

„Das ist es, was meinen Beruf so interessant macht!“ – Ergebnisse einer Teilstudie zu berufsbezogenen Interessen von Grundschullehrkräften

Anja Heinrich und Bernd Reinhoffer

Problemstellung und Forschungsstand zu Lehrkräftefortbildung

Mit dem Bildungsplan für die Grundschule 2004 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg, 2004) wurde in Baden-Württemberg der Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur (MNK) eingeführt, der die ehemaligen Fächer Heimat- und Sachunterricht, Musik, Bildende Kunst und Textiles Werken integriert. Somit enthält damit der MNK-Unterricht für jede Lehrkraft fachfremde Elemente und ist mit Unsicherheiten in fachlichen und fachdidaktischen Fragen verbunden. Um die Lehrkräfte bei der Bewältigung dieser Herausforderung zu unterstützen, ist es notwendig Fortbildungen anzubieten. Da an jeder Schule unterschiedliche Voraussetzungen vorherrschen, beispielsweise bezüglich der fachlichen Schwerpunkte der einzelnen Lehrkräfte, des pädagogischen Profils der Schule, der Lage der Schule, der Klassenzusammensetzung oder weiterer den MNK-Unterricht beeinflussenden Rahmenbedingungen, muss eine solche Lehrkräftefortbildung auf die sehr verschiedenen schulspezifischen Bedarfe der einzelnen Schulen ausgerichtet sein.

Auf diese Weise können Fortbildungen beim Vorwissen und beim Leistungsstand der Lehrkräfte ansetzen und auf eine Umsetzung im Unterricht abzielen. Konventionelle Lehrkräftefortbildung wurde bisher diesen Anforderungen nicht gerecht. Wie u.a. Wahl (2006) zeigt, ist der Weg vom in Fortbildungen erlangten Wissen zu einem daraufhin veränderten Handeln im Unterricht sehr weit. Lipowsky (2004) konstatiert in einer Zusammenstellung verschiedener Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen, dass die tatsächliche Unterrichtswirksamkeit von Fortbildung aufgrund hoch komplexer Anforderungen an das Forschungsdesign noch wenig erforscht ist. Sicher ist, dass nur sehr wenige Inhalte von Lehrkräftefortbildungen bei den Schülerinnen und Schülern ankommen. Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit kommt Schübler (2007) zu ähnlichen Befunden. Sie differenziert zwischen einer lang anhaltenden Wirkung von Erwachsenenbildungsmaßnahmen und einer dauerhaften Nutzung von Lern-

potenzialen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Nachhaltiges Lernen stellt sie in einen mehrperspektivischen Zusammenhang, der die enorme Komplexität dieser Thematik aufzeigt.

Studien zur Nachhaltigkeit von Lehrkräftefortbildung nähern sich dem Forschungsfeld bisher vorwiegend aus zwei Richtungen: einerseits von system- und organisationstheoretischen Fragestellungen aus. Hier finden sich Studien zum Educational Governance (z.B. Altrichter/ Brüsemeister/ Wissinger 2007) oder zur Schul- bzw. Schulprofilentwicklung (z.B. Fend 2008, Holtappels 2010, Huschke-Rhein 2003). Andererseits gibt es individuenzentrierte Betrachtungsweisen wie Studien zur Professionalisierung (z.B. Baumert/ Kunter 2006), zu Lehrerkompetenzen (z.B. Terhart 2010), zur Entwicklung von Lehrerwissen (z.B. Wahl 2006) oder dem naturwissenschaftlichen Lernen von Lehrkräften (z.B. Möller/ Kleickmann/ Jonen 2004).

Indem jedoch entweder die systemorientierte Sicht die individuelle Perspektive vernachlässigt oder die individuenzentrierte Sicht die systemorientierte Perspektive außen vor lässt, bleiben jeweils wesentliche Bedingungsbeziehungen für Veränderung von Unterricht durch Lehrkräftefortbildung ausgeblendet. U.E. ist bei der Konzeptionierung nachhaltiger Lehrkräftefortbildung die Berücksichtigung beider Perspektiven erforderlich: Lehrkräfte entwickeln mit Informationen über Unterricht ihren Unterricht im Rahmen eines Bedingungsgefüges aus individuellen und externen Faktoren weiter, wie Helmke (2009) im Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung darstellt. Die Personale Systemtheorie nach König et al. (2003) stellt individuelle Überzeugungen von Personen in systemische Zusammenhänge und bietet sich als Analyse- und Interventionsinstrument für Schul- und Unterrichtsentwicklung und schulbezogene Lehrkräftefortbildung an. In einer Adaptation haben wir einzelne Punkte der beiden Ansätze ausdifferenziert und im Rahmen des Lehrkräftefortbildungsprojekts PROFi detailliert beleuchtet (Heinrich/ Irion/ Reinthaler 2010).

Theoretischer Hintergrund

Empirische Studien zur Münchner Interessekonzeption (Prenzel/ Krapp/ Schiefele 1986, Krapp 1992, Lewalter/ Krapp/ Schreyer/ Wild 1998) sowie zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci/ Ryan 1993, Krapp/ Ryan 2002) weisen im schulischen und universitären Kontext darauf hin, dass interesseorientiertes Lernen tiefenverarbeitendes Lernen und damit nachhaltiges Lernen ist

(Krapp 1998, Schiefele 1996). Übertragen auf die Thematik der Lehrkräftefortbildungen drängt sich die Frage auf, unter welchen Umständen sich interesseorientiertes und damit nachhaltiges Lernen von Lehrkräften unterstützen lässt und andererseits welche Umstände eher hinderlich wirken.

Zwar erfolgt die Teilnahme an Fortbildungen oft aus eher extrinsisch gelagerter Motivation, aber auch aus anfänglich motivational eher ungünstigen Umständen heraus kann sich intrinsisch selbstbestimmtes Lernen entwickeln (Deci/ Ryan 1993, Krapp 2005, Schiefele 2000). Damit bleibt die Chance auf Interessenentwicklung: Auch wenn eine Fortbildung eine Lehrkraft nur in einzelnen Bereichen anspricht und nur wenige situative berufsbezogene Interessen hervorruft, können sich diese zu dispositionalen berufsbezogenen Interessen weiterentwickeln (Krapp 1992, 1998). Die Bedeutung der drei psychologischen Grundbedürfnisse (basic needs) Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Deci/ Ryan 1993, Krapp 2005) für die Entstehung und Weiterentwicklung von Interessen zeigen viele Studien, u.a. Schiefele (2000) oder Lewalter/ Krapp/ Schreyer/ Wild (1998).

Vor diesen Hintergründen gehen wir davon aus, dass aus individuenzentrierter Sicht die Aktualisierung oder Entwicklung berufsbezogenen Interesses in Fortbildungen nachhaltiges Lernen begünstigt und aus systemorientierter Sicht die Auseinandersetzung der Lehrkraft mit ihrer Sicht auf das System der Einzelschule Ansatzpunkte für einen nachhaltigen Transfer der Inhalte liefern kann.

Forschungsziel

Das Forschungsziel der Studie liegt demnach darin, die Entstehung, Aktualisierung und Entwicklung berufsbezogener Interessen im Rahmen von Fortbildung einerseits unter individueller Sicht, fokussiert auf die subjektiven Deutungen der einzelnen Lehrkräfte bzgl. der eigenen Entwicklung nachzuvollziehen und andererseits unter Berücksichtigung aus der Perspektive der jeweiligen Lehrkraft auf Systemfaktoren zu beleuchten. Es lässt sich so die Identifikation von förderlichen oder hemmenden Faktoren bei der Entstehung oder Aktualisierung eines situativen berufsbezogenen Interesses bzw. dessen Überführung in ein dispositionales berufsbezogenes Interesse im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen erwarten. Beabsichtigt wird die Ableitung von Möglichkeiten zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung von interesselördernden schulbezogenen Lehrkräftefortbildungen und schulspezifischen Umfeldbedingungen.

Forschungsmethodisches Vorgehen

An dieser Interventionsstudie nehmen vier Grundschulen mit insgesamt 31 Lehrkräften teil. An einer weiteren Grundschule mit 11 Lehrkräften erfolgte die Pilotierung. Die Daten zur Entstehung und Entwicklung der berufsbezogenen Interessen wurden in einem Prä-Post-Design mittels leitfadengestütztem, teilstrukturierten Interview erhoben und nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008, vgl. auch Steigleder 2008) ausgewertet. Darüber hinaus wurden nach jeder einzelnen im Rahmen des PROFI-Projekts durchgeführten Fortbildung schriftliche Befragungen mit offenem Antwortformat zur Entstehung bzw. Aktualisierung berufsbezogener Interessen eingesetzt. Wie die Interviews werden sie inhaltsanalytisch ausgewertet. Mittels Fragebogen werden soziodemographische sowie weitere personenspezifische Daten als weitere Informationsquelle für Typenbildung oder weiterführende Auswertungen erfasst. Hier werden erste Ergebnisse der Prästudie zur Entstehung und Entwicklung dispositionaler berufsbezogener Interessen von 14 Lehrkräften an einer Grundschule im süddeutschen Raum dargestellt. Die durchgeführten Prä-Interviews sind durchschnittlich 35 Minuten lang. Nach der Begrüßung und einer kurzen gegenseitigen Vorstellung mit Klärung des Lehrauftrags der jeweiligen Lehrkraft folgte die gemeinsame Abklärung einer Arbeitsdefinition von berufsbezogenem Interesse mit der anschließenden Bitte, eigene berufsbezogene Interessen zu benennen und deren Entstehung und aktuelle Interessehandlungen zu erläutern. Nachfragen der Interviewerin orientieren sich an einer Klärung der Definition von Interesse. Angelehnt an das methodische Vorgehen der DFG-geförderten Studie zur Interesseentwicklung in der kaufmännischen Ausbildung (Lewalter/ Krapp/ Schreyer/ Wild 1998) wurde im nächsten Schritt das der Lehrkraft wichtigste Interesse mittels Punktevergabe identifiziert und die Lehrkraft gebeten, dieses mit näheren Angaben zu aktuellen Praxisbeispielen an der derzeitigen Schule zu beleuchten. Ziel war es, die subjektiv wahrgenommene systemische Einbindung der Interessehandlungen offenzulegen und personalsystemtheoretische Faktoren zu identifizieren. Die Personale Systemtheorie diente hier, bildlich gesprochen, als „offener Rahmen“: Die Lehrkraft wurde durch eine offene Frage zur umfassenden Darstellung ihres Interesses angeregt. Auf von ihr angestoßene Schwerpunktthemen wurde vertiefend eingegangen und erst anschließend, sofern noch nicht angesprochen, wurden ergänzende Fragen aus personal-systemtheoretischer Sicht gestellt. So sollte die freie Äußerung der Lehr-

kraft nicht durch zu frühen Theoriebezug eingeschränkt werden, gleichzeitig aber eine systematische Analyse mit vergleichbaren „Items“ möglich bleiben. Die psychologischen Grundbedürfnisse wurden nicht direkt abgefragt. In der Pilotstudie ließen sie sich trotzdem in den Äußerungen der Lehrkräfte identifizieren. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und anonymisiert. Beim konsensuellen Kodieren (Reinhoffer 2008) mit drei oder vier Kodiererinnen und Kodierern wurden die Segmente anhand des Kategoriensystems kodiert. Ggf. wurden induktive Kategorienvorschläge erstellt und diskursiv erörtert: Bei Übereinstimmung wurden sie beibehalten, bei divergierenden Interpretationen wurde anhand weiterer Textstellen überprüft, welche der Sichtweisen den subjektiven Deutungen der interviewten Lehrkraft nach Meinung aller Kodierer entspricht. Ließ sich dies in einem gleichberechtigten Argumentationsverfahren mit Vetorecht nicht entscheiden, schied das betreffende Segment für weitere Interpretationen aus. Die segmentierten Transkripte wurden in drei aufeinanderfolgenden Analyseschritten kodiert: Jedes angesprochene Interessethema wurde mit Hilfe von an die Interessedefinition angelehnten deduktiv gewonnen Kategorien analysiert. Missverständnisse oder Antworten aus dem Motiv sozialer Erwünschtheit heraus sollten ausgeschlossen werden. Ein weiterer Materialdurchgang diente der Identifizierung der psychologischen Grundbedürfnisse und ein weiterer der Suche nach Faktoren nach der Personalen Systemtheorie bzw. weiterer systemischer Faktoren.

Ergebnisse

In den Aussagen der Grundschullehrkräfte zur berufsbezogenen Interessenentwicklung ließen sich wie in der DFG-Studie (Lewalter/ Krapp/ Schreyer/ Wild 1998) die drei psychologischen Grundbedürfnisse identifizieren, sowohl unter interesseförderlichen wie auch interessehemmenden Aspekten. Aus Platzgründen gehen wir nur auf die den förderlichen Faktoren gegenüber zahlenmäßig geringer ausfallenden hemmenden Faktoren ein. Bezogen auf das Erleben von Kompetenz: *„Ich meine, Mathe mache ich jetzt schon länger nicht mehr, weil das die Kollegin bei mir in der Klasse hat“ (TT-EE-15)*. Bezogen auf das Erleben von Autonomie: *„Da fühle ich mich nicht genügend ausgebildet“ (AN-BI15)*. Bezogen auf das Erleben von sozialer Eingebundenheit: *„Aber man hat das jetzt nicht, zusammen vorbereitet. Aber ich denke, das liegt auch einfach daran, dass wenn das der eine schon so ewig gemacht hat, bietet der dem anderen*

das an, aber man tut das nicht mehr zusammen. Also da brauch' ich das dann auch nicht mehr, ehrlich gesagt“ (RE-HL-23). Oft werden die psychologischen Grundbedürfnisse in Kombinationen genannt. Bezogen auf das Erleben von Autonomie und Kompetenz: „Die Rahmenbedingungen sind fantastisch. Wir haben einen genialen Technikraum mit aller Ausstattung, in dem ich seit Jahren unterrichte, den ich seit Jahren betreue“ (AWAN-33). Sehr wichtig sind für viele Lehrkräfte Faktoren, die sich auf das Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit beziehen: „Es erleichtert es natürlich, wenn man Gleichgesinnte hat, die da mitziehen, weil Großprojekte kann man nicht alleine durchführen“ (BR-EN-17). Die Bedeutung lässt sich z.T. an der Stärke der Argumentation ablesen, aber auch an der Häufigkeit der so kodierten Segmente. Selbst bezogen auf die Kombination des sich häufig gegenseitig ausschließenden Erlebens von Autonomie und von sozialer Eingebundenheit lassen sich einzelne Beispiele finden: „(...) und auch in der Hauptschule hatten wir das Problem ja, dass wir so gegen so eine Unlust ankämpfen müssen. Und das haben die Grundschüler einfach nicht. Die können sich für so viele Sachen begeistern, (...) und wenn wir da dieses oder das Thema machen, denen macht das Spaß“ (AS-EI-19). Auffällig ist, dass sich in sehr vielen Äußerungen der Lehrkräfte alle drei psychologischen Grundbedürfnisse zeigen, wie beispielsweise in: „(...) und genau dieses Lernen, dieses Experimentieren, dieses Entwickeln sind wichtige Dinge, die ich, unseren Schülern mitgeben möchte, damit sie später im Berufsleben auch diesen Strang des Denkens und Lernens weitertragen“ (AW-AN-33).

Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) bringt ein Gesamtbild der von den Lehrkräften dieser Schule interesselörderlich oder -hemmend wahrgenommenen Faktoren. Als Beispiel seien hier förderliche Faktoren in Bezug auf die Kombination des Erlebens von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit dargestellt:

- Umsetzungsmöglichkeiten eigener Interessen und pädagogischer Überzeugungen: z.B. Freiraum für individualisierende Maßnahmen im Unterricht; Einsatz als Klassenlehrer mit hoher Stundenzahl in dieser Klasse; Offenheit des Bildungsplans für eigenverantwortliche Gestaltung des Unterrichts;
- erweiterte Handlungsmöglichkeiten durch Kooperation mit gleichgesinnten Lehrkräften: z.B. Austausch von Ideen und Materialien; gemeinsame Unterrichtsvorbereitung oder Planung und Durchführung von Großprojekten;
- breites Repertoire an Unterrichtsmethoden: z.B. zur Differenzierung; Individualisierung; zur Ermöglichung ganzheitlichen Lernens.

