

# Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung

Florian H. Müller, David Kemethofer, Irina Andreitz, Gertrud Nachbaur & Katharina Soukup-Altrichter

## 1 Einleitung

Lange Zeit ging die Bildungsforschung davon aus, dass Lehrerfortbildungen und Lehrerweiterbildungen (LFWBs)<sup>1</sup> keine oder nur wenig nachhaltige Wirkung auf die Kompetenz und auf motivational-affektive Merkmale von Lehrerinnen und Lehrern sowie auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern nach sich ziehen (Scheerens & Bosker, 1997). Durch die Forschungen zur „dritten Phase“ der Lehrerprofessionalisierung, der Phase der Ausübung des Berufs nach Erstausbildung und Induktionsphase (Müller, Eichenberger, Lüders & Mayr, 2010), sowie durch die Veränderung und Ausdifferenzierung der Fortbildungspraxis in Richtung langfristiger, prozessbegleitender, kooperativer, situierter sowie problem- und bedarfsorientierter Fort- und Weiterbildungen konnten in jüngerer Zeit differenzielle Effekte von Fortbildungsmaßnahmen nachgewiesen und auch die Theoriebildung vorangetrieben werden (z. B. Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016; Lipowsky, 2010, 2014). Trotz des in den letzten Jahren aufgekommenen Optimismus ist zu resümieren, dass das Feld weiterhin wenig beforscht sowie kaum systematisch evaluiert ist und damit die Dokumentations- und Befundlage – insbesondere in Österreich – nicht zufriedenstellend ist (siehe für Deutschland auch Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung [DVLfB], 2018a, 2018b). Dies führt zu suboptimalen Voraussetzungen für eine daten- bzw. evidenzbasierte Planung, Steuerung und Entwicklung der Lehrerprofessionalisierung in der „dritten Phase“ und eröffnet zugleich auch Notwendigkeiten und Optionen für entwicklungsorientierte und analytisch-evaluative Forschungen sowie für die Einrichtung systematischer, öffentlich zugänglicher Datenbasen und Berichtslegungen.

Wenig systematisches Wissen über LFWB in Österreich vorhanden

3

Die besondere Rolle der Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf ergibt sich laut Mayr und Neuweg (2009, S. 115) u. a. aus der Tatsache, dass die Entwicklung von Expertise ein Prozess ist (vgl. auch Berliner, 1989), der sich über mehrere Jahre hinweg bis weit in die Phase der aktiven Berufsausübung hineinerstreckt, sowie aus den „relativen Zeitanteile[n]“ (Mayr & Neuweg, 2009, S. 115), die auf das Lernen in der Erstausbildung und das Lernen im Rahmen der aktiven Berufsausübung entfallen: Die Erstausbildung dauert in Österreich aktuell mindestens 5 Jahre, das durchschnittliche Pensionsantrittsalter von Lehrerinnen und Lehrern im öffentlichen Dienst liegt bei knapp unter 60 Jahren – somit verbringen Lehrkräfte annähernd vier Jahrzehnte arbeitend und lernend im Berufsleben.

Expertiseerwerb im Lehrberuf ist ein langjähriger Prozess

Der Beitrag liefert eine Bestandsaufnahme und eine kritische Analyse der Lehrerfortbildungspraxis in Österreich, wobei vor allem auf *formale Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung* fokussiert wird (zur Definition siehe Abschnitt 2). Es werden hierfür neben den Rahmenbedingungen und legislativen Vorgaben besonders die Fortbildungsbedarfe, die Angebote und deren Nutzung (Formen und Inhalte) sowie die Qualität von LFWB analysiert und bewertet. Dabei werden auch aktuelle Trends in der Fort- und Weiterbildung in Österreich berücksichtigt. Wirkungen von LFWBs in Österreich, soweit es die Befundlage zulässt, werden auf der Basis

Ziele des Beitrags

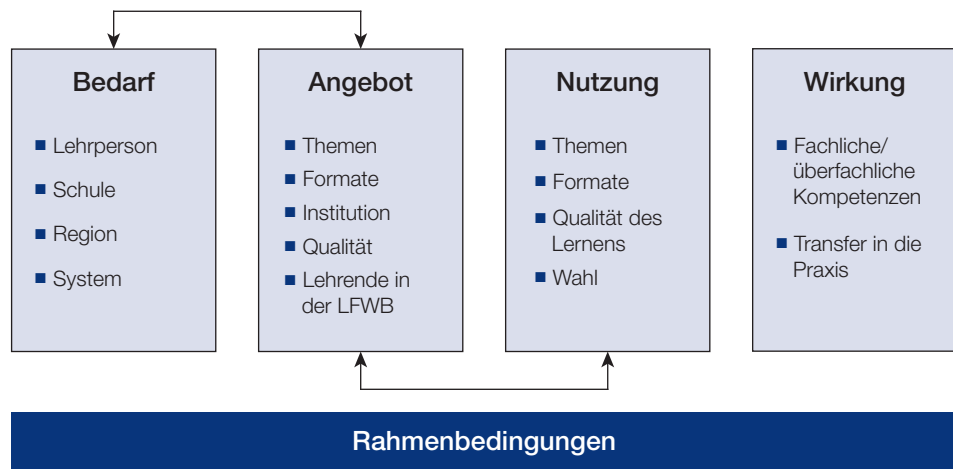
<sup>1</sup> Im Folgenden wird – aufgrund der besseren Lesbarkeit – von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung (kurz: LFWB) gesprochen. Wenn explizit die Lehrerweiterbildung gemeint ist, ist nur von Lehrerweiterbildung die Rede. Gleiches gilt für die Lehrerfortbildung.

von Kriterien wirksamer LFWB dargestellt und diskutiert (Cordingley, Bell, Thomason & Evans, 2003; Lipowsky, 2014; Nickolaus & Gräsel, 2006; siehe auch Box 3.3, Abschnitt 7 in diesem Beitrag). Basierend auf den Analysen wird abschließend eine kritische Beurteilung der Situation der LFWB in Österreich vorgenommen, die nicht nur Forschungsdesiderata formuliert, sondern auch Konsequenzen für die Steuerung und Konzeption von LFWB benennt.

Analyserahmen: Das  
Angebots-Nutzungs-Modell  
der LFWB

Der Beitrag folgt in seinem Aufbau der Logik eines adaptierten Angebots-Nutzungs-Modells zur LFWB (Helmke & Weinert, 1997; Lipowsky, 2010), in dem die Voraussetzungen, die Angebote, die Nutzung derselben sowie deren Wirkungen in den Blick genommen werden (siehe Abbildung 3.1). Das heuristische Modell dient gleichzeitig als Analysefolie und geht im Wesentlichen davon aus, dass im Rahmen von LFWB Angebote bereitgestellt werden (Themen, Formate usw.), die von Lehrerinnen und Lehrern gewählt und auf spezifische Art und Weise genutzt werden können (qualitätsvolles Lernen, Motive der Wahl von Veranstaltungen und Formaten usw.). Letztendlich geht es in der LFWB – im Sinne von Zielvariablen – darum, Veränderungen in den Kompetenzen der Lehrpersonen und den Transfer in die schulische Praxis zu bewirken sowie die Lernbedingungen und die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern sowie deren Lernergebnisse zu verbessern. Entscheidend für die Analyse ist zudem, inwiefern die Angebote der LFWB die Bedarfe der Lehrer/innen, der Schulen, der Region und des Bildungssystems (Stichwort: Mehrebenenmodell Schule) thematisch und bezüglich des Formats und der Methoden treffen (siehe hierzu auch Heid, 1999). Hier wird nicht nur die Wahl der jeweiligen LFWB auf individueller Ebene der Lehrperson angesprochen, sondern auch die Steuerung durch thematische und organisatorische Vorgaben und Rahmenbedingungen sowie die Vermittlung zwischen den Ebenen Politik, Verwaltung, Schule und Unterricht bzw. einzelner Lehrperson (siehe z. B. Altrichter & Maag Merki, 2016).

Abb. 3.1: Für LFWB adaptiertes Angebots-Nutzungs-Modell (struktureller Rahmen)



Anmerkung: LFWB: Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.

Quellen: Helmke & Weinert (1997); Lipowsky (2014).

Zusatzanalysen zur  
LFWB in Österreich

Aufgrund der defizitären Forschungs- und Dokumentationslage zur LFWB wurden eigens für diesen Beitrag Analysen durchgeführt. Da die Pädagogischen Hochschulen (PH) in Österreich hauptverantwortlich für die LFWB sind, wurden zum einen Daten des Informationsmanagementsystems der PHs in Österreich (das sogenannte *PH-Online*)<sup>2</sup> schwerpunktmäßig für das Studienjahr 2015/16 ausgewertet. Dabei handelt es sich um die aktuellsten Daten aus PH-Online, die das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zur Verfügung gestellt hat. Zudem wurden alle österreichischen PHs in einer

2 PH-Online ist eine interne Datenbank der PHs, in der Daten für die Administration von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten dokumentiert und von allen PHs verwendet werden.

Online-Umfrage im Frühjahr 2018 zu relevanten Aspekten der LFWB in ihrer Institution und auch zur Lage der LFWB in Österreich schriftlich befragt. Darüber hinaus standen Daten aus Befragungen zu Fortbildungsbedarfen, der Qualität der LFWBs sowie der LFWB-Präferenzen von Lehrpersonen im Bundesland Oberösterreich zur Verfügung. Um auch internationale Vergleiche anstellen zu können, wurden Daten jüngerer Datums aus dem Programme for International Student Assessment (PISA) 2015 und der Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2016 miteinbezogen (zu den Inhalten und Zielen der Analyseprojekte siehe Box 3.1).

#### Box 3.1:

##### **Zusatzanalysen zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung in Österreich im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2018**

Aufgrund der unbefriedigenden Datenlage zur LFWB in Österreich wurden zusätzliche Studien durchgeführt bzw. wurde auf nichtveröffentlichte Daten von PHs zurückgegriffen, um Hinweise für die zukünftige Gestaltung von LFWBs zu erhalten.

#### **1. Fragestellungen zur Auswertung der PH-Online-Daten zur LFWB im Schuljahr 2015/16\***

- Welche Inhalte werden in der LFWB an den PHs angeboten und wie lassen sich diese kategorisieren?
- In welchem Ausmaß werden diese Angebote von Lehrpersonen genutzt?
- Inwiefern gibt es eine Passung der Bedarfe und der Angebote in der LFWB?
- Welche Aussagen lassen sich über die zeitliche Dauer von einzelnen LFWBs finden?
- Welche Organisationsformen und Formate von LFWBs lassen sich identifizieren?

#### **2. Online-Befragung der Fortbildungsverantwortlichen aller öffentlichen und privaten PHs in Österreich\*\***

Die Umfrage bezieht sich auf Informationen sowie subjektive Einschätzungen zu folgenden Aspekten:

- Stärken und Entwicklungsbedarf der jeweiligen Institution in der LFWB;
- Trends in der LFWB bezüglich Themen, Formaten und Organisationsstrukturen an der jeweiligen PH;
- festgestellte Bedarfe hinsichtlich Inhalten und Formaten der LFWB;
- Good-Practice-Beispiele in der LFWB an der jeweiligen Institution;
- Maßnahmen der Institution im Bereich der Evaluation und des Qualitätsmanagements in der LFWB;
- Rekrutierungspraxis von Fortbildnerinnen und Fortbildnern an der jeweiligen PH;
- hinderliche und fördernde Bedingungen des Transfers von Fortbildungsinhalten und Innovationen in die schulische Praxis;
- Anzahl prozessorientierter und zeitlich längerfristiger Angebote in Gegenwart und Zukunft;
- mittel- und langfristige Wirkungen der LFWB;
- künftige Herausforderungen in der LFWB in Österreich.

#### **3. Studien zu Bedarfen und Einschätzungen der LFWB in einem Bundesland**

2017 wurden in einer Umfrage der PH Oberösterreich, die das umfangreichste Fortbildungsangebot in Österreich aufweist, 1.193 Lehrer/innen aus berufsbildenden und allgemeinbildenden höheren Schulen zu deren Fortbildungsbedarf und zu den inhaltlichen, zeitlichen und methodischen Präferenzen in der LFWB sowie zur Qualität derselben in den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 schriftlich befragt. Die Studie wurde bisher nicht publiziert (Söllinger & Krumhofer, 2018).

Zudem liegen Auswertungen bislang ebenso unveröffentlichter Daten aus einer Befragung von über 1.400 Lehrerinnen und Lehrern und ca. 180 Schulleiterinnen und Schulleitern aus Oberösterreich zum Fortbildungsbedarf und zu Fortbildungspräferenzen vor. Die Befragung wurde 2014 durchgeführt, wobei 95 % der Befragten aus Pflichtschulen stammen. Es liegen interne Berichte der PH Oberösterreich dazu vor (Nachbaur, Weber & Kemethofer, 2018).

#### 4. Sonderauswertungen aus PISA und PIRLS

Für diesen Beitrag des Nationalen Bildungsberichts 2018 wurden ferner Daten aus Sonderauswertungen zu PISA 2015 und PIRLS 2016, die sich auf die LFWB beziehen, herangezogen (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2018): zum einen Befunde aus der Schulleiterbefragung im Rahmen von PISA 2015 zur Fortbildungshäufigkeit und den angebotenen Formaten der Lehrerfortbildung in der jeweiligen Schule; zum anderen Informationen aus der Lehrerbefragung im Zuge von PIRLS 2016 zur Fortbildungshäufigkeit in Stunden. Bei PIRLS können nur Aussagen über Lehrer/innen gemacht werden, die eine Lehrerfortbildung im Bereich Lesen/Lesedidaktik absolviert haben. Damit ist keine Repräsentativität für die Lehrerschaft insgesamt gegeben.

\* Aufgrund der komplexen Datenstruktur, die sich unter anderem durch die Mehrfachzuordnungen von inhaltlichen Themen zu Kategorien ergibt, beschränkt sich die Auswertung im Großen und Ganzen auf Auszählungen und tabellarische Darstellungen; vertiefte statistische Analysen sind aufgrund der Datenqualität nicht möglich (vgl. auch Rechnungshof, 2017). Allerdings lassen es die Daten zu, einen deskriptiven Überblick zur Quantität der LFWBs, zu Themen, Formaten oder Zeitstrukturen zu erstellen.

\*\* Es wurden Rektorinnen und Rektoren bzw. Vizerektorinnen und -rektoren der österreichischen PHs per E-Mail mit der Bitte kontaktiert, den Online-Fragebogen an die für LFWB Verantwortlichen der Institution weiterzuleiten. Von den PHs gingen elf verwertbare Fragebögen ein. Das vom Autorenteam konzipierte Instrument beinhaltet vor allem Fragen mit offenem Antwortformat zu den obigen Aspekten (zwölf Fragen) und vier Items mit fünfstufiger Likertskala (von 1 = *trifft gar nicht* zu bis 5 = *trifft voll zu*) zur subjektiven Einschätzung der Funktionalität der Hochschulevaluierungsverordnung, des zukünftigen Angebots, des Gelingens der Rekrutierung der Lehrenden sowie des Transfers der Inhalte von LFWB in die Praxis. Die offenen Fragen wurden größtenteils sehr ausführlich beantwortet (insgesamt über 122.000 Zeichen). Außerdem wurden über 70 zusätzliche Dokumente, wie Lehrgangskonzepte oder Ergebnisse PH-interner Analysen oder Evaluationen, an das Autorenteam dieses Beitrags geschickt.

