

Daniela Rzejak, Josef Künsting, Frank Lipowsky, Elisabeth Fischer,
Uwe Dezhgahi & Anke Reichardt

Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung

Zusammenfassung

Der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird eine hohe Bedeutung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität zugeschrieben. Auf die Effektivität entsprechender Maßnahmen haben neben der Konzeption und Qualität der Bildungsangebote auch deren Wahrnehmung und Nutzung durch die Lehrpersonen einen erheblichen Einfluss. Die Wahrnehmung und die Nutzung dürften wiederum u. a. von der Fortbildungsmotivation der Lehrkräfte abhängen. Bislang gibt es allerdings kaum empirische Studien, die die Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen explizit untersuchen und auf unterschiedliche Facetten überprüfen. In der vorliegenden Studie wurde aufbauend auf der Selbstbestimmungstheorie ein Instrument zur Erfassung der Lehrerfortbildungsmotivation entwickelt und faktorenanalytisch anhand einer Stichprobe von $N = 102$ Lehrpersonen der Sekundarstufe geprüft. Über eine exploratorische Faktorenanalyse wurden vier trennbare und interpretierbare Faktoren extrahiert: Soziale Interaktion, Externale Erwartungsanpassung, Karriereorientierung und Entwicklungsorientierung. Die gebildeten Skalen sind reliabel und zeigen erste Hinweise auf Konstruktvalidität.

Schlagworte

Motivation; Lehrerfortbildung; Fortbildungsmotivation; Selbstbestimmungstheorie

Daniela Rzejak (corresponding author) · Prof. Dr. Frank Lipowsky · Elisabeth Fischer, M.A. · Uwe Dezhgahi · Anke Reichardt, Fachgebiet: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Universität Kassel, Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel, Deutschland
E-Mail: rzejak@uni-kassel.de
lipowsky@uni-kassel.de
ElisabethFischer@uni-kassel.de
uwe.dezhgahi@uni-kassel.de
Anke.Reichardt@uni-kassel.de

Prof. Dr. Josef Künsting, Fakultät für Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft, Universität Regensburg, Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg, Deutschland
E-Mail: josef.kuensting@ur.de

Facets of teachers' motivation for professional development – Results of a factorial analysis

Abstract

Teacher professional development programs are attributed to play an important role for improving teaching quality. The effectiveness of such programs can not only be affected by the conception and the quality of the programs, but also by the motivation of teachers to attend these programs. However, there is only a sparse body of empirical research that analyzes teachers' motivation for professional development and examines it for separable qualitative facets. In the present study we developed and factor analyzed an instrument on teachers' motivation to attend professional development programs based on self determination theory. Participants were $N = 102$ secondary school teachers. Using exploratory factor analysis, we received four separable and interpretable factors: Social Interaction, Adaption to External Expectation, Career Orientation, and Developmental Orientation. The resulting scales showed a satisfactory reliability. Additionally, we found first evidence of construct validity.

Keywords

Motivation; Teacher motivation for professional development; Self determination theory

1. Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung

Entgegen früherer Annahmen weisen aktuellere Studien und Metaanalysen zum Lernen von Lehrkräften in der dritten Phase der Lehrerbildung darauf hin, dass positive Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Unterrichtsqualität und das Lernen von Schülern¹ möglich sind (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Hattie, 2009; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007).

Die bisherigen Studien richteten ihren Blick dabei vor allem auf die Identifikation von Determinanten der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen (z. B. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Guskey & Yoon, 2009; Timperley et al., 2007). Zur Abgrenzung und Beschreibung von Determinanten des Fortbildungserfolgs adaptiert Lipowsky (2010) das Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtsforschung auf Fortbildungen von Lehrpersonen. Nach diesem Modell kann davon ausgegangen werden, dass Entwicklungen von Lehrpersonen in oder aufgrund von Fortbildungen sowohl von Merkmalen des Angebots als auch von personenbezogenen Merkmalen der Fortbildungsteilnehmer abhängen. Darauf,

1 Wenn in dem Artikel das generische Maskulinum verwendet wird, sind damit immer Vertreter beider Geschlechter gemeint.

dass die Voraussetzungen der Fortbildungsteilnehmer eine wichtige Rolle für den Fortbildungsertrag spielen, deuten qualitative und quantitative Studien hin (z. B. Brady et al., 2009; Kwakman, 2003; Landry, Anthony, Swank & Monseque-Bailey, 2009; Opfer, Pedder & Lavicza, 2011; Watson & Manning, 2008). Ein zentrales Merkmal seitens der Teilnehmer ist deren Fortbildungsmotivation. Krapp und Ryan (2002) weisen darauf hin, dass gerade in pädagogischen Zusammenhängen den unterschiedlichen Qualitätsdimensionen von Motivation eine hohe Bedeutung zukommt, da Lernprozesse in ihrer Persistenz, Erlebens- und Ergebnisqualität von der Motivationsqualität abhängen.

Daraus lässt sich für die Lehrerfortbildungsmotivation ableiten, dass neben ihrer Intensität auch die Art, das heißt der *qualitative Charakter* der Fortbildungsmotivation, eine bedeutende Rolle für die Wirkung einer Professionalisierungsmaßnahme spielen dürfte.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, nach einer theoretischen Einbettung des Konstrukts Lehrerfortbildungsmotivation dessen faktorenanalytische Differenzierbarkeit in unterschiedliche Facetten zu prüfen. Es soll damit ein Instrument vorgestellt werden, mit dem unterschiedliche Qualitäten der Motivation von Lehrpersonen für die Teilnahme an Fortbildungen erfasst werden können.

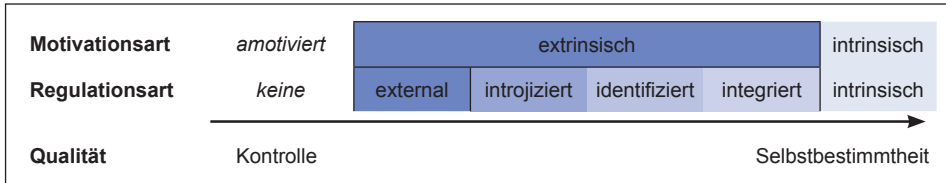
2. Theoretischer Hintergrund

In der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung haben sich verschiedene Theorien und Modelle zur Erklärung von Verhalten entwickelt. In der Selbstbestimmungstheorie werden drei psychologische Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit) als Handlungsinitiatoren postuliert sowie unterschiedliche Motivationsqualitäten differenziert (Deci & Ryan, 1993, 2002; Ryan & Deci, 2000). Ausgehend von dem Grad an Selbstbestimmung² unterscheiden Deci und Ryan grundlegend zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Intrinsisch motivierte Handlungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie um ihrer selbst willen ausgeführt werden, weil sie persönlich als spannend, interessant und zufriedenstellend erlebt werden. Es bedarf für das Agieren keiner antizipierten Konsequenzen außerhalb der eigentlichen Handlung (Deci & Ryan, 1993). Intrinsische Motivation ist demnach durch einen sehr hohen Grad an Selbstbestimmung charakterisiert. Studien zum Zusammenhang zwischen der Motivation und der Qualität von Lernprozessen konnten zeigen, dass intrinsische Motivation positive Effekte auf das Lernen haben kann (Gottfried, 1985, 1990; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Miserandino, 1996; Schiefele & Schreyer, 1994; Stavrou, 2008).

