

Daniel KITTEL<sup>1</sup> & Wolfram ROLLETT (Freiburg)

## Als Lehrkraft berufsbegleitend studieren – Herausforderungen bei der Vereinbarung von Studium, Beruf und Familie

### Zusammenfassung

Der Beruf als Lehrkraft erfordert aufgrund von dauerhaften Veränderungsprozessen in der Schullandschaft die Bereitschaft, sich stetig weiter zu professionalisieren. Ein berufsbegleitendes Studium stellt einen möglichen Weg dafür dar, der zunehmend von Lehrkräften beschritten wird. Die studierenden Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, die Ansprüche, die aus Studium, Beruf und familiärem Umfeld erwachsen, miteinander zu vereinbaren. Allerdings liegen für diese Studierendengruppe zu diesem Thema bisher keine empirischen Forschungsergebnisse vor. Ziel des Beitrags ist es, die im Verlauf eines Masterstudiums bei studierenden Lehrkräften auftretenden Beanspruchungen mit qualitativen und quantitativen Methoden zu untersuchen und in ihrer Bedeutung zu bewerten.

### Schlüsselwörter

Lehrkräfte, weiterbildender Studiengang, Work-Life-Balance, Arbeitsbelastung

---

<sup>1</sup> E-Mail: [daniel.kittel@ph-freiburg.de](mailto:daniel.kittel@ph-freiburg.de)



## **Studying as a teacher – a challenge to combine studying, working and family life**

### **Abstract**

The profession as a teacher requires the willingness to continue to professionalize on the basis of permanent change processes in the school landscape. A part-time study program represents a possible path for this, which is increasingly pursued by teachers. These are faced with the challenge of reconciling the demands of study, work and the family environment. However, no empirical research results are currently available for this student group on this topic. The aim of the thesis is to examine the stresses of qualitative and quantitative methods occurring during the course of a master's degree in the case of student teachers and to assess their significance.

### **Keywords**

Teacher, continuing education, work-life-balance, workload

## **1 Berufsbegleitendes Studieren von Lehrkräften**

Die Veränderungen im Schulwesen erfordern von Lehrerinnen und Lehrern eine kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen. Berufsbegleitende Studiengänge bieten hierfür eine Möglichkeit. Die Teilnahme ist allerdings mit der Schwierigkeit verbunden, Studium, Beruf, Familie und Freizeitaktivitäten zu verbinden (ANTONI, FRIEDRICH, HAUNSCHILD, JOSTEN & MEYER, 2014). Zu diesem Thema existiert bisher keine empirische Forschung.

Die Zahl der berufsbegleitenden Studiengänge, die Hochschulen anbieten, hat zugenommen (LOBE, 2015, S. 1). Trotz der Möglichkeit, dass im Beruf erworbene Kompetenzen mit bis zu 50 Prozent des Workloads angerechnet werden können (KMK, 2010), stehen die Studierenden vor erheblichen Herausforderungen, Studi-

um, berufliche Aktivitäten und Privatleben miteinander zu vereinbaren. Dies gilt umso mehr, wenn die Konzeption der Studienprogramme zu wenig Rücksicht auf die zeitlichen Möglichkeiten von Berufstätigen nimmt und der Studienbetrieb zu wenig familienfreundlich ausgerichtet ist (KUNADT, SCHELLING, BRODESSER & SAMJESKE, 2014). Die Strukturen der im Zuge des Bologna-Prozesses neu eingeführten Bachelor- und Master-Studiengänge können in diesem Zusammenhang kritisch gesehen werden (NICKEL, 2011). In der Literatur werden u. a. eine Überfrachtung mit Prüfungen, der Konkurrenzdruck durch quotierte Masterplätze (TEGELER, 2010), eine wenig flexible Gestaltung des Stundenplanes bzw. des Studienverlaufes sowie eine zu Lasten der Studienqualität gehende erhöhte Arbeitsbelastung für Lehrende und Studierende (NICKEL, 2011) genannt. Insgesamt sei es zu einer Verschulung des Studiums gekommen, die die Studierbarkeit reduziert habe (BARGEL, MULTRUS, RAMM & BARGEL, 2009, S. 16). Auch ein erhöhtes Stresserleben in Studiengängen mit Bologna-Studenstrukturen wurde diskutiert (BANSCHERUS, 2009; BARGEL et al., 2009).

## 1.1 (Arbeits-)Belastung und Beanspruchung

Die Begriffe *Belastung* und *Beanspruchung* werden in der Literatur in unterschiedlicher Weise verwendet und oftmals nicht trennscharf voneinander abgegrenzt (vgl. SCHARENBERG, ROLLETT & BOS, 2015, S. 103). Gleichwohl dient als Orientierungspunkt häufig die bereits von ROHMERT und RUTENFRANZ (1975, S. 9) formulierte Definition, die *Belastungen* als objektive, von außen auf den Menschen einwirkende Faktoren auffassen. Die Auswirkungen von Belastungen, die aufgrund differierender Fähigkeiten und Eigenschaften unterschiedlich ausfallen können, werden als *Beanspruchung* bezeichnet (vgl. ebd.). Obwohl die Belastung bzw. Beanspruchung von Lehrkräften in der empirischen Forschung zu den besonders intensiv untersuchten Bereichen gehört (vgl. ROTHLAND & TERHART, 2009), ist dieses Thema in Bezug auf die Teilnahme an berufsbegleitenden Studienangeboten bisher nicht untersucht worden.

