

Berufsbegleitend studieren – warum nehmen Lehrkräfte an einem weiterbildenden Masterstudiengang teil?

Daniel Kittel, Wolfram Rollett

Zusammenfassung: Eine berufsbegleitend zu absolvierende wissenschaftlichen Weiterbildung stellt für Lehrkräfte eine sehr anspruchsvolle Aufgabe dar. Über die beruflichen Ziele, die hinter der Entscheidung zu studieren stehen, ist bisher wenig bekannt. An der PH Freiburg wurden die Studierenden eines berufsbegleitend weiterbildenden Masterstudiengangs vom ersten bis zum vierten Semester untersucht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die berufliche Professionalisierung und die Eröffnung beruflicher Alternativen ausschlaggebende berufliche Ziele für die Lehrkräfte waren, sich den Herausforderungen eines weiterbildenden Studiums zu stellen.

Schlüsselwörter: Lehrkräfte, Weiterbildung, berufliche Ziele, Mixed-Methods-Design

Co-operative program of work and study – why do teachers take part in a postgraduate master's program?

Abstract: A scientific training course to be completed alongside the work is a very demanding task for teachers. Little is known about the professional goals motivating their decision to study. At the University of Freiburg, the students of a postgraduate master degree program for further training of in service teachers have been examined for two years. The results suggest that the vocal professionalization and the opening up of professional alternatives are crucial professional goals for teachers to face the challenges of further education.

Keywords: Teachers, pursuing further education, professional goals, mixed-methods-design

1 Einleitung

Lehrkräfte sehen sich ständig mit der Notwendigkeit konfrontiert, sich professionell weiterzuentwickeln, um den steigenden bzw. sich verändernden Anforderungen im Bildungssystem kompetent begegnen zu können (Reusser & Tremp, 2008). Die aktuelle Forschung widmet sich demnach immer mehr den einzelnen Phasen der Lehrerbildung, um den jeweiligen professionellen Kompetenzerwerb zu beschreiben und herausarbeiten zu können, welche Lernangelegenheiten für den weiteren Kompetenzaufbau besonders bedeutsam sind.

Neuere Studien und Metaanalysen weisen darauf hin, dass durch Fort- und Weiterbildung substanzielle positive Effekte auf die Unterrichtsqualität und das Lernen von Schülerinnen und Schülern erreicht werden können (Hattie, 2009; Timperley et al., 2007). Ein berufsbegleitendes Studium ist für Lehrkräfte eine Möglichkeit, um ihre professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Gleichzeitig stellen sich studierenden Lehrkräften aber auch beträchtliche Herausforderungen die Ansprüche an Studium, Beruf und familiärem Umfeld über einen längeren Zeitraum miteinander zu vereinbaren (Kittel & Rollett, 2017). Trotzdem ein Studium aufzunehmen und erfolgreich abzuschließen, erfordert eine entsprechend hohe (Selbst-)Motivation. Dies umso mehr, da von den Arbeitgebern Deputatsreduktionen oder finanzielle Unterstützung meist nicht gewährt werden. Für die berufsbegleitende wissenschaftliche Weiterbildung ist das insgesamt durchaus typisch und führt dazu, dass berufstätige Studierende Wochenarbeitszeiten zu bewältigen haben, die gesundheitlich problematisch sein können. So ergab die Studie von Heibült und Hermeling (2016, S. 52) – je nach Beschäftigungsgrad – Arbeitszeiten von 55 bis 70 Stunden pro Woche für Beruf und Studium. Studierende Lehrkräfte stehen vor der besonderen Herausforderung, dass ihre Arbeitszeit in einer regulären Schulwoche bereits über der Regelarbeitszeit liegt (nach Richter und Pant, 2016, durchschnittlich 45,8 Stunden) und darüberhinaus die besonderen Anforderungen des Schulhalbjahres mit den Vorlesungszeiten zusammenfallen. Trotz dieser herausfordernden Ausgangslage nehmen weiterbildungswillige berufstätige Lehrkräfte diese Anstrengungen freiwillig auf sich. Belastbare Erkenntnisse darüber, welche beruflichen Ziele sie mit ihrer wissenschaftlichen Weiterbildung verfolgen, liegen bisher kaum vor. Die hier vorgestellte Arbeit versucht dieser Forschungslücke zu begegnen und geht anhand der ersten Kohorte eines weiterbildenden Studiengangs für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg der Frage nach, was berufstätige Lehrkräfte dazu antreibt, ein berufsbegleitendes Studium zu beginnen bzw. welche beruflichen Ziele sie verfolgen.

2 Weiterbildungsmotivation von Lehrkräften

2.1 Berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist auf dem Weg zu einem immer bedeutsamer werdenden Teil der akademischen Bildung an Hochschulen (Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2009, S. 543). In der Literatur werden die Begriffe Fort- und Weiterbildung oft synonym verwendet. Für den Kontext der Lehrkräfte trifft Terhart (2013) eine begriffliche Unterscheidung: Er bezeichnet eine Lerngelegenheit als *Fortbildung*, wenn die Kompetenzen, die im Studium oder Vorbereitungsdienst erworben wurden, aktualisiert werden. Mit der Weiterbildung verbindet sich dagegen das Ziel der Qualifizierung für die Übernahme neuer Funktionen. Für Richter (2016, S. 246) steht bei Fortbildungen die „Anpassung der bestehenden Qualifikationen an aktuelle Erfordernisse“ im Vordergrund. Dagegen stellt für ihn der Begriff der *Weiterbildung* eine Lerngelegenheit dar, die zu einer Erweiterung der bestehenden Berufsqualifikation führt. Häufig befähigt eine erfolgreich abgeschlossene Weiterbildung auch zur Übernahme neuer Aufgaben und es wird ein weiterer akademischer Titel erworben. Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF, 2010,

S. 1) präzisiert den Begriff der Weiterbildung, indem sie „wissenschaftliche Weiterbildung“ als ein mehrsemestriges weiterbildendes Studium an Hochschulen definiert. Berufsbegleitende Studiengänge stellen ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot dar, das sich speziell an berufstätige Personen richtet und auf deren Bedürfnisse abgestimmte Studienformate bereitstellt, die beispielsweise flexible Studienelemente, reduzierte Präsenz oder Abend- bzw. Wochenendveranstaltungen umfassen (Minks, Netz & Völk, 2011, S. 14).