2 Selbstbestimmung (auch Autonomie) ist das Ausmaß, in dem sich eine Person selbst als Initiator ihrer Handlungen erlebt.

Bei extrinsisch motivierten Handlungen liegen die Gründe für das Handeln hingegen außerhalb der eigentlichen Tätigkeit (z. B. das Anstreben einer Belohnung oder die Vermeidung einer negativen Konsequenz). Innerhalb der extrinsisch motivierten Handlungsregulation differenzieren Deci und Ryan (1993) wiederum vier Stufen mit unterschiedlichem Ausmaß an Selbstbestimmtheit (Abbildung 1).

Abbildung 1: Selbstbestimmungsmodell von Deci und Ryan (Deci & Ryan, 2002)



Auf der einen Seite des Kontinuums extrinsischer Motivation (Abbildung 1) steht die *externale Regulation*, bei der die äußere Kontrolle am stärksten ausgeprägt ist. Handlungen werden nur durchgeführt, um eine Belohnung zu erhalten (z. B. eine bessere berufliche Stellung und Vergütung), oder um einer Bestrafung bzw. einer Restriktion zu entgehen (z. B. Sanktionen durch Vorgesetzte oder Institutionen). Durch eine zunehmende Internalisierung ursprünglich external auferlegter Handlungsziele steigt die mit einem Verhalten erlebte Selbstbestimmung. Unter den Stufen der extrinsischen Motivation kommt der *integrierten Regulation* der höchste Grad an Selbstbestimmtheit zu, was noch nicht mit intrinsischer Motivation gleichzusetzen ist, da trotz tiefer Verinnerlichung von Handlungszielen nicht die eigentliche Handlung selbst zu ihrer Ausführung motiviert (Ryan & Deci, 2000).

Für eine Differenzierung mehrerer Motivationsfacetten sprechen auch empirische Untersuchungen (z. B. Beck & Ullrich, 1996; Butler, 2007; Krapp, 1993; Künsting & Lipowsky, 2011; Pohlmann & Möller, 2010; Watt & Richardson, 2007). Gottwald und Brinkmann (1973) konnten mehrere Kategorien der Motivation zur Teilnahme an Weiterbildungen unterscheiden, z. B. „Status und Prestige“, „Kontakt“ und „Bewältigung von Alltagsanforderungen“ (zitiert nach Seidel, 1983, S. 114). Im angloamerikanischen Sprachraum werden unterschiedliche Motive zur Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung häufig mit der *Education Participation Scale* (E.P.S.) erfasst. Bei der E.P.S. werden in der Regel sechs Faktoren unterschieden: Social Contact, Social Stimulation, Professional Advancement, Community Service, External Expectations und Cognitive Interest (Boshier & Collins, 1983).

Kao, Wu und Tsai (2011) entwickelten ein Instrument (*Motivation toward Web-based Professional Development Survey, MWPD*) zur Erhebung der Motivation von Lehrpersonen zur Teilnahme an internetbasierten Lehrerfortbildungen, mit dem sie an die E.P.S. anknüpfen. Mit der MWPD lassen sich sechs Motivationsfacetten (Personal Interest, Occupational Promotion, External Expectations, Practical Enhancement, Social Contact, Social Stimulation) faktoriell trennen, die inhaltlich weitestgehend mit den Faktoren der E.P.S. korrespondieren.

Es erscheint damit sowohl vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie als auch basierend auf bisherigen empirischen Forschungsbefunden plausibel, dass sich bei der Motivation zur Teilnahme an Lehrerfortbildungen eine mehrfaktorielle Struktur finden lässt. In den folgenden Abschnitten wird auf theoretisch zu erwartende Motivationsfacetten eingegangen.

2.1 Soziale Interaktion als Motivation

Ein menschliches Grundbedürfnis, das zu Handlungen motiviert, ist die *soziale Eingebundenheit* (Abschnitt 2), welche das Bedürfnis beschreibt, zu einer Gruppe zu gehören und von signifikanten Anderen akzeptiert und anerkannt zu werden (Krapp & Ryan, 2002). Der Wunsch nach sozialem Kontakt („Social Contact“) ließ sich in der E.P.S. (Boshier & Riddell, 1978) als eine Facette der Teilnahmemotivation extrahieren. In anderen Studien wurde auch der Wunsch nach kollegialem Austausch als Motivation gefunden (z. B. Beck & Ullrich, 1996; Gräsel et al., 2004).

Schließlich lässt sich konstatieren, dass seit einigen Jahren verstärkt Kooperation und vernetztes Lernen in Schul- und Unterrichtsentwicklungsinitiativen gefordert wird (Berkemeyer, Järvinen & van Ophuysen, 2010; Bonsen & Rolff, 2006; Hildebrandt, 2008). Es ist zu berücksichtigen, dass die Forderung von Kooperation nicht zwangsläufig ihre Entsprechung in einer abgrenzbaren Facette der Lehrermotivation finden muss. Dennoch können Fortbildungen, die sozial interaktive, kooperative Lerngelegenheiten umfassen, Angebote für Lehrkräfte sein, außerhalb des zeitlich engen Unterrichtsalltags in sozialer Interaktion mit anderen Lehrkräften Informationen und Ideen auszutauschen (Kwakman, 2003). Berücksichtigt man, dass der Lehrerberuf mit hohen sozial-kommunikativen Anforderungen, insbesondere durch den Kontakt mit Schülern, aber auch mit Eltern und Kollegen verbunden ist, erscheint es naheliegend, von einer prinzipiellen sozialen Aufgeschlossenheit von Lehrpersonen auszugehen. Vor diesem Hintergrund ist die Annahme plausibel, dass Lehrpersonen auch aus einer sozialen Motivation heraus Fortbildungen besuchen, wenngleich sie sich darin unterscheiden dürften, in welchem Ausmaß ihnen dieser kollegiale Kontakt für die eigene professionelle Weiterentwicklung wichtig ist.

Theoretisch können zwei Arten sozialer Interaktion unterschieden werden, die bei einer Lehrerfortbildung stattfinden können: (a) Formen sozialer Interaktion, die durch das didaktische Konzept der Fortbildung intendiert sind (z. B. Diskurse und kollegiale Beratung zu fachlichen, fachdidaktischen, pädagogischen oder schulorganisatorischen Themen und Problemen); (b) Formen sozialer Interaktion, die nicht explizit im didaktischen Fortbildungskonzept vorgesehen sind (z. B. Unterhaltungen über fortbildungsirrelevante private, gesellschaftliche oder politische Themen). Nimmt eine Lehrperson aufgrund der ersten Art sozialer Interaktion an einer Fortbildung teil, dürfte die sozial-interaktive Fortbildungsmotivation vorwiegend intrinsischer Natur sein, da die angestrebten Zielzustände dann inner-

halb einer Handlung selbst liegen, die den Fortbildungszielen und -konzepten entspricht. Nimmt eine Lehrperson hingegen aufgrund der zweiten Art sozialer Interaktion an einer Fortbildung teil, befinden sich die angestrebten Zielzustände zwar innerhalb der Handlung selbst, jedoch liegt diese Handlung außerhalb der eigentlichen Fortbildungsziele und -konzepte. Somit gibt es im zweiten Fall zwar weniger eine zeitlich nachgeordnete Konsequenz, aber die Lehrerfortbildung würde mit instrumenteller Absicht besucht, um ein anderes Handlungsziel als das von der Fortbildung intendierte zu erreichen. Das heißt, dass die Motivation gemäß der zweiten Art sozialer Interaktion in sich durchaus intrinsisch sein kann, jedoch im Hinblick auf die intendierten Handlungen und Ziele einer Lehrerfortbildung extrinsisch einzustufen wäre.

Für soziale Interaktion als Lehrerfortbildungsmotivation lässt sich also nicht allgemeingültig bestimmen, ob sie intrinsisch oder extrinsisch ist, wenn sie nicht differenziert nach den zwei geschilderten Arten betrachtet wird. Da sich beide Motivationsqualitäten nicht ausschließen (Künsting & Lipowsky, 2011; Schiefele, 2009), kann eine sozial-interaktive Fortbildungsmotivation einer Lehrperson zugleich aus intrinsischen und extrinsischen Anteilen bestehen. So könnte die sozial-interaktive Fortbildungsmotivation einer Lehrperson das Anstreben beider Arten sozialer Interaktion umfassen.

2.2 Externale Erwartungsanpassung als Motivation

Es besteht für Lehrpersonen eine beamtenrechtliche Pflicht zur Teilnahme an Fortbildungsangeboten. Diese Verpflichtung gilt ungeachtet landesspezifischer Vorschriften (Jäger & Bodensohn, 2007). Vor diesem Hintergrund ist eine extrinsische Teilnahmemotivation vorstellbar. Diese besteht, wenn Lehrpersonen mit einem Fortbildungsbesuch primär beabsichtigen, der beamtenrechtlichen Fortbildungspflicht mehr oder weniger nachzukommen. Neben der *gesetzlichen Verpflichtung* kann auch *sozialer Erwartungsdruck* Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungsangeboten motivieren (Timperley et al., 2007). Lehrpersonen könnten also auch durch die Erzeugung von Anpassungsdruck, zum Beispiel aufgrund gruppenspezifischer Prozesse innerhalb von Kollegien, zur Teilnahme an Fortbildungen motiviert sein. In diesem Fall ist anzunehmen, dass der Fortbildungsbesuch vor allem aus Pflichtgefühl und zur Vermeidung möglicher sozialer Sanktionen und damit aus extrinsischer Motivation erfolgt. Diese extrinsische Motivationsqualität entspräche der introjizierten Handlungsregulation gemäß der Selbstbestimmungstheorie (Abbildung 1).

Es liegt die Vermutung nahe, dass der externale Druck auf Lehrpersonen, sich häufiger fortzubilden, gerade in der letzten Dekade zugenommen hat. Ein Grund dafür ist, dass die Reputation von Lehrpersonen im Zusammenhang mit einer öffentlichen Rezeption von Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien gelitten hat (Pennig, 2005), gleichzeitig aber die Bedeutung der einzelnen Lehrpersonen und ihres Unterrichts für das Lernen der Schüler hervorgehoben wird (Hattie, 2009).

Auch die seit einigen Jahren steigende Anzahl an schulischen Innovationen und Projekten, welche eine höhere Selbstständigkeit und Selbstverwaltung der Schulen intendieren, sind in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen. Damit verbunden sind auch die Erwartungen an Schulen und Lehrpersonen gestiegen, die Stärken und Schwächen der Schule und des Unterrichts zu ermitteln, Entwicklungsziele zu definieren und daran orientiert Fortbildungsaktivitäten wahrzunehmen. Ein von Lehrpersonen zunehmend empfundener externer Druck erscheint daher als ein möglicher handlungsleitender Faktor für die Teilnahme an Fortbildungsangeboten.

2.3 Karriereorientierung als Motivation

Die Teilnahme an Fortbildungen kann auch durch einen erhofften Erwerb von Zertifikaten zum Zweck der Erhöhung von Aufstiegschancen motiviert sein. Gottwald und Brinkmann (1973) fanden eine entsprechende berufsbezogene Motivation. Auch Boshier und Riddell (1978) identifizierten ein entsprechendes Motiv zur Erklärung des Besuchs von Weiterbildungen, welches sie als „Professional Advancement“ bezeichneten.

Auch wenn diese Ergebnisse nicht auf Angaben von Lehrpersonen beruhen, sprechen sie dafür, eine entsprechende Motivationsfacette bei der Neuentwicklung eines Instruments zu berücksichtigen.

Eine Fortbildung würde in diesem Fall weniger aus dem Wunsch nach Kompetenzsteigerung, sondern vornehmlich aus instrumentellen Gründen besucht. Das heißt, mit der Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme ist hier die Erwartung positiver Auswirkungen auf die eigene berufliche Laufbahn verknüpft. Es handelt sich daher um eine hauptsächlich extrinsische Motivationsqualität.

2.4 Entwicklungsorientierung als Motivation

Lehrerfortbildungen sollen der berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften dienen und auf diesem Weg positive Auswirkungen auf Unterricht und Schule haben (vgl. Abschnitt 1). Damit sind die Weiterentwicklung von Kompetenzen und des Schulunterrichts theoretisch immanente Charakteristika von Fortbildungen. Folglich ist denkbar, dass sich zumindest bei lernzielorientierten Lehrpersonen (siehe z. B. Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010) eine entsprechende Fortbildungsmotivation finden lässt, die auf Lern- und Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, allerdings im konkreten Entwicklungsziel divergieren kann. Je nachdem, wie stark eine Lehrperson das berufsbegleitende Lernen als persönlich relevantes Ziel internalisiert hat (vgl. Abschnitt 1), kann die Entwicklungsmotivation mehr oder weniger selbstbestimmt bis hin zu intrinsisch begründet sein. Beispielsweise kann sich eine Entwicklungsmotivation zur Teilnahme an Lehrerfortbildungen auf den Wunsch beziehen, innovative Ansätze kennen zu lernen oder aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu erfahren (Jäger

& Bodensohn, 2007; Kanwischer, Köhler, Oertel, Rhode-Jüchtern & Uhlemann, 2004). In diesem Fall wirkt eine eher intrinsische Motivationslage handlungsleitend, da eine Lehrperson dann mit dem Besuch einer Fortbildung ihren Interessen für schul- und unterrichtsrelevante Themen nachgeht und einen Wissenserwerb im Sinne des Fortbildungsziels selbst anstrebt. Entwicklungsmotivation zur Teilnahme an Lehrerfortbildungen kann aber auch bedeuten, praktische „Handlungsrezepte“ oder Lösungsansätze für aktuell im schulischen Berufsalltag auftretende Probleme erfahren zu wollen (Graudenz, 1995). Hier sind es vor allem die mit dem Besuch der Fortbildung intendierten Folgen, die Bearbeitung und Lösung vorhandener Schwierigkeiten, welche zur Teilnahme motivieren. Die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und des eigenen Unterrichts stehen dadurch in einer stärkeren „Mittel-Zweck-Relation“.

