

Beteiligung an Aufgaben als eine Facette der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen

Verena Wohnhas, Janka Goldan & Birgit Lütje-Klose

Zusammenfassung

Die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften stellt eine zentrale Komponente dar, um guten Unterricht zu gewährleisten und schulische Entwicklungsprozesse - worunter auch die Umsetzung von schulischer Inklusion gefasst wird - erfolgreich durchzuführen. In inklusiven Schulen müssen die Aufgaben und Zuständigkeiten von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften verhandelt werden. Im vorliegenden Beitrag wird einerseits die Arbeitszufriedenheit von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften in inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in NRW untersucht. Andererseits wird die Zufriedenheit mit der Beteiligung an verschiedenen schulischen Aufgaben als Einflussgröße auf die allgemeine Arbeitszufriedenheit überprüft. Dazu werden Daten aus dem Projekt *BiFoKi* analysiert. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass von einer relativen Zufriedenheit beider Lehrkräftegruppen gesprochen werden kann, wobei die Regelschullehrkräfte signifikant zufriedener mit ihrer Arbeit sind als die sonderpädagogischen Lehrkräfte. Die Zufriedenheit mit der Beteiligung an den unterschiedlichen Aufgaben zeigt für beide Gruppen einen signifikanten Zusammenhang zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit.

Schlagworte

Inklusion, Arbeitszufriedenheit, Aufgabenverteilung, Soll-Ist-Vergleich

Title

Task involvement as a facet of teacher job satisfaction in inclusive schools

Abstract

The job satisfaction of teachers is a central component in ensuring good teaching and successful school development processes, including the implementation of school inclusion. In inclusive schools, the tasks and responsibilities of special education teachers and general education teachers need to be negotiated. In this paper, on the one hand, the job satisfaction of special education teachers and general education teachers in inclusive comprehensive and secondary schools in NRW is investigated. On the other hand, satisfaction with participation in various school tasks is examined as a variable influencing general job satisfaction. For this purpose, data from the project BiFoKi are analyzed. The results of the analyses show that it is possible to speak of a relative satisfaction of both groups of teachers, whereby the general education teachers are significantly more satisfied with their work than the special education teachers. The satisfaction with the participation in the different tasks shows a significant correlation to the general job satisfaction for both groups.

Keywords

Inclusion, job satisfaction, division of tasks, target/actual comparison

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Theoretischer Hintergrund
 - 2.1. Rollen und Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Schulen
 - 2.2. Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften
 3. Empirische Befunde
 - 3.1. Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften
 - 3.2. Arbeitszufriedenheit und Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Schulen
 4. Methode
 - 4.1. Stichprobe
 - 4.2. Erhebungsinstrumente und Operationalisierung der Variablen
 - 4.3. Datenanalyse
 5. Ergebnisse
 6. Diskussion
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung 2009 unterliegt das Schulsystem einem Wandel, der für viele Lehrkräfte enorme Veränderungen mit sich bringt. Die heterogener werdende Schülerschaft an nunmehr inklusiven Schulen, darunter zunehmend auch Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, stellt für die Lehrkräfte eine zentrale Herausforderung dar. Der Umgang mit herausforderndem Verhalten und die Notwendigkeit, sonderpädagogische Förder- und Unterrichtsangebote bereitzustellen, führt zu neuen Aufgaben und einem damit verbundenen hohen Belastungserleben. Beispielsweise zeigen Landert und Brägger (2009) in ihrer Studie, dass mehr als 60% der untersuchten Lehrkräfte eine hohe Heterogenität der Klasse als Belastung wahrnehmen. Weitere Studien aus Deutschland stützen die Annahme, dass die Arbeit in inklusiven Schulen insgesamt mit einem erhöhten Beanspruchungserleben einhergeht (Bosse, Jäntsich & Spörer, 2015). Aufgrund der besonderen Unterstützungsbedarfe einzelner Schüler*innen sind inklusive Schulen in der Regel zwar mit zusätzlichem Personal ausgestattet (Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeit usw.). Für die multiprofessionellen Kollegien ergeben sich dadurch allerdings neue Herausforderungen, z.B. hinsichtlich der Verteilung der Rollen und Aufgaben (Neumann et al., 2021) und der Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014). [1]

Die Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse aller Schüler*innen und die bestmögliche Förderung aller Schüler*innen ist das zentrale Anliegen einer inklusiven Schulentwicklung. Um qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht zu gewährleisten, stellt die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften allerdings eine zentrale Komponente dar (Bromme & Haag, 2008). So gelten Lehrkräfte, die mit ihrem Beruf zufrieden sind, als engagierter und (psychisch) gesünder (Viseu, de Jesus, Rus & Canavarró, 2016). Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften ist also nicht nur ein humanitäres Ziel im Sinne einer Steigerung der Lebensqualität (Kauffeld & Schermuly, 2019), sondern dient auch der Erreichung anderer Organisationsziele. Die beschriebenen Herausforderungen in der schulischen Inklusion (zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, neue Aufgaben, veränderte Rollen und die Zusammenarbeit mit verschiedenen Professionen) können

dazu führen, dass sich die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte verringert. Dies birgt die Gefahr geringerer Leistungsfähigkeit, höherer Fehlzeiten und Fluktuation der Lehrkräfte (Kauffeld & Schermuly, 2019). [2]

Insbesondere die im Zuge der Inklusion veränderten Rollen und Aufgaben – sowohl für Regelschullehrkräfte (RLK) als auch für sonderpädagogische Lehrkräfte (SLK) – können Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit beider Professionen haben, wobei sich die Aufgaben und Zuständigkeiten unterscheiden. Sonderpädagogische Lehrkräfte, die vor Einführung der schulischen Inklusion überwiegend an Förderschulen eingesetzt waren, sind an inklusiven Schulen deutlich weniger am Klassenunterricht beteiligt und werden oftmals als „Spezialist*innen“ (Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019; Kretschmann, 1993; Neumann, 2019) für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eingesetzt (z.B. Diagnostik, äußere Differenzierung, Bereitstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien, Entwicklung von Förderplänen). Somit werden sie nur von einem kleinen Teil der Schülerschaft als Lehrkräfte wahrgenommen. Heinrich, Arndt und Werning (2014) sowie Blasse et al. (2019) stellen in diesem Kontext ein Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung für Lehrkräfte in inklusiven Schulen heraus: einerseits bedarf es einer professionellen Identitätsbehauptung in Abgrenzung zu den anderen Professionen, andererseits müssen Kooperationsformen etabliert werden, die über das Niveau des Austausches bzw. der reinen Addition professioneller Kompetenzen hinausgehen, da eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für gelingende Inklusion entscheidend ist (Neumann & Lütje-Klose, 2021). Daher stellt sich die Frage danach, wie die Rollen und Aufgaben in inklusiven Schulen zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften verteilt sind und wie zufrieden die Lehrkräfte mit ihrer wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben sind. [3]

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags, die Frage nach der Arbeitszufriedenheit der RLK sowie der SLK in inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in Nordrhein-Westfalen zu untersuchen. Im Besonderen soll der Zusammenhang zwischen der allgemeinen Arbeitszufriedenheit und der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben fokussiert werden. Dazu werden Ergebnisse aus dem Projekt BiFoKi analysiert. Zugrunde gelegt wird das Modell der Arbeitszufriedenheit von Merz (1979), in dem ein Soll-Ist-Vergleich im Mittelpunkt steht. [4]

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Rollen und Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Schulen

