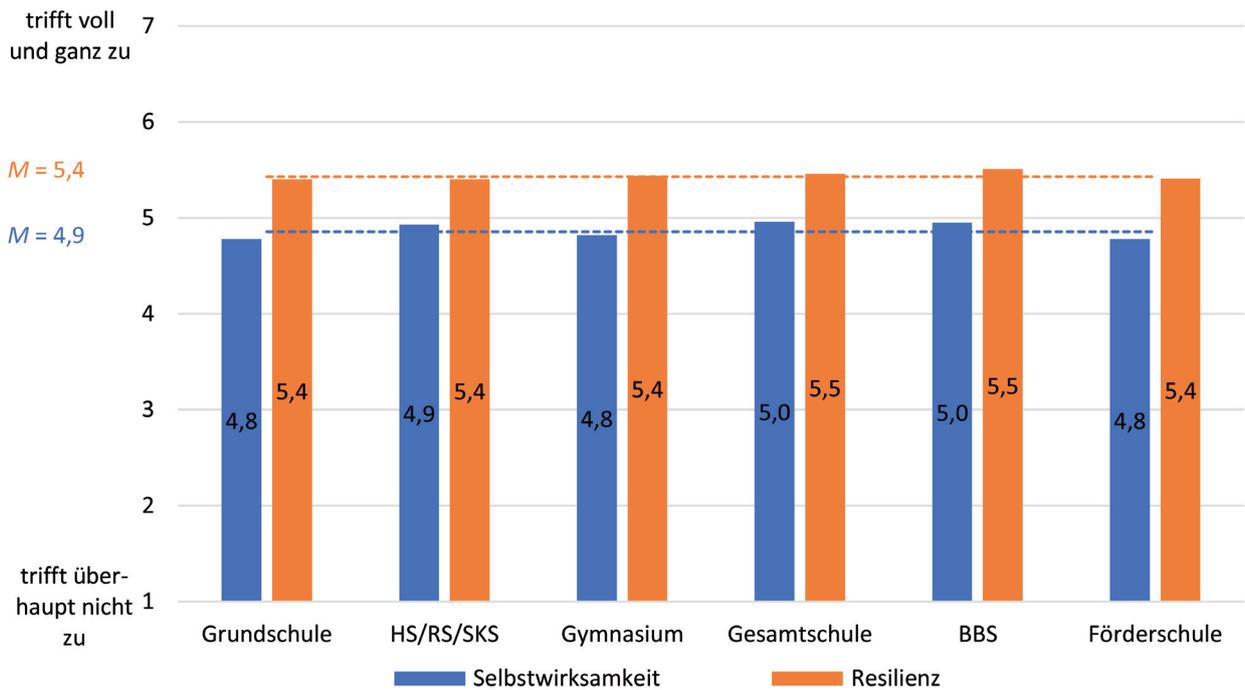


Abbildung 10: Selbstwirksamkeit und Resilienz der Lehrkräfte nach Schulformen

## 5.2.2 Wie selbstwirksam und resilient sind bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal

### Schulleitende

Schulleitende schätzen sich im Vergleich zu Lehrkräften ohne Schulleitungsaufgaben als signifikant **selbstwirksamer** ein ( $M = 5,2$ ;  $SD = 0,9$ ) und auch **resilienter** ein ( $M = 5,6$ ;  $SD = 0,8$ ).

### Lehrkräfte mit Sonderaufgaben mit bzw. ohne Ermäßigungsstunden

Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden weisen im Vergleich zu solchen ohne diese Ermäßigungen höhere Werte in der **Selbstwirksamkeit** und **Resilienz** auf, was darauf hindeutet, dass sie sich eher als handlungsfähig und widerstandsfähig gegenüber Herausforderungen wahrnehmen (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Allgemeine Selbstwirksamkeit und Resilienz bei Lehrkräften mit Sonderaufgaben in Abhängigkeit von Ermäßigungsstunden (Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu)

Lehrkräfte mit Sonderaufgaben	ohne Ermäßigungsstunden	mit Ermäßigungsstunden
	M (SD)	M (SD)
Allgemeine Selbstwirksamkeit	4,8 (0,9)	5,0 (0,8)
Resilienz	5,4 (0,7)	5,5 (0,7)

### Abgeordnete Lehrkräfte

Diese Gruppe hat keine abweichenden Einschätzungen ihrer Resilienz und ihrer Selbstwirksamkeit gegenüber den Lehrkräften insgesamt geäußert.

### Pädagogisches Personal

Diese Personengruppe gibt eine im Vergleich zu den Lehrkräften signifikant höhere allgemeine Selbstwirksamkeit ( $M = 5,1$ ;  $SD = 0,8$ ) und auch Resilienz an ( $M = 5,5$ ;  $SD = 0,7$ ).

## 5.3 Wohlbefinden und Organizational Commitment

Ein zentraler Aspekt des Wohlbefindens von Lehrkräften ist die affektive Bindung an den Beruf und an ihre Schule. Das Konzept des **Organizational Commitment (OC)** beschreibt die emotionale und kognitive Identifikation mit der eigenen Schule sowie die Bereitschaft, sich für die Ziele der eigenen Organisation einzusetzen (Maier & Woschée, 2008).

Empirische Studien zeigen, dass Lehrkräfte mit hoher affektiver Bindung, also einem hohen Organizational Commitment, weniger Burnout-Risiken aufweisen, eine höhere Motivation zur kontinuierlichen Weiterentwicklung haben und eine geringere Fluktuationsneigung zeigen (Maier & Woschée, 2008).

Die Erhöhung der affektiven Bindung an die Schule ist daher eine zentrale Schulentwicklungsaufgabe auf Einzelschulebene. Als commitmentstärkend hat sich (1) die Partizipation an schulischen Entscheidungsprozessen erwiesen. Lehrkräfte, die aktiv in schulische Entwicklungsprojekte eingebunden werden, fühlen sich stärker mit ihrer Institution verbunden. Zudem spielt (2) die Anerkennungskultur im Kollegium eine stärkende Rolle. Schließlich fördert (3) eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung positive Emotionen und stärkt das Engagement (Besa et al., 2022). Auch Mentoring-Programme für Lehrkräfte, bei denen erfahrene Lehrkräfte jüngere berufseinsteigende Kolleg:innen begleiten, fördern deren Integration und emotionale Bindung an den Beruf (Thönes et al., 2023).

