

Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Mentoring, Professional Learning Communities sowie Reflexionsmöglichkeiten als Formate der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Johannes Dammerer¹

Zusammenfassung

Zahlreiche Veränderungen in der Schule erfordern lebenslanges Lernen von Lehrpersonen. Eine stete Fort- und Weiterbildung ist für professionelle Lehrerinnen und Lehrer Bedingung, um Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu begleiten und zu betreuen. In diesem Kontext spielt die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen eine bedeutsame Rolle, da berufszufriedene Lehrpersonen bessere Schülerleistungen zur Folge haben können. Auf der Datenbasis einer quantitativen Befragung (N=424) von Lehrpersonen an niederösterreichischen Volksschulen und einer Auswertung mittels Spearmans Rangkorrelationskoeffizienten werden die Beziehungen zwischen den Variablen bestimmt und zeigen hoch signifikante Korrelationen.

The connection between job satisfaction and alternative forms of in-service and continuing education for teachers

A quantitative study

Numerous changes at school require lifelong learning of teachers. Continuing training is a requirement for professional teachers to provide the best possible support and supervision for pupils. In this context, the job satisfaction of teachers plays an important role, since job satisfaction of teachers results in better student performance.

On the data basis of a quantitative survey (N=424) of teachers at the Lower Austrian primary school and an evaluation using Spearman's ranking correlation coefficients, correlations of these variables are described.

Schlüsselwörter:

Lebenslanges Lernen
Berufszufriedenheit
Fort- und Weiterbildung
Mentoring

Keywords:

Lifelong learning
Job satisfaction
Further training
Mentoring

1 Einleitung

Die hier dokumentierte Untersuchung ist Teil eines Forschungsprojektes zum Zusammenhang von Berufszufriedenheit, lebenslangem Lernen und Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Die gesamte Untersuchung wird im Herbst 2020 im Beltz Verlag publiziert (Dammerer, 2020).

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierender Autor. E-Mail: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Schülerinnen und Schülern steht eine bestmögliche Förderung in der Schule zu, eine bestmögliche Ausbildung und Vorbereitung auf ein Leben, von dem selbst kühnste Prognosen nicht sagen können, wie dieses einmal sein wird und welche Herausforderungen auf junge Menschen warten. Dazu sind qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer erforderlich, die neben den notwendigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten auch die besondere Kompetenz besitzen, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen (Lipowsky, 2006; Hanushek & Rivkin, 2012).

Eine zunehmende Heterogenität der Schülerpopulation, ein beschleunigter gesellschaftlicher Wandel und die Herausforderungen durch technologische Innovationen stellen alle Bildungssysteme vor die Frage, wie sie diesen Veränderungen am effektivsten begegnen können, um diese zu bewältigen (Fellner & Stürgkh, 2017).

In Bezug darauf stellt sich die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen als Ressource und Form der Personalentwicklung dar, die gewiss noch qualitativ und quantitativ optimiert werden könnte. Florian Müller äußert dazu im Nationalen Bildungsbericht 2018 die Forderung, die Forschung in der Fort- und Weiterbildung zu forcieren.

„Dabei ist der Fokus vor allem auf das Zusammenwirken von personenbezogenen und institutionellen Voraussetzungen, Prozessen und Angeboten sowie Outcomes zu legen (Lipowsky, 2010). Das aus der Forschung gewonnene Wissen ist nicht nur für die inhaltliche und methodische Planung von LFWB essenziell, sondern auch im Sinne von Grundlagenforschung relevant. [...] Ein in Österreich völlig unerforschtes Feld sind die Kompetenzen sowie die Praxen der Lehrerbildner/innen und deren Zusammenhang mit der Qualität von LFWB, insbesondere hinsichtlich intendierter und nichtintendierter Wirkungen.“ (S. 131).

Dieser Aufforderung folgend soll durch diese Untersuchung ein Beitrag zu diesem Thema geleistet werden.

Grundlage und zentrale Ressource einer modernen Wissensgesellschaft sind das Lernen und die Auseinandersetzung mit Veränderungen. Folglich gelten als Schlüsselbereiche für die Weiterentwicklung von demokratischen Gesellschaften die Organisation und die Durchführung von Lehr- und Lernprozessen (Dammerer, 2020, o. S.).

Die für die kompetente Bewältigung aktueller und zukünftiger sozialer, kultureller, wirtschaftlicher und globaler Herausforderungen notwendigen Lernprozesse konzentrieren sich nicht nur auf den Erwerb von Wissen, sondern betreffen auch soziale, ethische (wertorientierte), motivationale und praktische Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Dazu benötigen Heranwachsende die Begleitung und Unterstützung durch professionell arbeitende Lehrerinnen und Lehrer (Dammerer, 2020, o.S.).

Berufszufriedenheit scheint bei Lehrpersonen eine unbestritten wichtige Voraussetzung zu sein, wie in Kapitel 2 ausgeführt wird. Ammann (2004, S. 71) schreibt, dass generell die allgemeine Berufszufriedenheit auch als wesentlicher Teil der Lebenszufriedenheit zu betrachten ist. Einer der wichtigsten Prädiktoren für ein hohes Lehrer-Engagement und eine hohe Lehrer-Bindung ist die Berufszufriedenheit der Lehrpersonen (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2017).

Aus dem Unterricht von unzufriedenen Lehrerinnen und Lehrern resultieren unzufriedene Schülerinnen und Schüler. Sie prägen damit schlechte Lernbedingungen mit.

„Alle Maßnahmen zur Förderung der Zufriedenheit (von Lehrern) müssen eingeleitet werden, denn Humanisierung des Lehrerberufs bedeutet Humanisierung der Schule und damit Humanisierung der Gesamtgesellschaft.“ (Ipfling, Gamsjäger & Peez, 1995).

Demnach wirkt sich Berufszufriedenheit nicht nur auf Lehrpersonen und deren Schülerinnen und Schüler, sondern darüber hinaus auch auf viele Teile der Gesellschaft aus.

