



**ONLINE-BEFRAGUNG**



Niedersächsisches  
Kultusministerium

  
**LEUPHANA**  
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

# MEHR ZEIT FÜR **GUTE SCHULE**

## ABSCHLUSSBERICHT ZUR ONLINE-BEFRAGUNG „MEHR ZEIT FÜR GUTE SCHULE“



## Abschlussbericht zur Online-Befragung „Mehr Zeit für gute Schule“

### IMPRESSUM

Prof. Dr. Peter Paulus, David Horstmann, Dr. Cordula Baydar, Dr. Kevin Dadaczynski

Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG)  
Leuphana Universität Lüneburg  
Wilschenbrucher Weg 84a  
21335 Lüneburg

Unter Mitarbeit von Philipp Korte und Lena Milnikel

[www.leuphana.de/zag](http://www.leuphana.de/zag)

[www.leuphana.de/mehr-zeit-fuer-gute-schule.html](http://www.leuphana.de/mehr-zeit-fuer-gute-schule.html)

Lüneburg, im März 2017

ISBN: 3-933791-31-6



## VORBEMERKUNG

Vom 1. bis zum 25. Juni 2016 hatten ca. 90000 Beschäftigte der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen Niedersachsens die Gelegenheit, an der Online-Befragung „Mehr Zeit für gute Schule“ teilzunehmen. Ziel der Befragung war es, aussagekräftige Informationen über den Einfluss bildungspolitischer Reformen und deren Umsetzung durch Rechts- und Verwaltungsvorschriften zu erlangen. Die leitende Frage war dabei, welche Anforderungen im Arbeitsalltag der landesbediensteten Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als besonders herausfordernd oder belastend empfunden werden.

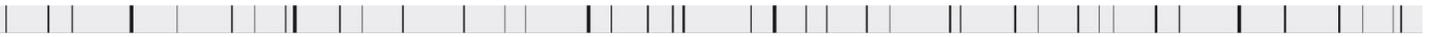
Das Niedersächsische Kultusministerium beauftragte das Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG) der Leuphana Universität Lüneburg mit der Umsetzung der Online-Befragung. Unter der Leitung von Prof. Dr. Peter Paulus, Professor für pädagogische Psychologie, Institut für Psychologie und Leiter des Zentrums für Angewandte Gesundheitswissenschaften, sowie Dr. Kevin Dadaczynski (bis 08/2016) entwickelte das ZAG in Abstimmung mit dem Kultusministerium und weiteren Interessenvertretern das Erhebungsinstrument. Neben David Horstmann und Dr. Cordula Baydar waren Leif Boß (ZAG) und Harmke Oetjen (IGS Kronsberg) an der Entwicklung beteiligt.

Im August 2016 erschien der erste Bericht zur Befragung. Insgesamt nahmen 10409 Personen teil. Abzüglich einiger nicht verwertbarer Datensätze ergibt sich daraus eine Rücklaufquote von ca. 11 %. Den Schwerpunkt des Berichts bildet die deskriptive Darstellung ausgewählter Kernthemen, die aus der Analyse der sechs Tätigkeitsbereiche (1. Unterricht, 2. Inklusive Bildung, 3. Sprachförderung und interkulturelle Bildung, 4. Ganztage, 5. Zusammenarbeit und 6. Schule leiten und verwalten) hervorgingen.

Am 29. August wurden erste Ergebnisse der Online-Befragung im Rahmen einer vom Niedersächsischen Kultusministerium veranstalteten Pressekonferenz durch die Ministerin Frauke Heiligenstadt und durch das Projektteam des ZAG der Öffentlichkeit vorgestellt. In einer Presseinformation gab das Ministerium begleitend die Handlungsfelder bekannt, die aus den Befragungsergebnissen abgeleitet wurden. Diese betreffen das Beratungs- und Unterstützungssystem, die externe Evaluation und die Entlastung der Grundschulleitungen.

Mit der Online-Befragung wurde den Teilnehmenden neben der Bewertung der Arbeitsanforderungen außerdem die Möglichkeit geboten, jeweils zu den sechs Tätigkeitsbereichen Verbesserungsvorschläge zu machen. Insgesamt wurden 57 625 offene Antworten abgegeben, die mit Hilfe inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet wurden. Der vorliegende Abschlussbericht stellt die Auswertungsergebnisse der Verbesserungsvorschläge dar und bringt sie in einen Zusammenhang mit den Kernthemen des ersten Berichts. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse wesentlicher Gruppenvergleiche (z.B. Vollzeit vs. Teilzeit) zu einem differenzierteren Verständnis der Kernthemen beitragen.

Den Abschluss des Fragebogens bildeten Aussagen zu arbeitsbedingten Belastungs- und Entlastungsfaktoren (z.B. Lehrerselbstwirksamkeitserwartung) sowie Gesundheits-Outcomes (z.B. allgemeine Gesundheit). Die entsprechenden Ergebnisse sind ebenfalls Teil dieses Abschlussberichts.



## Abschlussbericht zur Online-Befragung „Mehr Zeit für gute Schule“

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1	Ausgangslage und Ziel der Online-Befragung.....	1
1.2	Aufbau des Abschlussberichts.....	1
<b>2</b>	<b>Das Erhebungsinstrument</b>	<b>3</b>
2.1	Theoretisches Handlungsmodell.....	3
2.2	Aufbau des Fragebogens.....	4
<b>3</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse des ersten Berichts</b>	<b>7</b>
3.1	Schule leiten und verwalten.....	8
3.2	Sprachförderung und interkulturelle Bildung.....	8
3.3	Sinnhaftigkeit.....	8
3.4	Unterstützung durch die Behörden.....	9
3.5	Zusammenfassung.....	9
<b>4</b>	<b>Weitere Gruppenvergleiche</b>	<b>11</b>
4.1	Sprachförderung und interkulturelle Bildung.....	11
4.1.1	Beschäftigungsumfang.....	11
4.1.2	Fachfremder Unterricht.....	11
4.1.3	Funktionsstelle.....	12
4.1.3	Besondere Aufgaben.....	12
4.2	Sinnhaftigkeit.....	12
4.2.1	Beschäftigungsumfang.....	12
4.2.2	Fachfremder Unterricht.....	13
4.2.3	Funktionsstelle.....	13
4.2.3	Besondere Aufgaben.....	13
4.3	Unterstützung durch die Behörden.....	13
4.3.1	Beschäftigungsumfang.....	13
4.3.2	Fachfremder Unterricht.....	14
4.3.3	Funktionsstelle.....	14
4.3.4	Besondere Aufgaben.....	14
4.4	Zusammenfassung.....	14
<b>5</b>	<b>Auswertung: Verbesserungsvorschläge</b>	<b>16</b>
5.1	Methodik.....	16
5.2	Methodenreflexion.....	17
5.3	Ergebnisse.....	18
5.3.1	Allgemeine Auswertung.....	18
5.3.1.1	Ressourcen.....	20
5.3.1.2	Entlastung.....	23

5.3.1.3	Thematische Vorschläge .....	24
5.3.2	Schwerpunktthemen .....	31
5.3.2.1	Inklusive Bildung .....	31
5.3.2.2	Sprachförderung und interkulturelle Bildung .....	34
5.3.2.3	Zusammenarbeit .....	38
5.3.2.4	Unterstützung und Fortbildung .....	41
5.3.2.5	Entlastungstunden und außerunterrichtliche Aufgaben .....	45
5.3.3	Zusammenfassung .....	51
<b>6</b>	<b>Auswertung: Kontextfaktoren</b> .....	<b>54</b>
6.1	Belastungs- und Entlastungsfaktoren .....	54
6.1.1	Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung .....	54
6.1.2	Gemeinsame pädagogische Vorstellungen .....	55
6.1.3	Individueller Handlungsspielraum .....	55
6.1.4	Lehrer-Selbstwirksamkeit .....	56
6.2	Gesundheits-Outcomes .....	57
6.2.1	Irritationsskala .....	57
6.2.2	Allgemeiner Gesundheitszustand und allgemeine Arbeitszufriedenheit .....	57
6.3	Methode .....	58
6.3.1	Mittelwerte und Gruppenvergleiche .....	58
6.3.2	Reliabilitäten .....	58
6.4	Deskriptive Ergebnisse .....	59
6.4.1	Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten .....	59
6.4.2	Individueller Handlungsspielraum .....	60
6.4.3	Gemeinsames pädagogisches Verständnis .....	61
6.4.4	Selbstwirksamkeitserwartung .....	62
6.4.5	Irritation .....	63
6.4.6	Allgemeine Gesundheit .....	64
6.4.7	Allgemeine Arbeitszufriedenheit .....	65
6.5	Ergebnisse: Korrelationen .....	67
6.5.1	Belastungsdimensionen .....	67
6.5.2	Tätigkeitsbereiche .....	67
6.5.3	Kontextfaktoren und Gesundheitsindikatoren .....	68
6.6	Zusammenfassung .....	68
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>71</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>73</b>
<b>9</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>81</b>
<b>I.</b>	<b>Übersicht der Tätigkeiten</b> .....	<b>82</b>

<b>II.</b>	<b>Kategoriensystem</b>	<b>84</b>
<b>III.</b>	<b>Tabellen</b>	<b>94</b>
III.1	Weitere Gruppenvergleiche .....	94
III.1.1	Unterricht.....	94
III.1.2	Inklusive Bildung.....	97
III.1.3	Sprachförderung und interkulturelle Bildung.....	100
III.1.4	Ganztag.....	103
III.1.5	Zusammenarbeit .....	106
III.1.6	Schule leiten und verwalten .....	109
III.2	Kontextfaktoren und Gesundheitsoutcomes .....	111
III.3	Korrelationen.....	116



# 1 EINLEITUNG

## 1.1 AUSGANGSLAGE UND ZIEL DER ONLINE-BEFragung

Reformbedingte Anforderungen des Arbeitsplatzes Schule werden öffentlich immer wieder mit einer wachsenden Belastung<sup>1</sup> der an Schule Beschäftigten in Verbindung gebracht (vgl. Siems 2014, Scherf 2014). Vor dem Hintergrund des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist insbesondere die Belastung von Lehrkräften – neben den weitreichenden gesundheitlichen und sozialen Folgen auf individueller Ebene – kritisch im Hinblick auf den möglichen negativen Einfluss auf das Wohlbefinden, die Motivation und die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern zu betrachten (vgl. u.a. Klusmann et al. 2016, Oberle & Schonert-Reichl 2016, Shen et al. 2015, Kunter et al. 2013, Hattie 2009).

Mittlerweile thematisiert eine größere Anzahl an Studien die Belastung von den in Schulen beschäftigten Berufsgruppen (z.B. Kaempff & Krause 2004, Schaarschmidt & Kieschke 2013, Lincke et al. 2013). Der Löwenanteil dieser Studien nimmt dabei eine personenorientierte Perspektive ein. Das bedeutet, dass das subjektive Belastungserleben oder das persönliche Bewältigungsverhalten von beispielsweise Lehrkräften im Fokus stehen.

Belastung kann als das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Person und Situation verstanden werden (vgl. Rudow 1994), daher ist es sinnvoll, neben dem Verhalten und Empfinden von Individuen die Perspektive auf die Verhältnisse miteinzubeziehen. Denn nur so können tragfähige Rückschlüsse bezüglich der tatsächlich durch berufliche Anforderungen hervorgerufenen Belastung gezogen werden. Die Online-Befragung „Mehr Zeit für gute Schule“ war dementsprechend größtenteils verhältnisorientiert angelegt.

Aktuelle Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass der Reform- und Verwaltungsarbeit in Bezug auf die Belastung der in der Schule Beschäftigten eine wesentliche Bedeutung zukommt (vgl. u.a. Harzad et al. 2009, Brauckmann & Herrmann 2013, Dadaczynski 2014, Hedderich 2016). Hier setzt die Online-Befragung an.

Das übergeordnete Ziel der Online-Befragung war es, herauszufinden, welchen Einfluss die berufsbedingten Anforderungen im Schulalltag auf Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausüben. Die gewonnenen empirischen Erkenntnisse sollen als Grundlage dafür dienen, bildungspolitischen Handlungsbedarf und Unterstützungsmöglichkeiten zu identifizieren.

## 1.2 AUFBAU DES ABSCHLUSSBERICHTS

Um den Aufbau des Fragebogens zu veranschaulichen, wird zunächst das Erhebungsinstrument zusammen mit dem zugrundeliegenden theoretischen Handlungsmodell vorgestellt (Kapitel 2). Anschließend werden die Ergebnisse des ersten Berichtes (Kapitel 3) zusammenfassend präsentiert. Dies geschieht entlang einer Unterteilung in vier Kernthemen, die sich im Zuge der Analyse herauskristallisiert haben: „Schule leiten und verwalten“, „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“, „Sinnhaftigkeit“ und „Unterstützung durch die Behörden“. Diese vier Kernthemen werden dann durch Gruppenvergleiche (Kapitel 4) näher beleuchtet, die die bisherige Differenzierung nach Schulform und Amt aus dem ersten Bericht vervollständigen. Die Grundlage für die Gruppierungen bilden die soziodemografischen Angaben. Kapitel 5 stellt die Verbesserungsvorschläge der Teilnehmenden der Online-Befragung vor. Der Präsentation der Auswertungsergebnisse geht die Vorstellung und Reflexion der Methode voran. Hier werden in Unterkapiteln die Schwerpunktthemen

<sup>1</sup> Da im Allgemeinen unter „Belastung“ und „Belastungserleben“ die Folgen von (Arbeits-) Anforderungen verstanden werden, die einen negativen Einfluss auf die Gesundheit haben, werden die Begriffe im Folgenden synonym zu negativen Beanspruchungsreaktionen und -folgen verwendet.

der offenen Antworten genauer beschrieben: „Inklusive Bildung“, „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“, „Zusammenarbeit“, „Unterstützung und Fortbildung“ sowie „Entlastungsstunden und außerunterrichtliche Aufgaben“. Kapitel 6 widmet sich den Belastungs- und Entlastungsfaktoren sowie den Gesundheits-Outcomes. Diese Kontextfaktoren erfahren hier auch eine weitere Fundierung und werden zu wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug gesetzt. Das sechste Kapitels ist anhand der genutzten Skalen folgendermaßen untergliedert: „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung“, „Gemeinsame pädagogische Vorstellungen“ und „Individueller Handlungsspielraum“. Diesen drei sogenannten situativen Ressourcen folgt die Untermauerung der personalen Ressourcen anhand der Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeit“. Daran schließen sich die Gesundheits-Outcomes „Irritation“, „Allgemeiner Gesundheitszustand“ und „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ an. Abschließend erfolgt die Darstellung des methodischen Vorgehens sowie der Auswertungsergebnisse. Der Abschlussbericht endet mit einer Zusammenfassung.

## 2 DAS ERHEBUNGSTRUMENT

Eine Grundlage für die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes bildet das „Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung“ (Rudow 1994), welches darlegt, wie sich die Auswirkungen einer Situation auf eine Person aus individuellen Bewertungen ergeben. Situationen können als bedrohlich, begünstigend oder irrelevant für das eigene Wohl eingestuft werden (vgl. u.a. Lazarus 1966). Die Bewertung erfolgt personenbezogen und verhältnisbezogen. Personenbezogene Aspekte sind beispielsweise Bedürfnisse, Einstellungen und Kompetenzen. Verhältnisbezogene Aspekte betreffen beispielsweise die Zusammenarbeit oder die Arbeitsorganisation. Erst durch die Bewertung wird aus einer objektiven Belastung<sup>2</sup> eine subjektive Belastung, aus der wiederum Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen resultieren. Beanspruchungsreaktionen sind kurzfristig und äußern sich beispielsweise durch Stress, Angst, Anspannung oder Kopfschmerzen. Sind subjektive Belastung und Beanspruchungsreaktionen langanhaltend, ergeben sich daraus häufig Beanspruchungsfolgen wie z.B. chronischer Stress und psychosomatische Störungen (vgl. van Dick 1999). Je nach Art der Bewertung sind die Reaktionen auf Belastungen und die Folgen individuell verschieden. Wenn eine objektive Belastung positiv bewertet werden kann, resultieren daraus angenehme Emotionen und Wohlbefinden.

### 2.1 Theoretisches Handlungsmodell

In Anlehnung an Rudow (1994), Lazarus (1966) und van Dick (1999) ist das dieser Studie zugrundeliegende theoretische Handlungsmodell entstanden (siehe Abbildung 1). Das Modell zeigt die Transaktion zwischen Person und Situation. Zur Bewertung und Bewältigung einer Situation werden sowohl personen- als auch verhältnisbezogene Aspekte herangezogen. Vor dem Hintergrund eines verhältnisorientierten Untersuchungsansatzes werden dabei im Wesentlichen Aspekte fokussiert, die sich auf die Bedingungen beziehen. Personenbezogene Aspekte dienen im Rahmen dieser Untersuchung als Kontextfaktoren und beziehen sich beispielsweise auf soziodemografische Angaben und die Profession. Outcomes sind Beanspruchungsreaktionen oder -folgen wie die Arbeitszufriedenheit oder der allgemeine Gesundheitszustand.

---

<sup>2</sup> Rudow (1994) versteht unter „objektiver Belastung“ alle Faktoren, die potenziell belastend sein könnten, also Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen. Subjektive Belastung entsteht durch die Widerspiegelung und Bewertung von objektiven Belastungen. Als Folge subjektiver Belastung entstehen Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen.

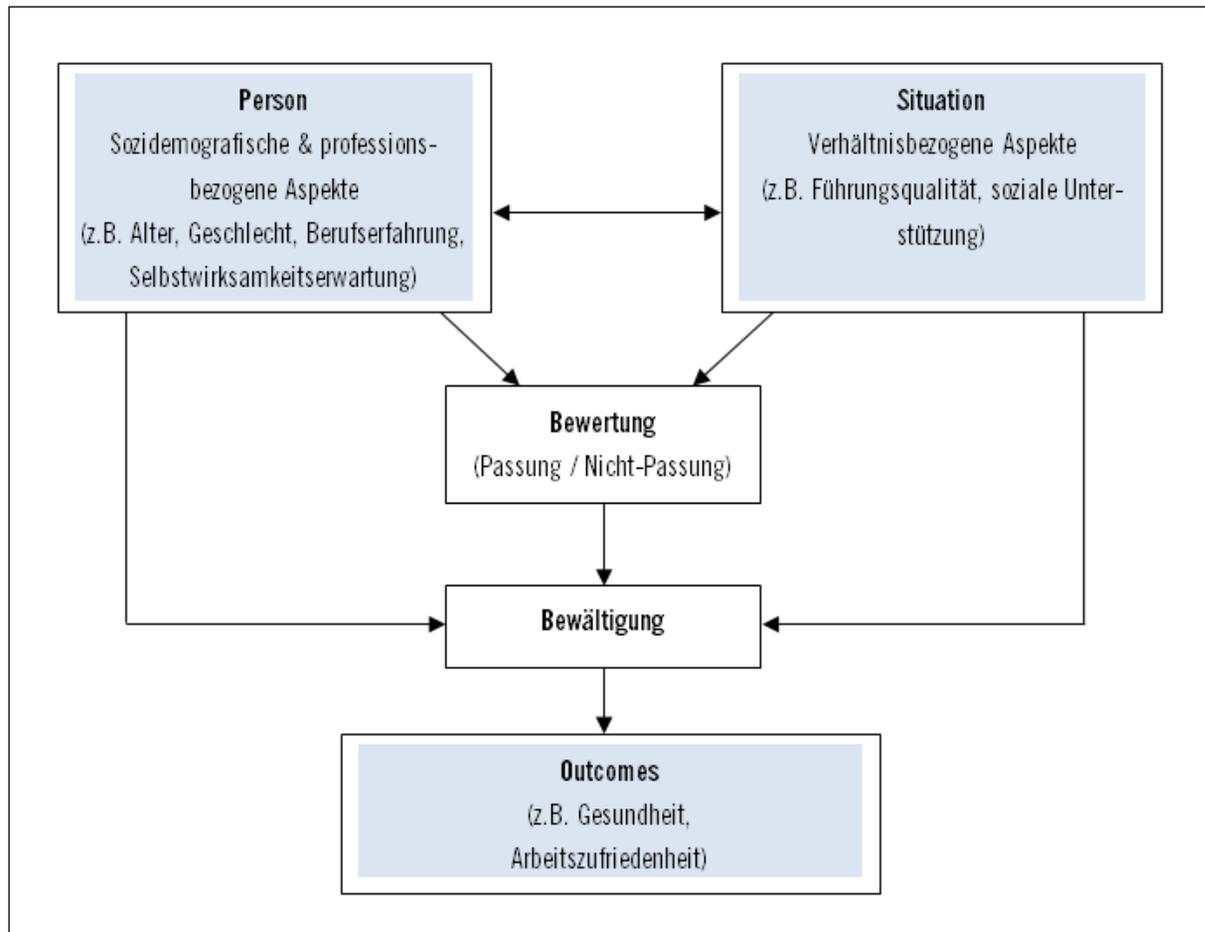


Abbildung 1: Theoretisches Handlungsmodell

## 2.2 Aufbau des Fragebogens

Der Aufbau des Fragebogens folgte dem oben genannten theoretischen Handlungsmodell und umfasste drei Teile: 1) soziodemografische Angaben, 2) Arbeitsanforderungen<sup>3</sup> und 3) arbeitsbedingte Belastungs- und Entlastungsfaktoren sowie Gesundheits-Outcomes<sup>4</sup> (siehe Tabelle 1).

<sup>3</sup> Die Kernthemen, die sich aus der Analyse der Arbeitsanforderungen ergeben haben und im ersten Bericht ausführlich dargestellt wurden, werden in Kapitel 4 des vorliegenden Endberichts anhand von wesentlichen Gruppenvergleichen differenzierter betrachtet.

<sup>4</sup> Die Ergebnisse der arbeitsbedingten Belastungs- und Entlastungsfaktoren sowie der Gesundheits-Outcomes werden in Kapitel 6 ausführlich dargestellt.

Soziodemografische und professionsbezogene Angaben	Arbeitsanforderungen	Arbeitsbedingte Belastungs- und Entlastungsfaktoren sowie Outcomes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alter</li> <li>- Geschlecht</li> <li>- Arbeitsverhältnis</li> <li>- Beschäftigungsumfang</li> <li>- Berufserfahrung</li> <li>- Schulform</li> <li>- Schulgröße</li> <li>- Tätigkeit als Schulleitung / Klassenlehrkraft / Tutor / päd. Mitarbeiterin oder Mitarbeiter</li> <li>- Aufgaben in der Schulentwicklung</li> <li>- Arbeit in Außenstelle</li> <li>- Arbeit im Ganztage</li> <li>- Fachfremder Unterricht</li> </ul>	<p>Überprüfung der Passung für 60 Tätigkeiten in 6 Bereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterricht</li> <li>- Inklusive Bildung</li> <li>- Sprachförderung und interkulturelle Bildung</li> <li>- Ganztage</li> <li>- Zusammenarbeit</li> <li>- Schule leiten und verwalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstwirksamkeit</li> <li>- Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten</li> <li>- Individueller Handlungsspielraum</li> <li>- Gemeinsame pädagogische Vorstellungen</li> <li>- Gesundheitsindikatoren</li> <li>- Arbeitszufriedenheit</li> </ul>

**Tabelle 1: Struktur des Fragebogens**

Die soziodemografischen Angaben ermöglichten die Identifikation von Unterschieden zwischen verschiedenen Schulformen, Schulgrößen und Personengruppen. Die Arbeitsanforderungen gliederten sich in sechs Bereiche (Unterricht, inklusive Bildung, Sprachförderung und interkulturelle Bildung, Ganztage, Zusammenarbeit und Schule leiten und verwalten). In Bezug auf den Tätigkeitsbereich „Unterricht“ ist hervorzuheben, dass dieser unterrichtsergänzende Maßnahmen wie beispielsweise die Erstellung schuleigener Arbeitspläne beinhaltete.

Den sechs Bereichen sind insgesamt 60 Tätigkeiten zugeordnet. Jede Tätigkeit konnte mit Hilfe von sechs unterschiedlichen Antwortdimensionen bewertet werden: 1. Häufigkeit, 2. Verstehbarkeit, 3. Sinnhaftigkeit, 4. Unterstützung durch die Behörden, 5. Unterstützung durch die Schule und 6. Bewältigbarkeit. Außerdem bot jeder dieser sechs Bereiche zusätzlich die Möglichkeit, offene Antworten abzugeben. Der dritte Teil des Fragebogens – die arbeitsbedingten Belastungs- und Entlastungsfaktoren sowie Gesundheits-Outcomes – umfasste zum einen personale und schulische Ressourcen als individuelle und kontextuale Einflussfaktoren und zum anderen Gesundheits- und Zufriedenheitsmaße als Belastungsindikatoren.

Die Antwortdimensionen ermöglichen eine Einschätzung der „Passung“ zwischen Situation und Person. Die Dimensionen Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Bewältigbarkeit geben Hinweise auf das Kohärenzgefühl (Antonovsky 1997). Das Kohärenzgefühl kann als Ressource bei der Bewertung und Bewältigung von Belastungen betrachtet werden. Damit hat das Kohärenzgefühl eine potenziell gesundheitsfördernde Wirkung. Mittlerweile bestätigt eine Vielzahl an wissenschaftlichen Untersuchungen diese Wirkung (vgl. u.a. Antonovsky 1997; Lundberg 1997; Larsson & Kallenberg 1996; Bengel et al. 2008; Hannover et al. 2004, Zirke et al. 2007). Im Rahmen der Online-Befragung wird das Kohärenzgefühl nicht ausschließlich als persönliche Wahrnehmung innerer Prozesse verstanden, sondern um die Perspektive auf die Situation erweitert. Es wird also davon ausgegangen, dass eine Situation als „kohärent“ erlebt wird, wenn sie verständlich, bedeutsam und zu bewältigen ist.

Auch der sozialen Unterstützung wird eine potenziell gesundheitsfördernde Wirkung zugeschrieben (vgl. u.a. Griva & Joeke 2003, Schaarschmidt 2007, Huber et al. 2012, Holtappels 2013). Das Konstrukt der sozialen Unterstützung ergibt sich im Rahmen dieser Untersuchung einerseits aus der erlebten Unterstützung durch die Schule und andererseits aus der erlebten Unterstützung durch die Behörden. Unseres Erachtens ist die soziale Unterstützung eine wichtige Ergänzung zum Kohärenzgefühl.

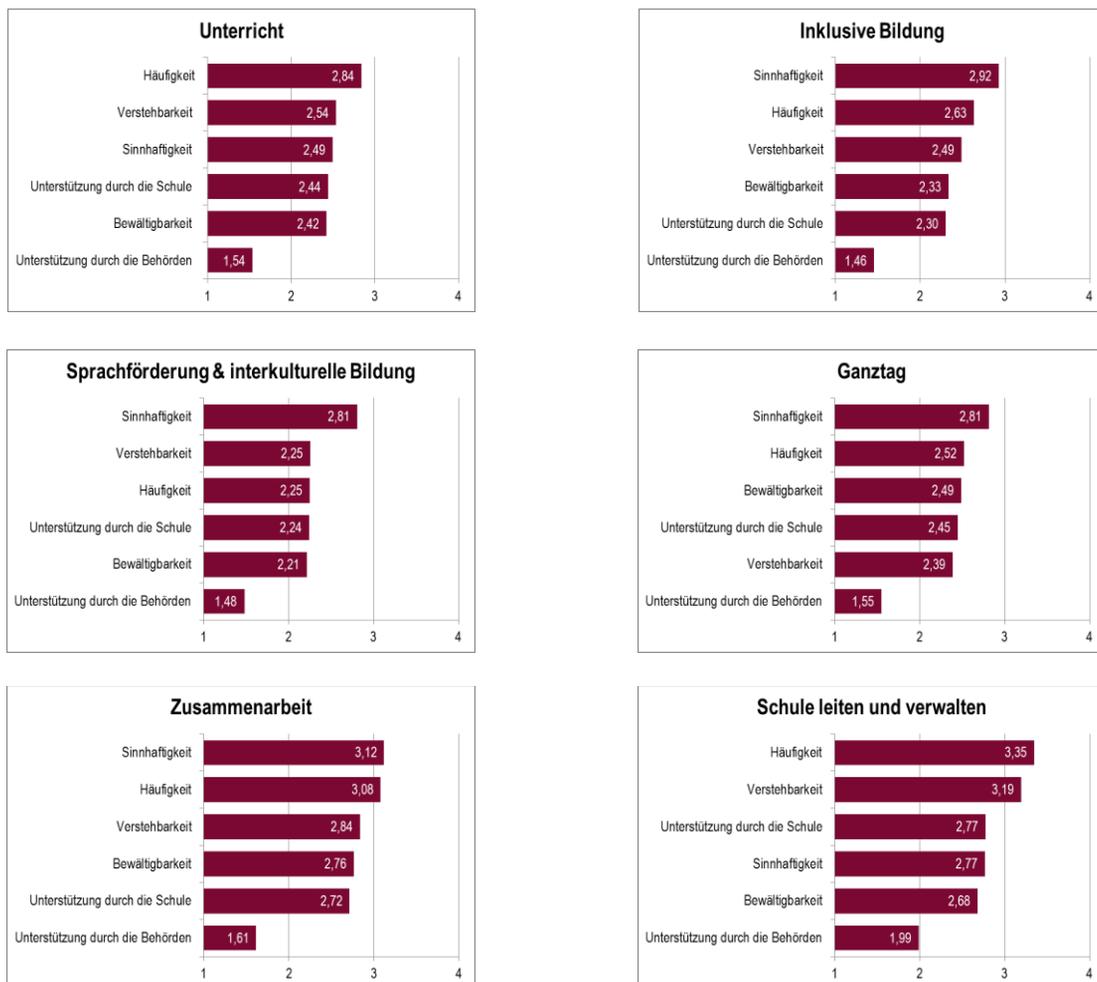
Damit ergibt sich die „Passung“ zwischen Situation und Person durch die Dimensionen Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit, Bewältigbarkeit, Unterstützung durch die Schule und Unterstützung durch die Behörden. Die Dimension Häufigkeit gibt zusätzliche Informationen über die Tätigkeit. Die folgende beispielhafte Darstellung verdeutlicht noch mal den Aufbau des Fragebogens (Abbildung 2).

Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist eine Tätigkeit, ...	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu	Keine Angabe
die in meinem Arbeitsalltag oft vorkommt.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>
bei der ich nachvollziehen kann, was entsprechend der rechtlichen Vorgaben von mir erwartet wird.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>
die für meine pädagogische Arbeit nützlich ist.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>
für die ich eine geeignete Unterstützung durch die Behörden des Landes erhalte.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>
für dich ich geeignete Unterstützung in meiner Schule erhalte.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>
die ich gut bewältigen kann.	<input type="checkbox"/> <sub>4</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>3</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>0</sub>

Abbildung 2: Beispielimitem aus dem Tätigkeitsbereich „Unterricht“ mit den sechs Antwortdimensionen Häufigkeit, Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit, Unterstützung durch die Behörden, Unterstützung durch die Schule und Bewältigbarkeit.

### 3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DES ERSTEN BERICHTS

Im Rahmen der deskriptiven Analyse der Tätigkeitsbereiche konnten vier Kernthemen extrahiert werden. Da diese Themen im ersten Projektbericht<sup>5</sup> bereits ausführlich dargestellt wurden, hält der vorliegende Abschlussbericht nur eine Zusammenfassung der Ergebnisse bereit. Für eine bessere Übersicht folgt eine grafische Darstellung der sechs Tätigkeitsbereiche<sup>6</sup>.



Anmerkung: gewichtete Stichprobe, Stichprobengröße = 9868, Mittelwert: 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“

Abbildung 3: Mittelwerte zu den Arbeitsanforderungen in den sechs Tätigkeitsbereichen

<sup>5</sup> Der erste Bericht zur Online-Befragung steht unter [http://www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/portale/ZAG\\_Schulbefragung-Niedersachsen/Mehr\\_Zeit\\_fuer\\_gute\\_Schule\\_Erster\\_Bericht\\_August\\_2016.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/portale/ZAG_Schulbefragung-Niedersachsen/Mehr_Zeit_fuer_gute_Schule_Erster_Bericht_August_2016.pdf) zum Download bereit (Stand: März 2017).

<sup>6</sup> Die Abbildungen beziehen sich alle auf jeweils einen Tätigkeitsbereich. Die Mittelwerte ergeben sich aus der Antwortskala (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“). Allen Ergebnissen liegen gewichtete Stichproben zugrunde, die alle Personengruppen umfassen (Schulleitungen, Lehrkräfte, pädagogische Mitarbeitende).

Der Überblick über alle Tätigkeitsbereiche zeigt, dass der ausschließlich von Schulleitungen beantwortete Teil der Befragung „Schule leiten und verwalten“ insgesamt am höchsten bewertet wurde. Der insgesamt am niedrigsten bewertete Bereich ist „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“. Innerhalb der Antwortdimensionen belegt „Sinnhaftigkeit“ den vordersten Rang und die Dimension „Unterstützung durch die Behörden“ den letzten. Hieraus lassen sich vier „Kernthemen“ ableiten, die sich in den gesamten Daten widerspiegeln. Im Folgenden werden diese vier Kernthemen kurz erläutert.

### 3.1 Schule leiten und verwalten

Im Vergleich mit den übrigen fünf Bereichen wird die Passung des ausschließlich von Schulleitungen beantworteten Bereichs „Schule leiten und verwalten“ als besonders hoch erlebt. Innerhalb dieses Aufgabenbereiches wurden insbesondere die Häufigkeit sowie die Verstehbarkeit durch die Schulleitungen als hoch bewertet. Im Gruppenvergleich der unterschiedlichen Berufsgruppen bewerteten Schulleitungen die Passung aller Tätigkeitsbereiche besser als Lehrkräfte oder pädagogische Mitarbeitende.

Eine weitere Besonderheit ergab sich aus den Daten der Schulleitungen von Grundschulen. Im Vergleich der Schulformen zeigte sich, dass sie im Bereich „Schule leiten und verwalten“ eine signifikant geringere Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit sowie Unterstützung durch ihre Schule erleben.

### 3.2 Sprachförderung und interkulturelle Bildung

Der Tätigkeitsbereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ zeigte im Vergleich zu den übrigen Bereichen die niedrigste Passung. Zwar wird die Sinnhaftigkeit als hoch erlebt, die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit sowie die Unterstützung durch die Schule und die Behörden jedoch nicht.

Mitarbeitende von Grundschulen erleben, verglichen mit anderen Schulformen, eine signifikant höhere Häufigkeit, Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Unterstützung durch die Schule. Mitarbeitende in berufsbildenden Schulen erleben hingegen im Vergleich zu anderen Schulformen eine signifikant niedrigere Häufigkeit, Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Unterstützung durch die Schule im Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“.

Neben der Sprachförderung wird auch die Passung für Tätigkeiten, die in Zusammenhang mit der „Qualitätssicherung“ stehen (Schulinspektion, Vergleichsarbeiten, Zielvereinbarungen, Wirksamkeitsüberprüfung), als besonders niedrig erlebt.

### 3.3 Sinnhaftigkeit

Die Sinnhaftigkeit wird besonders hoch erlebt bei Tätigkeiten, die die Zusammenarbeit (mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, verschiedenen Professionen) sowie die Personalentwicklung betreffen. Besonders niedrig wird die Sinnhaftigkeit bei Tätigkeiten erlebt, die die „Qualitätssicherung“ (Evaluation, Vergleichsarbeiten, Schulinspektion) sowie Einzelabfragen und Haushaltsüberwachungslisten betreffen.

Schulleitungen erleben im Vergleich zu Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine höhere Sinnhaftigkeit.

Mitarbeitende der Förderschulen und Gesamtschulen erleben in allen Tätigkeitsbereichen – außer im Bereich „Schule leiten und verwalten“ – eine signifikant höhere Sinnhaftigkeit als andere Schulformen. In Gymnasien wird in den Tätigkeitsbereichen Unterricht, Inklusive Bildung, Ganzttag und Zusammenarbeit eine signifikant niedrigere Sinnhaftigkeit als in anderen Schulformen erlebt.

### 3.4 Unterstützung durch die Behörden

Die Unterstützung durch die Behörden wird besonders bei Tätigkeiten als gering erlebt, die die Sprachförderung und individuelle Förderung sowie die Zusammenarbeit im Rahmen der Inklusion betreffen. Im Verhältnis dazu wird die Unterstützung durch die Behörden besonders hoch bei Tätigkeiten erlebt, die die Leitung und Verwaltung von Schulen betreffen. Schulleitungen empfinden im Vergleich zu Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitenden eine höhere Unterstützung durch die Behörden.

Förderschulen vermerken in den Tätigkeitsbereichen Unterricht, Inklusive Bildung, Ganzttag und Zusammenarbeit eine signifikant höhere Unterstützung durch die Behörden als andere Schulformen. Gymnasien bezeugen in den Tätigkeitsbereichen Unterricht, Inklusive Bildung, Ganzttag und Zusammenarbeit eine signifikant niedrigere Unterstützung durch die Behörden als andere Schulformen.

### 3.5 Zusammenfassung

Nach den Ergebnissen zu schließen erleben Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in allen Tätigkeitsbereich die höchste Passung. Nur Grundschullehrkräfte heben sich davon ab. Sie erfahren im Bereich „Schule leiten und verwalten“ eine signifikant geringere Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit sowie Unterstützung durch die Schule. Dass Schulleitungen sich in ihrem Belastungserleben positiv von Lehrkräften abheben, Grundschullehrkräfte jedoch im Gegensatz zu Schulleitungen anderer Schulformen eine höhere Belastung aufweisen, wurde bereits durch verschiedene Studien bestätigt (vgl. u.a. Heyse 2005, Laux et al. 2007, Harazd et al. 2009, Huber 2011, Dadaczynski & Paulus 2016)

Im Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ ist insgesamt die niedrigste Passung zu verzeichnen. Zwar wird die Sinnhaftigkeit hoch bewertet, die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und die Unterstützung jedoch nicht. Möglicherweise steht dieses Ergebnis in Verbindung mit den neuen Herausforderungen, die sich aus der Integration neu hinzugekommener Schülerinnen und Schüler und einer daraus gewachsenen Unsicherheit ergibt. Dies ist aber sicherlich nur ein Aspekt unter mehreren, betrachtet man die gegenwärtig zunehmende Komplexität der Sprachförderung in Schulen. Die Ergebnisse einer Studie des Mercator-Instituts aus dem Jahr 2012 zeigen anhand einer Stichprobe von 512 Lehrerinnen und Lehrern, dass 83 % der Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterrichten. Im Kontrast zur alltäglichen Notwendigkeit von Sprachförderung in der Schule gaben nur 8 % der Befragten an, dass Sprachförderung ein verpflichtender Teil des Universitätsstudiums war. Außerdem gaben 83 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer an, im vorangegangenen Jahr keine Fortbildung im Bereich Sprachförderung wahrgenommen zu haben (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012). Möglicherweise ist das niedrige Ergebnis bei Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Unterstützung der Online-Befragung „Mehr Zeit für gute Schule“ auch als Ausdruck unzureichender Aus- und Fortbildung in diesem Bereich zu betrachten. Die als sehr gering beschriebene Unterstützung durch die Behörden in diesem Tätigkeitsbereich unterstützt diese These. Das hohe Ergebnis, was die Sinnhaftigkeit betrifft, wird von den Ergebnissen der Mercator-Studie gestützt: 96 % der befragten Lehrkräfte stimmten der Aussage, dass Sprachförderung generell sinnvoll sei, zu (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2012).

Die Tätigkeiten des Bereichs „Zusammenarbeit“ werden insgesamt als sehr sinnvoll erlebt. Dies könnte der wachsenden Notwendigkeit von Zusammenarbeit beispielsweise in der inklusiven Bildung oder Ganztagschule geschuldet sein. Die Tätigkeiten, die einen Bezug zur Qualitätsentwicklung haben, werden in ihrer Sinnhaftigkeit eher niedrig bewertet. Dieses Ergebnis muss in die Diskussion zur Eigenverantwortlichkeit von Schulen mit einbezogen werden.

Neben der erlebten „Unterstützung durch die Behörden“ in dem Bereich „Zusammenarbeit“ wird die Unterstützung im Rahmen der Inklusion ebenfalls als niedrig bewertet. Gründe hierfür könnten sich aus einer gesteigerten Nachfrage nach Unterstützung ergeben aufgrund einer Verunsicherung durch die Neuartigkeit der Aufgaben, die mit der inklusiven Bildung verbunden sind.

## 4 WEITERE GRUPPENVERGLEICHE

Die im vorherigen Kapitel zusammengefassten Kernthemen, die sich aus der Analyse der Arbeitsanforderungen ergeben haben, werden zum besseren Verständnis durch Gruppenvergleiche nachfolgend differenzierter dargestellt. Die Definition möglicher Gruppen ergibt sich aus den Kontextfaktoren, also den soziodemografischen und professionsbezogenen Angaben der Teilnehmenden an der Online-Befragung (Beschäftigungsumfang, Fachfremder Unterricht, Funktionsstelle, Besondere Aufgaben).

Da allerdings für das Kernthema „Schule leiten und verwalten“ im Rahmen der Analysen keine relevanten Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen festgestellt werden konnten, wird dieser Tätigkeitsbereich nicht weiter ausdifferenziert. Bei allen Gruppenvergleichen wurde ein Signifikanzniveau von 5% (d.h.  $p < .05$ ) als Indikator für statistische Signifikanz gewählt.

### 4.1 Sprachförderung und interkulturelle Bildung

Signifikante Gruppenunterschiede können beim Kernthema „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ für die Aspekte 1. Beschäftigungsumfang (Vollzeit vs. Teilzeit), 2. fachfremder Unterricht (Unterricht findet überwiegend fachfremd statt), 3. Funktionsstelle (exklusive der Funktionsstelle der Schulleitung) und 4. besondere Aufgaben (z.B. Mitarbeit in Gremien, Steuergruppen) festgestellt werden.

#### 4.1.1 Beschäftigungsumfang

Für die Kategorie „Beschäftigungsumfang“ lässt sich im Gruppenvergleich eine Antwortdimension identifizieren, in welcher sich die Gruppenmittelwerte statistisch signifikant voneinander unterscheiden: Der Mittelwert im Bereich „Häufigkeit“ liegt für die Ausprägung „Vollzeit“ bei  $M=2,27$  und bei  $M=2,19$  für die Ausprägung „Teilzeit“. Damit erleben Vollzeitkräfte die Tätigkeiten des Bereichs „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ mit einer stärkeren Häufigkeit als Teilzeitkräfte.

#### 4.1.2 Fachfremder Unterricht

In der Kategorie „Fachfremder Unterricht“ mit den Ausprägungen „(überwiegend) kein fachfremder Unterricht“ und „(überwiegend) fachfremder Unterricht“ weisen zwei Antwortdimensionen des Tätigkeitsbereichs „Sprachförderung und Interkulturelle Bildung“ signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der jeweiligen Gruppen auf. Dabei handelt es sich um „Bewältigbarkeit“ ( $M=2,23$  für „kein fachfremder Unterricht“,  $M=2,17$  für „fachfremder Unterricht“) und „Häufigkeit“ ( $M=2,21$  für „kein fachfremder Unterricht“,  $M=2,35$  für „fachfremder Unterricht“). Damit sind die Teilnehmenden der Online-Befragung, die überwiegend fachfremden Unterricht geben, häufiger im Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ tätig als Teilnehmende, die überwiegend keinen fachfremden Unterricht geben. Entgegengesetzt verhält es sich bei der Dimension „Bewältigbarkeit“. Die Tätigkeiten des Bereichs „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ werden von den Teilnehmenden, die überwiegend keinen fachfremden Unterricht geben, eher als bewältigbar erlebt, als von den Teilnehmenden, die überwiegend fachfremden Unterricht geben.

### 4.1.3 Funktionsstelle

Bei der Betrachtung der Mittelwertvergleiche der Kategorie „Funktionsstelle“ mit den Ausprägungen „keine Funktionsstelle“ und „Funktionsstelle“ weisen zwei Dimensionen statistisch signifikante Gruppenmittelwertunterschiede auf („Verstehbarkeit“:  $M=2,19$  für „keine Funktionsstelle“,  $M=2,30$  für „Funktionsstelle“; „Unterstützung durch die Schule“:  $M=2,20$  für „keine Funktionsstelle“,  $M=2,25$  für „Funktionsstelle“). Damit erleben die Teilnehmenden der Online-Befragung, die eine Funktionsstelle innehaben, eine stärkere Verstehbarkeit sowie eine größere Unterstützung durch die Schule bei der Umsetzung der Tätigkeiten des Bereichs „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ als die Teilnehmenden, die keine Funktionsstelle innehaben.

### 4.1.3 Besondere Aufgaben

Im Rahmen der Analyse der Kategorie „Besondere Aufgaben“ konnten drei Dimensionen eruiert werden, in denen der Vergleich der Mittelwerte signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen aufzeigt. Dabei handelt es sich um „Häufigkeit“ ( $M = 2,13$  für „keine besonderen Aufgaben“,  $M = 2,29$  für „besondere Aufgaben“), „Unterstützung durch die Schule“ ( $M = 2,18$  für „keine besonderen Aufgaben“,  $M = 2,24$  für „besondere Aufgaben“) und „Verstehbarkeit“ ( $M = 2,16$  für „keine besonderen Aufgaben“,  $M = 2,27$  für „besondere Aufgaben“). Es zeigte sich also, dass die Teilnehmenden der Online-Befragung, die besondere Aufgaben übernehmen, nicht nur eine höhere Häufigkeit und bessere Verstehbarkeit der Tätigkeiten im Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ erleben, sondern sich auch im Gegensatz zu den Teilnehmenden, die keine besonderen Aufgaben ausüben, stärker durch ihre Schule unterstützt fühlen.

## 4.2 Sinnhaftigkeit

Auch beim Kernthema „Sinnhaftigkeit“ konnten signifikante Gruppenunterschiede für die oben genannten Aspekte festgestellt werden (1. Beschäftigungsumfang, 2. fachfremder Unterricht, 3. Funktionsstelle und 4. besondere Aufgaben). Sie werden nachfolgend einzeln vorgestellt.

### 4.2.1 Beschäftigungsumfang

In der Kategorie „Beschäftigungsumfang“ weisen drei der betrachteten Antwortdimensionen signifikante Gruppenmittelwertunterschiede auf, und zwar in den Bereichen „Unterricht“ ( $M=2,51$  für „Vollzeit“,  $M=2,45$  für „Teilzeit“), „Sprachförderung“ ( $M=2,80$  für „Vollzeit“,  $M=2,84$  für „Teilzeit“) und „Inklusion“ ( $M=2,90$  für „Vollzeit“,  $M=2,96$  für „Teilzeit“). Damit erkennen die in Teilzeit beschäftigten Teilnehmenden der Online-Befragung in den Tätigkeiten der Bereiche „Sprachförderung“ und „Inklusion“ eine größere Sinnhaftigkeit als die Teilnehmenden, die in Vollzeit tätig sind. Für den Tätigkeitsbereich „Unterricht“ verhält es sich umgekehrt. Die Tätigkeiten dieses Bereichs werden von Vollzeitkräften als sinnvoller erachtet.

#### 4.2.2 Fachfremder Unterricht

Für die Kategorie „Fachfremder Unterricht“ ergeben sich in der Dimension „Sinnhaftigkeit“ in zwei Bereichen signifikante Unterschiede der Mittelwerte beider Gruppen: „Zusammenarbeit“ (M=3,08 für „kein fachfremder Unterricht“, M=3,24 für „fachfremder Unterricht“) und „Inklusion“ (M=2,86 für „kein fachfremder Unterricht“, M=3,06 für „fachfremder Unterricht“). Die Unterschiede sind über beide Bereiche konstant in ihrer Richtung, mit höheren Werten für „Fachfremder Unterricht“.

#### 4.2.3 Funktionsstelle

Die Kategorie „Funktionsstelle“ weist zwei Bereiche auf, deren Gruppenmittelwerte signifikant abweichen. Dabei handelt es sich um „Sprachförderung“ (M=2,82 für „keine Funktionsstelle“, M=2,76 für „Funktionsstelle“) und „Inklusion“ (M=2,96 für „keine Funktionsstelle“, M=2,83 für „Funktionsstelle“). Teilnehmende der Online-Befragung, die keine Funktionsstelle innehaben, erleben hier in allen Bereichen eine größere Sinnhaftigkeit als Teilnehmende mit Funktionsstelle.