## 2 Definition und Aufgaben der Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf

### 2.1 Definition und Funktion

Formale und informelle LFWB

Der Beitrag konzentriert sich auf Bildungsangebote in der *Fort- und Weiterbildung*<sup>3</sup> für Lehrer/innen, die als „konkrete, zum Zweck der Fortbildung organisierte und z. T. auch curricular durchgeplante Veranstaltungen“ (Fussangel et al., 2016, S. 364) definiert werden. In der Nomenklatur des Adult Education Survey (Statistik Austria, 2013) bzw. der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018) spricht man in diesem Zusammenhang von *formaler Bildung*.<sup>4</sup> Von *informeller Bildung* ist dann die Rede, wenn „... Lerngelegenheiten, die nicht ursprünglich und ausschließlich zu Fortbildungszwecken eingerichtet wurden, ... individuell [als solche] ... genutzt werden können“ (Fussangel et al., 2016, S. 364). Die informelle Fortbildung wird in diesem Beitrag nur am Rande behandelt, obgleich sie in der Wahrnehmung des pädagogischen Personals eine quantitativ wichtige Rolle einnimmt (Mayr & Müller, 2010).

3 Im Allgemeinen sind die Begriffe *Fort- und Weiterbildung* nicht eindeutig definiert und werden in der Literatur breit und facettenreich beschrieben (Tippelt & Hippel, 2018).

4 Fussangel et al. (2016, S. 364) unterscheiden *formelle* und *non-formale* LFWB. In diesem Beitrag orientieren sich die Autorinnen und Autoren allerdings an der Begrifflichkeit des Adult Education Surveys (Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2017; Statistik Austria, 2013), der OECD (2018) oder an den kritischen Analysen von Heise (2009; siehe Box 3.2).

## Box 3.2:

**Formale Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung ...**

ist organisiert, strukturiert und definiert mehr oder weniger explizit die Lernziele (z. B. in Form von Kompetenzen). Aus der Sicht der/des Lernenden ist formale Bildung intentional, indem beispielsweise bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Einstellungen erworben werden sollen (OECD, 2018). Zumeist werden bei der formalen LFWB auch Zertifikate erworben, von Teilnahmebestätigungen bis hin zu Zeugnissen, die auf der Basis von bestandenen Prüfungen ausgestellt werden. Man kann auch dann von formaler LFWB sprechen, wenn sie in sogenannten formalen Lernsettings stattfindet, wie in Fortbildungskursen oder Lehrgängen. Über diese Definition besteht weitgehend Konsens.

**Informelle Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung ...**

vollzieht sich in „mittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb der Curricula und der Zielvorstellungen von formalen Bildungseinrichtungen“ (Heise, 2009, S. 16). Informelles Lernen ist Lernen im privaten und beruflichen Alltag und ist wenig oder nicht strukturiert. Hierunter fallen etwa die Lektüre von Büchern oder Fachzeitschriften, der Besuch von Tagungen oder die kollegiale Beratung und der Austausch von Materialien in Lehrerteams.

Allerdings ist es auch vorstellbar, dass informelle Lernprozesse in formalen LFWB stattfinden, wie z. B. der kollegiale Austausch, oder dass sich informelle Lernprozesse formalisieren, indem beispielsweise ein informelles Lehrernetzwerk institutionalisiert wird. Die Unterscheidung von formaler und informeller LFWB ist nicht trennscharf. So wird von Sommerland und Stern (1999) vorgeschlagen, die Begriffe *informell* und *formal* als Endpunkte eines Kontinuums zu konzipieren und nicht als feste Kategorien zu betrachten (Heise, 2009).

Die OECD (2018) beispielsweise unterscheidet noch eine dritte Kategorie, die des *non-formalen Lernens*, das als Wissens- und Kompetenzerwerb in Bildungsangeboten außerhalb von Institutionen formaler Bildung verstanden wird. Es ist aber hinsichtlich Zielen, Dauer und Mitteln systematisch. In der LFWB sind das zum Beispiel selbstorganisierte Veranstaltungen der Lehrer/innen, Lehrernetzwerke (z. B. Rauch, 2016) oder Ähnliches.

Im Sinn einer Beschreibung ist unseres Erachtens die Differenzierung von formaler und informeller LFWB auf einem Kontinuum ausreichend. So wird in diesem Beitrag nicht von *non-formaler* LFWB gesprochen.

Wenn es sachlogisch notwendig ist, wird auch zwischen *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung* unterschieden. Dies ist insbesondere dann geboten, wenn Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrer/innen kategorisiert werden, wie dies etwa in der ministeriellen Logik in Österreich geschieht (z. B. in PH-Online; Rechnungshof, 2017). So wird dann von Lehrerweiterbildung gesprochen, wenn es sich beispielsweise um curricular organisierte und zumeist länger dauernde Lehrgänge oder Aufbaustudien handelt. Dies sind nach geltendem Hochschulgesetz Hochschullehrgänge oder spezielle Universitätslehrgänge für Lehrer/innen (siehe auch Abschnitte 3.2, 5.1.5 und 5.2).

Fort- und Weiterbildungen können auch hinsichtlich ihrer Funktion unterschieden werden. Dabei kommt es sowohl in der wissenschaftlichen Analyse wie auch in der praktischen Umsetzung zum Teil zu erheblichen Überschneidungen. Im Allgemeinen dienen LFWBs „der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz der Lehrpersonen und tragen dazu bei, dass Lehrerinnen und Lehrer den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllen können“ (Daschner, 2004, S. 291). Während die Fortbildung im Kern die beruflichen Kompetenzen bzw. „die Qualifikation im Rahmen der gegebenen Funktion“ aufrechterhalten soll, stellt die Weiterbildung auch eine „Qualifizierung für die Übernahme neuer Funktionen“ (Terhart, 2013,

LFWB dient dem Erhalt und der Erweiterung der beruflichen Kompetenzen

S. 106), wie etwa Unterrichtsentwicklung, Schulleitung oder Schulbibliothekar/in, dar. Allerdings sind die Unterscheidungen zwischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung formal und lassen sich in der Fortbildungspraxis nicht zwingend wiederfinden, auch ist die Trennung in der Praxis nicht immer sinnvoll.

Systemaufgabe: LFWB  
als Bindeglied zwischen  
den Akteuren im  
Mehrebenensystem Schule

Neben dieser Kernaufgabe von LFWB finden sich in der Literatur noch zahlreiche weitere Aufgaben (für eine Zusammenfassung siehe Andreitz, 2018a). Ihr fällt auch eine Systemaufgabe zu (Altrichter, 2010), indem sie als Bindeglied zwischen Politik und Bildungsverwaltung sowie Schul- und Unterrichtspraxis agiert. Dabei nimmt die LFWB idealerweise eine vermittelnde Rolle ein, indem sie eine Plattform bereitstellt, „in [der] neue Beziehungen zu Akteur/inn/en und Ideen probierend ausprobiert und gelernt werden können“ (Altrichter, 2010, S. 21). Die Umsetzung von bildungspolitischen Reformen kann so schneller in die Schul- und Unterrichtspraxis einfließen, als dies über den Erwerb der entsprechenden Inhalte in der Erstausbildung an PHs oder Universitäten der Fall wäre (Fussangel et al., 2016; Vigerske, 2017). In Österreich zeigt sich diese Funktion der LFWB vonseiten der Bildungssystemsteuerung beispielsweise bei der Implementierung der Bildungsstandards bzw. der Kompetenzorientierung, bei der Umsetzung des Teamteachings in der Neuen Mittelschule, bei der Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit in allgemeinbildenden höheren Schulen, bei der Zentralmatura oder bei den Themen Differenzierung und Inklusion.

Ob sich diese Ansprüche an die LFWB auch in der Entwicklung der Kompetenzen der Lehrpersonen systematisch niederschlagen, ist insbesondere für die österreichische Situation weitgehend ungeklärt (Müller, Soukup-Altrichter & Andreitz, 2018) und eröffnet vielfältige Forschungsdesiderata (siehe Abschnitt 8).

### 3 Rahmenbedingungen und Steuerung

#### 3.1 Rahmenbedingungen

Fortbildungspflicht

Ob bzw. in welchem Ausmaß und hinsichtlich welcher Inhaltsbereiche und methodischer Zugänge sich Lehrer/innen fortbilden, wird unter anderem durch gesetzliche Regelungen beeinflusst bzw. gesteuert. Österreich gehört zum Großteil jener europäischen Staaten, in denen die Fortbildungsverpflichtung geregelt ist (European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA] & Eurydice, 2015, S. 70 f.). Mit der Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (BGBl. Nr. 211/2013) können nun alle Lehrer/innen grundsätzlich zu Fortbildungen von maximal 15 Stunden pro Jahr außerhalb der Unterrichtszeit verpflichtet werden:

Die Landesvertragslehrperson ist zum Einsatz und zur berufsbegleitenden Weiterentwicklung ihrer professionsorientierten Kompetenzen verpflichtet und hat auf Anordnung Fortbildungsveranstaltungen bis zum Ausmaß von 15 Stunden pro Schuljahr in der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen. Fortbildung darf nur bei Vorliegen eines wichtigen dienstlichen Interesses mit Unterrichtsentfall verbunden sein. (§ 8 Abs. 12 Landesvertragslehrpersonengesetz i. d. g. F.; siehe auch § 40a Abs. 12 der Dienstrechtsnovelle 2013 – Pädagogischer Dienst, BGBl. Nr. 211/2013)

Segregation der  
Fortbildungsverpflichtung  
besteht noch  
jahrzehntelang

Vor der Dienstrechtsnovelle existierte die Fortbildungspflicht ausschließlich für Pflichtschullehrer/innen, was sich unter anderem in einer deutlichen Differenz in den investierten Fortbildungstagen zwischen Pflichtschullehrkräften und Lehrkräften im höheren Schulwesen bemerkbar machte (Mayr & Müller, 2010). Trotz der potenziellen Angleichung der Fortbildungspflicht für alle Lehrer/innen wird aufgrund der Wahlmöglichkeit zwischen neuem und altem Dienstrecht bis zum Schuljahr 2018/19 und aufgrund des Geltungsbereichs des neuen Lehrerdienstrechts nur für neu einzustellende Lehrpersonen die Segregation der Fortbildungsverpflichtung noch Jahrzehnte weiterbestehen (Rechnungshof, 2017).

Bislang gibt es außerdem keine Informationen darüber, in welchem Ausmaß die Anordnung von LFWB in der Praxis umgesetzt wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Schulleitung die konkrete Ausgestaltung am jeweiligen Schulstandort beeinflusst, obgleich auch dazu für Österreich nur wenige Daten vorhanden sind (siehe Abschnitt 3.3). Zudem ist anzunehmen, dass durch die fortschreitende Autonomie der Schulen und die damit einhergehende Ermöglichung regionaler Bildungskonzepte (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017a) die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung der Fortbildung vermehrt an die Schulen bzw. die Schulleiter/innen oder an Schulverbände delegiert wird. Fortbildung soll dabei verstärkt als Form der Personalentwicklung forciert werden und – in weiterer Folge – zur Entwicklung der ganzen Organisation bzw. eines Schulclusters<sup>5</sup> oder der Region beitragen (siehe Abschnitt 8). Im Rahmen der Online-Befragung der PHs wird die Organisation der Schulen im Rahmen von Clustern von drei PHs als besondere Herausforderung in der Zukunft angesehen; eine PH nennt in diesem Zusammenhang die „daraus resultierende Entwicklung spezifischer LFWB-Angebote für [Schulcluster]“ (Andreitz, 2018b, PH26) als notwendig.

Zukunftsaufgabe:  
Standortbezogene LFWB

3

### 3.2 Anbieter von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Die professionelle Begleitung von Lehrpersonen während des gesamten Berufskontinuums durch Fort- und Weiterbildung sowie Beratung wird in Österreich nach der Ausbildung und der Induktionsphase in erster Linie von den öffentlichen sowie den privaten PHs übernommen. Universitäten oder private Anbieter sind im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen noch wenig präsent. Eine Ausnahme stellen hierbei mehrsemestrige Universitätslehrgänge dar, die speziell für Lehrpersonen angeboten werden und vom Bildungsministerium zumeist teilfinanziert werden. Zahlenmäßig ist die Anzahl der Universitätslehrgänge gegenüber dem gesamten Angebot der PHs, aber auch gegenüber den von den PHs angebotenen Hochschullehrgängen (siehe Abschnitte 5.1.5 und 5.2) gering. Eine Ausnahme bilden beispielsweise die schon in den 1980er Jahren ins Leben gerufenen Universitätslehrgänge *Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen* (PFL), die in Kooperation zwischen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und einigen PHs organisiert werden. Diese Lehrgänge spielen trotz ihrer geringen Anzahl eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Rekrutierung und Ausbildung von künftigen Lehrerbildnerinnen und -bildnern, Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie Beraterinnen und Beratern für das Bildungssystem. Zudem dienen diese Lehrgänge seit Jahrzehnten der Erprobung von innovativen LFWB-Konzepten und haben bundesweite Vorbildwirkung (Posch, Rauch & Mayr, 2009). Zurzeit ist zu beobachten, dass auch andere Universitäten in einigen Teilgebieten vermehrt Lehrerweiterbildung anbieten.

Pädagogische  
Hochschulen als  
Hauptanbieter

Zudem können auch bundesweite Initiativen und Projekte zur Unterstützung, Beratung und Vernetzung von Lehrerinnen und Lehrern und Schulen als LFWB im weiteren Sinne angesehen werden.<sup>6</sup> Sie variieren bezüglich Inhalts, methodischen Zugangs und Dauer erheblich und werden von staatlicher Seite zum Teil finanziell unterstützt oder vollständig getragen. Ein systematischer Überblick über solche Programme hinsichtlich Anzahl, Dauer, Inhaltsbereichs und Organisationsform existiert unseres Wissens nicht. Es ist anzunehmen, dass hier Parallelstrukturen existieren, die kaum koordiniert sind und nur selten mit den LFWB-Programmen der PHs abgestimmt oder inhaltlich und organisationstechnisch verzahnt sind (vgl. auch

Kooperation zwischen den  
Anbietern

5 In sogenannten *Bildungsclustern* sollen Schulen zu organisatorischen Einheiten mit einer Schulleitung zusammengeschlossen werden (BMBWF, 2018b; siehe auch Beitrag „Einführung von Schulclustern“ in diesem Band: Brauckmann, Lassnigg, Altrichter, Juranek & Tegge, 2019).