### 5.3.1 Über welches Commitment mit ihrer Schule verfügen Lehrkräfte in NRW?

Die Lehrkräfte wurden auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 7 (hoch) zu ihrem **Organizational Commitment (OC)** befragt. Der Mittelwert liegt bei 4,3 ( $SD = 1,3$ ), was auf eine insgesamt moderate bis hohe Bindung an die Schule hindeutet. Als wichtigste Prädiktoren für ein stärkeres Commitment stellten sich auf **der Schulebene** das Verhältnis zum Kollegium sowie zur Schulleitung heraus, auf **individueller Ebene** ist das Arbeitsengagement ein wichtiger Prädiktor.

Die Analyse der Einzelitems des OC zeigt, dass den Lehrkräften die Zukunft ihrer Schule sehr am Herzen ( $M = 5,3$ ;  $SD = 1,6$ ) liegt, und sie bereit sind, sich über das erforderliche Maß hinaus zu engagieren, um zum Erfolg ihrer Schule beizutragen ( $M = 5,2$ ;  $SD = 1,6$ ), denn sie identifizieren sich stark mit den Werten ihrer Schule ( $M = 4,5$ ;  $SD = 1,6$ ) (vgl. Abbildung 11).

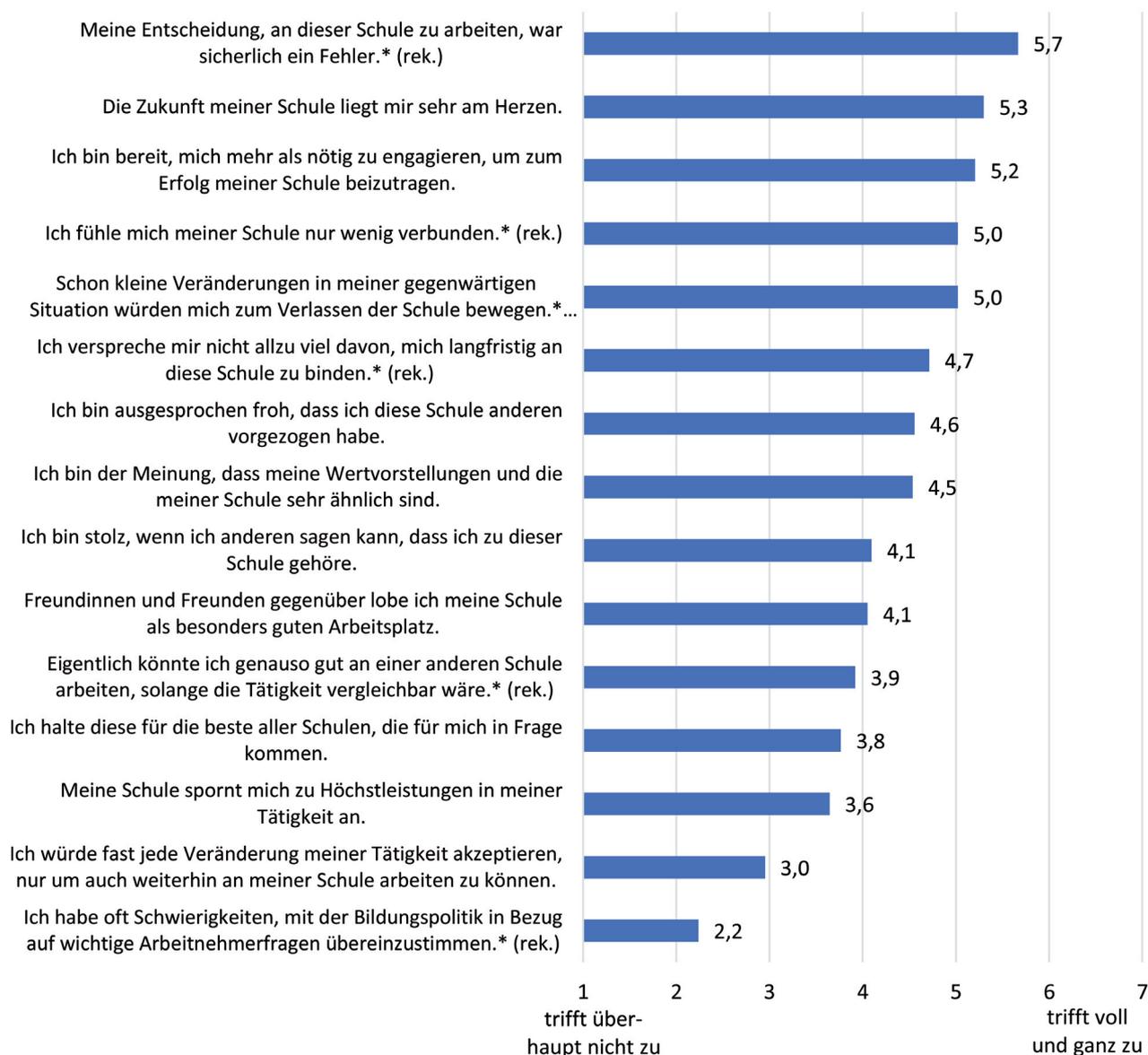


Abbildung 11: Absteigende Rangreihe der Einzelitems der Skala Organizational Commitment (OC)

\* (rek.): Items mit dieser Kennzeichnung wurden für alle Auswertungen rekodiert bzw. umgepolt.

Lehrkräfte an Förderschulen ( $M = 4,6$ ) und Grundschulen ( $M = 4,5$ ) weisen das stärkste Commitment auf und unterscheiden sich signifikant von den Lehrkräften an den anderen **Schulformen** (vgl. Abbildung 12). Gymnasiallehrkräfte weisen mit einem Mittelwert von 4,3 außerdem ein signifikant höheres Commitment als Lehrkräfte der Haupt-, Real- und Sekundarschule ( $M = 4,1$ ) oder der Gesamtschule ( $M = 4,0$ ) auf. Die affektive Bindung an die eigene Schule scheint demnach in kleineren Kollegien der Grund- und Förderschulen besser als in großen zu gelingen. Zudem kann gezeigt werden, dass das Commitment an Schulen mit niedrigem Sozialindex (1-3) signifikant höher ausfällt ( $M = 4,5$ ) als an Schulen mit einem mittleren Sozialindex (4-6) ( $M = 4,3$ ) und einem hohen Sozialindex (7-9) ( $M = 4,1$ ), wobei beachtet werden muss, dass sowohl Berufskollegs als auch Förderschulen nicht sozialindiziert sind.