#### 4.2.3 Besondere Aufgaben

In der Kategorie „Besondere Aufgaben“ lassen sich für alle untersuchten Bereiche signifikante Gruppenmittelwertunterschiede feststellen. Dabei weisen die einzelnen Bereiche folgende Mittelwerte auf: „Ganztag“ (M=2,71 für „keine besonderen Aufgaben“, M=2,85 für „besondere Aufgaben“), „Zusammenarbeit“ (M=3,01 für „keine besonderen Aufgaben“, M=3,16 für „besondere Aufgaben“), „Sprachförderung“ (M=2,76 für „keine besonderen Aufgaben“, M=2,82 für „besondere Aufgaben“), „Inklusion“ (M=2,86 für „keine besonderen Aufgaben“, M=2,95 für „besondere Aufgaben“) und „Unterricht“ (M=2,43 für „keine besonderen Aufgaben“, M=2,52 für „besondere Aufgaben“). Damit zeigt sich, dass Teilnehmende, die besondere Aufgaben übernehmen, in allen genannten Tätigkeitsbereichen eine größere Sinnhaftigkeit erleben als Teilnehmende, die keine besonderen Aufgaben übernehmen.

### 4.3 Unterstützung durch die Behörden

Wie bei den zwei vorangegangenen Kernthemen konnten auch bei der „Unterstützung durch die Behörden“ signifikante Gruppenunterschiede in den Aspekten 1. Beschäftigungsumfang, 2. fachfremder Unterricht, 3. Funktionsstelle und 4. besondere Aufgaben festgestellt werden.

#### 4.3.1 Beschäftigungsumfang

Für den Aspekt „Beschäftigungsumfang“ ergeben sich in der Dimension „Unterstützung durch die Behörden“ in drei Bereichen signifikante Unterschiede in den Mittelwerten beider Gruppen, und zwar bei der „Inklusion“ (M=1,46 für „Vollzeit“, M=1,44 für „Teilzeit“), „Ganztag“ (M=1,51 für „Vollzeit“, M=1,57 für „Teilzeit“) und „Zusammenarbeit“ (M=1,63 für „Vollzeit“, M=1,58 für „Teilzeit“). Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Teilnehmenden, die in Vollzeit arbeiten, eine stärkere Unterstützung durch die Behörden in den Bereichen „Inklusion“ und „Zusammenarbeit“ erkennen als die Teilnehmenden, die in Teilzeit arbeiten. Im Bereich „Ganztag“ verhält es sich umgekehrt.

### 4.3.2 Fachfremder Unterricht

In der Kategorie „Fachfremder Unterricht“ weisen drei Bereiche signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den betrachteten Gruppen „kein fachfremder Unterricht“ und „fachfremder Unterricht“ auf. Dabei handelt es sich um „Inklusion“ (M=1,44 für „kein fachfremder Unterricht“, M=1,49 für „fachfremder Unterricht“), „Ganztag“ (M=1,53 für „kein fachfremder Unterricht“, M=1,59 für „fachfremder Unterricht“) und „Zusammenarbeit“ (M=1,53 für „kein fachfremder Unterricht“, M=1,59 für „fachfremder Unterricht“). Die Teilnehmenden, die überwiegend fachfremden Unterricht geben, empfinden in den drei Bereichen „Inklusion“, „Ganztag“ und „Zusammenarbeit“ eine stärkere Unterstützung durch die Behörden als Teilnehmende, die überwiegend keinen fachfremden Unterricht geben.

### 4.3.3 Funktionsstelle

Bei der Betrachtung der Mittelwertvergleiche der Kategorie „Funktionsstelle“ mit den Ausprägungen „keine Funktionsstelle“ und „Funktionsstelle“, weist nur der Bereich „Inklusion“ einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen auf. In dieser Kategorie liegt der Mittelwert bei M=1,46 für „keine Funktionsstelle“ und M=1,41 für „Funktionsstelle“. Damit verspüren die Teilnehmenden, die eine Funktionsstelle innehaben, eine stärkere Unterstützung durch die Behörden als die Teilnehmenden, die keine Funktionsstelle innehaben.

### 4.3.4 Besondere Aufgaben

Für die Kategorie „Besondere Aufgaben“ lässt sich im Gruppenvergleich ein Bereich identifizieren, dessen Gruppenmittelwerte sich statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Der Mittelwert im Bereich „Inklusion“ liegt für die Ausprägung „keine besonderen Aufgaben“ bei M=1,47 und bei M=1,43 für die Ausprägung „besondere Aufgaben“. Das bedeutet, dass die Teilnehmenden, die keine besonderen Aufgaben übernehmen, die Unterstützung durch die Behörden im Bereich Inklusion stärker wahrnehmen als die Teilnehmenden, die besondere Aufgaben übernehmen.

## 4.4 Zusammenfassung

Der Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ ist bei den Teilnehmenden der Online-Befragung, die Vollzeit arbeiten und überwiegend fachfremden Unterricht geben, stärker vertreten. *Das Ergebnis lässt sich dadurch erklären*, dass Vollzeitkräfte schlicht mehr Berührungspunkte mit der Sprachförderung haben. Lehrkräfte, die überwiegend fachfremd unterrichten, haben möglicherweise eine höhere Bandbreite an Unterrichtsfächern und damit eine höhere Wahrscheinlichkeit, Fächer zu unterrichten, in denen Sprachförderung eine größere Bedeutung zukommt. Die Bewältigbarkeit wird im Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ hingegen von den Teilnehmenden als besser erlebt, die überwiegend keinen fachfremden Unterricht erteilen. Dies erscheint vor dem Hintergrund höherer fachlicher Kompetenzen plausibel. Teilnehmende, die eine Funktionsstelle ausfüllen und die besondere Aufgaben übernehmen, erleben im Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ eine höhere Verstehbarkeit und größere Unterstützung durch die Schule. Möglicherweise haben die an der Schule Beschäftigten, die eine Funktionsstelle innehaben oder besondere Aufgaben übernehmen, einen besseren Zugang zu Informationen und sind besser vernetzt, was die stärker erlebte Verstehbarkeit und Unterstützung erklären könnte. Es muss aber auch in Erwägung gezogen werden, dass dieser Personenkreis über mehr Engagement oder Interesse verfügt.

Teilzeitbeschäftigte erleben ebenso wie Teilnehmende mit einer Funktionsstelle im Gegensatz zu den Vollzeitkräften in den Bereichen „Sprachförderung“ und „Inklusion“ eine größere Sinnhaftigkeit. Eine Erklärung könnte der umfassendere Einblick von Vollzeitkräften in diese Bereiche sein. Möglicherweise sehen sich Vollzeitkräfte auch intensiver mit den

Hindernissen bei der Inklusion und der Sprachförderung konfrontiert. Beschäftigte mit Funktionsstelle könnten hingegen eine höhere Sinnhaftigkeit erleben, da sie auch die systemischen Hintergründe stärker im Blick haben und sich mehr mit den Zielen der Schule identifizieren. Die erfahrene Sinnhaftigkeit im Bereich „Unterricht“ ist bei Vollzeitkräften höher als bei Teilzeitkräften. Möglicherweise haben Vollzeitkräfte einen stärkeren Bezug zu den Schülerinnen und Schülern. Die Befragten, die fachfremd unterrichten, erleben eine höhere Sinnhaftigkeit in den Bereichen „Inklusion“ und „Zusammenarbeit“. Plausibel erscheint dies im Bereich Zusammenarbeit insofern, als Kooperation hier als notwendige Ressource erscheint. Dass das lehrende Personal, das überwiegend fachfremd unterrichtet, auch den Bereich der inklusiven Bildung als sinnvoller erlebt, könnte mit einer generell größeren Offenheit in Verbindung stehen. Dass Beschäftigte, die eine besondere Aufgabe übernehmen, von einer höheren Sinnhaftigkeit in allen Tätigkeitsbereichen berichten, könnte sich auf ein allgemein ausgeprägteres Interesse oder Engagement zurückführen lassen.

Die „Unterstützung durch die Behörden“ wird in den Bereichen „Inklusion“ und „Zusammenarbeit“ von Vollzeitkräften als stärker betrachtet. Möglichenfalls haben Vollzeitkräfte mehr Berührungspunkte mit und größeren Bedarf an Unterstützungsmöglichkeiten. Im Bereich „Ganztag“ hingegen erfährt die „Unterstützung durch die Behörden“ eine bessere Bewertung durch Teilzeitarbeitende. In allen drei Bereichen wird wiederum von Teilnehmenden, die fachfremd unterrichten, eine stärkere Unterstützung durch die Behörden erfahren. Auch die Befragten, die eine Funktionsstelle innehaben, berichten von einer stärkeren Unterstützung durch die Behörden. Dahingegen erlebten Teilnehmende, die keine besondere Aufgabe übernehmen, eine stärkere Unterstützung der Behörden im Bereich „Inklusion“.

## 5 AUSWERTUNG: VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE

Neben den standardisierten Antwortformaten zu den sechs Tätigkeitsbereichen wurde den Teilnehmenden der Online-Befragung im zweiten Teil des Fragebogens die Möglichkeit gegeben, in freien Antwortfeldern Verbesserungsvorschläge zu machen. Die Verbesserungsvorschläge bezogen sich jeweils auf einen der sechs Tätigkeitsbereiche. Ziel war es, den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, sich über die Grenzen der festgelegten Antwortoptionen hinaus offen zu äußern. Im Folgenden wird erst das methodische Vorgehen erläutert, gefolgt von den Auswertungsergebnissen und abschließend den Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen.

### 5.1 Methodik

Ziel der Auswertung der freien Antwortfelder war eine Strukturierung der Verbesserungsvorschläge durch eine Klassifizierung der abgegebenen Antworten. Durch eine Klassifizierung können die vorliegenden Daten (hier die Verbesserungsvorschläge) anhand von inhaltlichen und theoretischen Überlegungen systematisiert und strukturiert werden. Auf dieser Basis lassen sich inhaltliche Interpretationen der Daten vornehmen (vgl. Mayring 2010). Da Auswertungen qualitativer Daten mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden sind, wurden die Antwortoptionen aus forschungsökonomischen Gründen in ihrer Länge auf 255 Zeichen pro Tätigkeitsbereich beschränkt. Dadurch wurde die Auswertung leichter handhabbar, ohne die Antwortmöglichkeiten allzu sehr einzuschränken.

Im ersten Schritt wurden die Daten der Online-Befragung aus dem Online-Befragungstool ausgelesen und gespeichert. Die Daten wurden dann zur weiteren Auswertung in das Programm MAXQDA Version 12 (VERBI Software 2015) übertragen. Im zweiten Schritt wurden die Verbesserungsvorschläge schrittweise codiert. Ein Code kann dabei als eine abgeschlossene Sinneinheit verstanden werden (Flick 2000, S. 198) und entspricht somit einem Verbesserungsvorschlag in den freien Antwortfeldern. Dabei kann sich ein Verbesserungsvorschlag entweder über mehrere Antwortfelder ausdehnen oder es können in einem Antwortfeld mehrere Verbesserungsvorschläge genannt werden. Zunächst wurden für die Codierung Kategorien und Subkategorien gebildet, die sich sprachlich an den Verbesserungsvorschlägen orientierten. Anschließend wurden die Antworten codiert und den Kategorien zugeordnet. Das Kategoriensystem wurde fortwährend an die Struktur der Antworten angepasst. Für Antworten, die sich den bereits bestehenden Kategorien nicht zuordnen ließen, wurden neue Kategorien gebildet. Nachdem eine Sättigung des Kategoriensystems erreicht worden war, wurde im dritten Schritt das vorläufige Kategoriensystem hinsichtlich seiner Konsistenz und Plausibilität überprüft und überarbeitet. Hierzu wurden die zugeordneten Antworten mit den Kategorien abgeglichen und die Struktur der Kategorien neu geordnet. Im vierten Schritt wurde das finale Kategoriensystem auf alle Verbesserungsvorschläge angewendet und alle Antworten den Kategorien und Subkategorien zugeordnet.

Daraus ergibt sich somit ein Kategoriensystem, das auf erster Ebene abstraktere Kategorien aufweist, die sich mit den nachfolgenden Ebenen in ausdifferenzierte Subkategorien aufteilen. Andersrum gesprochen fassen die Oberkategorien die darunter liegenden Subkategorien inhaltlich zusammen. Dieser Aufbau ist in der folgenden Darstellung skizziert (Tabelle 2). In diesem Beispiel werden auf Ebene 1 folgende Kategorien unterschieden 1. Entlastung, 2. Ressourcen und 3. thematische Vorschläge. Die Entlastungen lassen sich beispielsweise auf Ebene 2 in verschiedene Formen differenzieren: 1. Organisation & Verwaltung, 2. Klassengrößen und 3. Arbeitszeit. Die Subkategorien auf Ebene 2 lassen sich in weitere Entlastungen unterteilen: 1. außerunterrichtliche Tätigkeiten, 2. mehr Vorgaben, 3. mehr Kontinuität und 4. mehr Flexibilität; alle beziehen sich auf die übergeordnete Kategorie Organisation & Verwaltung.

Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3
<b>Entlastung</b>		
	↳ Organisation & Verwaltung	
		↳ außerunterrichtliche Aufgaben ↳ mehr Vorgaben ↳ mehr Kontinuität ↳ mehr Flexibilität
	↳ Klassengröße	
	↳ Arbeitszeit	
<b>Ressourcen</b>		
<b>Thematische Vorschläge</b>		

Tabelle 2: Beispielhafte Darstellung des Kategoriensystems

In der Darstellung der Antwortverteilung wurden für die jeweiligen Kategorien und Subkategorien die relativen und absoluten Häufigkeiten angegeben. Die relative Häufigkeit (Angaben in Prozent) bezieht sich, falls nicht anders benannt, immer auf die jeweilige übergeordnete Kategorie. Eine detaillierte Darstellung des Kategoriensystems mit allen Häufigkeitsverteilungen sowie einer Beschreibung der Kategorien finden sich im Anhang.

## 5.2 Methodenreflexion

Bedingt durch das methodische Vorgehen bei der Auswertung der freien Antwortfelder ist die Interpretation der Ergebnisse zu reflektieren. Die Auswertung qualitativer Daten ist immer mit einem gewissen Maß an Subjektivität verbunden. So sind die Bildung von Kategorien und das Codieren von Antworten abhängig von der individuellen Interpretation der Forschenden. Durch die starke Orientierung an den wörtlichen Angaben wurde jedoch eine hohe Gültigkeit der Ergebnisse angestrebt. Als Bewertungsmaßstäbe können hier die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens sowie die semantische Gültigkeit angeführt werden (Mayring 2010). Die datenbasierten Kategorien sind nicht immer trennscharf, die Kategorien nicht immer eindeutig voneinander zu unterscheiden. Vor allem bei allgemeinen Antworten (z.B. „mehr Zeit“) war eine eindeutige Interpretation nicht möglich (Mehr Zeit wofür? Mehr Zeit wodurch?). Eine Interpretation im Gesamtkontext der Ergebnisse ist dadurch jedoch nicht eingeschränkt.

### 5.3 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Auswertungsergebnisse der Verbesserungsvorschläge dargestellt. Dabei werden im ersten Schritt die allgemeinen Ergebnisse erläutert, die sich aus der deskriptiven Kategorienbildung nach dem oben genannten Verfahren ergeben. Im zweiten Schritt werden mehrere Schwerpunktthemen vertiefend dargestellt, was eine bessere Einordnung der Gesamtergebnisse ermöglichen soll.

#### 5.3.1 Allgemeine Auswertung

Insgesamt flossen 57625 Verbesserungsvorschläge in die Analyse ein. Auf einer übergeordneten Ebene lassen sich diese Vorschläge im Wesentlichen in drei Kategorien unterteilen: 1. Ressourcen, 2. Entlastung und 3. thematische Vorschläge. 2 % der Antworten waren nicht klar zuordenbar, beispielsweise weil sie unverständlich waren oder nicht eindeutig interpretiert werden konnten, und wurden unter „sonstige Antworten“ zusammengefasst. Wie in Abbildung 4 dargestellt, gehört der größte Anteil der Verbesserungsvorschläge mit 39 % zur Kategorie „Ressourcen“, während 26 % der Vorschläge auf die Kategorie „Entlastung“ entfallen und 33 % thematische Vorschläge sind.

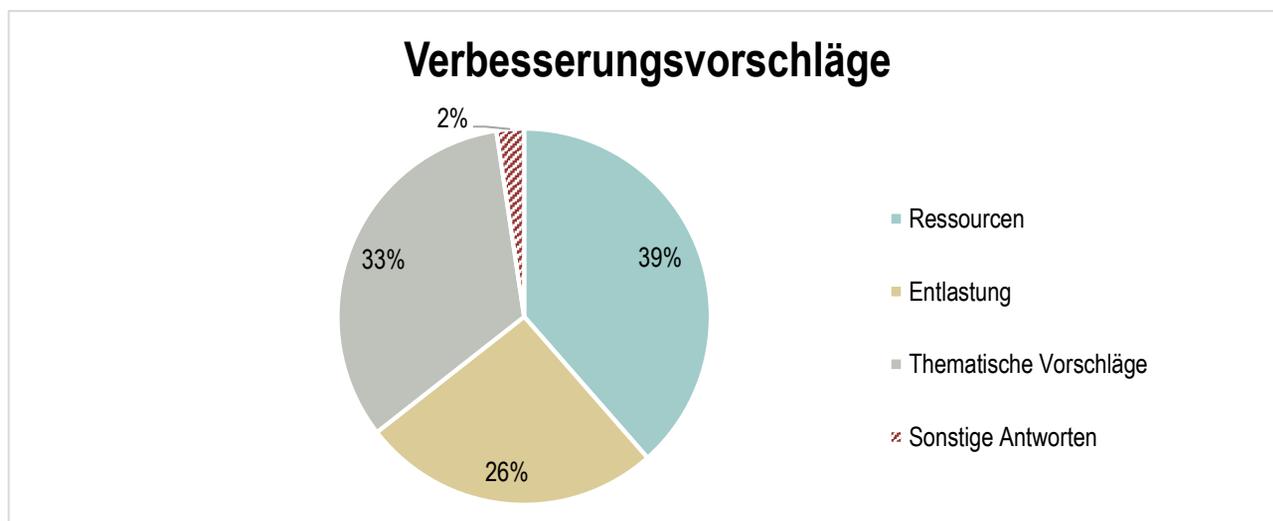


Abbildung 4: Ebene 1 - Verbesserungsvorschläge (n=57625)

Ein Vergleich zwischen den Schulformen zeigt, dass Verbesserungsvorschläge der Kategorie „Ressourcen“ bei Grundschulen den größten Anteil haben (47 %), in berufsbildenden Schulen hingegen den niedrigsten (24 %) (Abbildung 5). Für die Kategorie „Entlastung“ zeigt sich ein ähnliches Ergebnis beim Vergleich der Schulformen: Hier wurden von Teilnehmenden der Gymnasien verhältnismäßig häufig Vorschläge im Bereich „Entlastung“ gemacht (38 %), bei Förderschulen lag dieser Anteil vergleichsweise niedrig (16 %). Teilnehmende von Grundschulen (29 %) und Gymnasien (31 %) brachten verhältnismäßig wenige thematische Vorschläge ein, während die übrigen Schulformen zwischen 43 % und 41 % thematische Verbesserungsvorschläge abgaben.

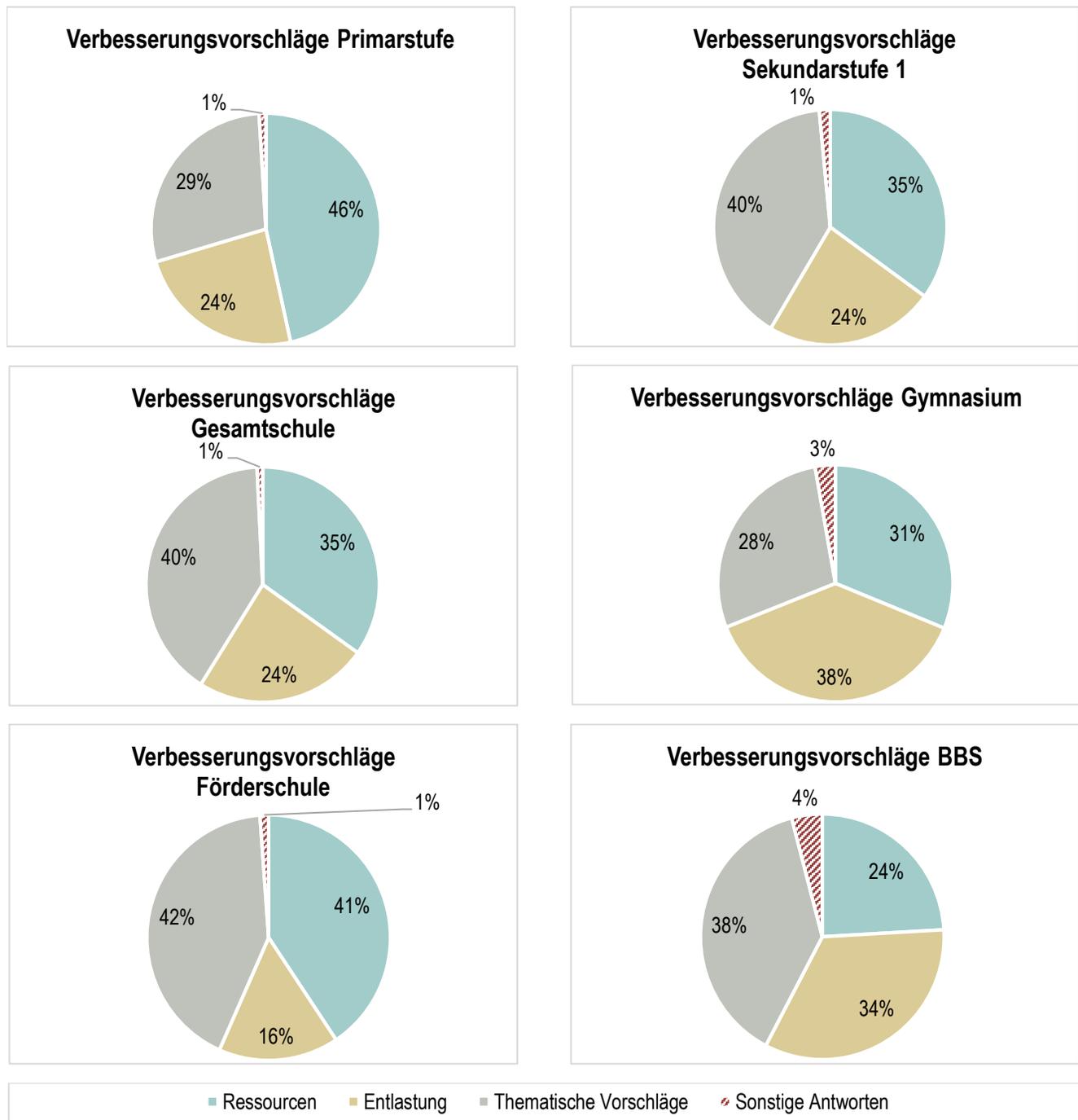


Abbildung 5: Ebene 1 - Verbesserungsvorschläge im Schulformvergleich

### 5.3.1.1 Ressourcen

Unter die Kategorie „Ressourcen“ fallen alle Vorschläge zur besseren Ausstattung mit 1. personellen Ressourcen, 2. materiellen und räumlichen Ressourcen, 3. zeitlichen Ressourcen und 4. finanziellen Ressourcen (Abbildung 6). Mit 65 % beziehen sich dabei die meisten Vorschläge auf die personellen Ressourcen, gefolgt von materiellen & räumlichen (16 %), zeitlichen (12 %) und finanziellen Ressourcen (7 %).

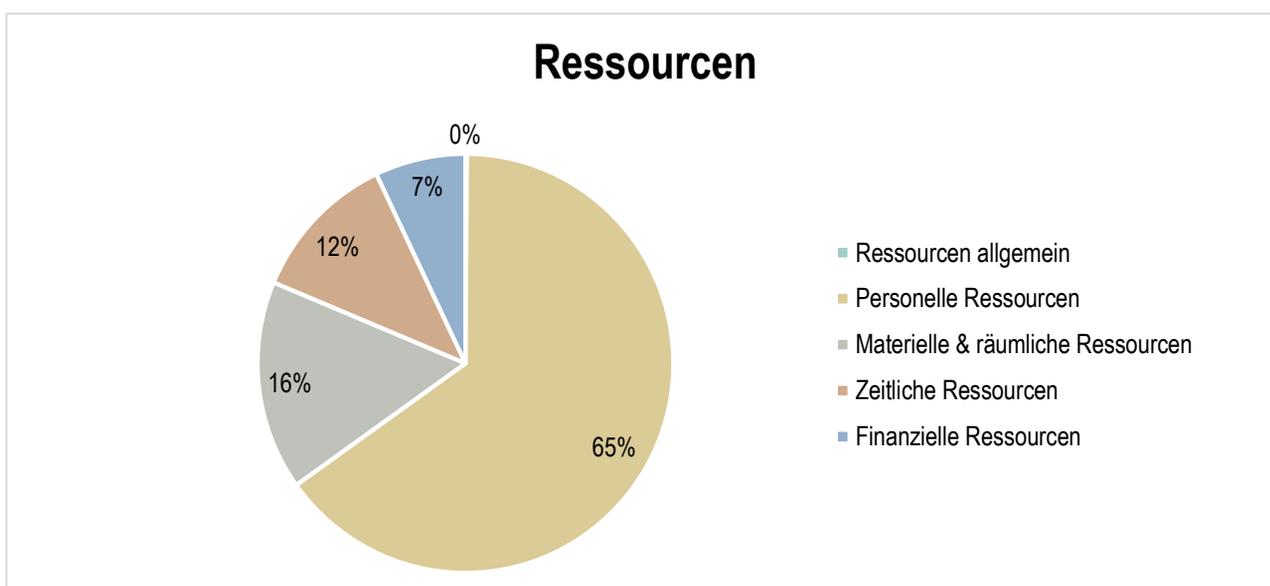


Abbildung 6: Ebene 2- Ressourcen (n=22187)

Der Wunsch nach mehr personellen Ressourcen macht hierbei den größten Anteil aus. Die Antworten dieser Kategorie lassen sich in weitere Subkategorien differenzieren. Wie Abbildung 7 zeigt, ist der Wunsch nach personellen Ressourcen für die inklusive Bildung am größten. 31 % der 14427 Verbesserungsvorschläge der Kategorie „Personelle Ressourcen“ lassen sich diesem Bereich zuordnen. 27 % der Antworten beinhalten den Vorschlag einer Ausweitung des Teamteachings<sup>7</sup> und 15 % der Antworten zielen auf eine Erhöhung der personellen Ressourcen im Bereich Sprachförderung und interkulturelle Bildung ab. Der Wunsch nach mehr bzw. besseren materiellen und räumlichen Ressourcen macht 16 % aller 22187 Antworten der Kategorie „Ressourcen“ aus. Innerhalb dieser Kategorie konnten erneut unterschiedliche Subkategorien erstellt werden (Abbildung 8). Die stärkste Subkategorie (39 % von 3589 Antworten) beinhaltet den Wunsch nach einer Verbesserung der räumlichen Situation. 36 % der Antworten zielen auf eine Verbesserung der Unterrichtsmaterialien (Qualität, Bereitstellung) ab.

<sup>7</sup> Im Gegensatz zur allgemeinen Definition umfasst die Kategorie „Teamteaching“ im Rahmen dieser Untersuchung neben dem Teamunterricht durch zwei Lehrkräfte auch die Doppelbesetzung durch multiprofessionelle Teams. Eine Beschreibung dieser und aller weiteren Kategorien befindet sich im Anhang.

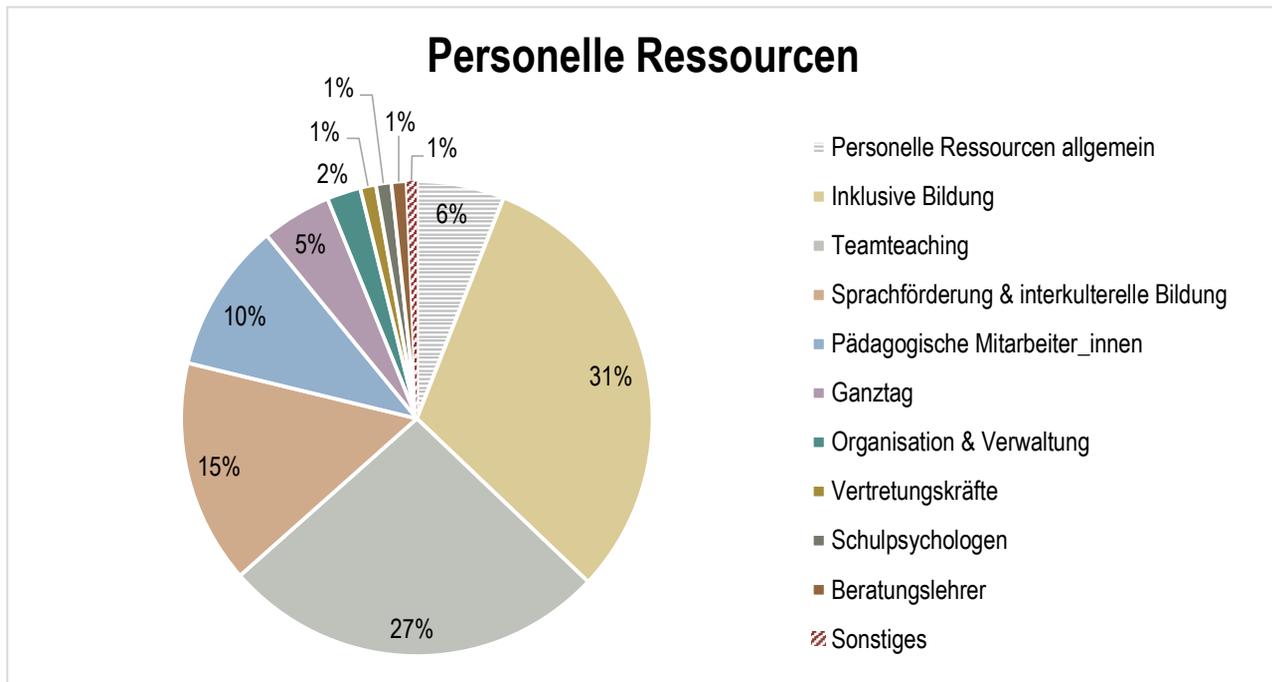


Abbildung 7: Ebene 3 - Personelle Ressourcen (n=14427)

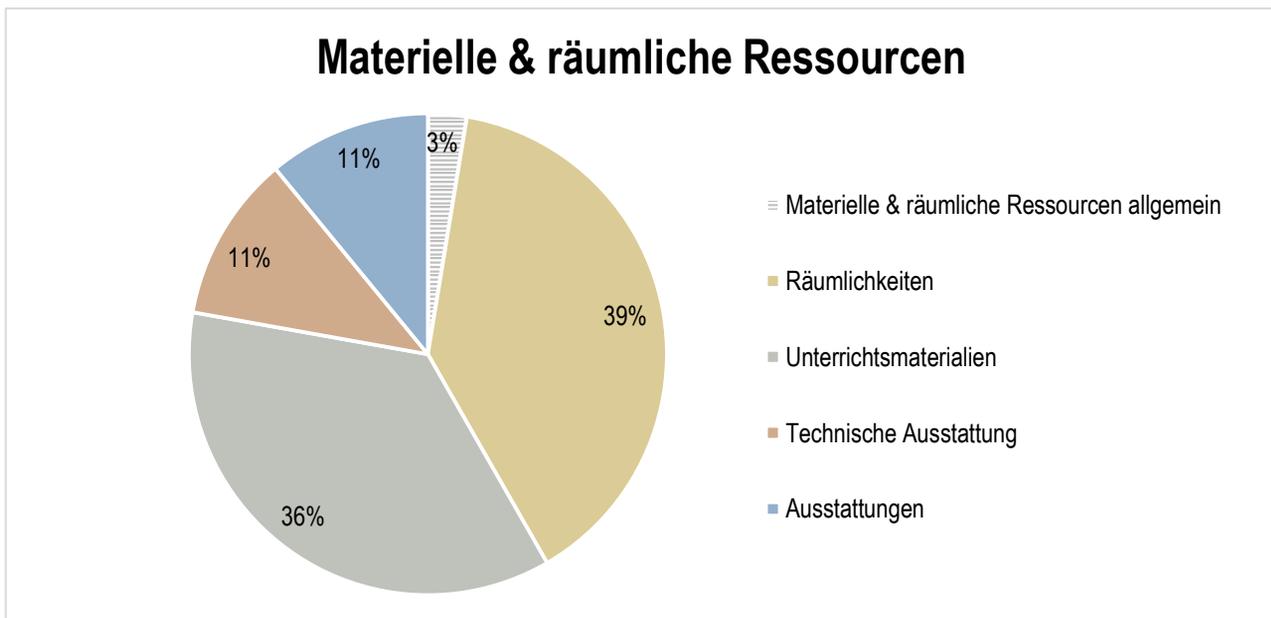


Abbildung 8: Ebene 3 - Materielle und räumliche Ressourcen (n=3589)

Der Wunsch nach mehr zeitlichen Ressourcen wurde in 2582 Antworten (Abbildung 9) geäußert. Davon zählen 8 % zur Kategorie „Zeitliche Ressourcen allgemein“. Hierhin wurden Antworten wie „mehr Zeit“ zugeordnet. Der Wunsch nach mehr Zeit für Zusammenarbeit ist innerhalb der Subkategorie „Zeitliche Ressourcen“ am stärksten (38 %). Hier wurden Antworten zugeordnet, die schulinterne und außerschulische Absprachen, Gespräche oder Beratung betrafen. 20 % der 2582 Antworten konnten dem Anliegen der Teilnehmenden, mehr Zeit für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zu haben, zugeordnet werden. 17 % der Verbesserungsvorschläge ließen sich zur Kategorie (mehr Zeit für die) „Vor- und Nachbereitung von Unterricht“ gruppieren. 12 % der Antworten betrafen den Unterricht, 5 % organisatorische Aufgaben.

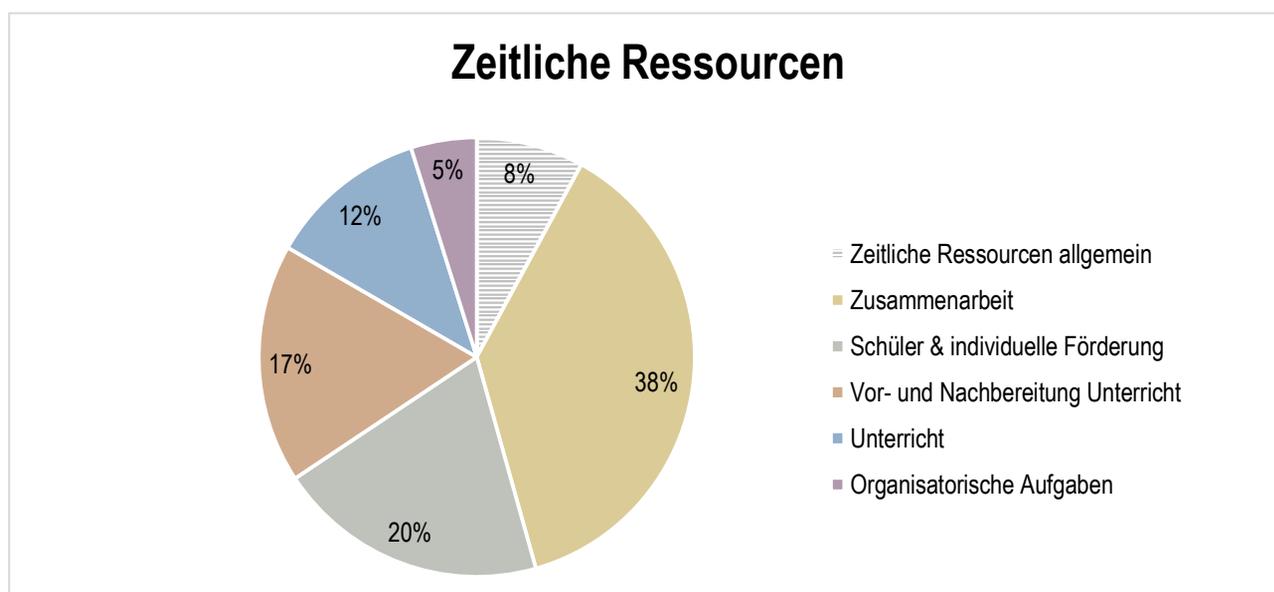


Abbildung 9: Ebene 3 - Zeitliche Ressourcen (n=2582)

Mit 1564 Antworten äußerten sich die Teilnehmenden mit dem Anliegen zu mehr „Finanziellen Ressourcen“ als letzte Subkategorie der Kategorie „Ressourcen“ am zurückhaltendsten (Abbildung 10). Von den 1564 Antworten umfassten 39 % den Wunsch, mehr finanzielle Ressourcen für den Ganzttag zu haben. Damit ist dies das größte Anliegen innerhalb dieser Subkategorie. Mit 19 % folgt die „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ als zweithäufigste Nennung innerhalb der finanziellen Ressourcen, während 14 % der Verbesserungsvorschläge sich auf eine bessere Bezahlung beziehen.

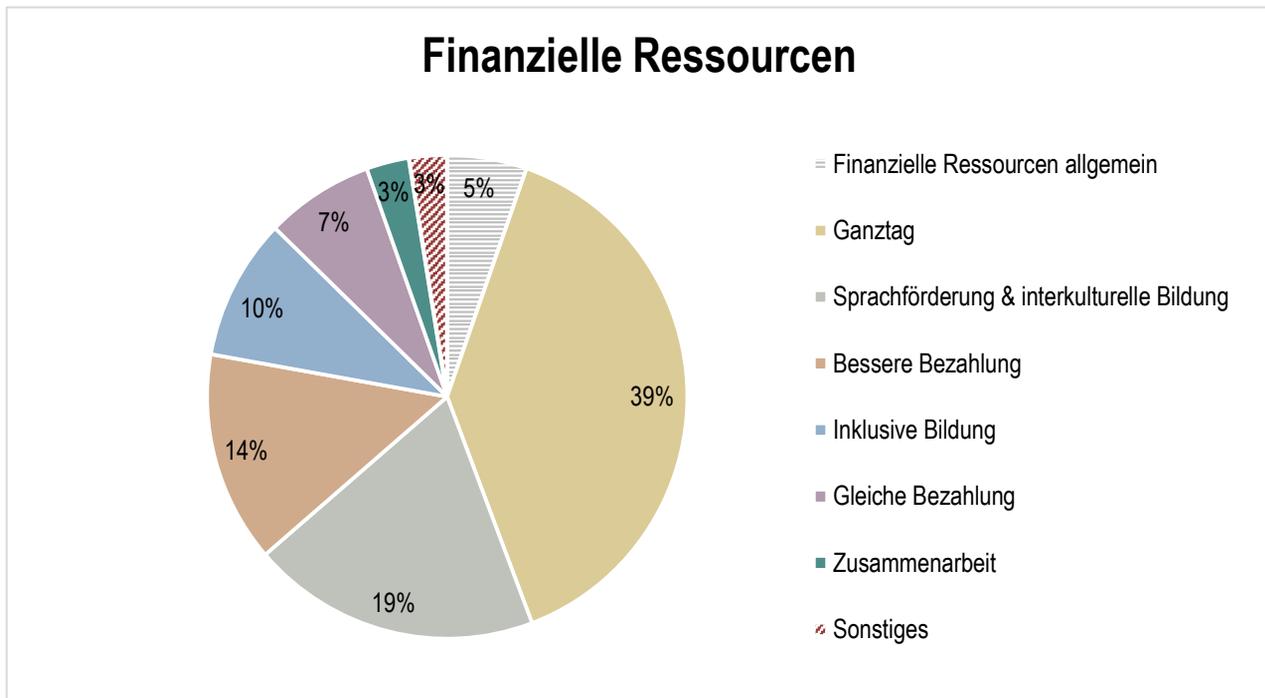


Abbildung 10: Finanzielle Ressourcen (n=1564)

### 5.3.1.2 Entlastung

Zur Kategorie „Entlastung“ zählen alle Verbesserungsvorschläge der teilnehmenden Personen, die Entlastungen in den Subkategorien 1. Organisation und Verwaltung, 2. Arbeitszeit und 3. Klassengröße (Abbildung 11) beinhalten. Insgesamt lassen sich 14966 Antworten der Kategorie „Entlastung“ zuordnen. Das entspricht 26 % aller Verbesserungsvorschläge. Von den insgesamt 26 % der Antworten, die einen Wunsch nach mehr Entlastung äußern, zählen 40 % (n=6062) in die Subkategorie „Organisation und Verwaltung“, 35 % lassen sich der Entlastung der Arbeitszeit (etwa durch Entlastungsstunden oder Reduktion der Unterrichtsverpflichtung) zuordnen und 25 % der 14966 Antworten in der Kategorie „Entlastung“ beziehen sich auf eine Reduktion der Klassengröße. Eine ausführlichere Darstellung der Subkategorien findet sich unter Punkt 5.3.2.5.

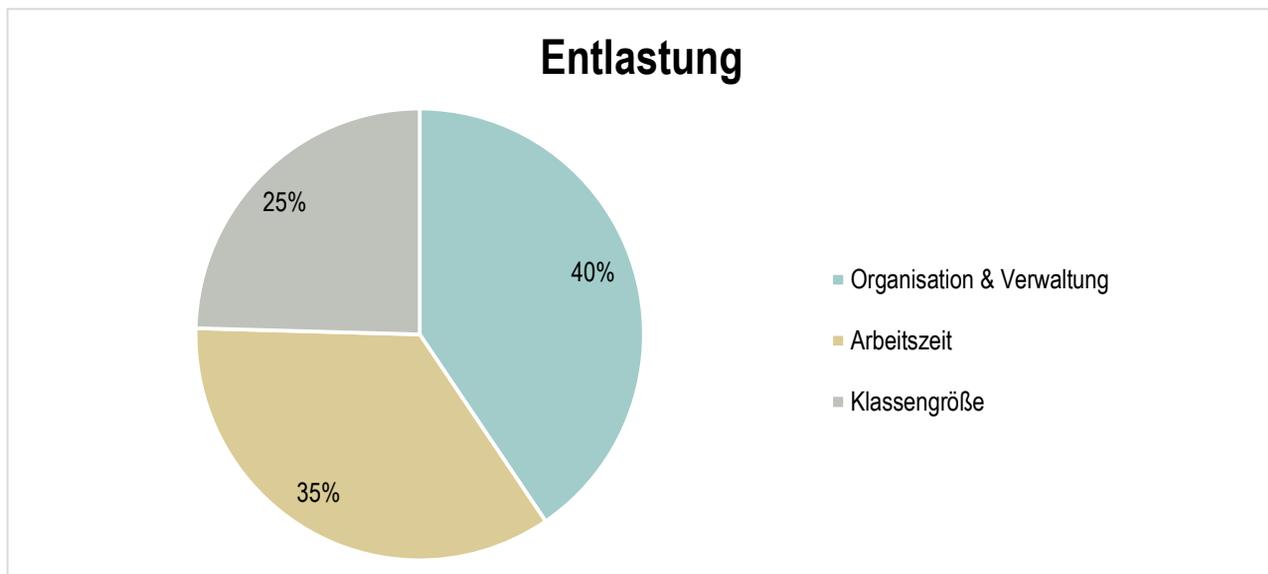


Abbildung 11: Ebene 2 - Entlastung (n=14966)

### 5.3.1.3 Thematische Vorschläge

33 % der gesamten Nennungen (n=19096) bezogen sich auf konkrete inhaltliche Verbesserungsvorschläge, die sich verschiedenen Themenfeldern zuordnen ließen (Abbildung 12). Die Anteile der verschiedenen Vorschlagsbereiche sind nahezu gleich verteilt. Den größten Bereich der thematischen Verbesserungsvorschläge stellt „Zusammenarbeit“ (16 %) dar, den kleinsten Anteil hat der Bereich „Schule leiten und verwalten“ mit 1 % der thematischen Vorschläge<sup>8</sup>.

Die Subkategorie „Zusammenarbeit“ (16 %, n=3098) wird im Wesentlichen von zwei Teilbereichen dominiert, deren Anteil insgesamt bei 82 % der Verbesserungsvorschläge liegt. Dabei handelt es sich um „Schulinterne Zusammenarbeit“ (46 %), die sich auf eine bessere schulinterne Zusammenarbeit, u.a. Elternarbeit, Personal untereinander, klare Verantwortlichkeiten, Verbindlichkeit der Zusammenarbeit etc. bezieht, und „Schulübergreifende Zusammenarbeit“ (36 %), die sich auf eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit externen Institutionen, verschiedenen Schulen, Unternehmen, externer Förderung etc. bezieht. Die restlichen 12 % verteilen sich auf die fünf übergreifenden Kategorien „Mehr Transparenz“, „Bessere Strukturen“, „Rechtliche Verbindlichkeit“, „Mehr Kontinuität“ (Abbildung 13).

<sup>8</sup> Konkrete Vorschläge zum Bereich „Schule leiten und verwalten“ wurden nur von Schulleitungen getätigt, die in ihrer Gesamtheit lediglich einen geringen Anteil aller Teilnehmenden ausmachten.

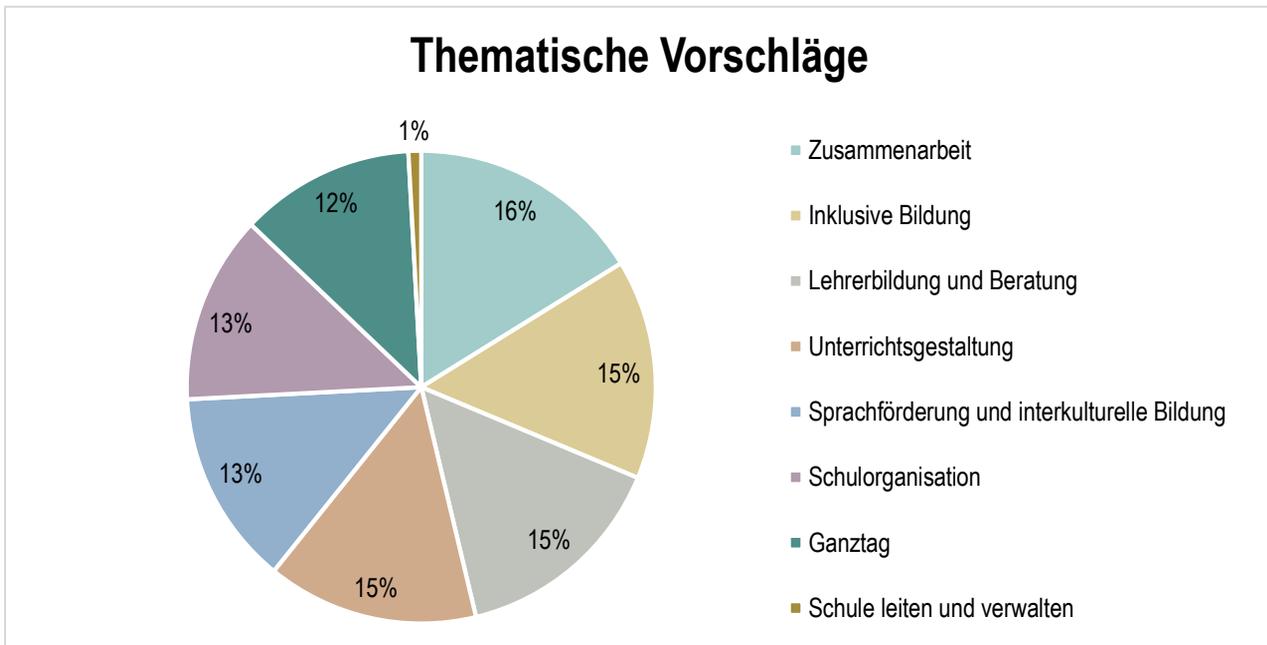


Abbildung 12: Ebene 2 - Thematische Vorschläge (n=19096)

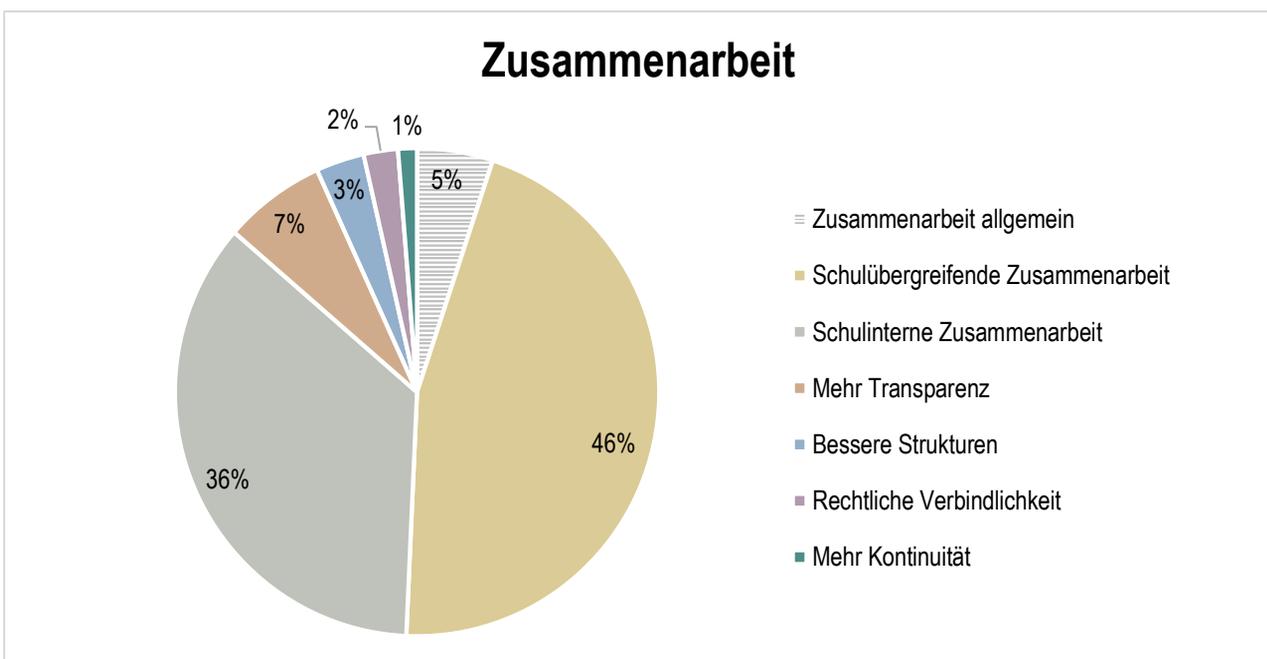


Abbildung 13: Ebene 3 - Zusammenarbeit (n=3098)

Die Subkategorie „Inklusive Bildung“ (15 %, n=2873) verteilt sich auf insgesamt 5 Teilbereiche, wobei mit 36 % der größte Teil auf „Inklusive Bildung flexibilisieren und reduzieren“ fällt. Hierzu gehören Vorschläge wie etwa den Wunsch danach, Förderschulen als Wahlmöglichkeit zu erhalten, der nach homogeneren Klassen oder nach mehr Differenzierung. 27 % der Verbesserungsvorschläge fallen auf die Kategorie „Rahmenbedingungen verbessern“, etwa durch bessere Konzepte, mehr Informationen, bessere Vorbereitung oder einheitlichere Strukturen. Etwa ein Viertel der Vorschläge zur inklusiven Bildung beziehen sich auf die Abschaffung dieses Reformvorhabens.