6 Solche Initiativen sind beispielsweise *Innovationen Machen Schulen Top* (IMST; Initiative zur Förderung des Unterrichts in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Deutsch und Technik [MINDT] und von Netzwerken; siehe Krainer, 2008), *Sparkling Science* (Förderung von Kooperationen zwischen Wissenschaft und Schulen) oder *Talente regional* (Förderung von regionalen Pilotprojekten von Kooperationsverbänden zwischen Schulen, Wirtschaft und Forschung).

die Empfehlung für einen Masterplan LFWB in Österreich in Abschnitt 8). Systematische Kooperationen zwischen diesen Initiativen und den LFWBs der PHs nehmen in den letzten Jahren laut PH-Umfrage – insbesondere im Rahmen von Lehrgängen – etwas zu, insgesamt sind sie aber nicht die Regel.

Mangel an  
Unterstützungspersonal für  
Entwicklungsaufgaben

Neben den Angeboten der PHs in der LFWB sowie zur Schulentwicklung wird es nötig sein, Unterstützungsstrukturen an den Schulen oder in Schulverbänden zur Initiierung und Begleitung von Professionalisierungsprozessen zu schaffen. Die Ergebnisse aus dem Teaching and Learning International Survey (TALIS) untermauern dies: An Österreichs Schulen gibt es im Vergleich zu relevanten OECD-Ländern relativ wenig Unterstützungspersonal für unterrichts- und schulbezogene Entwicklungsaufgaben (Suchaí, Wallner-Paschon & Bergmüller, 2009, S. 24 f.). Auch wenn in Österreich die TALIS-Studie zuletzt 2008 durchgeführt wurde, hat sich hier die Situation bezüglich der Unterstützungsstrukturen an den jeweiligen Schulen kaum geändert. 22 % gaben in einer Befragung aller Schulleiter/innen im Rahmen der Bildungsstandards explizit an, dass fehlendes Unterstützungspersonal ein wesentlicher hemmender Faktor für die Qualität des schulischen Lernens ist (Moosbrugger, Helm, Kemethofer, Bröderbauer & Luthé, 2016).

### 3.3 Steuerung

Hinsichtlich der konkreten Steuerungsabläufe und -praktiken sind kaum empirische Befunde vorhanden. Auch für die Schulaufsicht und die Landesschulräte, die wesentlich für die Steuerung mitverantwortlich sind, gibt es keine grundständigen Informations- und Auswertungsmöglichkeiten der LFWB-Daten für die Steuerung (Rechnungshof, 2017), obgleich ihnen eine wichtige Rolle als Mediator zwischen System, Anbieter der LFWB und der Einzelschule zukommt (Altrichter, 2010). Allerdings können die Schulleitungen über das sogenannte Dienstauftragsverfahren von PH-Online die Daten u. a. zur LFWB der Lehrpersonen ihrer Schule abrufen.

Steuerung idealiter

Die PHs stehen – idealerweise – in enger Verbindung mit den verschiedenen Stakeholdern (Schule, Region, Landesschulrat und Bundesministerium), beobachten und analysieren Bedarfe aufgrund der Bildungsentwicklung, neuer Erkenntnisse der Bildungsforschung sowie der Rückmeldungen von Bildungsverantwortlichen auf allen Ebenen des Schulsystems und gestalten darauf aufbauend ihr Angebot. Als Instrument dienen Abstimmungsgespräche auf Landesebene: So werden *Einzelschulen* bei ihren Entwicklungsprozessen durch Prozess- und Fachberater/innen unterstützt. Dabei werden schulinterne Fortbildungsmaßnahmen möglichst passgenau auf die Bedarfe der Einzelschulen bzw. mehrerer Schulen abgestimmt. Auf der Ebene der *Region* vermitteln landesweite Arbeitsgruppen die regionalen Fortbildungsbedarfe und erstellen Angebote für die jeweilige Region. In mehr oder weniger enger Kooperation zwischen den PHs und dem jeweiligen *Landesschulrat* werden Programmschwerpunkte erarbeitet und umgesetzt, die inhaltlich zwischen den Bundesländern auch stark variieren können.

Einschätzung der Qualität  
der Steuerung schwierig

Die Einschätzung der Qualität und Funktionalität der eben beschriebenen Steuerungsprozesse ist aufgrund fehlender Daten schwierig. Allerdings finden sich einige (nicht repräsentative) Einschätzungen dazu in den Befragungen der Fortbildungsverantwortlichen der PHs: Im Rahmen der Online-Erhebung beurteilt ein Großteil der PHs die enge und gelungene Kooperation mit der Schulaufsicht im Rahmen der LFWB als besondere Stärke ihrer jeweiligen Institution; es wird auch explizit der gute Kontakt zur schulischen Praxis durch die PHs erwähnt. Im Zusammenhang mit dem jeweiligen Angebot sieht ein Teil der Hochschulen die eigene Flexibilität als Stärke an, die sich beispielsweise im „Maßschneidern“ spezieller Fortbildungsangebote manifestiert (z. B. für bestimmte Schultypen und Fächer, aber auch übergreifend), v. a. aber im Rahmen von *schulinternen Lehrerfortbildungen (SCHILF)* und schulübergreifenden *Lehrerfortbildungen (SCHÜLF)*. Inwiefern diese Beschreibung für alle PHs zutrifft, muss an dieser Stelle offenbleiben.



Neben dem Land steuert vor allem die ministerielle Ebene durch sogenannte längerfristige „Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung“ direkt die inhaltliche Ausrichtung der LFWB (für die Jahre 2010 bis 2013 bzw. 2014 bis 2018 siehe Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2009, und Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBF], 2014;<sup>7</sup> vgl. auch Andreitz & Müller, 2015). So sind vor allem Reformschwerpunkte des Ministeriums meist mit flächendeckenden Qualifikationsoffensiven verbunden. Beispielsweise wurde die Umsetzung der neuen Reifeprüfung oder die Einführung der modularen Oberstufe durch Fortbildungsmaßnahmen vorbereitet und in der Umsetzung unterstützt.

Für ein stimmiges Fort- und Weiterbildungskonzept am Schulstandort ist schlussendlich die Schulleitung verantwortlich. Ihr obliegt es, die Entwicklung der Schule als Ganzes im Blick zu haben. Dazu gehört auch, Kenntnisse über die Stärken und Schwächen des Lehrpersonals zu besitzen, individuelle Förderbedarfe zu diagnostizieren und diese bei der Personalentwicklung zu berücksichtigen. In Mitarbeitergesprächen sollte die Schulleitung Fortbildungsmaßnahmen thematisieren und mit den Bedarfen der Schule abstimmen. Anlassbezogen, z. B. auf Basis von Personalbeurteilungen, ist der Besuch von spezifischen, problembezogenen LFWBs auch anzuordnen (Terhart, 2011). Steuern kann die Schulleitung dies insofern, als sie den Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen genehmigen muss. Gutes Schulmanagement zeigt sich, wenn die LFWB ein fester Bestandteil von Entwicklungsplänen und mit den Zielen der Schule systematisch abgestimmt ist.

Nach wie vor finden sich jedoch nur wenig empirische Belege zur Rolle der Schulleitungen bei der Steuerung von Professionalisierungsmaßnahmen in den einzelnen Schulen (vgl. auch OECD, 2009; Rechnungshof, 2007). Der Rechnungshof konstatierte vor über 10 Jahren, dass Schulleiter/innen im Allgemeinen kaum einen Überblick über die Fortbildungsaktivitäten ihrer Mitarbeiter/innen oder über die in der LFWB angestrebten Kompetenzen ihres Personals haben. Es ist anzunehmen, dass sich die Situation seither geändert hat, da seit dem Schuljahr 2008/09 die Teilnahmen an LFWBs an PHs im PH-Onlinesystem nicht nur dokumentiert werden, sondern dort auch im Rahmen eines Dienstauftragsverfahrens Genehmigungen oder Ablehnungen von LFWBs durch die Schulleitung und den Landesschulrat administriert werden müssen. Somit sind die individuellen Fortbildungstätigkeiten jeder Lehrperson von den Schulleitungen einsehbar. Inwiefern davon Gebrauch gemacht wird, ist nicht dokumentiert.

Schulleitungen  
als Keyplayer der  
Personalentwicklung

Insgesamt sieht der OECD-Report zu TALIS (OECD, 2009) deutlichen Entwicklungsbedarf bei der Professionalisierung des österreichischen Schulmanagements in Sachen Personalentwicklung sowie bei der Aufbereitung von Daten zum Fortbildungsverhalten für die Steuerung der LFWB. Der Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer systematischen Planung von LFWBs an den einzelnen Schulen Österreichs wurde auch bei TALIS (OECD, 2009) deutlich. So gaben nur 27 % der Schulleitungen in Österreich an, dass die Feststellung des Fortbildungsbedarfs an ihrer Schule eine zentrale Aufgabe des Schulmanagements sei (Hartmann & Schratz, 2010). Mayr und Müller (2010) konnten ferner zeigen, dass in Österreich die Variation des fortbildungsrelevanten Schulleitungshandelns irrelevant für die Erklärung der Quantität der besuchten Fort- und Weiterbildungen der Lehrer/innen ist. Bosen, von der Gathen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) wiesen hingegen nach, dass die systematische Förderung der LFWB stärker an guten als an verbesserungsbedürftigen Schulen ausgeprägt ist. In der TALIS-Studie gaben immerhin 77 % der Schulleitungen an, dass die Fortbildungsaktivitäten der Lehrenden auf die Lehrziele abgestimmt werden (OECD-Schnitt: 92 %; Schmich & Breit, 2009). Überdies wirkt es sich positiv auf den Transfer von Fortbildungsinhalten aus, wenn die Schulleitung zur Teilnahme an Fortbildungen ermutigt und entsprechende

<sup>7</sup> In den angegebenen Zeiträumen gab es in Österreich ein eigenes Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) bzw. Bildung und Frauen (BMBF). Im Jänner 2018 wurden das Wissenschaftsministerium und das Bildungsministerium zum Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) fusioniert.

Ressourcen zur Verfügung stellt. Ein hemmender Effekt ist hingegen zu beobachten, wenn der Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen vonseiten der Schulleitung nicht gewürdigt wird (Vigerske, 2017).

Transformationaler  
Führungsstil und  
Instructional Leadership

Wie in den meisten OECD-Ländern besteht auch in Österreich demnach noch Nachholbedarf bei der Entwicklung einer systematischen Personalentwicklung an Schulen (OECD, 2009; siehe zur Situation in Deutschland: Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015). Durch die jüngsten Steuerungsmaßnahmen der Bildungspolitik im Rahmen des Schulautonomiepakets (BMB, 2017a) werden weitere Möglichkeiten für die Schulleitungen geschaffen, Personal mehr oder weniger autonom zu rekrutieren oder eine stärker bedarfsorientierte LFWB zu initiieren. Es ist anzunehmen, dass ein *transformationaler* Führungsstil positive Auswirkungen zumindest auf die Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften haben kann. Dieser Führungsstil zielt darauf ab, die Ziele und Wertorientierungen der Mitarbeiter/innen in einer Organisation nachhaltig zu verändern. An die Stelle der Erfüllung persönlicher Bedürfnisse soll die Orientierung an den Bedarfen und Zielen der jeweiligen Schule treten (Harazd & van Ophuysen, 2011). Insofern könnte durch diesen Führungsstil die Motivation zu LFWB erhöht werden. Zudem konnte gezeigt werden, dass ein *unterrichtsbezogener, partizipativer* und *personaler* Führungsstil eine positive Auswirkung auf „Professional Development Opportunities“ in der Organisation Schule hat (Pashiardis & Brauckmann, 2018).

Letztlich steht und fällt der Erfolg, die Führungskultur in Schulen zu ändern, mit dem Grad an Verbindlichkeit, mit den Rahmenbedingungen und Ressourcen vor Ort und den Einstellungen und Kompetenzen der Schulleitungen selbst. Eine der zentralen zu entwickelnden Fähigkeiten ist in diesem Zusammenhang, *Instructional Leadership* in Österreich stärker zu etablieren und hier Instrumente einzusetzen bzw. zu adaptieren, welche die Bedarfe für LFWB systematisch erheben, z. B. durch kriterienbasierte *Classroom Observation* (z. B. Borich, 2015).

#### 4 Bedarfe an Fort- und Weiterbildung für Lehrpersonen

Breiter Bedarf an LFWB  
aus Sicht der Lehrer/innen

Die Bedarfe an LFWB lassen sich auf vier Ebenen darstellen: (a) Lehrperson (individuelle Ebene), (b) Schule, (c) Region und (d) System (siehe Abbildung 3.1, Abschnitt 1). Auf der *individuellen Ebene* besteht gemäß TALIS 2008 ein dezidiert geäußerter Fortbildungsbedarf für 60 % bis 70 % der österreichischen Lehrer/innen in den Bereichen (1) Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Bedürfnissen, (2) Lehr- und Lernmethoden in den Unterrichtsfächern sowie (3) Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen. Für die letzten beiden Aspekte attestiert ein Drittel der Lehrer/innen einen wachsenden Bedarf (OECD, 2009; Suchaň et al., 2009). Auch neuere Analysen aus einem österreichischen Bundesland verweisen auf diese Themenbereiche, ergänzen aber das Bedarfsportfolio in einigen Aspekten (Söllinger & Krumhofer, 2018; zu den Bedarfsanalysen der PH Oberösterreich siehe Box 3.1 in Abschnitt 1): Im Bereich der Lehr-Lern-Methoden und des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Bedürfnissen werden neue Unterrichtsmethoden und Methodentraining (z. B. kooperative Lernformen, offenes Lernen, Lernen lernen usw.), Individualisierung und Differenzierung, Kompetenzorientierung, Leistungsbeurteilung sowie der allgemeine Wunsch nach Unterrichtsentwicklung hoch prioritär genannt. Aber auch der Bereich Umgang mit Disziplin- und Verhaltensproblemen wird weiterhin als wichtiges Thema der LFWB angesehen (z. B. Konfliktmanagement oder Führen und Leiten von Schulklassen). Außerdem präferieren Lehrer/innen fachliche Themen, den Umgang mit sozialen Medien oder spezielle Themen wie die vorwissenschaftliche Arbeit oder Gesundheitsthemen. Ca. 60 % der befragten Lehrer/innen erwähnen Maßnahmen der psychosozialen Versorgung bzw. der professionellen Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, wie Haltungen des Kollegiums, kollegiale Fallberatung oder Supervision.

Auch aus den Bedarfsanalysen im Bundesland Oberösterreich, in denen vor allem Pflichtschulen involviert waren (Nachbaur et al., 2018; vgl. Box 3.1), zeigen sich ähnliche Ergebnisse mit geringfügig unterschiedlichen Akzentuierungen. So werden insbesondere die Bereiche Fachwissenschaft sowie Pädagogik und Erziehung genannt, aber auch die Themen Umgang mit Konflikten, Individualisierung und Differenzierung, Inklusion und Umgang mit Vielfalt, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, Kompetenzorientierung, Teamteaching sowie Sprachbildung und Lesen (Nachbaur et al., 2018). Höheren Professionalisierungsbedarf als die Lehrer/innen sehen die Schulleitungen vor allem beim Teamteaching, beim Thema Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung sowie in der Individualisierung und Differenzierung.