Daher lässt sich eine Entwicklungsorientierung zwar als eine Form intrinsischer Motivation beschreiben, könnte aber ebenfalls auf einer z.B. integrierten (aber immer noch extrinsisch motivierten) Handlungsregulation basieren (vgl. Abbildung 1).

3. Fragestellung der vorliegenden Studie

Aus den vorangestellten Erläuterungen ergibt sich die Fragestellung der vorliegenden Studie: Lassen sich vier distinkte Motivationsfacetten (*Soziale Interaktion, Externale Erwartungsanpassung, Karriereorientierung, Entwicklungsorientierung*) mit einem zur Diagnose von Lehrerfortbildungsmotivationen neu entwickelten Instrument *faktoriell* trennen?

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die fragebogenbasierten Daten zu diesem Beitrag stammen aus einer Stichprobe von $N = 102$ Lehrkräften an neun Schulen (4 Gesamtschulen, 5 Gymnasien) aus dem Raum Marburg und Kassel (Hessen), welche sich freiwillig an einer Pilotstudie zum Thema „Teilnahme an Fortbildungen“ beteiligten (Gesamtschule: 47.5%, Gymnasium: 52.5%, weiblich: 68.7%, männlich: 31.3%). Die Geschlechterverteilung in dieser Stichprobe von Lehrpersonen entspricht in etwa dem hessischen Landesdurchschnitt. Im Schuljahr 2009/2010 waren 64.7% der in allgemeinbildenden Schulen beschäftigten Lehrpersonen weiblich und 35.3% männlich (Hessisches Statistisches Landesamt, 2013). Die Kontaktaufnahme mit den Schulen erfolgte telefonisch über die Schulleitungen. Die Schulen erhielten anschließend eine ausreichende Anzahl an Fragebögen. Für die Teilnahme an der freiwilligen Befragung stand den Lehrpersonen ein Zeitraum von drei bis vier Wochen zur

Verfügung. Die ausgefüllten Fragebögen wurden zentral in Einwurfboxen in der jeweiligen Schule gesammelt.

Durchschnittlich sind die befragten Lehrkräfte mit einem Deputat von 22 Unterrichtsstunden ($M = 21.67$, $SD = 6.59$) pro Woche in der Schule beschäftigt. Im Mittel sind dies etwas weniger Unterrichtsstunden als eine Vollzeitlehrkraft an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen in Hessen unterrichtet. Im Schuljahr 2009/2010 hatte eine Vollzeitlehrkraft an hessischen Gymnasien oder Gesamtschulen altersabhängig 25 bis 27 Wochenpflichtstunden (KMK, 2009).

Die Berufsjahre variieren bei den in der Stichprobe vertretenen Lehrpersonen von 1 bis 39 Jahren (Range: 38, $M = 17.49$, $SD = 14.45$) nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes.

4.2 Instrumente

Das Konstrukt der Lehrerfortbildungsmotivation wurde mit einem Fragebogen bestehend aus 41 Items erfasst. Die Entwicklung der Items erfolgte zum einen in Anlehnung an die E.P.S. (Boshier & Riddell, 1978) und unter Berücksichtigung von Theorien und Ergebnissen aus der Motivationsforschung (siehe Abschnitt 2, z. B. Deci & Ryan, 1993; Pohlmann & Möller, 2010; Ryan & Deci, 2000). Zum anderen wurden neue Items entwickelt, um Spezifika des Lehrerberufs (z. B. Wunsch nach Unterrichtsverbesserung oder praxisorientierten Materialien) breiter einzubeziehen. Der Itemstamm war für alle Items „Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil ...“. Die Angaben der Lehrpersonen erfolgten auf einer sechsstufigen Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll zu“.

Der Fragebogen beinhaltete außerdem Fragen zur Berufserfahrung, zum Stundendeputat und zu den unterrichteten Fächern, welche zur Charakterisierung der Stichprobe (Abschnitt 4.1) erfasst wurden.

Zusätzliche Skalen wurden eingesetzt, um eine erste Prüfung der Konstruktvalidität resultierender Skalen zur Lehrerfortbildungsmotivation vornehmen zu können. Hierzu diente z. B. eine Skala zur Lernzielorientierung in Anlehnung an Künsting (2007) mit sieben Items ($M = 4.65$, $SD = 0.80$, $\alpha = .91$, Beispielitem: „Mir machen herausfordernde und schwierige Aufgaben Spaß, bei denen ich etwas Neues lernen kann.“). *Lernzielorientierte Personen* verfolgen in Lern- und Leistungssituationen in erster Linie das Ziel, ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu erweitern. Hingegen streben *leistungszielorientierte Personen* danach, im sozialen Vergleich gute Leistungen zu demonstrieren bzw. schlechte zu verbergen (Dweck & Leggett, 1988; Krapp & Ryan, 2002). Eine hohe Lernzielorientierung wirkt sich positiv auf die Anstrengung, Persistenz und Verarbeitungsqualität einer Tätigkeit aus und steht in einem positiven Zusammenhang mit intrinsischer Motivation (Schiefele, 2009). Sowohl bei Pohlmann und Möller (2010) als auch bei Künsting und Lipowsky (2011) korrelierte die Lernzielorientierung mit der intrinsischen Studienwahlmotivation von Lehramtsstudierenden.

Es ist anzunehmen, dass sich ebenso ein positiver Zusammenhang zwischen der Lernzielorientierung und einer vornehmlich intrinsisch geprägten Entwicklungsorientierung als Fortbildungsmotivation bei Lehrpersonen finden lässt. Verfolgen Lehrpersonen mit der Teilnahme an Fortbildungen das Ziel, ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu erweitern, um Voraussetzungen für einen beruflichen Aufstieg zu schaffen, wäre auch eine positive Korrelation zwischen Lernzielorientierung und Karriereorientierung zu erwarten.

Eine weitere zur Konstruktvalidierung eingesetzte Skala ist die von Enzmann und Kleiber (1989) entwickelte Skala zur Erfassung beruflicher Belastungen, die in verkürzter Form (vgl. Lipowsky, 2003) bestehend aus zehn Items verwendet wurde ($M = 2.79$, $SD = 0.84$, $\alpha = .84$, Beispielitem: „Ich habe schon ernsthaft überlegt, aus meinem Beruf auszusteigen.“). Berufliche Belastungsfaktoren (z. B. schwierige Schüler, administrative Zusatzaufgaben oder hohe Stundendeputate) können sich negativ auf eine Lehrperson und ihr berufliches Handeln auswirken (Körner, 2003; Schaarschmidt, 2005). Das Streben nach einer höheren beruflichen Position, die in der Regel mit mehr Aufgaben, mehr Verantwortung und daher mit einer potenziell größeren Belastung verbunden ist, wird vermutlich bei solchen Lehrpersonen, die ohnehin schon eine hohe berufliche Belastung erleben, geringer ausfallen. Zwischen wahrgenommener beruflicher Belastung und einer Karriereorientierung wird deshalb ein negativer Zusammenhang angenommen. Auch ist denkbar, dass Lehrpersonen mit sehr hohem Belastungserleben, und daher möglicherweise geringeren Ressourcen, oftmals nicht noch weitere Energie in das Neu-, Um- und Weiterlernen investieren möchten, sodass zwischen beruflicher Belastung und einer entwicklungsorientierten Motivation ebenfalls eine negative Korrelation erwartet wird. Hingegen wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Fortbildungsteilnahme aufgrund externaler Erwartungsanpassung und der erlebten beruflichen Belastung angenommen. Bei der externalen Erwartungsanpassung resultiert die Fortbildungsteilnahme z. B. aus einem Pflichtgefühl oder aus einer Sorge, sonst mit Restriktionen rechnen zu müssen (siehe Abschnitt 2). Es erscheint daher naheliegend, dass eine Fortbildungsteilnahme, welche aus einer erhöhten externalen Erwartungsanpassung resultiert, eher mit negativen Affekten einhergeht. Entsprechend wird eine Fortbildungsteilnahme in diesem Fall eher als ein Additum zu den sonstigen schulischen Anforderungen, das heißt als eine weitere (zeitliche) Belastung erlebt.

Ebenfalls zur Konstruktvalidierung wurde die subjektive Wirksamkeitsüberzeugung einer Lehrperson in Bezug auf die bisher besuchten Fortbildungen durch eine selbst entwickelte Skala mit sieben Items erfasst ($M = 4.14$, $SD = 0.81$, $\alpha = .86$, Beispielitem: „Die Fortbildungen hatten einen positiven Einfluss auf meinen Unterricht.“). Die erfasste Wirksamkeitsüberzeugung bezieht sich auf die subjektive Einschätzung des persönlichen Nutzens von Lehrerfortbildungen für die Lehrperson selbst, auf die Einschätzung der Transferierbarkeit von Fortbildungsinhalten auf die Unterrichtspraxis und auf die Einschätzung der Bedeutung für die tatsächliche Veränderung des eigenen Unterrichtshandelns. Ausgehend von Deci und Ryan (2002) lässt sich annehmen, dass positive Erfahrungen mit Fortbildungen den

Wert erhöhen können, welcher einer Fortbildungsteilnahme beigemessen wird, wodurch wiederum zukünftige Handlungen beeinflusst werden dürften. Es kann daher angenommen werden, dass die Wirksamkeitsüberzeugung positiv mit einer entwicklungsorientierten Motivation korreliert: Eine Lehrperson besucht eine Fortbildung, weil sie sich (weiter-)entwickeln möchte und davon ausgeht, dass eine Professionalisierungsmaßnahme wirksam dazu beitragen kann.

Auch für sozial-interaktiv motivierte Fortbildungsteilnehmer kann angenommen werden, dass sie Fortbildungen mehrheitlich als wirksam einschätzen. Fortbildungen sind in der Regel als Gruppenveranstaltung konzipiert (Huber, 2009), wodurch die Grundvoraussetzung für soziales, kooperatives Lernen mit Gelegenheiten zur Interaktion und Diskussion gegeben ist. Sozial-interaktiv motivierte Teilnehmer haben so die Möglichkeit, sich interpersonell auszutauschen und können dabei potenziell Gelegenheiten zum sozialen Lernen nutzen. Daher wird erwartet, dass der Wunsch nach sozialem Austausch als Fortbildungsmotivation positiv mit der Wirksamkeitsüberzeugung korreliert.

5. Ergebnisse

Zur Untersuchung der Dimensionalität der Lehrerfortbildungsmotivation wurde eine exploratorische Faktorenanalyse (EFA) mit Varimax-Rotation durchgeführt (Hauptkomponentenanalyse). Im Vorfeld wurde das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) als zusammenfassende Prüfgröße betrachtet, um die Eignung der Daten zu prüfen. Der resultierende KMO-Wert von .61 zeigt, dass die 41 Ausgangsvariablen nur mittelmäßig zusammengehören, aber ausreichend, um für eine Faktorenanalyse genutzt werden zu können (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011).

Aus der ersten Analyse resultierten zwölf noch unzureichend interpretierbare Faktoren mit einem Eigenwert über 1.0 bei 72.7% erklärter Gesamtvarianz. Da das Eigenwertkriterium bei einer großen Variablenanzahl häufig zur Extraktion zu vieler Faktoren führt (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010), wurde zusätzlich ein Scree-Test durchgeführt, welcher für eine Vier-Faktorenlösung sprach. Im nächsten Schritt wurden Items mit Nebenladungen über .30 sowie nach inhaltlichen Gesichtspunkten der Interpretierbarkeit aus der Analyse entfernt, um die einzelnen Faktoren trennscharf abbilden zu können. In Tabelle 2 sind Beispiele für Items gegeben, welche ausgeschlossen und nicht in der endgültigen Lösung berücksichtigt wurden.

Im Ergebnis konnten vier Faktoren mit je vier eindeutig ladenden Items (16 Items insgesamt) bei 61.9% erklärter Gesamtvarianz extrahiert werden (siehe Tabelle 1). Der KMO-Wert zeigt mit einer Ausprägung von .71 eine Verbesserung im Vergleich zu der Eingangslösung und eine gute Passung der 16 berücksichtigten Items.

Die extrahierten Faktoren bilden die vier inhaltlichen Dimensionen *Soziale Interaktion*, *Externale Erwartungsanpassung*, *Karriereorientierung* und *Entwicklungsorientierung* ab.

Auf einem Faktor laden vier Items, in denen sich das Bedürfnis des Kontakts zu anderen Kollegen ausdrückt (Beispielitem: „Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil ich den kollegialen Austausch suche.“). Demnach ist der Wunsch nach sozialer Interaktion mit Kollegen eine Facette der Lehrerfortbildungsmotivation (siehe Tabelle 1).

Die erwartete Motivationsfacette, dass Fortbildungen auch deshalb besucht werden, weil Erwartungen von außen gestellt werden, zeigt sich in einem weiteren Faktor (Beispielitem: „Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil ich dazu verpflichtet bin.“; siehe Tabelle 1).

Ein dritter extrahierter Faktor repräsentiert inhaltlich den Bezug zur beruflichen Stellung (Beispielitem: „Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil ich mich für Leitungsfunktionen/Funktionsstellen qualifizieren will.“). In diesem Faktor zeigt sich eine Karriereorientierung als extrinsische Motivation (siehe Tabelle 1).

Der vierte Faktor beinhaltet Items, die eine vornehmlich intrinsisch ausgerichtete Fortbildungsmotivation zur Entwicklung der eigenen Professionalität und des eigenen Unterrichts beschreiben (Beispielitem: „Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil ich mich für methodisch-didaktische Innovationen interessiere“; siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Faktorladungen der Items und Varianzaufklärung

Itemformulierung	Faktorladungen			
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
<u>Grundsätzlich</u> nehme ich an Fortbildungen teil, weil ...	SOZIA	EXEAP	KAO	ENTWO
... ich Kontakte zu Kollegen an anderen Schulen pflegen kann.	.78			
... ich den kollegialen Austausch suche.	.82			
... ich Kontakte zu Kollegen mit ähnlichen Interessen knüpfen kann.	.82			
... ich an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben will.	.67			
... ich im Kollegium nicht unangenehm auffallen will.		.81		
... ich dazu verpflichtet bin.		.80		
... ich sonst mit Restriktionen rechnen muss.		.75		
... ich von meinen Kollegen für das Einbringen neuer Ansätze Anerkennung erhalte.		.65		
... ich meine Aufstiegschancen erhöhen kann.			.83	
... ich mich für Leitungsfunktionen/Funktionsstellen qualifizieren will.			.82	
... ich in eine höhere Gehaltsstufe kommen möchte.			.82	
... ich ein spezielles Zertifikat benötige.			.59	
... ich dort Anleitung zur Lösung von Problemen im Schulalltag erwarte.				.70
... ich up-to-date sein möchte.				.68
... ich mich für methodisch-didaktische Innovationen interessiere.				.81
... ich meinen Unterricht nach dem neusten pädagogischen und didaktischen Forschungsstand ausrichten will.				.72
Varianzaufklärung	16.49%	15.41%	15.66%	14.29%

Anmerkungen. SOZIA = Soziale Interaktion, EXEAP = Externale Erwartungsanpassung, KAO = Karriereorientierung, ENTWO = Entwicklungsorientierung.

Tabelle 2: Von der Skalenbildung ausgeschlossene Items

Itemformulierung	M	SD
<u>Grundsätzlich</u> nehme ich an Fortbildungen teil, weil ...		
... es zu den dienstlichen Verpflichtungen eines Lehrers gehört.	3.40	1.79
... ich die Entwicklung der Schule vorantreiben will.	4.19	1.41
... ich mit meinen Problemen bei meinen Kollegen auf Verständnis stoße.	2.79	1.80
... ich meinem pädagogischen Interesse nachgehen kann.	4.69	1.16
... meine Schüler hohe Leistungen erbringen sollen.	3.85	1.60

Anmerkung. Sechsstufiges Antwortformat von (1) trifft gar nicht zu bis (6) trifft voll zu.

Die Mittelwerte, Standardabweichungen, Trennschärfen und Reliabilitäten der Skalen sind in Tabelle 3 abgebildet. Die Reliabilitätsanalyse der vier gebildeten Skalen weist auf zufriedenstellende interne Konsistenzen zwischen $\alpha = .68$ und $\alpha = .81$ hin (Tabelle 3).

Tabelle 3: Skalenstatistik der Motivationen zur Teilnahme an Lehrerfortbildungen

<u>Grundsätzlich</u> nehme ich an Fortbildungen teil, weil ...	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>r_{it}</i>	Cronbachs Alpha
Soziale Interaktion	3.71	1.22		.81
... ich Kontakte zu Kollegen an anderen Schulen pflegen kann.	3.15	1.56	.55	
... ich den kollegialen Austausch suche.	4.16	1.43	.71	
... ich Kontakte zu Kollegen mit ähnlichen Interessen knüpfen kann.	3.66	1.56	.67	
... ich an den Erfahrungen anderer Kollegen teilhaben will.	3.87	1.55	.58	
Externale Erwartungsanpassung	1.58	0.77		.68
... ich im Kollegium nicht unangenehm auffallen will.	1.15	0.53	.56	
... ich dazu verpflichtet bin.	1.55	1.25	.61	
... ich sonst mit Restriktionen rechnen muss.	1.18	0.73	.49	
... ich von meinen Kollegen für das Einbringen neuer Ansätze Anerkennung erhalte.	2.43	1.50	.45	
Karriereorientierung	1.72	1.03		.77
... ich meine Aufstiegschancen erhöhen kann.	1.96	1.46	.64	
... ich mich für Leitungsfunktionen/Funktionsstellen qualifizieren will.	2.04	1.66	.66	
... ich in eine höhere Gehaltsstufe kommen möchte.	1.39	1.01	.64	
... ich ein spezielles Zertifikat benötige.	1.48	1.03	.41	
Entwicklungsorientierung	4.61	0.97		.72
... ich dort Anleitung zur Lösung von Problemen im Schulalltag erwarte.	4.86	1.14	.40	
... ich up-to-date sein möchte.	4.42	1.52	.51	
... ich mich für methodisch-didaktische Innovationen interessiere.	4.88	1.32	.60	
... ich meinen Unterricht nach dem neusten pädagogischen und didaktischen Forschungsstand ausrichten will.	4.28	1.28	.52	

Anmerkung. Sechsstufiges Antwortformat von (1) trifft gar nicht zu bis (6) trifft voll zu.

Die bivariaten Korrelationen (Pearson) zwischen den Skalen deuten darauf hin, dass es sich bei den vier extrahierten Faktoren um voneinander weitgehend unabhängige Motivationsfacetten handelt. Es besteht lediglich eine schwach bis moderate Korrelation von .35 ($p < .01$) zwischen den Skalen Soziale Interaktion und Entwicklungsorientierung, die anderen Interkorrelationen sind nicht signifikant.

Zur Konstruktvalidierung wurden bivariate Korrelationen (Pearson) zwischen den extrahierten Fortbildungsmotivationsfacetten, der Lernzielorientierung, der

beruflichen Belastung sowie der subjektiven Wirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich Fortbildungen berechnet (Tabelle 4).

Tabelle 4: Korrelationen der Fortbildungsmotivationen mit der Lernzielorientierung, der beruflichen Belastung und der Wirksamkeitsüberzeugung hinsichtlich Fortbildungen

	Lernziel-orientierung	Berufliche Belastung	Wirksamkeits-überzeugung
Soziale Interaktion	.26**	-.02	.32*
Externale Erwartungsanpassung	-.07	-.06	-.04
Karriereorientierung	.22**	-.08	.16
Entwicklungsorientierung	.27*	-.31*	.26*

* $p < .01$. ** $p < .05$.

Im Rahmen der Analysen zeigen sich überwiegend die in Abschnitt 4.2 angenommenen Zusammenhänge mit den zu Validierungszwecken eingesetzten Skalen. Die Korrelationen fallen relativ niedrig aus (siehe Tabelle 4), sprechen aber insgesamt für erste Hinweise auf Konstruktvalidität der gebildeten Skalen zur Lehrerfortbildungsmotivation. Die Lernzielorientierung korreliert erwartungskonform positiv mit der Entwicklungsorientierung ($r = .27, p < .01$) und der Karriereorientierung ($r = .22, p < .05$). Ein weiterer Zusammenhang zeigt sich zwischen der Motivationsfacette Soziale Interaktion und der Lernzielorientierung ($r = .26, p < .05$).

Bei der eingesetzten Skala zur beruflichen Belastung resultiert lediglich der erwartete negative Zusammenhang mit der Entwicklungsorientierung ($r = -.31, p < .01$). Je höher die erlebte berufliche Belastung, desto geringer ist die Bereitschaft zur Fortbildungsteilnahme durch den Wunsch geprägt, Anregungen und neue Ansätze zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu erfahren. Positiv mit der Wirksamkeit, die Lehrpersonen Professionalisierungsmaßnahmen beimessen, hängen entsprechend der Annahmen die Motivationsfacetten Soziale Interaktion ($r = .32, p < .01$) und Entwicklungsorientierung ($r = .26, p < .01$) zusammen. Je höher eine Lehrperson die Wirksamkeit von Fortbildungen im Sinne des Nutzens und der Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte in die eigene unterrichtliche Praxis wahrnimmt, desto höher sind die Motivation zum sozialen Austausch mit Kollegen im Rahmen von Fortbildungen und die Motivation zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und des eigenen Unterrichts ausgeprägt.

6. Diskussion

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein neues Instrument vorgestellt, mit dem vier theoretisch angenommene Motivationsfacetten zur Teilnahme an Lehrerfortbildungen (Soziale Interaktion, Karriereorientierung, Externale Erwartungsanpassung und Entwicklungsorientierung) erhoben werden konnten.

6.1 Zusammenfassung

Es wurden mittels exploratorischer Faktorenanalyse vier statistisch und inhaltlich klar zu unterscheidende Faktoren mit homogenen Ladungsmustern extrahiert, die sich im Sinne der angenommenen Motivationsfacetten interpretieren und in der Selbstbestimmungstheorie verorten lassen (Abschnitt 2). Ausschließlich zwischen den Facetten Soziale Interaktion und Entwicklungsorientierung besteht eine signifikante Interskalenkorrelation ($r = .35, p < .01$). Mit einer stärkeren sozial-interaktiven Fortbildungsmotivation geht also tendenziell eine stärkere entwicklungsorientierte Motivation einher. Dieser positive Zusammenhang ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass Lehrpersonen, die sich weiterentwickeln möchten, den sozialen Austausch mit anderen Fortbildungsteilnehmern als eine Möglichkeit dafür betrachten (siehe Abschnitt 2).

In den zu Validierungszwecken durchgeführten Analysen zeigten sich weitgehend die angenommenen Korrelationen, die sich als erste diskrete Hinweise auf Konstruktvalidität werten lassen (siehe Tabelle 4). Der Zusammenhang zwischen sozial-interaktiver Fortbildungsmotivation und Lernzielorientierung lässt sich, ähnlich wie die Korrelation zwischen den Motivationsfacetten Soziale Interaktion und Entwicklungsorientierung, vermutlich darüber erklären, dass es Lehrpersonen gibt, die unter anderem auch über den Austausch mit anderen Fortbildungsteilnehmern etwas dazu lernen möchten. So scheint der Bedarf am Lernen und an der eigenen Weiterentwicklung für einige Lehrpersonen eng mit Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches mit anderen Fortbildungsteilnehmern verbunden zu sein.

6.2 Grenzen der Arbeit

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren auf Daten einer nicht sehr großen und nicht randomisierten Stichprobe. Aufgrund der freiwilligen Studienteilnahme ist anzunehmen, dass sich insbesondere solche Lehrpersonen an der Befragung beteiligt haben, die sich zeitlich weniger belastet fühlen und fortbildungsaffin eingestellt sind. Diese Positivselektion kann sich auf die berichteten Korrelationen zwischen den Motivationsfacetten und den externen Kriterien auswirken (Bortz & Döring, 2006). Zur Bestätigung der Ergebnisse empfiehlt sich daher eine Validierungsstudie an mehreren größeren Zufallsstichproben mit weiteren zusätz-

lichen Skalen zur Konstruktvalidierung (z. B. arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster und weitere Skalen, die unterrichtsbezogene Zielorientierungen speziell für Lehrkräfte erfassen; vgl. Butler, 2007).

In anschließenden Studien sollten außerdem weitere Bundesländer und Schulformen einbezogen werden, um mögliche Motivationsunterschiede in Abhängigkeit vom Bundesland und von der Schulform zu untersuchen.

6.3 Ausblick

Mit dem im vorliegenden Beitrag vorgestellten Instrument wird nicht der Anspruch erhoben, sämtliche relevante Motivationsqualitäten zu erfassen. Der geringe Zusammenhang zwischen der erlebten Belastung einer Lehrperson und den Motivationsfacetten spricht dafür, dass z. B. an dieser Stelle über weitere Motivationsfacetten nachzudenken ist. Es erscheint möglich, dass der Bedarf an und der Wunsch nach Ressourcenstärkung, wie beispielsweise der Erwerb von Bewältigungsstrategien für schwierige und belastende Situationen im Rahmen des Schulunterrichts, eine weitere eigene Facette der Lehrerfortbildungsmotivation ist.

Zudem ist es sinnvoll, in weiteren Studien zu prüfen, inwiefern sich unter Verwendung entsprechend differenzierender Messinstrumente z. B. eine intrinsische von einer extrinsischen Facette sozial-interaktiver Lehrerfortbildungsmotivation faktorenanalytisch trennen lässt.

Betrachtet man die Konzeptualisierung der vier angenommenen Motivationsfacetten, so könnten noch der Grad der Internalisierung von Werten und Zielen von Lehrerfortbildungen sowie die empfundene Autonomie einbezogen werden, um die Facetten eindeutiger den in der Selbstbestimmungstheorie unterschiedenen Regulationsstufen extrinsischer Motivation zuordnen zu können.

Erste Hinweise dafür, dass die Fortbildungsmotivation den Lernzuwachs im Rahmen von Lehrerfortbildungen beeinflusst, finden sich in der Metaanalyse von Timperley und Kollegen (2007). Die prognostische Validität unterschiedlicher Motivationsqualitäten für die selbst- und fremdeingeschätzte Wirksamkeit der Lehrerfortbildung ist in Studien weiter zu prüfen.

Die Wirkungen der Motivationsqualitäten sollten zukünftig jedoch nicht nur für den individuellen Lernzuwachs der Lehrpersonen untersucht werden, sondern auch für den Transfer des Gelernten in die Unterrichtspraxis, für die resultierende Unterrichtsqualität und für das Lernen der Schüler.

In dieser Studie wurden im Sinne einer Fortbildungswahlmotivation verschiedene Facetten der im Vorfeld einer Lehrerfortbildung vorhandenen Motivation, die zur Teilnahme an einem Fortbildungsangebot bewegt, mit einem neu entwickelten Instrument empirisch identifiziert. Die Fortbildungswahlmotivation wäre in weiteren Studien von einer aktuellen, situationsspezifischen Motivation abzugrenzen, die sich auf die Nutzung des Angebots *während* einer Fortbildung bezieht (Fortbildungsnutzungsmotivation) sowie von einer Motivation *nach* einer

Fortbildung, welche die Übertragung von Fortbildungsinhalten in den eigenen schulischen Berufsalltag betrifft (Fortbildungs*transfer*motivation).

Auch wenn das vorgestellte Instrument weiterzuentwickeln ist, stellen die dargelegten Ergebnisse wichtige Befunde zu einem relevanten Aspekt von Lehrerfortbildungen dar, für den es bislang kaum eine empirisch abgesicherte Grundlage gab. Mit dem hier vorgestellten Fragebogen konnte ein Beitrag zur Schließung einer Forschungslücke geleistet werden, da vier theoretisch verankerte und faktorenanalytisch klar trennbare und interpretierbare Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation nachgewiesen wurden. Eine solide Motivationsdiagnostik ist eine Voraussetzung für eine gezielte Motivationsförderung im Prozess beruflicher Fort- und Weiterqualifikation durch Ausbilder, Fortbildner und Schulleiter.

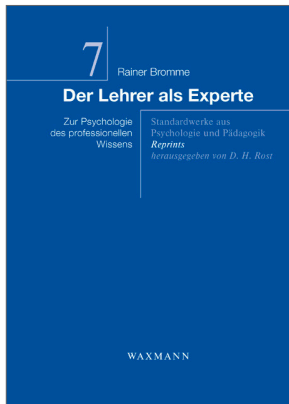
Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden* (13., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Beck, C. & Ullrich, H. (1996). Fortbildungsinteressen von Lehrenden. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. *Die Deutsche Schule*, 88(2), 198–213.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (2010). Wissenskonversion in schulischen Netzwerken – Eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen [Electronic Version]. *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 168–192.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Boshier, R. & Collins, J. B. (1983). Education participation scale factor structure and socio-demographic correlates for 12 000 learners. *International Journal of Lifelong Education*, 2(2), 163–177.
- Boshier, R. & Riddell, G. (1978). Education Participation Scale factor structure for older adults. *Adult Education*, 28(3), 165–175.
- Brady, S., Gillis, M., Smith, T., Lavalette, M., Liss-Bronstein, L., Lowe, E., North, W., Russo, E. & Wilder, T. D. (2009). First grade teachers' knowledge of phonological awareness and code concepts: Examining gains from an intensive form of professional development and corresponding teacher attitudes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 425–455.
- 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), 241–252.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford, CA: Stanford University, National Staff Development Council.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden. Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research*, 4, 915–945.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631–345.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525–538.
- Gottwald, K. & Brinkmann, C. (1973). Determinanten der Weiterbildungsmotivation. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission 28. Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung* (S. 43–110). Stuttgart: Klett.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildung und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 133–151). Münster: Waxmann.
- Graudenz, I., Plath, I. & Kodron, C. (1995). Lehrerfortbildung auf dem Prüfstand: Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen: Eine Befragung von Grundschullehrkräften in Hessen (Gesellschaft und Bildung, Bd. 10). Baden-Baden: Nomos.
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 7, 495–500.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hessisches Statistisches Landesamt (2013). *Hauptamtliche und hauptberufliche Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen seit 1980 nach Geschlecht und Altersgruppen*. Zugriff am 24.05.2013 unter <http://www.statistik-hessen.de/themenauswahl/bildung-kultur-rechtspflege/landesdaten/bildung/lehrerinnen-lehrer/lehrerinnen-an-allgemeinbildenden-beruflichen-schulen/index.html>
- Hildebrandt, E. (2008). *Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung*. Weinheim: Juventa.
- Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 451–463). Weinheim: Beltz.
- Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (2007). *Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus Sicht der Lehrkräfte: Ergebnisse einer Befragung von Mathematiklehrern*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung. Zugriff am 20.11.2011 unter <https://dmv.mathematik.de/aktuell/studien.html>
- Kanwischer, D., Köhler, P., Oertel, H., Rhode-Jüchtern, T. & Uhlemann, K. (2004). *Der Lehrer ist das Curriculum!? – Eine Studie zu Fortbildungsveranstaltungen, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer*. Bad Berka: Gutenberg Druckerei.
- Kao, C.-P., Wu, Y.-T. & Tsai, C.-C. (2011). Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 406–415.
- Körner, S. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie*

- zur Analyse von Zusammenhängen und potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern. Berlin: Logos.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 187–205.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In M. Jerusalem & D. Hopf. (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. 44. Beiheft (S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2009). *Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemein bildenden beruflichen Schulen. Ermäßigungen für bestimmte Altersgruppen der Voll- bzw. Teilzeitlehrkräfte. Besondere Arbeitszeitmodelle. Schuljahr 2009/2010*. Zugriff am 05.06.2013 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Pflichtstunden_der_Lehrer_2009.pdf
- Künsting, J. (2007). *Effekte von Zielqualität und Zielspezifität auf selbstreguliert-entdeckendes Lernen durch Experimentieren* (Dissertationsschrift, Universität Duisburg-Essen). Zugriff am 23.02.2012 unter <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=16955>
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 105–114.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at risk preschools. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448–465.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf – Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203–214.
- Opfer, V. D., Pedder, D. G. & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27, 443–453.
- Pennig, D. (2005). *Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Konzepts zur Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung* (Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena). Zugriff am 24.11.2011 unter <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7889/Promotion.pdf>
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout [Electronic Version]. *Learning and Instruction*, 20, 30–46.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions [Electronic Version]. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1–13.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151–177). Heidelberg: Springer.
- Seidel, C. (1983). *Motive und Weiterbildungsbedarf: Zum Zusammenhang von Lernmotivation und Weiterbildungsverhalten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stavrou, N. A. (2008). Intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation: Examining self-determination theory from flow theory perspective. In F. M. Olsson (Hrsg.), *New Developments in the Psychology of Motivation*, (S. 1–24). New York, NY: Nova.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Watson, R. & Manning, A. (2008). Factors influencing the transformation of new teaching approaches from a programme of professional development to the classroom. *International Journal of Science Education*, 24, 173–209.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report 33). Zugriff am 28.09.2011 unter http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf



Rainer Bromme

Der Lehrer als Experte Zur Psychologie des professionellen Wissens

Standardwerke aus Psychologie
und Pädagogik, Band 7
2014, 192 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-3042-6

Als dieses Buch 1992 erschien, gab es in Deutschland keine systematische empirische Erforschung des professionellen Wissens von Lehrerinnen und Lehrern. Dies hat sich seitdem grundlegend geändert – und Brommes Arbeit war ein ganz entscheidender Auslöser und Katalysator für diese Entwicklung.

In seinem Buch hat Bromme nicht nur die damalige psychologische Expertise-Forschung auf den Lehrerberuf bezogen, sondern darüber hinaus die Konzeption des US-amerikanischen Psychologen Lee Shulman zu unterschiedlichen Feldern und Formen des Lehrerwissens mit den Ergebnissen zum erfolgreichen Lehrerhandeln theoretisch verknüpft.



WAXMANN