Aus der allgemeinen Weiterbildungsforschung gibt es zu diesem Thema eine Reihe von Forschungsergebnissen: So berichten GAEDKE, COVARRUBIAS, RECKER

& JANOUS (2011) von einer hohen subjektiven Belastung während eines berufsbegleitenden Studiums. Auch die Befunde von MINKS, NETZ & VÖLK (2011, S. 111) zeigen, dass der persönliche Umgang mit der Ressource Zeit in der Weiterbildung ein nicht zu unterschätzendes Problem darstellt. Um es berufstätigen Studierenden zu ermöglichen sich weiterzubilden, werden von vielen Hochschulen bereits Maßnahmen getroffen. Dazu zählen u. a. die Anrechnung von Berufserfahrungen für das Studium (DITTMANN, 2016), die Etablierung familienfreundlicher Strukturen (KUNADT et al., 2014), oder auch Angebote der Kinderbetreuung.

## 1.2 Work-Life-Balance

Für Lehrkräfte, die sich berufsbegleitend weiterbilden, gilt es, den sehr unterschiedlichen Anforderungen von Studium, Beruf und Familie gerecht zu werden bzw. einen tragfähigen Ausgleich zwischen ihnen herzustellen. Gleichzeitig sollten sich Phasen der Anspannung und Erholung sinnvoll abwechseln. In der Literatur wird dieses Thema unter dem Begriff Study-Work-Life-Balance (vgl. ONG & RAMIA, 2009) behandelt. Geläufiger ist der Begriff Work-Life-Balance. MICHALK & NIEDER (2007, S. 19f.) fassen unter den Begriff „Work“ Tätigkeiten und Handlungen, den zeitlichen Aspekt sowie strukturelle Gegebenheiten der Arbeitswelt. Hingegen wird „Life“ in der Regel mit dem Privat- oder Familienleben gleichgesetzt und als freie Zeit, die nicht mit der Erwerbsarbeit verbracht wird, definiert. Die Komponente „Balance“ schließlich kann sowohl als subjektive Wahrnehmung als auch über objektive Merkmale gefasst werden und ist im Begriff „Work-Life-Balance“ überwiegend positiv konnotiert (vgl. GUEST, 2002, S. 260-265). Der Begriff Study-Work-Life-Balance betont, dass das Studium für die berufsbegleitend Studierenden einen weiteren eigenständigen Tätigkeitsbereich darstellt, der in einen Ausgleich mit „Work“ und „Life“ zu bringen ist. Dabei gilt es, sich den individuellen Anstrengungen und Herausforderungen des Studiums gewachsen zu zeigen, gleichzeitig beruflich erfolgreich zu sein und trotzdem eine Ausgewogenheit mit dem Privatleben bzw. zwischen Arbeits- und Erholungsphasen herzustellen, die die Lebenszufriedenheit der Betroffenen aufrecht erhält (vgl. ONG & RAMIA, 2009). Über die Gruppe, der sich weiterbildenden Lehrkräften

fehlen allerdings empirische Studien, die ihre besondere Situation in den Blick nehmen. Die hier vorgestellte Forschungsarbeit soll dazu einen Beitrag leisten, indem der Fragestellung nachgegangen wird, inwieweit sich Lehrkräfte, die ein berufsbegleitendes Masterstudium absolvieren, beansprucht fühlen und wie sie die Study-Work-Life-Balance beurteilen.

## 2 Methoden

Die durchgeführte Studie unterliegt einem Mixed-Method-Design, bei dem der qualitative Ansatz dominiert und die quantitative Erhebung eingebettet ist (vgl. CLARK & CRESWELL, 2008). Bei der Bearbeitung der Fragestellung ergänzen die quantitativen die qualitativen Erhebungen (vgl. SCHREIER & ODA, 2010, S. 269f.).