Die dritte Phase der Lehrerbildung, die ständige Fort- und Weiterbildung, begleitet Lehrerinnen und Lehrer über ihre gesamte Berufslaufbahn. Fort- und Weiterbildung versucht, Lehrpersonen bei aktuellen Anforderungen zu unterstützen sowie mit zusätzlichen Qualifikationen auszustatten, und wird auch als ein Instrument der Personalentwicklung verstanden.

Aus diesen Überlegungen heraus resultiert die Fragestellung nach dem Zusammenhang von Berufszufriedenheit von Lehrpersonen und dem Wunsch nach alternativen Formen der Fort- und Weiterbildung.

2 Berufszufriedenheit

2.1 Begriffsklärung

Judge, Hulin & Dalal (2012) geben einen Einblick in die Forschung zu den Einstellungen am Arbeitsplatz und kommen zum Resümee, dass die Berufszufriedenheit eine Bewertung eines Arbeitsplatzes und als solche mehrdimensional und typischerweise entlang eines positiven bis negativen Kontinuums angeordnet ist. Eine Vielzahl von Studien (Merz, 1979; Ammann, 2004; Rudow, 1994; Talis, 2018) weist darauf hin, dass die bedeutendsten Gründe für Zufriedenheit und Belastung einer Lehrperson in persönlichen und schulischen Situationen zu finden sind. Ein Blick in das Handlungsfeld von Lehrpersonen ist daher für dieses Vorhaben notwendig, da das Praktizieren das Selbst weiterbildet (Schratz et al, 2012, S. 44–45). Praxis ist situiert, entsteht durch Interaktionen und wird von der jeweiligen Situation konstruiert. Die Situation ermöglicht bzw. schränkt ein, je nachdem, welche Akteurinnen und Akteure und welche Routinen, Werkzeuge und Strukturen vorhanden sind (Spillane, 2013).

Warum nun Lehrpersonen zufrieden sein sollten, begründet Grams (2014, S. 14, 2017, S. 40) damit, dass sich Zufriedenheit unter Lehrpersonen auf Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern positiv auswirkt und daher die Zufriedenheit von Lehrpersonen enorm wichtig ist. Menschen nehmen ihr Arbeitsumfeld unterschiedlich wahr, haben aber das Potential, sich ihre Wirklichkeit so anzupassen, dass sie sich darin zufrieden fühlen (Grams, 2017, S. 25).

Grams (2017, S. 37) erläutert, dass Menschen danach streben, sich weiterzuentwickeln und ihre Arbeitsaufgabe so gut wie möglich zu erfüllen. Zufriedenheit verortet Grams (2017, S. 34), dem Zwei-Faktoren-Modell der Arbeitsmotivation nach Herzberg (1959) folgend, zwischen Belastung und Wohlbefinden.

Eine sehr offene Definition von Berufszufriedenheit liefert Dietrich (1996, S. 467). Er führt aus, dass Zufriedenheit als Akzeptanz und Annahme bezeichnet werden kann, welche sich jeder Mensch im Kontext des gesamten Lebens, eines partiellen Bereiches oder eines bestimmten Ereignisses selber zuschreibt.

Bei den Begriffen Arbeitszufriedenheit und Berufszufriedenheit sind im deutschsprachigen Raum keine klaren Abgrenzungen ersichtlich und sie werden häufig auch synonym verwendet. Es lassen sich in der wissenschaftlichen Literatur mehrere Varianten dieser Begriffe finden. Auch Merz (1979, S. 21) entscheidet sich für einen synonymen Gebrauch und differenziert so:

- Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit als emotionaler Zustand,
- Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit als Einstellung,
- Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit als Motiv,
- Berufs- bzw. Arbeitszufriedenheit als Persönlichkeitsmerkmal.

Daraus ableitend definiert Merz Arbeitszufriedenheit folgendermaßen:

„Arbeitszufriedenheit ist ein innerseelischer Zustand, der aus der emotional affektiven und rationalen Beurteilung des Arbeitsverhältnisses resultiert und mit dem Verhalten in einem gewissen Zusammenhang steht.“ (Merz, 1979, S. 29).

2.2 Wirkung von Berufszufriedenheit

Untersuchungen zur Berufszufriedenheit werden meist vor dem Hintergrund durchgeführt, Ziele von Organisationen effizienter umzusetzen. Dabei besteht großes Interesse an der Wirkung von Berufszufriedenheit (Schwetje, 1999, Holtz 1997), ganz besonders interessieren die Zusammenhänge von Berufszufriedenheit und Arbeitsverhalten. Ellinger (2002) führt dazu zahlreiche Metaanalysen und Untersuchungen an, die mögliche Einflüsse von Berufszufriedenheit erkunden, unter anderem Führungsverhalten, Arbeitszeiten und Berufserwartungen. Häufig lassen sich in der Literatur folgende drei Standpunkte und Zusammenhänge zwischen Berufszufriedenheit und Leistung ausmachen (Bruggemann, Ulich & Groskurth, 1977; Weinert, 1992; Gebert & Rosenstiel, 2002):

- Arbeitszufriedenheit fördert Arbeitsleistung.
- Leistung fördert Berufszufriedenheit.
- Berufszufriedenheit und Arbeitsleistung werden von mehreren Faktoren beeinflusst (Biografie, Erwartungen, Möglichkeiten).

Ganz trivial könnte auch die Frage gestellt werden, warum Lehrpersonen überhaupt zufrieden sein sollen, schließlich handelt es sich doch um eine klar definierte Berufsbeschreibung, die in verschiedenen gesetzlichen Dokumenten ausformuliert ist. Dass zufriedene Lehrpersonen allerdings eine besondere Wirkung auf Schule und Unterricht haben, soll hier im Weiteren erläutert werden.