Weitere Faktoren beziehen sich auf den Ursprung des berufsbezogenen Interesses im privaten Bereich und sind hier nicht dargestellt. Insgesamt lässt sich bei den Lehrkräften dieser Schule eine hohe Bedeutung aller drei psychologischer Grundbedürfnisse feststellen, wenngleich die verschiedenen Kombinationen unterschiedlich stark vertreten sind. Für das befragte Kollegium spielen insgesamt vielfältige soziale Faktoren für die berufsbezogene Interessenentwicklung eine besondere Rolle, was mit einem breiten Spektrum an Äußerungen zum Erleben der sozialen Eingebundenheit einhergeht.

Vertiefte Interpretationsmöglichkeiten ergaben sich durch eine erneute Analyse des gleichen Materials nach der personalen Systemtheorie von König et al. (2005). So ergeben sich relevante Interaktionen und Kooperationen der einzelnen Lehrkräfte mit den folgenden Personengruppen:

Die Interaktion der Lehrkräfte untereinander betreffende Faktoren:

- *Kooperation*: z.B. Austausch von Ideen und Unterrichtsmaterialien; erweiterte Handlungsmöglichkeiten durch Zusammenarbeit mit gleichgesinnten Lehrkräften in der Klasse, im klassenübergreifenden Unterricht oder Großprojekt;
- *kollegialer Umgang miteinander*: z.B. Toleranz; Rücksichtnahme gegenüber individuellen Besonderheiten; Berücksichtigung privater Verhältnisse.

Die Interaktion der Lehrkräfte mit den Schülern betreffende Faktoren:

- *pädagogischer Bezug zu den Schülerinnen und Schülern*: durch z.B. Emotionen thematisierende MNK-Themen; vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern; Berufserfahrung im Umgang mit Kindern; über die schulischen Belange hinausgehende Kenntnisse über die Kinder; Kontakt zu allen Schülerinnen und Schülern der Schule;
- *Unterrichtsformen und Methoden*, die z.B.: individualisierenden und differenzierenden Unterricht ermöglichen; Kinder ganzheitlich fördern; die Kinder gezielt sozial-emotional stärken;
- *Motivation der Schülerinnen und Schüler* durch: z.B. Aufgreifen der Kinderinteressen im Unterricht; Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder in MNK; langfristiges, vertieftes Behandeln einzelner Themen; kindorientierte Arbeitsformen.

Die Interaktion der Lehrkräfte mit Eltern betreffenden Faktoren beziehen sich beispielsweise auf:

- *Mitwirkung am MNK-Unterricht*: z.B. Beiträge zu speziellen Unterrichtsthemen, Materialbeschaffung;
- *Engagement bei schulischen Aktionen* wie z.B. Lerngängen und Festen;

- *Erziehungspartnerschaft* wie z.B. Elterngespräche; Vereinbarungen zur Förderung einzelner Schülerinnen oder Schüler.

Die Interaktion der Lehrkräfte mit der Schulleitung betreffende Faktoren:

- *eigener Entscheidungsspielraum und Berücksichtigung individueller Wünsche* in Bezug auf: z.B. Materialbeschaffung; Methodeneinsatz; Deputatsverteilung und Stundenplangestaltung;
- *Unterstützung* z.B. bei schwierigen Gesprächen mit Eltern oder mit außerschulischen Kooperationspartnern vom Jugendamt oder anderen Institutionen.

Weitere, außerschulische Institutionen betreffende Faktoren können aus Platzgründen an dieser Stelle nicht dargestellt werden.

Die große Bedeutung des Erlebens von sozialer Eingebundenheit in den Bereichen: Schülerinnen und Schüler, Kollegium, Schulleitung, Eltern und weitere außerschulische Personen zeigt, wie sehr die Arbeit der einzelnen Lehrkräfte auf sozialen Interaktionen und Kooperation beruht.

Aus den identifizierten Faktoren lassen sich einerseits interesseförderliche Gestaltungsmöglichkeiten schulbezogener Lehrkräftefortbildungen ableiten und andererseits weisen sie auf transferunterstützende Gestaltungsmöglichkeiten schulspezifischer Strukturen hin. Transferförderlich für Lehrkräftefortbildung wirkt aus Sicht der Lehrkräfte eine Phase innerhalb der Fortbildung, in der sie in Klassenstufenteams Umsetzungsvorhaben koordinieren oder die Zeit für gemeinsame Planungen nutzen. Fortbildungen sollten den Ertrag für die Schülerinnen und Schüler verdeutlichen und den Lehrkräften konkrete Informationen zu innovativem Unterricht und Methoden bieten. Bei bestimmten Themen wie dem Sozialen Lernen ist die Einbindung außerschulischer Erziehungspartner, (z.B. Elternvertreter) überlegenswert. Schulspezifische Gegebenheiten werden aus Sicht der Lehrkräfte durch folgende Gestaltungsmöglichkeiten transferförderlich: Kollegiale Absprachen zu ausgewählten, praxisbezogenen Entwicklungsvorhaben; Förderung arbeitserleichternder Kooperationen durch z.B. eine Zusammenarbeit ermöglichende Stundenplangestaltung oder Zusammenstellung gleichgesinnter Lehrkräfte zu Klassenstufenteams; Unterstützung durch die Schulleitung in Form von Autonomiegewährung bei Materialbeschaffung, Umsetzung von Innovationen und die Ermöglichung der Teilnahme an weiterführenden Fortbildungen.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich im Rahmen einer längerfristigen Begleitung einer Schule durch das Fortbildungsprojekt PROFI Maßnahmen zur Verbesserung der schulspezifischen transferförderlichen Bedingungen anregen, mit dem

längerfristigen Ziel einer nachhaltigen Unterrichtsentwicklung der einzelnen Lehrkräfte im systemischen Rahmen der Schule.

Literatur:

- Altrichter, H.; Brüsemeister, Th.; Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Evaluation, 9, S. 469-250.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223-228.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden.
- Heinrich, A.; Irion, Th.; Reinhoffer, B. (2010): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch schulbezogene Fortbildungen in der Grundschule. In: Arnold, K.-H.; Hauenschild, K.; Schmidt, B.; Ziegenmeyer, B. (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden, S. 181-184.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl. Seelze-Velber.
- Holtappels, H.G. (2010): Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In: Bohl, Th. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn, S. 266-272.
- Huschke-Rhein, R.B. (2003): Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung, Systemanalyse, Selbstorganisation. 2. Aufl. Weinheim.
- König, E.; Volmer, G.; Bentler, A.; Bührmann, Th. (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. 1. Aufl. Weinheim, Basel.
- Krapp, A. (1992): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-GegenstandsKonzeption. In: Krapp, A.; Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, S. 297-329.
- Krapp, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, S. 185-201.
- Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 626-602.
- Krapp, A.; Ryan, R.M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M.; Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, Basel, S. 54-82.

- Lewalter, D.; Krapp, A.; Schreyer, I.; Wild, Kl.-P. (1998): Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung von berufsspezifischen Interessen. Befunde einer Interviewstudie. In: Beck, Kl.; Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Stuttgart, S. 143-168.
- Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis;. In: Die Deutsche Schule, 96, 4, S. 462-479.
- Mayring, Ph. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Aufl. Weinheim.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004): Der Bildungsplan 2004 – Grundschule. Ditzingen.
- Möller, K.; Kleickmann, Th.; Jonen, A. (2004): Zur Veränderung des naturwissenschaftsbezogenen fachspezifisch-pädagogischen Wissens von Grundschullehrkräften durch Lehrerfortbildungen;. In: Hartinger, A.; Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb., S. 231-242.
- Prenzel, M.; Krapp, A.; Schiefele, U. (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, H. 2, S. 163-173.
- Reinhoffer, B. (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Ph.; Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim, S. 123-141.
- Schiefele, U. (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Univ. der Bundeswehr, Habil-Schr.-München, 1994. Göttingen.
- Schiefele, U. (2000): Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In: Schiefele, U.; Wild, Kl.-P. (Hrsg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster, S. 227-241.
- Schüßler, I. (2007): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Baltmannsweiler.
- Steigleder, S. (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg.
- Terhart, E. (2010): Schulentwicklung und Lehrerkompetenzen. In: Bohl, Th. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn, S. 237-240.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn.