



DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

Why not?! Teilnahmebarrieren in der Fortbildung – Eine quantitative bildungswissenschaftliche Studie aus der Sicht von Lehrpersonen in Österreich

verfasst von | submitted by

Isabel Wanitschek BA MA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 792 297

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt | Field of
study as it appears on the student record
sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Tamara Katschnig Privatdoz.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich während des Verfassens meiner Dissertation unterstützt und begleitet haben.

Mein tiefer Dank gilt meiner Betreuerin Priv.-Doz.ⁱⁿ HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Tamara Katschnig (KPH Wien/Krems, Institut Fortbildung). Danke für die fachliche Unterstützung, die wertvollen und kritischen Inputs sowie die Inspirationen zu meinem Thema. Die detaillierten und raschen Rückmeldungen leisteten einen entscheidenden Beitrag zu meiner Dissertation. Durch ihren Humor, ihre Geduld, ihre Zuversicht und ihr Interesse an meiner Forschung verlor ich nie die Motivation für die Weiterarbeit an meinem Dissertationsprojekt. Meine Betreuerin war meine Wegweiserin in die Welt der Wissenschaft. Diese Reise startete bei der Betreuung meiner Masterarbeit und setzte bei meiner Dissertation fort. Ich möchte mich für alles bedanken, dass ich von ihr lernen durfte und weiterhin darf.

Die Dissertation entstand während meiner Tätigkeit als Forschungsassistentin am Institut Forschung & Entwicklung und in weiterer Folge als Hochschullehrende am Institut Hochschulentwicklung & Qualitätsmanagement an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. An dieser Stelle danke ich Dipl.-Päd.ⁱⁿ Heidemarie Svehla für die wertvolle Unterstützung bei der Durchführung meiner Studie sowie Mag. Dieter Bergmayr und Mag. Herbert Kolinski für die Erstellung eines Newsletters zur Versendung meines Online-Fragebogens an die Schulen in Oberösterreich und Salzburg.

Mein Dank gilt darüber hinaus auch besonders den Pädagogischen Leiter:innen der Bildungsdirektionen in Österreich sowie den Institutsleiter:innen im Bereich Fortbildung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich für die Bereitschaft mich in meinem Vorhaben zu unterstützen und die Datenerhebung voranzutreiben. Ohne deren Mitwirkung wäre die Durchführung der Studie nicht möglich gewesen.

Ein großes Dankschön möchte ich auch meinen Kolleg:innen der KPH Wien/Krems aussprechen, die mir im Rahmen der Forschungswerkstatt sowie der Dissertationsrunde nützliches Feedback und Ermutigung gegeben haben. Dabei möchte ich mich insbesondere bei Dipl.-Päd.ⁱⁿ Andrea Bisanz, MA, Dr. Wolfgang Ellmauer, BEd MA, HS-Prof. Dr. habil. Karsten Lehmann, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Michaela Liebhart-Gundacker, BEd MA MSc, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Martina Rabl, BEd MSc und HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Sattlberger bedanken. Meinem Kollegen, Dr. Werner Hemsing, möchte ich für die großartige Unterstützung bei all meinen Fragen rund um das Umfragetool Unipark danken.

Auch die wertvollen Rückmeldungen und Diskussionen im Rahmen von zahlreichen Lehrveranstaltungen an der Universität Wien trugen zum Entstehen meiner Arbeit bei, es sei auch den Professor:innen und Mitstudierenden sehr gedankt dafür.

Großer Dank gebührt auch meiner Studienkollegin, Julia Neubauer, BEd MA, für die lustigen Seminarstunden und die wissenschaftlichen Diskussionen. Gegenseitig konnten wir uns immer wieder aus dem Zustand der Verzweiflung holen und zur Weiterarbeit inspirieren.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern für die emotionale und bedingungslose Unterstützung sowie deren Verständnis und, dass sie mir stets mein großes Ziel vor Augen geführt haben. Ich danke euch von Herzen! Auch bei meinem Bruder und seiner Frau bedanke ich mich für das Zuhören und die ermutigenden Worte. All meinen Freundinnen und Freunden danke ich für die Unterstützung und den Zuspruch während dieser Phase. Zuletzt danke ich meinem Partner, DI Lukas Lechner, BSc, für seine Hilfestellungen, seine Zuversicht und seine Geduld mit mir sowie für das Interesse an meiner Forschung.

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	1
1.1 Kurzer Forschungssumriss und Erkenntnisinteresse	1
1.2 Das „Phantom Normalität“ in der Lehrer:innenfortbildung	5
1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz der Forschung	7
1.4 Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit	8
1.5 Forschungsdesign	9
1.6 Aufbau der Dissertation	10
II Theoretischer Teil	14
2 Lehrer:innenfortbildung als dritte Phase der Lehrer:innenbildung	14
2.1 Begriffsbestimmung Lehrer:innenfortbildung	20
Exkurs I: Begriffsbestimmung Lehrer:innenweiterbildung	22
2.2 Differente Ausgangslage der Lehrer:innenfortbildungsverpflichtung in Österreich	28
2.3 Aufgaben der Lehrer:innenfortbildung	30
2.4 Ziele der Lehrer:innenfortbildung	34
2.4.1 Lehrer:innenfortbildung als Instrument individueller Professionalisierung	34
Professionalisierung von Lehrpersonen und die Lehrer:innenfortbildung	35
2.4.2 Lehrer:innenfortbildung als Instrument von Schulentwicklung	39
2.5 Formen der Lehrer:innenfortbildung	42
2.6 Akteur:innen und Steuerung der Lehrer:innenfortbildung in Österreich	49
2.7 Entwicklungsbedarf der Lehrer:innenfortbildung	55
2.9 Zusammenfassung Kapitel 2	57
3 Lehrer:innenfortbildung und die Verpflichtung zum lebensbegleitenden Lernen	59
3.1 Der Ansatz des lebensbegleitenden Lernens	60
3.2 Kritik am lebensbegleitenden Lernen	64
3.3 Lebensbegleitendes Lernen und Lehrer:innenfortbildung	67
4 Teilnahmemotivation und die Wirkung von Lehrer:innenfortbildung	70
4.1 Teilnahmemotivation in der Lehrer:innenfortbildung	70
4.1.1 Begriff und Bedeutung von Motivation im Kontext von Lehrer:innenfortbildung	71
4.1.2 Theoretische Rahmung durch die Selbstbestimmungstheorie	73
4.1.3 Motive für die Teilnahme an Lehrer:innenfortbildung	76
4. 2 Die Wirkung von Lehrer:innenfortbildung	78
4.2.1 Begriff der Wirksamkeit im Kontext von Lehrer:innenfortbildung	78
4.2.2 Merkmale von wirksamer/vielversprechender Lehrer:innenfortbildung	80

4.2.3 Modelle zur Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildung	86
5 Teilnahmebarrieren in der Lehrer:innenfortbildung	89
5.1 Determinanten der Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen	90
5.1.1 Merkmale von Lehrpersonen als Determinante für die (Nicht-)Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen.....	91
5.1.2 Schulische Kontextbedingungen als Determinante für die (Nicht-) Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen.....	93
5.2 Barrieren der Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen	95
5.3 Typologien von Nicht-Teilnehmer:innen an Lehrer:innenfortbildungen	97
6 Empirische Forschung zur Lehrer:innenfortbildung	102
III Empirischer Teil.....	113
7 Die Methodik der empirischen Studie	113
7.1 Fragestellungen zur Lehrer:innenfortbildung	113
7.2 Hypothesen zur Lehrer:innenfortbildung	115
7.3 Forschungsdesign der Studie.....	131
7.4 Beschreibung des Messinstrumentes.....	134
7.5 Stichprobenbeschreibung	139
7.6 Durchführung des quantitativen Forschungsprojektes.....	141
8 Darstellung der Ergebnisse zur Lehrer:innenfortbildung.....	144
8.1 Datenaufbereitung	145
8.2 Deskriptive Statistik: Beschreibung der Stichprobe	149
8.2.1 Soziodemografische Merkmale	149
8.2.2 Professionsspezifische Merkmale	152
8.3 Ergebnisse der Studie	160
8.3.1 Teilnahmebarrieren Forschungsfrage 1 Hypothese a.1, a.2 & a.3	160
8.3.2 Fortbildungsverhalten Forschungsfrage 2 Hypothese b.4.....	182
8.3.3 Teilnehmende vs. Nicht-Teilnehmende Forschungsfrage 3 Hypothese c.5, c.6, c.7 & c.8.....	193
8.3.4 Teilnahmebarrieren & Fortbildungsaktivität Forschungsfrage 4 Hypothese d.9 & d.10	209
8.3.5 Erhöhung der Teilnahme & Online-Fortbildung Forschungsfrage 5 Hypothese e.11, e.12 & e.13	213
9 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse, Implikationen und Ausblick.....	225
9.1 Interpretation Teilnahmebarrieren Forschungsfrage 1.....	227
9.2 Interpretation Fortbildungsverhalten Forschungsfrage 2	236
9.3 Interpretation Teilnahmestatus Forschungsfrage 3.....	240

9.4 Interpretation Teilnahmebarrieren & Fortbildungsaktivität Forschungsfrage 4	248
9.5 Interpretation Erhöhung der Teilnahme & Online-Fortbildung Forschungsfrage 5 ...	252
9.6 Limitationen der Studie	255
9.7 Implikationen und Ausblick der Studie.....	257
IV Zusammenfassung.....	261
V Literatur.....	267
Abbildungsverzeichnis	289
Tabellenverzeichnis	291
VI Anhang.....	293

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AHS-Oberstufe	Allgemeinbildende Höhere Schule Oberstufe (9.–12. Schulstufe)
AHS-Unterstufe	Allgemeinbildende Höhere Schule Unterstufe (5.–8. Schulstufe)
Anm. d. V.	Anmerkung der Verfasserin
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
KI	Konfidenzintervall
LFB	Lehrer:innenfortbildung
LWB	Lehrer:innenweiterbildung
M	Mittelwert
md	Median
n	Anzahl der Stichprobe
MS	Mittelschule (anfangs (bis 2020/21) Neue Mittelschule)
NÖ	Niederösterreich
o.A.	ohne Angabe
p	Signifikanzwert
PH	Pädagogische Hochschule
PISA	Programme for International Student Assessment
PTS	Polytechnische Schule
SCHILF	Schulinterne Lehrer:innenfortbildung
SCHÜLF	Schulübergreifende Lehrer:innenfortbildung
SD	Standardabweichung
SPSS	Statistical Package of the Social Sciences
TALIS	Teaching and Learning International Survey
X _d	Modalwert

*„Es ist nicht genug zu wissen – man muss auch anwenden.
Es ist nicht genug zu wollen – man muss auch tun.“
(Johann Wolfgang von Goethe)*

I Einleitung

Die Gesellschaft ist durch vielfältige Entwicklungsprozesse einem ständigen Wandel unterworfen, der neben Anpassungsnotwendigkeiten auch entsprechender Gestaltungsmöglichkeiten bedarf. Dieser Wandel bildet den Ausgangspunkt für Herausforderungen, von denen auch das Bildungswesen nicht ausgenommen ist. Beispielhaft dafür sind die PISA-Ergebnisse (2000) zu nennen, die einen regelrechten Schock zu den Schüler:innenleistungen in Österreich auslösten, und zu Änderungen im Schulsystem (z. B. Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule) sowie zu steigenden Ansprüchen im Schulbereich führten. Aus Untersuchungen (z. B. Hopmann, Geppert, Bauer 2010; Geppert, Kilian, Knapp 2020) geht hervor, dass weniger die Schulstrukturen (differenziertes/integriertes Schulsystem) für den Erfolg von Schüler:innen ausschlaggebend sind, sondern dass vielmehr Faktoren wie die Schul- und Unterrichtsqualität, das Lehrer:innenhandeln sowie außerschulische Ressourcen eher bedeutsam für die Entwicklung der Leistungen von Schüler:innen sind. (vgl. Mayr, Neuweg 2009, 115; Altrichter 2010, 25f; Feller, Stürgh 2017, 6; Katschnig, Knapp, Kilian, Geppert 2020, 310ff; Knapp, Kilian 2020, 521ff)

Lehrpersonen kommt bei dieser Leistungsentwicklung eine bedeutende Rolle zu. Sie werden mit aktuellen Entwicklungen (z. B. Zentralmatura und neue Lehr- und Lernmethoden durch digitale Medien beispielsweise auch durch die COVID-19-Pandemie¹) konfrontiert und im Sinne des lebenslangen Lernens wird von ihnen gefordert, diesen Veränderungen entsprechend nachzugehen. Dazu bedarf es der Unterstützung der Lehrpersonen durch professionelle Referent:innen innerhalb von Fortbildungen. (vgl. Zehetmeier 2010, 197; Richter, Engelbert, Weirich, Pant 2013, 194; Fussangel, Rürup, Gräsel 2016, 361f; Darling-Hammond, Hyler, Gardner 2017, vi; Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur, Soukup-Altrichter 2019, 104; Bensinger-Stolze 2023, 5)

1.1 Kurzer Forschungsumriss und Erkenntnisinteresse

Die Lehrer:innenbildung in Österreich wird anhand von drei Phasen differenziert, wobei sich die erste und zweite Phase auf die Erstausbildung und die Induktionsphase beziehen (siehe Kapitel 2) und die dritte Phase die Fortbildung von Lehrpersonen umfasst (vgl. Mayr, Neuweg

¹ Bei COVID-19 handelt es sich um eine Krankheit, die durch ein neuartiges Coronavirus (SARS-CoV-2) verursacht wird. Diese Krankheit hat ihren Ursprung in Wuhan (China), die WHO erfuhr erstmals im Dezember 2019 davon. (vgl. WHO 2020) Durch diese Krankheit, die als Pandemie (eine weltweit ausgebreitete Krankheit) erklärt wurde, kam es in Österreich ab März 2020 zu wichtigen Einschränkungen in vielen Bereichen, so auch im Schulbereich und im Fortbildungsbereich (siehe Kapitel 8.4).

2009, 99; Müller, Eichenberger, Lüders, Mayr 2010, 9). Ein Vergleich der Forschungslage der ersten und der dritten Phase zeigt ein äußerst differentes Bild. Während zahlreiche Studien zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden bzw. angehenden Lehrpersonen sowie zu Ausbildungskonzepten bestehen (siehe dazu Gogolin, Hannover, Scheunpflug 2020), existieren zur Lehrer:innenfortbildung äußerst heterogene Forschungsbefunde im deutschsprachigen Raum. Die Forschungen dazu lassen sich als teilweise veraltet, lokal und spezifisch begrenzt bezüglich Schularten und Schulfächern und vielfältig hinsichtlich Akteur:innen und Methoden beschreiben. (vgl. Florian 2008, 72ff) Dennoch gewinnt die Forschung zur Fortbildung von Lehrpersonen verstärkt an Bedeutung und wird als Drehscheibe für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule angesehen.

Ob und in welchem Umfang Lehrer:innen an Fortbildungen teilnehmen, wurde in den vergangenen Jahren mehrfach evaluiert (z. B. Müller et al. 2019 (Österreich); Cramer, Johannmeyer, Drahmman 2019 (Deutschland); Fischer 2017 (Schweiz)). Die Ergebnisse der TALIS-Studie 2018 von Schmich, Lindemann und Gurtner-Reinthal (2019, 43f) zur Nutzung und Auswirkung von Lehrer:innenfortbildung verdeutlichen, dass etwa neun von zehn österreichische Lehrpersonen der Sekundarstufe I innerhalb der letzten 12 Monate (Befragung 2018) an Kursen teilgenommen haben, wobei 80 Prozent angaben, dass mindestens eine dieser Fortbildungen eine positive Auswirkung auf ihre Unterrichtsgestaltung hatte. Eine weitere Studie (Müller et al. 2019, 111) zeigt auf, dass im Studienjahr 2015/16 von den 14 Pädagogischen Hochschulen (PH) in Österreich insgesamt 17.711 Veranstaltungen zur Lehrer:innenfortbildung abgehalten und 323.748 Teilnahmen verzeichnet wurden. Müller und Kolleg:innen (2019, 112f) bezeichnen insbesondere Lehrpersonen aus humanberuflichen Schulen (3,9 %) und Grundschulen (30,6 %) als „die fortbildungsaffinsten Lehrpersonen“.

Ein möglicher Grund für diese differente Fortbildungsaktivität könnte in der unterschiedlichen Motivation der Lehrpersonen liegen (vgl. Richter 2016, 250ff). Rzejak und Kolleg:innen (2014, 143ff) identifizieren im Rahmen ihrer Studie vier Motivationsfacetten: Soziale Interaktion, Externale Erwartungsanpassung, Karriereorientierung und Entwicklungsorientierung. Dementsprechend kommen sie zu dem Befund, dass die Motivation von Teilnehmenden an Fortbildungen durch eine mehrfaktorielle Struktur geprägt ist (vgl. ebd.).

Die Motive der Nicht-Teilnehmer:innen hingegen wurden bisher nur in Ansätzen untersucht. Im Raum Österreich konnten bis dato lediglich fünf quantitative Studien zu Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen gefunden werden: Wachter 2013, Söllinger 2018, Schmich, Lindemann und Gurtner-Reinthal (2019 (TALIS), Vollmer 2021, 2023 sowie Kemethofer und

Weber 2024. Zwei qualitative Studien beschäftigen sich unter anderem mit hemmenden Faktoren der Teilnahme: Zehetmeier 2008 und Jelinek 2021.

Hinderungsgründe sind den empirischen Ergebnissen zufolge „kein passendes Fortbildungsangebot“, die „geringe Vereinbarkeit von beruflichen Aufgaben und der Fortbildungsteilnahme“, „kein Anreiz“ zur Teilnahme, „familiäre Verpflichtungen“, die „Entfernung zum Veranstaltungsort“, „Qualitätsmangel“ und der „mangelnde Schulbezug“ (vgl. Beck, Ullrich 1996, 204f; Daus et al. 2004, 81; Pietzner, Scheuer, Daus 2004, 30ff; Bachmaier 2008, 23f; OECD 2009, 72; Richter, Kuhl et al. 2013, 380; Wachter 2013, 102f; OECD 2014, 111f; Richter, Richter, Marx 2018, 1030f; Söllinger 2018, 74f; Schmich, Lindemann, Gurtner-Reinthal 2019, 49).

Die Gründe für die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen können dementsprechend überwiegend auf der externalen Ebene (z. B. familiäre Verpflichtungen) und institutionellen Ebene (z. B. unzureichendes Angebot) und weniger auf der persönlichen Ebene (z. B. wenig Interesse) eingeordnet werden.

Es muss aufgezeigt werden, dass die erwähnten Studien nur Lehrpersonen einzelner Schulstufen und einzelner Fächer in ihre Datenanalyse miteinbeziehen, dies stellt allerdings kein „ganzheitliches“ Bild von Lehrpersonen in Österreich dar. Auch der Umstand von lokalen Eingrenzungen ermöglichen keine repräsentativen Studienergebnisse.

Die bedeutendste Forschungslücke besteht in der noch nicht vorhandenen Differenzierung von teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Motive. Von der Motivation der Teilnehmenden auf die Motivation der Nicht-Teilnehmenden zu schließen, erweist sich als Fehlschluss, da jede Handlung, somit auch die Nicht-Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung, eigens motiviert ist (vgl. Mok, Kwon 1999, 506). In Studien zur Lehrer:innenfortbildung wird vorwiegend das Verhalten von teilnehmenden Lehrpersonen fokussiert, der Nicht-Teilnahme hingegen wurde bisher nur geringe Bedeutung beigemessen. Nach dem Nationalen Bildungsbericht 2018 bestehen aufgrund der hohen Selektivität der Stichprobe Probleme bei der Generalisierung der Forschungsergebnisse: „So werden häufig nur jene Lehrkräfte befragt, die [...] an einem bestimmten LFWB-Angebot [Lehrer:innenfort- und -weiterbildungs-Angebot, Anm. d. V.] teilnehmen. Im Gegensatz dazu gibt es kaum Ergebnisse zu Lehrkräften, die sich wenig oder gar nicht an Fortbildung beteiligen“ (Müller et al. 2019, 123). Welche Lehrpersonen nicht an Fortbildungen teilnehmen und ob sich Nicht-Teilnehmende von der Gruppe der Teilnehmenden unterscheiden sowie, ob eine Verknüpfung postulierter Teilnahmebarrieren mit der Fortbildungsaktivität besteht, ist für den Raum Österreich bisher ungeklärt. Lediglich die Studie von Richter, Richter und Marx (2018) beschäftigt sich mit der Erforschung von Teilnahmebarrieren, Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden sowie mit der Erforschung von Teilnahmebarrieren mit der Fortbildungsaktivität der Lehrpersonen. Sie konnten ermitteln, dass sich Teilnehmende

und Nicht-Teilnehmende von Lehrer:innenfortbildung bezüglich demografischer und professionsbezogener Merkmale unterscheiden. Darüber hinaus konnte mittels Regressionsanalysen festgestellt werden, dass signifikante Zusammenhänge zwischen zwei Barrieren (Disengagement und Qualitätsmangel) und der selbstberichteten Fortbildungsaktivität bestehen. Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes sollen durch eine Erhebung in Österreich unter anderem auch derartige Korrelationen erforscht werden. (vgl. Richter, Richter, Marx 2018, 1034ff) Diese Studie bezieht sich allerdings auf Daten von Lehrpersonen der drei Fächer Biologie, Chemie und Physik im Sekundarbereich I aus Deutschland (vgl. Richter, Richter, Marx 2018, 1030), weshalb eine Übertragung auf Lehrpersonen aller Fächer und aller Schulstufen in Österreich ohne empirische Erforschung nicht möglich ist.

Ausgehend davon wird im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit die Erforschung von Lehrpersonen nahezu aller Fächer und Schularten angestrebt. Damit soll es möglich werden, das Fortbildungsverhalten der Gesamtgruppe der Lehrer:innen in Österreich zu skizzieren.

In Zuge der Teilnahmebarrieren darf demnach die Bedeutung des jeweiligen Fortbildungsformats nicht außer Acht gelassen werden. Denn, ob eine Fortbildungsveranstaltung besucht und in weiterer Folge als effektiv für die Teilnehmer:innen wahrgenommen wird, hängt maßgeblich von dem Format des Angebots ab. Grundsätzlich werden Standardangebote (One-Shot-Veranstaltungen mit ca. vier Unterrichtseinheiten), schulinterne und schulexterne Formate sowie modulare Fortbildungsreihen (bestehen aus mindestens drei Terminen) voneinander unterschieden, wobei verschiedene Dimensionen wie beispielsweise Zeit (Sequenzierung, Umfang), Ort, methodisch-didaktische Struktur und Medium (Präsenz, Online, Mischformate) zu berücksichtigen sind. (vgl. Huber 2009, 2; Lipowsky, Rzejak 2012, 7f)

Vor dem Hintergrund der Relevanz des Fortbildungsformats für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an einer Fortbildung werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit zum einen die vier genannten Formen der Fortbildung hinsichtlich ihrer Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme analysiert. Zum anderen wird in Bezugnahme auf das Medium die Online-Fortbildung (siehe Kapitel 2.5) hinsichtlich Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme, Sinnhaftigkeit und Dauer dieser Angebote näher erforscht. In Anbetracht der Situation durch die COVID-19-Pandemie (siehe Kapitel 2.5 und 8.4) erhält die Online-Fortbildung von Lehrpersonen eine größere Bedeutung als zuvor, da sie in dieser Zeit als Unterstützungsmechanismus an Stelle von Präsenzveranstaltungen fungiert.

1.2 Das „Phantom Normalität“² in der Lehrer:innenfortbildung

Oftmals wird berichtet, jemand entspreche mit den jeweilig gesetzten Handlungsweisen nicht den normativen, also den von der Gesellschaft geprägten, Vorstellungen. Derartige Annahmen werden im Alltäglichen, als auch in den Sozialwissenschaften, wiederholt unreflektiert festgemacht und weiterverarbeitet (vgl. Stehr 2012, 191). Doch welches Handeln entspricht der Normalität und welches einer Abweichung? Eine kritische Auseinandersetzung mit den Begriffen Normalität und Abweichung bietet die Etikettierungstheorie (vgl. Becker 1973). Demzufolge handelt es sich bei der Differenzierung von Normalität und Abweichung um soziale Konstruktionen, in denen gesellschaftlich gebildete Kategorien erzeugt werden. Diese als sogenannte „Etiketten“ deklarierten Kategorien werden Personen und deren Handlungen zugeschrieben, wobei die Projizierung der Kategorien auf bestimmte Personen(gruppen) von deren individuellen sozialen Strukturen abhängig ist. Die vorherrschende Etikettierung teilt das „Normale“ dem „Guten“ (im Sinne von Normativität und Konformität) und das „Abweichen“ dem „Schlechten“ zu. Folglich handelt es sich bei der Differenzierung von diesen beiden Begrifflichkeiten um moralische Gegensätze wie beispielsweise Erfüllung der Norm versus Verletzung der Norm. Als Ziel wird die Abschaffung oder Vermeidung des Phänomens der Abweichung durch Normalitätskontrolle angestrebt. Unbedacht bleibt allerdings die daraus resultierte Folgerung – das eine besteht durch das andere. Der Gedanke an eine gesellschaftlich erzeugte Normalität produziert zugleich auch immer eine Abweichung, da neue Kategorien der Abweichung entworfen und bestimmten Personen(gruppen) zugeordnet werden. (vgl. Stehr 2013, 192ff)

Demgegenüber wird beispielsweise auch die „Verpflichtung“ zum lebenslangen Lernen dem Normativen zugeteilt, wobei es hierbei zu kleinen Verzerrungen aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen hinsichtlich des Zugangs kommt (vgl. ebd., 195).

Was meint diese Differenzierung von Normalität und Abweichung nun für das Verhalten von Lehrpersonen hinsichtlich der Fortbildungsteilnahme bzw. Nicht-Teilnahme? Welches Verhalten wird als Normalität und welches als Abweichung verstanden? Eine eindeutige Antwort auf diese Frage erscheint schlicht und ergreifend nicht möglich zu sein, deshalb sollen nun zwei unterschiedliche Ausgangslagen bzw. Sichtweisen erläutert werden.

Zum einen bildet die gesetzliche Verpflichtung zur Fortbildung einen Ausgangspunkt. Grundsätzlich wird die Fortbildung von Lehrer:innen als berufsbegleitender Prozess aufgefasst, um einen Bildungsfortschritt zu erreichen (siehe ausführlicher Kapitel 2.4 Ziele von Lehrer:innenfortbildung). Für einen Teil der Lehrpersonen in Österreich besteht eine quantifizierte Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, für einen anderen

² Goffman (1963, 122) spricht von „phantom normalcy“.

Teil wiederum wird die Teilnahme lediglich angestrebt (siehe ausführlicher Kapitel 2.2). Vor dem Hintergrund dieser gesetzlichen Ausdifferenzierung und der zuvor beschriebenen Etikettierungstheorie wäre eine Teilnahme für den einen Teil von Lehrpersonen, für den eine gesetzliche Teilnahmeverpflichtung besteht als „Norm“ zu definieren. Für den anderen Teil von Lehrpersonen, für den keine gesetzliche Teilnahmeverpflichtung besteht, wäre die Nicht-Teilnahme ebenso als „Norm“ zu verstehen. Anhand dieser Beschreibung wird klar, dass es sich im Sinne der Etikettierungstheorie hier eher um Endpunkte eines Kontinuums von Normalität und Abweichung als um festgelegte Kategorien handelt.

Zum anderen kann das in der Gesellschaft vorherrschende Idealbild der Lehrpersonen zur Beantwortung der Frage herangezogen werden. Dieses Bild verkörpert Personen, die in Anbetracht einer sich verändernden Gesellschaft zum lebenslangen Lernen und zur Bildungsbereitschaft stets verpflichtet sind und, die Innovationen, neue Entwicklungen und Änderungen (z. B. Lehrplan, didaktische Methoden, Unterrichtsgestaltung) im schulischen Unterricht aufgreifen und integrieren (vgl. dazu Schratz, Schrittemer 2012). Im Sinne der Etikettierungstheorie würde demnach eine Teilnahme dem Normativen entsprechen, da diese hinsichtlich des lebenslangen Lernens mit Bildungsbereitschaft und hoher Selbstdisziplin gleichzusetzen wäre. Die Nicht-Teilnahme hingegen wäre der Abweichung zuzuordnen, da dieser Begriff mit mangelnder Selbstdisziplin und mangelnder Bereitschaft zur Fortbildung einhergehen würde.

Schließlich wird das Konstrukt der Lehrer:innenfortbildung als komplex betrachtet, weshalb hier weder von Normalität noch von Abweichung gesprochen werden kann.

Darüber hinaus sei einerseits zu beachten, dass Lehrpersonen, die an Fortbildungen teilnehmen, nicht als die Norm zu bezeichnen sind, da es zweifellos auch Lehrpersonen gibt, die zwar die Veranstaltung besuchen, sich jedoch nicht aktiv daran beteiligen (siehe Kapitel 4 und 5). Demnach liegt die Vermutung nahe, dass eine nicht-aktive Teilnahme nicht einer normativen Handlung zugeschrieben werden könnte. Andererseits stellt die Teilnahme an Fortbildungen nicht die einzige Möglichkeit dar, um sich fortzubilden. Die Bereitschaft zum Lernen kann auch durch das informelle Lernen wie das Lesen von Fachzeitschriften und Büchern usw. gegeben sein.

Ist in dieser Dissertation folglich von Teilnahme und Nicht-Teilnahme die Rede, so sind diese Begrifflichkeiten nicht im Sinne der Etikettierungstheorie als Norm oder Abweichung zu verstehen, sondern dienen lediglich zur Unterscheidung von Lehrpersonen hinsichtlich ihres Fortbildungsverhaltens.

1.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz der Forschung

Im wissenschaftlichen Diskurs gilt die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen als wichtige Voraussetzung der Unterrichtsqualität und als eine der Determinanten für Schüler:innenleistungen (vgl. Baumert, Kunter 2006, 469f). Im Rahmen der ersten und zweiten Phase der Lehrer:innenbildung (Erstausbildung und Induktionsphase, siehe Kapitel 2) erwerben Lehrpersonen die Grundlagen dieser Kompetenz, „wobei die Entwicklung der eigenen professionellen Kompetenz als lebenslanger Prozess“ zu verstehen ist (Richter, Richter, Marx 2018, 1022). Dementsprechend müssen sich Lehrpersonen fortlaufend qualifizieren. Dies umfasst die dritte Phase, die Fortbildung von Lehrpersonen, das „Lernen im Beruf“. (vgl. Mayr, Neuweg 2009, 99; Richter, Kuhl et al. 2013, 370; Fussangel, Rürup, Gräsel 2016, 362ff; siehe dazu auch Schratz, Schrittemer 2012)

Lehrer:innen sollen nicht als passive Empfänger:innen von Fortbildungsangeboten verstanden werden, sondern vielmehr bedarf es eines Blicks auf Lehrer:innen als aktiv Lernende, welche die Möglichkeit haben, am Fortbildungsprogramm auch aktiv zu intervenieren. Es gilt durch Befragung und Evaluierung herauszuarbeiten, welche Anliegen, Anforderungen und Herausforderungen für Lehrpersonen in ihrer Lebenswelt Schule bestehen. (vgl. Altrichter 2010, 17; Söllinger 2018, 9)

Im Zuge der Erneuerungen bzw. Umstrukturierungen im Bereich der Lehrer:innenfortbildung durch die Dienstrechts-Novelle 2013³ (siehe Kapitel 2.2) scheint eine Erfassung der aktuellen Einstellungen und Ansichten der Lehrer:innen hinsichtlich der Angebote, Inhalte und Motivation für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme sowie für die Nutzung von Fortbildungsveranstaltungen als äußerst bedeutsam, weshalb sich dieses Dissertationsprojekt dieser Thematik widmet.

Für einen Teil der Lehrpersonen ergibt sich aus bestimmten Gründen ein erschwerter Zugang zur Lehrer:innenfortbildung. Das Wissen über spezifische Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fortbildung ist für alle Beteiligten am Fortbildungsprozess (für Lehrpersonen als auch für Stakeholder) äußerst wesentlich. Hierbei gilt es anzusetzen, zu reflektieren und mögliche Umstrukturierungen im Bereich der Lehrer:innenfortbildung in den Blick zu nehmen, um die Teilnahmebarrieren zu verringern und einen barrierefreien Zugang zu Fortbildungsveranstaltungen zu gewährleisten.

³ Durch die Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (BGBl. 2013, Nr. 211, § 40a Abs. 12) veränderte sich die Fortbildungsverpflichtung für Lehrpersonen. Eine genauere Ausführung dazu findet sich im Kapitel 2.2.

1.4 Forschungsfragen und Zielsetzung der Arbeit

Bei der Umsetzung dieses Forschungsprojektes steht folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt: *Welche Barrieren hindern Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme?*

Aus dieser Forschungsfrage werden vier Unterfragen abgeleitet, die in dieser Arbeit ebenfalls beantwortet werden sollen:

- *Wie stellt sich die Situation der Lehrer:innenfortbildung nach Angaben der Lehrpersonen in Österreich hinsichtlich der Angebote, Inhalte, Motivation und Nutzung der besuchten Veranstaltungen dar?*
- *Wie können Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, beschrieben werden?*
- *Inwieweit hängen die genannten Teilnahmebarrieren mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen zusammen?*
- *Inwiefern könnte nach Einschätzung der Lehrpersonen die Online-Fortbildung die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen?*

Um einen Überblick über das komplexe Gebilde der Lehrer:innenfortbildung in Österreich zu geben, wird zunächst das Ziel verfolgt, die aktuelle Situation der formalen Lehrer:innenfortbildung bezüglich Angebote, Inhalte, Motivation und Nutzung der besuchten Veranstaltungen aus der Perspektive der Lehrer:innen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II zu erheben.

In diesem Dissertationsprojekt steht die Analyse von Teilnahmebarrieren im Zentrum. Es soll erforscht werden, welche Barrieren Lehrpersonen als hinderlich für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erleben. Diesbezüglich werden Nicht-Teilnehmer:innen anhand spezifischer Faktoren (z. B. soziodemografische, professionsbezogene) beschrieben, um zu erkennen, ob sie sich von jenen Lehrpersonen, die an Fortbildungen teilnehmen, unterscheiden. Folgend sollen die von den Lehrpersonen genannten Teilnahmebarrieren in Relation zu ihrer selbstberichteten Fortbildungsaktivität und die Rolle der Online-Fortbildung erhoben werden.

Durch die empirisch fundierte Beantwortung der Forschungsfragen soll ein Beitrag auf drei Ebenen geleistet werden: Erstens soll durch die empirische Erforschung der Fortbildung in Österreich und insbesondere der Teilnahmebarrieren auf der Ebene der Bildungsforschung ein Beitrag zur Erweiterung des Diskurses über die Fortbildung von Lehrpersonen geleistet werden. Zweitens sollen die Erkenntnisse zu den Teilnahmebarrieren der Ebene der Fortbildungsanbieter:innen (Pädagogische Hochschule, Universitäten und andere Institutionen) dienen und zu einer Verbesserung bzw. Weiterentwicklung von Gestaltungsmöglichkeiten von Fortbildungsmaßnahmen (Minimierung der hinderlichen Faktoren) führen, um eine effiziente Unterstützung für Lehrpersonen in Österreich anbieten zu

können. Auf der dritten Ebene soll im Zuge des Dissertationsprojektes den Nicht-Teilnehmenden an Lehrer:innenfortbildung verstärkt Gehör gegeben werden, mit dem Zweck, eine Erhöhung der Teilnahmequote in Folge einer Modifikation der Fortbildungsangebote zu erreichen. Aus der Erhebung der soziodemografischen Merkmale von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden wie Schulart, Schulfächer, Dienstalter und Geschlecht soll hervorgehen, ob diesbezüglich Differenzen zwischen diesen beiden Gruppen bestehen. Handelt es sich um heterogene Gruppen, wird es möglich, Nicht-Teilnehmende gezielter anzusprechen und für Fortbildungen zu motivieren.

In weiterer Folge wäre es notwendig, einen Bezug zur Entwicklung von Schüler:innen herzustellen. Dieses Unterfangen würde allerdings den Rahmen des Dissertationsprojektes sprengen und wird deshalb hier nicht umgesetzt. Diese Forschungsarbeit kann allerdings durch die Beforschung der Perspektive der Lehrpersonen auf die Fortbildungsmaßnahmen die ersten beiden Ebenen nach Lipowsky und Rzejak (2012, 2ff; siehe Kap. 4) analysieren: die Reaktionen der Teilnehmenden und das Lernen der Lehrpersonen. Somit kann diese Arbeit als Ausgangspunkt für weitere Studien angesehen werden, welche die Ebene der Schüler:innen umfasst.

1.5 Forschungsdesign

Die Daten für das Projekt werden quantitativ mittels Online-Fragebogen erhoben, wobei sich die Untersuchungspopulation aus Lehrpersonen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II in Österreich zusammensetzt. Durch diese Methodenwahl kann einerseits eine größere Anzahl an Studienteilnehmer:innen erreicht werden. Andererseits ermöglicht dieses Forschungsdesign eine vergleichende regionale Darstellung der Ergebnisse innerhalb von Österreich. Zudem ist eine Erhebung mit Hilfe eines Online-Fragebogens zeit- und kosteneffektiv. Vor dem Hintergrund der Forschungsethik, welche die Anonymität der Befragten voraussetzt, benötigt eine Online-Befragung keinen persönlichen Kontakt bzw. keine räumliche Nähe zu den Befragten, wodurch sozial erwünschte Beantwortungen eher minimiert werden können. (vgl. Scholl 2019, 42f; Döring, Bortz 2016, 414) Demgegenüber müssen auch die Nachteile, die sich durch eine Online-Befragung ergeben, Erwähnung finden. Zu nennen sind hierbei zum Beispiel eine hohe Abbruchrate, das falsche Ausfüllen des Fragebogens sowie das Mehrfachteilnehmen an der Befragung. Letzterem kann durch das Setzen von Cookies (Einstellungsmöglichkeit) entgegengewirkt werden. (vgl. Thielsch, Weltzin 2009, 70ff; Wagner, Hering 2014, 662; mehr dazu in Kapitel 9).

Nach Angaben von Zehetmeier (2008) und Müller et al. (2019) bestehen nur vereinzelte und äußerst spezifische quantitative Studien (lokale und thematische Eingrenzung, homogene Lehrer:innenschaft usw.), welche die Perspektive der Lehrpersonen zu Fortbildungsmaßnahmen in Österreich beforschen. Dementsprechend erscheint eine Evaluierung mittels quantitativer Erhebung vielversprechend, da dadurch erstmalig fast alle Lehrpersonen in Österreich zum Fortbildungsverhalten befragt werden können. Für dieses Dissertationsprojekt ist ein Querschnittsdesign (Erhebung im Herbst/Winter 2020/21) vorgesehen.

Es ist anzumerken, dass „Befragungen über Motive dem/der Forscher/in erhebliche methodische Probleme aufgeben, weil man nicht hoffen kann, mit einer einfachen Befragung auch die unbewussten Teile der Motivstruktur der Befragten zu erhalten. Man muss sich vielmehr damit begnügen, die rational bewussten Motive festzustellen“ (Steltmann 1980, 583). Um zumindest alle möglichen „rational bewussten“ Gründe für die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen zu erheben, wird ein eigens entwickeltes Messinstrument auf der Grundlage von Forschungsergebnissen, Literatur und von bereits ausformulierten Items aus Fragebögen sowie von qualitativen Leitfadeninterviews in publizierten wissenschaftlichen Studien im Forschungsbereich der Lehrer:innenfortbildung erstellt (z. B. Florian 2008; Wachter 2013; Söllinger 2018; Katschnig, Auferbauer, Prorok, Wanitschek 2020; Katschnig, Wanitschek 2021).

1.6 Aufbau der Dissertation

Die vorliegende Dissertation setzt sich aus zwei großen Bereichen zusammen, nämlich einem theoretischen Teil (II) und einem empirischen Teil (III). Diese Einteilung wird nicht als Abtrennung verstanden, sondern dient lediglich zur besseren Übersicht der Forschungsarbeit. Drei Bausteine bilden eine Verbindung zwischen diesen beiden Teilen: Die kurze Einleitung zu Beginn (I, Kap. 1) dient als Einstieg in die Thematik und als Übersicht über das Forschungsvorhaben. Das Kapitel 6 fungiert als Übergang bzw. Brücke zwischen den beiden Hauptbereichen (II und III), daher ist dieses in der folgenden Abbildung 1 (siehe Abbildung 1) strichliert und grau unterlegt hervorgehoben. Die Zusammenfassung am Ende (IV) rundet die Dissertation mit den daraus gewonnenen Erkenntnissen ab.

Theoretischer Teil (II)

Zu Beginn des theoretischen Teiles (Kap. 2) wird nach der Beschreibung der drei Phasen der Lehrer:innenbildung der Begriff „Lehrer:innenfortbildung“ definiert sowie kritisch reflektiert und von dem Begriff „Lehrer:innenweiterbildung“ im Sinne eines kurzen Exkurses abgegrenzt (siehe Kapitel 2.1). Darauf aufbauend wird die unterschiedliche Ausgangslage hinsichtlich der

Fortbildungsverpflichtung für Lehrpersonen in Österreich dargestellt, welche insbesondere für den empirischen Teil wesentlich ist (siehe Kapitel 2.2). Im Folgenden werden die Aufgaben, Ziele und Formen der Lehrer:innenfortbildung beschrieben (siehe Kapitel 2.3., 2.4 und 2.5), bevor die Akteur:innen dieser erläutert werden (siehe Kapitel 2.6). Im Sinne eines reflektierten (kritischen) Blickes werden abschließend Entwicklungsbedarfe der Lehrer:innenfortbildung dargestellt (siehe Kapitel 2.7).

Aufgrund der Fortbildungsverpflichtung für Lehrpersonen kann die Lehrer:innenfortbildung mit dem Ansatz des lebensbegleitenden Lernens in Relation gesetzt werden. In Kapitel 3 erfolgt daher eine erste Auseinandersetzung mit diesem Ansatz (siehe Kapitel 3.1). Da dieser allerdings aus verschiedenen Blickwinkeln immer wieder stark kritisiert wird, werden auch jene kritischen Aspekte zum Ansatz des lebensbegleitenden Lernens aufgegriffen (siehe Kapitel 3.2). Schließlich wird die Relation zwischen lebensbegleitendem Lernen und der Lehrer:innenfortbildung hervorgehoben (siehe Kapitel 3.3).

Im vierten Kapitel wird zum einen die Teilnahmemotivation (siehe Kapitel 4.1) und zum anderen die Wirkung von Lehrer:innenfortbildung (siehe Kapitel 4.2) auf Grundlage ausgewählter theoretischer Konzepte näher dargelegt. Dabei werden neben Begrifflichkeiten und wissenschaftlichen Ansätzen und Modellen auch vereinzelt empirische Erkenntnisse aufgegriffen und reflektiert.

Hauptziel des theoretischen Teiles der vorliegenden Dissertation liegt in Kapitel 5 in der Erarbeitung und Darstellung der Nicht-Teilnahme an Fortbildungen. Zunächst sollen Determinanten der (Nicht-)Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen beschrieben werden (siehe Kapitel 5.1), bevor Beweggründe für eine Nicht-Teilnahme beschrieben werden (siehe Kapitel 5.2). Im Weiteren werden zwei ausgewählte Typologien von Nicht-Teilnehmer:innen an Fortbildungen skizziert (siehe Kapitel 5.3).

Es finden sich zwar auch in den einzelnen Kapiteln wesentliche Forschungsergebnisse wieder, dennoch untermauert Kapitel 6 abschließend die theoriebasierte Ausarbeitung mit einer Zusammenschau von ausgewählten empirischen Befunden zur Lehrer:innenfortbildung.

Empirischer Teil (III)

Im empirischen Teil der Dissertation werden das Fortbildungsverhalten sowie Teilnahmebarrieren, welche Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme hindern, anhand einer Untersuchungspopulation von Lehrpersonen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II aus Österreich erforscht. Kapitel 7 behandelt die Methodik der empirischen Studie, wobei zunächst die auf den theoretischen Teil aufbauenden und zu überprüfenden Hypothesen dargelegt werden (siehe Kapitel 7.1), bevor das Messinstrument (siehe Kapitel 7.2), die Stichprobe (siehe Kapitel 7.3) sowie die Durchführung der Studie (siehe Kapitel 7.4) beschrieben werden.

Der Hauptteil des empirischen Teils bildet Kapitel 8 mit der Darstellung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zur Lehrer:innenfortbildung. Dieses Kapitel unterteilt sich aufgrund der besseren Übersicht in einen deskriptiv statistischen (siehe Kapitel 8.1) und einen inferenzstatistischen Teil (siehe Kapitel 8.2).

Daran anschließend werden in Kapitel 9 die empirischen Ergebnisse aufgegriffen, um in weiterer Folge eine abschließende Zusammenfassung zu geben. Die Bündelung der Ausführungen erfolgt in zwei Schritten. Zunächst werden die Erkenntnisse der Studie dargestellt, sodass ein übergeordnetes Resümee gezogen werden kann. Darauf basierend soll eine Verknüpfung zu den Folgerungen, die aus dem theoretischen Teil (II) abzuleiten sind, hergestellt werden. Anschließend werden die Grenzen der Studie diskutiert und ein Ausblick zur Lehrer:innenfortbildung in Österreich gegeben.

Zusammenfassend (IV) besteht das Ziel der vorliegenden Dissertation in der Beantwortung der in Kapitel 1.3 formulierten Fragestellungen zum Fortbildungsverhalten bzw. zu Teilnahmebarrieren. Die Erkenntnisse, die im Zuge dieser Dissertation entstehen, leisten einen Beitrag zu bereits bestehenden Forschungsansätzen, die jene Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen, bisher kaum berücksichtigen.

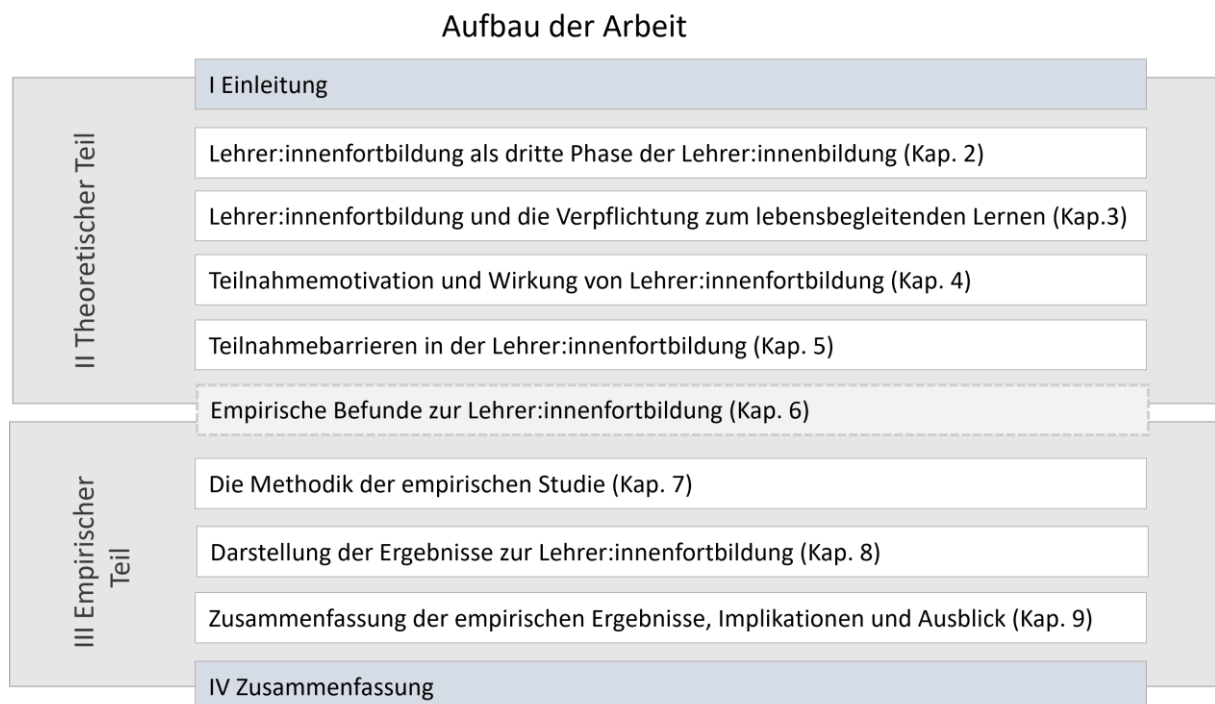


Abbildung 1: Aufbau der Arbeit

Die Dissertation untersucht die Komplexität einer bislang weniger beforschten Phase der Lehrer:innenbildung (Fortbildung) in Österreich und nimmt dabei die Hindernisse bei der Teilnahme sowie die Motivation, Erfahrung und die Reaktion hinsichtlich der

Fortbildungsangebote aus Sicht der teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Lehrpersonen in den Fokus. Ein Mehrwert besteht darin, dass gezielt auch nicht-teilnehmende Lehrer:innen in die Forschung einbezogen werden. Den Nicht-Teilnehmenden der Lehrer:innenfortbildung soll im Zuge dieses Dissertationsprojektes Gehör verschafft werden. Dies ist durch die Erhebung mittels Online-Fragebogen, der eine entpersonalisierte Befragung, ohne der Ausübung eines gesellschaftlichen und institutionellen Drucks ermöglicht, durchführbar. Die Erkenntnisse, die im Zuge dieser Dissertation entstehen, leisten einen Beitrag zu bereits bestehenden Forschungsansätzen, die jene Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen, bisher kaum berücksichtigen.

II Theoretischer Teil

2 Lehrer:innenfortbildung als dritte Phase der Lehrer:innenbildung

In Forschungsberichten wird die Lehrer:innenfortbildung (LFB) als „komplexes Gebilde“ (z. B. Nachbaur 2020; Kysela-Schiemer, Kreis 2021) beschrieben, da sie einerseits unterschiedlichen und zum Teil miteinander konkurrierenden Bedürfnissen und Ansprüchen gerecht werden muss. Diese Ansprüche lassen sich auf der wissenschaftlichen (Bildungsforschung), gesellschaftlichen (z. B. Erziehungsberechtigte), institutionellen (Schulleitung, Bildungsdirektion) sowie der individuellen Ebene (Lehrpersonen) verorten und erstrecken sich von den Aufgabenfeldern über Zielbeschreibungen bis hin zu Vorstellungen über Wirksamkeit, Transfer und Nachhaltigkeit. (siehe dazu z. B. Knab 1981, 10f; Cramer, Johannmeyer, Drahmman 2019, 22)

Andererseits erweist sich die LFB in der Bildungsforschung, wie bereits in der Einleitung kurz erläutert, aufgrund der Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten, differenter Rahmenbedingungen und Strukturen sowie vielfältiger und vorwiegend lokal und spezifisch begrenzter Forschungsbefunde als intransparent, weshalb deren Vergleichbarkeit kaum gegeben ist. (vgl. Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018; Daschner, Hanisch 2019, 17)

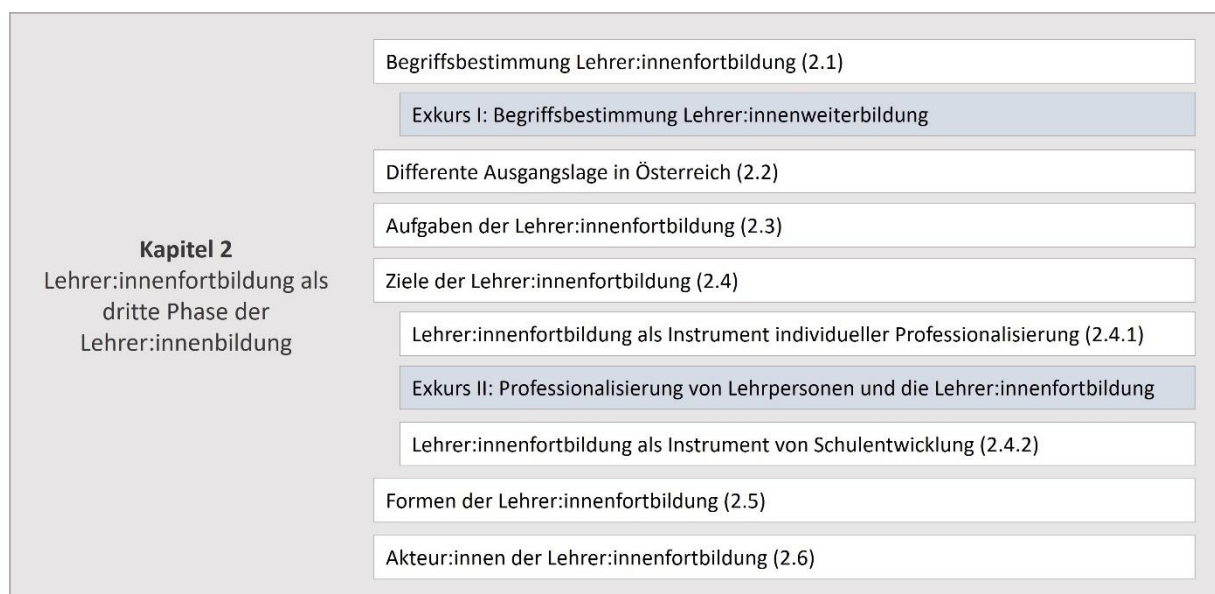


Abbildung 2: Lehrer:innenfortbildung als dritte Phase der Lehrer:innenbildung

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen beginnt dieses Kapitel mit einer kurzen Darlegung der drei Phasen der Lehrer:innenbildung, um folgend eine Begriffsbestimmung von „Lehrer:innenfortbildung“ vorzunehmen. Im Weiteren werden Rahmenbedingungen

(Fortbildungsverpflichtung), Aufgaben, Ziele, Formen und Akteur:innen der LFB in Österreich beschrieben. Dieses Kapitel soll einen Einblick in das Feld der Fortbildung von Lehrpersonen ermöglichen und wird als Grundlage für die weiteren Ausführungen verstanden.

Die Lehrer:innenbildung besteht in Österreich aus drei unterschiedlich langen Phasen: Erstausbildung, Induktionsphase und Fort- und Weiterbildung (siehe Abbildung 3).

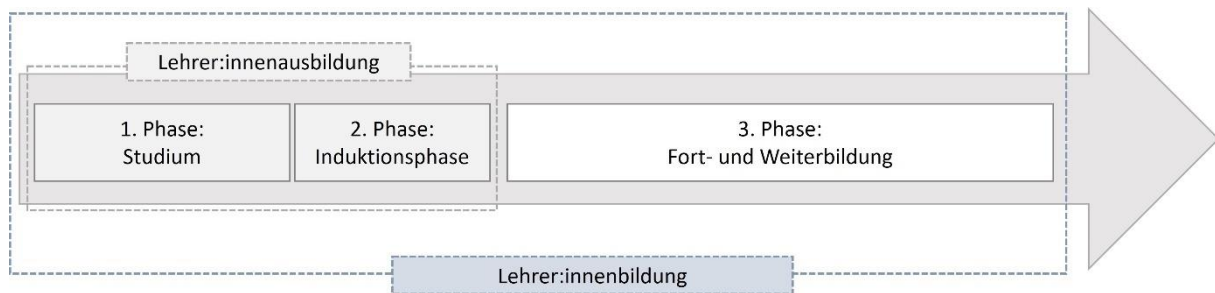


Abbildung 3: Die drei Phasen der Lehrer:innenbildung (eigene Darstellung)

Die *erste Phase der Lehrer:innenbildung* umfasst das Lehramtsstudium. Bevor Studierende das Lehramtsstudium beginnen können, bedarf es in Österreich zunächst der Absolvierung eines Aufnahmeverfahrens an der jeweiligen Bildungsinstitution, sei es an Pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten. (vgl. BMBWF 2019a)

Die Lehramts-Ausbildung⁴ wird in Österreich nach Altersbereichen anstatt nach Schularten gegliedert (BMBWF 2019a):

- Primarstufe: Unterricht von Schüler:innen im Alter von sechs bis zehn Jahren
Grundschule, Vorschulstufe, Sonderschule mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“
- Sekundarstufe Allgemeinbildung: Unterricht von Schüler:innen im Alter von zehn bis 18/19 Jahren
Mittelschule (MS), Polytechnische Schule (PTS), Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) & allgemeinbildende Fächer an Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS)
- Sekundarstufe Berufsbildung: Unterricht von Schüler:innen im Alter von 14 bis 18/19 Jahren
Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen (BMHS)

⁴ Die weiteren Ausführung beruhen auf der Dienstrechts-Novelle 2013 Pädagogischer Dienst und der Pädagog:innenbildung Neu (BGBl. 2013, Nr. 211), die in Österreich ab dem Schuljahr 2015/16 ausgeführt wird.

Hierbei lassen sich drei Arten der Ausbildung von Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen bedingt durch den Fächerkanon unterscheiden:

- Allgemeinbildende Fächer: siehe Sekundarstufe Allgemeinbildung
- Fachtheoretische Fächer: akademische Fachausbildung und mehrjährige facheinschlägige Berufserfahrung
- Fachpraktische Fächer: einschlägige Berufsausbildung und mehrjährige Berufserfahrung

Während an Pädagogischen Hochschulen das Lehramt für den Primarstufenbereich sowie für Berufsschulen absolviert werden kann, bieten die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in einem Verbundsystem⁵ die Ausbildung für den Lehrberuf im Sekundarstufenbereich Allgemeinbildung an. Das Lehramt für Lehrpersonen im Sekundarstufenbereich Berufsbildung erfolgt ebenfalls durch die Pädagogischen Hochschulen oder für Lehrpersonen fachpraktischer Fächer durch andere Berufsausbildungsstätten. Die Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Religion bieten Private (Konfessionelle) Pädagogische Hochschulen an. (vgl. BMBWF 2019a,b)

Das Bachelorstudium umfasst an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten mindestens acht Semester (vier Jahre) und kann durch ein Masterstudium nach mindestens zwei Semestern (an der PH) oder drei Semestern (an der Universität) erweitert werden (vgl. BMBWF 2019a). Ein Masterstudium ist für Lehrpersonen im neuen Dienstrecht⁶ für eine Anstellung ab September 2029 verpflichtend, wobei bis August 2029 eine Anstellung mit Bachelorabschluss ermöglicht wird, wenn sich die Lehrkraft zur Absolvierung des Masterstudiums innerhalb von fünf Jahren verpflichtet (vgl. BMBWF 2013; ÖH 2017). Diese Regelung ist für „Lehrpersonen an Berufsschulen, Lehrpersonen des fachpraktischen Unterrichts und Lehrpersonen des fachtheoretischen Unterrichts mit facheinschlägiger tertiärer Ausbildung optional“ (BMBWF 2019b).

Messner, Krainz-Dürr und Fischer (2010, 139) bezeichnen diese neue Regelung als Jahrhundertgesetz, „dessen Wirkungen heute noch gar nicht abschätzbar sind“:

„Zum ersten Mal in der Geschichte Österreichs wird der Lehrberuf unabhängig vom Schultyp als eine gemeinsame Profession verstanden, die auf einer gleichwertigen Ausbildung beruht. Nicht das Alter der zu unterrichtenden Kinder bestimmt die Höhe der Ausbildung. Lehrer/innen aller Schultypen schließen ein akademisches Studium in der Bologna-Struktur im Bachelor und Master ab (dass sich auch hier wieder eine Kompromissbildung eingeschlichen hat und Masterstudien oder Primar- und Sekundarstufe sich in ihrer vorgeschriebenen Länge unterscheiden, ist – wie so oft –

⁵ In Österreich bestehen insgesamt vier Verbundsysteme: Wien und Niederösterreich (Verbund Nord-Ost); Burgenland, Steiermark und Kärnten (Verbund Süd-Ost); Oberösterreich und Salzburg (Verbund Mitte); Tirol und Vorarlberg (Verbund West) (vgl. BMBWF 2018)

⁶ Dieses Dienstrecht wird in Kapitel 2.2 näher erläutert.

nicht dem Bundesrahmengesetz, sondern den Durchführungsbestimmungen anzulasten)“ (Messner, Krainz-Dürr, Fischer 2010, 139).

Vor dem Inkrafttreten der „Pädagog:innenbildung Neu“ (vor Oktober 2016) schlossen Lehrpersonen im Pflichtschulbereich (Grundschule, Sonderschule, MS, PTS, Berufsschule) das Bachelor-Lehramtsstudium nach mindestens sechs Semestern an einer Pädagogischen Hochschule ab. Lehrpersonen im Sekundarbereich (AHS, BMHS) absolvierten nach mindestens neun Semestern das universitäre Diplom-Lehramtsstudium (ohne Praktikumsanteil). (siehe Curricula der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen <https://www.ph-online.ac.at/>)

Nach der Erstausbildung folgt die *zweite Phase der Lehrer:innenbildung*, die Induktionsphase oder auch Berufseinführungsphase genannt. In Anlehnung an die „Pädagog:innenbildung Neu“ und an die Dienstrechts-Novelle 2013 Pädagogischer Dienst bestehen hinsichtlich der Absolvierung der Induktionsphase unterschiedliche Lehrer:innen-Typen in Österreich, auf diese nun kurz eingegangen wird⁷ (BMBWF 2013, 2019a; Bildungsdirektion Tirol o.A.; BGBl. 2020a, Nr. 131):

- Lehrpersonen mit Lehramt neu (wie oben bei der ersten Phase beschrieben) im neuen Dienstrecht mit einer Anstellung ab 01.09.2019 müssen die Induktionsphase absolvieren.
- Lehrpersonen mit Lehramt alt (meint vor Oktober 2016) mit Wahlrecht altes/neues Dienstrecht und einer Anstellung vor 01.09.2019 müssen das Unterrichtspraktikum absolvieren.
- Lehrpersonen mit Lehramt alt im neuen Dienstrecht mit einer Anstellung ab 01.09.2019 müssen das Unterrichtspraktikum absolvieren. Wenn sie das Unterrichtspraktikum nicht bis zum Schuljahr 2018/19 absolvieren, müssen sie die Induktionsphase antreten.
- Lehrpersonen mit Lehramt alt im alten Dienstrecht mit einer Anstellung vor 01.09.2019 müssen weder eine Induktionsphase noch ein Unterrichtspraktikum abschließen. Unterrichtspraktikum-Ersatz: Nach zwei Jahren Vollbeschäftigung haben sie die Voraussetzung für den Regelvertrag erfüllt.

⁷ Durch die Dienstrechtsnovelle, die seit 1. September 2022 in Kraft getreten ist, sind alle Lehrpersonen, die neu in den Schuldienst eintreten, dazu verpflichtet, die Induktionsphase zu absolvieren. Diese wird als Voraussetzung für den Schuldienst angesehen und findet seit 2022 in der letzten Ferienwoche (August) mit 40 Unterrichtseinheiten (=UE) statt. (vgl. KPH Wien/Krems 2023) Dies soll an dieser Stelle lediglich kurz erwähnt sein, für diese Forschungsarbeit stellt diese Änderung allerdings keine Relevanz dar, da die Datenerhebung von Oktober 2020 bis April 2021 stattfand.

Die Induktionsphase im Unterschied zum Unterrichtspraktikum

„Die Induktionsphase dient der beruflichen Einführung in das Lehramt“ (BGBl. 2020a, Nr. 31, § 39 Abs. 1). Sie beginnt mit dem Dienst Eintritt (unmittelbarer Berufseinstieg) und dauert zwölf Monate, dabei werden die angehenden Lehrpersonen von Mentor:innen begleitet (vgl. ebd. § 39 Abs. 3,4). Zusätzlich müssen die angehenden Lehrpersonen „im Rahmen der Induktionsphase 6 Lehrveranstaltungen zu je 4 Unterrichtseinheiten an den Pädagogischen Hochschulen“ und an Universitäten absolvieren (KPH Wien/Krems 2019).

Die Induktionsphase löst das Unterrichtspraktikum ab September 2019 ab. Während sich die Induktionsphase im Rahmen eines Dienstverhältnisses gestaltet, handelt es sich bei dem Unterrichtspraktikum um ein Ausbildungsverhältnis, welches am Ende des Lehramtsstudiums absolviert wird und eine Bedingung für eine Anstellung darstellt. Dementsprechend unterrichten Lehramtsstudierende im Unterrichtspraktikum lediglich vorübergehend für ein Schuljahr die Klasse der Betreuungslehrperson. Lehrpersonen in der Induktionsphase hingegen übernehmen bereits eine volle Lehrverpflichtung. (vgl. BGBl. 2020a, Nr. 31, § 39; BMBWF 2019b)

Hier gilt es zu berücksichtigen, dass sich das Unterrichtspraktikum lediglich auf Lehramtsstudierende höherer bzw. mittlerer Schulen bezieht. Pflichtschullehrpersonen (Grundschule, Sonderschule, MS, PTS, inklusive Berufsschule) hatten keine derartige Berufseinführung wie das Unterrichtspraktikum, sondern wurden im Rahmen des gesamten Studiums mit umfangreichen Schulpraktika auf den Beruf vorbereitet. (siehe dazu Curricula der Pädagogischen Hochschulen, <https://www.ph-online.ac.at/>)

Die *dritte Phase der Lehrer:innenbildung* meint die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, diese bildet die längste Phase, denn sie setzt mit dem Dienst Eintritt ein und endet mit dem Übergang in die Pension. Dementsprechend verbringen Lehrpersonen etwa vier Jahrzehnte arbeitend und lernend im Beruf (siehe dazu Kapitel 2.1).

Die Lehrer:innenbildung ist nach Schratz und Schrittmesser (2012, 11) als „Profession zu konzipieren“, da sich der Professionalisierungsprozess durch die Phasen: akademische Ausbildung (*erste Phase*), Praxiseinführung und die Begleitung der ersten Schulpraxis (*zweite Phase*) sowie die Verpflichtung zum Weiterlernen (*dritte Phase*) kennzeichnet.

Die ersten Berufsjahre von Lehrpersonen gelten als entscheidend und prägend für das Weiterlernen im Beruf. Lässt sich hier eine Haltung des ständigen Weiterlernens entwickeln, kann die Fortbildung als Teil und als Selbstverständnis des Lehrberufs wahrgenommen werden. (vgl. Terhart 2000, 18) Doch sollte die Fortbildung und das Weiterlernen im Beruf nicht bereits in der Erstausbildung als bedeutender Teil des Lehrberufs aufgegriffen und eingehend

thematisiert werden? Diesem Ansatz zufolge könnte eine Sensibilisierung in diese Richtung bereits im Studium stattfinden und dahingehend gestärkt werden.

Wie sichtbar wird, sind die drei Phasen der Lehrer:innenbildung nicht separiert voneinander zu betrachten, sondern verlangen nach einer übergreifenden Vertiefung, wobei sie als ineinander verwoben gedeutet werden können.

Die Relevanz der Lehrer:innenfortbildung und ihr Stellenwert im Vergleich zur Lehrer:innenausbildung

Obwohl die Lehrer:innenfortbildung die zeitlich längste Phase der Lehrer:innenbildung darstellt und ihre Bedeutung für die Lehrpersonen selbst, das Handeln im Unterricht sowie für die Entwicklung von Schüler:innen erkennbar ist (vgl. Baumert, Kunter 2006, 469f; Lipowsky 2010, 52), genießt die Lehrer:innenausbildung dennoch ein höheres Interesse seitens des wissenschaftlichen Diskurses bzw. der Bildungsforschung (vgl. Terhart 2000, 173; Daschner 2019a, 12f). Terhart (2000, 125) zeigt auf, dass „das Lernen im Beruf [...] innerhalb der Lehrerberufe bislang noch nicht in einem umfassenden Sinne als Teil der Lehrerbildung gesehen worden“ wird. 19 Jahre später und auch heute noch wird diese Einschätzung von Daschner (2019, 12) geteilt, indem er hervorhebt, dass „wenn von Lehrerbildung die Rede ist, [...] sich dies fast immer nur auf die erste Phase der Lehrerausbildung, das Lehramtsstudium“ bezieht.

Wie bereits einleitend dargestellt, dauert die Erstausbildung von Lehrer:innen etwa vier Jahre, während die Fortbildung etwa vier Jahrzehnte anhält. Die Entwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen erfordert diesen lebenslangen Lernprozess, der über die Ausbildung hinausreicht (vgl. Baumert, Kunter 2006, 469f; Mayr, Neuweg 2009, 115; Richter, Kuhl et al. 2013, 370; Fussangel, Rürup, Gräsel 2016, 362ff). In Anbetracht des ständigen Wandels der Gesellschaft durch Globalisierung, Wissensgesellschaft, Multikulturalität, Heterogenität, Technik und Medien verändert sich auch das Aufgabenspektrum der Lehrpersonen. Es geht nicht mehr nur um das Lehren, sondern viel eher um das „Zur-Verfügung-Stellen von Lerngelegenheiten“ (Gudjons 2000, 46). Demzufolge sollen Lehrpersonen Lernumwelten oder Lernumgebungen im Rahmen des schulischen Unterrichts zur Verfügung stellen, die selbstbestimmte Lernprozesse seitens der Schüler:innen stimulieren. Es wird daher von Lehrpersonen in Anlehnung an das lebenslange Lernen gefordert, dass sie sich diesen Veränderungen entsprechend anpassen und die Fähigkeit und Bereitschaft sich dabei selbst ständig weiterzuentwickeln, sei dafür unabdingbar (siehe dazu Kapitel 3). Die Fortbildung soll hierbei als Unterstützungsmechanismus für Lehrpersonen dienen und geeignete Angebote zur Verfügung stellen. (vgl. Fussangel, Rürup, Gräsel 2016, 361f; Leeb-Brandstetter 2018, 78; Müller et al. 2019, 104)

Aufgrund dieser Bedeutungszuschreibungen plädieren Bildungsforscher:innen für eine Balance zwischen Erstausbildung und Fortbildung, zugunsten der Fortbildung von Lehrpersonen (vgl. Terhart 2005, 7; Daschner 2019a, 12f; Müller et al. 2019, 130ff).

2.1 Begriffsbestimmung Lehrer:innenfortbildung

Die Fortbildung – ein Unterstützungsmechanismus für Lehrpersonen.

Nach den Ausführungen zu den drei Phasen der Lehrer:innenbildung und den Bedeutungszuschreibungen der Lehrer:innenfortbildung für die Lehrpersonen selbst, für ihr unterrichtspraktisches Handeln sowie für die Entwicklung der Leistungen von Schüler:innen (vgl. Lipowsky 2010, 52), soll nun im Sinne einer ersten Begriffsbestimmung der Forschungsgegenstand, die Lehrer:innenfortbildung, präzise dargestellt und von dem Begriff „Lehrer:innenweiterbildung“ im Sinne eines kurzen Exkurses abgegrenzt werden. Anschließend an die Begriffsdefinitionen aus der Literatur wird jene Definition von Lehrer:innenfortbildung formuliert, die für dieses Dissertationsprojekt verwendet wird.

Eine eindeutige Definition des komplexen Gebildes Lehrer:innenfortbildung in der Schulpraxis als auch in der Bildungsforschung scheint schwierig zu sein (vgl. Heck, Schurig 1982, 1; Tippelt, von Hippel 2018, 4; Katschnig 2023, 200ff). Diese Problematik wird häufig durch eine lückenhafte Theoriebildung im Kontext der Lehrer:innenfortbildung begründet (vgl. Böhmer 1983, 45f).

Die nun folgende Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffsdefinitionen bedarf stets einer Rückkoppelung auf die jeweilige historische Epoche hinsichtlich der „Lebens- und Berufslage“ des Lehrpersonals, des Standes „der erziehungswissenschaftlichen Forschung“ sowie der „Art und den Umfang der praktischen Maßnahmen“ der LFB (Lippert 1982, 64).

Ab den 1960er Jahren entstand eine allmähliche Trennung zwischen den Begriffen Lehrer:innenfortbildung (LFB) und Lehrer:innenweiterbildung (LWB), wobei unter Lehrer:innenfortbildung „Maßnahmen und Aktivitäten“ verstanden werden, um einen „besseren oder zeitgemäßerer Unterricht zu halten“ (Heck, Schurig 1982, 1). Dies seien Maßnahmen, „die der Erhaltung und Verbesserung der in der Ausbildung und während der Berufstätigkeit erworbenen Qualifikationen dienen mit dem Ziel, unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wandels gleiche bzw. größere Effizienz zu gewährleisten“ (ebd.). Auch betonen die Autoren die Reflexion der Lehrer:innen-Rolle (vgl. ebd.).

Desgleichen beschreibt auch Edelhoff (1976, 413) die Lehrer:innenfortbildung als „Qualifikationserhalt bzw. -erweiterung, auch im Sinne von ‚éducation permanente‘“ (lebenslangem Lernen). Böhmer (1982, 62) definiert den Begriff der Lehrer:innenfortbildung

sehr ähnlich und fügt noch die unveränderte „berufliche Stellung“ und den Aspekt der „Besoldung“ der Lehrperson hinzu.

Edelhoff (1988, 10 zitiert nach Peter 1996, 10) erweitert in seinen Ausführungen den Begriff der Lehrer:innenfortbildung als „aktive, engagierte, geistige, kulturelle und soziale Tätigkeit, die sich auf Erfahrungen im Beruf bezieht, diese aufarbeitet und erweitert“ und macht dadurch auf den wesentlichen Aspekt der aktiven Teilnahme aufmerksam.

Den Ausführungen von Fuhrmann (1997, 172) zufolge, dient die Lehrer:innenfortbildung der Professionalisierung von Lehrpersonen.

Nach Meyer und Vogt (1997, 206) meint die Lehrer:innenfortbildung spezifischer das Lernen „von Lehrer/innen als ergänzendes Lehr-, Lernsystem, das der Gesunderhaltung im Beruf, der Neuorientierung auf sich verändernde Schüler/innen [und, Anm. d. V.] der Einstellung auf veränderte gesellschaftliche und fachliche Anforderungen an Schule“ dient.

Daschner (2004, 290f) zieht folgend den Kompetenzbegriff, die Aktualisierung des Wissens sowie die Begriffe Nachhaltigkeit und Personalentwicklung mit ein und definiert die Lehrer:innenfortbildung folglich:

„Lehrerfortbildung zielt [...] auf die Aktualisierung der in der Erstausbildung grundgelegten beruflichen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern [ab, Anm. d. V.]. Ausgehend von aktuellen Problemlagen wird der zukünftige Bedarf entwickelt: Lehrerfortbildung als verpflichtender Teil lebenslangen Lernens, auf Nachhaltigkeit angelegt und Teil der Personalentwicklung eines ganzen Kollegiums“ (ebd.).

Gegenwärtig werden unter Lehrer:innenfortbildungen „Bildungsmaßnahmen für Lehrpersonen verstanden, die in der schulischen Praxis stehen; sie stellt ein Instrument der Personalentwicklung an Schulen dar“ (Rechnungshof 2017, 29) und soll alle Lehrpersonen „laufend auf dem Stand des Fachwissens und seiner didaktischen Vermittlung“ halten (BMBWF 2020a).

Demzufolge beschreiben folgende Stichwörter die Lehrer:innenfortbildung:

*#Ergänzendes Lernen #Erhaltung, Verbesserung und Aktualisierung der Qualifikationen
#ohne veränderte berufliche Stellung #ohne Besoldung #Gesunderhaltung #Neuorientierung
#verändernde Schüler:innen #veränderte gesellschaftliche und fachliche Anforderungen der
Schule #Professionalisierung #Personalentwicklung #Schul- und Unterrichtsentwicklung
#Nachhaltigkeit*

Exkurs I: Begriffsbestimmung Lehrer:innenweiterbildung

Um die Differenz zwischen der Lehrer:innenfortbildung und der Lehrer:innenweiterbildung zu verdeutlichen, wird nun der Begriff der Lehrer:innenweiterbildung im Sinne eines kurzen Exkurses veranschaulicht.

Zunächst sei die Definition von Weiterbildung näher zu betrachten. Laut Stangl (2020) werden darunter „alle organisierten Lernprozesse im Bereich der Erwachsenenbildung, die dazu dienen, neues Wissen zu erwerben oder Fähigkeiten zu entfalten“, bezeichnet. Dies umfasst „die Festigung, Vermehrung und die Erneuerung von Wissen und Befähigungen eines erwachsenen Menschen nach Abschluss einer ersten Bildungsphase.“ Eine eindeutige Abgrenzung zum Begriff Fortbildung wird anhand dieser Begriffsbestimmung nicht vollständig ersichtlich, daher sollen die folgenden Definitionen von Lehrer:innenweiterbildung ein besseres Verständnis erzeugen.

Nach Böhmer (1983, 62) werden der Lehrperson im Zuge der Lehrer:innenweiterbildung „zusätzliche Qualifikationen, die sich vorwiegend auf beruflichen Aufstieg richten“, vermittelt. Edelhoff (1976, 413) beschreibt die LWB spezifischer als Maßnahmen, „die zu formal bestätigten Qualifikationsveränderungen führen, z. B. einer neuen oder erweiterten Lehrbefähigung“. Auch Fuhrmann (1997, 172) spricht hierbei von einer neuen Lehrbefähigung:

„Unter Lehrerweiterbildung werden im allgemeinen Nachqualifizierungsmaßnahmen verstanden, die den Charakter eines Aufbau-, Zusatz-, Ergänzungs- oder Erweiterungsstudiums haben, mit Prüfungen verbunden sind und in der Regel letztlich mit dem Ziel des Erwerbs einer neuen (oder erweiterten) Lehrbefähigung besucht werden.“

Den Ausführungen von Böhmer (1983, 62) als auch von Heck und Schurig (1982, 2) zufolge geht die LWB mit einer Statusveränderung einher.

Gegenwärtig lässt sich die Lehrer:innenweiterbildung von der Lehrer:innenfortbildung insbesondere durch „curricular organisierte und zumeist länger dauernde Lehrgänge oder Aufbaustudien“ differenzieren (Müller et al. 2019, 103), wobei das BMBWF nicht nur von einer neuen Lehrbefähigung spricht, sondern dies allgemeiner fasst: „Angebote der Weiterbildung werden zertifiziert und sind oftmals auch mit neuen Berechtigungen verbunden“ (BMBWF 2020a, vgl. dazu auch Terhart 2000, 131; Franz 2012, 64f; Richter 2016, 246). Darüber hinaus kann die Vergabe von ECTS-Punkten (European Credit Transfer and Accumulation System) als weiteres Merkmal von Weiterbildungsveranstaltungen identifiziert werden (vgl. Müller et al. 2019, 118ff; Katschnig 2023, 200).

Der Übergang von Fortbildung zu Weiterbildung wird meist als fließend betrachtet, was eine trennscharfe Differenzierung oftmals erschwert (vgl. Böhmer 1983, 62f; Heck, Schurig 1982, 2; Katschnig 2023, 199ff).

Zusammenfassend zeigt die Definitionsbestimmung von Fortbildung versus Weiterbildung nach Stangl (2020) auf, dass diese beiden Begrifflichkeiten zwar überwiegend synonym verwendet werden, sich die Fortbildung im Unterschied zur Weiterbildung allerdings auf bereits „erworbene berufliche Fähigkeiten“ bezieht, „die bei einer Fortbildung erhalten oder erweitert werden“. Bei der Weiterbildung hingegen sollen, wie aus den Definitionen hervorgeht, neue Qualifikationen erworben werden. Dies sei allerdings mit Vorbehalt zu betrachten, da selbstverständlich auch im Rahmen einer Fortbildung neue Fähigkeiten erworben werden können, beispielsweise der Umgang mit Apps und Co., die für einen qualitativ hochwertigen Online-Unterricht, wie die derzeitige Situation in Österreich bzw. in allen Ländern zeigt (Stichwort: COVID-19), notwendig sind. Dies ist auch anhand der oben aufgezeigten Definition von Edelhoff (1976, 413) erkennbar, der Lehrer:innenfortbildung lediglich als „Qualifikationserhalt bzw. -erweiterung“ betrachtet. Demzufolge kann der Faden zwischen den Worten „Erweitern“ (bei Fortbildung) und „Erwerben“ (bei Weiterbildung) als äußerst dünn verstanden werden.

Diese Problematik zeigt auch Scholz bereits vor fast 40 Jahren (1984, 4) auf:

„Wenn Lehrerfortbildung u.a. deshalb notwendig erscheint, weil sich die Anforderungen an Lehrer verändern, dann bedeutet dies, daß [sic!] sich die inhaltlichen Qualifikationen des Lehrers ändern müssen, wenn er diesen Anforderungen entsprechen will. Begreift man zweites Lehrerfortbildung als einen notwendigen Bestandteil der zunehmenden Qualifizierung des Lehrers für seine Berufstätigkeit – eine Qualifizierung, die nicht mit Studium oder Referendariat abgeschlossen ist –, zeigt sich, daß [sic!] Lehrerfortbildung auch eine Veränderung der bestehenden Qualifikationen, eine Erweiterung oder auch einen Erwerb neuer Qualifikationen bedeutet.“

Demgegenüber erscheint eine Fokussierung auf andere Komponenten, wie beispielsweise die von Müller und Kolleg:innen (2019, 103) skizzierte Unterscheidung aufgrund des Vorhandenseins eines Curriculums sowie der Zertifizierung (BMBWF 2020a) bei Lehrer:innenweiterbildungen, als geeigneteres Unterscheidungskriterium.

Wie erkennbar wird, handelt es sich zwar um zwei Begrifflichkeiten, eine eindeutige Begriffsabgrenzung sei allerdings lediglich anhand einzelner Komponenten zu erkennen.

Ähnlich verhält es sich mit diesen Termini in anderen Ländern: Während für den Begriff Lehrer:innenfortbildung beispielsweise in der Schweiz der Begriff Lehrer:innenweiterbildung verwendet wird, sind im englischsprachigen Raum Termini wie „continuing professional development (CPD)“, „in-service teacher training“, „advanced teacher training“ oder „further teacher training“ verbreitet (vgl. Oelkers 2009, 16; Andreitz, Müller 2015, 2; Fussangel, Rürup, Gräsel 2016, 362). Zudem sei zu beachten, dass Begriffsdefinitionen häufig uneinheitlich gebraucht werden. (vgl. z. B. Heck, Schurig 1982, 1; Tippelt, von Hippel 2018, 4, Daschner

2019a, 17) Dieser Umstand hat eine nicht transparente Forschungslage zur Folge (vgl. Daschner 2019a,17).

Indessen manche Bildungsforscher:innen (z. B. Daschner 2004, 2016; Zehetmeier 2008, 2014; Richter 2016; Müller et al. 2019; Müller, Andreitz 2019; Richter 2020; Wanitschek, Katschnig, Auferbauer, Prorok 2020; Katschnig 2023) auf den Unterschied dieser Begrifflichkeiten eingehen und diesen beibehalten, fordern andere wiederum die Zusammenlegung zu einem Begriff, um so der ewigen Unzulänglichkeit entgegenzuwirken.

So fordert beispielsweise Jäger (1975, 11) die Verwendung eines einheitlichen Begriffes, nämlich Lehrer:innenfortbildung, wobei lediglich zwischen Intensitätsgraden und Abschlüssen differenziert werden solle:

„Man sollte daher die recht gekünstelte und vom Wortsinn her für den Außenstehenden unverständliche Unterscheidung von Fortbildung und Weiterbildung fallen lassen und lediglich von der Lehrerfortbildung sprechen, die sich in unterschiedlichen Intensitätsgraden vollziehen und zu unterschiedlichen Abschlüssen führen kann.“

Auch Wachter (2015) plädiert im Rahmen ihrer empirischen Forschung zur Lehrer:innenfortbildung in der Steiermark zu der Verwendung einer Begrifflichkeit, nämlich Lehrer:innenweiterbildung, wobei es hier gilt zwischen kurzfristigen (zentrale und regionale Fortbildungen, Schulinterne Fortbildung, Schulübergreifende Fortbildung) und längerfristigen Weiterbildungen (Lehrgänge und zertifizierte Weiterbildungen) zu unterscheiden.

Diese Vorschläge bzw. Forderungen hinsichtlich der Begriffsbestimmungen sind in Anbetracht der erwähnten Definitionsproblematik grundsätzlich nachvollziehbar. Allerdings vertritt die Dissertationsautorin die Präzisierung und Konkretisierung der Begrifflichkeiten, um so dem „Begriffdschungel“ zu entkommen und um Klarheit über die Termini zu erlangen, da vermutlich auch nach einer Begriffsvereinheitlichung dennoch beide Begrifflichkeiten parallel bestehen bleiben und nicht einer der beiden vollkommen „beseitigt“ oder vergessen wird. Ähnliche Ansichten teilen auch Krainer und Posch (2010, 484f) sowie Böhmer (1983, 45ff) bereits im Jahr 1983. Um dem Begriff der Lehrer:innenfortbildung, dem gegenwärtigen Forschungsgegenstand, folgend noch weiter zu präzisieren, soll nun eine weitere Eingrenzung vorgenommen werden.

Formen des Lernens und die Lehrer:innenfortbildung

Eine weitere Eingrenzung des Begriffes Lehrer:innenfortbildung ermöglichen unterschiedliche Formen des Lernens: formales, informelles und nicht-formales Lernen. Heck und Schurig (1982, 3) kamen zu folgender Überlegung:

„Betrachtet man genauer, welche Maßnahmen und Aktivitäten unter dem Begriff Lehrerfortbildung zusammengefaßt [sic!] werden, so zeigt sich, daß [sic!] die unterschiedlichsten Vorgänge gemeint sind. Bestimmungskriterien und Identitäten drohen erneut zu verschwimmen, da praktisch alle auf Lernprozesse von Lehrern gezielte Angebote gemeint sein können: von der privaten Lektüre bis zur Teilnahme an Fernstudienlehrgängen, von der privaten Organisation von Selbsterfahrungsgruppen bis zur Absolvierung von Lehrgängen staatlicher Fortbildungsinstitute; der Besuch eines Museums mag ebenso beansprucht werden wie die Beteiligung an curricularen Entwicklungsvorhaben.“

Dementsprechend bedarf es einer grundlegenden Differenzierung dieser drei Formen des Lernens, um den Begriff Lehrer:innenfortbildung zu spezifizieren. Die weiteren Ausführungen stützen sich auf die Begriffsbestimmungen der OECD 2020.

„Formal learning is always organised and structured, and has learning objectives. From the learner’s standpoint, it is always intentional: i.e. the learner’s explicit objective is to gain knowledge, skills and/or competences“ (Hervorhebung im Original, OECD 2020). Die OECD (2019) beschreibt das formale Lernen als organisiert, strukturiert und zielgerichtet, bei welchem spezifische Fähigkeiten erworben werden. Aus der Perspektive der Lernenden wird formales Lernen stets als beabsichtigt dargestellt. Bei einer formalen Fortbildungsveranstaltung handelt es sich daher um ein formales Lernsetting, bei welchem bestimmte Fähigkeiten oder Einstellungen erhalten, aktualisiert und erweitert werden sollen. (OECD 2020, siehe dazu auch Müller et al. 2019, 103)

„Informal learning is never organised, has no set objective in terms of learning outcomes and is never intentional from the learner’s standpoint. Often it is referred to as learning by experience or just as experience“ (Hervorhebung im Original, OECD 2020). Informelles Lernen hingegen ist nicht strukturiert, nicht zielgerichtet und findet im privaten als auch im beruflichen Alltag statt. Es wird auch als Erfahrungslernen bezeichnet. Zu nennen sind zum Beispiel das Lesen von Fachzeitschriften oder Büchern sowie der Austausch von Unterrichtsmaterialien oder auch die wechselseitige Unterstützung im Sinne von Rat und Mithilfe im Lehrer:innen-Team. (vgl. OECD 2020)

Die OECD (2020) unterscheidet noch eine dritte Form des Lernens, nämlich das nicht-formale oder auch das non-formale Lernen genannt. **„Nevertheless, for the majority of authors, it seems clear that non-formal learning is rather organised and can have learning objectives“** (Hervorhebung im Original, OECD 2020). Den Ausführungen der OECD (2020) zufolge, handelt es sich hierbei um jene Kategorie, die im Kontext der Bildungsforschung äußerst different betrachtet wird. Dennoch lässt sich das nicht-formale Lernen für den Großteil der Forscher:innen als eher organisiert, das Lernziele haben kann, beschreiben (vgl. ebd.).

Dementsprechend geht es um den Wissenserwerb außerhalb von formalen Bildungsinstitutionen (vgl. Europäische Kommission 2000, 9; Dohmen 2001, 19; Overwien 2005, 346; Rohlf 2011, 37f; OECD 2020). Nach Müller und Kolleg:innen (2019, 103) handelt es sich im Zusammenhang mit der Lehrer:innenfortbildung um zum Beispiel „selbstorganisierte Veranstaltungen der Lehrer:innen“ oder Netzwerke von Lehrpersonen wie professionelle Lerngemeinschaften (PLG) (vgl. Rolff 2023) (siehe dazu auch Rauch 2016 „Networking for education for sustainable development“).

Die folgende Abbildung 4 skizziert die begriffliche Dreiteilung der Lernformen:

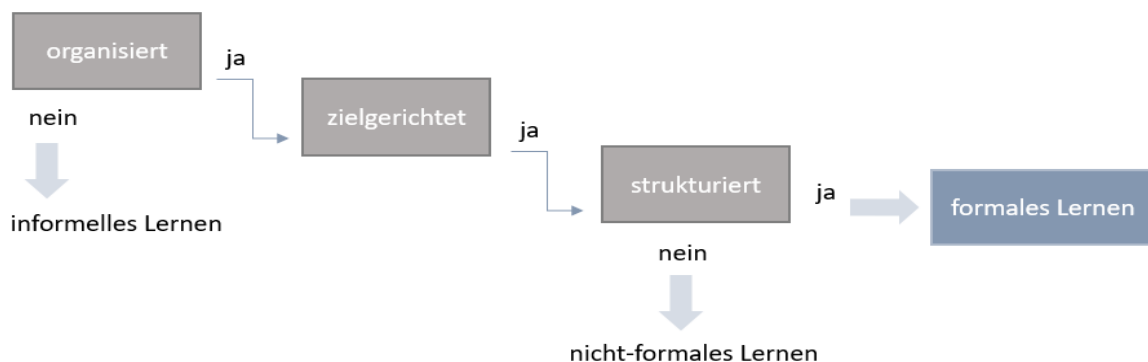


Abbildung 4: Formen des Lernens (in Anlehnung an OECD 2020, eigene Darstellung)

Vor dem Hintergrund der Ausführungen sei zu berücksichtigen, dass eine trennscharfe Unterscheidung von formaler und informeller Lehrer:innenfortbildung nicht eindeutig möglich ist, da auch informelle Lernprozesse in (weitgehend) formalen Lehrer:innenfortbildungen stattfinden können. Zu nennen wäre zum Beispiel der direkte Austausch unter den Lehrer:innen. (vgl. Heise 2007, 515) Deshalb sprechen sich Overwien (2005) und Heise (2007) in Anlehnung an Sommerlad und Stern (1999) dafür aus, die Begriffe formal, informell und nicht-formal nicht als statische Kategorien (begriffliche Dreiteilung nach Organisations- und Intentionalitätsgrad) zu begreifen, sondern sie viel mehr als Endpunkte eines Kontinuums von Lernformen zu gestalten und zu formulieren.

Informelles Lernen in Bezug auf die Lehrer:innenfortbildung wird nach Angaben der TALIS-Studie von Lehrpersonen als bedeutsam eingeschätzt (siehe dazu auch Mayr, Müller 2010). Deren Ergebnissen zufolge äußerte sich der Großteil der Lehrpersonen in Österreich (88 %) dahingehend, Fachliteratur zu lesen. 31 Prozent der Lehrpersonen berichten von der Beobachtung des Unterrichtshandelns von Kolleg:innen und 32 Prozent beteiligen sich an Netzwerken. (vgl. Schmich, Lindemann, Gurtner-Reinthalder 2019, 43f)

Die OECD (2020) hält fest: „In some countries, the entire sector of adult learning falls under non-formal learning; in others, most adult learning is formal“. In Anlehnung an die Begriffsdefinitionen der OECD (2020) wird im Rahmen dieser Dissertation die Lehrer:innenfortbildung als weitgehend formale Lerngelegenheit verstanden, da sie organisiert, strukturiert, bewusst und zielgerichtet stattfindet. Insbesondere aufgrund der Fortbildungsverpflichtung für Lehrpersonen (siehe Kapitel 2.2) unterscheidet sich die Lehrer:innenfortbildung als formale Lerngelegenheit von nicht-formalen Lerngelegenheiten, da letztere als selbstorganisiert und völlig freiwillig beschrieben werden können, was auf die Lehrer:innenfortbildung in Österreich nicht zutrifft.

In Anlehnung an die Begriffsbestimmungen zum Begriff Lehrer:innenfortbildung aus der Literatur wird nun zusammenfassend erläutert, was unter Lehrer:innenfortbildung im Rahmen dieses Dissertationsprojektes verstanden wird:

Die Lehrer:innenfortbildung als weitgehend formale Lerngelegenheit stellt vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft aufgrund von Globalisierung, Wissensgesellschaft, Multikulturalität, Heterogenität, Medien und Technik Bildungsmaßnahmen für Lehrpersonen, die in der Schulpraxis stehen, zur Verfügung. Hierbei sollen Lehr- und Lern-Prozesse durch professionelle Fortbildner:innen geschaffen und konstruiert werden, um den Wissensstand von Lehrpersonen, präzise ausgedrückt, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erhalten, zu aktualisieren und zu erweitern und gegebenenfalls zu erwerben. Die Lehrer:innenfortbildung dient neben der Professionalisierung von Lehrpersonen (unterrichtspraktisches Handeln) und der Entwicklung von Schüler:innen auch dem Bereich der Personalentwicklung bzw. Schulentwicklung und setzt sich zum Ziel, Lehrpersonen in ihrer Tätigkeit in der Schule zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsproblematik von Lehrer:innenfortbildung sowie hinsichtlich der Abgrenzung zum Begriff Lehrer:innenweiterbildung wäre es interessant zu erheben, wie Lehrer:innen selbst den Begriff bzw. diese Begriffe verstehen und deuten und wo sie die Differenz zum Begriff der Lehrer:innenweiterbildung festmachen. Da dies oftmals vorausgesetzt wird, bestehen dazu keine empirisch fundierten Erkenntnisse. Nach der Einschätzung von Lehrerfortbildner:innen und Schulentwickler:innen sowie auch nach eigenen Angaben von Lehrpersonen (im Rahmen von informellen Gesprächen, siehe dazu Kap. 8) können Lehrer:innen weitgehend nicht zwischen den Begriffen Fortbildung und Weiterbildung differenzieren. Dahingehend wird dies in der vorliegenden Fragebogenstudie einleitend erforscht.

2.2 Differentielle Ausgangslage der Lehrer:innenfortbildungsverpflichtung in Österreich

„[...] es wird erwartet, daß [sic!] sich Lehrer fortbilden“ (Roth 1991, 120).

Im Jahr 2016 wurde das Konzept der „Pädagog:innenbildung Neu“ in Österreich flächendeckend umgesetzt, um eine weitgehend einheitliche Ausbildung von Lehrpersonen zu gewährleisten. In diesem Zuge erfuhr auch die Fortbildung von Lehrpersonen eine gesetzliche Neugestaltung (vgl. BGBl. 2013, Nr. 211, § 40a Abs. 12). Bevor allerdings auf die Fortbildungsverpflichtung von Lehrpersonen in Österreich nach der Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst (BGBl. 2013, Nr. 211, § 40a Abs. 12) eingegangen wird, ist zunächst eine kurze Erläuterung des Lehrer:innendienstrechtes erforderlich.

Grundsätzlich wird in Österreich zwischen altem und neuem Dienstrecht (DR) für Lehrpersonen unterschieden, wobei sich diese auf Neuerungen in den Bereichen Arbeitszeit/Dienstverpflichtung, Gehalt und Anstellungserfordernisse beziehen (vgl. BGBl. 2013, Nr. 211). Der letzte Bereich der Anstellungserfordernisse wurde bereits im vorherigen Kapitel bei der ersten Phase (Studium) und zweiten Phase (Induktionsphase/Berufseinstiegsphase) der Lehrer:innenbildung erläutert. Folgend soll nun lediglich der Bereich Arbeitszeit/Dienstverpflichtung aufgegriffen werden, da dieser für die weiteren Ausführungen wesentlich erscheint. Während Bundeslehrkräfte⁸ im alten Dienstrecht eine volle Lehrverpflichtung von 20 Stunden (mehr oder weniger je nach Unterrichtsfach) (vgl. BGBl. 2019, Nr. 112, § 2 Abs. 1) und Landeslehrkräfte⁹ im alten Dienstrecht eine volle Lehrverpflichtung von 20 bis 22 Stunden (1776 Jahresarbeitsstunden, Vor- und Nachbereitung, Sonstiges) (vgl. BGBl. 2020b, Nr. 24, § 43 Abs. 1) haben, wird im neuen Dienstrecht nicht mehr zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Schultypen unterschieden (Bundes- vs. Landeslehrkräften). Demzufolge beträgt bei Lehrpersonen im neuen Dienstrecht eine volle Lehrverpflichtung 22 Stunden plus zwei Stunden (für sonstige Tätigkeiten) (vgl. Rechnungshof 2016, 11).

Lehrpersonen, die in Österreich ab dem Schuljahr 2014/15 ihre Lehrtätigkeit an einer Schule aufnahmen, konnten bis zum Schuljahr 2018/19 zwischen dem alten und neuen Dienstrecht frei wählen, wobei infolgedessen für Lehrer:innen mit einem Dienstantritt vor dem Schuljahr 2014/15 keine Wahlmöglichkeit hinsichtlich des Dienstrechtes bestand. Jene Lehrpersonen,

⁸ Bundeslehrkräfte sind an AHS, BMS und BHS angestellt, Dienstgeber ist der Bund (vgl. BGBl. Nr. 112/2019).

⁹ Landeslehrkräfte sind Pflichtschullehrer:innen an Grundschulen (einschließlich Sonderschulen), Mittelschulen, Polytechnischen Schulen und Berufsschulen, Dienstgeber ist das Land (vgl. BGBl. Nr. 24/2020).

die erst ab dem Schuljahr 2019/20 ihre Lehrtätigkeit antreten, werden automatisch im neuen Dienstrecht eingestuft. (vgl. Rechnungshof 2016, 9ff; 2017, 13)

Nach Angaben des Rechnungshofes (2016, 9) entschieden sich im Schuljahr 2015/16 etwa 48 von ca. 1.477 neu eingetretenen Bundeslehrkräften (ca. 3 %) für das neue Dienstrecht. Die Umstellung vom alten ins neue Lehrer:innendienstrecht wird laut Rechnungshof (2016, 9) voraussichtlich im Schuljahr 2060/2061 erreicht sein.

Was dies nun für die Lehrer:innenfortbildung bedeutet, wird im Folgenden erläutert.

Mit der Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (BGBl. 2013, Nr. 211, § 40a Abs. 12) sind nun alle Lehrer:innen im neuen Dienstrecht im Ausmaß von 15 Stunden jährlich zur Fortbildung verpflichtet. Vor dem Inkrafttreten der Dienstrechts-Novelle war dies lediglich für Lehrpersonen im Pflichtschulbereich (Grundschule, Sonderschule, Mittelschule, Polytechnische Schule und Berufsschule) der Fall. Eine Ausnahme stellen Bundeslehrkräfte im alten Dienstrecht dar. (vgl. Rechnungshof 2017, 13; 30f) Aus dem Bundesgesetzblatt (2020a, Nr. 31) § 40a geht zwar hervor, dass Fortbildungen Teil der Dienstpflichten von Bundeslehrkräften sind, jedoch werden keine quantifizierten Angaben dazu getätigt. Demzufolge sind Lehrpersonen im AHS-Bereich und BMHS¹⁰-Bereich im alten Dienstrecht nicht zu 15 Stunden Fortbildung jährlich verpflichtet (siehe Abbildung 5).

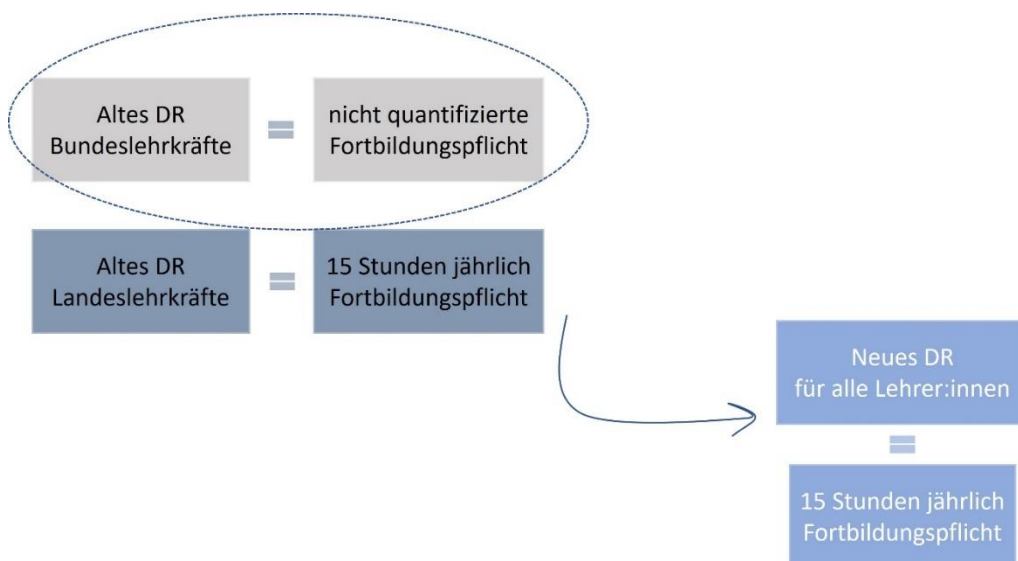


Abbildung 5: Lehrer:innendienstrecht und Fortbildungsverpflichtung (eigene Darstellung)

Trotz der Vereinheitlichung der Fortbildungspflicht nimmt der Rechnungshof (2017, 13; 30f) an, dass noch jahrzehntelang eine Diskrepanz bei der Inanspruchnahme von Fortbildungsangeboten zwischen den Lehrpersonen im Pflichtschulbereich und im

¹⁰ Berufsbildende Mittlere und Berufsbildende Höhere Schulen (BMHS)

weiterführenden Schulwesen bestehen wird. Zum einen resultiert dies, wie oben erwähnt, aus der „Wahlmöglichkeit zwischen neuem und altem Dienstrecht“ bis zu dem Schuljahr 2018/19 und zum anderen treten erst neu einzustellende Lehrpersonen ab dem Schuljahr 2019/20 in das neue Lehrer:innendienstrecht ein (ebd., 13). Infolgedessen kann von einer Segregation der Fortbildungsverpflichtung in Österreich gesprochen werden (vgl. ebd.) (siehe Abbildung 5).

Nehmen Lehrpersonen nicht an Fortbildungsveranstaltungen teil, besteht derzeit keine einheitliche Regelung über das weitere Verfahren. Nimmt eine Lehrperson kaum oder nie an Fortbildungen teil, so wird vermutlich die Schulleitung die Lehrperson darauf aufmerksam machen und weitere Vereinbarungen mit der Lehrperson treffen. Dementsprechend ist die (Nicht-)Teilnahme weder mit Anreizen noch mit Sanktionierungen im Sinne einer Kündigung bzw. einer zusätzlichen Arbeit verbunden. Dies betrifft nicht nur die Fortbildung in Österreich, sondern zeigt sich auch bei Befunden aus Deutschland (vgl. Richter 2020, 193; Kuschel, Richter, Lazarides 2020).

Befunde, inwiefern diese Fortbildungsverpflichtung von Lehrpersonen in der Praxis auch umgesetzt wird, sind umstritten (siehe Kapitel 8).

2.3 Aufgaben der Lehrer:innenfortbildung

Die Aufgaben sowie auch die Ziele von Lehrer:innenfortbildung orientieren sich stark an der jeweiligen Begriffsdefinition von Fortbildung, wobei kaum detaillierte Aufgaben- und Zielvorstellungen in diesem Bereich bestehen (vgl. Böhmer 1983, 69; Peter 1996, 14f). Auch zwischen den Aufgaben und Zielen der Lehrer:innenfortbildung scheint nach Schönig (1990, 15) kaum eine klare Differenzierung vorhanden zu sein:

„Aufgaben und Ziele der Lehrerfortbildung lassen sich wie folgt unterscheiden: Wenn von Aufgaben der Lehrerfortbildung die Rede ist, so ist damit eine unbestimmte Menge von Aktivitäten gemeint, die sich auf die Verbesserung des Lehrerhandelns in einem spezifischen Wirkungsbereich konzentrieren. Der Allgemeingrad von Aufgaben ist entsprechend hoch. Ziele dagegen sind spezifisch. Sie definieren einen zu erreichenden ‚Soll-Wert‘, das Endergebnis der Fortbildungsbemühungen. Die Festlegung von Zielen impliziert immer auch eine Auswahl von zahlenmäßig mehr oder weniger eng begrenzten Methoden.“

Nach den Ausarbeitungen von Böhmer (1983, 74f) ist dies auf die fehlende Lehrer:innenfortbildungs-Theorie zurückzuführen. Dennoch wird im Folgenden zunächst versucht jene aus der Literatur bestehenden Aufgabenbereiche der Lehrer:innenfortbildung zu erläutern, bevor im nächsten Kapitel auf die Zielvorstellungen genauer eingegangen wird.

Edelhoff (1983, 326) sieht sechs Prinzipien als Aufgabe von Lehrer:innenfortbildung:

- (1) „Lehrerfortbildung muß [sic!] teilnehmerorientiert und mitbestimmt sein.
- (2) Lehrerfortbildung muß [sic!] informiert und informierend sein.
- (3) Lehrerfortbildung muß [sic!] schul- und unterrichtsbezogen sein.
- (4) Lehrerfortbildung muß [sic!] über Ressourcen verfügen.
- (5) Lehrerfortbildung ist Erwachsenenbildung.
- (6) Lehrerfortbildung muß [sic!] kontinuierlich, geduldig und selbstlos sein.“

Demgegenüber formuliert Weissenböck (2016, 61ff) am Beispiel der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems neun Grundprinzipien bzw. Leitsätze für die Fortbildung, wobei diese einerseits Affinitäten zu den von Edelhoff (1983, 326) erläuterten Prinzipien aufzeigen, andererseits können die Prinzipien von Weissenböck (2016, 61ff) bereits als weiterentwickelt und spezifischer betrachtet werden:

- (1) „Alle Formate der Fort- und Weiterbildung oszillieren mit den Angeboten der Ausbildung.
- (2) Fort- und Weiterbildung ist themen- bzw. domänenorientiert und wird berufsbegleitend durchgeführt.
- (3) Fort- und Weiterbildung beruht auf neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und reflektiert bzw. verstärkt die Kompetenzfelder der Hochschule.
- (4) Fort- und Weiterbildung ist zielgruppenorientiert: Sie richtet sich an Lehrpersonen aller Schultypen [...]
- (5) Fort- und Weiterbildung passiert karrierebegleitend über das gesamte Berufsleben. [...]
- (6) FWB [Fort- und Weiterbildung, Anm. d. V.] orientiert sich an den Grundkompetenzen Bildung und Religion.
- (7) FWB reagiert gezielt auf gesellschaftliche Entwicklungen.
- (8) FWB verbindet Wissenschaft und Praxis.
- (9) FWB strebt nach hoher inhaltlicher Qualität und internationaler Ausrichtung.“

Zu den von Edelhoff (1983, 326) und von Weissenböck (2016, 61ff) skizzierten Prinzipien zeigen sich Parallelen zu den Ausführungen von Nachbaur (2018, 86). Nachbaur (2018, 86) sieht die Unterstützung der Lehrer:innen bei ihrer Weiterentwicklung, die durch unterschiedliche Herausforderungen, wie zum Beispiel Veränderungen im Bildungsbereich, E-Learning und soziale Medien, Teamteaching, individuelle Förderung usw., entstehen, als Aufgabe der Lehrer:innenfortbildung. Wobei sie es als selbstverständlich bezeichnet, dass sich diese Unterstützung einerseits an den Anforderungen der Lehrpersonen sowie der Schule orientiert und andererseits Erkenntnisse aus der Bildungsforschung in den Angeboten der

Fortbildung Berücksichtigung finden sollen (vgl. ebd.).

Interessant erscheint demgegenüber die von Andreitz (2018, 143) aufgezeigte Sicht von Lehrpersonen hinsichtlich der Aufgaben von Lehrer:innenfortbildung. Sie zeigt im Rahmen ihrer Forschung zur Lehrer:innenfortbildung auf, dass Lehrer:innen Fortbildung als Vehikel bezeichnen, „mit dem [sie, Anm. d. V.] sich – idealerweise – relevante Impulse holen, die für ihre persönliche Entwicklung hilfreich sind und im Rahmen derer sie sich auch neuen Herausforderungen stellen können“.

Altrichter (2010, 21) hingegen sieht die Aufgabe der Lehrer:innenfortbildung in einer Vermittler:innen-Rolle zwischen Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sowie Schulpraxis verankert. Demzufolge sollen im Rahmen der Fortbildung neue „Ideen probierend ausprobiert und gelernt werden“ (ebd.). Durch die Fortbildung wird es daher möglich, bildungspolitische Reformen auf direktem Wege in die Schul- und Unterrichtspraxis zu transportieren, anstatt diese erst durch den Erwerb im Rahmen des Studiums umzusetzen (vgl. Altrichter 2010, 21; Fussangel, Rürup, Gräsel 2016). Zu ähnlichen Erkenntnissen gelangen auch Katschnig, Auferbauer, Prorok und Wanitschek (2020) im Rahmen ihrer Studie zur Rolle von Lehrerfortbildner:innen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich, denn auch Lehrerfortbildner:innen sehen durch den direkten Wissenstransfer im Rahmen der Fortbildungen eine bedeutende Möglichkeit für eine direkte Umsetzung im Klassenzimmer (vgl. ebd.). Ob diese direkte Umsetzung ohne jeglicher Forschungserkenntnisse tatsächlich immer als gewinnbringend zu bezeichnen sind, sei dahingestellt. Dennoch zeichnet sich hier ein klarer Nutzen bzw. Wert der Lehrer:innenfortbildung ab. Dieser Innovationsgedanke spiegelt sich bereits auch bei Arlt, Döbrich und Lippert (1981, 9) wider: „Es hat sich gezeigt, daß [sic!] Weiterentwicklungen und Innovationen im Bildungswesen ohne unterstützende Lehrerfortbildung kaum möglich sind. Diese muß [sic!] als dritte Phase der Lehrerbildung weiter ausgebaut werden“.

Mayr und Neuweg (2009, 115) sehen die Aufgabe der Fortbildung von Lehrpersonen neben der Umsetzung von Innovationen im Sinne eines Seismografen verhaftet:

„Die Fortbildung spielt einerseits eine bedeutende Rolle für das Gelingen von Innovationen, andererseits ist sie gleichsam Seismograf für ungestillte Bedürfnisse im Praxissystem und kann – wenn die entsprechenden Informationsflüsse gesichert sind – wichtige Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten in der Erstausbildung und in der Induktionsphase bzw. für die Ausgestaltung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen insgesamt geben“.

Das BMBWF (2018a) formuliert die Aufgaben der Lehrer:innenfortbildung wie folgt:

Die Fortbildung von Lehrpersonen

„ist entsprechend modernem Qualitätsmanagement in erster Linie als notwendiges Instrument der Personalentwicklung zu sehen. [...] Die Angebote haben die Kontinuität im Hinblick auf vorangegangene Aus- und Weiterbildungsmodule sowie den aktuellen

Bedarf zu beachten und in der inhaltlichen Gestaltung zu berücksichtigen. Im Rahmen der in §10 HSchG vorgesehenen Kooperationen zwischen den Standorten sowie mit Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen sind Synergien anzustreben“.

Des Weiteren wird vom BMBWF (2018a) auch die Schul- und Unterrichtsentwicklung thematisiert:

„Schul und Unterrichtsentwicklung ist als eine grundsätzliche Aufgabe von LehrerInnenfort- und weiterbildung zu betrachten. Insbesondere im Hinblick auf den §9, Abs.4 HSchG hat die Pädagogische Hochschule im Rahmen der FWB [Fort- und Weiterbildung, Anm. d. V.] somit auch Angebote im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung vorzusehen. Diese sollen durch Beratung, Begleitung sowie Fort- und Weiterbildung die Entwicklungsprozesse an den Schulen unterstützen und so wesentlich zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Bildungslandschaft beitragen“.

Auch Daschner (2019a, 12) formuliert die Lehrer:innenfortbildung als zentrales „Instrument für Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung“.

Resümierend betrachtet, können im Rahmen der Lehrer:innenfortbildung drei Perspektiven fokussiert werden: (1) die Lehrperson, (2) die Entwicklung einer Einzelschule und (3) das Gesamtschulsystem.