Unterrichts- und Persönlichkeitsebene werden bei LFWB von Lehrpersonen priorisiert

Es lässt sich resümieren, dass Lehrpersonen der allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen sowie der Pflichtschulen vor allem Bedarfe auf der unmittelbaren Unterrichtsebene oder der eigenen Persönlichkeitsebene nennen, was die Wahl der LFWB-Angebote wesentlich mitbestimmt (siehe Abschnitt 5.1.4). Im Vergleich zu diesen Themen wird von den Lehrpersonen der allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen jenen Maßnahmen, welche die Ebene Schule betreffen, etwa die Qualitätssicherung auf Schul- und Unterrichtsebene (z. B. Evaluationskonzepte wie *Qualitätsinitiative Berufsbildung* [QIBB] oder *Schulqualität Allgemeinbildung* [SQA]), weniger subjektive Priorität eingeräumt. Letzteres verweist darauf, dass zentrale Steuerungsinstrumente zur Qualitätssicherung in der Breite die Interessen und die subjektiven Bedarfe der Lehrer/innen zum Teil nicht treffen und die Lehrkräfte diesen Maßnahmen wenig Relevanz für das individuelle berufliche Handeln zuschreiben bzw. sie nicht als „erfolgreiche LFWB“ wahrnehmen (Söllinger & Krumhofer, 2018). Der Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass Lehrpersonen deutlich mehr Interesse an Themen aufweisen, die unmittelbar ihr unterrichtliches Handeln und ihre Person betreffen, als an Themen, die primär die Schul- oder Systementwicklung intendieren. Hier stellt sich zum einen die Frage nach Steuerung und Führung auf Schulebene, auf regionaler Ebene sowie der Gesamtsteuerung der berufsbegleitenden Professionalisierung im Lehrberuf (siehe Abschnitte 3.2 und 3.3). Auf der anderen Seite geht es aber auch um die Verantwortungsübernahme der einzelnen Lehrpersonen für die Schule als lernende Organisation. Inwiefern dies auch für die Pflichtschulen zutrifft, kann aufgrund fehlender Daten nicht geklärt werden. Es gibt allerdings Hinweise aus der Befragung von Pflichtschullehrerinnen und -lehrern in Oberösterreich, dass hier andere Einschätzungen der Lehrpersonen vorherrschen. So attestieren Pflichtschullehrer/innen den SCHILFs für das Kollegium hohe Bedeutsamkeit für ihre Berufstätigkeit (Nachbaur et al., 2018).

Im Ziel- und Leistungs- bzw. Ressourcenplan erteilte das Bildungsministerium (BMBWF, 2014) den öffentlichen PHs gemäß § 30 Hochschulgesetz i. d. g. F. die bildungspolitische Vorgabe, dass eine Fokussierung auf die Schulentwicklung u. a. im Sinne einer Adaptierung des Fort- und Weiterentwicklungsangebots hin zu einer bedarfsorientierten, standortbezogenen Schulentwicklungsbegleitung erfolgen soll (Rechnungshof, 2017, S. 33 f.). Daraus resultiert unter anderem die Aufgabe auf *Schulebene*, die Bedarfe zu benennen, und für die PHs in Kooperation mit den Schulen entsprechende Angebote für die LFWB zu entwickeln und bereitzustellen. Um diese Anforderung allerdings umsetzen zu können, ist systematisches Wissen über Bedarfe an Schulen, auch jenseits der individuellen Präferenzen der Lehrpersonen, essenziell, welches aber für Österreich nicht dokumentiert ist. Hieraus ergibt sich die prioritäre Aufgabe, z. B. im Rahmen von schulischer und regionaler Bildungsberichterstattung, auch die spezifischen Bedarfe der Schulen bzw. der Schulverbände auf *regionale Ebene* zu erheben (siehe Beitrag „Einführung von Schulclustern“ in diesem Band: Brauckmann et al., 2019).

Systematische Bedarfsanalyse notwendig

Die Bedarfe auf *Systemebene* ergeben sich zum einen aus den Ergebnissen der internationalen Schulvergleichsforschung (PISA, Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS] usw.) und zum anderen aus den nationalen Monitoringmaßnahmen (z. B. die Überprüfung der Bildungsstandards). Diese attestieren Österreich mittelmäßige Leistungen (insbesondere im Bereich Transfer und Problemlösen) und empfehlen, Handlungsstrategien

Steuerung auf Systemebene

vor allem hinsichtlich der Förderkulturen an den Schulen und im Unterricht zu entwickeln. Ferner ergeben die geplanten und bereits umgesetzten Reformen im österreichischen Bildungssystem Implikationen für die LFWB. So wird aufgrund der 2015 und 2016 umgesetzten neuen Ausbildungsrichtlinie für Lehramtsstudierende (*PädagogInnenbildung NEU*), die eine obligatorische Induktionsphase für alle Lehramtsabsolventinnen und -absolventen beinhaltet, der Ressourcenbedarf zur Unterstützung und für Mentoring sowie für die Ausbildung der Mentorinnen und Mentoren zusätzlich steigen. Aus den Befragungen der PHs geht unter anderem hervor, dass die Anzahl an speziell ausgebildeten Mentorinnen und Mentoren für die Induktionsphase teils als zu gering eingeschätzt wird: Im Rahmen der Online-Befragung nennen zwei von insgesamt elf Hochschulen die Gestaltung der Induktionsphase bzw. die Professionalisierung von Junglehrerinnen und -lehrern als eine der großen zukünftigen Herausforderungen für die österreichische LFWB. Die Implementierung beispielsweise des Schulautonomiepakets oder aktuell der Deutschförderklassen, des Schnittstellenmanagements, der Absicherung der Grundkompetenzen oder neuer Qualitätssicherungsmaßnahmen induzieren weitere Bedarfe auf Systemebene.

Zusätzlicher Bedarf durch gesellschaftliche Entwicklungen und Reformen

Auch wenn es keine repräsentative Erhebung für den Bedarf gibt, kann eine steigende Nachfrage auch aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen angenommen werden. Man denke beispielsweise an die neuen Aufgaben und Herausforderungen für die Schule durch die zunehmende Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schüler/innen in der Migrationsgesellschaft oder die Übernahme von weiteren Erziehungs- und Organisationsaufgaben z. B. im Rahmen der Ganztagschule (siehe Beitrag „Ganztägige Schulformen“ in diesem Band: Scheipl, Leeb, Wetzel, Rollett & Kielblock, 2019). Das Ministerium steuert solche Inhalte vorwiegend über die Vorgabe von Fortbildungsschwerpunkten, die an die PHs übermittelt werden (siehe auch Abschnitt 3.3).

Laut Eigenauskunft führen alle PHs im Rahmen der LFWB Bedarfsanalysen durch, wenn auch teilweise nicht systematisch bzw. nicht für alle Bereiche (Durchführung von Schwerpunktanalysen). Im Fall einer PH wurde die letzte Analyse im Jahr 2016 durchgeführt, alle anderen Hochschulen geben eine laufende Analyse an. Gleichzeitig verorteten 2 der befragten Hochschulen die Abschätzung bzw. Analyse des Bedarfs als Entwicklungsfeld: „Der antizipierte Bedarf stellt sich bei der Nachfrage dann nicht immer als vorrangig heraus. Die Balance zwischen objektivem Bildungsauftrag und subjektivem Bedürfnis zu finden und mit Angeboten zu gestalten, stellt sich z. T. auch als schwierig heraus“ (Andreitz, 2018b, PH55).

## 5 Angebote in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung und deren Nutzung

PHs führen Bedarfsanalysen durch

Dieser Abschnitt widmet sich einerseits dem Angebot an Fortbildungsveranstaltungen, d. h., zu welchen Themen, in welcher Häufigkeit und in welchem Format Lehrveranstaltungen in der Vergangenheit stattfanden. Andererseits wird die Anzahl der Teilnahmen nach thematischen Schwerpunkten differenziert. Dadurch können wichtige Hinweise im Sinne des von Lipowsky (2014) beschriebenen Angebots-Nutzungs-Modells gewonnen werden (vgl. auch Nachbaur, 2018). Schwerpunktmäßig wird hier die in der Einleitung erwähnte Analyse der PH-Online-Daten aus dem Studienjahr 2015/16 herangezogen (inklusive privater Hochschulen) sowie die Daten, die der Rechnungshof (2017) für die Jahre 2011 bis 2015 veröffentlichte (nur öffentliche Hochschulen).

## 5.1 Angebote in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

### 5.1.1 Anmelde- und Teilnehmerzahlen

Im Folgenden werden schwerpunktmäßig die Daten aus PH-Online für alle 14 PHs<sup>8</sup> aus dem Studienjahr 2015/16 analysiert (vgl. Kemethofer, 2018). Diese beinhalten auch Informationen zu den privaten kirchlichen PHs, die im Bericht des Rechnungshofs (2017) nicht berücksichtigt wurden.

Für 17.711 Lehrveranstaltungen im Studienjahr 2015/16 konnten 363.583 Anmeldungen<sup>9</sup> verzeichnet werden. Das ergibt im Mittel 20,52 ( $SD = 19,54$ ) Teilnehmer/innen pro Veranstaltung. Die Anzahl an Personen, die tatsächlich teilgenommen haben, fällt etwas geringer aus: 342.580 Lehrer/innen<sup>10</sup> nahmen in Summe an den Lehrveranstaltungen im Studienjahr 2015/16 teil (dies ergibt ein Mittel von 19,34 [ $SD = 18,28$ ] pro Lehrveranstaltung). Insgesamt wurden 2015/16 3.215 Lehrveranstaltungen im Berichtszeitraum abgesagt und 859 weisen keinen Status zur Durchführung in der Datenbank auf. Im Vergleich zu den Vorjahren hat die Absagerate auf der Basis des Studienjahrs 2011/12 eine abnehmende Tendenz. „Dies deutete auf eine zunehmende Genauigkeit bei Planung und Organisation der Lehrveranstaltungen durch die PH hin“, so der Rechnungshof (2017, S. 17), wobei die Raten zwischen den PHs um ca. 5 % schwanken. Über die Gründe der Absagen kann auf der Basis von PH-Online keine Aussage gemacht werden.

In den Studienjahren 2014/15 und 2015/16 wurden von den öffentlichen PHs 17.036 bzw. 17.711 Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung abgehalten. In den Jahren 2012/13 und 2013/14 waren es noch 20.219 bzw. 20.680.<sup>11</sup> Dies bedeutet einen quantitativen Rückgang um durchschnittlich ca. 8 % im Vergleich zu den Vorjahren. Damit ging auch eine leichte Verringerung der Anzahl der Fortbildungsteilnehmer/innen sowie der Gesamtzahl der Unterrichtseinheiten für die LFWB einher (BMBWF, 2018a; Rechnungshof, 2017). Der Rückgang ist u. a. auch der Einführung eines Budgetcontrollings geschuldet, was sich in einer Reduzierung der ausgegebenen Gesamtkosten für LFWB an PHs von rund 12 Mio. Euro im Studienjahr 2012/13 auf 8.688.898 Euro im Studienjahr 2015/16 niederschlägt. Laut den Angaben des Ministeriums (BMBWF, 2018a) wurde das Gesamtbudget für LFWB nicht reduziert, sondern die Überziehung der Ausgaben reguliert. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Angaben zu den finanziellen Aufwendungen ausschließlich die Gelder betreffen, die den PHs als Budget zugewiesen wurden. Alle weiteren Maßnahmen der Professionalisierung im Lehrberuf, wie die Unterstützung von Sonderprojekten durch die Fachabteilungen des Ministeriums, sind hier nicht inkludiert.

Insgesamt weniger  
Veranstaltungen angeboten  
als in Vorjahren

8 In die Analyse gingen Informationen aller 14 PHs Österreichs ein, wobei die PH für Agrar- und Umweltpädagogik im PH-Online-Datensatz nicht separat ausgewiesen ist.

9 Die Anzahl (Anmeldungen, Teilnahmen) bezieht sich stets auf die imputierten Werte. Werte ohne Imputation: Anmeldungen = 360.863 Personen, Teilnahmen = 323.748 Personen. Wenn im Text von Teilnahmen die Rede ist, sind damit immer Lehrpersonen gemeint. Es werden dabei Lehrpersonen, die an mehr als einer LFWB teilnahmen, auch jeweils mehrfach eingerechnet.

10 Beispielsweise waren es im Jahr 2012/13 noch 355.589 Lehrer/innen, die tatsächlich an einer LFWB teilnahmen. Inwiefern auch Schulleitungen oder andere Personen im schulischen Dienst an den Lehrveranstaltungen teilnahmen, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Einen Überblick zu den Schultypen liefert Tabelle 3.1.

11 Die Anzahl der Lehrpersonen in Österreich im Jahr 2017 (127.896) entspricht ungefähr jener im deutschen Bundesland Bayern (120.723; Statista, 2018; Statistik Austria, 2018). Ein Vergleich der angebotenen LFWB-Veranstaltungen zeigt, dass in Österreich etwas weniger Veranstaltungen pro Jahr (17.711) angeboten wurden als in Bayern (21.268), allerdings ist die Anzahl der Teilnahmen in Österreich etwas höher (342.580 im Vergleich zu 311.615 in Bayern). Es ist anzumerken, dass die Angaben je nach Quelle um bis zu 10 % variieren können.

### Mehr Lehrgänge als in Vorjahren

Die Bedeutung von Weiterbildungsveranstaltungen in Form von Hochschullehrgängen ist in den letzten Jahren zum Teil auch gestiegen (siehe auch Abschnitt 5.2). So ist etwa die Zahl der Teilnehmer/innen an Lehrgängen, die von öffentlichen PHs angeboten werden, von 9.924 im Jahr 2011/12 auf 13.230 im Jahr 2014/15 gestiegen, wobei die Lehrgänge, die ausschließlich an Universitäten und privaten Hochschulen angeboten werden, hier nicht berücksichtigt sind (Rechnungshof, 2017).

### Hohe Fortbildungs- beteiligung in Österreich

Betrachtet man das Fort- und Weiterbildungsverhalten der österreichischen Lehrer/innen rein quantitativ, so zeigt sich für 2008, dass sich 90 % der Lehrer/innen in Österreich innerhalb einer ein- bis anderthalb Jahre langen Periode zumindest einen Tag fortgebildet haben (OECD, 2009). Hier befand sich Österreich im OECD-Vergleich in der Spitzengruppe, wobei es sich bei einer durchschnittlichen Stundenzahl von 11 Stunden jährlich hingegen nur im unteren Drittel der OECD-Länder wiederfand. Neuere Daten aus der Schulleiterbefragung von PISA 2015 belegen ferner, dass sich Lehrpersonen in Österreich – gefragt nach der LFWB in den letzten drei Monaten – mit 59,1% der Lehrer/innen über dem OECD-Durchschnitt (50,7%) befinden. Auch bei der informellen Fortbildung an den Schulstandorten, wie dem Austausch von Ideen und Materialien (99,4 %; OECD: 95,4 %), sowie beim Angebot von Fachvorträgen (91,9 %; OECD: 72,0 %), von Workshops zu schulelevanten Problemen (79,6 %; OECD: 77,0 %) oder von Veranstaltungen für bestimmte Lehrergruppen in der Schule (66,9 %; OECD: 64,0 %) liegt Österreich auf OECD-Niveau bzw. etwas darüber. Auch die Befunde aus PIRLS 2016 zum LFWB-Verhalten im Themenbereich Lesen verweisen in eine ähnliche Richtung, wenn es um die Quantität der LFWB geht. Allerdings ist aus den Ergebnissen dieser Studie auch zu konstatieren, dass die Spitzengruppe von Lehrpersonen, die sich mehr als 35 Stunden in den letzten 2 Jahren fortgebildet hat, in Österreich nur 6,3 % ausmacht. Im OECD-Vergleich sind dies 19,4 % (BIFIE, 2018).<sup>12</sup>

### Lehrpersonen aus humanberuflichen Schulen und Volksschulen fortbildungsaffin

Erwartungskonform ist die Mehrheit jener Lehrpersonen, die eine Fort- bzw. Weiterbildungsveranstaltung besucht haben, einer Volksschule oder einer Neuen Mittelschule zuzurechnen (siehe Tabelle 3.1). Österreichweit kommen über 50 % aller Anmeldungen aus einer dieser beiden Schulformen. Aus dem Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen wurden im Studienjahr 2015/16 etwas mehr als 50.000 Anmeldungen gezählt, jeweils mehr als 10.000 kommen aus technischen, kaufmännischen oder humanberuflichen höheren Schulen. Bei den mehr als 40.000 Personen, denen kein Schultyp zugeordnet werden konnte, handelt es sich um Anmeldungen ohne Dienstauftrag.<sup>13</sup>

Die Ergebnisse der PH-Online-Analysen entsprechen im Wesentlichen denen aus den Vorjahren, die zeigen, „dass knapp über zwei Drittel aller Lehrpersonen Österreichs zumindest an einer Fortbildungslehrveranstaltung im Studienjahr 2014/15 teilnahmen, an den technisch-gewerblichen Schulen waren es [hingegen] nur 53 %. Der Großteil der Lehrpersonen, die sich fortbildeten, besuchte ein bis zwei Lehrveranstaltungen“ (Rechnungshof, 2017, S. 40). Umgerechnet auf die Anzahl der Lehrer/innen sind die fortbildungsaffinsten Lehrpersonen jene der humanberuflichen Schulen. Danach folgen die allgemeinbildenden Pflichtschulen, deren Lehrpersonen am meisten Lehrveranstaltungen (über 10 Anmeldungen) besuchten, wobei die Volksschullehrer/innen hier die Spitze anführen.

12 Die Prozentangaben beziehen sich bei PIRLS auf Schüler/innen, die eine Lehrkraft haben, die eine bestimmte Anzahl an Fortbildungen zu Lesen/Lesedidaktik besucht hat.

13 Es liegen keine Informationen über etwaige Mehrfachteilnahmen einer Person vor. Auf Basis anderer Datenquellen ist anzunehmen, dass es eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern gibt, die sehr häufig an LFWBs teilnimmt (Grafendorfer, Neureiter & Längauer-Hohengaßner, 2009; Mayr & Müller, 2010; Zehetmeier, 2017). Dies verdeutlichen auch die Auswertungen zu PIRLS 2016, die zeigen, dass über 28 % der Schüler/innen eine Lehrkraft haben, die sich in einem Ausmaß von mehr als 16 Stunden im Bereich Lesen und Lesedidaktik fortgebildet hat. Diskrepanzen in der Summe der Anmeldungen, die sich aufgrund der Aufschlüsselung nach Schultyp ergeben, sind auf unterschiedliche Datengrundlagen aus PH-Online zurückzuführen.

Tab. 3.1: Anmeldungen für Fortbildungsveranstaltungen nach Schultyp (Studienjahr 2015/16)

Schultyp	Anzahl Anmeldungen	Anteil Anmeldungen (in %)
Volksschule	110.755	30,6
Neue Mittelschule	85.425	23,6
Polytechnische Schule	4.952	1,4
Berufsschule	7.164	2,0
Allgemeinbildende höhere Schule	50.697	14,0
Höhere technische Lehranstalt	10.162	2,8
Kaufmännische mittlere und höhere Schule	11.538	3,2
Humanberufliche mittlere und höhere Schule	13.957	3,9
BAKIP/BAfEP	2.912	0,8
Kindergarten	3.156	0,9
Land- und forstwirtschaftliche Fachschule	324	0,1
Allgemeine Sonderschule	15.217	4,2
Pädagogische Hochschule	3.962	1,1
Sonstige	1.052	0,3
Ohne Zuordnung <sup>a</sup>	41.227	11,4

Anmerkungen: Mehrfachanmeldungen von Lehrpersonen sind hier mitberücksichtigt worden. <sup>a</sup> Anmeldungen ohne Dienstauftrag. BAfEP: Bildungsanstalt für Elementarpädagogik; BAKIP: Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten). Eigene Berechnung und Darstellung.

### 5.1.2 Dauer der Lehrveranstaltungen

Die Dauer der besuchten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen ist insofern von Bedeutung, da die Nachhaltigkeit von kurzfristigen „One-shot-Fortbildungen“ angezweifelt wird und sie für die Entwicklung vieler, insbesondere komplexer und schwer veränderbarer Kompetenzen nicht wirksam sind (Lipowsky, 2014). Ein Grund dafür ist, dass diese Veranstaltungen nur wenig Raum für prozessbegleitende, situierte und problemorientierte Maßnahmen bieten. Somit ist die Dauer ein notwendiges, wenngleich aber kein hinreichendes Kriterium wirksamer LFWB. Allerdings lassen sich Merkmale effektiver Fortbildung besser in längerfristig angelegten, sogenannten mehrteiligen Fortbildungsangeboten integrieren (Lipowsky, 2014).

Tabelle 3.2 zeigt, dass im Bereich der LFWB über 13.000 Lehrveranstaltungen (ca. 82 %) maximal zwei Halbtage und davon der Großteil maximal einen Halbtage (57,4 %) dauern. Insgesamt dauern über 18 % der Lehrveranstaltungen drei oder mehr Halbtage. Die hohe Anzahl an kurzen LFWBs, die kaum Input, Erprobung und Reflexion didaktisch sequenzieren können, wird auch aus Studien in Deutschland berichtet (77 % sind kürzer als ein Tag, 14 % dauern mehr als drei Tage; DVLFb, 2018a, S. 33).

„One-shot-Fortbildungen“  
weiterhin hoch im Kurs

Tab. 3.2: Dauer der LFWB-Lehrveranstaltungen nach Halbtagen (Studienjahr 2015/16)

Dauer der Lehrveranstaltungen (in Halbtagen)	Anzahl der Lehrveranstaltungen	Anteil der Lehrveranstaltungen (in %)
1	9.337	57,4
2	3.935	24,2
3–4	1.987	12,2
5–6	635	3,9
mehr als 6	372	2,3
Keine Information verfügbar	1.445	–

Anmerkungen: Die Prozentangaben wurden ohne die 1.445 Lehrveranstaltungen, für die keine Informationen verfügbar sind, berechnet. LFWB: Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

Ca. 50 % der Lehrpersonen zeigen Bereitschaft zu längeren LFWBs

Betrachtet man die subjektiv eingeschätzten Präferenzen der Lehrpersonen zur Dauer der LFWB, so zeigt sich, dass 83 % der 1.363 befragten Lehrer/innen halbtägige Veranstaltungen für sehr geeignet bzw. geeignet halten (Nachbauer et al., 2018). Für eintägige Veranstaltungen liegt der Wert bei 76 %, für zwei- bis dreitägige Veranstaltungen bei 45,9 % und für zwei bis drei halb- oder ganztägige Veranstaltungen mit Zeitabständen bei 50 %. Trotz der eindeutigen Präferenz für halbtägige Veranstaltungen ist etwa die Hälfte der Lehrpersonen bereit, an zeitlich längeren LFWBs (zumindest 2–3 Tage) teilzunehmen (Nachbauer et al., 2018). Interessanterweise weichen die Präferenzen der Schulleitungen ( $n = 181$ ) etwas ab: Schulleitungen bevorzugen noch deutlicher halbtägige Veranstaltungen (90 %), was unter anderem auf die notwendigen Supplierungen in der Unterrichtszeit zurückzuführen sein dürfte. Dagegen bevorzugen Schulleitungen eher LFWB-Veranstaltungen, die zwei bis drei Halb- oder Ganztagsveranstaltungen mit Zeitabständen bieten (64 % im Vergleich zu 50 % bei den Lehrerinnen und Lehrern).

### 5.1.3 Lehrerfort- und Lehrerweiterbildungen in der Unterrichtszeit vs. in der unterrichtsfreien Zeit

Hoher Anteil an LFWB in der Unterrichtszeit

Neben der Dauer der LFWBs ist es insbesondere vonseiten der Bildungsadministration von Interesse, inwiefern LFWBs in der Unterrichtszeit bzw. in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden, um möglichst wenig die Kontinuität des Unterrichts während des Schuljahrs zu stören bzw. den Bedarf an Supplierungen möglichst gering zu halten. Seit dem Studienjahr 2012/13 geht der Anteil der besuchten LFWB-Veranstaltungen an den öffentlichen PHs, die in der Unterrichtszeit stattfinden, bundesweit leicht zurück. Im Studienjahr 2014/15 wurden 41 % der LFWBs in der Unterrichtszeit zwischen 8 und 14 Uhr abgehalten (Rechnungshof, 2017). Da insbesondere in höheren Schulen und im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen auch wesentliche Anteile der Unterrichtszeit nach 14 Uhr stattfinden, ist zu vermuten, dass der reale Wert noch etwas höher als 41 % liegt. Ein Überblick über die monatliche Verteilung der LFWBs in der Unterrichtszeit bzw. in der unterrichtsfreien Zeit im Studienjahr 2014/15 zeigt, dass insbesondere zwischen Juni und September und zwischen Jänner und Februar kaum LFWB-Veranstaltungen stattfinden (Rechnungshof, 2017, S. 74). Hinsichtlich der Schultypen finden sich deutliche Unterschiede: So wurden im Studienjahr 2014/15 LFWBs für die allgemeinbildenden Pflichtschulen deutlich häufiger in der unterrichtsfreien Zeit angeboten, als dies für die (allgemeinbildenden und berufsbildenden) mittleren und höheren Schulen der Fall war. Vor allem die bundesweiten LFWBs fanden zum Großteil (90 % und mehr) in der Unterrichtszeit statt, was nicht nur darauf zurückzuführen ist, dass es sich hier meistens um mehrtägige Formate handelt (Rechnungshof, 2017, S. 78 f.).



In den Ergebnissen der Online-Befragung der Fortbildungsverantwortlichen an den PHs zeigt sich eine dementsprechende Tendenz: Hinsichtlich der derzeitigen Trends bei Angebot und Nutzung von LFWB berichten vier Hochschulen von einer Zunahme an besuchten Veranstaltungen in der unterrichtsfreien Zeit, wie z. B. am Wochenende oder in den Ferien. Eine Hochschule weist in diesem Zusammenhang auf die verstärkte Nutzung von LFWB in der unterrichtsfreien Zeit durch Lehrkräfte an Pflichtschulen hin. Aus subjektiven Einschätzungen von 1.191 Lehrkräften im Bundesland Oberösterreich ging hervor, dass diese durchaus bereit sind, Veranstaltungen, die mit einem hohen persönlichen Interesse einhergehen, in der unterrichtsfreien Zeit zu belegen. Allerdings gaben 80,9 % der Lehrpersonen an, dass LFWBs mit überwiegend schulischem Interesse in der Unterrichtszeit stattfinden sollten (Nachbaur et al., 2018). Insgesamt präferieren nur wenige Lehrpersonen LFWBs am Abend, an Samstagen oder in der Ferienzeit. Außerdem gaben über 60 % derselben Lehrergruppe an, dass in ihrer Schule von der Schulleitung bzw. der Fortbildungskoordination bei der Genehmigung von LFWBs nicht bzw. eher nicht darauf geachtet wird, ob LFWBs in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden (Söllinger & Krumhofer, 2018). Ähnliche Befunde zeigen sich bei der Bedarfsanalyse von Nachbaur et al. (2018), die überwiegend Pflichtschullehrer/innen befragte, von denen ein Großteil allerdings gerne dazu bereit ist, LFWBs auch in der ersten und letzten Woche der Sommerferien zu besuchen. Dem entspricht, dass auch die PHs – laut Aussagen in der Online-Befragung – bestrebt sind, die Zeitstrukturen ihrer Angebote zu modifizieren und zusehends Veranstaltungen in den Ferien und am Wochenende anzubieten (vgl. Andreitz, 2018b).

#### 5.1.4 Inhalte

Kernstück der PH-Online-Auswertung ist die Neukategorisierung der inhaltlichen Schwerpunkte und darauf aufbauend eine Analyse des Angebots und der Nutzungszahlen. Diese war nötig, da die ursprünglichen 89 inhaltlichen Kategorien von PH-Online große Überschneidungen und einen unterschiedlichen Abstraktions- sowie Detaillierungsgrad aufweisen. Zudem fällt in der Themenliste in PH-Online auf, dass einige Themen, die zentrale Bedarfe der Praktiker/innen betreffen, wie z. B. Klassenführung, nicht aufgeführt sind, obgleich LFWB-Veranstaltungen dazu an den PHs angeboten werden. Es ist anzunehmen, dass diese Veranstaltungen anderen Kategorien zugeordnet werden (z. B. der Kategorie „Verhaltensprobleme/Verhaltensauffälligkeiten“). Zunächst wurden die bestehenden 89 Kategorien aus PH-Online inhaltlich geclustert und dadurch reduziert. Die Zuordnung der bestehenden Kategorien erfolgte auf Basis der Expertise und des theoretischen Hintergrundwissens des Autorenteam. Darüber hinaus dienten dem Autorenteam bereits bestehende Kategorisierungen von Fortbildungsinhalten als Anhaltspunkte. So wurden die induktiv identifizierten Kategorien jenen der Arbeiten von Richter, Kuhl, Reimers und Pant (2012) bzw. von Richter, Engelbert, Weirich und Pant (2013) sowie den übergeordneten Kompetenzbereichen der Lehrerverberufung, wie sie z. B. bei Baumert und Kunter (2006) beschrieben sind, gegenübergestellt. Dieser Abgleich stellt eine Validierung des erstellten Kategoriensystems dar. Für die neu gebildeten Kategorien (siehe Tabelle 3.3, linke Spalte) galt die Prämisse, dass diese – so weit wie möglich – disjunktiv sein sollten.