### 2.1 Stichprobe

In einer Vollerhebung wurden insgesamt 16<sup>2</sup> Studierende des viersemestrigen *Masterstudiengangs „Unterrichts- und Schulentwicklung“* der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit quantitativen Methoden wissenschaftlich begleitet. Neun Studierende (6 w, 3 m) nahmen zu den Messzeitpunkten (MZP) auch an leitfadengestützten Interviews teil. Die Gesamtstichprobe besteht aus berufstätigen Grund-, Werkreal- und Realschullehrkräften (elf Frauen, fünf Männer) mit einem Durchschnittsalter von 44 Jahren und sehr unterschiedlicher Berufserfahrung (von zwei bis mehr als 15 Jahren). Bis auf zwei Lehrkräfte waren alle zum Zeitpunkt des Studiums mit vollem Deputat beschäftigt. Zwölf Studierende konnten ihr Studium erfolgreich beenden. Zwei Studierende mussten ihr Studium nach dem vierten Se-

---

<sup>2</sup> Aus privaten oder beruflichen Gründen mussten vier der ursprünglich 20 Teilnehmenden ihr Studium bereits im ersten bzw. zweiten Semester abbrechen. Es war ihnen von Beginn an kaum möglich, das Studienangebot wahrzunehmen. Daher wurden diese Fälle bei den hier berichteten Analysen nicht berücksichtigt.

mester aufgrund ihres Engagements als Schulleitung abbrechen. Zwei weitere Studierende verlängerten ihr Studium, um es nach dem letzten MZP abzuschließen.

## 2.2 Weiterbildungsstudiengang

Das Blended-Learning-Konzept des Studiengangs war auf die Zielgruppe der berufstätigen Lehrkräfte aller Schulformen ausgerichtet. Dafür wurden über eine Lernplattform Inhalte bereitgestellt und Betreuung, Kommunikation und Koordination während der Selbstlernphasen realisiert. Studieneingangsvoraussetzungen waren das erste und zweite Staatsexamen sowie eine mindestens zweijährige Berufserfahrung. Der Studiengang richtete sich an Lehrkräfte, die ihre Kompetenzen aus beruflichem und fachlichem Interesse erweitern, innerhalb bzw. außerhalb ihrer Schulen Unterrichts- und Schulentwicklung betreiben bzw. sich wissenschaftlich weiterqualifizieren wollten und ggfs. eine Promotion anstrebten. Im Studium wurden die Lehrkräfte im Kontext ihrer Praxiserfahrungen in der Reflexion von professionsorientierten Theorien und Forschungsbefunden weitergebildet. Jedes Semester umfasste vier Präsenzwochenenden (freitags 12–18 Uhr, samstags 9–18 Uhr). In diesen Zeiten konnte auf Wunsch eine Kinderbetreuung genutzt werden. Ein Lerncoach gestaltete das Online-Lehrangebot und stand den Studierenden während der Selbstlernphasen exklusiv zur Verfügung. Der Studiengang umfasste 120 CP, von denen 60 CP für eine zweijährige Berufstätigkeit für außerhochschulisch erworbene Kenntnisse und Kompetenzen (nach § 35 Abs. 3 Satz 2 LHG) angerechnet wurden. Gemäß den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK, 2010) waren für die Zulassung von den Studierenden entsprechende einschlägige berufspraktische Erfahrungen nachzuweisen. Die im Studium zu erbringenden 60 CP umfassten 240 Stunden Präsenzzeit, 510 Stunden angeleitete Lernzeit (z. B. Bearbeitung von Aufgabenstellungen auf der Lernplattform) und 1.050 Stunden Selbststudienzeit für die Vor- und Nachbereitung, Lektüre oder Prüfungen. Jedes Semester schloss mit einer Modulprüfung ab (1. Semester: Portfolio, 2. Semester: Projektbericht, 3. wissenschaftliche Hausarbeit, 4. Masterarbeit). Pro Semester wurden Studiengebühren von 1.500 Euro erhoben. Für die Hälfte der Studierenden wurden die Studienge-

bühren drei Semester lang vom Land übernommen. Zwei Drittel der Studierenden hatten bereits das Zertifikat „Pädagogischer Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“ (15 CP) der Pädagogischen Hochschule Freiburg erworben, welches als Vorleistung mit einem Semester angerechnet wurde. Der Masterstudiengang Unterrichts- und Schulentwicklung wurde zum Sommersemester 2014 eingeführt. Das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg (MWK) hat der Einführung des Studiengangs zuvor auf der Grundlage eines internen Qualitätssicherungsverfahrens (sog. „Qualitätsleitfadenverfahren“) befristet bis 30. 06. 2018 zugestimmt. Eine Weiterführung des Studiengangs bedarf der Akkreditierung des Studiengangs.

