

# Aufgabenprofile von Sprachbildungsbeauftragten und deren Zusammenhang mit individuellen Voraussetzungen und institutionellen Rahmenbedingungen

Julia Hartung  · Eric Richter  · Sebastian Kempert  · Katharina Möller · Dirk Richter 

Eingegangen: 25. Juli 2025 / Überarbeitet: 25. Juli 2025 / Angenommen: 2. Dezember 2025 / Online publiziert: 28. Januar 2026  
© The Author(s) 2026

**Zusammenfassung** Die Studie untersucht Aufgabenprofile von Sprachbildungsbeauftragten ( $N = 727$ ) an Schulen in Nordrhein-Westfalen unter Berücksichtigung konkreter Tätigkeiten, objektiver Arbeitsbedingungen und subjektiver Arbeitsvoraussetzungen. Vor dem Hintergrund des Konzepts der verteilten Führung wird analysiert, wie Sprachbildungsbeauftragte ihre Funktion im schulischen Alltag ausgestalten und welche Faktoren ihr Handeln beeinflussen. Besonders häufig berichten Sprachbildungsbeauftragte von konzeptionellen und kommunikativen Tätigkeiten, wie der Mitwirkung an schulischen Sprachbildungskonzepten oder der Teilnahme an regionalen Austauschformaten. Aufgaben der Umsetzung oder Überprüfung von Maßnahmen sowie die Initiierung kollegialer Zusammenarbeit werden hingegen deutlich seltener übernommen. Auf Basis einer latenten Klassenanalyse lassen sich vier

---

Prof. Dr. Eric Richter  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Ostenstraße 26, 85072 Eichstätt, Deutschland  
E-Mail: [eric.richter@ku.de](mailto:eric.richter@ku.de)

✉ Dr. Julia Hartung · Prof. Dr. Sebastian Kempert · Katharina Möller · Prof. Dr. Dirk Richter  
Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Straße 24–25, 14476 Potsdam, Deutschland  
E-Mail: [julia.hartung@uni-potsdam.de](mailto:julia.hartung@uni-potsdam.de)

Prof. Dr. Sebastian Kempert  
E-Mail: [sebastian.kempert@uni-potsdam.de](mailto:sebastian.kempert@uni-potsdam.de)

Katharina Möller  
E-Mail: [katharina.moeller.ii@uni-potsdam.de](mailto:katharina.moeller.ii@uni-potsdam.de)

Prof. Dr. Dirk Richter  
E-Mail: [dirk.richter@uni-potsdam.de](mailto:dirk.richter@uni-potsdam.de)

Gruppen von Sprachbildungsbeauftragten identifizieren, die sich systematisch hinsichtlich Anzahl und inhaltlicher Ausrichtung ihres Aufgabenhandelns unterscheiden. Diese wurden als „Umfassend Aktive“, „Fokussiert Aktive“, „Breit Moderat Aktive“ und „Minimal Aktive“ klassifiziert. Eine anschließende multinominale Regressionsanalyse zeigt, dass objektive Arbeitsbedingungen wie Anrechnungsstunden und das Innehaben einer mit höherer Besoldung verbundenen Funktionsstelle signifikant mit der Zugehörigkeit zur umfassend aktiven Gruppe assoziiert sind. Eine längere Tätigkeitsdauer geht mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit einher, der minimal aktiven Gruppe anzugehören. Subjektive Arbeitsvoraussetzungen wie eine enge Kooperation mit der Schulleitung sowie ein erhöhter Informationsbedarf zur Aufgabengestaltung erweisen sich ebenfalls als bedeutsam für das Aktivitätsniveau. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Aufgabenhandeln von Sprachbildungsbeauftragten nicht nur von individuellen Wahrnehmungen, sondern wesentlich von institutionellen Rahmenbedingungen geprägt ist. Anrechnungsstunden, strategische Einbindung in schulische Steuerungsstrukturen, ausgeprägte Kooperation sowie ausreichende zeitliche und strukturelle Ressourcen erscheinen als zentrale Voraussetzungen dafür, dass Sprachbildungsbeauftragte ihr Potenzial im Kontext schulischer Entwicklung entfalten können. Die Studie liefert Impulse für die gezielte Ausgestaltung und nachhaltige Verankerung intermediärer Funktionen in systemisch angelegten Schulentwicklungsprozessen.

**Schlüsselwörter** Schulentwicklung · Professionalisierung · Funktionsstellen · Sprachbildung

### **Task profiles of language education coordinators and their connection with individual requirements and institutional framework conditions**

**Abstract** The present study examines the task profiles of school-based language education coordinators ( $N=727$ ) in North Rhine-Westphalia, Germany. It focuses on their specific responsibilities, objective working conditions, and subjective perceptions. Based on the concept of distributed leadership, the study explores how coordinators shape their roles in school practice and which factors influence their actions. Coordinators most frequently report performing conceptual and communicative tasks, such as contributing to school-wide language education plans and participating in regional exchange formats, while activities related to implementation, evaluation, and peer collaboration occur far less often. A latent class analysis identified four distinct groups of coordinators that differ in the scope and focus of their task performance: “Broadly Active”, “Focused Active”, “Moderately Broad Active”, and “Minimally Active”. A subsequent multinomial regression analysis shows that objective working conditions, such as allocated working hours and higher-paid functional position, are significantly associated with membership in the more active group. Longer professional experience relates to a lower likelihood of belonging to the minimally active group. Subjective working conditions, including close cooperation with school leadership and a greater need for task-related information, also influence activity levels. Overall, coordinators’ engagement appears shaped not only

by individual factors but also by institutional frameworks. The allocation of working hours, integration into school leadership structures, strong cooperation, and sufficient temporal and structural resources are key conditions for enabling coordinators to realize their potential in school development. This study offers practical guidance for the targeted design and sustainable integration of intermediate leadership functions within system-oriented school improvement processes.

**Keywords** School development · Professionalization · Functional positions · Language education

## 1 Einleitung

In einer zunehmend globalisierten und vielfältigen Welt stehen Schulen vor der Aufgabe, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sie soziale Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit und individuelle Förderung ermöglichen, wobei Themen wie digitale Transformation, inklusive Schulentwicklung und sprachliche Bildung besonders in den Fokus rücken (Gogolin et al. 2020; Hartung et al. 2021; Petko et al. 2018). In vielen Ländern stellt die wachsende sprachliche Heterogenität der Schüler:innenschaft aufgrund von Zuwanderung eine zentrale Herausforderung dar, der Schulen mit gezielten Strategien begegnen (OECD 2018; Téllez und Manthey 2015). Sprachbildung an Schulen gilt dabei nicht als isolierte Maßnahme, sondern als systematisch verankerte Entwicklungsaufgabe, eng verknüpft mit Schulqualität und Chancengerechtigkeit (Gardiner-Hyland 2025; Gogolin et al. 2020).

Studien zeigen, dass der Umgang mit sprachlicher Vielfalt nicht allein Lehrkräften überlassen werden kann, sondern koordinierte Strategien und verteilte Führungsstrukturen erfordert (Mendoza und Wu 2022; Rios-Aguilar et al. 2012; Téllez und Manthey 2015). Eine wichtige Rolle bei der Umsetzung schulinterner Steuerungsmaßnahmen im Kontext der Sprachbildung können Lehrkräfte in koordinierenden Funktionen, z.B. *Teacher Leaders*, *Language Support Coordinators* oder im deutschen Kontext *Sprachbildungsbeauftragte* einnehmen. Sie verbinden pädagogisch-fachliche Expertise mit strategischer Verantwortung und tragen dazu bei, Sprachbildung als Querschnittsaufgabe schulisch zu verankern (Hammond et al. 2024; Printy und Liu 2020; Spencer 2023).

Sprachbildungsbeauftragte wurden in mehreren Bundesländern als Reaktion auf die zunehmende sprachliche Heterogenität eingeführt und sind in Netzwerken, Kompetenzzentren oder direkt an Schulen tätig (Gogolin 2020; KMK 2019). Während es sich in überregionalen Strukturen nicht zwingend um Lehrkräfte handelt, sind Sprachbildungsbeauftragte an Schulen in der Regel Lehrer:innen, die zusätzlich koordinierende Aufgaben übernehmen. Ihre Aufgaben reichen von Konzeptentwicklung über kollegiale Beratung bis zur Steuerung schulinterner Prozesse (AG Sprachbildung 2022; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.).

Auch international zeigen sich vergleichbare Funktionen, etwa in den USA, England oder den Vereinigten Arabischen Emiraten, wo Koordinator:innen eine zentrale Rolle bei der Umsetzung sprachbildungspolitischer Strategien einnehmen (Gardiner-Hyland 2025; Hammond et al. 2024; Leider und Tigert 2022; Spencer 2023).

Diese Befunde unterstreichen die Bedeutung spezialisierter Rollen zur Steuerung sprachbezogener Schulentwicklungsprozesse.

Die Implementierung von Sprachbildungsbeauftragten steht exemplarisch für die wachsende Bedeutung koordinierender Rollen im Bildungssystem. Lehrkräfte übernehmen zunehmend strategische, beratende und steuernde Aufgaben, häufig im Rahmen institutionell verankerter Funktionsstellen (Tulowitzki und Kruse 2020). Diese tragen wesentlich zur Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse bei, ermöglichen eine geteilte Verantwortung und fördern Schulentwicklung als kollektiven Prozess (Thiel und Schewe 2022). Allerdings ist die konkrete Ausgestaltung dieser Funktionsstellen ebenso wie ihre Aufgaben und Arbeitsbedingungen bislang wenig erforscht.

Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, ein empirisches Verständnis dieser bislang kaum systematisch erfassten schulischen Funktionsstellen zu entwickeln. Auf Grundlage einer standardisierten Befragung von 727 Sprachbildungsbeauftragten an Schulen in Nordrhein-Westfalen wird analysiert, welche Aufgaben sie in der Praxis übernehmen, ob sich unterschiedliche Gruppen von Aufgabenprofilen rekonstruieren lassen und inwiefern sich diese Gruppen systematisch unterscheiden, etwa danach, ob die Personen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen arbeiten oder die Aufgabe unterschiedlich wahrnehmen. Ziel ist es, auf dieser Grundlage Impulse für die schulpraktische Ausgestaltung dieser Rolle sowie für die professionsbezogene Weiterentwicklung verteilter Führungsstrukturen im Bildungssystem abzuleiten.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Funktionsstellen und deren Bedeutung für Schulentwicklung

Angeichts vielfältiger Herausforderungen, mit denen Schulen heute konfrontiert sind, gewinnt die strukturierte Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zunehmend an Bedeutung. Funktionsstellen sind ein etabliertes Instrument, um schulische Entwicklungsaufgaben strategisch zu bearbeiten. Sie ermöglichen es Lehrkräften, auf Basis formalisierter oder delegierter Zuständigkeiten koordinierende Funktionen in der schulischen Organisation und Entwicklung zu übernehmen (Thiel und Schewe 2022).

Die zunehmende Bedeutung solcher Funktionsstellen vollzieht sich im Kontext eines grundlegenden Wandels innerhalb der schulischen Führungsforschung. Während die Forschung lange Zeit vor allem die Schulleitung als zentralen Motor schulischer Entwicklung betrachtete (Bonsen et al. 2002; Meyer und Richter 2024; Schratz et al. 2019), rückt zunehmend das Konzept verteilter Führung (*distributed leadership*) in den Fokus (Gronn 2002; Spillane et al. 2001). Es versteht Führung als situationsbezogene Einflussnahme verschiedener schulischer Akteur:innen, die unabhängig von formalen Hierarchien erfolgt und auf kollektiver Verantwortung für Innovation und Entwicklung beruht (Harris et al. 2022; Printy und Liu 2020).

Vor diesem Hintergrund können Funktionsstellen als ein zentrales Element zur Umsetzung verteilter Führung in Schulen fungieren (Stralla et al. 2025). Sie schaffen strukturelle Voraussetzungen für eine systematische Aufgabenverteilung, fördern

kollegiale Zusammenarbeit und stärken die organisationsinterne Steuerung. Lehrkräfte übernehmen in diesen Rollen koordinierende, beratende oder strategisch-initiiierende Funktionen, etwa als Koordinator:innen, Teamleitungen oder Abteilungsverantwortliche, und gestalten Schulentwicklung aktiv mit (Gardiner-Hyland 2025; Tulowitzki und Kruse 2020). Damit eröffnen sich zugleich neue Karrierewege, insbesondere durch Beförderungsstellen mit erweiterten Aufgabenprofilen und höherer Besoldung (Thiel und Schewe 2022).

Die Ausgestaltung von Funktionsstellen erfolgt in Deutschland durch die föderale Struktur sehr unterschiedlich (Thiel und Schewe 2022). Neben formalisierten Beförderungsämtern wie Fachbereichs- oder Oberstufenkoordinator:innen übernehmen viele Lehrkräfte auch Aufgaben ohne feste strukturelle Verankerung – etwa in den Bereichen Datenschutz, Fortbildungskoordination oder Qualitätsmanagement – teils mit, teils ohne zeitliche oder monetäre Anerkennung (Hartung et al. 2025; Tulowitzki und Kruse 2020). Diese semi-formalisierten Rollen zeigen, dass Führung auch jenseits offizieller Positionen praktiziert wird, verdeutlichen aber zugleich eine unzureichende Systematisierung und institutionelle Absicherung vieler Aufgabengebiete.

Im Zuge dieser erweiterten Führungsstrukturen rückt auch die schulische Sprachbildung verstärkt in den Fokus. Als komplexe Querschnittsaufgabe stellt sie hohe Anforderungen an die koordinierte Steuerung innerhalb der Schule. Schulen sehen sich zunehmend in der Verantwortung, auf sprachliche Heterogenität, Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Anforderungen systematisch zu reagieren (KMK 2019; Mendoza und Wu 2022). Sprachbildung wird dabei nicht mehr als isolierte Aufgabe einzelner Fächer verstanden, sondern als schulweite Entwicklungsaufgabe, die koordinierte Steuerung, kollegiale Zusammenarbeit und strategische Verankerung im Schulprogramm erfordert (Rios-Aguilar et al. 2012; Téllez und Manthey 2015).

In mehreren Bundesländern (z.B. Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) wurden hierfür spezifische Funktionsstellen wie Sprachbildungsbeauftragte eingeführt (AG Sprachbildung 2022; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.D.). Diese Positionen begleiten die Implementierung sprachbildender Maßnahmen, moderieren schulinterne Abstimmungsprozesse und sensibilisieren das Kollegium. Als intermediäre Akteur:innen zwischen Unterricht, Kollegium und Schulleitung leisten sie einen zentralen Beitrag zur nachhaltigen Verankerung sprachlicher Bildung.

Gleichzeitig sind auch diese Rollen oft nur begrenzt institutionell abgesichert. Sie bewegen sich im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Expertise, strategischer Steuerungsverantwortung und fehlenden rechtlichen sowie ressourcenbezogenen Rahmenbedingungen. Dies erschwert nicht nur die nachhaltige Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen, sondern auch die professionelle Weiterentwicklung der in diesen Rollen tätigen Lehrkräfte (KMK 2019; Thiel und Schewe 2022). Empirische Studien belegen jedoch, dass koordinierende Funktionen – national wie international – wesentlich zur Systematisierung sprachdidaktischer Maßnahmen, zur Förderung kollegialer Kooperation und zur institutionellen Absicherung sprachlicher Bildung beitragen können (Gardiner-Hyland 2025; Leider und Tigert 2022).

Die Rolle von Sprachbildungsbeauftragten als Funktionsstelle verdeutlicht exemplarisch Chancen und Herausforderungen verteilter Führung im deutschen Schulwe-

sen. Sie verbinden pädagogisch-fachliche Kompetenz mit strategischer Steuerung und tragen damit zur Innovations- und Anpassungsfähigkeit von Schulen bei. Um dieses Potenzial wirksam zu entfalten, braucht es jedoch klar definierte Rollenprofile, verlässliche Ressourcen sowie eine strukturelle Anbindung der Rolle an schulische Entscheidungsprozesse und übergeordnete Unterstützungssysteme (Hammond et al. 2024; Spencer 2023).

## 2.2 Arbeitsvoraussetzungen und -bedingungen von Sprachbildungsbeauftragten

Die Analyse der Arbeitsvoraussetzungen und -bedingungen von Sprachbildungsbeauftragten kann systematisch entlang objektiver sowie subjektiver Einflussfaktoren erfolgen. Diese Unterscheidung eröffnet eine fundierte Grundlage für die differenzierte Untersuchung von Aspekten, die die Effektivität der Aufgabenerfüllung fördern oder limitieren.

Objektive Arbeitsbedingungen beziehen sich auf institutionalisierte Entlastungsmechanismen wie Anrechnungsstunden sowie die formale Anerkennung als Funktionsstelle mit entsprechender Besoldung. Zentrale Bedeutung kommt darüber hinaus spezifischen Qualifizierungsangeboten zu, die auf sprachbildungsbezogene Aufgaben vorbereiten. Diese Programme adressieren wesentliche Kompetenzbereiche (z. B. sprachbewusste Unterrichtsgestaltung, Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team) und tragen so zur systematischen Professionalisierung der Akteur:innen sowie zur Verankerung sprachlicher Bildung als schulischer Querschnittsaufgabe bei (Koch-Priewe und Krüger-Potratz 2016).

Internationale Befunde bestätigen die Relevanz klar definierter Strukturen und Ressourcen als Gelingensbedingungen koordinierender Rollen im Bildungssystem (Başok und Sayer 2020; Bernstein et al. 2021; Kong 2020). Dabei werden insbesondere eindeutige Aufgabenprofile, institutionelle Entscheidungsspielräume, zeitliche Ressourcen, politische Steuerung (z. B. Finanzierung von Sprachbildungsprogrammen) sowie gezielte Unterstützungsmaßnahmen als zentrale Faktoren hervorgehoben. Ergänzend zeigen metaanalytische Befunde, dass soziale Unterstützung (z. B. durch die Schulleitung), Zugang zu Fortbildungsangeboten sowie institutionelle Entlastung das Engagement in sozialen und koordinierenden Berufen stärken und zur Prävention berufsbedingter Belastungen beitragen können (Alarcon 2011).

Subjektive Arbeitsbedingungen beziehen sich vor allem auf die wahrgenommene Rollenklarheit, die Unterstützung durch die Schulleitung sowie auf den Zugang zu relevanten Informationen und fachlichen Reflexionsmöglichkeiten. Eine klare Rollenwahrnehmung sowie kontinuierliche Gelegenheiten zur Reflexion des eigenen Handelns gelten dabei als zentral für die Entwicklung einer stabilen professionellen Identität und Rollensicherheit (Arayssi et al. 2020).

Zugleich zeigen empirische Befunde, dass fehlende Rollenklarheit, unzureichende administrative Unterstützung und mangelnde institutionelle Einbettung die Wirksamkeit koordinierender Funktionen erheblich beeinträchtigen können (Cowne 2005). Internationale Studien heben zudem die Bedeutung kollegialer Kooperation, klar verteilter Verantwortlichkeiten und kontinuierlicher Weiterbildung als grundlegen-

de Voraussetzungen für eine nachhaltige, schulisch verankerte Sprachbildungsarbeit hervor (Mohammaditabar et al. 2019; Skinnari und Nikula 2017).

Insgesamt wird deutlich, dass die Wirksamkeit sprachbildungsbezogener Funktionsstellen nicht allein vom persönlichen Engagement der beteiligten Lehrkräfte abhängt. Vielmehr bedarf es klar strukturierter objektiver Arbeitsbedingungen und unterstützender subjektiver Arbeitsvoraussetzungen, um das Potenzial dieser Funktionsstellen im Sinne verteilter Führung, nachhaltiger Schulentwicklung und systematischer Förderung sprachlicher Bildung entfalten zu können.

### 3 Forschungsfragen

Sprachbildungsbeauftragte nehmen eine strategisch bedeutsame Funktion an der Schnittstelle von Unterrichtsentwicklung, kollegialer Zusammenarbeit und schulischer Steuerung ein. Sie fördern die Professionalisierung des Kollegiums, tragen zur Kohärenz schulischer Sprachbildungsmaßnahmen bei und schaffen institutionelle Voraussetzungen für einen erfolgreichen Umgang mit sprachlicher Vielfalt. Ihre Rolle steht exemplarisch für eine arbeitsteilige Steuerung schulischer Entwicklungsprozesse, die auf kollektive Verantwortung und institutionelle Zusammenarbeit ausgerichtet ist.

Bislang ist jedoch unklar, welche konkreten Aufgaben Sprachbildungsbeauftragte übernehmen, ob sie sich anhand der übernommenen Aufgaben gruppieren lassen und ob sich die identifizierten Gruppen durch objektive Arbeitsbedingungen und subjektive Arbeitsvoraussetzungen unterscheiden lassen. Diesen Forschungsdesideraten wird im Rahmen der folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Welche Aufgaben übernehmen Sprachbildungsbeauftragte an Schulen?
2. Lassen sich Sprachbildungsbeauftragte anhand der von ihnen übernommenen Aufgaben gruppieren?
3. Unterscheiden sich die identifizierten Gruppen hinsichtlich ihrer objektiven Arbeitsbedingungen und subjektiven Arbeitsvoraussetzungen?

## 4 Methodik

### 4.1 Studiendesign und Stichprobe

Die Datengrundlage dieser Untersuchung bildet eine querschnittliche standardisierte Online-Befragung, die im Rahmen der „Evaluation der Gesamtstrategie Sprachbildung“ in einem Regierungsbezirk Nordrhein-Westfalens (NRW) durchgeführt wurde. Sie erfolgte in Kooperation mit der zuständigen Bezirksregierung Arnsberg. Ziel war es, vertiefende Einblicke in die aktuelle Situation, Bedarfe und Herausforderungen der Sprachbildungsbeauftragten in der schulischen Praxis zu gewinnen.

Die Erhebung fand im Mai und Juni 2024 während verbindlicher Netzwerktreffen der Sprachbildungsbeauftragten statt, die zentral organisiert und regelmäßig in Präsenz oder online durchgeführt werden. Für Planung und Durchführung dieser Netzwerktreffen sind Sprachbildungskoordinator:innen verantwortlich, welche

mit den Sprachbildungsbeauftragten der im Netzwerk zusammengefassten Schulen zusammenarbeiten. Im Vorfeld wurden alle 45 Sprachbildungskoordinator:innen des Regierungsbezirks in einer Online-Veranstaltung über die Studie informiert und um Unterstützung bei der Studie gebeten. Anschließend erhielten sie per E-Mail einen Link zur Befragung sowie Durchführungshinweise mit der Bitte, die Befragung während der Netzwerktreffen umzusetzen, um eine möglichst große Zahl von Sprachbildungsbeauftragten zu erreichen.

Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und anonym. Insgesamt konnten Daten von 817 Sprachbildungsbeauftragten aus 42 Netzwerken erhoben werden ( $M=20$ , *Range* 1–44). Ein Gesamtrücklauf lässt sich nicht angeben, da die Gesamtzahl der Sprachbildungsbeauftragten im Regierungsbezirk nicht bekannt ist.

In der vorliegenden Untersuchung wurden Daten von insgesamt 727 Sprachbildungsbeauftragte berücksichtigt, da diese Angaben zu ihren Aufgaben getätigt haben. Die Mehrheit der Befragten ist zum Zeitpunkt der Befragung an einer Grundschule tätig (62,2 %). Weitere Schulformen sind mit deutlich geringerer Häufigkeit vertreten: Realschulen (7,8 %), Berufskollegs (7,4 %), Gesamt- und Förderschulen (jeweils 7,0 %), Hauptschulen (4,4 %) sowie Sekundarschulen (3,2 %). Gymnasien sind mit nur fünf Personen in der Stichprobe vertreten und weitere fünf haben keine Angabe zur Schulform getätigt.

Die Stichprobe setzt sich zudem überwiegend aus weiblich identifizierten Sprachbildungsbeauftragten zusammen (89,8 %). Die berufliche Erfahrung als Sprachbildungsbeauftragte:r variiert und reicht von einer Dauer von null bis 240 Monaten ( $M=31,18$ ;  $SD=25,54$ ).

## 4.2 Funktionsstellen im Kontext der vorliegenden Untersuchung

NRW verfügt im Vergleich zu anderen Bundesländern über ein differenziertes, jedoch selektiv organisiertes System schulischer Funktionsstellen, das sich zwar durch eine Vielzahl spezialisierter Aufgabenbereiche auszeichnet, dessen Ausstattung jedoch nicht flächendeckend erfolgt, sondern von Faktoren wie Schulgröße, Schulform oder Entscheidungen der Schulaufsicht abhängt. Formalisierte Stellen, oft mit Beförderungssämtern wie Abteilungsleitungen oder Koordinator:innen, sind überwiegend an Gymnasien sowie Gesamt- und Sekundarschulen institutionalisiert. Andere Schularten oder kleinere Schulen haben häufig keine solchen formellen Stellen. Lehrkräfte übernehmen dort dennoch koordinierende Aufgaben, etwa als Datenschutz-, Gleichstellungs- oder Fortbildungsbeauftragte (Hartung et al. 2025; Tulowitzki und Kruse 2020).

Die Bedeutung der Sprachbildung für schulische Entwicklung und individuelle Förderung ist in NRW klar verankert. Das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) betont, dass alle Schüler:innen durch systemisch verankerte Sprachbildung, als integraler Bestandteil sprachsensibler und interkultureller Schulentwicklung, unterstützt werden sollen (MSB NRW 2022).

Die Schulleitung trägt dabei eine zentrale Verantwortung, indem sie schulorganisatorische Möglichkeiten zur Sprachförderung ausschöpft, etwa durch die Beantragung von Integrationsstellen (MSB NRW 2019), die Förderung der Herkunftssprache oder das Angebot herkunftssprachlichen Unterrichts (MSB NRW 2021). An Gym-

nasen kann sie darüber hinaus zeitlich befristete Koordinationsaufgaben, z. B. als Sprachbildungsbeauftragte:r, an Lehrkräfte delegieren (MSB NRW 2024).

In dieser Verantwortung setzt die Schulabteilung der Bezirksregierung Arnsberg eine konkrete Gesamtstrategie um, deren Rahmen auch für andere Bezirksregierungen modellhaft sein kann. Die Strategie zielt darauf ab, sprachliche Bildung systemisch als schulische Querschnittsaufgabe zu verankern. Zwei Funktionsstellen wurden dafür geschaffen: Sprachbildungskordinator:innen für schulübergreifende Netzwerk- und Entwicklungsprozesse und Sprachbildungsbeauftragte für die interne Umsetzung von Sprachbildungsmaßnahmen an der jeweiligen Schule. Die Aufgabenprofile sind in der Gesamtstrategie detailliert beschrieben (AG Sprachbildung 2022).

### 4.3 Instrumente

**Soziodemografische Angaben** Hinsichtlich der soziodemografischen Angaben wurde das Geschlecht der Befragten (1 = weiblich, 2 = männlich, 3 = divers) sowie ihre Berufserfahrung als Sprachbildungsbeauftragte:r in Monaten erfasst.

**Aufgaben** Die Erhebung der Aufgabenbereiche von Sprachbildungsbeauftragten basierte auf der offiziellen Aufgabenbeschreibung der AG Sprachbildung der Bezirksregierung Arnsberg (2022). Dieses Dokument benennt zentrale Tätigkeitsfelder, die für die Funktion als Sprachbildungsbeauftragte:r als wesentlich gelten. In enger Abstimmung mit Mitgliedern der AG wurden daraus acht Aufgabenbereiche



**Abb. 1** Häufigkeiten der von Sprachbildungsbeauftragten übernommenen Aufgaben (in Prozent,  $N = 727$ )

identifiziert, die als besonders relevant eingeschätzt wurden (z. B. „*Mitwirkung bei der Entwicklung eines Sprachbildungskonzepts*“; Abb. 1). Die Teilnehmenden wählten aus diesen acht Aufgaben diejenigen aus, die sie an ihrer Schule tatsächlich wahrnehmen (0 = *nicht ausgewählt*, 1 = *ausgewählt*).

**Objektive Arbeitsbedingungen** Zur Erfassung objektiver Arbeitsbedingungen wurden mehrere Einzelindikatoren herangezogen. Erfragt wurde, ob die Sprachbildungsbeauftragten (1) über eine spezifische *Qualifikation* verfügen, (2) *Anrechnungsstunden* für ihre Tätigkeit erhalten und (3) eine *Funktionsstelle mit herausgehobener Besoldung* innehaben. Die Anzahl der Anrechnungsstunden wurde zunächst in einem offenen Format erfasst („*Anzahl der erhaltenen Stunden pro Woche*“) und anschließend in eine dichotome Variable überführt (0 = *keine Anrechnungsstunden*, 1 = *Anrechnungsstunden vorhanden*). Die übrigen Arbeitsbedingungen wurden direkt im dichotomen Antwortformat erhoben (0 = *nein*, 1 = *ja*).

**Subjektive Arbeitsvoraussetzungen** Zur Erfassung subjektiver Arbeitsvoraussetzungen wurden drei Skalen sowie vier Einzelitems eingesetzt. Die Skala *Rollenklarheit* basiert auf der Skala *Role Ambiguity* von Bowling et al. (2017). Sie misst die Klarheit von Erwartungen, Aufgabenbereichen und die wahrgenommene Transparenz der eigenen Rolle als Sprachbildungsbeauftragte:r (5 Items; Beispielitem: „*Ich weiß, was von mir, in meiner Tätigkeit als Sprachbildungsbeauftragte:r erwartet wird.*“). Ihre interne Konsistenz liegt bei Cronbach's  $\alpha = 0,82$ .

Die Skala *Kooperation mit der Schulleitung* erfasst den Umfang der Zusammenarbeit zwischen Sprachbildungsbeauftragten und der Schulleitung (6 Items; Beispielitem: „*Ich arbeite im Bereich der Sprachbildung eng mit der Schulleitung zusammen.*“). Die Skala wurde in einer früheren Untersuchung von Fortbildungsbeauftragten erfolgreich eingesetzt (Hartung et al. 2025) und für die vorliegende Studie hinsichtlich des Item-Wortlauts angepasst. Die interne Konsistenz beträgt Cronbach's  $\alpha = 0,86$ .

Die Skala *wahrgenommene Handlungsressourcen* basiert auf einer Skala zur Erfassung von Rollenkonflikten von Rizzo et al. (1970). Sie misst das Ausmaß wahrgenommener Einschränkungen bei der Ausübung der Rolle als Sprachbildungsbeauftragte:r, insbesondere in Bezug auf fehlende Informationen, unzureichende Befugnisse und Überlastung (3 Items; Beispielitem: „*Mir fehlen häufig wichtige Informationen, um als Sprachbildungsbeauftragte:r angemessene Entscheidungen zu treffen.*“). Die Items wurden so umkodiert, dass höhere Werte eine höhere Wahrnehmung von Handlungsressourcen abbilden. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei Cronbach's  $\alpha = 0,58$ . Alle drei Skalen wurden mithilfe einer vierstufigen Likert-Skala erhoben (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*).

Zur Erfassung weiterer subjektiver Arbeitsvoraussetzungen (*Ressourcenbedarf*) wurden ferner vier Einzelitems eingesetzt. Die Teilnehmenden gaben an, ob sie für eine erfolgreiche und nachhaltige Tätigkeit als Sprachbildungsbeauftragte:r weiteren Bedarf an (1) *Informationen zur Aufgabengestaltung*, (2) *Informationen zu Rechten und Pflichten*, (3) *Informationen zu Fortbildungsangeboten für Kolleg:innen* sowie (4) *zeitlichen Ressourcen* sehen. Die Items wurden im dichotomen Antwortformat erhoben (0 = *nein*, 1 = *ja*).

#### 4.4 Statistische Datenauswertung

Zur Beschreibung der übernommenen Aufgaben erfolgte eine deskriptive Auswertung der Häufigkeiten und Verteilungen. Zur Identifikation unterschiedlicher Gruppen von Sprachbildungsbeauftragten basierend auf ihren übernommenen Tätigkeiten wurde eine Latent-Class-Analyse (LCA) durchgeführt. Die LCA ist ein personenzenzentriertes, modellbasiertes Verfahren zur Erkennung latenter Subgruppen in heterogenen Populationen (Collins und Lanza 2010) und eignet sich besonders für kategoriale Daten, wie sie hier durch dichotom kodierte Tätigkeitsindikatoren vorlagen.

Die Modellselektion erfolgte anhand mehrerer Fit-Indizes: Akaike-Informationskriterium (*AIC*), Bayes'sches Informationskriterium (*BIC*), Log-Likelihood (*LL*), *Entropie* sowie Likelihood-Ratio-Tests (*LRT*). Diese Kombination wird empfohlen, um statistische Passung, Trennschärfe und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Modellkomplexität und Erklärungswert zu berücksichtigen (Nylund et al. 2007). Auf dieser Grundlage wurde ein 4-Klassen-Modell ausgewählt und inhaltlich interpretiert.

Anschließend wurde eine multinominale logistische Regressionsanalyse durchgeführt, um die Zugehörigkeit zu den vier Klassen (Gruppe 1–4) durch objektive Arbeitsbedingungen und subjektive Arbeitsvoraussetzungen vorherzusagen. Grundlage war eine kategoriale Zielvariable (*class*), die auf Basis der höchsten individuellen Klassenzugehörigkeitswahrscheinlichkeit aus der LCA erstellt wurde (Vermunt und Magidson 2002). Als Referenzkategorie diente Gruppe 4, da sie die größte Fallzahl aufwies. Die Wahl der zahlenmäßig stärksten Gruppe als Referenzkategorie wird in der Methodik als sinnvolles Vorgehen empfohlen, da sie eine stabile und interpretierbare Vergleichsbasis schafft (Long und Freese 2014).

Insgesamt wurden 632 der ursprünglich 727 Sprachbildungsbeauftragten in die Analyse einbezogen. Fälle mit fehlenden Werten in mindestens einer der im Modell enthaltenen Variablen wurden mittels Listwise Deletion (vollständige Fallanalyse) ausgeschlossen. Auf eine Imputation fehlender Werte wurde bewusst verzichtet, da die Anzahl fehlender Werte im Verhältnis zur Gesamtsamplegröße moderat war und die Verteilung der fehlenden Daten keine systematische Verzerrung erkennen ließ. Darüber hinaus ermöglicht Listwise Deletion eine transparente und modellkonsistente Schätzung der Parameter, ohne zusätzliche Annahmen über die zugrunde liegende Verteilung der fehlenden Daten treffen zu müssen (Allison 2002). Da es sich bei der multinomialen logistischen Regression um ein komplexes Modell mit kategorialen und ordinalen Prädiktoren handelt, wäre eine mehrfache Imputation mit zusätzlichen Annahmen über die zugrunde liegenden Verteilungen erforderlich gewesen. Um die Interpretierbarkeit der Ergebnisse zu wahren und potenzielle Verzerrungen durch fehlerhafte Imputationen zu vermeiden, wurde daher der konservative Ansatz der vollständigen Fallanalyse gewählt.

Auf Grundlage der bereinigten Stichprobe wurde das Regressionsmodell spezifiziert. Die multinominale logistische Regression ermöglicht die gleichzeitige Vorhersage der Wahrscheinlichkeiten mehrerer kategorialer Ausprägungen einer Zielvariable (Hosmer et al. 2013). Als Prädiktoren wurden demografische Merkmale (z. B. Geschlecht, Tätigkeitsdauer), objektive Arbeitsbedingungen (z. B. Anrechnungsstunden, Funktionsstelle) und subjektive Arbeitsvoraussetzungen (z. B. Kooperation mit

der Schulleitung, wahrgenommene Handlungsressourcen, Rollenklarheit, Ressourcenbedarf) aufgenommen. Eine Standardisierung der metrischen Prädiktoren war ebenfalls nicht notwendig, da alle Variablen im Originalmaß interpretiert werden sollten. Eine Überprüfung ergab keine Hinweise auf problematische Multikollinearität.

Zur Beurteilung der Modellgüte wurde McFadden's Pseudo- $R^2$  berechnet, das die Log-Likelihoods des vollständigen Modells mit einem Nullmodell vergleicht (Louviere et al. 2010). Die Modellvoraussetzungen (Multikollinearität, Linearität in der Logit-Funktion bei metrischen Prädiktoren, ausreichende Zellbesetzungen, fehlende Separation) wurden geprüft und als erfüllt bewertet (Field 2018).

Berichtet werden zur besseren Verständlichkeit die Odds Ratios (OR) und deren 95 %-Konfidenzintervalle (KI). Diese erlauben eine direkte Aussage über die Stärke und Richtung des Effekts eines Prädiktors auf die Wahrscheinlichkeit, einer bestimmten Gruppe im Vergleich zur Referenzgruppe (Gruppe 4) anzugehören. Odds Ratios größer als 1 deuten dabei auf eine erhöhte, Werte kleiner als 1 auf eine verringerte Wahrscheinlichkeit hin. Ein Konfidenzintervall, das den Wert 1 nicht einschließt, weist auf einen statistisch signifikanten Zusammenhang hin (Hosmer et al. 2013).

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Übernahme spezifischer Aufgaben durch Sprachbildungsbeauftragte

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde untersucht, welche Tätigkeiten durch Sprachbildungsbeauftragte übernommen werden. Insgesamt zeigt sich, dass sie im Durchschnitt 4,05 Aufgaben übernehmen ( $SD = 1,92$ ; *Range* 0–8). Abb. 1 zeigt die prozentuale Häufigkeit der acht abgefragten Aufgaben, wobei die Darstellung absteigend nach Übernahmehäufigkeit sortiert ist.

Am häufigsten gaben die Befragten an, an regionalen Arbeitstreffen teilzunehmen (87,5 %). Auch die Mitwirkung bei der Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzeptes wurde sehr häufig genannt (86,5 %). Deutlich weniger häufig, aber dennoch von über der Hälfte der Sprachbildungsbeauftragten berichtet, ist die Beratung von Kolleg:innen zu Fragen der Sprachbildung im Fachunterricht (56,9 %) sowie die Begleitung schulinterner Arbeitstreffen zur schulischen Sprachbildung, z. B. Fachkonferenzen oder Teamsitzungen (50,2 %).

Seltener werden Aufgaben übernommen, die mit der Umsetzung und Evaluation sprachbildender Maßnahmen verknüpft sind. Die Begleitung bei der Umsetzung abgestimmter Maßnahmen (37,6 %) und deren Überprüfung im Sinne einer Wirksamkeitsevaluation (32,2 %) werden von weniger als der Hälfte der Befragten genannt. Noch seltener erfolgen die Initiierung von Fortbildungsmaßnahmen zur Förderung durchgängiger Sprachbildung (28,6 %) sowie die Zusammenarbeit mit weiteren Verantwortlichen im Bereich Medien, Organisation und Fortbildung bezüglich der Konkretisierung von sprachbildungsrelevanten Aspekten (25,3 %).

**Tab. 1** Statistische Fit-Indizes zur Evaluierung und Auswahl des besten Modells der LCA

| Modell          | Klassen (N) | AIC      | BIC      | LL        | Entropie | LRT (p)                              |
|-----------------|-------------|----------|----------|-----------|----------|--------------------------------------|
| 2-Klassenlösung | 2           | 6326,752 | 6404,763 | -3146,376 | 0,643    | $\chi^2(238)=515,468$ ,<br>$p=0,000$ |
| 3-Klassenlösung | 3           | 6203,085 | 6322,397 | -3075,542 | 0,780    | $\chi^2(229)=280,554$ ,<br>$p=0,011$ |
| 4-Klassenlösung | 4           | 6157,778 | 6318,390 | -3043,890 | 0,870    | $\chi^2(220)=201,336$ ,<br>$p=0,812$ |
| 5-Klassenlösung | 5           | 6155,944 | 6357,857 | -3039,186 | 0,790    | $\chi^2(211)=161,725$ ,<br>$p=0,995$ |

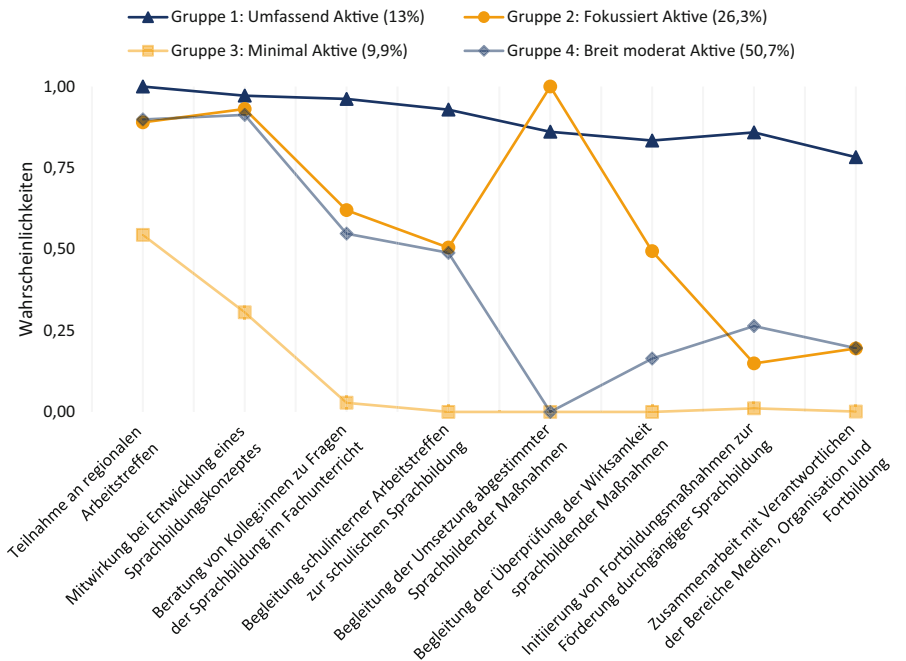
## 5.2 Gruppen von Sprachbildungsbeauftragten

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde mithilfe einer LCA geprüft, ob sich Sprachbildungsbeauftragte anhand der von ihnen übernommenen Aufgaben in unterschiedliche Gruppen einteilen lassen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass sich mehrere klar voneinander abgrenzbare Gruppen von Sprachbildungsbeauftragten identifizieren lassen. Um die Güte dieser Gruppeneinteilung zu prüfen, wurden Modelle mit zwei bis fünf Klassen anhand verschiedener Fit-Indizes verglichen (Tab. 1). Die 4-Klassen-Lösung erwies sich als am besten geeignet. Sie zeigte die niedrigsten Informationskriterien ( $AIC=6157,778$ ;  $BIC=6318,390$ ) und eine hohe Entropie (0,870). Der LRT im Vergleich zum 3-Klassen-Modell war nicht signifikant ( $\chi^2(220)=201,336$ ,  $p=0,812$ ), sodass die 4-Klassen-Lösung statistisch keine signifikante Verbesserung darstellt. Dennoch spricht die Kombination aus Informationskriterien, Entropie und inhaltlicher Plausibilität für die Wahl des Vierklassenmodells.

Abb. 2 zeigt die geschätzten Response-Wahrscheinlichkeiten pro Aufgabe und Klasse respektive Gruppe, welche zur Evaluierung der Ausprägungen der latenten Klassen genutzt werden. Diese geben an, mit welcher Wahrscheinlichkeit Mitglieder einer Gruppe eine bestimmte Aufgabe regelmäßig ausüben. Die vier identifizierten Gruppen unterscheiden sich deutlich in ihrem Aufgabenprofil sowie in der Intensität der Aufgabenausübung, was wichtige Hinweise auf die Unterschiede in den Funktions- und Handlungsmustern der jeweiligen Gruppen liefert.

**Gruppe 1** *Umfassend Aktive* (13 %) weisen im Durchschnitt eine mittlere Posteriorwahrscheinlichkeit von  $P=0,88$  auf. Die Personen dieser Gruppe zeigen hohe Wahrscheinlichkeiten über nahezu alle Aufgaben hinweg, was auf eine durchgängig ausgeprägte und breit angelegte Aufgabenausübung hindeutet.

**Gruppe 2** *Fokussiert Aktive* (26,3 %) weisen mit  $P=0,95$  die höchste mittlere Posteriorwahrscheinlichkeit auf. Die Wahrscheinlichkeit der Aufgabenausübung ist bei einzelnen Aufgaben, insbesondere bei beratenden Tätigkeiten und der Konzeptentwicklung, sehr hoch, während sie bei anderen Aufgaben wie der Initiierung von Fortbildungsmaßnahmen oder Kooperation mit anderen schulischen Akteur:innen nahezu gegen null geht. Dies deutet auf eine selektive und stark auf bestimmte Aufgabenbereiche konzentrierte Aufgabenausübung hin.



**Abb. 2** Wahrscheinlichkeiten der Bearbeitung spezifischer Aufgaben aufgeschlüsselt nach identifizierten Gruppenprofilen basierend auf der LCA

**Gruppe 3** *Minimal Aktive* stellen die kleinste Gruppe dar (9,9%). Trotz einer mittleren Posteriorwahrscheinlichkeit von  $P=0,90$  beschränkt sich ihre Beteiligung deutlich auf wenige Aufgaben. Die meisten Tätigkeiten werden mit sehr geringer Wahrscheinlichkeit ausgeführt. Der Mittelwert ist dabei durch vereinzelte höhere Wahrscheinlichkeiten verzerrt, reflektiert jedoch nicht die geringe Breite der tatsächlichen Aufgabenausübung.

**Gruppe 4** *Breit Moderat Aktive* sind die größte Gruppe (50,7%). Die mittlere Posteriorwahrscheinlichkeit liegt bei  $P=0,94$ . Die Response-Wahrscheinlichkeiten sind über alle Aufgaben hinweg moderat bis hoch ausgeprägt, wobei einige Aufgabenbereiche, z. B. Evaluation oder Fortbildungsorganisation, mit geringerer Wahrscheinlichkeit berichtet werden. Insgesamt zeigt sich ein breites, wenn auch nicht durchgängig sehr hohes Aktivitätsniveau.

### 5.3 Unterschiede zwischen den Gruppen von Sprachbildungsbeauftragten in Bezug auf Arbeitsbedingungen und -voraussetzungen

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage wurde geprüft, ob sich die im Rahmen der LCA identifizierten Gruppen hinsichtlich objektiver Arbeitsbedingungen und subjektiver Arbeitsvoraussetzungen unterscheiden lassen. Die deskriptive Betrachtung der objektiven Arbeitsbedingungen und subjektiven Arbeitsvoraussetzun-

**Tab. 2** Deskriptive Statistiken für die vier identifizierten Gruppen von Sprachbildungsbeauftragten

|                                                                  | Gruppe 1:<br>Umfassend<br>Aktive | Gruppe 2:<br>Fokussier<br>Aktive | Gruppe 3:<br>Minimal<br>Aktive | Gruppe 4: Breit<br>moderat Aktive |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| <i>Soziodemografische<br/>Angaben</i>                            | %                                | %                                | %                              | %                                 |
| Geschlecht <sup>a</sup>                                          | 84,1<br><i>M (SD)</i>            | 89,6<br><i>M (SD)</i>            | 85,2<br><i>M (SD)</i>          | 92,0<br><i>M (SD)</i>             |
| Tätigkeitsdauer (in Mo-<br>naten)                                | 40,20 (35,21)                    | 33,57 (23,53)                    | 17,06 (15,35)                  | 29,97 (24,18)                     |
| <i>Objektive Arbeitsbedin-<br/>gungen</i>                        | %                                | %                                | %                              | %                                 |
| Qualifizierung Bezirksre-<br>gierung/Land <sup>b</sup>           | 35,2                             | 19,3                             | 1,6                            | 14,8                              |
| Anrechnungsstunden <sup>b</sup>                                  | 79,5                             | 61,5                             | 24,6                           | 59,1                              |
| Funktionsstelle mit<br>herausgehobener<br>Besoldung <sup>b</sup> | 19,3                             | 6,8                              | 0                              | 4,1                               |
| <i>Subjektive Arbeitsvor-<br/>aussetzungen</i>                   | <i>M (SD)</i>                    | <i>M (SD)</i>                    | <i>M (SD)</i>                  | <i>M (SD)</i>                     |
| Kooperation mit der<br>Schulleitung <sup>c</sup>                 | 2,70 (0,74)                      | 2,12 (0,68)                      | 1,48 (0,55)                    | 1,87 (0,65)                       |
| Wahrgenommene<br>Handlungsressourcen <sup>c</sup>                | 2,85 (0,66)                      | 2,64 (0,60)                      | 2,31 (0,71)                    | 2,48 (0,66)                       |
| Rollenklarheit <sup>b</sup>                                      | 2,68 (0,67)                      | 2,38 (0,57)                      | 1,86 (0,69)                    | 2,17 (0,60)                       |
| <i>Ressourcenbedarf</i>                                          | %                                | %                                | %                              | %                                 |
| Informationen<br>Aufgabengestaltung <sup>b</sup>                 | 45,5                             | 65,6                             | 65,6                           | 75,4                              |
| Informationen Rechte/<br>Pflichten <sup>b</sup>                  | 46,6                             | 55,2                             | 55,7                           | 63,7                              |
| Informationen Fort-<br>bildungsangebote für<br>Team <sup>b</sup> | 75,0                             | 74,0                             | 59,0                           | 74,6                              |
| Zeit <sup>b</sup>                                                | 68,2                             | 59,4                             | 54,1                           | 57,8                              |

*N* = 727; *K1*: *N* = 88; *K2*: *N* = 192; *K3*: *N* = 61; *K4*: *N* = 386

<sup>a</sup>0 = weiblich

<sup>b</sup>0 = nein, 1 = ja

<sup>c</sup>1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

gen ermöglicht eine erste Annäherung an die jeweiligen Rahmenbedingungen, unter denen die Gruppen agieren (Tab. 2).

Mit durchschnittlich 40,20 Monaten Tätigkeitsdauer verfügen die *Umfassend Aktiven* über die längste Berufserfahrung als Sprachbildungsbeauftragte. Ein Teil der Gruppe berichtet von strukturellen Unterstützungsmaßnahmen wie Anrechnungsstunden, Qualifizierungen durch die Bezirksregierung oder das Land sowie der Besetzung einer Funktionsstelle mit herausgehobener Besoldung. Die subjektiven Einschätzungen zur Kooperation mit der Schulleitung, den wahrgenommenen Handlungsressourcen und der Rollenklarheit liegen im Mittel im positiven Bereich. Ein

zusätzlicher Bedarf an Informationen und Zeit wird von mehr als der Hälfte der Befragten angegeben.

Die *Fokussiert Aktiven* verfügen über eine durchschnittliche Tätigkeitsdauer von 33,57 Monaten. Mehr als die Hälfte der Befragten erhält Anrechnungsstunden, während nur wenige Personen von Qualifizierungen durch die Bezirksregierung oder das Land oder der Besetzung einer Funktionsstelle mit herausgehobener Besoldung berichten. Die subjektiven Einschätzungen zu Kooperation, Handlungsressourcen und Rollenklarheit liegen im mittleren Bereich. Mehr als die Hälfte der Befragten gibt vielfältige Ressourcenbedarfe an, insbesondere bezüglich Informationen zu Fortbildungsangeboten für das Team und zur Aufgabengestaltung.

Die *Minimal Aktiven* verfügen mit durchschnittlich 17,06 Monaten über die kürzeste Tätigkeitsdauer als Sprachbildungsbeauftragte:r. Strukturelle Unterstützungsmaßnahmen wie Anrechnungsstunden oder Qualifizierungen werden nur vereinzelt genannt, und keine Person aus dieser Gruppe besetzt eine Funktionsstelle mit herausgehobener Besoldung. Subjektiv werden eingeschränkte Voraussetzungen beschrieben, etwa hinsichtlich Kooperation mit der Schulleitung, Handlungsressourcen und Rollenklarheit. Ein hoher Anteil nennt zusätzlichen Informations- und Zeitbedarf.

Die *Breit Moderat Aktiven* weisen eine durchschnittliche Berufserfahrung von 29,97 Monaten auf, und mehr als die Hälfte erhält Anrechnungsstunden. Qualifizierungen oder Funktionsstellen mit herausgehobener Besoldung werden nur selten angegeben. Die subjektiven Einschätzungen zu Kooperation, Handlungsressourcen und Rollenklarheit bewegen sich im mittleren Bereich. Gleichzeitig wird ein hoher Bedarf an zusätzlichen Informationen und Zeit genannt.

Des Weiteren wurde zur Untersuchung möglicher Unterschiede zwischen den identifizierten Gruppen von Sprachbildungsbeauftragten eine multinominale logistische Regressionsanalyse durchgeführt (Tab. 3). Die Gruppenzugehörigkeit diente dabei als abhängige Variable, wobei Gruppe 4 (*Breit moderat Aktive*) als Referenzkategorie definiert wurde. Das Gesamtmodell erwies sich als statistisch bedeutsam und zeigte mit einem McFadden's Pseudo- $R^2$  von 0,47 eine gute Modellpassung.

Die Ergebnisse zeigen, dass verschiedene objektive Arbeitsbedingungen und subjektive Arbeitsvoraussetzungen signifikant mit der Wahrscheinlichkeit zusammenhängen, den Gruppen 1 (*Umfassend Aktive*), 2 (*Fokussiert Aktive*) oder 3 (*Minimal Aktive*) im Vergleich zur Referenzgruppe (Gruppe 4: *Breit moderat Aktive*) anzugehören. Bezogen auf die objektiven Arbeitsbedingungen geht das Vorhandensein von Anrechnungsstunden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zur Gruppe 1 einher ( $OR=2,29$ ,  $[1,10, 4,75]$ ,  $p<0,05$ ). Gleichzeitig ist dieser Faktor mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit assoziiert, der minimal aktiven Gruppe 3 anzugehören ( $OR=0,29$ ,  $[0,13, 0,63]$ ,  $p<0,01$ ). Für Gruppe 2 zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang.

Auch das Innehaben einer Funktionsstelle mit herausgehobener Besoldung ist ein bedeutsamer Prädiktor. Personen mit einer solchen Funktion gehören mit höherer Wahrscheinlichkeit zur Gruppe 1 ( $OR=3,82$ ,  $[1,69, 8,63]$ ,  $p<0,01$ ). Für Gruppe 2 ergibt sich kein signifikanter Effekt, und für Gruppe 3 kann aufgrund fehlender Varianz keine Odds Ratio geschätzt werden.

Bei den subjektiven Arbeitsvoraussetzungen zeigt sich, dass eine stärkere Kooperation mit der Schulleitung mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergeht, den

**Tab. 3** Multinominale logistische Regression: Einfluss objektiver und subjektiver Arbeitsmerkmale auf die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Gruppen 1, 2 und 3 von Sprachbildungsbeauftragten (Referenzkategorie: Gruppe 4 – *Breit moderat Aktive*)

| Prädiktoren                                                | Gruppe 1: Umfassend Aktive<br>OR [95 %-KI] | Gruppe 2: Fokussiert Aktive | Gruppe 3: Minimal Aktive |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| <i>Soziodemografische Angaben</i>                          |                                            |                             |                          |
| Geschlecht <sup>a</sup>                                    | 1,84 [0,88, 3,86]                          | 1,21 [0,65, 2,26]           | 1,04 [0,25, 4,33]        |
| Tätigkeitsdauer <sup>b</sup>                               | 1,00 [0,99, 1,01]                          | 1,00 [0,99, 1,01]           | 0,98 [0,96, 1,00]*       |
| <i>Objektive Arbeitsbedingungen</i>                        |                                            |                             |                          |
| Qualifizierung Bezirksregierung/Land <sup>c</sup>          | 1,38 [0,73, 2,62]                          | 0,94 [0,55, 1,61]           | 0,48 [0,05, 4,13]        |
| Anrechnungsstunden <sup>c</sup>                            | 2,29 [1,10, 4,75]*                         | 1,11 [0,74, 1,66]           | 0,29 [0,13, 0,63]**      |
| Funktionsstelle mit herausgehobener Besoldung <sup>c</sup> | 3,82 [1,69, 8,63]**                        | 1,21 [0,52, 2,81]           | – <sup>1</sup>           |
| <i>Subjektive Arbeitsvoraussetzungen</i>                   |                                            |                             |                          |
| Kooperation mit der Schulleitung <sup>d</sup>              | 4,13 [2,63, 6,50]***                       | 1,46 [1,05, 2,05]*          | 0,17 [0,08, 0,36]***     |
| Wahrgenommene Handlungsressourcen <sup>d</sup>             | 1,71 [1,04, 2,80]*                         | 1,20 [0,86, 1,67]           | 1,09 [0,52, 2,28]        |
| Rollenklarheit <sup>d</sup>                                | 1,00 [0,56, 1,80]                          | 1,12 [0,76, 1,64]           | 1,80 [0,63, 5,10]        |
| <i>Ressourcenbedarf</i>                                    |                                            |                             |                          |
| Informationen Aufgabengestaltung <sup>c</sup>              | 0,26 [0,12, 0,54]***                       | 0,75 [0,44, 1,26]           | 3,54 [0,74, 16,98]       |
| Informationen Rechte/Pflichten <sup>c</sup>                | 2,06 [1,02, 4,14]*                         | 0,92 [0,57, 1,49]           | 0,85 [0,32, 2,26]        |
| Fortbildungsangebote <sup>c</sup>                          | 1,37 [0,70, 2,66]                          | 1,15 [0,72, 1,83]           | 1,83 [0,58, 5,80]        |
| Zeit <sup>c</sup>                                          | 2,05 [1,13, 3,74]*                         | 1,14 [0,75, 1,75]           | 1,81 [0,66, 4,97]        |

Odds Ratios (OR) mit 95 %-Konfidenzintervallen [KI]. Referenzkategorie: Gruppe 4 („Breit moderat Aktive“). Das Gesamtmodell der multinominalen logistischen Regression war signifikant (McFadden's Pseudo- $R^2 = 0,47$ )

$N = 632$

<sup>a</sup>0 = weiblich, 1 = männlich, 2 = divers

<sup>b</sup>in Monaten

<sup>c</sup>0 = nein, 1 = ja

<sup>d</sup>1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu

<sup>1</sup>Für Gruppe 3 konnten keine OR für den Prädiktor Funktionsstelle mit herausgehobener Besoldung geschätzt werden, da in dieser Gruppe keine Person eine entsprechende Funktionsstelle innehatte (keine Varianz im Prädiktor)

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , \*\*\* $p < 0,001$

aktiveren Gruppen 1 ( $OR = 4,13$ , [2,63, 6,50],  $p < 0,001$ ) oder 2 ( $OR = 1,46$ , [1,05, 2,05],  $p < 0,05$ ) anzugehören. Umgekehrt ist eine geringere Kooperation deutlich mit der Zugehörigkeit zur minimal aktiven Gruppe 3 verbunden ( $OR = 0,17$ , [0,08, 0,36],  $p < 0,001$ ).

Auch wahrgenommene Handlungsressourcen sind für die Gruppe 1 ein signifikanter Prädiktor ( $OR = 1,71$ , [1,04, 2,80],  $p < 0,05$ ), jedoch nicht für die Gruppen 2 und 3. Für die Rollenklarheit ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Mit Blick auf benötigte Ressourcen steht ein erhöhter Informationsbedarf zur Aufgabengestaltung mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit in Verbindung, der Grup-

pe 1 anzugehören ( $OR=0,26$ ,  $[0,12, 0,54]$ ,  $p<0,001$ ). Für Gruppe 2 ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang, während für Gruppe 3 ein nicht signifikanter positiver Trend beobachtbar ist ( $OR=3,54$ ,  $[0,74, 16,98]$ ).

Ein erhöhter Informationsbedarf zu Rechten und Pflichten geht dagegen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zur Gruppe 1 einher ( $OR=2,06$ ,  $[1,02, 4,14]$ ,  $p<0,05$ ). Die übrigen Indikatoren des Ressourcenbedarfs (Informationen zu Fortbildungsangeboten für das Team, Zeit) zeigen lediglich für Gruppe 1 signifikante Zusammenhänge (Ressourcenbedarf Zeit:  $OR=2,05$ ,  $[1,13, 3,74]$ ,  $p<0,05$ ).

Von den soziodemografischen Merkmalen weist ausschließlich die Tätigkeitsdauer einen signifikanten Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit auf. Eine längere Berufserfahrung ist mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit verbunden, der minimal aktiven Gruppe 3 anzugehören ( $OR=0,98$ ,  $[0,96, 1,00]$ ,  $p<0,05$ ). Für das Geschlecht zeigen sich keine signifikanten Effekte.

## 6 Diskussion

### 6.1 Aufgaben von Sprachbildungsbeauftragten im Kontext schulischer Entwicklung

Die Ergebnisse, die zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage herangezogen wurden, liefern ein differenziertes Bild über das Aufgabenhandeln von Sprachbildungsbeauftragten an Schulen in NRW. Trotz formaler Rollenzuweisung eines breiten Tätigkeitsfelds (AG Sprachbildung 2022) decken die befragten Lehrkräfte im Durchschnitt nur etwa die Hälfte der möglichen Aufgaben aktiv ab. Regelmäßig wahrgenommen werden vor allem konzeptionelle und kommunikative Tätigkeiten wie die Mitwirkung an der Entwicklung eines Sprachbildungskonzepts oder die Teilnahme an Netzwerktreffen. Koordinierende und strategisch-planerische Aufgaben – etwa die Initiierung schulinterner Fortbildungen, Evaluationen oder die Zusammenarbeit mit anderen Funktionsstellen – werden dagegen deutlich seltener übernommen.

Diese Ergebnisse lassen sich im Rahmen verteilter Führung und der Bedeutung von Funktionsstellen für Schulentwicklung verorten. Als Strukturmerkmale moderner Schulorganisationen ermöglichen Funktionsstellen arbeitsteilige Entwicklungsprozesse (Thiel und Schewe 2022; Stralla et al. 2025). Sie können als zentrales Element verteilter Führungsarchitekturen gelten, die kollektive Steuerungskapazitäten stärken (Gronn 2002; Harris et al. 2022; Printy und Liu 2020; Spillane et al. 2001). Die empirischen Befunde deuten allerdings darauf hin, dass Sprachbildungsbeauftragte primär konzeptionelle und kommunikative Aufgaben übernehmen, während strategisch-koordinierende Tätigkeiten vergleichsweise selten sind, was auf eine eingeschränkte Umsetzung verteilter Führungspraktiken hindeutet.

Zugleich verdeutlichen die Ergebnisse die Herausforderungen intermediärer Rollen, da Sprachbildungsbeauftragte im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Expertise, kollegialer Moderation und Steuerungsverantwortung agieren (Hammond et al. 2024; Spencer 2023). Dabei gehen theoretische Überlegungen davon aus, dass

die Wahrnehmung ihrer Aufgaben maßgeblich davon abhängt, ob sprachliche Bildung strategisch und strukturell in der Schule verankert ist (Gardiner-Hyland 2025; Gogolin et al. 2020). Entsprechend zeigen die Befunde, dass strategisch ausgerichtete Funktionsstellen in der Regel institutionell stärker eingebunden sind, etwa durch eine höhere Besoldung oder spezifische Qualifizierungen (Hartung et al. 2025).

Die Ergebnisse unterstreichen die potenzielle Rolle der Sprachbildungsbeauftragten bei der konzeptionellen Weiterentwicklung sprachlicher Bildung und der Sensibilisierung des Kollegiums, wobei diese Aufgaben im bildungspolitischen Diskurs mit dem Ziel von Bildungsgerechtigkeit verknüpft werden (AG Sprachbildung 2022; KMK 2019). Damit bestätigen sich internationale Studien zur Schlüsselrolle koordinierender Funktionen (Gardiner-Hyland 2025; Hammond et al. 2024).

## 6.2 Gruppen von Sprachbildungsbeauftragten und deren Arbeitsbedingungen und -voraussetzungen

Im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage verdeutlichen die Ergebnisse, dass sich über das konkrete Aufgabenhandeln hinaus differenzierte Einblicke in objektive Arbeitsbedingungen und subjektive Arbeitsvoraussetzungen gewinnen lassen, unter denen das Tätigkeitsprofil von Sprachbildungsbeauftragten entsteht. Auf Basis einer latenten Klassenanalyse wurden vier klar unterscheidbare Gruppen identifiziert, die sich systematisch im Umfang, in der Intensität und inhaltlichen Ausrichtung ihrer Aufgaben unterscheiden: *Umfassend Aktive*, *Fokussiert Aktive*, *Breit Moderat Aktive* und *Minimal Aktive*. Diese Gruppen spiegeln unterschiedliche berufliche Handlungsmuster sowie strukturelle und subjektive Bedingungen der Rollenausgestaltung wider.

Die Ergebnisse zeigen, dass Sprachbildungsbeauftragte trotz formaler Gleichstellung in der Praxis unterschiedlich agieren. Während *Umfassend Aktive* ein breites und intensives Aufgabenprofil übernehmen, konzentrieren sich *Fokussiert Aktive* auf spezifische Schwerpunkte. *Breit Moderat Aktive* bearbeiten ein vielfältiges, aber weniger intensives Spektrum, *Minimal Aktive* zeigen ein stark eingeschränktes Aufgabenprofil. Die beobachtete Heterogenität lässt sich möglicherweise auf variierende Ressourcenzuweisungen und institutionelle Einbindungen zurückführen und deutet darauf hin, dass die Ausgestaltung von Funktionsstellen in hohem Maße vom jeweiligen Kontext abhängen könnte (Gronn 2002; Hartung et al. 2025; Spillane et al. 2001; Tulowitzki und Kruse 2020).

Im Zusammenhang mit der dritten Forschungsfrage, die die Unterschiede zwischen den identifizierten Gruppen in Bezug auf ihre objektiven Arbeitsbedingungen und subjektiven Arbeitsvoraussetzungen untersucht, bestätigt die Regressionsanalyse die Bedeutung objektiver Arbeitsbedingungen. Eine Funktionsstelle mit höherer Besoldung und Anrechnungsstunden ist signifikant mit aktiveren Rollenausprägungen assoziiert (Bonsen et al. 2002). Neben diesen objektiven Bedingungen spielen auch subjektive Arbeitsvoraussetzungen eine Rolle. So erweist sich insbesondere die Kooperation mit der Schulleitung als zentraler Prädiktor. Je intensiver die Kooperation ausfällt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, einer aktiveren Gruppe anzugehören (Harris et al. 2022). Im Gegensatz dazu zeigen andere subjektive Voraussetzungen wie Rollenklarheit keine signifikanten Effekte, während wahrgenommene Hand-

lungsressourcen lediglich für die umfassend aktiven Gruppen relevant sind. Ähnliche Befunde finden sich auch in Untersuchungen zu Fortbildungsbeauftragten (Hartung et al. 2025). Ein erhöhter Bedarf an Informationen zur Aufgabengestaltung ist signifikant mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit verbunden, der umfassend aktiven Gruppe anzugehören. Dieses Ergebnis weist auf fehlende Klarheit und Transparenz hinsichtlich der Aufgaben und Zuständigkeiten hin. Die positive Assoziation zwischen Informationsbedarf zu Rechten und Pflichten und der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe unterstreicht die Bedeutung einer transparenten institutionellen Rahmung (Meyer und Richter 2024).

Die Ergebnisse legen nahe, dass Sprachbildungsbeauftragte Potenzial haben, zur sprachsensiblen Schulentwicklung beizutragen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sie strukturelle Unterstützungsmaßnahmen wie z. B. Funktionsstellen mit herausgehobener Besoldung, Anrechnungsstunden oder Ressourcen erhalten und eine enge Kooperation mit der Schulleitung gewährleistet wird.

### 6.3 Limitationen und Implikationen

Bei der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie sind einige methodische und kontextuelle Einschränkungen zu beachten. Zum einen basiert die Untersuchung ausschließlich auf Daten aus einem Bundesland. Damit sind die Befunde vor allem vor dem regionalen Bildungssystem und dessen spezifischen Rahmenbedingungen zu sehen. Die Übertragbarkeit auf andere Bundesländer mit unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen, bildungspolitischen Regelungen oder schulorganisatorischen Gegebenheiten ist daher eingeschränkt.

Zum anderen handelt es sich bei der Datenerhebung um eine Querschnittsstudie, die eine Momentaufnahme der Tätigkeiten und Arbeitsbedingungen von Sprachbildungsbeauftragten liefert. Langfristige Entwicklungen, Veränderungen im Rollenverständnis oder Effekte von Interventionen können auf dieser Basis nicht abgebildet werden. Längsschnittliche Untersuchungen wären wünschenswert, um Dynamiken und Entwicklungsprozesse besser nachvollziehen zu können.

Zudem ist die Auswahl der eingesetzten Erhebungsinstrumente eine weitere Begrenzung. Die Instrumente erfassen zentrale Dimensionen der Aufgabenwahrnehmung sowie Arbeitsbedingungen und -voraussetzungen, bilden jedoch nicht alle Facetten der Rolle umfassend ab. Insbesondere komplexe, qualitative Aspekte wie individuelle Motivation, informelle Kooperationsprozesse oder schulische Kontextfaktoren können mit den vorliegenden quantitativen Messungen nur begrenzt erfasst werden. Dies schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein und verdeutlicht die Notwendigkeit ergänzender qualitativer und methodisch vielfältiger Studien. Kritisch anzumerken ist zudem die eingeschränkte Reliabilität der verwendeten Skala zur Erfassung der wahrgenommenen Handlungsressourcen, was die Verlässlichkeit und Aussagekraft der entsprechenden Ergebnisse potenziell beeinträchtigen könnte.

Dennoch liefern die Befunde der Untersuchung zentrale Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung von Forschung und Praxis im Feld der schulischen Sprachbildung. Es zeigt sich, dass Sprachbildungsbeauftragte in ihrer Funktion als intermediäre Akteur:innen eine potenziell wichtige Rolle im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse einnehmen. Dabei bestehen jedoch erhebliche Unterschiede im kon-

kreten Aufgabenhandeln, die sowohl durch objektive Arbeitsbedingungen als auch durch subjektive Arbeitsvoraussetzungen erklärt werden können.

Aus praktischer Perspektive betonen die Befunde die Bedeutung einer klaren institutionellen Verankerung der Rolle. Insbesondere die Besetzung einer Funktionsstelle mit herausgehobener Besoldung sowie die Zuweisung von Anrechnungsstunden erweisen sich als zentrale Prädiktoren für eine umfassendere Ausübung der Aufgaben. Daraus folgt die Notwendigkeit, Sprachbildungsbeauftragte nicht nur symbolisch, sondern strukturell abzusichern. Dies kann beispielsweise durch verbindliche Funktionsstellen, transparente Aufgabenprofile und gezielte Ressourcenbereitstellung erreicht werden. Ebenso kommt der Zusammenarbeit mit der Schulleitung eine besondere Bedeutung zu. Eine enge Kooperation erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Sprachbildungsbeauftragte aktiv und breit wirksam handeln können. Dies weist darauf hin, dass Führungsprozesse so gestaltet werden müssen, dass Verantwortung im Sinne verteilter Führung nicht nur formal übertragen, sondern durch kontinuierliche Unterstützung und Einbindung tatsächlich geteilt wird.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass bestimmte subjektive Arbeitsbedingungen wie die Rollenklarheit oder die wahrgenommenen Handlungsressourcen in der multivariaten Analyse keine eigenständige Wirkung entfalten. Möglicherweise stehen diese Faktoren in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Führungskultur oder werden durch strukturelle Bedingungen überlagert. Für die Praxis bedeutet dies, dass Maßnahmen zur Förderung individueller Handlungssicherheit stets im Zusammenspiel mit institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden sollten.

Auch aus forschungsbezogener Sicht ergeben sich wichtige Implikationen. Die Befunde verdeutlichen, dass Handlungsspielräume von Sprachbildungsbeauftragten nicht allein auf individuellen Fähigkeiten beruhen, sondern stark von ihrer institutionellen Verankerung und den vorherrschenden Rahmenbedingungen abhängen. Zukünftige Untersuchungen könnten diesen Zusammenhang durch qualitativ ausgerichtete Studien vertiefen, etwa mittels Fallstudien, die die Wechselwirkungen zwischen persönlicher Motivation, kollegialer Zusammenarbeit und struktureller Unterstützung herausarbeiten. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, den Entwicklungsprozess der Rolle von Sprachbildungsbeauftragten in längsschnittlichen Studien zu erfassen. Dabei könnten folgende Fragen im Mittelpunkt stehen: Wie verändert sich das Aufgabenprofil im Zeitverlauf? Welche Faktoren begünstigen eine nachhaltige und wirksame Rollenübernahme? Schließlich besteht Bedarf an der Weiterentwicklung und Validierung von Messinstrumenten, um die verschiedenen Dimensionen dieser intermediären Rollen differenzierter abbilden zu können. Gleichzeitig sollte die Forschungsperspektive auf schulische Koordinationsrollen erweitert werden. Künftige Studien könnten unterschiedliche Koordinationsfunktionen systematisch vergleichen, um deren institutionelle Bedingungen, Aufgabenprofile und Wirkmechanismen besser zu verstehen und gezielte Fördermaßnahmen abzuleiten.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Interessenkonflikt** J. Hartung, E. Richter, S. Kempert, K. Möller und D. Richter geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- AG Sprachbildung. (2022). *Gesamtstrategie Sprachbildung: Sachstandsbericht zur Einrichtung regionaler Sprachbildungsnetzwerke für Schulaufsicht und Fachberatung*. AG Sprachbildung. <https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/gesamtstrategie-sprachbildung.pdf>. Zugegriffen: 18. Juni 2025.
- Alarcon, G.M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549–562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>.
- Allison, P.D. (2002). *Missing Data*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412985079>.
- Arayssi, S.I., Bahous, R., Diab, R., & Nabhani, M. (2020). Language teachers' perceptions of practitioner research. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(5), 897–914. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2019-0076>.
- Başok, E., & Sayer, P. (2020). Language Ideologies, Language Policies and their Translation into Fiscal Policies in the U.S. Perspectives of Language Education Community Stakeholders. *Journal of Culture and Values in Education*, 3(2), 54–80. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.13>.
- Bernstein, K.A., Alvarez, A., Chaparro, S., & Henderson, K.I. (2021). "We live in the age of choice": school administrators, school choice policies, and the shaping of dual language bilingual education. *Language Policy*, 20(3), 383–412. <https://doi.org/10.1007/s10993-021-09578-0>.
- Bonsen, M., Gathen, J., & Pfeiffer, H. (2002). Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 287–322). Juventa.
- Bowling, N., Khazon, S., Alarcon, G.M., Blackmore, C.E., Bragg, C.B., Hoepf, M.R., & Li, H. (2017). Building better measures of role ambiguity and role conflict: The validation of new role stressor scales. *Work & Stress*, 31(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1292563>.
- Collins, L.M., & Lanza, S.T. (2010). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social behavioral, and health sciences*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470567333>.
- Cowne, E. (2005). What do special educational needs coordinators think they do? *Support for Learning*, 20(2), 61–68. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00363.x>.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Aufl.). SAGE.
- Gardiner-Hyland, F. (2025). EAL Teacher Leaders' Knowledge, Voice, and Leadership Identity in Irish Schools. *Second Language Teacher Education*. <https://doi.org/10.3138/slte-29978-Gardiner>.
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Springer.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., & Rauch, D. (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, G.C. Furman, K. Riley, J. MacBeath, P. Gronn & B. Mulford (Hrsg.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 653–696). Springer Netherlands.
- Hammond, J., Pennington, G., Turnbull, M., & Lu, L. (2024). Effective practice in EAL education: enacting distributed school leadership. *Research Papers in Education*, 40(3), 335–364. <https://doi.org/10.1080/02671522.2024.2394034>.
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438–456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>.

- Hartung, J., Zschoch, E., & Wahl, M. (2021). *Inklusion und Digitalisierung in der Schule. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Bd. 41, S. 55–76). <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.04.X>.
- Hartung, J., Richter, D., & Richter, E. (2025). Fortbildungsbeauftragte an Schulen: Eine empirische Untersuchung ihrer Arbeitsbedingungen und Aufgaben. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01345-9>.
- Hosmer, D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied logistic regression* (3. Aufl.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118548387>.
- Koch-Priewe, B., & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.). (2016). *Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (Die deutsche Schule Beiheft, Bd. 13). Waxmann.
- Kong, P. P. (2020). Understanding the teachers' perspectives on the role of teacher autonomy in English classrooms in Chinese secondary schools. *Educational Studies*, 48(3), 397–407. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1763784>.
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Dez. 2019*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_12\\_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf). Zugegriffen: 18. Juni 2025.
- Leider, C. M., & Tigert, J. M. (2022). English language development specialists' views on emergency remote teaching. *TESOL Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.652>.
- Long, J. S., & Freese, J. (2014). *Regression models for categorical dependent variables using Stata* (3. Aufl.). Stata Press.
- Louviere, J. J., Hensher, D. A., & Swait, J. (2010). *Stated choice methods: Analysis and applications*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511753831>.
- Mendoza, C., & Wu, P.-Y. (2022). Targeted English Language Development Professional Development Matters: The Impact of English Language Development-Content Based Teaching and Learning (ELD-CBTL) on Teachers' Self-Efficacy in Teaching Secondary Level English Learners. *Journal of Social and Political Sciences*, 5(4), 103–117. <https://doi.org/10.31014/aior.1991.05.04.383>.
- Meyer, A., & Richter, D. (2024). Longitudinal effects of a professional development program on principals' leadership practices: results of a baseline latent change score model. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413119>.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *14–21 Nr. 4: Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen*; Neufassung (BASS). <https://bass.schule.nrw/18767.htm>. Zugegriffen: 18. Juni 2025.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *13–61 Nr. 2: Herkunftssprachlicher Unterricht* (BASS). <https://bass.schule.nrw/16253.htm>. Zugegriffen: 18. Juni 2025.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Pädagogische Orientierung zur sprachlichen Bildung. Sprachbildung für ein- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Primar- und Sekundarstufe I in NRW*. <https://msb.broschüren.nrw/paedagogische-orientierung-zur-sprachlichen-bildung>. Zugegriffen: 18. Juni 2025.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *21–02 Nr. 5: Funktionsstellen an Gymnasien für Studiendirektoren und Studiendirektorinnen als Fachleiter und Fachleiterinnen zur Koordinierung schulfachlicher Aufgaben*; Änderung (BASS). <https://bass.schule.nrw/20008.htm>. Zugegriffen: 18. Juni 2025.
- Mohammaditabar, M., Bagheri, M. S., Yamini, M., Rassaei, E., & Lu, X. (2019). Iranian EFL teachers' perspectives of qualities of a good language teacher: Does educational context make a difference? *Cogent Education*, 6(1), Artikel 1651442. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1651442>.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>.
- OECD (2018). The future of education and skills. *Education*. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(2), 157–174. <https://doi.org/10.25656/01:17094>.
- Printy, S., & Liu, Y. (2020). Distributed Leadership Globally: The Interactive Nature of Principal and Teacher Leadership in 32 Countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290–325. <https://doi.org/10.1177/0013161X20926548>.

- Rios-Aguilar, C., Canche, M. S. G., & Moll, L. C. (2012). A Study of Arizona's Teachers of English Language Learners. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(9), 1–33. <https://doi.org/10.1177/016146811211400901>.
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150–163. <https://doi.org/10.2307/2391486>.
- Schatz, M., Ammann, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewski, M., Mauersberg, W., & Möltner, V. (2019). Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(1), 71–88. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00243-5>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o. D.). *Allgemeine Aufgabenbeschreibung und Anforderungsprofil für Sprachbildungskoordinatorinnen/-koordinatoren in Berlin* (Anlage 2). [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo/mdb-sen-bildung-foerderung-sprachfoerderung-fachinfo-sprachbildungskoordinatoren\\_anlage\\_2.pdf&ved=2ahUKewi5nffLzb6OAxWoQ\\_EDHUxCJfcQFnoECBcQAw&usg=AOvVaw0pOcRGVbj0X4JRh5XG0s5V](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sprachfoerderung/fachinfo/mdb-sen-bildung-foerderung-sprachfoerderung-fachinfo-sprachbildungskoordinatoren_anlage_2.pdf&ved=2ahUKewi5nffLzb6OAxWoQ_EDHUxCJfcQFnoECBcQAw&usg=AOvVaw0pOcRGVbj0X4JRh5XG0s5V). Zugegriffen: 18. Juni 2025.
- Skinnari, K., & Nikula, T. (2017). Teachers' perceptions on the changing role of language in the curriculum. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 223–244. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0005>.
- Spencer, J. (2023). Working together: why language policies of international schools must evolve to incorporate collaborative strategies between EAL and the mainstream. *Journal of Research in International Education*, 22(3), 222–239. <https://doi.org/10.1177/14752409231213844>.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>.
- Stralla, M., Dohmen, T., & Racherbäumer, K. (2025). „Das war dann schon Chefaufgabe“. Kollegiales Führen und Hierarchie. In D. Wittke, J. Korte, D. Matthes & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung. Grundagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 250–273). Julius Klinkhardt.
- Téllez, K., & Manthey, G. (2015). Teachers' perceptions of effective school-wide programs and strategies for English language learners. *Learning Environments Research*, 18(1), 111–127. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9173-6>.
- Thiel, F., & Schewe, C. M. (2022). Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe: Eine Einleitung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E.-M. Lankes, N. Maritzen & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe* (S. 1–9). Springer.
- Tulowitzki, P., & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360–368). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-042>.
- Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. A. Hagenaars & A. L. McCutcheon (Hrsg.), *Applied latent class analysis* (S. 89–106). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499531.004>.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.