Friedrich-Schiller-Universität Jena
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
Institut für Psychologie
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie

Schulpsychologische Arbeitsqualität aus Klientenperspektive. Einflussfaktoren auf Klientenzufriedenheit und Intensität der Inanspruchnahme von Angeboten des Schulpsychologischen Dienstes Ostthüringen.

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Science (M. Sc.)

vorgelegt von Susanne Beate Grünewald
geboren am 02.02.1994 in Heidelberg
Matrikelnummer: 173593

Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Noack
Zweitgutachterin: Dr. Viktoria Munk-Oppenhäuser
30. Januar 2020

Abstract

Die Forderung nach kontinuierlichen Qualitätssicherungsmaßnahmen ist in der schulpsychologischen Literatur weit verbreitet, wird in der Praxis jedoch unzureichend umgesetzt. Um diese Diskrepanz zu überwinden, wurde eine Evaluation der Arbeit des Schulpsychologischen Diensts (SpD) am Staatlichen Schulamt Ostthüringen durchgeführt. Ziel war es, die Zufriedenheit von Lehrkräften und Schulleitungen mit der Arbeitsqualität des SpD zu evaluieren und Einflussfaktoren auf die Inanspruchnahme sowie Gründe einer Nicht-Inanspruchnahme zu explorieren. Hierzu wurde ein Ad-Hoc-Fragebogen in zwei Versionen für Lehrkräfte und Schulleitungen konzipiert, welcher primär auf den speziell für den SpD Ostthüringen entwickelten Qualitätskriterien basierte. Insgesamt nahmen 285 Pädagog*innen von 116 Schulen an der Befragung teil. Befragte, die den SpD in den der Evaluation vorausgegangenen zwei Schuljahren nutzten (Gruppe 1), zeigen sich zufrieden mit der Arbeitsqualität, wobei die Rahmenbedingungen am positivsten bewertet werden. Die Berufserfahrung sowie die Intensität der Inanspruchnahme stellen signifikante Einflussfaktoren auf die Klientenzufriedenheit dar. Fehlender Bedarf wird als häufigster Grund genannt, warum Klient*innen den SpD noch nie (Gruppe 3) oder nur in der Vergangenheit (Gruppe 2) nutzten. Signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen offenbaren sich hinsichtlich der Berufserfahrung, des Bekanntheitsgrads und der Inanspruchnahme des SpD an der Schule, des Informationsgrads über den SpD und des subjektiven Bedarfs an schulpsychologischer Beratung. Als Implikationen lassen sich die Durchführung von regelmäßigen Informationsveranstaltungen über den SpD und die Steigerung der Präsenz der Schulpsycholog*innen in den Schulen ableiten. Die Forschungsarbeit liefert einen wichtigen Beitrag zur schulpsychologischen Qualitätssicherung und stellt den Anfang kontinuierlich stattfindender Evaluationen dar, welche jedoch die psychometrischen Erkenntnisse der Studie in die Fragebogenkonstruktion miteinbeziehen sollten.

Inhaltsverzeichnis

I Abbildungsverzeichnis IV

II Tabellenverzeichnis IV

III Abkürzungsverzeichnis V

IV Anhangsverzeichnis VI

1. Einleitung 1

2. Theoretischer Hintergrund 2

2.1 Schulpsychologie in Deutschland 2

2.1.1 Zielsetzungen und Arbeitsweisen der Schulpsychologie 3

2.1.2 Aufgabenbereiche der Schulpsychologie 4

2.1.3 Schulpsychologie in Thüringen – Der Schulpsychologische Dienst am Staatlichen Schulamt Ostthüringen 6

2.2 Lehrkräfte und Schulleitungen als Klient*innen des SpD 7

2.3 Die Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote 8

2.3.2 Modell der Kosten-Nutzen-Abwägung zur Erklärung des Hilfesuchverhaltens 9

2.3.3 Hemmschwellen bezüglich der Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote 10

2.3.4 Einflussfaktoren auf die Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote 11

2.4 Evaluation und Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit 14

2.4.2 Qualitätssicherung und Evaluation auf Basis der Klientenzufriedenheit 15

2.4.3 Befunde zur Klientenzufriedenheit und allgemeinen Wirksamkeit schulpsychologischer Arbeit 17

2.4.4 Einflussfaktoren auf die Klientenzufriedenheit und allgemeine Wirksamkeit schulpsychologischer Beratung 18

2.5 Forschungsauftrag und Forschungsfragen 22

2.5.2 Forschungsfragen und Hypothesen 22

3. Methoden 26

3.1 Durchführung und Rekrutierung der Stichprobe ... 26

3.2 Zusammensetzung der Stichprobe ... 27

3.3 Design ... 28

3.4 Untersuchungsmaterial und Messungen ... 28

3.4.1 Itemblock 1,2: Situation an der Schule in Bezug auf die Inanspruchnahme des SpD sowie Belastungen ... 30

3.4.2 Itemblock 3-5: Schulpsychologische Qualitätskriterien nach Ptak (2016) ... 30

3.4.3 Itemblock 6,7: Kenntnisse der Rahmenbedingungen und Informationsgrad über den SpD ... 32

3.4.4 Itemblock 8: Persönlicher Bedarf an schulpsychologischer Beratung ... 32

3.4.5 Itemblock 9: Bewertung der Erfahrungen mit dem SpD in der Vergangenheit ... 33

3.4.6 Itemblock 10: Individuelle und allgemeine Gründen für eine Nicht-Inanspruchnahme und Hemmschwellen ... 33

3.5 Gütekriterien und Störvariablen ... 33

3.6 Datenauswertung ... 34

4. Ergebnisse ... 35

4.1 Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse ... 35

4.2 Forschungsfrage 1: Inanspruchnahme schulpsychologischer Beratung ... 36

4.3 Forschungsfrage 2: Zufriedenheit mit schulpsychologischer Beratung ... 41

5. Diskussion ... 47

5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse ... 47

5.1.1 Forschungsfrage 1: Intensität der Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote ... 47

5.1.1.1 Gründe der Nichtinanspruchnahme ... 47

5.1.1.2 Unterscheidungsmerkmale zwischen den Gruppen ... 50

5.1.2 Forschungsfrage 2: Zufriedenheit mit schulpsychologischer Beratung ... 53

5.1.2.1 Personengebundene und prozessbedingte Faktoren ... 55

5.1.2.2 Anregungen und Verbesserungsvorschläge ... 57

5.2 Praktische Implikationen für den SpD Ostthüringen 58

5.3 Stärken und Schwächen sowie Implikationen für weitere Forschungsarbeiten ... 59

5.4 Ausblick und Schlussbemerkungen 62

Literatur 64

Anhang 76

I Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gruppenzugehörigkeit der Befragten sowie Kontakthäufigkeit zum SpD der Befragten der Gruppe 1. 37

II Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Soziodemographische Daten der Befragten 27
Tabelle 2: Aufbau und Inhalt der Fragebögen für Lehrkräfte und Schulleitungen 29
Tabelle 3: Varianzaufklärung der Faktoren an der Gesamtvarianz und Reliabilitätsanalyse der Skalen anhand der Gesamtstichprobe 36
Tabelle 4: Gründe der Nichtinanspruchnahme schulpsychologischer Angebote..... 38
Tabelle 5: Hemmschwellen und Gründe für eine Nicht-Inanspruchnahme der Gruppe 3 . 38
Tabelle 6: Skalen zu Bedarf an Beratung sowie Herausforderungen der Schule im Gruppenvergleich 41
Tabelle 7: Skalen zur Zufriedenheit mit der Arbeitsqualität des SpD 43
Tabelle 8: (Hierarchische) Regressionsanalyse zum Einfluss der personengebundenen und prozessbedingten Faktoren auf die Gesamtskala globale Bewertung der Arbeitsqualität .. 44
Tabelle 9: Multiple Regressionsanalyse zum Einfluss der Qualitätsbereiche auf die globale Unzufriedenheit 45
Tabelle 10: Kategorisierte Nennungen des Items „Haben Sie noch weitere Anregungen, Verbesserungsvorschläge oder Wünsche, die Sie dem SpD mitgeben möchten? Wenn ja, welche?“ (Gruppe 1 – 3) 46

III Abkürzungsverzeichnis

BDP	Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V.
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
F	Forschungsfrage
H	Hypothese
Kap.	Kapitel
L	Lehrkräfte
o.J.	ohne Jahr
SF	Subforschungsfrage
SL	Schulleitungen
SpD	Schulpsychologischer Dienst
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
TMBJS	Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

IV Anhangsverzeichnis

Anhang A: Anschreiben an die Schulen 76
Anhang B: Begleitschreiben Fragebogen (Version Lehrkräfte) 77
Anhang C: Fragebögen 78
Anhang D: Vergleich der Verteilungen der Schularten in Stichprobe und Population 87
Anhang E: Items nach Qualitätsbereichen 87
Anhang F: Ergebnisse der Faktorenanalysen 92
Anhang G: Schwierigkeitsindizes des Itemblocks 6 Kenntnisse über Rahmenbedingungen 101
Anhang H: Korrelationen der Prädiktoren 101
Anhang I: Offene Items 103
Anhang J: Deskriptive Statistik der einzelnen Items der gebildeten Skalen 107
Anhang K: Zusätzliche Varianzanalysen 112

1. Einleitung

Das Bild der Schulpsycholog*innen als stets mit einem Testkoffer ausgestatteten Diagnostiker*innen stimmt schon längst nicht mehr mit der Realität überein. Auch das mitunter an die Schulpsychologie herangetragene Anliegen der Ratsuchenden, ihnen eine ausgefeilte Lösung auf ihr vorgebrachtes Problem zu liefern, geht am systemischen Ansatz der Schulpsychologie mit dem Fokus auf Hilfe zur Selbsthilfe vorbei. Bereits Ende der 1980er Jahre fand ein Umdenken der Schulpsychologie statt, welches auf einen „Umbau der Schulpsychologie von der Reparaturwerkstatt zur Entwicklungsabteilung“ (Heyse, 1990, S. 60) hinwirkte. Folglich sollten weniger die einzelnen Ratsuchenden, sondern mehr das ganze System Schule ins Zentrum der Beratung gestellt werden (Meidinger & Enders, 2007).

In diesem Kontext erscheint die Frage von Bedeutung, inwiefern Lehrkräfte und Schulleitungen als potenzielle Klient*innen der Schulpsychologie mit dieser Schwerpunktverschiebung übereinstimmen und insgesamt die schulpsychologische Arbeitsqualität beurteilen. Neben der Sektion Schulpsychologie des Berufsverbands Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP; 2018a) fordern zahlreiche schulpsychologische Autoren (z.B. Heyse, 2000; Jeck, 2001, 2016; Temme & Jeck, 2007) eine regelmäßige Evaluation und Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit. Auch die Mitarbeitenden des Schulpsychologischen Dienstes (SpD) am Staatlichen Schulamt Ostthüringen erachten eine systematische Evaluation als wichtiges Instrument, um schulpsychologische Arbeitsqualität zu sichern. Außerdem betonen sie die Chance, einen möglichen Entwicklungsbedarf aufzudecken, die Arbeit und Methoden zu verbessern, weiterzuentwickeln oder zu ergänzen sowie eine unmittelbare Rückmeldung durch die Klient*innen zu erhalten (Ptak, 2016). Da in Deutschland jedoch keine standardisierten Instrumente zur Sicherung schulpsychologischer Arbeitsqualität vorliegen, generierte Ptak (2016) in Zusammenarbeit mit dem Team des SpD Ostthüringens 42 Qualitätskriterien schulpsychologischer Arbeit. Diese sollten als Grundlage einer systematischen Evaluation der Schulpsychologie in Ostthüringen dienen.

Mit dem Auftrag der Evaluation der schulpsychologischen Beratung wandte sich der SpD Ostthüringen an den Lehrstuhl Pädagogische Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. In einer Pilotstudie führten Wurst und Grünewald (2019) zunächst halbstrukturierte Interviews mit sechs Klient*innen des SpD Ostthüringen an Schulen in der Gebietskörperschaft Jena durch. Dabei basierte der Interviewleitfaden auf den von Ptak (2016) eruierten Qualitätskriterien. Es zeigte sich, dass die befragten Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen im Mittel sehr zufrieden mit der

Arbeitsqualität der schulpsychologischen Beratung sind. Als zentraler Befund wurde herausgearbeitet, dass besonders die zwischenmenschlichen Kompetenzen der Schulpsycholog*innen elementar sind, ob eine Zusammenarbeit mit dem SpD weitergeführt wird oder nicht. Auch die angegebenen Hemmschwellen, die Klient*innen davon abhalten können, schulpsychologische Angebote in Anspruch zu nehmen, erwiesen sich als erkenntnisreiche Aspekte hinsichtlich der Exploration von Gründen einer Nicht-Inanspruchnahme des SpD. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und der Beschränkung auf den Schulbezirk Jena lässt die Studie jedoch keine für Ostthüringen repräsentativen Aussagen zu.

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, auf Basis der Erkenntnisse der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) eine valide, ökonomische und repräsentative Evaluation der Zufriedenheit von Lehrkräften und Schulleitungen mit der Arbeitsqualität schulpsychologischer Beratung des SpD am Stattlichen Schulamt Ostthüringen durchzuführen. Des Weiteren werden Einflussfaktoren auf die Intensität der Inanspruchnahme sowie Gründe einer Nicht-Inanspruchnahme exploriert. Die Studie leistet somit einen wichtigen Beitrag, der im Allgemeinen in der Beratung und im Besonderen in der Schulpsychologie gestellten Forderung nach Qualitätssicherung nachzukommen (BDP, 2018a; Vogel, 2014). Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund näher erläutert, welcher neben allgemeinen Informationen zu Arbeitsweisen und Aufgabenschwerpunkten der Schulpsychologie in Deutschland sowie speziell in Thüringen, wissenschaftliche Erkenntnisse zur Inanspruchnahme schulpsychologischer Beratung sowie der Evaluation und Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit umfasst. In Anschluss an die Darlegung des Forschungsauftrags und der Forschungsfragen werden das methodische Vorgehen näher erläutert, die Ergebnisse präsentiert und anschließend diskutiert. Die Arbeit schließt mit praktischen und theoretischen Implikationen.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Schulpsychologie in Deutschland

Schulpsychologie in Deutschland zeichnet sich durch ein heterogenes Erscheinungsbild aus. Bedingt durch die föderale Struktur des Bildungssystems ergibt sich zwischen den einzelnen Ländern nicht nur ein differenziertes Bild der Schullandschaften, sondern auch der schulpsychologischen Aufgaben, Arbeitsweisen und Organisationsformen (Drewes, 2016; Heyse, 2001). Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen zwischen den Bundesländern betont die Sektion Schulpsychologie des BDP (2018a) ein einheitliches Berufsprofil. Im Folgenden gilt es, schulpsychologische Zielsetzungen, Aufgabenbereiche

sowie Arbeitsweisen zu erläutern. Weiterhin wird genauer auf die Organisationsform der Schulpsychologie im Bundesland Thüringen eingegangen.

2.1.1 Zielsetzungen und Arbeitsweisen der Schulpsychologie

Schulpsychologie wird als „angewandte Psychologie für die Schule“ (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018a, S. 3) verstanden und strebt das Ziel an, Schülern und Schülerinnen, ihren Eltern, Lehrenden, Schulleitungen, der Schulaufsicht, der Schulverwaltung und gesetzgebenden Gremien professionelle Unterstützung zu liefern. Nach Jötten und Fleischer (2007) orientiert sich die Schulpsychologie am wesentlichen Auftrag von Schule, die individuelle Entwicklung der Lernenden durch Bildung und Erziehung zu begünstigen. Dazu unterstützt sie alle am System Schule Beteiligten und trägt zur Verbesserung schulischer Rahmenbedingungen bei. Auch Heyse (2001) stellt die Tätigkeit der Schulpsychologie als Dienstleisterin für die Schule hervor. Zudem betont er die Rolle der Schulpsychologie als Mitgestalterin von Schule, welche durch die Kenntnisse der Schulpsycholog*innen bezüglich der Schule allgemein sowie deren Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten gewährleistet wird. Dabei dienen Erkenntnisse und Methoden der pädagogischen Psychologie, der Entwicklungspsychologie und der klinischen Psychologie sowie weiterer psychologischer Teildisziplinen wie der Arbeits- und Organisationspsychologie als Bezugsrahmen für schulpsychologische Arbeit (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018a; Fiege, Gawrilow, Schmid & Hasselhorn, 2016; Heyse, 2001). Weiterhin ist Schulpsychologie nicht als eigenständige Teildisziplin der Psychologie zu verstehen, sondern als interdisziplinäre Wissenschaft, die sich auf verschiedene psychologische Teilbereiche bezieht (Hochstrasser, 1990).

Als fundamentale Arbeitsprinzipien schulpsychologischer Arbeit in Deutschland lassen sich die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme, der freie Zugang für alle Ratsuchenden sowie die Kostenfreiheit der Angebote festsetzen. Weiterhin sind die gesetzliche Verpflichtung zur Schweigepflicht nach § 203 StGB sowie die Unabhängigkeit und Neutralität in den Arbeitsprinzipien verankert (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018a; Drewes, 2016; Jötten & Fleischer, 2007). Ergänzend führen Jötten und Fleischer (2007) die Schulnähe, Niedrigschwelligkeit sowie die Beachtung der pädagogischen und erzieherischen Verantwortung der Eltern und Lehrkräfte seitens der Schulpsycholog*innen auf.

Um als Schulpsycholog*in tätig zu sein, ist ein Studium der Psychologie mit dem Abschluss Master, Diplom oder einem vergleichbaren Titel obligatorisch (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018a; Drewes, 2016). Das Berufsprofil der Sektion Schulpsychologie

des BDP (2018a) setzt bei Schulpsycholog*innen vertiefte Kenntnisse des Schulsystems, des Schulalltags sowie der Unterrichtsdidaktik und Schulentwicklung voraus. Ferner wird ein fundiertes Fachwissen im Bereich der Entwicklungs-, Sozial- und pädagogischen Psychologie gefordert. Auch spezifische Kenntnisse bezüglich therapeutischer Verfahren, schulpsychologischer Krisenintervention sowie Methoden der Moderation, Vortragstechnik, Coaching, Supervision, Mediation und Konfliktmanagement stehen im Anforderungsprofil.

2.1.2 Aufgabenbereiche der Schulpsychologie

Schülerzentrierte, system- und schulbezogene Beratung sowie die Mitarbeit in Gremien, Projektgruppen, Forschung und Evaluation stehen im Fokus der schulpsychologischen Arbeit (Drewes, 2016). Nach Pikowsky und Wild (1996) ist die schulpsychologische Beratung als systematischer Versuch zu verstehen, schulbezogene Probleme zu ermitteln und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen beziehungsweise anzuregen. Dabei findet die Beratung auf der individuellen, der Gruppen- sowie der Systemebene statt. Im Zuge dessen liefern die Schulpsycholog*innen Hilfe zur Selbsthilfe, indem sie die Ressourcen der Ratsuchenden analysieren und stärken und ihnen alternative Sichtweisen auf ihr Problem aufzeigen (Heyse, 2001).

In der Einzelfallberatung wenden sich einzelne Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen wie auch Angehörige der Schulaufsicht an die Schulpsycholog*innen, um Beratung und Hilfe zu erhalten. Beratungen beziehen sich thematisch auf das soziale Miteinander sowie das Lernen und Arbeiten in der Schule und zielen auf die Bewältigung individueller, schulischer oder arbeitsbezogener Krisen ab. Außerdem liefern Schulpsycholog*innen den Lehrkräften Beratung und Unterstützung im Bereich der Inklusion (BDP Sektion Schulpsychologie, 2014; Bründel, 2016). Weitere Inhalte und Ziele bei der Beratung von Lehrkräften stellen die Erhöhung persönlicher und professioneller Kompetenzen, die Wiederherstellung oder Erhaltung der eigenen Gesundheit, der Umgang mit konfliktreichen Schüler-Lehrer-Interaktionen wie auch die Verbesserung der Arbeitszufriedenheit und Kooperation im Kollegium dar (BDP Sektion Schulpsychologie 2018a; Drewes, 2016; Heyse, 2001; Meidinger & Enders, 2007; Pikowsky & Wild, 1996).

Themen im Aufgabenbereich der Mitarbeit in Gremien und Forschungsprojekten sind unter anderem Lehrergesundheit, Schulentwicklung und Inklusion (Drewes, 2016). Im Rahmen dessen ist die Kooperation und Vernetzung mit anderen Berufsgruppen und Institutionen von Bedeutung (BDP Sektion Schulpsychologie 2018a; Drewes, 2016; Seifried, 2007; TMBJS, 2013). Hierbei handelt es sich seitens der schulpsychologischen

Dienste in Thüringen beispielsweise um Erziehungs- und Familienberatungsstellen, die Agentur für Arbeit, Einrichtungen der Suchthilfe sowie den Kinderschutzdienst (TMBJS, 2013).

Die System- und schulbezogene Beratung dient der Unterstützung der pädagogischen Arbeit an Schulen sowie der Entwicklung von lern- und arbeitsförderlichen Strukturen (Drewes, 2016; TMBJS, 2013; TMBJS, o.J.c). Handlungsleitend ist hierbei, „schulische Fragestellungen nicht isoliert, sondern im Kontext ihrer Bedingungen und Wechselwirkungen“ (TMBJS, 2013, S. 3) zu betrachten. Als Zielgruppen gelten Schulklassen, Kollegien (*Gruppenebene*), Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulen, Schulartreferent*innen, Schulamtsleitungen wie auch Institutionen (*Systemebene*; Drewes, 2016; Heyse, 2001; TMBJS, o.J.c). Angestrebt werden unter anderem die Prävention und Bewältigung von individuellen Arbeits- und Belastungs- sowie schulischen Krisensituationen, die Teamentwicklung, die Förderung einer Führungs- und Kommunikationskultur, die Verbesserung des Schulklimas sowie die Erhöhung der Arbeitszufriedenheit (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018a; Drewes, 2016; Pikowsky & Wild, 1996; TMBJS, 2013; TMBJS, o.J.c). Um diese Ziele zu erreichen, bieten Schulpsycholog*innen Beratungen, Supervisionen, Coachings und Fortbildungen an. Bei Supervision und Coaching handelt es sich um reflexive Beratungsformen, welche sich beide durch ihren Prozesscharakter, die zeitliche Begrenztheit und durch eine präventive Orientierung auszeichnen. Weiterhin ist ihnen der Bezug sowohl auf berufliche als auch auf persönliche Problemsituationen und Fragestellungen wie auch die Durchführung in Gruppen, Teams oder mit Einzelpersonen gemein (Ehinger, 2016; Meidinger & Enders, 2007; Rauen, 2001). In der Praxis werden Supervision und Coaching aufgrund großer thematischer und methodischer Überschneidungen häufig synonym verwendet. Meidinger und Enders (2007) sowie Schreyögg (2000) schlagen vor, von Coaching zu sprechen, wenn das Angebot speziell an Führungskräfte ausgerichtet ist. Hierbei werden Maßnahmen getroffen, um die Schulleitung in ihrem Managementhandeln und bei ihrer beruflichen Entwicklung zu stärken (Schreyögg, 2000; Meidinger & Enders, 2007). Dazu wird die Realisierung der vielfältigen Managementrollen und Managementkompetenzen thematisiert (Schreyögg, 2000). Weiterhin gilt es, Unterstützung bei der Umsetzung schulspezifischer Führungsaufgaben zu liefern. Darüber hinaus wird eine Steigerung der Kommunikationskompetenzen der Führungskräfte (Hertzsch, 2016; Meidinger & Enders, 2007) sowie die Stärkung der sozialen Fertigkeiten in Bezug auf Kooperations- und Beziehungsfähigkeit angestrebt (Meidinger & Enders, 2007, Schreyögg, 1995). Weitere

Maßnahmen zielen darauf ab, persönliche beziehungsweise schulbezogene Krisen und Konflikte zu bewältigen wie auch die Leitungsrolle zu präzisieren und zu sichern (Schreyögg, 2000). Bei der Supervision mit Lehrkräften wird angestrebt, dass diese über ihr eigenes Verhalten und ihre berufliche Rolle reflektieren, Solidarität erfahren, ihre Kooperations- und Konfliktfähigkeit verbessern, persönliche Kompetenzen und Ressourcen erweitern, neue Perspektiven auf belastende Situationen entwickeln sowie neue Lösungsmuster generieren (Bründel, 2016; Ehinger, 2016; Meidinger & Enders, 2007).

2.1.3 Schulpsychologie in Thüringen – Der Schulpsychologische Dienst am Staatlichen Schulamt Ostthüringen

In Deutschland fungieren in der Regel die Länder als Träger schulpsychologischer Dienste oder Beratungsstellen, wobei die Schulpsychologie überwiegend als Teil der Schulaufsicht organisiert ist (Hanckel, 2001). Nur selten sind Schulpsycholog*innen direkt bei einem staatlichen Schulträger angestellt (Drewes, 2016).

In Thüringen existieren fünf Schulpsychologische Dienste, welche jeweils als Teil der ebenfalls fünf Staatlichen Schulämter eingerichtet sind. Neben den Schulpsycholog*innen, auch als Referent*innen für Schulpsychologie bezeichnet, arbeiten koordinierende Beratungslehrkräfte in den Dienststellen. Die Inhalte der schulpsychologischen Arbeit werden durch § 53 und 55a des Thüringer Schulgesetzes (ThürSchulG) sowie durch die Geschäftsordnung der Staatlichen Schulämter Thüringen festgesetzt (TMBJS, o.J.a). Als Schwerpunkt der schulpsychologischen Arbeit gilt in Thüringen die systemische Schulentwicklung, wobei die Stärkung der Ressourcen der Ratsuchenden als Hilfe zur Selbsthilfe (TMBJS, 2013) angestrebt wird. Neben den bereits in Kapitel 2.1.2 aufgeführten gängigen Aufgaben schulpsychologischer Arbeit, sind in Thüringen die Referent*innen für Schulpsychologie zusätzlich als Beratende im Kinderschutz, im betrieblichen Eingliederungsmanagement, für Drogenprävention und Suchtberatung sowie bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs tätig (TMBJS, 2013).

Im Schulpsychologischen Dienst (SpD) am Staatlichen Schulamt Ostthüringen sind zehn der 35 in Thüringen tätigen Referent*innen für Schulpsychologie angestellt (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018b; SpD Ostthüringen, 2018). Drei koordinierende Beratungslehrkräfte komplementieren 2018 bis 2019 das Team. Im Schuljahr 2018/2019 waren diese für insgesamt 55.361 Schüler*innen und 4.616 Lehrkräfte an 208 Schulen zuständig (SpD Ostthüringen, 2018), welche sich in den Landkreisen Altenburger Land, Saale-Holzland-Kreis, Saale-Orla-Kreis und Greiz sowie den kreisfreien Städten Gera und

Jena befinden (TMBJS, o.J.a). Gemäß dem proklamierten Fokus auf systemische Schulentwicklung, liegen die gewählten Arbeitsschwerpunkte des SpD auf schulzentrierter Beratung, Supervision und Coaching, Einzelfallberatung für Beratungslehrkräfte und Schulen, Weiterbildung von Beratungslehrkräften, Förderung und Begleitung von Modellversuchen und Entwicklungsvorhaben, Krisenintervention und Krisenbewältigung sowie auf schülerzentrierter Beratung (TMBJS, o.J.b).

2.2 Lehrkräfte und Schulleitungen als Klient*innen des SpD

Lehrkräfte und Schulleitungen stellen eine wichtige Zielgruppe der Schulpsychologie dar (siehe Kap. 2.1.2). Ein Blick auf die Lehrer-Belastungsforschung untermauert dies: So gilt der Lehrerberuf als einer der Berufe mit den höchsten psychischen Belastungen (Ehinger, 2016; Heyse, 2016; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Nach Ehinger (2016) erbringen Lehrkräfte „emotionale Schwerstarbeit auf der Beziehungsebene, ohne dafür hinreichend ausgebildet zu sein bzw. im Berufsalltag die notwendige emotionale Unterstützung zu erhalten“ (S. 447). Zusätzlich sind diese zur häufig konfliktreichen Interaktion mit Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften verpflichtet (Ehinger, 2016). Das Tätigkeitsprofil von Schulleitungen weicht insofern von dem der Lehrkräfte ab, als dass sie eine Doppelfunktion als Leitungs- und Lehrkraft innehaben. Hieraus resultieren vielfältige, häufig uneindeutige Anforderungen und Erwartungen, welche ein großes Belastungspotential darstellen (Warwas, 2009). Insgesamt zeigt sich, dass Lehrkräfte ein höheres Belastungsniveau aufweisen als Schulleitungen (z.B. Harazd, Gieske & Rolff, 2009; Kanders & Rösner, 2006; Laux, Ksienzyk-Kreuziger & Kieschke; 2007). Da in der vorliegenden Arbeit Differenzen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften nur sekundär von Relevanz sind, werden im Folgenden primär Befunde der Forschung zu Belastungen von Lehrkräften wiedergegeben.

Die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2007), bei welcher mehr als 20.000 Lehrkräfte teilnahmen, lassen auf eine hohe Belastung der Pädagog*innen schließen. In Bezug auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben von Lehrkräften zeigte sich eine hohe Prävalenz von Risikomustern (Risikomuster A: übermäßige Anstrengung und Selbstüberforderung und B: Nähe zum Burnout-Syndrom; jeweils rund 30 %), wohingegen das gesundheitsförderliche Muster G unterrepräsentiert war (17 %). Auch die Freiburger Schulstudie (Bauer, 2004), bei der die Daten von 438 Gymnasial-Lehrkräften miteinbezogen wurden, stellte bei 35% der Lehrkräfte eine Burnout-Konstellation fest und machte bei 20% stressbedingte Belastungssymptome aus. In beiden Studien (Bauer, 2004; Schaarschmidt & Kieschke; 2013) wurden die Klassengröße sowie

destruktives Schülerverhalten (siehe auch Hastings & Bham, 2003) als Haupt-Belastungsfaktoren festgestellt. Letzteres erscheint besonders in heterogenen Klassen, unter anderem bedingt durch einen hohen Inklusionsanteil, wahrscheinlich. Des Weiteren sind in Schulsettings, in denen ein hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund besteht, interkulturelle Konflikte präsent, welche belastend auf Lehrkräfte und Schulleitungen wirken können (Behr et al., 2003; Buchwald & Ringeisen, 2007; Kosubek, 2001). Neben den genannten Faktoren stellten Ksienzyk & Schaarschmidt (2005) die Anzahl der Unterrichtsstunden als großen Belastungsfaktor fest.

Übereinstimmend wird in der Lehrenden-Belastungsforschung das Erleben sozialer Unterstützung als zentraler Entlastungs- und Schutzfaktor gewertet (z.B. Bauer, 2004; Rothland, 2013; Schaarschmidt; 2005). Unter sozialer Unterstützung versteht Rothland (2013) „die hilfreichen oder unterstützenden Handlungen in interpersonalen Beziehungen, ihre Funktion, Qualität und Wirkung“ (S. 232). Ob hierbei jedoch die Unterstützung seitens des Kollegiums (Lehrkräfte und Schulleitung) oder die partnerschaftliche beziehungsweise familiäre Unterstützung von größerer Bedeutung ist, ist aus der Literatur nicht eindeutig ableitbar (Rothland, 2013). Greenglass, Fiksenbaum und Burke (1994) fanden, dass die Unterstützung von Familie und Freund*innen sich signifikant positiver auf das Erleben von Stress sowie Burnout-Symptome auswirkt als die Unterstützung seitens des beruflichen Umfelds. Andere Studien betonen hingegen die positive Wirkung sozialer Unterstützung seitens der Kolleg*innen und der Schulleitung auf die physische und psychische Gesundheit (van Dick, 2006; van Dick, Wagner & Petzel, 1999; Rudow, 1994; Schaarschmidt, 2005) sowie die abpuffernde Wirkung auf belastende Faktoren des Schulalltags (Schaarschmidt, 2005). Hierbei wird vor allem die entscheidende Rolle der Schulleitung bezüglich der sozialen Unterstützung in der Schule betont (Harazd et al., 2009; Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005).

2.3 Die Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote

Schulpsychologische Beratungen zielen darauf ab, die schulischen, berufsbezogenen und persönlichen Kompetenzen der Hilfesuchenden in einem gemeinschaftlichen und lösungsorientierten Prozess zu erweitern (siehe Kap. 2.1.2). Jedoch konnten Studien aus dem nordamerikanischen Raum zeigen, dass bei Pädagog*innen häufig Widerstände bei der Inanspruchnahme schulpsychologischer Beratung bestehen (z.B. Gonzales, Nelson, Gutkin & Shwery, 2004; Gutkin & Hickman, 1990; Slonski-Fowler & Truscott, 2004; Spratt, Shucksmith, Philip & Watson, 2006; Stenger, Tollefson & Fine, 1992). Im Folgenden wird ein Modell zur Erklärung des Hilfesuchverhaltens sowie Befunde zu Hemmschwellen und

Einflussfaktoren bezüglich der Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote aufgeführt.

2.3.2 Modell der Kosten-Nutzen-Abwägung zur Erklärung des Hilfesuchverhaltens

Die Entscheidung, ob belastete Individuen Hilfe von außen annehmen oder nicht, ist ein komplexer Prozess, welcher in der Sozialpsychologie häufig diskutiert wird (Gonzales et al., 2004; Stenger et al., 1992). Hierbei steht das Verhältnis zwischen diversen Kosten und Nutzen im Fokus der Betrachtung. Gross und McMullen (1983) postulieren in ihrem generellen Rahmenmodell des Hilfesuchverhaltens, dass sich Individuen drei Fragen stellen, bevor sie Hilfe suchen. So erörtert das Individuum zunächst, ob es ein Problem hat, welches sich durch Hilfe verringern lässt. Sodann fragt es sich, ob es um Hilfe bitten sollte, indem es die Kosten und Nutzen abwägt. Den Abschluss bildet die Frage, wer am fähigsten ist, dem Individuum die Hilfe anzubieten, die es benötigt.

Als Implikation für den Kontext Schule lässt sich hieraus ableiten, dass für das Hilfesuchverhalten von Lehrkräften subjektive Einschätzungen über ihre Belastungssituation entscheidender sind als objektive Belastungskriterien (Stenger et al., 1992). Diese Einschätzung deckt sich mit Ergebnissen der Pilotstudie der vorliegenden Arbeit. So zeigte die qualitative Interview-Studie mit Klient*innen des SpD Ostthüringens, dass sich Pädagog*innen dann nicht beim SpD melden, wenn sie subjektiv keinen Bedarf an schulpsychologischer Beratung an der Schule erkennen (Wurst & Grünewald, 2019). Weiterhin ist es elementar, dass Lehrkräfte Hilfe – trotz möglicher Kosten – als angemessen und effektiv ansehen, um mit dem Problem umzugehen. Zudem ist es entscheidend, dass Lehrkräfte die Schulpsycholog*innen als kompetent wahrnehmen beziehungsweise der Überzeugung sind, dass diese über andere Kompetenzen als sie selbst verfügen (Stenger et al., 1992).

Auch Gonzales et al. (2004) betrachten das Abwägen von Kosten (z.B. benötigte Zeit für die Beratung; Zuschreibung professioneller Inkompetenz) und Nutzen (z.B. Ausdruck von Frustration; erfolgreiche Problemlösung) als Funktion, die Lehrkräfte bei ihrer Entscheidung bezüglich der Inanspruchnahme von Hilfe beeinflusst. Übersteigt der Nutzen die anfallenden Kosten der Beratung oder ist das Kosten-Nutzen-Verhältnis günstiger als bei alternativen Optionen, ist eine Inanspruchnahme wahrscheinlich (Erchul & Chewning, 1990; Witt & Martens, 1988).

2.3.3 Hemmschwellen bezüglich der Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote

Die Kosten der Inanspruchnahme einer Beratung sind eng mit Hemmschwellen oder Barrieren verknüpft, die Klient*innen davon abhalten können, ein schulpsychologisches Angebot zu nutzen. In meist qualitativ orientierten Studien zeigte sich, dass diese sowohl mit Lehrkräften als auch mit Schulpsycholog*innen und organisationalen Bedingungen einhergehen (z.B. Gutkin & Hickman, 1990).