In inklusiven Schulen ändern sich sowohl für SLK als auch für RLK Rollen und Aufgaben: RLK bleiben im Kern bei ihren Aufgaben, wobei sie eine Erweiterung des Aufgabenspektrums in den Bereichen Umgang mit Heterogenität (vor allem unter Berücksichtigung unterschiedlicher Förderbedarfe) sowie Mitarbeit in multiprofessionellen Teams erfahren. SLK sind mit deutlich stärkeren Veränderungen bzgl. ihrer konkreten Tätigkeiten konfrontiert: waren sie an Förderschulen i.d.R. auch Klassenlehrer*innen, sind sie in inklusiven Schulen eher in assistierender Rolle und nehmen spezifischere Aufgaben (v.a. in den Bereichen Diagnostik, individuelle Förderung und Beratung) wahr (Neumann et al., 2021). [5]

Der Klärung von Rollen und Aufgaben der verschiedenen Professionen in inklusiven Schulen wird eine hohe Bedeutung zugeschrieben und gilt als Voraussetzung für multiprofessionelle Kooperation (Neumann et al., 2021; Quante & Urbanek, 2021). Demmer, Heinrich und Lübeck (2017) verweisen darauf, dass in der Praxis Kooperationschwierigkeiten zwischen dem schulischen Personal in inklusiven Schulen vorzufinden sind, die sich u.a. aus unklaren Rollen und Aufgaben ergeben. Es wird deutlich, dass in inklusiven Schulen neben dem reinen Inhalt der Aufgaben auch der Klärungsprozess bzw. Unklarheiten in der Verteilung der Aufgaben Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit nehmen. Studien aus der Kooperationsforschung weisen darauf hin, dass Kooperation unter diesen Bedingungen von Lehrkräften als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden kann (Muckenthaler, Tillmann, Weiß, Hillert & Kiel, 2019), die sich auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. [6]

2.2. Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften

Arbeitszufriedenheit wird in der psychologischen Forschung als Wahrnehmung und Empfindung der Arbeit einer Person verstanden. Evans (1997) definiert Arbeitszufriedenheit als „a state of mind determined by the extent to which the individual perceives her/his job-related needs to be met“ (S. 328). Im *Circumplex Model of Occupational Well-being* von Bakker und Oerlemans (2011) wird Arbeitszufriedenheit als angenehmer emotionaler Zustand verstanden, der sich aus der kognitiven Bewertung der Arbeitssituation ergibt (Gusy, Lesener & Wolter, 2020). Zufriedenheit kann also als kognitive Komponente des subjektiven Wohlbefindens verstanden werden. Dieses setzt sich nach Diener, Suh, Lucas und Smith (1999) aus der emotional-affektiven Komponente (positiver Affekt, negativer Affekt, Glück) und der kognitiv-evaluativen Komponente (globale und bereichsspezifische Zufriedenheit) zusammen. Die allgemeine Arbeitszufriedenheit als bereichsspezifische Zufriedenheit wird weiterhin in spezifische Facetten der Arbeitszufriedenheit differenziert (Kauffeld & Schermuly, 2019). Zur Kategorisierung der Facetten der Arbeitszufriedenheit besteht in der Literatur weitgehender Konsens über die drei Basisdimensionen *Arbeitskontext* (politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Schulausstattung etc.), *Arbeitsinhalt* (zu erfüllende Aufgaben, Kooperation mit anderen Professionen und außerschulischen Institutionen etc.) und *Persönlichkeitsmerkmale* (Geschlecht, Alter, persönliche Werte etc.), wobei auf Überschneidungen in der Zuordnung einzelner Faktoren hingewiesen wird (Cihlars, 2012). Im vorliegenden Beitrag wird die Zufriedenheit mit den wahrgenommenen Aufgaben als spezifische Facette der Arbeitszufriedenheit fokussiert betrachtet. [7]

Kern der im Rahmen des vorliegenden Beitrags genutzten Skala zu den Zufriedenheiten mit den wahrgenommenen Aufgaben ist ein Soll-Ist-Vergleich. Dieser Soll-Ist-Vergleich steht auch im Grundmodell der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften von Merz (1979) im Mittelpunkt. Hier wird außerdem der Arbeitsinhalt, worunter die wahrgenommenen Aufgaben zu fassen sind, als stärkste Einflussgröße herausgestellt. Daher wurde das Modell der Arbeitszufriedenheit von Merz für den vorliegenden Beitrag als theoretische Rahmung gewählt. [8]

In seinem *Grundmodell* in Anlehnung an Katzell (1964) und Bruggemann, Groskurth und Ulich (1975) versteht Merz (1979) Arbeitszufriedenheit als „Ergebnis eines Vergleichs von Merkmalen des Berufs bzw. der Berufssituation und den subjektiven Erwartungen und Bedürfnissen des Berufstätigen“ (S. 59). Die Grundannahme des Modells von Merz (1979) besteht darin, dass Arbeitszufriedenheit immer aus einem Vergleich zwischen dem Soll- und Ist-Wert entsteht. Der Soll-Wert wird dabei verstanden als individueller Anspruch an die Arbeit, der Ist-Wert bezieht sich auf die wahrgenommenen Merkmale der Arbeitssituation. Eine hohe Arbeitszufriedenheit ist nach Merz (1979) von einer geringen Differenz zwischen Soll- und Ist-Werten gekennzeichnet. Sowohl der Ist-Wert als auch der Soll-Wert hängen dabei nicht nur von internen, sondern auch von externen Faktoren ab (Merz, 1979). Beispielsweise nehmen die Aufgaben, die Lehrkräfte im Schulalltag übernehmen müssen (Ist-Zustand), Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit, wenn diese von ihren Erwartungen (Soll-Zustand) abweichen. Bezogen auf die Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an Aufgaben von Lehrkräften lässt sich hieraus ableiten, dass ein Vergleich zwischen der erwünschten Beteiligung an Aufgaben mit der tatsächlichen Beteiligung Rückschlüsse auf die Arbeitszufriedenheit zulässt. [9]

3. Empirische Befunde

3.1. Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften

Die Erforschung der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften steht in engem Zusammenhang zur Erforschung von Belastung und Burnout (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Hedderich & Hecker, 2009; Schaufeli & Salanova, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010). In der arbeitspsychologischen Forschung werden die beiden Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Gesundheit, worunter auch Belastung, Stress und Burnout gefasst werden, voneinander getrennt betrachtet (Kauffeld & Schermuly, 2019). Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und Burnout konnten aber z.B. von Robinson, Bridges, Rollins und Schumacker (2019) gezeigt werden. [10]

In einer vom Verband Bildung und Erziehung e.V. in Auftrag gegebenen bundesweiten Umfrage geben 63 Prozent der befragten Schulleitungen eine Mehrbelastung durch neue, u.a. inklusionsbedingte Herausforderungen, für fast alle Lehrkräfte, 26 Prozent für die meisten Lehrkräfte an (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2021). Die Hälfte der befragten Schulleitungen gibt an, dass die Zahl der langfristigen Ausfälle von Kolleg*innen durch psychische Erkrankungen in den letzten Jahren zugenommen hat (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2021). [11]

Physische und psychische gesundheitliche Beeinträchtigungen konnten als Folge fehlender Arbeitszufriedenheit nachgewiesen werden (Kauffeld & Schermuly, 2019). Weiterhin wurde ein negativer Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Absentismus und Fluktuation herausgestellt (Kauffeld & Schermuly, 2019). Insbesondere vor dem Hintergrund des aktuell breit diskutierten Problems des Lehrkräftemangels ergibt sich für Forschung und Praxis das Desiderat, Prädiktoren der Arbeitszufriedenheit in inklusiven Schulen vertieft zu untersuchen. [12]