Am häufigsten werden Fortbildungsveranstaltungen mit den Schwerpunkten bzw. in den Kategorien „Fachliche Bildung“, „Unterricht gestalten“ und „Allgemein-pädagogische Themen“ angeboten, knapp zwei Drittel aller Lehrveranstaltungen behandeln zumindest eines der drei Themen. In Summe besuchten 226.054 Personen eine Veranstaltung zu einem dieser drei Bereiche. Zur Kategorie „Fachliche Bildung“ gehören LFWBs in den einzelnen Unterrichtsfächern von Naturwissenschaften bis Geschichte, zur Kategorie „Unterricht gestalten“ zählen Unterrichtsmethoden, Gestaltung von Lehr-/Lernsettings, Didaktik, Reformpädagogik oder neue Lernkulturen und zu „Allgemein-pädagogische Themen“ werden z. B. die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern oder allgemeine pädagogische Kompetenzen gerechnet.

Ergebnisse der PH-Online-Analyse zu inhaltlichen Schwerpunkten

Fachliche Bildung, Unterrichtsgestaltung, Inklusion/Diversität hoch im Kurs

Tab. 3.3: Lehrveranstaltungen und Teilnahmen nach inhaltlichen Schwerpunkten (Studienjahr 2015/16)

Kategorie <sup>a</sup>	Durchgeführte Lehrveranstaltungen		Teilnahmen gesamt		Anzahl geplanter Lehrveranstaltungen	Anteil abgesagte Lehrveranstaltungen (in %)
	absolut	in %	absolut	in %		
Allgemein-pädagogische Themen	5.276	29,8	108.355	31,6	6.516	19,0
Beratung	1.573	8,9	31.339	9,2	1.906	17,5
Fachliche Bildung	6.557	37,0	124.356	36,3	7.219	9,2
Sprache/Literacy	1.902	10,7	40.083	11,7	2.316	17,9
Kunst und Kreativität	1.695	9,6	32.652	9,5	2.187	22,5
Inklusion und Diversität	4.400	24,8	92.185	26,9	5.362	17,9
Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung	3.178	17,9	58.654	17,1	3.722	14,6
Persönlichkeitsentwicklung/Lehrerresilienz	2.487	14,4	46.626	13,6	3.114	20,1
Schulbibliothek	58	0,3	1.151	0,3	69	15,9
Schulmanagement/Schulentwicklung	2.509	14,2	52.809	15,4	2.983	15,9
Sicherheit	429	2,4	8.202	2,4	503	14,7
Sozialpädagogische Themen (bezogen auf Kinder und Jugendliche)	822	4,6	15.508	4,5	1.063	22,7
Transition/Schnittstellen	435	2,5	9.315	2,7	512	15,0
Unterricht gestalten	6.282	35,5	121.096	35,4	7.882	20,3
Unterrichtspraktikum <sup>b</sup>	57	0,3	897	0,3	70	18,6
Unterrichtsprinzipien/überfachliche Kompetenzen <sup>c</sup>	2.153	12,2	44.362	13,0	2.713	20,6
Hochschulentwicklung/Internationales/Forschung und Forschungsmethodik	477	2,7	8.495	2,5	628	24,0
Keine Information verfügbar	888	5,0	17.486	5,1	–	–

*Anmerkungen:* Die Prozentwerte beziehen sich auf den Anteil an Lehrveranstaltungen mit einem Schwerpunkt in Relation zur Gesamtzahl der durchgeführten Lehrveranstaltungen bzw. auf den Anteil an Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Relation zur Anzahl aller Teilnahmen. Zum detaillierten Auswertungs-prozedere siehe Kemethofer (2018). <sup>a</sup> Es ist anzumerken, dass Lehrveranstaltungen zwei oder mehreren inhaltlichen Schwerpunkten zuordenbar sein können. <sup>b</sup> Die Kategorie „Unterrichtspraktikum“ bezieht sich auf Veranstaltungen, die im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung für Studierende bzw. für die Betreuungspersonen angeboten werden. <sup>c</sup> Die Kategorie „Unterrichtsprinzipien/überfachliche Kompetenzen“ bezieht sich auf überfachliche Querschnittsthemen wie politische Bildung, Gendergerechtigkeit oder Umweltbildung.

*Quelle:* BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

Etwa ein Viertel der angebotenen LFWBs beschäftigt sich mit dem Thema „Inklusion und Diversität“ mit nicht ganz 100.000 Teilnahmen, was zeigt, dass die Angebote der LFWB hinsichtlich Inklusion und Diversität die Bedarfe der Praktiker/innen bzw. die Vorgaben der Bildungsadministration abdecken (siehe auch Beitrag „Kompetenzen für Inklusive Bildung“ in diesem Band: Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019). Inwiefern hier auch hoch aktuelle Themen, wie die Gestaltung des Schulalltags in der Einwanderungsgesellschaft, eine prominente Rolle spielen, kann durch die vorliegenden Daten nur schwer beantwortet werden. Es ist aber anzunehmen, dass hier ein immenser Fort- und Weiterbildungsbedarf herrscht. In der Kategorie „Sprache/Literacy“ finden sich beispielsweise Veranstaltungen, die den Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache (DAF) nennen.

Eine vergleichsweise hohe Anzahl an Teilnahmen weisen auch die Kategorien „Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung“, „Schulmanagement/Schulentwicklung“ sowie „Persönlichkeitsentwicklung/Lehrerresilienz“ auf. Relativ wenige Lehrveranstaltungen gab es etwa zu den Themen „Schulbibliothek“, „Sicherheit“ und „Hochschulentwicklung/Internationales/Forschung und Forschungsmethodik“. Dementsprechend gering waren hier auch die absoluten Teilnahmen.

Auf der Angebotsseite werden in Österreich damit ähnliche Themenfelder wie in Deutschland forciert, nämlich solche, die eine hohe Aktualität besitzen. In Deutschland sind dies beispielsweise Inklusion, Sprache und interkulturelle Bildung, Führungfortbildung oder Fortbildungen im Bereich der Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT; DVLfB, 2018a; siehe auch Richter & Schellenbach-Zell, 2016).

Tabelle 3.3 gibt zudem einen Überblick über das Verhältnis von angebotenen, durchgeführten und abgesagten Lehrveranstaltungen, aufgeschlüsselt nach inhaltlichen Kategorien. Die höchste Absagequote findet sich beim Thema „Hochschulentwicklung/Internationales/Forschung und Forschungsmethodik“ (24,0 %), gefolgt von der Kategorie „Sozialpädagogische Themen“ (22,7 %) sowie dem Bereich „Kunst und Kreativität“ (22,5 %). Verhältnismäßig wenig abgesagte Lehrveranstaltungen gibt es bei Kursen zur fachlichen Bildung (9,2 %). Die quantitativen Angaben zu den Absagen von LFWB-Veranstaltungen weichen von Vergleichsdaten aus Deutschland kaum ab; diese liegen zwischen 6,1 % und 17,2 %, je nach Bundesland (DVLfB, 2018a). Über die Absagegründe ist, wie erwähnt, weder für Österreich noch für Deutschland etwas bekannt. Es erscheint aber plausibel, dass insbesondere Themen, die nicht den Kernbereich der Arbeit an den Schulen bzw. das Unterrichten betreffen, eher abgesagt werden als andere Themen, da sie wahrscheinlich nicht primär an die Bedürfnisse der Lehrer/innen angepasst sind. In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Online-Befragung von zwei Hochschulen angemerkt, dass sie derzeit mit einer gewissen Unverbindlichkeit hinsichtlich der Fortbildungsanmeldungen durch die Lehrkräfte konfrontiert sind.

Unterschiedliche Quoten bei Absagen von LFWB

Ein Großteil der angebotenen LFWB-Themen betrifft die längerfristigen Schwerpunktsetzungen des Ministeriums. Zwischen 75 % und 90 % aller Lehrveranstaltungen konnten in den letzten Jahren den Ressortschwerpunkten des Ministeriums zugeordnet werden. Alle anderen Themen wurden PH-autonom bzw. in Absprache auf Landes- und Regionalebene bestimmt. „Da der Anteil der Lehrveranstaltungen mit Bezug zu einem Ressortschwerpunkt im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Lehrveranstaltungen hoch war, setzte das BMB keine weiteren inhaltlichen Kontrollmaßnahmen“ (Rechnungshof, 2017, S. 15).<sup>14</sup>

Hoher Anteil an Themen der Schwerpunktsetzungen des Ministeriums

Hinsichtlich derzeitiger inhaltlicher Trends in der LFWB nennen die PHs im Zuge der Online-Befragung insgesamt 24 verschiedene Bereiche. Dabei werden insbesondere Veranstaltungen zu den Themen E-Learning bzw. Digitalisierung hervorgehoben (Nennung durch

<sup>14</sup> Nicht nachvollziehbar ist die unterschiedliche Fokussierung bei den Ressortschwerpunkten zwischen den berufsbildenden und den allgemeinbildenden Schulen, da die inhaltliche Ausrichtung relativ ähnlich zu sein scheint, so der Rechnungshof (2017).

5 von insgesamt 11 Hochschulen). Der größte Trend (6 von 11 Hochschulen) wird im Bereich Schulentwicklungsberatung und -begleitung verortet, die teilweise auf die jeweiligen Entwicklungspläne der Schule abgestimmt werden.

### 5.1.5 Formate der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Differenzierte  
Angebotsformate  
in Österreich

Es lassen sich in Österreich im Wesentlichen fünf Typen von LFWB unterscheiden (vgl. auch Müller et al., 2018):

1. *Standardangebote* können sich auf die unterschiedlichsten Themen beziehen. Sie werden auf bundesweiter oder regionaler Ebene angeboten und erstrecken sich auf ein bis zwei Fortbildungstage.
2. *Schulinterne Lehrerfortbildungen* (SCHILFs) behandeln spezifische schulrelevante Themen und richten sich an einzelne Lehrpersonen oder das ganze Kollegium. Die Dauer solcher Veranstaltungen erstreckt sich zwischen einem halben Tag und einigen wenigen Tagen. Dabei werden die Inhalte von den einzelnen Schulen und der zuständigen PH bedarfsorientiert gemeinsam bestimmt.
3. *Angebote für mehrere Schulen* (SCHÜLFs) zu spezifischen Themen finden an einer Schule statt, wobei Lehrer/innen mehrerer Schulen daran teilnehmen können. Hierunter fallen insbesondere regionale Angebote für mehrere Schulen. So können sich zum Beispiel mehrere Volksschulen – im Sinne von zielgruppenspezifischen Clustern – zusammenschließen und sich gemeinsam zum Thema sprachliche Bildung fortbilden.
4. *Hochschullehrgänge* bzw. *Universitätslehrgänge* sind meist mehrsemestrige und curriculumbasierte Angebote zu systemrelevanten Themen, wobei für beide zumeist auch ein formaler Abschluss (inklusive Titel) vergeben wird. Bei Hochschullehrgängen ist dies bei Lehrgängen mit mehr als 60 Punkten gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) der Fall, wobei Mastertitel erst ab 90 ECTS-Punkten vergeben werden (§ 39 Abs. 3 Hochschulgesetz; siehe auch Abschnitt 5.2).
5. Auch die *Mitarbeit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten* kann als LFWB betrachtet werden. Dazu zählt etwa die Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten oder bei Projekten zur Entwicklung des eigenen Unterrichts. Solche Angebote und Initiativen existieren in Österreich bereits seit einigen Jahren und basieren auf Variationen des Aktionsforschungsansatzes (Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014), in dem problemorientiert in systematischen Zyklen von Reflexion und Erprobung von Handlungen in Lerngemeinschaften Schule und Unterricht entwickelt werden.

SCHÜLFs und SCHILFs  
zur Schulentwicklung  
weiterhin bedeutsam

Tabelle 3.4 veranschaulicht die Angebotsformen der Lehrveranstaltungen. Am häufigsten wurden die Fortbildungsveranstaltungen als *regionale Veranstaltungen* konzipiert, beinahe die Hälfte der Kurse ist dieser Kategorie zurechenbar. Unter regionalen Veranstaltungen versteht man die von den PHs angebotenen (also nicht bezirks- und schulbezogenen) Standardangebote. Nicht ganz ein Fünftel der Lehrveranstaltungen wurde als SCHILF angeboten, etwa 8 % der Lehrveranstaltungen stellten jeweils SCHÜLFs dar; dieser Prozentsatz entfällt auch auf bezirksbezogene Veranstaltungen. Der Rechnungshof (2017) konstatiert einen Rückgang von schulinternen bzw. schulübergreifenden LFWB-Veranstaltungen zur Schulentwicklung zwischen 2013/14 und 2014/15. Nach den Auswertungen der PH-Online-Befragung weisen Hochschulen diesen Angebotsformaten allerdings nach wie vor einen großen Stellenwert zu: 6 (von 11) PHs nennen SCHILF- und SCHÜLF-Angebote als einen der derzeitigen Trends an ihrer jeweiligen Institution. Aufgrund der Vorgabe des Ministeriums, schulbezogene Maßnahmen zu forcieren, ist zurzeit eher davon auszugehen, dass SCHILF- und SCHÜLF-Veranstaltungen weiterhin bedeutsam sein werden.

Knapp 2 % bzw. 339 Lehrveranstaltungen konnten dem Onlinecampus der *Virtuellen PH* zugerechnet werden. Zusammen mit dem Anteil der Veranstaltungen außerhalb der Virtuellen PH, die E-Learning bzw. Blended-Learning-Designs umsetzen, ergibt sich ein Gesamtanteil von 2,8 %, der als gering einzuschätzen ist. In der Umfrage an den PHs wird hier allerdings

wachsender Bedarf attestiert und Maßnahmen zum Ausbau seien angedacht. An dieser Stelle ist auch anzumerken, dass aus der Umfrage an der PH Oberösterreich hervorgeht, dass ca. 70 % der Befragten virtuelle Seminare und Möglichkeiten zum Austausch auf e-Plattformen als *nicht wichtig* bis *weniger wichtig* einschätzen (Nachbaur, et al., 2018).

Tab. 3.4: Lehrveranstaltungen nach Angebotsform (Studienjahr 2015/16)

Angebotsform	Anzahl der Lehrveranstaltungen	Anteil der Lehrveranstaltungen (in %)
Schulinterne Fortbildung (SCHILF)	3.252	18,4
Schulübergreifende Fortbildung (SCHÜLF)	1.424	8,0
Regionale Veranstaltung	8.476	47,9
Bezirksbezogene Veranstaltung	1.403	7,9
Bundesländerübergreifende Veranstaltung	234	1,3
Bundesweite Veranstaltung	754	4,3
Onlinecampus/Virtuelle PH	339	1,9
Tagung/Symposium	483	2,7
Sommerbildung	640	3,6
E-Learning/Blended Learning	155	0,9
Fächerübergreifend	893	5,0
Mehrteilige Veranstaltung	1.172	6,6
Schulartenübergreifend	2.786	15,7

Anmerkungen: Mehrfachnennungen waren hier möglich, dennoch sind die Häufigkeiten in Relation zur Gesamtzahl der Lehrveranstaltungen aussagekräftig. PH: Pädagogische Hochschule.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

Auch der Rechnungshof (2017) bescheinigt der LFWB in Österreich eine geringe Dissemination von E-Learning in der Fort- und Weiterbildung. Am Beispiel von zwei Bundesländern konnte gezeigt werden, dass 2014/15 nur 4 % bzw. 6 % der LFWBs E-Learning teilweise implementierten. Studien belegen, dass die Implementation von digitalen Medien im Kontext von Lehreraus- und Lehrerfortbildung erfolgversprechend ist (z. B. Gaudin & Chaliès, 2015; Hartshorne, Heafner & Petty 2012; Major & Watson, 2018; Trager, 2012; Vohle & Reinmann, 2012). Großes Potenzial ist dabei im Bereich der netzbasierten Unterrichtsentwicklung mit kollegialen Online-Feedbacks bei der Analyse von Unterrichtsvideos (z. B. Krammer et al., 2008) sowie im Einsatz von Web-2.0-Anwendungen für das kooperative Lernen (Dunaway, 2012) oder von Videoannotation zur Unterstützung von Reflexions- und Kollaborationsprozessen (Vohle & Reinmann, 2012) zu sehen. Weitere Möglichkeiten ergeben sich aber auch in der Implementation von E-Learning in Aktionsforschungsprojekten (Dana, Krell & Wolkenhauer, 2012) oder etwa beim Einsatz von virtuellen Plattformen für die Demonstration von Good-Practice-Beispielen (Rzejak & Lipowsky, 2018). Dabei haben sich differenzierte Instruktionen je nach Inhalt, Methoden und Lernvoraussetzungen als wirkungsvoll erwiesen (z. B. Massey, 2012). Zudem eignen sich auch internetbasierte Selbsterkundungsverfahren für die Reflexion der individuellen Entwicklungsbedarfe (z. B. das Programm *Career Counselling for Teachers* [CCT]; Mayr, Müller & Nieskens, 2016).

Geringe Dissemination von E-Learning in der LFWB

## 5.2 Angebote in der Lehrerweiterbildung (Hochschullehrgänge)

In Österreich gab es bislang vier verschiedene Formate von Lehrgängen bzw. Hochschullehrgängen,<sup>15</sup> die sich nach der Anzahl der zu erwerbenden ECTS-Punkte unterscheiden lassen (Rechnungshof, 2017, S. 42; siehe auch Tabelle 3.5 und 3.6):<sup>16</sup>

- Lehrgang mit bis zu 29 ECTS-Punkten, bei dem kein durch das Hochschulkollegium verordnetes Curriculum erforderlich und Gestaltungsfreiheit der jeweiligen PH gegeben ist;
- Lehrgang mit 30 bis 59 ECTS-Punkten;
- Hochschullehrgang mit mindestens 60 und bis 89 ECTS-Punkten, mit akademischem Titel (z. B. akademische Hochschuldidaktikerin/akademischer Hochschuldidaktiker), aber ohne Master;
- Hochschullehrgang mit mindestens 90 ECTS-Punkten mit Masterabschluss.

Hochschullehrgänge mit Masterabschluss sind die Ausnahme

Im Studienjahr 2015/16 wurden von den PHs 340 Lehrgänge bestehend aus 3.486 Lehrveranstaltungen durchgeführt. Tabelle 3.5 zeigt, dass etwas mehr als zwei Drittel (rund 68 %) aller Lehrgänge im Studienjahr 2015/16 unter 30 ECTS-Punkte aufweisen. Jeweils etwas mehr als 10 % der Lehrgänge weisen entweder zwischen 30 und 59 ECTS-Punkten auf oder sind Hochschullehrgänge ohne Master. Lehrgänge mit Masterabschluss stellen die kleinste Gruppe mit etwa 6 % dar. Im Mittel nahmen 24,51 Personen an den einzelnen Lehrveranstaltungen teil ( $SD = 23,85$ ), wobei sich 27,44 Personen durchschnittlich angemeldet haben ( $SD = 28,59$ ). Valide Angaben darüber, wie viele Personen durchschnittlich einen Lehrgang besuchten, können mit der vorliegenden Datenstruktur von PH-Online nicht gemacht werden. Dies liegt daran, dass die Anmelde- und Teilnehmerzahl lediglich auf Lehrveranstaltungsebene angegeben wird und die Zahlen zwischen den einem Lehrgang zugehörigen Lehrveranstaltungen schwanken. Somit könnten bestenfalls Schätzungen abgegeben werden, worauf hier verzichtet wird. Insgesamt besuchten im Wintersemester 2015/16 15.459 Teilnehmer/innen (Hochschul-)Lehrgänge (zwischen 6 und 120 ECTS-Punkten), davon 12.726 an öffentlichen und 2.733 an privaten Hochschulen (BMB, 2017b, S. 51). Dabei haben 708 Teilnehmer/innen der LFWB einen Masterlehrgang (mit mindestens 120 ECTS-Punkten) und 1.498 einen Hochschullehrgang mit einem anderen akademischen Abschluss (mit mindestens 60 ECTS-Punkten) besucht.

Tab. 3.5: Lehrgänge und Hochschullehrgänge nach ECTS-Punkten (Studienjahr 2015/16)

Lehrgangsumfang	Anzahl Lehrgänge	Anteil Lehrgänge (in %)
Lehrgang mit bis maximal 29 ECTS-Punkten	236	68,2
Lehrgang mit 30 bis 59 ECTS-Punkten	44	12,7
Hochschullehrgang mit 60 bis 89 ECTS-Punkten ohne Master	45	13,0
Hochschullehrgang mit 90 ECTS-Punkten oder mehr mit Master	15	6,1
Gesamt	340	100,0*

Anmerkung: \*Aufgrund von Rundungen weicht die Summe geringfügig von 100 % ab.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

15 Von einem Hochschullehrgang wird ab einem Umfang von 60 ECTS gesprochen; bei Umfängen unter 60 ECTS spricht man von Lehrgängen.

16 Systematische Informationen zur Anzahl der Universitätslehrgänge für Lehrer/innen stehen nicht zur Verfügung. Eine Internetrecherche zu Universitätslehrgängen an österreichischen Universitäten lässt annehmen, dass die Anzahl deutlich unter 10 % der angebotenen Hochschullehrgänge der PHs liegt.

Die meisten (Hochschul-)Lehrgänge im Studienjahr 2015/16 fanden zum Themenbereich „Sprache/Literacy“ statt, gefolgt von „Inklusion und Diversität“, „Beratung“ und „Fachliche Bildung“ (jeweils mehr als 13 %; siehe Tabelle 3.6). Ein vergleichsweise hoher Anteil an Lehrgängen wurde auch zum Themenbereich „Schulmanagement/Schulentwicklung“ durchgeführt. Keine Lehrgänge konnten hingegen zu den Themen „Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung“ und „Sicherheit“ gefunden werden. Werden die Daten jedoch nicht auf Lehrgangs-, sondern auf Lehrveranstaltungsebene analysiert (siehe Abschnitt 5.1.4), finden sich sehr wohl Angebote, welche die oben genannten Bereiche im Rahmen einzelner Lehrveranstaltungen aufgreifen. Interessant scheint auch, dass eine Reihe von Lehrgängen nicht exklusiv an einer PH angeboten wurde, sondern diese an mehreren PHs verfügbar sind. Beispielhaft seien an dieser Stelle der Lehrgang „Schulbibliothekar/in“, der an 7 Institutionen angeboten wurde, sowie der Hochschullehrgang „Freizeitpädagogik“, den es an 10 PHs gibt, genannt. Hier steht die regionale Bedarfsabdeckung bei der Lehrgangsplanung im Vordergrund. Bei 3 Lehrgängen handelte es sich um Nachqualifizierungen für den Bachelor of Education (BEEd), für welche eine Studienkennung vergeben wurde.

Begehrte Lehrgangsthemen:  
Sprache/Literacy  
Inklusion/  
Diversität, Beratung,  
Fachliche Bildung

**Tab. 3.6: Realisierte Lehrgänge bzw. Hochschullehrgänge an Pädagogischen Hochschulen nach inhaltlichen Schwerpunkten (Studienjahr 2015/16)**

Kategorie <sup>a</sup>	Lehrgänge bzw. Hochschullehrgänge an PHs		Lehrgänge bzw. Hochschullehrgänge an PHs nach ECTS-Kategorien			
	absolut	in %	mit max. 29 ECTS-Punkten	mit 30 bis 59 ECTS-Punkten	HLGs mit 60 bis 89 ECTS-Punkten, ohne Master	HLGs mit mehr als 90 ECTS-Punkten, mit Master
Allgemein-pädagogische Themen	17	5,0	15	1	1	–
Beratung	46	13,7	36	1	2	7
Fachliche Bildung	45	13,4	37	8	–	–
Hochschulentwicklung/Internationales/ Forschung	10	3,0	1	1	8	–
Inklusion/Diversität	47	14,0	25	5	16	1
Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung	0	0,00	–	–	–	–
Kunst und Kreativität	10	3,0	5	–	3	2
Persönlichkeitsentwicklung/ Lehrerresilienz	4	1,2	4	–	–	–
Schulbibliothek	9	2,7	9	–	–	–
Schulmanagement/Schulentwicklung	35	10,4	32	–	–	3
Sicherheit	0	0	–	–	–	–
Sozialpädagogische Themen (bezogen auf Kinder und Jugendliche)	17	5,0	6	–	11	–
Sprache/Literacy	48	14,2	20	26	2	–
Transition/Schnittstelle	1	0,3	1	–	–	–
Unterricht gestalten	22	6,5	19	–	1	2
Unterrichtspraktikum	15	4,5	15	–	–	–
Unterrichtsprinzipien /überfachliche Kompetenzen	11	3,3	10	–	1	–

Anmerkungen: Drei Lehrgänge wurden keiner Kategorie zugeordnet. Es handelte sich dabei um Nachqualifizierungen zum Bachelor of Education. HLG: Hochschullehrgang. PH: Pädagogische Hochschule.

<sup>a</sup>Hier gibt es keine Mehrfachzuordnungen.

Quelle: BMBWF (PH-Online-Daten 2015/16). Eigene Berechnung und Darstellung.

### 5.3 Motivation für die und in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Unterscheidung von  
Wahlmotivation,  
Nutzungsmotivation und  
Transfermotivation

Die Motivation zur Teilnahme an LFWBs (*Wahlmotivation*) und die Motivation während der jeweiligen LFWB (*Nutzungsmotivation*; Rzejak, Lipowsky & Künsting, 2013) sind bislang – nicht nur in Österreich – kaum erforscht. Gleichzeitig lässt sich anhand der wenigen vorliegenden Studien zeigen, dass die Motivation Effekte auf beispielsweise das weitere Fortbildungsverhalten (Gorozidis & Papaioannou, 2014), den Transfer in die Praxis (Jäger, 2004) sowie auf das lernstrategische Vorgehen im Rahmen von LFWB (Andreitz, Müller & Wieser, 2017) haben kann. Einige Autorinnen und Autoren differenzieren zudem die sogenannte *Transfermotivation* (z. B. Rzejak et al., 2013; Trempler, Schellenbach-Zell & Gräsel, 2012; Vigerske, 2017). In diesem Zusammenhang werden in Studien neben der Ausprägung der Motivation, Inhalte aus LFWBs auch umzusetzen, personenbezogene (z. B. die Einstellung zu LFWB), fortbildungsimmanente (z. B. die Qualität des Lernsettings) und schulbedingte Faktoren (Innovationsklima, Schulleitung usw.) für die Transfermotivation eruiert.

Vier typische Motive  
für die Teilnahme

Hinsichtlich der Wahlmotivation – also „der im Vorfeld einer Lehrerfortbildung vorhandenen Motivation, die zur Teilnahme an einem Fortbildungsangebot bewegt“ (Rzejak et al., 2014, S. 155) – deuten verschiedene Befunde auf einen starken Einfluss des individuellen Interesses der Lehrkräfte an konkreten Fortbildungsinhalten bzw. auf die Relevanz intrinsischer Wahlmotivation hin, wenngleich auch andere Gründe für die Teilnahme (z. B. ein bestimmter Karriereutzen) eine Rolle spielen können (Andreitz, 2018a). In diesem Zusammenhang könnte eine systematische Untersuchung der sogenannten „Neigungshypothese“ (Desimone, Smith & Ueno, 2006) lohnend sein. Diese These geht im Kern davon aus, dass Lehrpersonen sich vor allem für jene LFWB-Angebote entscheiden, die ihre Interessen und ihre bereits vorhandenen Kompetenzen treffen. Zehetmeier (2017) beschreibt – u. a. bezugnehmend auf Brandell (2007) – vier Typen von Lehrpersonen, die an Fortbildungen teilnehmen. Das Spektrum reicht dabei von Lehrkräften, die stets nach Innovationen und Fortbildungsmöglichkeiten suchen, bis hin zu solchen, die wenig Interesse an Fort- und Weiterbildungsangeboten haben und diese etwa aufgrund von Fortbildungsverpflichtungen aufsuchen:

1. Omnivores: Lehrkräfte, welche stets auf der Suche nach Innovationen, Fortbildungen und Lerngelegenheiten sind und dabei auch selbst Initiativen starten oder Fortbildungen entwickeln und anbieten.
2. Active Consumers: Lehrkräfte, welche (ähnlich den Omnivores) in ihrer Umgebung nach Fortbildungsangeboten suchen, dabei aber nicht initiativ vorgehen oder selbst Angebote entwickeln.
3. Passive Consumers: Lehrkräfte, welche nur dann an Fortbildungsaktivitäten teilnehmen, wenn diese an sie herangetragen werden und mit ihrem sozialen Umfeld abgestimmt sind.
4. Reticents: Lehrkräfte, welche grundsätzlich jegliche Fortbildungsinitiative zurückweisen und nur sehr schwer (meist über finanzielle oder persönliche Anreize) zur Teilnahme angeregt werden können. (Zehetmeier, 2017, S. 90)

Die Befundlage deutet darauf hin, dass die Qualität der *Nutzungsmotivation* auch einen Einfluss auf die Nutzung des jeweiligen Angebots hat. Hinsichtlich dieser „aktuellen, situationspezifischen Motivation ..., die sich auf die Nutzung des Angebots *während* [Hervorhebung v. Verf.] einer Fortbildung bezieht“ (Rzejak et al., 2014, S. 155), zeigen sich dabei insbesondere für die intrinsische bzw. selbstbestimmte Motivation positive Effekte (für einen Überblick siehe Andreitz, 2018a). Für die Gestaltung von LFWBs ist besonders interessant, welche Qualitäten der Lernumwelt und welche Organisationsformen von LFWB die Nutzungsmotivation und damit auch deren positive Effekte bedingen. Einige wenige Studien zeigen, dass etwa Formen forschenden Lernens, der Wechsel von Erprobungs- und Reflexionsphasen, die eingeschätzte subjektive Relevanz der Inhalte oder die Möglichkeit der Kooperation zwischen Lehrpersonen für intrinsische Motivation und das Interesse relevant sind (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Schellenbach-Zell, 2009).