Auf Seite der Lehrkräfte lässt sich als mögliche Barriere eine fehlende Sensibilisierung und fehlende Offenheit, zum Beispiel für neue Methoden und einer systemischen Ausrichtung der Schulpsychologie, verorten (Elbing & Seitz, 1994; P.T. Farrell, Howes, Jimerson, & Davies, 2009; Spratt et al., 2006; Wurst & Grünewald, 2019). In diesem Zusammenhang fanden Elbing und Seitz (1994) bei den befragten Pädagog*innen eine skeptische Haltung gegenüber der Systemberatung im Allgemeinen sowie im Besonderen in Bezug auf das Kollegium, die Schulleitung oder die Didaktik. Größere Zustimmung zeigte sich für systemische Arbeit, die sich auf präventive Arbeit mit Lernenden, der Umgestaltung des Lernumfeldes sowie Fortbildungen bezieht. Zudem stellten die Autoren die größte Zustimmung für die Einzelfallarbeit mit Schüler*innen fest, wobei die Lehrpersonen gegenüber einer „Reparaturaufgabe“ (S. 266) für auffällige Lernende besonders positiv gestimmt waren. Auch Häring und Kowalczyk (2001a) beschreiben, dass Eltern und Lehrkräfte die Einzelfallberatung mit Schüler*innen als zentrale Aufgabe der Schulpsychologie betrachten. Spratt et al. (2006) resümierten aus ihrer in Schottland durchgeführten Fallstudie mit Lehrkräften, Schulleitungen, Schüler*innen, Eltern sowie anderem Schulpersonal, dass Lehrende am liebsten von anderen Lehrenden lernen. Dies führen sie auf den existierenden Habitus der Lehrkräfte zurück, welcher durch dieses Verhalten zusätzlich verstärkt wird. Weitere Autoren stellten die Wahrnehmung eines Eingriffs der Schulpsycholog*innen in den Kompetenzbereich der Lehrenden heraus (Portmann & Stark, 1977; Wurst & Grünewald, 2019). P.T. Farrell et al. (2009) schildern weiterhin eine bestehende Angst der Lehrkräfte, ihre eigenen Lehrmethoden zu hinterfragen. Ebenso fanden Wurst und Grünewald (2019), dass die Befragten Klient*innen des SpD Ostthüringens, als Hindernis für die Inanspruchnahme einer Beratung, die Angst vor der Offenlegung kritikwürdiger Arbeit angaben. Weiterhin beschreibt Dollase (2010) eine bestehende „Etikettierungsfurcht“ (S. 56) im Zuge einer Nutzung schulpsychologischer Angebote.

Seitens der Schulpsycholog*innen nannten die Klient*innen des Schulpsychologischen Dienstes Ostthüringen einen fehlenden persönlichen Erstkontakt und die Zweifel an der Allparteilichkeit sowie an der Sicherstellung der Anonymität als mögliche Hemmschwellen für eine Kontaktaufnahme (Wurst & Grünewald, 2019). Auch eine mangelnde Informationsweitergabe über die Tätigkeitsfelder und die Kontaktdaten wurde als Hemmschwelle geäußert (siehe auch Dollase, 2010; Pohlman, Hoffmann, Dodds & Pryzwansky, 1998). Slonski-Fowler und Truscott (2004) interviewten zwölf Lehrkräfte an amerikanischen Regelschulen, um deren Einstellungen zur Zusammenarbeit mit einem interdisziplinären Team zu erfassen, welches Beratung und Unterstützung für die pädagogische Arbeit an Schulen anbietet. Hierbei zeigte sich, dass eine fehlende Wertschätzung der Kompetenzen der Lehrkräfte zu einer Nicht-Inanspruchnahme führen kann. Weitere Studien ergaben, dass Lehrkräfte bei schulexternen Berater*innen eine geringe Kenntnis des Schulalltags vermuten, woraus eine Barriere zur Nutzung von Beratungsangeboten resultiert (Spratt et al., 2006; Thornberg, 2014).

Thornberg (2014) untersuchte in einer explorativen Studie anhand von Fokus-Gruppen und Interviews kulturelle Barrieren zwischen Lehrkräften, Schulleitungen und einem schulexternen Team (Schulpsycholog*innen, Schulberater*innen und Sonderpädagog*innen) in Schweden. Wie bereits Rubinson (2002), Slonski-Fowler und Truscott (2004) sowie Spratt et al. (2006), stellte er Rivalitäten sowie professionelle Barrieren zwischen den schulinternen und externen Gruppen fest. Er resümierte, dass ein professioneller Ethnozentrismus sowie eine geringe Integration zwischen den beiden Gruppen zu verzeichnen ist. Diese begründete er, neben den bereits erwähnten professionellen Barrieren, mit organisationalen Bedingungen. Hierbei führte er die geringe Zeit des schulexternen Teams an der Schule sowie den Zeitmangel der Lehrkräfte für Beratungen auf. Auch Wurst und Grünewald (2019) fanden, dass organisationale Bedingungen, wie eine räumliche Distanz zwischen den Ratsuchenden und den Schulpsycholog*innen, potenzielle Hemmschwellen zur Inanspruchnahme einer Beratung darstellen.

2.3.4 Einflussfaktoren auf die Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote

Die mit dem Aufsuchen einer Beratung assoziierten Hemmschwellen, Barrieren sowie Kosten und Nutzen treten nicht isoliert auf, sondern werden durch eine Vielzahl an Faktoren beeinflusst, die sich jedoch in ihrer Einflussgröße unterscheiden (Gonzales et al., 2004). Forschungsarbeiten von deutschen Forschungsgruppen zu möglichen

Einflussfaktoren sind rar, jedoch beschäftigten sich international einige Autor*innen primär aus dem nordamerikanischen Raum in den vergangenen 40 Jahren mit der Thematik. Kritisch anzumerken ist, dass mehrheitlich nur die Einstellungen zur Inanspruchnahme schulpsychologischer Beratungen erhoben (z.B. Gutkin & Bossard, 1984; Israelashvili & Ishiyama; 2011; Kahl & Fine, 1978), selten jedoch das tatsächliche Verhalten betrachtet wurde (z.B. Gasser, 2012; Gonzales et al., 2004). Dies begrenzt die Vergleichbarkeit der Befunde.

Bezüglich des Dienstalters beziehungsweise der Berufserfahrung sind widersprüchliche Ergebnisse zu verzeichnen. Während einige Studien aufzeigten, dass geringe Berufserfahrung mit einer größeren Intensität der Inanspruchnahme assoziiert ist (z.B. Gutkin & Bossard, 1984; Lüscher-Kull & Odersky, 1979; Stenger, 1992), zeigten Kahl und Fine (1978), dass Lehrende mit steigender Berufserfahrung die Schulpsycholog*innen mehr in ihrer beraterischen Rolle wahrnehmen. Gonzales et al. (2004) konnten das Dienstalter nicht als Prädiktor für die Inanspruchnahme schulpsychologischer Beratung verifizieren.

In einer Evaluation des Coaching- und Supervisionsangebots in Südtirol fand Gasser (2012), dass Lehrkräfte und Schulleitungen mit einem Alter über 45 Jahren sowie mit mehr als 20 Dienstjahren am häufigsten als Teilnehmer*innen des Angebots zu verzeichnen sind. Dies begründet die Autorin unter anderem mit mehr beruflicher Sicherheit, die eine stärkere Selbstreflexion begünstigt sowie mit einer Übersättigung an klassischen Fortbildungen. Auch die Gruppe jener, die mit ihrer Arbeitssituation zufrieden beziehungsweiße sehr zufrieden ist, dominierte. Die Autorin beschreibt Supervision somit als „eine Reflexionsform und Professionalisierungsmaßnahme für Zufriedene“ (S. 451). Weiterhin zeigte sich, dass Frauen als Nutzer*innen des schulpsychologischen Angebots deutlich überwiegen. Eingeschränkt wird dieser Befund jedoch durch die generelle Überrepräsentation von weiblichen Lehrkräften im Schuldienst (Gasser, 2012). Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Nutzung von Hilfsangeboten im Allgemeinen befassen, konnten als entscheidende Hemmschwellen seitens der Männer die Inkongruenz mit männlichen Normen aufzeigen (z.B. Addis & Mahalik, 2003; Good, Dell & Mintz, 1989; Heath, Brenner, Vogel, Lannin & Strass, 2017). Bei Lehrkräften und Schulleitungen fand Denner (2000) große geschlechtsspezifische Unterschiede sowohl in der Quantität als auch der Qualität bezüglich der Bedenken der Inanspruchnahme einer Beratung, wobei Männer mehr Bedenken äußerten als Frauen. Israelashvili und Ishiyama (2011) untersuchten die mit dem Aufsuchen von Hilfe assoziierten Emotionen von Schüler*innen, Lehrkräften und

Eltern. Dabei überwogen bei allen Befragten negative über positive Emotionen, wobei sich negative Emotionen signifikant häufiger bei Männern als bei Frauen zeigten.

Elbing und Seitz (1994) erhoben anhand einer Stichprobe von 311 Grund-, Haupt und Gymnasiallehrkräften in Deutschland Meinungen und Erwartungen zur schulpsychologischen Tätigkeit. Dabei betrachteten sie unter anderem die Zustimmung zu schulpsychologischer Arbeit der Befragten, wobei Items beispielsweise die Bereitwilligkeit der Zusammenarbeit mit Schulpsycholog*innen trotz zeitlichen Aufwands sowie die Bereitschaft über Persönlichkeitsaspekte zu sprechen, abfragten. Hierbei zeigte sich eine signifikant größere Bejahung schulpsychologischer Beratung seitens weiblicher Lehrkräfte. Auch Befragte, die bereits Erfahrungen mit Schulpsycholog*innen gemacht hatten, wiesen eine höhere Zustimmung zur schulpsychologischen Arbeit auf, wobei eine positive Qualitätsbeurteilung der Erfahrung zu einer signifikant größeren Zustimmung führte. Weiterhin fand sich bei Lehrkräften, denen die Zuständigkeit eines oder einer Schulpsycholog*in bekannt war und die über ein umfangreiches Wissen über Schulpsychologie verfügten, eine signifikant höhere Zustimmung zu schulpsychologischer Arbeit als bei denjenigen, denen die Zuständigkeit nicht bekannt war und die über ein geringes oder kein Wissen über Schulpsychologie verfügen. In diesem Zusammenhang führt Dollase (2010) in seinem Gutachten zur Situation der Schulpsychologie in Deutschland einen fehlenden Kenntnisstand der Klient*innen über die Zuständigkeit der Schulpsycholog*innen auf, sodass diese bei auftretenden Problemen häufig nicht wissen, an wen sie sich wenden können. Zudem betont er die Vielzahl an weiteren Beratungsmöglichkeiten sowie einen Konkurrenzkampf zwischen sozialpädagogisch und beratend tätigen Professionen, bezieht sich hierbei jedoch hauptsächlich auf die schulpsychologische Arbeit mit Schüler*innen.

Schularten weisen unterschiedliche didaktische und pädagogische Ausrichtungen auf. So fokussieren sich Gymnasien mehr auf die Aneignung von Wissen und das Erbringen von Leistungen, jedoch weniger auf pädagogische Arbeit als an Realschulen sowie insbesondere an Grund- und Hauptschulen (Bronder, 2001; Rösner & Böttcher, 1999; Steinig, 2017; Wollenweber, 2001). Somit erscheinen auch schulartspezifische Differenzen in der Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote wahrscheinlich. Elbing und Seitz (1994) überprüften, ob schulartspezifische Effekte auf die Sichtweise schulpsychologischer Arbeit vorliegen. Sie fanden, dass sich Gymnasiallehrkräfte im Vergleich zu Haupt- und Grundschullehrer*innen gegenüber schulpsychologischer Beratung zurückhaltender erwiesen und der schulpsychologischen Arbeit signifikant weniger zustimmten. Dollase

(2010) beschreibt eine kritische Haltung der Sonderpädagog*innen zur Schulpsychologie aufgrund unklarer Aufgabenverteilungen zwischen Schulpsycholog*innen und beratend tätigen Förderschullehrkräften. Gilman und Medway (2007) beschäftigten sich mit dem Wissensstand über den Schulpsychologischen Dienst sowie der Zustimmung schulpsychologischer Arbeit von 1533 in den USA tätigen Regelschullehrkräften (regular education teachers) sowie Sonderpädagog*innen (special education teachers). Sie fanden, dass Sonderpädagog*innen signifikant mehr Wissen über Schulpsychologie aufwiesen sowie eine größere Zustimmung zeigten, was die Autoren auf deren größere Kontakthäufigkeit zurückführen.

In ihrer Untersuchung mit 403 Lehrkräften an US-Grundschulen eruierten Gonzales et al. (2004) diverse Einflussgrößen auf die tatsächliche Nutzung schulpsychologischer Angebote. Als einzig signifikanter Prädiktor erwies sich hierbei die Zeit, die Schulpsycholog*innen regelmäßig an der jeweiligen Schule verbringen (siehe auch Carner & Alpert, 1995; Stenger et al., 1992). Für weitere proximale Variablen wie Geschlecht, Alter, Berufserfahrung, Tätigkeitsdauer an der Schule sowie Schulgröße ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Ergebnisse. Weiterhin bestätigte sich keine der aus der Literatur abgeleiteten distalen Variablen (Wirksamkeit des Unterrichts, Wahrnehmung der eigenen Beratungskompetenzen, Wahrnehmung der Rolle der Schulpsycholog*innen; Ähnlichkeit zwischen den Professionen; zwischenmenschliche Kompetenzen der Schulpsycholog*innen; Unterstützung der Schulleitung; Zeit für die Beratung; Möglichkeit für reziprokes Verhalten) als signifikante Prädiktoren. Anders als Gonzales et al. (2004) beschrieben Bossard und Gutkin (1983) einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bewertung der Kompetenzen der Schulpsycholog*innen und der tatsächlichen Inanspruchnahme einer Beratung. Dieser Befund wird durch Wursts und Grünewalds (2019) Interviewstudie gestützt. So beschrieben die befragten Klient*innen des SpD Ostthüringens, dass sowohl die zwischenmenschlichen als auch die Kommunikationskompetenzen der Schulpsycholog*innen entscheidende Faktoren darstellen, ob eine Zusammenarbeit mit dem SpD aufrechterhalten wird oder nicht.

2.4 Evaluation und Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit

Beratungsarbeit ist gekennzeichnet durch das Bestreben nach hoher fachlicher Qualität (Vogel, 2014). Im Berufsprofil der Sektion Schulpsychologie des BDP (2018a) ist die Verpflichtung zur Dokumentation, Evaluation und zur Sicherung der schulpsychologischen Arbeitsqualität fest verankert. Weiterhin sind Schulpsycholog*innen verpflichtet, sich regelmäßig fachlich fortzubilden, an Supervisionen teilzunehmen sowie

die eigene Beratungstätigkeit zu reflektieren. Auch unter schulpsychologischen Autoren wird die Relevanz der Evaluation und Qualitätssicherung schulpsychologischer Arbeit betont, um eine bestmögliche Unterstützung der Schulen zu gewährleisten (z.B. Heyse, 2000; Jeck, 2001, 2016; Temme & Jeck, 2007). Dennoch liegt bisher keine bundesweite systematische Sicherung schulpsychologischer Arbeitsqualität sowie ein Konzept der Qualitätsentwicklung vor (Liermann, 2014; Jeck, 2016).

Im Folgenden gilt es, zunächst die Erfassung der Klientenzufriedenheit als mögliche Maßnahme zur Qualitätssicherung zu erläutern, Befunde zur Klientenzufriedenheit mit schulpsychologischer Arbeit darzustellen sowie abschließend Einflussfaktoren zu beschreiben, die sich auf eine Beurteilung der Klient*innen bezüglich der schulpsychologischen Arbeitsqualität auswirken können.

2.4.2 Qualitätssicherung und Evaluation auf Basis der Klientenzufriedenheit

Seit Anfang der Neunzigerjahre wird in der Beratung vermehrt das Bestreben nach Qualitätssicherung betont, wobei Vogel (2014) darunter „das Bemühen, die Versorgungsrealität (`Ist-Situation´) mit Blick auf einen Soll-Wert oder Standard zu verbessern“ (S. 838) versteht. Ditton und Müller (2015) beschreiben Qualitätssicherung im Kontext Schule als dauerhafte und langfristige Maßnahme zur Absicherung der Konstitution von Prozessen und Strukturen, konstatieren jedoch auch die Schwächen und Relationalität des Qualitätskonstrukts. So charakterisieren die Autoren Qualität als einen von Person, Situation und Zeit anhängigen Begriff, welcher von verschiedenen Zielvorstellungen und Erwartungshaltungen beeinflusst wird.

Bei der Evaluation handelt es sich um ein punktuell angewandtes Verfahren, welches zur Qualitätssicherung dienen kann (Jeck, 2001, 2016). Dieses kann sowohl intern als auch extern durchgeführt werden, verschiedene Bereiche umfassen sowie ergebnisorientiert (summativ) oder prozessbegleitend (formativ) ausgerichtet sein. Zentral ist dabei die Qualität eines Bereichs zu erfassen, zu bewerten und möglichst zu quantifizieren (Heiner, 2014; Jeck, 2001; Pospeschill, 2013; Stockmann & Meyer, 2014).

Als Möglichkeit, die Qualität der schulpsychologischen Beratung zu evaluieren, wird häufig die Bestimmung der Klientenzufriedenheit aufgeführt (z.B. Anthun, 1999; Häring & Hüsing, 1992; Jeck, 2016; Vogel, 2014). Auch in der Therapieforschung gilt die Patientenzufriedenheit als wichtiger Indikator für das Ergebnis einer Behandlung, wird hierbei auch aufgrund des Fehlens längsschnittlicher Daten zur Entstehung der Zufriedenheit sowie weiterer theoretischer Defizite kritisch gesehen (Puschner, Bauer, Kraft & Kordy, 2005). Im Kontext schulpsychologischer Beratung betrachten Häring und Hüsing (1992) die

Klientenzufriedenheit als wichtiges Erfolgskriterium. Des Weiteren erachten sie deren Erfassung als Chance, Wünsche der Klient*innen zu berücksichtigen sowie aus Erfolgen und Misserfolgen Lehren zu ziehen, um die Zufriedenheit der Ratsuchenden zu steigern. Gleichzeitig betonen die Autoren jedoch die Schwächen des Zufriedenheitskonstrukts, welche sich unter anderem darin zeigen, dass Klient*innen trotz Fortschritten in der Behandlung unzufrieden sein können und umgekehrt (siehe auch Glatzer & Zapf, 1984; Plante, Couchman & Hoffman, 1998; Zürn et al., 1990). Bor, Ebner-Landy, Gill und Brace (2002) betrachten die Feststellung der Zufriedenheit als Möglichkeit, Aspekte der Beratung zu optimieren, die aus Klientenperspektive verbesserungswürdig sind. Gleichzeitig charakterisieren sie Untersuchungen zur Klientenzufriedenheit als eine der am schwierigsten durchführbaren Evaluationsmethoden und begründen dies mit der Schwierigkeit, Meinungen der Klient*innen zu vergleichen und zu messen. Außerdem schildern sie eine mögliche Verzerrung der Antworten durch Loyalität, Pflichtgefühl oder Wertschätzung gegenüber den Beratenden. Anthun (1999) zeigt als weiteres Problem auf, dass Klient*innen sich oft nicht im Klaren darüber sind, welche Dienstleistungen sie bevorzugen oder welche eigenen Bedürfnisse sie haben. Weiterhin beschreibt er die Problematik, dass in einer Organisation wie beispielsweise einer Schule eine große Uneinigkeit zwischen verschiedenen Gruppen und Organisationseinheiten bezüglich der Qualitätswahrnehmung herrscht.

Um die Qualität schulpsychologischer Arbeit – beispielsweise durch die Erfassung der Klientenzufriedenheit – evaluieren zu können, ist es elementar zu bestimmen, wie diese zu verstehen ist (Vogel, 2014). Jeck (2001, 2016) betont hierbei die Schwierigkeit, die Qualität schulpsychologischer Arbeit im föderalen Deutschland zu definieren, da unterschiedliche Bedingungen und Arbeitsschwerpunkte in den jeweiligen Bundesländern vorliegen. Folglich existieren hierzu speziell für die Schulpsychologie keine frei verfügbaren, bundesweit einsetzbaren Instrumente. Daher schlägt Jeck (2016) die Entwicklung eigener Erhebungsinstrumente vor. Im Rahmen einer dreistufigen Delphie-Studie kam Ptak (2016) diesem Ansinnen nach und entwickelte gemeinsam mit dem Team des Schulpsychologischen Dienstes Ostthüringen 42 Qualitätskriterien (siehe Anhang E), welche in die vier Qualitätsbereiche Zugangsbedingungen und Kontaktaufnahme zum SpD bei allgemeinen Anliegen, Rahmenbedingungen von Beratungen, Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung sowie die Kompetenz der Referent*innen (Feldkompetenz und Beraterkompetenz) untergliedert wurden. Diese Qualitätskriterien können als Basis einer systematischen Evaluation schulpsychologischer Arbeit dienen, wozu Ptak bereits die

Vorlage eines Evaluationsfragebogen erstellte. Dieser wurde jedoch – bis auf eine Analyse der Inhaltsvalidität – nicht auf seine psychometrische Eignung überprüft.

2.4.3 Befunde zur Klientenzufriedenheit und allgemeinen Wirksamkeit schulpsychologischer Arbeit

Aufgrund der oben dargestellten, fehlenden frei verfügbaren Erhebungsinstrumente zur Evaluation schulpsychologischer Arbeitsqualität können keine allgemeinen Aussagen über die Zufriedenheit der Klient*innen mit der schulpsychologischen Beratung in Deutschland getroffen werden. Auch Häring und Hüsing (1992) betonen, dass eine Vergleichbarkeit verschiedener Zufriedenheitseinschätzungen von Klienten*innen nur dann gegeben ist, wenn dasselbe Erhebungsinstrument genutzt wurde. Dennoch konstatiert Jeck (2016) auf Basis von internationalen Studien und praktischen Erfahrungen, dass vor allem bei Eltern eine große Zufriedenheit mit der schulpsychologischen Arbeit vorherrscht (siehe auch Fairchild & Seeley, 1996; Häring & Hüsing, 1992). Lehrkräfte scheinen ebenfalls häufig zufrieden mit schulpsychologischer Beratung, Supervision und Coaching zu sein (z.B. Denner, 2000; Elbing & Seitz, 1994; Fairchild & Seeley, 1996; Gasser, 2012; Lepage, Kratochwill & Elliott, 2004; Neuschäfer, 2004; Wurst & Grünewald, 2019). Anthun (1999) stellte bei in Norwegen tätigen Lehrkräften und Schulleitungen eine Tendenz zur Zufriedenheit mit der Reaktivität der Schulpsycholog*innen, jedoch eine geringe Zufriedenheit mit zeitlichen Rahmenbedingungen fest.

Im deutschen Sprachraum finden sich kaum Studien, die die Qualität schulpsychologischer Beratung erfassen (Dollase, 2010). Jedoch existieren einige Studien zur Evaluation der schulpsychologischen Supervision. So evaluierte Neuschäfer (2004) das Supervisionsangebot der Bezirksregierung Münster für Lehrkräfte und Schulleitungen. Dabei bewerteten 97% der 138 Befragten das Angebot positiv. Zudem wurde eine hohe allgemeine Wirksamkeit der Supervision insbesondere hinsichtlich der Stärkung der sozialen und personalen Wahrnehmungsfähigkeit sowie des Umgangs mit schwierigen Situationen gefunden. Schulleitungen profitierten insbesondere vom kollegialen Austausch über Leitungsaufgaben. Auch Jugert (1998) konstatierte in seiner Evaluation anhand von 43 Lehrkräften und 1720 Schüler*innen, dass Supervision eine geeignete Maßnahme darstellt, um professionelle Kompetenz von Lehrkräften zu optimieren sowie präventiv gegen berufsbedingte Belastungen vorzugehen. Darüber hinaus berichtete Denner (2000) in ihrer Studie zur Wirksamkeit schulinterner Supervisionen und Fallbesprechungsgruppen, dass sich bei den 64 befragten Grund- und Hauptschullehrkräften eine Erweiterung der Perspektiven, Entlastung, Dynamisierung der Berufsauffassung sowie Initiierung von

Innovationen zeigte. Geringere Zustimmung fand sich jedoch bei Items zur Erweiterung beruflicher Kompetenzen. Gasser (2012) führte eine Evaluation des Coaching- und Supervisionsangebots anhand einer Stichprobe von 324 Lehrkräften, Mitgliedern der Schulleitung sowie Mitarbeitenden für Integration in Südtirol in vier Vergleichsjahren (Schuljahr 2007/ 08 bis Schuljahr 2010/ 11) durch. Sie subsumierte, dass die teilnehmenden Lehrkräfte besonders positiv die Möglichkeit zur Reflexion ihrer beruflichen Tätigkeit bewerteten und durch Supervision ihre professionellen Kompetenzen aufrechterhalten und stärken konnten. Weiterhin ergaben sich positive Effekte auf die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Kolleg*innen und der Schulleitung sowie hinsichtlich des Verständnisses gegenüber Schülern und Schülerinnen.

Auch in der Pilotstudie der vorliegenden Arbeit erwiesen sich die befragten Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter*innen im Mittel als sehr zufrieden mit der Arbeitsqualität des SpD in allen Qualitätsbereichen. Jedoch können aufgrund der geringen Stichprobengröße keine für Ostthüringen repräsentativen Aussagen getroffen werden. Alle Befragten gaben an, dass ihre Erwartungen völlig erfüllt wurden, die Beratung erfolgreich war und sie diese weiterempfehlen würden. Besonders hilfreich in Bezug auf den jeweiligen Beratungsanlass empfanden die Pädagog*innen hierbei die fachlichen Kompetenzen und die persönliche Art der Schulpsycholog*innen. Weiterhin wurden das persönliche Gespräch, Diskussionen im Plenum, praktisch umsetzbare Implikationen und das Erarbeiten verschiedener Sichtweisen auf die Problematik als besonders hilfreich charakterisiert (Wurst & Grünewald, 2019).

2.4.4 Einflussfaktoren auf die Klientenzufriedenheit und allgemeine Wirksamkeit schulpsychologischer Beratung

In der Literatur werden sowohl personengebundene (z.B. soziodemographische Aspekte) als auch prozessbedingte Einflussfaktoren (z.B. Kompetenzen der Beratenden) diskutiert, die sich auf die Zufriedenheit der Klient*innen sowie auf die allgemeine Wirksamkeit des Treatments auswirken können (Crow et al., 2002)[1]. Dabei scheinen im Kontext der schulpsychologischen Beratung vor allem die zwischenmenschlichen Kompetenzen der Schulpsycholog*innen von großer Relevanz zu sein (z.B. Dollase, 2010; Gutkin & Curtis, 1990; Rogers, Marraccini, Lubiner, Dupont-Frechette, & O'Bryon, 2019; Wurst & Grünewald, 2019).

[1] Aus Platzgründen wird nur auf für die vorliegende Arbeit relevante Einflussfaktoren eingegangen, nicht auf alle in der Therapie-, Beratungs- und Konsumentenforschung diskutierte Variablen (siehe dazu z.B. Hafen, Bengel, Jastrebow & Nübling, 2000; Lebow, 1983; Nerdinger, Neumann & Curth, 2019)

Rogers et al. (2019) erforschten in einer explorativen Interviewstudie, welche Faktoren seitens der Schulpsycholog*innen zu einer effektiven Beratung beitragen. Im Rahmen dessen führten sie 21 Interviews mit, für ihre beraterische Tätigkeit ausgezeichneten, US-amerikanischen Schulpsycholog*innen durch. Dabei wurden sieben relevante Kompetenzbereiche identifiziert. Neben persönlichen Qualitäten, interpersonaler Kompetenz, Sachkompetenz, Kommunikationsfähigkeit und der Fähigkeit, Verbindungen und Beziehungen herzustellen, wurden Organisationsfähigkeit sowie sonstige, nicht näher definierte Kompetenzen eruiert. Am häufigsten wurden hierbei von den Befragten die persönlichen Qualitäten aufgeführt. Auch das Team des SpD Ostthüringen bewertete zwischenmenschliche Kompetenzen der Berater*innen als wichtige Determinante für eine hohe Qualität schulpsychologischer Arbeit (Ptak, 2016). Hierzu zählen die Kompetenzen Vermittlung von Wertschätzung, Akzeptanz, Authentizität, Verständnis und Vertrauen, Schaffung einer tragfähigen Beziehung sowie Kommunikationsfähigkeit. Alle sieben dem Qualitätsbereich *Kompetenzen der Referent*innen für Schulpsychologie – Beraterkompetenz* zugeordneten Qualitätskriterien wurden mit der höchsten Bewertung bezüglich der Relevanz für eine Evaluation versehen, sodass diese sich von den anderen Qualitätsbereichen abheben (siehe Kap. 2.4.1). Auch Häring und Kowalczyk (2001b) betrachten Empathie und Akzeptanz als eines der fundamentalen Elemente der Schulpsychologie. Sie betonen, dass es für Beratende elementar ist, dem Ratsuchenden Teilnahme und Verständnis entgegen zu bringen sowie Sicherheit zu vermitteln. Ertelt und Schulz (2019) postulieren, dass der Beratungserfolg zu 30 % von der Beziehung zwischen Beratendem und Klient*in abhängig ist, während die theoretische Orientierung und die Beratungstechniken nur 15 % des Beratungserfolges ausmachen.

Auch aus Klientenperspektive scheinen zwischenmenschliche Kompetenzen der Schulpsycholog*innen wichtig für die Wirksamkeit und die Zufriedenheit mit schulpsychologischer Arbeit zu sein. So betont Dollase (2010) in seinem Gutachten über die Situation der Schulpsychologie in Deutschland mit Fokus auf Niedersachsen, dass Lehrkräfte vor allem dann mit der Beratung zufrieden waren, wenn eine gute Beziehung zu den Beratenden und Zusammenarbeit mit ihnen gegeben war. Ebenso verdeutlichen die Ergebnisse der Pilotstudie der vorliegenden Arbeit (Wurst & Grünewald, 2019) die Wichtigkeit einer guten und vertrauensvollen Beziehung zwischen Ratsuchenden und Beratenden.

Als weitere prozessbedingte Einflussfaktoren sind die Intensität der Inanspruchnahme und die allgemeine Wirksamkeit der Beratung kurz aufzuführen. Mehrere

Autoren zeigten, dass eine größere Intensität der Inanspruchnahme des Schulpsychologischen Dienstes zu einer größeren Zufriedenheit mit dessen Arbeitsqualität führt (z.B. P. Farrell, Jimerson, Kalambouka & Benoit, 2005; Gilman & Medway, 2007; Häring & Hüsing, 1992). Beispielsweise fanden Gilman und Medway (2007), dass Sonderpädagog*innen, welche mehr Kontakt zu den Schulpsycholog*innen pflegen, signifikant zufriedener mit den schulpsychologischen Angeboten waren als Regelschullehrkräfte. Die Autoren führten als Erklärung Allports (1954) Kontakthypothese sowie die Ausführungen von Wright, Aron, McLaughlin-Volpe und Ropp (1997) an, welche postulieren, dass mehr Kontakt zu größerem genseitigem Verständnis führt.

Abschließend ist die Beziehung zwischen der allgemeinen Wirksamkeit der Beratung und der Klientenzufriedenheit zu nennen. Mehrheitlich zeigt sich hierbei in der Therapie- und Beratungsforschung ein Kontrastphänomen (hohe Zufriedenheit trotz geringer Wirksamkeit und vice versa; z.B. Glatzer & Zapf, 1984; Plante et al., 1998; Zürn et al., 1990) beziehungsweise nur geringe korrelative Zusammenhänge (z.B. Elbing & Seitz, 1994; Larsen et al., 1979; Puschner et al., 2005).

Neben den oben diskutierten prozessbedingten Einflussfaktoren werden in der Literatur Faktoren genannt, die als personengebunden definiert werden. Knoff, Sullivan und Liu (1995) erforschten, inwiefern sich berufsbezogene und demographische Aspekte von Lehrkräften auf deren Wahrnehmung eines effektiven Beratenden auswirken. Hierbei bewerteten 324 US-Lehrkräfte die Wichtigkeit von 75 Items, welche sich in zwei Faktoren (Faktor 1: *Consultation Knowledge, Process and Application Skills*; Faktor 2: *Consultant Interpersonal and Problem-Solving Skills and Qualities*) untergliederten. Als signifikant weniger wichtig bewerteten Lehrpersonen Faktor 1, wenn sie zwischen 25 und 30 Jahre alt waren, einen niedrigeren Abschluss als einen Master aufwiesen sowie über weniger als 15 Jahre Berufserfahrung verfügten. Die übrigen demographischen, berufsbezogenen und prozessbedingten Aspekte (Geschlecht, Schulart, Schülerpopulation, Häufigkeit der Inanspruchnahme einer Beratung im vergangenen Jahr, Zufriedenheit mit der Beratung) zeigten keine überzufälligen Effekte auf die Bewertung. Bei Faktor 2 ergaben sich geschlechtsspezifische Differenzen, wobei Männer die Items signifikant weniger wichtig bewerteten als Frauen.

Weiterhin ist Gegenstand der Zufriedenheitsforschung, inwiefern individuelle *Belastungen* die Klientenzufriedenheit sowie die allgemeine Wirksamkeit eines psychologischen Angebots beeinflussen. Da im Kontext der schulpsychologischen Beratung keine entsprechenden Forschungsarbeiten identifiziert werden konnten, wird hier Bezug auf

die Therapieforschung genommen, welche jedoch inkonsistente Befunde aufweist. So zeigten Crow et al. (2002) in ihrem Review auf, dass Patient*innen mit einem schlechteren Gesundheitszustand sowie solche mit größeren psychischen Belastungen eine geringere Zufriedenheit mit der Behandlung aufweisen (siehe auch Puschner et al., 2005). Jedoch fanden Carscaddon, George und Wells (1990) gegenteilige Effekte, während Barber, Tischler und Healy (2006) keinen solchen Zusammenhang feststellen konnten. Bezüglich des Therapieerfolges stellten Hafen et al. (2000) Leidensdruck als relevanten motivationalen Faktor fest.

Zusätzlich wird diskutiert, inwiefern die *Erfüllung der Erwartung* der Lehrkräfte die Bewertung der schulpsychologischen Arbeit determiniert (z.B. Anthun, 1999; Elbing & Seitz, 1994). Auch in der wirtschaftspsychologischen Forschung wird die Entstehung der Kundenzufriedenheit durch das Diskonfirmationsparadigma erklärt. Im Zuge dessen gleicht der oder die Kund*in seine/ ihre gegenwärtigen Erfahrungen (Ist-Leistung) mit seinen/ ihren Erwartungen (Soll-Leistung) ab. Stimmt die Ist-Leistung mit der Soll-Leistung überein (Konfirmation der Erwartungen), entsteht Zufriedenheit, welche umso größer ist, je mehr die Ist-Leistung die Erwartung übertrifft (Positive Diskonfirmation). Bei einer umgekehrten Sachlage resultiert Unzufriedenheit (negative Diskonfirmation; Nerdinger, Neumann & Curth, 2019). Bezüglich der Erwartungen an schulinternen Beratungen fand Denner (2000) geschlechtsspezifische Differenzen. So subsummierte sie die Erwartungen der Lehrerinnen als konkreter und folglich leichter umsetzbar als die der männlichen Lehrkräfte. Auch laut Anthun (1999) ist die Qualitätswahrnehmung zu einem gewissen Grad von der Erfüllung der Bedürfnisse und Erwartungen abhängig, sodass unterschiedliche Wahrnehmung schulpsychologischer Qualität innerhalb (z.B. zwischen den unterschiedlichen Funktionen des schulischen Personals) und zwischen Schulen (z.B. Schulart, Schulbezirk) wahrscheinlich sind. Anhand einer Stichprobe von 136 Schulverwalter*innen (Schulleitung, Schulinspektor*innen, Beratende) und 333 Lehrkräften evaluierte er das Qualitätsverständnis schulpsychologischer Arbeit in norwegischen Elementarschulen. Als zentralen Befund stellte Anthun (1999) die fehlende Übereinstimmung zwischen vom Schulpersonal benötigten und von den Schulpsycholog*innen als wichtig angesehenen Angeboten heraus. Zudem zeigte sich, dass Lehrkräfte signifikant weniger mit der Zusammenarbeit mit dem SpD zufrieden waren sowie mehr Beratungen und präventive Arbeit forderten als die Schulverwalter*innen. Weiterhin bewerteten Lehrkräfte, die zu einem Special Education Team gehörten, das unter anderem eng mit den Schulpsycholog*innen zusammenarbeitet, die Zusammenarbeit mit dem

Schulpsychologischen Dienst signifikant positiver. Insgesamt ging eine positive Bewertung der Zusammenarbeit mit einer geringen Forderung an zusätzlichen schulpsychologischen Angeboten einher.

2.5 Forschungsauftrag und Forschungsfragen

Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, postulieren die Arbeitsprinzipien des BDP (2018a) eine Verpflichtung zur Evaluation und Sicherstellung schulpsychologischer Arbeitsqualität. In diesem Sinne wandte sich das Team des SpD am Staatlichen Schulamt Ostthüringen mit dem Auftrag einer Evaluation der schulpsychologischen Arbeit und dessen Angebot an den Lehrstuhl Pädagogische Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Als Ziele der Evaluation wurden die Überprüfung der Arbeitsqualität des SpD anhand der Klientenzufriedenheit sowie eine Verbesserung dieser festgesetzt. Da sich der SpD als interne Vorgabe in seiner Arbeitsweise an Ptaks (2016) Qualitätskriterien orientiert, sollte eine Überprüfung der Gewährleistung dieser Kriterien stattfinden. Darüber hinaus sollten Gründe und Einflussfaktoren einer Nicht-Inanspruchnahme sowie Anregungen zur Optimierung und Ergänzung des schulpsychologischen Angebots exploriert werden. Auf Basis des Forschungsauftrags, einer durchgeführten Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) sowie einer Literaturrecherche (siehe Kapitel 2.2 - 2.4) wurden Forschungsfragen (F) sowie Subforschungsfragen (SF) abgeleitet, welche wiederum durch Hypothesen (H) konkretisiert wurden. Hierbei lag der Fokus der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse auf der Darstellung von Unterschieden zwischen den Kontaktgruppen und somit zwischen denjenigen, die innerhalb der Schuljahre 2017/18 und 2018/19 (Gruppe 1), in der Vergangenheit (Gruppe 2) oder noch nie (Gruppe 3) Angebote des SpD in Anspruch genommen hatten.

