Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der
Georg-August-Universität Göttingen

Ansatzpunkte zur Verbesserung der Attraktivität des Lehrberufs in Mecklenburg-Vorpommern 2026

Ergebnisbericht

Thomas Hardwig, Julia Lischewski

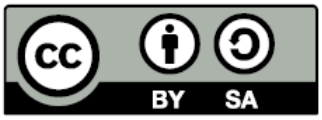
KOOPERATIONSSTELLE
HOCHSCHULEN UND GEWERKSCHAFTEN
GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN

Thomas Hardwig, Julia Lischewski: Ansatzpunkte zur Verbesserung der Attraktivität des Lehrberufs in Mecklenburg-Vorpommern 2026

Göttingen, September 2026

Die Studie wurde durch Max-Träger-Stiftung gefördert

Die von der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften
der Georg-August-Universität herausgegebene Publikation wird unter
der Lizenz Creative Commons Namensnennung 4.0 International
(CC BY-SA 4.0) veröffentlicht – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Internationale Lizenz



CC BY-SA

DOI: https://doi.org/10.47952/gro-publ-440

©Georg-August-Universität Göttingen,
Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften
Dr. Thomas Hardwig (verantwortlich)
Platz der Göttinger Sieben 3, D-37073 Göttingen

kooperationsstelle@uni-goettingen.de

Inhalt

1 Einleitung: Lehrkräftemangel und Attraktivität des Berufs der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern 7

2 Studiendesign: Vorgehen, Instrumente, Erhebungseinheit 9

2.1 Rekrutierung der Teilnahme 9

2.2 Fragebogen und Instrumente 10

2.3 Stichprobe 14

3 Digitale Medien im Unterricht: Verbreitung, Nutzen und Stressfolgen 17

3.1 Nutzenhäufigkeit und Erwartungen 17

3.2 Erfahrung mit der Nutzung dienstlicher Endgeräte 22

3.3 Digitaler Stress 26

3.3.1 Verteilung 26

3.3.2 Digitaler Stress und digitale Belastung 29

3.3.3 Digitaler Stress und Nutzenerwartung 30

3.3.4 Digitaler Stress und Demografie 31

3.3.5 Digitaler Stress und Infrastruktur 32

3.3.6 Digitaler Stress und Fortbildung 34

3.4 Folgen des digitalen Stresses 35

3.4.1 Digitaler Stress und Gesundheit 35

3.4.2 Digitaler Stress und Zufriedenheit 37

3.5 Fazit 38

4 Digitale Reife der weiterführenden Schulen 39

4.1 Digitale Reife in Mecklenburg-Vorpommern 39

4.2 Digitale Kluft und ihre Folgen für den Schulalltag 43

4.2.1 Digitale Kluft und Schulstrategie 43

4.2.2 Digitale Kluft und Infrastruktur 45

4.2.3 Digitale Kluft und pädagogischer Nutzen 46

4.3 Digitale Kluft und Folgen für die Lehrkräfte 49

4.4 Fazit 51

5 Auswirkungen des Lehrkräftemangels 53

5.1 Aktuelle Situation des Lehrkräftemangels 54

5.2 Folgen des Lehrkräftemangels 59

5.3 Lösungsvorschläge zum Lehrkräftemangel 61
5.3.1 Lösungsvorschläge zur längeren Lebensarbeitszeit 62
5.3.2 Lösungsvorschläge für mehr Vollzeit....63
5.3.3 Lösungsvorschläge zur besseren Versorgung des ländlichen Raums....65
5.4 Fazit....66

6 Seiteneinstieg für Lehrkräfte – Aktuelle Situation und Verbesserungsbedarf 67
6.1 Zusammensetzung und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte im Seiteneinstieg 68
6.2 Seiteneinstieg – Hürden und Probleme....72
6.3 Zufriedenheit der Seiteneinsteiger*innen....76
6.4 Der Seiteneinstieg aus Sicht der grundständigen Lehrkräfte 80
6.5 Seiteneinstieg – Verbesserungswünsche 82
6.5.1 Verbesserung der Qualifizierung 83
6.5.2 Einarbeitung 84
6.5.3 Anerkennung 85
6.6 Fazit....86

7 Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte 87
7.1 Aktueller Gesundheitszustand der Lehrkräfte....87
7.1.1 Allgemeiner Gesundheitszustand....88
7.1.2 Wohlbefinden....90
7.1.3 Burnout....92
7.2 Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen 93
7.2.1 Arbeitsbelastung....94
7.2.2 Schulklima....100
7.2.3 Vereinbarkeit mit dem Privatleben 103
7.3 Folgen gesundheitlicher Beeinträchtigung....104
7.4 Fazit....107

8 Attraktivität des Berufs von Lehrkräften 111
8.1 Attraktivität des Lehrberufs – aktueller Zustand....112
8.2 Subjektive Faktoren....113
8.3 Attraktivität und Gratifikationskrise....118
8.3.1 Anstrengung 119
8.3.2 Wertschätzung....122

8.3.3 Arbeitsplatzsicherheit ... 124
8.3.4 Berufliches Fortkommen ... 126
8.3.5 Anstrengungs-Gratifikations-Quotient (ERI) ... 128
8.4 Schulspezifische Belastungen ... 130
8.5 Lehrkräftemangel und Berufszufriedenheit ... 131
8.6 Schulklima ... 133
8.7 Fazit ... 137

9 Vorschläge der Lehrkräfte zu Entlastungsmaßnahmen ... 141
9.1 Abbau von Bürokratie und Verwaltungsaufwand ... 142
9.2 Reduzierung Pflichtstunden ... 144
9.3 Entlastung durch bessere personelle Ausstattung ... 148
9.4 Entlastung durch kleinere Klassen und Anrechnung der Klassenleitungstätigkeit ... 152
9.5 Digitale Unterstützung und technische Infrastruktur ... 152
9.6 Entlastung durch Multi-Professionelle Teams ... 153

10 Mehr Zeit für Bildung: Arbeitspolitische Handlungsfelder zur Attraktivitätssteigerung ... 157
10.1 Strukturelle Entlastungen und eine stärkere Konzentration auf pädagogische Aufgaben ... 158
10.2 Gelingende Integration im Seiteneinstieg und professionelle Unterstützung ... 159
10.3 Wertschätzung als Schutzfaktor ... 161
10.4 Arbeitszeiterfassung als Instrument zur verbindlichen Entlastung ... 162
10.5 Digitalisierung: Abbau der digitalen Kluft und Maßnahmen gegen digitalen Stress ... 163

11 Literatur ... 165

12 Der Fragebogen – Variablen und Antwortoptionen ... 169
12.1 Zur Person ... 170
12.2 Berufliche Situation ... 171
12.3 Lehrkräftemangel ... 174
12.4 Arbeiten und Leben ... 174
12.5 Möglichkeiten der Entlastung ... 175
12.6 Ideen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel ... 176
12.7 Seiteneinstieg ins Lehramt ... 177

12.8 Arbeitszeitregelungen 179
12.9 Digitalisierung 179
12.10 Nutzung digitaler Medien und Endgeräte 181
12.11 Stress durch Digitalisierung 182
12.12 Berufszufriedenheit und Gesundheit 183
12.13 Abschluss 184

1 Einleitung: Lehrkräftemangel und Attraktivität des Berufs der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern

Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle in der Bildung und für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Ihre Arbeitsbedingungen haben direkten Einfluss auf die Qualität des Unterrichts und damit auf den Bildungserfolg. Die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften werden seit Langem durch eine hohe Arbeitsintensität, lange und ungünstige Lage der Arbeitszeiten sowie hohe emotionale Belastungen gekennzeichnet. Viele Lehrkräfte artikulieren, dass sie zu wenig Zeit haben für ihre privaten Interessen und die Teilnahme am sozialen Leben (Mußmann et al. 2025a: 11 ff). Durch den demografischen Wandel hat sich inzwischen der Wettbewerb um qualifizierte Fachkräfte intensiviert, so dass die Frage der Attraktivität eines Berufes eine wachsende Bedeutung erhält. Inwieweit ist der Beruf einer Lehrkraft heute noch attraktiv genug, um ausreichend qualifizierte Fachkräfte zu gewinnen?

Diese Frage stellt sich vor allem im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, wo aufgrund seiner besonders zugespitzte Lage des Lehrkräftemangels, die schulpolitischen Akteure 2021 einen Bildungspakt für „Gute Schule 2030“ abgeschlossen haben (Staatskanzlei Mecklenburg-Vorpommern 2021). Ziel des Bildungspakts war die korporative Gestaltung von Maßnahmen zur Bindung, Gewinnung und Qualifizierung von Personal in allen Schularten. Intendiert wurde eine Senkung der Arbeitsbelastung, ein besserer Umgang mit Mehrarbeit, die weitere Flexibilisierung der Arbeitszeitgestaltung, der Auf- und Ausbau multiprofessioneller Teams zur Unterstützung der Schulen, die Verbesserung des Vorbereitungsdienstes für angehende Lehrkräfte und des Lehramtsstudiums sowie die qualitative Verbesserung des Seiteneinstiegs.

Diese Studie untersucht vor diesem Hintergrund die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und die Attraktivität des Berufes mit einem besonderen Fokus auf die Folgen des Lehrkräftemangels. Dabei interessieren besonders die Möglichkeiten, durch gezielte Maßnahmen für Entlastung zu sorgen und die Attraktivität des Berufes zu verbessern. Dies geschieht zum einen dadurch, dass die Lehrkräfte gebeten werden, Maßnahmen der Bildungspolitik in M-V zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels sowie weitere, denkbare Entlastungsmaßnahmen zu bewerten. Zum anderen werden die Lehrkräfte gefragt, welche Maßnahmen sie wahrnehmen und welche Ideen sie selbst für weitere Entlastungsmaßnahmen hätten. Insbesondere die Einladung an die Lehrkräfte zur Ideensammlung in Freitexten unterscheidet diese Studie von früheren. Ziel ist eine Bestandsaufnahme der Attraktivität des Berufes der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in M-V, der wesentlichen Einflussfaktoren auf die Attraktivität sowie die Möglichkeiten, die Situation durch arbeitspolitische Maßnahmen zu verbessern.

Der Bericht ist folgendermaßen aufgebaut: Nach der Vorstellung des Studiendesigns (Kap.2) bildet Kap. 3 den Auftakt des Ergebnisberichts. Die **Nutzung digitaler Medien im Unterricht** gehört mittlerweile zum festen Bestandteil des schulischen Alltags und kann sowohl Chancen (pädagogischer Nutzen) als auch Belastungen (digitaler Stress) in sich vereinen. Da der digitaler Stress jedoch in hohem Maße von den technischen und organisatorischen Voraussetzungen an den Schulen abhängt, schließt sich das Kapitel zur **digitalen Reife der Schulen** (Kap. 4) an. Hier wird die individuelle Ebene der Nutzungserfahrungen um die strukturelle Ebene der schulischen Ausstattung und Strategie erweitert.

Von dieser strukturellen Perspektive ausgehend wird anschließend die wohl gravierendsten Herausforderung für die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in Mecklenburg-Vorpommern untersucht: der **Lehrkräftemangel** (Kap. 5). Der Mangel an qualifiziertem Personal wirkt sich unmittelbar auf Arbeitsbelastung, Unterrichtsversorgung und pädagogische Qualität aus und bildet damit eine zentrale Rahmenbedingung. Da der **Seiteneinstieg** eine der wichtigsten bildungspolitischen Reaktionen auf diesen Mangel darstellt, wird dieses Thema im nächsten Kapitel (Kap. 6) vertieft.

Nachdem zentrale strukturelle und systemische Rahmenbedingungen (Digitalisierung, schulische Ausstattung, Personalmangel, Seiteneinstieg) dargestellt worden sind, widmet sich der Bericht im nächsten Schritt den **individuellen Folgen** der Arbeitsbedingungen für die Lehrkräfte selbst. Kapitel 7 zur **Gesundheit und zum Wohlbefinden** bündelt die bisherigen Befunde und stellt die Frage ins Zentrum, inwiefern sich digitale Belastung, mangelnde Ressourcen und Personalengpässe in Form von gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Erschöpfung und geringerem Wohlbefinden niederschlagen. Auch die **Attraktivität des Lehrberufs** (Kap. 8) stellt eine unmittelbare Folge der Arbeitsbedingungen dar: Hier werden die zuvor identifizierten Belastungsfaktoren im Rahmen eines Anstrengungs-Gratifikations-Modells zusammengeführt und danach gefragt, wie sich diese Bedingungen insgesamt auf die wahrgenommene Attraktivität des Berufs in Form von Zufriedenheit und Bereitschaft der Lehrkräfte den Beruf weiterzuempfehlen auswirken. Dieses Kapitel fungiert damit als integrative Klammer, die die zuvor separat behandelten Themenfelder in einer übergreifenden Bewertung zusammenführt. Es folgt ein Kapitel zu den **Maßnahmen zur Entlastung** (Kap. 9). Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln sowohl strukturelle Problemlagen als auch deren individuelle Folgen herausgearbeitet wurden, werden hier die von den Lehrkräften selbst genannten Maßnahmen zur Entlastung berichtet. Den Abschluss des Berichts bildet schließlich eine abschließende Würdigung der Ergebnisse und arbeitspolitische Empfehlungen aus wissenschaftlicher Sicht (Kap. 10).

2 Studiendesign: Vorgehen, Instrumente, Erhebungseinheit

Die Studie zur Attraktivität des Lehrberufs in öffentlichen Schulen Mecklenburg-Vorpommerns baut im Rahmen der Methodenentwicklung zum Thema (Hardwig & Mußmann 2018; Mußmann et al. 2023: 8ff) sowohl auf eigenen Vorarbeiten zur Arbeitsbelastung (Mußmann et al. 2019; Mußmann et al. 2017; Mußmann et al. 2016; Mußmann et al. 2020; Mußmann et al. 2023) als auch zur Digitalisierung im Schulsystem (Mußmann et al. 2021) auf. In diesen Vorarbeiten wurde ausführlicher dargestellt, auf welche anderen Forschungsbeiträge und etablierten Instrumente wir uns dabei gestützt haben. Daher verweist dieses Methoden-Kapitel an vielen Stellen auf frühere Arbeiten, die alle mittels Open Access verfügbar sind. Der Fokus der folgenden Darstellung liegt somit auf dem Studiendesign, den spezifischen Lösungen in Mecklenburg-Vorpommern und auf neuen Instrumenten.

2.1 Rekrutierung der Teilnahme

Ohne Unterstützung durch das Bildungsministerium konnte für die Kontaktierung der Lehrkräfte weder ein Zugriff auf Personalstammdaten noch ein umfassender Feldzugang etwa über Schulverteiler genutzt werden. Die Kontaktaufnahme erfolge deshalb über zwei Kanäle.

Zum einen wurde auf Basis öffentlicher Daten eine Liste aller Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (ausgenommen der Förderschulen) inklusive der Kontaktdaten erstellt. Im September 2025 verschickte das Umfrageinstitut per E-Mail an alle Schulen zunächst ein Informationsblatt über das Projekt, mit der Bitte die Information an die Lehrkräfte zu verteilen. Angeschrieben wurden sowohl die Schulleitung als auch der Personalrat. Deutlich gemacht wurde, dass es sich um eine freiwillige Teilnahme außerhalb der Dienstzeiten handelte. Im Oktober erfolgt dann die erste Einladung mit einem schulspezifischen Link, mit der Bitte ihn in der Schule zu veröffentlichen. Es folgte eine Erinnerung zur Umfrage im November.

Diese Form der Ansprache wurde durch den Landesverband Mecklenburg-Vorpommern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), ergänzt. Die GEW wurde gebeten, sich für eine Beteiligung von 5–10% der Lehrkräfte aller Schulformen (ohne Förderschulen) einzusetzen. GEW Mitglieder, Vertrauensleute und Personalrät*innen haben die Lehrkräfte auf Dienstbesprechungen, persönlich oder über E-Mailverteiler über die Studie informiert und um freiwillige Teilnahme gebeten. Angesprochen wurden alle Lehrkräfte der jeweiligen Schule, unabhängig von etwaigen Mitgliedschaften. Auch dazu war ein enormer Kraftaufwand vor Ort notwendig, den das Studienteam allein niemals hätte realisieren können. Wir bedanken uns für die Unterstützung.

Durch diese Form der doppelten Rekrutierung handelt es sich bei der vorliegenden Erhebung weder um eine Zufallsauswahl noch um eine Gesamterhebung, da nicht sichergestellt werden kann, dass die Einladung zur Umfrage von der Schulleitung bzw. vom Personalrat an die Lehrkräfte weitergegeben worden ist. Es gab Schulleitungen, die Rückmeldung gegeben haben, dass sie die Information ohne ausdrückliche Genehmigung der Bildungsministerin nicht weitergegeben könnten. Das Bildungsministerium wollte diese Genehmigung nicht erteilen. Die Einladung zur Umfrage wurde bewusst nicht frei im Internet zugänglich gemacht, weil dann nicht sicher gesagt werden kann, wer auf den Link klickt und den Fragebogen beantwortet. Die Veröffentlichung des Links an den Schulen erfolgte mit schulspezifischen Adressen, um gezielt Lehrkräfte anzusprechen und um

Missbrauch kontrollieren zu können (z.B. übergroße Teilnahmeanzahl pro Link). Die Werbung der GEW erfolgte zwar mit einem einheitlichen Link, aber ebenfalls kontrolliert über Netzwerke von Lehrkräften.

Die Befragung startete am 13. Oktober und wurde bis 23. November 2025 durchgeführt. Während dieser 5 Wochen war der Onlinefragebogen für die Lehrkräfte zugänglich, konnte bei Bedarf unterbrochen und wieder fortgesetzt werden, ohne die Anonymität aufzuheben.

2.2 Fragebogen und Instrumente

Der Fragebogen ist im Anhang abgebildet und wird nachfolgend chronologisch vorgestellt. Bei Instrumenten, die bereits in Vorgängerstudien Verwendung fanden, wird vereinfachend auf den Entwicklungszusammenhang verwiesen, entweder in der „Niedersachsenstudie“ (Mußmann et al. 2016), der „Frankfurter Studie“ (Mußmann et al. 2020), der „Digitalisierungsstudie“ (Mußmann et al. 2021), der „Sachsenstudie“ (Mußmann et al. 2023), der „Berliner“ (Mußmann et al. 2025a) oder „Hamburger Studie“ (Mußmann et al. 2025b).

- **Einstieg:** Den Einstieg in den Fragebogen bilden Fragen, welche eine berufliche Typisierung der Lehrkräfte erlauben, um Belastungsfaktoren auf unterschiedliche berufliche Anforderungen beziehen zu können – Berufserfahrung, zusätzliche Berufsrollen wie Klassenleitungen oder Funktionsstellen, der Anteil des Unterrichtens in Primar- und Sekundarstufen I bzw. II. Die Fragen zu den Berufsrollen *(Für welche der folgenden Aufgaben sind Sie neben der Lehrtätigkeit noch verantwortlich?)* wurden bereits in Sachsenstudie eingesetzt. Außerdem wurden sowohl das Alter als auch das Geschlecht der Lehrkräfte erfasst.
- **Eigene Stärken:** Lehrkräfte mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung haben größere Schwierigkeiten im Beruf und erleben daher mehr Stress und eine geringere Arbeitszufriedenheit. Bei der TALIS-Befragung (OECD 2020: 66) hat sich das Selbstwirksamkeitserleben als bedeutsam für das professionelle Verhalten von Lehrkräften, für ihr Stresserleben und ihre Gesundheit (Wellbeing) von Lehrkräften gezeigt. Im Übrigen hat es auch Einfluss auf die Leistung der Schülerinnen und Schüler (Klassen et al., 2009, S. 68). Verwendet wurde die *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* von Schwarzer & Schmidt mit 10 Variablen (Jerusalem et al., 2009, S. 74ff). Nach Schmitz und Schwarzer (2010) ist es vorteilhaft, eine lehrkraftspezifische Skala zu verwenden und keine allgemeine Selbstwirksamkeitsskala, da die spezifische Skala aussagekräftiger ist.
- **Effort-Reward-Imbalance (ERI)**: Unter dem Titel *Ihre berufliche Situation* wurde der ERI-Fragebogen mit 16 Items eingesetzt, ohne die Fragen zum Overcommitment (6 Items) (Rödel et al. 2004). Damit sollte das Thema der Anerkennung und deren Gesundheitseffekte (Meißner 2022) eingebracht werden. Es hat beim ERI bei unverändertem Fragekatalog einen Wechsel beim Antwortformat gegeben (Siegrist 2012), welche nicht übernommen worden ist, da vorliegende Vergleichswerte aus Studien mit Lehrkräften (Hinz et al. 2016; Lehr et al. 2009; Unterbrink et al. 2007) sich auf das ältere Antwortformat (5er Likert) beziehen (Siegrist et al. 2004). Gefragt wurde also jeweils *Inwieweit trifft dies zu?* und *Wie stark belastet Sie das?*
- **Schulklima:** Für die Leistungsfähigkeit von Teams und Organisationen hat es sich als relevant erwiesen, dass Beschäftigte ohne Angst vor negativen Konsequenzen ihre Meinung äußern, Fragen stellen oder Fehler eingestehen können. Ein solche fehler-, lern- und

innovationsfreundliches Klima gilt insbesondere für Bildungseinrichtungen als besonders wertvoll. Aus dem Schulleitungsmonitor 2022 (Tulowitzki et al., 2023) wurden vier Fragen zur psychologischen Sicherheit übernommen, auch mit dem Ziel, die Ergebnisse dann mit dem Schulleitungsmonitor vergleichen zu können. Aus fragebogenökonomischen Gründen konnten die dortigen Fragen zur Qualität der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Behörden nicht übernommen werden. Zur Lösung wurde die Fragenbatterie entsprechend ergänzt: Ich kann gegenüber den Schulbehörden auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.

- **Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen und Experten / Multi-Professionelle Teams (MPT):** Bei diesem Fragenblock handelt es sich um ein Instrument, dass bereits in der Hamburg- und Berlinstudie eingesetzt wurde. Es war dabei ein Anliegen zum einen zu erfahren, inwieweit überhaupt an den Schulen Multi-Professionelle Teams eingesetzt werden und zum anderen, wie die Erfahrungen mit diesen sind. Zu den Erfahrungen wurden nur diejenigen befragt, die persönliche Erfahrungen mit MPTs hatten.
- **Belastungen aus schulspezifischen Anforderungen:** Der Beruf von Lehrkräften unterscheidet sich von anderen Berufen durch eine Reihe von Anforderungen. Einige dieser schulspezifischen Anforderungen werden seit der Niedersachsenstudie wiederholt erhoben, sodass Vergleichswerte vorliegen. Dazu gehören Klassenleitungsstätigkeit, ebenso wie Aufgaben der Inklusion und der Dokumentation. Unter schulspezifischen Anforderungen subsummieren wir auch zusätzliche Anforderungen, die den Kontext des Lehrkräfte-Handelns bestimmen (z. B. große Klassen, schwierige Schülerinnen und Schüler, Deutschkenntnisse). Dritte Betrachtungsebene bei den schulspezifischen Anforderungen sind Aspekte des sozialen Miteinanders (z. B. Konflikte mit Schülerinnen und Schülern oder ihren Eltern). Ergänzend wurde noch ein Item zur Gebäudeinfrastruktur ergänzt. Das Antwortformat ist hier immer wieder die Doppelfrage nach der Häufigkeit des Auftretens der Anforderung, bei seltenem oder häufigerem Auftreten folgt die Beanspruchungsnachfrage (*Wie stark belastet Sie das?*).
- **Lehrkräftemangel:** Ein neues Instrument stellt die Erfassung des Lehrkräftemangels sowie die Folgen für die Lehrkräfte selber dar. Bei insgesamt 9 Items konnten die Befragten angeben, inwiefern der Lehrkräftemangel eine zusätzliche Belastung in Form von Mehrarbeit und zusätzlichen Aufgaben bedeutet. Auf die Frage: *Welche Folgen hat der Lehrkräftemangel derzeit für Ihre eigene Arbeit?* konnte mit einer vierstufigen Skala von *„gar nicht“* bis *„in sehr hohem Maße“* geantwortet werden. Zum Zwecke des Vergleichs der Situation von Lehrkräften mit anderen Beschäftigtengruppen wurden 5 Fragen aus dem DGB-Index Gute Arbeit übernommen (DGB-Index Gute Arbeit 2024).
- **Work-Life-Balance:** Die Frage zur Vereinbarkeit stammt aus dem *DGB-Index Gute Arbeit 2007* (DGB-Index Gute Arbeit 2007) und wurde seit der Niedersachsenstudie wiederholt eingesetzt, sodass Vergleichswerte von Lehrkräften seit 2016 vorliegen.
- **Entlastungspotenziale / Wer könnte Sie entlasten:** Lehrkräfte erleben einen hohen Zeitdruck. Daher ist es von besonderem Interesse herauszufinden, wie sie entlastet werden könnten. In der Sachsenstudie wurde erstmals die hier eingesetzte Fragebatterie eingesetzt (Mußmann et al. 2023: 22). Ergänzt wurde eine Frage zur Entlastung durch Multi-Professionelle Teams (MPTs), die im Unterschied zu den Fragen zu den Erfahrungen mit MPTs, allen Befragten gestellt worden ist sowie die Frage nach Entlastung durch mehr Fortbildung zu inklusivem Unterricht. Auf der Basis der explorativen und qualitativen Ergebnisse aus der Sachsenstudie zu

den Möglichkeiten der Entlastung durch andere Beschäftigtengruppen (Mußmann et al. 2023: 108) konnten vier Beschäftigtengruppen ausgewählt werden, um das Entlastungspotenzial ihres Einsatzes abschätzen zu lassen. Die Befragten wurden, wie auch schon in der Berliner und Hamburger Studie, gebeten, die wöchentliche zeitliche Einsparung abzuschätzen.

- **Schulbezogene Entlastungsmöglichkeiten**: Ebenfalls eine Neuentwicklung aus der Hamburg- und Berlinstudie stellt der Fragenblock zu den Möglichkeiten dar, wie die Schulen durch bestimmte Maßnahmen für Entlastung sorgen könnten. Im Unterschied zur Entlastung durch andere Beschäftigtengruppen wurde hier nicht nach Zeiteinsparungen gefragt, sondern auf einer fünfstufigen Likert-Skala danach, inwieweit diese Maßnahmen an der Schule der Befragten bereits praktiziert werden. Ergänzt wurden diese durch die konkrete Abfrage der Entlastung durch „Alltagshelfer*innen" sowie einer Verwaltungsfachkraft, die in Mecklenburg-Vorpommern zur Entlastung eingesetzt werden.
- **Maßnahmen zur Lösung des Lehrkräftemangels:** Dieser Block stellt eine Neuentwicklung im Rahmen der Studie in Mecklenburg-Vorpommern dar, um Entlastungsmaßnahmen des Bildungsministeriums zu bewerten. Die Befragen wurden zunächst gebeten, fünf konkrete Maßnahmen (Bezahlung von Mehrarbeit, Stundenkonto, Zulagen, die digitale Landesschule) auf ihre Nützlichkeit hin zu bewerten. Die Antwortskala reichte von 1 *„gar nicht nützlich"* bis 5 *„sehr nützlich"*. Im Anschluss wurden sechs denkbare Maßnahmen zur Erhöhung der Stundenzahl vorgestellt (*„Was könnte Sie davon überzeugen, Ihr persönliches Arbeitsvolumen (d.h. individuelle Pflichtstunden) zu erhöhen?"*) und zur Bewertung auf einer 4er Skala vorgegeben.
- **Unterstützung im ländlichen Raum:** Ebenfalls ein neuer Block erfasst mögliche Maßnahmen, um die Bereitschaft im ländlichen Raum zu arbeiten, zu erhöhen. Die vier Items konnten auf einer 4er Skala von *„gar nicht"* bis „in sehr hohem Maße" beantwortet werden.
- **Arbeiten bis zur Regelaltersgrenze:** Die Fragen zur Regelaltersgrenze wurden ausschließlich Lehrkräften vorgelegt, die zum Befragungszeitraum älter als 55 Jahre waren. Zunächst wurden sie gebeten einzuschätzen, ob sie überhaupt bis zur Regelaltersgrenze arbeiten werden. Im Anschluss sollten sie für sieben potenzielle Maßnahmen (kleinere Klassen, weniger Arbeitstage, Senkung der Mindeststundenanzahl) einschätzen, ob diese ihre Bereitschaft erhöhen würden, bis zur Regelaltersgrenze als Lehrkraft tätig zu bleiben. Die Items konnten auf einer 4er Skala von *„gar nicht"* bis „in sehr hohem Maße" beantwortet werden.
- **Seiteneinstieg:** Die Fragen zum Seiteneinstieg wurden erstmals in der Berliner Befragung verwendet und dienten als Ausgangspunkt für den Aufbau dieses Blocks. Befragte wurden gebeten, das Jahr des Berufseintritts anzugeben und ihren Ausbildungsstand anzugeben. Auf Basis der Ausbildung wurden zur Situation der Seiteneinsteiger*innen ausschließlich Personen befragt, die sich in Ausbildung befinden und ihren Vorbereitungsdienst berufsbegleitend nachholen, eine Seiteneinstiegsqualifizierung absolvieren oder ohne Vorbereitungsdienst und Seiteneinstiegsqualifizierung unterrichten. Zunächst wurde die Gruppe gebeten, ihre Bedingungen (Integration, Einarbeitung, Weiterbildung, Mentorship usw.) einzuschätzen. Ebenfalls erfasst wurde die persönliche Bilanz. Hierfür wurde versucht verschiedene Aspekte der Erfahrung abzubilden, einmal die Zufriedenheit in der Rolle als Lehrkraft, mit dem Status als Seiteneinsteiger*in und der Blick zurück auf die Erwartungen zu Beginn des Einstiegs in den Beruf. Nach der Reflexion wurde gefragt, ob die Lehrkräfte anderen diesen Weg über den Quer- oder Seiteneinstieg empfehlen können. In einem offenen Textfeld wurde die Gelegenheit

angeboten, persönliche Wünsche zur Verbesserung der eigenen Situation als Seiteneinsteiger*in zu formulieren, da wir davon ausgingen, darüber noch neue Aspekte zu erfahren, die über die standardisierten Fragen hinausgehen würden.

- **Bewertung des Seiteneinstiegs durch etablierte Lehrkräfte:** Alle Personen, die nicht die oben genannten Qualifizierungsphasen des Seiteneinstiegs durchlaufen, wurden gebeten, ebenfalls die Situation der Seiteneinsteiger*innen zu bewerten. Diese Gegenüberstellung der Sichtweisen von grundständigen Lehrkräften und Seiteneinsteiger*innen wurde erstmals erfasst. Neben Fragen zur Einarbeitung und Unterstützung beim Seiteneinstieg wurde auch der empfundene Mehraufwand durch den Seiteneinstieg und eine persönliche Bilanz erfasst. Die 5er Antwortskala reichte von *„trifft voll und ganz zu“* bis *„trifft gar nicht zu“*.

- **Transparenz der Arbeitszeitregelungen:** In der Schulpraxis zeigt sich, dass es Lehrkräften aufgrund des komplizierten Regelstunden-Systems, das mit Stundenvorgaben und Anrechnungsstunden arbeitet, schwerfallen könnte, die Erfüllung ihrer SOLL-Stundenverpflichtung im Schulalltag selbst zu kontrollieren. Entsprechend wurden bereits in der Sachsenstudie fünf Items entwickelt, um zu klären, inwieweit Lehrkräfte einen zuverlässigen Überblick über ihre Stundenverpflichtungen und die Verteilung von Entlastungs- und Anrechnungsstunden haben (Mußmann et al. 2023: 28).

- **Arbeitszeiterfassung:** Neben der Kenntnis der Arbeitszeitregelung wurde auch erstmals die Einstellung zur Arbeitszeiterfassung in einer Studie ohne parallele Arbeitszeiterfassung (wie in Berlin und Hamburg) erhoben. Entlastung, Vorbehalte, Nutzen und Wunsch nach einer pragmatischen Erfassung aber auch Befürchtungen und praktische Konsequenzen konnten von den Befragten auf einer 5er Skala eingeschätzt werden.

- **Erwartungen an digitale Medien und Techniken:** Die hier präsentierten Fragen folgen dem Entwicklungsstand der Sachsenstudie. Ein Teil wurde erstmals in der Frankfurter Studie eingesetzt. Der Umgang mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen stammt aus dem Instrument SELFIE (European Commission 2020) und wurde seit der Digitalisierungsstudie verwendet.

- **Digitale Schulstrategie:** Inwieweit ist eine Schule darauf orientiert und vorbereitet, das digital unterstützte Lehren und Lernen zu realisieren? Zur Feststellung der digitalen Reife wurde erneut das SELFIE-Instrumentarium (European Commission 2020) genutzt, dessen Hintergrund und Struktur in der Digitalisierungsstudie beschrieben worden ist (Mußmann et al. 2021: 18 ff und 57). In der hier vorliegenden Studie wird aus fragebogenökonomischen Gründen ein Ausschnitt aus SELFIE verwendet: Erstens die Items zur Schulstrategie und Infrastruktur, die für die Ermittlung der digitalen Reife benötigt werden. Zweitens drei Statements zur Fort- und Weiterbildung für das digitale Lehren und Lernen, zwei Fragen zur Förderung der digitalen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler und acht Fragen zur Nutzung der digitalen Medien für pädagogische Zwecke. Hier liegen Vergleichswerte teilweise aus Sachsen, Berlin und Hamburg und vollständig aus der Digitalisierungsstudie vor.

- **Nutzung digitaler Medien:** Die ICILS-Befragungen haben seit 2013 Fragen etabliert, mit denen die Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens in der Praxis verlässlich und vergleichbar abgeschätzt werden kann (Eickelmann et al. 2019b; Fraillon et al. 2019). Um die Entwicklung der Nutzung digitaler Medien über die Zeit einschätzen zu können, ist es sinnvoll, die gleichen

Instrumente einzusetzen (Mußmann et al. 2021: 66). Wir haben erneut drei Fragen eingesetzt, sodass Vergleichswerte neben ICILS aus der Digitalisierungs- und aus der Sachsenstudie vorliegen. Inzwischen wurden auch die Ergebnisse von 2023 veröffentlicht (Eickelmann et al. 2024).

- **Nutzung digitaler Endgeräte**: Bei diesem Block handelt es sich um eine gekürzte Version aus der Berliner- und Hamburger Studie. Die Fragen zum Nutzen des mobilen Endgeräts stützen sich auf bewährte Variablen aus dem Technology Acceptance Model (Davis 1989). Der Block umfasst insgesamt 6 Items.
- **Stress durch Digitalisierung:** Vor allem schlechte Digitalisierungslösungen erzeugen eine bestimmte Form des Stresses auch in der Schule. Wir haben uns intensiv mit der Methodik zur Erhebung des digitalen Stresses auseinandergesetzt (Mußmann et al. 2021: 70) und aufgrund der Ergebnisse der Digitalisierungsstudie eine Auswahl von acht relevanten Statements vorgenommen, um die acht Dimensionen des Technostresses abzubilden. Die Frage zur *Bilanz der Digitalisierung* entstammt einer Befragung zur Umsetzung des Digitalpakts Schule (Mauss 2020: 20). Sie soll die Einschätzung insgesamt bilanzieren.
- **Wirkung der Belastung / Gesundheit / Wohlbefinden:** Psychische Erschöpfung gehört zu den klassischen Indikatoren von Überlastung und Gesundheitsgefährdungen durch die Arbeit. Erneut verwenden wir den *Personal Burnout* aus dem *Copenhagen Burnout Inventory* (Mußmann et al. 2020: 55). Eine Frage zur Gesundheit (*Wie würden Sie Ihren gegenwärtigen Gesundheitszustand beschreiben?)* stammt aus dem DGB-Index Gute Arbeit, sodass Referenzwerte nicht nur aus eigenen Studien vorliegen. In der Sachsenstudie erstmals neu aufgenommen wurden die fünf Fragen zum *Wohlbefinden,* die zur Skala WHO-5 aggregiert werden (Topp et al. 2015). Sie wird regelmäßig in der europäischen Statistik verwendet, sodass Referenzwerte vorliegen. Die Frage zur *Berufszufriedenheit* wurde erstmals in der Sachsenstudie von Gehrmann (2003) übernommen, da einerseits ein Zusammenhang mit der Arbeitszeit und der Belastung vermutet wurde, andererseits für die aktuelle Diskussion um die Lehrkräfte-Versorgung evaluiert werden sollte, wie groß die Enttäuschung bei Lehrkräften über ihre Berufssituation insgesamt ist.
- **Empfehlung:** Die beiden Abschlussfragen wurden bereits in Hamburg und Berlin verwendet. Die Empfehlung *Ich kann alle, die darüber nachdenken, nur ermuntern im Schuldienst anzufangen.* wurde zusammen mit der Empfehlung des Seiteneinstiegs in Mecklenburg-Vorpommern erfasst.
- **Abschlussfrage:** Mit der abschließenden Bitte: *Hier ist Raum, falls Sie Anmerkungen zur Umfrage haben.* wurde den Befragten die Gelegenheit gegeben, dem Forschungsteam in einem offenen Textfeld eine Rückmeldung zu geben.

2.3 Stichprobe

In Tab. 1 sind die Grundgesamtheit sowie die Rücklaufquoten sowohl für die Grundgesamtheit als auch für die einzelnen Schulformen dargestellt. Von 11.821 Lehrkräften in Mecklenburg-Vorpommern nahmen 2.048 an der Umfrage teil. Das entspricht einer Rücklaufquote von 17%. Das ist eine zufriedenstellende Quote. 1.228 beendeten den Fragebogen. Damit haben 40% der Befragten den Fragebogen vorzeitig abgebrochen. Für eine Belastungsstudie mit einer mittleren Bearbeitungszeit

von 35min bedeutet diese hohe Abbruchquote, dass viele Lehrkräfte die Befragung als zusätzliche Belastung wahrgenommen haben und keine zeitlichen Ressourcen für eine vollständige Bearbeitung zu Verfügung standen. Für die Ergebnisse bedeutet dies, dass die Belastung wahrscheinlich eher unter- als überschätzt wird, da Personen mit höherer Belastung den Fragebogen eher abgebrochen haben. Besonders hoch ist die Abbruchquote mit 43% an den beruflichen Schulen und den Gymnasien. Allerdings fand ein Großteil der Abbrüche schon zu Beginn des Fragebogens statt. So liegt die Bearbeitungsdauer für ein Drittel der Abbrecher bei unter drei Minuten.

Mit einer Rücklaufquote von 21% insgesamt haben ein Fünftel der Lehrkräfte der IGS an der Umfrage teilgenommen. Am geringsten fällt die Teilnahme mit 14% an den regionalen Schulen aus.

Tab. 1

Rücklaufquote und Abbruchquote der Befragung der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern

	Grundgesamtheit Lehrkräfte MV 2024	Teilnahme an Umfrage	Umfrage beendet	Rücklaufquote Gesamt in %	Rücklaufquote für beendete Fragebögen in %	Abbruchquote in %
Gesamt	11.821	2042	1228	17	10	40
Berufliche Schule	1.330	223	128	17	10	43
Grundschule	3.610	562	348	16	10	38
Regionale Schule	3.711	515	314	14	8	39
Gymnasium	2.709	514	294	19	11	43
IGS	461	95	59	21	13	38
KGS	n.a.	131	84	-	-	36
Abendgymnasium	25	2	1	8	4	50

Ein Vergleich der Zusammensetzung der Grundgesamtheit und der Teilnehmer der Umfrage zeigt, dass in beiden Gruppen der Anteil der Frauen bei 75% liegt. Bezüglich des Geschlechts gibt es also keine Verzerrungen. Allerdings liegt der Anteil der Lehrkräfte mit Vollzeitbeschäftigung bei Umfrageteilnehmern etwas höher als in der Grundgesamtheit (67% zu 60%). In Tab. 2 ist die Verteilung der Lehrkräfte nach Schulformen für beide Gruppen dargestellt.

Tab. 2

Verteilung der Schulformen in Grundgesamtheit und Umfrage

	Grundgesamtheit Lehrkräfte MV 2024	Teilnahme an Umfrage	Anteil in Grundgesamtheit	Anteil für Umfrageteilnehmer
Gesamt	11.821	2042		
Berufliche Schule	1.330	223	11	11
Grundschule	3.610	562	31	28
Regionale Schule	3.711	515	31	25
Gymnasium	2.709	514	23	25
IGS	461	95	4	5
KGS	n.a.	131	-	6
Abendgymnasium	25	2	0	0

Während der Anteil der Lehrkräfte an beruflichen Schulen identisch ist, sind die Lehrkräfte an Grundschulen und Regionalschulen leicht unterrepräsentiert. Demgegenüber ist der Anteil der Lehrkräfte an Gymnasien mit 25% bei den Umfrageteilnehmern etwas höher als in der Grundgesamtheit. Lehrkräfte an KGS stellen eine Besonderheit dar, da sie in der offiziellen Statistik nicht

aufgeführt werden, sondern in den jeweiligen Stamm-Schulformen (Regionale Schule, Gymnasium, Grundschule) enthalten sind. Entsprechend sind die Anteile der Umfrageteilnehmer dieser Schulformen um einen nicht bekannten Anteil höher als ausgewiesen

3 Digitale Medien im Unterricht: Verbreitung, Nutzen und Stressfolgen

Seit mehr als zehn Jahren ist es Ziel der deutschen Bildungspolitik, in allen Schulformen und grundsätzlich in allen Fächern digitale Medien in pädagogisch sinnvollerweise im Unterricht einzusetzen und u.a. mit Hilfe von Lernplattformen das selbständige Lernen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Bis zur Pandemie gab es nur wenig Fortschritte bei der Erreichung der selbst gesetzten Ziele der Schulpolitik. Während digitale Medien und Lernplattformen zuvor häufig nur ergänzend eingesetzt wurden, führte insbesondere die Corona-Pandemie zu einer erheblichen Beschleunigung der digitalen Transformation an den Schulen (Mußmann et al. 2021). Dieser Digitalisierungsschub hat die deutschen Schulen nachdrücklich verändert. In den folgenden Kapiteln wird der Stand der Nutzung digitaler Medien in Mecklenburg-Vorpommern näher beleuchtet.

3.1 Nutzenhäufigkeit und Erwartungen

Verschiedene europäische Studien, darunter ICILS (Bos et al. 2014; Eickelmann et al. 2019a) und der Monitor Digitale Bildung (Schmid et al. 2017), haben aufgezeigt, dass Deutschland bei der Implementierung digital unterstützten Lehrens und Lernens insgesamt hinter anderen Ländern zurückliegt. Die Digitalisierungsstudie 2021 (Mußmann et al. 2021) erfasste das bundesweite Nutzungsniveau und verdeutlichte, dass die Corona-Pandemie in Deutschland einen deutlichen Digitalisierungsschub ausgelöst hat. Denn die tägliche Nutzung nahm innerhalb eines Jahres von 39% auf 68% geradezu sprunghaft zu. Aus den internationalen Bildungsvergleichsstudien ICILS ist bekannt, dass es zuvor sieben Jahre dauerte, einen vergleichbaren Zuwachs wie in 2021 zu erzielen (Bos et al. 2014; Eickelmann et al. 2019a). In der aktuellen ICILS-Erhebung von 2023 geben 70% aller deutschen Lehrkräfte an, täglich digitale Medien im Unterricht zu verwenden – damit erreichen sie den europäischen Mittelwert (Drossel et al. 2024).

Doch wie sieht der aktuelle Stand der Digitalisierung in Mecklenburg-Vorpommern aus und wo steht das Bundesland im Vergleich mit anderen Regionen? Die Umfrage zeigt: 56% der Lehrkräfte geben an, jeden Tag digitale Medien für das Unterrichten zu nutzen. 30% verwenden diese mindestens einmal pro Woche. Nur 4% berichten eine Nutzungshäufigkeit von weniger als einmal im Monat. Während Sachsen 2022 deutlich unter dem Durchschnitt der bundesweiten Digitalisierungsstudie lag und auch Berlin 2023 diesen Wert nicht vollständig erreichte, übertraf Hamburg 2024 die Nutzungshäufigkeit deutlich. Der positive zeitliche Trend, der in Abb. 1 vermutet werden könnte, wird jedoch durch die Werte in Mecklenburg-Vorpommern deutlich gebrochen. Dieser Eindruck bleibt selbst dann bestehen, wenn man in Mecklenburg-Vorpommern, wie auch in Hamburg, nur die Sekundarschulen betrachtet. Das Niveau der Nutzung digitaler Medien ist eher vergleichbar mit der Situation in Berlin 2023. Die Vergleichswerte verdeutlichen, dass die schulpolitische Umsetzung der Mediennutzung im Unterricht in den Bundesländern unterschiedlich konsequent erfolgt ist. Der Digitalisierungsschub der Pandemie hat noch keineswegs den allgemeinen Durchbuch für digital unterstützte Lern- und Lehrformen bewirkt.

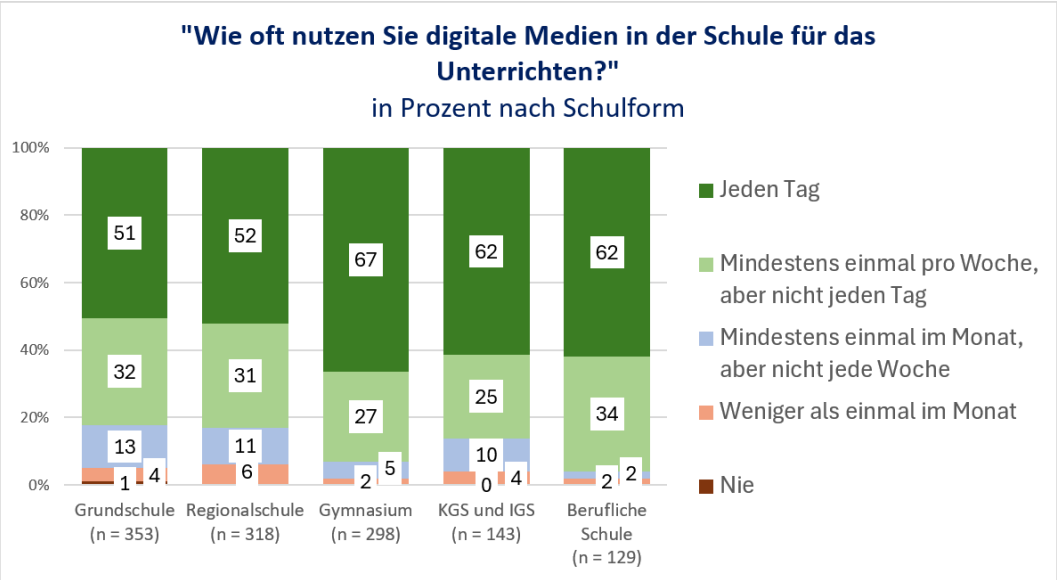


Abb. 1

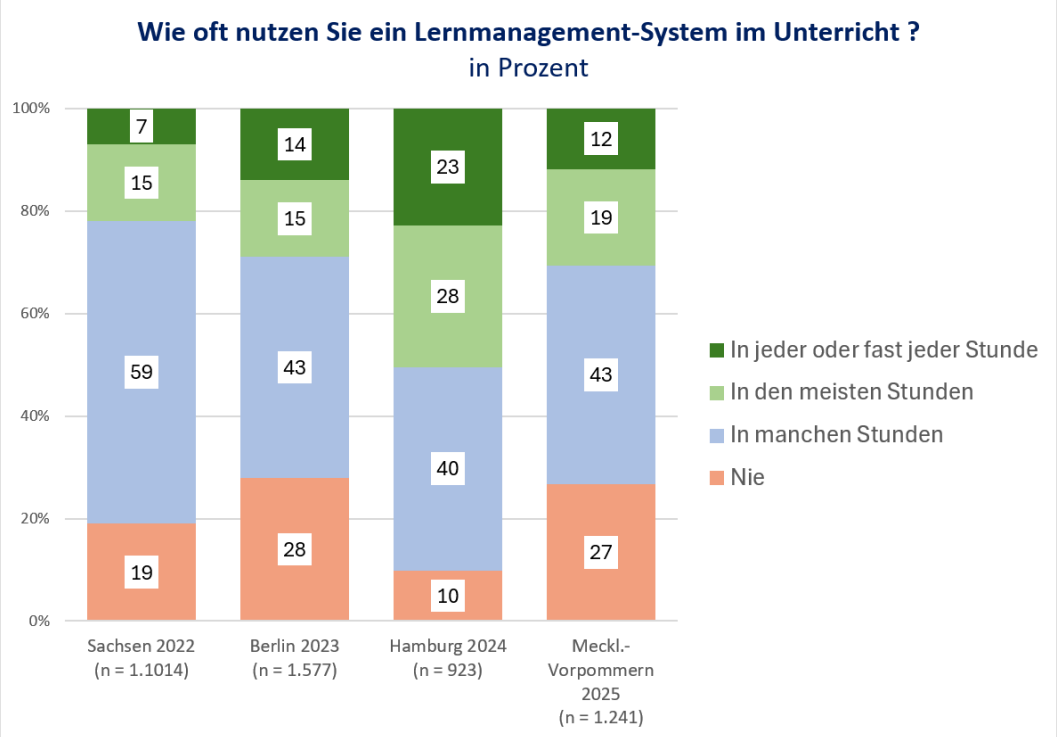


Abb. 2

Etwas weniger ausgeprägt zeigt sich auch der Einsatz von Lernmanagement-Systemen (LMS). Nur 12% der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern nutzen sie in jeder oder fast jeder Stunde (Abb. 2). Deutlich höher ist der Anteil (27%) von Personen, die gar keine Lernmanagement-Systeme nutzen. Im Vergleich mit anderen Bundesländern scheint auch hier Mecklenburg-Vorpommern dem Trend zur intensiveren Nutzung verzögert zu folgen. Wie schon bei der Nutzungshäufigkeit von digitalen Medien entsprechen die Werte eher den Zahlen aus Berlin. Auch hier wird also die bundesweite Heterogenität deutlich und gibt Hinweise auf unterschiedliche Voraussetzungen sowie

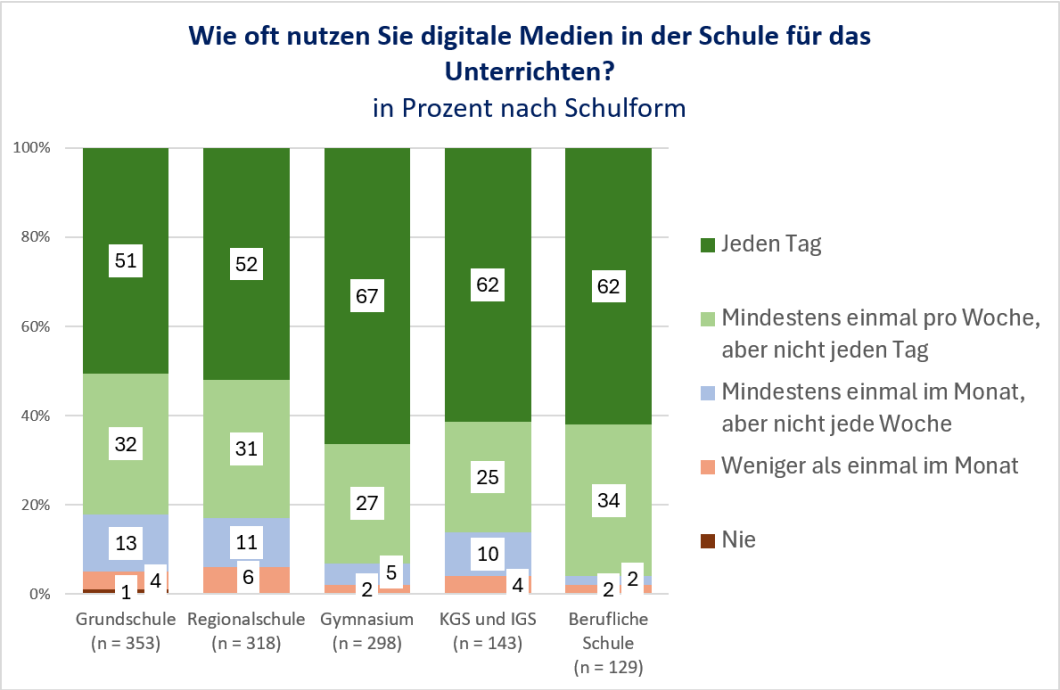


Abb. 3

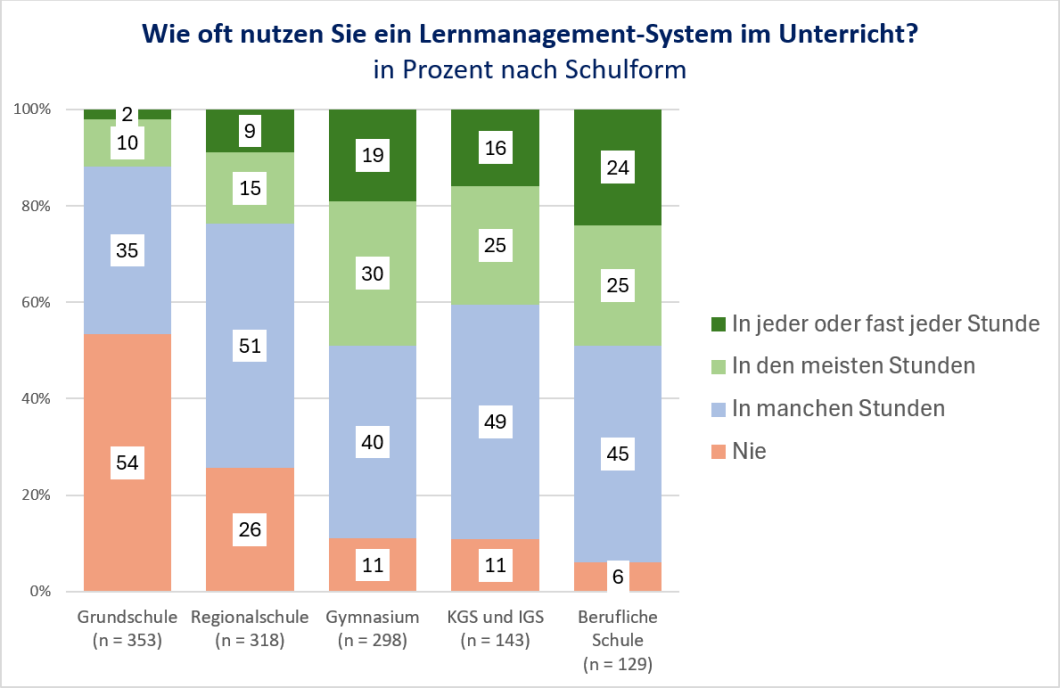


Abb. 4

einen unterschiedlich ausgeprägten Willen bzw. Fähigkeiten der Länder, das digital unterstützte Lehren und Lernen voranzubringen.

Vorhergehende Studien zeigten jedoch deutliche Unterschiede im Nutzungsverhalten zwischen den Schulformen. Während an den Gymnasien 67% der Lehrkräfte täglich digitale Medien für das

Unterrichten nutzen, sind es an den Grundschulen nur 51% (Abb. 3). Auch an den Regionalschulen liegt die Nutzungshäufigkeit etwas unter den Werten der IGS / KGS sowie beruflichen Schulen.

Bezüglich der Lernmanagement-Systeme ist der Unterschied noch einmal deutlich größer (Abb. 4). Didaktisch begründet dürfte der Unterschied zwischen Primarstufe und Sekundarstufe sein, da Schülerinnen und Schüler über gewisse Fähigkeiten verfügen müssen, um mit Lernplattformen zu arbeiten. Über die Hälfte (54%) der Grundschullehrkräfte nutzt überhaupt kein LMS. Im Vergleich dazu waren es in Berlin in der Grundstufe sogar 68%. Die Unterschiede zwischen den Schulformen im Sekundarbereich sind hingegen kaum didaktisch zu begründen. Am häufigsten werden LMS an Gymnasien, IGS / KGS und beruflichen Schulen eingesetzt. Immerhin 16 bis 24% der Lehrkräfte greifen sogar täglich auf diese Form der digitalen Unterstützung zurück. Dabei liegt der Wert für die Gymnasien (19%) hinter der Nutzungsrate der Gymnasien in Hamburg mit 24% etwas zurück. Dies dürfte ein Hinweis auf Umsetzungsdefizite sein.

Mit der in M-V insgesamt geringeren Nutzungsintensität digitaler Medien korrespondiert auch eine im Ländervergleich geringeres Interesse der Lehrkräfte, mehr digitale Medien verwenden zu wollen.

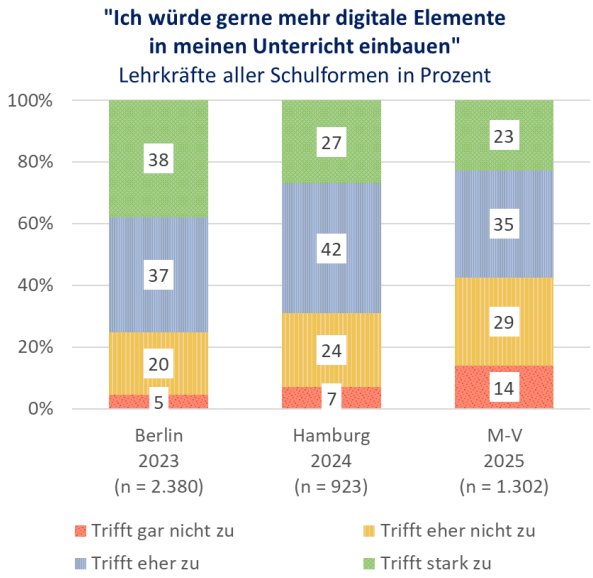


Abb. 5

Nachdem seit der Frankfurter Untersuchung 2020 bis Berlin 2023 wiederholt über 70% zustimmten, mehr digitale Medien nutzen zu wollen, war in Hamburg die Zustimmung erstmal gesunken. Angesicht der hohen Intensität der Mediennutzung in diesem Bundesland, war ein Sättigungseffekt zu vermuten. Dies scheint für M-V nicht zu gelten, hier stimmen nur noch 58% der Befragten dieser Aussage zu und ein Drittel lehnt sich ausdrücklich ab (Abb. 5). Zu vermuten ist, dass dabei weniger didaktische Überlegungen eine Rolle spielen, sondern vielmehr die in späteren Kapitel ausführlich dokumentierte hohe Arbeitsbelastung sowie der Personalmangel. Denn die Erwartungen an den Einsatz digitaler Medien ist hoch.

Drei Erwartungen, die mit der Nutzung digitaler Medien verbunden sind, standen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung: Effizienz, Professionalität und Förderung. In Abb. 6 zeigt sich eine relativ gleiche Erwartungshaltung gegenüber den Nutzenvarianten. 71% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass sich mit Hilfe der digitalen Technik schneller und effizienter arbeiten lässt. 34% stimmen der Aussage sogar stark zu. Dass der Unterricht aktueller, schneller und professioneller gestaltet werden kann, erwarten 69%. Etwas weniger (66%) sehen eine Chance, durch die Digitalisierung Schüler und Schülerinnen besser zu fördern und mit Lernmaterial zu versorgen.

Die Nutzenerwartung an den Einsatz digitaler Medien und Technik ist dabei deutlich höher als im Vergleich zu Hamburg. Dort waren 21% der Lehrkräfte von der Effizienzsteigerung überzeugt (starke Zustimmung), 28% stimmt der Professionalisierung zu und nur 20% waren der Meinung die Schülerinnen und Schüler besser fördern zu können. Im Vergleich zu Hamburg, wo die

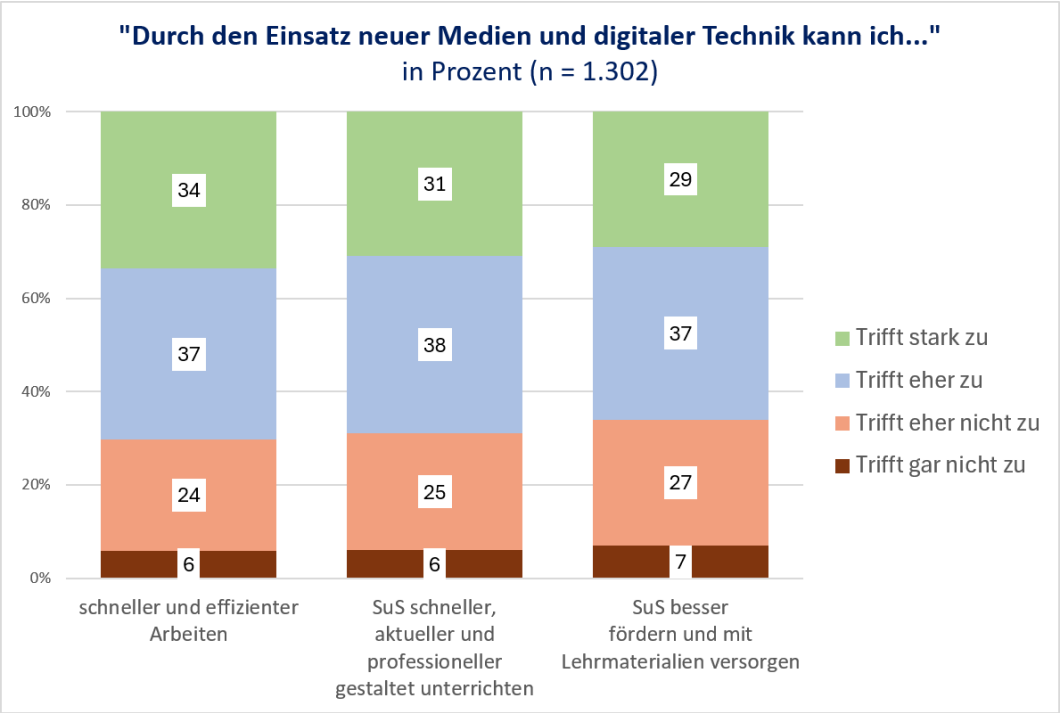


Abb. 6

Digitalisierung bislang deutlich konsequenter umgesetzt worden ist, erwarten die Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern also noch deutlich mehr Nutzen von dem Einsatz digitaler Medien.

Die Nutzenerwartung bildet auch den stärksten Einflussfaktor auf das Interesse an der Digitalisierung. Wer davon stärker überzeugt ist, durch digitale Medien effizienter, professioneller und mit größerem Nutzen für die Schüler*innen arbeiten zu können, äußert auch viel stärker den Wunsch, weitere digitale Medien einsetzen zu können.

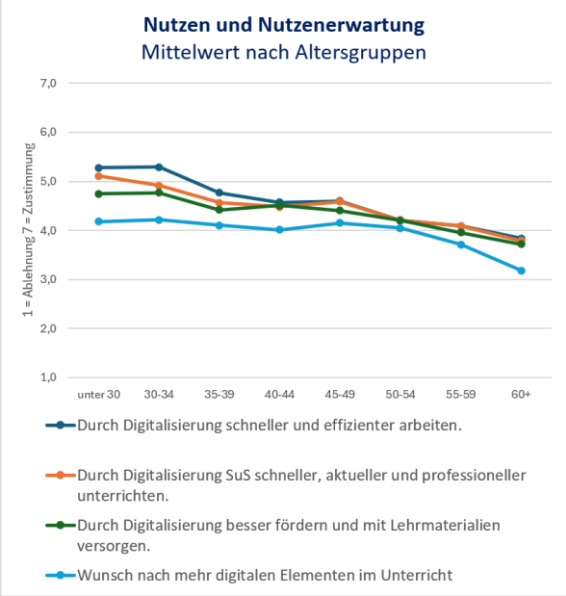


Abb. 7

Gleichzeitig muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass die Digitalisierung etwas stärker von den jüngeren Altersgruppen getragen wird. In Abb. 7 ist der Nutzen und die damit verbundenen Erwartungen getrennt nach dem Alter dargestellt. Es zeigt sich deutlich, dass mit steigendem Alter sowohl der Wunsch nach einem stärkeren Einsatz digitaler Medien im Unterricht als auch die Erwartung an den Nutzen nachlässt.

Die altersbezogenen Unterschiede könnten dabei auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Jüngere Lehrkräfte sind häufig selbstverständlicher mit digitalen Technologien aufgewachsen und integrieren diese stärker in ihren beruflichen Alltag. Ältere Lehrkräfte verfügen dagegen oftmals über längere Erfahrungen mit etablierten Unterrichtsmethoden. Ohne eine gezielte digitalisierungsbezogene Schulentwicklung hemmen der zusätzliche Zeitaufwand, technischen

Unsicherheiten und ein erhöhte Fortbildungsbedarf die Nutzung neuer digitaler Technologien. Die Ergebnisse verdeutlichen somit, dass die Digitalisierung keine technische Problematik, sondern eine Herausforderung für die Schulentwicklung darstellt, die auf generationenspezifische Unterschiede Rücksicht nehmen muss. Für die Umsetzung der Digitalisierung braucht es Ressourcen und überzeugende Beispiele dafür, dass der Einsatz digitaler Medien Verbesserungen in der eigenen Arbeitsorganisation oder im Unterricht bietet. Dann werden sie auch angenommen – dies gilt für Alt wie Jung.

3.2 Erfahrung mit der Nutzung dienstlicher Endgeräte

Im Rahmen des DigitalPakts förderte das Land Mecklenburg-Vorpommern 2019 bis 2024 mit Unterstützung von Mitteln des Bundes die Anschaffung von schulgebundenen mobilen Endgeräten als Leihgeräte für Lehrkräfte. Durch diese Weiterentwicklung digitaler Infrastruktur sollten die Endgeräte zur Durchführung digitaler Unterrichtsformen sowie flexibel für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung genutzt werden. Die vorliegende Umfrage ermöglicht es, zwei Jahre später abzuschätzen, inwieweit diese Ansprüche realisiert werden konnten.

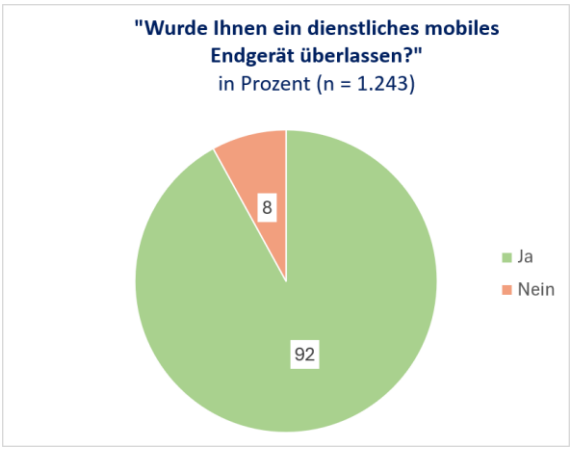


Abb. 8

Oftmals wird es im politischen Kontext als Erfolg gewertet, dass technische Geräte angeschafft und finanzielle Mittel ausgeschöpft wurden, in der Annahme, dass die Lehrkräfte mit den neuen Bedingungen schon irgendwie individuell zurechtkommen werden. Für eine effektive Nutzung digitaler Technik müssen jedoch – wie in anderen Branchen auch – eine Reihe an Voraussetzungen geschaffen werden, damit ein technisches Gerät in einer Arbeitsumgebung nutzbringend eingesetzt werden kann. Dies gilt auch für vergleichsweise einfache Geräte wie ein Tablet. Wie also ist derzeit die Lage? Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte bislang mit der Nutzung des dienstlichen Endgeräts gemacht?

In Mecklenburg-Vorpommern steht 92% der Lehrkräfte ein dienstlich mobiles Endgerät zur Verfügung (Abb. 8). Damit liegt der Anteil deutlich höher als in Hamburg (85%) oder in Berlin mit nur 64%. Auffällig ist, dass gerade in der jüngsten Altersgruppe – der unter 30-Jährigen – der Anteil der verfügbaren Endgeräte mit nur 77% am geringsten ist. Dies könnte zwei mögliche Ursachen haben. Zunächst befinden sich in dieser Gruppe Lehrkräfte, die noch nicht lange im Schuldienst tätig sind und für die eine Bereitstellung des Endgerätes einfach noch aussteht oder die einmalige Ausreichung der Geräte verpasst haben. Zum anderen haben die Ergebnisse der Hamburger Studie gezeigt, dass ein nicht unerheblicher Anteil für die Arbeit lieber auf ein Privatgerät zurückgreift.

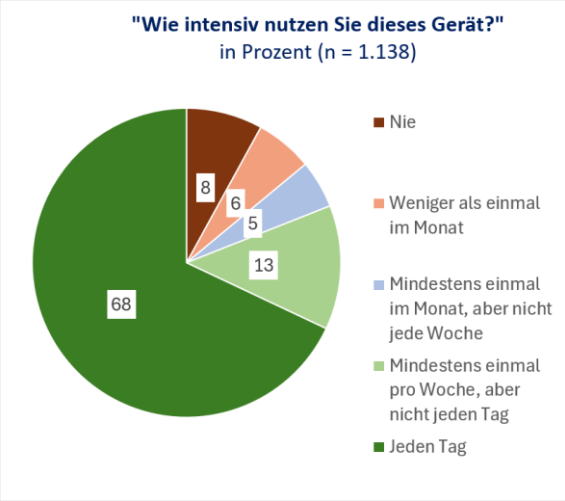


Abb. 9

Für die große Mehrheit der Lehrkräfte nimmt das dienstlich bereitgestellte mobile Endgerät inzwischen eine relevante Rolle im schulischen Arbeitsalltag ein (Abb. 9). So nutzen 68% der Befragten, die ein Endgerät erhalten haben, dieses täglich, weitere 13% wöchentlich. Damit verwenden über 80% der Lehrkräfte mit Endgerät dieses auch regelmäßig, was deutlich häufiger ist als in Berlin, wo nur 47% der Lehrkräfte auf eine regelmäßige Nutzung kamen. Demgegenüber verwenden nur 8% der Lehrkräfte, die das Endgerät bekommen und ausprobiert haben, es niemals und weitere 6%, nutzen es selten, also weniger als einmal monatlich.

In der Umfrage wurden den Lehrkräften vier Statements vorgelegt, die Voraussetzungen für einen sinnvollen Einsatz digitaler Endgeräte beschreiben. Sie wurden gebeten einzuschätzen, inwieweit diese Bedingungen in ihrer Praxis erfüllt werden (Abb. 10).

Grundvoraussetzung für einen guten Start der Nutzung eines neuen Gerätes ist, dass ein Betriebssystem und die für die dienstlichen Zwecke wesentlichen Anwendungen vorinstalliert sind. 12% sind der Meinung, dass diese notwendigen Einrichtungen an ihrem Gerät nicht gegeben waren. Da die Geräte auch zur Durchführung des Unterrichts eingesetzt werden sollen, bedarf es einer stabilen Internetverbindung. Hier wird deutlich, dass diese Voraussetzung in den Schulen nicht überall

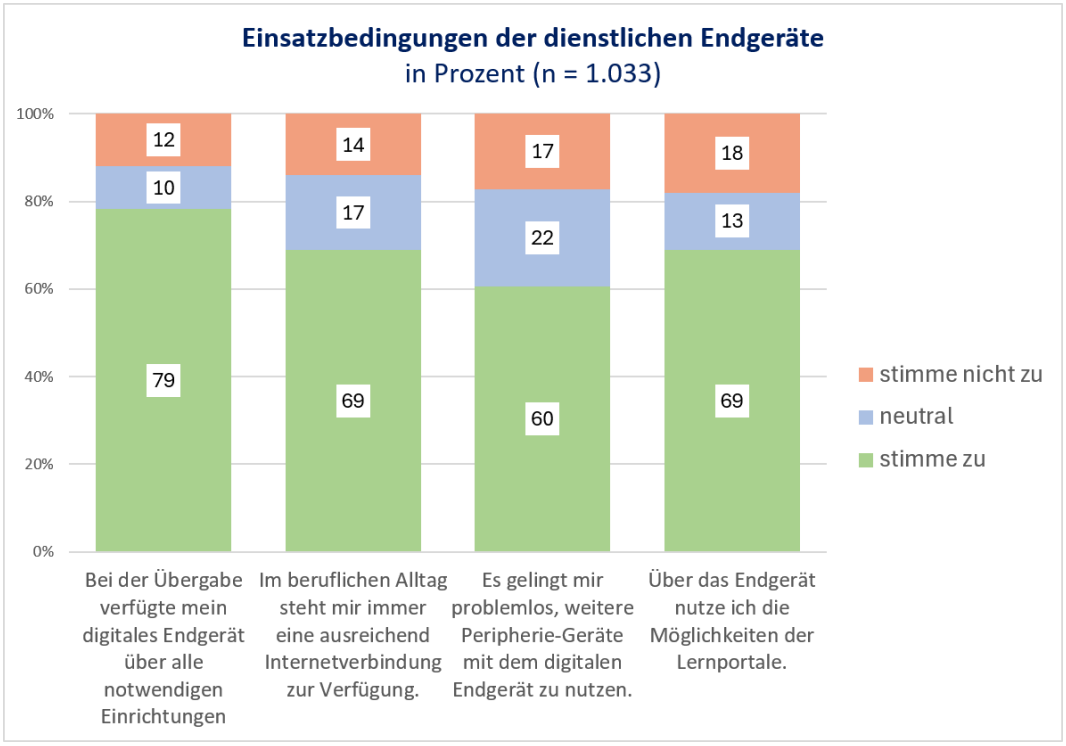


Abb. 10

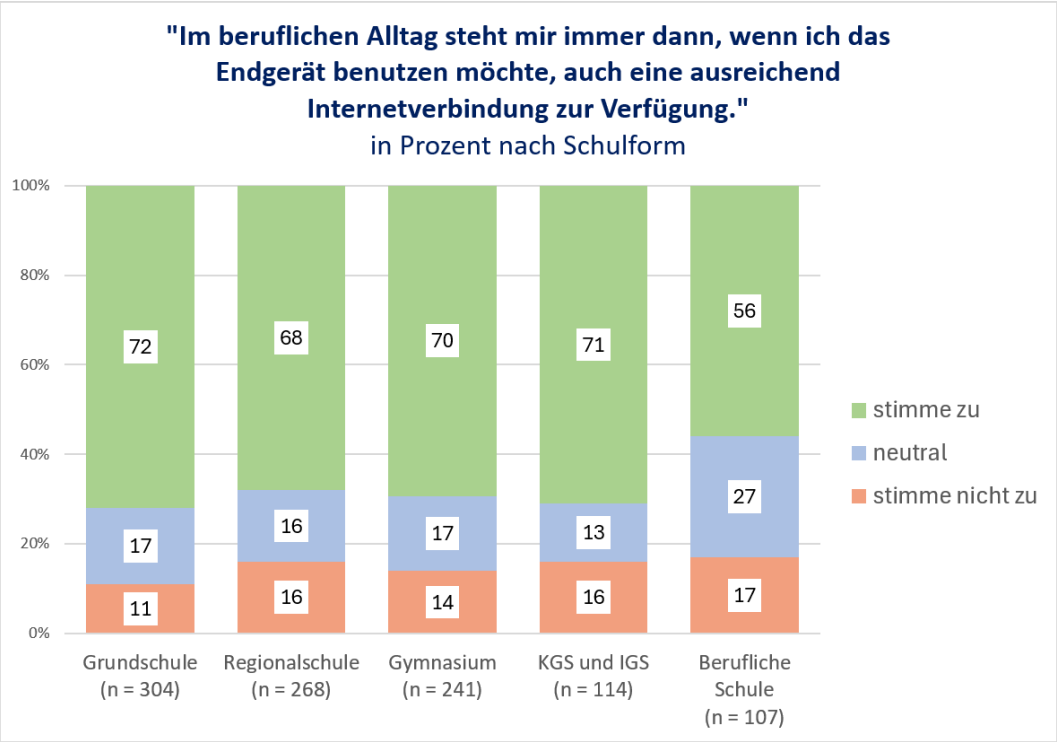


Abb. 11

erfüllt wird. 14% empfinden den Internetzugang als unzureichend. Auch die Nutzung von Peripherie-Geräten (z.B. Digitale Tafeln) und Lernplattformen funktioniert für 17 bzw. 18% nur unzureichend. Im Vergleich mit Hamburg, sind Ergebnisse bezüglich der Lernplattformen jedoch deutlich besser. So geben in der Hansestadt 36% der Lehrkräfte an, über Endgeräte keine Lernplattformen nutzen zu können, in M-V sind es hingegen nur 18%. Berücksichtigt man hier nur die Sekundarschulen wie in Hamburg, sind es sogar nur 14%. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten mit den technischen Bedingungen zufrieden ist.

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen ergeben sich nur vereinzelt. Während die technischen Voraussetzungen über alle Schulen gleich gut verteilt waren, wird die Internetverbindung von Lehrkräften an beruflichen Schulen signifikant schlechter bewertet. Gleichzeitig ist es aber auch die Schulform, die mit 81% am stärksten Lernplattformen im Unterricht nutzt (Abb. 11). Gerade hierfür ist eine zuverlässige Internetverbindung zwingend notwendig.

Sowohl bei der Unterrichtsvorbereitung (z.B. Drucken von Arbeitsblättern) als auch beim Unterrichten selbst ist eine zentrale Anforderung, dass mit dem dienstlichen Endgerät problemlos eine Verbindung zu Peripheriegeräten hergestellt werden kann. Dazu gehören Drucker und Kopierer, die elektronischen Tafeln und Geräte, die zum Präsentieren verwendet werden. Auch hier schneiden die beruflichen Schulen am schlechtesten ab (Abb. 12). 25% können Peripherie-Geräte nicht problemlos nutzen. An den Gymnasien sind es nur 13%.

Im Ländervergleich zeigt sich, dass in Mecklenburg-Vorpommern ähnliche Einsatzbedingungen für eine Nutzung der digitalen Endgeräte wie in Hamburg vorliegen. Trotzdem besteht noch Luft nach oben.

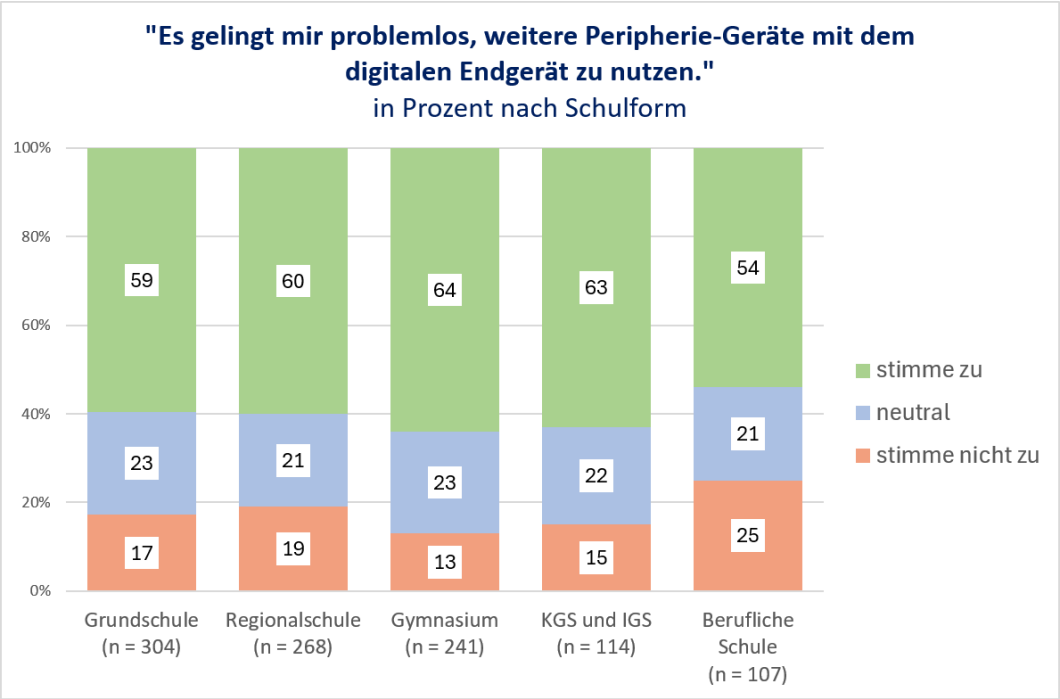


Abb. 12

Vor allem wird erst mit einem vollwertigen Arbeitsplatzrechner an der Schule das Tablet zu einem nützlichen Zusatzgerät. Aber nur 48% der Lehrkräfte (Abb. 14) können so einen Arbeitsplatzrechner auch nutzen. 38% hingegen verfügen weder über einen großen Bildschirm noch eine Tastatur, die sie an der Schule nutzen können. Auch hier gibt es eine Ungleichverteilung der Ressourcen zwischen den Schulen. An den Gymnasien können 56% der Lehrkräfte einen Arbeitsplatzrechner nutzen, an den Regionalschulen sind es hingegen nur 40%.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten zufrieden mit dem Einsatz und dem Nutzen der mobilen Endgeräte ist (Abb. 13). 64% der Lehrkräfte haben gute oder sogar sehr gute Erfahrungen gemacht und nur 15% berichten von negativen Erfahrungen mit den mobilen Endgeräten.

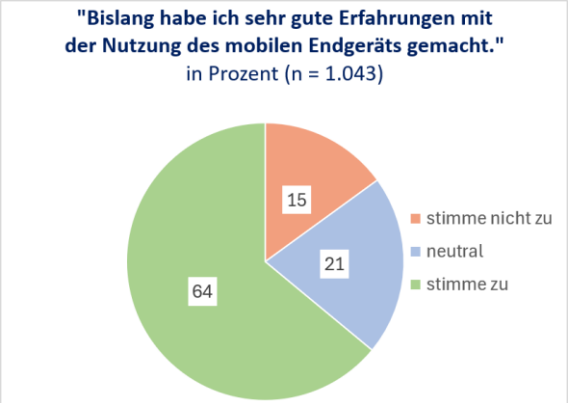


Abb. 14

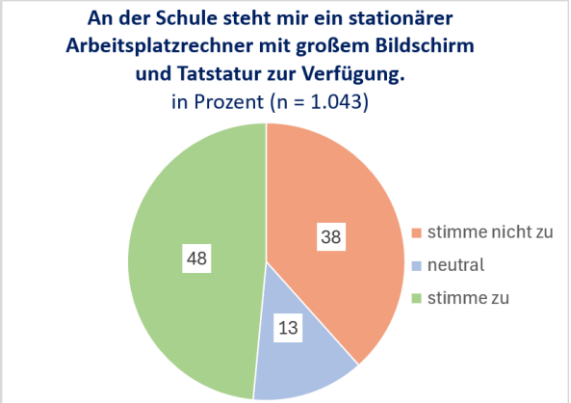


Abb. 13

Diese Nutzungszahlen zeigen, dass es den Schulbehörden gelungen ist, nicht einfach nur Mittel aus dem Digitalpakt auszugeben, sondern auch Einsatzbedingungen zu schaffen, die im Großen und Ganzen eine Nutzung der Endgeräte ermöglichen. Weitere Verbesserungen können erzielt werden, wenn die Voraussetzungen für eine zufriedenstellende Nutzung ständig optimiert werden.

3.3 Digitaler Stress

Der Unterricht beginnt, die Lehrerin startet das digitale Board, um eine gut vorbereitete Unterrichtseinheit durchzuführen, bei der Schülerinnen und Schüler sich aktiv an der Gestaltung einer Mindmap beteiligen sollen. Aber es gibt Probleme, erst klappt das Herstellen einer Verbindung zwischen dem dienstlichen Endgerät und dem Board nicht auf Anhieb und dann ist auch noch das Internet gerade nicht verfügbar. Der Zugriff auf das auszuwertende Material misslingt. Die Lehrerin muss improvisieren, einen anderen Weg versuchen. Die Uhr tickt und das Lernziel für die Stunde gerät in Gefahr. Stress entsteht allgemein immer dann, wenn die vorhandenen Ressourcen (hier: Routine, Internet, Zeit) nicht ausreichen, um die angestrebten Handlungsziele zu erreichen bzw. die Arbeitsanforderungen zu bewältigen. Situationen mit Stress gehören im Leben dazu und sind nicht unbedingt mit negativen Folgen verbunden, sie können auch Lernprozesse auslösen. Wer auf dem Weg zur Arbeit immer in Stress gerät, weil sich ein Stau bildet, kann beim nächsten Mal einfach früher losfahren. Langfristig spielt es zudem eine entscheidende Rolle, wie oft stressige Situationen auftreten und ob man sich nach stark belastenden Arbeitsphasen ausreichend erholen kann. Wer aber dauerhaft hohem Stress ohne ausreichende Erholungsmöglichkeiten ausgesetzt ist, kann negative Gesundheitswirkungen erwarten (z.B. psychische Erschöpfung) (Rothe et al., 2017). Digitaler Stress beschreibt Formen des Stresses, die im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien und Techniken auftreten. Die wissenschaftliche Literatur konzentriert sich auf verschiedene Aspekte, die zumeist mit mehreren Fragen erfasst werden (Mußmann et al., 2021, 208ff). Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Umfrage, wurden zu jedem Aspekt nur das für Lehrkräfte jeweils wichtigste Merkmal erfasst.

3.3.1 Verteilung

Die Skala zum digitalen Stress umfasst folgende 8 Items (siehe unten).

Die Zustimmung zu den Merkmalen wird in einer fünfstufigen Skala erfasst. Am stärksten ausgeprägt ist der digitale Stress unter den Lehrkräften aufgrund der Dauerpräsenz digitaler Medien (Abb. 15). Insgesamt stimmen 64% der Aussage zu: „Durch die digitalen Medien und Techniken bin ich auch während der freien Zeit ständig in Kontakt mit meiner Arbeit.“ Am zweitstärksten ausgeprägt ist die Belastung durch die Absicherung im Falle einer Fehlfunktion (Vorführeffekt). 63% der Lehrkräfte empfinden dies als Belastung. Sie setzen Medien im Unterricht ein und sind in der Situation darauf angewiesen, dass alles wie geplant klappt, um störungsfrei mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten zu können. Andernfalls müssten sie von ihrem geplanten Unterricht spontan abweichen oder sie haben einen Plan B zusätzlich vorbereitet. 51% Zustimmung erhält die Aussage, „Ich finde nicht genug Zeit, um meinen Umgang mit digitalen Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen“ (Komplexität). Die hohe Zustimmung verweist auf den

Kurzbeschreibung	Itemtext
Dauerpräsenz	Durch die digitalen Medien und Techniken bin ich auch während der freien Zeit ständig in Kontakt mit meiner Arbeit.
Vorführeffekt	Ich muss mich immer für den Fall absichern, dass die digitalen Medien und Techniken ausfallen könnten.
Komplexität	Ich finde nicht genügend Zeit, um meinen Umgang mit digitalen Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen.
Rollenunklarheit	Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige.
Überlastung	Ich habe eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien und Techniken.
Unzuverlässigkeit	Die Leistungsfähigkeit der schulischen IT-Systeme ist zuverlässig.
Privatsphäre	Meine Privatsphäre kann dadurch verletzt werden, dass mein Verhalten bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken nachverfolgt werden kann.
Verunsicherung	Es gibt ständig neue digitale Medien und Techniken, welche wir in der Schule verwenden.

allgemein hohen Zeitdruck, dem Lehrkräfte ausgesetzt sind. Dieser macht es schwer, sich angemessen mit der Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens zu befassen und die persönliche Praxis des Unterrichtens weiterzuentwickeln. Ähnlich dem Vorführeffekt, ist auch die Rollenunklarheit mit dem Thema Fehlfunktion verwandt und zeigt eine ähnlich hohe Belastung (55%).