Toropova, Myrberg und Johansson (2021) gliedern Prädiktoren der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in die folgenden Bereiche: Arbeitsbedingungen (Schulleitung, Disziplin der Schüler*innen, Lehrer-Kooperation und Mitbestimmungsmöglichkeiten), Schulstruktur (Standort, Schülerschaft, Schulgröße), personale (Alter, Geschlecht) und professionelle Charakteristika der Lehrkräfte (z.B. fachliche Fähigkeiten, Berufserfahrung), Überzeugungen/ Einstellungen (insbesondere individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung). Andere Autoren wie Cihlars (2012) kategorisieren wie oben beschrieben die Facetten der Arbeitszufriedenheit in die drei Basisdimensionen Arbeitskontext, Arbeitsinhalt und Persönlichkeitsmerkmale. Im vorliegenden Beitrag wird die Beteiligung an Aufgaben, die zur Basisdimension Arbeitsinhalt zählt, als Facette der Arbeitszufriedenheit untersucht. [13]

3.2. Arbeitszufriedenheit und Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Schulen

Im deutschsprachigen Raum liegen bisher nur wenige Studien zur Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen vor. Diese beziehen sich überwiegend auf den Primarbereich und fokussieren dabei spezielle Aspekte (z.B. den Förderschwerpunkt Sprache in Subellok, Lücke & Ritterfeld, 2013; die Flexible Schuleingangsphase Brandenburgs in Geiling & Simon, 2010). In beiden Studien zeigt sich eine relativ hohe Arbeitszufriedenheit der befragten RLK und SLK; Gruppenunterschiede konnten weder bei Subellok et al. (2013) noch bei Geiling und Simon (2010) gezeigt werden. [14]

Stempien und Loeb (2002) untersuchen quantitativ mit N = 116 Lehrkräften (60 RLK, 36 SLK, 20 LK, die beide Schüler*innen-Gruppen unterrichten) Unterschiede in der Arbeitszufriedenheit zwischen RLK und SLK in den USA. Ausgangspunkt der Untersuchung ist eine signifikant höhere Quote an Berufsaussteigern bei den SLK nach einem Berufsjahr (11 Prozent im Vergleich zu 6 Prozent bei den RLK). In den demographischen Merkmalen, verschiedenen Merkmalen der Berufserfahrung und der allgemeinen Lebenszufriedenheit zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen (Stempien & Loeb, 2002). Allerdings stellen die Autor*innen fest, dass sich SLK und RLK mit Blick auf ihre Arbeitszufriedenheit signifikant unterscheiden. RLK berichten eine höhere Arbeitszufriedenheit als SLK. Der Einsatzort (Förderschule oder inklusive Schule) kann die geringere Zufriedenheit der SLK nicht erklären. Als charakteristischer Faktor für Arbeitsunzufriedenheit bei SLK wird Frustration herausgestellt. Diese entsteht einerseits aufgrund hoher Erwartungen bzgl. der eigenen Bewältigung von beruflichen Herausforderungen (v.a. in Bezug auf die eigene Schülerschaft). Andererseits wird diskutiert, dass die z.T. sehr langsamen und für das nicht geschulte Auge kaum sichtbaren Fortschritte von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oftmals zu Frustration bei den Lehrkräften führt (Stempien & Loeb, 2002). Für die RLK zeigen sich diese Ursachen von Frustration nicht im gleichen Maße wie für die SLK, was die geringere Arbeitszufriedenheit der SLK begründet. [15]

Weitere Studien, die sich auf den für den vorliegenden Beitrag relevanten Sekundarbereich beziehen, fokussieren primär Gesundheitsaspekte und weniger die Arbeitszufriedenheit der Lehr-

kräfte (vgl. Bennemann, 2019; Peperkorn & Horstmann, 2019). Darüber hinaus finden sich im Deutschen Schulbarometer (Robert-Bosch-Stiftung, 2022) Befunde zur Arbeitszufriedenheit. Die Daten beziehen sich zwar nicht explizit auf inklusive Schulen, diese sind aber in die Untersuchung integriert. Trotz hoher beruflicher Belastung geben 74 Prozent der Lehrkräfte an, eher (55 Prozent) oder sogar sehr zufrieden (19 Prozent) zu sein. 26 Prozent bezeichnen sich als eher (21 Prozent) oder sehr unzufrieden (5 Prozent). Die Daten beziehen sich auf alle Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe 1 und 2 sowie berufsbildender Schulen. Ein relevanter Befund zeigt sich darin, dass unzufriedene Lehrkräfte häufiger eine Reduzierung des Stundendeputats planen als zufriedene Lehrkräfte (Robert-Bosch-Stiftung, 2022). Dies führt ähnlich wie der komplette Ausstieg aus dem Lehrerberuf zu erheblichen Problemen bei der Unterrichtsversorgung für die Schüler*innen. Weiterhin kann davon ausgegangen werden, dass der Lehrerberuf über die öffentliche Diskussion der dargestellten Daten weiter an Attraktivität verliert. [16]

Quante und Urbanek (2021) untersuchen N = 73 Lehrkräfte (46 RLK und 27 SLK) an inklusiven Grundschulen in Bayern hinsichtlich der Zufriedenheit mit den wahrgenommenen Aufgaben, indem der Ist- und Soll-Stand bzgl. der wahrgenommenen Aufgaben anhand von 22 Items erfragt wird. Hier sollen die Lehrkräfte für Ist und Soll-Zustand auf einer 5-stufigen Skala jeweils angeben, ob sie die Aufgabe den RLK (-2) oder den SLK (+2) zuordnen, eine 0 meint eine geteilte Verantwortung. Anhand eines Ist-Soll-Vergleichs zeigt sich, dass die beiden Lehrkraftgruppen mit ihren wahrgenommenen Aufgaben im Mittel eher zufrieden sind. Gruppenunterschiede zwischen den beiden Professionen können in der Studie nicht nachgewiesen werden. Dennoch zeigen die Befunde für die SLK eine Differenz zwischen Ist und Soll bei klassenbezogenen Aufgaben, v.a. hinsichtlich der Vorbereitung des Unterrichts: hier wünschen sich die SLK eine gemeinsame Verantwortungsübernahme mit den RLK, welche überwiegend diese Aufgabe übernehmen. Dies deckt sich weitgehend mit Befunden von Neumann et al. (2021) aus dem Sekundarbereich, die zeigen, dass der Großteil der befragten RLK und SLK mit der Beteiligung an den Aufgaben insgesamt zufrieden ist. Auch hier zeigt sich, dass die befragten SLK sich mehr Beteiligung bei klassenbezogenen Aufgaben wünschen, während die RLK sich etwas weniger Beteiligung an klassisch sonderpädagogischen Aufgaben, wie beispielsweise die Förderplanung, wünschen. [17]

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews aus der Studie von Quante und Urbanek (2021) mit N= 50 SLK und RLK zeigen unter anderem, warum SLK mit den wahrgenommenen Aufgaben zum Teil weniger zufrieden sind. Beispielsweise beschreibt eine SLK ihren Alltag als stark geprägt von Diagnostik und Beratung. „Und die eigentliche Arbeit, die mir am Herzen liegt, mich mit Unterricht, mit Material und auch mit Fördermaterial oder Förderplanung, mit Förderung auseinander zu setzen, die fällt meist unter den Tisch“ (Quante & Urbanek, 2021, o. S.). Die Arbeit verschiebt sich also von der Arbeit mit dem Kind zur Arbeit für das Kind. Diese Arbeitsverlagerung für sonderpädagogische Lehrkräfte wird auch bei Lindmeier und Weiß (2017) betont und die Frage aufgeworfen, wie sich dadurch auch Veränderungen in den pädagogischen Kompetenzen, Wertüberzeugungen und der beruflichen Belastung entwickeln. Quante und Urbanek (2021) weisen des Weiteren darauf hin, dass das asymmetrische Kooperationsverhältnis zwischen den beiden Professionen für die SLK zu „Frustration und Belastung oder einer Marginalisierung der Sonderpädagog*innen führen“ (o. S.) kann. Kuhl, Moser, Wolf und Dietze (2022) wiesen auf das gleiche Problemfeld hin: hier wird ein „Verlust des Status als Professionelle mit Gestaltungsautonomie“ (S. 89) und das Bild des sich an jede Umgebung bzw. Kolleg*in anpassende Chamäleons für die SLK beschrieben. Berry (2012) kommt zu dem Schluss, dass der Mangel an klar definierten Rollen und Zeit für den kollegialen Austausch für die SLK zu einer Rollendiffusion und Isolation führt, was sich wiederum negativ auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass SLK in inklusiven Schulen ein höheres Risiko haben, unzufriedener mit ihrer wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben zu sein als RLK. [18]

Bisher liegen für Deutschland keine Studien zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit von SLK und RLK in inklusiven Schulen der Sekundarstufe vor, auch wenn das Thema in der Kooperationsforschung sowie in der Forschung zur Gesundheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen mit

adressiert wird (vgl. Bennemann, 2019; Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005; Peperkorn & Horstmann, 2019; Werning, Urban & Sassenhausen, 2001). Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, die Arbeitszufriedenheit von RLK und SLK in inklusiven Schulen zu untersuchen. Weiterhin soll untersucht werden, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den einzelnen Aufgaben und der allgemeinen Arbeitszufriedenheit bei den SLK und den RLK nachweisen lässt. Unter der Annahme, dass die Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben als Prädiktor für die allgemeine Arbeitszufriedenheit fungiert, kann die Hypothese formuliert werden, dass RLK und SLK sich in ihrer Arbeitszufriedenheit unterscheiden und die RLK zufriedener sind als die SLK. [19]

4. Methode

4.1. Stichprobe

Die dem Beitrag zugrundeliegenden Daten wurden im Rahmen des Projekts BiFoKi (Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen) erhoben. Es wurden Jahrgangsteams des 5. bzw. 6. Schuljahrs an 28 inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen in Nordrhein-Westfalen einerseits zur multiprofessionellen Kooperation sowie andererseits zur Kooperation mit Eltern an zwei aufeinander folgenden Tagen fortgebildet. Die Aufforderung zur Teilnahme an der Befragung fand über Kontaktpersonen an den Schulen (Schulleitungen, didaktische Leitungen, Beauftragte für Inklusion, Lehrkräfte) statt und war freiwillig. Befragt wurden Eltern, Schüler*innen, Schulleitungen sowie das schulische Personal in einem quasi-experimentellen Prä-/ Post- Design mit Wartekontrollgruppe. Die Anzahl der Teilnehmenden des Schulpersonals pro Schule variierte zwischen einer und 15 Personen. Für den vorliegenden Beitrag wurden die Daten der Regelschullehrkräfte ($n=170$) sowie der sonderpädagogischen Lehrkräfte ($n=24$) genutzt, die anderen Professionen wurden nicht berücksichtigt. Die Datenerhebung (t_1) fand von November 2018 bis Februar 2019 online oder alternativ im Paper-Pencil-Design vor den Fortbildungen statt. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse aus t_1 berichtet. Eine längsschnittliche Untersuchung ist mit Blick auf die Fragestellung nicht möglich, da die Zahl der Lehrkräfte, welche zu beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, zu gering ist. Für die vorliegende Untersuchung relevant ist der Umstand, dass pro Jahrgangsteam *eine* SLK eingesetzt ist. [20]

Tab. 1 gibt einen Überblick über wichtige Kontextinformationen. Gruppenunterschiede zwischen den RLK und SLK zeigen sich für die Berufsjahre sowie die Jahre an inklusiven Schulen. [21]

	RLK M (SD)	SLK M (SD)
Alter	40.08 (11.19)	42.54 (10.15)
Berufsjahre	9.06 (9.30)*	14.08 (10.60)*
Jahre an inklusiver Schule	3.86 (3.96)**	6.41 (6.82)**
Jahre an aktueller Schule	5.05 (6.68)	4.37 (4.80)
Geschlecht in % (Frauen/Männer/Divers)	66.82%/ 32.37%/ 0.91%	81.48%/ 18.52%/ 0%
N	170	24

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zur Beschreibung der Stichprobe: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD)¹

4.2. Erhebungsinstrumente und Operationalisierung der Variablen

Zur Analyse der Fragestellungen werden Angaben der Arbeitszufriedenheit und der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben genutzt. [22]

Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Die Teilnehmenden wurden zu ihrer beruflichen Zufriedenheit befragt. Dazu sollte auf einer Skala von 0 (gar nicht zufrieden) bis 10 (voll und ganz zufrieden) die Zufriedenheit mit der Arbeit insgesamt sowie weiteren Facetten der allgemeinen Arbeitszufriedenheit eingeschätzt werden (Konstruktion in Anlehnung an Beierlein, Kovaleva, László, Kemper & Rammstedt, 2014). Aus den insgesamt sechs Items wurde ein Mittelwertindex gebildet und für die Analysen genutzt. Die interne Konsistenz der Skala ist mit Cronbachs Alpha=.87 als hoch zu bewerten. [23]

Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben

Zur Erfassung der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben wurden Items konstruiert, die angelehnt sind an die wahrgenommenen Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in inklusiven Schulen von Kreis et al. (2014). [24]

In einem ersten Schritt wurden die Lehrkräfte danach gefragt, ob sie an 10 vorgegebenen Aufgaben (z.B. Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen oder Gestaltung der schulischen Elternarbeit) beteiligt sind oder nicht (Antwortformat Ja/Nein). [25]

Anschließend wurden die Teilnehmenden für diese zehn Aufgabenbereiche gefragt, ob sie in ihrer Wahrnehmung gerne viel weniger beteiligt (1), etwas weniger beteiligt (2), genau richtig (3), etwas mehr beteiligt (4) oder viel mehr beteiligt (5) wären. Aus diesen Antwortmöglichkeiten wurden in den Analysen drei Merkmalsausprägungen generiert: der Wunsch nach viel mehr und viel weniger Beteiligung zeigt eine große Soll-Ist-Differenz und wurde als *sehr unzufrieden* (=0) kodiert, der Wunsch nach etwas mehr oder etwas weniger Beteiligung zeigt eine moderate Soll-Ist-Differenz und wurde mit *etwas unzufrieden* (=1) kodiert. Die Aussage *genau richtig* zeigt keine Differenz zwischen Ist und Soll und wurde mit *zufrieden* (=2) kodiert. Die Umkodierung wurde auf theoretischer Grundlage des Modells von Merz (1979) durchgeführt. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass die Stärke der Differenz zwischen Ist und Soll bedeutsamer ist als die Richtung der Differenz (Wunsch nach mehr oder weniger Beteiligung an einer Aufgabe). Der durch die Umkodierung entstandene Informationsverlust wurde vor diesem Hintergrund bewusst hingenommen. Die interne Konsistenz der Skala *Zufriedenheit mit der Beteiligung an den Aufgaben* ist mit Cronbachs Alpha=.74 akzeptabel. [26]

4.3. Datenanalyse

Die Ergebnisauswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm Stata (Version 17.0). Die Daten zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit wurden deskriptiv ausgewertet. Mittelwertunterschiede zwischen den RLK und SLK wurden mittels t-Test geprüft. Für die Auswertung der Angaben zur Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben wurden Rangkorrelationen nach Spearman gerechnet, da es sich um ordinalskalierte Daten handelt. Gruppenunterschiede wurden dann mit dem Mann-Whitney-U-Test überprüft. [27]

Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit den einzelnen Aufgaben und der allgemeinen Arbeitszufriedenheit wurden anschließend rangkorrelativ untersucht. Folgend wurde der Mittelwertindex der Skala „Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an Aufgaben“ gebildet, um anschließend rangkorrelativ den Zusammenhang zwischen der Skala Arbeitszufriedenheit und der Skala Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an Aufgaben zu berechnen. [28]

