

Wenn Lehrer*innen lernen (müssen)

Eine quantitative Untersuchung zur Bedürfnisanalyse von Fortbildungen aus Sicht der Lehrenden an katholischen Privatschulen

Benjamin Brandic¹

DOI: <http://doi.org/10.53349/re-source.2025.is2.a1470>

Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag werden die Fortbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen an katholischen Privatschulen analysiert und dabei die potenziellen Unterschiede zwischen Lehrpersonen mit und ohne quantifizierter Fortbildungsverpflichtung im Dienstvertrag untersucht. Das Ziel ist die Identifizierung der Kriterien, die aus Sicht der Lehrpersonen erfüllt sein müssen, um an Fortbildungen teilzunehmen. Um die Sichtweise der Lehrkräfte zu erfassen, werden in einer quantitativen Untersuchung 92 Lehrkräfte mittels Fragebogen befragt. Die abgeleiteten Handlungsempfehlungen betonen die Bedeutung alternativer Formate wie asynchrones E-Learning, die Vielfalt von Teilnahmebestätigungen, potenzielle Kooperationsmöglichkeiten mit Universitäten sowie eine Fokussierung auf praxisrelevante Inhalte und Fachdidaktik. Die Empfehlungen berücksichtigen zudem die Work-Life-Balance, Vorlieben für Halbtagesveranstaltungen und die Integration von Transparenz und Praxisvermittlung. Die Flexibilität der Lehrpersonen bei der Planung von Fortbildungen und die Betonung der Wahlautonomie, zu welchen Fortbildungen die Lehrer*innen sich anmelden möchten, tragen dazu bei, die Bedürfnisse der Lehrpersonen ganzheitlich zu adressieren und bieten eine Grundlage für zukünftige Fortbildungsstrategien der privaten und öffentlichen Pädagogischen Hochschulen.

Stichwörter: Fortbildungen, Katholische Privatschulen, Bedürfnisorientierung

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist eine Zusammenfassung der Masterarbeit mit gleichnamigem Titel (Brandic, 2024). Während das Dienstrechtsgesetz für Landeslehrer*innen (altes und neues

¹ Private Handelsakademie Sacré Coeur Wien, Pädagogische Hochschule Wien, Wirtschaftlicher Vorstand Future Learning Lab, Wiener ARGE Leiter Officemanagement
E-Mail: benjamin.brandic@bildung.gv.at

Dienstrecht) sowie Bundeslehrer*innen im neuen Dienstrecht eine Fortbildungspflicht in Höhe von fünfzehn Stunden pro Schuljahr vorsieht, haben Bundeslehrer*innen im alten Dienstrecht zwar auch eine Fortbildungspflicht, die aber nicht weiter quantifiziert ist (LDG, 2024, § 43 Abs. 3, BGBl. Nr. 302/1984 und Dienstrechtsnovelle § 40 Abs. 12). Diese uneinheitliche Regelung führt bereits zum ersten Problem der Lehrendenfortbildung in Österreich, da die verschiedenen Regelungen keine bundesweit einheitliche Vorgehensweise seitens des Ministeriums und der Bildungsdirektionen zulassen. Im Rahmen einer deutschen Studie zur Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrer*innen wurden Ausschreibungen zu schulexternen Fortbildungen (N = 6240) als Datengrundlage genommen, um u. a. zu der Erkenntnis zu gelangen, dass Fortbildungen in Pflichtschulen im Bezug zu Gymnasien geringere Anmeldezahlen hatten (Johannmeyer & Cramer, 2021). In früheren Studien sind hingegen keine signifikanten Schulformunterschiede ausfindig zu machen (Richter, 2011, S. 317–325). Während in Deutschland spezifische gesetzliche Regelungen zur Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen bestehen, unterscheiden sich diese Rahmenbedingungen in Österreich deutlich. Vor diesem Hintergrund wäre eine Untersuchung der Motivation österreichischer Lehrkräfte zur Teilnahme an Fortbildungen von besonderem Interesse. Dies ist insbesondere relevant, da Österreich laut der TALIS-Studie hinsichtlich des Umfangs der Lehrkräftefortbildungen international im unteren Mittelfeld liegt (Talis, 2018). Trotz dieser Einstufung gibt es bislang nur wenige empirische Studien, die die Einflussfaktoren für die Teilnahmebereitschaft österreichischer Lehrkräfte systematisch analysieren. Die vorliegende Arbeit adressiert diese Forschungslücke, indem sie die motivationalen Aspekte sowie strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick nimmt.

Seit 2013 ist die neue Dienstrechtsnovelle für neu eintretende Lehrpersonen in Kraft getreten, die unter anderem auch den Bereich der Fortbildungen umfasst (Dienstrechtsnovelle § 40 Abs. 12). Die Fortbildungen sollten gemäß dieser neuen Dienstrechtsnovelle grundsätzlich in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden, außer ein wichtiges dienstliches Interesse erfordert Gegenteiliges. Diesen gesetzlichen Regelungen stehen aber aktuelle Befunde entgegen, die einen positiven Zusammenhang von Angebotsdauer und Anzahl der Teilnehmer*innen korrespondieren (Richter et al., 2020, S. 145–173). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei einer Dauer von einem Tag oder mehrtägigen Veranstaltungen die Teilnehmendenzahl höher ist als bei Veranstaltungen, die beispielsweise einen Halbttag andauern.

Aus der beschriebenen Ausgangssituation heraus, wo gesetzliche Regelungen (z. B. Fortbildungen außerhalb der Unterrichtszeit), zumindest dem ersten Anschein nach, im Widerspruch mit aktuellen empirischen Befunden (ganztägige/mehrtägige Fortbildungen haben eine höhere Teilnehmendenzahl) stehen und Österreich sich, was den Fortbildungsumfang betrifft, im internationalen Vergleich im unteren Mittelfeld befindet, entwickelte sich das Forschungsinteresse des Autors dieser vorliegenden Studie für eine Masterthesis unter dem Titel „Wenn Lehrende lernen (müssen) – Bedürfnisanalyse zu Fortbildungen aus Sicht der Lehrenden an katholischen Privatschulen“ (Brandic, 2024).

Die Eingrenzung auf die katholischen Privatschulen ergab sich aus einem Kooperationsübereinkommen mit der Schulstiftung der Erzdiözese Wien, die sich für Ergebnisse für weitere Handlungsempfehlungen interessiert. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, die Bedürfnisse von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen zu erfassen und zu analysieren. Der Fokus liegt im Dienstrechtsstatus der Lehrpersonen, nach denen sich eine allfällige quantifizierte Fortbildungsverpflichtung richtet. Klassifiziert werden die Bedürfnisse der Lehrpersonen in Form von strukturellen, inhaltlichen und persönlichen Kriterien, die zu einer Teilnahmebereitschaft führen (könnten).

2 Lehrpersonen und Fortbildungen

In diesem Kapitel werden zunächst die verschiedenen vertraglichen Pflichten der Lehrpersonen hinsichtlich Fortbildungen erläutert, um bei der Hypothesenprüfung einen Überblick über die zwei Vergleichsgruppen zu haben. Anschließend werden die Kriterien wirksamer Fortbildungen identifiziert, um einen aktuellen Stand der Wissenschaft abzubilden.

2.1 Verpflichtung für Landes- sowie Bundeslehrpersonen im neuen Dienstrecht

Lehrpersonen an Volksschulen (Primarstufe) und Mittelschulen (SEK 1) sind als Landeslehrpersonen entweder im öffentlich-rechtlichen oder im vertraglichen Dienstverhältnis angestellt. Für sie gilt als rechtliche Grundlage das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz (öffentlich-rechtliches Dienstverhältnis – „pragmatisiert“) und das Landesvertragslehrpersonengesetz (altes und neues Dienstrecht – „vertraglich“). Seit 2014 bestand für neu eintretende Lehrer*innen die Wahlmöglichkeit zwischen altem und neuem Dienstrecht. Seit 1. September 2019 gilt bei Neuanstellung der Lehrpersonen nur noch das neue Dienstrecht „PD – Pädagogischer Dienst“ (LVG § 2 1966 § 2 Abs. 1).

Die Vertragslehrer*innen dieser Schultypen haben gemäß des Landesvertragslehrpersonengesetzes die gesetzliche Verpflichtung, ihre professionsorientierten Kompetenzen berufsbegleitend zu verbessern. Zusätzlich können sie auf Anweisung dazu aufgefordert werden, bis zu fünfzehn Stunden pro Schuljahr an Fortbildungsveranstaltungen während der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen. Nur bei Vorliegen eines „wichtigen dienstlichen Interesses“ ist die Lehrperson dazu berechtigt Fortbildungen während der Unterrichtszeit zu besuchen (LVG § 8 1966 § 2 Abs. 12). Diese Bestimmungen gelten ebenso als Dienstpflicht, wie die verpflichtende Teilnahme an allfälligen schulinternen Lehrer*innenfortbildungen (SCHILF) und auf Anforderung auch für die Übernahme von Spezialfunktionen, wie zum Beispiel klassenführende Lehrpersonen (LVG §§ 10, 14). Für Lehrpersonen im öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis gilt ebenso eine Fortbildungsverpflichtung in Höhe von fünfzehn Stunden (LDG 1984 § 43 Abs. 3).

Abgesehen von der expliziten Nennung der Fortbildungsverpflichtung bei Spezialfunktionen, ist im Gesetzestext keine Vorgaben hinsichtlich Fortbildungsinhalte getroffen worden und die Lehrpersonen haben demnach freie Wahl. Auffallend ist der oftmalige Hinweis, dass die Fortbildungen „auf Anweisung“ zu absolvieren sind (LVG § 8 1966 § 2 Abs. 12). Dieser Umstand verpflichtet in gewissem Maße Schulleiter*innen, individuelle Fortbildungen anzuordnen.

2.2 Verpflichtung für Bundeslehrpersonen im alten Dienstrecht

Das generell geltende Schulunterrichtsgesetz sieht bei bestimmten Tätigkeiten, wie z. B. bei der Übernahme von Funktionen als Klassenvorstand oder eines Kustodiats, Fortbildungen für Lehrer*innen vor (SchUG 1986 § 51 Abs. 2). Anhand dieser Anwendungsbeispiele lässt sich eine Fortbildungsverpflichtung für Bundeslehrpersonen im alten Dienstrecht ableiten. Jedoch besteht keine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung, wie beispielsweise bei Landeslehrpersonen im alten und neuen Dienstrecht oder bei Bundeslehrpersonen im neuen Dienstrecht.

Auch in den jeweiligen Dienstrechtsgesetzen ist keine quantifizierte Verpflichtung für Fortbildungen geregelt. Für Bundeslehrpersonen im alten Dienstrecht mit öffentlich-rechtlichem Dienstverhältnis gilt das Beamten-Dienstrechtsgesetz. Sofern es im Interesse des Dienstes liegt, ist die verbeamtete Lehrperson verpflichtet, an Fortbildungen teilzunehmen, die dazu dienen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern, die für die Erfüllung der dienstlichen Aufgaben erforderlich sind (BDG 1984 § 43 Abs. 3).

Das Vertragsbedienstetengesetz (ab § 90) ist auf Personen anzuwenden, die in einem privat-rechtlichem Verhältnis im alten Dienstrecht zum Bund angestellt sind. Hinsichtlich quantifizierter Fortbildungsverpflichtung gilt sinngemäß selbiges wie bei verbeamteten Bundeslehrpersonen. Zusammengefasst ist die Rechtslage bei Bundeslehrpersonen im alten Dienstrecht so, dass Fortbildungen zwar zur Dienstpflicht zählen, aber Art und Umfang freigestellt sind.

2.3 Kriterien für wirksame Fortbildungen

Die internationale Studie in Kooperation der Pädagogischen Hochschule Kärnten (PH Kärnten) und der Deutschen Bildungsdirektion Bozen (Deutsche BD Bozen) „Wie muss Fortbildung konzipiert sein“ ist aufgrund der hohen thematischen Überschneidungen mit der vorliegenden Studie besonders relevant. Der Fragebogen dieser Analyse teilt sich in folgende Bereiche auf: Erfahrung mit Fortbildung, Rahmenbedingungen von Fortbildung, Wünsche an die Fortbildung, Rollenverständnis hinsichtlich Fortbildung, Einstellung zur Fortbildung sowie die Befragung der Schulleiter*innen. Sehr starke signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen gab es bei den Unterfragen ob Halbtagesveranstaltungen weniger effektiv sind (AHS + Polytechnische Schule = Zustimmung; andere eher ablehnend) oder auch ob Fortbildungsangebote in der unterrichtsfreien Zeit angeboten werden sollen (ebenfalls Polytechnische Schule hohe Zustimmung im Gegensatz zu anderen Schultypen). Lehrpersonen an Berufs-

schulen und BMHS wünschen sich einen gemeinsamen erstellten Fortbildungsplan, während die Primarstufe diesen mit einem signifikanten Unterschied eher ablehnt. Insgesamt zeigten die Ergebnisse, dass die befragten Personen die Nachhaltigkeit der Fortbildungen stark von den Qualifikationen, Persönlichkeit und Expertise der referierenden Person abhängig machen (Erlacher et al., 2015). Die detaillierte Auswertung nach Kategorien erfolgt in den nächsten Unterabschnitten. In dieser umfassenden Studie von Erlacher et al. (2015) folgte zunächst eine qualitative Datenauswertung mittels Inhaltsanalyse, wo es unter anderem um einen länder-spezifischen Vergleich und um Gruppendiskussionen zu Fortbildungen ging. Für die vorliegende Untersuchung hingegen sind vor allem der quantitative Teil und die Ergebnisse aus Kärnten relevant, um dann in weiterer Folge einen Vergleich zum Wiener Einzugsgebiet herstellen zu können. Der internationale Vergleich hat für diese vorliegende Untersuchung keine oder nur eine untergeordnete Rolle. In Kärnten wurden 318 Personen aus allen Schultypen (AHS, Berufsschule, BMHS, NMS, Polytechnische Schule, Primarstufe) befragt. Der Fragebogen bestand aus einer sechs-stufigen Likert Skala (1 = keine Zustimmung, 6 = volle Zustimmung). Mittels Kruskal-Wallis-Test wurden signifikante Unterschiede (p -Value im Wertebereich <0.001 ; 0.05) zwischen den Schultypen festgestellt und die Ergebnisse wurden immer nach gruppiertem Median dargestellt.

Für die Masterthesis wurden drei Kategorien gebildet, die sich u. a. aus der Studie von Erlacher et al. Ergaben.

2.3.1 Inhaltliche Kriterien

Die Kategorie „Inhaltliche Kriterien“ wurde gebildet, da das Fachwissen in nahezu allen wissenschaftlichen Publikationen und arbeitsrechtlichen Informationen des Dienstgebers zum Thema Fortbildungen als eine tragende Säule beschrieben wird (BMBWF, 2023). Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung betont das Fachwissen als eine der Gründe für die dienstliche Verpflichtung hinsichtlich quantifizierter und nicht quantifizierter Fortbildungen (BMBWF, 2023). Auch Lipowsky nennt in seinem Vier-Ebenen-Modell (zur Wirksamkeit von Lehrer*innenfortbildung) in der zweiten Ebene die Bedeutung der Lehrer*innenkognition, die unter anderem das Fachwissen impliziert (Lipowsky, 2010).

Außerdem ist nach Lipowsky und Rzejak (2012, S. 5) ein grundlegendes Fachwissen notwendig, um in weiterer Folge das Fachwissen zu vertiefen, das als Kriterium einer gelungenen Fortbildung genannt wird. Drago et al. (2002) konnten weiters empirisch belegen, dass sowohl die Inhalte als auch die Rolle der Kursleitung einer Fortbildung für die Wirksamkeit von Online-Fortbildungen wichtig sind, aber die Bedeutung je nach dem Untersuchungsgegenstand variiert. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erläuterungen von Lipowsky (2010). Auch Herold und Waring (2017), die die Ausbildung von Sportlehrenden untersuchten, argumentieren, dass inhaltliches Wissen für die Ausbildung wichtig ist, da es sich auf das Lehrvertrauen und die Fähigkeit zur Anwendung fortgeschrittener pädagogischer Strategien auswirkt. Anhand dieser Erkenntnisse wird die Kategorie „Inhaltliche Kriterien“ gebildet und

die relevanten Fragen der Studie von Erlacher et al. (2015) werden in diese Kategorie und in weitere Folge als Fragebogen-Items aufgenommen.

2.3.2 Strukturelle Kriterien

Johannmeyer und Cramer (2021) kommen zum Schluss, dass neben den inhaltlichen Kriterien auch die strukturellen Kriterien einen Einfluss auf die Wirksamkeit von Fortbildung für Lehrer*innen haben. Auch die Talis Studie (2018) unterstreicht die Bedeutung struktureller Kriterien für Fortbildungen: 2018 nahmen dabei in Österreich über 277 Schulleiter*innen sowie 4255 Lehrpersonen (alle Schultypen) an der OECD-TALIS Studie teil. Bei der Studie werden die Rahmenbedingungen in der Schule im Bereich des Lehrens und Lernens betrachtet und erfragt. International haben 23 Länder aus der Europäischen Union an der Befragung teilgenommen. Teil der Studie waren auch Fragen zu Fortbildungen für Lehrpersonen. Rund 90 Prozent der befragten Lehrpersonen gaben an, sich etwa durch Kurse/Seminare, Lesen von Fachliteratur etc. fortgebildet zu haben. Zu den häufigsten Fortbildungsarten zählt ebenso die Teilnahme an einer Bildungskonferenz (50 %). 2018 haben rund 18 Prozent angegeben eine Online-Fortbildung zu besuchen.

Besonders großes Interesse an Fortbildungen in Österreich zeigten in einer Untersuchung des Rechnungshofs (2017) Lehrkräfte der humanberuflichen Schulen, gefolgt von den allgemeinbildenden Pflichtschulen, insbesondere den Volksschulen, deren Lehrkräfte sich am intensivsten fortbildeten. Der Großteil der Veranstaltungen fand an einem Halbttag statt und die Mehrheit der teilnehmenden Personen waren weibliche Teilnehmerinnen. Das ist aber auch auf den Umstand zurückzuführen, dass der Anteil der Lehrpersonen insgesamt überwiegend weiblich ist. Der Bericht eruierte ebenfalls, dass im Schuljahr 2014/15 mehr als die Hälfte aller Lehrveranstaltungen an einem Halbttag stattfanden. (Rechnungshof, 2017).

In der Studie „Zeiten zum beruflichen Lernen“ wurden von Richter (2020) über 1330 schulexterne Lehrkräftefortbildungen staatlicher Anbieter in Deutschland untersucht. Grundlage für die Daten war die elektronische Datenbank des Bundeslandes Brandenburg. Die Studie verfolgte das Ziel, die Bedeutung der zeitlichen Merkmale zu beschreiben und die Fortbildungsteilnahme dadurch zu beschreiben. Die Studie ist vor allem vor die vorliegende Studie relevant, da bereits in der TALIS-Studie (2018) die Fortbildungszeit als eines der Haupthindernisse identifiziert wurde. Die Ergebnisse der Studie von Richter (2020) zeigen erstmals, dass Dauer und Zeitpunkt vorhersehbar für die Teilnahme der Lehrpersonen sind. Die aktuellen Befunde verdeutlichen, dass die zu erwartende Teilnehmerzahl um 36 % sinkt, wenn die Fortbildung statt morgens am späten Nachmittag um 16:00 Uhr startet. Auch hier wird also noch einmal deutlich, dass strukturelle Bedürfnisse relevant für die Teilnahmebereitschaft der Lehrkräfte sind. Die Ergebnisse zeigten auch, dass 99,2 % aller Veranstaltungen in der Unterrichtszeit angeboten wurden und nur elf schulexterne Lehrkräftefortbildungen an den 173 unterrichtsfreien Tagen stattgefunden haben.

2.3.3 Persönliche Kriterien

Während die inhaltlichen und strukturellen Kriterien ziemlich klar voneinander getrennt werden konnten, verhält sich das bei den persönlichen Kriterien etwas anspruchsvoller. Persönliche Kriterien im Zusammenhang mit Lehrer*innenfortbildung haben immer auch einen Berührungspunkt zu den zwei vorherigen Kategorien. Deswegen sind in der Kategorie „Persönliche Kriterien“ vor allem die „Ich/Meine-Sicht“ des Fragebogens von Erlacher et al. (2015) gesammelt enthalten, da hier die individuelle Sicht stärker betont werden soll als in den anderen beiden Kategorien. Abschließend werden die Lehrkräfte um eine persönliche Einschätzung gebeten, inwieweit sie mit den Fortbildungen insgesamt zufrieden sind.

3 Empirisches Design

Anhand der beschriebenen Ausgangslage und der Zielsetzung der Arbeit ergibt sich für den Untersuchungsgegenstand folgende theoriegeleitete Fragestellung:

Welche Kriterien müssen aus Sicht der Lehrenden an katholischen Privatschulen basierend auf ihrem Dienstrechtsstatus erfüllt sein, um an einer Fortbildung teilzunehmen?

Für die vorliegende Studie werden drei Hypothesen geprüft:

- **Inhaltliche Anforderungen an Fortbildungen (Hypothese 1):**

H₁: Es gibt einen signifikanten Unterschied im Mittelwert der „Inhaltlichen Anforderungen an Fortbildungen“ zwischen den verschiedenen Dienstrechtsstatus.

- **Strukturelle Anforderungen an Fortbildungen (Hypothese 2):**

H₁: Es gibt einen signifikanten Unterschied im Mittelwert der „Strukturellen Anforderungen an Fortbildungen“ zwischen den verschiedenen Dienstrechtsstatus.

- **Persönliche Anforderungen an Fortbildungen (Hypothese 3):**

H₁: Es gibt einen signifikanten Unterschied im Mittelwert der „Persönlichen Anforderungen an Fortbildungen“ zwischen den verschiedenen Dienstrechtsstatus.

Um allen teilnehmenden Personen dieselbe Möglichkeit zu bieten, die eigenen Bedürfnisse hinsichtlich Fortbildungen angeben zu können und ein breites Stimmungsbild für die Schulstiftung zu generieren, wurde der Online-Fragebogen als elektronisches Erhebungsinstrument gewählt. Die Online-Variante als Befragungstyp eignet sich besonders, da die

Lehrpersonen an vielen unterschiedlichen Schulen zu verschiedenen Zeiten anwesend sind und so zeit- und ortsunabhängig gut erreicht werden können.

Im Rahmen der Literaturrecherche und der Abbildung des aktuellen Standes der Wissenschaft, wurden bereits vorhandene Untersuchungsinstrumente und Erfahrungen beschrieben, reflektiert und auf die Forschungsfrage der Untersuchung angepasst, indem neue Kategorien gebildet wurden. Wie im Referenzfragebogen, wird ein mehrkategorielles Antwortformat mit einer sechsstufigen Ratingskala (Likert-Skala) erstellt (Döring & Bortz, 2016). Die Likert-Skala beinhaltet mehrere Items deren Antwortmöglichkeiten in Abstufungen zusammengefasst sind. Je mehr Abstufungen vorhanden sind, desto mehr Differenzierungsfähigkeiten sind von den Testpersonen erforderlich. Die einschlägige Lehrmeinung erachtet fünf bis sieben Kategorien als Abstufung als gängig, ohne die Testpersonen zu überfordern (Steiner & Benesch, 2021, S. 56). Für die vorliegende empirische Untersuchung werden, angelehnt an den Referenzfragebogen, sechs Kategorien als Abstufung gewählt. Der Fragebogen ist in drei Hauptabschnitte unterteilt und hat ausschließlich geschlossene Fragestellungen. Nachfolgend werden auch die Kapitel angegeben, in denen die Fragebogenteile evidenzbasiert erarbeitet und begründet werden.

Im ersten Abschnitt des Fragebogens sollen die befragten Personen angeben, inwiefern sie den Aussagen zu strukturellen Kriterien hinsichtlich Fortbildungen zustimmen. Die Kategorie beinhaltet zwölf Items mit Aussagen zum Fortbildungszeitraum, Dauer, gemeinsamer Fortbildungen im Team, Abstimmung auf die Schule bzw. einem Maßnahmenplan, Prozessbegleitung, Fortbildungsverpflichtung sowie der Umgang mit anfallenden Kosten bei unentschuldigtem Fernbleiben. Der zweite Abschnitt beinhaltet die Befragung zu inhaltlichen Kriterien im Rahmen von elf Items. Den Teilnehmer*innen wird die Möglichkeit geboten, Stellung zu folgenden Themen zu beziehen: Referierende und deren Persönlichkeit, Qualifikation und Expertise, Relevanz der Praxisnähe, Kommunikation, Fortbildungsinhalte und -ziele, Schulentwicklung sowie die Autonomie der Lehrpersonen bei der Wahl der Fortbildungen. Die persönlichen Kriterien der Lehrpersonen an Fortbildungen werden im dritten Abschnitt (zwölf Items) des Fragebogens erhoben. In dieser Kategorie werden die Fortbildungswünsche, Persönlichkeitsentwicklung, Interessen und Bedarf, Bildungspolitik, Weiterentwicklung, persönliche Umsetzung der Inhalte, persönliches Empfinden der Wichtigkeit von Fortbildungen und die Planbarkeit befragt. Außerdem sollen die Proband*innen angeben, inwiefern sie insgesamt mit den Fortbildungen zufrieden sind.

Die Kriterien wurden anhand der Items aus dem Referenzfragebogen in diese neuen Kategorien ummodelliert und nach einem Pretest operationalisiert, um sie für das Forschungsvorhaben dieser Untersuchung anzupassen. Die Bildung der Kategorien ermöglichen einen Vergleich der Mittelwertscores zwischen den Vergleichsgruppen.

4 Ergebnisse und Interpretation

Insgesamt haben an der elektronischen Befragung (standardisierter Fragebogen) in einem Zeitrahmen von zwei Wochen 92 Proband*innen teilgenommen. Davon waren 72 Personen (78,3 %) weiblich und 20 Personen (21,7 %) männlich. Dies entspricht in etwa fünfzehn Prozent der Gesamtanzahl der Lehrpersonen der untersuchten Schulstiftung. Daraus ergaben sich folgende Gruppenanteile: 47 der befragten Personen haben anhand ihres Dienstverhältnisses und der Vertragsart keine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung und 45 Personen haben eine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung. Das Mindestziel von 85 befragten Lehrpersonen, bei einem Konfidenzniveau von 95 % (KI = 95) und einer Fehlermarge von 10 %, wurde erreicht.

Erkenntnisse struktureller Kriterien für Fortbildungen (Hypothese 1)

	Mit Fortbildungsverpflichtung (n=45)	Ohne Fortbildungsverpflichtung (n=47)
Strukturelle Kriterien	M (s) Mit Pflicht	M (s) Ohne Pflicht
	40,29 (5,22)	41,44 (4,94)
Fortbildung kann nur dann nachhaltig sein, wenn diese über einen längeren Zeitraum durchgeführt wird.	3,02 (1,39)	3,06 (1,19)
Halbtagesveranstaltungen sind wenig effektiv.	2,24 (1,28)	2,17 (1,13)
Gemeinsame Fortbildungen für das gesamte Team sind nachhaltig wirkungsvoller.	3,27 (1,62)	3,79 (1,28)
Fortbildungsveranstaltungen sollen in der unterrichtsfreien Zeit angeboten werden.	2,73 (1,54)	3,15 (1,61)
Fortbildungen sollen auf die jeweilige Schule abgestimmt sein.	4,11 (1,37)	3,81 (1,50)
Eine kontinuierliche Prozessbegleitung vor Ort ist für die Nachhaltigkeit von Fortbildung wichtig.	3,42 (1,39)	3,79 (1,43)
Fortbildungen sollten im Maßnahmenplan der Schule mitaufgenommen werden.	3,80 (1,39)	4,00 (1,38)
Die Fortbildungsbesuche sollten am Schulstandort aufeinander abgestimmt werden.	4,11 (1,56)	3,94 (1,49)
Der Besuch von Fortbildungen muss für Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbindlich sein.	3,11 (1,76)	3,64 (1,51)
Verpflichtende Fortbildungsangebote sind ineffektiv.	3,73 (1,53)	3,28 (1,56)
Allfällig auftretende Kosten für unentschuldigtes Fernbleiben an Fortbildungsveranstaltungen sollten von der Lehrperson getragen werden.	3,24 (1,82)	3,28 (1,69)
Fortbildungen, die von der Schulleitung vorgeschrieben werden, sind wenig nachhaltig.	3,49 (1,34)	3,53 (1,23)

Tabelle 1: Erkenntnisse struktureller Kriterien für Fortbildungen (Eigendarstellung)

Die Items, die innerhalb des Bereichs „Strukturelle Kriterien“ abgefragt wurden, zeigen eine hohe Streuung. Das weist darauf hin, dass die befragten Lehrpersonen zu den Aussagen zum Teil unterschiedliche Ansichten haben. Zunächst wurden die Items gruppenunabhängig, also als Gesamtwerte, ausgewertet. Die größte Zustimmung der Proband*innen lag in der Ablehnung der Aussage „Halbtagesveranstaltungen sind wenig effektiv“. Bereits in der vorgestellten Studie im deutschsprachigen Raum von Johannmeyer und Cramer (2021) wurde festgestellt, dass knapp die Hälfte aller Fortbildungen an einem Halbttag stattfinden. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch der Rechnungshof (2017), der eruierte, dass im Schuljahr 2014/15 mehr als die Hälfte aller Lehrveranstaltungen an einem Halbttag stattfinden. Diese Forschungsergebnisse zeigen bereits, dass Halbtagesveranstaltungen sehr beliebt unter Lehrpersonen sind und zu einer hohen Teilnahme führen. Auch eine insgesamt eher ablehnende Haltung gab es zur Aussage, dass Fortbildungen in der unterrichtsfreien Zeit abgehalten werden sollten. Auch der Gesetzgeber wünscht, dass Fortbildungen aus rechtlicher Perspektive vorzugsweise in der unterrichtsfreien Zeit stattzufinden haben (LVG § 8 1966 § 2 Abs. 12), divergieren die Ansichten einiger Lehrpersonen dazu. Die größte Zustimmung, gemessen am Mittelwert, erhielt das Item, dass Fortbildungen am jeweiligen Schulstandort aufeinander abgestimmt werden sollten. Ähnliche Ergebnisse innerhalb dieser Itemskohorte zeigen, dass die Zustimmungs- bzw. Ablehnungsquoten nicht zufällig oder willkürlich sind, sondern das davon auszugehen ist, dass die dem Wunsch der Lehrpersonen entspricht.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Lehrpersonen den Fortbildungen einen hohen Stellenwert in der Schulentwicklung und im Qualitätsmanagement beimessen, da sowohl die Prozessbegleitung als auch ein möglicher Maßnahmenplan und Abstimmungen am Schulstandort als wichtig erachtet werden. Die Uneinigkeit in der Kategorie war bei der Aussage „Allfällig auftretende Kosten für unentschuldigtes Fernbleiben an Fortbildungsveranstaltungen sollten von der Lehrperson getragen werden“. Insgesamt gab es im Mittelwert hier eine eher zustimmende Aussage, aber mit einer sehr hohen Streuung. Diese Perspektive ist insbesondere unter dem Aspekt beachtenswert, dass es sehr wenige extrinsische Anreize und Belohnungen für die Teilnahme an Fortbildungen gibt, aber viele gleichzeitig der Meinung sind, dass es eine Art Pönale für das unentschuldigte Fernbleiben geben sollte. Inwiefern eine Kostenübernahme zu einer höheren Teilnahmequote und Motivation führen würde, ist unerforscht. Diese Ergebnisse sind übereinstimmend mit der TALIS-Studie, in der Müller et al. (2018) ebenfalls einen Kostenbeitrag für unentschuldigtes Fernbleiben fordern.

Wenn die zwei Vergleichsgruppen (Lehrpersonen mit und ohne quantifizierter Fortbildungsverpflichtung) miteinander verglichen werden, sind die Unterschiede einerseits im Gesamtmittelwert und andererseits in den Detaillergebnissen in fast allen Bereichen lediglich marginal. Auch wenn es in der Kategorie, wie zu erwarten, Unterschiede in einzelnen Aspekten gibt, ist ein ganzheitlich statistisch signifikanter Unterschied zwischen diesen beiden Vergleichsgruppen nicht nachweisbar. Die Alternativhypothese kann daher nicht verworfen werden und es ist kein statistisch signifikanter Unterschied im Mittelwert zwischen diesen beiden Vergleichsgruppen in der Kategorie Strukturelle Kriterien nachweisbar.

Erkenntnisse inhaltlicher Kriterien für Fortbildungen (Hypothese 2)

	Mit Fortbildungspflicht (n=45)	Ohne Fortbildungspflicht (n=47)
Inhaltliche Kriterien	M (s)	M (s)
	51,78 (3,39)	51,77 (3,46)
Fortbildungen sind gute Veranstaltungen, wenn es gelingt, Praxisnähe zu vermitteln.	5,31 (0,85)	5,43 (0,77)
Ein guter Referent bzw. eine gute Referentin ist jemand, der/die Systembezug besitzt.	4,89 (1,11)	5,17 (0,89)
Fortbildung ist in vielen Fällen nur ein kommunikativer Austausch.	3,20 (1,12)	3,15 (0,91)
Fortbildungsveranstaltungen sind dann besonders gut, wenn ich die Inhalte sofort im Unterricht umsetzen kann.	4,91 (1,06)	4,98 (1,11)
Die Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen sind nur selten neu.	3,42 (1,31)	3,55 (1,23)
Fortbildung gibt einen wesentlichen Impuls für die Schulentwicklung.	3,91 (1,36)	4,11 (1,20)
Referent*innen sollten hinsichtlich der Inhalte, die sie vortragen, über Expertise verfügen.	5,87 (0,34)	5,43 (1,06)
Zielsetzungen und Inhalte sollten vor Fortbildungsbeginn transparent sein.	5,67 (0,52)	5,36 (0,79)
Die Nachhaltigkeit von Fortbildungen ist abhängig von den Qualifikationen der Referentin bzw. dem Referenten der jeweiligen Veranstaltung.	4,78 (1,06)	4,66 (1,24)
Die Nachhaltigkeit von Fortbildung ist abhängig von der Persönlichkeit der Referentin bzw. dem Referenten der jeweiligen Veranstaltung.	4,51 (1,24)	4,68 (1,20)
Für die Teilnehmer*innen ist es wichtig, die Art der Fortbildung selbst auswählen zu können.	5,31 (0,76)	5,26 (0,92)

Tabelle 2: Erkenntnisse inhaltlicher Kriterien für Fortbildungen (Eigendarstellung)

Die Analyse der inhaltlichen Kriterien zeigt bereits auf den ersten Blick eine viel höhere Zustimmung zu den Aussagen im Vergleich zu den strukturellen Kriterien. Zudem zeigen die Streuungen in dieser Kategorie eine deutlich geringere Varianz im Vergleich zur ersten Kategorie. Die geringste Zustimmung in dieser Kategorie haben die Aussagen, dass Fortbildungen in vielen Fällen nur ein kommunikativer Austausch sind bzw. die Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen nur selten neu sind. Diese Ergebnisse unterstützen auch den Stand der Forschung, die vertiefendes Fachwissen (Lipowsy & Rzejak 2012) sowie Inhalte und Rolle der Kursleitung (Drago et al. 2002) als eines der Grundpfeiler einer gelungenen Fortbildung sieht. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, deuten auch diese Ergebnisse darauf hin, dass Fortbildungen viel mehr als nur ein Ort des Austausches ist und dass das Angebot inhaltlich variiert.

Lipowsky (2010), der die Wirksamkeit von Fortbildungen untersuchte, erachtet die Erweiterung der Lehrer*innenkognition als Vorstufe für das unterrichtspraktische Handeln. Dass dies den Lehrpersonen ebenso wichtig ist, zeigen die Höchstwerte hinsichtlich Zustimmung in der Kategorie. Sehr hohe Zustimmung haben nämlich die Aussagen „Referent*innen sollten hinsichtlich der Inhalte, die sie vortragen, über Expertise verfügen“, „Fortbildungen sind gute Veranstaltungen, wenn es gelingt Praxisnähe zu vermitteln“ und „Zielsetzung und Inhalte sollten vor Fortbildungsbeginn transparent sein“. Dies sind weitere empirische Hinweise, die darauf hindeuten, dass die Lehrpersonen eine effiziente Veranstaltung, mit fachkundigen Referent*innen, bevorzugen.

Wenn die beiden Vergleichsgruppen in dieser Kategorie miteinander verglichen werden, dann ist bereits bei der Betrachtung der zwei Mittelwertscores augenscheinlich, dass insgesamt kaum Unterschiede in der Haltung sichtbar sind. Lediglich bei einzelnen Items gibt es marginale Unterschiede. Der Hintergrund, warum Lehrpersonen mit quantifizierter Fortbildungsverpflichtung die Expertise bei Referent*innen noch mehr einfordern, könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie, wenn sie schon an Fortbildungen teilnehmen, ein noch höheres inhaltliches Niveau erwarten. In der Gesamtheit betrachtet wird aber deutlich, dass sich die Unterschiede zwischen den Dienstvertragstypen auch bei den inhaltlichen Kriterien, die Lehrpersonen an Fortbildungen haben, statistisch nicht signifikant voneinander unterscheiden. Es ist also kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Vergleichsgruppen nachweisbar. Die Alternativhypothese kann daher nicht verworfen werden und es ist kein statistisch signifikanter Unterschied im Mittelwert zwischen diesen beiden Vergleichsgruppen in der Kategorie Inhaltliche Kriterien nachweisbar.

Erkenntnisse persönlicher Kriterien für Fortbildungen (Hypothese 3)

	Mit Fortbildungspflicht (n=45)	Ohne Fortbildungspflicht (n=47)
Persönliche Kriterien	M (s)	M (s)
	48,80 (4,03)	49,13 (4,20)
Fortbildungswünsche ändern sich je nach Lebensalter.	4,64 (1,30)	4,64 (0,87)
Fortbildung gibt einen wesentlichen Impuls für meine Unterrichtsentwicklung.	4,22 (1,36)	4,57 (0,97)
Fortbildung gibt einen wesentlichen Impuls für meine Persönlichkeitsentwicklung.	3,40 (1,50)	3,70 (1,33)
Fortbildungen wähle ich aufgrund meines eigenen Interesses aus.	4,96 (1,02)	4,85 (1,12)
Fortbildungen wähle ich aufgrund meines Bedarfs aus.	5,04 (0,88)	4,68 (1,02)

Fortbildungsveranstaltungen wähle ich aufgrund bildungspolitischer Vorgaben aus.	3,02 (1,37)	3,09 (1,43)
Fortbildungen wähle ich aufgrund der Notwendigkeit zur Weiterentwicklung der Schule aus.	3,49 (1,22)	3,77 (1,20)
Fortbildungen wähle ich aufgrund der Inhalte und Zielsetzungen aus.	4,89 (1,23)	4,57 (1,26)
Von der Fortbildung erwarte ich mir Unterstützungsangebote für meine tägliche Arbeit.	5,31 (0,97)	5,15 (1,08)
Fortbildungsveranstaltungen sind für mich ein nötiges MUSS.	3,47 (1,70)	3,77 (1,37)
Ich plane meine persönliche Fortbildung für längere Zeitabschnitte (3 Jahre).	2,31 (1,35)	2,34 (1,18)
Insgesamt bin ich mit der Fortbildung ... zufrieden.	4,04 (1,09)	4,00 (0,96)

Tabelle 3: Erkenntnisse persönlicher Kriterien für Fortbildungen (Eigendarstellung)

Die größte Zustimmung in der Kategorie erhielt die Aussage, dass die Lehrpersonen von Fortbildungen Unterstützungsangebote für die tägliche Arbeit erwarten. Dies bestätigt die bisherigen Ergebnisse der Befragung, in der ebenfalls deutlich wurde, dass die Lehrkräfte nicht nur einen besonderen Praxisbezug und Praxisnähe schätzen, sondern auch Fortbildner*innen mit Systembezug erwarten. Wenn man dies nun zusammenfassend mit den strukturellen Kriterien in Verbindung setzt, so erwarten Lehrpersonen in einer effizienten angesetzten Lehrveranstaltung (z. B. Halbtage) möglichst hohen Praxisbezug und Unterstützungsangebote für den persönlichen Unterricht bzw. das individuelle Aufgabenfeld. Die Fortbildungsinstitutionen stehen daher vor den großen Herausforderungen ihre Fortbildungen nicht nur als wissensvermittelnde Veranstaltungen zu planen, sondern als Raum für einen möglichen Praxistransfer. Ebenso hohe Zustimmung erhielten die Items „Fortbildungen wähle ich aufgrund meines eigenen Interesses aus“ und „Fortbildungen wähle ich aufgrund meines Bedarfs aus“. Die kategorienübergreifenden Ergebnisse zeigen deutlich, dass Lehrpersonen angeordnete Fortbildungen eher negativ bewerten und gleichzeitig das eigene Interesse und den eigenen Bedarf in den Vordergrund bei der Wahl der Fortbildungen stellen. Auch wenn der erwartete Zusammenhang vom Beginn der Untersuchung zwischen Fortbildungsbedürfnissen und quantifizierte Fortbildungsverpflichtung aufgrund mangelnder statistischer Signifikanz bisher verworfen werden musste, kann festgestellt werden, dass Lehrpersonen ihre Wahlautonomie sehr wichtig ist.

Zwischen den befragten Lehrpersonen besteht auch ein vorherrschender Konsens, dass sich Fortbildungswünsche je nach Lebensalter ändern und dass die Fortbildungen aufgrund der Inhalte und Zielsetzungen gewählt werden. In der vorherigen Kategorie wurde bereits festgestellt, dass Fortbildungen sehr darauf achten sollten, möglichst transparent das Fortbildungsangebot zu präsentieren. Sehr große Zurückhaltung wiederum erhielt die Aussage, dass Fortbildungen aufgrund bildungspolitischer Vorgaben gewählt werden. Auch wenn man davon ausgehen könnte, dass aktuelle Inhalte und Themen für alle Altersgruppen gleichermaßen relevant sind, so sind die Lehrpersonen trotzdem der Ansicht, dass die Fortbildungs-

wünsche je nach Lebensalter variieren und gleichzeitig stehen dabei vor allem die eigenen Bedürfnisse (Unterrichtsentwicklung, Praxisbezug, teils Schulentwicklung) im Vordergrund. Auch Impulse für die eigene Persönlichkeitsentwicklung sehen die Lehrpersonen bei Fortbildungen gegeben. Etwas widersprüchlich ist die deutlich höhere Zustimmung bei der Aussage, dass Fortbildungen einen wesentlichen Impuls für die eigene Unterrichtsentwicklung geben, im Vergleich zur deutlich geringeren (aber noch immer positiven) Zustimmung zur Aussage, dass Fortbildungsveranstaltungen für einen ein nötiges Muss darstellen. Die Proband*innen sehen also durchaus die Relevanz von Fortbildungen gegeben, möchten aber insgesamt nicht so weit gehen zu behaupten, dass Fortbildungen ein unumstößlicher Bestandteil ihres pädagogischen Wirkens sind. Deutlich negativ wurde die Aussage beurteilt, dass persönliche Fortbildungen für längere Zeitabschnitte (3 Jahre) geplant werden. Diese Erkenntnis ist für Fortbildungsinstitutionen wichtig, da sie zeigt, dass ein ständiger Wandel und Relevanz der aktuellen Inhalte umso wichtiger sind. Insgesamt betrachten die Lehrpersonen die Fortbildungen als „eher zufriedenstellend“, was ein erfreulicher Umstand für die Fortbildungsinstitutionen sein dürfte.

Wenn die zwei Vergleichsgruppen verglichen werden, dann schließt sich der Kreis der gesamten Ergebnisbetrachtung, da auch hier, wenn überhaupt, nur marginale Unterschiede bemerkbar sind. Auch wenn es in einzelnen dargestellten Items der Kategorie geringfügige Unterschiede gibt, so sind die Unterschiede in der gesamten Kategorie statistisch nicht signifikant. Die Alternativhypothese kann daher nicht verworfen werden und es ist kein statistisch signifikanter Unterschied im Mittelwert zwischen diesen beiden Vergleichsgruppen in der Kategorie Persönliche Kriterien nachweisbar.

5 Schlussfolgerung und Ausblick

In der Untersuchung wurden die Bedürfnisse der Lehrpersonen an katholischen Privatschulen hinsichtlich Fortbildungen analysiert. Der spezielle Blick auf ausschließlich katholische Privatschulen stellt gleichzeitig eine Limitation der Studie dar und ein ganzheitlicher Blick ist für zukünftige Studien anzustreben. Die Fortbildungspflicht für Landeslehrer*innen in Österreich variiert je nach Dienstrecht (alt oder neu) und ob es sich um Bundes- oder Landeslehrer*innen handelt. Im neuen Dienstrecht für Landeslehrer*innen sowie für Bundeslehrer*innen beträgt die Fortbildungspflicht fünfzehn Stunden pro Schuljahr. Im alten Dienstrecht für Bundeslehrer*innen ist die Fortbildungspflicht vorhanden, aber nicht quantifiziert. In den Bestimmungen der Dienstrechtsnovelle von 2013 ist vorgesehen, dass Fortbildungen vorrangig während der unterrichtsfreien Zeiträume durchgeführt werden sollen, es sei denn, ein wesentliches dienstliches Interesse erfordert eine Abweichung (LVG § 2 1966 § 2 Abs. 1). Diese unterschiedlichen Regelungen haben zur Entstehung von Herausforderungen im Kontext der Lehrkräftefortbildung in Österreich geführt. Deswegen wurde im Rahmen der Untersuchung auch untersucht, ob sich die Bedürfnisse der Lehrpersonen daran unterscheiden, ob eine

quantifizierte Fortbildungspflicht im Dienstvertrag vorgesehen ist. Ziel der Untersuchung war es also, die Bedürfnisse der Lehrpersonen in Hinblick auf Fortbildungen zu erheben und zu eruieren, ob Lehrpersonen mit quantifizierter Fortbildungsverpflichtung abweichende Bedürfnisse formulieren, als Lehrpersonen ohne quantifizierter Fortbildungsverpflichtung.

Daraus ergab sich die übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden quantitativen Untersuchung:

Welche Kriterien müssen aus Sicht der Lehrenden an katholischen Privatschulen basierend auf ihrem Dienstrechtsstatus erfüllt sein, um an einer Fortbildung teilzunehmen?

Unterstützt wurde die Beantwortung der Forschungsfrage durch Hypothesen, die sich danach richten, ob ein statistisch signifikanter Unterschied im Mittelwert in den drei formulierten Kriterien (inhaltlich, strukturell, persönlich) basierend auf den Dienstrechtstatus besteht.

Die im theoretischen Teil der Untersuchung untersuchten Studien betonten die besondere Bedeutung der Motivation im Kontext von Fortbildungen. Motivation wird als treibende Kraft für die persönliche berufliche Entwicklung angesehen und könnte zu einer gesteigerten Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme führen (Talis, 2018). Die Studie zeigt außerdem, dass hauptberufliche Fortbildner*innen selten sind. Vielmehr liegt der Fokus bei der Besetzung von Fortbildungsveranstaltungen auf Lehrpersonen, die entweder im Lehrdienst stehen oder in der Privatwirtschaft tätig sind. Eine wirksame Fortbildung setzt aus Sicht der Fortbilder*innen die aktive Teilnahme der Lehrpersonen voraus. Trotz Prognosen für verstärkte Online-Angebote und Bedarf bevorzugten Lehrpersonen laut aktuellen Forschungsergebnissen auch nach Beginn der COVID-19-Pandemie weiterhin Präsenzveranstaltungen gegenüber anderen Formaten. Die Popularität teils hybrider Online-Fortbildungen stieg jedoch seit 2020 an. In den untersuchten Studien, in denen Unternehmen befragt wurden, stieg die Relevanz von Weiterbildungen in den letzten drei Jahren deutlich.

Für den empirischen Teil der Untersuchung wurden anhand der Literaturrecherche drei relevante Kriterien formuliert: inhaltliche, strukturelle und persönliche Kriterien, anhand derer sich Bedürfnisse der Lehrpersonen in Hinblick auf Fortbildungen messen lassen. Dabei wurden die internationalen Studien der Pädagogischen Hochschule Kärnten und der Deutschen Bildungsdirektion Bozen als Referenzfragebögen ausgewählt, um die Lehrpersonen zu befragen. Die Items der Referenzfragebögen wurden an das Setting (neue Kategorisierung) der vorliegenden Untersuchung angepasst und adaptiert. Mittels eines quantitativen Untersuchungsansatzes wurden 92 Lehrpersonen mit einem Online-Fragebogen zu ihren Fortbildungsbedürfnissen befragt. Das Mindestziel von 85 Lehrpersonen (bei einer Gesamtzahl von ca. 700 Lehrpersonen) wurde erreicht. Um ein allgemeingültiges, für alle Lehrpersonen geltendes, Ergebnis zu erreichen, wäre eine höhere Stichprobe notwendig, um valide Aussagen treffen zu können. Speziell im Namen der Lehrpersonen an katholischen Schulen konnten aber Handlungsempfehlungen für die Fortbildungsinstitutionen formuliert werden. Um die For-

schungsfrage zu beantworten, können auf Evidenz des Fragebogenergebnisses folgende Kriterien zusammenfassend hervorgehoben werden:

Die Handlungsempfehlungen, die sich aus den Ergebnissen der Untersuchung ergeben, bieten Impulse für die Weiterentwicklung von Fortbildungen. Die Integration alternativer Formate wie asynchrones E-Learning kann Flexibilität fördern, während eine verstärkte Kooperation zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten die Qualität der bereitgestellten Inhalte steigern kann. Die Einführung vielfältiger Teilnahmebestätigungen und eine stärkere Fokussierung auf praxisrelevante Inhalte und Fachdidaktik können die Motivation der Lehrpersonen zur Teilnahme erhöhen. Gleichzeitig unterstreichen die Erkenntnisse die Bedeutung der Berücksichtigung der Work-Life-Balance, der Vorliebe für Halbtagesveranstaltungen und der Integration von Transparenz und Praxisvermittlung. Die Vorliebe für Halbtagesveranstaltungen ist eine Diskrepanz zum vorherrschenden Forschungsstand (Rechnungshof, 2017). Die Flexibilität bei der Planung von Fortbildungen, die Berücksichtigung individueller zeitlicher Präferenzen und die Betonung der Freiwilligkeit tragen dazu bei, die Bedürfnisse der Lehrerschaft optimal zu adressieren. Diese Empfehlungen bieten somit eine ganzheitliche Grundlage für die Entwicklung zukünftiger Fortbildungsstrategien, die nicht nur den pädagogischen Ansprüchen, sondern auch den individuellen Lebensrealitäten der Lehrer*innen gerecht werden.

Ein Unterschied im Relevanzempfinden zwischen den zwei Vergleichsgruppen, Lehrpersonen mit und ohne quantifizierter Fortbildungsverpflichtung, konnte in vorliegender Untersuchung nicht nachgewiesen werden. Dennoch betonen beide Vergleichsgruppen die Wichtigkeit der Wahlautonomie, die unter anderem auch auf die Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci (2017) zurückzuführen sind. Die Ergebnisse deuten ebenso darauf hin, dass eine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung nicht zwangsläufig zu einem gesteigerten Relevanzempfinden führt. Dies bleibt weiterhin ein Forschungsdesiderat, um den tatsächlichen Einfluss von Fortbildungsverpflichtungen auf die wahrgenommene Relevanz genauer zu untersuchen. Ein vertieftes Verständnis dieses Zusammenhangs könnte zu präziseren Erkenntnissen über die Motivation der Lehrkräfte zur Fortbildung führen (siehe auch Müller et al., 2021).

Literatur

Agenda Austria. (2018). *Lehrerfortbildung in Österreich*. <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/lehrerfortbildung-in-oesterreich/:%20https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/lehrerfortbildung-in-oesterreich/>

BMBWF. (2023). *Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw.html>

- Brandic, B. (2024). Wenn Lehrer lernen (müssen). Eine quantitative Untersuchung zur Bedürfnisanalyse von Fortbildungen aus Sicht der Lehrenden an katholischen Privatschulen. Masterarbeit. Fachhochschule Burgenland
- Dienstrechtsnovelle § 40 Abs. 12. (2024).
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_I_205/BGBLA_2022_I_205.pdf
[fsig](#)
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Drago, W. A., Peltier, J. & Sorensen, D. (2002). Course content or the instructor: which is more important in on-line teaching? *Management research news*, 25(6/7), 69–83.
<https://doi.org/10.1108/01409170210783322>
- Erlacher, W., Mairhofer, E., Kreis, I., Kysela-Schiemer, G., Plattner, A., Pötscher-Gareiß, M., & Zwerger-Bonell, V. (2015). *Wie muss/soll Fortbildung konzipiert sein, damit sie in der Schule ankommt? Forschungsbericht der internationalen Forschungskoooperation zur Wirksamkeit von Fortbildung*. Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Herold, F. & Waring, M. J. (2017). Is practical subject matter knowledge still important? Examining the Siedentopian perspective on the role of content knowledge in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 231–245.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192592>
- Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1183–1204. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01030-7>
- Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1183–1204. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01030-7>
- LDG. (2024). *Bundesgesetz vom 27. Juni 1984 über das Dienstrecht der Landeslehrer (Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz – LDG 1984)*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008549>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, (S. 40–50). Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (o. D.). *Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen*. Schulpädagogik heute.
- LVG § 2 BGBl. Nr. 172/1966. (2023).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008213>

- Mayr, J. & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz; vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (BIFIE-Report, S. 11–26). Graz: Leykam.
- Rechnungshof. (2017). *Bericht des Rechnungshofs. Lehrpersonenfort- und weiterbildung*. Österreichischer Rechnungshof Eigenverlag.
- Richter, D. (2011). Lernen im Beruf. In K. M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, K. S., & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 317-325. Waxmann.
- Richter, E., & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 345-353. utb.
- Richter, E., M. 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>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schmich, J., & Itzlinger-Bruneforth, U. (2019). *Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. <http://doi.org/10.17888/talis2018-1>
- SchUG BGBl. Nr. 472/1986. (2023). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Steiner, E., & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. utb.
- VBG BGBl. Nr. 86/1948. (2023). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115>