Im Weiteren werden von 52% der Lehrkräfte die Überlastung, d.h. die erhöhte Arbeitsbelastung aufgrund der Komplexität der digitalen Medien, sowie das Thema mögliche Verletzung der Privatsphäre (38%) angesprochen (Abb. 16). 31% Zustimmung erhält die Aussage, dass die schulischen IT-Systeme unzuverlässig seien, wodurch ebenfalls Stress erzeugt werden kann. Zwischen

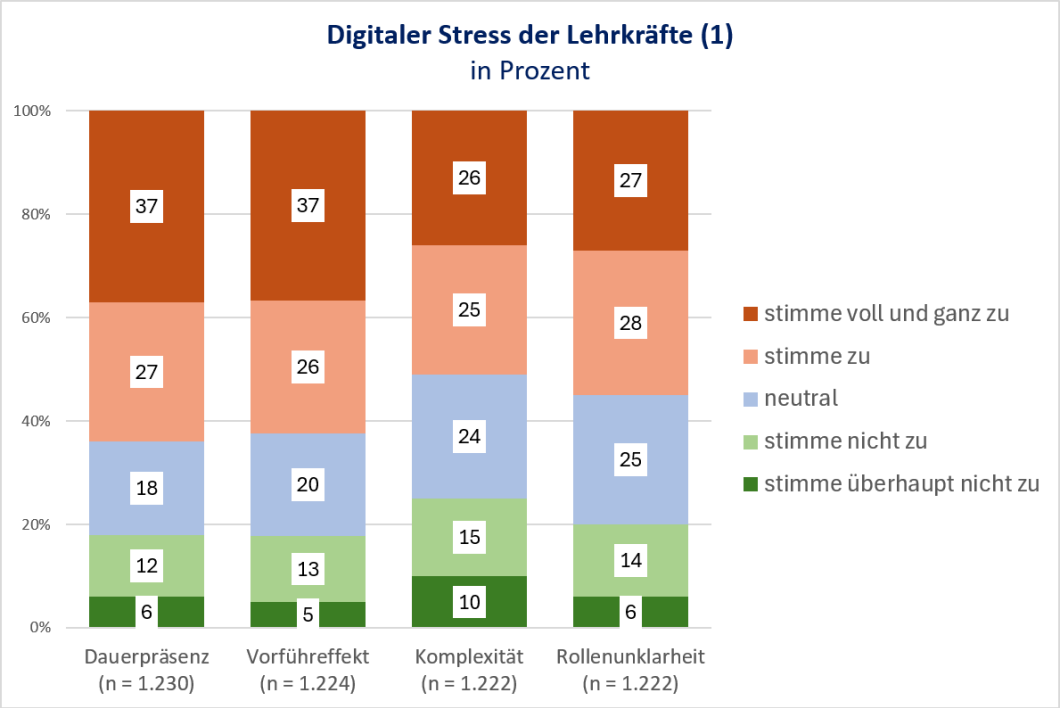


Abb. 15

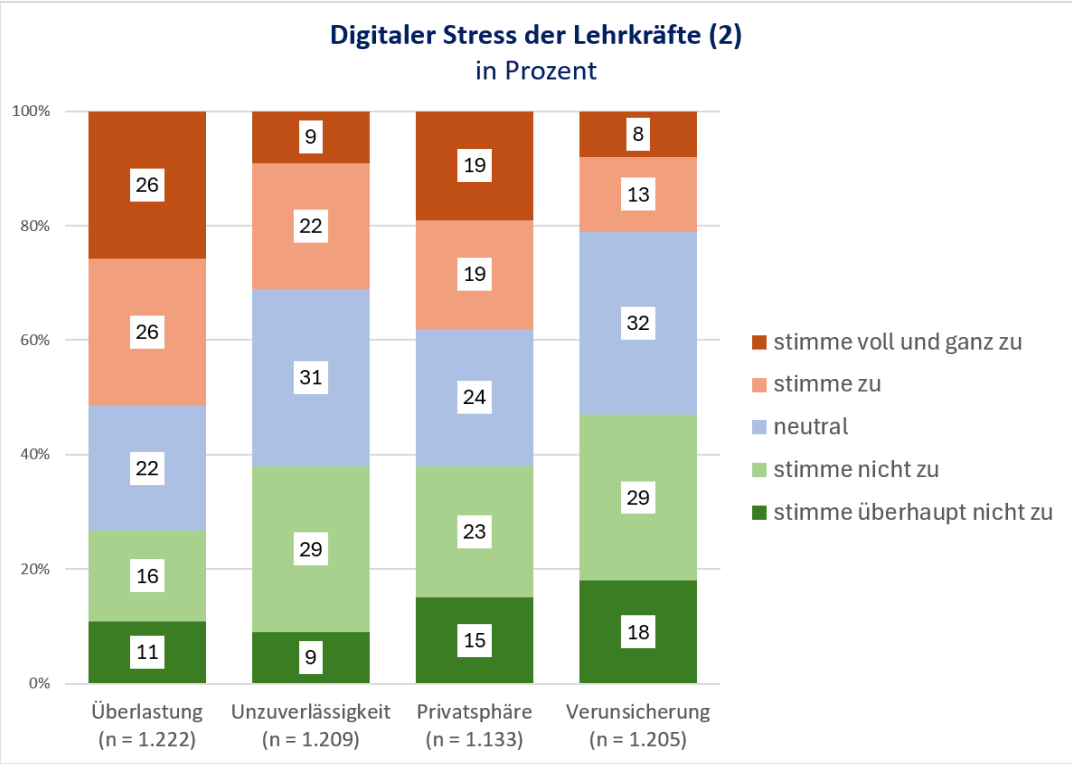


Abb. 16

den Schulformen gibt es nur vereinzelte signifikante Effekt. Größtenteils gleicht sich die Stärke der Belastung. Einzig bei der Rollenunklarheit gibt es eine Besonderheit der beruflichen Schulen. Während an Regionalschulen, IGS / KGS und Gymnasien rund 50% der Lehrkräfte der Aussage zustimmen, dass das Lösen von Problemen mit digitalen Medien zu viel Zeit kostet, sind es an den beruflichen Schulen 66%.

Interessant ist der Vergleich mit den Ergebnissen der Hamburger Studie, einem Bundesland, das ein deutlich höheres Niveau täglicher Nutzung digitaler Medien etabliert hat. In Abb. 17 sind die drei Items mit den größten Unterschieden zwischen beiden Erhebungen dargestellt. Alle anderen Stressformen zeigten geringere Unterschiede, wobei in der Tendenz über alle Items hinweg, in Mecklenburg-Vorpommern eine geringere Belastung berichtet wird. Besonders deutlich wird dies in Bezug auf die Belastung durch Dauerpräsenz. Während in Hamburg 80% der Lehrkräfte der Aussage zustimmen, sind es in M-V nur 64%. Von einem Umgang mit ständig neuer Technik berichten 35% in Hamburg und in der aktuellen Studie nur 21%. Bezüglich der Komplexität gibt es einen Unterschied von 63 zu 51% in der Zustimmung. In Hamburg wurden zwar nur Sekundarschulen befragt, da es in M-V jedoch keine signifikanten Unterschiede bezüglich des digitalen Stresses zwischen Grund- und weiterführender Schule gibt, weichen die Werte nur +-1% ab. Das macht deutlich, dass die Lehrkräfte in M-V etwas weniger durch die Digitalisierung gestresst sind, als das bisher in vergleichbaren Studien berichtet wurde. Dies dürfte zu einem gewissen Anteil an dem geringeren Umsetzungsniveau liegen, zum anderen an günstigeren Einsatzbedingungen.

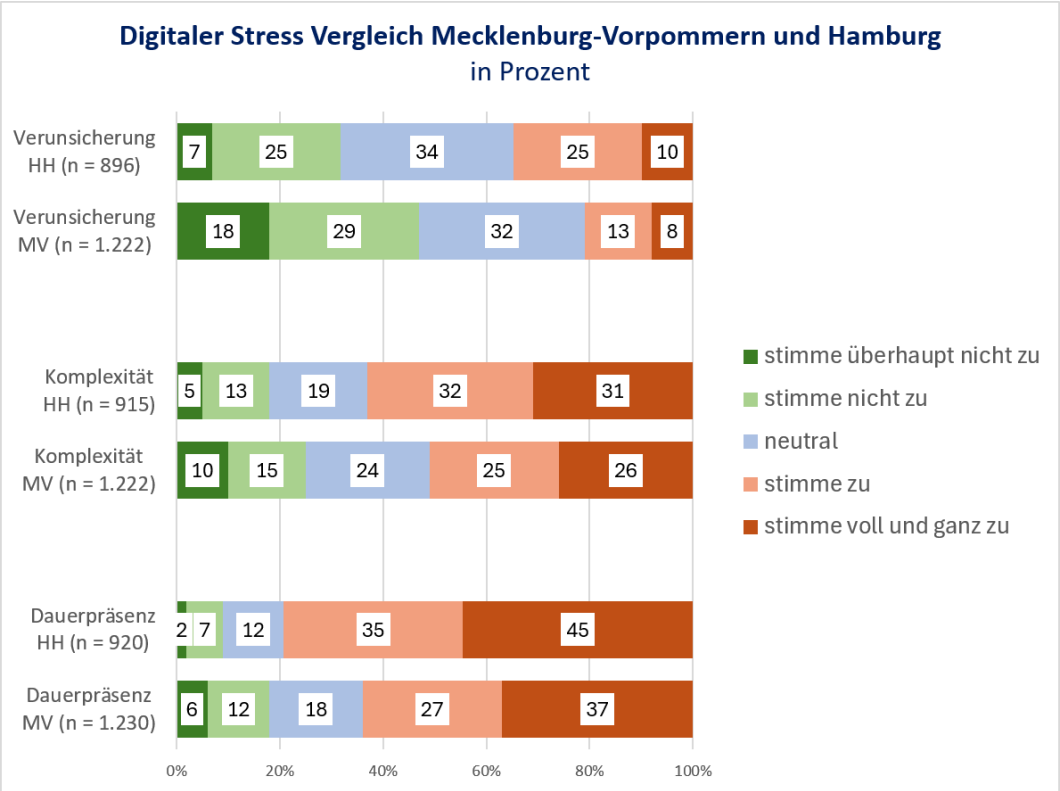


Abb. 17

3.3.2 Digitaler Stress und digitale Belastung

Die Lehrkräfte stehen vor zwei großen Herausforderungen: Zeitmangel in einem Beruf, der seit Langem durch zu viele Aufgaben und Zeitdruck bestimmt wird, sowie eine unzureichende organisatorische Unterstützung und Umsetzung des digitalen Lehrens und Lernens. Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass die Lehrkräfte die Digitalisierung in der derzeitigen Umstellungsphase vor allem als Belastung wahrnehmen (Abb. 18).

19% der Lehrkräfte geben an, dass ihre Arbeitsbelastung durch die Digitalisierung stark zugenommen habe, weitere 44% berichten von einer Zunahme. Insgesamt nehmen also 63% eine Belastung

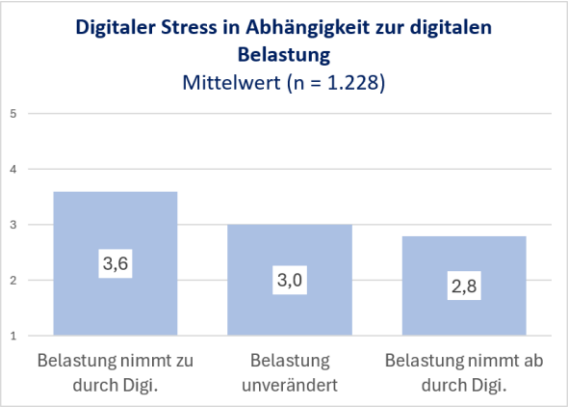


Abb. 19

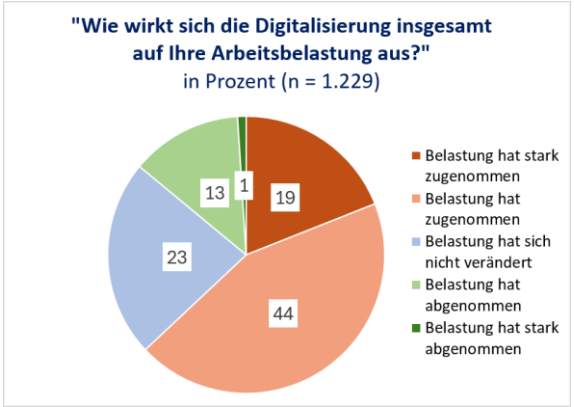


Abb. 18

wahr. Demgegenüber berichten nur 14%, dass die Digitalisierung sich positiv auf ihre Arbeitsbelastung ausgewirkt hat. Diese Werte sind 11 Prozentpunkte besser als in vergleichbaren Erhebungen in Hamburg (74% Belastung) sowie Berlin mit 71% Belastungsdruck. Dennoch ist der hohe Anteil an Lehrkräften, die die zunehmende Digitalisierung als zusätzliche Belastung empfinden, besorgniserregend. Die Digitalisierung tritt mit dem Anspruch auf, die Arbeit in der Schule zu verbessern, die Umsetzung kann diesen Anspruch nicht erfüllen. Eine genauere Betrachtung des Zusammenhangs zwischen digitalem Stress und digitaler Belastung könnte einen Einblick in die Ursachen geben.

In Abb. 19 wird zunächst deutlich, dass es einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der empfundenen Belastung durch die Digitalisierung und dem Stress besteht. Lehrkräften, die eine zunehmende Belastung wahrnehmen, weisen einen durchschnittlichen digitalen Stress von 3,6 auf (1=kein digitaler Stress, 5=sehr starker digitaler Stress). Personen, die eine Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen berichten, weisen einen durchschnittlichen Wert von 2,8 auf. Die Korrelationen der digitalen Belastung mit den einzelnen Items der Stress-Skala (Übersicht siehe Kapitel 3.3.1) sind in Tab. 3 dargestellt.

Tab. 3

Spearman Korrelation: Digitaler Stress und digitale Belastung

	Dauerpräsenz	Vorführeffekt	Komplexität	Rollen-unklarheit	Überlastung	Unzuver-lässigkeit	Privatsphäre	Ver-unsicherung
Koeffizient	-0,218	-0,222	-0,333	-0,469	-0,636	-0,125	-0,314	-0,193
Signifikanz	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N	1224	1217	1214	1216	1217	1202	1128	1199

Neben der Überlastung, die von der Frageformulierung fast identisch mit dem Belastungsitem ist, weisen vor allem die Rollenunklarheit, Komplexität und Privatsphäre einen starken Zusammenhang mit dem Belastungsempfinden auf. Das zeitintensive Lösen von technischen Problemen, die fehlende Privatsphäre durch potentielle Nachverfolgung und die fehlende Zeit sich in die neue Technik einzuarbeiten, erhöhen die empfundene Belastung durch Digitalität deutlich.

3.3.3 Digitaler Stress und Nutzenerwartung

Nicht ganz so ausgeprägt, aber immer noch sehr deutlich, unterscheidet sich der digitale Stress von Lehrkräften mit hoher und geringer Nutzenerwartung. Man kann sich die Wirkungsrichtung so vorstellen: Viele motiviert die Aussicht, durch den Einsatz digitaler Medien einen bestimmten Nutzen zu erzielen, so stark, dass sie z.B. auftretende Probleme und Hindernisse nicht nur als Störungen, sondern auch als Lernherausforderungen empfinden. In dem Fall wird subjektiv weniger digitaler Stress erlebt, während ohne diese Perspektive die Störungen das Erleben bestimmen. Es wurden drei Aspekte der Nutzungserwartung bei der Umfrage unterschieden: Effizienzsteigerung, Professionalisierung und Fördermöglichkeiten (siehe Kapitel 3.1).

In Abb. 20 bis 22 wird deutlich, dass mit einer hohen Nutzenerwartung in allen drei Fälle der digitale Stress geringer ist. Lehrkräfte, die keine Effizienzsteigerung durch digitale Medien erwarten, haben im Durchschnitt einen Wert von 3,6 auf der Stressskala. Befragte, die hingegen angeben, dass sie durch die neue Technik schneller und effizienter arbeiten können, weisen nur einen Wert von 3,2 auf.

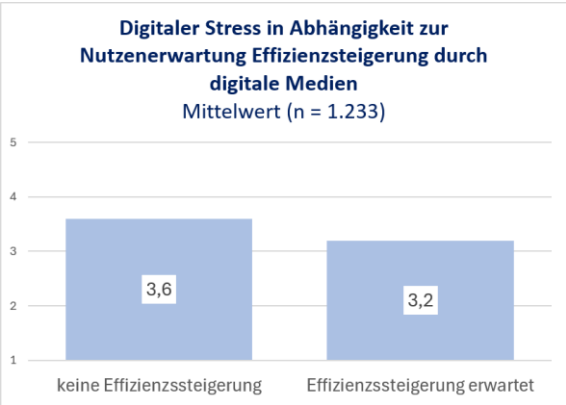


Abb. 20



Abb. 21



Abb. 22

3.3.4 Digitaler Stress und Demografie

Neben dem Zusammenhang mit dem Nutzen und der Belastung ist es wichtig, besonders belastete Gruppen zu identifizieren, um gezielte Unterstützungsmaßnahmen entwickeln zu können. Bezogen auf den digitalen Stress zeigt sich, dass weder die Schulform noch das Geschlecht einen relevanten Zusammenhang aufweisen. Frauen und Männer sind also gleichermaßen durch die zusätzliche Belastung betroffen.

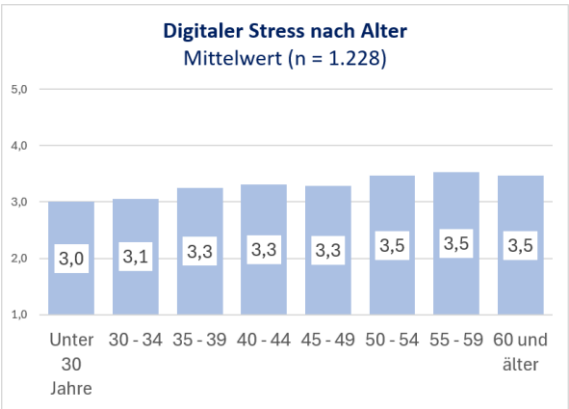


Abb. 23

In Abb. 23 wird jedoch deutlich, dass der Technostress stärker empfunden wird, je älter die Lehrkräfte sind. Lehrkräfte aus der Generation der „Digital immigrants“ artikulieren häufiger ihre Überlastung durch die steigende Komplexität digitaler Medien. Prensky (2001) weist auf sozialisations- und biografiebedingte Unterschiede hin. Er führt aus, dass die Generationen (GenY, GenZ), die mit dem Internet aufgewachsen seien, eine völlig andere Art und Weise gelernt haben, mit Informationen und digitalen Medien umzugehen. Lehrkräfte, die heute älter als 40 Jahre sind (Baby Boomer, Gen X) haben

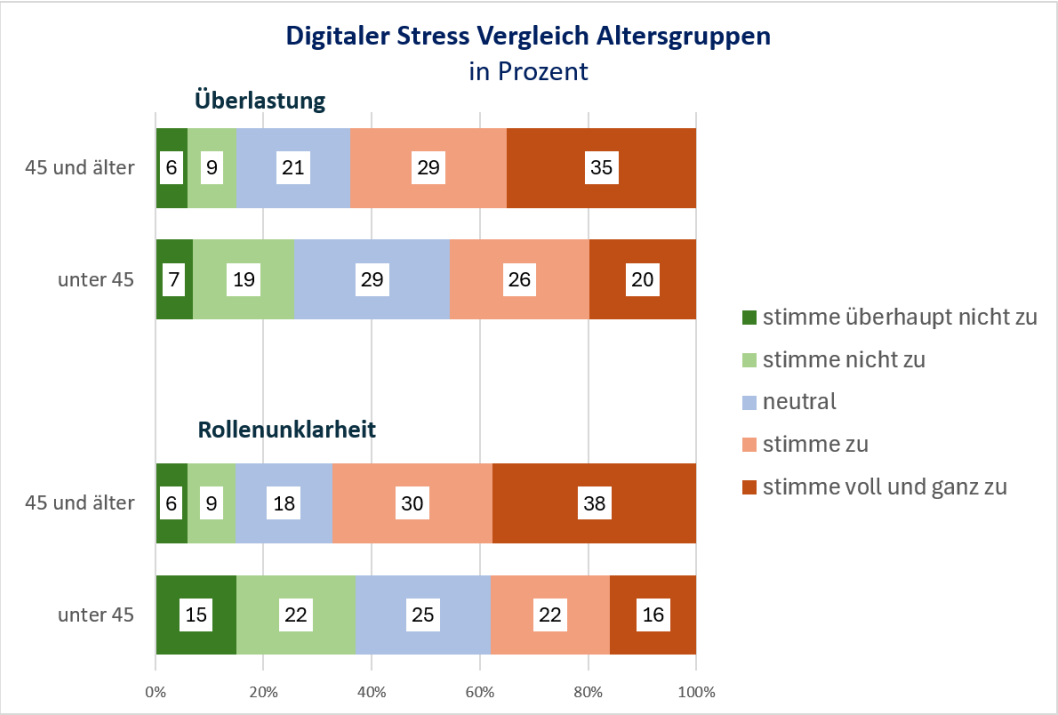


Abb. 24

die Verbreitung des Internets und die damit verbundenen Lernanforderungen erst während der Ausbildung oder im Beruf bewältigen müssen. Prensky zufolge sind sie daher Digital immigrants, denen man an ihrem Akzent immer anhören könne, dass sie die Sprache und die Grammatik des Internets erst später gelernt hätten. Hinzu kommt, dass die digitale Bildung erst in jüngster Zeit ein Thema in der Ausbildung von Lehrkräften darstellt.

Entsprechend verfügen die Generationen über unterschiedliche Ressourcen und zeigen unterschiedliche Handlungsstrategien im Umgang mit Medien. Dies wird auch in der getrennten Betrachtung der beiden Stressfaktoren Überlastung und Rollenunklarheit deutlich. In Abb. 24 ist die Zustimmung zu beiden Items nach zwei Altersgruppen (unter 45 Jahren und mindestens 45 Jahre) getrennt dargestellt. 46% der unter 45-Jährigen haben eine höhere Arbeitsbelastung durch digitale Medien, in der älteren Gruppe sind es 64%. Noch deutlicher ist der Unterschied bezüglich der Rollenunklarheit. Das Lösen von Problemen mit der neuen Technik kostet 38% der jüngeren Lehrkräfte viel Zeit, die sie eigentlich für andere Arbeitsaufgaben benötigen. Bei den über 44-Jährigen sind es mit 68% fast doppelt so viele.

3.3.5 Digitaler Stress und Infrastruktur

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Effizienz der Digitalisierung in Schulen stellt die vorhandene Infrastruktur dar. In der vorliegenden Erhebung wurden die Lehrkräfte gefragt, ob an ihrer Schule im Fall von Problemen mit digitalen Technologien technische Unterstützung verfügbar ist, sowie ob an ihrer Schule die digitale Infrastruktur das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien unterstützt.



Abb. 25



Abb. 26

In Abbildung 25 und 26 zeigt sich, dass bei besserer Unterstützung durch die vorhandene Infrastruktur für beide Items der digitale Stress abnimmt. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass vor allem die Unzuverlässigkeit und Rollenunklarheit durch unzureichende Infrastruktur verstärkt werden (Abb. 27 und 28).

71% der Lehrkräfte ohne ausreichende Unterstützung durch digitale Infrastruktur berichten von starkem Stress durch die Rollenunklarheit („*Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige.*“) Bei Lehrkräften mit guter digitaler Infrastruktur sind es hingegen nur 45%. Ebenso stark wirkt sich die Infrastruktur auf die empfundene Unzuverlässigkeit aus. Während 59% der Lehrkräfte mit geringer Unterstützung beklagen, dass die IT-Systeme an ihrer Schule nicht zuverlässig funktionieren, sind es an Schulen mit guter Ausstattung nur 20%. Damit wird deutlich, dass die erfolgreiche Digitalisierung von Schulen nicht allein von der Verfügbarkeit digitaler Endgeräte und Technik abhängt. Ebenso wichtig ist die Verlässlichkeit der technischen Systeme, ausreichende personelle Unterstützung sowie klare Zuständigkeiten bei technischen Problemen. Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, können digitale Medien ihr Potenzial für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen entfalten, ohne zusätzliche Belastungen für die Lehrkräfte zu erzeugen.

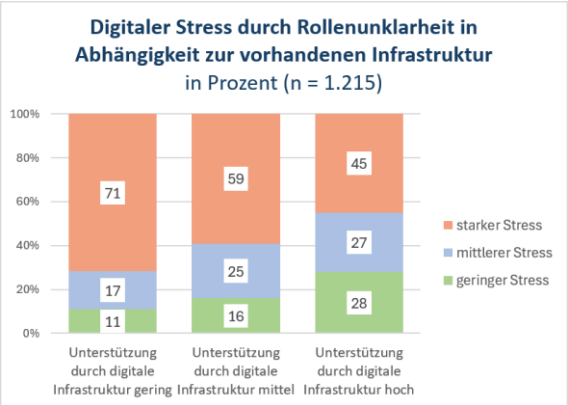


Abb. 27

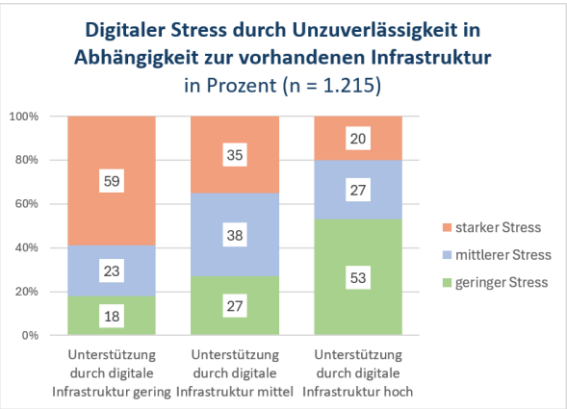


Abb. 28

3.3.6 Digitaler Stress und Fortbildung

Vor dem Hintergrund, dass viele Lehrkräfte Digital immigrants sind und digital unterstütztes Lehren im Vorbereitungsdienst erst seit wenigen Jahren thematisiert wird, kann erwartet werden, dass der Dienstgeber sein Personal berufsbegleitend systematisch auf die Anforderungen des digital unterstützten Lehrens und Lernens vorbereitet. Dazu eignen sich sowohl Formen des informellen, kollegialen Lernens, Lerngelegenheiten im Rahmen der Schulentwicklung, als auch die formale Fort- und Weiterbildung. Die geringe Zustimmung der Lehrkräfte zu den folgenden Statements lässt vermuten, dass die Intensität der Weiterbildung insgesamt noch nicht ausreicht (Anteil Zustimmung in Prozent):

- „Die Schulleitung unterstützt mich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen mit digitalen Technologien“ (39%)
- „An unserer Schule erörtern wir die Vor- und Nachteile des Lehrens und Lernens mit digitalen Technologien“ (30%)
- „Unsere Schulleitung bekräftigt uns darin, in der Schule Erfahrungen auszutauschen, was das Lehren mit digitalen Technologien anbelangt“ (57%)
- „Unsere Schulleitung spricht mit uns über unseren beruflichen Fort- und Weiterbildungsbedarf für den Unterricht mit digitalen Technologien“ (41 %)
- „Ich habe die Möglichkeit, an beruflichen Fort- und Weiterbildungsangeboten für das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien teilzunehmen“ (78%)

Vor allem beim informellen Lernen in der Schule besteht offenkundig Verbesserungsbedarf, wenn nur 41% an einer inhaltlichen Auseinandersetzung zum digitalen Lehren und Lernen beteiligt werden und sich 39% der Befragten beim Erproben neuer Formen des Unterrichtens unterstützt

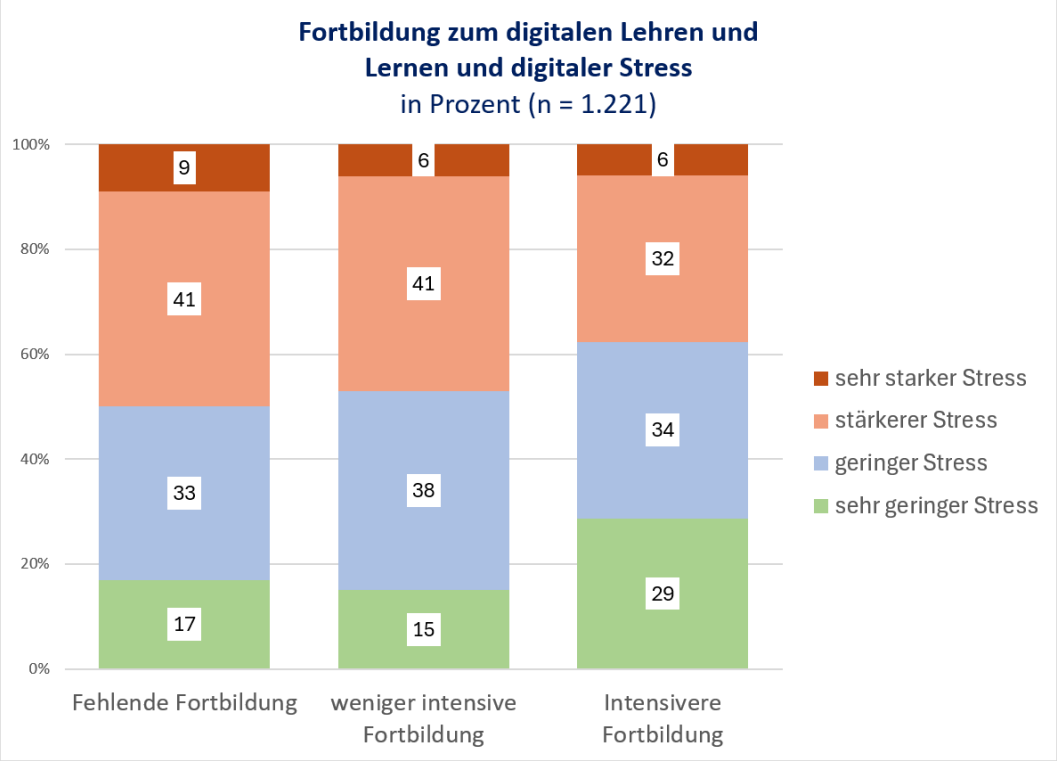


Abb. 29

fühlen. 78% der Befragten hatten die Gelegenheit an Fortbildungen zu dem Thema teilnehmen – kein hoher Wert angesichts bestehender Fortbildungsverpflichtung.

Für die folgende Auswertung werden auf Basis dieser fünf Variablen erneut drei Gruppen gebildet: 323 Lehrkräfte (26%) werden den intensiveren Fortbildungsaktivitäten, 544 den mittlerem (44%) und 369 der geringen Fortbildung (30%) zum digitalen Lehren und Lernen zugeordnet. Informelle und formale Fortbildungsformen wurden bewusst zusammengefasst, um das gesamte in der Schulpraxis relevante Spektrum abzubilden. Es wird in der Abb. 29 deutlich sichtbar, dass der Anteil von Lehrkräften, die einen geringen oder sehr geringen Grad (63%) an digitalem Stress erleben in der Gruppe mit intensiver Fortbildung deutlich größer ist als in der Gruppe mit geringer oder fehlender Fortbildung (50%). Entsprechend höher sind auf der anderen Seite die Belastungswerte der Gruppe ohne ausreichende Fortbildung. Alle in diesem Abschnitt präsentierten Zusammenhänge lassen sich mit nur leicht abweichenden Werten auch in Hamburg und Berlin zeigen.

3.4 Folgen des digitalen Stresses

Bisher wurden vor allem Ursachen und Zusammenhänge mit dem digitalen Stress dargestellt. Neben positiven Effekten wie Entlastungen, kann es durch den zunehmenden Einsatz von Technologien aber auch zu Belastungen, Verunsicherung, Stress durch Komplexität sowie Entgrenzung kommen (Meyer & Tisch 2024). Einige Studien konnten bereits einen negativen Zusammenhang dieser Dimensionen von digitalem Stress mit der psychischen Gesundheit von Beschäftigten nachweisen (Überblick: Dragano & Lunau 2020; Borle et al. 2021, Komorowski & Vieten 2022 Dragano Meyer & Tisch 2024). Es ist darüber hinaus auch denkbar, dass Erfahrungen mit der Digitalisierung sich auf die Berufszufriedenheit (Wiederwahlbereitschaft) und die Bereitschaft, den Beruf auch anderen Personen zu empfehlen (Empfehlungsbereitschaft), beeinträchtigen. In dem folgenden Kapitel soll daher der Zusammenhang des digitalen Stresses sowohl mit gesundheitlichen Aspekten als auch Indikatoren der Zufriedenheit untersucht werden.

3.4.1 Digitaler Stress und Gesundheit

Untersuchungen belegen, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer besonderen Arbeitsanforderungen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich häufig unter stressbedingten Erkrankungen wie Burnout, Depressionen oder psychosomatischen Beschwerden leiden (Wesselborg & Bauknecht 2023). Diese Entwicklung hat nicht nur Auswirkungen auf die individuelle Lebensqualität der betroffenen Lehrpersonen, sondern auf das gesamte Bildungssystem: eine sinkende Berufszufriedenheit, hohe Krankenstände, hohe Teilzeitquoten und Frühpensionierungen verschärfen bestehende Probleme wie den Lehrkräftemangel und gefährden langfristig die Bildungsqualität.

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Kapitel die Gesundheitssituation der Lehrerkräfte in Mecklenburg-Vorpommern vor dem Hintergrund der Digitalisierung analysiert werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der psychischen Gesundheit, die in positiver Ausprägung in Form von Wohlbefinden („Wellbeing“), aber in negativer Hinsicht auch über das Burnout-Risiko erfasst wird. Eine genauere Beschreibung der Variablen sowie der Kategorisierung der Risikogruppen findet sich in Kapitel 7 des vorliegenden Berichts.

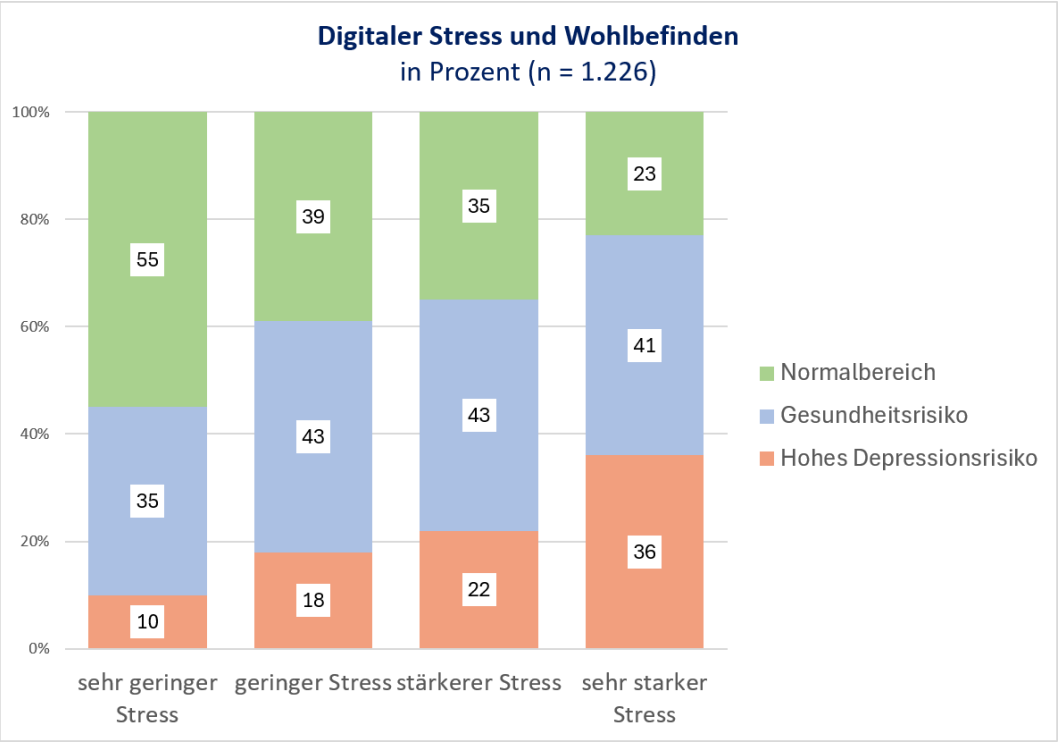


Abb. 30

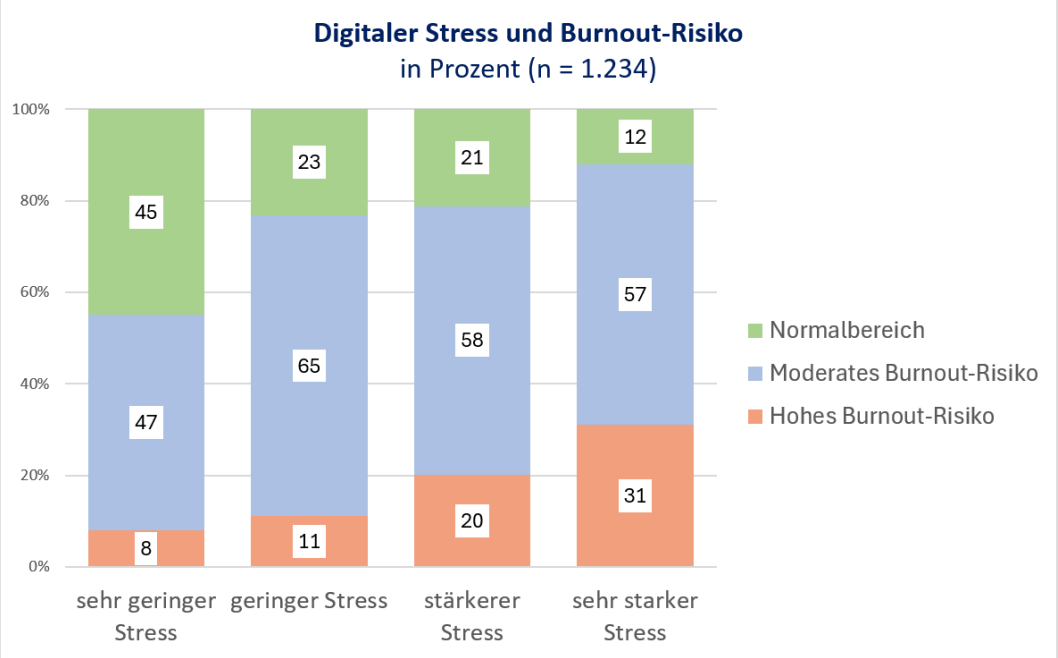


Abb. 31

In Abb. 30 ist das Wohlbefinden in Abhängigkeit zum digitalen Stress dargestellt. Nur 10% der Lehrkräfte, die sehr geringen Stress durch die Digitalisierung empfinden, zeigen ein hohes Depressionsrisiko. In der Gruppe der Lehrkräfte mit geringem Stress sind es schon 18%, bei stärkeren Stress 22%. Das größte Depressionsrisiko weist jedoch die Gruppe mit sehr starkem digitalem

Stress auf. Hier berichten 36%, dass sie regelmäßig müde, angespannt und oder schlecht gelaunt sind.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bezüglich des Burnout-Risikos (Abb. 31). Nur 8% der Lehrkräfte mit sehr geringem digitalem Stress weisen ein hohes Burnout-Risiko auf. Bei starkem Stress sind es hingegen 31%. Die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels verdeutlichen, dass digitaler Stress ein neuer, zusätzlicher Belastungsfaktor im beruflichen Alltag von Lehrkräften darstellt, der in engem Zusammenhang mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen steht. In Kapitel 7 (Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrkräften) kann gezeigt werden, dass insbesondere bestimmte Dimensionen des Stresses, wie die ständige Erreichbarkeit, die Sorge um den Schutz der Privatsphäre sowie die durch digitale Technik entstehende Mehrarbeit, mit einem erhöhten Burnout-Risiko einhergehen.

3.4.2 Digitaler Stress und Zufriedenheit

Die Berufszufriedenheit wurde über zwei Indikatoren gemessen. Zunächst wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sie ihren Beruf noch einmal wählen würden, wenn sie die Chance dazu hätten. Im Anschluss sollten sie angeben, ob sie den Beruf der Lehrkraft auch anderen Personen empfehlen würden. Eine umfangreiche Darstellung der Berufszufriedenheit und ihrer Determinanten findet sich in Kapitel 8 des vorliegenden Berichts. In Abbildung 32 und 33 sind beide Indikatoren in Abhängigkeit zum digitalen Stress dargestellt.

Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen digitalem Stress und der beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte. Mit zunehmendem digitalem Stress sinkt sowohl die Wiederwahlbereitschaft als auch die Bereitschaft, den Lehrerberuf anderen Personen zu empfehlen.

Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang bei der Wiederwahlbereitschaft: Während 56 % der Lehrkräfte mit sehr geringem digitalem Stress angeben, sich sicher erneut für den Lehrerberuf entscheiden zu würden, trifft dies bei Lehrkräften mit sehr starkem digitalem Stress nur noch auf 25 % zu. Gleichzeitig steigt der Anteil derjenigen, die sich nicht erneut für den Beruf entscheiden würden, von 13 % auf 33 %. Auch der Anteil der Unentschlossenen nimmt mit zunehmendem digitalem Stress zu und bleibt auf einem hohen Niveau. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass digitale Belastungen die langfristige Bindung an den Beruf erheblich beeinträchtigen können.

Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der Empfehlungsbereitschaft. Unter den Lehrkräften mit sehr geringem digitalem Stress würden 23 % den Beruf aktiv weiterempfehlen. Dieser Anteil sinkt mit

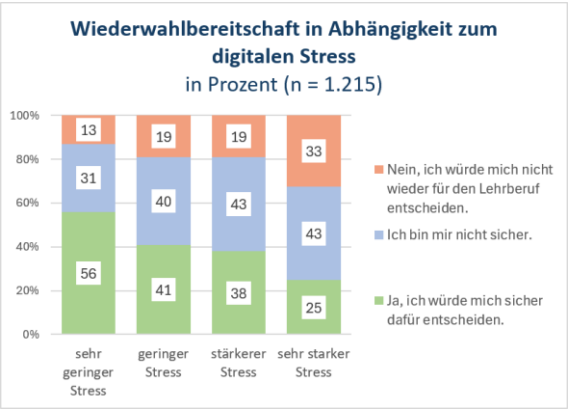


Abb. 32

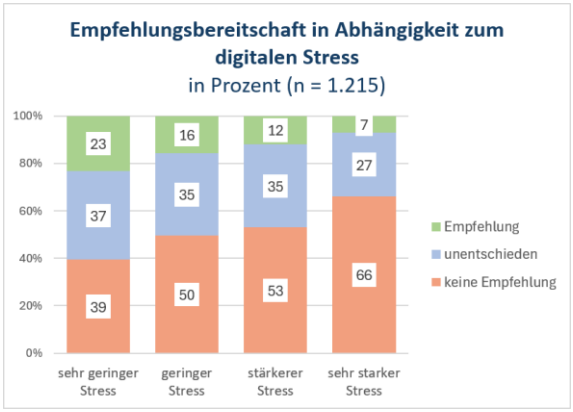


Abb. 33

zunehmendem Stress kontinuierlich und beträgt bei sehr starkem digitalem Stress nur noch 7 %. Gleichzeitig steigt der Anteil derjenigen, die den Lehrkräfteberuf nicht weiterempfehlen würden, von 39 % auf 66 %. Bereits bei mittlerem digitalem Stress überwiegen die negativen Bewertungen deutlich.

Die Befunde verdeutlichen, dass digitaler Stress nicht lediglich eine technische oder organisatorische Herausforderung darstellt, sondern eng mit der allgemeinen Wahrnehmung des Berufs verbunden ist. Wenn digitale Technologien als zusätzliche Belastung erlebt werden, wirkt sich dies nicht nur auf die tägliche Arbeitssituation aus, sondern auch auf die grundsätzliche Bewertung des Berufs.

3.5 Fazit

Diese Auswertung hat gezeigt, dass die Nutzung digitaler Medien im Unterricht in M-V insgesamt auf einem geringeren Niveau erfolgt als in anderen Bundesländern. Insbesondere die regionalen Schulen fallen durch eine geringe Nutzungsintensität auf, die auf dem Niveau von Grundschulen verharrt, wo sie jedoch durch das Alter der Schüler*innen begründet ist. Lehrkräfte sind etwas weniger interessiert an der weiteren Digitalisierung als in anderen Bundesländern, knüpfen jedoch ebenso hohe Erwartungen an ihren Nutzen. Die zur Verfügung gestellten digitalen Endgeräte werden stärker verwendet als anderswo und deren Einsatzbedingungen günstiger bewertet.

Entgegen dem allgemeinen Technikversprechen auf allgemeine Verbesserungen, ist die Digitalisierung für 63% der Lehrkräfte mit einer Erhöhung der Arbeitsbelastungen verbunden. Als neue Formen der Belastung wurden acht mit der Nutzung von digitalen Medien verbundenen Formen des digitalen Stresses vorgestellt. Die Ursachen des digitalen Stresses liegen in der allgemeinen Arbeitsbelastung, Mängeln bei der IT-Infrastruktur, daraus resultierenden technischen Problemen bei der Mediennutzung und dem Zeitmangel, sich die notwendigen Medien-Kompetenzen anzueignen. Ältere Lehrkräfte („digital immigrants“) erleben stärkeren Stress als jüngere. Die einzelnen Dimensionen des digitalen Stresses sind in M-V etwas geringer ausgeprägt als in anderen Bundesländern. Dies könnte daran liegen, dass die Lehrkräfte in M-V größere individuelle Entscheidungsspielräume haben, inwieweit sie digitale Medien nutzen. Auffällig ist, dass Lehrkräfte die von der Mediennutzung höheren Nutzen erwarten, weniger digitalen Stress empfinden.

Die Art und Weise wie die Digitalisierung in den Schulen in M-V umgesetzt wird, erhöht die psychische Belastung der Lehrkräfte (Depressionen, Burnout) und damit die Gesundheitsrisiken. Sie führt auch zu einer sinkenden Berufszufriedenheit und zu einer geringeren Bereitschaft, den Beruf weiterzuempfehlen. Sie verschlechtert nicht nur die Arbeitsbedingungen, sondern verstärkt auch die Probleme der Lehrkräfteversorgung im Land.

4 Digitale Reife der weiterführenden Schulen

Um die Teilhabe junger Menschen an Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsprozessen in einer digitalisierten Welt sicherzustellen, hat die Kultusministerkonferenz 2017 als Ziel formuliert, *„dass möglichst bis 2021 jede Schülerin und jeder Schüler jederzeit, wenn es aus pädagogischer Sicht im Unterrichtsverlauf sinnvoll ist, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollte."* (KMK, 2017, S. 11). Diesem Ziel sind die Länder aufgrund des pandemiebedingten Digitalisierungsschubs etwas nähergekommen (Mußmann et al., 2021). Im Sekundarbereich in M-V ist die Nutzung digitaler Medien im Unterricht inzwischen zur Regel geworden, auch wenn – wie in Kapitel 3 gezeigt wurde – sie für viele Lehrkräfte mit digitalem Stress durch erheblichen Zeitdruck und Zusatzbelastungen verbunden ist. In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern diese Belastungen mit der digitalen Reife der Schulen zusammenhängen.

Die Situation an den Schulen ist jedoch sehr uneinheitlich. Schulen weisen große Unterschiede bei der Entwicklung einer Strategie für das digital unterstützte Lehren und Lernen und dem Aufbau der dafür notwendigen Infrastruktur auf. Die Unterschiede bestehen nicht darin, dass die einen hier besser sind und die anderen an anderer Stelle. Vielmehr zeigen sich systematische und so bedeutsame Unterschiede in der digitalen Reife von Strategie und Infrastruktur der Schulen, dass eine digitale Kluft entstanden ist. Von einer digitalen Kluft („digital divide") wird gesprochen, wenn große Unterschiede zum Zugang und zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie des Internets die Chancengleichheit verletzen und eine ungleiche Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand bedingen. Die Feststellung einer digitalen Kluft impliziert eine schwerwiegende Kritik, denn Chancengleichheit und das Recht auf Bildung haben in Mecklenburg-Vorpommern und in Deutschland Verfassungsrang. Entsprechend ist dieser Befund ausführlich zu begründen.

Im Folgenden wird die digitale Kluft zwischen Schulen des Sekundarbereichs in Mecklenburg-Vorpommern aufzeigt. Für die Grundschulen liegen vor allem bedingt durch die kleineren Systeme nicht genügend Daten für aussagekräftige Analysen vor, da nicht genug Lehrkräfte bereit waren, freiwillig anzugeben, an welcher Schule sie unterrichten. Ohne diese entsprechende Zuordnung war es nicht möglich einen Schulindex zu bilden.

Dann wird belegt, wie sehr die digitale Kluft mit ungleichen Chancen der Schülerinnen und Schüler verbunden ist, sich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen und sich auf eine zunehmend digitalisierte Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten. In einem dritten Schritt wird die Situation von Lehrkräften analysiert, deren berufliche Lage durch die digitale Kluft an ihrer jeweiligen Schule geprägt ist. Dies hat erhebliche Konsequenzen für ihre Arbeitssituation, Gesundheit und Berufsperspektiven. Zum Schluss werden Schlussfolgerungen für die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens gezogen.

4.1 Digitale Reife in Mecklenburg-Vorpommern

Das von der Kultusministerkonferenz angestrebte Ziel eines digital unterstützten Lehrens und Lernens können Lehrkräfte nicht individuell umsetzen. Es muss vielmehr durch die Schulorganisation organisatorisch und technisch ermöglicht werden. Zum einen muss die Schule dazu eine digitale Strategie entwickeln, wie bei der Medienbildung vorgegangen werden soll. Zum anderen sind die

technischen Mittel zur Verfügung zu stellen, die nötig sind, damit digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden können. Die Fähigkeiten einer Schule, im Sinne des Bildungsauftrags diese beiden Voraussetzungen für die Vermittlung digitaler Kompetenzen zu schaffen, wird „digitale Reife“ genannt. Digitale Reife wird in der Umfrage mit Hilfe des im Auftrag der Europäischen Kommission entwickelten Evaluationswerkzeugs SELFIE erhoben (European Commission 2020).

SELFIE dient der Bewertung der Schulentwicklung für die Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und Lernens. Um die digitale Reife festzustellen, werden siebzehn Fragen zur digitalen Strategie, Zusammenarbeit und Infrastruktur einer Schule (SELFIE17, siehe Tabelle) verwendet. Lehrkräfte beurteilen damit die Ausprägung jeweils für ihre Schule. Die Urteile aller Lehrkräfte einer Schule werden zu einem Mittelwert für die Schule zusammengefasst (Mindestteilnahme bei weiterführenden Schulen fünf Lehrkräfte).

In der Digitalisierungsstudie 2021 (Mußmann et al. 2021) wurden mit Hilfe der Methode der latenten Profilanalyse vier sich statistisch signifikant voneinander unterscheidende Profile für Sekundarschulen identifiziert. Sie wurden mit aufsteigender digitaler Reife als digitale Nachzügler-Schule, digitale Durchschnitt-Schule, digital orientierte Schule und digitale Vorreiterschule bezeichnet. Insgesamt liegen lediglich für 59 Schulen des Sekundarbereichs Bewertungen vor, sodass sie in die Auswertung einbezogen werden konnten. Zu diesen gehören 17 Regionalschulen, 21 Gymnasien, 14 IGS und KGS sowie 7 Berufsschulen. Davon sind 34% als digitale Nachzügler, 39% als Durchschnitt, 15% als digital Orientierte und 12% als digitale Vorreiter zu klassifizieren (Abb. 34).

Abkürzung	**Item**
Schulleitung1	Wir haben eine digitale Strategie an unserer Schule.
Schulleitung2	Die Schulleitung bindet uns Lehrerinnen und Lehrer in die Entwicklung der digitalen Strategie der Schule ein.
Schulleitung3	Die Schulleitung unterstützt mich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen mit digitalen Technologien.
Collab1	An unserer Schule überprüfen wir unseren Lehr- und Lernfortschritt anhand digitaler Technologien.
Collab2	An unserer Schule erörtern wir die Vor- und Nachteile des Lehrens und Lernens mit digitalen Technologien.
Collab3	An unserer Schule nutzen wir digitale Technologien für die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen.
Infra1	An unserer Schule unterstützt die digitale Infrastruktur das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien.
Infra2	An unserer Schule gibt es ausreichend digitale Geräte für Lehrer*innen für die Verwendung im Unterricht.
Infra3	An unserer Schule besteht zum Lehren und Lernen ein Internetzugang.
Infra4	An unserer Schule ist im Fall von Problemen mit digitalen Technologien technische Unterstützung verfügbar.
Infra5	An unserer Schule sind technische Systeme für den Datenschutz vorhanden.
Infra6	An unserer Schule gibt es ausreichend schulegehaigene/von der Schule verwaltete digitale Geräte, die von den SuS im Bedarfsfall genutzt werden können.
Infra7	In unserer Schule gibt es schuleigene und -verwaltete tragbare Geräte, die die SuS bei Bedarf mit nach Hause nehmen können.
Infra8	An unserer Schule bringen die SuS ihre eigenen tragbaren Geräte mit und nutzen diese im Unterricht.
Infra9	An unserer Schule sind die Räume so eingerichtet, dass das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien unterstützt wird.
Infra10	An unserer Schule haben SuS mit besonderem Förderbedarf Zugang zu assistiven Technologien.
Infra11	An unserer Schule gibt es Online-Bibliotheken bzw. Archive mit Lehr- und Lernmaterialien.

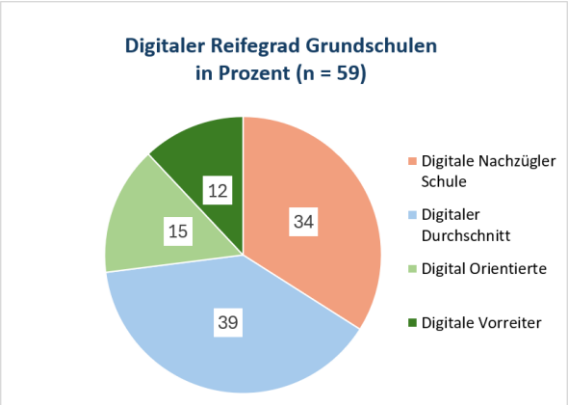


Abb. 34

Die Abbildung 35 der vier Typen digitaler Reife zeigt große Mittelwertunterschiede digitaler Reife. Besonders groß sind die Unterschiede zwischen den Schulen bei der digitalen Strategie der Schule (Schulleitung1) und der Einbindung der Lehrkräfte in die Strategieentwicklung (Schulleitung2); zudem bei der Bewertung der Qualität der technischen Ausstattung (Infra1), der Verfügbarkeit digitaler Geräte für die Verwendung im Unterricht (Infra2) sowie zur Verfügung stehender Geräte, die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf nutzen oder auch mit nach Hause nehmen können (Infra6 und Infra7).

Deutlich kleiner sind die Unterschiede bei der Nutzung von Technologien für die Überprüfung des Lernfortschrittes (Collab1) und der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen (Collab3). In allen vier Schultypen werden die Vor- und Nachteile des Lernens mit Technologie eher seltener besprochen. Der Anteil an Schulen, an denen Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Geräte mitbringen (Infra8), sowie der Zugang zu förderspezifischer Technik (Infra10) zeigt ebenfalls keine großen Unterschiede zwischen den Typen der digitalen Reife.

Das Profil der digitalen Reife der Schulen im Sekundarbereich in Mecklenburg-Vorpommern entspricht in seiner Struktur dem allgemeinen Profil deutscher Schulen, das wir bereits in der Digitalisierungsstudie 2021, in Sachsen 2022, Berliner 2023 und Hamburg 2024 gefunden haben (Abb. 36). In den folgenden Abbildungen wird zunächst der Mittelwert über alle Schulen berichtet und die digitale Kluft ausgeblendet.

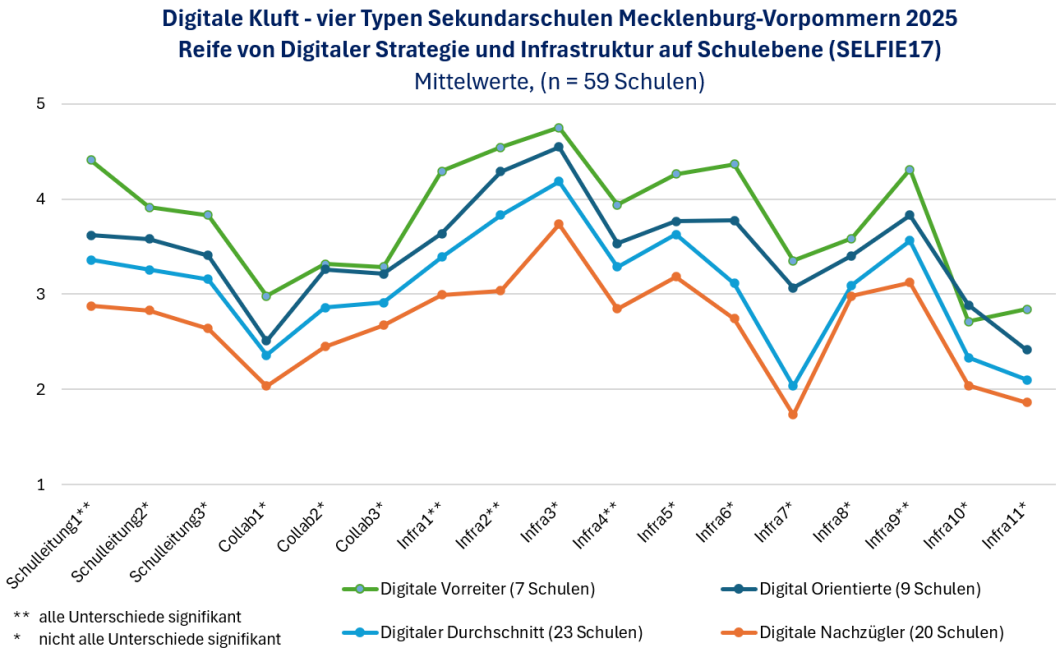


Abb. 35

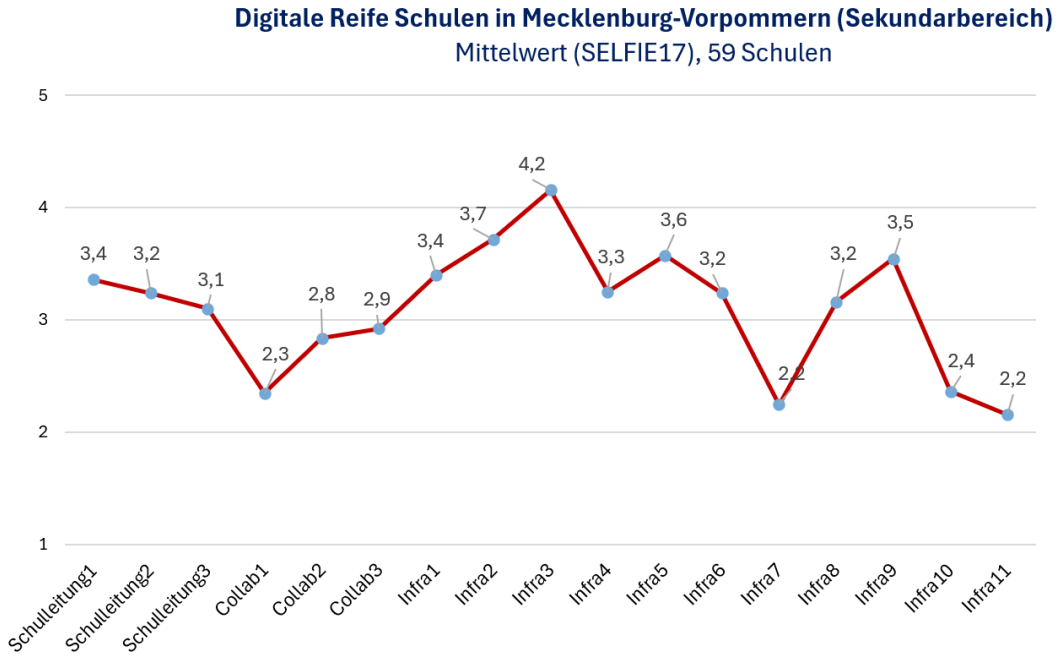


Abb. 36

An Sekundarschulen ist die Bewertung der Verfügbarkeit des Internets (Infra3 – MW 4,2) mit Abstand am höchsten ausgeprägt. Mit etwas Abstand folgen die Verfügbarkeit von digitalen Geräten für den Unterricht (Infra2 – MW 3,7), der Datenschutz (Infra5 – MW 3,6) und die Ausstattung der Räume (Infra9 – MW 3,5). Ebenfalls erwähnenswert ist die Unterstützung durch die digitale Infrastruktur (Infra1 – MW 3,4), die in allen Schulen noch relativ günstig bewertet wird.

Eine fachliche Diskussion über die Vor- und Nachteile des digital unterstützten Lehrens und Lernens findet hingegen selten statt (Collab2 – MW 2,8). Da die Erlaubnis schulische Endgeräte mit nach Hause nehmen zu dürfen (Infra7 - 2,3) eher selten gewährt wird und Schülerinnen und Schülern angehalten sind, eigene Endgeräte nutzen (Infra8 – 3,2), sind wirtschaftlich schwächere Familien stärker betroffen. Zum anderen werden anspruchsvollere Digitalkonzepte kaum umgesetzt: Eine Überprüfung des Lernfortschritts mit digitalen Technologien (Collab1 – MW 2,4) kommt zwar gelegentlich vor, aber der Einsatz assistiver Technologien zur Förderung (Infra10 – MW 2,4) oder die Bereitstellung von Online-Bibliotheken (Infra 11 – MW 2,2) erfolgen nur selten.

Die Profile der digitalen Reife aller fünf Studien zeigen ein sehr einheitliches Profil mit den oben bereits beschriebenen charakteristischen Höhen und Tiefen. In Abb. 37 ist jedoch auch zu erkennen, dass die Struktur der Digitalisierung in Mecklenburg-Vorpommern eher den Werten in Berlin und Sachsen gleicht. Damit bricht es jedoch auch den zeitlichen Trend hin zu einer höheren digitalen Reife, der durch die Zahlen in Hamburg nahegelegt wird. Gerade in dem Bereich der Ausstattung mit digitalen Geräten, liegt Mecklenburg-Vorpommern deutlich hinter den Werten der Hansestadt. Das Vorhandensein von Geräten für den Unterricht, Ausleihgeräte für Schüler und Schülerinnen sowohl für die Schule als auch für zu Hause sind deutlich seltener vorhanden. Aber auch der Mittelwert für Onlinebibliotheken ist in Mecklenburg-Vorpommern geringer als in Hamburg. Deutliche Stärken ergeben sich bezüglich des Internetzugangs (Infra3) sowie der Ausstattung der Räume (Infra 9). Hier zählt Mecklenburg-Vorpommern mit einem Mittelwert von 4,2 und 3,5 zu den Spitzenreitern im Ländervergleich.

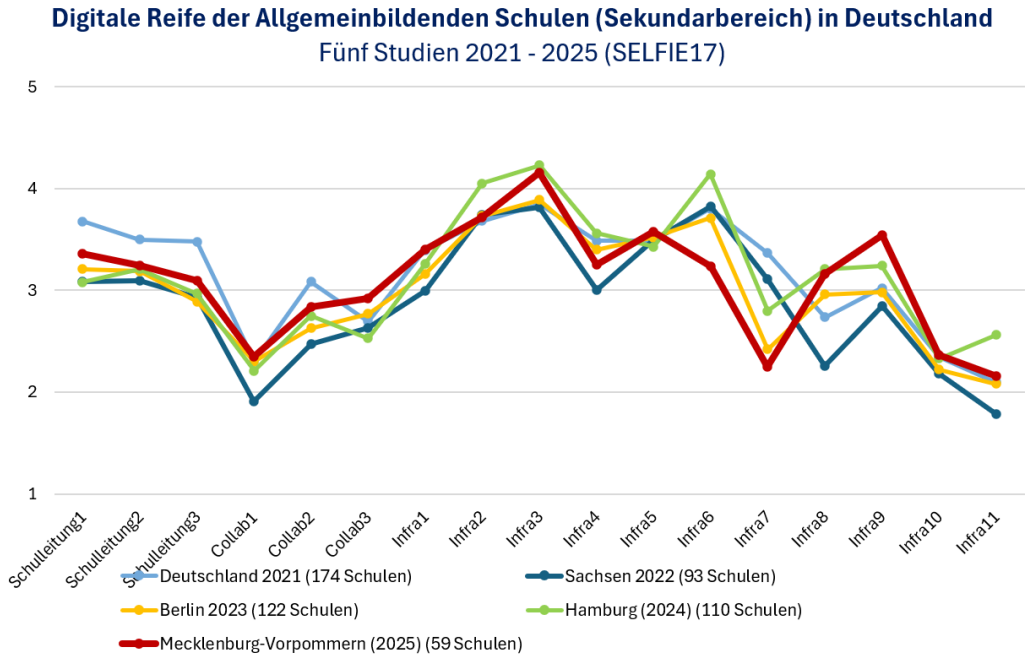


Abb. 37

4.2 Digitale Kluft und ihre Folgen für den Schulalltag

Bis hierhin wurde bei der Präsentation der Befunde mit Schulwerten argumentiert, die auf den Angaben der Lehrkräfte einer Schule basieren. Dazu mussten mindestens fünf Einschätzungen vorliegen (59 Schulen). Die nun folgenden Auswertungen basieren wieder – wie sonst üblich – auf den individuellen Statements der Lehrkräfte. Die digitale Kluft wird sich auch dabei in gleicher Schärfe zeigen.

Bevor über die Unterschiede zwischen den Reifetypen gesprochen werden kann, ist für Mecklenburg-Vorpommern zu erwähnen, dass weniger als die Hälfte (45%) der Lehrkräfte berichten, dass ihre Schule über eine digitale Strategie verfügt: Immerhin 44% haben den Eindruck, dass Lehrkräfte an der Strategieentwicklung ihrer Schulen beteiligt werden. 38% fühlen sich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen durch die Schulleitung unterstützt. Nur 31% sagen, sie führen an ihrer Schule eine fachliche Diskussion über die Vor- und Nachteile des digital unterstützten Lehrens und Lernens (ohne Abbildung). Dies sind - gemessen an den Zielen der Bildungspolitik - ausgesprochen schlechte Ergebnisse. Denn woran soll sich eine Lehrkraft in ihrem professionellen Handeln orientieren und worauf soll sich die Behörde bei der Ausstattung mit Medientechnik beziehen, wenn die Schule weder eine Medienbildungsstrategie verfolgt noch ihre Lehrkräfte einbindet? Lehrkräfte werden kaum professionell dazu angeregt, sich aktiv für das neue Lernen einzusetzen; stattdessen werden sie weitgehend alleine gelassen und durch ihre Schulorganisation viel zu oft nicht ausreichend unterstützt.

4.2.1 Digitale Kluft und Schulstrategie

Umso dramatischer ist die Lage mit Blick auf die digitale Kluft zwischen den Schulen: Manchen Schulen gelingt diese Form der Unterstützung deutlich besser, während sich in Schulen geringer

digitaler Reife die Probleme bündeln (Abb. 38). Auf der einen Seite stimmen 89% und 78% der Lehrkräfte an den digitalen Vorreiterschulen den beiden Aussagen zur digitalen Schulstrategie zu. Hinsichtlich der Qualität des fachlichen Austausches über den Nutzen des digital unterstützten Unterrichtens (54%) ist die Zustimmung jedoch etwas schwächer.

Auf der anderen Seite sehen wir bei 34% der Schulen, den digitalen Nachzüglern, dass in Sachen Digitalisierung kaum etwas passiert: Nur 26% der Lehrkräfte berichten, dass es an ihrer Schule eine digitale Strategie gibt, nur 25% erleben eine Einbindung in die Schulentwicklung.

Ebenso ungünstig ist es bei der fachlichen Auseinandersetzung mit dem digital unterstützten Lehren und Lernen: 20% berichten von Diskussionen über die Vor- und Nachteile, 22% davon, dass sie sich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen durch die Schulleitung unterstützt fühlen. Wie können sich Lehrkräfte in einem solchen Umfeld professionell weiterentwickeln? Dass die Technologien in so einem Kontext weniger genutzt werden, um Lehr- und Lernfortschritte zu dokumentieren oder sich mit anderen Organisationen zu vernetzen, überrascht nicht. Hier können auch die Vorreiterschulen mit 48% nicht recht überzeugen.

Im Vergleich zu vorherigen Studien zeigt sich jedoch für M-V ein deutlicher Anstieg in Bezug auf die meisten Reifekriterien. Während in Hamburg nur 62% der Vorreiterschulen eine digitale Strategie hatten, sind es in der vorliegenden Studie 89%. Ebenfalls angestiegen ist die Einbindung und Unterstützung. Die Diskussion der Vor- und Nachteile unterscheidet sich hingegen kaum zu Hamburg.

Digitale Schulstrategie nach Schulen mit unterschiedlich starker digitaler Reife in Mecklenburg-Vorpommern (Sekundarbereich)
in Prozent (n = 844)

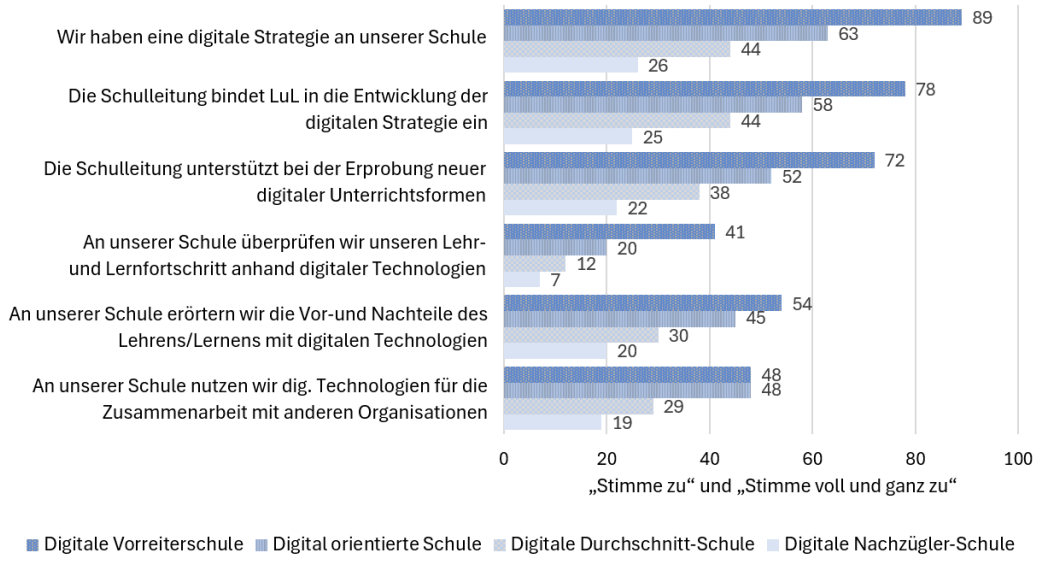


Abb. 38

4.2.2 Digitale Kluft und Infrastruktur

Die Unterschiede zwischen den Extremgruppen sind auch bei der technischen Ausstattung enorm. Selbst wenn im Folgenden besonders auf die Extreme geschaut wird, ist nicht zu vergessen, dass zwischen allen Reifetypen durchgängig relevante Unterschiede bestehen - wie durch die stufenartige Struktur in den Grafiken gut erkennbar wird.

Elementare Grundvoraussetzung für digital unterstütztes Lernen ist ein Internetzugang, der 98% der Lehrkräfte in Vorreiterschulen zur Verfügung steht, aber nur 58% der Lehrkräfte an den Nachzügler-Schulen (Abb. 39). Geradezu dramatisch größer ist die Kluft bei der Bewertung der Eignung der digitalen Infrastruktur für das digitale Lehren und Lernen (27% vs. 80%), der Bewertung der Eignung der Räumlichkeiten (36% vs. 83%) und der Verfügbarkeit von technischem Support (21% vs. 74%). Der Datenschutz zeigt eine etwas kleinere Kluft (37% vs. 80%). Der Zugang zu Online-Bibliotheken scheint an ein hohes Maß an digitaler Reife gebunden zu sein, denn erst bei Vorreiterschulen wird ein Umfang von auch nur 31% Zustimmung erreicht.

Die Voraussetzungen für die Umsetzung moderner Lehr- und Lernkonzepte sind somit extrem ungleich verteilt. Lehrkräfte aber auch Schülerinnen und Schülern aus Nachzügler-Schulen werden vom digitalen Fortschritt weitgehend abgekoppelt. Interessant ist auch hier der Vergleich mit den Daten aus Hamburg. Während der Zugang zum Internet kaum Unterschiede aufweist, ist die Unterstützung und die Einrichtung der Räume für alle Reifetypen deutlich höher. Bei der technischen Unterstützung hingegen schneiden vor allem die digitalen Nachzügler schlechter ab als in der Hansestadt. In der Tendenz sind die Unterschiede zwischen den Reifegruppen in M-V bezüglich der Infrastruktur stärker ausgeprägt.

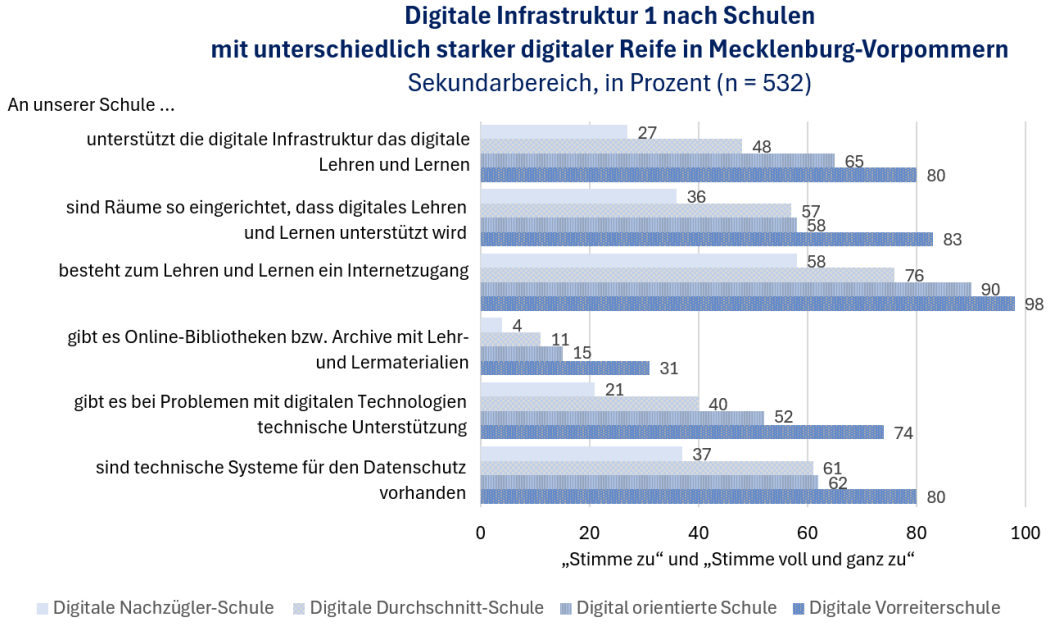


Abb. 39

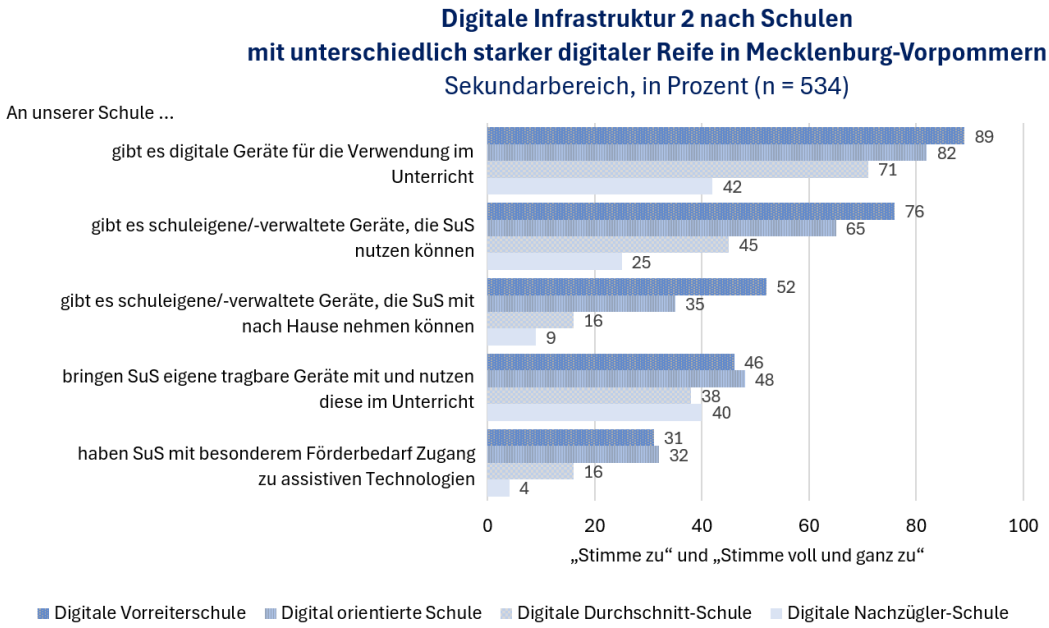


Abb. 40

Auch bei der Verfügbarkeit von Endgeräten gibt es Unterschiede (Abb. 40): An Nachzügler-Schulen berichten 42% der Lehrkräfte, dass digitale Geräte für den Unterricht verfügbar sind, nur 25% berichten, dass die Schülerinnen und Schüler schuleigene Endgeräte benutzen können. In Vorreiterschulen sind es 98% bzw. 76%. Für wirtschaftlich schwächere Familien von größerer Bedeutung dürfte sein, dass Schülerinnen und Schüler die schuleigenen Geräte auch mal mit nach Hause nehmen können (Vorreiterschulen 52%, Nachzügler 9%). Unter Gesichtspunkten der Integration ist es zudem bedauerlich, dass assistive Technologien kaum genutzt werden, um Schülerinnen oder Schüler gezielt zu fördern. In Vorreiterschulen stimmen 31% zu, bei den digitalen Nachzüglern sind es nur 4%.

Damit bleiben die Werte insgesamt deutlich hinter den Vergleichswerten aus Hamburg zurück. Nicht nur, dass das Niveau insgesamt niedriger ist, auch die digitale Kluft zwischen den Schulen ist in Mecklenburg-Vorpommern deutlich größer.

4.2.3 Digitale Kluft und pädagogischer Nutzen

Die teils dramatische Kluft bei der Realisierung einer Strategie für das digital unterstützte Lehren und Lernen und bei Teilen der technischen Infrastruktur hat unmittelbare Konsequenzen für die Bildungsqualität.

91% der Lehrkräfte der Vorreiterschulen sagen, dass an ihrer Schule das Erstellen digitaler Inhalte vermittelt wird. Mit großem Abstand folgen die anderen Reifetypen. Hier ist die Zustimmung mit 55%, 45% und 33% deutlich geringer (Abb. 41). Bezüglich des kritischen Umgangs mit den digitalen Inhalten zeigen die Werte großen Nachholbedarf. Selbst in den Vorreiterschulen bestätigen nur 52% der Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule lernen, Informationen im Internet auf Zuverlässigkeit zu prüfen. In Nachzügler-Schulen sind es nur 22%. Dies ist ein sehr problematisches Ergebnis, wenn man es vor dem Hintergrund einer Bitkom-Studie betrachtet, die

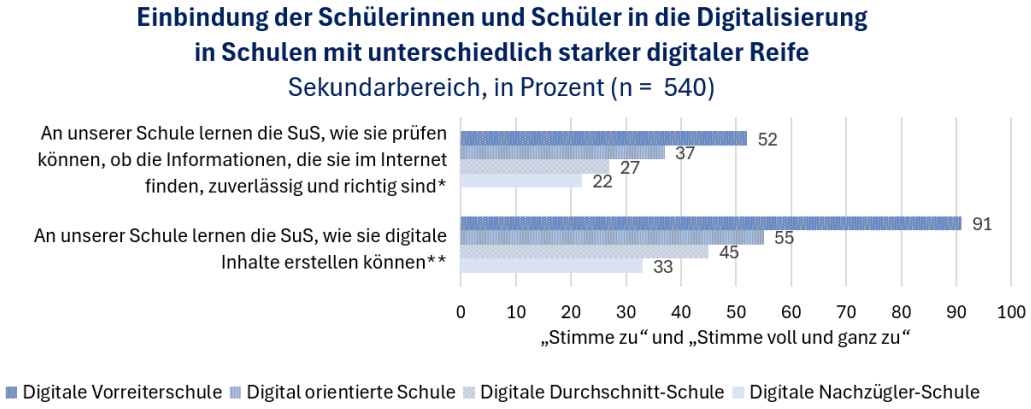


Abb. 41

2024 festgestellt hat, dass in der für den Sekundarbereich relevanten Altersgruppe ab 12 Jahren inzwischen 99% täglich ihr Smartphone nutzen (Bitkom 2024). Die durchschnittliche Zeit im Internet beträgt in der Altersgruppe ab 13 Jahren 154 Minuten täglich, wobei mehr als zwei Drittel YouTube, Snapchat und TikTok aktiv nutzen. Kanäle also, die für ihr hohes Maß an demokratiezerstörenden und die psychische Gesundheit junger Menschen gefährdenden Inhalten kritisiert werden. Gerade mit dem Aufkommen von KI generierten Inhalten ist es umso wichtiger junge Menschen in einem kritischen Umgang zu schulen.

In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass die Nutzung digitaler Medien im Unterricht alltäglich geworden ist. Dies gilt jedoch nicht für alle Schulen: Während in den beiden digital reiferen Schultypen 78% bzw. 73% der Lehrkräfte jeden Tag digitale Medien im Unterricht einsetzen und 78% bzw. 73% in fast jeder Stunde Lernmanagement-Systeme verwenden, sind es in den beiden Schultypen geringerer Reife weniger: 57% bzw. 66% täglicher Medieneinsatz, 38% bzw. 48% Einsatz von LMS (Abb. 42). Damit liegen selbst in den digitalen Vorreiterschulen die Werte deutlich unter denen in Hamburg, wo 88% Lehrkräfte in fast jeder Stunde die digitalen Medien für den Unterricht nutzten.

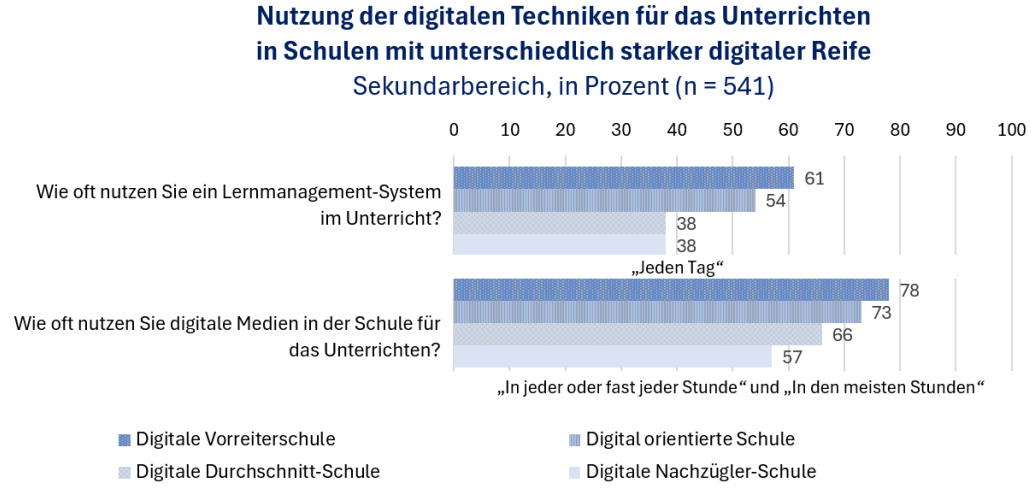


Abb. 42

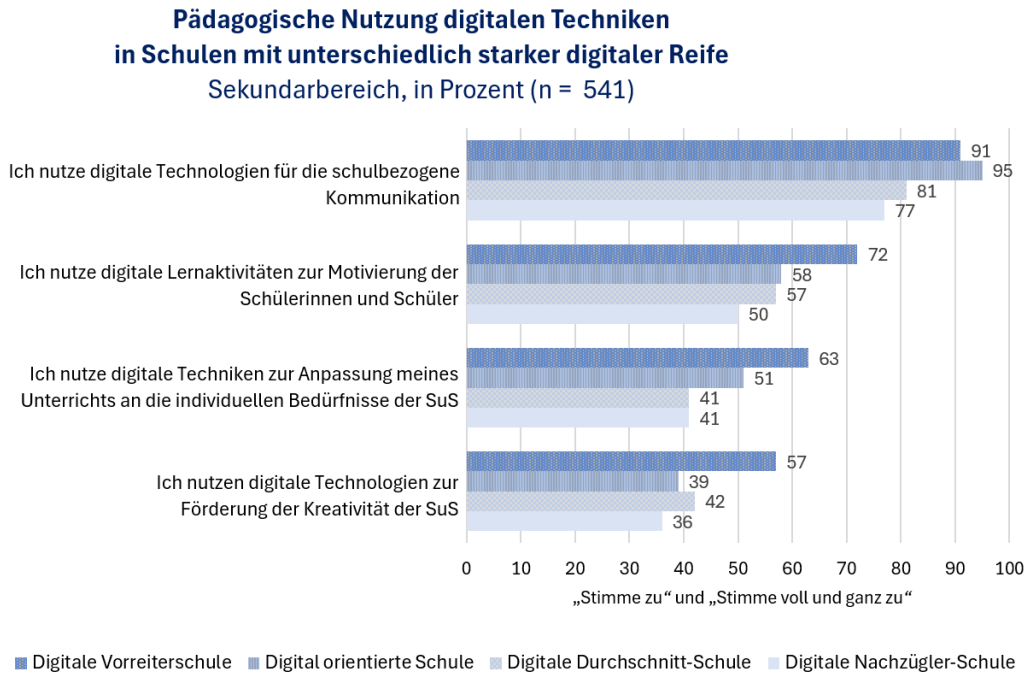


Abb. 43

Was haben die Schülerinnen und Schüler von der Digitalisierung? Zum einen ermöglichen Social Media Funktionen in Lernplattformen und Kommunikationstools eine einfachere schulbezogene Kommunikation. Dies ist sehr weit verbreitet bei den digital reiferen Schulen, wie die Zustimmung von 91% und 95% der Lehrkräfte zeigt (Abb. 43). Anders als in der Vergleichsstudie in Hamburg folgen aber die Durchschnitts- und Nachzügler-Schulen mit größerem Abstand. Nutzten in Hamburg 90% der Lehrkräfte an Nachzügler-Schulen die digitale Technologie für schulbezogene Kommunikation, sind es in M-V nur 77%. Damit bleiben die in der Digitalisierungsstudie vorhandene Unterschiede nach digitaler Reife bestehen. Was den pädagogischen Nutzen für die Schüler und Schülerinnen betrifft, zeigt die Abbildung deutlich, dass zwar die Unterschiede in den digital orientierten, Durchschnitts- und Nachzügler-Schulen kaum vorhanden sind, die digitalen Vorreiter aber die eigentlichen Gewinner des Digitalisierungsprozesses sind. Hier ist die Nutzung der digitalen Technik für Motivation (72%), Individualisierung (63%) und Förderung der Kreativität (57%) deutlich stärker ausgeprägt, als an den anderen Schulen.

