

Fortbildungsmotivation im Lehrberuf –
Ein systematisches Review zur
Teilnahmemotivation von Lehrkräften an
Professionalisierungsmaßnahmen

Masterarbeit

Master of Education

1. Gutachterin: Dr. Anabel Bach
2. Gutachterin: Univ.-Prof. Dr. Felicitas Thiel

Freie Universität Berlin

Dahlem School of Education

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung

Juni 2020

Selbstständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Fortbildungsmotivation im Lehrberuf – Ein systematisches Review zur Teilnahmemotivation von Lehrkräften an Professionalisierungsmaßnahmen

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt. Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist. Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe. Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbstständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können. Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis.....	5
Abkürzungsverzeichnis.....	6
Abstract.....	7
Zusammenfassung	7
1. Einleitung	9
2. Theoretischer Hintergrund	10
2.1 Definition Fortbildungsbegriff	11
2.2 Ziele von Fortbildungen	11
2.3 Fortbildungsformate	13
2.4 Angebotsstruktur von Fortbildungen.....	16
2.5 Gesetzliche Vorgaben in Deutschland.....	17
2.6 Fortbildungsinhalte	20
2.7 Wirksamkeit von Fortbildungen.....	21
2.8 Teilnahme an Fortbildungen	24
2.8.1 Teilnahmemotivation	25
2.8.2 Teilnahmebarrieren	26
3. Definition Motivation.....	28
4. Forschungsfrage.....	31
5. Methodik.....	31
5.1 Ein- und Ausschlusskriterien für Literatur	32
5.2 Literatursuche und Studienauswahl.....	32
5.3 Eingeschlossene Studien	36
5.4 Datenextraktion und Qualitätsbewertung	37

6.	Ergebnisse.....	38
6.1	Beschreibung der Einzelstudien	38
6.2	Vergleich der Studien mit Hilfe des Modells der Selbstbestimmungstheorie	46
6.2.1	Motivationale Aspekte nach Regulationsart	46
6.2.2	Globale Betrachtung der Ergebnisse.....	49
7.	Diskussion	50
7.1	Implikationen	53
7.2	Limitationen	55
7.3	Ausblick	56
8.	Literaturverzeichnis	58
9.	Anhang.....	I

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1: Selbstbestimmungsmodell von Deci und Ryan	29
Abbildung 2: Flussdiagramm der systematischen Literaturrecherche	35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Suchbegriffe Literaturrecherche	33
Tabelle 2	Recherchetabelle der systematischen Literaturrecherche	I Anhang
Tabelle 3	Übersicht eingeschlossene Studien	36
Tabelle 4	Übersicht Charakteristika der eingeschlossenen Studien	IX Anhang
Tabelle 5	Einzelergebnisse motivationaler Aspekte vor dem Hintergrund der SBT	XVI Anhang
Tabelle 6	Ergebnisse Oberbegriffe motivationaler Aspekte vor dem Hintergrund der SBT	XVIII Anhang
Tabelle 7	Qualitätsbeurteilung der Studien	XIX Anhang

Abkürzungsverzeichnis

BWL	Beliefs about Web-based Learning Survey
CFA	Confirmatory Factor Analysis
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
DVLfB	Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V.
EPS	Educational Participation Scale
FM	Fortbildungsmaßnahme
ISS	Self-Efficacy Survey
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KMK	Kultusministerkonferenz
LFA	Latent Profile Analysis
MWPD	Motivation toward web-based Professional Development Survey
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PD	Professional Development
PM	Professionalisierungsmaßnahme
SBT	Selbstbestimmungstheorie
TALIS	Teaching and Learning International Survey
WTMST	Work Task Motivation Scale for Teachers

Abstract

This master thesis was conducted to write a systematic review concerning teachers' motivation to participate in professional development (PD) activities. The research objective was to identify the relevant motivational aspects for participation in PD activities and to investigate the role of intrinsic and extrinsic motivation therein. Thus, a systematic research was performed via the databases *ERIC*, *PsycInfo* and *FIS Bildung* and results were narrowed down by using several screening procedures. The relevant studies thus obtained were analyzed concerning the motivational aspects of participation in PD activities and results were interpreted using the framework of self-determination theory. Implications for a conceptualization of the German professional development landscape were derived from these studies. The results display relevant motivational aspects are located within the area of intrinsic and integrated-regulated extrinsic motivation. External-regulated extrinsic motivation barely shows relevant impact on motivation to participate.

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, ein systematisches Review zum Forschungsstand bezüglich der Teilnahmemotivation von Lehrkräften an Professionalisierungsmaßnahmen (PM) zu erstellen. Neben der Frage nach den relevanten motivationalen Aspekten, wurde auch die Rolle von intrinsischer und extrinsischer Motivation untersucht. Zu diesem Zweck wurden eine Datenbankrecherche mit Hilfe der Datenbanken *ERIC*, *PsycInfo* und *FIS Bildung* durchgeführt und die Ergebnisse verschiedenen Screening Verfahren unterzogen. Die so ermittelten relevanten Studien wurden hinsichtlich der motivationalen Aspekte zur Teilnahme an PM vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie (SBT) interpretiert und Implikationen für die Gestaltung der Fortbildungslandschaft in Deutschland abgeleitet. Die Ergebnisse zeigen, dass die relevanten motivationalen Aspekte im Bereich der intrinsischen Motivation sowie der selbstbestimmt-regulierten extrinsischen Motivation zu

verorten sind. External-regulierte extrinsische Motive stellen den Erkenntnissen dieser Arbeit zur Folge keine relevanten Aspekte der Teilnahmemotivation dar.

1. Einleitung

In einer sich stetig entwickelnden und wandelnden Welt, die geprägt ist von technischen Neuerungen, einer schier endlosen Masse von wissenschaftlichen Erkenntnissen und sich verändernden Bedürfnissen der Menschen, gehören Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in fast allen Berufszweigen zum Alltag. Die Forschungsbereiche der Lernpsychologie, der Bildungsforschung, der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktiken, aber auch der der Fachwissenschaften erbringen unermüdlich Erkenntnisse, die relevant für das Lehren an Schulen sind. Somit gehören auch Lehrkräfte zu den Berufsgruppen, die sich in einem Berufsfeld der steten Weiterentwicklung befinden und für die Fort- und Weiterbildungsmaßnahme von besonderer Bedeutung sind. Im Bericht der von der Kultusministerkonferenz (KMK) eingesetzten Kommission zu den Perspektiven der Lehrkräftebildung in Deutschland, wird diese in drei Phasen eingeteilt: auf die erste Phase der universitären Ausbildung folgt die Phase des Vorbereitungsdienstes, bevor die Lehrkräfte in die dritte Phase der Lehrkräftebildung einsteigen: das Lernen im Beruf. Insbesondere für diese Phase, die weitestgehend ungesteuert vonstattengeht und die Verantwortung zur Fort- und Weiterbildung in weiten Teilen den Lehrkräften selbst überlässt, besteht Nachbesserungsbedarf. Terhart merkt an:

Es gehört zu den Paradoxien der Bildungslandschaft, dass in der Berufskultur der Lehrerschaft, in der doch die eigentlichen Experten für das Lehren und Lernen zusammengefasst sind, die Prinzipien kontinuierlichen, individuellen, selbst- und fremdorganisierten beruflichen Weiterlernens immer noch nicht breit verankert sind. (Terhart, 2000, S. 126)

Obwohl also angesichts der steten Entwicklungen auf wissenschaftlicher wie bildungspolitischer Ebene und einer sich verändernden Gesellschaft, die neue Herausforderungen mit sich bringt ein grundsätzlicher Bedarf nach professioneller Entwicklung besteht, scheint die Umsetzung verbesserungswürdig. Um die Schwachstellen der Fortbildungskultur im Schul- und Bildungsbereich identifizieren zu können, ist die Evaluation empirischer Befunde aus der

Fortbildungsforschung notwendig. Neben Erkenntnissen über wirksame Fortbildungsformate, dem Zusammenhang zwischen der Kompetenz der Lehrkräfte und schulischem Erfolg sowie Wissen über relevante Inhalte der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ist ein weiterer Aspekt von besonderem Interesse: die Teilnahmemotivation. Warum entscheiden Lehrkräfte sich dafür, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen? Welche motivationalen Aspekte liegen diesen Entscheidungen zu Grund und welche Rolle spielen intrinsische und extrinsische Motivation in diesem Kontext? Die Verwendung der Begriffe der Motivation und ihrer Regulationsarten erfolgt auf Basis der Selbstbestimmungstheorie (SBT) nach Deci und Ryan.

Ziel dieser Arbeit ist es, die aufgeworfenen Fragen auf Grundlage des aktuellen Forschungsstands zu beantworten und vor dem Hintergrund der SBT zu interpretieren. In einem ersten Schritt werden dafür die notwendigen Begrifflichkeiten definiert und der theoretische Hintergrund zum komplexen Bereich der Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf erläutert. In diesem Kontext wird auch auf die bisherigen Forschungsergebnisse eingegangen. Die sich daraus ergebende Fragestellung präzisiert die Zielsetzung dieser Arbeit und fungiert als Ausgangspunkt für den methodischen Teil. Es folgt die Darstellung der Ein- und Ausschlusskriterien zur Literaturrecherche sowie eine ausführliche Beschreibung des Such- und Auswahlvorgangs. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der Recherche mit Hilfe des Konstrukts der SBT interpretiert und miteinander in Zusammenhang gesetzt. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und Implikationen erläutert. Die Arbeit schließt mit Reflektionen zu den Limitationen dieser Arbeit und einem Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven.

2. Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden soll ein Einblick in die Thematik der Fort- und Weiterbildungen im Lehrberuf gegeben werden, indem relevante Begriffe definiert und aktuelle Forschungsergebnisse zusammengetragen werden.

2.1 Definition Fortbildungsbegriff

Hinsichtlich der beruflichen Weiterentwicklung von Lehrkräften, werden in Deutschland in der Regel zwei Termini verwendet: Fortbildung und Weiterbildung. Auch wenn diese Begriffe in einigen Fachliteraturen synonym verwendet werden, sollte zwischen diesen Termini differenziert werden:

Bei der *Lehrerfortbildung* [Herv. i. Orig.] steht die Aufrechterhaltung bzw. Aktualisierung des Kompetenzniveaus der Erstausbildung (Qualifikationserhaltung) im Mittelpunkt, wohingegen die *Lehrerweiterbildung* auf die Erweiterung des gegebenen formalen Kompetenzniveaus für zusätzliche neue Funktionen oder Ämter gerichtet ist (Qualifikationserweiterung). (Terhart, 2000, S. 131)

Demzufolge sind Fortbildungen Maßnahmen, die von allen Lehrkräften gleichermaßen genutzt werden (sollten) und vor allem der fachwissenschaftlichen, didaktischen und pädagogischen Weiterentwicklung dienen. Weiterbildungen hingegen sind Maßnahmen, die einzelne Lehrkräfte nutzen können, um neue Qualifikationen zu erhalten und so neue Funktionen und (administrative) Aufgaben ausführen zu können. Im Englischen werden die beiden Begriffe mit *professional development*, *continuing education* und *professional learning* übersetzt. Da bei den englisch Begriffen der Unterschied zwischen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht immer eindeutig ist, wird der Begriff *Professionalisierungsmaßnahmen* im Rahmen dieser Arbeit verwendet, wenn sowohl Fortbildungen als auch Weiterbildungsmaßnahmen gemeint sind. Vorrangig ist jedoch der Begriff der Fortbildung nach obiger Definition relevant, da Weiterbildungen im deutschen Schulsystem eine untergeordnete Rolle spielen.

2.2 Ziele von Fortbildungen

Bezugnehmend auf den Bericht zu den Perspektiven der Lehrerbildung werden folgende Ziele von Fortbildungen genannt: Lehrkräfte sollen die Möglichkeit erhalten,

- kontinuierlich an den Entwicklungen von wissenschaftlichen Theorien und Befunden in den von ihnen unterrichteten Fächern teilzuhaben,
- neue fachdidaktische Konzepte und curriculare Schwerpunktsetzungen wahrzunehmen und einzuüben, insbesondere wenn sie Inhalt neuer Richtlinien und Lehrpläne sind oder
- sich mit allgemeinen pädagogisch-praktischen Fragestellungen und Problemlagen (Gewalt, Drogen, Selbstüberforderung, Disziplinprobleme, multi-ethnische Schülerschaft, Wandel von Kindheit und Jugend) auseinander zu setzen. (Fussangel, Rürüp & Gräsel, 2009, S. 331)

Diese Ziele sind grundsätzlich kongruent mit den Maßstäben der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). Ergänzend heißt es in deren Richtlinien, dass für eine sinnvolle professionelle Entwicklung von Lehrkräften darüber hinaus Aspekte zur Schulentwicklung, zum (schulübergreifenden) Informationsaustausch und zur effizienten Hilfe förderungsbedürftiger Lehrkräfte zu beachten und entsprechend in Form von Fortbildungen zu vermitteln sind (vgl. Demmer & Saldern, 2010, S. 50). Reinold bezeichnet Fortbildungen als notwendiges und hoffnungstragendes Element der Lehrkräftebildung, das sich angesichts der steten Innovationen und neuen Herausforderungen immer neu anpassen und weiterentwickeln müsse (vgl. Reinold, 2016, S. 3). Die Grundlagen, die in den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung erworben werden, könnten lediglich als Basis dienen von der aus das professionelle Handeln mit Hilfe von Fortbildungen an die kontinuierlichen Veränderungen angepasst wird (Vgl. ebd., S. 3). Fussangel formuliert:

Über diese Wissensaktualisierung und Kompetenzerweiterung hinaus dient die Lehrerfortbildung aber auch der Erhaltung und Förderung des Leistungs- und Lernpotentials der Lehrkräfte, ihrer Motivation und Arbeitszufriedenheit. Entsprechend stellt sie Gelegenheiten für Austausch und Reflexion bereit und ermöglicht eine Teilhabe an der Entwicklung und Erprobung von Reformideen. (Fussangel et al., 2009, S. 331)

Aus globaler Perspektive betrachtet können Fortbildungen als Teil des Bildungssystems somit auch als Chance zu Austausch und Vermittlung zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems verstanden werden, wodurch eine „längerfristige Begleitung von Entwicklungsprozessen“ (Reinold, 2016, S. 69) möglich wird und Fortbildungen „aus systemischer Sicht so zur Innovation und Weiterentwicklung des Bildungssystems beitragen können“ (ebd.). Aldorf leitet zwei Zielperspektiven der Lehrkräftefortbildung ab: zum einen die Professionalisierung der Lehrpersonen und in diesem Kontext auch die Personalentwicklung, zum anderen den Aspekt der Schulentwicklung demnach „[...] Lehrerfortbildungen zur Fortschreibung von Konzepten und deren Umsetzung eingesetzt werden“ (Aldorf, 2016, S. 55). Als übergeordnetes Ziel gilt natürlich stets die Steigerung der Unterrichtsqualität und der Lernzuwachs von Schüler*innen¹(vgl. ebd.).

2.3 Fortbildungsformate

Die konkrete Ausgestaltung von Fortbildungen kann hinsichtlich der Veranstaltungsart und Maßnahme zur Wissensvermittlung sehr divers ausfallen. Grundsätzlich wird zwischen formalen, non-formalen und informellen Fortbildungsmaßnahmen unterschieden.

Formale Lerngelegenheiten zeichnen sich dadurch aus, dass Referentinnen und Referenten den Lernprozess so vorstrukturieren, dass Kompetenzen innerhalb eines recht kurzen Zeitraums effizient erworben werden können. Darüber hinaus können Lehrkräfte nicht nur von der Referentin/dem Referenten, sondern häufig auch von ihren Kolleginnen und Kollegen lernen. Formale Lerngelegenheiten besitzen also grundsätzlich das Potenzial, eine wichtige Bereicherung für die berufliche Praxis zu sein. (Richter, 2016, S. 246)

¹ Aus Interesse für eine möglichst diskriminierungsfreie Sprache wird auf die Verwendung einer generischen Schreibweise verzichtet. Stattdessen wird eine Variante verwendet, die beide Geschlechter und auch Menschen, die sich keinem Geschlecht zuordnen können oder wollen, berücksichtigt. Zu diesem Zweck wird die folgende Schreibweise verwendet: Lehrer*innen, Schüler*innen etc.

Zu den formalen Fortbildungsangeboten gehören, angelehnt an die Auswahlmöglichkeiten der Teaching and Learning International Survey (TALIS), folgende Maßnahmen:

- Kurse/ Workshops Pädagogische Konferenzen/ Seminare (bei denen Lehrer*innen eigene Forschungsergebnisse präsentieren und zur Diskussion stellen)
- Besuche anderer Schulen inklusive kollegialer Hospitation Qualifizierungsprogramme (z.B. Aufbaustudiengänge, Universitätslehrgänge)
- Teilnahme an Netzwerktreffen (spezielle Netzwerke zur Fortbildung von Lehrkräften)
- Einzel- oder Teamforschung (im pädagogischen Feld)
- Mentoring/ kollegiale Hospitation und Coaching (vgl. Böhm, 2016, S. 97).

Zu den non-formalen Fortbildungsmaßnahmen gehört beispielsweise das Lesen von Fachliteratur, während der Austausch und die Kooperation mit Kolleg*innen als informelle Lerngelegenheiten bezeichnet werden. Während in Deutschland viele Lehrkräfte non-formale und informelle Fortbildungsformate in Anspruch nehmen, liegt die Teilnahme an Bildungskonferenzen, Seminaren und Qualifikationsprogrammen sowie die Nutzung von Fortbildungsnetzwerken oder Arbeitskreisen unter den internationalen Vergleichswerten (vgl. Demmer & Saldern, 2010, S. 54). Im internationalen Durchschnitt werden sowohl formale wie informelle Fortbildungsmöglichkeiten genutzt:

On average across the OECD, the most common forms of professional development, according to teachers, are: “courses/seminars attended in person” (76%); “reading professional literature” (72 %); and “education conferences where teachers, principals and/or researchers present their research or discuss educational issues” (49%) (OECD, 2019, S. 157).

Es existieren verschieden Formen von Fortbildungsmaßnahmen hinsichtlich der zeitlichen Ausgestaltung. Von einstündigen Informationsveranstaltungen über

Tagesseminare, mehrtägige Kurse bis hin zu mehrjährigen Lehrgängen gibt es diverse Angebote (vgl. Fussangel et al., 2009, S. 337). Wichtig ist die Unterscheidung von einmaligen Maßnahmen und „von mehrmaligen Treffen, die dann mit zeitlichem Abstand aufeinander aufbauen und neben Aneignungsphasen auch Erprobungs- und Reflexionsphasen des Lernstoffes beinhalten können“ (ebd.). Um die Routinen und Arbeitsweisen von Lehrkräften nachhaltig zu verändern, empfehlen sich Fortbildungsformate, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und inhaltliche Inputphasen mit Praxisphasen und anschließender Reflektion verknüpfen (vgl. Lipowsky, 2014, S. 523). Die OECD äußert sich folgendermaßen zu effektiven Fortbildungsangeboten:

Effective professional development is on-going, includes training, practice and feedback, and provides adequate time and follow-up support. Successful programmes involve teachers in learning activities that are similar to ones they will use with their students and encourage the development of teachers' learning communities. (OECD, 2009, S. 49)

In diesem Kontext gelten sowohl die Konsultation externer Expert*innen, Kollaborationen zwischen verschiedenen Schulen oder der Austausch innerhalb eines Kollegiums als Fortbildungsmaßnahme (vgl. OECD, 2009, S. 49).