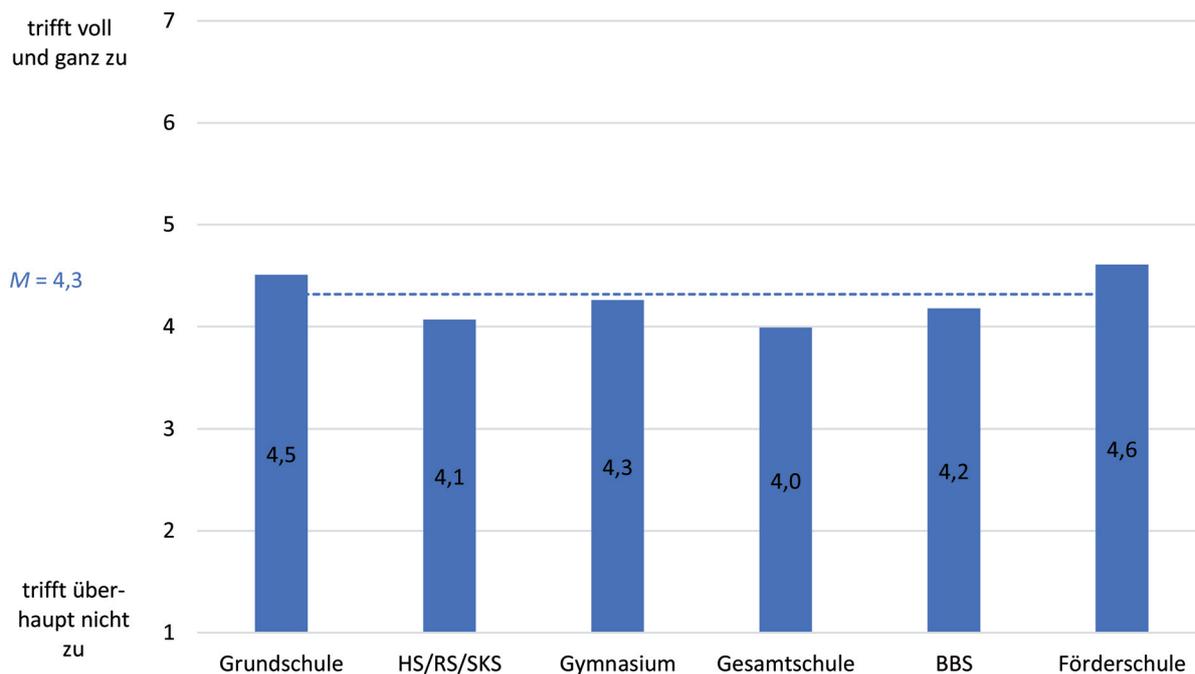


Abbildung 12: Organizational Commitment (OC) der Lehrkräfte nach Schulformen

### 5.3.2 Über welches Commitment mit ihrer Schule verfügen bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal?

#### Schulleitende

Schulleitende verfügen über ein im Vergleich zu den Lehrkräften ohne Leitungsfunktion größeres Commitment mit ihrer Schule ( $M = 5,1$ ;  $SD = 1,1$ ). Schulformbezogen fällt es auch in dieser Personengruppe höher aus an Förderschulen im Vergleich zu Berufskollegs und Gesamtschulen sowie an Grundschulen im Vergleich zu Berufskollegs.

#### Lehrkräfte mit Sonderaufgaben

Lehrkräfte mit Sonderaufgaben und Ermäßigungsstunden (ES) ( $M = 4,6$ ;  $SD = 1,2$ ) zeigen ein signifikant höheres **Organizational Commitment** als jene ohne ES ( $M = 4,2$ ;  $SD = 1,3$ ). Sie fühlen sich stärker mit ihrer Schule verbunden, sind stolzer auf ihre Zugehörigkeit und loben sie häufiger als guten Arbeitsplatz. Zudem sind sie motivierter, sich über das Notwendige hinaus zu engagieren, identifizieren sich mehr mit den Werten der Schule und sehen eine langfristige Bindung positiver. Gleichzeitig sind sie weniger geneigt, die Schule bei kleineren Veränderungen zu verlassen oder ihre Berufswahl als Fehler zu betrachten.

#### Abgeordnete Lehrkräfte

Abgeordnete Lehrkräfte ( $M = 4,1$ ;  $SD = 1,4$ ) fühlen sich im Vergleich weniger mit ihrer Schule verbunden als die Gruppe der Lehrkräfte insgesamt ( $4,3$ ;  $SD = 1,3$ ). Im Schulformenvergleich dieser Gruppe fällt es ebenfalls an der Förderschule höher aus als an Gesamtschule, Haupt-, Real- und Sekundarschule und am Berufskolleg höher als an der Gesamtschule.

#### Sonstiges pädagogisches Personal

Das Pädagogische Personal zeigt eine etwas höhere organisationale Bindung an die Schule als die Lehrkräfte, der Mittelwert dieser Gruppe liegt mit  $4,5$  ( $SD = 1,3$ ) leicht höher als bei den Lehrkräften ( $M = 4,3$ ;  $SD = 1,2$ ). In folgenden Bereichen der

organisationalen Bindung zeigt das Pädagogische Personal eine höhere Bindung als die Lehrkräfte ( $d < 0,5$ ). Sie stimmen der Aussage in höherem Maße als die Lehrkräfte zu, „Freundinnen und Freunden gegenüber ich meine Schule als besonders guten Arbeitsplatz zu loben“ ( $M_{PP} = 4,5$  vs.  $M_{LK} = 4,1$ ). Auch zeigen sich eine höhere Zustimmungsrates bei der Aussage „Ich bin stolz, wenn ich anderen sagen kann, dass ich zu dieser Schule gehöre“ ( $M_{PP} = 4,3$  vs.  $M_{LK} = 4,1$ ) sowie bei der Aussage „Die Zukunft meiner Schule liegt mir sehr am Herzen“ ( $M_{PP} = 5,5$  vs.  $M_{LK} = 5,3$ ). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass das sonstige pädagogische Personal eine leicht positivere Bindung zur Schule empfindet als Lehrkräfte. Sie würden ihre Schule eher loben, zeigen einen etwas größeren Stolz auf ihre Zugehörigkeit und sehen eine stärkere Identifikation mit der Zukunft der Schule.