Die digitale Kluft bezüglich des pädagogischen Nutzens ist in Mecklenburg-Vorpommern also, ganz im Gegensatz zu Hamburg, noch deutlich vorhanden, gerade was die Spitzengruppe der Digitalisierung betrifft. Damit bleibt festzuhalten, dass die Schule, die die Schülerinnen und Schüler besuchen, über ihre Teilhabe am digital unterstützten Lernen entscheidet. Neben anderen Faktoren, die zu ungleichen Bildungschancen beitragen (Ressourcen der Schule; sozio-ökonomischer Status; soziales Umfeld der Schule usw.), trägt auch die digitale Kluft zwischen den Schulen dazu bei, dass die Bildungschancen weiterhin sehr ungleich verteilt sind und eine gleichberechtigte Teilhabe an einer zunehmend stärker digitalisierten Lebenswelt erschwert wird.

4.3 Digitale Kluft und Folgen für die Lehrkräfte

Die digitale Kluft führt auf der anderen Seite auch zu Benachteiligungen von Lehrkräften hinsichtlich ihrer Arbeitsbedingungen, ihrer Arbeitszufriedenheit und ihrer beruflichen Entwicklungsperspektiven. Die oben beschriebenen großen Unterschiede in der Verfügbarkeit und der Eignung der digitalen Infrastruktur haben praktische Konsequenzen im Arbeitsalltag. So beklagen Lehrkräfte aus Schulen geringerer Reife sehr viel häufiger, dass die verfügbare Technik unzuverlässig ist (Abb. 44). Während an den digitalen Nachzügler-Schulen 47% der Lehrkräfte unzufrieden sind, bemängeln die Zuverlässigkeit nur 9% der Lehrkräfte an Vorreiterschulen.

Lehrkräfte an Schulen höherer digitaler Reife haben diesbezüglich signifikant weniger digitalen Stress (siehe dazu auch Kapitel 3) und insofern auch insgesamt günstigere Arbeitsbedingungen. Aber nicht nur die Rahmenbedingungen, sondern auch der Umgang mit der Technik unterscheiden sich nach Reifegrad. So geben an den Nachzügler-Schulen 61% an, dass sie nicht genügend Zeit haben, um sich im Umgang mit den digitalen Medien fortzubilden (Abb. 45). An den Vorreiterschulen sind es fast die Hälfte weniger (35%).

Diese Ungleichbehandlung gerade auch in Bezug auf die Weiterbildungsmöglichkeiten, zeigt sich auch in Abb. 46. Wie in Kapitel 3 gezeigt wurde, stellt die Auseinandersetzung und Nutzenbewertung digitaler Medien jedoch ein zentraler Faktor zur Bewältigung der Arbeit und beim Schutz vor digitalem Stress dar. Hinzu kommt, dass fehlende digitale Kompetenzen einen Nachteil bei der langfristigen beruflichen Entwicklung darstellen. Dies zeigt sich darin, dass nur mit 20% der Lehrkräfte aus Nachzügler-Schulen über ihren Fort- und Weiterbildungsbedarf bezüglich des digital unterstützten Unterrichtens gesprochen wird, aber mit 63% der Lehrkräfte an Vorreiterschulen.

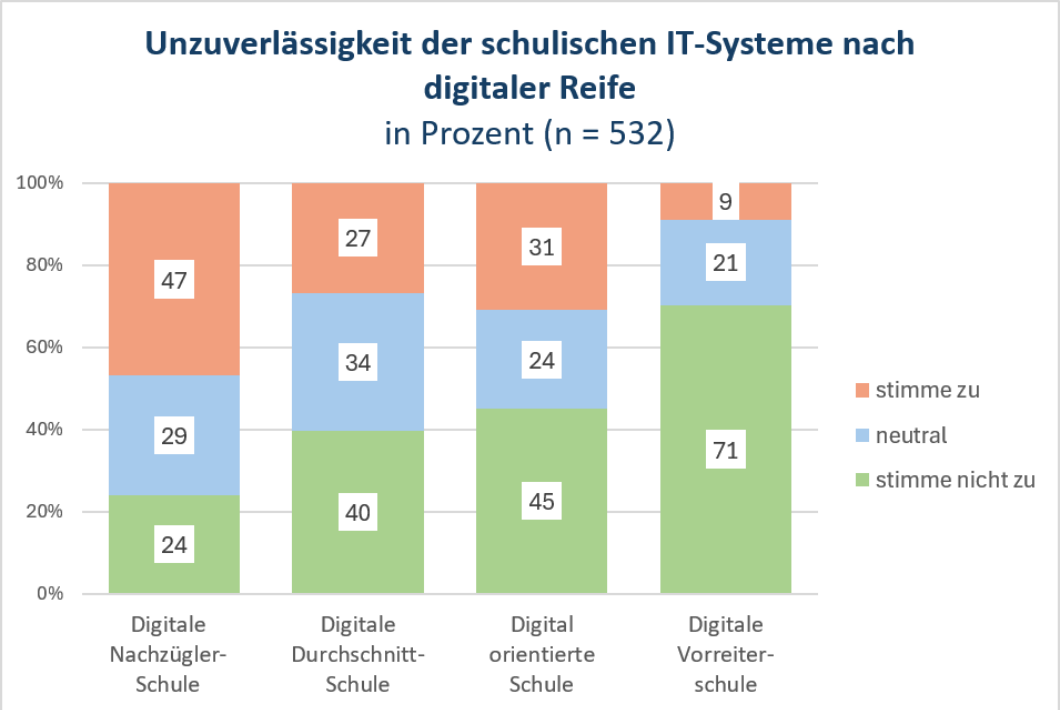


Abb. 44

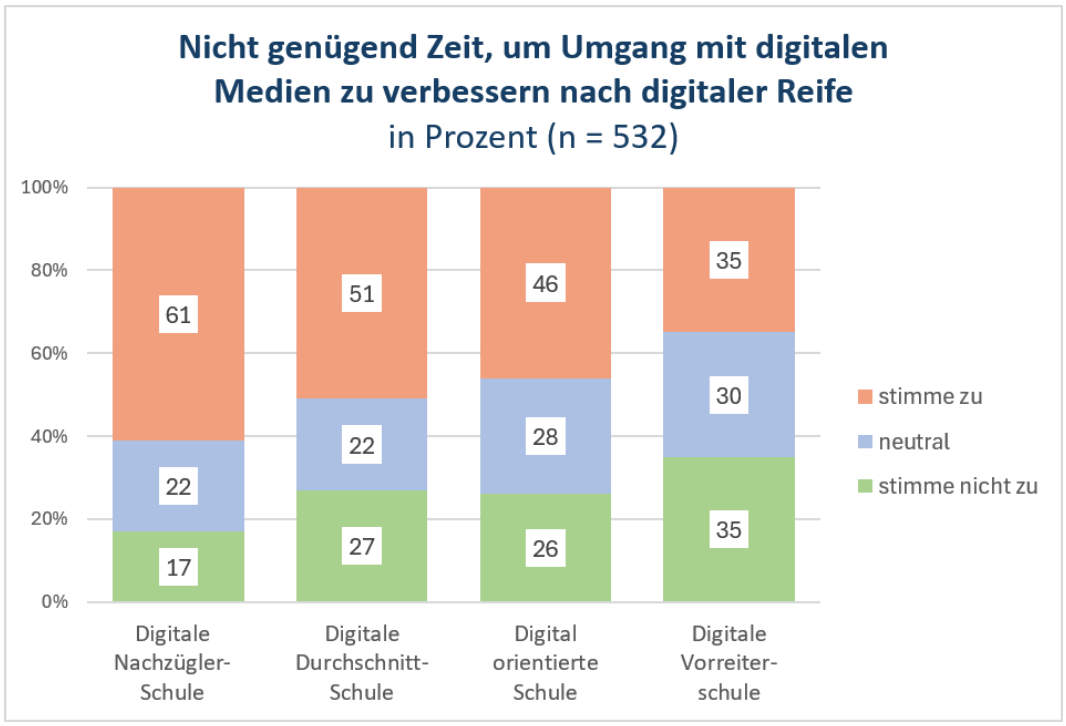


Abb. 45

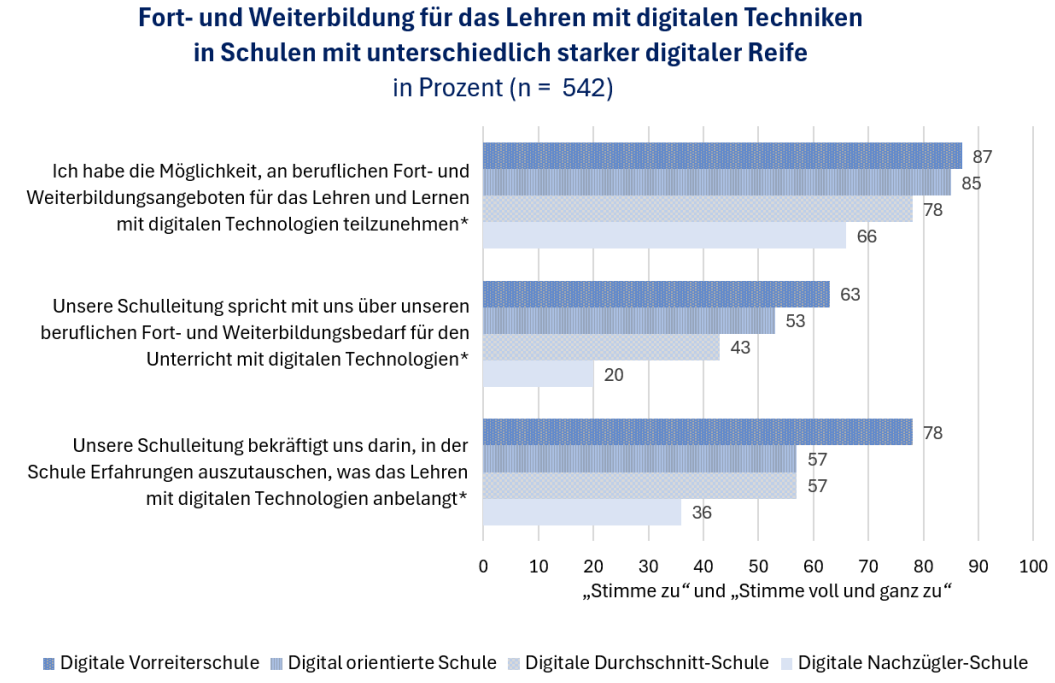


Abb. 46

Etwas geringer aber trotz Fortbildungsverpflichtung (LkFbQVO M-V) dennoch mit 20 Prozentpunkte deutlich vorhanden, ist die Kluft bei der Teilnahme an formaler Fortbildung zum digitalen Lehren und Lernen (66 bis 87%). Interessant ist, dass gerade die Nachzügler-Schulen in Mecklenburg-Vorpommern deutlich schlechter abschneiden als beispielsweise in Hamburg. Hier hatten 79% die Möglichkeit an formalen Kursen teilzunehmen. Aber beim informellen Lernen – wo es die

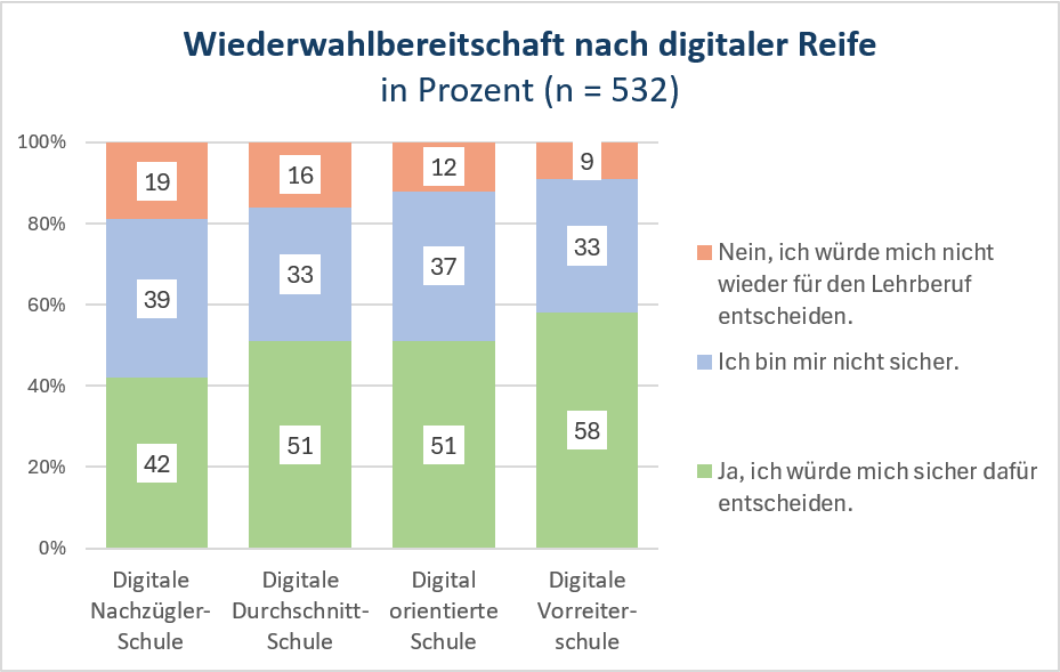


Abb. 47

Pflicht nicht gibt – sind die Unterschiede noch gravierender, denn nur 36% der Lehrkräfte an Nachzügler-Schulen – gegenüber 78% an Vorreiterschulen – fühlen sich von ihrer Schulleitung ermuntert, untereinander Erfahrungen zum digitalen Unterrichten auszutauschen.

Das diese Arbeitsbedingungen einen erheblichen Einfluss auch auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte hat, wird in Abb. 47 deutlich. Es ist jedoch nicht klar, ob die Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften direkt von unzureichenden digitalen Strategien oder den Folgewirkungen einer schlechteren Infrastruktur (also der digitalen Reife) abhängt. Der Zusammenhang könnte auch indirekt vermittelt sein. So könnte es sein, dass die Schulleitung in Schulen mit hoher digitaler Reife nicht nur die Digitalisierung besser bewältigt, sondern auch partizipativer führt und die Schulentwicklung insgesamt entschlossener vorantreibt. Oder alle Schulen mit hoher digitaler Reife könnten insgesamt über eine bessere Ressourcenausstattung oder aufgrund einer privilegierten Lage über bessere Umgebungsbedingungen verfügen. Dies kann mit den vorliegenden Daten nicht entschieden werden und wäre in weiteren Untersuchungen noch genauer abzusichern.

4.4 Fazit

Auch in Mecklenburg-Vorpommern zeigt sich eine starke digitale Kluft: 34% der Schulen sind digitale Nachzügler-Schulen und nur 12% digitale Vorreiter. Zwischen den unterschiedlichen Reifetypen zeigen sich große und systematische Unterschiede in der Ausprägung der digitalen Schulstrategie, in der Verfügbarkeit von digitaler Technik, in der Qualität dieser Technik und der Eignung der Räumlichkeiten für digital unterstütztes Lehren und Lernen. Diese Unterschiede haben gravierende Konsequenzen, da sie bestehende soziale Ungleichheiten verschärfen. Je nachdem an welche Schule Schülerinnen und Schüler gehen, erfahren sie hinsichtlich künftiger Möglichkeiten an einer zunehmend digitalen Welt teilzuhaben, ungleiche Bildungschancen. Die aktuelle ICILS-Studie, die die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Achtklässlern ermittelt hat,

konstatiert für Deutschland ebenfalls sich verstärkende Bildungsungleichheiten, denen mit „hoher Dringlichkeit“ begegnet werden müsse. 40% der Schülerinnen und Schüler bekommen nur sehr geringe digitale Kompetenzen vermittelt (Eickelmann 2024). Wie gezeigt sind auch für Lehrkräfte mit der falschen Schulwahl schlechtere Arbeitsbedingungen, höhere Belastungen und schlechtere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten verbunden.

Die Ergebnisse zur digitalen Reife stehen in enger Wechselbeziehung zum Kapitel 3: Die digitale Kluft verschärft nicht nur die Ungleichheit zwischen Schulen, sondern führt auch zu höherem digitalem Stress bei Lehrkräften an Schulen geringer digitaler Reife. Denn dort tauscht sich das Kollegium kaum über die Möglichkeiten digitalen Lehrens und Lernens aus, hat weniger Geräte und Support zur Verfügung und leidet stärker unter Funktionsproblemen der schulischen Infrastruktur. Alles Faktoren, die für digitalen Stress und erhöhte Gesundheitsrisiken durch die Digitalisierung verantwortlich sind.

5 Auswirkungen des Lehrkräftemangels

Der Mangel an Lehrkräften stellt gegenwärtig eine der größten Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem dar. Bundesweit sind aktuell mehr als 12.000 Stellen unbesetzt, wobei die größten Engpässe in Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern bestehen. Prognosen gehen davon aus, dass bis Mitte der 2030er in den allgemeinbildenden Schulen bis zu 115.000 Lehrkräfte fehlen werden (Dohmen 2024).

Die Ursachen für diesen Lehrkräftemangel sind vielfältig. Mit der Baby-Boomer Generation geht die stärkste Alterskohorte in den Ruhestand und hinterlässt eine große Lücke, die noch durch vorzeitige Pensionierungen und Kündigungen vergrößert wird (Dohmen 2025). Gleichzeitig steigen durch die unerwartet hohe Geburtenrate 2015 – 2021 und durch starke Zuwanderung die Schülerzahlen. Der daraus resultierende erhöhte Bedarf an Lehrkräften wurde in der Bedarfsplanung teilweise stark unterschätzt. Der Lehrkräftemangel wirkt sich zudem durch regionale Effekte unterschiedlich stark aus: In Mecklenburg-Vorpommern wo es bereits 2023/24 ein besonders ungünstiges Verhältnis von 15,2 Schüler*innen pro Lehrkraft gab (Deutschland: 14,2 Schüler*innen), wird der Mangel stärker spürbar. Zumal der Anteil von Lehrkräften über 55 Jahren mit 38% an der Spitze in Deutschland liegt.

Darüber hinaus stellen strukturelle Steuerungsprobleme in der Ausbildungsplanung ein Problem dar. Die Zahl der Studienanfängerinnen im Lehramt schwankt stark zwischen Fächern und Regionen. Zusätzlich führt der sogenannte Lehrkräftetrichter dazu, dass auf dem Weg von Studienbeginn bis zum Berufseinstieg zu viele potenzielle Lehrkräfte abbrechen und erst gar nicht den Schuldienst beginnen. So betrug die Abbruchquote für das Lehramtsstudium nach dem zehnten Semester in Rostock über 70% und an der Uni Greifswald sogar 85% (Radisch et al. 2018). Von den schließlich übrigbleibenden Lehramtsabsolvent*innen wandern nicht wenige in andere Bundesländer ab, wo u.a. die Vergütung höher ist.

Ein weiterer relevanter Faktor betrifft die Arbeitsbedingungen im Schulalltag. Hohe Arbeitsbelastung, zunehmende administrative Anforderungen, Inklusionsaufgaben sowie Herausforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen verringern die Attraktivität des Berufs. Dies wirkt sich einerseits dämpfend auf die Bereitschaft aus, ein Lehramt zu studieren. Andererseits kann es bei etablierten Lehrkräften zu einer Erhöhung der Teilzeitquote und zu mehr vorzeitigen Berufsaustritten führen. Eine ausführliche Betrachtung der Arbeitsbelastungen und ihrer Folgen für die Attraktivität des Lehrkräfteberufes findet sich in Kapitel 8 des Berichts. Eine aktuelle Studie des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie zeigt, dass 2023 etwa 70.000 Lehrkräfte in Deutschland den Schuldienst verließen. Für das Schuljahr 2022/23 sind in Mecklenburg-Vorpommern rund 9% der Lehrkräfte vorzeitig aus dem Schuldienst ausgeschieden. Dieser Anteil nicht altersbedingter Austritte fällt im Bundesvergleich ungewöhnlich hoch aus (Dohmen, 2025).

Mit einem *„Bildungspakt für Gute Schule 2030“* zwischen Landesregierung, Gewerkschaften und Verbänden in Mecklenburg-Vorpommern wurde auf die schwierige Situation reagiert. Im Rahmen des Bildungspaktes sollen Maßnahmen *„ausreichend Lehrkräfte für die Schulen in Mecklenburg-Vorpommern zu finden, zu halten und auszubilden“* gefunden werden (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern 2023). Das Ministerium verfolgt nach eigenen Angaben einen konsequenten Kurs zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an den Schulen

(Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern 2026b), hierzu zählen u.a. Maßnahmen der Entlastung von administrativen Aufgaben, der Einsatz von Schulverwaltungskräften, „Alltagshilfen“ sowie Materialien, die über das Lernmanagementsystem *itslearning* zur Verfügung gestellt werden. Hinzu kommen Bemühungen, die Zahl der Einstellungen zu erhöhen u.a. mit veränderten Einstellungsverfahren, der Motivation zum Seiteneinstieg in den Lehrberuf, materiellen Anreizen für Referendar*innen im ländlichen Raum oder durch die Ausbildung multiprofessioneller Fachkräfte (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern 2026c).

Das vorliegende Kapitel untersucht in einem ersten Schritt, wie sich die strukturellen Probleme konkret auf die Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern auswirken. Dazu wird zunächst die aktuelle Situation des Lehrkräftemangels beschrieben (Kap. 5.1), um im Anschluss die Folgen des Mangels für die individuelle Arbeitssituation zu analysieren (Kap. 5.2). In einem zweiten Schritt soll dann geklärt werden, wie Lehrkräfte die teilweise bereits in Umsetzung befindlichen Lösungsmaßnahmen des Bildungsministeriums bewerten (Kap. 5.3 bis 5.6) und welche Lösungsansätze sie darüber hinaus zur Entlastung (Kap. 5.7) vorschlagen.

5.1 Aktuelle Situation des Lehrkräftemangels

Der Lehrkräftemangel kann je nach Fach, Schule, Schulform und Region sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Daher soll im folgenden Abschnitt sowohl die Einschätzung des Ausmaßes des Lehrkräftemangels als auch die konkreten Folgen für die Lehrkraft aus der individuellen Perspektive betroffener Lehrkräfte dargestellt werden. Dabei stehen neben unterrichtsbezogenen Belastungen wie fachfremder Unterricht oder Vertretung auch gesamtheitliche Auswirkungen auf die Gesundheit, Zufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartung im Vordergrund.

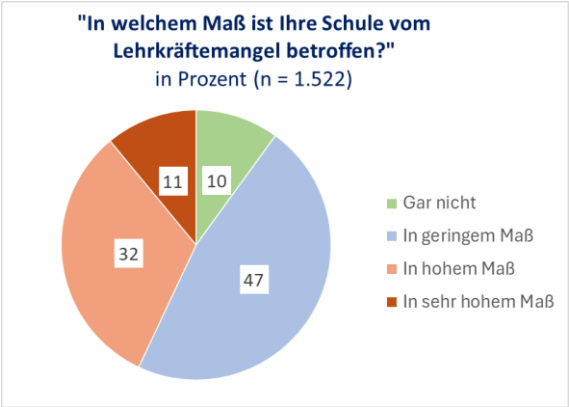


Abb. 48

In der vorliegenden Erhebung wurden die Lehrkräfte gefragt, in welchem Maß ihre Schule vom Lehrkräftemangel betroffen ist. Hier gibt es deutliche Unterschiede: Nur 10% gaben an, dass es an ihrer Schule gar keinen Lehrkräftemangel gebe. 32% berichten von einem Mangel in hohem und 11% sogar in sehr hohem Maße (Abb. 48). Damit unterscheiden sich Lehrkräfte von repräsentativen Beschäftigten des DGB-Index Gute Arbeit vor allem im unteren Bereich der Skala. Während der Anteil aller Beschäftigten, die einen hohen bis sehr hohen Fachkräftemangel wahrnehmen bei 46% liegt (bei den Lehrkräften sind es 43%), sind es 22% die gar keinen Mangel empfinden. Interessant ist, dass diese subjektive Einschätzung innerhalb einer Schule deutlich variieren kann. So gibt es Lehrkräfte an ein- und derselben Schule, deren Einschätzung von „gar nicht“ bis „in sehr hohem Maße“ variieren. Vermutlich kann sich die Einschätzung des Lehrkräftemangels an großen Schulen zwischen Fächern unterscheiden.

In Abb. 49 werden Schulformunterschiede deutlich: An den Grundschulen findet sich mit 20% der höchste Anteil an Lehrkräften, die keinen Mangel an ihrer Schule wahrnehmen. Im Gegensatz dazu

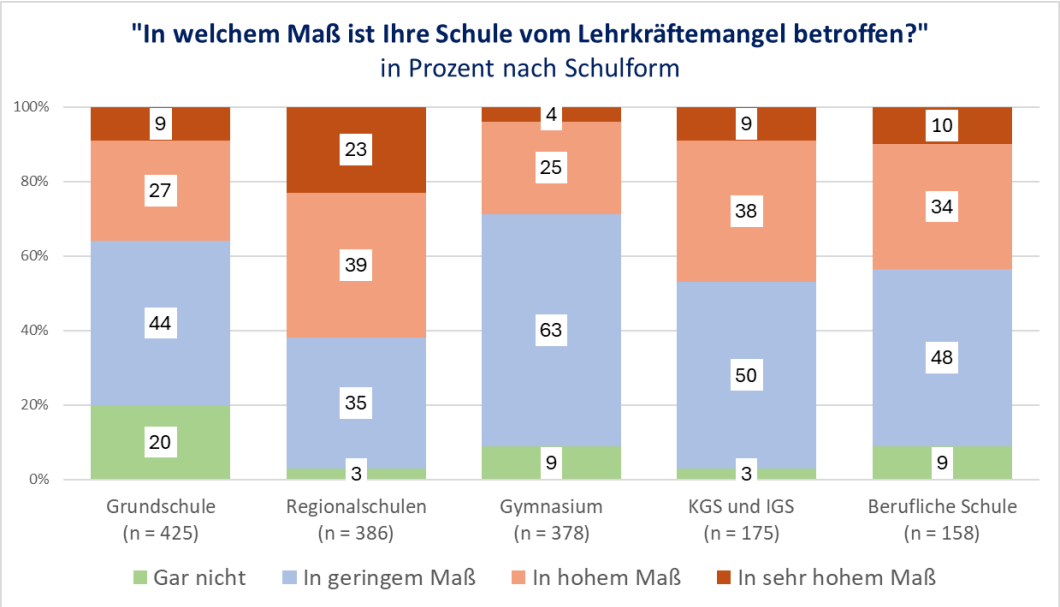


Abb. 49

konnten nur 3% der Lehrkräfte an den Regionalschulen, IGS / KGS die Frage verneinen. Der Mangel ist an den Regionalschulen am stärksten ausgeprägt. 62% der Lehrkräfte geben dort an, dass ihre Schule in hohem oder sogar sehr hohem Maß betroffen ist.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte personelle Engpässe wahrnimmt. Insbesondere Regionalschulen, IGS / KGS und beruflichen Schulen leiden unter strukturellem Personalmangel. Die hohe wahrgenommene Betroffenheit deutet darauf hin, dass dort nicht nur einzelne Stellen unbesetzt bleiben, sondern der Schulalltag insgesamt von personellen Engpässen geprägt ist.

Doch wie äußert sich der Lehrkräftemangel im konkreten Arbeitsalltag? Die folgenden Fragen erfassen die individuellen Belastungen der Lehrkräfte. Bezogen auf insgesamt 10 Items, konnten die Befragten angeben, ob die Folgen für sie *gar nicht, in geringem Maß, in hohem Maß oder in einem sehr hohem Maß* zutreffen. Da in einer Schule allgemein Zusatzaufgaben, Überstunden, Vertretung, fachfremder Unterricht usw. geleistet werden muss, wurde gezielt danach gefragt, ob die genannten Folgen durch den Lehrkräftemangel direkt bzw. in erhöhtem Maß bedingt sind.

Kurzbeschreibung	**Itemtext**
Schlechtere Stimmung	Hat sich die Stimmung unter den Kolleg*innen aufgrund des Lehrkräftemangels verschlechtert?
Zusätzliche Aufgaben	Ich muss zusätzliche Aufgaben übernehmen.
Überstunden	Ich muss Überstunden leisten (Vertretungsstunden, bezahlte oder unbezahlte Mehrarbeit).
Vertragliche Arbeitszeit	Ich leiste eine höhere vertragliche Arbeitszeit, als ich möchte.
Kurzfristige Vertretung	Ich muss sehr kurzfristig Unterricht vertreten.
Zusätzliche Betreuung	Ich muss mehr Referendar*innen, Praktikant*innen und Seiteneinsteigende betreuen.
Fachfremder Unterricht	Ich muss in dadurch mehr fachfremd unterrichten.
Übergroße Lerngruppen	Ich muss über längere Zeit übergroße Lerngruppen (z.B. Klassenzusammenlegung) unterrichten.
Stillarbeit betreuen	Ich muss nicht von mir betreute Klassen bei der Stillarbeit aufgrund fehlenden Personals begleiten.
Homeschooling	Ich muss Aufgaben für Klassen erstellen, die aufgrund fehlenden Personals zu Hause lernen.

In den Abb. 50 und Abb. 51 sind die Verteilungen der jeweiligen Items dargestellt. Die erste Abbildung zeigt, dass sich der Lehrkräftemangel besonders stark auf arbeitsorganisatorische Aspekte auswirkt. So sind 84% der Lehrkräfte von zusätzlichen Aufgaben betroffen. Im Vergleich zum DGB Index liegen die Werte damit deutlich höher. Über alle Beschäftigte hinweg, geben dort nur 76% an von zusätzlichen Aufgaben betroffen zu sein. Bezüglich der Überstunden sind die Unterschiede noch größer. 85% der Lehrkräfte leisten Überstunden, im DGB Index liegt der Anteil nur bei 57%. Ein Zusatzaufwand für die Betreuung von Referendar*innen, Praktikant*innen und Seiteneinsteigende betrifft jedoch nur 47% der Lehrkräfte.

Hinsichtlich der vertraglichen Arbeitszeit zeigt sich ein differenziertes Bild: Während 60% angeben, hiervon *gar nicht betroffen zu sein*, berichten 21%, dass sie eine höhere vertragliche Arbeitszeit

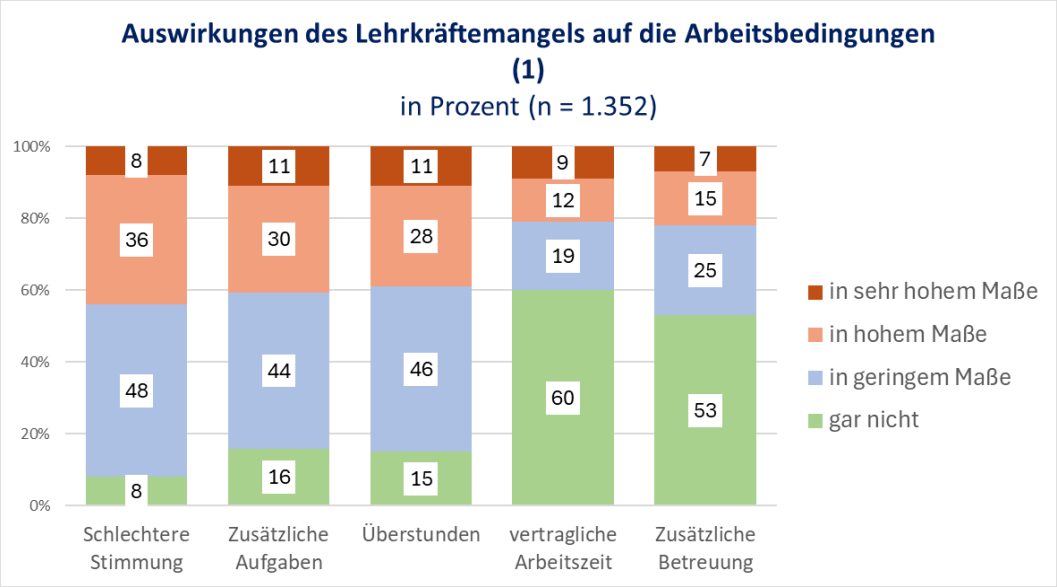


Abb. 50

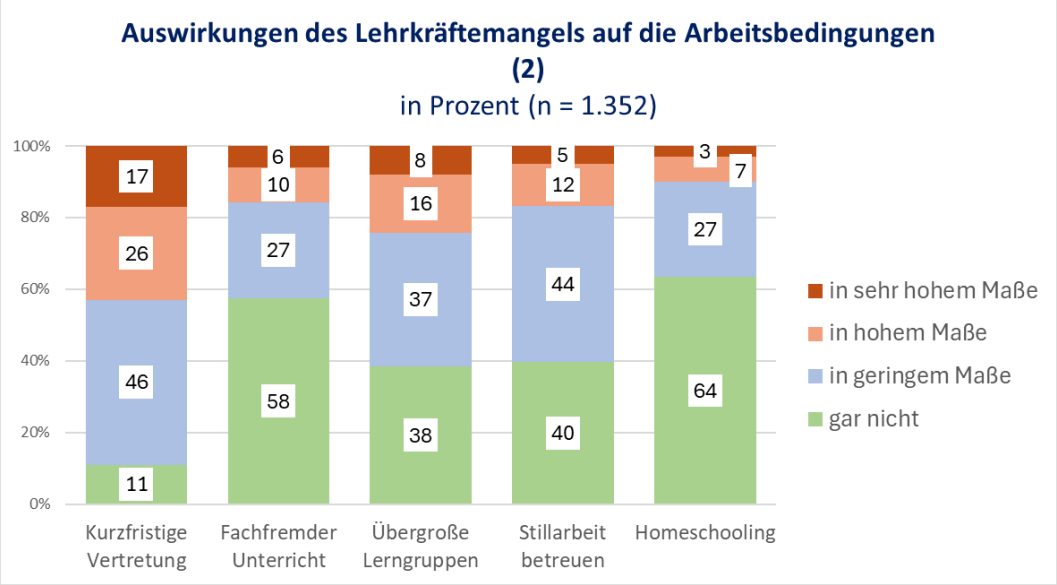


Abb. 51

haben, als sie es wünschen. Am stärksten wird jedoch eine negative Beeinflussung der Stimmung im Kollegium wahrgenommen. 92% der Lehrkräfte geben an, dass sich die Stimmung durch den Lehrkräftemangel verschlechtert, was auf psychosoziale Folgewirkungen hinweist. Der Wert des DGB Index liegt hingegen nur bei 80%. Zeitdruck, hohe Arbeitsintensität und Belastung können zu chronischer Überlastung führen. Dauerhafte Belastung erhöht wiederum das Stressniveau und senkt die Frustrationstoleranz, wodurch Konflikte im Kollegium begünstigt werden. Zudem ist die Belastung zwischen Fächern und Jahrgängen vermutlich unterschiedlich verteilt. Wird Mehrarbeit als ungerecht verteilt wahrgenommen, kann dies Spannungen und Unzufriedenheit im Team verstärken.

Die zweite Abbildung fokussiert stärker unterrichtsbezogene Konsequenzen, die die Bildungsqualität verschlechtern können. Zwar geben 58% an, dadurch nicht mehr fachfremden Unterricht erteilen zu müssen. Jedoch wirkt sich der Mangel vielfältig aus: 43% der Lehrkräfte müssen in (sehr) hohem Maß sehr kurzfristige Vertretungen übernehmen. Darüber hinaus müssen Lerngruppen zusammengelegt werden. 24% berichten, dass sie aufgrund des Lehrkräftemangels in hohem oder sehr hohem Maße in übergroßen Lerngruppen unterrichten. Darüber hinaus haben 17% in (sehr) hohem Maße die Aufgabe, parallel zu ihrer Klasse andere Lerngruppen in Stillarbeitsphasen zu betreuen. Homeschooling spielt demgegenüber eine vergleichsweise geringe Rolle.

Analog zu den Unterschieden in der Einschätzung des Lehrkräftemangels zwischen den Schulformen zeigen sich auch hinsichtlich der Belastungen deutliche Differenzen (Abb. 52 bis Abb. 57). Die Regionalschulen sind besonders von einer Verschlechterung der Stimmung im Kollegium betroffen

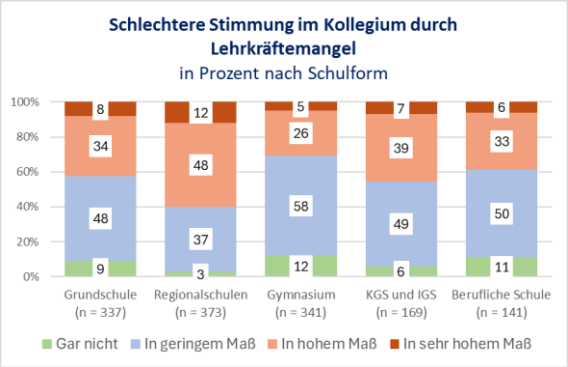


Abb. 52

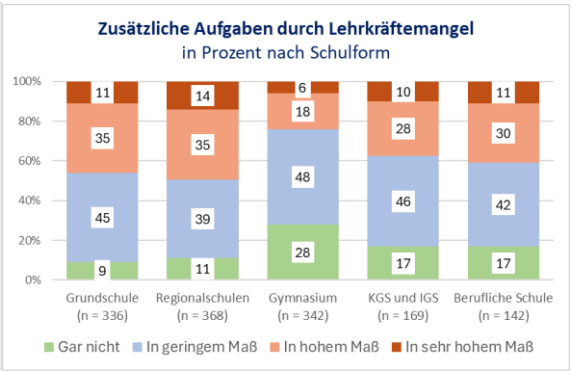


Abb. 53

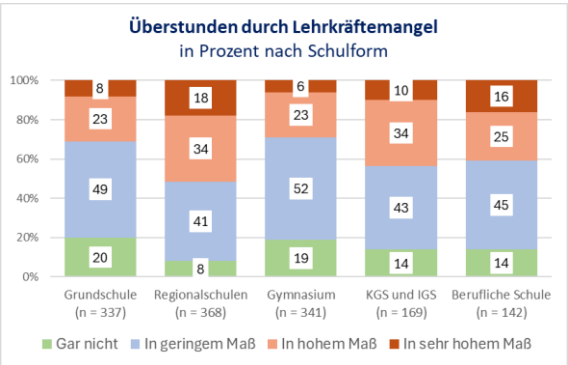


Abb. 54

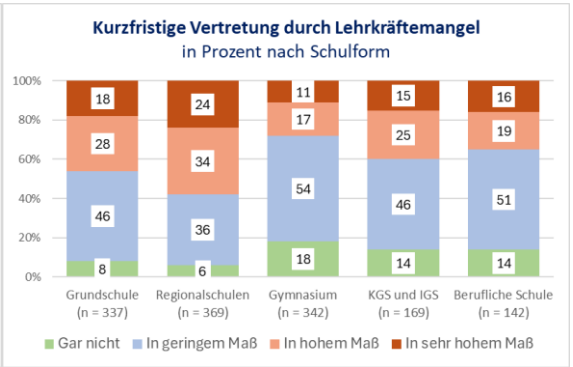


Abb. 55

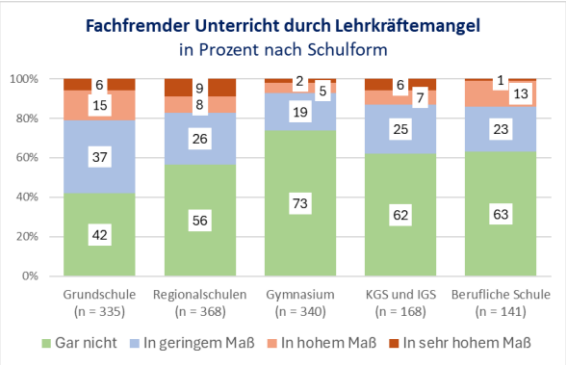


Abb. 56

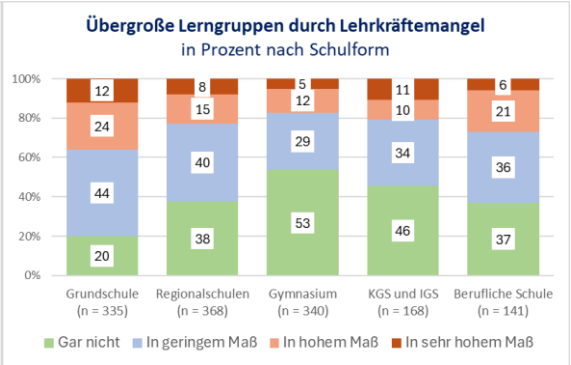


Abb. 57

(60% in hohem oder sehr hohem Maße). Zusätzliche Aufgaben fallen neben den Regionalschulen insbesondere an Grundschulen an, während nur 6% der Gymnasiallehrkräfte dies in sehr hohem Maße berichten. Vertretungen und Überstunden folgen einem ähnlichen Muster: Am stärksten betroffen sind auch hier die Regionalschulen, gefolgt von Grundschulen, IGS / KGS und beruflichen Schulen. Auch hier zeigen die Gymnasien die geringsten Belastungen. Fachfremder Unterricht und übergroße Lerngruppen sind in der Tendenz hingegen eher ein Problem an den Grundschulen. 68% der Grundschullehrkräfte berichten, dass sie fachfremden Unterricht aufgrund des Lehrkräftemangels geben müssen, und 80% berichten von viel zu großen Lerngruppen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der Lehrkräftemangel ein flächendeckendes Problem darstellt, das schulformspezifische Schwerpunkte aufweist. Besonders stark betroffen sind Regionalschulen, IGS / KGS und berufliche Schulen, während Gymnasien vergleichsweise geringere Belastungen aufweisen. Grundschulen nehmen eine ambivalente Position ein: Zwar ist der Mangel dort im Vergleich zu Regionalschulen weniger stark ausgeprägt, jedoch zeigen sich spezifische Belastungen in Bezug auf fachfremden Unterricht und übergroße Lerngruppen.

Es dominieren vor allem arbeitsorganisatorische Konsequenzen. Man darf nicht vergessen, zusätzliche Aufgaben, Überstunden, kurzfristige Vertretungen und damit verbundene Flexibilitätsanforderungen gehören allgemein zum Beruf einer Lehrkraft. Durch die Mangelsituation erhöhen sich diese Anforderungen für die große Mehrheit der Lehrkräfte und müssen teilweise in doppelt so großen Lerngruppen oder mit Parallelbetreuung unterschiedlicher Lerngruppen bewältigt werden. Dass dies mit erhebliche psychosozialen Folgewirkungen verbunden sein dürfte, darauf weist die wahrgenommene Verschlechterung der Stimmung im Kollegium hin. Sie betrifft nahezu alle Befragten. Die Arbeitsverdichtung durch den Lehrkräftemangel birgt Konfliktpotenzial und beeinträchtigt offenbar die Zusammenarbeit im Kollegium.

Im nächsten Abschnitt werden die langfristigen Konsequenzen betrachtet, die diese Belastungsspirale für die Lehrkräfte hat. Die folgenden Analysen zeigen, wie sich der Lehrkräftemangel auf Gesundheit, Berufszufriedenheit und Verbleib im Schuldienst auswirkt.

5.2 Folgen des Lehrkräftemangels

Der Lehrkräftemangel an den Schulen und die daraus resultierende Arbeitsbelastung sowie eine verschlechterte Stimmung können gravierende Folgen für die Gesundheit der Lehrkräfte haben. Gleichzeitig kann sich die Situation negativ auf die Arbeitszufriedenheit auswirken und die Wahrscheinlichkeit von Teilzeit oder sogar eines vorzeitigen Berufsausstiegs erhöhen, die wiederum zu einem höheren Lehrkräftemangel führt. Inwieweit sich daraus eine Abwärtsspirale ergibt, soll im folgenden Abschnitt untersucht werden.

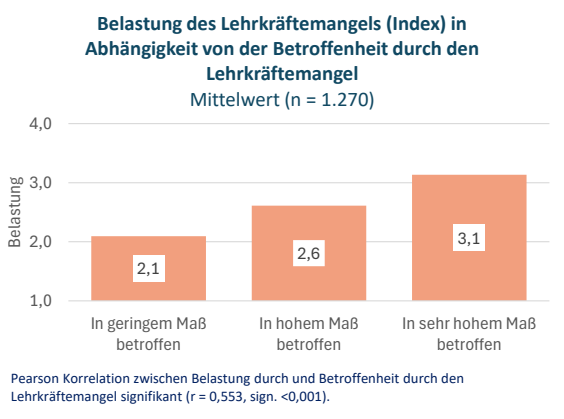


Abb. 58

Dafür wird auf Grundlage einer Faktorenanalyse aus den vier wichtigsten Belastungen des Lehrkräftemangels (Stimmung, Überstunden, Vertretung und Mehrarbeit) ein Index gebildet. Wie Abb. 58 verdeutlicht, besteht ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Lehrkräftemangels und der wahrgenommenen Belastung: Je stärker die eigene Schule vom Lehrkräftemangel betroffen ist, desto häufiger kommt es zu den beschriebenen Belastungen.

Diese Belastungen wirken sich wiederum auf unterschiedlichste Lebens- und Arbeitsbereiche aus. Zum einen kann der dauerhafte Stress Folgen für die Gesundheit (Burnout und Wohlbefinden) haben, zum anderen kann er sich ganz konkret auf die Berufszufriedenheit auswirken.

Ein detaillierter Bericht zu den Faktoren der Berufszufriedenheit in Form von Empfehlungs- und Wiederwahlbereitschaft *(„Ich kann alle, die darüber nachdenken, nur ermuntern im Schuldienst anzufangen und wenn ich heute noch einmal vor der Entscheidung für einen Beruf stünden - würden ich noch einmal Lehrerin bzw. Lehrer werden.“)* findet sich in Kapitel 8. In den Analysen wird deutlich, dass die Berufszufriedenheit unter Lehrkräften alarmierend gering ist: Lediglich 42 % würden den Lehrberuf erneut wählen, während nur 15 % bereit wären, ihn aktiv weiterzuempfehlen. Als zentrale Ressourcen, die sich positiv auf Wiederwahlbereitschaft und Empfehlungsbereitschaft auswirken, erweisen sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte sowie die erfahrene Wertschätzung und Unterstützung durch Vorgesetzte und Kolleginnen und Kollegen. Demgegenüber wirken strukturelle Belastungen – insbesondere chronischer Zeitdruck, regelmäßige Mehrarbeit, zunehmende Arbeitsintensität sowie eine stark eingeschränkte Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben – als zentrale Risikofaktoren, die Unzufriedenheit maßgeblich befördern. Das Effort-Reward-Imbalance-Modell (ERI) bestätigt diesen Befund empirisch: Rund 29 % der Lehrkräfte befinden sich in einer manifesten Gratifikationskrise (siehe Kap. 8), in der die erlebten Anstrengungen die erhaltenen beruflichen Gratifikationen deutlich überwiegen, was sowohl gesundheitliche als auch motivationale Konsequenzen impliziert.

In Abb. 59 sind die Zusammenhänge von Betroffenheit, Belastung und Folgen näher dargestellt. In Tab. 4 finden sich die dazugehörigen Kennwerte einer Pearson Korrelation. Die Koeffizienten können einen Wert zwischen -1 (perfekter negativer Zusammenhang) und +1 (perfekter positiver Zusammenhang) annehmen. Je näher der Wert an 0 liegt, desto schwächer ist die Beziehung. Die

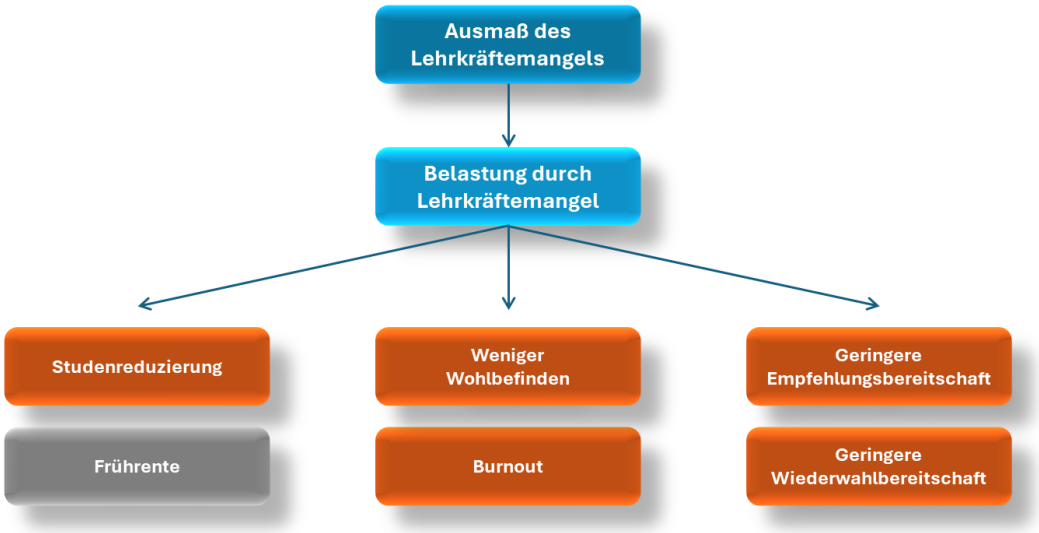


Abb. 59

Tab. 4

Pearson Korrelation - Belastung durch Lehrkräftemangel auf Gesundheit, Berufszufriedenheit und Verbleib im Schulsystem

	Kapazitätsreduktion		**Gesundheit**		**Berufszufriedenheit**	
Erklärungsvariable	Studen-reduzierung	Frührente	Burnout	Wohl-befinden	Wiederwahl-bereitschaft	Empehlungs-bereitschaft
Stand. Koeffizient	0,065	0,020	0,235	-0,161	-0,126	-0,166
Signifkanz	0,016	0,708	0,000	0,000	0,000	0,000
N	1.368	350	1.109	1.102	1.107	1.099

Signifikanz gibt außerdem an, ob sich das Ergebnis auf die Grundgesamtheit übertragen lässt. Bei einem Wert unter 0,05 liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit bei nur 5% und man spricht von einem signifikanten Ergebnis.

Es zeigt sich deutlich, dass die Belastung durch den Lehrkräftemangel einen Effekt auf alle drei beschriebenen Bereiche hat. Ein differenziertes Bild ergibt sich bezüglich der Kapazitätsreduktion. Während sich die Belastung signifikant auf die Stundenreduzierung auswirkt (je mehr Belastung, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkraft im nächsten Schuljahr ihre Arbeitsstunden reduziert), besteht zwischen der Belastung und der Überlegung, vorzeitig in Ruhestand zu gehen kein Zusammenhang. Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass die Arbeitsbelastung insgesamt bereits einen starken Anreiz setzt und die Zusatzbelastungen keinen signifikanten Unterschied bedingt. Hinzu kommt, dass nur Lehrkräfte ab 55 Jahren diese Frage beantworten konnten.

Die Effekte auf die Gesundheitsindikatoren sind hingegen eindeutig. Je häufiger es zu Mehrarbeit, Überstunden und schlechter Stimmung im Kollegium durch den Mangel kommt, desto größer ist das Burnout-Risiko der einzelnen Lehrkraft. Auf das Wohlbefinden wirkt sich die Belastung hingegen negativ aus. Aber auch die Indikatoren von Berufszufriedenheit sind betroffen: Sowohl die Wiederwahl- als auch die Empfehlungsbereitschaft sinkt, wenn es zu zusätzlichen Belastungen kommt.

5.3 Lösungsvorschläge zum Lehrkräftemangel

Um den Lehrkräftemangel zu bewältigen, wurden die Befragten gebeten, fünf vom Bildungsministerium bereits in Umsetzung befindliche Lösungsvorschläge, die als Antwortoptionen vorgegeben wurden, nach ihrer Nützlichkeit zu bewerten. Nur eine der vorgeschlagenen Lösungen beansprucht, eine Arbeitsentlastung zu ermöglichen (*digitale Landesschule*). Zwei Maßnahmen setzen materielle Anreize, um besonders problematische Engpässe in der Personalbesetzung abzumildern (*Zulage MINT, Referendariat-Zulage*). Zwei Maßnahmen mobilisieren durch materielle Anreize bzw. Stundenkonten zusätzliche Mehrarbeit.

Die fünf Items konnten auf einer 5er Skala von *sehr nützlich bis überhaupt nicht nützlich* bewertet werden. In Abb. 60 ist die Bewertung der jeweiligen Lösungsvorschläge in Prozent dargestellt. Vor dem Hintergrund, der in Kapitel 5.1 dargestellten Belastungen, überrascht es nicht, dass die als am nützlichsten bewerteten Maßnahmen im direkten Bezug zur Arbeitsintensität stehen. Da die Mangelsituation Mehrarbeit erforderlich macht, wünschen sich 54% der Lehrkräfte entweder die Möglichkeit eines höheren finanziellen Ausgleichs für ihr Engagement oder aber die Möglichkeit, die Überstunden für einen späteren Freizeitausgleich anzusparen (57%). Gerade vor dem Hintergrund der schlechten Vereinbarkeit des Berufes mit Familie und Privatleben (siehe Kap. 8) würde insbe-

Kurzbeschreibung	Itemtext
Bezahlung Mehrarbeit	Erhöhung der Bezahlung von Mehrarbeit
Stundenansparen	Einführung eines langfristigen Unterrichtsstundenkontos (Ansparung von Unterrichtsstunden für späteren Freizeitausgleich)
Zulage MINT	Zulagen für Stellen für MINT-Lehrkräfte an Regionalen Schulen und Gesamtschulen
Referendariats-Zulage	Zulagen für Referendariatsplätze, die ausgeschrieben aber länger nicht angewählt wurden
Digitale Landesschule	Einführung einer digitalen Landesschule

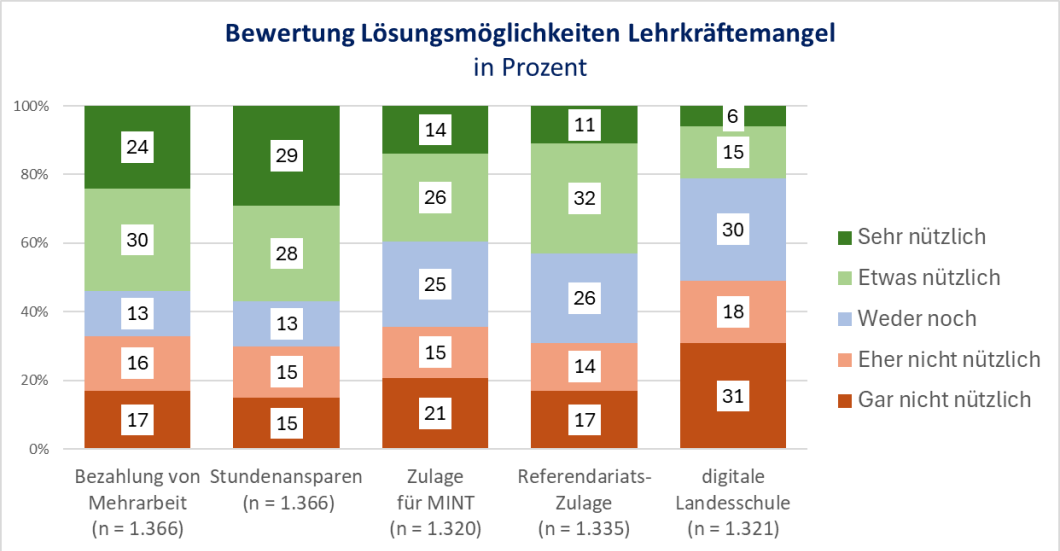


Abb. 60

insbesondere die zweite Maßnahme wenigstens einen Ausgleich in der Zukunft bieten.

Eine Zulage für MINT-Lehrkräfte an regionalen bzw. Gesamtschulen sowie eine Zulage für schlecht zu besetzende Referendariatsplätze empfinden 40% bzw. 43% der Befragten als nützlich. Damit zählen diese Maßnahmen im Vergleich zu anderen möglichen Strategien zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels zu den weniger stark unterstützten Ansätzen. Dies könnte darauf hindeuten, dass finanzielle Anreize für einzelne Fächer oder Ausbildungsabschnitte von vielen Lehrkräften nicht als ausreichend wahrgenommen werden, um die strukturellen Ursachen des Mangels zu lösen. Zudem besteht möglicherweise die Wahrnehmung, dass solche zielgruppenspezifischen Zulagen zu Ungleichheiten innerhalb des Kollegiums führen können, wenn nur bestimmte Fachrichtungen oder Ausbildungswege profitieren.

Die Maßnahme mit der schlechtesten Bewertung stellt jedoch die digitale Landesschule dar. Die digitale Landesschule ist ein innovatives Projekt der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, das Vertretungsunterricht, Sprachkurse und Prüfungsvorbereitungen für Abschlussklassen digital zur Verfügung stellt. Über Lernplattformen und Videokonferenzsysteme können Lehrkräfte ortsunabhängig Unterricht anbieten und so Ausfallstunden ausgleichen. 31% halten diese Maßnahme zur Lösung des Mangels an Lehrkräften für gar nicht nützlich. Fast 80% der Befragten sehen keinen Nutzen in der digitalen Landesschule. Digitale Vertretungsstunden können zwar den Unterrichtsausfall reduzieren, bislang hat das Konzept die Lehrkräfte aber nicht überzeugt.

5.3.1 Lösungsvorschläge zur längeren Lebensarbeitszeit

> *„Die Frage ist doch eher, die Rente überhaupt gesund erreichen zu können, letztendlich müsste ich den Arbeitgeber verklagen, da wenig Fürsorgeflicht besteht und dadurch gesundheitliche Schäden entstanden sind."*

Eine weitere Arbeitgeberstrategie zur Sicherung des Lehrkräftebestands ist die Verlängerung der Lebensarbeitszeit. Dazu müssen Arbeitsbedingungen so gestaltet werden, dass Lehrkräfte auch über ihre Regelaltersgrenze hinaus unterrichtend tätig sein können. Insgesamt wurden Lehrkräfte über 55 Jahren zu sieben Maßnahmen befragt, die auf ihren Nutzen hin bewertet werden sollten. Die Antwortoptionen wurden vom Forschungsteam im Austausch mit schulischen Expert*innen entwickelt.

Am nützlichsten bewerteten die Befragten die Reduzierung von Zusatzaufgaben (Abb. 61). Klassenleitung, Schulorganisation und Verwaltungsaufgaben verursachen häufig einen hohen Zeitaufwand, der entweder zu Überstunden führt oder die Zeit für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung und Korrekturen reduziert.

Auch die Verringerung der Klassengrößen wurde von 65% der Lehrkräfte als hoch bzw. sehr hoch nützlich eingeschätzt. Die Reduzierung der Klassengröße senkt nicht nur Stress, sondern vermindert zusätzlich organisatorischen Aufwand und Korrekturbelastungen.

Eine weitere Senkung der Unterrichtsverpflichtung ohne Mindeststundenzahl würde für 62% die Wahrscheinlichkeit erhöhen, auch über die Regelaltersgrenze hinaus als Lehrkraft tätig zu sein. *Als etwas weniger nützlich* wurden homogene Klassen, freie Tage in der Woche und verbindliche Pausenzeiten bewertet.

Kurzbeschreibung	Itemtext
Senkung Stundenzahl	Eine weitere Senkung der Unterrichtsverpflichtung ohne Mindeststundenzahl (über die Altersanrechnung in §3 LehrArbZV-MV hinaus)
Kleinere Klassen	Eine Senkung der Klassenfrequenz, d.h. weniger Schülerinnen und Schüler pro Klasse
Weniger Zusatzaufgaben	Wenn ich weniger Zusatzaufgaben (Klassenleitung, Schulorganisation, Verwaltungsaufgaben etc.) erledigen müsste
Auswahl der Klassen	Ein verstärkter Einsatz im von mir bevorzugten Fach oder Klassenstufen
Gleichartige Lerngruppen	Mehr gleichartige Lerngruppen (gleiches Fach, gleiche Stufe)
Freie Tage	Wenn die Stundenplanung einen freien Tag in der Woche ermöglicht oder Rücksicht auf Betreuungszeiten (Kinder, Enkel, Pflegebedürftige) nimmt
Pausenzeiten	Verbindliche Pausenzeiten in der Schule, in denen man wirklich nicht gestört wird

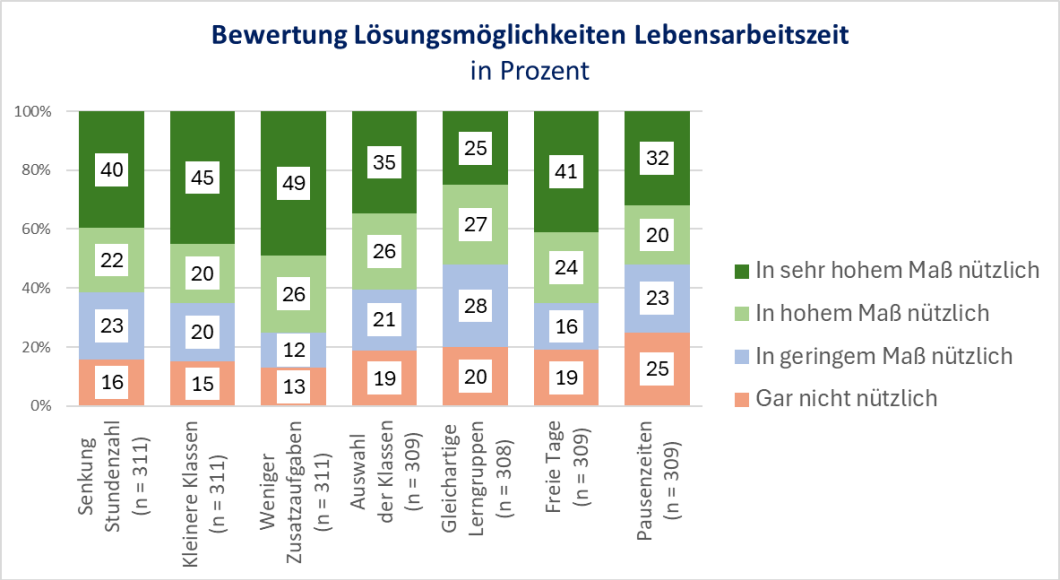


Abb. 61

Vor dem Hintergrund, dass lediglich 18% der Befragten über 55 Jahre angeben, bis zur Regelaltersgrenze arbeiten zu wollen, erscheint eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen (insbesondere eine Senkung der Arbeitsbelastung) dringlich, um den Lehrkräftemangel nicht zusätzlich durch vorzeitige Pensionierungen zu verschärfen.

5.3.2 Lösungsvorschläge für mehr Vollzeit

Ein weiterer Vorschlag in der politischen Diskussion, der auf eine Erhöhung der verfügbaren Unterrichtskapazität zielt, ist die Einschränkung von Teilzeitmöglichkeiten. Daher wurde gefragt, unter welchen Bedingungen die Lehrkräfte bereit wären, ihre Stunden zu erhöhen. Zu diesem Zweck wurden den Teilzeitkräften fünf Maßnahmen vorgelegt, die sie hinsichtlich ihrer Nützlichkeit bewerten sollten. Auch diese Maßnahmen wurden vom Forschungsteam in Orientierung an bestehenden Vorschlägen entwickelt.

Kurzbeschreibung	Itemtext
Näher am Wohnort	Wenn ich näher an meinen Wohnort eingesetzt würde.
In Vollzeit zu schaffen	Wenn die Arbeit in Vollzeit zu schaffen wäre.
Arbeitszeitkonto	Wenn ich die Mehrstunden über ein rechtssicheres Arbeitszeitkonto später zur Arbeitszeitreduzierung nutzen kann.
Ein freier Tag	Wenn die Stundenplanung mir einen freien Tag in der Woche ermöglicht.
Weniger Zusatzaufgaben	Wenn ich weniger Zusatzaufgaben (Klassenleitung, Schulorganisation, Verwaltungsaufgaben etc.) erledigen müsste.

In Abb. 62 sind die Häufigkeiten der fünf Maßnahmen dargestellt. Nur 11% der Befragten bewerten einen Einsatz näher am Wohnort als sehr nützlich. 54% würden ihre Arbeitszeit erhöhen, wenn die zusätzlich geleisteten Stunden später für eine Reduzierung der Arbeitszeit genutzt werden könnten. 62% halten einen freien Tag pro Woche für motivierend.

Die höchste Nutzenbewertung erhielt jedoch die Reduzierung der Arbeitsbelastung: 88% der Befragten würden ihre Stundenzahl erhöhen, sofern die Arbeit auch in Vollzeit bewältigbar wäre. Damit plädieren sie indirekt für eine Senkung der Pflichtstundenzahl für Lehrkräfte bzw. für substantielle Entlastungsmaßnahmen. Es konnte wiederholt gezeigt werden, dass Teilzeit als notwendige Strategie genutzt wird, um die hohe Arbeitsbelastung zu bewältigen und die eigene Lebensqualität zu erhalten (Mußmann et al. 2020). Vor diesem Hintergrund wird auch die Reduzierung von Zusatzaufgaben von 97% der Befragten als nützliche Maßnahme zur Steigerung der Vollzeitquote eingeschätzt. Aber wenn weder ältere Lehrkräfte (siehe 5.4) noch Teilzeitkräfte die mit dem Beruf verbundenen Zusatzaufgaben übernehmen sollten, müssten andere Beschäftigtengruppen gefunden werden, an die diese Aufgaben delegiert werden könnten (siehe Kap. 9).

Angesichts dessen, dass 2,5% der Befragten planen, ihre Stundenzahl im kommenden Schuljahr zu erhöhen, demgegenüber aber 24% eine Reduzierung beabsichtigen, erscheint die Auseinander-

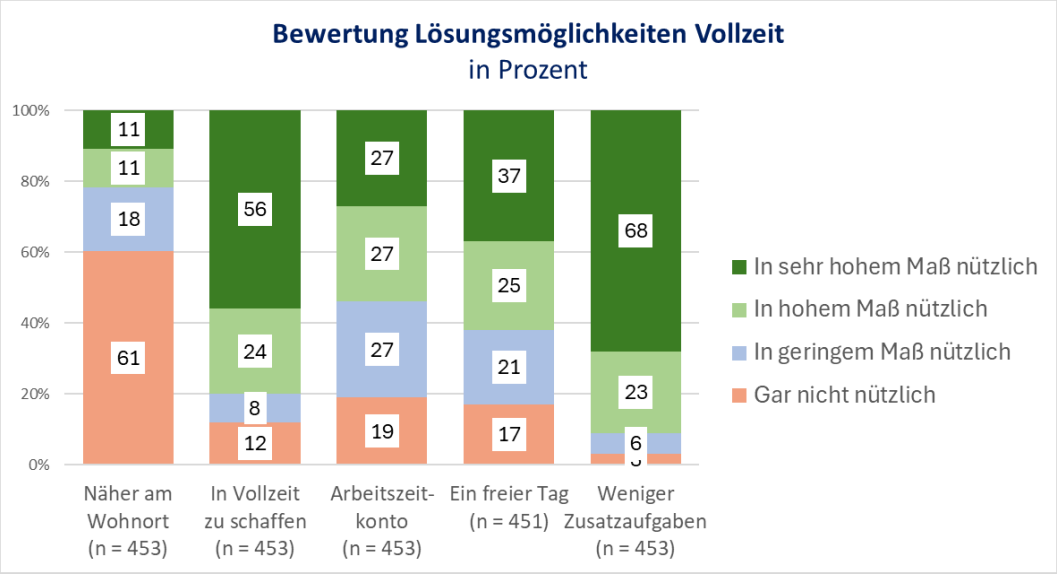


Abb. 62

-setzung mit der hohen Arbeitsbelastung im Kontext des Lehrkräftemangels besonders dringlich. Die hohe Teilzeitquote stellt eine direkte Reaktion auf diese Belastungen dar. Unbezahlte Mehrarbeit, die häufig mit Stundenreduktionen einhergeht, wird in Kauf genommen, um die eigene Gesundheit sowie das familiäre Gleichgewicht zu wahren.

5.3.3 Lösungsvorschläge zur besseren Versorgung des ländlichen Raums

Die „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz schlägt eine Erhöhung der Klassengrößen als Lösung für den Lehrkräftemangel gerade im ländlichen Raum vor (SWK 2023: 39). Der ländliche Raum in Mecklenburg-Vorpommern ist von kleinen Schulen, die nur wenige Züge und vergleichsweise kleinere Klassen aufweisen, gekennzeichnet (Radisch & Vatterrott 2024: 319). In einer Studie konnten Radisch und Vatterrott (2024) jedoch zeigen, dass eine Erhöhung der Klassengrößen gerade in diesen Regionen nur eine geringe Wirkung auf den Lehrkräftemangel hätte. Vielmehr stellt sich die Frage, wie der ländliche Raum für Lehrkräfte wieder attraktiver gestaltet werden kann. Hierzu wurden in der vorliegenden Erhebung den Befragten vier Maßnahmen zur Bewertung vorgelegt (Abb. 63).

Insgesamt wird deutlich, dass alle vier Maßnahmen eher kritisch von den Lehrkräften bewertet werden. 66% bewerten eine Zulage für die Tätigkeit im ländlichen Raum als gar nicht oder nur im geringen Maße nützlich. 67% würden die Beschränkung des Einsatzes auf bestimmte Wochentage nicht als sinnvolle Maßnahme bewerten. Auffällig sind die Antworten zu der Aussage „Ich wäre bereit, mich für ein Halbjahr entsenden zu lassen, wenn ich dort eine Wohnung zur Verfügung gestellt bekäme.“ 88% der Lehrkräfte würden dies eher ablehnen. Nur 5% empfinden die Maßnahme als sehr nützlich. Die größte Zustimmung erreicht noch der Ausgleich der Pendelzeit mit weniger Unterrichtsstunden. Hier wird wieder der Wunsch nach Entlastung deutlich. Immerhin

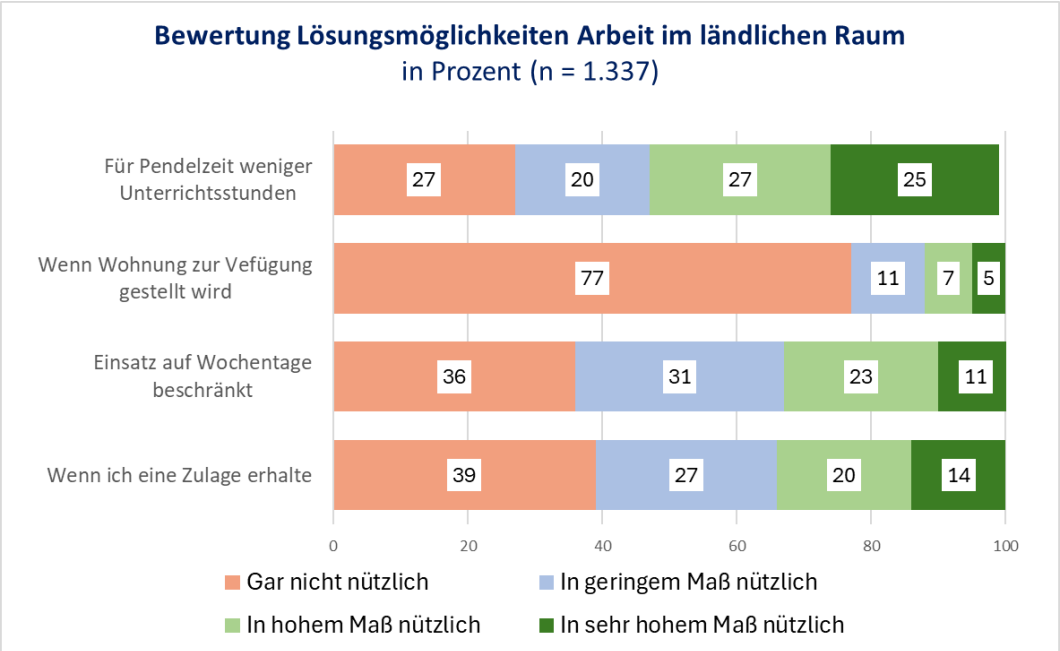


Abb. 63

25% der Lehrkräfte würden diese Maßnahme als sehr nützlich, 27% im hohen Maße nützlich bewerten.

5.4 Fazit

Das Land Mecklenburg-Vorpommern kämpft seit langem gegen die Folgen des Lehrkräftemangels und ist mit dem „Bildungspakt für Gute Schule 2030“ dabei auch neue Wege gegangen, um ausreichend Lehrkräfte für die Schulen im Land zu finden, zu halten und auszubilden. Unsere Umfrage hat jetzt erstmals die aktiven Lehrkräfte, die die Mangelsituation in ihren Schulen bewältigen müssen, danach befragt, welche Lösungsansätze sie präferieren würden. Dem zentralen Lösungsansatz durch die Förderung des Seiteneinstiegs in den Lehrberuf widmet sich das Kapitel 6.

Auf der Grundlage einer Analyse der aktuellen Situation des Lehrkräftemangels und seiner Folgen für die Arbeitsbedingungen präsentiert die vorliegende Auswertung die Einschätzungen der Lehrkräfte zu bereits umgesetzten sowie weiteren, möglichen Lösungsansätzen zur Milderung des Lehrkräftemangels.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der Lehrkräftemangel in Mecklenburg-Vorpommern ein flächendeckendes und strukturelles Problem darstellt, das die große Mehrheit der Lehrkräfte im Arbeitsalltag unmittelbar belastet. Nur 10 % der Befragten berichten von keinerlei Mangel an ihrer Schule, während 43 % einen hohen bis sehr hohen Mangel wahrnehmen. Besonders stark betroffen sind Regionalschulen, IGS / KGS, wohingegen Grundschulen spezifische Belastungen durch fachfremden Unterricht und übergroße Lerngruppen aufweisen und Gymnasien vergleichsweise geringere Beeinträchtigungen melden.

Im Arbeitsalltag schlägt sich der Mangel vor allem in einer erheblichen Arbeitsverdichtung nieder: zusätzliche Aufgaben, Überstunden, kurzfristige Vertretungen und fachfremden Unterricht. Die hohe Belastung führt zu Verschlechterung der Stimmung im Kollegium, erhöhtem Burnout-Risiko und sinkender Arbeitszufriedenheit.

Hinsichtlich möglicher Gegenmaßnahmen zeigt sich ein klares Bild: Die Lehrkräfte priorisieren strukturelle Entlastung deutlich vor finanziellen Einzelanreizen. Maßnahmen wie ein Unterrichtsstundenkonto zur Anrechnung von Überstunden (57 % nützlich) oder eine höhere Vergütung von Mehrarbeit (54 %) finden noch vergleichsweise breite Zustimmung, während zielgruppenspezifische Zulagen für MINT-Fächer oder Referendariatsplätze weniger überzeugen. Die digitale Landesschule als innovativer Ansatz zur Abfederung von Unterrichtsausfällen wird von fast 80 % der Befragten als nicht nützlich bewertet. Ältere Lehrkräfte sehen den größten Nutzen in der Reduktion von Zusatzaufgaben, der Verkleinerung von Klassen und einer weiteren Absenkung der Unterrichtsverpflichtung. Maßnahmen, die auch für Teilzeitkräfte zentral wären: 88 % von ihnen wären bereit, ihre Stunden zu erhöhen, sofern Vollzeit tatsächlich bewältigbar wäre, und 97 % wenn Zusatzaufgaben reduziert würden. Für den ländlichen Raum werden alle geprüften Maßnahmen mehrheitlich abgelehnt, wobei ein Ausgleich der Pendelzeit durch weniger Unterrichtsstunden noch die größte Zustimmung findet.

In der Gesamtschau lässt sich damit festhalten: Solange die strukturelle Arbeitsbelastung nicht substanziell gesenkt wird, werden weder finanzielle Anreize noch innovative Einzelmaßnahmen ausreichen, um dem Lehrkräftemangel wirksam zu begegnen.

6 Seiteneinstieg für Lehrkräfte – Aktuelle Situation und Verbesserungsbedarf

Aufgrund des großen Mangels an klassisch ausgebildeten Lehrkräften, hat sich der Seiteneinstieg für Lehrkräfte in Deutschland zu einem zentralen Instrument zur Bewältigung des Lehrkräftemangels entwickelt. Unter Seiteneinsteiger*innen verstehen wir im Folgenden Personen, die ohne klassische Lehrkräfteausbildung als Lehrkräfte tätig werden. In der Regel verfügen sie zwar über einen Hochschulabschluss, jedoch haben sie den Vorbereitungsdienst (2. Staatsexamen) nicht absolviert, oftmals fehlt auch die erste Lehramtsprüfung. Von ihnen wird verlangt, parallel zum Unterrichtseinsatz die Ausbildung nachzuholen: In Mecklenburg-Vorpommern geht es bei Vorliegen eines Abschlusses auf Masterebene um den „berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst“ (bbVD) (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern 2026a) – wenn nur ein Lehramtsfach aus dem Studium abgeleitet werden kann, muss parallel das zweite Fach nachstudiert werden. Beim Fehlen eines geeigneten Master-Abschlusses muss eine „Seiteneinstiegsqualifizierung" (SEQ) (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern 2026d) abgeleistet werden, die über eine berufsbegleitende modulare Qualifizierung zu einer dem Lehramt gleichgestellten Lehrbefähigung führt. Der Vollständigkeit halber ist zu erwähnen, dass im Schulsystem schon immer – meist bei Mangelfächern – eine geringe Zahl an Lehrkräften ohne volle Lehrbefähigung zum Einsatz gekommen ist. Der Umfang dieser Gruppe hat durch den Lehrkräftemangel stark zugenommen und es werden inzwischen systematische Qualifizierungsangebote für diese Gruppe angeboten.

Die Rekrutierung von Personen mit fachwissenschaftlichem Hintergrund außerhalb der klassischen Lehramtsausbildung eröffnet einerseits Chancen. Lehrkräfte im Seiteneinstieg kommen aus sehr unterschiedlichen Berufsfeldern, sie reichen von sozialpädagogischen oder Erziehungsberufen bis hin zu Mathematik, Physik, Ingenieur- und Naturwissenschaften. In beruflichen Schulen sind es oftmals auch Handwerker*innen oder Menschen aus Gesundheitsberufen. Sie bringen berufspraktische Erfahrungen, fachliche Expertise und neue Perspektiven in die Schulen ein. Gleichzeitig sind sie mit für sie oftmals neuen unterrichtsbezogenen und außerunterrichtlichen Herausforderungen konfrontiert, die den Einstieg in den Beruf erschweren.

Nach einer kurzen Vorqualifizierung müssen Lehrkräfte im Seiteneinstieg sich parallel zu ihrer beginnenden Ausbildung mit dem Klassenmanagement, dem Umgang mit Heterogenität sowie der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern als zentrale Herausforderungen im Unterricht auseinandersetzen. Aber auch außerhalb des Unterrichts müssen sie eine Zusammenarbeit mit Kollegium, Schulleitung und Eltern aufbauen und sich gleichzeitig über ihre eigene Rolle als Lehrkraft bewusst werden (Richter et al. 2023). Sie stehen damit vor einer großen Herausforderung.

Mit unserer Umfrage wollen wir herausfinden, wie gut es in Mecklenburg-Vorpommern gelingt, zusätzliche Lehrkräfte über den Seiteneinstieg ins Schulsystem zu integrieren. Dazu befragen wir sowohl die Lehrkräfte im Seiteneinstieg als auch die etablierten Lehrkräfte.

Zum einen geht es um die Frage, wie es Lehrkräften im Seiteneinstieg, geht. Wie gut fühlen sie sich auf ihre neue Rolle vorbereitet, wie bewerten sie ihre Einsatzbedingungen und ihre Arbeitssituation. Welche Bilanz ziehen sie? Zum anderen wollen wir wissen, wie die bereits in den Schulen tätigen Lehrkräfte die Vorbereitung und Integration ihrer neuen Kolleginnen und Kollegen

bewerten und welche Anforderungen der Seiteneinstieg an diese stellt. Sie müssen es ausgleichen, wenn die Seiteneinsteiger*innen unsicher sind und Hilfe benötigen und die mit dem Seiteneinstieg verbundenen Veränderungen an ihrer Schule mittragen.

Nach einem ersten Überblick über die Zusammensetzung der Lehrkräfte im Seiteneinstieg wird in Kapitel 6.2 auf Hürden und Probleme sowie in Kapitel 6.3 auf die Zufriedenheit der Gruppe eingegangen. Der Seiteneinstieg aus Sicht der grundständigen Lehrkräfte wird in Kapitel 6.4 näher untersucht. Im Anschluss werden in Kapitel 6.5 die Verbesserungswünschen sowohl der Lehrkräfte im Seiteneinstieg als auch der grundständigen Lehrkräfte diskutiert. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung mit Implikationen für die Bildungspolitik in Mecklenburg-Vorpommern.

6.1 Zusammensetzung und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte im Seiteneinstieg

In den folgenden Analysen werden drei verschiedene Ausbildungsgruppen unterschieden:

1. Grundständige Lehrkräfte mit klassischem Lehramtsstudium (sowohl DDR als auch BRD)
2. Nachqualifizierte Lehrkräfte (Lehrkräfte mit Seiteneinstieg, die berufsbegleitend den Vorbereitungsdienst erfolgreich abgeschlossen haben und eine dem Lehramt gleichgestellte Befähigung besitzen) und
3. Lehrkräfte im Seiteneinstieg (befinden sich noch in der Qualifizierung oder unterrichten ohne Qualifizierung)

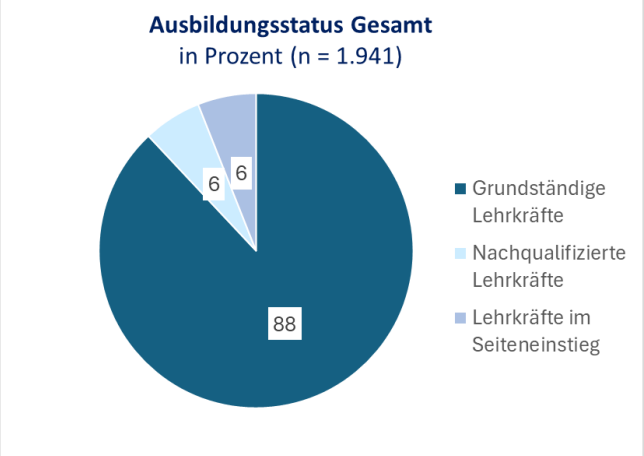


Abb. 64

Die Verteilung der Befragten nach Ausbildungsgruppen in Abb. 64 zeigt: 88% der Befragten sind *grundständige Lehrkräfte, davon hat* ein Fünftel die Lehrerausbildung noch in der DDR absolviert. 6% der Befragten zählen zu den nachqualifizierten Lehrkräften und 6% befinden sich aktuell im Qualifizierungsprozess des Seiteneinstiegs.

Differenziert nach Berufsjahren (Abb. 65) wird deutlich, dass der Anteil der Lehrkräfte im Seiteneinstieg in den letzten 10 Jahren deutlich angestiegen ist. Für die Analyse des Zeitverlaufs wurden beide Formen des Seiteneinstiegs (mit abgeschlossener Qualifizierung und in Qualifizierung) zusammengefasst, um die Entwicklung des Gesamtanteils abzubilden.

Von den Befragten mit drei Jahren Arbeitserfahrung sind 32% Lehrkräfte im Seiteneinstieg oder haben ihre Nachqualifizierung mittlerweile abgeschlossen. Von den Befragten mit 2 Jahren Berufserfahrung, haben 48% keine grundständige Lehramtsausbildung, und von den Neueinstellungen (Personen mit einem Jahr Berufserfahrung) sind es mit 65% erstmals mehrheitlich Lehrkräfte im Seiteneinstieg. Von den Befragten, die seit über 20 Jahren im Schuldienst tätig sind und keine grundständigen Lehrkräfte sind, hat der Großteil seine Qualifizierung bereits nachgeholt. Es gibt jedoch auch 3 Personen, die angeben, ganz ohne Lehramts-Qualifizierung seit mehreren Jahrzehnten im Schuldienst tätig zu sein.

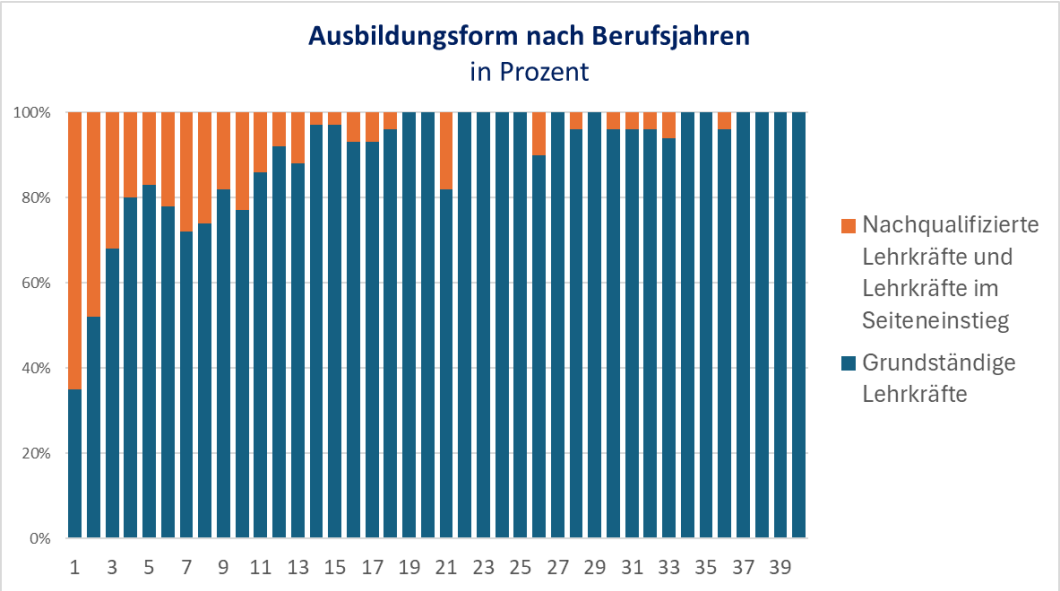


Abb. 65

Tab. 5

Merkmale nach Ausbildungsform in Prozent

	Grundständige Lehrkräfte	Nachqualifizierte Lehrkräfte	Lehrkräfte im Seiteneinstieg
Alter			
unter 35	19%	7%	16%
35-44	36%	41%	50%
45-54	14%	40%	24%
55 und älter	30%	12%	10%
Geschlecht			
männlich	23%	38%	36%
weiblich	77%	62%	65%
Arbeitsmerkmale			
Berufsjahre (Mittelwert)	19%	10%	6%
Beschäftigungsart			
Tarifangestellte	42%	85%	98%
Beamte	58%	14%	0%
Sonstiges	0%	2%	2%
Arbeitszeit			
Vollzeit	65%	79%	76%
Teilzeit	35%	21%	24%

In Tab. 5 sind zentrale Merkmale der Ausbildungsformen dargestellt. Zunächst zeigen sich deutliche Unterschiede in der Altersstruktur. Es gibt deutlich weniger Lehrkräfte im Seiteneinstieg unter 35 Jahren, was vor allem daran liegt, dass sie zunächst nach eine Studienabschluss in einem anderen Beruf tätig waren und erst anschließend in den Schuldienst wechseln. Dies zeigt sich auch in

den Berufsjahren. Die Lehrkräfte im Seiteneinstieg, die ihre Qualifikation noch nicht abgeschlossen haben, sind im Durchschnitt 6 Jahre im Schuldienst beschäftigt. Vertiefende Analysen zeigen zudem, dass 25% bereits über 7 Jahre im Schuldienst tätig sind, ohne SEQ oder den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst absolviert zu haben.

Interessant ist der relativ hohe Anteil an Männern in beiden Seiteneinstiegsgruppen. Während nur 23% der Lehrkräfte männlich sind, liegt der Anteil in den anderen Ausbildungsgruppen bei 38% und 36%. Erwartungsgemäß ist der Anteil der verbeamteten Lehrkräfte in diesen Gruppen gering.

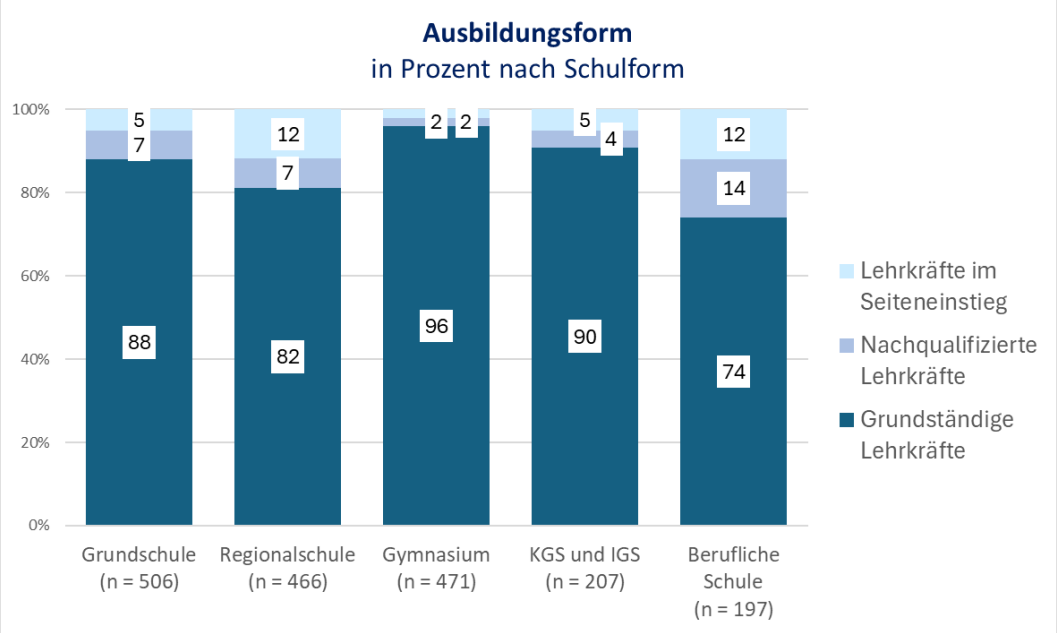


Abb. 66

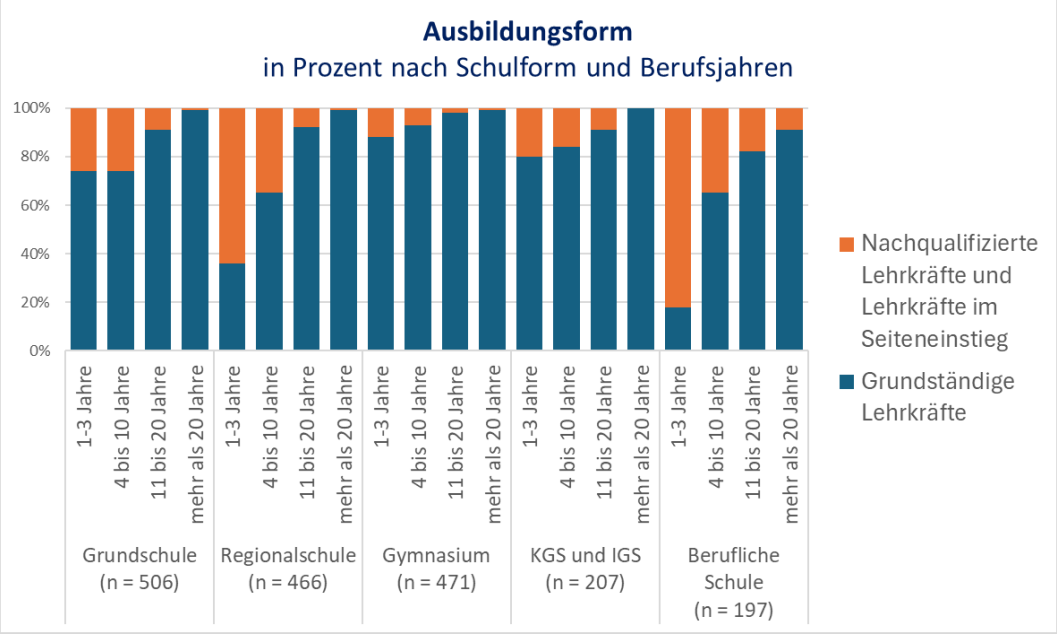


Abb. 67

Ebenfalls systematische Unterschiede gibt es bezüglich der Arbeitszeit. 79% bzw. 76% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg arbeiten in Vollzeit. Bei den Lehrkräften mit grundständiger Ausbildung sind es hingegen nur 65%.

Die Verteilung der Ausbildungsgruppen nach Schulform ist in Abb. 66 grafisch dargestellt. Der höchste Anteil an Lehrkräften im Seiteneinstieg findet sich an den Regionalschulen sowie an den beruflichen Schulen. Hier sind jeweils 12% Lehrkräfte im Seiteneinstieg ohne abgeschlossene Qualifizierung, und 7% bzw. 14% zählen zu den nachqualifizierten Lehrkräften. Am geringsten ist der Anteil an den Gymnasien, an denen nur insgesamt 4% der Lehrkräfte keinen klassischen Lehramtsabschluss aufweisen. Auch hier zeigt sich, wie bereits in Abb. 65, über alle Schulformen hinweg ein deutlicher Anstieg von Lehrkräften mit alternativen Qualifizierungswegen (Abb. 67).

Bei den Personen mit 1 bis 3 Jahren Berufserfahrung sind mittlerweile an den Regionalschulen und beruflichen Schulen weit über die Hälfte (64% bzw. 82%) Lehrkräfte ohne grundständiges Lehramtsstudium tätig. Auch an den Grundschulen, IGS und KGS nimmt der Anteil mit 26% und 20% zu, bleibt jedoch deutlich unter dem Niveau der zuvor genannten Schulformen.

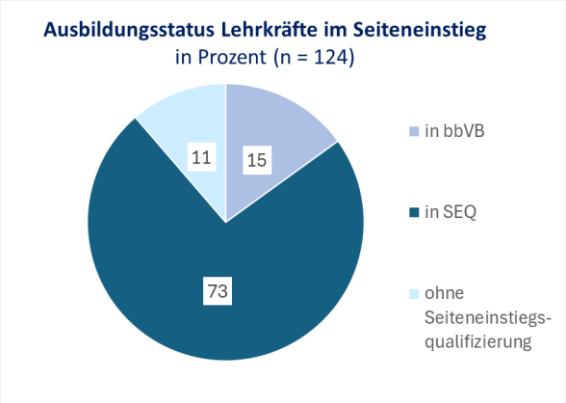


Abb. 68

Aber auch die Gruppe der Lehrkräfte im Seiteneinstieg ohne abgeschlossene Nachqualifizierung ist nicht homogen (Abb. 68). Während sich 73% aktuell in einer Seiteneinstiegsqualifizierung befinden, absolvieren 15% ihren Vorbereitungsdienst.

Immerhin 11% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg, die an den Schulen tätig sind, unterrichten ohne formale Seiteneinstiegsqualifizierung oder berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst. Dies betrifft jedoch nicht nur Lehrkräfte, die seit über 20 Jahren im Schuldienst tätig sind. Der Anteil der Personen, die ganz ohne Qualifizierung unterrichten und sich auch nicht in Ausbildung befinden, ist am höchsten in der Gruppe, die seit 1-3 Jahren im Schuldienst tätig ist.

Die Heterogenität der Beschäftigungsbedingungen zeigt sich zudem in der Unterstützung durch Mentor*innen (Abb. 70) sowie in der Umsetzung von Qualifizierungszielen (Abb. 71).

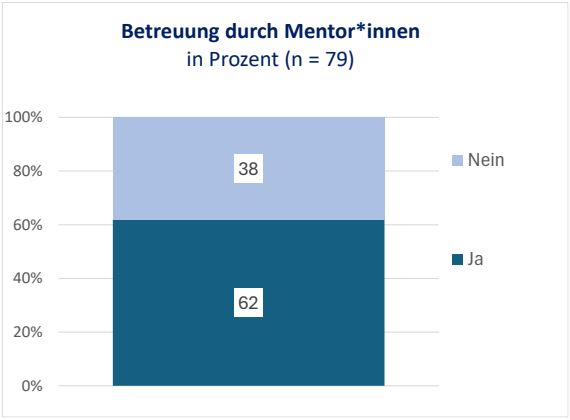


Abb. 69

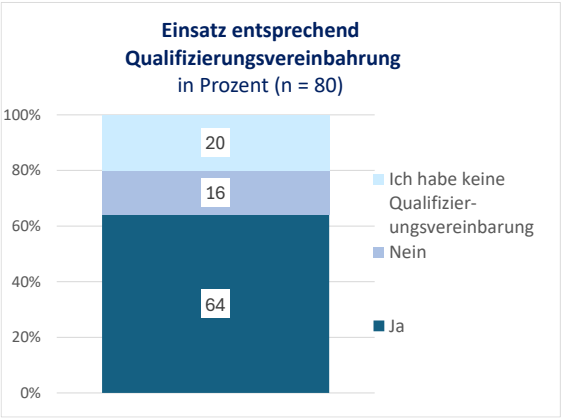


Abb. 70

Während 64% angeben, entsprechend ihrer Qualifizierungsvereinbarung eingesetzt zu werden, haben ein Fünftel der befragten Lehrkräfte im Seiteneinstieg überhaupt keine Qualifizierungsvereinbarung. Dieser hohe Anteil ist insofern überraschend, als nach Landesrecht (§2 (1) SchulSEVO M-V) mit jeder Lehrkraft ohne Lehrbefähigung eine Qualifizierungsvereinbarung verpflichtend abzuschließen ist. Inhalt dieser Vereinbarung ist sowohl Ziel als auch Weg und Dauer der Qualifizierung. Auch die Dauer der Beschäftigung gibt keinen Hinweis auf die Ursache. Sowohl Lehrkräfte die erst seit 2 Jahren im Schuldienst tätig sind, als auch Lehrkräfte mit über 15 Jahren Berufsverfahrung geben an, keine Qualifizierungsvereinbarung zu haben. Ob diese Vereinbarung tatsächlich nicht durch das Land umgesetzt wurden oder die Befragten sie nicht mehr erinnern können, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Für die Eingewöhnung als Lehrkraft ebenfalls relevant ist die Betreuung durch Mentor*innen. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte im Seiteneinstieg (62%) wird während ihrer Qualifikationszeit von Mentor*innen betreut. Vor dem Hintergrund, dass die Begleitung durch Mentor*innen obligatorisch nach Landesgesetz vorgeschrieben ist (§ 7 (4) SchulSEVO M-V), scheint auch hier der hohe Anteil an Seiteneinsteiger*innen, die nicht durch Mentor*innen betreut werden, besonders problematisch, denn auch diese Zahl lässt sich nicht mit den Berufsjahren erklären. Selbst 36% der Seiteneinsteiger*innen mit 1-3 Jahren Berufserfahrung geben an keine Begleitung durch Mentor*innen zu kennen.

Eine Differenzierung nach Schulformen zeigt, dass entsprechende Unterstützungsstrukturen insbesondere an Regionalschulen und beruflichen Schulen deutlich seltener vorhanden sind. Vor dem Hintergrund des gleichzeitig hohen Anteils an Lehrkräften im Seiteneinstieg an diesen Schulformen wäre aufgrund des erhöhten Bedarfs an strukturierten Unterstützungs- und Qualifizierungsangeboten das Gegenteil notwendig.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Seiteneinstieg inzwischen ein zentraler Bestandteil der Personalstruktur in den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern geworden ist und insbesondere in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat. Während der Anteil von Lehrkräften ohne grundständige Lehramtsausbildung insgesamt noch vergleichsweise gering erscheint, zeigt sich bei den Neueinstellungen ein deutlich anderes Bild: In den jüngsten Kohorten stellen Lehrkräfte im Seiteneinstieg bereits einen erheblichen, teilweise sogar mehrheitlichen Anteil der Lehrkräfte.

Insgesamt machen die Befunde deutlich, dass der Seiteneinstieg zwar eine wichtige Rolle bei der Bewältigung des Lehrkräftemangels spielt, gleichzeitig aber neue Herausforderungen für die Professionalisierung des Lehrberufs und die Organisation des Schulpersonals mit sich bringt, die im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

6.2 Seiteneinstieg – Hürden und Probleme

Im Gegensatz zu grundständigen Lehrkräften beginnen Lehrkräfte im Seiteneinstieg ihre Tätigkeit häufig ohne eine umfassende pädagogisch-didaktische Ausbildung, sondern nur mit einer Vorqualifizierung nach §4(1) SchulSEVO M-V und müssen zentrale berufliche Kompetenzen parallel zur praktischen Unterrichtstätigkeit entwickeln.

Eine zentrale Herausforderung stellt dabei die Einarbeitung in den schulischen Alltag dar. Neben der Planung und Durchführung von Unterricht müssen sie sich mit schulischen Organisationsstrukturen, administrativen Anforderungen sowie den Erwartungen von Kollegium, Schulleitung und

Eltern vertraut machen. Die Kenntnis über den Umfang und die Dauer des zusätzlichen Qualifizierungsweges ist dabei eine wichtige Bedingung für einen erfolgreichen Start in den neuen Beruf, ebenso wie die Integration in das Kollegium, insbesondere durch grundständige Lehrkräfte.

Eng damit verbunden ist eine erhöhte Arbeitsbelastung. Lehrkräfte im Seiteneinstieg stehen vor der Aufgabe, Unterricht vorzubereiten und gleichzeitig ihre pädagogische, didaktische und methodische Ausbildung berufsbegleitend zu absolvieren. Zwar gibt es für die Qualifizierung Abminderungsstunden, angesichts der Doppelbelastung erscheint es jedoch fraglich, ob diese den Aufwand ausgleichen.

Vor diesem Hintergrund kommt der Unterstützung durch das schulische Umfeld eine zentrale Bedeutung zu. Mentoringprogramme, kollegiale Zusammenarbeit sowie Unterstützungsangebote können dazu beitragen, den Berufseinstieg zu erleichtern und professionelle Kompetenzen systematisch aufzubauen.

Das folgende Kapitel untersucht daher die Herausforderungen, mit denen Lehrkräfte im Seiteneinstieg im schulischen Alltag konfrontiert sind. Im Mittelpunkt stehen dabei drei zentrale Dimensionen: die Einarbeitung in den Lehrerberuf, die wahrgenommene Arbeitsbelastung sowie die vorhandenen Unterstützungsstrukturen im schulischen Umfeld. Ein differenziertes Bild der beruflichen Situation von Lehrkräften im Seiteneinstieg ermöglicht es, Ansatzpunkte für eine verbesserte Integration in das Schulsystem zu identifizieren und bestehende Hürden und Probleme systematisch aufzuzeigen.

In Abb. 71 wird deutlich, dass 76% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg in ihrer neuen Schule willkommen geheißen und in das Kollegium eingeführt worden sind. In einem Fünftel der Fälle gab es keine entsprechende Einführung. Deutlich schlechter fallen die Werte bezüglich der anderen beiden Aspekte aus: 58% der Befragten geben an, dass sie nicht ausreichend über die Qualifizierungswege, die ihnen als Lehrkräfte im Seiteneinstieg zur Verfügung stehen, aufgeklärt wurden. Der Anteil ist besonders hoch an den beruflichen Schulen. Nur 25% berichten von einer angemessenen Einarbeitung in der Schule, bei der ihnen als Wichtige gezeigt worden ist.

Einarbeitung in den schulischen Alltag
in Prozent (n = 82)

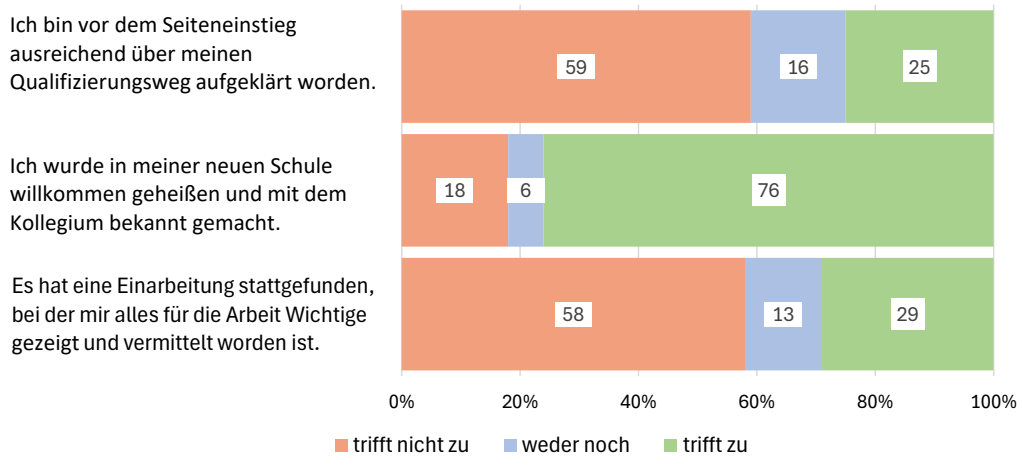


Abb. 71

Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte im Seiteneinstieg von der Organisation, den schulischen Abläufen und pädagogischen Anforderungen häufig nur begrenzte Vorerfahrungen besitzen, erscheint dieser Befund besonders problematisch. Eine strukturierte Einarbeitung stellt eine zentrale Voraussetzung dar, um sich im schulischen Alltag zurechtzufinden, Unterricht professionell zu gestalten und die vielfältigen Anforderungen des Berufs bewältigen zu können. Fehlt eine solche systematische Einführung, sind Lehrkräfte stärker darauf angewiesen, sich notwendige Informationen und Kompetenzen eigenständig anzueignen oder informell über Kolleginnen und Kollegen zu erschließen. Vor diesem Hintergrund scheinen strukturierte Einführungsangebote umso wichtiger für die frühzeitige Unterstützung von Lehrkräften im Seiteneinstieg.

Für 54% der Befragten ist der Umfang der Ausbildung neben dem Unterricht nicht gut zu bewältigen (Abb. 73). Vor dem Hintergrund, dass sich 58% nicht genügend über den Qualifizierungsweg aufgeklärt fühlen, erscheint eine frühzeitige und transparente Information über Anforderungen, zeitlichen Aufwand und organisatorische Rahmenbedingungen der Ausbildung besonders wichtig. Eine andere Ursache für die Unzufriedenheit kann jedoch auch in der Diskrepanz zwischen rechtlichen Vorgaben und schulischer Praxis liegen. Nach § 4 Abs. 3 SchulSEVO M-V dürfen Lehrkräfte im Seiteneinstieg in den ersten zwei Dienstjahren nicht als Klassenleitungskräfte eingesetzt werden. Dennoch berichten in unserer Erhebung 25 % der Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger bereits im ersten Dienstjahr, dass sie Klassenleitungstätigkeiten übernehmen.

Vollzeitkräfte haben laut § 4 (2) SCHULSEVO M-V pro Fach 6 Deputat-Stunden (also insgesamt 12 Stunden) zu geben. Wie hoch der tatsächliche Unterrichtseinsatz ist, wurde nicht erfragt. Jedoch empfinden 4 von 10 Lehrkräften im Seiteneinstieg ihren Umfang der Unterrichtsstunden als zu hoch. Besonders an den beruflichen Schulen wird die Arbeitsbelastung durch den Unterrichtseinsatz überdurchschnittlich stark empfunden. Zwar gibt es für die berufsbegleitende Ausbildung Abminderungsstunden, für 82% der Befragten reichen diese jedoch nicht aus, um die zusätzliche Arbeitsbelastung auszugleichen.

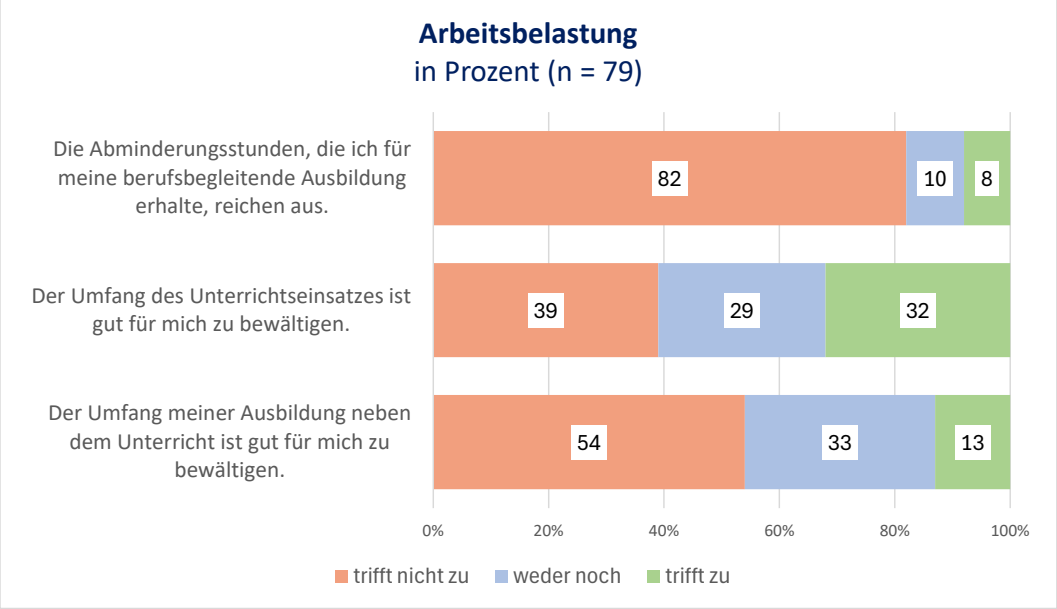


Abb. 72

Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders wichtig, die verfügbaren Unterstützungsangebote für Lehrkräfte im Seiteneinstieg systematisch zu betrachten. In Abb. 73 fällt zunächst auf, wie positiv das Mentoringsystem bewertet wird. 73% der Befragten, die in ihrer Einarbeitungszeit von einem Mentor oder einer Mentorin begleitet werden, empfinden dies als sehr hilfreich. Leider wird dieses System bisher nicht flächendeckend umgesetzt. Wie in Kapitel 6.1 gezeigt, profitieren nur 62% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg von einem Mentoringsystem. Die hohen Zufriedenheitswerte sind jedoch ein starkes Argument dafür, diese Form der Betreuung flächendeckend wie durch das Gesetz vorgesehen zu realisieren.

Hingegen empfinden 60%, dass auf ihre unvollständige pädagogische Ausbildung nicht ausreichend Rücksicht genommen wird. Auch hier sind die beruflichen Schulen tendenziell besonders betroffen. Viele Lehrkräfte im Seiteneinstieg sehen sich im Schulalltag plötzlich mit pädagogischen Herausforderungen konfrontiert, auf die sie offenbar weder ausreichend vorbereitet wurden noch mit denen sie im Vorfeld gerechnet haben. Der pädagogische Anteil der Tätigkeit – etwa im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, mit Konflikten oder mit Verhaltensauffälligkeiten – wird von vielen zu Beginn unterschätzt. Dadurch entsteht häufig eine zusätzliche Belastung, da entsprechende Kompetenzen erst parallel zum laufenden Unterricht aufgebaut werden können.

Positiv ist zu erwähnen, dass etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte im Seiteneinstieg sich in solchen Situationen sowie bei der Unterrichtsgestaltung auf die Unterstützung ihrer Kolleg*innen verlassen kann. Letztere stellen gerade bei einem fehlenden Mentoringsystem eine wichtige Informationsquelle dar, werden dadurch aber auch zusätzlich belastet.

Das Kapitel zeigt deutlich: Der Seiteneinstieg erfolgt häufig unter unzureichenden Rahmenbedingungen. Lehrkräfte beginnen ohne ausreichende pädagogisch-didaktische Vorbereitung und müssen zentrale Kompetenzen parallel zum Unterricht entwickeln. Gleichzeitig fehlt es vielfach an strukturierter Einarbeitung und transparenter Information über Qualifizierungswege.

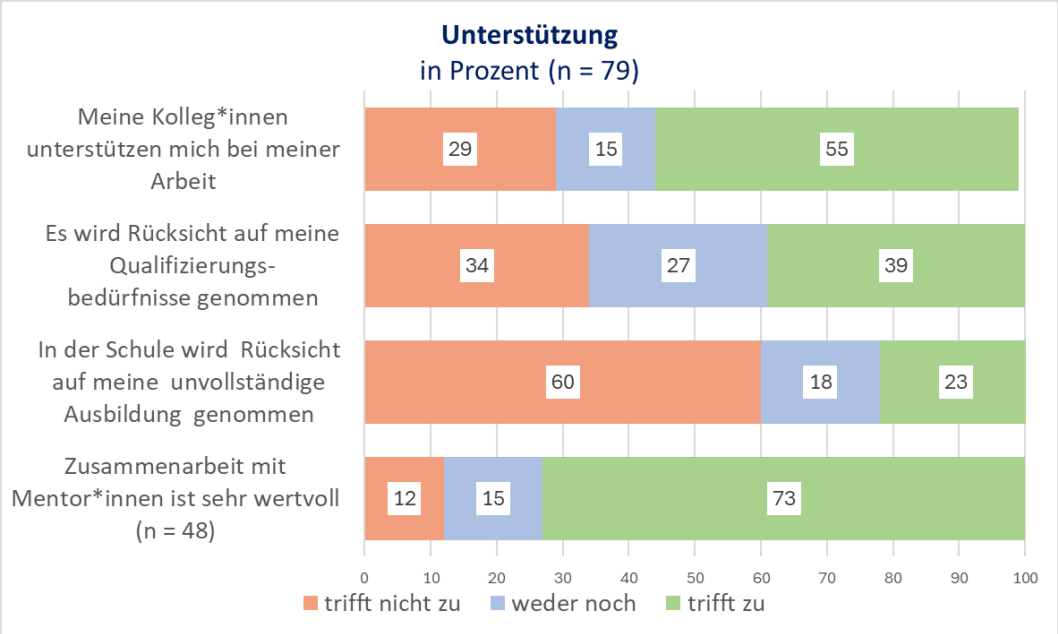


Abb. 73

Diese Ausgangslage führt zu einer erheblichen Mehrbelastung. Unterricht, Qualifizierung und pädagogische Anforderungen müssen gleichzeitig bewältigt werden, ohne dass bestehende Entlastungsmaßnahmen als ausreichend wahrgenommen werden.

Gleichzeitig zeigt sich, dass Unterstützungssysteme – insbesondere Mentoring – eine zentrale Stellschraube darstellen. Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum entgegen dem Landesrecht nicht jede Lehrkraft im Seiteneinstieg von einem oder einer Mentor*in begleitet wird. Ebenso ist der relativ hohe Anteil an Lehrkräften im Seiteneinstieg ohne Qualifizierungsvereinbarung besorgniserregend. Beide Befunde deuten darauf hin, dass bestehende Regelungen in der Praxis nicht konsequent umgesetzt werden.

6.3 Zufriedenheit der Seiteneinsteiger*innen

Die Zufriedenheit von Lehrkräften im Seiteneinstieg spielt eine zentrale Rolle für die Stabilität und Leistungsfähigkeit des Bildungssystems. Nur wenn es gelingt, die Seiteneinsteiger*innen langfristig im Schuldienst zu halten, kann diese Strategie einen nachhaltigen Beitrag zur Bewältigung des Lehrkräftemangels leisten. Eine hohe berufliche Zufriedenheit wirkt sich dabei nicht nur positiv auf den Verbleib im Beruf aus, sondern steht auch in engem Zusammenhang mit Motivation, Engagement und der Qualität des Unterrichts. In dem folgenden Kapitel soll deshalb zunächst auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte im Seiteneinstieg eingegangen werden. In einem zweiten Schritt werden wichtige Indikatoren der Zufriedenheit (Wiederwahl- und Empfehlungsbereitschaft sowie Belastung und Gratifikation) in einem direkten Vergleich mit den grundständigen und nachqualifizierten Lehrkräften dargestellt.

In Abb. 75 wird zunächst deutlich, dass 61% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg den Lehrerberuf als anstrengender empfinden als ihre vorherige Tätigkeit. Nur 18% nehmen den Schuldienst als weniger belastend wahr.

Dennoch ziehen 49% insgesamt eine positive persönliche Bilanz ihrer bisherigen Erfahrungen. Rund ein Viertel ist hingegen unzufrieden und weist damit ein erhöhtes Ausstiegsrisiko auf (Abb. 76). Weniger positiv fällt die Bewertung der beruflichen Stellung aus: Fast die Hälfte (43%) der Lehrkräfte im Seiteneinstieg ist unzufrieden mit ihrem beruflichen Status. In Kapitel 8 wird gezeigt, dass diese Gruppe insbesondere die Angemessenheit ihres Gehalts kritisch bewertet – deutlich stärker als grundständige Lehrkräfte. Hinzu kommt, wie bedeutsam Einarbeitung, Mentoring und

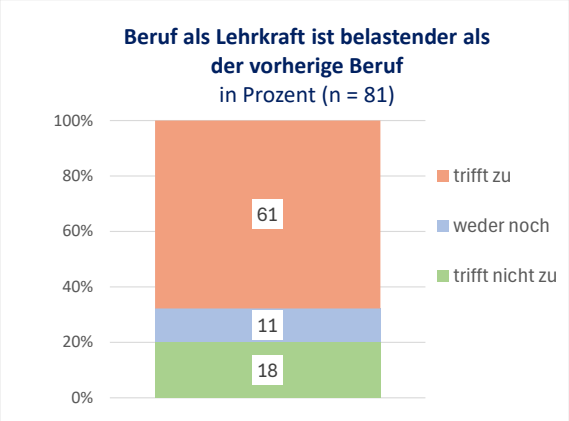


Abb. 74

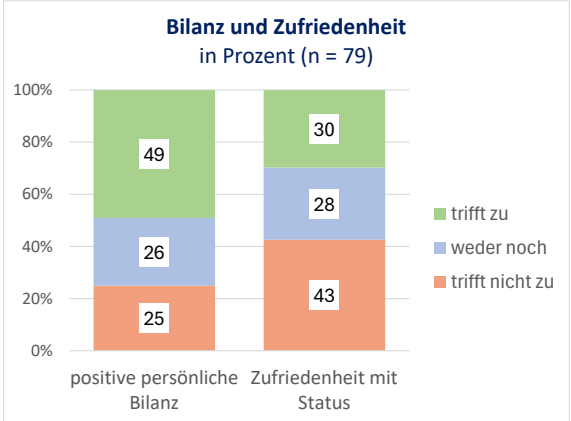


Abb. 75

Rücksichtnahme für die Zufriedenheit sind. Dies zeigt sich in den folgenden Analysen (Abb. 77 bis Abb. 79).

Eine angemessene Einarbeitung reduziert den Anteil unzufriedener Lehrkräfte im Seiteneinstieg um 29 Prozentpunkte (von 34% auf 5%). Auch das Mentoringsystem nimmt großen Einfluss: Werden Lehrkräfte im Seiteneinstieg nicht durch Mentoren begleitet, ziehen 37% eine negative Bilanz. Mit festen Ansprechpartnern sind es hingegen nur 18%. Ein vergleichbares Muster zeigt sich hinsichtlich der Rücksichtnahme auf den Qualifizierungsbedarf. Fehlt diese, äußern 57% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg Unzufriedenheit.

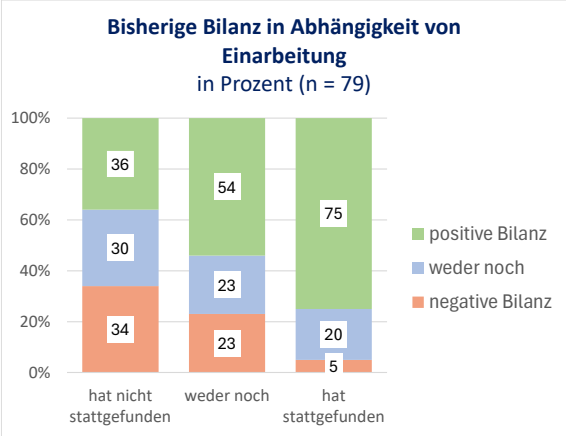


Abb. 76

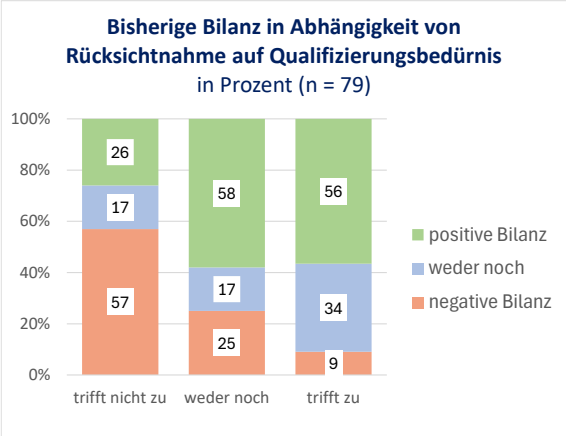


Abb. 77

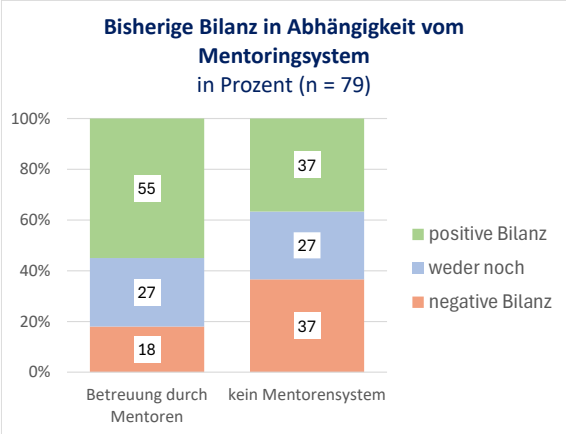


Abb. 79

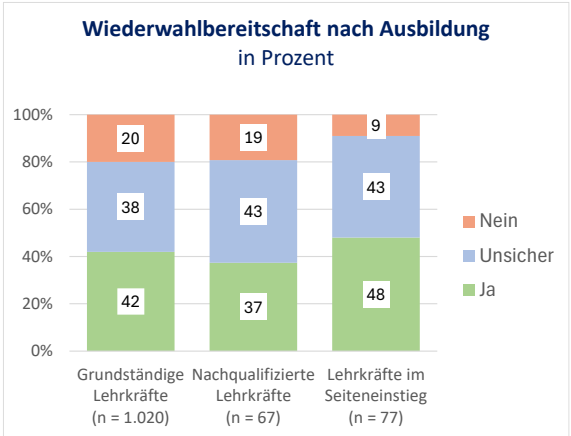


Abb. 78

Neben der Betrachtung der Lehrkräfte im Seiteneinstieg selbst ist auch ein Vergleich mit anderen Ausbildungsgruppen aufschlussreich. Ebenfalls relevant für die Einordnung der Ergebnisse ist daher der Vergleich mit grundständigen Lehrkräften sowie mit nachqualifizierten Lehrkräften (Abb. 80 und Abb. 81).

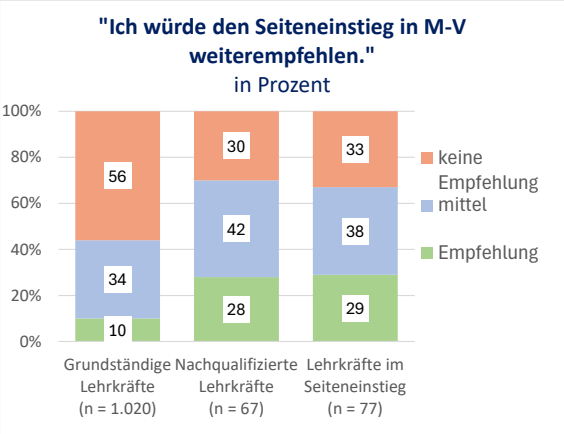


Abb. 80

Zunächst zeigt sich, dass die Wiederwahlbereitschaft des Berufs abhängig von der Ausbildung ist. Während 20% der grundständigen Lehrkräfte ihren Beruf nicht erneut wählen würden, sind es bei den Lehrkräften im Seiteneinstieg lediglich 9%. Auffällig ist jedoch, dass sich die Antworten der nachqualifizierten Lehrkräfte – die bereits länger im Schulsystem tätig sind – den Werten der grundständigen Lehrkräfte annähern. Weiterführende Analysen zeigen, dass die Dauer der Tätigkeit im Schulsystem hierbei eine entscheidende Rolle spielt: Mit zunehmender Berufserfahrung sinkt die Bereitschaft, den Lehrerberuf erneut zu wählen. Die vergleichsweise hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte im Seiteneinstieg lässt sich somit zumindest teilweise durch ihre kürzere Beschäftigungsdauer erklären.

Ein anderes Bild zeigt sich hingegen bei der Weiterempfehlung des Seiteneinstiegs. Die Befragten wurden gebeten einzuschätzen, inwieweit sie der Aussage „Ich würde den Seiteneinstieg in M-V weiterempfehlen“ zustimmen. 56% der Lehrkräfte sprechen keine Empfehlung aus, lediglich 10% bewerten den Seiteneinstieg positiv. Etwas positiver fällt die Einschätzung unter den Lehrkräften im Seiteneinstieg selbst aus: 28% bzw. 29% würden diesen Weg weiterempfehlen. Bemerkenswert ist jedoch, dass auch in diesen Gruppen rund ein Drittel keine Empfehlung ausspricht. Obwohl sie sich selbst für diesen Weg entschieden haben, scheint die Unzufriedenheit in Teilen so ausgeprägt zu sein, dass eine Weiterempfehlung ausbleibt.

Neben der allgemeinen Zufriedenheit ist davon auszugehen, dass auch in weiteren Dimensionen Unterschiede bestehen, etwa hinsichtlich wahrgenommener Belastung, Wertschätzung, Beschäftigungssicherheit oder Aufstiegschancen. Zur Analyse dieser Aspekte wird die Effort-Reward-Skala

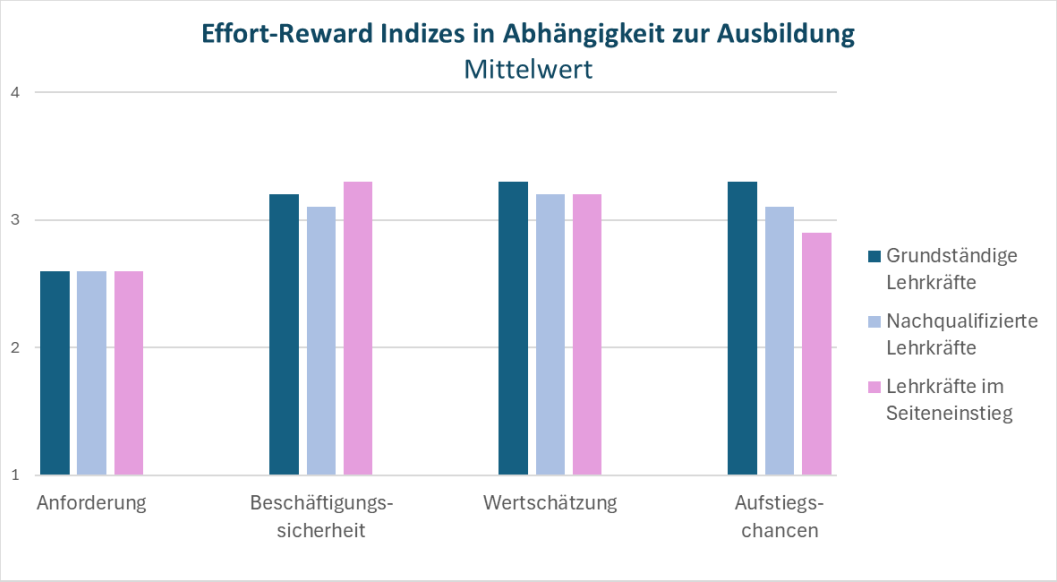


Abb. 81

herangezogen, die mit ihren vier Subskalen genau diese Bereiche abbildet. Eine ausführliche Beschreibung der Skala findet sich in Kapitel 8. In Abb. 81 sind die Mittelwerte der Skalen im Vergleich zwischen den drei Ausbildungsgruppen dargestellt.

Da die Lehrkräfte die gleiche Tätigkeit verrichten, zeigt sich zunächst, dass sich wahrgenommenen Anforderungen (z. B. Zeitdruck, Verantwortung, Mehrarbeit) zwischen den Gruppen nicht unterscheiden. Auch hinsichtlich Beschäftigungssicherheit und Wertschätzung lassen sich keine relevanten Unterschiede feststellen. Einzig die Aufstiegschancen werden von Lehrkräften im Seiteneinstieg deutlich negativer bewertet. Dies wird auch anhand einzelner Items deutlich (Abb. 83 und Abb. 84).

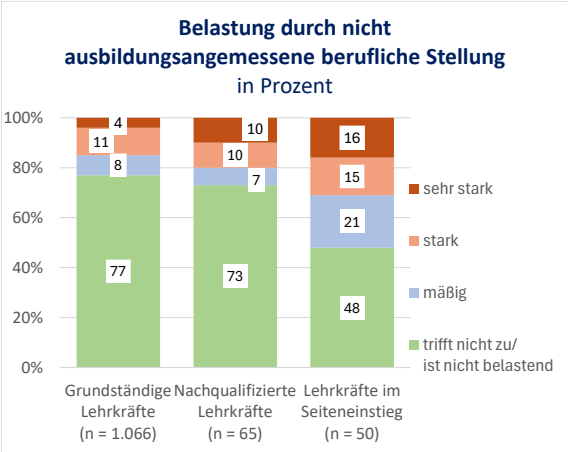


Abb. 82

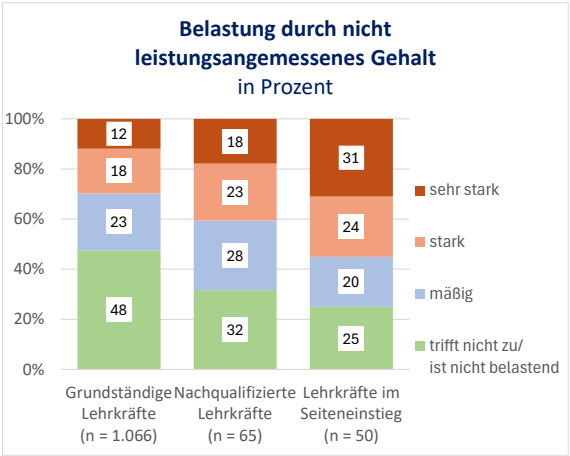


Abb. 83

So empfinden 52 % der Lehrkräfte im Seiteneinstieg ihre berufliche Stellung als unangemessen im Verhältnis zu ihrer Ausbildung, während dieser Anteil bei grundständig ausgebildeten Lehrkräften lediglich 23 % beträgt. Auffällig ist dabei insbesondere die Gruppe der nachqualifizierten Lehrkräfte, die ihre Situation ähnlich positiv wie grundständige Lehrkräfte bewerten. Dies deutet weniger auf einen Selektionseffekt hin als vielmehr auf strukturelle Unterschiede in den Beschäftigungsbedingungen: Lehrkräfte im Seiteneinstieg sind zu Beginn häufig befristet beschäftigt und werden im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften niedriger eingruppiert. Mit dem Abschluss der Qualifizierung bzw. eines Vorbereitungsdienstes verbessert sich ihre berufliche Stellung in der Regel, sowohl hinsichtlich der Eingruppierung als auch der Beschäftigungssicherheit. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch bei der Bewertung der Vergütung. Lehrkräfte im Seiteneinstieg, die sich erst kurz im Schuldienst befinden, werden niedriger eingruppiert und sind deutlich unzufriedener mit ihrem Gehalt – 31% empfinden es als nicht leistungsangemessen. Diese Unzufriedenheit kann durch den Vergleich mit der vorherigen Beschäftigung entstehen, aber auch durch den Vergleich mit grundständigen Lehrkräften, die aus Sicht der Lehrkräfte im Seiteneinstieg die gleiche Leistung erbringen müssen, aber einer höheren Gehaltsgruppe zugeordnet werden.

Die Befunde zeigen, dass die wahrgenommene Diskrepanz zwischen geleisteter Arbeit und beruflicher Stellung sowie Vergütung kritisch gesehen wird. Eine bessere Kommunikation von Eingruppierung, Aufstiegsmöglichkeiten und Qualifizierungswege vor Antritt der Beschäftigung könnte unrealistische Erwartungen vermeiden und Frustration vorbeugen. Darüber hinaus erscheint eine Überprüfung der Eingruppierung insbesondere vor dem Hintergrund erforderlich, dass Lehrkräfte

im Seiteneinstieg vielfach in vergleichbarer Weise wie grundständig ausgebildete Lehrkräfte eingesetzt werden, etwa durch die Übernahme von Klassenleitungstätigkeiten.

6.4 Der Seiteneinstieg aus Sicht der grundständigen Lehrkräfte

Die Begrüßung und Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen stellt eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den schulischen Alltag dar. Nachdem im letzten Abschnitt die Sicht der Seiteneinsteiger*innen dargestellt worden ist, interessiert sich dieses Kapitel für Diskrepanzen in der Wahrnehmung und unterschiedliche Perspektiven von grundständigen Lehrkräften und Lehrkräften mit Seiteneinstieg. In Abb. 85 bis Abb. 87 sind drei der Faktoren, die bereits in Kapitel 6.3 besprochen wurden, auch aus Sicht des Kollegiums dargestellt.

Zunächst wird deutlich, dass die Unzufriedenheit der Lehrkräfte im Seiteneinstieg von den grundständigen Lehrkräften in allen drei Fällen unterschätzt wird. Während 19% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg der Meinung sind, dass sie nicht mit dem Kollegium bekannt gemacht worden sind, sind nur 12% der grundständigen Lehrkräfte dieser Meinung. Ein deutlicheres Bild zeigt sich bei der Qualität der Einarbeitung: Fast 60% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg kritisieren, dass die Einarbeitung nicht ausreichend stattgefunden hat (Abb. 86).

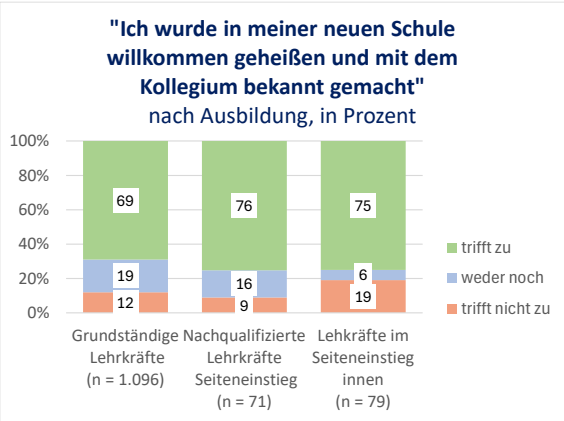


Abb. 84

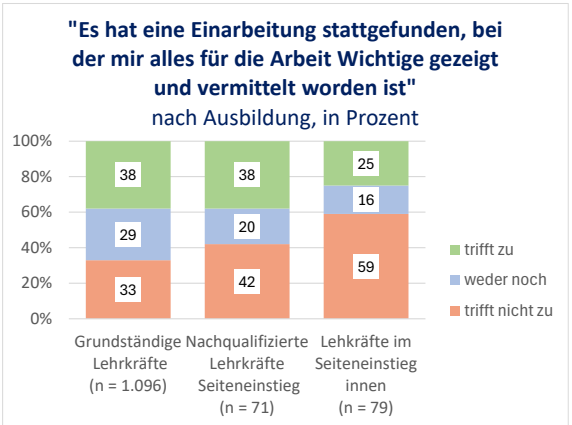


Abb. 85

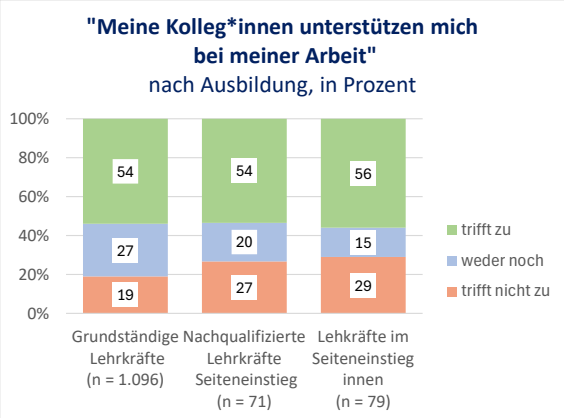


Abb. 86

Aus der Sicht des Kollegiums, das die Einarbeitung übernimmt, sind es hingegen nur 33%. Immerhin 10 Prozentpunkte Unterschied gibt es auch bezüglich der Unterstützung durch das Kollegium (Abb. 87): Diese wird von 29% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg als unzureichend empfunden, aber nur von 19% der grundständigen Lehrkräfte.

Diese Diskrepanzen zeigen deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung der Qualität der Einarbeitung. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die zusätzliche Belastung durch die Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen dazu führt, dass erfahrene Lehrkräfte bereits ein geringeres Maß an Unterstützung als ausreichend empfinden. Dabei bewerten sie die Unterstützung eher

vor dem Hintergrund ihrer eigenen zeitlichen und organisatorischen Möglichkeiten. Während für die Lehrkräfte im Seiteneinstieg eher ihr tatsächlicher Bedarf im Vordergrund steht.

Auf der anderen Seite entsteht durch Lehrkräfte im Seiteneinstieg ein neuartiger Betreuungsaufwand. Für die Betreuung stehen Mentor*innen nach dem Gesetz zwar 1 bis 3 Entlastungsstunden zu, diese reichen jedoch nicht, um den Mehraufwand auszugleichen.

> *„Für die Verbesserung der Situation der Seiteneinsteiger*innen wünsche ich mir Anrechnungsstunden für die Begleitung eines Seiteneinsteigers im ersten Schuljahr, so dass Zeit bleibt, alles genau zeigen zu können wie z.B. Erstellung von Tests/Klausuren und Korrektur dieser“*

In Abb. 87 wird deutlich, dass 43% der grundständigen Lehrkräfte finden, dass sie durch die Lehrkräfte im Seiteneinstieg keinen zusätzlichen Aufwand oder Mehrarbeit haben – aber 38% haben Mehraufwand. Während 34% die Zusammenarbeit mit Lehrkräften im Seiteneinstieg als Bereicherung empfinden, lehnen 29% diese Aussage ab. Ebenso empfinden 31% den Seiteneinstieg an ihrer Schule für alle Beteiligten alles in allem als nicht gut geregelt, ebenso viele sind zufrieden. Es besteht also noch viel Raum für Verbesserungen.

Diese Befunde verdeutlichen, dass der Seiteneinstieg nicht nur aus Sicht der Lehrkräfte im Seiteneinstieg, sondern auch aus Perspektive der grundständigen Lehrkräfte noch nicht bzw. nicht in allen Schulen befriedigend gelöst worden ist. Insbesondere die zusätzliche Arbeitsbelastung spielt eine zentrale Rolle, da sie die Bereitschaft und die Möglichkeiten zur Unterstützung im Kollegium beeinflussen.

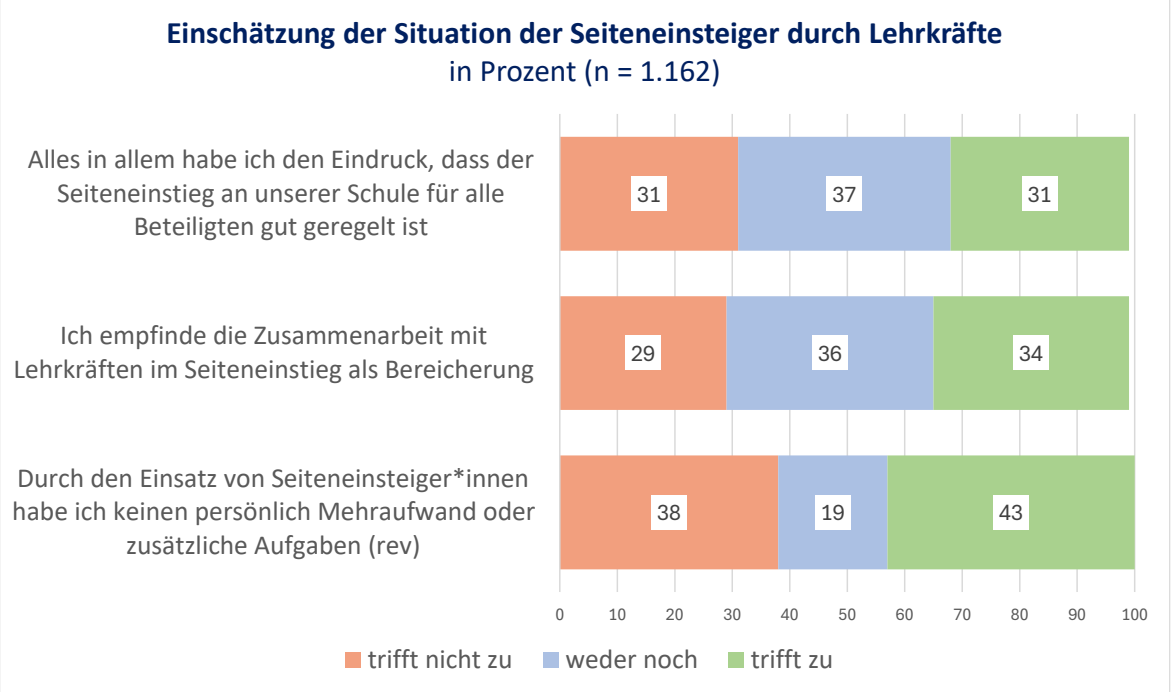


Abb. 87

6.5 Seiteneinstieg – Verbesserungswünsche

In der Umfrage wurden sowohl den Lehrkräften in Seiteneinstieg als auch den etablierten Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, Maßnahmen zu benennen, die aus ihrer Sicht zur Verbesserung der Situation von Lehrkräften im Seiteneinstieg beitragen könnten. Die Analyse der offenen Angaben hat folgende drei Schwerpunkte gezeigt: Qualifizierung, Einarbeitungszeit und Anerkennung. Im Folgenden sollen alle drei Verbesserungswünsche näher beschrieben und mit entsprechenden Zitaten exemplarisch dargestellt werden.

In diesem Zusammenhang ist zunächst auch zu erwähnen, dass ein Teil der Lehrkräfte die Lösung des Lehrkräftemangels mittels Seiteneinstieg grundsätzlich ablehnt. Kritisiert werden relativ geringere Anforderungen an die Qualifikation der Lehrkräfte im Seiteneinstieg und als Entwertung des eigenen Studiums sowie der umfangreichen Referendariatszeit wahrgenommen. Nicht zuletzt wird als zentrales Problem die Verschlechterung der Qualität des Unterrichts und die Folgen für die Bildung der Schüler behauptet.

> *„Fünf Jahre Studium und zwei Jahre Referendariat sind notwendig um Lehrer zu werden und selbst danach hat man eine Probezeit von fünf Jahren und weitere Bewertungen. Weil niemand das mehr machen möchte, werden einfach unqualifizierte Personen eingestellt und die sollen die gleiche Arbeit leisten. Das kann nicht funktionieren. Ich muss dann ab der 7. Klasse auf und nacharbeiten, was in den Jahren vorher nicht passiert ist, damit die Schüler ein Abitur schaffen. (Gymnasium)“*

> *„Die Anerkennung meiner Ausbildung im Vergleich! Wozu war ich 2 Jahre in der Hölle „Referendariat“?“ (Gymnasium)*

> *„Es wäre sinnvoll, erstmal das Lehramt selbst zu verbessern, bevor am Seiteneinstieg gearbeitet wird. Nicht qualifiziertes Personal einzustellen, kann nicht die Lösung sein, sondern ist ein Mehraufwand für alle Beteiligen.“ (KGS/IGS)*

> *„Ich wünschte mir, dass das Lehrerstudium nicht noch weiter herabgewürdigt wird und der studierte Lehrer wieder in der Gesellschaft gefordert wird. Ich habe nicht 5 Jahre studiert, um dann gesagt zu bekommen, jeder kann doch als Lehrer arbeiten.“ (Regionalschule)*

Neben dieser grundsätzlichen Ablehnung des Seiteneinstiegs äußert die Mehrheit der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte deutliche und teils weitreichende Kritik an der aktuellen Ausgestaltung des Systems. Im Zentrum steht dabei insbesondere die Sorge um die Personen, die unter den bestehenden Bedingungen in den Schuldienst eintreten. Viele Lehrkräfte befürchten, dass Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger ohne ausreichende Vorbereitung mit hohen Anforderungen konfrontiert werden, denen sie nur schwer gerecht werden können.

> *„Jeder zweite Seiteneinsteiger an unserer Schule in den letzten Jahren warf nach nur zweimonatiger Beschäftigung das Handtuch.“*

> *„Sie werden zu früh „ins kalte Wasser geworfen“*

> *„Mir tun die Schüler wie auch diejenigen, die diesen beruflichen Seiteneinstieg leisten müssen, leid.“*

Die überwiegende Mehrheit kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die derzeitige Qualifizierung im Seiteneinstieg nicht ausreicht, um angemessen auf die komplexen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Anforderungen des Lehrerberufs vorzubereiten. Aus Sicht der Befragten entsteht dadurch nicht nur eine zusätzliche Belastung für die Seiteneinsteiger*innen selbst, sondern auch für das Kollegium und letztlich für die Unterrichtsqualität.

6.5.1 Verbesserung der Qualifizierung

Die Mehrheit der Lehrkräfte fordert, dass eine ausreichende **Qualifizierung vor dem Einstieg** in den Beruf stattfindet. Ein dreimonatiger Kurs reiche nicht aus, um die Kenntnisse, die nötig sind, um im Schulalltag zu bestehen, zu vermitteln.

„... dass die Seiteneinsteiger eine pädagogische Grundausbildung erhalten, BEVOR sie mit Unterrichten beginnen. Es ist völlig paradox, dass jemand vor eine Klasse gestellt wird und keinerlei Erfahrung in diesem Bereich hat“ (KGS/IGS)

„Beginn des Referendariats mit der Einstellung. Vorher arbeiten diese ein halbes Jahr (mit vollem Deputat) an der Schule ohne entsprechende pädagogische, didaktische und methodische Ausbildung.“ (Berufliche Schule)

„Dass das ähnlich wie ein Referendariat gehandhabt wird. Erst nur hospitieren, dann teilweise unterrichten mit Prüfung und dann erst voll unterrichten. Der Übergang von VQ in GPQ ist viel zu abrupt. Von einer Woche zur anderen soll ein Seiteneinsteiger plötzlich 26 Stunden Unterricht erteilen.“ (Regionalschule)

„Die Modelle, Seiteneinsteiger in Ausbildungszeiten von 3 Monaten außerhalb der Schule beginnen zu lassen, ist für die Schulen und den Seiteneinsteiger nicht günstig, da er nach dieser Ausbildung fast voll unterrichten muss. Das ist völlig unrealistisch. Das kann kein fachfremder Mensch in einem Unternehmen schaffen.“ (Regionalschule)

Aber auch die **Inhalte der Vorbereitungskurse** werden sowohl von den Lehrkräften im Seiteneinstieg als auch den grundständigen Lehrkräften kritisiert. Die Kurse bereiten nach Einschätzung der Befragten nicht ausreichend auf den schulischen Alltag vor. Gerade die pädagogische Ausbildung, der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern oder auch die Organisation im Schullalltag kommen aus Sicht der Betroffenen zu wenig vor. Die didaktischen Grundlagen des Lehrerberufs sind für eine hohe Qualität des Unterrichts von zentraler Bedeutung und kommen aus Sicht der Lehrkräfte bisher zu kurz.

„Das Niveau der Quereinsteigerausbildung ist künstlich extrem in die Höhe getrieben worden. Dies ist für die angehenden Lehrkräfte und auch das Kollegium nicht nachvollziehbar, da vieles vollkommen sinnfrei und realitätsfremd ist. Die Ausbildung erfolgt immer nur zum Bestehen der Prüfung und nicht als Unterstützung im Schulalltag.“ (Berufliche Schule)

„Eine größere Dichte an Angeboten für die SEQ, häufig sind Module schon sehr schnell ausgebucht“ (Regionalschule)

„Ich fände praxisorientierte Weiterbildungen sinnvoll, die einem sowohl den theoretischen Part als auch die praktische Umsetzung zeigen. Die Praxis fehlt mir in Seminaren und Weiterbildungen oft.“ (Grundschule)

Entlastung dieser Personen im Unterrichtsumfang zugunsten von Ausbildung in Pädagogik und Didaktik. Mir entsteht der Eindruck, dass Unterrichtsqualität keine Rolle spielt, sondern nur die Statistik wichtig ist und eigentlich auch eine Pappfigur sowohl für Seiteneinsteiger als auch für mich hingestellt werden könnte.“ (Regionalschule)

„Die bessere Vorbereitung auf die tägliche Arbeit mit Schülern. Zwischen dem, was uns vermittelt wurde und der Realität an der Schule liegen Welten.“ (Regionalschule)

„Ich fände praxisorientierte Weiterbildungen sinnvoll die einem sowohl den theoretischen Part als auch die praktische Umsetzung zeigen. Die Praxis fehlt mir in Seminaren und Weiterbildungen oft.“ (Grundschule)

Anschließend an eine umfangreichere Ausbildung wünschen sich viele der grundständigen Lehrkräfte eine **Ausweitung der Referendariatszeit** für die Lehrkräfte im Seiteneinstieg.

6.5.2 Einarbeitung

Die Bedingungen in der Einarbeitungsphase der Lehrkräfte im Seiteneinstieg ist eine der häufigsten Kritikpunkte aller Beschäftigten. Die Betroffenen starten, oft genug ohne ausreichende didaktische und pädagogische Vorkenntnisse, in den Schulalltag. Aus den offenen Angaben geht hervor, dass oftmals das volle Lehrdeputat von 27 (bzw. 27,5) Stunden erbracht werden muss. Eine Einarbeitungszeit, Ansprechpartner*innen oder sogar Mentor*innen gibt es – wie gezeigt – in vielen Fällen nicht. Die extreme Mehr- und Überbelastung, die in dieser Eingangsphase entsteht, führt zu einer hohen Abbruchquote unter den Seiteneinsteiger*innen. Viele der grundständigen Lehrkräfte äußern harte Kritik an der Überlastung der Kollegen, sehen aber auch die Folgen der Überforderung für die Qualität des Unterrichts.

Von der großen Mehrheit der Befragten wird deswegen die konsequente Umsetzung und Verbesserung des **Mentoringsystem** gefordert. Dabei soll nicht nur der Zeitraum deutlich verlängert werden, in dem die Seiteneinsteiger*innen betreut (1 Jahr), sondern auch die Dichte der Betreuung deutlich erhöht werden. Wie wichtig das Mentoringsystem für die Zufriedenheit der Lehrkräfte im Seiteneinstieg ist, wurde bereits diskutiert. Berufsanfänger*innen, die von Mentor*innen betreut wurden, zogen häufiger eine positive Bilanz und würden den Seiteneinstieg auch häufiger anderen Personen empfehlen.

> *„Für Seiteneinsteiger müssten fachspezifisch Mentoren aus dem Kollegium zur Seite gestellt werden, die hierfür Anrechnungsstunden erhalten." (Gymnasium)*

> *„Mehr Zeit für die Betreuung der Kollegen; dass Seiteneinsteiger erst ein halbes Jahr hospitieren und dann erst selbst unterrichten und nicht sofort unterrichten, um dann ggf. später noch ausgebildet zu werden" (Gymnasium)*

> *„Seiteneinsteiger von Beginn mit mehr Stunden von Mentoren und Studienleitern betreuen, es ist unverantwortlich, die SE einfach machen zu lassen, die Vor- und Nachbereitung MUSS besser unterstützt und kontrolliert werden." (Berufliche Schule)*

> *„Während der Ausbildung eine Unterrichtsstunde zum Austausch mit dem Mentor (für mich als LiS und für den Mentor). Eine Stunde in der Woche, wo ich als Auszubildender hospitieren kann oder mit der Sozialpädagogin zusammenarbeiten kann. Mentor- und Hospitationsstunde jeweils als UE angerechnet." (Regionalschule)*

> *„Eine engmaschige Begleitung der Seiteneinsteiger und nicht nur ein gutes Jahr eine Stunde pro Woche. Die Zeit reicht nicht, um jemanden gut auszubilden. Die Seiteneinsteiger müssten mind. ein halbes bzw. ein ganzes Schuljahr die Stunden ihrer Mentoren unterrichten, um eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu gewährleisten. Defizite in Pädagogik und Methodik werden nicht durch einen 3-monatigen Einstiegscrashkurs weggezaubert." (Gymnasium)*

Um die grundständigen Lehrkräfte aber nicht durch Mehrarbeit zusätzlich zu belasten, müssen diese Mentoringstunden sowie die Mehrarbeit auf das Lehrdeputat angerechnet werden können. Dies ist entscheidend, um zu verhindern, dass der Einsatz von Seiteneinsteiger*innen als Maßnahme gegen den Lehrkräftemangel zu zusätzlichen Belastungen im Kollegium führt.

> *„Anrechnungsstunden für die Begleitung eines Seiteneinsteigers im ersten Schuljahr, so dass Zeit bleibt, alles genau zeigen zu können wie z.B. Erstellung von Tests/Klausuren und Korrekturen" (Berufliche Schule)*

Neben den Mentor*innen wird aber auch eine **Ausweitung der Hospitationsmöglichkeiten** gefordert. Der Einstieg in den Schulalltag sollte nicht abrupt stattfinden. Stattdessen fordern die Befragten eine **längere Einarbeitungsphase**, bei der die Lehrkräfte im Seiteneinstieg zunächst einmal den

Unterricht grundständiger Lehrkräfte begleiten. So können sie erste pädagogische Erfahrungen im Alltag sammeln und haben gleichzeitig die Möglichkeit am Modell zu lernen.

„... dass wir feste Stunde bekommen, in denen wir den Seiteneinsteiger einweisen können bzw. er uns im Unterricht hospitieren kann. Es werden ja sofort alle Löcher mit Unterricht gestopft und er ins kalte Wasser geworfen.“ (KGS/IGS)

„Es wäre sehr sinnvoll die Seiteneinsteiger nicht schon in ihrem ersten Jahr zu verheizen. Die meisten bei uns an der Schule sind völlig überfordert und werden verbrannt. In Folge dessen hören fast alle nach 1-3 Jahren auf, weil sie nicht gut darauf vorbereitet waren, was kommt und weil sie sofort 27 Stunden unterrichten mussten und sich parallel fortbilden sollten. Entweder muss man sie fortbilden, bevor sie an die Schule kommen, oder sie müssen langsam einsteigen“ (KGS/IGS)

„dass das Land mehr Stunden zur Verfügung stellt für deren Einarbeitung. Jeder zweite Seiteneinsteiger an unserer Schule in den letzten Jahren warf nach nur zweimonatiger Beschäftigung das Handtuch. Ich appelliere auch an die Medien, die Belastungen des Lehrerberufs derartig runterzuspielen, dass in der öffentlichen Meinung die Lehrer nach wie vor als "faule Säcke" zu gelten scheinen. Wie schwierig es ist, in mitunter sehr großen Klassen nicht nur für Ordnung zu sorgen, sondern auch für Lernzuwachs, das und die hohe Lärmbelastung u.a. alles andere wird gerade von Seiteneinsteigern völlig unterschätzt.“ (Gymnasium)

Gleichzeitig sehen die grundständigen Lehrkräfte aber auch die Notwendigkeit, in der Anfangszeit die Qualität der Lehrtätigkeit engmaschiger zu überprüfen. Gerade wenn die bisherigen Schulungen nicht ausreichen um pädagogische und didaktische Kenntnisse zu vermitteln, scheint es notwendig, Unterrichtsstandards sicherzustellen.

Die Bedeutung einer umfangreichen Einführungsphase ist ebenfalls bereits in Kapitel 6.3 deutlich geworden. Ähnlich wie beim Mentoringsystem steigen die Zufriedenheitswerte, wenn in der Einarbeitung alle wichtigen Informationen für den Schulalltag vermittelt wurden.

6.5.3 Anerkennung

Für die Lehrkräfte im Seiteneinstieg selbst sind zwei zusätzliche Maßnahmen von großer Bedeutung. Zum einen wünschen sie sich mehr Anerkennung durch das Kollegium. Das Gefühl nur eine Lehrkraft zweiter Klasse zu sein, belastet einige der Befragten.

„Es gibt doch einige Kollegen, die auf uns herabschauen und uns nichts zutrauen.“ (Regionalschule)

Gleichzeitig haben aber die Vergleiche der Zufriedenheit mit der Anerkennung durch Vorgesetzte bzw. Kollegen gezeigt, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ausbildungsgruppen gibt. 75% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg geben an, dass sie ausreichend Anerkennung von ihren Kollegen erhalten. Eng damit im Zusammenhang steht aber auch die finanzielle Gleichstellung zu den grundständigen Lehrkräften. Gleiches Geld für gleiche Arbeit ist ein wichtiges Thema für die Lehrkräfte im Seiteneinstieg. Sie empfinden, wie in Kapitel 6.3 gezeigt, ihr Entgelt als nicht leistungsangemessen, was vor allem an dem Vergleich mit den regulären Lehrkräften liegt.

„Die Bezahlung ist nicht gut, die Schere zu den „grundständig studierten“ Kollegen ist zu groß.“ (Regionalschule)

„Ich mache die gleiche Arbeit, wie meine Kollegen und wünsche mir dementsprechend auch mehr Gehalt.“ (Regionalschule)

„Das Gehalt muss gleichgestellt werden! Gleiche Arbeit gleicher Lohn!!! Das was hier passiert ist Betrug und Ausbeutung.“ (Regionalschule)

Diese Unzufriedenheit zeigt sich auch in den quantitativen Daten. 75% der Lehrkräfte im Seiteneinstieg empfinden – wie berichtet – ihr Gehalt als nicht leistungsangemessen.

6.6 Fazit

Der Lehrkräftemangel hat den Seiteneinstieg zu einem unverzichtbaren Instrument gemacht, um den Personalbedarf an Schulen zu decken. Vor allem in den letzten Jahren lindert das Instrument den Lehrkräftemangel in hohem Umfang. Die vorliegende Auswertung zeigt jedoch, dass nach Ansicht der Lehrkräfte die Integration in die Schulen noch verbessert werden muss. Insbesondere eine inkonsequente Umsetzung rechtlicher Vorgaben in der schulischen Praxis gefährden die langfristige Bindung dieser Lehrkräfte und riskiert eine erhöhte Abbruchwahrscheinlichkeit.

Für 61% der Seiteneinsteiger*innen ist der Lehrberuf anstrengender als ihre vorherige Tätigkeit. Die Mehrfachbelastung durch die Bewältigung schulischer Anforderungen in Verbindung mit einer parallel erfolgenden, als praxisfern kritisierten Qualifizierung wird als schwer zu bewältigen wahrgenommen. Ein zentrales Problem ist die **unzureichende Vorbereitung** auf den Lehrberuf. Viele Seiteneinsteiger*innen beginnen ihre Tätigkeit mit nur einer kurzen Vorqualifizierung, die kaum ausreicht, um die komplexen Anforderungen des Schulalltags zu bewältigen. Hier braucht es nicht nur eine praxisnähere Ausbildungsstrukturen, sondern vor allem eine ausreichende Qualifizierung vor dem Beginn des Schuldienstes.

Ein weiteres großes Defizit liegt in der **mangelnden Einarbeitung**. Obwohl das Landesrecht eine Betreuung durch Mentor*innen vorsieht, wird diese Regelung in der Praxis oft nicht umgesetzt. Nur 62 % der Seiteneinsteigerinnen geben an, von einem Mentor oder einer Mentorin begleitet zu werden. Um die Unterstützung flächendeckend zu gewährleisten, müssen Mentorenstunden verbindlich eingeführt und mit ausreichenden Anrechnungsstunden für die betreuenden Lehrkräfte hinterlegt werden. Auch die Einhaltung anderer rechtlicher Regelungen, wie der Ausschluss von Klassenleitung in den ersten zwei Dienstjahren, werden nicht konsequent eingehalten und erhöhen so die Belastung.

Als dritter zentraler Aspekt spielt neben den strukturellen Mängeln auch die **fehlende Anerkennung** eine zentrale Rolle. Viele Seiteneinsteiger*innen fühlen sich als „Lehrkräfte zweiter Klasse“ – nicht nur wegen der geringeren Vergütung, sondern auch wegen der Skepsis einiger Kolleginnen. Zwar geben 75 % an, ausreichend Wertschätzung von ihren Kolleginnen zu erfahren, doch die finanzielle Ungleichbehandlung wird als Problem gesehen: 75 % der Seiteneinsteigerinnen empfinden ihr Gehalt als nicht leistungsangemessen, und die Diskrepanz zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften führt zu Frustration. Hier braucht es transparente und als fair empfundene Eingruppierungen, die die tatsächliche Arbeitsleistung widerspiegeln. Gleichzeitig muss die Wertschätzung für den Seiteneinstieg gestärkt werden.

Unter den gegenwärtigen Bedingungen besteht die Gefahr, dass die Öffnung des Schulsystems für Seiteneinsteiger*innen als Reaktion auf den Lehrkräftemangel neue Herausforderungen für das grundständig ausgebildete Schulpersonal mit sich bringt und die bestehende Arbeitsbelastung zusätzlich erhöht. 38% erleben die Betreuung von Seiteneinsteiger*innen als Mehraufwand. Es gibt die Befürchtung, dass die Unterrichtsqualität leidet und grundständige Lehrkräfte Defizite in höheren Klassen auffangen müssen. Dabei unterschätzen die grundständigen Lehrkräfte jedoch den Grad der Überforderung ihrer neuen Kolleg*innen.

7 Gesundheit und Wohlbefinden der Lehrkräfte

Lehrkräfte nehmen eine Schlüsselrolle im Bildungssystem ein: Sie gestalten nicht nur Lernprozesse, sondern prägen durch ihr professionelles Handeln die Bildungsbiografien von jungen Menschen. Doch trotz dieser zentralen Bedeutung ist die Gesundheit der Lehrkräfte in den vergangenen Jahren zunehmend unter Druck geraten. Der Lehrberuf ist in hohem Maße durch psychische und physische Belastungen gekennzeichnet. Dazu zählen unter anderem chronischer Zeitdruck, hohe Verantwortung, mangelnde Regenerationsphasen, schwierige Schüler-Lehrer-Interaktionen sowie organisatorische, technische und gesellschaftliche Anforderungen, die in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gesteigert wurden (Jude et al., 2024). Untersuchungen belegen, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer besonderen Arbeitsanforderungen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen überdurchschnittlich häufig unter stressbedingten Erkrankungen wie Burnout, Depressionen oder psychosomatischen Beschwerden leiden (Wesselborg & Bauknecht, 2023).

Diese Entwicklung hat nicht nur Auswirkungen auf die individuelle Lebensqualität der betroffenen Lehrpersonen, sondern auf das gesamte Bildungssystem: eine sinkende Berufszufriedenheit, hohe Krankenstände, hohe Teilzeitquoten und Frühpensionierungen verschärfen bestehende Probleme wie den Lehrkräftemangel und gefährden langfristig die Bildungsqualität. Umgekehrt kann eine gesundheitsfördernde Arbeitsumgebung die Attraktivität des Lehrerberufs erhöhen und somit ein wichtiger Faktor gegen den Fachkräftemangel darstellen. Aber vor allem geht es darum, dass Lehrkräfte, die gesund und zufrieden sind, leichter eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen sowie ein motivierendes Lernumfeld schaffen können. Die Bildungsqualität verbessert sich (Klusmann et al., 2006; Klusmann & Richter, 2014).

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Kapitel die Gesundheitssituation der Lehrerkräfte in Mecklenburg-Vorpommern analysiert werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der psychischen Gesundheit, die in positiver Ausprägung in Form von Wohlbefinden („Wellbeing“), aber in negativer Hinsicht auch über das Burnout-Risiko erfasst wird. Zuerst berichten wir von der aktuellen gesundheitlichen Lage der Lehrkräfte, wobei es auch darum geht, besonders betroffene Gruppen zu identifizieren. Dann werden im dritten Abschnitt die einzelnen Indikatoren mit spezifischen Arbeitsbedingungen in Verbindung gesetzt, um die wichtigsten beruflichen Risikofaktoren zu identifizieren. Abschließend geht es um die Auswirkungen erhöhter Gesundheitsrisiken auf die Lehrkräfteversorgung des Landes.

7.1 Aktueller Gesundheitszustand der Lehrkräfte

Zur Messung des gesundheitlichen Befindens von Lehrkräften wurden drei Indikatoren verwendet, die unterschiedliche Bereiche beleuchten: allgemeiner Gesundheitszustand, Wohlbefinden und Burnout. Der allgemeine Gesundheitszustand umfasst sowohl psychische als auch körperliche Beschwerden (wie z.B. Muskel-Skeletterkrankungen). Der emotional-psychische Gesundheitszustand wird dann zunächst mit dem subjektiven Wohlbefinden („Wellbeing“) erhoben. Der dritte Indikator Burnout stellt auf den Grad der Erschöpfung im Zusammenhang mit dem Arbeitskontext ab. Um den aktuellen Gesundheitszustand der Lehrkräfte bewerten zu können, wird der gegenwärtige Stand der drei Gesundheitsaspekte näher dargestellt und soweit möglich mit Daten aus Frankfurt 2020, Sachsen 2022, Berlin 2023 und Hamburg 2024 verglichen.

7.1.1 Allgemeiner Gesundheitszustand

Zunächst wurde nach der allgemeinen körperlichen Verfassung für den Arbeitsalltag gefragt. Neben der psychischen Belastung nehmen Muskel-Skelett-Erkrankungen, Herz-Kreislauf-Erkrankungen oder andere, körperliche Beeinträchtigungen einen großen Einfluss auf die Belastbarkeit der Lehrkräfte. Die Frage nach dem allgemeinen Gesundheitszustand umfasst diese beiden Aspekte. Dabei handelt es sich nicht um eine medizinische Diagnose, sondern vielmehr um eine subjektive Einschätzung durch die Lehrkräfte selbst.

Die repräsentative Erhebung des DGB-Index erfasst in einer Erhebung zu dem Schwerpunkt Gesundheit ebenfalls den allgemeinen Gesundheitszustand (DGB-Index Gute Arbeit, 2023). 60% der Befragten bewerten ihren Gesundheitszustand darin als „sehr gut“ oder „gut“. Die Situation stellt sich für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern deutlich ungünstiger dar: Nur 40% schätzen ihren Gesundheitszustand subjektiv als gut oder sehr gut ein, 38% als zufriedenstellend, 22% halten ihn für weniger gut oder schlecht. Wie Abb. 87 zeigt, stellt sich die Situation in diesem Bundesland noch ungünstiger dar als in früheren Untersuchungen in anderen Bundesländern. Auffällig sind die Einschätzungen aus Frankfurt am Main: Unmittelbar vor der Corona-Pandemie waren dort noch 52% der Lehrkräfte aller Schulformen der Meinung sie verfügten über eine gute oder sehr gute Gesundheit. Nur 14% sprachen von weniger guter oder schlechter Gesundheit. Der Vergleichswert mit den repräsentativen Beschäftigten aus dem DGB-Index Gute Arbeit lag damals ähnlich wie heute bei 13% - also etwa auf gleicher Höhe. Heute liegt dieser Anteil unter Lehrkräften zwischen 18% und 22%. Ihre Situation hat sich also gegenüber den anderen Berufen verschlechtert, der Abstand ist größer geworden.

Im Folgenden analysieren wir, inwieweit diese Einschätzung zwischen unterschiedlichen Altersgruppen, Care-Tätigkeiten oder auch den Geschlechtern variiert. Zur besseren Übersicht wird der allgemeine Gesundheitszustand in der folgenden Analyse in drei Kategorien betrachtet: gut, mittel und eher schlecht.

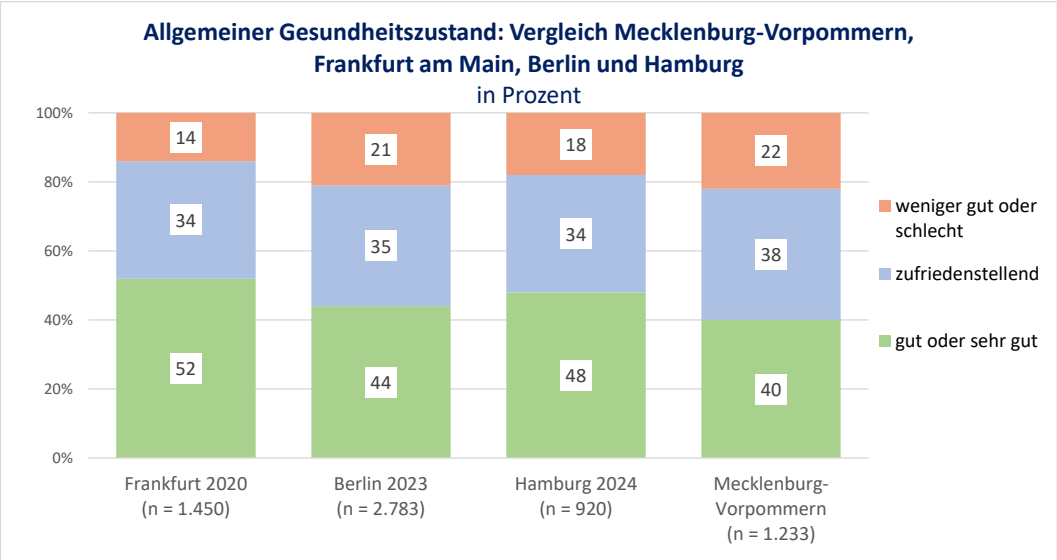


Abb. 88

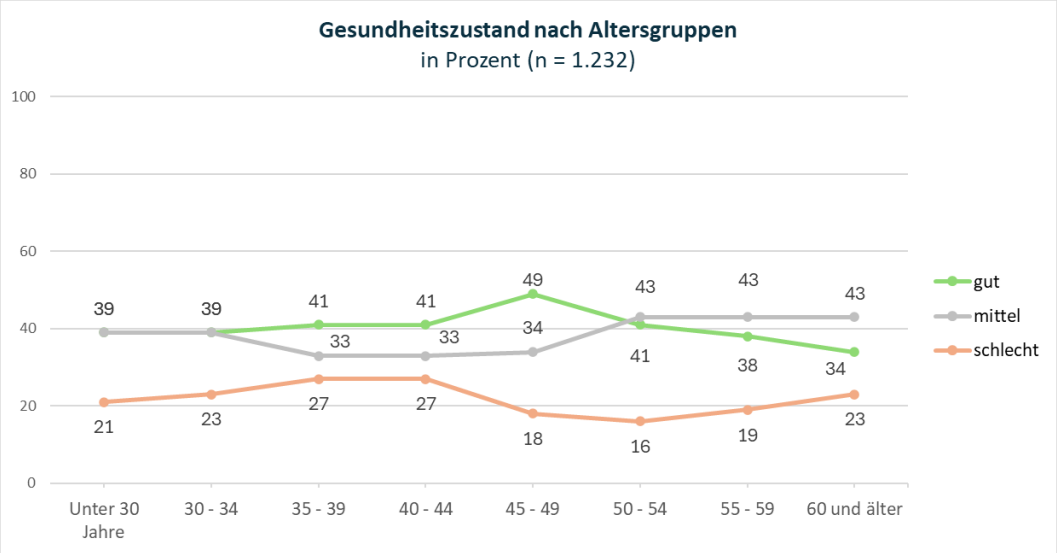


Abb. 89

Bezüglich des Alters (Abb. 89) lassen sich – wie zuvor in Berlin und Hamburg – keine großen Unterschiede zwischen den Altersgruppen finden. Der Anteil der Lehrkräfte mit gutem Gesundheitszustand ist in der Gruppe der 45- bis 49-Jährigen mit 49% zwar am höchsten, aber nur signifikant verschieden zu den Lehrkräften über 60 Jahre.

Ein differenzierteres Bild zeigt sich bezüglich des Geschlechts und der Care-Tätigkeit. Frauen sind im Durchschnitt unzufriedener mit ihrem Gesundheitszustand als ihre männlichen Kollegen. Nur 37% der Frauen würden ihn als gut beschreiben, während immerhin die Hälfte der Männer mit ihrer Gesundheit zufrieden ist. Während Lehrkräfte mit und ohne Kind (oder Kindern) im Haushalt keinen signifikanten Unterschied bezüglich ihrer Verfassung aufweisen, scheint die Pflege von Angehörigen aufgrund der Doppelbelastung das eigene Gesundheitsrisiko zu erhöhen. Ein Drittel der Lehrkräfte mit Pflegeverpflichtungen beschreibt ihren Zustand als schlecht, während es bei Befragten ohne Pflege nur 20% sind. Vor allem die Altersgruppe ab 50 Jahre ist von dieser zusätzlichen Belastung sehr viel häufiger betroffen (Abb. 90).

Pflegeaufgaben sind häufig durch zeitliche Unvorhersehbarkeit, emotionale Belastung sowie eine geringe institutionelle Unterstützung gekennzeichnet. Diese Faktoren können die Regenerationsmöglichkeiten einschränken und langfristig zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen beitragen. Dass ein deutlich höherer Anteil der pflegenden Lehrkräfte ihren Gesundheitszustand als schlecht einschätzt, weist somit auf ein erhöhtes Risiko für Überlastung und chronische Erschöpfung hin. Im schulischen Kontext, der bereits durch hohe Arbeitsintensität und begrenzte Flexibilität geprägt ist, können sich solche außerberuflichen Verpflichtungen besonders nachteilig auswirken. Neben der Care-Tätigkeit zeigen sich auch bezüglich des Stellenumfangs Unterschiede bezüglich der Gesundheit. 20% der Lehrkräfte mit einer Vollzeitstelle geben an, einen schlechten Gesundheitszustand zu haben. Bei Personen, die in Teilzeit arbeiten, sind es hingegen 26%. Bezogen auf die aktuelle, von der Bundesregierung angestoßene Diskussion, Teilzeitoptionen einzuschränken, verdeutlicht dies, dass es keine gute Idee wäre. Teilzeitoptionen einzuschränken, könnte dem Ziel, mehr Arbeitsstunden zu erzeugen, sogar entgegenwirken. Denn Lehrkräfte gehen vielfach in Teilzeit, um sich der Überlastung einer Vollzeitstelle zu entziehen und ihre Gesundheit zu schützen

(Mußmann et al., 2020). Die Alternative könnten Frühpensionierung und Berufswechsel sein. Bezüglich der Schulform gibt es keine signifikanten Unterschiede.

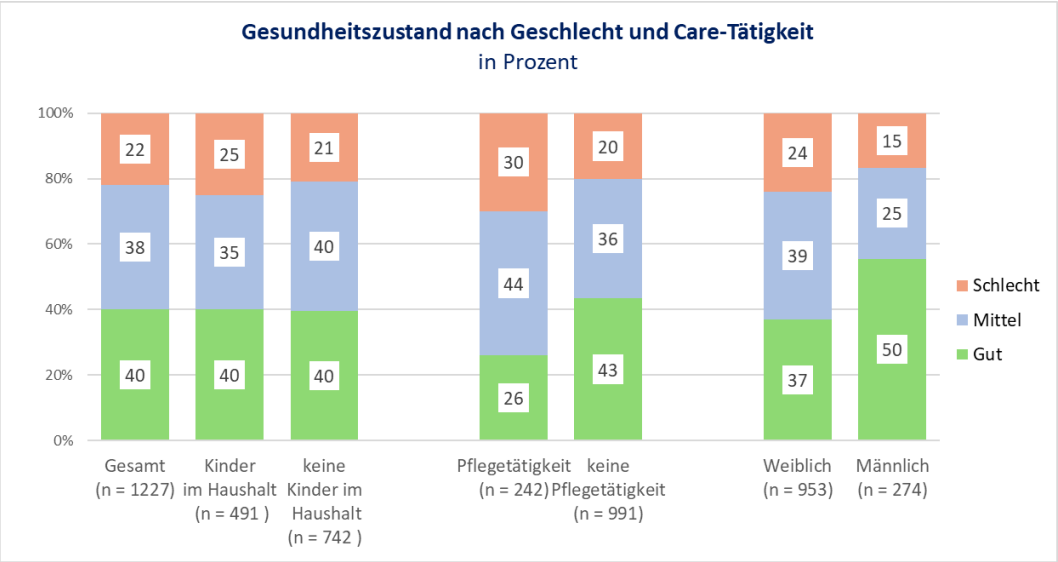


Abb. 90

7.1.2 Wohlbefinden

Für die Beurteilung der Arbeitssituation von Lehrkräften ist es von großer Bedeutung, nicht nur den allgemeinen Gesundheitszustand zu erfassen, sondern auch das Wohlbefinden („Wellbeing“) systematisch mit einzubeziehen. Der Grund dafür liegt vor allem darin, dass Wohlbefinden weit mehr umfasst als lediglich die Abwesenheit von Krankheit oder Erschöpfung. Während Burnout und gesundheitliche Beschwerden vor allem Defizite und Belastungen sichtbar machen, richtet sich der Blick beim Wohlbefinden auf positive Aspekte des Erlebens wie Zufriedenheit, Vitalität, emotionale Ausgeglichenheit und berufliches Engagement. Damit bietet das Wohlbefinden eine wichtige Ergänzung zur reinen Problemanalyse, denn Menschen kann es trotz äußerlich guter Gesundheit an Energie und Engagement fehlen. Das Konzept des Wohlbefindens bezieht sich auf das Verständnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1946), welche Gesundheit nicht als Abwesenheit von Krankheit oder Behinderung, sondern als vollständiges körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden versteht. Gemessen wird das Wohlbefinden mit einer Selbsteinschätzung, die von der WHO als fünf Items umfassende Skala entwickelt wurde (WHO5). Der WHO5 misst das subjektive psychische Wohlbefinden, in Bezug auf positive Stimmung, Vitalität und allgemeine Lebenszufriedenheit – innerhalb der letzten zwei Wochen. Jede der fünf Fragen wird auf einer 6-Punkte-Skala bewertet und zu einem Index verarbeitet, der Werte zwischen 0 und 100 erreichen kann. Bei Screenings wird ein Wert unter 50 als Risikofaktor für Depressionen gewertet. Sinkt der Wert unter 28 Punkten ist die Wahrscheinlichkeit einer Depression hoch (Topp et al., 2015).

Im repräsentativen European Working Conditions Survey 2021 (EWCS) (Eurofound, 2021) wird der WHO5 eingesetzt und entlang der oben beschriebenen Dreiteilung Gruppen gebildet (*depression, at risk, normal*) – woran wir uns im Folgenden orientieren. Für die Erwerbstätigen in Deutschland (n = 4.100) ergab sich im EWCS ein durchschnittlicher Mittelwert von 64. Unter Lehrkräften n

Mecklenburg-Vorpommern liegt der Durchschnitt des WHO5 bei 44 Punkten, während es in Berlin und Hamburg für Lehrkräfte nur 41 Punkte sind. Damit befinden sich Lehrkräfte als Gruppe im Bereich eines erhöhten Gesundheitsrisikos und deutlich unter dem Bundesdurchschnitt aller Berufe. Ähnlich wie bei dem allgemeinen Gesundheitszustand, zeigt sich das Wohlbefinden nicht beeinflusst durch Elternschaft, wohl aber durch Pflegetätigkeiten.

In Abb. 91 wird deutlich, dass 28% der Lehrkräfte mit zusätzlicher Pflegetätigkeit ein erhöhtes Risiko für Depressionen haben. Bei Personen ohne Care-Tätigkeit sind es hingegen nur 17%. Bezüglich des Beschäftigungsumfangs (Teil- oder Vollzeit) sowie den Schulformen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Zwar liegt der Anteil der Lehrkräfte mit Depressionsrisiko an Grundschu-

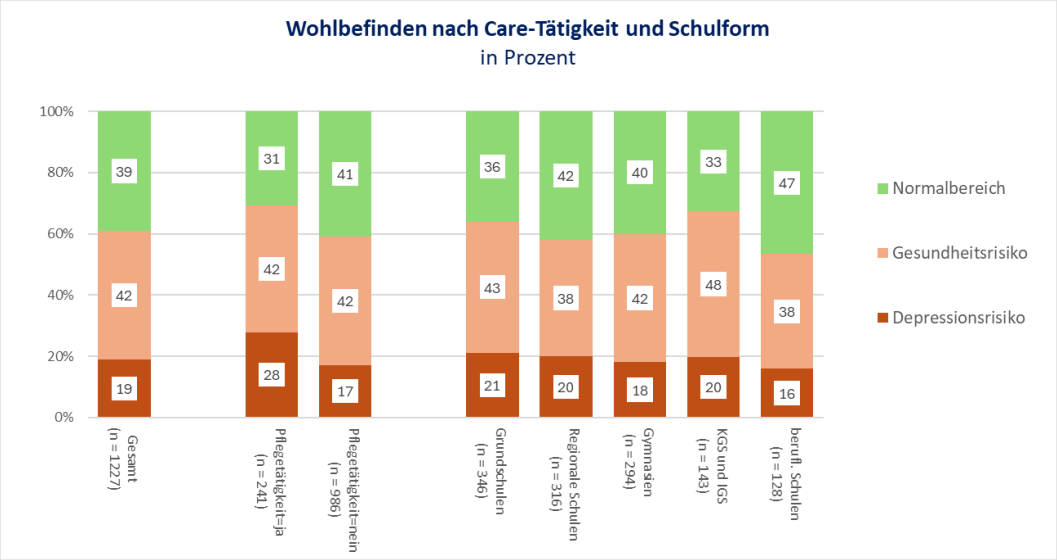


Abb. 91

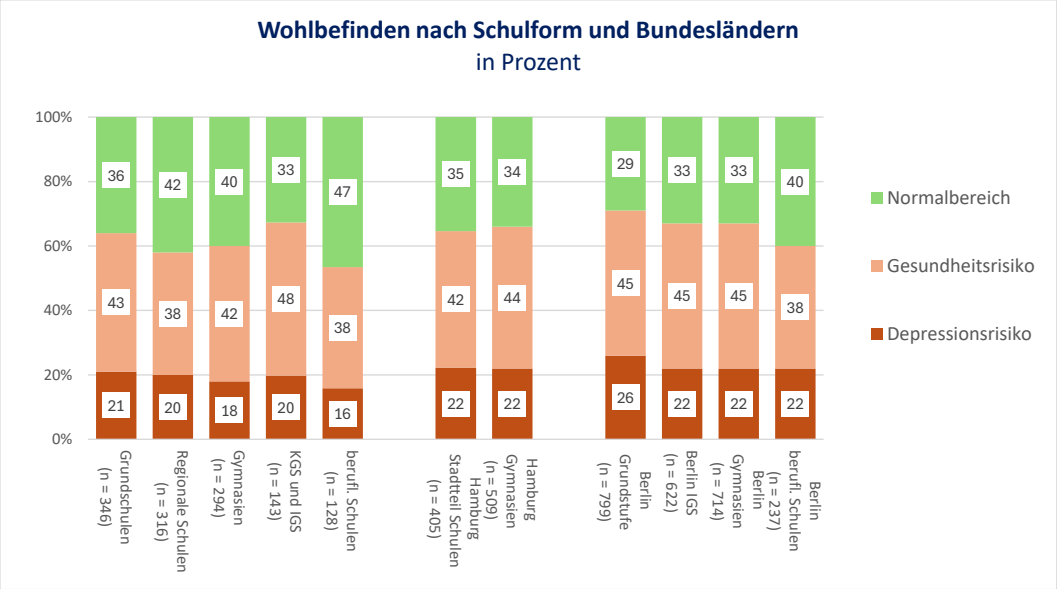


Abb. 92

len mit 21 % um sechs Prozentpunkte höher als an beruflichen Schulen, diese Differenz ist jedoch statistisch nicht signifikant und kann daher nicht auf die Grundgesamtheit generalisiert werden.

Der Vergleich mit den Werten der Lehrkräfte in Hamburg und Berlin (Abb. 92) zeigt, dass die Situation in Mecklenburg-Vorpommern einem bundesweiten Trend folgt. In Hamburg und Berlin ist der Anteil der Personen mit hohem Risiko an den Gymnasien mit 22% etwas höher. Auch die Lehrkräfte an der Grundstufe (Klassen 1 bis 6) in Berlin zeigen ein höheres Gesundheitsrisiko.

7.1.3 Burnout

Als dritter Faktor wurde der Grad der psychischen Erschöpfung mit der Personal Burnout Skala aus dem Copenhagen Burnout Inventory erfasst (Kristensen et al. 2005). Dieser Gesundheitsaspekt bezieht sich im Vergleich zum allgemeinen Gesundheitszustand ausschließlich auf die psychische Erschöpfung. Der CBI dient dazu, Burnout-Risiken zu erkennen, um gezielt Prävention oder Intervention zu planen.

Der Personal Burnout wird als Index von 0 – 100 berechnet. Ab einem Wert von 50 Punkten wird von einem erhöhten Gesundheitsrisiko ausgegangen. Personen mit einem Wert von mehr als 50 Punkten weisen z.B. signifikant höhere Werte für Depression, Angststörungen und Stress auf. Insofern ist es beim Personal Burnout üblich, zwischen folgenden Risikogruppen zu unterscheiden: einen Wert von 50 – 74 Punkten (*moderate burnout*), von 75 bis 99 Punkten (*high burnout*) sowie 100 Punkten (*severe burnout*) (Creedy et al., 2017). Wie schon beim Wohlbefinden, handelt es sich jedoch ausschließlich um ein Screening-Instrument und nicht um eine medizinische Diagnose.

In einem Vergleich von 67 verschiedenen Berufsgruppen konnten (Nübling et al., 2012) in einer großangelegten Studie von 30.693 Personen feststellen, dass das Risiko für arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Lehrkräften am höchsten war. Im Vergleich zu der Referenzgruppe Maschinenführer war ihr Risiko für Burnout zwei- bis dreimal so hoch. Bei der vorliegen Erhebung liegen die Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern mit einem durchschnittlichen Wert von 62 Punkten auf der Burnout Skala sogar noch deutlich über diesen Werten.

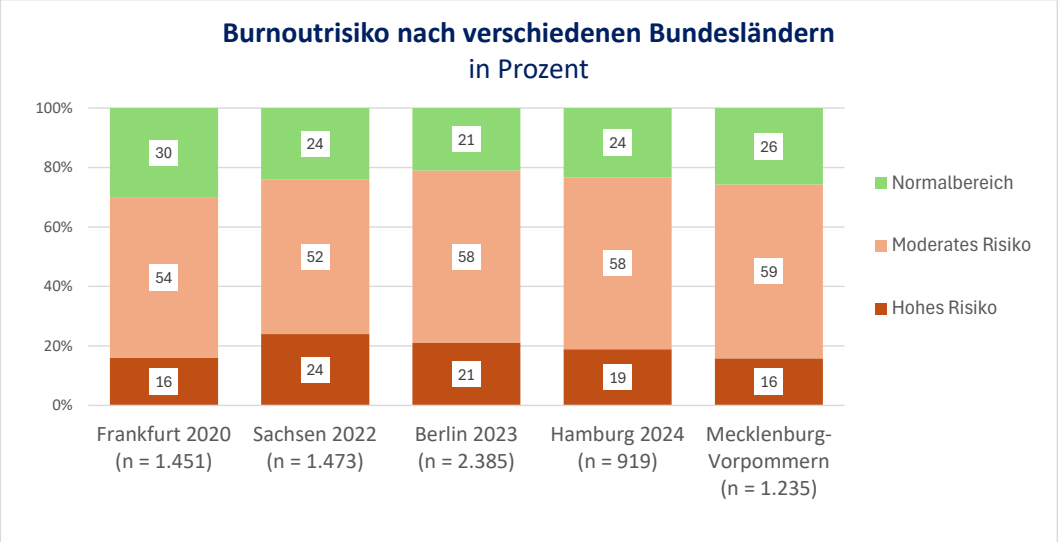


Abb. 93

Allerdings ist auch der Burnout-Wert in der Vergleichsgruppe gestiegen, jedoch nur um 7 auf inzwischen 49 Punkte (Nübling et al., 2024). Die große Steigerung bei Lehrkräften ist aber keine landesspezifische Besonderheit, sondern wird im direkten Vergleich mit den Lehrkräften in Frankfurt, Sachsen, Berlin und Hamburg bestätigt (Abb. 93). Nur ein Viertel der Befragten (26%) liegt im Normalbereich und zeigt keinerlei Burnout-Risiko. 59% weisen ein moderates Risiko auf und immerhin 16% ein hohes Risiko. Wie auch schon beim Wohlbefinden ist der Burnout-Wert unabhängig vom Alter und Anzahl der Kinder im Haushalt, variiert aber bezogen auf das Geschlecht und die Pflegebelastung. Während nur 10% der Männer ein hohes Risiko aufweisen, sind es bei den Frauen 7 Prozentpunkte mehr. Auch Personen mit Pflegetätigkeit sind mit 21% deutlicher stärker belastet. Im Gegensatz zum Wohlbefinden hat auch der Beschäftigungsumfang einen signifikanten Effekt auf das Burnout-Risiko.

Bezüglich der Schulformen (Abb. 94) sind die Lehrkräfte an Gymnasien sowie an den beruflichen Schulen weniger stark von Burnout belastet, als an den Grundschulen bzw. IGS / KGS. Personen in Vollzeitbeschäftigung kommen im Durchschnitt auf 61 Punkte, während Lehrkräfte in Teilzeit 64 Punkte erreichen. Der Unterschied von drei Punkten ist jedoch für eine inhaltliche Interpretation zu schwach ausgeprägt.

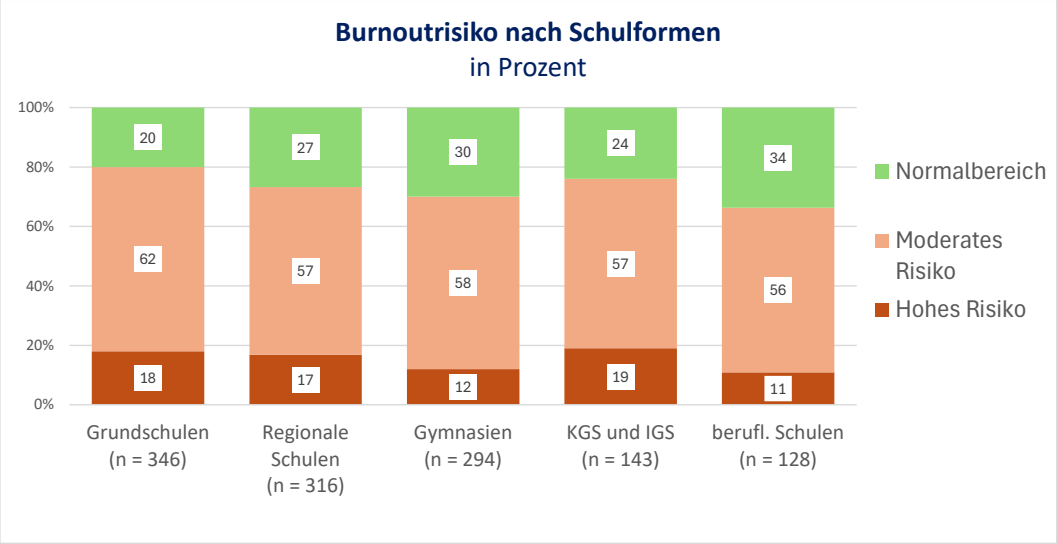


Abb. 94

7.2 Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen

Nach dem Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG) hat ein Arbeitgeber seine Beschäftigten vor arbeitsbedingten Gesundheitsgefährdungen zu schützen. Der Schutzauftrag umfasst dabei nicht nur körperliche Aspekte, sondern auch psychische Belastungen in Form von Burnout. In zahlreichen Studien wurden die zentralen Einflussfaktoren für chronischen Stress identifiziert (Kersten & Formazin, 2022; Seidler et al., 2014; vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V., 2014). In der vorliegenden Studie werden vier dieser zentralen Problemfelder, die einen Einfluss auf das Burnout-Risiko bei Lehrkräften in M-V haben könnten, untersucht:

1. Arbeitsbelastungen (Arbeitsintensität, Lehrkräftemangel)

2. Digitaler Stress

3. Schulklima

4. Vereinbarkeit von Familie und Beruf

In den folgenden Kapiteln soll der Zusammenhang zwischen den spezifischen Arbeitsbedingungen von Lehrkräften bezüglich der vier Problemfelder und dem Gesundheitszustand dargestellt werden. Der Schwerpunkt liegt hierbei zum einen auf Burnout sowie zum anderen auf dem Wohlbefinden, die als gegensätzliche Indikatoren jeweils in den Abbildungen verwendet werden.

7.2.1 Arbeitsbelastung

Es ist gesicherter Forschungsstand, dass die Arbeitsintensität einen erheblichen Einfluss auf die psychische Belastung von Beschäftigten hat und einen zentralen Faktor für deren Wohlbefinden und Gesundheit darstellt. Für die Beurteilung der Arbeitsintensität spielen Zeitdruck, Menge der zu bewältigenden Aufgaben sowie Aufmerksamkeits- und Emotionsregulation eine Rolle. Dauerhaft zu hohe Anforderungen bzw. Zeitdruck führen zu einer Verringerung der erlebten Handlungsspielräume und zu einem Gefühl der Überlastung, was als zentraler Prädiktor psychischer Beanspruchung gilt. Für die Lehrkräfte soll im Folgenden der Zusammenhang der Arbeitsintensität mit der psychischen Gesundheit über die vier Faktoren: Zeitdruck, körperliche Anstrengung Mehrarbeit und steigende Anforderungen vor allem durch Lehrkräftemangel und Technostress dargestellt werden.

Arbeitsintensität

> *„Der Lehrerberuf ist wunderbar aber die Belastung steigt ständig. Immer mehr Mehrarbeit, Verwaltung, DJP, Hilfe für Seiteneinsteiger, auffällige Schüler, Inklusion, hoher Krankenstand, Versammlungen, ständig wechselnde Technik, schlechte Ausstattung“*

Mit dem Eintritt in den Beruf sind bestimmte Erwartungen an die Arbeitsinhalte, das Gehalt oder die Karrieremöglichkeiten verbunden. Entsteht ein Ungleichgewicht zwischen diesen Erwartungen und den tatsächlichen beruflichen Anforderungen kann es zu einer Gratifikationskrise kommen (siehe Kapitel 8). Das dadurch erhöhte Stressempfinden kann sich auf die krankheitsbedingten Fehlzeiten auswirken aber vor allem auch ein höheres Risiko für Herz-Kreislauf-, sowie psychiatrische Erkrankungen bedingen (Siegrist, 2012). Um das Ausmaß der Gratifikationskrise für Lehrkräfte zu beurteilen, wird in der vorliegenden Studie die Effort-Reward-Imbalance (ERI) Skala herangezogen. Sie umfasst 16 Items, die sich auf vier Subskalen aufteilen, die *Anstrengung* (Effort) wird mit der Subskala Belastung abgedeckt, während für die Gratifikationen drei Subskalen, *Wertschätzung, Aufstiegschancen* und *Arbeitsplatzsicherheit*, verwendet werden.

Die folgende Auswertung konzentriert sich auf die *Anstrengung*. Die Belastungen umfassen sowohl Messungen zum zeitlichen Druck als auch zur übernommenen Verantwortung und zur langfristigen Entwicklung der Arbeitsbelastung. Die Vielzahl paralleler Aufgaben sowie enge zeitliche Vorgaben erschweren es, Anforderungen angemessen zu bewältigen und Pausen einzuhalten. Gleichzeitig tragen Lehrkräfte eine hohe Verantwortung für Lern- und Entwicklungsprozesse, verfügen jedoch nur begrenzt über Einfluss auf strukturelle Rahmenbedingungen, was das Stresserleben zusätzlich verstärkt.

In Tab. 6 bis Tab. 8 ist der Zusammenhang der sechs Items zur Belastung mit den drei Gesundheitsindikatoren als Korrelation dargestellt. Im Kapitel 8 findet sich eine umfangreiche Übersicht zu den Häufigkeiten der einzelnen Belastungsfaktoren. Die Korrelationskoeffizienten können einen Wert zwischen -1 (perfekter negativer Zusammenhang) und +1 (perfekter positiver Zusammenhang) annehmen. Je näher der Wert an 0 liegt, desto schwächer ist die Beziehung. Die Signifikanz gibt außerdem an, ob sich das Ergebnis auf die Grundgesamtheit übertragen lässt. Bei einem Wert unter 0,05 liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit bei nur 5% und man spricht von einem signifikanten Ergebnis.

Die Tabellen zeigen Pearson-Korrelationen zwischen den drei Belastungsitems und den gesundheitlichen Indikatoren: Burnout, Wohlbefinden und Gesundheitszustand. Alle Zusammenhänge sind statistisch hochsignifikant ($p < .001$). Im Hinblick auf Burnout zeigen sich durchweg positive Zusammenhänge mit allen Items. Das bedeutet: Je höher der wahrgenommene berufliche Aufwand, desto höher sind die Burnout-Werte. Am stärksten ist der Zusammenhang mit Zeitdruck ($r = .45$), gefolgt von der steigenden Arbeitsbelastung ($r = .34$) und Mehrarbeit ($r = .33$). Etwas schwächer, aber weiterhin bedeutsam, fallen die Korrelationen mit Störungen, Verantwortung und körperlicher Anstrengung aus ($r \approx .28–.32$). Insgesamt deutet dies darauf hin, dass insbesondere zeitliche und quantitative Arbeitsanforderungen eng mit Burnout verbunden sind.

Tab. 6

Pearson Korrelation: Burnoutrisiko mit Belastungsindikatoren

	Zeitdruck	Unterbrechungen	Verantwortung	Mehrarbeit	körperliche Anstrenung	steigende Belastung
Koeffizient	0,454	0,3	0,282	0,328	0,32	0,342
Signifikanz	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
N	1.235	1.233	1.235	1.233	1.234	1.230

Tab. 7

Pearson Korrelation: Wohlbefinden mit Belastungsindikatoren

	Zeitdruck	Unterbrechungen	Verantwortung	Mehrarbeit	körperliche Anstrenung	steigende Belastung
Koeffizient	-0,34	-0,235	-0,208	-0,235	-0,177	-0,279
Signifikanz	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
N	1.227	1.225	1.227	1.225	1.226	1.222

Tab. 8

Pearson Korrelation: allg, Gesundheitszustand mit Belastungsindikatoren

	Zeitdruck	Unterbrechungen	Verantwortung	Mehrarbeit	körperliche Anstrenung	steigende Belastung
Koeffizient	0,28	0,174	0,188	0,225	0,212	0,242
Signifikanz	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
N	1.233	1.231	1.233	1.231	1.232	1.228

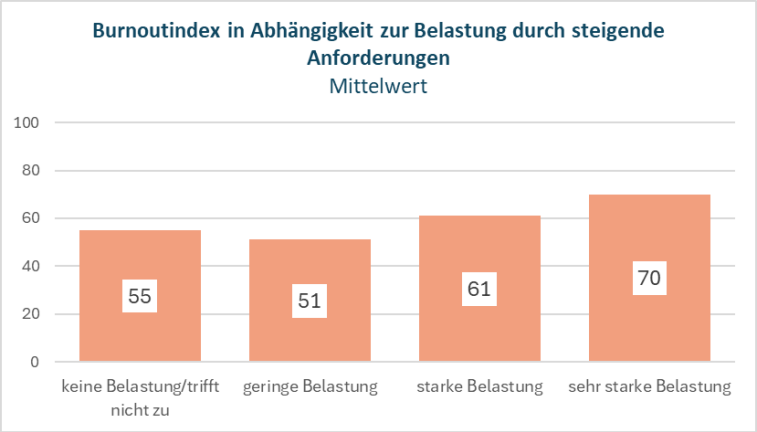


Abb. 95

Der Zusammenhang wird auch noch mal in Abb. 95 exemplarisch für die steigende Anforderungen dargestellt. Während der durchschnittliche Burnoutwert bei Personen mit geringer Belastung durch steigende Anforderungen bei 51 Punkten liegt, ist er bei Lehrkräften, die eine sehr starke Belastung empfinden um 19 Punkte höher.

Für das psychische Wohlbefinden (WHO-5) ergeben sich (Tab. 7) hingegen wie erwartet negative Zusammenhänge mit allen Belastungen. Je größer die Anstrengungen und Arbeitsintensität desto geringer ist das Wohlbefinden. Auch hier zeigt sich der stärkste Zusammenhang bei hohem Zeitdruck (r = −.36). Die übrigen Aspekte weisen moderat negative Korrelationen auf (r zwischen −.18 und −.28). Dies spricht dafür, dass steigende Arbeitsanforderungen das subjektive Wohlbefinden deutlich beeinträchtigen.

Ein ähnliches Muster zeigt sich beim allgemeinen Gesundheitszustand (Tab. 8): Alle Verausgabungsvariablen zeigen einen positiven Effekt, d.h. je größer die Belastung, desto schlechter wird der allgemeine Gesundheitszustand beschrieben. Die Zusammenhänge sind zwar insgesamt schwächer als beim Burnout, aber konsistent und signifikant (r ≈ .17–.28). Erneut ist Zeitdruck am stärksten mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen verbunden.

Relevante Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen gibt es hingegen nur für einzelne Items. Störungen und Unterbrechung sind an den Gymnasien mit 63% deutlich seltener als an den Regionalschulen, IGS / KGS an denen 74% der Lehrkräfte davon berichten. Auch die Einschätzung, dass die Arbeit in den letzten Jahren zugenommen hat, zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen (Abb. 96). Insgesamt bestätigen 9 von 10 Lehrkräften diese Aussage und 73% empfinden diese Zunahme auch als stark bzw. sehr stark belastend. Am häufigsten wird die Aussage noch von den Gymnasiallehrkräften abgelehnt (15%). Im Gegensatz dazu empfinden 77% der Personen, die an Grundschulen unterrichten, eine Verschlechterung der Arbeitssituation in Verbindung mit starker oder sehr starker Belastung.

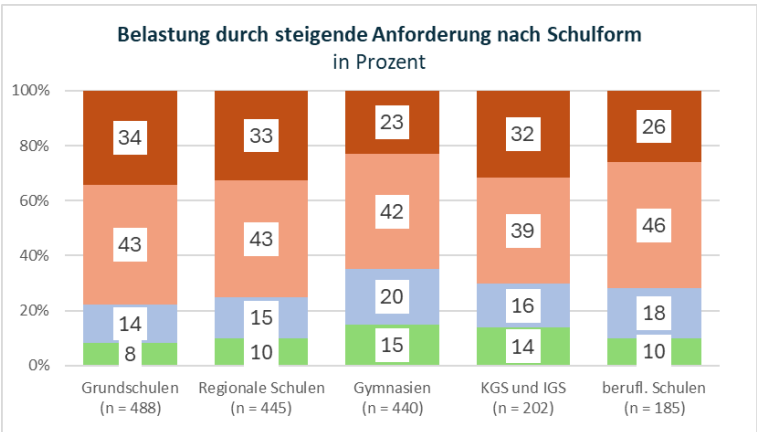


Abb. 96

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine höhere Arbeitsintensität verbunden mit stärken körperlichen Anstrengungen und Verantwortung systematisch mit höherem Burnout-Risiko, geringerem Wohlbefinden und einer schlechteren Gesundheit einhergehen. Besonders der erlebte Zeitdruck und das Gefühl, dass die Anforderungen immer weiter gestiegen sind, scheinen dabei eine

zentrale Rolle zu spielen und stellen einen relevanten Risikofaktor für die psychische Gesundheit dar. Die Tatsache, dass beide Indikatoren von der überwiegenden Mehrheit der Lehrkräfte berichtet und auch als beanspruchend empfunden wird, signalisiert erhöhten Handlungsbedarf.

Lehrkräftemangel

> *„Es wäre sinnvoll, nicht nur den Lehrkräftemangel anzusprechen, sondern auch die teilweise immense Belastung aufgrund des Ausfalls langzeiterkrankter Kolleginnen und Kollegen, deren Arbeit so gut wie möglich durch andere Lehrkräfte der Schule übernommen wird."*

Der viel diskutierte aktuelle Lehrkräftemangel bleibt in der Schulorganisation nicht ohne Folgen. Wenn die Personaldecke zu dünn ist, müssen Aufgaben neu verteilt werden und führen krankheitsbedingte Ausfälle zu kurzfristigen Anpassungen und Zusatzbelastungen. Zudem werden Lehrkräfte dazu veranlasst, vorübergehend mehr Stunden zu unterrichten, als sie eigentlich wollen. Dies betrifft nicht nur Teilzeitkräfte, sondern auch Vollzeitkräfte können dazu aufgefordert werden, über ihr volles Deputat hinaus noch zusätzliche Stunden zu übernehmen. Damit hängt der Lehrkräftemangel eng mit den Arbeitsbelastungen zusammen. Eine ausführliche deskriptive Darstellung der Häufigkeiten zum Lehrkräftemangel wird im Kapitel 5 zum Thema Lehrkräftemangel und Seiteneinstieg dargestellt.

Abb. 97 dokumentiert nun den Zusammenhang von Burnout-Risiko bzw. Wohlbefinden (WHO5) und Lehrkräftemangel. Der Mittelwert des Burnouts beträgt für Lehrkräfte an Schulen ohne Lehrkräftemangel 59 Punkte. An Schulen mit sehr hohem Personalmangel sind es hingegen 66. Demgegenüber zeichnen die Ergebnisse des Wohlbefindens ein gegenteiliges Bild. Mit steigendem Lehrkräftemangel sinkt das Wohlbefinden.

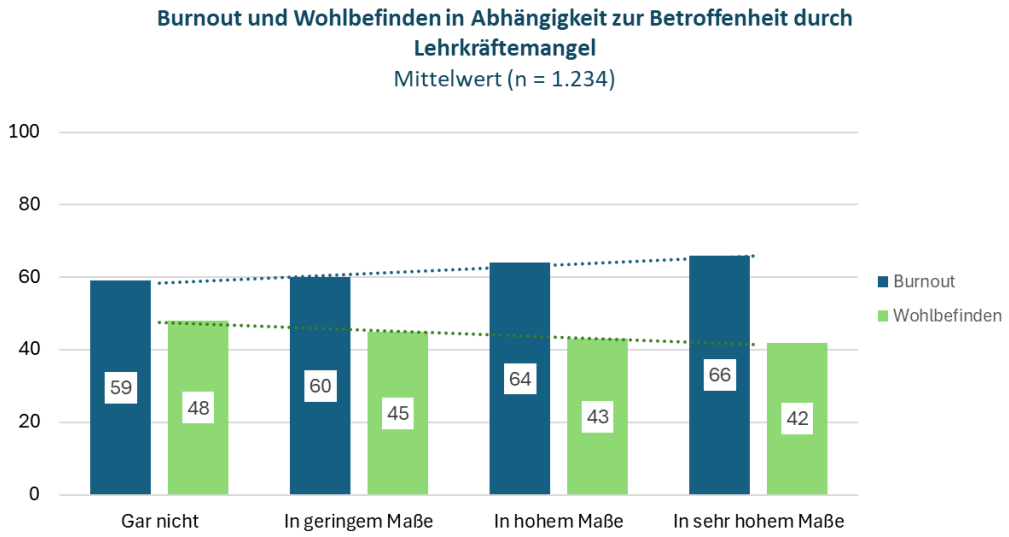


Abb. 97

Tab. 9

Spearman Korrelation: Burnoutrisiko und Folgen des Lehrkräftemangels

	Stimmung	Zusätzliche Aufgaben	Überstunden	Vertr. Arbeitszeit	Vertretung	Betreuung	Fachfremder Unterricht	Große Lerngruppen	Stillarbeit	Home-schooling
Koeffizient	0,193	0,178	0,163	0,177	0,168	0,047	0,168	0,174	0,148	0,082
Signifikanz	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,118	<0,001	<0,001	<0,001	0,006
N	1.103	1.108	1.108	1.105	1.108	1.107	1.109	1.109	1.109	1.108

Beide Skalen zeigen auch in der Korrelation signifikante Zusammenhänge. Welche Folgen des Personalnotstands wirken sich am stärksten auf die Gesundheit aus? In der vorliegenden Studie wurden 10 Aspekte des Lehrkräftemangel genauer erfasst (siehe Kapitel 5.1).

In Tab. 9 wird deutlich, dass fast alle Folgen sich negativ auf das Burnout-Risiko auswirken. Einzig die Betreuung von Referendar*innen und Lehrkräften im Seiteneinstieg hat nur einen sehr schwachen Effekt. Am stärksten wirken sich die Verschlechterung der Stimmung (r.=.19), zusätzliche Aufgaben (r=.19), höhere vertragliche Arbeitszeiten (r=.2) und das Unterrichten in übergroßen Gruppen (r=.19) aus.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass der Lehrkräftemangel nicht lediglich ein organisatorisches Ärgernis darstellt, sondern in engem Zusammenhang mit der gesundheitlichen Belastung der Lehrkräfte steht. Eine unzureichende Personalausstattung führt systematisch zu einer Ausweitung der individuellen Arbeitsanforderungen, etwa durch zusätzliche Aufgaben, erhöhte Unterrichtsverpflichtungen und größere Lerngruppen. Diese Maßnahmen dienen zwar kurzfristig der Sicherstellung des Unterrichtsbetriebs, gehen jedoch mit einer signifikanten Erhöhung des Burnout-Risikos und einer Verschlechterung des subjektiven Wohlbefindens einher.

Digitaler Stress

> *„Digitalität muss sein, aber nicht auf Biegen und Brechen.... erst müssen Grundfertigkeiten geschult werden. Mich stresst die Digitalität zunehmend.“*

Die fortschreitende Digitalisierung des Bildungswesens verändert die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften tiefgreifend. Neben positiven Effekten wie Entlastungen, kann es durch den zunehmenden Einsatz von Technologien aber auch zu Belastungen, Verunsicherung, Stress durch Komplexität sowie Entgrenzung kommen (Meyer & Tisch, 2024). In Kapitel 3.4 wurde bereits gezeigt, dass es einen negativen Zusammenhang von digitalem Stress mit der psychischen Gesundheit gibt. Dies steht im Einklang mit weiteren Forschungsergebnissen (Borle et al., 2021; Dragano & Lunau, 2020; Komorowski & Vieten, 2022; Meyer & Tisch, 2024). Um den Zusammenhang von digitalem Stress und Gesundheitsrisiken unter Lehrkräften in Mecklenburg-Vorpommern näher zu analysieren, wurden acht Aspekten des digitalen Stresses berücksichtigt (siehe Tabelle).

Sowohl Burnout als auch das Wohlbefinden zeigen fast durchgehend signifikante Zusammenhänge mit den unterschiedlichen Aspekten des digitalen Stresses (Tab. 10). Die Effekte auf das Burnout-Risiko sind dabei durchgehend stärker ausgeprägt als beim Wohlbefinden. Dies lässt sich vor allem auf die Operationalisierung zurückführen. Die Items zur Messung des Burnout-Risikos wurden explizit mit einem Bezug zur Arbeit eingeleitet („Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zu Ihrer aktuellen Arbeitssituation bzw. zu Ihrem emotionalen Erleben.“), während die Einschätzung des Wohlbefindens sowohl auf berufliche als auch private Hintergründe zurückzuführen ist. Den stärksten Effekt haben dabei drei Items: Dauerpräsenz, Privatsphäre und Rollenunklarheit.

Kurzbeschreibung	Itemtext
Dauerpräsenz	Durch die digitalen Medien und Techniken bin ich auch während der freien Zeit ständig in Kontakt mit meiner Arbeit.
Überlastung	Ich habe eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien und Techniken.
Komplexität	Ich finde nicht genügend Zeit, um meinen Umgang mit digitalen Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen.
Unzuverlässigkeit	Die Leistungsfähigkeit der schulischen IT-Systeme ist zuverlässig. (Item gedreht)
Verunsicherung	Es gibt ständig neue digitale Medien und Techniken, welche wir in der Schule verwenden.
Privatsphäre	Meine Privatsphäre kann dadurch verletzt werden, dass mein Verhalten bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken nachverfolgt werden kann.
Rollenunklarheit	Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige.
Absicherung	Ich muss mich immer für den Fall absichern, dass die digitalen Medien und Techniken ausfallen könnten.

Durch die digitalen Medien und Techniken sind viele der Befragten auch während ihrer freien Zeit ständig in Kontakt mit der Arbeit (64%). Diese ständige Erreichbarkeit führt dazu, dass die Erholungszeiten der Lehrkräfte ständig unterbrochen werden können. Kontaktaufnahme durch Eltern, Schülern oder Arbeitskollegen ist durch den Einsatz der Technik 24 Stunden 7 Tage die Woche möglich. Nachrichten können am Wochenende, in der Ferien oder nach der Arbeitszeit bearbeitet werden. Dadurch dass der Zugang nicht reguliert wird, stehen die Lehrkräfte selbst in der Verantwortung sich zur Arbeit abzugrenzen und sich bewusst Auszeiten zu nehmen. Fraglich ist dabei, inwieweit die ständige Erreichbarkeit selbst auferlegt ist, oder vielmehr durch implizite oder explizite Erwartungen von v.a. Eltern, von Vorgesetzten oder Arbeitskolleg*innen beeinflusst wird. Wer es nicht schafft, sich zu der ständigen Erreichbarkeit abzugrenzen oder sogar dazu gezwungen ist, steht unter einer erhöhten Belastung, die ein deutlich höheres Burnout-Risiko nach sich zieht.

Mit der ständigen Erreichbarkeit geht zugleich vielfach die Sorge vor einer Verletzung der Privatsphäre einher. Auch wenn dieser Zugriff datenschutzrechtlichen Vorgaben unterliegt (z. B. Zweckbindung und eingeschränkte Einsichtsrechte), könnte befürchtet werden, dass Chatverläufe, E-Mails und Browserverläufe durch Dritte eingesehen werden. Es sind auch Fälle bekannt geworden, in denen Schülerinnen oder Schüler private Daten veröffentlicht haben, um Lehrkräften zu schaden. Dieses Gefühl der Verunsicherung berichten 37 % der Befragten. Sie kann zu einem erhöhten psychischen Druck führen, da Handlungsspielräume eingeschränkt und Fehler oder Ab-

Tab. 10

Pearson Korrelation: Burnoutrisiko mit digitaler Belastung

	Dauer-präsenz	Überlastung	Komplexität	Unzu-verlässigkeit	Verun-sicherung	Privatsphäre	Rollen-unklarheit	Absicherung
Koeffizient	0,240	0,163	0,176	0,143	0,032	0,169	0,191	0,153
Signifikanz	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0.267	<0,001	<0,001	<0,001
N	1.229	1.221	1.219	1.207	1.204	1.131	1.220	1.223

weichungen als jederzeit sichtbar erlebt werden. Kontrollmöglichkeiten die unzureichend datenschutzrechtlich flankiert werden, können ein Klima der Überwachung und des Misstrauens fördern, das insbesondere emotionale Erschöpfung und Depressionen begünstigen kann. Langfristig kann die Kombination aus ständiger Erreichbarkeit und Sorge um die Privatsphäre dazu beitragen, Erholungsphasen zu verkürzen, die Abgrenzung zwischen Arbeits- und Privatleben zu erschweren und dadurch das Risiko für Burnout substantiell erhöhen.

Der dritte Aspekt umfasst die psychischen Konflikte, die durch den Rollenkonflikt entstehen, wenn z.B. im Unterricht Problemen mit der digitalen Technik gelöst werden müssen. Auf welche Rolle Unterrichten oder Reparieren richte ich dann meine Aufmerksamkeit und wofür nehme ich mir die Zeit? Zeit, die in technische Veränderungen, neue Softwarevarianten und ähnliches investiert wird, fehlt den Lehrkräften für die Erledigung ihrer eigentlichen Arbeitsaufgaben. 80% der Lehrkräfte berichten von diesem Rollenkonflikt. Mit der Digitalisierung ist damit eine weitere Arbeitsaufgabe für die Lehrer entstanden, die neue Kompetenzen und zusätzliche Aufmerksamkeit verlangt. Arbeitssituationen werden komplexer und fordernder. Wodurch die Arbeitsverdichtung zunimmt. Der signifikant positive Zusammenhang der Frage „Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige.“ mit dem Burnout-Risiko macht deutlich, dass durch diese Arbeitsverdichtung die Lehrkräfte ein höheres Gesundheitsrisiko aufweisen. Dies bestätigt auch der Zusammenhang vom digitalen Stress mit der Arbeitsbelastung

Die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels verdeutlichen, dass digitaler Stress ein neuer, zusätzlicher Belastungsfaktor im beruflichen Alltag von Lehrkräften darstellt, der in engem Zusammenhang mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen steht. Die vorliegenden Befunde zeigen, dass insbesondere bestimmte Dimensionen des digitalen Stresses, wie die ständige Erreichbarkeit, die Sorge um den Schutz der Privatsphäre sowie die durch digitale Technik entstehende Mehrarbeit, mit einem erhöhten Burnout-Risiko einhergehen. Zum Stand der Digitalisierung und zur Frage, inwieweit diese auch zur Entlastung in M-V beitragen kann, wird in Kapitel 3 berichtet.

7.2.2 Schulklima

> *„Die Anzahl von Verweigerung, Übergriffen und Verhaltensausbrüchen hat stark zugenommen. Kinder sind nur wenig belastbar, hören schlecht zu, respektieren nur sich selbst, wenig anstrengungsbereit, zeigen schlechte Grundfertigkeiten ……“*

Allgemein hat sich eine soziale Unterstützung durch Arbeitskolleginnen und -kollegen, durch Vorgesetzte oder auch durch das private Umfeld als wichtiger Schutzfaktor für die Gesundheit herausgestellt (Rothe et al., 2017). Für die Schule dürfte dies umso mehr gelten, als die Arbeit von Lehrkräften sowohl durch Kooperationsbeziehungen mit dem Kollegium als auch durch das Unterrichten geprägt wird. Das erfolgreiche Unterrichten dürfte davon abhängig sein, dass es gelingt, jeweils eine wertschätzende soziale Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen, die auch die Arbeit mit den Eltern umfasst. Als dritte Ebene kommt die Beziehung mit den Vorgesetzten als möglicher Belastungsfaktor hinzu.

Untersucht wird im Folgenden, welche der drei Ebenen den stärksten Einfluss auf die psychische Belastung und das Wohlbefinden hat. In Abb. 98 sind die Korrelationen der Belastungen durch Konflikte und Interaktionen für das Burnout-Risiko wiedergegeben.



Abb. 98

Zunächst zeigt sich, dass von den drei Konfliktgruppen die Auseinandersetzungen mit Schüler*innen und Eltern den stärksten Effekt auf das Burnout-Risiko aufweisen. Je belastender diese Konflikte wahrgenommen werden, umso höher ist das Risiko für eine Erkrankung. Der Effekt der Konflikte mit Kolleg*innen ist für eine inhaltliche Aussage zu gering. Der hier dargestellte bivariate Zusammenhang verschwindet unter Kontrolle der Konflikte mit den Vorgesetzten vollständig. Der stärkste Effekt geht jedoch durch die Belastung durch schwierige Schüler*innen aus (r=.31***). Der Stress durch schwierige Schüler*innen erhöht das Burnout-Risiko deutlich. Dieser Zusammenhang wird zudem dadurch verstärkt, dass 40% der Lehrkräfte berichten, diesem Stress „sehr häufig“ ausgesetzt zu sein.

Auch in einer Befragung von forsa wird das Verhalten von Schülern und Schülerinnen als eine der größten Herausforderungen im Arbeitsalltag beschrieben (forsa, 2023). Vor allem Verhaltensauffälligkeiten wie Konzentrationsprobleme, aber auch der übermäßige Gebrauch von Medien bei Kindern belasten Lehrkräfte. Abb. 99 macht jedoch auch deutlich, dass es grundlegende Unterschiede zwischen den Schulformen gibt. Zunächst betreffen Belastungen durch schwierige Schüler*innen in alle Schulformen fast alle Lehrkräfte. An den Gymnasien und beruflichen Schulen empfinden fast die Hälfte der Befragten die dadurch entstehenden Konflikte als stark oder sehr stark belastend. Dieser Anteil ist an den Grund- und Regionalschulen sowie KGS / IGS viel höher. Acht von 10 Lehrkräften empfinden hier eine starke oder sogar sehr starke Belastung.

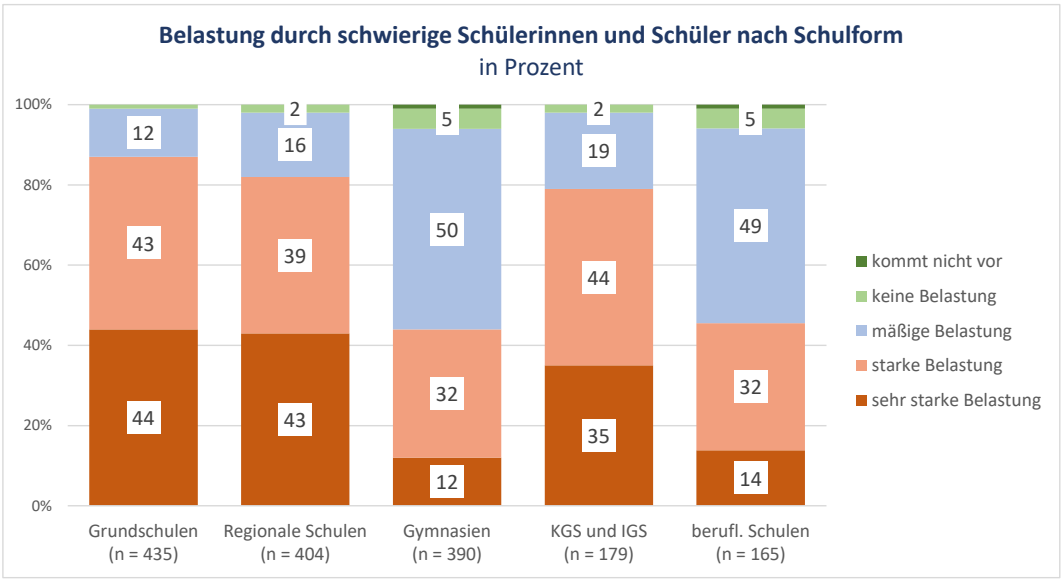


Abb. 99

Tab. 11

Pearson Korrelation: Burnoutrisiko und Belastung durch schwierige Schüler nach Schulformen

	Grund-schulen	Regionale Schulen	Gymnasien	KGS und IGS	berufl. Schulen
Koeffizient	0,292	0,345	0,233	0,384	0,213
Signifikanz	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0.016
N	350	317	290	141	128

Wenn es zu Belastungen durch schwierige Schüler an Grundschulen, Regionalschulen, KGS / IGS kommt, wirken sich diese deutlich stärker negativ auf das Burnout-Risiko aus, als am Gymnasium und den beruflichen Schulen. Dies deutet darauf hin, dass Konfliktsituationen in diesen Schulformen nicht nur häufiger auftreten, sondern zugleich mit einer höheren emotionalen Belastung einhergehen. Insbesondere die intensivere Elternarbeit, ein höherer Betreuungs- und Erziehungsanteil sowie die größere Heterogenität der Schülerschaft könnten Gründe dafür sein, dass Konflikte belastender sind. Vor diesem Hintergrund fungieren Probleme mit den Schüler*innen in diesen Schulformen als bedeutsame arbeitsbezogene Stressoren, die das Risiko emotionaler Erschöpfung und damit die Entwicklung von Burnout deutlich erhöhen.

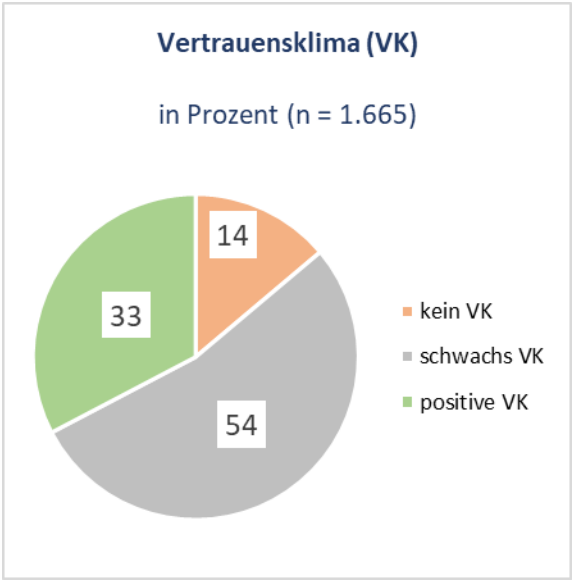


Abb. 100

Ein weiterer Faktor des Schulklimas stellt neben den Konflikten auch das Vertrauensklima in der Schule dar. Wie sicher fühlen sich die Lehrkräfte, Probleme offen anzusprechen, wie sehr fühlen sie sich wertgeschätzt oder haben sie das Gefühl, dass man ihnen schaden will? Aus den fünf einzelnen Items der Skala zur psychologischen Sicherheit lässt sich so ein Index bilden. In Abb. 100 zeigt sich zunächst, dass 33% der Befragten eine positive Vertrauenskultur berichten.

Der Zusammenhang zwischen Vertrauensklima und Gesundheit ist in Abb. 101 dargestellt. Der durchschnittliche Burnout Wert liegt bei Lehrkräften, die ein mangelhaftes Vertrauensklima wahrnehmen, bei 70 Punkten. Ist die Vertrauensklima hingegen positiv, sinkt das Burnout-Risiko um 13 Punkte auf 53. Genau umgekehrt verhält sich erwartungsgemäß der Zusammenhang mit dem Wohlbefinden. Unter dem Eindruck eines negativen Vertrauensklimas berichten die Lehrkräfte seltener, dass sie sich entspannt, aktiv oder froh fühlen. Der Durchschnitt liegt hier bei 38 Punkten. Arbeiten die Befragten hingegen in einem vertrauensvollen Umfeld, steigt das Wohlbefinden auf rund 50 Punkte an.

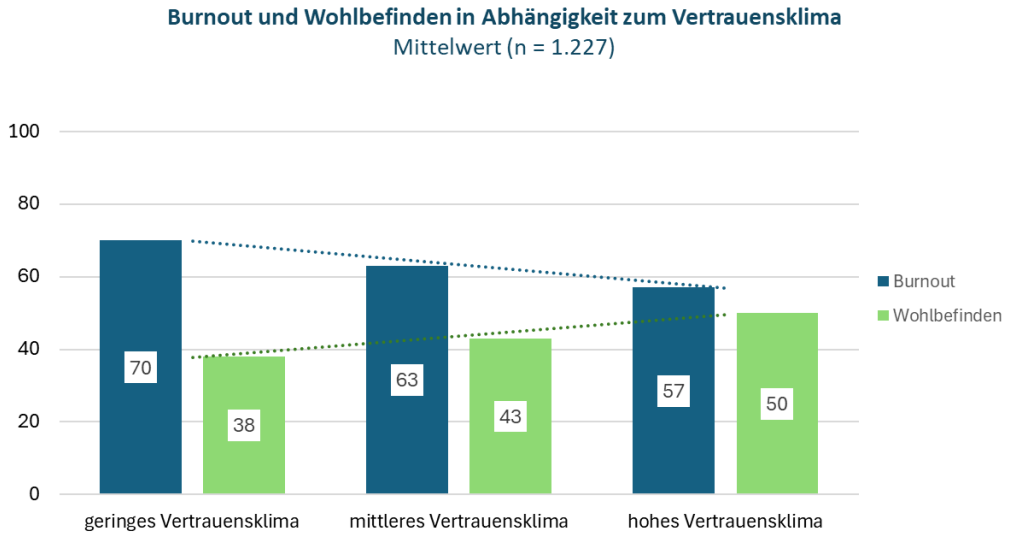


Abb. 101

7.2.3 Vereinbarkeit mit dem Privatleben

Mit steigender Arbeitsbelastung bleibt weniger Zeit für die Familie und das Privatleben. Darüber hinaus schränken die Entgrenzung der Arbeitszeiten und die ständige Erreichbarkeit die Möglichkeiten ein, von der Arbeit abschalten zu können. Dies führt zu erhöhtem Stress, wenn der private Ausgleich fehlt oder zu familiären Konflikten, wenn durch Arbeitsbelastungen private Erfordernisse zurückstehen müssen. Langfristig erschweren lange und unberechenbare Arbeitszeiten die Teilnahme am sozialen Leben. In der vorliegenden Studie wurde den Lehrkräften deshalb die Frage gestellt „Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und private Interessen?“.

81% der Lehrkräfte verneinten diese Aussage. In der gesamten Stichprobe befinden sich nur 14 Personen, die angeben, dass die Vereinbarkeit in sehr hohem Maße gegeben ist. Diese schlechten Vereinbarkeitswerte zeigen sich auch in anderen Bundesländern (Abb. 102).

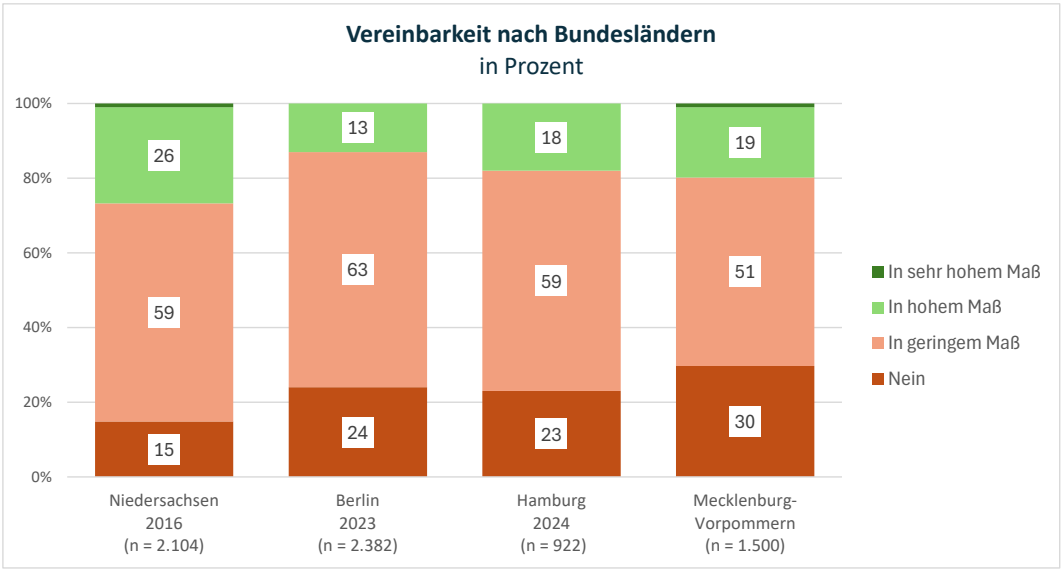


Abb. 102

In Berlin halten nur 13% der Befragten ihren Beruf in hohem Maße mit ihrem privaten Leben vereinbar, in Niedersachsen waren es vor 10 Jahren 26%. Aus diesem Grund werden für die Darstellung der Zusammenhänge die Antwortkategorien „trifft in hohem Maße zu“ und „trifft in sehr hohem Maße zu“ zusammengefasst.

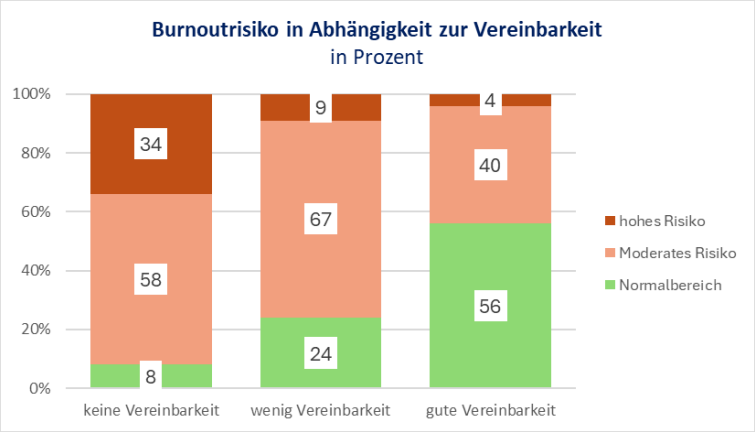


Abb. 103

In Abb. 103 wird der enorme Effekt, den die mangelnde Vereinbarkeit auf das Burnout-Risiko hat, deutlich. Von den Lehrkräften, die finden, dass ihr Beruf nicht mit der Familie vereinbar ist, weisen 34% ein hohes Risiko für Burnout auf. Bei wenig Vereinbarkeit sind es schon nur noch 9% und bei einer guten Vereinbarkeit unterliegen nur noch 4% einem hohen Risiko. Der Zusammenhang mit Wohlbefinden weist nahezu die gleiche Verteilung auf.

Dieser Effekt ist besonders gravierend, da der Lehrberuf traditionell immer als sehr familienfreundlich galt. Vereinbarkeit mit der Familie zählt zu einem der wichtigsten Motivationen bei einer Entscheidung für den Beruf (Scharfenberg, 2020). Dabei sieht es mit Blick auf die Werte aus Niedersachsen aus dem Schuljahr 2015/2016 so aus, als könnte sich die Lage tatsächlich generell verschlechtert haben. Wenn gerade diese Vereinbarkeit nun nicht mehr gegeben ist, kann dies auf Grund diese Berufswahlmotivs verstärkt zu Frustration und Stress kommen. Diese Problematik betrifft sowohl Frauen als auch Männer, denn auch bei Berücksichtigung des Geschlechts bleibt der Effekt der Vereinbarkeit bestehen. Für beide Geschlechter liegt der Anteil der Personen mit hohen Burnout-Risiko bei fehlender Vereinbarkeit bei 34%.

7.3 Folgen gesundheitlicher Beeinträchtigung

Ein hohes Burnout-Risiko bzw. ein niedriges Wohlbefinden beeinträchtigt die Attraktivität des Lehrerberufs nachhaltig und trägt somit zur Verschärfung des bestehenden Lehrkräftemangels bei. Lehrkräfte mit hoher beruflicher Erschöpfung und geringem Wohlbefinden zeigen eine geringere Empfehlungs- und Wiederwahlbereitschaft des Berufs. Dies wirkt sich zum einen langfristig negativ auf die Nachwuchsrekrutierung aus und kann potentielle Lehrkräfte vor dem Lehramtsstudium oder dem Berufswechsel abhalten. Darüber hinaus wirkt sich eine verringerte Attraktivität auch nach Innen auf die bestehenden Lehrkräfte aus. Zum einen hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass Lehrkräfte mit starker subjektiver Beanspruchung ihre Arbeitszeit reduzieren, um ihre Belastung zu regulieren (Frankfurt Studie). Hinzu kommt, dass in Mecklenburg-Vorpommern der Anteil der Austritte aus dem Beruf mit 9% im Vergleich mit den anderen Bundesländern in den letzten Jahren stark gestiegen ist (Dohmen, 2025). Nicht zuletzt wird die Erwartung, dass Lehrkräfte den

Beruf bis zum regulären Pensionsalter ausüben, immer weniger erfüllt. Gerade vor diesem Hintergrund scheint es notwendig, die Folgen der gesundheitlichen Belastung genauer zu untersuchen.

Zur ersten Frage, wie sich die Gesundheitssituation auf die Attraktivität auswirkt: In Abb. 105 und Abb. 104 ist der Anteil der Personen, die ihren Beruf nicht noch einmal wählen würden, getrennt nach dem Risiko für Burnout bzw. einer Depression (Risiko entsprechend der WHO5 Skala) dargestellt.

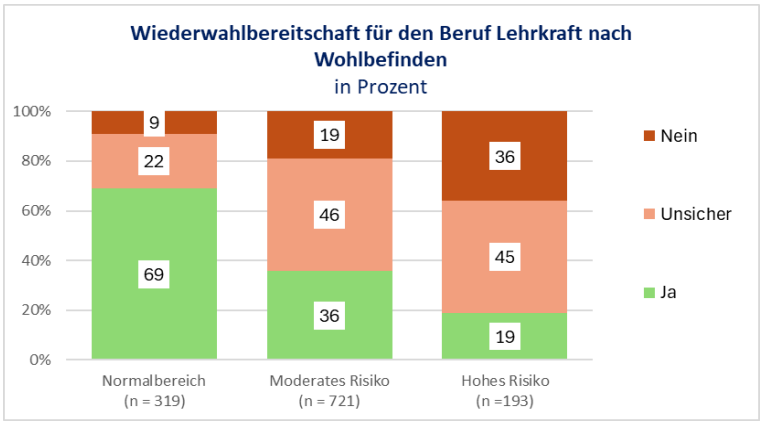


Abb. 105

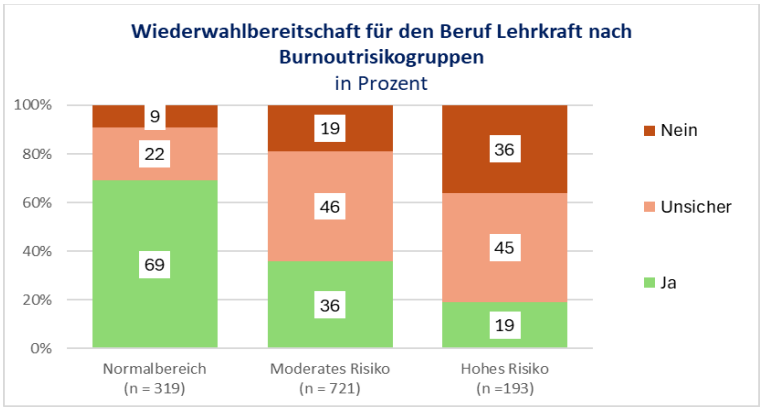


Abb. 104

Während bei Lehrkräften, die ein niedriges Risiko aufweisen, nur rund jeder Zehnte den Beruf nicht noch einmal wählen würde, sind es über 36% der Personen mit hohem Gesundheitsrisiko die nicht wieder ins Lehramt gehen würden. Derselbe Effekt zeigt sich in Bezug auf die Empfehlungsbereitschaft. Etwa 80% der Lehrkräfte mit einem hohen Gesundheitsrisiko würden ihren Beruf keiner anderen Person empfehlen. Die deutlich geringere Bereitschaft, den Lehrberuf erneut zu wählen oder weiterzuempfehlen, stellt ein ernstzunehmendes Signal für die langfristige Attraktivität des Berufsfeldes dar. In Zeiten des Lehrkräftemangels erschweren solche Erfahrungen die Rekrutierung neuer Lehrkräfte erheblich und verschärfen bestehende Engpässe weiter.

Für die zweite Frage, wie sich gesundheitliche Probleme auf den gegenwärtigen Personalbestand auswirken, wird als Indikator eine Frage nach der geplanten Erhöhung oder Reduzierung von Stunden herangezogen. Zudem haben wir nach der Bereitschaft gefragt, bis zum regulären Renten- bzw. Pensionsalter zu arbeiten. Das Land M-V drängt auf einen Rückgang der Teilzeitquote und das Ausschöpfen der Lebensarbeitszeit, um die Personalsituation zu entspannen.

Vor dem Hintergrund des großen Drucks, der auch an die Lehrkräfte weitergegeben wird, ist es interessant, dass dennoch in der vorliegenden Untersuchung 24% der Lehrkräfte angeben, dass sie im kommenden Schuljahr ihre Stunden reduzieren möchten. Bei den Personen ohne gesundheitliches Risiko sind es nur 15%, mit hohem Burnout-Risiko planen mehr als doppelt so viele im nächsten Schuljahr weniger zu arbeiten (Abb. 106). Wenn Lehrkräfte das Gefühl haben, ihre vertraglichen Stunden reduzieren zu müssen, dann reduzieren sie die verfügbare Kapazität und verschärfen den Engpass.

Die Gruppe der über 55-Jährigen wurde außerdem gefragt, ob sie planen bis zu ihrem regulären Pensionsalter als Lehrkraft zu arbeiten. 60% verneinen die Frage. Über die Hälfte plant also vorzeitig aus dem Beruf auszutreten. In der Gruppe der Personen mit hohem Burnout-Risiko sind es sogar 74% (Abb. 107). Auch dies reduziert die verfügbare Kapazität. Da vorzeitige Pensionierungen häufig nicht langfristig planbar sind, entstehen zudem unerwartete Lücken im Stellenplan. Diese

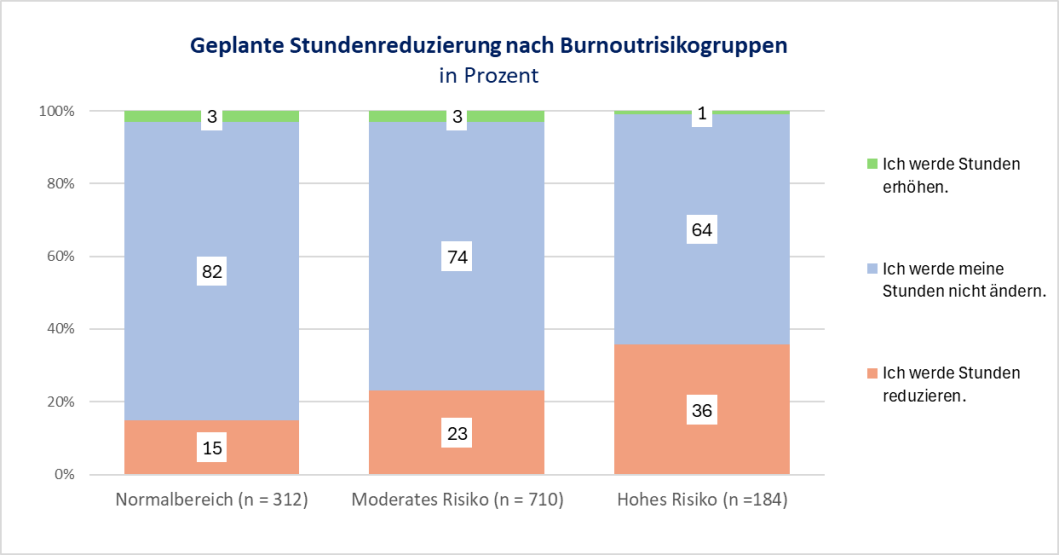


Abb. 106

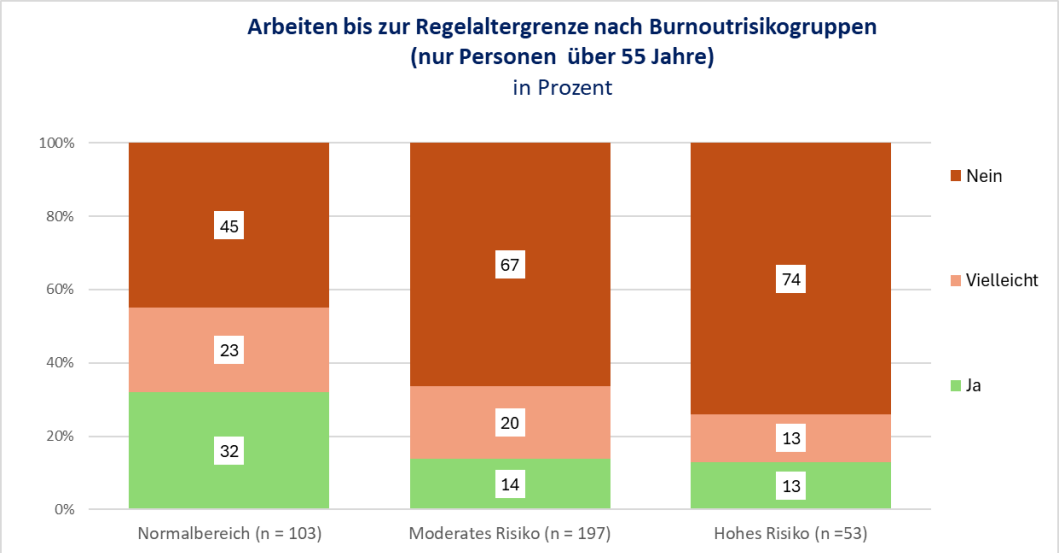


Abb. 107

können in vielen Fällen nicht zeitnah nachbesetzt werden, was die verlässliche Stundenplanung erheblich erschwert. Darüber hinaus verliert die Schule erfahrene Fachkräfte, die häufig zentrale Funktionen in der Unterrichtsorganisation übernehmen. Lehrkräfte mit langer Berufserfahrung sind oftmals für Prüfungsjahrgänge, Leistungskurse, Profilfächer oder schulinterne Koordinationsaufgaben eingeplant. Dies beeinträchtigt die Kontinuität von Lernprozessen und wird den organisatorischen Aufwand in Zukunft nicht unwesentlich erhöhen. Zudem verstärkt der vorzeitige Austritt den Druck auf die verbleibenden Lehrkräfte. Um entstehende Lücken zu schließen, werden Mehrarbeit, zusätzliche Klassenübernahmen oder fachfremde Einsätze notwendig. Dies kann eine Belastungsspirale auslösen, die wiederum das Risiko weiterer krankheitsbedingter Ausfälle oder vorzeitiger Berufsbeendigungen erhöht.

In der Summe verdeutlichen die Indikatoren, dass die aufgrund der herausfordernden Arbeitsbedingungen erhöhten Gesundheitsrisiken nicht ausschließlich ein individuelles Problem darstellen, sondern vielmehr maßgeblich zur Destabilisierung der Personalsituation in den Schulen beiträgt und den Lehrkräftemangel noch einmal deutlich verschärfen kann. Positiv gesprochen kann ein verbesserter Arbeits- und Gesundheitsschutz zur Attraktivität des Lehrberufs und zur Lösung des Personalmangels beitragen.

7.4 Fazit

Die verschiedenen Indikatoren für die Gesundheit von Lehrkräften signalisieren dringenden Handlungsbedarf: ein Fünftel der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern beschreiben sich selbst mit schlechtem Gesundheitszustand, zwei Drittel haben ein erhöhtes Gesundheitsrisiko für Depression und drei Viertel sogar ein erhöhtes Risiko für Burnout. In dem vorliegenden Beitrag wurden fünf relevante Ursachen für diese gesundheitlichen Beschwerden identifiziert und die Zusammenhänge in Abb. 108 als Übersicht dargestellt.

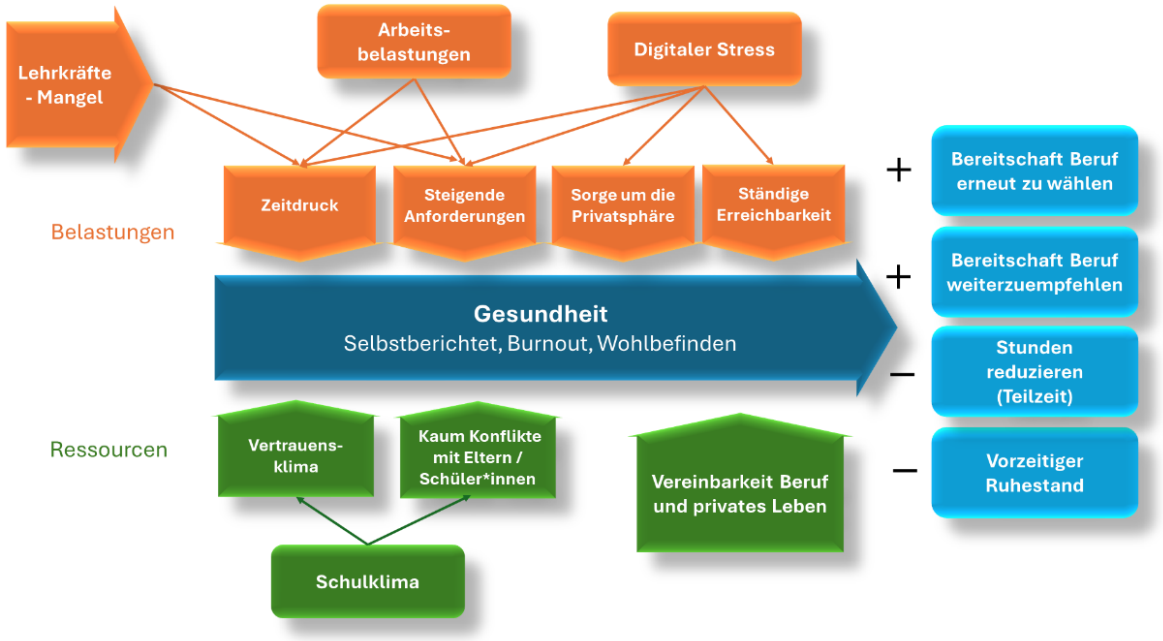


Abb. 108

Zunächst spielen allgemeine Arbeitsbelastungen für die Gesundheit der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle. Vor allem die Faktoren Zeitdruck und die Wahrnehmung, dass die Arbeitsanforderungen immer weiter steigen, zeigen deutliche Zusammenhänge sowohl mit dem Burnout- als auch mit dem Depressionsrisiko und dem selbstberichteten Gesundheitszustand. Die Tatsache, dass beide Belastungen von über 90% der Lehrkräfte nicht nur berichtet, sondern auch zum großen Teil als stark oder sogar sehr stark beanspruchend wahrgenommen werden, signalisiert einen dringenden Handlungsbedarf.

Ein Faktor, der sowohl dazu führt, dass der Zeitdruck als auch die Belastungen in den letzten Jahren für die Lehrkräfte zugenommen haben, stellt der Lehrkräftemangel dar. 30% berichten von zusätzlichen Aufgaben, die sie übernehmen müssen. Die unzureichende Personalausstattung führt systematisch zu einer Ausweitung der individuellen Arbeitsanforderungen, etwa durch zusätzliche Aufgaben, erhöhte Unterrichtsverpflichtungen oder größere Lerngruppen.

Ebenfalls einen Effekt auf die Arbeitsintensität konnte für den digitalen Stress nachgewiesen werden. 80% der Lehrkräfte berichten, dass das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken sie Zeit kostet, die sie eigentlich für das Erledigen ihrer Arbeitsaufgaben benötigen. Aber auch die ständige Erreichbarkeit sowie die wahrgenommene fehlende Privatsphäre wirken sich negativ auf das Burnout- und Depressionsrisiko aus.

Ein wertschätzendes Schulklima kann als Ressource dienen, um berufliche Herausforderungen besser bewältigen zu können. Es hat sich gezeigt, dass die Gesundheit von Lehrkräften dort besser ist, wo weniger Konflikte auftreten, Konflikte mit Schülerinnen, Schülern und ihren Eltern weisen den stärksten Zusammenhang mit psychischer Erschöpfung und Wohlbefinden auf. Eine gutes schulisches Vertrauensklima bietet zudem die Möglichkeit sich offen und auch kritisch zu äußern, ohne damit ein persönliches Risiko einzugehen. So können Fehler thematisiert und Lösungen gefunden werden. Dadurch geht ein vertrauensvolles Arbeitsumfeld mit einer signifikanten Reduktion emotionaler Erschöpfung und einer deutlichen Steigerung des subjektiven Wohlbefindens der Lehrkräfte einher.

Als fünfter wichtiger Faktor erweist sich die fehlende Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben als äußerst starker Prädiktor für ein erhöhtes Gesundheitsrisiko. Acht von zehn Lehrkräften kritisieren die schlechte Vereinbarkeit und zeigen einen ausgeprägten Zusammenhang mit dem Burnout-Risiko. Während bei fehlender Vereinbarkeit mehr als ein Drittel der Lehrkräfte ein hohes Burnout-Risiko aufweist, sinkt dieser Anteil bei guter Vereinbarkeit deutlich. Besonders problematisch ist dieser Befund vor dem Hintergrund, dass die Familienfreundlichkeit ein zentrales Motiv für die Berufswahl darstellt, sodass ihr Wegfall zu erhöhter Frustration und Belastung führen kann. Der Effekt zeigt sich dabei unabhängig vom Geschlecht und betrifft Frauen und Männer in gleichem Maße.

Wichtig in diesem Kontext sind die in dieser Auswertung sichtbar gewordenen Folgen, die ein erhöhtes Gesundheitsrisiko für die Schule als Institution hat. Mit steigendem Gesundheitsrisiko wächst nicht nur die Krankenquote und bei depressiven Erkrankungen auch die Dauer der Abwesenheiten – was hier nicht untersucht worden ist – sondern reduziert sich auch die theoretisch mögliche Unterrichtskapazität. Denn es erhöht sich wie gezeigt die Wahrscheinlichkeit für Stundenreduktionen oder einem vorzeitigen Renteneintritt. Letztlich kann über den Lehrkräftemangel eine Belastungsspirale in Gang gesetzt werden, die selbstverstärkend wirkt.

Darüber hinaus gibt es einen starken Zusammenhang mit der Attraktivität des Berufes, was sich an der Erkenntnis, dass man eigentlich den falschen Beruf gewählt hat und der sinkenden Intention, den eigenen Beruf anderen Personen zu empfehlen, festmachen kann. Gerade aufgrund der Verlust einer der wichtigsten Qualitäten – die Vereinbarkeit mit dem Privatleben – kann zu geringeren Studierendenzahlen führen und vor einem Seiteneinstieg abschrecken. In Anbetracht der demografischen Entwicklung und den in der vorliegenden Studie gewonnen Erkenntnissen, scheint es unter den gegebenen Arbeitsbedingungen auch darüber hinaus sehr unwahrscheinlich, dass Lehrkräfte in nennenswertem Umfang motiviert werden können, ihre Teilzeit zu reduzieren, bis zum Renten- bzw. Pensionsalter oder sogar darüber hinaus an den Schulen tätig zu bleiben. Die sich daraus ergebenden Folgen können die Planungssicherheit für die Schulbehörden zusätzlich verringern und den Lehrkräftemangel noch weiter verstärken.

8 Attraktivität des Berufs von Lehrkräften

Der Lehrkräftemangel in Deutschland hat sich in den vergangenen Jahren zu einem der zentralen Probleme des Bildungssystems entwickelt. Aktuell sind bundesweit mehr als 12.000 unbesetzte Lehrkraftstellen zu verzeichnen, wobei die größten Engpässe in Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern bestehen. Prognosen gehen davon aus, dass bis Mitte der 2030er in den allgemeinbildenden Schulen bis zu 115.000 Lehrkräfte fehlen werden (Dohmen, 2024). Ein wesentlicher Verstärkungsfaktor des Mangels liegt in hohen Abbruch- und Austrittsquoten. So betrug die Abbruchquote für das Lehramtsstudium nach dem zehnten Semester in Rostock über 70% und an der Uni Greifswald sogar 85% (Radisch et al., 2018). Eine aktuelle Studie des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie zeigt, dass 2023 etwa 70.000 Lehrkräfte in Deutschland den Schuldienst verließen. In Mecklenburg-Vorpommern waren es rund 9% aller Lehrkräfte, die aus dem Schuldienst ausgeschieden sind. Auffällig ist dabei der überdurchschnittlich hohe Anteil nicht altersbedingter Austritte, der im Bundesvergleich ungewöhnlich hoch ausfällt (Dohmen, 2025).

Die Folgen des Lehrkräftemangels sind Unterrichtsausfall, Überstunden oder auch die Anhebung von Klassenstärken, die sich langfristig negativ auf die Bildungsqualität auswirken. Trotz Notmaßnahmen, wie die Beschäftigung von Lehrkräften über den Seiteneinstieg, ist eine Entspannung der Situation bisher nicht in Sicht. Umso wichtiger ist es, die bestehenden Lehrkräfte nicht nur zu halten, sondern gleichzeitig verstärkt Anreize für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums zu setzen, Übergangsquoten vom Studium in den Beruf zu steigern und Personen für einen Berufswechsel zu gewinnen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie attraktiv der Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers gegenwärtig eigentlich ist. Das Konzept der Attraktivität eines Berufes ist vielschichtig und umfasst sowohl objektive (Anzahl der Bewerbungen, Fluktuationsrate) als auch subjektive Aspekte. Letztere hängen stark der Arbeits- und Berufszufriedenheit zusammen, die die Wahrnehmung zentraler beruflicher Bedingungen wie Arbeitsorganisation, Kollegialität, Führungsverhalten sowie Entlohnung abbildet.

Die Zufriedenheit äußert sich nicht nur in der Intention, im Beruf zu verbleiben, sondern auch in der Bereitschaft, den Beruf erneut zu wählen oder auch weiterzuempfehlen. Beide Formen der Berufszufriedenheit gelten als zentrale Indikatoren für die Attraktivität des Lehrberufs. Zufriedene Lehrkräfte stützen nicht nur das System, sondern tragen maßgeblich zu einem positiven Berufsbild in der Öffentlichkeit bei. Ist die Einstellung hingegen negativ, kann es dazu führen, dass auch potentielle Interessenten abgeschreckt werden und damit die Übergangsquoten der Lehramtsstudierenden sinken und potentielle Kandidat*innen sich für attraktivere Berufe entscheiden.

In diesem Beitrag ist die Analyse der Attraktivität des Lehrberufs deshalb sowohl auf die Bereitschaft zur Wiederwahl als auch zur Weiterempfehlung ausgerichtet. Im Zentrum steht dabei die Frage danach, welche Arbeitsbedingungen aber auch persönlichen Faktoren die beiden Dimensionen der Attraktivität maßgeblich beeinflussen. Um das zu klären, werden unterschiedliche Aspekte, wie Belastungsfaktoren, Gratifikationen, Selbstwirksamkeit, Konflikte, Vereinbarkeit und Gesundheit auf ihre Effekte im Hinblick auf die beiden Indikatoren untersucht.

8.1 Attraktivität des Lehrberufs – aktueller Zustand

Als zentraler Indikator für die Arbeits- und Berufszufriedenheit wurden die Lehrkräfte in der vorliegenden Studie u.a. gefragt, ob sie ihren Beruf noch einmal wählen würden, wenn sie die Wahl hätten (Abb. 109).

Nicht einmal die Hälfte (42%) konnten diese Frage bejahen. Jede fünfte Lehrkraft ist so unzufrieden, dass sie nicht noch einmal den Lehrberuf wählen würde. Mit 39% ist jedoch die Gruppe der Unentschlossenen relativ groß. Diese Werte zeigen eine tiefe Verunsicherung unter Lehrkräften hinsichtlich ihres Berufes an, die auch in anderen Bundesländern zu finden ist. In Sachsen lehnten 14% eine Wiederwahl ab, in Hamburg waren es 17% und in Berlin verneinten die Frage 13%. Damit stehen die schlechten Zufriedenheitswerte in Mecklenburg-Vorpommern in einem bundesweiten Trend.

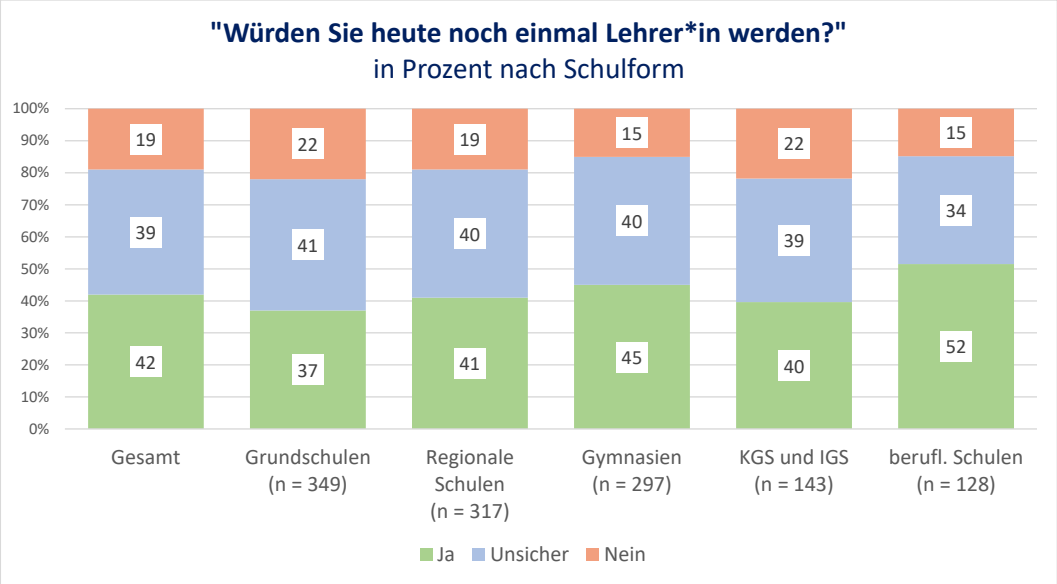


Abb. 109

Differenziert nach Schulformen zeigt sich, dass an Grundschulen jede fünfte Lehrkraft (22%) sehr unzufrieden ist, während es an den Gymnasien und Berufsschulen nur 15% betrifft. Auch bezüglich des Geschlechts gibt es signifikante Unterschiede. Frauen sind im Durchschnitt unzufriedener als ihre männlichen Kollegen. Das Alter hingegen scheint keinen relevanten Einfluss auf die Berufszufriedenheit zu haben.

Neben der Wiederwahlbereitschaft ist auch die Bereitschaft, den Lehrberuf weiterzuempfehlen, ein wichtiger Indikator für die Attraktivität. Abb. 110 bestätigt den hohen Grad an Unzufriedenheit. 50% der Lehrkräfte würde den Lehrberuf nicht weiterempfehlen! Nur 15% würden

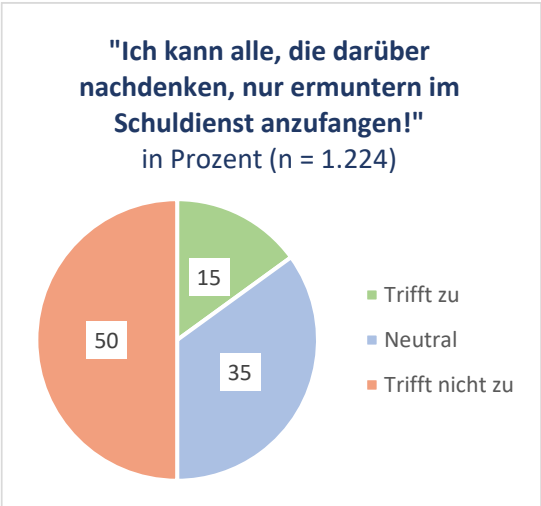


Abb. 110

uneingeschränkt eine andere Person ermuntern, im Schuldienst anzufangen. In Hamburg konnten hingegen 18% diese Frage bejahen und bei den Berliner Lehrkräften waren es 20%.

Der Anteil der unzufriedenen Lehrkräfte ist sowohl bei der Berufswiederwahl als auch der Empfehlungsbereitschaft besorgniserregend hoch. Fraglich ist, welche Faktoren in der Lage sind, die geringe Berufszufriedenheit zu klären, um gezielte Handlungsempfehlungen abzuleiten. In der vorliegenden Studie werden fünf zentrale Aspekte und ihr Einfluss auf die Wiederwahl und Empfehlung des Lehrberufs näher untersucht.

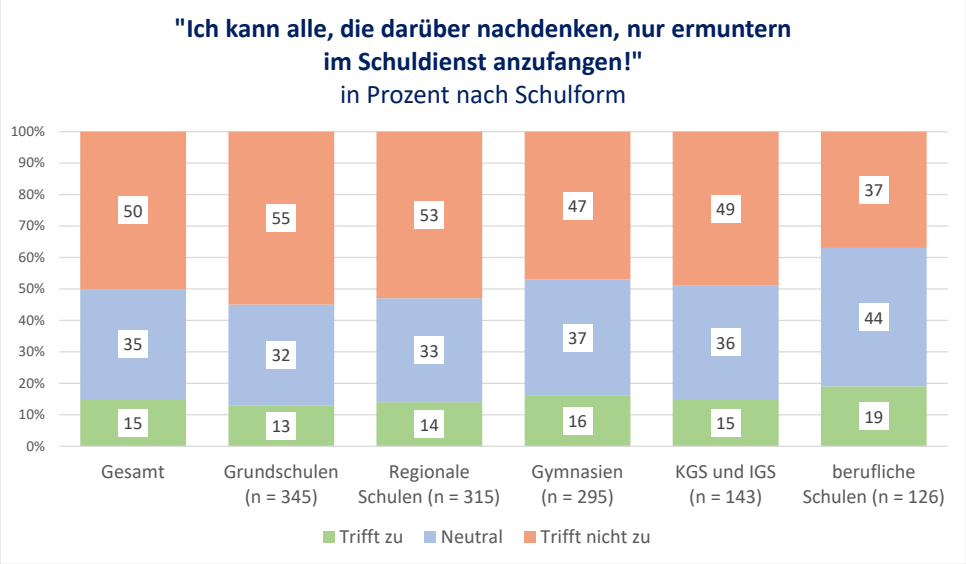


Abb. 111

In früheren Studien (Mußmann et al., 2025a, 2025b) zeigten sich die folgenden Faktoren als wichtigste Determinanten der Attraktivität:

- Subjektive Faktoren (Selbstwirksamkeit, Vereinbarkeit)
- Gratifikationskrise (Anstrengung, Gratifikation)
- Schulspezifische Belastungen (Bedingungen an der Schule)
- Lehrkräftemangel
- Konflikte (Kollegen, Vorgesetzte, Vertrauensklima)

Wie stellt sich die Situation derzeit in Mecklenburg-Vorpommern dar?

8.2 Subjektive Faktoren

Eine fundierte Einschätzung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften erfordert die Berücksichtigung individueller und psychosozialer Faktoren, da diese maßgeblich beeinflussen, wie Belastungen wahrgenommen und bewältigt werden. Die Selbstwirksamkeitserwartung stellt dabei einen zentralen Prädiktor dar. Ebenso prägt die wahrgenommene Vereinbarkeit von Familie und Beruf die nachhaltige Zufriedenheit im Lehramt. Im Folgenden sollen beide Faktoren und ihr Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit näher dargestellt werden.

Selbstwirksamkeitserwartung (nach Albert Bandura) ist der Glaube an die eigene Fähigkeit und die subjektive Gewissheit, neue Aufgaben und Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

Kurzbeschreibung	Items zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung
Stoffvermittlung	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den herausfordernsten Schülerinnen bzw. Schülern den relevanten Stoff zu vermitteln.
Kontakt mit Eltern	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
Kontakt mit Schülern	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den herausfordernsten Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
Flexibilität	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler noch besser einstellen kann.
Gelassenheit	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
Selbstwirksamkeit Unterrichten	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnern und Schüler eingehen.
Engagement	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.
Kreative Ideen	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsbedingungen verändere.
Begeisterungsfähigkeit	Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.
Durchsetzungsfähigkeit	Ich kann auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen neue Ideen in der Schule durchsetzen.

Personen mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung sind besser in der Lage, Herausforderungen und Stress-Situationen zu bewältigen und dabei erfolgreicher, zudem weisen sie eine höhere Zufriedenheit auf. Die Erwartung eigener Selbstwirksamkeit ist kein Persönlichkeitsmerkmal, obwohl sie auch mit Persönlichkeitsmerkmalen verknüpft ist (Selbstbewusstsein, Zielorientierung, Selbstmotivation usw.), sondern bezieht sich immer auf einen konkreten Kontext mit seinen jeweiligen Anforderungen. Insofern thematisiert sie die Wechselbeziehung von Anforderungen und professionellen Fähigkeiten, diese zu bewältigen. Die für das professionelle Handeln von Lehrkräften konzipierte Skala Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrkraft (Jerusalem et al., 2009, S. 74) umfasst zehn berufstypischen Herausforderungen von Lehrkräften (siehe oben).

Wie man sieht, kann die Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrkraft als zentraler Aspekt professionellen Handelns verstanden werden. Sie manifestiert sich nicht nur in der Überzeugung, Aufgaben bewältigen zu können, sondern auch in der aktiven Gestaltung des Berufsfeldes, der kontinuierlichen Anpassung an komplexe Anforderungen und der reflektierten Nutzung eigener Ressourcen. In diesem Sinne ist sie kein statisches Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein dynamischer Prozess der beruflichen Selbstorganisation und Professionalisierung. Obwohl die Selbstwirksamkeitserwartung eine individuelle psychologische Ressource ist, wird sie maßgeblich durch die Ausbildung, die Schulkultur und die organisatorische Unterstützung beeinflusst. Durch die Bereitstellung von Ressourcen zur persönlichen und

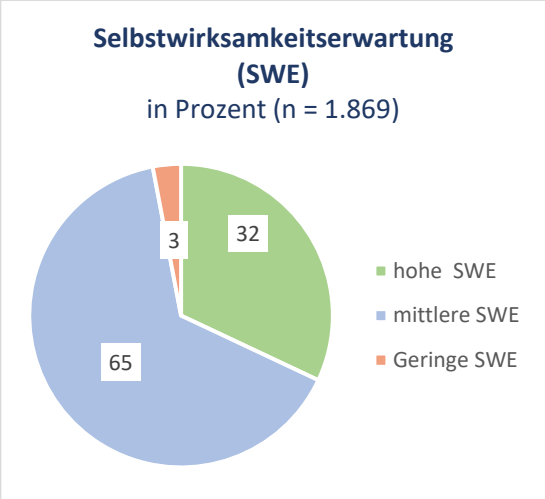


Abb. 112

fachlichen Entwicklung, gezielte Qualifizierung, förderliche Arbeitsbedingungen und systematische Schulentwicklung kann die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte gestärkt werden.

Die klassische Reliabilitätsanalyse der zehn Variablen zeigt zwar einen zufriedenstellenden Wert mit einem Chronbachs Alpha von 0,762. Die Faktorenanalyse deutet jedoch daraufhin, dass es sich um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt. Um die Vergleichbarkeit mit vorherigen Studien zu gewährleisten, wird dennoch die Gesamtskala aus allen 10 Items verwendet. Ergänzend dazu werden zusätzlich Analysen mit einzelnen Items wiedergegeben. Für die bessere Darstellung des Zusammenhangs der Selbstwirksamkeit und der Berufszufriedenheit wurde der Gesamtindex der 10 Items in 3 Gruppen zusammengefasst:

1) geringe Selbstwirksamkeit (Werte 1 bis 2)
2) mittlere Selbstwirksamkeit (Werte 2.1 bis 3) und
3) hohe Selbstwirksamkeit (Werte 3.1 bis 4).

Nur ein geringer Anteil von 3% der Lehrkräfte haben eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung (Abb. 112). Bei 65% sind mittlere Werte zu finden und sogar 32% würde man den Antworten entsprechend eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zuschreiben. Das ist zunächst ein positives Signal, denn wer überzeugt ist, schwierige Situationen bewältigen zu können, erlebt Belastungen weniger bedrohlich. Dadurch sinkt das Risiko für Stress, Erschöpfung und langfristige Beanspruchungsfolgen. Doch lässt sich dieser Zusammenhang auch in den Daten erkennen?

Für die Berechnung der Zusammenhänge mit den Indikatoren der Berufszufriedenheit wird die Selbstwirksamkeit als metrische Skala in die Analyse einbezogen. In Tab. 12 sind die Ergebnisse der Korrelation näher dargestellt.

Tab. 12

Pearson Korrelation: Selbstwirksamkeitserwartung mit Indikatoren der Berufszufriedenheit

	Wiederwahl-bereitschaft	Empfehlungs-bereitschaft
Koeffizient	0,257	0,202
Signifikanz	<0,001	<0,001
N	1.234	1.224

Die Korrelationskoeffizienten können einen Wert zwischen -1 (perfekter negativer Zusammenhang) und +1 (perfekter positiver Zusammenhang) annehmen. Je näher der Wert an 0 liegt, desto schwächer ist die Beziehung. Die Signifikanz gibt außerdem an, ob sich das Ergebnis auf die Grundgesamtheit übertragen lässt. Bei einem Wert unter 0,05 liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit bei nur 5% und man spricht von einem signifikanten Ergebnis.

Es lässt sich klar erkennen, dass sowohl die Wiederwahl als auch die Empfehlung des Lehrberufs signifikant mit der Selbstwirksamkeitserwartung zusammenhängen: Je mehr die Lehrkräfte der Meinung sind, die eigenen Fähigkeiten erfolgreich einsetzen zu können, um Herausforderungen zu bewältigen, umso eher würden sie ihren Beruf noch einmal wählen oder ihn und auch anderen Menschen empfehlen.

Auf Ebene der einzelnen Items wird deutlich, dass dieser Zusammenhang sowohl auf dem professionellen Selbstverständnis als auch in einer geringen Erwartung der eigenen Wirksamkeit in der Zukunft beruht. In Abbildung 113 und 114 sind die Prozentangaben der unzufriedenen Lehrkräfte, die ihren Beruf nicht noch einmal wählen würden, getrennt nach der Zustimmung zu zwei ausgewählten Items dargestellt. Fehlender Optimismus bezüglich des Effekts ihrer eigenen Fähigkeiten führt zu einer höheren Berufsunzufriedenheit.

Eine hohe Selbstwirksamkeit bildet eine grundlegende Voraussetzung für pädagogische Professionalität, die den Umgang mit komplexen und herausfordernden Unterrichtssituationen ermögl-

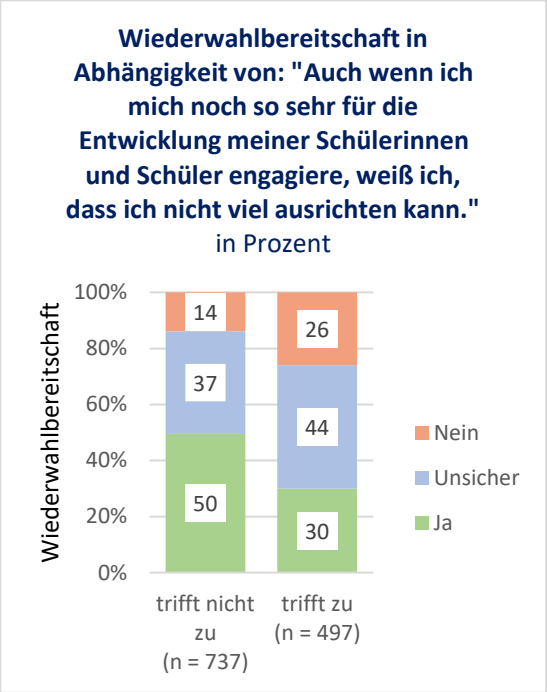


Abb. 113

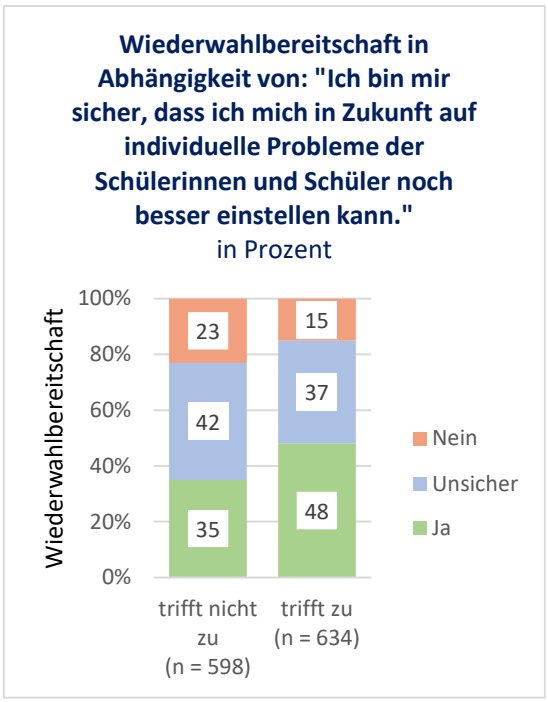


Abb. 114

licht. Lehrkräfte mit ausgeprägter Selbstwirksamkeit zeigen ein professionelles Selbstverständnis, das durch Verantwortungsübernahme, Gestaltungsanspruch und Zukunftsorientierung gekennzeichnet ist. Die signifikanten Zusammenhänge zwischen dieser beruflichen Professionalität und der Berufszufriedenheit unterstreichen die Bedeutung dieser Ressource für die langfristige berufliche Bindung.

> *„Ich bin soooo gerne Lehrerin, aber ich denke täglich darüber nach, welchen anderen Beruf ich ergreifen könnte, der mir freie Wochenenden und einen wirklichen Feierabend ermöglicht. Ich weiß um meine Privilegien, schätze mein hohes Gehalt und den langen Sommer. Ich weiß, dass es ein Glück ist, jeden Feiertag mit meiner Familie zusammen sein zu können, aber im Alltag ersticke ich an meinen 54-Stunden-Wochen. […] Ich habe zu wenig Zeit für meine Kinder, meinen Mann, meinen Hund, meinen Garten, meine Eltern, meine Geschwister, meine Freunde und von für mich selbst gar nicht zu sprechen.“*

Ein weiterer wichtiger Faktor, der sich auf die Berufszufriedenheit auswirken kann, ist die wahrgenommene Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben. Lehrkräfte, die ihre privaten und beruflichen Verpflichtungen als gut kompatibel erleben, berichten häufiger von höherem Wohlbefinden und geringerer emotionaler Erschöpfung. Die Integration dieser persönlichen Faktoren erlaubt somit ein differenziertes Verständnis der Bedingungen, die zur Aufrechterhaltung beruflicher Zufriedenheit und langfristiger Gesundheit im Lehrberuf beitragen.

In Tab. 13 wird zunächst deutlich, dass die Arbeit für die große Mehrheit der Lehrkräfte nicht genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und privaten Interessen lässt. Diese starke Beeinträchtigung der Work-Life Balance ist besonders prekär vor dem Hintergrund, dass gerade in Deutschland der Lehrberuf eigentliche eine hohe Familienfreundlichkeit aufweist und Vereinbarkeit gerade für die Frauen ein zentrales Motiv bei Berufswahl darstellt (Scharfenberg, 2020). Die

Tab. 13

Wiederwahlbereitschaft in Abhängigkeit zur Vereinbarkeit ("Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und private Interessen?") in Prozent, Fallzahlen in Klammern

		Wiederwahlbereitschaft			
Vereinbarkeit	Gesamt	Ja	Nicht sicher	Nein	Gesamt (N)
Nein	30	28	46	26	100 (366)
In geringem Maße	51	41	40	19	100 (617)
in hohem Maße	19	62	30	8	100 (235)
In sehr hohem Maße	1	86	7	7	100 (14)
Gesamt (N)	100				

schlechte Situation der Lehrkräfte zeigt sich auch im Vergleich mit den Zahlen des DGB Reports zu den repräsentativen Beschäftigten in Deutschland. Hier berichten nur 25% von einer eingeschränkten Vereinbarkeit (DGB-Index Gute Arbeit, 2025, S. 14), bei den Lehrkräften der vorliegenden Studie sind es drei Mal so viele.

Der negative Effekt der fehlenden Abstimmung beruflicher und privater Aufgaben schlägt sich auch in der Berufszufriedenheit nieder. Nur 28% der Lehrkräfte, die unzufrieden mit der Vereinbarkeit sind, würden den Beruf noch einmal wählen. Bezüglich der Weiterempfehlung sind die Zahlen sogar noch eindeutiger (Abb. 115). Nur 10% würden anderen den Beruf als Lehrkraft empfehlen. Bei Personen, die sehr zufrieden mit der Vereinbarkeit sind, würden hingegen 43% eine Empfehlung aussprechen. Interessant ist, dass dieser Zusammenhang völlig unabhängig von der Wochenarbeitszeit ist und sowohl für Teilzeit- als auch Vollzeitbeschäftigte gilt.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die eigene Professionalität (Selbstwirksamkeitserwartung) aber auch die wahrgenommene Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben zentrale Einflussfaktoren für die Berufszufriedenheit von Lehrkräften sind. Gerade eine negative Einschätzung der Entwicklung der Arbeitssituation wirkt sich negativ auf Empfehlungen aus. Die Daten zeigen nicht nur eine ausgeprägte Beeinträchtigung der Work-Life-Balance, sondern auch deren unmittelbare Konsequenzen für das berufliche Selbstverständnis und die langfristige Bindung an den Lehrberuf. Besonders kritisch ist, dass ein Großteil der Lehrkräfte ihre beruflichen Anforderungen als nur schwer mit

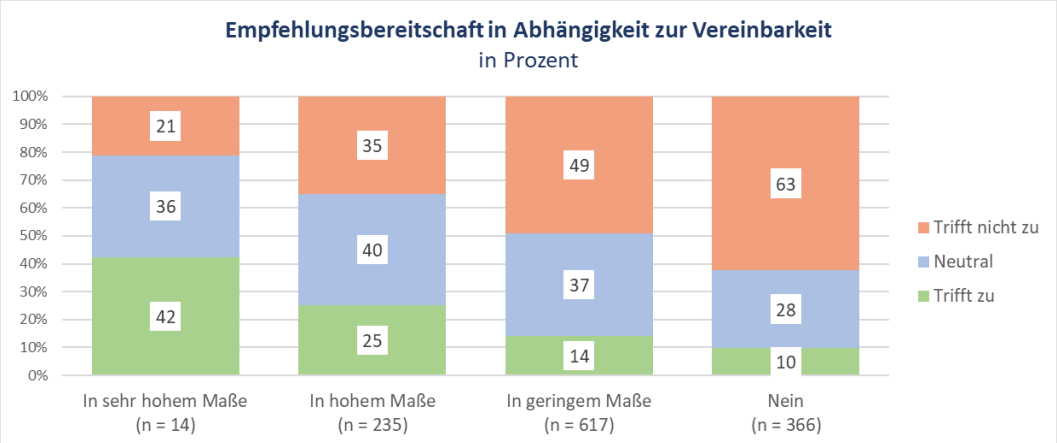


Abb. 115

familiären und privaten Bedürfnissen vereinbar erlebt, was in deutlichem Widerspruch zu der gesellschaftlichen Erwartung und dem Ruf des Lehrberufs als familienfreundliche Tätigkeit steht.

Eine mangelnde Vereinbarkeit kann damit die strukturellen Herausforderungen wie Fachkräftemangel, hohe Fluktuation und sinkende Attraktivität des Berufs weiter verstärken. Eine höhere Selbstwirksamkeit hingegen kann sich positiv auf die Resilienz und den Umgang mit Krisen auswirken.

8.3 Attraktivität und Gratifikationskrise

Die Gratifikationskrise gilt als einer der zentralen Prädiktoren für die Berufszufriedenheit. Ein Ungleichgewicht zwischen beruflichem Einsatz und den erhaltenen Belohnungen stellt nicht nur einen gesundheitlichen Risikofaktor dar (Hinz et al., 2016; Siegrist, 2012; Unterbrink et al., 2007), sondern führt auch zu Unzufriedenheit und Frustration. Wird der soziale Tausch insgesamt als vorteilhaft bewertet, kann hingegen eine hohe Arbeitszufriedenheit entstehen.

Das Konzept der Gratifikationskrise entstammt dem Effort-Reward-Imbalance-Modell (ERI) (Siegrist, 2015). Es beschreibt ein Missverhältnis zwischen dem, was Beschäftigte investieren (Anstrengung / Effort: Arbeitsaufwand, Engagement, Verantwortung), und dem, was sie dafür zurückerhalten (Gratifikation / Reward: Anerkennung, Gehalt, Sicherheit, Entwicklungsperspektiven). Zur Einschätzung des Ausmaßes der Gratifikationskrise bei Lehrkräften wird in der vorliegenden Studie die ERI-Skala verwendet. Die 16 Items werden zu jeweils einer Summenskala für den Grad der Anstrengung und für den Umfang der Gratifikationen zusammengefasst. Anschließend wird der Anstrengungs-Gratifikations-Quotient (AGQ) gebildet, wobei ein Korrekturfaktor die unterschiedliche Anzahl an Variablen berücksichtigt. Ein Quotient oberhalb von 1,0 (Imbalance) weist auf eine Gratifikationskrise hin. Dadurch dass die Befragten mehr investieren als sie zurückerhalten, wird das grundlegende menschliche Prinzip der Reziprozität verletzt, was sehr starke Emotionen und Stressreaktionen auslöst (Siegrist, 2015).

Im Folgenden werden sowohl die einzelnen Items der Subskalen Anstrengung (Effort) und Gratifikation (Reward) als auch der Gesamtquotient in Abhängigkeit von den Indikatoren der Berufszufriedenheit vorgestellt. Die ERI-Skala umfasst vier Subskalen: Anstrengung, Wertschätzung, beruflicher Aufstieg und Beschäftigungssicherheit. In den nächsten Abschnitten werden diese vier Subskalen zunächst beschrieben und ihre Kennwerte in der vorliegenden Stichprobe berichtet. Anschließend wird der Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit untersucht, um zu bestimmen, welcher Aspekt den stärksten Einfluss ausübt.

Kurzbeschreibung	**Itemtext**
Zeitdruck	Aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens besteht häufig großer Zeitdruck.
Unterbrechungen	Bei meiner Arbeit werde ich häufig unterbrochen und gestört.
Verantwortung	Bei meiner Arbeit habe ich viel Verantwortung zu tragen.
Mehrarbeit	Ich bin häufig gezwungen, Mehrarbeit zu leisten.
Körp. Anstrengung	Meine Arbeit ist körperlich anstrengend.
Steigende Anforderungen	Im Laufe der letzten Jahre ist meine Arbeit immer mehr geworden.

8.3.1 Anstrengung

Damit Sie einen persönlichen Eindruck bekommen, welche "Berufe" der Lehrer so abdeckt: 1. Veranstaltungs- und Reisekaufmann; 2. Psychologe und Diagnostiker; 3. Seelsorger und Sozialarbeiter; 4. Verwaltungsfachangestellter; 5. IT-Fachmann; 6. Mentor; 7. Führungskraft (Klassenleitungen, Fachschaften, Steuergruppen, Konferenzen); 8. Hausmeister und Reinigungspersonal; 9. Sekretär; 10. LEHRER! Das sind lediglich die Aufgaben, die ich abdecke. Es gibt Kollegen, die noch wesentlich mehr leisten.

Die Subskala Verausgabung besteht aus 6 Items. Jedes Item umfasst vier Skalenpunkte: (1) Personen ohne Belastung bzw. ohne Leidensdruck bis (4) Personen mit einem hohen Leidensdruck.

In Abb. 116 sind die Verteilungen der sechs Items für alle Lehrkräfte dargestellt. Für vier der sechs Belastungsformen zeigen die Lehrkräfte alarmierend hohe Kennwerte. 80% der Lehrkräfte fühlen sich durch Zeitdruck stark oder sehr stark belastet, 68% durch regelmäßige Mehrarbeit und 73% durch eine Zunahme der Arbeitsanforderungen. Diese Werte verdeutlichen eine strukturelle und dauerhafte Überlastung im Lehrkräfteberuf. Die nahezu flächendeckende Erfahrung von Zeitdruck weist darauf hin, dass zentrale Aufgaben wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturarbeiten, Elterngespräche oder administrative Tätigkeiten innerhalb der verfügbaren Arbeitszeit kaum zu bewältigen sind. Die hohe Quote regelmäßiger Mehrarbeit unterstreicht, dass Lehrkräfte systematisch über das vertraglich vorgesehene Arbeitsmaß hinaus tätig werden müssen, um die vielfältigen Anforderungen erfüllen zu können. Die deutliche Mehrheit, die eine steigende Arbeitsanforderungen wahrnimmt, spricht zudem für eine dauerhafte Belastung, die sich über die Jahre verstärkt und nicht lediglich auf temporäre Spitzen zurückzuführen ist. Insbesondere die Aussicht steter Verschlechterung wird sehr beanspruchend empfunden.

Das Belastungsmuster zeigt sich über alle Schulformen hinweg (Abb. 117-120), die leichten Abweichungen in den Häufigkeiten sind nicht signifikant.

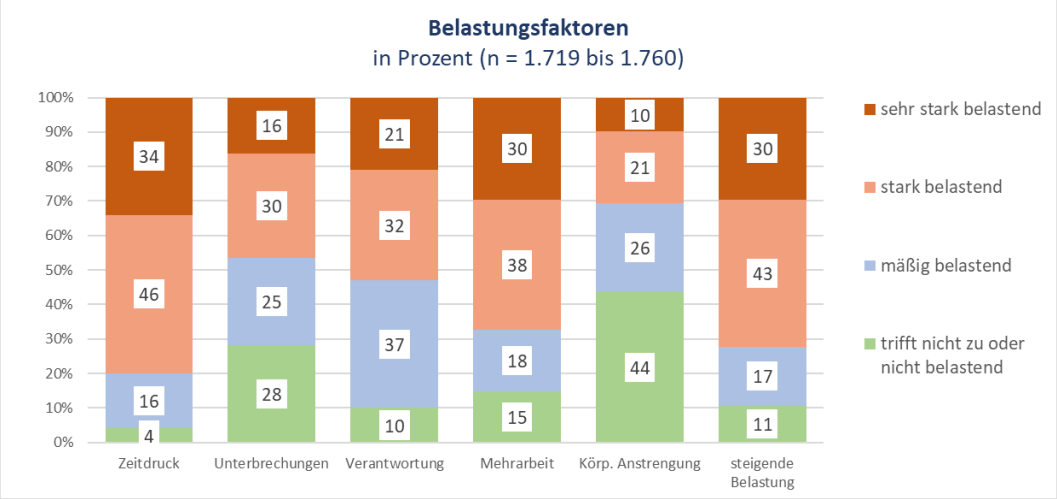


Abb. 116

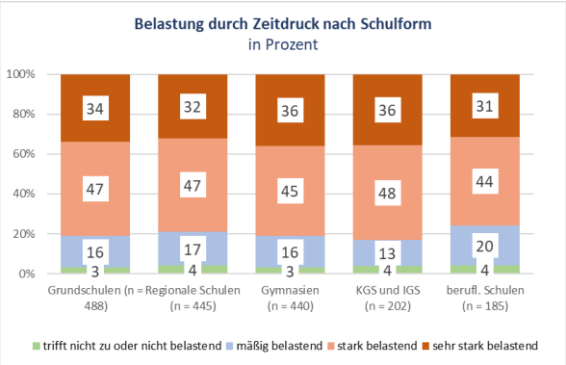


Abb. 117

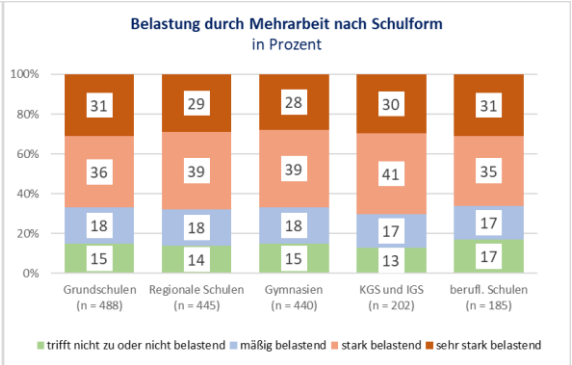


Abb. 118

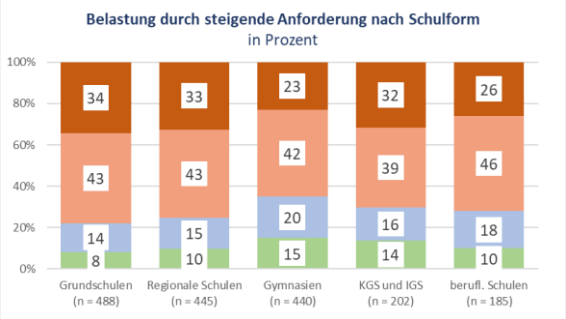


Abb. 119

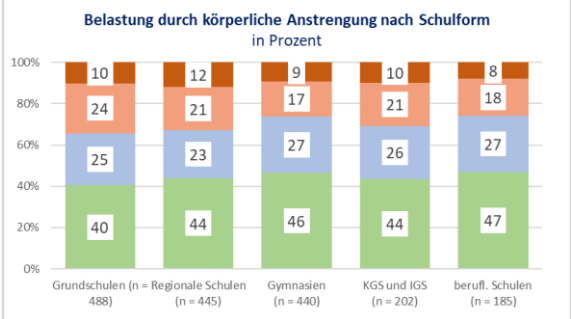


Abb. 120

In einem zweiten Schritt werden nun die 6 Indikatoren in Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit dargestellt. Abhängige Variablen sind einerseits die Bereitschaft den Beruf noch einmal zu wählen, mit den drei Kategorien: (1) erneute Wahl des Lehrberufs, (2) Unsicherheit und (3) keine erneute Wahl des Lehrberufs und andererseits auch die Empfehlungsbereitschaft. In Abb. 121 bis 126 sind die Anteile der Lehrkräfte in den jeweiligen Gruppen je nach Belastungsstärke in Bezug zur Wiederwahlbereitschaft dargestellt.

Zunächst wird deutlich, dass in Arbeitssituationen ohne Belastung bzw. ohne Leidensdruck (Kategorie 1) der Anteil der zufriedenen Lehrkräfte am höchsten ist (grün). Bei allen Belastungsfaktoren sinkt die Zufriedenheit mit steigender Belastung deutlich ab. Die Unentschlossenheit (blau) und die Unzufriedenheit (orange) nehmen dagegen zu. In der Gruppe mit der höchsten Belastung ist der Anteil der unzufriedenen Lehrkräfte über alle Formen hinweg am größten. Bei sehr hohem Zeitdruck würden dementsprechend nur noch 31% der Lehrkräfte ihren Beruf noch einmal

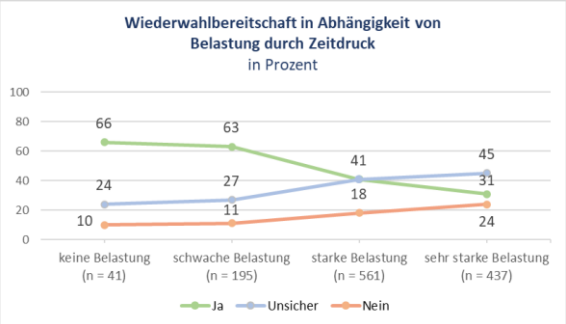


Abb. 121

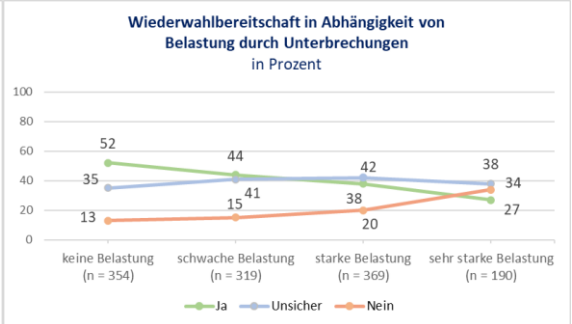


Abb. 122

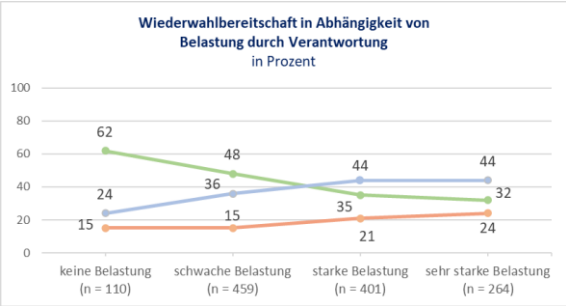


Abb. 123

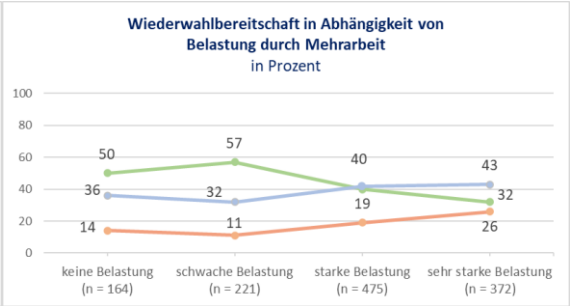


Abb. 124

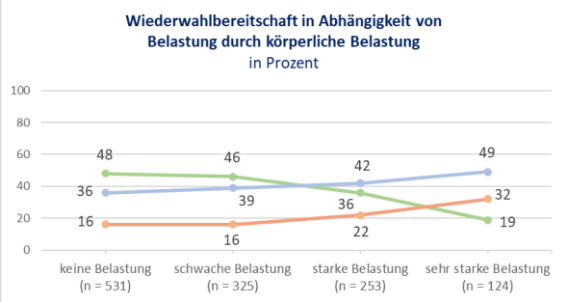


Abb. 125

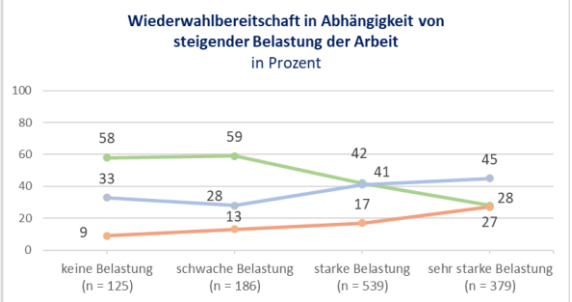


Abb. 126

wählen. Bei einer sehr hohen körperlichen Belastung sind es sogar nur 19%. Unter den Lehrkräften, die das Item „Im Laufe der letzten Jahre ist meine Arbeit immer mehr geworden“ verneinen, sind nur 9% unzufrieden. Wird jedoch die stete Steigerung der Arbeitsanforderungen wahrgenommen, liegt der Anteil bei 28%.

Dies zeigt, welchen großen Effekt gute Arbeitsbedingungen auf die Zufriedenheit aber auch die Attraktivität des Berufes haben. Ebenfalls interessant ist die Gruppe der Unentschlossenen, die sich nicht sicher sind, ob sie – vor die Wahl gestellt – noch einmal Lehrkraft werden würden: Von den Effekten der Belastung verhalten sie sich fast identisch mit den Unzufriedenen, jedoch immer mit einem relativ gleichbleibenden Niveauunterschied. Die parallel verlaufenden Muster von unzufriedenen Lehrkräften und der Gruppe der Unentschlossenen sind in diesem Zusammenhang besonders relevant. Sie deuten darauf hin, dass bereits moderate Belastungsniveaus ausreichen können, um Ambivalenzen zu erzeugen, die langfristig in manifeste Unzufriedenheit übergehen kann. Die relativ konstante Differenz zwischen den beiden Gruppen legt nahe, dass Unentschlossene eine Art „Übergangszone“ besetzen: Sie sind weder eindeutig zufrieden noch eindeutig unzufrieden, reagieren jedoch sensibel auf Veränderungen der Arbeitsbedingungen. Dieser Gruppe kommt damit eine zentrale Rolle in der Personalentwicklung und Arbeitsgestaltung zu, da sie als

Tab. 14

Spearman Korrelation: Empfehlungsbereitschaft mit Belastungsindikatoren

	Zeitdruck	Unterbrechungen	Verantwortung	Mehrarbeit	körperliche Anstrenung	steigende Belastung
Koeffizient	0,164	0,152	0,103	0,145	0,089	0,229
Signifikanz	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0.002	<0,001
N	1.224	1.222	1.224	1.222	1.223	1.220

besonders empfänglich für Verbesserungsmaßnahmen gelten kann. Diese Effekte zeigen sich unabhängig von den Schulformen.

Der Zusammenhang mit der Empfehlungsbereitschaft wird, da es sich um eine ordinale Variable handelt, in einer Korrelationsmatrix in Tab. 14 dargestellt. Alle sechs Belastungsfaktoren zeigen einen signifikanten Zusammenhang mit der Bereitschaft anderen Personen den Lehrberuf weiterzuempfehlen. Am stärksten ist der Zusammenhang für die Entwicklung der Arbeitsbelastung: Je mehr die Lehrkräfte das Gefühl haben, dass die Arbeitsbelastung in den letzten Jahren für sie angestiegen ist, umso geringer ist ihre Bereitschaft den Beruf weiterzuempfehlen. Insofern erscheint es besonders wichtig zu sein, um Stress zu mindern, Maßnahmen zu ergreifen, um eine positive Zukunftsperspektive zu begründen.

8.3.2 Wertschätzung

> *Die Lehrkräfte, die noch da sind, werden ohne Dank und Anerkennung mit Arbeit zugeschüttet. An Regionalen Schulen ballen sich die Probleme, vor denen wir stehen, und wir haben das Gefühl, damit alleingelassen zu werden.*

Die Wertschätzung ist einer von drei Indikatoren für die Gratifikation und stellt damit einen Kontrast zur Anstrengung und Belastung dar. Die Skala umfasst fünf Items und ist inhaltlich gedreht. Die Ausprägung (1) umfasst alle Personen, die die Aussage verneinen und die Situation als sehr belastend wahrnehmen. Hingegen nehmen Lehrkräfte mit einem Wert von (4) keine Belastung war oder können Gratifikation bejahen. Eine Ausnahme ist das negative Items zur Ungerechtigkeit, dass inhaltlich dem der Operationalisierung der Belastung entspricht.

In Abb. 127 wird deutlich, dass die Wertschätzung für einen Großteil der Lehrkräfte gegeben ist. 79% sind mit der Wertschätzung durch ihre Kollegen und Kolleginnen zufrieden. 67% fühlen sich bei der Arbeit nicht ungerecht behandelt. Ein heterogenes Bild zeigt sich bezüglich der Angemessenheit der Anerkennung. Wenn die Lehrkräfte an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denken, halten 66% die erfahrene Anerkennung für nicht angemessen. Auch die Anerkennung durch den Vorgesetzten und die Unterstützung wird kritischer gesehen. 4 von 10 Befragten sind hier mit der erfahrenen Wertschätzung unzufrieden. Doch in welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Items mit der beruflichen Zufriedenheit?

Kurzbeschreibung	**Itemtext**
Anerkennung Vorgesetzte	Ich erhalte von meinen Vorgesetzten die Anerkennung, die ich verdiene.
Anerkennung Kolleg*innen	Ich erhalte von meinen Arbeitskolleg*innen die Anerkennung, die ich verdiene.
Unterstützung	Ich erhalte in schwierigen Situationen angemessene Unterstützung.
Ungerechtigkeit	Ich werde bei meiner Arbeit ungerecht behandelt.
Angemessene Anerkennung	Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich die erfahrene Anerkennung für angemessen.

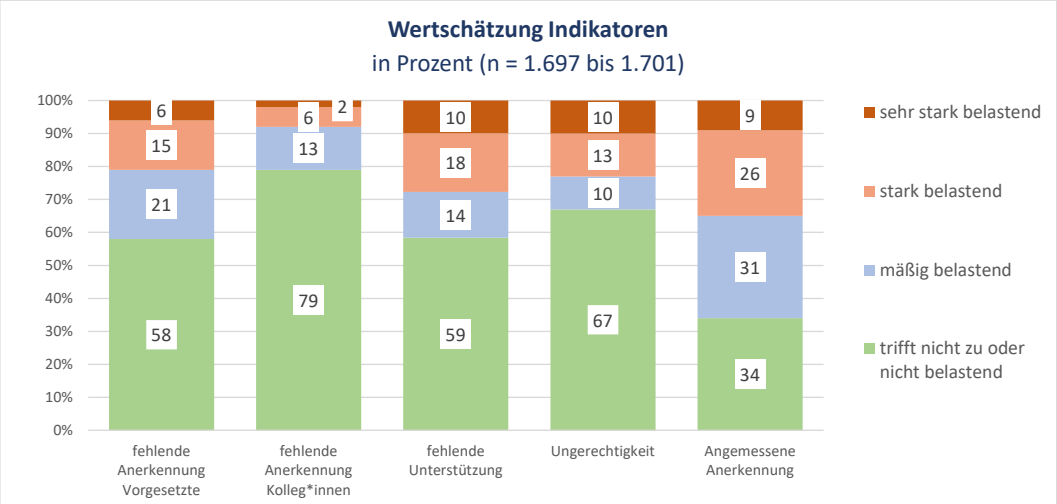


Abb. 127

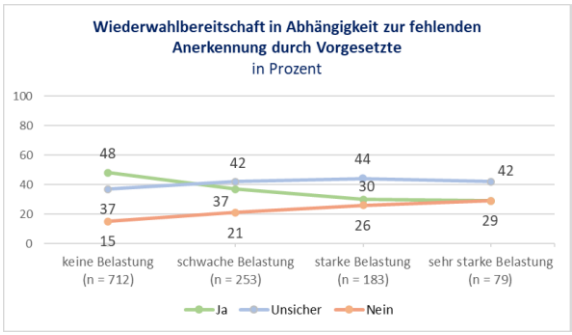


Abb. 128

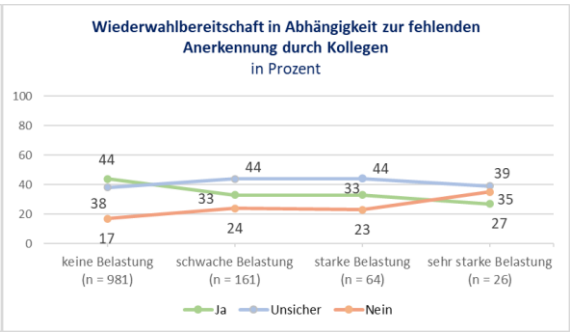


Abb. 129

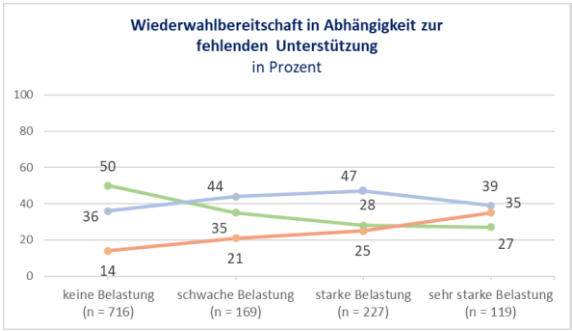


Abb. 130

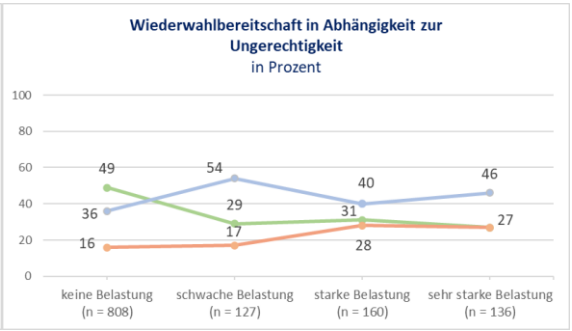


Abb. 131

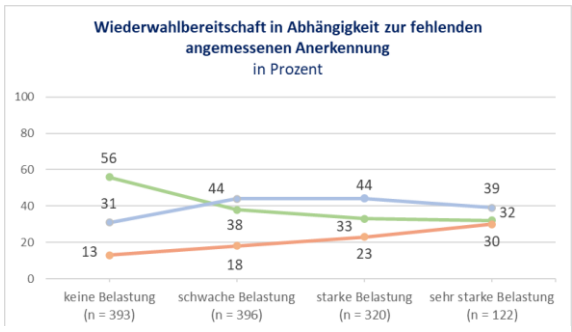


Abb. 132

In Abbildungen 128 bis 132 ist die Berufszufriedenheit in Abhängigkeit zur fehlenden Wertschätzung dargestellt. Die Abbildungen zeigen ein ähnliches Muster wie zuvor bei den Belastungen. Je höher die Wertschätzung ist, desto zufriedener sind die Lehrkräfte. Besonders deutlich wird dies bei der erfahrenen Anerkennung: 56% der Lehrkräfte, die sich für ihre erbrachte Leistung entsprechend anerkannt

fühlen, würden ihren Beruf noch einmal wählen (grüne Linie). Hingegen sind nur 13% unzufrieden (orange Linie). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Kategorien 1 bis 3 nur einen schwachen oder selektiven Effekt auf die Zufriedenheit haben. Es scheint also vor allem eine große Rolle zu spielen, ob die Wertschätzung vorhanden ist oder nicht – und nicht unbedingt wie belastend das Fehlen wahrgenommen wird. Dies könnte bedeuten, dass Wertschätzung kein linearer Faktor ist, sondern eher einem Schwellenmodell folgt: Entscheidend ist weniger die Intensität, sondern das grundsätzliche Vorhandensein wertschätzender Interaktionen. Fehlt diese Schwelle, scheint der positive Einfluss auf die Zufriedenheit weitgehend auszubleiben, selbst wenn die fehlende Wertschätzung nicht als stark belastend eingestuft wird. So sinkt, abgesehen von der Anerkennung durch Arbeitskolleg*innen, der Anteil der Unentschlossen zu Gunsten der zufriedenen Lehrkräfte, wenn eine Wertschätzung gegeben ist.

Wie auch schon bei der Belastung, zeigen die Korrelationen der Empfehlung des Lehrberufs und mit den Items zur Wertschätzung signifikante Zusammenhänge (Tab. 15). Besonders stark ist der Effekt bezüglich der Unterstützung:

Tab. 15

Spearman Korrelation: Empfehlungsbereitschaft mit Indikatoren zur Wertschätzung

	Anerkennung Vorgesetzte	Anerkennung Kollegen	Unterstützung	keine Ungerechtigkeit	Angemessene Anerkennung
Koeffizient	0,210	0,082	0,238	0,160	0,202
Signifikanz	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,002
N	1.218	1.222	1.222	1.221	1.221

Je mehr Lehrkräfte in schwierigen Situationen eine angemessene Unterstützung erhalten, umso eher würden sie den Lehrberuf an anderen Personen empfehlen.

Diese Ergebnisse unterstreichen die zentrale Bedeutung von Wertschätzung als psychosozialem Ressourcenfaktor im Lehrberuf. Während Belastungen primär als Risikofaktoren wirken, fungiert Wertschätzung als protektiver Mechanismus, der Zufriedenheit stabilisieren und die berufliche Selbstwirksamkeit stärken kann. Die besonders ausgeprägten Effekte der erlebten Anerkennung deuten darauf hin, dass Rückmeldungen zur eigenen Leistung maßgeblich zur Zufriedenheit im Beruf beitragen. Die stark erhöhte Bereitschaft, den Lehrberuf erneut zu wählen, wenn Anerkennung vorhanden ist, bzw. den Beruf weiterzuempfehlen zeigt, wie unmittelbar Anerkennungsprozesse auf die wahrgenommene berufliche Sinnhaftigkeit wirken.

Dieser Befund impliziert, dass Wertschätzung nicht lediglich als Abwesenheit von Kritik oder Negativität verstanden werden sollte, sondern als aktive und sichtbare Form sozialer Unterstützung.

8.3.3 Arbeitsplatzsicherheit

Dass sich die Arbeitsplatzsicherheit positiv auf die Berufszufriedenheit auswirkt, wurde bereits in zahlreichen Studien deutlich (Metaanalyse: Hur 2022). Die Lehrkräfte wurden deshalb in der vorliegenden Studie gefragt, ob sie eine Verschlechterung ihrer Arbeitssituation erwarten bzw. ob ihr eigener Arbeitsplatz gefährdet ist. Im Unterschied zu anderen Berufen gibt es für diese Berufsgruppe die Verbeamtung, weiterer Einflussfaktor ist der Lehrkräftemangel. Der hohe Anteil an Verbeamtungen in Kombination mit der Unterbesetzung führt dazu, dass es nur einen minimalen Anteil an Lehrkräften gibt, die ihren eigenen Arbeitsplatz als gefährdet sehen (Abb. 133).

Kurzbeschreibung	Itemtext
Arbeitssituation	Ich erfahre - oder erwarte - eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation.
Arbeitsplatzsicherheit	Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet.

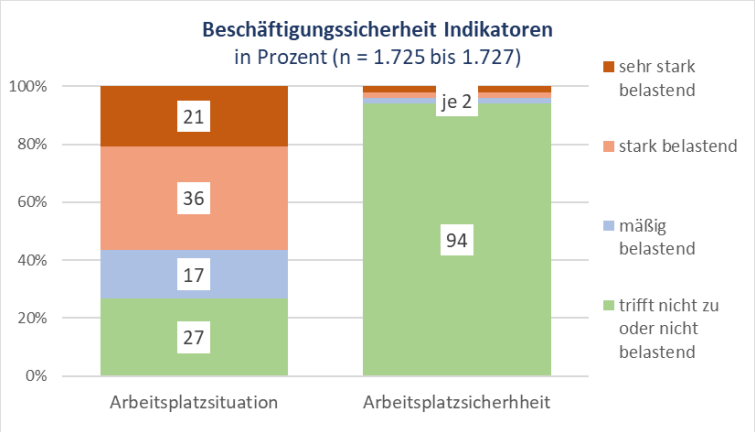


Abb. 133

In Deutschland ist die Beschäftigungssicherheit im öffentlichen Dienst sehr hoch. Nur 6% haben Sorge, dass sie ihren Arbeitsplatz verlieren könnten. Dieser Anteil ist unabhängig von der Beschäftigungsart. Sowohl Beamte als auch Tarifangestellte sorgen sich nur wenig um ihren Arbeitsplatz.

Diese fehlende Varianz zeigt zum einen das große Sicherheitsempfinden bezüglich der beruflichen Zukunft, gleichzeitig lassen sich dadurch nur schlecht Zusammenhänge darstellen. Deutlich heterogener sind die Antworten bezüglich der Frage, ob sich die Arbeitssituation verschlechtern könnte. Über 70% fühlen sich dadurch belastet (Abb. 133). Gleichzeitig bezieht sich dieses Item jedoch nicht eindeutig nur auf die Arbeitsplatzsicherheit, sondern kann inhaltlich von den Lehrkräften deutlich weiter interpretiert sein. Die erwartete Verschlechterung kann sich dementsprechend auch auf die Arbeitsbedingungen beziehen. Entsprechend dieser Verteilungen zeigen die Items zur Arbeitsplatzsicherheit in Abbildung 134 und 135 gemischte Ergebnisse. Während die Gefährdung des eigenen Arbeitsplatzes keinen Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit aufweist, haben Lehrkräfte ohne Zukunftspessimismus (Ich erwarte eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation) eine deutlich höhere Bereitschaft den Beruf noch einmal zu wählen (63%).

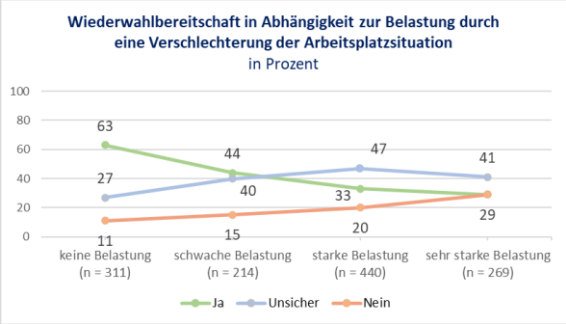


Abb. 134

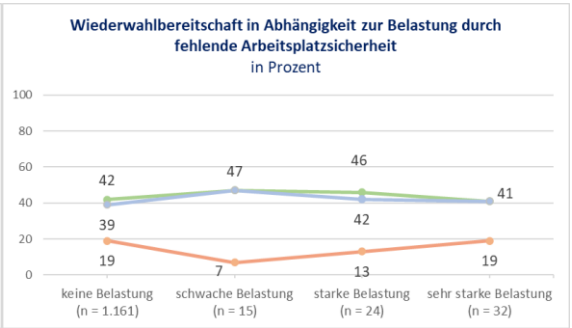


Abb. 135

8.3.4 Berufliches Fortkommen

Die "Zweiklassengesellschaft" in den Schulen Mecklenburg-Vorpommerns […] sorgt aber unter den angestellten Lehrkräften für eine immens hohe emotionale Mehrbelastung. Das ureigenste Prinzip der Gewerkschaften "Gleicher Lohn für gleiche Arbeit" wurde und wird mit Füßen getreten. Selbst angestellte Leitungsmitglieder verdienen mehrere hundert Euro im Monat weniger als ihre verbeamteten Lehrkräfte!

Bei der vierten und letzten Dimension der Gratifikation stehen das berufliche Fortkommen im Mittelpunkt. In Abb. 136 zeigt sich zunächst, dass die Mehrheit der Lehrkräfte zufrieden ist mit ihrer beruflichen Stellung. Aber auch ein nicht unerheblicher Anteil kritisiert das berufliche Fortkommen sowie das nicht der eigenen Leistung entsprechende Gehalt.

Besonders hoch ist die Unzufriedenheit bezüglich des Gehalts bei der Gruppe der Lehrkräfte im Seiteneinstieg (Abb. 137). Nur ein Viertel empfindet die Entlohnung für ihre erbrachte Leistung als angemessen. Auch 17% der Tarifangestellten kritisieren das Gehalt als nicht leistungsangemessen. Die unterschiedliche Behandlung der Beschäftigungsgruppen führt zu einem Gefühl der Ungerechtigkeit und der fehlenden Wertschätzung.

Kurzbeschreibung	**Itemtext**
Aufstiegschancen	Die Aufstiegschancen in meinem Bereich sind schlecht.
Berufliche Stellung	Wenn ich an meine Ausbildung denke, halte ich meine berufliche Stellung für angemessen.
Berufl. Fortkommen	Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen
Gehalt	Wenn ich an all die erbrachten Leistungen denke, halte ich mein Gehalt für angemessen.

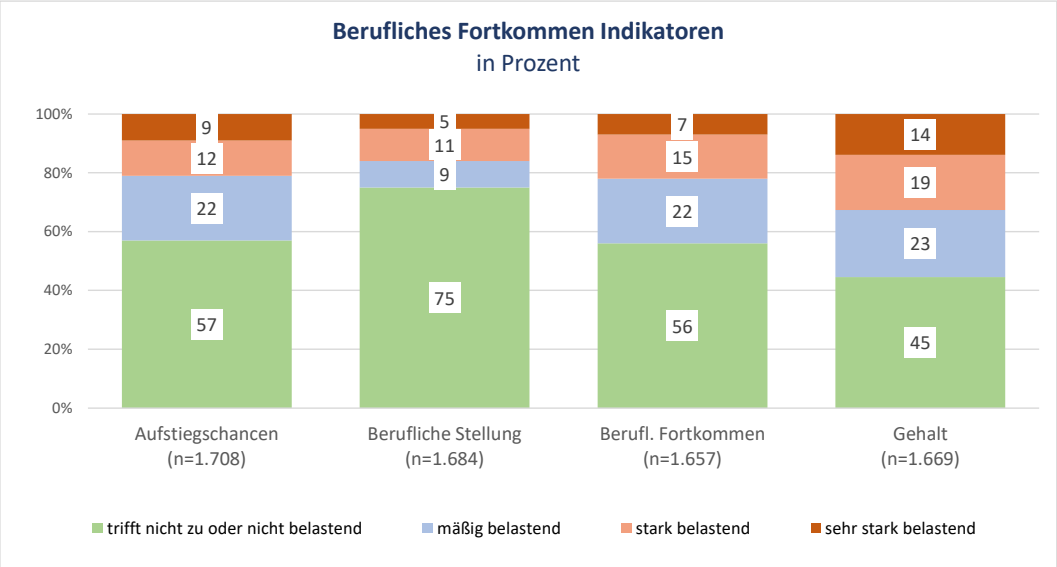


Abb. 136

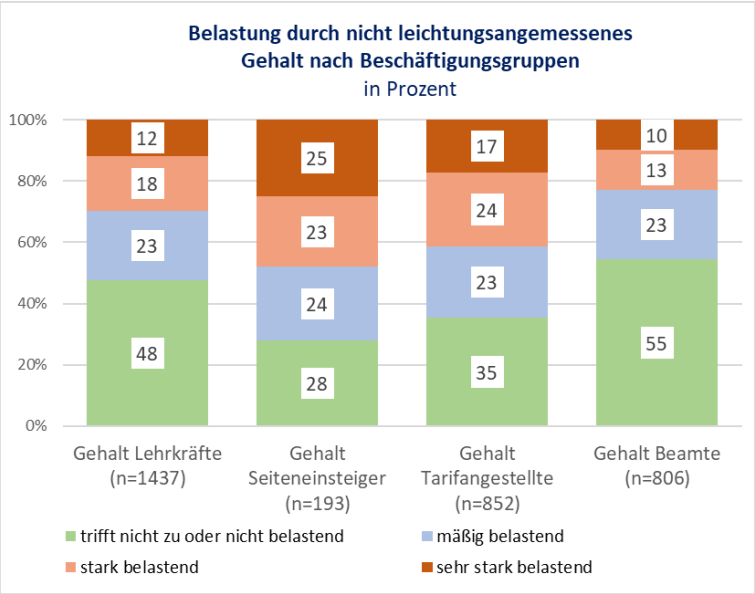


Abb. 137

Im Folgenden sind die vier Items im Zusammenhang mit der Wiederwahlbereitschaft dargestellt. Im Gegensatz zur Belastung und Wertschätzung sind hier die Zusammenhänge nicht so stark ausgeprägt (Abbildungen 138 bis 141). Aber es zeigt sich dasselbe Muster, dass nicht zwingend die wahrgenommene Belastung, sondern vielmehr überhaupt die Möglichkeit des beruflichen Fortkommens eine Rolle spielt. Unter den Lehrkräften, die ihr berufliches Fortkommen als nicht leistungsangemessen empfinden und das gleichzeitig als große Belastung wahrnehmen (Kategorie 1), würden nur 32% ihren Beruf noch einmal wählen. Sinkt die wahrgenommene Belastung (Kategorie 2 und 3) bleibt der Anteil fast unverändert (33%). Sind die Lehrkräfte jedoch der Meinung, dass ihr berufliches Fortkommen ihren Leistungen entspricht, steigt der Anteil der zufriedenen Lehrkräfte auf 49%.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass auch strukturelle Unterschiede im erreichten beruflichen Status und den Aufstiegsmöglichkeiten eine wichtige Rolle für die berufliche Zufriedenheit spielen. Die deutlich geringere Zufriedenheit der Lehrkräfte mit Seiteneinstieg und der tarifbeschäftigten

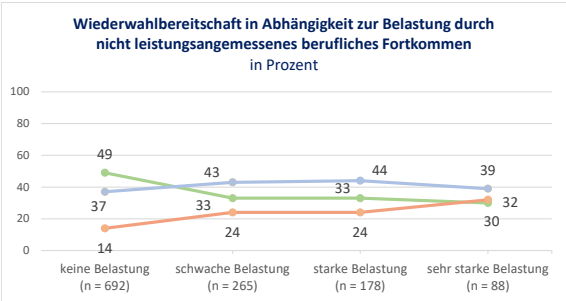


Abb. 138

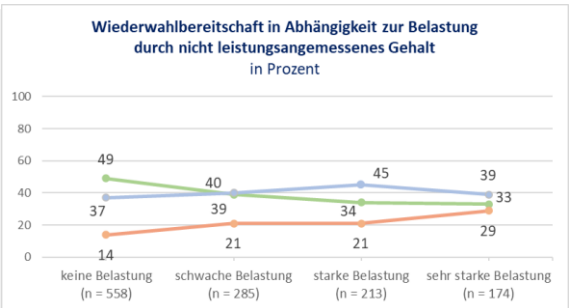


Abb. 139

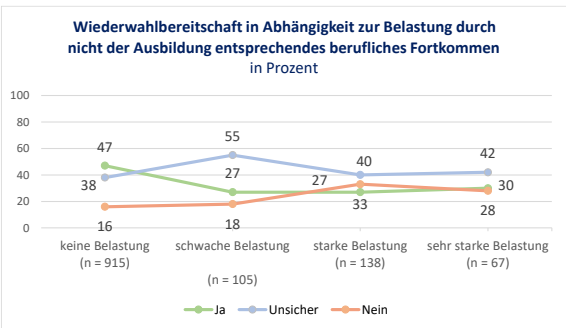


Abb. 140

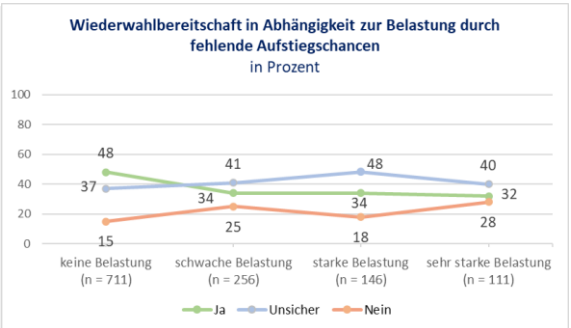


Abb. 141

Lehrkräfte mit ihrer Vergütung weist darauf hin, dass Vergütungsmodelle und Statuszuweisungen innerhalb des Schulsystems nicht nur objektive Einkommensunterschiede erzeugen, sondern auch subjektiv als Anerkennung erfahren werden. Das Gefühl von Ungleichbehandlung wird in der organisationspsychologischen Forschung regelmäßig als bedeutsamer Prädiktor für Unzufriedenheit, verminderte Motivation und geringere Bindung an die Institution ausgewiesen. In diesem Sinne ist nachvollziehbar, welche Wirkungen unterschiedliche Vertrags- und Besoldungsformen haben können.

8.3.5 Anstrengungs-Gratifikations-Quotient (ERI)

Im folgenden Abschnitt wird die Summe aller einzelnen Items in Form eines Quotienten aus Anstrengung und Gratifikation in Abhängigkeit zur Zufriedenheit betrachtet. Bei der Auswertung folgen wir der Vorgehensweise bei Siegrist et al. (2004), um einen direkten Vergleich mit früheren Studien vornehmen zu können. (In jüngeren Versionen wurden die Antwortoptionen leicht verändert.) Demnach führen die jeweiligen Antworten auf jede Frage zu Punktwerten zwischen 1 und 5[1]. Die Ergebnisse zu jedem Thema werden als Summenwerte der Einzelfragen ausgewiesen (z.B. Anstrengung). Bei sieben Fragen zu Anstrengung lassen sich also zwischen 6 und 30 Punkten erreichen. Der Anstrengungs-Gratifikations-Quotient ermittelt sich aus dem Verhältnis von Anstrengungen und Gratifikationen, wobei die unterschiedliche Anzahl an Variablen durch einen Korrekturfaktor ausgeglichen wird. Bei einem Quotienten oberhalb von 1,0 (Imbalance) liegt ein hohes Risiko für die Gesundheit vor. Zahlreiche Studien belegen diesen Zusammenhang (Siegrist, 2015). Beispielsweise gaben Beschäftigte im oberen Drittel des Quotienten eine „mehr als 2,5 fach erhöhte Wahrscheinlichkeit an, in den letzten beiden Jahren durch körperliche Beschwerden bedingte erhebliche Einschränkungen der Leistungsfähigkeit und des Wohlbefindens erfahren zu haben, im Vergleich zu Angehörigen der Referenzgruppe (unteres Terzil)“ (Rödel et al. 2004: 233)

Nach Ergebnissen von Lehr et al. (2009) beginnt der Bereich erhöhten Risikos bereits bei 0,715. Diese Grenze wird im folgenden Abschnitt verwendet, allerdings werden in allen Auswertungen und Grafiken nur eine Stelle hinter dem Komma wiedergegeben (0,7). Entsprechend erscheint es für Vergleiche sinnvoll, zusätzlich zur Imbalance (Quotient oberhalb von 1,0) zwischen einer Gruppe mit positiver Bilanz von Anstrengungen und Gratifikationen (0 bis 0,7) und einer Gruppe, die durchaus Schwierigkeiten bekommt, beides auszubalancieren (Balance-Bereich 0,71 – 1,0) zu unterscheiden. Bei der statistischen Überprüfung der Zurechnung der Fragen zu den einzelnen Bereichen im Sample mittels Faktoranalyse mussten wir feststellen, dass die Frage ERI12 sich nicht als Messung der Gratifikation darstellte, sondern von Lehrkräften inzwischen als Anstrengung aufgefasst wird. Diese Änderung in der Interpretation der Skala wird bei der Indexbildung berücksichtigt. Dies deckt sich mit Studienergebnissen aus Berlin und Hamburg und ist so zu interpretieren, dass Lehrkräfte in Deutschland offenbar keine optimistischen Erwartungen mit der zukünftigen Entwicklung ihres Berufes verbinden.

35% der Lehrkräfte ziehen eine positive Bilanz aus Anstrengung und Gratifikation. 37% befinden sich im Balance-Bereich zwischen 0,7 und 1,0. Aber rund ein Drittel (29%) befindet sich in der

[1] Die zusätzliche Kategorie im Vergleich zu den vorherigen Analysen ergibt sich daraus, dass die Antwortoptionen „Belastung liegt nicht vor“ und „Belastung verursacht keinen Leidensdruck“ nicht zusammengefasst wurden.

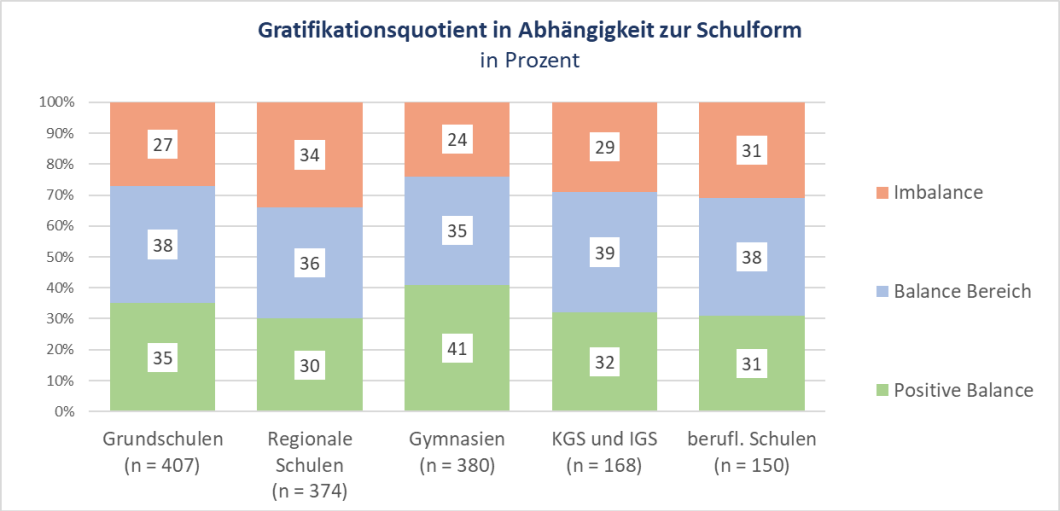


Abb. 142a

Gratifikationskrise. Sie erfahren eine „Imbalance“. Der Anteil ist in Hamburg und Berlin ebenso hoch wie in Mecklenburg-Vorpommern.

Der Vergleich zwischen den Schulformen in Abb. 142a zeigt, dass der Anteil der Lehrkräfte mit einer Imbalance in den Regionalschulen besonders hoch ist, während die Gymnasiallehrkräfte ein besseres Gleichgewicht zwischen Anstrengung und Belastung aufweisen.

In Abb. 142b wird der Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit deutlich. Ein Drittel der Lehrkräfte, für die die wahrgenommenen Belastungen stärker ins Gewicht fallen als die Gratifikation, würden ihren Beruf nicht noch einmal wählen. In der Gruppe der Lehrkräfte im Balance-Bereich sind hingegen nur 16% so unzufrieden. Mit Abstand am höchsten ist jedoch die Zufriedenheit in der Gruppe mit einer positiven Bilanz. Erhalten Lehrkräfte viel Wertschätzung und angemessene berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im Verhältnis zu Belastungen würden 66% ihren Beruf noch einmal wählen.

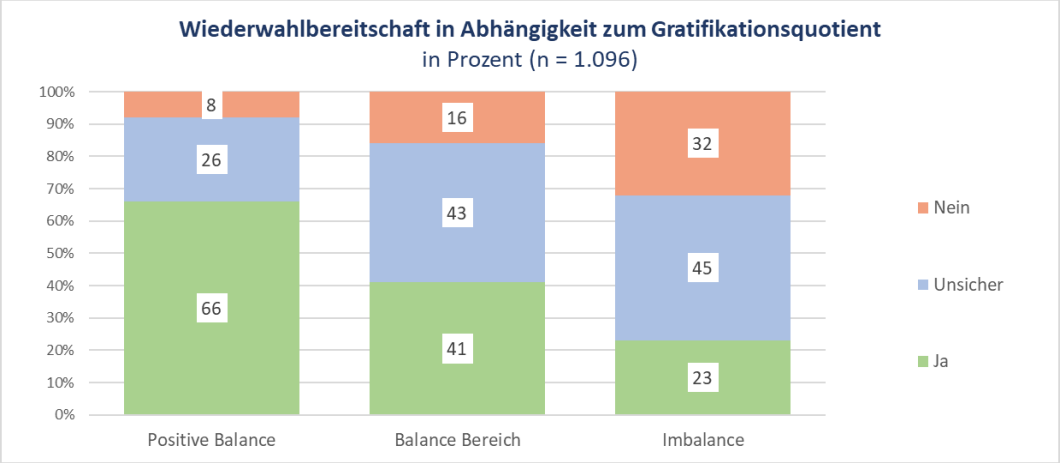


Abb. 142b

8.4 Schulspezifische Belastungen

„Die größte Arbeitsbelastung habe ich dadurch, dass ich: - fast jede Handlung dokumentieren muss - Dokumentation oft sowohl digital als auch in Printform erfolgen muss […] Meine Arbeitsleistung besteht so nur aus 1/3 Unterrichten und 2/3 Verwaltungsaufgaben, Organisation von außerunterrichtlichen Aufgaben, Kommunikation mit Eltern/Schülern/Kollegen/Schulleitung/externen Partnern/Schulpsychologe u.v.m.“

Die Analysen bezüglich des ERI-Index haben gezeigt, dass gerade Belastungen ein wichtiger Prädiktor für die Berufszufriedenheit darstellen. Da bisher die Belastungsfaktoren nur allgemein erfasst wurden, sollen in diesem Kapitel der Einfluss konkreter schulspezifischer Aspekte untersucht werden.

In einem ersten Schritt werden die fünf Faktoren: Dokumentationsaufgaben, fachfremder Unterricht, Gebäudeinfrastruktur, Klassenleitungstätigkeit und Inklusionsaufgaben betrachtet. Die Lehrkräfte wurden gefragt, wie häufig sie mit den jeweiligen Aufgaben betreut sind, bzw. häufig es vorkommt, dass sie in unzulänglichen Räumen unterrichten müssen. Die Antwortoptionen konnten auf einer 4er Skala von „Nie“ bis „Sehr häufig“ ausgewählt werden. Anschließend wurde der Belastungsgrad auf einer 4er Skala erfasst. Aus beiden Informationen wird für die weitere Analyse ein Index gebildet.

In der Abb. 142 sind die empfundenen Belastungen nach den schulspezifischen Indikatoren dargestellt. Während fachfremder Unterricht nur für 23% der Lehrkräfte eine starke bis sehr starke Belastung darstellt, haben die Dokumentationsaufgaben einen deutlich höheren negative Effekt. Nur 3% der Befragten geben an, dass sie keine Dokumentationsaufgaben zu erledigen haben bzw. sich nicht dadurch belastet fühlen. Eine fast ebenso starke Belastung entsteht durch Klassenleitungstätigkeiten und Inklusionsaufgaben.

Für die Analyse des Zusammenhangs mit der Attraktivität werden die Antwortoptionen zu drei Gruppen zusammengefasst: 1) starke bis sehr starke Belastung 2) wenig Belastung 3) keine Belastung oder trifft nicht zu. In Abb. 145 bis 147 sind der Anteil der Zufriedenen Lehrkräfte – also solche, die ihren Beruf noch einmal wählen würden – in Abhängigkeit zu den schulspezifischen Belastungsfaktoren dargestellt. Es zeigt sich, dass alle drei Variablen einen Effekt auf die Berufszufriedenheit aufweisen. Der Anteil der zufriedenen Lehrkräfte liegt bei Personen mit hoher Belastung

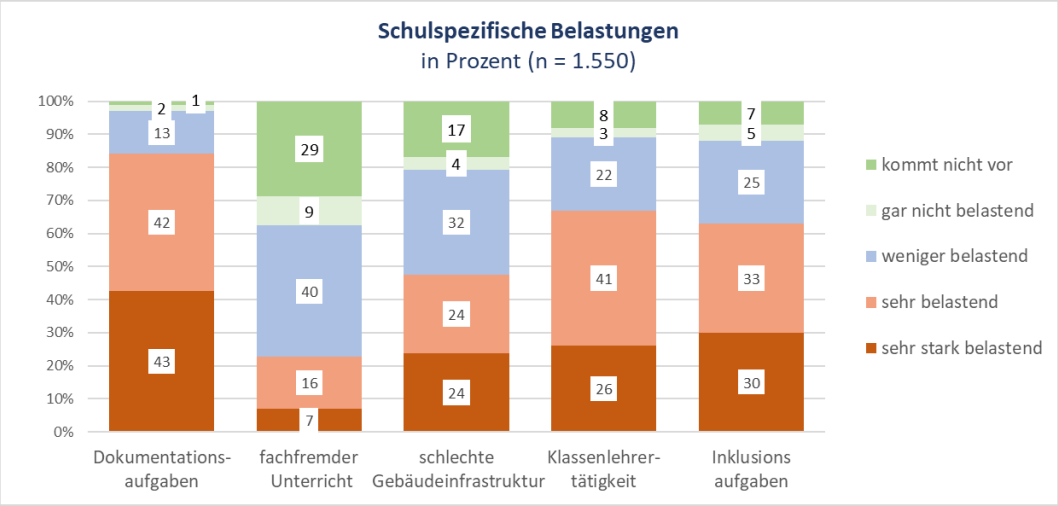


Abb. 142

durch Dokumentationsaufgaben bei nur 40%. Fällt diese Form der Belastung weg, steigt der Anteil auf 57%. Das gleiche Muster zeigt sich auch bezüglich der Klassenleitungstätigkeit und den Inklusionsaufgaben. Ein Fünftel der Lehrkräfte, die diese Tätigkeiten als sehr belastend empfinden, sind unzufrieden und würden ihren Beruf nicht noch einmal auswählen.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass schulspezifische Zusatzaufgaben einen deutlich negativen Einfluss auf die wahrgenommene Attraktivität des Lehrberufs haben. Zugleich legen die Befunde nahe, dass eine Reduktion oder bessere strukturelle Unterstützung dieser Tätigkeiten das Potenzial besitzt, die Attraktivität des Lehrberufs nachhaltig zu erhöhen. Werden schulspezifische Belastungen nicht ausreichend kompensiert, erhöhen sie das Risiko von Unzufriedenheit.

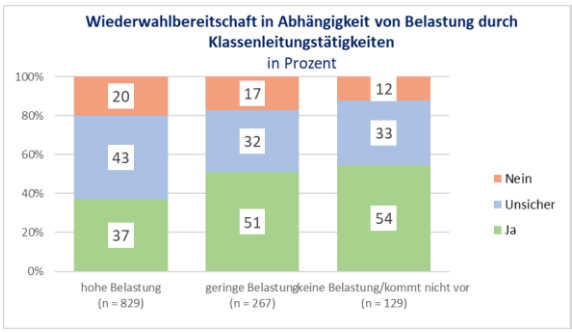


Abb. 143

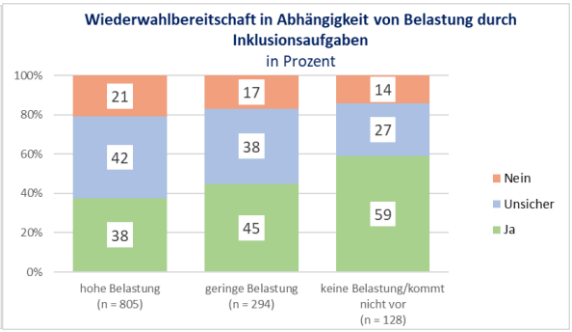


Abb. 144

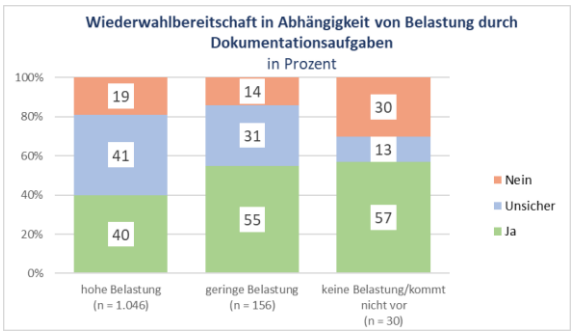


Abb. 145

8.5 Lehrkräftemangel und Berufszufriedenheit

Neben den Räumen und Arbeitsaufgaben ist ein weiterer wichtiger Faktor der Lehrkräftemangel, denn dieser bleibt in der Schulorganisation nicht ohne Folgen. Wenn die Personaldecke zu dünn ist, werden Lehrkräfte dazu veranlasst, vorübergehend mehr Stunden zu unterrichten als sie eigentlich wollen. Dies betrifft nicht nur Teilzeitkräfte, sondern es ist durchaus üblich, dass auch Vollzeitkräfte über ihr volles Deputat hinaus noch zusätzliche Stunden übernehmen sollen. Dies kann zu Unzufriedenheit im Hinblick auf die Arbeitsbelastung führen.

In der vorliegenden Studie wurden die Lehrkräfte nicht nur gefragt, ob sie an ihrer Schule vom Lehrkräftemangel betroffen ist, sondern für die Personen, die einen Mangel angeben, auch die individuellen Folgen eines solchen Mangels erfasst. In Kapitel 5.1 sind die Kurzbeschreibungen und vollständigen Itemtexte sowie ihre Häufigkeiten wiedergegeben.

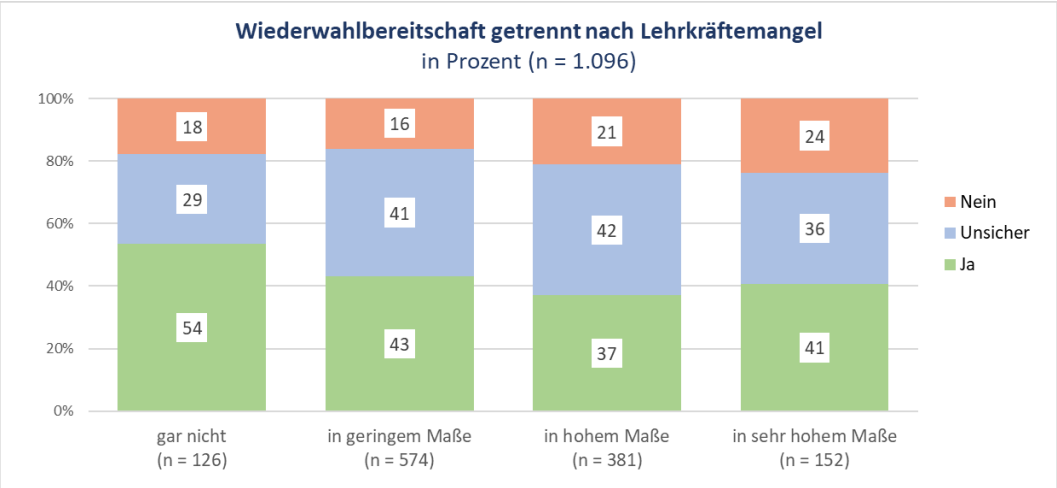


Abb. 146

Im Folgenden ist zunächst der allgemeine Zusammenhang des Lehrkräftemangel mit der Berufszufriedenheit (Wiederwahlbereitschaft) dargestellt. Zunächst wird deutlich, dass, wenn überhaupt, nur ein schwacher Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren zu finden ist (Abb. 146). An Schulen, die gar nicht vom Lehrkräftemangel betroffen sind, würden 54% der Lehrkräfte ihren Beruf noch einmal wählen. 18% hingegen lehnen es ab. Hingegen geben nur 41% der Lehrkräfte mit einer sehr hohen Belastung durch den Lehrkräftemangel an, zufrieden zu sein. Eine mögliche Ursache für den schwachen Zusammenhang könnten die Fachunterschiede sein.

Lehrkräfte von ein und derselben Schule gaben so sehr unterschiedliche Bewertungen über den Mangel ab: von in geringem Maße bis in sehr hohem Maße. Rund jede vierte Person ist an diesen Schulen unzufrieden. In

Wie schon beim Lehrkräftemangel allgemein zeigen auch die konkreten Folgen nur einen schwachen Zusammenhang. Der stärkste Effekt geht von dem Item „Ich muss sehr kurzfristig Unterricht vertreten“ aus. Je häufiger die Lehrkräfte aufgrund des Mangels Unterricht übernehmen müssen, desto unzufriedener sind sie. Einen ähnlichen, wenn auch schwächeren Effekt, finden wir bei der Häufigkeit, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, dem Unterrichten von fachfremden Stunden sind die Ergebnisse einer Korrelation zwischen den einzelnen Items mit der Berufszufriedenheit wiedergegeben.

Spearman Korrelation: Berufszufriedenheit mit Folgen des Lehrkräftemangels (1)

	Zusätzliche Aufgaben	Überstunden	Vertragliche Arbeitszeit	Vertretung	Betreuung
Koeffizient	0,092	0,059	0,059	0,118	0,030
Signifikanz	0,002	0,052	0,05	0,000	0,319
N	1.107	1.104	1.107	1.105	1.108

Spearman Korrelation: Berufszufriedenheit mit Folgen des Lehrkräftemangels (2)

	Fachfremder Unterricht	Große Lerngruppen	Stillarbeit begleiten	Aufgaben Homeschooling
Koeffizient	0,104	0,092	0,033	0,041
Signifikanz	0,001	0,002	0,266	0,177
N	1.108	1.108	1.108	1.107

Wie schon beim Lehrkräftemangel allgemein zeigen auch die konkreten Folgen nur einen schwachen Zusammenhang. Der stärkste Effekt geht von dem Item „Ich muss sehr kurzfristig Unterricht vertreten“ aus. Je häufiger die Lehrkräfte aufgrund des Mangels Unterricht übernehmen müssen, desto unzufriedener

sind sie. Einen ähnlichen, wenn auch schwächeren Effekt, finden wir bei der Häufigkeit, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, dem Unterrichten von fachfremden Stunden, aber auch für übergroße Lerngruppen. Die Häufigkeit von Mehrarbeit, die Betreuung von Referendar*innen, begleitete Stillarbeit oder die Aufgabenerstellung zu Hause haben hingegen keinen signifikanten Effekt auf die Berufszufriedenheit.

Der schwache Zusammenhang zwischen Lehrkräftemangel und Berufszufriedenheit lässt sich wahrscheinlich zum Teil auf die Operationalisierung zurückführen. In den offenen Angaben wird deutlich, dass viele Lehrkräfte ihren Beruf aus Leidenschaft ausüben und ihn gerne wieder ergreifen würden, aber sie empfinden die aktuellen Umstände unter denen sie arbeiten als stark belastend und prekär. Diese Gruppe wählt zwar aus idealistischen Gründen den Beruf noch einmal, ist aber dennoch mit ihrer derzeitigen Situation stark unzufrieden. Der Zusammenhang hätte sich evtl. in einer Frage zur Arbeitszufriedenheit niedergeschlagen (die nicht erfragt werden konnte), wird aber bei der Berufszufriedenheit unterschätzt. Zusätzlich kann es zu einer Unterschätzung des Effektes kommen, wenn der Lehrkräftemangel nicht direkt, sondern als Mediatorvariable wirkt: der Effekt des Lehrkräftemangels entfaltet sich erst über die Belastungsempfindung.

Tab. 16

Spearman Korrelation: Belastung durch Mehrarbeit mit Folgen des Lehrkräftemangels (1)

	Zusätzliche Aufgaben	Überstunden	Vertragliche Arbeitszeit	Vertretung	Betreuung
Koeffizient	0,287	0,35	0,242	0,243	0,091
Signifikanz	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N	1.355	1.355	1.352	1.357	1.351

Spearman Korrelation: Belastung durch Mehrarbeit mit Folgen des Lehrkräftemangels (2)

	Fachfremder Unterricht	Große Lerngruppen	Stillarbeit begleiten	Aufgaben Homeschooling
Koeffizient	0,148	0,163	0,172	0,146
Signifikanz	0,000	0,000	0,000	0,000
N	1.350	1.350	1.350	1.350

Einen weiteren Hinweis darauf liefert der Zusammenhang zwischen den Folgen des Lehrkräftemangels und den Belastungsitems des ERI (Tab. 16). Hier zeigt sich deutlich, dass die, durch den Lehrkräftemangel ausgelösten Personalengpässe sich auf die empfundene Mehrarbeit signifikant auswirken

8.6 Schulklima

„Die Anzahl von Verweigerung, Übergriffen und Verhaltensausbrüchen hat stark zugenommen. Kinder sind nur wenig belastbar, hören schlecht zu, respektieren nur sich selbst, wenig anstrengungsbereit, zeigen schlechte Grundfertigkeiten ……“

Soziale Konflikte, sowohl mit Vorgesetzten, Schülern aber auch im Kollegium gefährden eine erfolgreiche Arbeit und stellen insofern eine starke Belastung dar, die zu einer erhöhten Unzufriedenheit führen kann. Lehrkräfte stehen im schulischen Alltag vor einem komplexen Gefüge sozialer Interaktionen, in denen Konflikte nahezu unvermeidlich sind. Angesichts steigender gesellschaftlicher Erwartungen an Schulen, zunehmender Heterogenität der Schülerschaft und wachsender administrativer Anforderungen gewinnt das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Konfliktgeschehen und beruflicher Zufriedenheit weiter an Bedeutung. Die Auseinandersetzungen können dabei auf drei verschiedenen Ebenen stattfinden: mit den Vorgesetzten, den Kolleg*innen oder Schüler*innen bzw. Eltern. Welche dieser drei Ebenen sich besonders stark auf die

Berufszufriedenheit ausübt, soll Bestandteil dieses Kapitel sein. Darüber hinaus stellt sich aber auch die Frage, inwieweit Lehrkräfte an ihrer Schule sich ermuntert fühlen, sich offen äußern zu können, ohne zwischenmenschliche Risiken einzugehen. Beispielsweise indem sie Probleme ansprechen können, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen. Ein Vertrauensklima hat sich als wichtige Ressource in Organisationen erwiesen, um Fehler korrigieren und Neuerungen umsetzen zu können. Ob sich die Befunde aus früheren Erhebungen auch für die Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern bestätigen lassen, soll im Rahmen dieses Kapitel geprüft werden.

In Abb. 147 sind die Belastung durch soziale Konflikte mit den drei beschriebenen Gruppen sowie den Rechtfertigungsdruck gegenüber den Eltern und den Umgang mit schwierigen Schülern im Schulalltag dargestellt. Zunächst fällt auf, dass Konflikte mit allen drei Personengruppen von fast allen Lehrkräften mehr oder weniger belastend wahrgenommen werden. Besonders hervorzuheben sind die Konflikte mit Schülern und Eltern. 57% der Befragten empfinden sie als stark oder sehr stark belastend. Der Schwerpunkt liegt jedoch deutlich auf dem Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern. Es gibt keine Lehrkraft, die im Arbeitsalltag nicht mit ihnen konfrontiert ist. 38% fühlen sich durch schwierige Schüler stark belastet und sogar 32% sehr stark.

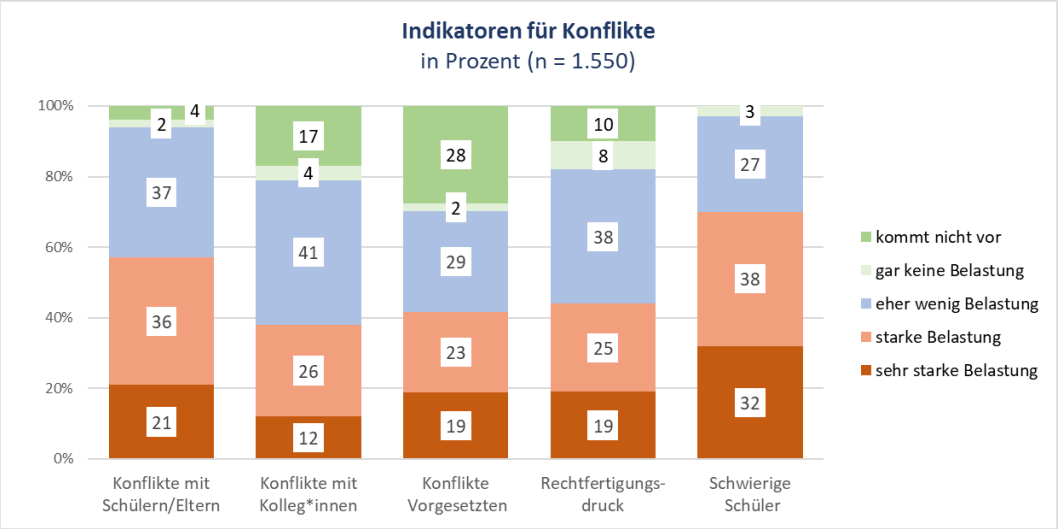


Abb. 147

Tab. 18

Spearman Korrelation: Belastung durch Konflikte mit Wiederwahlbereitschaft

	Konflikte mit Schülern/ Eltern	Konflikte mit Kollegen	Konflikte mit Vorge-setzten	Rechtfertig-ungsdruck	Schwierige Schüler
Koeffizient	-0,174	-0,028	-0,120	-0,179	-0,262
Signifikanz	0,000	0,000	0,330	0,000	0,000
N	1.232	1.233	1.232	1.223	1.225

Tab. 17

Hinzu kommt, dass die meisten Konflikte im Arbeitsalltag mit Schüler*innen bzw. Eltern ausgetragen werden. 39% der Lehrkräfte berichten, dass sie oft oder sogar sehr häufig Konflikte dieser Art haben. Hingegen haben nur 13% öfter Konflikte mit ihrem Vorgesetzten und sogar nur 9% mit ihren Kollegen.

Spearman Korrelation: Belastung durch Konflikte mit Empfehlungsbereitschaft

	Konflikte mit Schülern/ Eltern	Konflikte mit Kollegen	Konflikte mit Vorge-setzten	Rechtfertig-ungsdruck	Schwierige Schüler
Koeffizient	0,136	0,106	0,148	0,124	0,193
Signifikanz	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
N	1.222	1.223	1.222	1.213	1.215

Wie sieht nun der Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit aus? In Tab. 18 und Tab. 17 und sind die Ergebnisse der Korrelationen der Häufigkeit von Konflikten mit der Empfehlungs- und der Wiederwahlbereitschaft dargestellt. Es zeigt sich, dass Konflikte mit Schüler*innen/Eltern sowie mit Vorgesetzten die Zufriedenheit signifikant negativ beeinflussen, während Konflikte mit den Kolleginnen und Kollegen sich unterschiedlich auswirken. Streitigkeiten mit jenen scheinen demnach die eigene Bereitschaft, den Beruf noch einmal zu wählen, nicht signifikant zu beeinflussen, hingegen wirkt es sich negativ auf die Empfehlung des Berufs aus.

Der stärkste Effekt geht jedoch von der Belastung durch schwierige Schüler aus: je größer die Belastung ist desto seltener würden die Lehrkräfte ihren Beruf noch einmal wählen. Aber auch der Rechtfertigungsdruck wirkt sich negativ aus. 52% der Lehrkräfte die keine Belastung durch die Eltern empfinden, würden sich wieder für den Beruf entscheiden. Bei Personen mit hohem Belastungsempfinden sind es hingegen nur 34%. Durch diese Ergebnisse wird erkennbar, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitszufriedenheit nicht allein auf strukturelle oder organisatorische Aspekte abzielen dürfen, sondern zwingend auch die Qualität sozialer Interaktionen und die Konfliktkultur an Schulen berücksichtigen müssen.

Der zweite Aspekt der Konfliktkultur bezieht sich auf das Vertrauensklima. Ein Arbeitsumfeld mit offener Kommunikation, in dem Fehler als Lernchancen betrachtet werden, könnte einen positiven Effekt auf die Berufszufriedenheit aufweisen. Für die Messung dieser Vertrauenskultur wird der nachfolgende Index zur psychologischen Sicherheit herangezogen:

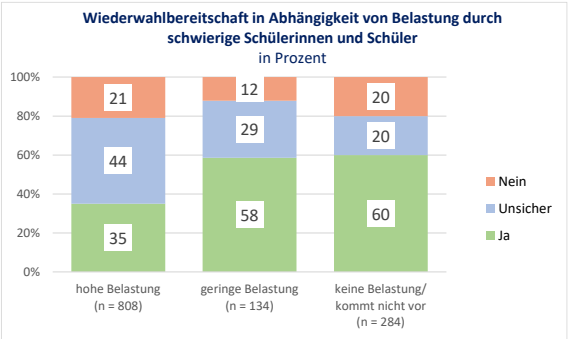


Abb. 148

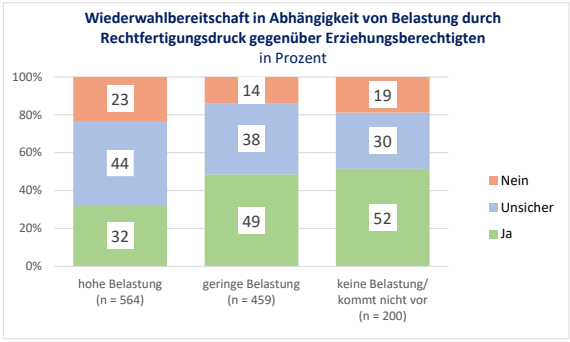


Abb. 149

Kurzbeschreibung	**Itemtext**
Offene Ansprache	An meiner Schule kann ich auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.
Wertschätzung	Meine besonderen Fähigkeiten und Begabungen werden in meiner Schule wertgeschätzt.
Risiko	An meiner Schule kann ich mich trauen, ein persönliches Risiko einzugehen.
Schaden	Niemand an meiner Schule würde absichtlich etwas tun, das meiner Arbeit schadet.
Offene Schulleitung	Ich kann gegenüber der Schulleitung auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.

Die Faktorenanalyse zeigt, dass alle Items dasselbe Merkmal messen und damit als Index in die Analyse einbezogen werden können. Der Index wird zu Gunsten einer besseren Darstellung der Ergebnisse in drei Gruppen unterteilt: negative Vertrauenskultur (Werte 1 - 2); mittlere Vertrauenskultur (Werte 2.1 - 3) und eine positive Vertrauenskultur (Werte 3.1 - 4).

Mit Abb. 150 wird zunächst wird deutlich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte ein gutes Vertrauen hat, schwierige Themen ansprechen kann oder sich auch traut, mal ein Risiko einzugehen. 33% lassen sich sogar der Gruppe mit positivem Vertrauensklima zuordnen, während nur 14% ein geringes Sicherheitsempfinden aufweisen.

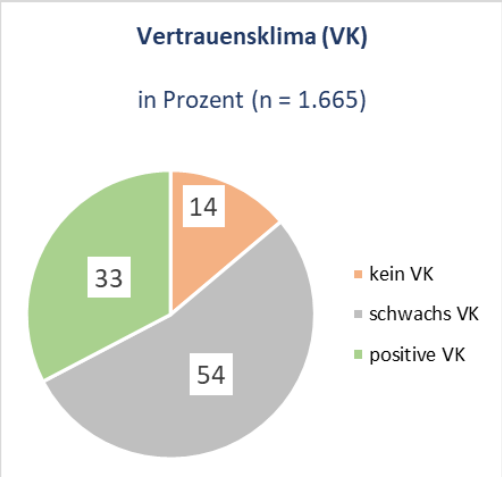


Abb. 150

Dass die Möglichkeit, Konflikte anzusprechen, ohne negative Konsequenzen zu erwarten, für die Berufszufriedenheit relevant ist, wird in Abb. 151 deutlich. Von den unsicheren Lehrkräften würden 28% ihren Beruf nicht noch einmal wählen. Gehören die Befragten hingegen zu der Gruppe mit positivem Vertrauensklima sinkt der Anteil der Unzufriedenheit auf 13%. Auch der Anteil der Unentschlossenen ist in dieser Gruppe deutlich geringer. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass nicht nur ein effektives Konfliktmanagement mit der Folge eines konfliktfreien Umfeldes ein wichtiger Prädiktor für die Berufszufriedenheit darstellt. Vielmehr spielt auch eine zentrale Rolle, wie wertschätzend und offen die Schulkultur gestaltet wird. Lehrkräfte müssen jederzeit das Vertrauen haben, schwierige Anliegen einbringen und besprechen zu können.

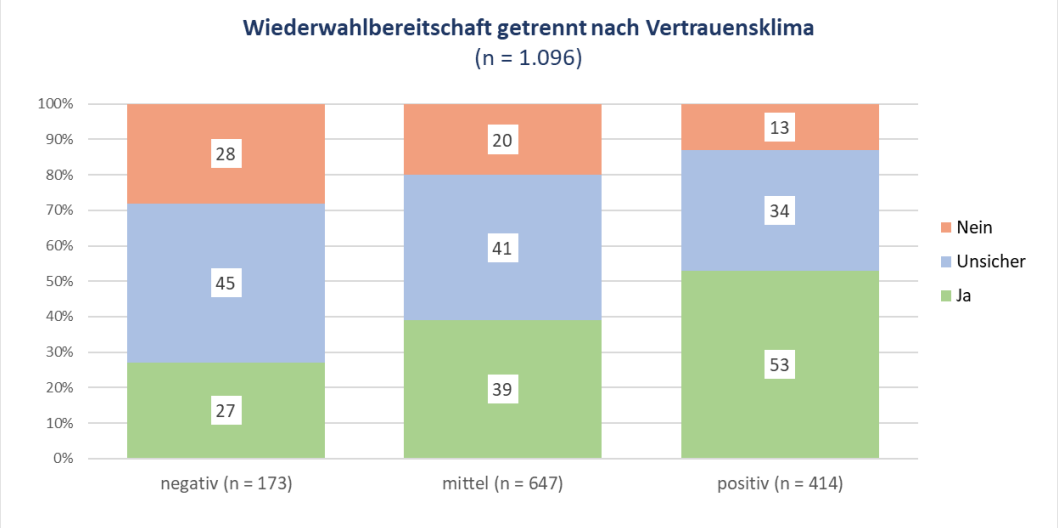


Abb. 151

8.7 Fazit

In diesem Kapitel wurden die Informationen zusammengetragen, die nötig sind, um die Attraktivität des Berufs von Lehrkräften in Mecklenburg-Vorpommern bewerten zu können. Die Ergebnisse deuten auf eine große Gruppe von Unzufriedenen unter den Lehrkräften hin. Über die Hälfte der Lehrkräfte steht einer Wiederwahl ihres Berufes ablehnend gegenüber oder ist sich nicht sicher, ob sie diesen erneut wählen würden. Nur 15% würden den Beruf weiterempfehlen. Wenn man die Lehrkräfte also selbst fragt, dann wird deutlich, dass der Beruf viel von seiner Attraktivität verloren hat. Dieser besorgniserregende Befund betrifft alle Schulformen gleichermaßen. Hinzu kommt, dass auch die beschriebenen Belastungsfaktoren Personen eher abhalten werden, ein Lehramtsstudium bzw. den Lehrberuf anzustreben. Der hohe Anteil an Lehrkräften, die sich in der Gratifikationskrise befinden, zeugt davon, dass vielfach die Anstrengungen, die mit dem Beruf verbunden sind, im Vergleich zu den erlangten Gratifikationen als viel zu hoch empfunden werden.

Abb. 152 zeigt eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der hier vorgenommenen Analyse.

Die Berufszufriedenheit wird positiv von verfügbaren Ressourcen bestimmt. Dazu gehören zum einen die eigene **Professionalität** (Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrkraft). Lehrkräfte, die aufgrund Ausbildung, Qualifizierung oder Berufserfahrung Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickelt haben, zeigen sich resilienter gegenüber Krisen und Konflikten. Fehlt hingegen das Selbstvertrauen und die Einstellung gegenüber der Zukunft sind pessimistisch, wirkt sich dies negativ auf die Zufriedenheitswerte aus.

Zum anderen wirkt sich die erfahrene **Anerkennung und Unterstützung** positiv aus. Erhalten Lehrkräfte Anerkennung für ihre Anstrengungen und angemessenes Feedback für ihre Leistungen und werden zudem fair behandelt, beeinflusst es die Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf positiv. Zentral ist hierbei nicht nur die Anerkennung durch den Vorgesetzten, sondern auch die erfahrene Unterstützung in schwierigen Situationen. Abgesehen von der schulspezifischen Wertschätzung spielen aber auch der gesellschaftliche Respekt und Ansehen eine wichtige Rolle. Es stärkt das Selbstwertgefühl und die Motivation von Lehrkräften und trägt damit direkt zur Qualität ihres Unterrichts bei.

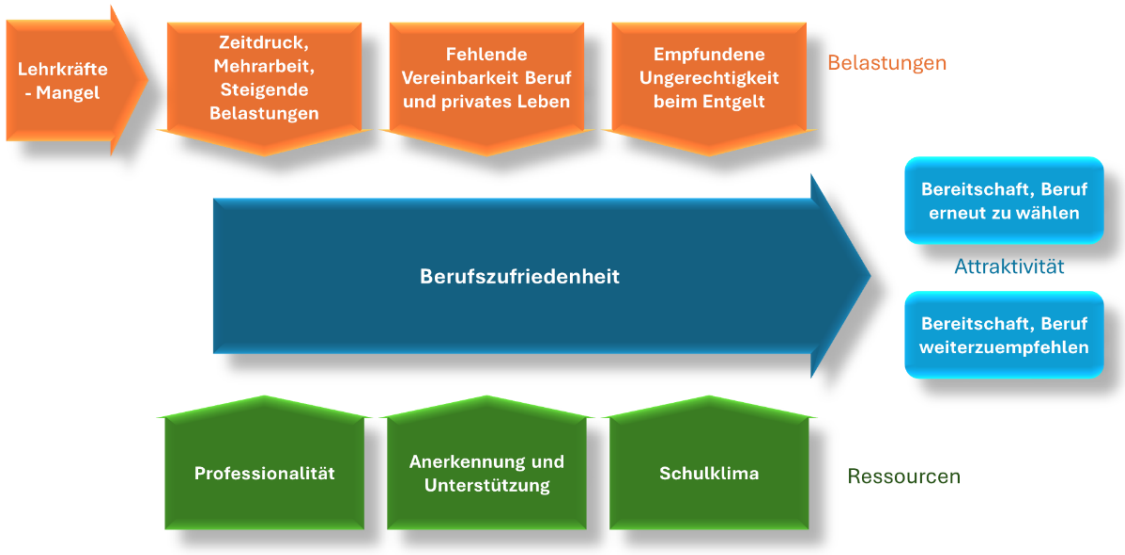


Abb. 152

Die Bedeutung der Wertschätzung zeigt sich auch an den Ergebnissen des Kapitels **Schulklima:** Hier wurde zum einen deutlich, wie wichtig ein von Offenheit und Vertrauen geprägtes Schulklima ist, zum anderen wie stark soziale Konflikte dieses beeinträchtigen können. Ein wertschätzendes, von Vertrauen geprägtes Umfeld, in dem angemessen mit unvermeidlichen Konflikten umgegangen wird, stellt einen wichtigen Prädiktor für die Berufszufriedenheit dar. Ein effektives Konfliktmanagement kann bei der Beseitigung von Auseinandersetzungen und Frustration helfen.

Demgegenüber lassen sich vier Faktoren benennen, die sich negativ auf die Berufs- und Arbeitszufriedenheit auswirken.

Die **Belastungen** aufgrund der Arbeitszeit und der Arbeitsintensität sind von den Lehrkräften ganz klar benannte zentrale Risikofaktoren. 96% der Lehrkräfte sind von Zeitdruck betroffen, 86% leisten regelmäßig Mehrarbeit und neun von zehn berichten von einer Zunahme der Arbeitsanforderungen. Dieser Stress wird durch den Lehrkräftemangel noch verschärft. Die hohe Arbeitsbelastung wirkt sich auch auf das Privatleben aus und führt zu einer **mangelnden Vereinbarkeit**. 81% hat auf Grund der Arbeit nicht mehr genügend Zeit für Familie oder Freundschaften und die Teilhabe am sozialen Leben. Gerade für den Lehrberuf, der in Deutschland traditionell als besonders familienfreundlich gilt, ist diese Entwicklung gravierend. Die Vereinbarkeit ist ein wichtiger Faktor bei der Berufswahl. Ist diese nicht gegeben, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit eines Austritts aus dem Lehrberuf.

Als dritten Punkt wird die Zufriedenheit auch beeinträchtigt, wenn eine **Ungerechtigkeit** empfunden wird. Die ungleiche Vergütung zwischen Lehrkräften mit Seiteneinstieg, Tarifangestellten und Beamten hat sich als ein wichtiges Thema für die Lehrkräfte herausgestellt. Besonders deutlich artikulieren Seiteneinsteigende, aber auch Tarifangestellte das Gefühl, ungleich behandelt zu werden. Gleiches Gehalt für gleiche Arbeit ist für die Motivation aber auch die wahrgenommene Anerkennung der eigenen Leistung wichtig.

Der **Lehrkräftemangel** kommt aktuell als weitere Herausforderung hinzu. Es hat sich gezeigt, dass er nicht direkt die Berufszufriedenheit beeinträchtigt, sondern sich vielmehr indirekt auswirkt, indem durch größere Klassen, zusätzliche Aufgaben und häufigere Vertretungen die Arbeitsbelastungen weiter steigen.

All diese Faktoren zeigen vermittelt über den Indikator Wiederwahl- und Empfehlungsbereitschaft eine begrenzte Attraktivität des Berufes an.

Besonders besorgniserregend ist zudem mit etwa 30% der hohe Anteil an Lehrkräften in der Gratifikationskrise. Diese Lehrkräfte kommen beim Vergleich von im Beruf insgesamt erbrachten Anstrengungen und erhaltenen Gratifikationen, zu dem Schluss, dass ihr Arbeitgeber seinen Teil des sozialen Tausches von Geben und Nehmen nicht mehr erfüllt. Dies sorgt nicht nur für Unzufriedenheit, sondern ist auch ein Indikator für eine erhöhte Gesundheitsgefährdung.

Das Risiko ist also groß, dass sich als Folge einer solchen Stimmung unter den Lehrkräften nicht nur weniger junge Menschen für den Lehrberuf entscheiden, sondern auch vermehrt aktive Lehrkräfte aus dem Dienst ausscheiden. Der dadurch zusätzlich verursachte Mangel wirkt sich dann wiederum auf die Arbeitsbelastung aus. Ein sich selbst verstärkender Kreislauf, der langfristig die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems gefährden kann.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, erscheint es notwendig, strukturelle Veränderungen anzustoßen. Dazu gehören zum einen verlässliche Maßnahmen zur Reduktion der

Arbeitsbelastung: In erster Linie werden zusätzliche Ressourcen zur Bewältigung der Aufgaben und das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen erforderlich, um die Arbeitsintensität spürbar zu reduzieren. Ohne nachdrückliche Maßnahmen wird das starke Gefühl einer steten Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, das die Berufszufriedenheit maßgeblich prägt, nicht weichen. Darüber hinaus, können transparente und gerechte Vergütungsmodelle sowie wirksamere Maßnahmen gegen den Lehrkräftemangel helfen. Es muss eine Arbeitssituation geschaffen werden, bei der Lehrkräfte ausreichend Zeit haben, sich auch um ihr privates Leben zu kümmern und am sozialen Leben angemessen teilzuhaben.

Auf der anderen Seite können die Ressourcen der Lehrkräfte gestärkt werden. In dieser Auswertung haben sich die Entwicklung der Professionalität (z.B. durch Fortbildungen oder gemeinsame Schulentwicklungsprozesse), die gezielte Förderung einer Kultur der Anerkennung und Unterstützung sowie ein vertrauensvolles und offenes Schulklima als Attraktivität fördernd herausgestellt. Nur wenn es gelingt, diese Stellschrauben gleichzeitig zu adressieren, kann der Lehrberuf langfristig an Attraktivität gewinnen und somit einen entscheidenden Beitrag zur Sicherung der Bildungsqualität in Mecklenburg-Vorpommern leisten.

9 Vorschläge der Lehrkräfte zu Entlastungsmaßnahmen

Die große Herausforderung besteht angesichts der hohen Arbeitsbelastung und des Lehrkräftemangels darin, Maßnahmen zu entwickeln, um die Situation zu verbessern. Hierzu wurden in dieser Studie die Lehrkräfte auch direkt befragt. Bevor wir auf die Ergebnisse eingehen, wird als Einstieg in das Thema das Ergebnis einer standardisierten Befragung vorgestellt.

In Abb. 153 wird die Bewertung verschiedener Entlastungsvorschläge, die aus früheren Umfragen stammen, vorgestellt. Es wird deutlich, wie unterschiedlich die Maßnahmen bewertet werden. Nur sehr geringes Entlastungspotential zeigen Fortbildungen für inklusiven Unterricht, die Verbesserung der eigenen Arbeitsorganisation sowie der Nutzen von Lernplattformen. Nur 21 bis 24% der Lehrkräfte empfinden diese Maßnahmen als hilfreich. Hier wird nicht mehr viel Potenzial gesehen, vielleicht weil man meint, bereits alles ausgeschöpft zu haben. Eine mittlere Entlastung sehen die Befragten hingegen bezüglich der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und der Kooperation mit anderen Lehrkräften. Am größten ist jedoch die wahrgenommene Entlastung durch das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigungsgruppen (47%) und der private Erwerb von Unterrichtsmaterialien (44%). Es ist eine problematische Angelegenheit, private Mittel für dienstliche Belange einsetzen zu müssen, um seine Arbeit in der vorgegebenen Zeit zu schaffen. Möglicherweise wäre es eine aussichtsreichere Perspektive, systematischer das Erstellen und Teilen von Unterrichtsentwürfen über interne, landesweite Plattformen zu organisieren.

Vor dem Hintergrund, dass Hamburger und Berliner Lehrkräfte sehr ähnliche Bewertungen vorgenommen haben, stellt sich die Frage, welche Antworten über eine freie Abfrage zu gewinnen sind. Haben Lehrkräfte zusätzliche Ideen?

Dazu wurden die Lehrkräfte eingeladen, eigene Vorschläge zur Entlastung zu machen. Über 700 der Befragten nutzten diese Gelegenheit und beschrieben in einem offenen Textfeld ihre Ideen zu Entlastungsmöglichkeiten detailliert.

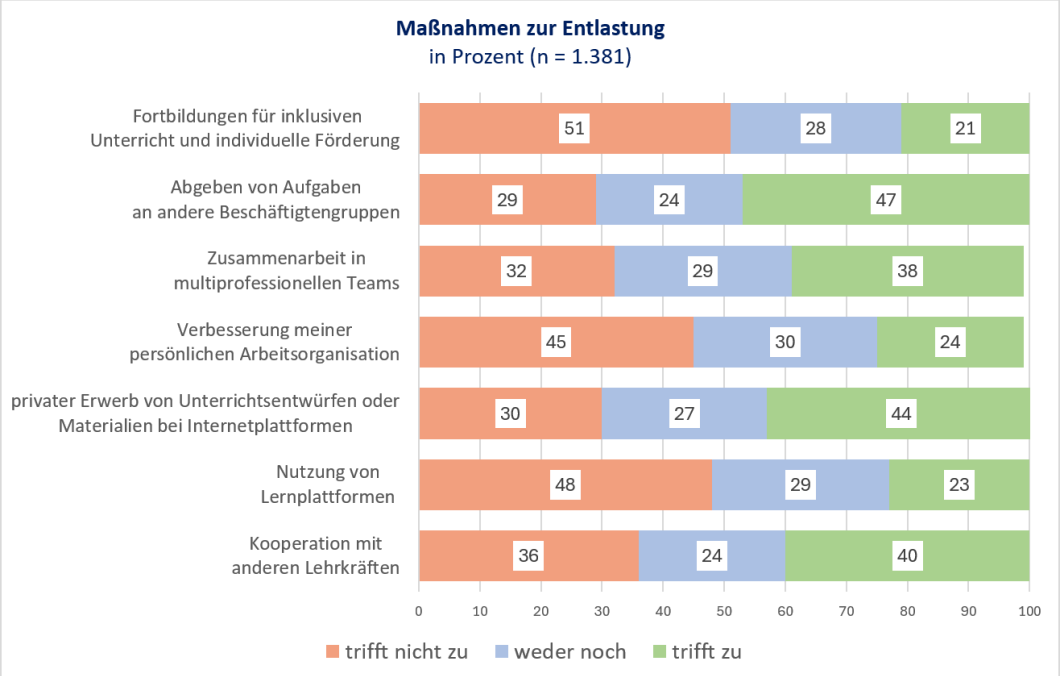


Abb. 153

Die Rückmeldungen decken ein viel breiteres Spektrum ab, von organisatorischen Anpassungen über die Reduzierung administrativer Aufgaben bis hin zu Vorschlägen für personelle Entlastung. Im Folgenden werden die sechs häufigsten Themenfelder präsentiert. Dabei werden sowohl exemplarische Zitate aus den offenen Angaben herangezogen als auch Bezüge zu den Ergebnissen der standardisierten Befragung hergestellt.

9.1 Abbau von Bürokratie und Verwaltungsaufwand

Die systematische Auswertung der offenen Angaben zu den Entlastungsvorschlägen von Lehrkräften Themenfeld „Abbau von Bürokratie und Verwaltungsaufwand“ zeigt zwei zentrale Handlungsfelder, die nach der Häufigkeit der Nennung geordnet sind.

Primär fordern die befragten Lehrkräfte die konsequente **Auslagerung administrativer Aufgaben** an spezialisiertes Fachpersonal. Insbesondere wird die Einstellung von Verwaltungsfachkräften für organisatorische Tätigkeiten als zentraler Entlastungsfaktor genannt. Konkret wird die Übertragung von Aufgaben wie der Beantragung von Dienstreisen, Klassenfahrten und Fördermaßnahmen sowie die Übernahme von Dokumentationspflichten durch Verwaltungs- bzw. Sekretariatspersonal gefordert.

> *„Abgabe administrativer Aufgaben an eine Verwaltungsfachkraft (unsere Sekretärin macht schon viel, kann sich aber auch nicht zerteilen)“*
>
> *„Übertragung von Verwaltungsaufgaben an Verwaltungsfachkräfte (Planung Klassenfahrten, Einsammeln von Zetteln und Geldern, Formulierung von Anschreiben)“*
>
> *„Alltagshelfer*innen und Verwaltungsfachkraft entlasten natürlich sehr, beides haben wir aber nicht an der Schule.“*
>
> *„Kurz: der ganze Büro- und Schreibkram und das Ablegen und Führen der Schülerakten: Ich bin Lehrer und kein Verwalter.“*

Der hohe Nutzen einer Verwaltungskraft zeigt sich auch in den standardisierten Angaben: 64% der Befragten erwarten eine starke Entlastung durch den Einsatz von Verwaltungspersonal, 26% zumindest eine gewisse Entlastung (Abb. 155). Nur 10% sehen keinen Nutzen in einer solchen Maßnahme. Konkret nach der zeitlichen Entlastung durch solch eine Verwaltungsfachkraft gefragt,

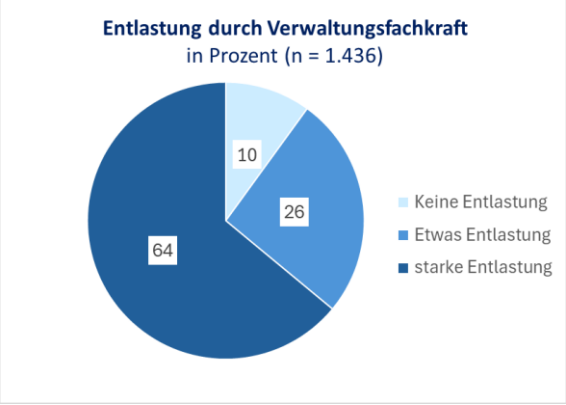


Abb. 154

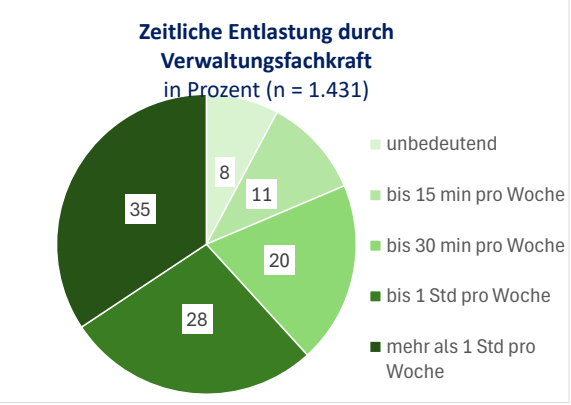


Abb. 155

versprechen sich 35% der Lehrkräfte eine Ersparnis von mehr als 1 Stunde. Insgesamt 63% erwarten eine Entlastung von bis zu einer Stunde oder mehr (Abb. 156). Dies wäre ein substanzieller Beitrag zur Entlastung. Allerdings ist es schwierig, die Einsparpotenziale exakt zu schätzen. Es ist möglich, dass zu große Hoffnungen zu einer zu optimistischen Einschätzung führen und damit das Entlastungspotential überschätzt wird.

Zweitens wird die **Reduzierung von Dokumentationspflichten** gefordert, wobei Lehrkräfte insbesondere den Umfang sowie die Komplexität von Protokollen, Formularen und wechselnden Vorgaben kritisieren. Die Befragten fordern klare, einheitliche und vereinfachte Dokumentationsstandards, um den administrativen Aufwand signifikant zu senken. In diesem Zusammenhang kritisieren die Lehrkräfte insbesondere den hohen zeitlichen Aufwand für die Erstellung von Förderplänen und Diagnostikanträgen.

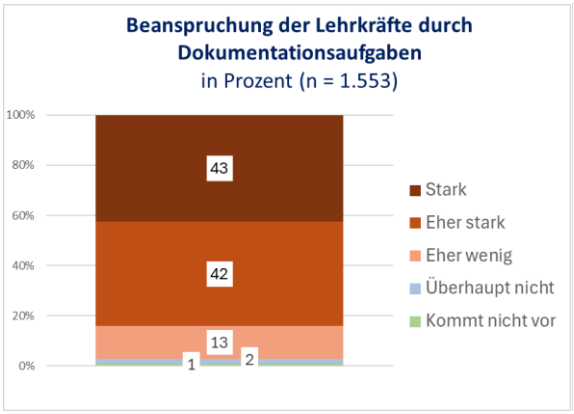


Abb. 156

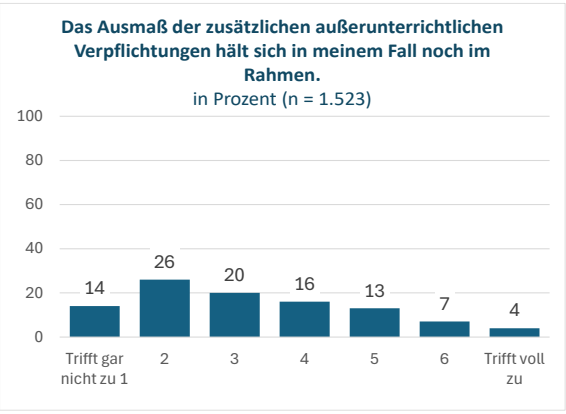


Abb. 157

> *„Diese bürokratischen Pflichten haben inzwischen ein unbeschreibliches Ausmaß angenommen. Schon allein der Fakt, dass jedes Elterngespräch dokumentiert / protokolliert werden muss (mit einem völlig ungeeigneten Formular) verursacht Stress beim Lehrer."*

Wie in Abb. 157 deutlich wird, gehören Dokumentationsaufgaben zu den alltäglichen Aufgaben der Lehrkräfte. Nur 1% der Befragten gibt an, keine Dokumentationsaufgaben zu erledigen. Besonders hervorzuheben ist, dass sich 85% der Befragten hierdurch stark belastet fühlen.

Diese Zahlen spiegeln eine langfristige Veränderung des Tätigkeitsprofils der Lehrkräfte wider. Lag der Anteil des Unterrichtens in Deutschland in den 1950er Jahren noch bei 40-50%, so ist er heute auf 30-40% gesunken (Mußmann et al. 2025a: 17). Verantwortlich dafür sind die wachsenden zusätzlichen Aufgaben wie zum Beispiel Pädagogische Kommunikation und vor allem Dokumentationsaufgaben. Sie haben natürlich ihre Berechtigung, müssten aber mit ausreichend zusätzlichen Personalmitteln ausgestattet werden. Geschieht dies nicht, dann entsteht ein Konflikt zwischen den auf das Halten des Unterrichts bezogenen Verpflichtungen und neuen bzw. sogenannten außerunterrichtlichen Aufgaben. Für 40% der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern befindet sich der aktuelle Umfang dieser außerunterrichtlichen Aufgaben nicht mehr im Rahmen, nur 24% halten den Umfang für angemessen (vgl. Abb. 158). Diese Werte unterscheiden sich nur minimal von früheren Ergebnissen etwa in Berlin (Mußmann et al. 2025a: 128) oder Frankfurt am Main (Mußmann et al. 2020: 212).

In einer ausführlichen, qualitativen Analyse individueller Entlastungsmöglichkeiten in einer Studie unter sächsischen Lehrkräften konnte gezeigt werden, dass Kürzungen bei der eigenen

Unterrichtsvorbereitung von den Lehrkräften als eine der wenigen Möglichkeiten gesehen werden, überhaupt irgendwo Zeit einzusparen (Mußmann et al. 2023: 96f). Viele haben den Eindruck, dass Verwaltungsanforderungen immer Vorrang genießen. Ihre professionellen Standards für gutes Unterrichten werden nicht erfüllt und damit haben sie wohl die Befürchtung, dass der Zeitdruck zulasten der Bildungsqualität gehen könnte.

9.2 Reduzierung Pflichtstunden

Die in diesem Themenfeld am zweithäufigsten genannte Entlastungsmaßnahme bezieht sich auf die **Reduzierung der Pflichtstundenanzahl**. Viele Lehrkräfte fordern eine konkrete Senkung der wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung von derzeit 27 Stunden auf 22–25 Unterrichtstunden. Die Aussagen betonen, dass 27 Stunden als „viel zu hoch" wahrgenommen werden und nicht mit qualitativ hochwertigem Unterricht vereinbar sei. Besonders hervorgehoben wird, dass die Pflichtstundenzahl in Mecklenburg-Vorpommern im bundesweiten Vergleich überdurchschnittlich hoch ausfällt.

> *„Weniger Unterrichtsverpflichtung, damit es möglich ist, voll beschäftigt, gute Arbeit zu leisten."*
>
> *„Reduzierung der Vollzeitstunden (27 kann kein Mensch qualitativ hochwertig leisten)"*
>
> *„27 Stunden Unterrichtsverpflichtung ist zu hoch für die Gewährleistung eines Unterrichts nach umfassenden Qualitätsanforderungen auf fachlichem und pädagogischem Niveau."*

Mit der hohen Pflichtstundenzahl gehen zusätzliche Belastungen durch Korrekturen sowie die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts einher. Die Forderung nach einer gesetzlichen Reduzierung der Pflichtstundenzahl erstaunt wenig, da die hohe Arbeitsintensität, der häufige Zwang zur Mehrarbeit und auch die Wahrnehmung, dass die Arbeit im Laufe der Jahre immer mehr geworden sei, zu den Hauptbelastungsfaktoren zu zählen ist. 86% fühlen sich durch den Zwang zur Mehrarbeit belastet (Abb. 160). Zudem sind 89% der Lehrkräfte der Auffassung, dass die Arbeitsbelastung in den letzten Jahren zugenommen hat. Diese steigende Arbeitsintensität wird von 43% der Befragten als stark belastend und von 30% sogar als sehr stark belastend wahrgenommen (Abb. 159). Weitergehende Analysen in Kapitel 7 und 8 zeigen zudem, dass diese Dauerbelastung mit einer geringeren Arbeitszufriedenheit und gesundheitlichen Beeinträchtigungen einhergeht.

Die Forderung nach einer gesetzlichen Reduzierung der Pflichtstundenzahl ist damit sowohl ein Signal für die Notwendigkeit einer Entlastung als auch ein Handlungsfeld zur Stabilisierung des

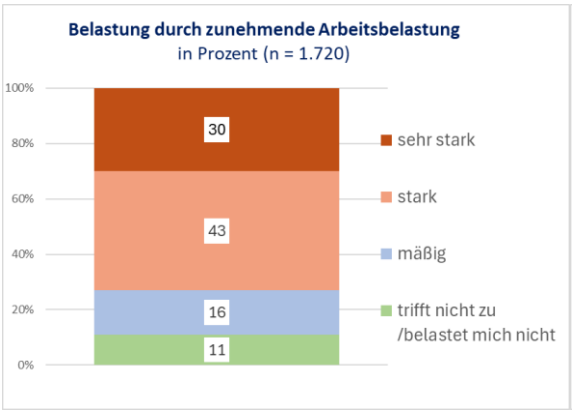


Abb. 158

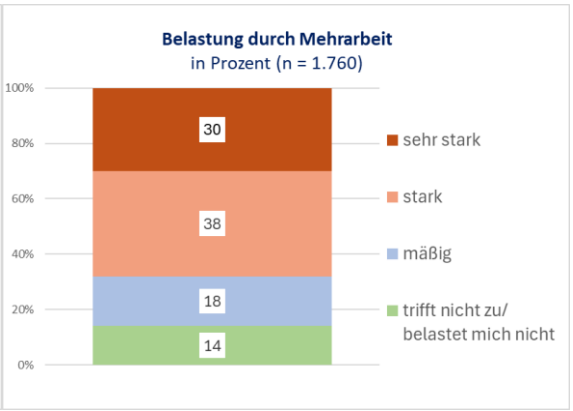


Abb. 159

Lehrberufs, denn häufige Reaktionen auf diese Belastung sind die Reduzierung auf Teilzeit oder sogar der vollständige Austritt aus dem Schulsystem.

Die **Einhaltung von Teilzeitmodellen** bzw. **Arbeitsbedingungen, die eine Tätigkeit in Vollzeit ermöglichen**, sind Maßnahmen, die sich viele Lehrkräfte in den offenen Angaben wünschen (insgesamt sprechen über die Hälfte der Lehrkräfte in den offenen Angaben das Thema Stundenreduzierung und Reduzierung der Mehrarbeit an). Es handelt sich dabei um einen Schutzmechanismus, mit dem Lehrkräfte auf hohe berufliche Anforderungen und zunehmende Arbeitsverdichtung reagieren. Durch die Reduzierung der Arbeitszeit versuchen sie, Belastungsspitzen abzufedern, ihre Gesundheit zu erhalten und langfristig im Beruf verbleiben zu können. Dies spiegelt sich auch in den offenen Angaben wider.

> *„Eine Vollzeitstelle ist mit der Kombination Deutsch, Englisch am Gymnasium nicht machbar, insbesondere weil unbezahlte Vertretungsstunden dazu kommen. In Teilzeit werden zumindest die Vertretungsstunden bezahlt. Es ist aber unfair, dass ich mit 75% über 40h pro Woche arbeite und die Gehaltseinbußen einfach akzeptieren muss.“*

> *„Herabsetzung der Stundenanzahl für Vollzeit, um nicht in Teilzeit gehen zu müssen, um das Pensum überhaupt zu schaffen“*

> *„Tatsächlichen Einhaltung von Teilzeitmodellen. Teilzeit bezieht sich momentan nur auf weniger Unterrichtsstunden - alle anderen Aufgaben sind 100%“*

Die Aussagen verdeutlichen, dass die aktuelle Ausgestaltung der Arbeitszeit im Lehrerberuf von vielen Lehrkräften als strukturell unausgewogen wahrgenommen wird. Insbesondere wird kritisiert, dass eine Vollzeitstelle unter den bestehenden Bedingungen kaum zu bewältigen ist, da zusätzliche Aufgaben wie unbezahlte Vertretungsstunden und außerunterrichtliche Verpflichtungen die tatsächliche Arbeitszeit deutlich erhöhen. In der Folge sehen sich viele Lehrkräfte gezwungen, ihre Arbeitszeit formal zu reduzieren, Gehaltseinbußen hinzunehmen, um das Arbeitspensum überhaupt bewältigen zu können. In Kapitel 5.5 (Abb. 62) wurde deutlich, dass 54% ihre Arbeitszeit erhöhen würden, wenn zusätzlich geleistete Stunden zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Laufbahn zur Reduzierung der Arbeitszeit genutzt werden könnten. 62% empfinden einen freien Tag in der Woche als sinnvoll. Den größten Anreiz bietet jedoch – wenig überraschend angesichts der Angaben zu den Belastungen durch die Arbeitsintensität – eine Reduzierung der Arbeitsbelastung: 88% der Befragten würden ihre Stundenzahl erhöhen, sofern die Arbeit auch in Vollzeit zu bewältigen wäre. Vor dem Hintergrund, dass nur 2,5% der Befragten planen, ihre Stundenzahl im nächsten Schuljahr zu erhöhen, demgegenüber aber 24% ihre Stunden reduzieren möchten, scheint die Auseinandersetzung mit der hohen Arbeitsbelastung im Kontext des Lehrkräftemangels besonders dringlich.

Eine weitere Maßnahme zur Reduzierung der Arbeitsbelastung ist der Wunsch nach der **Einhaltung der Arbeitszeitregelungen**. Gefordert werden unter anderem ein Recht auf Kernarbeitszeiten, die Einhaltung regelmäßiger Pausen sowie ein Recht auf Unerreichbarkeit, insbesondere am Wochenende.

> *"Echte Pausen (Schulpause reicht häufig nicht einmal, um ohne Stress die Materialien der vorangegangenen Stunde einzuräumen, den Raum zu wechseln und die neue Lernumgebung entsprechend vorzubereiten; Toilettengang häufig erst nach Unterrichtsschluss oder in Freistunde möglich)“*

Recht auf Freizeit am Wochenende. Samstag gilt als Werktag. Daher Logik, dass auch hier Nachschreibeaufsicht übernommen werden kann. - Recht auf Kernarbeitszeit. Wir haben extrem viele Termine am Nachmittag bis in dem Abend hinein.

Eine häufig diskutierte Maßnahme sowohl zur besseren Regelung der Arbeitszeit als auch zur transparenten Darstellung der Belastung, stellt die Arbeitszeitdokumentation dar.

Arbeitszeiterfassung zum Arbeitsschutz (Urteile: EUGH 2019, BGH 2021, BAG 2022) muss endlich durchgesetzt werden, um die absurden Belastungsspitzen deutlich zu machen

Die Meinung der Lehrkräfte zu der Einführung einer solchen Dokumentation ist jedoch ambivalent. In Abb. 160 und Abb. 161 sind die Items zur Umsetzung einer solchen Erfassung dargestellt.

63% der Befragten Lehrkräfte halten eine pragmatische und einfache Form der Arbeitszeiterfassung zwar für sinnvoll, 43% gehen aber nicht davon aus, dass sie unmittelbar zu einer gezielteren Entlastung führt, denn die deutliche Mehrheit (64%) sieht unter den aktuellen Bedingungen (u.a. Arbeitsintensität, Lehrkräftemangel) keine Entlastungsmöglichkeiten. Ebenfalls sind 39% der Meinung, dass die Information über ihre Zeitnutzung nicht dazu führt, dass sie ihre Zeit sinnvoller einsetzen könnten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Lehrkräfte weniger Probleme mit der Organisation und Strukturierung haben, sondern die Belastung einfach zu hoch ist und wenig Hoffnung auf Besserung besteht.

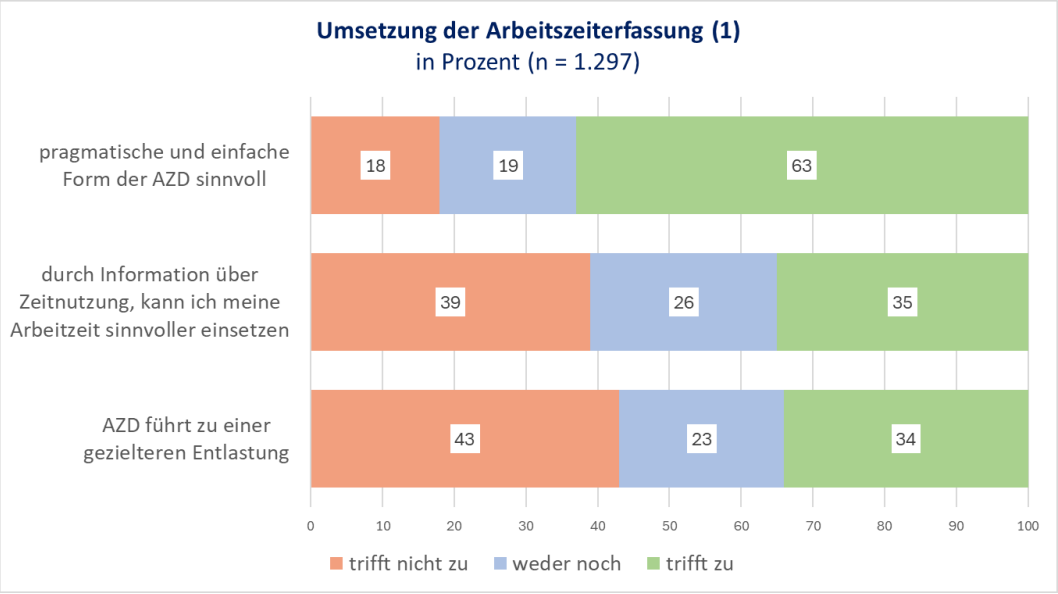


Abb. 160

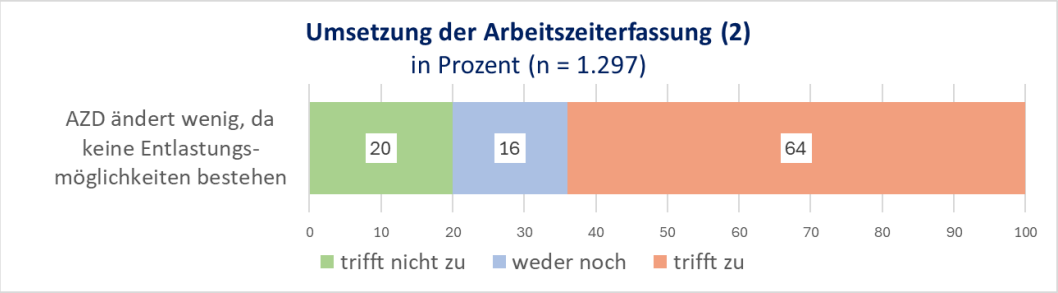


Abb. 161

Vielleicht unterschätzen die Lehrkräfte dabei die rechtlichen Wirkungen einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation. Befürworter der Arbeitszeitdokumentation (Mußmann & Rackles 2024) machen jedenfalls geltend, dass die Transparenz über die Arbeitszeit rechtssichere Nachweise einer Überlastung liefern würde und daraus Entlastungsansprüche nach den Arbeitsschutzbestimmungen abzuleiten wären. Bislang ziehen sich Arbeitgeber zumeist darauf zurück, dass sie aufgrund fehlender Arbeitszeitdokumentation ja nicht wissen würden, inwieweit Arbeitsschutznormen verletzt würden.

Mit einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation würde jedoch auch offenbar, dass Lehrkräfte regelmäßig ihre nach dem Arbeitszeitgesetz notwendigen Ruhezeiten von mindestens 11 Stunden (§ 5 ArbZG) sowie die Ruhezeiten an Sonn- und Feiertagen (§ 9 ArbZG) nicht einhalten können. Beispielsweise hat die Arbeitszeiterfassung in Berlin 2024 ergeben, dass Lehrkräfte in der Schulzeit im Mittel 02:28 Stunden an Sonntagen tätig sind (Mußmann et al. 2025a: 120). Daraus ergibt sich die schwierige Aufgabe, die Mehrarbeit abzubauen und die breit etablierten und gegen den Arbeitsschutz verstoßenden Praktiken des Umgangs mit Arbeitszeit, mit den Normen des Arbeitszeitgesetzes wieder in Übereinstimmung zu bringen. Dies kann nicht schlagartig gelingen. Die folgenden Fragen zielen auf mögliche Konsequenzen der Arbeitszeiterfassung. Eine häufige Sorge in Verbindung mit der Arbeitszeitdokumentation ist ein möglicher Autonomieverlust (Abb. 162). Auch hier ist die Einstellung der Lehrkräfte ambivalent. Während 46% der Meinung sind, dass die Dokumentation nicht dazu führt, dass ihre Freiheit in der Arbeitszeitgestaltung eingeschränkt wird, fürchten 38% genau dieses. Ebenso besorgt es 35% der Lehrkräfte, dass sie sich bei einer genauen Erfassung für ihre Arbeitszeitnutzung möglicherweise rechtfertigen müssen. Auf der anderen Seite haben 50% keine Angst vor einem Rechtfertigungsdruck. Diese Zahlen zeigen die Gespaltenheit und Verunsicherung der Lehrkräfte bezüglich des Themas. Auf der einen Seite wünschen sie sich eine pragmatische Erfassung, gerade um die Missstände bezüglich ihrer Belastung aufzuzeigen. Gleichzeitig sind sie skeptisch, ob diese Erfassung tatsächlich zu Verbesserungen führt, bzw. inwiefern dadurch ihre Autonomie eingeschränkt wird.

Eine zweite Folge einer Arbeitszeitdokumentation wäre, dass Transparenz über die Arbeitszeit, d.h. über die Mehrarbeit hergestellt würde. Die folgenden Fragen zielen auf zwei vorgeschlagene Maßnahmen, wie die Arbeitszeitproblematik in den Schulen in der Zukunft behandelt werden könnte. 75% wünschen sich, dass bei einer Einführung der Arbeitszeitdokumentation dann auch in schulischen Gremien und Konferenzen über Maßnahmen zur Entlastung diskutiert wird. Darüber hinaus kann mit Lehrkräften mit stark abweichenden Arbeitszeitbilanzen gesprochen

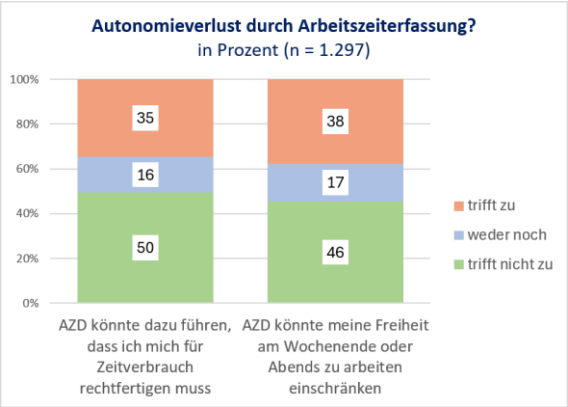


Abb. 162

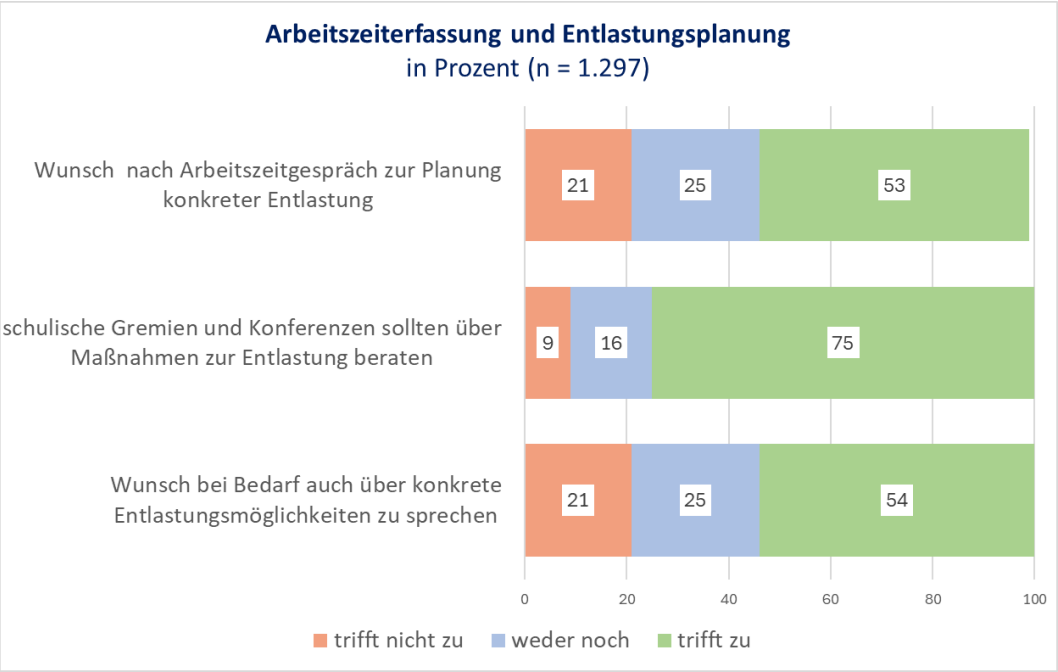


Abb. 163

werden, um in „Arbeitszeitgesprächen“ Lösungsmöglichkeiten zu finden. 53% wünschen sich solch ein Arbeitszeitgespräch und 54% der Lehrkräfte eine solche individuelle Behandlung des Themas, nur 9% sind gegenteiliger Ansicht (siehe Abb. 163).

Die Ergebnisse des Kapitels verdeutlichen, dass die hohe Pflichtstundenzahl in Verbindung mit umfangreichen außerunterrichtlichen Aufgaben als zentraler Treiber der Arbeitsbelastung im Lehrberuf wahrgenommen wird. Die Forderung nach einer Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung ist dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern Ausdruck eines grundlegenden strukturellen Problems. Die derzeitige Ausgestaltung der Arbeitszeit wird von vielen Lehrkräften als nicht mit den Anforderungen an qualitativ hochwertigen Unterricht vereinbar eingeschätzt. Die hohe Belastung zeigt sich auch in der weit verbreiteten Strategie, Teilzeitmodelle zu wählen. Der Vorschlag, der Überlastung durch eine verbindliche Arbeitszeiterfassung zu begegnen, findet überwiegend Zustimmung, wenn auch Skepsis hinsichtlich der Realisierungschancen geäußert wird. Insgesamt wird deutlich, dass ohne eine spürbare Entlastung die Bereitschaft zur Ausweitung der Arbeitszeit gering bleibt und gleichzeitig ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte eine weitere Reduzierung plant.

9.3 Entlastung durch bessere personelle Ausstattung

Von der Hälfte der Lehrkräfte wurde eine Entlastung durch bessere personelle Ausstattung gefordert. Die Mehrheit davon wünscht sich **Sonderpädagog*innen, Förderschullehrkräfte oder auch Inklusionshelfer*innen** als dauerhafte Besetzung pro Klasse oder als Klassenbegleitung. Die Zunahme von verhaltensauffälligen Schüler*innen und Kindern mit Lernschwierigkeiten stellt eine große Belastung für viele Lehrkräfte, insbesondere an Grund- und Regionalschulen, dar.

Die Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern sehen Inklusion als systemische Herausforderung, die durch den Lehrkräfte- und Personalmangel zusätzlich erschwert wird. Ihre Aussagen offenbaren ein überwiegend kritisches Bild. Die zentrale Kritik lautet: Inklusion wird häufig als strukturell

unterfinanziert wahrgenommen, ohne die notwendigen personellen, räumlichen und finanziellen Voraussetzungen. Einige Lehrkräfte fordern unter den gegenwärtigen Bedingungen teilweise sogar eine Aussetzung inklusiver Beschulung.

> *„INKLUSION hat für mich und viele meiner KollegInnen zu einer deutlichen Mehrbelastung geführt. Auch KollegInnen anderer Schulen und Schulformen beschreiben nichts anderes."*

> *„Inklusion den betroffenen Kindern und Lehrern zu Liebe rückgängig machen und Sonder- sowie heilpädagogische Schulen fördern."*

Sie sehen darin eine Verantwortungsübertragung auf die Schulen, ohne dass die dafür notwendigen Mittel bereitgestellt werden. Die Lehrkräfte betonen, dass Inklusion ohne personelle Ausstattung, ohne Fachkräfte und ohne strukturelle Unterstützung nicht funktionieren kann. Sie sprechen von „Inklusion als Sparmaßnahme", da die Schulen mit unveränderten Ressourcen arbeiten sollen, aber nun mit einer höheren Heterogenität und mehr Förderschwerpunkten konfrontiert sind.

Diese Statements werden verständlich, wenn die Häufigkeit und daraus resultierende Beanspruchung der Lehrkräfte durch die Inklusion unter den aktuellen Bedingungen in der Schule betrachtet wird.

Abb. 164 und Abb. 165 zeigen, dass diese Problematik insbesondere drei Schulformen betrifft: 96% der Grundschullehrkräfte und 95% der Lehrkräfte an Regionalschulen unterrichten oft oder sehr häufig Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf. Dies steht im starken Kontrast zu den Gymnasien. Hier unterrichten 38% der Lehrkräfte häufiger inklusiv. Im Gegensatz dazu sind es an den KGS und IGS 80%.

Neben der Häufigkeit ist auch die damit verbundene Belastung von zentraler Bedeutung für strukturelle Herausforderungen. Auch hier wird deutlich, dass sich Lehrkräfte an Grund- und Regionalschulen sowie an KGS und IGS am stärksten durch die Anforderungen inklusiver Beschulung beansprucht fühlen.

> *„In jeder Klasse hat bei uns ein Drittel bis die Hälfte der Schüler einen Förderbedarf. LS, RS, LRS, Limb, Lernen, ... und gerne auch Kombinationen davon. An unserer Schule gibt es weder einen Förderschullehrer noch Förderstunden. Diese Schüler sitzen einfach in unseren großen Klassen mit drin. […] Wer kommt bloß darauf, dass das etwas mit Inklusion zu tun hat?"*

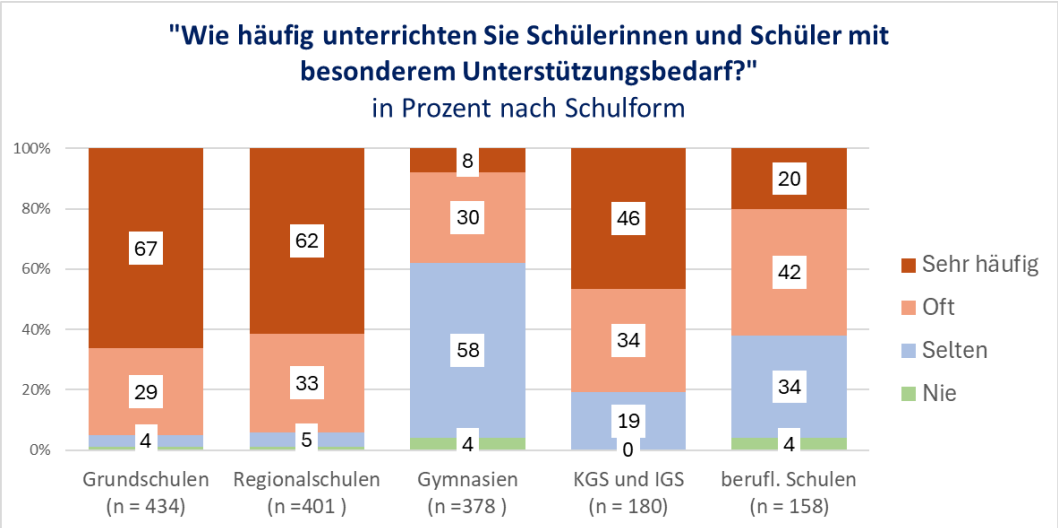


Abb. 164

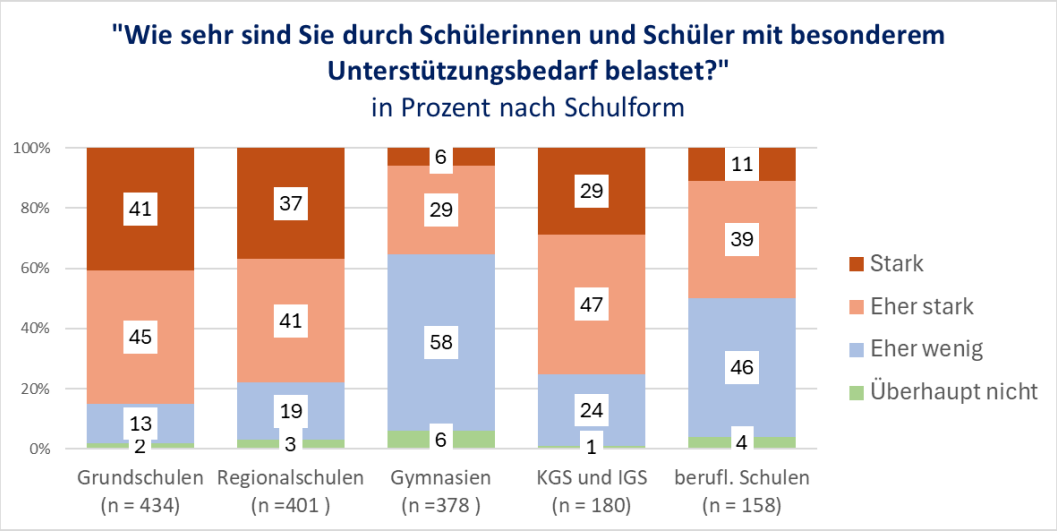


Abb. 165

Es sind auch vornehmlich die Lehrkräfte aus diesen Schulformen, die sich Sonderpädagog*innen, Förderschullehrkräfte oder auch Inklusionshelfer*innen zur Entlastung wünschen. Dabei suchen sie neben der pädagogischen Unterstützung auch Hilfe bei der Erstellung von Förderplänen, Diagnostik und Gutachten.

> *„Entwicklung von Förderplänen und Beantragung von Diagnostiken und Förderbedarfen nicht federführend durch die Klassenleitung sondern durch Sonderpädagog*innen und Reduzierung der bürokratischen Hürden“*

Als zweite Berufsgruppe wird die Unterstützung durch **Verwaltungspersonal** als Entlastungsmöglichkeit wahrgenommen. Die nächst größere Gruppe, die im Zusammenhang mit Unterstützungsbedarfen genannt wird, sind **IT-Fachkräfte**. Viele Lehrkräfte übernehmen derzeit Tätigkeiten wie Wartung von Geräten, Einrichtung von Software oder Fehlerbehebung. Diese Aufgaben sind zeitaufwendig und liegen außerhalb ihrer Ausbildung. IT-Fachkräfte könnten diese technischen Aufgaben übernehmen und so Zeit für Unterricht und pädagogische Arbeit freisetzen. Außerdem führen technische Probleme (z. B. instabiles WLAN, nicht funktionierende Geräte oder Plattformen) zu Unterrichtsstörungen. IT-Personal vor Ort kann schneller reagieren und dazu beitragen, dass digitale Unterrichtsformate zuverlässig funktionieren.

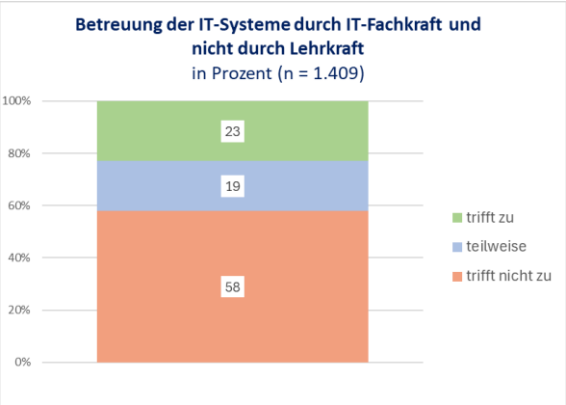


Abb. 166

> *„IT-Fachmann vor Ort, der für alle Anliegen direkt und ausschließlich verantwortlich ist“*

In Abb. 166 wird deutlich, dass die Betreuung der IT-Systeme nur an einer Minderheit der Schulen durch Fachpersonal erfolgt. In 58% der Schulen übernehmen Lehrkräfte selbst die Wartung, Einrichtung und Fehlerbehebung. Dementsprechend äußern sich weit über 50% der Lehrkräfte (ohne Abbildung), dass die Belastung durch die Digitalisierung zugenommen hat

(siehe Kap. 3). Diese Belastung könnte zumindest teilweise durch den Einsatz von IT-Fachkräften reduziert werden.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Forderung nach zusätzlichem Personal eine zentrale Reaktion auf die steigenden Anforderungen im Schulalltag darstellt. Insbesondere im Kontext der Inklusion zeigt sich, dass deren Umsetzung unter den bestehenden Rahmenbedingungen von vielen Lehrkräften als strukturell unzureichend bewertet wird. Die hohe Heterogenität der Schülerschaft bei gleichzeitig fehlender personeller Unterstützung führt vor allem an Grund- und Regionalschulen zu erheblichen Belastungen und stellt die praktische Umsetzbarkeit inklusiver Bildung infrage.

Dabei wird deutlich, dass Entlastung nicht allein durch mehr Lehrkräfte erreicht werden kann, sondern Sonderpädagog*innen, Verwaltungsfachkräfte und IT-Fachpersonal benötigt werden, damit sich Lehrkräfte wieder stärker auf ihre Kernaufgabe des Unterrichtens konzentrieren können.

Zwei konkrete Unterstützungsmaßnahmen, die durch die Landesregierung auf den Weg gebracht worden ist, um die Arbeitsbelastung zu reduzieren, stellen der **Einsatz von Alltagshelfern** und damit in Verbindung stehend die Übernahme von Aufsichten durch anderes Personal dar (Abb. 168 und Abb. 169). Auch diese Erweiterung des Personals in den offenen Angaben als Entlastungsvorschlag zu finden.

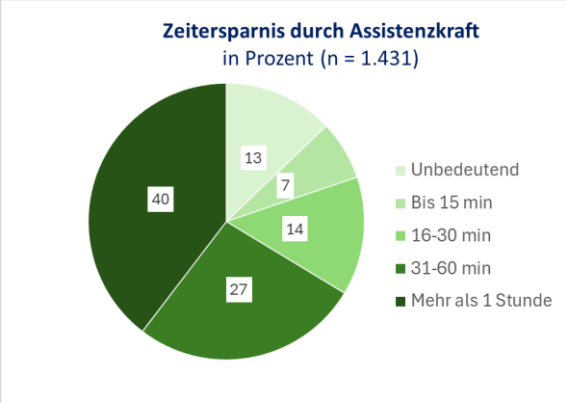


Abb. 167

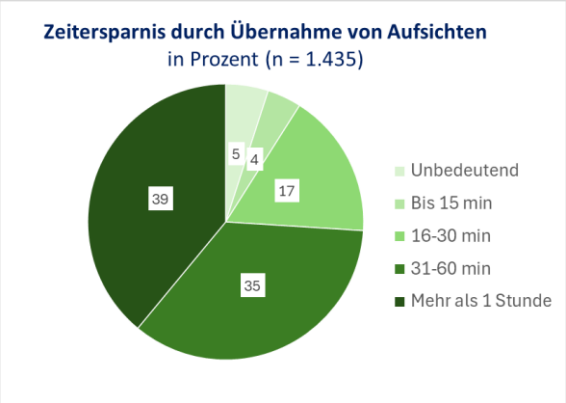


Abb. 168

40% der Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern rechnet damit, dass beim Einsatz von Schulassistenz-Kräften mehr als eine Stunde pro Woche ihrer Arbeitszeit wegfallen könnte. 27% gehen von einer Ersparnis zwischen 30 und 60 Minuten aus. Sogar noch größer fällt das Entlastungspotential bei einer Übernahme von Aufsichten aus. Dadurch wird von 39% der Lehrkräfte eine Einsparung von mehr als einer Stunde pro Woche und 35% von mehr als einer halben Stunde erwartet. Allerdings ist es schwierig, die Einsparpotenziale exakt zu schätzen. Es ist möglich, dass zu große Hoffnungen zu einer zu optimistischen Einschätzung führen und damit das Entlastungspotential überschätzt wird.

Wenn beide Maßnahmen zusammen konsequent umgesetzt werden würden und sich dadurch auch nur ein Teil der Einspar-Erwartungen erfüllen würde, könnte damit ein substanzieller Beitrag zur Entlastung der Lehrkräfte und zur Reduktion ihrer Mehrarbeit geleistet werden. Es handelt sich in allen Fällen nicht um Aufgaben, zu deren Erfüllung ein Lehramtsstudium die beste Qualifikationsgrundlage legt. Durch die Übertragung von Aufgaben auf andere Beschäftigtengruppen könnte

der bestehende Engpass bei Lehrkräften zum Teil reduziert und damit die Erfüllung der Stundentafel zuverlässiger gewährleistet werden.

9.4 Entlastung durch kleinere Klassen und Anrechnung der Klassenleitungstätigkeit

Die Lehrkräfte fordern **kleinere Klassengrößen** und **Anrechnungsstunden für die Klassenleitungstätigkeit**. Große Lerngruppen erschweren eine individuelle Förderung, erhöhen den Korrekturaufwand und führen insbesondere bei heterogenen Klassen zu einer Verdichtung der pädagogischen Anforderungen. Gleichzeitig ist die Klassenleitungstätigkeit mit zusätzlichen Aufgaben verbunden, etwa organisatorischen Tätigkeiten, Elterngesprächen, Dokumentation und pädagogischer Betreuung, die über den eigentlichen Unterricht hinausgehen. Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen im Schulalltag werden diese beiden Bereiche daher als besonders wirksame Ansatzpunkte für eine spürbare Entlastung wahrgenommen.

Zunächst wünschen sich die Lehrkräfte allgemein eine Anrechnung für die Tätigkeit als Klassenlehrer*in.

> *„Anrechnungsstunden für: […] Klassenlehrer (angepasst an Klassenstärke und Kinder mit Förderbedarf)“*

Differenziert man genauer nach den Aufgaben einer Klassenleitung, so wird deutlich, dass zum einen Anrechnungsstunden für Inklusionsaufgaben (z. B. Förderpläne, Gutachten und Diagnostik) gefordert werden. Zum anderen werden auch zeitintensive Tätigkeiten wie Eltern- und Beratungsgespräche, das Erstellen von Zeugnissen sowie die Planung und Organisation von Klassenfahrten zunehmend als eigenständige Belastungsbereiche wahrgenommen. Diese Aufgaben haben in Umfang und Komplexität deutlich zugenommen und stehen mit der Klassengröße im direkten Zusammenhang.

9.5 Digitale Unterstützung und technische Infrastruktur

Die Digitalisierung wird ambivalent bewertet: Während digitale Verwaltungssysteme (z. B. Klassenbücher) als Entlastung wahrgenommen werden, führt die fehlende technische Infrastruktur (z. B. veraltete Geräte, instabiles WLAN) zu zusätzlichem Stress. Aus den offenen Angaben ergeben sich drei zentrale Forderungen.

Zunächst wird die Einführung von digitalen Verwaltungssystemen gefordert. Diese Forderung hängt eng mit dem Wunsch nach einer Entlastung von Verwaltungsaufgaben (siehe Kapitel 9.3) zusammen. Die Lehrkräfte erhoffen sich eine Arbeitsentlastung durch die **Digitalisierung von Klassenbüchern, Notenbüchern sowie der Zeugnis- und Fehlzeitenverwaltung**. Die digitalen Systeme sollen dabei nicht nur analoge Prozesse ersetzen, sondern insbesondere wiederkehrende Verwaltungsaufgaben automatisieren.

> *Einführung eines digitalen Klassenbuches, damit das Überprüfen von Fehlzeiten, das Übertragen von Noten, dem Hinterherrennen hinter Lehrern usw. entfallen.*

> *Digitales Klassenbuch mit Option der Entschuldigung durch Eltern. Eine Schulsoftware die wirklich digital ist und nicht nur Papier ersetzt. Sprich Daten die geändert werden auch überall ändert und nicht nur in einem von 5 Programmen. […] Abschaffen von digitalen Doppelstrukturen.*

Der zweite Schwerpunkt der Angaben bezieht sich auf die personelle Unterstützung durch **IT-Personal**, das ebenfalls in Kapitel 9.3 angesprochen wurde. Ohne technische Unterstützung stellt die

Digitalisierung sonst eine zusätzliche Belastung statt Entlastung dar. Aber nicht nur fachlich qualifiziertes Personal zur Unterstützung der Lehrkräfte wird gefordert, sondern auch eine funktionierende IT-Infrastruktur.

„Vernünftige Arbeitsgeräte z.B. PC Nicht die viel zu kleinen Ipads, auf denen keine Vollprogramme laufen."

„PC-Arbeitsplatz für Lehrer wäre ein Traum (Laptop ist kein ergonomischer Arbeitsplatz)"

„bessere Lehrerendgeräte (keine 8 Jahre alten iPads)"

Besonders oft wird kritisiert, dass zu wenige und oftmals auch zu alte Geräte zur Verfügung stehen. Dabei werden iPads nicht als ultimative Lösung betrachtet, sondern aufgrund der Bildschirmgröße und Leistungsfähigkeit auch der Einsatz von klassischen PCs gefordert.

Darüber hinaus wird in den offenen Angaben die digitale Planung von Klassenfahrten und Wandertagen als Entlastungsmöglichkeit genannt. Durch digitale Kostenvoranschläge und Reisekostenabrechnungen erhoffen sich die Lehrkräfte eine deutliche Zeitersparnis. Die Chancen der Digitalisierung werden im Endbericht differenziert untersucht.

9.6 Entlastung durch Multi-Professionelle Teams

Nicht nur in Mecklenburg-Vorpommern werden seit einiger Zeit Multi-Professionelle Teams (MPT) gebildet, um mit unterschiedlichen Fachkräften (z.B. Sozialarbeiter*innen, Sonderpädagog*innen, Erzieher*innen, Psycholog*innen) Schüler*innen individueller und bedarfsgerechter zu fördern. Dies soll die Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich verbessern. Nicht nur die Schüler*innen sollen von der Zusammenarbeit der verschiedenen Fachkräfte und der Bündelung der unterschiedlichen Fachexpertisen profitieren, sondern auch die Lehrkräfte. Zum einen sollen die Mitglieder Multi-Professioneller Teams voneinander lernen und ihre Kompetenzen entwickeln. Zum anderen wird dadurch zusätzliches Personal an Schulen eingesetzt, welches Lehrkräfte auch substanziell entlasten soll. Inwieweit letzteres gelingen kann, ist jedoch offen. Denn es entsteht auch neuer Aufwand für die Kooperation und Organisation der Zusammenarbeit. Dass zusätzlich die knappe Personallage die Bildung von MPTs erschwert, wird vor allem in den offenen Angaben deutlich.

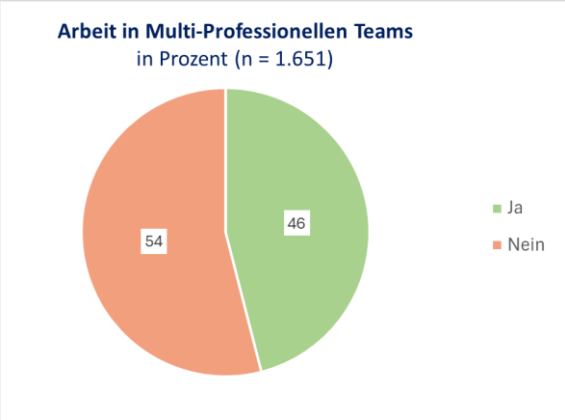


Abb. 169

Multiprofessionelle Teams müssen zueinanderfinden können, das ist in den meisten Fällen gar nicht möglich, da die einzelnen Mitglieder örtlich voneinander getrennt sind

Es bedarf dringend mehr Personal. So ist eine Arbeit in multiprofessionellen Teams nicht realisierbar.

Mehr Personal für die Arbeit in multiprofessionellen Teams — mehr SozialarbeiterInnen, Psychologe an jeder Schule

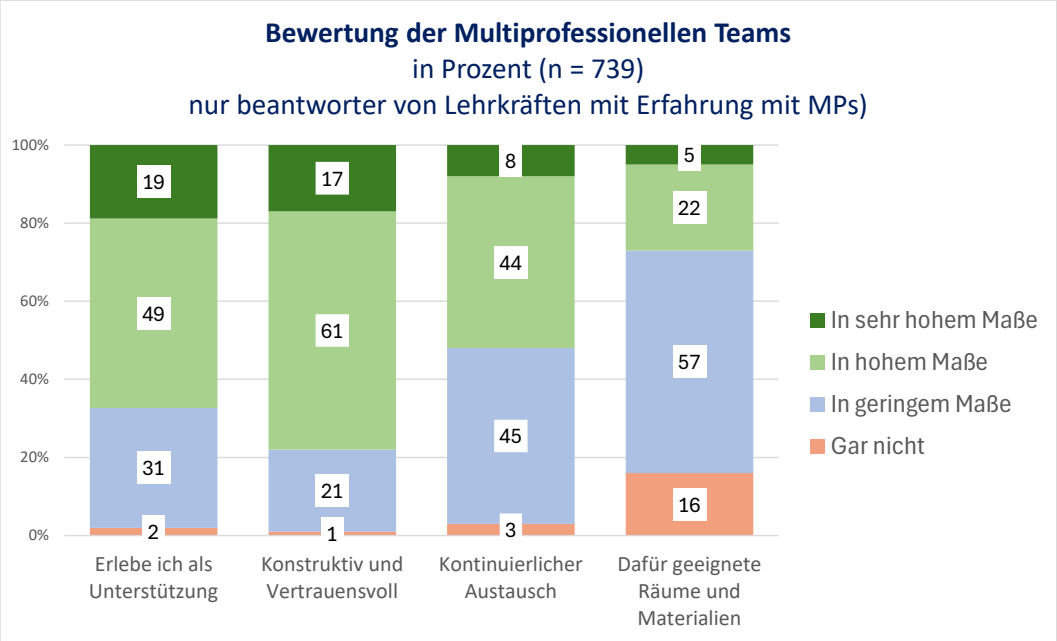


Abb. 170

Die Lehrkräfte wünschen sich zwar die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Fachkräften, an vielen Schulen scheint dies jedoch momentan nur schwer umsetzbar. In Abb. 169 wird deutlich, dass nicht einmal der Hälfte der Lehrkräfte die Möglichkeit dazu haben.

Doch wie bewerten die Lehrkräfte mit Erfahrung die Arbeit in den MPTs? Um Aussagen vom Hörensagen zu vermeiden, wurden die folgenden Fragen nur Personen gestellt, die eigene, persönliche Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen in der Schule in MPT aufweisen. Die nachfolgenden Fragen wurden daher nur von dieser Teilgruppe (n = 753) beantwortet.

Insgesamt sagen 68% der Lehrkräfte (Abb. 170), dass sie die Zusammenarbeit in ihrem MPT in hohem oder sehr hohem Maß als eine Unterstützung ihrer eigenen Arbeit als Lehrkraft erfahren. Die Zusammenarbeit wird von 78% der Lehrkräfte als konstruktiv und vertrauensvoll beschrieben.

Weniger Zustimmung erhält die Aussage, dass ein kontinuierlicher Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen sowie nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern stattfindet. Hier sind es nur 52%, die sich in (sehr) hohen Maß kontinuierlich austauschen. Möglicherweise sind die hohe Arbeitsintensität und der Zeitdruck hierfür ein Hinderungsgrund. Kritisch wird von 73% gesehen, dass keine geeigneten Räume und Materialien für die Kooperation zur Verfügung stehen.

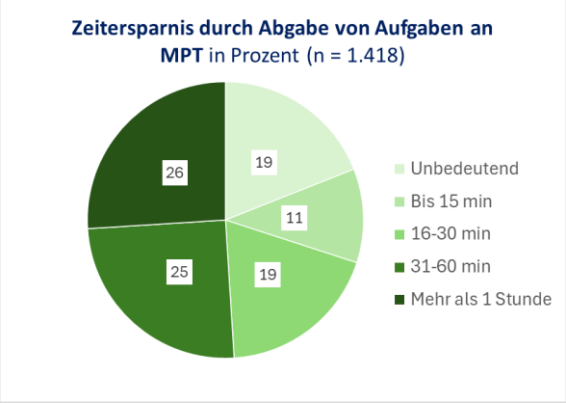


Abb. 171

In Berlin scheinen Multiprofessionelle Teams schon besser etabliert zu sein. Im Vergleich mit der Befragung der Lehrkräfte in Berlin zeigen sich über alle Items hinweg, in M-V schlechtere Werte. So geben in Berlin nur 17% der Befragten an die MPTs als keine oder nur geringe Unterstützung zu empfinden. In Mecklenburg-

Vorpommern sind es hingegen 33%. Auch der kontinuierliche Austausch wird in Berlin mit 64% häufiger positiv bewertet als in der vorliegenden Erhebung. Dies zeigt, dass in der Arbeit mit Multiprofessionellen Teams Potenzial zur Entlastung bietet, aber dazu die Voraussetzungen für eine effektive Zusammenarbeit noch verbessert werden müssten.

In einem weiteren Schritt wurden die Lehrkräfte gebeten, die aus ihrer Sicht mögliche Einsparung an Zeit pro Woche einzuschätzen. Im Vergleich mit anderen Einsparmöglichkeiten sind die Erwartungen bezüglich der MPTs etwas geringer. 26% erhoffen sich eine Entlastung von mehr als einer Stunde pro Woche (Abb. 171). Der Wert unterscheidet sich dabei nicht signifikant zwischen Lehrkräften, die bereits in solchen Teams arbeiten und solchen ohne Erfahrung. Bezüglich der Schulformen heben sich nur die Gymnasiallehrer*innen ab, bei denen sich nur 12% eine Entlastung von über einer Stunde erhoffen.

10 Mehr Zeit für Bildung: Arbeitspolitische Handlungsfelder zur Attraktivitätssteigerung

Die im Bundesvergleich hinsichtlich des Lehrkräftemangels besonders großen Herausforderungen des Landes Mecklenburg-Vorpommern boten den Anlass für diese Studie: Trotz eines sehr hohen Anteils an Seiteneinsteigenden (im Schuljahr 2026/27 erneut 34%) bleiben weiterhin viele Stellen unbesetzt (Mankarios 2026). 2023 sind neun Prozent aller Lehrkräfte aus dem Schuldienst ausgeschieden, wobei der Anteil nicht altersbedingter Austritte auffällig hoch war (Dohmen 2025). Während andere Studien den daraus resultierenden Stundenausfall und negative Auswirkungen auf die Bildungsqualität thematisieren, richtet diese Studie den Blick auf die Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften. Denn sowohl für den weiteren Verbleib im Beruf, als auch für die Chancen, junge Menschen in der Berufswahl oder erfahrene Menschen aus anderen Berufen für die Arbeit in Schulen zu gewinnen, ist eine hohe Attraktivität des Berufes entscheidend.

Der Lehrkräftemangel in Mecklenburg-Vorpommern stellt ein flächendeckendes und strukturelles Problem dar, dass die Mehrheit der Lehrkräfte im Arbeitsalltag unmittelbar belastet – das zeigen die in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich berichteten Ergebnisse. Nur 10 % der Befragten berichten von keinerlei Mangel an ihrer Schule, während 43 % einen hohen bis sehr hohen Mangel wahrnehmen (Kapitel 5). Überdurchschnittlich hoch ist der Anteil in Regionale Schulen, IGS/KGS und Berufsschulen. Besonders belastend wirken v.a. zusätzliche Aufgaben und sehr kurzfristige Vertretungen sowie der Zwang, länger arbeiten zu müssen als gewünscht. An Grundschulen bilden große Lerngruppen eine besondere Herausforderung. Die dadurch bedingte hohe Anspannung verschlechtert die Stimmung im Kollegium. Es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen dem Ausmaß des Lehrkräftemangels und den verschiedenen Aspekten zusätzlicher Belastungen. Zudem stehen erhöhte Gesundheitsrisiken damit im Zusammenhang (verringertes Wellbeing, erhöhter Burnout). Insgesamt ist der Lehrkräfte-Mangel mit einem Attraktivitätsverlust des Berufes verknüpft (Kapitel 8). 50% der befragten Lehrkräfte empfehlen ihren Beruf nicht mehr weiter!

Der Lehrkräftemangel verschärft die allgemein hohe Belastungssituation von Lehrkräften, die im Sinne des Arbeits- und Gesundheitsschutzes eigentlich schon seit Langem zum Handeln drängt: Etwa 80 % der Lehrkräfte leiden unter starkem Zeitdruck und 73 % unter einer steten Zunahme der Arbeitsanforderungen. Mit der Konsequenz, dass je nach Schulform sich inzwischen bis zu einem Drittel der Lehrkräfte – auch in anderen Bundesländern – in einer Gratifikationskrise befinden („Effort Reward Imbalance“ nach Siegrist; Kap. 8). Damit wird ein tiefgreifendes Ungleichgewicht zwischen beruflicher Anstrengung (Zeitdruck, Mehrarbeit, Verantwortung) und erhaltenen Gratifikationen (Anerkennung, Beruflicher Aufstieg, Vergütung, Beschäftigungssicherheit) beschrieben. Da das grundlegende menschliche Prinzip des „Gebens und Nehmens“ (Reziprozität) verletzt wird, indem der Arbeitgeber seinen Teil des sozialen Tausches nicht mehr erfüllt, löst dies starke negative Emotionen und Stressreaktionen aus – mit langfristigen Folgen für die Gesundheit und die Attraktivität des Berufes (Siegrist 2015). Besonders stark wirkt sich dabei aus, dass Lehrkräfte eine ständige Verschärfung ihrer Arbeitsbedingungen erleben und nicht mehr positiv in die Zukunft schauen. Dies erklärt auch die flächendeckend beobachteten großen Anteile von Lehrkräften mit sehr hohen Gesundheitsrisiken (Kapitel 7).

Arbeitspolitischer Handlungsbedarf ergibt sich nicht nur aus diesem Attraktivitätsverlust des Berufes, sondern auch aus der Gefahr eines Teufelskreises, der durch die Mangelsituation die verfügbare Lehrkräfte-Kapazität weiter reduzieren dürfte: Überlastung erhöht die krankheitsbedingten Ausfälle. Um der Überlastung zu begegnen, versuchen viele Lehrkräfte, ihre vertragliche Arbeitszeit zu reduzieren (Teilzeit). Ältere Lehrkräfte denken über einen vorzeitigen Ruhestand nach. In Anbetracht der sich verschärfenden Krise im Bildungssystem sind also politische Weichenstellungen erforderlich, um die Gratifikationskrise zu überwinden. Mit einer ganzheitlichen Arbeitspolitik sollte versucht werden, die Situation der Lehrkräfte zu verbessern, den Beruf wieder attraktiv zu machen und die Gesundheit der Lehrkräfte zu schützen. Um die pessimistischen Erwartungen der Lehrkräfte zu verändern, bedarf es einer glaubwürdigen und nachhaltigen Entlastungsstrategie, die eine Reformperspektive eröffnet.

Im Folgenden werden auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Studie arbeitspolitische Maßnahmen vorgestellt, mit dem die Landespolitik auf die aufgezeigten Herausforderungen reagieren kann. Die Befunde zeigen, dass isolierte Maßnahmen zu kurz greifen. Eine verbesserte Rekrutierung von neuem Personal ist wenig wirksam, wenn auf der anderen Seite eine erhöhte Zahl an Lehrkräften den Beruf vorzeitig verlassen. Eine ganzheitliche Arbeitspolitik adressiert bewusst alle Dimensionen, mit denen die Arbeit an Schulen gestaltet werden kann. Sie ist zudem keine freiwillige Leistung eines Dienstgebers, sondern resultiert aus seinen gesetzlichen Verpflichtungen auch präventiv tätig zu werden, um Gesundheitsrisiken proaktiv zu begegnen.

10.1 Strukturelle Entlastungen und eine stärkere Konzentration auf pädagogische Aufgaben

Da ein Kernproblem des Berufes in der Aufgabenvielfalt und der hohen Arbeitsintensität liegt, die durch den Lehrkräftemangel weiter zugespitzt wird, muss strukturell entlastet werden, um die Gesundheit der Lehrkräfte zu schützen. Solange die strukturelle Arbeitsbelastung nicht substanziell gesenkt wird, werden weder finanzielle Anreize noch innovative Einzelmaßnahmen ausreichen, um dem Lehrkräftemangel wirksam zu begegnen. Um die Kernaufgabe des Unterrichtens zu sichern, sollten Aufgaben, die nicht der Verbesserung der Bildungsqualität dienen, gekürzt und zudem nicht-pädagogische Aufgaben möglichst an andere Beschäftigtengruppen abgegeben werden.

Als weitreichendste Maßnahme zur Entlastung und Stabilisierung der Gesundheit schlagen Lehrkräfte eine **Reduktion der zu unterrichtenden Pflichtstunden** vor. Für jede Pflichtstunde (45 min), die entlastet wird, würden die auf diesen Unterricht entfallenden Vor- und Nachbereitungstätigkeiten sowie Korrekturen ebenfalls entfallen. Insofern wirkt dies unmittelbar entlastend. Da nicht alle Lehrkräfte gleichermaßen belastet sind, bietet es aber auch Chancen: Denn 88% der Lehrkräfte würden ihre Stundenzahl erhöhen, wenn die Arbeit in Vollzeit zu bewältigen wäre. 62% der über 55-Jährigen erklären, dann wahrscheinlich bis zur Regelaltersgrenze im Beruf zu bleiben. Zu bedenken ist andererseits, dass es sich bei einer allgemeinen Senkung um einen Gießkannen-Effekt handelt, während die Belastungen sowohl zwischen den Schulformen als auch zwischen den Lehrkräften ungleich verteilt sind. Der gleiche Mitteleinsatz könnte möglicherweise auf andere Weise wirksamer eingesetzt werden, z.B. um auf Schulebene besonders überlastete Lehrkräfte gezielt zu entlasten. Dazu bedarf es jedoch eines anerkannten Verteilungsmechanismus, der erst noch zu entwickeln wäre.

Weitere Vorschläge beziehen sich auf eine **Anrechnung der Klassenleitungstätigkeit**. Da diese Aufgabe mit erheblichen zusätzlichen Aufgaben verbunden ist (Kapitel 9) und sie sich zudem – zusammen mit Inklusionsaufgaben – als besonders belastend erwiesen hat (Kapitel 8), wäre das ein sinnvoller Schritt. Im Hamburger Arbeitszeitmodell wird die Klassenleitungstätigkeit im empirischen Mittel mit etwa 2,5 Wochenstunden (VZLÄ) berücksichtigt – was den realen Zeitaufwand bei Gymnasien in etwa trifft, in Stadtteilschulen jedoch bei Weitem nicht ausreichend abdeckt (Mußmann et al. 2025b: 125).

Eine Aufwertung der pädagogischen Kapazität wäre auch damit verbunden**, Teilzeitkräften einen zeitlichen Ausgleich** für sogenannte „unteilbare" Zeiten zu gewähren. Wenn Teilzeitkräfte wie Vollzeitkräfte den gleichen Zeitaufwand für Konferenzen und Fortbildungen aus ihrem reduzierten Stundenumfang heraus leisten müssen, bleibt ihnen relativ weniger Zeit für das Unterrichten. In Hamburg erhalten Vollzeit- und Teilzeitkräfte dagegen für allgemeine Aufgaben (Konferenzen, Fortbildungen, Vertretungen, Aufsichten) pro Kopf das gleiche Zeitbudget – was sich entlastend auswirkt. Teilzeitkräfte erbringen dort deutlich weniger Mehrarbeit als in anderen Bundesländern.

Am häufigsten wünschen sich Lehrkräfte allerdings den konsequenten **Abbau von Bürokratie und Verwaltungsaufwand** durch Vereinfachung von Abläufen bzw. **die Verlagerung von administrativen Aufgaben an Verwaltungskräfte**. Dazu gehören die Beantragung von Dienstreisen, Klassenfahrten und Fördermaßnahmen sowie die Übernahme von Dokumentationspflichten. Wie Kap. 9 gezeigt hat, werden „Alltagshelfer" – wo sie verfügbar sind – als hilfreich bewertet und es werden insgesamt große zeitliche Entlastungspotenziale durch die Abgabe von Aufgaben an Verwaltungskräfte vermutet. Zudem finden 85% der Lehrkräfte Dokumentationsaufgaben (eher) stark psychisch beanspruchend. Insofern spricht sehr viel für die Verlagerung von administrativen Aufgaben an Verwaltungspersonal, dessen Stundenvolumen oftmals aufgestockt werden kann bzw. das vielleicht einfacher zu gewinnen ist als zusätzliche Lehrkräfte.

Ebenfalls dem Ziel, dass Lehrkräfte sich stärker auf die Kernaufgabe des Unterrichtens konzentrieren können, dient die **Verlagerung von Tätigkeiten der Betreuung der IT-Infrastruktur** auf IT-Fachkräfte. Diese Maßnahme würde unmittelbar die wenigen Lehrkräfte entlasten, die die Betreuung der Schul-IT als Zusatzaufgabe übernommen haben. Sie sollte aber mit der Perspektive verfolgt werden, einen leistungsfähigen IT-Support aufzubauen, der Lehrkräften bei der Bewältigung der digitalen Hürden beisteht. Wie Kapitel 3 gezeigt hat, ist digitaler Stress aufgrund einer nicht störungsfrei funktionierenden Infrastruktur und fehlendem IT-Support ein wichtiger Belastungsfaktor (siehe unten). Schulträger sind erfahrungsgemäß mit der Betreuung der vielen Schulen in ihrem Einzugsbereich überfordert und zudem sehr weit weg.

10.2 Gelingende Integration im Seiteneinstieg und professionelle Unterstützung

Für die Bildungsqualität ist letztlich die pädagogische Arbeit ausschlaggebend, wofür ausreichendes Personal und eine gute fachliche Unterstützung der Lehrkräfte bei der Arbeit mit den Schüler*innen und ihren Eltern notwendig sind.

Da es in erster Linie darum gehen muss, zusätzliches Personal zu gewinnen und zu halten, ist eine gelingende **Integration der Lehrkräfte im Seiteneinstieg** von so zentraler Bedeutung. Etwa 58 % der Seiteneinsteiger*innen sind nicht ausreichend über ihren Qualifizierungsweg aufgeklärt worden und kritisieren zudem eine unzureichende Einarbeitung (Kap. 6). Für 61% der

Seiteneinsteiger*innen ist der Lehrberuf anstrengender als ihre vorherige Tätigkeit. Die Mehrfachbelastung durch die Bewältigung schulischer Anforderungen in Verbindung mit einer parallel erfolgenden, als praxisfern kritisierten Qualifizierung wird als schwer zu bewältigen wahrgenommen. Besonders wichtig ist vor diesem Hintergrund, dass das gesetzlich vorgesehene Mentoring-System auch konsequent realisiert wird. Anderen Studien zufolge ist es für den Erfolg von Lehrkräften im Seiteneinstieg besonders bedeutsam (Zaruba et al. 2023) und sollte daher fester Bestandteil des Professionalisierungsprozesses sein. Denn es senkt nicht nur die emotionale Erschöpfung, sondern erhöht auch die Selbstwirksamkeitswahrnehmung (Richter et al. 2023).

Wenn die Bildungspolitik aus der kritischen Rückmeldung Konsequenzen ziehen möchte, muss sie zunächst die identifizierten **Implementierungsdefizite der gesetzlichen Vorgaben beseitigen**: Qualifizierungsvereinbarungen, systematische Einarbeitung, Mentoringsystem und die Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung sind notwendige Vorgaben, die in der Praxis nicht konsequent umgesetzt werden. Darüber hinaus zielen die Vorschläge der Befragten auf drei Aspekte:

1. **Qualifizierung vor Unterrichten**: eine pädagogische Grundausbildung bevor eine Lehrkraft vor eine Klasse tritt. Dabei ein sanfter Start mit reduziertem Deputat und verpflichtenden Hospitationsphasen zu Beginn. Die Weiterbildungen sollen dabei weniger prüfungszentriert, sondern praxisnah gestaltet werden (z.B. Klassenmanagement, schwierige Schüler*innen usw.).
2. **Konsequente Einarbeitung und Mentoring**, flächendeckend und über das erste Jahr hinausreichende Betreuungszeiten. Dabei sollen die erfahrenen Lehrkräfte für den Aufwand angemessen Stundenermäßigungen erhalten, um die Qualität der Betreuung zu sichern und eine Zusatzbelastung etablierter Lehrkräfte zu vermeiden.
3. **Verbesserungen der Rahmenbedingungen**, wie mehr Transparenz über Qualifizierungswege, Gehaltsstufen und Aufstiegschancen. Einhaltung der Schutzvorschriften (Ausschluss von Klassenleitung, Stundenermäßigungen in der Qualifizierung). Überprüfung der Eingruppierung, vor allem wenn bereits die volle Verantwortung (z.B. Klassenleitung) übernommen wird.

Darüber hinaus sollte auch mehr Beachtung finden, dass der Seiteneinstieg **neue Herausforderungen für das grundständig ausgebildete Schulpersonal** mit sich bringt. 38% erleben die Betreuung von Seiteneinsteiger*innen als Mehraufwand, ein Mehraufwand, der notwendig ist um die Integration zu verbessern und entsprechend angemessen kompensiert werden sollte.

Neben dem klassischen Fachunterricht spielen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, die Unterstützung sozialer Kompetenzen, die Integration von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedarfen sowie die Schaffung einer inklusiven und unterstützenden Lernumgebung eine wachsende Rolle. Hier benötigen Lehrkräfte verstärkt **Unterstützung bei der pädagogischen Arbeit**. Sie kann auf zweierlei Weise erfolgen. Zum einen können verstärkt Sonderpädagog*innen, Förderschullehrkräfte oder auch Inklusionshelfer*innen als Klassenbegleitung eingesetzt werden, um auf die Zunahme von verhaltensauffälligen Schüler*innen und Kindern mit Lernschwierigkeiten zu reagieren. Insbesondere an Grund- und Regionalschulen führt dies zu starken Entlastungen.

Zum anderen kann eine intensivere Zusammenarbeit mit Fachkräften aus der Sonderpädagogik, Inklusionshilfe und Schulsozialarbeit in **multi-professionellen Teams** erfolgen (Kapitel 5). Ein verstärkter Ausbau von multi-professionellen Teams erscheint sinnvoll und wird vor allem aus

bildungspolitischen Überlegungen gefördert. Lehrkräfte erwarten dadurch jedoch auch eine substantielle zeitliche Entlastung und sie werden wohl auch eine Reduktion psychischer Belastungen erfahren, wenn sie schwierige Konfliktfälle nicht mehr allein bewältigen müssen, sondern auf zusätzlich Kompetenzen und Unterstützung bauen können. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass die Zusammenarbeit vertrauensvoll ist und als Entlastung erlebt wird – allerdings sind die Rahmenbedingungen (Räume und Materialien) noch zu verbessern.

Generell sollte die **professionelle Weiterentwicklung aller Beschäftigten** einen hohen Stellenwert einnehmen. Es hat sich gezeigt, dass die erfahrene Selbstwirksamkeit als Lehrkraft, also die subjektive Gewissheit, neue Aufgaben erfolgreich bewältigen und das eigene Berufsfeld aktiv gestalten zu können, einen wichtigen Schutzfaktor für die psychische Gesundheit darstellt (Kap. 8). Befragte, die sich professionell sicher fühlen, sind nicht nur resilienter, sondern zeichnen sich zudem durch eine höhere Berufszufriedenheit aus. Insbesondere fortlaufende, in die tägliche Arbeit integrierte Lernformen – wie der Austausch in der Fachgruppe, das Mentoring beim Seiteneinstieg, die gemeinsame Reflexion im multi-professionellen Team – sind dafür besonders geeignet. Dies erfordert zeitliche Ressourcen.

Wie hoch das Engagement der Lehrkräfte für ihren Beruf ist, zeigt sich daran, dass trotz der hohen Belastung 54 % der Lehrkräfte die **Einführung eines langfristigen Unterrichtsstunden-Kontos** für sinnvoll halten (Kapitel 5), um zusätzlich erbrachte Unterrichtsstunden für einen späteren Freizeitausgleich anzusparen. Dies würde zwar kurzfristig auch die pädagogischen Personalkapazitäten erhöhen, jedoch gerät diese Maßnahme mit den Zielen des Arbeits- und Gesundheitsschutzes in Konflikt, wenn Vollzeitkräfte dadurch über einen längeren Zeitraum über ihr Deputat hinaus mehr Unterricht geben. Zudem setzt ein Stundenkonto voraus, dass der Anspruch zu einem späteren Zeitpunkt verlässlich eingelöst werden kann – hier haben Lehrkräfte in der Vergangenheit in anderen Bundesländern wiederholt schlechte Erfahrungen gemacht.

10.3 Wertschätzung als Schutzfaktor

Obwohl das Thema in dieser Untersuchung nur am Rande behandelt worden ist, ist an vielen Stellen deutlich geworden, dass ein wertschätzendes Schulklima und psychologische Sicherheit sich als relevante Schutzfaktoren erwiesen haben (Kap. 7.2; Kap. 8.3.2; Kap. 8.6). Ein gutes, vertrauensvolles Arbeitsumfeld führt zu einer signifikanten Reduktion emotionaler Erschöpfung und einer deutlichen Steigerung des subjektiven Wohlbefindens. Ein Klima, in dem man sich offen und kritisch äußern kann (psychologische Sicherheit), ohne damit ein persönliches Risiko einzugehen, hilft, Fehler zu thematisieren und Lösungen zu finden, was Konflikte mit Schüler*innen oder Eltern (die starke Stressoren sind) entschärfen kann. Derzeit halten 66 % der Lehrkräfte die erfahrene Anerkennung für nicht angemessen im Verhältnis zu den von ihnen erbrachten Leistungen. Dabei kommt es – den Ergebnissen zufolge – darauf an, dass Wertschätzung generell vorhanden ist, fehlt sie, steigt der Anteil der Befragten mit Unzufriedenheit stark an.

Dies verweist auf eine **wertschätzende Führungskultur als Gesundheitsressource.** Anerkennung und Wertschätzung sind mehr als nur der gute Ton im sozialen Umgang, sondern wirken als aktive Form sozialer Unterstützung bei der Bewältigung stressiger Situation. Etwa 40% der Lehrkräfte fühlen sich durch die fehlende Anerkennung ihrer Vorgesetzten belastet und ebenso vielen fehlt bei schwierigen Situationen in der Schule die angemessene Unterstützung. Insofern liegt in diesem Bereich noch Potenzial, das durch aufmerksames Führungsverhalten, gezielte

Unterstützungsmaßnahmen und regelmäßige, wertschätzende Feedback-Gespräche gehoben werden könnte. Darüber hinaus ist auch das Kollegium gefordert, mehr Räume zu schaffen, in denen Lehrkräfte Probleme (z. B. mit schwierigen Klassen oder Eltern) ohne Angst vor persönlicher Kritik ansprechen und Lösungen finden können. Als Maßnahmen wäre auch die Etablierung von kollegialen Fallberatungen oder Supervisionsangeboten vorstellbar.

10.4 Arbeitszeiterfassung als Instrument zur verbindlichen Entlastung

Da aufgrund verschiedener Gerichtsurteile die Einführung einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation in Schulen zu erwarten ist, wurden auch Fragen dazu gestellt (Kapitel 5). Befürworter einer verbindlichen Arbeitszeitdokumentation (Mußmann & Rackles 2024) argumentieren, dass die Transparenz über die Arbeitszeit eine bessere Verteilung der Aufgaben in den Schulen, einen bewussteren Umgang mit Arbeitszeit bei den Lehrkräften bewirkt und insgesamt zu einem verbesserten Arbeits- und Gesundheitsschutz beitragen kann. Ein zentrales Mittel stellen Arbeitszeitgespräche dar, die mit Lehrkräften geführt werden, die ihre Arbeitszeiten überschreiten und wichtige Schutzvorschriften nicht einhalten können (Pausen, Ruhezeiten). Auf der Grundlage solcher Gespräche sollen Ursachen für Überlastung beseitigt und die Schulorganisation optimiert werden.

Aus der Umfrage ist zunächst zu entnehmen (Kap. 9), dass einige in freien Antworten formulierten Wünsche sich durchaus auf die Einhaltung der Arbeitszeitregelungen, Reduktion abendlicher Verpflichtungen und das Recht auf Kernarbeitszeiten sowie Unerreichbarkeit v.a. am Wochenende bezogen haben – sehr selten jedoch auf die Arbeitszeitdokumentation. Bei der standardisierten Frage haben allerdings fast zwei Drittel der Befragten eine einfache Form der Arbeitszeiterfassung für sinnvoll gehalten und mehr als die Hälfte wünscht sich auf dieser Grundlage ein Arbeitszeitgespräch, um über konkrete Entlastungen sprechen zu können. Allerdings haben ebenfalls zwei Drittel nicht die Erwartung, dass ihre Belastungssituation sich dadurch verbessern wird. Lehrkräfte sind bei dem Thema also gespalten: Ein Drittel der Lehrkräfte ist besorgt, dass sie sich bei genauer Erfassung ihrer Arbeitszeit möglicherweise rechtfertigen müssen, eine Hälfte ist dies nicht. Auch hinsichtlich einer möglichen Einschränkung der Freiheit, abends und am Wochenende zu arbeiten, scheiden sich die Geister.

Vor diesem Hintergrund sind zwei Konsequenzen für die Umsetzung einer verbindlichen Arbeitszeiterfassung zu ziehen: Erstens darf es sich nicht um eine bloße bürokratische Pflichtübung handeln, um dem Gesetz formal Genüge zu tun. Unnötige Dokumentationspflichten werden von Lehrkräften als starke Belastung empfunden. Daher muss es um eine einfache Form der Arbeitszeiterfassung gehen, die wirksam zur Entlastung überlasteter Lehrkräfte beiträgt und dafür sorgt, dass die Arbeit in der Schule optimiert und Aufgaben fair verteilt werden. Zweitens ist zu empfehlen, auf die Sorgen und Bedenken der Lehrkräfte einzugehen. Eine Form der Umsetzung, die beispielsweise eine Erfassung von Arbeitszeiten, die außerhalb der Arbeitsschutznorm liegen (z.B. Arbeit nachts oder am Wochenende), verbietet oder erbrachte Arbeitszeiten kappt, wenn Ruhezeiten nicht eingehalten werden, würde nicht zu einer Verbesserung des Arbeitsschutzes beitragen. Vielmehr würde sie die bisherige Praxis verlängern, Verstöße gegen die Arbeitszeitnormen unsichtbar zu machen, um keinen Handlungsbedarf zu erkennen. Stattdessen muss es bei der Einführung der Arbeitszeitdokumentation um die Gestaltung eines individuellen und organisationalen Lernprozesses gehen, bei dem die Besonderheiten pädagogischer Arbeit berücksichtigt werden können. Insbesondere sind die in den Schulen verankerten Praktiken eines problematischen Umgangs mit

Arbeitszeit schrittweise mit den gesetzlichen und tariflichen Normen in Übereinstimmung zu bringen. Dazu muss Raum geschaffen werden, sowohl das individuelle Arbeitszeitverhalten als auch der schulische Umgang mit Arbeitszeit gesundheitsförderlich zu entwickeln. Inwieweit dies beim Pilotprojekt im Bundesland Bremen gelingen wird, bleibt abzuwarten (news4teachers 2026).

10.5 Digitalisierung: Abbau der digitalen Kluft und Maßnahmen gegen digitalen Stress

Die Art und Weise wie die Digitalisierung in den Schulen in M-V umgesetzt wird, verschlechtert die Arbeitsbedingungen und erhöht die psychische Belastung der Lehrkräfte (Depressionen, Burnout) und damit die Gesundheitsrisiken. Sie führt auch zu einer sinkenden Berufszufriedenheit und zu einer geringeren Bereitschaft, den Beruf weiterzuempfehlen (Kap. 3). Darüber hinaus entwickelt sich eine starke digitale Kluft: 34% der Schulen sind digitale Nachzügler und nur 12% digitale Vorreiter (Kap. 4). Die digitale Kluft führt dazu, dass sich Bildungsungleichheiten für Schülerinnen und Schüler verstärken und auch für Lehrkräfte, mit der falschen Schulwahl schlechtere Arbeitsbedingungen, mehr digitaler Stress und geringere berufliche Entwicklungsmöglichkeiten verbunden sind. Denn an Schulen geringerer digitaler Reife fehlen nicht nur technische Geräte und die schulische Infrastruktur leidet stärker unter Funktionsproblemen, was digitalen Stress verursacht. Es gibt auch keine digitale Strategie, weniger technischen Support und das Kollegium tauscht sich kaum über die Möglichkeiten des digitalen Lehrens und Lernens aus. Daher ergibt es Sinn, die Empfehlungen zum Abbau der digitalen Spaltung mit denen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Gesundheitssituation zu verbinden.

Um die Chancengleichheit wiederherzustellen, bedarf es zunächst einer **gleichwertigen Ausstattung aller Schulen und verpflichtender Mindeststandards** nicht nur hinsichtlich Räumlichkeiten, Infrastruktur und Endgeräten, sondern vor allem bezüglich einer digitalen Schulstrategie und der Beteiligung der Lehrkräfte an einer Schulentwicklung für das digitale Lehren und Lernen. Jede Schule braucht eine digitale Strategie und ausreichend Ressourcen für eine integrative Schulentwicklung zu deren Verwirklichung. Das Engagement der Lehrkräfte muss auf Systemebene besser unterstützt und wertgeschätzt und Schulleitungen stärker in die Verantwortung genommen werden (Eickelmann 2024). Langfristig würde ein regelmäßiges Monitoring der digitalen Reife für die einzelnen Schulen mit Hilfe des SELFIE-Instrumentariums dazu beitragen, Entwicklungsbedarf in Schulen zu identifizieren und die Schulentwicklung zu orientieren (Bocconi & Lightfoot 2021). Dazu müsste das Land jedoch zusätzliche Ressourcen bereitstellen, und gezielt unterstützen, um identifizierte Entwicklungsdefizite an Schulen zu beheben.

Digitale Bildung muss in allen Schulen aufgewertet werden, nur 22% der Nachzügler Schulen vermitteln einen kritischen Umgang mit Internetinhalten, nur 52% sind es bei Vorreiter-Schulen. Ob dies über ein verpflichtendes Fach zur „digitale Medien“ erfolgen soll, wie in Hamburg oder über eine Integration von Inhalten in den allgemeinen Lehrplan wäre zu diskutieren. Durch eine stärkere Nutzung von Lernplattformen könnten Schüler*innen gezielter und individualisiert angesprochen werden. Bislang werden die digitalen Medien noch kaum für die gezielte Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher eingesetzt und die Möglichkeiten, Schüler*innen Geräte mit nach Hause geben zu können, scheinen auch nicht genutzt zu werden.

Eine benutzerfreundliche und für schulische Zwecke optimierte technische Infrastruktur, die wirklich funktioniert, wirkt digitalem Stress entgegen. Darüber hinaus reduzieren digitale Kompetenzen digitalen Stress, daher spielt der **Erwerb digitaler Kompetenzen** eine wichtige Rolle. Jedoch

nützt individuelle, arbeitsplatzferne Fortbildung bei hoher Arbeitsbelastung und Zeitdruck wenig. Wirksamer ist ein laufender kollegialer Austausch unter Lehrkräften im Rahmen einer Schulentwicklung. Dieser ist wahrscheinlich am besten geeignet, um auch die ältere Generation mitzunehmen. Zudem müssen parallel in der Schule die Umsetzungsbedingungen für das neue Wissen verbessert werden. Eine wichtige Rolle spielt die Verfügbarkeit eines IT-Supports. Vorstellbar sind zudem gezielte Fördermaßnahmen, um Kompetenzrückstände und Unsicherheiten zu beheben. Eickelmann (2024: 296) schlägt zudem vor, "didaktische Ansätze zu forcieren, die die unterrichtliche bzw. lernbezogene Nutzung digitaler Medien durch Lehrkräfte gezielter mit dem Kompetenzerwerb der Schüler*innen, auch und gerade digitaler Kompetenzen, verbindet."

Die digitale Kluft und der digitale Stress sind zwei Seiten derselben Medaille. Ohne gleichwertige Ausstattung und Unterstützung aller Schulen wird die Digitalisierung die Ungleichheit verschärfen – und die Gesundheit der Lehrkräfte gefährden. Es braucht ein kohärentes Paket aus Infrastruktur, Schulentwicklung und Entlastung, um beide Probleme gleichzeitig zu lösen.

7. Fazit

Durch den Lehrkräftemangel hat sich die Lage zugespitzt. Es braucht in Mecklenburg-Vorpommern jetzt einen klaren Fokus auf eine Stärkung der Bildungspolitik. Die Lösung liegt nicht in Einzelmaßnahmen, sondern in einer mittelfristigen, glaubwürdigen Reformperspektive, die substantielle Entlastungen durch mehr Personal, entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen und eine wertschätzende Zusammenarbeit verbindet. Nur durch eine spürbare Verbesserung der Arbeitsbedingungen und mehr Zeit für Bildung lässt sich der Beruf der Lehrkräfte wieder attraktiv machen, zentrale Grundlage für nachhaltig ausreichend Personal in den Schulen und eine gute Bildung.

11 Literatur

Bitkom, 2024: Kinder- und Jugendstudie 2022. Präsentation Dr. Ralf Wintergerst (Präsident).

Bocconi, S. & M. Lightfoot, 2021: Scaling up and integrating the SELFIE tool for schools' digital capacity in education and training systems. Turin: European Training Foundation.

Borle, P., K. Reichel, F. Niebuhr & S. Voelter-Mahlknecht, 2021: How Are Techno-Stressors Associated with Mental Health and Work Outcomes? A Systematic Review of Occupational Exposure to Information and Communication Technologies within the Technostress Model. International Journal of Environmental Research and Public Health 18.

Bos, W., B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & Wendt, Heike (Hg.) (Hrsg.), 2014: ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Davis, F.D., 1989: Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly 13: 319–339.

DGB-Index Gute Arbeit, 2007: Work-Life-Balance 2007 - Der Report. Wie die Beschäftigten die Vereinbarkeit von Berufs-, Familien- und Privatleben beurteilen. Berlin: DGB Index Gute Arbeit GmbH.

DGB-Index Gute Arbeit, 2024: Fachkräftesicherung? Nur mit guten Arbeitsbedingungen! Ergebnisse des DGB-Index-Gute Arbeit 2024. Berlin: DGB Index Gute Arbeit GmbH.

Dohmen, D., 2024: Lehrkräftemangel! Und kein Ende in Sicht. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Dohmen, D., 2025: Massenexodus der Lehrkräfte? Eine Analyse der Abgänge aus dem Schuldienst. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.

Dragano, N. & T. Lunau, 2020: Technostress at work and mental health: concepts and research results. Current opinion in psychiatry 33: 407–413.

Drossel, K., J. Gerick, J. Niemann, B. Eickelmann & M. Domke, 2024: Die Perspektive der Lehrkräfte auf das Lehren mit digitalen Medien und die Förderung des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in Deutschland im internationalen Vergleich. S. 149–189 in: B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich: Waxmann Verlag GmbH.

Eickelmann, B., 2024: ICILS 2023: Gesamtdiskussion der Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven für Deutschland. S. 289–300 in: B. Eickelmann, N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich: Waxmann Verlag GmbH.

Eickelmann, B., W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & L. den van Brande (Hrsg.), 2019a: ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Eickelmann, B., W. Bos & A. Labusch, 2019b: Die Studie ICILS 2018 im Überblick - Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. S. 7–32 in: B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & L. den van Brande (Hrsg.), ICILS

2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Eickelmann, B., N. Fröhlich, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), 2024: ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich: Waxmann Verlag GmbH.

European Commission, 2020: All SELFIE questions. https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/selfie-questions_de (18.11.2020).

Fraillon, J., J. Ainley, W. Schulz, D. Duckworth & T. Friedman, 2019: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 Assessment Framework. Cham: Springer International Publishing.

Gehrmann, A., 2003: Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske + Budrich.

Hardwig, T. & F. Mußmann, 2018: Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland: Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Göttingen: Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Hinz, A., M. Zenger, E. Brähler, S. Spitzer, K. Scheuch & R. Seibt, 2016: Effort-Reward Imbalance and Mental Health Problems in 1074 German Teachers, Compared with Those in the General Population. Stress and health : journal of the International Society for the Investigation of Stress 32: 224–230.

Hur, H., 2022: Job security matters: A systematic review and meta-analysis of the relationship between job security and work attitudes. Journal of Management & Organization 28: 925–955.

Komorowski, T. & D. Vieten, 2022: Technostress, Persönlichkeit und die Folgen von Technostress. Ein systematisches Literaturreview zur empirischen Forschungslage. Sankt Augustin: Hochschule Bonn-Rhein-Sieg.

Kristensen, T.S., M. Borritz, E. Villadsen & K.B. Christensen, 2005: The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. Work & Stress 19: 192–207.

Lehr, D., A. Hillert & S. Keller, 2009: What Can Balance the Effort? Associations between Effort-Reward Imbalance, Overcommitment, and Affective Disorders in German Teachers. International Journal of Occupational and Environmental Health 15: 374–384.

Mankarios, A., 2026: Lehrermangel bundesweit: Tausende Stellen sind zum neuen Schuljahr unbesetzt. Länderüberblick. https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/#wo-ist-der-lehrermangel-am-groessten.

Mauss, A., 2020: Digitalpakt Schule und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer GEW-Mitgliederbefragung 2020. Frankfurt a. M.: GEW Hauptvorstand.

Meißner, S., 2022: Anerkennung und Lehrkräftegesundheit. Arbeit 31: 305–324.

Meyer, S.-C. & A. Tisch, 2024: Technostress am Arbeitsplatz: eine empirische Studie zum Zusammenhang mit Burnout-Symptomen. sicher ist sicher 75: 233–238.

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern, 2023: „Bildungspakt für Gute Schule 2030“ wird weiter umgesetzt. https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=187550&processor=processor.sa.pressemitteilung.

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern, 2026a: Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst. https://www.lehrer-in-mv.de/seiteneinstieg/berufsbegleitender-vorbereitungsdienst (8.5.2026).

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern, 2026b: Land entlastet Lehrkräfte und Schulleitungen. Oldenburg: Lehrerinnen und Lehrer haben mehr Zeit für die Aufgaben haben, die im Mittelpunkt ihrer Arbeit stehen. https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=218512&processor=processor.sa.pressemitteilung.

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern, 2026c: Mehr als 4.300 Lehrkräfte in den letzten Jahren eingestellt. Oldenburg: Wir setzen alles daran, Lehrkräfte auszubilden, im Land zu halten und an den Schulen einzustellen. https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=219412&processor=processor.sa.pressemitteilung.

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung in Mecklenburg-Vorpommern, 2026d: Seiteneinstiegsqualifizierung (SEQ). https://www.lehrer-in-mv.de/seiteneinstieg/seiteneinstiegsqualifizierung.

Mußmann, F., T. Hardwig & M. Riethmüller, 2023: Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Schulen in Sachsen 2022. Göttingen: Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Mußmann, F., T. Hardwig, M. Riethmüller & V. Fladung, 2025a: Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Berliner Schulen 2023/2024. Ergebnisbericht. Göttingen: Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Mußmann, F., T. Hardwig, M. Riethmüller & V. Fladung, 2025b: Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Hamburger Schulen 2024. Ergebnisbericht. Göttingen: Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Mußmann, F., T. Hardwig, M. Riethmüller & S. Klötzer, 2021: Digitalisierung im Schulsystem 2021. Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Göttingen: Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Mußmann, F., T. Hardwig, M. Riethmüller, S. Klötzer & S. Peters, 2020: Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020. Ergebnisbericht. Göttingen: Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

Mußmann, F. & M. Rackles, 2024: Lehrkräftearbeitszeit unter Druck. Klärungsbedarfe und Handlungsoptionen bei der Arbeitszeiterfassung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Mußmann, F., M. Riethmüller & T. Hardwig, 2016: Niedersächsische Arbeitszeitstudie Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015/2016. Göttingen: Georg-August-Universität, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften.

news4teachers, 2026: Arbeitszeit von Lehrkräften: Bremen erkennt als erstes Bundesland Erfassungspflicht ausdrücklich an – Pilotprojekt startet nach den Sommerferien. https://www.news4teachers.de/2026/06/arbeitszeit-von-lehrkraeften-bremen-erkennt-als-erstes-bundesland-erfassungspflicht-ausdruecklich-an-pilotprojekt-startet-nach-den-sommerferien/.

OECD, 2020: TALIS 2018 Results - Teachers and School Leaders as valued professionals. Volume II. Paris: OECD Publishing.

Prensky, M., 2001: Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon 9.

Radisch, F., I. Driesner, M. Arndt, T. Güldener, J. Czapowski, M. Pety & A.-M. Seeber, 2018: Zusammenfassung zum Abschlussbericht: Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Universität Rostock.

Radisch, F. & A. Vatterrott, 2024: Klassengröße als Steuerungselement gegen den Lehrkräftemangel. Eine Ad-hoc-Analyse am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns. DDS – Die Deutsche Schule 2024: 310–323.

Richter, E., U. Klusmann & D. Richter, 2023: Berufliche Herausforderungen und Beanspruchungserleben von Lehrkräften im Seiteneinstieg: Die Rolle der Mentorinnen und Mentoren. (Preprint).

Rödel, A., J. Siegrist, A. Hessel & E. Brähler, 2004: Fragebogen zur Messung beruflicher Gratifikationskrisen. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 25: 227–238.

Schmid, U., L. Goertz & J. Behrens, 2017: Monitor Digitale Bildung. #3 Die Schulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Siegrist, J., 2012: Effort-reward imbalance questionnaires. https://www.uniklinik-duesseldorf.de/patienten-besucher/klinikeninstitutezentren/institut-fuer-medizinische-soziologie/das-institut/forschung/the-eri-model-stress-and-health/eri-questionnaires/questionnaires-download.

Siegrist, J., 2015: Arbeitswelt und stressbedingte Erkrankungen. Forschungsevidenz und präventive Maßnahmen. München: Urban & Fischer in Elsevier.

Siegrist, J., D. Starke, T. Chandola, I. Godin, M. Marmot, I. Niedhammer & R. Peter, 2004: The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. Social science & medicine (1982) 58: 1483–1499.

Staatskanzlei Mecklenburg-Vorpommern, 2021: „Bildungspakt für Gute Schule 2030“ geschlossen.

SWK, 2023: Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz.

Topp, C.W., S.D. Østergaard, S. Søndergaard & P. Bech, 2015: The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. Psychotherapy and psychosomatics 84: 167–176.

Unterbrink, T., A. Hack, R. Pfeifer, V. Buhl-Grießhaber, U. Müller, H. Wesche, M. Frommhold, K. Scheuch, R. Seibt, M. Wirsching & J. Bauer, 2007: Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. International archives of occupational and environmental health 80: 433–441.

Wesselborg, B. & J. Bauknecht, 2023: Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. Prävention und Gesundheitsförderung 18: 282–289.

Zaruba, N., E. Richter, R. Porsch & D. Richter, 2023: Was trägt zu einem erfolgreichen Berufseinstieg bei Seiteneinsteiger:innen bei? S. 345–365 in: R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung: Waxmann Verlag GmbH.

12 Der Fragebogen – Variablen und Antwortoptionen

Das Konzept der Umfrage für Mecklenburg-Vorpommern und die verwendeten Instrumente und ihre Quellen werden im Methoden-Kapitel beschrieben.

Die Lehrkräfte haben freiwillig an den Umfragen teilgenommen und hatten die Möglichkeit, sie jederzeit abzubrechen. Nach Kenntnisnahme einer umfangreichen Erklärung zum Datenschutz erteilten sie ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten für wissenschaftliche Zwecke.

Im Online-Tool gestaltete sich die Benutzeroberfläche beispielhaft wie folgt:



Die Dokumentation der Fragen wird in folgenden Textformaten abgebildet:

Seitentitel z.B. Bilanz der Digitalisierung

Hauptfragen fett gedruckt z.B. Wie wirkt sich die *Digitalisierung insgesamt auf Ihre Arbeitsbelastung aus?*

[Antwortoptionen in eckigen Klammern, z.B. Belastung hat stark zugenommen]

(Dabei gilt die Regel, dass Antwortoptionen so lange gelten, bis eine neue Antwortoption aufgeführt wird.)

(Moderierende Anmerkungen kursiv in runden Klammern)

- *Zusammenhängende Frageblöcke kursiv als Auflistung*

Mithilfe eines „Stopp“ Buttons wurde die Möglichkeit gegeben, die Umfrage zu pausieren, mittels des „Zurück“ bzw. „Weiter“-Buttons konnte im Fragebogen navigiert werden. Im Fragebogen wurden auch zusätzliche Informationen zur Verfügung gestellt, die aufgerufen werden konnten, um z.B. eine genauere Definition von Antwortoptionen zu erhalten.

12.1 Zur Person

Eintritt in den Schuldienst

In welchem Jahr sind Sie in den Schuldienst eingetreten?

[Jahreszahl]

An welcher Schulform unterrichten Sie derzeit (hauptsächlich)?

[Grundschule; Regionale Schule; IGS / KGS; Gymnasium; Berufliche Schule]

Zur Person

Bitte ordnen Sie sich einem Geschlecht zu

[weiblich; männlich; divers; keine Angabe]

Bitte ordnen Sie sich einer Altersgruppe zu

[unter 30 Jahre; 30 – 34; …. 60 und älter]

Wenn Alter = „60 und älter“:

Gehören Sie zu den Lehrkräften, die nach Renteneintritt weiterarbeiten?

[ja; nein]

Ihr Ausbildungshintergrund

Bitte wählen Sie eine Option, die Ihren Ausbildungshintergrund am besten beschreibt

1. *Ich verfüge über das 2. Staatsexamen und habe das klassische Referendariat absolviert.*
2. *Ich habe nicht das klassische Referendariat absolviert, aber eine anerkannte Ausbildung als Lehrkraft (nach dem Recht der DDR, aus dem Ausland usw.) .*
3. *Ich habe den Seiteneinstieg (bzw. den bbVd) erfolgreich abgeschlossen und eine dem Lehramt gleichgestellte Befähigung erhalten*
4. *Ich verfüge über das 1. Staatsexamen oder einen anerkannten gleichwertigen Abschluss und habe kein 2. Staatsexamen.*
5. *Ich befinde mich in Ausbildung und zwar im klassischen Referendariat (und unterrichte nur im Rahmen der Ausbildung)*
6. *Ich befinde mich in Ausbildung, und zwar hole ich berufsbegleitend den Vorbereitungsdienst (bbVD) nach (Seiteneinstieg) und unterrichte bereits*
7. *Ich unterrichte bereits und mache eine Seiteneinstiegsqualifizierung (SEQ: GPQ oder MQR) (mein Studienabschluss wurde nicht für den Vorbereitungsdienst anerkannt)*
8. *Ich unterrichte ohne Seiteneinstiegsqualifizierung (SEQ: GPQ oder MQR) und ohne den Vorbereitungsdienst berufsbegleitend nachzuholen bzw. zu können*
9. *Keine dieser Optionen*

Ihr Abschluss

Wenn Ausbildungshintergrund = „1“

Welchen Abschluss haben Sie gemacht?

[1 = Allgemeinbildende Lehrkraft; 2 = Berufsbildende Lehrkraft; 3 = Sonderpädagog*in; 4 = Keine dieser Optionen]

Ihr Beschäftigungsstatus

Wie ist Ihr Beschäftigungsstatus?

[Tarifangestellte / Tarifangestellter; Beamtin / Beamter; Sonstige]

Wie ist Ihr Beschäftigungsumfang (vertragliche Arbeitszeit]?

[Vollzeit; Teilzeit]

Weitere Aufgaben

Für welche der folgenden Aufgaben sind Sie neben der Lehrtätigkeit noch verantwortlich?

- *Keine zusätzlichen Aufgaben*
- *Klassenleiterin/Klassenleiter oder Tutorin/Tutor*
- *Zusätzliche Aufgaben/Funktion in einer übertragenen Zuständigkeit (aber ohne Entlastung)*
- *Zusätzliche Aufgaben/Funktion in einer übertragenen Zuständigkeit (mit Entlastung/Anrechnungsstunden)*
- *Zusätzliche Aufgaben mit Funktionsstelle, Beförderungsamt oder als Schulleitung*

Eigene Stärken

Die Aufgaben von Lehrkräften stellen vielfältige Anforderungen. Wo liegen Ihre Stärken?

[trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)]

- *Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den herausfordernsten Schülerinnen bzw. Schülern den relevanten Stoff zu vermitteln.*
- *Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.*
- *Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den herausfordernsten Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.*
- *Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler noch besser einstellen kann.*
- *Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.*
- *Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnern und Schüler eingehen.*
- *Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.*
- *Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.*
- *Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für neue Projekte zu begeistern.*
- *Ich kann auch gegenüber skeptischen Kolleginnen und Kollegen neue Ideen in der Schule durchsetzen.*

12.2 Berufliche Situation

Ihre berufliche Situation

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf Ihren derzeitigen Beruf. Bitte geben Sie für jede der Fragen an, ob Sie zutrifft und inwieweit Sie zustimmen. *Falls eine Aussage zutrifft, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.*

[Belastungen: Inwieweit trifft das zu? (1 – trifft zu; 2 – trifft nicht zu);

[Beanspruchungsnachfrage: Wie stark belastet Sie das? (1 – belastet gar nicht; 2 – belastet mäßig; 3-belastet stark; 4 – belastet stark]

- *Aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens besteht häufig großer Zeitdruck.*
- *Bei meiner Arbeit werde ich häufig unterbrochen und gestört.*
- *Bei meiner Arbeit habe ich viel Verantwortung zu tragen.*
- *Ich bin häufig gezwungen, Mehrarbeit zu leisten.*
- *Meine Arbeit ist körperlich anstrengend.*
- *Im Laufe der letzten Jahre ist meine Arbeit immer mehr geworden.*
- *Ich werde bei meiner Arbeit ungerecht behandelt.*
- *Die Aufstiegschancen in meinem Bereich sind schlecht.*
- *Ich erfahre - oder erwarte - eine Verschlechterung meiner Arbeitssituation.*
- *Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet.*
- *Ich erhalte von meinen Vorgesetzten die Anerkennung, die ich verdiene.*
- *Ich erhalte von meinen Arbeitskolleg*innen die Anerkennung, die ich verdiene.*
- *Ich erhalte in schwierigen Situationen angemessene Unterstützung.*
- *Wenn ich an meine Ausbildung denke, halte ich meine berufliche Stellung für angemessen*

Schulklima

Inwieweit können Sie an Ihrer Schule zwischenmenschliche Risiken eingehen, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen?

[ich stimme gar nicht zu; stimme eher nicht zu; stimme eher zu; stimme voll zu]

- *An meiner Schule kann ich auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.*
- *Meine besonderen Fähigkeiten und Begabungen werden in meiner Schule wertgeschätzt.*
- *An meiner Schule kann ich mich trauen, ein persönliches Risiko einzugehen.*
- *Niemand an meiner Schule würde absichtlich etwas tun, das meiner Arbeit schadet.*
- *Ich kann gegenüber der Schulleitung auch Probleme und schwierige Themen offen ansprechen.*

Zusammenarbeit mit anderen Expertinnen und Experten

Werden an Ihrer Schule Lehr- und Erziehungsprozesse, wo möglich und sinnvoll, in multiprofessionellen Teams gestaltet (d.h. als Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen oder nicht-pädagogischen Fachkräften)?

[stimme überhaupt nicht zu; stimme nicht zu; teils/teils; stimme zu; stimme voll und ganz zu]

Multiprofessionelle Teams

Arbeiten Sie persönlich auch mit einem oder mehreren multiprofessionellen Teams?

[Ja/Nein]

Wenn „Ja“: (bei Nein „Belastungen aus schulspezifischen Anforderungen“)

[Belastungen: Inwieweit trifft das zu? (1 – in sehr hohem Maß; 2 – in hohem Maß; 3 – in geringem Maß; 4 – gar nicht]

(bei Angabe von in geringem Maß oder gar nicht wurde zusätzlich nach dem Ausmaß der Belastung gefragt)

[Beanspruchungsnachfrage: Wie stark belastet Sie das? (4 – stark; 3 – eher stark; 2 – eher wenig; 1 – überhaupt nicht)]

- *Erleben Sie die Zusammenarbeit mit den Multiprofessionellen Teams als Unterstützung Ihrer Arbeit?*
- *Findet ein kontinuierlicher Austausch zwischen Lehrkräften und pädagogischen sowie nicht-pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern statt?*
- *Ist die Zusammenarbeit mit den multiprofessionellen Teams konstruktiv und vertrauensvoll?*

- *Sind an Ihrer Schule geeignete Arbeitsplätze, Räumlichkeiten und Materialien für die Kooperation in multiprofessionellen Teams vorhanden?*

Belastungen aus schulspezifischen Anforderungen 1

Kommen wir zu den Belastungen: Welchen Anforderungen begegnen Sie im Schulalltag und wie stark fühlen Sie sich dadurch belastet?

[Schulspezifische Anforderungen: Wie häufig? (1 – nie; 2 – selten; 3 – oft; 4 – sehr häufig);

(bei Angabe von „Selten", „Oft", „Sehr häufig" wurde zusätzlich nach dem Ausmaß der Belastung gefragt)

[Beanspruchungsnachfrage: Wie stark belastet Sie das? (4 – stark; 3 – eher stark; 2 – eher wenig; 1 – überhaupt nicht)]

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten. Falls eine Situation „selten", „oft" oder „sehr häufig" auftritt, geben Sie bitte in der entsprechenden Zeile zusätzlich an, wie stark Sie das belastet.

- *Wie häufig erledigen Sie Arbeiten im Rahmen von Klassenleitungen?*
- *Wie häufig sind Sie im Schulalltag mit „schwierigen Schülerinnen und Schülern" konfrontiert?*
- *Wie häufig müssen Sie sich Eltern oder der Elternvertretung gegenüber rechtfertigen?*
- *Wie häufig gehören Inklusionsaufgaben zu Ihren Tätigkeiten?*
- *Wie häufig unterrichten Sie Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen unterrichten?*

Belastungen aus schulspezifischen Anforderungen 2

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten.

- *Wie häufig erledigen Sie Dokumentationsaufgaben?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie fachfremden Unterricht geben müssen?*
- *Wie häufig kommt es vor, dass Sie unter räumlich bzw. gebäude-infrastrukturell unzulänglichen Bedingungen arbeiten bzw. unterrichten müssen?*

Belastungen aus schulspezifischen Anforderungen 3

Bitte geben Sie an, wie häufig die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitsalltag auftreten.

- *Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Schüler*innen oder Eltern?*
- *Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Kollegen oder Kolleginnen?*
- *Wie häufig kommt es bei Ihrer Arbeit zu Konflikten oder Streitigkeiten mit Vorgesetzten?*

Arbeitsplatz in der Schule

Inwieweit können Sie an einem Arbeitsplatz in der Schule Ihren Unterricht vor- oder nachbereiten?

Außerunterrichtliche Tätigkeiten (1)

Als Lehrerin bzw. Lehrer muss man neben dem Unterricht und direkten unterrichtsbezogenen Aufgaben (Unterrichtsnahe Lehrarbeit) auch diverse andere schulische Aufgaben übernehmen, wie z.B. Dokumentationen, Pädagogische Kommunikation, Fahrten und Veranstaltungen, Fach- und Arbeitsräume, Funktionen (Sonderaufgaben, Schulkonzepte...) etc. Bitte treffen Sie eine Einschätzung:

Das Ausmaß der zusätzlichen außerunterrichtlichen Tätigkeiten hält sich in meinem Fall noch im Rahmen

[7er Likert-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

Zukünftige Arbeitszeit

Haben Sie vor, die Anzahl Ihrer Unterrichtsstunden im kommenden Schuljahr zu verändern?

[ich werde Stunden reduzieren - 1; ich werde meine Stunden nicht ändern - 2; ich werde Stunden erhöhen - 3; Ich werde nächstes Jahr nicht mehr als Lehrkraft beschäftigt sein - 4]

12.3 Lehrkräftemangel

Belastung durch Lehrkräftemangel

Wenn „2 bis 4“: (bei „1“ weiter mit Work-Life-Balance)

[1 - gar nicht; 2 - in geringem Maß; 3 - in hohem Maß; 4 - in sehr hohem Maß]

In welchem Maße ist Ihre Schule vom Lehrkräftemangel betroffen?

Hat sich die Stimmung unter den Kolleginnen und Kollegen aufgrund des Lehrkräftemangels verschlechtert?

Belastung durch Lehrkräftemangel

Welche Folgen hat der Lehrkräftemangel derzeit für Ihre eigene Arbeit?

- *Ich muss zusätzliche Aufgaben übernehmen*
- *Ich muss Überstunden leisten (Vertretungsstunden, bezahlte oder unbezahlte Mehrarbeit)*
- *Ich leiste eine höhere vertragliche Arbeitszeit, als ich möchte.*
- *Ich muss sehr kurzfristig Unterricht vertreten*
- *Ich muss mehr Referendar*innen, Praktikant*innen und Seiteneinsteigende betreuen*
- *Ich muss dadurch mehr fachfremd unterrichten*
- *Ich muss über längere Zeit übergroße Lerngruppen (z.B. Klassenzusammenlegung) unterrichten*
- *Ich muss Aufgaben für Klassen erstellen, die aufgrund fehlenden Personals zu Hause lernen.*
- *Ich muss nicht von mir betreute Klassen bei der Stillarbeit aufgrund fehlenden Personals begleiten.*

12.4 Arbeiten und Leben

Work-Life-Balance

Lässt Ihnen Ihre Arbeit genügend Zeit für Familie, Partner/in, Freundschaften und private Interessen?

[1 – nein; 2 – in geringem Maß; 3 – in hohem Maß; 4 – in sehr hohem Maß]

Ihre Lebenssituation

[1 – Ja; 2 – Nein]

Leben in Ihrem Haushalt Kinder unter 16 Jahren, für die Sie die Verantwortung (mit-) tragen?

Pflegen oder betreuen Sie eine Person, die auf Grund des Alters, einer Krankheit oder einer Behinderung hilfs- oder betreuungsbedürftig ist?

12.5 Möglichkeiten der Entlastung

Möglichkeiten der Entlastung

Wie wir gesehen haben gibt es vielfältige Belastungen. Jetzt folgen einige Fragen dazu, wie Lehrkräfte entlastet werden könnten. Inwieweit sehen Sie in den folgenden Aktivitäten Potenziale für Ihre zeitliche Entlastung?

[10er Skala von 0 - gar nicht; 1 – sehr wenig; …; bis 10 – sehr viel]

- *Durch Kooperation mit anderen Lehrkräften aus meiner Fachgruppe / Fachschaft*
- *Durch eine gezieltere Nutzung von Lernplattformen (wie itslearning)*
- *Durch den privaten Erwerb von Unterrichtsentwürfen oder Materialien bei Internetplattformen (z.B. Sofatutor) oder Schulbuchverlagen*
- *Durch die Verbesserung meiner persönlichen Arbeitsorganisation*
- *Durch die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften in multiprofessionellen Teams*
- *Durch das Abgeben von Aufgaben an andere Beschäftigtengruppen*
- *Durch mehr Fortbildungen für inklusiven Unterricht und individuelle Förderung*

Wer könnte Sie entlasten?

Derzeit wird auch diskutiert, welche anderen Beschäftigtengruppen Lehrkräften Aufgaben abnehmen könnten. Bitte schätzen Sie für jede Beschäftigtengruppe an, wieviel Zeit Sie persönlich durch Abgabe der Aufgaben im Mittel sparen könnten?

[1 - unbedeutend; 2 - bis 15 min pro Woche; 3 - bis 30 min pro Woche; 4 - bis 1 Std pro Woche; 5 - bis 2 Std pro Woche; 6 - mehr als 2 Std. pro Woche]

- *Organisatorische Unterstützung der Klassenführung durch eine Assistenzkraft (z.B. Unterrichtsmaterial bereitstellen, Elternzettel einsammeln, Anwesenheitskontrolle)*
- *Administrative Aufgaben durch eine "Schulverwaltungsassistenz" (z.B. Organisation von Wettbewerben, Schulfahrten, Veranstaltungen)*
- *Übernahme von Aufsichten (Pausen-, Essens- Hofaufsichten, Schwimmbegleitung etc.)*
- *Durch das Abgeben von Aufgaben an andere Mitglieder im multiprofessionellen Team*

Schulbezogene Entlastungsmöglichkeiten

Im Rahmen der Schulorganisation können Maßnahmen ergriffen werden, um Belastungen zu vermeiden oder in bestimmten Situationen zu entlasten. Wie ist das an Ihrer Schule?

[5er-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

- *Die Unterrichtsplanung sorgt dafür, dass wo möglich in parallelen Klassen unterrichtet werden kann*
- *Während der Abschlussprüfungen werden wo nötig Korrekturtage (Unterrichtsausfall) gewährt*
- *Bei Entscheidungen, die in unserer Fachschaft / Fachgruppe getroffen werden, werden mögliche Arbeitsbelastungen berücksichtigt*
- *Die Betreuung der IT-Systeme erfolgt nicht durch Lehrkräfte, sondern durch IT Fachkräfte*

Ihre Ideen zu Entlastungsmöglichkeiten

Welche konkreten Maßnahmen wurden ihrer Kenntnis und Erfahrung nach umgesetzt, um Sie zu entlasten?

[Freies Textfeld]

Wie stark entlasten die folgenden Maßnahmen?

[1 = keine Entlastung; 2 = gering; 3 = etwas; 4 = stark; 5 = sehr stark; 6 = Maßnahme ist mir nicht bekannt]

- *Einstellung von "Alltagshelfer*innen"*
- *Beschäftigung einer Verwaltungsfachkraft*

Welche weiteren Maßnahmen würden in Ihrem Arbeitsumfeld zu einer Entlastung führen? (gerne so konkret wie möglich, auch mit Bezug auf Festlegung in Erlassen, Verordnungen usw.)

[Freies Textfeld]

12.6 Ideen zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel

Beitrag zur Lösung des Lehrkräftemangels

Wie bewerten Sie die folgenden Maßnahmen zur Lösung des Lehrkräftemangels?

[1 = gar nicht nützlich; 2 = eher nicht nützlich; 3 - weder / noch; 4 = etwas nützlich; 5 = sehr nützlich]

- *Erhöhung der Bezahlung von Mehrarbeit*
- *Einführung eines langfristigen Unterrichtsstundenkontos (Ansparung von Unterrichtsstunden für späteren Freizeitausgleich)*
- *Zulagen für Stellen für MINT-Lehrkräfte an Regionalen Schulen und Gesamtschulen*
- *Zulagen für Referendariatplätze, die ausgeschrieben aber länger nicht angewählt wurden*
- *Einführung einer digitalen Landesschule*

Wenn „Teilzeit = Ja“

Der Teilzeitanteil bei Lehrkräften ist hoch. Wenn Teilzeitkräfte ihre individuellen Pflichtstunden erhöhen, kann mehr Unterricht gegeben werden. Was könnte Sie davon überzeugen, Ihr persönliches Arbeitsvolumen (d.h. individuelle Pflichtstunden) zu erhöhen?

[1 - gar nicht; 2 - in geringem Maß; 3 in hohem Maß; 4 - in sehr hohem Maß]

- *Wenn ich näher an meinen Wohnort eingesetzt würde.*
- *Wenn die Arbeit in Vollzeit zu schaffen wäre.*
- *Wenn ich die Mehrstunden über ein rechtssicheres Arbeitszeitkonto später zur Arbeitszeitreduzierung nutzen kann*
- *Wenn mein Unterricht nur während der Betreuungszeit (Kinder, pflegebedürftige Angehörige) eingeplant würde*
- *Wenn die Stundenplanung mir einen freien Tag in der Woche ermöglicht*
- *Wenn ich weniger Zusatzaufgaben (Klassenleitung, Schulorganisation, Verwaltungsaufgaben etc.) erledigen müsste*

Welche zusätzlichen Ideen haben Sie dazu noch?

[Freies Textfeld]

Unterstützung im ländlichen Raum

Es gibt das Problem, dass die Unterrichtsversorgung in manchen Schulen im ländlichen Raum besonders problematisch ist. Unter welchen Bedingungen würden Sie zeitweise an einer solchen Schule aushelfen (Entsendung)?

[1 - gar nicht; 2 - in geringem Maß; 3 in hohem Maß; 4 - in sehr hohem Maß]

- *Wenn ich eine Zulage dafür bekommen würde*
- *Es wäre machbar, wenn sich der Einsatz auf bestimmte Wochentage beschränkt*

- *Ich wäre bereit, mich für ein Halbjahr entsenden zu lassen, wenn ich dort eine Wohnung zur Verfügung gestellt bekäme.*
- *Es wäre zu leisten, wenn zum Ausgleich der erhöhten Pendelzeit die Unterrichtsstunden verringert werden*

Welche zusätzlichen Ideen haben Sie dazu noch?

[Freies Textfeld]

Arbeiten bis zur Regelaltersgrenze

Wenn „Alter > 54 Jahre“ und „keine Weiterarbeit nach Renteneintritt“

Viele Lehrkräfte arbeiten nicht bis zur Regelaltersgrenze, sondern gehen vorher in den Ruhestand. Gehen Sie derzeit davon aus, dass Sie bis zur Regelaltersgrenze unterrichten werden?

[Ja; vielleicht; nein]

Was könnte Sie persönlich davon überzeugen, bis zum Eintritt der Regelaltersgrenze zu unterrichten?

[1 - gar nicht; 2 - in geringem Maß; 3 in hohem Maß; 4 - in sehr hohem Maß]

- *Eine weitere Senkung der Unterrichtsverpflichtung ohne Mindeststundenzahl (über die Altersanrechnung in §3 LehrArbZV-MV hinaus)*
- *Eine Senkung der Klassenfrequenz, d.h. weniger Schülerinnen und Schüler pro Klasse*
- *Wenn ich weniger Zusatzaufgaben (Klassenleitung, Schulorganisation, Verwaltungsaufgaben etc.) erledigen müsste*
- *Ein verstärkter Einsatz im von mir bevorzugten Fach oder Klassenstufen*
- *Mehr gleichartige Lerngruppen (gleiches Fach, gleiche Stufe)*
- *Wenn die Stundenplanung einen freien Tag in der Woche ermöglicht oder Rücksicht auf Betreuungszeiten (Kinder, Enkel, Pflegebedürftige) nimmt*
- *Verbindliche Pausenzeiten in der Schule, in denen man wirklich nicht gestört wird*

Welche zusätzlichen Ideen haben Sie dazu?

[Freies Textfeld]

12.7 Seiteneinstieg ins Lehramt

Lehrkräfte im Seiteneinstieg: WENN Ausbildung = „6“, „7“, „8“

Sie haben oben angegeben, dass Sie über den Seiteneinstieg in den Lehrberuf gekommen sind. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[5er-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

- *Ich bin vor dem Seiteneinstieg ausreichend über meinen Qualifizierungsweg aufgeklärt worden.*
- *Ich wurde in meiner neuen Schule willkommen geheißen und mit dem Kollegium bekannt gemacht*
- *Der Beruf ist im Vergleich zu meinem vorherigen Beruf belastender*
- *Es hat eine Einarbeitung stattgefunden, bei der mir alles für die Arbeit Wichtige gezeigt und vermittelt worden ist*
- *Die Abminderungsstunden, die ich für meine berufsbegleitende Ausbildung erhalte, reichen aus*

Ihre Einsatzbedingungen

Werden Sie entsprechend Ihrer Qualifizierungsvereinbarung (je Fach mind. 6 Stunden) eingesetzt.

[ja; nein; ich habe keine Qualifizierungsvereinbarung]

Im Seiteneinstieg werde ich durch einen oder mehrere Mentor*innen betreut

[ja; nein]

WENN „Ja“:

Die Zusammenarbeit mit der Mentorin bzw. dem Mentor ist für mich sehr wertvoll

[5er-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

In der Schule wird ausreichend Rücksicht auf meine noch unvollständige pädagogische Ausbildung genommen

In der Schule wird ausreichend Rücksicht auf meine Qualifizierungs- bzw. Fortbildungsbedürfnisse genommen

Der Umfang meiner Ausbildung neben dem Unterricht ist gut für mich zu bewältigen

Der Umfang des Unterrichtseinsatzes ist gut für mich zu bewältigen

Meine Kolleg*innen unterstützen mich bei meiner Arbeit (Klassenübergabe, Informationen zu SuS, Hinweise auf Unterrichtsmaterialien, Unterstützung bei päd. Fragen)

Persönliche Bilanz

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Meine persönliche Bilanz als Lehrkraft ist alles in allem positiv*
- *Ich bin mit meinem Status als Seiteneinsteiger*in alles in allem zufrieden*

Verbesserungsmöglichkeiten

Zur Verbesserung meiner persönlichen Situation als Seiteneinsteiger*in wünsche ich mir vor allem…

[Freies Textfeld]

Lehrkräfte nicht im Seiteneinstieg, WENN Ausbildung 1 bis 5 bzw. 9

Seiteneinstieg von Lehrkräften

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Seiteneinsteiger*innen werden in unserer Schule willkommen geheißen und mit dem Kollegium bekannt gemacht*
- *Für Seiteneinsteiger*innen findet eine Einarbeitung statt, bei der ihnen alles für die Arbeit Wichtige gezeigt und vermittelt wird*
- *Seiteneinsteiger*innen werden von Kolleg*innen ausreichend unterstützt (Klassenübergabe, Informationen zu SuS, Hinweise auf Unterrichtsmaterialien, Unterstützung bei päd. Fragen)*
- *Durch den Einsatz von Seiteneinsteiger*innen habe ich persönlich Mehraufwand oder zusätzliche Aufgaben*
- *Ich empfinde die Zusammenarbeit mit Lehrkräften im Seiteneinstieg als Bereicherung*
- *Alles in allem habe ich den Eindruck, dass der Seiteneinstieg an unserer Schule für alle Beteiligten gut geregelt ist*

Verbesserungsmöglichkeiten

Zur Verbesserung des Seiteneinstiegs wünsche ich mir vor allem…

[Freies Textfeld]

12.8 Arbeitszeitregelungen

Transparenz der Arbeitszeitregeln

Kommen wir zum Thema Arbeitszeit. Wie sehr können Sie den folgenden Aussagen zustimmen?

[7er-Skala von trifft-gar-nicht-zu bis trifft-voll-zu]

- *Ich fühle mich ausreichend über die Regelungen zur Arbeitszeit informiert*
- *Mir ist jederzeit transparent, wo ich bei meiner Arbeitszeit (Mehrarbeit oder Minusstunden) stehe*
- *Ich weiß bei Übernahme einer Aufgabe / einer Verantwortung genau, in welchem Umfang ich dafür Entlastungen bekomme*
- *Ich habe insgesamt den Eindruck, dass die Verteilung von Aufgaben in meiner Schule fair geregelt sind*
- *Ich habe insgesamt den Eindruck, dass die Verteilung von Schulpool- / Anrechnungsstunden in meiner Schule fair geregelt sind*

Arbeitszeiterfassung

Aufgrund von Gerichtsurteilen sind die Arbeitgeber verpflichtet, eine verbindliche Arbeitszeitdokumentation einzuführen. Derzeit wird darüber diskutiert, dass auch Lehrkräfte ihre Arbeitszeit erfassen. Wie stehen Sie dazu?

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Ich gehe davon aus, dass die Arbeitszeitdokumentation zu einer gezielteren Entlastung führt*
- *Eine Arbeitszeitdokumentation ändert wenig, da keine ausreichenden Entlastungsmöglichkeiten bestehen*
- *Eine pragmatische, einfache Form der Arbeitszeiterfassung halte ich für sinnvoll*
- *Wenn ich weiß, wieviel Zeit ich wofür benötige, kann ich meine Arbeitszeit sinnvoller einsetzen*
- *Ich fürchte mich davor, mich dann für meinen Zeitverbrauch rechtfertigen zu müssen*
- *Ich fürchte, eine Arbeitszeitdokumentation könnte meine Freiheit, am späten Abend oder am Wochenende zu arbeiten, einschränken.*
- *Ich wünsche mir, dass bei Bedarf mit mir in einem "Arbeitszeitgespräch" über konkrete Entlastungsmöglichkeiten gesprochen wird*
- *Ich wünsche mir, dass in schulischen Gremien und Konferenzen dann auch über Maßnahmen zur Entlastung beraten wird*

12.9 Digitalisierung

Erwartungen an digitale Medien und Techniken

Dem digital unterstützten Lehren und Lernen wird große Bedeutung beigemessen. Wie stehen Sie dazu?

[7er-Likert-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-zu“]

- *Ich würde gerne mehr digitale Elemente in meinen Unterricht einbauen.*
- *Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich schneller und effizienter arbeiten.*

- *Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich SuS schneller, aktueller und professioneller unterrichten.*
- *Durch den Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien kann ich SuS besser fördern und z.B. einfacher mit diversifizierten Lehrmaterialien versorgen.*

Auswahl Schule

Wer mit einem schulspezifischen Link an der Umfrage teilgenommen hat, wurde automatisch einer Schule zugeordnet.

Wer mit einem allgemeinen Zugang an der Umfrage teilgenommen hat:

Bitte geben Sie uns an, an welcher Schule Sie unterrichten. Grund: Für die folgenden Fragen möchten wir gerne alle Antworten der Lehrkräfte einer Schule zusammen auswerten, um den Stand der Digitalisierung pro Schule zu erhalten. Die Auswertung erfolgt in der Art "X Schulen haben eine digitale Strategie" - einzelne Schulen werden nicht genannt, es gibt keine Auswertung für einzelne Schulen. Dazu möchten wir den Mittelwert der Antworten aller Befragten einer Schule bilden.

[Auswahl aus der Schulliste von M-V]

Digitale Schulstrategie

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[1 – stimme überhaupt nicht zu; 2 – stimme nicht zu; 3 – teils/teils; 4 – stimme zu; 5 – stimme voll und ganz zu; keine Angabe]

- *Wir haben eine digitale Strategie an unserer Schule.*
- *Die Schulleitung bindet uns Lehrerinnen und Lehrer in die Entwicklung der digitalen Strategie der Schule ein.*
- *Die Schulleitung unterstützt mich bei der Erprobung neuer Unterrichtsformen mit digitalen Technologien.*
- *An unserer Schule überprüfen wir unseren Lehr- und Lernfortschritt anhand digitaler Technologien.*
- *An unserer Schule erörtern wir die Vor- und Nachteile des Lehrens und Lernens mit digitalen Technologien.*
- *An unserer Schule nutzen wir digitale Technologien für die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen.*

Digitale Infrastruktur (1 und 2)

Bitte geben Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

- *An unserer Schule unterstützt die digitale Infrastruktur das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien.*
- *An unserer Schule gibt es digitale Geräte für die Verwendung im Unterricht.*
- *An unserer Schule besteht zum Lehren und Lernen ein Internetzugang.*
- *An unserer Schule ist im Fall von Problemen mit digitalen Technologien technische Unterstützung verfügbar.*
- *An unserer Schule sind technische Systeme für den Datenschutz vorhanden.*
- *An unserer Schule gibt es schuleigene/von der Schule verwaltete digitale Geräte, die von den SuS im Bedarfsfall genutzt werden können.*
- *In unserer Schule gibt es schuleigene und -verwaltete tragbare Geräte, die die SuS bei Bedarf mit nach Hause nehmen können.*
- *An unserer Schule bringen die SuS ihre eigenen tragbaren Geräte mit und nutzen diese im Unterricht.*
- *An unserer Schule sind die Räume so eingerichtet, dass das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien unterstützt wird.*

- *An unserer Schule haben SuS mit besonderem Förderbedarf Zugang zu assistiven Technologien.*
- *An unserer Schule gibt es Online-Bibliotheken bzw. Archive mit Lehr- und Lernmaterialien.*
- *An unserer Schule lernen die SuS, wie sie prüfen können, ob die Informationen, die sie im Internet finden, zuverlässig und richtig sind.*
- *An unserer Schule lernen die SuS, wie sie digitale Inhalte erstellen können.*

Fort- und Weiterbildung für digitales Lehren und Lernen

- *Unsere Schulleitung spricht mit uns über unseren beruflichen Fort- und Weiterbildungsbedarf für den Unterricht mit digitalen Technologien.*
- *Ich habe die Möglichkeit, an beruflichen Fort- und Weiterbildungsangeboten für das Lehren und Lernen mit digitalen Technologien teilzunehmen.*
- *Unsere Schulleitung bekräftigt uns darin, in der Schule Erfahrungen auszutauschen, was das Lehren mit digitalen Technologien anbelangt.*

Digitale Infrastruktur - Pädagogik

- *Ich nutze virtuelle Lernumgebungen mit meinen SuS*
- *Ich nutze digitale Technologien für die schulbezogene Kommunikation.*
- *Ich nutze digitale Technologien zur Anpassung meines Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse der SuS.*
- *Ich nutze digitale Technologien zur Förderung der Kreativität der SuS*
- *Ich nutze digitale Lernaktivitäten zur Motivierung der SuS*
- *Ich nutze digitale Technologien zur Erleichterung der Zusammenarbeit von SuS*

12.10 Nutzung digitaler Medien und Endgeräte

Nutzung digitaler Medien

Bitte machen Sie im Folgenden Aussagen Nutzung und Ausstattung. Wie oft nutzen Sie digitale Medien in der Schule für das Unterrichten?

[1 – nie; 2 – weniger als einmal im Monat; 3 – mindestens einmal im Monat, aber nicht jede Woche; 4 – mindestens einmal pro Woche, aber nicht jeden Tag; 5 – jeden Tag]

Wie oft nutzen Sie ein Lernmanagement-System im Unterricht (LMS, Content-Managementsystem zur Organisation von Lernprozessen und Bereitstellung von Lerninhalten, z.B. itslearning)?

[1 – nie; 2 – in manchen Stunden; 3 – in den meisten Stunden; 4 - in fast jeder Stunde]

Nutzung des mobilen Endgeräts

Vor einiger Zeit wurden Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern mit dienstlichen Endgeräten ausgestattet. Wir haben einige Fragen dazu

Wurde Ihnen ein dienstliches mobiles Endgerät überlassen?

[ja/nein]

Wenn: Ja (wenn „nein“ weiter mit „Stress durch Digitalisierung“)

Wie intensiv nutzen Sie dieses Gerät?

[1 – nie; 2 – weniger als einmal im Monat; 3 – mindestens einmal im Monat, aber nicht jede Woche; 4 – mindestens einmal pro Woche, aber nicht jeden Tag; 5 – jeden Tag]

Wenn „1 - Nie“ weiter mit „Stress durch Digitalisierung“)

Nutzung des digitalen Endgeräts

[hier wurde die im vorherigen Block aufgenommene Verzweigung fortgeführt; insofern konnten nur Lehrkräfte den folgenden Fragenblock zu beantworten, die ein digitales Endgerät benutzen]

[1 – stimme überhaupt nicht zu; 2 – stimme nicht zu; 3 – teils/teils; 4 – stimme zu; 5 – stimme voll und ganz zu; keine Angabe]

- *Bei der Übergabe verfügte mein digitales Endgerät über ein Betriebssystem und alle notwendigen Einrichtungen und Basisanwendungen*
- *Im beruflichen Alltag steht mir immer dann, wenn ich das Endgerät benutzen möchte, auch eine ausreichende Internetverbindung zur Verfügung*
- *Es gelingt mir problemlos, weitere Peripherie-Geräte (Smartboard, digitale Tafel, Bildschirm, Drucker, Schreibstifte u. a.) mit dem digitalen Endgerät zu nutzen*
- *Über das Endgerät nutze ich die Möglichkeiten der Lernportale (z.B. itslearning u. a.)*
- *Bislang habe ich sehr gute Erfahrungen mit der Nutzung des mobilen Endgeräts gemacht*
- *An der Schule steht mir zusätzlich temporär auch ein stationärer Arbeitsplatzrechner mit großem Bildschirm und Tastatur zur Verfügung*

12.11 Stress durch Digitalisierung

Stress durch Digitalisierung

Durch die Digitalisierung verändern sich viele Bereiche unseres Lebens und Arbeitens. Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

[6er Skala von 1 - „stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 „stimme voll zu“ und 6 – „nicht beantwortbar“]

- *Durch die digitalen Medien und Techniken bin ich auch während der freien Zeit ständig in Kontakt mit meiner Arbeit.*
- *Ich habe eine höhere Arbeitsbelastung aufgrund der steigenden Komplexität der digitalen Medien und Techniken.*
- *Ich finde nicht genügend Zeit, um meinen Umgang mit digitalen Medien und Techniken zu verbessern und mehr darüber zu lernen.*
- *Die Leistungsfähigkeit der schulischen IT-Systeme ist zuverlässig. REVERSE*
- *Es gibt ständig neue digitale Medien und Techniken, welche wir in der Schule verwenden.*
- *Meine Privatsphäre kann dadurch verletzt werden, dass mein Verhalten bei der Nutzung digitaler Medien und Techniken nachverfolgt werden kann.*
- *Das Lösen von Problemen mit digitalen Medien und Techniken kostet mich Zeit, die ich für das Erledigen meiner Arbeitsaufgaben benötige.*
- *Ich muss mich immer für den Fall absichern, dass die digitalen Medien und Techniken ausfallen könnten.*

Bilanz der Digitalisierung

Welche Wirkung hat die Digitalisierung auf Ihre Arbeitsbelastung? Wie wirkt sich die Digitalisierung insgesamt auf Ihre Arbeitsbelastung aus?

[1 – Belastung hat stark zugenommen; 2 – Belastung hat zugenommen; 3 – Belastung hat sich nicht verändert; 4 – Belastung hat abgenommen; 5 – Belastung hat stark abgenommen]

12.12 Berufszufriedenheit und Gesundheit

Wirkungen der Belastung

Im Folgenden geht es darum, wie stark Sie aktuell durch bestimmte Aspekte Ihrer Arbeit belastet sind. Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen zu Ihrer aktuellen Arbeitssituation bzw. zu Ihrem emotionalen Erleben.

[1 – immer; 2 – oft; 3 – manchmal; 4 – selten; 5 – nie/fast nie]

- *Wie häufig fühlen Sie sich müde?*
- *Wie häufig sind Sie körperlich erschöpft?*
- *Wie häufig sind Sie emotional erschöpft?*
- *Wie häufig denken Sie: "Ich kann nicht mehr"?*
- *Wie häufig fühlen Sie sich ausgelaugt?*
- *Wie häufig fühlen Sie sich schwach und krankheitsanfällig?*

Gesundheit

An wie vielen Tagen ist es bei Ihnen in den letzten 12 Monaten vorgekommen, dass Sie gearbeitet haben, obwohl Sie sich richtig krank gefühlt haben?

[offenes Zahlenfeld]

Wie würden Sie Ihren gegenwärtigen Gesundheitszustand beschreiben?

[1 – sehr gut; 2 – gut; 3 – zufriedenstellend; 4 – weniger gut; 5 – schlecht]

Wohlbefinden

Die folgenden Aussagen betreffen Ihr Wohlbefinden in den letzten zwei Schul-Wochen. Bitte markieren Sie bei jeder Aussage die Rubrik, die Ihrer Meinung nach am besten beschreibt, wie Sie sich in den letzten zwei Wochen gefühlt haben.

[5 – die ganze Zeit; 4 – meistens; 3 – etwas mehr als die Hälfte der Zeit; 2 – etwas weniger als die Hälfte der Zeit; 1 – ab und zu; 0 – zu keinem Zeitpunkt]

In den letzten zwei Schulwochen …

- *… war ich froh und guter Laune*
- *… habe ich mich ruhig und entspannt gefühlt*
- *… habe ich mich energetisch und aktiv gefühlt*
- *… habe ich mich beim Aufwachen frisch und ausgeruht gefühlt*
- *… war mein Alltag voller Dinge, die mich interessieren*

Berufszufriedenheit

Wenn Sie heute nochmal vor der Entscheidung für einen Beruf stünden – Würden Sie noch einmal Lehrerin bzw. Lehrer werden?

[1 – „Ja, ich würde mich dafür entscheiden“; 2 – „Ich bin mir nicht sicher“; 3 – „Nein, ich würde mich nicht wieder für den Lehrberuf entscheiden“]

Empfehlung

Ich würde den Seiteneinstieg in M-V weiterempfehlen

[5er-Skala von „trifft-gar-nicht-zu“ bis „trifft-voll-und-ganz-zu“]

Ich kann alle, die darüber nachdenken, nur ermuntern im Schuldienst anzufangen.

12.13 Abschluss

Hier ist Raum, falls Sie Anmerkungen zur Umfrage haben.

[offenes Textfeld]

Sie sind am Ende des Fragebogens angelangt. Um die Umfrage endgültig abzuschließen, nutzen Sie bitte noch einmal den "Weiter"-Button. Danach können keine Änderungen mehr vorgenommen werden.