In Deutschland wird Weiterbildung an Hochschulen immer noch eher als Randerscheinung der Hochschulbildung wahrgenommen (Minks, Netz & Völk, 2011, S. III), gleichwohl wurden in den letzten Jahren an deutschen Hochschulen verstärkt berufsbegleitende Studiengänge konzipiert, die sich an der Bedürfnislage von Arbeitnehmenden in einer sich stets schneller verändernden Wissensgesellschaft ausrichten und sich in ihrem Studienangebot an den verschiedenen Phasen der biografischen Entwicklung der verschiedenen Zielgruppen orientieren (Wolter, 2012, S. 272).

Studiengänge, zur Weiterqualifikation von berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern, zeichnen sich dadurch aus, dass sie die im Erststudium, dem Vorbereitungsdienst und der Berufserfahrung von ihnen gewonnenen Kompetenzen mit den neusten Erkenntnissen innerhalb der Lehrkräfte-, Unterrichts- bzw. Schulforschung sowie anderer für das Berufsfeld relevanter Disziplinen verbinden und nutzen.

2.2 Motivationstheoretische Begründung für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung

Bei Lehrkräften besteht die berufliche Arbeit aus einer komplexen Tätigkeit mit relativ geringer externer Strukturierung, die gleichzeitig einen hohen Grad an Selbststeuerung erfordert (Sternberg & Horvath, 1995; Lin, Schwartz & Hatano, 2005). Trotz dieses anspruchsvollen beruflichen Kontextes nehmen einige Lehrkräfte die zusätzliche Anforderung auf sich, sich wissenschaftlich weiterzubilden und es stellt sich die Frage, was sie dazu motiviert bzw. welche beruflichen Ziele sie verfolgen.

Zur Erklärung der Teilnahmemotivation von Lehrkräften kann die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, S. 229) herangezogen werden. Dabei werden die drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit als Initiatoren für intrinsisch bzw. extrinsisch motiviertes Handeln postuliert. Richter (2016, S. 250) spricht im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dann von intrinsischer Motivation, wenn Lehrkräfte aus Freude oder Interesse an einer Fortbildung bzw. am Lerngegenstand eine Veranstaltung besuchen. Die Teilnahme ist dagegen extrinsisch motiviert, wenn sie dazu dient, ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Richter, 2016, S. 250).

Inwieweit die Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildung für Lehrkräfte eher intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist, bzw. eher Zweck- oder Tätigkeitsanreize (Rheinberg, 1989) im Vordergrund stehen, wurde bisher nicht untersucht. Aufgrund der Herausforderungen, die sich ihnen infolge der Doppelbelastung durch Studium und Beruf stellen, ist aber davon auszugehen, dass die Studierenden ihr Studium selbstbestimmt aufnehmen und sie sich durch ihre Teilnahme einen Kompetenzgewinn erhoffen. Die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990, S. 81) beruht auf der Annahme, dass bewusstes Handeln

zweckgerichtet und Ziele die unmittelbaren Regulatoren menschlichen Handelns sind (Locke & Latham, 1990, S. 2). Die höchste Motivation bei Zielen entsteht dann, wenn Inhalt und Umfang klar definiert sind und für die Handelnden eine Herausforderung darstellen (Locke & Latham, 2006, S. 265). Zielsetzungen, die diese beiden Funktionen erfüllen, unterstützen die Personen ihre Ziele beharrlich und ausdauernd zu verfolgen (Schuler & Prochaska, 2001), ohne sich ablenken zu lassen (Bipp & Kleinbeck, 2005, S. 157). Aktuell werden Zielorientierungen als kognitiv repräsentierte und bewusste Merkmale verstanden und stehen damit der extrinsischen Leistungsmotivation näher als der intrinsischen (Schiefele & Schaffner, 2015, S. 164). Liegt eine Lernzielorientierung vor, dann besteht das Ziel darin, Kompetenzen zu erwerben und zu verbessern sowie neues Wissen aufzubauen. Der subjektive Lernerfolg orientiert sich an einer individuellen Bezugsnorm. Bei der Leistungszielorientierung ist das Ziel die Demonstration der eigenen Kompetenzen bzw. des Wissens und ist an einer sozialen Bezugsnorm orientiert (Kleinbeck, 2010, S. 297; Elliot & Dweck, 2005).

Aus der deutschsprachigen Forschungsliteratur liegen empirische Befunde darüber vor, warum Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildungen bzw. Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen, die kein Hochschulstudium umfassen: So können die Aussicht auf gesteigerte Aufstiegs- und Karrierechancen nach erfolgreichem Abschluss (Gottwald & Brinkmann, 1973), die Erkenntnis, den im Beruf gestellten Erwartungen bzw. Anforderungen nicht (mehr) voll genügen zu können (Rothland, 2013) oder der Wunsch nach kollegialem Austausch (Beck & Ullrich, 1996) bestimmende Faktoren darstellen. Darüber hinaus wird der Wunsch nach professioneller bzw. persönlicher Weiterentwicklung genannt, wobei die konkreten verfolgten Lernziele unterschiedlich sein können, wie z.B. innovative Ansätze kennenzulernen oder sich aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse anzueignen (Jäger & Bodensohn, 2007; Kanwischer et al., 2004). Rzejak et al. (2014) beschreiben die Beteiligungsmotive an Lehrerfortbildungen wie folgt: „Soziale Interaktionen“ im Sinne von Austausch unter Kolleginnen und Kollegen, „Karriere machen“, „sich weiterentwickeln“ u.a. die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien sowie die „externale Erwartungsanpassung“. Bei Letzterer ist die Teilnahme durch sozialen Erwartungsdruck bzw. der Vermeidung von sozialen Sanktionen motiviert.

Auch der Wunsch nach konkreter Anleitung und Hilfestellung wurde für die Tätigkeit in Schule und Unterricht als Begründung für die Teilnahme an Fortbildungen herausgearbeitet (Graudenz, Plath & Kodron, 1995). Lehrkräfte scheinen insbesondere dann bereit zu sein, an Fortbildungen teilzunehmen, wenn sie erwarten, dass damit „bestimmte Verbesserungen, Erleichterungen, Vergünstigungen oder Erfolge verbunden sind“ (Lipowsky, 2014, S. 399) und sie erhoffen sich konkrete Impulse und Ideen für den eigenen Unterricht (Jäger & Bodensohn, 2007). Relativ selten erfolgt der Besuch von Fortbildungen dagegen, um die in der Lehramtsausbildung wahrgenommenen Defizite auszugleichen, sich beruflich besserzustellen oder sich für eine Funktionsstelle zu qualifizieren.

2.3 Fragestellung

Der zuvor geschilderte Forschungsüberblick zeigt, dass bereits eine ganze Reihe von Gründen identifiziert wurde, warum Lehrkräfte an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Die Zahl, der dazu im deutschen Sprachraum durchgeführten Studien, ist aber eher

überschaubar (Wolf, Göbel-Lehnert & Chroust, 1997; Rzejak et al., 2014) und bisher liegen keine Studien für den zunehmend bedeutsamer werdenden Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung vor. Damit mangelt es an Informationen, warum berufstätige Lehrkräfte sich entscheiden ein speziell auf diese Berufsgruppe abgestimmtes weiterbildendes Hochschulstudium aufzunehmen bzw. fortzuführen. Der vorliegende Beitrag soll erste Aufschlüsse liefern. Dazu wird zum einen der Forschungsfrage nachgegangen, wie Lehrkräfte in der Studieneingangsphase begründen, dass sie an einer berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen und zum anderen wie sich dies für sie zum Ende ihres Studiums darstellt.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Beschreibung des Weiterbildungsstudiengangs

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wurden Studierende des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Unterrichts- und Schulentwicklung“ der Pädagogischen Hochschule Freiburg untersucht. Ziel des Studiengangs bestand darin, berufstätige Lehrkräfte im Kontext ihrer Praxiserfahrungen in der Reflexion von Theoriebeständen und Forschungsbefunden weiterzubilden. Dazu waren in jedem Semester vier Präsenzwochenenden zu besuchen und für das erfolgreiche Bestehen während des Studiums 60 ECTS-Punkte zu erreichen. Weitere 60 ECTS-Punkte wurden für eine mindestens zwei Jahre umfassende Berufstätigkeit angerechnet. Der Workload von insgesamt 1.800 Stunden umfasste 240 Stunden Präsenzzeit, 510 Stunden angeleitete Lernzeit sowie 1.050 Stunden Selbststudienzeit für die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, Lektüre und die Modulprüfungsleistung. Die Regelstudienzeit umfasste vier einsemestrige Module: 1.) Pädagogik der (Neuen) Lernkultur (Unterrichtsentwicklung, Individualisierung, Diversität als Ressource, Ganztagsbildung), 2.) Didaktik und Schulentwicklung (Aufgabenkultur entwickeln, Schulentwicklung im Bildungsraum, schulisches Change-Management, kollegiale Kooperation und pädagogische Professionalität), 3.) Kompetenztransfer (Methoden der Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung, Planung und Management der Masterarbeit, Wahlpflichtbereich „Praxisfeld Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen“), 4.) Studienabschluss (Abschlussbegleitung, Masterarbeit). Jedes der vier Semester wurde mit einer Modulprüfung abgeschlossen (Portfolio; Bericht zu einem empirischen Praxisprojekt; wissenschaftliche Hausarbeit; Verfassen der Masterarbeit). Für die Aufnahme in den 120 Credit Points (CP) umfassenden Weiterbildungsstudiengang waren das erste und zweite Staatsexamen mit einer Abschlussnote von jeweils mindestens 2.0 sowie eine mindestens zweijährige Berufserfahrung erforderlich. Pro Semester wurden Studiengebühren von 1500 Euro erhoben. Die Hälfte der Studierenden erhielt aufgrund einer Ausnahmeregelung für drei Semester ein Stipendium des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg (MWK). Mit den Studiengebühren wurde u.a. eine halbe wissenschaftliche Mitarbeiterstelle finanziert, die den Studiengang organisatorisch betreute, für die Gestaltung der Onlinephasen zuständig war und für die Studierenden die Rolle eines Lerncoaches übernahm.

3.2 Stichprobe

In einer Vollerhebung wurden 16 berufstätige Lehrkräfte¹ (elf Frauen, fünf Männer, Durchschnittsalter 44 Jahre, durchschnittliche Berufserfahrung zwölf Jahre) des Studiengangs für Unterrichts- und Schulentwicklung in einer Fragebogenstudie untersucht. Neun Studierende (sechs Frauen, drei Männer) nahmen zudem an leitfadengestützten Interviews teil. Alle Studierenden begannen ihr Studium aus eigenem Antrieb. Bis auf zwei Ausnahmen waren alle Studierenden zum Zeitpunkt des Studiums mit vollem Deputat an Grund-, Werkreal- oder Realschulen beschäftigt, zeichneten sich insgesamt durch mehr als 50 Fort- und Zusatzausbildungen aus und waren aktiv an der Weiterentwicklung der Lernkultur ihrer Schulen beteiligt. Dies deutet auf eine – relativ zu einer unausgelesenen Lehrerstichprobe – hohe Selektivität der vorliegenden Stichprobe hin. Inwieweit diese für lehramtsbezogene berufsbegleitende Studiengänge typisch ist, lässt sich aufgrund der unzureichenden Studienlage zur berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung für diese Studiengruppengruppe nicht beantworten.

3.3 Methoden

Um die Daten der Studie zu erheben und auszuwerten, wurde mit einem parallelen Design gearbeitet, das aus einer quantitativen und einer qualitativen Teilstudie bestand, deren Ergebnisse aufeinander bezogen wurden (Kuckartz, 2014, S. 71ff.).

3.3.1 Fragebogenerhebung

Zu drei Messzeitpunkten (Beginn erstes Semester, Ende zweites Semester und Ende viertes Semester) wurden die Studierenden anonym mithilfe des Online-Tool SurveyMonkey befragt. Für die Beantwortung der Frage des vorliegenden Beitrags wurde die Itembatterie „Berufliche Ziele für die Teilnahme“, die sich auf die Gründe für die Aufnahme des Studiums beziehen, ausgewertet. Sie wurde zu allen drei Messzeitpunkten vorgegeben und umfasste acht Items, die mit einer Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“ zu beantworten waren: 1.) „Ich möchte unbedingt einen Masterabschluss“; 2.) „Ich möchte Schulentwicklungsprozesse begleiten“; 3.) „Ich möchte mein Einkommen erhöhen“; 4.) „Ich möchte mein Wissen erweitern“; 5.) „Ich möchte gerne Schulleiter/in werden“; 6.) „Ich möchte eine Funktionsstelle übernehmen“; 7.) „Ich möchte promovieren“; 8.) „Ich möchte Gleichgesinnte treffen“. Die Items orientierten sich an den Fragebögen von Leichsenring, Hachmeister und Sippel (2011) sowie an Schmich und Schreiner (2009) und wurden für die zu befragende Studiengruppe angepasst. Motivationstheoretisch thematisieren die Items in erster Linie extrinsische leistungs- bzw. machtmotivationale Anreize, die sich auf positive Folgen des Studiums bzw. des Studienabschlusses beziehen. Damit werden hier Ziele angesprochen, deren Erreichen ein höheres Maß an Kompetenz- und Autonomieerleben im Berufsleben versprechen. Ein Item bezieht sich auf den sozialen Austausch mit anderen im Studium und adressiert damit das Bedürfnis nach sozialer Eingebun-

1 Vier weitere im ersten Semester ursprünglich eingeschriebene Studierende mussten aufgrund zu hoher familiärer und beruflicher Belastungen das Studium kurz nach Beginn wieder abbrechen, ohne dass sie das Studienangebot tatsächlich nutzen konnten. Sie wurden daher aus der Betrachtung ausgeschlossen.

denheit. Um zu prüfen, ob relevante berufliche Ziele u.U. unberücksichtigt blieben, wurden die „Motivationsschreiben“ der Studierenden analysiert, die im Zuge der Bewerbung für den Studiengang einzureichen waren. Hier ergaben sich keine Hinweise auf berufliche Ziele, die im Fragebogeninstrument fehlen. Neben den genannten Items umfasste der übrige Fragebogen eine Reihe von Selbsteinschätzungsskalen, mit denen u.a. Veränderungen der professionellen Kompetenzen, u.a. zur Beanspruchung, zur (Selbst-)Reflexion oder zum Kompetenzerfinden im Bereich Innovieren erfragt wurde. Bei der Auswertung der Veränderungen über die drei Messzeitpunkte wurden die zentralen Tendenzen der likertskalierten Einzelitems über die drei Messzeitpunkte hinweg mit dem nicht-parametrischen Friedman-Test verglichen. Für die Irrtumswahrscheinlichkeit der statistischen Tests wurde ein Alpha von 5% festgelegt.

3.3.2 Leitfadeninterviews

Parallel zu den Fragebogenerhebungen nahmen neun (sechs Frauen, drei Männer) der insgesamt 16 Studierenden zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Studiums an leitfadengestützten Einzelinterviews teil. Die Interviews wurden nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2013) mit dem Programm f4 transkribiert. Zur Unterstützung des inhaltsanalytischen Auswertungsprozesses bzw. des Codierens der Interviews und Systematisieren der Textpassagen wurde das Softwareprogramm MAXQDA eingesetzt. Die Impulsfrage zum Thema „Berufliche Ziele“ lautete: „Welche beruflichen Ziele sind für dich ausschlaggebend gewesen, um nochmals zu studieren?“. Die Daten wurden mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2016, S. 100) ausgewertet. Kern dieser Methode ist es, anhand der Interviews ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material in Hinblick auf die Kategorien zu beschreiben (Kuckartz, 2016; Schreier, 2014). Die Wahl der Methode fiel in Bezug auf ihre Angemessenheit zur Beantwortung der Forschungsfrage (Kuckartz, 2016, S. 51). Die Systematik wird hierbei über das Durchlaufen einer festgelegten Abfolge von Schritten gewährleistet (Schreier, 2014, S. 25) und die Identifizierung von expliziten Aussagen der studierenden Lehrkräfte stand im Mittelpunkt. Die Analyse latenter Sinnstrukturen oder des Kommunikationsverhaltens war nicht vorgesehen. Die Hauptkategorie „Berufliche Ziele“ wurde direkt aus dem Interviewleitfaden bzw. mithilfe der A-priori-(deduktiven)-Kategorienbildung gebildet (Kuckartz, 2016, S. 64). Zur Hauptkategorie „Berufliche Ziele“ wurden alle Codes zusammengefasst, die sich im weitesten Sinne mit den Aussagen zu beruflichen Zielen bzw. zu Aussagen über die Beweggründe der studierenden Lehrkräfte befassen ein berufsbegleitendes Studium aufzunehmen. Als Beispiel kann eine Aussage von L_W1, die das Studium „für sich machen“ möchte und es als „sportliche Herausforderung“ ansieht (L_W1, T₂, S. 2, Z. 60)², genannt werden. So wurde dann in einem ersten Schritt das gesamte Interviewmaterial auf der Basis des im Vorfeld erstellten Kategoriensystems systematisch codiert. Jedoch wurden nur Gesamtaussagen berücksichtigt, einzelne Worte und Teilsätze erfüllten nicht das erforderliche Abstraktionsniveau und wurden somit nicht in die Analyse einbezogen. Anschließend wurden alle codierten Textstellen durchgearbeitet und Unterkategorien bzw. Gruppierungsmöglichkeiten von wiederkehrenden oder bedeutsamen Themen

2 L_W = Lehrerin, L_M = Lehrer; Seiten- und Zeilenangaben beziehen sich auf das Transkript.

entwickelt. Das Selektionskriterium war durch die Relevanz der vorliegenden Aussagen für die Fragestellung vorgegeben. Die Unterkategorien entstanden unmittelbar aus dem Interviewmaterial (Kuckartz, 2016, S. 95). Zwei für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Unterkategorien „Professionelle Weiterentwicklung“ und „Eröffnung beruflicher Alternativen“ wurden identifiziert bzw. induktiv am Material gebildet. In einem weiteren Schritt wurden zu den Unterkategorien „Professionelle Weiterentwicklung“ und „Eröffnung beruflicher Alternativen“ die Aussagen der studierenden Lehrkräfte entsprechend codiert und systematisiert. So konnten die beiden thematisch gut abgrenzbaren Inhalte für die Beschreibung der beruflichen Ziele der Lehrkräfte verwendet werden. In einem letzten Schritt wurden dann die systematisierten Aussagen der studierenden Lehrkräfte dargestellt.

4 Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der quantitativen Analysen

Etwas überraschend ist, dass zum ersten Messzeitpunkt für keines der genannten beruflichen Ziele, die mittleren Antworten im klar zustimmenden Bereich der Antwortskala lagen. Eine genauere Inspektion der Häufigkeitsverteilung bestätigte dies. Nur bei zwei Items antworteten zwei der Studierenden mit „trifft zu“ bzw. „trifft voll zu“. Die im Mittel höchste Zustimmung erhielten die Erweiterung des Wissens und die Übernahme einer Funktionsstelle, gefolgt von der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen und dem Wunsch Gleichgesinnte zu treffen. Die zum Teil relativ hohen Streuungen zeigten eine heterogene Sicht auf die sich mit dem Studium verbindenden beruflichen Ziele. Die geringen Zustimmungswerte könnten zunächst vermuten lassen, dass wichtige berufliche Ziele in der Item-batterie fehlen. Die bereits erwähnte Analyse der Motivationsschreiben ergab allerdings keine Hinweise auf weitere relevante Zielkategorien, die im Fragebogen hätten berücksichtigt werden müssen. Insofern ist eher davon auszugehen, dass den Studierenden, die durch das Studium zu erreichenden beruflichen Ziele zu Studienbeginn noch nicht in dem Maße präsent waren, wie man dies hätte erwarten können.

Dieses Bild änderte sich im Verlauf des Studiums. Es ließen sich bedeutsame statistisch signifikante Veränderungen in den angestrebten beruflichen Zielen nachweisen. Offensichtlich hat das Studium positive Auswirkungen auf die Konkretisierung der beruflichen Ziele, die mit dem Studium verfolgt wurden. Die deutlichsten, auch signifikanzstatistisch nachweisbaren Zuwächse zeigten sich für den Erwerb eines Masterabschlusses, die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen, die Erweiterung des eigenen Wissens, die Übernahme einer Funktionsstelle sowie das Treffen von Gleichgesinnten. Mit Ausnahme des Ziels eines Masterabschlusses handelte es sich ausschließlich um jene beruflichen Ziele, die auch schon zu Beginn des Studiums – auf niedrigem Niveau – etwas mehr im Vordergrund standen.

In Tabelle 1 werden die Mittelwerte und Streuungen für die acht Items zu beruflichen Zielen zu den drei Messzeitpunkten sowie die Ergebnisse der durchgeführten Friedman-Tests dargestellt.

Tabelle 1: Itembatterie „Berufliche Ziele für die Teilnahme“: ($N = 16$; Mittelwerte, Standardabweichungen, Friedman-Tests)

Items	$M (SD) t_1$	$M (SD) t_2$	$M (SD) t_3$	$\chi^2_{(2)}$
Ich möchte unbedingt einen Masterabschluss.	2.81 (0.65)	3.13 (0.88)	4.25 (0.85)	16.00*** $p < .001$
Ich möchte Schulentwicklungsprozesse begleiten.	3.13 (0.34)	3.75 (0.44)	4.94 (0.57)	26.75*** $p < .001$
Ich möchte mein Einkommen erhöhen.	2.44 (0.62)	2.31 (0.70)	2.44 (0.51)	1.00 $p = .607$
Ich möchte mein Wissen erweitern.	3.38 (0.95)	4.06 (1.18)	4.19 (1.22)	13.00*** $p = .002$
Ich möchte gerne Schulleiter werden.	2.63 (0.50)	2.75 (0.68)	2.68 (0.87)	1.08 $p = .584$
Ich möchte eine Funktionsstelle übernehmen.	3.38 (0.61)	3.56 (0.62)	4.19 (0.65)	14.86*** $p < .001$
Ich möchte promovieren.	2.06 (0.85)	2.13 (0.71)	2.25 (0.93)	2.80 $p = .247$
Ich möchte Gleichgesinnte treffen.	3.13 (1.02)	3.25 (0.93)	3.75 (1.34)	1.16 $p = .559$

Anmerkungen: Antwortformat: 1 = „trifft gar nicht zu“, 2 = „trifft nicht zu“, 3 = „trifft eher nicht zu“, 4 = „trifft eher zu“, 5 = „trifft zu“, 6 = „trifft voll zu“. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Wie die Befunde zeigen, hat sich das Antwortverhalten zum Ende des Studiums zum Teil deutlich verändert. 13 der 16 Studierenden beantworteten die Aussage „Ich möchte Schulentwicklungsprozesse begleiten“ nun mit „trifft zu“ bzw. „trifft voll zu“. Für „Ich möchte mein Wissen erweitern“ sind dies acht, für „Ich möchte unbedingt einen Masterabschluss“ sechs und für „Ich möchte Gleichgesinnte treffen“ vier. Keiner der Studierenden beantwortete dagegen die Aussage „Ich möchte mein Einkommen erhöhen“ als zutreffend oder voll zutreffend.

4.2 Qualitative Ergebnisse zu den beruflichen Zielen

Ergebnisse zur Unterkategorie Professionelle Weiterentwicklung

L_W1 treibt die Entwicklung ihrer Kompetenzen an. Sie möchte das Studium „für sich machen“ und sieht es als „sportliche Herausforderung“ an (L_W1, T₂, S. 2, Z. 60). L_W14 strebt ebenfalls eine persönliche Entwicklung an und möchte das für ihren „Geist“ tun (L_W14, T₁, S. 1, Z. 6). „Nochmal ganz persönlich für mich was tun. Mich weiterentwickeln. Das ist eigentlich so der Schwerpunkt dabei.“ (L_W14, T₁, S. 1, Z. 26–27). Eine noch weitergehende akademische Professionalisierung in Form einer Promotion kann sich L_M16 vorstellen. Primär wolle er jedoch ein mehr an „Höhe“ und „Tiefgang“ (L_M16, T₁, S. 1, Z. 27) gewinnen, um „Sachen“ [berufliche Belange] (L_M16, T₁, S. 1, Z. 28) besser einschätzen zu können. Diese Art der Professionalisierung, die ihm das Masterstudium ermöglicht, treibt L_M16 besonders an. Ihm sei auch der „Zuwachs“ [an Wissen] (L_M16, T₃, S. 1, Z. 30) wichtig, was ohne das Studium so aber nicht möglich wäre. Er genieße die „Auseinandersetzung mit den Inhalten“ und auch die „Auseinandersetzung mit den Personen“ (L_M16, T₃, S. 1, Z. 41–42), um sich zu professionalisieren und zudem eine zusätzliche Qualifizierung zu erhalten. Bei L_W7 steht die berufliche Entwicklung im Mittelpunkt. Ihr „Gehirn braucht Futter“ und „Stillstand ist der Tod“ (L_W7, T₂, S. 3, Z. 116), wie sie dies plastisch zum Ausdruck bringt. Keine konkreten beruflichen Ziele verfolgt hingegen L_M10; er möchte sich im Weiterbildungsstudium aber professionalisieren, um danach eine zusätzliche Qualifikation vorweisen zu können, die ihm später eventuell berufliche Vorteile verschaffen könnten.

Ergebnisse zur Unterkategorie Eröffnung beruflicher Alternativen

Für L_w7 steht auch die berufliche Veränderung im Vordergrund. Sie möchte sich durch die Teilnahme „*Türchen aufstoßen*“ (L_w7, T₁, S. 21, Z. 21), um eventuell eine mögliche berufliche Veränderung voranzutreiben. Finanzielle Anreize, die von einer neuen Stelle in einer Leitungsfunktion ausgehen, spielen für sie zwar auch eine Rolle, jedoch habe sie das Studium nicht vorrangig aufgenommen, um in eine bestimmte berufliche Position zu kommen. Sie möchte nicht ihr „*Leben lang*“ (L_w7, T₂, S. 3, Z. 113) nur Lehrerin sein, was darauf hindeutet, dass sie sich mit dem Studium für eine berufliche Veränderung vorbereitet. Auch L_w1 möchte sich grundsätzlich beruflich verändern. Sie ist noch immer „*auf der Suche*“ (L_w1, T₁, S. 1, Z. 23) und stellt sich dabei ständig die Frage: „*Schule, Unterricht, siebenundzwanzig Stunden, jede Woche, kann das alles sein?*“ (L_w1, T₁, S. 1, Z. 24.). Der Wunsch nach beruflicher Veränderung ist ebenso bei L_w14 vorhanden. Sie könne sich konkret vorstellen, eine Rektorinnenstelle anzutreten. L_w8 verfolgt das Ziel, sich ein „*zweites Standbein*“ (L_w8, T₁, S. 1, Z. 17–18) aufzubauen und nicht nur Lehrerin zu sein. Ihr berufliches Ziel besteht darin, sich eine Alternative zum Lehrerinnenjob zu eröffnen. Gleiches gilt für L_w3, die sich ebenso ein „*zweites Standbein*“ (L_w3, T₁, S. 1, Z. 25) schaffen möchte. In ihrem Fall kommt noch hinzu, dass sie durch das Masterstudium einen „*ordentlichen Abschluss*“ (L_w3, T₁, S. 1, Z. 23) erwerben kann, um sich danach vielleicht auch im Ausland beruflich orientieren zu können. Die Suche nach einer Alternative zum Lehrerinnenjob ist schließlich auch für L_w13 zentral: Sie brauche eine „*neue Herausforderung*“ (L_w13, T₁, S. 1, Z. 42–43).

5 Diskussion & Ausblick

Bisher ist wenig darüber bekannt, was Lehrerinnen und Lehrer dazu bewegt, sich berufsbegleitend wissenschaftlich weiterzubilden, und inwieweit sich diese Beweggründe im Verlauf des Studiums verändern. Dies war Anlass, in einer Vollerhebung, 16 Studierende eines Masterstudiengangs für berufstätige Lehrkräfte zu Beginn und im Verlauf ihres Studiums zu den von ihnen verfolgten beruflichen Zielen zu befragen. In den mit neun Studierenden durchgeführten Interviews konnten inhaltsanalytisch zwei thematische Schwerpunkte identifiziert werden: Zum einen begründen die Lehrkräfte ihr berufsbegleitendes Studium mit der Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen, zum anderen mit der Eröffnung beruflicher Alternativen. Im ersten Schwerpunkt werden Aspekte thematisiert, die die Weiterentwicklung des eigenen professionellen Wissens sowie von professionsbezogenen Einstellungen bzw. Überzeugungen durch die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Impulsen im Studium beschreiben. Nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) wären die hierzu genannten Aspekte dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben zuzuordnen. Das Studium wird als herausfordernd dargestellt und lernzielorientierte Äußerungen stehen bei den leistungs- bzw. kompetenzthematischen Aussagen im Vordergrund. Leistungszielorientierte Äußerungen konnten dagegen nur vereinzelt gesichert werden, wenn es darum ging, sich durch eine zusätzliche berufliche Qualifikation auszuzeichnen. In den Beschreibungen der Studierenden werden eher Zweckanreize genannt (Kompetenzerwerb, berufliche Weiterentwicklung bzw. Professionalisierung, Abschlussqualifikation). Tätigkeitsanreize werden u.a. in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Personen sowie durch auto-

nomiethematische Aussagen deutlich. Bei letzteren beschreiben die Studierenden, dass sie ihr Studium – offensichtlich in gewisser Abgrenzung zu ihrer sonstigen beruflichen Tätigkeit – für sich selbst und ihre eigene Entwicklung betreiben.

Im zweiten inhaltsanalytisch herausgearbeiteten Schwerpunkt stehen für die Lehrkräfte die Eröffnung von beruflichen Alternativen, Werdegängen bzw. der Ausweitung des Spektrums an beruflichen Tätigkeiten im Vordergrund. Die Optionen, die benannt werden, sind vielfältig (z.B. berufliche Veränderung, weiteres Standbein, Bewerbung im Ausland, Leitungsfunktion), werden aber meist – insbesondere zu Beginn des Studiums – wenig konkret beschrieben. Diese thematischen Schwerpunkte erinnern an einen Grund, der in der Fortbildungsforschung als eines der Teilnahmemotive identifiziert wurde: „Karriere machen“ (Rzejak et al., 2014). Den hier untersuchten studierenden Lehrkräfte ging es offensichtlich aber weniger darum, die eigene berufliche Karriere voranzutreiben, sondern mehr um das Erschließen einer interessanten und herausfordernden beruflichen Veränderung bzw. die Aufnahme einer solchen Nebentätigkeit. Dafür spricht auch, dass der Fragebogenuntersuchung zufolge eine Verbesserung des Einkommens weder zu Beginn noch zum Ende des Studiums ein vordergründiges berufliches Ziel war.

Die kategorienorientierte Auswertung und die Identifikation der zwei Unterkategorien „Professionelle Weiterentwicklung“ und „Eröffnung beruflicher Alternativen“ lieferte einen klar strukturierten Überblick über die beruflichen Ziele der berufsbegleitend studierenden Lehrkräfte. Die beiden Zielkategorien geben wichtige Anregungen für weitere Studien zu beruflichen Zielen von Lehrkräften in der akademischen Weiterbildung sowie für die Entwicklung von quantitativen Fragebogeninstrumenten zu diesem Thema. Dies gilt ebenso für die Gestaltung entsprechender Studienangebote. Der Wunsch nach professioneller Weiterentwicklung sollte sich in allen kompetenzorientiert konzipierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer erfüllen. Die Eröffnung beruflicher Alternativen erscheint dagegen als ein Thema, das Anregungen für die Ausgestaltung von Studienangeboten, die sich an berufstätige Lehrkräfte richten, liefern kann. Es wurde für den Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften bisher noch nicht beschrieben und auch in dem hier untersuchten Studiengang konzeptuell nicht aufgegriffen.

Die Ergebnisse der quantitativen Befragungen haben gezeigt, dass keines der angegebenen beruflichen Ziele für das Studium, die Gruppe als Ganzes kennzeichnete. Die Mittelwerte liegen im Bereich von „trifft eher nicht zu“ bis „trifft nicht zu“ und damit im (eher) ablehnenden Bereich der Antwortskala. Dies gilt selbst für das Ziel, durch das Studium „unbedingt einen Masterabschluss“ erreichen zu wollen. Insgesamt erinnert die Befundlage an die in den qualitativen Interviews eher wenig konkret beschriebenen beruflichen Ziele für das Studium. Die meist relativ hohen Streuungen der Antworten verdeutlichen darüber hinaus die Uneinheitlichkeit der Gruppe in Bezug auf die verfolgten Ziele. Im Studienverlauf scheinen sich diese für das Studium allerdings auszuschärfen. So erreichen die Mittelwerte auf den Items „Ich möchte Schulentwicklungsprozesse begleiten“ zum Studienende das Niveau der Antwortkategorie „trifft zu“. Die „Erweiterung des Wissens“ und die „Übernahme einer Funktionsstelle“ wie auch das „Erreichen eines Masterabschlusses“ werden nun im Mittel zumindest mit „trifft eher zu“ beantwortet. Sollte sich die geschilderte Befundlage für andere wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge für berufstätige Lehrkräfte bestätigen, könnte dies bedeuten, dass der individuelle Begründungszusammen-

hang für die Studierenden gerade zu Beginn ihres Studiums noch nicht in dem Maße konkretisiert und gefestigt ist, wie dies zielsetzungstheoretisch, hinsichtlich einer Bindung an das Studium günstig erscheinen würde. Ein Umstand, der in der Studieneingangsphase mit Blick auf die in den qualitativen Interviews herausgearbeiteten Zielkategorien „professionelle Weiterentwicklung“ und „Eröffnung beruflicher Alternativen“ im Studiengang adressiert werden könnte, um die Entwicklung der Zielausformung und -bindung zu befördern. Gleichzeitig ist die Uneinigkeit der Studierenden in den konkret mit dem Studium verfolgten Zielen ein weiterer wichtiger Hinweis für das Verständnis der u.U. sehr heterogenen Anliegen dieser Studierendengruppe.

Bei der Einordnung der berichteten Befunde bzw. der Frage nach ihrer Generalisierbarkeit ist allerdings zu beachten, dass es sich bei vorliegender Studierendengruppe um eine sehr selektionierte Stichprobe handelte. So hatten sie bereits zahlreiche Zusatzqualifikationen erworben und waren häufig in verantwortlicher Position in der Schulentwicklungsarbeit tätig (als Schulleitungs- bzw. Steuergruppenmitglied). Referenzdaten einer unausgelesenen Stichprobe liegen nicht vor. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die untersuchte Gruppe mit 16 teilnehmenden Studierenden eher klein war. Andererseits sind derartige Stichprobengrößen im Feld der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften eher die Regel (Lipowsky, 2014, S. 411). Zu berücksichtigen ist zudem, dass die Interviews die subjektiven Einschätzungen der befragten Lehrkräfte wiedergeben, die sich explizit für dieses weiterbildende Studium entschieden hatten.

Ein generelles Problem der wissenschaftlichen Weiterbildung von Lehrkräften dürfte darin bestehen, dass die beruflichen Aufstiegschancen (Schulleitung, Bildungsadministration, die Arbeit an staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung) begrenzt sind bzw. den Lehrkräften nicht immer attraktiv erscheinen. Letzteres belegen u.a. die Schwierigkeiten, die häufig bei der Besetzung von Schulleitungspositionen auftreten (Nieskens, 2009). Insofern erscheint es verständlich, dass sich die Studierenden in den Interviews nur vage zu den beruflichen Alternativen äußerten, die sie mit dem Studium verbinden. Verfolgt man das Ziel die professionelle Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern berufsbegleitend durch wissenschaftliche Weiterbildungsangebote voranzutreiben, sind die bescheidenen Möglichkeiten, beruflich auf die Weiterqualifizierung aufzubauen, problematisch. Umso wichtiger erscheint es für interessierte Lehrkräfte Anreize zu schaffen, sich – trotz familiärer und beruflicher Verpflichtungen – den Herausforderungen eines weiterbildenden Studiums zu stellen. Zumindest sollte ihnen der Weg in und durch das Studium vonseiten der Arbeitgeber dadurch erleichtert werden, dass Studiengebühren – zumindest anteilig bzw. in Abhängigkeit vom Studienerfolg – übernommen und Deputate reduziert werden.

6 Literatur

- Beck, C. & Ullrich, H. (1996). Fortbildungsinteressen von Lehrenden. *Die Deutsche Schule*, 88 (2), 198–213.
- Bipp, T. & Kleinbeck, U. (2005). Wirkungen von Zielen. In R. Vollmeyer & B. Frenz (Hrsg.): *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 151–166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.

- DGWF (2010). *DGWF-Empfehlung zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Verfügbar unter https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf [Zugriff: 04.05.2017].
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. Marburg: Dresing.
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Hrsg.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Gottwald, K. & Brinkmann, C. (1973). Determinanten der Weiterbildungsmotivation. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission 28. Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung* (S. 43–110). Stuttgart: Klett.
- Graefner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2009). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 543–555). Wiesbaden: VS Verlag.
- Graudenz, I., Plath, I. & Kodron, C. (1995). *Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand*. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heibült, J. & Hermeling, S. (2016). Studie „Berufsbegleitendes Studieren in Bremen“. In Arbeitnehmerkammer Bremen (Hrsg.), *Balanceakt berufsbegleitendes Studieren* (S. 12–19). Bremen: Zentrum für Arbeit und Politik.
- Jäger, R. & Bodensohn, R. (2007). *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte*. Bonn.
- Kanwischer, D. et al. (2004). *Der Lehrer ist das Curriculum!?* Bad Berka: Gutenberg Druckerei.
- Kittel, D. & Rollett, W. (2017). Als Lehrkraft berufsbegleitend studieren – Herausforderungen bei der Vereinbarung von Studium, Beruf und Familie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 12 (3), 239–255.
- Kleinbeck, U. (2010). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 285–307). Berlin: Springer-Verlag.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leichsenring, H., Hachmeister, C.-D. & Sippel, S. (2011). *CHE-Quest - Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule – Entwicklung und Test des Fragebogens*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Lin, X., Schwartz, D. L. & Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40 (4), 245–255.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *Goal setting. A motivational technique that works!* Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall International.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (5), 265–268.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland*. Hannover: HIS. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf [Zugriff: 05.09.2017].
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht?* Göttingen: Cuvillier.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld «Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (1), 5–10.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245–260). Stuttgart: Waxmann.

- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Deutsche Telekom Stiftung.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rzejak, D. et al. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation. Eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for educational reserach online*, 6 (1), 139–159.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivieren. In E. Wild (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 153–175). Berlin: Springer.
- Schmich, J. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2009). TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. (BIFIE-Report 4/2010). Graz: Leykam.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [Zugriff: 08.03.2017].
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar (LMI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24 (6), 9–17.
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Timperley, H. et al. (2007). Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington: Ministry of Education.
- Wolf, W., Göbel-Lehnert, U. & Chroust, P. (1997). *Lehrerfortbildung in Hessen*. Marburg: Hessisches Institut für Lehrerbildung.
- Wolter, A. (2012). Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres (Hrsg.), *Studium 2020* (S. 271–284). Münster: Waxmann.

Kontakt:

Kittel, Daniel, M.A.
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
daniel.kittel@ph-freiburg.de

Rollett, Wolfram, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
wolfram.rollett@ph-freiburg.de