Hohe Zufriedenheit am Arbeitsplatz ist mit Wohlbefinden, geringerer Fluktuation und besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbunden, das wurde in einer großen Untersuchung von Dicke in einem kooperativen Forschungsprojekt der Universität Bochum und der katholischen Universität Australien festgestellt (Dicke, Marsh, Parker, Guo, Riley & Waldeyer, 2019). Die auf einer großen repräsentativen Stichprobe (N=142.280) basierenden Ergebnisse zeigen, dass die Berufszufriedenheit mit dem Arbeitsumfeld sowohl von Lehrpersonen als auch von Schulleiterinnen/Schulleitern hoch ist, wenn die Leistungen der Schüler/innen hoch sind. Das disziplinäre Klima der Schule ist nur mit der Zufriedenheit der Lehrpersonen verbunden. Diese Ergebnisse zeigen, wie Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleiter/innen einander gegenseitig beeinflussen.

Nach den Forschungsergebnissen von Grams (2014) muss es ein Ziel der Schulentwicklung sein, in das Schaffen und Erhalten positiver Beziehungen im Klassenraum sowie im gesamten Schulalltag zu investieren, und zwar im Hinblick auf die psychische und physische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern selbst, aber auch im Sinne der Erfüllung einer guten Erziehungs- und Bildungsaufgabe (S. 184ff).

Eine Studie von Klusmann und Richter (2014) zeigt den Zusammenhang zwischen berufsbezogener Belastung von Lehrpersonen (in Form von Erschöpfung, Burnout, Stress) und der Schülerleistung in Mathematik und Lesen. Es wurden Schüler/innen und ihre Lehrkräfte im Rahmen des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe befragt. Bei dieser Untersuchung wird deutlich, dass Schüler/innen, die von Lehrpersonen mit erhöhter emotionaler Erschöpfung unterrichtet werden, schlechtere Testleistungen aufweisen als andere (Klusmann & Richter, 2014, S. 217ff). Die Ergebnisse dieser Studie belegen, dass nicht nur kognitive Merkmale von Lehrerinnen/Lehrern wie Wissen und Können einen Effekt auf den Unterricht haben, sondern dass auch motivationale und emotionale Verhaltensmuster ausschlaggebend sind (Klusmann, & Richter, 2014, S. 202). Motivation, Berufszufriedenheit, Sorgen oder Probleme haben Einfluss auf das Leistungsvermögen und folglich beispielsweise darauf, wie konzentriert gearbeitet wird oder wie viele Aufgaben erledigt werden können. In der Privatwirtschaft wird daher bereits seit Jahren in Form von Coachings und Mitarbeitertrainings aktiv an einem positiven Arbeitsklima und/oder -umfeld gearbeitet. In öffentlichen Einrichtungen bleiben solche Konzepte häufig aufgrund finanzieller Engpässe auf der Strecke (Grams, 2017, S. 26f).

Auch nach Bromme & Haag kann beruflicher Erfolg bzw. erfolgreicher Unterricht nur dann stattfinden, wenn bei den Lehrpersonen eine grundsätzliche Zufriedenheit im beruflichen Alltag vorherrscht (2008, S. 812f). Mit der Kurzformel „Glückliche Lehrer/innen – guter Unterricht“ könnte diese Aussage auf den Punkt gebracht werden. „Lernen und gelingender Unterricht sind eng mit dem positiven Erleben zwischenmenschlicher Beziehungen verbunden.“ (Grams, 2017, S. 47). Je positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen erlebt werden, desto größer beschreiben Schüler/innen die Freude auf den Unterricht und auf das Lernen. Je besser Lehrpersonen fähig sind, Beziehungen wertschätzend, respekt- und vertrauensvoll zu gestalten, desto lieber besuchen Schülergruppen den Unterricht (Grams, 2017, S. 46). Eine entspannte Lernatmosphäre, in der auch öfter einmal gelacht werden darf und Lehrpersonen als humorvoll wahrgenommen werden, ist für die Freude und das Interesse am Lernen sowie für eine gesteigerte Lernmotivation der Schüler/innen vorteilhaft (Helmke, 2012, S. 231). Meyer bestätigt ebenso, dass Schüler/innen aufgrund einer vorherrschenden positiven Lernumgebung freudvoller am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und zufriedener sind. Das Ausmaß an Unterrichtsstörungen sowie aggressives Schülerverhalten nehmen ab und ein gesteigertes Interesse am Lernen seitens der zu Unterrichtenden wird deutlich. Nachhaltige positive Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsbereitschaft sind die Folge (2018, S. 51f).

2.3 Messung Berufszufriedenheit

Zur Messung von Berufszufriedenheit werden vorwiegend mündliche oder schriftliche Befragungen gewählt. Die Datenerhebung kann zum einen mündlich durch Interviews und zum anderen schriftlich durch Fragebögen erfolgen. Der Grad der Strukturiertheit wird in den meisten Erhebungen in hoch und niedrig differenziert. Ammann (2004) verwendete eine mündliche, weniger strukturierte Befragung, was aber die Ausnahme darstellt. Häufiger sind schriftliche, standardisierte Datenerhebungen.

Die in dieser Untersuchung zur Anwendung gekommene Skala wurde bisher ausschließlich in Untersuchungen mit der Zielgruppe Lehrpersonen und erstmals in einem DFG²-Projekt mit dem Titel „Qualität von Schule und

² Deutsche Forschungsgemeinschaft

Unterricht“ verwendet. Ebenso wurde diese Skala in weiteren Publikationen (Clausen, 2001; Ditton, & Merz, 2000) zur Anwendung gebracht. Die Berufszufriedenheit, gemessen mittels dieser Skala, stellt eine abhängige Variable dar.