### 2.3 Qualitatives Vorgehen

Neun der 16 Studierenden nahmen zu drei Messzeitpunkten<sup>3</sup> an Leitfadeninterviews von ca. 30–40 Minuten teil. Diese wurden nach den Transkriptionsregeln von DRESING & PEHL (2010) transkribiert und unter Nutzung von MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewertet. Das übergeordnete Ziel des qualitativen empirischen Vorgehens war, tragfähige Aussagen zu Belastungseinschätzungen der Studierenden zu identifizieren, diese systematisch zu erfassen und das Material im Hinblick auf die Hauptkategorien strukturiert zu beschreiben. Dafür wurden die qualitativen Daten zur Impulsfrage *Wie ist das berufsbegleitende Studium für dich zeitlich leistbar?* entlang den A-priori-(deduktiven)-Hauptkategorien in Anlehnung an KUCKARTZ (2016, S. 64) analysiert. Zusätzlich wurden auch die Impulsfragen: *Bekommst du von Seiten der Schule zeitliche Freiräume für diese Weiterqualifikation?* und *Unterstützt deine Schulleitung dein Vorhaben* gestellt, die ergänzend in die Auswertung eingingen. Zu Beginn der Analyse wurden die A-priori-(deduktiven)-Hauptkategorien theoriegeleitet festgelegt: zeitliche Beanspruchung, Work-Life-Balance, Arbeitszeit/Workload und Sonstiges. Hierzu wurden Definiti-

---

<sup>3</sup> Interviewzeitpunkt: T<sub>1</sub> = Studienbeginn (2014), T<sub>2</sub> = Studienmitte (2015), T<sub>3</sub> = Studienende (2016)

onen, Ankerbeispiele und Kodierregeln formuliert. Darauf folgte die Textarbeit in Form des Kodierens wichtiger Textstellen. Anschließend wurden die Textpassagen bei gleichzeitiger Überprüfung des Kategoriensystems am Originalmaterial zusammengefasst und erweitert. Um den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (vgl. KUCKARTZ, 2016, S. 204) gerecht zu werden, wurde auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses Wert gelegt. Um die Qualität der Kodierung zu kontrollieren, wurde das „subjective assessment“-Verfahren nach GUEST, MACQUEEN & NAMEY (2012) angewendet. Dabei kodieren zwei Personen einen Text unabhängig voneinander und vergleichen anschließend ihre Ergebnisse. Auf eine Bestimmung der Intercoder-Reliabilität wurde verzichtet, da nur Textpassagen, die sich auf die passende Leitfrage beziehen, herangezogen wurden.

## 2.4 Quantitative Instrumente

Das Fragebogeninstrument wurde zum Ende des ersten Semesters und zum Ende des vierten Semesters vorgegeben. Es erfasste neben den hier primär interessierenden Konzepten der zeitlichen Beanspruchung eine Reihe von weiteren Konstrukten wie berufliche Ziele, Reflexionsbereitschaft oder Kompetenzzempfinden im Bereich Innovieren. Die likertskalierten Items (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“) zum Thema *zeitliche Beanspruchung* waren: „*Die Arbeitsbelastung während der Präsenzphasen war gut zu bewältigen*“, „*Die Arbeitsbelastung während der Eigenstudiumsphase war gut zu bewältigen*“, „*Neben Studium und Beruf hatte ich auch noch genügend Zeit für meine Familie*“, „*Unter der zeitlichen Belastung durch das Studium hat meine berufliche und familiäre Situation gelitten*“. Die längsschnittlichen Vergleiche wurden mit dem Wilcoxon-Rangtest durchgeführt.

## 3 Ergebnisse zu studienbedingten Belastungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse 1) zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie 2) zur Vereinbarkeit von Studium bzw. Beruf und Privatleben dargestellt.



### 3.1.1 Vereinbarkeit von Studium und Beruf

Die Vereinbarkeit von Studium und Beruf wird von L<sub>W</sub>14 (T<sub>2</sub>, S. 1, Z. 39)<sup>4</sup> als problematisch dargestellt, wenn sich Studium und Beruf bzw. Hochschulsesemester und Schulhalbjahr zeitgleich „abspielen“ und wird von der Teilnehmerin mit dem Begriff „Spitzenbelastung“ beschrieben. Dies ist z. B. der Fall, wenn die Präsenztermine des Studiums und zu erbringende Prüfungsleistungen mit Hochphasen des Schulbetriebes (insbes. Halbjahresende) zusammentreffen. Ähnlich wie L<sub>W</sub>14 bekundet auch L<sub>W</sub>7 (T<sub>2</sub>, S. 2, Z. 60), dass das Studium während der Schulzeit für sie „kaum leistbar“ sei. Denn um anstehende Aufgaben des Studiums zu erledigen, müsse sie sich von anderen Dingen abgrenzen können. L<sub>W</sub>1 (T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 69–71) zufolge bedarf es „höchster Disziplin“, während des Schulalltags berufs begleitend zu studieren und daneben auch noch alle privaten Angelegenheiten zu organisieren. Dies stelle eine große Herausforderung dar. Im Zusammenspiel mit ihren beruflichen „anderen Tätigkeiten“ habe diese Mehrfachbelastung sie an ihre „Grenzen“ (L<sub>W</sub>1, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 61) geführt. Dass die Belastungen sukzessive gegen Ende des Studiums zunehmen, wenn u. a. die Abgabe der Masterarbeit bevorsteht, äußern mehrere der Studierenden. Entgegen ihrer Einschätzung im ersten Semester empfindet auch L<sub>W</sub>8 (T<sub>2</sub>, S. 2, Z. 71) die Anforderungen gegen Studienende immer mehr als „zeitausufernd“ und „hart“. Im dritten Semester seien die zeitliche Belastung und die Intensität enorm angestiegen und sie müsse sich nun immer mehr „Zeit aus den Rippen schneiden“, wobei das „dicke Ende“ in Form der Erstellung der Masterarbeit erst noch komme (L<sub>W</sub>8, T<sub>3</sub>, S. 1, Z. 33). Dieser Eindruck wird auch von L<sub>M</sub>10 geteilt, da er „auch manchmal schon so ein bisschen am Rotieren“ sei (L<sub>M</sub>10, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 75). Zudem habe infolge der Studienanforderungen zwangsläufig sein schulisches Engagement „gelitten“ (L<sub>M</sub>10, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 62). Als Konsequenz wird die Arbeit für das Studium von einer Vielzahl der Befragten auf das Wochenende und die Ferien verlagert. L<sub>W</sub>1 beispielsweise findet Ruhe und Zeit einzig an den Wochenenden; nur dann könne sie ohne Unterbrechung drei bis vier