## 5.4 Einschätzung des Schulleitungshandelns

### 5.4.1 Wie schätzen Lehrkräfte in NRW ihr Verhältnis zur Schulleitung ein?

Befragt zu ihrem **Verhältnis zur Schulleitung**, geben die Lehrkräfte dies mit einem durchschnittlichen Wert liegt von 4,1 (SD = 1,5) auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 7 (trifft voll und ganz zu), was auf eine insgesamt moderate bis positive Einschätzung mit großen individuellen Unterschieden hindeutet.

Inhaltlich bewerten die Lehrkräfte dabei das *Verständnis der Schulleitung bei persönlichen Problemen* deutlich positiver ( $M = 4,9$ ; SD = 1,7), wohingegen die Bereiche der *Gerechtigkeit bei der Aufgabenverteilung* ( $M = 3,9$ ; SD = 1,7), der *Motivation und Ermutigung jedes Einzelnen* ( $M = 3,9$ ; SD = 1,8) sowie der *Förderung der Entwicklung jedes Einzelnen* ( $M = 3,9$ ; SD = 1,7) deutlich weniger durchschnittliche Zustimmung bei den Lehrkräften mit Blick auf das Handeln ihre Schulleitenden finden.

Die Analyse zeigt signifikante **schulformspezifische Unterschiede** in der Einschätzung des Schulleitungshandelns (vgl. Abbildung 13). Lehrkräfte an Grundschulen ( $M = 4,5$ ) und Förderschulen ( $M = 4,5$ ) berichten das beste Verhältnis zur Schulleitung. Im Vergleich dazu liegen die Werte für Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Sekundarschulen ( $M = 3,9$ ), Gymnasien ( $M = 3,8$ ), Gesamtschulen ( $M = 3,8$ ) und berufsbildenden Schulen ( $M = 3,8$ ) signifikant niedriger.

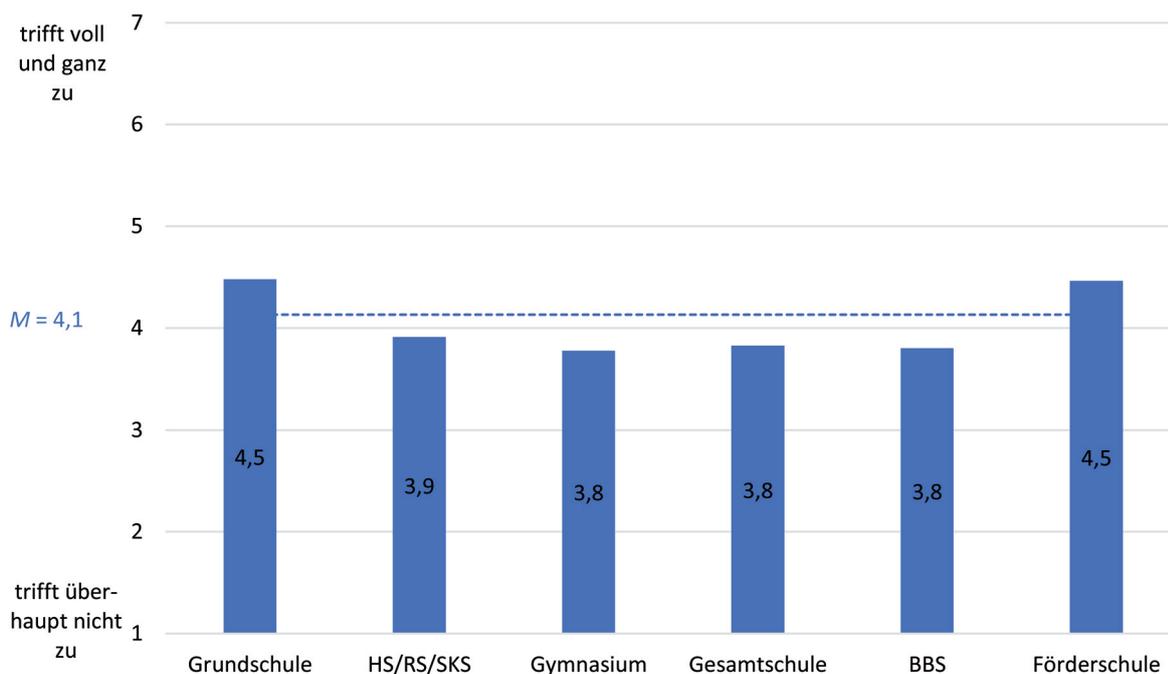


Abbildung 13: Einschätzung des Verhältnisses zur Schulleitung der Lehrkräfte nach Schulformen

Bemerkenswert ist zudem, dass eine positive Einschätzung des Kollegiums signifikant mit einer positiveren Einschätzung der Schulleitung einhergeht. Dies deutet darauf hin, dass ein unterstützendes und wertschätzendes Schulklima sowohl die Beziehungen innerhalb des Kollegiums als auch das Verhältnis zur Schulleitung positiv beeinflusst.

## 5.4.2 Wie schätzen bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal ihr Verhältnis zur Schulleitung ein?

### Schulleitende

Erwartungsgemäß berichten alle Schulleitungsmitglieder signifikant von einem unterstützenden Handeln der Schulleitung in allen Dimensionen.

### Lehrkräfte mit Sonderaufgaben

Lehrkräfte mit Sonderaufgaben schätzen ihr Verhältnis zur Schulleitung insgesamt positiv ein, wobei diejenigen mit Ermäßigungsstunden dieses Verhältnis besser bewerten (4,4; SD = 1,5) als ihre Kolleg:innen ohne Ermäßigungsstunden (3,9; SD = 1,5).

Jedes untersuchte Einzelmerkmal weist eine signifikante Differenz auf, wenn auch mit kleinen Effektstärken ( $d < 0,5$ ). In allen Bereichen bewerten Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden die Schulleitung durchweg besser als ihre Kolleg:innen ohne diese Ermäßigungen.

### Abgeordnete Lehrkräfte

Im Verhältnis zur Schulleitung unterscheidet sich diese Gruppe nicht signifikant von den übrigen Lehrkräften, einzig bei der Frage, inwiefern die Schulleitung Verständnis bei persönlichen Problemen aufweist, fällt ihre Einschätzung geringfügig geringer aus.

### Sonstiges pädagogisches Personal

Das pädagogische Personal nimmt das Verhältnis zur Schulleitung insgesamt etwas positiver wahr als die Lehrkräfte. Gleichzeitig gibt es innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte eine größere Streuung in den Meinungen, während das pädagogische Personal in seinen Einschätzungen tendenziell einheitlicher ist (vgl. Tabelle 11, Abbildung 14).