Inhaltlich wird zwischen angebotsorientierten und nachfrageorientierten Fortbildungen unterschieden. Während erstere durch schulexterne Institutionen entwickelt werden, werden die Themen und Inhalte letzterer durch den konkret formulierten Entwicklungsbedarf der Lehrkräfte generiert. Beide Formate sind wichtig, um ein Fortbildungsangebot zu gestalten, dass sowohl die individuellen Wünsche der Lehrkräfte widerspiegelt als auch dem wissenschaftlich-politischen Anspruch der Schulentwicklung in Deutschland gerecht wird.

Die Umsetzung der Fortbildungen kann schulintern wie schulextern erfolgen, wobei beide Varianten Vor- und Nachteile mit sich bringen. Schulexterne Fortbildungen können in der Regel nur von einzelnen Lehrkräften besucht werden, die ihr Wissen dann im Sinne eines Multiplikator*innenprinzips in die

Schule zurücktragen. Hierbei können Wissensverluste entstehen. Schulinterne Fortbildungen richten sich in der Regel an das gesamte Kollegium bzw. eine spezifische Gruppe des Kollegiums, diese werden jedoch häufig als zusätzliche Belastung zum laufenden Schulalltag empfunden (vgl. Terhart, 2000, 131ff). Fussangel et al. prognostizieren:

In der aktuellen methodisch-didaktischen Entwicklung des Fortbildungsangebots für Lehrkräfte ist von einer tendenziellen Abwertung vortragsförmiger, informatorischer Veranstaltungsformen auszugehen – während schulnahe, auf gemeinsame, kooperative und intensive, praxisbezogene Auseinandersetzung orientierte Formen zunehmen, die sich auch stärker um eine Integration in den beruflichen Alltag der Lehrkräfte bemühen. (Fussangel et al., 2009, S. 340)

2.4 Angebotsstruktur von Fortbildungen

In Deutschland sind für Angebot und Durchführung der Fortbildungsmaßnahmen verschiedene Träger und Institutionen zuständig. Grundsätzlich ist für jedes Bundesland ein Landesinstitut zuständig, das dem Kultusministerium untersteht. Lehrkräftefortbildung ist somit zu einem guten Teil weitestgehend kostenfrei für die Teilnehmenden möglich und sollte damit allen Lehrkräften als Lerngelegenheit zugänglich sein (vgl. Richter, 2016, S. 246). Darüber hinaus existieren jedoch viele weitere Möglichkeiten, Fortbildungsmaßnahmen wahrzunehmen. Im Abschlussbericht zu den Perspektiven der Lehrerbildung wird auf die Pluralität der Anbieter hinsichtlich von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen hingewiesen: „neben den Angeboten von je länderspezifischen offiziellen Institutionen der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie den Angeboten von Hochschulen, Verbänden, Gewerkschaften etc. kann grundsätzlich auf das gesamte Feld der sonstigen Weiterbildungsträger zurückgegriffen werden“ (Terhart, 2000, 126f). Bylinksi et al. identifizieren in ihrer Studie vier unterschiedliche Strukturmodelle zur Organisation der Lehrerfortbildung in den Ländern. Mit der „zentral-administrativen Angebotsstruktur“ referieren sie auf regionale Institute wie etwa das Schulamt sowie zentrale Lehrerfortbildungsinstitute, die für Angebot und Durchführung verantwortlich sind. Bei dem Modell der „deregulierten

Marktstruktur“ treten genannte Institute in den Hintergrund und externe Fortbildungsanbieter in Erscheinung. Hierbei werden die Schulen mit einem Budget ausgestattet, das dann selbst verwaltet werden kann. Im Sinne eines „zentral erfassten Angebotsmarkts“ verwaltet das Land akkreditierte Angebote in einem Pool, auf den die Lehrkräfte zugreifen können. Mit Teilnahme an Fortbildungen erhalten die Lehrer*innen „Credits“. Als letztes Strukturmodell stellen die Autor*innen die „dezentral administrierte Angebotsstruktur“ vor. Bei diesem Konzept werden überwiegend Multiplikator*innenfortbildungen durchgeführt und die Schulen von den jeweiligen Schulämtern unterstützt (vgl. Bylinski, Diedrich & Zschiesche Tilman, 2009, S. 47).

2.5 Gesetzliche Vorgaben in Deutschland

Die Rahmenbedingungen zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in Deutschland werden in jedem Bundesland individuell geregelt. Es ist jedoch in allen Bundesländern gesetzlich festgelegt, dass Lehrkräfte grundsätzlich an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen müssen. Die konkreten Ausformulierungen variieren jedoch stark und reichen von dem schlichten Hinweis auf die Pflicht zur Fortbildung (wie etwa im Berliner SchulG)² bis hin zu konkreten Vorgaben hinsichtlich des Stundenumfangs. So fordern Bremen und Hamburg von ihren Lehrkräften pro Jahr mindestens 30 Stunden an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen, Bayern setzt zwölf Fortbildungstage innerhalb von vier Jahren voraus (vgl. KMK, 2017). In einigen Bundesländern werden die Angaben im Schulgesetz durch Verwaltungsvorschriften spezifiziert. Die Ergebnisse der TALIS Umfrage zeigen, dass Deutschland mit durchschnittlich

² Konkret für das Land Berlin heißt es im §67 des SchulG Berlin zu den Aufgaben und der Stellung der Lehrkräfte: „Die Lehrkräfte sind verpflichtet, sich regelmäßig insbesondere in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden. Gegenstand der Fortbildung sind auch die für die Selbstgestaltung und Eigenverantwortung der Schule erforderlichen Kompetenzen. Die schulinterne Fortbildung hat dabei Vorrang. Die Fortbildung wird durch entsprechende Angebote der Schulbehörden ergänzt.“ (§67 Absatz 7 SchulG) Land Berlin (2004)

ein bis fünf Fortbildungstagen im internationalen Vergleich sehr wenig verpflichtende Maßnahmen erhebt (vgl. Demmer & Saldern, 2010, S. 52). In den meisten Bundesländern sind die jeweiligen Schulleitungen dafür verantwortlich, dass die Fortbildungsverpflichtung umgesetzt wird. Es gibt keine einheitlichen Vorgaben ob und wie kontrolliert wird, inwiefern der Fortbildungspflicht nachgekommen wird. Es existieren auch keine Sanktionsmaßnahmen, wenn die Lehrkräfte den Vorgaben nicht nachkommen. Sowohl hinsichtlich offizieller Vorgaben zu den Fortbildungsinhalten als auch bezüglich der angebotenen Formate divergieren die Bundesländer stark. Obwohl nicht in jedem Bundesland gesetzlich vorgegeben, erstellen alle Schulen ein Fortbildungskonzept (vgl. (KMK, 2017). Ein solcher sogenannter „Fortbildungsplan“ soll laut Richter „auf Basis einer schulinternen Bedarfsanalyse beschreiben, in welchen Bereichen und mit welchen Personen mittel- und langfristig Fortbildungen durchgeführt werden sollen“ (Richter, 2016, S. 248). Weiter heißt es:

Zur Durchführung der schulinternen Fortbildungen stehen den Schulen je nach Bundesland eigene Budgets zur Verfügung, sodass Gestaltungsspielräume in der Wahl der Themen sowie der Referentinnen und Referenten bestehen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Verpflichtung zur schulinternen Fortbildungen u.a. dazu beigetragen hat, dass berufliches Lernen noch stärker in der Schule verankert ist und gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen stattfindet. Die Durchführung schulinterner Veranstaltungen hat auch zur Folge, dass die Teilnahme nicht mehr ausschließlich auf individuellen Interessen beruht, sondern auf der Ebene der Schule systematisch geplant wird. Die Pflicht zur schulinternen Fortbildung ergänzt ferner die oft sehr vagen landesspezifischen Regelungen zur Fortbildungsteilnahme. (Richter, 2016, S. 248)

Neben den Vorgaben durch die Schulgesetze der Länder, sind die Richtlinien der KMK maßgeblich für die Rahmenbedingungen zu Fortbildungen im Lehrberuf. Neben Vorgaben zur universitären Ausbildung von Lehrkräften und den Regelungen zum Vorbereitungsdienst, wird in den Standards für die Lehrkräftebildung auch Bezug auf die sogenannten dritte Phase der Lehrkräftebildung genommen. Die formulierten „Kompetenzen [seien] auch Ziele

des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf“ (KMK, 2004, S. 5). Grundsätzlich sollten Lehrkräfte ihre Beruf als „ständige Lernaufgabe“ (Kompetenz 10) (vgl. KMK, 2004, S. 13) verstehen. Konkret heißt es in den Richtlinien:

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen geeignete Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen und zu nutzen. Wie in anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwendiger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit. Darüber hinaus sollen Lehrerinnen und Lehrer ständige Kontakte zur Arbeitswelt pflegen. (KMK, 2000, S. 4)

Um dieser Aufgabe bestmöglich nachkommen zu können heißt es in der Bremer Erklärung der KMK aus dem Jahr 2000, dass die Lehrkräfte Unterstützung aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen erwarten können. Sowohl aus der Öffentlichkeit und von Bildungsakteuren, aber auch aus der Wirtschaft. Darüber hinaus sieht die KMK die Verantwortung für die Schaffung erforderlichen Rahmenbedingungen eindeutig bei der Politik. Wörtlich heißt es: „Konkret sind dafür Angebote zur Beratung, Fortbildung und beruflichen Weiterqualifizierung für Lehrkräfte bereitzustellen“ (ebd., S. 5). Die nationalen Vorgaben sind weitestgehend konform zu den europaweiten Vorgaben der Europäischen Kommission, so heißt es im Eurydice Bericht:

Der beruflichen Weiterbildung und ihrer Relevanz für die beruflichen Anforderungen der Lehrkräfte sollten größere Aufmerksamkeit gewidmet werden; [...] Allen Lehrkräften sollte zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn und während des gesamten Berufslebens Unterstützung zur Verfügung stehen. (Europäische Kommission/Eurydice, 2018, S. 18)

Die OECD betont in diesem Zusammenhang, dass eine gute Lehrkräfteausbildung nicht ausreicht, um angehende Lehrer*innen auf alle Herausforderungen des Berufslebens vorzubereiten. Demzufolge sei es eindeutig die Aufgabe der Politik, Fortbildungsangebote bereitzustellen, um hochwertige Standards im Bildungssystem garantieren zu können (vgl. OECD, 2009, S. 49).

2.6 Fortbildungsinhalte

Im Sinne des in dieser Arbeit definierten Begriffs der Lehrkräftefortbildung, umfasst die Spanne der Fortbildungsinhalte die Themenbereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulentwicklung. Richter zufolge staffelt sich die inhaltliche Nachfrage folgendermaßen:

Der größte Anteil der Veranstaltungen behandelt fachbezogene Themen (32%) sowie Themen zur Methodik und Didaktik (18%). Die übrigen Veranstaltungen beschäftigen sich mit der Schulentwicklung (9%), der Diagnostik und Beratung (7%), pädagogischen Themen (6%), der Schulgestaltung (5%), der Situation von Lehrkräften (4%) und aktuellen Themen (5%). (Richter, 2011, S. 29)

Hinsichtlich der Inhalte lohnt sich ein nach Schularten differenzierter Blick, bei dem auffällig ist, dass Lehrkräfte von Gymnasien und Lehrkräfte anderer Schulformen unterschiedliche Inhalte konsultieren. Erstere besuchen vermehrt Fortbildungen zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen, neuen Medien und Leistungsdiagnostik und -beurteilung (vgl. Richter, 2016, S. 252 und Stanat, Böhme, Schipolowski & Haag, 2016, S. 494). Lehrkräfte nicht-gymnasialer Schulformen fokussieren sich häufig auf pädagogische und schulorganisatorische Inhalte, was auf die unterschiedlichen Berufsanforderungen je nach Schulform zurückzuführen ist (vgl. Richter, 2016, S. 252). Letztere Lehrer*innen geben auch einen insgesamt etwas höheren Fortbildungsbedarf insbesondere zu folgenden Themen an: „Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern, Gewaltprävention, Umgang mit Störungen im Unterricht, Sprachförderung, Leseförderung, Integration und Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Stressbewältigung und Lehrergesundheit“ (Stanat et al., 2016, S. 494). Insgesamt geben laut Bildungstrend des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) über 60% der befragten Lehrkräfte einen „hohen oder sehr hohen Fortbildungsbedarf zur Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler“ (Stanat, Schipolowski, Mahler, Weirich & Henschel, 2019, S. 399) an. Auch für die Bereiche Inklusion, Binnendifferenzierung und die Förderung von Schüler*innen mit

Zuwanderungsgeschichte geben über die Hälfte der Befragten einen hohen bis sehr hohen Bedarf zur Fortbildung an (vgl. Stanat et al., 2019, S. 399). Ein Ungleichgewicht besteht zwischen dem identifizierten Fortbildungsbedarf und den Zahlen der tatsächlichen Teilnahme an Fortbildungen in diesem Bereich. Hinsichtlich der Thematik lernschwacher Schüler*innen etwa geben nur 14% der Lehrkräfte an, eine Veranstaltung besucht zu haben und das, obwohl der Bedarf bei 60% liegt. Umgekehrt gestaltet sich die Situation für den Bereich fachlicher Inhalte: während mehr als ein Viertel der Befragten an einer solchen Fortbildung teilnahmen, gaben nur 12% einen hohen oder sehr hohen Bedarf an (vgl. Stanat et al., 2019, S. 401). Es scheint also bezüglich der Fortbildungsinhalte kein ausgewogenes Verhältnis zwischen Bedarf und Angebot zu geben. Grundsätzlich ist darüber hinaus zwischen dem Bedarf einzelner Lehrkräfte und dem Bedarf anderer Akteure zu unterscheiden. Während erstere ihren Bedarf aus ihrem Berufsalltag und ihrer individuellen Motivationen formulieren, werden die Bedarfe, Inhalte und Ziele aus Perspektive der Personal- und Schulentwicklung gegebenenfalls anders formuliert. Ein wiederum anderes Interesse verfolgen politische und administrative Akteure, die ihre Ziele auf Bundes- und Länderebene formulieren. Letztlich formulieren auch Akteure aus der Wissenschaft auf Grundlage ihrer Forschungserkenntnisse neue Professionalisierungsbedarfe für Lehrkräfte (vgl. Göb, 2017, S. 13). Auf diese Weise werden die Inhalte von verschiedenen Seiten durch Nachfrageregulierung beeinflusst.

2.7 Wirksamkeit von Fortbildungen

Der Forschungsstand zum Thema Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen ist enorm umfangreich und bietet eine Vielzahl von Erkenntnissen. Dabei besteht die Schwierigkeit der Interpretation dieser Ergebnisse in der Diversität der Forschungsansätze (vgl. Göb, 2018, S. 18). Es konkurrieren die Fragen, *was* wirksam ist, *warum* etwas wirksam ist und *wie* die Wirksamkeit gemessen werden kann. Verschiedene Meta-Analysen zeigen positive Effekte auf Lehrpersonen und Schüler*innen. Lipowsky nennt sechs Metaanalysen für den Zeitraum 1984 bis 2009, die zwar sehr unterschiedliche Effektstärken ermitteln, diese jedoch eine

positive Tendenz für die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen aufzeigen. Die teilweise stark variierenden Ergebnisse sind Lipowsky zur Folge in erster Linie auf die unterschiedlichen Domänen und verschiedene Schulstufen sowie Länder zurückzuführen (vgl. Lipowsky, 2014, S. 516–517). Hattie (2009) beispielsweise ermittelt in seiner breit angelegten Metanalyse einen mittleren bis starken Zusammenhang ($d = 0.62$) zwischen Lehrerfortbildungen und der Leistung von Schüler*innen (vgl. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. [DVLfB], 2018, S. 12). Yoon et al. (2007) widmen sich in ihrem Review dem Leistungszuwachs von Schüler*innen als Ausgangspunkt für die Beurteilung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (vgl. Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007). Ein erhöhtes Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte kann einen weiteren Parameter zur Messung von Wirksamkeit darstellen:

Regarding the relationship with self-efficacy, on average across the OECD, after controlling for teachers' characteristics, it can be observed that teachers who state that their training in the 12 months prior to the survey had an impact on their teaching practices have higher levels of self-efficacy. It is possible to observe this positive association in 33 TALIS countries and economies. (OECD, 2019, S. 162)

Wiederkehrende Aspekte, die in der Forschung zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen festgestellt wurden, sind unter anderem Dauer der Fortbildung, inhaltliche Themensetzung der Maßnahme und die angewendeten Lernformate während der Fortbildung (vgl. Göb, 2018, 34 ff.). Die Fortbildungsdauer spielt insbesondere in Bezug auf einen messbaren Lernzuwachs bei Schüler*innen eine wichtige Rolle hinsichtlich der Wirksamkeit der Fortbildung. Zwar gibt es keine gesicherten Ergebnisse dazu, welche Dauer den größten Effekt hat, jedoch ist anhand der existierenden Forschungslage festzuhalten, dass sehr kurze Fortbildungen (wie bspw. Halbtagesworkshops) keinen großen Effekt haben, „da sich langfristig aufgebaute Handlungsrouninen und Überzeugungen von Lehrpersonen kaum kurzfristig aufbrechen und verändern lassen dürften“ (Lipowsky, 2014, S. 518). Auch Desimone (2009)

betont, dass Dauer und Intensität von Professionalisierungsmaßnahmen maßgeblich für deren Wirksamkeit sind:

Research has not indicated an exact “tipping point” for duration but shows support for activities that are spread over a semester (or intense summer institutes with follow-up during the semester) and include 20 hours or more of contact time. (Desimone, 2009, S. 184)

Auch hinsichtlich des Zusammenhangs von inhaltlicher Ausgestaltung von Fortbildungen und deren Wirksamkeit besteht eine große Fülle an empirischen Erkenntnissen, sodass Desimone „content focus“ als wahrscheinlich „most influential feature“ (Desimone, 2009, S. 184) beschreibt und auf eine große Studienlage hierzu verweist (vgl. ebd.). Darüber hinaus sind die Lernformate und Vermittlungsprozesse von Wissen relevant für die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen. Göb (2018) zur Folge können Faktenwissen und pädagogische Überzeugungen am besten verändert werden, wenn das Vorwissen der Teilnehmenden aktiviert wird und sich die Herangehensweise an deren praktischer Realität orientiert (vgl. Göb, 2018, S. 46). Lipowsky betont, dass der „cognitive apprenticeship-Ansatz“ (Lipowsky, 2014, 511) besonders relevant für gelingende Lehrkräftefortbildung ist. Bei diesem Ansatz geht es darum, den lernenden Lehrer*innen „handlungspraktische Kompetenzen“ zu vermitteln, indem die fortbildende Person das intendierte unterrichtliche Handeln modelliert und die teilnehmenden Lehrkräfte dieses dann schrittweise selbstständig ausprobieren (vgl. ebd.).

Unter Anknüpfung an Ansätze situierten Lernens wird davon ausgegangen, dass sich Lern- und Weiterbildungsangebote für Lehrer an deren täglichen Erfahrungen orientieren und möglichst komplex und authentisch sein, d.h. der alltäglichen Anwendungssituation entstammen sollten. (ebd.)

Göb verweist im Kontext der Lehr-Lernformen auch auf die Relevanz von Reflektion und Feedback, da empirische Erkenntnisse nahelegen, dass diese mitverantwortlich für tatsächliche Handlungsveränderungen sind (vgl. Göb, 2018, S. 50). Der deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung hat auf Grundlage internationaler Forschungsergebnisse Merkmale von

Fortbildungen, „die mit positiven Effekten verbunden sind“ (DVLfB, 2018, S. 13) zusammengefasst:

- Fokussierung auf Befunde der Unterrichtsforschung bei der Auswahl der Fortbildungsthemen (z.B. effektive Klassenführung),
- relativ enger Fachbezug,
- Coaching- und Feedbackmöglichkeiten,
- Erleben von Selbstwirksamkeit, z.B. durch Einsatz von Unterrichtsvideos, kollegiale Zusammenarbeit (Lesson Studies bzw. professionelle Lerngemeinschaften),
- intensive Verbindung von Input, Erprobung und Reflexion. (ebd.)

Die genannten Aspekte sollen beispielhaft verdeutlichen, dass die Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen empirisch hinsichtlich unterschiedlicher Parameter weitestgehend belegt ist.

2.8 Teilnahme an Fortbildungen

In Deutschland weisen Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen eine hohe Fortbildungsrate auf, insbesondere im Bereich der informellen Lerngelegenheiten (vgl. Richter, 2011, S. 30). Bezugnehmend auf die Ergebnisse der COACTIV-Studie (*Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics*) und den IQB-Ländervergleich spricht Lipowsky davon, dass „immerhin ca. 80% der befragten deutschen Lehrpersonen angeben, in den letzten beiden Jahren eine Fortbildung besucht zu haben“ (Lipowsky, 2014, S. 515–516). Diese Ergebnisse unterscheiden sich nur geringfügig von den internationalen Ergebnissen der TALIS Umfrage, an der Deutschland nicht teilgenommen hat. Demnach haben international über 90% der befragten Lehrkräfte angegeben, dass sie in den letzten 18 Monaten an Fortbildungen teilgenommen haben. Den höchsten Anteil dieser Fortbildungsangebote bilden mit jeweils 80-90% informelle und non-formale Angebote wie der Austausch mit Kolleg*innen sowie die Rezeption von Fachliteratur, aber auch die Teilnahme an Kursen und Workshops (vgl. Demmer & Saldern, 2010, S. 49). Im deutschen IQB-

Ländervergleich 2012 war eine deutliche Varianz zwischen den ost- und westdeutschen Ländern erkennbar: „In den ostdeutschen Flächenländern und in Hamburg zeigten sich mit über 90 Prozent die höchsten Teilnahmequoten. Geringere Anteile von Lehrkräften beteiligten sich hingegen in den Ländern Rheinland-Pfalz (67 %), Schleswig-Holstein (71 %) und Nordrhein-Westfalen (75 %)“ (Pant, 2013, S. 376). Ähnliche Resultate zeigt der IQB-Ländervergleich 2015, auch in diesem Jahr lag die Teilnahmequote in den ostdeutschen Bundesländern über der der westdeutschen Kolleg*innen (vgl. Stanat et al., 2016, S. 489). Während im IQB-Bericht 2012 noch darauf verwiesen wird, dass die Verpflichtungen zur Fortbildungsteilnahme in Bundesländern wie Bayern, Bremen und Hamburg offenbar keine Auswirkung auf das tatsächliche Teilnahmeverhalten hatten (vgl. Pant, 2013, S. 385), heißt es im Bericht aus dem Jahr 2018:

Die Teilnahmequoten und die Anzahl besuchter Veranstaltungen sind in den Ländern besonders hoch, in denen Lehrkräfte verpflichtet sind, eine konkrete Zahl von Stunden innerhalb eines bestimmten Zeitraumes in Fortbildung zu investieren. Dies deutet darauf hin, dass solche spezifischen Verpflichtungen eine höhere Verbindlichkeit zur Teilnahme an Weiterbildungsangeboten schaffen und somit auch ein entsprechendes Teilnahmeverhalten nach sich ziehen. (Stanat et al., 2019, S. 406)

Ob es sich um einmalige Beobachtungen handelt oder die Verpflichtung langfristig positive Auswirkungen auf das Teilnahmeverhalten hat, bleibt abzuwarten. Internationale Daten deuten jedoch darauf hin, dass Reglementierungen sehr wohl einen Einfluss auf Partizipation haben. Demnach liegt „in Ländern ohne Fortbildungszwang [liegt] die tatsächliche Beteiligungsrate unter, in Ländern mit verpflichtender Fortbildung sowie Koppelung an berufliche Weiterentwicklung über dem EU-Durchschnitt“ (Böhm, 2016, S. 96).

2.8.1 Teilnahmemotivation

Die Tatsache, dass Lehrkräfte in Deutschland zwar grundsätzlich zur Fortbildung verpflichtet sind, jedoch keine institutionalisierte Überprüfung erfolgt und die Lehrer*innen in der Regel selbst entscheiden, an wie vielen und welchen

Maßnahmen sie teilnehmen, führt zu der Frage, welche Motivation bei den einzelnen Personen dahintersteht. Richter weist diesbezüglich auf einen Datenmangel hin: „In der empirischen Forschung ist gut dokumentiert, in welchem Umfang Lehrkräfte Fortbildungen nutzen, jedoch liegen nur wenige Studien vor, die Aussagen darüber machen, welche Faktoren die unterschiedliche Nutzung von Lerngelegenheiten bestimmen“ (Richter, 2011, S. 34). Erste Erkenntnisse weisen darauf hin, „dass Fortbildungen insbesondere von Personen besucht werden, die verstärkt konstruktivistische Überzeugungen über Lernprozesse aufweisen, über ein höheres berufliches Engagement berichten und größere Selbstwirksamkeitserwartungen demonstrieren“ (Richter, 2016, S. 252). Ein weiterer Unterschied hinsichtlich der Teilnahme ist im Vergleich von Lehrkräften, die ein Lehramtsstudium absolviert haben, und Quereinsteiger*innen zu vermerken. Da für einen Großteil der Themenbereiche (insbesondere zum Umgang mit Störungen, Förderung lernschwacher Schüler*innen sowie Unterrichtsformen- und -methoden) eine etwas höhere Teilnahmequote von Quereinsteiger*innen vermerkt werden kann, kann angenommen werden, dass für diese Gruppe gesonderte motivationale Aspekte eine Rolle spielen (vgl. Stanat et al., 2019, S. 398).

2.8.2 Teilnahmebarrieren

Laut Ergebnissen der TALIS-Umfrage wünscht sich mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte mehr Fortbildungen (vgl. Demmer & Saldern, 2010, S. 49). Ein Problem stellen jedoch die organisatorischen Rahmenbedingungen dar. Die häufigsten Antworten zu den Hinderungsgründen in der TALIS-Umfrage waren neben dem inhaltlichen Grund ‚keine passenden Fortbildungen‘ die Problematik der Kollision von Arbeitszeit und Fortbildungsangebot (vgl. Demmer & Saldern, 2010, S. 60). Richter et al. (2020) konnten in einer Studie zu Zeitpunkt und Dauer von Fortbildungen für Lehrkräfte feststellen, dass diese Parameter prädiktiv für die Teilnahme an Fortbildungen sind. In der TALIS-Umfrage nannte ein Drittel auch die entstehenden Kosten als Grund zur Nicht-Teilnahme. Weitere 30% gaben an, dass die grundsätzliche berufliche Belastung keine Kapazitäten für eine

Fortbildung ermöglichen (vgl. Demmer & Saldern, 2010, S. 60). Diese internationalen Ergebnisse decken sich mit den deutschen Erfahrungen: im IQB-Ländervergleich 2012 beklagen etwa 50% der Befragten die Schwierigkeit, Vertretungspersonal für den ausfallenden Unterricht zu finden (vgl. Pant, 2013, S. 380). Neben der Arbeitsbelastung und Vertretungsproblemen identifizieren verschiedene Studien außerdem „die beschränkten Fortbildungskapazitäten, Terminprobleme und Einschränkungen durch familiäre Belastungen“ (Richter, 2011, S. 30). Fortbildungen außerhalb der Unterrichtszeiten seien nicht unbedingt eine Lösung, da diese Zeit in der Regel für Unterrichtsvorbereitung oder andere schulische Termine genutzt werde. Darüber hinaus kritisieren einige Lehrkräfte auch die Qualität der Fortbildungen (vgl. Richter, 2016, S. 251). In einer Studie zu Teilnahmebarrieren für Fortbildungen gelingt es Richter et al. (2018) fünf Teilnahmebarrieren faktorenanalytisch zu identifizieren: *Disengagement, Qualitätsmangel, Familie, Kosten* und *Arbeit* (vgl. Richter, Richter & Marx, 2018). Im IQB-Vergleich 2012 – Datengrundlage für Richters Untersuchung – geben viele Befragte an, dass der Mehrwert von Professionalisierungsmaßnahmen eher gering eingeschätzt wird (vgl. Pant, 2013, S. 380). Auffallend ist, dass die Teilnahme bei Lehrkräften mit besonders großem Bedarf an Fortbildungen sehr gering ist. So merkt Göb an:

Personen, für welche eine Fortbildungsteilnahme aufgrund fehlender Berufspraxis, einer gering ausgeprägten Selbstwirksamkeit und wenig kollegialem Austausch ratsam erscheint, nehmen die LF als Lerngelegenheit vergleichsweise selten oder gar nicht wahr. (Göb, 2017, S. 21)

Böhm verwendet im Kontext dieses Phänomens den Begriff des ‚Matthäus-Effekts‘ (vgl. Böhm, 2016, S. 99). Das bedeutet, dass Lehrkräfte, die ohnehin bereits in einer vorteilhaften Ausgangssituation sind, durch die Teilnahme an Fortbildungen weiter profitieren und einen größeren Vorsprung gegenüber den Kolleg*innen haben, die nicht an Professionalisierungsmaßnahmen teilnehmen. Hieraus leiten sich Überlegungen ab, ob die Motivation zur Teilnahme durch äußere Faktoren gesteigert werden kann und sollte, beispielsweise durch die

Schaffung extrinsischer Anreize, wie finanzieller und ideeller Anerkennung oder durch Umstrukturierungen auf Schulentwicklungsebene (vgl. Göb, 2017, S. 21). Insgesamt sind die strukturellen Barrieren jedoch die am häufigsten genannten Hinderungsgründe für die Teilnahme. Die OECD sieht die Verantwortung für den Abbau dieser Barrieren eindeutig im politischen Bereich:

But no professional development programme can be successful if teachers and school leaders do not participate in it. Thus, policy makers must take into consideration the possible barriers to teachers' participation in these training opportunities and identify support mechanisms to facilitate their participation. Indeed, participation in CPD programmes should not be viewed as a responsibility solely borne by teachers and principals. High-achieving education systems provide guidance and support to teachers and principals to help them select and participate in the most pertinent training for them (OECD, 2019, S. 176)

Angesichts der Tatsache, dass Bildung *Ländersache ist*, scheint es in Deutschland schwierig, bundesweite (politische) Regelungen und Maßnahmen zur erleichternden Fortbildungsteilnahme zu etablieren. Aus diesem Grund spielt die individuelle Teilnahmemotivation der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich bei der Fortbildungsforschung um einen komplexen Themenbereich handelt, welcher für die Lehrkräftebildung von besonderer Relevanz ist. Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind ein wichtiger Bestandteil der dritten Lehrkräftebildungsphase und eine bedeutungsvolle Stellschraube für die Qualität von Unterricht. Aufgrund uneinheitlicher Regelungen und eingeschränkter Kontrolle von der Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen, kommt der individuellen Teilnahmemotivation der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung zu.

3. Definition Motivation

Für die vorliegende Arbeit wird der Motivationsbegriff nach der SBT von Deci und Ryan zugrunde gelegt (vgl. Deci und Ryan 1993, 2000). Sie vertreten die Annahme, dass dann von Motivation gesprochen werden kann, wenn eine

Handlungsintention vorliegt. Ein bestimmtes Verhalten verfolgt also einen bestimmten in der Zukunft liegenden Zweck. Aus der Intention, diesen Zweck zu verwirklichen, speist sich die Motivation. Verhaltensweisen, die auf keine Intention zurückgehen, werden als amotiviert bezeichnet (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 224). „Dazu gehören z.B. Verhaltensweisen, die kein erkennbares Ziel verfolgen (z.B. dösen, herumlungern), oder die einem unkontrollierten Handlungsimpuls entspringen (z.B. Wutanfall)“ (ebd.). Die SBT der Motivation nach Deci und Ryan erweitert die Konzepte von Amotivation und Motivation um den Aspekt der Selbstbestimmung und ermöglicht somit einen differenzierteren Blick auf die Bereiche der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Deci und Ryan gehen davon aus, dass die extrinsische Motivation sich auf einem Kontinuum der Verhaltensregulation bewegt, das mit dem Endpunkten „Kontrolle“ und „Selbstbestimmung“ ausgestattet ist (vgl. Deci & Ryan, 1993). Dieses Kontinuum der extrinsischen Verhaltensregulation umfasst vier Typen und ist wie in Abbildung 1 ersichtlich aufgebaut.

Motivationsart	amotiviert	extrinsisch				intrinsisch
Regulationsart	keine	external	introjiziert	identifiziert	integriert	intrinsisch
Qualität	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Kontrolle Selbstbestimmung </div> 					

Abbildung 1: Selbstbestimmungsmodell von Deci und Ryan (vgl. Rzejak et al., 2014, S.142)

Extrinsisch motiviert bedeutet, dass die Entscheidung zur Handlung von äußeren Faktoren reguliert wird, allerdings können „[e]xtrinsisch motivierte Verhaltensweisen [können] durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden“ (Deci & Ryan, 1993, S. 227). Der am stärksten regulierte Bereich wird als *externale Regulierung* bezeichnet und umfasst Handlungen, die nur ausgeführt werden, „um eine (externale) Belohnung zu erhalten oder einer angedrohten Bestrafung zu entgehen.“ Zum Typ der

introjizierten Regulation gehören Handlungen, die zwar keine direkte Belohnung oder Bestrafung zur Folge haben, jedoch innerem Handlungsdruck folgen: „Man tut etwas, ‚weil es sich gehört‘ oder weil man sonst ein schlechtes Gewissen hätte.“ Dem folgt das Stadium der *identifizierten Regulation*, in welchem eine Handlung durchgeführt wird, weil die handelnde Person selbst diese für wichtig erachtet. Die Handlung wird nicht nur ausgeführt, ‚weil es sich gehört‘. Die Werte und Ziele der Handlung wurden bereits in das individuelle Selbstkonzept integriert, wodurch das Maß an Selbstbestimmung im Handeln steigt. Als selbstbestimmtester Typ der extrinsischen Motivation gilt die Form der *Integrierten Regulation*. Hierbei sind Ziele und Werte der Handlung und der Handlungskonsequenz vollkommener Teil des Selbstkonzeptes. Es bleibt im Kontrast zur intrinsischen Motivation jedoch das Erreichen eines Ziels als motivationaler Faktor bestehen, nicht die Durchführung der Handlung selbst (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225–228). Intrinsisch motiviert bedeutet, dass die Ausführung der Handlung die Motivation zur Ausführung der Handlung darstellt und, dass die handelnde Person sich vollkommen selbstbestimmt für die Durchführung dieser Handlung entscheidet. Es wird kein weiteres Ziel mit der Handlung beabsichtigt.

Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein. Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert. (ebd., S. 226)

Als Motor, der für intrinsische wie extrinsische Motivation wichtig ist, beschreiben die Autoren das Maß an Erfüllung der drei psychologischen Bedürfnisse: das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder Zugehörigkeit (vgl. ebd., S. 229). Der Wunsch nach Befriedigung dieser Bedürfnisse erklärt, *warum* etwas überhaupt als motivierend wahrgenommen wird.

4. Forschungsfrage

Die aktuelle Forschungslage bietet sehr detaillierte Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen sowie zu unterschiedlichen Fortbildungsformaten und -inhalten. Es gibt jedoch wenig Daten über die Motivation für die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen. Zwar besteht in vielen (Bundes-) Ländern die Pflicht zur Fortbildung, jedoch werden die motivationalen Gründe für eine Teilnahme aus Sicht der Lehrkräfte in der Praxis nur selten evaluiert. Daher ist weitgehend unklar, welche Rolle motivationale Aspekte bei der Teilnahme von Lehrkräften an Professionalisierungsmaßnahmen spielen. Um die Fortbildungslandschaft auch in Zukunft bedarfsorientiert gestalten zu können und um sinnvolle Änderungen und Neuerungen einführen zu können, ist es in einem ersten Schritt notwendig, herauszufinden, welche empirischen Forschungserkenntnisse diesbezüglich bereits vorliegen. Daraus ergeben sich die Forschungsfragen dieser Arbeit.

F1. Welche motivationalen Aspekte liegen der Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrkräften zu Grunde?

F2. Welche Rolle spielen intrinsische und extrinsische Motivation für die Teilnahme?

Dafür werden der aktuelle Forschungsstand zum Thema Motivation für Professionalisierungsmaßnahmen im Lehrberuf systematisch aufgearbeitet und die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. Die motivationalen Aspekte werden anschließend unter Rückgriff auf die SBT beschrieben und theoretisch eingebettet. Außerdem wird ausgehend von den Ergebnissen abschließend ausgearbeitet, welche Implikationen sich daraus für die Konzeption und Umsetzung von Fortbildungsmaßnahmen in Deutschland ableiten lassen können.

5. Methodik

Es wurde eine systematische Datenbankrecherche in den Datenbanken *PsycInfo*, *ERIC* und *FIS Bildung* vorgenommen. Die durch Anwendung der im Folgenden

definierten Ein- und Ausschlusskriterien ermittelten Studien wurden einem mehrstufigen Screening auf Passung unterzogen, um die zur Beantwortung der Fragestellung relevanten Publikationen zu identifizieren.

5.1 Ein- und Ausschlusskriterien für Literatur

Um einen aktuellen Überblick auf die motivationalen Faktoren für die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen zu bekommen, sollen lediglich Studien berücksichtigt werden, die in den letzten 15 Jahren – also zwischen 2005 und 2020 – erschienen sind. Es werden nur Studien einbezogen, die auf deutscher oder englischer Sprache veröffentlicht wurden. Die Auswahl der Studien beschränkt sich darüber hinaus auf solche, die sich mit Lehrkräften von Grundschulen oder weiterführenden Schulen unter Berücksichtigung aller dort unterrichteten Fächer beschäftigen. Aufgrund der eingeschränkten Datenlage zum Thema Motivation für Fortbildungen von Lehrkräften und angesichts der ähnlichen Ergebnisse nationaler und internationaler Studien (siehe Kap. 2.6) im Bereich der allgemeinen Fortbildungsforschung, werden nicht nur in Deutschland durchgeführte Studien, sondern weltweit erlangte Ergebnisse in diese Untersuchung einbezogen. Es werden nur Studien mit quantitativem oder mixed-method Studiendesign in Betracht gezogen.

5.2 Literatursuche und Studienauswahl

Die Datensuche wurde mittels dreier Datenbanken vorgenommen: *PsycInfo*, *ERIC* und *FIS Bildung*. Die folgende Tabelle stellt die Suchwörter dar, die in unterschiedlicher Weise mit Operatoren verbunden und in verschiedenen Suchfeldern genutzt wurden.

Tabelle 1: Suchbegriffe Literaturrecherche

Englisch	Deutsch
Teacher training	Fortbildung
Teachers training	Weiterbildung
Teacher training programs	Lehrerfortbildung
Professional development	Lehrkräftefortbildung
Professional learning	
Contiuing Education	Motivation
Motivation	Lehrer
Teacher*	

Für die Datenbanken *PsycInfo* und *ERIC* wurden lediglich englische Suchbegriffe verwendet. Für die *FIS Bildung* Datenbank wurde sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache gesucht. Da letztere Datenbank mit der *ERIC* Datenbank verbunden ist, wurde der Einbezug der *ERIC* Ergebnisse ausgestellt, um unnötige Dopplungen zu vermeiden. Die gesamte Recherchetabelle findet sich im Anhang (Tabelle 2).

Aufgrund der großen Trefferzahlen (1.215.385 Suchergebnisse insgesamt), wurden nur die Ergebnislisten überprüft, die Treffer bei der Kombination eines der Fortbildungsbegriffe in Kombination mit ‚Motivation‘/‚motivation‘ und (falls nicht im ersten Suchbegriff enthalten) ‚Lehrer‘/‚teacher‘ zeigten. Die Anzahl der so überprüften Publikationen reduzierte sich auf 846. Außerdem wurden den Ergebnissen aus der Datenbanksuche noch 11 Studien hinzugefügt, die auf manuelle Weise identifiziert worden sind (bspw. durch Referenzen in bereits gesichteten Publikationen). Da in der Datenbank *FIS Bildung* die Jahreszahl nicht als Filter eingestellt werden kann, wurden aus diesen 857 wiederum alle Studien ausgeschlossen, die vor dem Jahr 2005 erschienen sind oder nach Titel- und Keyword-Screening unpassend erschienen. Auf Grund eingeschränkten Zugangs zu Printmedien³ mussten außerdem alle Titel ausgeschlossen werden, die nicht

³ Die Arbeit ist zu Zeiten des Lockdowns aufgrund der Pandemie mit dem Covid-19 Erreger entstanden, wodurch der Zugang und Zugriff auf Printmedien zum Zeitpunkt der Recherche nicht möglich war.

online zugänglich waren. Die Zahl der Studien verringerte sich auf 33, welche nun einem Abstract-Screening unterzogen wurden. Auf diese Weise wurden 20 Studien ausgeschlossen, deren Untersuchungen nicht zur Fragestellung passten, deren Teilnehmer*innen keine Lehrkräfte waren, die kein ausreichend wissenschaftliches Studiendesign aufwiesen oder bei denen es sich um Überblicksartikel handelte. Auf diese Weise wurden 13 Studien ausgewählt, deren Eignung durch Überprüfung des Volltextes erfolgte. Nach Analyse der Volltexte wurden vier weitere Studien ausgeschlossen, eine Publikation, deren Untersuchung nicht unmittelbar zur Fragestellung dieser Arbeit passte, eine weitere, deren theoretischer Rahmen und die daraus resultierenden Erkenntnisse nicht mit der Herangehensweise dieser Arbeit vereinbar waren und zwei Studien, die ein qualitatives Studiendesign aufwiesen. Die Anzahl der eingeschlossenen Studien für das Review reduzierte sich somit auf neun.

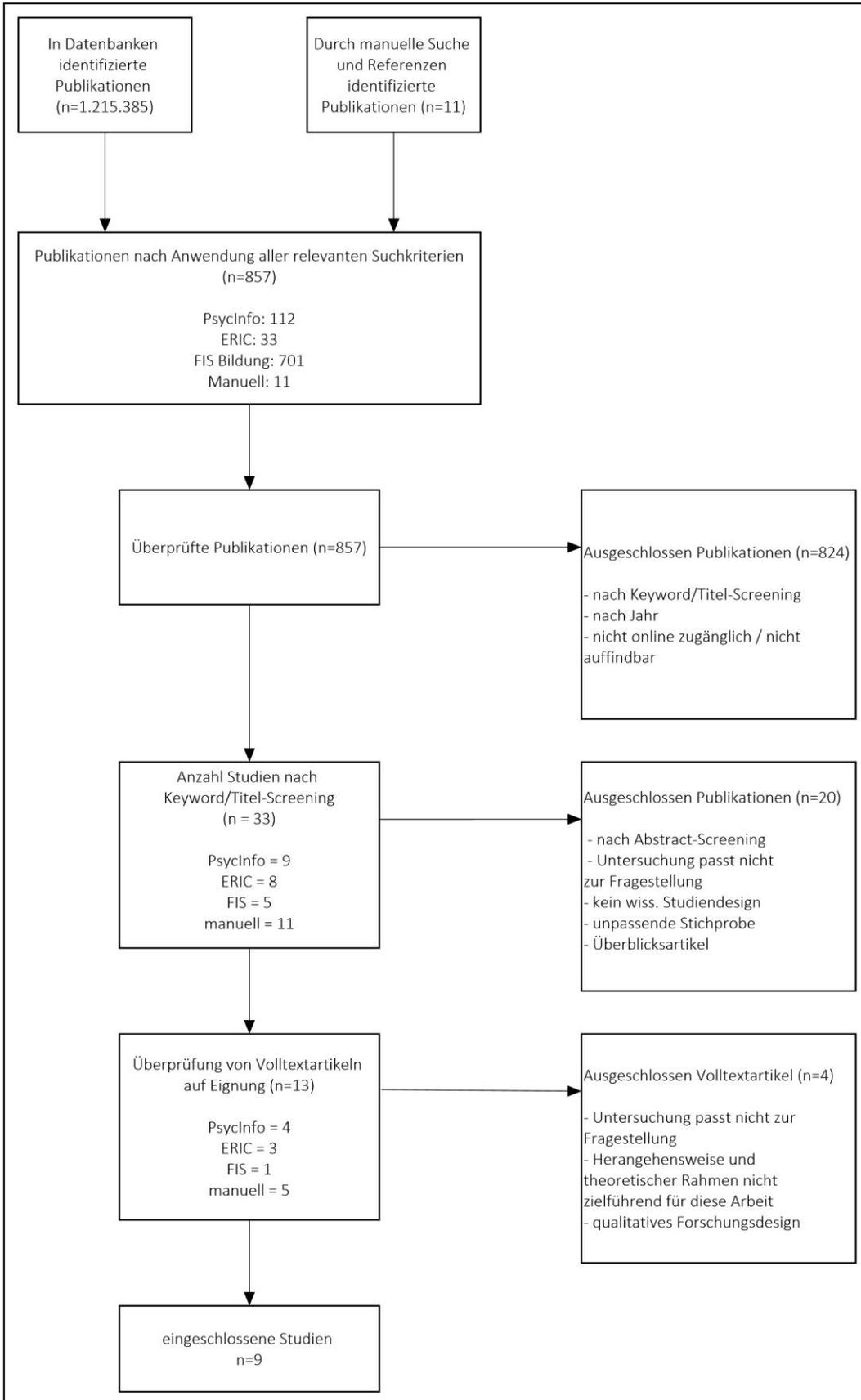


Abbildung 2: Flussdiagramm der systematischen Literaturrecherche

5.3 Eingeschlossene Studien

Die folgenden neun Studien werden in diesem Review untersucht:

Tabelle 3: Übersicht eingeschlossene Studien

1	Rzejak et al. (2014)
2	Jansen in de Wal et al. (2014)
3	Hildebrand & Eom (2011)
4	Richter et al. (2019)
5	Kao et al. (2011)
6	Bautista et al. (2018)
7	Gorozidis & Papiaoannou (2014)
8	McMillan et al. (2016)
9	Bigsby & Firestone (2017)

Bei den eingeschlossenen Studien werden verschiedenen Studiendesigns angewendet. Bei den Studien 1 bis 6 handelt es sich um quantitative Erhebungen, die Studien 7-9 arbeiten mit einem mixed-method Studiendesign. Alle Studien untersuchen die Motivation von Lehrkräften, an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Hierbei legen die einzelnen Studien unterschiedliche Modelle von Motivationstheorien zugrunde und behandeln im Kontext ihrer Untersuchung spezielle Einzelphänomene. Fünf der Studien finden im Kontext einer konkreten Professionalisierungsmaßnahme statt und untersuchen die Teilnahmemotivation für diese spezifische Maßnahme (Hildebrand & Eom (2011); Kao et al. (2011); Gorozidis & Papiaoannou (2014); McMillan et al. (2016); Bigsby & Firestone (2017)). Bei diesen konkreten Maßnahmen handelt es sich um zwei Weiterbildungsmaßnahmen (Hildebrand & Eom (2011); McMillan et al. (2016) und drei Fortbildungsmaßnahmen (Kao et al. 2011; Gorozidis & Papiaoannou (2014); Bigsby & Firestone (2017)) Die anderen vier Studien untersuchen die motivationalen Aspekte für die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen ohne Bezug auf eine spezifische Fort- oder Weiterbildungsveranstaltung. Bei zwei der Studien wird die Motivation von

Fachlehrer*innen untersucht. So widmen sich Richter et al. (2019) Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften und Bautista et al. (2018) Musiklehrer*innen. Bei den anderen Studien werden Lehrkräfte verschiedener Fächer in die Erhebung einbezogen. Kao et al. (2011) sowie Bautista et al. (2018) legen ihren Fokus auf Grundschullehrkräfte, während die anderen Studien auch oder ausschließlich Lehrkräfte weiterführender Schulformen einbeziehen.

5.4 Datenextraktion und Qualitätsbewertung

In Tabelle 4 (Anhang) werden die grundlegenden Charakteristika der eingeschlossenen Studien tabellarisch dargestellt. Folgende Informationen sind aufgeführt: Autor*innen, Erscheinungsjahr, Untersuchungsgegenstand, der motivations-theoretische Rahmen, Angaben zum Studiendesign und den Auswertungsmethoden sowie zur Stichprobe (Umfang, Auswahl, Angaben zur Repräsentativität). Auf Grundlage der so extrahierten Daten wurden die einbezogenen Studien im Hinblick auf ihre Qualität beurteilt. Zu diesem Zweck wurden unter Rückbezug auf Döring (2015) die folgenden Kriterien angewendet: *Qualität und Vollständigkeit der Berichterstattung*: Dieses Kriterium umfasst einerseits den Bereich der wissenschaftlichen Standards, also beispielsweise inwiefern ein klar formuliertes Forschungsproblem vorliegt und ob eine umfassende Aufarbeitung des Theorie- und Forschungsstandes stattgefunden hat. Und bezieht sich andererseits auf die Transparenz und Vollständigkeit der Publikation. Als weiteres Qualitätskriterium wird die *Stichprobe* angeführt. Hierbei werden Größe und Repräsentativität der Stichprobe beurteilt sowie die Frage nach der Zufälligkeit der Auswahl gestellt. Ein weiteres Kriterium bezieht sich auf die *Operationalisierung* der Studie. Werden bereits existierende, gut geprüfte Messinstrumente, wenig bis gar nicht erprobte Messinstrumente oder selbst konstruierte Messinstrumente/Skalen zur Datenerhebung verwendet? Das Kriterium der *Datenanalyse und Interpretation* bewertet den Einsatz der verwendeten statistischen Verfahren und die transparente Darstellung der durchgeführten Analysen. Schließlich wird die *Konstruktvalidität* der Studien auf Grundlage der vorliegenden Informationen beurteilt. Hierbei wird insbesondere

der Einbezug von theoretischen und empirischen Erkenntnissen für die Konstruktion des Messinstruments sowie die Einbeziehung bestehender Skalen zur Korrelationsmessung betrachtet. Indem die Studien für jedes Kriterium Punkte erlangen konnten, wurde die Gesamtqualität basierend in Abstufung von der Gesamtpunktzahl je nach Summe als hoch, mittelmäßig oder gering eingestuft (siehe hierzu Tabelle 7, Anhang). Demnach wird sieben der Studien eine hohe Qualität zugesprochen (Rzejak et al. (2014), Jansen in de Wal et al. (2014), Richter et al. (2019), Hildebrand & Eom (2011), Kao et al. (2011), Gorozidis & Papaioannou (2014), Bigsby & Firestone (2017)), einer Studie mittlere Qualität (Bautista et al. (2018)) und einer Studie (McMillan et al.(2016)) wird lediglich geringe Qualität aufgrund der angelegten Kriterien zugesprochen.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die einbezogenen Studien kurz hinsichtlich der Forschungsfrage vorgestellt und der jeweilige konkrete Untersuchungsgegenstand erläutert. Es werden lediglich die für das Interesse dieser Arbeit relevanten Ergebnisse der Studien vorgestellt. Darüber hinaus wird kurz auf die Qualität der einzelnen Publikationen eingegangen. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der Studien vor dem Hintergrund der SBT hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten, Widersprüche und Besonderheiten beschrieben. Wenn im Folgenden von *relevanten Ergebnissen* gesprochen wird, sind die Ergebnisse gemeint, die in der jeweiligen Studie als wichtigste motivationale Aspekte identifiziert werden konnten. Je nach Auswertungsmethode der Studie wurden diese beispielsweise durch den größten Mittelwert, die häufigste Nennung oder das höchste Antwortranking identifiziert.

6.1 Beschreibung der Einzelstudien

Rzejak et al. (2014) entwickeln in ihrer Studie ein Instrument, um die Motivation zur Teilnahme an Lehrerfortbildungen zu messen und werfen die Frage auf, ob vier an die Bereiche der SBT angelehnte Motivationsfacetten mit Hilfe des Instruments faktoriell getrennt werden können. Eine inhaltlich, wie statistisch

zufriedenstellende Faktorenanalyse kommt zu einem positiven Ergebnis (Extraktion von vier eindeutig ladenden Faktoren, Item-Ladungen .59 bis .83, 61,9% Gesamtvarianz; Reliabilitäten der vier Skalen: zwischen $\alpha=.68$ und $\alpha=.81$). Von den vier Faktoren *Karriereorientierung*, *Externale Erwartungsanpassung*, *Entwicklungsorientierung* und *soziale Interaktion*, weisen die letzten beiden Faktoren die Antworten mit den höchsten Mittelwerten auf (*Soziale Interaktion* $M=3.71$; *Entwicklungsorientierung* $M=4.61$; bei sechsstufiger Likert-Skala). Beiden Facetten liegen motivationale Aspekte zur Grunde, die am selbstbestimmten Ende des Regulationskontinuums verortet werden. Externale und introjizierte Regulationsarten spielen kaum eine Rolle. Die Gesamtqualität der Studie kann als hoch bewertet werden, da trotz einer kleinen und nur eingeschränkt repräsentativen Stichprobe eine vollständige, den Qualitätskriterien entsprechende Studie vorliegt, die ein zufriedenstellendes Maß an Konstruktvalidität aufweist.

Auch Jansen in de Wal et al. (2014) untersuchen auf Basis der SBT, inwieweit niederländische Lehrkräfte für informelle Professionalisierungsmaßnahmen motiviert sind und ob die Befragten in Profile eingeteilt werden können, die das Maß an Motivation widerspiegeln. Darüber hinaus wird der Zusammenhang der so entwickelten Profile mit der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse untersucht. Zur Messung wurden drei bereits bestehende Instrumente verwendet und die Items entsprechend der Studie adaptiert. Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen ($\alpha=.67$ bis $\alpha=.93$) sowie der Ergebnisse der *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) weisen zufriedenstellende Ergebnisse auf. Die Korrelationen zwischen allen berücksichtigten Konstrukten entsprechen den theoretischen Annahmen. Mit Hilfe einer *Latent Profile Analysis* (LFA) konnten die Lehrkräfte nach vier Profilen unterschieden werden: *externally regulated*, *moderately motivated*, *highly autonomus* und *extremly autonomus*. Den größten Anteil bildet hierbei die Gruppe der *moderately motivated* Lehrkräfte, welche im Bereich der integriert-regulierten extrinsischen und der intrinsischen Motivation verortet werden können. Die kleinste Gruppe bilden die Lehrkräfte, die vor allem

external-regulierte extrinsische motivationale Aspekte für die Fortbildungsteilnahme angeben. Der Studie kann aufgrund der genauen, transparenten und ausführlichen Darstellung, des großen Stichprobenumfangs sowie einer zufriedenstellenden Konstruktvalidität eine hohe Qualität zugesprochen werden.

Die Studie von Hildebrandt & Eom (2011) untersucht die Motivation von Lehrkräften in den USA zur Teilnahme an einem freiwilligen Fortbildungsangebot mit Zertifizierung und geht der Frage nach, ob es einen Zusammenhang von Motivation und Alter der Teilnehmenden gibt. Ziel der Zertifizierungsmaßnahme des National Board für Professional Teaching Standards (NBPTS) war es, nicht nur die Qualität der Lehre zu optimieren, sondern auch, die aufgrund der dezentralen Organisation von Lehrkräfteaus- und -weiterbildung bestehende Ungleichheit hinsichtlich Arbeits- und Verdienstbedingungen positiv zu beeinflussen. Die Autor*innen entwickelten auf Grundlage der bestehenden Forschungsergebnisse ein eigenes Instrument zur Messung der Motivation, bestehend aus 24 Items und einer sechsstufigen Likert-Skala. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse konnten fünf Motivationsfacetten identifiziert werden: *external validation motivation*, *financial gain motivation*, *collaboration motivation*, *improved teaching motivation*, *internal validation motivation*. Alle 24 Items laden eindeutig auf einen der identifizierten Faktoren (Faktorladungen zwischen .350 und .930). Der wichtigste motivationale Aspekt für die Teilnehmenden findet sich auch in dieser Studie im integriert-regulierten Bereich: *improved teaching motivation* ($M=4.85$). Als fast ebenso wichtig kann darüber hinaus *financial gain motivation* ($M=4.60$) als external regulierter Faktor identifiziert werden. Bezüglich Motivation und Alter konnten Varianzanalyse nur für zwei Faktoren signifikante Zusammenhänge festgestellt werden (*external validation* $F(3,425)=5.49$ bei $p=.001$ und *financial gain* $F(3,425)=4.87$, $p=.002$). Die Effektgröße bezüglich des Zusammenhangs von Motivation und Alter liegt bei $d=.50$ und entspricht damit einem mittleren Ausmaß. Obwohl die Stichprobe sehr konkreten, wenig generalisierbaren Kriterien

entspricht, kann auch die Qualität dieser Studie aufgrund der zufriedenstellenden Erfüllung der Qualitätskriterien als hoch eingestuft werden.

Kao et al. (2011) untersuchen in ihrer Studie die Motivation von Grundschullehrkräften in Taiwan zur Teilnahme an web-basierten Professionalisierungsmaßnahmen sowie die Zusammenhänge für die Motivation mit demographischen Faktoren, Vorerfahrung, Internetselbstwirksamkeitsüberzeugung und Meinungen über web-basiertes Lernen. Als Grundlage wurde die *Educational Participation Scale (EPS)* von Boshier (1991)⁴ für die Fragestellung und die Stichprobe angepasst und daraus die Motivation toward Web-based Professional Development Survey (MWPD) mit 35 Items und einer siebenstufigen Likert-Skala entwickelt. Weiterhin wurde die Self-efficacy Survey (ISS) und die Beliefs about Web-based Learning Survey (BWL) auf Grundlage existierender Instrumente entwickelt. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse konnten für die MWPD sechs Skalen mit 29 Items identifiziert werden: *personal interest, occupational promotion, external expectations, practical enhancement, social contact, social stimulation* (Faktorenladungen zwischen .558 und .896; $\alpha=.84$ bis $\alpha=.94$ bei 75.39 Gesamtvarianz). Als wichtigste Faktoren konnten die motivationalen Aspekte im Bereich *personal interest* ($M_{\text{male}}=6.08$, $M_{\text{female}}=5.99$) und *practical enhancement* ($M_{\text{male}}=5.78$, $M_{\text{female}}=5.78$) identifiziert werden. Zwei Aspekte, die im Bereich der selbstbestimmten Regulation (integriert-intrinsisch) verortet werden können. Es wurden keine signifikanten Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Motivation und Geschlecht festgestellt. Auch in Bezug auf das Alter der Befragten konnten keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Motivation festgestellt werden- Signifikante Zusammenhänge konnten jedoch zwischen der MWPD und der ISS-Skala festgestellt werden (alle $r > 0.12$, $p < 0.01$), was darauf hindeutet, dass Lehrkräfte mit einer höheren Internet-Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärkere Motivation zur Teilnahme an

⁴ Boshier entwickelte mit der EPS ein Instrument zur Messung motivationaler Orientierungen. Siehe hierzu: Boshier (1991): Psychometric Properties of the Alternative Form of the Education Participation Scale. In: Adult Education Quarterly, 41 (3). 150-167.

webbasierten PM aufweisen. Ähnliche Ergebnisse können für den Zusammenhang der MWPD und der BWL-Skala festgestellt werden. Lehrkräfte, die web-basiertes Lernen als sinnvoll erachten, neigen zu höherer Motivation zur Teilnahme an webbasierten PM. Aufgrund der umfassenden Analyse der Daten und der transparenten Darstellung kann auch dieser Studie hohe Qualität zugesprochen werden.

Richter et al. (2019) untersuchen in einem ersten Schritt die Motivation von Lehrkräften, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen und in einem weiteren Schritt die Frage, ob anhand der Motivation Voraussagen über die tatsächliche Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen gemacht werden können. Die Autoren adaptierten die MWPD von Kao et al. (2011) auf drei Items pro Skala mit einer vierstufigen Likert-Skala und konnten für die Skalen *personal interest*, *occupational promotion*, *practical enhancement*, *social contact* und *social stimulation* zufriedenstellende Alphaswerte (je Skala zwischen $\alpha=.68$ und $\alpha=.83$) identifizieren. Darüber hinaus wurden Daten zu bereits besuchten PM erhoben und Arbeitserfahrung, Schulart und Arbeitsbelastung als Kontrollvariablen abgefragt. Mit Hilfe einer CFA konnten zufriedenstellende Ergebnisse für die angenommenen Faktoren erzielt werden (Faktorladungen zwischen .49 und .87). Die Ergebnisse der deskriptiven Statistikanalyse zeigen, dass *practical enhancement* ($M=3.27$) und *personal interest* ($M=3.08$) die wichtigsten Motivationsfacetten darstellen. Erneut lassen sich diese beiden Faktoren in dem Bereich der integriert-intrinsischen Motivation verorten. Darüber hinaus konnten die Autor*innen mittlere bis hohe signifikante Korrelationen zwischen den Faktoren *personal interest*, *social contact* und *practical enhancement* (r 0.41 bis 0.61, bei $p < .05$) feststellen. Auch für diese Studie gilt, dass die Stichprobe zwar speziellen Limitationen unterliegt, da lediglich Mathematiklehrkräfte und Lehrer*innen naturwissenschaftlicher Fächer befragt wurden, die Gesamtqualität der Studie jedoch als hoch bewertet werden kann, da die angelegten Qualifikationskriterien in zufriedenstellendem Maße erfüllt werden.

Bautista et al. (2018) untersuchen den Einfluss der unterschiedlichen Qualifikationsvoraussetzungen (*major*, *minor*, *generalist*) von Grundschullehrer*innen in Singapur auf deren Motivation, Bedürfnisse und Präferenzen hinsichtlich Professionalisierungsmaßnahmen. Zur Abfrage der Motivation wurden 10 Items verwendet, die jeweils auf einer Antwortskala von 0 (not motivated at all) bis 100 (extremely motivated) beantwortet werden konnten. Es konnten Skalen mit *intrinsischen* ($\alpha = .84$) und *extrinsischen* ($\alpha = .86$) motivationalen Aspekte als zwei Faktoren mit eindeutiger Item-Ladung, sowie die Faktoren *soziale Interaktion* und *Amotivation* (jeweils ein Item) identifiziert werden. Insgesamt konnte eine sehr hohe Motivation bei allen Teilnehmenden festgestellt werden ($M = 74.9$), wobei die besser qualifizierten Lehrkräfte auch eine höhere Motivation zeigten. Die Items mit den höchsten Rankings sind im Sinne der SBT als intrinsisch (*Enhance my music content knowledge* $M_{major} = 93.4$, $M_{minor} = 91.3$, $M_{generalist} = 90.1$) und integriert (*become a better music teacher* $M_{major} = 93.6$, $M_{minor} = 91.7$, $M_{generalist} = 90.9$) zu bewerten. Extrinsische Motive im Sinne der externalen Regulation spielen kaum eine Rolle. Es konnten signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen *major*, *minor* und *generalist* hinsichtlich der Gewichtung der motivationalen Aspekte festgestellt werden. So zeigen die Ergebnisse, dass die Motivation der Gruppe *major* stärker von intrinsischen Motiven und sozialer Interaktion geprägt ist, als die der Gruppe *generalist*. Insgesamt kann der Studie lediglich eine mittelmäßige Qualität zugesprochen werden, da die Stichprobe klein und sehr spezifisch ist und das verwendete Instrument zur Messung der Motivation selbst entwickelt und nicht erprobt ist. Angaben, die auf eine zufriedenstellende Konstruktvalidität verweisen könnten, sind nicht in ausreichendem Maß vorhanden.

Gorozidis und Papaioannou (2014) untersuchen die Teilnahmemotivation für eine freiwillige Professionalisierungsmaßnahme zu einem neuem interdisziplinären Schulfach in Griechenland. Darüber hinaus beantworten sie die Frage, ob die Motivation für die Teilnahme an der Fortbildung Voraussagen über die tatsächliche Ausübung des Gelernten erlaubt. Auf Grundlage einer Adaption der

Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST) wurde die Motivation zur Teilnahme an der PM mit 15 Items und einer siebenstufigen Likert-Skala gemessen (Alphawerte der Subskalen $\alpha = .67$ bis $\alpha = .81$). Die Ergebnisse zeigen, dass die relevanten motivationalen Aspekte im Bereich der intrinsischen ($M=5.74$) und identifiziert-regulierten extrinsischen ($M=5.85$) Motivation zu verorten sind. Mit Hilfe von offenen Fragen und der follow-up Interviews kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte aufgrund ihres Motivationsprofils in zwei Gruppen (*autonomous motivation* und *controlled motivation*) eingeteilt werden können. Innerhalb der Gruppe der *controlled motivation* spielten für einen relevanten Teil der Befragten auch external-regulierte extrinsische Motive eine Rolle. Weiterhin konnten die Autor*innen feststellen, dass die Lehrkräfte aus der Gruppe *autonomus motivated* eher eine Umsetzung des Gelernten im Berufsalltag anstrebten, als die Lehrkräfte in der Gruppe der *controlled motivated*. Der Studie kann hohe Qualität zugesprochen werden, da die Standards und Kriterien der Wissenschaftlichkeit in einem zufriedenstellendem Maß erfüllt werden.

McMillan et al. (2016) stellen eine vergleichende Untersuchung zur Motivation für Professionalisierungsmaßnahmen in Irland und Nordirland an und verwenden dafür ein mixed-method Studiendesign. Auf Grundlage der Zweifaktorentheorie von Herzberg⁵ befragten sie Lehrkräfte, die ihren Master als zusätzliche Qualifikation im Lehrberuf machen in Form von Fokusgruppengesprächen und einem Fragebogen. Die Items für letzteren wurden auf Grundlage der Fokusgruppengespräche und unter zur Hilfenahme der Items der TALIS-Umfrage entwickelt. Statistische Angaben zum Messinstrument werden nicht gemacht. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass die motivationalen Aspekte *achievement*, *possibility of growth* und *advancement* maßgeblich wichtig für die

⁵ Die Zweifaktorentheorie nach Herzberg geht davon aus, dass Arbeitszufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit keine Gegensätze sind, sondern zwei Dimensionen, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden: von Motivatoren (motivators) und Hygienefaktoren (hygiene factors). Erstere sind der Arbeit innewohnend und grundlegend für Arbeitszufriedenheit, letztere wirken von außen auf die Arbeitssituation und maßgeblich verantwortlich für Arbeitsunzufriedenheit (vgl. Herzberg, 1968).

Teilnahme an der Weiterbildung sind. Angewendet auf das Kontinuum der SBT handelt es sich dabei um integriert-regulierte extrinsische motivationale Aspekte. Jedoch werden auch die external- und introjiziert-regulierten extrinsischen Motiven *company policy* und *interpersonal relations* von vielen Teilnehmenden genannt. Die Autor*innen unterscheiden ihre Ergebnisse nach *personal*, *school-related* und *system-wide motivational aspects*, wobei die oben genannten Aspekte der ersten Gruppe zugeordnet werden. Der Studie kann lediglich eine geringe Qualität zugesprochen werden, da die Publikation in weiten Teilen lückenhaft ist. Es fehlen genaue Angaben zum Messinstrument und, ob dieses grundlegende Gütekriterien erfüllt. Es werden keine Angaben zu den Ergebnissen der deskriptiven und induktiven Statistik gemacht. Auch das Vorgehen zur Analyse der qualitativen Daten wird nicht transparent gemacht. Die Abbildungen sind nicht ausreichend erläutert und es können auch keine hinlänglichen Rückschlüsse über die Validität der Studie gezogen werden.

Bigby und Firestone (2017) haben sich anhand einer schulinternen und fest etablierten Fortbildungsmaßnahme – einer *teacher study group* – mit den Barrieren und motivationalen Aspekten zur Teilnahme für selbige beschäftigt und die bestehenden sozialen Verflechtungen innerhalb des Kollegiums in ihre Untersuchungen einbezogen. Sie haben mit Hilfe einer Umfrage und anschließenden Interviews untersucht, inwieweit die sozialen Kontakte innerhalb des Kollegiums in Zusammenhang mit der Teilnahme an den PM stehen. Die Umfrage wurde unter Zuhilfenahme etablierter Messinstrumente (*Teacher Professional Development Decision Survey* von Penner und *Deterrents to professional development survey for adult education* von Darkenwald & Valentine) entwickelt. Nach Analyse der Daten wurden die Teilnehmenden für die Interviews nach festen Kriterien ausgewählt und Datenerhebung und Analyse wurden nach Creswell (2014) simultan durchgeführt. Die Autor*innen konnten die Faktoren *intrinsic* (Beispielitem: *interest in continuous learning*) und *student needs* als die Faktoren mit dem höchsten Auswertungsstand identifizieren. Darüber hinaus konnten die Autor*innen einen Zusammenhang zwischen der sozialen

Eingebundenheit im Kollegium und der Teilnahme an der PM ausmachen. Obwohl keine umfassenden Angaben zu den statistischen Ergebnissen der Umfrage dargeboten werden, kann der Studie hohe Qualität zugesprochen werden. Es werden erprobte Messinstrumente verwendet und der Fokus der Studie liegt auf der qualitativen Datenerhebung, dessen Prozess von Kollektion und Analyse transparent und ausführlich dargestellt wird. Aufgrund der Tatsache, dass die Erhebung zu einer sehr spezifischen PM an einer einzelnen Schule stattgefunden hat, sind die Ergebnisse jedoch nur bedingt auf einen größeren Rahmen übertragbar.

6.2 Vergleich der Studien mit Hilfe des Modells der Selbstbestimmungstheorie

Die Ergebnisse der einzelnen Studien wurden zur besseren Vergleichbarkeit auf das Modell der SBT angewendet. Zu diesem Zweck wurden die einzelnen Ergebnisse im Wortlaut der jeweiligen Studie auf dem Kontinuum der Regulationsarten von extrinsischer und intrinsischer Motivation organisiert (Tabelle 5). Nicht alle Ergebnisse konnten eindeutig einer Regulationsart zugeordnet werden, sodass teilweise Doppelnennungen existieren oder fließende Übergänge zwischen den Regulationsarten bestehen. Zur besseren Übersicht werden die Einzelergebnisse aller Studien im Folgenden unter Oberbegriffen hinsichtlich ihrer Motivations- und Regulationsart zusammengeführt. Eine visuelle Darstellung der Oberbegriffe in Bezug auf die SBT findet sich in Tabelle 6.

6.2.1 Motivationale Aspekte nach Regulationsart

External-regulierte extrinsische Motivation

Im Bereich der external-regulierten extrinsischen Motivation haben die Studien verschiedene Faktoren identifiziert, die im Zuge der vorliegenden Arbeit mit den folgenden Oberbegriffen beschrieben werden: *Karriereorientierung & Beförderung* (Rzejak et al. (2014) *Karriereorientierung*; Richter et al. (2019) *occupational promotion*; Kao et al (2011) *occupational promotion*; Bautista et al.

(2018) *occupational promotion*; Bigsby & Firestone (2017) *career advancement*), *finanzielle Anreize* (Hildebrand & Eom (2011) *financial gain motivation*; Bigsby & Firestone (2017) *monetary*; McMillan et al. (2016) *financial incentive*), *externe Anerkennung & sozialer Druck* (Hildebrand & Eom (2011) *external validation*; Kao et al. (2011) *social stimulation*; Richter et al. (2019) *social stimulation*) sowie *institutionelle Vorgaben* (McMillan et al. (2016) *company policy*). Finanzielle Verbesserung als relevanter motivationaler Aspekt konnte von Hildebrand & Eom (2011) ausgemacht werden. Bei McMillan et al. (2016) wurden die institutionellen Vorgaben als relevanter motivationaler Aspekt für die Teilnahme genannt. Hierbei ist festzuhalten, dass die Teilnehmenden freiwillig an der Maßnahme teilnahmen.

Introjiert-regulierte extrinsische Motivation

Als introjiert-regulierte extrinsische Motivation wurde der folgende motivationale Aspekt identifiziert: *externale Erwartungen & sozialer Kontakt* im Sinne von Erwartungshaltungen von Kolleg*innen, die bei den Teilnehmenden die Annahme zur Teilnahmepflicht implizieren (Rzejak et al. (2014) *externale Erwartungsanpassung*; Richter et al. (2019) *external expectations*; Kao et al. (2011) *external expectations*; Bautista et al. (2018) *external expectations*; McMillan et al. (2016) *interpersonal relations*; Bigsby & Firestone (2017) *collegiability*). In keiner der Studien handelt es sich um relevante Nennungen für die Teilnahme an einer oder mehrerer Professionalisierungsmaßnahmen.

Identifiziert-regulierte extrinsische Motivation

Zu den identifiziert-regulierten extrinsischen motivationalen Aspekten gehören die folgenden: *kollegiale Zusammenarbeit* im Sinne einer positiven Haltung gegenüber gemeinsamen Arbeitens (Hildebrand et al. (2011) *collaboration*; Richter et al. (2019) *social contact*; Bigsby & Firestone (2017) *administrative support & organizational goals*) und *Anerkennung & Verantwortung* (McMillan et al. (2016) *regulation / responsibility*; Bigsby & Firestone (2017) *student needs / administrative support / organizational goals*). Bei Bigsby & Firestone 2017 kann die Verantwortung, den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden, als relevanter motivationaler Aspekt identifiziert werden.

Integriert-regulierte extrinsische Motivation

Folgende integriert-regulierte extrinsische Motivationale Aspekte konnten identifiziert werden: *persönliche & berufliche Entwicklung* (Rzejak et al. (2014) *Entwicklungsorientierung*; Hildebrand et al. (2011) *improved teaching*; Richter et al. (2019) *practical enhancement*; Kao et al. (2011) *practical enhancement*; Bautista et al. (2018) *practical enhancement*; McMillan et al. (2016) Achievement / possibility of growth / enhancement), *interne Anerkennung* (Hildebrand et al. (2011) *internal validation*). In allen Studien wurden die motivationalen Aspekte aus der Gruppe der persönlichen und beruflichen Entwicklung als relevante Faktoren für die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen genannt.

Intrinsische Motivation

Folgende intrinsische, motivationale Aspekte wurden genannt: *soziale Interaktion* im Sinne von Freude am Umgang mit anderen Lehrkräften und fachlichem Austausch untereinander, (Rzejak et al. (2014) *soziale Interaktion*; Hildebrand et al. (2011) *collaboration*; Richter et al. (2019) *social contact*; Kao et al. (2011) *social contact*; Bautista et al. (2018) *social contact*; Bigsby & Firestone (2017) *collegiality*); *persönliches Interesse & Weiterentwicklung* (Rzejak et al. (2014) *Entwicklungsorientierung*; Richter et al. (2019) *personal interest*; Kao et al. (2011) *personal interest*; Bautista et al. (2018) *personal interest*) sowie die *Freude an der Sache selbst* (McMillan et al. (2016) *work itself*; Bigsby & Firestone (2017) *intrinsic*). Sowohl Rzejak et al. (2014) als auch Bautista et al. (2018) konnten die soziale Interaktion als relevanten motivationalen Aspekt identifizieren. Rzejak et al. (2014) konnten diesen motivationalen Aspekt jedoch nicht eindeutig der intrinsischen Motivation zuordnen, da die entsprechenden Items auch extrinsische motivationale Aspekte hinsichtlich dieser Kategorie abfragen. In drei Studien wurde das persönliche Interesse und der Wunsch nach Weiterentwicklung (Richter et al. (2019); Kao et al. (2011) Bautista et al. (2018)) und in einem Fall die Freude an der Sache selbst (Bigsby & Firestone (2017)) als relevante motivationale Aspekte identifiziert.

Die Ergebnisse von Jansen in de Wal et al. (2014) konnten in die differenzierte Auflistung der Ergebnisse nicht einbezogen werden, da die in dieser Studie erlangten Ergebnisse nicht detailliert genug dargestellt wurden, um sie in die in dieser Arbeit generierten Obergruppen der SBT einzuordnen. Eine Einordnung auf dem Kontinuum der SBT ist jedoch möglich: Jansen in de Wal et al. (2014) identifizieren vier Gruppen, deren relevanteste der *moderately motivated teachers* sich in den Bereich der integriert-regulierten extrinsischen Motivation einordnen lässt. Auch Gorozidis und Papaioannou (2018) identifizieren zwar Motivationsgruppen, die den Regulationsarten der SBT entsprechen, geben aber keine ausführlichen Daten zu den einzelnen motivationalen Aspekten innerhalb dieser Gruppen. Die relevanten Antworten sind jedoch auch bei dieser Studie im selbstbestimmten Bereich der Regulation zu finden (identifiziert-regulierte extrinsische Motivation und intrinsische Motivation).

6.2.2 Globale Betrachtung der Ergebnisse

Alle einbezogenen Studien untersuchen die motivationalen Aspekte für die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrkräften, wobei dieses Vorhaben zumeist mit einer oder mehreren weiteren Forschungsfragen verknüpft ist. Die Ergebnisse aller Studien machen deutlich, dass es eine große Diversität an motivationalen Aspekten gibt, welche sowohl extrinsisch als auch intrinsisch sind und sich auf dem gesamten Kontinuum der Regulationsarten einordnen lassen. Alle Studien kommen zu dem Ergebnis, dass extrinsische, motivationale Aspekte external-introjiert-regulierter Art, wie Karriereorientierung, monetäre Anreize oder institutionelle Vorgaben, zwar eine Rolle für die Teilnahme an Fortbildungen spielen, es sich hierbei jedoch nicht um relevante motivationale Faktoren handelt. Ein Beispiel dafür ist das external-regulierte Motiv auf eine langfristig deutliche Verbesserung der finanziellen Lage (Hildebrand & Eom (2011)). Die relevanten motivationalen Aspekte finden sich, wie in der tabellarischen Darstellung (Tabelle 5) deutlich wird, in der Regel am selbstbestimmten Ende des Regulationskontinuums wieder. Identifiziert-regulierte, integriert-regulierte und intrinsische Motivationen werden in fast allen Studien als maßgeblich relevant für

die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen genannt. Auffällig ist, dass der Aspekt der sozialen Interaktion kaum bedeutsam erscheint, weder als intrinsischer motivationaler Aspekt im Sinne der Freude am Austausch mit anderen noch als extrinsischer motivationaler Aspekt im Sinne von gesellschaftlich-kollegialem Druck, an Fortbildungen teilzunehmen. Zwar wird dieser Aspekt in vielen Studien berücksichtigt, jedoch erfolgt die Nennung nicht in einem relevanten Ausmaß.

Insgesamt konnten anhand der Ergebnisse der zu Grunde liegenden Studien zwölf Obergruppen motivationaler Aspekte identifiziert werden, die sich auf dem Kontinuum der Regulationsarten einordnen lassen. Innerhalb der Obergruppe der *persönlichen & beruflichen Weiterentwicklung*, welche zur identifiziert-regulierten extrinsischen Motivation gehört, konnten am meisten relevante motivationale Aspekte identifiziert werden.

7. Diskussion

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gilt zum einen den motivationalen Aspekten, welche der Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen zu Grunde liegen (vgl. F1). Insgesamt konnten zwölf Oberbegriffe für die Beschreibung der diversen motivationalen Aspekte gefunden werden: *Karriereorientierung & Beförderung, finanzielle Anreize, externe Anerkennung & sozialer Druck, institutionelle Vorgaben, externale Erwartungen & sozialer Kontakt, kollegiale Zusammenarbeit, Anerkennung & Verantwortung, persönliche & berufliche Weiterentwicklung, interne Anerkennung, soziale Interaktion, Freude an der Sache selbst* sowie *persönliche Interesse & Weiterentwicklung*. Bei Betrachtung der Ergebnisse ist auffällig, dass alle Studien zu einem ähnlichen Ergebnis hinsichtlich der grundsätzlichen Teilnahmemotivation für Professionalisierungsmaßnahmen kommen, nämlich, dass insbesondere intrinsische und integriert-regulierte motivationale Aspekte eine relevante Rolle für die Teilnahme darstellen, wobei insbesondere die Bereiche der *persönlichen & beruflichen Weiterentwicklung* sowie des *persönlichen Interesses* von Bedeutung sind. Diese lässt als Rückschluss

zu, dass das Angebot von Professionalisierungsmaßnahmen den Interessen der befragten Lehrkräfte entspricht. Einschränkend gilt zu berücksichtigen, dass einige der Studien im Kontext einer speziellen Professionalisierungsmaßnahme stattfanden (Kao et al. 2011; McMillan et al. 2016; Gorozidis & Papaioannou 2014; Bigsby & Firestone 2017; Hildebrand & Eom 2011) und die befragten Lehrkräfte somit in der Regel bereits freiwillig eine Teilnahmeentscheidung getroffen hatten. Somit liegt die Vermutung nahe, dass es sich ohnehin um motivierte Lehrer*innen handelt und, dass das sehr positive Ergebnis somit einen gewissen Grad an Verfälschung aufweisen kann. Auffällig ist außerdem, dass die Studien, die einen mixed-method Ansatz gewählt haben, mehr motivationale Aspekte identifiziert-regulierter Art entdecken konnten, während die quantitativen Studien zumeist motivationale Aspekte an den jeweiligen Enden des Regulationskontinuums identifizierten. Die follow-up Interviews und offenen Antwortmöglichkeiten, die einen differenzierteren Blick auf die individuellen Motivationsfacetten der Teilnehmenden erlauben, können als Grund für dieses Phänomen angenommen werden. Gleichzeitig führten sie bei der Darstellung der Ergebnisse in dem Kontext dieser Arbeit jedoch auch zu der Schwierigkeit, den so ermittelten Daten passende Oberbegriffe zuzuordnen. Auch die Bewertung dieser Antworten fällt schwerer, da es sich teilweise um Einfachnennungen handelt und die Gewichtung nicht eindeutig zu beurteilen ist.

Die inhaltliche Dimension der motivationalen Aspekte lässt darauf schließen, dass die Lehrkräfte ein hohes Maß an Motivation aufweisen, ihre Lehrmethoden und praktischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu verbessern und zu erweitern. In diesem Kontext sind sowohl der Wunsch nach persönlicher Entwicklung als auch das Wohl der Schüler*innen – als Profiteur*innen von qualifizierten Lehrkräften – relevante motivationale Aspekte. Darüber hinaus spielt das persönliche Interesse an fachlichen Inhalten sowie methodischen Neuerungen und didaktischen Innovationen eine wichtige Rolle bezüglich der Teilnahmemotivation. Zwar liegen auch weniger selbstbestimmte, extrinsische, motivationale Aspekte der Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen zu Grunde, jedoch erfahren diese Bereiche –

etwa external-regulierte Faktoren wie beispielsweise monetäre Anreize, erweiterte Karrieremöglichkeiten oder externe Erwartungen (etwa von Kolleg*innen oder Vorgesetzten) – in fast allen Studien keine relevanten Nennungen. Vor diesem Hintergrund kann die zweite Forschungsfrage nach der Rolle von intrinsischer und extrinsischer Motivation (vgl. F2) dahingehend beantwortet werden, dass zwar beide Motivationsarten relevant sind für die teils divergierende Teilnahmemotivation, dass im Bereich der extrinsischen Motivation jedoch insbesondere der Bereich der selbstbestimmten Regulationsarten eine Rolle spielt.

Das ist positiv zu bewerten, da wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Folge externale Aspekte der Motivation negative Auswirkungen auf den Lernzuwachs der Teilnehmenden haben können und darüber hinaus die Möglichkeiten der intrinsischen Motivation minimieren:

Also, research revealed that not only tangible rewards but also threats, deadlines, directives, pressured evaluations, and imposed goals diminish intrinsic motivation because, like tangible rewards, they conduce toward an external perceived locus of causality. (Deci & Ryan, 2000, S. 70)

Daher erscheint es nicht sinnvoll, die äußeren Anreizfaktoren im Sinne der externalen Regulation zu erhöhen und diese als motivationale Aspekte für die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen zu stärken. Bei den Studien, in denen external- und introjiziert-regulierte motivationale Aspekte eine relevante Rolle spielen (Hildebrand & Eom (2011); McMillan et al. (2016)), besteht zwar ein stark regulierender Kontext im Sinne von institutionellen Vorgaben oder einer langfristig besseren Bezahlung, allerdings werden in beiden Fällen auch integriert-regulierte Aspekte als relevante Teilnahmemotivation genannt. Diese zu stärken erscheint auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse der Motivationsforschung sinnvoller. Es bleibt jedoch für eine abschließende Empfehlung zu untersuchen, inwiefern die externalen Anreize und Vorgaben in diesen konkreten Fällen einen tatsächlichen negativen Einfluss beispielsweise auf den Lernzuwachs der Teilnehmenden hatten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Vielzahl von motivationalen Aspekten der Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrkräften zu Grunde liegen. Diese können auf dem gesamten Kontinuum der Regulationsarten der Selbstbestimmung verortet werden, von besonderer Relevanz sind jedoch die motivationalen Aspekte integriert-regulierten extrinsischen sowie der intrinsischen Motivation.

7.1 Implikationen

Die Ergebnisse dieses Reviews unterstreichen die Forderung nach einer breiten Auswahl von Fortbildungsangeboten, die es Lehrkräften erlaubt, nach ihrem persönlichen Interessen und unter Berücksichtigung ihrer eigenen Lehr- und Lernbiografie Inhalte auszuwählen. Die Ergebnisse dieser Arbeit machen deutlich, dass der Wunsch nach Erweiterung und Entwicklung der methodisch-didaktischen Fähigkeiten sowie der pädagogischen und fachlichen Wissensstände ein Anliegen der Lehrkräfte ist und ein maßgeblicher motivationaler Aspekt für die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse erscheint es sinnvoll, das Angebot von Fortbildungsinhalten in diesen Bereichen zu erweitern, um den potenziell Teilnehmenden eine große Bandbreite an Professionalisierungsmaßnahmen anbieten zu können, die den integriert-regulierten und intrinsischen motivationale Aspekte gerecht werden. In diesem Kontext erscheint es wichtig, den potenziell Teilnehmenden ein möglichst großes Maß an Wahlmöglichkeiten zu eröffnen, da die motivationalen Aspekte des persönlichen Interesses und der individuellen Entwicklungsorientierung entsprechend mit sehr unterschiedlichen Angeboten erfüllt werden können. Deci und Ryan verweisen auf Studien, die den positiven Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Lernerfolg deutlich machen (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 233–234), sodass davon ausgegangen werden kann, dass derart motivierte Lehrkräfte die so erlangten Erkenntnisse besser aufnehmen und entsprechend in ihren Berufsalltag weitertragen. Gorozidis & Papaioannou (2014) verweisen auf eine breite empirische Evidenz hinsichtlich des Zusammenhangs von selbstbestimmt erlebter Motivation und positivem Outcome wie „optimism, job

satisfaction, affective and normative commitment, well-being and self reported health“ (Goroziadis & Papaioannou, 2014, S. 3). Es konnten auch positive Zusammenhänge zwischen der motivationalen Einstellung von Lehrkräften und dem Lernverhalten von Schüler*innen festgestellt werden (vgl. Demir, 2011, S. 1404).

All diese Ergebnisse unterstreichen, dass das Angebot von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Nachfrage der Lehrkräfte angepasst werden sollte, damit weiterhin motivationale Aspekte der integriert-regulierten und intrinsischen Art maßgeblich für die Teilnahme sind und auch befriedigt werden. In diesem Zusammenhang ist es nötig, dass die Nachfrage regelmäßig und flächendeckend überprüft wird und die anbietenden Institutionen flexibel und zeitgemäß darauf reagieren. Darüber hinaus sollte von organisatorischer Seite aus – angefangen auf politischer Ebene, über schulorganisatorische Strukturen bis hin zur individuellen Umsetzung durch die Lehrkraft – der Anspruch gelten, den Lehrkräften möglichst viel Freiraum in der Wahl und Umsetzung von Professionalisierungsmaßnahmen einzuräumen.

Die Ergebnisse in Bezug auf die eingeschränkte Relevanz external-regulierter und introjiziert-regulierter motivationaler Aspekte erlauben erste Schlussfolgerungen dahingehend, dass die stärkere externe, restriktive Steuerung an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, nicht sinnvoll ist. Insbesondere in Deutschland, wo mit dem Abschluss einer Professionalisierungsmaßnahme in der Regel keine bessere Bezahlung einhergeht, erscheint eine solche Maßnahme nicht zielführend, um die Teilnahmemotivation positiv zu beeinflussen. Angesichts der föderalen Struktur der deutschen Bildungslandschaft ist ohnehin kaum anzunehmen, dass sich bundesweite Regelungen durchsetzen ließen, die eine flächendeckende Teilnahme an qualitativ hochwertigen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sicherstellen könnten. Umso wichtiger erscheint die Ausweitung oben genannter dezentraler und vielfältiger Angebote, die auf die individuellen Interessen deutscher Lehrkräfte abzielen.

7.2 Limitationen

Zwar deuten die einbezogenen Studien auf ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Motivation zur Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen hin, jedoch sollten diese Ergebnisse mit Bedacht gelesen werden, da die Vergleichbarkeit der Studien einigen Limitationen unterliegt. Die einbezogenen Studien verfolgen zum Teil sehr verschiedene Untersuchungsschwerpunkte und die motivationalen Aspekte für die Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen stellen zumeist nur einen kleinen Teil der Untersuchung dar. Aus diesem Grund ist der Vergleich der Studien nur unter Vereinfachung der Ergebnisse möglich, was die Gefahr von Verfälschungen birgt, da die Ergebnisse der Einzelstudien gegebenenfalls nicht in ihrer Komplexität betrachtet werden können. Darüber hinaus arbeiten nicht alle Studien mit demselben motivations-theoretischen Rahmen. Studien, die nicht auf Grundlage der SBT erfolgten, könnten bei der Interpretation vor diesem Hintergrund verfälscht eingeordnet worden sein. Selbst Studien, die die SBT zu Grunde gelegt haben, haben teilweise unterschiedliche theoretische Schwerpunkte gesetzt. Die Einordnung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der SBT, wie sie im Rahmen dieser Arbeit erfolgte, dient zur besseren Vergleichbarkeit und einheitlichen Interpretation, weist jedoch ebenso ein Risiko der Ungenauigkeit auf. Auch die qualitativen Unterschiede der Studien erschweren einen Vergleich der Ergebnisse, nicht allen Studien konnte eine hohe Qualität zugesprochen werden. Darüber hinaus weisen die Untersuchungen unterschiedliche Studiendesigns auf, wodurch die Vergleichbarkeit weiterhin eingeschränkt wird. Die Rückschlüsse, die im Rahmen dieser Arbeit auf das deutsche Bildungssystem gezogen werden, sind ebenfalls unter Vorbehalt zu betrachten. Zwar weisen die Ergebnisse innerdeutscher Fortbildungsforschung und beispielsweise der internationalen TALIS Studie Parallelen auf, jedoch bleibt zu bedenken, dass die in dieser Arbeit einbezogenen Studien in acht verschiedenen Ländern durchgeführt wurden. Die bildungspolitischen und arbeitsrechtlichen Voraussetzungen können zum Teil stark von denen in Deutschland abweichen, weshalb Implikationen nicht ohne weitere Prüfung auf

die Situation in Deutschland übertragen werden können. Darüber hinaus ist nicht auszuschließen, dass kulturelle Unterschiede einen Einfluss auf die Wahrnehmung von motivationalen Aspekten haben.

Nicht zuletzt haben die aufgrund der Pandemie mit dem Covid-19 Erreger bestehenden Einschränkungen des öffentlichen und damit auch wissenschaftlichen Lebens, restriktiv auf diese Arbeit eingewirkt, da durch den fehlenden Zugang zu Bibliotheken Printmedien und nicht-digitalisierte Publikationen zeitweise nicht genutzt werden konnten.

7.3 Ausblick

In dieser Studie wurden mit Hilfe einer Datenbankrecherche die relevanten empirischen Untersuchungen zum Thema Teilnahmemotivation von Lehrkräften an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen identifiziert und die Ergebnisse der Studien vor dem Hintergrund der SBT interpretiert, um daraus Implikationen für die Konzeption und Umsetzung von Professionalisierungsmaßnahmen in Deutschland abzuleiten. Aufgrund der bestehenden Limitationen bedarf es jedoch weiterer Forschung, um die hier erlangten Erkenntnisse zu bestätigen und zu erweitern. Um sinnvolle Implikationen insbesondere für die deutsche Fortbildungslandschaft formulieren zu können, sollte eine breit angelegte Studie im deutschen Raum stattfinden. In diesem Kontext wäre es wünschenswert, nicht nur Lehrkräfte zu befragen, die sich bereits (freiwillig) zur Teilnahme an einer Maßnahme entschieden haben, sondern insbesondere diejenigen Stimmen zu hören, die nicht an Fortbildungen teilnehmen oder lediglich den gesetzlichen Vorgaben entsprechend. Da intrinsische Motivation zur Teilnahme als Zielgröße verstanden werden kann, sollte in zukünftiger Forschung ein stärkerer Fokus auf der Frage liegen, wie Fortbildungen konzipiert sein müssen (beispielsweise hinsichtlich Umfang, Zeitpunkt, Ort der Maßnahme), damit Lehrkräfte aus intrinsischem Antrieb teilnehmen. Darüber hinaus sollten neben der Untersuchung der Teilnahmemotivation auch die Barrieren und Hinderungsgründe weiterer Forschung unterzogen werden. Erst die Identifikation von Hinderungsgründen, kann einen Prozess des Abbaus von Teilnahmebarrieren

anstoßen. Da beide Aspekte – Motivation und Barrieren – unmittelbaren Einfluss auf die tatsächliche Teilnahme haben können, sind umfassende Kenntnisse in diesen Bereichen der Schlüssel, um möglichst vielen Lehrkräften möglichst bedarfsgerechte Partizipation zu ermöglichen. Neben diesen Aspekten ist der Einbezug weiterer Erkenntnisse der Fortbildungsforschung ratsam, da beispielsweise Wirksamkeit und Motivation in enger Relation zueinanderstehen und auch Erkenntnisse hinsichtlich des Zusammenhangs der Motivation von Lehrkräften und dem Lernverhalten der Schüler*innen relevant für weitere Implikationen sein können. Ferner kann es ertragreich sein, die Verbindung von Teilnahmemotivation und der Haltung des unmittelbaren Arbeitsumfeldes (also des Kollegiums, der Schulleitung etc.) gegenüber Professionalisierungsmaßnahmen zu untersuchen. Es ist anzunehmen, dass eine bejahende, wertschätzende und unterstützende Haltung der Kolleg*innen, positiven Einfluss auf die Motivation zur Fortbildung hat.

Sowohl in Deutschland als auch weltweit haben in den letzten Jahren verstärkt wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit diesen Themen stattgefunden, sodass angenommen werden kann, dass die empirischen Erkenntnisse in diesem Bereich auch zukünftig zunehmen. Es bleibt zu hoffen, dass aufgrund dieser Befunde politische wie schulinterne Akteure sinnvolle Handlungskonsequenzen ableiten und positive Neuerungen im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften etablieren.

8. Literaturverzeichnis

- Aldorf, A.-M. (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Altrichter, H. (Hrsg.). (2009). *Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch* (Educational Governance, Bd. 7, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bautista, A., Toh, G.-Z. & Wong, J. (2018). Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences. Does specialization make a difference? *Musicae Scientiae*, 22 (2), 196–223.
- Besser, M., Leiss, D. & Klieme, E. (2015). Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 110–122.
- Biggsby, J. B. & Firestone, W. A. (2017). Why Teachers Participate in Professional Development. Lessons from a Schoolwide Teacher Study Group. *The New Educator*, 13 (1), 72–93.
- Böhm, J. (2016). Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern - europäische Trends. In C. Fridrich, R. Klingler, R. Potzmann & W. Greller (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* (Bd. 8, Bd. 8, S. 91–107). Wien: LIT.
- Boshier, R. (1991). Psychometric Properties of the Alternative Form of the Education Participation Scale. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 150–167.
- Bylinski, U., Diedrich, I. & Zschiesche Tilman. (2009). Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Ein Thema für die Fortbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (5), 45–48.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Demir, K. (2011). Teachers' Intrinsic and Extrinsic Motivation as Predictors of Student Engagement. An Application of Self-Determination Theory. *Education Sciences*, 6 (2), 1397–1409. Verfügbar unter <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19820/212073>
- Demmer, M. & Saldern, M. v. (Hrsg.). (2010). *"Helden des Alltags". Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland* (Die deutsche Schule <Münster, Westfalen> / Beiheft, Bd. 11). Münster: Waxmann.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development. Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.). (2018) Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung [Themenheft]. *forum Lehrerfortbildung* (48): DVLfB.
- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) (Hrsg.). (2018) Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in

- Deutschland: Ergebnisse de Projekts Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung [Themenheft]. *forum Lehrerfortbildung* (47): DVLFb.
- Döring, N. (2015). Qualitätskriterien für quantitative empirische Studien. In D. Meister, F. von Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online EEO /* Abschnitt Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Zugriff am 26.05.2020 unter <http://www.nicola-doering.de/wp-content/uploads/2015/01/D%C3%B6ring-2015-Qualit%C3%A4tskriterien-f%C3%BCr-quantitative-empirische-Studien.pdf> (<http://www.nicola-doering.de/publications/>)
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice. (2018). *Laufbahnen für Lehrkräfte in Europa: Zugang, berufliche Weiterentwicklung und Unterstützungsangebote* (Eurydice-Bericht). Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Fridrich, C., Klingler, R., Potzmann, R. & Greller, W. (Hrsg.). (2016). *Forschungsperspektiven* (Bd. 8). Wien: LIT.
- Fussangel, K., Rürüp, M. & Gräsel, C. (2009). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter (Hrsg.), *Neue Steuerung im Schulsystem. Ein Handbuch* (Educational Governance, Bd. 7, 1. Aufl., S. 327–354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göb, N. (2017). Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? *Die Deutsche Schule*, 109 (1), 9–27.
- Göb, N. (2018). *Wirkungen von Lehrerfortbildung. Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz* (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Goroizidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11.
- Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Havard Business review*, 46 (1), 53–62.
- Hildebrandt, S. A. & Eom, M. (2011). Teacher professionalization. Motivational factors and the influence of age. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 416–423.
- Jansen in de Wal, Joost, den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L. & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning. Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27–36.
- 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.
- KMK. (2000). Bremer Erklärung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000.
- KMK. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- KMK. (2017). Lehrkräftefortbildung in den Ländern. Stand 19.12.2017.

- Land Berlin. (2004). Schulgesetz für das Land Berlin. SchulG. Verfügbar unter <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psm&l&max=true&aiz=true#jlr-SchulGBErahmen>
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 511–542). Münster: Waxmann.
- McMillan, D. J., McConnell, B. & O’Sullivan, H. (2014). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42 (1), 150–167.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners (Volume I)*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Pant, H. A. (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Reinold, M. (2016). *Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Richter, D. (2011). *Lebenslanges Lernen von Lehrkräften. Die Bedeutung von Mentoren im Vorbereitungsdienst und die Nutzung beruflicher Lerngelegenheiten*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb-studie-book, Bd. 8680, S. 245–260). Stuttgart: UTB; Waxmann.
- Richter, D., Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1–9.
- Richter, E., Marx, A., Huang, Y. & Richter, D. (2020). Zeiten zum beruflichen Lernen. Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (1), 145–173.
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1021–1043.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb-studie-book, Bd. 8680). Stuttgart: UTB; Waxmann.
- Rzejak, Daniela, Künsting, Josef, Lipowsky, Frank et al. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation - eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal for educational research online* (6), 139–159.
- Stanat, P., Böhme, K., Schipolowski, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2016). *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (1. Auflage, neue Ausgabe). Münster: Waxmann.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.). (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (1. Auflage). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report). Washington D.C.: Regional Education Laboratory Southwest.

9. Anhang

Tab. 2: Recherchetabelle der systematischen Literaturrecherche

Datenbank	Suchbegriff	Kombination	Art des Suchbegriffs	Anzahl Treffer	Bemerkung
PsycInfo	Teacher training		Freitext	41.178	-
	Teachers training		Freitext	33.234	-
	Teacher training programs		Freitext	13.919	-
	Professional development		Freitext	114.640	-
	Professional learning		Freitext	52.817	-
	Teacher training	OR Professional development	Freitext	147.984	-
	Teacher training	OR Professional development YEARS: 2005-2020	Freitext	97.437	-
	Teacher training	AND Motivation YEARS: 2005-2020	Freitext	1144	-
	Teacher training	AND Motivation YEARS: 2005-2020	Titel	7	Download: Gorozidis, Georgios; Papaioannou, Athanasios G. (2014) Teachers Motivation to participate in training and to implement innovation. <i>Teaching and Teacher Education</i> . 39, 1-11. DOI: 10.1016/j.tate.2013.12.001 Woodly, Shaundau A. (2015) Training differences: An exploratory study examining motivation to transfer learning in teacher professional development. <i>Dissertation abstracts international</i> , 76 (4-A(E)).
Professional development	AND Motivation AND Teachers	Freitext	846	-	

		YEARS: 2005-20202			
Professional development	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-20202	Titel	20	<p>Download:</p> <p>Copeland, Daelynn M. (2018) The Effects of Active Learning on Professional Development Motivation in Early Childhood Teachers. <i>Dissertation Abstracts International</i>, 80 (5-A(E)). → nicht online zugänglich</p> <p>Andersson, Catrina; Palm, Torulf (2018) Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective. <i>Assessment in Education: Principles, Policy & Practice</i>, 25(6), 576-597.</p> <p>Bautista, Alfredo; Toh, Guo-Zheng; Wong, Joanne (2018) Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference? <i>Musicae scientiae</i>, 22(2), 196-223. DOI: 10.1177/1029864916678654</p> <p>Crawford, Amy K. (2018) Self-Determination Theory and middle school mathematics teachers: Understanding the motivation to attain professional development. <i>Dissertation abstracts international</i>, 79 (1-A(E)).</p> <p>Liu, Wan-shuai; Li, Xiao-Wen; Zou, Yu-mei (2019) The Formation of Teachers' Intrinsic Motivation in Professional Development. <i>Integrative psychological and behavioral science</i>, 53(3), 418-430. DOI: 10.1007/s12124-018-9465-3</p> <p>Grove, Crissie (2008) The importance of values-alignment within a role-hierarchy to foster teachers' motivation for implementing professional development. <i>Dissertation Abstracts International</i>, 69(7-A).</p> <p>Barsby, Carol E. (2008) Reading calibration: Quantitative study exploring the extent calibration affects teachers' motivation to pursue professional development. <i>Dissertation Abstracts International</i>, 68 (9-A).</p>	
Professional learning	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-2020	Freitext	766	-	

	Professional learning	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-2020	Titel	7	-
	Teacher training programs	AND Motivation YEARS: 2005-2020	Freitext	428	-
	Teacher training programs	AND Motivation YEARS: 2005-2020	Titel	0	-
	Continuing Education	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-2020	Freitext	85	Download: Durksen, Tracy L.; Klassen, Robert M.; Daniels, Lia M. (2017) Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. <i>Teaching and teacher education</i> , 67, 53-66. DOI: 10.1016/j.tate.2017.05.011
	Continuing Education	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-2020	Titel	0	-
ERIC	Teacher training		Freitext	98.229	-
	Teachers Training		Freitext	69.508	-
	Teacher training programs		Freitext	42.529	-
	Professional development		Freitext	89.741	-
	Teacher training	OR Professional development	Freitext	171.907	-
	Teacher training	OR Professional development YEARS: 2005-2020	Freitext	66.763	-

	Teacher training	AND Motivation YEARS: 2005-2020	Freitext	1.518	-
	Teacher training	AND Motivation YEARS: 2005-2020	Titel	9	Download: Pfungsthorn, Joanna; Czura, Anna (2017) Student teachers' intrinsic motivation during a short-term teacher training course abroad. <i>Language, Culture and Curriculum</i> , 30 (2),107-128. DOI: 10.1080/07908318.2016.1251942
	Professional development	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-2020	Freitext	1.451	-
	Professional development	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-20202	Titel	18	Download: Truong, My Thi; Murray, Jill (2019) Understanding Language Teacher Motivation in Online Professional Development: A Study of Vietnamese EFL Teachers. <i>The Electronic Journal for English as a Second Language</i> , 24 (3), 1–22. de Brabander, Cornelis J.; Glastra, Folke J. (2018) Testing a Unified Model of Task-Specific Motivation: How Teachers Appraise Three Professional Development Activities <i>Frontline Learning Research</i> , 6 (1), 54-76. Karimi, Mohammad Nabi; Hosseini Zade, Samane Saddat (2019) Teachers' Use of Motivational Strategies: Effects of a Motivation-Oriented Professional Development Course. <i>Innovation in Language Learning and Teaching</i> , 13 (2), 194-204. Caddle, Mary C.; Bautista, Alfredo; Brizuela, Bárbara M.; Sharpe, Sheree T. (2016) Evaluating Mathematics Teachers' Professional Development Motivations and Needs. <i>REDIMAT - Journal of Research in Mathematics Education</i> , 5 (2),112-134. McMillan, Dorothy J.; McConnell; Barbara; O'Sullivan, Helen (2016) Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. <i>Professional Development in Education</i> , 42 (1), 150-167. DOI: 10.1080/19415257.2014.952044
	Professional learning	AND Motivation	Freitext	1223	-

		AND Teachers YEARS: 2005-2020			
	Professional learning	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-2020	Titel	6	Download: Power, Keith; Goodnough, Karen (2019) Fostering teachers' autonomous motivation during professional learning: a self-determination theory perspective. <i>Teaching Education</i> ,30(3), 278-298. DOI:10.1080/10476210.2018.1465035 McDonald, Lex (2012) Learning, Motivation, and Transfer: Successful Teacher Professional Development. <i>Teacher Education and Practice</i> , 25 (2), 271-286. → nicht online zugänglich Kao, Chia-Pin; Wu, Ying-Tien; Tsai, Chin-Chung. (2011) Elementary School Teachers' Motivation toward Web-Based Professional Development, and the Relationship with Internet Self-Efficacy and Belief about Web-Based Learning. <i>Teaching and Teacher Education</i> , 27 (2), 406-415.
	Teacher training programs	AND Motivation YEARS: 2005-2020	Freitext	543	-
	Teacher training programs	AND Motivation YEARS: 2005-2020	Titel	2	-
	Continuing Education	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-2020	Freitext	460	-
	Continuing Education	AND Motivation AND Teachers YEARS: 2005-2020	Titel	0	
FIS Bildung	Teacher training		Freitext	2849	-

(ohne erweiterte Suche in ERIC)	Teachers training		Freitext	2.867	-
	Teacher training programs		Freitext	255	-
	Professional development		Freitext	2.985	-
	Professional learning		Freitext	2.482	-
	Teacher training	OR Professional development	Freitext	5.434	-
	Teacher training	AND Motivation	Freitext	127	-
	Teacher training	AND Motivation	Titel	5	-
	Professional development	AND Motivation AND Teacher*	Freitext	62	Download: Lipowsky, Frank; Rzejak, Daniela (2018) Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. <i>Bildung und Erziehung</i> , 70 (4). DOI: https://doi.org/10.7788/bue-2017-700402
	Professional development	AND Motivation AND Teacher*	Titel	0	
	Professional learning	AND Motivation AND Teacher*	Freitext	85	-
Professional learning	AND Motivation AND Teacher*	Titel	2	-	
Teacher training programs	AND Motivation	Freitext	16	Download: Franc, Daniele (2017) Institutionalisierte fremdsprachliche Fortbildungen für Grundschullehrkräfte. Eine empirische Studie am Beispiel der Fortbildungsinitiative "Englisch in der Grundschule" der Regierung von Schwaben. <i>Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät.</i>	

	Teacher training programs	AND Motivation	Titel	0	
	Continuing Education	AND Motivation AND Teacher*	Freitext	12	-
	Continuing Education	AND Motivation AND Teacher*	Titel	0	
FIS Bildung (Ohne erweiterte Suche in ERIC)	Fortbildung	ODER Weiterbildung	Freitext	70629	-
	Fortbildung	ODER Weiterbildung	Schlagwörter	46.120	-
	Lehrerfortbildung		Schlagwörter	11.368	-
	Lehrerfortbildung		Freitext	14.294	-
	Lehrerfortbildung		Titel	1.455	-
	Lehrkräftefort-bildung		Freitext	23	-
	Lehrkräftefort-bildung		Schlagwörter	0	
	Lehrkräftefort-bildung		Titel	17	-
	Lehrkräftefort-bildung	UND Motivation	Freitext	0	
	Lehrerfortbildung	UND Motivation	Freitext	396	-
	Lehrerfortbildung	UND Motivation	Schlagwörter	288	-
	Lehrerfortbildung	UND Motivation	Titel	0	
	Lehrerfortbildung	UND Motivation	1) Titel 2) Schlagwörter	25	-
	Fortbildung	UND Motivation	Freitext	605	Download: Gorges, Julia; Neumann, Phillip; Lütje-Klose, Birgit; Wild, Elke (2017) Dimensionen inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen. <i>Empirische</i>

					<p><i>Sonderpädagogik</i>, 3, 199-214.</p> <p>Vanthournout, Gert; Kyndt, Eva; Gijbels, David; Van den Bossche, Piet (2015) Understanding the direct and indirect relations between motivation to participate, goal orientation and the use of self-regulation strategies during a formal training. <i>Zeitschrift für Erziehungswissenschaft</i>, 18, 89–106. DOI: 10.1007/s11618-014-0601-7</p> <p>Schambeck, Arne (2014) Attraktivität von Fortbildungsqualifikationen - Interview mit Absolventinnen und Absolventen zu ihren Motiven, Erfahrungen und beruflichen Perspektiven. <i>Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis</i>, 43 (4), 14-17.</p>
	Fortbildung und Weiterbildung	UND Motivation	Schlagwörter	165	-
	Fortbildung und Weiterbildung	UND Motivation	Freitext	4.382	-
	Fortbildung und Weiterbildung	UND Motivation UND Lehrer	Freitext	0	-
	Fortbildung	UND Motivation UND Lehrer	Freitext	18	<p>Download:</p> <p>Benning , Anna (2018) Aufgaben und Herausforderungen für die universitäre Lehrerfortbildung. <i>Pädagogik</i>, 70(10), 38-41, → nicht online zugänglich</p>

Tab. 4: Charakteristika der eingeschlossenen Studien

Studie	Untersuchungsgegenstand	Motivations-theoretischer Rahmen	Studiendesign	Auswertungsmethoden	Stichprobe
<p>1</p> <p>Rzejak; Daniela; Künsting; Josef; Lipowsky; Frank; Fischer; Elisabeth; Dezhgahi; Uwe; Reichardt; Anke (2014)</p> <p>Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation - eine faktorenanalytische Betrachtung.</p>	<p>Entwicklung eines Instruments zur Messung von Lehrerfortbildungsmotivation auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie mit faktorenanalytischer Prüfung</p> <p>(1) Lassen sich vier distinkte Motivationsfacetten (<i>soziale Interaktion, Externale Erwartungsanpassung, Karriereorientierung, Entwicklungsorientierung</i>) mit einem zur Diagnose von Lehrerfortbildungsmotivation neu entwickelten Instrument faktoriell trennen?</p>	<p>Selbstbestimmungstheorie</p>	<p>Quantitatives Design</p> <p>Fragebogen</p> <ul style="list-style-type: none"> - demographische Daten - Motivation (41 Items) - Lernzielorientierung (7 Items) - berufliche Belastung (10 Items) - Wirksamkeitsüberzeugung (7 Items) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploratorische Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation - Scree-Test - Konstruktvalidierung via bivariater Korrelationsanalyse (Pearson) Hauptkomponentenanalyse 	<p>n=102 (Lehrkräfte von vier Gesamtschulen und fünf Gymnasien in Hessen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - freiwillige Teilnahme an Pilotstudie „Teilnahme an Fortbildungen“ <p>Weiblich: 68.7 % Männlich: 31,3% → entspricht etwa hessischem Landesdurchschnitt LK</p> <p>Stundendeputat: ø 22 Unterrichtsstunden → unter hessischem Durchschnitt (ø 25-27 US)</p> <p>Kontaktaufnahme: Telefonisch mit Schulleitung, ausreichend Fragebögen vor Ort, 3-4 Wochen Bearbeitungszeitraum</p>
<p>2</p> <p>Jansen in de Wal, Joost; den Brok, Perry J.; Hooijer, Janneke G.; Martens, Rob L.; van den Beemt, Antoine (2014)</p> <p>Teachers' engagement in professional learning:</p>	<p>Untersuchung verschiedener Profile motivationaler Dimensionen von Lehrkräften bezüglich der Teilnahme an Professionalisierungsmaßnahmen</p>	<p>Selbstbestimmungstheorie</p>	<p>Quantitatives Design</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstauskunft über Teilnahme am PM (TPD @work Scale → geprüftes Instrument) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reliabilitätsanalyse (Cronbachs Alpha) und Konstruktvalidität (CFA) - Reliabilitätsanalyse 	<p>n=2360 (Lehrkräfte von 99 weiterführenden Schulen in den Niederlanden)</p> <p>weiblich: 46.2% männlich: 53.8 % → Anteil männlicher Teilnehmer leicht unter</p>

	Exploring motivational profiles.	<ul style="list-style-type: none"> - What qualitatively different profiles of motivational dimensions can be distinguished among teachers in relation to TPL? - To what extent is teachers' profile membership related to their psychological need satisfaction? - To what extent do teachers that have different motivational profiles for TPL differ in their TPL engagement? 		<ul style="list-style-type: none"> - Motivation für PM (Adaption Academic Self Regulation Scale → geprüftes Instrument) - Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse (Adaption der Basic Psychological Needs Scale → geprüftes Instrument) 	<ul style="list-style-type: none"> (Cronbachs Alpha) und Konstruktvalidität (CFA) - Reliabilitätsanalyse (Cronbachs Alpha) und Konstruktvalidität (CFA) Gesamtanalyse zur Profilbildung: - Latent profile analysis - Logistic regression analysis 	<ul style="list-style-type: none"> Landesdurchschnitt Altersdurchschnitt (\bar{x} 49.45) etwas über Landesdurchschnitt Qualifikation insgesamt etwas über Landesdurchschnitt Kontaktaufnahme: Via E-Mail über nationale Datenbank; Datenschutzinformationen und Lotterieteilnahmemöglichkeit,
3	Hildebrandt, Susan A.; Eom, Minhee (2011) Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age.	<p>Untersuchung motivationaler Faktoren für PM von Lehrkräften und der Einfluss von Alter auf diese Faktoren</p> <p>(1) What are the motivations for teachers to become professionalized? (2) Is age related to motivations for teacher professionalization?</p>	Selbstbestimmungstheorie	<p>Quantitatives Design</p> <p>Teil 1: Motivation für PM (24 Items) Sechsstufige Antwortskala</p> <p>Teil 2: Demographische Daten (22 Items) Drop Down Auswahlmenü</p>	<p>Pilotstudie: Validität: Originalizitate/Items aus anderen Forschungsergebnissen Reliabilität: $\alpha = .88$</p> <p>Exploratory factor analysis (EFA) (→ Maximum Likelihood) VARIMAX-Rotation</p> <p>ANOVA + Post hoc Tukey analysis</p>	<p>n=429</p> <p>National Board certified teachers of foreign language in the USA</p> <p>Antwortrate der Gesamtgruppe: 53.32%</p> <p>Kontaktaufnahmen: Identifizierung über Website, Kontakt via Mail oder Post; Datensammlung: 3 Wochen</p>
4	Richter, Dirk; Kleinknecht, Marc; Gröschner, Alexander (2019) What motivates teachers to participate in	<p>Untersuchung der Teilnahmemotivation für PM von Lehrkräften und Untersuchung des Zusammenhangs von</p>	Adaption der Education Participation Scale (EPS) von Boshier	<p>Quantitatives Design</p> <p>Teil 1 Motivation für PM (15 Items)</p>	<p>Faktorenanalyse (CFA)</p> <p>Logistic regression analysis</p>	<p>Daten des IQB-Ländervergleichs 2012</p> <p>n=4053 (Mathe und Naturwissenschaftslehrkräfte)</p>

	<p>professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities.</p>	<p>Motivation und tatsächlicher Teilnahme</p> <p>(1) What motivates teachers to take part in PD activities? To what extent are teachers' motivational orientations correlated – that is, do teachers motivated by one aspect of PD also tend to be motivated by other aspects? (2) How does teachers' motivation predict the uptake of PD activities? Do we find differential relationships between different motivational orientations and the uptake of PD activities in different content areas?</p>		<p>Teil 2 Auflistung von PM</p> <p>Teil 3 Kontrollvariablen (Arbeitserfahrung, Schulform, Arbeitsbelastung)</p>		<p>) Keine Angaben zur Repräsentativität</p>
5	<p>Kao, Chia-Pin; Wu, Ying-Tien; Tsai, Chin-Chung (2011)</p> <p>Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning.</p>	<p>Untersuchung von Motivation für webbasiertes PM und dem Zusammenhang verschiedener Co-Variablen mit Motivation sowie des Zusammenhangs mit Teilnahme an weiteren online PM</p> <p>(1) What motivation toward web-based professional development do the elementary school teachers have? (2) Do the teacher background characteristics, such as gender, age and internet experience, make any difference to their</p>	<p>Adaption der Educational Participation Scale (EPS) von Boshier</p>	<p>Quantitatives Design</p> <p>Teil 1 Motivation: Entwicklung der Motivation toward web-based Professional Development Survey (MWPD) (36 Items)</p> <p>Teil 2 Internet Selbstwirksamkeit (16 Items)</p> <p>Teil 3 Annahmen über webbasiertes Lernen (22 Items)</p>	<p>Faktorenanalyse</p> <p>t-test</p> <p>ANOVA</p> <p>Korrelationsanalyse</p> <p>Multiple Regressionsanalyse</p>	<p>n=484 Grundschullehrkräfte aus 30 Schulen</p> <p>zufällige Auswahl der Teilnehmenden</p> <p>repräsentativ bzgl. Geschlecht und Alter</p>

		<p>motivation toward web-based professional development?</p> <p>(3) What are the relationships between the teachers' Internet self-efficacy and their motivation toward web-based professional learning?</p> <p>(4) What are the relationships between the teachers' beliefs about web-based learning and their motivation toward web-based professional development?</p> <p>(5) Through regression analysis, can the teachers' Internet self-efficacy and beliefs about web-based learning be used to make significant predictions about their motivation toward web-based PD?</p>				
6	<p>Bautista, Alfredo; Toh, Guo-Zheng; Wong, Joanne (2018)</p> <p>Primary school music teachers' professional development motivations, needs, and preferences: Does specialization make a difference?</p>	<p>Untersuchung von Motivation für PM sowie die Bedürfnisse und Präferenzen hinsichtlich PM von Grundschul-Musiklehrkräften.</p> <p>Untersuchung, ob der Grad an Professionalisierung Einfluss auf die Ergebnisse hat.</p> <p>(1) How motivated are teachers with different specialization to engage in music-specific PD?</p> <p>(2) What are the motives that drive them?</p>	Keine Angabe	<p>Quantitatives Design</p> <p>Pilotstudie n=12</p> <p>Teil 1 Demographische Daten</p> <p>Teil 2 Verständnis von PM / Motivation für PM</p> <p>Teil 3 Erfahrungen mit PM</p> <p>Teil 4</p>	<p>Deskriptive Statistik</p> <p>Chi-Square Test</p> <p>ANOVA</p> <p>Post hoc Scheffé Test</p> <p>Faktorenanalyse (EFA)</p>	<p>n=286 Grundschul-Musiklehrkräfte in Singapore</p> <p>→ entspricht 40% der Gesamtgruppe (Grundschul-Musiklehrkräfte)</p> <p>→ leichte Abweichungen von Landesdurchschnitt in Bezug auf Geschlecht</p> <p>Kontaktaufnahme: Schulleitung via E-mail; inkl. Link zum Weiterleiten, Datenschutz-Ok vor Start der Umfrage</p>

		<p>(3) What perceived need for further training do teachers with different levels of specialization have? What specific areas do they want to learn about within PD settings?</p> <p>(4) Who are the preferred PD facilitators for teachers with different specialization levels?</p> <p>(5) What are the preferred PD formats for music teachers with different specialization levels?</p>		Bedürfnisse und Präferenzen		
7	<p>Gorozidis, Georgios; Papaioannou, Athanasios G. (2014)</p> <p>Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations</p>	<p>Untersuchung von Teilnahmemotivation für PM und Zusammenhang Motivation Intention für Umsetzung des Erlernten</p> <p>(1) Why do teachers take part in training programs promoting educational innovation if participation is voluntary?</p> <p>(2) Do all types of motivation optimally influence teacher intentions for future involvement with innovation?</p>	<p>Selbstbestimmungstheorie</p> <p>In Kombination mit der Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST) nach Fernet et al. 2008</p>	<p>Mixed-methods Design (concurrent transformative approach)</p> <p>Zweimalige Erhebung quantitativer und qualitativer Daten (offene Fragen, geschlossene Fragen, schriftliche Interviews)</p> <p>Erste Erhebung: Teilnahmemotivation quantitativ: Adaption der WTMST (15 Items) Qualitativ: 2 offene Fragen</p> <p>Zweite Erhebung: Unterrichtsmotivation Adaption der WTMST (15</p>	<p>Erste Erhebung (quantitativ): Cronbachs Alpha CFA</p> <p>Zweite Erhebung (quantitativ): Cronbachs Alpha CFA</p> <p>Insgesamt 2 x SEM</p> <p>Qualitativ: a) Vorbereitung und Organisation der Daten b) generellen Eindruck durch erstes Lesen c) umfassendes coding, kreieren von codes und Kategorien (nach Creswell, 2003)</p>	<p>n= 218 Lehrkräfte weiterführender Schulen aller Fächer, die an spezifischer PM teilnehmen</p> <p>n=218 (erste Erhebung) n=71 (beide Erhebungen) n=4 Interview</p> <p>Repräsentativ bzgl. Geographischer Verteilung und Arbeitserfahrung, nicht repräsentativ bzgl. Geschlecht und Qualifikation</p> <p>Kontaktaufnahme: Alle Teilnehmenden der PM via E-Mail; Umfrage per Mail mit Link, zwei Erinnerungsmails</p>

				Items) UND Motivation für weitere PM (2 Items) / Motivation Unterricht (2 Items) Qualitativ: 2 relevante Fragen in schriftlichen Interviews	Thematische Analyse: three-step procedure (Boyatzis 1998) a) Code generieren b) Überprüfung und Korrektur des Codes im Kontext der Rohdaten c) Reliabilität des Codes festlegen → peer debriefer und weiterer Coder bis Konsens besteht	
8	McMillan, Dorothy J.; McConnell, Barbara; O'Sullivan, Helen (2016) Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland	Untersuchung zu motivationalen Aspekten und Hinderungsgründen für die Teilnahme an PM.	Modifizierte Version der Zweifaktoretheorie nach Herzberg	Mixed-Method-Design: Fokusgruppengespräch - semi-strukturierte Fragen zu motivationalen Aspekten und Hinderungsgründen Quantitative Daten: Online Fragebogen Antwort-Items aus Fokusgruppengesprächen und TALIS-Umfrage	Quantitativ: Verfahren deskriptiver und induktiver Statistik (keine weitere Konkretisierung) Qualitativ: Thematische Analyse in Bezug auf die Kategorien <i>persönlich, schulweit, systemweit</i>	n=74 (Lehrkräfte aller Schulformen, die einen Master absolvieren oder gerade absolviert haben) 2 Fokusgruppen (n=5 und n=4) Quantitative Daten: (n=74) Kontaktaufnahme: n=220 Via E-Mail, Möglichkeit zur Teilnahme an Fokusgruppe kommuniziert; Möglichkeit zur Absage; Datenschutzinformationen
9	Bigsby, James B.; Firestone, William A. (2017) Why Teachers Participate in	Untersuchung zu motivationalen Aspekten und Hinderungsgründen bezüglich der Teilnahme an einer schulinternen PM. Untersuchung des	Keine Angabe, keine weitere Identifizierung von intrinsischer und extrinsischer Motivation	Mixed-Method Design Teil 1 Quantitative Datenerhebung - Demographische Daten	Quantitative Daten: - "Several statistical analyses"	n=51 (Lehrkräfte einer weiterführenden Schule) → alle Lehrkräfte dieser Schule

	Professional Development: Lessons from a Schoolwide Teacher Study Group	Zusammenhang von Teilnahmemotivation und sozialem Netz.		<ul style="list-style-type: none"> - Motivation: Teacher PD Decision Survey (Penner 1999) (41 Items) - Barrieren: Deterrents to PD Survey for adult education (Darkenwald & Valentine 1985) (34 Items) - soziales Netzwerk: Zwei offene Fragen <p>soziale Strukturen an der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivationale Aspekte und Barrieren zur Teilnahme an PM <p>Teil 2</p> <p>Qualitative Datenerhebung (zweckmäßige Auswahl der Teilnehmenden nach Analyse der quantitativen Daten)</p> <p>Interviews</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einfluss von sozialem Netz auf motivationale Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> - Kalkulation von Skalenwerten und deskriptiver Statistik - t-test - social network analysis <p>Qualitative Daten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflektionen und Beobachtungen durch Interviewer - Analyse nach Creswel (transcription, coding, categorizing) 	Interviews: n=6 (3 participators of study group; 3 non-participators)
--	--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Tab.5: Einzelergebnisse motivationaler Aspekte vor dem Hintergrund der SBT

Motivationsart	amotiviert	extrinsisch				intrinsisch
Regulationsart	keine	external	introjiert	identifiziert	integriert	intrinsisch
Qualität	Kontrolle 					Selbstbestimmung
Rzejak et al. 2014		Karriereorientierung	Externale Erwartungsanpassung		Entwicklungsorientierung	
		Soziale Interaktion				Soziale Interaktion
Hildebrand et al. 2011		External validation motivation		Collaboration motivation	Improved teaching motivation	Collaboration motivation
		Financial gain motivation			Internal validation motivation	
Richter et al. 2019		Social stimulation			Practical enhancement	Personal interest
		Occupational promotion				Social contact
Kao et al. 2011		Occupational promotion	External expectation		Practical enhancement	Personal interest
		Social stimulation				Social contact
Bautista et al. 2018		Occupational promotion	External expectations		Practical enhancement	Personal interest
						Social contact
McMillan et al 2016		Company policy	Interpersonal relations	Recognition	Achievement	Work itself
		Financial incentive		Responsibility	Possibility of Growth	
					Advancement	
Bigsby & Firestone 2017		Career advancement	Collegiality	Administrative support		Intrinsic
		Monetary		Organizational goals		collegiality
				Student needs		
Jansen in de Wal et al. 2014						Extremely autonomus teachers
						Highly autonomous teachers
						Moderately motivated teachers
		Externally regulated teachers				
Goroizidis & Papaioannou 2014		External regulated motivation	Introjected regulated motivation	Identified regulated motivation		Intrinsic motivation

Anmerkungen: Die Antwort-Items, die Bautista et al. (2018) in ihrer Studie genutzt haben, wurden aus Gründen der Übersicht in der vorliegenden Arbeit in einem vorangestellten Schritt nach inhaltlicher Prüfung den Faktoren der von Kao et al. (2011) entwickelten *Motivation toward web-based Professional Development Survey* (MWPD) zugeordnet, die auch Richter et al. (2019) in verwenden. Folgende Einordnung wurde vorgenommen: *Improve appraisal performance for promotion / look good on my CV to prospect further career prospects* (Occupational promotion), *fulfill my schools required hours of training / I do it because I have to not because I want to* (External Expectations), *Become a better music teacher / Gain confidence and feel more confident as a music teacher / Enhance pupils' musical learning / Keep abreast of the ministry policies and syllabus changes* (Practical Enhancement), *Enhance my music content knowledge* (Personal Interest), *Interact with other music teachers* (Social contact).

Tab. 6: Ergebnisse Oberbegriffe motivationaler Aspekte vor dem Hintergrund der SBT

Motivationsart	amotiviert	extrinsisch				intrinsisch
Regulationsart	keine	external	introjiziert	identifiziert	integriert	intrinsisch
Qualität	Kontrolle  Selbstbestimmung					
	Keine Motivation	Kariereorientierung & Beförderung	Externale Erwartungen & sozialer Kontakt	Kollegiale Zusammenarbeit	Persönliche & berufliche Weiterentwicklung	Soziale Interaktion
		Finanzielle Anreize		Anerkennung & Verantwortung	Interne Anerkennung	Freude an der Sache selbst
		Externe Anerkennung & sozialer Druck				Persönliches Interesse & Weiterentwicklung
		Institutionelle Vorgaben				

Tab. 7: Qualitätsbewertung der Studien

Studie	Qualitätskriterium					Summe	Gesamtqualität
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
Rzejak et al. (2014)	3	1	3	3	2	12	Hoch
Jansen in de Wal et al. (2014)	3	3	3	3	2	14	Hoch
Hildebrand & Eom (2011)	3	2	1	3	2	11	Hoch
Richter et al. (2019)	3	2	2	3	2	12	Hoch
Kao et al. (2011)	3	2	3	3	2	13	Hoch
Bautista et al. (2018)	3	1	0	3	1	8	Mittelmäßig
Gorozidis & Papaioannou (2014)	3	1	2	3	2	11	Hoch
McMillan et al. (2016)	1	1	1	0	0	3	Gering
Bigsby & Firestone (2017)	3	1	3	2	2	11	Hoch

(1) Qualität und Vollständigkeit der Berichterstattung

- unvollständig, nicht nachvollziehbar (0)
- mehrere Einschränkungen (Keine Datentabellen, fehlende Beschreibungen) (1)
- kleine Einschränkungen (2)
- nachvollziehbar, gründlich, ansprechend, Tabellen und Abbildungen (3)

(2) Stichprobe

- Sehr kleine Stichprobe, nicht repräsentativ (0)
- Kleine Stichprobe, in Ansätzen repräsentativ (1)
- Relativ große Stichprobe, in Ansätzen repräsentativ (2)
- Große zufällige Stichprobe, repräsentativ (3)

(3) Operationalisierung

- Es werden nicht erprobte Skalen verwendet (0)
- Es werden wenig erprobte, selbst konstruierte Skalen verwendet (1)
- Es werden erprobte, bestehende Skalen verwendet, die angepasst wurden (2)
- Es werden mehrere verschiedene, gut geprüfte Messinstrumente verwendet (ggf. adaptiert) (3)

(4) Quantitativ Daten

- keine Prüfung und Angabe statistischer Voraussetzungen (0)
- lückenhafte Prüfung und Angabe statistischer Voraussetzungen (1)
- Unvollständige Prüfung und/oder Angabe statistischer Voraussetzungen (2)
- Ausführliche Prüfung und Angabe statistischer Voraussetzungen (3)

(5) Konstruktvalidität

- Es werden keine Angaben zur Konstruktvalidität der Studie gemacht (0)
- Die Angaben weisen auf geringe Konstruktvalidität hin (1)
- Die Angaben weisen auf zufriedenstellende Konstruktvalidität hin (2)
- Die Angaben weisen auf ein hohes Maß an Konstruktvalidität hin (3)

Einstufung:

Hohe Qualität: 15-11 Punkte | Mittelmäßige Qualität: 10-6 Punkte | Geringe Qualität: 5-0 Punkte