5. Ergebnisse

Allgemeine Arbeitszufriedenheit

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Arbeitszufriedenheit von RLK und SLK in inklusiven Schulen zu untersuchen. [29]

Wie in Abbildung 1 zu sehen, liegen deutliche Unterschiede in der allgemeinen Arbeitszufriedenheit zwischen den RLK und SLK vor. Der Median der RLK liegt bei 7.83, der Median der SLK bei 6.33. Der Minimalwert für die Arbeitszufriedenheit der RLK liegt bei 3.16, bei den SLK bei 3.67. Das Maximum liegt bei den RLK bei 10.00, bei den SLK bei 9.33. Betrachtet man zusätzlich das 1. und 3. Quartil, so werden auch hier Unterschiede zwischen den RLK und SLK deutlich: 25% der RLK (1. Quartil) haben Werte der Arbeitszufriedenheit (Werte liegen zwischen 1 und 10), die unter 6.33 liegen, bei 25% der SLK liegen die Werte der Arbeitszufriedenheit unter 5.0. Das obere Quartil liegt bei den RLK bei 8.66, bei den SLK bei 7.66. [30]

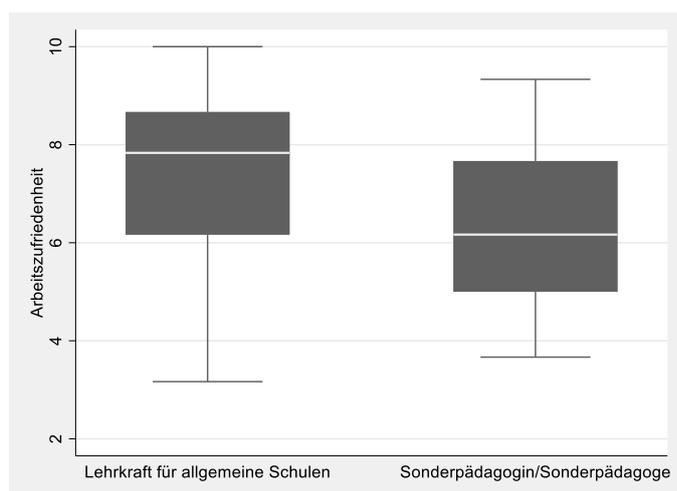


Abbildung 1: Boxplot allgemeine Arbeitszufriedenheit RLK und SLK

Die deskriptiven Analysen ergeben für die RLK einen Mittelwert von 7.28 ($SD=1.72$), wohingegen die SLK im Mittel einen niedrigeren Wert zeigen ($MW=6.35$; $SD=1.74$). Mittels T-Test konnte gezeigt werden, dass der Mittelwertunterschied statistisch signifikant ist ($t=2.3677$; $p=0.02$). [31]

In Tab. 2 sind die deskriptiven Ergebnisse der Einzelitems abgebildet. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den RLK und SLK zeigen sich bei der Zufriedenheit mit dem Schulklima und der Zufriedenheit mit der Stimmung im Kollegium. Die RLK sind zufriedener als die SLK. Bei keinem der Items zeigen die SLK eine höhere Zufriedenheit als die RLK. [32]

Wie zufrieden sind Sie mit...	RLK	SLK
der Arbeit insgesamt?	6.96 (1.87)	6.14 (2.29)
dem Schulklima?	6.72 (2.45)*	5.59 (2.40)*
der Stimmung im Kollegium?	7.23 (2.26)*	5.86 (1.86)*
der Stimmung im Jahrgangsteam?	7.54 (2.15)	6.86 (2.08)
der Stimmung im Klassenteam?	8.66 (1.86)	8.05 (1.53)
der Unterstützung durch die Schulleitung?	6.72 (2.51)	5.73 (3.04)

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichung der Einzelitems zur beruflichen Zufriedenheit²

Des Weiteren wurde untersucht, ob das Alter, die Berufsjahre und das Geschlecht mit der Arbeitszufriedenheit in einem Zusammenhang stehen. Sowohl das Alter ($r = -0.176^*$) als auch die Berufsjahre ($r = -0.243^{**}$) zeigen für die RLK einen schwach negativen Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit, mit steigendem Alter sinkt die Arbeitszufriedenheit also leicht. Bei den SLK zeigen sich keine statistisch signifikanten Zusammenhänge. Das Geschlecht zeigt bei beiden Gruppen keinen signifikanten Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit. [33]

Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben und der Arbeitszufriedenheit

Um die Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den unterschiedlichen Aufgaben besser einschätzen zu können, wird zunächst in Tabelle 3 gezeigt, ob die befragten Lehrkräfte nach eigener Angabe überhaupt an der jeweiligen Aufgabe beteiligt sind. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der RLK an der „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“, der „Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse“ und der „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ beteiligt ist. Für die „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“ und die „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen, die über den Unterricht hinausgehen“, sind weniger als die Hälfte der RLK (mit) zuständig. Die SLK sind zu knapp 95 Prozent an den Aufgaben „Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf“ und „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“ beteiligt. Nur knapp 40 Prozent sehen sich an der Aufgaben „Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse“ beteiligt. [34]

	Beteiligung der RLK in %	Beteiligung der SLK in %
Abklärung von Rollen und Aufgaben	67.52	73.91
Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	93.63	78.26
Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse	79.62	39.13
Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf	53.85	95.65
Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	45.86	95.65
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	63.69	82.61
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen, die über den Unterricht hinausgehen	34.39	65.22
Gestaltung des pädagogischen Leitbilds des Jahrgangs	51.59	65.22
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	82.80	73.91
Gestaltung der schulischen Elternarbeit	64.33	69.57

Tabelle 3: Beteiligung der RLK (n=157) und SLK (n=23) an den unterschiedlichen Aufgaben in %

Im Folgenden wird fokussiert, ob die RLK und SLK mit ihrer wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben zufrieden sind. Wie oben beschrieben, wird im weiteren Verlauf mit umkodierten Variablen gearbeitet. Die Werte reichen theoretisch von 0 bis 2. Je höher der Wert, desto zufriedener sind die Lehrkräfte im Mittel mit ihrer wahrgenommenen Beteiligung an der jeweiligen Aufgabe. Geringere Werte deuten an, dass die Lehrkräfte mit der Beteiligung an der Aufgabe eher unzufrieden sind, d.h. gerne deutlich mehr oder deutlich weniger an der Aufgabe beteiligt wären. Hier zeigen sich teilweise deutliche Gruppenunterschiede (siehe Tabelle 4). Die Aufgabe mit der stärksten Differenz im Mittelwert ist die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht (Differenz $MW = .51^{**}$, $r = .51$). Die RLK sind deutlich zufriedener mit der Beteiligung an dieser Aufgabe als die SLK. Auch die Zufriedenheit mit der Beteiligung an den Aufgaben „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ und „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“ sind bei den RLK mit mittleren Effektstärken signifikant höher als bei den SLK. Gegenteilige Befunde zeigen sich für die Aufgaben „Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf“, „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“ und „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht“: hier sind die SLK mit schwachen bis mittleren Effekten signifikant zufriedener als die RLK. [35]