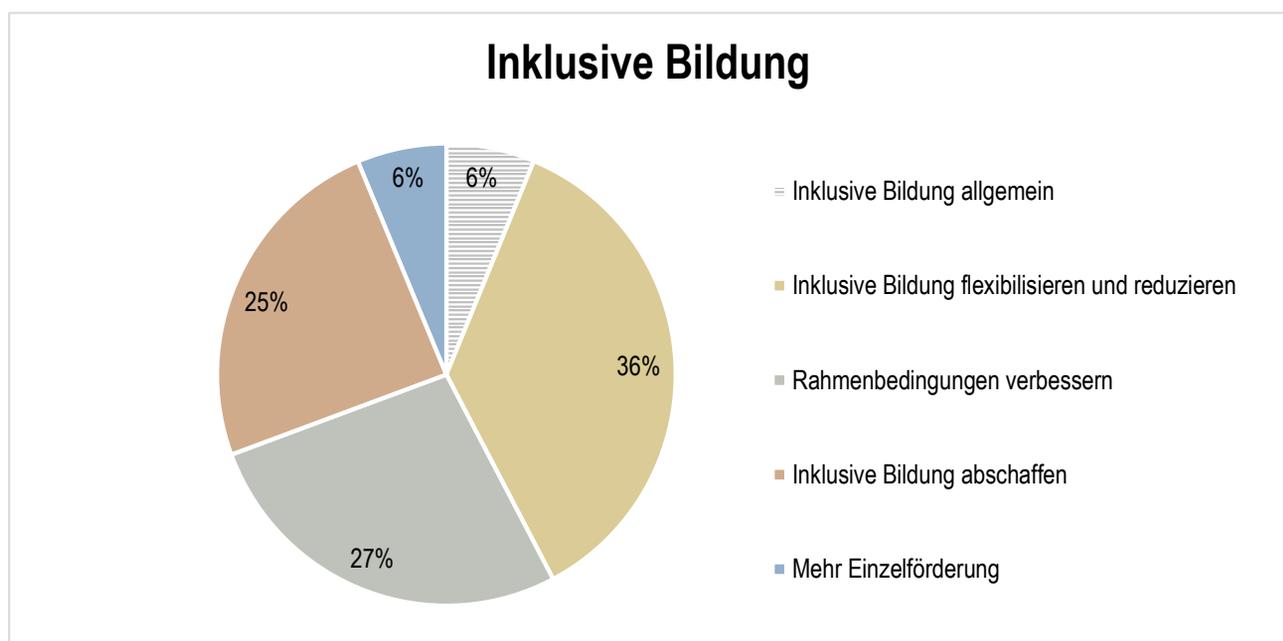


Abbildung 14: Ebene 3 - Inklusive Bildung (n=2873)

Ebenfalls 15 % der thematischen Vorschläge beziehen sich auf die „Lehrerbildung und Beratung“ (n =2860). Den größten Anteil an den Antworten in dieser Subkategorie haben Vorschläge zur „Unterstützung und Fortbildung“ von Lehrkräften mit 68 % der Antworten. Hierzu gehören alle Vorschläge zu mehr und besserer Unterstützung und Fortbildung zu bestimmten Themen, auch, aber nicht nur, durch die Niedersächsische Landesschulbehörde. Dieser Themenkomplex wird im Schwerpunktthema unter Punkt 5.3.2.4 weiter analysiert. Die restlichen 32 % verteilen sich auf spezifische Vorschläge zur Verbesserung der Lehrerfort- und -ausbildung.

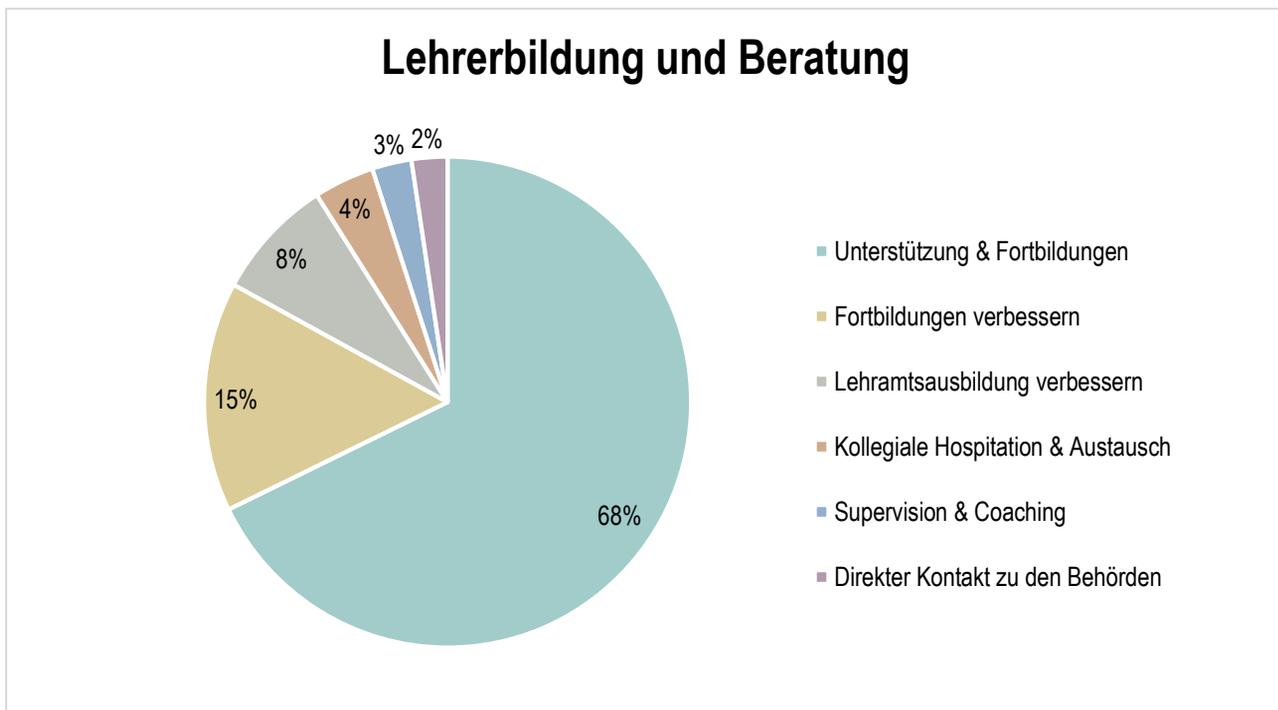


Abbildung 15: Ebene 3 - Lehrerbildung und Beratung (n=2860)

Die Subkategorie „Unterrichtsgestaltung“ beinhaltet Verbesserungsvorschläge zur Gestaltung des Unterrichts und umfasst ebenfalls 15 % der thematischen Vorschläge (n=2783). Die größte Subkategorie „Individualisierung“ (19 %) beinhaltet Wünsche nach verstärkter Förderung der individuellen Lernentwicklung, schülerzentriertem Arbeiten, Förderung von starken oder schwachen Schülern etc. Mit 18 % wurden Vorschläge zu „offenen Unterrichtsformen“ am zweithäufigsten unter „Gestaltung des Unterrichts“ genannt. Hierzu gehören etwa Kleingruppen, praxisnahes, außerschulisches, eigenverantwortliches Lernen, offener Unterricht und andere. Hierauf folgen Vorschläge zur Gestaltung der Noten und Klausuren (14 %), Vorschläge zur traditionellen Unterrichtsgestaltung (12 %) etwa durch Frontalunterricht, Leistungsorientierung, Konzentration aufs Unterrichten und der Wunsch nach weniger Inhalten (12 %) und damit verbunden mehr Zeit zum Lernen und Festigen des Stoffes.

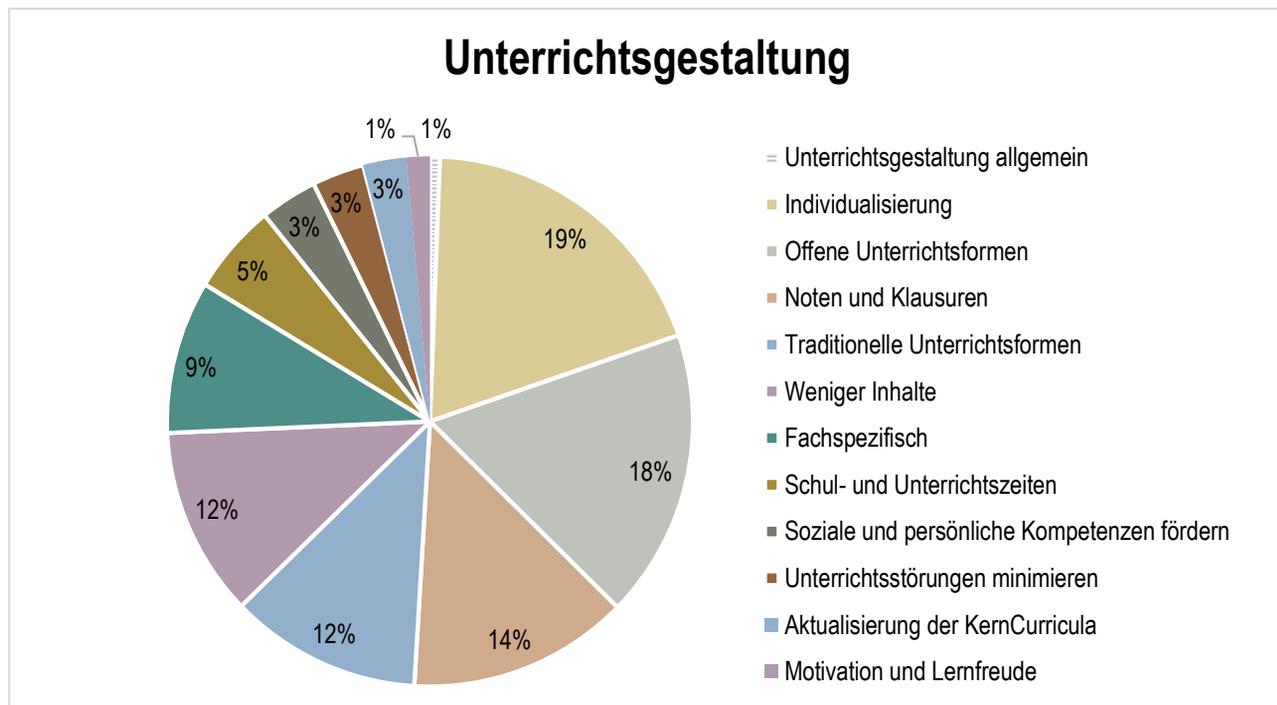


Abbildung 16: Ebene 3 - Unterrichtsgestaltung (n=2783)

13 % der thematischen Vorschläge beziehen sich auf die „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ als Subkategorie. Vorschläge zur Gestaltung der Sprachförderung durch konkrete Maßnahmen (Sprachlernklassen, kulturelle Angebote, Kleingruppen etc.) machen dabei mit 56 % mehr als die Hälfte der Verbesserungsvorschläge in diesem Bereich aus. Jeweils 14 % entfallen auf Vorschläge zur Einführung von Sprachunterricht vor Teilnahme am Regelunterricht sowie eine Verbesserung der Rahmenbedingungen, beispielsweise durch eine längere Förderbewilligung, bessere Konzepte, eine höhere Priorität des Themas oder mehr Informationen. Eine ausführliche Darstellung findet sich im Schwerpunktthema unter Punkt 5.3.2.2.

Die Subkategorie „Schulorganisation“ enthält 13 % der thematischen Verbesserungsvorschläge (n=2461). Davon entfallen mehr als die Hälfte der Antworten auf den „Personaleinsatz“ an den Schulen u.a. hinsichtlich Aufgaben, Kontinuität, Anwesenheit, Teilzeitregelung etc. Weitere 34 % der Vorschläge zur Schulorganisation beziehen sich auf die Personalauswahl und Personalentwicklung. Hierzu zählen etwa Vorschläge, die Einstellungsverfahren zu vereinfachen oder der Wunsch nach qualifiziertem und motiviertem Personal. Die restlichen Antworten in der Subkategorie „Schulorganisation“ verteilen sich auf „Wertschätzung und Anerkennung“ (7 %), „Vertretungsunterricht“ (5 %) und „Evaluation und Feedback“ (3 %).

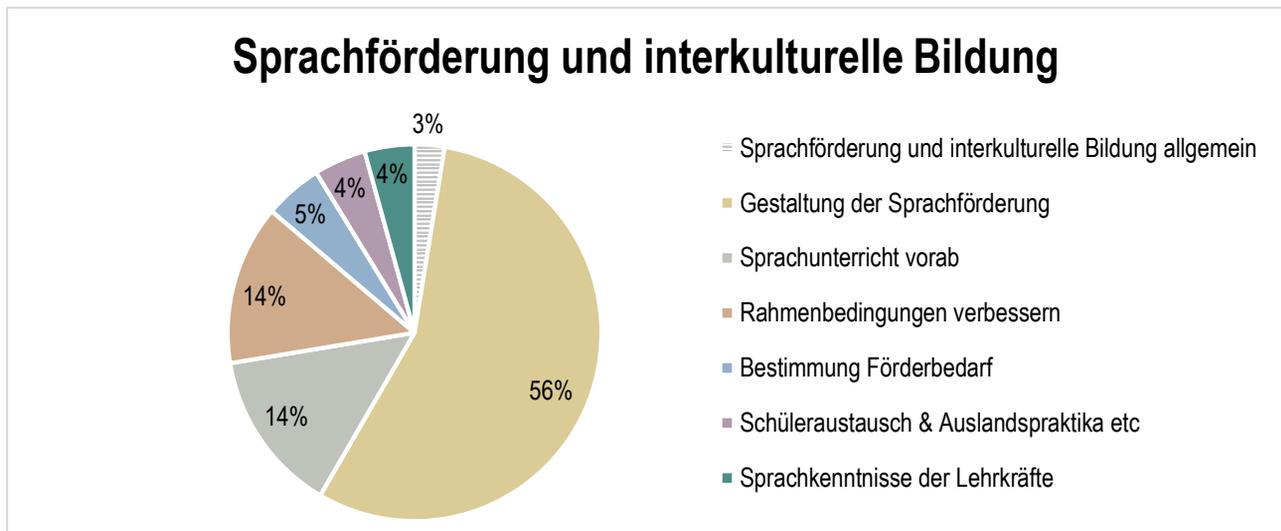


Abbildung 17: Ebene 3 - Sprachförderung und interkulturelle Bildung (n=2552)

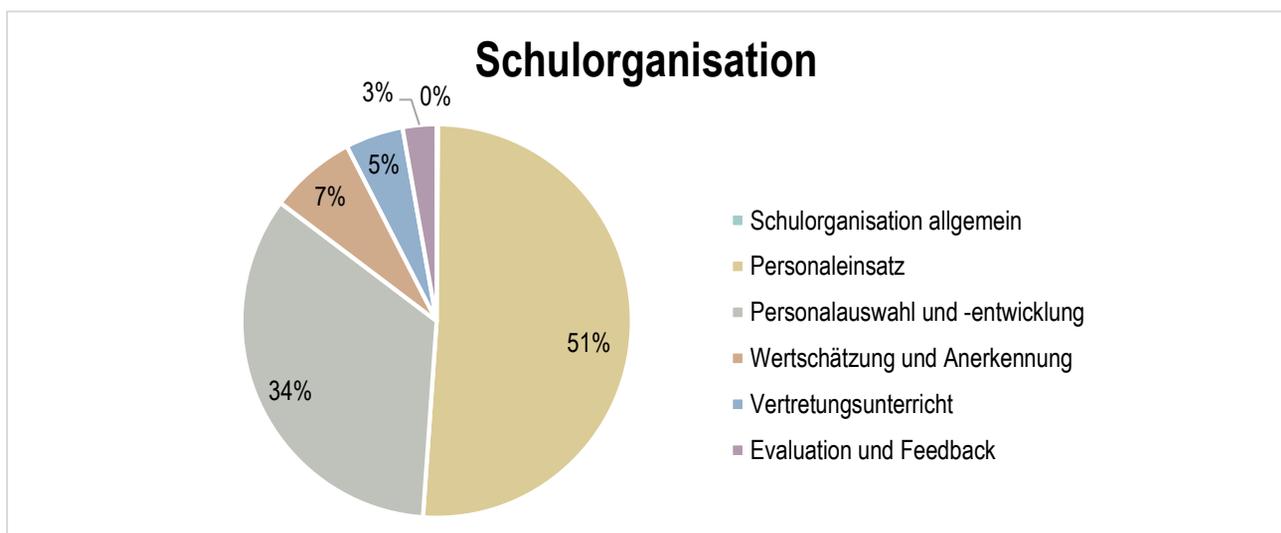


Abbildung 18: Ebene 3 - Schulorganisation (n=2461)

Thematische Vorschläge im Bereich „Ganztag“ (12%, n=2301) beziehen sich zu jeweils etwa 40 % auf einen Ausbau des Ganztagsangebotes (z.B. durch mehr Qualität der Angebote, mehr Verzahnung, gebundenen Ganztags oder besseres Schulessen) sowie die „Organisation des Ganztags“, insbesondere durch den Personaleinsatz im Ganztags, Kooperationen mit externen Partnern, eine außerschulische Organisation oder bessere Konzepte. 20 % der Vorschläge zum Ganztags beziehen sich auf eine Reduzierung des Ganztagsangebotes, etwa durch Abschaffung des Unterrichts am Nachmittag, offener Ganztagsgestaltung oder gänzliche Abschaffung des Ganztages.

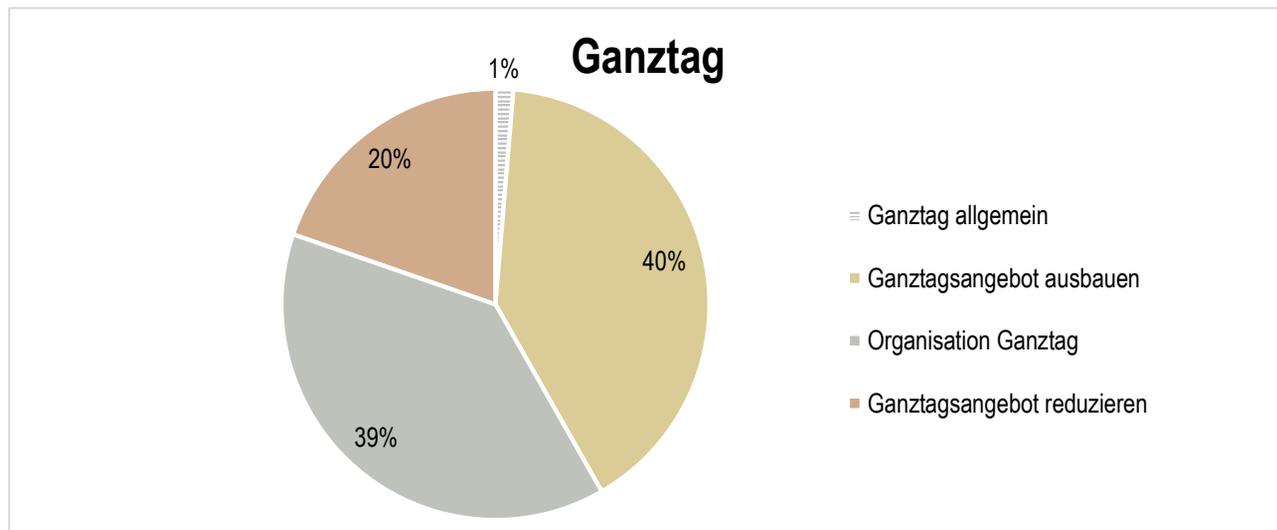


Abbildung 19: Ebene 3 - Ganztag (n=2301)

In der Subkategorie „Schule leiten und verwalten“ (1 %) verteilen sich 168 Antworten auf sechs Unterkategorien. Dabei stellt „Doppelleitung der Schule“ (also der Wunsch nach einer Doppelspitze) mit 48 % die größte dar. Ebenfalls wird mehr Eigenverantwortlichkeit (14 %), mehr Rechtssicherheit (12 %) und eine bessere Aufgabenverteilung (zwischen Lehrkräften und Schulleitungen) (13 %) gewünscht.

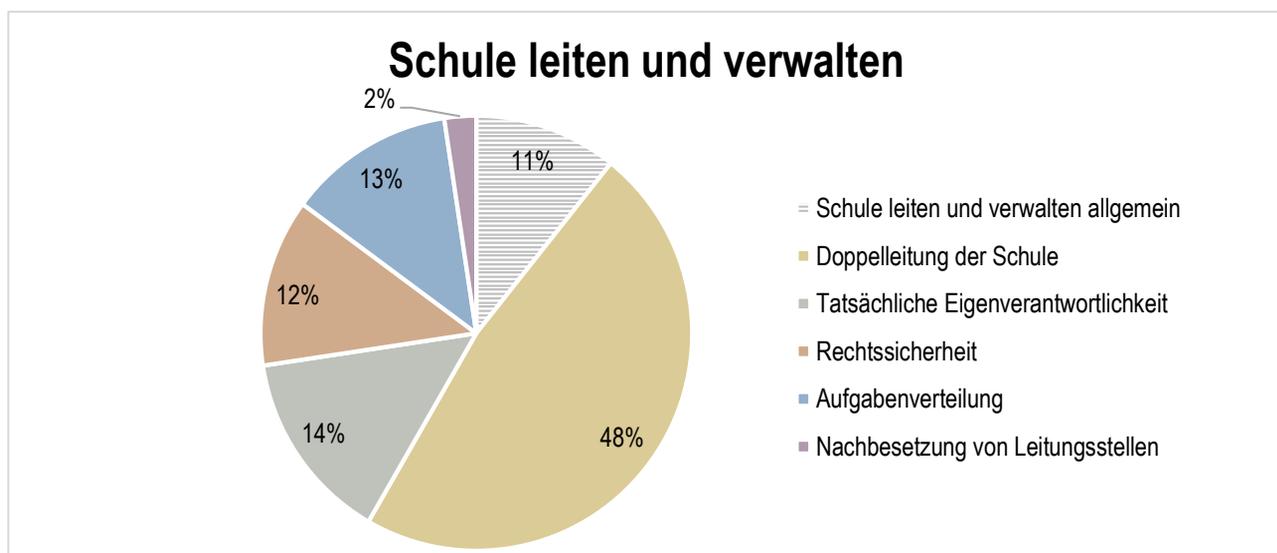


Abbildung 20: Ebene 3 - Schule leiten und verwalten (n=168)

### 5.3.2 Schwerpunktthemen

Neben den oben dargestellten allgemeinen Ergebnissen ergeben sich bei differenzierter Betrachtung der Verbesserungsvorschläge Schwerpunktthemen, die im Folgenden detaillierter dargestellt werden. Dabei handelt es sich einerseits um sogenannte Querschnittsthemen, die sich über verschiedene Kategorien hinweg abbilden, oder aber um Verbesserungsvorschläge, die im Gesamtkontext der Untersuchung von besonderem Interesse sind.

#### 5.3.2.1 Inklusive Bildung

Unter Berücksichtigung aller erfassten Verbesserungsvorschläge zeigen insgesamt 12962 Antworten einen Bezug zur inklusiven Bildung. Dies entspricht 23 %. Im Gegensatz zur vorherigen Darstellung wurden zur Verdeutlichung des Schwerpunktthemas „Inklusive Bildung“ alle Vorschläge mit einem Bezug zu diesem Thema zusammengefasst. Neben den thematischen Vorschlägen (siehe Punkt 5.3.1.3) wurden zusätzliche Kategorien wie etwa „Mehr Personal für die inklusive Bildung“ oder „Entlastungsstunden für den Mehraufwand der Inklusion“ aus den übergeordneten Kategorien „Ressourcen“ und „Entlastung“ sowie weitere thematische Vorschläge bei der Auswertung berücksichtigt (Abbildung 20).

Die Hälfte der 12962 Vorschläge bezieht sich auf Forderungen nach mehr Personal für die inklusive Bildung. Hierzu zählen neben den Förderschullehrkräften und Schulbegleitern auch Personal für Teamteaching und andere sonderpädagogische Unterstützung. Im Vergleich zu anderen themenbezogenen Personalforderungen wurde am häufigsten Personal für die inklusive Bildung gefordert (siehe auch Punkt 5.3.1.1). Insbesondere von Grundschulen kam häufig der Vorschlag, mehr Personal für die inklusive Bildung einzusetzen (59 %), während berufsbildende Schulen (26 %) und Gymnasien (31 %) die niedrigsten Werte in dieser Subkategorie aufweisen.

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Kategorie „Einsatz der FöLK“ zu nennen (7 %). Hierrunter wurden Vorschläge gefasst, die Förderschullehrkräfte fest an einer Schule anzustellen sowie eine klare Aufgabenverteilung zwischen Lehrkraft und Förderschullehrkraft vorzunehmen. Sowohl bei berufsbildenden Schulen (1 %), als auch bei Gymnasien (2 %) wurden in diese Kategorie seltener Vorschläge gemacht.

Die Subkategorie „Rahmenbedingungen“ ist mit 10 % der Verbesserungsvorschläge zur inklusiven Bildung die zweitgrößte Kategorie. Hierzu zählen Nennungen wie „bessere Konzepte“, „mehr Informationen“, „bessere Vorbereitung durch das MK“, „einheitliche Strukturen“ etc. Eine Flexibilisierung oder Reduzierung der inklusiven Bildung, etwa durch den Erhalt der Förderschulen als Wahlmöglichkeit, durch homogenere Klassen oder mehr Differenzierung, deckt 9 % der Antworten in diesem Bereich ab. Diese Nennungen finden sich am häufigsten an Gymnasien (27 %), während Gesamtschulen mit 5 % und Grundschulen mit 6 % sich weniger zu dieser Kategorie äußerten.

Auf die Subkategorie „Fortbildung und Unterstützung“ entfallen 7 % der Vorschläge mit Inklusionsbezug. Hierzu zählen also alle Vorschläge bezüglich mehr oder besserer Unterstützung und Fortbildungen zur inklusiven Bildung. Im Gegensatz zu anderen themenbezogenen Nennungen in der Kategorie „Beratung und Unterstützung“, betreffen die meisten Vorschläge die inklusive Bildung (siehe auch Punkt 5.3.2.4). Im Vergleich der Schulformen ergibt sich die häufigste Nennung bei berufsbildenden Schulen (18 %), während von Grundschulen (4%) seltener Forderungen in Richtung mehr oder besserer Unterstützung und Fortbildungen zur inklusiven Bildung gestellt werden.

Weiterhin entfallen 5 % der Vorschläge zur inklusiven Bildung auf eine Abschaffung dieser. Der Schulformvergleich zeigt dabei eine Differenz zwischen Schulformen, die Erfahrungen mit der Inklusion aufweisen und Schulformen ohne größere Inklusionserfahrung. Der Wunsch, die Inklusion abzuschaffen ist am höchsten bei den Gymnasien (12 %) und berufsbildenden Schulen (10 %), am niedrigsten bei den Grundschulen (3 %), Gesamtschulen (4 %) und den Förderschulen (4 %).

Ebenfalls 5 % der Verbesserungsvorschläge zur inklusiven Bildung beziehen sich auf „Entlastungsstunden“ in diesem Bereich. Im Vergleich zu anderen Nennungen spezifischer Entlastungsstunden gehört die inklusive Bildung zu der zweithäufigsten, nach dem Wunsch nach Entlastungsstunden für die Zusammenarbeit (siehe Punkt 5.3.2.5).

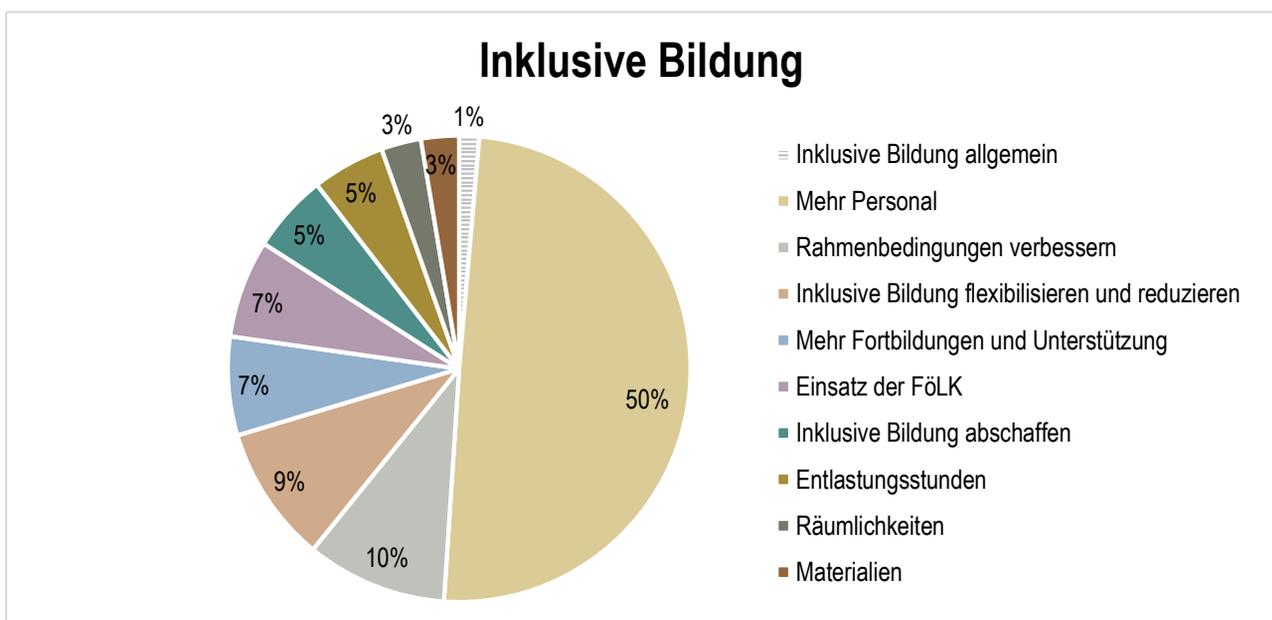
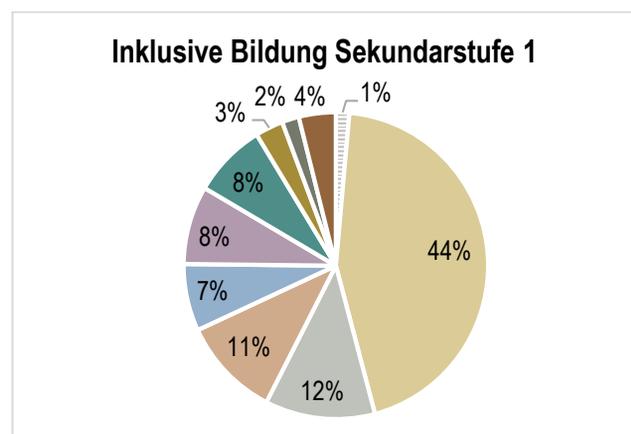
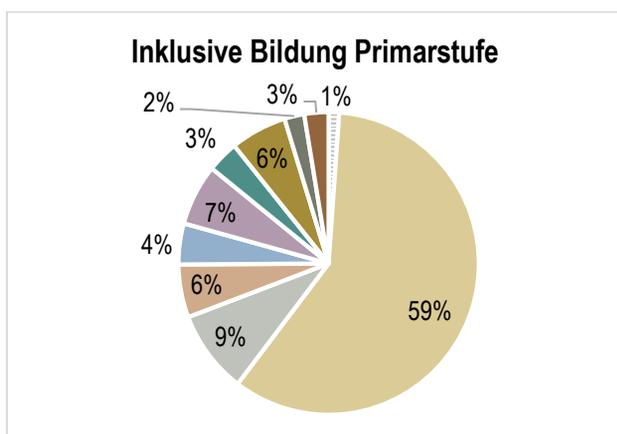


Abbildung 21: Schwerpunktthema Inklusive Bildung (n=12809)



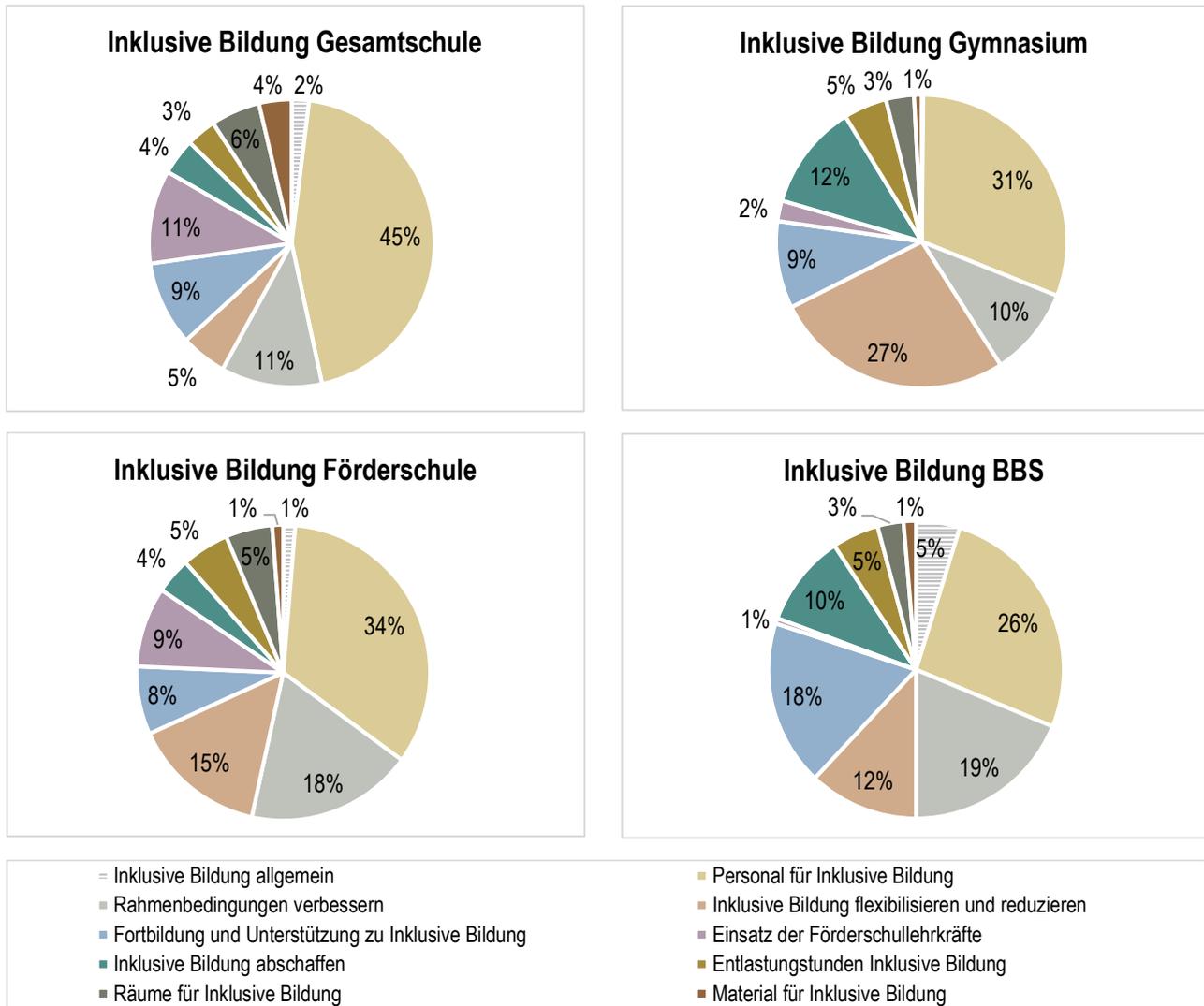


Abbildung 22: Schwerpunktthema „Inklusive Bildung“ im Schulformvergleich

### 5.3.2.2 Sprachförderung und interkulturelle Bildung

Neben der inklusiven Bildung erweist sich die „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ als zweites Schwerpunktthema. 11 % (n = 6396) aller Verbesserungsvorschläge haben einen Bezug zur Sprachförderung. Analog zur inklusiven Bildung werden zur Darstellung des Schwerpunktthemas alle Nennungen mit einem Bezug zur Sprachförderung und interkulturellen Bildung zusammengefasst und so neben den thematischen Vorschlägen auch „Ressourcen“ und „Entlastungen“ mit Bezug zur Sprachförderung berücksichtigt (Abbildung 23).

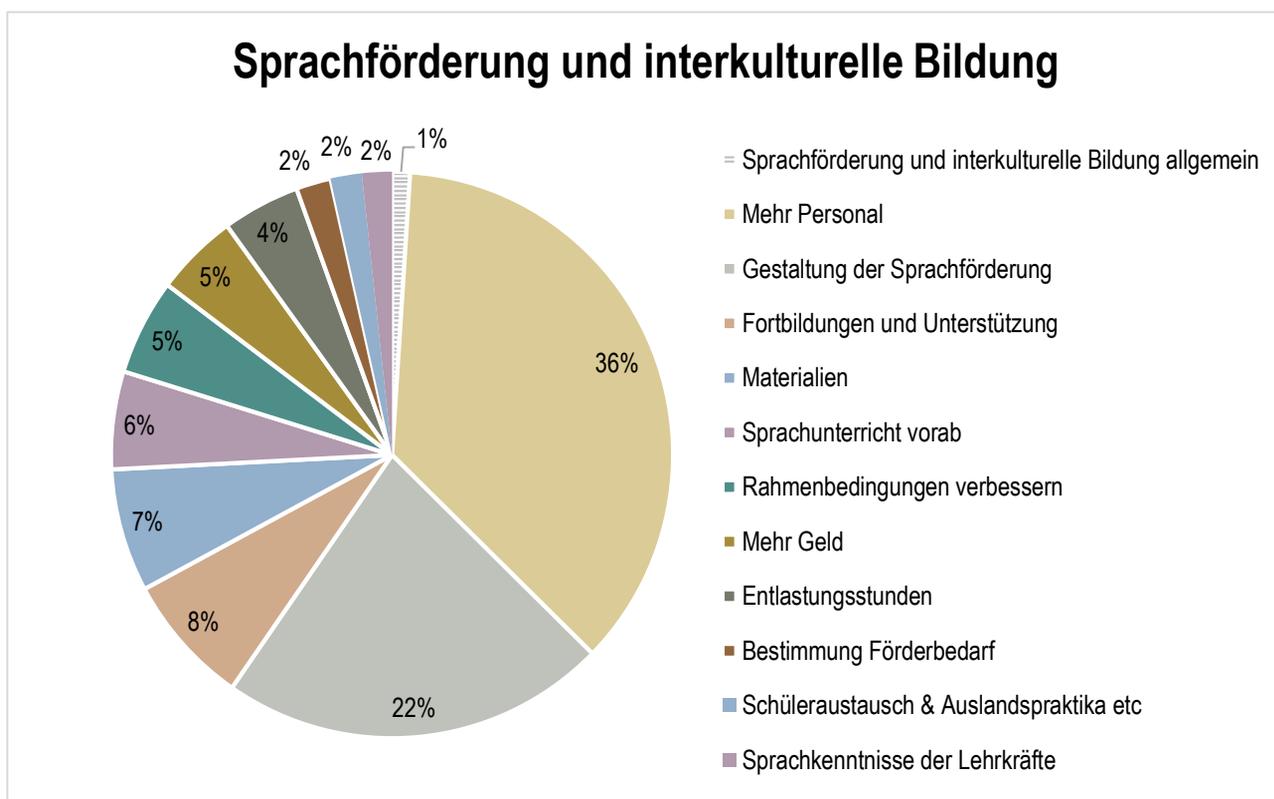


Abbildung 23: Schwerpunktthema Sprachförderung und interkulturelle Bildung (n=6396)

Mit 36 % der 6396 Nennungen entfallen die meisten Vorschläge auf die Kategorie „Mehr Personal“ für die Sprachförderung und interkulturelle Bildung. Hierzu zählen unter anderem mehr Lehrkräfte für die Sprachförderung, DaZ- und DaF-Kräfte, Dolmetscher sowie multiprofessionelle Teams (Teamteaching) für eine bessere Sprachförderung. Damit bildet die Sprachförderung – nach inklusiver Bildung – die zweithäufigste themenbezogene Nennung in der Kategorie „Mehr Personal“ (siehe auch Punkt 5.3.1.1). Insbesondere an Grundschulen (46 %) wurden Nennungen in dieser Kategorie gemacht, während an berufsbildenden Schulen (18 %) und Gesamtschulen (24 %) seltener mehr Personal für die Sprachförderung gewünscht wird.

Die zweithäufigste Kategorie mit Bezug zur Sprachförderung bilden konkrete Vorschläge zur „Gestaltung der Sprachförderung“ (22 %). Eine genauere Betrachtung der Vorschläge (Abbildung 24) zeigt, dass vorrangig Sprachlernklassen (42 %) zur Verbesserung der Sprachförderung vorgeschlagen werden. Erst mit Abstand folgen kulturelle Angebote (9 %), Kleingruppen (9 %) und Vorschläge zur integrativen Sprachförderung (7 %). Im Vergleich der Schulformen zeigen Gymnasien weniger Vorschläge zur Gestaltung der Sprachförderung (13 %).

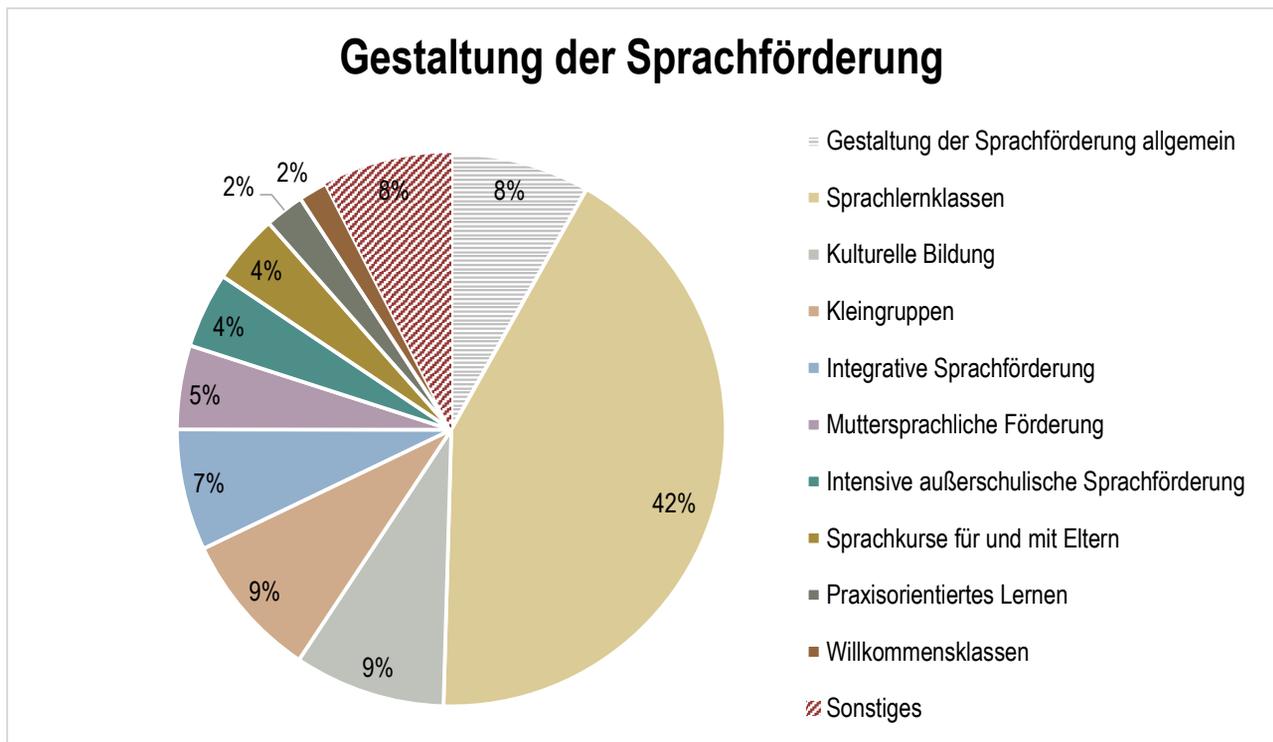


Abbildung 24: Gestaltung der Sprachförderung (n=1425)

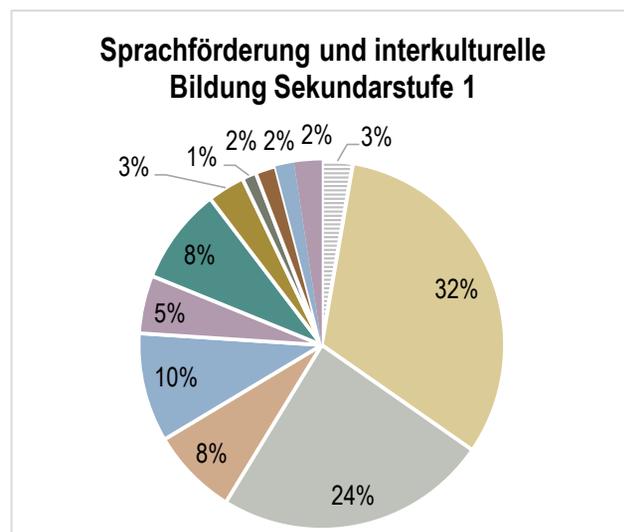
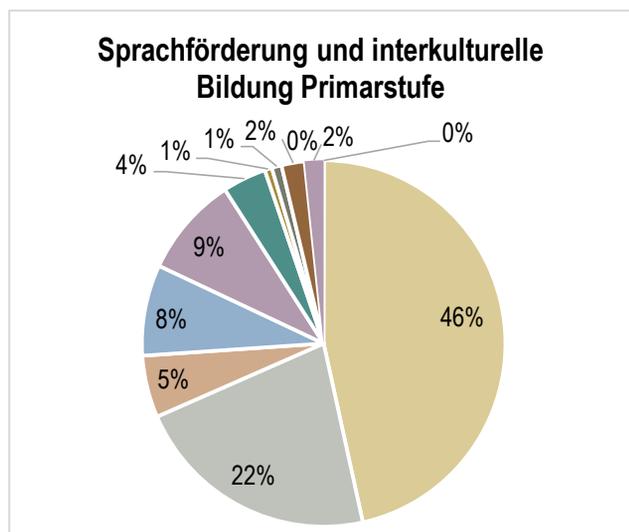
Mit 8 % aller Antworten zum Schwerpunktthema „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ folgt an dritter Stelle die Kategorie „Fortbildungen und Unterstützung“ mit Bezug zur Sprachförderung. Hierzu zählen also alle Vorschläge zu mehr oder besserer Unterstützung und zu Fortbildungen zur Sprachförderung und interkulturellen Bildung. Im Vergleich zu anderen Fortbildungs- und Unterstützungswünschen ist die Sprachförderung die zweithäufigste Nennung nach der inklusiven Bildung (siehe auch Punkt 5.3.2.4). Im Schulformvergleich zeigt sich hier ebenfalls eine unterschiedliche Verteilung. Während berufsbildende Schulen (14 %), Gesamtschulen (13 %) und Förderschulen (12 %) häufiger Vorschläge in dieser Kategorie machen, liegen die Werte in der Sekundarstufe 1 (8 %), der Grundschule (5 %) und dem Gymnasium (5) niedriger.

Die anderen Kategorien, die in Bezug zur Sprachförderung stehen, ergeben zusammen etwa ein Drittel der Antworten. Hierbei kristallisieren sich weitere Unterschiede zwischen den Schulformen heraus. Materialien zur Sprachförderung und interkulturellen Bildung (7 %) wurden an Gymnasien (2 %) und berufsbildenden Schulen (4 %) relativ selten genannt. Die Kategorie „Sprachunterricht vorab“ (6 %), also Sprachunterricht vor Schulbeginn oder der Teilnahme am Regelunterricht, wurde häufiger von Teilnehmenden der Grundschulen genannt (9 %), seltener von denen der Gesamtschulen, Gymnasien und Förderschulen (jeweils 2 %).

Die Kategorie „Rahmenbedingungen verbessern“ (5 %) bezieht sich auf Vorschläge zur längeren Förderbewilligung, bessere Konzepte, Verteilung der Schüler/-innen, eine höhere Priorität des Themas, mehr Informationen etc. Sie ist stärker in den berufsbildenden Schulen (11 %) und der Sekundarstufe (18 %) ausgeprägt.

Eine Ungleichverteilung zeigt sich ebenso bei der Kategorie „Mehr Geld für die Sprachförderung“ (5 %). Hierzu zählt neben einer finanziellen Unterstützung bei der Sprachförderung und interkulturellen Bildung auch die Kostenerstattung von Auslandsreisen. In Gymnasien finden sich in dieser Kategorie deutlich mehr Nennungen (20 %) als in den anderen Schulformen (1 % bis 4 %).

Die Kategorie „Entlastungsstunden“ deckt 4 % der Vorschläge zur Sprachförderung und interkulturellen Bildung ab. Im Vergleich der Schulformen kamen von Gymnasien (18 %) und berufsbildenden Schulen (9 %) häufiger Nennungen in dieser Kategorie als von anderen Schulformen (1 % bis 3 %).



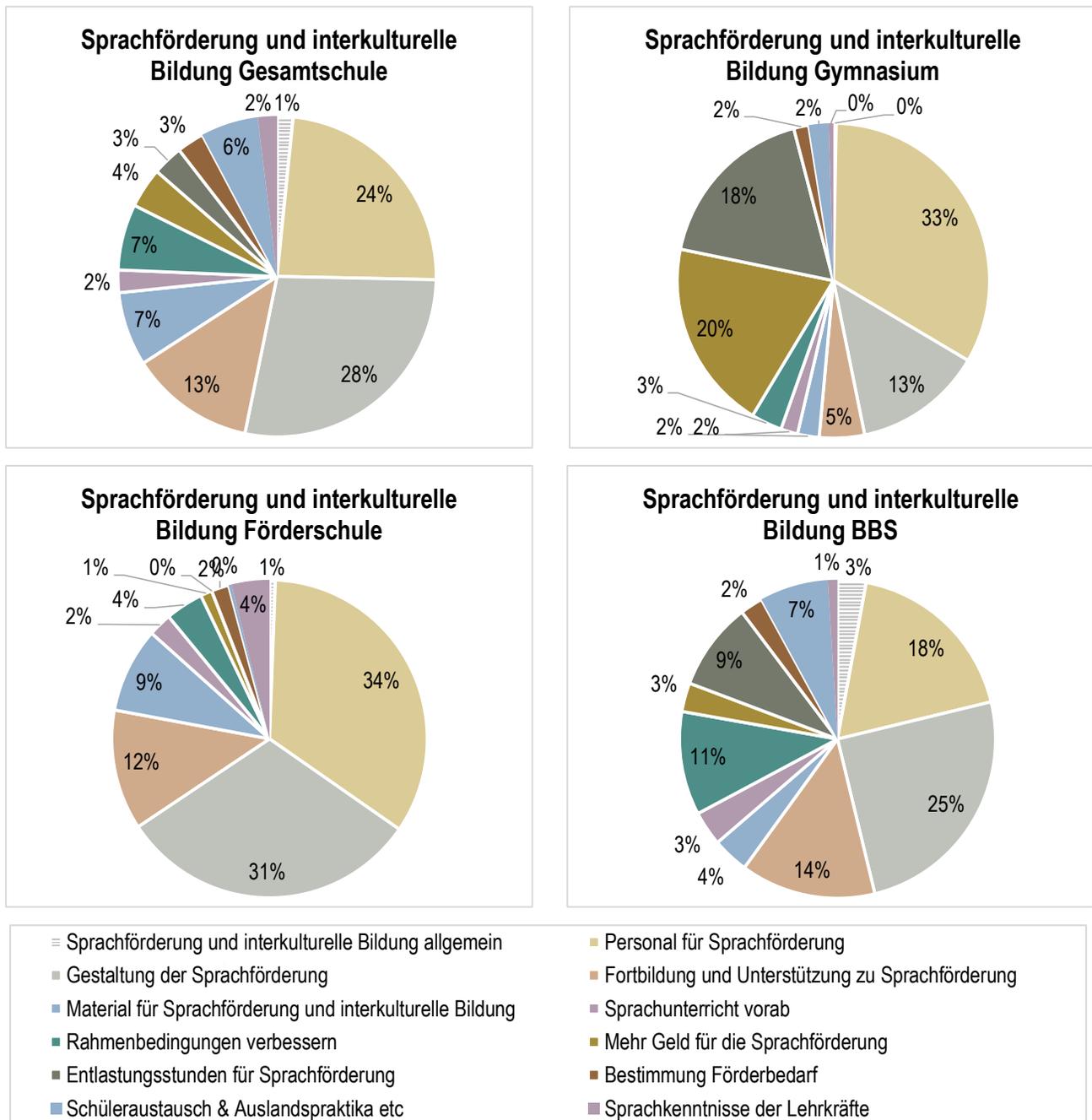


Abbildung 25: Schwerpunktthema „Sprachförderung“ im Schulformvergleich

### 5.3.2.3 Zusammenarbeit

Das dritte Schwerpunktthema neben „Inklusiver Bildung“ und „Sprachförderung“ ist die „Zusammenarbeit“. Neben den thematischen Vorschlägen zur Zusammenarbeit wurden auch Vorschläge zu Ressourcen und Entlastungen, die mit der Zusammenarbeit in Zusammenhang stehen, berücksichtigt. Etwa insgesamt ca. 10 % (n=5746) der gesamten Verbesserungsvorschläge weisen einen Bezug zu diesem Themenfeld auf (Abbildung 26).

Mit 26 % entfallen die meisten Nennungen zur Zusammenarbeit auf die Kategorie „Entlastungsstunden“ und beinhalten unter anderem Entlastungsstunden für die interne und externe Zusammenarbeit, Absprachen, Besprechungen, Austausch etc. „Zusammenarbeit“ ist damit die häufigste thematische Nennung bei den Entlastungsstunden, gefolgt von inklusiver Bildung und Funktionsstellen (siehe Punkt 5.3.2.5). Im Schulformvergleich rangiert der relative Anteil im Scherpunktthema „Zusammenarbeit für Entlastungsstunden“ zwischen 20 % in der Sekundarstufe 1 und 29 % in Grundschulen.

Hierhin gehört ebenfalls die Kategorie „Mehr Zeit“ für die Zusammenarbeit. Insgesamt entfallen 17 % der Vorschläge auf diese Kategorie, die mehr Zeit für interne sowie externe Zusammenarbeit, Absprachen, Austausch, Gespräche oder Beratung berücksichtigt. Damit ist die „Zusammenarbeit“ in der Kategorie „Zeitliche Ressourcen“ die häufigste thematische Nennung (siehe Punkt 5.3.1.1). Förderschulen zeigen dabei im Vergleich den höchsten Anteil an Nennungen in dieser Kategorie (27 %), während berufsbildende Schulen (10 %) und Sekundarstufe 1 (11 %) eine niedrigere relative Häufigkeit in dieser Kategorie aufweisen.

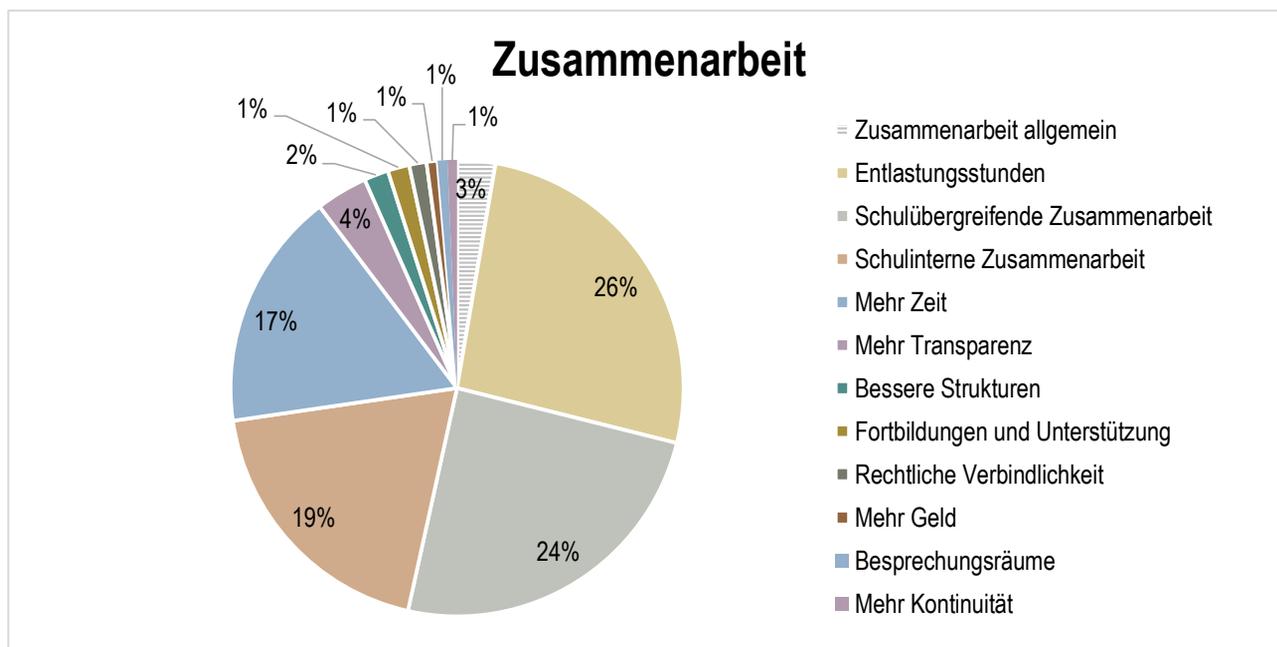


Abbildung 26: Schwerpunktthema „Zusammenarbeit“ (n=5746)

Etwa ein Viertel (24 %) (n=1414) der Vorschläge mit Bezug zur Zusammenarbeit zielen auf eine Verbesserung der „Schulübergreifenden Zusammenarbeit“ (Abbildung 27). Der größte Anteil dieser Subkategorie beinhaltet mit 48 % den Wunsch nach einer verbesserten Zusammenarbeit mit externen Institutionen (v. a. Jugendamt). 31 % der Verbesserungswünsche im Rahmen einer schulübergreifenden Zusammenarbeit lassen sich explizit in die Kategorie „Schulübergänge“ einordnen und 11% beinhalten den Wunsch nach einer Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Schulen allgemein.

Im Schulformvergleich zeigt sich, dass sich die stärkste Ausprägung der Kategorie „Schulübergreifende Zusammenarbeit“ in den berufsbildenden Schulen (30 %) und Förderschulen (28 %) findet, wohingegen in Grundschulen nur 22 % der Nennungen zur Zusammenarbeit dieser Subkategorie „Schulübergreifende Zusammenarbeit“ zugeordnet werden können.

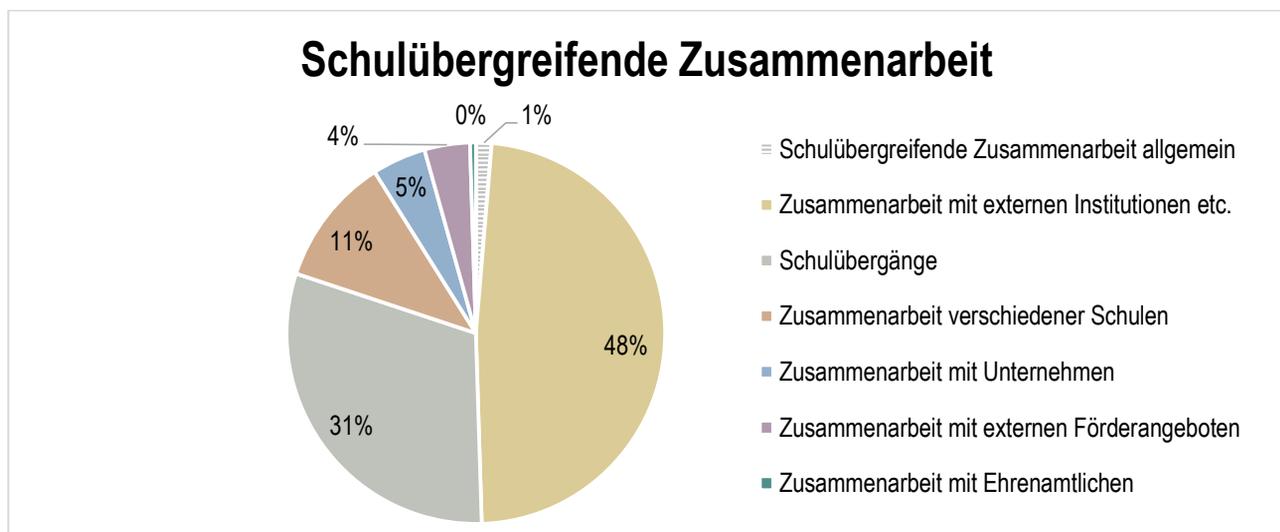


Abbildung 27: Ebene 3 - Schulübergreifende Zusammenarbeit (n=1414)

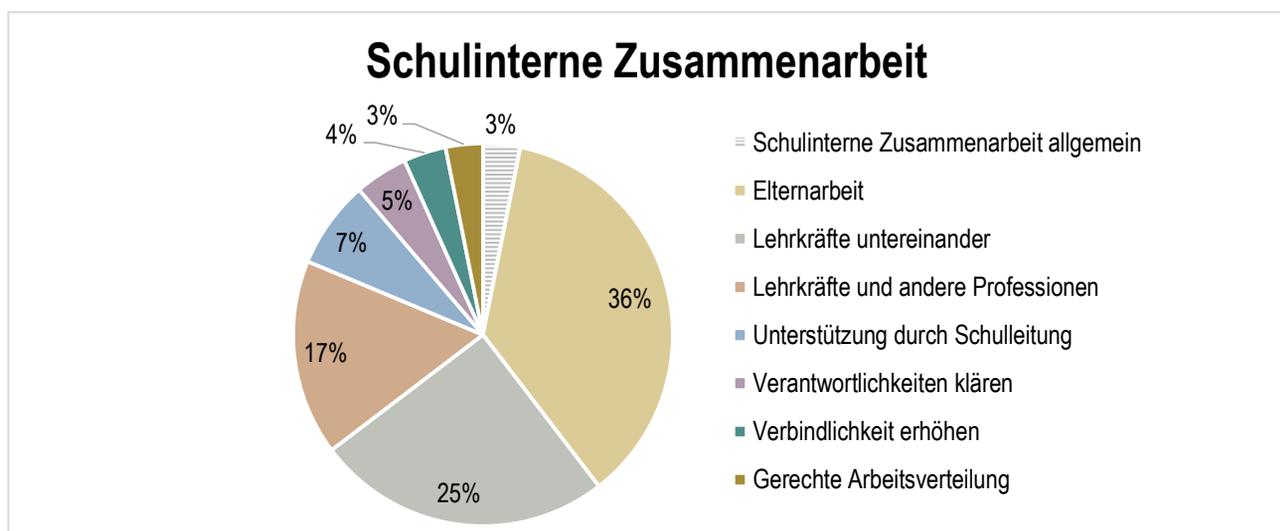
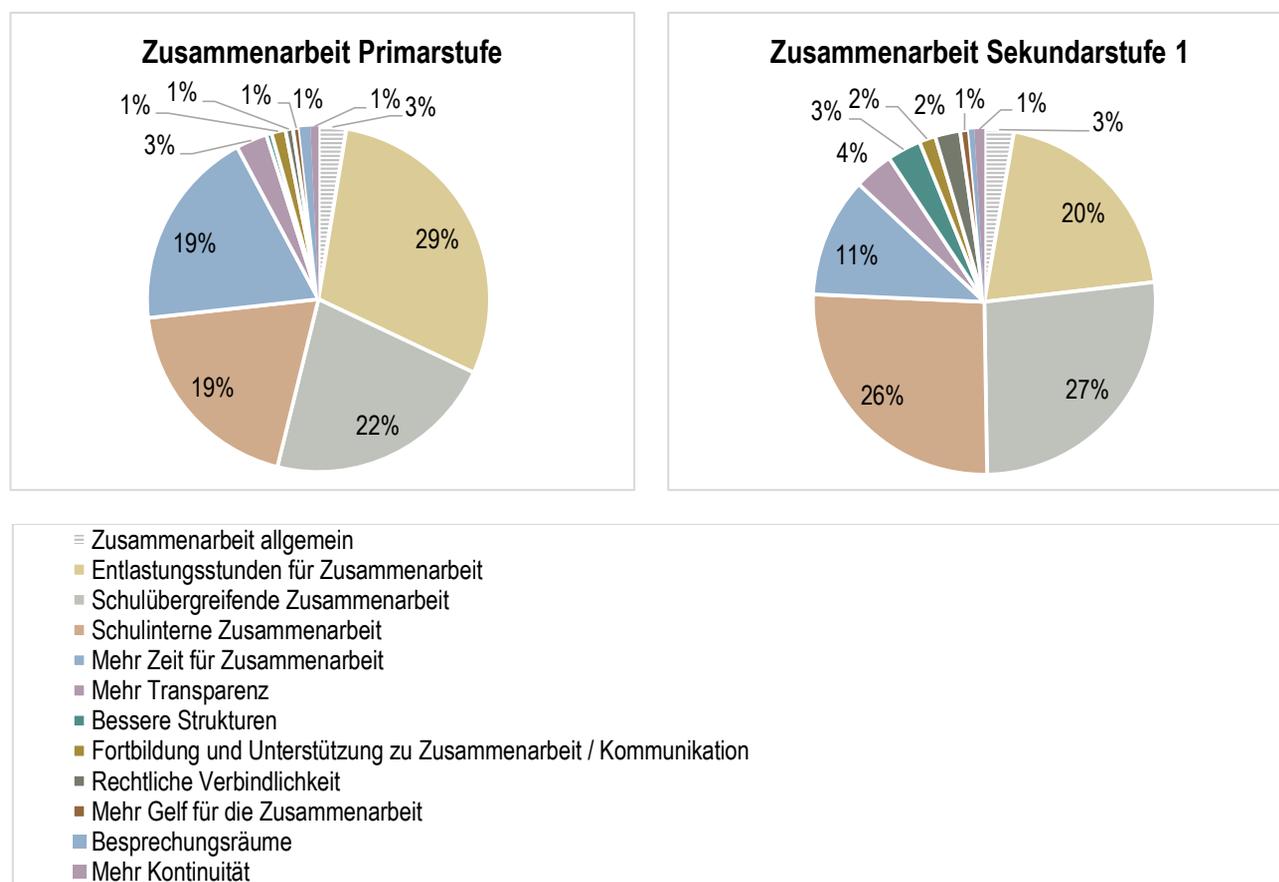


Abbildung 28: Ebene 3 - Schulinterne Zusammenarbeit (n=1105)

Die „Schulinterne Zusammenarbeit“ macht 19 % der Vorschläge zur Zusammenarbeit aus und ist damit dritthäufigste Kategorie. Sie umfasst dabei die Elternarbeit (36 %), die Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander (25 %), die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und anderen Professionen (17 %), die Unterstützung durch die Schulleitung (7 %), sowie den Wunsch nach klaren Verantwortlichkeiten (5 %), erhöhter Verbindlichkeit (4 %) und nach einer gerechteren Arbeitsverteilung im Kollegium (3 %) (Abbildung 28).

Beim Vergleich der Schulformen zeigt sich, dass in Sekundarstufe 1 häufiger die schulinterne Zusammenarbeit genannt wurde (26 %), während Förderschulen (13 %) und berufsbildende Schulen (15 %) hier niedrigere Werte aufweisen. Die übrigen Kategorien des Schwerpunktthemas „Zusammenarbeit“ liegen zwischen 4 % für Transparenz und 1 % für mehr Kontinuität.



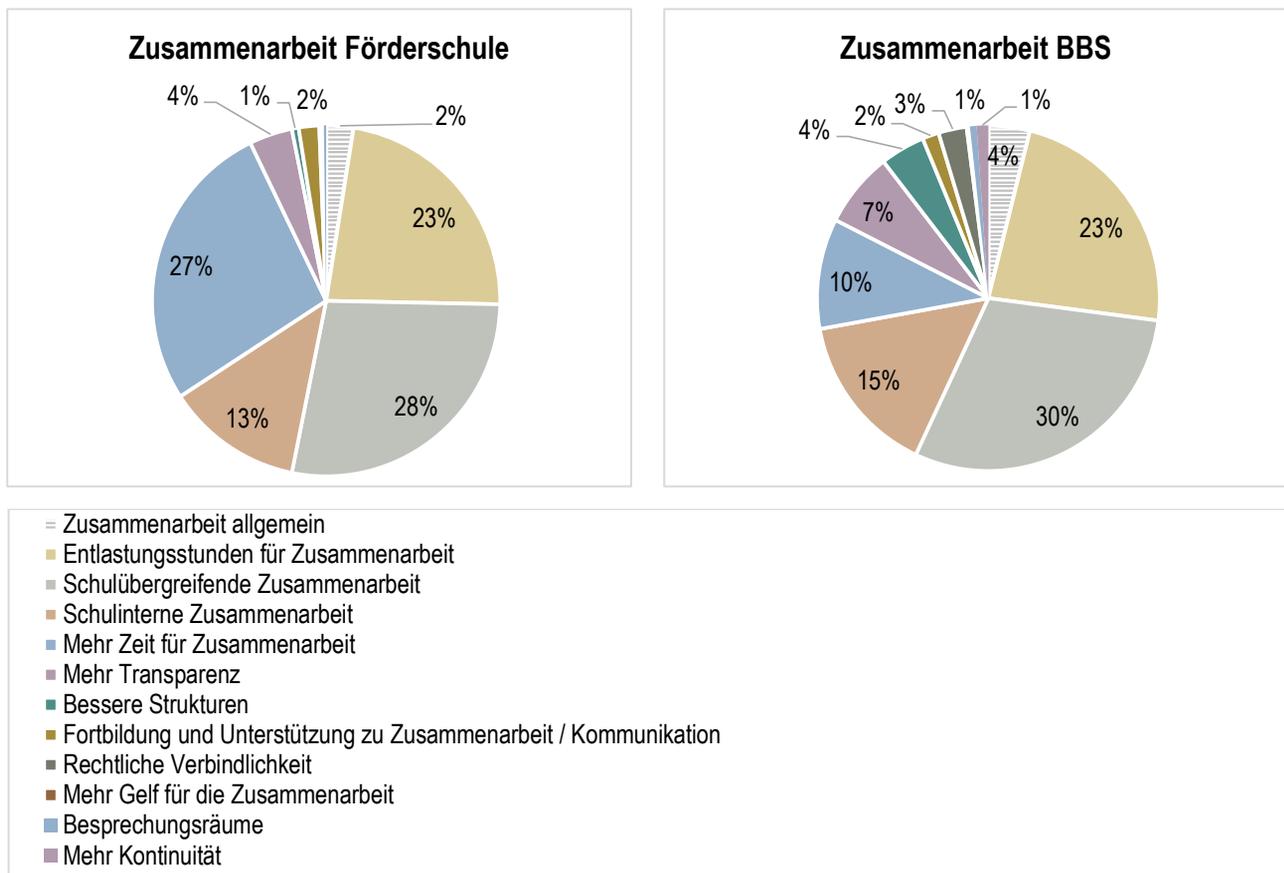


Abbildung 29: Schwerpunkthema „Zusammenarbeit“ im Schulformvergleich

#### 5.3.2.4 Unterstützung und Fortbildung

Neben den oben dargestellten Querschnittsthemen „Inklusive Bildung“, „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ sowie „Zusammenarbeit“ ist eine differenzierte Betrachtung der thematischen Vorschläge zur „Lehrerbildung und Beratung“ sinnvoll. Wie bereits unter Punkt 5.1.3.1 beschrieben, beziehen sich 15 % der thematischen Vorschläge auf die „Lehrerbildung und Beratung“ (n=2860) (Abbildung 15). Den größten Anteil der Antworten in dieser Subkategorie haben Vorschläge zur „Unterstützung und Fortbildung“ mit 68 % der Antworten. Diese Kategorie berücksichtigt Nennungen zu mehr oder besseren Fortbildungen zu spezifischen Themen. Eine genauere Analyse dieser Subkategorie gibt Aufschluss, auf welche thematischen Bereiche sich die Nennungen zur Unterstützung und Fortbildung beziehen (Abbildung 30).

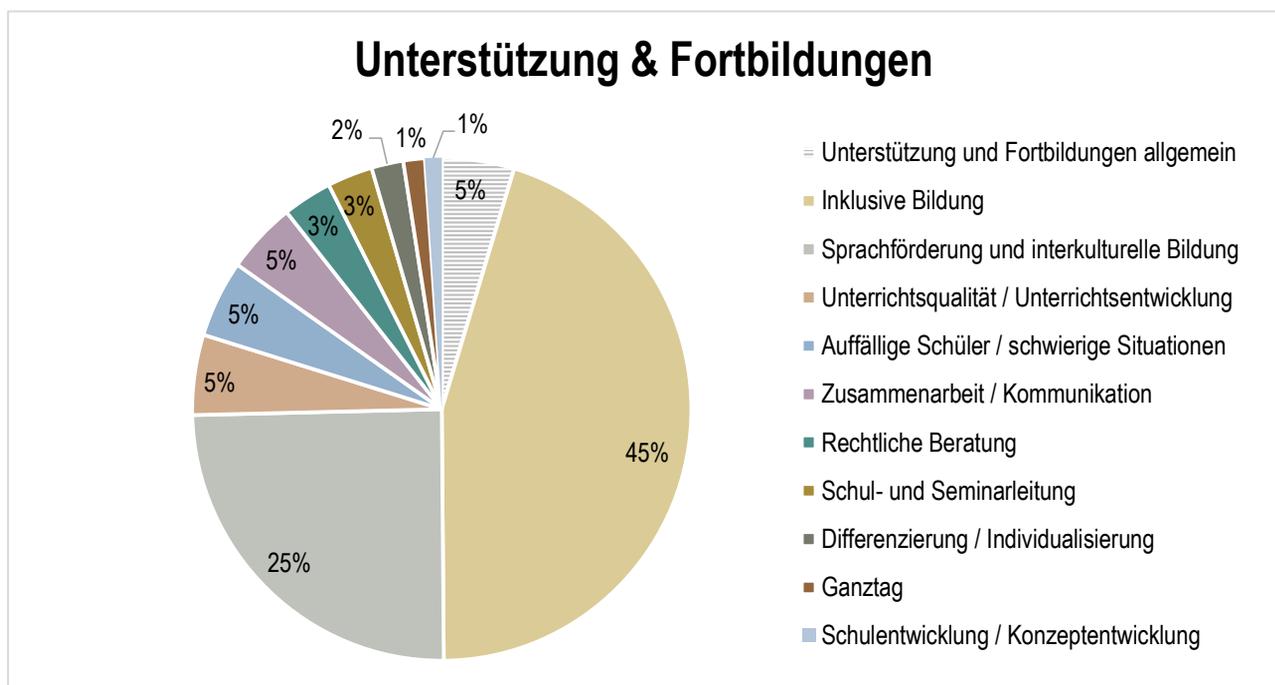


Abbildung 30: Schwerpunktthema „Unterstützung und Fortbildung“ (n = 1939)

Die größte Subkategorie stellt hierbei mit 45 % die „inklusive Bildung“ dar. Mit 25 % der Antworten in diesem Bereich ist die „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ die zweitgrößte Kategorie. Fast drei Viertel der inhaltlichen Unterstützungs- und Fortbildungswünsche beziehen sich auf diese beiden Schwerpunktthemen, die bereits weiter oben dargestellt wurden. Die weiteren Themen verteilen sich in der Größenordnung zwischen 5 % für „Unterrichtsqualität/Unterrichtsentwicklung“ und 1 % für „Schul- und Konzeptentwicklung“. Im Schulformvergleich zeigen sich leichte Verschiebungen der thematischen Nennungen in der Kategorie „Unterstützung und Fortbildung“. Unterstützung bei der inklusiven Bildung wurde verhältnismäßig häufig in Gymnasien genannt (55 %), während die übrigen Schulformen zwischen 42 % (berufsbildende Schulen) und 47 % (Sekundarstufe 1) rangieren.

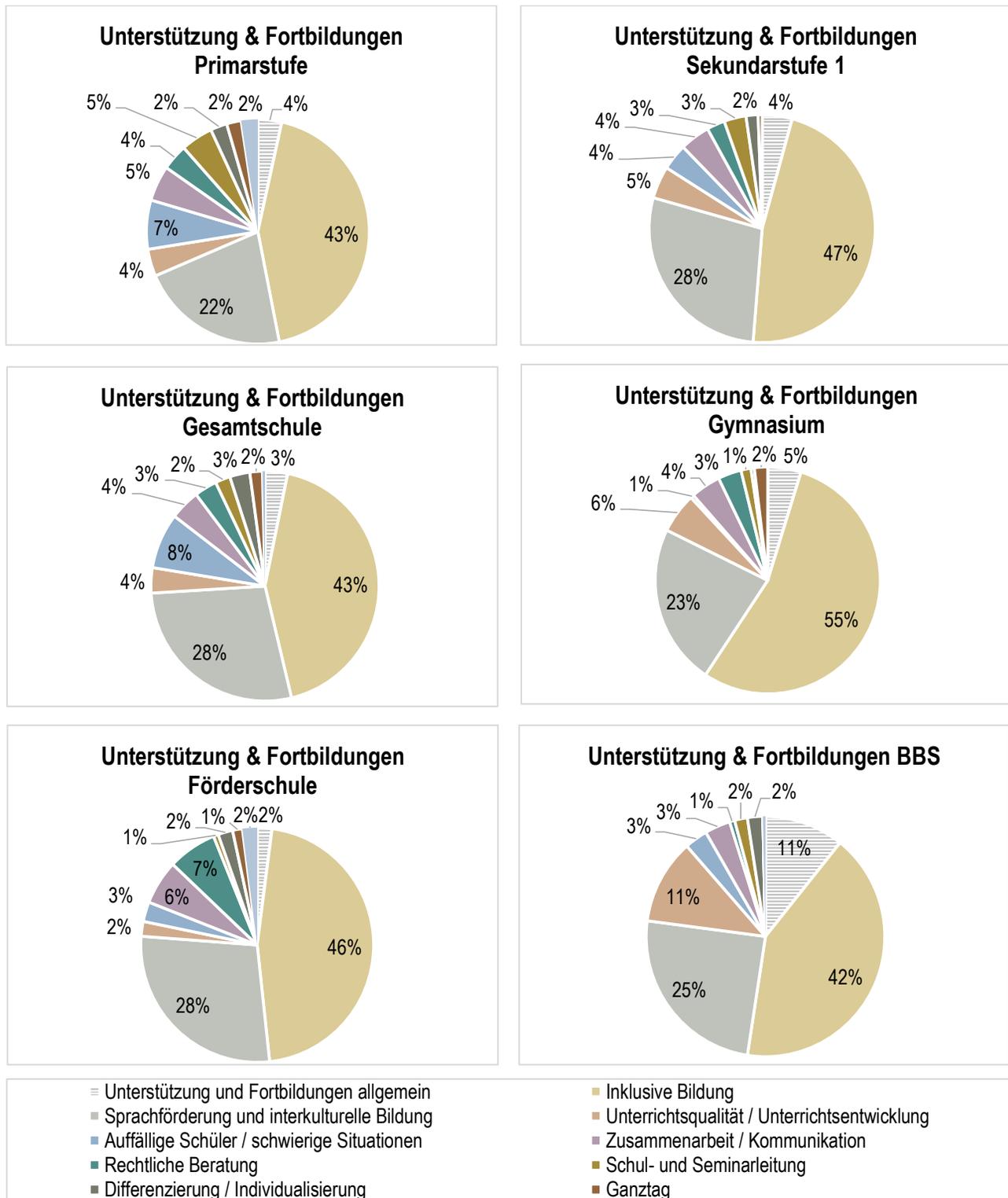


Abbildung 31: Schwerpunktthema „Unterstützung und Fortbildung“ im Schulformvergleich

Darüber hinaus findet sich bei Grundschulen (7 %) und bei Gesamtschulen (8 %) eine relative Häufung des Themas „auffällige Schüler/-innen und schwierige Situationen“, das über alle Schulformen hinweg 5 % der Nennungen in dieser Kategorie ausmacht. Weiterhin wurde in Grundschulen die Unterstützung und Fortbildung häufiger in Bezug auf Schulleitung (5 %) genannt sowie in Förderschulen in Bezug auf die rechtliche Beratung (7 %) und in berufsbildenden Schulen in Bezug auf die Unterrichtsqualität bzw. -entwicklung (11 %).

Neben den Vorschlägen zu mehr Unterstützung und Beratung mit inhaltlichem Bezug geben zwei weitere Kategorien Aufschluss über Unterstützungsmöglichkeiten und werden daher im Folgenden näher ausgeführt: 15 % (n=433) der Vorschläge in der thematischen Kategorie „Lehrerbildung und Beratung“ bezieht sich auf Vorschläge zur Verbesserung der Fortbildungsqualität, unabhängig von spezifischen Inhalten. Genannt wurden neben allgemeinen Vorschlägen zur Verbesserung (29 %) Folgende: verpflichtende Fortbildungen (15 %), Fortbildungen vor Ort (13 %), Fortbildungen für pädagogische Mitarbeitende (13 %), praxisorientierte Fortbildungen (11 %) sowie eine bessere Qualität der Fortbildungen (11 %) und gemeinsame Fortbildungen, etwa mit Förderschullehrkräften oder pädagogische Mitarbeitende zusammen (8 %) (Abbildung 32).

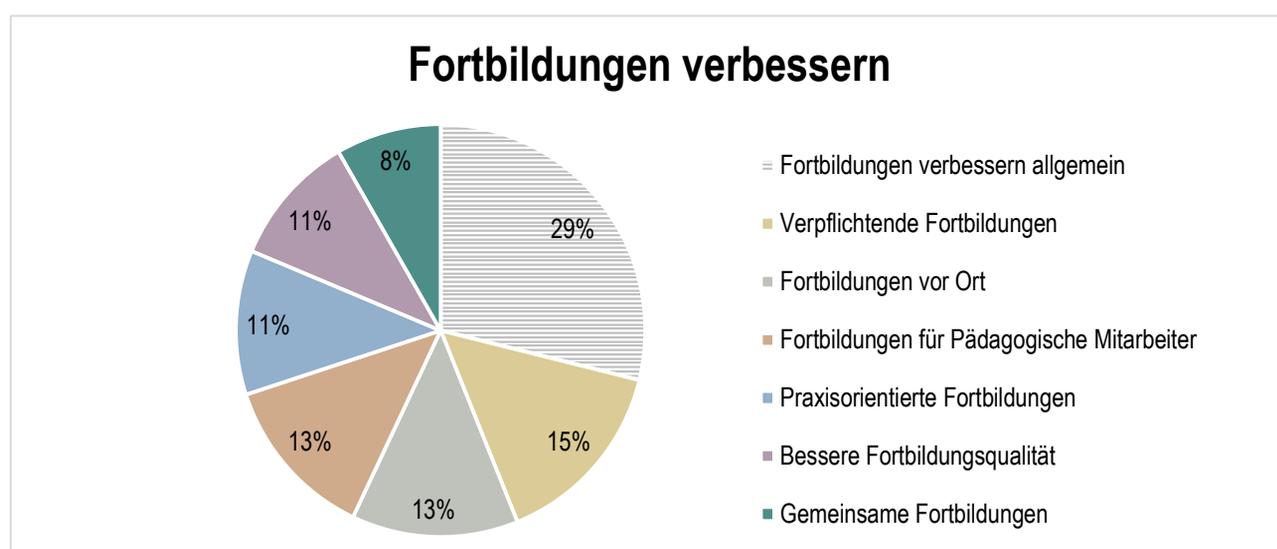


Abbildung 32: Ebene 4 - Fortbildungen verbessern (n=433)

Weitere Hinweise zu Unterstützungsmöglichkeiten geben die Vorschläge aus der Kategorie „Materielle und räumliche Ressourcen“ (siehe Punkt 5.3.1.1). Hier sind insbesondere die Angaben zu den Unterrichtsmaterialien (36 %) aufschlussreich (Abbildung 33). Von den 1296 Vorschlägen in dieser Kategorie beziehen sich 28 % auf allgemeine Forderungen nach Unterrichtsmaterialien, 35 % wünschen sich mehr Materialien zur inklusiven Bildung, 26 % mehr Materialien zur Sprachförderung (vgl. Schwerpunktthemen 1 und 2), 5 % Materialien zur besseren Differenzierung und jeweils 3 % Materialien für den Ganzttag und kostenlose Materialien.

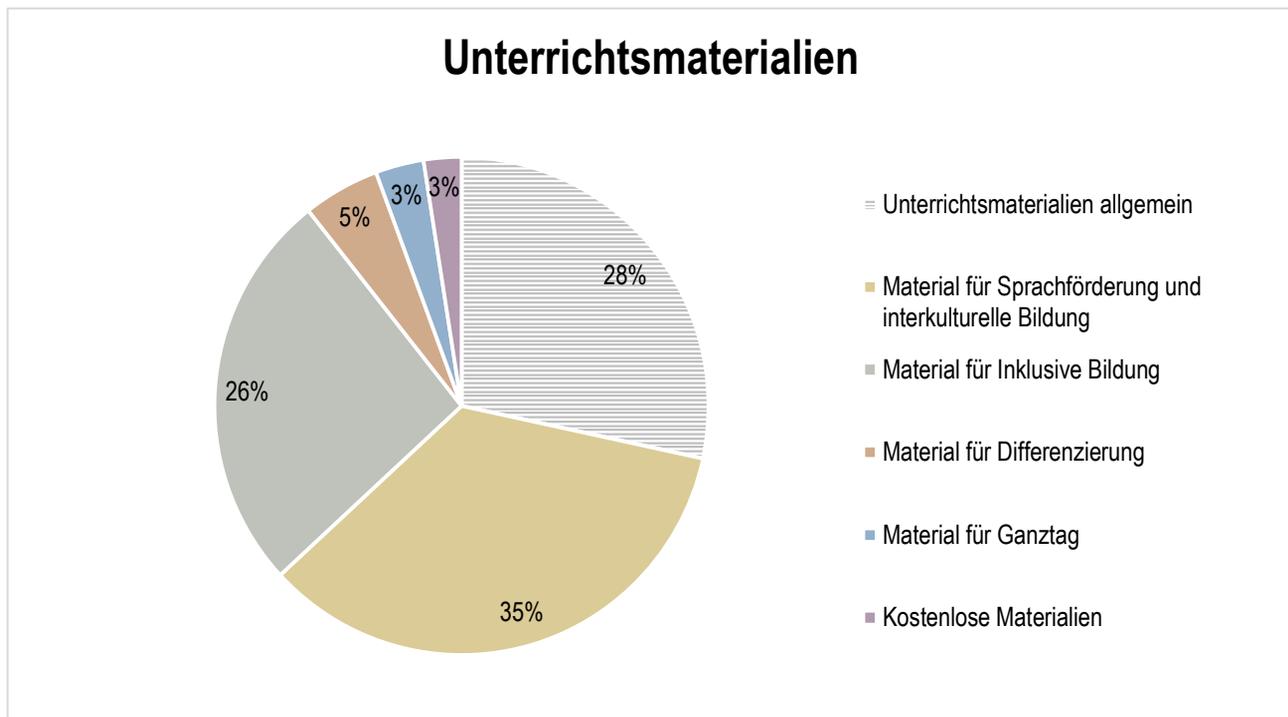


Abbildung 33: Ebene 4 - Unterrichtsmaterialien (n = 1296)

### 5.3.2.5 Entlastungsstunden und außerunterrichtliche Aufgaben

Neben dem Bereich der „Unterstützung und Fortbildung“ ist eine differenzierte Betrachtung der Entlastung durch Entlastungsstunden sowie durch Abbau von außerunterrichtlichen Aufgaben von besonderem Interesse, da hier ebenfalls ein handlungsorientierter Ansatzpunkt gesehen werden kann. Insgesamt lassen sich 12 % (n=6996) der Verbesserungsvorschläge diesen Themen zuordnen.

Die Subkategorie „Organisation und Verwaltung“ (die der Kategorie „Entlastung“ zugeordnet ist, siehe auch Kapitel 5.3.1.2) beinhaltet alle Verbesserungsvorschläge, die sich auf eine Entlastung durch 1. den allgemeinen Abbau von Bürokratie und 2. konkrete außerunterrichtliche Aufgaben beziehen sowie den Wunsch nach 3. mehr Vorgaben, 4. mehr Kontinuität der Vorgaben und 5. mehr Flexibilität in den Vorgaben der Behörden erkennen lassen (Abbildung 33). 28 % entsprechen dem unspezifischen Anliegen, eine Entlastung im Allgemeinen zu erzielen (Abbau von Bürokratie, Reduktion der Verwaltungsaufgaben, weniger Papierkram etc.). Der Löwenanteil von 51 % entspricht dem Wunsch, Entlastung durch einen Abbau oder die Vereinfachung konkreter außerunterrichtlicher Aufgaben zu erlangen. 15 % der Entlastungswünsche im Bereich Organisation und Verwaltung beziehen sich auf mehr Vorgaben, etwa durch genauere, rechtssichere, einheitliche Vorgaben, Mustervorlagen, curriculare Vorgaben etc. 4 % der Verbesserungsvorschläge in diesem Bereich beziehen sich wiederum auf mehr Kontinuität und weniger Wechsel in den Vorgaben durch Reformen. Die Subkategorie „Mehr Flexibilität“ (2 %) beinhaltet Vorschläge für eine Entlastung durch flexibleren Umgang mit den behördlichen Vorgaben und mehr Freiheiten bei ihrer Umsetzung.

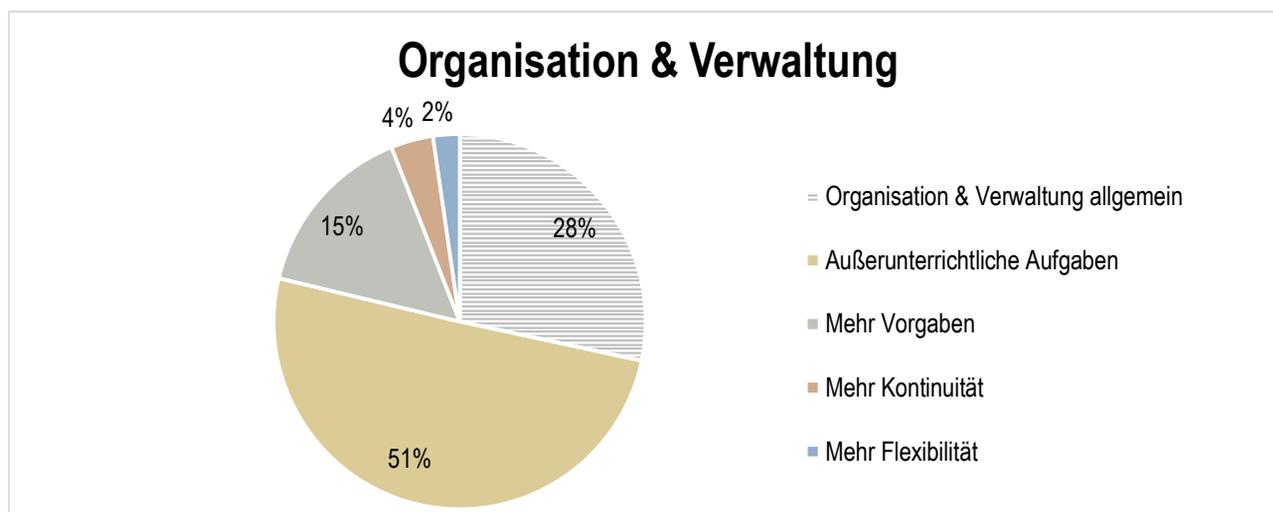


Abbildung 34: Ebene 3 - Organisation & Verwaltung (n=6062)

Die Subkategorie „Außerunterrichtliche Aufgaben“ beinhaltet Vorschläge zur Reduzierung von außerunterrichtlichen Tätigkeiten wie der Reduzierung von Dokumentationsaufgaben (20 %; n=605) (z.B. die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung), den Wunsch, schuleigene Arbeitspläne zu reduzieren, zu vereinfachen, abzuschaffen etc. (17 %; n=526), Gremien, Konferenzen etc. zu reduzieren oder abzuschaffen (14 %; n=439), Fördergutachten, Feststellungsverfahren, Überprüfungsverfahren etc. abzuschaffen, zu reduzieren, zu vereinfachen etc. (11 %; n=334), Schulinspektionen und Zielvereinbarungen abzuschaffen, zu reduzieren, bedarfsgerecht zu gestalten etc. (8 %; n=247) oder Arbeitsverträge, Verträge im Ganztage zu vereinfachen, zu reduzieren, abzugeben etc. (8 %; n=245).

Beim Schulformvergleich zeigt sich, dass Förderschulen (31 %), Grundschulen (25 %) und die Sekundarstufe (27 %) häufiger den Wunsch haben, durch eine Reduzierung der Dokumentationen eine Entlastung zu erzielen als andere Schulformen. Gymnasien (30 %) und berufsbildende Schulen (28 %) äußerten häufiger als andere Schulformen den Wunsch, die Erstellung schuleigener Arbeitspläne zu reduzieren. Die Reduzierung der Gremien und Konferenzen fordern vornehmlich Gymnasien (25 %) und Gesamtschulen (20 %). Grundschulen (18 %) und Förderschulen (17 %) äußerten häufiger als andere Schulformen den Wunsch, die Erstellung von Fördergutachten, Feststellungsverfahren, Überprüfungsverfahren etc. abzuschaffen, zu reduzieren, zu vereinfachen etc.. Gymnasien (14 %) und berufsbildende Schulen (17 %) wünschen sich verstärkt eine Reduzierung der Schulinspektionen und Gesamtschulen (16 %) eine Verringerung der Vergleichsarbeiten. Eine Reduzierung von Mahnverfahren scheint nur für die berufsbildenden Schulen (9 %) von Bedeutung zu sein.

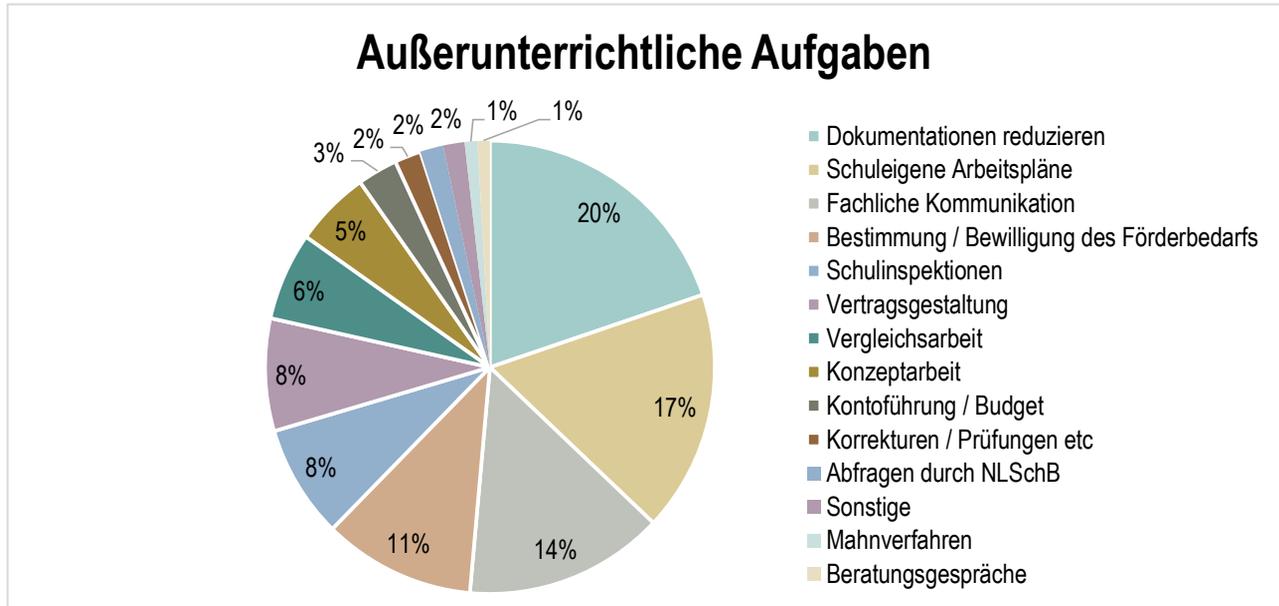
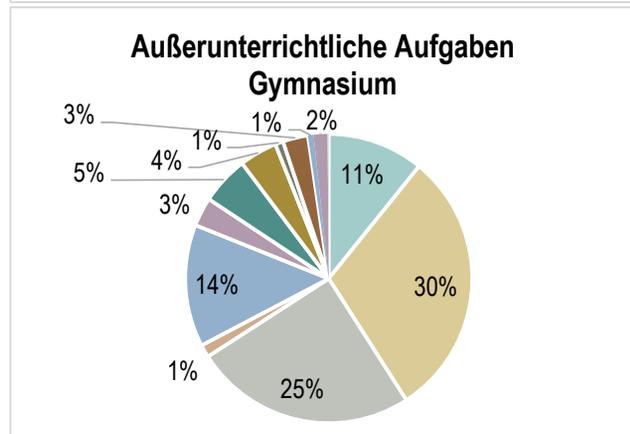
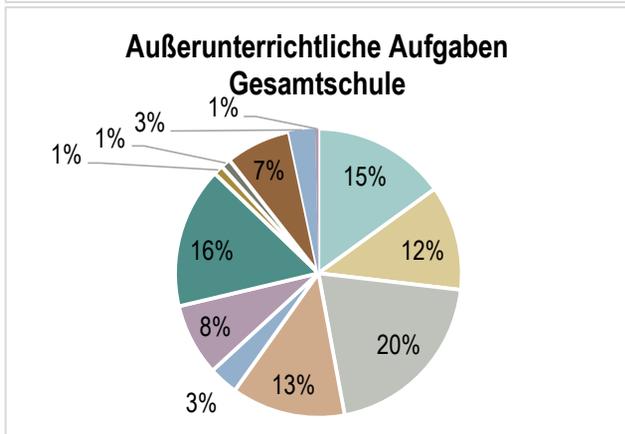
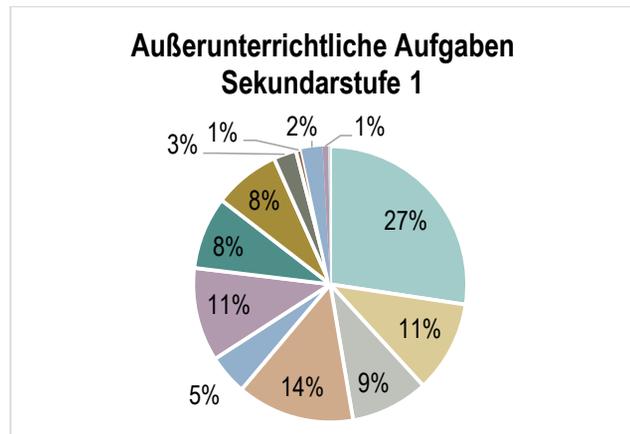
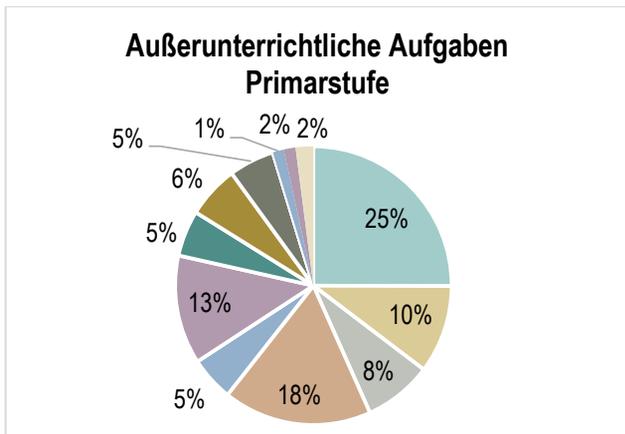


Abbildung 35: Schwerpunktthema „Außerunterrichtliche Aufgaben“ (n=3053)



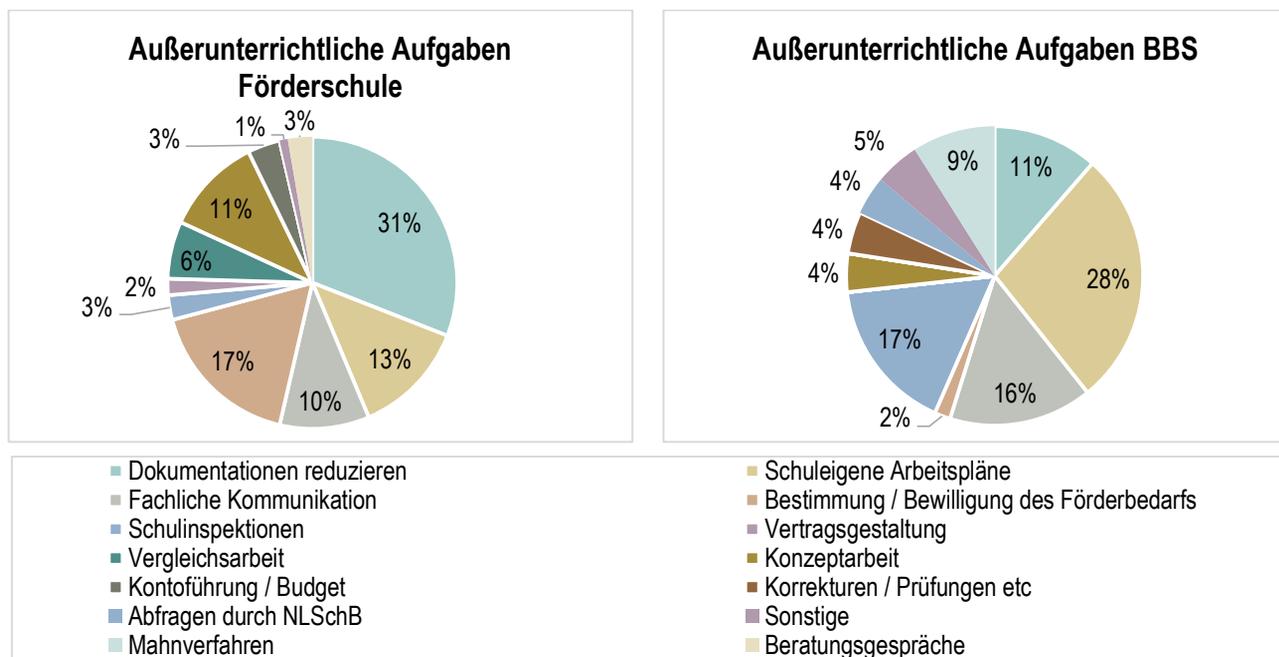


Abbildung 36: Schwerpunkthema „Außerunterrichtliche Aufgaben“ im Schulformvergleich

Die Subkategorie „Arbeitszeit“ beinhaltet alle Verbesserungsvorschläge, die sich auf eine Entlastung der Arbeitszeit durch Entlastungsstunden oder Reduktion der Unterrichtsverpflichtung beziehen. Hierbei wird zwischen einer allgemeinen Senkung der Unterrichtsverpflichtung und Entlastungsstunden für konkrete Tätigkeiten unterschieden. In Abbildung 37 sind die Wünsche nach Entlastungsstunden in verschiedene Subkategorien differenziert. Den größten Anteil bildet der Wunsch nach Entlastungsstunden für Zusammenarbeit (29 %, n=1502). 25 % (n=1285) der Verbesserungsvorschläge, die den Wunsch nach Entlastungsstunden beinhalten, zielen auf eine allgemeine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung ab. Immer noch 12 % (n=652) der Vorschläge beziehen sich auf Entlastungsstunden für Tätigkeiten im Bereich Inklusion.

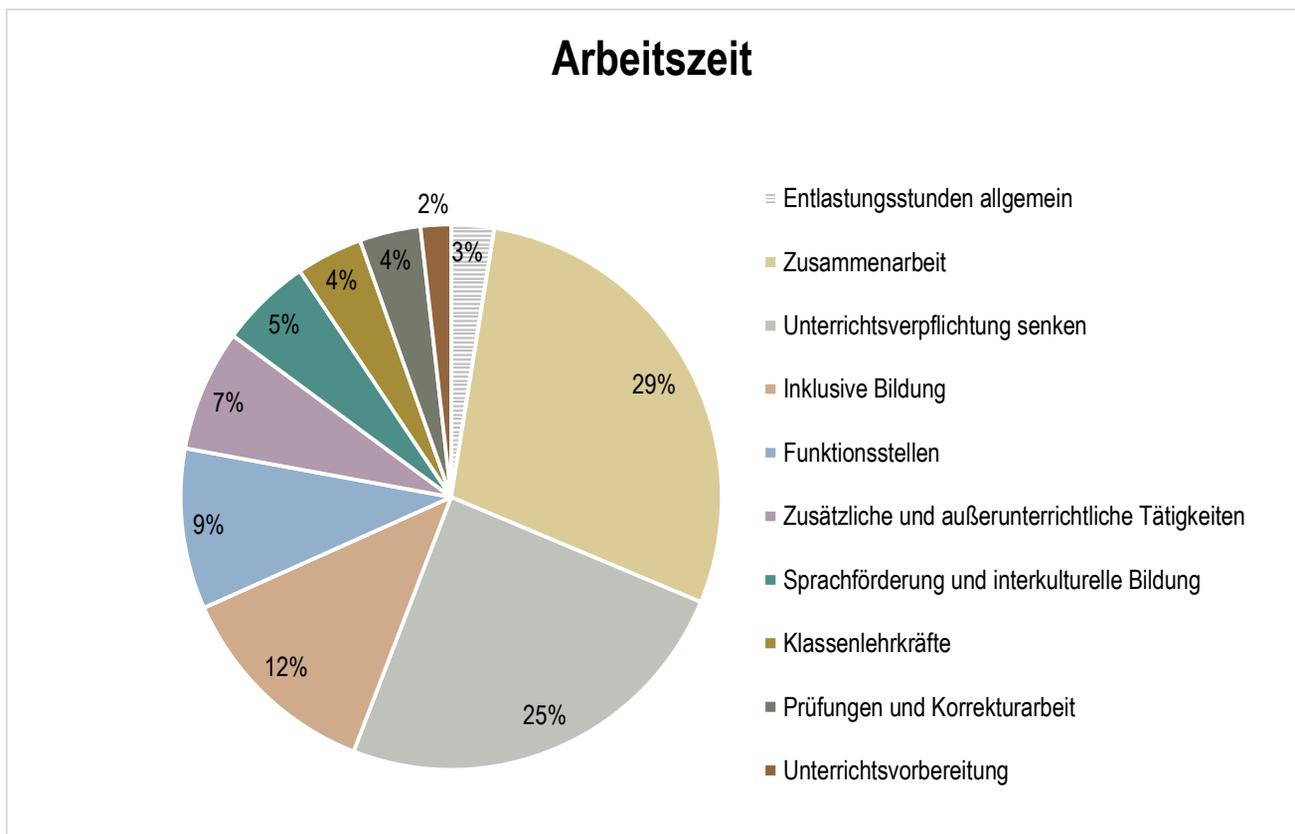


Abbildung 37: Ebene 3 - Arbeitszeit (n =5228)

Im Schulformvergleich zeigt sich, dass Gymnasien (12 %) den Wunsch nach Entlastungsstunden für die Zusammenarbeit am seltensten geäußert haben, dafür aber häufiger als andere Schulformen einen Ausgleich für „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ (18 %) wünschen. Förderschulen (22 %) und Grundschulen (17 %) äußerten häufiger als andere Schulformen den Wunsch, Entlastungsstunden für Tätigkeiten im Bereich der Inklusion zu bekommen. Berufsbildende Schulen (19 %) heben sich durch eine stärkere Forderung des Ausgleichs für Prüfungen und Korrekturarbeit von den anderen Schulformen ab und Grundschulen (13 %) sowie Gymnasien (10 %) durch die Forderung des Ausgleichs für Funktionsstellen (z.B. Schulleitungen, Koordinatoren).

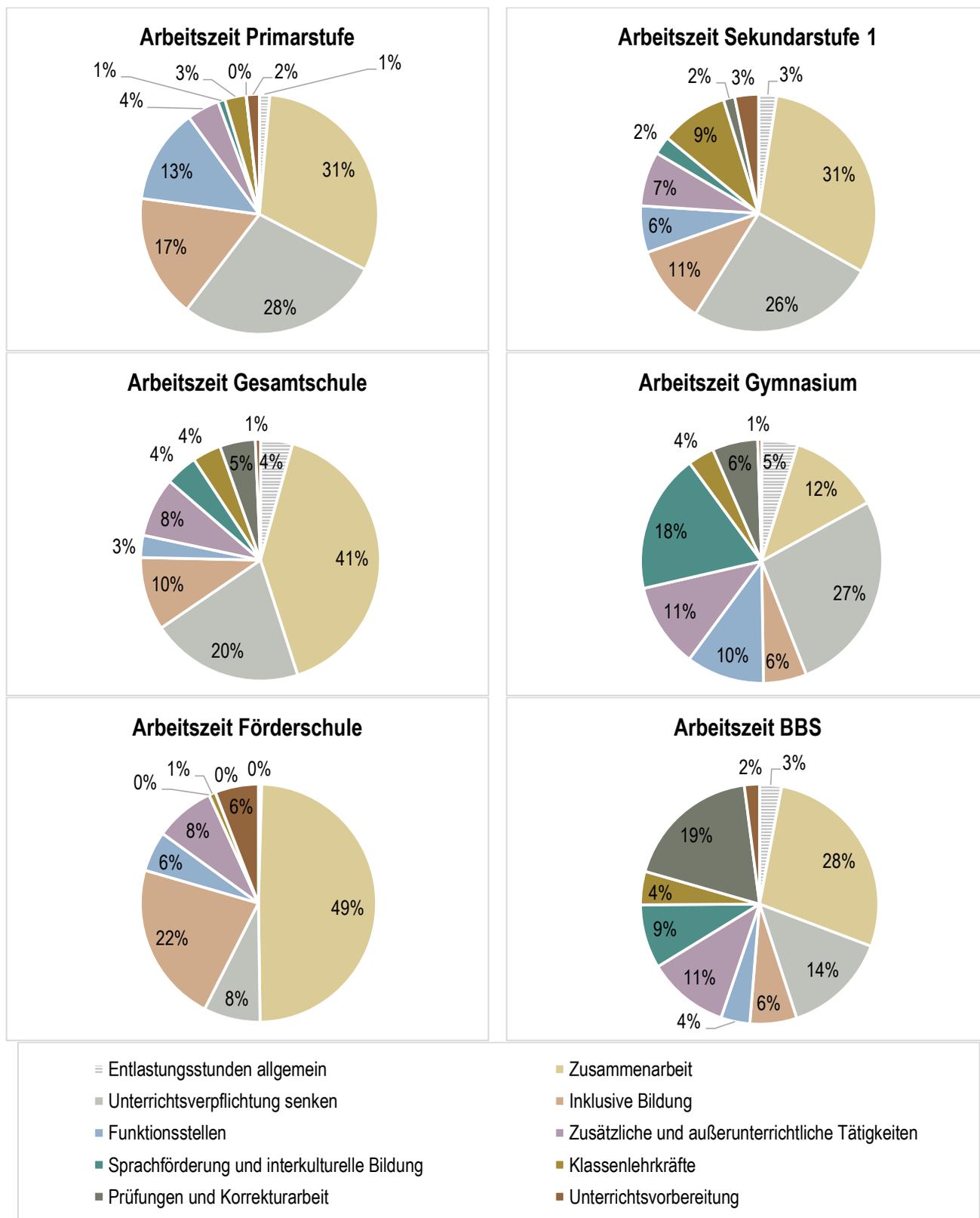


Abbildung 38: Schwerpunktthema „Arbeitszeit“ im Schulformvergleich

### 5.3.3 Zusammenfassung

Die Verbesserungsvorschläge lassen sich in drei große Kategorien einteilen: 1. Ressourcen (39 %, n=22187), 2. Entlastung (26 %, n=14966) und thematische Vorschläge (33 %, n=19096). Der Wunsch nach mehr Ressourcen lässt sich ebenso wie der Wunsch nach mehr Entlastung auf ein Defizit zurückführen, was auf ein erhöhtes Belastungserleben hindeuten kann. In Grundschulen und Gymnasien ist der Wunsch nach mehr Ressourcen und einer Entlastung am deutlichsten. Es ist davon auszugehen, dass die Beschäftigten dieser Schulformen eine höhere Belastung erleben als die Beschäftigten der übrigen Schulformen. Teilweise Bestätigung findet diese Annahme u.a. durch die Studien von Kastrup und Kleindienst-Cachay (2008) sowie Harazd et al. (2009), die feststellen konnten, dass sich Lehrkräfte an Gymnasien stärker belastet fühlen als Lehrkräfte anderer Schulformen. Die Teilnehmenden der Online-Befragung, die an Förderschulen beschäftigt sind, gaben von allen Schulformen die wenigsten Verbesserungsvorschläge ab, die sich der Kategorie „Entlastung“ zuordnen lassen, machten aber am meisten thematische Vorschläge. Es ist anzunehmen, dass Förderschullehrkräfte eine niedrigere Belastung erleben als die Teilnehmenden der übrigen Schulformen. Hedderich (2016) bestätigt diese Annahme. Der Löwenanteil der Antworten, die sich der Überkategorie „Ressourcen“ zuordnen lassen, gründet in Vorschlägen zur Erhöhung der personellen Ressourcen (65 %, n=14427). Aber auch der Wunsch nach materiellen und räumlichen Ressourcen ist noch verhältnismäßig groß (16 %, n=3589). Hier zielen die Vorschläge vornehmlich auf eine Verbesserung der räumlichen Situation sowie auf eine Verbesserung der Unterrichtsmaterialien ab. Die Antworten, die sich unter der Überkategorie „Entlastung“ zusammenfassen lassen, beruhen auf zwei ähnlich großen Anteilen aus Vorschlägen zur Organisation und Verwaltung (40 %, n= 6062) und zur Arbeitszeit (35 %, n= 5228). Das Verlangen nach einer geringeren Klassengröße wurde immer noch häufig, aber im Verhältnis am seltensten zum Ausdruck gebracht (25 %, n= 3676).

Themen, die sich über verschiedene Kategorien hinweg abbilden lassen, oder Verbesserungsvorschläge, die im Gesamtkontext der Untersuchung von besonderem Interesse sind, werden als Schwerpunktthemen differenzierter betrachtet. Von allen Verbesserungsvorschlägen beziehen sich 23 % (12962) auf das Thema „Inklusive Bildung“. Davon betrifft die Hälfte der Antworten den Wunsch nach mehr Personal. Dieser Wunsch spiegelt sich u.a. auch in den Ergebnissen von Trumpa et al. (2014) und einer aktuellen Forsa-Studie (2016b) zur Inklusion wider. Im Vergleich aller themenbezogener Personalforderungen wurde „Personal für die inklusive Bildung“ am häufigsten genannt. Vor allem an Grundschulen ist diese Forderung besonders stark, während berufsbildende Schulen und Gymnasien niedrigere Werte aufweisen. Dieses Ergebnis erscheint im Hinblick auf die unterschiedliche Verankerung der inklusiven Bildung in den verschiedenen Schulformen plausibel.

Für die Gestaltung des Personaleinsatzes wurden mit insgesamt 1,5 % (n=869) aller offenen Antworten Vorschläge zum Einsatz von Förderschullehrkräften gemacht. Diese beziehen sich vor allem auf den Wunsch, Förderschullehrkräfte fest an einer Schule zu beschäftigen, sowie auf eine klare Aufgabendefinition von Förderschullehrkräften. 1,8 % (n=1036) aller Antworten beinhalten den Vorschlag, die inklusive Bildung zu flexibilisieren oder zu reduzieren, beispielsweise durch den Erhalt der Förderschule als Wahlmöglichkeit. Auch dieses Ergebnis wird durch die genannte Forsa-Studie (2016b) bestätigt. Hier stimmten 40% der befragten Lehrkräfte dafür, Förderschulen als Wahlmöglichkeit zu erhalten. Im Rahmen der vorliegenden Ergebnisse der Online-Befragung zeigt sich, dass insbesondere Teilnehmende der Gymnasien den Wunsch haben, die inklusive Bildung zu flexibilisieren. 1,5 % (n=876) der Antworten machten den Vorschlag, mehr und bessere (beratende) Unterstützung und Fortbildung zur inklusiven Bildung anzubieten. Im Vergleich zu allen anderen Verbesserungsvorschlägen, die sich ebenfalls in die Kategorie „Lehrerbildung und Beratung“ einordnen lassen, beziehen sich die meisten Vorschläge auf den Bereich der inklusiven Bildung. Während insbesondere berufsbildende Schulen diesen Wunsch äußerten, kamen von Grundschulen wesentlich seltener Verbesserungsvorschläge dieser Art. Dass es ein

Potenzial zur Verbesserung der Aus- und Fortbildung im Bereich Inklusion gibt, bestätigen auch andere Studienergebnisse (vgl. u.a. Forsa 2016b, Weishaupt 2015). 1,4 % (n=778) aller Antworten zielen auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen der inklusiven Bildung und 1,2 % (n=699) aller Verbesserungsvorschläge beinhalteten den Wunsch, die inklusive Bildung wieder abzuschaffen. Am häufigsten äußerten die Befragten von Gymnasien und berufsbildenden Schulen diesen Wunsch. Am seltensten kam diese Forderung von Grundschulen, Gesamtschulen und Förderschulen. Es wird deutlich, dass insbesondere Schulformen, die weniger Erfahrung mit der inklusiven Bildung haben, eine eher ablehnende Haltung einnehmen.

Dem zweiten Schwerpunktthema „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ können 11 % (n=6396) aller Verbesserungsvorschläge zugeordnet werden. Diese Gewichtung unterstreicht die Ergebnisse der Analyse der Arbeitsanforderungen, die im ersten Bericht der Online-Studie ausführlich dargestellt wurden und im vorliegenden Bericht in Kapitel 3 zusammengefasst wurden. Auch der Schwerpunkt „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ weist die meisten Antworten in der Kategorie „Mehr Personal“ (4 % aller Verbesserungsvorschläge, n=2202) vor und hier stammen die meisten Antworten ebenfalls von Grundschulen. Micheel et al. zeigten vergleichbare Ergebnisse bereits im Jahr 2013. Im Hinblick auf die Flüchtlingswellen der vergangenen Jahre gewinnt dieser Aspekt noch einmal an Gewicht. 2,5 % (n = 1 425) aller Antworten beziehen sich auf die Gestaltung der Sprachförderung. Hier sticht insbesondere mit 1 % aller Verbesserungsvorschläge (n=602) der Wunsch nach Sprachlernklassen hervor. Seltener, aber noch immer verhältnismäßig häufig, beinhalten die Antworten den Wunsch nach Unterstützung und Fortbildung im Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ (0,9 %, n=480). Einen entsprechenden Bedarf bestätigen – wie weiter oben schon erwähnt – beispielsweise die Ergebnisse von Becker-Mrotzek et al. (2012) oder auch Klemm (2015), Michalak (2010).

Circa 10 % (n=5746) aller Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf das dritte Schwerpunktthema „Zusammenarbeit“. Der Löwenanteil der Antworten dazu nimmt die Kategorie „Entlastungsstunden“ ein. 2,6 % (n=1502) aller Antworten beinhalten den Wunsch nach Entlastungsstunden für Zusammenarbeit. Damit ist die Zusammenarbeit der häufigste Grund für den Wunsch nach Entlastungsstunden. Der gleichen Logik folgt der Wunsch, mehr Zeit für Zusammenarbeit zu haben. Insgesamt 1,7 % (n=972) der Antworten lassen sich entsprechend zuordnen. Werden beide Kategorien zusammengefasst, ergibt sich ein Anteil von 4,3 % (n=2474) aller Verbesserungsvorschläge. Insbesondere die Befragten von Förderschulen äußern den Wunsch nach mehr Zeit für Zusammenarbeit. Dieses Ergebnis erscheint vor dem Hintergrund plausibel, dass im Rahmen der inklusiven Bildung die Notwendigkeit von Zusammenarbeit wächst. Die Bedeutung der Kooperation zwischen den Förder- und Regelschulen, zwischen Förder- und Regellehrkräften als auch zwischen anderen Schulformen und mit externen Institutionen im Rahmen der Inklusion wird durch die Kultusministerkonferenz (2011) und verschiedene Studienergebnisse untermauert (vgl. u.a. Gebhard et al. 2014; Löser und Werning 2012).

Mit insgesamt 3,4% (n=1939) aller Antworten beinhaltet das vierte Schwerpunktthema „Unterstützung und Fortbildung“ Vorschläge zu mehr oder besseren Fortbildungen zu spezifischen Themen. Wie bereits dargestellt, bilden die Bereiche „Inklusive Bildung“ und „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ hier einen ganz wesentlichen Anteil der Nennungen. berufsbildende Schulen wünschen sich häufiger Unterstützung und Fortbildung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität als andere Schulformen. Gymnasien wünschen sich häufiger als andere Schulformen Unterstützung bei Themen der inklusiven Bildung und Grundschulen sowie Gesamtschulen beim Umgang mit auffälligen Schülerinnen und Schülern bzw. schwierigen Situationen. Dieses Ergebnis wird beispielsweise durch die Arbeiten von Preuss-Lausitz (2005, 2013) unterstrichen.

Das letzte Schwerpunktthema betrifft Entlastungsstunden und außerunterrichtliche Aufgaben. Insgesamt lassen sich 12 % (n=6996) der Verbesserungsvorschläge diesen Themen zuordnen. Entlastung durch eine Reduzierung außerunterrichtlicher Aufgaben sollte laut den Teilnehmenden der Online-Befragung hauptsächlich durch die Reduzierung von Dokumentationspflichten erfolgen. Im Schulformvergleich zeigt sich, dass Grundschulen, Förderschulen und die Sekundarstufen häufiger den Wunsch äußerten, Entlastung durch eine Reduzierung der Dokumentationen zu erzielen. Gesamtschulen und Gymnasien wünschen sich häufiger als andere Schulformen eine Reduzierung der Konferenzen und Gremien etc. Gymnasien und berufsbildende Schulen schlagen häufiger als andere Schulformen eine Entlastung durch die Reduzierung der Erstellung schuleigener Arbeitspläne vor, Gesamtschulen durch die Reduzierung von Vergleichsarbeiten. Diese Ergebnisse haben ebenfalls einen Bezug zu den Ergebnissen der Analyse der Arbeitsanforderungen im Rahmen der Online-Befragung. Beispielsweise wird die Sinnhaftigkeit der Tätigkeiten, die einen Bezug zur Qualitätsentwicklung aufweisen, eher niedrig bewertet (vgl. Kapitel 3). In Bezug auf den Wunsch nach Entlastung werden auch hauptsächlich für den Bereich Zusammenarbeit Entlastungsstunden gefordert. (2,6 %; n=1502). Immer noch 1,3 % (n=652) aller Verbesserungsvorschläge beinhalten das Bedürfnis, Tätigkeiten im Bereich „Inklusive Bildung“ mit Hilfe von Entlastungsstunden auszugleichen. Bestätigt werden kann dieses Ergebnis beispielsweise durch eine Lehrerbefragung zur Inklusion aus Bayern (vgl. BLLV 2012). Im Schulformvergleich zeigt sich, dass Gesamtschulen und Förderschulen häufiger Entlastungsstunden für den Bereich „Zusammenarbeit“ fordern. Grundschulen wünschen sich häufiger als andere Schulformen Entlastungsstunden für Schulleitungen.

## 6 AUSWERTUNG: KONTEXTFAKTOREN

Die Abfrage der Belastungs- und Entlastungsfaktoren sowie der Gesundheits-Outcomes, welche sich als Teil 3 des Fragebogens den Arbeitsanforderungen und freien Antwortfeldern (Teil 2) anschloss, kann im Rahmen dieser Untersuchung als Kontextfaktoren zusammengefasst und ausgewertet werden. Die Analyse dieser dient dazu, die bisher gewonnenen Ergebnisse weiter zu fundieren und in den Kontext bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse zu setzen. Es kommen validierte und erprobte Skalen zum Einsatz, die bereits in zahlreichen Studien Verwendung fanden und somit die Interpretierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse erhöhen.

### 6.1 Belastungs- und Entlastungsfaktoren

Bei den Belastungs- und Entlastungsfaktoren handelt es sich sowohl um personale Ressourcen (Selbstwirksamkeit) als auch um situative Ressourcen (mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten, individueller Handlungsspielraum, gemeinsames pädagogisches Verständnis). Die Faktoren dienen im Rahmen der Auswertung dazu, mögliche Zusammenhänge zwischen den Arbeitsanforderungen und den Gesundheits-Outcomes feststellen zu können. Dabei werden auch Interaktionseffekte durch die Belastungs- und Entlastungsfaktoren berücksichtigt. Die Aufnahmen dieser Einflussfaktoren in die Auswertung ermöglicht ein besseres Verständnis der Arbeitssituationen der Schulleitungen, Lehrkräfte sowie pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Folgenden werden die in dieser Studie berücksichtigten Faktoren vor dem Hintergrund theoretischer Grundlagen und aktueller Studien dargelegt.

#### 6.1.1 Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung

Die Skala „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten der Schulleitung“ wurde dem „Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen“ (FASS) entnommen (Kaempf & Krause 2004). Kaempf und Krause entwickelten das Erhebungsinstrument in einem mehrstufigen Verfahren und erprobten es an 24 Schulen unterschiedlicher Formen in verschiedenen Bundesländern (vgl. ebd., S. 283). Durch die Überprüfung konnten die Skalen des Fragebogens mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse bestätigt werden (vgl. ebd., S. 284). Die Entwicklung der Skala basiert auf der theoretischen Annahme, dass das Schulleitungshandeln Lehrkräfte in ihrem Erleben und Verhalten beeinflussen kann.

Bonsen (2010) zeigte in seinem Überblick über die empirische Forschung zum Schulleitungshandeln, dass Schulleitungen, welche kooperative Arbeitsweisen innerhalb des Kollegiums sowie eine professionelle Entwicklung fördern, indirekt auf die Schuleffektivität und auf Unterrichtsmerkmale wirken (vgl. ebd., S. 289). Nübling et al. (2012) konnten im Rahmen der Studie „Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“, an der mehr als 50 000 Lehrkräften teilnahmen, einen wesentlichen Einfluss der Führungsqualität von Schulleitungen auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften feststellen (vgl. ebd., S. 58). Auch Harazd et al. (2009) kamen im Rahmen des Forschungsprojektes „Wirkung neuer Leitungskonzepte auf die Qualität von Schulen“, an dem 3 359 Lehrkräfte und 118 Schulleitungen beteiligt waren, zu dem Ergebnis, dass die Führungsqualität von Schulleitungen als wichtiger Entlastungsfaktor wahrgenommen wird (S. 68 f.). Im Rahmen einer vom Verband Bildung und Erziehung e.V. (VBE) beauftragten und durch die Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH durchgeführten Studie zur Lehrerzufriedenheit, wurden bundesweit 1001 Lehrkräfte mit Hilfe computergestützter Telefoninterviews befragt. 89 % der Befragten gaben an, dass ein Verhältnis zur Schulleitung, das von Respekt und persönlicher Integrität geprägt ist, für den Lehrerberuf unbedingt erforderlich sei (vgl. Forsa 2016a, S. 18).

Die Ergebnisse dieser Studienauswahl belegen, dass ein mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten starken Einfluss auf das Entlastungs- bzw. Belastungserleben von Lehrkräften hat.

### 6.1.2 Gemeinsame pädagogische Vorstellungen

Die Skala „Gemeinsame pädagogische Vorstellungen“ war ebenfalls Teil des „Fragebogens zur Arbeitssituation an Schulen“ (Kaempf und Krause 2004). Die Bedeutsamkeit dieser Skala ergibt sich aus den Auswirkungen „gemeinsamer Zielvorstellungen als eine Voraussetzung für kollektive Anstrengungen und Zusammenhalt“ (Schumacher 2012, S. 142). Schulen, die in einem stärkeren Maß gemeinsame pädagogische Vorstellungen aufweisen, sind erfolgreicher beim Erreichen ihrer Ziele als Schulen mit einem geringeren Maß an gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen (vgl. ebd.; Krause et al. 2010). Nübling et al. (2012) konnten im Rahmen der oben genannten Studie („Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“) einen wesentlichen Einfluss des Gemeinschaftsgefühls auf die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften feststellen (vgl. ebd., S. 58). Stegmann (2008) konnte in einer qualitativen Studie durch halbstrukturierte Interviews feststellen, dass diese im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit durchschnittlich in sieben subjektiv relevanten Gruppen tätig waren. Ein weiteres Ergebnis der Studie war, dass das Funktionieren einer Gruppe signifikant mit der Identifikation mit der Gruppe korrelierte (vgl. ebd., S. 378). Überdauernde Konflikte um Normen, Werte, Ziele und Arbeitsweisen verhindern laut Stegmann eine gemeinsame Ausrichtung der Arbeit und somit eine Identifikation mit der Gruppe (vgl. ebd., S. 379). Das Konstrukt der „Gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen“ ist damit ebenfalls als ein wichtiger Indikator für das Belastungserleben von den an Schule Beschäftigten.

### 6.1.3 Individueller Handlungsspielraum

Auch die Skala „Individueller Handlungsspielraum“ wurde dem „Fragebogen zur Arbeitssituation an Schulen“ (Kaempf und Krause 2004) entnommen. Diese Skala umfasst Aspekte der Partizipation und Kontrollüberzeugungen, welche in Bezug auf das Belastungserleben von Bedeutung sind. Nach Skinner (1996) ist ein positiver Effekt bezüglich der Einflussnahme auf eine Situation durch die positive innere Überzeugung, Einfluss nehmen zu können, bestimmt (S. 549). Diese sogenannte Kontrollüberzeugung bedingt Partizipation, also die aktive Teilhabe an relevanten Entscheidungsprozessen (vgl. Hartung 2012, S. 57). Einige Studien bestätigen einen positiven Effekt von Partizipation auf die Beanspruchung von Lehrkräften (vgl. u.a. Bacharach et al. 1986; Greenleaf 1996; Taylor und Tashakkori 1997).

Der individuelle Handlungsspielraum wird von unterschiedlichen Aspekten, wie u.a. durch den Faktor Zeit, beeinflusst (vgl. Bamberg und Ostendorf 2008, S. 341). Aber auch das Schulleitungsverhalten spielt in Bezug auf das Erleben des individuellen Handlungsspielraums eine wesentliche Rolle. In einer Schweizer Studie (Pekruhl et al. 2005, zitiert nach Semling und Zölch 2008, S.214 ff.) wurden insgesamt 205 Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Solothurn zu ihren Erwartungen an die Personalführung befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die befragten Lehrkräfte in Bezug auf eine Beratung durch die Schulleitung zu möglichen Verbesserungen der eigenen Leistung („*Ich wünsche mir eine kontinuierliche Beratung durch die SL, wie ich meine persönlichen Leistungen verbessern kann*“) mehrheitlich ablehnend äußerten (54 % antworteten mit „trifft eher nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“) (vgl. Semling & Zölch 2008, S. 220). Zwei Drittel der Befragten (68 %) lehnten sogar eine Mitbestimmung der Schulleitung bei der didaktischen und fachlichen Unterrichtsgestaltung ab. Zugleich betrachteten ebenfalls zwei Drittel (68 %) es als Aufgabe der Schulleitung, den Lehrkräften Weiterbildungsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. ebd.). Auch Vogt (2013) kommt in einem Überblick über die empirische Forschung zur Akzeptanz der Personalführung und -entwicklung bei Lehrkräften zu dem

Ergebnis, dass Schulleitungen, die Einfluss auf den Unterricht nehmen und die Arbeit der Lehrkräfte beurteilen, kontrollieren oder über die Köpfe der Lehrkräfte hinweg entscheiden, wenig akzeptiert werden (vgl. ebd., S. 124 f.). Die SHaRP-Studie (Brauckmann & Herrmann 2013) belegt den Einfluss der Einschränkung des Handlungsspielraums auf das subjektive Belastungserleben von Schulleitungen. 227 Schulleitungen von Grundschulen und Gymnasien unterschiedlicher Bundesländer zählen beispielsweise die zunehmende Einflussnahme von Eltern oder den großen Anforderungsdruck durch die Schulverwaltung zu den zehn am stärksten belastenden Merkmalen inner- und außerschulischer Probleme (vgl. ebd., S. 188 f.). Damit ist der individuelle Handlungsspielraum hinsichtlich des Belastungserlebens von Schulleitungen und Lehrkräften bedeutsam.

#### 6.1.4 Lehrer-Selbstwirksamkeit

Aus dem Konzept der Kontrollüberzeugung geht die „Selbstwirksamkeitserwartung“ (Bandura 1977) hervor. Selbstwirksamkeitserwartung ist die subjektive Einschätzung in Bezug auf die Bewältigbarkeit einer bevorstehenden Situation. Nach Bandura (ebd., S.194) wirkt sich die subjektive Einschätzung auf den Grad der Zielerreichung aus. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung kann einen positiven Einfluss auf die Bewertung objektiver Belastungen nehmen und somit positive Beanspruchungsfolgen haben (vgl. Bandura 1988; Conn 1997).

Die Skala „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ misst die Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften (Jerusalem und Schwarzer 1999). Getestet wurde die Skala im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs „Verbund Selbstwirksame Schulen“, an dem Lehrkräfte in verschiedenen Projekten zur Steigerung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung teilnahmen. Insgesamt beteiligten sich zehn Schulen zwischen 1996 und 1998 in drei Erhebungswellen an den Studien (1. Welle: n=273; 2. Welle: n=276; 3. Welle: n=302). Schmitz (2000) konnte in ihrer Dissertation, in der die drei Erhebungswellen des Modellversuchs als Datengrundlage dienen, nachweisen, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in signifikantem Zusammenhang mit der Arbeitsunzufriedenheit und der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte steht (vgl. ebd., S. 132). Schmitz & Schwarzer (2002) konstatierten einen signifikanten Zusammenhang zwischen Lehrer-Selbstwirksamkeit und Leistungsverlust. Lehrkräfte, die das Gefühl haben, weniger Leistung zu erbringen, zeigen auch eine geringere Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., S. 200). Neben den Untersuchungen, die den Modellversuch „Verbund Selbstwirksame Schulen“ begleiteten, lieferte u.a. eine internationale Studie solide Hinweise darauf, dass die Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit – auch kulturübergreifend – ein valides Konstrukt ist (vgl. Klassen et al. 2009). Insgesamt nahmen 1212 Lehrkräfte aus fünf Ländern (Kanada, Korea, USA, Zypern, Singapur) an der Studie teil. Neben der Bestätigung der Konstruktvalidität wurde ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Arbeitszufriedenheit der Beteiligten festgestellt (vgl. ebd., S. 72 f.). Caprara et al. (2006) bestätigten anhand einer Stichprobe von 2 000 Lehrkräften aus 75 Schulen in Italien den positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte ebenso Moè et al. (2009) anhand einer Stichprobe von 399 italienischen Lehrkräften und Klassen und Chiu (2010) im Rahmen einer kanadischen Studie mit 1 430 Lehrkräften. Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) zeigen in einem Überblick über die empirische Forschung zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung die Wechselwirkung zwischen Leistung bzw. Motivation der Schülerinnen und Schüler und Schüler-Selbstwirksamkeitserwartung. Des Weiteren steht die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung in Verbindung mit einer Begeisterung für das Unterrichten sowie mit der Frustrationstoleranz der Lehrkräfte in Bezug auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die Lernschwierigkeiten aufweisen (vgl. ebd., S. 783).

Tietze (2010) kam im Rahmen einer quasiexperimentellen Untersuchung, welche die Effekte einer Maßnahme zur kollegialen Beratung von Führungskräften (n= 95) evaluierte, zu dem Ergebnis, „[...] dass bereits eine vergleichsweise niedrige Frequenz von kollegialen Beratungen [...]“ (ebd., S. 13) zu einer Verminderung der kognitiven Irritation führt. Die

„Lehrer-Selbstwirksamkeit“ wird damit ebenfalls zu einem bedeutsamen Einflussfaktor im Belastungserleben von Lehrkräften.

## 6.2 Gesundheits-Outcomes

Neben den Belastungs- und Entlastungsfaktoren können die Gesundheits-Outcomes im Sinne von Beanspruchungsreaktionen und -folgen ebenfalls als Kontextfaktoren betrachtet werden, da sie das Belastungserleben beeinflussen können. Zu nennen sind die Irritation, das subjektive Erleben des eigenen Gesundheitszustands und von Arbeitszufriedenheit (Nübling et al. 2012).

### 6.2.1 Irritationsskala

Die Irritationsskala (Mohr 1986) ist ein Instrument aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, das anhand einer Stichprobe mit insgesamt 4030 Personen aus 15 Studien hinsichtlich der Güte überprüft und bestätigt wurde (vgl. Müller et al. 2004). Das Konstrukt „Irritation“ beschreibt eine Veränderung des psychischen Erlebens als Folge einer Differenz zwischen einer Zielsetzung und der tatsächlich erreichten oder zu erreichenden Leistung (vgl. ebd., S. 213). Müller et al. unterscheiden zwei Arten der Irritation: 1. die kognitive und 2. die emotionale Irritation. Die kognitive Irritation beschreibt eine Erhöhung der gedanklichen Zielerreichungsbemühungen. Sie äußert sich durch verstärktes Grübeln und ein „Nicht-Abschalten-Können“. Die emotionale Irritation ist gekennzeichnet durch aufkommende Widerstände gegen ein Ziel und folglich durch Frustration und Gereiztheit (vgl. Müller et al. 2004, S. 213; Mohr et al. 2005, S. 45). Irritation kann als mittelfristige Beanspruchungsfolge verstanden werden und somit als Indikator für eine negative psychische Belastung am Arbeitsplatz. Damit ist Irritation als psychische Beeinträchtigung zu verstehen, die potenziell eine psychische Störung nach sich zieht.

Dormann und Zapf (2002) konnten im Rahmen der Längsschnittuntersuchung AHUS (Aktive Handlungsstrategien der Arbeitenden in einer Umbruchsituation) anhand einer Stichprobe von 313 Dresdnerinnen und Dresdnern zeigen, dass Irritation als Mediator für die Symptome von Depressionen fungiert. Latocha (2015) zeigte im Rahmen einer Studie mit Kontrollgruppendesign (n=75), dass sich die Irritation der Teilnehmenden durch das „Gruppentraining zur Förderung der Gesundheitskompetenz und Arbeitsfähigkeit“ signifikant verringerte. Stück et al. (2013) wiesen auf der Grundlage einer Stichprobe von 58 Kita-Erzieherinnen signifikante Zusammenhänge zwischen der affektiven Empathie und der kognitiven Irritation nach (vgl. ebd., S. 43). Diese Auswahl an Studien belegt, dass „Irritation“ als Indikator für eine aus dem Belastungserleben von Schulleitungen, Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern resultierende Beanspruchung fungiert und damit in Bezug auf die Interpretation der Ergebnisse der Online-Befragung von Bedeutung ist.

### 6.2.2 Allgemeiner Gesundheitszustand und allgemeine Arbeitszufriedenheit

Die Belastung durch berufliche Anforderungen steht wie erwähnt in enger Verbindung mit dem subjektiven Erleben des allgemeinen Gesundheitszustandes (vgl. u.a. Simon et al. 2005; Gläser-Zikuda und Seifried 2008; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014) sowie der allgemeinen Arbeitszufriedenheit (vgl. u.a. Klusmann 2011; Jäger 2012). Arbeitszufriedenheit oder -unzufriedenheit ist die Summe der Gefühle und Einstellungen einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters gegenüber ihrer/seiner Arbeit (vgl. Kauffeld 2011, S.180). Schult et al. (2014) evaluierten basierend auf den Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) die Arbeitszufriedenheit von 425 Lehrkräften und verglichen die Ergebnisse mit anderen Berufsgruppen. Die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte war im Vergleich zu Erzieherinnen und Erziehern, Ärztinnen und Ärzten u.a. höher ausgeprägt.

Diese Ergebnisse sind kongruent zu den Ergebnissen der Forsa-Studie zur Zufriedenheit im Lehrerberuf. 79 % der insgesamt 1001 befragten Lehrkräfte gaben an, dass ihre Kolleginnen sehr gern oder eher gern zur Arbeit gingen (vgl. Forsa 2016a, S. 3). Auch die Ergebnisse der „Personenbezogenen Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“ zeigen, dass die beteiligten Lehrkräfte (n=54 066) ihre allgemeine Arbeitszufriedenheit im Vergleich zu anderen Berufen<sup>9</sup> höher bewerteten (vgl. Nübling et al. 2012, S.42). Ihren allgemeinen Gesundheitszustand bewertete die Gruppe der beteiligten Lehrkräfte hingegen ein wenig schlechter als andere Berufsgruppen (vgl. Nübling et al. 2012, S.42). In Bezug auf den Gesundheitszustand konnte im Rahmen der Studie ein Zusammenhang zwischen „Unvereinbarkeit von Privatleben und Beruf“ festgestellt werden. Je höher die Unvereinbarkeit desto niedriger der Gesundheitszustand (vgl. ebd., S.67). Damit können der allgemeine Gesundheitszustand und die allgemeine Arbeitszufriedenheit dazu dienen, Aussagen über die Belastung durch berufliche Anforderungen zu treffen.

### 6.3 Methode

Es wurden verschiedene deskriptive Maße zur Auswertung der Kontextfaktoren verwendet, die im Folgenden zum besseren Verständnis näher beschrieben werden.

#### 6.3.1 Mittelwerte und Gruppenvergleiche

Der dritte Teil des Fragebogens enthielt verschiedene standardisierte Skalen. Jede dieser Skalen dient dabei der Erfassung eines Konstruktes (z.B. Selbstwirksamkeit), das mit Hilfe von mehreren Items (= Fragen) erfasst werden soll. Um die Ausprägungen des jeweiligen Konstrukts zu beschreiben, wurden die Items der jeweiligen Skala durch Mittelwertbildung zusammengefasst. Neben den Mittelwerten für die gesamte Stichprobe werden auch – wie bereits im ersten Zwischenbericht – Gruppenunterschiede dargestellt. Dabei wird zwischen den verschiedenen Schulformen (Grundschule, Gesamtschule, Gymnasium, Förderschule, berufsbildende Schule) sowie zwischen den Ämtern (Schulleitung, Lehrkraft, pädagogische Mitarbeitende) differenziert. Die Mittelwertunterschiede wurden bezüglich ihrer Signifikanz geprüft.

#### 6.3.2 Reliabilitäten

Zu Bestimmung der Messgenauigkeit bzw. Zuverlässigkeit der Skalen wurden die internen Konsistenten (hier Cronbachs Alpha) als Reliabilitätsmaß bestimmt. Die interne Konsistenz gibt Aufschluss darüber, wie sehr die einzelnen Items einer Skala zusammenhängen, also das gleiche Konstrukt (z.B. Selbstwirksamkeit) messen. Cronbachs Alpha kann zwischen .00 und 1.00 liegen, wobei ein hoher Wert einen hohen Zusammenhang der Items untereinander beschreibt. Im vorliegenden Bericht werden die Reliabilitäten für die verwendeten wissenschaftlichen Skalen angegeben und helfen die Qualität der Messinstrumente zu bewerten. Die Reliabilitäten der verwendeten Skalen liegen zwischen .67 für die Skala „Individueller Handlungsspielraum“ und .92 für „mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“ und sind damit als gut zu bewerten. Eine Übersicht über alle Reliabilitätswerte findet sich im Anhang in Tabelle 54.

<sup>9</sup> Die Datenbasis bilden die mit dem COPSQ (Copenhagen Psychosocial Questionnaire) erhobenen Ergebnisse. Der COPSQ ist ein Fragebogen zur Erfassung psychischer Belastungen und Beanspruchungen bei der Arbeit. Die Freiburger Forschungsstelle für Arbeitswissenschaften (FFAW) führt Mitarbeiterbefragungen mit dem COPSQ durch. In der COPSQ-Datenbank sind Referenzdaten von mehr als 250000 Beschäftigten aller Branchen und Berufe gespeichert (Informationen unter [www.copsoq.de](http://www.copsoq.de); Stand: 14.03.2017).

## 6.4 Deskriptive Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die deskriptiven Ergebnisse zu den Be- und Entlastungsfaktoren sowie den Gesundheitsoutcomes aus dem Fragebogen dargestellt. Insgesamt wurden sieben Faktoren erhoben (siehe 6.4.1 bis 6.4.7), die hier in den Gruppenvergleichen zwischen 1) Schulformen und 2) Ämtern dargestellt sind.

### 6.4.1 Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten

Für die Skala „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“ liegt der Mittelwert bei  $M=2,86$  ( $n=8412$ ). Der Schulformvergleich zeigt, dass das mitarbeiterorientierte Führungsverhalten an Grundschulen ( $M=3,07$ ) sowie Förderschulen ( $M=3,00$ ) am höchsten eingeschätzt wird, während berufsbildende Schulen im Vergleich zu anderen Schulformen den signifikant niedrigsten Wert aufweisen ( $M=2,67$ ) (Abbildung 40). Im Vergleich der Ämter zeigen die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ( $M = 3,01$ ) auf dieser Skala eine signifikant höhere Bewertung als Lehrkräfte ( $M = 2,85$ ) (Abbildung 39). Schulleitungen konnten die zur Skala gehörigen Fragen nicht beantworten, da dieser Teil des Fragebogens für sie ausgeblendet war.

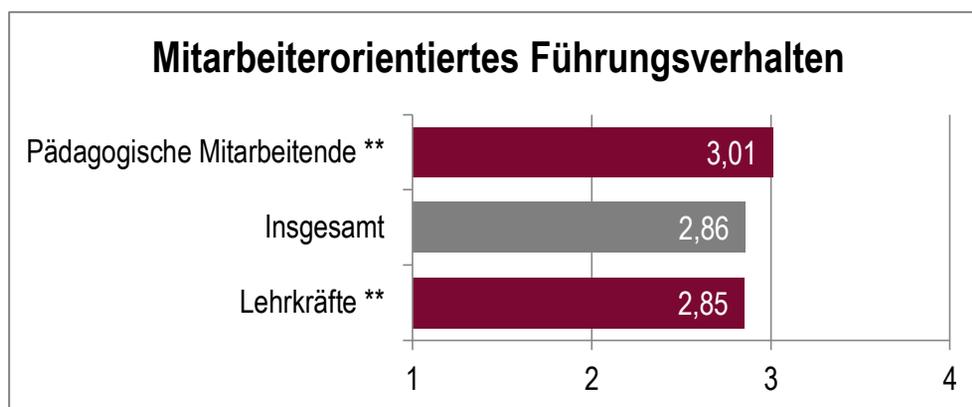


Abbildung 39: Mittelwertvergleiche für „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“ nach Ämtern

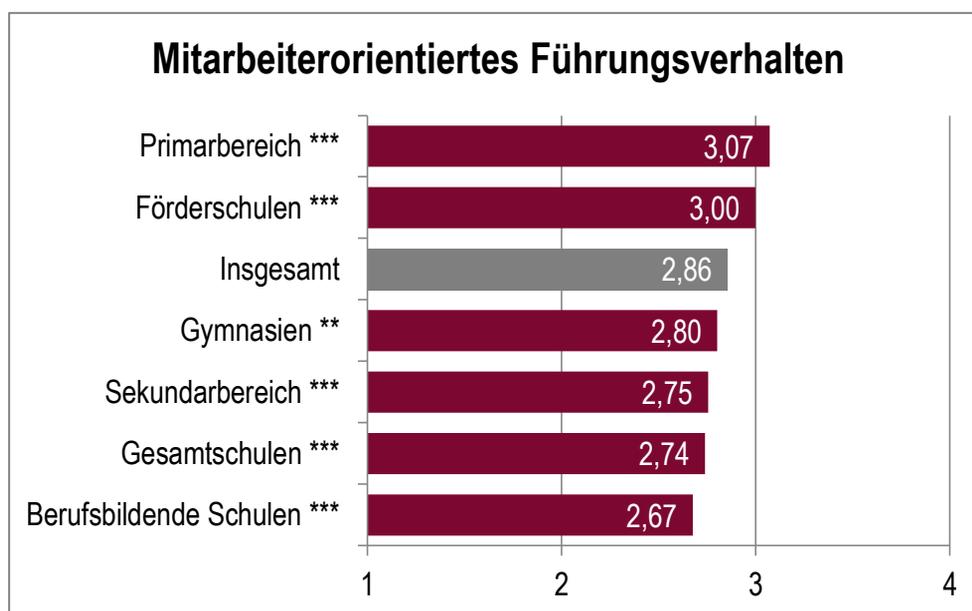


Abbildung 40: Mittelwertvergleiche für „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“ nach Schulformen

### 6.4.2 Individueller Handlungsspielraum

Für die Skala „Individueller Handlungsspielraum“ liegt der Mittelwert bei  $M = 3,05$  ( $n=8739$ ). Die Mittelwerte für die Schulformen liegen zwischen  $M=3,14$  für Förderschulen und  $M=2,98$  für Gymnasien. Dabei zeigen Förderschulen ( $M=3,14$ ) und Grundschulen ( $M=3,10$ ) eine signifikant höhere Einschätzung des individuellen Handlungsspielraums, während Teilnehmende von Gymnasien eine signifikant niedrigere Einschätzung abgaben ( $M=2,98$ ) (Abbildung 42). Im Ämtervergleich liegt der Mittelwert für pädagogische Mitarbeitende signifikant höher ( $M=3,15$ ), der Mittelwert für Lehrkräfte signifikant niedriger ( $M=3,04$ ). (Abbildung 41).

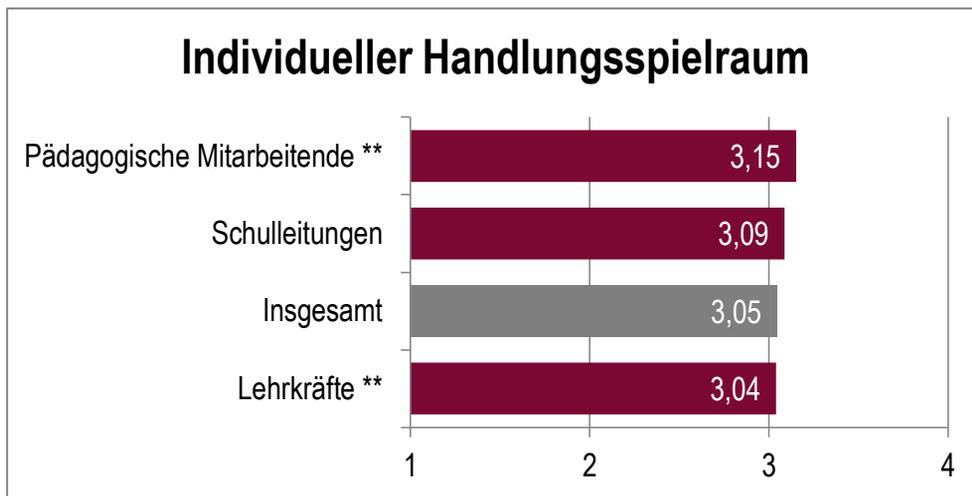


Abbildung 41: Mittelwertvergleiche für „Individueller Handlungsspielraum“ nach Ämtern

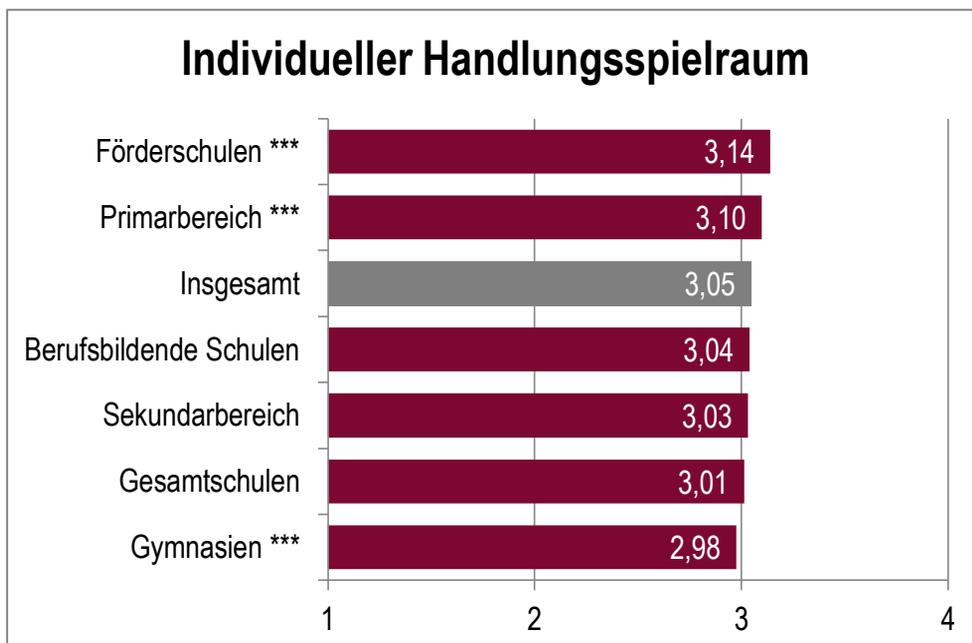


Abbildung 42: Mittelwertvergleiche für „Individueller Handlungsspielraum“ nach Schulformen

### 6.4.3 Gemeinsames pädagogisches Verständnis

Für die Skala „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“ liegt der Mittelwert bei  $M=3,30$  ( $n=8739$ ). Im Vergleich der Schulformen zeigen Grundschulen ( $M=3,69$ ) sowie Förderschulen ( $M=3,42$ ) jeweils eine signifikant höhere Einschätzung als andere Schulformen. Die übrigen Schulformen liegen unter dem Mittelwert, wobei berufsbildende Schulen die niedrigste Einschätzung des gemeinsamen pädagogischen Verständnisses abgaben ( $M=3,06$ ) (Abbildung 44). Schulleitungen zeigen ein signifikant höhere Einschätzung auf dieser Skala ( $M=3,86$ ), ebenso pädagogische Mitarbeitende ( $M=3,48$ ). Lehrkräfte schätzen das gemeinsame pädagogische Verständnis hingegen signifikant niedriger ein als andere Ämter ( $M=3,27$ ) (Abbildung 43).

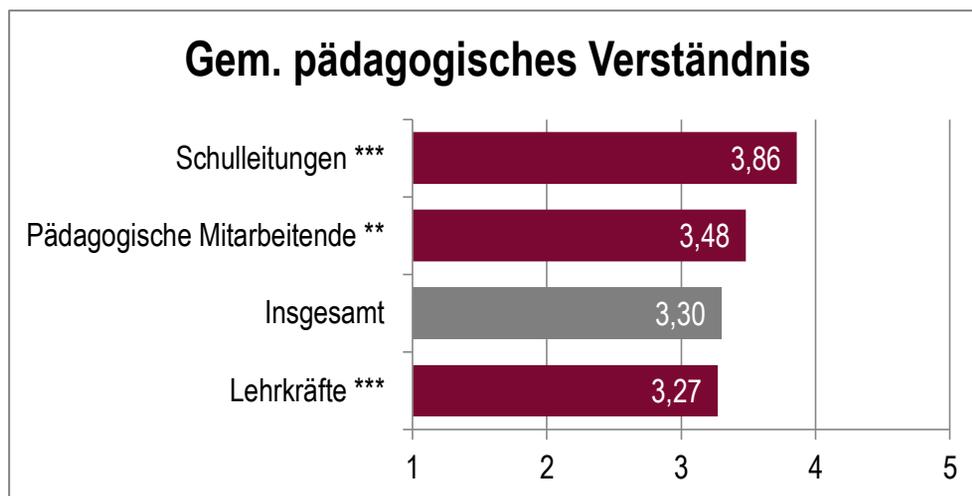


Abbildung 43: Mittelwertvergleiche für „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“ nach Ämtern

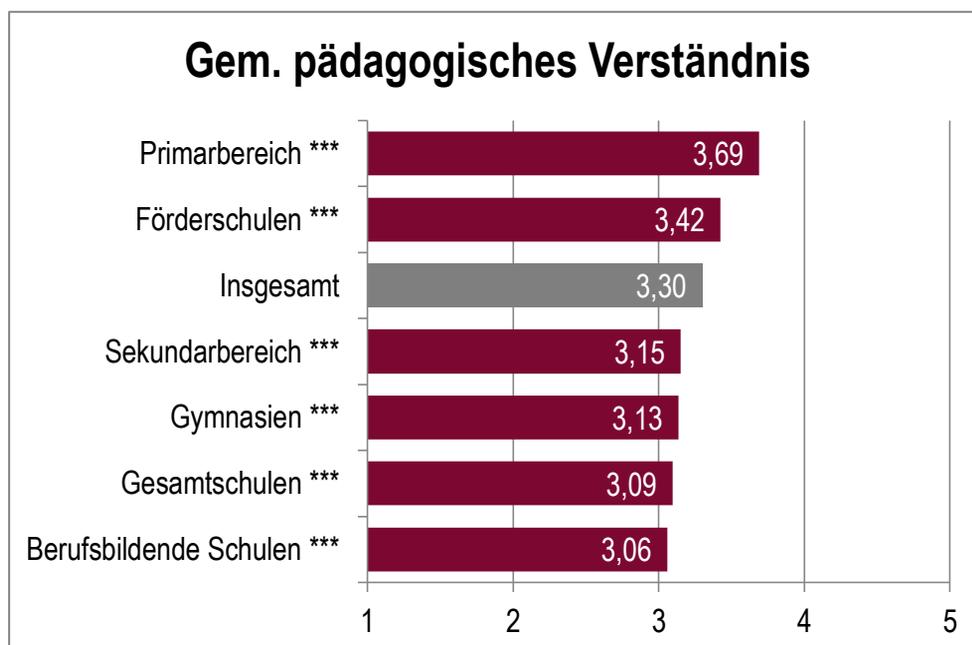


Abbildung 44: Mittelwertvergleiche für „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“ nach Schulform

#### 6.4.4 Selbstwirksamkeitserwartung

Der Mittelwert der Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“ liegt bei  $M=2,81$  ( $n=8739$ ). Bei den Schulformen liegen die Mittelwerte zwischen  $M=2,95$  für Förderschulen und  $M=2,62$  für Gymnasien. Neben den Förderschulen zeigen auch Gesamtschulen ( $M=2,89$ ) und Grundschulen ( $M=2,86$ ) signifikant höhere Werte als andere Schulformen (Abbildung 46). Im Ämtervergleich haben Schulleitungen eine erkennbar bessere Selbstwirksamkeitserwartung ( $M=3,04$ ), Lehrkräfte hingegen eine deutlich niedrigere ( $M=2,80$ ) (Abbildung 45).

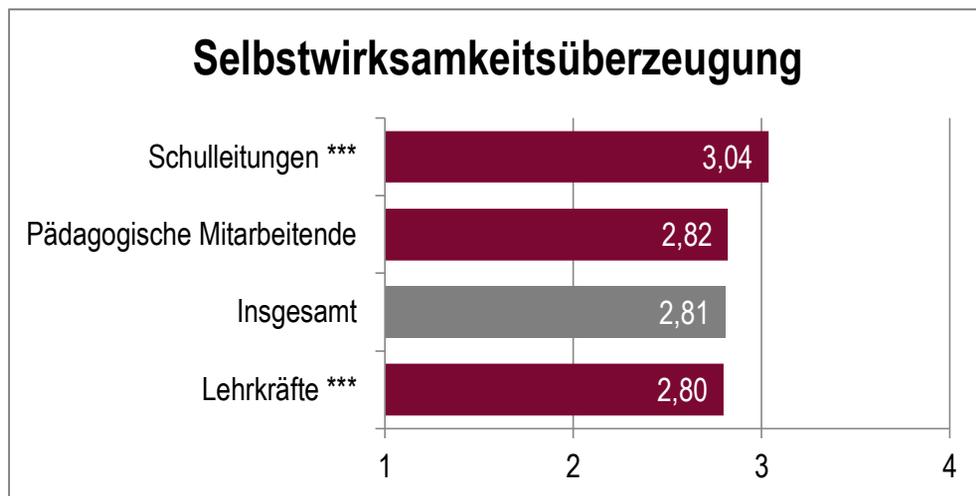


Abbildung 45: Mittelwertvergleiche für „Selbstwirksamkeitserwartung“ nach Ämtern

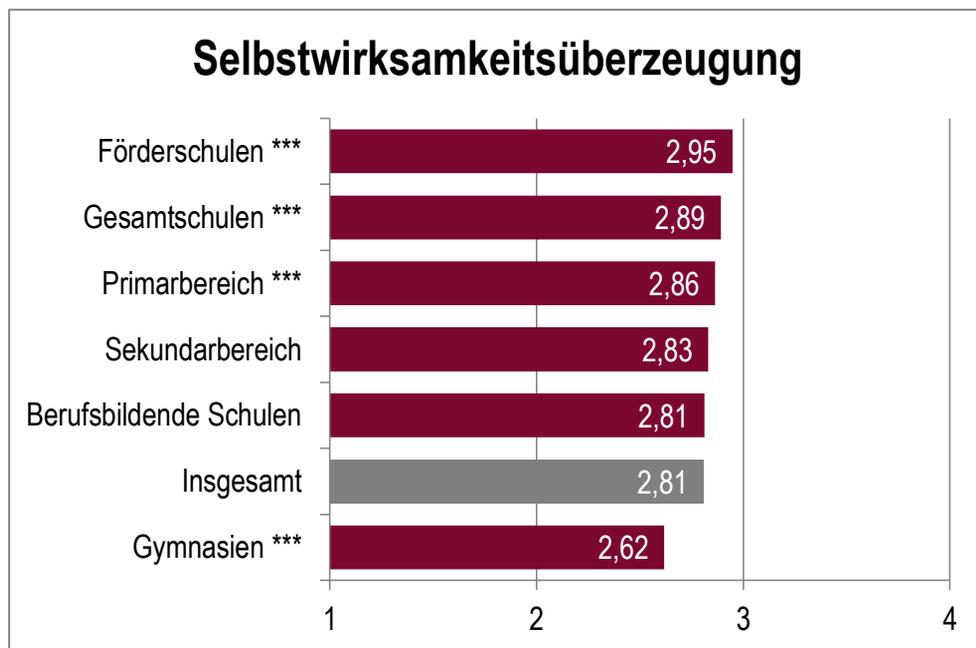


Abbildung 46: Mittelwertvergleiche für „Selbstwirksamkeitserwartung“ nach Schulform

### 6.4.5 Irritation

Der Mittelwert der Skala „Irritation“ liegt bei  $M=3,97$  ( $n=8727$ ). Dabei zeigt die Subskala „Emotionale Irritation“ mit  $M=3,17$  einen niedrigeren Mittelwert als die Subskala „Kognitive Irritation“ ( $M=5,10$ ). Der Schulformvergleich für die emotionale Irritation ergibt signifikant höhere Mittelwerte für Grundschulen ( $M=3,27$ ) und für Gymnasien ( $M=3,25$ ) sowie deutlich niedrigere Mittelwerte für Förderschulen ( $M=2,99$ ) und berufsbildende Schulen ( $M=3,06$ ) (Abbildung 49). Für die kognitive Irritation zeigen ebenfalls Gymnasien ( $M=5,34$ ) und Grundschulen ( $M=5,23$ ) wesentlich höhere Werte als andere Schulformen. Förderschulen ( $M=4,80$ ) und der Sekundarbereich ( $M=4,89$ ) haben signifikant niedrigere Mittelwerte auf der Skala „Kognitive Irritation“ (Abbildung 48). Im Ämtervergleich ergeben sich für Lehrkräfte signifikant höhere Werte bei der Skala „Emotionalen Irritation“ ( $M=3,21$ ), während pädagogische Mitarbeitende ( $M=2,39$ ) und Schulleitungen ( $M=2,85$ ) niedrigere Werte aufweisen (Abbildung 47). Pädagogische Mitarbeitende lassen signifikant niedrigere Werte ( $M=3,78$ ) als andere Ämter erkennen (Abbildung 48).

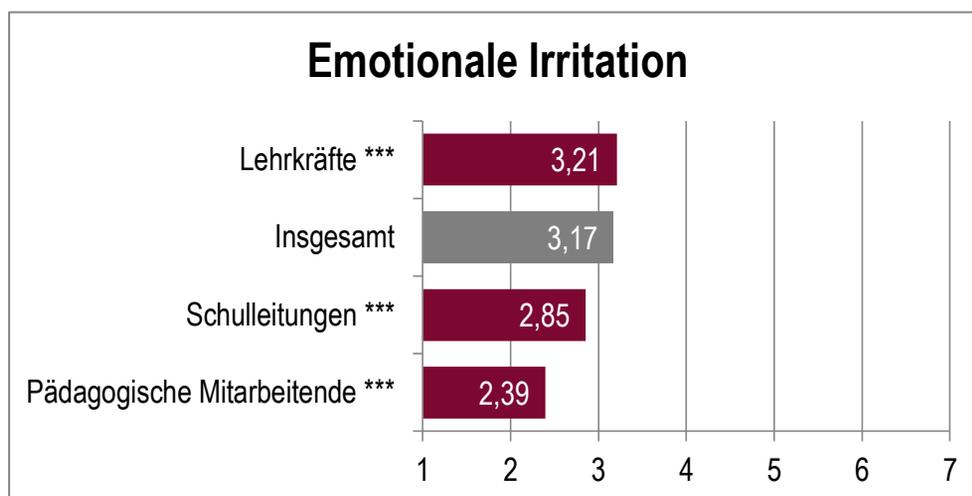


Abbildung 47: Mittelwertvergleiche für „Emotionale Irritation“ nach Ämtern

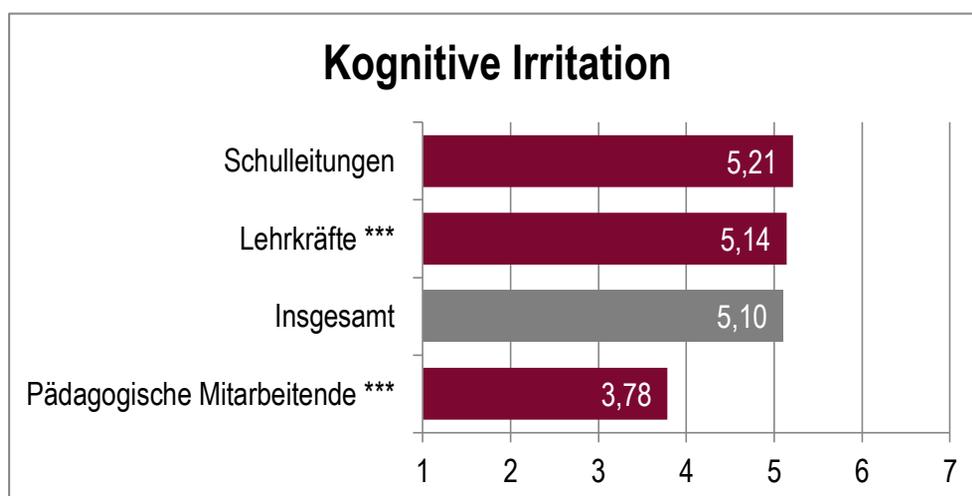


Abbildung 48: Mittelwertvergleiche für „Kognitive Irritation“ nach Ämtern

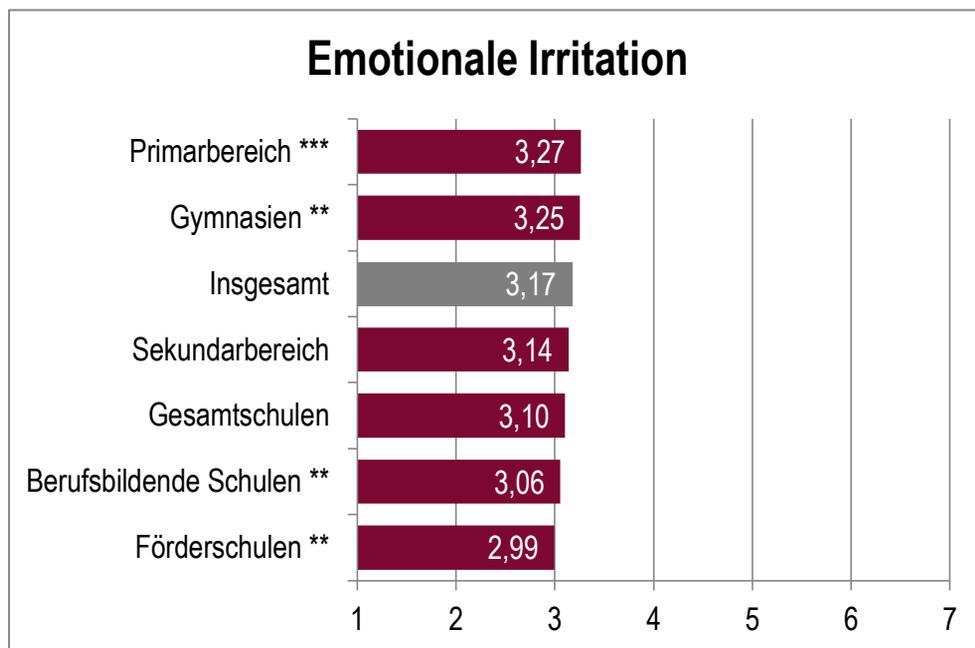


Abbildung 49: Mittelwertvergleiche für „Emotionale Irritation“ nach Schulform

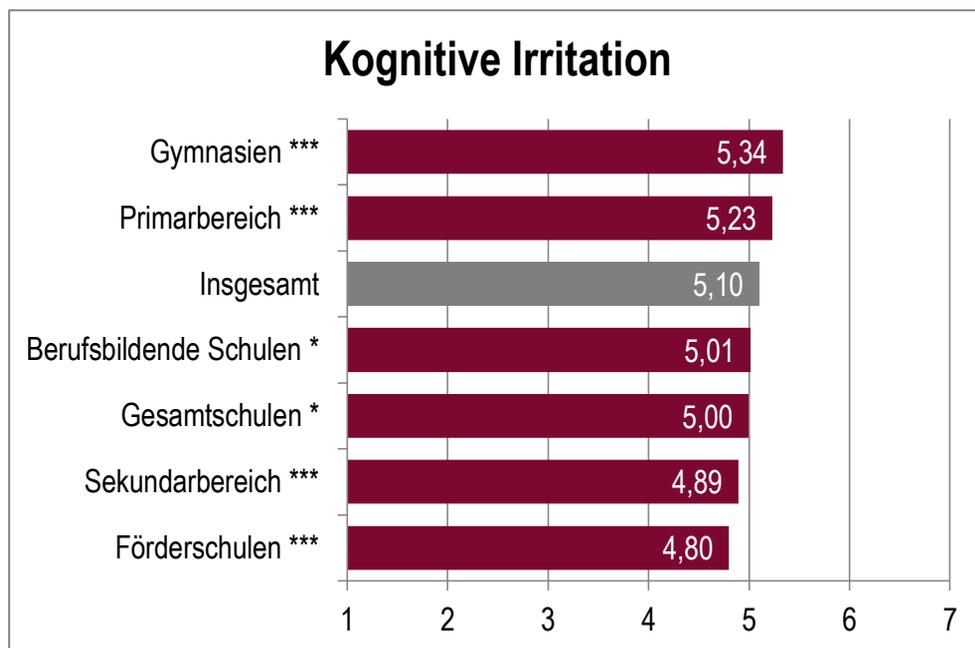


Abbildung 50: Mittelwertvergleiche für „Kognitive Irritation“ nach Schulform

#### 6.4.6 Allgemeine Gesundheit

Der allgemeine Gesundheitszustand wurde durch eine einzelne Frage erhoben. Hierbei liegt der Mittelwert bei  $M = 3,03$  ( $n = 8676$ ). Im Schulformvergleich rangiert der Mittelwert zwischen  $M = 3,14$  für Gesamtschulen und  $M = 2,96$  für Grundschulen (Abbildung 52). Im Vergleich der Ämter zeigen die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine signifikant bessere Einschätzung ihres allgemeinen Gesundheitszustandes ( $M = 3,21$ ) als Lehrkräfte oder Schulleitungen (Abbildung 51).

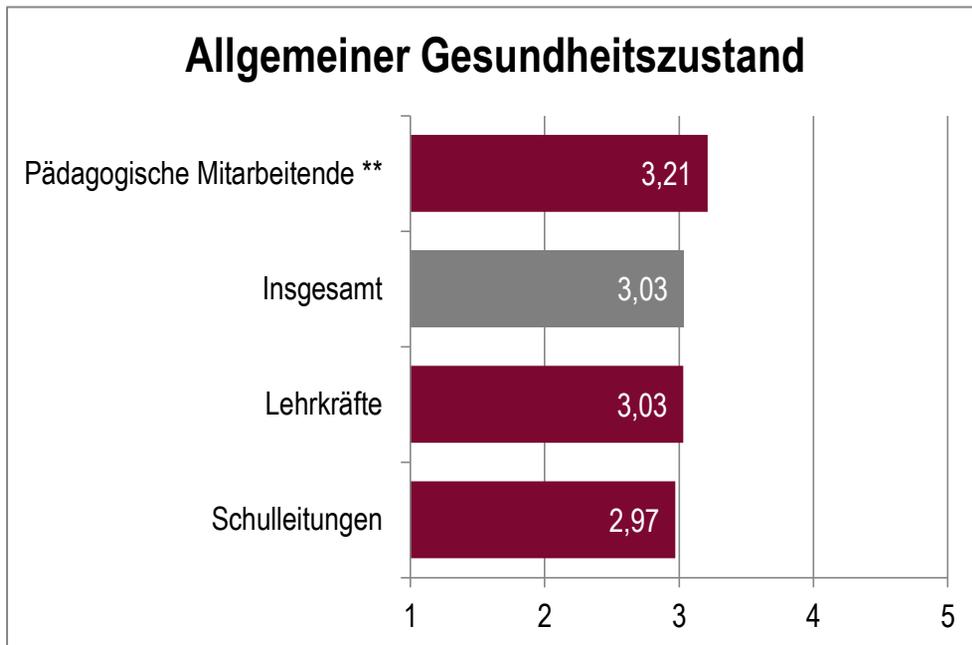


Abbildung 51: Mittelwertvergleiche für „Allgemeiner Gesundheitszustand“ nach Ämtern

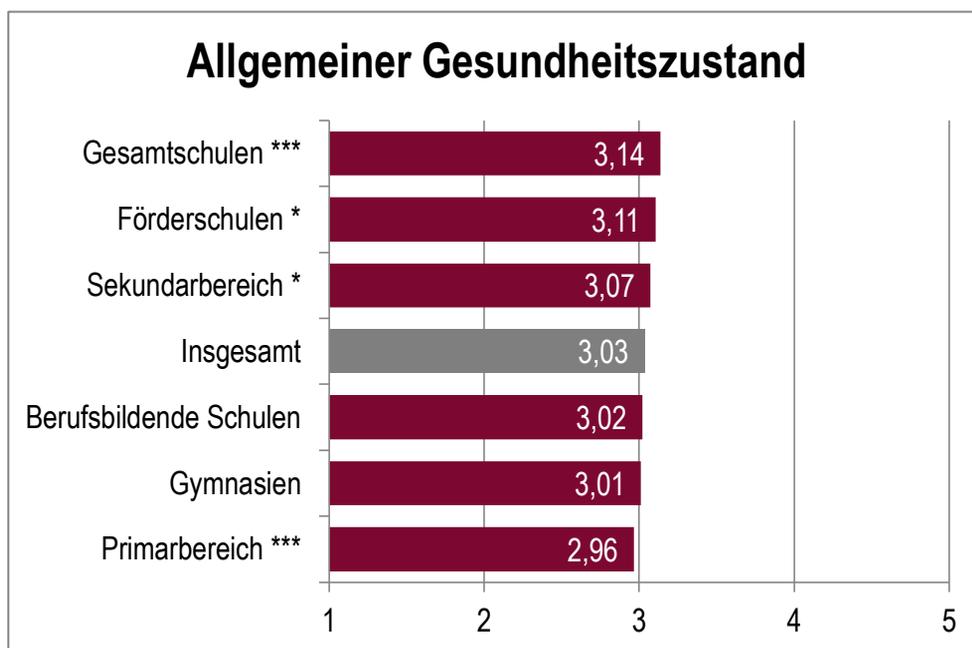


Abbildung 52: Mittelwertvergleiche für „Allgemeiner Gesundheitszustand“ nach Schulform

#### 6.4.7 Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Die allgemeine Arbeitszufriedenheit wurde ebenfalls mit nur einem Item erhoben. Der Mittelwert liegt auf der vierstufigen Skala bei  $M = 2,56$  ( $n = 8658$ ). Bei den Schulformen rangiert der Mittelwert zwischen  $M = 2,67$  für berufsbildende Schulen und  $M = 2,51$  für Gymnasien (Abbildung 54). Im Vergleich der Ämter zeigen pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den höchsten Mittelwert ( $M = 2,78$ ), Lehrkräfte hingegen den niedrigsten ( $M = 2,55$ ). Beide Personengruppen unterschieden sich dabei erkennbar von den restlichen (Abbildung 53).

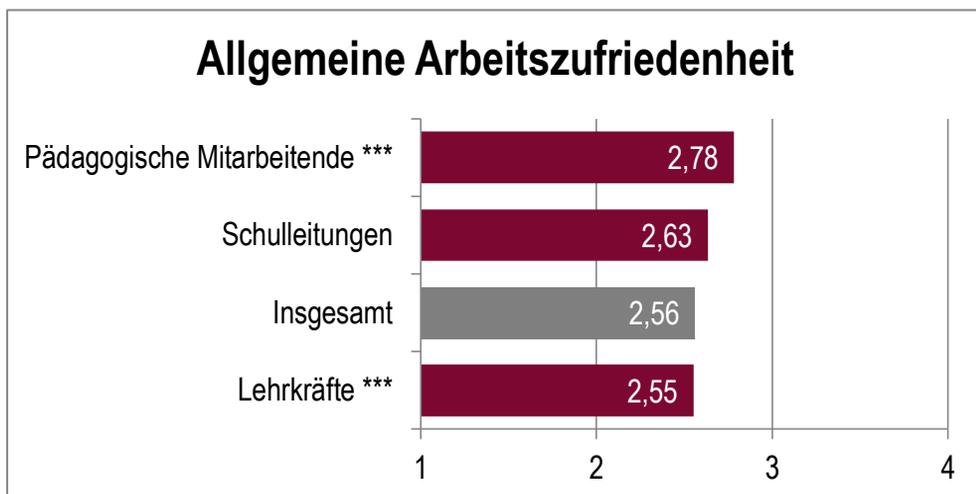


Abbildung 53: Mittelwertvergleiche für „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ nach Ämtern

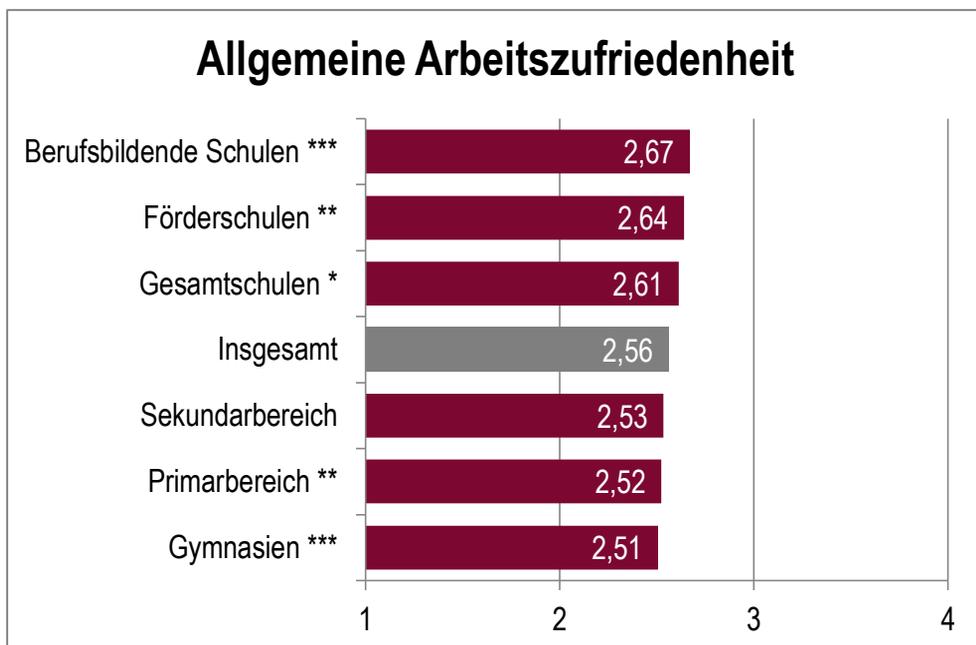


Abbildung 54: Mittelwertvergleiche für „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ nach Schulform

## 6.5 Ergebnisse: Korrelationen

Eine Übersicht der Korrelationen findet sich im Anhang in den Tabellen 46–54. Im Folgenden werden die wichtigsten Zusammenhänge näher dargestellt.

### 6.5.1 Belastungsdimensionen

Die Korrelationen zwischen den Belastungsdimensionen („Häufigkeit“, „Verstehbarkeit“, „Sinnhaftigkeit“, „Unterstützung durch die Behörden“, „Unterstützung durch die Schule“, „Bewältigbarkeit“) und den Kontextfaktoren variiert zwischen  $r=.05$  und  $r=.56$  und sie sind alle auf dem .001-%-Niveau signifikant (Tabelle 47). Die Belastungsdimension „Häufigkeit“ hat zu allen Kontextfaktoren den niedrigsten Zusammenhang ( $r=.05$  bis  $r=.10$ ). Die höchsten Korrelationen zeigen sich zwischen der Dimension „Unterstützung durch die Schule“ und den Kontextfaktoren „Pädagogisches Verständnis“ ( $r=.43$ ), „Handlungsspielraum“ ( $r=.34$ ) und „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“ ( $r=.56$ ). Außerdem zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen der Dimension „Bewältigbarkeit“ und der Skala „Selbstwirksamkeit“ ( $r=.43$ ) sowie „Bewältigbarkeit“ und „Handlungsspielraum“ ( $r=.31$ ) und „Sinnhaftigkeit“ und „Selbstwirksamkeit“ ( $r=.37$ ).

Die Korrelation zwischen den Belastungsdimensionen und den Gesundheitsindikatoren weist ein vergleichbares Muster auf. Die Dimension „Bewältigbarkeit“ hat den höchsten Zusammenhang mit den Gesundheitsindikatoren: Irritation:  $r=-.33$ ; allgemeine Gesundheit  $r=.30$ ; allgemeine Arbeitszufriedenheit  $r=.38$ . Weiterhin liegt nur die Korrelation zwischen der Dimension „Unterstützung durch die Schule“ und „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ mit  $r=.32$  in einem nennenswerten Bereich. Alle Korrelationen zwischen den Belastungsdimensionen und den Gesundheitsindikatoren sind auf dem .001-%-Niveau signifikant.

### 6.5.2 Tätigkeitsbereiche

Die Korrelationen zwischen der Passung in den sechs Tätigkeitsbereichen („Unterricht“, „Inklusive Bildung“, „Sprachförderung“, „Ganztag“, „Zusammenarbeit“ und „Schule leiten und verwalten“) und den Kontextfaktoren liegen zwischen  $r=.17$  und  $.40$  und sind alle auf dem .001-%-Niveau signifikant (Tabelle 46). Die Skala „Selbstwirksamkeit“ zeigt über alle Tätigkeitsbereiche hinweg relativ hohe Zusammenhangsmaße, die zwischen  $r=.40$  für den Bereich „Unterricht“ und  $r=.26$  für den Bereich „Sprachförderung“ liegen. Für die Skala „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“ variieren die Korrelationen zwischen  $r=.30$  für den Bereich „Zusammenarbeit“ und  $r=.18$  für den Bereich „Schule leiten und verwalten“. Die Skala „Individueller Handlungsspielraum“ korreliert am stärksten mit dem Passungswert für den Tätigkeitsbereich „Zusammenarbeit“ ( $r=.31$ ) und am wenigsten mit dem Passungswert im Bereich „Sprachförderung“ ( $r=.17$ ). Für die Skala „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“ liegen die Korrelationen zwischen  $r=.34$  für den Tätigkeitsbereich „Zusammenarbeit“ und  $r=.22$  für den Tätigkeitsbereich „Sprachförderung“. Betrachtet man die Zusammenhänge über die Tätigkeitsbereiche hinweg, so zeigt sich, dass der Passungswert für den Bereich „Zusammenarbeit“ mit allen Kontextfaktoren relativ hoch korreliert. Die Passung im Bereich „Sprachförderung“ zeigt hingegen die niedrigsten Zusammenhangsmaße zu den Kontextfaktoren, mit Ausnahme des „Gemeinsamen pädagogischen Verständnisses“.

Die Korrelationen zwischen der Passung in den sechs Tätigkeitsbereichen und den Gesundheitsindikatoren variieren zwischen  $r=.12$  und  $r=.34$  und sind alle auf dem .001-%-Niveau signifikant. Die Skala „Irritation“ zeigt die höchsten Zusammenhangswerte im Bereich „Schule leiten und verwalten“ ( $r=-.26$ ) und die niedrigsten im Bereich „Sprachförderung“ ( $r=-.13$ ). Der allgemeine Gesundheitszustand korreliert am höchsten mit der Passung im Tätigkeitsbereich „Unterricht“ ( $r=.24$ ) und am niedrigsten mit der Passung im Tätigkeitsbereich „Sprachförderung“ ( $r=.12$ ). Die allgemeine

Arbeitszufriedenheit weist im Vergleich zu den anderen Gesundheitsindikatoren die höchsten Zusammenhänge mit der Passung in den verschiedenen Bereichen auf. Sie liegt zwischen  $r=.34$  für den Bereich „Unterricht“ und  $r=.20$  für den Bereich „Sprachförderung“. Über die Tätigkeitsbereiche hinweg betrachtet, liegen die niedrigsten Korrelationen zwischen den Gesundheitsindikatoren und der Passung im Tätigkeitsbereich „Sprachförderung“, die höchsten Korrelationen liegen in den Tätigkeitsbereichen „Unterricht“ und „Schule leiten und verwalten“.

### 6.5.3 Kontextfaktoren und Gesundheitsindikatoren

Die Korrelationen zwischen den Kontextfaktoren und den Gesundheitsindikatoren sind zwischen  $r=.07$  und  $r=.34$  und damit alle auf dem .001-%-Niveau signifikant (Tabelle 54). Von den Gesundheitsindikatoren zeigt die „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ die höchsten Korrelationen zu den Kontextfaktoren. Die Korrelationen liegen hier zwischen  $r=.34$  für „Individueller Handlungsspielraum“ und  $r=.22$  für „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“. Die allgemeine Gesundheit korreliert am stärksten mit der „Selbstwirksamkeit“ ( $r=.26$ ) und am schwächsten mit dem „Gemeinsamen pädagogischen Verständnis“ ( $r=.10$ ). Die Irritationsskala korreliert ebenfalls am höchsten mit der Skala „Selbstwirksamkeit“ ( $r=-.22$ ) und am niedrigsten mit dem „Gemeinsamen pädagogischen Verständnis“ ( $r=-.07$ ). Die Interkorrelationen zwischen den Gesundheitsindikatoren untereinander liegen im mittleren Bereich zwischen  $r=-.35$  und  $r=-.45$ . Die Kontextfaktoren korrelieren untereinander ebenfalls im mittleren Bereich zwischen  $r=.18$  und  $r=.46$ .

## 6.6 Zusammenfassung

Die drei Skalen „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“, „Individueller Handlungsspielraum“ und „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“ erzielen an Grund- und Förderschulen ein höheres Ergebnis als an anderen Schulformen. U.a. Nübling et al. (2012) und Urton et. al. (2014) untermauern diese Ergebnisse. Berufsbildende Schulen zeigen in Bezug auf das „Mitarbeiterorientierte Führungsverhalten“ die geringsten Werte und Gymnasien bewerten die Skala „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“ im Vergleich zu den anderen Schulformen am niedrigsten. Ersteres Ergebnis erscheint vor dem Hintergrund plausibel, dass berufsbildende Schulen in der Regel über höhere Schülerzahlen verfügen als Grund- und Förderschulen, was ein mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten möglicherweise erschwert. Dass an Gymnasien im Vergleich zu anderen Schulformen ein niedrigeres gemeinsames pädagogisches Verständnis erlebt wird, lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Pädagogik an anderen Schulformen – allen voran den Grund- und Förderschulen – einen anderen Stellenwert einnehmen könnte. Das Gymnasium erlangt ebenfalls die niedrigsten Werte bezogen auf die „Selbstwirksamkeit“, während abermals die Förderschulen die höchsten Werte zeigen, gefolgt von Grund- und Gesamtschulen. Die naheliegende Vermutung, dass die Beschäftigten an Gymnasien ebenfalls eine niedrigere Arbeitszufriedenheit erleben, bestätigt sich. Darüber hinaus werden diese Ergebnisse durch die Analyse der Arbeitsanforderung im Rahmen der Online-Befragung bekräftigt, da die erlebte Passung an Gymnasien vergleichsweise gering ist. Auch die Ergebnisse der Verbesserungsvorschläge zeigen, dass der Wunsch nach Erhöhung von Ressourcen und Entlastung an Gymnasien, aber auch an Grundschulen am stärksten ist. Außerdem weisen Gymnasien die höchsten Werte bei der Irritation auf – kognitiv wie emotional. Neben Gymnasien haben auch Grundschulen hohe Werte der Irritation. Außerdem erreichen Grundschulen die niedrigsten Werte bezüglich des Gesundheitszustandes. Insgesamt kann in Bezug auf die Skala „Irritation“ ein eindeutig häufigeres Auftreten der „kognitiven Irritation“ gegenüber der „emotionalen Irritation“ verzeichnet werden. Die niedrigste Irritation – kognitiv wie emotional – verzeichnen die Teilnehmenden der Online-Befragung von Förderschulen. Dieses Ergebnis bestätigt auch das Ergebnis der Verbesserungsvorschläge, aus dem hervorgeht, dass Förderschulen am wenigsten Entlastungswünsche äußerten. Die „kognitive Irritation“ ist am

zweitniedrigsten im Sekundarbereich, die „emotionale Irritation“ hingegen an den berufsbildenden Schulen. Der „allgemeine Gesundheitszustand“ erlangt die höchsten Werte an Gesamtschulen, während die höchste „allgemeine Arbeitszufriedenheit“ in den berufsbildenden Schulen zu verzeichnen ist.

Schulleitungen erzielen bei der Bewertung der vier genannten Skalen stets höhere Werte als Lehrkräfte. Dieses Ergebnis kann ebenfalls durch die Ergebnisse der Analyse der Arbeitsanforderung bestätigt werden. Schulleitungen erlebten hier in allen Tätigkeitsbereichen die höchste Passung. Dass Schulleitungen sich in ihrem Belastungserleben positiv von Lehrkräften abheben, wird außerdem durch verschiedene andere Studien bestätigt (vgl. u.a. Heyse 2005; Laux et al. 2007; Harazd et al. 2009; Huber 2011). Die Vermutung, dass Schulleitungen sich auch in den Gesundheits-Outcomes auf positive Weise von den übrigen Berufsgruppen abheben, bestätigt sich im Hinblick auf die Irritation. Zwar weisen Schulleitungen die höchsten Werte bei der kognitiven Irritation auf, Lehrkräfte erzielen jedoch die höchsten Werte bei der emotionalen Irritation. Da „[...] Kognitive Irritation insbesondere eine punktuelle arbeitsbezogene Beanspruchung erfasst, während Emotionale Irritation eine über den Arbeitskontext hinaus generalisierte Beanspruchung indiziert“ (Mohr et al. 2006, S. 48) ist die Entwicklung einer psychischen Beeinträchtigung bei Lehrkräften wahrscheinlicher. Weiterhin werden die Ergebnisse dadurch bestätigt, dass Lehrkräfte eine schlechtere allgemeine Arbeitszufriedenheit als Schulleitungen erleben. Dass Schulleitungen im Vergleich den schlechtesten allgemeinen Gesundheitszustand aufweisen, widerspricht jedoch den übrigen Ergebnissen. Hier könnte sich weiterer Forschungsbedarf abzeichnen. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zeigen im Vergleich der Berufsgruppen die niedrigsten Werte von Irritation sowie die höchsten Werte sowohl beim allgemeinen Gesundheitszustand als auch bei der allgemeinen Arbeitszufriedenheit.

Von den Belastungsdimensionen zeigt die Dimension „Häufigkeit“ die geringste Korrelation zu allen Kontextfaktoren. Die höchste Korrelation zeigt sich zwischen „Unterstützung durch die Schule“ und den Faktoren „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“, „Handlungsspielraum“ und „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“. Eine höhere „Bewältigbarkeit“ geht mit positiven Werten auf der Skala der „Selbstwirksamkeit“ und des „Handlungsspielraumes“ einher. Ein starker Zusammenhang besteht auch zwischen der „Selbstwirksamkeit“ und der „Sinnhaftigkeit“. Bei der Betrachtung der Belastungsdimensionen mit den Gesundheitsindikatoren zeigen die Indikatoren „Irritation“, „Allgemeine Gesundheit“ und „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ hohe Korrelationen zur „Bewältigbarkeit“. Außerdem gibt es einen stärkeren Zusammenhang zwischen der „Unterstützung durch die Schule“ und der „Allgemeinen Arbeitszufriedenheit“.

Im Rahmen der Analyse von Zusammenhängen zwischen den Kontextfaktoren und der Passung innerhalb der verschiedenen Tätigkeitsbereiche erreicht die Skala „Selbstwirksamkeit“ in allen Bereichen hohe Korrelationen, allen voran im Bereich „Unterricht“. Eine höhere Passung in Bezug auf die Tätigkeiten unterrichtsbezogener Maßnahmen geht also mit einer höheren Selbstwirksamkeit einher. Ein „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“ korreliert signifikant mit der „Zusammenarbeit“, am niedrigsten ist der Zusammenhang mit dem Bereich „Schule leiten und verwalten“. Die Skala „Individueller Handlungsspielraum“ zeigt die höchste Korrelation mit dem Tätigkeitsbereich „Zusammenarbeit“ und die niedrigste mit dem Bereich „Sprachförderung“. Dieser Bereich hängt ebenso am geringsten mit der Skala „Mitarbeiterorientiertes Führungsverhalten“ zusammen, während „Zusammenarbeit“ erneut die höchste Korrelation mit dieser Skala zeigt. Der Bereich „Zusammenarbeit“ korreliert insgesamt mit allen Kontextfaktoren relativ hoch, wohingegen der Bereich „Sprachförderung“ überwiegend niedrige Korrelationen aufweist.

Durchschnittlich erfährt der Bereich „Sprachförderung“ auch im Zusammenhang mit den Gesundheits-Outcomes den geringsten Zusammenhang. Die höchsten Korrelationen zeigen sich für die Bereiche „Unterricht“ und „Schule leiten und verwalten“. Beispielsweise zeigt die Skala „Irritation“ die höchsten Zusammenhangswerte mit dem Bereich „Schule

leiten und verwalten“, die niedrigsten bei der „Sprachförderung“. So verhält es sich auch bei der „Sprachförderung“ und dem „Allgemeinen Gesundheitszustand“, während hier der Bereich „Unterricht“ den größten Zusammenhang aufweist. Letztlich korreliert bei der Betrachtung der Belastungs- und Entlastungsfaktoren und der Gesundheitsindikatoren die „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“ am höchsten mit den gesamten Faktoren, allen voran mit dem „Individuellen Handlungsspielraum“. Sowohl die „Allgemeine Gesundheit“, als auch „Irritation“ weisen den höchsten Zusammenhang mit der „Selbstwirksamkeit“ auf, am geringsten mit dem „Gemeinsamen pädagogischen Verständnis“.

## 7 ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der Online-Befragung war es, den Einfluss von berufsbedingten Anforderungen auf die Arbeitssituation von Lehrkräften, Schulleitungen und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu untersuchen. So sollte eine empirische Grundlage zur Identifikation von bildungspolitischem Handlungsbedarf und Unterstützungsmöglichkeiten geschaffen werden. Hierzu wurden ca. 90000 Beschäftigte der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Niedersachsen zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Neben der Beurteilung von Tätigkeiten in sechs Bereichen wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verschiedenen Kontextfaktoren sowie Gesundheitsoutcomes befragt und hatten die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge in Form von freien Antworten zu anzugeben. Insgesamt nahmen 10409 Personen an der Befragung teil. Der vorliegende Abschlussbericht sowie der erste Bericht zur Befragung geben einen ausführlichen Überblick über die Ergebnisse der Online-Befragung. Im Folgenden werden diese Ergebnisse abschließend zusammengefasst.

In der zusammenfassenden Betrachtung spiegelt sich der Eindruck wieder, dass die an der Studie teilgenommenen Landesbediensteten ein differenziertes Belastungserleben äußerten, das je nach Aufgabenbereich und Themenfeld zu bewerten ist und sich zwischen verschiedenen Personengruppen unterscheidet. Entsprechend der differenzierten Ergebnisse, sollten Schlussfolgerungen, die auf diesen Ergebnissen beruhen, in gleicher Weise differenziert abgeleitet werden.

Auf thematischer Ebene zeigten sich vor allem drei Themenfelder, die für Lehrkräfte in Zusammenhang zu ihrem Belastungserleben stehen: Inklusive Bildung, Sprachförderung und interkulturelle Bildung sowie Zusammenarbeit.

Das Thema „Inklusive Bildung“ zeigt vor allem durch die freien Antwortfeldern einen großen Handlungsbedarf. Zwar erleben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine hohe Sinnhaftigkeit bei Tätigkeiten aus diesem Bereich. Doch scheint die Gestaltung der inklusiven Bildung einen differenzierten Handlungsbedarf deutlich werden zu lassen. Der Wunsch nach mehr personellen Ressourcen und einem gezielteren Personaleinsatz, etwa der Förderschullehrkräfte, sowie der Wunsch nach Fort- und Ausbildung in diesem Bereich, verdeutlichen, dass die Umsetzung der inklusiven Bildung noch nicht vollständig im Arbeitstag der Schulen angekommen zu sein scheint und eine Nachsteuerung von den betroffenen Personen gewünscht wird. Dieser Eindruck verstärkt sich bei der differenzierten Betrachtung der Schulformen. Eine ablehnende Haltung gegenüber der inklusiven Bildung nehmen hauptsächlich Schulen ein, die weniger Erfahrung mit der inklusiven Bildung haben. Schulformen, die bereits Praxis in der inklusiven Bildung haben, äußerten hier konkretere Vorschläge.

Die „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ wurde bereits im ersten Bericht als Schwerpunktthema identifiziert. Die Sinnhaftigkeit wird in diesem Bereich ebenfalls als hoch erlebt, die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit sowie die Unterstützung durch die Schule und durch die Behörden jedoch nicht. Die Auswertung der Verbesserungsvorschläge unterstützt die Bedeutung dieses Themenfeldes im Kontext der erlebten Belastung. Für den Bereich „Sprachförderung und interkulturelle Bildung“ ist der Wunsch nach mehr personalen Ressourcen und Fortbildungen ebenfalls deutlich ausgeprägt. Darüber hinaus zeigt sich, dass wiederum die konkrete Umsetzung, also die Gestaltung der Sprachförderung, für die Teilnehmer ein wichtiges Element der Verbesserungsvorschläge darstellt und nicht nur ein reines Belastungserleben der Betroffenen widerspiegelt, sondern konkrete Handlungsfelder eröffnet. Die Schulformvergleiche drücken hier ebenfalls den Bezug und die Berührungspunkte der Schulen zur Sprachförderung aus. So äußerten etwa Grundschulen häu-

figer einen Wunsch nach personellen Ressourcen in diesem Bereich. Insgesamt sind die Ergebnisse zur „Sprachförderung und interkulturellen Bildung“ außerdem im zeitlichen Kontext der Datenerhebung zu interpretieren, die im Sommer 2016 durchgeführt wurde und bei den Betroffenen möglicherweise mit viel Unsicherheit durch veränderte Rahmenbedingungen durch Schülerinnen und Schüler aus anderen Herkunftsländern geprägt war.

Das Thema „Zusammenarbeit“ wird in der Auswertung der Verbesserungsvorschläge als drittes Schwerpunktthema genannt und ebenfalls insgesamt als wichtig erachtet. Im Gegensatz zu den Themen „Inklusive Bildung“ und „Sprachförderung“ zeichnet sich hier aber ein anderes Bild ab. Die Vorschläge beziehen sich hier weniger auf personelle als auf zeitliche Ressourcen. Deutlich wird der Wunsch nach mehr Zeit beispielsweise durch Entlastungsstunden für die Zusammenarbeit. So scheint im Vergleich die Zusammenarbeit als Tätigkeit eine andere Qualität für die Betroffenen zu haben und sie wird als wichtige pädagogische Aufgabe angesehen, für die zwar mehr Zeit gewünscht wird, was aber nicht durch zusätzliches Personal abgedeckt werden kann.

Neben den drei Themenfeldern „Inklusive Bildung“, „Sprachförderung“ und „Zusammenarbeit“ zeigten sich weiter Unterschiede in den Belastungsdimensionen. Im ersten Bericht wurde bereits die differenzierte Bewertung mit einer hohen Ausprägung der Dimension „Sinnhaftigkeit“ und einer niedrigen Bewertung der „Unterstützung durch die Behörden“ dargelegt. Die weitere Auswertung der Verbesserungsvorschläge lassen insbesondere den Wunsch nach Unterstützung mit weiteren inhaltlichen Ansätzen füllen. Zwei Drittel der Vorschläge, die sich in den Bereich „Unterstützung und Fortbildung“ einordnen lassen, beziehen sich auf den Wunsch nach mehr Unterstützung und Fortbildungen zu spezifischen Themen, allen voran zur Inklusion und Sprachförderung. Angaben zur Verbesserung des Unterstützungs- und Fortbildungsangebots beziehen sich darauf, Fortbildungen vor Ort anzubieten, verpflichtende Fortbildungen umzusetzen und generell eine bessere Qualität der Fortbildungen zu erzielen etc. Weitere Unterstützungsmöglichkeiten ergeben sich aus den Wünschen nach Unterrichtsmaterialien sowie eine Entlastung durch Entlastungsstunden und die Reduktion von außerunterrichtlichen Tätigkeiten.

Abschließend ist außerdem die differenzierte Betrachtung von verschiedenen Personengruppen zur Interpretation der dargestellten Ergebnisse zu nennen. So hatte sich bereits in den Ergebnissen des ersten Berichts gezeigt, dass Schulleitungen im Vergleich zu Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern weniger stark belastet sind. Das Belastungserleben von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist am geringsten. Auch zwischen den verschiedenen Schulformen zeigten sich teils deutliche Unterschiede im Belastungserleben sowie den Verbesserungsvorschlägen, die im Kontext des jeweiligen Themenbereichs und oder Tätigkeit zu deuten sind.

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Bacharach, S.B.; Bauer, S. & Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary schools. In: *Work and Occupations*, Vol. 13, Nr. 1, S. 7–32. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Bamberg, E. & Ostendorf, P. (2008). Dienstunfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Spiegel personalärztlicher Gutachten. In: Krause, A., Schüpbach, H., Ulrich, E., Wülser, M. (Hrsg.). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. S.335–364. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler.
- Bandura, A. (1988). Perceived Self-Efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, Nr. 3, S. 479–488. Washington DC: American Psychological Association.
- Becker-Mrotzek, M.; Hentschel, B.; Hippmann, K.; Linnemann, M. (2012). Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Mercator-Stiftung.
- Bengel, J., Strittmatter, R., Willmann, H. (2008). Was hält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA).
- Bonsen, M. (2010). Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. S. 277–294. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3rd ed.). Heidelberg: Springer.
- Brauckmann, S. & Herrmann, C. (2013). Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen erweiterter schulischer Eigenständigkeit. Erste empirische Befunde aus der SHaRP-Studie. In: *Die Deutsche Schule. Beiheft* 12, S. 172–196. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014). *Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit 2014. Unfallverhütungsbericht Arbeit*. Bönen: Kettler.
- Caprara, G.V.; Barbaranelli, C.; Steca, P.; Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. In: *Journal of School Psychology*. 44

(2006), S. 473–490. Amsterdam: Elsevier.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Conn, Vicki S. (1997). Older women: Social cognitive correlates of health behaviour. In: *Women and Health*, Vol. 26, Nr. 3, S. 71–85. London: Routledge.

Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2016). Wohlbefinden von Schulleitungen in Deutschland: Ausprägungen und Zusammenhänge mit Arbeit und Gesundheit. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*. 11, 3, S. 171–176. Heidelberg: Springer.

Dadaczynski, K. (2014). *Schulleitung und Gesundheit. Zur gesundheitlichen Lage von Schulleitungen in NRW*. Düsseldorf: Unfallkasse Nordrhein-Westfalen.

van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.

Dormann, C. & Zapf, D. (2002). Social stressors at work, irritation, and depressive symptoms: Accounting for unmeasured third variables in a multi-wave study. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (75), S. 33–58. London: The British Psychological Society.

Dudenhöffer, S.; Claus, M.; Schöne, K.; Vives Pieper, P.; Spahn, D.; Rose, D.-M.; Letzel, S. (2010). *Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. Schwerpunkt: Förderschulen Schuljahr 2011/2012*. Mainz: Institut für Lehrgesundheit am Institut für Arbeits-, Sozial- und Umweltmedizin.

Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (5th ed.). Reinbek: Rowohlt.

Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2016a). *Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin: Forsa.

Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2016b). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer - Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Forsa.

Gläser-Zikuda, M. & Seifried, J. (2008). *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster,

New York, München, Berlin: Waxmann.

Greenleaf, R.K. (1996). *On becoming a servant leader*. San Francisco: Jossey Bass.

Griva, K. & Joekes, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? In: *Psychology and Health* 18 (4), S. 457–471. Abingdon: Taylor & Francis.

Hannöver, W.; Michael, A.; Meyer, C.; Rumpf, H.; Hapke, U. & John, U. (2004). Die Sense of Coherence Scale von Antonovsky und das Vorliegen einer psychiatrischen Diagnose - Ergänzungen zu den deutschen Normwerten aus einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe. In: *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 54(3–4), S. 179–86. Stuttgart, New York: Georg Thieme.

Hartung, S. & Rosenbrock R. (2012). *Handbuch Partizipation und Gesundheit*. Bern: Hans Huber Verlag.

Harazd, B.; Gieske, M.; Rolff, H. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Link-Luchterhand.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon & New York: Routledge.

Hedderich, I. (2016). Lehrergesundheit im Kontext schulischer Inklusion. Kenntnisstand und Ergebnisse einer explorativen Studie und Perspektiven. In: *Prävention und Gesundheitsförderung* (11), S. 34–39. Berlin, Heidelberg: Springer.

Heyse, H. (2005). Lehrergesundheit - eine gemeinsame Aufgabe von Lehrkräften, Kollegien und Schulleitungen. In: *Lehren & lernen*, 31, 8–9, S. 39–53. Villingen-Schwenningen: Necker-Verlag GmbH.

Holtappels, H. (2013). Schulentwicklung und Lehrerkooperation. In: McElvany, Nele & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.). *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*. S. 35–62. Münster: Waxmann.

Huber, S. G. (2011). Schulleitung – Beanspruchung und Belastung. Erste Ergebnisse einer internationalen Studie. Vortrag am 20.10.2011 in Stuttgart. Online unter: <http://schulleitung.net/html/projekte/pdf/Huber-SL-BB-Stuttgart-11-10-20-sgh.pdf> (Letzter Stand: 21.03.2017).

Huber, S. G.; Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In: Huber, Stephan Gerhard & Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.). *Kooperation in der Schule*. S. 323–372. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

Jäger, D.J. (2012). Schulklima, Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit aus Sicht der Lehrpersonen und Schüler/-

- innen in Hessen und Bremen. In: Maag Merki, K. (Hrsg.). Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. S. 65–94. Wiesbaden: VS.
- Kaempf, S. & Krause, A. (2004). Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsplatz Schule. In W. Bungard, B. Koop, & C. Liebig (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben – aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 314–319). München: Rainer Hampp.
- Kastrup, V. & Kleindienst-Cachay, C. (2008). Sportlehrer/Sportlehrerin – von wegen Traumjob! Zur Belastungswahrnehmung von Sportlehrkräften verschiedener Schulformen. Unfallkasse Nordrhein-Westfalen.
- Kauffeld, S. (2011). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Klusmann, U.; Richter, D.; Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. In: *Journal of Educational Psychology*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Klassen, R. M.; Bong, M., Usher, E. L.; Chong, W. H.; Huan, V. S.; Wong, I. Y. F.; Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. In: *Contemporary Educational Psychology*. Volume 34, Issue 1, S. 67–76. Amsterdam: Elsevier.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teachers gender, years of experience, and job stress. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 102, No. 3, S. 741–756. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Klusmann, U. (2011). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. S. 277–294. Münster: Waxmann.
- Krause, A.; Meder, L.; Philipp, A.; Schüpbach, H. (2010). Gesundheit, Arbeitssituation und Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte. In: Paulus, P. (Hrsg.). *Bildungsforschung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Weinheim: Beltz.
- Latocha, K. (2015). *Verbesserung der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz. Evaluation eines Arbeitspsychologischen Gesundheitsförderprogramms*. Wiesbaden: Springer.
- Laux, A.; Ksienzyk-Kreuzinger, B.; Kieschke, U. (2007). Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In: Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. S. 93–115. Weinheim: Beltz.

- Larsson, Gerry & Kallenberg, Kjell O. (1996). Sense of coherence, socioeconomic conditions and health. Interrelationships in a nation-wide Swedish sample. In: *European Journal of Public Health*, Nr. 6, S. 175–180. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Lazarus, Richard S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lincke, H.; Vomstein, M.; Haug, A. & Nübling, M. (2013). Psychische Belastungen am Arbeitsplatz. Ergebnisse einer Befragung aller Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg mit dem COPSOQ-Fragebogen. In: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. Lehrergesundheitsheft*. Heft 2/2013. Münster: Aschendorff.
- Lundberg O. (1997). Childhood conditions, sense of coherence, social class and adult ill health: exploring their theoretical and empirical relations. In: *Social Science & Medicine*, 44(6), S. 821–831. Amsterdam: Elsevier.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moè, A.; Pazzaglia F.; Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 26 (2010). S. 1145–1153. Amsterdam: Elsevier.
- Mohr, G. (1986). *Die Erfassung psychischer Befindensbeeinträchtigungen bei Industriearbeitern*. Europäische Hochschulschriften. Reihe 6, Psychologie. Frankfurt: Peter Lang.
- Mohr, G.; Rigotti, T.; Müller, A. (2005). Irritation – ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*. 49, S.44–48. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Mohr, G.; Rigotti, T.; Müller, A. (2006). Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie. Irritation - ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext – Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 49. 1, S. 44–48. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Müller, A.; Rigotti, T.; Mohr, G. (2004). Differenzielle Aspekte psychischer Beanspruchung aus Sicht der Zielorientierung. Die Faktorstruktur der Irritationsskala. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. 25 (4), S. 213–225. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Nübling, M; Vomstein, M; Haug, A.; Nübling, T.; Stöbel, U.; Hasselhorn, H.M.; Hofmann, F.; Neuner, R.; Wirtz, M.; Krause, A. (2012). Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg – Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit. Freiburg: Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin.

- Oberle, E.; Schonert-Reichl, K.; Kimberly A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. In: *Social Science & Medicine* V. 159, Juni 2016, S. 30–37. Vancouver: Elsevier.
- OECD (2009). *Bildung auf einen Blick 2009. OECD-Indikatoren*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- OECD (2014). *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en> (Stand: 14.03.2017).
- Paulus, P. (2010) (Hrsg.). *Bildungsforschung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Weinheim: Beltz.
- Rigotti, T.; Otto, K.; Mohr, G. (2007). East–west differences in employment relations, organizational justice and trust: Possible reasons and consequences. In: *Economic and Industrial Democracy*. 28 (2), S. 212–238. Uppsala : SAGE.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit*. Göttingen: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.) (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf – Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, Martin (Hrsg.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Schmitz, G. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schmitz, G. & Schwarzer R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. In: Jerusalem, Matthias & Hopf, Diether (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, Vol. 215, Nr. 44, S. 192–214. Weinheim: Beltz.
- Schult, J.; Münzer-Schrobildgen, M.; Sparfeldt, R. (2014). Arbeitsbelastung von Lehrkräften. Belastet, aber hochzufrieden? Arbeitsbelastung von Lehrkräften im Quer- und Längsschnitt. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (2), S. 61–67. Göttingen: Hogrefe.
- Schulte, K.; Bögeholz, S.; Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 11 (2008) 2. S. 268–287. Hamburg:

Springer Verlag.

- Schumacher, L. (2012). Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Wann sollte ein Veränderungsvorhaben begonnen und wie sollte es gestaltet werden? In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.): Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. S. 129–150. Köln: Carl Link.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin/Humboldt-Universität zu Berlin.
- Semling, C. & Zölch, M. (2008). Human Resource Management als Aufgabe der Schulleitung. In: Krause, A., Schüpbach, H., Ulrich, E., Wülser, M. (Hrsg.). Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. S. 211–240. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler.
- Simon, M.; Tackenberg, P., Hasselhorn, H.-M.; Kümmerling, A.; Büscher, A.; Müller, B.-H. (2005). Auswertung der ersten Befragung der NEXT-Studie in Deutschland. Wuppertal: Universität Wuppertal.
- Skinner, Ellen A. (1996). A guide to constructs of control. In: Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 71, Nr. 3, S. 549–570. Washington DC: American Psychological Association.
- Stegmann, S. (2008). Einzelkämpfer oder Teamplayer? Soziale Arbeitsbedingungen an Schulen. In: Krause, A., Schüpbach, H., Ulrich, E., Wülser, M. (Hrsg.). Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven. S. 365–385. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler.
- Stück, M.; Schoppe, S.; Lahn, F., Toro, R. (2013). Was nützt es sich in jemanden hineinzusetzen, ohne zu handeln? Untersuchung zur Integration des prosozialen Handelns in das westliche Empathiekonzept in Form eines Messinstruments zur ganzheitlichen Erfassung von Empathie. In: ErgoMed/ Prakt. Arb. med. 6/2013 (37), S. 38–46. Leinfelden-Echterdingen: Dr. Curt Haefner-Verlag GmbH.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1997). Toward an understanding of teacher's desire for participation in decision making. Journal of School Leadership, 7, S. 609–628. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Tietze, Kim-Oliver (2010). Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. Wiesbaden: VS.
- Trumpa, S.; Seifried, S.; Franz, E.; Klauß, T.(Hrsg.) (2014). Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus der Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

- Tschannen, M. & Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher's efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, S. 783–805. Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Urton, K.; Wilbert, J.; Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6 (2014) 1, S. 3–16). Köln: Pabst Science Publishers.
- VERBI Software. (2015). MAXQDA. Software für qualitative Datenanalyse. Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH.
- Vogt, E. (2013). Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster: Waxmann.
- Weishaupt, H. (2015). Aus-, Fort- und Weiterbildung für ein Schulwesen auf dem Weg zur inklusiven Schule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 5, S. 216–229. München: Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.

## 9 ANHANG

I.	Übersicht der Tätigkeiten	82
II.	Kategoriensystem	84
III.	Tabellen	94
III.1	Weitere Gruppenvergleiche .....	94
III.1.1	Unterricht.....	94
III.1.2	Inklusive Bildung.....	97
III.1.3	Sprachförderung und interkulturelle Bildung.....	100
III.1.4	Ganztag.....	103
III.1.5	Zusammenarbeit .....	106
III.1.6	Schule leiten und verwalten .....	109
III.2	Kontextfaktoren und Gesundheitsoutcomes .....	111
III.3	Korrelationen.....	116

## I. ÜBERSICHT DER TÄTIGKEITEN

		<b>Unterricht</b>
1	U1	Die Erstellung von schuleigenen Arbeitsplänen ist eine Tätigkeit, ... (ABS)
2	U2	Die Erstellung von didaktischen Jahresplänen ist eine Tätigkeit, ... (BBS)
3	U3	Die Mitarbeit an der Konzepterstellung zu verschiedenen Themen (z.B. Konzepte zur Prävention und Sicherheit oder zur Berufs- und Studienorientierung) ist eine Tätigkeit, ...
4	U4	Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist eine Tätigkeit, ...
5	U5	Die individuelle Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schülern im Unterricht ist eine Tätigkeit, ...
6	U6	Die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Unterricht ist eine Tätigkeit, ...
7	U7	Die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Unterricht ist eine Tätigkeit, ...
8	U8	Die Beratung der Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht als störend empfunden werden, ist eine Tätigkeit, ...
9	U9	Die Beratung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Schullaufbahn ist eine Tätigkeit, ...
10	U10	Die Durchführung von Vergleichsarbeiten im Schuljahrgang 3 oder 8 ist eine Tätigkeit, ... (ABS)
11	U11	Die Mitwirkung an einer Schulinspektion ist eine Tätigkeit, ...
12	U12	Die Durchführung von internen Evaluationen zur jährlichen Überprüfung des Erfolgs der Arbeit (z.B. Schülerbefragungen) ist eine Tätigkeit, ...
13	U13	Die Umsetzung von Veränderungsprozessen auf der Grundlage interner Evaluationsergebnisse (z.B. für den Einsatz neuer Methoden oder Technologien) ist eine Tätigkeit, ... (BBS)
14	U14	Die Weiterentwicklung des Schulprogramms (dazu gehören das Leitbild, inhaltliche Schwerpunkte, Umsetzungsvorhaben und Ziele) ist eine Tätigkeit, ...
15	U15	Die Realisierung und Evaluierung eines Konzepts zur schulinternen und externen Steuerung (Zielvereinbarungen) sind Tätigkeiten, ... (BBS)
16	U16	Die Durchführung von Mahnverfahren (Fehlzeitenregelung bei Schulversäumnissen) ist eine Tätigkeit, ...
17	U17	Die Organisation der Prüfungsausschussarbeit und der Prüfungskorrektur ist eine Tätigkeit, ... (BBS)
18	U18	Die Organisation und Durchführung von Prüfungen (im Voll- und Teilzeitbereich sowie Nichtschülerprüfungen) sind Tätigkeiten, ... (BBS)
19	U19	Die Organisation und Durchführung von Prüfungen sind Tätigkeiten, ... (ABS)
		<b>Inklusive Bildung</b>
20	I1	Die Planung eines Unterrichts, in dem alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen, ist eine Tätigkeit, ...
21	I2	Die Durchführung des individualisierenden Unterrichts ist eine Tätigkeit, ...
22	I3	Die Zusammenarbeit der „Regelschullehrkräfte“ und der Förderschullehrkräfte für die Planung und Durchführung eines gemeinsamen Unterrichts ist eine Tätigkeit, ...
23	I4	Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in unterrichtsbegleitender Funktion für die Planung und Durchführung des Unterrichts ist eine Tätigkeit, ...
24	I5	Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit den Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern bzw. Integrationshelferinnen und Integrationshelfern ist eine Tätigkeit, ...
25	I6	Die Durchführung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im vorschulischen Bereich ist eine Tätigkeit, ... (GRUNDSCHULE)
26	I7	Die Durchführung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im schulischen Bereich ist eine Tätigkeit, ...
		<b>Sprachförderung und interkulturelle Bildung</b>
27	S1	Die Erstellung eines Konzeptes zur Sprachförderung und interkulturellen Bildung ist eine Tätigkeit, ...
28	S2	Die durchgängige Sprachbildung in meinen Unterrichtsfächern und in meinen Lerngruppen ist eine Tätigkeit, ...
29	S3	Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit nicht ausreichenden Sprachkenntnissen im vorschulischen Bereich ist eine Tätigkeit, ... (GS)
30	S4	Die Förderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern mit nicht ausreichenden Sprachkenntnissen ist eine Tätigkeit, ...
31	S5	Die Förderung und Wertschätzung der Herkunftssprachen in der Schule ist eine Tätigkeit, ...

32	S6	Die Vorbereitung und Durchführung von Schüleraustauschen, Schulpartnerschaften, internationalen Betriebspraktika o. ä. ist eine Tätigkeit, ...
		<b>Ganzttag (nur ABS)</b>
33	G1	Die Gestaltung des Schulalltags durch eine Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten ist eine Tätigkeit, ... (ABS)
34	G2	Die Überprüfung der Wirksamkeit von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten bezogen auf die Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist eine Tätigkeit, ... (ABS)
		<b>Zusammenarbeit</b>
35	Z1	Die Arbeit in schulischen Gremien (z. B. Konferenzen, Schulvorstand ...) ist eine Tätigkeit, ...
36	Z2	Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Professionen (z. B. Förderschullehrkräfte, Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter) ist eine Tätigkeit, ...
37	Z3	Die Beratung der Erziehungsberechtigten ist eine Tätigkeit, ...
38	Z4	Die Zusammenarbeit zwischen abgebenden und aufnehmenden bildenden Institutionen (z. B. Kita – GS, GS – Sek.-I ...) bei Übergängen ist eine Tätigkeit, ...
39	Z5	Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren (z. B. Kindertagesstätte, Jugendamt, Beratungsstellen, Polizei, Sportvereine, kulturelle Vereine) ist eine Tätigkeit, ...
40	Z6	Die Zusammenarbeit mit externen Akteuren der beruflichen Bildung (z. B. Betriebe, Kammern, Einrichtungen, Bundesagentur für Arbeit, Hochschulen) ist eine Tätigkeit, ...
		<b>Schule leiten und verwalten (nur Schulleitungen)</b>
41	L1	Die Initiierung der Fortschreibung und Weiterentwicklung des Schulprogramms ist eine Tätigkeit, ...
42	L2	Die Personalgewinnung ist eine Tätigkeit, ...
43	L3	Die Personalentwicklung ist eine Tätigkeit, ...
44	L4	Der Besuch und die Beratung der Lehrkräfte im Unterricht sind Tätigkeiten, ...
45	L5	Die Beurteilung von Lehrkräften (inklusive deren Dokumentation) ist eine Tätigkeit, ...
46	L6	Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (Schulverein, Schulleben, Schulelternrat, ...) ist eine Tätigkeit, ...
47	L7	Die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern (Schülervertretung, Schülerzeitung, Schülerfirma, ...) ist eine Tätigkeit, ...
48	L8	Die Kommunikation mit dem Schulträger ist eine Tätigkeit, ...
49	L9	Die Übertragung von Aufgaben für Verantwortungsbereiche auf Lehrkräfte (z. B. Leitung von Konferenzen, Sicherheitsbeauftragte ...) ist eine Tätigkeit, ...
50	L10	Die Einsatzplanung der Lehrkräfte und die Regelungen von Vertretungen (ggf. inkl. Wechsel zwischen verschiedenen Schulstandorten und Außenstellen) sind Tätigkeiten, ...
51	L11	Die Aufgaben als Vorsitzende oder Vorsitzender der Prüfungskommission zum Erwerb von Abschlüssen nach der AVO-Sek I oder der AVO-GOBAK sind Tätigkeiten, die ... (ABS ohne GS)
52	L12	Die Beantragung von personellen Ressourcen zur Sprachförderung ist eine Tätigkeit, ...
53	L13	Die Bearbeitung von Einzelabfragen von MK, der NLSchB oder dem NLQ ist eine Tätigkeit, ...
54	L14	Die Führung der Haushaltsüberwachungsliste ist eine Tätigkeit, ... (ABS)
55	L15	Die Gewährleistung des Datenschutzes und der Datensicherheit ist eine Tätigkeit, ...
56	L16	Die Umsetzung von Aufgaben im Arbeitsschutz (u. a. Durchführung der Gefährdungsbeurteilung) ist eine Tätigkeit, ...
57	L17	Die Umsetzung von Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung ist eine Tätigkeit, ...
58	L18	Die Vertragsgestaltung zwischen Schule und Personal (z. B. Arbeitsverträge mit pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Ganzttag, Kooperationsverträge im Ganztagsbereich, Arbeitsverträge mit Vertretungslehrkräften) ist eine Tätigkeit, ... (ABS)
59	L19	Die Kooperation mit anderen berufsbildenden Schulen, Personalrat, Gleichstellungsbeauftragten und der Schwerbehindertenvertretung im Rahmen von Einstellungsverfahren ist eine Tätigkeit, ... (BBS)
60	L20	Die Durchführung von Zertifizierungsverfahren ist eine Tätigkeit, ... (BBS)

**Anmerkung:** Tätigkeitsbeschreibungen. Blau-markierte Tätigkeiten wurden gefiltert und nur von den angegebenen Gruppen beantwortet.

## II. KATEGORIENSYSTEM

Kategorie	Beschreibung	n (N = 57625)				p			
		Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4
<b>Ressourcen</b>	Vorschläge zur besseren Ausstattung mit personellen, zeitlichen, materiellen und räumlichen sowie finanziellen Ressourcen	22187	25			38,5	0,113		
<b>Personelle Ressourcen</b>	Mehr Personal, einschließlich besserer Unterrichts- und Stundenversorgung etc.		14427	868		1,5	65,02	6,02	
Inklusive Bildung	Mehr Personal für die inklusive Bildung, v. a. Förderschullehrkräfte, aber auch Schulbegleiter, sonderpäd. Unterstützung etc.			4478		7,77	20,18	31,04	
Teamentaching	Mehr Personal für Teamentaching, Teamunterricht, Doppelbesetzung, multiprofessionelle Teams etc., sowohl mit LK als auch PM			3815		6,62	17,19	26,44	
Sprachförderung & interkulturelle Bildung	Mehr Lehrkräfte für die Sprachförderung, DaZ- und DaF-Kräfte, Dolmetscher etc.			2202		3,82	9,92	15,26	
Pädagogische Mitarbeiter_innen	Mehr Pädagogische Mitarbeiter, Sozialpädagogen, (Schul-) Sozialarbeiter etc.			1479		2,57	6,67	10,25	
Ganztag	Mehr Personal, Mitarbeiter, Lehrerstunden etc. für den Ganztag			693		1,2	3,12	4,8	
Organisation & Verwaltung	Mehr Personal für Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, z. B. Vorgesetzte etc.			334		0,58	1,5	2,31	
Vertretungskräfte	Mehr Vertretungskräfte, Vertretungslehrer, Vertretungsreserve etc.			156		0,27	0,7	1,08	
Schulpsychologen	Mehr (Schul-)Psychologen, Therapeuten etc.			152		0,26	0,68	1,05	
Beratungslehrer	Mehr Beratungslehrkräfte			149		0,26	0,67	1,03	
Sonstiges	Mehr Medienberater, Logopäden, Ärzte, Anwälte, FSJler etc.			101		0,17	0,45	0,7	
<b>Zeitliche Ressourcen</b>	Mehr Zeit, zeitliche Ressourcen, weniger Zeitdruck etc.		2582	206		4,48	11,64	7,98	
Zusammenarbeit	Mehr Zeit für Zusammenarbeit (intern & extern), Absprachen, Austausch, Gespräche, Beratung etc.			972		1,69	4,38	37,64	
Schüler & individuelle Förderung	Mehr Zeit für die Schüler, einzelne Schüler, individuelle Förderung etc.			518		0,9	2,33	20,06	
Vor- und Nachbereitung Unterricht	Mehr Zeit für Vorbereitung, Nachbereitung, Planung des Unterrichts etc.			455		0,79	2,05	17,62	

Kategorie	Beschreibung	n (N = 57625)				p			
		Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4
Unterricht	Mehr Zeit für (guten, eigentlichen) Unterricht, etc.		305			0,53	1,38	11,81	
Organisatorische Aufgaben	Mehr Zeit für Organisation, Verwaltungsaufgaben, Konzepte, Klassenlehrfähigkeit		126			0,22	0,57	4,88	
<b>Materielle &amp; räumliche Ressourcen</b>	Bessere, mehr, ausreichend, neuere, angemessene, etc Räume, Ausstattungen, Materialien		<b>3589</b>			<b>6,23</b>	<b>16,18</b>	<b>2,62</b>	
Räumlichkeiten	Räumlichkeiten, räumliche Bedingungen, räumliche Ausstattung, konkrete Räume etc.		1402			2,43	6,32	39,06	
Unterrichtsmaterialien	(bessere, geeignete) Ausstattung mit (Unterrichts-)Materialien, Bereitstellung von Materialien für... etc.		1296			2,25	5,84	36,11	
Technische Ausstattung	(bessere, geeignete) technische Ausstattung, PC, (neue) Medien, Smartboards, Beamer, Tablets etc.		402			0,7	1,81	11,2	
Ausstattungen	(bessere) Ausstattung (der Schulen, Klassenräume)		395			0,68	1,78	11,01	
<b>Finanzielle Ressourcen</b>	Mehr Geld, finanzielle Ausstattung, bessere Bezahlung, gleiche Bezahlung, etc.		<b>1564</b>			<b>2,71</b>	<b>7,05</b>	<b>5,371</b>	
Ganztag	Mehr Geld, finanzielle Unterstützung, Budget für Ganzttag, Nachmittagsversorgung, Kooperationspartner		608			1,05	2,74	38,87	
Sprachförderung & interkulturelle Bildung	Mehr Geld, finanzielle Unterstützung für Sprachförderung, Reisekostenerstattung bei Auslandsreisen		304			0,53	1,37	19,44	
Bessere Bezahlung	Mehr Gehalt, höhere Besoldung, bessere Bezahlung (für Lehrkräfte, DaZ, PMs etc.)		221			0,38	1	14,13	
Inklusive Bildung	Mehr Geld, finanzielle Unterstützung für die inklusive Bildung		148			0,26	0,67	9,46	
Gleiche Bezahlung	Gleiche Bezahlung von LK und Fölk, zwischen den Schulformen, Sozialarbeitern etc.		114			0,2	0,51	7,29	
Zusammenarbeit	Mehr Geld, finanzielle Unterstützung für die Zusammenarbeit		45			0,08	0,2	2,88	
Sonstiges	Mehr Geld für Projekte, außerunterrichtliche Tätigkeiten, Zuschuss zu ÖPNV, etc.		40			0,07	0,18	2,56	
Vor- und Nachbereitung Unterricht	Mehr Zeit für Vorbereitung, Nachbereitung, Planung des Unterrichts, etc.		455			0,79	2,05	17,62	

**Anmerkung:** n= absolute Häufigkeit auf der entsprechenden Ebene, N= Grundgesamtheit, p= relative Häufigkeit in Prozent, bezogen auf die nächsthöhere Ebene.

Kategorie	Beschreibung	n (N = 57625)				p			
		Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4
<b>Entlastung</b>	Vorschläge zur Entlastung der Lehrkräfte, durch Bürokratieabbau, kleinere Klassen und Arbeitszeitentlastung	14.966	0			25,97	0		
<b>Organisation &amp; Verwaltung</b>	Abbau von Bürokratie, Reduktion der Verwaltungsaufgaben, weniger Papierkram, etc.		6.062	1.719		10,52	40,51	28,36	
	Reduktion von außerunterrichtlichen Tätigkeiten			3.053		5,3	0	50,36	0
	Reduktion & Abschaffung der Dokumentation, insbesondere der individuellen Lernentwicklung				605	1,05	4,04	9,98	19,82
	Schuleigene Arbeitspläne / didaktische Jahresplanung abschaffen, reduzieren, vereinfachen etc.				526	0,91	3,51	8,688	17,22
	Reduktion & Abschaffung von Gremien, Konferenzen, Teambesprechungen etc.				439	0,76	2,93	7,24	14,38
	Fördergutachten, Feststellungsverfahren, Überprüfungsverfahren etc. abschaffen, reduzieren, vereinfachen etc.				334	0,58	2,23	5,51	10,94
	Arbeitsverträge, Verträge im Ganzttag vereinfachen, reduzieren, abgeben etc.				245	0,42	1,64	4,04	8,02
	Schulinspektionen / Zielvereinbarung abschaffen, reduzieren, bedarfsgerecht gestalten etc.				247	0,43	1,65	4,07	8,09
	Vergleichsarbeiten / VERA 8 abschaffen, reduzieren, etc.				192	0,33	1,28	3,17	6,29
	Konzeptarbeit reduzieren, abschaffen etc.				166	0,29	1,11	2,74	5,44
	Schulgirokonto abschaffen, Budgetverwaltung abgeben, Entlastung bei der Haushaltsführung etc.				88	0,15	0,59	1,45	2,88
	Weniger Korrekturen, Prüfungen etc.				58	0,1	0,39	0,96	1,9
	Abfragen, Statistiken, Umfragen reduzieren etc.				51	0,09	0,34	0,84	1,67
	Mahnverfahren vereinfachen, entlasten, verringern etc.				28	0,05	0,19	0,46	0,92
	Beratungsgespräche abschaffen, reduzieren, vereinfachen etc.				27	0,05	0,18	0,44	0,88
	Reduktion, Vereinfachen & Abschaffung von Klassenbuchführen, Kopiergeld sammeln, Gutachten, Schulbuchausgabe, etc.				47	0,08	0,31	0,77	1,539

Mehr Vorgaben	Mehr, genauere, rechtssichere, einheitliche Vorgaben / Mustervorgaben / curriculare Vorgaben / Konzepte, etc.			927			1,61	6,19	15,29	
Mehr Kontinuität	Nicht ständig neue Vorgaben / Reformen, weniger Änderungen der Vorgaben, mehr Kontinuität, Zeit zur Umsetzung			223			0,39	1,49	3,68	
Mehr Flexibilität	Weniger Vorgaben, mehr Freiheiten bei den Vorgaben			140			0,24	0,93	2,31	
<b>Klassengröße</b>	Kleinere Klassen / Lerngruppen, weniger Schüler pro Klasse, maximal XX Schüler, etc.					<b>3.676</b>	<b>6,38</b>	<b>24,56</b>		
<b>Arbeitszeit</b>	Entlastung der Arbeitszeit durch Entlastungsstunden oder Reduktion der Unterrichtsverpflichtung			<b>0</b>		<b>5.228</b>	<b>9,07</b>	<b>34,93</b>		
Entlastungsstunden	Entlastungsstunden, Anrechnungsstunden, Stundenausgleich etc.			3.943			9,07	34,93	100	2,56
Zusammenarbeit	Entlastungsstunden für Zusammenarbeit (intern, extern), Absprachen, Besprechungen, Austausch etc.					1.502	2,61	10,04	28,73	28,73
Inklusive Bildung	Entlastungsstunden für inklusive Arbeit, Planung mit FoLK, Mehrarbeit durch Inklusion, Gutachten etc.					652	1,13	4,36	12,47	12,47
Funktionsstellen	Entlastungsstunden für Funktionsstellen, wie Schulleitung, Fachobleute, Korrektoren, Koordinatoren etc.					498	0,86	3,33	9,53	9,53
Zusätzliche und außerunterrichtliche Tätigkeiten	Entlastungsstunden für Verwaltungsarbeit, Koordination, Bürokratie, besondere Aufgaben, Dokumentation etc.					377	0,65	2,52	7,21	7,21
Sprachförderung und interkulturelle Bildung	Entlastungsstunden für Sprachförderung, Schüleraustausche, interkulturelle Bildung, etc.					286	0,5	1,91	5,47	5,47
Klassenlehrkräfte	Entlastungsstunden für Klassenlehrkräfte					208	0,36	1,39	3,98	3,98
Prüfungen und Korrekturarbeit	Entlastungsstunden für Korrekturzeiten, Prüfungsklassen, korrekturintensive Fächer, Abschlussarbeiten etc.					191	0,33	1,28	3,65	3,65
Unterrichtsvorbereitung	Entlastungsstunden für Vor- und Nachbereitung, Planung des Unterrichts etc.					95	0,17	0,63	1,82	1,82
Unterrichtsverpflichtung senken	Allgemeine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung					1.285	2,23	8,59	24,58	24,58
Klassenlehrkräfte	Entlastungsstunden für Klassenlehrkräfte					208	0,36	1,39	3,98	3,98
Prüfungen und Korrekturarbeit	Entlastungsstunden für Korrekturzeiten, Prüfungsklassen, korrekturintensive Fächer, Abschlussarbeiten etc.					191	0,33	1,28	3,65	3,65

Unterrichtsvorbereitung	Entlastungsstunden für Vor- und Nachbereitung, Planung des Unterrichts etc.				95	0,17	0,63	1,82	1,82
Unterrichtspflicht senken	Allgemeine Reduzierung der Unterrichtspflicht				1.285	2,23	8,59	24,58	24,58

**Anmerkung:** n= absolute Häufigkeit auf der entsprechenden Ebene, N= Grundgesamtheit, p= relative Häufigkeit in Prozent, bezogen auf die nächsthöhere Ebene.

Kategorie	Beschreibung	n (N = 57625)				p			
		Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4
<b>Thematische Vorschläge</b>		19096				33,14			
<b>Unterrichtsgestaltung</b>	Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts		2.783	17		4,83	14,57	0,61	
Traditionelle Unterrichtsformen	Mehr traditionelle Unterrichtsgestaltung durch Frontalunterricht, Leistungsorientierung, Konzentration auf Unterrichten etc.			328		0,57	1,72	11,79	
Unterrichtsstörungen minimieren	Unterrichtsstörungen reduzieren, mehr Ruhe im Unterricht und an der Schule, etc.			89		0,15	0,47	3,2	
Offene Unterrichtsformen	Mehr Kleingruppen, praxisnahes / außerschulisches / eigenverantwortliches Lernen, offener Unterricht, etc.			491		0,85	2,57	17,64	
Individualisierung	Mehr Förderung der ind. Lernentwicklung, schülerzentriertes Arbeiten, Förderung von starken / schwachen Schülern, etc.			532		0,92	2,79	19,12	
Noten und Klausuren	Noten & Klausuren abschaffen, weniger Leistungsdruck, individuellere Vergabe, höheres Niveau, etc.			378		0,66	1,98	13,58	
Weniger Inhalte	Weniger Themen, Stoff, Inhalte, mehr Zeit zum Lernen, Festigen			322		0,56	1,69	11,57	
Fachspezifisch	Mehr Deutsch / Mathe / Sport / Englisch / musisch-künstlerische Fächer / Kein Religionsunterricht, etc.			260		0,45	1,36	9,34	
Schul- und Unterrichtszeiten	Doppeltstunden, flexible Pausen, späterer Schulbeginn, gleichlange Schuljahre, etc.			154		0,27	0,81	5,53	
Soziale und persönliche Kompetenzen fördern	Zeit für soziales Lernen, Sozialkompetenzfördern, Erziehung zur Selbstständigkeit, etc.			98		0,17	0,51	3,52	
Aktualisierung der KernCurricula	Lerninhalte aktualisieren, Modernisierung der Curricula etc.			74		0,13	0,39	2,66	
Motivation und Lernfreude	Freude beim Lernen, gutes Lernklima, Schülermotivation fördern, etc.			40		0,07	0,21	1,44	

Lehrerbildung und Beratung	Vorschläge zur Aus- Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie weitere Unterstützungswünsche	2.860	0	4,96	14,98	0
Unterstützung & Fortbildungen	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen zu bestimmten Themen, auch, aber nicht nur durch die NLSchB		1.939	3,36	10,15	67,8
Inklusive Bildung	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen zur inklusiven Bildung		876	1,52	4,59	30,63
Sprachförderung und interkulturelle Bildung	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen zur Sprachförderung, kulturellen Bildung, DaZ, DaF, Geflüchtete, etc.		480	0,83	2,51	16,78
Unterrichtsqualität / Unterrichtsentwicklung	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen zu Unterrichtsentwicklung, Methoden, Fachfremder Unterricht, etc.		100	0,17	0,52	3,5
Auffällige Schüler / schwierige Situationen	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen zum Umgang mit schwierigen Situationen, auffälligen Schülern, etc.		96	0,17	0,5	3,36
Zusammenarbeit / Kommunikation	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen zu Zusammenarbeit, Kooperationen, Gesprächsführung etc.		89	0,15	0,47	3,11
Rechtliche Beratung	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen zu rechtlichen Fragen, rechtliche Absicherung, Auskünfte, etc.		62	0,11	0,32	2,17
Schul- und Seminarleitung	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen für Schulleitungen und damit verbundene (Verwaltungs-)Aufgaben		57	0,1	0,3	1,99
Differenzierung / Individualisierung	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen Individualisierung, Differenzierung, Heterogenität, etc.		40	0,07	0,21	1,4
Ganztag	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen für den Ganztagsbereich		27	0,05	0,14	0,94
Schulentwicklung / Konzeptentwicklung	Mehr und bessere Unterstützung und Fortbildungen zu Themen der Schul- und Konzeptentwicklung		21	0,04	0,11	0,73
Fortbildungen verbessern	Bessere, praxisnahe, verpflichtende Fortbildungen, Angebote vor Ort, gemeinsame Fortbildungen, etc.		433	0,75	2,27	15,14
Lehramtsausbildung verbessern	Verbesserung der Lehrerausbildung durch Berücksichtigung von Inklusion, Sprachförderung, Zusammenarbeit, praxisorientiert, etc.		230	0,4	1,2	8,04
Kollegiale Hospitation & Austausch	Gegenseitiger Erfahrungsaustausch, kollegiale Hospitation, etc. ermöglichen		115	0,2	0,6	4,02

Supervision & Coaching	Supervision und Coaching ermöglichen				75			0,13	0,39	2,62	
Direkter Kontakt zu den Behörden	Berater vor Ort, direkter Kontakt, klare Ansprechpartner etc. in den Behörden				68			0,12	0,36	2,38	
<b>Schulorganisation</b>	Vorschläge zur Organisation an Schulen, wie Personaleinsatz, Vertretungsunterricht, aber auch Wertschätzung und QM				<b>3</b>	<b>2.461</b>		<b>4,27</b>	<b>12,89</b>	<b>0,12</b>	
Personaleinsatz	Einsatz des Personals an Schulen (FK, FöLK, PM), u.a. hinsichtlich Aufgaben, Kontinuität, Anwesenheit, Teilzeitregelung etc.				1.255			2,18	6,57	51	2,55
Förderschullehrkräfte	Einsatz von Förderschullehrkräften, v.a. Wunsch diese fest an einer Schule anzustellen, sowie klar definierte Aufgaben							1,51	4,55	35,31	69,24
Kontinuität	Mehr Kontinuität im Personaleinsatz bezüglich Standort, Klasse, Fächer, etc.							0,31	0,93	7,23	14,18
Fachfremden Unterricht reduzieren	Reduzierung & Abschaffung von fachfremden Unterricht							0,14	0,42	3,29	6,45
Schulbegleiter, Pädagogische Mitarbeiter etc.	Rollen- und Aufgabenklarheit, Flexibilität, etc. bei Einsatz von PM, Schulbegleiter und anderem Personal							0,1	0,3	2,36	4,62
Präsenzzeiten vor Ort	Präsenzzeiten an der Schule, Anwesenheitspflicht für Lehrkräfte, etc.							0,04	0,13	0,98	1,91
Teilzeitkräfte	Einsatz von Teilzeitkräften							0,02	0,07	0,53	1,04
Personalauswahl und -entwicklung	Einstellungen vereinfachen, Planungssicherheit, Auswahl qualifizierten / motivierten Personals, Gesundheitsschutz, etc.							1,46	4,4	34,13	
Vertretungsunterricht	Vertretungsunterricht im Ganztags / Inklusiven Bildung sicherstellen, weniger Unterrichtsausfall, Vertretungen vorbereiten, etc.							0,2	0,62	4,79	
Wertschätzung und Anerkennung	Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit und Leistung von LK, FöLK, PM, etc.							0,31	0,92	7,15	
Evaluation und Feedback	Bewertung und Kontrolle von LK und Unterricht, Möglichkeiten für Feedback, etc.							0,12	0,36	2,8	
<b>Inklusive Bildung</b>	Vorschläge zur Inklusiven Bildung							<b>4,99</b>	<b>15,05</b>	<b>6,23</b>	
Inklusive Bildung abschaffen	Inklusive Bildung (in der jetzigen Form) abschaffen, Förderschulen wieder einführen, etc.							1,21	3,66	24,33	
Inklusive Bildung flexibilisieren und reduzieren	Förderschulen als Wahlmöglichkeit erhalten, homogenere Klassen, mehr (äußere) Differenzierung, etc.							1,8	5,43	36,06	

Rahmenbedingungen verbessern	Bessere Konzepte, mehr Informationen, bessere Vorbereitung, einheitliche Strukturen, Grundhaltung zur Inklusion verändern, etc.		778		1,35	4,07	27,08	
Mehr Einzelförderung	Mehr individuelle Förderung, mehr Einzelförderung, v.a. bei sozial-emotionalem Förderbedarf		181		0,31	0,95	6,3	
<b>Sprachförderung und interkulturelle Bildung</b>	Vorschläge zur Sprachförderung und interkulturellen Bildung	<b>2.552</b>	<b>66</b>		<b>4,43</b>	<b>13,36</b>	<b>2,59</b>	
Gestaltung der Sprachförderung	Vorschläge zur Gestaltung der Sprachförderung durch konkrete Maßnahmen (Sprachlernklassen, kulturelle Angebote, Kleingruppen)		1.425		2,47	7,46	55,84	8,21
Sprachlernklassen	Sprachförderung durch mehr Sprachlernklassen, Sprachförderklassen, etc.				1,04	3,15	23,59	42,25
Kulturelle Bildung	Interkulturelle Bildung, Aufklärung über kulturelle Hintergründe, Wertschätzung der Kultur, etc.				0,22	0,67	4,98	8,91
Kleingruppen	Sprachförderung in kleinen Gruppen				0,21	0,64	4,78	8,56
Sonstiges	Einzelförderung, Sprachförderzentren, Deutsch als Schulsprache, Sprachförderung für alle Kinder, etc.				0,19	0,57	4,23	7,58
Integrative Sprachförderung	Sprachförderung integriert in normalen Unterricht, Integration in Regelklassen, gemeinsamer Unterricht, etc.				0,18	0,53	3,96	7,09
Muttersprachliche Förderung	Sprachförderung in der Herkunftssprache, Muttersprachlicher Unterricht, etc.				0,12	0,37	2,74	4,91
Intensive außerschulische Sprachförderung	Sprachförderung durch externe Träger, mehr außerschulische Sprachförderung, etc.				0,11	0,33	2,47	4,42
Sprachkurse für und mit Eltern	Sprachförderung durch Sprachkurse für Eltern, gemeinsam mit den Eltern, etc.				0,1	0,3	2,27	4,07
Praxisorientiertes Lernen	Sprachförderung durch Praxisangebote, Angebote außerhalb der Schule, Sprache im Alltag lernen, etc.				0,06	0,17	1,29	2,32
Willkommensklassen	Sprachförderung durch Willkommensklassen, Flüchtlingsklassen, etc.				0,04	0,13	0,94	1,68
Rahmenbedingungen verbessern	Längere Bewilligung, bessere Konzepte, Verteilung der Schüler, höhere Priorität, mehr Informationen, etc.		351		0,61	1,84	13,75	

Sprachunterricht vorab	Vorschulischer Sprachunterricht, Sprachförderung vor der Einschulung, Sprachförderung vor dem Regelunterricht, etc.	357	0,62	1,87	13,99
Sprachkenntnisse der Lehrkräfte	Lehrkräfte mit Sprachkenntnissen, mit Migrationshintergrund / kulturellem Hintergrund, Muttersprachler als LK, etc.	110	0,19	0,58	4,31
Bestimmung Förderbedarf	Wissensabfrage vor Schulbeginn, Sprachtests, Flexibilisierung der Förderbestimmung, etc.	128	0,22	0,67	5,02
Schüleraustausch & Auslandspraktika etc	Schüleraustausche fördern, Partnerprogramme, mehr Vernetzung in der EU, etc.	115	0,2	0,6	4,51
<b>Ganztag</b>	Vorschläge zum Ganztag	<b>31</b>	<b>3,99</b>	<b>12,05</b>	<b>1,35</b>
Ganztagsangebot ausbauen	Angebote ausbauen, mehr Qualität der Angebote, mehr Verzahnung, gebundener Ganztag, besseres Schulleben, etc.	929	1,61	4,86	40,37
Organisation Ganztag	Personaleinsatz im Ganztag (LK vs. PM), Kooperation mit externen Partner, außerschulische Organisation, bessere Konzepte, etc.	887	1,54	4,64	38,55
Ganztagsangebot reduzieren	Kein Unterricht am Nachmittag, offener Ganztag, mehr Flexibilität, Ganztag abschaffen, etc.	454	0,79	2,38	19,73
<b>Zusammenarbeit</b>	Vorschläge zur Zusammenarbeit	<b>157</b>	<b>5,38</b>	<b>16,22</b>	<b>5,07</b>
Schulinterne Zusammenarbeit	Bessere schulinterne Zusammenarbeit, u.a. Elternarbeit, Personal untereinander, klare Verantwortlichkeiten, Verbindlichkeit, etc.	1.105	1,92	5,79	35,67
Schulübergreifende Zusammenarbeit	Zusammenarbeit verbessern mit externen Institutionen, verschiedenen Schulen, Unternehmen, externer Förderung, etc.	1.414	2,45	7,4	45,64
Mehr Transparenz	Besserer Informationsfluss, freier Datenaustausch, klare Ansprechpartner, mehr Transparenz, etc.	212	0,37	1,11	6,84
Bessere Strukturen	Bessere Netzwerke, Plattformen, Verzahnung, Entwicklung gemeinsamer Strategien, Koordination der Zusammenarbeit, etc.	100	0,17	0,52	3,23
Rechtliche Verbindlichkeit	Verbindliche Absprachen, klare Regelungen / Zuständigkeiten, Kooperationspflicht, etc.	71	0,12	0,37	2,29
Mehr Kontinuität	Feste Ansprechpartner, regelmäßiger Austausch, Kontinuität der Zusammenarbeit, etc.	39	0,07	0,2	1,26

Schule leiten und verwalten	Vorschläge zu Schulleitungsthemen	168	18	0,29	0,88	10,71
Doppelleitung der Schule	Doppelspitze an Schulen, didaktische und verwalterische Leitung, Leitungsteams, etc.		80	0,14	0,42	47,62
Rechtssicherheit	Mehr Rechtssicherheit bei Entscheidungen		21	0,04	0,11	12,5
Aufgabenverteilung	Aufgabenteilung zwischen SL und LK, Möglichkeit zur Delegation, kommissarische Schulleitung reduzieren		21	0,04	0,11	12,5
Tatsächliche Eigenverantwortlichkeit	Mehr Eigenverantwortung, mehr Eigenständigkeit, mehr Spielraum, etc.		24	0,04	0,13	14,29
Nachbesetzung von Leitungsstellen	Schnellere, zeitnahe, qualitative Besetzung von Schulleitungen		4	0,01	0,02	2,38

Anmerkung: n= absolute Häufigkeit auf der entsprechenden Ebene, N= Grundgesamtheit, p= relative Häufigkeit in Prozent, bezogen auf die nächsthöhere Ebene

Kategorie	Beschreibung	n (N = 57625)				p			
		Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4	Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Ebene 4
Sonstige Antworten	Vorschläge, die nicht klar zuordenbar waren, etwa Kritik am Fragebogen, politische Äußerungen, etc.	901				1,56			
Unklare Antworten	Sinnfreie Angaben, Angaben ohne Bezug, nicht identifizierbare Angaben, etc.	475				0,82			

Anmerkung: n= absolute Häufigkeit auf der entsprechenden Ebene, N= Grundgesamtheit, p= relative Häufigkeit in Prozent, bezogen auf die nächsthöhere Ebene

### III. TABELLEN

#### III.1 WEITERE GRUPPENVERGLEICHE

##### III.1.1 Unterricht

Tabelle 1: Gruppenvergleiche für die Dimension „Häufigkeit//Unterricht“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	6791	2.89	.498	.001	.292
Teilzeit	3030	2.74	.569		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	6699	2.83	.505	.000	.211
Fachfremder Unterricht	2818	2.94	.485		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	6011	2.79	.537	.000	.238
Funktionsstelle	3429	2.91	.497		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3763	2.66	.563	.000	.552
Besondere Aufgaben	5687	2.94	.469		
Insgesamt	9833	2.84	.526	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 2: Gruppenvergleiche für die Dimension „Verstehbarkeit//Unterricht“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	6752	2.56	.628	.043	.136
Teilzeit	3010	2.48	.655		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	6656	2.56	.630	.044	.045
Fachfremder Unterricht	2813	2.53	.615		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5978	2.48	.632	.000	.178
Funktionsstelle	3404	2.59	.626		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3727	2.44	.649	.000	.208
Besondere Aufgaben	5664	2.57	.616		
Insgesamt	9774	2.54	.638	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

**Tabelle 3: Gruppenvergleiche für die Dimension „Sinnhaftigkeit//Unterricht“**

	n	M	SD	p	d
<b>Arbeitszeit</b>					
Vollzeit	6788	2.51	.573	.000	.100
Teilzeit	3027	2.45	.566		
<b>Fachfremder Unterricht</b>					
Kein fachfremder Unterricht	6699	2.49	.571	.185	.030
Fachfremder Unterricht	2819	2.51	.542		
<b>Funktionsstelle</b>					
Keine Funktionsstelle	6005	2.48	.573	.744	.007
Funktionsstelle	3429	2.48	0.566		
<b>Besondere Aufgaben</b>					
Keine besonderen Aufgaben	3753	2.43	.596	.000	.160
Besondere Aufgaben	5689	2.52	.550		
Insgesamt	9826	2.49	.572	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

**Tabelle 4: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Behörden//Unterricht“**

	n	M	SD	p	d
<b>Arbeitszeit</b>					
Vollzeit	6748	1.55	.500	.917	.100
Teilzeit	3003	1.50	.463		
<b>Fachfremder Unterricht</b>					
Kein fachfremder Unterricht	6653	1.56	.492	.405	.019
Fachfremder Unterricht	2814	1.54	.467		
<b>Funktionsstelle</b>					
Keine Funktionsstelle	5964	1.52	.476	.192	.028
Funktionsstelle	3407	1.53	.485		
<b>Besondere Aufgaben</b>					
Keine besonderen Aufgaben	3711	1.51	.494	.164	.029
Besondere Aufgaben	5669	1.53	.470		
Insgesamt	9763	1.54	.489	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 5: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Schule//Unterricht“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	6750	2.46	.667	.008	.073
Teilzeit	3010	2.41	.672		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	6648	2.43	.665	.003	.068
Fachfremder Unterricht	2811	2.48	.652		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5972	2.39	.664	.000	.126
Funktionsstelle	3410	2.48	.669		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3729	2.37	.674	.000	.147
Besondere Aufgaben	5662	2.46	.660		
Insgesamt	9772	2.44	.670	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 6: Gruppenvergleiche für die Dimension „Bewältigbarkeit//Unterricht“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	6703	2.45	.599	.000	.189
Teilzeit	2993	2.34	.593		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	6589	2.43	.603	.011	.057
Fachfremder Unterricht	2811	2.40	.565		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5940	2.40	.594	.001	.072
Funktionsstelle	3378	2.44	.604		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3704	2.39	.611	.000	.077
Besondere Aufgaben	5623	2.43	.589		
Insgesamt	9708	2.42	.600	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

### III.1.2 Inklusive Bildung

Tabelle 7: Gruppenvergleiche für die Dimension „Häufigkeit//Inklusion“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	6045	2.65	.842	.007	.062
Teilzeit	2747	2.60	.845		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5916	2.47	.844	.000	.672
Fachfremder Unterricht	2602	3.01	.703		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5430	2.66	.831	.000	.160
Funktionsstelle	3013	2.53	.859		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3299	2.49	.858	.000	.246
Besondere Aufgaben	5151	2.69	.824		
Insgesamt	8801	2.6323	.845	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 8: Gruppenvergleiche für die Dimension „Verstehbarkeit//Inklusion“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5715	2.49	.890	.791	.006
Teilzeit	2575	2.48	.879		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5491	2.44	.891	.000	.172
Fachfremder Unterricht	2543	2.60	.853		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5115	2.46	.878	.403	.020
Funktionsstelle	2831	2.47	.895		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3055	2.40	.897	.000	.125
Besondere Aufgaben	4897	2.51	.874		
Insgesamt	8256	2.49	.887	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 9: Gruppenvergleiche für die Dimension „Sinnhaftigkeit//Inklusion“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5797	2.90	.818	.001	.076
Teilzeit	2608	2.96	.781		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5573	2.86	.835	.000	.248
Fachfremder Unterricht	2569	3.06	.707		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5198	2.96	.791	.000	.153
Funktionsstelle	2865	2.83	.844		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3097	2.86	.834	.000	.110
Besondere Aufgaben	4972	2.95	.796		
Insgesamt	8413	2.92	.808	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 10: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Behörden//Inklusion“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5705	1.46	.574	.039	.049
Teilzeit	2538	1.44	.537		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5458	1.44	.561	.000	.084
Fachfremder Unterricht	2548	1.49	.552		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5094	1.46	.563	.001	.078
Funktionsstelle	2805	1.41	.539		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3007	1.47	.591	.001	.077
Besondere Aufgaben	4898	1.43	.531		
Insgesamt	8250	1.45	.563	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 11: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Schule//Inklusion“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5710	2.30	.823	.337	.023
Teilzeit	2591	2.31	.808		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5473	2.23	.817	.000	.266
Fachfremder Unterricht	2563	2.44	.782		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5166	2.29	.811	.063	.044
Funktionsstelle	2799	2.25	.818		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3059	2.25	.827	.012	.058
Besondere Aufgaben	4912	2.29	.804		
Insgesamt	8309	2.30	.819	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 12: Gruppenvergleiche für die Dimension „Bewältigbarkeit//Inklusion“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5669	2.33	.773	.403	.020
Teilzeit	2579	2.34	.757		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5420	2.28	.771	.000	.191
Fachfremder Unterricht	2568	2.42	.724		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5119	2.36	.761	.000	.123
Funktionsstelle	2789	2.26	.781		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3047	2.34	.788	.075	.041
Besondere Aufgaben	4867	2.31	.757		
Insgesamt	8256	2.33	.768	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

### III.1.3 Sprachförderung und interkulturelle Bildung

Tabelle 13: Gruppenvergleiche für die Dimension „Häufigkeit//Sprachförderung“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5915	2.27	.788	.000	.100
Teilzeit	2658	2.19	.770		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5828	2.21	.787	.000	.183
Fachfremder Unterricht	2505	2.35	.756		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5259	2.22	.772	.346	.022
Funktionsstelle	2975	2.24	.794		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3179	2.13	.775	.000	.204
Besondere Aufgaben	5060	2.29	.777		
Insgesamt	8580	2,25	,783	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 14: Gruppenvergleiche für die Dimension „Verstehbarkeit//Sprachförderung“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5316	2.25	.904	.952	.001
Teilzeit	2348	2.25	.921		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5169	2.26	.908	.962	.001
Fachfremder Unterricht	2300	2.26	.906		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	4655	2.19	.892	.000	.126
Funktionsstelle	2681	2.30	.925		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	2763	2.16	.903	.000	.121
Besondere Aufgaben	4576	2.27	.905		
Insgesamt	7669	2.25	.910	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 15: Gruppenvergleiche für die Dimension „Sinnhaftigkeit//Sprachförderung“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5416	2.80	.839	.044	.049
Teilzeit	2384	2.84	.840		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5274	2.81	.848	.145	.036
Fachfremder Unterricht	2327	2.84	.802		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	4736	2.82	.837	.003	.070
Funktionsstelle	2736	2.76	.856		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	2807	2.76	.871	.001	.080
Besondere Aufgaben	4668	2.82	.828		
Insgesamt	7806	2.81	.840	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 16: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Behörden//Sprachförderung“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5259	1.48	.608	.154	.035
Teilzeit	2319	1.46	.591		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5111	1.48	.608	.193	.033
Fachfremder Unterricht	2283	1.47	.583		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	4605	1.46	.576	.443	.019
Funktionsstelle	2645	1.47	.621		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	2706	1.44	.594	.062	.045
Besondere Aufgaben	4548	1.47	.592		
Insgesamt	7584	1.48	.603	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 17: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Schule//Sprachförderung“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5316	2.25	.836	.119	.039
Teilzeit	2357	2.22	.821		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5166	2.24	.835	.842	.005
Fachfremder Unterricht	2307	2.24	.808		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	4668	2.20	.817	.005	.068
Funktionsstelle	2684	2.25	.849		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	2751	2.18	.845	.002	.075
Besondere Aufgaben	4605	2.24	.818		
Insgesamt	7679	2.24	.832	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 18: Gruppenvergleiche für die Dimension „Bewältigbarkeit//Sprachförderung“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5271	2.22	.795	.367	.022
Teilzeit	2332	2.20	.789		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5094	2.23	.805	.001	.083
Fachfremder Unterricht	2310	2.17	.753		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	4632	2.21	.795	.761	.007
Funktionsstelle	2647	2.20	.793		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	2738	2.22	.804	.175	.033
Besondere Aufgaben	4547	2.19	.788		
Insgesamt	7610	2.21	.793	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

### III.1.4 Ganzttag

Tabelle 19: Gruppenvergleiche für die Dimension „Häufigkeit//Ganzttag“

	n	M	SD	p	d
<b>Arbeitszeit</b>					
Vollzeit	1686	2.37	1.016		
Teilzeit	4043	2.58	1.001	.000	.216
<b>Fachfremder Unterricht</b>					
Kein fachfremder Unterricht	3817	2.49	1.000		
Fachfremder Unterricht	1731	2.55	1.018	.040	.059
<b>Funktionsstelle</b>					
Keine Funktionsstelle	3586	2.44	1.023		
Funktionsstelle	1919	2.60	.973	.000	.167
<b>Besondere Aufgaben</b>					
Keine besonderen Aufgaben	2121	2.32	1.013		
Besondere Aufgaben	3383	2.61	.991	.000	.287
Insgesamt	5733	2.52	1.010	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 20: Gruppenvergleiche für die Dimension „Verstehbarkeit//Ganzttag“

	n	M	SD	p	d
<b>Arbeitszeit</b>					
Vollzeit	1280	2.31	.959		
Teilzeit	3379	2.42	.962	.001	.109
<b>Fachfremder Unterricht</b>					
Kein fachfremder Unterricht	3817	2.49	1.000		
Fachfremder Unterricht	1731	2.55	1.018	.806	.059
<b>Funktionsstelle</b>					
Keine Funktionsstelle	3586	2.44	1.023		
Funktionsstelle	1919	2.60	.973	.000	.167
<b>Besondere Aufgaben</b>					
Keine besonderen Aufgaben	1614	2.27	.962		
Besondere Aufgaben	2826	2.41	.956	.000	.151
Insgesamt	4661	2.39	.962	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 21: Gruppenvergleiche für die Dimension „Sinnhaftigkeit//Ganztag“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	1323	2.78	.927	.173	.044
Teilzeit	3465	2.82	.911		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	3178	2.81	.913	.838	.006
Fachfremder Unterricht	1449	2.80	.908		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	2926	2.79	.930	.270	.034
Funktionsstelle	1644	2.82	.894		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	1678	2.71	.935	.000	.150
Besondere Aufgaben	2891	2.85	.904		
Insgesamt	4791	2.81	.916	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 22: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Behörden//Ganztag“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	1250	1.51	.649	.009	.087
Teilzeit	3255	1.57	.705		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	2974	1.53	.673	.004	.093
Fachfremder Unterricht	1390	1.59	.704		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	2735	1.54	.673	.771	.009
Funktionsstelle	1553	1.53	.691		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	1547	1.52	.674	.172	.043
Besondere Aufgaben	2739	1.54	.683		
Insgesamt	4507	1.55	.690	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 23: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Schule//Ganztag“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	1288	2.40	.890	.015	.080
Teilzeit	3347	2.47	.889		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	3057	2.45	.884	.774	.009
Fachfremder Unterricht	1420	2.44	.894		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	2815	2.37	.881	.000	.192
Funktionsstelle	1609	2.54	.903		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	1609	2.33	.894	.000	.174
Besondere Aufgaben	2814	2.49	.888		
Insgesamt	4637	2.45	.893	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 24: Gruppenvergleiche für die Dimension „Bewältigbarkeit//Ganztag“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	1232	2.42	.888	.003	.100
Teilzeit	3210	2.51	.881		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	2914	2.47	.874	.779	.009
Fachfremder Unterricht	1371	2.47	.883		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	2692	2.45	.887	.001	.109
Funktionsstelle	1538	2.54	.879		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	1537	2.43	.890	.008	.085
Besondere Aufgaben	2692	2.51	.882		
Insgesamt	4445	2.49	.884	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

### III.1.5 Zusammenarbeit

Tabelle 25: Gruppenvergleiche für die Dimension „Häufigkeit//Zusammenarbeit“

	n	M	SD	p	d
<b>Arbeitszeit</b>					
Vollzeit	6024	3.11	.645		
Teilzeit	2683	3.02	.741	.000	.136
<b>Fachfremder Unterricht</b>					
Kein fachfremder Unterricht	5945	2.99	.675		
Fachfremder Unterricht	2504	3.34	.553	.000	.544
<b>Funktionsstelle</b>					
Keine Funktionsstelle	5314	3.04	.686		
Funktionsstelle	3056	3.08	.655	.007	.061
<b>Besondere Aufgaben</b>					
Keine besonderen Aufgaben	3263	2.85	.726		
Besondere Aufgaben	5113	3.19	.606	.000	.516
Insgesamt	8717	3.08	.678	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 26: Gruppenvergleiche für die Dimension „Verstehbarkeit//Zusammenarbeit“

	n	M	SD	p	d
<b>Arbeitszeit</b>					
Vollzeit	5895	2.86	.783		
Teilzeit	2612	2.80	.802	.001	.077
<b>Fachfremder Unterricht</b>					
Kein fachfremder Unterricht	5800	2.84	.783		
Fachfremder Unterricht	2468	2.88	.772	.018	.057
<b>Funktionsstelle</b>					
Keine Funktionsstelle	5179	2.76	.795		
Funktionsstelle	2992	2.92	.763	.000	.204
<b>Besondere Aufgaben</b>					
Keine besonderen Aufgaben	3156	2.71	.819		
Besondere Aufgaben	5021	2.88	.759	.000	.222
Insgesamt	8515	2.84	.790	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 27: Gruppenvergleiche für die Dimension „Sinnhaftigkeit//Zusammenarbeit“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5986	3.12	.617	.500	.016
Teilzeit	2658	3.13	.617		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5898	3.08	.623	.000	.264
Fachfremder Unterricht	2498	3.24	.543		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5274	3.11	.621	.615	.011
Funktionsstelle	3032	3.10	.612		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3226	3.01	.650	.000	.242
Besondere Aufgaben	5087	3.16	.589		
Insgesamt	8652	3.12	.618	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 28: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Behörden//Zusammenarbeit“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5816	1.63	.663	.007	.064
Teilzeit	2548	1.58	.629		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5714	1.60	.651	.003	.072
Fachfremder Unterricht	2431	1.65	.645		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5083	1.60	.638	.876	.004
Funktionsstelle	2945	1.60	.646		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3071	1.59	.648	.314	.023
Besondere Aufgaben	4963	1.60	.637		
Insgesamt	8372	1.61	.653	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 29: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Schule//Zusammenarbeit“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5920	2.72	.760	.095	.039
Teilzeit	2634	2.69	.744		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5817	2.69	.757	.000	.121
Fachfremder Unterricht	2491	2.78	.720		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5221	2.66	.748	.000	.120
Funktionsstelle	3002	2.75	.757		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3182	2.63	.757	.000	.129
Besondere Aufgaben	5047	2.73	.748		
Insgesamt	8561	2.72	.756	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 30: Gruppenvergleiche für die Dimension „Bewältigbarkeit//Zusammenarbeit“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	5873	2.79	.682	.000	.106
Teilzeit	2618	2.71	.678		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	5759	2.75	.681	.145	.035
Fachfremder Unterricht	2490	2.78	.659		
Funktionsstelle					
Keine Funktionsstelle	5188	2.73	.679	.000	.082
Funktionsstelle	2968	2.79	.678		
Besondere Aufgaben					
Keine besonderen Aufgaben	3157	2.72	.687	.001	.077
Besondere Aufgaben	5005	2.77	.674		
Insgesamt	8499	2.76	.682	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

### III.1.6 Schule leiten und verwalten

**Tabelle 31: Gruppenvergleiche für die Dimension „Häufigkeit//Leiten und verwalten“**

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	317	3.36	.497	.163	.037
Teilzeit	15	3.17	.553		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	214	3.36	.497	.604	.060
Fachfremder Unterricht	117	3.33	.502		
Insgesamt	332	3.35	.500	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

**Tabelle 32: Gruppenvergleiche für die Dimension „Verstehbarkeit//Leiten und verwalten“**

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	316	3.20	.593	.070	.464
Teilzeit	15	2.92	.668		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	213	3.22	.571	.340	.110
Fachfremder Unterricht	116	3.15	.644		
Insgesamt	330	3.19	.598	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

**Tabelle 33: Gruppenvergleiche für die Dimension „Sinnhaftigkeit//Leiten und verwalten“**

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	316	2.78	.625	.180	.357
Teilzeit	15	2.55	.569		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	213	2.80	.627	.210	.145
Fachfremder Unterricht	116	2.71	.615		
Insgesamt	330	2.77	.624	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 34: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Behörden//Leiten und verwalten“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	316	1.99	.688	.294	.279
Teilzeit	15	1.80	.571		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	214	2.00	.692	.644	.053
Fachfremder Unterricht	116	1.96	.668		
Insgesamt	331	1.99	.683	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 35: Gruppenvergleiche für die Dimension „Unterstützung durch die Schule//Leiten und verwalten“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	313	2.77	.657	.786	.073
Teilzeit	14	2.73	.646		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	212	2.79	.651	.461	.086
Fachfremder Unterricht	115	2.74	.664		
Insgesamt	327	2.77	.656	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 36: Gruppenvergleiche für die Dimension „Bewältigbarkeit//Leiten und verwalten“

	n	M	SD	p	d
Arbeitszeit					
Vollzeit	315	2.68	.621	.555	.158
Teilzeit	15	2.59	.500		
Fachfremder Unterricht					
Kein fachfremder Unterricht	213	2.68	.619	.842	.023
Fachfremder Unterricht	116	2.67	.610		
Insgesamt	330	2.68	.616	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

### III.2 KONTEXTFAKTOREN UND GESUNDHEITS-OUTCOMES

**Tabelle 37: Gruppenvergleiche für die Skala „Mitarbeiterorientiertes Vorgesetztenverhalten“**

	n	M	SD	p	d
<b>Schulform</b>					
Primarbereich	2223	3.07	0.803	.000	.355
Sekundarbereich	1509	2.75	0.823	.000	.150
Gymnasien	1884	2.80	0.846	.001	.084
Gesamtschulen	953	2.74	0.795	.000	.160
Förderschulen	697	3.00	0.809	.000	.186
Berufsbildende Schulen	1145	2.67	0.812	.000	.229
<b>Tätigkeitsfeld</b>					
Schulleitungen	-	-	-	-	-
Lehrkräfte	8143	2.85	.831	.002	.192
Pädagogische Mitarbeitende	269	3.01	.805	.002	.192
Insgesamt	8412	2.86	.831	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

**Tabelle 38: Gruppenvergleiche für die Skala „Individueller Handlungsspielraum“**

	n	M	SD	p	d
<b>Schulform</b>					
Primarbereich	2381	3.10	0.536	.000	.130
Sekundarbereich	1569	3.03	0.557	.294	.029
Gymnasien	1911	2.98	0.627	.000	.161
Gesamtschulen	982	3.01	0.577	.054	.065
Förderschulen	734	3.14	0.516	.000	.183
Berufsbildende Schulen	1163	3.04	0.531	.694	.018
<b>Tätigkeitsfeld</b>					
Schulleitungen	327	3.09	0.492	.195	.073
Lehrkräfte	8143	3.04	0.566	.002	.133
Pädagogische Mitarbeitende	269	3.15	0.618	.002	.193
Insgesamt	8739	3.05	0.566	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 39: Gruppenvergleiche für die Skala „Gemeinsames pädagogisches Verständnis“

	n	M	SD	p	d
Schulform					
Primarbereich	2381	3.69	0.850	.000	.624
Sekundarbereich	1569	3.15	0.867	.000	.202
Gymnasien	1911	3.13	0.877	.000	.235
Gesamtschulen	982	3.09	0.848	.000	.258
Förderschulen	734	3.42	0.864	.000	.154
Berufsbildende Schulen	1163	3.06	0.835	.000	.270
Tätigkeitsfeld					
Schulleitungen	327	3.86	0.776	.000	.655
Lehrkräfte	8143	3.27	0.889	.000	.470
Pädagogische Mitarbeitende	269	3.48	0.950	.001	.208
Insgesamt	8739	3.30	0.895	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 40: Gruppenvergleiche für die Skala „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“

	n	M	SD	p	d
Schulform					
Primarbereich	2381	2.86	0.489	.000	.140
Sekundarbereich	1569	2.83	0.478	.062	.052
Gymnasien	1911	2.62	0.724	.000	.443
Gesamtschulen	982	2.89	0.510	.000	.171
Förderschulen	734	2.95	0.434	.000	.275
Berufsbildende Schulen	1163	2.81	0.497	.792	.000
Tätigkeitsfeld					
Schulleitungen	327	3.04	0.487	.000	.429
Lehrkräfte	8143	2.80	0.554	.000	.256
Pädagogische Mitarbeitende	269	2.82	0.639	.664	.027
Insgesamt	8739	2.81	0.557	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 41: Gruppenvergleiche für die Skala „Irritation“

	n	M	SD	p	d
<b>Schulform</b>					
Primarbereich	2379	4.09	1.350	.000	.120
Sekundarbereich	1565	3.88	1.397	.003	.082
Gymnasien	1904	4.07	1.434	.000	.091
Gesamtschulen	982	3.89	1.331	.067	.062
Förderschulen	734	3.76	1.300	.000	.167
Berufsbildende Schulen	1162	3.89	1.366	.024	.058
<b>Tätigkeitsfeld</b>					
Schulleitungen	327	3.85	1.322	.122	.087
Lehrkräfte	8131	4.01	1.370	.000	.403
Pädagogische Mitarbeitende	269	2.97	1.271	.000	.755
Insgesamt	8727	3.97	1.377	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 42: Gruppenvergleiche für die Skala „Kognitive Irritation“

	n	M	SD	p	d
<b>Schulform</b>					
Primarbereich	2372	5.23	1.572	.000	.111
Sekundarbereich	1561	4.89	1.655	.000	.159
Gymnasien	1879	5.34	1.547	.000	.190
Gesamtschulen	979	5.00	1.596	.029	.074
Förderschulen	732	4.80	1.620	.000	.206
Berufsbildende Schulen	1160	5.01	1.601	.049	.056
<b>Tätigkeitsfeld</b>					
Schulleitungen	326	5.21	1.684	.205	.072
Lehrkräfte	8091	5.14	1.578	.000	.359
Pädagogische Mitarbeitende	268	3.78	1.689	.000	.857
Insgesamt	8684	5.10	1.603	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $n$  = Stichprobengröße,  $M$  = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“),  $SD$  = Standardabweichung,  $p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern,  $d$  = korrigierte Effektstärke

Tabelle 43: Gruppenvergleiche für die Skala „Emotionale Irritation“

	n	M	SD	p	d
Schulform					
Primarbereich	2370	3.27	1.522	.000	.085
Sekundarbereich	1561	3.14	1.530	.345	.026
Gymnasien	1873	3.25	1.613	.008	.069
Gesamtschulen	977	3.10	1.471	.142	.050
Förderschulen	732	2.99	1.375	.001	.127
Berufsbildende Schulen	1159	3.06	1.540	.006	.072
Tätigkeitsfeld					
Schulleitungen	326	2.85	1.442	.000	.215
Lehrkräfte	8079	3.21	1.536	.000	.370
Pädagogische Mitarbeitende	268	2.39	1.253	.000	.526
Insgesamt	8673	3.17	1.532	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 44: Gruppenvergleiche für die Skala „Allgemeiner Gesundheitszustand“

	n	M	SD	p	d
Schulform					
Primarbereich	2367	2.96	0.809	.000	.076
Sekundarbereich	1558	3.07	0.869	.046	.049
Gymnasien	1880	3.01	0.903	.231	.101
Gesamtschulen	979	3.14	0.877	.000	.085
Förderschulen	732	3.11	0.861	.017	.123
Berufsbildende Schulen	1160	3.02	0.913	.595	.011
Tätigkeitsfeld					
Schulleitungen	325	2.97	0.853	.177	.109
Lehrkräfte	8083	3.03	0.871	.180	.217
Pädagogische Mitarbeitende	268	3.21	0.788	.001	.331
Insgesamt	8676	3.03	0.869	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

Tabelle 45: Gruppenvergleiche für die Skala „Allgemeine Arbeitszufriedenheit“

	n	M	SD	p	d
<b>Schulform</b>					
Primarbereich	2368	2.52	0.664	.002	.108
Sekundarbereich	1560	2.53	0.678	.083	.056
Gymnasien	1863	2.51	0.693	.000	.035
Gesamtschulen	977	2.61	0.690	.013	.134
Förderschulen	730	2.64	0.734	.002	.092
Berufsbildende Schulen	1159	2.67	0.717	.000	.158
<b>Tätigkeitsfeld</b>					
Schulleitungen	325	2.63	0.715	.053	.076
Lehrkräfte	8064	2.55	0.688	.000	.057
Pädagogische Mitarbeitende	268	2.78	0.734	.000	.212
Insgesamt	8658	2.56	0.692	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe, n = Stichprobengröße, M = Mittelwert (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“), SD = Standardabweichung, p = Irrtumswahrscheinlichkeit des Mittelwertvergleichs zu den restlichen Schulformen/Ämtern, d = korrigierte Effektstärke

## III.3 KORRELATIONEN

Tabelle 46: Korrelationen zwischen Tätigkeitsbereichen (Passung) und Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Unterricht	r .397*** n 8715	.265*** 8715	.306*** 8715	.337*** 8387	-.222*** 8702	.243*** 8654	.339*** 8635
Inklusive Bildung	r .352*** n 8107	.242*** 8107	.233*** 8107	.266*** 7786	-.171*** 8097	.167*** 8058	.244*** 8046
Sprachförderung	r .257*** n 7807	.193*** 7807	.172*** 7807	.215*** 7491	-.133*** 7802	.121*** 7771	.196*** 7756
Ganztag	r .315*** n 4883	.230*** 4883	.222*** 4883	.248*** 4669	-.162*** 4880	.153*** 4868	.246*** 4847
Zusammenarbeit	r .376*** n 8624	.301*** 8624	.310*** 8624	.344*** 8299	-.200*** 8618	.185*** 8582	.291*** 8563
Schule leiten und verwalten	r .381*** n 327	.184*** 327	.284*** 327	- -	-.256*** 327	.194*** 327	.336*** 326

Anmerkung: Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tabelle 47: Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen (gesamt) und Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Häufigkeit	r .091 **	.077 **	-.099 **	.052 **	.144 **	-.076 **	-.138 **
	n 8733	8766	8733	8405	8720	8674	8655
Verstehbarkeit	r .283 **	.172 **	.157 **	.147 **	-.118 **	.097 **	.142 **
	n 8689	8689	8689	8362	8676	8631	8613
Sinnhaftigkeit	r .371 **	.172 **	.217 **	.210 **	-.096 **	.157 **	.191 **
	n 8735	8735	8735	8408	8723	8673	8654
Unterstützung durch die Behörden	r .229 **	.161 **	.162 **	.178 **	-.156 **	.143 **	.244 **
	n 8690	8690	8690	8363	8678	8631	8611
Unterstützung durch die Schule	r .273 **	.425 **	.338 **	.563 **	-.174 **	.200 **	.323 **
	n 8694	8694	8694	8369	8681	8636	8615
Bewältigbarkeit	r .426 **	.170 **	.307 **	.210 **	-.330 **	.296 **	.384 **
	n 8645	8645	8645	8319	8633	8592	8573

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tabelle 48: Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen (Unterricht) und Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Häufigkeit	r .047 **	.034 **	-.122 **	.015	.169 **	-.080 **	-.149 **
	n 8714	8714	8714	8386	8701	8657	8638
Verstehbarkeit	r .261 **	.134 **	.147 **	.133 **	-.113 **	.107 **	.144 **
	n 8657	8657	8657	8330	8645	8602	8583
Sinnhaftigkeit	r .355 **	.133 **	.207 **	.187 **	-.119 **	.183 **	.228 **
	n 8709	8709	8709	8382	8697	8649	8629
Unterstützung durch die Behörden	r .216 **	.139 **	.152 **	.162 **	-.147 **	.141 **	.230 **
	n 8654	8654	8654	8327	8642	8598	8579
Unterstützung durch die Schule	r .251 **	.409 **	.317 **	.542 **	-.163 **	.195 **	.302 **
	n 8658	8658	8658	8334	8646	8605	8583
Bewältigbarkeit	r .396 **	.127 **	.271 **	.176 **	-.315 **	.291 **	.360 **
	n 8601	8601	8601	8275	8589	8551	8533

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tabelle 49: Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen (Inklusive Bildung) und Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Häufigkeit	r .139*** n 8376	.094*** 8376	-.036** 8376	.075*** 8053	.061*** 8367	-.034*** 8332	-.083*** 8318
Verstehbarkeit	r .255*** n 7892	.149*** 7892	.119*** 7892	.113*** 7573	-.100*** 7884	.069*** 7853	.101*** 7839
Sinnhaftigkeit	r .277*** n 8008	.122*** 8008	.137*** 8008	.137*** 7689	-.060*** 7999	.104*** 7970	.114*** 7953
Unterstützung durch die Behörden	r .177*** n 7847	.128*** 7847	.122*** 7847	.137*** 7528	-.129*** 7838	.111*** 7802	.192*** 7793
Unterstützung durch die Schule	r .254*** n 7905	.365*** 7905	.273*** 7905	.452*** 7592	-.147*** 7897	.156*** 7866	.260*** 7853
Bewältigbarkeit	r .351*** n 7859	.147*** 7859	.229*** 7859	.158*** 7543	-.245*** 7851	.202*** 7826	.280*** 7812

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tabelle 50: Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen (Sprachförderung und interkulturelle Bildung) und Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Häufigkeit	r n	.026* 8390	-.071*** 8390	.023* 8067	.103*** 8382	-.059*** 8351	-.103*** 8334
Verstehbarkeit	r n	.189*** 7512	.089*** 7512	.097*** 7198	-.075*** 7508	.054*** 7482	.082*** 7467
Sinnhaftigkeit	r n	.194*** 7649	.087*** 7649	.087*** 7334	-.035*** 7643	.061*** 7619	.076*** 7604
Unterstützung durch die Behörden	r n	.167*** 7425	.116*** 7425	.128*** 7112	-.103*** 7420	.088*** 7393	.174*** 7378
Unterstützung durch die Schule	r n	.177*** 7519	.226*** 7519	.391*** 7211	-.111*** 7513	.124*** 7489	.226*** 7474
Bewältigbarkeit	r n	.288*** 7453	.177*** 7453	.121*** 7144	-.200*** 7448	.162*** 7427	.229*** 7412

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tabelle 51: Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen (Ganztag) und Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Häufigkeit	r n	.079*** 5674	-.052*** 5674	.042** 5457	.048*** 5671	-.012 5650	-.034* 5626
Verstehbarkeit	r n	.200*** 4616	.080*** 4616	.105*** 4405	-.090*** 4614	.071*** 4606	.091*** 4585
Sinnhaftigkeit	r n	.270*** 4745	.153*** 4745	.151*** 4534	-.100*** 4742	.101*** 4735	.163*** 4717
Unterstützung durch die Behörden	r n	.192*** 4466	.115*** 4466	.129*** 4256	-.124*** 4463	.097*** 4453	.199*** 4438
Unterstützung durch die Schule	r n	.232*** 4593	.277*** 4593	.409*** 4390	-.135*** 4590	.146*** 4581	.268*** 4563
Bewältigbarkeit	r n	.323*** 4403	.231*** 4403	.188*** 4198	-.232*** 4400	.189*** 4396	0,268 4379

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tabelle 52: Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen (Zusammenarbeit) und Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Häufigkeit	r .128***	.129***	-.033**	.094***	.116***	-.056***	-.092***
	n 8656	8656	8656	8331	8649	8614	8594
Verstehbarkeit	r .256***	.178***	.154***	.139***	-.107***	.070***	.111***
	n 8458	8458	8458	8134	8451	8426	8405
Sinnhaftigkeit	r .303***	.182***	.180***	.194***	-.066***	.083***	.116***
	n 8593	8593	8593	8268	8586	8556	8535
Unterstützung durch die Behörden	r .197***	.156***	.144***	.160***	-.131***	.108***	.203***
	n 8317	8317	8317	7994	8310	8278	8260
Unterstützung durch die Schule	r .259***	.393***	.330***	.532***	-.158***	.165***	.293***
	n 8505	8505	8505	8186	8498	8472	8451
Bewältigbarkeit	r .386***	.184***	.310***	.213***	-.286***	.252***	.341***
	n 8443	8443	8443	8120	8436	8414	8397

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tabelle 53: Korrelationen zwischen Belastungsdimensionen (Schule leiten und verwalten) und Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Häufigkeit	r .138*	.146**	-.005	-	.074	-.066	-.035
	n 328	328	328	-	327	327	326
Verstehbarkeit	r .241***	.116*	.131*	-	-.141*	.065	.138*
	n 327	327	327	-	326	326	325
Sinnhaftigkeit	r .297***	.127*	.173**	-	-.136*	.077	.162**
	n 327	327	327	-	326	326	326
Unterstützung durch die Behörden	r .232***	.123*	.218***	-	-.205***	.185**	.290***
	n 327	327	327	-	327	327	326
Unterstützung durch die Schule	r .300***	.217***	.274***	-	-.193***	.176**	.284***
	n 323	323	323	-	323	323	323
Bewältigbarkeit	r .395***	.130*	.305***	-	-.314***	.238***	.392***
	n 326	326	326	-	325	325	325

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tabelle 54: Korrelationen zwischen Einflussfaktoren und Outcomes

	Selbstwirk-sam-keit	Gemeinsames päd. Verständnis	Handlungs-spiel-raum	Mitarbeiterorient. Führungs-verhalten	Irritation	Allg. Gesundheit	Allg. Arbeits-zu-friedenheit
Häufigkeit	r (.821)	.251 **	.334 **	.176 **	-.215 **	.256 **	.298 **
	n	8739 (.917)	8739	8412	8727	8676	8658
Verstehbarkeit	r	-	.369	.456 **	-.070 **	.099 **	.219 **
	n	-	8739 (.674)	8412	8727	8676	8658
Sinnhaftigkeit	r	-	-	.399 **	-.178 **	.223 **	.342 **
	n	-	-	8412 (.920)	8727	8676	8658
Unterstützung durch die Behörden	r	-	-	-	-.112 **	.182 **	.290 **
	n	-	-	-	8399 (.878)	8350	8332
Unterstützung durch die Schule	r	-	-	-	-	-.446 **	-.347 **
	n	-	-	-	-	8676	8658
Bewältigbarkeit	r	-	-	-	-	-	.383 **
	n	-	-	-	-	-	8639
Allg. Arbeitszufriedenheit	r	-	-	-	-	-	-
	n	-	-	-	-	-	-

**Anmerkung:** Gewichtete Stichprobe,  $r$  = Korrelationskoeffizient,  $n$  = Stichprobengröße, Angaben in Klammern = Cronbachs Alpha, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



Leuphana Universität Lüneburg  
Scharnhorststraße 1  
21335 Lüneburg

» [www.leuphana.de](http://www.leuphana.de)

ISBN: 3-933791-31-6