*Tabelle 11: Statistische Kennwerte zum Verhältnis zur Schulleitung bei Lehrkräften und dem pädagogischen Personal (Skala: 1=trifft überhaupt nicht zu, ..., 7=trifft voll und ganz zu)*

	Lehrkräfte	Pädagogisches Personal
<b>M</b>	4,1	4,5
<b>SD</b>	1,5	1,2
<b>Min</b>	1	1
<b>Max</b>	7	7

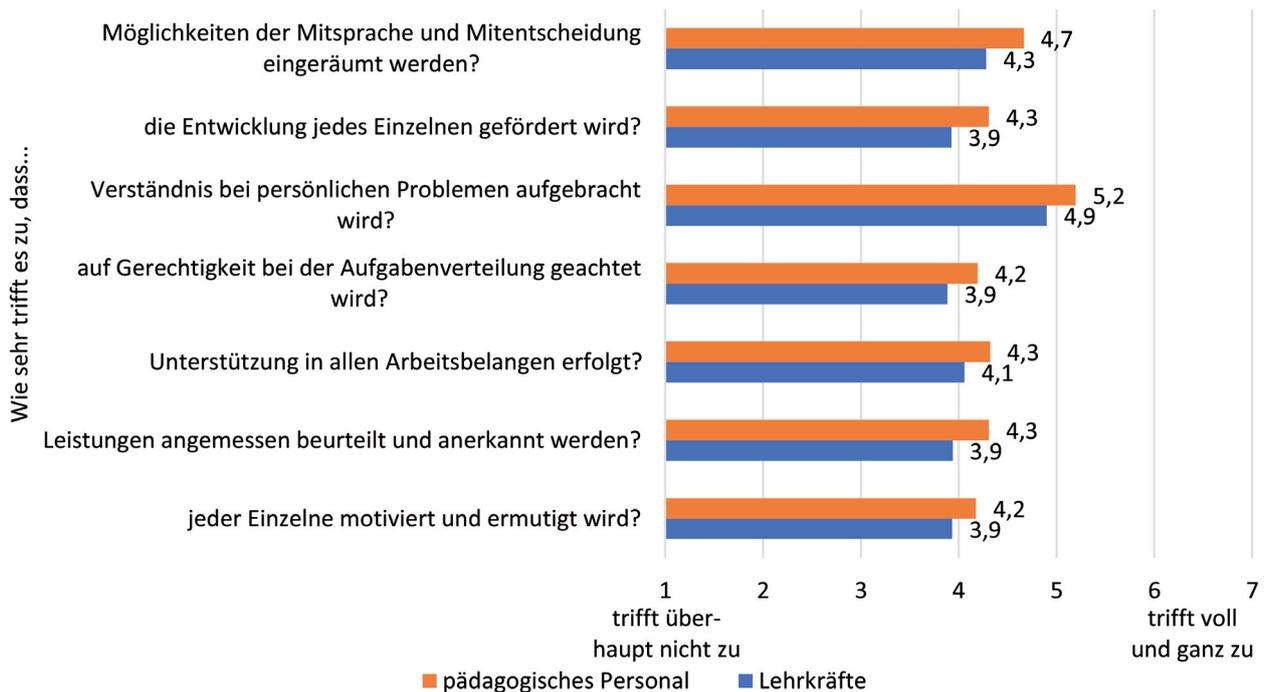


Abbildung 14: Einzelitems zum Verhältnis zur Schulleitung von Lehrkräften und dem pädagogischen Personal

## 5.5 Kooperationskultur als Schutzfaktor

Eine ausgeprägte Kooperationskultur innerhalb des Kollegiums wird mit positiven Effekten auf das Wohlbefinden von Lehrkräften assoziiert. Laut einer Studie von Besa et al. (2022) zeigen Schulen mit hoher Kooperationsbereitschaft niedrigere Burnout-Raten unter Lehrkräften, höhere Identifikation mit der Schule als Organisation sowie bessere Bewältigung von Unterrichtsstörungen durch Team-Teaching-Ansätze. Besonders hilfreich sind Mentoring-Programme für junge Lehrkräfte, da sie das Gefühl der Isolation reduzieren und die berufliche Integration erleichtern (Besa et al., 2022). Zudem profitieren auch erfahrene Lehrkräfte von einem regelmäßigen Austausch über Unterrichtsstrategien und Herausforderungen.

Ein zunehmend wichtiger Aspekt der schulischen Kooperation ist die **Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften**. Viele Lehrkräfte fühlen sich allein gelassen, wenn es um soziale und psychologische Probleme von Schüler:innen geht (FiBS, 2025). Daher gewinnt die Arbeit in multiprofessionellen Teams, die aus Lehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen bestehen, für das Arbeiten an Schule an Bedeutung.

Untersuchungen zeigen, dass Schulen mit einer gut funktionierenden interdisziplinären Zusammenarbeit deutlich bessere Unterstützung für Lehrkräfte bieten, Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme effektiver bewältigen und das allgemeine Wohlbefinden im Kollegium verbessern (Dadaczynski, 2022).

Obwohl Kooperation zahlreiche positive Effekte auf das Wohlbefinden hat, ist es wichtig, dass Lehrkräfte ausreichend **individuelle Handlungsspielräume** behalten. Eine **zu hohe Erwartung an Zusammenarbeit** kann paradoxerweise zu einer zusätzlichen Belastung führen, wenn Lehrkräfte ihre eigene Unterrichtsorganisation nicht mehr selbstständig gestalten können (Maier & Woschée, 2008).

Daher ist eine **balancierte Kooperationskultur** erforderlich, die Flexibilität ermöglicht: Lehrkräfte sollten selbst entscheiden können, in welchem Umfang sie kooperieren möchten. Eine Kooperationskultur, die verbindliche, aber realistische Kooperationsstrukturen schafft, denn Zwangskooperation können Stress erzeugen – freiwillige Zusammenarbeit führt häufig zu besseren Ergebnissen. Eine balancierte Kooperationskultur stärkt sowohl individuelle als auch kollektive Ressourcen: Schulen stärken gleichermaßen die persönliche Autonomie als auch Teamstrukturen.

### 5.5.1 Wie schätzen die Lehrkräfte die Kooperationskultur ihrer Schule ein?

Die Lehrkräfte bewerten die **Unterstützung durch ihr Kollegium** auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 7 (sehr hoch) mit einem Mittelwert von 5,1 (SD = 1,3) ein, was auf eine insgesamt positive Kooperationskultur hindeutet.

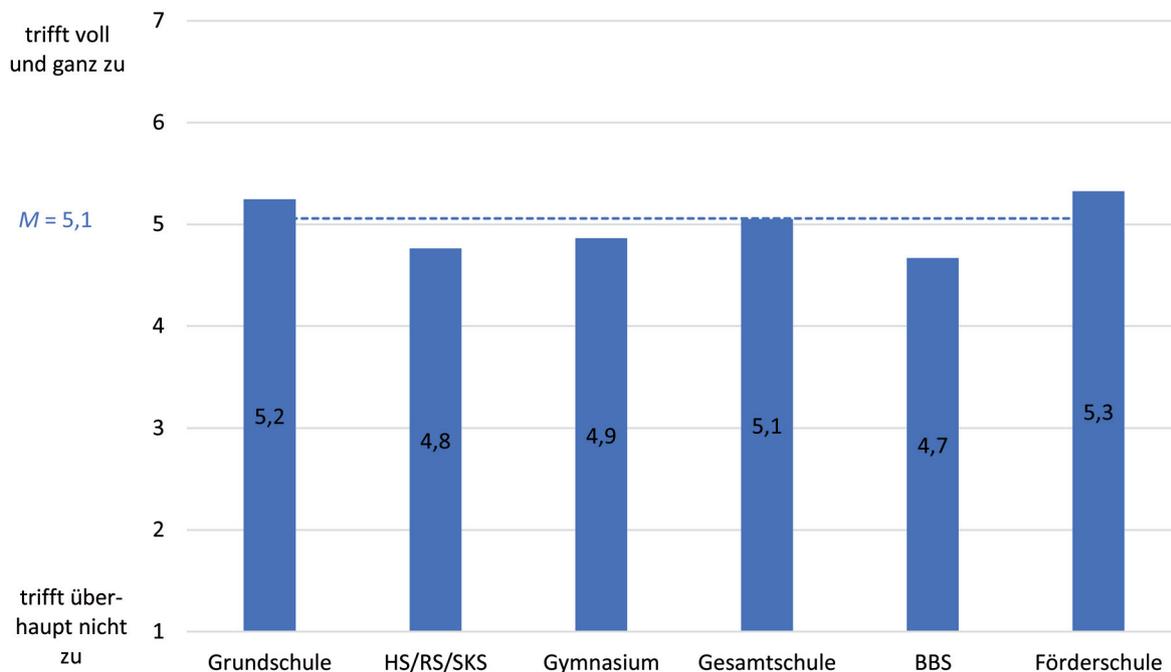


Abbildung 15: Beurteilung der Unterstützung durch das Kollegium von Lehrkräften nach Schulformen

Als **Prädiktor für eine größere Unterstützung durch das Kollegium** zeigt sich hier eine ebenfalls positivere Einschätzung der Schulleitung. Eine positive Kooperationskultur ergibt sich dabei besonders durch gegenseitige Unterstützung ( $M = 5,4$ ;  $SD = 1,3$ ), durch die Möglichkeit entlastender Gespräche ( $M = 5,2$ ;  $SD = 1,5$ ) und ein offenes und vertrauensvolles Klima ( $M = 5,1$ ;  $SD = 1,5$ ) im Kollegium. Hingegen wird die Verfolgung gemeinsamer Normen und Ziele ( $M = 4,6$ ;  $SD = 1,5$ ) als weniger stark ausgeprägt wahrgenommen.

Die Kooperationskultur (vgl. Abbildung 15) variiert schulformspezifisch. Lehrkräfte an Grundschulen ( $M = 5,3$ ) und Förderschulen ( $M = 5,3$ ) schätzen die Unterstützung durch ihr Kollegium am höchsten ein, während alle anderen Schulformen signifikant niedrigere Werte aufweisen. Während die Gesamtschullehrkräfte ( $M = 5,1$ ) nur geringfügig geringere Einschätzungen der Kooperationskultur aufweisen, zeigen sich für Lehrkräfte an Gymnasien ( $M = 4,9$ ), Haupt-, Real- und Sekundarschulen ( $M = 4,8$ ) und berufsbildenden Schulen (BBS) ( $M = 4,7$ ) signifikant niedrigere Werte.

Lehrkräfte an Schulen mit einem niedrigen Sozialindex (1-3) berichten ein höheres Maß an kollegialer Kooperationskultur ( $M = 5,2$ ) als Lehrkräfte an Schulen mit einem mittleren (4-6) oder hohen (7-9) Sozialindex ( $M = 5,0$ ). Diese Befunde unterstreichen, dass die sozialen Rahmenbedingungen einer Schule die Kooperationskultur beeinflussen können.

Die Befunde zeigen, dass eine **balancierte Kooperationskultur** sowohl die individuelle Autonomie als auch die kollegiale Zusammenarbeit fördern kann. Lehrkräfte an Grundschulen und Förderschulen erfahren eine besonders starke kollegiale Unterstützung, während Lehrkräfte an Haupt-, Real- und Sekundarschulen sowie Gymnasien und Berufsbildenden Schulen hier Defizite aufweisen. Diese Unterschiede deuten auf einen **Handlungsbedarf** hin, insbesondere in der Förderung von Kooperationskultur in Schulen mit besonderen Herausforderungen.

## 5.5.2 Wie schätzen bestimmte Gruppen von Lehrkräften sowie das sonstige pädagogische Personal die Kooperationskultur an ihrer Schule ein?

### Schulleitende

Schulleitungsmitglieder schätzen die Kooperationskultur im Kollegium erwartbar signifikant besser ein als nicht zur Leitung gehörende Lehrkräfte bei schulformspezifischen Unterschieden. Die Kooperationskultur wird durch Schulleitende an Grundschulen signifikant höher eingeschätzt als an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs sowie an Förderschulen signifikant höher als an Gymnasien (vgl. Abbildung 16).

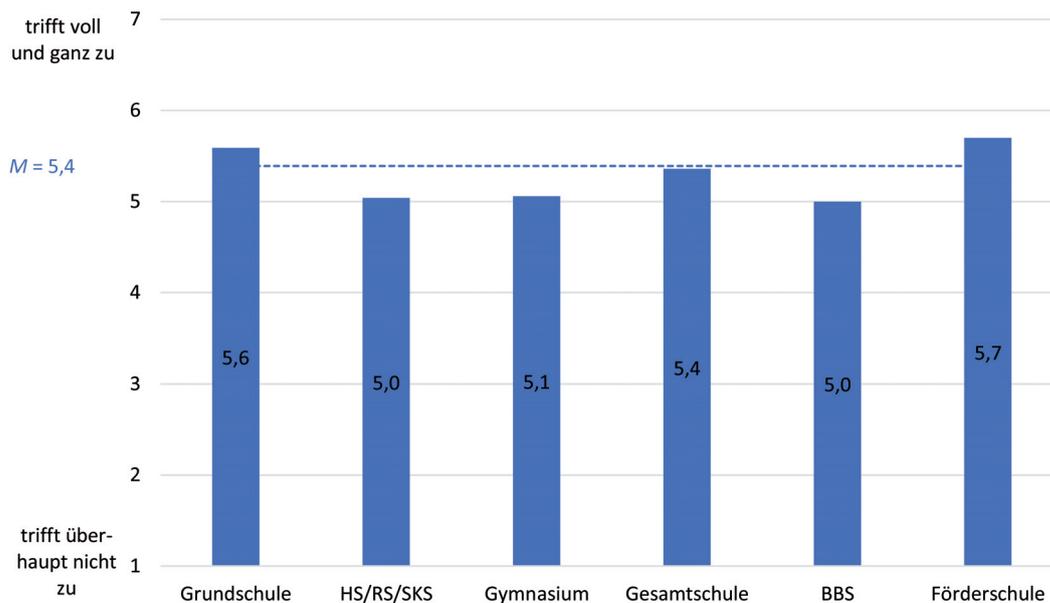


Abbildung 16: Einschätzung der Kooperationskultur im Kollegium durch Schulleitungsmitglieder nach Schulformen

### Lehrkräfte mit Sonderaufgaben

Lehrkräfte mit Sonderaufgaben nehmen die Kooperationskultur an ihrer Schule unterschiedlich wahr, je nachdem, ob sie Ermäßigungsstunden (ES) erhalten oder nicht. Die Daten zeigen durchweg, dass Lehrkräfte mit Sonderaufgaben, die Ermäßigungsstunden erhalten, die Kooperationskultur etwas positiver einschätzen als jene ohne Ermäßigungsstunden. Lehrkräfte ohne Ermäßigungsstunden bewerten die Kooperationskultur mit einem Mittelwert von 4,9 (SD = 1,4), Lehrkräfte mit Ermäßigungsstunden bewerten sie etwas positiver mit einem Mittelwert von 5,2 (SD = 1,2).

Besonders deutlich ist dies bei der gegenseitigen Unterstützung und der Möglichkeit zu entlastenden Gesprächen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die zeitliche Entlastung durch Ermäßigungsstunden einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung des kollegialen Miteinanders hat.

### Abgeordnete Lehrkräfte

Bei den abgeordneten Lehrkräften zeigen sich keine systematischen Unterschiede zur Gesamtgruppe, lediglich hinsichtlich der Einschätzung der gegenseitigen Unterstützung im Kollegium sind leicht niedrigere Einschätzung erkennbar.

### Sonstiges pädagogisches Personal

Die Wahrnehmung der Kooperationskultur unterscheidet sich leicht zwischen Lehrkräften und pädagogischen Personal. Insgesamt zeigen die Mittelwerte, dass Lehrkräfte die Kooperationskultur minimal positiver bewerten als das pädagogische Personal, jedoch sind die Unterschiede nicht signifikant.

## 6. Fazit

Der **1. GEW Frühjahrsreport** zur psychischen Gesundheit von Lehrkräften und pädagogischem Personal an Schulen in NRW bietet eine fundierte Bestandsaufnahme der aktuellen Situation und bildet eine Grundlage für zukünftige Vergleiche. Die Studie zeigt, dass das allgemeine Wohlbefinden der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals insgesamt moderat bis positiv eingeschätzt wird. Die durchschnittliche Zufriedenheit liegt bei **4,8** und das durchschnittliche Glücksempfinden bei **4,5** auf einer 7-stufigen Skala. Dennoch bestehen erhebliche Herausforderungen in den Bereichen Arbeitsbelastung, emotionale Erschöpfung und administrative Anforderungen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die **Zufriedenheit im Beruf** maßgeblich durch positive Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern sowie zum Kollegium beeinflusst wird. Gleichzeitig stellen **administrative Aufgaben, bildungspolitische Entscheidungen und herausforderndes Schülerverhalten** zentrale Belastungsfaktoren dar. Besonders am Ende eines Arbeitstages zeigt sich eine **moderate emotionale Erschöpfung** mit einem Durchschnittswert von **4,0**.

Ein bedeutender Faktor für die individuelle Belastbarkeit ist die **Resilienz**, die mit **5,4** und die **Selbstwirksamkeit**, die mit **4,9** auf einer 7-stufigen Skala bewertet wurden. Beide stehen in positiver Korrelation mit der Einschätzung des Kollegiums und der Unterstützung durch die Schulleitung. Diese Werte verdeutlichen, dass Lehrkräfte zwar Herausforderungen erleben, aber über eine gewisse Widerstandskraft und das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten verfügen.

Die Studie zeigt zudem **Schulformunterschiede**: Die höchste Arbeitszufriedenheit wurde an Förderschulen festgestellt, während Schulen in sozial herausfordernden Lagen eine geringere Zufriedenheit aufweisen. Besonders an Gesamtschulen und Berufskollegs sind höhere Werte in Selbstwirksamkeit und Resilienz zu beobachten.

Die **Rolle der Schulleitung** erweist sich als zentral für das Wohlbefinden der Lehrkräfte. Schulleitungen berichten über ein höheres psychisches Wohlbefinden als Lehrkräfte. Eine wahrgenommene Unterstützung durch die Schulleitung korreliert positiv mit der Arbeitszufriedenheit, und gesundheitskompetente Schulleitungen haben einen direkten positiven Einfluss auf das Wohlbefinden des Kollegiums.

Eine weitere bedeutende Einflussgröße ist die **Kooperationskultur**, die mit **5,1** bewertet wurde. Schulen mit ausgeprägter Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und einer positiven Einschätzung der Schulleitung zeigen bessere Werte im Bereich Arbeitszufriedenheit. Insbesondere an Förder- und Grundschulen wurde eine stärkere Kooperationskultur wahrgenommen.

Pädagogisches Personal weist insgesamt **eine leicht höhere Zufriedenheit und eine geringere emotionale Erschöpfung** im Vergleich zu Lehrkräften auf. Zudem zeigen sie eine **höhere Resilienz** sowie ein stärkeres organisationales Commitment, was auf eine engere Bindung an die Schule und eine langfristige Berufszufriedenheit hindeutet.

Auf Grundlage der Befunde lassen sich mehrere zentrale **Handlungsfelder und Empfehlungen** ableiten:

### 1. Stärkung der Schulleitungskompetenzen

- Förderung der Gesundheitskompetenz in Führungspositionen
- Aktive Maßnahmen zur Unterstützung des Kollegiums

### 2. Förderung von Kooperationsstrukturen

- Einführung und Verstärkung von Team-Teaching-Modellen
- Stärkere Vernetzung und fächerübergreifende Zusammenarbeit

### 3. Entlastungsmaßnahmen für Lehrkräfte

- Reduzierung administrativer Aufgaben
- Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für Sonderaufgaben

#### 4. Gezielte Unterstützung für Schulen in herausfordernden Lagen

- Anpassung der Maßnahmen an schulformspezifische Bedürfnisse
- Bereitstellung zusätzlicher personeller und finanzieller Ressourcen

#### 5. Integration des Wohlbefindens in Schulentwicklungsprozesse

- Verankerung von gesundheitsfördernden Strukturen in Schulkonzepten
- Förderung einer positiven und wertschätzenden Schulkultur

Zusammenfassend zeigt die Studie, dass trotz der bestehenden Herausforderungen die psychische Gesundheit der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals besser ist als erwartet.

Dennoch ist es essenziell, langfristig gezielte Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens, der Kooperation und der Führungskompetenzen zu ergreifen. Ein modernes Schulmanagement, das sich durch gesundheitsbewusstes und kooperatives Führen auszeichnet, kann dazu beitragen, die Arbeitsbedingungen nachhaltig zu verbessern, die Bildungsqualität zu steigern und die Zufriedenheit der Lehrkräfte langfristig zu sichern.

In diesem Kontext ist es entscheidend, dass ein **Mehrebenensystem der Verantwortung** geschaffen wird, in dem nicht nur die Einzelschule ihre Rolle reflektiert und weiterentwickelt, sondern auch bildungspolitische Akteure gezielt zur Ressourcenausstattung und zur Entwicklung geteilter Normen und Werte beitragen. Schulen in schwierigen Lagen benötigen gezielte Ressourcenstärkung, um langfristig ein stabiles und unterstützendes Arbeitsumfeld für Lehrkräfte und pädagogisches Personal sicherzustellen.

## 7. Literaturverzeichnis

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Behrens, D., Bock, F. & Idel, T.-S. (2024). Ganztagsgrundschule. In M. Rissmann, C. Rehklau & B. Lochner (Hrsg.), *Lexikon Kindheitspädagogik* (S. 230–239). 2. Auflage. Carl Link.
- Besa, K.-S., Gesang, J., Kruse, C., & Rothland, M. (2022). Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbindung an Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (6), 869–892.
- BMFSJ (2021). Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966> [20.02.2024].
- Brand, A. (2025). Deutsche Lehrer liegen bei Teamarbeit und Fortbildung international weit zurück. Deutsches Schulportal. Online unter <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsche-lehrer-liegen-bei-teamarbeit-und-fortbildung-international-weit-zurueck/>
- Dadaczynski, K. (2023). Gesundheitskompetenz von schulischen Führungskräften. Perspektiven einer vernachlässigten Berufsgruppe. In K. Rathmann, K. Dadaczynski, O. Okan & M. Messer (Hrsg.), *Gesundheitskompetenz*, Springer.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. In: *Psychological Bulletin* 125, H. 2, S. 276–302.
- Dohmen, D. (2025). Massenexodus der Lehrkräfte? Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst. 2. ergänzte Auflage. FiBS-Policy Paper Nr. 6. Berlin.
- Görich, K. (2023). Resilienzförderung für Lehramtsstudierende (RefueL) – Empirische Evaluation der Effekte eines Förderprogramms. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70, 65–78, <https://doi.org/10.2378/peu2023.art08d>
- Hascher, T., Morinaj-Turkina, J., & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule* (S. 66–82). Beltz.
- Idel, T.-S., Behrens, D., Reinisch, F., Reintjes, C., Veber, M., Bellenberg, G., Baumgarten, C. & Schwermann, A. (2025 i.B.). Der inklusive Ganztags als „pädagogische Handlungseinheit“? Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Förderung von heterogenitätssensibler Schulentwicklung durch digitalisierungsgestützte Kooperation. *Journal für Schulentwicklung*.
- Maier, G.W. & Woschée, R. (2008). Deutsche Fassung des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ-G). Mannheim: Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS).
- MSB NRW (2024). Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2023/2024. Statistische Übersicht Nr. 425. Düsseldorf.
- Porsch, R. & Reintjes, C. (2023). Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In P. Hohaus & Heeren (Hrsg.), *The Future of Teacher Education: Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies* (S. 339–363). Brill.
- Reintjes, C. & Porsch, R. (2026). Lehrpersonenmangel in den deutschsprachigen Ländern: Ursachen, Stand und Maßnahmen im Überblick. In R. Porsch, T. Leonard, S. Luttenberger & S. Kopp-Sixt (Hrsg.), *Handbuch Professionalisierung pädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann. (in Druck)
- Robert Bosch Stiftung (2024). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung.
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology* 52, H. 1, 141–166.

Ryff, C. & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, H. 4, S. 719–727.

Sørensen, K., van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J. & Slonska, Z. (2012). Health literacy and public health: a systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12–80

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.

Thönes, K.V., Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2024). Wohlbefinden als Gegenstand von Eignungsreflexion und Professionalisierung. Theoretische Überlegungen aus dem Projekt „Glück im Lehrer:innenberuf“. In J. Holle, W. Böttcher, J. Wiesweg & P. Gollub (Hrsg.), *Eignungsabklärung und -reflexion im Lehramt. Praktiken, Befunde und multiperspektivische Zusammenhänge* (S. 293-311). Münster: Waxmann.

**Gewerkschaft**  
**Erziehung und Wissenschaft**  
Nordrhein-Westfalen  
Nünningstr. 11  
45141 Essen  
[www.gew-nrw.de](http://www.gew-nrw.de)

April 2025