	M (SD) RLK	M (SD) SLK	Z- Statistik	Differenz MW	r nach Cohen
Abklärung von Rollen und Aufgaben	1.62 (.61)	1.31 (.64)	2.508	.31**	0.25
Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	1.87 (.36)	1.26 (.72)	4.786	.51**	0.51
Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klassen	1.73 (.47)	1.77 (.52)	-0.618	.05	0.04
Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf	1.47 (.66)	1.90 (.29)	-3.108	.37**	0.32
Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	1.49 (.67)	1.81 (.39)	-2.176	.28*	-0.24
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	1.44 (.63)	1.81 (.39)	-2.640	.44**	-0.29
Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen, die über den Unterricht hinausgehen	1.57 (.61)	1.59 (.50)	0.182	.11	0.01
Gestaltung des pädagogischen Leitbilds des Jahrgangs	1.65 (.59)	1.63 (.58)	0.286	.01	-0.01
Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	1.68 (.54)	1.54 (.67)	0.921	.13	0.13
Gestaltung der schulischen Elternarbeit	1.74 (.48)	1.45 (.67)	2.252	.19*	0.30

Tabelle 4: Zufriedenheit mit der Beteiligung an Aufgaben: Gruppenunterschiede RLK (n=157) und SLK (n=23) auf Basis von Mann-Whitney-U-Tests³

Der Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Zufriedenheit mit der Beteiligung an den Aufgaben wurde anschließend mit Rangkorrelationen nach Spearman nach Professionen getrennt untersucht. [36]

Aufgabe	RLK <i>r</i>	SLK <i>r</i>
1. Abklärung von Rollen und Aufgaben	0.350**	-0.084
2. Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	-0.137	-0.007
3. Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klasse	0.099	-0.204
4. Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf	0.141	-0.121
5. Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	0.253**	0.120
6. Entwicklung und Durchführung von besondere Fördermaßnahmen im Unterricht	0.172*	0.511**
7. Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen, die über den Unterricht hinausgehen	0.069	0.668**
8. Gestaltung des pädagogischen Leitbilds des Jahrgangs	0.206**	0.330
9. Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	0.333**	0.314
10. Gestaltung der schulischen Elternarbeit	0.274**	0.528**

Tabelle 5: Rangkorrelation nach Spearman zwischen der Zufriedenheit mit der Beteiligung an den einzelnen Aufgaben (0= unzufrieden; 1=etwas unzufrieden; 2=zufrieden) und der allgemeinen Arbeitszufriedenheit (RLK: n=132, SLK: n=21)4

Für die RLK zeigen sich schwache bis mittlere Korrelationen nach Cohen (1988) zwischen der allgemeinen Arbeitszufriedenheit und der Zufriedenheit mit der Beteiligung an einzelnen Aufgaben. Statistisch signifikante Zusammenhänge lassen sich für die Aufgaben „Abklärung von Rollen und Aufgaben“ ($r=.350$), „Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen“ ($r=.253$), „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht“ ($r=.172$), „Gestaltung des pädagogischen Leitbilds des Jahrgangs“ ($r=.206$), „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ ($r=.333$) und „Gestaltung der schulischen Elternarbeit“ ($r=.274$) zeigen. [37]

Für die SLK zeigen sich für drei Aufgaben statistisch signifikante starke Zusammenhänge zur Arbeitszufriedenheit: Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht ($r=.511$), Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen, die über den Unterricht hinausgehen ($r=.668$) und Gestaltung der schulischen Elternarbeit ($r=.528$). Moderate Zusammenhänge ohne statistische Signifikanz zeigen sich für die Aufgaben „Gestaltung des pädagogischen Leitbilds des Jahrgangs“ ($r=.330$) und „Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule“ ($r=.314$). [38]

In einem weiteren Schritt kann mit Spearmans Rangkorrelation gezeigt werden, dass der Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den 10 Aufgaben insgesamt, für beide Professionen auf einem 0.1 Niveau statistisch signifikant ist. Für die RLK lässt sich ein moderater Zusammenhang ($r=0.334$), für die SLK ein starker Zusammenhang ($r=0.548$) zeigen. Die Mittelwerte der Skala Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben (mögliche Werte liegen zwischen 0 und 20) unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den RLK ($MW: 16.25$; $SD: 3.311$) und den SLK ($MW: 16.23$; $SD: 2.448$). [39]

6. Diskussion

Das Ziel des vorliegenden Beitrags bestand darin, die Arbeitszufriedenheit von RLK und SLK in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I zu untersuchen. Auf Grundlage der vorliegenden Daten aus dem Projekt BiFoKi konnte gezeigt werden, dass die RLK und SLK in der vorliegenden Studie im Mittel eine relativ hohe allgemeine Arbeitszufriedenheit aufweisen. Die SLK zeigen bzgl. der allgemeinen Arbeitszufriedenheit signifikant geringere Werte als die RLK. Die aufgestellte Hypothese, dass RLK und SLK sich in ihrer Arbeitszufriedenheit unterscheiden und die RLK zufriedener sind als die SLK, kann somit bestätigt werden und fügt sich in die Befunde von Stempien und Loeb (2002) ein, die zu ähnlichen Befunden kamen. [40]

Eine mögliche Ursache für die geringere Arbeitszufriedenheit kann einerseits in der Diskrepanz zwischen dem eigenen Rollen- und Professionsverständnis und den tatsächlichen Tätigkeiten in inklusiven Settings liegen. Andererseits kann auch ein Befund von Quante und Urbanek (2021) als mögliche Erklärung herangezogen werden: die SLK wird als „hinzukommende Lehr-

kraft“ betrachtet und muss sich dem von der RLK vorgegebenen Rahmen anpassen. Innerhalb dieses Rahmens werden Kooperationsoptionen ermöglicht oder auch ausgeschlossen, was sich auch auf die wahrgenommene Beteiligung an den einzelnen Aufgaben auswirkt. Die Rolle der „hinzukommenden Lehrkraft“, die sich anzupassen hat, kann die Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte beeinflussen. Eine geringer wahrgenommene Selbstbestimmung bzw. Autonomie sowie eine weniger ausgeprägte Selbstwirksamkeit wiederum können die Arbeitszufriedenheit maßgeblich mitbeeinflussen (Neumann, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Die Rolle der SLK als „hinzukommende Lehrkraft“ wird auch z.B. bei Arndt und Werning (2016) problematisiert. Die sonderpädagogische Lehrkraft muss im Rahmen inklusiven Unterrichts eine neue Identität entwickeln, die „im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung“ (Arndt & Werning, 2016, S. 162) steht. Lütje-Klose, Neumann, Gorges und Wild (2018) konnten zeigen, dass für inklusive Grundschulen mit hohen Schüleroutcomes in den Bereichen Kompetenz und Wohlbefinden „eine gleichberechtigte Kooperation bei gemeinsamer Verantwortungsübernahme von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften für alle Kinder“ (S. 116) kennzeichnend ist. Diese gleichberechtigte Zusammenarbeit kann auch als Prädiktor für die Arbeitszufriedenheit in Betracht gezogen werden. Die o.g. Problematik der Rollendiffusion (Berry, 2012) sowie das Bild der SLK als Chamäleon (Kuhl et al., 2022) können als mögliche Erklärung für die geringere Arbeitszufriedenheit der SLK herangezogen werden. Vor diesem Hintergrund können auch die Befunde gedeutet werden, dass die befragten SLK die Stimmung im Kollegium sowie das Schulklima signifikant schlechter wahrnehmen als die befragten RLK. Ob die berichteten Befunde von Stempien und Loeb (2002) zu den Ursachen der geringeren Zufriedenheit auch auf die im Rahmen dieser Studie befragten SLK zutreffen, war nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung und kann hier nicht geklärt werden. [41]

Die relativ hohen Zufriedenheitswerte in der allgemeinen Arbeitszufriedenheit scheinen vor allem vor dem Hintergrund der Befunde von z.B. Peperkorn und Horstmann (2019), es könne kein positives Gesundheitserleben im Kontext inklusiver Bildungstätigkeiten berichtet werden, interessant. Untersucht wurden dort sowohl sonderpädagogische als auch allgemeine Lehrkräfte an inklusiven Schulen des Primar- und Sekundarbereichs. Die grundsätzliche Diskrepanz zwischen der berichteten allgemeinen Arbeitszufriedenheit und dem deutlich schlechteren Gesundheitserleben (Peperkorn & Horstmann, 2019) lässt sich einerseits in Einklang mit vorliegenden Forschungsergebnissen von belasteten, aber zufriedenen Lehrkräften bringen. Andererseits folgert Bieri (2002), dass gerade im Lehrerberuf möglicherweise keine tiefen Werte in der Arbeitszufriedenheit benannt werden, weil diese als Eingeständnis eines persönlichen Versagens gelten könnten. Die erlebte Belastung wie auch gesundheitliche Beeinträchtigungen hingegen werden möglicherweise eher als äußere Umstände bewertet und damit nicht als eigenes Versagen interpretiert. Für weitere Forschungen zur Situation von Lehrkräften in inklusiven Schulen wäre aus unserer Sicht die Integration beider Konstrukte (Arbeitszufriedenheit und Gesundheit, worunter Belastung zu fassen ist) von besonderem Wert. So könnten, z.B. vor dem Hintergrund des Anforderungs-Ressourcen-Modells, Einflussfaktoren identifiziert werden, die mit den Daten aus dem Projekt BiFoKi nicht erklärt werden konnten. Die aktuelle Diskussion um den Lehrkräftemangel macht eine systematische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aspekten der Arbeitszufriedenheit *und* Gesundheit bedeutsam. Insbesondere der oben beschriebene Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und Burnout kann zum Anlass genommen werden, die beiden Konstrukte parallel zu erfassen und in weiteren Studien zu integrieren. [42]

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die Aufgabenverteilung teilweise als nicht zufriedenstellend wahrgenommen wird und Veränderungswünsche von Seiten der Lehrkräfte bestehen. Wie dargelegt, liegen bei einzelnen Aufgabenbereichen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Professionen hinsichtlich der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an diesen vor. Hier scheint die Differenzlinie „mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf“ eine bedeutende Rolle zu spielen. So sind die RLK v.a. mit Aufgaben unzufrieden, die als typisch sonderpädagogisch gelten (Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf, Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen, Entwicklung und Durchführung

von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht). Die Analysen zeigen, dass bei den befragten RLK u.a. die Beteiligung an der Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen in signifikantem Zusammenhang zur Arbeitszufriedenheit steht. Es besteht der Wunsch nach weniger Beteiligung, mutmaßlich wird hier eine enorme Zusatzbelastung gesehen, die ursprünglich doch als Aufgabe der SLK galt. Da eine geteilte Verantwortung als Gelingensbedingung von Inklusion verstanden wird, sollte ein Fokus in der Ausbildung aller Lehrkräfte sowie in der Fort- und Weiterbildung auf der Ausgestaltung kooperativer Beziehungen und insbesondere der Rollen- und Aufgabenklärung liegen (Neumann et al., 2021). Der Aufgabenklärung sollte in der Praxis ein größerer Stellenwert zukommen und z.B. durch die Arbeit mit „Rollenhüten“ systematisch in Kollegien evaluiert werden (zu Rollenhüten siehe Neumann, Hopmann, Wohnhas & Lütje-Klose, 2022). Weiterhin wird deutlich, dass die Förderplanung auch in der Aus- und Weiterbildung der RLK stärker fokussiert werden muss. Gerade hier liegen doch besondere Potenziale kooperativer Prozesse. [43]

Der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben und der allgemeinen Arbeitszufriedenheit konnte belegt werden. Besonders unerwartet scheint der in den Daten nicht abbildbare Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Beteiligung an der Aufgabe „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“ bei den SLK. Dies überrascht vor allem vor dem Hintergrund, dass diese Aufgabe zu den beiden Aufgaben mit der größten Unzufriedenheit gehört. Als mögliche Erklärung kann das Modell der Arbeitszufriedenheit von Bruggemann et al. (1975) hinzugezogen werden. Hier werden unterschiedliche Formen der Arbeitszufriedenheit unterschieden (progressive, stabilisierte, resignative, pseudo, fixierte und konstruktive Arbeits(un)zufriedenheit) (Bruggemann et al., 1975). Möglicherweise liegt bei SLK eine resignative Arbeitszufriedenheit vor, was eine Verringerung des Anspruchsniveaus beinhaltet. Die Unzufriedenheit mit der Beteiligung an der Aufgabe „Vorbereitung und Durchführung von Unterricht“ wird also resigniert hingenommen und der Anspruch, an der Aufgabe beteiligt zu sein, wird verringert. An dieser Stelle wären weitere Untersuchungen, v.a. mit qualitativen Zugängen, notwendig. Zwischen der Arbeitszufriedenheit und der Zufriedenheit mit der wahrgenommenen Beteiligung an den Aufgaben „Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht“ sowie „Fördermaßnahmen, die über den Unterricht hinausgehen“, zeigen sich starke Zusammenhänge. Dies sind die Aufgabenbereiche, die SLK deutlich ihrer Profession zuordnen. Die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung kann hier als Moderator in Betracht gezogen werden. [44]

Limitationen

Die Limitationen der Studie liegen in der relativ geringen Stichprobengröße der sonderpädagogischen Lehrkräfte (n=24). Allerdings bilden die Stichproben der RLK und SLK ein quantitativ reales Verhältnis der beiden Lehrkräftegruppen ab. Dennoch würde gerade für eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Aufgabenzufriedenheiten eine größere Stichprobe der SLK wichtige Erkenntnisse liefern. [45]

Weiterhin ist zu beachten, dass hier eine Gelegenheitsstichprobe vorliegt und die Teilnahme an der Studie für die Schulen und auch für das Kollegium freiwillig war. Besonders belastete und/oder unzufriedene Lehrkräfte haben möglicherweise nicht an der Studie teilgenommen. Für die teilnehmenden Schulen kann eine Motivation zur Teilnahme an der Fortbildung genau darin bestehen, dass im Bereich multiprofessionelle Kooperation Bedarfe vorliegen. Dies ist als Limitation für die empirischen Analysen zu beachten. [46]

¹ **Gruppenunterschied auf einem 0.01-Niveau statistisch signifikant, * Gruppenunterschied auf einem 0.05-Niveau statistisch signifikant; Basis sind t-tests für Mittelwertunterschiede

² **Gruppenunterschied auf einem 0.01-Niveau statistisch signifikant, *Gruppenunterschied auf einem 0.05-Niveau statistisch signifikant; Basis sind t-tests für Mittelwertunterschiede

³ 0=„sehr unzufrieden“; 1=„etwas unzufrieden“; 2=„zufrieden“; * auf einem .05 Niveau statistisch signifikant; ** auf einem .01 Niveau statistisch signifikant

⁴ *auf einem 0.05-Niveau statistisch signifikant; **auf einem 0.01-Niveau statistisch signifikant.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 62, S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa. doi: [10.25656/01:17178](https://doi.org/10.25656/01:17178)
- Bakker, A. B. & Oerlemans, W. G. M. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (S. 178–189). New York: Oxford University Press. doi: [10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0014](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.013.0014)
- Beierlein, C., Kovaleva, A., László, Z., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Hrsg.). (2014). *Eine Single-Item-Skala zur Erfassung der Allgemeinen Lebenszufriedenheit: Die Kurzskala Lebenszufriedenheit-1 (L-1)*. GESIS-Working Papers 2014/33. Verfügbar unter: https://www.gesis.org/fileadmin/_migrated/content_uploads/WorkingPapers_2014-33.pdf
- Bennemann, E.-M. (2019). *Die Arbeits- und Gesundheitssituation von Lehrkräften. Aufgaben, Belastungen und Ressourcen an integrierten und inklusiven Schulen* (Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg - Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung, Bd. 5). Münster, New York: Waxmann.
- Berry, A. B. (2012). The Relationship of Perceived Support to Satisfaction and Commitment for Special Education Teachers in Rural Areas. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 3–14. doi: [10.1177/875687051203100102](https://doi.org/10.1177/875687051203100102)
- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Sozialwissenschaften in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A. et al. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung - Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 1(1). doi: [10.21248/qfi.15](https://doi.org/10.21248/qfi.15)
- Bosse, S., Jäntsche, C. & Spörer, N. (2015). Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“* (S. 137–154). Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene u. verbesserte Auflage, S. 803–819). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: [10.1007/978-3-531-91095-6_32](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_32)
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit* (Schriften zur Arbeitspsychologie, Bd. 17). Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Cihlars, D. (2012). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Second Edition). Hillsdale, New Jersey: LEA Lawrence Erlbaum Associates.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS - Die Deutsche Schule*, 109(1), 28–42. doi: [10.25656/01:25974](https://doi.org/10.25656/01:25974)
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. doi: [10.1037/0033-2909.125.2.276](https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276)

- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831–845. doi: [10.1016/S0742-051X\(97\)00027-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00027-9)
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2021). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter - Gesundheitsvorsorge und Gesundheitsförderung. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2022-01-21_Bericht-Bund_Gesundheit.pdf
- Geiling, U. & Simon, T. (2010). *Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. doi: [10.25656/01:18819](https://doi.org/10.25656/01:18819)
- Gusy, B., Lesener, T. & Wolter, C. (2020). Job resources and occupational well-being. *Public Health Forum*, 28(2), 128–131. doi: [10.1515/pubhef-2020-0017](https://doi.org/10.1515/pubhef-2020-0017)
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495–513. doi: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001)
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik* (Klinkhardt forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.25656/01:1861](https://doi.org/10.25656/01:1861)
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagoginnen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 58-71. doi: [10.25656/01:16030](https://doi.org/10.25656/01:16030)
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Katzell, R. A. (1964). Personal values, job satisfaction, and job behavior. In H. Borow (Hrsg.), *Man in a world at work* (S. 341–363). Boston: Houghton Mifflin.
- Kauffeld, S. & Schermuly, C. (2019). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3. Aufl., S. 237–259). Berlin: Springer. doi: [10.1007/978-3-662-56013-6_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56013-6_9)
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349. doi: [10.25656/01:10022](https://doi.org/10.25656/01:10022)
- Kretschmann, R. (1993). Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In H. Mohr (Hrsg.), *Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 3, S. 54–72). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Kuhl, J., Moser, V., Wolf, L. M. & Dietze, T. (2022). „Mach, dass die in Mathe und Deutsch besser lernen“ - Ergebnisse zum Einsatz von förderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Bd. 2, S. 79–92). Münster: Waxmann. doi: [10.25656/01:24592](https://doi.org/10.25656/01:24592)
- Landert, C. & Brägger, M. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008 - September 2009*. Zürich: Landert Partner. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/36430/files/LCH-AZE-09.pdf?ln=de>
- Lindmeier, C. & Weiß, H. (2017). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Erziehung und Bildung (Einleitung). In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft, S. 3–7). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS - Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123. doi: [10.31244/dds.2018.02.02](https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02)

- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56(3), 82–94.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for educational research online*, 11(2), 147–168. doi: 10.25656/01:18030
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 73). Münster, New York: Waxmann. doi: 10.25656/01:20787
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022). Der Rollenhut als Vermittlungsmedium. Rollenklärungsprozesse im Kontext multiprofessioneller Kooperationen als Thema universitärer Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften und Sozialpädagog*innen. *HLZ Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 13–25. doi: 10.11576/hlz-4949
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2021). Collaboration is the key - the role of special educators in inclusive schools in Germany. *International Perspectives on Inclusive Education*, 17, 55–69. doi: 10.1108/S1479-363620210000017007
- Peperkorn, M. & Horstmann, D. (2019). Gesundheitserleben von Lehrkräften im inklusiven Unterricht - Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Schulform. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(2), 183–189. doi: 10.1007/s11553-018-0660-3
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). doi: 10.21248/qfi.61
- Robert-Bosch-Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte*. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H. & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295–303. doi: 10.1111/1471-3802.12448
- Schaufeli, W. & Salanova, M. (2007). Work Engagement. An Emerging Psychological Concept and Its Implications for Organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner & D. P. Skarlicki (Hrsg.), *Managing Social and Ethical Issues in Organizations* (Research in social issues in management, S. 135–177). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. doi: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Stempien, L. R. & Loeb, R. C. (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers: Implications for Retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258–267. doi: 10.1177/07419325020230050101
- Subellok, K., Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2013). Förderbedingungen von Schülerinnen im Förderschwerpunkt Sprache. Vergleichende Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften an Förderschulen und allgemeinen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(4), 144–154.

Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. doi: [10.1080/00131911.2019.1705247](https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247)

Viseu, J. N., de Jesus, S. N., Rus, C. & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439–461. doi: [10.25115/ejrep.39.15102](https://doi.org/10.25115/ejrep.39.15102)

Werning, R., Urban, M. & Sassenhausen, B. (2001). Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52(5), 178–186.

Kontakt

Verena Wohnhas, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld

E-Mail: verena.wohnhas@uni-bielefeld.de

Zitation

Wohnhas, V., Goldan, J. & Lütje-Klose, B. (2024). Beteiligung an Aufgaben als eine Facette der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften in inklusiven Schulen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.143](https://doi.org/10.21248/Qfl.143)

Eingereicht: 09. Mai 2023

Veröffentlicht: 05. Februar 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.

Anhang

Originaldaten: Wunsch nach der Beteiligung an den Aufgaben in Prozent für RLK (n=157) und SLK (n=23)

Wunsch nach...										
	sehr wenig Beteiligung		etwas weniger Beteiligung		Beteiligung richtig		etwas mehr Beteiligung		sehr viel mehr Beteiligung	
	RLK	SLK	RLK	SLK	RLK	SLK	RLK	SLK	RLK	SLK
1. Abklärung von Rollen und Aufgaben	3.92%	0%	8.50%	22.73%	69.93%	40.91%	14.38%	27.27%	3.27%	9.09%
2. Vorbereitung und Durchführung von Unterricht	0%	0%	4.64%	9.09%	89.40%	50.00%	3.97%	27.27%	1.99%	13.64%
3. Diagnostik des Leistungsstands der gesamten Klassen	1.32%	0%	11.26%	4.55%	74.83%	81.82%	12.58%	9.09%	0%	4.55%
4. Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf	8.61%	0%	21.85%	4.55%	56.29%	90.91%	12.58%	4.55%	0.66%	0%
5. Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen	9.93%	0%	19.21%	18.18%	58.94%	81.82%	11.92%	0%	0%	0%
6. Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen im Unterricht	7.24%	0%	20.39%	9.09%	52.63%	81.82%	19.08%	9.09%	0.66%	0%
7. Entwicklung und Durchführung von besonderen Fördermaßnahmen, die über den Unterricht hinausgehen	5.92%	0%	13.82%	13.64%	63.92%	59.09%	15.79%	27.27%	0.66%	0%
8. Gestaltung des pädagogischen Leitbilds des Jahrgangs	2.01%	0%	4.03%	13.64%	71.81%	68.18%	18.12%	13.64%	4.03%	4.55%
9. Gestaltung von Regeln und Ritualen in der Schule	0.66%	0%	5.96%	4.55%	72.19%	63.64%	17.88%	22.73%	3.31%	9.09%
10. Gestaltung der schulischen Elternarbeit	0.66%	0%	7.95%	0%	76.16%	54.55%	13.91%	36.36%	1.32%	9.09%