---

<sup>4</sup> L<sub>W</sub> = Lehrerin, L<sub>M</sub> = Lehrer; Seiten- und Zeilenangaben beziehen sich auf das Transkript.

Stunden „dranbleiben“ (L<sub>w</sub>1, T<sub>2</sub>, S. 2, Z. 90). Auch L<sub>w</sub>3 fällt die Auseinandersetzung mit Studieninhalten neben der Schule schwer:

*„Ich komme dann gar nicht dazu. Wenn, dann mal an Wochenenden. Das ist dann aber schwer, dann braucht man wieder ewig Zeit sich einzulesen.“*  
(L<sub>w</sub>3, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 51–53).

L<sub>M</sub>5 meint, dass er einfach nicht dazu komme, „konsequent zwei Wochen“ an einem Thema zu arbeiten. Das sei für ihn „das Schlimme“ (L<sub>M</sub>5, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 87). Eine Stellenreduktion ist laut der Interviewaussagen für viele nicht möglich, weil sie neben den Studiengebühren auch die Kosten für Anfahrt und Übernachtungen tragen müssen. L<sub>w</sub>1 (T<sub>2</sub>, S. 2, Z. 85), die Teilzeit arbeitet, konnte sich von Vornherein nicht vorstellen, mit vollem Deputat (27 Stunden) ein berufsbegleitendes Studium zu bewältigen. Alle anderen Interviewten haben die zeitliche Komponente nach ihren Aussagen zu Beginn des Studiums falsch eingeschätzt. So hält z. B. L<sub>w</sub>14 rückblickend fest, sie habe die „unterschätzt“ (L<sub>w</sub>14, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 57–58) und das Studium sei zum Ende hin für sie zeitlich sehr belastend geworden. L<sub>M</sub>10 (T<sub>1</sub>, S. 1, Z. 21–26) wiederum, der mit vollem Deputat arbeitet, tat sich bereits im ersten Semester schwer damit, neben der Arbeit an der Schule, Zeit für das Studium zu investieren. Deshalb plane er für das zweite und dritte Semester eine Reduktion seines Deputats. Die Einschätzung, dass ein berufsbegleitendes Studium ohne eine damit einhergehende berufliche Entlastung nicht machbar sei, wird auch in den Ausführungen von L<sub>M</sub>5 (T<sub>2</sub>, S. 2, Z. 47) deutlich. Er gibt dazu an, dass im Gegensatz zu seinen Einschätzungen zu Beginn das Studium zum Zeitpunkt der zweiten Befragung „schier gar nicht“ leistbar sei. Mit seiner anfänglichen Beurteilung, er brauche sein Deputat nicht zu reduzieren, habe er sich im Vorfeld „völlig verhöhben“ (L<sub>M</sub>5, T<sub>2</sub>, S. 2, Z. 49). Im Rückblick sei das „Masterstudium nicht leistbar, wenn man nicht reduziert“ (L<sub>M</sub>5, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 78); er müsse um mindestens ein Drittel, besser noch die Hälfte des Deputats reduzieren, um sich dem Studium seriös widmen zu können:

*„Also das ist nicht zu schaffen, wenn du glaubst, du kannst das neben Freizeit und Job machen. Also dringende Warnung, die es probieren. Das geht nicht!“ (L<sub>M</sub>5, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 80–83).*

### 3.1.2 Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Freizeit/Familie

Die für das Studium zu erledigenden Aufgaben (u. a. Erstellung der Haus- und Masterarbeit) erfordern von Seiten der Studierenden eine zusätzliche Arbeitszeit an Wochenenden oder in den Ferien. Ein Großteil der Lehrkräfte verzichtet weitgehend auf Freizeitaktivitäten. So legt z. B. L<sub>w</sub>1 die zu erbringenden Leistungen in die Sommerferien (L<sub>w</sub>1, T<sub>2</sub>, S. 2, Z. 77–79) und verzichtet „über eine lange Zeit im Prinzip auf Ferien, Urlaub, auf Wochenenden, um diese Sache [Studium] zu leisten“ (L<sub>w</sub>1, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 61–63). Auch L<sub>w</sub>13 komme nur in den Ferien und am Wochenende dazu, für das Studium zu arbeiten, weshalb sie ihre Freizeitaktivitäten stark einschränken müsse (L<sub>w</sub>13, T<sub>2</sub>, S. 5, Z. 198). Ähnliches berichtet L<sub>w</sub>7, die sich die Ferienzeiten blocke, um Studieninhalte aufzuarbeiten und die Haus- und Masterarbeit zu verfassen. Unter dem Aspekt der Vereinbarkeit von Studium und Familie wird von verschiedenen Interviewten, insbesondere von L<sub>w</sub>7, die Bedeutung des „Netzwerks“ (L<sub>w</sub>7, T<sub>3</sub>, S. 1, Z. 25) bzw. der Kinderbetreuung angesprochen. Gerade während der Präsenzzeiten sei es unabdingbar, diese verlässlich organisiert zu haben. L<sub>w</sub>7 nennt zwei Möglichkeiten, von denen sie aktiv Gebrauch macht: Zum einen übernehmen ihre Eltern die Betreuung ihrer Tochter und zum anderen nimmt sie die „Serviceleistungen“ (L<sub>w</sub>7, T<sub>3</sub>, S. 1, Z. 26) des Studiengangs in Anspruch, d. h. das Betreuungsangebot während der Präsenzphasen. Besonders für Lehrkräfte mit intensiv zu betreuenden Familienmitgliedern ist ein berufs begleitendes Studium ohne eine flexible Gestaltung bzw. Organisation nur sehr schwer zu realisieren. Wie aus den Schilderungen von L<sub>w</sub>7 hervorgeht, scheint familiärer Rückhalt für sie eine unverzichtbare Voraussetzung für die Bewältigung der Studienanforderungen darzustellen, „sonst hätte das Ganze nicht funktioniert“ (L<sub>w</sub>7, T<sub>3</sub>, S. 1, Z. 26). L<sub>M</sub>16 hält fest, dass seine Familie ihn unterstütze, er sich die Zeit zum Erledigen der Aufgaben für das Studium aber „langfristig freischaufeln“ (L<sub>M</sub>16, T<sub>2</sub>, S. 1, Z. 34) müsse, um allen gerecht zu werden. Als eng mit dem Aspekt der familiären Unterstützung verknüpft erweist sich bei verschiedenen Interviewten

das „schlechte Gewissen“ (L<sub>M</sub>16, T<sub>2</sub>, S. 1, Z. 37–40) gegenüber den Kindern bzw. der Familie. L<sub>W</sub>7 merkt an, dass sie das Spannungsverhältnis dann auch „irgendwie wieder kompensieren müsse, ohne ein schlechtes Gewissen“ (L<sub>W</sub>7, T<sub>3</sub> S. 1, Z. 31–32) zu bekommen. Auch L<sub>M</sub>16 spricht diesen ständigen Gewissenskonflikt an, der dadurch zustande komme, dass er für eine gewisse Zeit eine „massive Einschränkung“ (L<sub>M</sub>16, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 59–60) vornehmen müsse, um Studium, Beruf und Familie miteinander vereinbaren zu können. Unterstützung bekomme er hierbei jedoch von seiner Familie, ohne deren Zustimmung das Studium für ihn nicht zu absolvieren wäre (L<sub>M</sub>16, T<sub>3</sub>, S. 2, Z. 60–62).

### **3.2 Unterstützungen durch die Schule/die Schulleitung**

Zeitliche Freiräume werden den studierenden Lehrkräften von Seiten der Schule nur minimal eingeräumt. Rücksicht wird des Öfteren bei der Stundenplangestaltung genommen, sodass sie am Freitag früher die Schule verlassen können, um an der Präsenzphase teilzunehmen, wie das beispielweise L<sub>W</sub>14, (T<sub>1</sub>, S. 2, Z. 51–52) einschätzt: „Zeitliche Freiräume nicht. Das einzige, der Stundenplan wird halt, wird so berücksichtigt, dass ich eben am Freitag dann rechtzeitig gehen kann.“ Auch L<sub>W</sub>8 konstatiert: „meine Rektorin bemüht sich jetzt, dass sie mir im nächsten Schuljahr den Stundenplan so legt, dass ich den Freitagvormittag unterrichtsfrei habe“ (L<sub>W</sub>8, T<sub>1</sub>, S. 1, Z. 32–36). Bei der Frage zur Unterstützung durch die Schulleitung gab L<sub>W</sub>1 (T<sub>1</sub>, S. 2, Z. 50–59) an, dass diese nichts von ihrer Teilnahme am berufs begleitenden Studium wisse. Sie meint, sie wolle nicht, dass „so eine Erwartungshaltung da [entsteht] und das möchte ich ungern, dass man diesen Druck noch hat.“ L<sub>W</sub>8 wird von ihrer Rektorin dahingehend entlastet, dass sie versucht, ihr in dieser Zeit des Studiums keine „Zusatzjobs“ zu geben (L<sub>W</sub>8, T<sub>1</sub>, S. 1, Z. 40–42).

### **3.3 Quantitative Ergebnisse zur zeitlichen Beanspruchung**

Im ersten Semester bewerteten jeweils die Hälfte der 16 Studierenden die Arbeitsbelastung während der Präsenzphasen als eher gut oder bzw. gut zu bewältigen ( $M_{t1} = 3.50$ ,  $s_{t1} = .52$ ). Diese Einschätzung veränderte sich bis zum vierten Semes-

ter nicht signifikant ( $M_{t3} = 3.38$ ,  $s_{t3} = .88$ ,  $Z = -.71$ ,  $p = .480$ , nsg.). Für die Eigenstudienphase gaben zwei Studierende an, dass diese gut zu bewältigen war, zehn weitere bewerteten sie als eher gut zu bewältigen ( $M_{t1} = 2.81$ ,  $s_{t1} = .75$ ). Auch hier zeigte sich bis zum vierten Semester keine signifikante Veränderung ( $M_{t3} = 2.69$ ,  $s_{t3} = .79$ ,  $Z = -.71$ ,  $p = .480$ , nsg.). Die Aussage, dass sie neben Studium und Beruf genügend Zeit für die Familie hatten, beantworteten nach dem ersten Semester zehn Studierende als (eher) zutreffend ( $M_{t1} = 2.75$ ,  $s_{t1} = 1.00$ ). Am Ende des vierten Semesters beurteilten dies nur noch vier Studierende als eher zutreffend, zwölf dagegen als eher nicht bzw. nicht zutreffend. Dieser Unterschied ist signifikant ( $M_{t3} = 2.00$ ,  $s_{t3} = .73$ ,  $Z = -2.52^*$ ,  $p = .012$ , sg.). Das unter den zeitlichen Belastungen des Studiums die berufliche und familiäre Situation gelitten habe, bewerteten neun Studierende zu Beginn des Studiums als (eher) zutreffend ( $M_{t1} = 2.75$ ,  $s_{t1} = 1.00$ ). Bis zum vierten Semester ist hier keine signifikante Veränderung zu beobachten ( $M_{t3} = 2.50$ ,  $s_{t3} = .73$ ,  $Z = -.884$ ,  $p = .377$ , nsg.).

## 4 Diskussion und Schlussfolgerungen

In den durchgeführten Interviews wurde die selbst wahrgenommene Beanspruchung von Beginn an als hoch beschrieben und nahm den Studierenden zufolge im Verlauf des Studiums weiter zu. Die in den Interviews getätigten Aussagen belegen, dass es für die Studierenden eine große und im Studium zunehmend größere Herausforderung darstellte, Studium und berufliche sowie familiäre Anforderungen so abzustimmen, dass genügend Lern- und Arbeitszeit für ihre Weiterbildung zur Verfügung stand. Offensichtlich fühlten sich die studierenden Lehrkräfte durch ihr berufsbegleitendes Masterstudium sehr beansprucht. Dies zeigen auch die Ergebnisse der Fragebogenstudie. Zum Studienende gaben etwa die Hälfte der Studierenden an, dass durch die zeitliche Belastung des Studiums ihre berufliche und familiäre Situation (eher) gelitten habe. Gleichzeitig berichten drei Viertel, dass ihnen neben Studium und Beruf (eher) nicht genügend Zeit für die Familie blieb. Mit Blick auf die Generalisierung der berichteten Ergebnisse ist einzuräumen, dass die Gruppe der Interviewten relativ klein war, ein Umstand, der in der Forschung

zur Weiterbildung von Lehrkräften allerdings durchaus üblich ist (LIPOWSKY, 2014, S. 531). Die berichteten Befunde verdeutlichen, dass Hochschulen gefordert sind, die beruflichen und familiären Verpflichtungen von berufstätigen Studierenden bei der Organisation und Neugestaltung von Weiterbildungsstudiengängen zu berücksichtigen. Vielfach werden dazu familienfreundliche Strukturen etabliert. Im vorliegenden Studiengang wurde dies u. a. durch Anerkennung von Berufserfahrungen (vgl. DITTMANN, 2016) und Vorleistungen (vgl. KERRES, 2012), das Angebot einer Kinderbetreuung (vgl. KUNADT et al., 2014), die auf berufliche Belastungen abgestimmten Präsenzphasen (an Wochenenden und unter Vermeidung von Schulhalbjahrbeginn und -ende), die Modularisierung des Studienangebotes mit nicht zwingend konsekutiv abzuleistenden Prüfungsleistungen, durch den Austausch über eine Online-Lernplattform sowie angeleitete Selbstlernphasen und das Blended-Learning-Konzept des Studiengangs versucht. Die im Studienangebot realisierten Maßnahmen griffen damit schon viele der in der Fachliteratur empfohlenen Elemente auf. Offensichtlich ließen sich gravierende Belastungen für die Studierenden dennoch nicht vermeiden. Eine weitergehende Flexibilisierung und Entlastung ließe sich ggfs. über die Möglichkeit der Akkumulierung von Credit-Points über mehrere Semester oder den flexiblen Einsatz von Urlaubssemestern erreichen. Diese Gestaltungselemente lassen sich organisatorisch allerdings nur in größeren Studiengängen oder in solchen, die in das Lehrangebot anderer Studiengänge eingebettet sind, umsetzen.

Gleichzeitig ist es aber leicht nachzuvollziehen, dass sich eine vollzeitige Berufstätigkeit kaum mit einem auf 20 Wochenstunden kalkulierten Weiterbildungsstudium verbinden lässt, ohne dass es zu hohen Belastungen für die Studierenden kommt. Umso wichtiger erscheint es, die Konzeption und Organisation von Studiengängen für berufstätige Lehrkräfte noch stärker dahingehend zu überdenken, dass die Studienangebote flexibler, auch noch stärker unabhängig von Zeit und Raum, absolviert werden könnten. Die berichteten Befunde verdeutlichen aber, dass eine bessere Abstimmung der Studiengänge auf die Bedürfnisse der berufstätigen und beruflich häufig sehr engagierten Lehrkräfte auf der strukturell-konzeptionellen Ebene allein noch nicht ausreichen wird, um das Potenzial erfolgreicher Weiterbildungs-

angebote auszuschöpfen. Hier wäre zu wünschen, dass die verschiedenen Bundesländer die weitere Professionalisierung ihrer Lehrkräfte zukünftig, zumindest innerhalb der Regelstudienzeit, durch eine entsprechende Stellenreduktion ohne Gehaltseinbußen unterstützen.

## 5 Literaturverzeichnis

- Antoni, C. H., Friedrich, P., Haunschild, A., Josten, M. & Meyer, R.** (2014). *Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit*.
- Banscherus, U. et al.** (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurt: GEW.
- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M. & Bargel, H.** (2009). *Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn.
- Clark, P. V. L. & Creswell, J. W.** (2008). *The mixed methods reader*. California: SAGE.
- Dittmann, C.** (2016). *Mit Berufserfahrung an die Hochschule*. Münster: Waxmann.
- Dresing, T. & Pehl, T.** (2010). Transkription. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 723-733). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gaedke, G., Covarrubias, V. B., Recker, S. & Janous, G.** (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 198-213.
- Guest, D. E.** (2002). Perspectives on the Study of Work-life Balance. *Social Science Information*, 41(2), 255-279.
- Guest, G., MacQueen, K. M. & Namey, E. E.** (2012). *Applied thematic analysis*. Los Angeles: Sage Publications.
- Kerres, M.** (Hrsg.) (2012). *Studium 2020*. Münster: Waxmann.
- KMK** (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Berlin.
- Kuckartz, U.** (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Kunadt, S., Schelling, A., Brodesser, D. & Samjeske, K.** (2014). *Familienfreundlichkeit in der Praxis*. Köln: CEWS public 18.
- 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.
- Lobe, C.** (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition*. Wiesbaden: Springer VS.
- Michalk, S. & Nieder, P.** (2007). *Erfolgsfaktor Work-Life-Balance*. Weinheim: Wiley-VCH-Verlag.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D.** (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland*. Hannover: HIS.
- Nickel, S.** (Hrsg.) (2011). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Gütersloh: Zentrum für Hochschulentwicklung.
- Ong, D. & Ramia, G.** (2009). Study-work-life-balance and the welfare of international students. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 20(2), 181-206.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J.** (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn.
- Rothland, B. & Terhart, E.** (2009). Forschung zum Lehrerberuf. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 791-810). Wiesbaden: VS Verlag.
- Scharenberg, K., Rollett, W. & Bos, W.** (2015). Stehen Merkmale der Klassenkomposition in einem Zusammenhang mit dem Beanspruchungsempfinden von Grundschullehrkräften? *Unterrichtswissenschaft*, 43(2), 101-119.
- Schreier, M. & Oda, Ö.** (2010). Mixed Methods. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263-277). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tegeler, A.** (2010). Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 135-143.



## Autoren



M.A. Daniel KITTEL || Pädagogische Hochschule Freiburg ||  
Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg

[daniel.kittel@ph-freiburg.de](mailto:daniel.kittel@ph-freiburg.de)



Prof. Dr. Wolfram ROLLETT || Pädagogische Hochschule Frei-  
burg || Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg

[wolfram.rollett@ph-freiburg.de](mailto:wolfram.rollett@ph-freiburg.de)