Einleitender Text:				
In welchem Maße stimmen Sie folgenden Aussagen zu Ihrer Berufstätigkeit als Lehrkraft zu?				
Items:	Item-Formulierung	Mittelwert	Standardabweichung	Trennschärfe
	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.	3.03	0.76	0.69
	Ich habe das Gefühl, dass ich mit der Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde. (umgepolt)	3.36	0.73	0.61
	Wenn ich mein Leben neu planen könnte, würde ich wieder Lehrerin bzw. Lehrer werden.	3.14	0.87	0.58
	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß. (umgepolt)	3.43	0.70	0.76
	Freizeit und Hobbies geben mir mehr Befriedigung als Schule und Beruf. (umgepolt)	2.84	0.80	0.44
	Ich fühle mich durch die Belastungen des Lehrerberufs überfordert. (umgepolt)	3.00	0.85	0.63
Skalierung:	1 = stimme voll zu / 2 = stimme eher zu / 3 = stimme eher nicht zu / 4 = stimme überhaupt nicht zu			
Cronbachs Alpha:	0.84			
Mittelwert:	3.06			
Standardabweichung:	0.54			

Tabelle 1: Skala Berufszufriedenheit

Ein Cronbachs Alpha Wert von über 0,8 kann als „gut“ bezeichnet werden (Hossip, 2019). Cronbachs Alpha ist eines von mehreren Verfahren, um die Reliabilität zu quantifizieren. Lienert & Raatz beschreiben die Reliabilität eines Fragebogens mit dem Grad der Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Verhaltens- oder Persönlichkeitsmerkmal gemessen wird (1994, S. 9). Es gibt das Verhältnis von beobachteter Varianz zur Varianz der wahren Testwerte an und ist damit ein Maß für die interne Konsistenz (Bortz & Döring, 2006, S. 725).

3 Fort- und Weiterbildung

Dräger beschreibt als zentrale Aufgabe von Lehrpersonen „die Unterrichtung, die Lehre, auch die Bildung, die Menschen lernend macht“ (2006, S. 130). Als Grundlage für die Durchführung gelingender Lehr-Lernprozesse und damit für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind gut ausgebildete Lehrpersonen eine Voraussetzung (Galluzzo & Graig, 1990; Lipowsky, 2006; Hanushek & Rivkin, 2012). Nach Behr (2017, S. 14) vollzieht sich die Entwicklung von professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen in drei Phasen: im wissenschaftlichen Studium als erster Phase der Lehrerbildung, im Berufseinstieg als zweiter Phase der Lehrerbildung und mit der stetigen Fort- und Weiterbildung als dritter und längster Phase. Diese dritte Phase ist als zwingend notwendig zu erachten, da die Anforderungen an den Lehrerberuf einem steten Wandel unterworfen sind. Darüber hinaus ist die dritte Phase die mit Abstand längste Ausbildungsphase, sie kann

mehrere Jahrzehnte andauern und bietet daher im Hinblick auf berufsbiographische Professionalisierungsprozesse auch weitreichendere Lerngelegenheiten und Bildungsmöglichkeiten als die erste und zweite Phase. Lehrende werden daher im Beruf immer wieder selbst zu Lernenden, um ihre Berufsfähigkeit zu gewährleisten.

Eine stete Fort- und Weiterbildung ist für Lehrpersonen ein integraler Bestandteil ihres Berufsvollzuges. In Österreich gilt für Lehrpersonen eine Fortbildungsverpflichtung (SCHUG §40, Abs. 12). In dieser dienstrechtlichen Verpflichtung wird explizit auf formal organisierte Fort- und Weiterbildung hingewiesen, welche häufig an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten oder Fachhochschulen angeboten wird.

Die Frage nach dem Nutzen von Fort- und Weiterbildung ist komplex und wird in zahlreichen Forschungsarbeiten dokumentiert (Zehetmeier, 2014; Brandell, 2007; DIE, 2014; Lipowsky, 2014, Hattie, 2013). Bei einem Blick in die Erwachsenenbildung, also auch außerhalb der reinen Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen, zeigt sich, dass formale Bildungsabschlüsse mit der Arbeitsplatzzufriedenheit korrelieren (Mendoliccio & Rhein, 2012). Das hat aber auch damit zu tun, dass damit ein höheres Gehalt bzw. eine aussichtsreichere Position im Betrieb verbunden ist. Gruber & Lenz erläutern, dass neben mikro- und makroökonomischen Zusammenhängen selbstverständlich auch subjektive Einschätzungen des Nutzens von eigenen Weiterbildungsaktivitäten eine wesentliche Rolle spielen (2016, S. 67). Die BELL-Studie (Benefits of Lifelong Learning) liefert dazu wichtige Erkenntnisse und kommt zu dem Schluss, dass Erwachsenenbildung gesünder, glücklicher und selbstbewusster macht (DIE, 2014). Diese Erkenntnisse können aber nicht unreflektiert auf die Lehrerfort- und -weiterbildung übertragen werden, da eine bessere Position bzw. auch mehr Einkommen nicht mit dem Besuch von Fort- und Weiterbildungen zusammenhängen. Ob aber der Besuch von Fort- und Weiterbildungen in Form von Mentorings, Professional Learning Communities (PLC) und Reflexionsmöglichkeiten mit der Berufszufriedenheit zusammenhängt, wird hier untersucht.

3.1 Lernen macht zufrieden

Bourdieu beschreibt mit dem Wort Habitus eine innere Haltung und Gesinnung eines Menschen, seine geistige Grundhaltung zur Welt und zu sich selbst (1970, S. 130.) Dieser Habitus drückt eine individuelle Weltsicht und Weltanschauung aus (Kirchner, 1994, S. 44). Die Lernhaltung wird dabei als ein Aspekt eines Lernhabitus gesehen (Wolf, 2007, S. 44). Auch wenn der Begriff Habitus die Gesamtheit der Haltungen eines Menschen umfasst, betrachtet der Begriff der Lernhaltung eine Grundeinstellung zum Lernen (Behr, 2017, S. 130) und Behr führt weiter aus, dass mit diesem Begriff beschrieben wird, wie das Lernen wahrgenommen wird und welche Bedeutung Lernen im Leben hat.

Lernen kann demnach aus unterschiedlichen Gründen erfolgen. Manche Lernende sind hauptsächlich an der Verwertbarkeit des Gelernten interessiert, in diesem Fall geht es um die praktische Anwendung und unter anderem auch darum, Probleme zu bewältigen. Es gibt auch Menschen, die aus ideellen Gründen lernen, und wieder andere lernen, um Neues kennenzulernen (Illeris, 2010, S. 93). Behr kommt zum Schluss, dass diese Lernbereitschaft je nach Lernhaltung in eine mehr oder weniger intensive Verwirklichung von Lernhandlungen mündet, und führt weiter aus, dass menschliche Lernprozesse durch habituelle Lernstrategien mit einem Sinn für passende Lernhandlungen generiert werden (2017, S. 131).

3.2 Die Fortbildungsformate Mentoring, PLC und Lehrveranstaltungen mit vermehrter Möglichkeit zur Reflexion

Berufliche Fort- und Weiterbildung kann durch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen sowohl in formellen wie auch in informellen Kontexten stattfinden (Hof, 2009). Im Lehrerberuf wird diese vorwiegend in organisierten Umgebungen angeboten, in denen Lerngelegenheiten durch Lehrpersonen didaktisch angeleitet und begleitet werden. In Österreich wird dabei zwischen Fortbildung und Weiterbildung unterschieden. Während bei der Fortbildung die Aktualisierung und Erweiterung der pädagogischen und fachlichen Kompetenzen im Mittelpunkt stehen, richtet die Weiterbildung in der Regel den Blick auf den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen (Rekus, 2004). Fortbildungen finden häufig in Form von Tageskursen, Seminaren oder Workshops statt, wogegen Weiterbildungen meist in Form von Lehrgängen abgehalten werden. Auch Formen des E-Learnings kommen, vor allem als Teil von Lehrgängen, immer mehr zum Einsatz.

Gruber & Lenz (2016, S. 68) führen aus, dass eindimensionale Ziele von Fort- und Weiterbildung kurzsichtig sein können, weil umfassende Potenziale von Bildungs- und Lernprozessen bei Erwachsenen nicht immer das Zusammenwirken von individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Entfaltung fördern. In diesem Nutzungsmodell wird der in der Einleitung besprochenen Veränderung Rechnung getragen und auch der individuelle Nutzen von Fort- und Weiterbildung angeführt. Ebenso werden Lebensführung und Gesundheit angeführt, die gemeinsam mit anderen Bereichen Berufszufriedenheit implizieren.

Drei Formate von Fort- und Weiterbildungen stehen bei dieser Untersuchung zur Auswahl:

- Mentoring
- Fortbildungen mit Reflexionsmöglichkeiten
- Professional Learning Communities

In diesen Formaten steht vor allem der Austausch über die schulische Praxis sowie subjektive und wissenschaftliche Theorien im Vordergrund. Eine Lehrkraft benötigt wissenschaftliches Hintergrundwissen, um pädagogisch professionell agieren zu können. Das meint, dass dem pädagogischen Handeln einer Lehrkraft im Idealfall eine wissenschaftlich fundierte Aus- und Fortbildung zu Grunde liegt (Ludwig, 2019, S.1).

Durch die Umstellung der Curricula in der Lehrerbildung wandeln sich Pädagogische Hochschulen in Österreich zu Stätten der Wissenschaft. Sie vermitteln wissenschaftliche Methoden für den Umgang in der pädagogischen Praxis und liefern Wissen für wissenschaftlich begründetes pädagogisches Handeln (Ludwig, 2019, S.1ff). Im Zuge dieser Professionalisierung wird Fallarbeit verstärkt in das Curriculum integriert. Bei Fallstudien werden reale Situationen aus der Praxis in der jeweiligen Situation erzählt und gemeinsam bearbeitet. Hierdurch kann der Praxisfall vor einem wissenschaftlichem Hintergrund analysiert und dadurch neu interpretiert werden (Ludwig, 2019, S.1ff).

Lipowsky (2014) verweist darauf, dass sich bestehende Überzeugungen und Routinen von Lehrpersonen kaum kurzfristig verändern lassen und somit die Wirkung größer ist, wenn Fort- und Weiterbildungen vermehrt vielfältige Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen, und geht davon aus, dass sich das Lernen von Lehrpersonen im sozialen Austausch vollzieht.

4 Empirische Herangehensweise und Aufbereitung der Daten

Eine Fragebogenerhebung ist ein Instrument der quantitativen Datenerhebung (Kromrey, 2009, S. 237). Die quantitative Datenerhebung mittels Fragebogen wurde gewählt, um möglichst viele Lehrpersonen aus niederösterreichischen Volksschulen zu erreichen.

Der Fragebogen wurde aus Überlegungen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit in den Kapiteln 2 und 3 angeführt sind, hergeleitet. Die abhängige Variable zur Messung der Berufszufriedenheit wurde in Kapitel 2.3 vorgestellt.

Er setzt sich zusammen aus Fragen, die sich im Wesentlichen auf drei Blöcke aufteilen. Der erste Block erhebt demografische Daten, der zweite besteht aus Items zur Berufszufriedenheit und der dritte Block aus Fragen zu den Fortbildungsformaten Mentoring, PLC und Lehrveranstaltungen mit vermehrten Reflexionsmöglichkeiten.

4.1 Datenerhebung

Die Bildungsdirektion für Niederösterreich übermittelte die Einladung, an der Befragung teilzunehmen, mit einem elektronisch gefertigten Schreiben an alle Volksschuldirektionen in Niederösterreich. Darin wurde ersucht, allen Lehrpersonen die Teilnahme an der Befragung zu ermöglichen. Die Befragung wurde mit LimeSurvey erstellt und der Link zur Befragung war diesem Schreiben angefügt.

Der Link zur Umfrage war im Frühjahr 2019 drei Wochen lang aktiv und es nahmen 424 Lehrpersonen an der Befragung teil.

4.2 Datenanalyse

Alle Berechnungen erfolgten mit dem Datenauswertungsprogramm SPSS (Statistic Package for Social Science) Version 24. Nach Beendigung der Datenerhebung wurden die Antworten in SPSS gesichtet. Ein N von 424 bildete die Datengrundlage. Diese 424 Datensätze wurden in der Datenanalyse berücksichtigt, sortiert und interpretiert.

Als Auswertungsmethode wurden Korrelationsanalysen nach Spearman verwendet. Dabei werden Korrelationsanalysen, welche einen Zusammenhang zwischen +1 und -1 errechnen, durchgeführt. Der Korrelationskoeffizient zeigt, ob es einen Zusammenhang zwischen zwei Variablen gibt und wie stark der Zusammenhang zwischen einer Variable X und einer Variable Y ist bzw. wie stark die Variable X von der Variablen Y beeinflusst wird (Diekmann, 2014, S. 699). Diese Korrelationsanalyse nach Spearman errechnet einen Zusammenhang zwischen mindestens zwei ordinalskalierten Variablen. Man nennt dies einen bivariaten Zusammenhang. Um die Aussagekraft eines Ergebnisses zu bewerten, werden Effektstärken errechnet. Der Korrelationskoeffizient (r) nach Spearman ist eine Größe für die Effektstärke (Universität Zürich, S. 1-5). Die Klassifizierung des berechneten Zusammenhangs orientiert sich an einer Einteilung von Cohen (1992):

$r = .10$ entspricht einem schwachen Effekt

$r = .30$ entspricht einem mittleren Effekt

$r = .50$ entspricht einem starken Effekt

Auch ein Signifikanzniveau wird berechnet, dabei muss allerdings berücksichtigt werden, ob der Zusammenhang auch groß genug ist. Für die Signifikanzniveaus wird eine Einteilung von Bortz und Döring (2006, S. 740) herangezogen:

Ein p-Wert von $\leq 5\%$ (.05) wird als signifikant bezeichnet.

Ein p-Wert von $\leq 1\%$ (.01) wird als sehr signifikant bezeichnet.

Ein p-Wert von $\leq 0,1\%$ (.001) wird als hoch signifikant beschrieben.

4.3 Datenauswertung

Der Fragebogen wurde über die Bildungsdirektion für Niederösterreich an alle Volksschulen des Bundeslandes versandt, wodurch die Grundgesamtheit erreicht wurde. 424 Lehrpersonen aus Niederösterreich nahmen an der Befragung teil.

In welcher Schulart unterrichten Sie?				
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Volksschule	398	89,6	93,9
	NMS	24	5,4	5,7
	BMHS	1	0,2	0,2
	Hochschule/Universität	1	0,2	0,2
	Gesamt	424	95,5	100
Fehlend	fehlender Wert	18	4,1	
	System	2	0,5	
	Gesamt	20	4,5	
Gesamt		444	100	

Tabelle 2: Schularten vor Bereinigung

Tabelle 2 zeigt die Schularten aller an der Umfrage teilnehmenden Lehrpersonen. Für die vorliegende Untersuchung sind nur Lehrpersonen aus dem Volksschulbereich relevant, daher wurde der Datensatz bereinigt. 24 Lehrpersonen aus der NMS, eine aus der BMHS und eine aus dem tertiären Bereich wurden vom Datensatz entfernt.

Nach der Bereinigung aller Fälle, die nicht aus dem Volksschulbereich stammen oder keine Werte eingegeben haben, ergab sich eine Datenlage von $N=398$, welche in die weiteren Analysen aufgenommen wurde.

Eine Stichprobe wird von Kromey (2009, S. 263) als ein verkleinertes Abbild der Grundgesamtheit beschrieben. Es wird überprüft, ob die vorliegende Untersuchung in Bezug auf das Dienstalter der Teilnehmer/innen eine repräsentative Stichprobe darstellt.

Die Daten zur Grundgesamtheit in Niederösterreich stammen von der Statistik Austria (2018) und werden hier zum Vergleich angeführt und herangezogen.

Test Statistik	
	Alter
Chi-Square	13,956a
df	8
Asymp. Sig.	,083

Tabelle 3: Chi-Quadrat-Test Alter

Die Irrtumswahrscheinlichkeit ist nicht signifikant. Diese Signifikanz überprüft die Abweichungen zwischen beobachteten und erwarteten Häufigkeiten auf Zufälligkeit (RRZN-Handbuch, 2012, S. 104). Die Verteilung der an der Befragung beteiligten Personen bildet im Verhältnis die Grundgesamtheit im Alter (siehe Tabelle 3) und auch im Geschlecht ab. Es kann von einer repräsentativen Untersuchung gesprochen werden.

Die Darstellungen in den Tabellen folgen dabei dem Muster, dass die jeweilige Fragestellung und weiters der Korrelationskoeffizient r , die Signifikanz p sowie eine vermutete Annahme, die aus der Literatur abgeleitet wird, angeführt werden. Die Hypothesen in Spalte 2 (Alternativhypothesen im Sinne des statistischen Testens) beziehen sich auf den Korrelationskoeffizienten ρ in der Gesamtheit von Lehrpersonen in niederösterreichischen Volksschulen. Die Werte in Spalte 3 geben den Korrelationskoeffizienten r in der Stichprobe zusammen mit der Signifikanz p wieder. Spalte 4 zeigt den auf die jeweilige Hypothese bezogenen p -Wert.

Rangkorrelation nach Spearman zwischen dem Wunsch nach alternativen Formen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und der Berufszufriedenheit:

Item: Welche der folgenden Möglichkeiten würden Sie gerne vermehrt in Anspruch nehmen?	Hypothese	r	p
Mentoring	$\rho \neq 0$	+0,138**	0,009
Reflexionsmöglichkeiten	$\rho \neq 0$	+0,210**	< 0,001
Professional Learning Communities	$\rho \neq 0$	+0,275**	< 0,001

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabelle 4: Korrelation Berufszufriedenheit und alternative Formen von Fort- und Weiterbildung

Der Wunsch nach mehr Mentoring zeigt einen positiven Zusammenhang, der auch sehr signifikant ist ($r = 0,138$, $p = 0,009$).

Der Wunsch nach mehr Reflexionsmöglichkeiten und Professional Learning Communities korreliert schwach, aber hoch signifikant mit der Berufszufriedenheit ($r = 0,210$, $p < 0,001$; $r = 0,275$, $p < 0,001$).

Mentoring, Reflexionsmöglichkeiten und Professional Learning Communities sind Fort- und Weiterbildungsformate, die ein hohes Ausmaß an kollegialem Austausch beinhalten. Der Wunsch nach kollegialem Austausch hängt gemäß diesen Daten eng mit der Berufszufriedenheit von Lehrpersonen in der niederösterreichischen Volksschule zusammen.

Rangkorrelation nach Spearman zwischen dem Wunsch nach alternativen Formen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und dem Dienstalter:

Item: Welche der folgenden Möglichkeiten würden Sie gerne vermehrt in Anspruch nehmen?	Hypothese	r	p
Mentoring	$\rho \neq 0$	-0,154**	0,003
Reflexionsmöglichkeiten	$\rho \neq 0$	+0,027	0,600
Professional Learning Communities	$\rho \neq 0$	-0,082	0,118

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabelle 5: Korrelation Dienstalter und alternative Formen von Fort- und Weiterbildung

Der Wunsch nach mehr Mentoring zeigt nach Cohen (1992) einen schwachen negativen Zusammenhang, der sehr signifikant ist ($r = -0,154$, $p = 0,003$). Das bedeutet, dass der Wunsch nach Mentoring bei dienstjüngeren Lehrpersonen höher ist und mit zunehmendem Dienstalter abnimmt.

Der Wunsch nach mehr Reflexionsmöglichkeiten und Professional Learning Communities korreliert nicht relevant mit dem Dienstalter.

Die Wünsche nach alternativen Formen von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen werden in der folgenden Häufigkeitstabelle dargestellt. Hier soll die Frage diskutiert werden, welche dieser Fortbildungsformate Volksschullehrpersonen gerne vermehrt in Anspruch nehmen würden.

Häufigkeiten: Alternative Formen der Fort- und Weiterbildung:
 Welche der folgenden Möglichkeiten würde Sie gerne vermehrt in Anspruch nehmen?

Angaben in % N 398	Men- toring	Reflexions- möglich- keiten	PLC
Stimme nicht zu	11,6	9,5	25,1
Stimme weniger zu	25,9	20,4	27,9
Stimme eher zu	31,9	34,7	25,6
Stimme völlig zu	23,6	28,9	13,6
Gesamt	93,0	93,5	92,2
fehlender Wert	7,0	6,5	7,8
Prozent	100%	100%	100%
Mittelwert	2,73	2,89	2,30
Standardabweichung	0,979	0,962	1,026

Tabelle 6: Häufigkeiten Alternative Formen der Fort- und Weiterbildung

Mit einem Mittelwert von 2,89 und einer Standardabweichung von 0,962 ist der Wunsch nach vermehrten Reflexionsmöglichkeiten in Fortbildungsveranstaltungen über alle Dienstaltersgruppen hinweg jener mit der höchsten Zustimmung. Der Wunsch nach mehr Mentoring folgt diesem an zweiter Stelle mit einem Mittelwert von 2,73 und einer Standardabweichung von 0,979.

5 Conclusio

Als eine Wirkungsebene von Fort- und Weiterbildung sollen Fort- und Weiterbildungsveranstaltung einen Transfer in die schulische Praxis ermöglichen und die Gelegenheit bieten, mit Kolleginnen und Kollegen in Austausch zu kommen.

Zum Zusammenhang zwischen Berufszufriedenheit und dem Wunsch nach mehr Mentoring kann festgestellt werden, dass Mentoring einen positiven Zusammenhang zeigt. Damit kann auch der Einsatz von Mentorinnen und Mentoren schon in den schulpraktischen Studien, aber vor allem auch im Berufseinstieg unterstrichen werden.

Ein deutlich signifikanter und positiver Zusammenhang lässt sich bei den Fortbildungsformaten Professional Learning Communities (PLC) und Veranstaltungen mit vermehrten Reflexionsmöglichkeiten feststellen. Bei PLCs liegt dieser sogar noch höher. Diese beiden Formen finden zum Beispiel in Lesson Studies Anwendung.

Daraus kann geschlossen werden, dass die Berufszufriedenheit vor allem durch sozialen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über methodische, fachdidaktische und weitere Themen gefördert wird und es diese, wie in Kapitel 2.2. ausgeführt, hoch zu halten gilt.

Diesen kollegialen Austausch zu ermöglichen und somit in der Planung von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu berücksichtigen, kann durch diese Ergebnisse empfohlen werden, um die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen weiterhin auf einem hohen Niveau zu halten und somit deren Wirkung auf Lehr- und Lernprozesse positiv zu beeinflussen.

Literatur

Ammann, T. (2004). Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanzen in der mittleren Berufsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Behr, F. (2017). Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bortz, J., Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften. 4. Überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer. S. 720–740.
- Bourdieu, P. (1970). Zur Soziologie der symbolischen Formen. Aus dem Französischen von Wolf H. Fietkau. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1994). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandell, S. (2007). Know your audience: Growth states. MSDC – Professional Learning, 6, 2.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (2. durchgesehene und erweiterte Aufl.). (S. 803-839). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruggemann, A., Groskurth, P., Ulich, E. (1977). Arbeitszufriedenheit. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Clausen, M. (2002). Qualität von Unterricht – Eine Frage der Perspektive? In: Rost, Detlef H. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie (29). Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological Bulletin. Vol. 112 (1). New York University. S. 155–159. DOI: 10.1037//0033-2909.112.1.155
- Dammerer, J. (im Druck) (2020). Berufszufriedenheit und lebenslanges Lernen von Lehrpersonen. Zu den Zusammenhängen von Berufszufriedenheit, Dienstalter und Fort- und Weiterbildung. Weinheim: Beltz.
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2019). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. Journal of Educational Psychology. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000409>.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. (2014). Benefits of Lifelong Learning – BELL. Final report. www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/Final-Report1.pdf (Abruf: 27.08.2018).
- Diekmann, A. (2014). Empirische Sozialforschung - Grundlagen Methoden Anwendungen. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Dietrich, R. (1996). Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Ein Wörterbuch. 1. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Ditton, H., Merz, D. (2000). Qualität von Schule und Unterricht Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen, Eichstätt: Universität.
- Dräger, H. (2006). Morphologie des Lernens. In E. Eirnbter-Stolbrink & C. König-Fuchs (Hrsg.), Idee und Erkenntnis. Zum vernunftgeleiteten Interesse als Prinzip der rationalen Pädagogik. Der Beitrag von Horst Dräger zur Erziehungswissenschaft (S. 93–165). Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.
- Ellinger, S. (2002). Arbeitszufriedenheit in Jugendhilfewerken. Plausibilitätsstrukturen als wesentlicher Bedingungsfaktor. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Fellner, W. & Stürgh, A. (2017). Weiterbildung im europäischen Vergleich. <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrer-lernen/weiterbildung-im-europaeischen-vergleich/> (Abruf: 12.10.2018)
- Galluzzo, G.R. & Graig, J.R. (1990). Evaluation of Preservice Education Programs. In R. W. Houston (Hrsg.), Handbook of Research in Teacher Education (S. 599–616) New York: Macmillan.
- Gebert, D., Rosenstiel, L. v. (1981). Organisationspsychologie. Person und Organisation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grams Davy, S. (2014). Zufriedene Lehrer – zufriedene Lerner? Der Zusammenhang zwischen berufsbezogenem Lehrerwohlbefinden und der Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterrichtsalltag. Aalborg: Aalborg Universitätsverlag.
- Grams Davy, S. (2017). Zufriedene Lehrer machen Schule. Über die wichtige Ressource zeitgemäßer Schulentwicklung. Münster: Waxmann.
- Gruber, E. & Lenz, W. (2016). Porträt: Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S. G. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. Annual Review of Economics, 4 (1), S. 131–157.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden. Vs Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Holtz, R. Freiherr von. (1997). *Der Zusammenhang zwischen Mitarbeiterzufriedenheit und Kundenzufriedenheit*. München: FGM-Verlag.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ipfling, H. J., Peez, H., Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Judge, T. A., Hulin, C. L., & Dalal, R. S. (2012). *Job Satisfaction and Job Affect*. *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*, 1. S. 496–525.
- Kirchner, T. (1994). *Alltägliche Wahrnehmung und theoretische Erkenntnis- Wissenssoziologische Überlegungen bei Pierre Bourdieu*. *Lendemains: etudes compares sur la France*, 75/76. S. 41–54.
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). *Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), S. 202–224.
- Kromrey, H. (2009). *Empirische Sozialforschung*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Lienert, A. & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. (2006). *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen und dem Lernen der Schüler*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), S. 47–71.
- Lipowsky, F. (2010). *Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung*. In: Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*. In: Terhard, E.; Bennewitz, M.; Rothland, M. (Hrsg.) *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Ludwig, J. (2019). *Professionalität als Profil der PH-Ausbildung*. *Online Journal for Research and Education*. Ausgabe 12. Abgerufen von: <https://journal.ph-noe.ac.at> Abruf: 28.11.2019
- Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, 50 (4), S. 370–396.
- Mendolicchio, C. & Rhein, T. (2012). *Ländervergleich in Westeuropa: Wo sich Bildung für Frauen mehr lohnt als für Männer*. IAB Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 5. Angerufen von <http://doku.iab/kurzber/2012/kb0512.pdf> (Abruf: 27.8.2018).
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Müller, F., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbauer G., Soukup-Altrichter, K. (2019) *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung*. In: *Nationaler Bildungsbericht 2018*. Band 2. Hrsg.: Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., Spiel, C. (S. 99–142). Graz: Leykam Verlag.
- RRZN Handbuch. (2012). *SPSS Fortgeschrittene. Durchführung fortgeschrittener statistischer Analysen*. 10. Auflage. Leibnitz: Universität Hannover.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber Verlag.
- Schratz, M., Schwarz, J., Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung*. Innsbruck: Studien Verlag. *Schulunterrichtsgesetz 1986 (SchUG)*. In: BGBl 472/1986 idF BGBl 117/2008
- Schwetje, T. (1999). *Kundenzufriedenheit und Arbeitszufriedenheit bei Dienstleistungen. Operationalisierung und Erklärung der Beziehungen am Beispiel des Handels*. Wiesbaden: Gabler.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*. *Teaching and Teacher Education*, 26, S. 1059–1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). *Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion*. *Teaching and Teacher Education*, 67, S. 152–160.
- Skala Berufszufriedenheit. https://daqs.fachportal-paedagogik.de/search/show/instrument/4562_68. (Abruf: 10.10.2017).
- Spillane, J. (2013). *The practice of leading and managing teaching in educational organisations*. In: *Leadership for 21st Century Learning*. OECD.
- Statistik Austria. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer exkl. Karenzierte im Schuljahr 2017/18 nach Alter*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/index.html (Abruf 12.07.2019).
- Statistik Austria. *Lehrerstatistik. Geschlecht*. Erstellt am 29.11.2018.
- TALIS (2019). *Itzlinger-Brunefort, U., Schmich, J. (Hrsg.), TALIS 2018. Band 1*. Graz: Leykam. S. 39-56.

- Weinert, A. B. (1992). Lehrbuch der Organisationspsychologie: Menschliches Verhalten in Organisationen. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.
- Wolf, G. (2007). Der Lernhabitus – Schlüssel zum lebenslangen Lernen. DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2. S. 43–45.
- Zehetmeier, S. (2014). Nachhaltige Wirkung von Lehrerfortbildung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich.