

Segregierte Schulen – Schulen mit besonderen Herausforderungen?

Bibliografie:

Kerstin Darge, Jonas Weyers und Johannes König:
Professionelles Engagement im Referendariat.
Eine Frage der sozialräumlichen Lage?
journal für lehrerInnenbildung, 21 (4), 52-63.
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-04>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.4
2021

04

*Kerstin Darge, Jonas Weyers
und Johannes König*

Professionelles Engagement
im Referendariat.
Eine Frage der
sozialräumlichen Lage?

Einleitung

Schulen in herausfordernder sozialräumlicher Lage stehen zunehmend im Zentrum der wissenschaftlichen Diskussion (Beierle, Hoch & Reißig, 2019; Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016; Tulowitzki, Grigoleit, Haiges & Hinzen, 2020; van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021). Im Vordergrund steht zumeist die Frage nach geeigneten Maßnahmen, um Lehr- und Lernprozesse an diesen Schulen zu unterstützen. Die Arbeit an Schulen in herausfordernder Lage verlangt von den Lehrkräften ein überdurchschnittliches Ausmaß an Engagement, um den Anforderungen dieser spezifischen und stark heterogenen Schüler*innenschaft angemessen begegnen zu können (van Ackeren et al., 2021). Im vorliegenden Beitrag werden zwei Aspekte des professionellen Engagements betrachtet: die geplante Bereitschaft zur Anstrengung sowie die geplante Teilnahme an Fortbildungen (Watt & Richardson, 2008).

Professionelles Engagement wird als Merkmal der professionellen Kompetenz von Lehrkräften betrachtet, welches auch im Rahmen des Referendariats gefördert werden kann. Vor dem Hintergrund, dass das Referendariat eine herausfordernde und beruflich prägende Phase in der Biografie einer Lehrkraft ist (Anderson-Park & Abs, 2020; Messner & Reusser, 2000), erscheint es von Interesse, ob die besonderen Anforderungen an Schulen in herausfordernder Lage in einem Zusammenhang mit dem professionellen Engagement der dortigen Referendar*innen stehen. Denkbar ist, dass die durch den Schulkontext bedingte anspruchsvolle Tätigkeit von den Referendar*innen als Anlass für eine Steigerung von Engagement erlebt wird. Umgekehrt könnte man aber auch vermuten, dass erlebte Überforderung bei der beruflichen Arbeit und dadurch bedingte Entmutigung bereits im Referendariat mit einem verringerten Engagement verbunden ist.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht daher die Frage, inwieweit sich angehende Lehrkräfte, die ihr Referendariat an Schulen in herausfordernder bzw. nicht-herausfordernder Lage absolvieren, in ihrem professionellen Engagement unterscheiden. Das professionelle Engagement operationalisieren wir über die Angaben der angehenden Lehrkräfte (1) zu ihrer Planung zukünftiger Anstrengungen im Lehrberuf und (2) zu ihrer Planung der Teilnahme an Fortbildungen.

Schule in einer herausfordernden Lage

Im Zuge bildungspolitischer Debatten fällt der Blick vermehrt auf „Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen“ (Bremm et al., 2016). Diese Schulen sind oftmals gekennzeichnet durch einen hohen Anteil von Schüler*innen aus sozial benachteiligten Milieus, einhergehend mit einem hohen Anteil an Arbeitslosengeldempfänger*innen sowie einem erhöhten Armutsrisiko der Menschen im Einzugsgebiet der Schule. Aufgrund des Zusammenhangs zwischen Armutsrisiko und Migrationsgeschichte umfassen sie zudem oft einen hohen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Bremm et al., 2016). Die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft bleibt dabei nicht folgenlos: „Ein benachteiligtes Umfeld wirkt sich auch auf schulinterne Prozesse aus und erschwert vielerorts das schulische Lehren und Lernen“ (Tulowitzki et al., 2020, S. 6). Daher sprechen van Ackeren et al. (2021) übergreifend von „Schule in herausfordernder Lage“ (S. 19).

Die Methoden zur Identifikation von Schulen in herausfordernder Lage unterscheiden sich stark. Einige Bundesländer, beispielsweise Nordrhein-Westfalen und Hamburg, ermitteln komplexe Sozialindizes unter Berücksichtigung unterschiedlicher Merkmale wie z. B. Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Anteil der Schüler*innen mit Migrationsgeschichte und Anteil der Wohnungen in Einfamilienhäusern (Beierle et al., 2019). Demgegenüber berücksichtigt Berlin für die Berechnung des Sozialindex lediglich den Anteil der Schüler*innen nichtdeutscher Herkunft sowie den Anteil der lernmittelbefreiten Schüler*innen. Anhand der Klassifikationen werden Zuwendungen z. B. in Form von zusätzlichen Lehrer*innenstellen ausgesprochen – mit dem Ziel, Bildungsbenachteiligung zu reduzieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Engagement als Kompetenzmerkmal

Trotz ungünstiger Ausgangsbedingungen können Schulen in herausfordernder Lage eine hohe Ergebnisqualität erzielen. Dabei ist die Prozessqualität, d. h. die Schul- bzw. Lernkultur der einzelnen Schule, bestimmend (Bremm et al., 2016; Holtappels, 2008; Racherbäumer, Funke, van Ackeren & Clausen, 2013). Hier spielen – neben den weiteren pädagogischen Akteur*innen – insbesondere die Lehrkräfte eine

zentrale Rolle. Die Arbeit an Schulen in herausfordernder Lage erfordert von ihnen neben einer positiven Haltung und einer umsichtigen Beziehungsgestaltung ein breites methodisch-didaktisches Repertoire und nicht zuletzt ein hohes Maß an pädagogischem Engagement (van Ackeren et al., 2021). Es ist somit davon auszugehen, dass die Anforderungen der Unterrichtstätigkeit an Schulen in schwieriger Lage über das übliche Maß hinaus gehen. Im Sinne des professionellen Engagements ist von den Lehrkräften eine hohe Anstrengungsbereitschaft sowie die Bereitschaft gefordert, die eigenen Kenntnisse durch Fortbildungen zu erweitern.

Das Konstrukt „Professionelles Engagement und Karriereaspiration“ (*professional engagement and career development aspiration*; PECDA, Watt & Richardson, 2008) setzt hier an. Es zielt unter anderem auf das professionelle Engagement, welches die Planung zukünftiger Anstrengung im Lehrberuf und die geplante Teilnahme an Fortbildungen umfasst. Das Engagement kann als motivational-affektives Merkmal professioneller Kompetenz von Lehrkräften aufgefasst werden, welches sich neben kognitiven Merkmalen (z. B. Wissen) auf das professionelle Handeln auswirkt (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010). Dabei werden unter Kompetenzen gemäß Weinert (2001) Voraussetzungen der Lehrkräfte verstanden, um berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

Das professionelle Engagement wird oftmals in Zusammenhang mit der Berufswahlmotivation, d. h. mit Beweggründen zur Ergreifung des Lehrberufs, betrachtet (Watt & Richardson, 2008; Watt, Richardson & Wilkins, 2014). Während zur Berufswahlmotivation eine Vielzahl von Studienergebnissen vorliegen (Richardson & Watt, 2006; Rothland, 2014), fokussieren im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige Forschungsarbeiten die motivationale Orientierung von Junglehrkräften nach dem Eintritt in den Beruf, wozu auch das professionelle Engagement zählt (Abs & Anderson-Park, 2014; Lipowsky, 2014).

Das Referendariat als zentrale Qualifikationsphase

Das Referendariat stellt eine zentrale Phase des Kompetenzerwerbs innerhalb der Lehrkräfteausbildung dar, in der u. a. das professionelle Engagement der Referendar*innen gestärkt werden sollte. Allerdings

ist diese Ausbildungsphase mit starken Belastungen verbunden (z. B. Drüge, Schleider & Rosati, 2014), etwa im Bereich einer benötigten effektiven Klassenführung (Jones, 2006) oder im angemessenen Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft (Gräsel, Decristan & König, 2017). Fraglich ist, inwieweit sich die zusätzlichen Anforderungen des Referendariats in herausfordernder sozialräumlicher Lage auf das professionelle Engagement von Referendar*innen auswirken. Das professionelle Engagement wird somit als Outcome des Referendariats und die sozialräumliche Lage der Ausbildungsschule als Bestandteil des Ausbildungskontextes verortet (König, Rothland & Schaper, 2018). Die theoretische Begründung des Einflusses der sozialräumlichen Lage auf das professionelle Engagement erfolgt unter Rückgriff auf in der Motivationsforschung verbreitete Wert-Erwartungsmodelle (Eccles & Wigfield, 2002; Watt & Richardson, 2007). Das Ausmaß geplanter Anstrengung bzw. Fortbildungsaktivität wäre demnach darauf zurückzuführen, welcher persönliche *Wert* einer Aktivität (z. B. dem Besuch einer Fortbildung oder verstärkter Bemühungen) zugeschrieben wird und wie hoch die *Erwartung* ist, durch die Fortbildungsaktivität bzw. Anstrengung besser auf die beruflichen Anforderungen reagieren zu können (Richardson & Watt, 2006; Watt & Richardson, 2007). Fraglich ist, ob Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage durch die zusätzlich erhöhten Anforderungen dieser Ausbildungsphase eher entmutigt werden, was mit einer sinkenden Erfolgserwartung und daraus folgend mit geringem professionellen Engagement in Verbindung stehen dürfte. Ebenso ist denkbar, dass die höheren Anforderungen die Notwendigkeit von Anstrengung und Fortbildung erfahrbar machen, sodass der Wert des Engagements gestärkt wird. Die vorliegende Untersuchung fokussiert daher den Vergleich zwischen Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage und nicht-herausfordernder Lage mit Schwerpunkt auf (1) die geplante Anstrengung und (2) die geplante Fortbildung.

Methode

Befragt wurden 642 Referendar*innen unterschiedlicher Schulformen.¹ Die Befragung fand in den Monaten Juni und Juli 2018 an den

¹ Die Befragung wurde als Teil des „Bildungsmonitorings“ im Rahmen des Projektes „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung Köln – Heterogenität und Inklusion

Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung² statt. Die Analysen beziehen sich auf die Daten der Referendar*innen am Gymnasium ($n = 203$) oder an einer Gesamtschule ($n = 101$), weil nur für diese Schulformen eine für statistische Analysen hinreichende Anzahl von Befragten in herausfordernder bzw. nicht-herausfordernder Lage pro Schulform identifizierbar war.

Zur Einordnung der sozialräumlichen Lage der Schule dient der von den Referendar*innen eingeschätzte Schüler*innenanteil mit Migrationshintergrund. In Anlehnung an Weishaupt (2016) klassifizieren wir einen Anteil unter 40% als „nicht-herausfordernde Lage“ und ab 40% als „herausfordernde Lage“. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Referendar*innen nach Schulform und sozialräumlicher Lage anhand der oben genannten Einordnung.

Tab. 1 Beschreibung der Stichprobe

	Herausfordernde Lage	Nicht-herausfordernde Lage	Gesamt
Gymnasium	42 (21,4%)	154 (78,6%)	196
Gesamtschule	61 (63,5%)	35 (36,5%)	96
Gesamt	103 (35,3%)	189 (64,7%)	292

Das professionelle Engagement wurde mit einer deutschen Übersetzung des Fragenbogeninventars PECDA (Watt & Richardson, 2008; Watt et al., 2014) erfasst. Zwei Skalen wurden betrachtet: (1) die geplante Anstrengung (*planned effort*, 4 Items, z. B. „Wie viel werden Sie daran arbeiten, ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin zu sein?“) und (2) die geplante Fortbildung (*professional development aspirations*, 5 Items, z. B. „Inwieweit werden Sie anstreben, an Kursen der Fort- und Weiterbildung teilzunehmen?“). Die Einschätzungen erfolgten auf einer 7-stufigen Likert-Skala (1 „überhaupt nicht“ bis 7 „äußerst“). Die Untersuchung des Effekts der sozialräumlichen Lage auf das Enga-

gestalten“ (ZuS) durchgeführt. ZuS wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1815).

- 2** Die Zentren für schulische Lehrerbildung stellen in Nordrhein-Westfalen die Ausbildungsinstitutionen der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung dar.

gument erfolgte mittels zweifaktorieller Varianzanalysen. Dabei wurden die Faktoren Schulform und sozialräumliche Lage berücksichtigt.

Ergebnisse

Die Mittelwerte beider Skalen liegen oberhalb der Skalenmitte (Tab. 2). Demnach berichten die Referendar*innen grundsätzlich in hohem Maße, Anstrengung und Fortbildung zu planen.

Tab. 2 Deskriptive Statistiken und t-Test für unabhängige Stichproben

Konstrukt	Sozialräumliche Lage						t-Test für unabhängige Stichproben			
	Nicht-herausfordernd			Herausfordernd			t	df	p	d
	n	M	SD	n	M	SD				
Geplante Fortbildung	180	5,83	0,89	88	6,14	0,76	2,791	266	0,006	0,36
Geplante Anstrengung	180	6,05	0,67	93	6,09	0,67	0,442	271	0,659	0,06

Auf der Skala *geplante Fortbildung* zeigt sich ein signifikanter, aber kleiner Haupteffekt der sozialräumlichen Lage ($F(1, 264) = 6,564$, $p = 0,011$, $\eta_p^2 = 0,024$). Sowohl der Haupteffekt der Schulform ($F(1, 264) = 0,404$, $p = 0,526$, $\eta_p^2 = 0,002$) als auch der Interaktionseffekt ($F(1, 264) = 1,963$, $p = 0,162$, $\eta_p^2 = 0,007$) wurden nicht signifikant. Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage planen somit in höherem Maße Fortbildung für ihren Karriereweg ein als solche an Schulen in nicht-herausfordernder Lage. Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass der Effekt insbesondere auf die Referendar*innen an Gesamtschulen zurückzuführen ist (s. Abb. 1).

Auf der Skala *geplante Anstrengung* zeigen sich keine signifikanten Effekte: sozialräumliche Lage ($F(1, 269) = 0,234$, $p = 0,629$, $\eta_p^2 = 0,001$), Schulform ($F(1, 269) = 0,030$, $p = 0,863$, $\eta_p^2 = 0,000$), Interaktion ($F(1, 269) = 0,445$, $p = 0,505$, $\eta_p^2 = 0,002$). Unabhängig von sozialräumlicher Lage und Schulform berichten die Referendar*innen folglich ein gleich hohes Maß an geplanter Anstrengung.

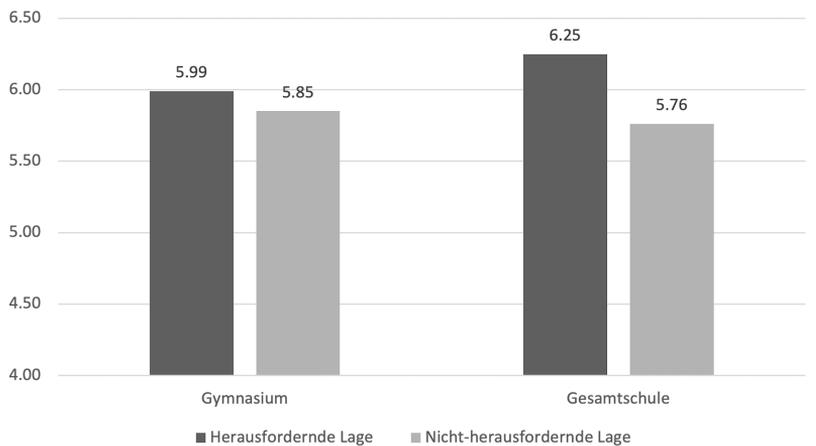


Abb. 1 Vergleich der Angaben auf der Skala geplante Fortbildung (Min = 1, Max = 7) zwischen Referendar*innen an Schulen in herausfordernder bzw. nicht-herausfordernder Lage

Diskussion

Mit Blick auf die Ergebnisse ist erfreulich, dass Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage – wie auch ihre Kolleg*innen in nicht-herausfordernder Lage – ein hohes Maß an Anstrengung planen, um ein guter Lehrer bzw. eine gute Lehrerin zu sein. Offenbar gehen die Anforderungen, die aus einer herausfordernden und möglicherweise stark heterogenen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft erwachsen (Gräsel et al., 2017), nicht mit einer Entmutigung im Bereich des professionellen Engagements einher. Dieser Befund ist zentral, da gerade an Schulen in herausfordernder Lage engagierte Lehrkräfte besonders wichtig sind (van Ackeren et al., 2021).

Das Ergebnis, dass tendenziell mehr Fortbildungsaktivitäten von Referendar*innen an Schulen in herausfordernder Lage geplant werden, ist weniger eindeutig interpretierbar. Zum einen deutet es darauf hin, dass die Ausbildung an einer Schule in herausfordernder Lage sogar in einem positiven Zusammenhang mit der Bereitschaft zur professionellen Weiterentwicklung stehen könnte. Zum anderen kann der Befund auch als Anzeichen eines erhöhten Fortbildungs- und Unterstützungsbedarfs angesehen werden. Eventuell bemerken angehende Lehrkräfte an Schulen in herausfordernder Lage im Rahmen ihrer

Tätigkeit bei sich selbst einen Mangel an Kompetenz, dem sie durch verstärkte Fortbildungsaktivität begegnen möchten.

Ebenfalls von Interesse erscheint, dass – auf deskriptivstatistischer Ebene – die geplante Fortbildung angehender Lehrkräfte in herausfordernder Lage insbesondere bei Referendar*innen an Gesamtschulen zum Tragen kommt. Demnach sollte bei der Forschung zur sozialräumlichen Lage auch die Schulform Berücksichtigung finden.

Limitationen und Impulse für künftige Forschung

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Klassifikation der sozialräumlichen Lage lediglich über den prozentualen Anteil von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte an der Ausbildungsschule, eingeschätzt durch die Referendar*innen, vorgenommen. Es stellt sich die Frage, wie akkurat diese Einschätzungen waren und wie valide der Schluss auf eine herausfordernde sozialräumliche Lage gezogen werden kann. Zukünftige Studien zum Effekt der Lage auf das Erleben von Lehrkräften sollten daher auch Statistiken berücksichtigen, die mit den tatsächlichen Daten der Schüler*innen arbeiten, z.B. den Sozialindex.

Ferner sind gezielte Untersuchungen mit größeren Stichproben und unter Berücksichtigung weiterer Schulformen notwendig, um die Befunde abzusichern. Auch bieten sich längsschnittliche Forschungsdesigns an, um die Entwicklung des Engagements in Abhängigkeit der Ausbildungsschule in den Blick zu nehmen.

Ebenfalls sollte das Zusammenspiel von Engagement und der spezifischen Berufswahlmotivation in den Blick genommen werden (Watt & Richardson, 2008; Watt et al., 2014). Zu fragen ist, ob Lehrkräfte, die den Lehrberuf vor allem ergriffen haben, um einen Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit zu leisten, insbesondere an Schulen in herausfordernder Lage die Gelegenheit haben, im Sinne dieses Berufswahlmotive zu handeln.

Literatur

- Abs, H. J. & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.) (S. 489-510). Münster: Waxmann.
- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332-338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001820ew>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beierle, S., Hoch, C. & Reißig, B. (2019). *Schulen in benachteiligten sozialen Lagen. Untersuchung zum aktuellen Forschungsstand mit Praxisbeispielen*. Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108(4), 323-339.
- Drüge, M., Schleider, K. & Rosati, A.-S. (2014). Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 358-372.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 195-206.
- Holtappels, H. G. (2008). Failing Schools – Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. *Journal für Schulentwicklung*, 12(1), 10-19.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-907). Mahwah/NJ: Erlbaum
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1-62). Wiesbaden: Springer VS.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18, 157-171.
- Racherbäumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.),

- Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 239-267). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7>
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. und erw. Aufl.) (S. 319-348). Münster: Waxmann.
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J. & Hinzen, I. (2020). *Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage – Ein bundesweiter Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3412>
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W. & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research*, 65, 23-40.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *Die deutsche Schule*, 108(4), 354-369. <https://doi.org/10.25656/01:15517>

Kerstin Darge, Dipl.-Päd., Lehrkraft
für besondere Aufgaben
an der Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Motivationale Kompetenz.



kerstin.darge@uni-koeln.de

Jonas Weyers, M. Ed., wiss. Mitarbeiter
an der Universität zu Köln,
Humanwissenschaftliche Fakultät.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Unterrichtswahrnehmung.



jonas.weyers@uni-koeln.de

Johannes König, Dr., Professor
an der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschung zur Lehrer*innenbildung
und zum Lehrberuf,
Schulforschung,
Unterrichtsforschung.



johannes.koenig@uni-koeln.de