Infolgedessen ergeben sich zwei Stränge von Aufgaben der Lehrer:innenfortbildung, die ineinander verwoben sind:

- Lehrer:innenfortbildung als Instrument individueller Professionalisierung
- Lehrer:innenfortbildung als Instrument von Schulentwicklung:
 - Lehrer:innenfortbildung als Maßnahme von Personalentwicklung im Kontext von Schulentwicklung (Schulische Personalentwicklung) und
 - Lehrer:innenfortbildung als Mittel von Schul- und Unterrichtsentwicklung (als Instrument bildungspolitischer Reformkonzepte)

Welcher Strang nun fokussiert wird, kann unterschiedlich interpretiert werden. Während beispielsweise Maybaum (2005, 45) die Professionalisierung der Lehrpersonen als primär erachtet, steht für Keuffer und Oelkers (2001, 42f) die Entwicklung der Schule im Mittelpunkt der Bestrebungen von Lehrer:innenfortbildung. Weder aus den Ausführungen des BMBWF (2018a) noch aus denen von Nachbaur (2018, 86f) geht eine Differenzierung bezüglich des Stellenwertes hervor, weshalb angenommen wird, dass beide Stränge als zentral in der Lehrer:innenfortbildung zu betrachten sind. Allerdings zeigt Nachbaur (2018, 87) auf, dass insbesondere der zweite Strang in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat.

Der erste Strang bezieht sich auf die Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Lehrpersonen. Welche Qualifikationen für professionelle Lehrpersonen entscheidend sind, wird je nach Kompetenzmodell differenziert betrachtet (siehe dazu

Baumert, Kunter 2006, 469; Schratz, Schritteser 2012). Baumert und Kunter (2006, 481) stellen dahingehend fest, „dass Wissen und Können – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“.

Der zweite Strang fokussiert zum einen die Personalentwicklung an einer Schule und zum anderen die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Nach Müller und Kolleg:innen (2019, 156) wäre es notwendig, die Personalentwicklung als Tätigkeitsfeld von Schulleitungen anzuerkennen (vgl. dazu auch Bundesqualitätsrahmen für FWB & SEB des BMBWF 2021b; siehe dazu auch Kapitel 2.6).

Diese beiden Schwerpunktbereiche der Lehrer:innenfortbildung stellen zwar die Aufgaben dar, implizieren aber gleichzeitig die Ziele der Lehrer:innenfortbildung, weshalb im Folgenden auf diese nun präziser eingegangen wird.

2.4 Ziele der Lehrer:innenfortbildung

Werden die Ziele der Lehrer:innenfortbildung näher beleuchtet, ist es unumgänglich jene des BMBWF (2005, zitiert nach Rechnungshof 2007, 76) aufzuzeigen:

- „Professionalisierung der Lehrer [Lehrer:innen, Anm. d. V.],
- Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtsqualität, der Entwicklung einzelner Schulen und der Personalentwicklung,
- Qualifizierung der Schulleiter [Schulleiter:innen, Anm. d. V.],
- Durchführung in der unterrichtsfreien Zeit¹¹,
- bedarfsorientierte Programmplanung,
- Auswahl bestqualifizierter Trainer [Trainer:innen, Anm. d. V.],
- Evaluierung der Institutionen für Fortbildung sowie
- Forschung und Entwicklungstätigkeiten.“

Die ersten beiden Punkte entsprechen den oben beschriebenen Strängen, die nun im Weiteren konkretisiert werden.

2.4.1 Lehrer:innenfortbildung als Instrument individueller Professionalisierung

2018 formulierte das BMBWF (2018a) die Zielsetzungen der Lehrer:innenfortbildung in Hinblick auf die Lehrer:innen-Professionalisierung folgend:

¹¹ Unterrichtsfrei bedeutet von Montag bis Freitag ab 17:45 Uhr sowie ganztags in den Ferien (BMBWF 2024, 14).

„Unter Fort- und Weiterbildung sind alle persönlichkeitsbildenden, fachlich vertiefenden oder berufsfeldbezogenen Angebote zu verstehen, die der Professionalisierung der LehrerInnen dienen und nicht primär weitere formelle Qualifikationen und Berechtigungen zum Ziel haben. Zweck der Fortbildung ist es, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten, anzupassen, zu vertiefen oder zu erweitern.“

Abhängig davon welche Perspektive präferiert wird, kann im Sinne der Professionalisierung von Lehrpersonen die Weiterentwicklung der fachlichen und didaktischen sowie der methodischen und sozialen Kompetenzen als zentrales Ziel der Lehrer:innenfortbildung definiert werden. Für ihre berufliche Tätigkeit erhalten Lehrpersonen im Rahmen der Lehrer:innenfortbildung auf das jeweilige Thema abgestimmte Inputs sowie aktuelle Erkenntnisse aus der Bildungsforschung. (vgl. Böhmer 1983, 315; Daschner 2004, 291; Schratz, Schrittemser 2012, 7ff; BMBWF 2018a) Müller und Kolleg:innen (2019, 131) sehen es hierbei als äußerst wesentlich, die „Praxis der Lehrenden ins Zentrum der Professionalisierung“ zu rücken, wobei verschiedene Ansätze der Praxisforschung wie Aktionsforschung, Learning Studies, Lesson Studies (z. B. Altrichter, Posch, Spann 2018; Isak, Zehetmeier 2018) oder diverse Coaching-Ansätze thematisiert werden sollen.

Professionalisierung von Lehrpersonen und die Lehrer:innenfortbildung

Die Debatte um die Professionalität von Lehrpersonen und der einhergehende Professionalisierungsdruck auf diese besteht seit Jahren in der Bildungsforschung (vgl. Terhart 2011, 202; Schratz, Schrittemser 2012, 1ff). Umso bedeutender scheint die Rolle der Lehrer:innenfortbildung zu sein. Neben den zentralen Standards- und Kompetenzmodellen für Lehrpersonen in Aus-, Fort- und Weiterbildung von den Schweizer Bildungsforschern Oser und Oelkers (1997, 2001) und von dem deutschen Bildungsforscher Terhart (2007, 2011) soll nun kurz auf jenes Kompetenzmodell von den österreichischen Bildungsforscher:innen Schratz, Schrittemser, Forthuber, Paseka, Fischl, Kainz, Köhler, Losek, Uhl und Wiesinger (siehe dazu Schratz, Schrittemser 2012) eingegangen werden, da dieses Konzept zusammenfassend die Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzeigt, die für Lehrpersonen an österreichischen Schulen notwendiger Bestandteil für die Lehrer:innen-Professionalität sind.

Bevor dieses Konzept kurz dargelegt wird, erscheint es als unabdingbar zunächst die Begrifflichkeiten Profession – Professionalisierung – Professionalität zu erläutern.

Wenn von Professionalisierung gesprochen wird, ist nach Combe (2005, 7) die Bewegung bzw. die Weiterentwicklung eines Berufes zu einer Profession gemeint. Zu den klassischen Professionen zählen beispielsweise die Bereiche Medizin, Recht und Theologie, wobei insbesondere die drei Phasen akademische Ausbildung, Berufseinführungsphase und

lebenslange Fort- und Weiterbildung charakteristisch sind. Zudem stehen weitere Spezifitäten wie Berufsethos und wissenschaftliches Wissen im Vordergrund. Die Ausführung der Tätigkeit, die auf wissenschaftlich fundiertem Wissen beruht, wird in diesem Zusammenhang als Professionalität bezeichnet. (vgl. Combe 2005, 7, Schratz, Schrittemser 2012, 11) Combe (2005, 7) spricht hierbei sogar vom „Zustand der Könnerschaft“. In der Professionsforschung bestehen unterschiedliche Ansätze wie der strukturtheoretische Ansatz nach Oevermann (2013), der systemtheoretische Ansatz nach Stichweh (1996), der interaktionistische Ansatz nach Schütze (1996) sowie die machttheoretischen Ansätze nach Daheim (1992) und Koring (1992), die biographietheoretischen Ansätze nach Kraul, Marotzki und Schweppe (2002) und auch die Theorie der Strukturierung nach Giddens (1995) sei zu erwähnen.

Wie ersichtlich wird, bestehen hierbei Parallelen zum Lehrberuf, weshalb nach Schratz und Schrittemser (2012, 11) dieser als Profession zu verstehen ist. Deren Ausführungen zufolge stellt die „Verschränkung von Wissensvermittlung und soziokulturellen Aufgaben für die Schulen der Gegenwart und der Zukunft das zentrale Erfolgskriterium“ dar. „Lehrerinnen und Lehrer sind dabei die Schlüsselfiguren des Erfolgs einer entstehenden Zukunft“ (ebd., 8). Die Industriellenvereinigung Österreich (2007, 6) bezeichnet Lehrpersonen treffend als „Architekten der Zukunft“, wobei „vorhandene Potenziale und Talente, Innovationsgeist, Kreativität, Wissen und andere Schlüsselqualifikationen [zu, Anm. d. V.] entwickeln und [zu, Anm. d. V.] fördern“ sind. Des Weiteren wird die zentrale Rolle der Lehrer:innen aufgezeigt:

*„Sie tragen die schulische Hauptverantwortung zur Heranbildung unserer Kinder zu wertorientierten Persönlichkeiten mit eigenständigen Fähigkeiten und leisten folglich einen wesentlichen Beitrag zum gesamtgesellschaftlichen Bildungserfolg. Nur die besten Lehrerinnen und Lehrer sind in der Lage, einerseits **Wissen** zu **vermitteln**, **Kompetenzen** für gestiegene und geänderte Anforderungen optimal zu **entwickeln** und andererseits **Schülerinnen und Schüler** entsprechend ihrer Talente und Potentiale [Potenziale, Anm. d. V.] individuell bestmöglich zu **fördern**. Aus dieser großen Verantwortung heraus stellen Qualifikation, Motivation und Engagement in Verbindung mit einer fundierten Ausbildung die wesentlichsten Grundlagen für einen erfolgreichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern dar“* (Hervorhebung im Original, Industriellenvereinigung 2007, 6).

Die Arbeitsgruppe rund um Schratz und Schrittemser (2012) erhielt durch das Bundesministerium im Jahr 2005 den Auftrag zur wissenschaftlichen Erforschung der Entwicklung von Professionalität von Lehrpersonen in Österreich. Das von der Arbeitsgruppe entwickelte Projekt „Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext“ (EPIK) zeigt neben dem begrifflichen Verständnis von Professionalität die Kompetenzfelder, sogenannte „Domänen von Professionalität“, auf, welche die individuellen Kompetenzen¹² von

¹² Während Weinert (2001, 27f) unter den Kompetenzbegriff lediglich die Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, greift diese Definition für Frey und Jung (2011, 541) zu kurz, da dieser nicht nur „das Wissen

Lehrer:innen fokussieren (siehe dazu auch <http://epik.schule.at>). Es handelt sich hierbei um fünf Domänen, die mehrdimensional zu betrachten sind, wobei keine für sich alleinsteht. (Schratz, Schritteser 2012, 8ff). Schratz und Kolleg:innen (2008, 127) skizzieren diese als Puzzle-Teile, erst alle fünf Teile zusammen bilden das Gesamtbild der Kompetenzen von Lehrpersonen ab:

- (1) „Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können
- (2) Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen
- (3) Kooperation und Kollegialität: Die Produktivität von Zusammenarbeit
- (4) Differenzfähigkeit – Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden
- (5) Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft“

ad. (1): Erst durch Distanz ist es möglich, den eigenen Unterricht kritisch zu beurteilen und zu beobachten, wobei auch die Diskursfähigkeit (Fachsprache) gefordert wird (vgl. Schratz, Schritteser 2012, 9). Auch Helsper (2001, 11f) sieht eine Notwendigkeit in der Reflexionsfähigkeit und spricht in diesem Zusammenhang vom „doppelten Habitus“ von Lehrpersonen: „Sie bedürfen daher – neben dem Erfahrungswissen und Können der Lehrpraxis selbst – eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der Lehrerbildung erwerben müssen“. Dementsprechend benötigen Lehrer:innen einerseits Handlungswissen sowie praktisch-didaktische Fähigkeiten und andererseits eine wissenschaftlich fundierte Reflexions- und Diskurskompetenz. Dies wird als Kennzeichen professionellen Handelns von Lehrer:innen begriffen.

ad. (2): In Anbetracht der von der Industriellenvereinigung (2007, 6) postulierten Verantwortung von Lehrpersonen, hebt diese Domäne das Professionsbewusstsein von Lehrer:innen hervor. Lehrer:innen sollen sich als Expert:innen im Schulwesen verstehen und sich dementsprechend auch der eigenen „Rolle, ihrer Funktionen und Aufgaben sowie ihrer Grenzen bewusst“ sein (Schratz, Schritteser 2012, 9). Dieses Grenzbewusstsein von „ganzer Person“ (diffus) und „Rolle“ (spezifisch) bezeichnen Schratz und Schritteser (2012, 9) als Professionsbewusstsein, also die Fähigkeit nicht aus der jeweiligen Rolle zu fallen sowie dessen Bewusstsein darüber.

ad. (3): Die dritte Domäne betont die Kooperationsfähigkeit von Lehrer:innen. Die Zusammenarbeit zwischen Kolleg:innen soll Schutz gegen hohe Belastungen (z. B. Burnout)

und die vorhandenen Fertigkeiten umfasst, sondern sich auch über die erfolgreiche Anwendung definiert“. Dies beschreibt auch Nolle (2004, 20) dahingehend, dass diese Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen in die pädagogische Praxis übertragen werden müssen und dies die Bedeutung des Kompetenzbegriffes hervorhebt: „In die pädagogische Praxis übertragen bedeutet Kompetenz“.

bieten und auch aktuelle Herausforderungen der Berufspraxis sollen zum Zweck einer lösungsorientierten Strategie diskutiert werden können, wobei diese Kultur der Offenheit entsprechende Organisationsformate erfordert. (vgl. ebd., 10) Schratz und Schritteser (2012, 10) sprechen hier von einer „professionellen Gemeinschaft“.

ad. (4): Unterschiedliche Lernvoraussetzungen wie beispielsweise unterschiedliche Geschwindigkeit und Lernstile, Interessen, Lernbereitschaft, Vielfalt von Schüler:innen usw., mit denen Lehrpersonen konfrontiert werden, erfordern entsprechendes Wissen darüber, wie mit derartigen Ansprüchen und Bedürfnissen einfühlsam umgegangen werden kann. Zudem meint die Differenzfähigkeit das Nutzen und Ausschöpfen des Potenzials der heterogenen Lerngruppe. (vgl. ebd.)

ad. (5): Der von Peter Senge stammende Begriff „Personal Mastery“ meint „ein Bild von einer gewünschten Zukunft“ (Senge 2003, 132) und verdeutlicht neben der Fähigkeit, Expert:innenwissen umzusetzen, auch „den Umgang mit sich selbst“ (ebd., 10). Nach Schratz und Schritteser (2012, 10) soll diese Domäne „als das Ergebnis eines individuellen Lern- und Bildungsprozesses“ verstanden werden, wobei zum einen „erworbene Erfahrungen integriert und genutzt werden“ sollen und zum anderen „auch Offenheit für Neues“ gefordert wird. Diese Domäne basiert auf „Kreativität, Querdenken und Professionalität, Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und Zeit zur Reflexion“ (Paseka, Schratz, Schritteser 2011, 37).

In diesem Unterkapitel wurde nun versucht, die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die professionelle Lehrpersonen für einen qualitativ hochwertigen Schulunterricht benötigen und übergeordnet als Zielsetzungen der Lehrer:innenfortbildung hervorgehen, zusammenzutragen. Resümierend wird ersichtlich, dass diese Kompetenzen weder lediglich in der akademischen Ausbildung (erste Phase) noch in der Induktionsphase (zweiten Phase) zu ihrer entsprechenden Entfaltung im Sinne einer professionellen Lehrperson kommen, sondern es hierbei die bedeutende dritte Phase der Lehrer:innenfortbildung für die individuelle Professionalisierung von Lehrpersonen benötigt und diese als Unterstützungsmechanismus fungiert.

Nicht zu vergessen sei hierbei der Umstand, dass nach Auflistung all dieser Kompetenzen, über die Lehrpersonen im Idealfall verfügen sollten, diese über keine übernatürlichen Kräfte verfügen, um alles Denkbare problemlos umzusetzen, sondern Persönlichkeiten mit Stärken und Schwächen sind, die Unterstützung bei der Entfaltung ihrer Kompetenzen benötigen.

2.4.2 Lehrer:innenfortbildung als Instrument von Schulentwicklung

Eine andere Perspektive stellt die Lehrer:innenfortbildung als Instrument von Schulentwicklung¹³ dar, wobei einerseits die Personalentwicklung und andererseits die Schul- und Unterrichtsentwicklung fokussiert werden können.

Das Drei-Wege-Modell nach Rolff (2017a, 17-26) gliedert die Schulentwicklung in drei Bereiche ein: Personalentwicklung (Hospitationen, Coaching, Supervision usw.), Organisationsentwicklung (Schulkultur, Teamentwicklung, Evaluation usw.) und Unterrichtsentwicklung (Methodentraining, Fachliches Lernen, Unterrichtsformen usw.), wobei diese nicht voneinander trennbar sind und die Lernfortschritte der Schüler:innen stets im Mittelpunkt stehen. Hierbei gilt es zu erwähnen, dass die Entwicklung von Schüler:innen natürlich neben diesen drei Bereichen auch entscheidend durch das jeweilige Umfeld beeinflusst wird. In Anbetracht der Erneuerungen im Schulsystem (Bildungsreform und Autonomiepaket) ist insbesondere die Weiterentwicklung des jeweiligen Schulstandortes wesentlich. (vgl. ebd.) Dementsprechend werden nun im Folgenden zunächst die Personalentwicklung und anschließend die Schul- und Unterrichtsentwicklung als Ziele der Lehrer:innenfortbildung kurz dargelegt.

Lehrer:innenfortbildung als Maßnahme von Personalentwicklung im Kontext von Schulentwicklung (Schulische Personalentwicklung)

Nach dem BMBWF (2018a) ist die Lehrer:innenfortbildung

„in erster Linie als notwendiges Instrument der Personalentwicklung zu sehen. Die Angebote der Pädagogischen Hochschulen haben, wie in §9, Abs. 2 HSchG verankert, diesem Umstand im Sinne einer zeitgemäßen Schul- und Unterrichtsentwicklung und einem Aus-, Fort- und Weiterbildungskontinuum Rechnung zu tragen“.

Personalentwicklung nach dem Drei-Wege-Modell von Rolff (2017a, 25) ist, wie bereits erwähnt, als Teil der Schulentwicklung zu begreifen, wobei die Personalentwicklung als „Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ verstanden wird. Dieses Konzept der Personalentwicklung „impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen im pädagogischen Prozess auch Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.). Ursprünglich entstammt dieser Begriff aus der Privatwirtschaft und wird seit etwa 50 Jahren als Teil des Qualitätsmanagements angesehen (vgl. Böckelmann, Mäder 2018, 5). Böckelmann und Mäder (2018, 5) identifizieren die Personalentwicklung

¹³ Schulentwicklung meint im deutschen Sprachraum „die systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen“, wobei hier eine „bewusste und absichtsvolle Veränderung“ gemeint ist (Dedering 2012, 6).

„als Oberbegriff für alle systematischen Aktivitäten einer Organisation verwendet, die darauf abzielen, die beruflichen Qualifikationen ihrer Mitarbeitenden im Hinblick auf die Ziele der Organisation zu fördern und eine bestmögliche Übereinstimmung mit den Anforderungen der Arbeitsplätze zu erzielen“.

Im Zuge der Personalentwicklung wird überprüft, inwiefern die Qualifikationen der Mitarbeiter:innen mit den Anforderungen des Unternehmens korrelieren, welche Mitarbeiter:innen vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen Unterstützung benötigen sowie welche spezifischen Unterstützungsangebote zur Verfügung stehen und welche Mitarbeiter:innen welche Angebote benötigen. Hierbei ist dementsprechend eine Kommunikation auf Ebene der Personalentwicklung des Unternehmens und der Ebene der Mitarbeiter:innen erforderlich, wobei insbesondere die Verantwortung der Personalentwicklung bei der Schulleitung liegt. (vgl. Böckelmann, Mäder 2018, 5ff; 35ff; Sonntag 2018, 19ff)

Wird die Personalentwicklung genauer betrachtet, so lassen sich verschiedene untergeordnete Bereiche erkennen. Dazu zählen neben der Fort- und Weiterbildung die Beratung, Coaching, Mentoring, Supervision, Personalrekrutierung sowie dienstliche Bewertungen. (vgl. Sonntag 2018, 20ff; siehe dazu auch Oelkers 2010)

Schratz (2003, 5) zeigt auf, dass die Personalentwicklung an Schulen von drei Dimensionen gebündelt wird: Bereitschaft, Fähigkeit und Möglichkeit. „Die Bereitschaft der einzelnen lässt sich nicht direkt beeinflussen. Sie können ihre *Fähigkeiten* erweitern, wenn ihnen die *Möglichkeit* dazu geboten wird (Hervorhebung im Original, ebd.).

Oechsler und Paul (2018, 86; 299) kritisieren, dass Lehrer:innenfortbildung kaum der gezielten Weiterentwicklung von Lehrpersonen entspricht, sondern vielmehr als beliebig zu bezeichnen ist. Er plädiert für eine Lehrer:innenfortbildung, die auf individuelle als auch auf gesamtschulische Bedürfnisse ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Dementgegen besteht in Österreich seit dem Jahr 2018 das Fort- und Weiterbildungsplanungsgespräch. Nach § 213e Abs.1 des Bundesgesetzblattes Nummer 138 (2017) sind Schulleitungen (bzw. Schulcluster¹⁴-Leitungen) dazu verpflichtet mit allen Lehrpersonen „einzeln oder in Kleingruppen Gespräche zur Planung der individuellen Fort- und Weiterbildung für die kommenden drei Schuljahre zu führen“, wobei eine Verschriftlichung mit Unterzeichnung der Schulleitung (bzw. Schulcluster-Leitung) und der Lehrperson angefertigt werden muss. Nach Abs. 2 darf die Schulleitung (bzw. Schulcluster-Leitung) diese Aufgabe einer Abteilungs- oder Fachvorstellung übertragen (vgl. BGBl. 2017, Nr. 138; siehe dazu auch BMBWF 2021b; siehe dazu Kapitel 2.6).

¹⁴ Das BMBWF (2020b) beschreibt einen Schulcluster als „Zusammenschluss von zwei bis maximal acht Schulstandorten in geografisch benachbarter Lage unter einer gemeinsamen Leitung. Der jeweilige Schulstandort bleibt als Schule erhalten und wird durch die Zusammenarbeit im Cluster gestärkt“.

Nach Müller et al. (2019, 105) soll die Fortbildung von Lehrpersonen „verstärkt als Form der Personalentwicklung forciert werden und – in weiterer Folge – zur Entwicklung der ganzen Organisation bzw. eines Schulclusters oder der Region beitragen“. Dementsprechend sehen Müller und Kolleg:innen (2019, 105) ähnlich wie Rolff (2017a, 17-26) eine Verschränkung zwischen Personalentwicklung und Schul- und Unterrichtsentwicklung unter dem Dach der Schulentwicklung, weshalb nun kurz auf die Fortbildung als Mittel von Schul- und Unterrichtsentwicklung eingegangen wird.

Lehrer:innenfortbildung als Mittel von Schul- und Unterrichtsentwicklung (als Instrument bildungspolitischer Reformkonzepte)

Die Zunahme der Bedeutung von Schulentwicklung und des Konzeptes der „Lernenden Schule“ kann etwa seit den 1990er Jahren beobachtet werden. Insbesondere die Wechselbeziehung zwischen Schulentwicklung und Lehrer:innenfortbildung wird hervorgehoben, wobei die Lehrer:innenfortbildung nicht nur als Instrument, sondern auch gleichzeitig als Motor von Schulentwicklung zu verstehen ist. Demzufolge ist es durch die Lehrer:innenfortbildung möglich, die Leistungsfähigkeit einer Schule zu erhöhen, wobei eine qualitätsvolle Konzeption der Personalentwicklung als Bedingung für eine ergebnisreiche Schulentwicklung fungiert. (vgl. Schulz 1990, 50; Avenarius et al. 2003, 273)

Nachbaur (2016, 5) definiert einen Qualifizierungsplan der Fortbildung als Instrument der Schulentwicklung und beschreibt dabei fünf Phasen der Qualifizierungsplanung an Schulen: Bedarfsermittlung (was wird benötigt), Planung, Durchführung, Umsetzung (Transfer planen und sicherstellen) und Auswertung (Feedback einholen, Umsetzung prüfen). Den Mittelpunkt bilden hierbei die jeweiligen Entwicklungsziele (vgl. ebd.).

Nach Eikenbusch (1995, 7) kann resümierend festgehalten werden, dass es sich hier um ein Zusammenspiel von der Weiterentwicklung der Lehrpersonen durch die Lehrer:innenfortbildung und der Weiterentwicklung einer Einzelschule handelt: „So hilft die Lehrerfortbildung dem einzelnen Lehrer *und* der Schule, die ihr von der Gesellschaft übertragenen Aufgaben besser wahrzunehmen“ (Hervorhebung im Original).

Zusammenfassend sieht Altrichter (2010, 32) eine „Balance zwischen individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrpersonen, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschulen und öffentlich diskutierten und legitimierbaren gesellschaftlichen Transformationsinteressen“ als erforderliche Zielsetzung der Fortbildung von Lehrer:innen.

Bevor unter anderem auf die Ebene der Schulleitung, die nun häufiger aufgegriffen wurde, näher eingegangen wird (siehe Kapitel 2.6), folgt im Weiteren zunächst die Beschreibung der Formen der Lehrer:innenfortbildung.

2.5 Formen der Lehrer:innenfortbildung

Wenn die Rede von Lehrer:innenfortbildung ist, werden in Österreich mehrere Angebotsformate voneinander unterschieden, wobei eine genaue Differenzierung kaum aufgezeigt wird. Im Folgenden wird daher versucht, diese Formen der Lehrer:innenfortbildung darzustellen, um einen Einblick in die Angebotsvielfalt zu erhalten. Diese theoretische Auseinandersetzung ist auch in Hinblick auf die empirische Erhebung und Auswertung (siehe Kapitel 8 und 9) wesentlich.

Grundsätzlich werden die Fortbildungsangebote in Österreich entweder nach Schularten (siehe dazu SCHILF) oder nach Unterrichtsfächern differenziert, allerdings werden auch schulart- und fächerübergreifende Angebote (SCHÜLF) immer häufiger angeboten (vgl. BMBWF 2020a; siehe dazu Pädagogische Hochschulen Österreich Websites).

Während Müller und Kolleg:innen (2019, 118f) zwischen Standardangeboten (regionale und bundesweite Ebene), Schulinternen Lehrer:innenfortbildungen (SCHILF), Schulübergreifenden Lehrer:innenfortbildungen (SCHÜLF) sowie der Mitarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten differenzieren, wobei bei letzterem keine empirischen Befunde oder Erkenntnisse vorliegen, unterscheiden Fussangel, Rürup und Gräsel (2010, 368ff) sowie das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020) zwischen zentralen, regionalen, lokalen und schulinternen Fortbildungsformen.

Basierend auf der Studie von Müller und Kolleg:innen (2019) im Nationalen Bildungsbericht sowie auf weiteren Ausarbeitungen von Müller (2019), Müller und Andreitz (2019), Müller, Soukup-Altrichter und Andreitz (2018) sowie Andreitz und Müller (2015) als auch auf Ausführungen aus Deutschland von dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020), Schoof-Wetzig (2019) und Fussangel, Rürup und Gräsel (2010) sowie der Angebotsauflistungen der Pädagogischen Hochschulen in Österreich, erfolgt nun eine Beschreibung von sechs Angebotsformaten, die in Österreich vorherrschen.

Standardangebote auf unterschiedlichen Ebenen

Zu den Standardangeboten der Lehrer:innenfortbildung zählen Angebote, die sich auf vier Ebenen erstrecken (vgl. Müller et al. 2019, 118f, siehe dazu auch BMBWF 2020a):

- Regionale Veranstaltungen (innerhalb einer bestimmten Region)
- Bezirksbezogene Veranstaltungen (innerhalb eines Bezirkes)
- Bundesweite Veranstaltungen (innerhalb eines Bundeslandes)
- Bundesländerübergreifende Veranstaltungen (mehrere bzw. alle Bundesländer vereint)

Dabei werden unterschiedliche Themenfelder fokussiert und die Dauer beträgt etwa ein bis zwei Fortbildungstage (vgl. ebd.). Aus der Erhebung von Müller und Kolleg:innen (2019, 119) mittels der PH-Online-Daten aus ganz Österreich des Studienjahres 2015/16 geht hervor, dass regionale Fortbildungsveranstaltungen (47,9 %) den Großteil der angebotenen Standardangebote ausmachen, während bezirksbezogene (7,9 %), bundesweite (4,3 %) und bundesländerübergreifende (1,3 %) Veranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen deutlich weniger häufig angeboten werden (vgl. ebd.).

Schulinterne Fortbildungsveranstaltungen (SCHILF)

Die Bedeutung der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen (SCHILF) ist seit den 1980er/1990er Jahren in Österreich als auch in Deutschland angestiegen (vgl. Schulz 1990, 56; Müller et al. 2019, 118f; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020). Derartige Veranstaltungen thematisieren unterschiedliche schulrelevante Bereiche bzw. Problemfelder und „richten sich an einzelne Lehrpersonen oder das ganze Kollegium“, wobei diese Angebote etwa einen Halbtage oder wenige Tage in Anspruch nehmen (Müller et al. 2019, 118, vgl. auch Berghammer, Meraner 2012, 8f). Während in Deutschland hinsichtlich der Definition von SCHILF weitgehend Kontinuität zum Verständnis in Österreich besteht, fungieren einerseits unterschiedliche Begrifflichkeiten wie „Pädagogische Klausurtagung“, „Schulentwicklungstag“, „Wunschkurs“, „Pädagogischer Tag“ und „Pädagogische Jahreskonferenz“ in Deutschland (vgl. Schoof-Wetzig 2019, 70ff). Andererseits werden schulinterne Veranstaltungen in Deutschland meist von den Einzelschulen selbst organisiert und durchgeführt, wobei es hierbei je nach Bundesland unterschiedliche rechtliche Regelungen dazu gibt (vgl. Schoof-Wetzig 2019, 70ff; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020). In Österreich hingegen wird in Absprache mit den Pädagogischen Hochschulen (diese sind in erster Linie die Fortbildungsanbieterinnen, siehe Kapitel 2.6) der Bedarf der Einzelschulen besprochen und diskutiert und darauf aufbauend werden Angebote entwickelt. Die Organisation und Durchführung liegt bei den Pädagogischen Hochschulen oder anderen Fortbildungsanbieter:innen (vgl. Müller et al. 2019, 118f).

Nach Wenzel (1990, 150) und Gerard (2000, 35) soll im Rahmen von schulinternen Veranstaltungen ein Nutzen auf drei Ebenen gegeben sein: Schule (als Ganzes), Kollegium (Kommunikations- und Kooperationskultur) und Lehrperson (als Individuum), wobei Konzepte der Schulentwicklung oder Personalentwicklung zur Anwendung kommen. Häufig wird der Umgang im Kollegium zum Gegenstand der Fortbildungsveranstaltungen gemacht:

„Eindeutig wird in der Beschreibung der Ziele schulinterner Lehrerfortbildung der kollegiale, interaktiv-kooperative Anteil hervorgehoben, der sicherlich in dieser Fortbildungsform direkter und effektiver verhandelt werden kann als in anderen. Es geht – so betrachtet – um gemeinsame Klärungen, Lösungen, Perspektiven und Handlungsziele im pädagogischen Arbeitszusammenhang und nicht vorrangig um die

fachliche Weiterbildung. Offensichtlich wird in diesem Bereich ein erhebliches Defizit heutiger Schulen gesehen“ (Wenzel 1990, 150).

Gerard (2000, 33) hebt indessen weitere Aspekte von SCHILF hervor: „Der SCHILF-Prozess muß [sic!] in allen Phasen ziel- und bedürfnisorientiert sein und Flexibilität aufweisen“. Dementsprechend müssen SCHILF einer Prozessevaluation unterliegen, die überprüft und wenn nötig verändert bzw. verbessert werden (vgl. ebd.).

Nach den Ergebnissen von Müller und Kolleg:innen (2019, 119) lag im Studienjahr 2015/16 der Anteil an SCHILF in Österreich bei 18,4 Prozent.

Schulübergreifende Fortbildungsveranstaltungen (SCHÜLF)

Neben schulinternen Fortbildungsveranstaltungen bestehen in Österreich schulübergreifende Veranstaltungen (SCHÜLF). Nach präziser Recherche ist anzunehmen, dass diese Art von Fortbildung in Deutschland nicht besteht. Nach Müller et al. (2019, 118) bestehen hier Parallelen zur SCHILF, wobei bei SCHÜLF hingegen

„Lehrer/innen mehrerer Schulen daran teilnehmen können. Hierunter fallen insbesondere regionale Angebote für mehrere Schulen. So können sich zum Beispiel mehrere Volksschulen – im Sinne von zielgruppenspezifischen Clustern – zusammenschließen und sich gemeinsam zum Thema sprachliche Bildung fortbilden“.

Dementsprechend können mittels derartigen Angeboten mehrere Schulen derselben oder einer unterschiedlichen Schulart gebündelt werden (vgl. ebd.). SCHÜLF erstrecken sich grundsätzlich über einen Halbttag bis einen Tag (vgl. Müller, Andreitz 2019, 58). Der Anteil der SCHÜLF-Angebote lag vor ca. fünf Jahren bei acht Prozent (vgl. Müller et al. 2019, 119).

Sechs von 11 Pädagogischen Hochschulen räumen SCHILF und SCHÜLF einen bedeutenden Stellenwert ein (vgl. Müller et al. 2019, 118). In Anbetracht der Vorgaben des Bundesministeriums, die in Richtung schulbezogene Maßnahmen steuern, nehmen Müller und Kolleg:innen (2019, 118) an, dass derartige Fortbildungsveranstaltungen weiterhin bedeutsam an Österreichs Schulen sein werden.

Modulare Fortbildungsreihen

Ist von modularen Reihen (auch als mehrteilige Reihen bekannt) die Rede, so handelt es sich um eine Fortbildungsveranstaltung, die mindestens aus drei Terminen besteht (Katschnig, Wanitschek, Ellmauer 2022, 227). Modulare Reihen bestehen zu vielfältigen Themen, wobei insbesondere die Verschränkung der Input-, Erprobungs- und Reflexionsphase (siehe dazu Lipowsky 2010; Lipowsky, Rzejak 2012) zum Tragen kommt. (vgl. Pädagogische Hochschulen Websites) Nach der Studie von Müller und Kolleg:innen (2019, 119) wurden im Studienjahr

2015/16 etwa 6,6 Prozent der modularen Reihen in Österreich angeboten, wobei mittlerweile von einer deutlich höheren Prozentanzahl auszugehen ist.

Da kaum empirisch fundierte Befunde zu modularen Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen in Österreich bestehen, hat sich ein Forschungsteam¹⁵ der KPH Wien/Krems aktuell (Projektzeit 2020 bis 2025) zum Ziel gesetzt, die Nachhaltigkeit sowie die Wirksamkeit von 15 modularen Fortbildungsreihen im Sinne einer Mixed-Methods-Längsschnittstudie mit einem mehrperspektivischen Blick (Perspektive der Teilnehmenden, Veranstaltungsleitungen und Fortbildner:innen) zu erheben (siehe dazu z. B. Liebhart-Gundacker, Ellmauer, Wanitschek 2021; Katschnig, Wanitschek, Ellmauer 2022). Auch ein Forschungsteam der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz erforscht im Rahmen ihres Projektes „Didaktische Pakte“ die Nachhaltigkeit einer modularen Fortbildungsreihe (siehe dazu Paleczek, Mayr 2021).

Blended-Learning Veranstaltungen

Hierbei sind internetgestützte Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen zu verstehen, also Veranstaltungen, in denen virtuelle Anteile sowie Präsenzanteile vereint werden (vgl. Bachmaier 2011, 47).

Online-Fortbildungen

Bei der Online-Fortbildung handelt es sich um Fortbildungen, die lediglich online, also via PC an einem beliebigen Ort (z. B. Zuhause) stattfinden. Eine weitere Bezeichnung wäre Webinar oder webbasierte bzw. internetbasierte Lehrer:innenfortbildung. Die Online-Fortbildung von Lehrpersonen unterscheidet sich von internetgestützter Lehrer:innenfortbildung. Oftmals wird zwischen Blended-Learning Veranstaltungen und Online-Fortbildungen nicht trennscharf unterschieden, weshalb sie in der Literatur meist synonym verwendet werden. (vgl. Bachmaier 2011, 47)

In Österreich wurden E-Learning Methoden vorwiegend im Bereich der Weiterbildung und weniger in der Fortbildung eingesetzt (vgl. Rechnungshof 2017, 50f; Müller et al. 2019, 118f). Müller und Kolleg:innen (2019, 118f) zeigen auf, dass der Anteil derartiger Angebote lediglich bei 2,8 Prozent in Österreich liegt. Ein Ausbau wird nach Angaben des Rechnungshofes angedacht (vgl. Rechnungshof 2017, 16). Online-Angebote haben vor dem Hintergrund der Situation durch die COVID-19-Pandemie maßgeblich an Bedeutung gewonnen, da diese Form des Lernens und der Unterstützung trotz der Lockdowns angeboten werden kann. Welche Bedeutung die Online-Fortbildung von Lehrpersonen auch Jahre nach der Pandemie haben wird, sei noch ungewiss, wobei es sich allerdings mutmaßen lässt, dass derartige Angebote verstärkt dem Fortbildungsangebot erhalten bleiben werden als das vor der

¹⁵ Katschnig, T., Wanitschek, I., Bisanz, A., Ellmauer, W., Liebhart-Gundacker, M. und Hofer, D.

Pandemie der Fall war.

Aufgrund der Entwicklungen und Herausforderungen im Schulbereich (Distance-Learning) wird in dieser Forschungsarbeit der Online-Fortbildung ein größerer Stellenwert eingeräumt als ursprünglich (vor COVID-19) angedacht. Es soll dahingehend unter anderem erforscht werden, wie viele Lehrpersonen bereits an Online-Fortbildungen teilgenommen haben, ob die Befragten Online-Fortbildung als sinnvoll erachten, ob bzw. welche Herausforderungen mit dem Besuch einer Online-Fortbildung einhergehen und wie lange diese Angebote dauern dürften, damit sie im Alltag eingebaut werden könnten. Daher wird im Folgenden kurz auf das Potenzial der Online-Fortbildung von Lehrpersonen eingegangen sowie auf Hindernisse, die dabei entstehen bzw. bestehen, aufmerksam gemacht.

Infolge des geringen Anteils an Online-Fortbildungen von Lehrpersonen (vor COVID-19) kann die Befundlage als spärlich bezeichnet werden. Studienergebnisse zeigen dennoch, dass „vollvirtuelle Fortbildungsangebote für einen nicht geringen Anteil der Lehrkräfte von Interesse sind“ (Bachmaier 2011, 69, vgl. auch Bachmaier 2008, siehe dazu Kapitel 6).

Werden die am häufigsten erwähnten Gründe für die Nicht-Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen betrachtet wie z. B. „Abwesenheit von zu Hause ist zu lange“, „Kinder sind auf meine Anwesenheit angewiesen“, „zu große Doppelbelastung durch Familie und Beruf“, „so wäre durchaus eine Verbesserung der Situation durch die Ergänzung des Fortbildungsangebots durch virtuelle Fortbildungsbausteine zu postulieren“ (Bachmaier 2008, 24ff). Bachmaier (2008, 26) erforschte im Rahmen ihrer Fragebogenstudie in Deutschland neben den Teilnahmebarrieren auch die Einschätzung von Lehrpersonen zur Online-Fortbildung und stellt dahingehend fest, dass etwa zwei Drittel der Lehrpersonen Online-Fortbildungsangebote als sehr sinnvoll bzw. sinnvoll einschätzen. 12 Prozent der befragten Lehrpersonen erachten diese als nicht bzw. weniger sinnvoll (vgl. ebd.).

Virtuelle Angebote sollen nicht als Ersatz für Präsenzveranstaltungen betrachtet werden, vielmehr sei eine Ergänzung dieser Formate anzustreben (vgl. Jecht 1999, 38; Bachmaier 2008, 48; siehe dazu auch Virtuelle PH¹⁶ <https://www.virtuelle-ph.at/>). Online-Fortbildungen können das Angebot sinnvoll erweitern, da Lehrpersonen dadurch ein breiteres Angebot zur Verfügung steht. Überdies besteht durch derartige Angebote die Möglichkeit eine weitere Zielgruppe anzusprechen, nämlich jene Lehrpersonen, die zu herkömmlichen Veranstaltungen eher einen erschwerten Zugang haben. (vgl. Jecht 1999, 38; Bachmaier 2011, 48ff)

¹⁶ Die Virtuelle PH ist eine Unterstützungspartnerin der Pädagogischen Hochschulen in Österreich (vgl. Virtuelle PH 2020). Sie berät und unterstützt bei der „Umsetzung von digital-innovativen Lehr- und Lernkonzepten“ und „entwickelt und testet Online-Formate und deren Einsatz in der Lehrer_innenausbildung und -fortbildung“ (Virtuelle PH 2020). Zum Gratisangebot zählen z. B. einstündige Online-Seminare mit Expert:innen, intensive mehrwöchige Online-Kurse und Selbstlernmaterialien (vgl. ebd.).

Der Mehrwert bzw. das Potential von Online-Fortbildungen zeigt sich neben den genannten Vorteilen nach Bachmaier (2011, 48ff) auch durch folgende Aspekte:

- Einsatz verschiedener Lernformen (Selbststudium, online),
- Aufbau von Medienkompetenz,
- Ressourcenoptimierung: Online-Fortbildungen finden nicht in der unterrichtsfreien Zeit statt, es gibt keine Anreise, eine höhere Teilnehmer:innenanzahl ist möglich,
- Teilnehmer:innenorientiert: individuelles Lerntempo, freie Zeiteinteilung, von zuhause aus teilnehmen,
- Arbeitsplatznahe Arbeiten: keine Abwesenheit zuhause, kein Unterrichtsentfall und somit keine Notwendigkeit von Vertretungslehrer:innen

Allerdings ist die Inanspruchnahme bzw. Teilnahme an Online-Fortbildungen an mehrere Bedingungen geknüpft und mit Hindernissen verbunden.

Auf der Lehrpersonen-spezifischen Ebene ist zum einen eine technische Ausstattung mit Computer (Laptop, Tablet) und Internetzugang zu nennen (vgl. Bachmaier 2011, 54). Laut Statistik Austria (2020) hatten im Jahr 2020 90 Prozent der Haushalte in Österreich einen Internetzugang. Im Jahr 2017 waren zirka 85 Prozent der österreichischen Haushalte mit einem Computer ausgestattet (vgl. Statista Research Department 2021a). Es wird erkennbar, dass beinahe alle Haushalte in Österreich über das notwendige Gerät (PC, Laptop, Tablet) als auch über einen Internetzugang verfügen. Demzufolge wird angenommen, dass diese wesentliche Bedingung bei sehr vielen Lehrpersonen erfüllt zu sein scheint. Diese Annahme wird gestärkt durch die Ergebnisse von Bachmaiers (2008, 28) Studie aus Deutschland. Neben der Ausstattung sind zum anderen auch grundlegende Kompetenzen, ein Interesse für das Arbeiten über den Computer als auch ein Interesse für das Einlassen auf das Lernen über Internet und PC für die Teilnahme an Online-Fortbildungen erforderlich (vgl. ebd., 28; Bachmaier 2011, 55).

Demgegenüber wird auf schul-spezifischer Ebene auch die mangelnde technische Ausstattung an Schulen als Hindernis für die Teilnahme an Online-Fortbildungen betont (vgl. Bachmaier 2011, 55).

Auf veranstaltungs-spezifischer Ebene stellt für Lehrpersonen insbesondere der fehlende direkte Kontakt mit Kolleg:innen eine bedeutende Hürde dar. Auch das Fehlen des sozialen Feedbacks sowie eine hohe zeitliche Belastung können als Hindernisse für die Teilnahme an Online-Fortbildungen genannt werden. (vgl. Bachmaier 2008, 28)

Infolge der COVID-19-Pandemie entstanden Forschungsprojekte zur Erforschung der schulischen Lage aus Perspektive von Lehrpersonen, Schulleitungen, Schüler:innen und Eltern, wobei Aspekte wie Belastung von Lehrpersonen, digitale Kompetenzen von

Lehrpersonen, die technische Ausstattung von Schüler:innen, Lehrpersonen und Schulen und weitere erhoben wurden (z. B. Forsa 2020; Huber et al. 2020; IFS 2020; Vodafone 2020). Insbesondere mangelnde bzw. stark differente digitale Kenntnisse von Lehrpersonen werden als große Herausforderung für einen erfolgreichen digitalen Unterricht ermittelt. Etwa die Hälfte der Lehrpersonen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz äußerte sich diesbezüglich zwar dahingehend, dass sie digitale Lehr- und Lern-Formen im Unterricht teils/teils einsetzen können, dennoch herrsche an vielen Schulen eine „digitale Steinzeit“. (vgl. Huber et al. 2020, 61) Darüber hinaus nimmt auch die Belastung von Lehrpersonen einen wesentlichen Stellenwert im Zuge des Distance-Learnings ein. Nach den Erkenntnissen der Schul-Barometer-Erhebung fühlen sich 15 Prozent der Lehrer:innen mit der aktuellen Situation stark belastet. (vgl. ebd., 11) Für 24 Prozent trifft die Aussage „Ich persönlich fühle mich in der aktuellen Situation stark belastet“ eher zu, während sie für 39 Prozent teils/teils zutrifft (ebd.). In Anbetracht der herausfordernden COVID-19 Situation zeigt sich einerseits wiederholt die Bedeutung der Fortbildung von Lehrpersonen, da Lehrer:innen hinsichtlich des Distance-Learnings Anregungen und Input für die Umsetzung digitaler Lernformate erhalten. Auch der Austausch mit Lehrpersonen der eigenen Schule oder von anderen Schulen kann im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen zur Stärkung des Wohlbefindens von Lehrenden beitragen. Andererseits sei nicht zu vergessen, dass die Situation die Chance, einen Aufschwung im Bereich der Online-Fortbildung zu erleben, ermöglicht. Der Mehrwert von Fortbildungsangeboten wird auch in der Studie von Huber und Kolleg:innen (2020, 77), von Vodafone (2020, 27) und Forsa (2020, 9) aus Sicht von Lehrpersonen aufgegriffen. Im Zuge der qualitativen Erhebung von Huber und Kolleg:innen (2020, 77) äußerte sich eine Lehrperson dazu folgendermaßen:

„Umgehende Einschulung aller Pädagogen im Unterrichten per Video, damit das System Schule immer noch als solches erkennbar ist, auch wenn man vor dem PC sitzt. Zusätzlich muss natürlich für den Extremfall das technische Umfeld in kürzester Zeit geschaffen werden können, sofern es nicht bereits vorhanden ist“ (MA, ID 3244, v_213).

Eine weitere Lehrperson verdeutlicht den Mehrwert von Fortbildungen treffend: „...Übung macht den Meister – bei Schülern wie bei Lehrern!“ (MA, ID 3388, v_213; ebd.).

Jene Merkmale, die es bei allen dargestellten Fortbildungsformen zu beachten gilt, werden in Kapitel 4.2.3 aufgegriffen und erläutert.

2.6 Akteur:innen und Steuerung der Lehrer:innenfortbildung in Österreich

Der Begriff „Steuerung“ im Schulbereich kam nach Rolff (2017b, 209) erst in Verbindung mit der Schulentwicklung etwa Ende der 1980er Jahre bzw. Anfang der 1990er Jahre auf. Durch die Schulentwicklung kam es zum einen zur Gewinnung der Schulautonomie und zum anderen erhielten in diesem Zuge die Schulleitungen „die Aufgabe, die Weiterentwicklung der Schule zu gestalten und die damit verbundenen Realisierungsprozesse zu steuern“ (ebd.). Nach Rolffs (2017b, 209) Ausführungen zufolge als auch nach Angaben von Oelkers (2011, 16) nehmen insbesondere Schulleiter:innen bei Innovationsentwicklungen einer Schule eine wichtige Rolle ein.

Im Weiteren werden die Akteur:innen der Lehrer:innenfortbildung in Österreich wie Bundesministerium, Bildungsdirektionen, Pädagogische Hochschulen und Schulleitung (diese Akteure sind als sogenannte „Stakeholder“ zu verstehen) sowie Fortbildner:innen näher beschrieben, um so einen Überblick über die Steuerung bzw. den Ablauf und Anbieter:innen der Lehrer:innenfortbildung zu geben. Eine detaillierte Erläuterung der Steuerungsabläufe und -praktiken erweist sich als schwierig, da nach Müller und Kolleg:innen (2019, 106) dazu „kaum empirische Befunde vorhanden“ sind. Als eine aktuelle Zusammenfassung dazu kann der Artikel von Huemer und Plattner (2023, 168–184) hervorgehoben werden.

Die Abbildung 6 skizziert die vier Ebenen der Steuerung der Lehrer:innenfortbildung in Österreich, die nun dargestellt werden.

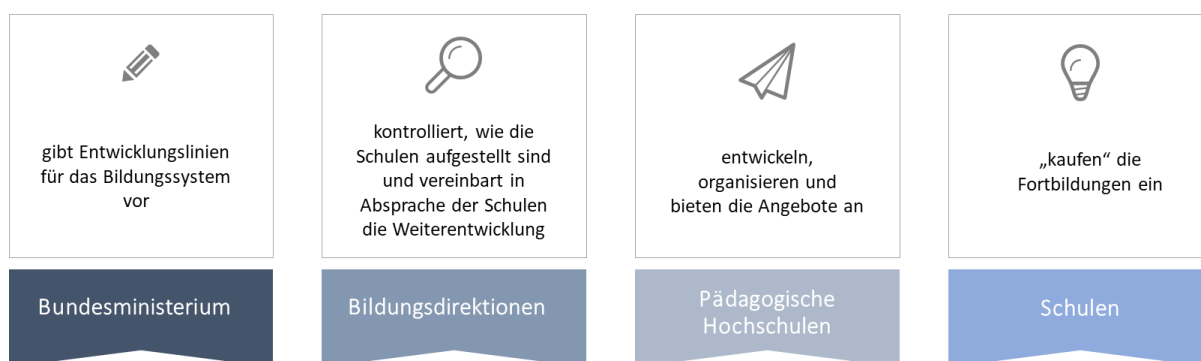


Abbildung 6: Steuerung der Lehrer:innenfortbildung (in Anlehnung an Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 151f, eigene Darstellung)

Das *Bundesministerium* gibt bestimmte längerfristige Schwerpunkte vor, welche die inhaltliche Ausrichtung der Lehrer:innenfortbildung bestimmen (vgl. Rechnungshof 2017, 15; BMBWF 2018b). Laut der Analyse des Rechnungshofes (2017, 15) konnten im Studienjahr 2013/14 etwa 75 bis 90 Prozent der Fortbildungsveranstaltungen den Schwerpunktbereichen des

Bundesministeriums zugeordnet werden, weshalb „keine weiteren inhaltlichen Kontrollmaßnahmen“ durch das Bundesministerium gesetzt wurden. Als Schwerpunktbereiche von beispielsweise 2014 bis 2018 können unter anderem eine umfassende Sprachförderung sowie Kompetenzorientierung in allen Altersstufen, Bildungsstandards, die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung und die Entwicklungsbegleitung der (Neuen) Mittelschule genannt werden (vgl. BMBWF 2018b). Die Schwerpunkte im Studienjahr 2022/23 umfassen nach aktueller Sichtung das Pädagogik-Paket (Schuleingangsphase, Schul- und Unterrichtsentwicklung), das Qualitätsmanagementsystem für Schulen, die Digitalisierung nach dem 8-Punkte-Plan sowie allgemeine Themen aus Allgemein- und Berufsbildung (BMBWF 2021a). Diese finden sich auch bei den Ergebnissen von Müller et al. (2019, 117f) wieder. Demzufolge nennen die Fortbildungsverantwortlichen der Pädagogischen Hochschulen (Online-Befragung im Frühjahr 2018) insgesamt 24 Bereiche, wobei insbesondere Themen wie E-Learning und Digitalisierung sowie Schulentwicklungsberatung und -begleitung fokussiert werden (vgl. ebd.). Dadurch sollen „längerfristige Entwicklungsperspektiven und Planungssicherheit für die Hochschulen ermöglicht“ werden (BMBWF 2018b).

Des Weiteren übernehmen die *Bildungsdirektionen* eine entscheidende Rolle in der Steuerung der Lehrer:innenfortbildung in Österreich.

„Die Bildungsdirektion stellt eine neue Verwaltungsbehörde für den gesamten Schulbereich dar, in der die Verwaltungsaufgaben des Bundes (zuständig für Bundesschulen) und der Länder (zuständig für Pflichtschulen) zusammengeführt werden. Die Bildungsdirektionen nehmen österreichweit einheitlich Aufgaben wahr, die bisher verfassungsrechtlich in den Ämtern der Landesregierungen angesiedelt und regional sehr unterschiedlich organisiert waren. Die Schaffung der Bildungsdirektionen als gemeinsame Bund-Länder-Behörde stellt somit eine zentrale Bildungsbehörde dar“ (BMBWF 2020c).

Dementsprechend kontrollieren die Bildungsdirektionen die Situation an Schulen in dem jeweiligen Bundesland und vereinbaren in Absprache mit den Schulen deren Weiterentwicklung (vgl. Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 151f; Müller et al. 2019, 106f).

Im Fortbildungsprozess nehmen insbesondere die öffentlichen wie privaten *Pädagogischen Hochschulen* einen bedeutenden Stellenwert ein. Wie bereits kurz einleitend in Kapitel 2 erwähnt, sind diese neben einem Teil der Lehrer:innenausbildung auch für die Organisation und Ausführung der Fortbildungsangebote zuständig. Sie „beobachten und analysieren Bedarfe aufgrund der Bildungsentwicklung, neuer Erkenntnisse der Bildungsforschung sowie der Rückmeldungen von Bildungsverantwortlichen auf allen Ebenen des Schulsystems und gestalten darauf aufbauend ihr Angebot“ (Müller et al. 2019, 106). Wie ersichtlich wird, bedarf

es bei der Planung und Entwicklung des Fortbildungsangebots stets die Kooperation zwischen allen Akteur:innen. An den Pädagogischen Hochschulen agieren im Bereich der Fortbildung Institutsleitungen, planende Mitarbeiter:innen sowie Veranstaltungsleiter:innen und auch Fortbildner:innen (weiteres zu den Fortbildner:innen siehe weiter unten).

Nicht unerwähnt sei an dieser Stelle, dass zwar die Entwicklung, Organisation und die Ausführung der Fortbildungsveranstaltungen in Österreich in erster Linie bei den Pädagogischen Hochschulen liegt, jedoch werden Fortbildungsangebote für Lehrpersonen auch durch andere Anbieter:innen wie Universitäten und verschiedene Institutionen der Erwachsenenbildung offeriert (vgl. Müller et al. 2018, 155). Nach Müller, Soukup-Altrichter und Andreitz (2018, 157) und Altrichter (2010, 31) sollte diese „Monopolstellung der Pädagogischen Hochschulen“ überdacht werden und der Ausbau der Fortbildungsangebote durch weitere universitäre und private Institutionen, unter der Einhaltung entsprechender Qualitätsstandards, vollzogen werden. Dem Entwicklungsplan für die Pädagogischen Hochschulen von 2021 bis 2026 zufolge soll der Fort- und Weiterbildungsbereich hingegen ein „Alleinstellungsmerkmal“ dieser bleiben (BMBWF 2019c, 28).

Schließlich „kaufen“ die *Schulen* die jeweiligen Fortbildungsangebote bei den Anbieter:innen ein. Die Fortbildungsjournale werden von manchen Pädagogischen Hochschulen postalisch und per E-Mail und von manchen lediglich per E-Mail (Newsletter) an die Schulen versendet, zudem sind alle Angebote auf der Plattform PH-Online (<https://www.ph-online.ac.at/>) einsehbar. Um passgenaue Fortbildungsveranstaltungen anzubieten, die dem Bedarf der Einzelschule entsprechen, erhalten die Schulleitungen Unterstützung durch Prozess- und Fachberater:innen. Dieser Bedarf setzt sich einerseits durch diverse Leistungsmessungen wie Bildungsstandards und Lesescreenings zusammen und andererseits auch durch die Rückmeldungen der Lehrpersonen selbst. (vgl. Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 152; Müller et al. 2019, 106f)

Dies deckt sich mit den Ausführungen von Oelkers (2011, 16), wonach die Entwicklung einer Schule durch die Schulleitung gesteuert wird:

- „Die Schulleitung ermittelt den Bedarf der Fort- und Weiterbildung und kommuniziert ihn mit den Lehrkräften des Kollegiums.
- Die Schulleitung legt auch Prioritäten fest und trifft transparente Entscheidungen, die von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Qualitätssicherung ausgehen.
- Der Massstab [sic!] sind die Ziele der Schulentwicklung, die gemeinsam festgelegt wurden und für einen bestimmten Zeitraum gelten.
- An diesen Zielen will und soll sich die Schule messen lassen, daher muss die Fort- und Weiterbildung von ihnen ausgehen.“

„Schulleitungen als Keyplayer der Personalentwicklung“ (Müller et al. 2019, 107). Bildungsforscher:innen sind sich einig, dass Schulleiter:innen eine bedeutende Rolle im Fortbildungsprozess einnehmen: „Schulleiter/innen entscheiden, ob Innovationen überhaupt in die Schulen gelangen, gegen sie ‚geht gar nichts‘“ (Rolff 2017b, 203). Müller und Kolleg:innen (2019, 107) sprechen sogar von „Schulleitungen als Keyplayer der Personalentwicklung“. Allerdings zeigt der Rechnungshof (2007, 71) überraschenderweise auf, dass Schulleitungen kaum Angaben zu Fortbildungsaktivitäten ihrer Lehrpersonen bzw. Mitarbeiter:innen tätigen können. Dies kann insofern als auffallend und unerwartet bezeichnet werden, da Schulleitungen die Fortbildungsveranstaltungen ihrer Lehrpersonen vor deren Besuch genehmigen müssen. Erteilt die Schulleitung keine Genehmigung oder Freistellung zur Teilnahme der jeweiligen Fortbildungsveranstaltung, muss die Lehrperson um die Teilnahme anderer Angebote bei der Schulleitung ansuchen. Seit 2018 sind, wie bereits in Kapitel 2.4.2 ausgeführt, Schulleiter:innen dazu verpflichtet, Fort- und Weiterbildungsplanungsgespräche mit ihren Mitarbeiter:innen zu führen, um so einerseits die individuelle Professionalisierung von Lehrpersonen und andererseits die Schulentwicklung im Sinne von Personalentwicklung sowie von Schul- und Unterrichtsentwicklung anzukurbeln, zu optimieren und zu steuern (vgl. BGBl. 2017, Nr. 138, § 213e Abs.1). Vor dem Hintergrund dieser gesetzlichen Einführung sei anzunehmen, dass seit den Befunden des Rechnungshofes vor 13 Jahren eine Weiterentwicklung der Verantwortungsübernahme sowie der Steuerung von Professionalisierungsmaßnahmen durch die Schulleitung stattgefunden hat bzw. stattfindet.

Aktuelle Ergebnisse aus Österreich zur Rolle der Schulleitungen hinsichtlich der Fortbildung der Lehrpersonen bestehen nur vereinzelt und gelten überwiegend als nicht repräsentativ (z. B. Studie von Wahlmüller in Oberösterreich, Studie von Feichter und Friedwagner-Evers in Oberösterreich, Studie von Kysela-Schiemer und Kreis in Kärnten und Süd-Tirol). Eine Studie aus Deutschland zeigt die Bedeutung der Verantwortungsübernahme der Qualitätsentwicklung und -sicherung durch die Schulleitung auf. Dahingehend können die Einstellung der Schulleitung gegenüber der Teilnahme von Fortbildungen sowie die zur Verfügung gestellten Ressourcen für die Lehrpersonen Einfluss auf den Transfer von Fortbildungsinhalten haben. (vgl. Vigerske 2017, 129ff;) Müller und Kolleg:innen (2019, 108) nehmen an, dass ein „*transformationaler*“¹⁷ Führungsstil positive Auswirkungen zumindest auf die Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften haben kann“ (Hervorhebung im Original).

Müller et al. (2019, 130) sowie Müller, Wieser und Zehetmeier (2024, 291) plädieren folgend dafür „die bedarfsorientierte Personalentwicklung stärker als bisher in den

¹⁷ Gemeint ist hierbei ein Transformierungsprozess von persönlichen Anliegen hin zu langfristigen Zielen der jeweiligen Schule, der durch die Schulleitung möglich wird.

Verantwortungsbereich der Schulleitungen [zu, Anm. d. V.] rücken, indem auch die Professionalisierung der Schulleiter:innen selbst systematisch die Entwicklung von Kompetenzen für die Personalentwicklung integriert“.

Um an Fortbildungen teilzunehmen, melden sich Lehrer:innen selbstständig im Anmeldesystem von PH-Online, ein Informationsmanagementsystem der Pädagogischen Hochschulen, an. Auch die Funktion, sich von Veranstaltungen abzumelden, ist hierbei möglich bzw. für die Planung und Organisation der Angebote sogar erforderlich. Neben den wesentlichen Informationen wie Namen der Fortbildner:innen, Zeit, Dauer, Ort sind auch kurze Beschreibungen der Inhalte und der Kompetenzerwerb der Fortbildungen nachzulesen (siehe dazu auch <https://www.ph-online.ac.at/>).

Wenn von Lehrer:innenfortbildung die Rede ist, darf neben der Ausführung zu den Stakeholdern, welche die Fortbildung steuern, die Hervorhebung der Rolle der *Lehrerfortbildner:innen* nicht fehlen. Lehrerfortbildner:innen oder auch als Referent:innen bezeichnet oder „Lehrer-Lehrer“, wie sich eine Fortbildnerin selbst beschreibt (Katschnig, Auferbauer, Prorok, Wanitschek 2020, 513), sind jene Personen, welche die Fortbildungsveranstaltungen übernehmen bzw. die Lehrpersonen unterrichten. Im englischen Sprachraum werden sie als „In-service-Teachers“ bzw. „Teacher Educators“ definiert: „Teacher Educators are all those who actively facilitate the (formal) learning of student teachers and teachers“ (European Commission 2013, 8). Bei Lehrerfortbildner:innen können in Österreich vier Gruppen unterschieden werden: Stammlehrende (Bundesangestellte, die an einer PH zu 100 % (befristet oder unbefristet) angestellt sind), dienstzugeteilte Lehrende (Landes- und Bundeslehrer:innen, die von der Bildungsdirektion an die PH ausgeliehen werden; die Dienstzuteilung muss jährlich angefragt und erneuert werden), mitverwendete Lehrende (Lehrpersonen, die an Schulen unterrichten und an Hochschulen mitverwendet werden) und externe Lehrende (jene Personen, die z. B. im wirtschaftlichen oder künstlerischen Bereich tätig sind und Veranstaltungen an der PH durchführen) (siehe dazu Katschnig, Wanitschek 2021, Projektbericht Katschnig et al. 2021).

Befunde zu dieser so wichtigen Berufsgruppe sind als spärlich zu bezeichnen:

*„Es braucht kompetente Lehrerfortbildner*innen für gelingende Professionalisierungsprozesse, dennoch ist bisher immer noch offen, wer diese Personen sind, die Expertise in der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und Prozessbegleitung in sich vereinen sollen“* (Katschnig, Auferbauer, Prorok, Wanitschek 2020, 513).

„Forschung zur Profession der Lehrerbildner:innen [gemeint sind hier Lehrerfortbildner:innen, Anm. d. V.], welche Erwartungen an sie gestellt werden, wie dieser erfüllbar sind, welche Ausbildung/Qualifikation dafür nötig ist, wäre dringend nötig“ (Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 155).

Ausgehend von dieser Forschungslücke (siehe auch Schratz 2015; Murray 2015; Zehetmeier 2017; Richter, Brunner, Richter 2021) beschäftigt sich zum einen ein Forschungsteam¹⁸ aus drei (zu Projektbeginn vier) Pädagogischen Hochschulen in Österreich mit dem Rollen- und Professionsverständnis von Lehrerfortbildner:innen. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass sich Lehrerfortbildner:innen als Begleiter:innen, Motivator:innen, Wissensvermittler:innen, Coach, Vorbild, Mentor:in, Expert:in sowie als Vertreter:innen der Pädagogischen Hochschulen sehen, wobei auch Rollenkonflikte bestehen können (vgl. Katschnig, Auferbauer, Prorok, Wanitschek 2020, 516; Wanitschek, Auferbauer, Katschnig, Prorok 2022, 102). Zu ähnlichen Befunden gelangen zum einen ein weiteres Forschungsteam¹⁹ der KPH Wien/Krems (vgl. Katschnig, Wanitschek 2021, 124; Katschnig, Wanitschek, Rabl, Bisanz, Kabbani 2022, 148f) sowie zum anderen Richter, Brunner und Richter (2021, 6), welche die Aufgaben und die Identität von Fortbildner:innen aus dem deutschen Bundesland Brandenburg erforschten. Über die Ausbildungen, die Lehrerfortbildner:innen verfügen, sind kaum empirische Befunde vorhanden (vgl. Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 154). Die Ergebnisse von Katschnig und Wanitschek (2021, 126f) zeigen auf, dass der Großteil eine Lehramts-Ausbildung (25 %) bzw. eine Lehramts-Ausbildung und eine andere Ausbildung (45 %) abgeschlossen hat.

Zwar hebt auch das BMBWF (2018c) die Bedeutung der Rolle der Lehrerfortbildner:innen für die Professionalisierung von Lehrpersonen sowie die Schulentwicklung hervor, indem fünf Kompetenzfelder genannt werden: Fachexpertise, pädagogische Kompetenzen, Prozess- und Implementierungskompetenz, Beratungskompetenz und Professionalität. Jedoch fehlen empirisch fundierte Ergebnisse zum einen über die Kompetenzen von Lehrerfortbildner:innen und zum anderen zur Umsetzung dieser Qualitätsstandards für Lehrende in der Fortbildung (vgl. Müller et al. 2019, 127). Erste Ergebnisse liefert die Studie von Katschnig und Kolleg:innen (Katschnig, Wanitschek 2021, 126; Katschnig et al. 2022, 149f): werden Lehrerfortbildner:innen dazu befragt, über welche Kompetenzen ideale Lehrerfortbildner:innen verfügen sollten, werden vor allem kommunikative (95,2 %) und soziale Kompetenzen (93,7 %), Fachwissen (91,8 %), Bereitschaft zur Weiterbildung (88,4 %) sowie Erfahrung im Schulalltag (72,9 %) genannt.

Die Erkenntnisse von Katschnig et al. (2020, 2022), Wanitschek et al. (2022) sowie von Katschnig und Wanitschek (2021) können in Verbindung mit der hier vorliegenden Forschungsarbeit gesetzt werden, da unter anderem auch jene Aspekte wie die Qualität der Fortbildungsveranstaltungen sowie die Qualifikationen der Lehrerfortbildner:innen aus Sicht der Lehrer:innen erforscht werden.

¹⁸ M. Auferbauer (PH Steiermark, Leitung des Kooperationsprojektes), T. Katschnig (KPH Wien/Krems), J. Prorok (PH Oberösterreich) und I. Wanitschek (KPH Wien/Krems)

¹⁹ T. Katschnig, I. Wanitschek, M. Rabl, A. Bisanz und M.B. Kabbani (KPH Wien/Krems)

2.7 Entwicklungsbedarf der Lehrer:innenfortbildung

Nach den Ausführungen zur Lehrer:innenfortbildung bezüglich Fortbildungsverpflichtung, Aufgaben, Ziele, Formen und Auftraggeber:innen bedarf es auch einer reflektierten (kritischen) Sichtweise der Lehrer:innenfortbildung.

Bereits vor über zehn Jahren bezeichnete Oelkers (2009, 1) die Lehrer:innenfortbildung in der *Schweiz* als „Baustelle“, wobei er zu dem Schluss gelangt, dass dies für die Entwicklung vielleicht gut wäre, „wenn dieser Zustand erhalten bleibt“ (ebd., 16).

Auch Hanisch (2017, 474) spricht von der Lehrer:innenfortbildung in *Deutschland* im metaphorischen Sinne von einem „Flickenteppich“ und plädiert für eine „vergleichbare Strategie für die Qualitätsentwicklung der Professionalität der Lehrpersonen“. Denn auch, wenn eine bunte kreative Vielfalt zu Professionalisierungsprozessen führen kann, „stellt sich die Frage, ob sich das Schulsystem für seine Personalentwicklung ein solches Vorgehen leisten kann“ (ebd., 475). Dieser Kritik zustimmend beschreibt Daschner (2019b, 71) in Folge seiner Bestandsaufnahme der Lehrer:innenfortbildung in Deutschland diese als „intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert“. Als Beispiel sei genannt, dass zwar in allen deutschen Bundesländern eine Fortbildungsverpflichtung für alle Lehrpersonen besteht, allerdings wird sie nur in drei Ländern quantifiziert ausgewiesen (30 Stunden jährlich in Bremen und Hamburg, 15 Stunden jährlich in Bayern) (vgl. ebd., 77). Daschner (2019b, 89) formuliert resümierend fünf Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrer:innenfortbildung in Deutschland: „Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit“, „länderübergreifende Kooperation“, „systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfs“, „Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung“ (siehe Musterorientierungsrahmen des DVLFb) sowie „Ressourcenabbau stoppen“.

Für *Österreich* fordern Müller et al. (2019, 132) die „Entwicklung eines Masterplans für die LFWB [Lehrer:innenfort- und -weiterbildung, Anm. d. V.]“, um die Steuerung der Fortbildung zu vereinheitlichen und folglich zu vereinfachen und um schließlich den Bedürfnissen aller beteiligten Personengruppen und Institutionen gerecht zu werden. Demzufolge bildet die dargestellte Asymmetrie das Kernproblem der Lehrer:innenfortbildung. Einen ersten Schritt zu einem Masterplan liefert der entwickelte „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildungen & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen“ des BMBWF (2021). Darin enthalten sind die Ausführungen zur Prozess-, Produkt-, Personal- und Ergebnisqualität (siehe Abbildung 7) mit dem Ziel einen Beitrag zum „Zusammenspiel von bundespolitischen Vorgaben, Umsetzungen auf Landesebene und Qualifizierung von Lehrpersonen, Lehrerteams, Schulen und Bildungsnetzwerken vor Ort“ zu leisten und um folglich „das Bildungssystem in Österreich in seiner Gesamtheit wirkungsvoller zu gestalten und weiterzuentwickeln“ (ebd., 7).

Prozessqualität	Produktqualität	Personalqualität	Ergebnisqualität
Bedarfsklärung (bundesweit, regional, bundeslandspezifisch, durch die PH) Gewinnung & Beratung von Schulen und Teilnehmenden (Fortbildungskultur, Zielgruppenmarketing, Zusammenarbeit in der Bildungsregion) Genehmigungsprozesse (FWB Pädagog:innen, FWB Schulleitungen, SEB)	Inhalte Evaluation des Angebots & Forschung (Veranstaltungen, Entwicklungsschwerpunkte im BL, Wirksamkeits- forschung) Angebotsentwicklung	Qualifikation des Hochschulpersonals in der FWB & SEB Personalentwicklung des Hochschulpersonals in der FWB & SEB Akkreditierung Externer	Erwartete Ergebnisse (Output: Abdeckung des definierten Bedarfs, Outcome: Praxistransfer & Impact: Schul- und Unterrichtsqualität)

Abbildung 7: Vereinfachte Darstellung des Bundesqualitätsrahmens für FWB & SEB (BMBWF 2021) (eigene Darstellung)

Abbildung 7 skizziert den Bundesqualitätsrahmen in vereinfachter Darstellung. Eine detaillierte Abbildung befindet sich im Dokument des Bundesqualitätsrahmens (BMBWF 2021, 13). Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit der Fokus auf die Lehrpersonen gerichtet ist, erscheint insbesondere der in der Abbildung blau hinterlegte Kasten – die „Gewinnung & Beratung von Schulen und Teilnehmenden“ – als bedeutsam. Die Fortbildungskultur meint eine Förderung der Personal- und Schulentwicklung und der Wahrnehmung der Fortbildung als Unterstützungsmechanismus für persönliche sowie berufliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen durch die Pädagogischen Hochschulen. Dahingehend wurde österreichweit eine Zertifizierung im Sinne eines „Labels“ entwickelt. Das Zielgruppenmarketing bezieht sich zum einen auf eine geeignete bzw. zielgruppengerechte Kommunikationsstrategie mit den Lehrpersonen und zum anderen auf das Werben für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen durch die Pädagogischen Hochschulen. Die Zusammenarbeit in der Region bezieht sich auf die Kommunikation der Pädagogischen Hochschulen, den Bildungsdirektionen, der Regionalkoordinator:innen und den Schulleitungen. (vgl. BMBWF 2021, 15)

Wie ersichtlich wird, befindet sich die Lehrer:innenfortbildung in Österreich in einem Weiterentwicklungsprozess zur Qualitätssteigerung dieser sowie folglich für das gesamte Bildungssystem.

2.9 Zusammenfassung Kapitel 2

Die Ausführungen dieses Kapitels beziehen sich auf die formale Lehrer:innenfortbildung. Nicht unberücksichtigt sei jedoch nochmalig auf das informelle Lernen hinzuweisen, da auch diese Form des Lernens eine wesentliche Bedeutung für die Weiterentwicklung von Lehrpersonen darstellt und Gespräche mit Kolleg:innen im schulischen Alltag als bereichernd zu deuten sind. Dennoch wird lediglich die weitgehend formale Lehrer:innenfortbildung im Sinne des Lehrer:innendienstrechtes thematisiert und erforscht (siehe Begriffsbestimmung Kapitel 2.1 und Fortbildungsverpflichtung Kapitel 2.2).

Die folgende Abbildung 8 soll das in dieser Forschungsarbeit zugrundeliegende Verständnis von Lehrer:innenfortbildung nochmalig veranschaulichen:

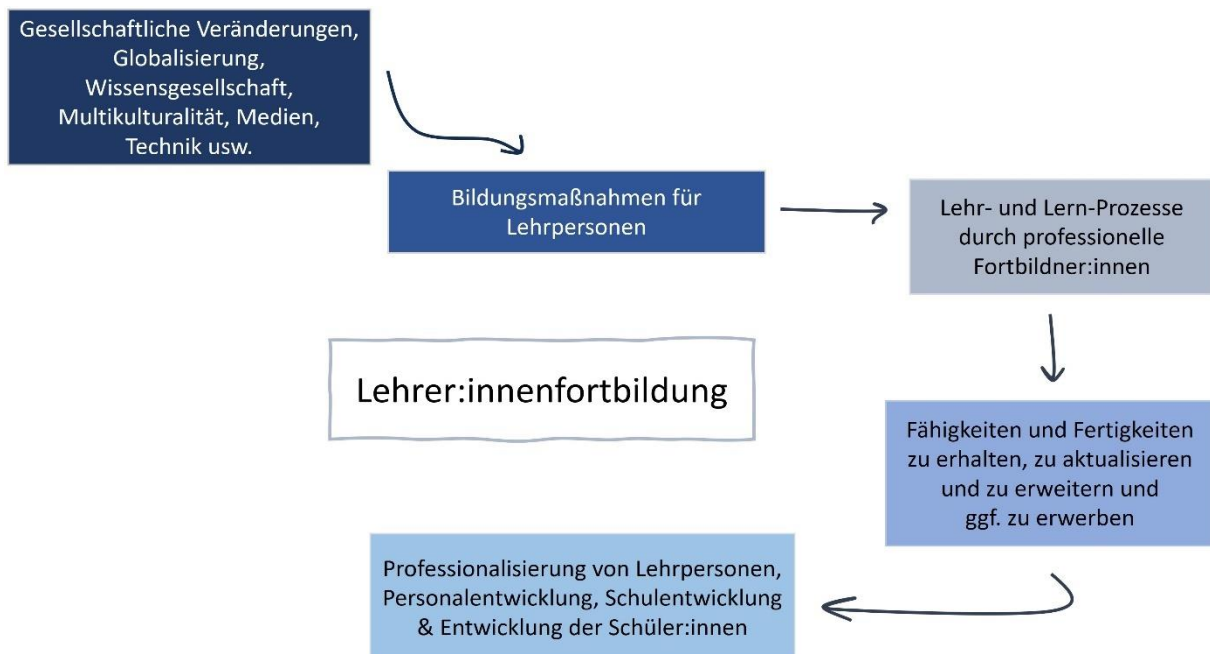


Abbildung 8: Skizzierung des zugrundeliegenden Verständnisses von Lehrer:innenfortbildung (eigene Darstellung)

Indessen sind auch gleichzeitig die Aufgaben (siehe Kapitel 2.3) und Ziele (siehe Kapitel 2.4) der Lehrer:innenfortbildung abgebildet.

Um auch einen Überblick über die Angebotsvielfalt der Fortbildung zu geben, wurden die sechs Angebotsformate kurz dargestellt (siehe Kapitel 2.5).

Aufbauend auf diese Kapitel folgte die Beschreibung der Steuerung der Lehrer:innenfortbildung durch das Bundesministerium, die Bildungsdirektionen, die Pädagogischen Hochschulen sowie die Schulen bzw. Schulleitungen. Ebenso wurde die Rolle der Lehrerfortbildner:innen, die als wichtige Akteur:innen der Fortbildung zu verstehen sind,

aufgezeigt (siehe Kapitel 2.6). Abschließend wurde der Blick auf Entwicklungsbedarfe der Lehrer:innenfortbildung gelenkt und der Bundesqualitätsrahmen des BMBWF (2021) kurz dargelegt (siehe Kapitel 2.7).

All diese Bereiche sollen nun ein umfassendes Bild der Lehrer:innenfortbildung darstellen und somit eine Verstehensgrundlage für die Darstellung und Analyse der Ergebnisse der Online-Befragung bilden (siehe Kapitel 9).

Oelkers (2000, 132; 2015, 7) lehnt die Ausbildungsideologie des ‚fertigen Lehrers‘ oder der fertigen ‚Lehrerin‘ ab und plädiert wie auch Richter und Richter (2020, 40) für das lebensbegleitende Lernen im Sinne von Fortbildungen. Aufbauend auf die Erläuterungen zur Lehrer:innenfortbildung soll nun im folgenden Kapitel die Verschränkung der Fortbildung mit dem lebensbegleitenden Lernen aufgegriffen werden.

3 Lehrer:innenfortbildung und die Verpflichtung zum lebensbegleitenden Lernen

„Man lernt nie aus!“ oder „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!“, besagen zwei alte, wenn auch gegensätzliche, Sprichwörter. Dieser Dualismus spiegelt sich auch im Ansatz des lebensbegleitenden Lernens wider, wie im folgenden Kapitel nun skizziert wird.

Die Professionalität von Lehrpersonen als Weiterlernen im Sinne des lebenslangen Lernens über die gesamte Berufsphase zu verstehen, sei nach Terhart (2000, 14f) als berufsethisches Selbstverständnis anzusehen. Wie bereits einleitend in Kapitel zwei erwähnt, fordert der permanente Wandel der Gesellschaft eine Veränderung des Aufgabenspektrums von Lehrpersonen. Um diesen Aufgaben gerecht zu werden und so Professionalität zu erlangen, bedarf es eines ständigen Weiterlernens der Lehrer:innen. (vgl. Schratz, Schrittemser 2012, 107ff) In diesem Zusammenhang kann die Fortbildung von Lehrpersonen mit dem Ansatz des lebenslangen Lernens in Relation gesetzt werden, da sie Unterstützung bei der Entwicklung bzw. Entfaltung der Professionalität bietet²⁰ (vgl. Fussangel, Rürup, Gräsel 2016, 361f; Leeb-Brandstetter 2018, 78; Müller et al. 2019, 104).

Diese Verschränkung von lebenslangem Lernen und der Lehrer:innenfortbildung soll nun im folgenden Kapitel aufgegriffen und erläutert werden. Dafür soll einleitend der Ansatz des lebensbegleitenden Lernens kurz beschrieben werden. Da dieser auch viele strittige Aspekte aufweist, werden diese abschließend kurz aufgezeigt und diskutiert. Vorab sei zu erwähnen, dass es sich in diesem Kapitel keinesfalls um eine allumfassende Skizzierung des lebensbegleitenden Lernens handelt, sondern es werden jene Punkte aufgegriffen und erläutert, die im Zusammenhang mit der Thematik der Lehrer:innenfortbildung als wesentlich erachtet werden.

Kapitel 3 Lehrer:innenfortbildung & die Verpflichtung zum Lebensbegleitenden Lernen	Begriffsbestimmung des lebensbegleitenden Lernens (3.1)
	Kritik am lebensbegleitenden Lernen (3.2)
	Lebensbegleitendes Lernen und Lehrer:innenfortbildung (3.3)

Abbildung 9: Lehrer:innenfortbildung als Verpflichtung zum Lebensbegleitenden Lernen

²⁰ An dieser Stelle sei erwähnt, dass bewusst der Ansatz des lebensbegleitenden Lernens in Verbindung mit der Lehrer:innenfortbildung aufgegriffen und jener Ansatz der Andragogik hingegen außen vorgelassen wird, da letzterer Ansatz zum einen immer seltener verwendet wird und zum anderen eher für den Bereich der Weiterbildung von Erwachsenen als geeignet scheint.

3.1 Der Ansatz des lebensbegleitenden Lernens

Erst seit den 1950/70er Jahren wurde das lebensbegleitende Lernen öffentlich debattiert. Gremien wie Europarat und Europäische Union sowie OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) und UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) befassten sich mit dem lebensbegleitenden Lernen der Menschen (vgl. Lenz 2004, 31; Hof 2009, 12)

Doch das lebenslange Lernen kann nicht als neu entstandenes Phänomen verstanden werden: In Anbetracht dessen, dass bereits in der Antike philosophische Vordenker wie Konfuzius, Platon und Pythagoras und folgend auch im 17. Jahrhundert pädagogische Denker wie Comenius („Das ganze Leben ist Schule“) und Rousseau sowie weitere im 18. und 19. Jahrhundert die Notwendigkeit, das gesamte Leben lang zu lernen, erkannt haben, erscheint es erstaunlich, dass erst vor knapp 70 Jahren auf die Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens wieder aufmerksam gemacht wurde (vgl. Nuissl, Przybylska 2014, o.A.).

Der Ansatz des lebenslangen Lernens weist im bildungswissenschaftlichen Diskurs mehrere Begrifflichkeiten auf: „education permanente“ im französischen, „lifelong education“ und „recurrent education“ im englischen und im Deutschsprachigen finden sich Termini wie z. B. „lebenslanges Lernen“, „lebensbegleitendes Lernen“, „berufslebenslanges Lernen“ und „Lernen über die Lebensspanne“. Wie erkennbar ist, wird im Englischen als auch im Französischen der Begriff „education“ verwendet, dieser Begriff wird im Deutschsprachigen allerdings eher mit Erziehung und Bildung gleichgesetzt. Weshalb im deutschen Sprachraum jedoch vom lebenslangen Lernen gesprochen wird, hängt mit dem in den 1990er Jahren entstandenen Paradigmenwechsel zusammen. Dadurch wurde das Lernen stärker hervorgehoben als das Lehren („education“ in Institutionen). (vgl. Dohmen 1997, 254f; Gruber 2007, 2; Nuissl, Przybylska 2014, o.A.) Ein „Paradigmenwechsel von der ‚education‘ (als Aufgabe von Institutionen und Lehrkräften) hin zum ‚Lernen‘ (als Aktivität von Lehrenden) hatte mehrere Gründe“ (Nuissl, Przybylska 2014, o.A.). Einer der wesentlichsten Gründe stellt die Bedeutung des informellen Lernens dar, wobei diese Art des Lernens außerhalb von Institutionen geschieht (vgl. ebd.).

In Österreich kann der Beitritt zur Europäischen Union 1995 als Ausgangspunkt des lebensbegleitenden Lernens gesehen werden, wobei das Jahr 1996 von der Europäischen Kommission zum „Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ ausgerufen wurde (vgl. Lenz 2004, 31; Hof 2009, 12; Alheit, Dausien 2010, 715ff; siehe zusammenfassend Hof 2009). Wie ersichtlich ist, wurde hierbei der Begriff des Lernens im Sinne des Paradigmenwechsels bewusst verwendet. Das Lernen der Menschen wird als Schlüssel zum Erfolg gesehen, um

Entwicklung, Qualität und Wettbewerbsfähigkeit zu erzielen (vgl. Lenz 2004, 31; Hof 2009, 12; Alheit, Dausien 2010, 715ff). Wobei es hier gleich einleitend zu erwähnen gilt, dass:

„Wenn vorliegend von lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen die Rede ist, dass muss uns bewusst sein, dass es das Konzept dazu nicht gibt. Vielmehr gab und gibt es unterschiedlichste Modelle und Bezeichnungen, die immer wieder adaptiert und den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen sowie dem jeweiligen Zeitgeist angepasst wurden“ (Gruber 2007, 2).

Obwohl der Terminus lebenslanges Lernen weit verbreitet und sozusagen „in aller Munde“ ist, wird im Folgenden der Begriff lebensbegleitendes Lernen verwendet. Diese Wahl ergibt sich zum einen aus einer negativ konnotierten Assoziation, nämlich aus der Verknüpfung vom lebenslangen zum lebenslänglichen Lernen im Sinne einer lebenslänglichen Beschulung (vgl. Nuissl, Przybylska 2014, o.A.; siehe dazu 3.3). Zum anderen soll der Begriff lebensbegleitendes Lernen suggerieren, dass es sich nicht explizit um ein beschäftigungs- und arbeitsmarktorientiertes Interesse, sondern um ein kritisch-emanzipatorisches²¹ Bildungsinteresse handelt.

Den Begriff lebensbegleitendes Lernen zu erklären, kann als komplex verstanden werden, da er in Hinblick auf unterschiedliche Betrachtungsweisen (ökonomische, subjektive, humane, demokratische demografische und situative) different gedeutet werden kann. Um dennoch ein Bild von diesem

Begriff zu erhalten, wird in diesem Kapitel versucht diese verschiedenen Blickwinkel komprimiert aufzuzeigen. Daraus sollen die Komplexität und die Facetten, die der Ansatz des lebensbegleitenden Lernens aufweist, erkennbar werden.

Nach dem 2000 erschienenem „Memorandum über lebenslanges Lernen“ vom Europäischen Rat sollten sich alle Mitgliedsstaaten um die praktische Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens bemühen und Strategien dafür entwickeln. Dabei heißt es:

*„**Lebenslanges Lernen** ist nicht mehr bloß ein Aspekt von Bildung und Berufsbildung, vielmehr **muss es zum Grundprinzip werden, an dem sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten ausrichten. Im kommenden Jahrzehnt müssen wir diese Vision verwirklichen.** Alle in Europa lebenden Menschen – ohne Ausnahme – sollten gleiche Chancen haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen und aktiv an der Gestaltung von Europas Zukunft mitzuwirken“ (Hervorhebung im Original, Europäische Kommission 2000, 3)*

Des Weiteren wurde definiert, das lebensbegleitende Lernen meint „*alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient*

²¹ Kritisch-emanzipatorisch bezieht sich auf ein reflektiertes und selbstbestimmtes Handeln (vgl. Lenz 2011, 52ff)

und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Hervorhebung im Original, Europäische Kommission 2001, 9).

Demnach kann das lebensbegleitende Lernen als Kontinuum verstanden werden, welches die gesamte Lebensspanne betrifft, „von der Wiege bis zum Grab“, indem es das formale, nicht-formale und informelle Lernen umfasst und der eigenen Entfaltung, Eingliederung bzw. „Integration in die Gesellschaft“, eine „aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben“ sowie der Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit dient (Europäische Kommission 2000, x, 9).

Das Bundesministerium (2011, 5) formuliert in einer Fassung von 2011 zur Strategie des lebensbegleitenden Lernens in Österreich, dass es um die „Schaffung optimaler Rahmendbedingungen“ geht, wobei dies konkret meint, dass „sämtliche Konzepte konsequent auf die Perspektive der Lernenden hin auszurichten und ihre Bedürfnisse ins Zentrum aller Überlegungen zu stellen“ sind. Das lebensbegleitende Lernen wird als ganzheitlicher Ansatz verstanden, der zum einen fünf strategische Leitlinien umfasst (BMBWF 2011, 9):

- „Lebensphasenorientierung: Bildungsprozesse altersunabhängig und altersadäquat ermöglichen
- Lernende in den Mittelpunkt stellen: Verschränkung von Lernorten, Entwicklung neuer Lernarchitekturen und neuer Lehr- und Lernformen, Flexibilisierung von Lernen, Weiterentwicklung der Rolle der Lehrenden
- Life Long Guidance: umfassende Unterstützung der Lernenden, Verbesserung und Ausbau der Beratung, Professionalisierung der BeraterInnen
- Kompetenzorientierung: Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen,
- Weiterentwicklung von Kompetenzportfolioinstrumenten, Anerkennung von informellem
- Wissen und Kompetenzen
- Förderung der Teilnahme an LLL: Stärkung von Bildungsmotivation und Freude am Lernen, Anreiz- und Fördermaßnahmen“

Zum anderen werden vier Grundprinzipien der Aktionslinien formuliert, wie „Gender und Diversity“, „Chancengerechtigkeit und soziale Mobilität“, „Qualität und Nachhaltigkeit“ sowie „Leistungsfähigkeit und Innovation“ (ebd., 10f).

Schließlich werden auch acht Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen genannt (ebd., 12): „Muttersprachliche Kompetenz“, „Fremdsprachliche Kompetenz“, „Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz“, „Computerkompetenz“, „Lernkompetenz“, „Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz, Bürgerkompetenz“, „Unternehmerische Kompetenz“ und „Kulturelle Kompetenz“.

Wiederholt findet sich im Zusammenhang mit der Forderung „Lernende in den Mittelpunkt stellen“ (BMBWF 2011, 9) auch der Aspekt des selbstgesteuerten Lernens im Sinne des Konstruktivismus, wobei das lebensbegleitende Lernen ein „weitgehend vom Einzelnen selbst verantwortliches Lernen“ durch ein „vielfältiges Netzwerk von Lernangeboten und Lernmöglichkeiten“ ist (Bund-Länder-Kommission Deutschland 2004, 13). „Dieses *selbstgesteuerte Lernen* beinhaltet die Nutzung fremdorganisierter Lernangebote ebenso wie das Selbstorganisieren von Lernen“ (Hervorhebung im Original, ebd.). Dohmen (1997, 256) führt dabei an, dass es sich beim selbstgesteuerten Lernen allerdings nicht um ein isoliertes Lernen handelt. Vielmehr geht es um die „Zusammenarbeit und die wechselseitige Unterstützung in *selbstorganisierten Lerngruppen*“ (Hervorhebung im Original, ebd.).

Um nun die Facetten des lebensbegleitenden Lernens deutlicher aufzuzeigen, werden im Folgenden die von Lenz (2004, 32ff) formulierten Komponenten beschrieben.

Die *ökonomische Komponente* betrifft die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit durch Wissen und Qualifikationen, da der sich verändernde Markt anpassungsfähige und gut ausgebildete Menschen benötigt (vgl. Lenz 2004, 32).

Die *subjektive Komponente* bezieht sich auf die eigene Fähigkeit und Flexibilität, sich auf Veränderungen einzulassen und stetig weiter zu lernen, um dadurch zwischen Positionen wechseln zu können (vgl. ebd.).

Die unstillbare Wissbegierde des Menschen zeichnet die *humane Komponente* aus, wobei Lenz (2004, 32) darauf verweist, dass das lebensbegleitende Lernen einer „humanen pädagogischen Tradition“ entspricht und bezieht sich dabei auf Sokrates, Jean Jaques Rousseau und Wilhelm von Humboldt.

Die *demokratische Komponente* stellt die Bildung als Mittel zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben in das Zentrum der Bestrebungen (vgl. Lenz 2004, 32f).

Die *demografische Komponente* zeichnet sich durch die Veränderung in der Gesellschaft aus, da der Anteil älterer Menschen steigt und jener der jüngeren sinkt. Diese rapide Veränderung impliziert sogleich einen differenten Bedarf hinsichtlich des Lehrpersonals an Schulen, den neuen Bedarf in der Bildung von älteren Menschen, um sich in einer sich veränderten Umwelt zurecht zu finden, als auch die dadurch entstehenden neuen Felder wie Geriatrie und Altenpflege. (vgl. ebd., 33)

Die *situative Komponente* rückt in Anbetracht des Umstandes, dass Österreich als Einwanderungsland bezeichnet werden kann sowie, dass die älter werdende Gesellschaft das lebensbegleitende Lernen als Strategie des Bewältigens von neuen Situationen benötigt, in den Mittelpunkt (vgl. ebd., 34).

Lenz (2004, 32ff) veranschaulicht durch diese sechs, zum Teil gegensätzlichen, Komponenten die verschiedenen Absichten und Interessen des lebensbegleitenden Lernens.

Zusammenfassend zeigt sich daher zum einen, dass der Begriff lebensbegleitendes Lernen nicht eindeutig zu definieren ist (vgl. Schuetze 2005, 56). Nach Schuetze (2005, 66) ist das lebensbegleitende Lernen „als ein komplexes, modernes Bildungskonzept mit mehrfachen Zielen zu verstehen, dessen Umsetzung verschiedenartige Strategien und Instrumente erfordert“. Zudem sollen vor allem „bildungs- und gesellschaftspolitische und nicht in erster Linie ökonomische Interessen stehen“ (ebd.).

Zum anderen kann nicht von dem einen Konzept gesprochen werden, da unterschiedliche Sichtweisen und unterschiedliche Entwicklungen das lebensbegleitende Lernen prägen (vgl. Lenz 2004, 312ff; Schuetze 2005, 66; Gruber 2007, 2). Lenz (2004, 35) beschreibt treffend das lebensbegleitende Lernen als „eine komplexe – unabgeschlossene – Antwort auf eine komplexe – unabgeschlossene – Entwicklung von Gesellschaft und Lebenswelt“.

Zum lebensbegleitenden Lernen für Lehrpersonen bestehen in der Literatur vielfache Modelle, insbesondere handelt es sich dabei um Phasen- und Stufenmodelle, in denen die unterschiedlichen Lernstadien der Lehrpersonen beschrieben werden. Zu erwähnen sind zum Beispiel das drei Stufenmodell von Fuller und Brown (1975), das fünf Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus (1986) und das vier Phasenmodell von Huberman (1991).

3.2 Kritik am lebensbegleitenden Lernen

Wie bereits deutlich wird, schwingt beim lebensbegleitenden Lernen auch eine negative Komponente mit, die in zahlreichen Publikationen aufgegriffen und diskutiert wird (z. B. Holzer 2004, 2005; Schuetze 2005; Ribolits 2006, 2009; Alheit, Dausien 2010; Pongratz 2010). Die Kritikpunkte beziehen sich im Wesentlichen auf drei Bereiche: unterschiedliche Begrifflichkeiten und Definitionen, Selektions- und Exklusionsmechanismen, die unter anderem durch das lebensbegleitende Lernen erzeugt bzw. verstärkt werden, sowie die Verknüpfung des lebensbegleitenden Lernens mit Zwang und Normierung. Diese drei Bereiche sollen nun kritisch betrachtet werden.

Zunächst schafft der Begriff an sich als auch die damit verbundene Begriffsvielfalt eine Undeutlichkeit, die sich in diversen Bereichen (wie Bildungswissenschaft, Wirtschaft, Politik usw.) durchzieht. Wird wie bereits erwähnt, das lebensbegleitende Lernen nach der Europäischen Kommission (2000, x, 9) als Kontinuum verstanden, welches die gesamte Lebensspanne umfasst, also „von der Wiege bis zum Grab“, so sind dabei alle Lern- bzw. Bildungsbereiche wie die frühkindliche Erziehung, der gesamte Schulbereich, Berufsbildung und tertiäre Bildungsangebote sowie die Weiterbildung inbegriffen. Häufig findet sich allerdings

eine synonyme Verwendung der Begriffe lebensbegleitendes Lernen und Weiterbildung in der Literatur wieder. Da sich die Weiterbildung explizit auf das Erwachsenenalter bezieht, werden die übrigen Bildungsbereiche ausgeklammert und dies widerspricht demnach der Definition der Europäischen Kommission (2000, x, 9). (vgl. Schuetze 2005, 61, 67; Nuissl, Przybylska 2014, o.A.). Auch Schuetze (2005, 67) spricht sich dafür aus, dass lebensbegleitendes Lernen mehr als bloße Weiterbildung meint, wobei jedoch zu bedenken ist, dass die Weiterbildung „ein wesentlicher Bestandteil eines Systems lebenslangen Lernens“ darstellt.

Neben dieser Begriffseingrenzung auf das Feld der Weiterbildung sollen auch die Veränderungen der Begriffserklärungen durch die Weiterentwicklung von Konzepten sowie die dahinterstehenden Interessen nicht unerwähnt bleiben (vgl. Schuetze 2005, 65ff; Lenz 2004, 32ff; Gruber 2007, 2).

Dem kommt hinzu, wie eingangs aufgezeigt, dass unterschiedliche Begrifflichkeiten nebeneinander existieren. Trotz der Popularität des Begriffes lebenslangen Lernens wird dieser insbesondere in aktuellen (deutschsprachigen) Bildungsdiskursen aufgrund seiner negativen Assoziation zum „lebenslänglichen“ Lernen teilweise vermieden. (vgl. Nuissl, Przybylska 2014, o.A.) Vorwiegend finden sich daher die Begriffe lebensbegleitendes Lernen und Lernen über die Lebensspanne in der bildungswissenschaftlichen Literatur wieder. Dieser Umstand der Vielfalt erzeugt von sich aus bereits eine Komplexität, die in vielen Diskursen kritisch betrachtet wird.

Ein weiterer Kritikpunkt am Ansatz des lebensbegleitenden Lernens bezieht sich auf entstehende Selektions- und Exklusionsmechanismen. Nach Ribolits (2006, 84) haben Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (sozial niedriger gestellte Familien) in Österreich geringere Chancen ihre soziale Position durch Bildungsabschlüsse zu erhöhen. Wobei er betont, dass die „Karten“ bereits vor Schulbeginn zugeteilt und folgend kaum mehr verändert werden können. Als Ausgangspunkt bzw. Indikator für die Reproduktion sozialer Positionen in der Gesellschaft sieht er das Bildungssystem und in diesem Sinne auch den Ansatz des lebensbegleitenden Lernens. (vgl. ebd.) Alheit und Dausien (2010, 721) führen diesen Kritikpunkt näher aus und bekräftigen, dass auch sie der Annahme sind, dass lebensbegleitendes Lernen verschärfe eher die Selektions- und Exklusionsmechanismen. Denn durch den Ansatz des lebensbegleitenden Lernens, mit Ziel der globalen Wettbewerbsfähigkeit, werden gewisse Erwartungen (wie z. B. Qualifikation, Anpassungskompetenz) an die Gesellschaft gestellt und dadurch Druck auf die Individuen ausgeübt. Sind allerdings bereits die Startchancen mancher Kinder als gering einzuschätzen, so können häufig die bestehenden Erwartungen nicht erfüllt werden und eine erhöhte Selektions- und Exklusionsgefahr (Verdrängung bzw. Ausscheidung aus dem Arbeitsmarkt, Abnahme des sozialen Status bzw. Prestiges, Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben,

etc.) droht. Demzufolge werden Lebenslaufstrukturen durch subjektive Lebenserfahrungen geprägt, wobei die Parole „lebenslanges Lernen für alle“ diese Relation maßgebend verschleiert (vgl. ebd., 724).

Um diesen geschilderten Sanktionen zu entinnen, wird das permanente Weiterlernen postuliert, was nach Holzer (2005, 31) schließlich als Norm bzw. als Zwang zu verstehen gilt. Denn wird die Norm – also die Beteiligung am lebensbegleitenden Lernen – erfüllt, so werden gesellschaftliche Partizipation, Arbeitsplatz und soziale Anerkennung usw. prophezeit (vgl. ebd., 31f). „Lebenslanges Lernen wird als Soll-Vorschrift verbreitet“, betont Holzer (2005, 32). Auch Ribolits (2009, 51ff) und Pongratz (2010, 153ff) äußern Kritik an dem lebensbegleitenden Lernen, und definieren diesen Ansatz als massiven Zwang für den Menschen. An erster Stelle steht nicht mehr die Selbstverwirklichung des Menschen (seine Sinnorientierung), sondern viel entscheidender ist Ribolits (2009, 51), Pongratz (2010, 110ff, 157ff) sowie Nuißl und Przybylska (2014, o.A.) zufolge die „Vermarktung“ des Menschen (Beschäftigungsfähigkeit) im globalen Wirtschaftsraum. Dahingehend fassen Ribolits (2009, 51) und Pongratz (2010, 156f, 160) das lebensbegleitende Lernen als lebenslänglichen Anpassungszwang (im Sinne der Nutzenorientierung) auf, zumal der Arbeitsmarkt gut ausgebildete sowie anpassungsfähige und flexible Arbeitnehmer:innen fordert. Wie sichtbar wird, beziehen sich beide hinsichtlich des Aspektes der ökonomisch ausgerichteten Zweckoptimierung auf den Kapitalismus und sprechen hierbei von „Humankapital“. Dies meint, dass der Mensch mit seinem Wissen bzw. seiner Bildung immer mehr zur Ware transformiert bzw. modifiziert wird („Ware Arbeitskraft“), er wird als Humankapital oder -ressource wahrgenommen, wobei das jeweilige Qualifikationsprofil über die weiteren Lebensstrukturen entscheidet. Hinsichtlich der ökonomischen Interessen und des Arbeitsmarktes rangiert die wirtschaftliche Verwertbarkeit an oberster Spitze. (vgl. Ribolits 2009, 51, 55; Pongratz 2010, 156f, 160) Nach Pongratz (2010, 155ff) kann ausgehend vom lebensbegleitenden Lernen von einem Leistungsdruck auf jeden einzelnen gesprochen werden, wobei er einen Wandel von lernen „dürfen“ bis hin zu lernen „müssen“ erkennt.

In Anbetracht dessen wächst bei den Menschen die Angst, ihre Anstellung zu verlieren, sofern sie nicht der geforderten Norm entsprechen, und diese Sorge bzw. Bedrohung entfacht schließlich einen Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze. Um am Arbeitsmarkt mitzuhalten und wettbewerbsfähig zu sein bzw. zu bleiben, wird die Lösung im lebensbegleitenden Lernen gesehen. Doch kann das lebensbegleitende Lernen tatsächlich als Lösung für die hohe Arbeitslosigkeit oder die gesellschaftliche Ausgrenzung verstanden werden? Auch wenn versucht wird die Rahmenbedingungen so zu ordnen, dass „allen“ ein freier Zugang zur Bildung gewährt wird, können wirklich „alle“ daran teilhaben? Zudem stellt sich hierbei auch die Frage, wenn der Zugang für „alle“ besteht, ob diesen „alle“ nutzen würden und daran

teilhaben wollen. In Anlehnung an Humboldt, der den Prozess des Lernens als offen betrachtet und die permanente Bildung als Ziel des Menschen beschreibt, erweist es sich als fragwürdig, ob wirklich „alle“ Menschen permanent nach Wissen und Bildung streben. Gruber (2007, 10) zeigt eine Sichtweise auf, in der diese kritischen Fragen auch anders gedeutet werden könnten. Denn Gruber (2007, 10) weist darauf hin, dass es zu bedenken gilt, dass alles bildend ist, sowohl die Beschäftigung mit Dingen und Prozessen als auch die „Auseinandersetzung mit sich selbst“. Insofern ist wieder einmal die unterschiedliche, teils ausschließende, teils ergänzende und überlappende Sichtweise auf den Ansatz des lebensbegleitenden Lernens erkennbar.

Es werden auch noch weitere kritische Einwände gegen den Ansatz des lebensbegleitenden Lernens geäußert, wie beispielsweise, dass informelles Lernen einen zu geringen Stellenwert einnimmt oder dass durch lebensbegleitendes Lernen das gesamte Leben der Menschen immer mehr „pädagogisiert“ wird, da die Annahme besteht, dass Herausforderungen wie Arbeitslosigkeit, gesellschaftliche Ausgrenzung usw. pädagogisch gelöst werden können, obwohl diese insbesondere auf ökonomischer und politischer Ebene angesiedelt sind (vgl. Nuissl, Przybylska 2014, o. A.). Diese weiteren kritischen Aspekte werden an dieser Stelle nicht weiter behandelt, sondern es wird nun abschließend die Relation vom lebensbegleitenden Lernen und der Lehrer:innenfortbildung aufgegriffen.

3.3 Lebensbegleitendes Lernen und Lehrer:innenfortbildung

Trotz der vielen Kritikpunkte am Ansatz des lebensbegleitenden Lernens besteht in der Gesellschaft die weitverbreitete Vorstellung (und auch Forderung) einer lernenden Lehrperson. Die besondere Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens für den Lehrberuf wird z. B. von Posch (1996, 19) durch die „Geschwindigkeit und Komplexität der gesellschaftlichen Entwicklung“ und von der OECD (Coolahan 2002, 9ff) zusätzlich durch die zunehmende Heterogenität in Klassen hervorgehoben.

Oelkers (2015, 7) plädiert, wie bereits erwähnt, für „die Einsicht [von Lehrpersonen, Anm. d. V.], nie abschließend ‚fertig‘ zu sein und sich selbst ständig verbessern zu können, nicht total, sondern jeweils problembezogen“. Auch Hamann (2006, 42) spricht von der „Unvollendbarkeit“ der persönlichen und beruflichen Bildung von Lehrpersonen und dessen Bewusstsein darüber. Oelkers (2015, 7) geht mit Hamann (2006, 42), Posch (1996, 19), Coolahan (2002, 9ff), Schratz und Schrittmesser (2012, 107ff), Fussangel, Rürup und Gräsel (2016, 361f) sowie mit Müller und Kolleg:innen (2019, 104) konform und betrachtet es vor dem Hintergrund der neuen Herausforderungen als notwendig, das eigene Repertoire ständig zu reflektieren, anzupassen

und zu modifizieren, wobei hier die Fortbildung als Instrument der Unterstützung fungiert. Insbesondere in Anbetracht der Situation durch die COVID-19-Pandemie wird erkennbar, dass beispielsweise manche Methoden, die heute noch funktionieren, morgen bereits nicht mehr in dieser Art und Weise eingesetzt werden können. Für Radtke (1996, 240) ist es durch die neuen Herausforderungen unabdingbar, dass Lehrpersonen ihre eigene Praxis (Schulunterricht) der Theorie gegenüberstellen, wobei diese Praxis-Theorie-Konfrontation neue Handlungskompetenzen der Lehrer:innen erzeugen kann. Radtke (1996, 240) sieht dies als entscheidende Notwendigkeit, die zur Professionalisierung des Lehrberufs beiträgt. Dohmen (1997, 258f) und Gruber (2007, 10f) erwähnen vor dem Hintergrund der Veränderungen auch, dass im Sinne des lebensbegleitenden Lernens nicht zu vergessen sei, dass Bildung fesseln bzw. Neugier bei den Schüler:innen entfachen muss, um zu wirken. Dies sei von Lehrpersonen stets zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren (vgl. ebd.). Auch Lenz (2003, 17) hebt hervor, dass Lehrpersonen nicht nur belehren, sondern das Lernen und das Weiterlernen anregen sollen. Dementsprechend bietet nach Lenz (2003, 17) das lebensbegleitende Lernen „die Chance, selbstbestimmte Lernprozesse in sozialen Zusammenhängen zu organisieren, zu betreuen und zu erleben“. Nach Lenz (2011, 52f) bedarf es in diesem Zusammenhang auch einer gewissen Eigenverantwortung von Lehrpersonen, um die Schüler:innen dahingehend zu unterstützen, dass diese ihre eigenen Interessen wahren, diese aber stets auch reflektieren und gegebenenfalls verändern.

Gruber (2007, 11) bezieht sich dahingehend auch auf die Lehrer:innenfortbildung und sieht es als äußerst wesentlich, dass Fortbildung neugierig machen sollte, aber auch ein „Ort der Unterhaltung und des Wohlfühlens“ sowie als Ort zum Auftanken „im körperlichen wie im geistigen Sinne“ verstanden werden sollte.

Die Lehrer:innenfortbildung kann somit als Folgerung des lebensbegleitenden Lernens verstanden werden, welche, wie bereits in Kapitel 2.1 und 2.3 erläutert, die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrpersonen im Sinne der Professionalität aktualisieren, erhalten und gegebenenfalls erweitern soll. Demnach begleitet die Fortbildung den Lernprozess von Lehrpersonen.

Das lebensbegleitende Lernen und die Lehrer:innenfortbildung können auch mit den Sustainable Development Goals²² (SDGs) in Verbindung gebracht werden. Die Nummer vier der SDGs setzt sich mit der hochwertigen Bildung für alle auseinander und verfolgt das Ziel eine „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung“ zu gewährleisten sowie die „Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle“ zu fördern (Bundeskanzleramt 2020, 64). In der Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen der Deutschen UNESCO-Kommission (2017) werden

²² Ein Aktionsplan zur Umsetzung 17 nachhaltiger Entwicklungsziele, siehe dazu <https://bit.ly/2KrdOV8>.

zur Umsetzung der hochwertigen Bildung mehrere Unterziele erläutert, wobei unter anderem das Bildungspersonal Erwähnung findet. Hierbei heißt es: „Bis 2030 die Ausbildung qualifizierten Bildungspersonals sicherstellen, auch durch internationale Zusammenarbeit in Entwicklungsländern (...)“ (ebd., 2). Es wird zwar lediglich die Ausbildung von Lehrpersonen beschrieben, dem eingeschlossen soll folglich natürlich auch die Fortbildung von Lehrpersonen eine wichtige Unterstützungsressource sein.

Abschließend soll dieses Kapitel mit dem folgenden Zitat von Christoforatu (2016, 14) abgerundet werden, das die Notwendigkeit des lebensbegleitenden Lernens von Lehrpersonen und allen Beteiligten im schulischen Kontext vor dem Hintergrund des rasanten globalen Wandels verdeutlicht:

„Finally, it should be noted that globalization and the internalization of society will lead directly to an extension of the roles of teachers and students whose relationship is no longer characterized by distinct leads or gaps in knowledge. Precisely because nobody can claim secure knowledge about future developments or risks him or herself, everybody – teachers and school students as well as professors, student or teacher training staff and trainee teachers – become life-long learners“.

Lehrpersonen, die Fortbildungsangebote besuchen, erhalten neue Ideen für ihre Unterrichtspraxis, aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung sowie Feedback- und Reflexionsmöglichkeiten. Aber nicht jede Fortbildungsveranstaltung erfüllt die Erwartungen der Lehrpersonen, was unmittelbar mit dem Angebot und der Nachfrage in Zusammenhang steht. Daher sollen nun anschließend in Kapitel 4 die Teilnahmemotive der Lehrer:innen sowie die Wirkung von Lehrer:innenfortbildung aufgegriffen werden, bevor in Kapitel 5 die Nicht-Teilnahme präzise skizziert wird.

4 Teilnahmemotivation und die Wirkung von Lehrer:innenfortbildung

„Der Kompetenz- und Wissensaufbau erfolgt nicht automatisch, sondern hängt maßgeblich von den zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten und deren individueller Nutzung ab“
(Saßnick-Lotsch, Rebel 2014, 147).

Saßnick-Lotsch und Rebel (2014, 147) greifen in ihrem Zitat zwei Punkte auf, diese werden im folgenden Kapitel nun näher beleuchtet. Dabei handelt es sich zum einen um die Teilnahme von Lehrpersonen an Fortbildungsveranstaltungen und deren Motivation dazu und zum anderen um die Fortbildungsangebote in Hinblick auf ihre Merkmale und ihre Wirksamkeit. Auch Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezhgahi und Reichardt (2014, 141) greifen diese Verwobenheit auf und stellen fest, dass neben der Intensität auch die Art der Teilnahmemotivation (die Beweggründe) ausschlaggebend für die Wirkung der Fortbildung ist. Aufgrund dieser Verzahnung werden beide Punkte in einem Kapitel aufgegriffen (siehe Abbildung 10).

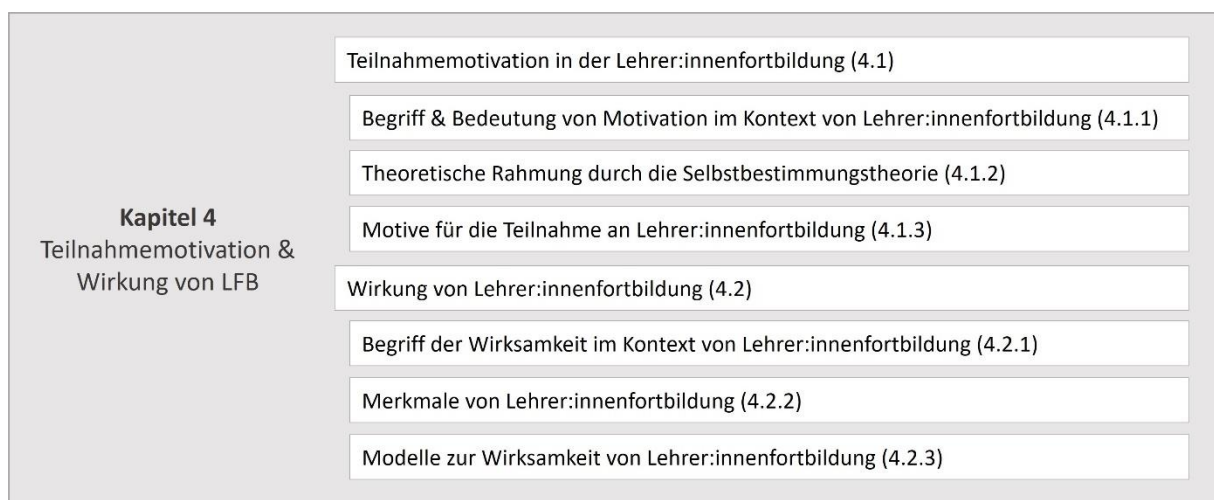


Abbildung 10: Teilnahmemotivation & Wirkung von Lehrer:innenfortbildung

4.1 Teilnahmemotivation in der Lehrer:innenfortbildung

Die Frage, weshalb Lehrpersonen lernen, ist im Vergleich zu den Inhalten und der Art des Lernens von Lehrer:innen weniger erforscht. Dies betrifft insbesondere das Lernen von Lehrer:innen im Kontext von Fortbildungsveranstaltungen. (vgl. Andreitz, Müller, Wieser 2017, 103; Andreitz 2018, 123) Daher widmet sich dieses Kapitel zu Beginn der Frage, warum

Lehrpersonen an Fortbildungen teilnehmen, wobei zunächst der Begriff Motivation in seinen verschiedenen Facetten und dessen Bedeutung für die Lehrer:innenfortbildung sowie die theoretische Rahmung durch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) beschrieben werden, bevor auf die Beweggründe für die Teilnahme an Fortbildungen eingegangen wird.

4.1.1 Begriff und Bedeutung von Motivation im Kontext von Lehrer:innenfortbildung

Um ein Verständnis über die Teilnahmemotivation von Lehrpersonen an Fortbildungen zu erlangen, bedarf es zuvor einer kurzen systematischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Motivation und Motive.

Etwa seit den 1950er Jahren wird der Begriff der Motivation im wissenschaftlichen Diskurs verwendet, wobei er allerdings aufgrund seiner Ambiguität auch Kritik erfährt (vgl. Ferguson 2000, 1). Andreitz (2018, 126) hebt auch die oftmalige nicht hinterfragte und vorausgesetzte Definitionskenntnis kritisch hervor, was zu Herausforderungen mit der Thematik führt.

Um das Verhältnis von Motivation und Motiven zu beschreiben, wird die Erklärung von Siebert (2006, 58) herangezogen. Der Begriff Motiv (lat. motus) bedeutet Bewegung und Antrieb. Er versteht Motive als einzelne Beweggründe, die von Situationen, Wahrnehmungen, Emotionen und von der Persönlichkeit beeinflusst werden. Motive bewegen Menschen dazu, etwas in Gang zu setzen. Die Motivation definiert er als Bündel bzw. Gesamtheit von Motiven (Beweggründe). Wird demnach ein Motiv (Beweggrund) wirksam, beschreiben Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson und Loftus (2007, 459) dies als Zustand der Motivation. Bereits Graumann (1974, 2) gibt allerdings zu bedenken, dass Motive nicht immer eindeutig zu erkennen bzw. abzuleiten sind, weshalb diese stets zu hinterfragen sind.

Zudem bestehen zwei Kategorien von Motivation, nämlich die intrinsische sowie die extrinsische Motivation. Die intrinsisch motivierte Handlung basiert auf ihrer selbst willen bzw. auf der Freude und dem Interesse an der jeweiligen Handlung bzw. Tätigkeit. Bei der extrinsisch motivierten Handlung hingegen handelt es sich um eine Zweckerfüllung durch die Handlung, dies meint, dass das jeweilige Verhalten ein bestimmtes Ziel (z. B. Geld, Belohnung) verfolgt. (vgl. Deci, Ryan 1993, 225f; Siebert 2006, 58f) Die intrinsische Motivation ist durch einen hohen Anteil an Selbstbestimmung zu beschreiben, aber auch die extrinsische Motivation kann unter bestimmten Bedingungen selbstbestimmt sein (siehe dazu Selbstbestimmungstheorie von Deci, Ryan 1993, 226f; Ryan, Deci 2020, 2; Abbildung 11). Nach Siebert (2006, 58) sind die zwei Arten der Motivation empirisch nicht immer eindeutig trennbar.

Zusammenfassend gilt für die folgenden Ausführungen, dass die jeweilig bestehenden Motive als Beweggründe für die Handlung zu verstehen sind und diese Auskunft geben können, weshalb sich das Individuum derart verhält. Allerdings sind die Motive nicht immer unmittelbar und eindeutig zu erkennen.

Eine erste Auseinandersetzung mit den verschiedenen bestehenden Begrifflichkeiten von Motivation im Kontext der Lehrer:innenfortbildung findet sich bei Rzejak et al. (2014) sowie bei Andreitz, Müller und Wieser (2017).

Rzejak und Kolleg:innen (2014, 155) differenzieren zwischen drei Begrifflichkeiten:

- Fortbildungswahlmotivation,
- Fortbildungsnutzungsmotivation und
- Fortbildungstransfermotivation.

Die Fortbildungswahlmotivation bezieht sich auf „Facetten der im Vorfeld einer Lehrerfortbildung vorhandenen Motivation, die zur Teilnahme an einem Fortbildungsangebot bewegt“ (ebd.). Diese wäre „von einer aktuellen, situationsspezifischen Motivation abzugrenzen, die sich auf die Nutzung des Angebots *während* einer Fortbildung bezieht“ – die Fortbildungsnutzungsmotivation (Hervorhebung im Original, ebd.). Die Fortbildungstransfermotivation meint eine „Übertragung von Fortbildungsinhalten in den eigenen schulischen Berufsalltag“ und bezieht sich demnach auf die Motivation nach einer Fortbildungsveranstaltung (ebd.,156).

Andreitz, Müller und Wieser (2017, 3) zufolge erweisen sich diese Begriffsunterteilungen zwar als hilfreich, dennoch bedarf es ihrer Einschätzung nach einer weiteren Schärfung der Begriffe. Als Beispiel hierfür werfen sie einen kritischen Blick auf die zeitliche Abfolge (vor, während und danach), da es zu hinterfragen gilt, ob die Fortbildungstransfermotivation nicht nur nach der Veranstaltung, sondern womöglich auch bereits während der Fortbildung (insbesondere bei modularen Fortbildungsangeboten, Prozessbegleitung) besteht und eine Rolle spielen könnte (vgl. ebd.). Zudem soll erwähnt werden, dass sich die Fortbildungswahlmotivation möglicherweise auch durch die Nutzungsmotivation (z. B. Relevanz der Thematik für den eigenen Unterricht) zusammensetzt und diese beeinflusst.

Andreitz, Müller und Wieser (2017, 3) zeigen auf, dass die Motivation unterschiedlich erfasst werden kann. Sie kann als abhängige Variable im Sinne einer „Steigerung von Motivation als Teil des Fortbildungserfolgs“, als unabhängige Variable im Sinne einer „Einflussgröße auf kognitive Prozesse während der Fortbildung“ oder auch als dispositionale Bedingung (Interessen, Haltungen, Persönlichkeit, etc.) verstanden werden (Andreitz 2018, 126). Lipowsky (2014, 515), Rzejak et al. (2014, 155) und Andreitz (2018, 124ff) weisen hierbei auf

ein Forschungsdefizit hin, obwohl die motivationalen Aspekte von wesentlicher Bedeutung für die Teilnahmebereitschaft als auch für den Erfolg von Lehrer:innenfortbildung sind.

Im Folgenden wird der Begriff der Teilnahmemotivation verwendet, dieser Begriff bezieht sich hauptsächlich auf den Begriff Fortbildungswahlmotivation von Rzejak et al. (2014, 155). Er soll aber auch zu einem Teil die Fortbildungsnutzungsmotivation inkludieren, da die Annahme besteht, dass sich diese beeinflussen können.

4.1.2 Theoretische Rahmung durch die Selbstbestimmungstheorie

Da die Teilnahme an der Lehrer:innenfortbildung in Österreich „eher“²³ als individuell hinsichtlich der Inhalte zu beschreiben ist (siehe Kapitel 2.6), wird folgend kurz auf die Selbstbestimmungstheorie (SDT von Self-Determination Theory) von Deci und Ryan als theoretische Rahmung eingegangen. Nach Lipowsky (2014, 513) kann die Selbstbestimmungstheorie sowohl zur Erforschung der Teilnahmemotivation beitragen als auch „als theoretische Perspektive für das Lernverhalten *in* der Fortbildung herangezogen werden“ (Hervorhebung im Original).

Die SDT nach Deci und Ryan (1993, 229; neuere Version Ryan, Deci 2000 und 2020) geht davon aus, dass drei Quellen bedeutsam für die Erfassung und Erklärung der menschlichen motivationalen Handlungen sind: physiologische Bedürfnisse, Emotionen und psychologische Bedürfnisse. Insbesondere sind allerdings die psychologischen Bedürfnisse wesentlich, da diese jene Prozesse beeinflussen, „mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe und Emotionen autonom steuert“ (ebd.). Deci und Ryan (1993, 229) führen drei angeborene psychologische Bedürfnisse an, „die für die intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind“: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit („basic human needs“). Es wird davon ausgegangen, dass die Motivation für bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen von dem Grad der Erfüllung dieser drei Bedürfnisse gelenkt wird bzw. abhängig ist. Insofern zeigen sie auf, dass selbstbestimmte Formen von Motivation dann gegeben sind, wenn die drei Bedürfnisse als befriedigt verstanden werden. (vgl. ebd.; Ryan, Deci 2020, 1) Ryan und Deci (2020, 2) differenzieren, wie ersichtlich ist, zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation (siehe oben).

Die SDT unterscheidet sich allerdings von anderen Motivationstheorien durch zwei Merkmale: Einerseits werden neben emotionalen und kognitiven Aspekten auch Verhaltensweisen betrachtet, die sich durch Interaktionen mit der sozialen Umwelt bilden (vgl. Deci, Ryan 1993,

²³ Hierbei sei, wie bei Kapitel 2.6 erwähnt, zu berücksichtigen, dass sich die Wahl der Inhalte von Fortbildungen auf unterschiedliche Gegebenheiten konzentriert, wie beispielsweise auf den jeweiligen Bedarf der Schule bzw. die Ziele der Schulentwicklung sowie die Professionalisierung der Lehrpersonen, wobei die Genehmigung durch die Schulleitung erforderlich ist.

229). Andererseits differenzieren Ryan und Deci (2020, 2) spezifisch zwischen Amotivation²⁴, vier Typen der extrinsischen Regulation (externale, introjierte, identifizierte und integrierte Regulation) und der intrinsischen Motivation. In Abbildung 11 werden diese Bereiche dargestellt und anhand eines von der Autorin erläuterten Beispiels der Lehrer:innenfortbildung untermauert.

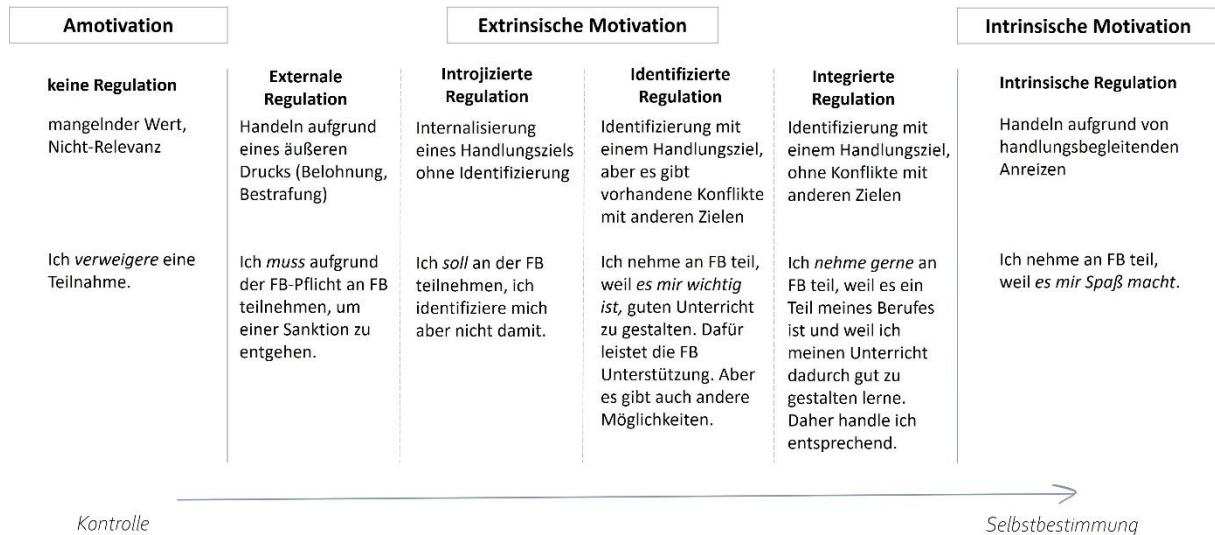


Abbildung 11: SDT nach Ryan und Deci (2020) am Beispiel der Lehrer:innenfortbildung (eigene Darstellung)

Wird die extrinsische Motivation, ein komplexes Konstrukt, das sich in vier Regulationstypen unterscheidet, näher betrachtet, so kann festgestellt werden, dass sich diese vier Typen lediglich im Grad der Selbstbestimmung differenzieren. Die externe Regulation beschreibt Verhaltensweisen, die durch einen äußeren Druck ausgelöst und aufgrund einer Belohnung ausgeführt werden (nicht autonom). Ähnlich der externalen Regulation beschreibt die introjierte Regulation allerdings Verhaltensweisen, die einem inneren Druck folgen bzw. durch innere Zustände wie zum Beispiel Stolz ausgelöst werden. Bei der identifizierten Regulation werden Verhaltensweisen ausgeführt, die vom Individuum selbst als persönlich bedeutsam und wertvoll erachtet werden. Bei der integrierten Regulation identifiziert sich das Individuum mit den Zielen, wobei eine Synthese bzw. eine Konsistenz mit anderen Interessen und Werten besteht. (vgl. Deci, Ryan 1993, 227f; Ryan, Deci 2020, 2f)

Selbstbestimmung wird demzufolge als Gegenteil von Kontrolle beschrieben und zeichnet sich durch die Erfüllung der drei Bedürfnisse aus – die Verbundenheit zu anderen Menschen, frei

²⁴ Nicht motiviertes Handeln, welches nicht auf Intention zurückzuführen ist, wird als amotiviert bezeichnet, da es sich hierbei um Verhaltensweisen handelt, bei denen kein Ziel verfolgt wird (vgl. Deci, Ryan 1993, 224).

und autonom zu handeln und wirksam zu werden. Selbstbestimmung schafft Zufriedenheit. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend kann laut Deci und Ryan (1993, 229) mithilfe der SDT erklärt werden, „*warum* bestimmte Handlungsziele motivierend sind“ (Hervorhebung im Original). Denn sie gehen davon aus, dass Individuen deshalb bestimmte Ziele verfolgen, weil sie dadurch ihre angeborenen Bedürfnisse stillen können (vgl. ebd.). Hinsichtlich des selbstbestimmten Lernens argumentieren sie, dass ein effektives Lernen stets intrinsischer Motivation und/oder integrierter Regulation bedarf (vgl. ebd., 233).

Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie kann durch die eigene Auswahl der Fortbildungsinhalte Zufriedenheit bei Lehrer:innen erzeugt werden und folglich ist es dadurch auch möglich, dass sich deren Motivation nach Wissen und Vertiefung erhöht. Erkennen Lehrpersonen die individuelle Relevanz bzw. den persönlichen Nutzen der Fortbildungsinhalte für ihren Schulunterricht, so erhöht sich womöglich die Teilnahmemotivation (vgl. Leeb-Brandstetter 2018, 79f). Neben der subjektiv wahrgenommenen Relevanz der Fortbildungsinhalte und der Interessen der Lehrer:innen nennt Schellenbach-Zell (2009, 211) auch die Gestaltung der Fortbildungen wie beispielsweise durch unterschiedliche Phasen (Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen, vgl. Lipowsky 2010) sowie die Möglichkeit zur Vernetzung mit anderen Lehrpersonen als bedeutsam für die intrinsische Motivation der Lehrer:innen und infolgedessen für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen (siehe Kapitel 4.2.2).

Nicht unberücksichtigt sei an dieser Stelle, dass die Teilnahmemotivation nicht nur von der eigenen Motivation im Sinne eines selbstbestimmten Lernzuwachses abhängig ist, sondern auch von weiteren Kriterien wie soziodemografischen und berufsbezogenen Merkmalen sowie sozialen Ressourcen bestimmt wird (siehe Kapitel 5). Demgegenüber bedingen auch die schulischen Rahmenbedingungen (Unterstützung, Freistellung, usw.) die individuelle Teilnahmemotivation (siehe Kapitel 5). Des Weiteren steht zudem die Motivation zur Teilnahme in Abhängigkeit zu strukturellen Bedingungen. Diese beziehen sich auf die Fortbildungsverpflichtung, wobei hier je nach Schulart Differenzen bestehen (siehe Kapitel 2.2). Darüber hinaus nehmen die Merkmale von Fortbildungsangeboten (strukturelle sowie inhaltliche und didaktische Merkmale) einen zentralen Stellenwert hinsichtlich der Teilnahmemotivation von Lehrpersonen ein (siehe Kapitel 4.2.2). (vgl. dazu auch Krainer, Posch 2010, 482f, Rzejak et al. 2014, 154f; Richter, Richter, Marx 2018, 1034; Richter, Kleinknecht, Gröschner 2019, 6ff; Richter, Richter 2020, 349f)

4.1.3 Motive für die Teilnahme an Lehrer:innenfortbildung

Mehrere unterschiedliche Voraussetzungen bedingen den Ausführungen zufolge eine Fortbildungsteilnahme. Nachstehend soll nun eine Antwort auf die Frage, warum Lehrpersonen an Fortbildungen teilnehmen, gegeben werden.

Boshier (1971, 3ff) entwickelte ein Erhebungsinstrument bestehend aus 48 Items zu Teilnahmegründen, aus denen faktorenanalytisch 14 Faktoren gebildet werden konnten. Die sogenannte Education Participation Scale (EPS) wurde in diversen Bereichen verwendet und weiterentwickelt (vgl. Boshier 1991). Dia et al. (2005, 216) nutzten eine weiterentwickelte Version der EPS–M (Educational Participation Scale–Modified) von O’Connor (1979, 1982) mit 56 Items für die Erforschung des Fort- und Weiterbildungsverhaltens von Sozialarbeiter:innen, wobei insgesamt sechs Faktoren (social relation, professional knowledge, compliance with external expectations, relief from routine, professional advancement und improvement in professional skills) mittels Faktorenanalyse ermittelt werden konnten. Aufbauend auf die Ergebnisse von Dia et al. (2005, 217ff) entwickelten Kao, Wu und Tsai (2011, 407) eine der ersten Forschungsstudien zur Teilnahmemotivation von taiwanesischen Lehrpersonen an Fortbildungsveranstaltungen. Kao, Wu und Tsai (2011, 407) modifizierten diese sechs Faktoren in Form einer neuen Terminologie für die Berufsgruppe der Lehrpersonen: external expectations, personal interest, social contact, practical enhancement, occupational promotion und social stimulation. Rzejak et al. (2014, 147) entwickelten für die Erforschung der Teilnahmemotivation von Lehrpersonen in Deutschland in Anlehnung an die EPS (Boshier, Riddell 1978) sowie basierend auf theoretischen Überlegungen zur SDT ein neues Erhebungsinstrument und identifizierten mittels Faktorenanalyse vier Faktoren: soziale Interaktion, externale Erwartungsanpassung, Karriereorientierung und Entwicklungsorientierung. Auch Richter, Kleinknecht und Gröschner (2019, 5) setzten für ihre empirische Studie mit Lehrpersonen im Raum Deutschland eine revidierte Version der EPS ein. Andreitz (2018, 135) zog für ihr Erhebungsinstrument zum einen die Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST) von Fernet et al. (2008, 262) mit 90 Items sowie die General Causality Orientations Scale (GCOS) von Deci und Ryan (1985, 117f) mit 12 Vignetten und 36 Items ein, wobei diese Instrumente an den jeweiligen Kontext (Weiterbildungslehrgang an der Universität Klagenfurt für Lehrpersonen) adaptiert und ins Deutsche übersetzt wurden. Söllinger (2018, 10) orientierte sich in ihrer Erhebungsentwicklung für die Erforschung der Fortbildungslage von oberösterreichischen Sekundarstufenlehrpersonen an der TALIS-Studie aus dem Jahr 2008 (Schmich, Schreiner 2010, 5ff). Vollmer (2023, 204) entwickelte ein quantitatives Messinstrument zur Erhebung des Ist-Standes der Fort- und Weiterbildung im Bundesland Tirol aus der Sicht von Elementarpädagog:innen und Lehrpersonen der Primarstufe und Sekundarstufe.

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Studien in fünf Bereiche (Motive) einordnen:

- persönliches Interesse der Lehrpersonen,
- kollegialer Austausch/sozialer Kontakt mit Lehrer:innen,
- Entwicklungsorientierung/Professionalisierung der Lehrpersonen,
- externale Erwartungsanpassung (durch Schulleiter:innen und Kolleg:innen, Fortbildungsverpflichtung) und
- Karriereorientierung (Berufsförderung)

(vgl. Kao, Wu und Tsai 2011; Rzejak et al. 2014; Andreitz 2018, Söllinger 2018; Richter, Kleinknecht und Gröschner 2019; Jelinek 2021; Vollmer 2023)

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere das persönliche Interesse der Lehrpersonen ausschlaggebend für die Teilnahme an einer Fortbildung ist. Folgend sind auch die Entwicklungsorientierung sowie die soziale Interaktion Determinanten für die Teilnahme. (vgl. Kao, Wu und Tsai 2011; Rzejak et al. 2014; Andreitz 2018, Söllinger 2018; Jelinek 2021) Inwieweit die Fortbildungsteilnahmemotivation die tatsächliche Teilnahme vorhersagen kann, konnte im Rahmen einer neueren Studie von Richter, Kleinknecht und Gröschner (2019, 6ff) erforscht werden. Dahingehend zeigt sich, dass der Wunsch nach einer Weiterentwicklung bzw. Verbesserung des unterrichtspraktischen Handelns von Lehrpersonen die Teilnahme an Fortbildungen voraussagt (vgl. ebd.).

Rzejak et al. (2014, 149ff) kommen zu dem Befund, dass die Lehrer:innenfortbildungsmotivation durch eine mehrfaktorielle Struktur geprägt ist und sprechen daher von Motivationsfacetten.

Zudem wirft Siebert (2006, 60) ein, dass es sich bei den Teilnahmemotiven nicht immer um manifeste (bewusste), sondern auch um latente (unbewusste) Motive handeln kann wie zum Beispiel Hoffnung, Anerkennung und Selbstbestätigung. Die Übergänge verlaufen dabei fließend. Darüber hinaus weist er auf zwei kritische Aspekte hin, die es bei der Erforschung von Motiven zu beachten gilt. Zum einen handelt es sich dabei um Momentaufnahmen und zum anderen erweist sich der Versuch einer Klassifizierung aufgrund der Motivkoppelungen als schwierig. (vgl. ebd., 60, 120f)

Die von den Lehrpersonen genannten Gründe für die Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen finden sich im Rahmen dieser Forschungsarbeit im Zuge der empirischen Analyse wieder (siehe Kapitel 8), wobei die Limitationen nach Siebert (2006, 120f) berücksichtigt und aufgegriffen werden.

In Hinblick auf die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungsmaßnahmen lassen sich unterschiedliche Typen von Lehrpersonen erkennen, diese werden in Kapitel 5.4 präzise dargestellt.

Wie bereits sichtbar wurde, besteht eine Verwobenheit zwischen der Teilnahmemotivation und der Wirkung der Lehrer:innenfortbildung, weshalb im Folgenden nun auf den zweiten Bereich – die Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildung – kurz eingegangen wird.

4. 2 Die Wirkung von Lehrer:innenfortbildung

Nun wird der Frage nach der Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildungen nachgegangen. Diese Frage ist als komplex zu bezeichnen, da sie neben der inhaltlichen Thematik, der Form, der didaktischen Umsetzung und Dauer der Veranstaltungen, der organisationalen Rahmenbedingungen und den Qualitäten der Referent:innen auch von den je individuellen subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen abhängig ist (siehe dazu Lipowsky 2010). Um die Wirkung von Lehrer:innenfortbildung dennoch zu erläutern, erfolgt vorab eine Begriffsbestimmung als Verstehensgrundlage für die weiteren Ausführungen. Anschließend werden die Merkmale von gelingenden Fortbildungen aufgezeigt sowie zwei Wirkungsmodelle vorgestellt und in Relation zueinander gesetzt, um die Einflussfaktoren von Fortbildungsmaßnahmen und somit die Vielschichtigkeit des Gegenstandes zu erkennen.

4.2.1 Begriff der Wirksamkeit im Kontext von Lehrer:innenfortbildung

Die Erforschung der Wirkungen von Lehrer:innenfortbildung kann aufgrund ihrer Komplexität als herausforderndes Unterfangen bezeichnet werden (vgl. Müller et al. 2019, 128). Nach Lipowsky (2014, 511ff) nimmt die Komplexität zu, wenn nicht nur die subjektiv wahrgenommenen Einschätzungen von Lehrpersonen auf die Fortbildung erforscht werden, sondern insbesondere dann, wenn Verhaltensveränderungen der Lehrpersonen (im Sinne der Kognitionen und Motivationen) im schulischen Unterricht und Veränderungen bei Schüler:innen ermittelt werden.

Um nun die Voraussetzungen für wirksame Lehrer:innenfortbildung zu erläutern, soll zuvor dargestellt werden, wie der vielfältig definierte Begriff „Wirksamkeit“ im Kontext der Lehrer:innenfortbildung im Rahmen dieser Forschungsarbeit zu verstehen ist.

Als Wirkung bzw. Wirksamkeit werden nach Stockmann (2007, 66) entsprechende Folgen verstanden, die sich durch Maßnahmen wie Fortbildungen ergeben können.

Zehetmeier (2008, 34; 2017, 80) stellt im Rahmen seiner Wirkungsanalysen von Lehrer:innenfortbildungen fest, dass vier Typen von Wirkungen von Bedeutung sind:

- geplante Wirkungen,
- ungeplante Wirkungen,
- unmittelbare Wirkungen und
- langfristige Wirkungen.

Zehetmeier (2008, 34) zeigt in Anlehnung an Stockmann (1992) zum einen auf, dass geplante Wirkungen („beabsichtigt herbeigeführte Änderungen“) von ungeplanten Wirkungen („ungewollte Wirkungen“) zu unterscheiden sind. Werden nur geplante Wirkungen erforscht, erweist sich die Analyse der Lehrer:innenfortbildung als unvollständig. Zum anderen unterscheidet Zehetmeier (2017, 80) unmittelbare Wirkungen (treten während der Fortbildung auf) und langfristige Wirkungen (treten nach der Fortbildung auf). Dabei hebt er hervor, dass Wirkungen lediglich unmittelbar, ausschließlich langfristig oder auch zugleich bestehen können (vgl. Zehetmeier 2008, 34; 2017, 80).

Wie aus der Definition der langfristigen Wirkungen hervorgeht, stehen diese mit dem Begriff der Nachhaltigkeit im Zusammenhang. Auch zu diesem Terminus bestehen vielfältige Definitionen. Der Fokus bei der Begriffsbestimmung von Nachhaltigkeit liegt im Ausmaß der Dauer (jeweils unklar), wobei dadurch das Ziel einer dauerhaften Fortsetzung bestimmter Handlungsweisen verfolgt wird. (vgl. Erlacher et al. 2019, 9)

Fortbildungsveranstaltungen können auf mehreren Ebenen wirken (vgl. Lipowsky 2010, 52; Lipowsky, Rzejak 2012, 2ff; Lipowsky, Rzejak 2019, 17f; Rzejak, Lipowsky, Bleck 2020, 19ff; Lipowsky, Rzejak 2021, 20). In Bezug auf das Modell von Kirkpatrick (1993) entwickelte Lipowsky (2010, 52; Lipowsky, Rzejak 2012, 2ff; Rzejak, Lipowsky, Bleck 2020, 19ff) ein Rahmenmodell bestehend aus fünf Ebenen²⁵ zur Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildungen. Demzufolge wirken Fortbildungen auf diesen fünf Ebenen (vgl. ebd.):

Ebene 1: Reaktionen (Meinungen, Einschätzungen) der teilnehmenden Lehrpersonen

Evaluierungen zur Lehrer:innenfortbildung fokussieren meist diese Ebene, bei der es um Einschätzungen der Zufriedenheit, der Qualität der Fortbildungsveranstaltungen sowie der Expertise von Fortbildner:innen aus Sicht der Lehrer:innen geht.

Ebene 2: Lernen der Lehrpersonen (Lernerfolg) (Kategorie der Lehrperson)

Hierbei stehen der Wissenszuwachs (professionelle Kompetenz) als auch affektiv-motivationale Aspekte wie beispielsweise Selbstwirksamkeit im Mittelpunkt.

Ebene 3: unterrichtspraktisches Handeln (Verhalten) (Kategorie des Unterrichts)

Entwicklungen, Erweiterungen bzw. Veränderungen des unterrichtspraktischen Handelns von Lehrpersonen werden im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen angestrebt.

²⁵ Zunächst unterschied Lipowsky (2010, 52) zwischen vier Ebenen, diese wurden durch weitere Forschungsergebnisse um eine fünfte Ebene erweitert (vgl. Rzejak, Lipowsky, Bleck 2020, 19).

Ebene 4: Entwicklung von Schüler:innen (Ergebnis) (Kategorie der Schüler:innen)

Die Teilnahme von Lehrpersonen an Fortbildungen kann Auswirkungen bis auf die Ebene der Schüler:innen bzw. deren Leistungen erzeugen.

Ebene 5: Schulentwicklung (Meta-Ergebnis) (Kategorie der Schule)

Fortbildungsangebote, die für eine gesamte Schule oder für einen Teil der Lehrer:innenschaft konzipiert sind, ermöglichen eine Wechselwirkung der Professionalisierung der Lehrpersonen und der Schulentwicklung.

Das Dissertationsprojekt ist so konzipiert, dass es den Fokus auf die ersten beiden Ebenen legt, da die subjektiven Reaktionen und Einschätzungen hinsichtlich der Angebote und das Lernen der Teilnehmenden der Fortbildung aus der Sicht der Lehrpersonen erforscht werden. Die Ebenen drei und vier beziehen sich auf den Unterricht bzw. auf die Schüler:innen. Als übergeordnete Ebene fünf wird die Schulentwicklung genannt. Da es sich als empirisch schwierig erweist, das Unterrichtsverhalten kausal mit einer besuchten oder – noch schwieriger – nicht besuchten Fortbildung zu verbinden, wird dies im Rahmen dieser Dissertation nicht erforscht.

Die Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildungen wird in bildungswissenschaftlichen Diskursen kontrovers diskutiert. In Zusammenhang mit Wirkungsanalysen wird oftmals kritisch aufgezeigt, ob und wie Bildung überhaupt messbar ist, zumal es sich um intersubjektive Lernprozesse handelt. (vgl. Zeuner, Pabst 2020, 06-1) Für eine umfassende Erforschung der Wirkung wäre daher neben dem Einsatz von Selbstberichten der Teilnehmenden das Hinzuziehen weiterer Quellen in Form von Unterrichtsbeobachtungen sowie Kompetenztests im Sinne von Längsschnittstudien erforderlich. Zudem heben Zeuner und Papst hervor, dass Wirkungsforschungen häufig von einer bestimmten Erwartungshaltung von Politik oder Lehrenden und Lernenden geprägt sind (vgl. ebd.)

4.2.2 Merkmale von wirksamer/vielversprechender Lehrer:innenfortbildung

Entgegen den kritischen Stimmen lässt sich die Befundlage zur Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildungen dennoch als vielfältig (vgl. Richter 2016, 253).

Wade (1984, 49f) erforschte im Rahmen einer Meta-Analyse mit 91 Studien die Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildungen, wobei für das Lernen der Lehrer:innen eine sehr hohe Effektstärke²⁶ ($d=0.90$), für das Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht eine mittlere

²⁶ Die Effektstärke gibt das Ausmaß eines Unterschieds oder eines Zusammenhangs eines Faktors auf eine andere Variable an (vgl. Leonhart 2009, 175). Die elaborierteste Methode zur Ermittlung der

Effektstärke ($d=0.60$) und für die Leistungssteigerung der Schüler:innen ein kleiner Effekt ($d=0.37$) festgestellt wurde.

Yoon et al. (2007, 6) ermittelten hinsichtlich der Entwicklung der Schüler:innen (Primarstufe) hingegen eine Effektstärke von $d=0.54$, was einem mittleren Effekt nach Cohen entspricht. Timperley et al. (2007, 57ff) zeigen auf, dass hinsichtlich der Leistungsentwicklung der Schüler:innen das unterschiedliche Vorwissen dieser zu berücksichtigen ist.

Nach den Ergebnissen der elaborierten Metastudie von Hattie (2015, 143ff) zeigen Fortbildungen von Lehrer:innen grundlegend einen mittleren Effekt ($d=0.62$), wobei die Bedeutung der Fortbildung im Vergleich zur Erstausbildung (Effektstärke sehr gering, $d=0.11$) neuerlich in den Vordergrund rückt. Die Effektstärke, dass Veränderungen des Lernens von Lehrpersonen in Folge von Fortbildungen auftreten, interpretiert Hattie (2015, 143ff) als sehr hoch ($d=0.90$). Hierzu hebt Lipowsky (2014, 517) einen zentralen Einwand gegen das methodische Vorgehen von Hattie (2015) hervor, da unklar erscheint, wie die Ermittlung der Effektstärke erfolgte und stuft daher die Effektstärke von $d=0.62$ als fragwürdig ein.

Eine aktuelle Studie von Kalinowski et al. (2020, 7) zeigt für das Lernen der Lehrer:innen eine gemittelte Effektstärke von $g=0.21$ und für das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen eine Effektstärke von $g=0.71$. Demzufolge lässt sich zunächst auf der Ebene des beruflichen Handelns ein Effekt feststellen, der sich schließlich auf das Lernen der Lehrpersonen auswirkt (vgl. ebd.).

Eine multiperspektivische und multimethodische Studie zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen (siehe Kapitel 2.5) an der KPH Wien/Krems aus der Sicht von Veranstaltungsleiter:innen, Fortbildner:innen und den teilnehmenden Lehrpersonen (zu drei Zeitpunkten) von Katschnig, Wanitschek, Liebhart-Gundacker, Bisanz und Ellmauer (2024) zeigt, dass sowohl strukturelle als auch inhaltlich-didaktische Merkmale von Fortbildungsveranstaltungen zu beachten sind. Den Ergebnissen zufolge sieht der Großteil der teilnehmenden Lehrpersonen ca. sechs Monate nach der modularen Fortbildungsreihe einen persönlichen Mehrwert in Bezug auf das Reflektieren ihrer Handlungen und Haltung (80 %), eine innovativere Gestaltung des Unterrichts (80 %) und die Erweiterung ihrer Kompetenzen (92 %). Etwa 67 Prozent der Teilnehmenden erkennen dadurch eine Stärkung des Selbstvertrauens und mehr Engagement sowie Freude bei den Schüler:innen. (vgl. ebd.) Demzufolge zeigen die empirischen Befunde, dass die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen eine Wirkung bzw. Beeinflussung auf die professionelle Kompetenz und das unterrichtspraktische Handeln von Lehrer:innen und darüber hinaus auf die Entwicklung der Leistungen von Schüler:innen haben kann.

Effektstärke ist Cohen's d . Cohen (1988, 25) teilt die Effektstärke in kleinen/schwachen Effekt (0.2-0.5), mittleren Effekt (0.5-0.8) und hohen/starken Effekt (> 0.8) ein.

Dennoch zeigen Lipowsky und Rzejak (2012, 5ff; 2017, 384ff) auf, dass nicht jede Fortbildung wirkt und weisen wie beispielsweise auch Huber (2009) und Müller et al. (2019) auf entscheidende Merkmale wirksamer bzw. vielversprechender Lehrer:innenfortbildungen hin. Woran wirksame/vielversprechende Lehrer:innenfortbildungen zu erkennen sind, wird nun im Folgenden auf Grundlage empirischer Erkenntnisse erläutert.

Um eine Aneinanderreihung von Merkmalen vielversprechender Fortbildungen aus unterschiedlichen Forschungsbefunden zu vermeiden, soll nun eine zusammenfassende Darstellung der meisterforschten Bedingungen skizziert werden. Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich hier um keine allumfassende Darstellung handelt.

Strukturelle Merkmale der Lehrer:innenfortbildungen

Fortbildungsdauer

Die Dauer der Lehrer:innenfortbildungen ist bedeutend, wobei sogenannte One-Shot-Veranstaltungen weniger Wirkung zeigen als mehrtägige Fortbildungen. Lipowsky (2014, 518) begründet eine längere Dauer der Fortbildung damit, dass „langfristig aufgebaute Handlungsrouninen und Überzeugungen von Lehrpersonen kaum kurzfristig“ aufgebrochen werden können. Dabei gilt es zu erwähnen, dass keine empirisch abgesicherten Erkenntnisse zur Korrelation von Dauer und Wirkung der Lehrer:innenfortbildung bestehen. Sehr wohl sind allerdings Tendenzen zu erkennen, welche die Befunde der Forscher:innen bestätigen. (vgl. Lipowsky 2014, 518; Lipowsky, Rzejak 2017, 391f; Lipowsky, Rzejak 2019,20f) Auch Timperley et al. (2007, xxv, xxviii) weisen darauf hin, dass eine bestimmte zeitliche Dauer der Fortbildungsveranstaltungen zwar erforderlich, aber noch nicht als ausreichend zu verstehen gilt.

Expertise von Fortbildner:innen

Timperley und Kolleg:innen (2007, xxix) unterstreichen den Einbezug wissenschaftlicher (externer) Expertise sowie die Qualität der Fähigkeiten von Fortbildner:innen folgend:

„Engagement of external expertise, often researchers, was a feature of nearly all core studies [...] The presence of external experts, however, did not guarantee success [...] Experts need more than knowledge of the content of changes in teaching practice [...] they also need to know how to make the content meaningful to teachers and manageable within the context of teaching practice.“

Dem fügt Lipowsky (2010, 52) hinzu, dass zwar die Professionalität der Fortbildner:innen von den Teilnehmenden oftmals als „entscheidende Determinante für die Wirksamkeit von Fortbildungen genannt“ wird, empirische Befunde zur Rolle der Lehrerfortbildner:innen bestehen allerdings kaum (siehe dazu Studien von Katschnig, Auferbauer, Prorok, Wanitschek

2020, Wanitschek et al. 2020, Katschnig et al. 2022 sowie Wanitschek et al. 2022). Auch Richter, Brunner und Richter (2021, 7ff) zeigen die Bedeutsamkeit der Fortbildner:innen für qualitativ hochwertige Fortbildungen auf. Bezugnehmend auf die Motivationssteigerung von Lehrpersonen in Zusammenhang mit der Wirksamkeit zeigt Siebert (2006, 91) auf, dass Fortbildner:innen die Teilnehmenden nicht motivieren können, denn was für die einen interessant erscheint, kann für andere langweilig wirken. Aber eine motivierende Lehre durch professionelle, qualitativ anspruchsvolle und vielfältige Lernumgebungen ist machbar.

Inhaltlich-didaktische Merkmale der Lehrer:innenfortbildungen

Praxisbezug

Praxisnahe und anwendungsorientierte Fortbildungen, die sich auf die Unterrichtspraxis der Lehrpersonen beziehen („close to the job“), werden als bedeutsames Merkmal vielversprechender Fortbildungen verstanden. Im Sinne von Erprobungsphasen sollen praktische Elemente eingebaut und *aktives Lernen von Lehrpersonen* ermöglicht werden. (vgl. Zehetmeier 2014, 161; Lipowsky, Rzejak 2020, 648; Katschnig, Wanitschek & Liebhart-Gundacker 2024, 101f)

Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen und das Erleben der eigenen Wirksamkeit

Die „Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen“ (Lipowsky, Rzejak 2021, 13) ermöglichen den Lehrer:innen ihr Handeln professionell weiterzuentwickeln und zu reflektieren und zählt für Lipowsky (2014, 518) damit zu einem äußerst bedeutenden Merkmal wirksamer Fortbildungen (vgl. auch Lipowsky, Rzejak 2020, 646; Rzejak, Lipowsky, Bleck 2020, 21; Lipowsky, Rzejak 2021; Katschnig, Wanitschek & Liebhart-Gundacker 2024, 102). Demgegenüber zeigt auch Leeb-Brandstetter (2018, 80) auf, dass die Lehrer:innenfortbildung neben dem Wissensaufbau und dem Austausch auch der Reflexion des eigenen Lernens und Verhaltens dient. Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) kann nach Lipowsky und Rzejak (2012, 7) „angenommen werden, dass sich Freiheitsspielräume in der Fortbildung positiv auf die Motivation und das Handeln der teilnehmenden Lehrpersonen in der Fortbildung auswirken dürften“. Lipowsky und Rzejak (2012, 8) weisen allerdings auf das Risiko der Überforderung von teilnehmenden Lehrpersonen durch zu hohe Anteile an Selbstbestimmung hin. Zudem wird den Lehrpersonen durch die Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen verstärkt die Möglichkeit geboten, ihre eigene Wirksamkeit zu erleben (vgl. Lipowsky, Rzejak 2012, 6; Lipowsky, Rzejak 2017, 384f). Nach Lipowsky und Rzejak (2012, 6) dürften Lehrpersonen

„vor allem dann motiviert und bereit sein, Fortbildungsinhalte vertieft zu verarbeiten und sich um einen Transfer in die Unterrichtspraxis zu bemühen, wenn sie zum einen erleben, dass sich ihr unterrichtliches Handeln verändern lässt und wenn sie zum anderen erkennen, dass sich mit diesen Veränderungen auch Veränderungen bei den Schülern einstellen“.

Lipowsky und Rzejak (2019, 26) heben die eigene Wirksamkeit von Lehrpersonen als besonders wesentlich für die Erweiterung der eigenen Sichtweisen hervor und sprechen in diesem Zusammenhang von Lehrpersonen erlebten „Aha-Effekten“.

Auf die Bedeutung des eigenen Wirksamkeitsempfinden deuten auch Timperley und Kolleg:innen (2007, 81) hin:

“It is reasonable to expect that new teaching practices will be reinforced when teachers observe that they are having a positive impact on student outcomes. Such reinforcement can only occur, however, when teachers have the assessment tools with which to see these changes in student outcomes, and when they have come to value them”.

Feedback und Coaching

Lipowsky und Rzejak (2020, 646) erläutern die Feedbackkultur (z. B. durch den Einsatz von Unterrichtsvideos) als wesentliches Merkmal vielversprechender Fortbildung. Feedback im Rahmen von Fortbildungen dient zum einen dazu, den teilnehmenden Lehrer:innen „Rückmeldungen zu ihrem unterrichtlichen Handeln“ zu geben und zum anderen dazu, die durch Fortbildung ausgelösten Veränderungen bewusst zu erkennen und zu reflektieren (Lipowsky, Rzejak 2012, 9).

Gelegenheit zur Vernetzung und zum Austausch mit Kolleg:innen

Der Austausch mit Kolleg:innen einer Schule als auch mit Kolleg:innen anderer Schulen stellt ein weiteres wichtiges Merkmal effektiver Fortbildungsmaßnahmen dar. Um diesen Austausch und die Zusammenarbeit zu ermöglichen, bedarf es unterschiedliche Bedingungen wie beispielsweise: ausreichend Zeit für Vernetzungsgespräche in Pausen, entsprechende didaktische und methodische Aufbereitungen für eine intensive Zusammenarbeit während der Veranstaltung und in weiterer Folge (zwischen den Terminen oder nach Abschluss der Veranstaltungen) eine Plattform zum Austausch (z. B. virtuell durch bestimmte Tools wie beispielsweise Moodle) oder die Ermöglichung einer professionellen Lerngemeinschaft (PLG). (vgl. Lipowsky 2014, 529; Lipowsky, Rzejak 2020, 648; Katschnig, Wanitschek & Liebhart-Gundacker 2024, 101f). Aus der Studie von Katschnig, Wanitschek, Liebhart-Gundacker, Bisanz & Ellmauer (2024) geht hervor, dass eine verstärkte Zusammenarbeit der

Teilnehmenden den Praxistransfer der erworbenen Inhalte in den Unterricht unterstützt ($p=.023$, $r=.273^{*27}$).

Inhalts- und domänenspezifische Konzeption und Relevanz sowie Blick auf Lernprozesse von Schüler:innen

Dieses Merkmal verdeutlicht, dass im Rahmen der Fortbildung ein bestimmtes Unterrichtsfach, eine Unterrichtseinheit, ein Unterrichtsthema oder ein Unterrichtsteilbereich im Fokus steht, wobei Lern- und Verstehensprozesse von Schüler:innen thematisiert werden (z. B. Analyse von fachbezogenen Gesprächen zwischen Schüler:innen, Identifikation von Lernschwierigkeiten, etc.) (vgl. Lipowsky 2010, 6). Nicht unberücksichtigt sei die inhaltliche Relevanz der Fortbildung für deren Wirksamkeit. Die Bedürfnisse der Lehrpersonen sollen in die Konzeption aufgenommen werden sowie in die Gestaltung der Fortbildung miteinfließen, damit die Teilnahme an Fortbildungen als bedeutend und relevant von Lehrpersonen aufgefasst wird (vgl. Lipowsky 2014, 518; Lipowsky, Rzejak 2020, 647)

Zusammenfassend finden sich in Tabelle 1 die genannten Merkmale vielversprechender Lehrer:innenfortbildung mit einer Auswahl an relevanten und aktuellen Quellen.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Merkmale vielversprechender Lehrer:innenfortbildung (eigene Darstellung)

Merkmale		Quellen
Strukturelle Merkmale	Fortbildungsdauer	z. B. Timperley et al. 2007, xxv, xxviii; Zehetmeier 2008, 184; Huber 2009, 183ff; Lipowsky 2009, 350f; Lipowsky 2010, 6; Lipowsky, Rzejak 2012, 5; Suckut 2012, 61; Lipowsky 2014, 518; Oelkers 2015, 8f; Darling-Hammond, Hyler, Gardner 2017, vi; Lipowsky, Rzejak 2017, 391f; Maritzen 2017, 40; Musil 2017, 68, 76; Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 154; Vigerske 2017, 19; Müller et al. 2019, 129; Lipowsky, Rzejak 2021, 13; 29
	Expertise von Fortbildner:innen	z. B. Lipowsky 2010, 52; Suckut 2012, 61; European Commission 2013, 8; Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 154f; Müller 2019, 157; Müller et al. 2019, 129; Katschnig et al. 2020, 517; Wanitschek et al. 2020, 752ff; Katschnig et al. 2021; Richter, Brunner und Richter 2021, 7ff; Lipowsky, Rzejak 2021, 13; 29; Stornig 2022; Katschnig, Wanitschek, Liebhart-Gundacker 2024, 102

²⁷ Die Abkürzung „p“ steht für den Signifikanzwert und gibt die Irrtumswahrscheinlichkeit an. Je höher die Irrtumswahrscheinlichkeit ist, desto zufälliger ist das Ergebnis entstanden (vgl. Planing 2022, 228). Die Abkürzung „r“ für Korrelationskoeffizient und gibt über die Stärke des jeweiligen Zusammenhangs Auskunft (vgl. Planing 2022, 93f). Ergebnisse mit einem Signifikanzwert von kleiner 0.5 werden mit einem Stern gekennzeichnet „* p<.05“, Ergebnisse mit einem Signifikanzwert von kleiner .01 werden mit zwei Sternen gekennzeichnet „** p<.01“, Ergebnisse mit einem Signifikanzwert von kleiner .001 werden mit drei Sternen angeführt „*** p<.001“

Inhaltlich- didaktische Merkmale	Praxisbezug	z. B. Huber 2009, 183ff; Zehetmeier 2010, 199; Suckut 2012, 61; Zehetmeier 2014, 161; Oelkers 2015, 9f; Musil 2017, 68; Lipowsky, Rzejak 2017, 390; Müller et al. 2019, 129; Lipowsky, Rzejak 2020, 648; Wanitschek et al. 2020, 751f; Lipowsky, Rzejak 2021, 13; 29; Stornig 2022; Katschnig, Wanitschek, Liebhart-Gundacker 2024, 102
	Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen und das Erleben der eigenen Wirksamkeit	z. B. Timperley et al. 2007, 81; Huber 2009, 183ff; Lipowsky 2010, 52; Musil 2017, 68; Lipowsky, Rzejak 2012, 6; Zehetmeier 2014, 161; Lipowsky, Rzejak 2017, 384f, 390; Müller et al. 2019, 122; Lipowsky, Rzejak 2019, 20, 26; Lipowsky, Rzejak 2020, 646; Rzejak, Lipowsky, Bleck 2020, 21; Lipowsky, Rzejak 2021, 13; 29
	Feedback & Coaching	z. B. Farmer, Gerretson und Lassak 2003, 343; Huber 2009, 183ff; Lipowsky 2009, 354f; Lipowsky 2010, 5ff; Zehetmeier 2010, 199; Lipowsky, Rzejak 2012, 9; Zehetmeier 2014, 161; Oelkers 2015, 9f; Darling-Hammond, Hyler, Gardner 2017, vi; Lipowsky, Rzejak 2017, 386f; Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 154; Leeb-Brandstetter 2018, 80; Müller et al. 2019, 129; Lipowsky, Rzejak 2019, 28ff; Lipowsky, Rzejak 2020, 646; Wanitschek et al. 2020, 749f; Lipowsky, Rzejak 2021, 13; 29
	Gelegenheit zur Vernetzung und zum Austausch mit Kolleg:innen	z. B. Timperley et al. 2007, xxx; Huber 2009, 183ff; Lipowsky 2009, 356; Zehetmeier 2010, 199; Musil 2017, 68; Lipowsky, Rzejak 2012, 10; Lipowsky 2014, 529; Zehetmeier 2014, 161; Darling-Hammond, Hyler, Gardner 2017, vi; Müller et al. 2019, 129; Lipowsky, Rzejak 2020, 648; Wanitschek et al. 2020, 749; Lipowsky, Rzejak 2021, 13; 29; Stornig 2022; Katschnig, Wanitschek, Liebhart-Gundacker 2024, 102
	Inhalts- und domänenspezifische Konzeption & Relevanz sowie Blick auf Lernprozesse von Schüler:innen	z. B. Huber 2009, 183ff; Lipowsky 2009, 352f; Lipowsky 2010, 6; Lipowsky 2014, 518; Oelkers 2015, 9f; Lipowsky, Rzejak 2017, 388; Darling-Hammond, Hyler, Gardner 2017, v; Müller et al. 2019, 129; Lipowsky, Rzejak 2020, 647; Wanitschek et al. 2020, 750; Lipowsky, Rzejak 2021, 13; 29; Stornig 2022

4.2.3 Modelle zur Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildung

Neben den Merkmalen von Lehrer:innenfortbildung sind, wie oben bereits erwähnt, zudem auch weitere Bedingungen wie Merkmale von Teilnehmer:innen sowie schulische Rahmenbedingungen (siehe dazu Kapitel 5) entscheidend für die Wirksamkeit von Fortbildungen (vgl. dazu Farmer, Gerretson und Lassak 2003, 331-334; Zehetmeier 2008, 77f; Schellenbach-Zell 2009, 211; Krainer, Posch 2010, 482f; Zehetmeier 2014, 160; Oelkers 2015, 16; Vigerske 2017, 113; Müller et al. 2019, 129).

Dahingehend bestehen viele Modelle, welche die Wirkung von Fortbildungen visualisieren. Eine Auflistung mit ausgewählten Modellen findet sich bei Zehetmeier (2014, 25-32) wieder. Im Folgenden werden zwei Modelle zur Wirksamkeit kurz beschrieben und miteinander in Relation gesetzt. Zum einen wird das erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell der Lehrer:innenfortbildung von Lipowsky (2010, 51) und zum anderen das IPROD-Model bzw. FOWI-Modell von Zehetmeier (2008, 183) skizziert. Diese Auswahl gründet darin, dass diese beiden Modelle die erwähnten drei Stränge – individuelle Determinanten von Lehrpersonen, Merkmale von Fortbildungen (inkl. Merkmale der Fortbildner:innen) sowie schulische Kontextbedingungen – aufgreifen.

Lipowskys (2010, 51; 2019, 145) Rahmenmodell veranschaulicht, welche Einflussfaktoren wesentlich sind, damit Fortbildungen als Unterstützungsinstrument für Lehrer:innen fungieren. Das Modell fokussiert, wie angeführt, drei wesentliche Aspekte, die miteinander verbunden sind. Diese beziehen sich auf Fortbildungsangebote mit deren strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmalen, wobei in der aktuellen Version (2019, 145) die Merkmale der Fortbildner:innen spezifischer und detaillierter aufgegriffen werden. Des Weiteren werden die Voraussetzungen und Erwartungen der teilnehmenden Lehrpersonen sowie die schulischen Kontextbedingungen vor und nach der besuchten Fortbildung hervorgehoben. Ziel ist ein sogenannter Transferprozess (die Anwendung des Gelernten im schulischen Unterricht), der schließlich im Fortbildungserfolg mündet (Ebenen von Lipowsky, siehe Kapitel 4.3). (vgl. ebd.) Mit diesem Modell soll nach Lipowsky (2010, 53) „die Komplexität des Forschungsfeldes“ verdeutlicht werden.

Einige Parallelen zu Lipowskys Modell zeigt jenes Modell von Zehetmeier (2008, 93f; 2014, 160, 2017, 198). Zehetmeier (2008, 183; 2014, 160, 2017, 198) hebt in seinem IPROD-Model (Impact of Professional Development Model) oder auch FOWI-Modell (Fortbildungs-Wirkungs-Modell) genannt ebenso vier wesentliche Elemente wie Lehrpersonen, Fortbildner:innen, Fortbildungsprogramm sowie den inner- und außerschulischen Kontext hervor. Im Unterschied zu Lipowsky (2010, 51) formuliert Zehetmeier (2008, 183) zwischen den Elementen und den Wirkungsebenen förderliche als auch hinderliche Faktoren, welche die Wirkung von Fortbildungsmaßnahmen prägen. Lipowsky (2010, 51) konzentriert sich hingegen lediglich auf förderliche Merkmale. Ein weiterer Unterschied ist bei den Wirkungsebenen zu erkennen. Zehetmeier (2008, 183) erweitert Lipowskys Ebenen (Einstellung, Wissen, Praxis der Lehrpersonen, Schüler:innenleistungen und Schule) um zwei weitere Ebenen nämlich Einstellungen der Schüler:innen und Öffentlichkeit (siehe Abbildung 12).

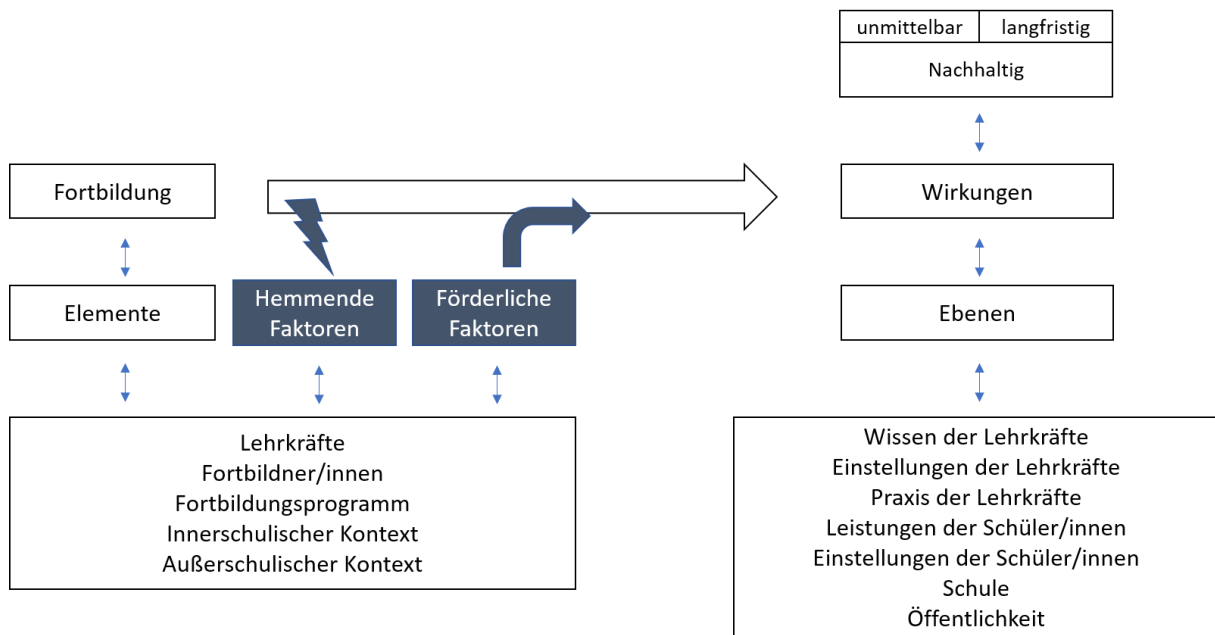


Abbildung 12: FOWI-Modell nach Zehetmeier (2008, 183)

Eine präzisere Besprechung der Modelle erfolgt an dieser Stelle nicht, da dies nicht den zu erforschenden Gegenstand skizziert. Dennoch soll mithilfe der Modelle aufgezeigt werden, dass die Erforschung der Perspektive von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer

- Einschätzungen und Reaktionen auf die Fortbildungsangebote (strukturelle sowie inhaltlich-didaktische Merkmale),
- deren individuellen Merkmalen (persönliche Merkmale, soziodemografische und berufsbezogene Merkmale und soziale Ressourcen bzgl. Teilnahme und Nicht-Teilnahme) und
- ihrer wahrgenommenen schulischen Rahmenbedingungen (schulische Anforderungen, Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium),

die eine Teilnahme oder eine Nicht-Teilnahme bedingen und daher bedeutsame Elemente für den Transferprozess und folglich für den Fortbildungserfolg darstellen. Was folgend dazu veranlasst, den Blick nun auf die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen – der Fokus dieser Forschungsarbeit – zu richten.

5 Teilnahmebarrieren in der Lehrer:innenfortbildung

Nicht alle Lehrer:innen profitieren im gleichen Maße von Fortbildungsveranstaltungen (vgl. Lipowsky, Rzejak 2012, 11; 2017, 384ff; 2021, 19), was Lehrpersonen unter anderem dazu veranlasst, nicht an Fortbildungen teilzunehmen. Um die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen verstärkt in den Mittelpunkt dieses Forschungsfeldes zu stellen, widmet sich dieses Dissertationsprojekt der Erforschung von Teilnahmebarrieren, sowohl aus Sicht von teilnehmenden als auch von nicht-teilnehmenden Lehrpersonen. Diese perspektivische Konzeption, die als Forschungslücke im Feld der Lehrer:innenfortbildung zu verstehen ist (vgl. Richter, Richter, Marx 2018, 1023; Richter 2020, 44), soll ein präzises Bild von Teilnahmebarrieren bei Fortbildungen aufzeigen. Darüber hinaus werden im Zuge dieser Arbeit nicht nur jene Barrieren erforscht, die eine Teilnahme von Lehrpersonen an Fortbildungen hindern, sondern auch jene Barrieren, die eine aktive Teilnahme während der Fortbildung erschweren, werden empirisch ermittelt. Denn auch jene Hindernisse der aktiven Teilnahme bei Lehrer:innenfortbildungen können im deutschsprachigen Raum als Forschungsdesiderat bezeichnet werden.

Im folgenden Kapitel wird daher die Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen erläutert. Zunächst wird einleitend auf den Begriff Teilnahmebarriere eingegangen, um im Folgenden Determinanten der Nicht-Teilnahme sowie Befunde zu möglichen Gründen für die Nicht-Teilnahme präzise zu skizzieren. Darauf aufbauend sollen schließlich Typologien von Nicht-Teilnehmer:innen an Fortbildungen dargestellt werden.

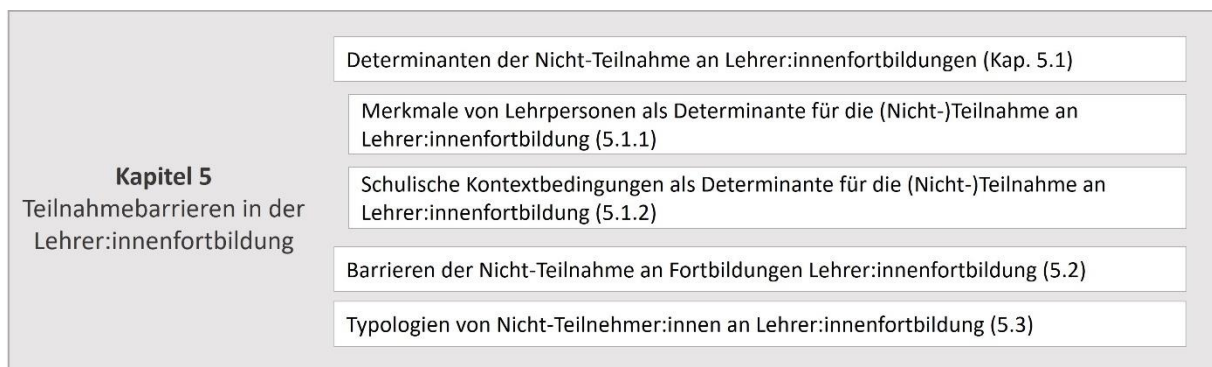


Abbildung 13: Teilnahmebarrieren in der Lehrer:innenfortbildung

Trotz der bestehenden Fortbildungsverpflichtung für Lehrpersonen (siehe Kapitel 2.2) zeigen die Forschungsbefunde (Hoffmann, Richter 2016, 491; Richter, Richter, Marx 2018, 1034ff; Schmich, Lindemann, Gurtner-Reinthal 2019, 43), dass nicht alle Lehrpersonen von diesem Unterstützungsinstrument Gebrauch machen.

Schmidt (2010, 664) bezeichnet jene Ursachen einer begründeten Nicht-Teilnahme als Bildungsbarrieren. Darunter definiert er Faktoren, „die trotz einer generellen Bereitschaft zur Bildungspartizipation Personen in der konkreten Situation von deren Realisierung abhalten“ (ebd.). Auch Holzer (2004, 144) versteht unter dem Begriff Barriere jene Aspekte, welche eine Teilnahme verhindern, wobei sie weitere Begrifflichkeiten wie Hemmnisse und Hinderungsgründe synonym zu Barriere verwendet. Im angloamerikanischen Raum hingegen wird der Begriff „deterrent“ verwendet, der nach Scanlan (1986, 2) extrinsische sowie intrinsische Faktoren miteinschließt. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden diese drei Definitionen aufgegriffen, wobei die Barrieren (im Folgenden auch Teilnahmebarrieren) sowohl objektive als auch subjektiv wahrgenommene Gründe für eine Nicht-Teilnahme bilden.

Bevor auf die Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen eingegangen wird, bedarf es zuvor der Erläuterung jener Aspekte, die eine Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Fortbildungen beeinflussen. Diese sollen daher im Folgenden thematisiert werden.

5.1 Determinanten der Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen

Nach Lipowsky und Rzejak (2019, 17; 2021, 18ff) sowie Zehetmeier (2008, 183; 2017, 189) bedingen Merkmale des Fortbildungsangebotes (strukturelle und inhaltlich-didaktische Merkmale, siehe Kapitel 4.2.2) neben Voraussetzungen der Lehrpersonen und des schulischen Kontextes den Transferprozess bzw. den Fortbildungserfolg. Doch bevor dies gelingen kann, ist eine Teilnahme an Fortbildungen unabdingbar. Die Nutzungsforschung (Krainer, Posch 2010, 482f; Richter, Kuhl et al. 2013, 376; Rzejak et al. 2014, 154f; Hoffmann, Richter 2016, 489ff; Andreitz 2018, 136; Richter, Richter, Marx 2018, 1034; Richter 2020, 46ff; Richter, Richter 2020, 349f) zeigt, dass die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme von verschiedenen Bedingungen abhängig ist. Diese können in Anlehnung an Lipowsky und Rzejak (2021, 20) sowie Zehetmeier (2008, 183) in drei Stränge geteilt werden: Merkmale der Lehrpersonen, schulische Rahmenbedingungen und Merkmale des Fortbildungsangebotes. Letzteres wurde bereits in Kapitel 4.2.2 aufgegriffen, weshalb nachfolgend lehrpersonenspezifische sowie schulkontextspezifische Merkmale skizziert werden. Ob sich jene Befunde der Nutzungsforschung hinsichtlich der verschiedenen Voraussetzungen belegen bzw. verwerfen lassen, soll im Rahmen dieser Forschungsarbeit (siehe Kapitel 8) geklärt werden.

5.1.1 Merkmale von Lehrpersonen als Determinante für die (Nicht-)Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen

Nicht unberücksichtigt sei, dass die Teilnahmemotivation nicht nur von der eigenen Motivation im Sinne eines selbstbestimmten Lernzuwachses abhängig ist, wie in Kapitel 4 erläutert. Denn es lassen sich basierend auf den Ergebnissen der Forschungen zur Fortbildungsmotivation (z. B. Krainer, Posch 2010, 482f; Richter, Kuhl et al. 2013, 376ff; Hoffmann, Richter 2016, 489ff; Richter 2016, 251f; Richter, Richter, Marx 2018, 1034ff; Richter, Richter 2020, 349ff) verschiedenartige Merkmale von Lehrpersonen feststellen, welche die Teilnahmemotivation an Fortbildungen bedingen. Diese werden von der Autorin in vier Bereiche gegliedert: (1) persönliche Merkmale, (2) soziodemografische Merkmale, (3) berufsbezogene Merkmale und (4) soziale Ressourcen (siehe Abbildung 14).

Die *persönlichen Merkmale* beziehen sich auf Einstellungen, Haltungen²⁸, Interessen und Überzeugungen von Lehrpersonen zur Lehrer:innenfortbildung (vgl. Krainer, Posch 2018, 483; Leeb-Brandstetter 2018, 79f; Ryan, Deci 2020, 2f; Lipowsky, Rzejak 2021, 20; siehe 4.1.2 und 4.1.3). Richter, Engelbert et al. (2013, 201f) zeigen auf, dass Lehrpersonen mit niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen häufig weniger Fortbildungen besuchen als jene mit hohen.

Soziodemografische Merkmale meinen hierbei z. B. Geschlecht, Alter, Dienstalter und regionale Strukturen. Deskriptive Befunde zeigen, dass dienstältere Lehrpersonen eher seltener an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen als dienstjüngere Lehrer:innen (vgl. Nitsche et al. 2013, 99ff). Auch inferenzstatistische Analysen von Richter et al. (2010, 10), Bachmaier (2011, 174), Richter et al. (2011, 120f) sowie von Richter, Richter und Marx (2018, 1034) bestätigen diese Ergebnisse. Richter und Richter (2020, 349) beschreiben das Verhältnis zwischen den Dienstjahren als umgekehrte U-Form, da sich insbesondere „zur Mitte der beruflichen Karriere“ ein Anstieg verzeichnen lässt. Erklärungen dafür, weshalb nicht bereits bei Dienstantritt ein sehr großer Anteil an Fortbildungsteilnahmen festzustellen ist, könnte durch die zeitliche Nähe des Studienabschlusses begründet werden. Demgegenüber könnte der langfristige Nutzen von Fortbildungen für ältere Lehrpersonen, die kurz vor ihrer Pensionierung stehen, in Frage gestellt werden (vgl. Richter 2020, 47). Die empirischen Ergebnisse zu dem Merkmal Geschlecht in Zusammenhang mit einer Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme können als heterogen beschrieben werden, wobei überwiegend kaum Unterschiede festgestellt wurden (vgl. Richter 2016, 251). Der Studie von Richter, Richter und Marx (2018, 1034) zufolge, zählen Männer häufiger zur Gruppe der Nicht-Teilnehmer als Frauen. Befunde zur (Nicht-)Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen im Sinne einer

²⁸ Hierbei erfolgt eine begriffliche Anlehnung an die Habitus Theorie nach Bourdieu (siehe dazu Lenger, Schneickert, Schumacher 2013) sowie an den Lehrer:innenhabitus bei Helsper (2019), der sich explizit auf das Berufsfeld der Lehrpersonen bezieht.

Dreiteilung des Geschlechtes (weiblich, männlich und anderes/divers) konnten bisher keine gesichtet werden. Auch hinsichtlich des Wohnortes konnten in Deutschland Unterschiede ermittelt werden. Demnach nehmen Lehrpersonen aus den westlichen Bundesländern häufiger nicht an Fortbildungsveranstaltungen teil als jene aus den östlichen Bundesländern (vgl. Richter et al. 2010, 10; Richter, Richter, Marx 2018, 1034). Richter, Engelbert et al. (2013, 196) identifizieren als Begründung dafür zum einen die Verpflichtung zur Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit und zum anderen das umfangreiche Unterstützungssystem der östlichen deutschen Bundesländer als Indikator für die ermittelten Unterschiede. Ein Blick auf den Raum Österreich zeigt, dass derartige bundeslandspezifische Erforschungen noch ausstehen.

Die *berufsbezogenen Merkmale* beschreiben die formale Qualifikation sowie die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen. Den Ergebnissen von Hoffmann und Richter (2016, 493) zufolge, bestehen signifikante Unterschiede bei fachfremden Lehrpersonen und Lehrpersonen mit der entsprechenden Lehrbefähigung hinsichtlich der Fortbildungsteilnahme nach unterschiedlichen Themen (die Studie bezieht sich auf die Fächer Deutsch und Englisch der Sekundarstufe I). Demzufolge besuchen fachfremde Lehrpersonen häufiger keine fachlichen oder fachdidaktischen Fortbildungsveranstaltungen gegenüber Lehrpersonen, die im unterrichtenden Fach ein Lehramtsstudium absolviert haben (vgl. ebd.). Richter (2016, 251f) betrachtet diese Entwicklung als problematisch und besorgniserregend, da er annimmt, dass fachfremde Lehrpersonen ohne Ausbildung im jeweiligen Fach und ohne zusätzliche Unterstützung in Form von Fortbildungen möglicherweise schlechteren Unterricht gestalten. Darüber hinaus wird die Schulart, in der die Lehrpersonen unterrichten, als entscheidende Determinante für das Fortbildungsverhalten eingestuft. Während Hoffmann und Richter (2016, 490), Richter et al. (2010, 9) und Richter, Kuhl et al. (2013, 376) zwar im Sekundarstufenbereich I kaum Unterschiede zwischen den Schularten hinsichtlich des Fortbildungsverhaltens von Lehrpersonen ermitteln konnten, zeigen Müller et al. (2019, 112) für Österreich auf, dass insbesondere Lehrpersonen von Volksschulen und humanberuflichen Schulen häufiger Fortbildungen besuchen als Lehrpersonen der anderen Schultypen. Indessen bedarf es der Berücksichtigung der strukturellen Bedingung – der Fortbildungsverpflichtung. Welche Lehrpersonengruppen zur quantifizierten Fortbildung verpflichtend sind, wurde bereits in Kapitel 2.2 präzise erläutert. Unter Berücksichtigung der seit langem bestehenden 15-stündigen jährlichen Fortbildungsverpflichtung für Volksschullehrpersonen überrascht es kaum, dass diese häufig an formalen Unterstützungsveranstaltungen teilnehmen.

Schließlich sollen auch die *sozialen Ressourcen* der Lehrpersonen in Hinblick auf eine Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Fortbildungen berücksichtigt werden. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Unterstützung bei der Betreuung von Kindern sowie bei Betreuungs- und Pflegearbeiten. Diese Determinante wird im empirischen Kontext kaum näher erforscht.

Die folgende Abbildung 14 veranschaulicht die Merkmale von Lehrpersonen, die unter anderem eine (Nicht-)Teilnahme bedingen könnten.

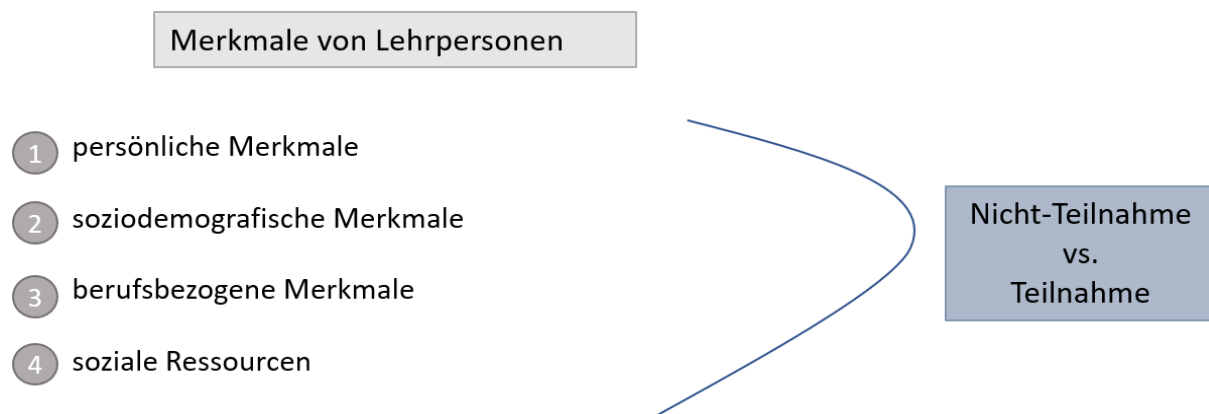


Abbildung 14: Merkmale von Lehrpersonen als Determinante für die (Nicht-)Teilnahme an Fortbildungen (eigene Darstellung)

5.1.2 Schulische Kontextbedingungen als Determinante für die (Nicht-) Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen

Die Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme wird nicht nur von strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmalen der Fortbildungsangebote sowie von lehrpersonenspezifischen Merkmalen bedingt, sondern auch durch schulkontextspezifische Merkmale (vgl. Richter, Richter 2020, 349). Diese Merkmale lassen sich in vier Bereiche zusammenfassen: Unterstützung durch die Schulleitung, Unterstützung durch Kolleg:innen, aktuelle schulische Herausforderungen sowie Wertschätzung von Fortbildung an der Schule (siehe Abbildung 15). Eine äußerst wesentliche Rolle bei der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme von Lehrpersonen an Fortbildungen spielt die *Unterstützung der Schulleiter:innen* (vgl. Müller et al. 2019, 107; Feichter, Friedwagner-Evers 2021, 56; Lipowsky, Rzejak 2021, 47, 56; Liebhart-Gundacker, Wanitschek, Katschnig 2022, 7). Schulleiter:innen müssen zum einen der Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung zustimmen (siehe Kapitel 2.6), was bereits zur Unterstützung zählt. Zum anderen sind diese als „Keyplayer“ (Müller et al. 2019, 107) bezeichneten Personen für organisatorische Strukturen wie die Unterrichtsfreistellung und Zeitressourcen der Lehrpersonen (insbesondere bei längerfristigen Fortbildungsveranstaltungen) zuständig. Folgend ist auch die Unterstützung am Schulstandort für die Umsetzung des Gelernten in den Unterricht nicht zu vergessen (vgl. Müller et al. 2019, 107; Lipowsky, Rzejak 2021, 47). Nach Watson und Manning (2008, 705f) führt eine erhöhte Unterstützung durch die Schulleitung zu einer erfolgreicher Professionalisierung von Lehrpersonen.

Neben der Schulleitung trägt auch die *Unterstützung der Kolleg:innen* an der Schule entscheidend zum Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen bei. Diese Unterstützung bezieht

sich beispielsweise auf Lehrpersonen, die als Multiplikator:innen fungieren und ihre erworbenen Inputs, ihr Wissen, Materialien und Unterlagen sowie Informationen über zukünftige Veranstaltungen an die Kolleg:innen weitergeben. (vgl. Liebhart-Gundacker, Wanitschek, Katschnig 2022, 7)

Ein nicht zu unterschätzender Aspekt bezieht sich auf *aktuelle schulische Herausforderungen*. Dahingehend können zum Beispiel die Heterogenität in den Klassen, neue Lehr- und Lernmethoden, Distance-Learning durch die Covid-19-Pandemie, Bildungsstandards, etc. genannt werden, die unter anderem die (Nicht-)Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen bedingen. Allerdings konnten dazu keine empirischen Ergebnisse in Zusammenhang mit dem Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen ausfindig gemacht werden.

Eine weiteres Merkmal stellt die *Wertschätzung gegenüber Fortbildungsangeboten* dar. Nach den Befunden von Richter et al. (2010, 10) nehmen Lehrpersonen häufiger an Fortbildungen teil, wenn Fortbildung eine hohe Wertschätzung an der Schule erfährt. Diesem Befund zufolge wird bestätigt, „dass der wahrgenommene Wert von Fortbildungen [...] mit der individuellen Teilnahmeaktivität zusammenhängt“ (ebd., 12). Diese Wertschätzung gegenüber Fortbildungen wird zweifelsohne durch die Haltung, die Einstellung, das Interesse und das Engagement der Schulleitung geprägt (vgl. Feichter, Friedwagner-Evers 2021, 56; zusammenfassend siehe Brauckmann, Braun 2020).

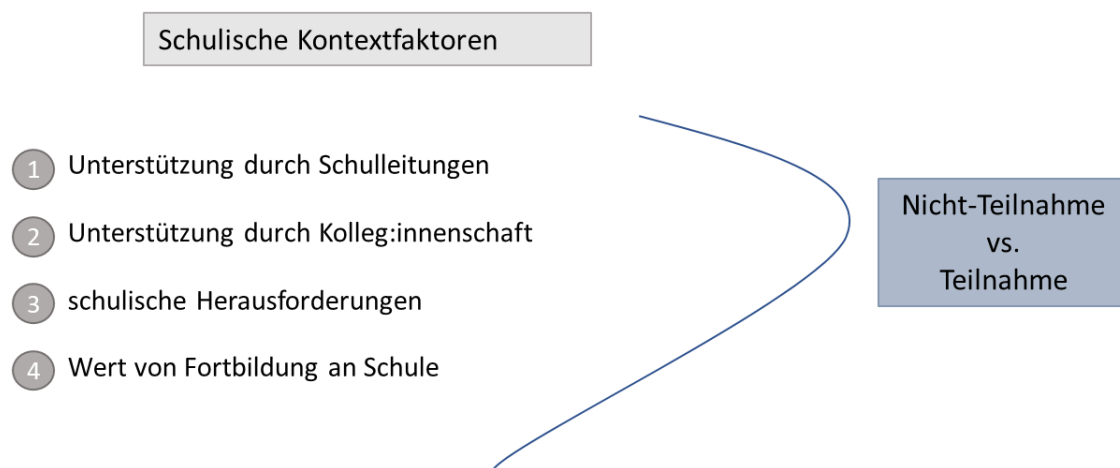


Abbildung 15: Schulische Kontextfaktoren als Determinante für die (Nicht-)Teilnahme an Fortbildungen (eigene Darstellung)

Schlussfolgernd kann erläutert werden, dass die drei Faktoren wie Merkmale von Lehrpersonen, schulische Kontextfaktoren sowie Merkmale des Fortbildungsangebotes eine Nicht-Teilnahme oder eine Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen bedingen können (siehe Abbildung 16).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich hier nicht um festverankerte Merkmale handelt, sondern sich diese verändern bzw. weiterentwickeln können (vgl. dazu Zehetmeier 2017, 96). Aufbauend auf diese differentiellen Determinanten sollen nun im Folgenden Teilnahmebarrieren dargestellt werden, um ein Bild zu erhalten, aus welchen Beweggründen Lehrpersonen nicht an Fortbildungen teilnehmen.

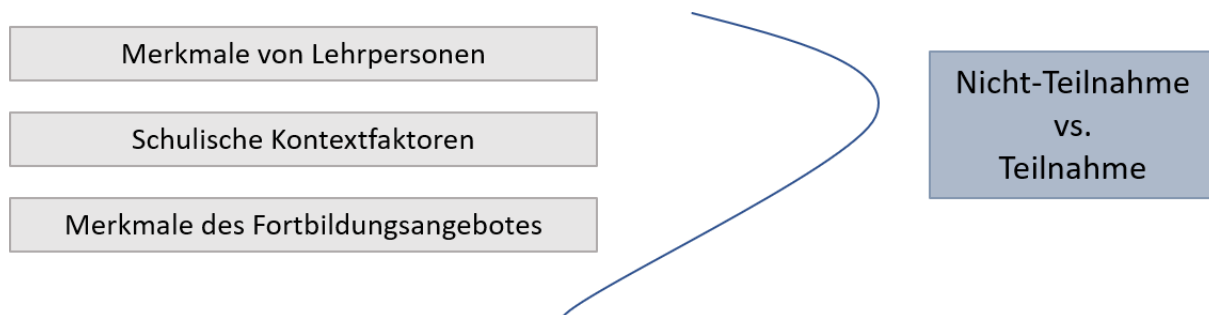


Abbildung 16: Einflussfaktoren der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme an Fortbildungen (eigene Darstellung)

5.2 Barrieren der Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen

Einen bedeutenden Beitrag zur Erforschung von Teilnahmebarrieren leisteten Scanlan und Darkenwald (1984, 156ff). Sie entwickelten die elaborierte „Deterrents to Participation Scale“ (DPS), die aus 40 Items besteht. Mithilfe dieses konzipierten Erhebungsinstrumentes erforschten sie Teilnahmebarrieren von Fortbildungen im Gesundheitswesen. Durch das Verfahren der Faktorenanalyse konnte eine Reduzierung auf sechs Faktoren (deterrent factors) gelingen: Disengagement (fehlendes Interesse), lack of quality (Qualität des Angebots), family constraints (familiäre Pflichten), cost (direkte und indirekte Kosten), lack of benefit (fehlender Nutzen) und work constraints (berufliche Einschränkungen). Insbesondere das Disengagement und die Kosten wurden als bedeutende Teilnahmebarrieren identifiziert. (vgl. ebd.) Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass es sich dabei um Personen im Gesundheitswesen handelt, weshalb die Ergebnisse nicht auf Lehrpersonen übertragbar sind, da diese durch die Teilnahme an Fortbildungen weder einen Karriereaufstieg noch finanzielle Vorteile erreichen können.

Vereinzelt bestehen empirische Befunde zu Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen, wobei diese gegenüber anderen Berufsgruppen bisher nur in Ansätzen erforscht wurden. Erste quantitative Studien aus Deutschland zeigen auf, dass insbesondere berufliche Anforderungen bzw. Belastungen sowie die Qualität des Fortbildungsangebotes Hinderungsgründe für eine Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen darstellen (vgl. Beck, Ullrich 1996; Daus et al. 2004; Pietzner, Scheuer, Daus 2004; Bachmaier 2008; Richter, Kuhl et al. 2013; Richter, Richter, Marx 2018). Für den Raum Österreich lassen

sich bisher lediglich fünf quantitative Studien ausfindig machen, die sich unter anderem mit Teilnahmebarrieren an Lehrer:innenfortbildungen beschäftigen, nämlich jene von Wachter 2013, Söllinger 2018, Schmich, Lindemann und Gurtner-Reinthal 2019 (TALIS), Vollmer 2023 sowie von Kemethofer und Weber 2024. Demgegenüber bestehen zwei qualitative Studien von Zehetmeier (2008, 2011) und von Jelinek (2021). Eine präzisere Skizzierung dieser Studien wird in Kapitel 6 vorgenommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass folgende Barrieren eine Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen beeinflussen (vgl. Daus et al. 2004, 81; OECD 2009, 72, 2014, 111f; Richter, Kuhl et al. 2013, 380; Wachter 2013, 103; Richter, Richter, Marx 2018, 1030f; Söllinger 2018, 74f, etc.):

- Qualitätsmangel des Fortbildungsangebotes
- fehlender Nutzen und Relevanz für die eigene Unterrichtspraxis
- kein passendes Fortbildungsangebot
- Konflikt mit schulischen Aufgaben
- Disengagement (fehlendes Interesse)
- Entfernung zum Veranstaltungsort
- familiäre Verpflichtungen

Die Studien deuten darauf hin, dass Teilnahmebarrieren insbesondere der externalen und institutionellen Ebene und eher selten der internalen bzw. persönlichen Ebene zuzuordnen sind. Eine Zuteilung der Teilnahmebarrieren zu diesen drei Ebenen sieht in Anlehnung an Richter, Richter und Marx (2018, 1028), die sich auf Cross (1979) beziehen, folgend aus:

Tabelle 2: Teilnahmebarrieren nach Ebenen in Anlehnung an Richter, Richter und Marx (2018, 1028) (eigene Darstellung)

Art der Barriere	Teilnahmebarriere
internale Ebene	fehlendes Interesse, Erfahrung, fehlender Nutzen,...
externale Ebene	Zeit, Entfernung, familiäre Verpflichtungen,...
institutionelle Ebene	Qualitätsmangel, kein passendes Fortbildungsangebot,...

Wie erkennbar ist, lassen sich Affinitäten bzw. sogar Interdependenzen zu den zuvor dargestellten Determinanten der (Nicht-)Teilnahme feststellen (siehe Abbildungen 14 und 15 sowie Ausführungen bei 4.2.2. und 4.2.3).

Erkenntnisse zu Hindernissen der aktiven Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen konnten im Zuge der Literaturrecherche bis auf eine Ausnahme nicht gesichtet werden. Lediglich Wachter (2013, 99) berücksichtigt diesen Aspekt

in ihrer Studie im Bundesland Steiermark. Ihren Ergebnissen zufolge sind die Zeitstruktur sowie die Lehrerfortbildner:innen immer wieder bzw. schon öfters Gründe gewesen, weshalb eine aktive Beteiligung der Lehrpersonen nicht möglich war.

Nach Oelkers (2015, 13) sei die Reduzierung der Hindernisse unerlässlich, um die Chancennutzung zu verbessern. Richter und Richter (2020, 346) zeigen allerdings auf, dass die Lehrer:innenfortbildung einerseits kaum Anreize für die Teilnahme von Lehrpersonen bietet und andererseits keine beruflichen Nachteile als Folge einer Nicht-Teilnahme entstehen. Dahingehend scheint die Reduzierung der Teilnahmebarrieren eine große Herausforderung für die Stakeholder, insbesondere für die Fortbildungsanbieter:innen, zu sein. Nachbaur (2018, 86) sieht es, wie erwähnt, als unerlässlich, dass sich die Lehrer:innenfortbildung stets an den Anforderungen der Lehrpersonen sowie der Schule orientieren muss und empirische Befunde aus der Bildungsforschung miteinfließen und reflektiert werden müssen. Diese Befunde stützen sich allerdings meist auf Selbstberichte von Teilnehmenden und werden daher als einseitig identifiziert. Um ein ganzheitliches Bild von Teilnahmebarrieren zu erhalten, ist es unerlässlich auch die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden einzubeziehen (vgl. dazu Müller et al. 2019, 123). Im Folgenden sollen daher Typologien von Nicht-Teilnehmer:innen betrachtet werden.

5.3 Typologien von Nicht-Teilnehmer:innen an Lehrer:innenfortbildungen

„Wer teilnimmt, ist motiviert, und wer nicht teilnimmt, ist nicht motiviert“ – diese Annahme kann nach Siebert (2006, 9) falsifiziert werden, da es sich um ein viel komplexeres Geschehen handelt. Seinen Annahmen zufolge können Menschen motiviert sein, an Fortbildungen teilzunehmen, nehmen allerdings nicht teil sowie Menschen, die an Fortbildungen teilnehmen, aber nicht motiviert sind (vgl. ebd.).

Zu dieser Erkenntnis gelangten bereits auch Mok und Kwon (1999, 506), indem sie aufzeigen, dass von der Motivation der Teilnehmenden nicht auf die Motivation der Nicht-Teilnehmenden zu schließen ist, zumal jede Handlung, einschließlich die Nicht-Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung, eigens motiviert ist.

Im Folgenden sollen daher diese und weitere Typen von Teilnehmer:innen und Nicht-Teilnehmer:innen betrachtet werden. Eine Einteilung in Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende erscheint für die vorliegende Forschungsarbeit als äußerst bedeutend, da in Bezugnahme auf die dritte Forschungsfrage (siehe Kapitel 1.4) erforscht werden soll, inwiefern sich Nicht-Teilnehmende von Teilnehmenden entlang bestimmter Faktoren bzw. Merkmale unterscheiden lassen. Diese Einteilung bzw. Unterscheidung soll allerdings keinesfalls im Sinne der Etikettierungstheorie nach Becker (1973) als Norm oder Abweichung bezeichnet

werden (siehe Kapitel 1.2). Die Ergebnisse dienen lediglich dazu, um die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden besser zu erforschen sowie sie in den Mittelpunkt zu stellen und um sie folgend besser adressieren und für Fortbildungen motivieren zu können. Dafür soll im Weiteren zum einen die Typologie von Erler und Fischer (2012) herangezogen werden, da diese Einteilung insbesondere die Nicht-Teilnehmenden fokussiert. Zum anderen wird die Typologie von Zehetmeier (2017) aufgegriffen, die sich explizit auf Lehrpersonen bei Fortbildungen bezieht.

Typologie nach Erler und Fischer (2012)

Erler und Fischer (2012, 9) entwickelten in Folge ihrer quantitativen Studie (Datensätze des Adult Education Survey 2007²⁹) zu Einstellungen, Interessen und zu Gründen der Teilnahme und Nicht-Teilnahme eine Einordnung des Weiterbildungsverhaltens³⁰ in vier Typen.

Dabei unterscheiden sie zunächst zwischen Teilnehmer:innen (die im vergangenen Jahr an Weiterbildungen teilgenommen haben) und Nicht-Teilnehmer:innen (die im vergangenen Jahr keine Weiterbildungen besucht haben) (vgl. ebd.).

Des Weiteren werden die Teilnehmenden in zwei Typen unterteilt, wobei jene Teilnehmende, die zur Weiterbildung geschickt wurden, als nichtmotiviert eingestuft werden, und die anderen Teilnehmenden werden als motiviert eingeordnet. Eine ähnliche Unterteilung erfolgt bei der Gruppe der Nicht-Teilnehmenden. Jene Nicht-Teilnehmende, die im vergangenen Jahr das Vorhaben hatten, eine Weiterbildung zu besuchen, bezeichnen sie als motiviert. Die anderen Nicht-Teilnehmenden werden als nichtmotiviert gewertet. (vgl. ebd., 8)

Erler und Fischer (2012, 8) definieren den Begriff Motivation als „grundsätzliche Intention an Weiter-/Erwachsenenbildung teilzunehmen, einstweilen ohne Berücksichtigung dessen, ob diese Absicht letztlich umgesetzt werden kann oder nicht“.

Folglich differenzieren Erler und Fischer (2012, 9) zwischen folgenden vier Typen:

- motivierte Teilnehmer:innen,
- nichtmotivierte Teilnehmer:innen,
- motivierte Nicht-Teilnehmer:innen und
- nichtmotivierte Nicht-Teilnehmer:innen

²⁹ „Der Adult Education Survey (AES) ist Teil der Statistik der Europäischen Union (EU) zu lebenslangem Lernen. Er umfasst Daten aus 29 Ländern der EU, EFTA und Kandidatenländern. Berücksichtigt wird dabei die Teilnahme an formalen, nonformalen und informellen Lernprozessen. Für Österreich sind Daten von 4.675 Personen zwischen 25 und 64 Jahren verfügbar“ (Erler, Fischer 2012, 8).

³⁰ Obwohl hier das Weiterbildungsverhalten genannt wird, kann die Einordnung auch für die Fortbildung angewendet werden.

Erler und Fischer (2012, 9) zufolge nehmen motivierte Teilnehmer:innen von sich aus an Weiterbildungen teil. Nichtmotivierte Teilnehmer:innen hingegen haben kein Interesse an Veranstaltungen zu besuchen, nehmen aber teil, weil sie geschickt werden (z. B. durch den/die Arbeitgeber:in). Motivierte Nicht-Teilnehmer:innen haben Interesse an der Teilnahme einer Weiterbildung, nehmen allerdings nicht teil, beispielsweise aufgrund von Absage oder Überbuchung der Veranstaltung. Nichtmotivierte Nicht-Teilnehmer:innen sehen keinen Nutzen bzw. Relevanz in Weiterbildungen und haben daher kein Interesse an einer Teilnahme, weshalb sie keine Weiterbildungsveranstaltungen besuchen. (vgl. ebd.)

Die nachstehende Abbildung 17 verdeutlicht das „Grundmodell der Einteilung der Variablen nach den vier Typen“ (Erler, Fischer 2012, 9). Dabei bilden die y-Achse die Motivation der Befragten und die x-Achse die Verteilung hinsichtlich der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme ab. Die Hauptachsen (wo sich die y-Achse durch die x-Achse zieht und umgekehrt) demonstrieren die 45 Prozent der motivierten Personen (y-Achse) bzw. 42,2 Prozent der Teilnehmenden (x-Achse). (vgl. ebd.)

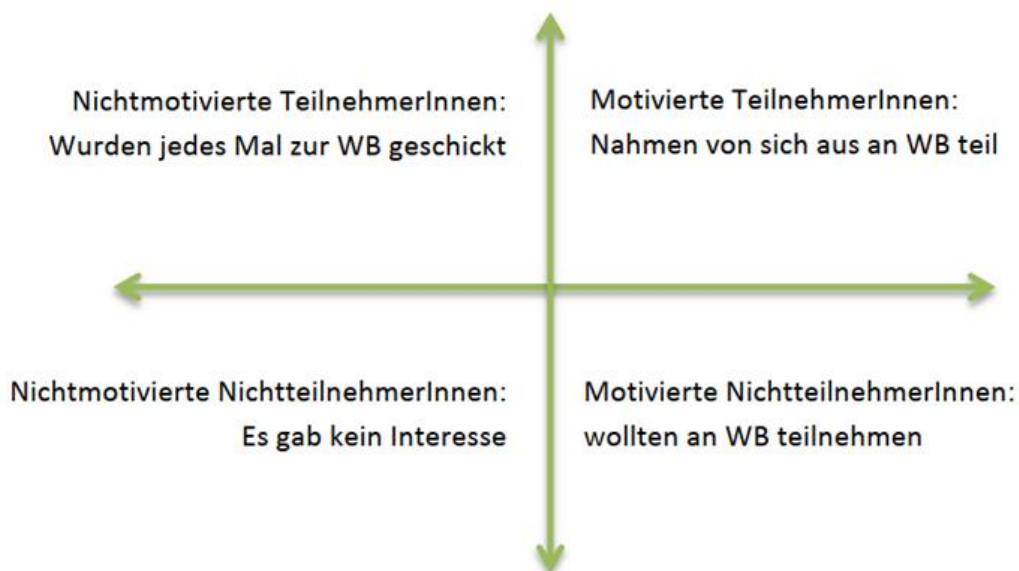


Abbildung 17: Typologie nach Erler und Fischer (2012, 9)

Ihren Berechnungen zufolge kann die Hälfte (49,4 %) der befragten Personen der Gruppe der nichtmotivierten Nicht-Teilnehmer:innen und 36,7 Prozent den motivierten Teilnehmer:innen zugeordnet werden. Nichtmotivierte Teilnehmer:innen (5,6 %) und motivierte Nicht-Teilnehmer:innen (8,4 %) sind nur in einem geringen Ausmaß vertreten. (vgl. ebd., 9)

Die Ergebnisse zwischen den Gruppen entlang unterschiedlicher Faktoren werden an dieser Stelle nicht näher erläutert, da sie sich zum einen lediglich auf das Weiterbildungsverhalten (Fortbildung vs. Weiterbildung siehe Kapitel 2.1) und zum anderen auf viele verschiedene

Berufsgruppen beziehen. Dennoch zeigen Erler und Fischer (2012, 156) auf, dass weitere Forschungen, die sich mit der Gruppe der Nicht-Teilnehmer:innen von Fort- und Weiterbildungen bezüglich Vorstellungen und Wünschen befassen, äußerst bedeutend und sinnvoll wären. Folgend erachten sie es auch als wesentlich, Barrieren, welche die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen erschweren bzw. nicht möglich machen, zu erforschen (vgl. ebd.).

Typologie nach Zehetmeier (2017)

Eine weitere Typologie stellt jene von Zehetmeier (2017, 91) dar, der sich auf Joyce und McKibbin (1982) sowie Brandell (2007) bezieht. Demzufolge kristallisieren sich vier verschiedene Typen von Lehrpersonen hinsichtlich der Teilnahmemotivation an Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen heraus:

- „Omnivores: Lehrkräfte, welche stets auf der Suche nach Innovationen, Fortbildungen und Lerngelegenheiten sind und dabei auch selbst Initiativen starten oder Fortbildungen entwickeln und anbieten.
- Active Consumers: Lehrkräfte, welche (ähnlich den Omnivores) in ihrer Umgebung nach Fortbildungsangeboten suchen, dabei aber nicht initiativ vorgehen oder selbst Angebote entwickeln.
- Passive Consumers: Lehrkräfte, welche nur dann an Fortbildungsaktivitäten teilnehmen, wenn diese an sie herangetragen werden und mit ihrem sozialen Umfeld abgestimmt sind.
- Reticents: Lehrkräfte, welche grundsätzlich jegliche Fortbildungsinitiative zurückweisen und nur sehr schwer (meist über finanzielle oder persönliche Anreize) zur Teilnahme angeregt werden können“ (ebd.).

Zehetmeier (2017, 91) zufolge, zeigen sich je nach Typ unterschiedliche Gründe für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen.

Wie sichtbar wird, sind zwischen den beiden beschriebenen Typologien Differenzen zu erkennen. Während Erler und Fischer (2012) ein Modell für alle Berufsgruppen zum Weiterbildungsverhalten entwickelten, bezieht sich Zehetmeier (2017) in seinen Ausführungen lediglich auf die Gruppe der Lehrpersonen und deren Fortbildungsverhalten. Zehetmeier (2017) konzentriert sich in seiner Typologie stark auf das „Konsumverhalten“, welches zur Fortbildungsteilnahme führt. Erler und Fischer (2012) hingegen stützen sich auf die Motivationslage bzw. Freiwilligkeit der Teilnahme, wobei explizit zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden differenziert wird.

Eine Einbettung der vier Typen von Zehetmeier (2017) in das Modell von Erler und Fischer (2012) könnte folgend aussehen:

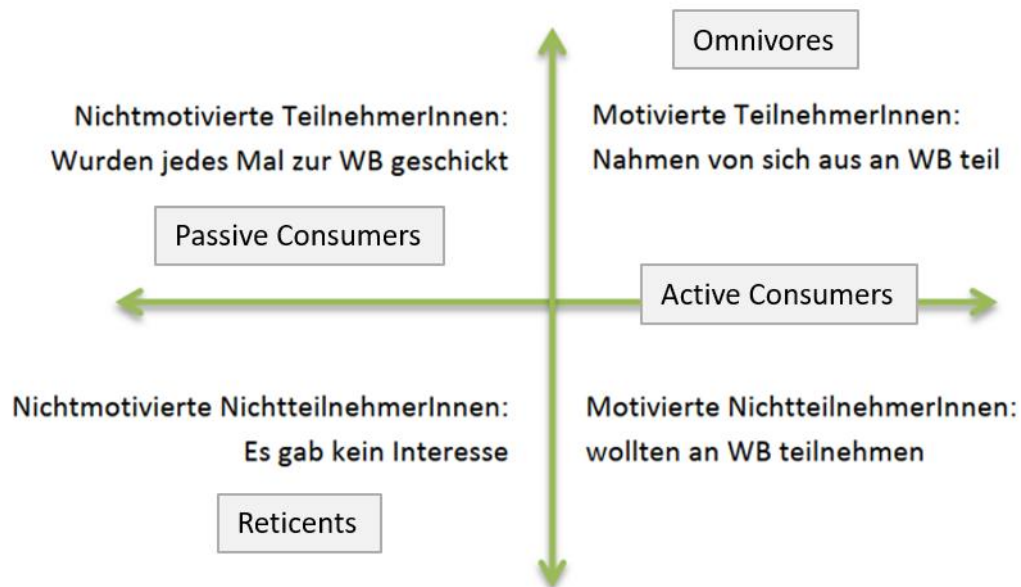


Abbildung 18: Zuordnung der Typen von Zehetmeier (2017) ins Modell von Erler und Fischer (2012) (eigene Darstellung)

Demzufolge könnten Omnivores der Gruppe der motivierten Teilnehmenden, Passive Consumers den nichtmotivierten Teilnehmenden und Reticents den nichtmotivierten Nicht-Teilnehmenden zugeordnet werden. Active Consumers lassen sich nach Einschätzung der Autorin nicht eindeutig zuordnen, da aus der Typologie von Zehetmeier (2017, 91) nicht klar hervorgeht, ob diese an Fortbildungen teilnehmen oder nicht. Daher werden sie zwischen motivierten Teilnehmenden und motivierten Nicht-Teilnehmenden eingeordnet.

In Zuge der Datenanalyse soll in der vorliegenden Forschungsarbeit zunächst zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Lehrer:innenfortbildung differenziert werden. Folgend werden diese beiden Typen anhand von unterschiedlichen Merkmalen (soziodemografische und professionsspezifische) näher bestimmt. Vereinzelt werden Vermutungen zu deren Motivation bezüglich Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme in Anlehnung an Zehetmeiers (2017, 91) sowie Erler und Fischers (2012) Typisierung angestellt. Vor dem empirischen Teil sollen allerdings zunächst empirische Befunde zur Lehrer:innenfortbildung dargelegt werden, welche die Forschungslücke wiederholt erkennen lassen.

6 Empirische Forschung zur Lehrer:innenfortbildung

Das folgende Kapitel fungiert metaphorisch gesehen als Brücke im Sinne eines Überganges – der Übergang des theoriebasierten Teiles (Hauptteil II) zum empirischen Teil (Hauptteil III). Die Brücke zwischen diesen Teilen bilden ausgewählte empirische Befunde zur Lehrer:innenfortbildung mit dem Fokus auf Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen (siehe Abbildung 19).

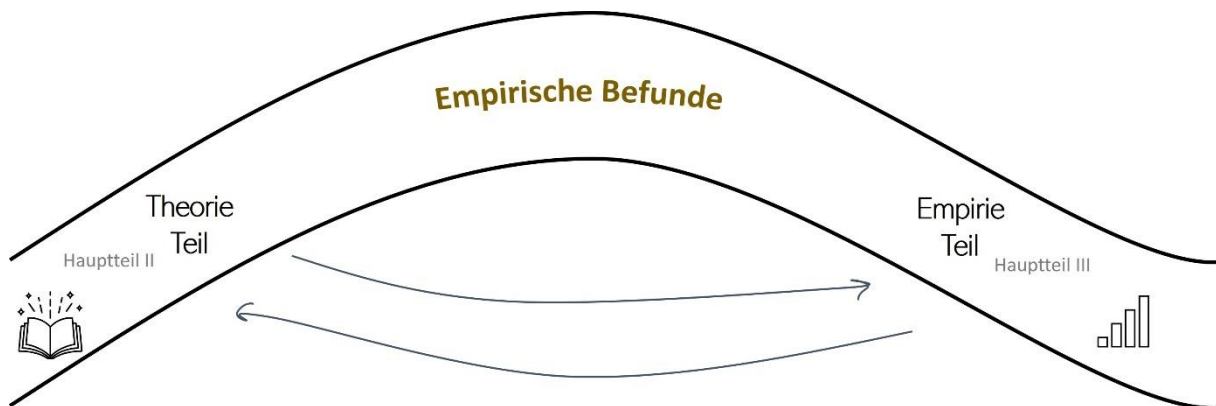


Abbildung 19: Skizzierung des Überganges zum empirischen Teil (eigene Darstellung)

Zunächst sollen empirische Befunde zur Lehrer:innenfortbildung allgemein knapp skizziert werden, bevor Studien zu Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen beschrieben werden. Abschließend werden auch Erkenntnisse zur Forschung von Online-Fortbildungen thematisiert. Um Wiederholungen weitgehend zu vermeiden, werden die im theoretischen Teil eingeflossenen empirischen Ergebnisse nicht erneut aufgegriffen. Es gilt zu berücksichtigen, dass in diesem Kapitel lediglich eine Auswahl an empirischen Ergebnissen zur Lehrer:innenfortbildung dargelegt wird, die in Bezugnahme zu den eingangs vorgestellten Forschungsfragen steht.

Die nun folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf Forschungsbefunde zur Situation der Lehrer:innenfortbildung hinsichtlich Teilnehmer:innenanzahl, Angebote und Inhalte.

(Nicht-)Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen

Eine Studie aus Deutschland zeigt auf, dass in den Jahren von 2005 bis 2009 17,8 Prozent der Deutsch- und Englischlehrpersonen der Sekundarstufe I keine Fortbildungen besucht haben (vgl. Richter, Engelbert et al. 2013, 202). Eine neuere Studie zur selben Lehrpersonen-Gruppe hebt hervor, dass in den Studienjahren 2013/14 und 2014/15 etwa 23 Prozent an keiner Lehrer:innenfortbildungsveranstaltung teilgenommen haben (vgl. Hoffmann, Richter

2016, 490). Folglich kann eine Erhöhung der Nicht-Teilnahme innerhalb von acht bzw. neun Jahren um 5,2 Prozent verzeichnet werden. Ähnlich dazu stellt Söllinger (2018, 73) im Rahmen ihrer Studie mit AHS-Lehrpersonen im Bundesland Oberösterreich fest, dass im Schuljahr 2014/15 14 Prozent der Lehrpersonen an keiner Fortbildung teilgenommen haben. Nach einer aktuellen Studie von Vollmer (2021, 24), die Lehrer:innenfort- und -weiterbildungsformate im Bundesland Tirol thematisiert, nahmen im Studienjahr 2019/20 ähnlich der Studie aus Oberösterreich ca. 10 bis 20 Prozent der Tiroler Lehrpersonen aller Schularten an keiner Veranstaltung teil.

In Anbetracht dieser Studienergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Anzahl der besuchten Fortbildungen als ungenau und wenig aussagekräftig hinsichtlich der Lehrer:innenprofessionalisierung zu werten ist (vgl. Lipowsky 2014, 516). Eine hohe Anzahl an Fortbildungen kann zustande kommen, weil eine Lehrperson mehrere kurze Veranstaltungen besucht hat. Eine Teilnahme an einer längerfristigen Fortbildungsreihe wird hingegen häufig als einmaliger Besuch gewertet. Um dieser Problematik zu entgehen, wird in der vorliegenden Forschungsarbeit jeder besuchte Termin einer modularen Fortbildungsreihe gezählt. Demzufolge müssen derartige Studienergebnisse einerseits kritisch reflektiert werden, andererseits können dahingehend keine Schlüsse auf das Lernen der Teilnehmenden gezogen werden.

Absage von Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen

Bei 74 Prozent der oberösterreichischen AHS-Lehrpersonen, die sich zu Fortbildungen angemeldet haben, wurde nach den Ergebnissen von Söllinger (2018, 73) keine Veranstaltung abgesagt.

Dauer der Lehrer:innenfortbildungsangebote

Wachter (2013, 94) stellt in ihrer Studie zum Fortbildungswiderstand von Volksschullehrer:innen der Steiermark fest, dass 84 Prozent der Befragten durchschnittlich halbtägige oder kürzere Fortbildungsveranstaltungen besuchen. Nur 16 Prozent besuchen ganztägige oder mehrtägige Fortbildungen (vgl. ebd.). Diese Ergebnisse ähneln jenen von Cramer, Johannmeyer und Drahmman (2019, 44) aus Baden-Württemberg sowie von Müller et al. (2019, 113f) aus Österreich. Müller et al. (2019, 113f) zufolge, die sich hierbei auf PH-Online-Daten beziehen, liegt der Prozentsatz bei halbtägigen Fortbildungsveranstaltungen bei 57,4 Prozent. Demzufolge haben Lehrpersonen nur eine eingeschränkte Chance, an längeren Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Obwohl 83 Prozent der befragten Lehrpersonen halbtägige Fortbildungen präferieren und als geeignet einschätzen, bekundet etwa die Hälfte der Lehrpersonen eine Bereitschaft zu längeren Fortbildungen (vgl. ebd., 14). Diese

Erkenntnisse zeigen sich auch bei den Befunden von Richter et al. (2020, 158ff) bei Lehrer:innenfortbildungen in Brandenburg. Sie ermitteln eine Erhöhung der Teilnehmendenzahl bei Einzelveranstaltungen zwischen zwei und acht Stunden. Die durchschnittlichen Veranstaltungen dauern etwa drei Stunden (vgl. ebd., 158).

Zeiten der Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen

Richter et al. (2020, 161ff) zufolge werden 99,2 Prozent der Veranstaltungen in Brandenburg in der Unterrichtszeit angeboten, und zwar eher zwischen 11 und 14 Uhr. Ähnliche Befunde konnten von Johannmeyer und Cramer (2021, 11) im Bundesland Baden-Württemberg ermittelt werden. Einen hohen Anteil an Fortbildungsveranstaltungen während der Unterrichtszeit konnte auch in Österreich ermittelt werden, dahingehend wurde im Studienjahr 2014/15 knapp die Hälfte der Fortbildungen zwischen acht und 14 Uhr angeboten (vgl. Rechnungshof 2017, 74ff). Schultypen-Unterschiede können festgestellt werden, wobei für allgemeine Pflichtschulen häufig Angebote in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden (vgl. ebd., 78f). Folgend werden zwischen Juni und September sowie Jänner und Februar weniger Veranstaltungen angeboten (vgl. ebd., 74). Die Studie von Söllinger (2018, 69f) zeigt auf, dass sich 100 Prozent der Befragten Veranstaltungen zwischen Montag und Freitag wünschen und ca. die Hälfte der Lehrpersonen betrachtet auch die erste und letzte Ferienwoche als günstigen Zeitpunkt. Das BMBWF (2024, 14) stellt die Forderung Angebote nach der Unterrichtszeit zu generieren. Unterrichtsfreie Zeit meint den Zeitraum von „Montag bis Freitag außerhalb der Ferien nach 17:45, Samstag sowie Ferienzeiten jeweils ganztags. Als Ferienzeiten werden die Hauptferien, Weihnachtsferien, Semesterferien, Osterferien, Pfingstferien und Herbstferien definiert.“

Themen der Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen

Hinsichtlich der besuchten Themen bei Lehrer:innenfortbildungen lassen sich Überschneidungen zwischen Studien feststellen. Im Studienjahr 2015/16 besuchte der Großteil der Lehrpersonen in Österreich Veranstaltungen zu fachlicher Bildung, Unterrichtsgestaltung und zu pädagogischen Themen (Müller et al. 2019, 115ff). Auch Daschner und Hanisch (2019, 34), Cramer, Johannmeyer und Drahtmann (2019, 45f) sowie Schmich, Lindemann und Gurtner-Reinthal (2019, 46) (TALIS) gelangen zu ähnlichen Befunden. Interessant erscheint allerdings bei der TALIS-Erhebung, dass über die Hälfte der Lehrpersonen der Sekundarstufe I andere thematische Bedarfe bei Fortbildungen äußern als sie besuchten. Diese Bedarfe beziehen sich auf Ansätze zu individualisiertem Lernen, Verhalten von Schüler:innen, Klassenführung und fächerübergreifende Kompetenzen (vgl. Schmich, Lindemann, Gurtner-Reinthal 2019, 46). Wachter (2013, 91) zufolge postulieren

Lehrpersonen hohen Bedarf bei Unterricht mit PC und Internet, Unterrichten von Schüler:innen mit besonderen Bedürfnissen sowie bei Disziplin- und Verhaltensproblemen. Auch nach der Bedarfs- und Angebotsanalyse von Benner und Kaufmann in Mittelhessen (2020, 36) deckt sich das Angebot nicht direkt mit dem Bedarf der Lehrpersonen. Demzufolge wünschen sich Lehrpersonen vorrangig Angebote zu Lehrer:innengesundheit und zu Inklusion (vgl. ebd.).

Darüber hinaus lassen sich im Rahmen der TALIS-Studie thematische signifikante Unterschiede bei den absolvierten Veranstaltungen zwischen Lehrpersonen aus der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS-Unterstufe) und der Mittelschule (MS) feststellen. Demzufolge besuchen Mittelschullehrpersonen vermehrt Fortbildungen zu den Themen des individualisierten Lernens wie auch zum Unterrichten von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf und AHS-Lehrpersonen eher Angebote zum Lehrplan (vgl. Schmich, Lindemann, Gurtner-Reinthal 2019, 46).

Empirische Befunde zur Lehrer:innenfortbildungs-Formaten sind in Kapitel 2.5 nachzulesen.

Nach dem kurzen Überblick der empirischen Erkenntnisse zur Situation der Lehrer:innenfortbildung werden im Weiteren Studien zu Barrieren, welche Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme hindern, dargestellt.

Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen

Eine aktuelle und für diese Arbeit leitende Studie stellt jene von Richter, Richter und Marx (2018) dar. Deren Daten stammen aus dem IQB-Ländervergleich 2012, in dem ausschließlich Lehrpersonen der Fächer Biologie, Chemie und Physik im Sekundarbereich I in Deutschland ($n=2447$) quantitativ mittels Fragebogen befragt wurden. Ihren Ergebnissen zufolge, welche Gründe Lehrpersonen in den letzten 12 Monaten an der Teilnahme von Fortbildungsveranstaltungen hinderten (19 Items mit 4-stufiger Likert-Skala), lassen sich unterschiedliche Barrieren identifizieren. Die am häufigsten genannte Barriere stellt die Arbeit ($M^{31}=2.63$) gefolgt von Qualitätsmangel ($M=2.31$) und Disengagement ($M=2.23$) dar. Geringe Zustimmungswerte konnten für die Faktoren Familie ($M=1.91$) und Kosten ($M=1.92$) ermittelt werden. (vgl. Richter, Richter, Marx 2018, 1030, 1034f) Als äußerst bedeutend lässt sich aufzeigen, dass die Ergebnisse lediglich auf Aussagen der Nicht-Teilnehmenden an Fortbildungen beruhen. Dies lässt sich deshalb als besonders wesentlich hervorheben, da die Motive der Nicht-Teilnehmer:innen im Bereich der Nutzungsstudien meist weitgehend unbeachtet bleiben. Demzufolge erforschten Richter, Richter und Marx (2018, 1034) folgend, ob signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden entlang

³¹ Die Abkürzung „M“ steht für Mittelwert bzw. Arithmetisches Mittel und ist „die Summe aller Messwerte dividiert durch die Anzahl der Messwerte n“ (Planing 2022, 45). Ein höherer Mittelwert bedeutet im Rahmen der Studie von Richter, Richter Marx (2018) einen höheren Zustimmungswert.

demografischer und professionsbezogener Merkmale festzustellen sind. Ihre Hypothese konnte bestätigt werden. Nicht-Teilnehmende sind eher männlich mit hoher Berufserfahrung (Dienstjahre) und geringerem Beschäftigungsumfang und arbeiten in westlichen deutschen Bundesländern. (vgl. ebd.) Auch die Verknüpfung von Teilnahmebarrieren und Fortbildungsaktivität blieb bisher weitgehend unbeachtet. Die Studie von Richter, Richter und Marx (2018, 1035ff) greift diese Forschungslücke auf und stellt mittels geschätzten Regressionsmodellen fest, dass geringe, positive signifikante Korrelationen zwischen den Barrieren Disengagement und Qualitätsmangel und der Fortbildungsaktivität bestehen. Eine Zunahme des Faktors Disengagement erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Nicht-Teilnahme um 15 Prozent und bei dem Faktor Qualitätsmangel steigt diese um 11 Prozent. (vgl. ebd.).

Für Österreich lässt sich die Befundlage zu Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen als spärlich bezeichnen. Kemethofer und Weber (2024, 17ff) erforschen im Rahmen einer Online-Studie (Wintersemester 2022/23) in Oberösterreich das Teilnahmeverhalten von Lehrpersonen an Fortbildungsveranstaltungen und nimmt neben den Motiven zur Teilnahme auch Teilnahmebarrieren in den Fokus. Ihren Ergebnissen zufolge stellt der „Veranstaltungsort“ ($M=2.4$) die größte Barriere zur Teilnahme, gefolgt von den „Erwartungen zur Qualität der Fortbildungen“ ($M=2.2$), „schulischen Strukturen und Bedingungen“ ($M=2.2$), „organisatorischen/technischen Gründen“ ($M=2.0$) und „familiären Gründen“ ($M=1.7$) dar. Dabei weisen sie auf die geringe Ausprägung der Mittelwerte hin und interpretieren, „dass entweder die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen nicht relevant ist oder aber, dass die abgefragten Gründe nicht die ausschlaggebenden sind“ (ebd., 19).

Söllinger (2018, 74) stellt bei AHS-Lehrpersonen in Oberösterreich, die in den letzten zwei bis drei Jahren nie bis sehr selten an Fortbildungen teilnahmen, fest, dass „kein passendes Angebot“ (61 %), „hohe Belastung im Schulalltag“ (52 %) und der „Ausfall von Stunden“ (47 %) Gründe einer Nicht-Teilnahme darstellen.

Ähnlich dazu wurden im Rahmen der TALIS-Studie von 2018 (2019, 49) Lehrpersonen der Sekundarstufe I in Österreich zu den Hinderungsgründen an Fortbildungsveranstaltungen befragt. In dieser Untersuchung wurden „keine passende Fortbildung“ (52 %), der „Konflikt mit dem Stundenplan“ (43 %) und „kein Anreiz für die Teilnahme“ (39 %) als die drei wesentlichsten Ergebnisse beschrieben (vgl. Schmich, Lindemann, Gurtner-Reinthal 2019, 49).

Auch Wachter (2013, 103) kam zu dem Ergebnis, dass vor allem zeitliche und schulbezogene Gründe („ungünstige Zeiten“ und „Konflikte mit dem Stundenplan“) einen „Fortbildungswiderstand“ begünstigen. Die angeführten Ergebnisse stimmen mit jenen von Vollmer (2023) zu Tiroler Lehrpersonen überein.

Zwei weitere Studien aus Österreich setzen sich mittels qualitativem Forschungszugang mit hemmenden Faktoren von Lehrer:innenfortbildung auseinander. Jelinek (2021, 153f) betont im Zuge ihrer Studie mit Primarstufenlehrer:innen aus Oberösterreich vor allem drei Faktoren, welche die Teilnahme an einer Fortbildung hindern können, nämlich „die mangelnde Übereinstimmung zwischen Ausschreibungstext und tatsächlichen Fortbildungsinhalten“, die „fehlende Kompetenz der Referent:innen“ sowie der „fehlende Praxisbezug“.

Zehetmeier (2008, 179) kommt in seiner qualitativen Längsschnittstudie mit Lehrpersonen einer Schule zu dem Ergebnis, dass „mangelnde zeitliche Ressourcen“ der ausschlaggebende Faktor für eine Nicht-Teilnahme ist. Dabei unterteilt er die hemmenden Faktoren nach unterschiedlichen Aspekten wie Lehrpersonen (z. B. mangelnde Vernetzung und Reflexion), Fortbildner:innen (z. B. mangelnde Fundierung und Glaubwürdigkeit sowie fehlendes Vertrauen), Fortbildungsprogramm (z. B. fehlender Fach- und Praxisbezug, mangelnde Evaluation, kurze Dauer) und inner- und außerschulischen Kontext (z. B. mangelnde interne und externe Unterstützung, fehlende zeitliche und materielle Ressourcen) (vgl. ebd., 186).

Im Raum Deutschland können zum Beispiel Studien von Beck und Ullrich (1996), Daus et al. (2004), Bachmaier (2008) und Richter, Kuhl et al. (2013) genannt werden, die sich unter anderem mit Gründen der Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen befassen. Richter, Kuhl et al. (2013, 380) zeigen auf, dass Lehrpersonen, die in den Studienjahren 2010/2011 und 2011/12 nicht an Fortbildungen teilnahmen, insbesondere die unpassenden Zeiten der Angebote bemängeln (72 %). Auch die Herausforderung den ausfallenden Unterricht durch eine andere Lehrperson abzudecken, wird von über der Hälfte der Nicht-Teilnehmenden genannt. Die Organisation der Kinderbetreuung scheint hingegen nur für 17 Prozent der nicht-teilnehmenden Lehrpersonen eine Teilnahmebarriere darzustellen (vgl. ebd.).

Daus et al. (2004, 81) bzw. Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 30ff) befragten Chemielehrer:innen der Sekundarstufe I und II an allgemeinbildenden Schulen aus fünf deutschen Bundesländern zu Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen. Sie differenzieren zwischen fortbildungsaktiven und nicht-fortbildungsaktiven Lehrpersonen, wobei geringe signifikante Unterschiede hinsichtlich der Gründe „mangelnder Schulbezug“, „Unattraktivität der Angebote“ und „kein Fortbildungsbedürfnis“ erforscht werden (vgl. ebd.). Zudem lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Teilnahmebarrieren feststellen. Während Lehrerinnen insbesondere die familiäre bzw. private Situation als wesentliche Teilnahmebarriere ansehen, werden von Lehrern hingegen ihr als gering eingeschätztes persönliches Fortbildungsbedürfnis sowie schlechte Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen als Barrieren ermittelt. (vgl. ebd.) Unter Berücksichtigung des Alters der Lehrpersonen stellen Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 32f) fest, dass signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen und den Barrieren familiäre Situation und schlechte

Erfahrung bestehen. Schlechte Erfahrungen sind bei älteren Lehrpersonen tendenziell maßgebender für eine Nicht-Teilnahme. Die Barriere familiäre Situation wird vorwiegend von jüngeren Lehrpersonen genannt. Auch signifikante Korrelationen zwischen verschiedenen Teilnahmebarrieren bestehen. Demzufolge resultiert die Unattraktivität des Angebotes durch den mangelnden Schulbezug. (vgl. ebd.) Je intensiver die familiäre Situation als Barriere erlebt wird, „desto geringere Entfernungen zum Veranstaltungsort werden noch akzeptiert“ (ebd., 33).

Jene Studien, die zu Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen vereinzelt bestehen, weisen allerdings zu berücksichtigende Limitationen auf. Zu nennen sind insbesondere die lokale Begrenzung (bestimmtes Bundesland, einzelne Regionen), zum Teil veraltete Daten und Ergebnisse sowie die Eingrenzung auf Lehrpersonen einzelner Schularten und Unterrichtsfächer. Eine Generalisierung von Lehrpersonen dieser jeweiligen Fächer auf Lehrpersonen anderer Fächer sowie von Lehrpersonen in Deutschland auf Lehrpersonen in Österreich erscheint ohne empirischer Erforschung als unzulässig. Diese Limitationen gilt es hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse stets zu beachten. Demzufolge besteht kein „ganzheitliches“ Bild von Lehrpersonen aus allen drei Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) und aus ganz Österreich.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die Erforschung von Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen aus der Sicht von Lehrpersonen nahezu aller Fächer und Schularten angestrebt, um so das Fortbildungsverhalten der Gesamtgruppe der Lehrer:innen in Österreich abzubilden und auf diese Weise eine Eingrenzung auf Lehrpersonen eines spezifischen Faches bzw. bestimmter Fächer zu verhindern. Dabei wird in Anlehnung an Moks und Kwons (1999, 506), Sieberts (2006, 9) und Müllers et al. (2019, 123) Forderung zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden an Fortbildungen entlang unterschiedlicher Merkmale differenziert (siehe Kapitel 5). Die Motive der Nicht-Teilnehmenden stehen im Zuge dieser Forschungsarbeit verstärkt im Fokus der Bestrebungen. Darüber hinaus werden in Anlehnung an die Studie von Richter, Richter und Marx (2018) die ermittelten Teilnahmebarrieren mit der Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen in Österreich in Verbindung gesetzt, um zu erkennen, ob hier Zusammenhänge bestehen.

Als Übersicht dient die folgende Tabelle, in der die erläuterten quantitativen Ergebnisse zu Teilnahmebarrieren an Lehrer:innenfortbildungen geordnet nach dem Jahr dargestellt werden.

Tabelle 3: Übersicht von Forschungsergebnissen zu Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen (eigene Darstellung)

Autor:innen Jahr	Forschungsdesign	Teilnahmebarrieren (absteigend)
Beck und Ullrich 1996 Deutschland	Querschnitt Papierfragebogen n= 989 Lehrpersonen Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschule, Gymnasium	1. Beschränkte Angebotskapazität 61 % 2. Unterrichtsausfall 54 % 3. Starke Beanspruchung durch schulische Termine 52 % 4. Lange Anfahrtswege zu den Veranstaltungsorten 51 %
Daus et al. bzw. Pietzner, Scheuer & Daus 2004 Deutschland	Querschnitt Papierfragebogen, Interview n=852 Lehrpersonen Real-, Haupt- und Gesamtschule, Gymnasium Sekundarstufe I und II	1. Mangelnder Schulbezug der angebotenen Themen 2. Unattraktives Fortbildungsangebot 3. Entfernung zum Fortbildungsort 4. Familiäre/private Situation
Bachmaier 2008 Deutschland	Querschnitt Papierfragebogen n=628 Lehrpersonen Grund-, Volks-, Haupt- und Realschule, Gymnasium	1. Kein Teilnehmerplatz wegen Überbuchung 38 % 2. Familiäre Gründe 27 % 3. Unzumutbare Belastung der Kolleg:innen wegen Vertretung 24 % 4. Zu hoher Unterrichtsausfall 21 %
OECD 2009 23 Länder	Querschnitt Papier- und Online- Fragebogen n=90.000 Lehrpersonen und Schulleitungen Sekundarstufe I	1. Conflict with work schedule 47 % 2. No suitable professional development 42 % 3. Family responsibilities 30 % 4. Too expensive 27 %
Richter, Kuhl et al. 2013 Deutschland	Querschnitt Papierfragebogen n=4.050 Lehrpersonen Regel- und Förderschulen (Gymnasium & sonstige Schulen) Sekundarstufe I	1. Die Angebote fanden zu unpassenden Zeiten statt 72 % 2. Es ist schwierig den ausfallenden Unterricht durch eine andere Lehrperson abzudecken 53 % 3. Verfügbaren Angebote lassen sich nicht mit den Arbeitszeiten vereinbaren 49 % 4. Wenig praktischer Nutzen aus den Fortbildungen 47 %
Wachter 2013 Österreich Steiermark	Querschnitt Papierfragebogen n=112 Lehrpersonen Volksschule	1. Ungünstige Veranstaltungsorte 2. Konflikt mit dem Stundenplan 3. Ungünstige Zeiten 4. Familiäre Gründe
OECD 2014 34 Länder	Querschnitt Papier- und Online- Fragebögen n=> 100.000 Lehrpersonen und Schulleitungen Sekundarstufe I	1. Conflict with work schedule 2. No incentives for participating 3. Too expensive 4. No relevant
Richter, Richter, Marx 2018 Deutschland	Querschnitt Papierfragebogen n=2.447 Lehrpersonen Regel- und Förderschulen (Gymnasium & sonstige Schulen) Sekundarstufe I	1. Arbeit 2. Qualitätsmangel 3. Disengagement 4. Kosten

Schmich, Lindemann, Gurtner- Reinthal (TALIS) 2019	Querschnitt Online-Fragebogen	1. Keine passende Fortbildung 52 % 2. Konflikt mit Arbeits-/Stundenplan 43 % 3. Kein Anreiz für die Teilnahme 39 % 4. Keine Zeit aufgrund familiärer Verpflichtungen 28 %
48 Länder	n=53.396 (5.039 aus Ö) Lehrpersonen Sekundarstufe I	
Söllinger 2018	Querschnitt Online-Fragebogen	1. Ich habe keine passenden Angebote gefunden 61 % 2. Die Belastung durch den Schulalltag ist ohnehin schon sehr hoch 52 % 3. Mir würden zu viele Unterrichtsstunden entfallen 47 % 4. Lesen von Fachliteratur, der Besuch von Vorträgen u.Ä. ist für mich effektiver 45 %
Österreich Oberösterreich	n=656 Lehrpersonen AHS-Unter- und Oberstufe	
Vollmer 2021, 2023	Querschnitt Online-Fragebogen	1. Kein passendes Fort-/Weiterbildungsangebot 2. Berufliche Überlastung 3. Vertretungs-/Supplerverpflichtung – Mehrarbeit der Kolleg:innen 4. Veranstaltungsort ist für mich schlecht erreichbar
Österreich Tirol	n=1.490 Lehrpersonen und Schulleitungen aller Schularten & Elementarpädagog:innen	
Kemethofer & Weber 2024	Querschnitt Online-Fragebogen	1. Veranstaltungsort ($M=2.4$) 2. Erwartungen zur Qualität der Fortbildungen ($M=2.2$) 3. Schulische Strukturen und Bedingungen ($M=2.2$) 4. Organisatorische/technische Gründe ($M=2.0$) 5. Familiäre Gründe ($M=1.7$)
Österreich Oberösterreich	n=738 Lehrpersonen aller Schularten	

Es wird deutlich, dass die vorgestellten Studien zu Teilnahmebarrieren von Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen eher deskriptiv (beschreibend) sind. Bevor im Folgenden auf Befunde zu Online-Fortbildungen eingegangen wird, sollen kurz Erkenntnisse zu Hindernissen der aktiven Teilnahme sowie zur Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen präsentiert werden.

Hindernisse der aktiven Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen

Neben der Erforschung von Gründen, welche eine Teilnahme an Fortbildungen darstellen, werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch Hindernisse, welche eine aktive Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung verhindern, ermittelt. Wachter (2013, 99) zeigt auf, dass insbesondere die Inhalte (63 %), die Fortbildner:innen (56 %) und die Zeitstruktur (44 %) schon ein paar Mal (4-stufige Likert-Skala) Gründe für eine nicht-aktive Beteiligung waren. Der Fortbildungsraum (85 %) sowie die Fortbildungsgruppe (84 %) hingegen waren bei der Mehrheit der befragten Volksschullehrpersonen aus der Steiermark noch nie ein Hindernis.

Erhöhung der Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen

Wachter (2013) befragte Volksschullehrpersonen, inwieweit verschiedene Angebote eine Teilnahme an Fortbildungen erhöhen könnten, wobei zwischen ganz sicher hin zu gar nicht

und auch weiß nicht differenziert wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die „Freistellung vom Dienst“ für 38 Prozent der Befragten und die „Chance eines beruflichen Aufstieges“ für 31 Prozent ganz sicher die Teilnahme erhöhen könnte. Auch eine „finanzielle Abgeltung“ (38 % vielleicht) sowie „Fortbildungen während der Ferien oder der ersten Schulwoche“ (29 % vielleicht) werden ermittelt. Florian (2008, 251) hingegen spricht zwar von „Anerkennungen“, die wirkungsvoll hinsichtlich der Fortbildungsteilnahme sein könnten, gelangt allerdings zu ähnlichen Erkenntnissen. Seinen Ergebnissen zufolge werden alle Items (z. B. Würdigung vom Dienstvorgesetzten, Schulleiter:innen und Kolleg:innen, Teilnahmebescheinigung, Bildungsurlaub, Aufstiegschancen, Erweiterung des Verantwortungsbereiches, etc.) von zwei Drittel bis drei Viertel der befragten deutschen ($n=4481$), österreichischen ($n=91$) und südtiroler ($n=50$) Lehrpersonen eines Intel-Kurses als wirkungsvoll eingestuft. Das Item „Kinderbetreuung“ ist hingegen für „lediglich“ etwa die Hälfte der Lehrpersonen wesentlich. Eine Freistellung vom Dienst sowie die Anerkennung werden als besonders wesentlich genannt. Verhältnismäßig weniger bedeutend sind den Lehrpersonen karriereorientierte sowie finanzielle Aspekte.

Die Online-Fortbildung von Lehrpersonen, als Teil dieser Forschungsarbeit, erfuhr in Folge der herausfordernden Situation durch die Covid-19-Pandemie einen verstärkten Stellenwert. Abschließend werden dazu Befunde aufgegriffen und erläutert.

Sinnhaftigkeit von Online-Fortbildungsangeboten

Müller et al. (2019, 118f) stellten für das Studienjahr 2015/16 fest, dass etwa zwei Prozent der Lehrer:innenfortbildung in Österreich durch den Onlinecampus der Virtuellen Pädagogischen Hochschule angeboten wurden. Der Anteil an Angeboten mit E-Learning- bzw. Blended-Learning-Design außerhalb der Virtuellen PH ergab 0,8 Prozent. Zudem ging hervor, dass ein wachsender Bedarf an derartigen Angeboten besteht (vgl. ebd.), wobei das Angebot der virtuellen PH noch eher wenig von Lehrpersonen in Anspruch genommen wurde. Aus der Studie von Söllinger (2018, 46f) aus Oberösterreich ging hervor, dass Lehrpersonen virtuelle Angebote als eher nicht wichtig bzw. weniger wichtig einschätzen, wobei jüngere Lehrpersonen vermehrt Interesse an Online-Fortbildungen zeigen als ältere.

Zu gegenteiligen Ergebnissen gelangte Bachmaier (2008, 26) in ihrer Studie zu Online-Fortbildungen von deutschen Lehrpersonen. Bachmaiers (2008, 26, 2011, 141f) Ergebnissen zufolge, sahen zwei Drittel der deutschen Lehrpersonen Online-Angebote als sehr sinnvoll bzw. sinnvoll an. Ungefähr 12 Prozent erachteten derartige Angebote als wenig sinnvoll bzw. nicht sinnvoll (vgl. ebd.). Ergebnisse zu Hürden bei Online-Fortbildungen wurden bereits bei Kapitel 2.5. erläutert.

Kysela-Schiemer (2019) erforschte im Rahmen ihrer zehnjährigen Habilitationsstudie zu E-Learning in der Lehrer:innenbildung, bei der quantitative als auch qualitative Instrumente eingesetzt wurden, unter anderem die Akzeptanz von E-Learning aus der Perspektive von Lehrpersonen. Dabei konnte sie feststellen, dass einerseits personenbezogene und andererseits kontextbezogene Komponenten für die Akzeptanz von E-Learning-Veranstaltungen ausschlaggebend waren. Personenbezogene Faktoren stützen sich auf die demografischen Aspekte (Alter, Erfahrung, etc.), die Technikaffinität, den persönlichen Nutzen, Lernstile sowie auf die Bereitschaft zur Kommunikation der Lehrpersonen. Kontextbezogene Faktoren hingegen beziehen sich auf die Angebote, Inhalte, Kommunikationsmöglichkeiten, Sicherheit, tutorielle Unterstützung und Anreize. (vgl. Kysela-Schiemer 2019, 214, 245, 267f, 284ff)

Wie ersichtlich ist, entstanden diese Ergebnisse vor dem Jahr 2020. Durch die Covid-19-Pandemie ab Frühling 2020 kam es hinsichtlich der Online-Fortbildung zu drastischen Veränderungen. Am Beispiel der KPH Wien/Krems kann gezeigt werden, dass im April 2020 75 Prozent der Fortbildungsangebote abgesagt, 20 Prozent auf Online-Formate umgestellt und fünf Prozent verschoben wurden³². In den folgenden Wochen und Monaten wurde angestrebt, möglichst viele Fortbildungen auf Online-Fortbildungen umzustellen. Ab Herbst 2020 war es vereinzelt unter bestimmten Bedingungen (stark beschränkte Teilnehmendenzahl, Raumgröße, etc.) möglich, Fortbildungen in Präsenz anzubieten. Diese wurden bereits ab Winter 2020 aufgrund der neuen Covid-19-Einschränkungen erneut auf Online-Formate umgestellt. Ab Sommer 2021 konnten wieder vereinzelt Fortbildungen in Präsenz durchgeführt werden. Damit kann aufgezeigt werden, dass die Pandemie einige Umstellungen, Veränderungen bzw. Entwicklungen in Richtung Online-Formate sogar bis ins Jahr 2022 erfordert hat.

Da die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit im Pandemiejahr startete, werden diesbezüglich interessante Ergebnisse erwartet (siehe Kapitel 8).

Die hier vorgestellten Studien zur Lehrer:innenfortbildung mit Fokus auf die Teilnahmebarrieren verdeutlichen den Forschungsstand, wobei die Forschungslücke wiederholt ersichtlich wird. Am anderen Ende der Brücke angekommen, folgt nun der empirische Teil (Hauptteil III) dieser Dissertation, in dem die Lücke durch empirische Erkenntnisse gefüllt wird und die Forschungsfragen beantwortet werden.

³² Diese Ergebnisse wurden von der Autorin in PH-Online (=Informationsmanagementsystem) ermittelt. Die weiteren Ausführungen dazu beruhen auf eigenen Erfahrungen durch die Anstellung an der KPH Wien/Krems.

III Empirischer Teil

7 Die Methodik der empirischen Studie

Der empirische Teil der Dissertation ist durch ein quantitatives Forschungsdesign mit Querschnitt gekennzeichnet, um die Forschungsfragen zu beantworten (siehe Kapitel 7.1). Darauf aufbauend werden die auf theoretischer und empirischer Grundlage entwickelten Hypothesen dargestellt (siehe Kapitel 7.2), die im Zuge der Datenanalyse (Kapitel 8) überprüft werden. Im Anschluss an die Hypothesen wird das Forschungsdesign dieser Studie vorgestellt und begründet (siehe Kapitel 7.3). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein entsprechendes Messinstrument entwickelt. Dieses Messinstrument, ein Online-Fragebogen, sowie der damit einhergehende Pretest werden in Kapitel 7.4 genauer beschrieben. Darüber hinaus werden die Stichprobe (Kapitel 7.5) und die Durchführung der Datenerhebung (Kapitel 7.6) erläutert (siehe Abbildung 20).

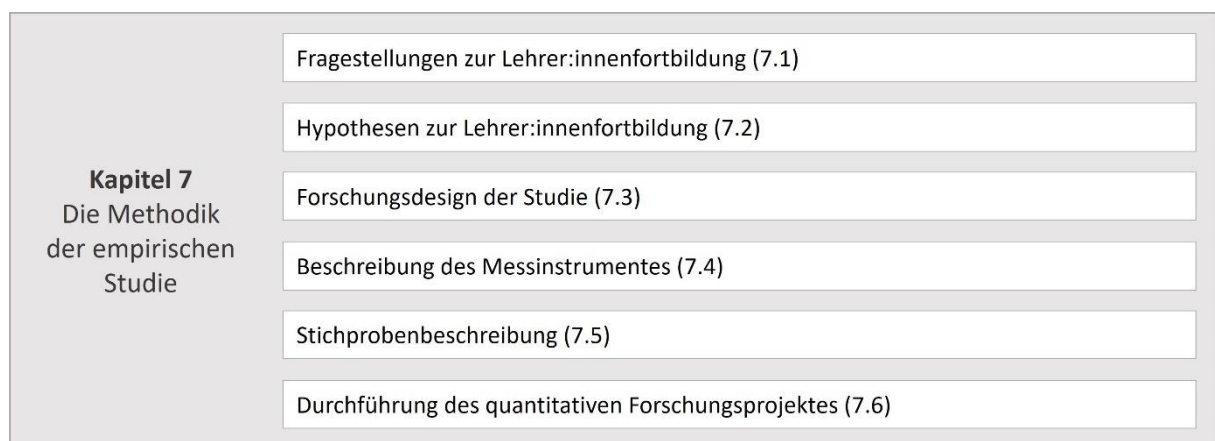


Abbildung 20: Die Methodik der empirischen Studie

7.1 Fragestellungen zur Lehrer:innenfortbildung

Der vorliegenden empirischen Studie liegt folgende Fragestellung zugrunde: *Welche Barrieren hindern Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme?* Für einen übersichtlichen und strukturierten Forschungsprozess werden aus der Forschungsfrage vier weitere Subfragen generiert, auf die im theoretischen Teil Bezug genommen wurde:

- *Wie stellt sich die Situation der Lehrer:innenfortbildung nach Angaben der Lehrpersonen in Österreich hinsichtlich der Angebote, Inhalte, Motivation und Nutzung der besuchten Veranstaltungen dar?*
- *Wie können Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, beschrieben werden?*
- *Inwieweit hängen die genannten Teilnahmebarrieren mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen zusammen?*
- *Inwiefern könnte nach Einschätzung der Lehrpersonen die Online-Fortbildung die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen?*

In dieser Dissertation soll erforscht werden, welche Gründe bzw. Barrieren Lehrpersonen an der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen hindern. Neben einer deskriptiven Analyse dazu, sollen die Barrieren einerseits untereinander und andererseits in Beziehung zur selbstberichteten Fortbildungsaktivität gesetzt werden. Dabei erscheint es als notwendig zu ermitteln, welche Lehrpersonen nicht oder kaum an Fortbildungen teilnehmen. Denn um diese Gruppe von Lehrpersonen gezielt anzusprechen, ist es erforderlich zu wissen, ob diese sich von der Gruppe der teilnehmenden Lehrpersonen systematisch differenzieren lässt. In diesem Sinne verfolgt die Forschungsarbeit das Ziel, eine Darstellung von Teilnahmebarrieren, einen Gruppenvergleich von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden an Lehrer:innenfortbildungen sowie eine regressionsanalytische Betrachtung der Teilnahmebarrieren in Verknüpfung zur Fortbildungsaktivität vorzunehmen. Darüber hinaus wird erforscht, ob Online-Fortbildungen ein geeignetes bzw. sinnvolles Format für Lehrpersonen darstellen und ob diese nach Einschätzung der Lehrpersonen das Potenzial besitzen, die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu erhöhen. Da die Lehrer:innenfortbildung in Österreich als komplexes Gebilde betrachtet wird, ist es zudem unabdinglich, empirische Erkenntnisse zur Fortbildungslage hinsichtlich Angebote (Formen), Inhalte und Nutzung darzulegen.

Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit sollen neben der Bildungsforschung im Sinne einer Erweiterung des Diskurses zur Lehrer:innenfortbildung auch den Fortbildungsanbieter:innen im Sinne einer Reflexion über Weiterentwicklungen von Fortbildungsmaßnahmen dienen. Infolgedessen soll Lehrpersonen eine effiziente und qualitätsvolle Unterstützung mit barrierefreiem Zugang zu Fortbildungsmöglichkeiten in Österreich geboten werden können. Insbesondere stellt diese Arbeit die Lehrpersonen als aktive Lernende und Mitgestalter:innen ihrer Lernprozesse in den Fokus, da schließlich sie die Adressat:innen von Fortbildungen sind. Dabei ist es notwendig sowohl teilnehmende als auch nicht-teilnehmende Lehrpersonen zu befragen, um ein ganzheitliches Bild von Fortbildung erstellen zu können. Nach intensiver Auseinandersetzung mit Forschungen und theoretischen Befunden zur Lehrer:innenfortbildung stellt diese Arbeit im Speziellen eine bislang wenig beachtete Gruppe,

die nicht-teilnehmenden Lehrpersonen, in den Mittelpunkt, um dieser verstärkt Gehör zu verschaffen. Diese Aspekte werden als Mehrwert der Dissertation betrachtet.

Im Rahmen einer quantitativ empirischen Forschung bedarf es für die inferenzstatistische Datenanalyse die Entwicklung von Hypothesen (Annahmen), die schließlich bestätigt oder verworfen werden. Daher sollen im Folgenden die 13 Haupthypothesen zur Lehrer:innenfortbildung mit grafischen Darstellungen skizziert und anhand von Literatur untermauert werden. Die grafischen Darstellungen der Hypothesen werden im Kapitel 9 im Zuge der Interpretation der empirischen Ergebnisse um die inferenzstatistischen Ergebnisse erweitert und wiederholt abgebildet.

7.2 Hypothesen zur Lehrer:innenfortbildung

Die Grundlage der Hypothesen bilden die theoretischen Auseinandersetzungen und die empirischen Befunde (Hauptteil II) sowie die daraus ersichtliche Forschungslücke. Die dabei verwendeten Variablen werden in Kapitel 8.1 Datenaufbereitung beschrieben. Zur besseren Übersicht werden die Haupthypothesen (1-13) geordnet nach den Forschungsfragen (a-e) formuliert.

Tabelle 4: Übersicht zu den 13 Hypothesen

Forschungsfrage	Hypothese	Variablen
1	a.1	<i>Teilnahmebarrieren</i>
	a.2	<i>Teilnahmebarrieren & Merkmale von Lehrpersonen</i>
	a.3	<i>Barriere Familie/Private & Erhöhung der Teilnahme durch Kinderbetreuung</i>
2	b.4	<i>Interesse Online-Fortbildung & (Dienst)Alter der Lehrpersonen</i>
3	c.5	<i>Teilnahmestatus & Merkmale von Lehrpersonen</i>
	c.6	<i>Teilnahmestatus & Einschätzung verpflichtendes Fortbildungsausmaß</i>
	c.7	<i>Teilnahmestatus & Wirkungseinschätzung</i>
	c.8	<i>Teilnahmestatus & Teilnahmebarrieren</i>
4	d.9	<i>Fortbildungsaktivität & Teilnahmebarrieren</i>
	d.10	<i>Fortbildungsaktivität & Teilnahmebarrieren</i>
5	e.11	<i>Fortbildungsaktivität & Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung</i>
	e.12	<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung & Merkmale von Lehrpersonen</i>
	e.13	<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung & Barriere Familie/Private</i>

a) Hypothesen zu Teilnahmebarrieren |

Forschungsfrage 1: Welche Barrieren hindern Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme?

Hypothese a.1 (Teilnahmebarrieren)

H a.1.1 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Qualitätsmangel und der Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen.

H a.1.2 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Fortbildungsangebot und der Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen.

H a.1.3 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Arbeit und der Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen.

H a.1.4 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Qualitätsmangel und der Barriere Fortbildungsangebot.

H a.1.5 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Familie/Privates und der Barriere Fortbildungsangebot.

Forschungsfrage 1

Hypothese a.1

Teilnahmebarrieren

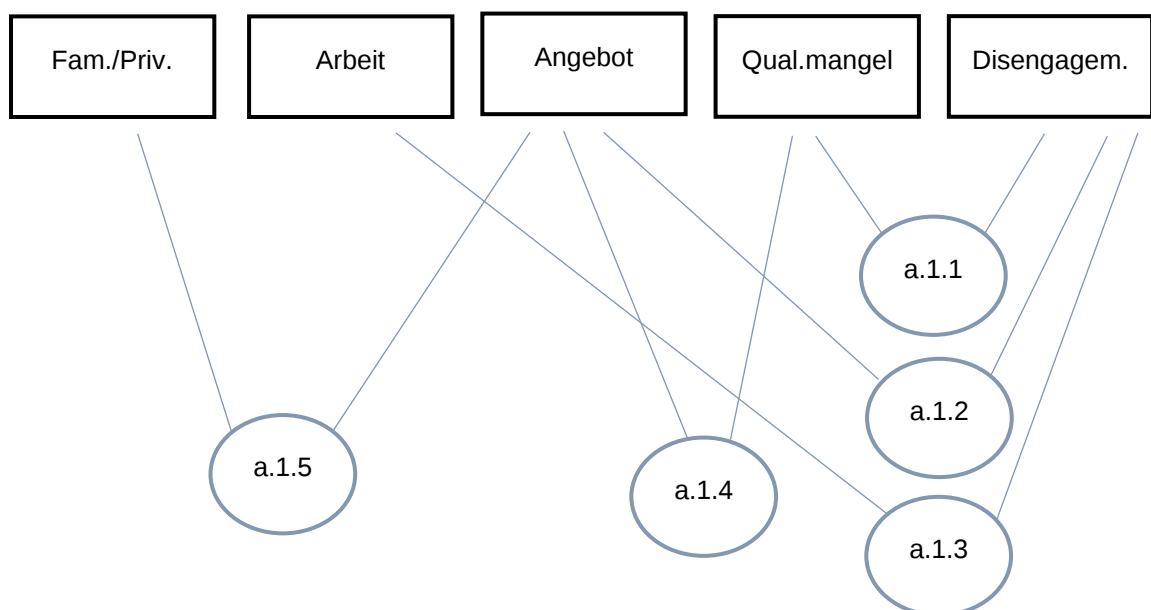


Abbildung 21: Grafische Darstellung der Hypothese a.1

Daus et al. (2004, 81) bzw. Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 30ff) stellen, wie in Kapitel 6 erwähnt, signifikante Zusammenhänge zwischen einzelnen Gründen für die Nicht-Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen fest. Ihre Ergebnisse zeigen einen stark positiven Zusammenhang zwischen der Unattraktivität des Angebotes und dem mangelnden Schulbezug ($r=.632^{**}$) und einen schwach positiven Zusammenhang mit schlechten Erfahrungen ($r=.283^{**}$) sowie eine schwach positive Korrelation zwischen dem mangelnden Schulbezug und der schlechten Erfahrung ($r=.294^{**}$). Darüber hinaus berichten sie von einem positiven Zusammenhang zwischen der familiären Situation und der Entfernung ($r=.369^{**}$). (vgl. Pietzner, Scheuer, Daus 2004, 32f). In Anlehnung an die Ergebnisse von Daus et al. (2004, 81) bzw. Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 30ff) soll überprüft werden, ob auch in dieser Forschungsarbeit Zusammenhänge zwischen einzelnen Barrieren wie Familie/Private, Arbeit, Fortbildungsangebot, Qualitätsmangel sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen bestehen. Diese fünf Teilnahmebarrieren werden in Kapitel 8.1 Datenaufbereitung näher erläutert.

Hypothese a.2 (personenspezifische Merkmale/Teilnahmebarrieren)

H a.2.1 (Geschlecht/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.2 (Alter/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter von Lehrpersonen und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.3 (Bundesland/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Unterschied zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.4 (Region/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen den städtischen und ländlichen Regionen, in denen Lehrpersonen wohnen, hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.5 (Kinder/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Kinder hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.6 (Betreuungspflichten/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Betreuungs- und Pflegepflichten hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.7 (Schulart/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die in der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II unterrichten, hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.8 (Dienstalter/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Befragten und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.9 (Anstellungsausmaß/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Anstellungsausmaß der Lehrpersonen und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.10 (Teilzeitbeschäftigung/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Teilzeit-Stundenausmaß der Lehrpersonen und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren

H a.2.11 (Klassenführung/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Klassenführung hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

Forschungsfrage 1

Hypothese a.2

Teilnahmebarrieren | Merkmale

Unterschiede & Zusammenhänge

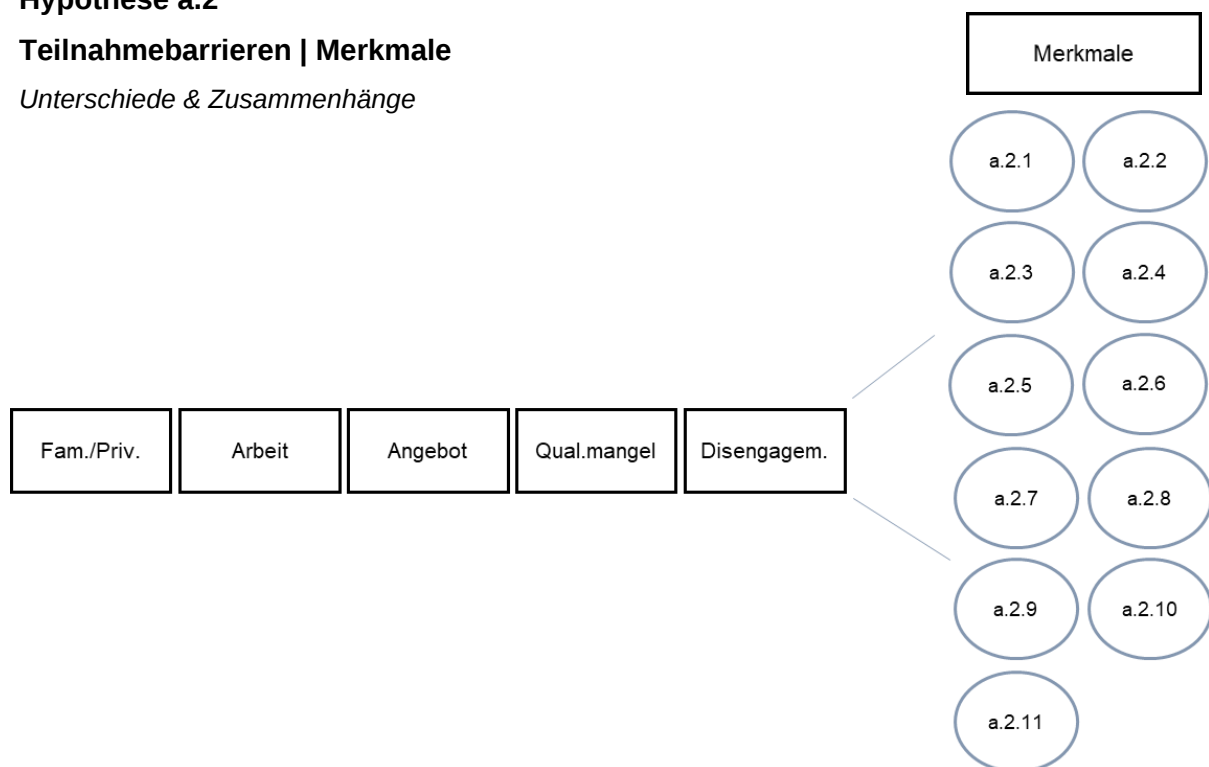


Abbildung 22: Grafische Darstellung der Hypothese a.2

Studien zeigen, dass es je nach personenspezifischen (soziodemografische und professionsspezifische) Merkmalen Unterschiede bzw. Zusammenhänge in der Ausprägung der Teilnahmebarrieren gibt (Daus et al. 2004, 81; Pietzner, Scheuer, Daus 2004, 30ff; Bachmaier 2008, 23; Wachter 2013, 103).

In Bezug auf das Geschlecht können Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 30ff) feststellen, dass für Lehrerinnen eher die Barriere Familie/Private ein Grund für eine Nicht-Teilnahme darstellt. Für Lehrer sind insbesondere der fehlende Bedarf (wird in der Dissertation der Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen zugeordnet) sowie schlechte Erfahrungen mit Fortbildungen (Qualitätsmangel) für eine Nicht-Teilnahme ausschlaggebend. (vgl. ebd.) Zu ähnlichen signifikanten Befunden gelangt Bachmaier (2008, 23f). Ihren Ergebnissen zufolge

stellen für Lehrerinnen Aspekte wie „Abwesenheit von zu Hause“, „Kind(er)/Angehörige auf meine Anwesenheit angewiesen“ und „Doppelbelastung Familie/Beruf zu groß“ (Familie/Privates) Gründe für eine Nicht-Teilnahme dar. Lehrer hingegen nennen eher die „fehlende Freistellung durch Schulleitung“ (Arbeit) und den „zu großen organisatorischen Aufwand“ (Angebot) als Teilnahmebarrieren. (vgl. ebd.)

Auch Wachter (2013, 103) analysiert Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Während für Lehrer vor allem der zeitliche Aspekt (Arbeit) eine Barriere darstellt, ist für Lehrerinnen die große Entfernung zum Veranstaltungsort (Angebot) ausschlaggebend für eine Nicht-Teilnahme. Bei der Barriere Familie/Privates zeigt sich ihren Berechnungen zufolge nur eine schwache Korrelation. (vgl. ebd.)

Unter Berücksichtigung des Alters der Lehrpersonen ermitteln Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 32f) signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter der Lehrpersonen und den Barrieren familiäre Situation (Familie/Privates) und schlechte Erfahrung (Qualitätsmangel). Für ältere Lehrpersonen sind tendenziell die gemachten schlechten Erfahrungen ($r=-.173^*$) und für jüngere Lehrpersonen eher die familiäre Situation ($r=.129^{**}$) für eine Nicht-Teilnahme entscheidend (vgl. ebd.). Wachters Ergebnisse veranschaulichen schwache signifikante Korrelationen zwischen dem Alter und drei Barrieren. Insbesondere für Lehrpersonen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren ist der Konflikt mit dem Stundenplan (Arbeit), für 40-49-jährige Lehrpersonen familiäre Gründe (Familie/Privates) und für Lehrpersonen ab 50 Jahren die Entfernung mit dem Item „kein passendes Angebot in der Nähe“ (Angebot) aufzuzeigen (vgl. Wachter 2013, 103f, 115ff).

Dahingehend soll im Zuge der Haupthypothese a.2 analysiert werden, ob es Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen verschiedenen personenbezogenen Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Bundesland, Region, Kinder, Betreuungs- und Pflegearbeiten, Schulart, Dienstalter, Anstellungsausmaß, Teilzeitbeschäftigung und Klassenführung nach Teilnahmebarrieren gibt.

Hypothese a.3 (Barriere Familie/Privates/Kinderbetreuung)

H a.3 (Barriere Familie/Privates/Kinderbetreuung): Je höher die Ausprägung der Teilnahmebarriere Familie/Privates ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Erhöhung der Teilnahme, wenn eine Kinderbetreuung besteht.

Forschungsfrage 1

Hypothese a.3

Barriere Familie/Privates | Kinderbetreuung

Zusammenhang

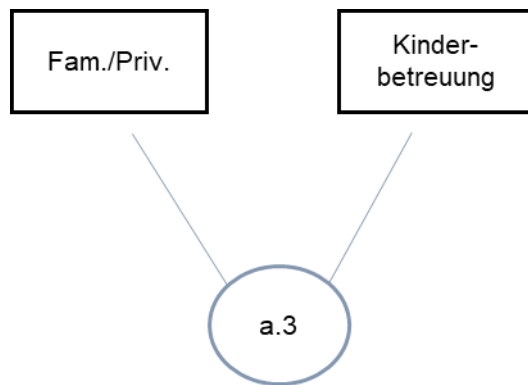


Abbildung 23: Grafische Darstellung der Hypothese a.3

Darüber hinaus interessiert, ob es einen Zusammenhang zwischen der Teilnahmebarriere Familie/Privates und der Erhöhung der Teilnahme durch die Möglichkeit einer Kinderbetreuung gibt. Es wird angenommen, dass jene Lehrpersonen, welche die Dimension Familie/Privates als Teilnahmebarriere ansehen, eher an Fortbildungen teilnehmen würden, wenn es die Möglichkeit einer Kinderbetreuung gäbe würde.

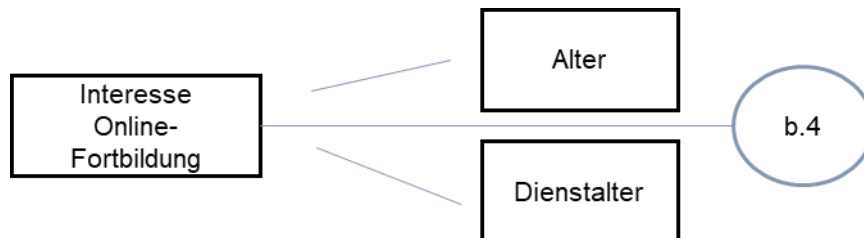
b) Hypothesen zum Fortbildungsverhalten |

Forschungsfrage 2: Wie stellt sich die Situation der Lehrer:innenfortbildung nach Angaben der Lehrpersonen in Österreich hinsichtlich der Angebote, Inhalte, Motivation und Nutzung der besuchten Veranstaltungen dar?

Hypothese b.4 (Interesse Online-Fortbildung)

H b.4.1 (Interesse Online-Fortbildung/Alter): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrpersonen und dem Interesse an Online-Fortbildungen teilzunehmen.

H b.4.2 (Interesse Online-Fortbildung/Dienstalter): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Lehrpersonen und dem Interesse an Online-Fortbildungen teilzunehmen.

Forschungsfrage 2**Hypothese b.4****Interesse an Online-Fortbildung | Alter und Dienstalter***Zusammenhänge**Abbildung 24: Grafische Darstellung der Hypothese b.4*

Die bestehenden deskriptiven Ergebnisse zu Fortbildungsdauer und -formen (Wachter 2013; Cramer, Johannmeyer, Drahmman 2019; Müller et al. 2019; Richter et al. 2020) sowie zur Fortbildungsaktivität sollen durch inferenzstatistische Berechnungen ergänzt werden.

Es soll erforscht werden, ob es einen Unterschied zwischen dem Alter und Dienstalter der Lehrpersonen und dem Interesse an der Teilnahme an Online-Fortbildungen gibt. Bachmaier (2008, 26f) ermittelt im Rahmen ihrer empirischen Studie keine altersspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Akzeptanz bzw. des Interesses an Online-Fortbildungen. Ein gegenteiliges Ergebnis konnte Söllinger (2018, 46f) bei Lehrpersonen in Oberösterreich feststellen. Ihren Erhebungen entsprechend zeigen vermehrt jüngere Lehrpersonen Interesse an Online-Fortbildungen als ältere. Auch Dammerer (2021, 103) konnte im Rahmen seiner Erhebung mit Volksschullehrpersonen in Niederösterreich bezüglich des Dienstalters feststellen, dass ein schwach negativer Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und dem Interesse an Online-Fortbildungen besteht ($r = -.141^{**}$). Dammerers Annahme zufolge haben dienstjüngere Lehrpersonen ein höheres Interesse an Online-Fortbildungen, auch wenn er darüber hinaus feststellt, dass Online-Angebote gegenüber anderen alternativen Formen wie z. B. Professional Learning Communities eher von geringerem Interesse der Lehrpersonen sind (vgl. ebd., 103f). Auf Grundlage dieser zwei zuletzt angeführten Befunde wird die vierte Haupthypothese, eine Alternativhypothese, begründet.

c) Hypothesen zu Teilnehmende vs. Nicht-Teilnehmende |

Forschungsfrage 3: Wie können Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, beschrieben werden?

Hypothese c.5 (Soziodemografische, professionsbezogene Merkmale/Teilnahme)

H c.5.1 (Geschlecht/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich des Geschlechtes.

H c.5.2 (Alter/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich ihres Alters.

H c.5.3 (Bundesland/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden nach Bundesland.

H c.5.4 (Region/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden nach Region (Stadt/Land).

H c.5.5 (Kinder/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Elternschaft.

H c.5.6 (Betreuungsarbeit/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Betreuungsarbeit.

H c.5.7 (Bildungsabschluss/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden nach Bildungsabschluss.

H c.5.8 (Schulart/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden nach Schulart.

H c.5.9 (Dienstalter/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich ihres Dienstalters.

H c.5.10 (Klassenführung/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Klassenführung.

H c.5.11 (Anstellungsausmaß/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich des Tätigkeitsausmaßes (Vollzeit/Teilzeit).

H c.5.12 (Schulträgerschaft/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich Schulträgerschaft.

H c.5.13 (Fortbildner:innen/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Tätigkeit als Fortbildner:in.

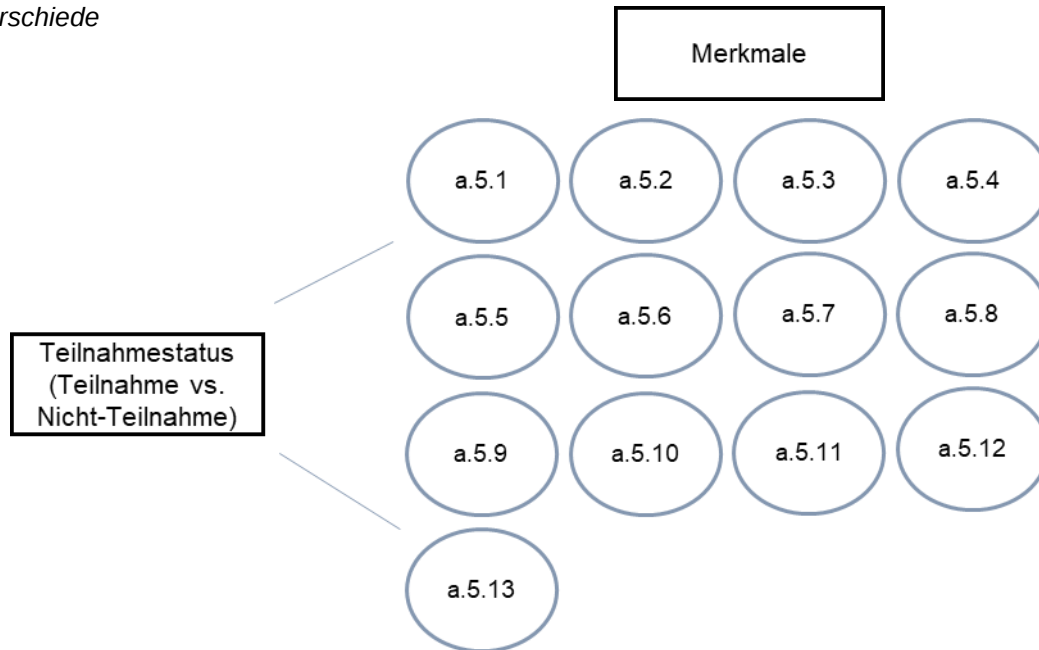
Forschungsfrage 3**Hypothese c.5****Teilnahmestatus | Merkmale***Unterschiede*

Abbildung 25: Grafische Darstellung der Hypothese c.5

Die empirischen Ergebnisse von Richter, Richter und Marx (2018, 1034) zeigen, dass signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden entlang unterschiedlicher Merkmale (soziodemografische und professionsspezifische Daten) bestehen. Sie stellen fest, dass insbesondere dienstältere Lehrer mit geringerem Anstellungsausmaß häufig nicht an Fortbildungen teilnehmen (vgl. ebd.). Auch Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 26f) ermitteln eine signifikante Korrelation zwischen dem Anstellungsausmaß und der Teilnahme an Fortbildungen ($r=.312^{**}$). Demzufolge nehmen vermehrt jene Lehrpersonen mit geringerem Anstellungsausmaß nicht an Fortbildungen teil. Hinsichtlich des Alters bestehen nach Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 27) keine Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden. Des Weiteren identifizieren sie, dass Teilnehmende insbesondere an AHS-Unter- und Oberstufe sowie Mittelschulen gegenüber Haupt-, Real- und Gesamtschulen unterrichten (vgl. ebd. 28). Diesbezüglich ist zu beachten, dass im Rahmen dieser Studie lediglich Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II befragt wurden.

Ob und inwiefern sich dahingehend Unterschiede im Zuge dieser Dissertation zeigen, soll durch die inferenzstatistische Testung der fünften Haupthypothese überprüft werden.

Hypothese c.6 (Einschätzung Fortbildungsausmaß/Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende)

H c.6 (Einschätzung Fortbildungsausmaß/Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende): Es gibt einen Unterschied zwischen dem Teilnahmestatus (Teilnahme/Nicht-Teilnahme) hinsichtlich der Einschätzung des verpflichtenden Fortbildungsausmaßes.

Hypothese c.7 (Wirkungseinschätzung/Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende)

H c.7 (Wirkungseinschätzung Fortbildung/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Wirkungseinschätzung von Fortbildungsveranstaltungen.

Forschungsfrage 3

Hypothese c.6

Teilnahmestatus | Einschätzung verpfl. Fortbildungsausmaß

Unterschied

Hypothese c.7

Teilnahmestatus | Wirkungseinschätzung

Unterschied

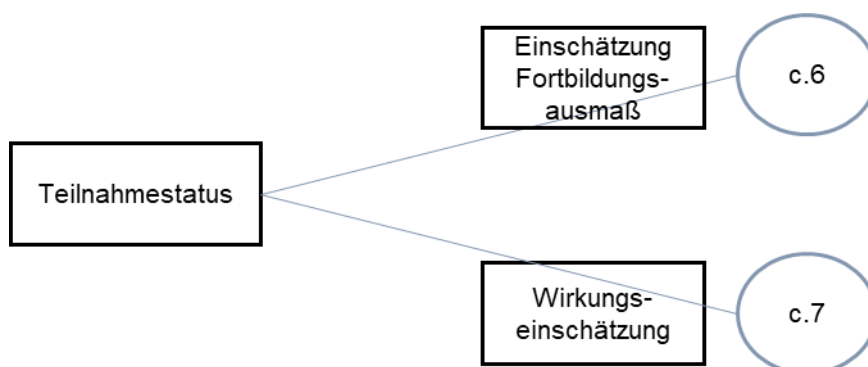


Abbildung 26: Grafische Darstellung der Hypothesen c.6 und c.7

Darüber hinaus wird erhoben, ob es einen Unterschied zwischen dem Teilnahmestatus (Teilnahme/Nicht-Teilnahme) und der Einschätzung des verpflichtenden Fortbildungsausmaßes sowie der Einschätzung der Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen gibt. Es wird vermutet, dass Nicht-Teilnehmende ein geringeres verpflichtendes Fortbildungsausmaß befürworten und die Wirkung von Fortbildungen geringer einschätzen.

Hypothese c.8 (Teilnahmebarrieren/Teilnahme und Nicht-Teilnahme)

H c.8 (Teilnahmebarrieren/Teilnahme und Nicht-Teilnahme): Es gibt Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Lehrer:innenfortbildung hinsichtlich der Teilnahmebarrieren.

Forschungsfrage 3

Hypothese c.8

Teilnahmebarrieren | Teilnahmestatus

Unterschiede

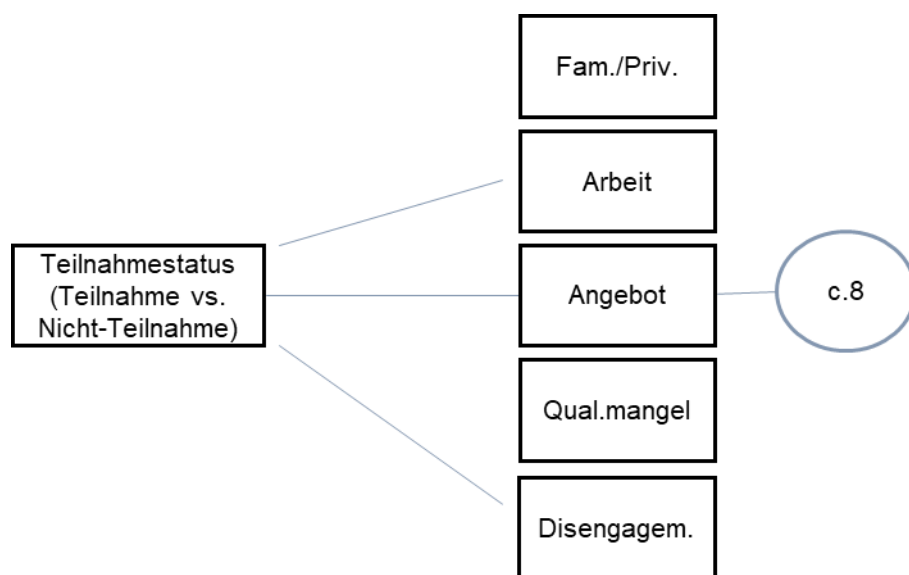


Abbildung 27: Grafische Darstellung der Hypothese c.8

Es wird angenommen, dass sich bei Nicht-Teilnehmenden der Fortbildung eine stärkere Ausprägung der Teilnahmebarrieren wiederfindet. Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 30) zufolge unterscheiden sich die Mittelwerte der Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bei den Barrieren „mangelnder Schulbezug“, „Entfernung“, „kein Fortbildungsbedürfnis“ und „Schwierigkeiten bei der Freistellung“. Während die Teilnehmenden die Entfernung und die Freistellung als größere Barriere gegenüber den Nicht-Teilnehmenden betrachten, sind für die Nicht-Teilnehmenden der mangelnde Schulbezug sowie kein Fortbildungsbedürfnis für die Nicht-Teilnahme ausschlaggebend (vgl. ebd.).

d) Hypothesen zu Barrieren und Fortbildungsaktivität |

Forschungsfrage 4: Inwieweit hängen die genannten Teilnahmebarrieren mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen zusammen?

Hypothese d.9 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität)

H d.9 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität): Es gibt einen Zusammenhang zwischen den genannten Teilnahmebarrieren und der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen in Österreich.

Forschungsfrage 4

Hypothese d.9

Teilnahmebarrieren | Fortbildungsaktivität

Zusammenhänge

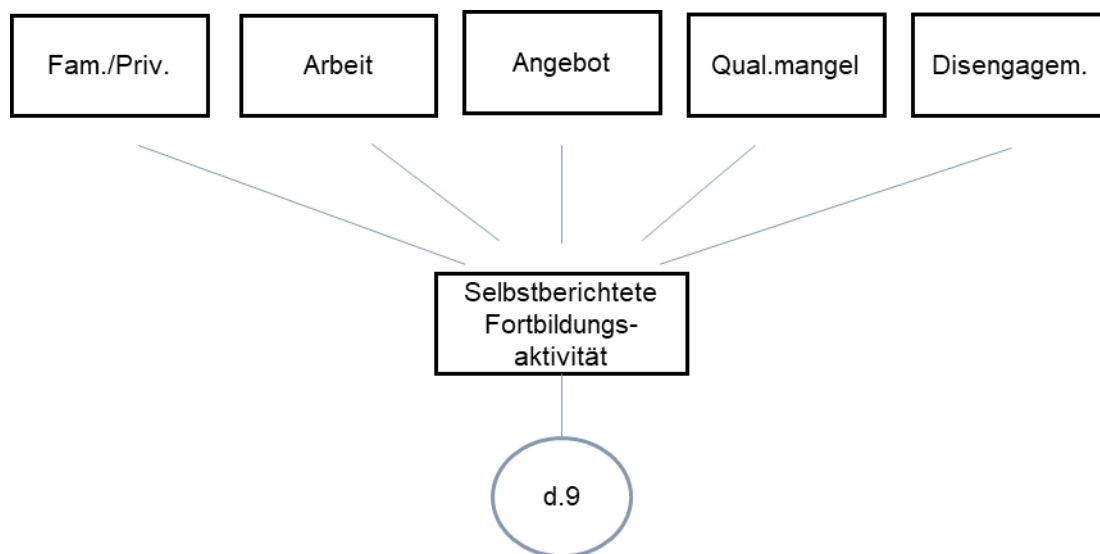


Abbildung 28: Grafische Darstellung der Hypothese d.9

Hypothese d.10 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität)

H d.10 (Teilnahmebarrieren/Teilnahmestatus): Es gibt einen Einfluss von den Teilnahmebarrieren auf den Teilnahmestatus von Lehrpersonen in Österreich.

Forschungsfrage 4

Hypothese d.10

Teilnahmebarrieren | Teilnahmestatus

Einfluss

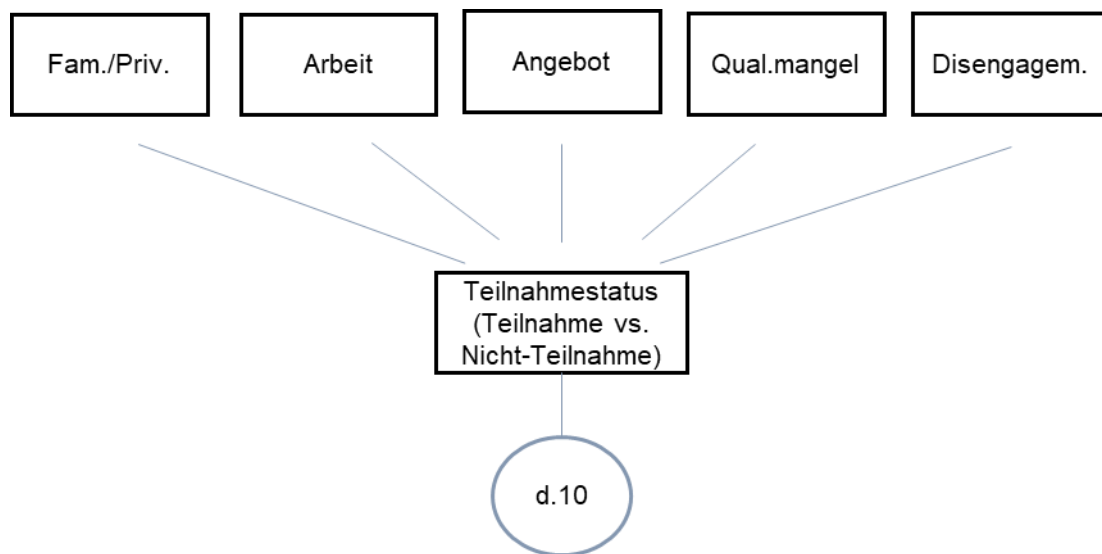


Abbildung 29: Grafische Darstellung der Hypothese d.10

In Anlehnung an die Ergebnisse der Regressionsanalyse von Richter, Richter und Marx (2018, 1035ff), dass geringe positive signifikante Korrelationen zwischen den Barrieren Disengagement (Wahrscheinlichkeit einer Nicht-Teilnahme steigt um 15 %) und Qualitätsmangel (Wahrscheinlichkeit einer Nicht-Teilnahme steigt um 11 %) und dem Teilnahmestatus (Teilnahme/Nicht-Teilnahme) bestehen, wird angenommen, dass es zum einen Zusammenhänge zwischen den Teilnahmebarrieren und der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen (d.9) sowie einen Einfluss von den Teilnahmebarrieren auf den Teilnahmestatus (d.10) gibt. Dies soll im Zuge der Hypothesen 9 und 10 erhoben werden.

e) Hypothesen zur Teilnahmeerhöhung durch Online-Fortbildungen |

Forschungsfrage 5: Inwiefern könnte nach Einschätzung der Lehrpersonen die Online-Fortbildung die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen?

Hypothese e.11 (Fortbildungsaktivität/Online-Fortbildung)

H e.11 (Fortbildungsaktivität/Online-Fortbildung): Je höher die Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnahme an Fortbildungen durch Online-Angebote zunimmt.

Forschungsfrage 5

Hypothese e.11

Erhöhung der TN durch Online-Fortbildung | Fortbildungsaktivität

Zusammenhang

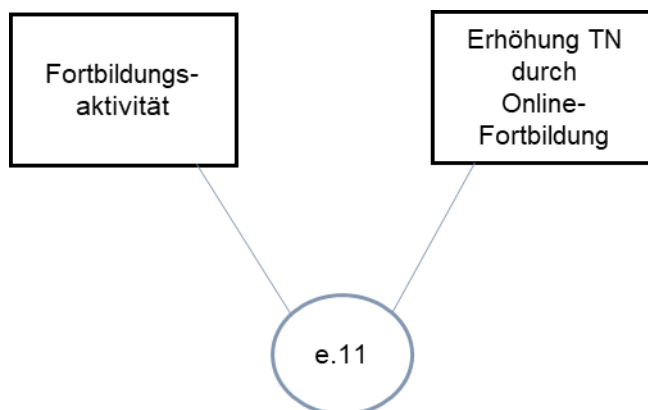


Abbildung 30: Grafische Darstellung der Hypothese e.11

Es wird vermutet, dass es einen Zusammenhang zwischen der Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Angebote gibt, da Online-Angebote möglicherweise einen leichteren Zugang zu Veranstaltungen bieten.

Hypothese e.12 (soziodemografische Merkmale/Online-Fortbildung)

H e.12.1 (Geschlecht/Online-Fortbildung): Es gibt einen Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

H e.12.2 (Alter/Online-Fortbildung): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrpersonen und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

H e.12.3 (Dienstalter/Online-Fortbildung): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Lehrpersonen und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

Forschungsfrage 5

Hypothese e.12

Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung | Merkmale

Zusammenhänge

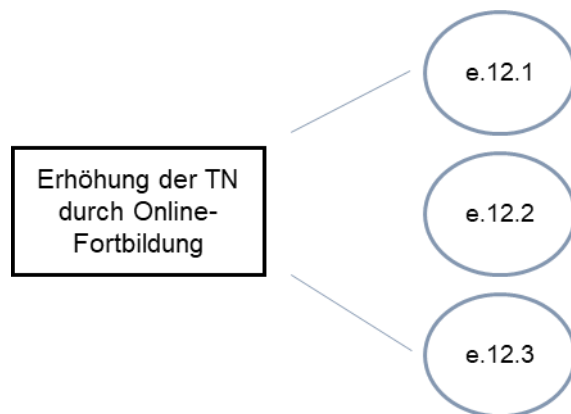


Abbildung 31: Grafische Darstellung der Hypothese e.12

Im Zuge der Forschungsfrage 5 soll erhoben werden, inwiefern Online-Fortbildungen eine Teilnahme an Fortbildungen erhöhen könnten. Dahingehend wird angenommen, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie Zusammenhänge zwischen dem Alter und Dienstalter und der Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen durch Online-Angebote bestehen.

Hypothese e.13 (Barriere Familie/Privates/Online-Fortbildung)

H e.13 (Barriere Familie/Privates/Online-Fortbildung): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Teilnahmebarriere Familie/Privates und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

Forschungsfrage 5

Hypothese e.13

Erhöhung der TN durch Online-Fortbildung | Merkmale

Zusammenhang

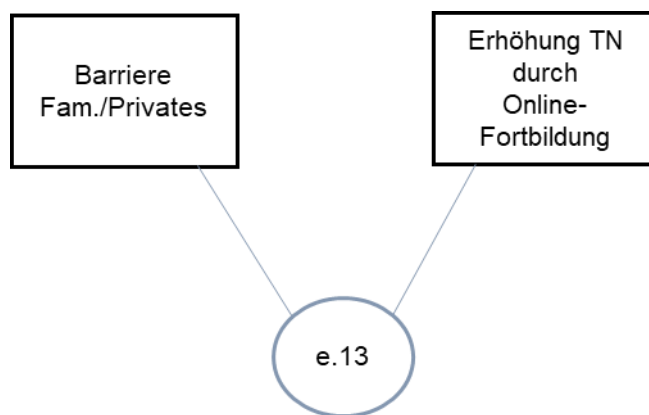


Abbildung 32: Grafische Darstellung der Hypothese e.13

Zudem wird ermittelt, ob es einen Zusammenhang zwischen der Teilnahmebarriere Familie/Privates und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen gibt. Es wird angenommen, dass Lehrpersonen, welche die Dimension Familie/Privates als Teilnahmebarriere wahrnehmen, eher an Fortbildungen teilnehmen würden, wenn diese in Form von Online-Fortbildungen angeboten werden würden.

Die aufgestellten Hypothesen sollen im Zuge der Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 8) inferenzstatistisch anhand von verschiedenen statistischen Testverfahren überprüft werden. Anschließend wird nun das Design der Studie näher dargestellt.

7.3 Forschungsdesign der Studie

Für die Datenerhebung wird auf der Grundlage von empirischen und theoriebasierten Erkenntnissen ein selbst entwickeltes Messinstrument, ein Online-Fragebogen, eingesetzt. Diese Methodenwahl (quantitative Erhebung) lässt sich durch verschiedene Begründungen argumentieren, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Diese Forschungsarbeit verfolgt das Ziel, möglichst viele Lehrpersonen aller drei Schularten in Österreich zu befragen. Dafür ist eine quantitative standardisierte Online-Befragung besonders geeignet, da es hierbei möglich ist, eine große Anzahl an Studienteilnehmer:innen über große Entfernungen hinweg zu erreichen und gleichzeitig zu identischen Fragen antworten zu lassen (vgl. Thielsch, Weltzin 2009, 70; Wagner, Hering 2014, 662f; Döring, Bortz 2016, 398f, 414f; Scholl 2018, 44f, 57f).

Fragebogenerhebungen und insbesondere Online-Erhebungen sind eine kostengünstige Erhebungsvariante, da die Versendung mittels Link keinerlei Mehrkosten verursacht. Der Link zum Online-Fragebogen steht den Personen zu jeder Tageszeit in einem festgelegten Zeitrahmen zur Verfügung. Dies ermöglicht den Teilnehmenden hohe Flexibilität bei der Beantwortung, da sie den Zeitpunkt des Ausfüllens selbst bestimmen und ferner die Antworten in ihrem eigenen Tempo überdenken und beantworten können. Diese Aspekte führen überwiegend zu hoher Akzeptanz von Online-Befragungen. (vgl. ebd.)

Entscheidend ist, dass bei quantitativen Fragebogenerhebungen die Problematik der Versuchsleiter:inneneffekte nur gering vorhanden ist, da keinerlei Eingriffe von Interviewer:innen oder ähnlichen Personen vorgenommen werden. Insbesondere bei der Online-Befragung kann dies als wesentlicher Vorteil gedeutet werden, zumal weder ein persönlicher Kontakt noch eine räumliche Nähe zu den Befragten für die Erhebung erforderlich sind. Dadurch könnten sozial erwünschte Beantwortungen eher minimiert werden. Diese Aspekte entsprechen den Leitgedanken der Forschungsethik, die eine Anonymität der Befragten voraussetzt. (vgl. ebd.) Insbesondere bei der vorliegenden Forschungsarbeit erscheint die gegebene Anonymität und die nicht vorhandene räumliche Nähe sowie der persönliche Kontakt wesentlich zu sein, da es sich um ein eher sensibles Thema (Nicht-Teilnahme) handelt. Es ist zu erwarten, dass die wahrgenommene Anonymität zu höherer Offenheit führt (vgl. Scholl 2018, 58). Die in dieser Forschungsarbeit durchgeführte Online-Befragung stellt somit eine entpersonalisierte Befragung, ohne der Ausübung eines gesellschaftlichen und institutionellen Druckes dar.

Des Weiteren gilt es als wesentlichen Vorteil der Online-Befragung aufzuzeigen, dass es sich um eine zeitsparende Erhebungsart handelt (vgl. Thielsch, Weltzin 2009, 70; Döring, Bortz 2016, 414; Scholl 2018, 44, 57). In dieser Studie wird der Online-Fragebogen mithilfe des

Programmes Unipark konzipiert, daher erfolgt eine automatische Übertragung der Daten in das Statistikprogramm SPSS ohne einer zeitaufwendigen Dateneingabe. Dennoch ist der zeitliche Aufwand für die Einspeisung der Fragen in die Befragungssoftware nicht zu unterschätzen (vgl. Thielsch, Weltzin 2009, 70).

Hier angebunden lässt sich die automatisierte Filterführung als einen weiteren Vorteil der Online-Befragung nennen (vgl. Wagner, Hering 2014, 668). Durch die Einbindung von Filtern ist es möglich eine Nachfrage zu stellen (z. B. Wenn nicht, warum nicht?). Filter sollten nach Wagner und Hering (2014, 668) bewusst und eher sparsam eingesetzt werden, damit Irritationen bei den Befragten verhindert werden (vgl. ebd.). Im Online-Fragebogen dieser Forschungsarbeit werden automatisch gesetzte Filter verwendet (siehe Kapitel 7.4).

Die gegebene „Automatisierbarkeit“ der Online-Befragung erzeugt hohe Objektivität, da weder Fehler bei der Dateneingabe noch Versuchsleiter:inneneffekte sowie Gruppeneffekte entstehen können (Thielsch, Weltzin 2009, 70).

Trotz der überwiegenden Vorteile, die eine quantitative Online-Fragebogenerhebung mitbringt, bedarf es der Berücksichtigung möglicher Nachteile und Risiken. Im Rahmen dieser Studie wurde durch verschiedene Ansätze versucht, diese Nachteile zu verringern bzw. zu verhindern.

Die Beantwortung eines Fragebogens erfordert von den Teilnehmenden zum einen hohe Lese- und Schreibkompetenzen und zum anderen sind bei Online-Befragungen entsprechende digitale Geräte (z. B. Handy, Laptop, Tablet oder PC) notwendig (vgl. Wagner, Hering 2014, 663; Döring, Bortz 2016, 398, 414f; Scholl 2018, 46, 58). Diese Voraussetzungen sind in der vorliegenden Forschungsarbeit überwiegend gegeben. Diese leiten sich einerseits von der Berufsgruppe der Stichprobe – Lehrpersonen – ab. Andererseits besitzen, wie in Kapitel 2.5 erläutert, 90 Prozent der Haushalte in Österreich den Zugang zu Internet (vgl. Statistik Austria 2020) und 85 Prozent einen Computer (vgl. Statista Research Department 2021a).

Der Vorteil des nicht Eingreifens durch die Forschungsleitung kann zu einem Teil auch als Risiko betrachtet werden, da womöglich Verständnisfragen während des Ausfüllens der Fragen auftreten, die unbeantwortet bleiben. Diese unkontrollierte Erhebungssituation birgt demzufolge das Risiko, dass Fragen nicht korrekt verstanden, unvollständig oder gar nicht ausgefüllt werden. Rückfragen können nur auf Initiative der Teilnehmenden mittels Kontaktierung der Forschungsleitung beantwortet werden. Daher ist die Durchführung eines Pretests zur Kontrolle der Verständlichkeit der Fragen unabdingbar (siehe Kapitel 7.4). Dem Umstand von unvollständig ausgefüllten Fragebögen kann entgegengewirkt werden, in dem nur jene Fragebögen zur Datenanalyse herangezogen werden, die zur Gänze ausgefüllt

wurden. Dies würde allerdings wiederum eine Datenreduktion mit sich ziehen. (vgl. Thielsch, Weltzin 2009, 70; Döring, Bortz 2016, 398f; Scholl 2018, 46f)

Thielsch und Weltzin (2009, 70) sprechen der quantitativen Online-Befragung eine hohe Akzeptanz durch die gegebene Anonymität, Freiwilligkeit und Flexibilität zu und sehen dahingehend keine Beeinträchtigung der Rücklaufquote. Lediglich die technische Ausstattung der Teilnehmenden könnte ihnen zufolge den Rücklauf vermindern (vgl. ebd.), was allerdings im Zuge dieser Erhebung, wie erwähnt, als nicht beeinträchtigend angenommen wird. Nach Döring und Bortz (2016, 411ff) hingegen birgt die Online-Befragung im Vergleich zu mündlichen Interviews dennoch die Gefahr einer geringeren Rücklaufquote, da die Motivierung durch die Forschungsleitung weitgehend fehlt. Zudem betrachten sie die Vielzahl an bestehenden Online-Befragungen als Nachteil. Ihren Annahmen zufolge werden die höchsten Rücklaufquoten erzielt, wenn die Stichprobe eine eher homogene Gruppe bildet und die Inhalte des Fragebogens auf diese Gruppe abgestimmt und aktuell sind. (vgl. ebd.) Diese beiden Bedingungen werden in der vorliegenden Erhebung eingehalten. Ein zusätzlicher Paper-Pencil-Fragebogen zur Steigerung der Rücklaufquote kam aufgrund der herausfordernden Situation durch Covid-19 nicht zum Einsatz (siehe Kapitel 7.6).

Schließlich kann das Mehrfachteilnehmen an der Befragung als Nachteil aufgezeigt werden (vgl. Thielsch, Weltzin 2009, 70). Dies könnte zwar durch das Setzen von Cookies (Einstellungsmöglichkeit in Unipark) verhindert werden, wurde allerdings im Rahmen dieser Befragung nicht durchgeführt. Denn durch das Setzen von Cookies ist es den Personen, die bereits mit der Beantwortung begonnen haben, nicht erneut möglich, den Fragebogen zu einem späteren Zeitpunkt aufzurufen und die Beantwortung zu beenden.

Darüber hinaus wurde der Einsatz durch andere empirische Erhebungsmethoden reflektiert. Da eine qualitative Erhebung mittels Interviews lediglich vereinzelte Erfahrungen und Reaktionen aufgreifen und erforschen könnte, wurde dieser methodische Zugang ausgeschlossen. Denn wie bereits erwähnt verfolgt diese Forschungsarbeit die Befragung einer hohen Anzahl an Lehrpersonen. Auch ein Mixed-Methods-Verfahren wurde abgelehnt, da dies den Rahmen des Dissertationsprojektes sprengen würde. In weiterer Folge könnte diese Forschung allerdings durch einen weiteren methodischen Zugang erweitert werden.

Bezugnehmend auf die Forderung der Einhaltung von Grundprinzipien der Forschungsintegrität des BMBWF (2020c, 11f), die sich auf die „Unabhängigkeit“, „Unvoreingenommenheit“, „Gewissenhaftigkeit“, „Transparenz“ und „Fairness“ im Forschungsprozess beziehen (vgl. dazu auch Döring, Bortz 2016, 46ff), soll ausdrücklich hervorgehoben werden, dass diese im gesamten Dissertationsprozess eingehalten und beachtet werden. Auch jene Prinzipien der Forschungsethik werden in Rahmen dieser Forschungsarbeit berücksichtigt. Dazu zählen die „Autonomie bzw. Selbstbestimmung“, das

„Nichtschadensprinzip“ sowie die „Gerechtigkeit“ (wie z. B. Gleichbehandlung). Hinsichtlich der „Autonomie bzw. Selbstbestimmung“ (BMBWF 2020c, 12) lässt sich beispielsweise aufzeigen, dass diese im Sinne einer informierten Einwilligung zur Teilnahme an der Befragung (informed consent) eingeholt wurde (siehe Kapitel 7.4). Darüber hinaus werden weder E-Mail-Adressen (von Schulen) noch IP-Adressen gespeichert und weiterverarbeitet (siehe Kapitel 7.6).

Aufgrund der überwiegenden Vorteile und Chancen, die eine quantitative Online-Befragung mit sich bringt, wurde ein entsprechendes Messinstrument entwickelt, welches die aufgegriffenen Bedingungen berücksichtigt. Dieses Messinstrument sowie der damit einhergehende Pretest werden im Folgenden präzise beschrieben.

7.4 Beschreibung des Messinstrumentes

Döring und Bortz (2016, 407) empfehlen vor einer eigenen Fragebogenkonstruktion zunächst die Durchsicht von bereits vorhandenen Fragebögen, um zu erkennen, ob diese für die Erhebung geeignet erscheinen und eingesetzt werden können. Da in der vorliegenden Arbeit aktuelle Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen aller drei Schularten in Österreich unter Berücksichtigung der Covid-19-Pandemie erforscht werden, war die Konstruktion eines neuen Messinstrumentes unabdinglich. Dieses wurde auf der Grundlage von drei Aspekten entwickelt: 1) auf der Grundlage von theoretischen sowie empirischen Erkenntnissen zur Lehrer:innenfortbildung (siehe Hauptteil II), 2) auf der Basis von erprobten Items und Skalen aus Fragebögen sowie von qualitativen Leitfadeninterviews von drei Studien sowie 3) auf Grundlage von informell geführten Gesprächen mit Expert:innen in diesem Forschungsfeld. Bezüglich Punkt 2 beziehen sich die erprobten Items und Skalen auf Fragen von ausgewählten veröffentlichten Publikationen z. B. Florian 2008, Bachmaier 2008/2011, Lenski et al. (IQB-Ländervergleich 2012) 2018, Wachter 2013, Söllinger 2018, Müller et al. 2019 sowie Schmich, Lindemann und Gurtner-Reinthal (TALIS) (2019). Darüber hinaus wurden auch qualitative Fragen aus Leitfäden zur Lehrer:innenfortbildung von drei Studien (Katschnig, Auferbauer, Prorok, Wanitschek 2020; Jelinek 2021; Liebhart-Gundacker, Ellmauer, Wanitschek 2021) zur Entwicklung des Messinstrumentes herangezogen.

Die informellen Gespräche (Punkt 3) wurden vor der Erstellung des Messinstrumentes als auch nach dem Pretest mit Fortbildner:innen, Fortbildungskoordinator:innen, Schulentwickler:innen, Schulberater:innen, Bildungsforscher:innen im Bereich Lehrer:innenfortbildung, mit Institutsleiter:innen der Fortbildung von zwei Pädagogischen Hochschulen in Österreich sowie mit Lehrpersonen aus verschiedenen Schularten und -stufen

geführt. Zusätzlich wurde das Messinstrument im Rahmen von zwei Doktorand:innen-Seminaren an der Universität Wien besprochen und diskutiert.

Das entwickelte Messinstrument besteht aufgrund der erleichterten Beantwortung für die Teilnehmenden sowie der zeitsparenden Auswertung, die folglich zu einer höheren Objektivität führt (vgl. Döring, Bortz 2016, 408f), überwiegend aus geschlossenen Antwortformaten. Geschlossene oder gebundene Antwortformate stellen ein vorgefertigtes System von Antwortmöglichkeiten dar. Um allerdings starre Frage-Antwortvorgaben zu verhindern, wurden auch halbgeschlossene sowie offene Fragen (freie Antwortformate) eingebaut. Diese ermöglichen den Teilnehmenden die Formulierung von eigenen Antworten.

Damit alle Lehrpersonen an der Online-Fragebogenerhebung teilnehmen können, wurde der mit Unipark (Befragungssoftware) konzipierte Fragebogen so erstellt, dass er via Smartphone, Laptop, Tablet als auch mit PC ausgefüllt werden kann. Im Einleitungstext wird allerdings darauf hingewiesen, dass die Beantwortung via Laptop, Tablet oder PC geeigneter ist als via Smartphone.

Der „Fragebogen zu Teilnahmebarrieren in der Lehrer:innenfortbildung“³³ besteht aus sieben Bereichen:

- 1) Einleitungstext
- 2) Soziodemografische Daten Teil I mit einleitender Frage zur Fortbildung
- 3) Fortbildungsnutzung, -angebote, -einstellung und Teilnahmemotivation
- 4) Teilnahmebarrieren und Hindernisse aktiver Teilnahme
- 5) Erhöhung der Teilnahme und Rolle der Online-Fortbildung
- 6) Soziodemografische Daten Teil II
- 7) Weitere Mitteilungen und Schlusstext

1) Der Einleitungstext beinhaltet das Ziel der Befragung, die Zielgruppe, Dauer der Beantwortung (ca. 15-20 Minuten), ethische Forschungsgrundsätze, einen technischen Ausfüllhinweis, E-Mail-Adresse der Forschungsleiterin zur Kontaktaufnahme, Datenschutzverordnung (DSGVO/FOG) studentischer Forschung mit E-Mail-Adresse des Datenschutzbeauftragten der Universität Wien und einen Link zu Informationen des Datenschutzes in der sozialwissenschaftlichen Forschung (<https://bit.ly/2PzgxPf>) sowie die Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Befragung. Diese Inhalte des Einleitungstextes sowie die Ausführungen zur Datenschutzverordnung und der Einverständniserklärung entstammen dem Musterblatt zur Befragung der Universität Wien (Muster Befragung. Einverständnis Datenschutz und Debriefing <https://bit.ly/3aONkai>). Technische wie inhaltliche

³³ Der Online-Fragebogen kann auf Anfrage bei isabel.wanitschek@gmx.at zugesendet werden.

und formale Aspekte (Anonymisierung, Pseudonymisierung, keine Weitergabe von Daten an Dritte, Einwilligung, Rekrutierung von Teilnehmenden, das Posten von Online-Fragebögen in sozialen Netzwerken und Online-Foren unter bestimmter Bedingungen und Datenschutzmitteilung) werden gemäß der Vorgaben der Universität Wien (<https://bit.ly/32X6ve3>), die sich mit jenen des BMBWF (2020c) decken, im Einleitungstext eingehalten.

Im Folgenden ist der Einleitungstext abgebildet (Abbildung 33).

 Liebe Lehrer:innen! Mein Name ist Isabel Wanitschek und ich bin Studentin im Fach Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Im Rahmen meines Dissertationsprojektes möchte ich das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II in Österreich erforschen. Mich interessiert dabei vor allem, welche Fortbildungsangebote Sie als Lehrperson in Anspruch nehmen und welche Faktoren eine Teilnahme an Fortbildungen erschweren. Die Bearbeitung der Fragen wird ca. 15-20 Minuten in Anspruch nehmen. Es gibt dabei keine falschen oder richtigen Antworten, da es um Ihre persönliche Einschätzung von Fortbildungen geht. Die Befragung dient ausschließlich wissenschaftlichen Fortbildungszwecken im Bereich der Bildungsforschung. Ihre Daten und alle Angaben werden nicht weitergegeben, sondern anonymisiert und streng vertraulich behandelt, so dass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Bitte beachten Sie: eine optimale Version zum Ausfüllen ist über Tablet, Laptop oder PC gegeben, über das Handy ist dies nicht gegeben. Vielen Dank, dass Sie mich durch Ihre wertvolle Teilnahme bei meinem Forschungsprojekt unterstützen! Bei Rückfragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung Isabel Wanitschek, BA MA (E-Mail: isabel.wanitschek@univie.ac.at) Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zusätzliche Information finden Sie unter „Datenschutz in der sozialwissenschaftlichen Forschung“: https://studienpraeses.univie.ac.at/infos-zum-studienrecht/wissenschaftliche-arbeiten/datenschutz-in-der-sozialwissenschaft/ Damit Sie an dieser Studie teilnehmen können, benötigen wir Ihr Einverständnis. ☐ Ja, ich stimme zu ☐ Nein, ich stimme nicht zu [Link, FILTER Drop-out]

Abbildung 33: Einleitungstext des Online-Fragebogens (eigene Darstellung)

2) Im ersten Teil der soziodemografischen Daten wird erfragt, ob die Personen zur angegebenen Zielgruppe zählen. Wird von Personen eine Gruppe ausgewählt, die nicht der Zielgruppe entspricht, gelangen sie durch eine Filterung automatisch ans Ende des Fragebogens mit entsprechender Begründung und Danksagung. Damit wird sichergestellt, dass nur von jenen Personen, die zur Zielgruppe zählen, Daten ausgewertet werden. Zudem

beinhaltet dieser Bereich kurze Fragen wie z. B. zum Geschlecht (w/m/a), Alter (metrisch), Bundesland und Stadt/Land. Einleitend wird die offene Frage gestellt, was die Personen unter dem Begriff Fortbildung verstehen. Wie im Hauptteil II (siehe Kapitel 2.1) erläutert, existieren viele verschiedene Definitionen zum Begriff und die Annahme besteht, dass eine Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung nur restriktiv vorhanden ist. Diese Frage soll Hinweise dazu liefern.

3) Der dritte Bereich beinhaltet geschlossene sowie halbgeschlossene Fragen zur aktuellen Fortbildungslage in Österreich. Diese beziehen sich z. B. auf Fortbildungsanzahl, -formen, -dauer, -zeitpunkt, -anbieter:innen, Abmeldung, Fortbildung in der Zeit von Covid-19 bzgl. Homeschooling, lebensbegleitendes Lernen, Wirkungseinschätzung sowie eine offene Frage zur Teilnahmemotivation.

4) Der Hauptbereich der Befragung bildet den vierten Bereich ab. Es werden 29 vorgegebene Items mit einer 4-stufigen-Antwortskala (von „immer“ bis „noch nie“) zu Teilnahmebarrieren dargestellt. Anschließend haben die Personen die Möglichkeit weitere Barrieren zu formulieren (offene Frage). Die Tabelle 5 verdeutlicht einen Ausschnitt von Items zu Teilnahmebarrieren im Online-Fragebogen. Aufbauend beinhaltet dieser Bereich 13 Items mit derselben 4-stufigen-Skala zu Hindernissen der aktiven Teilnahme. Unter „Andere Gründe“ (halbgeschlossene Frage) können weitere Angaben gegeben werden.

Tabelle 5: Beispielitems zu Teilnahmebarrieren im Online-Fragebogen

Geben Sie bitte nachstehend an, ob der eine oder andere Aspekt bereits dazu geführt hat, weshalb Sie <u>nicht an einer Fortbildung teilnehmen wollten</u>. Bitte beziehen Sie sich dabei auf die letzten zwei Schuljahre (2018/2019 und 2019/2020).				
Ich wollte nicht daran teilnehmen, weil...	immer	schon öfters	ein paar Mal	noch nie
ich nicht die Energie zur Teilnahme hatte.	☐	☐	☐	☐
die Angebote wegen zu weniger Anmeldungen abgesagt wurden.	☐	☐	☐	☐
ich keinen Bedarf hatte, an Fortbildungen teilzunehmen.	☐	☐	☐	☐
die Doppelbelastung Beruf/Privates zu groß war.	☐	☐	☐	☐
ich mich ohne Fortbildungen auf dem Laufenden halten kann.	☐	☐	☐	☐
die Referent:innen fachlich nicht kompetent waren.	☐	☐	☐	☐

5) Im Bereich fünf werden 16 Items mit 4-stufiger-Skala (von „trifft sehr zu“ bis „trifft nicht zu“) zu Gestaltungsvarianten, die eine Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen bewirken könnten, dargestellt (z. B. Kinderbetreuung, Anerkennung, Kontrolle, Aufstieg, Freistellung, Unterstützung, Fortbildungstage und -zeitpunkt). Auch hier haben die Personen im Anschluss

die Möglichkeit andere Faktoren zu nennen. Es folgt eine geschlossene Frage zur Teilnahme an Fortbildungen während Covid-19 sowie drei geschlossene Fragen zu Kriterien von Online-Fortbildungen mit 4-stufiger-Likert-Skala (von „sehr sinnvoll“ bis „nicht sinnvoll“ und von „ganz sicher“ zu „nein“) und eine geschlossene Frage zur Dauer von Online-Fortbildungen. Den Abschluss bilden zehn Items mit 4-stufiger-Skala (von „trifft sehr zu“ bis „trifft nicht zu“) zu Hürden der Online-Fortbildung mit der Möglichkeit zu eigenen Formulierungen.

6) Der zweite Teil der soziodemografischen Daten geht etwas tiefer und bezieht sich auf Fragen zu z. B. Bildungsabschluss, Dienstjahren (metrisch), Tätigkeit, Schulart(en), Unterrichtsfächer und Anzahl der Kinder. Dabei werden geschlossene, halbgeschlossene sowie offene (metrisch, z. B. Anzahl) Fragetypen eingesetzt.

7) Abschließend können die Personen noch Offenes in einem Feld mitteilen. Auf der letzten Frageseite befinden sich die Danksagung und erneut die E-Mail-Adresse der Forschungsleiterin für etwaige Rückfragen.

Insgesamt umfasst der Online-Fragebogen 42 Fragen (inkl. aller Filterfragen). Es wurde bewusst auf eine höhere als eine 4-stufige-Skala bei geschlossenen bzw. halbgeschlossenen Fragen verzichtet, um in Anbetracht der Zahl an Fragen und Items keine Irritation bei den Befragten auszulösen. Mit diesem entwickelten Messinstrument sollen alle möglichen „rational bewussten“ (Steltmann 1980, 583) Gründe für die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen sowie weitere Aspekte der Fortbildungsnutzung und der Online-Fortbildung erhoben werden.

Pretest des Fragebogens

Unter dem Grundsatz „Even after years of experience, no expert can write a perfect questionnaire“ (Bradburn, Sudman, Wansink 2004, 317, siehe dazu auch Döring, Bortz 2016, 411) bedarf es der Durchführung eines Pretests, um das Messinstrument auf dessen Validität, Reliabilität und Objektivität zu testen. Dahingehend erfolgte im Sommer 2020 der Pretest. Der Online-Fragebogen wurde von verschiedenen Gruppen wie Fortbildner:innen, Fortbildungskoordinator:innen, Schulentwickler:innen, Schulberater:innen, Bildungsforscher:innen und Lehrpersonen aus Wien und Niederösterreich ausgefüllt ($n=20$). Dabei wurde die Kommentarfunktion (für jede einzelne Seite) eingestellt, um gezielt Anmerkungen und Fragen online zu formulieren. Darüber hinaus wurde schriftliches wie mündliches Feedback zum Fragebogen (ohne Ausfüllung des Bogens) beispielsweise im Rahmen zweier Doktorand:innen-Seminare gegeben. Im Zuge des Pretests wurden Verständnisprobleme einzelner Items sowie die Strukturierung (Reihenfolge, Übersichtlichkeit) einzelner Fragen bearbeitet sowie der Ablauf der Erhebung (per E-Mail) und die Zeitdauer überprüft. Zudem wurden auf Basis des Feedbacks bestimmte Items gelöscht bzw. neue hinzugefügt. Nach der Revision des Fragebogens war die Durchführung im Feld möglich.

Darauf aufbauend werden im Folgenden die Stichprobenziehung sowie -zusammensetzung erläutert.

7.5 Stichprobenbeschreibung

Döring und Bortz (2016, 294) heben die Größe der Stichprobe für die Durchführung statistischer Testverfahren als bedeutsam hervor. Je größer die Stichprobengröße (n), desto seltener ergeben sich Stichprobenfehler. Allerdings zeigen sie auf, dass größere Stichproben mehr Ressourcen verbrauchen würden. (vgl. ebd.) Dieser Umstand, der mit höheren finanziellen Kosten einhergeht, spielt im Zuge dieser Dissertation jedoch keine Rolle. Denn der eingesetzte Online-Fragebogen erzeugt unabhängig von der Anzahl der Teilnehmenden oder der Dauer des Zeitrahmens, in dem dieser zugänglich ist, keine Erhöhung der Kosten.

Die Stichprobe dieser Dissertation wird als nicht-probabilistische (nicht zufällig), systematische Quotenstichprobe bezeichnet. Hierbei erfolgt eine systematische Intervention des Auswahlprozesses, „so dass sich eine bestimmte Zusammensetzung der Stichprobe im Sinne merkmalspezifischer Repräsentativität ergibt“ (Döring, Bortz 2016, 307, vgl. auch Leonhart 2009, 151; Tachtsoglou, König 2017, 267). Als Quotenmerkmale gelten im Zuge dieser Forschungsarbeit zwei bedeutende Merkmale. Diese beziehen sich zum einen auf die Berufsausübung (Lehrpersonen) und zum anderen auf den lokalen Raum (Österreich). Damit soll sichergestellt werden, dass die Quotenmerkmale mit dem Forschungsgegenstand hoch korrelieren (vgl. Meier, Hansen 2014, 197ff). Bei einer Quotenstichprobe wird keine globale Repräsentativität, sondern eine merkmalspezifische Repräsentativität versucht zu erzielen (vgl. Leonhart 2009, 151; Döring, Bortz 2016, 307). Entgegen den kritischen Aussagen, dass bei Online-Befragungen aufgrund des notwendigen Internetzugangs und des digitalen Gerätes keine Repräsentativität erreicht werden kann (z. B. Döring, Bortz 2016, 415), wird im Rahmen dieser Arbeit dennoch eine merkmalspezifische Repräsentativität angestrebt. Da, wie bereits dargestellt, beinahe alle Haushalte in Österreich sowohl den Zugang zu Internet als auch zu einem digitalen Gerät besitzen (vgl. Statistik Austria 2020; Statista Research Department 2021a). Darüber hinaus besitzt jede Schule in Österreich einen Internetzugang sowie ein digitales Endgerät (sei es ein PC, Laptop oder Tablet), auf dem Lehrpersonen den Online-Fragebogen ausfüllen könnten.

Um die Teilnahmebarrieren und weitere Aspekte bei Fortbildungen zu erforschen, setzt sich die Stichprobe demzufolge aus Lehrpersonen der Grundschule, Sekundarstufe I (Mittelschule und AHS-Unterstufe) und Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe, Berufsbildende Mittlere Schule,

Berufsbildende Höhere Schule, Polytechnische Schule, Berufsschule) im Raum Österreich zusammen.

Nach Angaben von Statistik Austria (2022a, 79f) gab es im Schuljahr 2020/21 insgesamt 121.851 Lehrpersonen (exklusive karenzierte Lehrpersonen) in Österreich, von denen 58 Prozent dem Pflichtschulbereich und 42 Prozent dem weiterführenden Schulwesen zuzuordnen sind. Knapp drei Viertel der Lehrpersonen aller Schularten in Österreich sind Frauen. Der Großteil der Lehrpersonen ist zwischen 50 und 59 Jahre alt. Insgesamt bestanden im Schuljahr 2020/21 5.169 öffentliche (87 %) und 772 private (13 %) Schulen in Österreich (vgl. Statistik Austria, 2022b).

Für die Berechnung der Mindestgröße der Stichprobe werden die Populationsgröße (N), das Konfidenzniveau³⁴ (z) und die Fehlerspanne³⁵ (e , Prozentsatz im Dezimalformat) herangezogen. Zusätzlich wird die Standardabweichung ($p=.5$) eingesetzt. Die folgende Formel (vgl. z. B. Mossig 2012, 21) mit entsprechender Berechnung sieht folgend aus:

$$n \geq \frac{N}{1 + \frac{(N-1) \cdot e^2}{z^2 \cdot p \cdot (1-p)}} = \frac{121851}{115,18} = 1057,86$$

Bei einer Populationsgröße von 121.851 Lehrpersonen (N), einem Konfidenzniveau von 95 Prozent ($z\text{-Wert}=1,96$) und einer Fehlerspanne (e) von drei Prozent ($e=0,03$), wäre eine Stichprobengröße (n) von 1058 Personen notwendig.

Die gesamte Stichprobe der Dissertation umfasst 2908 Personen. Die Stichprobengröße der vollständigen Datensätze umfasst 2032. Im Zuge der Datenanalyse (siehe Kapitel 8) wird sowohl mit vollständigen als auch mit unvollständigen Datensätzen gerechnet, somit geht die gewonnene Stichprobengröße weit über die errechnete Mindestgröße der Stichprobe hinaus. Detaillierte deskriptive Darstellungen zur Stichprobe sind im Kapitel 8 „Darstellung der Ergebnisse zur Lehrer:innenfortbildung“ enthalten.

Wie diese Stichprobe erreicht wurde, wird nun abschließend im Zuge der „Durchführung der des quantitativen Forschungsprojektes“ näher dargestellt.

³⁴ „Das Konfidenzniveau gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Lageschätzung eines statistischen Parameters (zum Beispiel eines Mittelwertes) aus einer Stichprobenerhebung auch für die Grundgesamtheit zutreffen ist“ (Statista Research Department 2021b). Das heißt, das Konfidenzniveau (liegt meist zwischen 90 und 99 %) gibt die Wahrscheinlichkeit an, wie stark die Gesamtpopulation von der Stichprobe repräsentiert wird. Je höher das Konfidenzniveau ist, umso genauer ist das Ergebnis. Ein höheres Konfidenzniveau geht zudem mit einer größeren Stichprobe einher.

³⁵ Die Fehlerspanne, Fehlergrenze oder Fehlermarge „ist die maximale Abweichung der Stichprobenergebnisse von den realen Werten in der Grundgesamtheit“ (Statista Research Department 2021b). Je geringer diese ist, desto genauer ist das Ergebnis und umso größer ist die Anzahl der Stichprobe.

7.6 Durchführung des quantitativen Forschungsprojektes

Damit der Online-Fragebogen ohne erheblichen Aufwand verschickt werden kann, wurde ein Link erstellt. Um möglichst viele Lehrpersonen in Österreich zu erreichen, erfolgte die Versendung des Links auf drei verschiedenen Wegen: über die Institutsleiter:innen und Vizerektor:innen der Pädagogischen Hochschulen, die neun Pädagogischen Leiter:innen der Bildungsdirektionen und über soziale Netzwerke.

Lehrer:innenfortbildungen werden, wie bereits in Kapitel 2 ausführlich beschrieben, in erster Linie von den öffentlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen in Österreich organisiert und angeboten. Deshalb wurden am 5. Oktober 2020 in einem ersten Schritt alle zuständigen Institutsleiter:innen im Bereich Fortbildung der Pädagogischen Hochschulen per Mail kontaktiert und darum gebeten, den Link zum Fragebogen samt vorformuliertem Anschreiben an Lehrpersonen (über PH-Online) weiterzuleiten. Durch die Anstellung an der KPH Wien/Krems war es möglich, den Link direkt an alle Schulen in Niederösterreich und Wien zu senden. Die Institutsleiterin der Pädagogischen Hochschule Tirol lehnte eine Unterstützung ab, da zum gleichen Zeitpunkt eine ähnliche thematische Erhebung im Bundesland durchgeführt wurde (siehe Studie von Vollmer 2023). Die Datenerhebung dieser Studie sollte nicht durch weitere Erhebungen lanciert werden.

Da auf diese Weise jedoch nur jene Lehrpersonen in Österreich erreicht werden (bis auf Niederösterreich und Wien), die jemals an einer Fortbildung teilgenommen haben, war ein weiterer Schritt nötig. Um auch jene Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, zu befragen bzw. zu erreichen, wurde am selben Tag bei den neun Bildungsdirektionen um Genehmigung der Durchführung und Unterstützung durch die Weiterleitung des Links an die Lehrpersonen in dem jeweiligen Bundesland (bzw. über die Schulleitungen) angesucht.

In einem dritten Schritt erfolgte die Aussendung des Online-Fragebogens mittels Link an ausgewählte Facebook-Gruppen, wie „Lehrerin und Lehrer – Traumjob oder Horror?“, „LehrerInnenbildung Uni Wien“, „Biwi Master“, „Umfragen für Lehrer/innen Österreich“ und „Junge Unterrichtstalente“.

Bereits einen Monat später hatten 947 Personen den Online-Fragebogen vollständig ausgefüllt (Großteil aus Niederösterreich und Wien). Da aus der deskriptiven Statistik hervor ging, dass bisher kaum Lehrpersonen aus der Steiermark, dem Burgenland, Kärnten und Vorarlberg den Fragebogen ausgefüllt hatten bzw. diesen nicht erhalten hatten, erfolgte ein weiterer Kontakt mit den Pädagogischen Hochschulen sowie Bildungsdirektionen. Die Bildungsdirektionen Kärnten und Burgenland sahen eine Aussendung erst zu einem späteren Zeitpunkt aufgrund der herausfordernden Situation für Lehrer:innen durch die Covid-19-Pandemie sinnvoll. In den Bundesländern Oberösterreich (954 versendet, 9.12.2020) und Salzburg (362 versendet, 22.02.2021) erfolgte nach Genehmigung der Bildungsdirektionen eine Aussendung mittels

Newsletter (siehe Anhang Abbildung 1 sowie <https://kphvie.ac.at/index.php?id=6162>) an alle ausfindig gemachten Schul-Mailadressen (Adressen stammen von schule.at und Schulhomepages). Die Bildungsdirektion Burgenland versendete den Link für den Online-Fragebogen Ende Jänner 2021 an die Lehrpersonen. Die Datenerhebung endete am 15.04.2021³⁶.

Da die Datenerhebung durch die Covid-19-Pandemie erheblich beeinflusst und beeinträchtigt wurde, sollen im Folgenden die Belastungen, die für Lehrpersonen in dieser Zeit bestanden, anhand wechselnder Veränderungen des Schulbetriebs chronologisch dargestellt werden (siehe Abbildung 34). Obwohl die Pandemie bereits im März 2020 begonnen hat, startet die Zeitliste mit November 2020, da ab Oktober 2020 die Erhebung durchgeführt wurde.

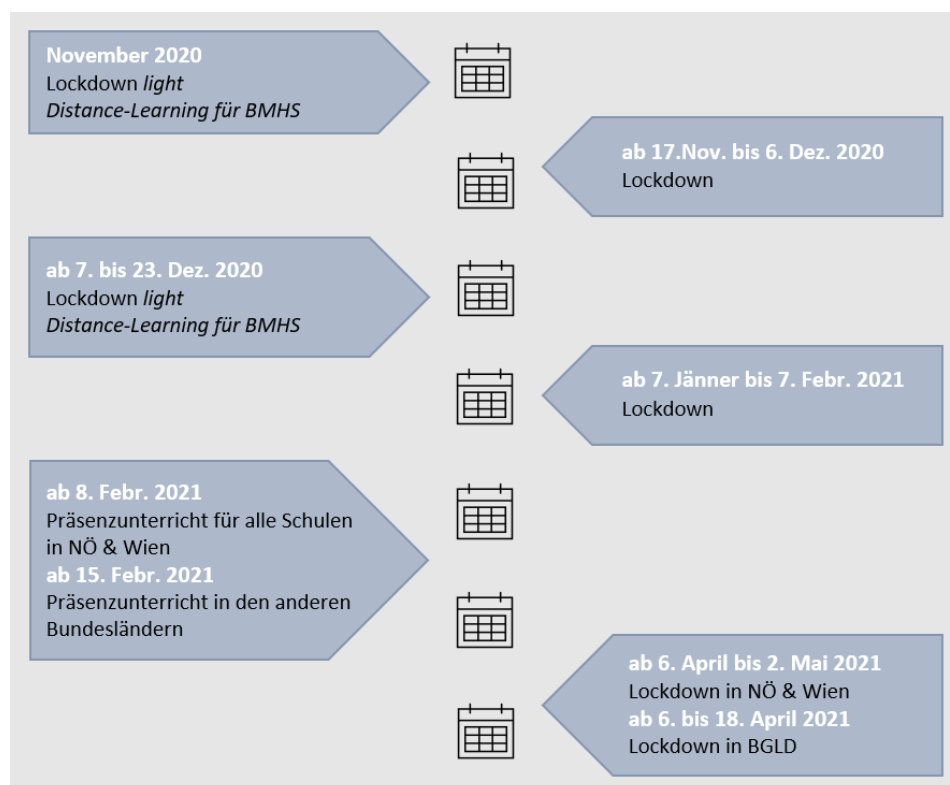


Abbildung 34: Schulische Chronologie zu Covid-19-Beschränkungen (eigene Darstellung)

Während im Oktober 2020 in Österreich Schulen auf gelb (in Salzburg auf orange) geschaltet wurden (rot bedeutet Distance-Learning) setzte im November 2020 ein erneuter Lockdown, ein Lockdown-Light, ein. In dieser Phase waren Volksschulen, Mittelschulen, Sonderschulen

³⁶ In Anbetracht der Herausforderungen, die durch Covid-19 für Lehrpersonen, Schulleitungen, Pädagogische Hochschulen und Bildungsdirektionen bestanden, sei an dieser Stelle noch einmal allen beteiligten Personen (Institutsleiter:innen und Vizerektor:innen der PH, Päd. Leiter:innen der Bildungsdirektionen sowie allen Befragungsteilnehmer:innen) herzlich zu danken.

sowie AHS-Unterstufen im Präsenzunterricht. An allen anderen Schularten galt Fernunterricht, wobei eine Ausnahme die Maturaklassen bildeten. Anschließend erfolgte ab 17. November bis 6. Dezember 2020 ein kompletter Lockdown, was wiederum die Schließung aller Schulen zur Folge hatte (Distance-Learning). Eine Betreuung an Schulen war bei Bedarf möglich. Anfang Dezember bis Weihnachten waren erneut Volksschulen, Mittelschulen, AHS-Unterstufe und Polytechnische Schulen sowie Matura- und Abschlussklassen im Präsenzunterricht, alle anderen blieben im Distance-Learning (vgl. z. B. Kurier Artikel 19.12.2020). Ab Jänner bis Anfang Februar 2021 blieben alle Schulen im Distance-Learning. In Niederösterreich und Wien startete der Präsenzunterricht für alle Schulen Anfang Februar. In den anderen Bundesländern startete dieser ab Mitte Februar 2021. Anfang April hieß es wiederholt für alle Schularten in Niederösterreich und Wien (bis 02.05.) sowie für das Burgenland (bis 18.04.) zurück ins Distance-Learning.

Darüber hinaus sind auch die Einschränkungen und Änderungen, welche die Fortbildungen betrafen, zu berücksichtigen (Online-Fortbildungen; siehe Kapitel 6 zu Online-Fortbildungen unter Covid-19). Vor diesem Hintergrund gilt es zu reflektieren, welchen Einfluss diese Situation auf die Datenerhebung hatte und in Folge auf die Datenanalyse haben wird. Was die Datenerhebung betrifft, wird angenommen, dass die Stichprobengröße dadurch entscheidend verringert wurde (Aussendung vs. Ausfüllung). Auch Auswirkungen auf das Antwortverhalten durch die Covid-19-Pandemie wären möglich, wie z. B. kurze bis gar keine Antworten bei offenen und teilgeschlossenen Fragen, veränderte Grundstimmung, Frustrierung und Belastung, Erfahrungen mit Online-Fortbildungen, etc. Diese Aspekte müssen im Zuge der Datenanalyse und -interpretation berücksichtigt werden. Daher gilt es die Ergebnisse dieser Dissertation stets durch Rückkoppelung auf diese Situation zu verstehen und zu deuten.

Zusammenfassend kann in der vorliegenden Arbeit von einer Mischung einer aktiven sowie einer passiven Rekrutierung (vgl. Thielsch, Weltzin 2009, 75) gesprochen werden, da der Online-Fragebogen sowohl an Mailinglisten geschickt (aktive Rekrutierung) als auch in Online-Foren (passive Rekrutierung) gepostet wurde. Es erfolgte allerdings keine persönliche Adressierung gezielter Personen der Stichprobe (siehe Abbildung 33), sondern eine einheitliche Übermittlung an Schulleitungen bzw. in den Newslettern an Schulleitungen der beiden Bundesländer (Oberösterreich und Salzburg).

Zudem soll noch erwähnt werden, dass im Laufe des Datenerhebungsprozesses insgesamt sieben Rückfragen bzw. -meldungen von Lehrpersonen per E-Mail eingegangen sind. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Zielpopulation, Interesse an der Befragungssoftware und Interesse an den Ergebnissen.

Die deskriptiven Ergebnisse sowie die aufgestellten Hypothesen sollen im folgenden Kapitel überprüft und dargestellt werden, so dass die Beantwortung der Forschungsfragen möglich wird.

8 Darstellung der Ergebnisse zur Lehrer:innenfortbildung

Dieses Kapitel umfasst die explizite Darstellung und Beschreibung der Analyseergebnisse. Die Daten der Erhebung können ohne zeitintensive Eingabe direkt von Unipark (Befragungssoftware) in das Statistikprogramm SPSS Version 29 (Statistical Package of the Social Sciences) übertragen werden. Der empirische Auswertungsprozess startet mit der Aufbereitung der Daten. Hierfür werden die Angaben in der Variablenansicht überprüft, verändert und präzisiert (z. B. Beschriftung, Variablenanordnung, Skalenniveau, etc.). Eine kurze Übersicht der Datenaufbereitung wird in Kapitel 8.1 dargestellt.

Zur besseren Übersichtlichkeit und Transparenz wird in Kapitel 8.2 die Stichprobe beschrieben. Anschließend sollen die deskriptiven Ergebnisse mittels Häufigkeits- und Kreuztabellen sowie Grafiken und die inferenzstatistischen Ergebnisse mittels statistischer Testverfahren (z. B. Varianzanalyse, Regression, Korrelation, t-Test und Chi²-Test) geordnet nach den Forschungsfragen dargestellt werden.

An dieser Stelle sei erneut darauf hinzuweisen, dass es sich lediglich um Selbstauskünfte von Lehrpersonen handelt. Im Sinne des kritischen Rationalismus gilt es hierbei zu beachten, dass eine Rückkoppelung auf die Ist-Situation daher nicht möglich ist (Schurz, 2013).

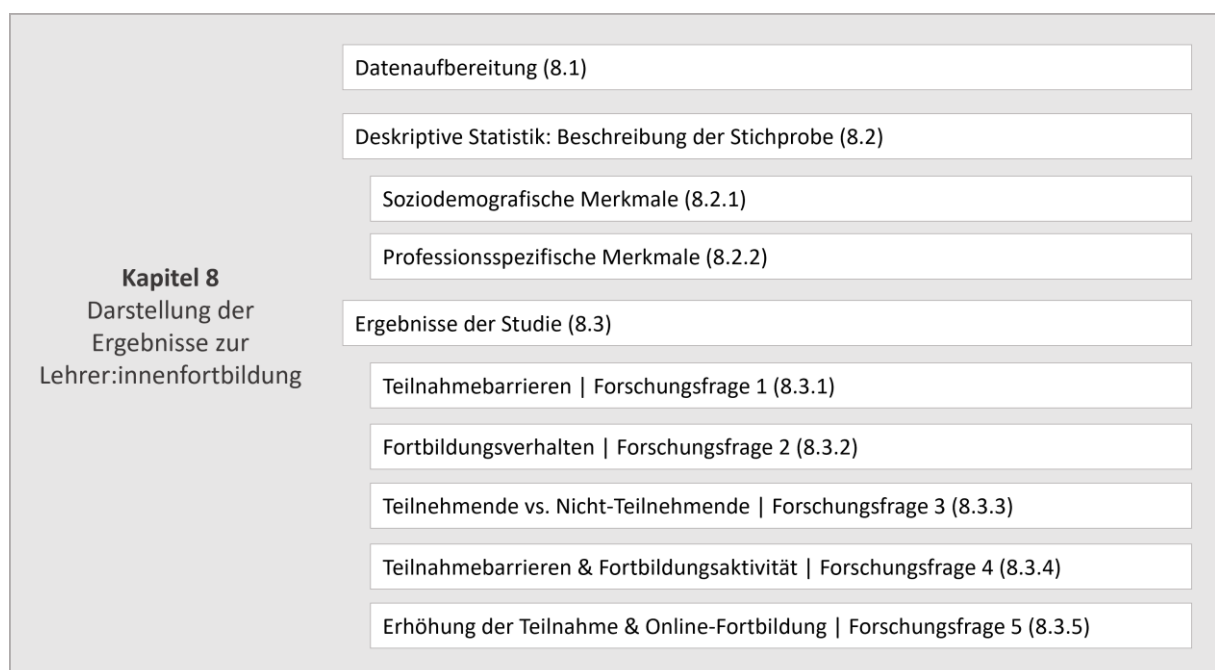


Abbildung 35: Darstellung der Ergebnisse zur Lehrer:innenfortbildung

8.1 Datenaufbereitung

Bevor verschiedene Testverfahren zur Anwendung kommen können, werden in einem *ersten Schritt* einige Variablen für die Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse umcodiert. Dabei werden die Variablen so umcodiert, dass ein höherer numerischer Wert (z. B. Mittelwert) eine höhere Ausprägung bedeutet (z. B. „immer“ oder „trifft sehr zu“ erhalten den höchsten Wert).

In einem *zweiten Schritt* werden jene Variablen (insgesamt 29), welche die Teilnahmebarrieren von Lehrer:innenfortbildungen darstellen, auf fünf Variablenbündel reduziert. Dieses Datenreduktionsverfahren hat zur Folge, dass gezielt mit einzelnen Bündeln bzw. Faktoren gerechnet werden kann (vgl. Leonhart 2009, 503). Aufgrund der fehlenden inhaltlichen Symmetrie, die sich auf theoretische wie empirische Erkenntnisse stützt, und der hohen Faktorenanzahl (acht Faktoren) wird die Reduktion der Variablen durch das Verfahren der explorativen Faktorenanalyse abgelehnt. Zudem weist der berechnete Screeplot zur Feststellung der Faktorenanzahl (vgl. Leonhart 2009, 503ff, 517; Bortz, Schuster 2010, 415) gegenüber den Ergebnissen der Faktorenanalyse Widersprüche auf, da dieser lediglich auf fünf Faktoren verweist. Die Fünf-Faktor-Lösung erklärt 47,9 % der Varianz und das Kaiser-Gutman-Kriterium (Eigenwert größer 0.5) liegt bei den fünf Faktoren zwischen 1.25 bis 6.6. Diese gegensätzlichen Aspekte sprechen für eine eigene statistische Berechnung bzw. Bildung von Variablenbündeln. Entsprechend der theoretischen und empirischen Befunde werden die 29 Items zu fünf Variablenbündel (Dimensionen) reduziert bzw. zusammengefasst und das Cronbachs Alpha (α) berechnet (siehe Tabelle 6). Cronbachs Alpha testet die interne Konsistenz von Items innerhalb eines Bündels. Für die Berechnung von Cronbachs Alpha ist die Anzahl an Items ausschlaggebend, wobei die Anzahl nicht unter drei liegen soll. Die Werte von Cronbachs Alpha bzw. der Inter-Item-Korrelation liegen zwischen 0 und 1 und sollen entsprechend hoch ausfallen, um eine reliable Skala zu erhalten. (vgl. Streiner 2003, 101ff) Der Einteilung nach Streiner (2003, 101ff) zufolge sind Werte zwischen .6 und .7 akzeptabel, .7 und .8 gut, .8 und .9 sehr gut und Werte über .9 werden als fragwürdig eingestuft, da dies ein Hinweis auf redundante Items sein kann (vgl. auch Hulin, Netemeyer, Cudeck 2001). Wie aus Tabelle 6 hervor geht, sind sowohl die Anzahl der Items als auch die Werte von Cronbachs Alpha als akzeptabel bzw. gut einzuordnen.

Tabelle 6: Bildung von Variablenbündel

Dimension	Item Anzahl	Cronbachs Alpha (α)
Familie/Privat	3	.786
Arbeit	9	.717
Angebot	6	.662
Qualitätsmangel	5	.783
Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	6	.773

Die Bildung der Variablenbündel zeigt fünf inhaltliche Dimensionen Familie/Privat, Arbeit, Angebot, Qualitätsmangel sowie Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen. Diese werden folglich als Teilnahmebarrieren von Lehrer:innenfortbildungen definiert. Die Frage im Fragebogen dazu lautete: „Geben Sie bitte nachstehend an, ob der eine oder andere Aspekt bereits dazu geführt hat, weshalb Sie nicht an einer Fortbildung teilnehmen wollten. Bitte beziehen Sie sich dabei auf die letzten zwei Schuljahre (2018/2019 und 2019/2020)“.

Dimension 1: Familie/Privat

Die Dimension 1 bezieht sich auf familiäre Verpflichtungen, wie zum Beispiel die Betreuung der Kinder von Lehrpersonen bzw. der Angehörigen, die Herausforderung der Organisation von Betreuungsmöglichkeiten sowie die Doppelbelastung von beruflichen und privaten Aufgaben.

- | | |
|--------|---|
| v_21_4 | die Doppelbelastung Beruf/Privates zu groß war. |
| v_21_5 | Kind(er)/Angehörige auf meine Anwesenheit angewiesen waren. |
| v_21_6 | es oft schwierig war, eine Kinderbetreuung zu organisieren. |

Dimension 2: Arbeit

Diese Dimension verdeutlicht insbesondere die Unvereinbarkeit der Arbeitszeit mit dem Fortbildungsangebot, die Schwierigkeit den eigenen ausfallenden Unterricht durch eine andere Lehrperson abzudecken, fehlende Unterstützung, Kontrolle und Informationen zu Angeboten von der Schulleitung sowie ausbleibende Rückerstattung von aufgetretenen Kosten (Reisekosten, Anfahrt).

- | | |
|---------|--|
| v_21_15 | die Teilnahme von der Schulleitung nicht kontrolliert wurde. |
| v_21_16 | die Schulleitung keine Freistellung bewilligte. |
| v_21_17 | es schwierig war, ausfallenden Unterricht durch eine andere Lehrperson abzudecken. |
| v_21_18 | sich die verfügbaren Angebote nicht mit meinen Arbeitszeiten vereinbaren ließen. |
| v_21_19 | ich wenig Unterstützung durch die Schulleitung erhielt. |
| v_21_23 | ich keine Informationen zu Angeboten von der Schulleitung erhielt. |

- v_21_28 ich durch andere berufliche Tätigkeiten im Schulbereich keine Zeit für Fortbildungen hatte (z. B. Arbeitsgruppe im Ministerium/Bildungsdirektion).
- v_21_29 ich Fortbildungen in meinem Hauptberuf besuchte (z. B. Justiz, Gastronomie, Wirtschaft).
- v_21_27 die Kosten (Reisekosten, Anfahrt) von der Schule nicht übernommen wurden.

Dimension 3: Angebot

Die Dimension Angebot als Teilnahmebarriere beschreibt fehlende passende Angebote sowie fehlende passende Angebote in der Nähe, Überbuchung bzw. Absage von Veranstaltungen und zu wenige Vorinformationen bezüglich der Ziele, Inhalte und Struktur der Fortbildungsangebote. Auch das komplizierte und aufwändige Anmeldeprozedere wird dieser Dimension zugeordnet.

- v_21_20 es für meinen Bedarf kein passendes Angebot gab.
- v_21_21 es kein passendes Angebot in der Nähe gab.
- v_21_22 zu wenige Informationen im Vorhinein bekannt waren (Ziele, Inhalte, Struktur).
- v_21_24 die Angebote wegen zu weniger Anmeldungen abgesagt wurden.
- v_21_25 eine Teilnahme wegen „Überbuchung“ der Veranstaltung nicht möglich war.
- v_21_26 das Anmeldeprozedere zu kompliziert und aufwändig war.

Dimension 4: Qualitätsmangel

Die Dimension 4 umfasst Mängel in Bezug auf die Qualität der Fortbildungsangebote. Diese beziehen sich auf fehlende fachliche Kompetenzen von Referent:innen und das Anspruchsniveau der Veranstaltungen, welches als zu niedrig bzw. zu hoch gedeutet werden kann. Darüber hinaus beschreiben auch enttäuschende Erfahrungen mit Fortbildungen sowie der Umstand, dass wenig Neues gelernt wird, diese Dimension.

- v_21_7 die Referent:innen fachlich nicht kompetent waren.
- v_21_8 meine Erfahrungen mit Fortbildungen bislang eher enttäuschend waren.
- v_21_9 das Anspruchsniveau der Fortbildungen zu niedrig war.
- v_21_10 das Anspruchsniveau der Fortbildungen zu hoch war.
- v_21_11 ich in bisherigen Fortbildungen wenig Neues gelernt habe.

Dimension 5: Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen

Diese Dimension hebt das Desinteresse und Disengagement von Lehrpersonen gegenüber der Teilnahme an Fortbildungen hervor. Dabei werden Aussagen wie, dass Gespräche mit Kolleg:innen als effektiver wahrgenommen werden, sie sich auch ohne Fortbildungen auf dem Laufenden halten können und kein Bedarf an der Fortbildungsteilnahme besteht, der Dimension 5 untergeordnet. Auch die fehlende Energie zur Teilnahme verdeutlicht dieses Variablenbündel.

v_21_1	ich nicht die Energie zur Teilnahme hatte.
v_21_2	ich von Vorträgen und Lehrveranstaltungen genug hatte.
v_21_3	ich keinen Bedarf hatte, an Fortbildungen teilzunehmen.
v_21_12	die Teilnahme an Fortbildungen nicht zur Bewältigung meiner beruflichen Aufgaben beitrug.
v_21_13	ich mich ohne Fortbildungen auf dem Laufenden halten kann.
v_21_14	Gespräche mit Kolleg:innen effektiver sind.

Folgend werden in einem *dritten Schritt* weitere Variablen für eine detaillierte Beschreibung und Interpretation der Daten erstellt. Diesbezüglich werden für eine präzise Unterscheidung zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Lehrpersonen sowie für die Einteilung der befragten Lehrpersonen in Gruppen nach Alter und Dienstalter einzelne Variablen eingefügt. Für die Differenzierung zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden wird eine dichotome Variable erzeugt. Jene befragten Lehrpersonen, die angeben in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 keine Fortbildung besucht zu haben, werden in diesem Zusammenhang als Nicht-Teilnehmende eingeordnet (v_8_FB_A=0) und diejenigen Lehrpersonen, die an mindestens einer Fortbildung teilnahmen, werden als Teilnehmende (v_8_FB_A=1 und mehr) definiert. Um auch zwischen den Teilnehmenden genauer zu unterscheiden, werden darüber hinaus fünf weitere Gruppen gebildet: 1=1-5 Fortbildungen, 2=6-10, 3=11-20, 4=21-30 und 5=31 und mehr Fortbildungen.

Das Alter sowie das Dienstalter der Lehrpersonen haben die Befragten genau (das heißt als Zeichenfolge) angegeben. Um diese nicht nur als metrische Variablen, sondern auch als ordinale in Form von Gruppen zu beschreiben, werden in Anlehnung an die Einteilung von Lehrpersonen nach Alter und Dienstalter von Statistik Austria (2022a, 319) neue Variablen erstellt. Die Variable Alter besteht aus vier Gruppen: 1=bis 29, 2=30 bis 39, 3=40 bis 49 und 4=50 und älter.

Die Variable Dienstalter besteht aus fünf Gruppen: 1=0,5-5 Jahre, 2=6-10, 3=11-20, 4=21-30 und 5=mehr als 30. Für eine gröbere Bestimmung des Dienstalters werden der Wert 1 als Dienstjunge, die Werte 2 und 3 als Dienstmittlere und die Werte 4 und 5 als Dienstältere bestimmt.

Für eine bessere Übersicht zu Angaben der Lehrverpflichtung von Lehrpersonen dient eine Einteilung des Anstellungsausmaßes in vier Gruppen: bis 1= bis 7 Stunden, 2=8 bis 12, 3= 13 bis 17, 4=18 und mehr Stunden. Dieses Anstellungsausmaß bezieht sich lediglich auf die in Teilzeit arbeitenden Befragten.

Nach der beschriebenen Datenaufbereitung folgt nun die Beschreibung der Stichprobe dieser Studie.

8.2 Deskriptive Statistik: Beschreibung der Stichprobe

Im Folgenden soll die Stichprobe der groß angelegten Studie dargestellt und beschrieben werden, um ein präzises Bild über die befragten Lehrer:innen zu erhalten. Da der Online-Fragebogen viele personenbezogene Fragen beinhaltet, werden diese im Folgenden für eine bessere Übersicht in soziodemografische und professionsspezifische Merkmale unterteilt. Während sich die soziodemografischen Merkmale auf Daten wie z. B. Geschlecht, Alter und Wohnumgebung beziehen, umfassen die professionsspezifischen Merkmale z. B. Dienstalter, Schulart und Anstellungsausmaß. Zunächst werden die soziodemografischen Merkmale (Kapitel 8.2.1) dargestellt.

8.2.1 Soziodemografische Merkmale

Geschlechterverteilung

Wie im Schulbereich üblich sind 80,1 Prozent (2316) der Befragten weiblich (♀), 19,8 Prozent (573) männlich (♂) und 0,1 Prozent (4) geben ein anderes Geschlecht³⁷ (☿ ☿) an. Dies deckt sich weitgehend mit der Grundgesamtheit von Lehrpersonen in Österreich, da im Schuljahr 2020/21 73 Prozent Frauen und 27 Prozent Männer in der Schule tätig waren (vgl. Statistik Austria 2022c). Weitere Geschlechtsidentitäten wurden durch die Statistik Austria nicht erfasst.

Tabelle 7: Geschlechterverteilung der Stichprobe

Geschlecht	<i>n</i>	%
weiblich	2316	80,1
männlich	573	19,8
anderes	4	0,1
Gesamt	2893	100
Fehlend	15	
Gesamt	2908	

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, %, Prozent

³⁷ Die Auswahloption „anderes Geschlecht“ meint weder weiblich noch männlich und inkludiert somit alle nichtbinären Geschlechtsidentitäten (☿ ☿).

Alter

Für eine übersichtliche Darstellung wurden, wie berichtet, die Lehrpersonen in Anlehnung an die Einteilung von Statistik Austria (2022a, 319) in vier Altersgruppen unterteilt. Die kleinste Gruppe (15 %) bildet jene der jüngsten Lehrpersonen (bis 29 Jahre). 19 Prozent der Befragten sind zwischen 30 und 39 Jahre, ein Viertel zwischen 40 bis 49 Jahre alt. Die größte Gruppe (41 %) stellen die 50 Jahre und älteren Lehrpersonen dar. Im Durchschnitt waren die Lehrpersonen zum Befragungszeitpunkt 45 Jahre alt ($M^{38}=44.8$, $Min^{39}=20$, $Max^{31}=70$). Verglichen mit der Grundgesamtheit (vgl. Statistik Austria 2022a, 319) zeigt sich ein sehr ähnliches Bild, wenn auch die jüngste Gruppe (unter 30 Jahre) nur etwa halb so hoch (6,1 %) und die älteste Gruppe (50 und älter) deutlich höher (51,6 %) ist.

Tabelle 8: Stichprobe nach Altersgruppen

Alter in Gruppen	<i>n</i>	%
bis 29	440	15,1
30 bis 39	540	18,6
40 bis 49	739	25,4
50 und älter	1189	40,9
Gesamt	2908	100

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, %, Prozent

Bundesland

Der Großteil der Befragten wohnt im Bundesland Niederösterreich (26,9 %), gefolgt von Wien (16,6 %), der Steiermark (14,8 %) und Vorarlberg (13,2 %). Es überrascht nicht, dass lediglich 13,2 Prozent in Oberösterreich und 9,1 Prozent der Befragten in Salzburg wohnen. Da diese, wie in Kapitel 7.6 beschrieben, mit Hilfe eines erstellten Newsletters, der persönlich an die Schulen versendet wurde, zur Umfrage eingeladen wurden, anstatt durch die Bildungsdirektionen. 5,2 Prozent der befragten Personen wohnen im Burgenland und 1,3 Prozent in Kärnten. Insgesamt nahmen sechs Lehrpersonen aus Tirol an der Studie teil (siehe Abbildung 36).

Demgegenüber wurden die Lehrpersonen auch gefragt, in welchem Bundesland sie unterrichtend tätig seien. Ein Vergleich zwischen den Bundesländern, in denen die Befragten wohnen und den Bundesländern, in denen sie als Lehrperson tätig sind, zeigt, dass es nur

³⁸ Die Abkürzung „*M*“ steht für Mittelwert bzw. Arithmetisches Mittel und ist „die Summe aller Messwerte dividiert durch die Anzahl der Messwerte *n*“ (Planing 2022, 45).

³⁹ Die Abkürzung „*Min*“ steht für mindestens und meint die kleinste Ausprägung und „*Max*“ steht für maximal und meint die größte Ausprägung.

kleine Unterschiede zwischen den Bundesländern Wien, Burgenland und Niederösterreich gibt. Dahingehend wird angenommen, dass ein kleiner Teil (ca. 2,5 %) der Befragten, die im Burgenland und in Niederösterreich wohnen, an Schulen in Wien unterrichten.

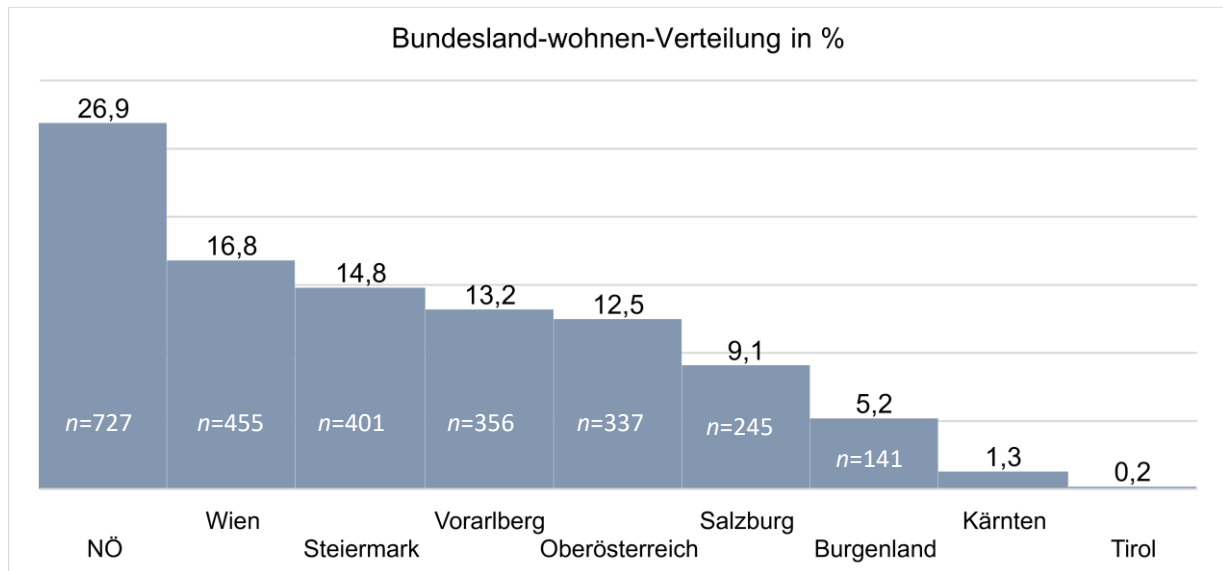


Abbildung 36: Bundesland-wohnen-Verteilung der Stichprobe

Region

Darüber hinaus geben 64 Prozent ($n=1719$) der Lehrpersonen an, in einer eher ländlichen und 36 Prozent ($n=979$) in einer eher städtischen Wohnumgebung zu leben.

Anzahl Kinder

68 Prozent ($n=1367$) der Befragten haben angegeben, zumindest ein Kind zu haben. Die Variable „Anzahl Kinder“ verdeutlicht ein genaueres Bild zur Anzahl der Kinder der Lehrpersonen. 22 Prozent haben ein Kind, 53 Prozent zwei und 19 Prozent drei Kinder. Vier bis sechs Kinder haben 5,6 Prozent der Befragten. Demnach haben die befragten Lehrpersonen durchschnittlich zwei Kinder ($M=2.10$). 32 Prozent ($n=649$) sind kinderlos.

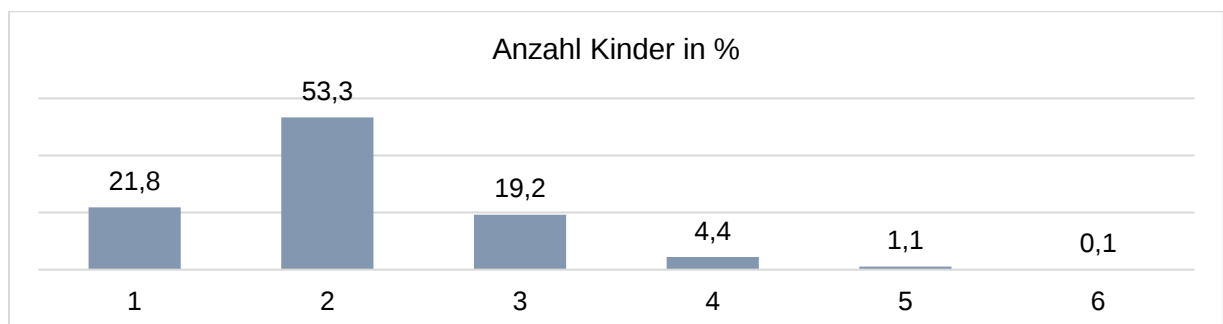


Abbildung 37: Übersicht der Stichprobe nach der Anzahl der Kinder

Betreuungs- und Pflegearbeiten

Da nicht nur die Frage nach der Anzahl der Kinder bzw. Kinderlosigkeit für die Teilnahme an Fortbildungen von Bedeutung sein könnte, wurde auch erhoben, ob die Befragten Betreuungs- und Pflegearbeiten (Pflege von Eltern, Partner:innen, etc.) zu erfüllen haben. Es zeigt sich, dass 20 Prozent ($n=407$) der Befragten derartige Arbeiten übernehmen.

8.2.2 Professionsspezifische Merkmale

Bildungsabschluss

Die Lehrpersonen wurden nach ihrem höchsten Bildungsabschluss gefragt (siehe Tabelle 9). Dabei zeigt sich ein eindeutiges Bild. Der Großteil der Befragten ($n=613$, 30 %) hat einen diplompädagogischen Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule absolviert. In Anbetracht des Alters und Dienstalters der Befragten ist dies nicht überraschend. Denn im Zuge des Hochschulgesetzes 2005 (BGBl. 2021) wurden seit dem Studienjahr 2007/08 die Pädagogischen Akademien (PÄDAK), Berufs-Pädagogische Akademien und Pädagogische Institute (PI) von den Pädagogischen Hochschulen (PH) abgelöst und die Studierenden schlossen die Ausbildungen mit dem akademischen Grad eines Bachelor of Education (BEd.) ab. Davor wurden die Studien mit einem diplompädagogischen Abschluss (Dipl.-Päd.) beendet.

Etwa ein Viertel (26,2 %, $n=537$) hat ein Bachelorstudium an einer Universität, einer Pädagogischen Hochschule (PH) oder einer Fachhochschule (FH) und 26,3 Prozent ($n=538$) haben ein Diplomstudium mit Abschluss eines Magisters oder Diplom-Ingenieurs an einer Universität oder FH abgeschlossen. Ein Masterstudium (an Uni, PH oder FH) haben 13 Prozent ($n=265$) und ein Doktoratsstudium 2,5 Prozent ($n=52$) abgelegt.

Den Abschluss einer Meisterprüfung, einer Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS), einer Matura bzw. Berufsreifeprüfung oder eines Kollegs haben knapp zwei Prozent ($n=40$) absolviert.

Die Befragten konnten weitere Bildungsabschlüsse formulieren, falls sie sich bei den vorgegebenen acht Abschlüssen nicht einordnen konnten. Neben zahlreichen Wiederholungen zu den gegebenen Abschlüssen wurden unter anderem der Abschluss „Diplom Braumeister“ und die „Facharbeiterprüfung als Kunstschmied“ genannt.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass es zum einen aufgrund der verschiedenen Abschlüsse, die im Fragebogen angeführt werden, dazu gekommen sein kann, dass nicht alle Befragten zwischen den Abschlüssen präzise differenzierten. Zum anderen wäre es denkbar, dass die Personen die Frage „Bitte geben Sie Ihren höchsten Bildungsabschluss an“ (Unterstreichung im Original) nicht genau gelesen haben.

Tabelle 9: Übersicht zu den Bildungsabschlüssen der Stichprobe

Höchster Bildungsabschluss	<i>n</i>	%
Meisterprüfung/Abschluss einer Berufsbildenden Mittleren Schule	7	0,3
Matura/Berufsreifeprüfung	28	1,4
Kollegabschluss	5	0,2
Diplompädagogischer Abschluss (PH)	613	30,0
Bachelorstudium (Uni, PH, FH)	537	26,2
Diplomstudium (Uni, FH; Abschluss Mag. oder DI)	538	26,3
Masterstudium (Uni, PH, FH)	265	13,0
Doktoratsstudium	52	2,5
Gesamt	2046	100
Fehlend	862	
Gesamt	2908	

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, %, Prozent

Tätigkeit an Schule

Zu Beginn konnten die Befragten angeben, welche aktuelle Tätigkeit sie ausüben. 86,3 Prozent ($n=2496$) sind als Lehrer:in, 8,9 Prozent ($n=257$) als Schulleiter:in und 2,2 Prozent ($n=64$) als Lehrer:in und Schulleiter:in tätig. 1,1 Prozent ($n=32$) befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung in Karenz (Mutterschutz, Bildungskarenz). 1,5 Prozent ($n=43$) sind weder als Lehrer:in oder Schulleiter:in tätig, noch befanden sie sich in Karenz. Für diese 43 Personen endete die Befragung durch eine Filterung, wie in Kapitel 7.4 beschrieben. Damit wird sichergestellt, dass nur von der Zielgruppe Daten ausgewertet werden. Jene Personen, die sich zum Erhebungszeitpunkt in Karenz befanden, werden nicht ausgeschlossen, da sich der Großteil der Fragen auf die Schuljahre 2018/19 und 2019/20 bezieht.

Dienstalter

Hinsichtlich des Dienstalters der Stichprobe ist festzustellen, dass die Mehrheit der Befragten (25,1 %, $n=514$) zwischen 21 und 30 Jahren in der Schule tätig ist. 17,5 Prozent ($n=359$) sind seit 0,5 bis 5,5 Jahren, 15,8 Prozent ($n=323$) seit 6 bis 10 Jahren, 2,8 Prozent ($n=425$) seit 11 bis 20 Jahren und 20,8 Prozent ($n=427$) seit 31 Jahren und länger im Schuldienst angestellt. Im Mittel arbeiten die Befragten seit 19 Jahren ($M=19.07$, $Min=0.5$, $Max=45$) an der Schule. Eine Aufteilung auf die drei Gruppen Dienstjunge (0,5-5 Jahre), Dienstmittlere (6 bis 20 Jahre)

und Dienstältere (21 und mehr) zeigt, dass fast die Hälfte der befragten Lehrpersonen zur Gruppe der Dienstälteren zuzuordnen ist.

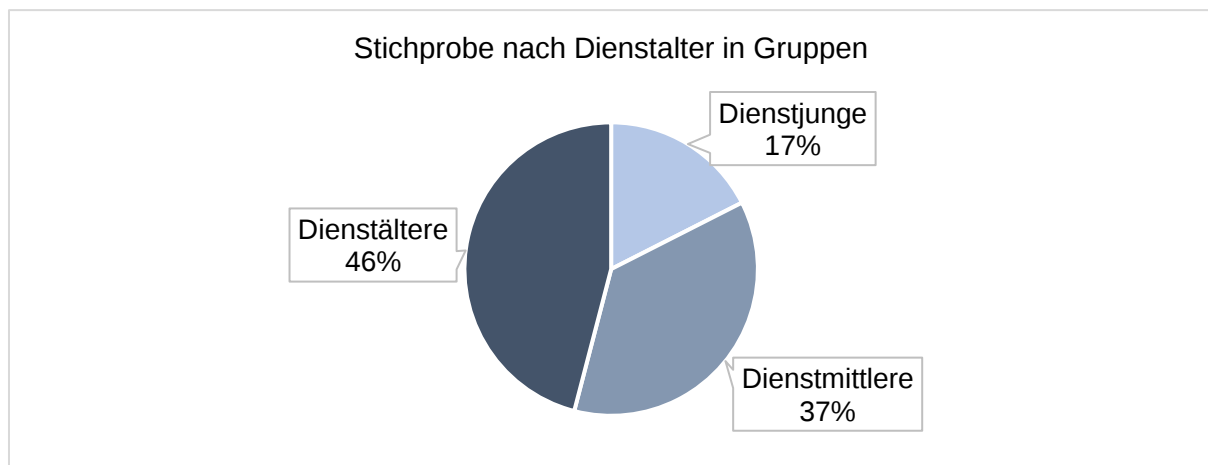


Abbildung 38: Stichprobe nach Dienstalter in 3 Gruppen

Schulart

In dieser Stichprobe sind alle Schularten in Österreich vertreten. 40 Prozent der Befragten unterrichten an einer Volksschule, 7,4 Prozent an einer Sonderschule, 23,3 Prozent an einer Mittelschule, 10,2 Prozent an einer AHS-Unterstufe, 12,3 Prozent an einer AHS-Oberstufe, 2,9 Prozent an einer Polytechnischen Schule, 2,4 Prozent an einer Berufsschule, 8 Prozent an einer BMS und 19,6 Prozent unterrichten an einer BHS. Hierbei ist zu beachten, dass es sich um eine Frage mit Mehrfachantwort handelt, da Lehrpersonen an mehreren verschiedenen Schularten angestellt sein können. Dies ist tatsächlich bei jeder Schulart gegeben (jede Schulart mit jeder Schulart).

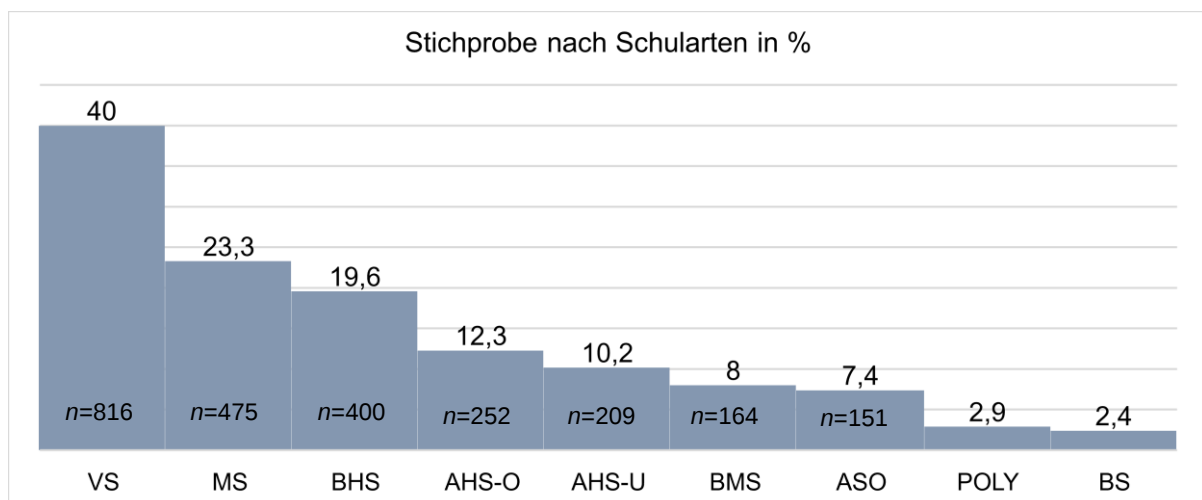


Abbildung 39: Stichprobe nach Schularten

Eine Einordnung der Schularten nach der in Österreich vorherrschenden Dreiteilung – Primarstufe (Volksschule, Sonderschule), Sekundarstufe I (Mittelschule, AHS-Unterstufe) und Sekundarstufe II (Polytechnische Schule, Berufsschule, Berufsbildende Mittlere Schule, Berufsbildende Höhere Schule, AHS-Oberstufe) – zeigt, dass 40,5 Prozent der befragten Lehrpersonen der Primarstufe, 22,2 Prozent der Sekundarstufe I und 37,3 Prozent der Sekundarstufe II zuzuordnen sind.

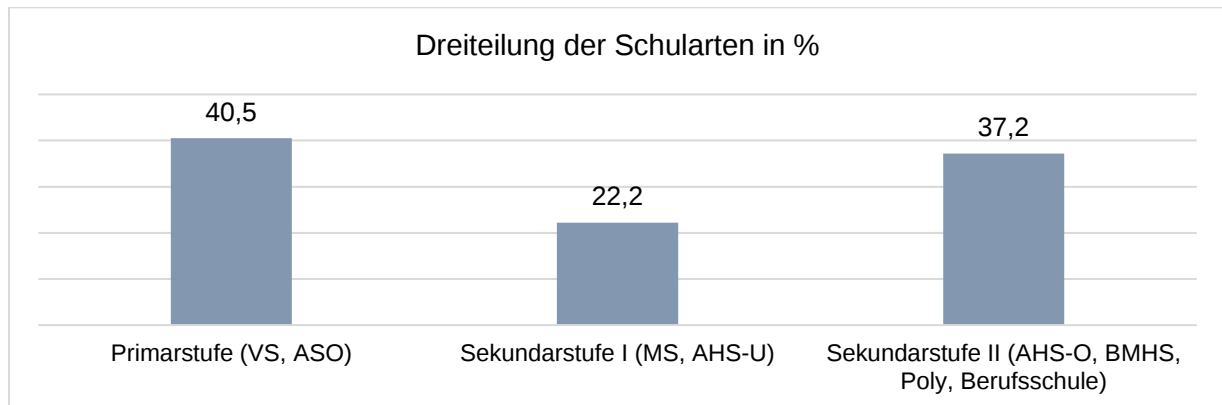


Abbildung 40: Stichprobe nach Dreiteilung der Schularten

Wird das Geschlechterverhältnis nach Schulart näher betrachtet, so zeigt sich, dass in jeder Schulart mehr Frauen als Männer von den Befragten unterrichten, eine Ausnahme stellen die Berufsschulen dar, hier unterrichten etwas mehr Männer (46 % ♀ zu 52 % ♂). In den Polytechnischen Schulen ist das Geschlechterverhältnis nahezu ausgeglichen (52,5 % ♀ zu 47,5 % ♂). Ein Vergleich der Statistik Austria (2022a, 79) aus dem Schuljahr 2020/21 zeigt, dass die Aufteilung dieser Stichprobe zu jener der Grundgesamtheit ziemlich ähnlich ist. Auch bei der Grundgesamtheit überwiegt der Anteil an Frauen an allen Schularten, auch mit Ausnahme an den Berufsschulen, hier unterrichten nach Statistik Austria (2022a, 79) etwa doppelt so viele Männer wie Frauen.

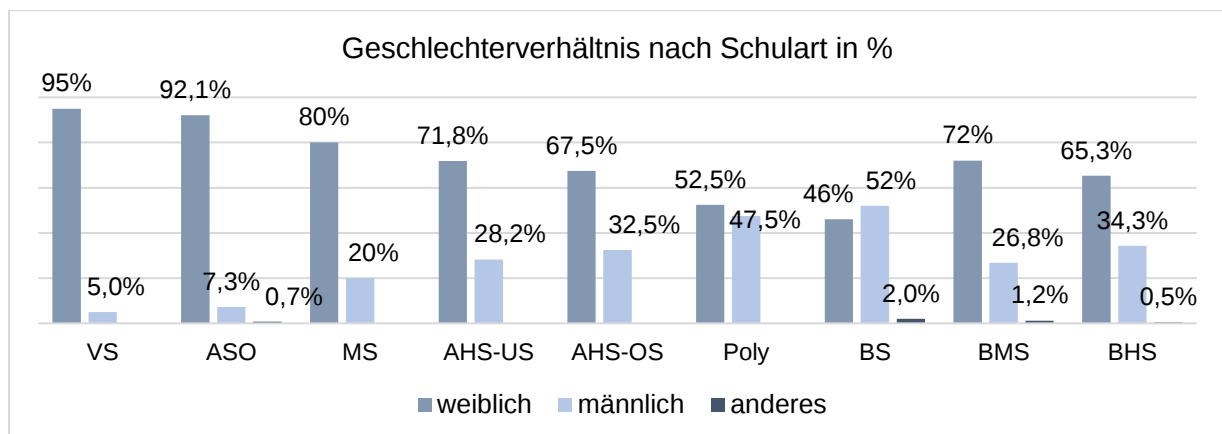


Abbildung 41: Geschlechterverhältnis nach Schulart

Ein Vergleich der vier Altersgruppen mit den Schularten verdeutlicht, dass in jeder einzelnen Schulart die Altersgruppe 50 und älter überwiegt. Zu diesem Ergebnis gelangt auch die Statistik Austria (2022a, 80).

Schulträgerschaft

Was die Schulträgerschaft betrifft, so sind 88 Prozent der befragten Lehrpersonen an einer öffentlichen Schule, 10 Prozent an einer privaten Schule mit Öffentlichkeitsrecht und 0,2 Prozent an einer privaten Schule ohne Öffentlichkeitsrecht angestellt. 1,9 Prozent geben an, sowohl an einer privaten als auch an einer öffentlichen Schule zu unterrichten. Nach den Angaben von Statistik Austria (2022a, 78) bestehen etwas mehr als 10 Prozent an Privatschulen in Österreich. Die Verteilung in dieser Stichprobe ist somit mit jener der Grundgesamtheit zu vergleichen.

Anstellungsausmaß

Der Großteil (78,3 %, $n=1591$) der befragten Personen ist Vollzeit beschäftigt. Jene 441 Personen, die Teilzeit angestellt sind, unterrichten meist 13 bis 17 Unterrichtsstunden⁴⁰ (43,1 %), gefolgt von 18 Unterrichtsstunden und mehr (30,6 %). 22,7 Prozent sind zwischen acht und 12 Stunden und 3,6 Prozent sind bis zu sieben Stunden an einer Schule tätig. Im Durchschnitt unterrichten die befragten Teilzeit-Angestellten 15 Stunden ($M=14.92$, $Min=3$, $Max=20$). Eine präzise Erläuterung zum Anstellungsausmaß von Lehrpersonen im neuen und alten Dienstrecht findet sich in Kapitel 2.2 wieder.

Ein Vergleich zwischen Geschlecht und Beschäftigungsart zeigt, dass die befragten Frauen (23,3 %) tendenziell häufiger eine Teilzeit-Anstellung innehaben als Männer (14,6 %). Diese Ergebnisse decken sich mit jenen der Statistik Austria (2022a, 78). Während Teilzeit-angestellte Lehrerinnen meist zwischen 13 und 17 Stunden unterrichten, sind Teilzeit-angestellte Lehrer bis zu maximal sieben Stunden beschäftigt.

Klassenführung

Bezüglich der Klassenführung kann festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (55,6 %, $n=1130$) eine Klassenführung übernimmt, 904 Personen übernehmen hingegen keine. Dabei zeigen sich geringe deskriptive Geschlechter-Unterschiede⁴¹, Männer übernehmen häufiger keine Klassenführung (49,2 % ♀ zu 43,2 % ♂).

⁴⁰ Eine Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit entspricht in Österreich einer Zeitdauer von 50 Minuten.

⁴¹ Tatsächlich handelt es sich hierbei auch um einen signifikanten Unterschied ($p<.05$, $\chi^2=5.793$, $C/\phi=.054$).

Unterrichtsfächer

In der Primarstufe (Volksschule und Sonderschule) unterrichten die Befragten meist die Fächer Deutsch (mit Lesen, Schreiben), Mathematik, Sachunterricht (mit Verkehrserziehung), Bewegung & Sport, Bildnerische Erziehung und Musikerziehung.

Weitere Fächer, welche die Befragten selbst formulierten, sind „Sprachheilunterricht“, „Schulbibliothek“, „Motopädagogik“, „Persönlichkeitsbildung“, „Legasthenie“, „Ernährungswissenschaft“ (Kochen), „Förderunterricht“ in verschiedenen Fächern, „EDV“ und darüber hinaus wurde auch der „sonderpädagogische Förderbedarf“ als besonderes Merkmal von Unterricht genannt.

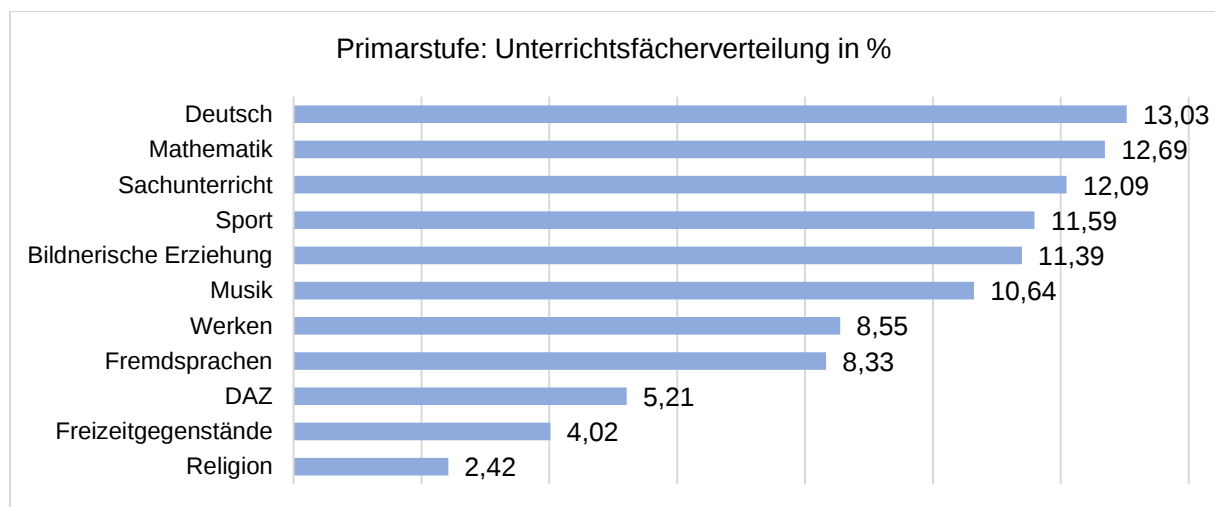


Abbildung 42: Stichprobe nach Unterrichtsfächern in der Primarstufe

In der Sekundarstufe I (Mittelschule und AHS-Unterstufe) zeigt sich ein ähnliches Bild. Auch hier kann gesagt werden, dass die Befragten überwiegend sprachliche (Deutsch, Englisch, weitere Fremdsprachen), mathematisch-technische (Mathematik, Informatik, Digitale Grundbildung, Geometrie) sowie naturwissenschaftliche (Biologie, Physik, Chemie, Ökologie) Fächer unterrichten. Muttersprachlicher Unterricht und Deutsch als Zweitsprache (DAZ), Interessens- und Begabungsförderung sowie Psychologie und Philosophie werden von dieser Stichprobe in der Sekundarstufe I weniger unterrichtet.

Als weitere Fächer formulierten die Befragten „Beratung und soziales Lernen“, „Buchhaltung und Betriebswirtschaft“, „Erste Hilfe“, „Ethik“ sowie „Förderunterricht“ in verschiedenen Fächern.

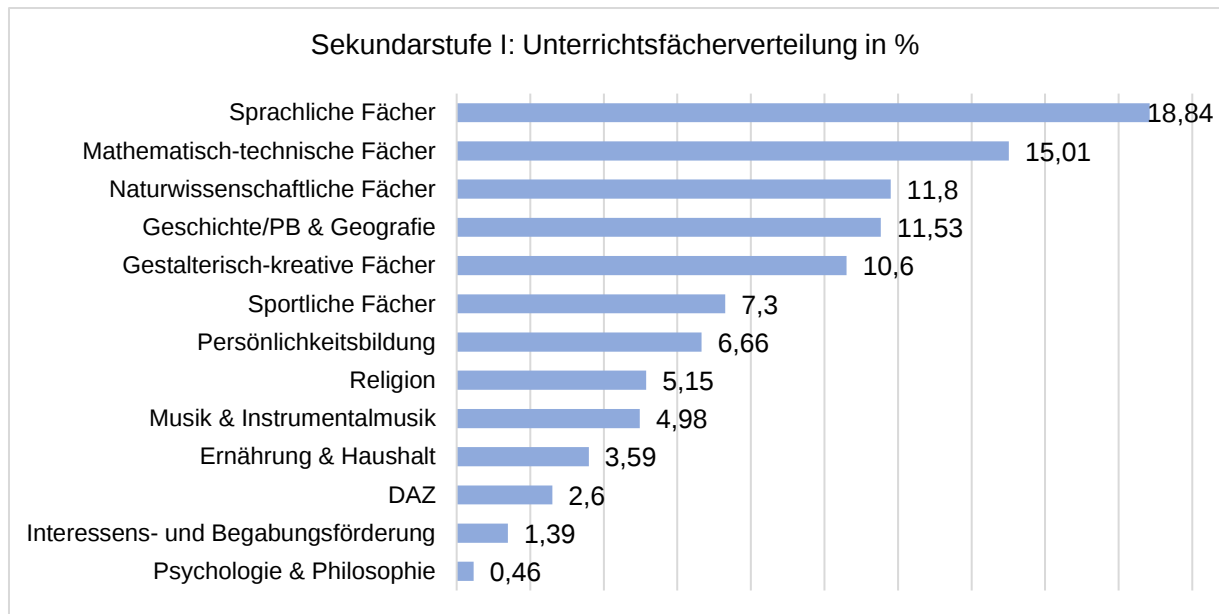


Abbildung 43: Stichprobe nach Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe I

Auch in der Sekundarstufe II (Polytechnische Schule, Berufsschule, AHS-Oberstufe, Berufsbildende Mittlere Schule und Berufsbildende Höhere Schule) werden an erster Stelle sprachliche Fächer (Deutsch, Englisch, weitere Fremdsprachen wie z. B. Spanisch, Französisch, Italienisch, Latein, Griechisch, usw.) von den befragten Lehrpersonen unterrichtet. Darauf folgen an zweiter Stelle mathematisch-technische Fächer (Mathematik, Buchhaltung, Rechnungswesen, Informatik, Maschinenbau, Elektrotechnik, usw.) und an dritter Stelle berufsspezifische Fächer (z. B. Pädagogik, Didaktik, Heil- und Sonderpädagogik, Küchenorganisation & Kochen, Serviceorganisation & Servieren, Betriebs- und Volkswirtschaft, Unternehmensmanagement, Informations- und Officemanagement, Werkstätten, Wein- und Obstbau, Garten- und Landschaftsgestaltung, Landwirtschaft, Lebensmittel- und Biotechnologie, Umwelt und Ressourcenmanagement, Mode, Kunst, Kommunikations- und Mediendesign, usw.).

Naturwissenschaftliche Fächer (Biologie, Physik, Chemie, Ökologie) stehen hierbei an fünfter Stelle. Musik und Instrumentalmusik (Chorgesang, Darstellendes Spiel) sowie muttersprachlicher Unterricht und Deutsch als Zweitsprache (DAZ) werden seltener von der Stichprobe unterrichtet.

Darüber hinaus formulierten die Befragten unter anderem noch weitere berufsspezifische Fächer (die im Fragebogen nicht in Klammer angeführt wurden), diese werden der Gruppe der berufsspezifischen Fächer zugeordnet. Weitere Fächer sind darüber hinaus „(Vor)Wissenschaftliches Arbeiten“, „Verkehrserziehung“, „Berufsorientierung“, „Erste Hilfe“ und „Gesundheitscoaching“.

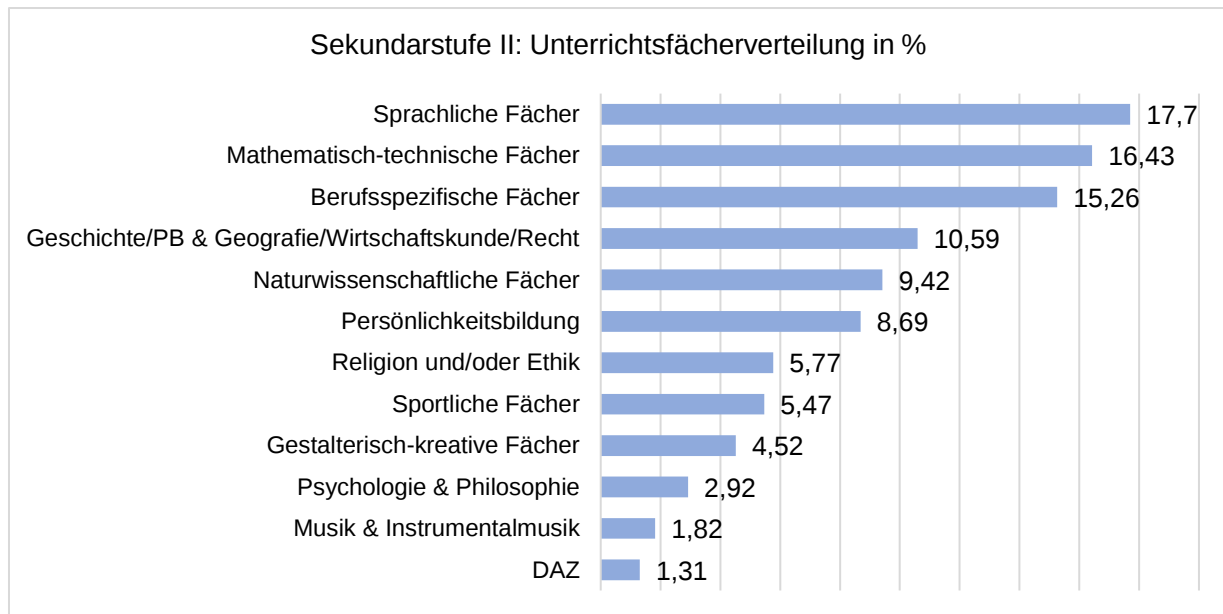


Abbildung 44: Stichprobe nach Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe II

Tätigkeit als Lehrende an einer Hochschule

Von den befragten Lehrpersonen sind 7,7 Prozent ($n=154$) zusätzlich an einer Hochschule (Universität, Pädagogische Hochschule oder Fachhochschule) tätig, wobei mehr Lehrer als Lehrerinnen eine derartige Tätigkeit ausüben (7 % ♀ zu 10,3 % ♂).

Tätigkeit als Fortbildner:in

Auf die Frage, ob die Lehrpersonen Fortbildungen leiten oder organisieren, geben 21,9 Prozent ($n=445$) an, diese Tätigkeit zu übernehmen. Hier zeigt sich, dass mehr Männer als Frauen die zusätzliche Beschäftigung als Fortbildner:in ausführen (19,2 % ♀ zu 32,8 % ♂).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Stichprobe dieser Forschungsarbeit durch ein hohes Alter sowie Dienstalter, einen hohen Lehrerinnen-Anteil, einen hohen Anteil an Lehrpersonen, die im Osten von Österreich wohnen und unterrichten (Niederösterreich und Wien), einen hohen Anteil an Primarstufen- sowie Sekundarstufe II-Lehrpersonen sowie einen hohen Anteil an Lehrpersonen an öffentlichen Schulen auszeichnet.

Dabei ist, wie bereits erwähnt, zu berücksichtigen, dass es sich bei dieser Fragebogen-Erhebung lediglich um Selbstauskünfte von Lehrpersonen handelt. Dadurch könnten Verfälschungen in Richtung sozial erwünschtes Verhalten bestehen. Nach Durchsicht aller Antworten, auch jener der offenen Fragen, wird dies nicht angenommen, da die Befragten insgesamt sehr offen und sehr emotionsgeladen antworteten.

8.3 Ergebnisse der Studie

Vor dem Hintergrund der subjektiven Selbstauskünfte sowie unter Berücksichtigung der soziodemografischen und professionsspezifischen Merkmale der Stichprobe und der Umstände durch die Covid-19-Pandemie sind die weiteren Erkenntnisse zu deuten. Im folgenden Abschnitt werden die deskriptiven wie induktiven Ergebnisse geordnet nach den Forschungsfragen dargestellt und erläutert. Alle Tabellen, die lediglich anhand eines Textes präsentiert werden, sind im Anhang abgebildet.

8.3.1 Teilnahmebarrieren | Forschungsfrage 1 | Hypothese a.1, a.2 & a.3

Bevor die Hypothese a.1 analysiert wird, soll zunächst eine deskriptive Übersicht zu den Teilnahmebarrieren dargestellt werden. Diese Darstellungen beziehen sich auf die gesamte Stichprobe (Teilnehmende sowie Nicht-Teilnehmende). Eine genaue Beschreibung zu den Teilnahmebarrieren zum einen bei Teilnehmenden und zum anderen bei Nicht-Teilnehmenden findet sich im Zuge der Analyse der dritten Forschungsfrage (8.3.3).

Deskriptive Statistik zu Teilnahmebarrieren | Forschungsfrage 1

Barriere Familie/Privates

Die Barriere Familie/Privates stellte für 68,7 Prozent ($n=1479$) der befragten Lehrpersonen keinen Grund für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungen in den letzten Schuljahren (2018/19, 2019/20) dar. Für 22,7 Prozent ($n=489$) stellte diese ein paar Mal einen Grund dar. 7,5 Prozent ($n=162$) geben an, dass die Barriere Familie/Privates schon öfters und für ein Prozent ($n=22$) immer ein Grund war. Im Durchschnitt ordnen die Lehrpersonen die Barriere Familie/Privates zwischen „noch nie“ und „ein paar Mal“ ($M^{42}=1.41$, $SD=0.67$, $Min=1$, $Max=4$, $n=2152$) ein.

Werden die Werte 2 und 3 zusammen betrachtet, so lässt sich feststellen, dass die Doppelbelastung Beruf/Privates von über der Hälfte der Personen (60 %) ein paar Mal bis schon öfters, Kinder/Angehörige auf die Anwesenheit angewiesen waren für 40 Prozent und die Herausforderung einer Kinderbetreuung zu organisieren für ein Viertel der Befragten Gründe für eine Nicht-Teilnahme waren.

Lehrerinnen wählten öfter die Antwortmöglichkeit „schon öfters“ (8,8 % ♀, 2,4 % ♂) und „immer“ (1,3 % ♀, 0 % ♂) als Lehrer aus. Hinsichtlich des Alters der Befragten zeigt sich, dass vor allem für 30- bis 49-Jährige die Barriere Familie/Privates für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungen ausschlaggebend war. Ähnliches zeigt sich bei der Variable Dienstalster,

⁴² Zur Erläuterung des Mittelwertes: $M=1$ meint „noch nie“, $M=2$ meint „ein paar Mal“, $M=3$ meint „schon öfters“ und $M=4$ meint „immer“. Generell bedeutet in der gesamten Forschungsarbeit ein kleiner Mittelwert wenig bzw. keine Zustimmung.

dahingehend wird diese Barriere überwiegend von Dienstmittleren wahrgenommen. Ob es sich dabei um signifikante Unterschiede bzw. Zusammenhänge handelt, wird im Zuge der Hypothese a.2 analysiert.

Tabelle 10: Deskriptive Verteilung der Barriere Familie/Privates

Gründe für eine Nicht-Teilnahme	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>noch nie</i>	<i>ein paar Mal</i>	<i>schon öfters</i>	<i>immer</i>
				%	%	%	%
Barriere Familie/Privates	2152	1.41	0.67	68,7	22,7	7,5	1,0
die Doppelbelastung Beruf/Privates zu groß war.	2152	1.91	0.84	36,9	37,5	22,8	2,8
Kind(er)/Angehörige auf meine Anwesenheit angewiesen waren.	2148	1.63	0.84	57,3	25,1	14,6	3,0
es oft schwierig war, eine Kinderbetreuung zu organisieren.	2148	1.43	0.77	72,3	15,6	9,2	2,8

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *M*, arithmetisches Mittel, *SD*, Standardabweichung

Barriere Arbeit

Es zeigt sich, dass die Barriere Arbeit im Durchschnitt kaum als Teilnahmebarriere verstanden wird ($M=1.06$, $SD=0.24$, $Min=1$, $Max=3$), da 94 Prozent der Stichprobe angeben, dass die Arbeit „noch nie“ ein Grund für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen war.

Bei genauer Betrachtung ist zu erkennen, dass es für über die Hälfte (53,1 %) der Befragten „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ eine Herausforderung war, dass sich die Angebote nicht mit den Arbeitszeiten vereinbaren ließen. Darüber hinaus war für 38 Prozent der ausfallende Unterricht, der supplied werden musste, „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ ein Hinderungsgrund.

Tabelle 11: Deskriptive Verteilung der Barriere Arbeit

Gründe für eine Nicht-Teilnahme	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>noch nie</i>	<i>ein paar Mal</i>	<i>schon öfters</i>	<i>immer</i>
				%	%	%	%
Barriere Arbeit	2120	1.06	0.24	94,0	5,9	0,1	-
die Teilnahme von der Schulleitung nicht kontrolliert wurde.	2120	1.06	0.31	96,2	2,3	1,2	0,3
die Schulleitung keine Freistellung bewilligte.	2120	1.24	0.57	81,9	12,7	4,7	0,7
es schwierig war, ausfallenden Unterricht durch eine andere Lehrperson abzudecken.	2120	1.55	0.78	60,6	25,8	11,7	2,0
sich die verfügbaren Angebote nicht mit meinen Arbeitszeiten vereinbaren ließen.	2119	1.74	0.78	45,9	35,2	17,9	1,0
ich wenig Unterstützung durch die Schulleitung erhielt.	2118	1.20	0.54	85,7	9,2	4,2	0,8
ich keine Informationen zu Angeboten von der Schulleitung erhielt.	2104	1.20	0.53	84,8	10,6	3,9	0,7
ich durch andere berufliche Tätigkeiten im Schulbereich keine Zeit für Fortbildungen hatte (z. B. Arbeitsgruppe im Ministerium/Bildungsdirektion).	2104	1.43	0.69	67,5	22,4	9,4	0,7
ich Fortbildungen in meinem Hauptberuf besuchte (z. B. Justiz, Gastronomie, Wirtschaft).	2104	1.08	0.36	94,4	3,6	1,7	0,3
die Kosten (Reisekosten, Anfahrt) von der Schule nicht übernommen wurden.	2104	1.38	0.73	75,1	14,4	8,3	2,2

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *M*, arithmetisches Mittel, *SD*, Standardabweichung

Barriere Angebot

Die Barriere Angebot war bereits für 35,5 Prozent der Lehrer:innen „ein paar Mal“ ein Grund, weshalb sie nicht an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen konnten. Lediglich für 21 Personen (0,9 %) stellte das Fortbildungsangebot „schon öfters“ ein Hindernis dar.

Insbesondere die Tatsache, dass es für die Befragten kein für ihren Bedarf passendes Angebot gab, geben 66,4 Prozent als Teilnahmebarriere an, die „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ auftrat. 48 Personen (2,3 %) geben an, dass das fehlende passende Angebot „immer“ eine Teilnahmebarriere darstellte. Auch, dass es kein passendes Angebot in ihrer Nähe gab, nehmen über die Hälfte der Lehrpersonen (58,6 %) als Hinderungsgrund wahr, der „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ vorkam. Für 76 Personen (3,6 %) war dies „immer“ ein Grund für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungen.

Tabelle 12: Deskriptive Übersicht zur Barriere Angebot

Gründe für eine Nicht-Teilnahme	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>noch nie</i>	<i>ein paar Mal</i>	<i>schon öfters</i>	<i>immer</i>
				%	%	%	%
Barriere Angebot	2121	1.38	0.51	63,5	35,5	0,9	0
es für meinen Bedarf kein passendes Angebot gab.	2120	1.97	0.84	34,4	36,5	29,9	2,3
es kein passendes Angebot in der Nähe gab.	2121	1.96	0.86	37,9	32,3	26,3	3,6
zu wenige Informationen im Vorhinein bekannt waren (Ziele, Inhalte, Struktur).	2120	1.56	0.75	58,3	28,9	11,5	1,3
die Angebote wegen zu weniger Anmeldungen abgesagt wurden.	2104	1.89	0.71	30,8	49,6	19,2	0,3
eine Teilnahme wegen „Überbuchung“ der Veranstaltung nicht möglich war.	2104	1.98	0.66	29,7	43,1	26,7	0,6
das Anmeldeprozedere zu kompliziert und aufwändig war.	2104	1.32	0.66	77,4	14,9	6,3	1,5

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *M*, arithmetisches Mittel, *SD*, Standardabweichung

Barriere Qualitätsmangel

Die Wahrnehmung einer mangelnden Qualität von Fortbildungsveranstaltungen war für knapp 38 Prozent der befragten Lehrer:innen „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ ein Grund, weshalb sie nicht an Fortbildungen teilnehmen wollten ($M=1.38$, $SD=0.52$).

Dabei zeigt sich, dass sich dieser Qualitätsmangel vor allem daraus zusammensetzt, dass fast drei Viertel der Lehrpersonen (71 %) „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ keine Fortbildungen besucht hat, weil sie in den bisher besuchten Fortbildungen wenig Neues gelernt hat. Für 47 Personen (2,2 %) war dies in den letzten Jahren (2018/19 und 2019/20) „immer“ eine Teilnahmebarriere. Enttäuschende Erfahrungen mit bisherigen Fortbildungen hielten die Befragten (65,3 %) ebenso „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ davon ab, an Fortbildungen teilzunehmen. Die fehlende fachliche Kompetenz der Referent:innen nannten über 60 Prozent der Lehrpersonen „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ als Teilnahmebarriere. Auch ein zu niedriges Anspruchsniveau wird als Qualitätsmangel bezeichnet, der dazu führt, dass über die Hälfte der Befragten (56,3 %) „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ keine Fortbildungen besucht hat.

Tabelle 13: Deskriptive Verteilung der Barriere Qualitätsmangel

Gründe für eine Nicht-Teilnahme	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>noch nie</i>	<i>ein paar Mal</i>	<i>schon öfters</i>	<i>immer</i>
				%	%	%	%
Barriere Qualitätsmangel	2122	1.38	0.52	62,7	35,9	1,5	-
die Referent:innen fachlich nicht kompetent waren.	2122	1.84	0.76	38,6	39,5	21,2	0,7
meine Erfahrungen mit Fortbildungen bislang eher enttäuschend waren.	2122	1.88	0.75	33,1	47,4	17,9	1,6
das Anspruchsniveau der Fortbildungen zu niedrig war.	2121	1.79	0.79	42,3	37,8	18,5	1,4
das Anspruchsniveau der Fortbildungen zu hoch war.	2120	1.19	0.43	82,8	15,8	1,3	-
ich in bisherigen Fortbildungen wenig Neues gelernt habe.	2122	2.02	0.77	26,8	47,0	24,0	2,2

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *M*, arithmetisches Mittel, *SD*, Standardabweichung

Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen

Die deskriptiven Ergebnisse verdeutlichen, dass die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen für zwei Drittel der befragten Lehrer:innen „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ ein Grund für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen darstellte ($M=1.39$, $SD=0.56$).

Vor allem werden von 61,5 Prozent Gespräche mit Kolleg:innen als effektiver wahrgenommen, weshalb sie bereits „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ keine Fortbildungen besucht haben. 118 Personen (5,6 %) geben an, dass dies in den vergangenen Schuljahren (2018/19, 2020/21) „immer“ ein Grund für eine Nicht-Teilnahme war. Fast die Hälfte der Befragten (48,1 %) gibt an, dass sie sich auch ohne Fortbildungen auf dem Laufenden halten kann und deshalb dies „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ einen Beweggrund darstellte. Für 102 Personen (4,8 %) war dies in den vergangenen Schuljahren „immer“ ein ausschlaggebendes Hindernis. Ebenso nahmen 60,7 Prozent der Befragten „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ aufgrund der Tatsache, dass die Teilnahme an Fortbildungen nicht zur Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben beitrug, nicht an Fortbildungen teil. Für knapp die Hälfte der Lehrpersonen (49,3 %) war der Umstand, dass sie von Vorträgen und Lehrveranstaltungen genug hatten sowie nicht die Energie zur Teilnahme hatten (47,8 %) „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ ein Grund für eine Nicht-Teilnahme. Über zwei Drittel der Befragten (37,6 %) sieht keinen Bedarf an Fortbildungen teilzunehmen und nimmt dies als Teilnahmebarriere wahr, die „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ vorkam.

Tabelle 14: Deskriptive Verteilung der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen

Gründe für eine Nicht-Teilnahme	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>noch nie</i>	<i>ein paar Mal</i>	<i>schon öfters</i>	<i>immer</i>
				%	%	%	%
Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	2155	1.39	0.56	64,9	31,6	3,2	0,2
ich nicht die Energie zur Teilnahme hatte.	2152	1.63	0.74	51,5	34,6	13,2	0,7
ich von Vorträgen und Lehrveranstaltungen genug hatte.	2151	1.70	0.79	49,2	32,8	16,5	1,5
ich keinen Bedarf hatte, an Fortbildungen teilzunehmen.	2150	1.54	0.76	61,1	25,4	12,2	1,3
die Teilnahme an Fortbildungen nicht zur Bewältigung meiner beruflichen Aufgaben beitrug.	2122	1.89	0.82	37,2	38,8	21,9	2,2
ich mich ohne Fortbildungen auf dem Laufenden halten kann.	2122	1.80	0.89	47,0	30,8	17,3	4,8
Gespräche mit Kolleg:innen effektiver sind.	2121	2.03	0.89	32,9	36,9	24,6	5,6

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *M*, arithmetisches Mittel, *SD*, Standardabweichung

Die Lehrpersonen hatten darüber hinaus im Zuge einer offenen Frage die Möglichkeit noch weitere Barrieren, die sie an der Teilnahme von Fortbildungsveranstaltungen hindern, zu beschreiben.

Insgesamt formulierten 455 Personen weitere Gründe, die sich zum Großteil den vorgegebenen Items ähneln. Dabei ist anzumerken, dass es sich bei dieser offenen Frage um keine Pflichtfrage handelt. Dies meint, dass die Befragten auch ohne Beantwortung der offenen Frage im Online-Fragebogen weiterklicken konnten.

Am häufigsten wird der *Qualitätsmangel* genannt. Dieser kennzeichnet sich nach Angabe der befragten Lehrpersonen insbesondere durch die fehlenden Kompetenzen von Referent:innen aus. Als Gründe nennen sie dafür zum Beispiel die schlechte Vorbereitung, zu wenig Erfahrung in der Schulpraxis, inhaltlich wenig gehaltvoll, veraltete Studien und Modelle sowie eine fehlende ansprechende methodische Gestaltung (z. B. Vortrag). Zwei Personen formulieren dies folgend: „*Es fehlen herausleuchtende Persönlichkeiten mit ihren Spezialthemen!*“ und „*die Vortragenden haben oft überhaupt keine Ahnung von der Schulrealität*“. Hierbei ist anzuführen, dass die Namen der Referent:innen den Lehrpersonen im Vorhinein bekannt sind, da sie im Fortbildungsprogramm genannt werden.

Schlechte Erfahrungen mit bestimmten Referent:innen und, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt werden, führen nach Aussagen der Lehrpersonen dazu, dass die Motivation zur Fortbildungsteilnahme sinkt.

Darüber hinaus wird sehr häufig erwähnt, dass wenig Neues in Fortbildungen gelernt wird. Manche Befragte sehen für diese Problematik eine Lösung in privat bezahlten Fortbildungen. Sie nennen Fortbildungen von anderen Anbieter:innen wie WIFI, Universität, Fachhochschule usw. Eine Lehrperson drückt dies folgend aus:

„Private Fortbildungen sind aber leider oft teuer und müssen aus eigener Tasche bezahlt werden. Die Schule hat kein Geld und private Förderungen würde es vom Land zwar prinzipiell geben aber nicht für (Bundes-)Lehrer!! Zumindest in xx [Bundesland]. Ich war hier schon mehrfach in Kontakt mit entsprechenden Stellen und mir wurde mehrmals gesagt, dass es für Lehrer (in xx [Bundesland...]) keine Förderung gibt, weil es ja für uns eh die PHs gibt‘... “.

Eine weitere Person fügt hinzu: *„Leider ist es so - ‚Was nix kostet, ist nix wert!‘. Schließlich folgert eine Lehrperson: „In xx [Bundesland] läuft hier leider einiges verkehrt und so steigt der Frust und das Desinteresse unter LehrerInnen an Fortbildungen“.*

Nicht unerwähnt bleibt die Barriere *Fortbildungsangebot*. Dabei wird vor allem genannt, dass es kein passendes Angebot für sie gibt. Begründet wird dies unter anderem dadurch, dass keine Angebote für die jeweilige Schulart, für die jeweiligen Fächer (z. B. Maschinenbau HTL) und für die Lehrpersonen hinsichtlich Dienstalter (meist nur für dienstjunge Lehrpersonen) bestehen.

Zudem wird aufgezeigt, dass die Thematiken nicht interessant, nicht neu und zu esoterisch sind und die Fortbildungen somit nicht zur Bewältigung ihrer Tätigkeit beitragen.

Auch, dass die Fortbildungsveranstaltungen zu wenig praxisnah sind, wird genannt: *„Zuviel Theorie zu wenig für die Praxis“.*

Überraschend häufig wird formuliert, dass es keine Angebote in der Nähe (ob Wohnort oder Schulort) gibt und schlechte Parkmöglichkeiten Unmut erzeugen: *„Der Anfahrtsweg für interessante Fortbildung in keiner Relation zur Dauer der Fortbildung standen“* und *„Da ich im ländlichen Raum wohne, ist es oft ein recht weiter Anreiseweg, um Fortbildungen, die mein Interesse wecken, zu besuchen“.*

Des Weiteren werden die Überbuchung (zu wenig Plätze), Absage (zu wenig Anmeldungen), Verschiebungen (Termin, Dauer), das Anmeldeprozedere, zu wenig Informationen über die Fortbildungen im Vorhinein, ein zu großes (nicht überschaubares) als auch ein zu kleines Angebot (*„Weil es in gewissen Bereichen ein Überangebot gibt, in anderen zu wenig“*) sowie zu wenig Online-Fortbildungen als auch kein Interesse an Online-Fortbildungen als Teilnahmebarrieren genannt.

Darüber hinaus beschreiben die Befragten das Format als Herausforderung. Halbtagesfortbildungen werden als wenig zielführend bezeichnet: *„Weil sich Halbtagesfortbildungen (diese werden in xx [Bundesland] hauptsächlich angeboten) nicht wirklich auszahlen, aber den Großteil der angebotenen Veranstaltungen ausmachen“*. Veranstaltungen an Samstagen und/oder Sonntagen sowie vermehrt in den Ferien werden gewünscht.

Dieses Problem bezüglich des Fortbildungsformats steht auch mit den Arbeitszeiten in Verbindung, da sich für viele Lehrpersonen die Zeiten der Fortbildungsveranstaltungen nicht mit den Arbeitszeiten vereinbaren lassen und es dadurch zu Herausforderungen und Mehraufwand durch Supplierstunden kommt: *„Ich besuche keine Fortbildungen, die vormittags während meiner Unterrichtszeit stattfinden. Leider waren hier schon öfters interessante Themen dabei. Dies geht für mich aus Prinzip jedoch nicht.“*

Folgend heben manche Befragte hervor, dass sie sich gerne die Fortbildungen selbst aussuchen wollen würden anstatt zu Fortbildungen (z. B. durch die Schulleitung) verpflichtet zu werden, da dadurch das Interesse und die Motivation zur Teilnahme sinken. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Lehrpersonen grundsätzlich Fortbildungen selbst nach ihrem Belieben auswählen können, dennoch kann es vorkommen, dass bestimmte Fortbildungen entweder für einzelne Lehrpersonen oder für die gesamte Schule (z. B. SCHILF) verpflichtend sind bzw. Personen explizit zur Teilnahme aufgefordert werden.

Viele Befragte nennen auch die Organisation einer Kinderbetreuung als Grund, weshalb sie nicht an Fortbildungen teilnehmen: *„Hauptsächlich Vereinbarkeit mit Kinderbetreuung; ich muss oft früher nach Hause, um die Kinder abzuholen, das ist unangenehm und peinlich“*. Neben der Kinderbetreuung werden auch Betreuungs- und Pflegearbeiten (z. B. Eltern, Schwiegereltern) als Hindernis für die Teilnahme erwähnt. Eine Person formuliert den Vorschlag, Kinder zur Fortbildungsveranstaltung mitzubringen, damit sie an der Fortbildung teilnehmen kann.

Schließlich wird das *Disengagement & der fehlende persönliche Nutzen* als Teilnahmebarriere genannt. Am häufigsten äußern die Befragten, dass sie aufgrund der physischen und psychischen Überlastung (auch durch die Covid-19-Pandemie) nicht die Energie zur Teilnahme haben und, dass die Teilnahme oft auch nicht zur Bewältigung der Aufgaben beitrug.

Viele der befragten Lehrpersonen haben kein Interesse an Vorstellungsrunden, Kreisspielen, Gruppenarbeiten mit fremden Personen und an der Gestaltung von Plakaten, da ihnen dafür ihre Zeit zu schade ist. Manchen ist die Freizeit wichtiger, da sie in verschiedenen Vereinen

(z. B. Musikverein) und ehrenamtlichen Bereichen (z. B. Kindergruppe) tätig sind. Eine Person spricht vom „inneren Schweinehund“, der sie abhält an Fortbildungen teilzunehmen, andere sehen das informelle Lernen durch Reisen, Lektüre oder Internet informativer als den Besuch von formalen Fortbildungen.

Auch das Alter der Lehrpersonen wird als Grund angeführt. Sie fühlen sich entweder als zu alt für einen Fortbildungsbesuch (auch aufgrund ihrer bisherigen Diensterfahrung) oder möchten den dienstjungen Lehrpersonen den Vortritt lassen.

Eine Person schreibt, dass es für AHS-Lehrpersonen keine gesetzliche Verpflichtung zur Fortbildungsteilnahme gibt und sie daher an keinen Fortbildungen teilnimmt. Hierbei ist zu erkennen, dass die Unwissenheit von Lehrpersonen (es besteht eine gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für alle Lehrpersonen, allerdings ist diese für AHS-Lehrpersonen nicht quantifiziert vorgeschrieben, siehe Kapitel 2.2) auch ein Hinderungsgrund darstellen kann und es dahingehend Aufklärung erfordert.

Abgesehen von den Antworten der Befragten, die sich zu den fünf Barrieren einordnen lassen, bestehen noch weitere Gründe, die für eine Nicht-Teilnahme genannt wurden.

Neben Krankheiten, einem weiteren Studium, der Covid-19-Pandemie werden auch ungeschätzte bzw. unbeliebte Kolleg:innen sowie das zu frühe Anmeldefenster genannt. Die Befragten würden sich eher ein späteres Anmeldefenster wünschen, da sie lieber spontaner Fortbildungen besuchen wollen würden bzw. sich erst dann anmelden wollen, wenn sie den Bedarf dafür bemerken. Auch wird beschrieben, dass sie nicht an Fortbildungen teilnehmen möchten, wenn bestimmte Kolleg:innen keinen Fixplatz in derselben Veranstaltung erhalten haben. Eine Person fühlte sich als Schüler:in behandelt und nicht als Lehrperson ernst genommen worden zu sein. Manche Befragte äußern auch die fehlende Wertschätzung als Teilnahmebarriere: „Kurz gesagt, es gibt wenig Wertschätzung für jene, die sich bilden, weder ökonomisch noch in anderer Hinsicht.“ und

„Es gibt viele Fortbildungsmöglichkeiten in der Pädagogik und es wird auch von uns eingefordert diese zu besuchen, aber im Grunde sind es einfache Kurse, die kaum etwas bringen. Ein finanzieller Anreiz oder die Aussicht nach einem höher qualifizierten Job, würde bestimmt so manchen zum Umdenken zwingen. Wir wollen immer "die BESTEN der BESTEN", aber im Bildungsbereich plätschert es so dahin“.

Die Antworten der Lehrpersonen lassen sich großteils als emotionsgeladen beschreiben und auch die große Anzahl der Antworten lässt die Vermutung zu, dass die Befragten bei der Frage zu Teilnahmebarrieren das Bedürfnis hatten, ihre Herausforderungen genau zu schildern.

Neben den Gründen, weshalb Lehrpersonen keine Fortbildungen besuchen, stellen auch jene Gründe, die dazu geführt haben, weshalb sie sich nicht aktiv an einer

Fortbildungsveranstaltung beteiligt haben, eine hohe Bedeutung für die Fortbildungsforschung dar. Deshalb sollen im Folgenden Hindernisse für eine aktive Beteiligung an Fortbildungsveranstaltungen deskriptiv und komprimiert beschrieben werden. Eine inferenzstatistische Betrachtung der Hindernisse der aktiven Beteiligung erfolgt nicht. Lediglich die Gründe für eine Nicht-Teilnahme, entsprechend der Hauptforschungsfrage, werden analysiert.

Deskriptive Statistik zu Hindernissen der aktiven Beteiligung

Insgesamt sind 13 Items zu den Hindernissen der aktiven Beteiligung im Fragebogen angeführt. Wie zu erkennen ist, ähneln diese Items teilweise jenen der Teilnahmebarrieren, weshalb es nicht verwunderlich erscheint, dass die Ergebnisse der Teilnahmebarrieren und die Ergebnisse der Hindernisse der aktiven Beteiligung ziemlich ähnlich sind (siehe Tabelle 15).

Drei Viertel der befragten Lehrpersonen (74,3 %) nannten den Aspekt, dass in der Fortbildungsveranstaltung wenig Neues besprochen wurde „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ als großes Hindernis für eine aktive Beteiligung an der Fortbildung. Für 44 Personen (2,1 %) war dies in den vergangenen zwei Schuljahren (2018/19, 2019/20) „immer“ ein Grund für eine nicht-aktive Beteiligung ($M=2.08$, $SD=.77$).

Über 60 Prozent beteiligten sich aufgrund der uninteressanten Inhalte, die in der Fortbildung behandelt wurden, „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ nicht aktiv ($M=1.78$, $SD=.72$).

Für 60 Prozent der befragten Lehrpersonen war die fehlende Kompetenz der Referent:innen bereits „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ ein Grund, weshalb sie sich nicht aktiv an der Fortbildung beteiligt haben ($M=1.81$, $SD=.76$).

Auch dass die Inhalte zu theoretisch aufbereitet wurden, veranlasste knapp 60 Prozent der Befragten dazu, dass sie sich „ein paar Mal“ bis „schon öfters“ nicht aktiv beteiligten. 36 Personen (1,7 %) geben dies als Hindernis an, welches in den zwei Schuljahren 2018/19 und 2019/20 „immer“ auftrat ($M=1.82$, $SD=.77$).

Tabelle 15: Deskriptive Ergebnisse zu den Hindernissen der aktiven Beteiligung

Gründe für Hindernisse einer aktiven Beteiligung	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>noch nie</i>	<i>ein paar Mal</i>	<i>schon öfters</i>	<i>immer</i>
				%	%	%	%
die Beschreibung der Veranstaltung nicht mit dem tatsächlichen Inhalt übereinstimmte.	2078	1.71	.70	42,5	44,1	13,1	0,2
ich kein Interesse daran hatte, mich aktiv zu beteiligen.	2078	1.59	.70	52,3	37,2	9,6	0,9
ich nicht freiwillig teilgenommen habe.	2078	1.34	.61	72,5	21,3	5,5	0,6
die Kompetenzen der Referent:innen nicht ausreichend gegeben waren.	2078	1.81	.76	39,0	42,5	17,5	1,0
das Arbeitsklima schlecht war.	2078	1.44	.63	63,2	30,6	5,6	0,6
nicht auf die Bedürfnisse der Teilnehmer:innen eingegangen wurde.	2078	1.67	.70	46,1	41,4	11,9	0,6
in der Fortbildungsveranstaltung wenig Neues besprochen wurde.	2078	2.08	.77	23,5	47,3	27,0	2,1
die aktive Teilnahme an der Fortbildung nicht zur Bewältigung meiner beruflichen Aufgaben beitrug.	2077	1.79	.80	43,1	37,0	17,9	2,0
die Inhalte zu theoretisch aufbereitet wurden.	2077	1.82	.77	38,7	42,4	17,1	1,7
mich der Einsatz von Medien und Materialien störte.	2077	1.30	.56	75,3	19,9	4,6	0,2
der Zeitpunkt bzw. die Dauer der Fortbildungsveranstaltung mir eine aktive Teilnahme unmöglich machte.	2077	1.51	.67	58,4	33,0	8,0	0,6
der Inhalt der Fortbildungsveranstaltung uninteressant für mich war.	2077	1.78	.72	38,5	46,2	14,3	1,0
meine Gedanken bei meiner Familie (Kinderbetreuung, Pflege) bzw. bei privaten Angelegenheiten waren.	2077	1.40	.62	66,1	28,2	5,1	0,7

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *M*, arithmetisches Mittel, *SD*, Standardabweichung

Im Folgenden werden nun die Hypothesen a.1, a.2 und a.3 zu den Teilnahmebarrieren analysiert. Dabei ist zu erwähnen, dass lediglich signifikante Ergebnisse berichtet werden.

Inferenzstatistik zu Teilnahmebarrieren | Forschungsfrage 1**Hypothese a.1 (Teilnahmebarrieren)**

Im Zuge der Hypothese a.1 soll erforscht werden, ob es signifikante Zusammenhänge zwischen bestimmten Barrieren gibt. Für die Überprüfung der Hypothese a.1 wird das Test-Verfahren der Pearson-Korrelation verwendet, da es sich zum einen um metrische Variablen⁴³ handelt. Zum anderen kann auf Basis des zentralen Grenzwertsatzes (central limit theorem) davon ausgegangen werden, dass eine Normalverteilung der Stichprobe vorliegt. Nach Field (2018, 233ff) wird die Normalverteilung bei einer Stichprobengröße ab 30 Personen angenommen. Da in dieser Studie bzw. bei den hier verwendeten Variablen eine Stichprobengröße von mehr als 2122 Personen besteht, wird die Normalverteilung angenommen und nicht explizit ausgewiesen.

Barriere Qualitätsmangel und Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen

Die Korrelation nach Pearson zeigt, dass ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Barriere Qualitätsmangel und der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen besteht. Je höher der Qualitätsmangel als Teilnahmebarriere wahrgenommen wird, desto höher wird auch die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen angegeben ($p < .001$, $r = .443$, 95 %-KI⁴⁴ für r [0.401, 0.487]). Mithilfe des Korrelationskoeffizienten r ist nach Cohen (1988, 1992)⁴⁵ zu erkennen, dass es sich um einen mittleren Effekt handelt. Nach Gignac und Szodorai (2016, 75f)⁴⁶ handelt es sich sogar um einen starken Effekt. Die Hypothese a.1.1 kann somit bestätigt werden.

Barriere Fortbildungsangebot und Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen

Es besteht ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Barriere Fortbildungsangebot und der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen. Je höher die Barriere Fortbildungsangebot angegeben wurde, desto höher ist auch die

⁴³ Bei der viertstufigen Ratingskala (1=noch nie bis 4=immer) handelt es sich theoretisch um ein ordinalskaliertes Niveau, dennoch wird sie als metrisch betrachtet, da nach Döring und Bortz (2016, 251) Ratingskalen als intervallskaliert aufgefasst werden können. Die Annahme dieser per-fiat Messung wird zusätzlich mit der Tatsache unterstützt, dass sowohl ein parametrisches (Pearson-Korrelation) als auch ein nicht-parametrisches Verfahren (Spearman-Rho-Korrelation) konforme Ergebnisse zeigt.

⁴⁴ KI steht für Konfidenzintervall und bezeichnet „ein Intervall, in dem der gesuchte Populationsparameter mit einer bestimmten (und im Vorhinein festgelegten) Wahrscheinlichkeit liegt“ Planing (2022, 186).

⁴⁵ Cohen (1988, 1992) interpretiert den Korrelationskoeffizienten $r = .10$ als geringere/schwache Korrelation, $r = .30$ als mittlere/moderate Korrelation und $r = .50$ als große/starke Korrelation.

⁴⁶ Da die Werteinteilungen von Cohen (1988, 1992) wenig empirisch fundiert sind, plädieren Gignac und Szodorai (2017, 75f) im Rahmen einer umfassenden Analyse für folgende Grenzen: $r = .1$ wird als einen leichten, $r = .2$ als einen mittleren und $r = .3$ als einen starken Effekt verstanden.

Ausprägung der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ($p < .001$, $r = .330$, 95 %-KI für r [0.285, 0.375]). Es zeigt sich ein mittlerer Effekt nach Cohen (1988, 1992) und ein starker Effekt nach Gignac und Szodorai (2016). Die Hypothese a.1.2 wird bestätigt.

Barriere Arbeit und Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen

Die Hypothese a.1.3 kann bestätigt werden, es zeigt sich ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Barriere Arbeit und der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen. Je höher die Arbeit als Teilnahmebarriere betrachtet wird, desto höher wird auch die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen eingeschätzt ($p < .001$, $r = .134$, 95 %-KI für r [0.078, 0.192]). Es handelt sich hierbei um einen geringen Effekt nach Cohen (1988, 1992) und nach Gignac und Szodorai (2016).

Barriere Qualitätsmangel und Barriere Fortbildungsangebot

Auch zwischen der Barriere Qualitätsmangel und der Barriere Fortbildungsangebot kann ein positiver signifikanter Zusammenhang mit einem mittleren Effekt ermittelt werden. Je höher die Barriere Qualitätsmangel eingestuft wurde, desto höher wurde auch die Barriere Fortbildungsangebot wahrgenommen ($p < .001$, $r = .352$, 95 %-KI für r [0.311, 0.391]). Es handelt es sich nach Cohen (1988, 1992) um einen mittleren nach Gignac und Szodorai (2016) um einen starken Effekt.

Barriere Familie/Privates und Barriere Angebot

Zwischen der Barriere Familie/Privates und der Barriere Angebot zeigt sich ein positiver signifikanter Zusammenhang, dabei besteht ein geringer Effekt. Je höher Familie/Privates als Teilnahmebarriere angegeben wurde, desto höher wurde auch die Barriere Fortbildungsangebot eingeordnet ($p < .001$, $r = .194$, 95 %-KI für r [0.147, 0.244]). Es handelt es sich nach Cohen (1988, 1992) sowie nach Gignac und Szodorai (2016) um einen schwachen Effekt.

Zusammenfassend können diese vier Hypothesen bestätigt werden:

H a.1.1 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Qualitätsmangel und der Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen.

H a.1.2 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Fortbildungsangebot und der Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen.

H a.1.3 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Arbeit und der Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen.

H a.1.4 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Qualitätsmangel und der Barriere Fortbildungsangebot.

H a.1.5 (Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Barriere Familie/Privates und der Barriere Fortbildungsangebot.

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht zu jenen signifikanten Ergebnissen der Hypothese a.1.

Tabelle 16: Signifikante Ergebnisse Hypothese a.1 Pearson-Korrelationen

Signifikante Ergebnisse Hypothese a.1 Pearson-Korrelation	<i>p</i>	<i>r</i>
Barriere Qualitätsmanagement & Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen	<.001	.443
Barriere Fortbildungsangebot & Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen	<.001	.330
Barriere Arbeit & Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen	<.001	.134
Barriere Qualitätsmangel & Barriere Fortbildungsangebot	<.001	.352
Barriere Familie/Privates & Barriere Angebot	<.001	.194

Legende: *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient

Darüber hinaus soll erwähnt werden, dass zwischen allen fünf Barrieren signifikante Korrelationen bestehen, es werden hier allerdings nur jene als Hypothesen aufgestellt, von denen aus theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden davon ausgegangen werden kann, dass Korrelationen bestehen.

Hypothese a.2 (personenspezifische Merkmale/Teilnahmebarrieren)

Geschlecht und Barriere Familie/Privates

Die Hypothese „Es gibt einen Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren“ wird hinsichtlich der Barriere Familie/Privates mithilfe eines Kruskal-Wallis-Test verifiziert. Der Kruskal-Wallis-Test wird anstatt einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) aufgrund der fehlenden Homogenität der Daten verwendet. Dahingehend besteht zwischen Lehrerinnen und Lehrern ein positiver signifikanter Unterschied hinsichtlich der Ausprägung der Barriere Familie/Privates ($p=.001$, $r=.08$, $z(\text{Standardteststatistik})=3.686$). Die Effektstärke wird mithilfe des Korrelationskoeffizienten r durch die Standardteststatistik z sowie durch die Stichprobengröße n berechnet: $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$

Allerdings ist hierbei von einem schwachen Effekt nach Cohen (1988, 1992) sowie nach Gignac und Szodorai (2016) zu sprechen.

Grundsätzlich wäre auch ein signifikanter Unterschied zwischen weiblichen Lehrpersonen und Lehrpersonen mit anderem Geschlecht ($p=.043$) zu berichten. Unter Berücksichtigung der Korrigierten Signifikanz (Korr. Sig.) ist dieser allerdings nicht gegeben ($p=.130$). Es wird empfohlen die Korrigierte Signifikanz anzugeben, da hier mehrfach auf eine Stichprobe getestet wird. Dadurch wird der Alphafehler (Fehler 1. Art) vermieden, da nicht ein zu niedriger Alphafehler angenommen und die Nullhypothese fälschlicherweise abgelehnt wird. (vgl. Field 2018, 314ff). Im Folgenden werden bei der Berechnung von Kruskal-Wallis-Tests ausschließlich die korrigierten Signifikanzwerte verwendet und angegeben.

Alter und Barriere Familie/Privates sowie Barriere Fortbildungsangebot

Mittels Pearson-Korrelation, die aufgrund der metrischen Skalenniveaus verwendet wird, kann festgestellt werden, dass ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrpersonen und der Barriere Familie/Privates besteht. Je jünger die Befragten sind, desto höher wird die Barriere Familie/Privates für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wahrgenommen ($p=.043$, $r=-.044$, 95 %-KI für r $[-.079, -.013]$).

Zudem zeigt sich ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und der Barriere Fortbildungsangebot. Je älter die Lehrpersonen sind, desto eher war die Barriere Fortbildungsangebot für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungen ausschlaggebend ($p=.004$, $r=.063$, 95 %-KI für r $[.018, .102]$).

Region und Barriere Familie/Privates sowie Barriere Angebot

Die Verwendung des U-Tests nach Mann-Whitney, der aufgrund der fehlenden Homogenität anstatt des t-Tests zum Einsatz kommt, zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Regionen bei der Barriere Familie/Privates und bei der Barriere Angebot gibt.

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Lehrpersonen, die in städtischen Regionen wohnen ($M_{\text{Rang}}=1035.49$), und Lehrpersonen, die in ländlichen Regionen wohnen ($M_{\text{Rang}}=1093.50$) hinsichtlich der Barriere Familie/Privates ($p<.01$, $U=497239.50$, $z=-2.550$, $r=.05$). Dies zeigt, dass bei Lehrpersonen, die in ländlichen Regionen wohnen, die Barriere Familie/Privates eher ein Grund für eine Nicht-Teilnahme darstellte.

Auch bei der Barriere Fortbildungsangebot zeigt sich ein ähnliches Bild. Diese Barriere war für Lehrpersonen am Land ($M_{\text{Rang}}=1075.69$) eher ausschlaggebend, weshalb sie keine Fortbildungen besuchten als für Lehrpersonen in Städten ($M_{\text{Rang}}=1024.43$) ($p<.05$, $U=486695.00$, $z=-2.210$, $r=.05$).

Elternschaft und Barriere Familie/Privates, Barriere Fortbildungsangebot sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen

Bei drei Barrieren zeigen sich durch die Berechnung des U-Tests signifikante Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit Kinder und ohne Kindern.

Für Lehrpersonen mit Kindern ($M_{\text{Rang}}=1117.72$) war die Barriere Familie/Privates eher für eine Nicht-Teilnahme ausschlaggebend als für kinderlose Lehrpersonen ($M_{\text{Rang}}=778.44$) ($p<.001$, $U=294281.50$, $z=-15.104$, $r=.34$). Dabei handelt es sich um einen mittleren Effekt nach Cohen (1992) sowie um einen starken Effekt nach Gignac und Szodorai (2016).

Ähnliches zeigt sich auch für die Barriere Fortbildungsangebot. Lehrpersonen mit Kindern ($M_{\text{Rang}}=1023.86$) geben diese Barriere verstärkter an als kinderlose Lehrpersonen ($M_{\text{Rang}}=976.15$) ($p<.05$, $U=422597.50$, $z=-2.0601$, $r=.05$).

Bei der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen kann ein anderes Bild dargestellt werden. Bei kinderlosen Lehrpersonen ($M_{\text{Rang}}=1046.92$) führte das Disengagement & der fehlende persönliche Nutzen eher zu einer Nicht-Teilnahme an Fortbildungen als bei Lehrpersonen mit Kindern ($M_{\text{Rang}}=990.26$) ($p<.05$, $U=4186558.50$, $z=-2.464$, $r=.05$).

Betreuungs- und Pflegearbeit und Barriere Familie/Privates sowie Barriere Arbeit

Werden die Barrieren unter Berücksichtigung der Variable Betreuungs- Pflegepflichten von Lehrpersonen analysiert, so zeigt der U-Test signifikante Unterschiede bei der Barriere Familie/Privates und bei der Barriere Arbeit.

Für die befragten Lehrpersonen, die Betreuungs- und Pflegearbeiten übernehmen ($M_{\text{Rang}}=1146.86$), stellt die Barriere Familie/Privates eher einen Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fortbildungen dar als für Lehrpersonen ohne derartige Verpflichtung ($M_{\text{Rang}}=985.79$) ($p<.001$, $U=278853.00$, $z=-6.121$, $r=.14$).

Darüber hinaus ist auch für Lehrpersonen, die Betreuungs- und Pflegearbeiten ausführen ($M_{\text{Rang}}=1049.00$), die Ausprägung der Barriere Arbeit höher als bei Lehrpersonen ohne Betreuungs- und Pflegearbeiten ($M_{\text{Rang}}=1010.25$) ($p<.01$, $U=318681.00$, $z=-2.940$, $r=.07$).

Schularten und Barriere Familie/Privates, Barriere Arbeit sowie Barriere Fortbildungsangebot

Ob signifikante Unterschiede zwischen den Schularten unterteilt in drei Gruppen (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren bestehen, wird anhand des Kruskal-Wallis-Tests anstatt einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) aufgrund der fehlenden Homogenität ermittelt. Bei drei Barrieren sind signifikante Unterschiede festzustellen.

Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen der Sekundarstufe I ($M_{\text{Rang}}=958.51$) und der Primarstufe ($M_{\text{Rang}}=1036.63$) hinsichtlich der Barriere Familie/Privates. Für Lehrpersonen der Primarstufe stellte die Barriere Familie/Privates ein höheres Hindernis für eine Teilnahme

an Fortbildungsveranstaltungen als für Lehrpersonen der Sekundarstufe I dar ($p=.015$, $r=.06$, $z=2.803$). Des Weiteren wird ein signifikanter Unterschied zwischen Lehrpersonen der Sekundarstufe I und Lehrpersonen der Sekundarstufe II ($M_{\text{Rang}}=1038.47$) ermittelt. Für Lehrpersonen der Sekundarstufe II war die Barriere Familie/Private in den zwei Schuljahren 2018/19 und 2019/20 eher ausschlaggebend für eine Nicht-Teilnahme als für Lehrpersonen der Sekundarstufe I ($p=.014$, $r=.06$, $z=-2.826$).

Zwischen den drei Bereichen bestehen signifikante Unterschiede bei der Barriere Arbeit. Lehrpersonen der Primarstufe ($M_{\text{Rang}}=996.29$) unterscheiden sich signifikant von Lehrpersonen der Sekundarstufe II ($M_{\text{Rang}}=1055.62$). Lehrpersonen der Sekundarstufe II erachten die Barriere Arbeit eher als Hindernis für die Teilnahme an Fortbildungen als Lehrpersonen der Primarstufe ($p<.001$, $r=.11$, $z=-4.939$). Des Weiteren zeigt sich auch ein Unterschied zwischen Lehrpersonen der Sekundarstufe I ($M_{\text{Rang}}=1003.36$) und Lehrpersonen der Sekundarstufe II. Für Lehrpersonen der Sekundarstufe II war die Barriere Arbeit tendenziell maßgebender für eine Nicht-Teilnahme als für Lehrpersonen der Sekundarstufe I ($p=.001$, $r=.08$, $z=-3.681$).

Auch hinsichtlich der Barriere Fortbildungsangebot zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Lehrpersonen der Primarstufe ($M_{\text{Rang}}=984.49$) und Lehrpersonen der Sekundarstufe II ($M_{\text{Rang}}=1049.39$). Lehrpersonen der Sekundarstufe II ordnen die Barriere Fortbildungsangebot als Hindernis für eine Teilnahme an Fortbildungen höher ein als Lehrpersonen der Primarstufe ($p=.026$, $r=.06$, $z=-2.630$).

Tabelle 17: Signifikante Unterschiede zwischen Schularten und Teilnahmebarrieren mittels Kruskal-Wallis-Test

Kruskal-Wallis-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>z</i>
<i>Barriere Familie/Private</i>				
Sekundarstufe I & Primarstufe	2039	.015	.06	2.803
Sekundarstufe II & Sekundarstufe I	2039	.014	.06	-2.826
<i>Barriere Arbeit</i>				
Primarstufe & Sekundarstufe II	2039	<.001	.11	-4.939
Sekundarstufe I & Sekundarstufe II	2039	.001	.08	-3.681
<i>Barriere Angebot</i>				
Primarstufe & Sekundarstufe II	2039	.026	.06	-2.630

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *z*, Standardteststatistik

Dienstalter und Barriere Fortbildungsangebot

Die Hypothese a.2.8 „Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Befragten und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren“ kann hinsichtlich der Barriere Fortbildungsangebot bestätigt werden. Mithilfe einer Pearson-Korrelation lässt sich feststellen, dass zwischen den Dienstjahren der Lehrpersonen (metrische Variable) ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Barriere Fortbildungsangebot besteht. Je höher das Dienstalter der Lehrpersonen ist, desto höher wird die Barriere Fortbildungsangebot wahrgenommen ($p=.001$, $r=.071$, 95 %-KI für r [.028, .117]).

Anstellungsausmaß und Barriere Familie/Privates sowie Barriere Qualitätsmangel

Zwischen Lehrpersonen mit Vollzeitbeschäftigung und Lehrpersonen mit Teilzeitbeschäftigung bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Barriere Familie/Privates und der Barriere Qualitätsmangel, die mittels U-Test analysiert werden können.

Lehrpersonen mit Teilzeitbeschäftigung ($M_{\text{Rang}}=1230.58$) nehmen die Barriere Familie/Privates verstärkter wahr als Lehrpersonen mit Vollzeitbeschäftigung ($M_{\text{Rang}}=957.16$) ($p<.001$, $U=256405.50$, $z=-10.706$, $r=.24$).

Für Lehrpersonen mit Vollzeitbeschäftigung ($M_{\text{Rang}}=1591$) war die Barriere Qualitätsmangel ausschlaggebender für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen als für Lehrpersonen mit Teilzeitbeschäftigung ($M_{\text{Rang}}=955.01$) ($p=.003$, $U=323698.50$, $z=-2.957$, $r=.07$).

Teilzeitbeschäftigung und Barriere Familie/Privates sowie Barriere Arbeit

Zudem interessiert, ob es zwischen den Lehrpersonen mit Teilzeitbeschäftigung (metrische Variable) und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren Zusammenhänge gibt. Anhand einer Pearson-Korrelation zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen dem Stundenausmaß der teilzeitangestellten Lehrpersonen und der Ausprägung der Barriere Familie/Privates und der Barriere Arbeit.

Je weniger Stunden die teilzeitangestellten Lehrpersonen unterrichten, desto höher wird die Barriere Familie/Privates als ausschlaggebend für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen eingeordnet ($p=.038$, $r=-.101$, 95 %-KI für r [-.207, -.001]).

Ähnliches zeigt sich bei der Barriere Arbeit. Je weniger Stunden die befragten Teilzeitangestellten unterrichten, desto höher wird die Barriere Arbeit als Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fortbildungen wahrgenommen ($p=.046$, $r=-.097$, 95 %-KI für r [-.205, .008]).

Klassenführung und Barriere Fortbildungsangebot, Barriere Qualitätsmangel sowie Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen

Schließlich zeigen sich anhand des U-Tests nach Mann-Whitney signifikante Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die eine Klassenführung übernehmen, und Lehrpersonen ohne Klassenführung hinsichtlich der Ausprägung der Barriere Fortbildungsangebot, der Barriere Qualitätsmangel und der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen.

Für Lehrpersonen, die eine Klassenführung übernehmen, waren die Barrieren Fortbildungsangebot ($p=.046$, $U=488854.00$, $z=-1,994$, $r=.04$), Qualitätsmangel ($p<.001$, $U=473758.00$, $z=-3,341$, $r=.07$), und Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ($p<.001$, $U=464325.00$, $z=-4,256$, $r=.09$) eher ausschlaggebend für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungen als für Lehrpersonen ohne Klassenführung (siehe Tabelle 18).

Tabelle 18: Signifikante Unterschiede zwischen Klassenführung und Teilnahmebarrieren mittels U-Test

Mann-Whitney-U-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>M_{Rang}</i>	
					<i>mit Klassenführung</i>	<i>ohne Klassenführung</i>
<i>Barriere Angebot</i>						
Lehrpersonen mit/ohne Klassenführung	2034	.046	.04	488854.00	1036.89	993.27
<i>Barriere Qualitätsmangel</i>						
Lehrpersonen mit/ohne Klassenführung	2034	<.001	.07	473758.00	1050.22	976.60
<i>Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen</i>						
Lehrpersonen mit/ohne Klassenführung	2034	<.001	.09	464325.00	1058.59	966.13

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *z*, Standardteststatistik, *U*, Maß für Abweichung der Gruppen, *M_{Rang}*, Mittlere Rangsumme

Von den 10 aufgestellten Subhypothesen, die der Hypothese a.2 zuzuordnen sind, kann resümierend lediglich die H a.2.3 falsifiziert werden. Die neue Hypothese lautet nun:

H a.2.3 (Bundesland/Teilnahmebarrieren): Es gibt keinen Unterschied zwischen den Bundesländern hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

Bei den Hypothesen H a.2.1, H a.2.2 und H a.2.4 bis H a.2.10 lassen sich, wie beschrieben, signifikante Ergebnisse beschreiben, weshalb folgende Hypothesen zu belegen sind:

H a.2.1 (Geschlecht/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.2 (Alter/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter von Lehrpersonen und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.4 (Region/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen den städtischen und ländlichen Regionen, in denen Lehrpersonen wohnen, hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.5 (Kinder/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Kinder hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.6 (Betreuungspflichten/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Betreuungs- und Pflegepflichten hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.7 (Schulart/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die in der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II unterrichten, hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.8 (Dienstalter/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Befragten und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.9 (Anstellungsausmaß/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Anstellungsausmaß der Lehrpersonen und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.10 (Teilzeitbeschäftigung/Teilnahmebarrieren): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Teilzeit-Stundenausmaß der Lehrpersonen und der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

H a.2.11 (Klassenführung/Teilnahmebarrieren): Es gibt Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne Klassenführung hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarrieren.

Anschließend werden die signifikanten Ergebnisse der Hypothese a.2 in Tabellenform zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 19: Signifikante Ergebnisse Hypothese a.2 mittels Kruskal-Wallis-Tests, Pearson-Korrelationen und U-Tests nach Mann-Whitney

Kruskal-Wallis-Test	Signifikante Ergebnisse Hypothese a.2	<i>p</i>	<i>r</i>
	Barriere Familie/Privates		
	Geschlecht: weiblich & männlich	.001	.08
	Schularten: Primarstufe & Sek I	<.05	.06
	Schularten: Sek I & Sek II	<.05	.06
	Barriere Arbeit		
	Schularten: Primarstufe & Sek II	<.001	.11
	Schularten: Sek I & Sek II	<.005	.08
	Barriere Fortbildungsangebot		
	Schularten: Primarstufe & Sek II	<.05	.06
Pearson-Korrelation	Signifikante Ergebnisse Hypothese a.2	<i>p</i>	<i>r</i>
	Barriere Familie/Privates		
	Alter	.043	-.044
	Stundenausmaß Teilzeitangestellte	.038	.101
	Barriere Fortbildungsangebot		
	Alter	.004	.063
	Dienstalter	.001	.071
	Barriere Arbeit		
	Stundenausmaß Teilzeitangestellte	.046	-.097
U-Test nach Mann-Whitney	Signifikante Ergebnisse Hypothese a.2	<i>p</i>	<i>r</i>
	Barriere Familie/Privates		
	Region (Stadt/Land)	<.01	.05
	Kinder	<.001	.34
	Betreuungs- und Pflegearbeit	<.001	.14
	Anstellungsausmaß	<.001	.24
	Barriere Fortbildungsangebot		
	Alter	<.05	.05
	Kinder	<.05	.05
	Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen		
	Kinder	<.05	.05
	Barriere Arbeit		
	Betreuungs- und Pflegearbeit	<.01	.07
	Barriere Qualitätsmangel		
	Anstellungsausmaß	<.005	.07

Legende: *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient

Hypothese a.3 (Barriere Familie/Privates/Kinderbetreuung)

Mithilfe der Pearson-Korrelation kann festgestellt werden, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Barriere Familie/Privates und der Erhöhung der Teilnahme durch die Möglichkeit einer Kinderbetreuung besteht. Je höher die Ausprägung der Teilnahmebarriere Familie/Privates ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Erhöhung der Teilnahme, wenn eine Kinderbetreuung besteht ($p < .001$, $r = .487$, 95 %-KI für r [.442, .533]). Es handelt sich nach Cohen (1992) um einen eher mittelstarken bis starken sowie nach Gignac und Szodorai (2016) um einen starken Effekt. Dementsprechend wird die aufgestellte Hypothese belegt und in Form einer Tabelle dargestellt:

H a.3 (Barriere Familie/Privates/Kinderbetreuung): Je höher die Ausprägung der Teilnahmebarriere Familie/Privates ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Erhöhung der Teilnahme, wenn eine Kinderbetreuung besteht.

Tabelle 20: Signifikante Ergebnisse H a.3 Pearson-Korrelation

Signifikante Ergebnisse	<i>p</i>	<i>r</i>
Hypothese a.3 Pearson-Korrelation		
<i>Barriere Familie/Privates</i>		
Erhöhung der Teilnahme durch Kinderbetreuung	<.001	.487

Legende: *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient

Diese Hypothesen (a.1, a.2 und a.3) zur Forschungsfrage 1 werden im Zuge des neunten Kapitels aufgegriffen und interpretiert. Im Folgenden werden nun jene Daten analysiert, um die Forschungsfrage 2 „Wie stellt sich die Situation der Lehrer:innenfortbildung nach Angaben der Lehrpersonen in Österreich hinsichtlich der Angebote, Inhalte, Motivation und Nutzung der besuchten Veranstaltungen dar?“ anschließend im Kapitel 9 zu beantworten.

8.3.2 Fortbildungsverhalten | Forschungsfrage 2 | Hypothese b.4

Zunächst werden die deskriptiven Ergebnisse zu dem Begriff „Fortbildung“, zu Fortbildungsformen, -dauer, -themen, -bedarf, -zeiten, -verpflichtung, -anbieter:innen und -motivation sowie zur Wirkung von Fortbildung präsentiert. Im Anschluss daran wird die Analyse der Hypothese b.4 dargestellt.

Deskriptive Statistik zum Fortbildungsverhalten | Forschungsfrage 2

Bei manchen Bereichen werden zuerst die deskriptiven Ergebnisse der gesamten Stichprobe (Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende) und anschließend spezifisch diejenigen der Nicht-Teilnehmenden dargestellt, da diese Forschungsarbeit speziell auf diese Personengruppe einen Blick wirft. Unter Nicht-Teilnehmenden werden in dieser Forschungsarbeit Personen definiert, die nach eigenen Angaben in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 keine Fortbildungsveranstaltungen besucht haben. Eine genaue Darstellung dieser Personengruppe im Vergleich zu der Teilnehmenden-Gruppe wird im Zuge der Forschungsfrage 3 (siehe Kapitel 8.3.3) vorgenommen.

Begriff Fortbildung

Zunächst wird kurz verdeutlicht, was die Befragten unter dem Begriff „Fortbildung“ verstehen (Frage: *„Was verstehen Sie unter Fortbildung?“*). Insgesamt haben 2908 Personen auf diese Frage, die nicht als Pflichtfrage definiert war, geantwortet.

Die Befragten verstehen unter „Fortbildung“ unterschiedliche Überbegriffe wie Veranstaltungen, (Hochschul-)Lehrgänge, Angebote, Kurse, Seminare, Vorlesungen, Vorträge, Workshops, Webinare, Lehreinheiten, Tagungen, Konferenzen, Ausbildung und Weiterbildung. Entgegen den theoretischen Ausführungen (siehe Kapitel 2.1) werden die genannten Begrifflichkeiten von den Befragten weitgehend synonym verwendet, insbesondere die Begriffe Fortbildung und Weiterbildung. Dadurch lässt sich die Annahme von Lehrerfortbildner:innen, Schulentwickler:innen und Lehrpersonen (im Rahmen der informell geführten Gespräche) belegen, dass die Unterscheidung dieser beiden Begriffe weitgehend restriktiv besteht. Dennoch erläutert eine Person den Begriff der Fortbildung durch ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zur Weiterbildung: *„Einzelne oder wenige zusammenhängende Kurse zu einem berufsspezifischen Thema, die mir aber keine neuen beruflichen Chancen im Sinne von Beförderung, neuem Einsatzgebiet o.Ä. bieten.“* Eine andere Person formuliert den Begriff durch eine Differenzierung zur Ausbildung: *„Fortbildung schließt an meine bisherige Ausbildung an.“*

Auch werden bestimmte Formen von Fortbildungen genannt wie schulinterne Fortbildungen (SCHILF) und schulübergreifende Fortbildungen (SCHÜLF). Während häufig formuliert wird,

dass Fortbildungen meist von Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und anderen Institutionen angeboten werden, verstehen auch viele Personen das Lesen von Fachbüchern, Zeitschriften und Forenbeiträgen, den Besuch von Museen sowie den Austausch mit Kolleg:innen unter dem Begriff „Fortbildung“.

Darüber hinaus werden bedeutende Ziele und Zwecke von Fortbildungsveranstaltungen geäußert, wie zum Beispiel Unterstützung, Hilfestellung, Motivation, Anregung, Weiterentwicklung, Wissenserwerb und -erweiterung, Vertiefung, Lebenslanges Lernen, Aktualisierung und Neues in Bezug auf Lernformen, Themen, Ideen, Erkenntnisse, Erfahrungen und Wissen, Qualitätssicherung, Ausgleich zum Arbeitsalltag, Praxisbeispiele und -orientierung sowie konkrete Methoden zur Umsetzung.

Drei Zitate sollen aus der Fülle von Antworten angeführt werden, die das Verständnis von „Fortbildung“ aus Sicht von Lehrpersonen prägnant aufzeigen:

„Lehrerfortbildung ist ein wesentlicher Teil eines professionellen Grundverständnisses. Lehrerfortbildung – sowohl fachbezogen als auch ganzheitlich angesetzt – dient u. a. dazu, implizites Wissen auf eine bewusste Handlungsebene zu führen.“

„Fortbildung bedeutet dem Wandel der Zeit, Forschung und Wissenschaft angepasste, adaptierte und sinnvolle Neuerungen und Inhalte, praktisch, theoretisch und in jedem Fall berufsbezogen vermittelt zu bekommen.“

„Fortbildung ist etwas, das mich als Lehrperson weiterbringt. Das mir weitere Sichtweisen zu einem Thema eröffnet. Teilweise kann ich diese neuen Inputs in meinem Unterricht einfließen lassen.“

Anrechnung von Angeboten als Fortbildung

Die Frage, ob die Personen bestimmte Angebote außerhalb des Schulbereiches wie Ausbildungen (z. B. Studium) und Weiterbildungen (z. B. Hochschullehrgänge) in den Schuljahren (2018/2019 und 2019/2020) als Fortbildung angerechnet bekamen, zeigt, dass 955 Personen (40,2 %) derartige Angebote angerechnet wurden, während 1278 Personen (53,8 %) dies verneinen und 141 (5,9 %) sind sich diesbezüglich unsicher und antworteten mit „weiß ich nicht“.

Etwa ein Viertel der Nicht-Teilnehmenden (25,9 %, 15 Personen) gibt an, dass ihnen Angebote angerechnet wurden. 67,2 Prozent (39 Personen) wurden keine Angebote angerechnet und 6,9 Prozent (4 Personen) sind sich diesbezüglich unsicher.

Fortbildungsformen

Die Ergebnisse zu dem Besuch der vier Fortbildungsformen⁴⁷ Standardangebote (ca. 4 UE),

⁴⁷ Es handelt sich hier um eine Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit mit den Antwortkategorien „nie“ (=1), „1x“ (=2), „2x“ (=3), „3x“ (=4), „4x“ (=5) und „mehr als 4x“ (=6).

schulinterne Fortbildungsveranstaltungen (=SCHILF), schulübergreifende Fortbildungsveranstaltungen (=SCHÜLF) und modulare Fortbildungsreihen (=Veranstaltung mit mind. drei Terminen) verdeutlichen ein eindeutiges Bild. Während in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 Standardangebote von knapp der Hälfte der befragten Personen (47,1 %, $n=1018$, $x_d^{48}=6$) mehr als vier Mal besucht wurden, nahmen bei schulübergreifenden Angeboten lediglich knapp 5 Prozent ($n=78$, $x_d=1$) mehr als vier Mal teil. Den Ergebnissen zufolge wurden überwiegend Standardangebote und darauffolgend schulinterne Fortbildungsveranstaltungen besucht. Die folgende Abbildung zeigt die einzelnen Ergebnisse.

Bei den Angaben der Nicht-Teilnehmenden wird deutlich, dass sie bei allen Formen überwiegend die Antwort „nie“ angekreuzt haben.

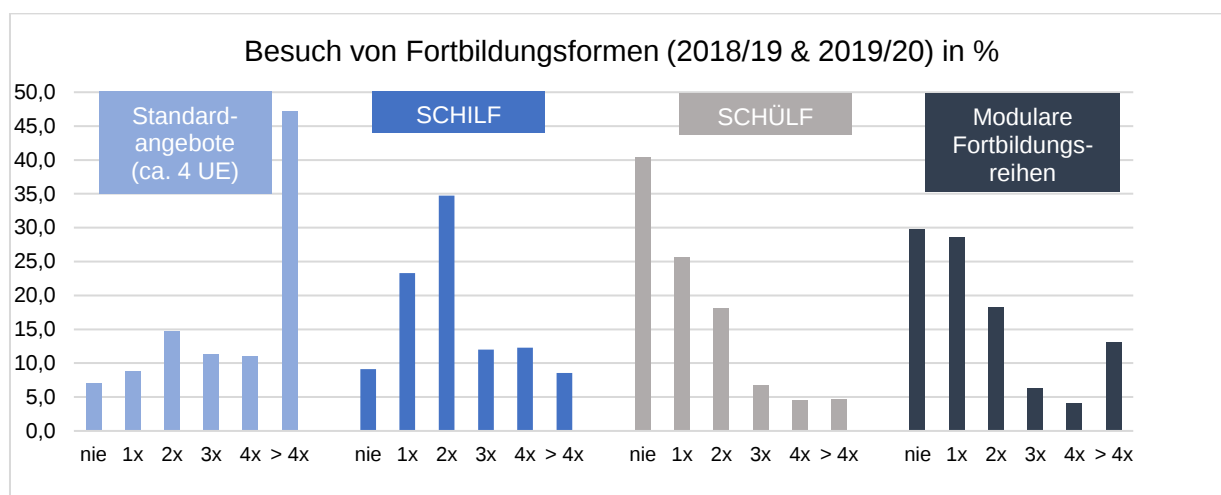


Abbildung 45: Besuch von verschiedenen Fortbildungsformen

Fortbildungsdauer

Die Personen wurden gefragt, wie lange die von ihnen besuchten einzelnen Fortbildungsveranstaltungen in der Regel dauerten⁴⁹. Etwa die Hälfte der Personen (50,5 %, $n=1174$) gibt an, dass die Veranstaltungen vier bis fünf Unterrichtseinheiten (UE) gedauert haben ($Min=1$, $Max=9$, $x_d=2$, $md^{50}=2$, $M=2.96$). Veranstaltungen mit vier bis fünf UE lassen sich als Standardangebote deuten, dies entspricht auch den Angaben zu den Fortbildungsformen.

⁴⁸ Die Abkürzung „ x_d “ steht für Modalwert, „der Wert, der in der Verteilung einer diskreten Variable am häufigsten vorkommt“ (Planing 2002, 42).

⁴⁹ Dabei standen neun Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: „2-3 UE“ (=1), „4-5 UE“ (=2), „6-7 UE“ (=3), „8-9 UE“ (=4), „10-12 UE“ (=5), „13-15 UE“ (=6), „16-18 UE“ (=7), „19-21 UE“ (=8) und „mehr als 21 UE“ (=9).

⁵⁰ Die Abkürzung „ md “ steht für Median, „der Wert der eine der Größe nach geordnete Häufigkeitsverteilung in zwei gleichgroße Hälften teilt“ (Planing 2022, 43).

38,1 Prozent der Nicht-Teilnehmenden geben an, dass die von ihnen besuchten Veranstaltungen zwei bis drei UE dauerten. 23,8 Prozent geben an, dass diese vier bis fünf UE, 14,3 Prozent sechs bis sieben UE und je 4,8 Prozent acht bis neun UE und 10 bis 12 UE in Anspruch nahmen ($Min=1$, $Max=9$, $x_d=1$, $md=2$, $M=3.00$).

Fortbildungsthemen und -bedarf

Um die besuchten Fortbildungsthemen sowie den -bedarf⁵¹ zu verfassen, konnten die Personen bei 20 Themen angeben, ob sie Veranstaltungen zu den Themen besucht oder dazu Bedarf haben oder ob beide Antworten für sie nicht zutreffen⁵². Es zeigt sich, dass in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 Veranstaltungen zu Themen wie Fachdidaktik (60,9 %) und Fachwissenschaft (52 %) häufig besucht wurden, der aktuelle Bedarf (2020/21) für diese Themen lässt sich bei 12 bis 13 Prozent einordnen. Des Weiteren wurden auch Veranstaltungen zu Digitaler Medienbildung (53 %) häufig besucht, ein aktueller Bedarf dazu wird von 21,4 Prozent der Personen geäußert.

Fortbildungen zu Neue Reifeprüfung (10,5 %), Religionspädagogik (9,5 %) und NOST – Neue Oberstufe (6,5 %) wurden am wenigsten besucht, auch der Bedarf dazu ist sehr gering. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass Fortbildungen zu NOST und Neue Reifeprüfung weitgehend von Personen, die in der Sekundarstufe II tätig sind, besucht wurden. Überwiegend Personen, die in der Primarstufe tätig sind, haben Angebote zu diesen zwei Themen weder besucht noch Bedarf dazu.

Bei den Themen Lehrer:innengesundheit und persönlichkeitsbildende Angebote (24,3 %), wie erwähnt die Digitale Medienbildung (21,4 %), Inklusion, Diversität und Individualisierung (20 %) sowie Kompetenzorientierung und Kompetenzraster (19,2 %) wird verstärkt Bedarf geäußert. Der Bedarf für Angebote zu Religionspädagogik liegt bei 2,6 Prozent und wird als jenes Thema identifiziert, bei dem für die befragten Personen der geringste Bedarf besteht.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei den Nicht-Teilnehmenden von Fortbildungen. Entgegen der Angabe, dass diese Personengruppe in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 keine Fortbildungen besucht hat, bestehen Antworten zu besuchten Fortbildungen nach Themen. Dementsprechend hat diese Gruppe insbesondere Angebote zu Themen wie Fachdidaktik (14,6 %), Fachwissenschaft (8,3 %), Digitale Medienbildung (8,3 %) und Allgemeine Pädagogik (wie z. B. Gruppendynamik, Kommunikation, Kooperation, Gewaltprävention, Erlebnispädagogik, Soziales Lernen, Konfliktmanagement/Problemlösung, kritisches Denken) (8,3 %) besucht.

⁵¹ Es handelt sich hier um eine Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit.

⁵² Angaben dazu, wie der Fragebogen entwickelt wurde, sind in Kapitel 7 zu lesen.

Veranstaltungen zu Themen wie Neue Reifeprüfung (2,1 %), Elternarbeit (2,1 %), Sprachliche und interkulturelle Bildung (2,1 %) und NOST – Neue Oberstufe (0 %) wurden wenig bis gar nicht besucht.

Lehrer:innengesundheit und persönlichkeitsbildende Angebote (31,3 %), Elternarbeit (31,3 %), Inklusion, Diversität und Individualisierung (29,2 %), Allgemeine Pädagogik (27,1 %) Digitale Medienbildung (25 %) und Kompetenzorientierung/Kompetenzraster (27,1 %) sind Themen, bei denen Nicht-Teilnehmende Bedarf aufzeigen.

Fortbildungen zu Covid-19 Themen

Von den 2147 Personen, von denen Antworten zu der Frage „Besuchten Sie in der Zeit von Covid-19 speziell auf das Homeschooling und Homeoffice ausgerichtete Fortbildungen (z. B. eLectures, Online-Seminare zu Videokonferenzsystemen und Online-Lernplattformen)?“ bestehen, bejahten 64,9 Prozent ($n=1393$) der Personen diese.

Fortbildungszeiten

Etwa 90 Prozent der Befragten, das sind 1981 Personen, haben in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 ihre Fortbildungsveranstaltungen nach der Unterrichtszeit besucht⁵³. Knapp die Hälfte der Personen (46,8 %, $n=1032$) hat Angebote während der Unterrichtszeit besucht. 40,6 Prozent ($n=895$) haben diese am Wochenende und 34,9 Prozent ($n=770$) in den Ferien (Semester-, Oster-, Sommer-, Herbst- u. Weihnachtsferien) besucht (siehe Abbildung 46).

Obwohl Nicht-Teilnehmende in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 nach eigenen Angaben keine Fortbildungsveranstaltungen besucht haben, bestehen von 24 Personen Angaben zu den Zeiten der Fortbildungsbesuche. Der Großteil davon (30,2 %) besuchte die Veranstaltungen nach der Unterrichtszeit.

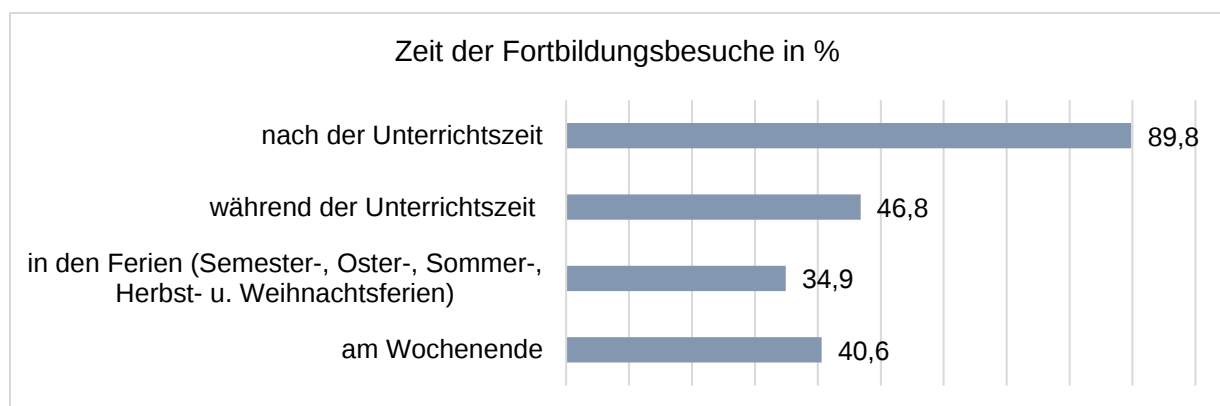


Abbildung 46: Zeit der Fortbildungsbesuche

⁵³ Es handelt sich hier um eine Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit.

Einschätzungen zum verpflichtenden Fortbildungsausmaß

Der Großteil der Befragten (23,3 %) empfindet 14 bis 17 Unterrichtseinheiten (UE) und folgend 21,1 Prozent der Personen 10 bis 13 UE an verpflichtenden Fortbildungsveranstaltungen pro Schuljahr als angemessenes Ausmaß ($Min=1$, $Max=8$, $x_d=5$, $md=4$, $M=4.21$).

Knapp 30 Prozent ($n=10$) der Nicht-Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen sind der Meinung, dass „gar keine“ ($=0$) Fortbildungsstunden verpflichtet vorgeschrieben werden sollten ($Min=1$, $Max=7$, $x_d=1$, $md=3$, $M=3.09$).

Fortbildungsanbieter:innen

Die Befragten besuchten überwiegend bei den privaten/öffentlichen Pädagogischen Hochschulen (78,4 %), anderen Institutionen (9,9 %), bei der Virtuellen Pädagogischen Hochschule (8,1 %) und Universitäten (3,6 %) Fortbildungsveranstaltungen ($Min=1$, $Max=4$, $x_d=1$). Bei anderen Institutionen nennen die Personen Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI), Wirtschaftskammer Österreich (WKO), Volkshochschule (VHS), Sportunion, Rotes Kreuz, Polizei, an der eigenen Privatschule, Gesellschaft für Logotherapie Österreich (GLE), diverse Firmen aus verschiedenen Fachgebieten, Bildungshäuser sowie weitere Vereine (z. B. Montessori, Alpenverein). Deutlich wird allerdings, dass die Personen unter „andere“ auch die vorgegebenen drei Antwortmöglichkeiten (Pädagogische Hochschulen, Virtuelle Pädagogische Hochschule und Universitäten) wiederholten, was die hohe Prozentanzahl von 9,9 zum Teil erklärt.

Teilnahmeverhinderung trotz Anmeldung

63,6 Prozent der Befragten ($n=1393$) haben sich bereits mindestens einmal zu einer Fortbildungsveranstaltung angemeldet und konnten dann doch nicht teilnehmen ($x_d=2$). 1361 Personen haben dafür entsprechende Gründe formuliert wie Krankheit, Arztbesuch, Absage der Veranstaltungen z. B. aufgrund zu geringer Anmeldezahlen und der Corona-Pandemie, Überbuchung der Veranstaltung, fehlende Freistellung durch die Schulleitung (z. B. aufgrund Lehrer:innenmangels), berufliche Terminkollision (z. B. Supplierungen, andere Fortbildungsveranstaltungen, Projektwoche, Schulkonferenz), private Terminkollision, Informationen zum Stundenplan erst nach Anmeldung, Erkrankung der Referent:innen, familiäre Verpflichtungen, fehlende Motivation bzw. kein Interesse mehr am Thema, Erschöpfung und Überforderung, Verkehrsbehinderungen (z. B. Schneefall), technische Probleme (Online-Fortbildung) sowie Modus-Wechsel von Online in Präsenz.

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit den deskriptiven Erkenntnissen zu den Teilnahmebarrieren (siehe Kapitel 8.3.1).

75 Prozent ($n=27$) der Nicht-Teilnehmenden verneinen diese Frage („*Haben Sie sich schon einmal zu einer Fortbildungsveranstaltung angemeldet und konnten dann doch nicht teilnehmen?*“). Bei den offenen Antworten lassen sich keine deskriptiven Unterschiede zu der gesamten Stichprobe erkennen.

Bedeutung Lebenslanges Lernen

Es zeigt sich, dass 81,3 Prozent der Personen ($n=1773$) das Lebenslange Lernen⁵⁴ für „wichtig“ halten, während 1,3 Prozent ($n=29$) dies als „kaum wichtig“ und 0,1 Prozent ($n=3$) als „nicht wichtig“ erachten ($Min=1$, $Max=4$, $x_d=4$, $md=4$, $M=3.80$).

Bei den Nicht-Teilnehmenden zeigt sich ein ähnliches Bild. 82,1 Prozent ($n=32$) erachten das Lebenslange Lernen als „wichtig“, 15,4 Prozent ($n=6$) als „mittel“ und nur eine Person als „kaum wichtig“ ($Min=2$, $Max=4$, $x_d=4$, $md=4$, $M=3.79$).

Wirkungseinschätzung von Fortbildungsveranstaltungen

Was die Wirkung der Fortbildungsveranstaltungen betrifft⁵⁵, so schätzen 15,7 Prozent ($n=345$) der Befragten diese als „sehr hoch“, 35,4 Prozent ($n=777$) als „hoch“ und 36,4 Prozent ($n=798$) als „mittel“ ein. 2,9 Prozent ($n=64$) können die Wirkung nicht einschätzen ($Min=0$, $Max=5$, $x_d=3$, $md=4$, $M=3.48$).

Nicht-Teilnehmende schätzen die Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen ebenfalls am häufigsten als „hoch“ (25 %, $n=10$) bis „mittel“ (20 %, $n=8$) ein. 12,5 Prozent ($n=5$) der Personen bemerken „keine Wirkung“ und 17,5 Prozent ($n=7$) können die Wirkung nicht einschätzen ($Min=0$, $Max=5$, $x_d=4$, $md=3$). Der Mittelwert ($=M$) liegt bei 2.68.

Es ist zu erkennen, dass Nicht-Teilnehmende ($M=2.68$) die Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen tendenziell schlechter einschätzen als Teilnehmende ($M=3.55$) und die gesamte Stichprobe ($M=3.48$).

Motive für die Fortbildungsteilnahme

Der deskriptive Ergebnisteil zur Forschungsfrage 2 schließt mit Ergebnissen zu der offen gestellten Frage „*Was motiviert Sie an Fortbildungen teilzunehmen? Bitte nennen Sie drei Gründe dafür!*“ ab. Insgesamt haben 2908 Personen auf diese Frage, die keine Pflichtfrage

⁵⁴ Folgende Antwortmöglichkeiten standen zur Auswahl: „nicht wichtig“ (=1), „kaum wichtig“ (=2), „mittel“ (=3), „wichtig“ (=4) und „sehr wichtig“ (=5).

⁵⁵ Bei dieser Frage bestehen die Antwortmöglichkeiten „kann ich nicht einschätzen“ (=0), „keine Wirkung“ (=1), „eher gering“ (=2), „mittel“ (=3), „hoch“ (=4), „sehr hoch“ (=5).

ist, geantwortet. Im Folgenden sollen die häufigsten Antworten in 15 Kategorien dargestellt und anhand von Ankerbeispielen untermauert werden (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Darstellung der Beweggründe für eine Fortbildungsteilnahme von 2908 Lehrpersonen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
Neues kennenlernen	Diese Kategorie verdeutlicht, dass die Befragten im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen Neues gelernt haben und dies als Motivation für ihre Teilnahme zu verstehen gilt.	Wissenszuwachs, Horizonterweiterung, Weiterentwicklung/ Verbesserung, Kompetenzerweiterung, „Drang“ nach Wissen, Up-to-date-bleiben, aktueller Forschungsstand, neue Skills, lebenslanges Lernen
Abwechslung zum Schulalltag	Befragte deuten die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen als Abwechslung zum Schulalltag und sehen darin ihre Motivation zur Teilnahme.	Fortbildung als willkommene Abwechslung und Ausgleich zum Schullalltag
Austausch mit Kolleg:innen	Die Kategorie beschreibt den Austausch mit den Kolleg:innen im Rahmen der Fortbildung, den die Befragten als Teilnahmegrund verstehen.	Austausch mit Kolleg:innen von anderen Schulen, Austausch mit neuen Kolleg:innen, Erfahrungsaustausch, Treffen mit Gleichgesinnten, Vernetzung
Interesse/Neugierde/ Spaß/Ehrgeiz	Diese Kategorie stellt das Interesse und die Neugierde als Teilnahmegründe in den Fokus, welche mit dem Ehrgeiz der Befragten einher geht.	Erhöhung der eigenen Arbeitsmotivation, Eigeninitiative
Praxisorientierte Anregungen	Praxisorientierte Anregungen werden als Teilnahmegrund genannt und zeigen sich in vielfältigen Formen.	Materialtipps, Nutzung für den Unterricht, Erleichterung des Schulalltages, Problemlösung, Ausprobieren
Verpflichtung	Diese Kategorie bezieht sich auf die Fortbildungsverpflichtung von §40a des Bundesgesetzblattes (s. Kapitel 2.2).	Dienstanweisung, Auftrag von Schulleitung
Akademisches Niveau	Diese Kategorie verdeutlicht die Arbeitsform im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen. Ein akademisches Niveau wird von den Befragten als Teilnahmegrund verstanden.	Arbeiten im wissenschaftlichen Kontext

Reflexion	Die Reflexion in den Fortbildungsveranstaltungen wird als Beweggrund für die Teilnahme angesehen.	Reflexion des eigenen Unterrichts, Reflexion der Handlungen, Reflexion der eigenen Haltung
Persönliche Bereicherung bzw. Entfaltung	Die Stärkung der eigenen Persönlichkeit betrachten die Befragten als Motivation zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.	Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung, geistig fit bleiben, Psychohygiene, Stärkung des Allgemeinzustandes (Gesundheit, Beweglichkeit, psychisches Wohlbefinden)
Bestehender Bedarf	In dieser Kategorie wird ein bestehender Bedarf als Teilnahmegrund beschrieben.	Bedarf bei bestimmten Themen, z. B. bei Digitalisierung
Ausschreibungstext der Fortbildung	Befragte erachten einen Ausschreibungstext zu den Veranstaltungen, der Ziele und Inhalte beschreibt, als Grund für eine Teilnahme.	Beschreibung der Ziele und Inhalte
Schüler:innen	Befragte nennen ihre Schüler:innen als Teilnahmegrund.	Input an Schüler:innen weitergeben, Motivation der Schüler:innen fördern
Geringe Entfernung	Sind Fortbildungsveranstaltungen örtlich in der Nähe, stellt dies ein Grund zur Teilnahme für die Befragten dar.	Örtliche Nähe zum Schulort/Wohnort
Fortbildungsteilnahme als Selbstverständnis	Diese Kategorie verdeutlicht das Selbstverständnis von Lehrpersonen, weshalb Fortbildungen besucht werden.	„Fortbildung ist ein Muss“, Notwendigkeit, Ergänzung zum Grundstudium
Erklärung statt Selbststudium	Im Rahmen von Fortbildungen werden Inhalte von Referent:innen beschrieben und erklärt, diese Art des Lernens wird als ein Teilnahmegrund erachtet.	Besuch von Fortbildung, um nicht selbst mühsam zu recherchieren, „entspannt Wissen zu konsumieren“

Resümierend sollen zwei Zitate von Befragten wiedergegeben werden, welche die Motivation zur Fortbildungsteilnahme verdeutlichen: „*Wer rastet, der rostet.*“ und „*Man lernt nie aus.*“

Auch die Motive der Nicht-Teilnehmenden reichen von Neugierde/Interesse, Vernetzung, Ausprobieren, Abwechslung, Vertiefung, geringe Entfernung, Schüler:innen bis hin zur Kompetenz der Referent:innen. Demgegenüber soll ein Zitat eine Amotivation (Ryan, Deci 2020, 2, siehe Kapitel 4.1.2) zum Ausdruck bringen: „*Tut mir sehr leid, aber ich bin absolut*

abgeneigt an irgendeiner Fortbildung teilzunehmen. Ich habe in meinen ersten beiden Dienstjahren einige Fortbildungen besucht und dabei erkannt, dass das ganze reine Zeitverschwendung ist!“

Interesse an Online-Fortbildung

Im Zuge der Forschungsfrage 2 wird inferenzstatistisch ein Blick auf das Interesse an Online-Fortbildungen geworfen, daher wird im Folgenden dieses Interesse der Befragten dargestellt. Die Frage im Fragebogen lautet „Würden Sie gerne an einer Online-Fortbildung teilnehmen?“. Dabei ist zu beachten, dass die Datenerhebung während der Covid-Pandemie von Oktober 2020 bis April 2021 stattfand. Es zeigt sich, dass von den 2052 Personen, welche diese Frage beantwortet haben, 5,9 Prozent ($n=121$) kein Interesse und 12,2 Prozent ($n=250$) eher kein Interesse an Online-Fortbildungen besteht. Während 31,3 Prozent ($n=642$) „vielleicht“ ein Interesse haben und die Hälfte der Personen ($n=1039$) „ganz sicher“ an Online-Fortbildungen interessiert ist ($Min=1$, $Max=4$, $x_d=4$, $md=4$, $M=3.27$) (siehe Abbildung 47).

Ähnlich zeigt sich das Interesse bei den Nicht-Teilnehmenden. Während 43 Prozent ($n=12$) „ganz sicher“ und 35,7 Prozent ($n=10$) „vielleicht“ Interesse an Online-Fortbildungen haben, sind 17,9 Prozent ($n=5$) nicht daran interessiert ($Min=1$, $Max=4$, $x_d=4$, $md=3$, $M=3.04$).

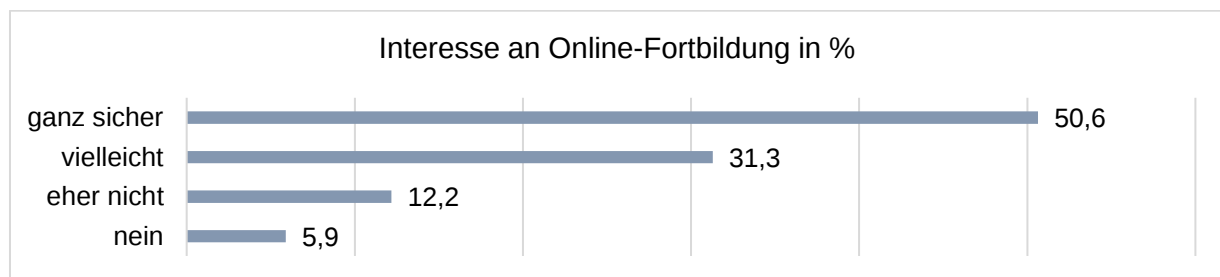


Abbildung 47: Interesse an Online-Fortbildung

Weitere Ergebnisse zur Online-Fortbildung finden sich im Zuge der Darstellung der Forschungsfrage 5.

Anschließend folgen nun die analytischen Berechnungen und Ergebnisse zur Forschungsfrage 2.

Inferenzstatistik zum Fortbildungsverhalten | Forschungsfrage 2

Hypothese b.4 (Interesse Online-Fortbildung)

Im Zuge der Hypothese b.4 soll das Interesse an Online-Fortbildung analysiert werden. Für die Überprüfung der Hypothese wird das Test-Verfahren der Pearson-Korrelation verwendet, da neben den metrischen Variablen Alter und Dienstalter die Variable Interesse als metrische betrachtet wird (Döring, Bortz 2016, 251; siehe Fußnote 42).

Alter und Interesse an Online-Fortbildungen

Die Pearson-Korrelation zeigt, dass ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrpersonen (metrisch skaliert) und dem Interesse an Online-Fortbildungen (metrisch skaliert) besteht. Je höher das Alter der Lehrpersonen ist, desto niedriger ist das Interesse an Online-Fortbildungen teilzunehmen ($p < .001$, $r = -.103$, 95 %-KI für r [-.146, -.060]). Mithilfe des Korrelationskoeffizienten r ist nach Cohen (1988, 1992) sowie nach Gignac und Szodorai (2016) zu erkennen, dass es sich um einen schwachen Effekt handelt. Die Hypothese b.4.1 kann dennoch bestätigt werden.

Dienstalter und Interesse an Online-Fortbildungen

Hinsichtlich des Dienstalters der Lehrpersonen und dem Interesse an Online-Fortbildung zeigt sich ein ähnliches Ergebnis – es besteht ein negativer signifikanter Zusammenhang. Je höher das Dienstalter der Lehrpersonen ist, desto geringer ist das Interesse an Online-Fortbildungen teilzunehmen ($p < .001$, $r = -.080$, 95 %-KI für r [-.123, -.037]). Es besteht ein schwacher Effekt. Den Berechnungen zufolge können die zwei aufgestellten Hypothesen bestätigt werden:

H b.4.1 (Interesse Online-Fortbildung/Alter): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrpersonen und dem Interesse an Online-Fortbildungen teilzunehmen.

H b.4.2 (Interesse Online-Fortbildung/Dienstalter): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Lehrpersonen und dem Interesse an Online-Fortbildungen teilzunehmen.

Tabelle 22: Signifikante Ergebnisse H b.4 Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	Signifikante Ergebnisse Hypothese b.4	p	r
	Interesse an Online-Fortbildungen		
	Alter der Lehrpersonen	<.001	-.103
	Dienstalter der Lehrpersonen	<.001	-.080

Legende: p, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, r, Korrelationskoeffizient

Im Anschluss an diese Ergebnisse werden nun jene Daten analysiert, um die Forschungsfrage 3 „Wie können Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, beschrieben werden?“ im Kapitel 9 zu beantworten.

8.3.3 Teilnehmende vs. Nicht-Teilnehmende | Forschungsfrage 3 |

Hypothese c.5, c.6, c.7 & c.8

Bevor die vier Hypothesen c.5, c.6, c.7 und c.8 inferenzstatistisch analysiert werden, sollen die deskriptiven Ergebnisse zu den Teilnehmenden vs. Nicht-Teilnehmenden präsentiert werden.

Deskriptive Statistik zu Teilnehmende vs. Nicht-Teilnehmende | Forschungsfrage 3

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der Gruppe der Teilnehmenden um jene Lehrpersonen, die nach eigenen Angaben in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 an mindestens einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben. Die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden hingegen hat in diesem Zeitraum an keinem Fortbildungsangebot partizipiert. Nicht-Teilnehmende werden in diesem Zusammenhang keineswegs stigmatisierend betrachtet, sondern die Erkenntnisse sollen Aufschluss darüber liefern, ob und inwiefern Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen bestehen. Damit werden Schlussfolgerungen möglich, die unter anderem für Fortbildungsanbieter:innen wesentlich sind. Um die beiden Gruppen beschreiben zu können, werden folgend soziodemografische sowie professionsspezifische Merkmale dargestellt.

Zunächst soll kurz erläutert werden, dass für die Einteilung in die jeweilige Gruppe (Teilnehmende vs. Nicht-Teilnehmende) die Frage zur Fortbildungsaktivität „Wie viele Fortbildungsveranstaltungen (inklusive SCHILF/SCHÜLF) haben Sie in den letzten zwei Schuljahren (2018/2019 und 2019/2020) besucht? (bei modularen Fortbildungsreihen zählt jeder besuchte Termin)“ leitend war. Aus der metrischen Variable wurde, wie in Kapitel 8.1. Datenaufbereitung beschrieben, eine dichotome Variable erzeugt (Nicht-Teilnehmende=0, Teilnehmende=1). Die Gruppe der Teilnehmenden besteht aus 2269 Personen (97,5 %), also

jene Gruppe, die angibt in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 mindestens eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrpersonen besucht zu haben ($Min=1$, $Max=40$, $x_D=10$, $M=11.29$, $SD=7.8$). Zur Gruppe der Nicht-Teilnehmenden zählen 58 Personen (2,5 %), dies sind jene Personen, die in diesem Zeitraum nach eigenen Angaben keine Fortbildungen besucht haben.

Soziodemografische Merkmale

Geschlechterverteilung und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Die Gruppe der Teilnehmenden ist zum Großteil weiblich (80,4 %, $n=1825$ ♀, 19,6 %, $n=444$ ♂, 0 %, $n=0$ ♂ ♀).

Bei der Gruppe der Nicht-Teilnehmenden sind 71 Prozent weiblich und ein Viertel der Personen männlich (70,7 %, $n=41$ ♀, 25,9 %, $n=15$ ♂, 3,4 %, $n=2$ ♂ ♀).

Alter und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Hinsichtlich des Alters zeigen sich deskriptive Unterschiede. Während Teilnehmende zum Großteil 50 Jahre und älter (metrische Variable: $Min=22$, $Max=66$, $x_d=55$, $M=45.50$, $SD=11.02$) bzw. im Durchschnitt ca. 46 Jahre alt sind, werden die Nicht-Teilnehmenden als jüngere Gruppe beschrieben.

Diese sind zum Großteil bis zu 29 Jahre alt, wobei der Modus bei 26 Jahren liegt ($x_d=26$). Durchschnittlich betrachtet sind die Nicht-Teilnehmenden ca. 38 Jahre alt (metrische Variable: $Min=21$, $Max=66$, $M=37.9$, $SD=13.22$).

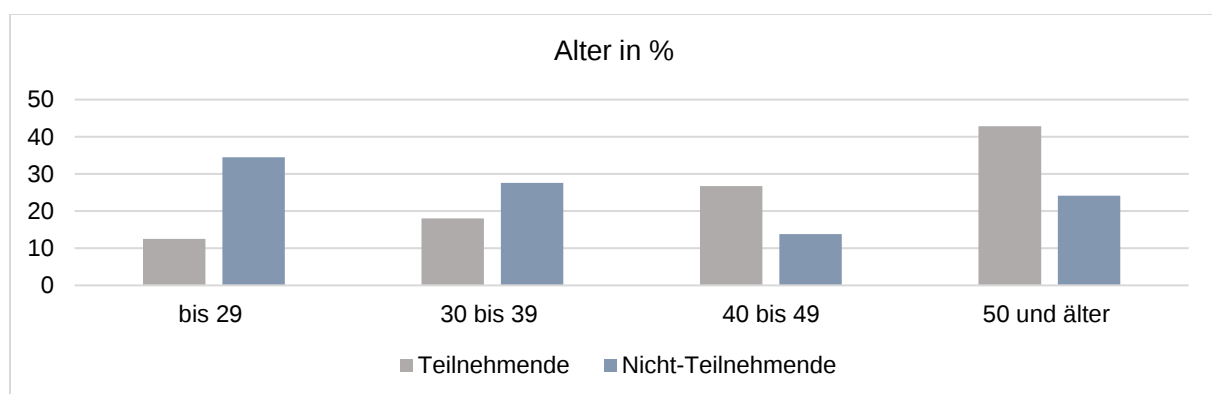


Abbildung 48: Alter in % bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Bundesland und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Teilnehmende der Stichprobe wohnen hauptsächlich im Bundesland Niederösterreich (27,1 %, $n=613$) gefolgt von dem Bundesland Wien (16,2 %, $n=366$). Der kleinste Teil wohnt

in Tirol (0,2 %, $n=4$) gefolgt von dem Bundesland Kärnten (1,3 %, $n=29$).

Im Gegensatz dazu wohnt die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden größtenteils im Bundesland Wien (27,6 %, $n=16$) und nachfolgend im Bundesland Niederösterreich (22,4 %, $n=13$). Im Bundesland Tirol wohnen keine Personen dieser Gruppe ($n=0$), im Burgenland und in Kärnten hat je eine Person (1,7 %, $n=1$) ihren Hauptwohnsitz.

Die Verteilung bei den Teilnehmenden hinsichtlich des Bundeslandes des Schulstandortes unterscheidet sich kaum von der Verteilung zum Wohnort (Niederösterreich 25,1 %, $n=569$; Wien 18,8 %, $n=427$).

Die Schulstandorte der Nicht-Teilnehmenden befinden sich größtenteils sowohl im Bundesland Wien (26,8 %, $n=15$) als auch im Bundesland Niederösterreich (26,8 %, $n=15$). Tirol und Kärnten können keine Schulstandorte dieser Gruppe zugeordnet werden ($n=0$).

Region und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Während Teilnehmende überwiegend in ländlichen Regionen Österreichs wohnen (64,6 %, $n=1462$), geben Nicht-Teilnehmende an, eher in städtischen Regionen zu wohnen (53,6 %, $n=30$).

Elternschaft bzw. Anzahl der Kinder und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Teilnehmende als auch Nicht-Teilnehmende haben mehrheitlich mindestens ein Kind, wobei die Gruppe der Teilnehmenden (68 %, $n=1325$) im Vergleich zu den Nicht-Teilnehmenden (57,7 %, $n=15$) häufiger angibt, ein Kind bzw. mehrere Kinder zu haben.

Hinsichtlich der Anzahl der Kinder zeigt sich, dass beide Gruppen meist zwei Kinder haben. Über die Hälfte der Teilnehmenden (53,5 %, $n=702$) hat zwei Kinder, höchstens haben sie sechs Kinder ($Min=1$, $Max=6$, $x_d=2$, $M=2.10$, $SD=0.83$).

Etwa 43 Prozent der Nicht-Teilnehmenden haben zwei und ca. 36 Prozent haben ein Kind ($Min=1$, $Max=4$, $x_d=2$, $M=1.93$, $SD=0.91$). Hierbei ist zu beachten, dass von der Gruppe der Nicht-Teilnehmenden lediglich 14 Antworten bestehen.

Betreuungs- und Pflegearbeit und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Etwa 20 Prozent der Gruppe der Teilnehmenden übernehmen eine Betreuungs- und Pflegearbeit (20,2 %, $n=397$).

Bei der Gruppe der Nicht-Teilnehmenden übernehmen acht Prozent eine derartige Arbeit (8,0 %, $n=2$).

Professionsspezifische Merkmale

Dienstjahre und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Ähnlich zu der Altersverteilung der Befragten können die deskriptiven Ergebnisse zu den Dienstjahren dargestellt werden. Teilnehmende haben häufig 21 bis 30 Dienstjahre als Lehrperson absolviert (metrische Variable: $Min=0.5$, $Max=45$, $x_d=20$), das arithmetische Mittel liegt bei ca. 19 Dienstjahren ($M=19.17$, $SD=11.77$).

Nicht-Teilnehmende hingegen sind mehrheitlich dienstjung mit 0,5 bis 5,5 Dienstjahren als Lehrperson, das entspricht einer durchschnittlichen Anzahl von ca. 14 Dienstjahren (metrische Variable: $x_d=0.5$, $M=13.68$, $SD=13.96$, $Min=0.5$, $Max=45$).

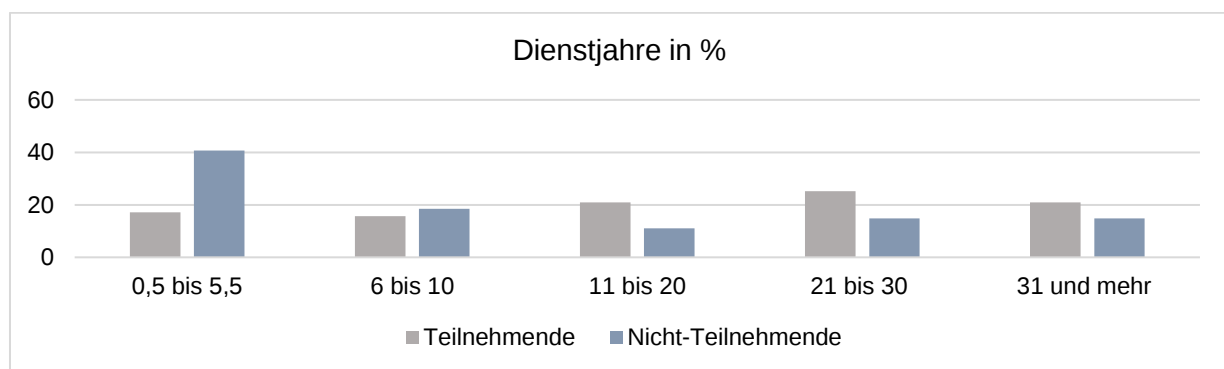


Abbildung 49: Dienstjahre in % bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Klassenführung und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Bei der Frage, ob die Lehrpersonen eine Klassenführung übernehmen, zeigt sich ein eindeutiges Bild. Während Teilnehmende häufig eine Klassenführung übernehmen (55,7 %, $n=1096$), übernimmt die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden meist keine (61,5 %, $n=16$).

Schulträgerschaft und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Teilnehmende (87,5 %, $n=1732$) und Nicht-Teilnehmende (84,61 %, $n=22$) unterrichten überwiegend in öffentlichen Schulen, gefolgt von Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht.

Tätigkeit als Lehrperson an einer Hochschule und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Deskriptiv gesehen sind Nicht-Teilnehmende (19,2 %, $n=5$) zusätzlich vermehrt als Lehrende an Hochschulen (Universität, Fachhochschule oder Pädagogische Hochschule) tätig als Teilnehmende (7,3 %, $n=141$).

Tätigkeit als Fortbildner:in für Lehrpersonen und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Die Ergebnisse zeigen, dass häufiger mehr Nicht-Teilnehmende (26,9 %, $n=7$) zusätzlich selbst Fortbildungen für Lehrpersonen durchführen oder organisieren als Teilnehmende (21,8 %, $n=429$).

Anstellungsausmaß und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

78,4 Prozent der Teilnehmenden sind als Lehrperson an einer Schule vollzeitbeschäftigt ($n=1540$).

Von den 26 Personen der Nicht-Teilnehmenden, welche die Frage zum Tätigkeitsausmaß beantwortet haben, sind 57,7 Prozent vollzeitbeschäftigt ($n=15$).

Bei näherer Betrachtung der Teilzeitbeschäftigung wird erkennbar, dass bei der Gruppe der Teilnehmenden der Großteil zwischen 13 bis 17 Stunden als Lehrperson tätig ist ($n=177$). Auch die Hälfte der Nicht-Teilnehmenden ist überwiegend zwischen 13 und 17 Stunden tätig.

Bildungsabschluss und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses zeigt sich, dass etwa 30 Prozent der Teilnehmenden einen diplompädagogischen Abschluss einer Pädagogischen Hochschule (bzw. ehemals Pädagogisches Institut/Pädagogische Akademie) absolviert haben ($n=606$), gefolgt von einem Bachelorstudium an einer Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule (25,9 %, $n=512$) und einem Diplomstudium an einer Universität oder Fachhochschule mit dem Magister/Magistra-Abschluss oder Diplomingenieur:in-Abschluss (26,5 %, $n=524$).

Der am häufigsten angegebene höchste Bildungsabschluss bei Nicht-Teilnehmenden ist jener des Diplomstudiums an einer Universität oder Fachhochschule mit dem Magister/Magistra-Abschluss oder Diplomingenieur:in-Abschluss (38,5 %, $n=10$), gefolgt von einem Bachelorstudium an einer Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule (26,9 %, $n=7$) und einem Masterstudium an diesen drei Hochschulen (15,4 %, $n=4$). 11,5 Prozent der Nicht-Teilnehmenden haben ein Doktoratsstudium absolviert ($n=3$).

Auffällig ist, dass viele Teilnehmende (30,6 %) gegenüber Nicht-Teilnehmenden (3,8 %) einen Diplompädagogischen Abschluss einer Pädagogischen Hochschule (=PH) besitzen. Dies kongruiert beispielsweise mit Ergebnissen zum Alter und zu den Dienstjahren und kann auf die veränderte neue Lehrer:innenausbildung (siehe Kapitel 2) zurückzuführen sein. Die deskriptive Gegenüberstellung lässt erkennen, dass die Nicht-Teilnehmenden ($M=5.88$, $SD=1.30$) dieser Stichprobe gegenüber den Teilnehmenden ($M=5.23$, $SD=1.19$) einen höheren Bildungsabschluss erworben haben.

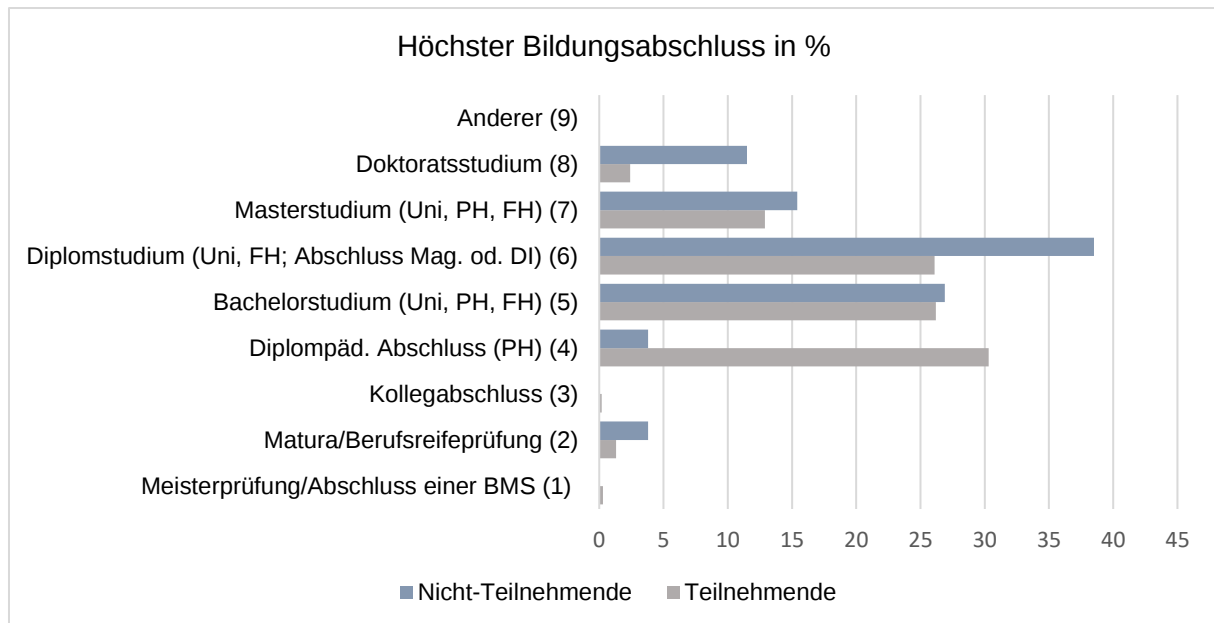


Abbildung 50: Höchster Bildungsabschluss in % bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Schularten und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Bezüglich der Schularten, in denen die Befragten unterrichtend tätig sind, kann festgestellt werden, dass Teilnehmende überwiegend an Volksschulen (39,9 %, $n=787$), gefolgt von Mittelschulen (23,3 %, $n=459$) und Berufsbildenden Höheren Schulen (19,5 %, $n=385$) unterrichten.

Nicht-Teilnehmende unterrichten hingegen häufiger an Berufsbildenden Höheren Schulen (20,68 %, $n=12$), nachfolgend an Mittelschulen (13,15 %, $n=5$) und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS-Oberstufen) (12,06 %, $n=7$).

Da es sich bei dieser Frage im Online-Fragebogen, wie in Kapitel 8.2.2 erwähnt, um eine Frage mit Mehrfachantwortmöglichkeit handelt, da Lehrpersonen an mehreren Schularten beschäftigt sein können, soll kurz dargestellt werden, wie diese Verteilung bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden zu deuten ist.

Der Großteil jener Personen, welche der Gruppe der Teilnehmenden zuzuordnen ist, unterrichtet sowohl an einer AHS-Unterstufe als auch an einer AHS-Oberstufe ($n=187$). 132 Teilnehmende sind an einer Berufsbildenden Mittleren und an einer Berufsbildenden Höheren Schule, 63 Personen an einer Volksschule und an einer Allgemeinen Sonderschule und 57 Personen an einer Volksschule und einer Mittelschule tätig. Darüber hinaus bestehen noch vereinzelt weitere Überschneidungen.

Bei den Nicht-Teilnehmenden bestehen ähnliche Überschneidungen wie AHS-Unterstufe und AHS-Oberstufe ($n=5$) sowie jeweils Berufsbildende Höhere Schule mit AHS-Unterstufe und AHS-Oberstufe ($n=3$) und wie Berufsbildende Mittlere und Berufsbildende Höhere Schule ($n=2$).

Eine Einteilung der neun Schularten in Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zeigt die folgende Abbildung. Teilnehmende sind überwiegend der Primarstufe zuzuordnen, Nicht-Teilnehmende vermehrt der Sekundarstufe II.

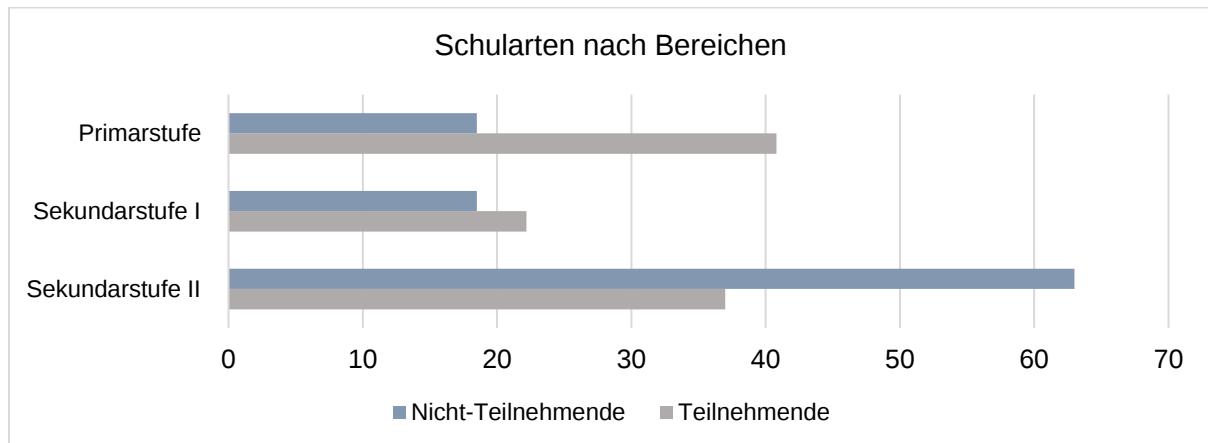


Abbildung 51: Schularten in 3 Bereiche (Primarstufe, Sek I und II) bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Einschätzungen zum verpflichtenden Fortbildungsausmaß und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

In der folgenden Abbildung sind die Ergebnisse zum verpflichtenden Fortbildungsausmaß differenziert nach Nicht-Teilnehmende und Teilnehmende an Fortbildungsveranstaltungen dargestellt. Während, wie in Kapitel 8.3.2 berichtet, der Großteil der Nicht-Teilnehmenden (28,6 %, $n=10$) ein Ausmaß von null Stunden als verpflichtendes Fortbildungsausmaß als angemessen einschätzt, sieht die Mehrheit der Teilnehmenden (23,4 %, $n=490$) ein Ausmaß von 14 bis 17 Unterrichtseinheiten (UE) als angemessen.

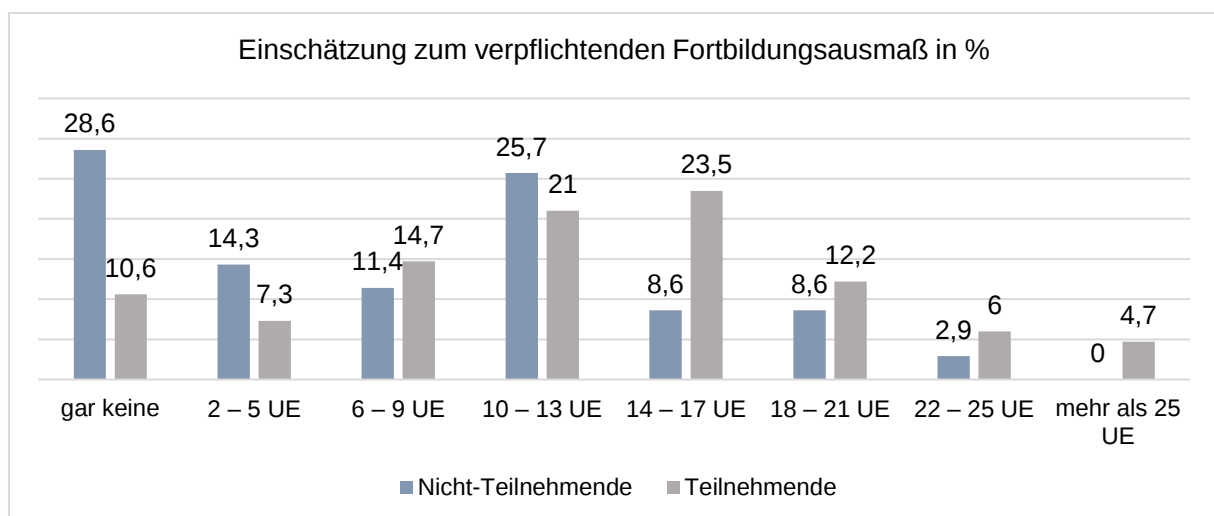


Abbildung 52: Einschätzungen zum verpflichtenden Fortbildungsausmaß in % von Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden

Teilnahmebarrieren und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Hinsichtlich der Teilnahmebarrieren lässt sich erkennen, dass deskriptive Differenzen zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen bestehen. Dementsprechend ist zu erkennen, dass die Mittelwerte bei allen fünf Teilnahmebarrieren bei Nicht-Teilnehmenden höher sind als bei Teilnehmenden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich allerdings um niedrige Mittelwerte handelt. Diese liegen zwischen 1 (noch nie) und 2 (ein paar Mal). Dies bedeutet, dass von Nicht-Teilnehmenden die Barrieren stärker wahrgenommen werden als von Teilnehmenden. Ob es sich hier um signifikante Unterschiede handelt, wird im Zuge der Hypothese c.8 analysiert.

Tabelle 23: Teilnahmebarrieren und Teilnahmezustatus

Teilnahmebarrieren & Teilnahmezustatus	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x_D</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Barriere Familie/Private</i>						
Teilnehmende	2077	1	4	1	1.40	.67
Nicht-Teilnehmende	30	1	3	1	1.60	.77
<i>Barriere Arbeit</i>						
Teilnehmende	2048	1	3	1	1.05	.23
Nicht-Teilnehmende	29	1	2	1	1.20	.41
<i>Barriere Angebot</i>						
Teilnehmende	2048	1	3	1	1.37	.49
Nicht-Teilnehmende	30	1	4	1	1.63	.85
<i>Barriere Qualitätsmangel</i>						
Teilnehmende	2049	1	3	1	1.38	.51
Nicht-Teilnehmende	30	1	3	1	1.56	.72
<i>Barriere Disengagement & fehlender persönl. Nutzen</i>						
Teilnehmende	2079	1	4	1	1.38	.55
Nicht-Teilnehmende	31	1	4	1	1.64	.79

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *Min*, Minimum, *Max*, Maximum, *x_D*, Modalwert, *M*, Mittelwert, *SD*, Standardabweichung

Im Anschluss an die deskriptiven Ergebnisse folgen nun die Berechnungen zu den Hypothesen c.5 bis c.8.

Inferenzstatistik zu Teilnehmende vs. Nicht-Teilnehmende | Forschungsfrage 3

Hypothese c.5 (Soziodemografische, professionsbezogene Merkmale/Teilnahme)

Für die Berechnung der Hypothesen c.5 (5.1-5.15) werden unterschiedliche parametrische und non-parametrische Testverfahren verwendet, die im Folgenden näher dargestellt werden. Wie bereits beschrieben, werden nur jene Hypothesen dargestellt, bei denen sich signifikante Ergebnisse zeigen.

Für die Berechnung der drei Hypothesen c.5.4, c.5.8 und c.5.11 wird das Verfahren des Chi-Quadrat-Tests aufgrund des nominalen Skalenniveaus verwendet. Diese werden nun zusammenfassend dargestellt.

Region (Stadt/Land) und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Die Hypothese „Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden nach Region (Stadt/Land)“ ist signifikant, es handelt sich jedoch um einen schwachen Effekt ($p=.005$, $\chi^2=7.871$, $C=.058$).

Schularten und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Der Chi-Quadrat-Test zeigt, dass zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen hinsichtlich der Schulart (Primarstufe, Sekundarstufe I und II), in der sie unterrichten, signifikante Unterschiede bestehen ($p=.016$, $\chi^2=8.251$, $C=.063$). Mittels Z-Tests (Spaltenvergleichstest) kann ermittelt werden, dass Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden im Bereich der Primarstufe sowie im Bereich der Sekundarstufe II vorhanden sind.

Anstellungsausmaß und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Mittels Chi-Quadrat-Tests zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich des Tätigkeitsausmaßes ($p=.010$, $\chi^2=6.580$, $\phi=.057$, $OR=2.688$). Die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrpersonen mit geringerem Tätigkeitsausmaß (Teilzeitbeschäftigung) keine Fortbildungsveranstaltungen besuchen, ist 2,7-mal so hoch wie bei Lehrpersonen mit höherem Anstellungsausmaß (Vollzeitbeschäftigung).

Tabelle 24: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Merkmale mittels Chi-Quadrat-Test

Chi-Quadrat-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	χ^2	<i>C/φ</i>	<i>OR</i>
<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>					
Region (Stadt/Land)	1997	.005	7.871	.058	2.107
Schularten (Primarstufe, Sek I und II)	2039	.016	8.251	.063	-
Tätigkeitsausmaß (Vollzeit/Teilzeit)	1990	.010	6.580	.057	2.688

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, χ^2 , Chi-Quadrat nach Pearson, *C* Kontingenzkoeffizient, *φ*, Phi, *OR*, Odds Ratio

Der U-Test nach Mann-Whitney wird für die Berechnung der Hypothesen c.5.2 und c.5.7 herangezogen. Bei der Hypothese c.5.2 handelt es sich zwar um ein metrisches Skalenniveau, allerdings ist die Homogenität der Varianzen nicht gegeben. Bei der Hypothese c.5.7 besteht ordinales Skalenniveau.

Alter und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich ihres Alters, die mittels U-Test analysiert werden können ($p < .001$, $U = 42355.50$, $z = -4.579$, $r = .094$). Dabei handelt es sich nach Cohen (1992, 156) sowie nach Gignac und Szodorai (2016) jedoch um einen schwachen Effekt. Es zeigt sich, dass Teilnehmende ($M_{\text{Rang}} = 1190.10$) älter sind als Nicht-Teilnehmende ($M_{\text{Rang}} = 772.08$).

Bildungsabschluss und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Es zeigt sich nach dem U-Test nach Mann Whitney ein signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich ihres höchsten Bildungsabschlusses ($p = .004$, $U = 17951.000$, $z = -2.871$, $r = .063$). Den Mittleren Rangsummen zufolge besitzen Nicht-Teilnehmende ($M_{\text{Rang}} = 1343.08$) einen signifikant höheren Bildungsabschluss als Teilnehmende ($M_{\text{Rang}} = 1019.39$).

Tabelle 25: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Merkmale mittels U-Test

Mann-Whitney-U-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>M_{Rang}</i>	
					<i>Teilnehmende</i>	<i>Nicht-Teilnehmende</i>
<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>						
Alter	2311	.000	.094	42355.500	1190.10	772.08
Bildungsabschluss	2004	.004	.063	17951.000	1019.39	1343.08

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *U*, Maß für Abweichung der Gruppen, *M_{Rang}*, Mittlere Rangsumme

Für die Berechnung der Hypothese c.5.9 wird der t-Test für unabhängige Stichproben verwendet, da es sich um metrische Daten handelt und die Homogenität der Varianzen (Levene-Test) gegeben ist.

Dienstjahre und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Dienstjahre (metrisch) als Lehrperson ($t_{(2147)} = -2.380$, $p = .017$). Teilnehmende ($M = 19.13$, $SD = 11.78$) weisen mehr Dienstjahre auf als Nicht-Teilnehmende ($M = 13.68$, $SD = 13.96$). Die Effektstärke *r* liegt bei -.224 und Cohen's *d* bei -.461. Nach Cohen (1992) entspricht *d* einem kleinen und beinahe mittleren Effekt. Nach Gignac und Szodorai (2016) handelt es sich bei der Effektstärke *r* hierbei um einen mittleren Effekt.

Tabelle 26: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Merkmale mittels t-Test

t-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>M</i>	
				<i>Teilnehmende</i>	<i>Nicht-Teilnehmende</i>
<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>					
Dienstalter	2006	.017	-2.380	19.133	13.685

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *t*, Maß für Teststatistik, *M*, Mittelwert

Bei den Hypothesen c.5.2, c.5.4, c.5.7, c.5.8, c.5.9 und c.5.11 lassen sich, wie erläutert, signifikante Ergebnisse feststellen, weshalb zusammenfassend folgende Hypothesen belegt werden:

H c.5.2 (Alter/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich ihres Alters.

H c.5.4 (Region/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden nach Region (Stand/Land).

H c.5.7 (Bildungsabschluss/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden nach Bildungsabschluss.

H c.5.8 (Schulart/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden nach Schulart.

H c.5.9 (Dienstalter/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich ihres Dienstalters.

H c.5.11 (Anstellungsausmaß/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich des Tätigkeitsausmaßes (Vollzeit/Teilzeit).

Anschließend werden die signifikanten Ergebnisse der Hypothese c.5 in Tabellenform zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 27: Signifikante Ergebnisse Hypothese c.5 mittels Chi-Quadrat-Tests, U-Tests nach Mann-Whitney und t-Tests

Chi-Quadrat-Test	Signifikante Ergebnisse Hypothese c.5	<i>p</i>	<i>C φ</i>
	<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>		
	Region (Stadt/Land)	<.01	.058
	Schularten (Primarstufe, Sek I und II)	<.05	.063
	Tätigkeitsausmaß (Vollzeit/Teilzeit)	<.05	.057
U-Test nach Mann-Whitney	Signifikante Ergebnisse Hypothese c.5	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>		
	Alter	<.001	.094
	Bildungsabschluss	<.01	.063
t-Test	Signifikante Ergebnisse Hypothese c.5	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>		
	Dienstalter	<.05	-.461

Legende: *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *C* Kontingenzkoeffizient, *φ*, Phi

Hypothese c.6 und c.7 (Einschätzung Fortbildungsausmaß & Wirkungseinschätzung/Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende)

Für die Berechnung der Hypothese c.6 „Es gibt einen Unterschied zwischen dem Teilnahmestatus (Teilnahme/Nicht-Teilnahme) hinsichtlich der Einschätzung des verpflichtenden Fortbildungsausmaßes.“ und der Hypothese c.7 „Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Wirkungseinschätzung von Fortbildungsveranstaltungen.“ wird der U-Test nach Mann-Whitney aufgrund des ordinalen Skalenniveaus verwendet.

Einschätzung Fortbildungsausmaß und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Es lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Einschätzung des verpflichtenden Fortbildungsausmaßes feststellen ($p < .001$, $U = 24645.500$, $z = -3.5223$, $r = .075$). Teilnehmende ($M_{\text{Rang}} = 1093.48$) geben ein höheres Fortbildungsausmaß an als Nicht-Teilnehmende ($M_{\text{Rang}} = 722.16$).

Wirkungseinschätzung und Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Wirkungseinschätzung von Fortbildungsveranstaltungen ($p = .006$,

$U=32628.000$, $z=-2.771$, $r=.059$). Teilnehmende ($M_{\text{Rang}}=1102.35$) schätzen die Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen signifikant höher ein als Nicht-Teilnehmende ($M_{\text{Rang}}=836.20$).

Tabelle 28: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Merkmale mittels U-Test

Mann-Whitney-U-Test	n	p	r	U	M _{Rang}	
					Teilnehmende	Nicht-Teilnehmende
Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende						
Einschätzung Fortbildungsausmaß	2129	.000	.075	24645.500	1093.48	722.16
Wirkungseinschätzung	2149	.006	.059	32628.000	1102.35	836.20

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *U*, Maß für Abweichung der Gruppen, *M_{Rang}*, Mittlere Rangsumme

Den Berechnungen zufolge können die Hypothesen H c.6 und c.7 angenommen werden:

H c.6 (Einschätzung Fortbildungsausmaß/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen dem Teilnahmestatus (Teilnahme/Nicht-Teilnahme) hinsichtlich der Einschätzung des verpflichtenden Fortbildungsausmaßes.

H c.7 (Wirkungseinschätzung Fortbildung/Teilnahme): Es gibt einen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Wirkungseinschätzung von Fortbildungsveranstaltungen.

Tabelle 29: Signifikante Ergebnisse Hypothesen c.6 und c.7 mittels U-Tests nach Mann-Whitney

U-Test nach Mann-Whitney	Signifikante Ergebnisse Hypothese c.6 und c.7	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>		
	Einschätzung Fortbildungsausmaß	<.001	.075
	Wirkungseinschätzung	<.01	.059

Legende: *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient

Hypothese c.8 (Teilnahmebarrieren/Teilnahme und Nicht-Teilnahme)

Um die Hypothese c.8 „Es gibt Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Lehrer:innenfortbildung hinsichtlich der Teilnahmebarrieren.“ bestätigen oder falsifizieren zu können, wird ein U-Test nach Mann Whitney aufgrund der fehlenden Homogenität der Varianzen angewendet. Es lassen sich signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Ausprägung der Teilnahmebarriere Arbeit ($p=.001$) und der Teilnahmebarriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ($p=.045$) feststellen.

Dementsprechend betrachten Nicht-Teilnehmende ($M_{\text{Rang}}=1215.60$) die Barriere Arbeit signifikant stärker als Teilnahmebarriere von Fortbildungsveranstaltungen als Teilnehmende ($M_{\text{Rang}}=1058.35$). Zudem stellt für Nicht-Teilnehmende ($M_{\text{Rang}}=1263.65$) die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen eine signifikant höhere Teilnahmebarriere dar als für Teilnehmende ($M_{\text{Rang}}=1075.29$).

Tabelle 30: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Barrieren mittels U-Test

Mann-Whitney-U-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>M_{Rang}</i>	
					<i>Teilnehmende</i>	<i>Nicht-Teilnehmende</i>
<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>						
Barriere Arbeit	2120	.001	.072	25821.500	1058.35	1215.60
Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	2155	.045	.043	27167.000	1075.29	1263.65

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *U*, Maß für Abweichung der Gruppen, *M_{Rang}*, Mittlere Rangsumme

Diese Hypothese wird bestätigt:

H c.8 (Teilnahmebarrieren/Teilnahme und Nicht-Teilnahme): Es gibt Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden der Lehrer:innenfortbildung hinsichtlich der Teilnahmebarrieren.

Tabelle 31: Signifikante Ergebnisse Hypothese c.8 mittels U-Tests nach Mann-Whitney

U-Test nach Mann-Whitney	Signifikante Ergebnisse Hypothese c.8	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>Teilnehmende & Nicht-Teilnehmende</i>		
	Barriere Arbeit	<.01	.072
	Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	<.05	.043

Legende: *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient

Keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden zeigen sich hingegen bei dem

- Geschlecht,
- dem Bundesland, in dem sie wohnen,
- hinsichtlich dessen, ob sie eigene Kinder haben,
- eine Betreuungsarbeit oder
- eine Klassenführung übernehmen,
- bei welcher Schulträgerschaft sie tätig sind,
- bezüglich Anstellung im Bereich Fortbildung und
- hinsichtlich des Interesses an Online-Fortbildungen teilzunehmen.

8.3.4 Teilnahmebarrieren & Fortbildungsaktivität | Forschungsfrage 4 | Hypothese d.9 & d.10

Für die Beantwortung der Forschungsfrage 4 „Inwieweit hängen die genannten Teilnahmebarrieren mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen zusammen?“ werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse zur Variable Fortbildungsaktivität dargestellt, bevor auf die inferenzstatistische Analyse eingegangen wird.

Deskriptive Statistik zu Teilnahmebarrieren & Fortbildungsaktivität | Forschungsfrage 4

Die Befragten wurden, wie bereits erläutert, gefragt, wie viele Fortbildungsveranstaltungen sie in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 besucht haben. Die Befragten gaben hier beim Ausfüllen der Frage selbst die Anzahl jener Fortbildungsveranstaltungen an. Diese Anzahl wird als „selbstberichtete Fortbildungsaktivität“ verstanden. Die Fortbildungsaktivität wird folgend beschrieben: $n=2327$, $Min=0$, $Max=40$, $x_D=10$, $M=11.01$, $SD=7.89$, $Q_1=5$, $Q_2=10$, $Q_3=15$.

Inferenzstatistik zu Teilnahmebarrieren & Fortbildungsaktivität | Forschungsfrage 4

Für die Berechnung der Hypothesen d.9 und d.10 werden unterschiedliche parametrische Testverfahren wie eine Korrelation nach Pearson sowie eine Regression verwendet. Die Berechnungen werden im Weiteren ausführlich angeführt.

Hypothese d.9 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität)

H d.10 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität): Es gibt einen Zusammenhang zwischen den genannten Teilnahmebarrieren und der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen in Österreich.

Die Variable „Fortbildungsaktivität“ meint in diesem Kontext die metrische Variable. Es wird angenommen, dass es einen Zusammenhang zwischen den Teilnahmebarrieren und der Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen in Österreich gibt.

Die Korrelation nach Pearson zeigt, dass insgesamt vier negative signifikante Zusammenhänge bestehen. Demzufolge besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Teilnahmebarriere Familie/Private und der Fortbildungsaktivität. Je höher die Familie/Private als Teilnahmebarriere wahrgenommen wird, desto geringer ist die Fortbildungsaktivität ($p < .001$, $r = -.090$, 95 %-KI für r [-.127, -.045]). Es handelt sich nach Cohen (1988, 1992) sowie nach Gignac und Szodorai (2016) um einen schwachen Effekt.

Zudem besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Barriere Angebot und der Fortbildungsaktivität. Je höher das Angebot als Barriere wahrgenommen wird, desto niedriger ist die Fortbildungsaktivität der Befragten ($p < .001$, $r = -.088$, 95 %-KI für r [-.128, -.040]). Es handelt sich um einen schwachen Effekt.

Auch zwischen der Barriere Qualitätsmangel und der Fortbildungsaktivität kann ein negativer signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Je höher die Barriere Qualitätsmangel wahrgenommen wird, desto geringer ist die Fortbildungsaktivität ($p = .022$, $r = -.050$, 95 %-KI für r [-.095, -.005]). Es handelt sich um einen schwachen Effekt.

Zwischen der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen und der Fortbildungsaktivität besteht ein negativer signifikanter Zusammenhang. Je höher Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen als Teilnahmebarriere wahrgenommen wird, desto niedriger ist die Fortbildungsaktivität ($p < .001$, $r = -.176$, 95 %-KI für r [-.208, -.130]). Hierbei handelt es sich um einen schwachen Effekt nach Cohen (1988, 1992), um einen schwachen bis eher mittleren Effekt nach Gignac und Szodorai (2016).

Die Hypothese d.9 kann somit bestätigt werden.

Tabelle 32: Signifikante Zusammenhänge zwischen Fortbildungsaktivität und Teilnahmebarrieren mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>KI für r</i>
<i>Fortbildungsaktivität</i>				
Barriere Familie/Private	2107	<.001	-.090	[-.127, -.045]
Barriere Angebot	2078	<.001	-.088	[-.128, -.040]
Barriere Qualitätsmangel	2079	.022	-.050	[-.095, -.005]
Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	2110	<.001	-.176	[-.208, -.130]

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *KI*, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Hypothese d.10 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität)

H d.10 (Teilnahmebarrieren/Teilnahmestatus): Es gibt einen Einfluss von den Teilnahmebarrieren auf den Teilnahmestatus (Teilnahme/Nicht-Teilnahme) von Lehrpersonen in Österreich.

Da das Modell der binären logistischen Regression mit den Variablen – Teilnahmebarrieren (unabhängige Variable) und Teilnahmestatus (0=Nicht-Teilnahme, 1=Teilnahme, abhängige Variable) – keine Signifikanz ($p > .05$) durch den Omnibus-Test zeigt und daher nicht interpretiert werden kann, wurde diese Hypothese verändert.

Die neue Hypothese wird nun folgendermaßen formuliert:

H d.10 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität): Es gibt einen Einfluss von den Teilnahmebarrieren auf die Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen in Österreich.

Durch das Heranziehen der metrischen Variable Fortbildungsaktivität wird nun der Einfluss der Teilnahmebarrieren (unabhängige Variablen, Prädiktoren) auf die abhängige Variable Fortbildungsaktivität mittels multipler linearer Regression ermittelt. Die Voraussetzungen (wie z. B. metrische Variablen, Homoskedastizität ($p = .235$), Multikollinearität (Kollinearitätsdiagnose, Konditionsindex=15.12) wurden überprüft.

Tabelle 33: Signifikante Einflüsse von Teilnahmebarrieren auf Fortbildungsaktivität mittels Regression

Regression	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	β
<i>Fortbildungsaktivität</i>			
Barriere Familie/Privates	-.630*	.26	-.054
Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	-2.364***	.35	-.167
Korr. R^2	.031		

Legende: *b*, nicht standardisierter Regressionskoeffizient, *SE(b)*, Standardfehler des Regressionskoeffizienten, β , standardisierter Regressionskoeffizient Beta, abhängige Variable=Fortbildungsaktivität

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Das Regressionsmodell ist insgesamt signifikant, dies zeigt der F-Test ($F=14.48$, $p < .001$), daher kann die Analyse fortgesetzt und die Koeffizienten näher erläutert werden. Es handelt sich jedoch um ein geringes korr. R-Quadrat⁵⁶ (.031), daher ist die Güte des geschätzten

⁵⁶ Das R-Quadrat, auch Bestimmtheitsmaß oder Determinationskoeffizient, gibt an, wie viel Prozent der Varianz mit den unabhängigen Variablen von der abhängigen Variable erklärt werden können. Bei einer multiplen Regression wird hierbei das korrigierte R-Quadrat betrachtet, da je mehr Variablen im Modell

Modells mit Vorsicht zu betrachten. Die Berechnungen zeigen, dass ein signifikanter Einfluss von der Teilnahmebarriere Familie/Private ($b=-.630$, 95 %-KI für b [-1.145, -.115], $SE=.26$, $p=.016$) auf die Fortbildungsaktivität zu erkennen ist. Das bedeutet, mit jedem Mal, bei dem die Barriere Familie/Private ein Grund für eine Nicht-Teilnahme sein wird, sinkt die Fortbildungsaktivität um .630.

Darüber hinaus besteht ein signifikanter Einfluss von der Teilnahmebarriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ($b=-2.364$, 95 %-KI für b [-3.054, -1.674], $SE=.35$, $p<.001$) auf die Fortbildungsaktivität. Das bedeutet, mit jedem Mal, bei dem die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ein Grund für eine Nicht-Teilnahme sein wird, sinkt die Fortbildungsaktivität um 2.364.

Den Berechnungen zufolge können die zwei aufgestellten Hypothesen verifiziert werden:

H d.9 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität): Es gibt einen Zusammenhang zwischen den genannten Teilnahmebarrieren und der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen in Österreich.

H d.10 (Teilnahmebarrieren/Fortbildungsaktivität): Es gibt einen Einfluss von den Teilnahmebarrieren auf die Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen in Österreich.

Tabelle 34: Signifikante Ergebnisse H d.9 und d.10 Pearson-Korrelation und Regression

Pearson-Korrelation	Signifikante Ergebnisse Hypothese d.9	p	r
	<i>Teilnahmebarrieren & Fortbildungsaktivität</i>		
	Barriere Familie/Private	<.001	-.090
	Barriere Angebot	<.001	-.088
	Barriere Qualitätsmangel	.022	-.050
	Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	<.001	-.176
Regression	Signifikante Ergebnisse Hypothese d.10	p	b
	<i>Teilnahmebarrieren & Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme</i>		
	Barriere Familie/Private	.005	-.630
	Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	<.001	-2.36

Legende: p , Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, r , Korrelationskoeffizient, b , nicht standardisierter Regressionskoeffizient

aufgenommen werden, desto besser wird das R-Quadrat. (vgl. Leonhart 2009, 245f) Das heißt konkret, dass 0,3 Prozent der Varianz durch das Modell erklärt werden.

8.3.5 Erhöhung der Teilnahme & Online-Fortbildung | Forschungsfrage 5 | Hypothese e.11, e.12 & e.13

Um die Forschungsfrage 5 „*Inwiefern könnte nach Einschätzung der Lehrpersonen die Online-Fortbildung die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen?*“ zu beantworten, werden zunächst deskriptive Ergebnisse zur Teilnahme an Online-Fortbildungen, zur Sinnhaftigkeit und zu Hürden von Online-Fortbildungen dargestellt. Anschließend folgt die Analyse von drei Hypothesen (e.11, e.12 und e.13).

Deskriptive Statistik zur Erhöhung der Teilnahme & Online-Fortbildung | Forschungsfrage 5

Teilnahme an Online-Fortbildung

Knapp 80 Prozent ($n=1626$) von 2066 Personen geben an, bereits an einer Online-Fortbildung in Form eines Webinars teilgenommen zu haben. Von diesen Personen ($n=1617$) haben 90 Prozent ($n=1441$) der Befragten an einer Fortbildung teilgenommen, die aufgrund der Covid-19-Pandemie online abgehalten wurde.

Wird die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden einzeln betrachtet, so lässt sich feststellen, dass deskriptive Unterschiede zu Teilnehmenden bestehen. 42,9 Prozent ($n=12$) der Nicht-Teilnehmenden haben bereits an einer Online-Fortbildung teilgenommen, Teilnehmende im Vergleich beinahe 80 Prozent, das entspricht knapp der doppelten Prozentanzahl.

Sinnhaftigkeit von Online-Fortbildungen

Knapp die Hälfte der Befragten ($n=965$) schätzt Online-Fortbildungsangebote als sehr sinnvoll ein, wenn sie zeitunabhängig bzw. asynchron stattfinden ($Min=1$, $Max=4$, $x_D=4$, $M=3.33$, $SD=.749$). Auch empfindet es die Hälfte der Personen ($n=984$) es als sehr sinnvoll, wenn die Inhalte der Online-Fortbildungsangebote selbst ausgewählt werden können ($Min=1$, $Max=4$, $x_D=4$, $M=3.37$, $SD=.711$). Die Ergebnisse werden in Abbildung 53 skizziert.

Die Sinnhaftigkeit von zeitunabhängigen Online-Fortbildungen sowie die Sinnhaftigkeit bei inhaltlich frei wählbaren Online-Fortbildungen erachtet die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen ähnlich wie die Teilnehmenden. Lediglich die Antwortmöglichkeit „nicht sinnvoll“ wird von den Nicht-Teilnehmenden um ca. fünf bis sieben Prozent häufiger angekreuzt als von Teilnehmenden.

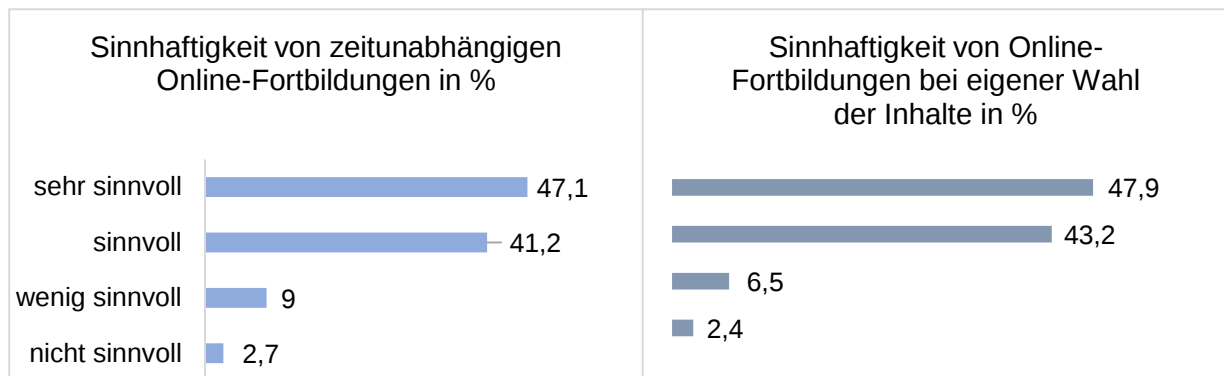


Abbildung 53: Sinnhaftigkeit von Online-Fortbildungen

Darüber hinaus wurden die Personen auch gefragt, wie lange ein zeitunabhängiges Online-Modul maximal dauern dürfte, damit sie es etwa einmal im Monat in ihrem normalen Alltag einbinden könnten. Es zeigt sich, dass der Großteil der Befragten (39,3 %, $n=806$) ein Online-Fortbildungsangebot mit einer maximalen Dauer von 60 Minuten einmal im Monat in ihrem Alltag integrieren könnte. Für 2 Prozent ($n=41$) wäre eine Einbindung nicht möglich ($Min=1$, $Max=6$, $x_D=2$, $M=2.68$, $SD=1.17$). Die folgende Abbildung 54 veranschaulicht die Antworten der gesamten Stichprobe.

Es zeigt sich, dass sich Nicht-Teilnehmende gegenüber Teilnehmenden eine maximale Dauer von 90 Minuten (33,3 %, $n=9$), gefolgt von 30 Minuten (25,9 %, $n=7$) vorstellen könnten. Für knapp vier Prozent wäre eine Einbindung einer Online-Fortbildung im Alltag nicht möglich ($Min=1$, $Max=6$, $x_D=3$, $M=2.63$, $SD=1.33$).

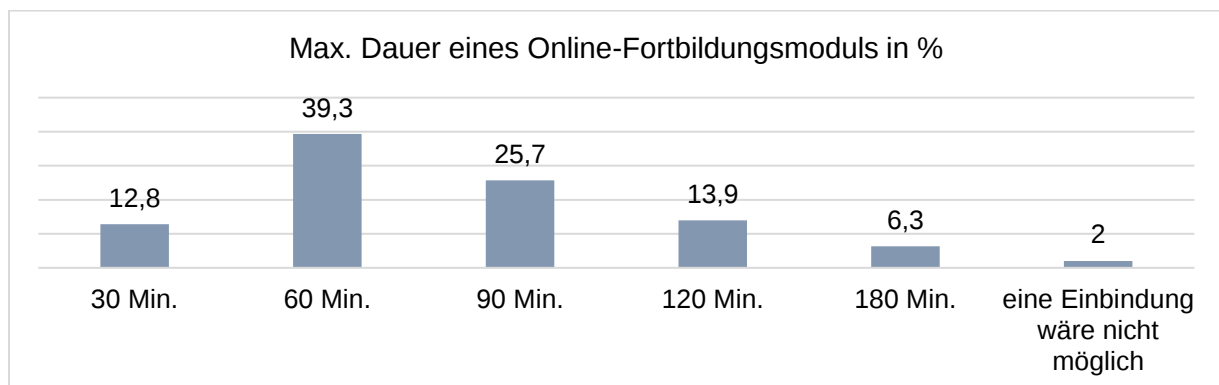


Abbildung 54: Max. Dauer eines Online-Fortbildungsmoduls

Hürden bei Besuch einer Online-Fortbildung

Um mögliche Hürden bzw. Herausforderungen, die womöglich bei Online-Fortbildungen bestehen könnten, zu ermitteln, wurden die Personen gefragt, worin sie Hürden bei dem Besuch einer Online-Fortbildung für sich selbst sehen würden. Dabei wurden zehn Items mit

den Antwortmöglichkeiten von „trifft nicht zu“ bis „trifft sehr zu“ aufgelistet. Zusätzlich konnten die Personen noch weitere Hürden selbst formulieren.

Folgende drei Hürden werden von den Befragten besonders stark wahrgenommen:

- zeitliche Belastung
(36 %, $n=739$, $Min=1$, $Max=4$, $x_D=3$, $M=2.50$, $SD=.950$),
- eine hohe Arbeitsintensität
(35 %, $n=719$, $Min=1$, $Max=4$, $x_D=3$, $M=2.50$, $SD=.934$), und
- der fehlende direkte Kontakt mit Fortbildner:innen und Kolleg:innen
(28,5 %, $n=585$, $Min=1$, $Max=4$, $x_D=3$, $M=2.45$, $SD=1.112$)

Weitere Aspekte wie eine fehlende technische Ausstattung (digitales Gerät wie PC, Laptop, Tablet, Internet), mangelnde technische Kompetenzen im Umgang mit dem PC/Internet, Ablenkung, fehlende Motivation, mangelnde Kompetenz für das selbstorganisierte Absolvieren der Online-Fortbildung, negative Erfahrungen mit Online-Fortbildungen sowie die Koordination mit Familienmitgliedern bzw. anderen Personen, die auch online lernen bzw. arbeiten, stellen hingegen keine Herausforderungen für die befragten Lehrpersonen dar.

Die Einschätzungen von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden decken sich weitgehend. Hinsichtlich des fehlenden direkten Kontaktes mit Fortbildner:innen und Kolleg:innen zeigt sich, dass für Teilnehmende der fehlende Kontakt eine Hürde bzw. eher eine Hürde darstellt (50,7 %, $n=1028$), während dies von den Nicht-Teilnehmenden nicht bzw. kaum als Herausforderung wahrgenommen wird (60 %, $n=17$).

76 Personen nennen darüber hinaus noch weitere Hürden bzw. Herausforderungen von Online-Fortbildungen. Dabei handelt sich unter anderem um Überschneidungen bzw. Wiederholungen zu den vorgegebenen Items.

Mehrmals werden die fehlende Motivation und das fehlende Interesse genannt, dies formuliert eine Person beispielsweise folgendermaßen:

„fehlende Motivation aufgrund der institutionellen Erwartungshaltung, LehrerInnen müssten ständig ihr PRIVATES Equipment für berufliche Angelegenheiten zur Verfügung stellen. Bundesschulen sind schlecht ausgerüstet (digitale Arbeitsplätze).“

Zudem wird hierbei die unzureichende technische Ausstattung der Schulen genannt, weshalb auf private Geräte zurückgegriffen werden muss, um an Online-Fortbildungen teilnehmen zu können. In diesem Zusammenhang werden auch die Internetüberlastung sowie fehlende private Raummöglichkeiten genannt.

Neben einem fehlenden interessanten, sinnvollen und passenden Angebot wird der fehlende Mehrwert von Online-Fortbildungen, fehlende Entgeltung sowie die Praxisferne von Referent:innen und die fehlenden praktischen Inhalte (z. B. Fächer Sport und Persönlichkeitsbildung) genannt. Diesbezüglich wird formuliert, dass *„bei praktischen Seminaren, die wirklich vor Ort und mit Materialien und Werkzeugen stattfinden müssten, die aber online improvisiert werden“*.

Langeweile durch Vorträge bzw. Frontallehre und zu große Gruppen werden zudem als Herausforderung wahrgenommen. Eine Person formuliert dies als Ablenkung folgend: *„Punkto Ablenkung: Online-Kurse sollten mit möglichst geringem Vorlesungscharakter stattfinden, weil mein innerer Schweinhund mich zu anderen Tätigkeiten verleitet, während jemand im Bildschirm redet.“*

Der fehlende direkte Kontakt zu den Referent:innen und Kolleg:innen wird auch noch speziell hervorgehoben – *„Beziehung macht Erziehung: die menschliche Nähe entfällt“*.

Hinsichtlich der Zeit wird angemerkt, dass die Uhrzeit bzw. die zeitliche Abhängigkeit, die zu lange Dauer der Online-Angebote sowie zeitliche Überschneidungen Herausforderungen darstellen.

Darüber hinaus werden Online-Fortbildungen als sehr anstrengend erlebt, hierbei wird beispielsweise die anstrengende Bildschirmzeit (Belastung für Körper) hervorgehoben.

Auch die Beschäftigung von (Klein)Kindern sowie das zu hohe Alter der Befragten und die in Kürze anzutretende Pension (*„gehe in Kürze in Pension“*) werden als Herausforderungen für die Teilnahme an Online-Fortbildungen genannt.

Resümierend schreibt eine Person, dass Online-Fortbildungsangebote zwar *„gut, aber kein Ersatz“* für Präsenz-Veranstaltungen sind.

Erhöhung der Teilnahme durch verschiedene Gestaltungsvarianten

Die Lehrpersonen wurden gefragt, inwieweit bestimmte Gestaltungsvarianten die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Fortbildungen erhöhen könnten. 17 Items sind im Fragebogen abgebildet, darüber hinaus bestand die Möglichkeit weitere Varianten selbst zu formulieren.

Fortbildungen, bei denen Lehrpersonen die Inhalte frei wählen dürfen⁵⁷ ($M=3.05$, $x_D=4$) erachten die Befragten am häufigsten als jene Gestaltungsvariante, die zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Fortbildungen führen könnte. Auch Online-Fortbildungen, die zeitunabhängig stattfinden ($M=2.91$, $x_D=4$), Fortbildungen von Montag bis Freitag während der unterrichtsfreien Zeit ($M=2.86$, $x_D=3$), die Unterstützung durch die

⁵⁷ Es geht darum, ob Lehrpersonen es als geeignete Gestaltungsvariante sehen würden, wenn sie die Fortbildungsveranstaltungen (je nach Themenbereich) selbst auswählen und sich dafür anmelden dürfen.

Schulleitung ($M=2.84$, $x_D=4$) sowie ausreichend Zeit zur Vernetzung mit Lehrpersonen ($M=2.76$, $x_D=3$) könnten nach Angaben der Befragten ebenso die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme erhöhen.

Kostenpflichtige Fortbildungen ($M=1.51$, $x_D=1$), die Kontrolle der Teilnahme durch die Schulleitung ($M=1.53$, $x_D=1$), Kinderbetreuung ($M=1.54$, $x_D=1$), Fortbildungen an Wochenenden ($M=1.88$, $x_D=1$), Fortbildungen während der Ferien ($M=2.11$, $x_D=1$), Fortbildungen von Montag bis Freitag während der Unterrichtszeit (Vormittag) ($M=2.23$, $x_D=1$), Chancen für beruflichen Aufstieg ($M=2.30$, $x_D=1$) sowie finanzielle Abgeltung ($M=2.46$, $x_D=1$) würden die Wahrscheinlichkeit zur Teilnahme an Fortbildungen den Daten zufolge eher nicht erhöhen. Die folgende Abbildung 55 zeigt die durchschnittliche Verteilung der Gestaltungsvarianten der gesamten Stichprobe.

Nicht-Teilnehmende ($M=2.68$, $x_D=3$) schätzen die Chance für beruflichen Aufstieg als Gestaltungsvariante zur Erhöhung der Teilnahme durchschnittlich und prozentual höher ein als Teilnehmende ($M=2.29$, $x_D=1$). Ansonsten zeigen sich nur vereinzelt geringe deskriptive Differenzen hinsichtlich des Teilnahmestatus, beispielsweise bei der Kinderbetreuung und der Anerkennung durch den Dienstvorgesetzten (Schulleitung, Bildungsdirektion). Diese zwei Beispiele werden von Nicht-Teilnehmenden höher eingestuft.

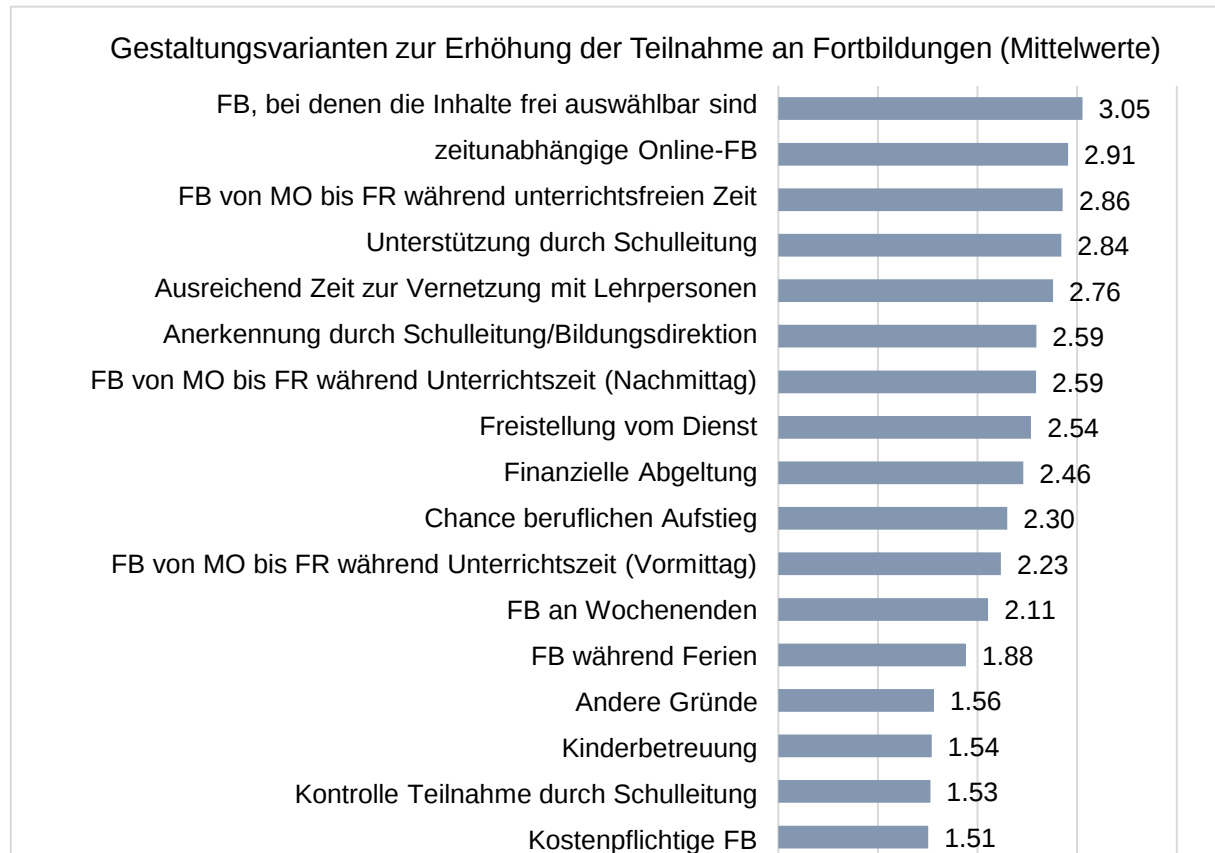


Abbildung 55: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen

Insgesamt 69 Befragte haben weitere Gestaltungsvarianten selbst formuliert, wobei zum Teil vorgegebene Antwortmöglichkeiten wiederholt zum Ausdruck gebracht wurden. Aus den Antworten können 10 Kategorien gebildet werden:

Mehrmalig wird die *Entfernung* vom Wohnort als weitere Gestaltungsvariante genannt. Zudem soll der Veranstaltungsort mit den öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar sein.

Auch das *Angebot* wird häufig genannt. Dieses soll abwechslungsreich, interessant, praxisnahe und von hoher fachlicher Qualität sein. Neben asynchronen Online-Fortbildungen werden auch synchrone Online-Fortbildungen gewünscht. Darüber hinaus werden schulartenspezifische Angebote (für Polytechnische Schule) und auch Angebote außerhalb der Pädagogischen Hochschulen als Anbieter:innen, die kostenfrei genutzt werden können, erwartet. Eine Person formuliert eine Gestaltung des Angebotes folgend: „*Ausrichtung auf das Kind, Therapie für das Kind, nicht nur fachliches Wissen sondern Herzensbildung*“.

Die *Expertise von Referent:innen* nimmt eine wesentliche Rolle für die Befragten ein. Die Personen wünschen sich entsprechend qualifizierte Referent:innen und dabei soll auch ein Nachweis über die Kompetenz der Referent:innen erfolgen. Die Angabe der Qualifikation sollte bereits in der Ausschreibung des Angebotes genau erkenntlich sein.

Hinsichtlich der *Didaktik und Methodik* im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen wünschen sich die Befragten viel Information und Diskussion, eine Materialübermittlung sowie keine Frontalvorträge.

Was die *Organisation* betrifft, so erwarten sich Lehrpersonen, dass die Veranstaltungen nicht abgesagt werden. Darüber hinaus wird der Vorschlag geäußert, dass eine Anmeldung erst nach vollständigem Stundenplan möglich ist, da nach neun Stunden Unterricht keine Fortbildung mehr besucht werden möchte. Auch sollen mehr Lehrpersonen an Fortbildungen teilnehmen können. Hinsichtlich der zeitlichen Organisation wird eine gute Mischung aus Veranstaltungen, die geblockt während der Schulzeit, an Wochenenden und in Ferien stattfinden, formuliert.

Das „*Ansehen in der Öffentlichkeit*“ wird als Gestaltungsvariante genannt. Hier können nur Vermutungen angestellt werden, da nicht genau beschrieben wird, wer (Lehrpersonen) bzw. was (Teilnahme an Fortbildungen) honoriert werden soll.

Auch werden *Erwartungen von der Schule* geäußert. Die Befragten wünschen sich mehr Verständnis von Schulleiter:innen für Veranstaltungen, die am Vormittag stattfinden. Die Teilnahme soll eher nicht durch die Schulleitung kontrolliert werden, Dienstreiseanträge sollen einfacher organisiert und eine geeignete Hardware (Schullaptop) soll zur Verfügung gestellt werden.

Schließlich werden die Freiwilligkeit und das Interesse von Lehrpersonen als wichtige Determinanten betrachtet, damit sich die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erhöhen könnte.

Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen

Insbesondere soll die Online-Fortbildung als mögliche Gestaltungsvariante zur Erhöhung der Teilnahme näher betrachtet werden. Angesichts der Herausforderungen, die bei Online-Fortbildungsveranstaltungen bestehen, geben ca. 40 Prozent der gesamten Befragten ($n=819$) an, dass Online-Fortbildungen, die zeitunabhängig (asynchron) stattfinden, die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an Fortbildungen erhöhen könnten. 15 Prozent ($n=319$) sehen bei dieser Gestaltungsvariante keine Wahrscheinlichkeit zur Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen ($Min=1$, $Max=4$, $x_D=4$, $M=2.91$, $SD=1.089$). Abbildung 56 skizziert diese Ergebnisse.

Wird die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden unter die Lupe genommen, lässt sich erkennen, dass sowohl mehr Nicht-Teilnehmende als Teilnehmende die Online-Fortbildung als Möglichkeit zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Fortbildungen sehen (46,4 %, $n=13$) als auch mehr Nicht-Teilnehmende diese Variante ablehnen (21,4 %, $n=6$). 39,6 Prozent der Teilnehmenden ($n=806$) befürworten hingegen diese Variante, während sie von 15,4 Prozent ($n=313$) abgelehnt wird.

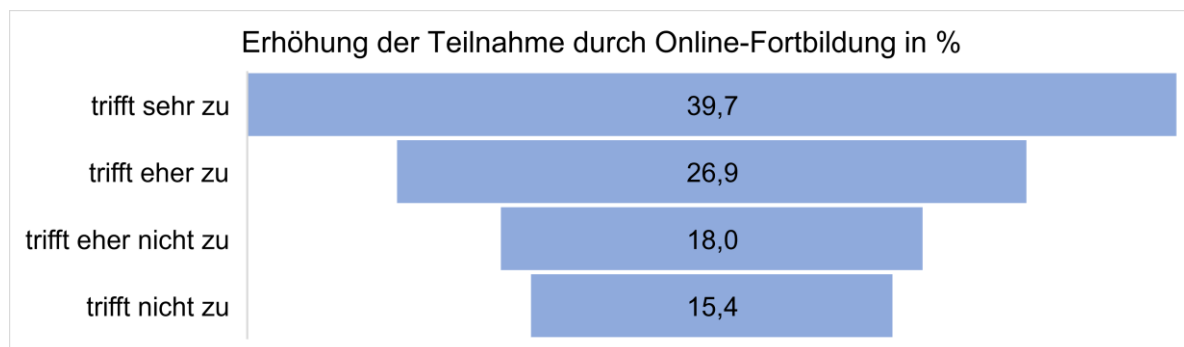


Abbildung 56: Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungsangebote

Im Folgenden werden nun die Hypothesen zur weiteren Erforschung der Forschungsfrage 5 überprüft.

Inferenzstatistik zur Erhöhung der Teilnahme & Online-Fortbildung | Forschungsfrage 5

Im Zuge der folgenden drei Hypothesen soll die Online-Fortbildung hinsichtlich der Fortbildungsaktivität, unterschiedlicher soziodemografischer Merkmale und der Barriere Familie/Private erforscht werden.

Hypothese e.11 (Fortbildungsaktivität/Online-Fortbildung)

Es wird davon ausgegangen, dass je höher die Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen ist, desto höher die Wahrscheinlichkeit ist, dass die Teilnahme an Fortbildungen durch Online-Angebote zunimmt. Da es sich um metrische Variablen handelt, kann eine Korrelation nach Pearson angewendet werden.

Es kann festgestellt werden, dass ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der selbstberichteten Fortbildungsaktivität und der Erhöhung der Teilnahme durch zeitunabhängige Online-Fortbildungen besteht ($p < .001$, $r = .097$, 95 %-KI für r [.052, .140]).

Tabelle 35: Signifikante Zusammenhänge zwischen Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und Fortbildungsaktivität mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>KI für r</i>
<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung</i>				
Fortbildungsaktivität	2022	<.001	.097	[.052, .140]

Legende: n, Anzahl der Stichprobe, p, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, r, Korrelationskoeffizient, KI, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Dementsprechend kann die Hypothese belegt werden:

H e.11 (Fortbildungsaktivität/Online-Fortbildung): Je höher die Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Teilnahme an Fortbildungen durch Online-Angebote zunimmt.

Hypothese e.12 (soziodemografische Merkmale/Online-Fortbildung)

Im Rahmen von Hypothese e.12 soll erforscht werden, ob es einen Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen gibt und ob ein Zusammenhang zwischen Alter und Dienstalter und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen besteht.

Geschlecht und Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung

Für die Überprüfung von Hypothese e.12.1 wird eine Varianzanalyse durchgeführt, da die Voraussetzungen erfüllt sind (metrische abhängige Variable, Levene-Test $p = .148$, Normalverteilung wird bei der Größe der Stichprobe $n = 2022$ angenommen).

Die Varianzanalyse zeigt, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen mindestens einer Gruppe und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung gibt ($F=16.864$, $p<.001$). Um zu erkennen, zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen, wird ein Post-Hoc-Test (Turkey-HSD, Scheffé-Prozedur, Bonferroni) für einen paarweisen Vergleich durchgeführt. Dementsprechend ist festzustellen, dass signifikante Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Befragten hinsichtlich der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen bestehen ($p<.001$). Das bedeutet, bei Lehrerinnen ist die Wahrscheinlichkeit einer Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung signifikant höher als bei Lehrern.

Zusätzlich wurde der Welch-Test, der bei fehlender Homogenität der Varianzen verwendet wird, angewendet, und auch dieser bestätigt den signifikanten Unterschied ($p=.034$). Zudem wurden zwei t-Tests zur Überprüfung des Ergebnisses durchgeführt und auch diese zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen Frauen und Männern.

Anhand des Eta-Quadrats (η^2) wird die Effektstärke berechnet: $f = \sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}}$

Es handelt sich nach Cohen (1988, 284-287) um einen schwachen Effekt ($f=0.139$). Die Effektstärke wurde durch den Korrelationskoeffizient r (t-Test) ($r=.122$, 95%–KI [.079, .165]) und durch Cohen's d ($d=.310$, 95%–KI für d [0.199, 0.420]) überprüft. Dementsprechend kann das Cohen's d nach Cohen (1988, 1992) als schwacher und nach Gignac und Szodorai (2016) als ein starker Effekt gedeutet werden. Die H_1 kann beibehalten werden.

Tabelle 36: Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung mittels Varianzanalyse

Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA)	<i>n</i>	<i>p</i>	η^2	<i>KI für η^2</i>
<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung</i>				
Geschlecht	2022	<.001	.019	[.009, .031]

Legende: n, Anzahl der Stichprobe, p, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, η^2 , Eta-Quadrat

Folgend wird das geschätzte Randmittel von Geschlecht grafisch dargestellt:

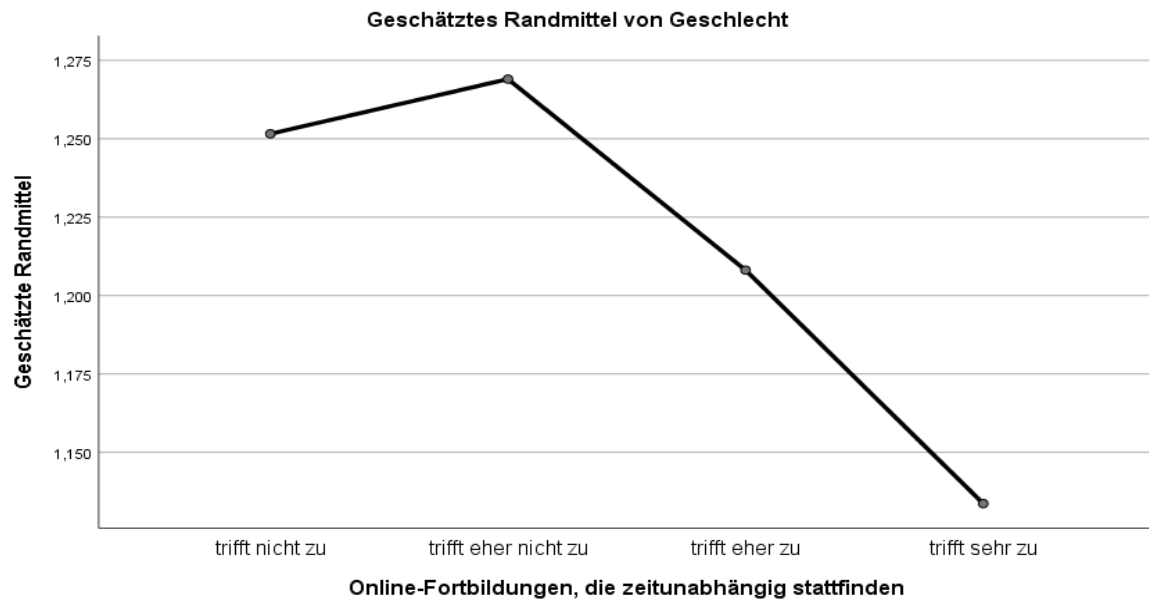


Abbildung 57: Geschätztes Randmittel von Geschlecht bzgl. Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung

Alter sowie Dienstalster und Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung

Für die Berechnung von Hypothese e.12.2 und e.12.3 mit den Variablen Alter (metrisch) bzw. Dienstalster (metrisch) und der Erhöhung der Teilnahme durch zeitunabhängige Online-Fortbildungen (metrisch) wird eine Korrelation nach Pearson durchgeführt.

Die Korrelation nach Pearson zeigt einen negativen signifikanten Zusammenhang zwischen Alter und der Erhöhung der Teilnahme durch zeitunabhängige Online-Fortbildungen ($p < .001$, $r = -.159$, 95 %-KI für r $[-.201, -.112]$) sowie zwischen Dienstalster und der Erhöhung der Teilnahme durch zeitunabhängige Online-Fortbildungen ($p < .001$, $r = -.136$, 95 %-KI für r $[-.178, -.090]$). Dementsprechend kann erläutert werden, je niedriger das Alter und Dienstalster der Befragten ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit zur Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen. Es handelt sich um schwache Effekte. Die Hypothesen e.12.2 und e.12.3 werden bestätigt.

Tabelle 37: Signifikante Zusammenhänge zwischen Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und Alter sowie Dienstalster mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	KI für <i>r</i>
<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung</i>				
Alter	2011	<.001	-.159	[-.201, -.112]
Dienstalster	2005	<.001	-.136	[-.178, -.090]

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, KI, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Dementsprechend ist die Hypothese e.12 mit ihren Unterhypothesen e.12.1, e.12.2 und e.12.3 zu bestätigen:

H e.12.1 (Geschlecht/Online-Fortbildung): Es gibt einen Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

H e.12.2 (Alter/Online-Fortbildung): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrpersonen und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

H e.12.3 (Dienstalter/Online-Fortbildung): Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalter der Lehrpersonen und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

Tabelle 38: Signifikante Ergebnisse H e.12 mittels Varianzanalyse und Pearson-Korrelation

Einfaktorielle Varianzanalyse	Signifikante Ergebnisse Hypothese e.12.1	p	η^2
	<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung</i>		
	Geschlecht	<.001	.019
Pearson-Korrelation	Signifikante Ergebnisse Hypothese e.12.2 und e.12.3	p	r
	<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung</i>		
	Alter	<.001	-.159
	Dienstalter	<.001	-.136

Legende: p, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, η^2 , Eta-Quadrat

Hypothese e.13 (Barriere Familie/Privates/Online-Fortbildung)

Um einen Zusammenhang zwischen der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und der Barriere Familie/Privates zu ermitteln, wird die Pearson-Korrelation als Testverfahren angewendet.

Den Berechnungen zufolge besteht ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und der Barriere Familie/Privates ($p=.001$, $r=.071$, 95 %-KI für r [.025, .114]. Je höher die Barriere Familie/Privates wahrgenommen wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit zur Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen. Es handelt sich allerdings um einen schwachen Effekt.

Tabelle 39: Signifikante Zusammenhänge zwischen Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und Barriere Familie/Privates mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	KI für <i>r</i>
<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung</i>				
Barriere Familie/Privates	2022	.001	.071	[.025, .114]

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *KI*, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Deshalb ist die Hypothese e.13 nicht zu verwerfen:

H e.13 (Barriere Familie/Privates/Online-Fortbildung): Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Teilnahmebarriere Familie/Privates und der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

Tabelle 40: Signifikante Ergebnisse H e.13 mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	Signifikante Ergebnisse Hypothese e.13	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung</i>		
	Barriere Familie/Privates	.001	.071

Legende: *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient

Nachdem nun alle Hypothesen inferenzstatistisch berechnet und beschrieben wurden, folgt im nächsten Kapitel 9 eine Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse geordnet nach den Forschungsfragen sowie eine Interpretation und Diskussion der Ergebnisse durch Literatur und empirische Befunde, um auf diese Weise Divergenzen sowie Parallelen herauszuarbeiten. Darüber hinaus werden Limitationen der Methodik kritisch hinterfragt und ein Ausblick zur Thematik wird gegeben.

9 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse, Implikationen und Ausblick

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Erforschung von Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen in Österreich. Dahingehend verfolgt die Arbeit das Ziel, die Hauptforschungsfrage – *„Welche Barrieren hindern Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme?“* – anhand von Daten von Lehrpersonen der Primarstufe sowie Sekundarstufe I und II empirisch zu beantworten. Es soll erkannt werden, welche Gründe eine Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erschweren und Fortbildungsanbieter:innen sollen wichtige Hinweise aus Sicht der befragten Lehrpersonen gegeben werden. Lehrpersonen sind die Adressat:innen von Fortbildungsangeboten, daher gilt es ihre Einschätzungen zu Hindernissen der Teilnahme zu erheben und zu reflektieren. Folglich soll Lehrpersonen eine effiziente und qualitätsvolle Unterstützung mit barrierefreiem Zugang zu Fortbildungsmöglichkeiten geboten werden.

Da es sich bei Lehrer:innenfortbildung um ein komplexes Gebilde handelt (z. B. Lipowsky 2010; Nachbaur 2020; Kysela-Schiemer, Kreis 2021; siehe Kapitel 2), werden im Zuge der zweiten Forschungsfrage – *„Wie stellt sich die Situation der Lehrer:innenfortbildung nach Angaben der Lehrpersonen in Österreich hinsichtlich der Angebote, Inhalte, Motivation und Nutzung der besuchten Veranstaltungen dar?“* unter anderem unterschiedliche Fortbildungsformate sowie -zeiten, -themen und -bedarfe analysiert. Auch diese Ergebnisse dienen insbesondere Fortbildungsanbieter:innen, damit sie einerseits einen Einblick in die Sichtweisen von Lehrpersonen erhalten und andererseits in weiterer Folge durch die Befunde Fortbildungsmaßnahmen reflektieren und weiterentwickeln könnten.

Um ein ganzheitliches Bild zur Lehrer:innenfortbildung und den Teilnahmebarrieren zu geben, werden im Rahmen dieser Dissertation teilnehmende und nicht-teilnehmende Lehrpersonen berücksichtigt. Zunächst gilt es zu erläutern, ob zwischen diesen zwei Personengruppen Unterschiede anhand von soziodemografischen und professionsspezifischen Merkmalen vorhanden sind und folgend, wie Nicht-Teilnehmende dieser Stichprobe dahingehend beschrieben werden können. Diese Ziele werden bei der Erforschung der dritten Forschungsfrage – *„Wie können Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, beschrieben werden?“* – verfolgt. Insbesondere stehen nicht-teilnehmende Lehrpersonen im Fokus der Bestrebungen, da diese Personengruppe meist bei Nutzungsforschungen wenig bis kaum Beachtung findet. Unter Bezugnahme der Ergebnisse könnten Fortbildungsanbieter:innen differenzieren und diese Gruppe mit geeigneten Maßnahmen ansprechen und zu motivieren versuchen.

Darauf aufbauend werden bei der vierten Forschungsfrage – „*Inwieweit hängen die genannten Teilnahmebarrieren mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen zusammen?*“ – die Teilnahmebarrieren der Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen gegenübergestellt, um zu erforschen, ob hierbei Zusammenhänge bzw. Einflüsse erkannt werden können.

Die fünfte Forschungsfrage – „*Inwiefern könnte nach Einschätzung der Lehrpersonen die Online-Fortbildung die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen?*“ – nimmt die Online-Fortbildung und deren Rolle hinsichtlich einer Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen in den Blick.

Wie beschrieben, soll durch die Erkenntnisse ein Beitrag auf den drei Ebenen – Bildungsforschung, Fortbildungsanbieter:innen und Nicht-Teilnehmende – geleistet werden.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen konnten 13 Hypothesen aufgestellt und mittels sieben statistischer Testverfahren überprüft werden. Die Tabelle 41 soll eine Übersicht zu diesen Hypothesen und den damit zusammenhängenden Analyseverfahren darstellen.

Tabelle 41: Übersicht zu den 13 Hypothesen mit Testverfahren

Forschungsfrage	Hypothese	Variablen	Statistische Testverfahren
1	a.1	Teilnahmebarrieren	Pearson-Korrelation
	a.2	Teilnahmebarrieren & Merkmale von Lehrpersonen	Kruskal-Wallis-Test, Pearson-Korrelation, Mann-Whitney-U-Test
	a.3	Barriere Familie/Private & Erhöhung der Teilnahme durch Kinderbetreuung	Pearson-Korrelation
2	b.4	Interesse Online-Fortbildung & (Dienst)Alter der Lehrpersonen	Pearson-Korrelation
3	c.5	Teilnahmestatus & Merkmale von Lehrpersonen	Chi-Quadrat-Test, Mann-Whitney-U-Test, t-Test
	c.6	Teilnahmestatus & Einschätzung verpflichtendes Fortbildungsausmaß	Mann-Whitney-U-Test
	c.7	Teilnahmestatus & Wirkungseinschätzung	Mann-Whitney-U-Test
	c.8	Teilnahmestatus & Teilnahmebarrieren	Mann-Whitney-U-Test
4	d.9	Fortbildungsaktivität & Teilnahmebarrieren	Pearson-Korrelation
	d.10	Fortbildungsaktivität & Teilnahmebarrieren	Regression
5	e.11	Fortbildungsaktivität & Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung	Pearson-Korrelation
	e.12	Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung & Merkmale von Lehrpersonen	Varianzanalyse, Pearson-Korrelation
	e.13	Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung & Barriere Familie/Private	Pearson-Korrelation

Es sei noch erwähnt, dass neben der inferenzstatistischen Überprüfung der Hypothesen auch deskriptive Beschreibungen zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen.

Im folgenden Abschnitt werden nun die Ergebnisse unter Einbeziehung der theoretischen Annahmen und empirischen Befunde interpretiert und diskutiert. Pro Hypothese visualisieren entsprechende Abbildungen die signifikanten Ergebnisse. In diesem Zuge werden die Forschungsfragen beantwortet. Schließlich wird die Methodik der Vorgehensweise kritisch hinterfragt und Limitationen erläutert. Anschließend sollen bildungswissenschaftliche Schlussfolgerungen im Rahmen der Lehrer:innenfortbildung gegeben und weiterführende forschungsbasierte Anknüpfungspunkte dargestellt werden.

Kapitel 9 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse, Implikationen & Ausblick	Interpretation Teilnahmebarrieren Forschungsfrage 1 (9.1)
	Interpretation Fortbildungsverhalten Forschungsfrage 2 (9.2)
	Interpretation Teilnahmestatus Forschungsfrage 3 (9.3)
	Interpretation Teilnahmebarrieren & Fortbildungsaktivität Forschungsfrage 4 (9.4)
	Interpretation Erhöhung der Teilnahme & Online-Fortbildung Forschungsfrage 5 (9.5)
	Limitationen der Studie (9.6)
	Implikationen und Ausblick (9.7)

Abbildung 58: Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse & Ausblick

9.1 Interpretation Teilnahmebarrieren | Forschungsfrage 1

Im Zuge der Forschungsfrage 1 werden drei Hypothesen analysiert. Die Hypothese a.1, bestehend aus fünf Unterhypothesen (a.1.1 bis a.1.5), geht davon aus, dass es Zusammenhänge zwischen den Teilnahmebarrieren gibt. Die Hypothese kann angenommen werden, da alle fünf Unterhypothesen signifikante Zusammenhänge untereinander zeigen (siehe Abbildung 59).

Forschungsfrage 1: „Welche Barrieren hindern Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme?“

Hypothese a.1

Teilnahmebarrieren

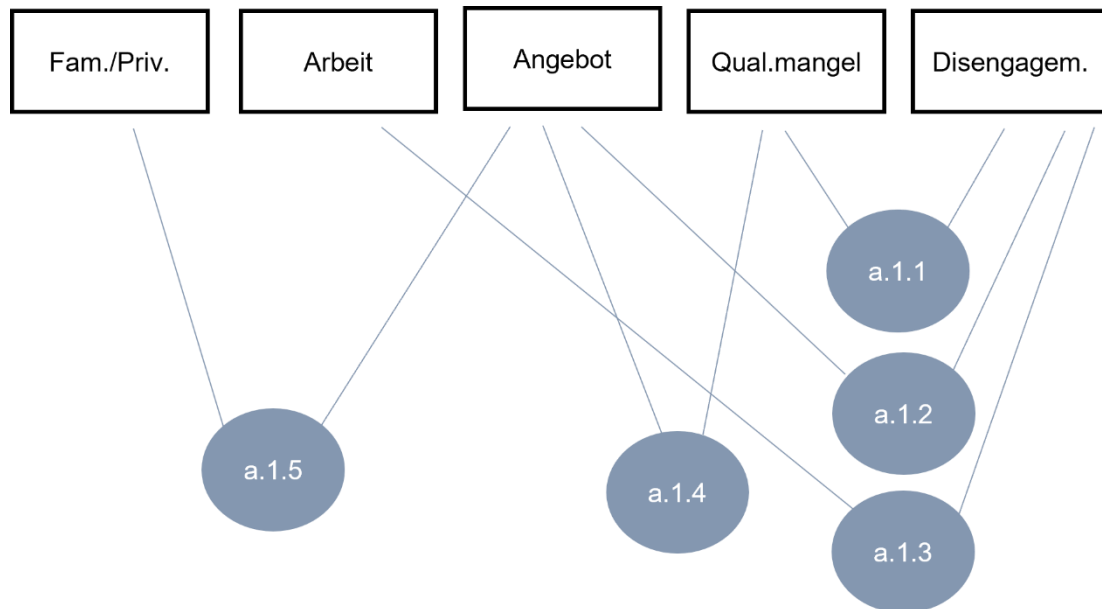


Abbildung 59: Grafische Darstellung der signifikanten Ergebnisse der Hypothese a.1

Die Erkenntnisse verdeutlichen Überschneidungen zu jenen Ergebnissen von Daus et al. (2004, 81). Während sie eine Korrelation zwischen der Unattraktivität des Angebotes und der schlechten Erfahrungen beschreiben, können in dieser Forschungsarbeit signifikante positive Zusammenhänge zwischen dem Angebot und dem Disengagement & fehlenden persönlichen Nutzen ($p < .001$, $r = .330$) sowie mit dem Qualitätsmangel ($p < .001$, $r = .352$) festgestellt werden. Den Zusammenhang zwischen der Barriere Familie/Private und dem Angebot ($p < .001$, $r = .194$) konnten auch Daus et al. (2004, 81) eruieren, wobei sie die familiäre Situation und die Entfernung zu den Fortbildungsveranstaltungen (=Angebot) als Barrieren anführten.

Darüber hinaus kann gedeutet werden, dass, wenn der Aspekt Arbeit als Barriere wahrgenommen wird, so wird auch das Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ($p < .001$, $r = .134$) als Barriere betrachtet.

Wenn Lehrpersonen die Qualität von Fortbildungen als unzureichend empfinden, wird auch die Barriere Disengagement & fehlende persönliche Nutzen von Fortbildungen wahrgenommen ($p < .001$, $r = .443$). Diesen Zusammenhang zwischen Qualitätsmangel und

dem Faktor Disengagement ($p < .001$, $b = .12$, $OR = 1.13$) haben auch Richter, Richter und Marx (2018, 1037) festgestellt.

Werden die fünf Barrieren der internalen, externalen und institutionellen Ebene gegenübergestellt, könnte eine Zuteilung in Anlehnung an Richter, Richter und Marx (2018, 1028), die sich auf Cross (1979) beziehen, folgend aussehen:

Tabelle 42: Zuteilung der fünf Teilnahmebarrieren zu den drei Ebenen in Anlehnung an Richter, Richter und Marx (2018, 1028)

Art der Barriere	Teilnahmebarriere
internale Ebene	Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen
externale Ebene	Familie/Privates und Arbeit
institutionelle Ebene	Angebot und Qualitätsmangel

Die folgende Abbildung verdeutlicht die signifikanten Ergebnisse der Hypothese a.2:

Hypothese a.2

Teilnahmebarrieren | Merkmale

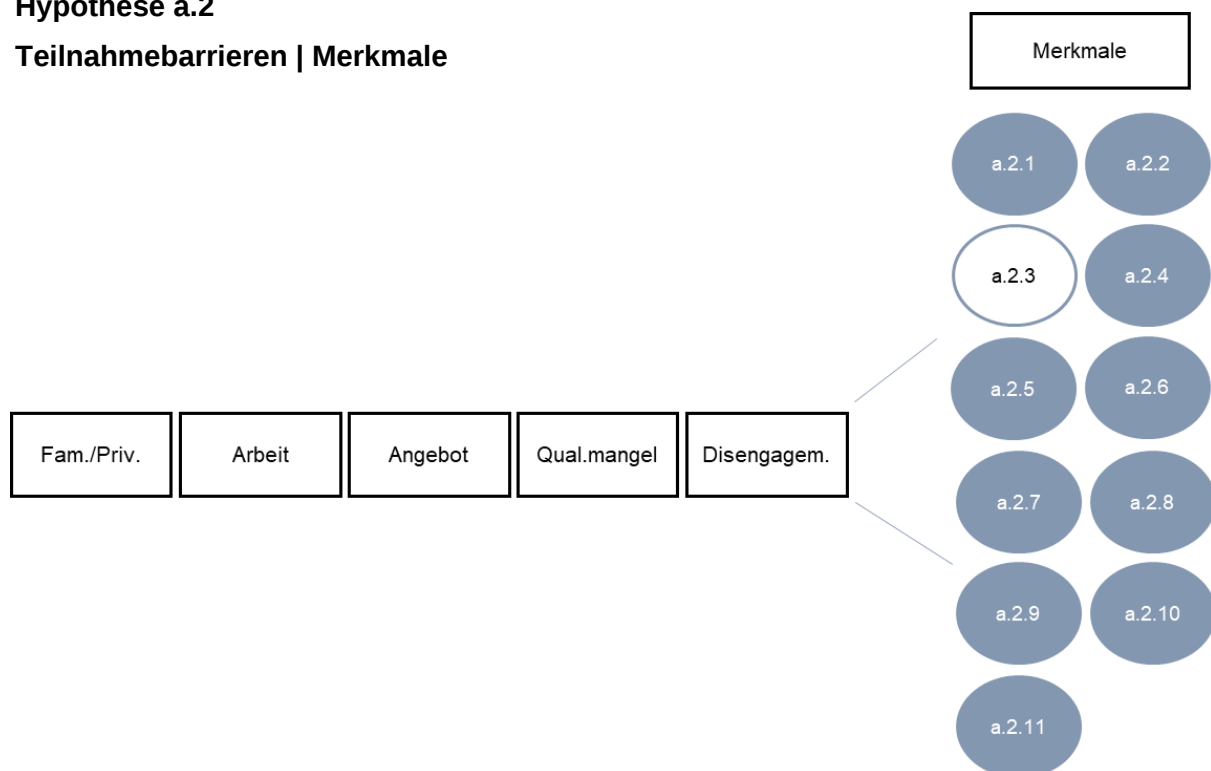


Abbildung 60: Grafische Darstellung der signifikanten Ergebnisse der Hypothese a.2

Wie in Abbildung 60 ersichtlich ist, können alle Unterhypothesen (a.2.1 bis a.2.11) bis auf eine Ausnahme (a.2.3) bestätigt werden. Die Unterhypothese a.2.3 untersucht den Unterschied

zwischen den Bundesländern, in denen die Lehrpersonen wohnen, hinsichtlich der fünf Teilnahmebarrieren, hierbei konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Signifikante Ergebnisse bestehen hingegen bei den Merkmalen Geschlecht, Alter, Region, Elternschaft, Betreuungspflichten, Schulart, Dienstalter, Anstellungsausmaß, Teilzeitbeschäftigung und Klassenführung. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch Daus et al. (2004, 81), Pietzner, Scheuer, Daus (2004, 30ff), Bachmaier (2008, 23) und Wachter (2013, 103).

Es zeigt sich, dass Lehrerinnen die Barriere Familie/Private signifikant höher als Grund für eine Nicht-Teilnahme an Fortbildungen einordnen als Lehrer ($p=.001$, $r=.08$). Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 30ff) sowie Bachmaier (2008, 23f) gelangten zu dem gleichen Ergebnis. Weitere signifikante Unterschiede zwischen den *Geschlechtern* hinsichtlich der Teilnahmebarrieren zeigen sich in dieser Forschungsarbeit nicht.

Wird das Merkmal *Alter* betrachtet, so ist zu erkennen, dass ein negativer signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und der Barriere Familie/Private besteht, wobei jüngere Befragte diese Barriere signifikant stärker wahrnehmen ($p=.043$, $r=-.044$, 95 %-KI für r [-.079, -.013]). Hierbei wird eine Parallele zu den Ergebnissen von Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 32f) gesehen, da auch sie diesen Zusammenhang belegen.

Darüber hinaus zeigt sich insofern ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und der Barriere Fortbildungsangebot als ältere Befragte diese Barriere stärker als Grund für eine Nicht-Teilnahme wahrnehmen. Wachters (2013, 103f, 115ff) Ergebnissen zufolge stellt für Lehrpersonen ab 50 Jahren die Entfernung mit dem Item „kein passendes Angebot in der Nähe“ (=Angebot) die häufigste Teilnahmebarriere dar.

Zwischen *städtischen und ländlichen Regionen*, in denen die Befragten wohnen, zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich der Barriere Familie/Private und der Barriere Angebot. Für Lehrpersonen, die in ländlichen Regionen wohnen, stellte die Barriere Familie/Private eher einen Grund für eine Nicht-Teilnahme dar ($p<.01$, $U=497239.50$, $z=-2.550$, $r=.05$) als für Befragte in städtischen Regionen. Dies könnte so gedeutet werden, dass in ländlicheren Regionen in Österreich die Möglichkeiten für Kinderbetreuungsplätze weniger ausgebaut und vorhanden sind als in den Städten und daher die Dimension Familie/Private die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erschwert bzw. verhindert.

Zudem war für Lehrpersonen am Land eher das Angebot ausschlaggebend, weshalb sie keine Fortbildungen besuchten ($p<.05$, $U=486695.00$, $z=-2.210$, $r=.05$). Da die Barriere Angebot

Items wie z. B. die Entfernung⁵⁸, Anmeldezahlen⁵⁹ und fehlende passende Angebote⁶⁰ umfasst, könnte dies so interpretiert werden, dass die Entfernungen zu groß sowie die Anmeldezahlen zu niedrig oder zu hoch waren und keine passenden Angebote bestanden, weshalb eine Teilnahme erschwert war.

Signifikante Ergebnisse zeigen sich bei dem Merkmal *Elternschaft* hinsichtlich der Barrieren Familie/Privates, Angebot und Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen. Für Lehrpersonen mit Kindern war die Barriere Familie/Privates eher für eine Nicht-Teilnahme ausschlaggebend als für kinderlose Lehrpersonen ($p < .001$, $U = 294281.50$, $z = -15.104$, $r = .34$). Lehrpersonen mit Kindern nehmen die Barriere Angebot verstärkter wahr als kinderlose Lehrpersonen ($p < .05$, $U = 422597.50$, $z = -2.0601$, $r = .05$). Bei kinderlosen Lehrpersonen ($M_{\text{Rang}} = 1046.92$) führte das Disengagement & der fehlende persönliche Nutzen eher zu einer Nicht-Teilnahme an Fortbildungen als bei Lehrpersonen mit Kindern ($p < .05$, $U = 4186558.50$, $z = -2.464$, $r = .05$).

Dies ist wenig überraschend, da Lehrpersonen mit Kindern zumeist die Doppelbelastung Beruf/Privates stärker wahrnehmen. Auch die Organisation der Kinderbetreuung kann als herausfordernd empfunden werden, wenn der Veranstaltungsort zu weit entfernt sind (=Angebot) oder die Energie zur Teilnahme fehlt (=Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen).

Wenn Lehrpersonen, *Betreuungs- und Pflegearbeiten* übernehmen, werden die Barriere Familie/Privates ($p < .001$, $U = 278853.00$, $z = -6.121$, $r = .14$) und die Barriere Arbeit ($p < .01$, $U = 318681.00$, $z = -2.940$, $r = .07$) eher als Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fortbildungen wahrgenommen, als wenn keine derartigen Verpflichtungen bestehen. Hier könnte wieder die Doppelbelastung Beruf/Privates oder auch der Umstand, dass Angehörige auf die Anwesenheit der Befragten angewiesen sind, die Nicht-Teilnahme verstärken. Darüber hinaus könnten für Lehrpersonen mit Betreuungsarbeiten die Arbeitszeiten oder mögliche Supplierstunden dazu führen, dass eine Teilnahme verhindert wird.

Zwischen den *Schularten* Primarstufe und Sekundarstufe I ($p = .015$, $r = .06$, $z = 2.803$) sowie Sekundarstufe I und II ($p = .014$, $r = .06$, $z = -2.826$) zeigen sich bezüglich der Barriere Familie/Privates signifikante Unterschiede. Während Primarstufenlehrpersonen die Barriere Familie/Privates stärker wahrnehmen als Lehrpersonen der Sekundarstufe I, nehmen auch die

⁵⁸ „...es kein passendes Angebot in der Nähe gab“ (siehe Kapitel 8.1)

⁵⁹ „...die Angebote wegen zu weniger Anmeldungen abgesagt wurden“ und „...eine Teilnahme wegen „Überbuchung“ der Veranstaltung nicht möglich war“ (siehe Kapitel 8.1)

⁶⁰ „...es für meinen Bedarf kein passendes Angebot gab“ (siehe Kapitel 8.1)

Lehrer:innen der Sekundarstufe II diese Barriere stärker wahr als jene der Sekundarstufe I. Dies deutet darauf hin, dass für Lehrpersonen der Sekundarstufe I die Barriere Familie/Privates weniger für eine Nicht-Teilnahme ausschlaggebend war.

Die Barriere Arbeit führte für jene Lehrpersonen der Sekundarstufe II eher zu einer Nicht-Teilnahme als für Lehrpersonen der Primarstufe ($p<.001$, $r=.11$, $z=-4.939$) und der Sekundarstufe I ($p=.001$, $r=.08$, $z=-3.681$). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass bei Lehrer:innen der Sekundarstufe II eher die Arbeitszeiten, andere berufliche Tätigkeiten im Schulbereich, Fortbildungen in deren Hauptberuf (z. B. Gastronomie), wenig Informationen oder zu wenig Unterstützung durch die Schulleitung eine Teilnahme an Fortbildungen verhinderten.

Darüber hinaus stellt für Lehrpersonen der Sekundarstufe II die Dimension Angebot eher eine Teilnahmebarriere dar als für Primarstufenlehrpersonen ($p=.026$, $r=.06$, $z=-2.630$). Für Lehrpersonen, die im Sekundarstufenbereich II tätig sind, führten dementsprechend das fehlende passende Angebot bzw. das Angebot in der Nähe, zu wenig Informationen, die Anmeldezahlen oder das Anmeldeprozedere zu einer Nicht-Teilnahme.

Wird das *Dienstalter* als Merkmal von Lehrpersonen betrachtet, so ist festzustellen, dass für ältere Lehrpersonen die Barriere Fortbildungsangebot eher ausschlaggebend für eine Nicht-Teilnahme war als für Jüngere ($p=.001$, $r=.071$, 95 %-KI für r [.028, .117]). Dies könnte so interpretiert werden, dass ältere Lehrpersonen durch ihre langjährige Berufserfahrung spezifische Angebote erwarten bzw. Angebote erwarten, bei denen sie neue Inhalte kennenlernen, die für ihren Bedarf geeignet erscheinen. Möglicherweise sind auch längere Wegzeiten zu den Veranstaltungen als herausfordernd und belastend zu deuten.

Hinsichtlich des Dienstalters muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass auch Befragte, die sich im ersten Dienstjahr befinden, Teil der Stichprobe sind. Diese Personen besuchen zwar im ersten Dienstjahr auch Veranstaltungen im Rahmen der Induktionsphase, von den Analysen werden sie allerdings nicht ausgeschlossen, da sie dennoch Angaben zu möglichen Barrieren bei Fortbildungsveranstaltungen sowie zur Fortbildung allgemein tätigen können.

Auch bei dem *Anstellungsausmaß* der Lehrpersonen hinsichtlich der Teilnahmebarrieren zeigen sich interessante Ergebnisse. Für teilzeitbeschäftigte Lehrpersonen war die Barriere Familie/Privates eher hindernd als für vollzeitbeschäftigte Lehrpersonen ($p<.001$, $U=256405.50$, $z=-10.706$, $r=.24$). Da Teilzeitbeschäftigte meist aufgrund der Elternschaft oder der Betreuungspflichten ihre Stunden reduziert haben, ist es folglich nicht überraschend, dass bei diesen die Dimension Familie/Privates eher eine Teilnahme erschwerte.

Vollzeitbeschäftigte nehmen hingegen die Barriere Qualitätsmangel eher wahr als Teilzeitbeschäftigte ($p=.003$, $U=323698.50$, $z=-2.957$, $r=.07$). Für vollzeitbeschäftigte

Lehrpersonen scheint dahingehend die Qualität der Fortbildungsveranstaltungen besonders bedeutend zu sein, weshalb das Anspruchsniveau der Veranstaltung (zu niedrig, zu hoch), schlechte Erfahrungen oder die Expertise der Referent:innen eine Teilnahme behindern könnten.

Wird die Gruppe der *teilzeitbeschäftigten Befragten* näher betrachtet, lassen sich signifikante Korrelationen bezüglich der Barrieren Familie/Privates und Arbeit feststellen. Je weniger Stunden die Teilzeitbeschäftigten unterrichten, desto höher wird die Barriere Familie/Privates für eine Nicht-Teilnahme wahrgenommen ($p=.038$, $r=-.101$, 95 %-KI für r $[-.207, -.001]$). Hier kann die Vermutung aufgestellt werden, dass Lehrpersonen mit hohen privaten Verpflichtungen (Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen, etc.) weniger unterrichten und daher Fortbildungen eine Zusatzbelastung darstellen. Damit einher geht die Nicht-Teilnahme an Fortbildungen.

Je weniger Stunden die Teilzeitangestellten unterrichten, desto höher wird die Barriere Arbeit als Hinderungsgrund für die Teilnahme an Fortbildungen wahrgenommen ($p=.046$, $r=-.097$, 95 %-KI für r $[-.205, .008]$). Interessant ist, dass Teilzeitbeschäftigte die Barriere Arbeit verstärkt als Teilnahmebarriere einordnen. Es könnte sein, dass diese Personen zusätzlich anderen Berufen (z. B. Gastronom:in, Modedesigner:in) nachgehen und die Arbeitszeiten daher eine Teilnahme an Fortbildungen erschweren.

Schließlich zeigen sich zwischen den Befragten, die eine bzw. keine *Klassenführung* übernehmen, signifikante Unterschiede hinsichtlich drei Barrieren: Für Lehrpersonen, die eine Klassenführung übernehmen, waren die Barrieren Fortbildungsangebot ($p=.046$, $U=488854.00$, $z=-1,994$, $r=.04$), Qualitätsmangel ($p<.001$, $U=473758.00$, $z=-3,341$, $r=.07$), und Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ($p<.001$, $U=464325.00$, $z=-4,256$, $r=.09$) eher erschwerend als für Lehrpersonen ohne Klassenführung.

Daraus lässt sich schließen, dass klassenführende Lehrpersonen bestimmte Erwartungen an das Angebot sowie an die Qualität der Veranstaltungen haben, damit sie ihre Tätigkeit qualitativ hochwertig ausführen können (neue Inhalte, Expert:innen, für Bedarf passendes Angebot, etc.), die scheinbar allerdings nicht immer gegeben waren. Da klassenführende Lehrpersonen einen höheren Arbeitsaufwand betreiben als nicht-klassenführende Personen könnte es einerseits auch sein, dass durch diesen Aufwand der persönliche Nutzen der Fortbildungen umso mehr im Vordergrund steht, dieser jedoch teilweise fehlt. Andererseits wäre es auch denkbar, dass durch den zusätzlichen Arbeitsaufwand nicht die Energie zur Teilnahme an Fortbildungen besteht.

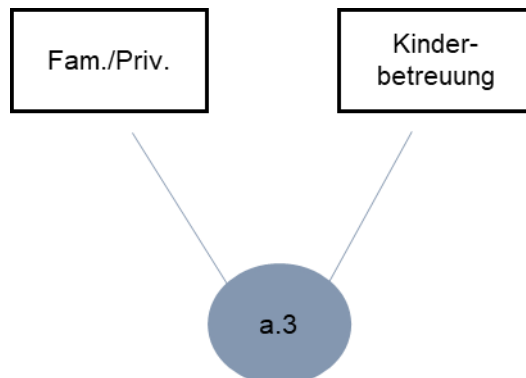
Hypothese a.3**Barriere Familie/Privates | Kinderbetreuung**

Abbildung 61: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese a.3

Die Hypothese a.3 „*Je höher die Ausprägung der Teilnahmebarriere Familie/Privates ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Erhöhung der Teilnahme, wenn eine Kinderbetreuung besteht.*“, symbolisiert durch den farblich ausgefüllten Kreis, kann bestätigt werden ($p < .001$, $r = .487$, 95 %-KI für r [.442, .533]). Dieses Ergebnis kann so interpretiert werden, dass jene Personen, welche die Barriere Familie/Privates aufgrund von Elternschaft verstärkt wahrnehmen, sich vorstellen könnten, dass sich die Wahrscheinlichkeit zur Teilnahme durch die Möglichkeit einer Kinderbetreuung erhöhen würde. Die Kinderbetreuung könnte eine Entlastung für die Lehrpersonen darstellen und eine Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wäre eher möglich.

Zusammenfassend lässt sich die Hauptforschungsfrage „*Welche Barrieren hindern Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme?*“ folgendermaßen beantworten: Die 26 Items wurden zu den fünf Barrieren Familie/Privates, Arbeit, Fortbildungsangebot, Qualitätsmangel sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen gebündelt. Die deskriptiven (auch unter Berücksichtigung der offenen Frage) und inferenzstatistischen Ergebnisse zeigen, dass am ehesten die Barriere Familie/Privates gefolgt von der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen als Herausforderung für eine Teilnahme an Fortbildungen betrachtet werden. Die Barriere Arbeit wird hingegen weniger stark wahrgenommen. Hierbei muss eingeräumt werden, dass die Mittelwerte der Barrieren grundsätzlich niedrig sind (zwischen 1.06 bis 1.41). Dies bedeutet, dass die Barrieren zwar „ein paar Mal“, „schon öfters“ und auch „immer“ als erschwerend für eine Teilnahme verstanden wurden, die Antwortmöglichkeit „noch nie“ wurde jedoch durchwegs sehr häufig angekreuzt. Dieses Ergebnis kann so gedeutet werden, dass zwar Teilnahmebarrieren von den Befragten wahrgenommen werden, aber

keine davon vom Großteil als sehr stark ausgeprägt identifiziert wird. Zu dieser Erkenntnis gelangen auch Kemethofer und Weber (2024, 19). Werden die einzelnen Items in den gebündelten Barrieren näher betrachtet, lässt sich feststellen, dass bei der Barriere Familie/Private insbesondere die Doppelbelastung Beruf/Private erschwerend für eine Teilnahme an Fortbildungen angesehen wird.

Bei der Barriere Arbeit wird vor allem der Umstand, dass sich die verfügbaren Angebote nicht mit den Arbeitszeiten vereinbaren ließen, als Herausforderung wahrgenommen.

Bei der Barriere Angebot ist auch erkennbar, dass großteils das fehlende passende Angebot in der Nähe sowie kein passendes Angebot für den Bedarf von Lehrpersonen für eine Nicht-Teilnahme ausschlaggebend war.

Hinsichtlich der Barriere Qualitätsmangel geben die Befragten an, dass sie in den bisherigen Fortbildungen wenig Neues gelernt haben, dass die Referent:innen fachlich nicht kompetent und die Erfahrungen mit bisherigen Fortbildungen enttäuschend waren. Diese Gründe stellten eine Herausforderung zur Teilnahme dar.

Bei der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen wird erkennbar, dass vor allem Gespräche mit Kolleg:innen als effektiver verstanden werden und sie sich auch ohne Fortbildungen auf dem Laufenden halten können sowie, dass eine Teilnahme nicht zur Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben beitrug, weshalb eine Teilnahme an Fortbildungen als erschwerend betrachtet wird.

Diese Ergebnisse stimmen weitgehend mit den Studien von Daus et al. (2004) bzw. Pietzner, Scheuer und Daus (2004), Zehetmeier (2008), Richter, Richter und Marx (2018), Söllinger (2018), OECD (2019), TALIS-Studie (2019), Jelinek (2021) und Vollmer (2021, 2023) überein. Eine Übersicht bietet dazu die erstellte Tabelle 3 in Kapitel 6. Demzufolge wird in dieser Forschungsarbeit sowie in jener von Richter (2020, 187) sichtbar, dass „einzelne Teilnahmebarrieren als latente Konstrukte abgebildet werden können“.

Darüber hinaus ist es zu beachten, dass 455 Personen weitere Gründe für die Nicht-Teilnahme im Zuge einer offen gestellten Frage selbst formulierten. Die formulierten Gründe gleichen weitgehend den vorgegebenen 26 Items, dies zeigt einerseits, dass die Items sorgfältig und unter Bezugnahme verschiedener Blickrichtungen entwickelt wurden. Andererseits entsteht durch die hohe Anzahl an Angaben der Eindruck, dass die befragten Lehrpersonen ihren Unmut bzw. ihre spezifischen Gründe anhand von Beispielen genauer schildern wollten.

Angesichts der Datenerhebung (Oktober 2020 bis April 2021), die während der Covid-19-Pandemie stattfand, kann es sein, dass manche Barrieren verstärkter wahrgenommen wurden als vor oder nach der Pandemie.

Zudem kann im Zuge dieser Forschungsarbeit festgestellt werden, dass Unterschiede bzw. Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Lehrpersonen bezüglich der Teilnahmebarrieren bestehen. Dahingehend können Fortbildungsanbieter:innen im Zuge der Erstellung und Organisation von Fortbildungsangeboten versuchen, auf diese Merkmale der Lehrpersonen Rücksicht zu nehmen, sodass die Barrieren verringert und die Teilnahme an Fortbildungen erhöht werden. Genauere Ausführungen dazu finden sich im Zuge der Vorschläge für Veränderungen bzw. Weiterentwicklungen auf Basis der Ergebnisse (siehe Kapitel 9.7).

Da eine Möglichkeit zur Kinderbetreuung die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme zu einer Fortbildungsveranstaltung erhöhen könnte, wären weitere Überlegungen von Seiten der Fortbildungsanbieter:innen, der Bildungsdirektionen sowie der Schulen erforderlich.

Im Weiteren wird nun Forschungsfrage 2 beantwortet, wobei Hypothese b.4 sowie deskriptive Ergebnisse interpretiert werden.

9.2 Interpretation Fortbildungsverhalten | Forschungsfrage 2

Forschungsfrage 2: „Wie stellt sich die Situation der Lehrer:innenfortbildung nach Angaben der Lehrpersonen in Österreich hinsichtlich der Angebote, Inhalte, Motivation und Nutzung der besuchten Veranstaltungen dar?“

Hypothese b.4

Barriere Familie/Private | Kinderbetreuung

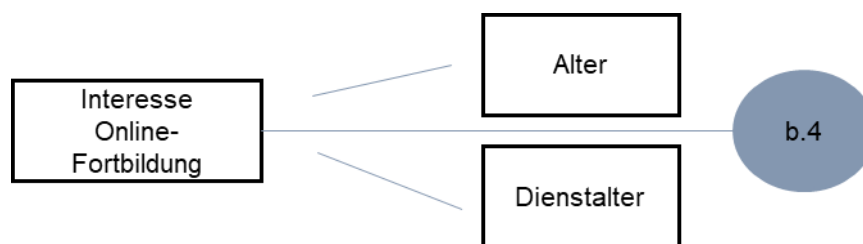


Abbildung 62: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese b.4

Im Zentrum von Hypothese b.4 steht das Interesse an Online-Fortbildung hinsichtlich des Alters und Dienstalters der befragten Lehrpersonen. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass Lehrpersonen mit zunehmendem Alter ($p < .001$, $r = -.103$, 95 %-KI für r [-.146, -.060]) und Dienstalter ($p < .001$, $r = -.080$, 95 %-KI für r [-.123, -.037]) weniger Interesse an Online-Fortbildungsangeboten haben. Daher wird die Hypothese b.4 mit ihren zwei Unterhypothesen belegt. Diese Ergebnisse bestätigen auch Söllinger (2018, 46f) und Dammerer (2021, 103) im Zuge ihrer Studien in Oberösterreich und Niederösterreich.

Deskriptiv betrachtet zeigt die Hälfte der Befragten Interesse an Online-Fortbildungen.

Um Forschungsfrage 2 („*Wie stellt sich die Situation der Lehrer:innenfortbildung nach Angaben der Lehrpersonen in Österreich hinsichtlich der Angebote, Inhalte, Motivation und Nutzung der besuchten Veranstaltungen dar?*“) zu beantworten, wird die Situation der Lehrer:innenfortbildung nach den Angaben der Befragten dargestellt. Die Situation wird anhand der verschiedenen Aspekte wie Begriffsverständnis, Nutzung der Fortbildungsformen, Fortbildungsthemen, -bedarf, -zeiten und -anbieter:innen, sowie Aspekte wie das lebensbegleitende Lernen, die Wirkungseinschätzung und die Motive zur Fortbildungsteilnahme beschrieben.

Wie aus den deskriptiven Analysen hervorgeht, nennen die Befragten viele verschiedene Begrifflichkeiten und Erklärungen für die *Definition von Fortbildung*. Entgegen den bestehenden Unterschieden zu den Begriffen Fortbildung und Weiterbildung, wie eingangs im Kapitel 2.1 dargestellt, verwenden die befragten Lehrpersonen diese Begriffe weitgehend synonym. Vereinzelt werden Abgrenzungen zur Ausbildung und Weiterbildung erkannt.

Es zeigt sich, dass die Befragten insbesondere *Fortbildungsformen* wie Standardangebote (ca. 4 UE) bzw. sogenannte „One-Shot-Veranstaltungen“ in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 besucht haben. Dieses Ergebnis zeigen auch die Studien von Wachter (2013, 94) in der Steiermark, von Cramer, Johannmeyer und Drahmman (2019, 44) in Baden-Württemberg, von Müller et al. (2019, 113f) in Österreich sowie von Richter et al. (2020, 158ff) in Brandenburg. Neben Standardangeboten werden insbesondere schulinterne Fortbildungsveranstaltungen (SCHILF) von den Befragten besucht. Modulare Fortbildungsreihen werden am seltensten besucht. Diese Befunde spiegeln die Erfahrungen und Erzählungen der Fortbildner:innen und Fortbildungskoordinator:innen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH Wien/Krems) wider, an der die Autorin tätig ist.

Hinsichtlich der *Themen*, welche die Befragten in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 besuchten, lässt sich resümierend feststellen, dass Veranstaltungen zu Themen wie Fachdidaktik (60,9 %), Digitale Medienbildung (53 %) und Fachwissenschaft (52 %) häufig besucht wurden. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangten auch Cramer, Johannmeyer und Drahmman (2019, 45f), Daschner und Hanisch (2019, 34), Müller et al. (2019, 115ff) sowie Schmich, Lindemann und Gurtner-Reinthal (2019, 46).

Wie Schmich, Lindemann und Gurtner-Reinthal (2019, 46) im Zuge der TALIS-Studie und Benner und Kaufmann (2020, 36) im Rahmen ihrer Bedarfs- und Angebotsanalyse in Mittelhessen feststellen, decken sich auch in dieser Forschungsarbeit die besuchten Themen nicht durchwegs mit den Themen, zu denen Bedarf geäußert wurde. Einen aktuellen (2020/21)

Bedarf äußern die Befragten zu Themen rund um Lehrer:innengesundheit und persönlichkeitsbildende Angebote (24,3 %), Digitale Medienbildung (21,4 %), Inklusion, Diversität und Individualisierung (20 %) sowie Kompetenzorientierung und Kompetenzraster (19,2 %). Hier zeigen sich Parallelen zu den Befunden von Wachter (2013, 91), Schmich, Lindemann und Gurtner-Reinthal (2019, 46) sowie Benner und Kaufmann (2020, 36). Die Ergebnisse zu den Angaben des aktuellen Bedarfs müssen vor dem Hintergrund der Covid-19-Pandemie betrachtet werden. Aus diesem Blickwinkel sind diese Themen wenig überraschend. Lehrpersonen benötigten in diesem Zeitraum insbesondere Angebote, damit sie ihre eigene Gesundheit aufrechterhalten und dem gesellschaftlichen Druck, den Lehrpersonen ausgesetzt waren, standhalten konnten. Damit der Umstieg ins Homeschooling funktionierte (Online-Plattformen, Apps, etc.), mussten Lehrpersonen über entsprechende digitale Kompetenzen verfügen. Hierbei stellten Fortbildungsangebote eine Unterstützung für Lehrer:innen dar. Etwa 65 Prozent der Befragten besuchten in der Zeit von Covid-19 speziell auf das Homeschooling und Homeoffice ausgerichtete Fortbildungen (z. B. eLectures, Online-Seminare zu Videokonferenzsystemen und Online-Lernplattformen).

Werden die *Zeiten*, an denen die Fortbildungsveranstaltungen besucht wurden, näher ermittelt, zeigt sich, dass der Großteil der Befragten (ca. 90 %) nach der Unterrichtszeit Angebote besuchte. Dies deckt sich mit den Vorgaben und Forderungen des Bundesministeriums (BMBWF 2024, 14), demzufolge sollen Veranstaltungen erst nach der Unterrichtszeit angeboten werden.

Hinsichtlich der Angaben zu den *Fortbildungsanbieter:innen* wird erkennbar, dass die Mehrheit der Befragten (78,4 %) Angebote bei den privaten und öffentlichen Pädagogischen Hochschulen besuchte. Die beschriebene „Monopolstellung der Pädagogischen Hochschulen“, die nach Müller, Soukup-Altrichter und Andreitz (2018, 157) und Altrichter (2010, 31) überdacht und ausgebaut werden sollte, wird durch die Ergebnisse erkennbar. Wie in Kapitel 2.6 erläutert, ist dieses „Alleinstellungsmerkmal“ im Entwicklungsplan der Pädagogischen Hochschulen von 2021 bis 2026 (BMBWF 2019c, 28) verankert, weshalb es noch aufrecht bleibt.

Über 60 Prozent der Befragten haben sich bereits mindestens einmal zu einer Veranstaltung angemeldet und konnten dann doch nicht teilnehmen. Diese hohe Zahl sowie die Gründe dafür (z. B. Krankheit, Arztbesuch, Absage, Überbuchung, fehlende Freistellung durch die Schulleitung) sind vor dem Hintergrund der Pandemie zu deuten. Dementsprechend kam es häufig zu Verhinderungen auf Seite der Lehrpersonen sowie zu Absagen auf Seite der Fortbildungsanbieter:innen.

Während das *lebensbegleitende Lernen* von über 80 Prozent der Befragten als „wichtig“ angesehen wird, schätzt auch etwa die Hälfte der Befragten die *Wirkung* der Fortbildungsveranstaltungen als „sehr hoch“ bzw. „hoch“ ein. Der Mittelwert ($M=3.48$) liegt zwischen „mittel“ und „hoch“ mit starker Tendenz zu „hoch“. Diese beiden Ergebnisse gehen einher und können so interpretiert werden, dass für das fortwährende Lernen die Fortbildung ein wichtiges Unterstützungsmerkmal darstellt.

Um auch die Motivation bzw. die Motive für die Fortbildungsteilnahme zu erforschen, wurde eine offene Frage („*Was motiviert Sie an Fortbildungen teilzunehmen? Bitte nennen Sie drei Gründe dafür!*“) im Fragebogen gestellt. Tabelle 21 zeigt die Antworten der 2908 Befragten anhand von 15 Kategorien, die gebündelt wurden. Diese Kategorien bzw. Beweggründe sind folgende: Neues kennenlernen, Abwechslung zum Schulalltag, Austausch mit Kolleg:innen, Interesse/Neugierde/Spaß/Ehrgeiz, praxisorientierte Anregungen, Verpflichtung, akademisches Niveau, Reflexion, persönliche Bereicherung bzw. Entfaltung, bestehender Bedarf, Ausschreibungstext der Fortbildung, Schüler:innen, geringe Entfernung, Fortbildungsteilnahme als Selbstverständnis sowie Erklärung statt Selbststudium.

Es wird erkennbar, dass die Gründe zur Teilnahme an Fortbildungen sehr vielfältig sind. Es gibt Überschneidungen mit den unter 4.3.1 dargestellten Forschungsbefunden.

In Kapitel 4.3.1 sind fünf Bereiche aufbauend auf den empirischen Befunden von Kao, Wu und Tsai (2011), Rzejak et al. (2014), Andreitz (2018), Söllinger (2018), Richter, Kleinknecht und Gröschner (2019), Jelinek (2021); Vollmer (2023) sowie Kemethofer und Weber (2024) zusammengefasst worden:

- persönliches Interesse der Lehrpersonen
- kollegialer Austausch/sozialer Kontakt mit Lehrer:innen
- Entwicklungsorientierung/Professionalisierung der Lehrpersonen
- externe Erwartungsanpassung (durch Schulleiter:innen und Kolleg:innen, Fortbildungsverpflichtung) und
- Karriereorientierung (Berufsförderung)

Da, wie in Kapitel 2 erläutert, in Österreich die Teilnahme an Fortbildungsangeboten zu keiner Berufsförderung führt, kann der letzte Bereich „Karriereorientierung (Berufsförderung)“ vernachlässigt werden. Dies ist lediglich durch die Weiterbildung möglich.

Die 15 Kategorien könnten darüber hinaus in die genannten vier bzw. fünf Bereiche zugeteilt werden, dieser Versuch soll allerdings an dieser Stelle nicht unternommen werden. Denn nach Rzejak et al. (2014, 149ff) ist die Lehrer:innenfortbildungsmotivation durch eine mehrfaktorielle Struktur geprägt, daher sprechen sie von Motivationsfacetten. Auch Siebert (2006, 60, 120f) geht von Motivkoppelungen aus, weshalb er eine Klassifizierung in ein paar wenige Bereiche

als äußerst schwierig und kritisch erachtet. Die Autorin hat im Kapitel 4.1.2 den Versuch unternommen ein Beispiel für die Lehrer:innenfortbildung in Anlehnung an die SDT nach Ryan und Deci (2000) zu erstellen (siehe Abbildung 11). Daraus kann resümiert werden, dass der Großteil der Beweggründe für die Fortbildungsteilnahme von den Befragten in den Bereichen der identifizierten und der integrierten Regulation (extrinsische Motivation) sowie der intrinsischen Regulation (intrinsische Motivation) einzuordnen ist.

Im Folgenden soll nun die Forschungsfrage 3 „*Wie können Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, beschrieben werden?*“ beantwortet werden, indem die deskriptiven Ergebnisse sowie die Erläuterungen zu den Hypothesen c.5, c.6, c.7 und c.8 dargestellt und interpretiert werden.

9.3 Interpretation Teilnahmestatus | Forschungsfrage 3

Forschungsfrage 3: „Wie können Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, beschrieben werden?“

Hypothese c.5

Teilnahmestatus | Merkmale

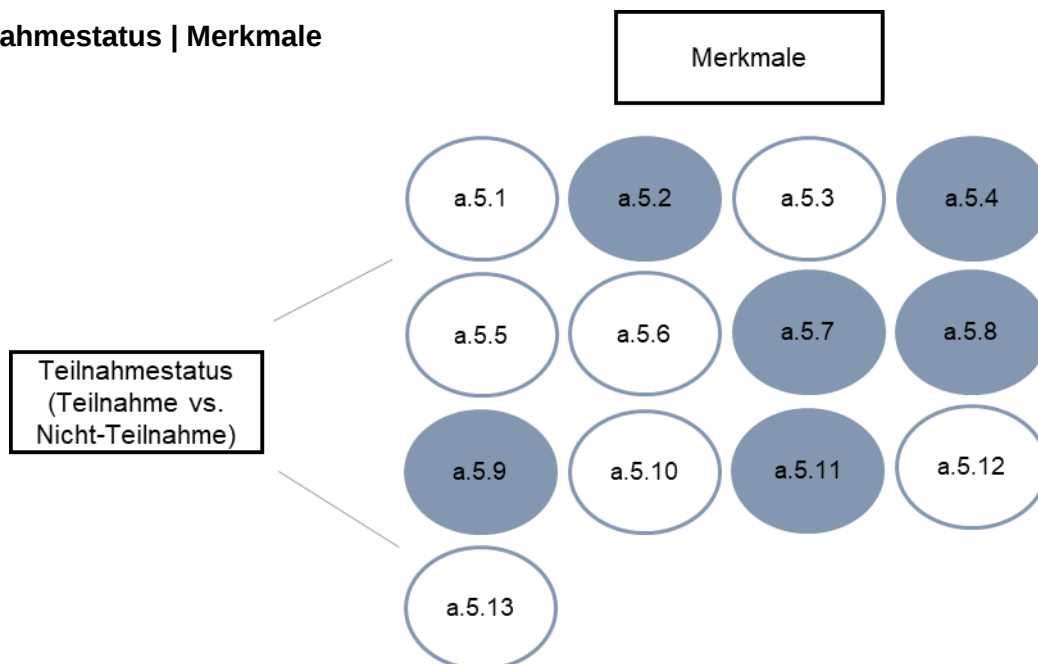


Abbildung 63: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese c.5

Die Abbildung 63 zeigt die insgesamt sechs signifikanten Ergebnisse der Hypothese c.5. Dementsprechend bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich des Alters, des Bildungsabschlusses, der Region, in der sie wohnen, des Dienstalters, der Schularten (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) und des Tätigkeitsausmaßes (Vollzeit/Teilzeit).

Es zeigt sich, dass Teilnehmende signifikant älter sind als Nicht-Teilnehmende (c.5.2) ($p < .001$, $U = 42355.50$, $z = -4.579$, $r = .094$). Auch die deskriptiven Analysen zum *Alter* der Personen zeigen, dass Teilnehmende zum Großteil 50 Jahre und älter sind ($Min = 22$, $Max = 66$, $x_d = 55$, $M = 45.50$, $SD = 11.02$) bzw. im Durchschnitt ca. 46 Jahre alt sind. Nicht-Teilnehmende sind zum Großteil bis zu 29 Jahre alt, wobei der Modus bei 26 Jahren liegt ($x_d = 26$). Durchschnittlich betrachtet sind die Nicht-Teilnehmenden ca. 38 Jahre alt ($Min = 21$, $Max = 66$, $M = 37.9$, $SD = 13.22$).

Richter et al. (2010, 10), Bachmaier (2011, 174), Richter et al. (2011, 120f), Nitsche et al. (2013, 99ff) sowie Richter, Richter und Marx (2018, 1034) gelangen zu gegenteiligem Ergebnis in Deutschland. Eine mögliche Erklärung für die signifikanten Unterschiede könnte sein, dass jüngere Lehrpersonen erst vor ein paar Jahren ihr Lehramtsstudium absolviert haben und daher weniger Interesse an der Fortbildungsteilnahme haben. Es könnte auch sein, dass sie der Annahme sind, dass ihr Wissen noch auf dem aktuellen Stand ist und sie daher keinen Input in Form von Fortbildungen benötigen. (vgl. Richter 2020, 46) Eine weitere Begründung könnte sein, dass jüngere Lehrpersonen sich aufgrund verschiedener Aspekte wie zum Beispiel Kinderbetreuung, Doppelbelastung Beruf/Privates oder neuer Aufgaben überfordert fühlen und daher eine Fortbildungsteilnahme nicht möglich ist.

Nicht-Teilnehmende besitzen einen signifikant höheren *Bildungsabschluss* als Teilnehmende (c.5.7) ($p = .004$, $U = 17951.000$, $z = -2.871$, $r = .063$). Demzufolge haben mehr Nicht-Teilnehmende ein Diplomstudium einer Universität oder Fachhochschule (mit Abschluss eines Magisters oder Dipl. Ingenieurs) sowie mehr ein Masterstudium an einer Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule und mehr ein Doktoratsstudium absolviert. Interessant ist, dass nur ein geringer Prozentsatz der Nicht-Teilnehmenden (3,8 %) einen Diplompädagogischen Abschluss einer Pädagogischen Hochschule besitzt, während 30,6 % der Teilnehmenden diesen Abschluss haben. Unter Berücksichtigung des Alters kann interpretiert werden, dass kaum Nicht-Teilnehmende, die wie berichtet jünger sind, einen Diplompädagogischen Abschluss einer PH besitzen, weil im Zuge der neuen Lehrer:innenausbildung (siehe Kapitel 2) ein derartiger Abschluss in Österreich nicht mehr möglich ist.

Hinsichtlich der *Region*, in der die befragten Lehrpersonen wohnen, bestehen signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden (c.5.4) ($p=.005$, $\chi^2=7.871$, $C=.058$). Nicht-Teilnehmende wohnen eher in städtischen Regionen, während Teilnehmende eher in ländlichen Regionen leben. Diesbezüglich sind der Autorin keine entsprechenden Evidenzen bekannt.

Nicht-Teilnehmende sind dienstjünger als Teilnehmende (c.5.9) ($t_{(2147)}=-2.380$, $p=.017$). Nicht-Teilnehmende befinden sich häufig in den ersten fünf *Dienstjahren*, die durchschnittliche Anzahl beträgt 14 Dienstjahre ($M=13.68$, $SD=13.96$). Das durchschnittliche Dienstalder der Teilnehmenden hingegen beträgt 19 Jahre ($M=19.17$, $SD=11.77$), der Großteil hat 21 bis 30 Jahre als Lehrperson absolviert.

Richter, Richter und Marx (2018, 1034) gelangen zu gegenteiligen Ergebnissen, ihnen zufolge sind Nicht-Teilnehmende dienstälter.

Da in dieser Forschungsarbeit Nicht-Teilnehmende jünger sind, lag die Vermutung nahe, dass sie auch über weniger Dienstjahre verfügen als Teilnehmende. Hierbei lassen sich ähnliche Erklärungen wie zum Alter finden. Ein vor Kurzem absolviertes Lehramtsstudium, die Annahme, up-to-date bezüglich verschiedener Inhalte zu sein, die Doppelbelastung Beruf/Privates oder die Überforderung mit den Aufgaben als Lehrperson könnten zu einer Nicht-Teilnahme führen.

Es zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der *Schularten*, in denen sie unterrichten (c.5.8) ($p=.016$, $\chi^2= 8.251$, $C=.063$). Die Unterschiede beziehen sich auf die Bereiche Primar- und Sekundarstufe II. Die deskriptiven Analysen zeigen, dass Nicht-Teilnehmende überwiegend im Sekundarbereich II tätig sind. Werden die neun Schularten näher betrachtet, zeigt sich, dass Nicht-Teilnehmende häufig an Berufsbildenden Höheren Schulen, gefolgt von Mittelschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS-Oberstufe) unterrichten.

Dieses Ergebnis kann auf Grundlage der bestehenden Regelungen zur Fortbildungsverpflichtung in Österreich (siehe Kapitel 2.2) gedeutet werden. Für Bundeslehrpersonen (weitgehend Sekundarbereich II) im alten Dienstrecht besteht keine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung. Für die Landeslehrpersonen (Primarstufe, Mittelschule) im alten Dienstrecht sowie für alle Lehrpersonen im neuen Dienstrecht besteht eine 15-stündige Fortbildungsverpflichtung jährlich. Daher ist es nicht überraschend, dass der Großteil der Nicht-Teilnehmenden im Sekundarbereich II unterrichtet.

Diesbezüglich bestehen keine empirischen Befunde, da in den meisten Studien entweder nur Personen aus Primarstufe, Sekundarstufe I oder II oder nur aus dem Sekundarbereich befragt wurden. Somit ist ein Vergleich mit bestehenden Studien nicht möglich.

Bezüglich des *Anstellungsausmaßes* bestehen signifikante Unterschiede zwischen Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden ($p=.010$, $\chi^2=6.580$, $\varphi=.057$, $OR=2.688$). Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrer:innen mit geringerem Tätigkeitsausmaß (Teilzeitbeschäftigung) keine Fortbildungsveranstaltungen besuchen, ist 2,7-mal so hoch wie bei Lehrpersonen mit höherem Anstellungsausmaß (Vollzeitbeschäftigung). Auch wenn durch die deskriptive Darstellung sichtbar wird, dass Nicht-Teilnehmende überwiegend (ca. 58 %) vollzeitbeschäftigt (42 % teilzeitbeschäftigt) sind, zeigt eine Gegenüberstellung von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden, dass Nicht-Teilnehmende häufiger teilzeitbeschäftigt sind.

Zu dieser Erkenntnis gelangen auch Richter, Richter und Marx (2018, 1034) sowie Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 26f). Ihren Ergebnissen zufolge nehmen vermehrt jene Lehrpersonen mit geringerem Anstellungsausmaß nicht an Fortbildungen teil.

Unter Berücksichtigung der vier Typen (motivierte Teilnehmende, nicht-motivierte Teilnehmende, motivierte Nicht-Teilnehmende und nicht-motivierte Nicht-Teilnehmende) nach Erler und Fischer (2012, 9) könnten jene 1393 Personen (63,6 %), die sich bereits mindestens einmal zu einer Fortbildungsveranstaltung angemeldet haben und dann doch nicht teilnehmen konnten, als motivierte Personen gedeutet werden. Die Analyse zeigt, dass ein Viertel dieser Personen zu der Gruppe der Nicht-Teilnehmenden zählt (motivierter Nicht-Teilnehmender) und ca. 65 Prozent zählen zu der Gruppe der Teilnehmenden (motivierter Teilnehmender).

Wie in Kapitel 5.1 bzw. 5.1.1 auf Grundlage theoretischer und empirischer Befunde aufgezeigt, können persönliche, soziodemografische, berufsbezogene Merkmale sowie soziale Ressourcen von Lehrpersonen als Determinante für die Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme verstanden werden.

In dieser Forschungsarbeit werden neben soziodemografischen Merkmalen auch professionsbezogene bzw. berufsbezogene Merkmale sowie soziale Ressourcen von Lehrpersonen berücksichtigt. Lediglich persönliche Merkmale wie Einstellungen, Haltungen, Interessen und Überzeugungen von Lehrpersonen zur Lehrer:innenfortbildung können nicht beschrieben werden, dafür wäre, im Sinne einer Triangulation, die Hinzunahme eines qualitativen Ansatzes erforderlich.

Die Ergebnisse bestätigen die Ausführungen von Lipowsky und Rzejak (2019, 17; 2021, 18ff) sowie Zehetmeier (2008, 183; 2017, 189) insofern, dass bestimmte Merkmale und Voraussetzungen von Lehrpersonen den Teilnahmestatus bedingen können und daher signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bestehen (siehe Abbildung 64).

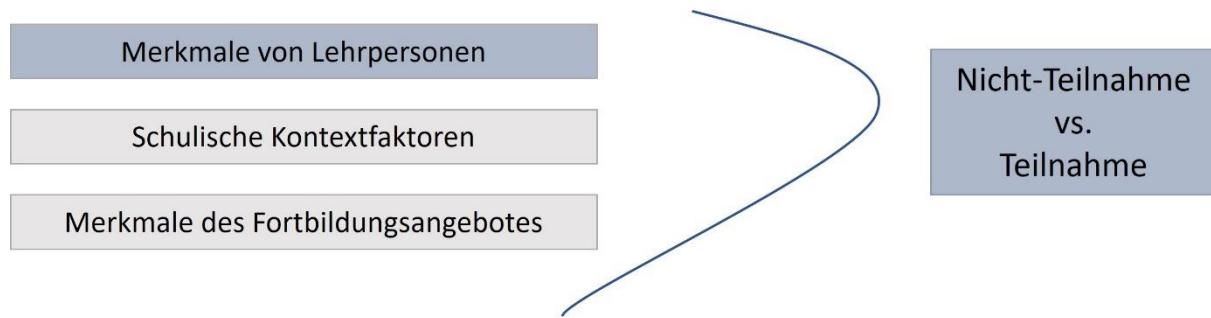


Abbildung 64: Merkmale von Lehrperson als sign. Determinanten der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme an Fortbildungen

Folgende Abbildung zeigt die signifikanten Ergebnisse der Hypothesen c.6 und c.7:

Hypothese c.6

Teilnahmestatus | Einschätzung verpfl. Fortbildungsausmaß

Hypothese c.7

Teilnahmestatus | Wirkungseinschätzung

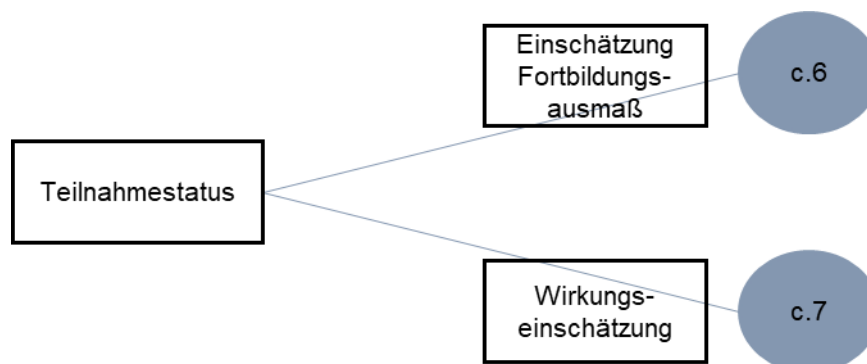


Abbildung 65: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothesen c.6 und c.7

Neben den Unterschieden zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Merkmale von Lehrpersonen zeigen sich auch noch weitere signifikante Unterschiede. Hinsichtlich der Einschätzung des verpflichtenden Fortbildungsausmaßes zeigt sich, dass Nicht-Teilnehmende ein niedrigeres Fortbildungsausmaß angeben als Teilnehmende ($p < .001$, $U = 24645.500$, $z = -3.5223$, $r = .075$). Die deskriptiven Analysen zeigen, dass der Großteil der Nicht-Teilnehmenden der Meinung ist, dass überhaupt keine verpflichtenden Fortbildungen für Lehrpersonen bestehen sollten.

Dementsprechend wurde die eingangs aufgestellte Vermutung bestätigt. Darüber, dass Nicht-Teilnehmende ein niedrigeres verpflichtendes Fortbildungsausmaß als angemessen

einschätzen bzw. keine Fortbildungsverpflichtung wünschen, können nur Vermutungen angestellt werden. Es wird vermutet, dass Nicht-Teilnehmende lieber selbst darüber entscheiden wollen, ob und in welchem Umfang sie sich fortbilden möchten, ohne einen möglichen Druck von verschiedenen Seiten zu verspüren.

Ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Fortbildungsverpflichtung verdeutlichen auch Kuschel, Richter und Lazarides (2020, 225). Ihren Ausführungen zufolge kann davon ausgegangen werden, dass die Verpflichtung zur Fortbildungsteilnahme nicht mit einer konsistenten Wirkung auf die Fortbildungsteilnahme einhergeht (vgl. ebd.).

Zudem zeigt sich, dass Nicht-Teilnehmende die Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen signifikant niedriger einschätzen als Teilnehmende ($p=.006$, $U=32628.000$, $z=-2.771$, $r=.059$). Auch hierbei können lediglich mögliche Annahmen beschrieben werden, da diesbezüglich keine Befunde bestehen. Würden Nicht-Teilnehmende die Wirkung von Fortbildungsbesuchen eher als hoch einschätzen, sodass sie diese durchwegs als Unterstützung ansehen, würden sie, so die Vermutung, eher versuchen derartige Veranstaltungen zu besuchen.

Die nächste Abbildung skizziert die signifikanten Ergebnisse der Hypothese c.8.

Hypothese c.8

Teilnahmebarrieren | Teilnahmestatus

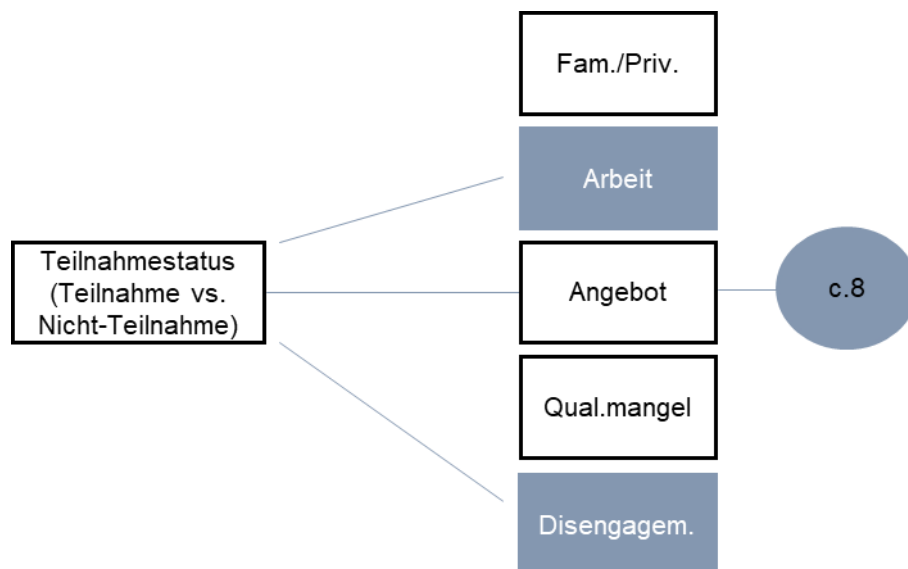


Abbildung 66: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese c.8

Es wird erkennbar, dass signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden in Bezug auf die Wahrnehmung der Barriere Arbeit ($p=.001$) und der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ($p=.045$) bestehen. Nicht-Teilnehmende betrachten die Arbeit und das Disengagement & den fehlenden persönlichen Nutzen signifikant stärker als Teilnahmebarrieren von Fortbildungsveranstaltungen als Teilnehmende. Ähnliche Ergebnisse beschreiben auch Pietzner, Scheuer und Daus (2004, 30). Ihren Befunden zufolge nehmen Nicht-Teilnehmende die Barrieren „mangelnder Schulbezug“, „Entfernung“, „kein Fortbildungsbedürfnis“ und „Schwierigkeiten bei der Freistellung“ wahr (vgl. ebd.).

Den Ergebnissen dieser Forschungsarbeit zufolge nahmen Nicht-Teilnehmende den ausfallenden Unterricht, die schlechte Vereinbarung mit den Arbeitszeiten, andere berufliche Tätigkeiten im Schulbereich, zu wenig Informationen zu den Angeboten und zu wenig Unterstützung durch die Schulleitung als Erschwernis wahr. Darüber hinaus könnte es sein, dass sie durch den Besuch von Fortbildungen in ihrem Hauptberuf (z. B. Gastronomie, Wirtschaft, Mode) keine Lehrer:innenfortbildungen mehr besuchten und dies als Barriere betrachtet wird.

Bezugnehmend auf das erstellte Modell (siehe Kapitel 5.1, 5.1.2) kann nun formuliert werden, dass schulische Kontextfaktoren wie zum Beispiel Unterstützung durch die Schulleitung, Unterstützung durch Kolleg:innenschaft, schulische Herausforderungen und der Wert von Fortbildung an der Schule als Determinanten der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme betrachtet werden können (siehe Abbildung 67, vgl. auch Richter, Richter 2020, 349). Den Ergebnissen zufolge bestehen hierbei Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden.

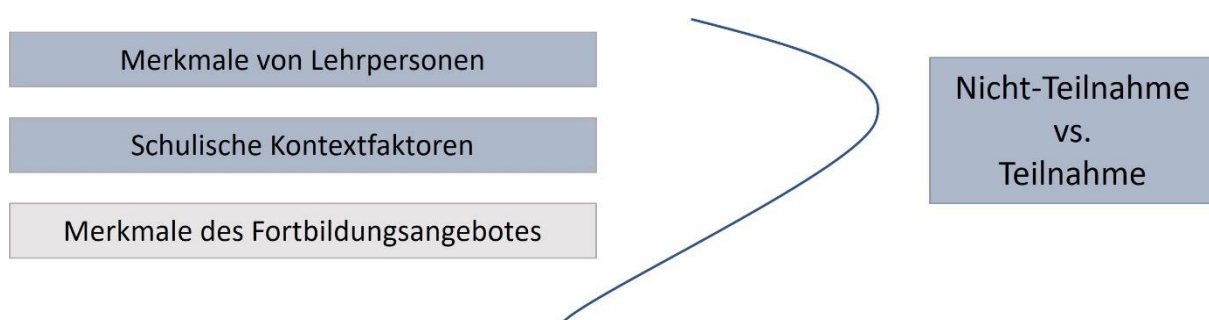


Abbildung 67: Schulische Kontextfaktoren als sign. Determinanten der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme an Fortbildungen

Dass die Wertschätzung von Fortbildungen ein wichtiger Faktor für die Teilnahme darstellt, wird auch aus der Darstellung der deskriptiven Ergebnisse in Kapitel 8.3.5 ersichtlich. Die Befragten geben an, dass die Anerkennung durch Schulleitung/Bildungsdirektion zur

Erhöhung der Teilnahme beitragen würde ($M=2.59$, siehe Abbildung 55). Dementsprechend lassen sich Parallelen zu den Befunden von Richter et al. (2010, 10) feststellen. An dieser Stelle können insbesondere die Haltung, die Einstellung, das Interesse und das Engagement der Schulleiter:innen die Teilnahme an Fortbildungen prägen und fördern (vgl. Feichter, Friedwagner-Evers 2021, 56; zusammenfassend siehe Brauckmann, Braun 2020).

Auch, dass die Befragten „keine Energie zur Teilnahme“, „von Vorträgen genug“ und „keinen Bedarf“ dazu hatten, ist bei Nicht-Teilnehmenden signifikant stärker ausgeprägt. Zudem sind Nicht-Teilnehmende vermehrt der Annahme, dass sie sich auch ohne Fortbildungen auf dem aktuellen Stand halten können, Gespräche mit Kolleg:innen als effektiver zu verstehen sind und, dass Fortbildungen nicht zur Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben beitrugen.

Deskriptiv kann festgestellt werden, dass Nicht-Teilnehmende alle fünf Barrieren stärker wahrnehmen als Teilnehmende.

Unter Berücksichtigung der selbst formulierten Antworten zu den Teilnahmebarrieren (siehe Kapitel 8.3.1) sowie zu der Fortbildungsmotivation (siehe Kapitel 8.3.2) lässt sich erkennen, dass auch die strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmale von Fortbildungsangeboten (siehe Tabelle 1 in Kapitel 4.2.2) wie zum Beispiel Fortbildungsdauer, Praxisbezug, Vernetzung und Expertise der Referent:innen eine wichtige Rolle hinsichtlich der Fortbildungsteilnahme einnehmen. Da sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich der Barriere Angebot und der Barriere Qualitätsmangel zeigen, könnte geschlussfolgert werden, dass diese Merkmale der Fortbildungsangebote von Teilnehmenden wie Nicht-Teilnehmenden als bedeutend angesehen werden.

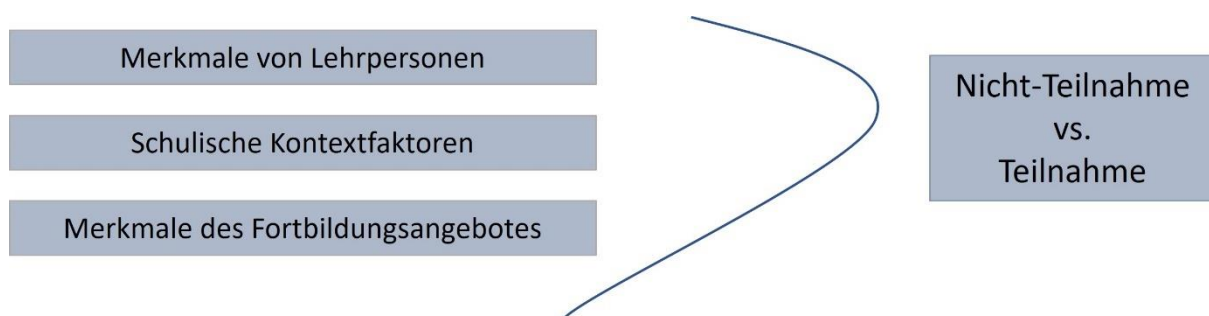


Abbildung 68: Merkmale des Fortbildungsangebotes als Determinante der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme an Fortbildungen

Resümierend kann Forschungsfrage 3 „*Wie können Lehrpersonen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, beschrieben werden?*“ folgend beantwortet werden: Nicht-Teilnehmende sind jüngere und dienstjüngere Lehrpersonen mit höherem Bildungsabschluss und wohnen eher in städtischen Regionen. Sie unterrichten überwiegend in der Sekundarstufe II, insbesondere an Berufsbildenden Höheren Schulen, und sind vermehrt teilzeitbeschäftigt. Sie wünschen sich ein geringeres Ausmaß an verpflichtenden Fortbildungsstunden bzw. keine verpflichtende Fortbildung für Lehrpersonen und schätzen die Wirkung von Fortbildungsveranstaltungen signifikant geringer ein als Teilnehmende. Die Barriere Arbeit und die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen nehmen Nicht-Teilnehmende signifikant stärker als Teilnahmebarrieren von Fortbildungen wahr als Teilnehmende.

Nun folgt die Darstellung und Interpretation der Hypothesen d.9 und d.10, um die Forschungsfrage 4 „*Inwieweit hängen die genannten Teilnahmebarrieren mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen zusammen?*“ zu beantworten.

9.4 Interpretation Teilnahmebarrieren & Fortbildungsaktivität | Forschungsfrage 4

Forschungsfrage 4: „Inwieweit hängen die genannten Teilnahmebarrieren mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen zusammen?“

Hypothese d.9

Teilnahmebarrieren | Fortbildungsaktivität

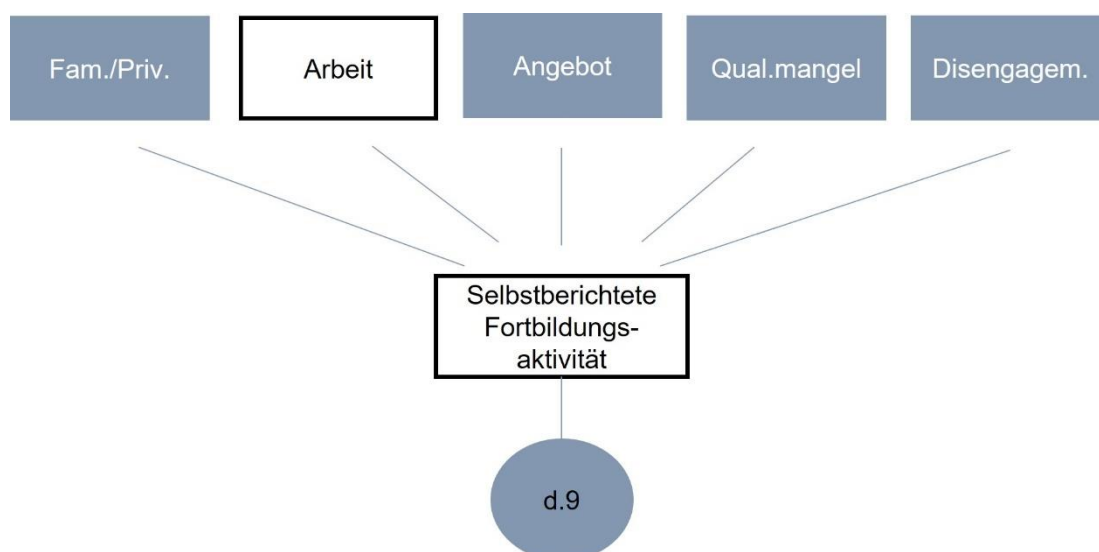


Abbildung 69: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese d.9

Um festzustellen, ob Zusammenhänge zwischen der selbstberichteten Fortbildungsaktivität (=Anzahl der besuchten Fortbildungen; $n=2327$, $Min=0$, $Max=40$, $x_D=10$, $M=11.01$, $SD=7.89$, $Q_1=5$, $Q_2=10$, $Q_3=15$) und den fünf Teilnahmebarrieren bestehen, wurde eine Korrelation als Testverfahren verwendet. Es kann festgestellt werden, dass negative signifikante Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsaktivität und der Barrieren Familie/Private (p<.001, $r=-.090$, 95 %-KI für r [-.127, -.045]), Angebot (p<.001, $r=-.088$, 95 %-KI für r [-.128, -.040]), Qualitätsmangel (p=.022, $r=-.050$, 95 %-KI für r [-.095, -.005]) und Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen (p<.001, $r=-.176$, 95 %-KI für r [-.208, -.130]) bestehen. Das heißt, je höher die Barrieren Familie/Private, Angebot, Qualitätsmangel sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen als Teilnahmebarrieren wahrgenommen werden, desto geringer ist die Fortbildungsaktivität. Somit kann interpretiert werden, dass diese vier Dimensionen als Barrieren wahrgenommen werden und folgend auch zu einer geringeren Teilnahme oder sogar zu einer Nicht-Teilnahme führten. Interessant ist, dass zwischen der Barriere Arbeit und der selbstberichteten Fortbildungsaktivität keine signifikante Korrelation erkennbar ist.

Da es sich um eine Querschnittsstudie handelt, können keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen, sondern lediglich Wahrscheinlichkeitsaussagen formuliert werden.

Da, wie in Kapitel 8.3.4 berichtet, eine Regressionsanalyse mit den fünf Barrieren und dem Teilnahmestatus (Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme) als Variablen aufgrund des Omnibus-Testes (p>.05) nicht durchführbar war, wurden stattdessen die Barrieren und die Fortbildungsaktivität als Variablen eingesetzt und die Hypothese d.10 entsprechend geändert.

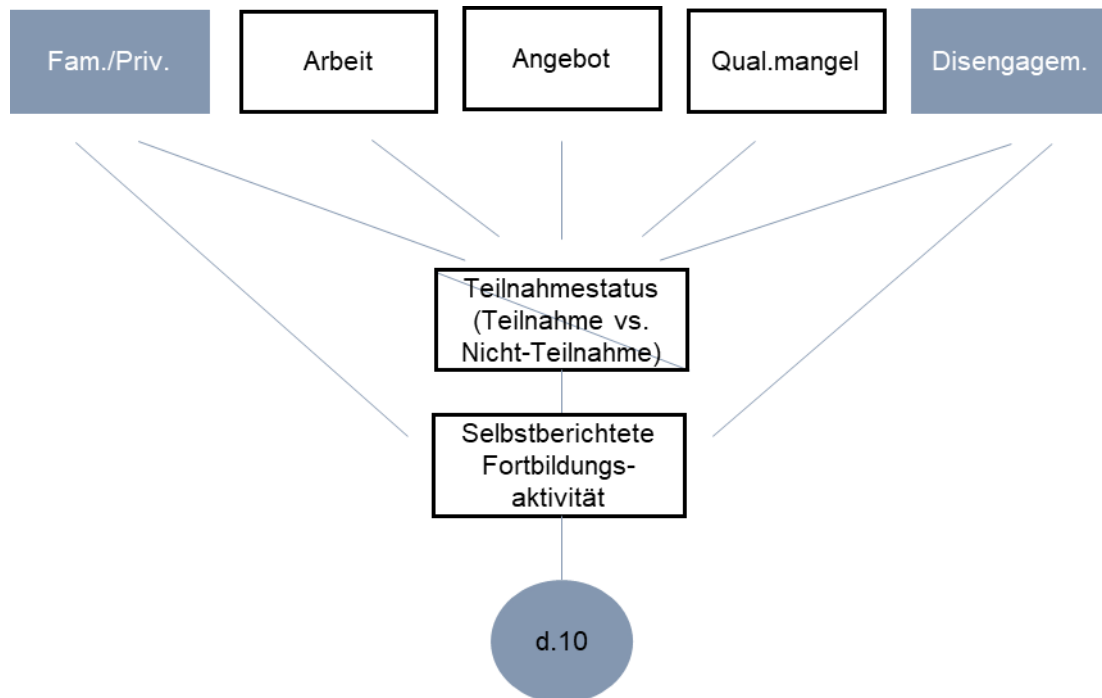
Hypothese d.10**Teilnahmebarrieren | Fortbildungsaktivität**

Abbildung 70: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese d.10

Es besteht ein signifikanter Einfluss von der Teilnahmebarriere Familie/Private auf die Fortbildungsaktivität ($b = -.630$, 95 %-KI für b $[-1.145, -.115]$, $SE = .26$, $p = .016$). Dies bedeutet, dass mit jedem Mal, bei dem die Barriere Familie/Private ein Grund für eine Nicht-Teilnahme sein wird, die Fortbildungsaktivität um .630 sinkt.

Zudem zeigt sich ein signifikanter Einfluss von der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen auf die Fortbildungsaktivität ($b = -2.364$, 95 %-KI für b $[-3.054, -1.674]$, $SE = .35$, $p < .001$). Das bedeutet, mit jedem Mal, bei dem die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ein Grund für eine Nicht-Teilnahme sein wird, sinkt die Fortbildungsaktivität um 2.364.

Dementsprechend beeinflussen die Doppelbelastung Beruf/Private, die Organisation einer Kinderbetreuung sowie den Umstand, dass Angehörige auf die Anwesenheit angewiesen sind, die Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen, was dazu führt, dass die Fortbildungsaktivität sinkt.

Darüber hinaus beeinflussen auch ihre „fehlende Energie“, dass sie „von Vorträgen genug haben“ und „keinen Bedarf“ zur Teilnahme wahrnehmen, sie sich „auch ohne Fortbildungen auf dem Laufenden bleiben“, „Gespräche mit Kolleg:innen als effektiver“ verstanden werden

und, dass die Teilnahme „nicht zur Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben beiträgt“ ihre Fortbildungsaktivität. Dadurch nimmt die Fortbildungsaktivität ab.

Ähnliche Ergebnisse hinsichtlich der Teilnahmebarrieren und des Teilnahmestatus beschreiben auch Richter, Richter und Marx (2018, 1035ff). Ihrer Studie zufolge bestehen geringe positive signifikante Korrelationen zwischen den Barrieren Disengagement sowie Qualitätsmangel und dem Teilnahmestatus (Teilnahme/Nicht-Teilnahme). Eine Erhöhung der Barriere Disengagement erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Nicht-Teilnahme um 15 Prozent und bei der Barriere Qualitätsmangel steigt diese um 11 Prozent. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend wird nun versucht Forschungsfrage 4 *„Inwieweit hängen die genannten Teilnahmebarrieren mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität von Lehrpersonen zusammen?“* eine Antwort zuzuführen. Die Barrieren Familie/Private, Angebot, Qualitätsmangel sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen stehen mit der selbstberichteten Fortbildungsaktivität in Zusammenhang. Je mehr diese vier als Teilnahmebarrieren wahrgenommen werden, desto eher sinkt die Fortbildungsaktivität der Lehrpersonen. Zudem beeinflussen die Barrieren Familie/Private sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen die Fortbildungsaktivität von Lehrer:innen. Bei höherer Ausprägung dieser zwei Barrieren sinkt ihre Fortbildungsaktivität.

Schließlich wird Forschungsfrage 5 *„Inwiefern könnte nach Einschätzung der Lehrpersonen die Online-Fortbildung die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen?“* anhand der deskriptiven Analysen und der inferenzstatistischen Berechnungen der Hypothesen e.11, e.12 und e.13 beantwortet.

9.5 Interpretation Erhöhung der Teilnahme & Online-Fortbildung | Forschungsfrage 5

Forschungsfrage 5: „Inwiefern könnte nach Einschätzung der Lehrpersonen die Online-Fortbildung die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen?“

Hypothese e.11

Fortbildungsaktivität | Online-Fortbildung

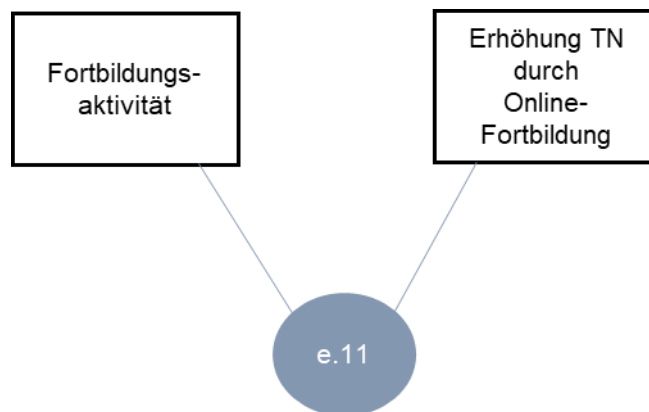


Abbildung 71: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese e.11

Im Zuge der Hypothese e.11 kann gesagt werden, dass mit steigender Fortbildungsaktivität auch die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an Fortbildungen durch Online-Angebote steigt ($p < .001$, $r = .097$, 95 %-KI für r [.052, .140]). Etwa 40 Prozent der Befragten ($n = 819$) sehen Online-Fortbildungen, die zeitunabhängig (asynchron) stattfinden, als geeignete Möglichkeit an, um ihre Teilnahme zu erhöhen. Wird diesbezüglich zwischen Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden differenziert, wird ersichtlich, dass mehr Nicht-Teilnehmende (46,4 %) die Online-Fortbildung als Möglichkeit zur Erhöhung der Teilnahme ansehen, aber auch mehr Nicht-Teilnehmende als Teilnehmende lehnen diese Möglichkeit ab (21,4 %).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Vorteile, die bei Online-Fortbildungen bestehen, wie zum Beispiel der Einsatz von verschiedenen Lernformen, Ressourcenoptimierung (in der unterrichtsfreien Zeit), keine Abwesenheit von zuhause und individuelles Lerntempo (siehe ausführlich Kapitel 2.5), den Befragten bewusst sind und sie daher Online-Angebote als Möglichkeit zur Erhöhung ihrer Teilnahme ansehen. Dies verdeutlichen auch die Ergebnisse bezüglich der Einschätzung der Sinnhaftigkeit von Online-Fortbildungen für Lehrpersonen. Dementsprechend empfinden knapp 90 Prozent der befragten Lehrpersonen Online-Fortbildungen, die asynchron stattfinden, als sehr sinnvoll bzw. sinnvoll. Dies bestätigt auch Bachmaier (2008, 26) im Rahmen ihrer Fragebogenstudie in Deutschland. Ihren Ergebnissen

zufolge schätzen etwa zwei Drittel der Lehrpersonen Online-Fortbildungsangebote als sehr sinnvoll bzw. sinnvoll ein (vgl. ebd.). Schließlich ist erkennbar, dass Online-Fortbildungen eine sinnvolle Ergänzung zu Präsenzveranstaltungen darstellen. Durch unterschiedliche thematische Online-Angebote könnte dahingehend für Nicht-Teilnehmende als auch für Lehrpersonen, die zu herkömmlichen Veranstaltungen nur einen eher erschwerten Zugang haben, eine Teilnahme an Fortbildungen ermöglicht werden. Zu diesem Ergebnis gelangt auch Bachmaier (2011, 48ff). Dabei ist zu beachten, dass der Großteil der Befragten eine maximale Dauer von 60 Minuten pro Online-Fortbildung als angemessen sieht, um sie einmal im Alltag einplanen zu können. Dies zeigen auch Bachmaier (2011, 142) Ergebnisse.

Im Zuge der Hypothese e.12 werden unterschiedliche Merkmale von Lehrpersonen der Einschätzung von Online-Fortbildungen zur Erhöhung der Teilnahme näher betrachtet.

Hypothese e.12

Online-Fortbildung | Merkmale

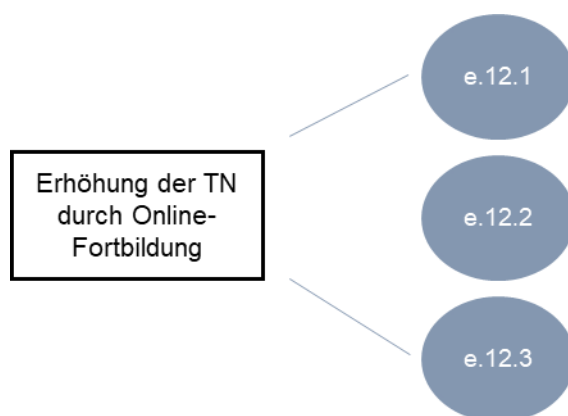


Abbildung 72: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese e.12

Bei Lehrerinnen ist die Wahrscheinlichkeit einer Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen signifikant höher als bei Lehrern (e.12.1) ($p < .001$).

Auch hinsichtlich des Alters (e.12.2) und Dienstalters (e.12.3) der Lehrpersonen zeigen sich signifikante Unterschiede bei der Einschätzung der Online-Fortbildung zur Erhöhung der Teilnahme. Je jünger Lehrpersonen sind ($p < .001$, $r = -.159$, 95 %-KI für r $[-.201, -.112]$) und je geringer ihr Dienstalter ist ($p < .001$, $r = -.136$, 95 %-KI für r $[-.178, -.090]$), desto höher ist die Wahrscheinlichkeit zur Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungen.

Eine Vermutung, weshalb mehr Lehrerinnen als Lehrer Online-Fortbildungen als Möglichkeit zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme ansehen, ist, dass Frauen, die Mütter sind oder Betreuungs- und Pflegearbeiten übernehmen, dadurch die Doppelbelastung Beruf/Privates weniger intensiv wahrnehmen würden. Denn durch Online-Fortbildungen können sie von jedem Ort flexibel teilnehmen und müssen keine weiten Wegstrecken bis zum Veranstaltungsort zurücklegen.

Die Ergebnisse können zudem so gedeutet werden, dass jüngere Lehrpersonen gegenüber älteren digital affiner sind, da diese mit digitalen Geräten wie PC, Laptop oder Tablet aufgewachsen sind bzw. sie ihre digitalen Kompetenzen im Zuge des Studiums womöglich erweitern konnten, da diese im Laufe der vergangenen Jahre einen größeren Stellenwert im universitären Kontext eingenommen haben.

Hypothese e.13

Erhöhung der TN durch Online-Fortbildung | Merkmale

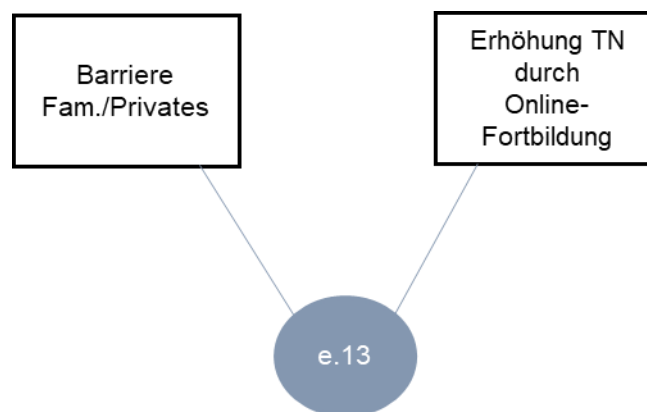


Abbildung 73: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese e.13

Abbildung 73 zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und der Barriere Familie/Privates ($p=.001$, $r=.071$, 95 %-KI für r [.025, .114]. Je höher die Barriere Familie/Privates von den Lehrpersonen wahrgenommen wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich ihre Teilnahme durch Online-Fortbildungen erhöht.

Die eben beschriebene Vermutung bei Hypothese e.12.1 wird durch das Ergebnis der Hypothese e.13 erhärtet. Denn die Barriere Familie/Privates, die sich aus den drei Items Doppelbelastung Beruf/Privates, die Organisation einer Kinderbetreuung sowie den Umstand, dass Angehörige auf die Anwesenheit angewiesen sind, zusammensetzt, könnte durch Online-Angebote verringert und die Teilnahme somit erhöht werden.

Natürlich ist nicht außer Acht zu lassen, dass Online-Fortbildungen an verschiedene Bedingungen geknüpft sind und sich auch dabei Hindernisse ergeben könnten. Hierbei sind zum Beispiel die technische Ausstattung (Geräte, Internetverbindung), grundlegende digitale Kenntnisse, Interesse am Umgang mit Computer und Internet und das Einlassen auf das digitale Lernen zu berücksichtigen (vgl. Bachmaier 2011, 54; siehe ausführlich Kapitel 2.5).

Schließlich kann Forschungsfrage 5 *„Inwiefern könnte nach Einschätzung der Lehrpersonen die Online-Fortbildung die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen?“* folgendermaßen beantwortet werden: Es zeigt sich, dass Lehrpersonen die Online-Fortbildung als geeignete Gestaltungsvariante ansehen, um ihre Teilnahme an Fortbildungen zu erhöhen. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie Zusammenhänge zwischen dem Alter sowie Dienstalter der Lehrpersonen und der Online-Fortbildung. Lehrpersonen, welche die Dimension Familie/Private als Teilnahmebarriere wahrnehmen, könnten sich eine Erhöhung der Teilnahme durch Online-Angebote vorstellen. Ob sie dadurch tatsächlich an den (asynchronen) Online-Fortbildungen teilnehmen, die Disziplin erfordern, lässt sich nicht feststellen.

Anschließend werden nun in Kapitel 9.6 die Grenzen dieser Forschungsarbeit aufgezeigt sowie erläutert und im weiteren Kapitel (9.7) werden Implikationen für die Bildungspraxis und die Bildungsforschung formuliert.

9.6 Limitationen der Studie

Trotz der bedachten Auswahl des methodischen Vorgehens und der Berücksichtigung möglicher Störfaktoren, bestehen bei dieser Forschungsarbeit Limitationen, die im Weiteren kurz dargelegt werden.

Es gilt zu berücksichtigen, dass es sich bei dieser Studie um eine Querschnittsstudie handelt. Dementsprechend können keine kausalen Zusammenhänge bei den Ergebnissen beschrieben werden, da auch noch weitere, mögliche unbewusste, Zusammenhänge bestehen könnten, die nicht erfragt worden sind. Wäre diese Studie als Längsschnittstudie konzipiert worden, hätten weitere Faktoren, die bei der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme von Fortbildungsveranstaltungen bestehen könnten, intensiver erforscht und Vergleichsdaten erstellt werden können. Zudem handelt es sich lediglich um eine Momentaufnahme. Die Ergebnisse könnten zu einem anderen Zeitpunkt unterschiedlich beantwortet werden.

Ein weiterer möglicher Kritikpunkt an der Studie ist, dass diese ausschließlich auf Selbstauskünften von Lehrpersonen beruht. Das macht sie anfällig für Verfälschungen in Richtung sozial erwünschtem Verhalten. Auch eine mögliche fehlende Erinnerung von Lehrpersonen könnte die Ergebnisse verzerren. Das Hinzuziehen von PH-Online-Daten (=Informationsmanagementsystem der Pädagogischen Hochschulen, <https://www.ph-online.ac.at/>) zur Beschreibung der Fortbildungslage oder der Einbezug von Referent:innen zur Erläuterung deren Sichtweise auf die Teilnahmebarrieren, die Fortbildungssituation und mögliche Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme wären denkbar.

Kritisch ist auch die Stichprobenzusammensetzung zu betrachten. Es bestehen kaum Ergebnisse von Lehrpersonen aus dem Bundesland Tirol und nur wenige aus dem Bundesland Kärnten. Dabei ist zu erwähnen, dass die Zusammensetzung der Stichprobe von verschiedenen Faktoren abhängig war. Zu nennen gilt zum Beispiel der Faktor der Weiterleitung bzw. Verteilung. Bildungsdirektionen wurden gebeten den Fragebogen an die Schulleiter:innen weiterzuleiten und diese wurden anschließend um die Weiterleitung an die Lehrpersonen gebeten. Auch von den Pädagogischen Hochschulen war die Weiterleitung des Fragebogens an die immatrikulierten Lehrpersonen abhängig. Zudem muss erwähnt werden, dass trotz der unterschiedlichen Versendungsarten des Online-Fragebogens die Anzahl von Nicht-Teilnehmenden (2,5 %) im Vergleich zu den Teilnehmenden gering ist.

Das Messinstrument, ein selbsterstellter Online-Fragebogen, hätte an gewissen Stellen weiterverfeinert oder verkürzt werden können und auch die Wahl des verwendeten Befragungstools (Unipark) könnte kritisiert werden. Denn mit dem Tool Unipark war es nicht möglich eine Erinnerungsnachricht an jene Personen zu senden, die den Fragebogen noch nicht beantwortet haben. Wäre stattdessen ein anderes Befragungstool (z. B. EvaSys) mit dieser Funktion zum Einsatz gekommen, wäre die Stichprobengröße womöglich größer geworden.

Das größte Problem bei dieser Studie stellten die Einflüsse durch die Covid-19-Pandemie dar. Bereits bei der Planung des Forschungsdesigns sowie bei der Erstellung des Fragebogens beeinflusste die Pandemie das Vorgehen der Studie. Dementsprechend wurde die Pandemie im Fragebogen thematisiert und Fragen dazu erstellt. Durch die angespannte und herausfordernde Situation, die durch die Pandemie ausgelöst wurde, war die Phase der Datenerhebung massiv betroffen. Bildungsdirektionen und Schulleiter:innen wollten ihre Lehrpersonen nicht zusätzlich durch das Beantworten des Fragebogens fordern und haben daher um Verschiebung und Rücksicht bei der Autorin gebeten. Daher wurde die Datenerhebung teilweise verzögert und auch verlängert. Hinsichtlich der Beschreibung und

der Interpretation der Ergebnisse sind darüber hinaus Einflüsse der Pandemie erkennbar. Die Ergebnisse müssen stets vor dem Hintergrund der Pandemie, der damaligen gesellschaftlichen Herausforderungen und des psychischen sowie physischen Drucks, dem das Lehrpersonal ausgesetzt war, gedeutet werden. Die Antworten auf die offenen Fragen können als offen und äußerst emotionsgeladen gedeutet werden. Möglicherweise wurde dies durch die Pandemie verstärkt. Auch könnte es sein, dass dadurch manche Fragen anders beantwortet wurden als vor der Pandemie. Es wurde versucht dem ein Stückweit entgegenzuwirken, indem beispielsweise die Frage zu den Teilnahmebarrieren und die Frage zur Fortbildungsaktivität sich auf einen früheren Zeitpunkt (Schuljahr 2018/19 und 2019/20) bzw. sich auf die Zeit vor der Pandemie bezogen.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass weitere empirische Studien, die sich mit Teilnahmebarrieren von Lehrer:innenfortbildungen befassen, erforderlich sind, um weitere Erkenntnisse zu generieren und um noch intensiver daran zu arbeiten einen barrierefreien Zugang für Lehrpersonen zu Fortbildungen zu ermöglichen. In dieser Studie wurde der Versuch unternommen, Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende im Raum Österreich zu beschreiben und somit die Forschungslücke (vgl. Erler, Fischer 2012, 156) zu schließen. Darüber hinaus wären allerdings weitere Forschungen für Österreich notwendig, um die Gruppen (Teilnehmende, Nicht-Teilnehmende) weiter spezifizieren zu können und, um folgend die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu erhöhen. Dafür könnten in einem weiteren Schritt qualitative Interviews mit Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden geführt werden. Auch Referent:innen könnten als weitere Befragungsgruppe qualitativ sowie quantitativ befragt werden.

Trotz gegenwärtiger Limitationen bietet diese Dissertationsstudie eine Grundlage für weitere Forschungsansätze und zeigt neue Erkenntnisse für die Forschung im Bereich der Lehrer:innenfortbildung auf. Diese Implikationen werden im Folgenden näher erläutert.

9.7 Implikationen und Ausblick der Studie

Die vorliegende Studie zeigt die Bedeutung von Teilnahmebarrieren im Kontext der Lehrer:innenfortbildung auf. Grundsätzlich lässt sich erkennen, dass die Teilnahmebarrieren zwar von den Lehrpersonen wahrgenommen werden und bei einem Teil der Lehrpersonen (2,5 %) dazu führten, dass sie innerhalb von zwei Schuljahren keine Fortbildungsveranstaltungen besucht haben. Dennoch konnte gezeigt werden, dass die Mittelwerte der fünf Barrieren als gering zu deuten sind (zwischen 1.06 und 1.41). Das

bedeutet, dass die Barrieren zwar als hindernd wahrgenommen werden, diese jedoch summarisch betrachtet selten zu einer Nicht-Teilnahme führten und nur geringfügig kontinuierlich auftraten. Offenbar sind Fortbildungsangebote für Lehrpersonen in Österreich überwiegend ohne größere Hürden konzipiert. Dennoch bedarf es einer näheren Betrachtung der Teilnahmebarrieren, um mögliche Hürden zu identifizieren und Veränderungspotenziale zu erkennen, da für Lehrpersonen ein durchwegs barrierefreier Zugang zur Lehrer:innenfortbildung geboten werden soll.

Im Rahmen dieser Studie zeigt sich, dass insbesondere die Barriere Familie/Private (z. B. Doppelbelastung Privates/Berufliches) und die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen (z. B. fehlendes Interesse und Bedarf) als Herausforderungen für eine Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen von den befragten Lehrpersonen betrachtet werden. Regressionsanalytisch lässt sich belegen, dass vor allem die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen die Fortbildungsaktivität beeinflussen (-2.364***). Dieser Befund erscheint zwar nicht überraschend, wirft jedoch vor dem Hintergrund der in Österreich für viele Lehrpersonen (Landeslehrpersonen, Lehrpersonen im neuen Dienstrecht) bestehenden Fortbildungsverpflichtung (siehe Kap. 2.2) Fragen auf. In Österreich bestehen zwar kostenfreie Angebote, diese gehen allerdings weder mit Anreizen zur Fortbildungsteilnahme noch mit Konsequenzen bzw. Sanktionen für eine Nicht-Teilnahme einher. Wird die Profession der Lehrpersonen mit anderen, wie beispielsweise der Profession der Ärzt:innen, verglichen, muss der Wert der Fortbildungsverpflichtung hinterfragt werden. Ärzt:innen sind zur kontinuierlichen Fortbildung verpflichtet (Ärztegesetz §49) und müssen entsprechende Nachweise (Teilnahmebestätigungen, Fortbildungskonto, Diplom-Fortbildungs-Programm-Punkte) aufbringen, um ihre Zulassung aufrecht erhalten zu können. Diese gesetzliche Vorgehensweise spiegelt sich in der Fortbildungsbeteiligung wider. Im Jahr 2020 wiesen 98 Prozent der Ärzt:innen in Österreich einen entsprechenden Fortbildungsnachweis auf (Österreichische Ärztekammer, Österreichische Akademie der Ärzte GmbH, 2023, 16-24). Aus den empirischen Befunden zur Wirkungsforschung (Lipowsky, Rzejak 2019; 2021; siehe Kap. 4.2) von Fortbildungsangeboten geht hervor, dass die Lehrer:innenfortbildung als Unterstützungsinstrument für Lehrpersonen dienen kann, um deren Professionalisierung zu fördern (professionelle Kompetenz gilt als Determinante für Unterrichtsqualität und Schüler:innenleistungen (Baumert, Kunter 2006)) sowie um den Veränderungen durch z. B. Multikulturalität, Heterogenität, Technik und Medien gerecht zu werden (vgl. Fussangel, Rürup, Gräsel 2016, 361f; Leeb-Brandstetter 2018, 78; Müller et al. 2019, 104). Neben der Fortbildung, die als weitgehend formale Lerngelegenheit und Unterstützungsmechanismus zu verstehen ist, seien allerdings auch informelle und nicht-formale Lerngelegenheiten nicht außer Acht zu lassen. Dies meint, dass Lehrpersonen durch weitere Lerngelegenheiten (z. B. Lesen von Fachliteratur, Gespräche mit Kolleg:innen,

Hospitationen), abgesehen von Fortbildungsangeboten, ebenso ihr Wissen aufrechterhalten, aktualisieren und erweitern können. Dahingehend wären ganzheitliche Forschungen, die das formale, informelle und nicht-formale Lernen berücksichtigen, erforderlich, um den Wert bzw. die Wirksamkeit der Fortbildungsverpflichtung genauer zu erläutern. Soll ein ähnlicher Prozentsatz der Fortbildungsbeteiligung wie bei Ärzt:innen erreicht werden, so wären unterschiedliche Ansätze möglich. Neben möglichen Sanktionierungen für nicht-teilnehmende Lehrpersonen in Form von Ablegungen von Prüfungen als Erfordernis für die weitere Anstellung wäre zum Beispiel ein weiterer Ansatz die Einführung eines „Belohnungssystems“. Hierbei könnten Punkte auf einem Fortbildungskonto gesammelt werden. Ab einer gewissen Punkteanzahl könnten berufliche Freiheiten möglich werden, wie zum Beispiel ein freier entgeltlicher Tag, „Befreiung“ von Supplierstunden in einem gewissen Zeitraum, ein Buch der eigenen Wahl oder eine Sonderzahlung. Durch die Einführung eines Belohnungssystems könnte die Fortbildungsverpflichtung mit der tatsächlichen Nutzung erforscht und ein Vergleich zur Nutzung ohne eines Belohnungssystems gezogen werden. Ein Belohnungssystem birgt allerdings die Gefahr des Gedankens, dass je mehr Fortbildungsveranstaltungen besucht werden, desto mehr Wissen (neue Materialien, neue methodische und didaktische Umsetzungsideen) generiert wird. Dies kann bisher nicht bestätigt werden.

Neben der Erforschung der Teilnahmebarrieren verfolgte die Studie das Ziel den Stand zur Fortbildungslage in Österreich aus Perspektive der befragten Lehrpersonen zu beschreiben. Dabei konnte der Aspekt der Nutzung von Fortbildungsangeboten durch verschiedene Fortbildungsformen und -themen dargestellt werden.

In Österreich wählen Lehrpersonen die Fortbildungsveranstaltungen, an denen sie teilnehmen möchten, weitgehend autonom aus. Hierbei stellen sich die Fragen, wie bzw. nach welchen Maßstäben Lehrpersonen ihre Veranstaltungen auswählen und, ob sie ihre Entwicklungspotenziale adäquat einschätzen können. Aus Forschungen (z. B. Richter, Pant 2016) ist bekannt, dass professionelle Lerngemeinschaften (PLG) und weitere Aspekte wie Hospitationen und Feedback nur gelegentlich von Lehrpersonen in Anspruch genommen werden. Dahingehend könnte die Schulleitung eine Kernfunktion einnehmen. Im Rahmen der verpflichtend durchzuführenden Fort- und Weiterbildungsgespräche mit den Lehrer:innen (vgl. BGBl. 2017, Nr. 138; siehe dazu auch BMBWF 2021b) könnten gemeinsam Entwicklungspotenziale identifiziert und darauf aufbauend entsprechende Veranstaltungen ausgewählt werden. Um die eigenen Schwächen besser zu erkennen, könnte die Schulleitung die Vernetzung der Kolleg:innenschaft und Lernmöglichkeiten (Hospitationen) fördern. Hinsichtlich der Nutzung von Fortbildungsangeboten könnte die Schulleitung zudem verstärkt auf Angebote von Fortbildungsanbieter:innen hinweisen (z. B. Weiterleitung von Angeboten, Aushängetafel Lehrer:innenzimmer). Schulleiter:innen könnten Schulkonferenzen bzw.

regelmäßige Meetings mit dem gesamten Lehrer:innen-Team oder mit einer (fachbezogenen oder schulstufenbezogenen) Kleingruppe (insbesondere bei einem größeren Lehrer:innen-Team wie an einer AHS, BMS, BHS) so gestalten, dass Zeit für den Austausch von neuen Erkenntnissen aus Fortbildungsveranstaltungen eingeplant wird. Dadurch könnten 1.) die Einschätzung des eigenen Entwicklungspotenzials geschult, 2.) die Multiplikator:innen-Funktion gefördert und 3.) die Anerkennung und Wertschätzung von Schulleiter:innen zur Teilnahme an Fortbildungsangeboten, die im Rahmen der Studie als bedeutsam identifiziert wird, sichtbar gemacht werden. Derartige Ansätze könnten eine Teilnahme bzw. die Nutzung von Fortbildungsangeboten begünstigen.

Was die Planung und Gestaltung der Fortbildungsangebote betrifft, so liefern die Ergebnisse interessante Hinweise für die Planung und Umsetzung der Fortbildungsveranstaltungen. Lehrpersonen wünschen sich mehr Angebote in ländlichen Regionen – und damit einhergehend – kürzere Anfahrtswege. Dahingehend erscheinen auch (vor allem zeitunabhängige) Online-Angebote als geeignete Ergänzung zu Präsenzveranstaltungen als wesentlich, wobei eine Online-Fortbildung etwa maximal eine Stunde dauern dürfte, damit Lehrpersonen diese einmal im Monat in ihrem Alltag einbauen könnten. Wie die Daten zeigen, ist eine Teilnahme an Fortbildungen, die im Zeitraum der gesetzlich vorgeschriebenen Zeit, der unterrichtsfreien Zeit (nach 17:45 Uhr), für Lehrpersonen eher umsetzbar. Als ein markantes Merkmal von Fortbildungsveranstaltungen kann die Dimension Zeit hervorgehoben werden. Für Lehrer:innen ist es bedeutsam, dass sie ausreichend Zeit zur Vernetzung mit anderen Lehrpersonen sowie mit den Referent:innen zur Verfügung haben. Die Ergebnisse der Studie ermöglichen es den Fortbildungsanbieter:innen jene Gruppe der Nicht-Teilnehmenden an Fortbildungen anhand bestimmter Merkmale (z. B. Dienstalter, Schultyp, Region) gezielter anzusprechen und für die Teilnahme zu motivieren.

IV Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels kann die Professionalisierung durch Fortbildung von Lehrpersonen als unabdingbare Voraussetzung, ja sogar als Fundament für die Entwicklung und Schaffung von Bildungsfortschritten verstanden werden.

Dahingehend startet diese Forschungsarbeit mit einer Einleitung, Kapitel 1, in das Forschungsthema und beschreibt Forschungslücke, -fragen und -design, um einen Einblick in das Forschungsinteresse zu geben und, um die Relevanz der Fortbildung als Unterstützungsinstrument bei der Professionalisierung von Lehrpersonen zu verdeutlichen. In diesem Zuge wurde das „Phantom der Normalität“ im Kontext der Lehrer:innenfortbildung thematisiert. Es wird aufgezeigt, dass weder von Normalität noch von Abweichung im Sinne der Etikettierungstheorie nach Becker (1973) gesprochen werden kann, um die Gruppe der Teilnehmenden und die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden einzuordnen, da ungewiss ist, ob eine physische Teilnahme immer mit einer aktiven Beteiligung an der Veranstaltung einhergeht, und da neben dem Lernen in und durch Fortbildungsveranstaltungen auch weitere Formen des Lernens bestehen (z. B. informelles Lernen durch Bücher, Gespräche, etc.). Die Darstellungsweise der beiden Gruppen dient demzufolge lediglich für eine differenzierte Beschreibung dieser, um Nicht-Teilnehmende hervorzuheben und, um ihnen folgend, auf Basis der Ergebnisse und einer Weiterentwicklung von Angeboten, einen barrierefreien Zugang zur Fortbildung zu ermöglichen.

Darauf aufbauend folgt der theoretische Teil der Forschungsarbeit. Um das Konstrukt der Lehrer:innenfortbildung in Österreich fassen zu können, widmet sich das zweite Kapitel, bestehend aus sechs Unterkapiteln, der Beschreibung dieser. Es werden einleitend die drei Phasen der Lehrer:innenbildung aufgegriffen und die Relevanz der Lehrer:innenfortbildung, die als dritte und lebenslange Phase bezeichnet wird, dargestellt sowie ihr Stellenwert im Vergleich zur Lehrer:innenausbildung erläutert. Im ersten Teil (2.1) werden verschiedene Begriffsdefinitionen von Fortbildung aufgezeigt sowie eine Unterscheidung zum Begriff Weiterbildung konkretisiert. Da der Begriff der Fortbildung nicht durchwegs synonym bestimmt wird, erweist sich die Definition des Rechnungshofes (2017, 29) und Bundesministeriums (2020a) für diese Arbeit als leitend: Gegenwärtig werden unter Lehrer:innenfortbildungen „Bildungsmaßnahmen für Lehrpersonen verstanden, die in der schulischen Praxis stehen; sie stellt ein Instrument der Personalentwicklung an Schulen dar“ (Rechnungshof 2017, 29) und soll alle Lehrpersonen „laufend auf dem Stand des Fachwissens und seiner didaktischen Vermittlung“ halten (BMBWF 2020a). Stichwörter bzw. Hashtags wie zum Beispiel *#Ergänzendes Lernen* *#Erhaltung* *#Verbesserung* *#Aktualisierung der Qualifikationen*

#Professionalisierung werden mit dem Begriff Fortbildung in Verbindung gebracht. Abschließend werden die Formen des Lernens und die Lehrer:innenfortbildung erläutert, wobei die Fortbildung nach den Angaben der OECD (2020) als formales Lernen zu verstehen gilt.

Nach einer genauen Beschreibung der Lehrer:innenfortbildungsverpflichtung in Österreich (2.2) und der Aufgaben der Lehrer:innenfortbildung (2.3) folgen die Ziele dieser (2.4). Es wird gezeigt, dass die Fortbildung als Instrument individueller Professionalisierung und als Instrument von Schulentwicklung verstanden werden kann.

Zu den Formen der Lehrer:innenfortbildung (2.5) zählen Standardangebote auf regionaler, bezirksbezogener, bundesweiter und bundesländerübergreifender Ebene, schulinterne Veranstaltungen (SCHILF), schulübergreifende Veranstaltungen (SCHÜLF), modulare Fortbildungsreihen, Blended-Learning Veranstaltungen und Online-Fortbildungen. Da die Online-Fortbildung einen wesentlichen Stellenwert in dieser Forschungsarbeit einnimmt, werden neben der Begriffsdarstellung Erläuterungen zum Potenzial von Online-Angeboten sowie Hindernisse dieser thematisiert und Studien im Kontext der Covid-19-Pandemie angeführt.

In 2.6 werden die Akteur:innen und die Steuerung der Lehrer:innenfortbildung in Österreich beschrieben. Es zeigt sich, dass das Bundesministerium die Entwicklungslinien für das Bildungssystem vorgibt und die Bildungsdirektionen die Aufstellung der Schulen kontrollieren und mit den Schulen mögliche Weiterentwicklungen besprechen. Die Pädagogischen Hochschulen mit ihrer „Monopolstellung“ (Altrichter 2010, 31; Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 157) im Bereich der Lehrer:innenfortbildung entwickeln, organisieren und bieten die Angebote an. Die Schulen bzw. Lehrpersonen erhalten die Informationen zu den Angeboten über Newsletter, Versendungen, Bildungsportale und insbesondere durch die Plattform PH-Online (<https://www.ph-online.ac.at/>) und nehmen die Angebote wahr (vgl. Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 151f).

Aus einer kritischen Perspektive wird der Entwicklungsbedarf der Lehrer:innenfortbildung (2.7) erläutert. Die Lehrer:innenfortbildung wird als „Baustelle“ (Oelkers 2009, 1) und als „Flickenteppich“ (Hanisch 2017, 474) beschrieben, daher plädieren Müller et al. (2019, 132) für die Erstellung eines Masterplans zur Vereinheitlichung der Steuerung der Fortbildung in Österreich. Als wichtigen Schritt in Richtung Masterplan kann der entwickelte „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildungen & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen“ des BMBWF (2021) verstanden werden, welcher die Felder Prozess-, Produkt-, Personal- und Ergebnisqualität thematisiert.

Aufgrund des komplexen Umfangs des Kapitels fasst der letzte Teil des Kapitels (2.9) die Erkenntnisse komprimiert zusammen.

Fortbildung steht mit dem Plädoyer des lebensbegleitenden Lernens in Verbindung, dies zeigt das Kapitel 3. Nach einer Erläuterung des Ansatzes des lebensbegleitenden Lernens und der Kritik an diesem Ansatz wird aufgezeigt, wie diese Verbindung zu deuten ist. Bereits 2006 spricht Harmann (2006, 42) von der „Unvollendbarkeit der persönlichen und beruflichen Bildung von Lehrpersonen und dessen Bewusstsein darüber“. Weitere Wissenschaftler:innen wie zum Beispiel Oelkers (2015, 7), Posch (1996, 19), Coolahan (2002, 9ff), Schratz und Schrittmesser (2012, 107ff), Fussangel, Rürup und Gräsel (2016, 361f) sowie Müller und Kolleg:innen (2019, 104) gehen konform mit dieser Aussage und plädieren dafür, dass Lehrpersonen ihr eigenes Repertoire ständig reflektieren, anpassen und modifizieren sollten. Als Unterstützungsinstrument identifizieren sie die Lehrer:innenfortbildung.

Im vierten Kapitel wird die Teilnahmemotivation sowie die Wirkung von Lehrer:innenfortbildung dargestellt. Im Zuge der Begriffsbestimmung zur Teilnahmemotivation kristallisieren sich drei weitere Begrifflichkeiten wie die Fortbildungswahlmotivation, die Fortbildungsnutzungsmotivation und die Fortbildungstransfermotivation (vgl. Rzejak et al. 2014, 155) heraus (4.1.1).

Darauf aufbauend wird die Selbstbestimmungstheorie (SDT) nach Deci und Ryan (1993, 229) als theoretische Rahmung erläutert. Die SDT und deren Bereiche (Amotivation: keine Regulation; extrinsische Motivation: externale, introjizierte, identifizierte und integrierte Regulation; intrinsische Motivation: intrinsische Regulation) werden von der Autorin anhand eines Beispiels für die Lehrer:innenfortbildung gegenübergestellt (4.1.2).

Schließlich werden die Gründe für die Teilnahme an Fortbildungen anhand von Studien dargestellt (4.1.3) und in fünf Bereiche zusammengefasst wie persönliches Interesse, kollegialer Austausch, Professionalisierung, externe Erwartungsanpassung und Karriereorientierung (vgl. Kao, Wu und Tsai 2011; Rzejak et al. 2014; Andreitz 2018, Söllinger 2018; Richter, Kleinknecht und Gröschner 2019; Jelinek 2021; Vollmer 2021, 2023).

Wird die Wirkung von Lehrer:innenfortbildungsveranstaltungen thematisiert, so ist es unabdinglich die Studien von Lipowsky (2010, 214), von Lipowsky und Rzejak (2012, 2019, 2020, 2021) sowie von Zehetmeier (2008, 2017) anzuführen. Nach einer Begriffseinführung (4.2.1) zu den Begriffen geplante, ungeplante, unmittelbare und langfristige Wirkung (vgl. Zehetmeier 2017, 80) und der Darstellung der fünf Ebenen der Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildungen (Reaktionen der Lehrpersonen, Lernen der Lehrpersonen, unterrichtspraktisches Handeln, Entwicklung der Schüler:innen und Schulentwicklung) folgen Merkmale von vielversprechenden Fortbildungen für Lehrpersonen anhand von Studien (4.2.2).

Die Autorin fasst die Merkmale zusammen und erstellt zwei Bereiche von Merkmalen. Während sich die strukturellen Merkmale in Aspekte wie Fortbildungsdauer und Expertise der

Referent:innen einordnen lassen, zählen die Aspekte wie Praxisbezug, Verschränkung der Input-, Erprobungs- und Reflexionsphase sowie das Erleben der eigenen Wirksamkeit, Feedback und Coaching, Gelegenheit zur Vernetzung und zum Austausch mit Kolleg:innen und inhalts- und domänenspezifische Konzeption und Relevanz sowie Blick auf Lernprozesse von Schüler:innen zu den inhaltlich-didaktischen Merkmalen.

Abschließend werden zwei Modelle zur Wirksamkeit der Lehrer:innenfortbildung, das Angebots-Nutzungs-Modell von Lipowsky (2010, 51) und das FOWE-Modell nach Zehetmeier (2008, 183), beschrieben und gegenübergestellt.

Im fünften Kapitel wird ersichtlich, was Lehrpersonen daran hindert an Fortbildungsangeboten teilzunehmen. Anhand von Studien und Erkenntnissen zum Beispiel von Richter, Richter und Marx (2018) entwickelt die Autorin ein Modell bestehend aus drei Determinanten der Nicht-Teilnahme an Fortbildungen (5.1). Als erste Determinante können Merkmale von Lehrpersonen wie persönliche, soziodemografische und berufsbezogene Merkmale sowie soziale Ressourcen genannt werden. Als zweites werden schulische Kontextbedingungen wie die Unterstützung durch Schulleitungen und Kolleg:innen, schulische Herausforderungen und der Wert von Fortbildung an der Schule als Determinante der Nicht-Teilnahme hervorgehoben. Die dritte Determinante bezieht sich auf die Merkmale des Fortbildungsangebotes wie strukturelle und inhaltlich-didaktische Merkmale.

Anschließend werden Gründe für eine Nicht-Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen thematisiert (5.2) wie Qualitätsmangel des Angebotes, fehlender Nutzen und Relevanz für die eigene Unterrichtspraxis, kein passendes Angebot, Konflikt mit schulischen Aufgaben, Disengagement (fehlendes Interesse), Entfernung zum Veranstaltungsort sowie familiäre Verpflichtungen (vgl. Daus et al. 2004, 81; OECD 2009, 72, 2014, 111f; Richter, Kuhl et al. 2013, 380; Wachter 2013, 103; Richter, Richter, Marx 2018, 1030f; Söllinger 2018, 74f).

Darauf bezugnehmend werden zwei Typologien von Teilnehmer:innen und Nicht-Teilnehmer:innen erläutert (5.3). Während Erler und Fischer (2012, 9) die vier Typen motivierte Teilnehmende, nichtmotiviert Teilnehmende, motivierte Nicht-Teilnehmende und nichtmotiviert Nicht-Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen identifizieren, entwickelt Zehetmeier (2017, 91) vier weitere Typen. Hinsichtlich der Teilnahmemotivation bestehen nach seinen Erkenntnissen zufolge Omnivores, Active Consumers, Passive Consumers und Reticents. Anschließend unternimmt die Autorin den Versuch beide Typologien in einem Modell zu vereinen.

Mit dem fünften Kapitel endet der theoretische Teil der Forschungsarbeit. Anstatt den theoretischen und empirischen Teil abgekoppelt voneinander zu betrachten, da Theorie und Empirie stets miteinander einhergehen, fungiert das sechste Kapitel als Brücke zwischen dem

theoretischen Teil und dem empirischen Teil. Im sechsten Kapitel werden empirische Befunde zur Lehrer:innenfortbildung dargestellt und somit die Brücke zur empirischen Studie dieser Forschungsarbeit gelegt.

Im siebten Kapitel wird die Methodik der empirischen Studie präzise beschrieben. Einleitend werden die fünf Forschungsfragen und das Forschungsinteresse erneut aufgegriffen (7.1), bevor die 13 aufgestellten Haupthypothesen (insgesamt 42 Hypothesen inkl. Unterhypothesen) zur Lehrer:innenfortbildung formuliert werden (7.2). Die Hypothesen werden dabei entsprechend der Reihenfolge der Forschungsfragen entwickelt und erläutert. Für jede Hypothese wird eine Grafik erstellt, um stets einen transparenten Überblick zu ermöglichen. Im Abschnitt 7.3 erfolgt die Beschreibung des Forschungsdesigns der Studie – eine quantitative Online-Fragebogen-Studie mit Lehrpersonen.

Des Weiteren wird das Testinstrument zur Erfassung der „Teilnahmebarrieren in der Fortbildung“ (7.4) sowie die Zusammensetzung der Stichprobe (7.5) – Lehrpersonen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II aus Österreich – dargestellt.

Abschließend erfolgt die Beschreibung der Durchführung des quantitativen Forschungsprojektes (7.6) durch die Unterstützung der Pädagogischen Hochschulen, der Bildungsdirektionen und der sozialen Medien.

Im Kapitel 8 werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt. Nach der Schilderung der einzelnen Schritte der Datenaufbereitung (Umcodierung von bestehenden Variablen, Variablenbündel der Teilnahmebarrieren, Erstellung von neuen Variablen) folgt die detaillierte Beschreibung der Stichprobe (8.2). Dabei werden soziodemografische Merkmale der Befragten wie Geschlecht, Alter, Bundesland, in dem sie wohnen und arbeiten, Region, Elternschaft und Anzahl der Kinder sowie Betreuungs- und Pflegearbeiten deskriptiv anhand von Tabellen und Grafiken beschrieben (8.2.1). Darüber hinaus werden professionsspezifische Merkmale der Befragten wie höchster Bildungsabschluss, Tätigkeit an der Schule, Dienstalter, Schulart, Schulträgerschaft, Anstellungsausmaß, Klassenführung, Unterrichtsfächer, Tätigkeit als Lehrende an einer Hochschule sowie Tätigkeit als Fortbildner:in deskriptiv dargelegt (8.2.2). Die Darstellung der Ergebnisse (8.3) ist so aufgebaut, dass der Reihenfolge der Hypothesen und Forschungsfragen entsprechend, zunächst die deskriptiven und anschließend die inferenzstatistischen Ergebnisse anhand des Statistikprogrammes SPSS (Version 29) präsentiert werden. Nach jeder Haupthypothese erfolgt eine resümierende Übersicht der signifikanten Ergebnisse anhand einer Tabelle und der Formulierung der Hypothesen. Es zeigt sich, dass von den 13 Haupthypothesen alle als signifikant ($p < .05$) zu deuten sind. Werden die Unterhypothesen genauer betrachtet, so bestehen auch nicht signifikante Ergebnisse, wobei in der Forschungsarbeit lediglich die signifikanten Ergebnisse Beachtung finden.

Im Kapitel 9 werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und anhand von theoretischen Erkenntnissen und empirischen Befunden interpretiert. Die in Kapitel 7 abgebildeten Grafiken der Hypothesen werden an dieser Stelle erneut aufgegriffen, wobei sie eine Erweiterung um die Ergebnisse erfahren. Auch in diesem Kapitel werden die Ergebnisse nach der Reihenfolge der Forschungsfragen bzw. Hypothesen dargestellt, wobei nach jedem Abschnitt die jeweilige Forschungsfrage beantwortet wird. Dabei lässt sich aufzeigen, dass die Barriere Familie/Privates und die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen als Einschränkung für eine Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen von den befragten Lehrpersonen betrachtet werden können. Die Ergebnisse zeigen, dass einzelne Teilnahmebarrieren latente Konstrukte für Lehrpersonen darstellen. Die Fortbildungssituation lässt sich als komplex beschrieben, es bestehen Ergebnisse zu der Definition von Fortbildung, zu den besuchten Themen und zu Themen, bei denen sie Bedarf wahrnehmen, zu Fortbildungszeiten und -anbieter:innen, zum lebensbegleitenden Lernen, zur Wirkungseinschätzung, zum Interesse an Online-Fortbildungen sowie zur Motivation der Fortbildungsteilnahme. Zudem bestehen signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich des Alters und Dienstaters, höchsten Bildungsabschlusses, der Region, in der sie wohnen, der Schulart, in der sie unterrichten, und des Anstellungsausmaßes. Darüber hinaus sind Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der Einschätzung des verpflichtenden Fortbildungsausmaßes und der Wirkungseinschätzung von Fortbildungsveranstaltungen erkennbar. Werden die beiden Gruppen hinsichtlich der Teilnahmebarrieren erforscht, ist festzustellen, dass Nicht-Teilnehmende die Barriere Arbeit und die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen signifikant höher wahrnehmen als Teilnehmende. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass signifikante Korrelationen zwischen der Fortbildungsaktivität und den Barrieren Familie/Privates, Angebot, Qualitätsmangel sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen bestehen. Die Barrieren Familie/Privates und Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen können darüber hinaus als Einflussfaktoren auf die Fortbildungsaktivität gedeutet werden. Die Befragten sehen die Online-Fortbildung als geeignete Gestaltungsvariante zur Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen an.

Abschließend werden die Grenzen der Forschungsarbeit aufgezeigt und diskutiert (9.6) sowie Implikationen und ein Ausblick (9.7) formuliert.

V Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 713–734). VS-Verlag.
- Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 17–34). Waxmann.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Klinkhardt.
- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F.H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (S. 123–155). Waxmann.
- Andreitz, I. & Müller, F.H. (2015). In-service teacher training in Austria. In K.G. Karras & C.C. Wolhuter (Eds.), *International handbook of teacher education training and retraining systems in modern world* (pp. 55–41). Studies and Publishing.
- Andreitz, I., Müller, F.H. & Wieser, M. (2017). Die Bedeutung der Motivation für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung. Klagenfurter Beiträge zur Bildungsforschung und Entwicklung, Band 1* (S. 103-118). Studienverlag.
- Arlt, W., Döbrich, P. & Lippert, G. (1981). *Modellversuche zur Lehrerfort- und -weiterbildung: Bericht über die Auswertung*. Klett-Cotta.
- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*. Leske und Budrich.
- Bachmaier, R. (2011). *Fortbildung Online. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines tutoriell betreuten Online-Selbstlernangebots für Lehrkräfte*. Dissertation Universität Regensburg. <https://bit.ly/2ybFVhz>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Beck, C. & Ullrich, H. (1886). Fortbildungsinteressen von Lehrenden. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. *Die Deutsche Schule*, 88(2), 198–213.
- Bensinger-Stolze, A. (2023). Vorwort der Max-Traeger-Stiftung. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 5–6). Beltz Juventa.
- Berghammer, E. & Meraner, R. (2012). Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 7-8, 610–619.

- BGBI. (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich) (2013). *Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*. Bundesgesetzblatt Nummer 211/2013. <https://bit.ly/331QEcu>
- BGBI. (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich) (2017). *Beamten-Dienstrechtsgesetz 1979*. Bundesgesetzblatt Nummer 138/2017, Fort- und Weiterbildungsplanungsgespräch. <https://bit.ly/3kcKSh6>
- BGBI. (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich) (2019). *Gesamte Rechtsvorschrift für Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz*. Bundesgesetzblatt Nummer 112/2019. <https://bit.ly/3eQOxx6>
- BGBI. (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich) (2020a). *Vertragsbedienstetengesetz 1948*. Bundesgesetzblatt Nummer 31/2020. <https://bit.ly/2QzJsZQ>
- BGBI. (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich) (2020b). *Gesamte Rechtsvorschrift für Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz*. Bundesgesetzblatt Nummer 24/2020. <https://bit.ly/3eLn8g8>
- BGBI. (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich) (2021). *Hochschulgesetz 2005*. Bundesgesetzblatt Nummer 232/2021. <https://bit.ly/3OTjX82>
- Bildungsdirektion Tirol (o.A.). Induktionsphase. <https://bit.ly/2xh8IEg>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. <https://bit.ly/39pelfu>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2013). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU*. <https://bit.ly/33yztQD>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018a). *Erlass zur LehrerInnenfort- und -weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen*. <https://bit.ly/39lxlL4>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018b). *Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2014 – 2018 an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 5/2014. <https://bit.ly/2DMep0T>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018c). *Qualität der Lehrer/innen-Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 21/2011. <https://bit.ly/30Z7Q3v>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019a). *Allgemeinbildung – Lehramtsstudien an den Pädagogischen Hochschulen – Bereich Primarstufe und Sekundarstufe*. <https://bit.ly/33y93Pi>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019b). *Berufsbildung – Ausbildung der Lehrpersonen*. <https://bit.ly/2UnX5U3>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019c). *PH-EÜ Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021-2026*. <https://bit.ly/3egVbA7>
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2020a). *Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen (LFWB) an berufsbildenden Schulen*. <https://bit.ly/2UXuLWY>

- BM BW F (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2020b). *Schulcluster*. <https://bit.ly/3aiwRKg>
- BM BW F (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2020c). *Praxisleitfaden für Integrität und Ethik in der Wissenschaft*. <https://bit.ly/3eGVBOM>
- BM BW F (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021a). *Bedarf an Befähigungsmaßnahmen an den Pädagogischen Hochschulen im Studienjahr 2021/22 für die Umsetzung von Neuerungen im Schulsystem im Schuljahr 2022/23*. Unveröffentlichtes Dokument.
- BM BW F (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021b). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. <https://bit.ly/3sYMX4b>
- BM BW F (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2024). *Handreichung zur Abbildung der Fortbildung in PH Online*. [nicht veröffentlichtes Dokument für Pädagogische Hochschulen in Österreich].
- Böckelmann, C. & Mäder, K. (2018). *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55683-2>
- Böhmer, M. (1983). *Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung. Entwicklung, Strukturen und Innovationen*. Beltz.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, 21(2), 3–26.
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the educational participation scale. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 150–167.
- Boshier, R. & Riddell, G. (1978). Education Participation Scale factor structure for older adults. *Adult Education*, 28(3), 165–175.
- Bradburn, N. M., Sudman, S. & Wansink, B. (2004). *Asking Questions. The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. Revised Edition. Jossey-Bass.
- Brauckmann, S. & Braun, H. (2020). Führung in der Schule wahrnehmen: Erkenntnisse aus Forschung, Beratung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen. *Erziehung und Unterricht*, 1-2. <https://bit.ly/3scl4oh>
- Bundeskanzleramt (2020). *Österreich und die Agenda 2030. Freiwilliger Nationaler Bericht zur Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklungsziele/SDGs (FNU)*. <https://bit.ly/3aeZycP>
- Bund-Länder-Kommission (2004). *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Heft 115. <https://bit.ly/3mclOWW>
- Christoforatu, E. (2016). *Education in a Globalized World*. Teaching Right Livelihood.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioural sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://bit.ly/2PfBYVD>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.

- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers, N. 2, OECD Publishing. <https://bit.ly/3nmW6km>
- Combe, A. (2005). Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In A. Kowarsch & K.M. Pollheimer (Hrsg.), *Professionalisierung in pädagogischen Berufen* (S. 7–16). Brüder Hollinek.
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahm, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Baden-Württemberg. <https://bit.ly/2OqWv4X>
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchoff & F.O. Radke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21–35). Leske und Budrich.
- Dammerer, J. (2021). *Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen. Die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung*. Beltz Juventa.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development: Learning Policy Institute*. <https://bit.ly/2XcGYdM>
- Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Klinkhardt.
- Daschner, P. (2019a). Die wichtigsten Ergebnisse. In P. Daschner & R. Hanisch, R. (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (S. 12–17). Beltz-Verlag.
- Daschner, P. (2019b). Intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert. Befunde einer Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildung in Deutschland. In N. McElvany, F. Schwabe, B. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 71–91). Waxmann.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)*. Beltz.
- Daus, J., Pietzner, V., Höner, K., Scheuer, R., Melle, I., Neu, C., Schmidt S. & Bader H.J. (2004). Untersuchung des Fortbildungsverhaltens und der Fortbildungswünsche von Chemielehrerinnen und Chemielehrern. *Chemkon*, 11(2), 79–85.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer VS.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017). *Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. <https://bit.ly/3mlzNdl>
- Dia, D., Smith, C.A., Cohen-Callow, A. & Bliss, D.L. (2005). The Educational Participation Scale–Modified: Evaluating a Measure of Continuing Educational. *Research on Social Work Practice*, 15(3), 213–222. <https://doi.org/10.1177/1049731504273543>
- Dohmen, G. (1997). Weiterbildung muss alle erreichen. Zauberformel LLL- Lebenslanges Lernen. Neue Perspektiven und neue Formen lebenslangen Lernens. *Bildungspolitik*, 47(4), 254–259.
- Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). <https://bit.ly/3dRsuXP>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Ebenberger, A. & Postrihac, R.T. (2021). Kompetenzentwicklung und Schulentwicklungshandeln von Schulleitungspersonen unter dem Aspekt persönlicher Professionalisierungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 1-2, 105–114.
- Edelhoff, C. (1976). Innovationen in der Lehrerfortbildung: Beispiel Hessen. *Bildung und Erziehung*, 5, 413–422.
- Edelhoff, C. (1988). Schulreform und die Anforderungen an den Lehrer – Aufgaben der Lehrerfortbildung – Verpflichtung oder Freiwilligkeit? *Die Deutsche Schule*, 3, 324–330.
- Eikenbusch, G. (1995). *Lehrerfortbildung in Schulentwicklungsprozessen. Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen*. Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Erlacher, W., Mairhofer, E., Kreis, I., Kysela-Schiemer, G., Plattner, A., Pötscher-Gareiß, M. & Zwerger-Bonell, V. (2019). *Wie muss/soll Fortbildung konzipiert sein, damit sie in der Schule ankommt?* Forschungspartner: Pädagogische Hochschule Kärnten und Deutsche Bildungsdirektion Bozen/Pädagogische Abteilung. <https://bit.ly/3ndTjZS>
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. <https://bit.ly/34gpsYP>
- Europäische Kommission (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. <https://bit.ly/2JkMg3o>
- European Commission (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes. Teacher Professional Development*. <https://bit.ly/3avrQOx>
- Farmer, J., Gerretson, H. & Lassak, M. (2003). What teachers take from professional development: cases and implications. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 331–360.
- Feichter, H. J. & Friedwagner-Evers, U. (2021). Fortbildung trifft Schulentwicklung. Ergebnisse der Evaluation zur Fortbildungsreihe „Lesen in allen Fächern“. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 1-2, 52–59.

- Feller, W. & Stürgh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen. Warum Fortbildung mindestens so wichtig ist wie die Erstausbildung*. <https://bit.ly/2ZtOBw9>
- Ferguson, E.D. (2000). *Motivation. A Biosocial and Cognitive Integration of Motivation and Emotion*. Oxford University Press.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2009). The Work Task Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Fischer, S. (2017). Zur Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Eine explorative Studie aus der Perspektive von Lehrkräften. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(3), 241–259. <https://bit.ly/2CWToFV>
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum*. Dissertation Universität Augsburg. <https://bit.ly/2W53dRt>
- Forsa (2020). *Die Arbeitssituation von Lehrkräften nach den Schulöffnungen. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. <https://bit.ly/3pFIPVh>
- Franz, E.K. (2012). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Peter Lang.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zur Lehrerbildung* (S. 540–569). Waxmann.
- Fuchsbaier, G. (2018). *Informationen zum neuen Dienstrecht. Unabhängige LehrerInnen-Initiative und unabhängige GewerkschafterInnen*. <https://bit.ly/3hvCMhd>
- Fuhrmann, E. (1997). Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern. In A. Kell & J.H. Olbertz (Hrsg.), *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern* (S. 172–192). Deutscher Studien-Verlag.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Springer VS.
- Giddens, A. (1995). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Fuldaer-Verlag.
- Geppert, C., Kilian, M. & Knapp, M. (2020). Der Wechsel zwischen Lern- und Schulkulturen an institutionellen Übergängen. Herausforderungen, Problemfelder, mögliche Unterstützungsmaßnahmen. *SchulVerwaltung Aktuell. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 8(1), 17–19.
- Gerard, I. (2000). *Schule im Wandel: Schulinterne Lehrerfortbildung. Praxishilfen Schule Pädagogik*. Luchterhand.

- Gignac, G.E., & Szodorai, E.T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and individual differences*, 102, 74–78.
- Gogolin, I., Hannover, B. & Scheunpflug, A. (2020). *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Springer VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8>
- Graumann, C.F. (Hrsg.). (1974). *Einführung in die Psychologie. Motivation*. Hans Huber-Verlag.
- Gruber, E. (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*. <https://bit.ly/349bdq1>
- Gudjons, H. (2000). Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In J. Bastian, W. Helsper, W., S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität* (S. 33–51). Leske und Budrich.
- Hamann, B. (2006). *Bildungssystem und Lehrerbildung im Fokus aktueller Diskussionen. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Peter Lang.
- Hanisch, R. (2017). Die Fortbildung von Lehrkräften vor aktuellen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Herausforderungen. *Bildung und Erziehung*, 70, 467–480.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Schneider-Verlag.
- Heck, G. & Schurig, M. (1982). Einleitung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945. Wege der Forschung Band CDXXXII* (S. 1–44). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heise, M. (2007). Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. Was tun Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 513–531.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Forschen lernen*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Klinkhardt.
- Hof, C. (2009). Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. In W. Helsper, J. Kade, C. Lüders, F.O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. Band 4 Kohlhammer.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–501). Waxmann. <https://bit.ly/3wHrdMr>
- Holzer, D. (2004). *Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. LIT-Verlag.

- Holzer, D. (2005): Widerstand gegen Weiterbildung – eine unkonventionelle Denkweise wider das lebenslange Lernen. In K. Rumpfhuber (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Eine Zumutung? Kritische Zugänge zum lebenslangen Lernen. Dokumentation der 48. Salzburger Gespräche mit Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung* (S. 29–40). Verband Österreichischer Volkshochschulen. <https://bit.ly/3n7ZK1j>
- Hopmann, S., Geppert, C. & Bauer, S. (2010). *Arbeitsbericht Nr. 2, Bildungspolitik im Widerstreit. Analyse aktueller österreichischer Bildungsprogramme*. Universität Wien. Unveröffentlichter Bericht.
- Huber, S.G. (2009). Merkmale guter Fortbildung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 183–192). Carl Link Luchterhand. <https://bit.ly/2SF6Mfx>
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann. <https://bit.ly/2YECixS>
- Huemer, B. & Plattner, I. (2023). Zur Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung in Österreich. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 169–184). Beltz Juventa.
- Hulin, C., Netemeyer, R. & Cudeck, R. (2001). Can a reliability coefficient be too high? *Journal of Consumer Psychology*, 10(1-2), 55-58.
- IFS (Institut für Schulentwicklungsforschung) (2020). *Unterricht während der Corona-Pandemie: Lehrkräftebefragung Ergebnisse Teil I „Der Unterricht“*. <https://bit.ly/3oJ18ay>
- Industriellenvereinigung (2007). *Zukunft der Bildung. Lehrerinnen & Lehrer. Industriellenvereinigung*. <https://bit.ly/336E7Hq>
- Isak, G. & Zehetmeier, S. (2018). Von der Aktionsforschung zur Lesson Study. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 178–186). Waxmann.
- Jecht, H. (1999). Virtuelle Lehrerfortbildung. *Forum Lehrerfortbildung*, 33, 30–42.
- Jelinek, N. (2021). Lehrer*innenfortbildung – Motive und Folgen aus der Sicht der Teilnehmenden. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 1-2, 151-157.
- Kalinowski, E., Egert, F., Gronostaj, A. & Vock, M. (2020). Professional development on fostering student's academic language proficiency across the curriculum – A meta-analysis of its impact on teacher's cognition and teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102971>

- 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, 406–415.
- Katschnig, T. (2023). Fort- und Weiterbildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 199–206). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_25
- Katschnig, T., Auferbauer, M., Prorok, J. & Wanitschek, I. (2020). Sie kamen, sahen und lehrten – doch wer sind sie? Perspektiven zum Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 5-6, 512-520.
- Katschnig, T., Knapp, M., Kilian, M. & Geppert, C. (2020). Nahtstellen des Bildungssystems – Bedingungen gelingender Übergänge aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern (NOEISIS-Projekt). *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 3-4, 309-317.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Rabl, M., Bisanz, A. & Kabbani, M.B. (2021). *Projektbericht: Rollenverständnis von Lehrenden in der Fortbildung. Eine empirische Studie*. KPH Wien/Krems. <https://bit.ly/3wlp5LE>
- Katschnig, T. & Wanitschek, I. (2021). Lehrende in der Fortbildung als Ressource für die Schule. In E. Amtmann, L. Iunesch & I. Benischek, I. (Hrsg.), *Ressourcenorientierung in der Schule*. (S. 117–132). Honterus-Verlag.
- Katschnig, T., Wanitschek, I. & Ellmauer W. (2022). Nachhaltigkeit in der Lehrer*innenfortbildung – eine multiperspektivische Studie zum erfolgreichen Transfer. In T. Krobath, T. Mikusch, T. Plotz & K. Schmidt-Hönig (Hrsg.), *Transformative Bildung. SDGs in Lehrer*innenbildung und Hochschulentwicklung*. Schriften der KPH Wien/Krems (S.225–242). LIT.
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Rabl, M., Bisanz, A. & Kabbani, M.B. (2022). Rollenverständnis von Lehrerfortbildner*innen aus der Sicht von Lehrenden in der Fortbildung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 141–157). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Katschnig, T., Wanitschek, I. & Liebhart-Gundacker, M. (2024). Was bleibt?! Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems. In S. Pichler, A. Frey, L. Holzäpfel, F. Lipowsky, Frank & K. Rincke (Hrsg.), *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023* (S. 100-103). <https://doi.org/10.25656/01:28496>
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Liebhart-Gundacker, M., Bisanz, A. & Ellmauer, W. (2024, in Druck). Professionalisierung durch Fortbildung?! Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems. *R&E-SOURCE*, 11(2).

- Kemethofer, D. & Weber, C. (2024). Warum werden Fortbildungen (nicht) besucht? Befunde zum Teilnahmeverhalten von Lehrpersonen. *SchulVerwaltung Aktuell. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 12(1), 17–19.
- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Beltz.
- Kirkpatrick, D. (1993). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler.
- Knab, D. (1981). Lehrerfortbildung zwischen Analyse und Konstruktion. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 7–14.
- Knapp, M. & Kilian, M. (2020). School Culture matters! Schulkulturelle Komponenten im Kontext der NMS-Reform. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 5-6, 520–528.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. <https://bit.ly/2Qw3MDe>
- Koring, B. (1992). *Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit*. Eine Einführung für Studierende (anhand der Bereiche Schule, Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung). Klinkhardt.
- KPH Wien/Krems (Kirchliche Pädagogische Hochschule) (2019). *Information zur Induktionsphase*. <https://bit.ly/2xbH7V8> [Download am 21.03.2020, nicht mehr aufrufbar] neu: <https://bit.ly/3PmG2Q6>
- Krainer, K. & Posch, P. (2010). Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 477–495). Waxmann.
- Kraler, C. (2015). Wer bin ich? – Zur Berufsbiografie von „LehrerbildnerInnen“. *Journal für Lehrer:innenbildung*, 2, 22–32.
- Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (2002). Biographie und Profession. Eine Einleitung. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 7–15). Klinkhardt.
- Kurier Artikel (19.12.2020). *Chronologie: Was die Schüler ab dem ersten Fall alles erlebten*. <https://bit.ly/3uwfaQu>
- Kuschel, J. Richter, D. & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10, 211–229. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00274-3>
- Kysela-Schiemer, G. & Kreis, I. (2021). Wie erleben Schulleiter*innen und Lehrer*innen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 1-2, 95–103.
- Leeb-Brandstetter, R. (2018). Wenn Lehrer und Lehrerinnen lernen. Das Fortbildungszertifikat als Beispiel wirksamer Lehrer- und Lehrerinnen-Fortbildung. In J. Oberneder, G. Nachbaur & J. Prorok (Hrsg.), *Schule und Schulentwicklung im Kontext lebenslangen Lernens* (S. 78–85). Pädagogische Hochschule Oberösterreich. Trauner.
- Lenger, A., Schneickert, C. & Schumacher (2013). *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Springer VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6>

- Lenz, W. (2004). Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Österreich. In BMBWF Österreich, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Deutschland & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Schweiz (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen* (S. 31–64). Studienverlag.
- Lenz, W. (2011). *Wertvolle Bildung. Kritisch... skeptisch... sozial...*. Erich Löcker.
- Leonhart, R. (2009). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung*. Hans Huber.
- Liebhart-Gundacker, M., Wanitschek, I. & Katschnig, T. (2022). SchulleiterInnen als wichtige GestalterInnen. Professionalisierungsprozess der LehrerInnen. *Schulverwaltung Schulverwaltung Aktuell. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10(1), 6–7.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 346–360.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1–17. <https://goo.gl/NaqaAa>
- 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). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). WBV.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lippert, E. (1982). Über Grundlegung, Planung und Wirklichkeit in der Lehrerfortbildung. In G. Heck & M. Schurig (Hrsg.), *Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945* (S. 64–77). Wege der Forschung Band CDXXXII. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maybaum, J. (2005). Lehrerfortbildung im Umbruch. *Pädagogik*, 57(12), 44–48.

- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Band 2, Beitrag 5 (S. 99-119), Leykam. <https://goo.gl/ksmj6x>
- Mayr, J. & Müller, F.H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 11–25). Leykam. <https://bit.ly/3bga8yP>
- Meier, G. & Hansen, J. (2014). Quotenverfahren. In ADM Arbeitskreis Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. (Hrsg.), *Stichproben-Verfahren in der Umfrageforschung. Eine Darstellung für die Praxis* (S. 197–205). Springer VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18882-9>
- Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2010). Lehrer/innenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 130–143). Waxmann.
- Meyer, H. & Vogt, D. (1997). *Schulpädagogik Band II: Schulen entwickeln sich*. Universität Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Mok, Y. F. & Kwon, T. M. (1999). Discriminating participants and non-participants in continuing professional education: the case of teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 505–519.
- Mossig, I. (2012). Stichproben, Stichprobenauswahlverfahren und Berechnung des minimal erforderlichen Stichprobenumfangs. *Beiträge zur Wirtschaftsgeographie und Regionalentwicklung*, 1, 1–27. <https://bit.ly/3f04kM7>
- Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (2010). Prolog: Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 9–13). Waxmann.
- Müller, F. H., Soukup-Altrichter, K. & Andreitz, I. (2018). Lehrer/innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 144–160). Waxmann.
- Müller, F.H. (2019). Kommentar zu Kapitel 3: Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In J. Schmich & U. Itzlinger-Brune forth (Hrsg.), *TALIS 2018. Band 1: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 53–55). Leykam. <https://bit.ly/2Yp0NNa>

- Müller, F.H. & Andreitz, I. (2019). Gegenwart und Zukunft der LehrerInnenfortbildung in Österreich – ein kurzer Abriss. In M. Kastner, J. Donlic, B. Hanfstingl & E. Jaksche-Hoffman (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 53–67). Barbara Budrich.
- Müller, F.H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, K., C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Band 2, Beitrag 3, Leykam. <https://goo.gl/ghPqGJ>
- Müller, F.H., Wieser, M. & Zehetmeier, S. (2024). Professionalisierung von Lehrer*innen der Neuen Mittelschule: Bedarfe, Angebote, Nutzung und Wirkungen. In L. Jesacher-Rößler & D. Kemethofer (Hrsg.), *10 Jahre Regelschule – die (Neue) Mittelschule. Beiträge zur Bildungsforschung*. Band 10 (S. 278–297). Waxmann.
- Murray, J. (2015). The European Agenda for Teacher Education. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 2, 33–39.
- Musil, K. (2017). Lehrerfortbildungsformate und Nachhaltigkeit. Überlegungen am Beispiel einer Evaluation des Lehrgangs Mädchen in die Technik/Jungen in die Pädagogik (MiT/JiP). In *Pädagogische Horizonte*, 1(1), Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, 63–82. <https://bit.ly/3ktqc4G>
- Nachbaur, G. (2016). *Hinschauen, Nachfragen, Weiterlernen. Qualifizierungsplanung als Instrument der Schulentwicklung. Personalentwicklung und Fortbildungsplanung*. Pädagogische Hochschule Oberösterreich. <https://bit.ly/3i9EOUB>
- Nachbaur, G. (2018). Fortbildung zwischen intuitiver Beliebigkeit und reflektiertem Bedarf. Orientierung am Bedarf als Voraussetzung lernwirksamer Fortbildung. In J. Oberneder, G. Nachbaur & J. Prorok (Hrsg.), *Schule und Schulentwicklung im Kontext lebenslangen Lernens* (S. 86–93). Trauner.
- Nachbaur, G. (2020). Komplexität der Fortbildung. In P. Reinbacher, J. Oberneder & A. Wesenauer (Hrsg.), *Warum Komplexität nützlich ist. Auf der Suche nach Antworten mit Helmut Willke* (S. 187–204). Springer Gabler.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Fasching, M.S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 95–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000092>
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*. Martin Meidenbauer.
- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2014). „Lebenslanges Lernen“ – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. Online-Artikel auf Bundeszentrale für politische Bildung. <https://bit.ly/33lRjYk>

- O'Connor, A. B. (1979). Reasons nurses participate in continuing education. *Nursing Research*, 28(6), 354–359.
- O'Connor, A. B. (1982). Reasons nurses participate in self-study continuing education programs. *Nursing Research*, 31(6), 371–374.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. <https://bit.ly/3tmFKLH>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2014). *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*. OECD Paris. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2020). *Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home*. <https://bit.ly/2R9fOSD>
- Oechsler, W. A. & Paul, C. (2018). *Personal und Arbeit. Einführung in das Personalmanagement*. De Gruyter Oldenbourg.
- Oelkers, J. (2000). Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenzen? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 124–147). Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2009). *Die Lehrerfortbildung: Eine Baustelle*. Laudatio anlässlich der Fachtagung „Kulturen der Lehrerfortbildung“ am 20. November 2009 in der Akademie Dillingen. <https://bit.ly/2y4WM5T>
- Oelkers, J. (2010). Personalentwicklung als Schlüssel zur Schulqualität. Vortrag auf dem 4. Bundeskongress Evangelische Schule am 24. September 2010 im Congress Center Erfurt, <https://bit.ly/2C1TFkM>
- Oelkers, J. (2011). *Schulentwicklung, Fortbildung der Lehrkräfte und Bildungsstandards*. Vortrag im Institut für Lehrerfortbildung am 13. September 2011. <https://bit.ly/3113lpe>
- Oelkers, J. (2015). *Qualitätsprobleme der Lehrerfortbildung*. Vortrag beim 4. Fachgespräch Lehrerfortbildung am 11. September 2015 in Düsseldorf. <https://bit.ly/2Wh0DZF>
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur-Verlag.
- Oevermann, U. (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der sozialen Arbeit* (S. 119–148). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 337–353. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0144-z>

- ÖH (Österreichische HochschülerInnenschaft Bundesvertretung) (2017). *Neues Lehramt*.
<https://bit.ly/2UqFcY>
- Österreichische Ärztekammer & Österreichische Akademie der Ärzte GmbH (2023). *Bericht 2023. Ärztliche Fort- und Weiterbildung in Österreich*. <http://tinyurl.com/2a6cahj6>
- Pädagogische Hochschulen (2023). *Homepage*. <https://www.ph-online.ac.at/>
- Paseka, A., Schratz, M. & Schritteser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In A. Paseka, M. Schratz & I. Schritteser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (S. 8–45). Facultas-Verlag.
- Paleczek, L. & Mayr, L. (2021). Von der Fortbildung ins Klassenzimmer und wieder zurück: Begleitforschung zum Fortbildungsformat „Didaktische Pakete“. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 1-2, 36–43.
- Peter, A. (1996). *Aktion und Reflexion: Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive*. Studien-Verlag.
- Pietzner, V., Scheuer, R. & Daus, J. (2004). Fragebogenstudie zum Fortbildungsverhalten von Chemielehrerinnen und -lehrern. In H.J. Bader, K. Höner & I. Melle (Hrsg.), *Frankfurter Beiträge – Band 3* (S. 13–53). Schutt-Verlag.
- Planing, P. (2022). *Statistik Grundlagen*. Planing Publishing.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Posch, P. (1996). Lehrerfortbildung als Schulentwicklung. In K. Krainer, K. & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PFL): Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen* (S. 17–31). Klinkhardt-Verlag.
- Prorok, J., Wanitschek, I., Auferbauer, M. & Katschnig, T. (2021). Haben oder Sein – über Motive von Fortbildner*innen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 1-2, 115–125.
- Rabl, M., Katschnig, T., Wanitschek, I., Bisanz, A. & Kabbani, M.B. (2021). Motivationen von Lehrerfortbildner*innen. *Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 1-2, 126–133.
- Radtke, F.O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Leske und Budrich.
- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34–45.
- Rechnungshof (2007). *Lehrerfortbildung*. Nummer 4, 71-93. <https://bit.ly/2EvPRhk>
- Rechnungshof (2016). *Bundeslehrkräfte: Vergleich Dienstrecht alt/neu*. <https://bit.ly/3hss3UV>
- Rechnungshof (2017). *Bericht des Rechnungshofes. Lehrpersonenfort- und -weiterbildung*. <https://bit.ly/30Xamon>
- Ribolits, E. (2006). Lernen statt revoltieren? Zur Paradoxie der Forderung nach Chancengleichheit beim Bildungszugang. In E. Ribolits, M. Sertl, M. & J. Zuber (Hrsg.), *Verlierer im Überfluss*.

- Bildungssystem und Ungleichheit. Aspekte eines diffusen Zusammenhangs* (S. 82–99). Schulheft 123, Studien-Verlag.
- Ribolits, E. (2009). *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Erhard Löcker-Verlag.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: Ein Studienbuch* (S. 245–260). UTB.
- 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, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H.A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräfte im Ländervergleich. In H.A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367–390). Waxmann. <https://bit.ly/3cGvEzc>
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2010). Inhalte und Prädiktoren beruflicher Fortbildung von Mathematiklehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 24(2), 151–168.
- Richter, D., Kunter, M., Anders, Y., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann. <http://tinyurl.com/y8pe58gb>
- Richter, E. (2020). *Aspekte der Nutzung und des Angebots von Lehrkräftefortbildung in Deutschland*. Dissertation an der Universität Potsdam.
- Richter, E., Brunner, M. & Richter, D. (2021). Teacher Educator's Task Perception and its Relationship to Professional Identity and Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 2–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
- 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, 145–173. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00924-x>

- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräften an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://bit.ly/2ytyceY>
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Klinkhardt.
- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1>
- Rolff, H.G. (2017a). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Buhren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12–39), Beltz-Verlag.
- Rolff, H.G. (2017b). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C. Buhren & H.G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 203–221). Beltz.
- Rolff, H.G. (2023). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Roth, J. (1991). Zur Problematik der Lehreraus- und -weiterbildung. Rückbesinnung auf (Selbst-) Erfahrung. In S. Bäuerle (Hrsg.), *Lehrer auf die Schulbank* (S. 115–127). Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Rzejak, D., Küsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal für Bildungsforschung*, 6(1), 139–159.
- Rzejak, D. & Lipowsky, D. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, M. Drahm, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–651). Klinkhardt.
- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Bleck, V. (2020). Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 19-30. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-01>
- Saßnick-Lotsch, W. & Rebel, K. (2014). Professionsbezogenes Wissen erweitern. Lebenslanges Lernen im Lehrerberuf. In K.W. Schönherr & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen* (S. 139–150). Springer Fachmedien-Verlag.

- Scanlan, C.L. (1986). *Deterrents to Participation. An Adult Education Dilemma*.
<https://bit.ly/39J51I9>
- Scanlan, C.L., Darkenwald, G.G. (1984). Identifying Deterrents To Participation In Continuing Education. *Adult Education Quarterly*, 34 (3), 155–166.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation Bergische Universität Wuppertal. <https://bit.ly/3rWdi2K>
- Schmich, J., Lindemann, R. & S. Gurtner-Reinthal (2019). Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In J. Schmich, & U. Itzlinger-Bruneferth (Hrsg.), *TALIS 2018. Band 1: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 39–53). Leykam. <https://bit.ly/2Yp0NNa>
- Schmich, J. & Schreiner, C. (2010). TALIS 2008 – Ein Überblick zur Studie. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 5–10). Leykam. <https://bit.ly/3cD2qRV>
- Schmidt, B. (2010). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 661–675). VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3>
- Smith, E.E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L. & Loftus, G.R. (2007). *Atkinson und Hildegards Einführung in die Psychologie*. Springer-Verlag.
- Schoff-Wetzig, D. (2019). Angebote, Adressaten, Formate. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)* (S. 26–89). Beltz.
- Scholl, A. (2018). *Die Befragung*. UVK.
- Scholz, G. (1984). *Lehrerfortbildung als notwendiger und notwendig selbstbestimmter Lernprozess zur Professionalisierung des beruflichen Handelns von Lehrern*. Dissertation Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt a.M.
- Schönig, W. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung als Schulentwicklungsstrategie? Überlegungen zum Problem der Institutionalisierung von Neuerungen in der einzelnen Schule. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Vol. 4 Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 183–213). Beltz.
- Schratz, M. (2003). *Lehrerfortbildung und Personalentwicklung – Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen „Wollen“ und „Sollen“*. Referat auf der DVLfB-Tagung Spannungsfeld "Lehrer(fort)bildung" 2002 - Funktionen, Richtungen, Perspektiven. 14. Fachtagung für Lehrerfortbildung vom 20. bis 24. Mai 2002 in der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen. Veröffentlicht im Rahmen der „Siebeneichener Diskurse“, Meißen 2003. <https://bit.ly/30WM293>
- Schratz, M. Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung.

- In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–137). Waxmann.
- Schratz, M. & Schrittemser, I. (2012). Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In F. Sauerland, & S. Uhl (Hrsg.), *Praxishilfen Schule, Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (S. 107–122). Carl Link.
- Schratz, M. (2015). Lehrerbildnerinnen. Die unsichtbare Profession aus der Policy-Perspektive. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 2, 40–44.
- Schuetze, H. (2005). Weiterbildung und die Politik lebenslangen Lernens. In W. Jütte & K. Weber, (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 56–73). Waxmann.
- Schulz, D. (1990). Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Baske (Hrsg.), *Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung Fachgruppe Erziehungswissenschaft 30. Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 49–69). Duncker und Humblot.
- Schurz, G. (2013). Das Problem der Induktion. In H. Keuth (Hrsg.), *Karl Popper, Logik der Forschung* (25–40). Akademie Verlag.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Suhrkamp.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bertelsmann-Verlag: Bielefeld
- Sonntag, K. (2018). Ohne Personalentwicklung keine Schulentwicklung! Gastbeitrag. In C. Böckelmann & K. Mäder (Hrsg.), *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich* (S. 13–25). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55683-2>
- Söllinger, B. (2018). *Die dritte Phase der Lehrerbildung. Eine Qualitätsanalyse zum IST-Stand im Bereich Lehrer- und Lehrerinnen-Fortbildung an den oberösterreichischen AHS*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- Stangl, W. (2020). *Begriff Weiterbildung*. Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://bit.ly/3jiH6T3>
- Statista Research Department (2021a). *Anteil der Haushalte in Österreich, die einen Computer besitzen von 2006 bis 2017*. <https://bit.ly/38KVMXu>
- Statista Research Department (2021b). *Definition Konfidenzniveau*. <https://bit.ly/3xShVOn>
- Statista Research Department (2021c). *Definition Fehlergrenze*. <https://bit.ly/3usBGtP>
- Statistik Austria (2020). *IKT-Einsatz in Haushalten 2020*. <https://bit.ly/3qiZ7Dg>
- Statistik Austria (2022a). *Bildung in Zahlen 2020/21. Schlüsselindikatoren und Analysen*. <https://bit.ly/3b8OIO2>

- Statistik Austria (2022b). *Schulen. Weiterführende Daten*. <https://bit.ly/3BITmxl>
- Statistik Austria (2022c). *Lehrpersonen. Weiterführende Daten*. <https://bit.ly/3zOAA0C>
- Steltmann, K. (1980). Motive für die Wahl des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 581–586
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Suhrkamp.
- Stockmann, R. (2007). Einführung in die Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6* (S. 24–70). Waxmann.
- Stornig, T. (2022). Lehrer*innenprofessionalität in der Politischen Bildung durch Weiterbildung-Erkenntnisse aus einer Befragung österreichischer Politiklehrer*innen. Vortrag am ÖFEB-Kongress „Bildungsforschung in und für Zeiten der Veränderung“ am 22.09.2022 in Graz. Unveröffentlichte Präsentation.
- Streiner, D.L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Suckut, J. (2012). *Die Wirksamkeit von Piko-OWL als Lehrerfortbildung: Eine Evaluation zum Projekt Physik im Kontext in Fallstudien*. Logos.
- Swertz, C. (2017). Medienkompetenz und digitale Bildung aus medienpädagogischer Perspektive: Bericht für das Grünbuch „Digitalisierung und Politik“ des Zukunfts- und Verfassungsausschusses des österreichischen Bundesrates. *Medienimpulse*, 55(1), 1–16.
- Tachtsoglou, S. & König, J. (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R. Springer VS-Verlag*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13437-2>
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2005). *Die Ergebnisse der OECD-Lehrerstudie in Relation zu den aktuellen Reformen in der Lehrerbildung in Deutschland*. Vortrag im Rahmen der Fachtagung der KMK zu der OECD-Lehrerstudie „Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers“, Bonn, 12.02.2005. <https://bit.ly/3auHYiv>
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2–14.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität Beiheft 57* (S. 202–224). Beltz.

- Thielsch, M.T. & Weltzin, S. (2009). Online-Befragungen in der Praxis. In: Brandenburg, t., Thielsch, M. T. (Hrsg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie. Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung* (S. 69–85). Monstein und Vannerdat OHG. <https://bit.ly/2GgFrOR>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Ministry of Education. <https://bit.ly/3b8Vonw>
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (2018). Vorwort und Einleitung zur 6. In R. Tippelt, R. & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–16). Springer VS-Verlag.
- Universität Wien (2018). *Anleitung zur studentischen sozialwissenschaftlichen Forschung: Auswirkungen der DSGVO für die Praxis*. <https://bit.ly/32X6ve3>
- Universität Wien (o.A.). *Muster Befragung. Einverständnis Datenschutz und Debriefing*. <https://bit.ly/3aONkai>
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Springer VS-Verlag.
- Virtuelle PH (2020). *Homepage*. <https://www.virtuelle-ph.at/>
- Vodafone (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. <https://bit.ly/36vp4rK>
- Vollmer, C. (2021). *Fort- und Weiterbildungsformate für Tiroler Erzieher:innen & Lehrer:innen. Ergebnisse einer Online-Bedarfsabfrage*. PH Tirol. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17044.78726>
- Vollmer, C. (2023). Effektive Fort- und Weiterbildung – eine quantitative Querschnittstudie. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 201–215). Beltz Juventa.
- Wachter, E. (2013). *Wider Fortbildungen!? Eine kritische Auseinandersetzung mit den Gründen des Fortbildungswiderstandes von VolksschullehrerInnen*. Masterarbeit Universität Graz.
- Wade, R.K. (1984). What makes a Difference in Inservice Teacher Education? A Meta-Analysis of Research. *Educational Leadership*, 42(4), 48–54.
- Wagner, P. & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661–673). Springer Fachmedien-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_48
- Wanitschek, I, Katschnig, T., Auferbauer, M. & Prorok, J. (2020). Die Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3(1), 739–760. <https://doi.org/10.4119/hlz-3505>
- Wanitschek, I., Auferbauer, M., Katschnig, T. & Prorok, J. (2022). Aufstieg durch Umstieg? Perspektiven auf Lehrerfortbildner*innen an Pädagogischen Hochschulen. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege*,

- Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 93–107). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995883>
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Beltz.
- Wenzel, H. (1990). Teilnehmerorientierung oder Reformorientierung? Fragen und Probleme der normativen Orientierung schulinterner Lehrerfortbildung. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), *Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung* (S. 145–158). Beltz-Verlag.
- Weissenböck, A. (2016). Fort- und Weiterbildung. *Alles bleibt neu. Wissensbilanz KPH Wien/Krems, Intellectual Capital Report*, 2016, 60–63.
- WHO (World Health Organization) (2020). *Coronavirus disease (COVID-19)*. <https://bit.ly/2XQJN11>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & Answers Report*, REL 2007-No. 33. <https://bit.ly/3doVmHw>
- Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Dissertation Universität Klagenfurt. <https://bit.ly/3oltjgx>
- Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Lehrerfortbildung: Was bleibt? In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 197–211). Waxmann.
- Zehetmeier, S. (2014). *Nachhaltige Wirkung von Lehrerfortbildung*. Habilitationsschrift Universität Klagenfurt.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Studien-Verlag.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? *Magazin Erwachsenenbildung.at.*, 40, 06-1-06-9. <https://bit.ly/2XhmUqE>

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Aufbau der Arbeit.....	12
<i>Abbildung 2:</i> Lehrer:innenfortbildung als dritte Phase der Lehrer:innenbildung	14
<i>Abbildung 3:</i> Die drei Phasen der Lehrer:innenbildung (eigene Darstellung)	15
<i>Abbildung 4:</i> Formen des Lernens (in Anlehnung an OECD 2020, eigene Darstellung).....	26
<i>Abbildung 5:</i> Lehrer:innendienstrecht und Fortbildungsverpflichtung (eigene Darstellung) ...	29
<i>Abbildung 6:</i> Steuerung der Lehrer:innenfortbildung (in Anlehnung an Müller, Soukup-Altrichter, Andreitz 2018, 151f, eigene Darstellung)	49
<i>Abbildung 7:</i> Vereinfachte Darstellung des Bundesqualitätsrahmen für FWB & SEB (BMBWF 2021) (eigene Darstellung)	56
<i>Abbildung 8:</i> Skizzierung des zugrundeliegenden Verständnisses von Lehrer:innenfortbildung (eigene Darstellung)	57
<i>Abbildung 9:</i> Lehrer:innenfortbildung als Verpflichtung zum Lebensbegleitenden Lernen.....	59
<i>Abbildung 10:</i> Teilnahmemotivation & Wirkung von Lehrer:innenfortbildung.....	70
<i>Abbildung 11:</i> SDT nach Ryan und Deci (2020) am Beispiel der Lehrer:innenfortbildung (eigene Darstellung)	74
<i>Abbildung 12:</i> FOWI-Modell nach Zehetmeier (2008, 183)	88
<i>Abbildung 13:</i> Teilnahmebarrieren in der Lehrer:innenfortbildung.....	89
<i>Abbildung 14:</i> Merkmale von Lehrpersonen als Determinante für die (Nicht-)Teilnahme an Fortbildungen (eigene Darstellung).....	93
<i>Abbildung 15:</i> Schulische Kontextfaktoren als Determinante für die (Nicht-)Teilnahme an Fortbildungen (eigene Darstellung).....	94
<i>Abbildung 16:</i> Einflussfaktoren der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme an Fortbildungen (eigene Darstellung)	95
<i>Abbildung 17:</i> Typologie nach Erler und Fischer (2012, 9)	99
<i>Abbildung 18:</i> Zuordnung der Typen von Zehetmeier (2017) ins Modell von Erler und Fischer (2012) (eigene Darstellung)	101
<i>Abbildung 19:</i> Skizzierung des Überganges zum empirischen Teil (eigene Darstellung)	102
<i>Abbildung 20:</i> Die Methodik der empirischen Studie.....	113
<i>Abbildung 21:</i> Grafische Darstellung der Hypothese a.1.....	116
<i>Abbildung 22:</i> Grafische Darstellung der Hypothese a.2.....	118
<i>Abbildung 23:</i> Grafische Darstellung der Hypothese a.3.....	120
<i>Abbildung 24:</i> Grafische Darstellung der Hypothese b.4.....	121
<i>Abbildung 25:</i> Grafische Darstellung der Hypothese c.5.....	123
<i>Abbildung 26:</i> Grafische Darstellung der Hypothesen c.6 und c.7	124
<i>Abbildung 27:</i> Grafische Darstellung der Hypothese c.8.....	125
<i>Abbildung 28:</i> Grafische Darstellung der Hypothese d.9.....	126
<i>Abbildung 29:</i> Grafische Darstellung der Hypothese d.10.....	127
<i>Abbildung 30:</i> Grafische Darstellung der Hypothese e.11.....	128
<i>Abbildung 31:</i> Grafische Darstellung der Hypothese e.12.....	129
<i>Abbildung 32:</i> Grafische Darstellung der Hypothese e.13.....	130
<i>Abbildung 33:</i> Einleitungstext des Online-Fragebogens (eigene Darstellung)	136
<i>Abbildung 34:</i> Schulische Chronologie zu Covid-19-Beschränkungen (eigene Darstellung)	142
<i>Abbildung 35:</i> Darstellung der Ergebnisse zur Lehrer:innenfortbildung.....	144
<i>Abbildung 36:</i> Bundesland-wohnen-Verteilung der Stichprobe	151
<i>Abbildung 37:</i> Übersicht der Stichprobe nach der Anzahl der Kinder.....	151

Abbildung 38: Stichprobe nach Dienstalter in 3 Gruppen.....	154
Abbildung 39: Stichprobe nach Schularten	154
Abbildung 40: Stichprobe nach Dreiteilung der Schularten	155
Abbildung 41: Geschlechterverhältnis nach Schulart	155
Abbildung 42: Stichprobe nach Unterrichtsfächern in der Primarstufe	157
Abbildung 43: Stichprobe nach Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe I.....	158
Abbildung 44: Stichprobe nach Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe II.....	159
Abbildung 45: Besuch von verschiedenen Fortbildungsformen.....	184
Abbildung 46: Zeit der Fortbildungsbesuche.....	186
Abbildung 47: Interesse an Online-Fortbildung	191
Abbildung 48: Alter in % bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden	194
Abbildung 49: Dienstjahre in % bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden	196
Abbildung 50: Höchster Bildungsabschluss in % bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden	198
Abbildung 51: Schularten in 3 Bereiche (Primarstufe, Sek I und II) bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden	199
Abbildung 52: Einschätzungen zum verpflichtenden Fortbildungsausmaß in % von Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden	199
Abbildung 53: Sinnhaftigkeit von Online-Fortbildungen.....	214
Abbildung 54: Max. Dauer eines Online-Fortbildungsmoduls.....	214
Abbildung 55: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen	217
Abbildung 56: Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildungsangebote	219
Abbildung 57: Geschätztes Randmittel von Geschlecht bzgl. Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung	222
Abbildung 58: Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse & Ausblick	227
Abbildung 59: Grafische Darstellung der signifikanten Ergebnisse der Hypothese a.1	228
Abbildung 60: Grafische Darstellung der signifikanten Ergebnisse der Hypothese a.2	229
Abbildung 61: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese a.3	234
Abbildung 62: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese b.4	236
Abbildung 63: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese c.5	240
Abbildung 64: Merkmale von Lehrperson als sign. Determinanten der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme an Fortbildungen	244
Abbildung 65: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothesen c.6 und c.7	244
Abbildung 66: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese c.8	245
Abbildung 67: Schulische Kontextfaktoren als sign. Determinanten der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme an Fortbildungen	246
Abbildung 68: Merkmale des Fortbildungsangebotes als Determinante der Nicht-Teilnahme bzw. Teilnahme an Fortbildungen	247
Abbildung 69: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese d.9	248
Abbildung 70: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese d.10	250
Abbildung 71: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese e.11	252
Abbildung 72: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese e.12	253
Abbildung 73: Grafische Darstellung des signifikanten Ergebnisses der Hypothese e.13	254

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung der Merkmale vielversprechender Lehrer:innenfortbildung (eigene Darstellung)	85
Tabelle 2: Teilnahmebarrieren nach Ebenen in Anlehnung an Richter, Richter und Marx (2018, 1028) (eigene Darstellung)	96
Tabelle 3: Übersicht von Forschungsergebnissen zu Teilnahmebarrieren bei Lehrer:innenfortbildungen (eigene Darstellung)	109
Tabelle 4: Übersicht zu den 13 Hypothesen	115
Tabelle 5: Beispielitems zu Teilnahmebarrieren im Online-Fragebogen	137
Tabelle 6: Bildung von Variablenbündel	146
Tabelle 7: Geschlechterverteilung der Stichprobe	149
Tabelle 8: Stichprobe nach Altersgruppen	150
Tabelle 9: Übersicht zu den Bildungsabschlüssen der Stichprobe	153
Tabelle 10: Deskriptive Verteilung der Barriere Familie/Private	161
Tabelle 11: Deskriptive Verteilung der Barriere Arbeit	162
Tabelle 12: Deskriptive Übersicht zur Barriere Angebot	163
Tabelle 13: Deskriptive Verteilung der Barriere Qualitätsmangel	164
Tabelle 14: Deskriptive Verteilung der Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen	165
Tabelle 15: Deskriptive Ergebnisse zu den Hindernissen der aktiven Beteiligung	170
Tabelle 16: Signifikante Ergebnisse Hypothese a.1 Pearson-Korrelationen	173
Tabelle 17: Signifikante Unterschiede zwischen Schularten und Teilnahmebarrieren mittels Kruskal-Wallis-Test	176
Tabelle 18: Signifikante Unterschiede zwischen Klassenführung und Teilnahmebarrieren mittels U-Test	178
Tabelle 19: Signifikante Ergebnisse Hypothese a.2 mittels Kruskal-Wallis-Tests, Pearson-Korrelationen und U-Tests nach Mann-Whitney	180
Tabelle 20: Signifikante Ergebnisse H a.3 Pearson-Korrelation	181
Tabelle 21: Darstellung der Beweggründe für eine Fortbildungsteilnahme von 2908 Lehrpersonen	189
Tabelle 22: Signifikante Ergebnisse H b.4 Pearson-Korrelation	193
Tabelle 23: Teilnahmebarrieren und Teilnahmestatus	200
Tabelle 24: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Merkmale mittels Chi-Quadrat-Test	202
Tabelle 25: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Merkmale mittels U-Test	203
Tabelle 26: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Merkmale mittels t-Test	203
Tabelle 27: Signifikante Ergebnisse Hypothese c.5 mittels Chi-Quadrat-Tests, U-Tests nach Mann-Whitney und t-Tests	205
Tabelle 28: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Merkmale mittels U-Test	206
Tabelle 29: Signifikante Ergebnisse Hypothesen c.6 und c.7 mittels U-Tests nach Mann-Whitney	206
Tabelle 30: Signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden bzgl. Barrieren mittels U-Test	207

Tabelle 31: Signifikante Ergebnisse Hypothese c.8 mittels U-Tests nach Mann-Whitney ...	208
Tabelle 32: Signifikante Zusammenhänge zwischen Fortbildungsaktivität und Teilnahmebarrieren mittels Pearson-Korrelation.....	210
Tabelle 33: Signifikante Einflüsse von Teilnahmebarrieren auf Fortbildungsaktivität mittels Regression.....	211
Tabelle 34: Signifikante Ergebnisse H d.9 und d.10 Pearson-Korrelation und Regression .	212
Tabelle 35: Signifikante Zusammenhänge zwischen Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und Fortbildungsaktivität mittels Pearson-Korrelation	220
Tabelle 36: Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung mittels Varianzanalyse	221
Tabelle 37: Signifikante Zusammenhänge zwischen Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und Alter sowie Dienstalter mittels Pearson-Korrelation.....	222
Tabelle 38: Signifikante Ergebnisse H e.12 mittels Varianzanalyse und Pearson-Korrelation	223
Tabelle 39: Signifikante Zusammenhänge zwischen Erhöhung der Teilnahme durch Online-Fortbildung und Barriere Familie/Private mittels Pearson-Korrelation	224
Tabelle 40: Signifikante Ergebnisse H e.13 mittels Pearson-Korrelation.....	224
Tabelle 41: Übersicht zu den 13 Hypothesen mit Testverfahren.....	226
Tabelle 42: Zuteilung der fünf Teilnahmebarrieren zu den drei Ebenen in Anlehnung an Richter, Richter und Marx (2018, 1028)	229

VI Anhang

Abstract

Das Dissertationsprojekt thematisiert die Lehrer:innenfortbildung in Österreich – die dritte Phase der Lehrer:innenbildung. Die formale Lehrer:innenfortbildung ist als ein bedeutendes Lernangebot für Lehrpersonen im nationalen und internationalen Kontext zu verstehen. Sie nimmt im Zuge des Weiterlernens von Lehrpersonen und in weiterer Folge der Entwicklung schulischer Leistungen von Schüler:innen in vielfacher Hinsicht eine zentrale Rolle ein. Die bisherige bildungswissenschaftliche Forschung zur Lehrer:innenfortbildung fokussiert das Teilnahmeverhalten und Merkmale von Lehrpersonen, die Fortbildungsveranstaltungen besuchen. Die Frage welche Lehrpersonen hingegen keine Fortbildungen besuchen und welche Gründe sie an einer Teilnahme hindern, scheint im Raum Österreich bislang unberücksichtigt. Das gegenständliche Dissertationsvorhaben setzt an dieser Stelle an und untersucht mit Hilfe eines quantitativen Forschungsdesigns, in dem ein Online-Fragebogen für Lehrpersonen der Primarstufe sowie Sekundarstufe I und II zur Anwendung kommt, welche Barrieren Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme hindern. Folgende drei Ziele werden mit dem Forschungsprojekt verfolgt: (1) einen wissenschaftlichen Beitrag für die Bildungsforschung zu leisten, (2) Fortbildungsanbieter:innen Informationen zu Teilnahmebarrieren von Fortbildungsangeboten aus der Sicht von Lehrpersonen zu liefern sowie (3) Lehrpersonen, die nicht an Fortbildung teilnehmen, zu erreichen.

Es zeigt sich, dass die befragten Lehrpersonen die Barriere Familie/Private und die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen als Erschwernis für eine Teilnahme an Lehrer:innenfortbildungen wahrnehmen. Zudem bestehen signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden hinsichtlich des Alters und Dienstalters, des höchsten Bildungsabschlusses, der Region, in der sie wohnen, der Schulart, in der sie unterrichten und des Anstellungsausmaßes. Werden die beiden Gruppen hinsichtlich der Teilnahmebarrieren näher betrachtet, ist festzustellen, dass Nicht-Teilnehmende die Barriere Arbeit und die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen signifikant höher wahrnehmen als Teilnehmende. Des Weiteren lässt sich festhalten, dass Korrelationen zwischen der selbstberichteten Fortbildungsaktivität und der Barrieren Familie/Private, Angebot, Qualitätsmangel sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen bestehen. Die Barrieren Familie/Private und Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen sind darüber hinaus als Einflussfaktoren auf die Fortbildungsaktivität zu deuten. Bezugnehmend auf die Online-Fortbildung zeigt sich, dass derartige Angebote als geeignete Gestaltungsvariante zur Erhöhung der Teilnahme an Fortbildungen angesehen werden.

Abstract

The dissertation project focuses on teacher continuing professional development (CPD) in Austria – the third phase of teacher education. CPD is an important learning opportunity for teachers in a national and international context. In many respects, it plays a central role in teachers' learning and, consequently, in the development of students' academic achievement. Previous educational research on CPD has focused on the participation behaviour and characteristics of teachers who attend professional development events. However, the question of which teachers do not participate in CPD and what reasons prevent them from participating has not been considered in Austria to date. This dissertation project starts from this point and uses a quantitative research design, in which an online questionnaire for teachers at primary, lower secondary and upper secondary level is used to investigate which barriers prevent teachers from participating in CPD. The research project has three aims: (1) to make a scientific contribution to educational research, (2) to offer professional development providers with information about barriers to participation in CPD from the perspective of teachers and (3) to reach out to teachers who do not participate in CPD.

It can be seen that the surveyed teachers perceive the barrier of family/private life and the barrier of disengagement & lack of personal benefit as barriers to participation in CPD. There are also significant differences between participants and non-participants in terms of age and seniority, highest educational qualification, the region of residence, the type of school in which they teach and their level of employment. A closer analysis of the two groups in terms of barriers to participation shows that non-participants perceive the barrier of work and the barrier of disengagement & lack of personal benefit to be significantly higher than participants. Furthermore, it can be seen that there are correlations between self-reported training activity and the barriers of family/private life, supply, lack of quality and disengagement & lack of personal benefit. The barriers family/private life and disengagement & lack of personal benefit can also be interpreted as influencing factors on training activity. With regard to online training, such programmes are seen as a suitable means of increasing participation in CPD.

Anhang Abbildungen



Isabel Wanitschek, BA MA

Sehr geehrte Schulleiter*innen,

in Absprache mit dem Leiter des Pädagogischen Dienstes der Bildungsdirektion Oberösterreich, Dipl.-Päd. HR Schlögelhofer, BEd, bitte ich Sie um Ihre geschätzte Mithilfe.

Im Rahmen des Dissertationsprojektes am Institut Bildungswissenschaft an der Universität Wien (unter der Betreuung von Priv. Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig) erforsche ich, Isabel Wanitschek (Forschungsassistentin an der KPH Wien/Krems), das Fortbildungsverhalten von Lehrpersonen der Primarstufe, Sekundarstufe I und II in Österreich mittels Online-Fragebogen.

Um repräsentative Ergebnisse zu erreichen, bitte ich Sie höflich diesen Link an alle Lehrpersonen an Ihrer Schule zu senden: https://ww2.unipark.de/uc/Diss_Fortbildung/

Die Befragung dient ausschließlich wissenschaftlichen Forschungszwecken im Bereich der Bildungsforschung. Die Daten und alle Angaben werden nicht weitergegeben, sondern anonymisiert und streng vertraulich behandelt, sodass kein Rückschluss auf Personen möglich ist.

Durch Ihre Unterstützung leisten Sie einen wertvollen Beitrag für die Erforschung der Lehrer*innenfortbildung in Österreich.

Für weitere Fragen wenden Sie sich bitte an mich: isabel.wanitschek@univie.ac.at.

Vielen Dank und liebe Grüße

Isabel Wanitschek

Abstract zum Dissertationsprojekt:

*Das Dissertationsprojekt thematisiert die Lehrer*innenfortbildung in Österreich. Die formale Lehrer*innenfortbildung ist heutzutage als ein bedeutendes und nicht wegzudenkendes Lernangebot für Lehrpersonen im nationalen und internationalen Kontext zu verstehen. Sie nimmt im Zuge des Weiterlernens von Lehrpersonen und in weiterer Folge der Entwicklung schulischer Leistungen von Schüler*innen in vielfacher Hinsicht eine zentrale Rolle ein. Die bisherige bildungswissenschaftliche Forschung zur Lehrer*innenfortbildung fokussiert das Teilnahmeverhalten und Merkmale von Lehrpersonen, die an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen. Die Frage welche Lehrpersonen hingegen keine Fortbildungen besuchen und welche Gründe sie an einer Teilnahme hindern, scheint im Raum Österreich bislang unberücksichtigt. Das gegenständliche Dissertationsvorhaben setzt an dieser Stelle an und untersucht mit Hilfe eines quantitativen Forschungsdesigns, in dem ein Online-Fragebogen für Lehrpersonen der Primarstufe sowie Sekundarstufe I und II zur Anwendung kommt, welche hinderlichen Faktoren Lehrpersonen an der Fortbildungsteilnahme hindern.*

Folgende drei Ziele werden mit dem Forschungsprojekt verfolgt:

- (1) einen wissenschaftlichen Beitrag für die Bildungsforschung zu leisten,*
- (2) Fortbildungsanbieter*innen Informationen zu hinderlichen Faktoren zu liefern sowie*
- (3) Lehrpersonen, die nicht an Fortbildung teilnehmen, zu erreichen.*

Anhang Abbildung 1: Newsletter für Schulen (Bsp. Oberösterreich), entworfen von Bergmayr, D. & Kolinsky, H. (eigene Darstellung)

Anhang Tabellen

Stichprobe

Anhang Tabelle 1: Bundesland unterrichtend tätig (Stichprobe)

Bundesland Schule	<i>n</i>	%
Wien	514	19,0
Burgenland	125	4,6
Steiermark	410	15,2
Kärnten	32	1,2
Niederösterreich	675	25,0
Oberösterreich	328	12,2
Salzburg	253	9,4
Tirol	4	0,1
Vorarlberg	358	13,3
Gesamt	2699	100
Fehlend	209	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 2: Übersicht der Stichprobe nach der eigenen Kinderanzahl

Anzahl Kinder	<i>n</i>	%
1	295	21,8
2	722	53,3
3	260	19,2
4	60	4,4
5	15	1,1
6	2	0,1
Gesamt	1354	100
Fehlend	1554	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 3: Übersicht der Stichprobe nach Betreuungs- und Pflegearbeiten

Betreuungs- und Pflegearbeiten	<i>n</i>	%
nein	1628	80,0
ja	407	20,0
Gesamt	2035	100
Fehlend	873	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 4: Aktuelle Tätigkeit der Stichprobe

Ich bin aktuell in der Schule tätig	<i>n</i>	%
ja, Lehrer:in	2496	86,3
ja, Schulleiter:in	257	8,9
ja, Lehrer:in und Schulleiter:in	64	2,2
in Karenz (Bildungskarenz, Mutterschutz)	32	1,1
nein	43	1,5
Gesamt	2892	100
Fehlend	16	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 5: Übersicht der Stichprobe nach Dienstjahren in 5 Gruppen

Dienstjahre in 5 Gruppen	<i>n</i>	%
0,5 bis 5,5	359	17,5
6 bis 10	323	15,8
11 bis 20	425	20,8
21 bis 30	514	25,1
31 und mehr	427	20,8
Gesamt	2048	100
Fehlend	860	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 6: Übersicht der Stichprobe nach Dienstjahren in 3 Gruppen

Dienstjahre in 3 Gruppen	<i>n</i>	%
Dienstjunge	359	17,5
Dienstmittlere	748	36,5
Dienstältere	941	45,9
Gesamt	2048	100
Fehlend	860	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 7: Übersicht der Stichprobe nach Schularten

Schularten	<i>n</i>	%
Primarstufe (VS, ASO)	826	40,5
Sekundarstufe I (MS, AHS-U)	452	22,2
Sekundarstufe II (AHS-O, BMHS, PTS, Berufsschule)	761	37,2
Gesamt	2039	100
Fehlend	869	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 8: Stichprobe nach Schulträgerschaft

Schulträgerschaft	<i>n</i>	%
private Schule mit Öffentlichkeitsrecht	203	10,0
private Schule ohne Öffentlichkeitsrecht	4	0,2
öffentliche Schule	1790	87,9
private & öffentliche Schule	39	1,9
Gesamt	2036	100
Fehlend	872	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 9: Stichprobe nach Anstellungsausmaß

Teilzeit Anstellung in Gruppen	<i>n</i>	%
bis 7	15	3,6
8 bis 12	96	22,7
13 bis 17	182	43,1
18 und mehr	129	30,6
Gesamt	422	100
Fehlend	2486	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 10: Stichprobe nach Klassenführung

Klassenführung	<i>n</i>	%
ja	1130	55,6
nein	904	44,4
Gesamt	2034	100
Fehlend	874	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 11: Zusätzliche Tätigkeit an einer Hochschule

Lehre an Hochschule	<i>n</i>	%
ja	154	7,7
nein	1856	92,3
Gesamt	2010	100
Fehlend	898	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 12: Leitung/Organisation von Fortbildungen als zusätzliche Tätigkeit der Stichprobe

Leitung/Organisation Fortbildung	<i>n</i>	%
ja	445	21,9
nein	1587	78,1
Gesamt	2032	100
Fehlend	876	
Gesamt	2908	

Forschungsfrage 1 | Hypothese a.1, a.2 und a.3

Anhang Tabelle 13: Signifikante Zusammenhänge zwischen den Teilnahmebarrieren mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	KI für <i>r</i>
<i>Teilnahmebarrieren</i>				
Barriere Qualitätsmanagement & Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen	2122	<.001	.443	[0.401, 0.487]
Barriere Fortbildungsangebot & Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen	2121	<.001	.330	[0.285, 0.375]
Barriere Arbeit & Barriere Disengagement und fehlender persönlicher Nutzen	2120	<.001	.134	[0.078, 0.192]
Barriere Qualitätsmangel & Barriere Fortbildungsangebot	2121	<.001	.352	[0.311, 0.391]
Barriere Familie/Privates & Barriere Angebot	2121	<.001	.194	[0.147, 0.244]

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, KI, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Anhang Tabelle 14: Signifikante Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrer bezüglich der Teilnahmebarrieren mittels Kruskal-Wallis-Test

Kruskal-Wallis-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>z</i>
<i>Barriere Familie/Privates</i>				
Lehrerinnen & Lehrer	2152	.001	.08	

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *z*, Standardteststatistik

Anhang Tabelle 15: Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter der Befragten und der Teilnahmebarrieren mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	KI für <i>r</i>
<i>Barriere Familie/Privates</i>				
Alter	2140	.043	.044	[-.079, -.013]
<i>Barriere Angebot</i>				
Alter	2109	.004	.063	[.018, .102]

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, KI, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Anhang Tabelle 16: Signifikante Unterschiede zwischen den Regionen hinsichtlich der Teilnahmebarrieren mittels U-Test

Mann-Whitney-U-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>M_{Rang}</i>	
					<i>Stadt</i>	<i>Land</i>
<i>Barriere Familie/Private</i>						
Region (Stadt/Land)	2145	<.01	.05	497239.50	1035.49	1093.50
<i>Barriere Angebot</i>						
Region (Stadt/Land)	2114	<.05	.05	486695.00	1024.43	1075.69

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *z*, Standardteststatistik, *U*, Maß für Abweichung der Gruppen, *M_{Rang}*, Mittlere Rangsumme

Anhang Tabelle 17: Signifikante Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Kindern hinsichtlich der Teilnahmebarrieren mittels U-Test

Mann-Whitney-U-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>M_{Rang}</i>	
					mit Kind(er)	ohne Kind
<i>Barriere Familie/Private</i>						
Elternschaft	2016	<.001	.34	294281.50	1117.72	778.44
<i>Barriere Angebot</i>						
Elternschaft	2016	<.05	.05	422597.50	1023.86	976.15
<i>Barriere Disengagement & fehl. persönl. Nutzen</i>						
Elternschaft	2016	<.05	.05	4186558.50	990.26	1046.92

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *z*, Standardteststatistik, *U*, Maß für Abweichung der Gruppen, *M_{Rang}*, Mittlere Rangsumme

Anhang Tabelle 18: Signifikante Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Betreuungs- und Pflegearbeiten hinsichtlich der Teilnahmebarrieren mittels U-Test

Mann-Whitney-U-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>M_{Rang}</i>	
					<i>mit Betreuungs- arbeit</i>	<i>ohne Betreuungs- arbeit</i>
<i>Barriere Familie/Privates</i>						
Betreuungs- und Pflegearbeiten der Lehrpersonen	2035	<.001	.14	278853.00	1146.86	985.79
<i>Barriere Arbeit</i>						
Betreuungs- und Pflegearbeiten der Lehrpersonen	2035	<.01	.07	318681.00	1049.00	1010.25

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *z*, Standardteststatistik, *U*, Maß für Abweichung der Gruppen, *M_{Rang}*, Mittlere Rangsumme

Anhang Tabelle 19: Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Dienstalster der Befragten und der Teilnahmebarrieren mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>KI für r</i>
<i>Barriere Angebot</i>				
Dienstalster	2048	.001	.071	[.028, .117]

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *KI*, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Anhang Tabelle 20: Signifikante Unterschiede zwischen dem Anstellungsausmaß der Befragten hinsichtlich der Teilnahmebarrieren mittels U-Test

Mann-Whitney-U-Test	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>U</i>	<i>M_{Rang}</i>	
					Vollzeit	Teilzeit
<i>Barriere Familie/Privates</i>						
Anstellungsausmaß	2032	<.001	.24	256405.50	957.16	1230.58
<i>Barriere Qualitätsmangel</i>						
Anstellungsausmaß	2032	.003	.07	323698.50	1591	955.01

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *z*, Standardteststatistik, *U*, Maß für Abweichung der Gruppen, *M_{Rang}*, Mittlere Rangsumme

Anhang Tabelle 21: Signifikante Zusammenhänge zwischen der Teilzeitbeschäftigung der Befragten und der Teilnahmebarrieren mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>KI für r</i>
<i>Barriere Familie/Privates</i>				
Lehrpersonen mit Teilzeitbeschäftigung	425	.038	-.101	[-.207, -.001]
<i>Barriere Arbeit</i>				
Lehrpersonen mit Teilzeitbeschäftigung	425	.046	-.097	[-.205, .008]

Legende: n, Anzahl der Stichprobe, p, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, r, Korrelationskoeffizient, KI, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Anhang Tabelle 22: Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Dienstalster der Befragten und Erhöhung der Teilnahme durch Kinderbetreuung mittels Pearson-Korrelation

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>KI für r</i>
<i>Barriere Familie/Privates</i>				
Erhöhung der Teilnahme durch Kinderbetreuung	2064	<.001	.487	[.442, .533]

Legende: n, Anzahl der Stichprobe, p, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, r, Korrelationskoeffizient, KI, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Forschungsfrage 2 | b.4

Anhang Tabelle 23: Anrechnung von anderen Angeboten als Fortbildung

Anrechnung als Fortbildung	<i>n</i>	%
ja	955	40,2
nein	1278	53,8
weiß ich nicht	141	5,9
Gesamt	2374	100
Fehlend	534	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 24: Anrechnung von anderen Angeboten als Fortbildung bei Nicht-Teilnehmenden

Anrechnung als Fortbildung bei Nicht-Teilnehmenden	<i>n</i>	%
ja	15	25,9
nein	39	67,2
weiß ich nicht	4	6,9
Gesamt	58	100

Anhang Tabelle 25: Besuch von verschiedenen Fortbildungsformen in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20

Fortbildungsformen

	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	Standardangebote		SCHILF		SCHÜLF		Modulare Reihe	
nie	151	7	198	9,1	668	40,04	541	29,8
1x	190	8,8	505	23,3	422	25,5	518	28,5
2x	319	14,8	753	34,7	298	18	332	18,3
3x	244	11,3	260	12	112	6,8	113	6,2
4x	239	11,1	266	12,3	474	4,5	74	4,1
mehr als 4x	1018	47,1	185	8,5	78	4,7	237	13,1
Gesamt	2161	100	2167	100	1652	100	1815	100

Anhang Tabelle 26: Besuch von verschiedenen Fortbildungsformen in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 bei Nicht-Teilnehmenden

Fortbildungsformen
bei Nicht-
Teilnehmenden

	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	Standardangebote		SCHILF		SCHÜLF		Modulare Reihe	
nie	49	89,1	43	79,6	52	96,3	48	90,6
1x	4	7,3	8	14,8	2	3,7	1	1,9
2x	0	0,0	1	1,9	0	0,0	0	0,0
3x	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4x	0	0,0	1	1,9	0	0,0	0	0,0
mehr als 4x	2	3,6	1	1,9	0	0,0	4	7,5
Gesamt	55	100	54	100	54	100	53	100

Anhang Tabelle 27: Angabe der Fortbildungsdauer der besuchten Veranstaltungen

Fortbildungsdauer	<i>n</i>	%
2 – 3 UE	261	11,2
4 – 5 UE	1174	50,5
6 – 7 UE	313	13,5
8 – 9 UE	261	11,2
10 – 12 UE	71	3,1
13 – 15 UE	45	1,9
16 – 18 UE	60	2,6
19 – 21 UE	23	1,0
mehr als 21 UE	118	5,1
Gesamt	2323	100
Fehlend	582	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 28: Zeit der Fortbildungsbesuche von Nicht-Teilnehmenden

Fortbildungsdauer bei Nicht-Teilnehmende	<i>n</i>	%
2 -3 UE	8	38,1
4 – 5 UE	5	23,8
6 – 7 UE	3	14,3
8 – 9 UE	1	4,8
10 – 12 UE	1	4,8
13 – 15 UE	0	0,0
16 – 18 UE	0	0,0
19 – 21 UE	0	0,0
mehr als 21 UE	3	14,3
Gesamt je	21	100

Anhang Tabelle 29: Fortbildungsthemen und -bedarf

Fortbildungsthemen und -bedarf

	<i>besucht</i>		<i>Bedarf</i>		<i>weder besucht noch Bedarf</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Fachwissenschaft	1157	52	286	12,9	525	23,6
Fachdidaktik	1355	60,9	271	12,2	382	17,2
Neue Lehrplaninhalte	739	33,2	380	17,1	701	31,5
Bildungsstandards	695	31,3	249	11,2	816	36,7
Neue Reifeprüfung	233	10,5	107	4,8	1295	58,2
NOST - Neue Oberstufe	145	6,5	120	5,4	1335	60
Leistungsdiagnostik	474	21,3	410	18,4	800	36
Kompetenzorientierung/ Kompetenzraster	826	37,1	428	19,2	561	25,2
Digitale Medienbildung	1178	53	476	21,4	352	15,8
Inklusion, Diversität und Individualisierung: Pädagogik für besondere Bedürfnisse (Förderung leistungsschwacher/leistungsstarker Schüler:innen, Lese- und Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, SchülerInnen mit besonderen sozialen und emotionalen Bedürfnissen,...)	799	35,9	444	20	624	28,1
Allgemeine Pädagogik (Gruppendynamik, Kommunikation, Kooperation, Gewaltprävention, Erlebnispädagogik, Soziales Lernen, Konfliktmanagement/Problemlösung, kritisches Denken,...)	1124	50,5	398	17,9	427	19,2
Lehrer:innengesundheit und persönlichkeitsbildende Angebote (Burnout Prävention, Berufszufriedenheit, Psychohygiene, psychosoziale und physische Lehrer:innengesundheit, Supervision, Mentoring,...)	777	34,9	541	24,3	589	26,5
Elternarbeit (Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten)	410	18,4	388	17,4	908	40,8
Beratung	321	14,4	315	14,2	1024	46
Schulentwicklung	769	34,6	196	8,8	797	35,8

Leadership: Führen, Leiten, Administration	304	13,7	190	8,5	1181	53,1
Induktionsphase	239	10,7	105	4,7	1263	56,8
Sprachliche und interkulturelle Bildung (Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Bildung, Muttersprachlicher Unterricht, sprachsensibler und sprachbewusster Unterricht, Körpersprache und Rhetorik,...)	481	21,6	252	11,3	985	44,3
Religionspädagogik	212	9,5	58	2,6	1410	63,4
Kreativität und Kunst	491	22,1	226	10,2	1041	46,8
Gesamte Anzahl je Item	2224					
Fehlend	684					
Gesamt	2908					

Anhang Tabelle 30: Fortbildungsthemen und -bedarf bei Nicht-Teilnehmenden

Fortbildungsthemen und -bedarf
von Nicht-Teilnehmenden

	<i>besucht</i>		<i>Bedarf</i>		<i>weder besucht noch Bedarf</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Fachwissenschaft	4	8,3	10	20,8	17	35,4
Fachdidaktik	7	14,6	11	22,9	14	29,2
Neue Lehrplaninhalte	3	6,3	11	22,9	17	35,4
Bildungsstandards	2	4,2	8	16,7	19	39,6
Neue Reifeprüfung	1	2,1	8	16,7	20	41,7
NOST - Neue Oberstufe	0	0	10	20,8	20	41,7
Leistungsdiagnostik	3	6,3	10	20,8	17	35,4
Kompetenzorientierung/ Kompetenzraster	2	4,2	13	27,1	15	31,3
Digitale Medienbildung	4	8,3	12	25	17	35,4
Inklusion, Diversität und Individualisierung: Pädagogik für besondere Bedürfnisse (Förderung leistungsschwacher/leistungsstarker Schüler:innen, Lese- und Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, SchülerInnen mit besonderen	3	6,3	14	29,2	15	31,3

sozialen und emotionalen Bedürfnissen,...)						
Allgemeine Pädagogik (Gruppendynamik, Kommunikation, Kooperation, Gewaltprävention, Erlebnispädagogik, Soziales Lernen, Konfliktmanagement/Problemlösung, kritisches Denken,...)	4	8,3	13	27,1	14	29,2
Lehrer:innengesundheit und persönlichkeitsbildende Angebote (Burnout Prävention, Berufszufriedenheit, Psychohygiene, psychosoziale und physische Lehrer:innengesundheit, Supervision, Mentoring,...)	2	4,2	15	31,3	15	31,3
Elternarbeit (Zusammenarbeit mit Eltern/Erziehungsberechtigten)	1	2,1	15	31,3	14	29,2
Beratung	3	6,3	11	22,9	15	31,3
Schulentwicklung	2	4,2	9	18,8	20	41,7
Leadership: Führen, Leiten, Administration	3	6,3	9	18,8	20	41,7
Induktionsphase	3	6,3	7	14,6	21	43,8
Sprachliche und interkulturelle Bildung (Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Bildung, Muttersprachlicher Unterricht, sprachsensibler und sprachbewusster Unterricht, Körpersprache und Rhetorik,...)	1	2,1	10	20,8	19	39,6
Religionspädagogik	2	4,2	0	0	28	58,3
Kreativität und Kunst	2	4,2	3	6,3	26	54,2
Gesamte Anzahl je Item	48					
Fehlend	10					
Gesamt	58					

Anhang Tabelle 31: Fortbildung zu Covid-19-Thema

Fortbildung zu Covid-19-Thema	<i>n</i>	%
nein	1393	64,9
ja	754	35,1
Gesamt	2147	100
Fehlend	761	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 32: Zeit der Fortbildungsbesuche

Zeit der Fortbildungsbesuche	<i>n</i>	%
am Wochenende	895	40,6
in den Ferien (Semester-, Oster-, Sommer-, Herbst- u. Weihnachtsferien)	770	34,9
während der Unterrichtszeit	1032	46,8
nach der Unterrichtszeit	1981	89,8
Gesamt je Item	2206	
Fehlend	702	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 33: Zeit der Fortbildungsbesuche von Nicht-Teilnehmenden

Zeit der Fortbildungsbesuche bei Nicht-Teilnehmende	<i>n</i>	%
am Wochenende	4	9,3
in den Ferien (Semester-, Oster-, Sommer-, Herbst- u. Weihnachtsferien)	4	9,3
während der Unterrichtszeit	3	7
nach der Unterrichtszeit	13	30,2
Gesamt	24	100

Anhang Tabelle 34: Verpflichtendes Fortbildungsausmaß bei Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden

Verpflichtendes Fortbildungsausmaß bei
Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden

	<i>Nicht-Teilnehmende</i>		<i>Teilnehmende</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
gar keine	10	28,6	227	10,6
2 – 5 UE	5	14,3	156	7,3
6 – 9 UE	4	11,4	315	14,7
10 – 13 UE	9	25,7	450	21,0
14 – 17 UE	3	8,6	503	23,5
18 – 21 UE	3	8,6	260	12,2
22 – 25 UE	1	2,9	128	6,0
mehr als 25 UE	0	0,0	100	4,7
Gesamt	35	100	2139	100

Anhang Tabelle 35: Fortbildungsanbieter:innen

Fortbildungsanbieter:innen	<i>n</i>	<i>%</i>
Private/öffentliche Pädagogische Hochschulen	1707	78,4
Virtuelle Pädagogische Hochschule	177	8,1
Universitäten	79	3,6
andere	215	9,9
Gesamt	2178	100
Fehlend	730	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 36: Fortbildung Anmeldung und Teilnahmeverhinderung

Fortbildung Anmeldung und Teilnahmeverhinderung	<i>n</i>	<i>%</i>
nein	796	36,4
ja	1393	63,6
Gesamt	2189	100
Fehlend	719	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 37: Bedeutung Lebenslanges Lernen

Bedeutung Lebenslanges Lernen	<i>n</i>	%
nicht wichtig	3	0,1
kaum wichtig	29	1,3
mittel	377	17,3
wichtig	1773	81,3
Gesamt	2182	100
Fehlend	726	
Gesamt	2908	

Anhang Tabelle 38: Bedeutung Lebenslanges Lernen bei Nicht-Teilnehmenden

Bedeutung Lebenslanges Lernen bei Nicht-Teilnehmenden	<i>n</i>	%
nicht wichtig	0	0,0
kaum wichtig	1	2,6
mittel	6	15,4
wichtig	32	82,1
Gesamt	39	100
Fehlend	19	
Gesamt	58	

Anhang Tabelle 39: Wirkungseinschätzung Fortbildungsveranstaltungen

Wirkungseinschätzung Fortbildungsveranstaltungen	<i>n</i>	%	<i>x_d</i>	<i>md</i>	<i>M</i>
			3	4	3.48
kann ich nicht einschätzen	64	2,9			
keine Wirkung	20	0,9			
eher gering	190	8,7			
mittel	798	36,4			
hoch	777	35,4			
sehr hoch	345	15,7			
Gesamt	2194	100			
Fehlend	714				
Gesamt	2908				

Anhang Tabelle 40: Wirkungseinschätzung Fortbildungsveranstaltungen bei Nicht-Teilnehmenden

Wirkungseinschätzung Fortbildungsveranstaltungen bei Nicht-Teilnehmenden	<i>n</i>	%	<i>x_d</i>	<i>md</i>	<i>M</i>
			3	4	3.48
kann ich nicht einschätzen	7	17,5			
keine Wirkung	5	12,5			
eher gering	4	10,0			
mittel	8	20,0			
hoch	10	25,0			
sehr hoch	6	15,0			
Gesamt	40	100			
Fehlend	18				
Gesamt	58				

Anhang Tabelle 41: Interesse an Online-Fortbildung

Interesse Online-Fortbildung	<i>n</i>	%	<i>x_d</i>	<i>md</i>	<i>M</i>
			4	4	3.27
nein	121	5,9			
eher nicht	250	12,2			
vielleicht	642	31,3			
ganz sicher	1039	50,6			
Gesamt	2052	100			
Fehlend	856				
Gesamt	2908				

Anhang Tabelle 42: Interesse an Online-Fortbildung bei Nicht-Teilnehmenden

Interesse Online-Fortbildung bei Nicht-Teilnehmenden	<i>n</i>	%	<i>x_d</i>	<i>md</i>	<i>M</i>
			4	3	3.04
nein	5	17,9			
eher nicht	1	1,7			
vielleicht	10	35,7			
ganz sicher	12	43			
Gesamt	28	100			
Fehlend	30				
Gesamt	58				

Anhang Tabelle 43: Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Alter und Dienstalter der Befragten und dem Interesse an Online-Fortbildung

Pearson-Korrelation	<i>n</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>KI für r</i>
<i>Interesse an Online-Fortbildung</i>				
Alter	2042	<.001	-.103	[-.146, -.060]
<i>Interesse an Online-Fortbildung</i>				
Dienstalter	2041	<.001	-.080	[-.123, -.037]

Legende: *n*, Anzahl der Stichprobe, *p*, Irrtumswahrscheinlichkeit/Signifikanz, *r*, Korrelationskoeffizient, *KI*, Konfidenzintervall für den Korrelationskoeffizienten

Forschungsfrage 3 | c.5, c.6, c.7 und c.8

Anhang Tabelle 44: Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende Übersicht

<i>Teilnehmende</i>						
<i>n</i>	%	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
2269	97,5	10	11.29	7.8	1	40
<i>Nicht-Teilnehmende</i>						
<i>n</i>	%	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
58	2,5	0	0	0	0	0

Anhang Tabelle 45: Geschlecht von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Geschlecht	Teilnehmende			Nicht-Teilnehmende		
	x_d	Min	Max	x_d	Min	Max
	1	1	3	1	1	3
	n		%	n		%
weiblich (=1)	1868		80,6	41		70,7
männlich (=2)	448		19,3	15		25,0
divers (=3)	1		0,1	2		3,4
Gesamt	2317		100	58		100

Anhang Tabelle 46: Alter und Dienstjahre von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Alter (metrisch)	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	55	45.48	11.01	22	66	26	37.9	13.22	21	66
Alter in 4 Gruppen	n		$\%$			n		$\%$		
bis 29	289		12,5			20		34,5		
30 bis 39	418		18,0			16		27,6		
40 bis 49	619		26,7			8		13,8		
50 und älter	991		42,8			14		24,1		
Gesamt	2317		100			58		100		
Dienstjahre (metrisch)	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	4 & 20	19.14	11.81	0.5	45	0.5	13.68	13.96	0.5	45
Dienstjahre in 5 Gruppen	n		$\%$			n		$\%$		
0,5 bis 5,5	348		17,2			11		40,7		
6 bis 10	318		15,7			5		18,5		
11 bis 20	422		20,9			3		11,1		
21 bis 30	510		25,2			4		14,8		
31 und mehr	423		20,9			4		14,8		
Gesamt	2021		100			27		100		
Fehlend	296					31				

Anhang Tabelle 47: Bundesland Hauptwohnsitz von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Bundesland wohnen	Teilnehmende			Nicht-Teilnehmende		
	x_d	Min	Max	x_d	Min	Max
	5	1	9	1	1	9
	n	%		n	%	
Wien (=1)	373	16,2		16	27,6	
Burgendland (=2)	117	5,1		1	1,7	
Steiermark (=3)	342	14,8		7	12,1	
Kärnten (=4)	30	1,3		1	1,7	
Niederösterreich (=5)	623	27,0		13	22,4	
Oberösterreich (=6)	297	12,9		9	15,5	
Salzburg (=7)	203	8,8		7	12,1	
Tirol (=8)	5	0,2		0	0	
Vorarlberg (=9)	318	13,8		4	6,9	
Gesamt	2308	100		58	100	
Fehlend	9					

Anhang Tabelle 48: Bundesland Schulstandorte von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Bundesland Schulstandort (Mehrfachantwort)	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	n	%	n	%
Wien (=1)	424	18,4	15	26,8
Burgendland (=2)	105	4,6	1	1,8
Steiermark (=3)	351	15,2	8	14,3
Kärnten (=4)	28	1,2	0	0
Niederösterreich (=5)	575	24,9	15	26,8
Oberösterreich (=6)	292	12,7	6	10,7
Salzburg (=7)	208	9,0	8	14,3
Tirol (=8)	3	0,1	0	0
Vorarlberg (=9)	321	13,9	3	5,4
Gesamt	2307	100	56	100
Fehlend	10		2	

Anhang Tabelle 49: Städtische oder ländliche Wohnumgebung von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Region (städtisch/ländlich)	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	<i>xd</i>		<i>xd</i>	
	2		1	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
städtisch (=1)	818	35,4	30	53,6
ländlich (=2)	1494	64,6	26	46,4
Gesamt	2317	100	58	100
Fehlend	5		2	

Anhang Tabelle 50: Elternschaft von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Elternschaft	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
nein	638	32,1	11	42,3
ja	1352	67,9	15	57,7
Gesamt	1990	100	26	100
Fehlend	327		32	

Anhang Tabelle 51: Anzahl der Kinder von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Anzahl Kinder (metrisch)	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	2	2.10	0.83	1	6	2	1.93	0.91	1	4
	n		$\%$			n		$\%$		
1	290		21,6			5		35,7		
2	716		53,4			6		42,9		
3	258		19,3			2		14,3		
4	59		4,4			1		7,1		
5	15		1,1			-		-		
6	2		0,1			-		-		
Gesamt	1340		100			14		100		
Fehlend	977					44				

Anhang Tabelle 52: Betreuungs- und Pflegearbeit von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Betreuungs- und Pflegearbeit	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	n	$\%$	n	$\%$
nein	1605	79,9	23	92,0
ja	405	20,1	2	8,0
Gesamt	2010	100	25	100
Fehlend	307		33	

Anhang Tabelle 53: Übernahme einer Klassenführung bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Klassenführung	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	n	$\%$	n	$\%$
ja	1120	55,8	10	38,5
nein	888	44,2	16	61,5
Gesamt	2008	100	26	100
Fehlend	309		32	

Anhang Tabelle 54: Schulträgerschaft bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Schulträgerschaft	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht	211	10,40	3	11,53
Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht	6	0,29	0	0
Öffentliche Schule	1772	87,41	22	84,61
Privatschule und öffentliche Schule	38	1,87	1	3,84
Gesamt	2027	100		100

Anhang Tabelle 55: Tätigkeitsausmaß bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Tätigkeitsausmaß	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
teilzeitbeschäftigt	430	21,4	11	42,3
vollzeitbeschäftigt	1576	78,6	15	57,7
Gesamt	2006	100	26	100
Fehlend	311		32	

Anhang Tabelle 56: Teilzeitbeschäftigung bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Teilzeitbeschäftigt in Gruppen	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
bis 7 Stunden	15	3,6	0	0
8 bis 12 Stunden	94	22,8	2	20,0
13 bis 17 Stunden	177	43,0	5	50,0
18 und mehr Stunden	126	30,6	3	30,0
Gesamt	412	100	10	100

Anhang Tabelle 57: Höchster Bildungsabschluss von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Höchster Bildungsabschluss	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	4	5.23	1.20	1	9	6	5.88	1.30	2	8
	n		$%$		n		$%$			
Meisterprüfung/ Abschluss einer BMS (=1)	7		0,3		0		0			
Matura/Berufsreifeprüfung (=2)	27		1,3		1		3,8			
Kollegabschluss (=3)	5		0,2		0		0			
Diplompäd. Abschluss (PH) (=4)	612		30,3		1		3,8			
Bachelorstudium (Uni, PH, FH) (=5)	530		26,2		7		26,9			
Diplomstudium (Uni, FH; Abschluss Mag. od. DI) (=6)	528		26,1		10		38,5			
Masterstudium (Uni, PH, FH) (=7)	261		12,9		4		15,4			
Doktoratsstudium (=8)	49		2,4		3		11,5			
Anderer (=9)	1		0,0		0		0			
Gesamt	2020		100		26		100			
Fehlend	297				32					

Anhang Tabelle 58: Lehrenden-Tätigkeit an einer Hochschule bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Tätigkeit als Lehrperson an Hochschule	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	n	$%$	n	$%$
ja	149	7,5	5	19,2
nein	1835	92,5	21	80,8
Gesamt	1984	100	26	100
Fehlend	333		32	

Anhang Tabelle 59: Tätigkeit als Fortbildner:in bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Tätigkeit als Fortbildner:in	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
ja	438	21,8	7	26,9
nein	1568	78,2	19	73,1
Gesamt	2006	100	26	100
Fehlend	311		32	

Anhang Tabelle 60: Tätigkeit nach Schulart bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Schularten	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Volksschule	812	31,99	4	10,52
Allg. Sonderschule	150	5,91	1	2,63
Mittelschule	470	18,51	5	13,15
AHS-Unterstufe	203	7,99	6	10,34
AHS-Oberstufe	245	9,65	7	12,06
Polytechnische Schule	59	2,32	0	0
Berufsschule	50	1,97	0	0
Berufsbildende Mittlere Schule	161	6,34	3	5,17
Berufsbildende Höhere Schule	388	15,28	12	20,68
Gesamt	2538	100	38	75

Anhang Tabelle 61: Überschneidung von Tätigkeiten nach Schulart bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Schularten Überschneidungen	Teilnehmende	Nicht-Teilnehmende
	<i>n</i>	<i>n</i>
VS + ASO	64	0
VS + MS	58	0
VS + AHS-U	2	0
VS + AHS-O	1	0
VS + PTS	5	0
VS + BS	2	0
VS + BMS	2	0
VS + BHS	2	0
ASO + MS	29	0
ASO + AHS-U	2	0
ASO + AHS-O	1	0
ASO + PTS	3	0
ASO + BS	2	0
ASO + BMS	2	0
ASO + BHS	1	0
MS + AHS-U	11	0
MS + AHS-O	11	0
MS + PTS	14	0
MS + BS	2	0
MS + BMS	4	0
MS + BHS	8	0
AHS-U + AHS-O	187	5
AHS-U + PTS	1	0
AHS-U + BS	2	0
AHS-U + BMS	3	0
AHS-U + BHS	11	3
AHS-O + PTS	2	0
AHS-O + BS	2	0
AHS-O + BMS	8	0
AHS-O + BHS	17	3
PTS + BS	2	0
PTS + BMS	1	0
PTS + BHS	2	0
BS + BMS	2	0
BS + BHS	3	0
BMS + BHS	133	2
Gesamt	602	13

Anhang Tabelle 62: Tätigkeit nach Schulart eingeteilt in Primarstufe, Sek I und II bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Schularten in 3 Gruppen	Teilnehmende		Nicht-Teilnehmende	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Primarstufe (=1)	821	40,8	5	18,5
Sekundarstufe I (=2)	447	22,2	5	18,5
Sekundarstufe II (=3)	744	37,0	17	63,0
Gesamt	2012	100	27	100
Fehlend	305		31	

Anhang Tabelle 63: Einschätzung verpflichtendes Fortbildungsausmaß bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Einschätzung verpfl. Fortbildungs- ausmaß	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
	5	4.23	1.83	1	8	1	3.09	1.78	1	7
	<i>n</i>		%			<i>n</i>		%		
gar keine	227		10,6			10		28,6		
2 – 5 UE	156		7,3			5		14,3		
6 – 9 UE	315		14,7			4		11,4		
10 – 13 UE	450		21,0			9		25,7		
14 – 17 UE	503		23,5			3		8,6		
18 – 21 UE	260		12,2			3		8,6		
22 – 25 UE	128		6,0			1		2,9		
mehr als 25 UE	100		4,7			0		0		
Gesamt	2139		100,0			35		100		
Fehlend	178					23				

Forschungsfrage 4 | d.9 und d.10*Anhang Tabelle 64: Selbstberichtete Fortbildungsaktivität Übersicht*

<i>Selbstberichtete Fortbildungsaktivität</i>					
<i>n</i>	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
2327	10	11.01	7.89	0	40

Forschungsfrage 5 | e. 11, e.12 und e.13*Anhang Tabelle 65: Teilnahme an Online-Fortbildungen bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden*

Teilnahme Online- Fortbildung	<i>Teilnehmende</i>		<i>Nicht-Teilnehmende</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
ja	1614	79,2	12	42,9
nein	424	20,8	16	57,1
Gesamt	2038	100	28	100
Fehlend	279		30	

Anhang Tabelle 66: Sinnhaftigkeit von Online-Fortbildungen, die zeitunabhängig sind, bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Sinnhaftigkeit Online- Fortbildung zeitunabhängig	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	4	3.33	0.74	1	4	4	3.18	.98	1	4
	n		$%$			n		$%$		
nicht sinnvoll	52		2,6			3		10,7		
wenig sinnvoll	183		9,1			2		7,1		
sinnvoll	835		41,3			10		35,7		
sehr sinnvoll	952		47,1			13		46,4		
Gesamt	2022		100			28		100		
Fehlend	295					30				

Anhang Tabelle 67: Sinnhaftigkeit von Online-Fortbildungen, deren Inhalt frei wählbar ist von den Lehrpersonen, bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Sinnhaftigkeit Online- Fortbildung Inhalt wählbar	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	4	3.37	.70	1	4	3	3.25	.84	1	4
	n		$%$			n		$%$		
nicht sinnvoll	47		2,3			2		7,1		
wenig sinnvoll	133		6,6			1		3,6		
sinnvoll	875		43,2			13		46,4		
sehr sinnvoll	972		48,0			12		42,9		
Gesamt	2027		100			28		100		
Fehlend	290					30				

Anhang Tabelle 68: Dauer von Online-Fortbildungen bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden

Dauer Online- Fortbildung	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	2	2.68	1.17	1	6	3	2.63	1.33	1	6
	n				$%$	n				$%$
eine Einbindung wäre nicht möglich	40				2,0	1				3,7
30 Min.	255				12,6	7				25,9
60 Min.	801				39,6	5				18,5
90 Min.	517				25,6	9				33,3
120 Min.	280				13,8	4				14,8
180 Min.	129				6,4	1				3,7
Gesamt	2022				100	27				100
Fehlend	295					31				

Anhang Tabelle 69: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Fortbildung während der Ferien

Fortbildung während Ferien	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende													
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max									
	1	2.11	.99	1	4	1	1.79	.78	1	3									
n					$%$					n					$%$				
trifft nicht zu		697		34,2		12		42,9											
trifft eher nicht zu		622		30,5		10		35,7											
trifft eher zu		516		26,3		6		21,4											
trifft sehr zu		203		10,0		0		0											
Gesamt		2038		100		28		100											
Fehlend		279				30													

Anhang Tabelle 70: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Fortbildung an Wochenenden

Fortbildung an Wochenenden	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	1	1.88	.89	1	4	1	1.96	1.10	1	4
	n				$%$	n				$%$
trifft nicht zu	843				41,4	13				46,4
trifft eher nicht zu	699				34,3	7				25,0
trifft eher zu	391				19,2	4				14,3
trifft sehr zu	105				5,2	4				14,3
Gesamt	2038				100	28				100
Fehlend	279					30				

Anhang Tabelle 71: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Fortbildung von Montag bis Freitag während der Unterrichtszeit (Vormittag)

Fortbildung von MO bis FR während Unterrichtszeit (Vormittag)	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	1	2.23	1.06	1	4	1	2.32	1.38	1	4
	n				$%$	n				$%$
trifft nicht zu	654				32,1	14				50,0
trifft eher nicht zu	561				27,5	5				17,9
trifft eher zu	515				25,3	0				0
trifft sehr zu	307				15,1	9				32,1
Gesamt	2037				100	28				100
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 72: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Fortbildung von Montag bis Freitag während der Unterrichtszeit (Nachmittag)

Fortbildung von MO bis FR während Unterrichtszeit (Nachmittag)	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	3	2.59	1.02	1	4	1	2.39	1.25	1	4
	n		$\%$			n		$\%$		
trifft nicht zu	425		20,9			11		39,3		
trifft eher nicht zu	391		19,2			2		7,1		
trifft eher zu	818		40,2			8		28,6		
trifft sehr zu	403		19,8			7		25,0		
Gesamt	2037		100			28		100		
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 73: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Fortbildung von Montag bis Freitag während der unterrichtsfreien Zeit

Fortbildung von MO bis FR während der unterrichts- freien Zeit	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	3	2.86	1.00	1	4	1	2.14	1.20	1	4
	n		$\%$			n		$\%$		
trifft nicht zu	288		14,1			13		46,4		
trifft eher nicht zu	313		15,4			3		10,7		
trifft eher zu	822		40,4			7		25,0		
trifft sehr zu	614		30,1			5		17,9		
Gesamt	2037		100			28		100		
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 74: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Fortbildung, bei denen Lehrpersonen die Inhalte frei auswählen dürfen

Fortbildung Inhalte frei wählbar	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	4	2.86	.96	1	4	4	2.86	1.17	1	4
	n		$\%$			n		$\%$		
trifft nicht zu	211		10,4			6		21,4		
trifft eher nicht zu	263		12,9			3		10,7		
trifft eher zu	762		37,4			8		28,6		
trifft sehr zu	801		39,3			11		39,3		
Gesamt	2037		100			28		100		
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 75: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Online-Fortbildungen, die zeitunabhängig stattfinden

Online- Fortbildung zeitun- abhängig	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	4	2.91	1.08	1	4	4	2.96	1.20	1	4
	n		$\%$			n		$\%$		
trifft nicht zu	313		15,4			6		21,4		
trifft eher nicht zu	370		18,2			2		7,1		
trifft eher zu	548		26,9			7		25,0		
trifft sehr zu	806		39,6			13		46,4		
Gesamt	2037		100			28		100		
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 76: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Chance für beruflichen Aufstieg

Chance für beruflichen Aufstieg	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	1	2.29	1.17	1	4	3	2.68	1.02	1	4
	n		$\%$			n		$\%$		
trifft nicht zu	743		36,5			5		17,9		
trifft eher nicht zu	412		20,2			5		17,9		
trifft eher zu	423		20,9			12		42,9		
trifft sehr zu	456		22,4			6		21,4		
Gesamt	2037		100			28		100		
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 77: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Finanzielle Abgeltung

Finanzielle Abgeltung	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	1	2.46	1.18	1	4	3	2.57	1.03	1	4
	n		$\%$			n		$\%$		
trifft nicht zu	621		30,5			6		21,4		
trifft eher nicht zu	413		20,3			5		17,9		
trifft eher zu	452		22,2			12		42,9		
trifft sehr zu	551		27,0			5		17,9		
Gesamt	2037		100			28		100		
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 78: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Eine Freistellung vom Dienst

Dienst- Freistellung	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	4	2.53	1.15	1	4	4	2.79	1.19	1	4
	n				%	n				%
trifft nicht zu		553		27,1		6		21,4		
trifft eher nicht zu		397		19,5		5		17,9		
trifft eher zu		533		26,2		6		21,4		
trifft sehr zu		554		27,2		11		39,3		
Gesamt		2037		100		28		100		
Fehlend		280				30				

Anhang Tabelle 79: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Unterstützung durch die Schulleitung

Unterstützung von Schulleitung	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	4	2.84	1.13	1	4	4	2.82	1.18	1	4
	n				%	n				%
trifft nicht zu		419		20,6		6		21,4		
trifft eher nicht zu		232		11,4		4		14,3		
trifft eher zu		641		31,5		7		25,0		
trifft sehr zu		745		36,6		11		39,23		
Gesamt		2037		100		28		100		
Fehlend		280				30				

Anhang Tabelle 80: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Kostenpflichtige Fortbildungen

Kosten- pflichtige Fortbildungen	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
	1	1.51	0.73	1	4	1	1.32	.47	1	2
	<i>n</i>		<i>%</i>			<i>n</i>		<i>%</i>		
trifft nicht zu	1245		61,1			19		67,9		
trifft eher nicht zu	604		29,7			9		32,1		
trifft eher zu	134		6,6			0		0		
trifft sehr zu	54		2,7			0		0		
Gesamt	2037		100			28		100		
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 81: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Kinderbetreuung

Kinder- betreuung	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>x_d</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
	1	1.54	.94	1	4	1	1.71	1.11	1	4
	<i>n</i>		<i>%</i>			<i>n</i>		<i>%</i>		
trifft nicht zu	1449		71,2			18		64,3		
trifft eher nicht zu	226		11,1			24		14,3		
trifft eher zu	216		10,6			2		7,1		
trifft sehr zu	145		7,1			4		14,3		
Gesamt	2036		100			28		100		
Fehlend	281					30				

Anhang Tabelle 82: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Anerkennung durch den Dienstvorgesetzten (Schulleitung, Bildungsdirektion)

Anerkennung durch Dienst- vorgesetzten	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	3	2.59	1.14	1	4	4	2.75	1.17	1	4
	n				%	n				%
trifft nicht zu	524				25,7	6				21,4
trifft eher nicht zu	354				17,4	5				17,9
trifft eher zu	597				29,3	7				25,0
trifft sehr zu	562				27,6	10				35,7
Gesamt	2037				100	28				100
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 83: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Ausreichend Zeit zur Vernetzung mit Lehrpersonen

Ausreichend Zeit zur Vernetzung mit Lehrpersonen	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	3	2.76	1.01	1	4	4	2.71	1.15	1	4
	n				%	n				%
trifft nicht zu	321				15,8	6				21,4
trifft eher nicht zu	397				19,5	5				17,9
trifft eher zu	772				37,9	8				28,6
trifft sehr zu	547				26,9	9				32,1
Gesamt	2037				100	28				100
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 84: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Kontrolle der Teilnahme durch Schulleitung

Kontrolle der Teilnahme durch Schulleitung	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	1	1.52	.87	1	4	1	1.64	.95	1	4
	n		$%$			n		$%$		
trifft nicht zu	1379		67,7			17		60,7		
trifft eher nicht zu	357		17,5			6		21,4		
trifft eher zu	191		9,4			3		10,7		
trifft sehr zu	110		5,4			2		7,1		
Gesamt	2037		100			28		100		
Fehlend	280					30				

Anhang Tabelle 85: Gestaltungsvarianten zur Erhöhung der Teilnahme bei Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden: Andere Gründe

Andere Gründe	Teilnehmende					Nicht-Teilnehmende				
	x_d	M	SD	Min	Max	x_d	M	SD	Min	Max
	1	1.56	1.14	1	4	1	1.50	1.22	1	4
	n		$%$			n		$%$		
trifft nicht zu	276		79,3			5		83,3		
trifft eher nicht zu	7		2,0			0		0		
trifft eher zu	6		1,7			0		0		
trifft sehr zu	59		17,0			1		16,7		
Gesamt	348		100			6		100		
Fehlend	1969					52				