

Masterarbeit
im Rahmen der Masterprüfung für
den Masterstudiengang Unterrichts- und Schulentwicklung MUSE
an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

vorgelegt von:

Susanne Posselt

Matrikel-Nr.: 1620213

Berufliche Zielorientierung und Fortbildungsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern

Erstgutachter: Prof. Dr. Wolfram Rollett

Zweitgutachterin: Dr. Miriam Hahn

Freiburg, den 14.8.2023

DANKSAGUNG

Ich möchte mich an dieser Stelle ausdrücklich und von Herzen beim Betreuerteam des Studiengangs Unterrichts- und Schulentwicklung MUSE an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bedanken:

Ein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Wolfram Rollett, der viele Stunden investiert hat, um mich als jemanden, dessen Mathematikunterricht nicht nur Jahrzehnte zurückliegt, sondern auch niemals das Thema Statistik beinhaltet hatte, geduldig beim Erkunden völlig neuer Welten zu begleiten.

Herzlichen Dank auch an Dr. Miriam Hahn, die sich viel Zeit für persönliches Coaching und zielführende Rückmeldungen genommen hat und stets für jede noch so nebensächliche Frage erreichbar war.

Ich danke außerdem Dr. Patrick Blumschein, der sich Zeit für meine Fragen zur qualitativen Forschung genommen hat und immer ein interessanter Gesprächspartner zu meinen Fragen zu Spannungsfeldern verschiedener Forschungsansätze war.

Meinem Schulleiter Herrn Johann Schwarz-Hemmerling danke ich, dass er mich in meinem Vorhaben uneingeschränkt unterstützt und mir in der Schule den Rücken freigehalten hat. Ohne sein Vertrauen und positive Bestärkung wäre ein so umfangreiches Studium bei voller Berufstätigkeit nicht möglich gewesen. Eine Schulleitung, die berufliche Potenziale im Kollegium sieht und unterstützt, ist von entscheidender Bedeutung für gelingende Professionalisierungsprozesse in der Phase der Berufstätigkeit von Lehrkräften. Danke dafür!

Ein großer Dank geht schließlich an Prof. Dr. Oliver Dickhäuser, der mich bei meinen Recherchen unterstützt und die zentrale Skala zur Messung der beruflichen Zielorientierungen von Lehrkräften unentgeltlich zur Verfügung gestellt hat.

„Teacher matters“ gilt auch für die lebenslange berufliche Weiterentwicklung. Ich danke den Menschen, die mich auf meinem beruflichen Weg bislang begleitet und stets selbstlos unterstützt haben und möchte stellvertretend Prof. Dr. Rainer Bolle, Prof. Dr. Liselotte Denner und AkadOR Martin Pfeiffer nennen, dafür, dass sie meine

berufliche Weiterentwicklung auch nach Abschluss meines Lehramtsstudiums immer interessiert und unterstützend begleitet haben.

Am Ende und in der Hauptsache danke ich natürlich meiner Familie, meinem Mann Dietmar und meinen Kindern Linus, Tristan, Maja und Nike, die mich bei diesem umfangreichen Projekt unterstützt und mir so manches Mal den Rücken freigehalten haben, indem sie sich, ohne es zu hinterfragen, um Haushalt, Tiere und mein leibliches Wohl gekümmert haben.

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung	2
INHALTSVERZEICHNIS	4
1 EINLEITUNG	8
2 BERUFLICHES LERNEN UND FORTBILDUNG VON LEHRER:INNEN: RAHMENBEDINGUNGEN UND VORAUSSETZUNGEN	14
2.1 Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften	14
2.1.1 Das Begriffspaar „Professionalität“ und „Professionalisierung“	14
2.1.2 Kompetenz- und Professionalisierungsmodelle	15
2.2 Zielorientierung als Teilkonstrukt der Motivationsforschung	16
2.2.1 Grundlegende Begrifflichkeiten	17
2.2.2 Zielorientierung im Lern- und Leistungskontext	18
2.2.3 Lernzielorientierung	19
2.2.4 Leistungszielorientierung	19
2.2.5 Annäherungsleistungszielorientierung	19
2.2.6 Vermeidungsleistungszielorientierung	19
2.2.7 Arbeitsvermeidung	19
2.3 Selbstbestimmungstheorie (Self-determination theory)	20
2.4 Arbeitszufriedenheit und psychische Belastung	21
2.5 Lehrer:innen(fort)bildung in Deutschland: Institutionelle Rahmenbedingungen	23
2.5.1 Dreiphasige Lehrkräftebildung	23
2.5.2 Standards und Qualität für die Lehrer:innenbildung	24
2.5.3 Die dritte Phase im Blick: Fortbildung und Weiterbildung von Lehrer:innen	25
2.5.4 Institutionalisierte Fortbildung in den Bundesländern	26
2.5.5 Neuere Entwicklungen	27
2.6 Zusammenfassung der theoretischen Vorüberlegungen	30
3 FORSCHUNGSSTAND: BERUFLICHE ZIELORIENTIERUNGEN UND FORTBILDUNGSBEREITSCHAFT VON LEHRER:INNEN	32
3.1 Berufliche Zielorientierungen von Lehrer:innen	32
3.1.1 Einfluss auf berufliche Kompetenzentwicklung	33
3.1.2 Einfluss auf berufliche Belastung	33
3.1.3 Einfluss auf Unterrichtsqualität	34
3.1.4 Einfluss auf Motivation und Leistung von Schüler:innen	34
3.1.5 Beeinflussbarkeit und Veränderbarkeit von Zielorientierungen	35
3.2 Fortbildungsbereitschaft von Lehrer:innen	35
	4

3.2.1	Daten zur Fortbildungshäufigkeit	36
3.2.2	Einflussfaktoren auf die Fortbildungsbereitschaft von Lehrer:innen	36
3.2.3	Befunde zum Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Fortbildungsbereitschaft	37
3.2.4	Befunde zum informellen Lernen	38
3.2.5	Entwicklungen der jüngeren Zeit	39
3.2.6	Zusammenfassung des Forschungsstandes und Ableitung von Forschungsfragen	40
4	FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN	42
4.1	Hypothese 1: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Teilnahme an Fortbildungen	43
4.2	Hypothese 2: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Teilnahme an innovativen Fortbildungsformaten	44
4.3	Hypothese 3: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Arbeitszufriedenheit	45
4.4	Hypothese 4: Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und dem Belastungsempfinden	45
5	METHODISCHES VORGEHEN	46
5.1	Fragebogen und Skalen	47
5.1.1	Überblick über die verwendeten Itemparcels und Skalen	48
5.1.2	Die Skalen im Einzelnen	49
5.2	Durchführung Pretest	60
5.3	Durchführung Fragebogenerhebung	60
6	ERGEBNISSE	62
6.1	Beschreibung der Stichprobe und der soziodemografischen Daten	62
6.1.1	Geschlechterverteilung, Alter, Zeit im Schuldienst, Lebensform und Beschäftigungsumfang	62
6.1.2	Schulart, Lehrbefähigung und Bundesland	63
6.1.3	Funktionen und Mitgliedschaft in Personalräten und Verbänden	65
6.2	Deskriptive Statistik zu den Skalen	65
6.2.1	Berufliche Zielorientierung	65
6.2.2	Fortbildungsbesuch	67
6.2.3	Berufliche Zufriedenheit	69
6.2.4	Beanspruchung und Belastung	70
6.2.5	Innovationsbereitschaft	71
6.3	Datenanalyse zu den Forschungsfragen	71
6.3.1	Datenanalyse zur zentralen Fragestellung	71
6.3.2	Datenanalyse zu weiteren Fragestellungen	72
6.4	Ergebnisse zur Fortbildungsteilnahme	74

6.4.1	Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und Fortbildungshäufigkeit	74
6.4.2	Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und Fortbildungsdauer	79
6.5	Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und der Teilnahme an innovativen Fortbildungsformaten	82
6.6	Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen Arbeitszufriedenheit	83
6.7	Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und erlebter Belastung	85
6.8	Weitere Ergebnisse	86
6.9	Zusammenfassung der empirischen Auswertungen	87
6.10	Methodenkritik	91
7	BEANTWORTUNG DER ZENTRALEN FORSCHUNGSFRAGEN	92
7.1	Beantwortung der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen beruflicher Zielorientierung und der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen	92
7.2	Beantwortung der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen beruflicher Zielorientierung und Arbeitszufriedenheit	95
7.3	Beantwortung der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen beruflicher Zielorientierung und der erlebten Belastung	96
8	DISKUSSION	97
9	FAZIT	99
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	101
	TABELLENVERZEICHNIS	101
	LITERATURVERZEICHNIS	104
	ANHANG	113
	Fragebogen	113
	Deskriptive Statistik	118
	Soziodemografische Daten	118
	Daten zur Beruflichen Situation der Studienteilnehmer:innen	120
	Berufliche Zufriedenheit	123
	Berufliche Zielorientierung	124
	Fortbildungsbesuch	127
	Innovationsbereitschaft	130
	Beanspruchung und Belastung	131

Auswertung zu den Forschungsfragen	133
Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und Fortbildungshäufigkeit	133
Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und Fortbildungsdauer	137
Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und der Teilnahme an innovativen Fortbildungsformaten	139
Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und Arbeitszufriedenheit	140
Ergebnisse zum Zusammenhang von Zielorientierungen und Erlebter Belastung	141
ERKLÄRUNG	142

1 EINLEITUNG

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine empirische Untersuchung im quantitativen Forschungsdesign zur beruflichen Zielorientierung und Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften in Deutschland. Ziel war es, Zusammenhänge zwischen motivationalen Orientierungen von Lehrkräften und ihrer Fortbildungsbereitschaft herauszuarbeiten. Leitende Fragestellungen bei der Auswahl des Themas und der gezielten Recherche waren:

Warum bilden sich Lehrkräfte fort?

Welche Rolle spielen motivationale Orientierungen bei der beruflichen Fortbildung und Weiterqualifizierung von Lehrkräften?

Weitere Einflussvariablen, die im Zusammenhang mit der beruflichen Zielorientierung untersucht wurden, waren Aspekte der Arbeitszufriedenheit und des Belastungserlebens.

Auf die Idee zum Thema dieser Arbeit kam ich nach einem Vortrag von Prof. Dr. Birgit Spinath, den sie am 21. Januar 2022 im Rahmen des berufsbegleitenden Masterstudienganges Unterrichts- und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg gehalten hatte (Spinath, 2022). Thema des Vortrags war *Lernen und Motivation*. Spinath stellte in diesem Zusammenhang das Konzept der *Zielorientierungen* (vgl. Kapitel 2.2) und Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 3.1) dazu vor. Zur Messung der motivationalen Zielorientierungen von Schüler:innen¹ stehen die *Skalen zur*

¹ Dieser Text präferiert, soweit die Lesbarkeit gegeben ist, geschlechtsübergreifende bzw. gendergerechte Bezeichnungen. Es wurden entweder geschlechtsneutrale Begriffe (z.B. Lehrkräfte) gewählt oder die Genderschreibweise mit Doppelpunkt (z.B. Schüler:innen). Für einige Begriffe, etwa Lehrergesundheit, gibt es noch keinen eingeführten, gendergerechten Ausdruck. Um den Lesefluss nicht zu unterbrechen, werden die eingeführten Begriffe verwendet. Alle Geschlechter (m/w/d) sind dabei eingeschlossen.

Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) zur Verfügung, die Spinath mit ihrem Team entwickelt hat (Spinath et al., 2012). Mit diesem normierten Instrument ist es gelungen im Rahmen einer längsschnittlichen Untersuchung festzustellen, dass die Zielorientierung von Schüler:innen in Deutschland über einen Zeitraum von 10 Jahren hinweg gesunken ist (Spinath et al., 2016). Inzwischen gibt es jedoch vielversprechende Ansätze, mit minimalen Interventionen die Lernmotivation von Schüler:innen im Sinne eines *Growth Mindset*² zu steigern (Spinath, 2016). Nachdem ich mich im Rahmen meiner Hausarbeit intensiv mit dem Themenkomplex *Belastung und Beanspruchung* von Lehrkräften beschäftigt hatte und eigentlich auch im Rahmen der Masterarbeit weiter in diesem Bereich forschen wollte, kam mir während der an den Vortrag von Spinath anschließenden Diskussion der Gedanke, dass es für die Etablierung einer Lernumgebung, die förderliche Rahmenbedingungen für ein *Growth Mindset* schafft, nicht nur motivierender Aufgabenformate, sondern auch bestimmter motivationaler Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkräfte und einer professionellen Einstellung zum lebenslangen Lernen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung und der Professionalisierung bedarf. Ich fragte mich, ob es auch so etwas wie Ansätze zu einer Unterstützung eines *Growth Mindset* für Lehrkräfte im Beruf gibt.

Im Rahmen der anschließenden Recherche in der einschlägigen Fachliteratur zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im Hinblick auf motivationale Merkmale von Lehrkräften fiel auf, dass alle möglichen Aspekte beleuchtet werden, der Aspekt des berufslebenslangen Lernens und der berufsbegleitenden Fortbildung in der üblicherweise am längsten andauernden Phase im Lehrer:innenleben jedoch oft nur am Rande erscheint. So widmet etwa das umfangreiche Handbuch *Schulentwicklung* von Bohl et al. aus dem Jahr 2010 in 103 Kapiteln auf insgesamt 571 Seiten nur 8 Kapitel

² *Growth Mindset* ist ein Begriff aus der Mindset-Theorie, die von der Motivationspsychologin Carol Dweck entwickelt wurde. Er bezeichnet die Überzeugung von Menschen, dass sie an ihren Fehlern und Herausforderungen wachsen können und dass sie dies in ihrer Entwicklung unterstützt (Hoffnung auf Erfolg) (C. Dweck, 2016; Lutz, 2022).

dem Thema Schulentwicklung aus Personalentwicklungsperspektive und lediglich ein Kapitel davon befasst sich mit dem Thema *Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiografie*. Ein weiteres Kapitel unter der Überschrift „Entwicklungsprozesse gestalten“ trägt den Titel „Schulinterne Lehrerfortbildung“ (Bohl et al., 2010, S. 5). Es geht um Change Management, Leadership, Unterrichtsqualität und datengestützte Schulentwicklung. Es wird außerdem auf die Aktivität und Motivation der Schüler:innen geblickt. Es fehlt jedoch der Blick auf die Motivation der Lehrkräfte.

Gewiss: Schule ist ein komplexes System mit vielen Einfluss- und Wirkungsfaktoren. Doch spätestens seit der OECD-Studie über die Situation des Lehrerberufes von 2004 gilt die Devise: „Teachers matter!“ (OECD, 2006), was Ewald Terhart in einem Aufsatz zur Situation der Lehrerbildung aus dem Jahr 2007 mit „Auf die Lehrer kommt es an!“ übersetzt (Terhart, 2007, S. 214). Im selben Aufsatz nimmt Terhart auch Bezug auf die zunehmende Bedeutung der Weiterbildung von im Beruf befindlichen Lehrer:innen. Hier habe die Forschung der letzten Jahre eindringlich gezeigt, dass die Erstausbildung nicht ausreicht, um nachhaltige berufliche Kompetenzen aufzubauen (Terhart, 2007, S.210).

Doch wie sieht es mit dem beruflichen Lernen und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Deutschland aus? Schulentwicklung ohne eine Veränderungs-, Lern- und Fortbildungsbereitschaft der vor Ort gestaltenden Akteure kann nicht gelingen. Die Frage muss also gestellt werden: Was motiviert eigentlich Lehrkräfte, sich nach Abschluss ihrer Ausbildungsphase ständig – berufslebenslang – weiterzuentwickeln? Aus welchem Grund lesen sie Fachliteratur und besuchen Fortbildungsveranstaltungen? Warum studieren einige sogar unter erheblichem Zeitaufwand und Kosten berufsbegleitend in Masterstudiengängen (Kittel & Rollett, 2017)? Welche motivationalen Aspekte sind für das berufliche Lernen von Bedeutung und wie ist die Fortbildung und Professionalisierung der dritten Phase der Lehrkräftebildung in den Bundesländern organisiert? Gibt es eine Fortbildungspflicht oder ist es dem Zufall überlassen, ob Lehrkräfte sich auch nach Abschluss ihrer beruflichen Qualifikationsphase weiterbilden und am Puls der Zeit bleiben? Schließlich stellte sich auch die Frage: Gibt es denn eigentlich einen messbaren Zusammenhang zwischen der Motivation der Schüler:innen und der Motivation der Lehrer:innen?

Diese Fragen standen am Beginn meines Forschungsprozesses im Herbst 2022. Im Rahmen der weiteren Recherche kam ein Kontakt über den Kurznachrichtendienst Twitter zu Oliver Dickhäuser zustande, der Mitautor der SELLMO-Skalen ist, und mich auf Forschungsergebnisse zur Ziel- und Leistungsorientierung von Lehrkräften aufmerksam machte. Er stellte mir Literatur und ein evaluiertes Messinstrument zur Erfassung der beruflichen Zielorientierungen von Lehrkräften zur Verfügung. Während ich meine Projektarbeit in einem qualitativen Design zum Thema Fortbildungskonzepte im Hinblick auf ein zu entwickelndes Personalentwicklungskonzept an meiner eigenen Schule schrieb, entwickelte ich um dieses Messinstrument herum ein Befragungskonzept zur Ziel- und Leistungsorientierung von Lehrkräften in Zusammenhang mit ihrer Fortbildungsbereitschaft.

In dieser Arbeit wird in Kapitel 2.1 zunächst ein theoretischer Rahmen entwickelt, der in Kapitel 2.1.1 den Blick auf Begrifflichkeiten und in Kapitel 2.1.2 auf Modelle der Professionalisierung von Lehrkräften richtet. Exemplarisch werden das generische *Kompetenzmodell COACTIV* von Baumert und Kunter (2011) und das *Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* von Lipowsky (2014) skizziert.

Nach einer Identifikation von berufsspezifischen Kompetenzen und professionellen Überzeugungen werden die in den Modellen benannten Voraussetzungen für gelingende Professionalisierungsprozesse betrachtet und hierbei im Speziellen die motivationalen Voraussetzungen als gemeinsames Element beider Kompetenzmodelle herausgearbeitet.

In Kapitel 2.2 werden grundlegende Begrifflichkeiten der Motivationspsychologie, wie Druck und Zug, Motiv sowie State und Trait definiert, bevor in den Kapiteln 2.2.2 bis 2.2.7 die zentralen Begriffe der Zielorientierung von Dweck (1986) als Teilkonstrukt der Motivationsforschung erklärt und durch die ausdifferenzierten Perspektiven von Elliot und Harackiewicz (1996), Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2004) und Butler (2007) ergänzt werden. Alle Perspektiven stehen hier gleichberechtigt nebeneinander, weil sie für das weitere Verständnis der Arbeit unabdingbar sind.

In Kapitel 2.3 wird ein weiteres im Hinblick auf professionelles Lernen bedeutsames Konzept der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) in das theoretische Grundgerüst mit eingeordnet, bevor der Blick in Kapitel 2.4 noch auf zwei weitere zentrale und für den Lehrerberuf bedeutsamen Aspekte des psychischen Erlebens gerichtet wird: Die Arbeitszufriedenheit und die psychische Belastung. Alle Begriffe werden anschließend noch einmal in Beziehung zu den anfangs skizzierten Professionalisierungsmodellen von Baumert und Kunter sowie von Lipowsky gesetzt.

In Kapitel 2.5 kommt eine weitere Perspektive auf professionelle Rahmenbedingungen von und für Lehrkräfte hinzu: Zunächst werden institutionelle Rahmenbedingungen der Lehrer:innenbildung im Rahmen der deutschen Kultusbürokratie beschrieben: In Kapitel 2.5.1 geht es um Spezifika der für die Bundesrepublik üblicherweise dreiphasigen Lehrkräftebildung. In Kapitel 2.5.2 werden deren gemeinsame Rahmung durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) in Bezug auf Standards und Qualität für die Lehrer:innenbildung skizziert, bevor der Fokus in Kapitel 2.5.3 auf die dritte Phase und die spezifisch deutschen Besonderheiten der Fort- und Weiterbildung von Lehrer:innen gerichtet wird. Im Anschluss wird in Kapitel 2.5.4 versucht, allgemeingültige Kennzeichen für die institutionalisierte Fortbildung in den Bundesländern zu identifizieren (was nur sehr grob gelingen kann), woran sich in Kapitel 2.5.5 Beobachtungen zu neueren Entwicklungen in der Folge eines sich immer stärker privatisierenden Fortbildungsmarktes, Überlegungen zu informellen und selbstgesteuerten Lernprozessen von Lehrkräften und innovative Fortbildungsformate anschließen.

Die theoretischen Überlegungen werden in Kapitel 2.6 zusammengefasst und mit einigen Gedanken zur besonderen Situation der deutschen Lehrkräftebildung in den Forschungsteil ab Kapitel 3 zu den Beruflichen Zielorientierungen und der Fortbildungsbereitschaft von Lehrer:innen übergeleitet.

In Kapitel 3.1 wird das grundlegende Konstrukt der Zielorientierungsdimensionen von Butler, Dickhäuser, Nitsche, Dresel et al. (2011, 2013, 2016) mit seinen Grundgedanken und Unterfacetten vorgestellt und im Anschluss daran Forschungsergebnisse in Zusammenhang mit den Zielorientierungen vorgestellt: In Kapitel 3.1.1 geht es um den Einfluss auf die berufliche Kompetenzentwicklung, in Kapitel 3.1.2 um den

Einfluss auf die berufliche Belastung, in Kapitel 3.1.3 um Ergebnisse zum Einfluss auf die Unterrichtsqualität und in Kapitel 3.1.4 auf die Motivation und Leistung von Schüler:innen bevor sich Kapitel 3.1.5 der Frage widmet, ob Zielorientierungen grundsätzlich beeinflussbar sind.

Kapitel 3.2 greift verschiedene Forschungsergebnisse zur Fortbildungsbereitschaft von Lehrer:innen auf, wobei das Kapitel 3.2.1 zu Daten zur Fortbildungshäufigkeit erwartungsgemäß schmal ausfällt und in Kapitel 3.2.2 verschiedene Studien zur Fortbildungsbereitschaft (Vigerske, 2017) und -teilnahme (Richter et al., 2018) vorgestellt werden. In Kapitel 3.2.3 werden ergänzend Befunde zum Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Fortbildungsbereitschaft aus einer österreichischen Studie von Dammerer (2021) berichtet. Den Abschluss des Forschungsteils bilden die Kapitel 3.2.4 mit Befunden zum informellen Lernen (Röhl et al. 2023) und 3.2.5 mit Entwicklungen der jüngeren Zeit, bevor sich in Kapitel 3.2.6 aus der Zusammenschau der theoretischen Vorüberlegungen die Forschungshypothesen für das daran anschließende Kapitel 4 ableiten, das die Grundlage für das Forschungsdesign bildet. Die zentrale Forschungsfrage für die Studie lautet: *Wie hängt die berufliche Zielorientierung von Lehrkräften mit ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen?*

Auf Grundlage dieser Forschungsfrage wird in Kapitel 5 ausführlich das quantitative Untersuchungsdesign und die die verwendeten Skalen mit ihren Quellen und Konstruktionsprinzipien beschrieben sowie Angaben zum Pretest und zur Durchführung der Fragebogenerhebung gemacht.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie werden in Kapitel 6 detailliert vorgestellt und mit einer Zusammenfassung in Kapitel 6.9 und einer Methodenkritik in Kapitel 6.10 abgeschlossen. In Kapitel 7 werden die zentralen Forschungsfragen beantwortet und Kapitel 8 kritisch diskutiert. Die Arbeit schließt mit einem Fazit in Kapitel 9.

Alle ausführlichen Auswertungen, einige Grafiken sowie der Fragebogen finden sich im Anhang.

2 BERUFLICHES LERNEN UND FORTBILDUNG VON LEHRER:INNEN: RAHMENBEDINGUNGEN UND VORAUSSETZUNGEN

2.1 PROFESSIONALITÄT UND PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRKRÄFTEN

Lehrer:innen sind die zentralen Akteure schulischer Bildung. Zur Beantwortung der Frage, welche Voraussetzungen Lehrkräfte brauchen, um ihren Beruf gut ausüben zu können und welche Anforderungen sich an ihre berufliche Professionalisierung ergeben, richtet sich der Blick der empirischen Bildungsforschung seit einigen Jahren verstärkt auf die Frage, welche Merkmale von Lehrkräften von besonderer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung der Schüler:innen sind (Gräsel & Trempler, 2017). Zunächst sollen die Begriffe Professionalität und Professionalisierung skizziert und im Anschluss deren Relevanz für den Blick auf die motivationalen Merkmale von Lehrkräften herausgearbeitet werden.

2.1.1 DAS BEGRIFFSPAAR „PROFESSIONALITÄT“ UND „PROFESSIONALISIERUNG“

Unter *Professionalität* versteht man die „berufsförmige, gesetzlich mandatierte und berufsethisch reflektierte Ausübung einer Tätigkeit von essenzieller gesellschaftlicher Bedeutung“ (Werner, 2019). Der Begriff kann im weiteren Sinn auch als die „sachverständige, reflektierte und kunstvolle Ausübung von Berufstätigkeit“ verstanden werden und ist das Ergebnis einer berufsbiografischen Entwicklung. Professionalität umfasst dabei nicht nur den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, sondern auch die Offenheit für persönliches Wachstum und charakterliche Reife im Rahmen eines (berufs-)biografischen Prozesses. Dadurch sollen idealerweise Handlungssicherheit, ein vielfältiges Rollenverständnis, die Fähigkeit mit Ambiguität umzugehen, ein gestärktes Selbstvertrauen und die gegenseitige solidarische Unterstützung der Mitglieder der Berufsgruppe erreicht werden (Werner, 2019).

Professionalisierung bezeichnet demgegenüber neben der „erwerbsförmigen Formalisierung einer Tätigkeit“ einen „zeitlichen Prozess, der auf zwei verschiedenen Ebenen stattfindet: auf der individuellen Ebene bezieht sich Professionalisierung auf den

berufsbiografischen Prozess der Qualifizierung und die Erlangung von Professionalität durch eine Fachkraft, auf der kollektiven Ebene ist mit Professionalisierung die fachliche Entwicklung und Profilierung sowie die (potentielle) Akademisierung von ganzen Berufsgruppen und Arbeits- und Handlungsfeldern gemeint, die mit der Etablierung von Professionen verbunden sein kann“ (Ehlert, 2019).

In Bezug auf die Profession Lehrer:in kann der Begriff Professionalisierung mit zwei Bedeutungen umschrieben werden: (1) Als Merkmal einzelner Lehrkräfte beschreibt Professionalisierung das Ausmaß, in dem Lehrkräfte über kognitive und motivationsaffektive Eigenschaften verfügen, die erforderlich sind, um den Anforderungen des Berufs gerecht zu werden. (2) Als Merkmal der Lehrerberufsgruppe beschreibt Professionalisierung das Ziel, den Lehrerberuf durch klare Aufgabenbeschreibungen, festgelegte Ausbildungsziele und eine Verpflichtung zur beruflichen Weiterentwicklung und Fortbildung zu modernisieren und von Beliebigkeit zu befreien (Kunter, 2022). Porsch und Gollub (2023, S. 13) verstehen unter Professionalisierung den individuellen und gemeinsamen „Erwerb von Kompetenzen einschließlich der Veränderungen von Einstellungen oder der Identität“. Ein Beispiel für diesen Professionalisierungsprozess sind die 2004 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), 2019). In beiden Bedeutungen spiegelt der Begriff ein verändertes Verständnis des Lehrerberufs wider, der lange Zeit als Kunst oder Handwerk galt, für das Lehrkräfte bestimmte Persönlichkeitseigenschaften oder Talente mitbringen mussten. Seit den 1990er Jahren wird jedoch zunehmend betont, dass berufsspezifische und erlernbare Merkmale das Handeln und den Erfolg von Lehrkräften bestimmen und dass der Aufbau dieser Merkmale ein berufsspezifischer Lernprozess ist. Pionierarbeit leistete hier Shulman (1986), der verschiedene Bereiche des professionellen Wissens für Lehrkräfte differenzierte (insbesondere Fachwissen, didaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) und postulierte, dass diese Wissensbereiche in Verbindung mit professionellen Überzeugungen die notwendigen kognitiven Voraussetzungen für Lehrkräfte darstellen (Kunter, 2022; Shulman, 1986).

2.1.2 KOMPETENZ- UND PROFESSIONALISIERUNGSMODELLE

Aktuelle Arbeiten zur professionellen Kompetenz betonen, dass Professionalität nicht nur aus kognitiven Aspekten besteht, sondern auch motivationsaffektive

Merkmale wie Selbstwirksamkeit, intrinsische Orientierungen und berufliche Selbstregulationsfähigkeiten einschließt (Baumert & Kunter, 2011; Dresel et al., 2014).

Baumert und Kunter spezifizieren in ihrem generischen *Kompetenzmodell COACTIV*, das Erkenntnisse unterschiedlicher Forschungsrichtungen integriert, vier Kernelemente als Voraussetzung für professionelles Handeln von Lehrer:innen: Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, Selbstregulation und motivationale Orientierungen (Baumert & Kunter, 2011).

Lipowsky führt in seinem *Angebots-Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* verschiedene theoretische Perspektiven auf das berufliche Lernen von Erwachsenen zusammen. Neben schulischen Kontextbedingungen, der Expertise von Fortbildner, Referenten und Moderatoren, der Qualität des Fortbildungsangebots, sowie der Wahrnehmung und Nutzung des Angebots bilden die Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrer:innen einen wichtigen Einflussfaktor auf den Fortbildungserfolg. Hierzu zählt Lipowsky motivationale Voraussetzungen, Persönlichkeit, kognitive Voraussetzungen, volitionale Voraussetzungen sowie die private und berufsbiographische Situation (Lipowsky, 2014).

Gemeinsam ist beiden Modellen, dass sie die persönlichen Voraussetzungen von Lehrer:innen als wesentlichen Faktor gelingender Professionalisierung begreifen. Dabei nehmen sowohl Baumert und Kunter als auch Lipowsky explizit *motivationale Voraussetzungen* in den Blick. Auf einige Aspekte dieser motivationalen Voraussetzungen möchte ich im Folgenden eingehen. Daran anschließend soll der Blick außerdem auf die bei Baumert und Kunter (2011) unter Selbstregulation gefassten Kompetenzbereiche gerichtet werden.

2.2 ZIELORIENTIERUNG ALS TEILKONSTRUKT DER MOTIVATIONSFORSCHUNG

Wie kommt es dazu, dass manche Lehrkräfte sich ständig beruflich weiterentwickeln, Fachlektüre lesen, Fortbildungen besuchen und sich fachbezogen mit Kolleg:innen austauschen, andere hingegen nicht? Landläufig würde man sagen: Die erstgenannte Personengruppe ist eben besonders *motiviert*. Sie besitzt eine hohe *Motivation* in Bezug auf ihre berufliche Weiterentwicklung. Der Begriff leitet sich aus dem mittellateinischen *motivum* „Beweggrund, Antrieb“ ab und wird seit der 2. Hälfte des 20.

Jahrhunderts unter dem Einfluss des englischen *to motivate* im Sinne von „zu etwas bewegen, anregen“ verwendet (Dudenredaktion, 2007). Im Online-Duden wird der Begriff wie folgt definiert: „Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen“ (Dudenredaktion, o.D.). Eindeutige Definitionen für den Begriff liegen nicht vor, es handelt sich um ein „Sammelkonstrukt, das sowohl Prozesse als auch Merkmale von Personen beschreibt“ (Kunter, 2014).

Rheinberg und Vollmeyer (2019, S. 14) zitieren in ihrem Grundlagenwerk zum Thema Motivation den Neurowissenschaftler Christopher DeCharms, der Motivation als „*so etwas wie eine milde Form der Besessenheit*“ bezeichnet. In der Psychologie bezeichnet der Begriff Motivation „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zustandes“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2019).

2.2.1 GRUNDLEGENDE BEGRIFFLICHKEITEN

2.2.1.1 Druck und Zug

Der Schwierigkeit einer genaueren Fassung der oben beschriebenen aktivierenden Zielausrichtung kann durch zwei unterschiedliche Analyseperspektiven begegnet werden: Die Perspektive „Druck“ betrachtet zielgerichtetes motiviertes Verhalten eher als angetrieben oder „gedrückt“. Triebe oder Anreize aus der Umwelt wirken aktivierend auf den Organismus und drängen ihn zu einer bestimmten Aktivität. Rheinberg und Vollmeyer (2019, S. 17ff.) zeigen hier am Beispiel körpernaher Bedürfnisse, wie Hunger oder Durst zur Nahrungsaufnahme motivieren. Für komplexere Verhaltensbereiche, etwa die notwendige Anstrengung, die zur zielgerichteten Vorbereitung auf eine Prüfung notwendig ist, gerät diese Analyseperspektive an ihre Grenzen. Hier eignet sich der Blick auf den erwarteten oder zu erreichenden Zielzustand, den eine Person herbeiführen will, besser. Wenngleich Teile unseres Verhaltens sich durchaus aus der Perspektive „Druck“ oder Trieb erklären lassen, so ist die Perspektive „Zug“, die „Motivationskonstruktion über einen angestrebten Zielzustand“, die „Äquifinalität des Verhaltens“ eine der zentralen Analyseperspektiven der Motivationspsychologie (Rheinberg & Vollmeyer, 2019).

2.2.1.2 Motive

Für die Identifikation der angestrebten Zielzustände braucht es eine weitere Erklärungsperspektive: Warum ist für eine bestimmte Person ein bestimmter Zielzustand überhaupt erstrebenswert? In der Motivationspsychologie behilft man sich hier mit dem Gedankenkonstrukt des „Motivs“. Als Motiv bezeichnet man eine „relativ zeitstabile Bevorzugung einer Person für eine bestimmte Inhaltsklasse von Anreizen“. Für Personen, die sich im berufsspezifischen Kontext des Lehrer:innenberufs mit Vergnügen und dauerhaft dem Lösen herausfordernder Aufgaben widmen, steht das Leistungsmotiv im Vordergrund. Andere hingegen streben früh Führungspositionen an, um sich mächtig und wichtig fühlen zu können. Für sie steht das Machtmotiv im Zentrum ihrer zielgerichteten Tätigkeiten. Auch soziale Kontakte und freundschaftliche Beziehungen können handlungsleitende Motive sein (Rheinberg & Vollmeyer, 2019, S. 21).

2.2.1.3 Motivation als Produkt von Person und Situation: State und Trait

Motive und Ziele, die als habituelle Präferenz zeitlich stabil und über verschiedene Situationen hinweg konsistent auftreten, bezeichnet man als *Trait*. Sie können jedoch auch in einer bestimmten Situation angeregt werden. Hier spricht man von *State*. Ein *Trait* ist also ein „situationsunabhängiges und zeitlich stabiles Persönlichkeitsmerkmal“, wohingegen ein *State* den „aktuellen Zustand einer Person bezeichnet, der über Situationen und die Zeit hinweg variiert“ (Vollmeyer & Rheinberg, 2018).

2.2.2 ZIELORIENTIERUNG IM LERN- UND LEISTUNGSKONTEXT

In der aktuellen Forschung wird die motivationale Ausrichtung auf bestimmte Ziele unter dem Begriff der Zielorientierung diskutiert (Dickhäuser et al., 2007; Kunter, 2014). Das Konstrukt der *Zielorientierung* wird hierbei als „habituelle Präferenz für eine bestimmte Art von Zielen im Lern- und Leistungskontext“ definiert (Spinath, 2021d). Die Grundlage für diese Perspektive legte Carol Dweck in den achtziger Jahren mit ihren Arbeiten zur „Goal Orientation“. Sie unterschied zunächst zwei wesentliche Zielorientierungen: *Lernziele* (learning goals) und *Leistungsziele* (performance goals) (Dweck, 1986). In den folgenden Jahren haben sich die Analyseperspektiven u.a. durch die Arbeiten von Elliot und Harackiewicz (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996) sowie Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (Schöne et al., 2004) und Butler (Butler, 2007) weiter ausdifferenziert: Hinzu kamen

die Perspektive der *Annäherungsleistungsziele* (approach achievement goals) und der *Vermeidungsleistungsziele* (avoidance achievement goals). Als ein weiteres Ziel, bei dem eine für leistungsmotiviertes Verhalten kennzeichnende Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab nicht im Vordergrund steht, beschreibt Nichols 1984 die Tendenz zur *Arbeitsvermeidung* (Nicholls, 1984).

2.2.3 LERNZIELORIENTIERUNG

Bei der *Lernzielorientierung* steht das Motiv im Vordergrund, eigene Fähigkeiten zu erweitern. Personen mit einer hohen Lernzielorientierung erbringen oft gute Leistungen und erleben kurz- und langfristig positive lern- und leistungsbezogene Emotionen und Kognitionen (Spinath, 2021d).

2.2.4 LEISTUNGSZIELORIENTIERUNG

Bei der *Leistungszielorientierung* geht es vor allem darum, eigene hohe Fähigkeiten zu demonstrieren und niedrige Fähigkeiten zu verbergen. Man unterscheidet hierbei zur besseren Differenzierung inzwischen explizit die *Annäherungsleistungszielorientierung* und die *Vermeidungsleistungszielorientierung* (Spinath, 2021d).

2.2.5 ANNÄHERUNGSLEISTUNGSZIELORIENTIERUNG

Personen, die an *Annäherungsleistungszielen* orientiert sind, üben zielgerichtete Tätigkeiten vorwiegend deshalb aus, um ihre hohen Fähigkeiten demonstrieren zu können (Spinath, 2021a).

2.2.6 VERMEIDUNGSLEISTUNGSZIELORIENTIERUNG

Personen, die *Vermeidungsleistungsziele* verfolgen, streben beim zielgerichteten Ausüben einer Tätigkeit vor allem danach, niedrige Fähigkeiten zu verbergen. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Fähigkeiten tatsächlich oder bloß vermeintlich gering sind (Spinath, 2021c).

2.2.7 ARBEITSVERMEIDUNG

Personen mit einer Tendenz zur Arbeitsvermeidung geht es jenseits von Zielen im Lern- und Leistungskontext darum, möglichst wenig Arbeit beim Ausüben einer Tätigkeit aufzuwenden. Das Konzept der Arbeitsvermeidung grenzt sich ab vom Konzept der Anstrengungsvermeidung nach Rollett, wonach Anstrengungen durch aktive Strategien vermieden werden, um negativen Konsequenzen zu entgehen (Spinath, 2021b).

2.3 SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE (SELF-DETERMINATION THEORY)

Ein weiteres theoretisches Konzept, das sich zur Beschreibung menschlicher Motivation eignet und für die Professionalisierung von Lehrkräften Bedeutsamkeit hat (Kunter, 2014), wurde von Edward L. Deci und Richard M. Ryan entwickelt. Die Selbstbestimmungstheorie (Self-determination theory, SDT) hat ihren Ursprung in der Kognitiven Bewertungstheorie und beruht auf der Grundannahme, dass der menschliche Organismus eine natürliche Tendenz zum psychologischen Wachstum hat, hierfür jedoch eine kontinuierliche Unterstützung durch die soziale Umwelt benötigt (Baumann, 2009; Deci & Ryan, 2000).

Deci und Ryan formulieren drei grundlegende angeborene psychologische Bedürfnisse, die befriedigt sein müssen, damit Menschen psychologisch wachsen und intrinsische Motivation entfalten können:

Sie umfassen das Streben nach

1. Sozialer Eingebundenheit (soziale Zugehörigkeit; Relatedness)
2. Kompetenz (Wirksamkeit; Competence)
3. Autonomie (Selbstbestimmung; Autonomy).

Ihr auf dieser Grundannahme basierendes Konzept fügen Deci und Ryan zu einer Matrix zusammen, an deren Endpunkten die Extreme *Fremdbestimmung* und *Amotivation* sowie *Selbstbestimmung* und *Intrinsische Motivation* liegen. Zwischen diesen Extremen liegen vier verschiedene Abstufungen der extrinsisch motivierten Handlungen und Regulationsmuster, die durch den Prozess der Internalisierung in selbstbestimmte (also intrinsisch motivierte) Handlungen überführt werden können (Baumann, 2009).

Deci und Ryan kritisieren im Rahmen ihrer Grundlagenarbeit zur Selbstbestimmungstheorie das Konzept der Lern- und Leistungsziele. Sie argumentieren damit, dass es nicht ausreichend sei, zu wissen, welche Ziele Menschen verfolgen, sondern auch, warum sie sie verfolgen. Sie plädieren dafür, die Korrelate zielorientierten Verhaltens genauer zu untersuchen, um die Bedürfnisse, die durch zielorientiertes Verhalten bedient werden, besser in den Blick nehmen zu können (Deci & Ryan, 2000).

2.4 ARBEITZUFRIEDENHEIT UND PSYCHISCHE BELASTUNG

Neben motivationalen Aspekten sollen zwei weitere Aspekte des psychischen Erlebens in den Blick genommen werden, die in ihrer Bedeutung für Professionalität von Lehrkräften diskutiert werden und damit als Voraussetzung für professionelles Handeln von Lehrkräften gelten können. Sie werden zunächst begrifflich geklärt: Das Konstrukt der *Arbeitszufriedenheit* bzw. der (*beruflichen*) *Zufriedenheit* und das Konstrukt (*psychische*) *Belastung* bzw. *Belastungserleben*.

Arbeitszufriedenheit [engl. *job satisfaction*], ist ein positiv emotionaler Zustand, der aus der Bewertung des eigenen Arbeitsplatzes oder der Erfahrungen in der eigenen Arbeit resultiert (Locke, 1976, zitiert nach Greif, 2022).

Arbeitszufriedenheit wird in der Literatur oft synonym zur Berufszufriedenheit bzw. beruflicher Zufriedenheit verwendet (Dammerer, 2021). In einem weiten Sinn kann *Zufriedenheit* nach Dietrich (1996, S. 267) als Akzeptanz und Annahme des eigenen Lebens oder auch lediglich von Lebensbereichen oder -ereignissen verstanden werden, die sich jeder Mensch selbst zuschreibt.

Belastung, psychische [engl. *psychological strain*], ist in der Arbeitswissenschaft als „Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ (van Dick & Stegmann, 2013, S.45/46), definiert. Der Begriff *Belastung* wird unterschieden vom Begriff *Beanspruchung* und kann neutral verstanden werden, da *Belastung* sowohl positive als auch negative *Beanspruchungs*-folgen nach sich ziehen kann (Seiferling, 2022). *Belastungen* (auch *Anforderungen* oder *Stressoren*) erfordern Anstrengung zu ihrer Bewältigung und können potenziell zu *Beanspruchung* führen (Cramer et al. 2018, S. 7).

Mit *Psychischer Beanspruchung* ist die „unmittelbare [nicht langfristige] Auswirkung der psychischen *Belastung* im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen *Bewältigungsstrategien*“ gemeint (van Dick & Stegmann 2013, S. 45/46). Potenzielle Effekte von *Belastungen* können durch das Vorhandensein von *Ressourcen* beruflicher oder persönlicher Natur abgemildert werden (Cramer et al. 2018, S. 7).

Bemerkenswert ist, dass beide Aspekte Kompetenzmodell zur Professionalisierung von Lehrkräften COACTIV (Vgl. Kapitel 2.1.2) nur unter dem Überbegriff der *Selbstregulationsfähigkeit* (Baumert et al., 2011, S. 44) erscheinen und hier als „effektiver Umgang mit Belastungssituationen in professionellen Arbeitssituationen“ gefasst werden. Motivationale Voraussetzungen werden zwar explizit genannt, nicht jedoch eine ausgewogene psychische Belastungssituation und eine hohe Arbeitszufriedenheit. Kunter geht in ihrem Beitrag Forschung zur Lehrermotivation in diesem Zusammenhang von der Typologie von Schaarschmidt und Fischer (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, AVEM) aus, die Belastungsempfinden als regulativen Umgang mit den eigenen Ressourcen in die Verantwortung der Lehrkräfte selbst übergeben (Kunter, 2014).

Auch im erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von Lipowsky (2014, S. 515) werden die Voraussetzungen für den Fortbildungserfolg unter volitionalen Voraussetzungen subsummiert, Lipowsky nimmt jedoch zusätzlich die private und berufsbiographische Situation der Lehrkräfte als Teilnahmevoraussetzungen in den Blick.

Nachdem zunächst Professionalisierungsmodelle und ausgewählte Professionalisierungs- und Kompetenzmodelle sowie Modelle zur Beschreibung motivationaler Kompetenzen betrachtet wurden, soll nun der Blick auf die institutionellen Rahmenbedingungen zur Professionalisierung von Lehrkräften in Deutschland gerichtet werden. Hierbei steht unter anderem die Frage im Raum, ob und wie den Erfordernissen motivierender Lernumgebungen für Lehrkräfte innerhalb organisatorischer Rahmenbedingungen Rechnung getragen werden kann.

2.5 LEHRER:INNEN(FORT)BILDUNG IN DEUTSCHLAND:

INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Die Zuständigkeit in Bezug auf die Gesetzgebung und die Verwaltung für die Lehrer:innenbildung liegt in der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der grundgesetzlich festgeschriebenen Kulturhoheit bei den Bundesländern. (Art. 30 GG) Durch einen freiwilligen Zusammenschluss der unter anderem für die Lehrer:innenbildung zuständigen Minister:innen und Senator:innen der Länder im Rahmen der *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Kurzform: Kultusministerkonferenz, Abk. KMK) tragen die Länder auf Bundesebene ihrer Mitverantwortung für das Staatsganze (Art. 20 Abs. 1 GG) Rechnung. Die von diesem Gremium gefassten Beschlüsse sind für die Länder allerdings nicht unmittelbar bindend, sondern müssen in landesrechtlichen Vorschriften gefasst werden (Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), 2023).

2.5.1 DREIPHASIGE LEHRKRÄFTEBILDUNG

Die wissenschaftliche Lehrkräftebildung erfolgt in Deutschland in der Regel in zwei aufeinanderfolgenden Phasen: Die erste Phase findet an einer Hochschule statt und dient dem wissenschaftlich fundierten Aufbau einer berufsbezogenen Wissens- und Reflexionsbasis. In der zweiten Phase, dem sogenannten Vorbereitungsdienst oder Referendariat geht es um die Erarbeitung beruflicher Handlungskompetenz und einer ersten Routinisierung. Die Phase nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes wird in der Literatur häufig als dritte Phase bezeichnet (Richter & Richter, 2020). Sie umfasst das gesamte Berufsleben und ist somit der längste Zeitraum im Leben deutscher Lehrer:innen. Sie ist im Unterschied zu den beiden ersten Professionalisierungsphasen bundesweit sehr unterschiedlich institutionalisiert und organisiert eine heterogene Landschaft beruflicher Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten von Lehrkräften (Terhart, 2000). Dieser insgesamt dreiphasige Aufbau wird durch einen sich verschärfenden Mangel an grundständig ausgebildeten Lehrkräften zunehmend durch andere Qualifizierungsmodelle, etwa im Rahmen eines „Quereinstiegs“ durchbrochen.

Der dreiphasige Rahmen ist in der föderalen Ordnung der Bundesrepublik zudem in jedem Bundesland jeweils landesspezifisch unterschiedlich ausgestaltet, was zur Folge hat, dass man sich zwar im Zuge einer gewissen Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit auf 6 gemeinsam anerkannte Grundtypen von Lehrämtern geeinigt hat, diese

jedoch weiterhin in 42 verschiedenen Lehramtsbezeichnungen Ausdruck finden (Terhart, 2000).

2.5.2 STANDARDS UND QUALITÄT FÜR DIE LEHRER:INNENBILDUNG

Im September 1998 hatte die Kultusministerkonferenz die Einsetzung einer Gemischten Kommission „Lehrerbildung“ beschlossen, der Fachleute aus Wissenschaft und Bildungsadministration angehörten und die ausgehend von einer Bestandsaufnahme und Analyse Perspektiven und Optionen für eine zukunftsorientierte Lehrkräftebildung beschreiben und bewerten sollte. Der von Ewald Terhart herausgegebene ausführliche Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission liegt seit dem Jahr 2000 vor und beschreibt in 8 Kapiteln auf rund 150 Seiten Perspektiven aller drei Phasen der Lehrkräftebildung. Im Rahmen einer gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz mit den Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften mit dem Titel: *„Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen“* beschloss die Kultusministerkonferenz daraufhin ein auf dem Abschlussbericht der Kommission basierendes Leitbild für den Lehrerberuf.

Bereits hier ist in Absatz VI. der Anspruch einer beruflichen Fort- und Weiterbildung formuliert, der wortgleich in die im Jahr 2004 formulierten „Standards für die Lehrerbildung“ der KMK aufgenommen wurde, die auf Grundlage der Ergebnisse einer von ihr eingesetzten wissenschaftlichen Kommission fußen:

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer Kontakte zu außerschulischen Institutionen sowie zur Arbeitswelt generell pflegen. (Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), 2000)

Im Jahr 2015 wurde schließlich eine von Bund und Ländern gemeinsam initiierte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gestartet, mit dem Ziel, „neue Entwicklungen in der Lehrkräftebildung anzustoßen, zu fördern und nachhaltig zu etablieren“. Die umfangreiche Bundesoffensive unterstützte seither in drei Förderphasen deutschlandweit zahlreiche Förderprojekte an lehrkräftebildenden Hochschulen in Deutschland. Im Oktober 2023 wird das Programm auf einem vierten und letzten großen

Programmkongress abgeschlossen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2023). Bemerkenswert an diesem mit einem Volumen von 500 Mio. € durchaus umfangreichen Förderprogramm ist, dass es ausschließlich Hochschulen adressiert und die Ebene der dritten Phase nahezu ausklammert (Daschner & Hanisch, 2019).

2.5.3 DIE DRITTE PHASE IM BLICK:

FORTBILDUNG UND WEITERBILDUNG VON LEHRER:INNEN

Unter dem Begriff Fortbildungen versteht man Veranstaltungen, „in denen Lehrkräfte im Rahmen ihrer bestehenden Lehrbefähigung ihre Kompetenzen vertiefen und aktualisieren“ (Richter & Richter, 2020, S. 346), während Weiterbildungen Angebote meinen, die die bestehenden Qualifikationen Lehrkräften durch zusätzliche Abschlüsse oder Zertifikate erweitern und den Aufstieg in Funktionsstellen ermöglichen (Ebd.). Beide Begriffe werden in der Literatur nicht immer trennscharf verwendet, zumal auch berufliche Weiterqualifikationen im Lehramt nicht immer zwangsläufig einen beruflichen Aufstieg zur Folge haben.

In jedem Fall gilt, dass die dritte Phase in der Bundesrepublik Deutschland auch im Jahr 2023, wie Ewald Terhart bereits in seiner Situationsbeschreibung zur Entwicklung und Struktur der Lehrerbildung im Jahr 2000, formuliert „...noch nicht den Stellenwert hat, den sie verdient“ (Terhart, 2000, S. 23). In einer fast 20 Jahre später erschienenen Bestandsaufnahme zur Lehrkräftefortbildung sehen Daschner und Hanisch die dritte Phase in der öffentlichen Diskussion weiterhin „im Schatten der Lehrerausbildung“ (Daschner & Hanisch, 2019, S. 12).

Erst 20 Jahre nach dem Erscheinen der „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ von Ewald Terhart einigte sich die KMK im Jahr 2020 auf „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“. Der Begriff Fortbildung wird hier wie folgt konkretisiert:

Staatliche Fortbildung von Lehrkräften gemäß bildungspolitischen Vorgaben umfasst berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen, die dem Erhalt, der Aktualisierung und der Weiterentwicklung der vorhandenen beruflichen Kompetenzen im Sinne eines lebenslangen Lernens dienen. Sie differenziert ggf. für unterschiedliche Zielgruppen und verfolgt spezifische Ziele, die auf zentraler,

regionaler (ggf. auch länderübergreifender) und schulinterner Ebene umgesetzt werden. Sie soll außerdem einen Beitrag leisten, Entwicklungsprozesse in der Schule zu initiieren, neu auszurichten und aufeinander abzustimmen, so dass organisationale Kompetenzen gestärkt werden (Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), 2020).

Für eine kontinuierliche und systematische Fortbildung von Lehrkräften sprechen auch aus wissenschaftlicher Sicht Befunde, die zeigen, dass allein durch Berufserfahrung kaum signifikante Effekte auf Professionswissen, unterrichtliches Handeln und das Lernen der Schüler:innen nachgewiesen werden kann (Lipowsky & Rzejak, 2019). Angesichts wachsender Heterogenität in den Klassenzimmern, aber auch wegen einer zunehmenden Zahl an Seiten- und Quereinsteigern wird es höchste Zeit, den Fokus auf wissenschaftlich evaluierte Konzepte in der Lehrer:innenfortbildung zu richten (Lipowsky & Rzejak, 2019; Terhart, 2023). Üblicherweise ist es jedoch so, dass die Auswahl von Fortbildungen und anderen Lerngelegenheiten in Deutschland den Lehrkräften selbst überlassen bleibt. Sie können eigene Interessen und Schwerpunkte verfolgen und es gibt keine festgelegten Zeitfenster während der Dienstzeit, die zur Nutzung von beruflicher Fortbildung genutzt werden könnten. Dabei ist die Genehmigung durch die Schulleitung obligatorisch. Auch institutionelle Anreize auf Systemebene oder Konsequenzen für eine Nichtnutzung von beruflichen Fortbildungsmöglichkeiten gibt es nicht (KMK, 2020).

2.5.4 INSTITUTIONALISIERTE FORTBILDUNG IN DEN BUNDESLÄNDERN

Auf den Internetseiten der KMK findet sich eine umfangreiche Übersicht über die verschiedenen Fortbildungsinstitutionen der Bundesländer auf den Deutschen Bildungserver verlinkt (Hartmann, 2019). Daschner und Hanisch haben 2019 den Versuch unternommen, die unterschiedlichen rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der institutionalisierten Lehrer:innenfortbildung in Deutschland zu vergleichen und im Hinblick auf Forschungserkenntnisse zu ihrer Wirksamkeit zu systematisieren. In ihrem vom Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) in Auftrag gegebenen und von der Robert-Bosch-Stiftung und der Max-Träger-Stiftung geförderten Projektbericht beleuchten sie in Teil 1 zunächst den Auftrag und Stellenwert der Lehrerfortbildung in den Bundesländern. Sie beschreiben Angebote, Adressaten und Fortbildungsformate und stellen die

Frage nach systematischen Bedarfserhebungen in den Fortbildungsinstitutionen. Schließlich erfassen sie darüber hinaus die Ausgaben der Länder für mit Hilfe von Daten des Statistischen Bundesamtes und der Länderhaushalte und setzen sie ins Verhältnis zu Daten aus den Nachbarländern. Am Ende von Teil 1 nehmen sie das Thema Qualitätssicherung und Wirkungsforschung in den Blick. In Teil 2 entfalten die Autoren einen Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung (Daschner & Hanisch, 2019).

Zentrale Erkenntnisse des Projektberichts spiegeln einen kultusbürokratischen Flickenteppich, der der Lehrkräftefortbildung bislang keinen besonders hohen Stellenwert einräumt. Zwar haben alle Bundesländer gesetzliche Rahmenvorgaben zur Lehrerfortbildung, die deren große Bedeutung für die Kompetenzerhaltung und -erweiterung der Lehrkräfte sowie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstreichen. Die Ausgestaltung dieser Regelungen differiert jedoch stark. In einigen Ländern verfügen Schulen über eigene Fortbildungsbudgets. Alle Länder formulieren in ihren Rechtsvorschriften eine Fortbildungspflicht für die Lehrkräfte. Nur in drei Bundesländern (Bayern, Bremen und Hamburg) ist diese Fortbildungsverpflichtung jedoch quantifiziert, andere Länder sehen zur Dokumentation der Fortbildungspflicht das Führen eines Qualifizierungsportfolios vor, zum Teil kombiniert mit regelmäßigen Mitarbeitergesprächen. Die Autoren stellen insgesamt in Frage, ob mit dieser Verpflichtung „das Ziel eines selbstverständlichen berufslangen Lernens bei Lehrkräften erfolgsversprechend erreicht wird“ (Daschner & Hanisch, 2019, S. 23).

2.5.5 NEUERE ENTWICKLUNGEN

Für die „dritte Phase“ der Lehrkräftebildung in Deutschland wird in der Forschung der Schwerpunkt bislang überwiegend auf institutionalisierte und formale Lerngelegenheiten gelegt (Porsch & Gollub, 2023). Insbesondere in den vergangenen drei Jahren ist, beschleunigt durch die COVID-19-Pandemie, jedoch Bewegung in die Diskussion gekommen. Auch mit der rasant fortschreitenden digitalen Entwicklung bis hin zu den immer leistungsfähiger werdenden KI-Anwendungen, etablieren sich neue, zentrale Handlungsfelder in der Lehrkräfteaus- und fortbildung, die unter dem Aspekt ständig neuer Professionalisierungsbedarfe diskutiert wird (Bonnes et al., 2022).

2.5.5.1 Nicht institutionalisierte Fortbildungssettings und private Fortbildungsanbieter

Vor allem in der durch staatliche Fortbildungsinstitutionen bislang noch unzureichend gefüllten Bedarfslücke an synchronen und asynchronen Online-Fortbildungsformaten und Angeboten zu Fragen der Digitalisierung engagieren sich inzwischen zunehmend private Anbieter, etwa Stiftungen, Verlage und Vereine auf dem Lehrkräftefortbildungsmarkt (Bonnes et al., 2022; Richter & Richter, 2020).

Dies hat zur Folge, dass sich ein bundesweit schier unüberschaubarer Markt an Anbietern von digitalen Fortbildungsformaten etabliert hat, wobei oft nicht transparent ist, ob es sich um kommerzielle Anbieter, Stiftungen oder private Initiativen handelt. Exemplarisch sei hier die Angebote der Hopp-Foundation, der Robert-Bosch-Stiftung, der Akademie für Innovative Bildung und Management (aim) der Dieter Schwarz Stiftung, von Mobile Schule und Fobizz genannt. Über die Qualität dieser Fortbildungsangebote kann nur spekuliert werden. Hier gilt: Der Markt bestimmt das Angebot (Richter & Richter, 2020).

2.5.5.2 Informelles und selbstgesteuertes Lernen

Zunehmend wird außerdem deutlich, dass unter Berücksichtigung der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) neben institutionalisierten Fortbildungen auch informelle Lerngelegenheiten in den Blick genommen werden müssen, die außerhalb von organisierten Fortbildungen stattfinden, für die berufliche Professionalisierung von Lehrkräften von Bedeutung sind (Lipowsky, 2014; Röhl et al., 2023). Neben die Lektüre von Fachliteratur treten dabei in den vergangenen Jahren immer häufiger digitale Formate, die oft nicht mehr nur auf traditionellen Wegen bewusst angewählt werden. Es ist also nicht so, dass einfach das E-Book das Buch aus Papier ersetzt, sondern die Welt der Social-Media-Kanäle auch die Lehrkräftefortbildung erreicht hat. In den Jahren 2020 und 2021 machte das sogenannte „Twitterlehrerzimmer“ von sich reden, da in der krisenhaften Situation der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen und damit einhergehenden Schulschließungen Bedarfslücken – vor allem in Hinblick auf die Nutzung digitaler Lehr- und Lernformate – offensichtlich wurden. Lehrkräfte suchten sich im virtuellen Raum der sozialen Netzwerke Hilfe – und fanden sie. Unter dem Hashtag #twitterlehrerzimmer nutzten plötzlich auch jene Lehrkräfte den Kurznachrichtendienst zum professionellen und informellen

Austausch, die noch wenige Monate zuvor nicht wussten, dass eine solche Community überhaupt gibt (Fischer, 2023; Füller, 2021a, 2021b). Auch andere soziale Netzwerke haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend als Quelle und Ort individueller Professionalisierungsprozesse etabliert, etwa das sogenannte „Instalehrerzimmer“, womit die Kommunikation von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum über den Hashtag #instalehrerzimmer auf der Internetplattform Instagram gemeint ist (Kruse et al., 2023).

2.5.5.3 Innovative Fortbildungsformate:

Barcamp und Online- bzw. Hybridformate

Nicht erst seit den pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen entwickeln und etablieren sich schließlich auch ganz neue, andersartige und auf Augenhöhe kooperative Fortbildungsformate. In Baden-Württemberg gibt es beispielsweise seit 2018 das in der Regel jährlich stattfindende Freiburger Barcamp „Lernräume“ (Sauerborn, 2023), das sich als Ableger des deutschlandweit agierenden Vereins „EduCamp e.V.“ etabliert hat. Mit „Barcamp“ bezeichnet man eine „sich weitgehend selbst organisierenden „Mitmach-Konferenz“ (Franz Patzig). Im Gegensatz zu traditionellen Konferenzen werden die konkreten Inhalte dieser auch als Unkonferenz bezeichneten Veranstaltung nicht von den Organisator:innen bestimmt, sondern von den Teilnehmenden vor Ort selbst ausgestaltet.“ (EduCamp e.V., 2023) Barcamps waren auch jene Fortbildungsformate, die während der pandemiebedingten Phase der Kontaktbeschränkungen schnell in den digitalen Raum umgezogen sind und dank inzwischen leistungsfähiger Videokonferenzsysteme bundesweit Lehrkräfte vernetzt haben und weiterhin vernetzen. So soll auch im Herbst 2023 wieder das Online-Barcamp (*Barcamp zu zeitgemäßer Prüfungskultur*, 2023) des während der Pandemie gegründeten *Instituts für zeitgemäße Prüfungskultur* (Institut für zeitgemäße Prüfungskultur e.V., 2023) stattfinden. Digitale Fortbildungsformate haben vor allem in der Zeit der Schulschließungen einen vorher nicht für möglich gehaltenen Aufschwung erlebt. Es zeigt sich nach Ende der pandemiebedingten Notwendigkeit solcher Formate, dass sie sich zu etablieren scheinen (Riecke-Baulecke, 2023).

2.6 ZUSAMMENFASSUNG DER THEORETISCHEN VORÜBERLEGUNGEN

Die Professionalität und die Professionalisierung von Lehrkräften und ihre Bedeutung für den Lernerfolg von Schüler:innen gerät in den letzten Jahren zunehmend in den Blick. Kompetenzmodelle fassen unterschiedliche Dimensionen der Lehrerprofessionalität zusammen und betrachten auch motivationale und selbstregulative Voraussetzungen. Es wurde deutlich, dass das psychologische Konstrukt der Motivation nicht leicht zu fassen ist. Es wird zunehmend in einem mehrdimensionalen Verständnis diskutiert und danach gefragt, welche Art bzw. Form der Motivation vorliegt. Aspekte der Motivation sind unter anderem Zielorientierungen und extrinsische oder intrinsische Motivation. Aspekte der psychischen Belastung und Beanspruchung sowie der Arbeitszufriedenheit als weitere Voraussetzungen für professionelles Handeln tauchen in den gängigen Kompetenzmodellen zur Professionalität und zur Professionalisierung von Lehrkräften nur am Rande und subsummiert unter dem Begriff *Selbstregulative Fähigkeiten* oder *Private und berufsbiografische Situation* auf.

Die besondere Situation der deutschen Lehrkräftebildung im Rahmen föderaler Strukturen erhöht die Komplexität des Forschungsgegenstandes. Hier spiegelt sich der kulturbürokratische Flickenteppich, der auch ein gemeinsames Verständnis über die Ziele von Schule und Lehrer:innenbildung erschwert. Der Bereich digitaler Lehrkräftefortbildung und die selbstregulierte und informelle Fort- und Weiterbildung steckt in Deutschland – auch bedingt durch eine schleppende Digitalisierung – noch in den Kinderschuhen. Bei der Suche nach wissenschaftlichen Studien und Erkenntnissen zu meinem Forschungsthema habe ich nicht nur eine umfassende Literaturanalyse vollzogen, sondern auch immer wieder meine virtuellen und realen Netzwerke genutzt. Durch die niederschwellige Nutzung virtueller sozialer Netzwerke, wie etwa Twitter, wurde mir der direkte Kontakt zu Forschenden jenseits hierarchischer Grenzen in einem sonst eher noch hierarchisch strukturierten System ermöglicht. Das das möglich war, hat meine eigene Motivation ganz sicher deutlich unterstützt. Besonders hervorheben möchte ich hier den Kontakt zu Prof. Dr. Oliver Dickhäuser via Twitter, der mir aktuelle Studien und Forschungsinstrumente zur Verfügung gestellt hat, und auch hin und wieder aktuelle Forschungserkenntnisse motivierend kommentiert hat.

Im Folgenden werden konzeptionelle Überlegungen und Forschungsergebnisse zu einer Erweiterung des in Kapitel 2.2.2 vorgestellten Konzeptes der Zielorientierungen

in Bezug auf berufsbezogene Zielorientierungen von Lehrkräften vorgestellt und in Zusammenhang mit Forschungsergebnissen zu verschiedenen Aspekten beruflicher Professionalität und außerdem im Zusammenhang mit dem individuellen Belastungserleben vorgestellt.

Daran anschließend wird der Blick auf Erkenntnisse zur komplexen föderalen Fortbildungslandschaft in Deutschland und aktuelle Forschungen zu neueren Entwicklungen in der Forschung zur Lehrkräftefortbildung und Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften in Deutschland im Zusammenhang mit digitalen Angeboten und im Hinblick auf selbstreguliertes und informelles Lernen gerichtet.

3 FORSCHUNGSSTAND: BERUFLICHE ZIELORIENTIERUNGEN UND FORTBILDUNGSBEREITSCHAFT VON LEHRER:INNEN

3.1 BERUFLICHE ZIELORIENTIERUNGEN VON LEHRER:INNEN

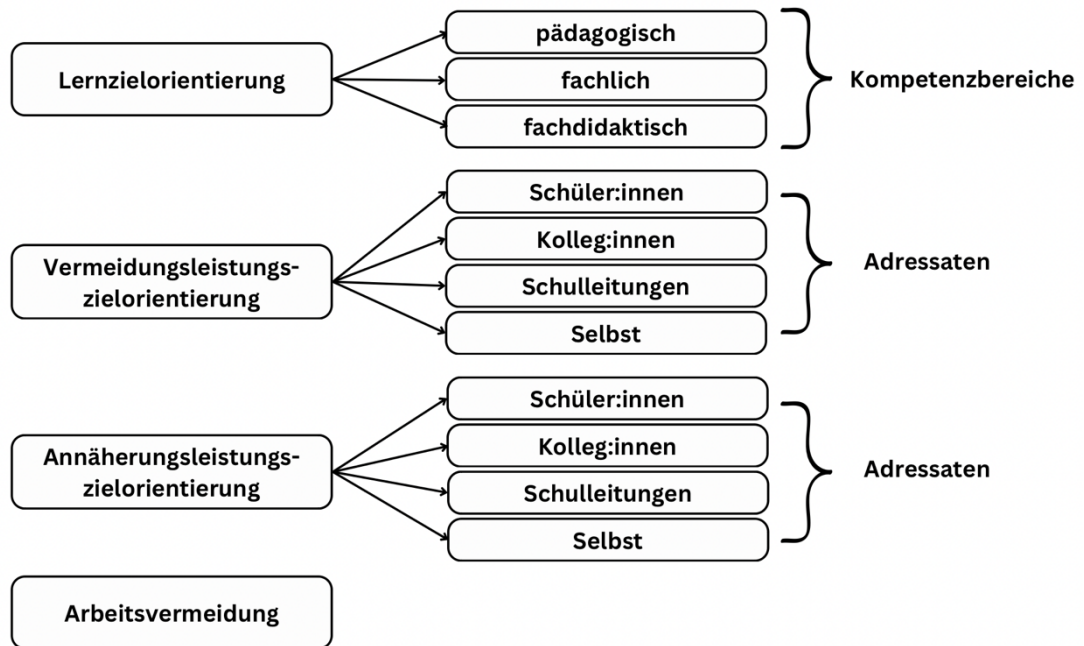


Abbildung 1 Zielorientierungsdimensionen nach Nitsche et al. (2011)

Das in Kapitel 2.1 beschriebene theoretische Konzept der Zielorientierungen wurde seit 2007 auch zur Beschreibung und Analyse beruflicher Motivation von Lehrkräften verwendet (u.a. Butler, 2007; Dickhäuser et al., 2007) und zwischen 2009 und 2015 u.a. von Sebastian Nitsche in Zusammenarbeit mit einer Forschungsgruppe um Prof. Dr. Oliver Dickhäuser und Prof. Dr. Markus Dresel weiterentwickelt und empirisch evaluiert (Vgl. hierzu auch die Skalenbeschreibung in Kapitel 5.1.2.3). Hierbei wurde ein Forschungsinstrument modelliert, um die berufliche Zielorientierung von Lehrkräften erfassen zu können und untersucht, welche Bedeutung sie für die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte selbst, aber auch die Qualität des von ihnen realisierten Unterrichts und die Motivation und Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler hat (Dickhäuser et al., 2016). Für die Entwicklung ihres Selbstberichts-instruments zur Erfassung beruflicher Zielorientierungen haben Nitsche, Dickhäuser,

Fasching und Dresel ihr theoretisches Rahmenmodell der Motivation von Lehrkräften um verschiedene kompetenz- und adressatenbezogene Dimensionen erweitert: Die übergeordnete Dimension *Lernzielorientierung* wurde um pädagogische, fachliche und fachdidaktische Kompetenzbereiche erweitert. Die übergeordneten Dimensionen *Annäherungsleistungszielorientierung* und *Vermeidungsleistungszielorientierung* wurden um adressatenbezogene Dimensionen ergänzt: Es geht hierbei darum, ob sich diese Zielorientierungen an Schüler:innen, Kolleg:innen, Schulleitungen oder die Befragten selbst richten (Nitsche et al., 2011).

3.1.1 EINFLUSS AUF BERUFLICHE KOMPETENZENTWICKLUNG

Nitsche et al. konnten im Rahmen ihres Forschungsprojektes zeigen, dass Zielorientierungen mit der Wahrnehmung kollegialer Hilfe, der Selbstwirksamkeit, dem Fachinteresse, Enthusiasmus, Prokrastination, der Einstellung gegenüber Fortbildungen, dem individuellen Belastungserleben, der Anzahl von Krankheitstagen und der Teilnahme an Fortbildungen korrelieren (Nitsche, Dickhäuser, Fasching, et al., 2013; Nitsche et al., 2011). Die Zielorientierungen von Lehrkräften, insbesondere die Lernzielorientierung und die Annäherungsleistungszielorientierung, sind außerdem positive Prädiktoren für die Teilnahme an schulinternen Fortbildungen. Dies wurde auf Basis der Daten von 667 Lehrkräften in einer Studie von Nitsche et al. festgestellt (Nitsche, Dickhäuser, Dresel, et al., 2013). In der Studie wurden drei Lerngelegenheiten im Lehrerberuf untersucht: die Lektüre von Fachzeitschriften, die Teilnahme an schulinternen Fortbildungen und die Teilnahme an schulexternen Fortbildungen (Nitsche et al., 2017).

3.1.2 EINFLUSS AUF BERUFLICHE BELASTUNG

Nitsche et al. (2013) konnten im Rahmen einer Studie mit 224 Lehrkräften aus unterschiedlichen Schularten mit einer durchschnittlichen Berufserfahrung von 13.7 Jahren zeigen, dass berufliche Zielorientierungen Prädiktoren für den wahrgenommenen Umgang mit beruflicher Belastung (Vgl. Kapitel 2.4) und die Zahl der Krankheitstage sind. Eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung und eine hohe Arbeitsvermeidung waren positive Prädiktoren für die wahrgenommene berufliche Belastung von Lehrkräften, während eine hohe Lernzielorientierung sich negativer Prädiktor für die wahrgenommene berufliche Belastung erwies. In Bezug auf die Vorhersage von berichteten Krankheitstagen konnten Nitsche et al. nachweisen, dass die

Tendenz zur Arbeitsvermeidung ein positiver Prädiktor für die Anzahl der Krankheitstage war, während eine hohe Lernzielorientierung ein negativer Prädiktor war. Die Ergebnisse zeigen, dass berufliche Zielorientierungen auch in Zusammenhang mit dem psychischen und physischen Wohlbefinden von Lehrkräften stehen und damit bedeutsam für die professionelle Entwicklung im Hinblick auf eine langfristige Gesunderhaltung im Beruf sein könnten. (Nitsche, Dickhäuser, Fasching, et al., 2013)

3.1.3 EINFLUSS AUF UNTERRICHTSQUALITÄT

Retelsdorf, Butler, Streblow und Schiefele fanden erste Hinweise darauf, dass berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften sich auf ihre instruktionale Praxis und Unterrichtsqualität auswirken (Retelsdorf et al., 2010). Dresel, Fasching, Steuer, Nitsche und Dickhäuser (Dresel et al., 2013) nahmen diesen Befund im Rahmen 2013 einer Studie mit 46 Mathematiklehrkräften und 930 Schüler:innen genauer in den Blick und konnten nachweisen, dass auch Schüler:innen und Schüler einen motivationsförderlichen Unterrichtsstil von Lehrkräften mit einer hohen Annäherungsleistungszielorientierung und einer geringen Arbeitsvermeidung wahrnahmen. Fasching zeigte in der Folge im Rahmen einer weiteren Studie mit 134 Lehrkräften, dass Lehrkräfte mit einer höheren Lernzielorientierung im Rahmen ihren Unterricht klarer strukturierten, ihn interessanter gestalteten und eine stärkere Autonomieunterstützung zeigten. In Bezug auf die aktuelle Diskussion um die Basisdimensionen guten Unterrichts konnten Praetorius, Drexler, Nitschke, Janke, Dickhäuser und Dresel im Rahmen einer Studie mit 151 Gymnasiallehrkräften und knapp 3300 Schüler:innen zeigen, dass Lehrkräfte mit höherer Lernzielorientierung über einen häufigeren Einsatz kognitiv stimulierender Lehrstrategien berichteten (Dresel et al., 2014; Nitsche et al., 2017)

3.1.4 EINFLUSS AUF MOTIVATION UND LEISTUNG VON SCHÜLER:INNEN

Die Frage, ob Zielorientierungen von Lehrkräften auch einen Einfluss auf die Motivation und Leistung von Schüler:innen haben, wurde bislang nicht näher untersucht, da hier komplexe Wirkmechanismen zugrunde liegen. Es gibt jedoch einige Hinweise darauf, dass sich die Lehrkraftzielorientierungen auch auf die Motivations- und Leistungsentwicklung der Schüler:innen auswirken. So fand beispielsweise Dresel 2013 Zusammenhänge zwischen einer höheren Annäherungsleistungszielorientierung und geringeren Arbeitsvermeidung von Lehrkräften und einer höheren schülerseitigen Lernzielorientierung. Eine Studie von Praetorius et al. zeigte eine Abnahme des

mathematikbezogenen Interesses und des Selbstkonzeptes von Schüler:innen, deren Lehrkräfte eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung in Kombination mit einer geringen Annäherungsleistungszielorientierung aufwiesen (Nitsche et al., 2017).

3.1.5 BEEINFLUSSBARKEIT UND VERÄNDERBARKEIT VON ZIELORIENTIERUNGEN

Es gibt Hinweise darauf, dass die Zielorientierungen von Lehrkräften und Referendar:innen durch Merkmale des beruflichen Kontextes, wie etwa das Fehlerklima, die Feedbackkultur und den Zusammenhalt im Kollegium beeinflusst werden. Janke, Nitsche und Dickhäuser konnten in einer Studie mit 334 Lehrkräften nachweisen, dass die individuell wahrgenommene Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse der Lehrkräfte (u.a. nach den Kernannahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan 2000, vgl. Kapitel 2.3 Selbstbestimmungstheorie (Self-determination theory)) mit ihrer Lernzielorientierung korreliert (Nitsche et al., 2017). Insgesamt lässt sich sagen, dass eine hohe Lernzielorientierung von Lehrkräften ein wichtiger Indikator für eine zielgerichtete Kompetenzentwicklung, die Gesunderhaltung im Beruf und den Weg zu einer lernförderlichen Unterrichtspraxis ist, während eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung und das Streben nach der Vermeidung von Arbeit sich ungünstig auf die Qualität professionellen Handelns und den Aufbau berufsbezogener Kompetenzen auswirken. Ziel von Schulentwicklung sollte es daher sein, Lehrkräfte in ihren Lernzielen zu bestärken und eine Schulkultur zu etablieren, die ungünstige Zielorientierungen nicht befördert.

3.2 FORTBILDUNGSBEREITSCHAFT VON LEHRER:INNEN

Mit Fortbildungsbereitschaft ist hier zunächst die grundsätzliche Bereitschaft von Lehrkräften gemeint, sich beruflich fortzubilden. Das kann im Rahmen offizieller staatlicher oder kommerzieller Fortbildungsangebote sein, gemeint ist damit aber auch die Bereitschaft zum informellen Lernen, etwa die Lektüre von Fachbüchern oder die eigenständige Information über immer leichter zugängliche multimediale Angebote. Um valide Aussagen zur Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften in Deutschland machen zu können, wären bundesweit institutionell erhobene Daten zur Fortbildungsteilnahme hilfreich. In ihrer umfangreichen Bestandsaufnahme zur Lehrer:innenfortbildung in Deutschland aus dem Jahr 2019 stellen Daschner und Hanisch allerdings fest, dass es praktische keine umfassende öffentliche Bestandsaufnahme und Rechenschaftslegung der Fortbildungsteilnahme deutscher Lehrer:innen gibt.

Deutschland hat weder an der internationalen OECD-Studie TALIS (Teaching and Learning International Survey) teilgenommen, noch spielt die LFB in der nationalen Bildungsberichterstattung eine größere Rolle. Die solideste Datengrundlage für die LFB stellen die vom IQB im Rahmen der Ländervergleiche durchgeführten Befragungen zwischen 2011 und 2016 dar (Daschner & Hanisch 2019, S. 16).

3.2.1 DATEN ZUR FORTBILDUNGSHÄUFIGKEIT

Daschner und Hanisch leiten aus den IQB-Befragungen im Rahmen der Ländervergleiche zwischen 2011 und 2016 ab, dass rund 4 von 5 Lehrkräften mindestens einmal pro Jahr an einer Fortbildung teilnehmen. Allerdings variiert die Beteiligung von Bundesland zu Bundesland deutlich und es gibt divergierende Befunde zwischen den von den Lehrkräften selbst artikulierten Bedarfen und ihrem tatsächlichen Fortbildungsverhalten. Genutzt werden vor allem Fortbildungen zu fachspezifischen Themen, während Themen im Bereich gesellschaftlicher Herausforderungen nur in geringerem Maße akzeptiert werden. Fachfremd unterrichtende Lehrkräfte nehmen in geringerem Maß an Fortbildungen teil (Daschner & Hanisch 2019, S. 16f.).

3.2.2 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE FORTBILDUNGSBEREITSCHAFT VON LEHRER:INNEN

Vigerske hat 2017 im Rahmen ihrer umfangreichen Studie zum Transfer von Lehrer:innenfortbildungen Einflussfaktoren aus Studien von Haenisch, Florian und Zehetmeier zusammengetragen und kategorisiert, die Lehrkräfte dazu bewegen oder sie daran hindern an Fortbildungen teilzunehmen. Sie teilt diese Einflussfaktoren nach ihrer zeitlichen Wirkung ein und arbeitet heraus, welche Faktoren vor, welche während und welche nach der Fortbildung wirken und ob diese einen positiven oder negativen Einfluss zunächst auf die grundsätzliche Teilnahme, aber auch auf die Wirksamkeit und den Transfer der Inhalte in die Schule zeigen (Vigerske, 2017, S. 53).

In Bezug auf die grundsätzliche Teilnahme an Fortbildungen (Einflussfaktoren die dazu führen, sich überhaupt für eine Fortbildung zu entscheiden) zeigen sich veranstaltungsbedingte Hürden (unzureichende Informationen über Angebote, große Entfernungen, ausgebuchte oder abgesagte Kurse), schulische Barrieren (Unterrichtsausfall und schlechtes Gewissen gegenüber Kolleg:innen, hohe Arbeitsbelastung und/oder zu viele schulische Termine und fehlende Würdigung seitens der Schulleitung), aber auch persönliche Einflussfaktoren. Abgesehen von privaten und familiären Hinderungsgründen, Alter, Geschlecht oder Schulart werden auch motivationale

Gründe, wie etwa Unlust/mangelnde Motivation, geringe Motivationslagen und negative Einstellungen genannt.

Als wichtigsten Einflussfaktor in Bezug auf die Umsetzung von Fortbildungsinhalten nennt Vigerske die *Motivation* der Lehrkräfte. Je höher die Motivation der Lehrkräfte zur Umsetzung der Inhalte, umso fiel auch die Transferqualität der erworbenen Inhalte in den schulischen Kontext aus. Als wichtig stellte sich hierbei die selbstbestimmte Teilnahme der Lehrkräfte an den Fortbildungen heraus. Lehrkräfte, die durch ihre Schulleitungen zur Teilnahme an einer Fortbildung verpflichtet wurden, zeigten eine deutlich geringere Qualität beim Transfer der Inhalte (Vigerske, 2017). Dieser Befund entspricht der theoretischen Vorannahme der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan, die das Streben nach Autonomie als wichtigen Einflussfaktor auf die intrinsische Motivation nennen (Deci & Ryan, 2000).

Richter et al. konnten 2018 im Rahmen einer Studie (N = 2447) mit Daten aus dem IQB-Ländervergleich von 2012 zu Hinderungsgründen an der Fortbildungsteilnahme zeigen, dass sich an Fortbildungen teilnehmende und nicht teilnehmende Lehrkräfte hinsichtlich demografischer und professionsbezogener Merkmale unterscheiden: Nicht-Teilnehmende stammten eher aus Westdeutschland, waren männlich und verfügten über umfangreichere Berufserfahrung (Richter et al., 2018, S.1037). Darüber hinaus konnte er in seiner Untersuchung zeigen, dass die Fortbildungsaktivität von Lehrkräften mit ihrem Disengagement und einer als mangelhaft bewerteten Qualität von Fortbildungen zusammenhingen. Dieses Ergebnis entspricht früheren Forschungsergebnissen von Scanlan und Darkenwald (1984, zitiert nach Richter et al., 2018, S.1038).

3.2.3 BEFUNDE ZUM ZUSAMMENHANG VON BERUFZUFRIEDENHEIT UND FORTBILDUNGSBEREITSCHAFT

Dammerer (2021) hat im Rahmen einer Studie Zusammenhänge zwischen der Berufszufriedenheit und dem lebenslangen Lernen von Lehrkräften in österreichischen Volksschulen (N = 394) erforscht. Dabei stellte er fest, dass in allen Dienstaltersgruppen die berufliche Zufriedenheit, gemessen an der verwendeten Skala, sehr hoch ausgeprägt war. In der Studie zeigte sich außerdem ein hoch signifikanter Zusammenhang dahingehend, dass ein Mehr an Fort- und Weiterbildungen auch eine Zunahme der beruflichen Zufriedenheit bedingte. Beruflich zufriedene Lehrkräfte besuchten in

einem signifikanten Maß mehr Fortbildungen als beruflich weniger zufriedene Lehrkräfte (Dammerer, 2021, S. 111). Auch zum Zusammenhang von alternativen Fort- und Weiterbildungsformaten (z.B. Mentoring, Reflexionsmöglichkeiten und Professional Learning Communities) mit der Berufszufriedenheit von Lehrkräften konnte Dammerer hoch signifikante Korrelationen nachweisen.

3.2.4 BEFUNDE ZUM INFORMELLEN LERNEN

In den vergangenen Jahren häufen sich Stimmen in der Fachdiskussion, die einen veränderten Blick auf die Fortbildung von Lehrkräften fordern, da Lehrkräftefortbildungen nur ein Baustein im Gesamtbild der Forderung nach einer lebenslangen, selbstgesteuerten und kontinuierlichen beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften sein können (Huber & Radisch 2010). Noch 2014 stellt Lipowsky fest, dass den Besonderheiten des „Lernens im Erwachsenenalter“ zwar unter Rückbezug auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) Rechnung getragen werden sollte, empirische Belege hierzu jedoch bislang fehlen (Lipowsky, 2014, S. 519). Schmidt-Hertha fordert in einer aktuellen Publikation, selbstorganisierte und -gesteuerte sowie informelle Professionalisierungsprozesse von Lehrer:innen „über das gesamte Erwerbsleben neu zu denken“ und eine Verzahnung institutioneller und informeller Lernprozesse in die Betrachtungen zur Lehrkräftefortbildung mit einzubeziehen. (Schmidt-Hertha 2020, S. 53) Erstaunlicherweise findet man bei der Recherche nach wie vor wenige wissenschaftliche Untersuchungen zum umfangreichen Themenbereich selbstgesteuerter und selbstregulierter Lernprozesse von Lehrkräften in der dritten Phase ihrer beruflichen Professionalisierung. Vigerske nennt in ihrer Studie aus dem Jahr 2017 zum Transfer von Inhalten der Lehrkräftefortbildung den Aspekt der *Freiwilligkeit* der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen als wichtigen Einflussfaktor auf die Motivation der Lehrkräfte, Inhalte aus den Veranstaltungen umzusetzen (Vigerske, 2017).

Jüngst haben Röhl, Ophoff, Johannmeyer und Cramer im Rahmen einer quantitativen Fragebogenstudie erste Ergebnisse zur Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten in Deutschland veröffentlicht. (Roehl et al. 2023) Zur Erfassung wurde ein von Evers entwickeltes englischsprachiges Erhebungsinstrument übersetzt und pilotiert. Die fünfstufige Rating-Skala erfasst verschiedene Dimensionen informellen Lernens und wurde im Jahr 2019 durch den Dienstleister FORSA mit etwa

1000 zufällig ausgewählten Personen durchgeführt, wovon N = 405 als Lehrpersonen identifiziert werden konnten. Röhl et al. konnten zeigen, dass ältere Lehrpersonen angeben, öfter zu reflektieren und Feedback einzuholen sowie sich häufiger in Printmedien zu informieren. Es wurden keine signifikanten Effekte für die anderen Dimensionen gefunden. Ein quadratischer Effekt wurde nur für das Lesen von Printmedien festgestellt. Die Nutzungshäufigkeit nimmt bis etwa zum Alter von 56 Jahren zu. Dabei gibt es Hinweise darauf, dass die intensivste Nutzung etwas früher, etwa im Alter von 50 Jahren, stattfindet. (Röhl et al. 2023 S. 16) Es zeigen sich darüber hinaus weitere Zusammenhänge: Frauen geben an, häufiger in den Bereichen Zusammenarbeit, Unterrichtsentwicklung, Erprobung neuer Methoden und Materialien sowie Reflexion des Unterrichts aktiv zu sein. Quer- und Seiteneinsteigende nutzen das Internet häufiger als Informationsquelle, aber zeigen keine höhere Nutzung in anderen Bereichen. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat positive Auswirkungen auf die Erprobung neuer Methoden und die Zusammenarbeit zur Schulentwicklung. Besondere Aufgaben und Funktionen sind nur mit der Zusammenarbeit in Bezug auf die Schule und Unterrichtsentwicklung verbunden, nicht aber mit anderen informellen Lernaktivitäten. Die Nutzung von Printmedien und Internet als Informationsquellen sowie die Zusammenarbeit in Bezug auf Unterrichtsentwicklung variieren je nach Schulform. Lehrpersonen an Haupt-/Realschulen und Gymnasien geben an, weniger Printmedien zu lesen und sich seltener im Internet zu informieren. Grundschullehrpersonen kooperieren weniger in Bezug auf Unterrichtsentwicklung. Lehrpersonen an Gemeinschaftsschulen nutzen das Internet seltener als Informationsquelle. Lehrkräfte anderer Schulformen kooperieren stärker in Bezug auf Schulentwicklung, erproben jedoch seltener Materialien und Methoden (Röhl et al., 2023).

3.2.5 ENTWICKLUNGEN DER JÜNGEREN ZEIT

Die Jahre der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen zwischen 2020 und 2022 haben nicht nur in der Fortbildungslandschaft für Lehrkräfte für große Veränderungen gesorgt. Doch bereits in den Jahren zuvor mit einer rasanten technologischen Entwicklung und sich verändernden Informations- und Kommunikationsgewohnheiten, stellte sich die Frage nach der Bedeutung dieser Entwicklungen für die Lehrkräftefortbildung. Im Rahmen der ICILS-2013-Studie konnte noch gezeigt werden, dass

Lehrkräfte in Deutschland besonders selten an medienbezogenen Fortbildungen teilnahmen (Eickelmann et al. 2019).

Zur Entwicklung der Fortbildungsbereitschaft in den Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen gibt es noch sehr wenige belastbare Forschungsergebnisse. Daten aus Baden-Württemberg zeigen, dass die Teilnahmezahlen an offiziellen Angeboten durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung insgesamt von rund 90 000 auf rund 105 000 deutlich gestiegen sind. Der Anstieg war ausschließlich auf digitale Angebote zurückzuführen. Insbesondere das Interesse an Digitalkongressen oder Reihen mit kurzen Einheiten war dabei hoch (Riecke-Baulecke, 2023). Im Rahmen einer aktuellen explorativen Studie haben Kruse, Hörnemann und Gollub (2023) die berufsbezogene Nutzung des sozialen Netzwerks Instagram durch Lehrkräfte untersucht. Sie gehen hierbei den Fragen nach, welche Ziele und Intentionen Lehrkräfte mit der beruflichen Nutzung von Instagram verbinden, mit welchen inhaltlichen und thematischen Bereichen sie sich beschäftigen und welche Chancen und Risiken das soziale Netzwerk in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften bietet (Kruse et al., 2023). Eine Studie zur berufsbezogenen Nutzung des Kurznachrichtendienstes Twitter im Rahmen der 2012 an der Universität Tübingen gegründeten Graduiertenschule LEAD läuft gerade (Fischer, 2023).

3.2.6 ZUSAMMENFASSUNG DES FORSCHUNGSSTANDES UND ABLEITUNG VON FORSCHUNGSFRAGEN

Bereits im Rahmen der Projektarbeit für den Masterstudiengang Unterrichts- und Schulentwicklung habe ich mich mit der Frage der Fortbildung von Lehrer:innen beschäftigt. Hier ging es zunächst im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie mit wenigen ausgewählten Lehrkräften aus dem Schulleitungskontext darum, Hinweise darauf zu erhalten, warum Lehrkräfte sich fortbilden und ob diese Entscheidung möglicherweise etwas mit der empfundenen Qualität der Fortbildungen, aber auch mit individuellen Motivationslagen zu tun hat (Posselt, 2023). Forschungsfrage war hierbei, ob die Vorstellungen dieser ausgewählten Lehrkräfte über wirksame Fortbildungen den Erkenntnissen der Fortbildungsforschung entsprechen. Zentrales Ergebnis der Interviewstudie war, dass dem Thema Arbeitszeit ein großer Raum gegeben wurde. Alle befragten Lehrkräfte sahen den als notwendig erachteten zeitlichen Fortbildungsbedarf in Konflikt zu der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit. Neben dem

Aspekt der als notwendig erachteten Förderung der Kooperation von Lehrkräften wurde an dritter Stelle das eigene Wirksamkeits- und Kompetenzerleben der befragten Schulleitungsmitglieder genannt. Alle drei Ergebnisse meiner Interviewstudie entsprechen den Erkenntnissen der aktuellen Fortbildungsforschung. Als Lösungsmöglichkeit für das Dilemma einer geringen Fortbildungsteilnahme wurde von den Befragten auch der Vorschlag einer „Verpflichtung“ genannt. Vigerske nennt im Rahmen ihrer Studie jedoch den Aspekt der „Freiwilligkeit“ als wichtigen Einflussfaktor für den Transfer von Fortbildungsinhalten in die Praxis. (Vigerske 2017, S. 249) Für mich ergab sich aus dieser Vorstellung die Frage: Wenn eine Verpflichtung zur Fortbildung, wie sie zwar in allen Bundesländern auf dem Papier steht, die Umsetzung der Fortbildungsinhalte am Ende erschwert: Was motiviert Lehrkräfte denn dann, freiwillig Fortbildungen zu besuchen? Gibt es unter Umständen Zusammenhänge zwischen einer hohen Motivation und einer hohen Fortbildungsbereitschaft, die sich wiederum in den Lernergebnissen der Schüler:innen niederschlägt?

Diese Überlegungen führten nach verschiedenen Recherchen zu Entscheidungen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes. Schwerpunkt der Untersuchung soll die Frage sein, inwiefern sich berufliche Zielorientierungen auf das Fortbildungsverhalten auswirken, und zwar zu einem auf das Fortbildungsverhalten generell, zum anderen auf die Nutzung bestimmter Fortbildungsgelegenheiten. Hierbei sollen auch Hinweise auf den Einfluss von Zielorientierungen auf die Nutzung innovativer Lerngelegenheiten, vor allem durch Selbststeuerung (z.B. Barcamps) und implizites Lernen (z.B. Nutzung sozialer Netzwerke) gewonnen werden.

Ausgehend von der hier nicht näher beschriebenen theoretischen Annahme, dass es ein Interesse an gesunden und zufriedenen Lehrkräften geben muss, soll darüber hinaus der Einfluss der Zielorientierungen auf die berufliche Zufriedenheit und die erlebte berufliche Belastung untersucht werden (vgl. Kapitel 3.1.2).

4 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Nach vorangegangenen Vorüberlegungen zur Genese des Forschungsthemas werden in Kapitel 4 die Forschungsfragen und die daraus abgeleiteten Hypothesen vorgestellt. Daran anschließend wird in Kapitel 5 das Design der Studie vorgestellt. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6. Abgeleitet aus den vorangegangenen Überlegungen zu möglichen Fragestellungen im Hinblick auf die berufliche Zielorientierung von Lehrkräften in Zusammenhang mit ihrer Fortbildungsbereitschaft und Variablen zur Arbeitszufriedenheit und zur empfundenen Belastung lautet die zentrale Forschungsfrage:

Wie hängt die berufliche Zielorientierung von Lehrkräften mit ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen?

Aus der zentralen Forschungsfrage leiten sich weitere Unterfragen ab:

1. Wie hängen berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften und die Anzahl der von ihnen besuchten Fortbildungen zusammen?
2. Wie hängen berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften und die Länge der von ihnen besuchten Fortbildungen zusammen?
3. Wie hängen die beruflichen Zielorientierungen von Lehrkräften und die Art der von ihnen besuchten Fortbildungen und Fortbildungsformate zusammen?
4. Wie hängen die beruflichen Zielorientierungen von Lehrkräften und ihre Teilnahme an innovativen Fortbildungsformaten zusammen?
5. Wie hängen berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften und ihre berufliche Zufriedenheit zusammen?
6. Wie hängen berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften und ihr Belastungsempfinden zusammen?

Im Hinblick auf diese Forschungsfragen wurden Hypothesen nach dem Muster bivariater Zusammenhangshypothesen formuliert (Döring & Borz, 2016, S. 146). Bei der Formulierung der Hypothesen wurden die Zielorientierungen als Kriterium, die anderen Variablen als Prädiktoren betrachtet, wohl wissend, dass bivariate Zusammenhänge in beide Richtungen wirken können (Schwarz, 2023).

4.1 HYPOTHESE 1: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN ZIELORIENTIERUNGEN UND DER TEILNAHME AN FORTBILDUNGEN

Nachdem Vigerske im Rahmen ihrer Untersuchung 2017 (vgl. Kapitel 3.2.2, Vigerske, 2017) nachweisen konnte, dass es hochsignifikante Zusammenhänge zwischen der Teilnahmemotivation und dem Transfer von Fortbildungsinhalten in die schulische Praxis gibt, liegt die Vermutung nahe, dass es auch Zusammenhänge zwischen der Zielorientierung und der grundsätzlichen Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften gibt. Nitsche et al. konnten bereits 2013 zeigen, dass es Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Teilnahme an Fortbildungen gibt (vgl. Kapitel 3.1.1, Nitsche et al., 2013). Abgeleitet aus diesen Überlegungen lauten die Forschungshypothese (H1), samt Unterhypothesen (H1a bis h) wie folgt:

Je mehr Lehrkräfte daran interessiert sind, ihre Kompetenzen zu erweitern (hohe Lernzielorientierung), umso häufiger (1a) und länger (1b) bilden sie sich fort.

Je mehr Lehrkräfte danach streben, ihre hohen Fähigkeiten zu demonstrieren, umso häufiger (1c) und länger (1d) bilden sie sich fort.

Je mehr Lehrkräfte versuchen, niedrige Fähigkeiten (Vermeidungsleistungszielorientierung) zu verbergen, umso seltener (1e) und kürzer (1f) bilden sie sich fort.

Je mehr Lehrkräfte zur Arbeitsvermeidung neigen, umso seltener (1g) und kürzer (1h) bilden sie sich fort.

Für die Variable Annäherungsleistungszielorientierung erwarte ich uneinheitliche Ergebnisse, da der Wunsch, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren, nicht zwangsläufig mit der generellen Fortbildungsbereitschaft korrelieren muss. Möglicherweise vermeiden Personen mit einer hohen Annäherungsleistungszielorientierung auch die Teilnahme an Fortbildungen, weil sie in einem solchen Setting nicht unbedingt ihr Streben nach Kompetenzdemonstration befriedigen können. Es ist außerdem damit zu rechnen, dass die Zusammenhänge nicht zwangsläufig linear sind, da es hinsichtlich sehr langer oder sehr häufiger Fortbildungen möglicherweise einen Sättigungspunkt gibt, ab dem die quantitative Fortbildungsbereitschaft auch bei lernzielorientierten Lehrkräften wieder absinkt.

4.2 HYPOTHESE 2: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN ZIELORIENTIERUNGEN UND DER TEILNAHME AN INNOVATIVEN FORTBILDUNGSFORMATEN

Nitsche, Dickhäuser, Dresel et al. konnten in ihrem Forschungsbeitrag von 2013 ihre Hypothese bestätigen, dass die Zielorientierungen von Lehrkräften besonders für selbstregulierte Lernsituationen (Lektüre von Fachzeitschriften und schulexterne Fortbildungen) eine Bedeutung haben (Nitsche, Dickhäuser, Dresel, et al., 2013). Innovativere Fortbildungsformate fanden in den letzten Jahren vor allem in nicht institutionalisierten Settings statt, die von Lehrkräften außerhalb offizieller Fortbildungsstrukturen gewählt wurden. Auf Basis meiner theoretischen Überlegungen zu den Zielorientierungen und vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Vgl. Kapitel 2.3) stelle ich folgende Hypothesen (H2) auf:

Je mehr Lehrkräfte daran interessiert sind, ihre Kompetenzen zu erweitern (hohe Lernzielorientierung), umso häufiger (2a) berichten sie, sich in innovativen Formaten (zum Beispiel Barcamps, Vernetzung über Online-Plattformen) fortzubilden.

Je mehr Lehrkräfte danach streben, ihre hohen Fähigkeiten zu demonstrieren (hohe Annäherungsleistungszielorientierung), umso eher (2b) bilden sie sich in innovativen Formaten fort.

Je mehr Lehrkräfte versuchen, niedrige Fähigkeiten (Vermeidungsleistungszielorientierung) zu verbergen, umso weniger (2c) bilden sie sich in innovativen Formaten fort.

Je mehr Lehrkräfte zur Arbeitsvermeidung neigen, umso weniger (2d) bilden sie sich in innovativen Formaten fort.

(Nitsche, Dickhäuser, Dresel, et al., 2013)

Die beiden folgenden Hypothesen sind von untergeordneter Bedeutung und wurden formuliert, um neben der Teilnahme an Fortbildungen weitere Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und anderen Variablen aufzuzeigen. Sie beziehen sich auf die Konstrukte Arbeitszufriedenheit und Belastungsempfinden (Vgl. Kapitel 2.4).

4.3 HYPOTHESE 3: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN ZIELORIENTIERUNGEN UND DER ARBEITSZUFRIEDENHEIT

Je mehr Lehrkräfte daran interessiert sind, ihre Kompetenzen zu erweitern (hohe Lernzielorientierung), umso zufriedener (3a) fühlen sie sich in Bezug auf ihren Beruf.

Je mehr Lehrkräfte danach streben, ihre hohen Fähigkeiten zu demonstrieren (hohe Annäherungsleistungszielorientierung), umso zufriedener (3b) fühlen sie sich in Bezug auf ihren Beruf.

Je mehr Lehrkräfte versuchen, niedrige Fähigkeiten (Vermeidungsleistungszielorientierung) zu verbergen, umso unzufriedener (3c) fühlen sie sich in Bezug auf ihren Beruf.

Je mehr Lehrkräfte zur Arbeitsvermeidung neigen, umso unzufriedener (3d) fühlen sie sich in Bezug auf ihren Beruf.

4.4 HYPOTHESE 4: ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN ZIELORIENTIERUNGEN UND DEM BELASTUNGSEMPFINDEN

Je mehr Lehrkräfte daran interessiert sind, ihre Kompetenzen zu erweitern (hohe Lernzielorientierung), umso weniger (4a) fühlen sie sich beruflich belastet.

Je mehr Lehrkräfte danach streben, ihre hohen Fähigkeiten zu demonstrieren (hohe Annäherungsleistungszielorientierung), umso eher (4b) fühlen sie sich beruflich belastet.

Je mehr Lehrkräfte versuchen, niedrige Fähigkeiten (Vermeidungsleistungszielorientierung) zu verbergen, umso eher (4c) fühlen sie sich beruflich belastet.

Je mehr Lehrkräfte zur Arbeitsvermeidung neigen, umso eher (4d) fühlen sie sich beruflich belastet.

5 METHODISCHES VORGEHEN

In den folgenden Abschnitten der vorliegenden Arbeit werden das Forschungsdesign, der Fragebogen, dessen Auswertung und die Ergebnisse dokumentiert. Der Fragebogen und die verwendeten Skalen werden in Kapitel 5.1 im Einzelnen beschrieben, wobei ein besonderes Augenmerk auf die für diese Arbeit zentrale Skalen zu den Zielorientierungen von Nitsche et al. (2011) gerichtet wird.

Bei den Forschungsmethoden habe ich mich an den Vorschlägen von Atteslander, Döring & Bortz sowie Rasch orientiert (Atteslander, 2010; Döring & Bortz, 2016; Rasch et al., 2014).

Die Phasen des quantitativen Forschungsprozesses sehen nach Döring und Bortz, 2016, S. 24/25 folgendermaßen aus:

1. Forschungsthema
2. Forschungsstand
3. Untersuchungsdesign
4. Operationalisierung
5. Stichprobenziehung
6. Datenerhebung
7. Datenaufbereitung
8. Datenanalyse
9. Ergebnispräsentation

Aus dem Forschungsdesiderat zur motivationalen Einstellung von Lehrkräften im Zusammenhang mit ihrer Fortbildungsbereitschaft ergaben sich erste Forschungsfragen für die Masterarbeit, die im Rahmen eines längeren Prozesses geschärft und operationalisiert wurden. Zur Operationalisierung des Konstrukts der Lehrkräftemotivation habe ich nach der Lektüre verschiedener Ansätze der Motivationsforschung das Konzept der beruflichen Zielorientierungen von Nitsche et al. ausgewählt, die ihr Konzept im schulpädagogischen Kontext entwickelt und evaluiert und auch bereits interessante Forschungsergebnisse zu meinen Fragestellungen erzielt hatten (Nitsche et al., 2011).

5.1 FRAGEBOGEN UND SKALEN

Eine wissenschaftliche Befragung unterscheidet sich von einer alltäglichen Befragung vor allem dadurch, dass ihr neben einer systematischen Vorbereitung und einer Zielgerichtetheit, eine Theorie zugrunde liegt, die während der gesamten Befragung kontrollierend die einzelnen Schritte begleitet (Atteslander, 2010). Diese Studie will herausfinden, ob es einen Zusammenhang zwischen beruflichen Zielorientierungen und der Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften gibt. Grundlage der Fragebogenkonstruktion sind die von Nitsche et al. (2011) entwickelten Skalen zur Beruflichen Zielorientierung, die mir von Oliver Dickhäuser im Dezember 2022 nach einem persönlichen E-Mail-Kontakt zur Verfügung gestellt wurden. Um diese Skalen herum wurde der vorliegende Fragebogen nach ausführlicher Internet- und Datenbankrecherche (z.B. über das FDZ Bildung des DiPF (2023) konstruiert. Hierbei wurde gezielt nach Skalen zur Befragung von Lehrkräften und Begriffen wie Fortbildungsbereitschaft, Fortbildungshäufigkeit, Selbstwirksamkeit, Belastung und Beanspruchung gesucht, um verschiedene Aspekte der Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften operationalisieren zu können. Einige Skalen stammen darüber hinaus aus der Literaturrecherche, beispielsweise die Skalen zur beruflichen Zufriedenheit und zur Fort- und Weiterbildung von Johannes Dammerer. Weitere Skalen aus den StEG-Studien zur Innovationsbereitschaft sowie zur Beanspruchung und Belastung wurden nach Zoom-Sitzungen zur Fragebogenkonstruktion mit Wolfram Rollett ergänzt. Der vollständige Fragebogen findet sich im Anhang. Er wurde nach den Grundsätzen für Fragebögen von Atteslander konstruiert. (Atteslander, 2010, S. 109 ff.) Es gelten die Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität, die insbesondere für die Skala Berufliche Zielorientierungen (Vgl. Kapitel 5.1.2.3) im Einzelnen dargestellt werden.

5.1.1 ÜBERBLICK ÜBER DIE VERWENDETEN ITEM PARCELS UND SKALEN

Im Einzelnen wurden folgende Skalen verwendet und teilweise angepasst:

Tabelle 1 Überblick über die verwendeten Itemparcels und Skalen

<p>1. <i>Angaben zur beruflichen Situation</i> (A101 – A109)</p>	<p>(A101) <i>Lehrbefähigung</i> (A102) <i>Unterricht (schwerpunktmäßig)</i> (A103) <i>Anzahl Schüler:innen</i> (A104) <i>Ganztagschule</i> (A105) <i>Anstellungsverhältnis</i> (A106) <i>Festgelegte Arbeitszeit</i> (A107) <i>Studierte Fächer</i> (A108) <i>Unterrichtsfächer</i> (A109) <i>Fachfremder Unterricht</i> Auf die bundesweites Situation angepasste Items aus dem Fragebogen zur Lehrkräftefortbildung des Kultusministeriums Baden-Württemberg 2017, die im Zeitraum vom 24. April bis zum 8. Mai 2017 erfolgte. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2017)</p>
<p>2. <i>Fragen zur beruflichen Zufriedenheit</i> (A201)</p>	<p>(A201) <i>Arbeitszufriedenheit – Lehrkräfte</i> (Fend et al., 2014) Verändert in eine 4-stufige Likert-Skala</p>
<p>3. <i>Fragen zur beruflichen Zielorientierung</i> (A301)</p>	<p>(A301) <i>Berufliche Zielorientierungen.</i> (Dickhäuser et al., 2007; Nitsche et al., 2011)</p>
<p>4. <i>Fragen zum Fortbildungsbesuch</i> (A401 – A409)</p>	<p>(A401) <i>Fortbildung – Maßnahmen der Qualitätsentwicklung im Rahmen der Fend-Studie</i> (Fend et al., 2014) (A402) <i>Fortbildungen (aktuelle Situation)</i> (Dammerer, 2021) (sprachlich angepasst) (A403) <i>Anzahl der durchschnittlich besuchten Fortbildungsstunden pro Schuljahr (Ebd.; sprachlich angepasst)</i> (A404) <i>Fortbildungsgründe (Ebd.; ergänzt)</i> (A405) <i>Art der besuchten Fortbildungen (Ebd.; ergänzt)</i> (A406) <i>Menge der besuchten Angebote im Rahmen offizieller Fortbildungsangebote (Eigenkonstruktion)</i> (A407) <i>Veränderungen im Fortbildungsverhalten seit Corona (Eigenkonstruktion)</i> (A408) <i>Fortbildungsgründe.</i> (Cramer et al., 2019a) Skala zur Verfügung gestellt von der GEW Baden-Württemberg. [ohne Nummer] <i>Bereitschaft zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen (Dammerer, 2021)</i></p>
<p>5. <i>Fragen zur Innovationsbereitschaft</i> (A501)</p>	<p>(A501) <i>Innovationsbereitschaft</i> (Furthmüller, 2014)</p>
<p>6. <i>Fragen zu Beanspruchung und Belastung</i> (A601 – A604)</p>	<p>(A601) <i>Zeitliche Beanspruchung in einer durchschnittlichen Unterrichtswoche (Eigenkonstruktion)</i> (A602) <i>Erlebte Belastung im Lehrerberuf (Furthmüller, 2014)</i> (A603) <i>Selbstwirksamkeit: „Wie nehmen Sie sich selbst als Lehrerin bzw. Lehrer derzeit wahr?“ (Furthmüller, 2014)</i> (A604) <i>Sonstige Belastung (Boehm-Kasper et al., 2013)</i></p>
<p>7. <i>Persönliche Angaben</i> (A701 – A706)</p>	<p>(A701) <i>Geschlecht</i> (A702) <i>Altersgruppe</i> (A703) <i>Dienstjahre</i> (A704) <i>Lebensform</i> (A705) <i>Bundesland</i> (A706) <i>Funktion (Eigenkonstruktion)</i></p>

Die Teilnehmer:innen wurden mit einem kurzen Einleitungstext auf das Thema der Befragung vorbereitet:

Abbildung 2 Einleitungstext Fragebogen

*Liebe Teilnehmerin,
lieber Teilnehmer,*

mein Name ist Susanne Posselt, ich bin Lehrerin an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg und studiere berufsbegleitend im Masterstudiengang Unterrichts- und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Derzeit verfasse ich meine Abschlussarbeit. Dazu würde ich von Ihnen gerne mehr zu Ihrer Fortbildungsteilnahme in der dritten Phase der Lehrkräftebildung erfahren. Dieser Fragebogen umfasst 30 Multiple-Choice-Fragen. Bitte markieren Sie die Antwort bzw. mehrere Antworten, die auf Sie zutreffen, mit einem Kreuzchen. Die Bearbeitungsdauer dieser Umfrage beträgt etwa 30 – 40 Minuten. Für den Erfolg der Studie ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen vollständig ausfüllen und keine der Fragen auslassen. Alle Daten werden anonym erhoben, sie können Ihrer Person nicht zugeordnet werden und werden streng vertraulich behandelt.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

5.1.2 DIE SKALEN IM EINZELNEN

Im Folgenden werden die einzelnen Skalen und Itemparcels detailliert im Hinblick auf ihre Relevanz für die wissenschaftlichen Fragestellungen mit dem Fokus auf die Skalen zur beruflichen Zielorientierung sowie die in den Hypothesen 1 bis 4 formulierten Zusammenhänge vorgestellt. Einige Skalen wurden hinzugenommen, um mögliche weitere Zusammenhänge identifizieren zu können und die Forschungsergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt im Hinblick auf andere Forschungsfragen weiter auswerten zu können.

5.1.2.1 Angaben zur beruflichen Situation

Der erste Fragenblock umfasste Fragen zur beruflichen Situation. Zur Erfassung wurde ein Fragebogen des Landes Baden-Württemberg als Grundlage verwendet, der auf die bundesweite Situation angepasst wurde. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2017) Erfragt wurden die Lehr- bzw. Laufbahnbefähigung (A101), der Schwerpunkt der unterrichtlichen Tätigkeit (Schulart) (A102), die Anzahl der Schüler:innen an der Schule (A103), ob es sich um eine Ganztagschule handelt (A104), das Anstellungsverhältnis (A105), die festgelegte Arbeitszeit (A106), die studierten (A107) und unterrichteten (A108) Fächer (Freitext) und die fachfremd unterrichteten Fächer (A109). Als Hürde stellte sich bei der Fragebogenkonstruktion die Tatsache dar, dass es bundesweit sehr viele unterschiedliche Bezeichnungen für die unterschiedlichen Lehrämter und Schularten gibt (Vgl. auch Kapitel 2.5.1). Vor

allem integrierte Schularten gibt es in den unterschiedlichsten Ausgestaltungen. Sie heißen unter anderem Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Stadtteilschule, Oberschule, Regelschule. Diese unterschiedlichen Schularten sind wiederum nicht deckungsgleich, selbst wenn sie die gleiche Bezeichnung tragen. So gibt es integrierte Schularten von Klasse 1 bis 10, von 1 bis 13, von 5 bis 10 und von 5 bis 13. Dass selbst die intensiv durchdachte Liste mit unterschiedlichsten nominalen Variablenausprägungen am Ende nicht ausreichend war, zeigte sich bei der Auswertung (Vgl. Tabelle 19 Lehrbefähigung und Tabelle 20 Lehrbefähigung Sonstiges) daran, dass auch das freie Antwortfeld genutzt wurde.

5.1.2.2 Skala Arbeitszufriedenheit

Die Skala Arbeitszufriedenheit (A201) stammt aus der Fragebogenerhebung zur Wissenschaftlichen Begleitung von Gesamtschulen aus dem Jahr 1977 (Fend et al., 2014) und dient der Erfassung der beruflichen Zufriedenheit. Sie umfasst 7 Items auf einer 5-stufigen Likert-Skala mit der Beschriftung 1 = unzufrieden, 2 = eher zufrieden, 3 = teils zufrieden, teils unzufrieden, 4 = eher zufrieden, 5 = zufrieden. Die interne Konsistenz der Skala beträgt nach Cronbachs Alpha $\alpha = .70$ bei einer Stichprobengröße von $N = 389$, einem Mittelwert von $M = 35.53$ und einer Standardabweichung von $SD = 6.92$. Für die Befragung wurde die Likert-Skala in eine 4-stufige Skala umgewandelt und auf die Mittelkategorie (teils -teils) verzichtet, um die Befragten so zu einer eindeutigen Antworttendenz bewegen zu können. Die Beschriftung der Items wurde verändert in: 1 = nicht zufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = eher zufrieden, 4 = zufrieden. Das Konstrukt Arbeitszufriedenheit wird hier synonym mit dem Konstrukt berufliche Zufriedenheit verwendet. (Zum Problem der Definition von Arbeits- und Berufszufriedenheit vgl. Dammerer, 2021, S. 30)

5.1.2.3 Skalen zur Beruflichen Zielorientierung

Die zentralen Items der durchgeführten Untersuchung finden sich in diesem Frageblock. Die Skalen zur Beruflichen Zielorientierung (A301, vgl. Tabelle 2 Skalen Berufliche Zielorientierungen mit Beispielitems) wurde unter Federführung von Sebastian Nitsche durch eine Forschungsgruppe um Dickhäuser und Dresel entwickelt und evaluiert (Nitsche et al. 2011).

Tabelle 2 Skalen Berufliche Zielorientierungen mit Beispielimten

Instruktionstext: „In diesem Abschnitt möchten wir von Ihnen wissen, welche Ziele Sie in ihrem Beruf als Lehrer verfolgen. Geben Sie dazu bitte zu jeder der nachfolgenden Aussagen an, wie sehr Sie dieser zustimmen.“		
Zielorientierung	Facette	Beispielimten
		Itemstamm: <i>In meinem Beruf strebe ich danach...</i>
Lernzielorientierung (je 3 Items pro Facette)	pädagogisch	<i>... komplizierte Unterrichtssituationen besser zu verstehen.</i>
	fachlich	<i>... mich in meinem Fach zunehmend besser auszukennen.</i>
	fachdidaktisch	<i>... den Prozess der Wissensvermittlung in meinem Fach wirklich zu begreifen.</i>
Annäherungsleistungszielorientierung (je 3 Items pro Facette)	Schüler	<i>... meinen Schülern zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer.</i>
	Kollegen	<i>... meinen Kollegen zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer....</i>
	Schulleitung	<i>... dass mein Vorgesetzter merkt, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer.</i>
	Selbst	<i>... mir selbst zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer.</i>
Vermeidungsleistungszielorientierung (je 3 Items pro Facette)	Schüler	<i>... dass meine Schüler nicht glauben, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer.</i>
	Kollegen	<i>... vor meinen Kollegen zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer.</i>
	Schulleitung	<i>... meinem Vorgesetzten nicht zu zeigen, wenn mir die Unterrichtsanforderungen schwerer fallen, als anderen Lehrern.</i>
	Selbst	<i>... mir selbst nicht eingestehen zu müssen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer.</i>
Arbeitsvermeidung (3 Items)		<i>...mit wenig Arbeit durch den Schulalltag zu kommen.</i>

Sie bestehen aus 36 Items (je drei für jede herausgearbeitete Facette der Zielorientierungen und der Tendenz zur Arbeitsvermeidung). Unterschieden werden die *Lernzielorientierung* differenziert in die Kompetenzbereiche *pädagogisch*, *fachlich* und *fachdidaktisch*, die *Annäherungsleistungszielorientierung*, differenziert nach den Adressaten *Schüler*, *Kollegen*, *Schulleitung* und *selbst* sowie die *Vermeidungsleistungszielorientierung*, ebenfalls differenziert nach den Adressaten *Schüler*, *Kollegen*, *Schulleitung* und *selbst*. Eine 5-stufige Likert-Skala erlaubt Einschätzungsmöglichkeiten zwischen 1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = weder noch, 4 = stimmt eher und 5 = stimmt genau. Im Unterschied zu anderen Skalen der Studie wurde hier die 5-stufige Likert-Skala beibehalten, um eine Forschungsergebnisse mit früheren Forschungsergebnissen vergleichen zu können. Die Konstruktvalidität beträgt nach Cronbachs Alpha zwischen $\alpha = .75$ und $\alpha = .89$ bei einer Stichprobengröße zweier Stichproben mit $N_1 = 248$ und $N_2 = 247$. Genauere Angaben zur Entwicklung und zur Konstruktvalidität können bei Nitsche et al. (2011) nachgelesen werden (Dickhäuser et al., 2016; Nitsche et al., 2011, 2017).

5.1.2.4 Skalen zum Fortbildungsbesuch

In diesem umfangreichen Frageblock wurde die Fortbildungstätigkeit der Lehrkräfte in unterschiedlichen Dimensionen erhoben, um daraus Aussagen zur Fortbildungsbereitschaft und zur Art der Fortbildungsteilnahme ableiten zu können. Die verwendeten Skalen wurden teilweise sprachlich angeglichen und auf die aktuelle Situation nach den Pandemie Jahren und einer immer schneller fortschreitenden Digitalisierung angepasst.

5.1.2.4.1 Skala Fortbildung – Maßnahmen der Qualitätsentwicklung

Über die Skala *Fortbildung – Maßnahmen der Qualitätsentwicklung* (A401) wird erfasst, welche Arten von Fortbildungen die befragten Personen im vergangenen Schuljahr besucht haben. Grundlage der in der Befragung verwendeten Skala bildet die Skala *Fortbildung – Maßnahmen der Qualitätsentwicklung*, die von Fend (Fend et al., 2014) im Rahmen der Fend-Studie entwickelt und verwendet wurde. Nach dem einleitenden Text: „An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen? (Mehrfachnennungen möglich)“ stehen in der ursprünglichen Skala aus dem Jahr 1977 9 Items als Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Um genauere Ergebnisse zur Dauer und Art der Fortbildungen zu erzielen, wurden die Items gruppiert. Insgesamt stehen dadurch 22 dichotom skalierte Antwortmöglichkeiten (1 = nicht gewählt, 2 = gewählt), unterteilt in die Bereiche „Präsenzfortbildung oder Tagung (außerhalb der Schule)“, „Schulinterne Präsenzfortbildung“ und „Sonstige Aktivitäten“, zur Verfügung. Erfragt werden auch neuere Fortbildungsformate, wie Online-Fortbildungen, (Online- oder Hybrid-)Barcamps und informelle Vernetzung über Online-Plattformen wie Twitter oder Instagram („Twitterlehrerzimmer“; „Instalehrerzimmer“). (Angelehnt an Fend et al., 2014)

Mit dieser Skala wurde tatsächliche Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen unterschiedlicher Länge und Organisationsform (schulexterne und schulinterne Präsenzfortbildung) sowie die Teilnahme an bestimmten (innovativen) Fortbildungsformaten operationalisiert.

Die folgenden Skalen wurden alle mit wenigen Anpassungen einer Untersuchung von Johannes Dammerer zur Berufszufriedenheit und lebenslangem Lernen von Lehrpersonen entnommen. (Dammerer, 2021)

5.1.2.4.2 Skala Organisationsform der jeweiligen Fortbildung

Mit der Skala *Organisationsform der jeweiligen Fortbildung* (A402, Dammerer, 2021, S. 73) wird die in der derzeitigen beruflichen Situation von den befragten Lehrkräften bevorzugte Organisationsform von Fortbildungsveranstaltungen erfasst. Die einleitende Frage lautet: „Wählen Sie in Ihrer aktuellen beruflichen Situation bevorzugt...“

Die Befragten können folgende Items auf einer 4-stufigen Likert-Skala bewerten:

- ... *eintägige Fortbildungsveranstaltungen.*
- ... *mehrtägige Veranstaltungsreihen.*
- ... *Lehrgänge im Zeitrahmen von 1–2 Halbjahren.*
- ... *Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre.*
- ... *Online-Fortbildungen.*
- ... *Sonstige.*

Die Antwortmöglichkeiten sind 1 = *stimme nicht zu*, 2 = *stimme eher nicht zu*, 3 = *stimme eher zu* und 4 = *stimme zu*.

5.1.2.4.3 Skala Häufigkeiten der Teilnahmen an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen

Die Skala *Häufigkeiten der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen* (A403, Dammerer, 2021, S. 73) erfasst auf einer ordinalskalierten Skala die durchschnittliche Häufigkeit der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen pro Schuljahr in Stunden (entsprechend je einer Schulstunde à 45 Minuten). Die Skala wurde sprachlich angepasst und der Begriff „Unterrichtseinheit“ in „Stunden“ verändert.

Nach der einleitenden Frage „*An wie vielen Fort- und Weiterbildungen nehmen Sie pro Schuljahr im Durchschnitt teil? (Angabe in Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten)*“

können die Befragten zwischen folgenden Optionen wählen:

- *0 Stunden*
- *1 – 15 Stunden*
- *16 – 30 Stunden*
- *31 – 60 Stunden*
- *Mehr als 61 Stunden*

Mit dieser Skala wird die Fortbildungsbereitschaft als durchschnittliche Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungen (ordinal skaliert nach aufsteigender Häufigkeit in Schulstunden) operationalisiert.

5.1.2.4.4 Skala Art der besuchten Fort- und Weiterbildungen

Die Skala *Art der besuchten Fort- und Weiterbildungen* (A404) erfasst, ob die Befragten Angebote vorwiegend wählen, um ihre Fach – oder Methodenkompetenz zu erweitern, oder ob es ihnen darum geht, ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Ergänzt wurde diese Skala um Kontrollitems, die die berufliche Zielorientierung (Vgl. Kapitel 5.1.2.3) erfassen (Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung).

Der Item-Stamm lautet *„Ich wähle Fort- und Weiterbildungen um vorwiegend...“* Die Befragten können folgende Items auf einer 4-stufigen Likert-Skala bewerten:

- ... meine Fachkompetenz zu verbessern (Fachwissenschaftliche Angebote).
- ... mir selbst zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer.
- ... meine Persönlichkeit weiterzuentwickeln (Angebote zu Supervision, Austausch, Netzwerken, ...).
- ... mit komplizierten Unterrichtssituationen besser umgehen zu können.
- ... mir die Arbeit zu erleichtern.
- ... meine Methodenkompetenz zu erweitern (Fachdidaktische Angebote).

Die Antwortmöglichkeiten sind 1 = *stimme nicht zu*, 2 = *stimme eher nicht zu*, 3 = *stimme eher zu* und 4 = *stimme zu*.

5.1.2.4.5 Skala Art der besuchten Fort- und Weiterbildungen in der derzeitigen beruflichen Situation

Die Skala *Art der besuchten Fort- und Weiterbildungen in der derzeitigen beruflichen Situation* (A405, Dammerer, 2021, S. 74) erfasst ebenfalls die Art der besuchten Fortbildungen differenziert nach ihrer Funktion in Bezug auf den Grund des Fortbildungsbesuchs. Es geht darum, ob die besuchten Fortbildungen eher der Erhaltung der eigenen Gesundheit oder beruflichen Kompetenz dienen, ob neue Bildungsplaninhalte oder neue politische Schwerpunktsetzungen erworben werden sollen oder ob es um zusätzliche Zertifikate oder den Aufstieg in höhere Positionen geht. Die Itemformulierungen wurden leicht angepasst. Der Item-Stamm lautet *„In Ihrer derzeitigen beruflichen Situation wählen Sie vorwiegend...“* Die Befragten können folgende Items auf einer 4-stufigen Likert-Skala bewerten:

- ... *Erhaltungsfort- und Weiterbildungen*
(z.B. *Persönlichkeitsbildung, Supervision, Professionalisierung*).
- ... *Anpassungsfort- und Weiterbildungen*
(z.B. *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, Rechtschreibrahmen, Grammatikrahmen, ...*).
- ... *Erweiterungsfort- und Weiterbildungen*
(z.B. *LRS, Montessori- Ausbildung, Inklusion, ...*).
- ... *Aufstiegsfort- und Weiterbildungen*
(z.B. *Schulmanagement, Administration, Beratung, ...*).

Die Antwortmöglichkeiten sind 1 = *stimme nicht zu*, 2 = *stimme eher nicht zu*, 3 = *stimme eher zu* und 4 = *stimme zu*.

5.1.2.4.6 Aktivitäten im Rahmen offizieller Fortbildungsangebote

Mit dieser Skala (A406, Eigenkonstruktion) wird erfasst, ob und wie viele der besuchten Fortbildungen im Rahmen offizieller Fortbildungen (beispielsweise durch die landeseigenen Fortbildungsinstitute) stattgefunden haben. Als Antwort auf die Frage: „*Wie viele dieser Aktivitäten haben im Rahmen offizieller Fortbildungsangebote der Kultusbehörden (z.B. ZSL BW) stattgefunden?*“ können die Befragten zwischen folgenden Optionen wählen:

- *Keine*
- *1–4*
- *mehr als 5*
- *alle*

5.1.2.4.7 Veränderung des Fortbildungsverhaltens nach der COVID-19-Pandemie

Mit dieser Skala (A407, Eigenkonstruktion) wird erfasst, ob sich durch die Zeit der Schulschließungen und vermehrte digitale Angebote nach 2020 etwas am Fortbildungsverhalten der Teilnehmer:innen verändert hat. Als Antwort auf die Frage: „*Hat sich durch die Zeit der Schulschließungen und vermehrten Online-Fortbildungen etwas an Ihrem Fortbildungsverhalten geändert?*“ können die Befragten zwischen folgenden Optionen wählen:

- *Nein*
- *Ja, und zwar*
 - *... ich besuche seit 2020 mehr Fortbildungen.*
 - *... ich besuche seit 2020 weniger Fortbildungen.*
 - *... ich habe seit 2020 keine Fortbildungen mehr besucht.*
 - *... ich besuche aktuell wieder mehr Fortbildungen als die zwei Jahre vorher.*

5.1.2.4.8 Skala zur Erfassung der Fortbildungsgründe

Die Skala *Fortbildungsgründe* (A408, Cramer et al., 2019b) stammt aus einer Untersuchung, die Cramer, Johannmeyer und Drahmman 2019 im Auftrag der GEW Baden-Württemberg durchgeführt haben, um die Fortbildungslandschaft in Baden-Württemberg genauer zu analysieren. Sie erfasst mit einem adaptierten Instrument von Kao, Wu und Tsai (2011) aus Befragungen zur beruflichen Fortbildung auf Basis der „Education Participation Scale (EPS)“ von Boshier (1991, weiterentwickelt 2011 von Kao, Wu und Tsai, zitiert nach Cramer et al., 2019a) das Konstrukt „Fortbildungsmotivation“ auf Basis der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Kapitel 2.3). Das Befragungsinstrument wurde ursprünglich in einem Prä-Post-Design eingesetzt und umfasst Skalen mit insgesamt 20 Items, die auf einer vierstufigen Likert-Skala eingeschätzt werden. Die Antwortmöglichkeiten sind 1 = stimme gar nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu und 4 = stimme völlig zu. Erfragt werden *persönliche Interessen, beruflicher Aufstieg, berufliche Verbesserung, soziale Kontakte, sozialer Anreiz* und *externale Erwartungen*. In der folgenden Tabelle findet sich der veränderte Itemstamm (Ursprünglich: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Gründen für Ihre Teilnahme an der jetzt besuchten Fortbildung zu?“) mit sprachlich angepassten Beispielitems (Cramer et al., 2019b) zu den jeweiligen Fortbildungsgründen:

Tabelle 3 Skala Fortbildungsgründe mit Beispielitems

Fortbildungsgründe nach Faktoren	Beispielitem
Itemstamm: „Ich bilde mich fort, weil...“	
Persönliche Interessen (je 3 Items pro Faktor)	... ich meine Neugierde befriedigen will.
Beruflicher Aufstieg (je 3 Items pro Faktor)	... ich mich für Funktionsstellen qualifizieren will.
Berufliche Verbesserung (je 3 Items pro Faktor)	... ich etwas zur Verbesserung der Unterrichtspraxis lernen möchte.
Soziale Kontakte (3 Items pro Faktor)	... ich gerne andere Lehrkräfte treffe.
Sozialer Anreiz (3 Items pro Faktor)	... ich der Langeweile des Schulalltages entkommen möchte.
Externale Erwartungen (4 Items pro Faktor)	... es in meiner Schule dazu gehört, an Fortbildungen teilzunehmen.

5.1.2.4.9 Skala zur Erfassung der Bereitschaft zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen

Die Skala *Bereitschaft zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen* (A409, Dammerer, 2021, S. 74) erfasst verschiedene weitere Aspekte der Fortbildungsmotivation, etwa die Bereitschaft, auch außerhalb der Unterrichtszeit oder am Wochenende an Fortbildungen teilzunehmen.

Auf die Frage „*Welche Aussagen treffen auf Sie zu?*“ können die Befragten folgende Items auf einer 4-stufigen Likert-Skala bewerten:

- *Ich bin immer auf der Suche nach neuen und innovativen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.*
- *Ich nehme vorwiegend an Fort- und Weiterbildungen in meiner Umgebung teil.*
- *Ich bin bereit, an Fortbildungen auch außerhalb meiner Unterrichtszeit teilzunehmen.*
- *Ich bin bereit, an Fortbildungen auch am Wochenende teilzunehmen.*
- *Ich bin bereit, an Fortbildungen auch in den Ferien teilzunehmen.*
- *Ich nehme vorwiegend an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn Kollegen oder Kolleginnen mitkommen.*
- *Ich nehme nur an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn ich muss.*
- *Ich nehme nur an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn mir meine Vorgesetzten dies vorschreiben.*
- *Ich plane und halte gerne selber Fortbildungen.*

5.1.2.5 Skala zur Innovationsbereitschaft

Mit der Skala zur *Innovationsbereitschaft* (A501, StEG 2005, Holtappels 1997, zitiert nach Furthmüller, 2014, S. 288) wird die Bereitschaft zur ständigen Weiterentwicklung und Veränderung der pädagogischen Praxis erfasst. Die Skala bildet die Innovationsbereitschaft des Lehrerkollegiums aus Sicht der Lehrkräfte ab. Die interne Konsistenz der Skala beträgt nach Cronbachs Alpha $\alpha = .86$ bei einer Stichprobengröße von $N = 8489$, einem Mittelwert von $M = 2.82$ und einer Standardabweichung von $SD = 0.5$. Eine hohe Innovationsbereitschaft kommt in hohen Skalenwerten zum Ausdruck. Auf die Frage: „*Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf das Lehrpersonal Ihrer Schule zu?*“ können die Befragten ihre Einschätzung zu insgesamt 6 Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *trifft nicht zu*, über 2 = *trifft eher nicht zu*, 3 = *trifft eher zu* bis 4 = *trifft zu* zum Ausdruck bringen.

5.1.2.6 Skalen zur Beanspruchung und Belastung

In diesem Abschnitt geht es darum, einen Eindruck über die zeitliche und erlebte Belastung der Studienteilnehmer:innen gewinnen zu können. Die Skala Selbstwirksamkeit wurde hinzugenommen, um die Aussagen zur erlebten Belastung im Hinblick auf eine tatsächliche Beanspruchung einschätzen zu können (vgl. Kapitel 2.4).

5.1.2.6.1 Zeitliche Beanspruchung in einer durchschnittlichen Unterrichtswoche

Mit Hilfe dieser selbst konstruierten Skala wird die zeitliche Beanspruchung der Befragten in einer durchschnittlichen Unterrichtswoche erfasst. Nach einem einleitenden Text können die Zeitangaben in einem offenen Antwortformat für alle sieben Wochentage für jeden einzelnen Wochentag von Montag bis Freitag angegeben werden. Die Eintragung erfolgt in Zeitstunden à 60 Min. für eine durchschnittliche Woche. Der Einleitungstext lautet folgendermaßen:

„In der nachstehenden Zeittabelle möchte ich etwas über Ihre zeitliche Beanspruchung (inklusive Vor- und Nachbereitung) in einer durchschnittlichen Unterrichtswoche erfahren. (Tragen Sie bitte in jede Spalte die gefragten Uhrzeitangaben, Minuten bzw. Stunden ein oder markieren Sie Nichtzutreffendes mit - . Es ist klar, dass Ihre Zeitangaben lediglich Schätzwerte sind.)“

5.1.2.6.2 Erlebte Belastung im Lehrerberuf

Die Skala *Erlebte Belastung im Lehrerberuf* (A602) stammt aus der StEG-Studie und wurde angepasst ohne die Variablen cl33h und cl33i (Fragen zum Ganzttag) übernommen (Böhm-Casper et al., 2000, im Rahmen von StEG, 2009, in Furthmüller, 2014). Sie erfasst, inwieweit die Lehrkräfte ihren Beruf und die Arbeitsbedingungen als belastend einschätzen und davon Einschränkungen im beruflichen und privaten Leben ableiten. Die interne Konsistenz der Skala beträgt nach Cronbachs Alpha $\alpha = .85$ bei einer Stichprobengröße von $N = 8573$, einem Mittelwert von $M = 2.45$ und einer Standardabweichung von $SD = 0.6$. Hohe Skalenwerte repräsentieren eine hohe erlebte Belastung. Auf die Frage: *„Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“* können die Befragten ihre Einschätzung zu insgesamt 7 (im Original 9) Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *stimmt gar nicht*, über 2 = *stimmt teilweise*, 3 = *stimmt größtenteils* bis 4 = *stimmt gar nicht* zum Ausdruck bringen.

5.1.2.6.3 Selbstwirksamkeit

Die Skala *Selbstwirksamkeit* (A603) stammt ebenfalls aus der StEG-Studie. Sie wurde ohne Anpassungen übernommen (StEG 2009, Fragebogen Lehrkräfte, Frage 34; Angelehnt an: Schwarzer/Schmitz. In: Schwarzer & Jerusalem (1999) S. 60.; zitiert nach Furthmüller, 2014). Sie erfasst die wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartung über die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Schwierigkeiten und Barrieren im Schulalltag. Die interne Konsistenz der Skala beträgt nach Cronbachs Alpha $\alpha = .73$ bei einer Stichprobengröße von $N = 8574$, einem Mittelwert von $M = 2.79$ und einer Standardabweichung von $SD = 0.49$. Hohe Skalenwerte repräsentieren eine hohe erlebte Belastung. Auf die Frage: „*Wie nehmen Sie sich selbst als Lehrerin bzw. Lehrer derzeit wahr?*“ können die Befragten ihre Einschätzung zu insgesamt 6 Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *stimmt gar nicht*, über 2 = *stimmt teilweise*, 3 = *stimmt größtenteils* bis 4 = *stimmt gar nicht* zum Ausdruck bringen.

5.1.2.6.4 Sonstige Belastung

Die Skala *Belastung in verschiedenen Lebensbereichen* (A604) stammt von Böhm-Kasper et al. aus einer Erhebung zur Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium und ist eine Weiterentwicklung einer Skala von Döbrich et al. (Döbrich et al., 1999). Der einleitende Text lautet „*Neben den beruflichen Aspekten ist jeder Mensch Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen ausgesetzt. Wie schätzen Sie diese sowie Ihre gegenwärtige Belastung insgesamt für sich persönlich ein? (Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!)*“ Die Befragten können ihre Einschätzung zu den insgesamt 6 Items auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 = *nicht belastet*, über 2 = *etwas belastet*, 3 = *mittelmäßig belastet* bis 4 = *stark belastet* zum Ausdruck bringen (Boehm-Kasper et al., 2013).

5.1.2.7 Persönliche Angaben

Die persönlichen Angaben werden nach dem Vorschlag von Berger-Grabner am Ende des Fragebogens erfasst, um mehr Befragte zur Angabe zu bewegen, da die Befragten gegen Ende der Befragung eher ermüdet sind und keine Fragen mehr, die eine höhere Denkleistung erfordern, gleichzeitig aber eher Persönliches preisgeben (Berger-Grabner, 2016). Erfragt werden Geschlecht, Altersgruppe, Dienstalter, Lebensform, Bundesland und eventuelle Funktionen in der Schulleitung oder

Interessensvertretungen. Aufgrund der Kürze der Zeit und der großen Stichprobe, die für aussagekräftige Ergebnisse meiner Befragung notwendig sein würden, habe ich mich für eine Online-Befragung entschieden, auch, um die Befragung möglichst unkompliziert und breit bundesweit streuen zu können.

Die Skalen wurden in SoSci-Survey eingepflegt und anschließend zu einem Fragebogen zusammengestellt. Der Fragebogen umfasste in der Endversion sieben Abschnitte mit rund 300 Items und richtete sich an Lehrkräfte aus dem gesamten Bundesgebiet.

5.2 DURCHFÜHRUNG PRETEST

Der Pretest wurde zwischen dem 16.2. und dem 4.3.2023 mit einer kleineren Gruppe ausgewählter Lehrkräfte aus meinem schulischen Umfeld und unter den Teilnehmer:innen des MUSE-Studienganges durchgeführt. Auf Grundlage der anonymisierten Anmerkungen habe ich den Fragebogen in Details angepasst. Mein Ziel war es, den Link zur endgültigen Fragebogenversion anlässlich meiner Besuche auf der Didacta in Stuttgart am 8., 9. und 11. März 2023 verteilen zu können. Dazu wurde die Internetadresse zur Online-Befragung in einen QR-Code umgewandelt und auf Visitenkarten gedruckt.

5.3 DURCHFÜHRUNG FRAGEBOGENERHEBUNG

Am 5. März 2023 ging die Endversion des Online-Fragebogens parallel mit einer ersten Ankündigung über Twitter und Instagram live.

Zwischen dem 5.3. und dem 27.5.2023 wurde der Fragebogen insgesamt 1439 Mal angeklickt. Die Verteilung erfolgte über die sozialen Medien (Twitter, Mastodon, Facebook und Instagram), die persönliche Übergabe der Visitenkarte mit verlinktem QR-Code und über eine Verlinkung im regelmäßigen Newsletter der GEW Baden-Württemberg. Zusätzlich habe ich eine Unterseite auf meiner persönlichen Homepage eingerichtet und dort mit einem Video den Zweck der Befragung erläutert. Dieses Video habe ich auch über Instagram-Reels, TikTok, Twitter, Mastodon und Instagram verbreitet. Die größte Reichweite erreichte der Statistik zufolge das Twitter-Video: Hier wurde es 23411 Mal betrachtet und 88 Mal mit „gefällt mir“ markiert. Der Link wurde 626 Mal angeklickt. Das Video-Reel auf Instagram wurde insgesamt 1505 Mal betrachtet und 59 Mal mit „Gefällt mir“ markiert. Auf Mastodon lässt sich

die „Klickzahl“ nicht nachvollziehen, man kann jedoch sehen, dass der Beitrag (Toot) mit dem Video hier 19 Mal geteilt wurde. Von den Personen, die die Befragungsseite angewählt hatten, haben 329 Personen die Befragung vollständig abgeschlossen. Angenommen, dass alle Personen, die die Befragung angeklickt haben, diese auch durchführen wollten bzw. zur relevanten Zielgruppe gehörten, entspricht das einer Rücklaufquote von knapp 23 Prozent. Es ist jedoch davon auszugehen, dass manche Personen den Befragungslink auch mehrfach angeklickt oder die Befragung unterbrochen haben, daher kann nicht sicher gesagt werden, wie hoch die Zahl der erreichten Personen tatsächlich war. Von den 329 abgeschlossenen Datensätzen wurden 286 Fälle als „gültig“ definiert, d.h. die Befragung wurde mindestens bis S. 6 bearbeitet mit höchstens 10% fehlende Antworten abgeschlossen, und abschließend als Datensatz exportiert.

Im Folgenden werden ausgewählte Auswertungsergebnisse vorgestellt. Wie schon an anderer Stelle angemerkt, sind die Ergebnisse sehr umfangreich, sodass selbst von den Daten zur Fortbildungsbereitschaft nur Teile analysiert werden. Die im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage entscheidenden Ergebnisse werden in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellt, zusammengefasst und am Ende in Rückbezug auf die verwendete Literatur kritisch reflektiert und diskutiert.

6 ERGEBNISSE

6.1 BESCHREIBUNG DER STICHPROBE UND DER SOZIODEMOGRAFISCHEN DATEN

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Stichprobe deskriptiv beschrieben und Häufigkeiten (N) und Prozentwerte (%) angegeben und im Fall der Altersverteilung und der Lehrbefähigung mit bundesweiten Daten verglichen. Auf eine grafische Darstellung wurde verzichtet. Die bereinigten Daten finden sich in tabellarischer Form im Anhang.

6.1.1 GESCHLECHTERVERTEILUNG, ALTER, ZEIT IM SCHULDIENTST, LEBENSFORM UND BESCHÄFTIGUNGSUMFANG

Insgesamt haben 285 Personen, davon 221 Lehrerinnen (77 %) und 63 Lehrer (22 %) die Befragung vollständig abgeschlossen, 1 Person rechnete sich dem Konstrukt „divers“ zu (vgl. Tabelle 14 Geschlecht).

Die meisten Befragten (37 %) waren zwischen 41 und 50 Jahren alt, gefolgt von Personen im Alter über 50 (31 %) und Personen im Alter zwischen 30 und 40 Jahren (30 %). Etwas über 2 % der Befragten hatte den 30. Geburtstag noch nicht überschritten und eine Person machte keine Angabe zu ihrem Alter (vgl. Tabelle 15 Altersgruppe). Da die erhobenen Alterskategorien nicht mit den Alterskategorien aus dem Statistischen Bericht von Destatis 2022 (Statistisches Bundesamt, 2022b) übereinstimmen, kann kein Chi-Quadrat-Test durchgeführt werden, um festzustellen, ob es sich um eine repräsentative Stichprobe handelt. Es lässt sich sagen, dass die Beschäftigten im Alter von unter 30 Jahren in der vorliegenden Stichprobe unterrepräsentiert (2 % in der Stichprobe im Vergleich zu 9,9 % in der Grundgesamtheit 2021/22) sind. Die Lehrkräfte mit einem Alter von über 50 Jahre sind hingegen mit einem prozentualen Anteil von 31 % im Vergleich zur Grundgesamtheit (22,3 %) überrepräsentiert. Zur Alterskategorie zwischen 30 und 50 Jahren lassen sich nur grobe Aussagen treffen, da hier die Alterskategorien nicht deckungsgleich sind. In der bundesdeutschen Grundgesamtheit sind 54,5 % zwischen 30 und 49 Jahren alt. In der Stichprobe sind 67 % der Befragten zwischen 30 und 50 Jahren alt. Limitierend kommt hinzu, dass sich die Daten des Statistischen Bundesamtes ausschließlich auf Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schularten beziehen, die vorliegende Stichprobe bezieht jedoch auch Lehrkräfte des beruflichen Schulwesens mit ein.

Befragt nach der *Zeit im Schuldienst* (vgl. Tabelle 16 Zeit im Schuldienst), gab der überwiegende Teil (49,3 %) der Befragten eine Dienstzeit von 7 bis 18 Jahren an, gefolgt von 19 – 30 Jahren (32,9 %), 4 – 6 Jahren (7,3 %), 1 – 3 Jahren (5,6 %) und 31 – 45 Jahren (4,5 %). 1 Person machte keine Angabe zu ihrer Dienstzeit.

Der überwiegende Teil (61,5 %) der Befragten gab an, in einer Partnerschaft mit Kindern zu leben, davon 17,8 % mit Kindern unter 6, 27,3 % mit Kindern zwischen 7 und 16 und 16,4 % mit Kindern über 18. 22,4 % lebten in einer Partnerschaft ohne Kinder.

Befragt nach der Arbeitszeit gab mehr als die Hälfte (56,6 %) der Befragten an in Vollzeit zu arbeiten, 20,6 % arbeiteten mehr als 75 %, 17,8 % mindestens 50 % und lediglich 4,9 % gaben an, in unterhäftiger Teilzeit zu arbeiten.

6.1.2 SCHULART, LEHRBEFÄHIGUNG UND BUNDESLAND

Die befragten Lehrkräfte spiegeln die vielfältige Schullandschaft im Bundesgebiet, weshalb die fast 40 genannten unterschiedlichen Schularten (vgl. Tabelle 21 Schulart; vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 2.5.1) der Übersichtlichkeit halber orientiert an den von der KMK definierten Schularten (Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), 2006) zusammengefasst wurden: Dabei fiel auf, dass der Anteil der Personen aus der Stichprobe, die an einem Gymnasium unterrichten mit 30 % vergleichsweise hoch war. Bundesweit unterrichten etwa 25 % aller Lehrkräfte an Gymnasien (Statistisches Bundesamt, 2022a). Auch diese beiden Datensätze sind nicht unmittelbar vergleichbar, da der bundeweite Datensatz die Lehrkräfte an beruflichen Schulen nicht miteinschließt. In der vorliegende Stichprobe folgten auf die Lehrkräfte an Gymnasien 24 % Lehrer:innen aus Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Gesamtschule/Gemeinschaftsschule/Stadtteilschule), 16 % der Befragten unterrichteten in der Primarstufe (zum Vergleich: 30 % aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen bundesweit unterrichten an Grundschulen), 12 % an einer Schule des beruflichen Schulwesens, 9 % an einer Realschule, 5 % an einer Sonder- oder Förderschule und 3 % an einer Hauptschule. 2 Personen (<1 %) gaben an, in einer Vorbereitungsklasse zu unterrichten.

Vielfältig sind auch die angegebenen Lehrbefähigungen (vgl. Tabelle 19 Lehrbefähigung und Tabelle 20 Lehrbefähigung Sonstiges), die von Quereinstieg bis zur Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II bzw. das gymnasiale Lehramt reichen. Auch hier

erscheint der Anteil der Lehrbefähigungen für das gymnasiale Lehramt mit 43,4% vergleichsweise hoch, wobei hierzu ebenfalls keine Vergleichsdaten zur bundesweiten Grundgesamtheit vorliegen. Da der Anteil an Lehrkräften, die an Gymnasien unterrichten in der Stichprobe 30 % liegt, muss davon ausgegangen werden, dass die restlichen Lehrkräfte mit gymnasialer Lehrbefähigung entweder an beruflichen Gymnasien oder an anderen Schularten der Primarstufe oder Sekundarstufe unterrichten. Hierzu wurden jedoch keine detaillierteren Auswertungen vorgenommen.

38,6 % der Befragten kommen aus Baden-Württemberg und stellen damit die größte Gruppe von Lehrkräften aus den verschiedenen *Bundesländern* (vgl. Tabelle 18 Bundesland) dar. Es folgen Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen (17,2 %), Hessen (10,2 %), Bayern (8,8 %), Niedersachsen (6,3 %), Berlin (3,5 %), Rheinland-Pfalz (3,2 %), Schleswig-Holstein (2,8 %) und Hamburg (2,5 %). Alle anderen Bundesländern überschreiten die Hürde von 2 % nicht. Nur eine Person der insgesamt 286 Teilnehmer:innen an der Befragung hat keine Angabe gemacht. Auffällig ist, dass die westlichen Bundesländer deutlich überrepräsentiert sind, während aus keinem ostdeutschen Bundesland mehr als eine einstellige Anzahl an Lehrkräften an der Studie teilgenommen hat. 2 Personen, die „Sonstiges“ angegeben haben, stammen aus dem deutschsprachigen Ausland, 1 Person hat die Angabe „Auslandsschuldienst“ gemacht.

Ein großer Anteil der Befragten gab an, an einer Ganztagschule zu unterrichten: 61,7 % beantworteten die Angabe, „*Ich arbeite an einer Ganztagschule:*“ mit „Ja“, wovon 20,2 % an einer gebundenen Ganztagschule arbeiten. 35,3 % der Befragten arbeiten nicht an einer Ganztagschule.

Der überwiegende Teil der Befragten ist Beamter oder Beamtin auf Lebenszeit (82,5 %), 12,9 % sind fest angestellt, 1,7 % Beamter/Beamtin auf Probe und 2,1 % befristet angestellte Vertretungslehrkräfte. 2 Personen (0,7 %) sind in den Privatschuldienst beurlaubt.

Studierte und (auch fachfremd) unterrichtete Fächer wurden zwar erhoben, jedoch nicht im Detail ausgewertet, da die Kategorisierung der nominal erhobene Daten einen immensen Aufwand zur Folge gehabt hätte. Es wurde auch auf eine Darstellung der Daten im Anhang verzichtet. Bei einer groben Sichtung der Daten via SPSS-

Ausgabe zeigte sich, dass mehr als 100 Personen das Fach Deutsch als Studienfach angegeben hatten, etwa 60 Personen das Fach Englisch und etwa 35 das Fach Mathematik. Zur exakten Zahl und zur genauen prozentualen Verteilung der Fächer können keine Angaben gemacht werden, da die Freitextangabe sehr viele Variationen zuließ. Auch bei den unterrichteten Fächern wurden überwiegend die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch genannt, im Grundschulbereich auch noch das Fach „Sachunterricht“. Bei der Sichtung der Daten zum fachfremden Unterricht fiel auf, dass hier besonders häufig das Fach Bildende Kunst (N = 28) und das Fach Informatik (N = 12) angegeben wurden.

6.1.3 FUNKTIONEN UND MITGLIEDSCHAFT IN PERSONALRÄTEN UND VERBÄNDEN

Knapp 11 % der Befragten der Stichprobe gaben an, Mitglied in einem Personalrat zu sein. 9 % waren Schulleitungsmitglieder, weitere 15 % Mitglieder der erweiterten Schulleitung und 33 % Mitglieder in einer Steuerungsgruppe. 41 % der Befragten gaben an, keine besondere Funktion zu besitzen. Weiter wurde nach der Mitgliedschaft in Verbänden und/oder Gewerkschaften gefragt. Hier fiel der mit 35 % vergleichsweise hohe Anteil an Mitgliedern der Bildungsgewerkschaft GEW auf. Weitere 5 % gaben an, Mitglied im DPhV zu sein, 4 % im VBE und 3 % im BLV.

6.2 DESKRIPTIVE STATISTIK ZU DEN SKALEN

In diesem Abschnitt werden zu exemplarischen Items aus dem Fragebogen das jeweilige N, der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) deskriptiv dargestellt. Hierbei wird das Augenmerk auf die relevanten Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen gelegt. Die vollständigen deskriptiven Statistiken finden sich im Anhang.

6.2.1 BERUFLICHE ZIELORIENTIERUNG

Für die Auswertung der Skala Berufliche Zielorientierung von Nitsche et al. (2011) via SPSS wurden zusätzlich zu den 36 direkt erfragten Items latente Faktoren berechnet: 9 Items dienen als Indikatoren zur Erfassung der Lernzielorientierung (3 pro Kompetenz-Facette), 12 zur Erfassung der Annäherungsleistungszielorientierung (4 pro Adressaten-Facette) und 12 zur Erfassung der Vermeidungsleistungszielorientierung (4 pro Adressaten-Facette). Der Mittelwert des latenten Items *Lernzielorientierung* (LZO) beträgt bei der erfassten Stichprobe einen Wert von $M = 4.32$. Verglichen mit dem Wert ($M = 4.19$) der Pilotierungsstichprobe von Nitsche et al. (2011) ist er etwas

höher. Es handelt sich also um eine Stichprobe mit einer insgesamt eher höheren Lernzielorientierung. Die Annäherungsleistungszielorientierung (AZO) und die Vermeidungsleistungszielorientierung (VZO) betragen jeweils im Mittel $M = 1.96$. Beide Werte sind bei der Studie Nitsche et al. höher (AZO: $M = 2.34$; VZO: $M = 2.48$). Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung beträgt in der Stichprobe $M = 2.23$ (Nitsche et al.: $M = 2.39$). Zur Prüfung der Annahme der Normalverteilung als Voraussetzung für die Berechnung von bivariaten Korrelationen nach Pearson wurden zunächst Histogramme der berechneten Skalen ausgegeben (die Abbildungen der Histogramme finden sich im Anhang).

Mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests wurde geprüft, ob die empirische Verteilung der Stichprobendaten der Normalverteilung entspricht. Zusammenfassend weisen alle Variablen („Lernzielorientierung“, „Annäherungsleistungszielorientierung“, „Vermeidungsleistungszielorientierung“ und „Arbeitsvermeidung“) signifikante Abweichungen von der Normalverteilung auf. Dies bedeutet, dass die Daten in keiner der Variablen einer exakten Normalverteilung folgen, und möglicherweise andere Verteilungen oder Muster aufweisen. Bei der visuellen Inspektion der Histogramme und der Prüfung der Schiefe und der Kurtosis der verwendeten Skalen zeigte sich zwar bei der Skala Lernzielorientierung eine links-schiefe, bei den Skalen Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung eine rechts-schiefe Verteilung, jedoch auch, dass die Mittelwerte für alle Gruppen etwa normalverteilt waren und innerhalb der Toleranzgrenze lagen. Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Subskalen Lernzielorientierung (insgesamt neun Fragen), Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung berechnet. Die interne Konsistenz war akzeptabel bis sehr hoch, mit Cronbachs Alpha $\alpha = .868$ (hoch) für Lernzielorientierung, $\alpha = .944$ (sehr hoch) für Annäherungsleistungszielorientierung, $\alpha = .944$ (sehr hoch) für Vermeidungsleistungszielorientierung und $\alpha = .764$ (akzeptabel) für Arbeitsvermeidung.

6.2.2 FORTBILDUNGSBESUCH

Bei der deskriptiven Auswertung zu diesem umfangreichen Fragenblock werden exemplarische Schwerpunkte besonders im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen gelegt. Im Zentrum stehen hier die Häufigkeit und Länge der besuchten Fortbildungen sowie die Art der besuchten Fortbildungsformate.

6.2.2.1 Häufigkeit und Dauer des Fortbildungsbesuchs

Befragt nach der *durchschnittlichen Anzahl an Fortbildungsstunden pro Schuljahr* (Angabe in Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten) (Vgl. Tabelle 32 Durchschnittliche Anzahl an Fortbildungsstunden pro Schuljahr) gaben 30,8 % der 286 befragten Lehrkräfte an, Fortbildungen im Umfang von 1 bis zu 15 Stunden zu besuchen, 37,8 % besuchen durchschnittlich 16 bis 30 Stunden pro Jahr, 21,7 % gaben an, 31 bis 60 Fortbildungsstunden zu absolvieren und 9,8 % besuchten mehr als 61 Stunden. Niemand gab an, gar keine Fortbildungen besucht zu haben. Der Mittelwert der Skala beträgt $M = 3.10$ und die Standard-Abweichung $SD = .95$. Verglichen mit den Ergebnissen von Dammerer (2021) gaben deutlich mehr Befragten dieser Stichprobe an, jährlich Fortbildungen in einem Umfang von 1 bis 15 Stunden (30,8 % vs. 15,8 % bei Dammerer), hingegen gaben weniger Befragte an, Fortbildungen im Umfang von 16 bis 30 Stunden zu besuchen (21,7 % vs. 41,5 % bei Dammerer). Insgesamt lag auch der Mittelwert bei Dammerer mit $M = 3.39$ höher, während die Standardabweichung mit $SD = .95$ genau gleich war.

In ihrer Einschätzung zum (gewünschten) *Fortbildungsbesuch in der aktuellen beruflichen Situation* gaben die befragten Lehrkräfte auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = stimme nicht zu; 4 = stimme zu) an, eher eintägige Fortbildungsveranstaltungen zu wählen ($M = 3.25$, $SD = 0.81$), gefolgt von mehrtägigen Veranstaltungsreihen ($M = 2.36$, $SD = 1.04$). Lehrgänge mit einer Dauer von 1 – 2 Halbjahren und länger als 2 Halbjahre erhielten mit $M = 1.89$, $SD = 0.92$ und $M = 1.51$, $SD = 0.75$ deutlich geringere Zustimmungswerte. Das Ergebnis entspricht den Befunden von Dammerer, in dessen Stichprobe der Mittelwert in Bezug auf eintägige Fortbildungsveranstaltungen mit $M = 3.44$ allerdings knapp 0.19 Punkte höher lagen als in dieser Stichprobe.

Konkret haben die befragten Lehrkräfte im vergangenen Schuljahr überwiegend halbtägige (35,7 %) oder eintägige (35,3 %) Präsenzfortbildungen, aber mit einer Häufigkeit von 34,3 % auch 2 bis 3 tägige Fortbildungen außerhalb der Schule

besucht. Mit Abstand und einem prozentualen Anteil von 49,3 % das am häufigsten angegebene Fortbildungsformat im „klassischen“ Setting war die schulinterne Kurzfortbildung (SchiLF) mit einer Dauer von 1 bis 3 Stunden, gefolgt von der eintägigen SchiLF (37,8 %).

6.2.2.2 Innovative Fortbildungsformate

Bei der Angabe innovativer Fortbildungsformate (bezogen auf Fortbildungsaktivitäten im vergangenen Schuljahr) fällt vor allem die hohe Anzahl an Online-Fortbildungen ins Auge: 243 der 286 befragten Lehrkräfte gaben an, im vergangenen Schuljahr eine Online-Fortbildung besucht zu haben. Das entspricht einem Prozentwert von 85 %. Auch informelle Fortbildungsformate wurden häufig genannt, wobei in der Stichprobe vor allem der mit 69,6 % (N = 180) hohe Prozentsatz derer auffällt, die angeben, sich durch Vernetzung über das sogenannte Twitterlehrerzimmer (vgl. Kapitel 2.5.5) beruflich fortgebildet zu haben. Auch eine Vernetzung über das sogenannte Instalehrerzimmer wurde von 49 Personen (17,1 %) genannt. Insgesamt 110 Personen (38,4 %) gaben an, im vergangenen Jahr an einem innovativen Fortbildungsformat in Form eines Barcamps (vgl. Kapitel 2.5.5.3) teilgenommen zu haben, wovon 64 (22,4 %) als Online-Barcamp, 9 (3,1 %) als Hybrid-Barcamp und 37 (12,9 %) als Barcamp in Präsenz organisiert waren. Im Rahmen der offenen Texteingabe wurde zudem von 15 Personen (5,2 %) die professionsbezogene Vernetzung über das soziale Netzwerk Mastodon unter dem Hastag #FediLZ genannt.

6.2.2.3 Weitere Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden einige weitere Ergebnisse kurz beschrieben, die jedoch abgesehen von der Skala Arbeitszufriedenheit für die Auswertung im Hinblick auf die Forschungsfragen keine größere Relevanz haben.

6.2.2.3.1 Änderung durch COVID-19

213 (75 %) der 286 befragten Lehrkräfte gaben ab, dass sich ihr Fortbildungsverhalten durch die Pandemie geändert habe: 154 (53,8 %) von ihnen besuchen seit 2020 mehr Fortbildungen, 33 (11,5 %) besuchen aktuell wieder mehr Fortbildungen, 25 (8,7 %) besuchen hingegen weniger Fortbildungen und 3 (1 %) haben seit 2020 gar keine Fortbildungen mehr besucht.

6.2.2.3.2 Andere Fortbildungsformate und -aktivitäten

Im Rahmen der Studie wurden auch andere Fortbildungsformate erfragt, etwa die eigenständige Lektüre, um sie mit Forschungsergebnissen von Nitsche et al. vergleichen zu können. Diese wurde im Vergleich zu den anderen erfragten Fortbildungsformaten mit 201 Nennungen (70,3 %) tatsächlich am häufigsten genannt, gefolgt vom Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen der eigenen Schule (N = 180, 62,9 %).

6.2.2.3.3 Fortbildungsgründe

Ihre *Fortbildungsgründe* schätzten die Teilnehmer:innen der Studie auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = stimme nicht zu; 4 = stimme zu) ein. Hohe Werte drücken hierbei ein höheres Maß an Zustimmung aus. Werte von über 3 können als Zustimmung gedeutet werden. Die höchsten Zustimmungswerte mit $M = 3.47$ bis $M = 3.61$ ($SD = \max. 0.73$) erzielten die Items zu den Persönlichen Interessen (z.B. „*Ich bilde mich fort, weil ich meine Neugierde befriedigen will*“). Hohe Zustimmungswerte erhielten auch die Items zur Beruflichen Verbesserung (z.B. „*Ich bilde mich fort, weil ich etwas zur Verbesserung der Unterrichtspraxis lernen möchte*.“ $M = 3.59$, $SD = 0.70$). Niedrig bewertet wurden hingegen Items zu Externalen Erwartungen (z.B. „*Ich bilde mich fort, weil mich Kolleg:innen dazu ermutigen*.“ $M = 1.65$, $SD = 0.84$) und zur Beruflichen Verbesserung (z.B. „*Ich bilde mich fort, weil es hilfreich ist, um Schulleiterin/Schulleiter zu werden*.“ $M = 1.55$, $SD = 0.95$)

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Gesamtskala berechnet. Der Gesamtmittelwert betrug $M = 2.55$, $SD = 0.41$. Die interne Konsistenz war hoch, mit Cronbachs Alpha $\alpha = .890$ (hoch). Die Skala *Fortbildungsgründe* war nach Inspektion des Histogramms etwa normalverteilt.

6.2.3 BERUFLICHE ZUFRIEDENHEIT

Die Skala zur *Arbeitszufriedenheit*, angelehnt an Fend et al. (2014) besteht aus 9 Items (z.B. „*Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kolleg:innen*“ und dazugehörigen Präzisierungen „*Gemeint sind alle Kolleginnen und Kollegen, mit denen Sie unmittelbar zusammenarbeiten. Es ist uns klar, dass Sie hier nur ein Durchschnittsurteil abgeben können*“). Die weiteren Items beziehen sich auf die Zufriedenheit mit Vorgesetzten, der Tätigkeit, den Arbeitsbedingungen, der Organisation und Leitung, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und die Bezahlung. Hinzugenommen wurde außerdem ein Item zur Angabe der allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Die ursprünglich 5-stufige Likert-

Skala wurde bewusst in eine 4-stufige Skala umgewandelt. Daher sind die beiden Skalen nicht unmittelbar vergleichbar. Die Befragten konnten zwischen den Ausprägungen 1 = nicht zufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = eher zufrieden und 4 = zufrieden wählen. Insgesamt lässt sich sagen, dass die befragten Lehrkräfte der Stichprobe recht zufrieden sind. Die niedrigsten Zufriedenheitswerte zeigen sich bei den schulischen Arbeitsbedingungen mit einem Mittelwert von $M = 2.45$, gefolgt von der Organisation und Leitung ($M = 2.57$), wobei die Einschätzung der direkten Vorgesetzten höhere Werte erzielt ($M = 3.05$). Die höchsten Zufriedenheitswerte zeigen sich bei der inhaltlichen Bewertung der eigenen Tätigkeit ($M = 3.26$) und bei der Bewertung des eigenen Kollegiums ($M = 3.25$). Auch bei der ursprünglichen Skala von Fend et al. zeigen sich auf einer 5-stufigen Skala die höchsten Zufriedenheitswerte bei der Bewertung der eigenen Tätigkeit ($M = 4.09$) und des eigenen Kollegiums ($M = 3.96$). Auf eine Z-Standardisierung zur genauen Vergleichbarkeit wurde im Rahmen dieser Arbeit verzichtet.

Berechnet wurden außerdem die Mittelwerte der Gesamtskala *Arbeitszufriedenheit*, um sie im Anschluss mit den Faktoren der Skala *Berufliche Zielorientierung* korrelieren zu können. Der Gesamtmittelwert betrug $M = 2.94$, $SD = 0.53$. Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Gesamtskala berechnet. Die interne Konsistenz war hoch, mit Cronbachs Alpha $\alpha = .801$ (hoch). Die Skala *Arbeitszufriedenheit* war nach Inspektion des Histogramms etwa normalverteilt.

6.2.4 BEANSPRUCHUNG UND BELASTUNG

Die Befragten konnten die Items zur wahrgenommenen beruflichen Belastung auf einer 4-stufigen Likert-Skala mit Ausprägungen zwischen 1 = *stimmt gar nicht* und 4 = *stimmt genau* bewerten. Hohe Werte bringen eine hohe empfundene Belastung zum Ausdruck. Zwei Items wurden zur Berechnung der Gesamtskala invertiert, da hier hohe Werte eine geringe Belastung bedeuteten. Die höchsten Werte erzielten die Items „*Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.*“ ($M = 2.73$, $SD = 1.00$) und „*Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespant.*“ ($M = 2.74$, $SD = 1.01$). Der niedrigste Zustimmungswert fand sich bei der Aussage: „*Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.*“ ($M = 2.11$, $SD = 1.00$)

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Gesamtskala berechnet. Die interne Konsistenz war hoch, mit Cronbachs Alpha $\alpha = .890$ (hoch) mit einem Gesamtmittelwert von $M = 2,56$. Die Skala Belastung war nach visueller Inspektion des Histogramms etwa normalverteilt.

6.2.5 INNOVATIONSBEREITSCHAFT

Die Skala Innovationsbereitschaft bezieht sich auf Aussagen zum Lehrpersonal der eigenen Schule (z.B. „Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.“ $M = 2.54$, $SD = 0.80$). Hohe Werte bringen eine hohe Innovationsbereitschaft zum Ausdruck. Die Items dieser Skala wurde zur Befragung hinzugenommen, um Vergleiche zwischen den Aussagen der Befragten zur persönlichen Einstellung gegenüber innovativen Fortbildungsformaten und der wahrgenommenen Innovationsbereitschaft an der eigenen Schule ziehen zu können. Die Items 1 und 5 wurden invertiert. Insgesamt variieren die Mittelwerte nur gering zwischen $M = 2.28$ ($SD = 0.77$) und $M = 2.51$ ($SD = 0.87$)

Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha für die Gesamtskala berechnet. Die interne Konsistenz war hoch, mit Cronbachs Alpha $\alpha = .899$ (hoch) mit einem Gesamtmittelwert von $M = 2,43$. Die Skala Belastung war nach visueller Inspektion des Histogramms etwa normalverteilt.

6.3 DATENANALYSE ZU DEN FORSCHUNGSFRAGEN

Die Analyse der erhobenen Daten erfolgte in einem iterativen Prozess der Datenauswertung, Besprechung im Rahmen von Kolloquien und der eigenständigen Lektüre von Fachliteratur zur quantitativen Datenauswertung (Atteslander, 2010; Döring & Bortz, 2016; Raithel, 2008; Rasch et al., 2014). In der Auswertung wird auf die Darstellung der Daten in Form von Grafiken weitgehend verzichtet. Nur dort, wo interessante Zusammenhänge grafisch besser sichtbar gemacht werden können, wurden Grafiken zur Veranschaulichung hinzugefügt.

6.3.1 DATENANALYSE ZUR ZENTRALEN FRAGESTELLUNG

Zentrale Fragestellung der vorliegende Arbeit war, ob es einen Zusammenhang zwischen der Zielorientierung und der Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften gibt. Die Analyse der Daten zur Beantwortung der Fragestellung durch Überprüfung der Hypothesen (vgl. Kapitel 4) wurden Berechnungen mit dem Statistikprogramm SPSS,

Version 27 durchgeführt. Nach visueller Inspektion und Bereinigung der Daten, Ausgabe der Häufigkeiten und der Berechnung der Mittelwerte und Standardabweichungen wurden die Voraussetzungen zur Berechnung bivariater Zusammenhänge geprüft. Zur Berechnung bivariater Korrelationen der Variablen zu den beruflichen Zielorientierungen (*Lernzielorientierung, Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung* und *Arbeitsvermeidung*) mit der *Anzahl der durchschnittlich pro Schuljahr besuchten Fortbildungsveranstaltungen* wurde zunächst eine nichtparametrische bivariate Rangkorrelationsanalyse nach Spearman durchgeführt, da es sich bei der Variable *Anzahl der durchschnittlich pro Schuljahr besuchte Fortbildungsveranstaltungen* um eine Ordinalskala handelt. Diese Rangkorrelationsanalyse berechnet den linearen Zusammenhang zweier mindestens ordinalskalierten Variablen. Eine Normalverteilung beider Variablen kann nach visueller Inspektion der Schiefe und der Kurtosis angenommen werden. Ergänzend wurde zur genaueren Analyse der beobachteten Unterschiede zwischen den verschiedenen Ausprägungen der Variable *Anzahl der durchschnittlich besuchten Fortbildungsveranstaltungen pro Schuljahr* eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt.

Die Hypothese von Zusammenhängen zwischen Zielorientierungen und der Fortbildungsdauer wurde mit verschiedenen dichotom codierten Variablen, z.B. über die Angabe der Fortbildungsaktivitäten im vergangenen Schuljahr (außerhalb der Schule und schulintern) oder über die Frage nach der bevorzugten Fortbildungswahl in der aktuellen beruflichen Situation, operationalisiert. Zur Analyse dieser dichotom codiert Variablen wurde nach Prüfung der Voraussetzungen eine bivariate Korrelationsanalyse nach Pearson durchgeführt.

Zur Darstellung der Ergebnisse wurde eine Korrelationsmatrix erstellt, um Hinweise zu Zusammenhängen zwischen den Zielorientierungen und dem Besuch bestimmter Fortbildungsformate (Präsenz in unterschiedlicher Dauer/SchiLF) erhalten zu können

6.3.2 DATENANALYSE ZU WEITEREN FRAGESTELLUNGEN

Weitere Fragestellungen betreffen Zusammenhänge zwischen beruflichen Zielorientierungen und der Teilnahme an besonderen Fortbildungsformaten, insbesondere solchen, die als innovativ bezeichnet werden können, sowie mit der Arbeitszufriedenheit und der erlebte Belastung. Die Hypothese von Zusammenhängen zwischen

Zielorientierungen und dem Besuch bestimmter Fortbildungsformate wurde mit verschiedenen dichotom codierten Variablen operationalisiert. Zur Analyse dieser dichotom codiert Variablen wurde nach Prüfung der Voraussetzungen eine bivariate Korrelationsanalyse nach Pearson durchgeführt.

Zur Darstellung der Ergebnisse wurde eine Korrelationsmatrix erstellt, um Hinweise zu Zusammenhängen zwischen den Zielorientierungen und dem Besuch bestimmter Fortbildungsformate (z.B. Online-Fortbildung, Barcamp, etc.) erhalten zu können. Die nicht signifikanten Ergebnisse wurden entfernt. Um genauere Hinweise auf die beobachteten Zusammenhänge zu erhalten, wurden die signifikanten Zusammenhänge zusätzlich mit Hilfe der Berechnung der linearen Regression ausgewertet. Das Gesamtmodell war nicht signifikant. Bevor zur weiteren Analyse die schrittweise Regression berechnet wurde, wurde eine erneute umfassende Korrelationsanalyse durchgeführt, die zum Ergebnis hatte, dass es umfassende Kollinearitäten zwischen den unabhängigen Variablen gibt. Damit waren die Voraussetzungen nicht erfüllt und das Modell wurde verworfen.

Zur Berechnung bivariater Korrelationen der Skalen zu den beruflichen *Zielorientierungen* (*Lernzielorientierung*, *Annäherungsleistungszielorientierung*, *Vermeidungsleistungszielorientierung* und *Arbeitsvermeidung*) mit den Variablen und der Gesamtskala zur *Arbeitszufriedenheit* wurde nach Prüfung der Voraussetzungen zunächst eine nichtparametrische bivariate Rangkorrelationsanalyse nach Spearman durchgeführt, da auch hier zwei mindestens ordinalskalierte Variablen vorlagen. Eine Normalverteilung beider Variablen und ein linearer Zusammenhang kann nach visueller Inspektion (u.a. der Schiefe und der Kurtosis) angenommen werden. Zur Darstellung der Ergebnisse wurde eine Korrelationsmatrix erstellt, um Hinweise zu Zusammenhängen zwischen den Zielorientierungen und der Arbeitszufriedenheit erhalten zu können. Die nicht signifikanten Ergebnisse wurden entfernt. Zur Berechnung bivariater Korrelationen der Skalen zu den beruflichen *Zielorientierungen* (*Lernzielorientierung*, *Annäherungsleistungszielorientierung*, *Vermeidungsleistungszielorientierung* und *Arbeitsvermeidung*) mit der den Variablen zur *Arbeitszufriedenheit* wurde nach Prüfung der Voraussetzungen eine nichtparametrische bivariate Rangkorrelationsanalyse nach Spearman durchgeführt, da auch hier zwei mindestens ordinalskalierte Variablen vorlagen. Eine Normalverteilung beider

Variablen und ein linearer Zusammenhang kann nach visueller Inspektion (u.a. der Schiefe und der Kurtosis) angenommen werden. Zur Darstellung der Ergebnisse wurde eine Korrelationsmatrix erstellt, um Hinweise zu Zusammenhängen zwischen den Zielorientierungen und der Arbeitszufriedenheit erhalten zu können. Die nicht signifikanten Ergebnisse wurden entfernt.

6.4 ERGEBNISSE ZUR FORTBILDUNGSTEILNAHME

Hypothese: Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zielorientierung und der Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften. (Operationalisiert als Anzahl der durchschnittlich pro Schuljahr besuchten Fortbildungsveranstaltungen, vgl. Kapitel 5.1.2.4.3 und bevorzugte Auswahl von Fortbildungsveranstaltungen bzw. tatsächliche Teilnahme im vergangenen Schuljahr, differenziert nach Fortbildungsdauer, vgl. Kapitel 5.1.2.4.2 und Kapitel 5.1.2.4.1.)

6.4.1 ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND FORTBILDUNGSHÄUFIGKEIT

In Tabelle 4 wird die Häufigkeit der durchschnittlichen Teilnahme der befragten Lehrkräfte pro Schuljahr dargestellt. In Tabelle 5 werden die Zusammenhänge der Zielorientierungen mit der Anzahl der durchschnittlich pro Schuljahr besuchten Fortbildungsveranstaltungen dargestellt.

Tabelle 4 Häufigkeiten der durchschnittlichen Teilnahme an Fortbildungen pro Schuljahr

<i>An wie vielen Fort- und Weiterbildungen nehmen Sie pro Schuljahr im Durchschnitt teil? (Angabe in Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten)</i>		
	Häufigkeit	Gültige Prozente
<i>1 - 15 Stunden</i>	88	30,8
<i>16 - 30 Stunden</i>	108	37,8
<i>31 – 60 Stunden</i>	62	21,7
<i>Mehr als 61 Stunden</i>	28	9,8
<i>Gesamt</i>	286	100,0

Tabelle 5 Korrelationen Zielorientierungen und Anzahl Fortbildungen

<i>An wie vielen Fort- und Weiterbildungen nehmen Sie pro Schuljahr im Durchschnitt teil? (Angabe in Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten)</i>		<i>Lernzielorientierung</i>	<i>Annäherungsleistungszielorientierung</i>	<i>Vermeidungsleistungszielorientierung</i>	<i>Arbeitsvermeidung</i>
<i>Anzahl Fort- und Weiterbildungen</i>	<i>Korrelationskoeffizient r_s</i>	.179**	-.011	-.150*	-.111
	<i>Sig. (2-seitig)</i>	.003	.853	.012	.062
	<i>N</i>	278	277	277	282
<i>** Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig).</i>					
<i>* Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig).</i>					

Die Lernzielorientierung korreliert hochsignifikant mit der Anzahl der durchschnittlich pro Schuljahr besuchten Fortbildungsveranstaltungen, $r_s = .179$, $p = .003$, $n = 278$. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt. Die Vermeidungsleistungszielorientierung korreliert ebenfalls, jedoch signifikant negativ, mit der Anzahl der durchschnittlich pro Schuljahr besuchten Fortbildungsveranstaltungen, $r_s = -.150$, $p = .012$, $n = 277$. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) ebenfalls um einen schwachen Effekt.

Zur genaueren Analyse wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Damit sollte eine Antwort auf die Frage gefunden werden, ob sich die Mittelwerte der abhängigen Variablen zwischen den gruppierten durchschnittlichen Fortbildungshäufigkeiten unterscheiden und wenn ja, welche der jeweiligen Faktorstufen sich unterscheiden. Vorher wurden die Voraussetzungen geprüft.

Tabelle 6 Einfaktorielle Varianzanalyse Lernzielorientierungen und Faktorstufen Anzahl Fortbildungen

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Lernzielorientierung	Zwischen den Gruppen	2.96	3	0.99	4.00	.008
	Innerhalb der Gruppen	67.60	274	0.25		
	Gesamt	70.56	277			
Annäherungsleistungszielorientierung	Zwischen den Gruppen	1.14	3	0.38	0.55	.650
	Innerhalb der Gruppen	190.35	273	0.70		
	Gesamt	191.49	276			
Vermeidungsleistungszielorientierung	Zwischen den Gruppen	4.61	3	1.54	2.23	.085
	Innerhalb der Gruppen	188.29	273	0.69		
	Gesamt	192.90	276			
Arbeitsvermeidung	Zwischen den Gruppen	4.37	3	1.46	1.75	.157
	Innerhalb der Gruppen	231.11	278	0.83		
	Gesamt	235.48	281			

Die abhängige Variable (Zielorientierungen) ist intervallskaliert und innerhalb jeder Gruppe kann eine Normalverteilung nach Prüfung der Schiefe und der Kurtosis angenommen werden. Die explorative Datenanalyse mittels Box-Plot zeigte, dass es keine extremen Ausreißer gab. Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem wir eine Gleichheit der Varianzen annehmen können (Lernzielorientierung $p = .16$, Annäherungsleistungszielorientierung $p = .60$, Vermeidungsleistungszielorientierung $p = .31$ und Arbeitsvermeidung $p = .07$).

Die Varianzen der Anzahl der durchschnittlich besuchten Fortbildungsstunden unterscheiden sich nur für das Kriterium Lernzielorientierung signifikant für die unterschiedlichen Faktorstufen. ($F(3,274) = 4.00, p = .008, \eta_p^2 = .042, n = 274$). Das entspricht nach Cohen (1988) einem kleinen Effekt.

Es gab keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Faktorstufen bei Annäherungsleistungszielorientierung, $F(3, 273) = 0.55, p = .650$. Auch für die Faktorstufen bei Vermeidungsleistungszielorientierung konnte kein statistisch signifikanter Unterschied festgestellt werden $F(3, 273) = 2.23, p = .085$. Ebenso gab es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Faktorstufen bei Arbeitsvermeidung $F(3, 278) = 1.75, p = .157$.

Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur zeigen, dass sich die Faktoren bei Lernzielorientierung nicht alle signifikant unterscheiden. 1 – 15 Stunden ($M = 4.256, SD = .52$) und 16 – 30 Stunden ($M = 4.26, SD = .47$) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Auch 16 bis 30 Stunden ($M = 4.26, SD = .47$) und 31 bis 60 Stunden ($M = 4.38, SD = .56$) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Einzig zu den durchschnittlichen Fortbildungshäufigkeit von mehr als 61 Stunden ($M = 4.59, SD = .41$) zeigen sich signifikante Unterschiede zu allen anderen Faktoren. Die Grafik des geschätzten Randmittels macht diese Zusammenhänge sichtbar:

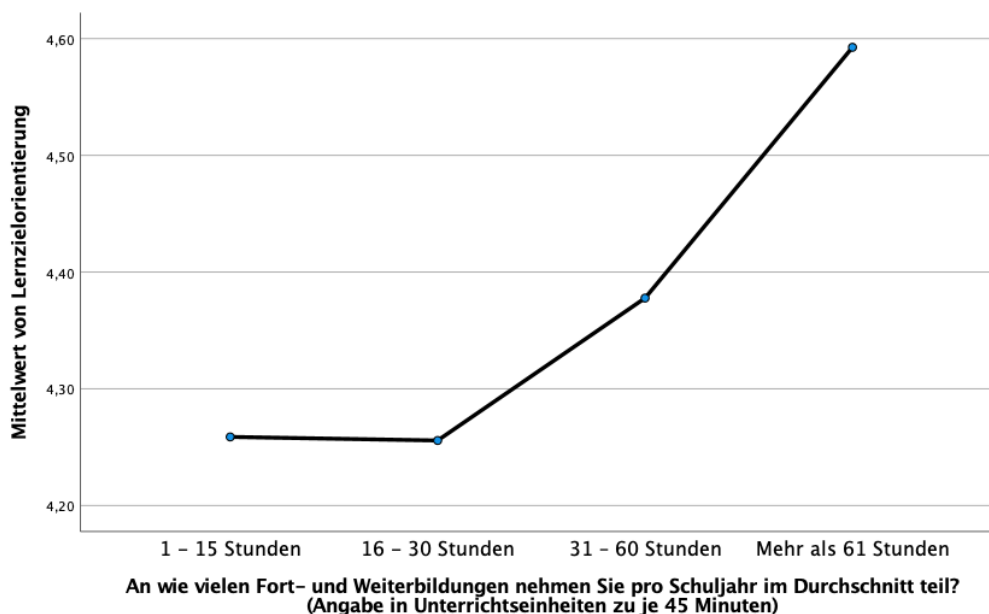


Abbildung 3 Profildiagramm ANOVA Lernzielorientierung - Anzahl Fortbildungen

Umgekehrt, wenn auch nicht statistisch signifikant, verhält es sich bei Personen mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung. Hier sinkt der Mittelwert im Verhältnis zur Fortbildungsdauer weniger vermeidungszielorientierter Personen.

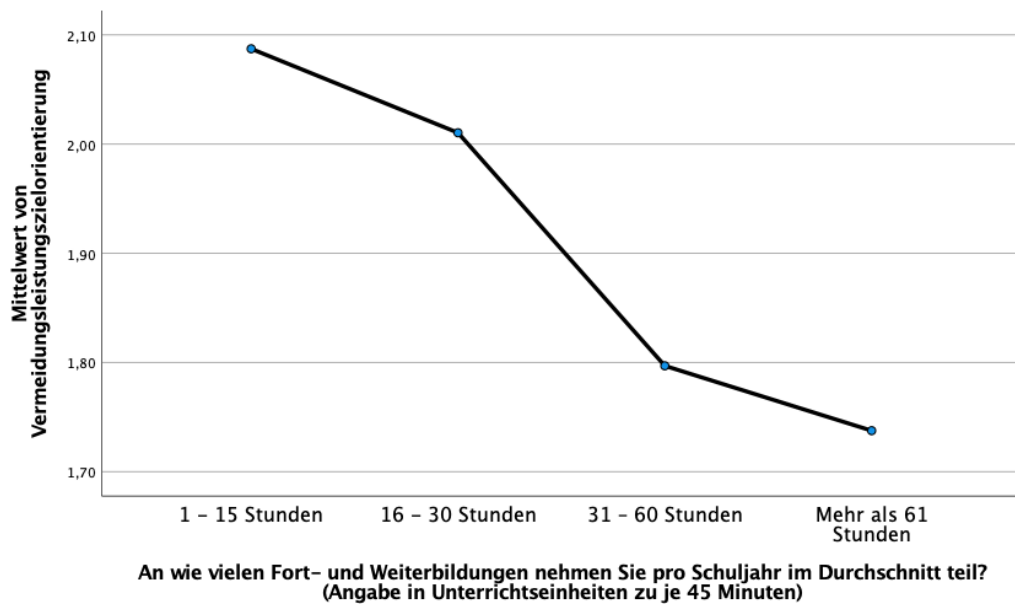


Abbildung 4 Profildiagramm ANOVA Vermeidungsleistungszielorientierung - Anzahl Fortbildungen

Bei Personen mit einer hohen Annäherungsleistungszielorientierung zeigt sich bei visueller Inspektion des geschätzten Randmittels ein uneinheitliches Bild. Ein signifikanter Zusammenhang lässt sich auch hier nicht feststellen. Der höchste Mittelwert zeigt sich bei der Angabe „Mehr als 61 Stunden“ (M = 2.09)

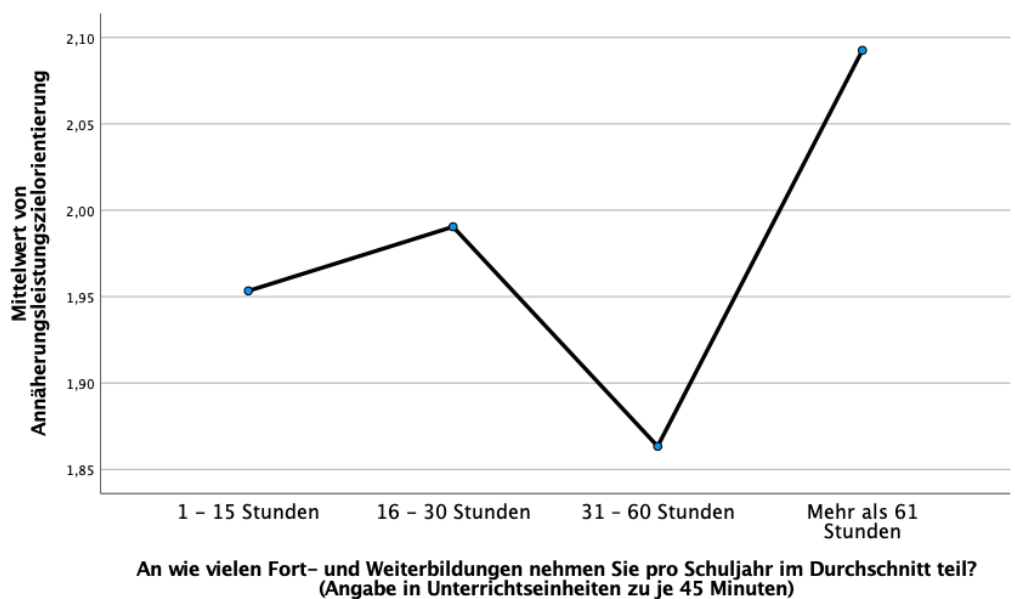


Abbildung 5 Profildiagramm ANOVA Annäherungsleistungszielorientierung - Anzahl Fortbildungen

Bei Personen, die zur Arbeitsvermeidung neigen, lässt sich ein knapp nicht signifikanter, schwacher negativer Zusammenhang zu deren durchschnittlichem Fortbildungsbesuch feststellen. Hier könnte es sich um einen u-förmigen Zusammenhang handeln, da die Mittelwerte zunächst zwischen der Anzahl der besuchten Fortbildungsstunden 1 – 15 Stunden (M = 2.41) bis zur Anzahl von 31 – 60 Stunden (M = 2.10) sinken, bei mehr als 61 Stunden (M = 2.18) steigt der Mittelwert hingegen wieder. Die grafische Auswertung der Ergebnisse per Boxplot und geschätztem Randmittel bestätigt diese Annahme.

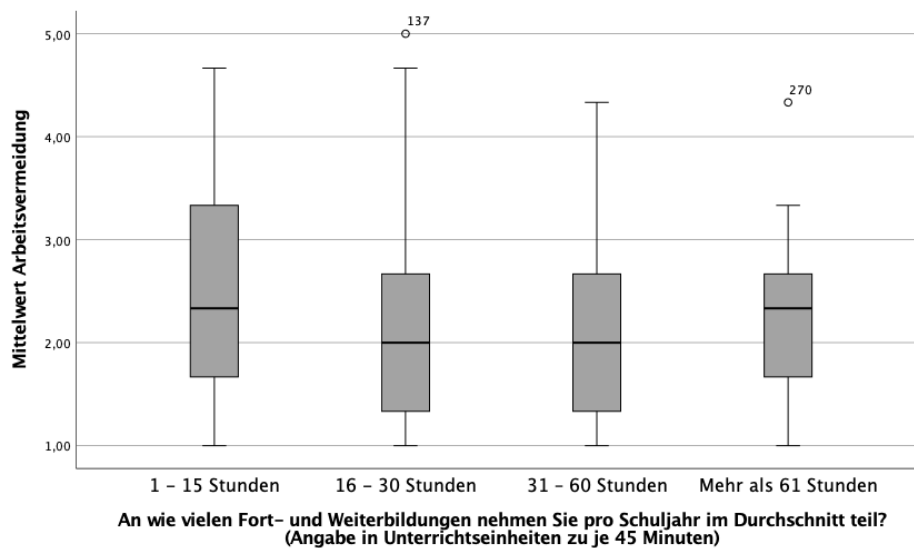


Abbildung 6 Boxplots Arbeitsvermeidung – Anzahl Fortbildungen

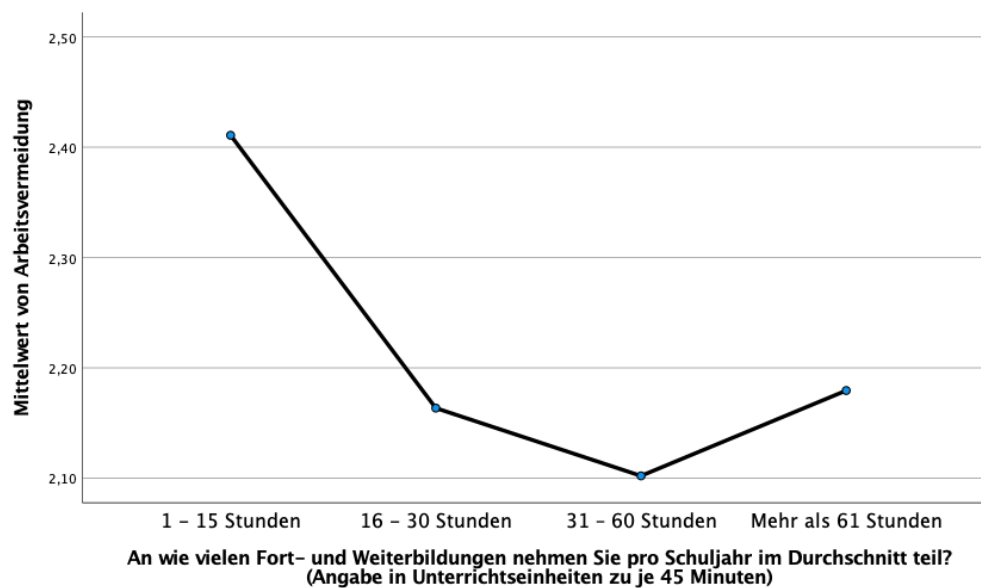


Abbildung 7 Profildigramm ANOVA Vermeidungsleistungszielorientierung - Anzahl Fortbildungen

6.4.2 ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND FORTBILDUNGSDAUER

In Tabelle 7 werden die gefundenen signifikanten Zusammenhänge (nicht signifikante Zusammenhänge wurden entfernt, die vollständige Korrelationsmatrix findet sich im Anhang, vgl. Tabelle 46) dargestellt:

Tabelle 7 Zusammenhänge Zielorientierungen und Fortbildungsdauer (besuchte Fortbildungen im vergangenen Schuljahr)

„An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen?“ (Mehrfachnennungen möglich)		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
Präsenzfortbildungen schulextern halbtätig	Pearson-Korrelation r	-.024	-.009	-.016	-.121*
	Sig. (2-seitig)	.693	.882	.791	.043
	N	278	277	277	282
Präsenzfortbildungen schulextern 2 – 3 Tage	Pearson-Korrelation r	.137*	-.081	-.076	-.076
	Sig. (2-seitig)	.022	.177	.204	.201
	N	278	277	277	282
Schulinterne Fortbildung eintätig	Pearson-Korrelation r	.008	.013	-.113	-.142*
	Sig. (2-seitig)	.900	.835	.061	.017
	N	278	277	277	282
*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.					
**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.					

Es wurde ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zielorientierung Lernzielorientierung und dem Besuch von schulexternen Fortbildungen mit einer Dauer von 2 bis 3 Tagen gefunden. Der Besuch von schulexternen Fortbildungen mit einer Dauer von 2 bis 3 Tagen und die Lernzielorientierung korrelieren signifikant ($r = .137$, $p = .002$, $n = 278$). Je eher eine Person externe Präsenzfortbildungen mit einer Dauer von 2 bis 3 Tagen besucht, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso eher besucht die Person Präsenzfortbildungen mit einer Dauer von 2 bis 3 Tagen. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

Außerdem zeigen sich signifikant negative Zusammenhänge zwischen der Tendenz zur Arbeitsvermeidung und dem Besuch schulinterner Fortbildung mit einer Dauer von einem Tag. Der Besuch von halbtägigen schulexternen Fortbildungen und die Arbeitsvermeidung korrelieren signifikant negativ ($r = -.121$, $p = .004$, $n = 282$). Je seltener eine Person halbtägige schulexterne Fortbildungen besucht, umso eher neigt sie zur Arbeitsvermeidung, oder je eher eine Person zur Arbeitsvermeidung neigt, umso

seltener besucht sie halbtägige schulexterne Fortbildungen. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt. Auch der Besuch von schulinternen Fortbildungen mit einer Dauer von einem Tag und die Arbeitsvermeidung korrelieren signifikant negativ ($r = -.142, p = .001, n = 282$). Je seltener eine Person schulinterne Fortbildungen mit einer Dauer von einem Tag besucht, umso eher neigt sie zur Arbeitsvermeidung, oder je eher eine Person zur Arbeitsvermeidung neigt, umso seltener besucht sie schulinterne Fortbildungen mit einer Dauer von einem Tag. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

Auch für die Darstellung der Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und den Angaben zum bevorzugten Fortbildungsformat in der aktuellen beruflichen Situation wurde eine Korrelationsmatrix erstellt. Das Ergebnis nach Entfernung der nicht signifikanten Zusammenhänge kann Tabelle 8 betrachtet werden. Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Lernzielorientierung und dem Besuch ein- und mehrtägiger Fortbildungsveranstaltungen. Darüber hinaus gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Annäherungsleistungszielorientierung und dem Besuch von Lehrgängen, die länger dauern als 2 Halbjahre.

Tabelle 8 Zusammenhänge Zielorientierungen und bevorzugte Fortbildungsformate in der aktuellen beruflichen Situation

Wählen Sie in Ihrer aktuellen Beruflichen Situation bevorzugt		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
... eintägige Fortbildungsveranstaltungen.	Korrelationskoeffizient r_s	.169**	-.024	.057	.009
	Sig. (2-seitig)	.005	.692	.346	.876
	N	275	274	274	279
... mehrtägige Veranstaltungsreihen.	Korrelationskoeffizient r_s	.153*	-.025	.035	-.022
	Sig. (2-seitig)	.013	.688	.579	.722
	N	259	258	258	263
... Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre.	Korrelationskoeffizient r_s	-.041	.135*	.144*	.135*
	Sig. (2-seitig)	.523	.034	.023	.032
	N	248	246	247	251
** . Die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant (zweiseitig).					
* . Die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant (zweiseitig).					

Die Bevorzugung von eintägigen Fortbildungsveranstaltungen und die Lernzielorientierung korrelieren hochsignifikant ($r_s = .169, p = .005, n = 275$). Je eher eine Person angibt eintägige Fortbildungsveranstaltungen zu bevorzugen, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso eher gibt er an eintägige

Fortbildungsveranstaltungen zu bevorzugen. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt. Die Bevorzugung von mehrtägigen Fortbildungsveranstaltungen und die Lernzielorientierung korrelieren signifikant ($r_s = .153, p = .013, n = 259$). Je eher eine Person angibt mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen zu bevorzugen, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso eher gibt er an mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen zu bevorzugen. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt. Weitere bivariate Zusammenhänge zeigen sich hinsichtlich der Bevorzugung von Lehrgängen mit einer längeren Dauer als 2 Halbjahre mit der Annäherungsleistungszielorientierung, der Vermeidungsleistungszielorientierung und der Tendenz zur Arbeitsvermeidung. Die Bevorzugung von Lehrgängen, die länger dauern als 2 Halbjahre und die Annäherungsleistungszielorientierung korrelieren signifikant ($r_s = .135, p = .034, n = 246$). Je eher eine Person angibt Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre zu bevorzugen, umso annäherungsleistungszielorientierter ist sie, oder je annäherungsleistungszielorientierter jemand ist, umso eher gibt er an, Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre zu bevorzugen.

Auch die Bevorzugung von Lehrgängen, die länger dauern als 2 Halbjahre und die Vermeidungsleistungszielorientierung korrelieren signifikant ($r_s = .144, p = .023, n = 247$). Je eher eine Person angibt Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre zu bevorzugen, umso vermeidungsleistungszielorientierter ist sie, oder je vermeidungsleistungszielorientierter jemand ist, umso eher gibt er an, Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre zu bevorzugen.

Die Bevorzugung von Lehrgängen, die länger dauern als 2 Halbjahre und die Tendenz zur Arbeitsvermeidung korrelieren ebenso signifikant ($r_s = .135, p = .032, n = 252$). Je eher eine Person angibt, Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre zu bevorzugen, umso eher tendiert sie zur Arbeitsvermeidung, oder je eher jemand zur Arbeitsvermeidung tendiert, umso eher gibt er an Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre zu bevorzugen.

6.5 ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND DER TEILNAHME AN INNOVATIVEN FORTBILDUNGSFORMATEN

Es wird vermutet, dass Zielorientierungen mit der Teilnahme an bestimmten, innovativen Fortbildungsformaten zusammenhängen. Dazu wurde der bivariate Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet. Zunächst wurde eine einfach Korrelationsmatrix erstellt, um Hinweise zu linearen Zusammenhängen mit bestimmten Zielorientierungen zu erhalten. Die vollständige Korrelationsmatrix findet sich im Anhang. Es zeigen sich signifikante bivariate Korrelationen. Die Teilnahme an Online-Barcamps und die Lernzielorientierung korrelieren signifikant ($r = .125, p = .04, n = 278$). Je eher eine Person angibt Online-Barcamps teilzunehmen, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso eher nimmt er an Online-Barcamps teil. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt. Auch die Teilnahme an Barcamps in Präsenz und die Lernzielorientierung korrelieren signifikant ($r = .126, p = .04, n = 278$). Je eher eine Person angibt Barcamps in Präsenz teilzunehmen, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso eher nimmt er an Barcamps in Präsenz teil. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

Tabelle 9 Zusammenhänge Zielorientierungen und Innovative Fortbildungsformate

„An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen?“ (Mehrfachnennungen möglich)		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
Online-Barcamp	Pearson-Korrelation r	.125*	.028	-.078	-.051
	Sig. (2-seitig)	.037	.639	.198	.397
	N	278	277	277	282
Barcamp (Präsenz)	Pearson-Korrelation r	.126*	.013	-.048	.006
	Sig. (2-seitig)	.036	.824	.429	.923
	N	278	277	277	282
Hybrid-Barcamp (teilweise online, teilweise vor Ort)	Pearson-Korrelation r	.132*	.025	-.091	-.023
	Sig. (2-seitig)	.028	.680	.132	.700
	N	278	277	277	282
* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.					
** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.					

Bei der Teilnahme an Hybrid-Barcamps und der Lernzielorientierung zeigt sich ebenfalls eine signifikante bivariate Korrelation ($r = .132, p = .03, n = 278$). Je eher eine Person angibt an Hybrid-Barcamps teilzunehmen, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso eher nimmt er an Hybrid-Barcamps teil. Auch hier handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt. Für die anderen Zielorientierungen zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang mit der Teilnahme an innovativen Fortbildungsformaten.

6.6 ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN ARBEITSZUFRIEDENHEIT

Es wurden mehrere signifikante Zusammenhänge zwischen verschiedenen Zielorientierungen und Variablen zur Arbeitszufriedenheit gefunden.

Tabelle 10 Zusammenhänge Zielorientierungen und Arbeitszufriedenheit

„Bitte nehmen Sie nachfolgend Stellung zu Ihrer gegenwärtigen Arbeit.“ (z.B. zu ihren Kollegen, Arbeitsbedingungen, Bezahlung usw.)		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit?	Korrelationskoeffizient r_s	.210**	-.058	-.106	-.144*
	Sig. (2-seitig)	.000	.339	.077	.015
	N	278	277	277	282
Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen?	Korrelationskoeffizient r_s	.052	-.039	-.045	-.155**
	Sig. (2-seitig)	.392	.518	.457	.009
	N	278	277	277	282
Wie zufrieden sind Sie mit der Organisation und Leitung?	Korrelationskoeffizient r_s	.138*	-.069	-.013	-.095
	Sig. (2-seitig)	.021	.258	.833	.113
	N	276	275	275	280
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten?	Korrelationskoeffizient r_s	.111	-.167**	-.068	-.075
	Sig. (2-seitig)	.064	.005	.258	.207
	N	278	277	277	282
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Bezahlung?	Korrelationskoeffizient r_s	.090	-.137*	-.122*	-.149*
	Sig. (2-seitig)	.136	.023	.043	.012
	N	278	277	277	282
**. Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig).					
*. Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig).					

Ein hochsignifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen der *Lernzielorientierung* und der *Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit*. Beide Variablen korrelieren hochsignifikant ($r_s = .210, p = .000, n = 278$). Je zufriedener eine Person mit der eigenen

Tätigkeit ist, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso zufriedener die Person mit der eigenen Tätigkeit. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich auch zwischen der *Lernzielorientierung* und der *Zufriedenheit mit der Organisation und Leitung*. Beide Variablen korrelieren signifikant ($r_s = .138, p = .021, n = 276$). Je zufriedener eine Person mit der Organisation und Leitung ist, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso zufriedener die Person mit der Organisation und Leitung. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

Hinsichtlich der Variable *Annäherungsleistungszielorientierung* zeigt sich hochsignifikanter negativer Zusammenhang zwischen der *Zufriedenheit mit der Bezahlung* und der *Annäherungsleistungszielorientierung*. Beide Variablen korrelieren hochsignifikant negativ ($r_s = -.167, p = .005, n = 277$). Je weniger zufrieden eine Person mit den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten ist, umso annäherungsleistungszielorientierter ist sie, oder je annäherungsleistungszielorientierter jemand ist, umso unzufriedener ist die Person mit den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

Ein signifikanter negativer Zusammenhang zeigt sich zwischen der *Zufriedenheit mit der eigenen Bezahlung* und der *Annäherungsleistungszielorientierung*. Beide Variablen korrelieren signifikant negativ ($r_s = -.137, p = .023, n = 277$). Je weniger zufrieden eine Person mit der Bezahlung ist, umso annäherungsleistungszielorientierter ist sie, oder je annäherungsleistungszielorientierter jemand ist, umso unzufriedener ist die Person mit der Bezahlung. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

Dieser signifikant negative Zusammenhang zeigt sich auch für die *Vermeidungsleistungszielorientierung*. Beide Variablen korrelieren signifikant negativ ($r_s = -.122, p = .043, n = 277$). Je weniger zufrieden eine Person mit der Bezahlung ist, umso vermeidungsleistungszielorientierter ist sie, oder je vermeidungsleistungszielorientierter eine Person ist, umso unzufriedener ist sie mit der Bezahlung. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt. Hinsichtlich der Variable

Arbeitsvermeidung zeigen sich mehrere signifikante Zusammenhänge: Ein signifikant negativer Zusammenhang zeigt sich zwischen der *Arbeitsvermeidung* und der *Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit* ($r_s = .144, p = .015, n = 282$). Je unzufriedener eine Person mit der eigenen Tätigkeit ist, umso eher neigt sie zur *Arbeitsvermeidung*, oder je eher eine Person zur *Arbeitsvermeidung* neigt, umso unzufriedener die Person mit der eigenen Tätigkeit. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt.

6.7 ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND ERLEBTER BELASTUNG

Im bivariaten Zusammenhang von *Zielorientierungen* und *beruflichem Belastungsleben* zeigen mehrere signifikante Zusammenhänge.

Tabelle 11 Zusammenhänge Zielorientierungen und Erlebte Belastung

„In wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“ 4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt teilweise; 3 = stimmt größtenteils; 4 = stimmt genau		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	Korrelationskoeffizient r_s	.137*	.027	.046	.060
	Sig. (2-seitig)	.023	.658	.452	.316
	N	276	275	275	280
Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	Korrelationskoeffizient r_s	.043	.106	.144*	.220**
	Sig. (2-seitig)	.479	.080	.017	<.001
	N	277	276	276	281
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	Korrelationskoeffizient r_s	-.014	.101	.152*	.186**
	Sig. (2-seitig)	.822	.080	.012	.002
	N	277	276	276	281
Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	Korrelationskoeffizient r_s	.056	.090	.133*	.193**
	Sig. (2-seitig)	.355	.134	.027	.001
	N	277	276	276	281
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	Korrelationskoeffizient r_s	.035	.017	.084	.127*
	Sig. (2-seitig)	.277	.783	.164	.034
	N	277	276	276	281
Erlebte Belastung: Gesamt	Korrelationskoeffizient r_s	.075	.056	.138*	.141*
	Sig. (2-seitig)	.216	.357	.115	.018
	N	277	276	275	280

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich zwischen der *Lernzielorientierung* und der Variable *Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein*. Beide Variablen korrelieren signifikant ($r_s = .137, p = .023, n = 278$). Je eher sich eine Person durch ihre schulische Belastung in ihren Freizeitaktivitäten eingeschränkt fühlt, umso lernzielorientierter ist sie, oder je lernzielorientierter jemand ist, umso fühlt sich die Person durch ihre schulische Belastung in ihren Freizeitaktivitäten eingeschränkt. Dabei handelt es sich nach Cohen (1992) um einen schwachen Effekt. Zwischen der Variable *Annäherungsleistungszielorientierung* und den Variablen zur erlebten beruflichen Belastung zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Besonders viele signifikante Zusammenhänge zeigen sich zwischen den Variablen *Vermeidungsleistungszielorientierung* sowie der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung* und der erlebten Belastung. „*Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet*“ korreliert signifikant mit der *Vermeidungsleistungszielorientierung* ($r_s = .144, p = .027, n = 276$) und hochsignifikant mit der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung* ($r_s = .220, p < .001, n = 281$). „*Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde*.“ korreliert signifikant mit der *Vermeidungsleistungszielorientierung* ($r_s = .152, p = .012, n = 276$) und hochsignifikant mit der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung* ($r_s = .186, p = .002, n = 281$). „*Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus...*“ korreliert signifikant mit der *Vermeidungsleistungszielorientierung* ($r_s = .133, p = .027, n = 276$) und hochsignifikant mit der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung* ($r_s = .193, p = .001, n = 281$). „*Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt*.“ korreliert signifikant mit der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung* ($r_s = .127, p = .034, n = 281$).

Für die Gesamtskala zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung* ($r_s = .141, p = .018, n = 280$).

6.8 WEITERE ERGEBNISSE

Berichtenswert sind außerdem hochsignifikante bivariate Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und anderen Fortbildungsformaten, die neben den Formaten, die als „innovativ“ oben bereits untersucht wurden, von Interesse sein könnten. Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der *Lernzielorientierung* und dem

Erfahrungsaustausch mit Angehörigen anderer Berufe. Sie können der folgenden Korrelationsmatrix entnommen werden:

Tabelle 12 Zusammenhänge Zielorientierungen und weitere Fortbildungsformate

„An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen?“ (Mehrfachnennungen möglich)		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
Erfahrungsaustausch mit Angehörigen anderer Berufe (z.B. Psychologen, Juristen. Fachkollegen aus dem außerschulischen Bereich)	Pearson-Korrelation r_s	.153*	-.044	-.049	-.116
	Sig. (2-seitig)	.010	.465	.416	.052
	N	278	277	277	282
Erfahrungsaustausch mit Lehrer:innen anderer Schulen (z.B. Family of Schools)	Pearson-Korrelation r_s	.031	-.065	-.119*	-.101
	Sig. (2-seitig)	.612	.281	.047	.092
	N	278	277	277	282
eigenständige Lektüre	Pearson-Korrelation r_s	.190**	-.071	-.047	-.169**
	Sig. (2-seitig)	.001	.238	.432	.004
	N	278	277	277	282
* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.					
** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.					

6.9 ZUSAMMENFASSUNG DER EMPIRISCHEN AUSWERTUNGEN

Die Auswertungsergebnisse der zuvor ausführlich beschriebenen empirischen Ergebnisse sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst und übersichtlich dargestellt werden, bevor in Kapitel 6 die zentralen Forschungsfragen beantwortet werden. Folgende Zusammenhänge sollten überprüft werden:

- Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Fortbildungshäufigkeit
- Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Fortbildungsdauer
- Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und dem Besuch innovativer Fortbildungsformate
- Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Arbeitszufriedenheit
- Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Belastungsempfinden

Darüber hinaus wurden weitere Zusammenhänge gefunden, die nicht Teil der Fragestellung waren, aber erwähnt werden sollen. Alle gefundenen Zusammenhänge

wurden übersichtlich mit r bzw. r_s , p und anderen statistischen Angaben (M, SD, N) in Tabelle 13 dargestellt.

Die Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und der Fortbildungshäufigkeit lassen sich wie folgt zusammenfassen: Es wurde ein hochsignifikanter positiver Zusammenhang zwischen der *Lernzielorientierung* und der *Anzahl an durchschnittlich pro Schuljahr besuchten Fortbildungen* gefunden. Ein signifikant negativer Zusammenhang wurde zwischen der *Vermeidungsleistungszielorientierung* und der *Anzahl an durchschnittlich pro Schuljahr besuchten Fortbildungen* gefunden.

Bei genauerer Analyse per einfaktorieller Varianzanalyse zeigte sich, dass sich die Varianzen der Gruppen nach *Anzahl der durchschnittlich besuchten Fortbildungsstunden* sich nur für das Kriterium *Lernzielorientierung* signifikant für die unterschiedlichen Faktorstufen unterscheiden. Bei den anderen beiden Zielorientierungen zeigten sich auch insgesamt keine signifikanten Zusammenhänge mit der Anzahl der durchschnittlich besuchten Fortbildungen.

Betrachtet man die tatsächliche Fortbildungsteilnahme der befragten Lehrkräfte (gefragt wurde nach der Teilnahme im vergangenen Jahr) so zeigen sich signifikant negative Zusammenhänge zwischen dem Besuch *halbtägiger schulexterner Fortbildungen* oder *eintägiger schulinterner Fortbildungen* und der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung*. Ein signifikant positiver Zusammenhang wurde zwischen *zwei- bis dreitägigen schulexternen Präsenzfortbildungen* und der *Lernzielorientierung* gefunden.

Dieses Bild wiederholt sich bei der Frage nach Zusammenhängen zwischen der bevorzugten Wahl bestimmter Fortbildungsformate (differenziert nach ihrer Dauer): Hier gibt es eine hochsignifikanter positive Korrelation zwischen der *Lernzielorientierung* und dem *bevorzugten Besuch eintägiger Fortbildungsveranstaltungen* und einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der *Lernzielorientierung* und dem *bevorzugten Besuch mehrtägiger Veranstaltungsreihen*. Für die drei anderen Zielorientierungen zeigen sich signifikant positive Zusammenhänge mit der bevorzugten Wahl von *Lehrgängen, die länger dauern als zwei Halbjahre*. Bezogen auf den Besuch *innovativer Fortbildungsformate (z.B. Barcamps)* lassen sich signifikant positive Zusammenhänge nur für Personen mit hoher *Lernzielorientierung*, dort jedoch für alle

drei Variablen zum Barcamp (Online, Präsenz und Hybrid) feststellen. Für die anderen Zielorientierungen zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge. Viele signifikante Zusammenhänge wurden zwischen verschiedenen Zielorientierungen und den Variablen zur Arbeitszufriedenheit gefunden: Für die *Lernzielorientierung* zeigt sich ein hochsignifikant positiver Zusammenhang mit der *Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit* und ein signifikant positiver Zusammenhang mit der *Zufriedenheit mit der Organisation und Leitung*. Für die *Annäherungsleistungszielorientierung* zeigt sich ein hochsignifikant negativer Zusammenhang mit der *Zufriedenheit mit den eigenen Entwicklungsmöglichkeiten* und ein signifikant negativer Zusammenhang mit der *Zufriedenheit mit der eigenen Bezahlung*. Auch für die *Vermeidungsleistungszielorientierung* kann ein signifikant negativer Zusammenhang mit der *Zufriedenheit mit der eigenen Bezahlung* festgestellt werden.

Für die Skala *Erlebte Belastung* zeigen sich besonders viele signifikante Zusammenhänge zwischen der *Vermeidungsleistungszielorientierung* und der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung*. Die Variable „*Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet*“ korreliert signifikant positiv mit der *Vermeidungsleistungszielorientierung* und der hochsignifikant positiv mit der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung*. Die Variable „*Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.*“ korreliert signifikant positiv mit der *Vermeidungsleistungszielorientierung* und der hochsignifikant positiv mit der Tendenz zur *Arbeitsvermeidung*. Ebenso verhält es sich mit der Variable „*Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.*“ Für die Tendenz zur *Arbeitsvermeidung* zeigt sich noch ein weiterer signifikant positiver Zusammenhang zur Variable „*Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.*“ Weitere signifikante Zusammenhänge zeigen sich zwischen verschiedenen Zielorientierungen und anderen Fortbildungsformaten: Die *Lernzielorientierung* korreliert signifikant positiv mit dem *Erfahrungsaustausch mit Angehörigen anderer Berufe* und hochsignifikant positiv mit der *eigenständigen Lektüre*. Die *Vermeidungsleistungszielorientierung* korreliert signifikant negativ mit dem *Erfahrungsaustausch mit Lehrer:innen anderer Schulen* und die *Arbeitsvermeidung* zeigt einen hochsignifikant negativen Zusammenhang mit der *Eigenständigen Lektüre*.

Tabelle 13 Übersichtstabelle Korrelationen Zielorientierungen

	Lernzielorientierung M = 4.32; SD = .50; N = 278		Annäherungsleistungs- zielorientierung M = 1.96; SD = 0.83; N = 277		Vermeidungsleistungs- zielorientierung M = 1.96; SD = 0.84; N = 277		Arbeitsvermeidung M = 2.23; SD = 0.92; N = 282	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Korrelationen mit durchschnittlicher Anzahl an Fortbildungen/Schuljahr (r_s)								
„An wie vielen Fort- und Weiterbildungen nehmen Sie pro Schuljahr im Durchschnitt teil?“ 0 Stunden; 1 – 15 Stunden; 16 – 30 Stunden; 31 – 60 Stunden; Mehr als 61 Stunden	.179**	.003						
Korrelationen mit Fortbildungsformaten mit bestimmter Dauer (r) „An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen?“								
Präsenzfortbildung schulextern halbtägig								
Präsenzfortbildung schulextern 2 – 3 Tage	.137*	.022						
Schulinterne Fortbildung eintägig								
Korrelationen mit Fortbildungsformaten in der aktuellen beruflichen Situation (r_s) „Wählen Sie in Ihrer aktuellen beruflichen Situation bevorzugt...“								
...eintägige Fortbildungsveranstaltungen.	.169**	.005						
...mehrtägige Veranstaltungsreihen.	.153*	.013						
...Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre.			.135*	.034	.144*	.023	.135*	.032
Korrelationen mit Innovativen Fortbildungsformaten (r) „An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen?“								
Online-Barcamp	.125*	.037						
Barcamp (Präsenz)	.126*	.036						
Hybrid-Barcamp (teilweise online, teilweise vor Ort)	.132*	.028						
Korrelationen mit Arbeitszufriedenheit (r_s) M = 2.94; SD = .534 N = 284 „Bitte nehmen Sie nachfolgend Stellung zu Ihrer gegenwärtigen Arbeit.“ (z. B. zu ihren Kollegen, Arbeitsbedingungen, Bezahlung u.s.w.)								
„Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit?“	.210**	.000						
„Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Arbeitsbedingungen?“								
„Wie zufrieden sind Sie mit der Organisation und Leitung?“	.138*	.021						
„Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten?“								
„Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Bezahlung?“								
Korrelationen mit Erlebter Belastung (r_s) M = 2.56; SD = .739; N = 284 „In wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“								
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	.137*	.023						
Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.								
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.								
Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.								
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.								
Korrelationen mit anderen Fortbildungsformaten (r) „An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen?“								
Erfahrungsaustausch mit Angehörigen anderer Berufe (z. B. Psychologen, Juristen, ...)	.153*	.010						
Erfahrungsaustausch mit Lehrer:innen anderer Schulen (z. B. Family of Schools)								
Eigenständige Lektüre	.190**	.001						

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

6.10 METHODENKRITIK

Nachdem in Kapitel 6 die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt wurden, sollen an dieser Stelle noch einige kritische Anmerkungen zur Untersuchungsmethodik ergänzt werden. Durch den knappen Zeitrahmen zwischen der Entscheidung für das Forschungsthema und der Erstellung des Fragebogens parallel zur Projektarbeit sind mir einige Fehler beim Fragebogendesign unterlaufen, etwa bei der Nummerierung der Abschnitte und Fragen (Alle Abschnitte beginnen mit A). Eine Skala hat zudem keine Nummer. Bei der Skala Lebensform gibt es einen Konstruktionsfehler bei der Angabe „in Partnerschaft mit Kindern von 7 – 16“: Hier müsste es „bis 17“ heißen. Bei den Angaben zu den Alleinerziehenden überschneidet sich die Skala „7 – 18“ und „ab 18“. Ein Problem stellten auch die Proband:innen dar, die Kinder in unterschiedlichen Altersgruppen hatten. Hier gab es keine passende Antwortmöglichkeit im Untersuchungsdesign. Unter Umständen wäre es hilfreich gewesen, auch die Projektarbeit schon im quantitativen Setting zu verfassen, um vorher Erfahrung mit diesem Untersuchungsdesign sammeln zu können. Hier hätte eine Pilotierung und der Pretest bereits im Rahmen der Projektarbeit erfolgen können. Andererseits hätte ich so nicht die Chance gehabt, auch qualitative Forschungsdesigns erproben zu können.

Die Befragung erfolgte im Hinblick auf die zu erreichende Stichprobenzahl auf elektronischem Weg. Zwar konnten einige Unklarheiten durch die Durchführung eines Pretests mit einer kleinen Anzahl an Proband:innen ausgeräumt werden, dennoch bleibt es eine Schwierigkeit des elektronischen Fragebogendesigns, dass es keine Anmerkungsmöglichkeiten, wie etwa auf Papier, gibt. Die Befragung war insgesamt sehr umfangreich. Dadurch stehen zwar nun auch nach Abschluss der Masterarbeit sehr viele interessante noch auszuwertende Ergebnisse zur Verfügung, andererseits wären mit einer kürzeren Befragungsdauer möglicherweise noch mehr Proband:innen erreicht worden. Die Rücklaufquote mit einem N von 286 reichte zwar aus, um zuverlässige Berechnungen erstellen zu können, die Untersuchung kann jedoch aufgrund der Positivauswahl der Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben.

7 BEANTWORTUNG DER ZENTRALEN FORSCHUNGSFRAGEN

In diesem Kapitel werden die zentralen Forschungsfragen unter Berücksichtigung der theoretischen Annahmen aus Kapitel 2 und 3 diskutiert und beantwortet.

Wie hängt die berufliche Zielorientierung von Lehrkräften mit ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen?

Aus der zentralen Forschungsfrage wurden Unterfragen abgeleitet, die sich in drei Abschnitte einteilen lassen:

1. Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Fortbildungsbereitschaft
2. Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Arbeitszufriedenheit
3. Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Erlebter Belastung

7.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG NACH DEM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN BERUFLICHER ZIELORIENTIERUNG UND DER BEREITSCHAFT ZUR TEILNAHME AN FORTBILDUNGEN

Zunächst einmal kann festgestellt werden: Die Lehrkräfte der Stichprobe bilden sich fort – und zwar in den unterschiedlichsten Formaten. Sie sind im Mittel eher lernzielorientiert als die Pilotierungsstichprobe von Nitsche et al., (2011). Die Forschungsgruppe um Nitsche, Dickhäuser, Dresel et al. konnte, wie in Kapitel 3.1 ausgeführt wurde, im Rahmen einiger Studien zeigen, dass es belastbare Zusammenhänge zwischen beruflicher Zielorientierung und der beruflichen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften gibt und insbesondere die *Lernzielorientierung* und die *Annäherungsleistungszielorientierung* positive Prädiktoren für die Teilnahme an Fortbildungen sind (Nitsche, Dickhäuser, Dresel, et al., 2013; Nitsche et al., 2017). Aufgrund der Ergebnisse in Kapitel 6.4.1 kann bestätigt werden, dass es auch in der vorliegenden Stichprobe signifikante Zusammenhänge zwischen den Lernzielorientierungen der befragten Lehrkräfte und der Anzahl der von ihnen durchschnittlich pro Schuljahr besuchten Fortbildungen gibt. Personen mit einer hohen Lernzielorientierung bilden sich signifikant häufiger fort, als Personen mit einer niedrigen Lernzielorientierung. Nach Auswertung der einfaktoriellen Varianzanalyse in Kapitel 6.3.1 zeigten sich für die Variablen Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den

Faktorstufen, aber, wie der Blick auf die Boxplots und die Verteilung des geschätzten Randmittels zeigt, andere Zusammenhänge: Bei genauerer Betrachtung der Mittelwerte fiel auf, dass es einen Peak bei der Variable Annäherungsleistungszielorientierung bei der Angabe „mehr als 61 Stunden“ (mit einer vergleichsweise hohen Standardabweichung) gab. Aufgrund der theoretischen Vorannahmen in Kapitel 2.2.5 könnte das damit zusammenhängen, dass Personen mit einer hohen Annäherungsleistungszielorientierung danach streben, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren und möglicherweise eher dazu neigen, längere Lehrgänge, etwa zur Funktionsstellenqualifikation zu besuchen. Zusammenhänge, die in Kapitel 6.4.2 gefunden wurden, stützen diese Annahme. Hier zeigt sich eine signifikant positive Korrelation zwischen einer hohen Annäherungsleistungszielorientierung und der Angabe, bevorzugt Lehrgänge mit einer längeren Dauer als zwei Halbjahre zu besuchen.

Stellt man dem gegenüber Personen mit einer hohen Vermeidungsleistungszielorientierung, so zeigt sich ebenfalls in Kapitel 6.4.1, dass die Vermeidungsleistungszielorientierung mit einer hohen durchschnittlichen Fortbildungshäufigkeit signifikant negativ korreliert. Der Zusammenhang ist hier nicht ganz so deutlich wie der positive Zusammenhang mit der Lernzielorientierung, aber immer noch sichtbar. Nitsche et al. (2017) konnten, wie in Kapitel 3.1.5 ausgeführt wird, zeigen, dass sich eine hohe Vermeidungsleistungszielorientierung und eine Tendenz zur Arbeitsvermeidung ungünstig auf den Aufbau berufsbezogener Kompetenzen auswirkt. Dieser Befund deutet sich auch in der vorliegenden Stichprobe an. So zeigen sich bei Personen, die zur Arbeitsvermeidung neigen, signifikant negative Korrelationen zur Teilnahme an halbtägigen schulexternen Präsenzfortbildungen und eintägigen schulinternen Fortbildungen im vergangenen Schuljahr. Interessanterweise geben genau diese beiden Gruppen in einem anderen Zusammenhang (vgl. Tabelle 8) signifikant häufiger an, in ihrer aktuellen beruflichen Situation bevorzugt Lehrgänge zu wählen, die länger dauern als zwei Halbjahre. Obwohl mir hierzu keine Forschungsbefunde vorliegen, erscheint es plausibel, dass Personen, die vermeidungsleistungszielorientiert oder generell arbeitsvermeidend agieren, längere Fortbildungen als willkommene Gelegenheit nutzen könnten, um dem Schulalltag zeitweise zu entgehen.

Hinsichtlich der Fortbildungsteilnahme zeigen sich weitere interessante Ergebnisse in Bezug auf die Teilnahme an innovativen Fortbildungsformaten und bei der Nutzung

informeller Lerngelegenheiten. So lassen sich signifikant positive Zusammenhänge zwischen einer hohen Lernzielorientierung und der Teilnahme an Barcamps (egal in welcher Organisationsform) beobachten. Barcamps zeichnen sich, wie in Kapitel 2.5.5.3 ausgeführt wurde, durch eine partizipative Organisationsstruktur auf Augenhöhe aus und entsprechen damit den Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (vgl. Kapitel 2.3), wonach Voraussetzung für die Entfaltung intrinsischer Motivation das Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung ist. Auch Janke, Nitsche und Dickhäuser konnten bereits Korrelationen zwischen der individuell wahrgenommenen Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse nach den Grundannahmen von Deci und Ryan und der Lernzielorientierung von Lehrkräften nachweisen (Deci & Ryan, 2000; Nitsche et al., 2017). Auch jenseits bivariater Korrelationen fiel bei der deskriptiven Analyse der vorliegenden Stichprobe auf, dass eine sehr hohe Anzahl der befragten Lehrkräfte angab, soziale Netzwerke wie Instagram oder den Kurznachrichtendienst Twitter zur informellen Fortbildung zu nutzen. Die Forschungslage zur Nutzung informeller Lerngelegenheiten ist, wie die Ausführungen von Schmidt-Hertha (2020) und Roehl et al. (2023) zeigen, noch dünn. Dass sie von großer Relevanz sein könnte, zeigt die nun folgende Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang beruflicher Zielorientierungen und der Arbeitszufriedenheit.

Zusammenfassend können die Forschungshypothesen 1 und 2 wie folgt beantwortet werden: Für die Variable *Lernzielorientierung* (1a) bestätigt sich die Hypothese H1: Je mehr Lehrkräfte daran interessiert sind, ihre Kompetenzen zu erweitern (hohe Lernzielorientierung), umso häufiger (1a) bilden sie sich fort. Die Nullhypothese, dass es keinen systematischen Zusammenhang gibt, kann für diese Variable somit verworfen werden. Hinsichtlich der anderen Hypothesen 1b bis 1f gibt es keine eindeutigen Befunde. Damit bestätigt sich hier die Nullhypothese. Für die Variable Lernzielorientierung bestätigt sich auch die Hypothese 2a: Je mehr Lehrkräfte daran interessiert sind, ihre Kompetenzen zu erweitern (hohe Lernzielorientierung), umso häufiger (2a) berichten sie, sich in innovativen Formaten (zum Beispiel Barcamps, Vernetzung über Online-Plattformen) fortzubilden. Auch hier konnten für die anderen Variablen keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden, die Unterhypothesen 2b bis 2d werden also verworfen.

7.2 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG NACH DEM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN BERUFLICHER ZIELORIENTIERUNG UND ARBEITSZUFRIEDENHEIT

Im Anschluss an die Forschungsergebnisse von Dammerer (2021), der im Rahmen seiner Studie mit österreichischen Volksschullehrkräften einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Fortbildungsteilnahme und der beruflichen Zufriedenheit feststellen konnte sollte im Rahmen dieser Studie auch der Blick auf die Arbeitszufriedenheit gerichtet werden. Ausgehend von der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000) müsste ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit und beruflichen Zielorientierungen zu erwarten sein. Deci und Ryan kritisieren das Konzept der Zielorientierungen, weil man damit nicht erklären könne, warum Menschen Ziele verfolgen (vgl. Kapitel 2.3). Es zeigen sich tatsächlich signifikante und hochsignifikante Zusammenhänge zwischen bestimmten Zielorientierungen und Aspekten der Arbeitszufriedenheit. Je lernzielorientierter jemand ist, umso zufriedener ist er mit seiner Tätigkeit und auch mit der Organisation und Leitung. Dieses Ergebnis könnte ein Hinweis dafür sein, dass Schulleitungen in Bezug auf die Kompetenzentwicklung des Kollegiums im Sinne einer wertschätzenden und zielführenden Personalentwicklung nicht unterschätzt werden sollten. Die Hypothese 3a kann für diese beiden Aspekte der Arbeitszufriedenheit bestätigt werden. Die Hypothese 3b kann nicht bestätigt werden, es zeigt sich aber, dass Personen mit einer hohen Annäherungsleistungszielorientierung hochsignifikant unzufriedener mit ihren Entwicklungsmöglichkeiten und signifikant unzufriedener mit ihrer Bezahlung sind. Auch Personen mit einer hohen Vermeidungszielorientierung und Personen, die zur Arbeitsvermeidung neigen, zeigen signifikante Zusammenhänge hinsichtlich der Unzufriedenheit mit der Bezahlung. Da Personen, die zur Arbeitsvermeidung neigen auch in signifikantem Maß unzufriedener mit ihrer Tätigkeit und in hochsignifikantem Maß unzufriedener mit ihren Arbeitsbedingungen sind, spricht vieles dafür, dass die Nullhypothese für die Hypothese 3d: „Je mehr Lehrkräfte zur Arbeitsvermeidung neigen, umso unzufriedener (3d) fühlen sie sich in Bezug auf ihren Beruf.“ verworfen werden kann.

7.3 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG NACH DEM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN BERUFLICHER ZIELORIENTIERUNG UND DER ERLEBTEN BELASTUNG

Baumert et al. (2011) fassen den effektiven Umgang mit Belastungssituationen in ihrem Kompetenzmodell COACTIV unter dem Überbegriff Selbstregulationsfähigkeit als wichtige Voraussetzung zur Professionalisierung von Lehrkräften zusammen (vgl. Kapitel 2.1.2). Betrachtet man diese Aussage vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie in Zusammenhang mit der Erlebten Belastung, fallen vor allem die Personen ins Auge, die zur Arbeitsvermeidung neigen. Hier zeigen sich im Zusammenhang mit fast allen Variablen der Skala Erlebte Belastung hochsignifikante Zusammenhänge und auch die Gesamtskala korreliert signifikant mit der Variable Arbeitsvermeidung. Ein ähnliches Bild zeigt sich in Zusammenhang mit der Variable Vermeidungsleistungszielorientierung, auch hier fallen die Korrelationen signifikant aus. Die Hypothesen 4c „Je mehr Lehrkräfte versuchen, niedrige Fähigkeiten (Vermeidungsleistungszielorientierung) zu verbergen, umso eher fühlen sie sich beruflich belastet.“ und 4d „Je mehr Lehrkräfte zur Arbeitsvermeidung neigen, umso eher fühlen sie sich beruflich belastet.“ lassen sich im Rahmen dieser Studie also bestätigen. Diese Ergebnisse replizieren auch Ergebnisse von Nitsche et al., die bereits 2013 sehr ähnliche Ergebnisse berichten konnten. Für die beiden anderen Zielorientierungen zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge, es fällt lediglich auf, dass es einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und der Aussage: *„Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.“* gibt. Hier widerspricht der Befund den Ergebnissen von Nitsche et al. (Nitsche, Dickhäuser, Fasching, et al., 2013).

8 DISKUSSION

Das Thema ist groß – und birgt viele Potenziale, aber auch offene Fragen. Ich habe versucht, mich der Komplexität nach bestem Wissen und Gewissen schlaglichtartig zu nähern. Aufgrund dieser Komplexität der Themenbereiche habe ich im Theorieteil und auch bei der Auswertung auf den Einbezug von Entwicklungsverläufen und -modellen von berufsbezogenen Interessen von Lehrkräften verzichtet.

Bei der Auswertung der Skalen hinsichtlich der Forschungsfragen stand ich vor dem Problem, dass es in der Literatur uneinheitliche Angaben zur Voraussetzung der Skalen hinsichtlich unterschiedlicher Korrelationskoeffizienten gibt. Ich habe mich schließlich da, wo es möglich war, für die Berechnung des Rangkorrelationseffizienten Spearman Rho entschieden, da dieser robuster gegen Verletzungen der Voraussetzungen ist (Raithel, 2008). Außerdem gibt es unterschiedliche Angaben, inwiefern der Pearson-Korrelationskoeffizient tatsächlich zur Korrelation von Likert-Skalen verwendet werden darf.

Limitationen sind die positive Auswahl der Stichprobe mit einem hohen Anteil an Gymnasiallehrkräften, die nur sehr begrenzte Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zulässt. Die Positivauswahl zeigt sich an hohen Mittelwerten bei den Lernzielorientierungen, niedrigeren Mittelwerten bei den andere Zielorientierungen und Verschiebungen der idealen Normalverteilung nach rechts oder links. Selbstauskünfte führen überdies zu subjektiven Verzerrungen. Die Verteilung der Studie erfolgte zu einem hohen Anteil via Internet mit einer offenbar hohen Teilnahmequote von Lehrkräften, die zum Zeitpunkt der Studie bis Ende Mai 2023 bei Twitter im sogenannten Twitterlehrerzimmer aktiv waren. Es ist zu vermuten, dass diese Lehrkräfte ohnehin lernzielorientierter sind, weil sie eher dazu neigen, für sich selbst Lernformate zu nutzen, die eine höhere Selbststeuerung erfordern.

In jedem Fall bieten die Ergebnisse Anlass und Ausblicke auf weitere mögliche Fragestellungen: Welche Rahmenbedingungen braucht es, um in Zukunft den Bedürfnissen lernzielorientierter Lehrkräfte Rechnung zu tragen? Welche Gefahren bietet eine Verpflichtung gerade jener Lehrkräfte, die sich ohnehin durch eine hohe Selbststeuerung auszeichnen?

Welche Möglichkeiten bietet die institutionelle Fortbildungsstruktur, wo ist sie möglicherweise zu starr und zu hierarchisch? Offen bleibt für mich die Frage, ob Zielorientierungen veränderbar sind und wie ein Forschungsdesign aussehen könnte, das, ähnlich wie das Projekt der minimalen Interventionen von Spinath, auch Erwachsenen zu einem „Growth Mindset“ verhelfen könnte.

Mich besorgt ein signifikanter Zusammenhang, der sich im Rahmen meiner Untersuchung gezeigt hat: Aus den beobachteten Zusammenhängen bei den lernzielorientierten Lehrkräften könnte man ableiten, dass diese zwar hochzufrieden mit ihrer Tätigkeit sind, sich aber durch ihre schulische Belastung in ihren Freizeitaktivitäten fühlbar eingeschränkt sehen. Dieser Befund erinnert mich an meine im Sommersemester 2022 angefertigte Arbeit zur Beanspruchung und Belastung von Lehrkräften und Modelle (z.B. das AVEM-Modell von Schaarschmidt), die Belastungen und Beanspruchungen von Lehrkräften vorwiegend auf deren Persönlichkeitsmerkmale zurückführen. Ich sehe eine gewisse Gefahr, dass dies in Zusammenhang mit den Zielorientierungen auch geschehen könnte und wir unsere gesellschaftliche Verantwortung für angemessene Arbeits- und Rahmenbedingungen für ein lebenslanges Lernen von Lehrkräften nicht ernstnehmen. Es ist erfreulich und wünschenswert, wenn Schüler:innen bei sehr lernzielorientierten Lehrkräften besonders gute Lernzuwächse zeigen. Gleichzeitig sind wir bei anhaltendem Personalnotstand auch auf jene angewiesen, die ungünstigere Zielorientierungen zeigen. Es muss außerdem auch legitim sein, das Lehramt einfach als einen Beruf und nicht zwingend als eine Berufung mit hohem moralischen Anspruch und ebenso hohen gesellschaftlichen – und möglicherweise unerfüllbaren – Erwartungen zu betrachten.

Für mich leitet sich aus diesen Überlegungen ein dringendes Forschungsdesiderat ab, das die wertschätzende und ressourcenorientierte lebenslange professionelle Weiterentwicklung aller Lehrkräfte in den Blick nimmt: Mit Angeboten mit mehr Selbststeuerung für die selbstgesteuert lernzielorientierten Lehrkräfte und attraktiven Angeboten für jene, die vielleicht eher vermeidende Verhaltensweisen zeigen. Wir dürfen die Furcht vor Misserfolg nicht über die Hoffnung auf Erfolg stellen. In diesem Sinne möchte ich zum Abschluss ein sehr persönliches Fazit ziehen:

9 FAZIT

Das Thema Lebensverläufe mit oder ohne Ziel begleitet mich schon sehr lange. Ich habe mich im Prozess der Arbeit daher auch viel mit meinen eigenen Zielorientierungen auseinandergesetzt und mich selbst dabei beobachtet, was mich dazu bewegt, an meinem Ziel festzuhalten und auch bei Rückschlägen nicht aufzugeben. Sicher hätte es unter anderen Umständen einen geradlinigeren Weg zum Erfolg gegeben. Ich hätte mich schon früher intensiver mit den Grundlagen der Statistik und dem Statistikprogramm SPSS auseinandersetzen können - und vielleicht auch müssen. Aufgrund der Umstände war das nicht möglich und: Ich wusste auch überhaupt nicht, wofür ich das detaillierte Wissen über Datenerhebung und Auswertung am Ende brauchen würde. In Zusammenhang mit den Reflexionen über das eigene Lernen – was ja zunächst überhaupt nichts mit der Fragestellung der Arbeit zu tun hatte – habe ich auch oft über die Lernprozesse und die möglichen Zielorientierungen meiner Schüler:innen nachgedacht. Zwar wusste ich, dass es hierzu mit den SELLMO-Skalen bereits Forschungen gibt, aber ich bin der Überzeugung, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Zielorientierungen und die damit verbundene erlebte Perspektivübernahme zu Erkenntnisprozessen geführt hat, die ich ohne diese eigene Auseinandersetzung nicht gehabt hätte. Die Erkenntnis am eigenen Leib zu machen, dass Lernprozesse trotz – oder vielleicht gerade wegen fehlender Lernvoraussetzungen - stattfinden. Insgesamt war das Projekt – wie meine Kinder es formulieren würden – eine „Challenge“ für mich. Ich, die ich noch nie mit statistischen Methoden gearbeitet hatte, musste gleichzeitig zu einer vollen Berufstätigkeit mit sehr herausfordernden Rahmenbedingungen zurechtkommen: In meiner gewerkschaftlichen Funktion als stellvertretende Bezirksvorsitzende musste ich den Bezirksvorsitzenden, der sich ein wohlverdientes Sabbatjahr gegönnt hat, vertreten, für ausgefallene Kolleg:innen in Prüfungssituationen einspringen und nebenbei habe ich auch noch meine Pflichten im Örtlichen Personalrat wahrgenommen, regelmäßig am Landesschulbeirat teilgenommen, Studierende im ISP betreut, einen Lehrauftrag an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wahrgenommen und ganz normal meine Lerngruppe an der Anne-Frank-Gemeinschaftsschule geführt, mit Klassenfahrt und allem, was dazu gehört.

Zwischenzeitlich wurde Citavi Cloud zu allem Überfluss auch noch abgeschaltet und ich musste meine komplette Literaturverwaltung in Zotero überführen, was hin und wieder etwas holprig läuft. Um meiner zuvor geäußerten Sorge, besonders lernzielorientierte Lehrkräfte könnten sich angesichts immer herausfordernder Rahmenbedingungen nicht selbst zu entsprechen, schließe ich mein Fazit hier und übergebe die Arbeit an den Druckservice.

Ich bin stolz auf das Geschaffte und werde mir vornehmen, auch in Zukunft sowohl gegenüber Kolleg:innen als auch gegenüber Schüler:innen positiv wertschätzend aufzutreten, um meinen Beitrag zu leisten, um ihre positiven und wünschenswerten Zielorientierungen zu unterstützen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1 Zielorientierungsdimensionen nach Nitsche et al. (2011)	32
Abbildung 2 Einleitungstext Fragebogen	49
Abbildung 3 Profildiagramm ANOVA Lernzielorientierung - Anzahl Fortbildungen .	76
Abbildung 4 Profildiagramm ANOVA Vermeidungsleistungszielorientierung - Anzahl Fortbildungen	77
Abbildung 5 Profildiagramm ANOVA Annäherungsleistungszielorientierung - Anzahl Fortbildungen	77
Abbildung 6 Boxplots Arbeitsvermeidung – Anzahl Fortbildungen	78
Abbildung 7 Profildiagramm ANOVA Vermeidungsleistungszielorientierung - Anzahl Fortbildungen	78
Abbildung 8 Histogramm Berufliche Zufriedenheit	123
Abbildung 9 Histogramm Skala Lernzielorientierung	125
Abbildung 10 Histogramm Skala Annäherungsleistungszielorientierung	125
Abbildung 11 Histogramm Skala Vermeidungsleistungszielorientierung	126
Abbildung 12 Histogramm Skala Arbeitsvermeidung	126
Abbildung 13 Histogramm Erlebte Belastung	131

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 Überblick über die verwendeten Itemparcels und Skalen	48
Tabelle 2 Skalen Berufliche Zielorientierungen mit Beispielitems.....	51
Tabelle 3 Skala Fortbildungsgründe mit Beispielitems	56
Tabelle 4 Häufigkeiten der durchschnittlichen Teilnahme an Fortbildungen pro Schuljahr	74
Tabelle 5 Korrelationen Zielorientierungen und Anzahl Fortbildungen	74
Tabelle 6 Einfaktorielle Varianzanalyse Lernzielorientierungen und Faktorstufen Anzahl Fortbildungen.....	75
Tabelle 7 Zusammenhänge Zielorientierungen und Fortbildungsdauer (besuchte Fortbildungen im vergangenen Schuljahr).....	79
Tabelle 8 Zusammenhänge Zielorientierungen und bevorzugte Fortbildungsformate in der aktuellen beruflichen Situation	80

Tabelle 9 Zusammenhänge Zielorientierungen und Innovative Fortbildungsformate	82
Tabelle 10 Zusammenhänge Zielorientierungen und Arbeitszufriedenheit	83
Tabelle 11 Zusammenhänge Zielorientierungen und Erlebte Belastung	85
Tabelle 12 Zusammenhänge Zielorientierungen und weitere Fortbildungsformate	87
Tabelle 13 Übersichtstabelle Korrelationen Zielorientierungen	90
Tabelle 14 Geschlecht	118
Tabelle 15 Altersgruppe	118
Tabelle 16 Zeit im Schuldienst	118
Tabelle 17 Lebensform	118
Tabelle 18 Bundesland	119
Tabelle 19 Lehrbefähigung	120
Tabelle 20 Lehrbefähigung Sonstiges	120
Tabelle 21 Schulart	121
Tabelle 22 Zusammengefasste Schularten	121
Tabelle 23 Anzahl Schüler:innen	122
Tabelle 24 Ganztagschule	122
Tabelle 25 Beschäftigungsverhältnis	122
Tabelle 26 Arbeitszeit	122
Tabelle 27 Berufliche Zufriedenheit	123
Tabelle 28 Berufliche Zielorientierung	124
Tabelle 29 Fortbildungsaktivitäten im letzten Schuljahr	127
Tabelle 30 Sonstige Fortbildungsaktivitäten im letzten Schuljahr	127
Tabelle 31 Fortbildungsauswahl (Dauer) In Der Aktuellen Beruflichen Situation...	128
Tabelle 32 Durchschnittliche Anzahl an Fortbildungsstunden pro Schuljahr	128
Tabelle 33 Auswahl Fortbildungen aktuell	128
Tabelle 34 Auswahl Fortbildungen (Art) in aktueller beruflicher Situation	128
Tabelle 35 Offizielle Fortbildungen	129
Tabelle 36 Änderung durch COVID-19	129

Tabelle 37 Fortbildungsgründe	129
Tabelle 38 Fortbildungsmotivation	130
Tabelle 39 Innovationsbereitschaft Schule	130
Tabelle 40 Erlebte Belastung	131
Tabelle 41 Selbstwahrnehmung	132
Tabelle 42 Belastung außerschulisch	132
Tabelle 43 Deskriptive Statistik Zielorientierung nach Fortbildungshäufigkeit	133
Tabelle 44 ANOVA: Zielorientierungen in Zusammenhang mit Anzahl der besuchten Fortbildungsstunden.....	136
Tabelle 45 Zielorientierungen und Fortbildungsstunden: Tests der Varianzhomogenität	136
Tabelle 46 Korrelationsmatrix Zielorientierungen Besuchte Fortbildungen nach Länge (Letztes Schuljahr).....	137
Tabelle 47 Korrelationsmatrix Zielorientierungen Besuchte Fortbildungen Nach Länge (aktuelle Situation)	138
Tabelle 48 Korrelationsmatrix Zielorientierungen und Fortbildungsaktivitäten im letzten Schuljahr	139
Tabelle 49 Korrelationsmatrix Zielorientierungen und Arbeitszufriedenheit.....	140
Tabelle 50 Korrelationsmatrix Zielorientierungen und Erlebte Belastung.....	141

LITERATURVERZEICHNIS

Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13., neu bearbeitete Auflage). Erich Schmidt Verlag.

Barcamp zu zeitgemäßer Prüfungskultur. (2023, August 5). Barcamp Prüfungskultur. <https://pruefungskultur.org/>

Baumann, N. (2009). Selbstbestimmungstheorie und kognitive Bewertungstheorie. In *Handbuch der allgemeinen Psychologie. Motivation und Emotion*. Göttingen (S. 142–149).

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.

Berger-Grabner, D. (2016). Fragebogenkonstruktion und Stichprobenplanung. In D. Berger-Grabner, *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* (S. 191–217). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13078-7_7

Boehm-Kasper, O., Bos, W., Jaeckel, S., & Weishaupt, H. (2013). *Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium (Skalenkollektion)*. <https://doi.org/10.7477/38:40:1>

Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G., & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire*. Klinkhardt.

Bonnes, C., Wahl, J., & Lachner, A. (2022). Herausforderungen für die Lehrkräftefortbildung vor dem Hintergrund der digitalen Transformation – Perspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45(1), 133–149. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00212-y>

Böttcher, W., Dicke, J. N., & Hogrebe, N. (Hrsg.). (2010). *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Waxmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2023, August 9). *Abschlusskongress (10/2023)—BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF Qualitätsoffensive Lehrerbildung. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/begleitung/abschlusskongress_10_2023/abschlusskongress.html

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of educational psychology*, 99(2), 241.

Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (2019a). *Fortbildungen von Lehrerinnen und*

Lehrern in Baden-Württemberg. Tübingen:

Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahnann, M. (2019b). Fragebogen zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. (unveröffentlicht).

Cramer, C., König, J., Rothland, M., & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. utb. handbuch-lehrerbildung.net

Cramer, Colin, Friedrich, Alena, & Merk, Samuel. (2018). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell*. <https://doi.org/10.25656/01:16575>

Dammerer, J. (2021). *Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen-Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung*. Beltz.

Daschner, P., & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Beltz Juventa.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.

Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 39(3), 120–126.

Dickhäuser, O., Dresel, M., Drexler, K., Fasching, M., Giermann, I., Gonki-Jost, E.-M., Janke, S., Praetorius, A.-K., & Tobisch, A. (2016). *Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften. Schlussbericht: Berichtszeitraum 01.06.2009-31.12.2015*. Universität Mannheim, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie. <https://doi.org/10.2314/GBV:873360931>

Döbrich, P., Plath, I., & Trierscheidt, H. (Hrsg.). (1999). *Arbeitsplatzuntersuchungen mit Hessischen Schulen. Zwischenergebnisse 1998*. VIII, 272 pages. <https://doi.org/10.25656/01:3098>

Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

Dresel, M., Dickhäuser, O., Nitsche, S., & Fasching, M. S. (2014). Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften: Ergebnisse und Implikationen des Projekts „Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften“. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.–30. März 2012* (S. 224–234).

Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S., & Dickhäuser, O. (2013). Relations between Teachers' Goal Orientations, Their Instructional Practices and Students' Motivation. *Psychology*, 04(07), 572–584. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.47083>

Dudenredaktion (Hrsg.). (2007). *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. (Bd. 7). Bibliographisches Institut GmbH.

- Dudenredaktion (Hrsg.). (o.D.). *Motivation*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivation>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- EduCamp e.V. (2023, August 5). *Was ist ein EduCamp? - EduCamps*. <https://educamps.org/about/>
- Ehlert, G. (2019). Professionalisierung. In *Socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/6019>
- Eickelmann, B., Drossel, K. & Port, S. (2019). Was bedeutet die Digitalisierung für die Lehrerfortbildung? – Ausgangslage und Perspektiven. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (Bd. 2, S. 15–56). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004746w>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- FDZ Bildung. (2023, August 11). *Forschungsdaten und Instrumente im FDZ Bildung*. <https://www.fdz-bildung.de/home>
- Fend, H., Helmke, A., & Steffens, U. (2014). *Eltern- und Lehrkräftebefragung (Schuljahr 1977) – Fend Studie (Skalenkollektion)*. <https://doi.org/10.7477/55:65:1>
- Fischer, C. (2023, August 5). *Wie Twitter bildungsinteressierte Menschen vernetzt und fördert – Lead.schule*. <https://lead.schule/aktuelle-studien/twitterlehrerzimmer>
- Füller, C. (2021a, Januar 6). Die junge Digitalavantgarde: Willkommen im Twitterlehrerzimmer. *Berliner Zeitung*. <https://www.berliner-zeitung.de/lernen-arbeiten/willkommen-im-twitterlehrerzimmer-li.130325>
- Füller, C. (2021b, Januar 6). *#twlz: Kreativ, schnell, streitlustig*. <https://pisaversteh.com/2021/01/06/twz-kreativ-schnell-streitlustig/>
- Furthmüller, P. (Hrsg.). (2014). *Skalenverzeichnis. Skalen und Indizes der Scientific-Use-Files 2005 bis 2009. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/StEG/StEG_SV.pdf
- Göb, N. (2018). *Wirkungen von Lehrerfortbildung: Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Beltz Juventa.
- Gräsel, C., & Trempler, K. (Hrsg.). (2017). *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Springer VS.

Greif, S. (2022). Arbeitszufriedenheit. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/arbeitszufriedenheit>

Hartmann, C. (2019, August 27). *Landesinstitute* [Collection]. Deutscher Bildungsserver. <https://www.bildungsserver.de/landesinstitute-600-de.html>

Heinrich-Dönges, A. (2019). *Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung. Integrierendes Rahmenmodell und empirische Befunde zur berufsbezogenen Interessenentwicklung*. Springer VS.

Hennecke, M. (2021). Zielsystemtheorie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/zielsystemtheorie>

Huber, S., & Radisch, F. (2010). Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In W. Böttcher, J. N. Dicke, & N. Hogrebe (Hrsg.), *Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Waxmann.

Institut für zeitgemäße Prüfungskultur e.V. (2023, August 5). *Institut für zeitgemäße Prüfungskultur*. <https://pruefungskultur.berlin>

Job, V., Oettingen, G., & Sevincer, T. (2021). Leistungszielorientierung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/leistungszielorientierung>

Job, V., Sevincer, T., & Oettingen, G. (2021). Lernzielorientierung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lernzielorientierung>

Kittel, D., & Rollett, W. (2017). Berufsbegleitend studieren – warum nehmen Lehrkräfte an einem weiterbildenden Masterstudiengang teil? *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 1(1), 45–58. <https://doi.org/10.3224/zehf.v1i1.03>

Kruse, C., Hörnemann, L., & Gollub, P. (2023). Professionalisierung im #instalehrerzimmer? Explorationen zur berufsbezogenen Nutzung des sozialen Netzwerks Instagram von Lehrkräften. In R. Porsch (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>

Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg. Verwaltungsvorschrift vom 24. Mai 2006. Zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 11.11.2009 (K.u.U. 2009, S. 223), Pub. L. No. Az.: 21-6750.00/466 (2006). <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2204-5-KM-20060524-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true>

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute—Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB - Beamtenbund und Tarifunion*.

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). (2006). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. (Beschluss der Kultusminister Konferenz vom 03.12.1993 Ld.F. vom 02.06.2006)*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschlusse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsg_Sek1.pdf

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). (2019). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Fassung vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf

Kultusministerkonferenz der Länder (KMK). (2023). *Aufgaben*. <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>

Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, & H. J. Abs (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage). Waxmann.

Kunter, M. (2022). Professionalisierung von Lehrkräften. In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/professionalisierung-von-lehrkraeften>

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, & H. J. Abs (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 511–514). Waxmann.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (Bd. 2, S. 15–56). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004746w>

Lutz, G. (2022). Mindset-Theorie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/mindset-theorie>

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2017). *Pressemitteilung vom 24.04.2017. Kultusministerium startet Lehrerbefragung zur Fortbildung*. https://kmbw.de/Lde/startseite/service/24_04_2017+Start+Lehrerbefragung+zur+Fortbildung?LISTPAGE=344894

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Fasching, M. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 95–103.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and instruction*, 21(4), 574–586.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23, 272–278. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.017>

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., Dresel, M., & others. (2016). Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften. *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*, 17.

Nitsche, S., Praetorius, A.-K., Janke, S., Drexler, K., Fasching, M., Dresel, M., & Dickhäuser, O. (2017). Berufliche Zielorientierungen von Lehrkräften: Entwicklungsbedingungen, Auswirkungen auf berufliche Kompetenzentwicklung, Effekte auf instruktionales Verhalten sowie Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 17–35). Springer VS.

OECD (Hrsg.). (2006). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers* (Reprinted). OECD Publ.

Plattner, I., & Priebe, B. (2023). Zur Steuerung staatlicher Fortbildungssysteme. In U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde—Beispiele—Vorschläge* (S. 33–44). Beltz Juventa.

Porsch, R., & Gollub, P. (Hrsg.). (2023). *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830997429>

Priebe, B., Plattner, I., & Heinemann, U. (Hrsg.). (2023). *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde—Beispiele—Vorschläge*. Beltz Juventa.

Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (Hrsg.). (2014). *Quantitative Methoden*. 1 (4., überarbeitete Auflage). Springer.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>

Rheinberg, F., & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation* (9., erweiterte und überarbeitete Auflage, Bd. 6). W. Kohlhammer.

Richter, E., & Richter, D. (2020). Fort und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). utb. handbuch-lehrerbildung.net

Richter, E., Richter, D., & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen

- teilzunehmen?: Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0820-4>
- Riecke-Baulecke, T. (2023). Lehrkräftefortbildung in und nach der Pandemie. *Pädagogik*, 2, 30–33. <https://doi.org/10.3262/PAED2302030>
- Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K., & Cramer, C. (2023). *Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5>
- Sauerborn, B. (2023, August 5). *Barcamp Lernräume. Sessionprotokolle 2018*. Barcamp Lernräume. <https://www.barcamp-freiburg.de/sessions2018/>
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53–58). utb. handbuch-lehrerbildung.net
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 18(2), 93–99. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.18.2.93>
- Schwarz, J. (2023, August 4). Zusammenhänge. *Methodenberatung. Datenanalyse mit SPSS*. https://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/zusammenhaenge.html
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. <https://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwenkendiek, U. (2022). *Von der Lehrkräftefortbildung zum „Teacher Learning“ in einer digitalen Welt. Gedanken zur Qualitätsentwicklung in der Atemlosigkeit des Alltags als Lehrkraft*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_05-2022_3_kommentar.html
- Seiferling, N. (2022). Belastung. Psychische. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/belastung-psychische>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Spinath, B. (2016). Kleine Maßnahme, große Wirkung. *Aufbrüche (Die Zeit Beilage)*.
- Spinath, B. (2018). Motivation als Kompetenz: Kann man lernen motiviert zu sein? In O. Dickhäuser & C. Schöne (Hrsg.), *Psychologie der Motivation und Emotion* (S. 13–25). Hogrefe.
- Spinath, B. (2021a). Annäherungs-Leistungsziel. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/annaeherungs-leistungsziel>
- Spinath, B. (2021b). Arbeitsvermeidung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/arbeitsvermeidung>

- Spinath, B. (2021c). Vermeidungs-Leistungs-Ziel. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/vermeidungs-leistungs-ziel>
- Spinath, B. (2021d). Zielorientierung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/zielorientierung>
- Spinath, B. (2022, Januar 21). *Lernen und Motivation*. Seminarveranstaltung im Rahmen des Masterstudiengangs Unterrichts- und Schulentwicklung, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Spinath, B., Dickhäuser, O., & Schöne, C. (Hrsg.). (2018). *Psychologie der Motivation und Emotion*. Hogrefe.
- Spinath, B., Kriegbaum, K., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO - Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation | Testzentrale* (2. überarbeitete und neu normierte Auflage). Hogrefe. <https://www.testzentrale.de/shop/skalen-zur-erfassung-der-lern-und-leistungsmotivation.html>
- Spinath, B., Kriegbaum, K., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2016). Negative Veränderungen von Zielorientierungen über Schülergenerationen hinweg: Ein 10-Jahresvergleich der SELLMO. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 271–278. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000185>
- Statistisches Bundesamt. (2022a). *Anzahl der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2021/22 nach Schulart* [dataset]. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/162263/umfrage/anzahl-der-lehrkraefte-nach-schularten/>
- Statistisches Bundesamt. (2022b). *Verteilung der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2021/2022 nach Altersgruppen* [dataset]. <https://de.statista.com/statistik/report-content/statistic/1129882>
- Syring, M., & Weiß, S. (Hrsg.). (2019). *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Klinkhardt.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2007). Universität und Lehrerbildung. In R. Casale & R. Horlacher (Hrsg.), *Bildung und Öffentlichkeit, Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag* (S. 203–219). Beltz.
- Terhart, E. (2023). Verschiebungen im Verhältnis von Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. Rückblick und Ausblick. In B. Priebe, I. Plattner, & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde—Beispiele—Vorschläge* (S. 217–239). Beltz Juventa.
- van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf—Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1>
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17685-3>

Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2018). Motivation als State und Trait – Aktuelle Motivation als Produkt von Person und Situation. In B. Spinath, O. Dickhäuser, & C. Schöne (Hrsg.), *Psychologie der Motivation und Emotion* (S. 66–79). Hogrefe.

Werner, S. (2019). Professionalität. In *Socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/837>

ANHANG

FRAGEBOGEN

fb02023 -- FB_MUSE 29.04.2023, 19:43
Seite 01
A1BS

Liebe Teilnehmerin,
lieber Teilnehmer, A001

mein Name ist Susanne Posselt, ich bin Lehrerin an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg und studiere berufsbegleitend im Masterstudienfach Unterricht- und Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Derzeit verfasse ich meine Abschlussarbeit. Dazu würde ich von Ihnen gerne mehr zu Ihrer Fortbildungsteilnahme in der dritten Phase der Lehrkräftebildung erfahren. Dieser Fragebogen umfasst 30 Multiple-Choice-Fragen. Bitte markieren Sie die Antwort bzw. mehrere Antworten, die auf Sie zutreffen, mit einem Kreuzchen. Die Bearbeitungsdauer dieser Umfrage beträgt etwa 30 - 40 Minuten. Für den Erfolg der Studie ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen vollständig ausfüllen und keine der Fragen auslassen. Alle Daten werden anonym erhoben, sie können Ihrer Person nicht zugeordnet werden und werden streng vertraulich behandelt.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.
Susanne Posselt

1. Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre berufliche Situation. A101

Kreuzen Sie bei jeder Frage das für Sie zutreffende an, und beachten Sie bitte, dass im allgemeinen pro Frage nur eine Antwort möglich ist. Bei Fragen, bei denen mehrere Antworten zugelassen sein sollen, wird hierauf durch den Hinweis „Mehrfachnennungen möglich“ aufmerksam gemacht.

Meine Lehrbefähigung / Laufbahnbefähigung

- Lehramt Primarstufe
- Lehramt Grund- und Hauptschule
- Lehramt Realschule
- Lehramt Sekundarstufe I
- Lehramt Sonderpädagogik
- Lehramt Gymnasium/Sekundarstufe II
- Lehramt Berufliche Schule (höherer Dienst)
- Lehramt Berufliche Schule (gehobener Dienst)
- Fachlehrer/-in musisch/technisch
- Fachlehrer/-in Sonderpädagogik
- Technischer/ Lehr-/in Sonderpädagogik
- Technischer/ Lehr-/in Berufliche Schule
- Sonstiges

https://www.sociosurvey.de/fb02023/7c2preview/nkPV3D1T0FY9BD25WDqg5tWwhHtjBkquestionnaire=FB_MUSE&cf 29.04.23, 19:43 Seite 1 von 19

2. Ich unterrichte schwerpunktmäßig an einer / einem A102

- Grundschule
- Grundschulförderklasse
- Vorbereitungsklasse (Primarstufe)
- Hauptschule / Werkrealschule / Mittelschule
- Grund- und Werkrealschule (Hauptschule) / Mittelschule
- Realschule
- Gymnasium
- Vorbereitungsklasse (Sekundarstufe)

Förderschule / Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum

- Förderschule / SBBZ Lernen
- Förderschule / SBBZ soziale und emotionale Entwicklung
- Förderschule / SBBZ Sehen
- Förderschule / SBBZ Hören
- Förderschule / SBBZ Sprache
- Förderschule / SBBZ geistige Entwicklung
- Förderschule / SBBZ körperlich und motorische Entwicklung
- Förderschule / SBBZ für Schüler/innen in längerer Krankenhausbehandlung
- Frühberatungsstelle
- Sonderpädagogischer Dienst

Gemeinschaftsschule / Gesamtschule

- Gemeinschaftsschule 1 – 10
- Gemeinschaftsschule 5 – 10
- Gemeinschaftsschule mit Oberstufe (vorw. Mittelstufe)
- Gemeinschaftsschule mit Oberstufe (vorw. Oberstufe)
- Gesamtschule / Stadtteilschule ohne Oberstufe
- Gesamtschule (integriert)
- Gesamtschule (kooperativ)

Beruflichen Schule

- Berufsschule
- Beruflichen Gymnasium
- Berufskolleg
- Berufsfachschule
- Berufsoberschule
- Fachschule
- A/Dual
- Beruflichen Schule (andere Schularart)

https://www.sociosurvey.de/fb02023/7c2preview/nkPV3D1T0FY9BD25WDqg5tWwhHtjBkquestionnaire=FB_MUSE&cf 29.04.23, 19:43 Seite 2 von 19

- Vorbereitungsklasse (berufliches Schulwesen)
- sonstige Schule

3. An meiner Schule sind ... Schüler:innen A103

- bis 50
- 51 – 100
- 101 – 200
- 201 – 500
- 501 – 800
- 801 – 1200
- über 1200

4. Ich arbeite an einer Ganztagschule: A104

- Nein
- Ja, und zwar
 - an einer gebundenen Ganztagschule
 - an einer teilgebundenen Ganztagschule
 - an einer offenen Ganztagschule
 - an einer Schule mit Nachmittagsunterricht (ohne offizielle Ganztagschule zu sein)
- Sonstiges

5. In welchem Anstellungsverhältnis befinden Sie sich an dieser Schule? A105

- Beamter/Beamtin auf Lebenszeit
- Beamter/Beamtin auf Probe (Vorbereitungsdienst/Referendariat)
- beurlaubt in den Privatschuldienst
- fest Angestellter
- befristet angestellte Vertretungslehrkraft
- nebenamtlich / nebenberuflich

A106

https://www.sociosurvey.de/fb02023/7c2preview/nkPV3D1T0FY9BD25WDqg5tWwhHtjBkquestionnaire=FB_MUSE&cf 29.04.23, 19:43 Seite 3 von 19

6. Meine festgelegte Arbeitszeit beträgt

- Vollzeit
- Teilzeit und zwar:
 - 75% bis 99%
 - 50 bis unter 75 %
 - unter 50%

7. Ich habe folgende Fächer studiert: A107

-
-
-
-

8. Ich unterrichte derzeit folgende Fächer: A108

-
-
-
-

Mehr als 5 Fächer:

9. Folgende Fächer unterrichte ich fachfremd: A109

-
-
-
-

https://www.sociosurvey.de/fb02023/7c2preview/nkPV3D1T0FY9BD25WDqg5tWwhHtjBkquestionnaire=FB_MUSE&cf 29.04.23, 19:43 Seite 4 von 19

10. Bitte nehmen Sie bei nachfolgenden Fragen Stellung zu Ihrer gegenwärtigen Arbeit (z.B. zu Ihren Kollegen, Arbeitsbedingungen, Bezahlung usw.)

Table with 5 columns: Statement, nicht zufrieden, eher zufrieden, eher zufrieden, zufrieden. Statements include: 'Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kolleg:innen?', 'Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem/Ihrer Vorgesetzten?', 'Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit?', 'Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen?', 'Wie zufrieden sind Sie mit der Organisation und Leitung?', 'Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten?', 'Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Bezahlung?', 'Wenn Sie nun an alles denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt...?'

11. In diesem Abschnitt möchte ich von Ihnen wissen, welche Ziele Sie in Ihrem Beruf als Lehr:in verfolgen.

Geben Sie dazu bitte zu jeder der nachfolgenden Aussagen an, wie sehr Sie dieser zustimmen.
stimmt gar nicht zu, stimmt eher nicht zu, stimmt, stimmt sehr

In meinem Beruf strebe ich danach nicht, nicht, noch, eher, genau

Table with 5 columns: Statement, nicht, nicht, noch, eher, genau. Statements include: '... komplizierte Unterrichtssituationen besser zu verstehen.', '... meinen Kolleg:innen zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer:innen.', '... vor meinen Kollegen zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer:innen.', '... nicht so schwer zu arbeiten.', '... mit kritischen Unterrichtssituationen besser umgehen zu können.', '... meinen Kolleg:innen zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer:innen.', '... meinen Kollegen nicht zu zeigen, wenn mir die Unterrichtsbedingungen schwerer fallen, als anderen Lehrer:innen.', '... dass die Arbeit leicht ist.', '... meine pädagogischen Kompetenzen zu verbessern.', '... dass meine Kolleg:innen merken, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer:innen.', '... dass meine Kollegen nicht glauben, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer:innen.', '... mit wenig Arbeit durch den Schullalltag zu kommen.', '... mich in meinem Fach zunehmend besser auskennen.', '... meiner/meinem Vorgesetzten zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer:innen.', '... vor meiner/meinem Vorgesetzten zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer:innen.', '... komplexe Inhalte meines Faches wirklich zu begreifen.', '... meiner/meinem Vorgesetzten zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer:innen.', '... meiner/meinem Vorgesetzten nicht zu zeigen, wenn mir die Unterrichtsbedingungen schwerer fallen, als anderen Lehrer:innen.'

Table with 5 columns: Statement, O, O, O, O, O. Statements include: '... meine fachlichen Kompetenzen zu verbessern.', '... dass meine/mein Vorgesetzte:r merken, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer:innen.', '... dass meine/mein Vorgesetzte:r nicht glaubt, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer:innen.', '... den Prozess der Wissensvermittlung in meinem Fach wirklich zu begreifen.', '... meinen Schüler:innen zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer:innen.', '... vor meinen Schüler:innen zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer:innen.', '... neue Ideen über die Vermittlung von Wissen in meinem Fach zu bekommen.', '... meinen Schüler:innen zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer:innen.', '... meinen Schüler:innen nicht zu zeigen, wenn mir die Unterrichtsbedingungen schwerer fallen, als anderen Lehrern.', '... meine fachdidaktischen Kompetenzen zu verbessern.', '... dass meine Schüler:innen merken, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer:innen.', '... dass meine Schüler:innen nicht glauben, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer.', '... mir selbst zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer:innen.', '... mir selbst nicht eingestehen zu müssen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer:innen.', '... mir selbst zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer:innen.', '... dass ich mir selbst nicht verhalten muss, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer:innen.', '... mir selbst zu bestätigen, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer:innen.', '... mir selbst nicht eingestehen zu müssen, wenn mir die Unterrichtsbedingungen schwerer fallen, als anderen Lehrer:innen.'

anderen Lehrer:innen. O O O O O

12. An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen? (Mehrfachnennungen möglich)

- Präsenzfortbildung oder Tagung (außerhalb der Schule)
 halbtägig
 eintägig
 2 - 3 Tage
 4 Tage und mehr

Schulinterne Präsenzfortbildung
 Kurzfortbildung (1-3 Stunden)
 halbtägig
 eintägig
 2 - 3 Tage
 4 Tage und mehr

Sonstige Aktivitäten
 Veranstaltungsreihen über mehrere Wochen (z.B. im Rahmen der Volkshochschularbeit)
 Online-Barcamp
 Online-Barcamp
 Barcamp (Präsenz)
 Hybrid-Barcamp (teilweise online, teilweise vor Ort)
 Hybrid-Fortbildung (teilweise online, teilweise vor Ort)
 Erfahrungsaustausch mit Angehörigen anderer Berufe (z.B. Psychologen, Juristen, Fachkollegen aus dem außerschulischen Bereich)
 Erfahrungsaustausch mit Lehrer:innen anderer Schulen (z.B. Family of Schools)
 Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen an Ihrer Schule (z.B. zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, Zusammenstellung von Arbeitsmaterialien)
 eigenständige Lektüre
 Vernetzung über das Twitterlehrerzimmer
 Vernetzung über das Instalehrerzimmer
 Sonstiges: _____

13. Wählen Sie in Ihrer aktuellen beruflichen Situation bevorzugt... A402

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
... eintägige Fortbildungsveranstaltungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mehrtägige Veranstaltungsreihen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Lehrgänge im Zeitrahmen von 1 – 2 Halbjahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Online-Fortbildungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Sonstige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. An wie vielen Fort- und Weiterbildungen nehmen Sie pro Schuljahr im Durchschnitt teil? (Angabe in Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten) A403

- 0 Stunden
- 1 – 15 Stunden
- 16 – 30 Stunden
- 31 – 60 Stunden
- Mehr als 61 Stunden

15. Ich wähle Fort- und Weiterbildungen um vorwiegend ... A404

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
... meine Fachkompetenz zu verbessern (Fachwissenschaftliche Angebote).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mir selbst zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... meine Persönlichkeit weiter zu entwickeln (Angebote zu Supervision, Austausch, Netzwerken).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... meine Kollegen nicht glauben zu lassen, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen als andere Lehrer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mit komplizierten Unterrichtssituationen besser umgehen zu können	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mir die Arbeit zu erleichtern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... meine Methodenkompetenz zu erweitern (Fachdidaktische Angebote).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://www.sosicurvey.de/fobi2023/7s2preview=nkPV3D1T0FY0B25W0qG5TWwHr9&questionnaire=FB_MUSE&cf 29.04.23, 19:43 Seite 9 von 18

16. In Ihrer derzeitigen beruflichen Situation wählen Sie vorwiegend... A405

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
... Erhaltungsfort- und Weiterbildungen (z.B. Persönlichkeitsbildung, Supervision, Professionalisierung).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Anpassungsfort- und Weiterbildungen (z.B. Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, Rechtschreibrahmen, Grammatikrahmen,...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Erweiterungsfort- und Weiterbildungen (z.B. LRS, Montessori-Ausbildung, Inklusion,...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Aufsichtsfort- und Weiterbildungen (z.B. Schulmanagement, Administration, Beratung,...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Wie viele dieser Aktivitäten haben im Rahmen offizieller Fortbildungsangebote der Kultusbehörden (z.B. ZSL BW) stattgefunden? A406

- Keine
- 1 – 4
- mehr als 5
- alle

18. Hat sich durch die Zeit der Schulschließungen und vermehrten Online-Fortbildungen etwas an Ihrem Fortbildungsverhalten geändert? A407

- Nein
- Ja, und zwar
 - ... ich besuche seit 2020 mehr Fortbildungen.
 - ... ich besuche seit 2020 weniger Fortbildungen.
 - ... ich habe seit 2020 keine Fortbildungen mehr besucht.
 - ... ich besuche aktuell wieder mehr Fortbildungen als die zwei Jahre vorher.

A408

https://www.sosicurvey.de/fobi2023/7s2preview=nkPV3D1T0FY0B25W0qG5TWwHr9&questionnaire=FB_MUSE&cf 29.04.23, 19:43 Seite 10 von 18

Ich bilde mich fort, weil...	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
... ich meine Neugierde befriedigen will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich mich gerne mit neuen Themen beschäftige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich grundsätzlich Spaß am Lernen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... es hilfreich ist, um SchulleiterIn/Schulleiter zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich mich für Funktionenstellen qualifizieren will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... die Teilnahme mir beruflichen Aufstieg ermöglicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich Anforderungen in der Schule erfüllen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... es in meiner Schule dazugehört, an Fortbildungen teilzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... mich KollegInnen dazu ermutigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... in meinem Fach auch andere Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich mehr darüber lernen möchte, Schüler:innen schwierigen Stoff zu vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich lernen möchte, mit schwierigen Schüler:innen in der Klasse umzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich etwas zur Verbesserung der Unterrichtspraxis lernen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich mehr über Lehr- und Lernmethoden erfahren möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich gerne mit anderen Lehrkräften lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich gerne Menschen mit ähnlichen Interessen kennenlerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich gerne andere Lehrkräfte treffe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich der Langeweile des Schullalltags entkommen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich dem täglichen Unterricht entgehen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... ich eine Pause von meiner Routine brauche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A409

https://www.sosicurvey.de/fobi2023/7s2preview=nkPV3D1T0FY0B25W0qG5TWwHr9&questionnaire=FB_MUSE&cf 29.04.23, 19:43 Seite 11 von 18

19. Welche Aussagen treffen auf Sie zu? A410

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Ich bin immer auf der Suche nach neuen und innovativen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme vorwiegend an Fort- und Weiterbildungen in meiner Umgebung teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin bereit, an Fortbildungen auch außerhalb meiner Unterrichtszeit teilzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin bereit, an Fortbildungen auch am Wochenende teilzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin bereit, an Fortbildungen auch in den Ferien teilzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme vorwiegend an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn Kollegen oder Kolleginnen mitkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme nur an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn ich muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme nur an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn mir meine Vorgesetzten dies vorschreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich plane und halte gerne selber Fortbildungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

https://www.sosicurvey.de/fobi2023/7s2preview=nkPV3D1T0FY0B25W0qG5TWwHr9&questionnaire=FB_MUSE&cf 29.04.23, 19:43 Seite 12 von 18

20. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf das Lehrpersonal Ihrer Schule zu? Bitte jede Aussage bearbeiten!

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei den meisten Lehrpersonen unserer Schule fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazulernen und ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern umzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An unserer Schule ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Schule bemüht sich engagiert um wirkliche Erneuerung und Entwicklung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. In der nachstehenden Zeittabelle möchte ich etwas über Ihre zeitliche Beanspruchung (inklusive Vor- und Nachbereitung) in einer durchschnittlichen Unterrichtswoche erfahren. (Tragen Sie bitte in jede Spalte die gefragten Uhrzeitangaben, Minuten bzw. Stunden ein oder markieren Sie Nichtzutreffendes mit - . Es ist klar, dass Ihre Zeitangaben lediglich Schätzwerte sind.)

Offene Eintragung in Zeittunden à 60 Min. für eine durchschnittliche Woche.

Montag:

Dienstag:

Mittwoch:

Donnerstag:

Freitag:

Samstag:

Sonntag:

22. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimmt gar nicht	stimmt teilweise	stimmt größtenteils	stimmt genau
Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrberufs nicht fertig werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Wie nehmen Sie sich selbst als Lehrerin bzw. Lehrer derzeit wahr?

	stimmt gar nicht	stimmt teilweise	stimmt größtenteils	stimmt genau
Ich kann auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler noch besser einstellen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnen und Schüler eingehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere, kann ich nicht viel ausrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Neben den beruflichen Aspekten ist jeder Mensch Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen ausgesetzt. Wie schätzen Sie diese sowie Ihre gegenwärtige Belastung insgesamt für sich persönlich ein? (Lassen Sie bitte keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an!)

	nicht belastet	etwas belastet	mittelschwer belastet	stark belastet
... aufgrund meines gesundheitlichen Zustandes ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... durch meinen Beruf ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... durch die Familie/Partnerschaft ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... durch gesellschaftliche Aktivitäten ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... durch sonstige einschneidende Lebensereignisse (z.B. Geburt, Heirat, Umzug, Tod eines Verwandten, etc) ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... insgesamt, wenn ich alle Bereiche berücksichtige ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Ich bin

männlich

weiblich

divers

26. Altersgruppe

unter 30 Jahre

30 – 40 Jahre

41 – 50 Jahre

über 50 Jahre

keine Angabe

27. Ich bin im Schuldienst seit

1 – 3 Dienstjahre

4 – 6 Dienstjahre

7 – 18 Dienstjahre

19 – 30 Dienstjahre

31 – 45 Dienstjahre

28. Lebensform

(Hier bitte das Alter des jüngsten Kindes auswählen)

In Partnerschaft

ohne Kinder

mit Kindern unter 6

mit Kindern von 7 – 16

mit Kindern über 18

Alleinerziehend

ohne Kinder

mit Kindern unter 6

mit Kindern von 7 – 16

mit Kindern über 18

29. Bundesland

Baden-Württemberg

Bayern

Berlin

Brandenburg

Bremen

Hamburg

Hessen

Mecklenburg-Vorpommern

Niedersachsen

Nordrhein-Westfalen

Rheinland-Pfalz

Saarland

Sachsen

Sachsen-Anhalt

Schleswig-Holstein

Thüringen

Sonstiges

30. Ich bin

(Mehrfachnennungen möglich)

- Personalratsmitglied
- Schulleitungsmitglied
- Mitglied der erweiterten Schulleitung
- Mitglied in der Steuerungsgruppe
- In keiner Funktion

Mitglied in einer Interessenvertretung

- im BLV
- im BLLV
- im DPHV
- in der GEW
- im RLV
- im VBE
- im VDR
- im VLBS
- im VLW
- in einer anderen Interessenvertretung:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Diese Studie dient dazu, mehr über die Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften zu erfahren. Bei Fragen zur Studie kontaktieren Sie mich herzlich gerne: Susanne Posselt, schule@susanneposselt.de

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Möchten Sie in Zukunft an interessanten und spannenden Online-Befragungen teilnehmen?

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse für das SoSci Panel anmelden und damit wissenschaftliche Forschungsprojekte unterstützen.

E-Mail:

Die Teilnahme am SoSci Panel ist freiwillig, unverbindlich und kann jederzeit widerrufen werden.

Das SoSci Panel speichert Ihre E-Mail-Adresse nicht ohne Ihr Einverständnis, sendet Ihnen keine Werbung und gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

DESKRIPTIVE STATISTIK
SOZIODEMOGRAFISCHE DATEN

Tabelle 14 Geschlecht

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	männlich	63	22,1
	weiblich	221	77,5
	divers	1	0,4
	Gesamt	285	100,0
Fehlend	System	1	
Gesamt		286	

Tabelle 15 Altersgruppe

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	unter 30 Jahre	7	2,5
	30 – 40 Jahre	85	29,8
	41 – 50 Jahre	105	36,8
	über 50 Jahre	88	30,9
	Gesamt	285	100,0
Fehlend	System	1	
Gesamt		286	

Tabelle 16 Zeit im Schuldienst

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	1 – 3 Dienstjahre	16	5,6
	4 – 6 Dienstjahre	21	7,4
	7 – 18 Dienstjahre	141	49,5
	19 – 30 Dienstjahre	94	33,0
	31 – 45 Dienstjahre	13	4,6
	Gesamt	285	100,0
Fehlend	System	1	
Gesamt		286	

Tabelle 17 Lebensform

		Häufigkeit	Gültige Pro- zente
Gültig	In Partnerschaft → ohne Kinder	64	23,1
	In Partnerschaft → mit Kindern unter 6	51	18,4
	In Partnerschaft → mit Kindern von 7 – 16	78	28,2
	In Partnerschaft → mit Kindern über 18	47	17,0
	Alleinerziehend → ohne Kinder	9	3,2
	Alleinerziehend → mit Kindern unter 6	1	0,4
	Alleinerziehend → mit Kindern von 7 – 18	11	4,0
	Alleinerziehend → mit Kindern über 18	9	3,2
	In Partnerschaft	7	2,5
	Gesamt	277	100,0
Fehlend	nicht beantwortet	8	
	System	1	
	Gesamt	9	
Gesamt		286	

Tabelle 18 Bundesland

		Häufigkeit	Gültige Pro- zente
<i>Gültig</i>	Baden-Württemberg	110	38,6
	Bayern	25	8,8
	Berlin	10	3,5
	Brandenburg	3	1,1
	Bremen	3	1,1
	Hamburg	7	2,5
	Hessen	29	10,2
	Mecklenburg-Vorpommern	1	0,4
	Niedersachsen	18	6,3
	Nordrhein-Westfalen	49	17,2
	Rheinland-Pfalz	9	3,2
	Saarland	3	1,1
	Sachsen	3	1,1
	Schleswig-Holstein	8	2,8
	Thüringen	4	1,4
	Sonstiges	3	1,1
Gesamt	285	100,0	
<i>Fehlend</i>	System	1	
<i>Gesamt</i>		286	

DATEN ZUR BERUFLICHEN SITUATION DER STUDIENTEILNEHMER:INNEN

Tabelle 19 Lehrbefähigung

„Meine Lehrbefähigung/Laufbahnbefähigung“	Häufigkeit	Gültige Prozenzte
Lehramt Primarstufe	24	8,4
Lehramt Grund- und Hauptschule	34	11,9
Lehramt Realschule	24	8,4
Lehramt Sekundarstufe I	23	8,0
Lehramt Sonderpädagogik	14	4,9
Lehramt Gymnasium/Sekundarstufe II	124	43,4
Lehramt Berufliche Schule (höherer Dienst)	12	4,2
Lehramt Berufliche Schule (gehobener Dienst)	8	2,8
Fachlehrer/-in musisch/technisch	4	1,4
Fachlehrer/-in Sonderpädagogik	1	0,3
Technische/r Lehrer/-in Berufliche Schule	2	0,7
Sonstiges (siehe folgende Tabelle)	16	5,6
Gesamt	286	100,0

Tabelle 20 Lehrbefähigung Sonstiges

Lehrbefähigung Sonstiges	Häufigkeit	Gültige Prozenzte
	270	94,4
Diplom Pädagogik, Studienrichtung Sozialpädagogik + Lehramt GHD	1	0,3
Diplomlehrer nach DDR Recht, Klassen 5-12	1	0,3
GruMi (Grund-, Mittelstufenlehrerin) ausgebildet in HH 1998	1	0,3
Grund- und Werkrealschule	1	0,3
Grundschule mit LangFach Deutsch Lehrbefähigung bis Klasse 10	1	0,3
Lehramt Grund- und Mittelstufe (alle Schularten bis Kl. 10)	1	0,3
Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule	1	0,3
Lehramt Gymnasium/Gesamtschule	1	0,3
Lehramt Sek I und II	1	0,3
Lehrbeauftragte	1	0,3
Plus Unterrichtsbefähigung für Sek II im Fach Sport	1	0,3
Quereinsteiger	1	0,3
Quereinsteigerin Sek1	1	0,3
Quereinstieg berufliche Schule	1	0,3
Schulsozialarbeiterin in Klassenleitung	1	0,3
SII/SI	1	0,3
Gesamt	286	100,0

Tabelle 21 Schulart

„Ich unterrichte schwerpunktmäßig an einer/einem“	Häufigkeit	Gültige Prozenzte
Grundschule	46	16,1
Grundschulförderklasse	1	0,3
Hauptschule / Werkrealschule / Mittelschule	5	1,7
Grund- und Werkrealschule (Hauptschule) / Mittelschule	4	1,4
Realschule	25	8,7
Gemeinschaftsschule 1 - 10	15	5,2
Gymnasium	86	30,1
Förderschule / SBBZ Lernen	4	1,4
Förderschule / SBBZ soziale und emotionale Entwicklung	1	0,3
Förderschule / SBBZ Sprache	1	0,3
Förderschule / SBBZ geistige Entwicklung	3	1,0
Förderschule / SBBZ körperlich und motorische Entwicklung	2	0,7
Berufsschule	10	3,5
Beruflichen Gymnasium	5	1,7
Berufskolleg	11	3,8
Berufsfachschule	4	1,4
Berufsoberschule	1	0,3
Fachschule	2	0,7
Beruflichen Schule (andere Schulart)	1	0,3
sonstige Schule	4	1,4
Gesamtschule (integriert)	18	6,3
Gesamtschule (kooperativ)	4	1,4
Gemeinschaftsschule 5 - 10	22	7,7
Gemeinschaftsschule mit Oberstufe (vorw. Mittelstufe)	6	2,1
Gemeinschaftsschule mit Oberstufe (vorw. Oberstufe)	2	0,7
Gesamtschule / Stadtteilschule ohne Oberstufe	1	0,3
Vorbereitungsklasse (Sekundarstufe)	1	0,3
Vorbereitungsklasse (berufliches Schulwesen)	1	0,3
Gesamt	286	100,0

Tabelle 22 Zusammengefasste Schularten

	Häufigkeit	Gültige Prozenzte
Primarstufe	47	16,4
Hauptschule	9	3,1
Realschule	25	8,7
Gymnasium	86	30,1
Schulart mit mehreren Bildungsgängen	69	24,1
Sonder-/Förderschule	14	4,9
Berufliches Schulwesen	34	11,9
Vorbereitungsklassen	2	0,7
Gesamt	286	100,0

Tabelle 23 Anzahl Schüler:innen

„An meiner Schule sind ... Schüler:innen“	Häufigkeit	Gültige Prozente
bis 50	3	1,0
51 - 100	11	3,8
101 - 200	18	6,3
201 - 500	77	26,9
501 - 800	67	23,4
801 - 1200	66	23,1
über 1200	44	15,4
Gesamt	286	100,0

Tabelle 24 Ganztagschule

„Ich arbeite an einer Ganztagschule“		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Nein	101	35,8
	Ja, und zwar	1	0,4
	Ja, und zwar → an einer gebundenen Ganztagschule	57	20,2
	Ja, und zwar → an einer teilgebundenen Ganztagschule	25	8,9
	Ja, und zwar → an einer offenen Ganztagschule	61	21,6
	Ja, und zwar → an einer Schule mit Nachmittagsunterricht (ohne offizi- elle Ganztagschule zu sein)	30	10,6
	Sonstiges	7	2,5
	Gesamt	282	100,0
Fehlend	nicht beantwortet	4	
Gesamt		286	

Tabelle 25 Beschäftigungsverhältnis

„In welchem Anstellungsverhältnis befinden Sie sich an dieser Schule?“	Häufigkeit	Gültige Prozente
Beamter/Beamtin auf Lebenszeit	236	82,5
Beamter/Beamtin auf Probe (Vorbereitungsdienst/Referendariat)	5	1,7
fest Angestellte:r	37	12,9
befristet angestellte Vertretungslehrkraft	6	2,1
beurlaubt in den Privatschuldienst	2	0,7

Tabelle 26 Arbeitszeit

„Meine festgelegte Arbeitszeit beträgt...“	Häufigkeit	Gültige Prozente
Vollzeit	162	56,6
Teilzeit und zwar: → 75% bis 99%	59	20,6
Teilzeit und zwar: → 50 bis unter 75 %	51	17,8
Teilzeit und zwar: → unter 50%	14	4,9
Gesamt	286	100,0

BERUFLICHE ZUFRIEDENHEIT

Tabelle 27 Berufliche Zufriedenheit

4-stufige Likert-Skala:

1 = nicht zufrieden; 2 = eher unzufrieden; 3 = eher zufrieden; 4 = zufrieden

„Bitte nehmen Sie bei nachfolgenden Fragen Stellung zu Ihrer gegenwärtigen Arbeit (z.B. zu Ihren Kollegen, Arbeitsbedingungen, Bezahlung usw.)	N	M	SD
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kolleg:innen? (Gemeint sind die Kolleginnen und Kollegen, mit denen Sie unmittelbar zusammenarbeiten und arbeitsbezogene Kontakte haben. Es ist uns klar, dass Sie hier nur ein Durchschnittsurteil abgeben können)	286	3.25	0.73
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem/Ihrer Vorgesetzten? (Gemeint ist Ihr unmittelbarer Vorgesetzter, der eine Stufe höher steht als Sie, Ihnen Anweisungen geben und Sie kontrollieren kann.)	286	3.05	0.89
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit? (Gemeint ist der Inhalt Ihrer Tätigkeit, die Art Ihrer Arbeitsaufgaben.)	286	3.26	0.66
Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen? (Gemeint sind die Bedingungen, unter denen Sie arbeiten, z.B. Hilfsmittel, Apparate, Arbeitsraum, Umgebung, Lärm usw.)	286	2.45	0.91
Wie zufrieden sind Sie mit der Organisation und Leitung? (Gemeint ist, wie Sie die Schule als Ganzes sehen, wie die Zusammenarbeit zwischen den Bereichen und Abteilungen funktioniert, wie Sie Vorschriften und Regeln, Planung und Information und die „oberste“ Leitung beurteilen.)	284	2.57	0.93
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten? (Gemeint ist Ihr persönliches Vorwärtskommen, Ihre bisherigen und zukünftigen Möglichkeiten zum Aufstieg, zur Weiterbildung und zur Übernahme von verantwortungsvolleren Aufgaben.)	286	2.82	0.91
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Bezahlung? (Gemeint ist die Höhe Ihrer Bezahlung, die Sie für Ihre Arbeit einschließlich Zulagen, Zuschläge, 13. Monatsgehalt usw. erhalten.)	286	3.20	0.84
Wenn Sie nun an alles denken, was für Ihre Arbeit eine Rolle spielt...? (z.B. die Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen, die Kolleg:innen, die Arbeitszeit usw.), wie zufrieden sind Sie dann insgesamt mit Ihrer Arbeit?	285	2.91	0.66
Gültige Werte (listenweise)	283		

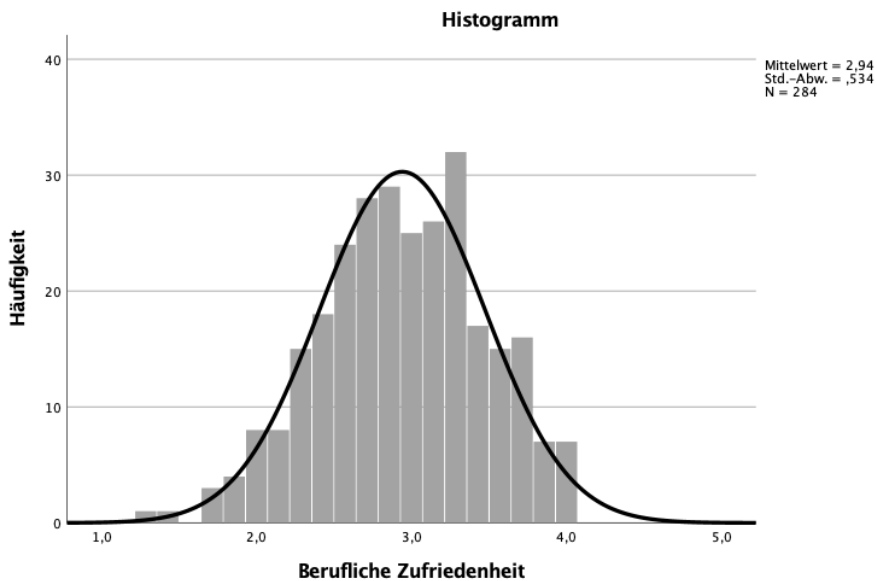


Abbildung 8 Histogramm Berufliche Zufriedenheit

BERUFLICHE ZIELORIENTIERUNG

Tabelle 28 Berufliche Zielorientierung

Itemstamm: „In meinem Beruf strebe ich danach...“ 5-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = weder noch; 4 = stimmt eher; 5 = stimmt genau	N	M	SD
Lernzielorientierung	278	4.32	0.50
Lernzielorientierung pädagogisch	283	4.15	0.61
... komplizierte Unterrichtssituationen besser zu verstehen.	284	3.83	0.93
... mit kritischen Unterrichtssituationen besser umgehen zu können.	285	4.19	0.78
... meine pädagogischen Kompetenzen zu verbessern.	286	4.41	0.65
Lernzielorientierung fachlich	281	4.35	0.62
... mich in meinem Fach zunehmend besser auszukennen.	282	4.24	0.80
... komplexe Inhalte meines Faches wirklich zu begreifen.	285	4.32	0.77
... meine fachlichen Kompetenzen zu verbessern.	286	4.47	0.61
Lernzielorientierung fachdidaktisch	286	4.45	0.58
... den Prozess der Wissensvermittlung in meinem Fach wirklich zu begreifen.	286	4.32	0.83
... neue Ideen über die Vermittlung von Wissen in meinem Fach zu bekommen.	286	4.57	0.60
... meine fachdidaktischen Kompetenzen zu verbessern.	286	4.47	0.64
Annäherungsleistungszielorientierung	277	1.96	0.83
Annäherungsleistungszielorientierung Kollegen	285	1.71	0.77
... meinen Kolleg:innen zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer:innen.	286	1.63	0.82
... meinen Kolleg:innen zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer:innen.	285	1.78	0.93
... dass meine Kolleg:innen merken, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer:innen.	286	1.73	0.91
Annäherungsleistungszielorientierung Schulleitung	284	2.00	0.99
... meiner/meinem Vorgesetzten zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer:innen.	286	2.03	1.12
... meiner/meinem Vorgesetzten zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer:innen.	284	1.94	1.06
... dass meine/mein Vorgesetzte:r merken, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer:innen.	286	2.02	1.09
Annäherungsleistungszielorientierung Schüler	285	1.98	0.97
... meinen Schüler:innen zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer:innen.	285	1.83	1.01
... meinen Schüler:innen zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer:innen.	286	2.00	1.08
... dass meine Schüler:innen merken, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer:innen.	286	2.08	1.13
Annäherungsleistungszielorientierung Selbst	281	2.15	1.07
... mir selbst zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer:innen.	285	2.15	1.20
... mir selbst zu zeigen, dass ich kritische Unterrichtssituationen besser bewältige, als andere Lehrer:innen.	283	2.17	1.17
... mir selbst zu bestätigen, dass ich besser unterrichte als andere Lehrer:innen.	285	2.14	1.15
Vermeidungsleistungszielorientierung	277	1.96	0.84
Vermeidungsleistungszielorientierung Kollegen	285	1.89	0.86
... vor meinen Kollegen zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer:innen.	285	1.84	0.91
... meinen Kollegen nicht zu zeigen, wenn mir die Unterrichtsanforderungen schwerer fallen, als anderen Lehrer:innen.	286	1.84	0.92
... dass meine Kollegen nicht glauben, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer:innen.	286	2.00	1.12
Vermeidungsleistungszielorientierung Schulleitung	283	1.98	1.01
... vor meiner/meinem Vorgesetzten zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer:innen.	286	1.92	1.08
... meiner/meinem Vorgesetzten nicht zu zeigen, wenn mir die Unterrichtsanforderungen schwerer fallen, als anderen Lehrer:innen.	284	1.93	1.03
... dass meine/mein Vorgesetzte:r nicht glaubt, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer:innen.	285	2.09	1.20
Vermeidungsleistungszielorientierung Schüler	283	1.95	0.96
... vor meinen Schüler:innen zu verbergen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer:innen.	286	1.78	0.99
... meinen Schüler:innen nicht zu zeigen, wenn mir die Unterrichtsanforderungen schwerer fallen, als anderen Lehrern.	285	1.99	1.08
... dass meine Schüler:innen nicht glauben, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer.	284	2.07	1.16
Vermeidungsleistungszielorientierung Selbst	283	2.06	0.97
... mir selbst nicht eingestehen zu müssen, wenn ich etwas weniger gut kann als andere Lehrer:innen.	285	1.80	0.95
... dass ich mir selbst nicht vorhalten muss, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen, als andere Lehrer:innen.	285	2.46	1.30
... mir selbst nicht eingestehen zu müssen, wenn mir die Unterrichtsanforderungen schwerer fallen, als anderen Lehrer:innen.	285	1.92	1.04
Arbeitsvermeidung	282	2.23	0.92
... nicht so schwer zu arbeiten.	284	2.25	1.10
... dass die Arbeit leicht ist.	285	2.38	1.16
... mit wenig Arbeit durch den Schulalltag zu kommen.	285	2.01	1.07
Gültige Werte (listenweise)	260		

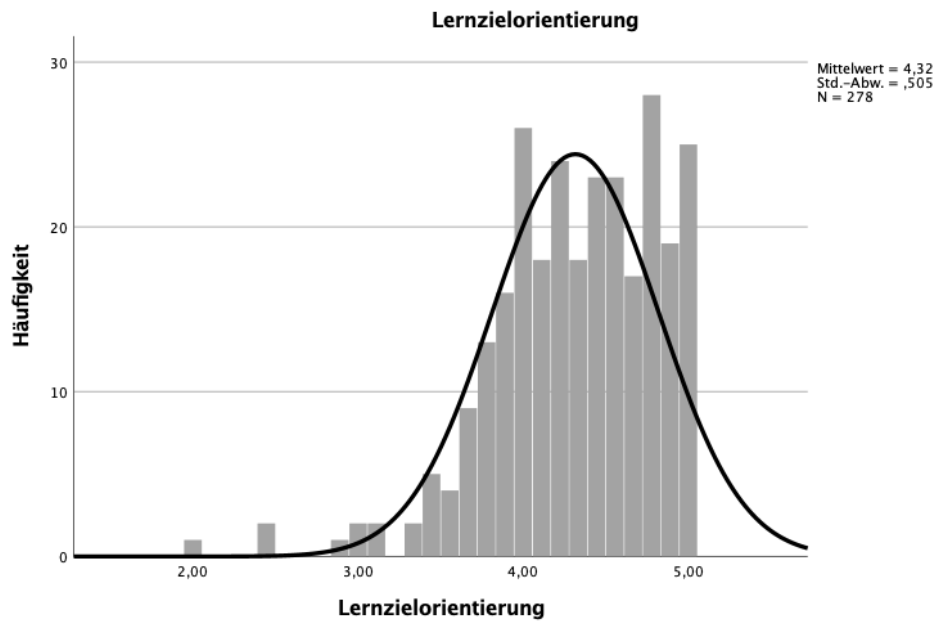


Abbildung 9 Histogramm Skala Lernzielorientierung

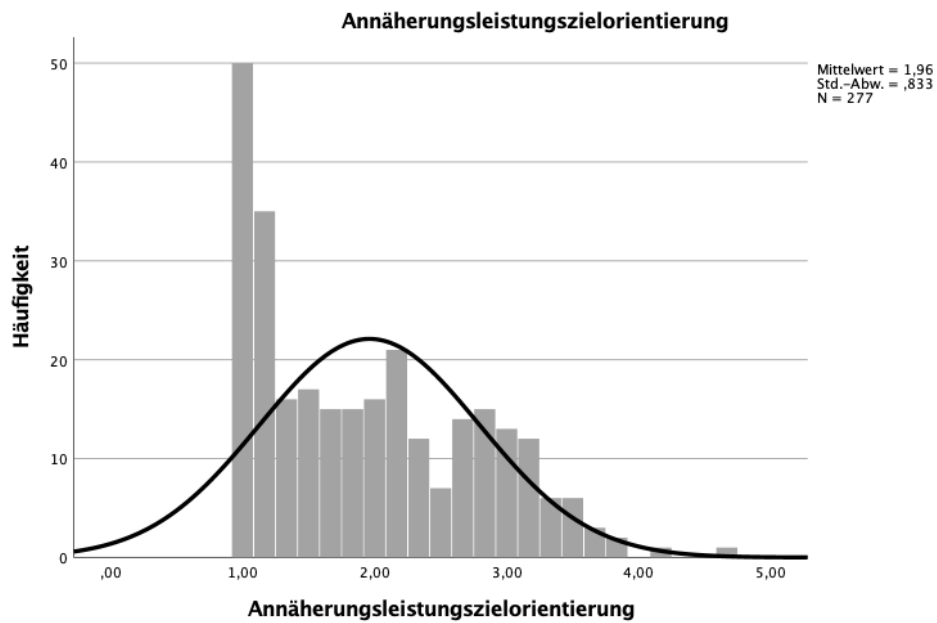


Abbildung 10 Histogramm Skala Annäherungsleistungszielorientierung

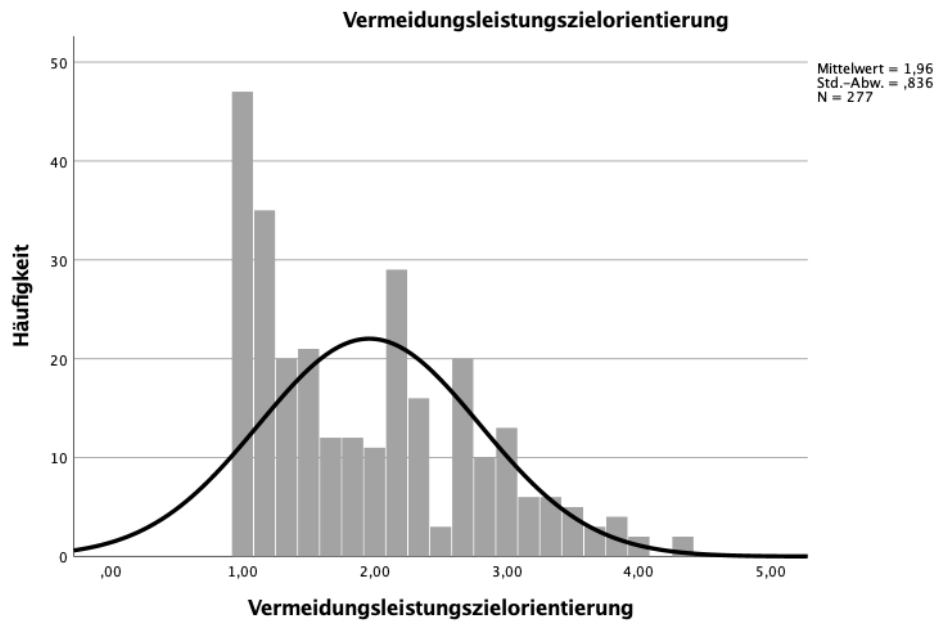


Abbildung 11 Histogramm Skala Vermeidungsleistungszielorientierung

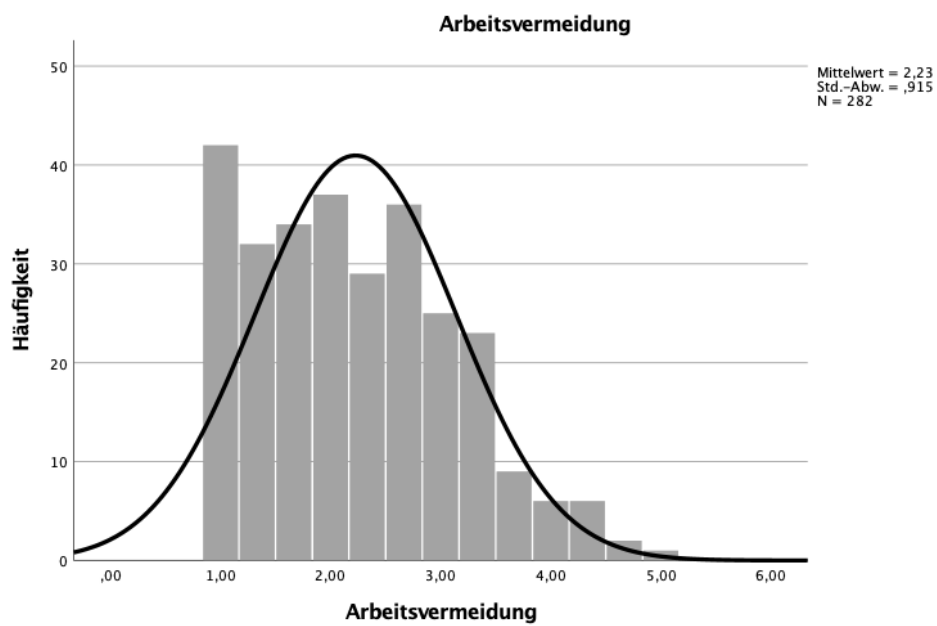


Abbildung 12 Histogramm Skala Arbeitsvermeidung

FORTBILDUNGSBESUCH

Tabelle 29 Fortbildungsaktivitäten im letzten Schuljahr

„An welchen der aufgeführten Aktivitäten haben Sie im vergangenen Schuljahr teilgenommen?“ (Mehrfachnennungen möglich)	Häufigkeit	Gültige Pro-zente
Präsenzfortbildung oder Tagung (außerhalb der Schule)		
halbtägig	102	35,7
eintägig	101	35,3
2 – 3 Tage	98	34,3
4 Tage und mehr	41	14,3
Schulinterne Präsenzfortbildung		
Kurzfortbildung (1-3 Stunden)	141	49,3
halbtägig	70	24,5
eintägig	108	37,8
2 – 3 Tage	40	14,0
4 Tage und mehr	8	2,8
Sonstige Aktivitäten		
Veranstaltungsreihen über mehrere Wochen (z.B. im Rahmen der Volkshochschularbeit)	22	7,7
Online-Fortbildung	243	85,0
Online-Barcamp	64	22,4
Barcamp (Präsenz)	37	12,9
Hybrid-Barcamp (teilweise online, teilweise vor Ort)	9	3,1
Hybrid-Fortbildung (teilweise online, teilweise vor Ort)	27	9,4
Erfahrungsaustausch mit Angehörigen anderer Berufe (z.B. Psychologen, Juristen, Fachkollegen aus dem außerschulischen Bereich)	77	26,9
Erfahrungsaustausch mit Lehrer:innen anderer Schulen (z.B. Family of Schools)	91	31,8
Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen an Ihrer Schule (z.B. zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, Zusammenstellung von Arbeitsmaterialien)	180	62,9
Eigenständige Lektüre	201	70,3
Vernetzung über das Twitterlehrerzimmer	199	69,6
Vernetzung über das Instalehrerzimmer	49	17,1
Sonstiges (Offene Texteingabe s.u.)	34	11,9

Tabelle 30 Sonstige Fortbildungsaktivitäten im letzten Schuljahr

Vernetzung über Mastodon/FediLZ	15	5,2
Private Weiterbildung/ Zertifizierung	4	1,4
Supervision/Fallbesprechungsgruppe	3	1,0
Moodlemeeting	2	0,7
Fortbildungen anbieten	2	0,7
Studium	1	0,3
AK GMS	1	0,3
Austausch mit Elterninitiativen	1	0,3
Chatgruppe Threema Work	1	0,3
Lehrfilme	1	0,3
MOOC	1	0,3
Vernetzung Skype	1	0,3
Vortragsreihe an der Uni	1	0,3
	34	11,9

Tabelle 31 Fortbildungsauswahl (Dauer) In Der Aktuellen Beruflichen Situation

Itemstamm: Wählen Sie in Ihrer aktuellen beruflichen Situation bevorzugt...	N	M	SD
<small>4-stufige Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu</small>			
... eintägige Fortbildungsveranstaltungen.	283	3.25	0.81
... mehrtägige Veranstaltungsreihen.	267	2.36	1.04
... Lehrgänge im Zeitrahmen von 1 – 2 Halbjahren.	260	1.89	0.92
... Lehrgänge die länger dauern als 2 Halbjahre.	255	1.51	0.75
... Online-Fortbildungen	284	3.56	0.67
... Sonstige	125	2.47	1.13
Gültige Werte (listenweise)	118		

Tabelle 32 Durchschnittliche Anzahl an Fortbildungsstunden pro Schuljahr

An wie vielen Fort- und Weiterbildungen nehmen Sie pro Schuljahr im Durchschnitt teil? (Angabe in Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten)		
	Häufigkeit	Gültige Prozente
1 - 15 Stunden	88	30,8
16 - 30 Stunden	108	37,8
31 – 60 Stunden	62	21,7
Mehr als 61 Stunden	28	9,8
Gesamt	286	100,0

Tabelle 33 Auswahl Fortbildungen aktuell

Itemstamm: Ich wähle Fort- und Weiterbildungen um vorwiegend...	N	M	SD
<small>4-stufige Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu</small>			
... meine Fachkompetenz zu verbessern (Fachwissenschaftliche Angebote).	286	3.41	0.74
... mir selbst zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Lehrer	281	1.22	0.51
... meine Persönlichkeit weiter zu entwickeln (Angebote zu Supervision, Austausch, Netzwerken).	286	3.09	0.95
... meine Kollegen nicht glauben zu lassen, ich würde meinen Beruf weniger gut bewältigen als andere Lehrer.	286	1.19	0.46
... mit komplizierten Unterrichtssituationen besser umgehen zu können	285	3.05	0.88
... mir die Arbeit zu erleichtern	286	3.10	0.88
... meine Methodenkompetenz zu erweitern (Fachdidaktische Angebote).	286	3.64	0.57
Gültige Werte (listenweise)	280		

Tabelle 34 Auswahl Fortbildungen (Art) in aktueller beruflicher Situation

Itemstamm: In ihrer aktuellen beruflichen Situation wählen Sie bevorzugt...	N	M	SD
<small>4-stufige Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu</small>			
... Erhaltungsfort- und Weiterbildungen (z.B. Persönlichkeitsbildung, Supervision, Professionalisierung).	285	2.58	1.02
... Anpassungsfort- und Weiterbildungen (z.B. Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, Rechtschreibrahmen, Grammatikrahmen,...).	284	2.87	0.87
... Erweiterungsfort- und Weiterbildungen (z.B. LRS, Montessori-Ausbildung, Inklusion,...).	282	2.52	1.05
... Aufstiegsfort- und Weiterbildungen (z.B. Schulmanagement, Administration, Beratung,...).	283	2.22	1.12
Gültige Werte (listenweise)	281		

Tabelle 35 Offizielle Fortbildungen

Wie viele dieser Aktivitäten haben im Rahmen offizieller Fortbildungsangebote der Kultusbehörden (z.B. ZSL BW) stattgefunden?		
	Häufigkeit	Gültige Prozenze
Keine	54	18,9
1 - 4	162	56,6
mehr als 5	56	19,6
alle	14	4,9
Gesamt	286	100,0

Tabelle 36 Änderung durch COVID-19

Hat sich durch die Zeit der Schulschließungen und vermehrten Online-Fortbildungen etwas an Ihrem Fortbildungsverhalten geändert?		
	Häufigkeit	Gültige Prozenze
Nein	71	24,8
Ja, und zwar → ... ich besuche seit 2020 mehr Fortbildungen.	154	53,8
Ja, und zwar → ... ich besuche seit 2020 weniger Fortbildungen.	25	8,7
Ja, und zwar → ... ich habe seit 2020 keine Fortbildungen mehr besucht.	3	1,0
Ja, und zwar → ... ich besuche aktuell wieder mehr Fortbildungen als die zwei Jahre vorher.	33	11,5
Gesamt	286	100,0

Tabelle 37 Fortbildungsgründe

Ich bilde mich fort, weil...	N	M	SD
<i>4-stufige Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu</i>			
... ich meine Neugierde befriedigen will.	285	3.47	0.73
... ich mich gerne mit neuen Themen beschäftige.	286	3.66	0.60
... ich grundsätzlich Spaß am Lernen habe.	286	3.61	0.63
... es hilfreich ist, um Schulleiterin/Schulleiter zu werden.	286	1.55	0.95
... ich mich für Funktionsstellen qualifizieren will.	284	1.79	1.05
... die Teilnahme mir beruflichen Aufstieg ermöglicht.	286	1.93	1.04
... ich Anforderungen in der Schule erfüllen muss.	285	2.24	1.08
... es in meiner Schule dazugehört, an Fortbildungen teilzunehmen.	286	1.95	0.99
... mich Kolleg:innen dazu ermutigen.	286	1.65	0.84
... in meinem Fach auch andere Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen.	286	1.71	0.88
... ich mehr darüber lernen möchte, Schüler:innen schwierigen Stoff zu vermitteln.	285	3.18	0.92
... ich lernen möchte, mit schwierigen Schüler:innen in der Klasse umzugehen.	284	2.99	1.04
... ich etwas zur Verbesserung der Unterrichtspraxis lernen möchte.	286	3.59	0.70
... ich mehr über Lehr- und Lernmethoden erfahren möchte.	286	3.58	0.63
... ich gerne mit anderen Lehrkräften lerne.	286	2.98	1.00
... ich gerne Menschen mit ähnlichen Interessen kennenlerne.	286	3.03	1.03
... ich gerne andere Lehrkräfte treffe.	286	2.89	1.03
... ich der Langeweile des Schulalltages entkommen möchte.	286	1.86	1.00
... ich dem täglichen Unterricht entgehen möchte.	286	1.44	0.80
... ich eine Pause von meiner Routine brauche.	286	1.99	1.06
Gültige Werte (listenweise)	279		

Tabelle 38 Fortbildungsmotivation

"Welche Aussagen treffen auf Sie zu?" <small>4-stufige Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu</small>	N	M	SD
<i>Ich bin immer auf der Suche nach neuen und innovativen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.</i>	286	3.20	0.82
<i>Ich nehme vorwiegend an Fort- und Weiterbildungen in meiner Umgebung teil.</i>	285	2.88	0.95
<i>Ich bin bereit, an Fortbildungen auch außerhalb meiner Unterrichtszeit teilzunehmen.</i>	286	3.47	0.76
<i>Ich bin bereit, an Fortbildungen auch am Wochenende teilzunehmen.</i>	286	2.83	1.12
<i>Ich bin bereit, an Fortbildungen auch in den Ferien teilzunehmen.</i>	283	2.58	1.15
<i>Ich nehme vorwiegend an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn Kollegen oder Kolleginnen mitkommen.</i>	286	1.52	0.75
<i>Ich nehme nur an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn ich muss.</i>	286	1.18	0.56
<i>Ich nehme nur an Fort- und Weiterbildungen teil, wenn mir meine Vorgesetzten dies vorschreiben.</i>	284	1.11	0.43
<i>Ich plane und halte gerne selber Fortbildungen.</i>	285	2.43	1.20
<i>Gültige Werte (listenweise)</i>	279		

INNOVATIONSBEREITSCHAFT

Tabelle 39 Innovationsbereitschaft Schule

„Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf das Lehrpersonal Ihrer Schule zu? Bitte jede Zeile bearbeiten!“ <small>4-stufige Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme zu</small>	N	M	SD
<i>In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen.</i>	286	2.66	0.88
<i>In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen. (invertiert)</i>	286	2.34	0.88
<i>In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft, die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen.</i>	285	2.28	0.77
<i>Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen.</i>	286	2.54	0.80
<i>Bei den meisten Lehrpersonen unserer Schule fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazulernen und ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern umzustellen.</i>	285	2.49	0.87
<i>Bei den meisten Lehrpersonen unserer Schule fehlt die Bereitschaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazulernen und ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern umzustellen. (invertiert)</i>	285	2.51	0.87
<i>An unserer Schule ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben.</i>	286	2.46	0.81
<i>Unsere Schule bemüht sich engagiert um wirkliche Erneuerung und Entwicklung.</i>	286	2.44	0.89
<i>Gültige Werte (listenweise)</i>	284		

BEANSPRUCHUNG UND BELASTUNG

Tabelle 40 Erlebte Belastung

„In wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?“			
4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt teilweise; 3 = stimmt größtenteils; 4 = stimmt genau			
	N	M	SD
Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys. (invertiert)	285	2.62	0.78
Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen. (invertiert)	285	2.68	0.85
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.	284	2.65	0.99
Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.	285	2.73	1.00
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.	285	2.11	1.00
Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	285	2.38	0.99
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespant.	285	2.74	1.01
Gesamt	285	2.56	0.74
Gültige Werte (listenweise)	284		

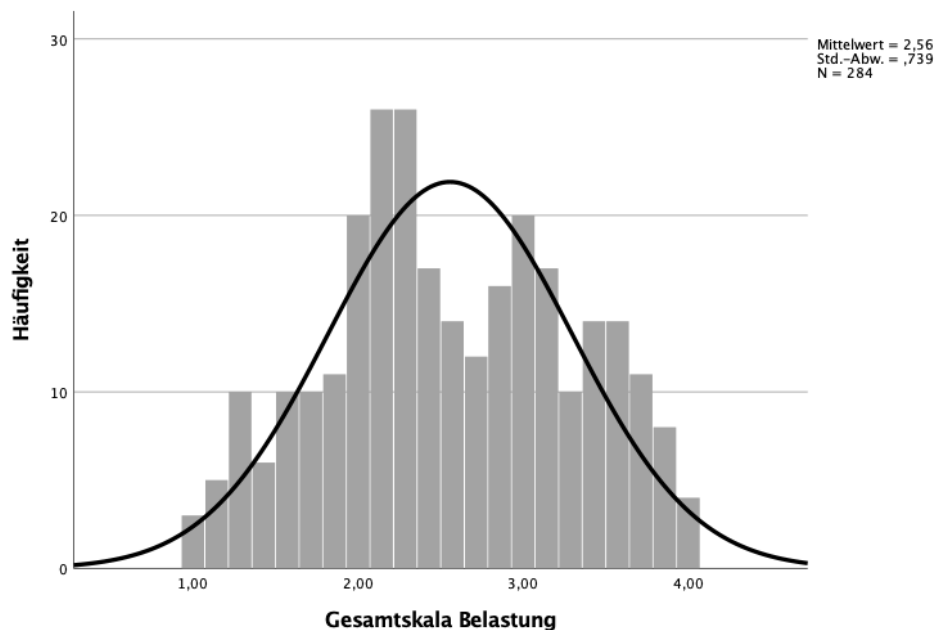


Abbildung 13 Histogramm Erlebte Belastung

Tabelle 41 Selbstwahrnehmung

<i>„Wie nehmen Sie sich selbst als Lehrerin bzw. Lehrer derzeit wahr?“</i>			
<i>4-stufige Likert-Skala: 1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt teilweise; 3 = stimmt größtenteils; 4 = stimmt genau</i>			
	N	M	SD
<i>Ich kann auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen, wenn ich mich darum bemühe.</i>	285	3.32	0.66
<i>Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler noch besser einstellen kann.</i>	285	2.95	0.78
<i>Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.</i>	285	2.93	0.75
<i>Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schülerinnen und Schüler eingehen. .</i>	285	2.94	0.74
<i>Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schülerinnen und Schüler engagiere, kann ich nicht viel ausrichten.</i>	285	1.81	0.76
<i>Ich kann kreative Ideen entwickeln, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.</i>	285	3.00	0.76
<i>Gültige Werte (listenweise)</i>	285		

Tabelle 42 Belastung außerschulisch

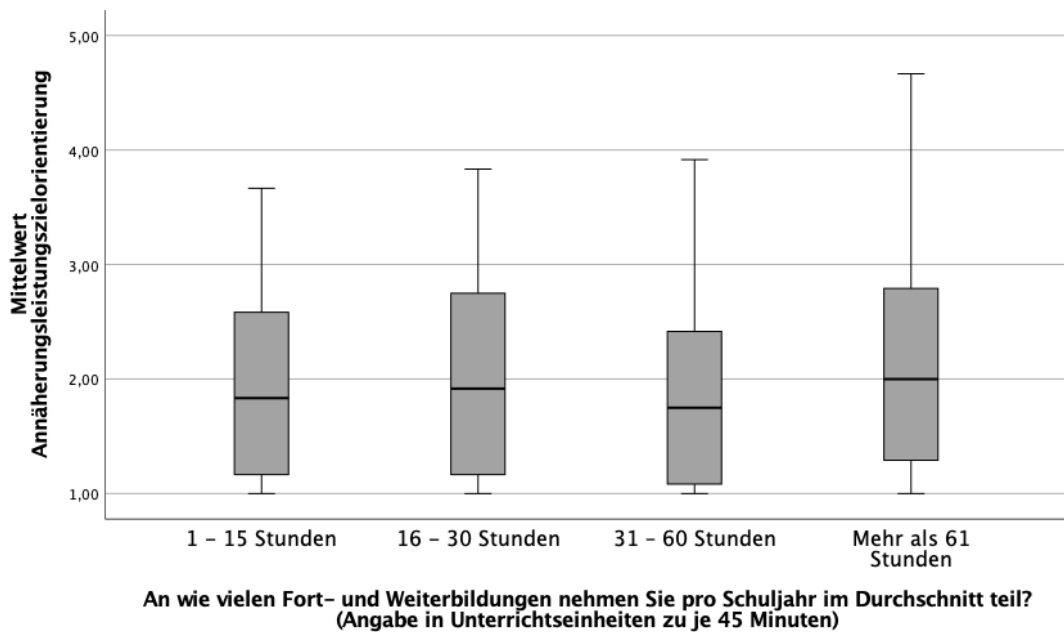
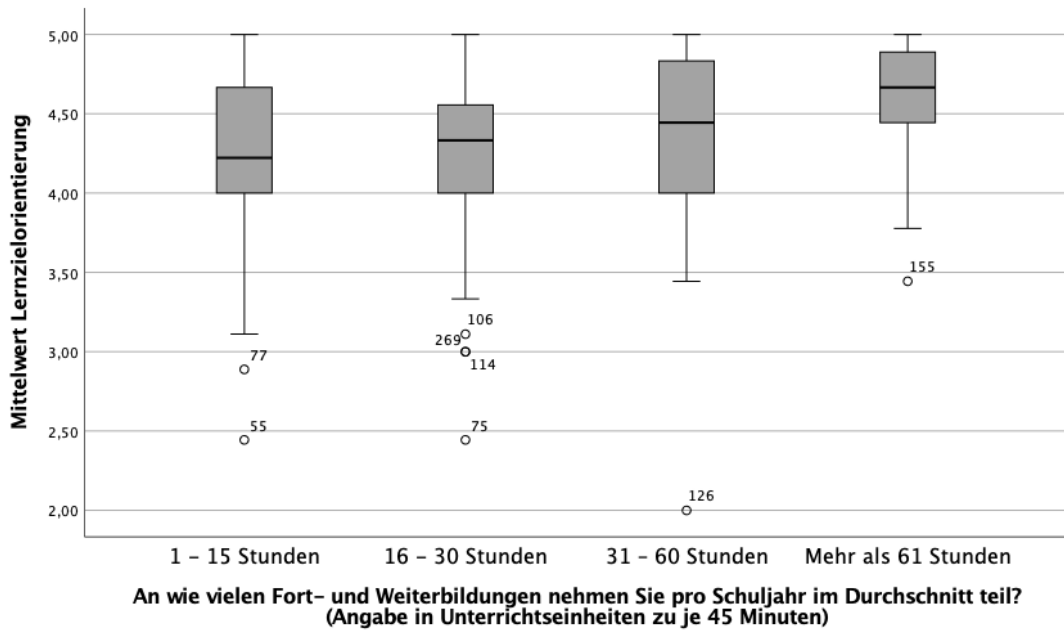
<i>„Neben den beruflichen Aspekten ist jeder Mensch Belastungen in verschiedenen Lebensbereichen ausgesetzt. Wie schätzen Sie diese sowie Ihre gegenwärtige Belastung insgesamt für sich persönlich ein? (Lassen Sie keine Zeile aus und kreuzen Sie jeweils nur eine Antwortmöglichkeit an)“</i>			
<i>4-stufige Likert-Skala: 1 = nicht belastet; 2 = etwas belastet; 3 = mittelmäßig belastet; 4 = stark belastet</i>			
	N	M	SD
<i>... aufgrund meines gesundheitlichen Zustandes ...</i>	285	2.28	1.04
<i>... durch meinen Beruf ...</i>	285	2.91	0.88
<i>... durch die Familie/Partnerschaft ...</i>	284	1.94	0.99
<i>... durch gesellschaftliche Aktivitäten ...</i>	284	1.60	0.72
<i>... durch sonstige einschneidende Lebensereignisse (z.B. Geburt, Heirat, Umzug, Tod eines Verwandten, etc.) ...</i>	284	1.82	0.92
<i>... insgesamt, wenn ich alle Bereiche berücksichtige ...</i>	284	2.61	0.78
<i>Gültige Werte (listenweise)</i>	281		

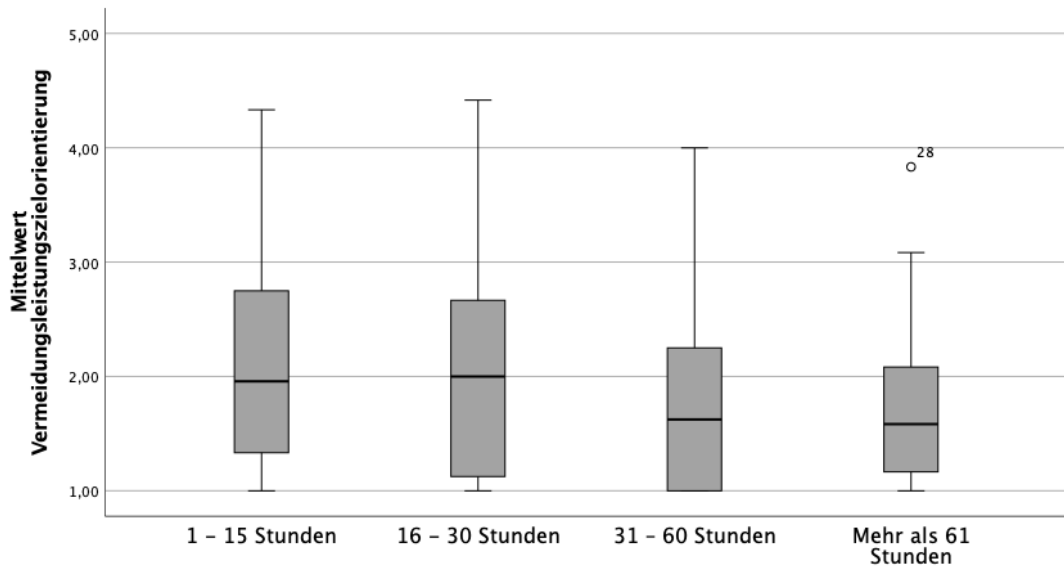
AUSWERTUNG ZU DEN FORSCHUNGSFRAGEN

ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND FORTBILDUNGSHÄUFIGKEIT

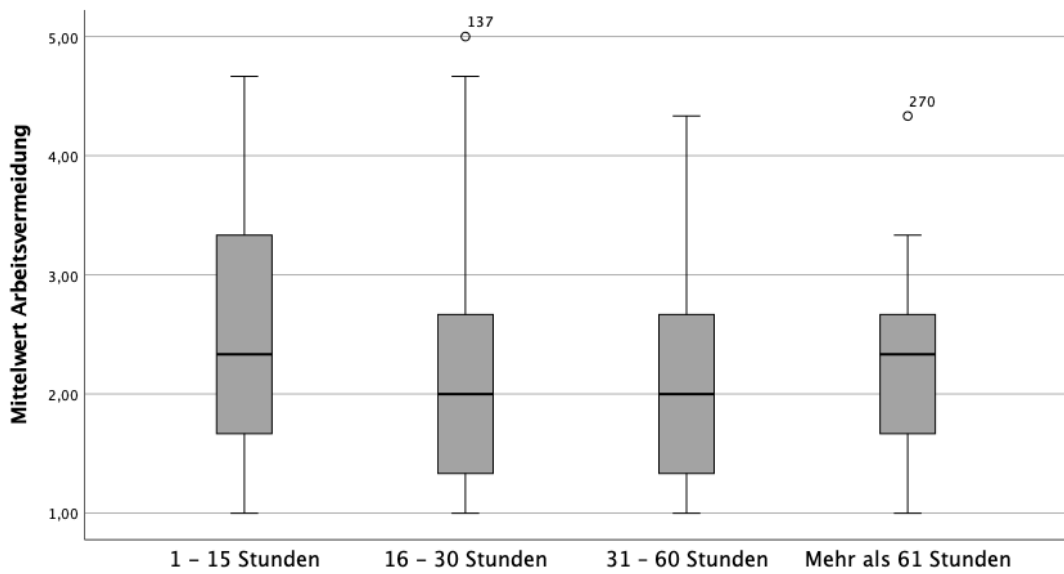
Tabelle 43 Deskriptive Statistik Zielorientierung nach Fortbildungshäufigkeit

		N	M	SD	Std.-Fehler	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
<i>Lernzielorientierung</i>	1 - 15 Stunden	85	4.26	0.52	0.06	4.15	4.37	2.44	5.00
	16 - 30 Stunden	106	4.26	0.47	0.05	4.17	4.35	2.44	5.00
	31 – 60 Stunden	60	4.38	0.56	0.07	4.23	4.52	2.00	5.00
	Mehr als 61 Stunden	27	4.59	0.41	0.08	4.43	4.75	3.44	5.00
	Gesamt	278	4.32	0.50	0.03	4.26	4.38	2.00	5.00
<i>Annäherungsleistungszielorientierung</i>	1 - 15 Stunden	84	1.95	0.81	0.09	1.78	2.13	1.00	3.67
	16 - 30 Stunden	105	1.99	0.84	0.08	1.83	2.15	1.00	3.83
	31 – 60 Stunden	61	1.86	0.79	0.10	1.66	2.07	1.00	3.92
	Mehr als 61 Stunden	27	2.09	0.98	0.19	1.71	2.48	1.00	4.67
	Gesamt	277	1.96	0.83	0.05	1.86	2.06	1.00	4.67
<i>Vermeidungsleistungszielorientierung</i>	1 - 15 Stunden	84	2.09	0.88	0.10	1.90	2.28	1.00	4.33
	16 - 30 Stunden	104	2.01	0.86	0.08	1.84	2.18	1.00	4.42
	31 – 60 Stunden	62	1.80	0.75	0.10	1.61	1.99	1.00	4.00
	Mehr als 61 Stunden	27	1.74	0.73	0.14	1.45	2.03	1.00	3.83
	Gesamt	277	1.96	0.84	0.05	1.86	2.06	1.00	4.42
<i>Arbeitsvermeidung</i>	1 - 15 Stunden	86	2.41	0.97	0.10	2.20	2.62	1.00	4.67
	16 - 30 Stunden	108	2.16	0.90	0.09	1.99	2.34	1.00	5.00
	31 – 60 Stunden	62	2.10	0.88	0.11	1.88	2.33	1.00	4.33
	Mehr als 61 Stunden	26	2.18	0.83	0.16	1.84	2.51	1.00	4.33
	Gesamt	282	2.23	0.92	0.05	2.12	2.33	1.00	5.00





An wie vielen Fort- und Weiterbildungen nehmen Sie pro Schuljahr im Durchschnitt teil?
(Angabe in Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten)



An wie vielen Fort- und Weiterbildungen nehmen Sie pro Schuljahr im Durchschnitt teil?
(Angabe in Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten)

Tabelle 44 ANOVA: Zielorientierungen in Zusammenhang mit Anzahl der besuchten Fortbildungsstunden

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Lernzielorientierung	Zwischen den Gruppen	2.96	3	0.99	4.00	0.01
	Innerhalb der Gruppen	67.60	274	0.25		
	Gesamt	70.56	277			
Annäherungsleistungszielorientierung	Zwischen den Gruppen	1.14	3	0.38	0.55	0.65
	Innerhalb der Gruppen	190.35	273	0.70		
	Gesamt	191.49	276			
Vermeidungsleistungszielorientierung	Zwischen den Gruppen	4.61	3	1.54	2.23	0.09
	Innerhalb der Gruppen	188.29	273	0.69		
	Gesamt	192.90	276			
Arbeitsvermeidung	Zwischen den Gruppen	4.37	3	1.46	1.75	0.16
	Innerhalb der Gruppen	231.11	278	0.83		
	Gesamt	235.48	281			

Tabelle 45 Zielorientierungen und Fortbildungsstunden: Tests der Varianzhomogenität

		Levene-Statistik	df1	df2	Sig.
Lernzielorientierung	Basiert auf dem Mittelwert	1.67	4	273	0.16
	Basiert auf dem Median	1.51	4	273	0.20
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	1.51	4	247.832	0.20
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.68	4	273	0.15
Annäherungsleistungszielorientierung	Basiert auf dem Mittelwert	0.69	4	272	0.60
	Basiert auf dem Median	0.72	4	272	0.58
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	0.72	4	253.398	0.58
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	0.69	4	272	0.60
Vermeidungsleistungszielorientierung	Basiert auf dem Mittelwert	1.21	4	272	0.31
	Basiert auf dem Median	0.80	4	272	0.53
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	0.80	4	237.195	0.53
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	1.12	4	272	0.35
Arbeitsvermeidung	Basiert auf dem Mittelwert	2.21	4	277	0.07
	Basiert auf dem Median	1.71	4	277	0.15
	Basierend auf dem Median und mit angepassten df	1.71	4	269.304	0.15
	Basiert auf dem getrimmten Mittel	2.17	4	277	0.07

ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND FORTBILDUNGSDAUER

Tabelle 46 Korrelationsmatrix Zielorientierungen Besuchte Fortbildungen nach Länge (Letztes Schuljahr)

		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
<i>Präsenzfortbildungen</i>					
<i>halbtägig</i>	Pearson-Korrelation	-.024	-.009	-.016	-.121*
	Sig. (2-seitig)	.693	.882	.791	.043
	N	278	277	277	282
<i>eintägig</i>	Pearson-Korrelation	-.004	.004	-.016	-.035
	Sig. (2-seitig)	.952	.944	.790	.554
	N	278	277	277	282
<i>2 – 3 Tage</i>	Pearson-Korrelation	.137*	-.081	-.076	-.076
	Sig. (2-seitig)	.022	.177	.204	.201
	N	278	277	277	282
<i>4 Tage und mehr</i>	Pearson-Korrelation	.048	.043	-.059	-.038
	Sig. (2-seitig)	.422	.478	.329	.526
	N	278	277	277	282
<i>SchiLF</i>					
<i>Kurzfortbildung (1-3 Stunden)</i>	Pearson-Korrelation	-.105	-.033	-.034	.028
	Sig. (2-seitig)	.081	.584	.569	.644
	N	278	277	277	282
<i>halbtägig</i>	Pearson-Korrelation	-.009	.001	-.049	-.027
	Sig. (2-seitig)	.881	.987	.412	.651
	N	278	277	277	282
<i>eintägig</i>	Pearson-Korrelation	.008	.013	-.113	-.142*
	Sig. (2-seitig)	.900	.835	.061	.017
	N	278	277	277	282
<i>2 – 3 Tage</i>	Pearson-Korrelation	.099	-.008	.024	-.038
	Sig. (2-seitig)	.101	.893	.696	.526
	N	278	277	277	282
<i>4 Tage und mehr</i>	Pearson-Korrelation	-.022	.053	-.033	-.040
	Sig. (2-seitig)	.709	.376	.590	.508
	N	278	277	277	282
* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.					
** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.					

Tabelle 47 Korrelationsmatrix Zielorientierungen Besuchte Fortbildungen Nach Länge (aktuelle Situation)

Wählen Sie in Ihrer aktuellen Beruflichen Situation bevorzugt		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
... eintägige Fortbildungsveranstaltungen.	Korrelationskoeffizient r_s	.169**	-.024	.057	.009
	Sig. (2-seitig)	.005	.692	.346	.876
	N	275	274	274	279
... mehrtägige Veranstaltungsreihen.	Korrelationskoeffizient r_s	.153*	-.025	.035	-.022
	Sig. (2-seitig)	.013	.688	.579	.722
	N	259	258	258	263
... Lehrgänge im Zeitrahmen von 1 – 2 Halbjahren.	Korrelationskoeffizient r_s	.062	.091	.115	.085
	Sig. (2-seitig)	.324	.151	.069	.175
	N	252	251	252	256
... Lehrgänge, die länger dauern als 2 Halbjahre.	Korrelationskoeffizient r_s	-.041	.135*	.144*	.135*
	Sig. (2-seitig)	.523	.034	.023	.032
	N	248	246	247	251
... Online-Fortbildungen	Korrelationskoeffizient r_s	.111	-.055	-.016	-.060
	Sig. (2-seitig)	.066	.360	.797	.316
	N	276	275	275	280
**. Die Korrelation ist auf dem .01 Niveau signifikant (zweiseitig).					
*. Die Korrelation ist auf dem .05 Niveau signifikant (zweiseitig).					

ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND DER TEILNAHME AN INNOVATIVEN FORTBILDUNGSFORMATEN

Tabelle 48 Korrelationsmatrix Zielorientierungen und Fortbildungsaktivitäten im letzten Schuljahr

		Lernzielorientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
Veranstaltungsreihen über mehrere Wochen (z.B. im Rahmen der Volkshochschularbeit)	Pearson-Korrelation	-.051	.022	-.079	-.024
	Sig. (2-seitig)	.392	.721	.190	.688
	N	278	277	277	282
Online-Fortbildung	Pearson-Korrelation	.096	-.038	-.081	-.046
	Sig. (2-seitig)	.110	.529	.181	.444
	N	278	277	277	282
Online-Barcamp	Pearson-Korrelation	.125*	.028	-.078	-.051
	Sig. (2-seitig)	.037	.639	.198	.397
	N	278	277	277	282
Barcamp (Präsenz)	Pearson-Korrelation	.126*	.013	-.048	.006
	Sig. (2-seitig)	.036	.824	.429	.923
	N	278	277	277	282
Hybrid-Barcamp (teilweise online, teilweise vor Ort)	Pearson-Korrelation	.132*	.025	-.091	-.023
	Sig. (2-seitig)	.028	.680	.132	.700
	N	278	277	277	282
Hybrid-Fortbildung (teilweise online, teilweise vor Ort)	Pearson-Korrelation	.046	.063	.012	.006
	Sig. (2-seitig)	.442	.293	.837	.923
	N	278	277	277	282
Erfahrungsaustausch mit Angehörigen anderer Berufe (z.B. Psychologen, Juristen, Fachkollegen aus dem außerschulischen Bereich)	Pearson-Korrelation	.153*	-.044	-.049	-.116
	Sig. (2-seitig)	.010	.465	.416	.052
	N	278	277	277	282
Erfahrungsaustausch mit Lehrer:innen anderer Schulen (z.B. Family of Schools)	Pearson-Korrelation	.031	-.065	-.119*	-.101
	Sig. (2-seitig)	.612	.281	.047	.092
	N	278	277	277	282
Erfahrungsaustausch mit Kolleg:innen an Ihrer Schule (z.B. zur Vorbereitung von Unterrichtseinheiten, Zusammenstellung von Arbeitsmaterialien)	Pearson-Korrelation	.029	-.009	-.044	-.082
	Sig. (2-seitig)	.626	.885	.467	.172
	N	278	277	277	282
eigenständige Lektüre	Pearson-Korrelation	.190**	-.071	-.047	-.169**
	Sig. (2-seitig)	.001	.238	.432	.004
	N	278	277	277	282
Vernetzung über das Twitterlehrerzimmer	Pearson-Korrelation	.003	-.005	-.107	-.083
	Sig. (2-seitig)	.965	.932	.074	.166
	N	278	277	277	282
Vernetzung über das Instalehrerzimmer	Pearson-Korrelation	.108	.066	.005	-.018
	Sig. (2-seitig)	.073	.271	.931	.760
	N	278	277	277	282
Sonstiges	Pearson-Korrelation	-.010	-.021	-.039	-.010
	Sig. (2-seitig)	.871	.726	.519	.868
	N	278	277	277	282

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.
 **. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.

ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND ARBEITZUFRIEDENHEIT

Tabelle 49 Korrelationsmatrix Zielorientierungen und Arbeitszufriedenheit

		Lernziel-orientierung	Annäherungs-leistungs-zielorientierung	Vermeidungs-leistungs-zielorientierung	Arbeits-vermeidung
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kolleg:innen?	Korrelationskoeffizient r_s	.020	-.027	.083	.066
	Sig. (2-seitig)	.738	.656	.166	.271
	N	278	277	277	282
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem/Ihrer Vorgesetzten?	Korrelationskoeffizient r_s	.067	-.076	-.012	-.109
	Sig. (2-seitig)	.266	.207	.843	.067
	N	278	277	277	282
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Tätigkeit?	Korrelationskoeffizient r_s	.210**	-.058	-.106	-.144*
	Sig. (2-seitig)	<.001	.339	.077	.015
	N	278	277	277	282
Wie zufrieden sind Sie mit den Arbeitsbedingungen?	Korrelationskoeffizient r_s	.052	-.039	-.045	-.155**
	Sig. (2-seitig)	.392	.518	.457	.009
	N	278	277	277	282
Wie zufrieden sind Sie mit der Organisation und Leitung?	Korrelationskoeffizient r_s	.138*	-.069	-.013	-.095
	Sig. (2-seitig)	.021	.258	.833	.113
	N	276	275	275	280
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Entwicklungsmöglichkeiten?	Korrelationskoeffizient r_s	.111	-.167**	-.068	-.075
	Sig. (2-seitig)	.064	.005	.258	.207
	N	278	277	277	282
Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Bezahlung?	Korrelationskoeffizient r_s	.090	-.137*	-.122*	-.149*
	Sig. (2-seitig)	.136	.023	.043	.012
	N	278	277	277	282
** . Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig).					
* . Die Korrelation ist auf dem 0.05 Niveau signifikant (zweiseitig).					

**ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG VON ZIELORIENTIERUNGEN UND
ERLEBTER BELASTUNG**

Tabelle 50 Korrelationsmatrix Zielorientierungen und Erlebte Belastung

		Lernziel-orientierung	Annäherungsleistungszielorientierung	Vermeidungsleistungszielorientierung	Arbeitsvermeidung
<i>Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys - umcodiert</i>	Korrelationskoeffizient r_s	.070	.017	.054	-.010
	Sig. (2-seitig)	.247	.780	.371	.871
	N	277	276	276	281
	Sig. (2-seitig)	.589	.990	.325	.498
	N	277	276	276	281
<i>Wenn ich mir die Freizeit gut einteile habe ich genug Zeit zum Entspannen - umcodiert</i>	Korrelationskoeffizient r_s	.061	-.009	.042	-.020
	Sig. (2-seitig)	.315	.882	.487	.744
	N	277	276	276	281
<i>Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein.</i>	Korrelationskoeffizient r_s	.137*	.027	.046	.060
	Sig. (2-seitig)	.023	.658	.452	.316
	N	276	275	275	280
<i>Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet.</i>	Korrelationskoeffizient r_s	.043	.106	.144*	.220**
	Sig. (2-seitig)	.479	.080	.017	<.001
	N	277	276	276	281
<i>Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde.</i>	Korrelationskoeffizient r_s	-.014	.101	.152*	.186**
	Sig. (2-seitig)	.822	.080	.012	.002
	N	277	276	276	281
<i>Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.</i>	Korrelationskoeffizient r_s	.056	.090	.133*	.193**
	Sig. (2-seitig)	.355	.134	.027	.001
	N	277	276	276	281
<i>Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.</i>	Korrelationskoeffizient r_s	.035	.017	.084	.127*
	Sig. (2-seitig)	.277	.783	.164	.034
	N	277	276	276	281
<i>Erlebte Belastung: Gesamt</i>	Korrelationskoeffizient r_s	0.086	0.073	.138*	.139*
	Sig. (2-seitig)	0.152	0.224	0.022	0.019
	N	277	276	276	281
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant.					
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant.					

ERKLÄRUNG

gemäß §16, Absatz 11 StO/PO

Hiermit erkläre ich, dass ich die Masterarbeit mit dem Titel

eigenständig erbracht, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken (Texte, Textbausteine und/oder -fragmente) als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde nicht, auch nicht in Teilen, unter Verwendung eines textbasierten Dialogsystems (wie ChatGPT) oder auf andere Weise mit Hilfe einer künstlichen Intelligenz von mir verfasst. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugswise noch keiner Prüfungsbehörde zu Prüfungszwecken vorgelegt.

Des Weiteren bestätige ich, dass die schriftliche und die elektronische Version der Arbeit identisch sind.

Mir ist bekannt, dass Zuwiderhandlungen gegen den Inhalt dieser Erklärung einen Täuschungsversuch darstellen, der grundsätzlich das Nichtbestehen der Prüfung zur Folge hat.

Freiburg, den _____

Unterschrift _____