2.5.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Inanspruchnahme schulpsychologischer Beratung. Die erste Forschungsfrage zielt darauf ab, das individuelle Hilfesuchverhalten der befragten Pädagog*innen in Bezug auf die Inanspruchnahme der Angebote des SpD zunächst deskriptiv zu beschreiben.

F1: Wie ist die Intensität der Inanspruchnahme an schulpsychologischen Angeboten bei den befragten Lehrkräften und Schulleitungen ausgeprägt?

Gemäß des generellen Rahmenmodells des Hilfesuchverhaltens (Gross & McMullen, 1983; siehe Kap. 2.3.1), der aus der Literatur abgeleiteten Hemmschwellen (siehe Kap.

2.3.2) sowie Befunden zum Einfluss der Kompetenzen der Schulpsycholog*innen (siehe Kap. 2.3.3) wurden Hypothesen zu Gründen der Nicht-Inanspruchnahme des SpD abgeleitet.

SF1.1: *Was sind Gründe dafür, dass Lehrkräfte und Schulleitungen nicht mehr oder nie Angebote des SpD nutzen?*

H1.1.1: Pädagog*innen nennen am häufigsten Gründe, die mit einem fehlenden Bedarf an schulpsychologischer Beratung assoziiert sind.

H1.1.2: Seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen ohne bisherigen Kontakt zum SpD wird eine hohe Zustimmung ($M \leq 1$) zu mit Lehrkräften, Schulpsycholog*innen und organisationalen Bedingungen assoziierten Hemmschwellen erwartet.

H1.1.3 Seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen ohne bisherigen Kontakt zum SpD wird eine hohe Zustimmung ($M \leq 1$) zu mit fehlendem Bedarf einer schulpsychologischen Beratung assoziierten Gründen erwartet.

Wie in Kapitel 2.3.3 ausgeführt, werden die mit dem Aufsuchen einer Beratung assoziierten Hemmschwellen durch eine Vielzahl an Faktoren beeinflusst. Die unten aufgeführte Subforschungsfrage zielt somit darauf ab, Variablen zu identifizieren, zwischen denen sich diejenigen unterscheiden, die in den vergangenen beiden Schuljahren (Gruppe 1), in der Vergangenheit (Gruppe 2) oder noch nie (Gruppe 3) Kontakt zum SpD hatten.

SF1.2: *Wie unterscheiden sich Lehrkräfte und Schulleitungen, die den SpD in den letzten beiden Schuljahren in Anspruch genommen haben, von denjenigen, die in der Vergangenheit oder nie schulpsychologische Angebote genutzt haben?*

H1.2.1: Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Berufserfahrung.

H1.2.2: Klient*innen der Gruppe 3 sind häufiger an Gymnasien tätig als Klient*innen der Gruppe 1 und 2.

H1.2.3 Bei Klient*innen der Gruppe 3 handelt es sich häufiger um Männer als bei Klient*innen der Gruppe 1 und 2.

H1.2.4: An den Schulen der Pädagog*innen der Gruppe 1 weist der SpD einen größeren Bekanntheitsgrad sowie eine größere Inanspruchnahme auf als bei Klient*innen der Gruppe 2 und 3.

H1.2.5: Klient*innen der Gruppe 1 verfügen über einen höheren Informationsgrad hinsichtlich des SpD als Klient*innen der Gruppe 2 und 3.

Zudem wurde eine weitere Hypothese auf Basis möglicher Beratungsanlässe und Ziele (siehe Kap. 2.1.2) generiert.

H1.2.6: Bei Klient*innen der Gruppe 1 erweisen sich der Zusammenhalt im Kollegium sowie die Arbeitszufriedenheit geringer als bei Pädagog*innen der Gruppe 2 und 3.

Erneut wurde ein Bezug zum generellen Rahmenmodell des Hilfesuchverhaltens sowie den daraus abgeleiteten Implikationen hergestellt (siehe Kap. 2.3.1). Ergänzend zielte die letzte Hypothese darauf ab, den subjektiven und persönlichen Bedarf sowie die Herausforderungen der Schule deskriptiv darzustellen.

H1.2.7: Pädagog*innen weisen – auch unter Kontrolle der Herausforderungen der Schule – einen höheren subjektiven Bedarf an schulpsychologischer Beratung auf als Pädagog*innen der Gruppe 2 und 3.

Zufriedenheit mit Arbeitsqualität. Da bisher keine repräsentativen und vergleichbaren Studien zur Arbeitsqualität des SpD vorliegen (siehe Kap. 2.4.2), liegt die Intension der zweiten Forschungsfrage auf einer explorativen Erforschung und einer deskriptiven Beschreibung der Klientenzufriedenheit.

F2: Wie zufrieden sind Lehrkräfte und Schulleitungen in Ostthüringen mit der Arbeitsqualität des SpD?

In Kapitel 2.4.3 wurde bereits auf die Unterscheidung zwischen personengebundenen und prozessbedingten Faktoren hingewiesen, welche die Klientenzufriedenheit sowie die allgemeine Wirksamkeit des Treatments bedingen. Folglich beabsichtigt die unten aufgeführte Subforschungsfrage die Aufdeckung relevanter Einflussfaktoren.

SF2.1: Welche personengebundenen und prozessbedingten Faktoren beeinflussen die Zufriedenheitsbewertung der Lehrkräfte und Schulleitungen in Ostthüringen bezüglich der Arbeitsqualität des SpD?

Da sich bezüglich des Zusammenhangs zwischen schulischen Herausforderungen beziehungsweise dem subjektiven Bedarf an schulpsychologischer Beratung und der Klientenzufriedenheit keine Studien fanden, wurde Bezug auf die Therapieforschung genommen (Crow et al., 2002; Kap. 2.4.3) und folgende Hypothesen abgeleitet:

H2.1 Je größer die Herausforderungen an der Schule ausgeprägt sind, desto geringer erweist sich die Zufriedenheit mit der schulpsychologischen Arbeitsqualität.

H2.2: Je größer der subjektive Bedarf an schulpsychologischer Beratung ausgeprägt ist, desto geringer erweist sich die Zufriedenheit mit der schulpsychologischen Arbeitsqualität.

Auf Basis der Befunde zu Geschlechtsdifferenzen sowie Unterschieden bezüglich der Berufserfahrung (z.B. Knoff et al., 1995; siehe Kap. 2.4.3) wurden Hypothesen generiert.

H2.3 Männer verfügen über geringere Zufriedenheitswerte als Frauen.

H2.4 Klient*innen mit größerer Berufserfahrung verfügen über geringere Zufriedenheitswerte als Klient*innen mit geringerer Berufserfahrung

Aus den Befunden zur Beziehung zwischen der Erfüllung der Erwartungen an eine Beratung und der Klientenzufriedenheit sind unterschiedliche Erwartungen seitens der verschiedenen Schularten und Funktionen anzunehmen (siehe Kap. 2.4.3). Zusätzlich wurde die von Elbing und Seitz (1994) gefundene kritische Haltung der Gymnasiallehrkräfte in die Überlegungen miteinbezogen. Daraus wurden die folgenden Hypothesen abgeleitet, welche ebenfalls einen explorativen Charakter aufweisen.

H2.5: Bezüglich der Schulart ergeben sich Unterschiede. Genauer wird angenommen, dass an Gymnasien tätige Klienten geringere Zufriedenheitswerte mit der schulpsychologischen Beratung aufweisen als Klienten anderer Schularten.

H2.6: Bezüglich der Funktion der Befragten ergeben sich Unterschiede. Genauer wird angenommen, dass Schulleitungen höhere Zufriedenheitswerte bezüglich der Arbeitsqualität aufweisen als Lehrkräfte.

Zusätzlich wurden Annahmen zu prozessbedingten Einflussfaktoren getroffen. Diese bezogen sich sowohl auf die globale Bewertung der Arbeitszufriedenheit als auch auf die globale Unzufriedenheit.

H2.7: Je größer die Intensität der Inanspruchnahme schulpsychologischer Beratung ausgeprägt ist, desto positiver ist die Bewertung der Zufriedenheit mit der schulpsychologischen Beratung.

H2.8: Die Bewertung der Kompetenzen der Referent*innen für Schulpsychologie übt, im Vergleich zu den anderen Qualitätsbereichen, den größten Einfluss auf die globale Unzufriedenheit aus.

Die abschließende Subforschungsfrage dient der Exploration weiterer Anregungen und Verbesserungsvorschläge der Befragten, aus welchen Implikationen für die Arbeit des SpD gezogen werden können.

SF2.2: Welche Anregungen und Verbesserungsvorschläge nennen die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen?

3. Methoden

3.1 Durchführung und Rekrutierung der Stichprobe

Als Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung wurden in Absprache mit der auftraggebenden Institution, dem SpD Ostthüringen, Lehrkräfte, Beratungslehrkräfte und Schulleitungen festgesetzt. Um repräsentative Aussagen über ganz Ostthüringen treffen zu können, galt eine Vollerhebung aller 208 Schulen in Ostthüringen als erstrebenswert. Hierzu wurden die Schulleiter*innen und Beratungslehrkräfte aller Schulen seitens des SpD Ostthüringen am 23. Mai 2019 per Mail kontaktiert, von der Erhebung in Kenntnis gesetzt und um die Teilnahme gebeten (siehe Anhang A). Zeitgleich wurden mit der Schulpost an alle 208 Schulen drei Fragebögen mit frankierten Rückumschlägen versandt, wobei zwei Fragebögen für Beratungslehrkräfte und Lehrkräfte und ein Fragebogen für die Schulleitung bestimmt war. Insgesamt wurden 624 Fragebögen verschickt. In einem in jedem Fragebogen beigehefteten Anschreiben wurden Hinweise zum Ausfüllen gegeben sowie eine vollständig anonymisierte Rückmeldung der Daten durch die externen Forscherinnen an den SpD zugesichert. Um eine eindeutige Zuordnung der Schulen zur internen Schulstatistik (SpD, 2018; siehe Kap. 3.4) zu gewährleisten, wurde als Kodierung die Schulnummer gewählt, welche auf jeden Fragebogen platziert wurde. Bereits in der vorab versandten Mail und zusätzlich im Begleitschreiben des SpD (siehe Anhang B) wurden die Befragten um eine zügige Rücksendung der Fragebögen an den Lehrstuhl Pädagogische Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena gebeten. Als Ende des Erhebungszeitraums wurde der Beginn der Sommerferien in Thüringen am 8. Juli gewählt, wobei die Schulleitung und Lehrkräfte vor Fristende per E-Mail an die Befragung erinnert wurden.

3.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Auf die oben beschriebene Weise konnten 116 Schulen für die Untersuchung gewonnen werden, was einer Rücklaufquote von 56% entspricht. Die Schulen lagen in den Gebietskörperschaften Landkreis Greiz (*n* = 65; 23%), Altenburger Land (*n* = 61; 22%), Saale-Orla-Kreis (*n* = 46; 16%), Saale-Holzland-Kreis (*n* = 40; 14%), Stadt Gera (*n* = 39; 14%) und Jena (*n* = 30; 11%). Insgesamt nahmen 285 Personen, darunter 103 Schulleitungen (36 %) und 182 Lehrkräfte (64%), an der Untersuchung teil, sodass der Rücklauf der an die Schulen gesendeten Fragebögen einen Anteil von 33% umfasste. Bei den Schulleitungen wurde ein mittleres Alter von 54.10 Jahren (*SD* = 6.06) ermittelt. Ferner arbeiteten diese im Schnitt seit 32 Jahren (*M* = 31.82; *SD* = 7.25) im Schuldienst, davon 18 Jahre (*M* = 18.09; *SD* = 11.71) an ihrer derzeitigen Schule. Als Schulleitung waren diese durchschnittlich 12 Jahre (*M* = 11.68; *SD* = 9.22) tätig. Die Lehrkräfte waren im Mittel 52 Jahren alt (*M* = 51.55; *SD* = 9.19). Weiterhin waren diese durchschnittlich seit 28 Jahren (*M* = 27.81; *SD* = 11.63) im Schuldienst tätig sowie seit 18 Jahren (*M* = 17.64; *SD* = 11.59) an der derzeitigen Schule angestellt. Weitere sozio-demographische Daten sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

Soziodemographische Daten der Befragten

		Lehrkräfte		Schul-leitungen		Gesamt	
Variable	Ausprägung	*n*	%	*n*	%	*n*	%
Geschlecht	männlich	10	6	22	21	32	12
	weiblich	168	94	78	77	247	89
Altersgruppen	26-40 Jahre	28	16	4	4	32	12
	41-55 Jahre	76	43	57	56	133	48
	56-65 Jahre	72	41	40	40	112	40
Familienstand	liiert	147	85	81	85	228	85
	nicht liiert	26	15	15	16	41	15
Schulart	Grundschule	94	52	55	54	149	53
	Regelschule	35	19	20	20	55	19
	Gymnasium	22	12	9	9	31	11
	Förderschule	14	8	9	9	23	8
	berufliche Schule	12	7	5	5	17	6
	Gemeinschaftsschule	5	3	4	4	9	3
Tätigkeit als Beratungslehrkraft	Ja	96	54				
	Nein	77	43				
	in Ausbildung	4	2				

Anmerkung. Unter dem Familienstand `liiert` wurden verheiratete und ledige liierte Personen, unter `nicht liiert` ledige alleinstehende, geschiedene und verwitwete Personen zusammengefasst. Fehler in der Summe entstehen durch Rundung.

Ein Abgleich mit den Daten der internen Schulstatistik des Schulamts Ostthüringens (SpD, 2018) zeigte, dass der relative Anteil der jeweiligen Schularten in der Stichprobe mit der Verteilung der Schularten in Ostthüringen übereinstimmte (siehe Anhang D). Die Altersgruppe der 26- bis 40-Jährigen erwies sich im Vergleich zur gleichaltrigen Grundgesamtheit in Ostthüringen als leicht unterrepräsentiert (- 7%), während der Anteil der Altersgruppe der 41- bis 55-Jährigen 6% über der Verteilung der gleichaltrigen Pädagog*innen in Ostthüringen lag. Auch der Prozentsatz der Männer zeigte sich um 11% geringer im Vergleich zur Grundgesamtheit (TMBJS, 2018).

3.3 Design

Das Forschungsdesign der Evaluationsstudie lässt sich als quantitativ sowie korrelativ beschreiben und weist einen explorativen Charakter auf. Bedingt durch die zeitliche Limitierung der Studie war ein Längsschnittdesign mit Vorher-Nachher-Messungen nicht möglich, sodass keine Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge überprüft werden konnten (Stockmann & Meyer, 2014). Da folglich nicht die Überprüfung von Wirkhypothesen, sondern die Erhebung der Klientenzufriedenheit und Gründe einer Nicht-Inanspruchnahme im Fokus der Untersuchung standen, wurde auf ein Kontrollgruppen-Design verzichtet. Jedoch dienen die unterschiedlichen betrachteten Gruppen (1: Kontakt im Schuljahr 2017/18, 2018/19; 2: Kontakt in der Vergangenheit; 3: Nie Kontakt) bei vereinzelten Fragestellungen als Vergleichsgruppen (siehe Kap. 2.5.1). Das gewählte Querschnittsdesign mit jeweils einer Messung pro befragter Person ermöglichte die Erfassung der Zufriedenheit mit der Beratung im Sinne eines IST-SOLL-Abgleichs beziehungsweise die Bewertung der Erfahrungen mit dem SpD in der Vergangenheit sowie individueller und allgemeiner Gründe einer Nicht-Inanspruchnahme. Weiterhin wurde durch die Querschnittsbefragung gewährleistet, dass nicht nur die Daten von Klient*innen miteinbezogen wurden, die zum Erhebungszeitraum aktuell Angebote des SpD in Anspruch genommen hatten, sondern auch von denjenigen, deren Kontakt in der Vergangenheit lag und deren Beratung schon abgeschlossen war.

3.4 Untersuchungsmaterial und Messungen

Aufgrund fehlender standardisierter Erhebungsinstrumente für die Evaluation schulpsychologischer Beratung wurde ein Ad-Hoc-Fragebogen in zwei Versionen (Version A: Schulleitungen; Version B: Lehrkräfte; siehe Anhang C) entwickelt. Zusätzlich wurde die jährlich seitens des SpD (2018) aufgestellte Statistik aller 208 Schulen in Ostthüringen

in die Analyse miteinbezogen. Hiervon wurden der Anteil an Schüler*innen nicht-deutscher Herkunft sowie mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Untersuchung betrachtet.

Aufbau und Inhalt der beiden Fragebogenversionen wurden gleich gestaltet, jedoch wurden einzelne Items an die jeweilige Zielgruppe angepasst (siehe Tabelle 2). Größtenteils bestanden die Fragebögen aus geschlossenen Items, wobei die Befragten ihre Zustimmung auf einer vorgegebenen fünfstufigen Antwortskala ausdrückten, deren Endpunkte verbal benannt wurden (0: *Stimme völlig zu* bis 4: *Lehne völlig ab*).[2] Auf Items mit abweichenden Antwortkategorien wird unten hingewiesen (Kap. 3.4.1 bis Kap. 3.4.7). Komplementiert wurde der Fragebogen durch offene Items, welche zur Äußerung von allgemeinen Hemmschwellen, Anregungen und Kritik an den SpD dienten. Um zu entscheiden, welcher Gruppe die Befragten angehörten und welche Items sie beantworten sollten, wurden entsprechende Filterfragen verwendet. Somit mussten die Befragten nur bestimmte Items beantworteten, je nachdem, ob sie innerhalb der Schuljahre 2017/18 und 2018/19 (Gruppe 1), in der Vergangenheit (ausschließlich vor Schuljahr 2017/18; Gruppe 2) oder noch nie (Gruppe 3) Angebote des SpD in Anspruch genommen hatten. Eine Übersicht über Aufbau und Inhalte der Fragebögen ist in Tabelle 2 dargestellt, unten werden einzelne Item-Blöcke des Fragebogens näher erläutert.

Tabelle 2

Aufbau und Inhalt der Fragebögen für Lehrkräfte und Schulleitungen

Item-block	Gruppe	Inhalt
0	1, 2, 3	soziodemographische und berufsbezogene Aspekte [A]
1		Bekanntheitsgrad und Nutzung des SpD an der Schule
2		Situation an der Schule
3a	1	Intensität und Art des Kontaktes
3-5		schulpsychologische Qualitätskriterien nach Ptak (2016)
		hilfreiche Aspekte, Verbesserungswünsche, weitere Angebote
6	2, 3	Grund der Nicht-Inanspruchnahme
		Kenntnisse über Rahmenbedingungen
7		Informationsgrad über den SpD
8		persönlicher Bedarf an Beratung [B]
9	2	Bewertung der Erfahrungen mit dem SpD in der Vergangenheit
10	3	individuelle Hemmschwellen und Gründe für eine Nicht-Inanspruchnahme
5,9,10	1, 2, 3	Kritik und Anregungen an den SpD
		allgemeine Hemmschwellen

Anmerkung. A: nur bei Lehrkräften: Items zur Tätigkeit als Beratungslehrkraft; B: Anpassung der Items an das Tätigkeitsprofil der Lehrkräfte bzw. Schulleiter

[2] Interpretation der Werte: stimme völlig zu = sehr hohe Zustimmung; lehne völlig ab = sehr hohe Ablehnung

3.4.1 Itemblock 1,2: Situation an der Schule in Bezug auf die Inanspruchnahme des SpD sowie Belastungen

Die Befragten wurden aufgefordert, den Bekanntheitsgrad (*sehr bekannt* (0) bis *nicht bekannt* (3)) sowie die Nutzung schulpsychologischer Angebote an der Schule (*sehr häufig* (0) bis *sehr selten* (3)) auf einer vierstufigen Ratingskala zu bewerten. Zusätzlich wurde die Möglichkeit gegeben, als Antwortmöglichkeit *keine Beurteilung möglich* anzukreuzen. Unter dem Block *Situation an der Schule* wurden drei Items zum subjektiven Bedarf an schulpsychologischer Beratung an der Schule, im Kollegium sowie auf individueller Ebene platziert (z.B. „*In meiner Schule gibt es viele Probleme, die eine Unterstützung des SpD benötigen würden*.“). Außerdem wurden die Arbeitszufriedenheit und die Wahrnehmung soziale Unterstützung erfasst (z.B. „*Das Kollegium meiner Schule zeichnet sich durch einen großen Zusammenhalt aus*“).

3.4.2 Itemblock 3-5: Schulpsychologische Qualitätskriterien nach Ptak (2016)

Um die Zufriedenheit der Klient*innen der Gruppe 1 mit der Arbeitsqualität des SpD zu ermitteln, wurden Items zu ausgewählten schulpsychologischen Qualitätskriterien (Ptak, 2016) generiert (siehe Anhang E). Diese wurden als Indikatoren für eine hohe Arbeitsqualität gewählt, um einen IST-SOLL-Abgleich zu ermöglichen. Auf Basis der Erkenntnisse der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) sowie weiterer Arbeiten (z.B. Dollase, 2010; Gutkin & Curtis, 1990; Rogers et al., 2019; siehe Kap. 2.4.3) wurde ein besonderer Fokus auf die zwischenmenschlichen Kompetenzen (*Beraterkompetenz*) der Schulpsycholog*innen gelegt. Zusammen mit zwei Items zur Feldkompetenz der Beratenden wurden diese im Block 3 *Kompetenzen des Schulpsychologen* abgefragt (siehe Anhang E). Hierbei wurde aufgrund inhaltlicher Überschneidungen zu weiteren Qualitätskriterien auf Items zu Akzeptanz und Authentizität verzichtet. Jedoch wurden zwei neue Items hinzugefügt, welche zur globalen Bewertung der Unzufriedenheit mit den Kompetenzen der Schulpsycholog*innen sowie mit der Arbeitsqualität des SpD dienten (z.B. „*Ich habe schlechte Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem SpD gemacht*.“; siehe auch Kap. 3.4.5).

Im Block 3 *Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen* wurden ausgewählte Items aus den Qualitätsbereichen *Zugangsbedingungen und Kontaktaufnahme* sowie *Rahmenbedingungen von Beratung und Fortbildung* (Ptak, 2016) zusammengeführt (siehe Anhang E). Aus ökonomischen und pragmatischen Überlegungen wurde auf Qualitätskriterien verzichtet, welche durch die Struktur und Arbeitsprinzipien des SpD seitens der Schulpsycholog*innen als sicher eingehalten gewertet wurden (z.B. *Kostenfreiheit, Freiwilligkeit*). Zudem wurden keine Items zu örtlichen

Rahmenbedingungen generiert, da diese in der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) als wenig wichtig für eine Evaluation schulpsychologischer Arbeitsqualität sowie von den Befragten als schulabhängig und nicht seitens des SpD beeinflussbar bewertet wurden (z.B. *ruhige, ungestörte Atmosphäre während der Beratung*). Darüber hinaus wurden Qualitätskriterien, die sich in der Pilotstudie primär als Hemmschwelle einer ersten Kontaktaufnahme mit dem SpD und weniger als relevanter Indikator für schulpsychologische Arbeitsqualität eingestuft wurden (z.B. *persönlicher Kontakt vor Ort in den Schulen vor der ersten Kontaktaufnahme zum SpD*), erst in einem späteren Teil des Fragebogens integriert (siehe Kap. 3.4.6).

Unter der Überschrift *Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung* leiteten sich nur sechs der zehn bei Lehrkräften beziehungsweise zwölf bei Schulleitungen aufgeführten Items aus Ptaks (2016) gleichnamigen Qualitätsbereich ab (siehe Anhang E). Qualitätskriterien, welche sich primär auf Fortbildungen beziehen, wurden nicht in den Fragebogen aufgenommen (z.B. *Aktualität der Methoden und Maßnahmen*). Weiterhin wurde aus ökonomischen Gründen auf Qualitätskriterien verzichtet, die bereits durch globale Items abgedeckt wurden (z.B. *Aufgreifen des Themas des Klienten; Kompetenz, den Beratungsprozess zu leiten*) oder sich in der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) als aus Klientenperspektive wenig relevant für eine hohe Arbeitsqualität erwiesen (z.B. *Darlegung von verschiedenen Sichtweisen auf das Problem*). Da sich die Qualitätskriterien zum Ergebnis und der allgemeinen Wirksamkeit der Beratung in der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) als wenig anschaulich für die Befragten erwiesen sowie nicht zwischen den unterschiedlichen Professionen und deren Anforderungen an den SpD differenzierten, wurden zusätzliche konkrete Items zur möglichen Wirksamkeit schulpsychologischer Angebote generiert. Hierzu erfolgte im Rahmen eine Literaturrecherche eine Analyse der Ziele von Einzelfall- sowie Systemberatung (siehe Kap. 2.1.2). Auf Basis dessen wurden Items zur Verbesserung des Umgangs mit belastenden Situationen, der Schaffung von Rollenklarheit sowie der Optimierung der Kooperations- und Beziehungsfähigkeit für beide Fragebogenversionen entwickelt (siehe Anhang E). Da Lehrkräfte und Schulleitungen differenzierte Tätigkeitsprofile sowie Belastungen aufweisen (siehe Kap. 2.2), galt es, zusätzlich spezifische Items für die jeweilige Zielgruppe zu generieren. Für Lehrkräfte wurde hierbei die Stärkung der Konfliktfähigkeit gewählt, da diese in ihrem Berufsalltag häufig konfliktreichen Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kolleg*innen ausgesetzt sind (siehe Kap. 2.2) sowie in Supervisionen mit Lehrkräften häufig an deren Konfliktfähigkeit gearbeitet wird (siehe Kap. 2.1.1). Für Schulleitungen wurden aufgrund deren

Doppelfunktion als Lehrkraft und Leitungsperson sowie deren pluralen Rollenanforderungen (Warwas, 2009; siehe Kap. 2.2) zusätzliche Items in Bezug auf deren Leitungstätigkeit generiert. Hierbei wurde auch auf Ziele des Coachings zurückgegriffen (siehe Kap. 2.1.1).

3.4.3 Itemblock 6,7: Kenntnisse der Rahmenbedingungen und Informationsgrad über den SpD

Zur Erfassung der Kenntnisse über Rahmenbedingungen wurden sechs Items mit dichotomen Antwortformat (*Ja/Nein*) erstellt. Hierbei wurde die Bekanntheit der Arbeitsprinzipien der Schulpsychologie (siehe Kap. 2.1.1) erfragt, welche sich ebenfalls in Ptaks (2016) Qualitätsbereich *Rahmenbedingunge*n widerspiegeln. Zusätzlich wurde ermittelt, ob den Befragten die Örtlichkeiten bekannt sind, an denen Beratungen stattfinden sowie die Möglichkeiten, Einzelfall- und Teamberatung durchzuführen. Um den Informationsgrad über Struktur, Angebote, Kontaktpersonen sowie den Zugangskanälen zum SpD zu erheben, wurde Rückgriff auf zwei Items genommen, welche ebenfalls unter dem Block *Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen* der Gruppe 1 zu finden sind (siehe Kap. 3.4.2).

3.4.4 Itemblock 8: Persönlicher Bedarf an schulpsychologischer Beratung

Um den persönlichen Bedarf an schulpsychologischer Beratung anhand konkreter Zielvorgaben und Anliegen von potenziellen Klient*innen des SpD zu erfassen (Gruppe 2 und 3), wurden Items in Form von Halbsätzen entwickelt, welche die Phrase „*Ich wünsche mir Unterstützung durch den SpD, um…*“ komplementierten (siehe Anhang C). Dazu wurde erneut auf die Erkenntnisse zur Wirksamkeit einer Beratung zurückgegriffen (siehe Kap. 3.4.2) und die entsprechenden Items zu Beratungsergebnissen als mögliche Bedarfe umformuliert. Dabei wurden Items aus dem Block Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung in beiden Fragebogenversionen teilweise nur leicht in ihrem Satzbau geändert. Andere Items wurden jedoch stärker konkretisiert (z.B. Konkretisierung von „*Nach der Beratung hatte ich das Gefühl, etwas Neues dazu gelernt zu haben*.“ in Bedarf, „*…meine professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln*.“). Darüber hinaus wurde die Entwicklung von neuen Perspektiven als zusätzliches, global formuliertes Item in beide Fragebogenversionen aufgenommen, um die generelle Bereitschaft der Lehrkräfte für neue Sichtweisen auf berufliche und persönliche Aspekte zu erfragen.

3.4.5 Itemblock 9: Bewertung der Erfahrungen mit dem SpD in der Vergangenheit

Befragte der Gruppe 2 wurden aufgefordert, acht Items zu beantworten, um ihre damaligen Erfahrungen zu bewerten. Hierbei wurde der Fokus auf die zwischenmenschlichen Kompetenzen der Beratenden gelegt (siehe Kap. 2.4.3). Zwei Items zur Bewertung der globalen Unzufriedenheit wurden aus dem Block *Kompetenzen der Schulpsychologen* (siehe Kap. 3.4.2) inhaltlich übernommen. Zusätzlich wurden globale Items zu Kompetenzen der Beratenden sowie der Wirksamkeit der Beratung ergänzt (z.B. „*…ich war unzufrieden mit dem Beratungsergebnis*.“). Komplementiert wurde der Block durch eine Bewertung der Wartezeiten sowie der allgemeinen Bereitschaft, das Angebot des SpD erneut in Anspruch zu nehmen.

3.4.6 Itemblock 10: Individuelle und allgemeine Gründen für eine Nicht-Inanspruchnahme und Hemmschwellen

Die Ergebnisse der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) sowie einer Literaturrecherche (siehe Kap. 2.2.2) bildeten die Grundlage der neun unter *Bisher keine Angebote des SpD in Anspruch genommen* aufgeführten Items. Hierzu wurden Ergänzungen der Aussage „*Ich habe noch nie Angebote des SpD in Anspruch genommen, weil…*“ generiert. Diese waren mit Lehrkräften (z.B. „*…ich bei größeren Problemen in der Arbeit lieber meine Kollegen um Rat frage.*“), mit Schulpsycholog*innen (z.B. „*…ich nichts Gutes über den SpD gehört habe*“) und mit organisationalen Bedingungen (z.B. „*…man als Lehrer keine Zeit hat, um zusätzlich noch eine Beratung in Anspruch zu nehmen*.“) assoziiert. Zusätzlich wurden zwei Items zum fehlenden subjektiven Bedarf an schulpsychologischer Beratung in Bezug auf das Rahmenmodell des Hilfesuchverhaltens (siehe Kap. 2.2.1) generiert.

3.5 Gütekriterien und Störvariablen

Da die Fragebögen für die Untersuchung seitens der Evaluator*innen selbst erstellt wurden, lagen vor der Erhebung – mit Ausnahme von Hinweisen auf die Inhaltsvalidität (Ptak, 2016; Wurst & Grünewald, 2019) – keine Ergebnisse zu den psychometrischen Eigenschaften der Instrumente vor. Durch die Anmerkungen zum Ausfüllen des Fragebogens und den hohen Grad an Standardisierung der Befragung durch die Dominanz geschlossener Fragen wurde jedoch eine hohe Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität angenommen (Mayer, 2002). Allerdings war durch die Abwesenheit der Forschenden die Befragungssituation nicht kontrollierbar. Um die

Messgenauigkeit der Skalen zu überprüfen, wurde Cronbachs Alpha als Maß der internen Konsistenz gewählt. Die Inhaltsvalidität der Fragebögen wurde seitens einer Referentin für Schulpsychologie sowie des Betreuenden der vorliegenden Arbeit überprüft und von durch die Forschenden entsprechende Änderungen vorgenommen. Indem eine für Ostthüringen möglichst repräsentative Stichprobe angestrebt wurde, wurde eine hohe externe Validität der Untersuchungsergebnisse erwartet.

3.6 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte mittels des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics 25. Nach Ende des Erhebungszeitraums Anfang Juli 2019 wurden die Daten der zwei Fragebogenversionen zunächst in zwei separate SPSS-Dateien übertragen und auf ihre Plausibilität überprüft. Darüber hinaus wurden negativ formulierte Items umkodiert, wodurch eine höhere Ausprägung jedes Items auf eine geringere Zufriedenheit schließen lässt und umgekehrt. Zudem wurden die offenen Items induktiv kodiert. Dabei wurde das Prinzip des konsensuellen Kodierens angewendet, sodass bei diskrepanten Kodierungen durch Diskussionen zwischen den beiden Forschenden eine konsensuelle Lösung erzielt wurde (Schmitt, 2013).

Um für die weitere Auswertung homogene Skalen bilden zu können, wurden explorative Faktorenanalysen durchgeführt. Hierbei wurde zur Rotation der Faktoren das Verfahren der Varimax Rotation verwendet (Wittenberg, Cramer & Vicari, 2014). Basierend auf den extrahierten Faktoren wurden Skalen gebildet, jedoch zuvor deren interne Konsistenz durch die Berechnung von Cronbachs Alpha geprüft. Zudem wurde als Mindestanzahl, um für einen Fall Mittelwerte zu berechnen, die Beantwortung von rund 75% der Items festgesetzt (Bühl, 2014). Weiterhin wurde Mittels der Schulstatistik des SpD (2018) der Index *Herausforderungen der Schule* berechnet, welcher Werte von 0 bis 2 annehmen konnte. Hierbei wurde basierend auf Praxiserfahrungen der Schulpsycholog*innen des SpD (V. Munk-Oppenhäuser, persönliche Kommunikation, 11. September 2019) jeweils der Wert 1 vergeben, wenn der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf über 20% lag. Traf dies bei beiden Schülergruppen zu, wurde der Wert 2 vergeben, traf dies bei keinen zu, der Wert 0.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden einzelne Items und Skalen zunächst deskriptiv dargestellt.[3] Um Unterschiedshypothesen zu testen, wurden t-Tests und

[3] Konventionen der Effektstärken nach Cohen (1988):
r und w: 0.10 = klein; 0.30 = mittel; 0.50 = groß; d: 0.20 = klein; 0.50 = mittel; 0.80 = groß

Varianzanalysen durchgeführt. Hierzu wurden die Voraussetzungen (normalverteilte Daten: Shapiro-Wilk–Test und Überprüfung der Histogramme und QQ-Plots; Varianzhomogenität: Levene-Test) überprüft. Bei einer Abweichung von der Normalverteilung wurde jedoch aufgrund der Robustheit des Verfahrens nur bei extremen Ausreißern ein nonparametrisches Verfahren angewendet (Bühner & Ziegler, 2017; Pole & Bondy, 2010; Schmider et al., 2010). Weitere Unterschiedshypothesen wurden mittels Chi-Quadrat-Test getestet. Zur Analyse von Zusammenhangshypothesen wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Hierzu wurden zunächst unabhängige Variablen, die nominal- oder Ordinalskalenniveau aufwiesen, als Dummy-Variable umkodiert (Bühner & Ziegler, 2017). Im weiteren Schritt wurden die Voraussetzungen überprüft (extreme Ausreißer, Linearität, Homoskedastizität, Multikollinearität, Normalverteilung der Residuen) und bei Bedarf Ausreißer ausgeschlossen beziehungsweiße auf die Bootstrap-Methode zurückgegriffen.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Faktoren- und Reliabilitätsanalyse

Die Eignung der Stichproben für die Durchführung einer Faktorenanalyse wurde durch den Barlett-Test und das Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin (KMO-Koeffizient) bestätigt. Letzterer überschritt in fast allen Fällen den kritischen Wert über .60 (Bühner, 2006; siehe Anhang F). Eine Ausnahme bildete dabei der Itemblock 10 *Bisher keine Angebote des SpD in Anspruch genommen*, wobei der KMO-Koeffizient bei der Stichprobe der Lehrkräfte nach Bühner (2006) auf eine schlechte (.58) und bei den Schulleitungen auf eine mäßige Eignung (.65) für eine Faktorenanalyse schließen lässt (siehe Anhang F).

Das Kaiser-Gutmann-Kriterium (Eigenwert > 1) wurde gewählt, um Faktoren zu extrahieren. Dabei ließ sich die in der Stichprobe der Schulleitungen ermittelte Faktorstruktur anhand der Stichprobe der Lehrkräfte replizieren (siehe Anhang F). Hierbei bildete erneut der Itemblock 10 *Bisher keine Angebote des SpD in Anspruch genommen* eine Ausnahme. Zudem gelang keine inhaltliche Deutung der Faktoren, wodurch die Faktorenanalyse als gescheitert betrachtet werden kann (Bühl, 2014). Folglich wurden die Items dieses Itemblocks im Rahmen der weiteren Auswertung einzeln betrachtet.

Die auf Basis der ermittelten Faktoren gebildeten Skalen sowie der Anteil der Faktoren an der Gesamtvarianz sind in Tabelle 3 dargestellt. Zusätzlich sind dort Skalen zu finden, die aufgrund der Unterschreitung der kritischen Anzahl von drei Items pro Faktor beziehungsweise einer dichotomen Skalierung nicht in die Faktorenanalyse mit aufgenommen wurden (Bühner, 2006). Die Analysen der Skalen anhand der

Gesamtstichprobe aus Lehrkräften und Schulleitungen ergaben nach Blanz (2015) niedrige bis exzellente Reliabilitäten (>.50 bis > .90; siehe Tabelle 3), wobei als mindestens akzeptabel einzustufende Werte (α > .70) dominierten. Für den aus dichotomen Items bestehenden Itemblock *Kenntnisse über Rahmenbedingungen* wurde zusätzlich der Schwierigkeitsindex berechnet, welcher zwischen .85 und .99 betrug (siehe Anhang G). Nach Bühner (2006) sind alle Schwierigkeitsindizes als niedrig zu bewerten, wodurch die Items als unbrauchbar einzuschätzen sind (Bühl, 2014).

Tabelle 3

Varianzaufklärung der Faktoren an der Gesamtvarianz und Reliabilitätsanalyse der Skalen anhand der Gesamtstichprobe

Item-block	Faktor/ Skala	% der Varianz	Cronbachs Alpha (α)
1	Bekanntheitsgrad/ Nutzung des SpD an der Schule[A]		.59
2	Subjektiver Bedarf	42.94	.78
	Schutzfaktoren	24.73	.69
3,4,5	Gesamtskala globale Bewertung der Arbeitsqualität		.95[B] / .92[C]
3	Zugangsbedingungen	51.58	.81
	Rahmenbedingungen	16.83	.64
4	Konkrete Wirksamkeit	58.29[B] / 58.58[C]	.93[B]/ .94[C]
	Aufbau, Ablauf und Ergebnis	12.79 [B] / 13.82 [C]	.82
5	Kompetenzen	64.53	.91
	Globale Unzufriedenheit[A]		.72
6	Kenntnisse über Rahmenbedingungen[A]		.71
7	Informationen zum SpD[A]		.70[D]/ .73[E,F]
8	Persönlicher Bedarf	73.34 [B] / 71.01 [C]	.94[B]/ .96[C]
9	Gesamtskala globale Erfahrungen		.82
	Globale Bewertung	48.49	.85
	Wartezeit[G]	14.52	
	Wiederinanspruchnahme [A/G]		

Anmerkungen. Varianzaufklärung bezieht sich auf Faktoren innerhalb eines Itemblocks. Interpretation der Reliabilitäten nach Blanz (2015): niedrig (.50 - .60), fragwürdig (.60 - .70), akzeptabel (.70 - .80), gut (.80 - .90), exzellent (> .90); A: nicht in die Faktorenanalyse aufgenommene Skalen
B/C: Skalen/ Itemblöcke weisen unterschiedliche Items für Lehrkräfte (B) und Schulleitungen (C) auf
D/E/F: Identische Skalen in Gruppe 1 (D), 2 (E) und 3 (F)
G: Schätzung von Cronbachs Alpha nicht möglich, da Ein-Item-Skala

4.2 Forschungsfrage 1: Inanspruchnahme schulpsychologischer Beratung

F1: Wie ist die Intensität der Inanspruchnahme an schulpsychologischen Angeboten bei den befragten Lehrkräften und Schulleitungen ausgeprägt?

Bezüglich der Intensität der Inanspruchnahme zeigte sich, dass die Hälfte der Befragten (n = 134; 47%) innerhalb der letzten zwei Schuljahre Angebote des SpD in

Anspruch genommen hatte (Gruppe 1). Weiterhin gaben 55 Befragte (19%) an, den SpD vor den letzten zwei Schuljahren genutzt zu haben (Gruppe 2), während ein Drittel noch nie ein Angebot des SpD genutzt hatte (Gruppe 3; *n* = 96; 34%; siehe Abb. 1). Die Gruppenzugehörigkeit erwies sich hierbei als abhängig von der Funktion der Befragten.[4]

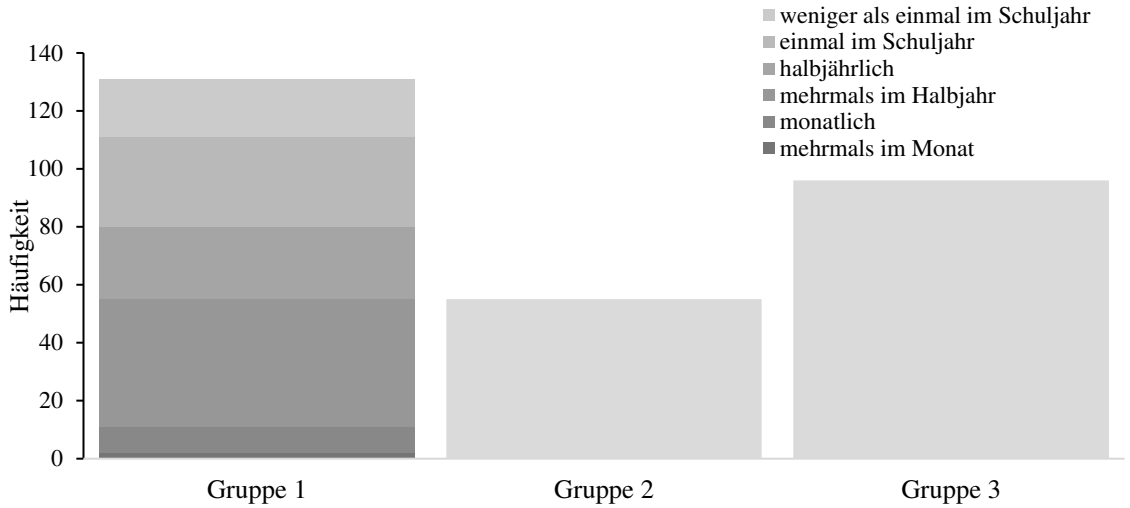

Abbildung 1. Gruppenzugehörigkeit der Befragten sowie Kontakthäufigkeit zum SpD der Befragten der Gruppe 1.

Befragte der Gruppe 1 gaben zu 83 % (*n* = 111) an, bereits eine Beratung genutzt zu haben. Ferner nahm ein Viertel (25%, *n* = 33) an Supervision- und Coaching, 12 % (*n* = 16) an Fort- und Weiterbildungen, 5% (*n* = 6) an Fallberatungen, 3% (*n* = 4) an Angeboten zur Krisenintervention und Notfallpsychologie sowie 16% (*n* = 22) an sonstigen Angeboten teil. Im Mittel gaben die Pädagog*innen an, das letzte Mal vor fünf Monaten (*M* = 5.31; *SD* = 5.87) im Kontakt zum SpD gestanden zu haben, wobei sich der Range zwischen einem Tag und 24 Monaten erstreckte. Bezüglich der Kontakthäufigkeit dominierten Personen, die mehrmals im Halbjahr Kontakt zum SpD pflegten (*n* = 44; 34%), wohingegen am wenigsten Befragte mehrmals im Monat den SpD kontaktieren (*n* = 2; 2%; siehe Abb. 1). Hierbei unterschied sich die Kontakthäufigkeit zwischen Lehrkräften und Schulleitungen nicht.[5]

SF1.1: Was sind Gründe dafür, dass Lehrkräfte und Schulleitungen nicht mehr oder nie Angebote des SpD nutzen?

Im Fokus der Subforschungsfrage 1.1 standen die Gruppen 2 und 3, deren geäußerten persönliche Gründe der Nicht-Inanspruchnahme in Tabelle 4 dargestellt sind (siehe auch

[4] Ein Chi-Quadrat-Test ergab eine signifikante Anhängigkeit zwischen Gruppenzugehörigkeit und Funktion, χ^2 (2, *n* = 285) = 6.06, *p* = .048, ϕ = .15. Der durchgeführte Post-hoc-Test erzielte keine signifikanten Ergebnisse.

[5] Ein Mann-Whitney-U-Test ergab keine signifikanten Unterschiede der Kontakthäufigkeit zwischen Lehrkräften und Schulleitungen, U = 1795.00, *z* = -1.19, *p* = .233.

Anhang I). Wie in Hypothese 1.1.1 vorausgesagt, wurden am häufigsten Gründe genannt, welche mit einem fehlenden Bedarf an schulpsychologischer Beratung assoziiert waren. Zusätzlich, jedoch deutlich seltener, wurden anfallende Kosten (z.B. Zeitfaktor) sowie allgemein die Unzufriedenheit mit der Arbeitsweise des SpD aufgeführt. Letztere bezog sich allgemein auf die bisherige Zusammenarbeit sowie speziell auf Zugangsbedingungen (Erreichbarkeit, Wartezeiten; siehe Anhang I). Somit kann Hypothese 1.1.1 bestätigt werden.

Tabelle 4

Gründe der Nichtinanspruchnahme schulpsychologischer Angebote

	Gruppe 2 (*N* = 55)		Gruppe 3 (*N* = 96)		Gesamt (*N* = 151)	
Kategorie	*n*	%	*n*	%	*n*	%
fehlender Bedarf	22	40	42	44	64	42
Unzufriedenheit mit Arbeitsweise des SpD	7	13	6	6	13	9
anfallende Kosten	3	6	3	3	6	4
Unkenntnis des Tätigkeitsfelds des SpD	1	2	5	5	6	4
keine Angabe	25	46	45	47	70	46

Anmerkungen. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Fälle. Mehrfachantworten möglich.

Tabelle 5

Hemmschwellen und Gründe für eine Nicht-Inanspruchnahme der Gruppe 3

	Items	*n*	*Range*	*M*	*SD*
1.	...ich nicht weiß, welche Angebote es seitens des SpD gibt.	87	0-4	2.63	1.40
2.	…ich nichts Gutes über den SpD gehört habe.	82	0-4	3.40	0.97
3.	…ich keinen Schulpsychologen des SpD persönlich kenne und ich somit davor zurückschrecke, mich beim SpD zu melden.	88	0-4	3.07	1.29
4.	…ich Sorge habe, dass die Schweigepflicht nicht gegeben sein könnte.	88	0-4	3.44	1.05
5.	…meiner Auffassung nach der SpD primär mit Schülern und nicht mit Lehrern / Schulleitern arbeitet.	88	0-4	2.64	1.37
6.	…ich bei größeren Problemen in der Arbeit lieber meine Kollegen um Rat frage.	87	0-4	1.76	1.06
7.	…man als Lehrer / Schulleiter keine Zeit hat, um zusätzlich noch eine Beratung in Anspruch zu nehmen.	89	0-4	2.39	1.29
8.	…mir andere Institutionen bei arbeitsbezogenen Problemen weiterhelfen.	88	0-4	2.50	1.17
9.	…es bis jetzt noch keine schwerwiegenden Probleme an unserer Schule gab, die eine Unterstützung benötigt hätten.	85	0-4	1.80	1.16

Anmerkungen. Darstellung von mit Schulpsycholog*innen (Item 1-4), Lehrkräften (Item 5-6) und organisationalen Bedingungen (Item 7) assoziierten Hemmschwellen sowie fehlender Bedarf (Item 8-9). Kodierung der Skala: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab*

Die in Gruppe 3 erwarteten hohen Zustimmungen zu mit Lehrkräften, Schulpsycholog*innen und organisationalen Bedingungen assoziierten Hemmschwellen (H1.1.2) sowie zu einem fehlenden Bedarf an schulpsychologischer Beratung (H1.1.3) wurden nicht bestätigt. So lagen alle Items über dem erwarteten Mittelwert ($M \leq 1$) und sieben der neun Items über dem theoretischen Skalenmittelwert ($M \geq 2$; siehe Tabelle 5).

Zusätzlich wurden alle Pädagog*innen offen nach potenziellen Hemmschwellen einer Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote befragt (für eine Auflistung aller Nennungen siehe Anhang I). Als häufigste Nennungen der Gruppen 1 erwiesen sich das Schamgefühl (n = 18, 13%) sowie der Zeitfaktor (n = 14; 10%). In Gruppe 2 dominierten die Unzufriedenheit mit früherer Zusammenarbeit (n = 6; 11%) sowie die Wartezeit und Terminfindung (n = 5; 9%). Bei den beiden häufigsten Nennungen der Gruppe 3 handelte es sich um die Unkenntnis des Tätigkeitsfelds des SpD (n = 10; 10%) sowie ebenfalls, wie in Gruppe 1, um den Zeitfaktor (n = 8; 8%).

SF1.2: Wie unterscheiden sich Lehrkräfte und Schulleitungen, die den SpD in den letzten beiden Schuljahren in Anspruch genommen haben, von denjenigen, die in der Vergangenheit oder nie schulpsychologische Angebote genutzt haben?

Zur Beantwortung der Subforschungsfrage 1.2 wurden mehrere Unterschiedshypothesen getestet. Zunächst wurden die gemäß Hypothese 1.2.1 erwarteten Gruppenunterschiede basierend auf der Berufserfahrung untersucht. Aufgrund der mangelnden Normalverteilung der Daten sowie vorhandener extremer Ausreißer wurde der Kruskal-Wallis-Test durchgeführt. Dieser bestätigte signifikante Unterschiede der Berufserfahrung zwischen den verschiedenen Gruppen, χ^2 (2, n = 279) = 8.83, p = .012, w = .18. Mittels Dunn-Bonferroni-Tests wurden signifikante Unterschiede zwischen Gruppe 2 und Gruppe 3 (z = 2.96, p = .009, r = .02) festgestellt, welche auf eine signifikant höhere Berufserfahrung der Befragten in Gruppe 2 im Gruppenvergleich schließen lassen.

Um zu testen, ob sich mehr Gymnasiallehrkräfte in Gruppe 3 als in den übrigen Gruppen befinden, wurde ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Hierbei erwies sich die Tätigkeit an Gymnasien als unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit, χ^2 (2, n = 284) = 0.90, p = .638, ϕ = .06. Auch eine Betrachtung aller Schularten erzielte keine signifikanten Ergebnisse, exakter Test nach Fischer χ^2 (n = 284) = 6.65, p = .765, *Cramer V* = .11. Somit wurde Hypothese 1.2.2 abgelehnt.

Weiterhin erwies sich das Geschlecht unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit, wie ein Chi-Quadrat-Test zeigte, χ^2 (2, n = 279) = 1.54, p = .464, *Cramer V* = .07. Der in Hypothese 1.2.3 vorhergesagte höhere Männeranteil in Gruppe 3 zeigte sich nicht.

Des Weiteren bestätigte die einfaktorielle Varianzanalyse die in Hypothese 1.2.4 angenommenen Gruppenunterschiede hinsichtlich des Bekanntheitsgrades und der Nutzung des SpD an der Schule, $F(2,278) = 17.45$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$. Genauer ergab der Tukey post-hoc Test hypothesenkonform signifikante Unterschiede zwischen Gruppe 1 und Gruppe 2 (-0.38, 95%-CI[-0.57, -1.018], $p < .001$) sowie zwischen Gruppe 1 und Gruppe 3 (-0.37, 95%-CI[-0.53, -0.020], $p < .001$), welche auf einen höheren Bekanntheitsgrad und eine höhere Nutzung des SpD an den Schulen in Gruppe 1 verweisen.

Auch die Hypothese 1.2.5 wurde bestätigt, welche einen größeren Informationsgrad der Pädagog*innen der Gruppe 1, im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen, vermutete. So ließ eine einfaktorielle Varianzanalyse auf signifikante Gruppenunterscheide schließen, Welch-Test $F(2, 129.52) = 16.62$, $p < .001$. Hierbei zeigte der Games-Howell post-hoc Test einen signifikanten Unterschied zwischen Gruppe 1 und 2 (-0.34, 95%-CI[-0.64, -0.04], p = .024) sowie zwischen Gruppen 1 und 3 (-0.64, 95%-CI[-0.91, -0.37], $p < .001$) auf.

Anhand der durchgeführten einfaktoriellen Varianzanalyse ließen sich bei Gruppe 1 keine signifikant geringere Arbeitszufriedenheit und kein geringerer kollegialer Zusammenhalt im Vergleich zu Gruppe 2 und 3 bestätigen, $F(2, 277) = 1.81$, $p = .165$, η^2 = .01. Somit wird Hypothese 1.2.6 verworfen.

Zur Beantwortung der Hypothese 1.2.7 wurden zunächst deskriptiv der subjektive Bedarf an schulpsychologischer Beratung der Befragten dargestellt (siehe Tabelle 6). Hierbei unterschieden sich die Stichprobe der Lehrkräfte und Schulleitungen nicht signifikant voneinander.[6] Mit einem Mittelwert von 1.98 (SD = 0.84) lag der subjektive Bedarf an schulpsychologischer Beratung der Befragten aller Gruppen im theoretischen Skalenmittelwert. Mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse wurde ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den drei Gruppen hinsichtlich des subjektiven Bedarfs aufgezeigt, $F(2, 275) = 4.18$, $p = .016$, $\eta^2 = .03$. Genauer ergab der Tukey-Kramer post-hoc Test signifikante Unterschiede (p = .035) zwischen Gruppe 1 und 2, welche auf einen höheren Bedarf in Gruppe 1 schließen lassen, -0.34, 95%-CI[-0.65, -0.02], jedoch nicht zwischen Gruppe 1 und 3. Eine univariate ANCOVA bestätigte, dass dieser Effekt auch unter Kontrolle des Anteils an Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie mit

[6] Ein t-Tests für unabhängige Stichproben ergab bei den Skalen subjektiver Bedarf ($t(148) = 1.12$, p = .264) und persönlicher Bedarf ($t(137) = -0.27$, $p = .790$) keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften und Schulleitungen.

Sonderpädagogischem Förderbedarf bestehen bleibt, $F(2, 266) = 4.69$, $p = .010$, $\eta^2 = .03$. Folglich wird Hypothese 1.2.7 teilweise angenommen. Darüber hinaus erwies sich in einem Chi-Quadrat-Test die Gruppenzugehörigkeit als unabhängig von den Herausforderungen an der Schule, χ^2 (2, $n = 281$) = 0.97, $p = .616$, *Cramer V* = .06 (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6

Skalen zu Bedarf an Beratung sowie Herausforderungen der Schule im Gruppenvergleich

	Gruppe 1 (*n* = 134)				*Gruppe 2* (*n* = 55)				*Gruppe 3* (*n* = 96)			
Skala	*n*	*Range*	*M*	*SD*	*n*	*Range*	*M*	*SD*	*n*	*Range*	*M*	*SD*
subjektiver Bedarf	128	0.00-4.00	1.83*	0.80	54	0.00-3.67	2.17*	0.85	96	0.00-3.67	2.08	0.85
Persönlicher Bedarf					51	0.00-4.00	2.36	0.96	88	0.00-4.00	2.09	0.92
Schüler*innen mit MH	131	0.00-26.32	6.94	7.12	55	0.00-26.72	5.39	7.18	94	0.00-26.72	5.58	6.57
Schüler*innen mit SPF	131	0.00-100	10.66	26.40	54	0.00-100	5.98	18.69	93	0.00-100	12.95	30.36
Index Herausforderungen	17% (*n* = 22)				13% (*n* =7)				19% (*n* = 18)			

Anmerkung. Kodierung der Skala: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab;* MH = Migrationshintergrund; SPF = Sonderpädagogischer Förderbedarf; Index Herausforderungen = Prozentsatz der Befragten an Schulen mit einem Anteil von mehr als 20% an Schüler*innen mit MH oder SPF; in keinem der Fälle lagen gleichzeitig beide Schüleranteile (Anteil der Schüler mit SPF und MH) über 20%; * $p < .05$;

Zusätzlich wurde der persönliche Bedarf an schulpsychologischer Beratung analysiert (siehe Tabelle 6). Befragte der Gruppe 2 und 3 äußerten den größten persönlichen Bedarf an Unterstützung für einen besseren Umgang mit belastenden Situationen ($M = 1.79$; $SD = 1.19$) sowie zur Entwicklung neuer Perspektiven ($M = 1.90$; $SD = 1.08$). Der Bedarf an Schaffung von Rollenklarheit ($M = 2.33$; $SD = 1.11$) sowie der zur Verbesserung der Kooperations- und Beziehungsfähigkeit ($M = 2.48$; $SD = 1.09$) erwies sich als am geringsten. Die Betrachtung des Skalenmittelwerts der Gesamtstichprobe lässt auf einen mittleren Bedarf schließen ($M = 2.15$; $SD = 0.97$). Hierbei ergab sich in einem t-Test für unabhängige Stichproben kein signifikanter Effekt bezüglich der Gruppenzugehörigkeit, $t(137) = 1.68$, $p = .095$, $d = .29$. Auch wurden keine Unterschiede zwischen Lehrkräften und Schulleitungen festgestellt.[6]

4.3 Forschungsfrage 2: Zufriedenheit mit schulpsychologischer Beratung

F2: Wie zufrieden sind die Lehrkräfte und Schulleitungen in Ostthüringen mit der Arbeitsqualität des SpD?

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden zunächst die von Gruppe 1 bewerteten Qualitätskriterien nach Ptak (2016) betrachtet (siehe Tabelle 7). Bezüglich des Qualitätsbereichs *Zugangsbedingungen* wurden signifikante Unterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften gefunden.[7] Insgesamt zeigte sich eine sehr hohe und gleichzeitig die größte Zufriedenheit der Befragten mit den *Rahmenbedingungen* ($M = 0.30$; $SD = 0.42$). Die Skala *Konkrete Wirksamkeit* wies bei Lehrkräften und Schulleitungen die geringste, als hoch bis mittel zu wertende Zufriedenheit auf ($M = 1.48$; $SD = 0.91$; siehe Tabelle 7). Die sich aus den fünf Skalen zu den Qualitätskriterien nach Ptak (2016) zusammensetzende Gesamtskala *Globale Bewertung der Arbeitsqualität* ließ insgesamt auf eine hohe Zufriedenheit schließen ($M = 1.00$; $SD = 0.59$; siehe Tabelle 7). Auf einer Notenskala von sehr gut (1) bis ungenügend (5) ausgedrückt, entspricht die Bewertung der Note *gut* (2.0)[8]. Auch die Skala globale Unzufriedenheit lässt auf eine geringe ($M = 0.84$; $SD = 1.03$) Unzufriedenheit schließen. Als besonders hilfreich werteten 28 % ($n = 38$) der Befragten der Gruppe 1 die angewandten Methoden, während 21 % ($n = 28$) die Vorschläge und Lösungsansätze sowie 19 % ($n = 26$) die mentale Unterstützung besonders positiv hervorhoben (siehe Anhang I).

Auch Pädagog*innen der Gruppe 2 bewerteten ihre Erfahrungen mit dem SpD (siehe Tabelle 7), wobei keine Unterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften gefunden wurden.[9] Die Gesamtskala *Globale Bewertung der Erfahrungen* lässt auf eine hohe bis mittlere Zufriedenheit schließen ($M = 1.54$; $SD = 0.92$). In Schulnoten umgerechnet entspricht dies der Note *gut* (2.5).[8] Im Mittel zeigte sich eine hohe Zustimmung ($M = 1.26$; $SD = 1.23$) bezüglich der Bereitschaft, die Angebote des SpD erneut in Anspruch zu nehmen.

Das Item „*Ich hatte das Gefühl, dass der Schulpsychologe mir nicht [weiter]helfen konnte*“[10] wurde von Gruppe 1 ($M = 1.10$, $SD = 1.22$) signifikant häufiger abgelehnt als von Gruppe 2 ($M = 1.78$, $SD = 1.51$), wie ein t-Test für unabhängige Stichproben belegte, $t(77.51) = -2.88$ $p = .005$. Dies entspricht nach den Konventionen von Cohen (1988) einem mittleren bis großen Effekt ($d = .65$).

---

[7] Ein t-Tests für unabhängige Stichproben ergab eine signifikant größerer Zufriedenheit der Schulleitungen mit den Zugangsbedingungen, $t(130) = 2.25$, $p = .026$.

[8] Schulnoten gelten als ordinalskaliert, daher geht die Umrechnung mit einem Informationsverlust einher. Notenwerte von 1.6 bis 2.5 entsprechen in Worten der Note *gut* (§ 16 PVO).

[9] Ein t-Tests für unabhängige Stichproben ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften und Schulleitungen, $t(49) = -0.04$, $p = .969$.

[10] Umkodiertes Item: 0 = sehr hohe Ablehnung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Zustimmung (= sehr geringe Zufriedenheit); in Gruppe 2 wurde das Wort „weiterhelfen“ statt „helfen“ verwendet. Aufgrund der gleichen Bedeutung und Konnotation der Items wurden diese als identisch betrachtet.

Tabelle 7

Skalen zur Zufriedenheit mit der Arbeitsqualität des SpD

Skalen Gruppe 1	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Zugangsbedingungen	134	0.00-3.00	1.17	0.77
Rahmenbedingungen	137	0.00-1.67	0.30	0.42
Aufbau, Ablauf und Ergebnis	133	0.00-3.25	0.99	0.76
Konkrete Wirksamkeit	127	0.00-4.00	1.48	0.91
Kompetenzen	131	0.00-3.29	0.77	0.70
Gesamtskala: Globale Bewertung der Arbeitsqualität	130	0.04-3.09	1.00	0.59
Globale Unzufriedenheit[A]	128	0.00-4.00	0.84	1.03
Skalen Gruppe 2				
Globale Bewertung[A]	51	0.00-4.00	1.50	0.99
Wartezeit[A]	47	0.00-4.00	1.70	1.32
Gesamtskala: Globale Bewertung der Erfahrungen	51	0.00-4.00	1.54	0.92
Wiederinanspruchnahme	51	0.00-4.00	1.26	1.23

Anmerkungen. Kodierung der Skalen: 0 = sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit);
A: Skalen mit umkodierten Variablen; Kodierung: 0 = sehr hohe Ablehnung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Zustimmung (= sehr geringe Zufriedenheit)

SF2.1: Welche personengebundenen und prozessbedingten Faktoren beeinflussen die Zufriedenheitsbewertung der Lehrkräfte und Schulleiter in Ostthüringen bezüglich der Arbeitsqualität des SpD?

Zunächst wurde mittels einer multiplen linearen Regressionsanalyse der Einfluss von personenbedingten Faktoren auf die Zufriedenheitsbewertung der Arbeitsqualität getestet (H2.1 – H2.6). Hierbei wurde die Methode der hierarchischen Regression verwendet und Prädiktoren, die eine explorative Natur aufwiesen, in den zweiten Block aufgenommen (siehe Tabelle 8). Da die Analyse durch Ausreißer verzerrt werden kann (Bühner & Ziegler, 2017), wurde ein Fall ausgeschlossen, dessen studentisiertes ausgeschlossenes Residuum den kritischen Wertebereich (-3; +3) überschritt. Es lagen nach Cohen (1988) kleine bis mittlere Korrelationen (.16; .30), jedoch keine substanziellen Korrelationen (< .9; Field, 2018; siehe Anhang H) zwischen den Prädiktoren vor. Weiterhin konnte auf Basis der Tolerance (> 0.1) sowie des VIF-Wertes (< 10) Multikollinearität ausgeschlossen werden. Das erste Modell liefert nach Cohen (1988) eine moderate Varianzaufklärung (R^2 = .116) und erwies sich als signifikant, $F(4, 113) = 3.70$, $p = .007$. Durch das zweite Modell erhöhte sich die Varianzaufklärung nicht signifikant, insgesamt wurde das Modell jedoch signifikant, $F(6, 111) = 2.50$, $p = .026$, $R^2 = .119$. Lediglich die *Berufserfahrung* fand sich als signifikanter Prädiktor (siehe Tabelle 8). Der positive Zusammenhang weist – wie in Hypothese 2.4 vorhergesagt – auf eine geringere Zufriedenheitsbewertung mit zunehmender

Berufserfahrung hin. Kontrolliert man die Effekte von Geschlecht, Herausforderungen der Schule, subjektiven Bedarf, Schulart und Funktion auf die Berufserfahrung, übt diese einen relativen direkten Effekt von .32 auf die Zufriedenheitsbewertung aus (siehe Tabelle 8). Somit bestätigte sich Hypothese 2.4, wohingegen Hypothese 2.1 bis 2.3 sowie 2.5 und 2.6 nicht angenommen wurden.

Tabelle 8

(Hierarchische) Regressionsanalyse zum Einfluss der personengebundenen und prozessbedingten Faktoren auf die Gesamtskala globale Bewertung der Arbeitsqualität

personengebundene Prädiktoren		*B*	*SE[B]*	β	*p*	*sr*	ΔR^2
Schritt 1	Geschlecht	-0.18	.15	-.11	.230	-.11	.116*
	Berufserfahrung	0.02	.01	.33	.000*	.33	
	Herausforderungen der Schule	-0.05	.12	-.04	.658	-.04	
	subjektiver Bedarf	-0.02	.06	-.02	.797	-.02	
Schritt 2	Geschlecht	-0.18	.15	-.11	.227	-.11	.003
	Berufserfahrung	0.02	.01	.34	.000*	.32	
	Herausforderungen der Schule	-0.05	.12	-.04	.694	-.04	
	subjektiver Bedarf	-0.02	.06	-.03	.765	-.03	
	Schulart Gymnasium[A]	0.07	.16	.04	.640	-.04	
	Funktion[A]	0.04	.10	.04	.679	-.04	
R^2 Gesamt							.119*
prozessbedingte Prädiktoren							
	D: mehrmals im Halbjahr	0.16	.18	.15	.375	.08	.083*
	D: halbjährlich	0.32	.20	.24	.111	.14	
	D: einmal im SJ	0.38	.19	.31	.053	.18	
	D: weniger als einmal im SJ	0.52	.21	.36	.012*	.23	

Anmerkungen. *p < 0.05; Kodierung Generelle Bewertung der Arbeitsqualität: 0: sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4: sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit); Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; Herausforderungen der Schule: 1 = mittlere Herausforderung, 0 = geringe Herausforderung; Schulart Gymnasium: 0 = Gymnasium, 1 = andere Schulart; Funktion: 0 = Schulleitung, 1 = Lehrkraft; D = Dummy Intensität der Inanspruchnahme; SJ = Schuljahr;
A: im zweiten Block aufgenommene Prädiktoren

Zur Prüfung des Einflusses des prozessbedingten Einflussfaktors Intensität der Inanspruchnahme auf die Zufriedenheitsbewertung (H2.7) wurde eine multiple lineare Regression berechnet. Hierzu wurden Dummy-Variablen mit Referenzkategorie *Inanspruchnahme monatlich* gebildet. Drei Fälle wurden aufgrund studientisierter Residuen über +/- 3,00 und Hebelwerten über .2 als Ausreißer deklariert und ausgeschlossen. Es lagen nach Cohen (1988) mittlere sowie mittel bis hohe Korrelationen (.21- .44) zwischen den Prädiktoren vor, die jedoch nicht als substanziell zu werten sind (< .9; Field, 2018; siehe Anhang H). Da die Tolerance über 0.1 und der VIF-Wert unter 10 lag, wurde

Multikollinearität ausgeschlossen. Das Modell wurde signifikant ($F(4, 114) = 2.59$, $p = .040$) und wies nach Cohen (1988) eine schwache bis moderate Varianzaufklärung auf ($R^2 = .083$). Sowohl die standardisierten Regressionsgewichte β als auch die semipartiellen Korrelationen (*sr*) stiegen in beiden Modellen an, je geringer die Kontakthäufigkeit ausgeprägt war (siehe Tabelle 8). Die Dummy-kodierte Variable Inanspruchnahme *weniger als einmal im Schuljahr* wurde als signifikanter Prädiktor festgestellt (siehe Tabelle 8). Dies lässt auf eine geringere Zufriedenheit derjenigen schließen, die den SpD weniger als einmal im Schuljahr nutzen, im Vergleich zu denjenigen, die den SpD monatlich in Anspruch nehmen. Somit wurde Hypothese 2.7 angenommen.

Tabelle 9

Multiple Regressionsanalyse zum Einfluss der Qualitätsbereiche auf die globale Unzufriedenheit

			Bootstrap für Koeffizienten			
Prädiktoren	*B*	β	*SE[B]*	*p*	95%-CI	*sr*
Zugangsbedingungen	0.09	.07	0.13	.497	-0.17; 0.35	.05
Rahmenbedingungen	0.25	.10	0.26	.346	-0.26; 0.76	.08
Aufbau, Ablauf und Ergebnis	0.37	.28	0.14	.008*	0.09; 0.64	.17
Konkrete Wirksamkeit	0.04	.04	0.09	.682	-0.13; 0.20	.03
Kompetenzen	0.58	.42	0.13	.001*	0.32; 0.83	.28

Anmerkungen. *p < 0.05; Kodierung globale Unzufriedenheit: 0: sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Unzufriedenheit) bis 4: sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Unzufriedenheit); Kodierung Qualitätsbereiche: 0: sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4: sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit); Bootstrap-Ergebnisse beruhen auf 1000 Bootstrap-Stichproben; Verwendung der BCa-Methode zur Schätzung der Konfidenzintervalle.

Abschließend wurde mit einer multiplen Regressionsanalyse der Einfluss der Zufriedenheit mit den schulpsychologischen Qualitätsbereichen auf die globale Unzufriedenheit getestet (H2.8). Erneut wurde ein Fall aufgrund des Überschreitens des kritischen Wertebereichs (-3; +3) des studentisiertes Residuum ausgeschlossen. Multikollinearität lag nicht vor (Tolerance = .53; VIF = 1.89), jedoch Heteroskedastizität. Daher wurden die mittels der Bootstrap-Methode ermittelten Standardfehler, Überschreitungswahrscheinlichkeiten und Konfidenzintervalle verwendet, um bessere Schätzwerte zu erzielen (Bühner & Ziegler, 2017). Das Modell lieferte nach Cohen eine starke Varianzaufklärung ($R^2 = .56$) und erwies sich als signifikant, $F(5, 114) = 29.07$, $p > .001$. Erwartungsgemäß korrelierten die meisten Prädiktoren, welche alle die Klientenzufriedenheit erfassten, signifikant miteinander (siehe Anhang H). Hierbei lagen nach Cohen (1988) geringe bis mittlere (.22) bis hin zu hohen Korrelationen (.70) vor, die

nach Field (2018) jedoch nicht als substanziell (< .90) zu werten sind. Als signifikante Prädiktoren für die globale Unzufriedenheit wurden die Qualitätsbereiche *Aufbau, Ablauf und Ergebnis* sowie *Kompetenzen* ermittelt (siehe Tabelle 9). Hypothesenkonform übten die Kompetenzen der Schulpsycholog*innen den größten Einfluss auf die globale Unzufriedenheit aus, welches sich sowohl anhand der standardisierten Regressionsgewichten als auch anhand der semipartiellen Korrelationen zeigte (siehe Tabelle 9). Hält man die übrigen Prädiktoren konstant, lassen höhere Kompetenzen somit auf eine geringere globale Unzufriedenheit schließen. Somit wurde Hypothese 2.8 angenommen.

SF3.2: Welche Anregungen und Verbesserungsvorschläge nennen die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen?

Tabelle 10

Kategorisierte Nennungen des Items „Haben Sie noch weitere Anregungen, Verbesserungsvorschläge oder Wünsche, die Sie dem SpD mitgeben möchten? Wenn ja, welche?“ (Gruppe 1 – 3)

	Gruppe 1 (n = 134)		Gruppe 2 (n = 55)		Gruppe 3 (n = 96)		Gesamt (n = 285)	
Kategorie	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
mehr Präsenz in der Schule	7	5	1	2	4	4	12	4
persönliche Vorstellung in der Schule	3	2	2	4	2	2	7	3
zusätzliche Angebote einrichten	4	3	1	2	4	4	9	3
Information über Tätigkeitsfeld des SpD	2	2	2	4	3	3	7	3
mehr schülerzentrierte Arbeit			1	2	4	4	5	2
Sonstiges	7	7	2	4	5	5	14	6
keine Angabe	118	88	49	89	86	90	253	89

Anmerkung. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Befragten (=n_{Gruppe}). Mehrfachnennungen sind möglich. Einzelne Nennungen unter Sonstiges siehe Anhang I.

Im Folgenden werden die häufigsten Nennungen der offenen Items aufgeführt,[11] detaillierte Tabellen sind dem Anhang I zu entnehmen. Ein Viertel der Teilnehmer*innen der Gruppe 1 tätigte Verbesserungsvorschläge (25%, n = 33). Diese nannten am häufigsten eine Optimierung der Erreichbarkeit (7%, n = 9), eine Erhöhung der Präsenz der Schulpsycholog*innen in der Schule (5%, n = 7) sowie die Gewährleistung kürzerer Wartezeiten (5%, n = 6). Auch unter dem offenen Item zu gewünschten zusätzlichen Angeboten des SpD dominierte die regelmäßige und dauerhafte Hilfe vor Ort in der Schule

[11] Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Befragten.

(11%, *n* = 15). Daneben wünschten sich 3% der Befragten (*n* = 4) eine Begleitung von Schulpsycholog*innen bei Elterngesprächen sowie das regelmäßige Angebot von Supervisionen, Coachings und Fortbildungen (3%, *n* = 4). Insgesamt äußerten 31 Personen (23%) mindestens einen Vorschlag für zusätzliche Angebote.

Die Befragten aller Gruppen wurden gebeten, Anregungen, Wünsche und Kritik an den SpD zu äußern (siehe Tabelle 10), wobei nur 32 Personen (11 %) der Bitte nachkamen. Hierbei wurde am häufigsten die Anregung eingebracht, mehr Präsenz in der Schule zu zeigen (4%, *n* = 12). Während kein Mitglied der Gruppe 1 mehr schülerzentrierte Arbeit forderte, wurde dies in Gruppe 2 und 3 insgesamt fünfmal aufgeführt (2%).

5. Diskussion

5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Das folgende Kapitel dient der abschließenden Beantwortung der Fragestellungen. Hierzu werden die Ergebnisse zusammengefasst und aus Gründen der Nachvollziehbarkeit direkt interpretiert sowie kritisch diskutiert.

5.1.1 Forschungsfrage 1: Intensität der Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote

Als Teilnehmende an der Untersuchung dominiert die Gruppe derjenigen, die den SpD innerhalb der letzten zwei Schuljahre in Anspruch genommen hat (Gruppe 1), wobei von einer hohen Intensität der Inanspruchnahme ausgegangen werden kann. Weiterhin nutzten diese mehrheitlich das klassische Beratungsangebot des SpD, wobei ein Viertel der Gruppe 1 bereits an Supervisions- oder Coaching-Angeboten teilgenommen hat. Somit erscheint die Nutzung von Supervision und Coaching bei Lehrkräften und Schulleitungen keine Randerscheinung mehr zu sein, anders, als dies deutsche Autoren in der Vergangenheit berichteten (z.B. Cornelius & Köhler, 2003; Denner, 2000; Kotkamp, 2012; Palzkill, 1995). Diese begründeten dies unter anderem durch Unwissenheit oder Vorbehalte gegenüber reflexiven Beratungsformen. Wie intensiv jedoch in Ostthüringen Supervision und Coaching genutzt wird, kann die vorliegende Studie nicht beantworten.

5.1.1.1 Gründe der Nichtinanspruchnahme

Der geringste Anteil der Befragten stellt die Gruppe derjenigen dar, die den SpD ausschließlich vor dem Schuljahr 2017/18 genutzt haben (Gruppe 2), während ein Drittel der Befragten noch nie ein Angebot des SpD in Anspruch genommen hat (Gruppe 3). Als Grund, warum diese nicht mehr oder nie Angebote des SpD nutzen, überwiegt hypothesenkonform

(H1.1.1) der fehlende Bedarf an schulpsychologischer Beratung in beiden Gruppen, gefolgt – mit großem Abstand – von der Unzufriedenheit mit der Arbeitsweise des SpD. Inwiefern fehlender Bedarf hierbei auf die subjektive oder objektive Abwesenheit eines Beratungsanlasses oder aber auf die Inanspruchnahme anderer Beratungsangebote zurückzuführen ist, ist durch das offene Item mit unterschiedlich umfangreichen Antworten nicht eindeutig ableitbar. Hinweise hierauf liefert jedoch die Beantwortung von Hypothese 1.1.3. Zwar zeigt Gruppe 3 nicht die vermutete hohe Zustimmung zu mit fehlendem Bedarf einer schulpsychologischen Beratung assoziierten Gründen. Jedoch stimmen die Befragten im Item-Vergleich dem Grund hoch zu, dass eine Nichtinanspruchnahme der Abwesenheit schwerwiegender Probleme an der Schule geschuldet ist, während die alternative Nutzung anderer Institutionen, die dem SpD vorgezogen werden, eine deutlich geringere Zustimmung aufweist. Fehlender Bedarf durch die Abwesenheit subjektiver Beratungsanlässe als Grund einer Nicht-Inanspruchnahme des SpD erscheint nicht nur intuitiv und pragmatisch einleuchtend, sondern steht im Einklang mit den Ergebnissen der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019). Auch aus dem Rahmenmodell nach Gross und McMullen (1983) lässt sich ableiten, dass die subjektive Einschätzung über eine Belastungssituation beziehungsweise über den subjektiven Bedarf entscheidend ist, ob sich ein Individuum Hilfe sucht oder nicht (Stenger et al., 1992).

Auch Hypothese 1.1.2 kann nicht bestätigt werden, welche bei Gruppe 3 eine hohe Zustimmung zu mit Schulpsycholog*innen, Lehrkräften und organisationalen Bedingungen assoziierten Hemmschwellen prognostizierte. Jedoch liefern die entsprechenden Items hilfreiche Erkenntnisse bezüglich der Einstellung der Stichprobe. So zeigt sich im Mittel eine hohe Ablehnung zu mit Schulpsycholog*innen assoziierten Hemmschwellen. Als positiv für die Arbeitsqualität des SpD ist die hohe bis sehr hohe Ablehnung des Items zu werten, nichts Gutes über den SpD gehört zu haben, sodass der SpD in Ostthüringen über ein positives Image zu verfügen scheint. Zusätzlich verstärkt die im Item-Vergleich geringste Standardabweichung diese Schlussfolgerung. Auch die hohe bis sehr hohe Ablehnung bezüglich einer möglichen Nichteinhaltung der Schweigepflicht lässt auf ein hohes Vertrauen in die der gesetzlichen Schweigepflicht unterliegenden Schulpsycholog*innen in Ostthüringen schließen (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018a). Ebenso lehnen die Befragten es im Mittel hoch ab, den SpD nicht zu kontaktieren, da sie keine*n Schulpsycholog*in persönlich kennen. Dies steht im Wiederspruch zu den qualitativen Ergebnissen der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019), in welcher jedoch lediglich Pädagog*innen befragt wurden, die bereits Kontakt zum SpD gepflegt hatten.

Möglicherweise verstärkte jedoch der leicht polemisch formulierte Zusatz des Items „[…] und ich somit davor zurückschrecke, mich beim SpD zu melden.“ die hohe Ablehnung, sodass die Ergebnisse unter Umständen verzerrt wurden. Etwas geringer, jedoch noch deutlich über dem theoretischen Item-Mittelwert liegend, wird eine Unkenntnis bezüglich des Angebots des SpD abgelehnt, wobei die Standardabweichung im Item-Vergleich am größten ausgeprägt ist. Dies liefert Hinweise darauf, dass zwischen den Pädagog*innen der Gruppe 3 der Wissensstand über die Angebote von unterschiedlicher Wichtigkeit oder Beschaffenheit zu sein scheint. Verstärkt wird dieser Eindruck dadurch, dass die Unkenntnis über das *Tätigkeitsfeld* des SpD qualitativ in Gruppe 3 von einzelnen Befragten als Grund einer Nichtinanspruchnahme aufgeführt und ebenso als häufigste mögliche Hemmschwelle einer Beratungsaufnahme genannt wird. Auch die Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) sowie die Arbeiten weiterer Autoren (z.B. Dollase, 2010; Pohlman et al., 1998) führten dies als mögliche Hemmschwelle auf. Eine weitere Erklärung für diese Diskrepanz könnte in der Itemformulierung liegen, welche sich allgemein auf mögliche Angebote bezieht, aber spezifische Aspekte, wie z.B. Zuständigkeitsbereich und Kontaktdaten der Schulpsycholog*innen, nicht abdeckt. Folglich ist anhand der vorliegenden Daten die Unkenntnis der Pädagog*innen über die Angebote des SpD quantitativ als eher weniger wichtiger Grund einer Nichtinanspruchnahme zu werten. Jedoch weisen die qualitativen Ergebnisse darauf hin, diesen Aspekt nicht zu vernachlässigen.

Auch die Zustimmung zu mit Lehrkräften assoziierten Hemmschwellen ist im Sinne der Hypothese nicht als hoch zu werten. Jedoch findet sich als insgesamt höchste Zustimmung aller Hemmschwellen und Gründe der Nichtinanspruchnahme die Bevorzugung des um Rat Fragens anderer Lehrkräfte. Somit zeigt sich auch in Ostthüringen die bereits von Spratt et al. (2006) gefundene Tendenz, dass Lehrende am liebsten von anderen Lehrenden lernen. Positiv im Sinne der Schwerpunktsetzung der schulpsychologischen Dienste in Thüringen (TMBJS, 2013) zu werten ist, dass in Ostthüringen die Aussage, der SpD arbeite primär mit Lernenden und nicht mit Lehrkräften beziehungsweise Schulleitungen, eher abgelehnt wird. Folglich scheint die Offenheit für Systemarbeit bei ostthüringer Pädagog*innen vorhanden zu sein, anders, als dies noch in einer aus dem Jahre 1994 stammenden Fragebogenstudie von Elbing und Seitz gefunden wurde.

Weiterhin liegt die Bewertung der mit organisationalen Gründen assoziierten Hemmschwelle, als Lehrkraft oder Schulleitung keine Zeit für eine Beratung zu haben, etwa im Skalenmittelwert. Qualitativ wird der Zeitfaktor jeweils als zweithöchste potenzielle

Hemmschwelle einer Nichtinanspruchnahme von Gruppe 1 und 3 genannt und schließt sich hier an Thornberg (2014) an, welcher Zeitmangel als wichtige Barriere einer Beratung beschreibt. Diverse anfallende Kosten – unter anderem die benötigte Zeit – werden ebenfalls offen von Gruppe 2 und 3 als Grund der Nichtinanspruchnahme schulpsychologischer Beratung aufgeführt, wobei dieser Aspekt quantitativ bei Gruppe 2 überwiegt. Quantitativ erscheint der Zeitfaktor somit in Gruppe 3 weder ein besonders wichtiger noch ein besonders irrelevanter persönlicher Grund zu sein, warum schulpsychologische Angebote bisher nicht genutzt wurden. Jedoch zeichnet sich ab, dass fehlende Zeit im Allgemeinen als mögliche Hemmschwelle gesehen werden kann.

5.1.1.2 Unterscheidungsmerkmale zwischen den Gruppen

Mehrere Merkmale wurden identifiziert, zwischen denen sich die drei verschiedenen Gruppen differenzieren. So unterscheiden sich hypothesenkonform mindestens zwei der Gruppen hinsichtlich der Berufserfahrung (H1.2.1), des Bekanntheitsgrads und der Inanspruchnahme des SpD an der Schule der Befragten (H1.2.4), des Informationsgrads über den SpD (H1.2.5) sowie bezüglich des subjektiven Bedarfs an schulpsychologischer Beratung (H1.2.7). Anders als vermutet, finden sich keine Gruppenunterschiede in Bezug auf die Schulart Gymnasium (H1.2.2), das Geschlecht (H1.2.3) sowie auf den Zusammenhalt im Kollegium und die Arbeitszufriedenheit (H1.2.6).

Die gefundenen Unterschiede lassen auf eine geringere Berufserfahrung derjenigen schließen, die noch nie Kontakt zum SpD hatten, als diejenigen, die in der Vergangenheit Angebote des SpD nutzten. Dies erscheint insofern plausibel, als dass in einer längeren Dienstzeit mehr Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer schulpsychologischen Beratung vorliegen als bei Dienstneulingen. Eine weitere mögliche Begründung hierfür liefert die Lehrerbelastungsforschung. So fand Schaarschmidt (2005) im Querschnitt eine progressive Verschlechterung des Belastungserlebens bis zum Alter von 55 Jahren. Danach zeichnete sich wieder ein günstigeres Bild ab (siehe auch Gehmann, 2003). In Bezug auf die Befragten erscheint es möglich, dass dienstunerfahrene Pädagog*innen noch kein allzu hohes Belastungserleben aufweisen und diese daher bisher keine schulpsychologische Beratung benötigten, wohingegen diensterfahrene Pädagog*innen bereits den höchsten Punkt des Belastungserlebens überwunden haben könnten und lediglich in der Vergangenheit schulpsychologische Hilfe nutzten. Eingeschränkt wird diese Interpretation dadurch, dass Lipowsky (2003) und Bauer (2004) keine solche progressive Verschlechterung fanden. Auch ist zu beachten, dass die subjektive Belastung nicht mit dem tatsächlichen, komplexen (Hilfesuch-)Verhalten gleichzusetzen ist (siehe Kap. 2.3.1).

Dass der SpD an Schulen der Gruppe 1 bekannter ist und häufiger genutzt wird als in Gruppe 2 und 3, wirkt auf den ersten Blick logisch nachvollziehbar. Auch die Empirie zeigt, dass Befragte, in deren Schulen regelmäßig Hilfe von Schulpsycholog*innen angeboten und in Anspruch genommen wird (Carner & Alpert, 1995; Gonzales et al., 2004; Stenger et al., 1992), häufiger schulpsychologische Angebote nutzen. Da der SpD der gesetzlichen Schweigepflicht unterliegt (BDP, 2018a) und Beratungen auch außerhalb des Schulgebäudes anbietet, ist eine akkurate Abschätzung über Bekanntheit bei und Nutzung durch Kolleg*innen nicht immer möglich. Möglich ist, dass die Befragten – die nicht die Antwortmöglichkeit „*weiß nicht*“ gewählt haben – durch ihr eigenes Nutzungsverhalten Bekanntheit und Inanspruchnahme des SpD an ihrer Schule über- oder unterschätzen, was die Gruppenunterschiede erklären könnte.

Hypothesenkonform erweisen sich Pädagog*innen der Gruppe 1 als informierter über den SpD im Vergleich zu Befragten der Gruppe 2 und 3. Auch Elbing und Seitz (1994) fanden, dass informierte Grundschul-, Hauptschul- und Gymnasiallehrkräfte eine größere Zustimmung zur Schulpsychologischen Arbeit als weniger informierte Lehrkräfte zeigen. Ebenso beschreiben Gilman und Medway (2007) einen positiven Zusammenhang zwischen dem Wissen über Schulpsychologie und der Kontakthäufigkeit. Inwiefern die Kontakthäufigkeit jedoch den Informationsgrad bedingt oder ob der Zusammenhang umgekehrt ist, lässt sich durch die korrelativen Ergebnisse nicht feststellen. Hinweise auf ersteres liefert die oben (Kap. 5.1.1.1) beschriebene Unwissenheit über den Informationsgrad durch Gruppe 3 als quantitativ eher wenig wichtiger Grund einer Nichtinanspruchnahme des SpD, wobei weitere Arbeiten mit Längsschnittdesign diese Vermutung bestätigten müssen.

Der persönliche Bedarf an schulpsychologischer Beratung der Gruppe 2 und 3 liegt im Skalenmittelwert, wobei keine Gruppenunterschiede vorliegen. Auch der subjektive Bedarf an schulpsychologischer Beratung ist insgesamt mittel ausgeprägt. Signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmenden ergeben sich lediglich zwischen Gruppe 1 und 2, wobei Gruppe 1 einen überzufällig höheren Bedarf aufweist. Hierbei ist der Effekt nach Cohen (1988) klein bis mittel ausgeprägt. Anders als erwartet, finden sich keine signifikanten Unterscheide zwischen Gruppe 1 und 3. Folglich scheinen Teilnehmende der Gruppe 1 und 3 jeweils Probleme in ähnlichem Ausmaß zu sehen, welche schulpsychologsicher Beratung bedürfen, zeigen jedoch ein unterschiedliches Hilfesuchverhalten. Der gefundene Zusammenhang bleibt auch unter Kontrolle des Anteils der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Förderbedarf aufrechterhalten. Auch die

objektiven Herausforderungen der Schule sind unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit. Dieser Befund knüpft an das generelle Rahmenmodell des Hilfesuchverhaltens (Gross & McMullen, 1983) sowie an die von Stenger et al. (1992) postulierten Implikationen an. So wurden hier für die Inanspruchnahme von Hilfe subjektive Einschätzungen über die Belastungssituation entscheidender als objektive Belastungskriterien bewertet. Schwächen der Operationalisierung des Konstrukts Herausforderungen an der Schule sind in Kapitel 5.3 aufgeführt.

Vermutete Gruppenunterschiede basierend auf der Schulart bestätigen sich nicht. Dies steht im Kontrast zu den Erkenntnissen von Elbing und Seitz (1994), die bei Gymnasiallehrkräften eine signifikant geringere Zustimmung zur schulpsychologischen Arbeit als bei Grund- und Hauptschullehrkräften fanden. Ein Grund für die Diskrepanz zur vorliegenden Studie könnte darin liegen, dass die Autoren nur Einstellungen, nicht das tatsächliche Verhalten betrachteten und dass die rund 25-jährige Studie nicht mehr die aktuelle Lage wiedergibt. Zieht man die Lehrerbelastungsforschung zu Rate, weisen Schaarschmidts und Kieschkes (2013) Befunde darauf hin, dass die Schulform keinen Einfluss auf die Risikomuster der Lehrkräfte ausübt, was eine mögliche Erklärung für die aktuellen Ergebnisse sein könnte.

Überdies erweist sich das Geschlecht, anders als vorhergesagt, als unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit. Die Vermutung basierte auf Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Nutzung von Hilfsangeboten im Allgemeinen befassen (z.B. Elbing & Seitz, 1994; Good et al., 1989; Heath et al., 2017; Israelashvili & Ishiyama, 2011). Diese betrachten primär die Einstellungen und nicht das tatsächliche Verhalten, was die Differenz erklären könnte. Kritisch anzumerken ist zudem, dass der Anteil der Männer in der vorliegenden Studie um 11% geringer ist als in der Grundgesamtheit (TMBJS, 2018). Folglich ist das Ergebnis unter Vorbehalt zu betrachten und sollte anhand einer Studie mit repräsentativem Männeranteil repliziert werden.

Zuletzt zeigt sich kein geringerer Zusammenhalt im Kollegium und keine niedrigere Arbeitszufriedenheit in Gruppe 1 im Vergleich zu Gruppe 2 und 3. Argumentiert wurde hierbei auf Basis möglicher Beratungsanlässe schulpsychologischer Beratung, die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen sowie das Schulklima zu verbessern (TMBJS, 2013). Schwächen in dieser Argumentation werden dadurch deutlich, dass bei Teilnehmenden der Gruppe 1 nicht kontrolliert wurde, ob die Beratung bereits abgeschlossen oder noch andauernd war. Somit könnte beispielsweise bei den Pädagog*innen der Gruppe 1 die Beratung bereits beendet und als mögliche Wirkung die Arbeitszufriedenheit oder der

Zusammenhalt im Kollegium gestiegen sein. Auch sind die oben genannten Beratungsanlässe nur zwei von vielen (TMBJS, 2013). So beschrieb Gasser (2012) schulpsychologische Supervision als „Reflexionsform und Professionalisierungsmaßnahme für Zufriedene“ (S. 451). Folglich ist es sowohl denkbar, dass Pädagog*innen schulpsychologische Beratung nutzen, weil sie beruflich unzufrieden sind, als auch gerade, weil sie beruflich zufrieden sind.

5.1.2 Forschungsfrage 2: Zufriedenheit mit schulpsychologischer Beratung

Bei der Erfassung der Zufriedenheit mit der Arbeit des SpD Ostthüringens stehen die Klient*innen der Gruppe 1 im Fokus. Hierbei zeigt sich die größte Zufriedenheit der Befragten hinsichtlich der *Rahmenbedingungen*, deren Einhaltung im Mittel als sehr zutreffend bewertet wurde, gefolgt von den Qualitätsbereichen Kompetenzen, Aufbau, Ablauf und Ergebnis, Zugangsbedingungen und Konkrete Wirksamkeit. Bei allen Qualitätsbereichen finden sich vergleichsweise geringe Standardabweichungen, sodass unter den Befragten ein recht konstantes Meinungsbild zu herrschen scheint.

Zu den am besten bewerteten Rahmenbedingungen zählen die Aspekte Schweigepflicht, Unabhängigkeit des SpD vom System Schule und Informationsgrad über Kontaktaufnahme. Bei den ersten beiden Aspekten handelt es sich um fundamentale Arbeitsprinzipien der schulpsychologischen Arbeit in Deutschland (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018a), was darauf schließen lässt, dass der SpD aus Klientensicht die Arbeitsprinzipien in zufriedenstellendem Maße befolgt. Eingeschränkt wird dieser Befund durch die lediglich als fragwürdig zu wertende interne Konsistenz (.64; Blanz, 2015), sodass die Reliabilität der Skala kritisch zu betrachten ist.

In Kapitel 2.4.3 wurde bereits die besondere Bedeutung der zwischenmenschlichen Kompetenzen der Schulpsycholog*innen für die Klientenzufriedenheit betont, weshalb auf diese in der vorliegenden Studie ein besonderes Augenmerk gelegt wurde. Dabei weisen die Bewertung der Kompetenzen der Referent*innen auf eine hohe Zufriedenheit hin. Dieser Befund schließt sich an die Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) an, in welcher vor allem die Beraterkompetenzen der Referent*innen von den befragten ostthüringer Pädagog*innen besonders positiv hervorgehoben wurden. Die in beiden Studien gefundene hohe Zufriedenheit ist als gute Basis sowohl für eine gute Beziehung zwischen Beratenden und Ratsuchenden, als auch für eine erfolgreiche Beratung der Pädagog*innen in Ostthüringen zu werten (Ertelt & Schulz, 2019; Gutkin & Curtis, 1990; Rogers et al., 2019; Wurst & Grünewald, 2019).

Die geringste Zufriedenheit zeichnet sich bei der Skala Konkrete Wirksamkeit ab, welche mittel bis hoch ausgeprägt ist. Auf Einzel-Item-Niveau betrachtet, wird der Anregung zur Reflexion des eigenen Verhaltens am höchsten zugestimmt (siehe Anhang J). Dabei handelt es sich um eine wichtige Aufgabe und ein wichtiges Ziel insbesondere von Supervision und Coaching, aber auch allgemein von schulpsychologischer Arbeit (Bründel, 2016; Ehinger, 2016; Meidinger & Enders, 2007). Die Teilnehmenden scheinen somit in einem hohen Maße dazu befähigt worden zu sein, sich selbst und mögliche Probleme auf einer Metaebene zu betrachten. Am geringsten wurde seitens der Schulleitungen einer Verbesserung der Kommunikationskompetenzen zugestimmt. Da beispielsweise Methoden der Supervision oder des Coachings teilweise direkt, häufiger jedoch indirekt auf die Reflexion und Optimierung der Kommunikationskompetenz abzielen (Hertzsch, 2016), spiegelt die vergleichsweise niedrige Zustimmung möglicherweise eine geringe Fokussierung auf Kommunikation im Rahmen schulpsychologischer Angebote wider. Möglicherweise lässt sich die geringere Zustimmung einzelner Items sowie der gesamten Skala durch Schwächen der Item-Konstruktion und der Kriteriumsvalidität zurückführen. Die in den Items abgefragten konkreten Wirkungen der Beratung waren unter Umständen irrelevant für die Teilnehmenden, sodass möglicherweise nicht die Klientenzufriedenheit, sondern die Relevanz eines Beratungsergebnisses gemessen wurde (siehe auch Kap. 5.3).

Insgesamt betrachtet, lässt die Gesamtskala Globale Bewertung der Arbeitsqualität auf eine hohe Zufriedenheit der ostthüringer Pädagog*innen mit der Arbeitsqualität des SpD schließen, wobei der SpD die Note 2,0 (*gut*) erhält. Auch die Skala Globale Unzufriedenheit deutet durch die hohe Ablehnung auf eine hohe Zufriedenheit mit dem SpD im Allgemeinen hin. Dieser Befund reiht sich in die wenig vorhandenen Studien zur Klientenzufriedenheit mit schulpsychologischen Angeboten ein, welche ebenfalls bei Lehrkräften eine hohe Zufriedenheit fanden (Denner, 2000; Elbing & Seitz, 1994; Fairchild & Seeley, 1996; Gasser, 2012; Lepage, 2004; Neuschäfer, 2004). Berücksichtigt man die oben diskutierten methodischen Einschränkungen bezüglich der Skala Konkrete Wirksamkeit, ist in der vorliegenden Studie eine Unterschätzung der Klientenzufriedenheit wahrscheinlich.

Betrachtet man die Gesamtskala Globale Bewertung der Erfahrungen mit dem SpD seitens der Gruppe 2, fällt die Klientenzufriedenheit zwar etwas geringer, aber immer noch mittel bis hoch aus, was einer Note von 2,5 (*gut*) entspricht. Der ergänzenden Frage, ob die Teilnehmenden den SpD wieder in Anspruch nehmen würden, wird mehrheitlich zugestimmt. Bedingt durch die unterschiedliche Item-Formulierung und Item-Anzahl ist ein direkter Vergleich der Zufriedenheit beider Gruppen nicht möglich und lag nicht in der

Intension der Forschenden. Jedoch zeigt das von beiden Gruppen beantwortete Item „*Ich hatte das Gefühl, dass der Schulpsychologe mir nicht [weiter]helfen konnte.*“[10] die Tendenz auf, dass sich Teilnehmende der Gruppe 1 signifikant besser beraten und unterstützt fühlen als Ratsuchende der Gruppe 2. Dies könnte möglicherweise ein Grund dafür sein, warum die Klient*innen der Gruppe 2 den SpD nicht erneut innerhalb der Schuljahre 2017/18 und 2018/19 in Anspruch nahmen. Diese Interpretation wird durch Gross und McMullens (1983) Rahmenmodell gestützt. So wertet dies die Frage danach, wer am fähigsten ist, bei der Lösung des vorhandenen Problems zu helfen, als wichtigen Schritt des Hilfesuchverhaltens.

5.1.2.1 Personengebundene und prozessbedingte Faktoren

Als signifikanter personengebundener Einflussfaktor auf die Klientenzufriedenheit ist lediglich die Berufserfahrung (H2.4) zu nennen. Hingegen erweisen sich die Faktoren Herausforderungen an der Schule (H2.1), subjektiver Bedarf an schulpsychologischer Beratung (H2.2), Geschlecht (H2.3), Schulart (H2.5) und Funktion (H2.6) im Modell nicht als signifikant. Bezüglich der prozessbedingten Einflussfaktoren findet sich die Intensität der Inanspruchnahme hypothesenkonform als signifikanter Prädiktor (H2.7). Auch übt die Bewertung der zwischenmenschlichen Kompetenzen im Sinne der Hypothese den größten Einfluss auf die globale Unzufriedenheit aus (H2.8).

Hypothesenkonform bewerten berufserfahrenere Klient*innen den SpD signifikant schlechter als beruflich weniger erfahrene. Ein Grund hierfür könnte in ihrer unterschiedlichen Wahrnehmung einer effektiven Beratung liegen, welche Knoff et al. (1995) in Bezug auf Beratungswissen sowie Prozess- und Anwendungskompetenzen fanden. Weiterhin könnte ein Blick in die Geschichte der Schulpsychologie Aufschluss darüber geben: Ende der 1980er Jahre vollzog sich in der Schulpsychologie ein Paradigmenwechsel weg vom Einzelfall, hin zur Systemarbeit (Meidinger & Enders, 2007). Gerade ältere Pädagog*innen, welche gegebenenfalls noch zu DDR-Zeiten im Schuldienst tätig waren, in welcher die Schulpsychologie deutlich später als in der BRD an Bedeutung gewann (Möley, 2007), könnten dieser Fokusverschiebung kritisch gegenüberstehen. Folglich ist eine insgesamt geringere Zufriedenheit mit der schulpsychologischen Arbeit denkbar.

Als mögliche Erklärung, warum die übrigen Hypothesen bezüglich personengebundener Prädiktoren sich nicht bestätigen, sind methodische und theoretische Schwächen aufzuführen. Weder die Herausforderungen an der Schule noch der subjektive Bedarf wurden bisher, nach Kenntnis der Autorin, als Einflussgrößen auf die Klientenzufriedenheit festgestellt. Daher wurde in der Herleitung der Hypothese auf den Leidensdruck zurückgegriffen. So fanden Crow et al. (2002) in ihrem Review sowie

Puschner et al. (2005), dass der Leidensdruck die Patientenzufriedenheit signifikant negativ beeinflusst. Dieser wird mit den oben beschriebenen Konstrukten nur indirekt erhoben, wodurch die Differenz möglicherweise erklärt werden kann. Die allgemeinen Schwächen der Operationalisierung des Konstrukts Herausforderungen an der Schule werden in Kapitel 5.3 diskutiert.

Auch das Geschlecht erweist sich, anders als vermutet, nicht als signifikanter Prädiktor. Einschränkend ist hierbei, wie bereits in Kapitel 5.1.1.2 diskutiert, die Unterrepräsentation der Männer in der vorliegenden Studie. Weiterhin könnte ursächlich für die Differenz sein, dass die in die Hypothesenbildung miteinbezogenen Befunde aufgrund der spärlichen Studienlage sich nicht direkt auf die Klientenzufriedenheit beziehen. So wurden Geschlechtsunterschiede basierend auf der Wahrnehmung der Kompetenzen der Beratenden (Knoff et al., 1995), der Zustimmung schulpsychologischer Beratung (Elbing & Seitz, 1994) sowie einer realistischen Erwartungshaltung an Beratung (Denner, 2000) in die Überlegungen miteinbezogen. Im letzteren Fall wurde ein Bogen über das Diskonfirmationsparadigma (Nerdinger et al., 2019; siehe Kap. 2.4.3) hin zu Unterschieden in der Klientenzufriedenheit basierend auf das Geschlecht gespannt. Dies war ebenso in Bezug auf die Prädiktoren Schulart und Funktion der Fall, welche aufgrund ihrer explorativen Natur erst im zweiten Schritt in die hierarchische Regression aufgenommen wurden. Anstatt über die möglichen unterschiedlichen Erwartungen an Schulpsychologie zwischen den Geschlechtern (Denner, 2000) sowie der Schulart und Funktion (Anthun, 1999) zu argumentieren, wäre es möglicherweise sinnvoller, direkt die Erfüllung der Erwartungen als Prädiktor aufzunehmen. Hierdurch könnte unter Umständen eine größere Varianzaufklärung des Modells erzielt werden, welche hier als moderat zu werten ist.

Hypothesenkonform ist die Intensität der Inanspruchnahme ein signifikanter prozessbedingter Prädiktor. Insgesamt erwirkt das Modell nur eine schwache bis moderate Varianzaufklärung, was aufgrund der Betrachtung lediglich eines Prädiktors nicht überrascht. Dass Klient*innen, die den SpD weniger als einmal im Schuljahr in Anspruch nahmen, signifikant unzufriedener mit der Arbeitsqualität sind als diejenigen, die den SpD monatlich nutzten, erscheint intuitiv nachvollziehbar und steht im Einklang zur Literatur (z.B. P. Farrell et al., 2005; Gilman & Medway, 2007; Häring & Hüsing, 1992). Als mögliche Begründung hierfür ist auf Allports (1954) Kontakthypothese zu verweisen. So ist es denkbar, dass mehr Kontakt zum SpD zu einer Reduzierung von Vorurteilen gegenüber schulpsychologischer Arbeit und Schulpsycholog*innen seitens der Pädagog*innen führt. Laut Allport ist dieser Effekt am größten, wenn gemeinschaftlich kooperative Ziele verfolgt

werden, eine Interaktion zur Zielerreichung stattfindet, die Beteiligten den gleichen Status aufweisen und Autoritäten den Kontakt unterstützen. Zu bedenken ist jedoch, dass in der vorliegenden Studie keine Aussagen über Kausalitäten getroffen werden können und ungeklärt bleibt, ob die Pädagog*innen zufriedener mit der schulpsychologischen Arbeit sind, weil sie mehr Kontakt haben, oder ob sie mehr Kontakt haben, da sie zufriedener sind.

Dass die Kompetenzen der Referent*innen für Schulpsychologie hypothesenkonform den größten Einfluss auf die Bewertung der globalen Unzufriedenheit ausüben, überrascht angesichts der Forschungslage nicht (siehe Kap. 2.4.3). So wurde dies in vergangenen Studien sowohl seitens der Schulpsycholog*innen (Ptak, 2016; Rogers et al., 2019), als auch seitens der Klient*innen bestätigt (Dollase, 2010; Wurst & Grünewald, 2019). Auch in Bezug auf den Beratungserfolg wird eine positive Berater-Klienten-Beziehung, die sich durch Empathie, Akzeptanz und Authentizität der Beratenden auszeichnet (Rogers, 1973), als wichtigster Faktor gewertet (Nestmann, 2014). Neben den Kompetenzen zeigt sich in der vorliegenden Studie auch die Skala Aufbau, Ablauf und Ergebnis als signifikanter Prädiktor auf die Klientenzufriedenheit, wobei das Modell insgesamt eine starke Varianzaufklärung liefert. Kritisch ist hierbei jedoch die große inhaltliche Nähe der betrachteten Konstrukte sowie der teilweise hohen Korrelationen der Prädiktoren untereinander. Zwar zielt die Skala Globale Unzufriedenheit auf eine allgemeine, unspezifische Bewertung der Unzufriedenheit mit dem SpD ab, während die übrigen Skalen zur Klientenzufriedenheit sich auf konkrete Qualitätskriterien beziehen. Jedoch könnte man bemängeln, dass sich die Items der Skala inhaltlich mit den Items der Skalen Kompetenzen der Referent*innen sowie Aufbau, Ablauf und Ergebnis überschneiden, was die Relevanz des Befunds einschränkt.

5.1.2.2 Anregungen und Verbesserungsvorschläge

Bezüglich der geäußerten Verbesserungsvorschläge, gewünschten zusätzlichen Angeboten und Anregungen an den SpD seitens der Befragten der Gruppe 1 dominiert insgesamt der Wunsch nach mehr Präsenz der Schulpsycholog*innen in den Schulen. Auch die Anmerkungen der Befragten aller Gruppen lassen insgesamt auf den Wunsch nach „mehr Schulpsychologie“ schließen. Dies äußert sich erneut in den Forderungen nach mehr Präsenz der Schulpsycholog*innen an der Schule, mehr Informationen über die Tätigkeitsfelder, mehr persönlicher Vorstellung in der Schule und mehr schulpsychologischen Angeboten. Diese Befunde lassen insgesamt auf eine hohe Akzeptanz und einen hohen Bedarf nach schulpsychologischer Arbeit schließen, weisen aber auch darauf hin, dass der SpD mit manchen Schulen zu wenig persönlichen Kontakt pflegt und zu wenig Informationen über

die Arbeit verbreitet. Möglicherweise spiegelt sich in diesem Befund auch der unzulängliche Versorgungsschlüssel zwischen zuständigen Schulpsycholog*innen und Lehrkräften sowie Schüler*innen wider. Dieser lag in Thüringen im Jahr 2018 bei 555 Lehrkräften und 6871 Schüler*innen pro Schulpsycholog*in, was dem vom BDP angestrebten Schlüssel von 400 Lehrkräften und 5000 Schüler*innen pro Schulpsycholog*in nicht gerecht wird (BDP Sektion Schulpsychologie, 2018a, 2018b).

5.2 Praktische Implikationen für den SpD Ostthüringen

Aus den Befunden lassen sich praktische Implikationen für die Arbeit des SpD Ostthüringen ableiten. Melden sich potenzielle Klient*innen nicht beim SpD Ostthüringen, ist als Hauptgrund hierfür ein fehlender subjektiver Bedarf an schulpsychologischer Beratung zu werten. Um dennoch Pädadgog*innen, die bisher keinen Bedarf an schulpsychologscher Beratung zu haben scheinen, für schulpsychologische Arbeit zu sensibilisieren, sind Informationsveranstaltungen an Schulen denkbar, die auch den präventiven Charakter der Schulpsychologie betonen. Gerade die reflexiven Angebote Supervision und Coaching können hier in den Fokus gestellt werden, welche auf Prävention sowie die Erhöhung professioneller Kompetenzen ausgerichtet sind. Insgesamt erscheinen Informationsveranstaltungen ratsam, um Lehrkräfte und Schulleitungen, die noch nie oder lediglich in der Vergangenheit Kontakt zum SpD hatten, als Klient*innen zu gewinnen. So können diese Veranstaltungen zur Erhöhung des Bekanntheitsgrads des SpD in der Schule sowie des Informationsgrads der Pädagog*innen über den SpD beitragen. Möglich wären jährlich stattfindende persönliche Vorstellungen im Kollegium der Schule, in welchen die Angebote und Kontaktdaten der zuständigen Referent*innen präsentiert werden. Ebenso sind Aushänge im Lehrerzimmer sowie das Verteilen von Broschüren denkbar, die über den SpD informieren und die zuständigen Schulpsycholog*innen in einem kurzen Steckbrief mit Foto vorstellen. Auch Veranstaltungen wie ein Tag der Offenen Tür sind ratsam, um beispielsweise gezielt Pädagog*innen aus Schulen mit wenig oder nicht vorhandenem Kontakt in die Beratungsstelle nach Gera einzuladen, da diese als Multiplikator*innen den Bekanntheitsgrad des SpD im Kollegium erhöhen könnten. Generell gilt es, die Berufserfahrung der Klient*innen in Betracht zu ziehen und verstärkt Pädagog*innen anzusprechen, die am Anfang oder eher am Ende ihrer beruflichen Laufbahn stehen. Da Berufserfahrenere den SpD auch schlechter bewerten als Berufsunerfahrenere, sollte im persönlichen Gespräch mit dieser Gruppe erörtert werden, was sie von Schulpsychologie allgemein und von der Arbeit der Schulpsycholog*innen generell erwarten. Zudem sollten

diese gegebenenfalls über die systemische Ausrichtung der Schulpsychologie informiert und darüber aufgeklärt werden, was Schulpsychologie leisten kann und was nicht.

Generell weisen die hohe Ablehnung, nichts Gutes über den SpD gehört zu haben (Gruppe 3), sowie die guten Bewertungen seitens Gruppe 1 und 2 auf ein positives Image und eine hohe Akzeptanz des SpD bei den Pädagog*innen in Ostthüringen hin. Bezüglich der Qualitätskriterien scheint es vor allem bei den Rahmenbedingungen, aber auch den Kompetenzen der Referent*innen keinen Veränderungsbedarf zu geben, jedoch sollte stets die Wichtigkeit der Beraterkompetenz auf die Klientenzufriedenheit sowie den Beratungserfolg im Hinterkopf behalten werden. In Bezug auf die Konkrete Wirksamkeit lassen sich keine eindeutigen Implikationen ableiten. Jedoch erscheint es sinnvoll, bei Coaching-Angeboten mit Schulleitungen die vermeintlich geringe Wirksamkeit auf die Kommunikationskompetenz zu bedenken und gegebenenfalls Übungen zur Verbesserung der Kommunikation zu überarbeiten oder zu ergänzen.

Insgesamt ist es ratsam, den Wunsch der Klient*innen nach mehr Präsenz der Schulpsycholog*innen in den Schulen nachzukommen. Um dies zu gewährleisten, muss jedoch der Versorgungsschlüssel erhöht und somit mehr Schulpsycholog*innen eingestellt werden. Hierfür gilt es seitens der Schulpsycholog*innen, die Politik auf diesen Missstand aufmerksam zu machen und eine Verbesserung der Versorgung zu fordern.

5.3 Stärken und Schwächen sowie Implikationen für weitere Forschungsarbeiten

Bereits in Kapitel 5.1 wurden Schwächen der Studie aufgeführt, die sich direkt auf die Ergebnisse beziehen, im Folgenden werden weitere kritische Aspekte genannt. Zwar basiert ein Großteil des Fragebogens auf Ptaks (2016) entwickelten Qualitätskriterien (siehe Kap. 3.4.2). Jedoch wurden weitere Fragen auf Basis einer Literaturrecherche sowie inhaltlicher Überlegungen ergänzt, ohne deren psychometrische Eignung – mit Ausnahmen der Inhaltsvalidität – vorab zu prüfen (siehe auch Kap. 3.5). Somit ist die Validität des Ad-Hoc-Fragebogens durch die erstmalige Anwendung eingeschränkt, wie bereits in Kapitel 5.1.2 bezüglich der Konstruktvalidität der Skala Konkrete Wirksamkeit diskutiert wurde. Zukünftige Studien sollten daher, je nach Ziel der Evaluation, auf allgemeinere Wirkungen oder Ergebnisse der Beratung zurückgreifen, wie diese zum Beispiel von Ptak (2016) vorgeschlagen wurden. Auch wäre es möglich, die Skala nur bei Teilnehmenden einzusetzen, die eine Supervision oder Coaching besucht haben oder die Art des genutzten Angebots als Kontrollvariable zu verwenden. Alternativ sollte den Befragten die Möglichkeit gegeben werden, als Antwortoption „*nicht relevant*“ oder „*nicht Inhalt der Beratung*“ anzugeben. Insgesamt ist die Abfrage der Wirksamkeit im Rahmen einer

Querschnittsuntersuchung ohne Kontrollgruppe jedoch methodisch fraglich, da dies die Identifikation kausaler „Nettowirkungen“ (Stockmann & Meyer, 2014, S.79) unmöglich macht. Dies war auch nicht das Ziel der vorliegenden Untersuchung, wobei ein Längsschnittdesign für zukünftige, regelmäßige Evaluationen der Arbeit des SpD denkbar wäre, um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu überprüfen.

Zugunsten einer hohen Rücklaufquote, auf Basis der Ergebnisse der Pilotstudie sowie weiterer ökonomischer und pragmatischer Gründe, wurde der Fragebogen möglichst kurz gehalten und nicht alle 42 Qualitätskriterien (Ptak, 2016, siehe Kap. 3.4.2 & Anhang E) abgefragt. Tatsächlich wurde eine hohe Rücklaufquote erzielt, wobei in 56% der Schulen in Ostthüringen mindestens ein*e Pädagog*in teilnahm. Folglich ist die externe Validität der Befunde als hoch zu werten, auch wenn für zukünftige Studien ein höherer Männeranteil wünschenswert ist. Jedoch geschah die Kürzung des Fragebogens möglicherweise auf Kosten der Inhaltsvalidität. Deutlich wurde dies bei dem nicht aufgenommenen Qualitätskriterium *persönlicher Kontakt vor Ort in den Schulen vor der ersten Kontaktaufnahme zum SpD*, dessen Relevanz in allen drei Gruppen in den offenen Items deutlich wurde. Gleiches gilt für das Kriterium *Wartezeit bis zum persönlichen Erstgespräch*, welches lediglich in Gruppe 2 abgefragt wurde. Daher sollten diese Qualitätskriterien in zukünftigen Studien für alle Befragten aufgenommen werden. Auch erscheint es sinnvoll, zukünftig die *Erfüllung der Erwartungen an die Beratung* abzufragen, wie bereits in Kapitel 5.1.2.1 diskutiert wurde. Um einen Informationsverlust bei der Umrechnung der Globalen Skalen in Noten zu vermeiden, sollten zukünftige Studien direkt eine Gesamtbewertung des SpD in Schulnoten oder alternativ mit einer Likert-Skala beinhalten. Möglich wäre hierfür das Item „*Wie zufrieden sind sie insgesamt mit der Arbeitsqualität des SpD?*“. Insgesamt muss die von Ross, Steward und Sinacore (1995) gefundene Abhängigkeit der Patientenzufriedenheit vom jeweiligen Messinstrument kritisch in Betracht gezogen werden, die bei eindimensionalen signifikant höher als bei mehrdimensionalen Skalen ausgeprägt ist. Indem in der Studie eine mehrdimensionale, globale Skala berechnet wurde, wurde möglicherweise ein bei globalen Zufriedenheitsskalen herrschender Positivitätsbias umgangen (Fischer & Belschak 2006). Weitere allgemeine Schwächen des Zufriedenheitskonstrukts und bezüglich der Klientenzufriedenheit sind dem Kapitel 2.4.1 zu entnehmen.

Die zur Abschätzung der Reliabilität erfolgten Messungen der internen Konsistenz ergaben zwar mehrheitlich akzeptable Werte ($\alpha > .70$), jedoch unterschritten die Skalen Bekanntheitsgrad/Nutzung des SpD an der Schule, Schutzfaktoren und Rahmenbedingungen

diesen kritischen Wert. In zukünftigen Untersuchungen ist somit eine Steigerung der Reliabilität, zum Beispiel durch die Hinzunahme weiterer Items, ratsam (Bortz & Döring, 2006). Da bei den Ein-Item-Skalen keine Reliabilitätsabschätzung über die interne Konsistenz möglich war, ist deren Messgenauigkeit unklar und muss in zukünftigen Studien, beispielsweise über die Retest-Methode, überprüft werden.

Positiv hervorzuheben ist die Verknüpfung der subjektiven Bewertungen der Befragten mit der Ostthüringer Schulstatistik (SpD, 2018), da hierdurch objektive Zusatzinformationen in die Analysen miteinbezogen werden konnten. Jedoch ist die Operationalisierung objektiver Herausforderungen über den Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Förderbedarf zu hinterfragen. So wurden hierbei die in der Literatur gefundenen Hauptbelastungsfaktoren für Lehrkräfte gar nicht (*Klassengröße*) oder nur indirekt (*destruktives Schülerverhalten*; z.B. Bauer, 2004; Hastings & Bham, 2003; Schaarschmidt & Kieschke; 2013) erfasst, sodass die Validität des Konstrukts eingeschränkt ist. Auch die bei der Bildung des Index *Herausforderungen der Schule* verwendete Grenze von 20%, welche impliziert, dass ab einem höheren Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf hohe Herausforderungen vorliegen, ist kritisch zu betrachten. So basiert diese auf Praxiserfahrungen der Schulpsycholog*innen des SpD, nicht aber auf denen der Lehrkräfte und vernachlässigt weitere relevante Belastungs- oder Entlastungsfaktoren wie die Anwesenheit von Sonderpädagog*innen. Eine weitere Limitation ergibt sich aus der Zuordnung der Befragten zu den jeweiligen Schuldaten. Hierzu wurde die jeweilige Schulnummern auf den Fragebögen platziert, um diesen für die Befragten ökonomischer zu gestalten, da sie so nicht selbst die Angaben tätigen mussten. Zwar wurde den Befragten im Anschreiben des Fragebogens Anonymität und ein vertraulicher Umgang mit den Daten zugesichert, jedoch nicht die Platzierung der Schulnummer erklärt. Dies ist zu kritisieren und führte in vereinzelten Fällen möglicherweise zu Misstrauen, einem Nicht- oder unvollständigen Ausfüllen des Fragebogens und negativen Rückmeldungen an den SpD. Zukünftig sollten die Befragten umfassender über die Verwendung ihrer Daten aufgeklärt oder auf eine Nutzung der Schuldaten verzichtet werden.

Problematisch zeigte sich, wie oben erwähnt, dass Fragebögen teilweise unvollständig ausgefüllt wurden. Hierbei wurden vor allem demographische Angaben, aber auch Fragen zur Situation an der Schule vereinzelt ausgelassen. Als mögliche Ursache hierfür sind die oben beschriebenen vereinzelten Zweifel der Befragten an der Anonymität aufzuführen. Diese Teilnehmenden wurden nicht vollständig, sondern nur bei einzelnen

Auswertungsschritten von der Untersuchung ausgeschlossen, wenn sie, wie von Bühl (2014) vorgeschlagen, weniger als 75% der Items pro Skala nicht beantworteten. Dieses Vorgehen ist aus forschungsmethodischer Sichtweise äußerst umstritten, aber im Rahmen der Erkenntnisfunktion einer Evaluation nachvollziehbar. Hierzu schreiben Stockmann und Meyer (2014), dass – bedingt durch die Informationsbedürfnisse der Auftraggebenden – sich „Evaluationen (bis auf wenige Ausnahmen) nicht auf rein wissenschaftliche Ansprüche reduzieren [lassen]“ (S. 67).

Die Konstruktion des Fragebogens mit unterschiedlichen, an die jeweiligen Gruppen angepassten Fragen ist als Stärke sowie als Schwäche zu werten. Positiv hervorzuheben ist, dass hierdurch valide Informationen zu unterschiedlichen Forschungsfragen von den jeweils besten Informanten generiert werden konnten (Gruppe 1: Arbeitsqualität; Gruppe 2 und 3: Gründe der Nicht-Inanspruchnahme). Kritsch ist jedoch die daraus resultierende geringe Vergleichbarkeit bezüglich der Zufriedenheit mit der Arbeitsqualität der Gruppe 1 und 2 und den Gründen der Nichtinanspruchnahme der Gruppe 2 und 3 zu werten. Für zukünftige Studien erscheint es ratsam, auf eine Differenzierung zwischen Gruppe 2 und 3 zu verzichten.

5.4 Ausblick und Schlussbemerkungen

Den anfangs zitierten „Umbau der Schulpsychologie von der Reparaturwerkstatt zur Entwicklungsabteilung“ (Heyse, 1990, S. 60) scheinen Schulleitungen und Lehrkräfte in Ostthüringen positiv aufgefasst zu haben. Unterstrichen wird diese These durch die insgesamt hohe Zufriedenheit mit der Arbeitsqualität des SpD, welcher seinen Fokus auf Systemarbeit legt. Im Rahmen der Studie konnte ein IST-Zustand bezüglich der Klientenzufriedenheit sowie Gründe für eine Nichtinanspruchnahme schulpsychologischer Angebote ermittelt werden. Ferner wurden personenbezogene wie prozessbedingte Faktoren auf die Zufriedenheit sowie Unterscheidungsmerkmale bezüglich der Intensität der Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote identifiziert. Denkbar sind jedoch zahlreiche weitere Faktoren sowie Unterscheidungsmerkmale, die in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt wurden. Zukünftige Studien könnten beispielsweise überprüfen, inwiefern sich das Problemlöseverhalten der ostthüringer Pädagog*innen auf die Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote auswirkt, wie dies bereits von Pohlman et al. (1998) untersucht wurde. Auch wäre es von großem Interesse, inwieweit sich die Einstellung der Schulleitungen zum SpD auf die Zufriedenheit mit der Arbeitsqualität und die Inanspruchnahme schulpsychologischer Angebote seitens der Lehrkräfte auswirkt. Hieran anknüpfend wäre interessant, inwiefern die Zufriedenheit und Inanspruchnahme

schulpsychologischer Beratung innerhalb der Kollegien konstant sind. Darüber hinaus sollte die Zufriedenheit anderer Klient*innen wie Schüler*innen und Eltern in zukünftigen Evaluationen erfasst werden. Zudem könnten größer angelegte Studien im Längsschnittdesign mit Kontrollgruppen ermitteln, inwiefern die Wirksamkeit schulpsychologsicher Beratung beschaffen ist.

Die Studie kann nur als Anfang einer kontinuierlich stattfindenden Qualitätssicherung betrachtet werden. Zusammen mit den von Ptak (2016) entwickelten Qualitätskriterien sowie der Pilotstudie (Wurst & Grünewald, 2019) leistet die vorliegenden Studie einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung und Verbesserung schulpsychologischer Arbeit und zeigt das Bestreben des Schulpsychologischen Dienstes in Ostthüringen auf, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und zu hinterfragen. Es bleibt zu hoffen, dass auch andere schulpsychologische Dienste und Beratungsstellen deutschlandweit diesem Beispiel folgen, um eine stetige Verbesserung schulpsychologischer Arbeit zu ermöglichen, von der letztendlich Lehrkräfte, Schulleitungen, aber auch Schüler*innen und Eltern profitieren können.

Literatur

Addis, M. E., & Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist, 58*, 5–14. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.5

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.

Anthun, R. (1999). Quality and improvement potential in school psychology services. *School Psychology International, 20*, 163–175.

Barber A.J., Tischler, V.A.& Healy, E. (2006). Consumer satisfaction and child behaviour problems in child and adolescent mental health services. *Journal of Child Health Care, 10*(1), 9–21. doi: 10.1177/1367493506060200

Bauer, J. (2004). *Die Freiburger Schulstudie* [unveröffentlichtes Manuskript]. Abgerufen von http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/schulstudiedeutsch.pdf

Behr, M., Valentin, U. & Ramos-Weisser, C. (2003). Arbeitsbelastung von Schulleitungen. *Pädagogische Führung – Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 14*(4), 210-213.

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP) *Sektion Schulpsychologie. (2014). Schulpsychologie in Deutschland Berufsprofil. Fokus: Inklusion in der Schule.* Abgerufen von https://bdp-chulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2014/berufsprofil_inklusion.pdf

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP) Sektion Schulpsychologie. (2018a). *Schulpsychologie in Deutschland. Berufsprofil*. 4. ergänzte Auflage. Berlin: BDP - Sektion Schulpsychologie. Abgerufen von https://bdp-schulpsychologie.de/aktuell/2018/180914_berufsprofil.pdf

Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP) Sektion Schulpsychologie. (2018b). *Versorgungszahlen 2018. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in den Bundesländern*. Abgerufen von https://bdp-schulpsychologie.de/aktuell/2018/180918_vergleichszahlen.pdf (04.06.2019).

Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit – Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S., & Brace, C. (2002). *Counselling in Schools*. London: Sage.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Bossard, M.D. & Gutkin, T.B. (1983). The relationship of consultant skill and school organizational characteristics with teacher use of school-based consultation services. *School Psychology Review, 12*, 50-56.

Bronder, D.J. (2001). Hauptschulpädagogik in Deutschland. In H. Döbert & C. Ernst (Hrsg.). *Basiswissen Pädagogik: Aktuelle Schulkonzepte. Band 3. Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft* (S. 86-117). Baltmannsweiler: Schneider.

Bründel, B. (2016). Classroom-Management in inklusiven Schulen. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 360-369). Stuttgart: Kohlhammer.

Buchwald, P. & Ringeisen, T. (2007). Wie bewältigen Lehrer interkulturelle Konflikte in der Schule? Eine Wirksamkeitsanalyse im Kontext des multiaxialen Coping-Modells. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 6*(5), 71-98. Abgerufen von https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-455024

Bühl, A. (2014). *SPSS 22 – Einführung in die moderne Datenanalyse*. Hallbergmoos: Pearson.

Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmoos: Pearson.

Carner, L. A., & Alpert, J. L. (1995). Some guidelines for school consultants revisited. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 6,* 47–57.

Carscaddon, D.M., George, M. & Wells, G. (1990). Rural Community Mental Health Satisfaction and Psychiatric Symptoms. *Community Mental Health Journal, 26*(4), 309–18.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. New York: Erlbaum.

Cornelius, M. & Köhler, M. (2003). Supervision als Fortbildungsangebot für stellvertretende Schulleiter. Ein Beitrag zur Personalentwicklung. *OSC, 10*(4), 367-382. https://doi.org/10.1007/s11613-003-0045-z

Crow, R., Gage, H., Hampson, S., Hart, J., Kimber, A., Storey, L., & Thomas, H. (2002) The Measurement of Satisfaction with Health Care: Implications for Practice from a Systematic Review of the Literature. *Health Technology Assessment 6*(32), 1–235.

Denner, L. (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dick, R. van. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern – zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung* (2. Aufl.). Marburg: Tectum.

Dick, R. van, Wagner, U., & Petzel, Th. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46*, 269-280.

Ditton, H. & Müller, A. (2015). Schulqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz, (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Aufl., S.121-134). Heidelberg: Springer.

Dollase, R. (2010). *Situation der Schulpsychologie in Deutschland und Niedersachsen im internationalen Vergleich*. Gutachten im Auftrag der Max-Träger-Stiftung.

Drewes, S. (2016). Aufgaben und Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (2. Aufl., S. 30 - 41). Stuttgart: Kohlhammer.

Ehinger, W. (2016). Supervision und Coachingprozesse im schulischen Kontext. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. (2.Aufl., S. 446-457). Stuttgart: Kohlhammer.

Elbing, E. & Seitz, S. (1994). Erwartungen von Lehrern an Schulpsychologen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *41*(4), 262-271.

Erchul, W.P. & Chewning, T.G. (1990). Behavioral consultation from request-centered relational communication perspective. *School Psychology Quarterly, 5*, 1–20.

Ertelt, B., & Schulz, W. (2019). *Handbuch Beratungskompetenz. Mit Übungen zur Entwicklung von Beratungsfertigkeiten in Bildung und Beruf* (4.Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fairchild, T.N. & Seeley, T.J. (1996). Evaluation of School Psychological Services: A Case Illustration. *Psychology in the Schools, 33*, 46-55.

Farrell, P., Jimerson, S.R., Kalambouka, A. & Benoit, J. (2005). Teachers' perceptions of school psychologists in different countries. *School Psychology International, 26*(5), 525-544. doi: 10.1177/0143034305060787

Farrell, P.T., Howes, A.J., Jimerson, S.R., & Davies, S.M. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Hrsg.), *The handbook of school psychology* (4.Aufl., S. 821–839). Hoboken: Wiley.

Fiege, C., Gawrilow, C., Schmid, J., & Hasselhorn, M. (2016). Forschungsgrundlagen der Schulpsychologie. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. (2.Aufl., S. 58-69). Stuttgart: Kohlhammer.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Aufl.). Los Angeles: SAGE.

Fischer, L., & Belschak, F. (2006). Objektive Arbeitszufriedenheit? Oder: Was messen wir, wenn wir nach der Zufriedenheit mit der Arbeit fragen? In: L. Fischer (Hrsg.), *Arbeitszufriedenheit* (S. 80-108). Göttingen: Hogrefe.

Gasser, C. (2012). Evaluation von Supervisionsprozessen an Südtiroler Schulen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, *19*, 443–457. doi: 10.1007/s11613-012-0298-5

Gilman, R. & Medway, F.J. (2007). Teachers' Perceptions of School Psychology: A Comparison of Regular and Special Education Teacher Ratings. *School Psychology Quarterly, 22*(2), 145–161. doi: 10.1037/1045-3830.22.2.145

Glatzer, W. & Zapf, W. (Hrsg.) (1984). *Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden*. Frankfurt am Main: Campus.

Gonzales, J.E., Nelson, J.R., Gutkin, T.B., & Shwery, C.S. (2004). Teacher Resistance to School-Based Consultation with School Psychologists: A Survey of Teacher Perceptions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(1), 30-37.

Good, G.E., Dell, D.M., & Mintz, L.B. (1989). Male Role and Gender Role Conflict: Relations to Help Seeking in Men. *Journal of Counseling Psychology, 36*(3), 295-300.

Greenglass, E.R., Fiksenbaum, L. & Burke, R.J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality, 9,* 219-230.

Gross, A., & McMullen, P. (1983). The help-seeking process. In V. J. Derlega & J. A. Grzelak (Hrsg.), *Cooperation and helping behavior: theories and research* (S. 305-326). New York: Academic Press.

Gutkin, T.B. & Bossard, M.D. (1984). The impact of consultant, consultee, and organizational variables on teacher attitudes toward consultation services. *Journal of School Psychology, 22*, 251-258.

Gutkin, T.B., & Curtis, M.J. (1990). School-based consultation: Theory and techniques. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Hrsg.), *The handbook of school psychology* (2. Ausgabe, S. 577-613). New York: Wiley.

Gutkin, T.B. & Hickman, J.A. (1990). The relationship of consultant, consultee, and organizational characteristics to consultee resistance to school-based consultation: An empirical analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*, 111–122.

Hafen, K., Bengel, J., Jastrebow, J. & Nübling, R. (2000). Konzept und Dimensionen der Reha-Motivation. *Präv.-Rehab., 12*(1), 1-10.

Hanckel, C. (2001). Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 13-15). Neuwied: Luchterhand.

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

Häring, H.-G. & Hüsing, A. (1992). Sind Eltern mit der Schulpsychologischen Beratung zufrieden? – Erprobung eines Elternfragebogens. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1*, 52-57.

Häring, H.-G. & Kowalczyk, W. (2001a). Entwicklungstendenzen in der Schulpsychologie. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 159-161). Neuwied: Luchterhand.

Häring, H.-G. & Kowalczyk, W. (2001b). Kennzeichen schulpsychologischer Arbeit. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 30-37). Neuwied: Luchterhand.

Hastings, R.P. & Bham, M.S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*, 115-127.

Heath, P.J., Brenner, R.E., Vogel, D.L., Lannin, D.G., & Strass, H.A. (2017). Masculinity and Barriers to Seeking Counseling: The Buffering Role of Self-Compassion. *Journal of Counseling Psychology, 64*(1), 94–103. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000185

Heiner, M. (2014). Evaluation in der Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2. Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl., S. 825-836). Tübingen: dgvt.

Hertzsch, H. (2016). Kommunikation als Führungsaufgabe in der Schule: Einblicke in den Status Quo von Schulleiter. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. (2.Aufl., S. 395-408). Stuttgart: Kohlhammer.

Heyse, H. (1990). *Entwicklungslinien einer Schulpsychologie für die 90er Jahre. Vortrag auf der 9. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung Oktober 1990 in Osnabrück.* Abgerufen von https://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1811274-1812042-1-texte_zur_schulpsychologie_teil_i_paradigmenwechsel_web.pdf

Heyse, H. (2000). Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Evaluation in der Schulpsychologie. *Report Psychologie, 25*, 15-17.

Heyse, H. (2001). Selbstverständnis der Schulpsychologie. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 9-12). Neuwied: Luchterhand.

Heyse, H. (2016). Lehrergesundheit – ein Aufgabenfeld für die Schulpsychologie. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. (2.Aufl., S. 424-436). Stuttgart: Kohlhammer.

Hochstrasser, F. (1990). Schulpsychologie. In S. Grubitzsch, G. Rexilius, *Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Ein Handbuch* (S.92). Reinbek: Rowohlt.

Israelashvili, M., & Ishiyama, F. (2011). Positive and Negative Emotions Related to Seeking Help from a School Counselor. *Advances In School Mental Health Promotion, 1*(4), 5-13. doi: 10.1080/1754730x.2008.9715735

Jeck. S. (2001). Schulpsychologische Bewährungskontrollen. In H.-G. Häring & W. Kowalczyk (Hrsg.), *Schulpsychologie konkret. Einführung in Handlungsfelder und Methoden* (S. 166-170). Neuwied: Luchterhand.

Jeck, S. (2016). Qualitätssicherung und Evaluation in der Schulpsychologie. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. (2.Aufl., S. 80-94). Stuttgart: Kohlhammer.

Jötten, B. & Fleischer, T. (2007). Aufgaben, Arbeitsfelder und Methoden der Schulpsychologie. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 33-38). Stuttgart: Kolhammer.

Jugert, G. (1998). *Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern* (Dissertation). Frankfurt: Peter Lang.

Kahl, L. J., & Fine, M. J. (1978). Teachers' perception of the school psychologist as a function of teaching experience, amount of contact and socioeconomic status of the school. *Psychology in the Schools, 15,* 577-582.

Kanders, M. & Rösner, E. (2006). Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S.11-48). Weinheim: Juventa.

Knoff, H.M., Sullivan, P., & Liu, D. (1995). Teachers' Ratings of Effective School Psychology Consultants: An Exploratory Factor Analysis Study. *Journal of School Psychology, 33*(1), 39-57.

Kosubek, S. (2001). Zum Phänomen der Gewalt und zur Integrationsproblematik von Jugendlichen Migranten in der Schule. *Unsere Jugend, 2*, 53-61.

Kotkamp, U. (2012). *Gelingensbedingungen von Supervision an Schulen*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit, Hochschule Mittweida (FH), Deutschland.

Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchungen und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl.) (S. 72-87). Weinheim: Beltz.

Larsen, D.L., Attkisson, C.C., Hargreaves, W.A., & Nguyen, T.D. (1979). Assessment of client/patient satisfaction: Development of a general scale *Evaluation and Program Planning, 2*, 197-207.

Laux, A., Ksienzyk-Kreuziger, B. & Kieschke, U. (2007). Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 93-115). Weinheim: Beltz.

Lebow, J.L. (1983). Research assessing consumer satisfaction with mental health treatment: A review of findings. *Evaluation and Program Planning, 6,* 211-236.

Lepage, K., Kratochwill, T.R., & Elliott, S.N. (2004). Competency-Based Behavior Consultation Training: An Evaluation of Consultant Outcomes, Treatment Effects, and Consumer Satisfaction. *School Psychology Quarterly, 19*(1), 1-28. http://dx.doi.org/10.1521/scpq.19.1.1.29406

Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Liermann, H. (2014). Schulpsychologische Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2. Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl., S. 865-875). Tübingen: dgvt.

Lüscher-Kull, J. & Odersky, T. (1979). Untersuchung über die Einstellung der Lehrkräfte zum Schulpsychologischen Dienst. *Der Jugendpsychologe, 5*(2), 9-11.

Mayer, H.O. (2002*). Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung.* München: R. Oldenbourg.

Meidinger, H. & Enders, C. (2007). Beratung, Supervision und Coaching in der Schule. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 300-320). Stuttgart: Kolhammer.

Möley, S. (2007). Geschichte der Schulpsychologie in Deutschland. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 17-26). Stuttgart: Kolhammer.

Nerdinger, F.W, Neumann, C. & Curth, S. (2019). Kundenzufriedenheit und Kundenbindung. In K. Moser (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie* (2. Aufl., S.119-138). Berlin: Springer.

Nestmann, F. (2014). Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2. Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl., S. 783-796). Tübingen: dgvt.

Neuschäfer, K. (2004). Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. *Forum Supervision, 23*(12), 70-84.

Pikowsky, B. & Wild, E. (1996). Schulpsychologische Beratung. In M. Hofer, E. Wild & B. Pikowsky (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Berufsfelder. Beratung zwischen Theorie und Praxis* (S.87-115). Bern: Huber.

Plante, T.G., Couchman, C.E., Hoffman, C.A. (1998). Measuring treatment outcome and client satisfaction among children and families: A case report. *Professional Psychology: Research and Practice, 29*(1), 52-55.

Pohlman, C., Hoffmann, L.B., Dodds, A.H., & Pryzwansky, W.B. (1998). Utilization of School-Based Professional Services: An Exploratory Analysis of Perceptions of Mentor Teachers and Student Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 9*(4), 347-365.

Portmann R. & Stark, G. (1977). Implementation unter institutionellen Gesichtspunkten. In G. Stark, K. Aurin, H. Reichenbecher, E. Todt (Hrsg.), *Beraten in der Schule? Analysieren – Methoden – Strategien* (S. 230-238). Braunschweig: Georg Westermann.

Pospeschill, M. (2013). *Empirische Methoden in der Psychologie*. München: Ernst Reinhardt.

Prüfungsverfahrensordnung (Satzung) der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel für Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge (PVO) IdF vom 13. Juni 2019 (NBl. HS MBWK Schl.-H., 46) zuletzt geändert durch das Gesetz vom 10. Februar 2018 (GVOBl. Schl.-H., 68)

Ptak, A. (2016). *Die Entwicklung von Qualitätskriterien schulpsychologischer Arbeit am Beispiel des Schulpsychologischen Dienstes am Staatlichen Schulamt Ostthüringen. Eine Delphi-Studie.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Friedrich-Schuller-Universität Jena, Deutschland.

Puschner, B., Bauer, S., Kraft S., & Kordy, H. (2005). Zufriedenheit von Patienten und Therapeuten mit ambulanter Psychotherapie. *Psychother Psych Med, 55*(12), 517-526. doi: 10.1055/s-2005-867050

Rauen, C. (2001). Coaching als Personalentwicklungsinstrument. *Wirtschaftspsychologie – Arbeit / Betrieb / Organisation*, *1,* 16-25.

Rogers, C. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit*. München: Klett.

Rogers, M. R., Marraccini, M. E., Lubiner, A. G., Dupont-Frechette, J. A., & O'Bryon, E. C. (2019). Advacing Advocacy: Lessons Learned From Advocates in School Psychology. *Psychological Services*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/ser0000334

Rösner, E. & Böttcher, W. (1999). Gymnasium – Sekundarstufe I. Oder: Droht der Untergang der Identität im Schülerstrom? In E. Rösner (Hrsg.). *Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zur Schulstruktur der Sekundarstufen* (S. 74-88). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Ross, C. K., Steward, C. A., & Sinacore, J. M. (1995). A comparative study of seven measures of patient satisfaction. *Medical care, 33*, 392-406.

Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung – Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 231-250). Wiesbaden: Springer.

Rubinson, F. (2002). Lessons learned from implementing problem-solving teams in urban high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(3), 185–217.

Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.

Palzkill, B. (1995). Supervision und Schule – Schwierigkeiten einer Annäherung. *OSC, 2*(2), 107-123.

Pole, J.D. & Bondy, S. J. (2010). Normality Assumption. In N. J. Salkind (Hrsg.) *Encyclopedia of research design (S. 932-934)*. Los Angeles: Sage.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Kapitel 1: Einführung und Überblick*. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.) *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 17-44). Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Aufl.) (S. 81- 98). Wiesbaden: Springer.

Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). *It is Really Robust? Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, 6*(4), 147.151.

Schmitt, C. (2013). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E.V. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 447-456). Reinbek: Rowohlt.

Schreyögg, A. (1995). *Coaching – Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt a.M.: Campus.

Schreyögg, A. (2000). Coaching für die Schulentwicklung. *Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management, 7*(3), 213-224.

Schulpsychologischer Dienst (SpD) Ostthüringen. (2018). *Statistik Schulen SSA Ost August 2018*. (interne Statistik). Gera.

Seifried, K. (2007). Schulpsychologie – Kooperationspartner und Vernetzung. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 360-370). Stuttgart: Kolhammer.

Slonski-Fowler, K.E. & Truscott, S.D. (2004). General Education Teachers´ Perception of the Prereferral Intervention Team Process. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*(1), 1-39.

Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K., & Watson, C. (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care, 20*(4), 391–402.

Steinig. W. (2017). *Grundschulkulturen: Pädagogik – Didaktik – Politik*. Berlin: Erich Schmidt.

Stenger, M. K., Tollefson, N., & Fine, M. J. (1992). Variables that distinguish elementary teachers who participate in school-based consultation from those that do not. *School Psychology Quarterly, 7*, 271–284.

Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation: Eine Einführung* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.

Temme, K. & Jeck, S. (2007). Qualitätsmanagement in der Schulpsychologie. In T. Fleischer, N. Grewe, B. Jötten, K. Seifried & B. Sieland (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 427-437). Stuttgart: Kolhammer.

Thornberg, R, (2014). Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 24*, 183–210. doi: 10.1080/10474412.2013.846188

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) Statistikstelle. (2018). *Personal nach Alter und Durchschnittsalter*. Abgerufen von http://www.schulstatistik-thueringen.de/

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS). (o. J. a). *Schulpsychologischer Dienst Thüringen.* Abgerufen von https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/einrichtungen/schulpsychologischer_dienst/index.aspx

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS). (o. J. b). *Schulpsychologischer Dienst.* Abgerufen von https://www.thueringen.de/th2/schulaemter/ostthueringen/psycho/index.aspx

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS). (o. J. c). *Was? Aufgaben und Angebot.* Abgerufen von https://www.thueringen.de/th2/tmbjs/bildung/einrichtungen/schulpsychologischer_dienst/was/index.aspx

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) IdF vom 30. April 2003 (GVBL. S. 238), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 20. Dezember 2010 (GVBL. S. 530)

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS). (2013). *Aufgaben des Schulpsychologischen Dienstes*. Anlage 1 der Geschäftsordnung der Staatlichen Schulämter vom 05.05.2013., Gz.: 25/5092.

Vogel, H. (2014). Qualitätssicherung von Beratung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 2. Ansätze, Methoden und Felder* (3. Aufl., S. 837-856). Tübingen: dgvt.

Warwas, J. (2009). Berufliches Selbstverständnis und Beanspruchung in der Schulleitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*, 475–498. doi: 10.1007/s11618-009-0088-9

Witt, J.C. & Martens, B.K. (1988). Problems with problem-solving consultation: A reanalysis of the assumptions, methods, and goals. *School Psychology Quarterly, 17*, 211–226.

Wittenberg, R., Cramer, H., & Vicari, B. (2014). *Datenanalyse mit IBM SPSS Statistics: Eine syntaxorientierte Einführung*. Konstanz: UVK.

Wollenweber, H. (2001). Zur Weiterentwicklung der Realschule. In H. Döbert & C. Ernst (Hrsg.). *Basiswissen Pädagogik: Aktuelle Schulkonzepte. Band 3. Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft* (S. 118-132). Baltmannsweiler: Schneider.

Wurst, J. & Grünewald, S. (2019). *Evaluation der Arbeitsqualität des Schulpsychologischen Dienstes Ostthüringen in der Gebietskörperschaft Jena. Eine qualitative Interview-Studie.* Unveröffentlichte Projektarbeit, Friedrich-Schuller-Universität Jena, Deutschland.

Zürn, H., Bosselmann, R., Arendt, G. & Liebl-Wachsmuth, W. (1990). Wie ging's denn weiter? Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Nachbefragung eines Klientenjahrganges. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 39*(5), 185-190.

Anhang

Anhang A: Anschreiben an die Schulen

Sehr geehrte Schulleitungen, sehr geehrte Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer,

im Schulpsychologischen Dienst bieten wir vor allem für Führungskräfte, für Pädagoginnen und Pädagogen, gesamte Kollegien und Pädagogengruppen Beratung bzw. Supervision und Coaching an und arbeiten eng mit den Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern Ihrer Schulen zusammen. Unser aktuelles Team der Referenten für Schulpsychologie in den Regionen:

Referatsleiterin	Dr. Viktoria Munk-Oppenhäuser	0365-54854-650
Altenburger Land	Mario ten Venne	0365-54854-628
	Ulrike Sänger	0365-54854-622
Stadt Gera	Silke Stanzel	0365-54854-627
Landkreis Greiz	Jana Franke	0365-54854-625
Stadt Jena	Kathrin Martin	0365-54854-626
	Dr. Katrin Tischendorf	0365-54854-621
	Dr. Uwe Kotkamp	0365-54854-620
Saale-Holzland-Kreis	Annemarie Herrmann	0365-54854-623
	Dr. Anja Weiß-Silberhorn	0365-54854-624
Saale-Orla-Kreis	Dr. Katrin Tischendorf	0365-54854-621
	Kathrin Martin	0365-54854-626
	Dr. Uwe Kotkamp	0365-54854-620

Zur Verbesserung unserer Arbeit bzw. unseres Angebots für Sie sind wir dankbar, dass Prof. Dr. Noack, Frau Grünberg und Frau Wurst am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena eine Evaluationsstudie durchführen, die nach ersten ausgewählten Interviews nun die Rückmeldungen von Ihnen als Schulleitungen und Beratungslehrern durch Fragebögen erfasst. In den nächsten Tagen erhalten Sie **über die Schulpost** drei Fragebögen mit der Bitte um Bearbeitung: einen Bogen für Schulleiterinnen bzw. Schulleiter, zwei Bögen für Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer bzw. Lehrer im Allgemeinen, die ggf. Beratung durch den Schulpsychologischen Dienst wahrnehmen, wahrgenommen haben oder wahrnehmen könnten. ***Bitte beachten Sie hierbei: Die Evaluation betrifft ausschließlich den Aufgabenbereich der o.g. ReferentInnen – NICHT die Arbeit des TQB-Teams der Sonderpädagogen im Referat 3 des Schulamtes.***
Wir bitten Sie, die Bögen schnellstmöglich auszufüllen und in dem ebenfalls Ihrer Post beigefügten Rücksendeumschlag direkt **an das Team der FSU Jena zurückzusenden**.
Alle gewonnenen Daten werden anonym und vertraulich durch die FSU Jena ausgewertet und der Schulpsychologische Dienst erhält lediglich eine inhaltliche, in Regionen zusammengefasste Rückmeldung hierzu.
Weiterführende Informationen zur Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes finden Sie unter https://www.thueringen.de/th2/schulaemter/ostthueringen/psycho/index.aspx.
Ich danke Ihnen bereits im Voraus für diese für uns wichtigen Rückmeldungen und bin gespannt auf die Ergebnisse der Studie. Für Fragen stehe ich natürlich gern zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen
Dr. Viktoria Munk-Oppenhäuser

Anhang B: Begleitschreiben Fragebogen (Version Lehrkräfte)

Codierung:

Fragebogen für Lehrer zur Evaluation der Schulpsychologischen Beratung

seit 1558

Vielen Dank für Ihre Unterstützung dieser Evaluation. Im Rahmen unserer Masterarbeit wollen wir die Zufriedenheit der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Lehrerinnen und Lehrer mit der Beratung durch den Schulpsychologischen Dienst (SpD) des Staatlichen Schulamtes Ostthüringen erfragen.

- Die Beantwortung dauert **ca. 10 Minuten**
- Die erfassten Daten werden ausschließlich durch die FSU Jena ausgewertet. Eine Rückmeldung an den Schulpsychologischen Dienst erfolgt vollständig **anonymisiert** durch zusammengefasste Werte z.B. bzgl. Der betreuten Regionen und Schularten und ist somit nicht auf einzelne Personen zurückzuführen.
- Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Das richtige Ausfüllen:

Überprüfen Sie unbedingt zunächst anhand der Überschrift auf der ersten Seite, ob Sie die für Sie zutreffende Fragebogenversion (*Schulleiter* ***oder*** *Lehrkraft*) vorliegen haben. Die Personenbezeichnungen in diesem Fragebogen beziehen sich auf alle Geschlechter.

Fragebogen für Lehrer zur Evaluation der Schulpsychologischen Beratung

Fragebogen für Schulleiter zur Evaluation der Schulpsychologischen Beratung

---

Kreuzen Sie die für Sie zutreffenden Angaben an beziehungsweise notieren Sie Ihre Antworten. Fragen, bei welchen eine Mehrfachnennung möglich ist, sind entsprechend markiert.

Bei den in Tabellen aufgeführten Aussagen bitten wir Sie, jeweils Ihre Zustimmung oder Ablehnung anzugeben. Hierbei können Sie Ihre Antworten zwischen „stimme völlig zu“ bis „lehne völlig ab“ abstufen. Bei der Beantwortung gibt es kein richtig oder falsch.

Stimme völlig zu				Lehne völlig ab
	X			

Möchten Sie jedoch eine Antwort ändern, streichen Sie einfach die fehlerhafte Angabe durch und ergänzen Sie die für Sie zutreffendere Antwort.

Der Fragebogen ist ab Seite 2 so konzipiert, dass Sie im weiteren Verlauf **nicht** alle Fragen beantworten müssen. So ist die weitere Bearbeitung des Fragebogens davon abhängig, ob Sie innerhalb der Schuljahre 2017/18 und 2018/19 Angebote des SpD in Anspruch genommen haben oder nicht.

☐ ***Wenn Ja:*** Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen (S. 5).
☐ ***Wenn Nein:*** *Bitte* gehen Sie weiter auf Seite 6.

Welche Fragen Sie bearbeiten sollen, ist an den entsprechenden Stellen genau erläutert und am Anfang jeder Seite genau gekennzeichnet.

Bitte achten Sie auf eine vollständige Beantwortung der für Sie bestimmten Fragen.

Senden Sie bitte die ausgefüllten Fragebögen im beigefügten Sammel-Rückumschlag über das Sekretariat Ihrer Schule an den Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Bei Rückfragen zur Beantwortung des Fragebogens sowie bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte per E-Mail an Jennifer Wurst (jennifer.wurst@uni-jena.de) oder Susanne Grünewald (susannebeate.gruenewald@uni-jena.de) beziehungsweise postalisch an:

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl Pädagogische Psychologie
Humboldstraße 27
07743 Jena

Vielen Dank für Ihre Unterstützung und viel Freude bei unserer Untersuchung!

Anhang C: Fragebögen

Der Fragebogen liegt in zwei Versionen vor, wobei es sich um eine für Lehrkräfte und eine für Schulleitungen handelt. Auf den folgenden sechs Seiten ist der Fragebogen in der Version für Lehrkräfte im Original abgedruckt. Anschließend (S. 85f.) sind die Itemblöcke in der Version für Schulleitungen aufgeführt, welche sich zwischen den beiden Versionen differenzieren.

Codierung:

Fragebogen für Lehrer zur Evaluation der Schulpsychologischen Beratung

Alter	Jahre
Geschlecht	☐ männlich ☐ weiblich ☐ divers
Familienstand	☐ ledig, alleinstehend ☐ ledig, liiert ☐ verheiratet ☐ geschieden ☐ verwitwet
An welcher Schulart sind Sie tätig?	
Seit wann arbeiten Sie im Schuldienst?	
Seit wann arbeiten Sie an Ihrer derzeitigen Schule?	
Welche Fächer unterrichten Sie?	
Seit wann sind Sie als Lehrer tätig?	
Sind Sie als Beratungslehrer tätig?	☐ ja ☐ nein ☐ in Ausbildung
Wenn ja: Seit wann sind Sie als Beratungslehrer tätig?	
Haben Sie eine Beratungslehrerausbildung beim SpD absolviert?	☐ ja ☐ nein

1) Wie würden Sie den Bekanntheitsgrad des SpD an Ihrer Schule beurteilen?

☐ sehr bekannt ☐ bekannt ☐ wenig bekannt ☐ nicht bekannt ☐ keine Beurteilung möglich

2) Nehmen Sie Beratungs-/Hilfsmöglichkeiten anderer Institutionen in Anspruch?

☐ Ja ☐ Nein ☐ Wenn ja, welche? (*Angabe freiwillig*) _____

3) Wie häufig wird an Ihrer Schule generell das Angebot des SpD in Anspruch genommen?

☐ sehr häufig ☐ häufig ☐ selten ☐ sehr selten ☐ keine Beurteilung möglich

Situation an der Schule					
	Stimme völlig zu				**Lehne völlig ab**
An meiner Schule gibt es viele Probleme, die eine Unterstützung des SpD benötigen würden.					
Das Kollegium meiner Schule zeichnet sich durch einen großen Zusammenhalt aus.					
Ich finde, dass die Lehrer an meiner Schule das Angebot des SpD mehr in Anspruch nehmen sollten.					
Ich finde, dass ich selbst die Angebote des SpD mehr in Anspruch nehmen sollte.					
Ich bin sehr zufrieden mit meiner Arbeit an meiner Schule.					
Ich bin sehr zufrieden mit meiner Arbeit als Lehrer.					

1) Haben Sie persönlich in den letzten beiden Schuljahren (2017/18 und 2018/19) ein Angebot des SpD in Anspruch genommen? Bitte kreuzen Sie an.

☐ ***Wenn Ja:*** Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen (S. 2 - 3).

☐ ***Wenn Nein:*** Bitte gehen Sie auf Seite 4.

Ja, ich habe in den letzten beiden Schuljahren (2017/18 und 2018/19) ein Angebot in Anspruch genommen:

1) **Wann hatten Sie zum letzten Mal Kontakt zum SpD?**
   ☐ Vor _____ Monaten / Wochen / Tagen (*bitte nichtzutreffendes durchstreichen)*

2) **Wie häufig haben Sie Kontakt zum SpD?**
   ☐ mehrmals im Monat ☐ monatlich ☐ mehrmals im Halbjahr
   ☐ halbjährlich ☐ einmal im Schuljahr ☐ weniger als einmal im Schuljahr

3) **Welches Angebot des SpD haben Sie bereits in Anspruch genommen?** *(Mehrfachnennung möglich)*
   ☐ Beratung ☐ Coaching/Supervision ☐ Sonstiges: _____

Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen					
	Stimme völlig zu				**Lehne völlig ab**
Ich fühle mich über die Struktur, die Angebote und die jeweiligen Kontaktpersonen des SpD informiert.					
Mir sind die verschiedenen Kanäle (E-Mail, Telefon, Fax) bekannt, um mit dem SpD in Kontakt zu treten.					
Die Erreichbarkeit des SpD im Schulamt ist gut.					
Der Zugang zum SpD ist für mich direkt und unbürokratisch möglich.					
Die Einhaltung der Schweigepflicht bzw. des Datenschutzes war zu jedem Zeitpunkt gewährleistet.					
Die Unabhängigkeit des SpD gegenüber allen, die am System Schule beteiligt sind, war zu jedem Zeitpunkt gegeben.					

Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung					
	Stimme völlig zu				**Lehne völlig ab**
Das Vorgehen des Schulpsychologen hinsichtlich der Ziele und des Ablaufs war transparent.					
Die zur Verfügung gestellte Zeit der Beratung war ausreichend.					
Nach der Beratung hatte ich das Gefühl, etwas Neues dazu gelernt zu haben.					
Die neu gelernten Informationen haben mir im Arbeitsalltag weitergeholfen.					
Ich wurde durch die Beratung zur Reflexion meines eigenen Verhaltens angeregt.					
Durch die Zusammenarbeit mit dem SpD habe ich einen besseren Umgang mit belastenden Situationen entwickelt.					
Durch die Beratung wurde meine Konfliktfähigkeit gestärkt.					
Die Beratung hat mir dabei geholfen, Rollenklarheit zu schaffen.					
Der Schulpsychologe hat mich in der Überzeugung gestärkt, dass ich auch berufliche Anforderungen in schwierigen Arbeitssituationen bewältigen kann.					
Durch die Beratung konnte ich meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern und Kollegen) verbessern.					

Ja, ich habe in den letzten beiden Schuljahren (2017/18 und 2018/19) ein Angebot in Anspruch genommen:

Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung

Was war besonders hilfreich?

Haben Sie Verbesserungsvorschläge? Wenn ja, welche?

Aus meiner Sicht wären für mich persönlich folgende Unterstützungen durch den SpD noch erforderlich:

Kompetenzen des Schulpsychologen

	Stimme völlig zu				Lehne völlig ab
Die Kommunikationsfähigkeit des Schulpsychologen war sehr gut.					
Die Kenntnisse des Schulpsychologen über den Schulalltag schätze ich als sehr gut ein.					
Der Schulpsychologe hat mir die Möglichkeiten und Grenzen schulpsychologischer Beratung aufgezeigt.					
Der Schulpsychologe hat eine tragfähige Beziehung im Beratungsprozess geschaffen.					
Meine Kompetenzen wurden seitens des Schulpsychologen wertgeschätzt.					
Ich hatte das Gefühl, dem Schulpsychologen vertrauen zu können.					
Ich habe mich vom Schulpsychologen verstanden gefühlt.					
Ich habe schlechte Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem SpD gemacht.					
Ich hatte das Gefühl, dass der Schulpsychologe mir nicht helfen konnte.					

Was könnte jemanden daran hindern, sich an den SpD zu wenden?

Haben Sie noch weitere Anregungen, Verbesserungsvorschläge oder Wünsche, die Sie dem SpD mitgeben möchten? Wenn ja, welche?

Ende des Fragebogens bei einer Inanspruchnahme von Angeboten des SpD in den letzten beiden Schuljahren. Vielen Dank für ihre Unterstützung.

Nein, ich habe in den letzten beiden Schuljahren (2017/18 und 2018/19) kein Angebot in Anspruch genommen:

1) **Warum haben Sie in den letzten beiden Schuljahren kein Angebot in Anspruch genommen?**

2) **Mir ist bekannt, dass die Inanspruchnahme der Beratung des SpD freiwillig ist.**
   ☐ Ja ☐ Nein
3) **Mir ist bekannt, dass das Angebot des SpD kostenfrei ist.**
   ☐ Ja ☐ Nein
4) **Mir ist bekannt, dass der SpD der Schweigepflicht unterliegt.**
   ☐ Ja ☐ Nein
5) **Mir ist bekannt, dass der SpD Beratung für Einzelpersonen als auch für Gruppen anbietet.**
   ☐ Ja ☐ Nein
6) **Mir ist bekannt, dass Beratungen an den Schulen und in Beratungsräumen in Gera stattfinden können.**
   ☐ Ja ☐ Nein
7) **Mir ist die Unabhängigkeit des SpD gegenüber allen, die am System Schule beteiligt sind, bekannt.**
   ☐ Ja ☐ Nein

Informationen zum SpD					
	Stimme völlig zu				**Lehne völlig ab**
Ich fühle mich ausreichend über die Struktur, die Angebote und die jeweiligen Kontaktpersonen des SpD informiert.					
Mir sind die verschiedenen Kanäle (E-Mail, Telefon, Fax) bekannt, um mit dem SpD in Kontakt zu treten.					

Persönlicher Bedarf an Beratung					
Ich wünsche mir Unterstützung durch den SpD, um …	**Stimme völlig zu**				**Lehne völlig ab**
... meine professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln.					
... an mich gestellte Aufgaben im Schulalltag zu bewältigen.					
... einen besseren Umgang mit belastenden Situationen zu entwickeln.					
... meine Konfliktfähigkeit zu stärken.					
... Rollenklarheit zu schaffen.					
... meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern, Kollegen, Schulleitung) zu verbessern.					
... neue Perspektiven zu entwickeln.					

Haben Sie <u>in der Vergangenheit</u> (vor dem Schuljahr 2017/2018) bereits einmal das Angebot des SpD in Anspruch genommen? Bitte kreuzen Sie an.

☐ ***Wenn Ja:*** Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen (S. 5).

☐ ***Wenn Nein:*** Bitte gehen Sie weiter auf Seite 6.

Ja, ich habe in der Vergangenheit bereits persönlich das Angebot in Anspruch genommen:

Inanspruchnahme von Angeboten in der Vergangenheit					
Ich habe in der Vergangenheit bereits Angebote des SpD in Anspruch genommen, aber…	**Stimme völlig zu**				**Lehne völlig ab**
… ich war unzufrieden mit dem Beratungsergebnis.					
… ich habe insgesamt keine guten Erfahrungen mit dem SpD gemacht.					
… ich habe mich vom Schulpsychologen nicht verstanden gefühlt.					
… die „Chemie“ zwischen dem Berater und mir hat nicht gestimmt, wodurch ich keine weitere Beratung wollte.					
… ich würde jederzeit wieder die Arbeit des SpD in Anspruch nehmen.					
… die Wartezeiten für einen Termin waren mir zu lang.					
… die Beratungsergebnisse aus früheren Treffen helfen mir bis heute.					
… ich hatte das Gefühl, dass der Schulpsychologe mir nicht weiterhelfen konnte.					
Sonstiges:					

Was könnte jemanden daran hindern, sich an den SpD zu wenden?

Haben Sie noch weitere Anregungen, Verbesserungsvorschläge oder Wünsche, die Sie dem SpD mitgeben möchten? Wenn ja, welche?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Nein, ich habe in der Vergangenheit noch nie persönlich das Angebot in Anspruch genommen:

Bisher keine Angebote des SpD in Anspruch genommen					
Ich habe noch nie Angebote des SpD in Anspruch genommen, weil …	**Stimme völlig zu**				**Lehne völlig ab**
… ich nicht weiß, welche Angebote es seitens des SpD gibt.					
… ich nichts Gutes über den SpD gehört habe.					
... meiner Auffassung nach der SpD primär mit Schülern und nicht mit Lehrern arbeitet.					
… man als Lehrer keine Zeit hat, um zusätzlich noch eine Beratung in Anspruch zu nehmen.					
… andere Institutionen mir bei arbeitsbezogenen Problemen weiterhelfen.					
… ich keinen Schulpsychologen des SpD persönlich kenne und ich somit davor zurückschrecke, mich beim SpD zu melden.					
… ich Sorge habe, dass die Schweigepflicht nicht gegeben sein könnte.					
… ich bei größeren Problemen in der Arbeit lieber meine Kollegen um Rat frage.					
… es bis jetzt noch keine schwerwiegenden Probleme an unserer Schule gab, die eine Unterstützung benötigt hätten.					
Sonstiges:					

Was könnte jemanden daran hindern, sich an den SpD zu wenden?

Haben Sie noch weitere Anregungen, Verbesserungsvorschläge oder Wünsche, die Sie dem SpD mitgeben möchten? Wenn ja, welche?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Fortsetzung Anhang C

Alter	
Geschlecht	☐ männlich ☐ weiblich ☐ divers
Familienstand	☐ ledig, alleinstehend ☐ ledig, liiert ☐ verheiratet ☐ geschieden ☐ verwitwet
An welcher Schulart sind Sie tätig?	
Seit wann arbeiten Sie im Schuldienst?	
Seit wann arbeiten Sie an Ihrer derzeitigen Schule?	
Seit wann sind Sie als Schulleiter tätig?	
Welche Fächer unterrichten Sie?	

Abbildung C1. Abweichende Items für Schulleitungen zu demographischen Angaben. Für die Version der Lehrkräfte siehe Seite 1 des Fragebogens.

Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung					
	Stimme völlig zu				**Lehne völlig ab**
Das Vorgehen des Schulpsychologen hinsichtlich der Ziele und des Ablaufs war transparent.					
Die zur Verfügung gestellte Zeit der Beratung war ausreichend.					
Nach der Beratung hatte ich das Gefühl, etwas Neues dazu gelernt zu haben.					
Die neu gelernten Informationen haben mir im Arbeitsalltag weitergeholfen.					
Ich wurde durch die Beratung zur Reflexion meines eigenen Verhaltens angeregt.					
Durch die Zusammenarbeit mit dem SpD habe ich einen besseren Umgang mit belastenden Situationen entwickelt.					
Die Beratung hat mir dabei geholfen, Rollenklarheit zu schaffen.					
Durch die Beratung konnte ich meine Management-Kompetenzen verbessern.					
Durch die Beratung fühle ich mich nun gestärkt, an mich gestellte Führungsaufgaben zu bewältigen.					
Der Schulpsychologe hat mich dabei unterstützt, meine Leitungsrolle zu präzisieren und zu sichern.					
Das Angebot des SpD hat mir dabei geholfen, meine Kommunikationskompetenzen zu verbessern.					
Durch die Beratung konnte ich meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern und Kollegen) verbessern.					

Abbildung C2. Abweichende Items für Schulleitungen zum Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung. Für die Version der Lehrkräfte siehe Seite 2 des Fragebogens.

Fortsetzung Anhang C

Persönlicher Bedarf an Beratung					
Ich wünsche mir Unterstützung durch den SpD, um …	**Stimme völlig zu**				**Lehne völlig ab**
... meine professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln.					
... an mich gestellte Führungsaufgaben im Schulalltag zu bewältigen.					
... einen besseren Umgang mit belastenden Situationen zu entwickeln.					
... meine Konfliktfähigkeit zu stärken.					
... Rollenklarheit zu schaffen.					
... meine Management-Kompetenzen zu erhöhen.					
… meine Leitungsrolle zu präzisieren.					
… meine Kommunikationskompetenzen zu verbessern.					
... meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern, Kollegen, Schulleitung) zu verbessern.					
...neue Perspektiven zu entwickeln.					

Abbildung C3. Abweichende Items für Schulleitungen zum persönlichen Bedarf Beratung. Für die Version der Lehrkräfte siehe Seite 5 des Fragebogens.

Anhang D: Vergleich der Verteilungen der Schularten in Stichprobe und Population

	Population (Ostthüringen)		Stichprobe	
	n	%	*n*	%
Grundschule	100	48	149	53
Regelschule	44	21	55	19
Gymnasium	25	12	31	11
Förderschule	15	7	23	8
berufliche Schule	10	5	17	6
Gemeinschaftsschule	12	6	9	3
Gesamtschule	2	1		

Anmerkungen. Angaben der Population beziehen sich auf die Schulstatistik des SpD Ostthüringen (2018). Anhaben der Stichprobe beziehen sich auf Befragte (pro Schule ein bis drei Befragte; n = 285), nicht auf Schulen (n = 116).

Anhang E: Items nach Qualitätsbereichen

Tabelle E1

Qualitätsbereich 1: Zugangsbedingungen und Kontaktaufnahme

Qualitätskriterium	Item-block	Gruppe	Item
Öffentlichkeitsarbeit des SpD	1,2,3	1,2,3	Wie würden Sie den Bekanntheitsgrad des SpD an Ihrer Schule beurteilen?
direkt und unbürokratischer Zugang zum SpD	3	1	Der Zugang zum SpD ist für mich direkt und unbürokratisch möglich.
Wartezeit bis zum persönlichen Erstgespräch	3	2	…die Wartezeiten für einen Termin waren mir zu lang
Erreichbarkeit im Schulamt	3	1	Die Erreichbarkeit des SpD im Schulamt ist gut.
Information über die Ansprechpartner und Angebote des SpD	3, 7	1,2,3	Ich fühle mich über die Struktur, die Angebote und die jeweiligen Kontaktpersonen des SpD informiert.
	3, 7	1,2,3	Mir sind die verschiedenen Kanäle (E-Mail, Telefon, Fax) bekannt, um mit dem SpD in Kontakt zu treten.

nicht aufgenommenes Qualitätskriterium

- persönlicher Kontakt vor Ort in den Schulen vor der ersten Kontaktaufnahme zum SpD

Fortsetzung Anhang E

Tabelle E2

Qualitätsbereich 2: Rahmenbedingungen von Beratung und Fortbildung

Qualitätskriterium	Item-block	Gruppe	Item
für die Beratung/ Fortbildung zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten	6	2,3	Mir ist bekannt, dass Beratungen an Schulen vor Ort und in Beratungsräumen in Gera stattfinden können.
Einhaltung von Schweigepflicht (und Datenschutz)	3	1	Die Einhaltung der Schweigepflicht und des Datenschutzes war zu jedem Zeitpunkt gewährleistet.
	6	2,3	Mir ist bekannt, dass der SpD der Schweigepflicht unterliegt.
Freiwilligkeit von Beratung/Fortbildung	6	2,3	Mir ist bekannt, dass die Inanspruchnahme der Beratung des SpD freiwillig ist.
Unabhängigkeit vom System Schule	2	1	Die Unabhängigkeit des SpD gegenüber allen, die am System Schule beteiligt sind, war zu jedem Zeitpunkt gegeben.
	6	2,3	Mir ist die Unabhängigkeit des SpD gegenüber allen, die am System Schule beteiligt sind, bekannt.
Erreichbarkeit (Entfernung zum Beratungsort)	6	2,3	Mir ist bekannt, dass Beratungen an Schulen vor Ort und in Beratungsräumen in Gera stattfinden können.
Transparenz im Vorgehen während des gesamten Beratungs-/Fortbildungsprozesses	4	1	Das Vorgehen des Schulpsychologen hinsichtlich der Ziele und des Ablaufs war transparent.
Kostenfreiheit der Angebote des SpD	6	2,3	Mir ist bekannt, dass das Angebot des SpD kostenfrei ist.

nicht aufgenommene Qualitätskriterien

- Verlässlichkeit des Referenten für Schulpsychologie während des gesamten Beratungs-/ Fortbildungsprozesses
- ruhige, ungestörte Atmosphäre während der Beratung/Fortbildung

Fortsetzung Anhang E

Tabelle E3

Qualitätsbereich 3: Kompetenzen der Referenten für Schulpsychologie/koordinierenden Beratungslehrer - 3.1 Feldkompetenz

Qualitätskriterium	Item-block	Gruppe	Item
Vermittlung von Rollenklarheit durch klare Abgrenzung zu anderen Professionen	5	1	Der Schulpsychologe hat mir die Möglichkeiten und Grenzen schulpsychologischer Beratung aufgezeigt
fundierte Kenntnisse Schulsystem	5	1	Die Kenntnisse des Schulpsychologen über den Schulalltag schätze ich als sehr gut ein.

nicht aufgenommene Qualitätskriterien

- Vermittlung von Informationen zu weiteren Beratungs-/ Hilfsmöglichkeiten anderer Institutionen
- Überblickswissen zu relevanten Gesetzlichkeiten und Verordnungen

Tabelle E4

Qualitätsbereich 3: Kompetenzen der Referenten für Schulpsychologie/koordinierenden Beratungslehrer - 3.2 Beraterkompetenz

Qualitätskriterium	Item-block	Gruppe	Item
Vermittlung von Wertschätzung	5	1	Meine Kompetenzen wurden seitens des Schulpsychologen wertgeschätzt.
Schaffung von Vertrauen	5	1	Ich hatte das Gefühl, dem Schulpsychologen vertrauen zu können.
sich Verstanden fühlen	5,9	1,2	Ich habe mich vom Schulpsychologen [nicht] verstanden gefühlt.
Kommunikationsfähigkeit	5	1	Die Kommunikationsfähigkeit des Schulpsychologen war sehr gut.
Schaffung einer tragfähigen Beziehung zwischen Berater und Klient	5	1	Der Schulpsychologe hat eine tragfähige Beziehung im Beratungsprozess geschaffen.

nicht aufgenommene Qualitätskriterien

- Vermittlung von Akzeptanz
- Vermittlung von Authentizität

Fortsetzung Anhang E

Tabelle E5

Qualitätsbereich 4: Aufbau, Ablauf und Ergebnis von Einzelfallberatung/ Fortbildungen/ Gruppenprozessen/ inhaltlicher Beratung

Qualitätskriterium	Item-block	Gruppe	Item
für die Beratung/Fortbildung zur Verfügung stehende Zeit	4	1	Die zur Verfügung gestellte Zeit der Beratung war ausreichend.
genaue Klärung von Zielen und Auftrag im Rahmen der ersten Beratung/ genaue Darstellung von Ziel und Ablauf zu Beginn der Fortbildung	4	1	Das Vorgehen des Schulpsychologen hinsichtlich der Ziele und des Ablaufs war transparent.
Reflexion der Person und des Beratungsprozesses/ Fortbildungsprozesses	4	1	Ich wurde durch die Beratung zur Reflexion meines eigenen Verhaltens angeregt.
Anregung zur Entwicklung neuer Ideen	4	1	Nach der Beratung hatte ich das Gefühl, etwas Neues dazu gelernt zu haben.
Umsetzbarkeit (für Einzelfall-beratung)/ Praxisbezug (für Fortbildung/Gruppenprozessen/ inhaltliche Beratung) der aufgezeigten Methoden und Maßnahmen	4	1	Die neu gelernten Informationen haben mir im Arbeitsalltag weitergeholfen.
Stärkung der Überzeugung etwas bewirken und erreichen zu können	4	1	SL: Durch die Beratung fühle ich mich nun gestärkt, an mich gestellte Führungsaufgaben zu bewältigen. L: Der Schulpsychologe hat mich in meiner Überzeugung gestärkt, dass ich auch berufliche Anforderungen in schwierigen Arbeitssituationen bewältigen kann.

Fortsetzung Anhang E, Tabelle E5

Qualitätskriterium	Item-block	Gruppe	Item
allgemeine Wirksamkeit von Beratung /Fortbildung	4	1	Durch die Zusammenarbeit mit dem SpD habe ich einen besseren Umgang mit belastenden Situationen entwickelt.
			Die Beratung hat mir dabei geholfen, Rollenklarheit zu schaffen.
			Durch die Beratung konnte ich meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern und Kollegen) verbessern.
			L: Durch die Beratung wurde meine Konfliktfähigkeit gestärkt.
			SL: Durch die Beratung konnte ich meine Management-Kompetenzen verbessern.
			SL: Durch die Beratung fühle ich mich nun gestärkt, an mich gestellte Führungsaufgaben zu bewältigen.
			SL: Der Schulpsychologe hat mich dabei unterstützt, meine Leitungsrolle zu präzisieren und zu sichern.
			SL: Das Angebot des SpD hat mir dabei geholfen, meine Kommunikationskompetenzen zu verbessern.

nicht aufgenommene Qualitätskriterien

- Für die Fortbildung zur Verfügung gestelltes Material (Übersichtlichkeit, Qualität, Aktualität)
- Gestaltung des Gesprächseinstieges/ thematischer Einstieg in die Fortbildung
- Darlegung von verschiedenen Sichtweisen auf das Problem
- Kompetenz, den Beratungsprozess/die Fortbildung zu leiten
- Kommunikationsmissverständnisse ausräumen
- Anwendung methodischer Vielfalt im Beratungsprozess/ in der Fortbildung
- methodische Flexibilität im Beratungsprozess/in der Fortbildung
- Aufgreifen des Themas des Klienten

Anhang F: Ergebnisse der Faktorenanalysen

Tabelle F1

Hauptkomponentenanalyse des Itemblocks 2 Situation an der Schule

	Faktorladungen			
	Lehrkräfte		Schulleitung	
	F1: subjektiver Bedarf	F2: Schutzfaktoren	F1: subjektiver Bedarf	F2: Schutzfaktoren
Ich finde, dass die Lehrer an meiner Schule das Angebot des SpD mehr in Anspruch nehmen sollten.	.892		.882	
Ich finde, dass ich selbst das Angebot des SpD mehr in Anspruch nehmen sollten.	.864		.854	
An meiner Schule gibt es viele Probleme, die eine Unterstützung des SpD benötigen würden.	.708		.733	
Umkodiert: Ich bin sehr zufrieden mit der Arbeit an meiner Schule.		.895		.873
Umkodiert: Ich bin sehr zufrieden mit meiner Arbeit als Lehrer.		.855		.785
Umkodiert: Das Kollegium meiner Schule zeichnet sich durch einen großen Zusammenhalt aus.		.616		.730

Anmerkungen. Ladungen < .30 wurden unterdrückt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Zwei Faktoren (F) wurden extrahiert.

Tabelle F1.1

Anteil an Varianzaufklärung und Tests zur Eignung für Durchführung einer Varianzanalyse

	Lehrkräfte	Schulleitung
% an Varianz (F1)	40.69	47.77
% an Varianz (F2)	27.37	21.13
KMO-Index	.63[A]	.64[A]
Signifikanz nach Bartlett	.00*	.00*

Anmerkungen. * $p < .05$
A: entsprich nach Bühner (2006) einer mäßigen Eignung für eine Faktorenanalyse

Fortsetzung Anhang F

Tabelle F2

Hauptkomponentenanalyse des Itemblocks 3 Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen

	Faktorladungen			
	Lehrkräfte		Schulleitung	
	F1: Zugangs-bedingungen	F2: Rahmen-bedingungen	F1: Zugangs-bedingungen	F2: Rahmen-bedingungen
Varianzaufklärung				
Die Erreichbarkeit des SpD im Schulamt ist gut.	.849		.807	
Der Zugang zum SpD ist für mich direkt und unbürokratisch möglich.	.842		.892	
Ich fühle mich über die Struktur, die Angebote und die jeweiligen Kontaktpersonen des SpD informiert.	.802		.743	
Mir sind die verschiedenen Kanäle (E-Mail, Telefon, Fax) bekannt, um mit dem SpD in Kontakt zu treten.	.715	.354*		.804
Die Einhaltung der Schweigepflicht bzw. des Datenschutzes war zu jedem Zeitpunkt gewährleistet.		.836		.776
Die Unabhängigkeit des SpD gegenüber allen, die am System Schule beteiligt sind, war zu jedem Zeitpunkt gegeben.		.768		.825

Anmerkungen. Ladungen < .30 wurden unterdrückt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Zwei Faktoren (F) wurden extrahiert.
* Querladung ; aus inhaltlichen Überlegungen wurde das Item dem Faktor Rahmenbedingungen zu geordnet.

Tabelle F2.1

Anteil an Varianzaufklärung und Tests zur Eignung für Durchführung einer Varianzanalyse

	Lehrkräfte	Schulleitung
% an Varianz (F1)	53.63	45.41
% an Varianz (F2)	15.82	22.89
KMO-Index	.79[A]	.66[B]
Signifikanz nach Bartlett	.00*	.00*

Anmerkungen. * $p < .05$
A: entsprich nach Bühner (2006) einer mittleren Eignung für eine Faktorenanalyse
B: entsprich nach Bühner (2006) einer mäßigen Eignung für eine Faktorenanalyse

Fortsetzung Anhang F

Tabelle F3

Hauptkomponentenanalyse des Itemblocks 4 Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung

	Faktorladungen			
	Lehrkräfte		Schulleitung	
Items	F1: Konkrete Wirksamkeit (Lehrkräfte)	F2: Aufbau. Ablauf und Ergebnis	F1: Konkrete Wirksamkeit (Schulleitung)	F2: Aufbau. Ablauf und Ergebnis
Durch die Beratung konnte ich meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern und Kollegen) verbessern.	.906		.788	
Der Schulpsychologe hat mich in der Überzeugung gestärkt, dass ich auch berufliche Anforderungen in schwierigen Arbeitssituationen bewältigen kann.	.862			
Die Beratung hat mir dabei geholfen. Rollenklarheit zu schaffen.	.856		.800	
Durch die Beratung wurde meine Konfliktfähigkeit gestärkt	.817	.334*		
Ich wurde durch die Beratung zur Reflexion meines eigenen Verhaltens angeregt.	.649	.440*	.731	.380*
Durch die Zusammenarbeit mit dem SpD habe ich einen besseren Umgang mit belastenden Situationen entwickelt.	.630	.560*	.639	.538*
Durch die Beratung konnte ich meine Management-Kompetenzen verbessern.			.904	
Durch die Beratung fühle ich mich nun gestärkt, an mich gestellte Führungsaufgaben zu bewältigen.			.853	
Der Schulpsychologe hat mich dabei unterstützt, meine Leitungsrolle zu präzisieren und zu sichern.			.827	
Das Angebot des SpD hat mir dabei geholfen, meine Kommunikationskompetenzen zu verbessern.			.826	
Die zur Verfügung gestellte Zeit der Beratung war ausreichend.		.870		.865

Fortsetzung Anhang F, Tabelle F3

Items	Faktorladungen			
	Lehrkräfte		Schulleitung	
	F1: Konkrete Wirksamkeit (Lehrkräfte)	F2: Aufbau. Ablauf und Ergebnis	F1: Konkrete Wirksamkeit (Schulleitung)	F2: Aufbau. Ablauf und Ergebnis
Die neu gelernten Informationen haben mir im Arbeitsalltag weitergeholfen.	.385*	.715	.533*	.746
Nach der Beratung hatte ich das Gefühl. etwas Neues dazu gelernt zu haben.	.335*	.705	.595*	.630
Das Vorgehen des Schulpsychologen hinsichtlich der Ziele und des Ablaufs war transparent.		.702		.719

Anmerkungen. Teilweise unterschiedliche Items zwischen Lehrkräften und Schulleitungen. Ladungen < .30 wurden unterdrückt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Zwei Faktoren (F) wurden extrahiert.
* Querladung; Items wurden dem Faktor mit der höheren Ladung zugeordnet.

Tabelle F3.1

Anteil an Varianzaufklärung und Tests zur Eignung für Durchführung einer Varianzanalyse

	Lehrkräfte	Schulleitung
% an Varianz (F1)	58.29	58.58
% an Varianz (F2)	12.79	13.82
KMO-Index	.88A	.88A
Signifikanz nach Bartlett	.00*.	.00*

Anmerkungen. * $p < .05$; A: entsprich nach Bühner (2006) einer guten Eignung für eine Faktorenanalyse

Fortsetzung Anhang F

Tabelle F4

Hauptkomponentenanalyse des Itemblocks 5 Kompetenzen des Schulpsychologen

	Faktorladungen	
	Lehrkräfte	Schulleitung
Items	F1: Kompetenzen	F1: Kompetenzen
Ich habe mich vom Schulpsychologen verstanden gefühlt.	.878	.846
Ich hatte das Gefühl, dem Schulpsychologen vertrauen zu können.	.878	.811
Der Schulpsychologe hat eine tragfähige Beziehung im Beratungsprozess geschaffen.	.861	.891
Die Kenntnisse des Schulpsychologen über den Schulalltag schätze ich als sehr gut ein.	.843	.787
Die Kommunikationsfähigkeit des Schulpsychologen war sehr gut.	.835	.708
Meine Kompetenzen wurden seitens des Schulpsychologen wertgeschätzt.	.778	.778
Der Schulpsychologe hat mir die Möglichkeiten und Grenzen schulpsychologischer Beratung aufgezeigt.	.656	.543

Anmerkungen. Ladungen < .30 wurden unterdrückt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Ein Faktor (F) wurde extrahiert.

Tabelle F4.1

Anteil an Varianzaufklärung und Tests zur Eignung für Durchführung einer Varianzanalyse

	Lehrkräfte	Schulleitung
% an Varianz (F1)	67.53	59.83
KMO-Index	.83A	.87A
Signifikanz nach Bartlett	.00*	.00*

Anmerkungen. * $p < .05$; A: entsprich nach Bühner (2006) einer guten Eignung für eine Faktorenanalyse

Fortsetzung Anhang F

Tabelle F5

Hauptkomponentenanalyse des Itemblocks 8 persönlicher Bedarf an Beratung

	Faktorladungen	
	Lehrkräfte	Schulleitung
Items	F1: persönlicher Bedarf (Lehrkräfte)	F2: persönlicher Bedarf (Schulleitung)
…meine Konfliktfähigkeit zu stärken.	.931	.903
…meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern, Kollegen, Schulleitung) zu verbessern	.885	.906
…an mich gestellte Aufgaben im Schulalltag zu bewältigen.	.878	
…an mich gestellte Führungsaufgaben im Schulalltag zu bewältigen.		.842
…Rollenklarheit zu schaffen.	.874	.880
…meine professionelle Kompetenz weiterzuentwickeln.	.845	.827
…einen besseren Umgang mit belastenden Situationen zu entwickeln.	.844	.781
…neue Perspektiven zu entwickeln.	.723	.627
…meine Management-Kompetenzen zu erhöhen.		.921
…meine Leitungsrolle zu präzisieren.		.815
…meine Kommunikationskompetenzen zu verbessern.		.883

Anmerkungen. Teilweise unterschiedliche Items zwischen Lehrkräften und Schulleitungen. Ladungen < .30 wurden unterdrückt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Ein Faktor (F) wurde extrahiert.

Tabelle F5.1

Anteil an Varianzaufklärung und Tests zur Eignung für Durchführung einer Varianzanalyse

	Lehrkräfte	Schulleitung
% an Varianz (F1)	73.34	71.01
KMO-Index	.89[A]	.90[B]
Signifikanz nach Bartlett	.00*	.00*

Anmerkungen. * $p < .05$; A: entsprich nach Bühner (2006) einer guten Eignung für eine Faktorenanalyse
B: entsprich nach Bühner (2006) einer sehr guten Eignung für eine Faktorenanalyse

Fortsetzung Anhang F

Tabelle F6

Hauptkomponentenanalyse des Itemblocks 9 Inanspruchnahme von Angeboten in der Vergangenheit

	Faktorladungen			
	Lehrkräfte		Schulleitung	
Items	F1: globale Bewertung	F2: Wartezeit	F1: globale Bewertung	F2: Wartezeit
Umkodiert: Ich habe insgesamt keine guten Erfahrungen mit dem SpD gemacht.	.845		.652	.422*
Umkodiert: Ich habe mich vom Schulpsychologen nicht verstanden gefühlt.	.831		.828	
Umkodiert: Die „Chemie“ zwischen dem Berater und mir hat nicht gestimmt, wodurch ich keine weiter Beratung wollte.	.784		.678	
Umkodiert: Ich hatte das Gefühl. dass der Schulpsychologe mir nicht helfen konnte.	.768		.741	
Umkodiert: Ich war unzufrieden mit dem Beratungsergebnis.	.685		.783	.360*
Die Beratungsergebnisse aus früheren Treffen helfen mir bis heute.	.600		.519	
Umkodiert: Die Wartezeiten für einen Termin waren mir zu lang.		.988	.478*	.616

Anmerkungen. Ladungen < .30 wurden unterdrückt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Zwei Faktoren (F) wurden extrahiert.
* Querladung

Tabelle F6.1

Anteil an Varianzaufklärung und Tests zur Eignung für Durchführung einer Varianzanalyse

	Lehrkräfte	Schulleitung
% an Varianz (F1)	49.14	46.15
% an Varianz (F2)	14.51	15.79
KMO-Index	.80[A]	.61[B]
Signifikanz nach Bartlett	.00*	.00*

Anmerkungen. * $p < .05$; A: entsprich nach Bühner (2006) einer guten Eignung für eine Faktorenanalyse; B: entsprich nach Bühner (2006) einer mäßigen Eignung für eine Faktorenanalyse

Fortsetzung Anhang F

Tabelle F7

Hauptkomponentenanalyse des Itemblocks 10 Bisher keine Angebote des SpD in Anspruch genommen

	Faktorladungen					
	Lehrkräfte			Schulleitung		
Items	F1	F2	F3	F1	F2	F3
Ich bei größeren Problemen in der Arbeit lieber meine Kollegen um Rat frage.	.732			.659		
Mir andere Institutionen bei arbeitsbezogenen Problemen weiterhelfen.	.709			.540		.508*
Ich nichts Gutes über den SpD gehört habe.	.685			.723		
Meiner Auffassung nach der SpD primär mit Schülern und nicht mit Lehrern / Schulleitern arbeitet.	.665	.427*	.302*		.823	
Ich keinen Schulpsychologen des SpD persönlich kenne und ich somit davor zurückschrecke, mich beim SpD zu melden.		.929		.708	.399*	
Ich Sorge habe, dass die Schweigepflicht nicht gegeben sein könnte.[A]		.832				-.711
Ich nicht weiß, welche Angebote es seitens des SpD gibt.		.643	.420*	.565*	.644	
Es bis jetzt noch keine schwerwiegenden Probleme an unsrer Schule gab, die eine Unterstützung benötigt hätten.[A]			-.837			.668
Man als Lehrer / Schulleiter keine Zeit hat, um zusätzlich noch eine Beratung in Anspruch zu nehmen.[A]	.466*		.595		.644	

Anmerkungen. Ladungen < .30 wurden unterdrückt. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Drei Faktoren (F) wurden extrahiert.
* Querladung; Aufgrund der schwierigen inhaltlichen Deutung der Faktoren und der zwischen Lehrkräften und Schulleitungen abweichenden Faktorladungen (A) ist von einer weiteren Interpretation der Ergebnisse abzusehen.

Fortsetzung Anhang F

Tabelle F7.1

Anteil an Varianzaufklärung und Tests zur Eignung für Durchführung einer Varianzanalyse

	Lehrkräfte	Schulleitung
% an Varianz (F1)	36,93	28.95
% an Varianz (F2)	16.83	18.08
% an Varianz (F3)	11.84	12.78
KMO-Index	.58[A]	.65[B]
Signifikanz nach Bartlett	.00*	.00*

Anmerkungen. * $p < .05$; Aufgrund der schlechten (A) beziehungsweiße mäßigen (B) Eignung für eine Faktorenanalyse (Bühner, 2006) ist von einer weiteren Interpretation der Ergebnisse abzusehen

Tabelle F8

Itemblöcke/ Skalen, die aufgrund einer zu geringen Itemanzahl nicht in die Faktorenanalyse aufgenommen wurden

Itemblock/ Skala	Items
Bekanntheitsgrad und Nutzung des SpD an der Schule	Wie würden Sie den Bekanntheitsgrad des SpD an Ihrer Schule beurteilen?
	Wie häufig wird an Ihrer Schule generell das Angebot des SpD in Anspruch genommen?
globale Unzufriedenheit[A]	Ich hatte das Gefühl, dass der Schulpsychologe mir nicht helfen konnte.
	Ich habe schlechte Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem SpD gemacht.
Informationen zum SpD	Ich fühle mich über die Struktur, die Angebote und die jeweiligen Kontaktpersonen des SpD informiert.
	Mir sind die verschiedenen Kanäle (E-Mail, Telefon, Fax) bekannt, um mit dem SpD in Kontakt zu treten.
Bereitschaft Wiederinanspruchnahme[B]	Ich würde jederzeit wieder die Arbeit des SpD in Anspruch nehmen.

Anmerkungen. A: globale Skala aus dem Itemblock Kompetenzen des Schulpsychologen
B: globale Ein-Item-Skala aus dem Itemblock Inanspruchnahme von Angeboten in der Vergangenheit

Anhang G: Schwierigkeitsindizes des Itemblocks 6 Kenntnisse über Rahmenbedingungen

	Schwierigkeitsindex	
Items	*n*	p
Mir ist bekannt, dass die Inanspruchnahme der Beratung des SpD freiwillig ist.	154	.99
Mir ist bekannt, dass das Angebot des SpD kostenfrei ist.	153	.99
Mir ist bekannt, dass der SpD der Schweigepflicht unterliegt.	153	.99
Mir ist bekannt, dass der SpD Beratung für Einzelpersonen als auch für Gruppen anbietet.	143	.92
Mir ist bekannt, dass Beratungen an den Schulen und in Beratungsräumen in Gera stattfinden können.	140	.90
Mir ist die Unabhängigkeit des SpD gegenüber allen, die am System Schule beteiligt sind, bekannt.	132	.85

Anmerkungen. Interpretation der Schwierigkeit (p) als niedrig bei >. 80, als mittel bei .80 - .20, als hoch bei < .20 (Bühner, 2006).

Anhang H: Korrelationen der Prädiktoren

Tabelle H1

Korrelationen nullter Ordnung zwischen den personenbedingten Prädiktoren sowie mit dem Kriterium globale Bewertung der Arbeitsqualität

	Korrelation nullter Ordnung nach Pearson						
	1	2	3	4	5	6	7
Gesamtskala Globale Bewertung der Arbeitsqualität		.00	-.09	.32*	-.02	-.04	-.08
Herausforderungen	.00		-.05	.11.	-.05	.16*	.03
Geschlecht	-.09	-.05		.05	.02	.06	.14
Seit wann arbeiten Sie im Schuldienst?	.32*	.11.	.05		.01	.04	-.30*
subjektiver Bedarf	-.02	-.05	.02.	.01.		-.11.	-.02
Schulart Gymnasium	-.04	.16*	.06.	.04.	-.11.		.00
Funktion	-.08	.03	.14	-.30*	-.02	.00	

Anmerkung. *p < 0.05

Fortsetzung Anhang H

Tabelle H2

Korrelationen nullter Ordnung zwischen den prozessbedingten Prädiktoren sowie mit dem Kriterium globale Bewertung der Arbeitsqualität

	Korrelation nullter Ordnung nach Pearson					
	1	2	3	4	5	6
Gesamtskala globale Bewertung der Arbeitsqualität		-.17*	.03	.10	.20*	.12
D: mehrmals im Halbjahr	-.17*		-.37*	-.40*	-.32*	-.39*
D: halbjährlich	.03	-.37*		-.26*	-.21*	-.07
D: einmal im SJ	.10	-.40*	-.26*		-.22*	.26*
D: weniger als einmal im SJ	.20*	-.32*	-.21*	-.22*		.44*

Anmerkungen. *p < 0.05; D = Dummy Intensität der Inanspruchnahme; SJ = Schuljahr.

Tabelle H3

Korrelationen nullter Ordnung zwischen den Prädiktoren (Qualitätsbereiche) sowie mit dem Kriterium globale Unzufriedenheit

	Korrelation nullter Ordnung nach Pearson					
	1	2	3	4	5	6
Globale Unzufriedenheit		.49*	.33*	.66*	.52*	.70*
Zugangsbedingungen	.49*		.50*	.56*	.44*	.49*
Rahmenbedingungen	.33*	.50*		.22*	.14	.32*
Aufbau. Ablauf und Ergebnis	.66*	.56*	.22*		.68*	.70*
Konkrete Wirksamkeit	.52*	.44*	.14	.68*		.60*
Kompetenzen	.70*	.49*	.32*	.70*	.60*	

Anmerkungen. *p < 0.05.

Anhang I: Offene Items

Tabelle I1

Kategorisierte Nennungen des Items „Warum haben Sie in den letzten beiden Schuljahren kein Angebot in Anspruch genommen?“ (Gruppe 2 & 3)

		Gruppe 2 (N = 55)		Gruppe 3 (N = 96)		Gesamt (N = 151)	
Überkategorie	Nennung	*n*	%	*n*	%	*n*	%
fehlender Bedarf	kein Bedarf	13	24	33	34	46	31
	Nutzung andere Institutionen	3	6			3	2
	Hilfe durch Fort-/ Weiterbildung	1	2	2	2	3	2
	interne Lösung des Problems	6	11	8	8	14	9
Unzufriedenheit mit Arbeitsweise des SpD	Unzufriedenheit mit Zusammenarbeit mit SpD	6	11	5	5	11	7
	schlechte Erreichbarkeit	2	4	2	2	2	3
	lange Wartezeiten	1	2	1	1	2	1
anfallende Kosten	Bürokratie			2	2	2	1
	Zeitfaktor	2	4	2	4	4	3
	räumliche Distanz	1	2			1	1
Unkenntnis des Tätigkeitsfelds des SpD		1	2	5	5	6	4
keine Angabe		25	46	45	47	70	46

Anmerkungen. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Fälle (=n_{Gruppe}). Mehrfachnennungen möglich.

Fortsetzung Anhang I

Tabelle I2

Kategorisierte Nennungen des Items „Was könnte jemanden daran hindern, sich an den SpD zu wenden?“ (Hemmschwellen; Gruppe 1 – 3)

	Gruppe 1 (n = 134)		Gruppe 2 (n = 55)		Gruppe 3 (n = 96)		Gesamt (n = 285)	
	n	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
schlechte Erreichbarkeit	6	5	4	7	10	10	20	7
Wartezeit/Terminfindung	8	6	2	4	3	3	13	5
Zeitfaktor	14	10	5	9	6	6	25	9
Unzufriedenheit mit früherer Zusammenarbeit	8	6	1	2	8	8	17	6
mangelndes Vertrauen	6	5	6	11	4	4	16	6
Schamgefühl	18	13	2	4	3	3	23	8
Vorurteile	5	4	2	4	5	5	12	4
Bürokratie	7	5	1	2	1	1	9	3
fehlende Einsicht des Unterstützungsbedarfs	7	5	1	2	2	2	10	4
Überforderung/ zu wenig Schulpsychologen	3	2	1	2	2	2	6	2
Kritik am Ansatz "Hilfe zur Selbsthilfe"	3	2	1	2	1	1	5	2
fehlender persönlicher Kontakt	4	3	2	4	1	1	7	2
zu geringer Bekanntheitsgrad des SpD	1	1	2	4	3	3	6	2
räumliche Distanz	5	4	2	4	1	1	8	3
keine Erwartung/ Erfahrung von Hilfe	8	6	2	4	2	2	12	4
geringer Praxisbezug	3	2	2	4	5	5	10	4
keine Angabe	69	52	36	66	74	77	179	63

Anmerkungen. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Fälle (=n_{Gruppe}). Mehrfachnennungen möglich.

Fortsetzung Anhang I

Tabelle I3

Kategorisierte Nennungen des Items „Was war besonders hilfreich?“ (Gruppe 1)

Nennungen	*n*	%
mentale Unterstützung	26	19
Beratung	18	13
Bestätigung der eigenen Vorgehensweise	13	10
Wertschätzung	10	8
Perspektivwechsel	12	9
Vorschläge und Lösungsansätze	28	21
Methoden	38	28
kollegialer Austausch	10	8
Angebote	24	18
keine Angabe	38	28

Anmerkungen. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Fälle (=n_{Gruppe1}). Mehrfachnennungen möglich.

Tabelle I4

Kategorisierte Nennungen des Items des Items „Aus meiner Sicht wären für mich persönlich folgende Unterstützungen durch den SpD noch erforderlich:“ (zusätzliche Angebote; Gruppe 1)

Nennungen	*n*	%
Begleitung bei Elterngesprächen	4	3
Empfehlungen / Bereitstellung von Informationsmaterial für Eltern und Lehrkräfte	3	2
Angebote auf regionaler Ebene	1	1
rechtliche Beratung	1	1
regelmäßige/ dauerhafte Hilfe vor Ort in der Schule	15	11
präventive Angebote für Lehrkräfte	2	2
regelmäßige Angebote für BL	2	2
regelmäßige Supervisionen/ Coaching und Fortbildungen	4	3
mehr Angebote für Berufsschulen	1	1
Notfallkontakte / zusätzliche Termine am Wochenende und in den Ferien	2	2
keine Angabe	103	77

Anmerkungen. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Fälle (=n_{Gruppe1}). Mehrfachnennungen möglich.

Fortsetzung Anhang I

Tabelle I5

Kategorisierte Nennungen des Items des Items „Haben Sie Verbesserungsvorschläge? Wenn ja, welche?“ (Gruppe 1)

Nennungen	*n*	%
Information über Tätigkeitsfeld des SpD	5	4
bessere Erreichbarkeit	9	7
mehr Präsenz in der Schule	7	5
mehr schülerzentrierte Arbeit	5	4
kürzere Wartezeiten	6	5
konkrete Lösungsvorschläge	3	2
mehr Schulpsychologen	1	1
mehr Zeit für jeweilige Schule	5	4
weniger bürokratischer Aufwand	2	2
mehr männliche Schulpsychologen	1	1
keine Angabe	101	75

Anmerkungen. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Fälle (=n_{Gruppe1}). Mehrfachnennungen möglich.

.

Tabelle I6

Kategorisierte Nennungen der Überkategorie Sonstiges des Items „Haben Sie noch weitere Anregungen, Verbesserungsvorschläge oder Wünsche, die Sie dem SpD mitgeben möchten? Wenn ja, welche?“ (Gruppe 1 – 3)

	Gruppe 1 (*n* = 134)		Gruppe 2 (*n* = 55)		Gruppe 3 (*n* = 96)		Gesamt (*n* = 285)	
Überkategorie Sonstiges	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
Kritik am Ansatz „Hilfe zur Selbsthilfe“	1	1					1	0
bessere Erreichbarkeit	1	1			1	1	2	1
mehr Schulpsychologen	1	1	1	2	1	1	3	1
kürzere Wartezeiten	1	1			1	1	2	1
Zufriedenheit mit Zusammenarbeit	2	2			1	1	3	1
stärkeres Eintreten des SpD in übergeordneten Gremien	1	1					1	0
konkrete Lösungsvorschläge			1	2	1	1	2	1
keine Angabe	118	88	49	89	86	90	253	89

Anmerkungen. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller Fälle (=n_{Gruppe}). Mehrfachnennungen möglich.

Anhang J: Deskriptive Statistik der einzelnen Items der gebildeten Skalen

Tabelle J1

Itemblock 1,2: Situation an der Schule in Bezug auf die Inanspruchnahme des SpD sowie Belastungen

Items der Skala Bekanntheitsgrad/ Nutzung des SpD an der Schule	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Wie würden Sie den Bekanntheitsgrad des SpD an Ihrer Schule beurteilen?	280	0-3	1.02	0.59
Wie häufig wird an Ihrer Schule generell das Angebot des SpD in Anspruch genommen?	255	0-3	2.13	0.67
Items der Skala Subjektiver Bedarf				
An meiner Schule gibt es viele Probleme, die eine Unterstützung des SpD benötigen würden.	282	0-4	1.77	1.02
Ich finde, dass die Lehrer an meiner Schule das Angebot des SpD mehr in Anspruch nehmen sollten.	273	0-4	1.90	1.07
Ich finde, dass ich selbst das Angebot des SpD mehr in Anspruch nehmen sollten.	275	0-4	2.26	0.97
Items der Skala Schutzfaktoren				
Das Kollegium meiner Schule zeichnet sich durch einen großen Zusammenhalt aus.	282	0-3	0.90	0.86
Ich bin sehr zufrieden mit der Arbeit an meiner Schule.	280	0-3	1.02	0.72
Ich bin sehr zufrieden mit meiner Arbeit als Lehrer.	276	0-3	1.10	0.69

Anmerkungen. Die Items wurden von allen Befragten beantwortet. Kodierung der Skala Bekanntheitsgrad/ Nutzung des SpD an der Schule: 0= *sehr bekannt/ sehr häufig* bis 3 = *nicht bekannt/ sehr selten*; 4 = *keine Beurteilung möglich;* Kodierung der Skalen Subjektiver Bedarf und Schutzfaktoren: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab*

Tabelle J2

Itemblock 3: Qualitätskriterien nach Ptak (2016) – Kontaktaufnahme und Rahmenbedingungen

Items der Skala Zugangsbedingungen	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Die Erreichbarkeit des SpD im Schulamt ist gut.	128	0-3	1.55	0.95
Der Zugang zum SpD ist für mich direkt und unbürokratisch möglich.	132	0-3	1.03	0.92
Ich fühle mich über die Struktur, die Angebote und die jeweiligen Kontaktpersonen des SpD informiert.	134	0-3	0.93	0.83
Items der Skala Rahmenbedingungen				
Mir sind die verschiedenen Kanäle (E-Mail, Telefon, Fax) bekannt, um mit dem SpD in Kontakt zu treten.	134	0-3	0.41	0.67
Die Einhaltung dert Schweigepflicht bzw. des Datenschutzes war zu jedem Zeitpunkt gewährleistet.	132	0-2	0.14	0.37
Die Unabhängigkeit des SpD gegnüber allen, die am System Schule beteiligt sind, war zu jedem Zeitpunkt gegeben.	124	0-2	0.31	0.54

Anmerkungen. Die Items wurden nur von den Befragten der Gruppe 1 beantwortet. Kodierung der Skala: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab.*

Tabelle J3

Itemblock 4: Qualitätskriterien nach Ptak (2016) – Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung

Items der Skala Aufbau, Ablauf und Ergebnis	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Das Vorgehen des Schulpsychologen hinsichtlich der Ziele und des Ablaufs war transparent.	130	0-4	0.65	0.79
Die zur Verfügung gestellte Zeit der Beratung war ausreichend.	131	0-3	0.67	0.85
Nach der Beratung hatte ich das Gefühl, etwas Neues dazu gelernt zu haben.	131	0-4	1.26	1.05
Die neu gelenten Informationen haben mir im Arbeitsalltag weitergeholfen.	129	0-4	1.32	1.05
Items der Skala Konkrete Wirksamkeit				
Ich wurde durch die Beratung zur Reflexion meines eigenen Verhaltens angeregt.	129	0-4	1.14	0.99
Durch die Beratung konnte ich meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern und Kollegen) verbessern.	122	0-4	1.67	0.96

Fortsetzung Anhang J, Tabelle J3

Items der Skala Konkrete Wirksamkeit	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Die Beratung hat mir dabei geholfen, Rollenklarheit zu schaffen.	129	0-4	1.40	1.08
Durch die Zusammenarbeit mit dem SpD habe ich einen besseren Umgang mit belastenden Situationen entwickelt.	129	0-4	1.42	1.05
L: Der Schulpsychologe hat mich in der Überzeugung gestärkt, dass ich auch berufliche Anforderungen in schwierigen Arbeitssituationen bewältigen kann.	74	0-4	1.44	1.16
L: Durch die Beratung wurde meine Konfliktfähigkeit gestärkt	75	0-4	1.49	1.10
SL: Durch die Beratung konnte ich meine Management-Kompetenzen verbessern	52	0-4	1.67	1.00
SL: Durch die Beratung fühle ich mich nun gestärkt, an mich gestellte Führungsaufgaben zu bewältigen.	50	0-4	1.68	0.96
SL: Der Schulpsychologe hat mich dabei unterstützt, meine Leitungsrolle zu präzisieren und zu sichern.	48	0-4	1.63	0.96
SL: Das Angebot des SpD hat mir dabei geholfen, meine Kommunikationskompetenzen zu verbessern.	48	0-4	1.90	1.02

Anmerkungen. Die Items wurden nur von den Befragten der Gruppe 1 beantwortet. L: Items nur für Lehrkräfte; SL: Items nur für Schulleitungen. Kodierung der Skala: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab.*

Tabelle J4

Itemblock 5: Qualitätskriterien nach Ptak (2016) – Kompetenzen des Schulpsychologen

Items der Skala Kompetenzen	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Die Kommunikationsfähigkeit des Schulpsychologen war sehr gut.	130	0-4	0.59	0.79
Die Kenntnisse des Schulpsychologen über den Schulalltag schätze ich als sehr gut ein.	130	0-4	1.22	0.94
Der Schulpsychologe hat mir die Möglichkeiten und Grenzen schulpsychologischer Beratung aufgezeigt.	128	0-4	0.87	0.84
Der Schulpsychologe hat eine tragfähige Beziehung im Beratungsprozess geschaffen.	118	0-4	0.99	0.95
Meine Kompetenzen wurden seitens des Schulpsychologen wertgeschätzt.	129	0-4	0.46	0.71
Ich hatte das Gefühl, dem Schulpsychologen vertrauen zu können.	131	0-4	0.55	0.88
Ich habe mich vom Schulpsychologen verstanden gefühlt.	129	0-4	0.74	0.95

Fortsetzung Anhang J, Tabelle J4

Items der Skala Globale Unzufriedenheit	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Ich habe schlechte Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem SpD gemacht.	124	0-4	3.48	0.89
Ich hatte das Gefühl, dass der Schulpsychologe mir nicht helfen konnte.	124	0-4	2.90	1.25

Anmerkungen. Die Items wurden nur von den Befragten der Gruppe 1 beantwortet. Kodierung der Skala: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab.*

Tabelle J5

Itemblock 7: Informationsgrad über den SpD

Items der Skala Informationen zum SpD	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Ich fühle mich über die Struktur, die Angebote und die jeweiligen Kontaktpersonen des SpD informiert.	156	0-4	1.50	1.11
Mir sind die verscheidenen Kanäle (E-Mail, Telefon, Fax) bekannt, um mit dem SpD in Kontakt zu treten.	156	0-4	0.89	0.95

Anmerkungen. Die Items wurden in diesem Block nur von den Befragten den Gruppen 2 und 3 beantwortet. Kodierung der Skala: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab.*

Tabelle J6

Itemblock 8: Persönlicher Bedarf an Beratung

Items der Skala persönlicher Bedarf	*n*	*Range*	*M*	*SD*
…meine professionelle Kompetenz weiterzuentwickeln.	143	0-4	2.10	1.11
…einen besseren Umgang mit belastenden Situationen zu entwickeln.	150	0-4	1.79	1.19
…meine Konfliktfähigkeit zu stärken.	147	0-4	2.16	1.18
…Rollenklarheit zu schaffen.	143	0-4	2.48	1.09
…meine Kooperations- und Beziehungsfähigkeit (mit Eltern, Schülern, Kollegen, Schulleitung) zu verbessern	145	0-4	2.33	1.11
…neue Perspektiven zu entwickeln.	146	0-4	1.90	1.08
L: …an mich gestellte Aufgaben im Schulalltag zu bewältigen.	98	0-4	2.21	1.11
SL: …an mich gestellte Führungsaufgaben im Schulalltag zu bewältigen.	47	0-4	2.19	1.17
SL: …meine Management-Kompetezen zu erhöhen.	48	0-4	2.23	1.15
SL: …meine Leitungsrolle zu präzisieren.	47	0-4	2.26	1.17
SL: …meine Kommunikationskompetenzen zu verbessern.	47	0-4	2.17	1.09

Anmerkungen. Die Items wurden nur von den Befragten der Gruppen 2 und 3 beantwortet. L: Items nur für Lehrkräfte; SL: Items nur für Schulleitungen. Kodierung der Skala: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab.*

Tabelle J7

Itemblock 9: Inanspruchnahme von Angeboten in der Vergangenheit

Items der Skala Globale Bewertung	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Ich war unzufrieden mit dem Beratungsergebnis.	82	0-4	2.37	1.33
Ich habe insgesamt keine guten Erfahrungen mit dem SpD gemacht.	82	0-4	2.83	1.13
Ich habe mich vom Schulpsychologen nicht verstanden gefühlt.	80	0-4	2.99	1.18
Die "Chemie" zwischen dem Berater und mir hat nicht gestimmt, wodurch ich keine weiter Beratung wollte.	75	0-4	3.23	1.06
Die Beratungsergebnisse aus früheren Treffen helfen mir bis heute.	77	0-4	1.90	1.18
Ich hatte das Gefühl, dass der Schulpsychologe mir nicht helfen konnte.	79	0-4	2.37	1.46
Items der Skala Wartezeit				
Die Wartezeiten für einen Termin waren mir zu lang.	75	0-4	2.15	1.30
Items der Skala Wiederinanspruchnahme				
Ich würde jederzeit wieder die Arbeit des SpD in Anspruch nehmen.	80	0-4	1.09	1.16

Anmerkungen. Die Items wurden nur von den Befragten der Gruppe 2 beantwortet. Kodierung der Skala: 0= *Stimme völlig* zu bis 4 = *Lehne völlig ab*

Allgemeine Anmerkung: Items des Itemblocks 10 *Bisher keine Angebote des SpD in Anspruch genommen* siehe Tabelle 5

Anhang K: Zusätzliche Varianzanalysen

Um zu ermitteln, ob zwischen den Referent*innen für Schulpsychologie bezüglich der Zufriedenheit mit der Arbeitsqualität der Befragten der Gruppe 1 Unterschiede bestehen, wurden einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Bei einer Abweichung von der Normalverteilung wurde aufgrund der Robustheit des Verfahrens nur bei extremen Ausreißern der nonparametrische Kruskal-Wallis-Tests angewendet (Bühner & Ziegler, 2017; Pole & Bondy, 2010; Schmid et al., 2010). Da bei Referent*in 5 nur ein Fall vorlag, wurde diese*r von der Analyse ausgeschlossen. Deskriptive Statistiken der Skalen für alle Referent*innen finden sind in den Tabellen K1 bis K6.

Gesamtskala Globale Bewertung der Arbeitsqualität

Ein Shapiro-Wilk Test ergab keine Normalverteilung der Globalen Unzufriedenheit für Referent*innen 2 und 4 ($\alpha = .05$). Außerdem wurden bei diesen Referent*innen drei extreme Ausreißer gefunden, die von der Analyse ausgeschlossen wurden. Hierdurch konnte eine Normalverteilung der Daten hergestellt werden. Die einfaktorielle Varianzanalyse zeigte keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Referent*innen bezüglich der Globalen Unzufriedenheit auf, $F(6,116) = 1.93$, $p = .081$.

Tabelle K1

*Deskriptive Statistik – Globale Unzufriedenheit nach Referent*innen*

Referent*innen	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Referent*in 1	4	0.91- 1.32	1.09	0.21
Referent*in 2	18	0.13-1.46	0.68	0.42
Referent*in 3	15	0.09-2.12	0.80	0.51
Referent*in 4	15	0.30-2.00	1.08	0.44
Referent*in 5	1	1.96-1.96	1.96	.
Referent*in 6	33	0.04-2,12	0.99	0.55
Referent*in 7	20	0.40-2.29	1.14	0.49
Referent*in 8	18	0.28-2.04	0.91	0.52
Gesamt	124	0,04-2.29	0,96	0,51

Anmerkungen. Kodierung der Skala: 0 = sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit). Referent*in 5 wurde aufgrund nur eines Falls von der Varianzanalyse ausgeschlossen.

Fortsetzung Anhang K

Skala Zugangsbedingungen

Ein Shapiro-Wilk Test zeigte keine Normalverteilung der Skala Zugangsbedingungen bei Referent*in 1 und 2, jedoch wurden keine extremen Ausreißer gefunden. Die einfaktorielle Varianzanalyse ergab keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Referent*innen bezüglich der Zugangsbedingungen, $F(6,121) = 0.78$, $p = .587$.

Tabelle K2

*Deskriptive Statistik – Skala Zugangsbedingungen nach Referent*innen*

Referent*innen	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Referent*in 1	4	0.67-1.00	0.83	0.19
Referent*in 2	18	0.00-3.00	0.89	0.84
Referent*in 3	15	0.00-2.33	1.02	0.71
Referent*in 4	18	0.00-3.00	1.30	0.82
Referent*in 5	1	2.00-2.00	2.00	.
Referent*in 6	33	0.00-2.67	1.17	0.73
Referent*in 7	21	0.00-3.00	1.28	0.91
Referent*in 8	19	0.00-2.67	1.25	0.66
Gesamt	129	0.00-3.00	1.16	0.77

Anmerkungen. Kodierung der Skala: 0 = sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit). Referent*in 5 wurde aufgrund nur eines Falls von der Varianzanalyse ausgeschlossen.

Fortsetzung Anhang K

Skala Rahmenbedingungen

Ein Shapiro-Wilk Test zeigte keine Normalverteilung der Skala Rahmenbedingungen bei allen Refernt*innen mit Ausnahme von Referent*in 4. Auch wurden zwei extreme Ausreißer bei Referent*in 2 gefunden. Daher wurde alternativ auf den Kruskal-Wallis-Test zurückgegriffen. Dieser ließ auf keine signifikanten Unterschiede zwischen den Referent*innen bei der Skala Rahmenbedingungen schließen, χ^2 (6, n = 130) = 12.11, $p_{asymptotisch}$ = .059.

Tabelle K3

*Deskriptive Statistik – Skala Rahmenbedingungen nach Referent*innen*

Referent*innen	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Referent*in 1	4	0.00-0.00	0.00	0.00
Referent*in 2	19	0.00-1.67	0.21	0.45
Referent*in 3	15	0.00-1.00	0.30	0.36
Referent*in 4	19	0.00-1.33	0.50	0.42
Referent*in 5	1	0.00-0.00	0.00	.
Referent*in 6	33	0.00-1.67	0.31	0.49
Referent*in 7	21	0.00-1.00	0.33	0.40
Referent*in 8	19	0.00-1.00	0.21	0.30
Gesamt	131	0.00-1.67	0.23	0.42

Anmerkungen. Kodierung der Skala: 0 = sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit). Referent*in 5 wurde aufgrund nur eines Falls von der Varianzanalyse ausgeschlossen.

Fortsetzung Anhang K

Skala Aufbau, Ablauf und Ergebnis der Beratung

Erneut wies der Shapiro-Wilk-Test auf eine mangelnde Normalverteilung hin (Normalverteilung lediglich bei Referent*in 4 und 8), jedoch lagen keine extremen Ausreißer vor. Daher wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt, die keine signifikanten Unterschiede zwischen den Referent*innen hinsichtlich der Skala Aufbau, Ablauf und Ergebnis ergab, $F(6,120) = 1.76$, $p = .113$.

Tabelle K4

*Deskriptive Statistik – Skala Aufbau, Ablauf und Ergebnis nach Referent*innen*

Referent*innen	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Referent*in 1	4	1.00-1.50	1.13	0.25
Referent*in 2	19	0.00-2.50	0.74	0.73
Referent*in 3	15	0.00-2.25	0.69	0.65
Referent*in 4	17	0.25-3.25	1.384	0.90
Referent*in 5	1	2.50-2.50	2.50	
Referent*in 6	33	0.00-2.25	0.94	0.76
Referent*in 7	20	0.50-2.50	1.11	0.54
Referent*in 8	19	0.00-2.75	0.99	0.80
Gesamt	128	0.00-3.25	0.99	0.75

Anmerkungen. Kodierung der Skala: 0 = sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit). Referent*in 5 wurde aufgrund nur eines Falls von der Varianzanalyse ausgeschlossen.

Fortsetzung Anhang K

Skala Konkrete Wirksamkeit

Der Shapiro-Wilk-Test zeigte bei Referent*in 2, 4 und 7 eine mangelnde Normalverteilung hinsichtlich der Skala Konkrete Wirksamkeit auf., extremen Ausreißer waren nicht vorhanden. Daher wurde erneut eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt, die keine signifikanten Unterschiede aufzeigte, $F(6,116) = 1.62$, $p = .147$.

Tabelle K5

*Deskriptive Statistik – Skala Konkrete Wirksamkeit nach Referent*innen*

Referent*innen	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Referent*in 1	4	1.71-2.78	2.16	0.54
Referent*in 2	19	0.00-4.00	1.27	0.10
Referent*in 3	14	0.00-2.89	1.22	0.87
Referent*in 4	17	0.71-4.00	1.84	1.14
Referent*in 5	1	3.86-3.86	3.86	.
Referent*in 6	33	0.00-3.22	1.32	0.77
Referent*in 7	19	0.44-3.57	1.69	0.86
Referent*in 8	17	0.00-2.71	1.43	0.69
Gesamt	124	0.00-4.00	1.49	0.91

Anmerkungen. Kodierung der Skalen: 0 = sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit). Referent*in 5 wurde aufgrund nur eines Falls von der Varianzanalyse ausgeschlossen.

Fortsetzung Anhang K

Skala Kompetenzen

Der Shapiro-Wilk-Test zeigte lediglich bei Referent*in 1 und 7 eine Normalverteilung der Skala Kompetenzen auf. Auch waren bei Referent*in 2 und 3 jeweils ein extremer Ausreißer vorhanden. Daher wurde alternativ zur Varianzanalyse der Kruskal-Wallis-Test durchgeführt. Erneut ließ dieser auf keine signifikanten Unterschiede zwischen der Referent*innen hinsichtlich der Skala Kompetenzen schließen, χ^2 (6, n = 127) = 8.97, $p_{asymptotisch}$ = .175.

Tabelle K6

*Deskriptive Statistik – Skala Kompetenzen nach Referent*innen*

Referent*innen	*n*	*Range*	*M*	*SD*
Referent*in 1	4	0.14-0.71	0.52	0.26
Referent*in 2	19	0.00-3.29	0.61	0.78
Referent*in 3	15	0.00-2.29	0.57	0.58
Referent*in 4	17	0.00-3.29	1.08	0.95
Referent*in 5	1	0.86-0.86	0.86	.
Referent*in 6	33	0.00-2.67	0.86	0.68
Referent*in 7	21	0.14-2.29	0.89	0.60
Referent*in 8	18	0.00-2.00	0.67	0.63
Gesamt	128	0.00-3.29	0.78	0.70

Anmerkungen. Kodierung der Skalen: 0 = sehr hohe Zustimmung (= sehr hohe Zufriedenheit) bis 4 = sehr hohe Ablehnung (= sehr geringe Zufriedenheit). Referent*in 5 wurde aufgrund nur eines Falls von der Varianzanalyse ausgeschlossen.