Untersuchungen zur Situation in Österreich sind nur aus den Forschungen zu den Lehrgängen „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) bekannt (Müller, Andreitz & Mayr, 2010). Hier konnte in systematischen Begleitforschungen der Lehrgänge von 2006 bis 2012 ( $n = 308$ ) nachgewiesen werden, dass neben der subjektiv eingeschätzten praktischen Relevanz der Inhalte, die Möglichkeit der Mitbestimmung und die soziale Einbindung der Teilnehmer/innen sowie vor allem eine ausgeprägte Expertenorientierung der Fortbildner/innen – im Sinne des Demonstrierens von Problemlösungen – und die Wahrnehmung hoher intellektueller Herausforderungen in der LFWB für die intrinsische Motivation ausschlaggebend sind (Andreitz et al., 2017).

Motivationsfördernde  
Lernumwelt in der LFWB

In diesem Zusammenhang ist auf die teilweise hohe Selektivität der Stichproben hinzuweisen, aus der sich Probleme für die Verallgemeinerung der Befundlage ergeben: So werden häufig nur jene Lehrkräfte befragt, die freiwillig an einem bestimmten LFWB-Angebot teilnehmen. Im Gegensatz dazu gibt es kaum Ergebnisse zu Lehrkräften, die sich wenig oder gar nicht an Fortbildung beteiligen. Eine Befragung aus Österreich kommt zu dem Schluss, dass LFWB von über 80 % der Lehrpersonen als sehr wichtig eingeschätzt wird, allerdings geben auch über 38 % an, dass sie keine neuen Impulse für den Unterricht durch LFWB erwarten (Söllinger & Krumhofer, 2018). Als Gründe für die Nichtteilnahme an LFWBs werden etwa der Ausfall von Stunden (46,4 %) oder die hohe Belastung im Schulalltag (53,6 %) genannt. 45,3 % derjenigen, die an keiner LFWB teilnahmen, halten zudem informelle LFWBs für wirkungsvoller als formelle LFWB-Veranstaltungen (Söllinger & Krumhofer, 2018). Auch die quantitative Studie von Wachter (2015), die österreichische Volksschullehrer/innen befragte, kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere zeitliche und schulbezogene Hindernisse die stärksten Motive für den „Fortbildungswiderstand“ sind.

3

#### 5.4 Resümee zu den Bedarfen und Angeboten

Gleicht man die Bedarfe des Bildungssystems hinsichtlich der Inhalte der LFWB mit der Angebotsseite an den PHs ab, zeigt sich, dass eine günstige Passung vorhanden ist. Auf Basis der Inhaltskategorien, denen die PH-Online-Daten zugeordnet wurden, lässt sich kein Inhaltsbereich bei den Bedarfen finden, der im Angebot unterrepräsentiert ist. Dies ist vermutlich den funktionierenden Bedarfsabsprachen zwischen den Akteurinnen und Akteuren im Sinne einer Bottom-up- und Top-down-Steuerung geschuldet (vgl. auch Hanny, Budimir-Halbmayer & Lošek, 2015). Dass die Anregungen der Bildungsadministration in der Praxis aufgegriffen werden, zeigen auch die Ergebnisse der Online-Befragung der PHs. Ein Großteil nennt das Angebot an prozessorientierten, mehrphasigen bzw. modularen Veranstaltungen als Trend an der jeweiligen Hochschule, der sich in Zukunft noch weiter verstärken soll, indem es zu einer Ausweitung dieser Angebote kommt. Gleichzeitig hinterfragen jene Hochschulen, die diese Ausweitung anstreben, die Akzeptanz bzw. Nutzung dieser Formate in der bzw. durch die Praxis. Eine PH fasst dies pointiert zusammen:

Passung zwischen Bedarf  
und Angeboten bei Inhalten  
von LFWB

Gerade im Bereich von längerfristigen, prozessorientiert-nachhaltigen Fortbildungsreihen bzw. Weiterbildungsangeboten, die den stärksten Effekt im Hinblick auf die Professionalisierung von [Lehrerinnen und Lehrern] hätten, gibt es geringe Teilnahmebereitschaft, da diese Formate besonders zeit- und arbeitsintensiv sind und Fortbildungswilligkeit nicht nur intrinsischer Motivation folgt, sondern es auch extrinsischer Bestärkungs- und Motivationsfaktoren bedarf. (Andreitz, 2018b, PH46)

Im Zusammenhang mit den derzeitigen Trends wird von drei Hochschulen auch der Ausbau von LFWB genannt, die sich an Lehrer- bzw. Schulteams richtet: „... weg von der Einzelkämpferin in Richtung (Schul-)Team“ (Andreitz, 2018b, PH46). Eine PH merkt in diesem Zusammenhang allerdings an, dass die Nachfrage nach individueller Fortbildung nach wie vor ungebrochen ist. Obgleich ein Trend zu veränderten Formaten und der stärkeren Einbe-

ziehung der Bedarfe der Schulen zu erkennen ist, bleiben kurze One-shot-Veranstaltungen die Hauptorganisationsform in der österreichischen LFWB-Landschaft.

In Praxisbeispiel 3.1 werden einige ausgewählte Beispiele für Good Practice von LFWB kurz vorgestellt, die von Lehrerinnen und Lehrern stark nachgefragt werden und wesentliche Kriterien wirkungsvoller LFWB erfüllen (siehe Abschnitt 7).<sup>17</sup>

### Praxisbeispiel 3.1:

## Beispiele von Good Practice in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung in Österreich

### Mehrteilige Veranstaltungen an zwei Pädagogischen Hochschulen:

#### 1. „Didaktische Pakete – Schriftsprachenerwerb und Mathematik“ (Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz)

Das Angebot richtet sich an Lehrer/innen von der 1. bis zur 4. Schulstufe und teilt sich in einen dreitägigen Basisblock, in dem fachliche, methodische und lernorganisatorische Grundlagen erworben werden, und in einen zweiten Block (vier Nachmittage), in dem die Begleitung der Teilnehmer/innen bei Unterrichtsentwicklung sowie der Erfahrungsaustausch im Vordergrund stehen. Konzeptionell werden Inputphasen und die Unterstützung beim Transfer miteinander verzahnt, womit für eine kontinuierliche Prozessbegleitung gesorgt wird. Das Fortbildungsangebot wird spezifisch für jede Schulstufe an der Kirchlichen PH Graz angeboten.

#### 2. Das Fortbildungszertifikat (Pädagogische Hochschule Oberösterreich)

Das Fortbildungsangebot aus einer Kombination von Pflicht- und Wahlmodulen kommt den Bedürfnissen der Lehrpersonen entgegen, individuelle Themen und Veranstaltungen zu buchen, ohne sich sofort längerfristig binden zu müssen, bietet aber anschließend die Möglichkeit der Vertiefung. Nachhaltigkeit wird gewährleistet, indem sich Fortbildungen zu einem thematischen Schwerpunkt über einen längeren Zeitraum erstrecken, einen Wechsel von Input, Erprobungs- und Reflexionsphasen ermöglichen, Feedback anbieten und den Austausch zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen anregen. Innerhalb von drei Semestern formen die Teilnehmer/innen aus verschiedenen Veranstaltungen zu einem übergeordneten Thema einen „individuellen Hochschullehrgang“ im Umfang von 6 ECTS-Punkten.

Aufbau des Fortbildungszertifikats der PH Oberösterreich:

- *Basismodul* (16 Einheiten): Gibt einen ersten Einblick in die Thematik aus verschiedenen Perspektiven und ist als Einzelveranstaltung oder als Teil des Lehrgangs buchbar.
- *Vertiefung im Wahlmodul* (65 Einheiten): Individuell werden zum Schwerpunkt passende Veranstaltungen aus dem Fortbildungsangebot gewählt.
- *Reflexionsmodul* (4 Einheiten): In einem Workshop werden die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen Veranstaltungen ausgetauscht und Konsequenzen für den pädagogischen Alltag reflektiert.
- *Dokumentation*: Ideen und Erfahrungen der Umsetzung im Schulalltag werden dokumentiert und reflektiert.
- *Abschlussgespräch* (2 Einheiten): In einem abschließenden Beratungsgespräch mit der Lehrgangsleitung werden weiterführende Ideen für die Unterrichtsentwicklung thematisiert.
- *Abschlussveranstaltung* (2 Einheiten): Erkenntnisse und Erfahrungen werden präsentiert und ausgetauscht.

Unter anderem gibt es Fortbildungszertifikate zu folgenden Schwerpunkten: Bildungsbrücken bauen (Nahtstelle: Kindergarten/Schule), sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, Selbst- und Sozialkompetenz für eine Kultur des Miteinanders und pädagogische Diagnostik.

<sup>17</sup> Es handelt sich hier um eine exemplarische Auswahl von LFWBs durch das Autorenteam, die auf der Basis der in der Online-Umfrage an den PHs eingereichten Good-Practice-Beispielen erfolgte. Die Auswahl soll keine Bestenauslese darstellen. Es wird davon ausgegangen, dass es in der LFWB in Österreich viele Good-Practice-Beispiele gibt, die hier nicht erwähnt werden können.

### 3. Die Lehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“: Eine Kooperation zwischen Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Pädagogischen Hochschulen

Ausgehend von den Prinzipien der Aktionsforschung orientieren sich die Lehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen“ (PFL) an der Berufspraxis der Lehrkräfte in Schule und Unterricht, welche gleichzeitig zentrale Lernorte darstellen (Altrichter & Posch, 2007; Posch et al., 2009). In den je zweijährigen PFL-Universitätslehrgängen führen die Lehrkräfte individuelle Unterrichtsentwicklungsprojekte durch, die ihren Ausgangspunkt in den beruflichen Herausforderungen der Lehrkräfte haben und die in Abstimmung mit Entwicklungsprozessen an der eigenen Schule konzipiert werden. Bei der Durchführung werden sie von einem interdisziplinären Expertenteam von erfahrenen und geschulten Lehrpersonen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern betreut. Der kollegiale Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (z. B. im Zuge der stattfindenden Kleingruppentreffen) wie auch der Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern soll den Aufbau einer *Professional Community* unterstützen und dadurch nachhaltige Wirkungen erzielen sowie zur Entwicklung der Einstellung beitragen, dass eine ständige berufsbegleitende Professionalisierung wesentlich ist (vgl. auch das Konzept zum Lifelong Learning in Österreich: „LLL:2020“; Republik Österreich, 2011). Empirische Befunde zu den PFL-Lehrgängen verweisen auf nachhaltige Veränderungen in pädagogisch-didaktischen Kompetenzbereichen (z. B. Andreitz, Müller, Dirninger & Mayr, 2014; Zehetmeier, 2015).

Auch wenn die Lehrpersonen selbst, die Bildungsadministration sowie die Anbieter davon überzeugt sind, dass problemorientierte LFWB (z. B. Variationen der Aktionsforschung), längere Qualifikationsprogramme (Lehrgänge, Zusatzqualifikationen) oder kollegiale Beratung aus subjektiver Sicht effektiv sind, nutzten 2008 nur 18 % bis 25 % der Lehrer/innen derartige Angebote der Professionalisierung, was unter dem Durchschnitt der anderen OECD-Länder liegt (Grafendorfer et al., 2009; Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers & Steen, 2010; Mayr & Müller, 2010). Ähnliche LFWB-Aktivitäten, wie kollegiale Hospitationen mit systematischem Feedback, spielen in Österreich ebenso eine nur marginale Rolle (Schmich & Burchert, 2010).

Zurückhaltung bei Nutzung aufwendiger, jedoch wirkungsvoller Angebote

Auch wenn an einigen PHs eine Tendenz zu mehrteiligen Angeboten zu erkennen ist, was u. a. durch die steigende Anzahl an mehrgliedrigen Veranstaltungen oder Lehrgängen zu erklären ist, überwiegen weiterhin die halb- bis eintägigen Veranstaltungen an den PHs – was zwar den Bedürfnissen vieler Lehrpersonen entspricht, jedoch aus Wirkungsgründen als suboptimal einzuschätzen ist. Gründe dafür, dass Lehrer/innen relativ wenig Gebrauch von mehrteiligen Fortbildungsangeboten machen bzw. die PHs diese noch in zu geringem Ausmaß anbieten, werden im Folgenden erläutert:

- Eine Kultur der kollegialen Kooperation hat sich weder in informellen noch in formalen Settings der Professionalisierung von Lehrpersonen flächendeckend etabliert (vgl. auch Schmich & Burchert, 2010).
- Wirkungsvolle Angebote im obigen Sinn sind ressourcenintensiv für den Anbieter und zum Teil auch für die Lehrpersonen selbst. Damit geht auch die Unsicherheit der PHs einher, zu wenige Kursanmeldungen für langdauernde Programme zu erhalten.
- Für eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern sind aufwendige und zeitintensive LFWBs unattraktiv, insbesondere, wenn sie außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden, was zusehends der Fall ist (siehe auch Abschnitt 5.1.2).
- Vonseiten der Steuerung durch die Bildungsadministration und vonseiten der Schulleitung wird mit zu wenig Nachdruck und Konsequenz die Etablierung von prozessorientierten und zeitlich langfristigen Kursen oder Programmen verfolgt (Müller et al., 2018, S. 148).

## 6 Qualität der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung und Kompetenzen der Fortbildner/innen

### 6.1 Qualität der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Unklare Qualitätssicherung

Im „Grundsatzpapier zur Definition von Qualitätsstandards in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen“ (BMUKK, 2011) werden die Kriterien der Qualität für LFWB-Veranstaltungen sowie Kompetenzen von Lehrerfortbildnerinnen und -fortbildnern beschrieben, wobei hierbei auf Kriterien der Europäischen Kommission zurückgegriffen wird (z. B. European Commission, 2012; European Commission, EACEA & Eurydice, 2015). In Österreich werden „die Evaluierung sowie die Qualitätssicherung im Rahmen des gesamten öffentlich-rechtlichen Leistungsspektrums der Pädagogischen Hochschule[n]“ (BGBl. II Nr. 214/2009) durch die Hochschul-Evaluierungsverordnung geregelt. Konkret danach gefragt, sieht der Großteil der PHs (7 von 11) die im Rahmen der Hochschul-Evaluierungsverordnung vorgegebenen Maßnahmen als Beitrag zur Qualitätssicherung der LFWB am jeweiligen Standort an.

Die PHs wurden im Rahmen der Online-Erhebung danach gefragt, welche Maßnahmen im Bereich der Evaluation bzw. des Qualitätsmanagements sie für die Weiterentwicklung des LFWB-Angebots umsetzen. Alle elf PHs nennen hier die Evaluation der jeweiligen Lehrveranstaltungen, die durch unterschiedliche Methoden erfolgt (z. B. individuell gestalteter Fragebogen, Paper-Pencil-Evaluation, Online-Fragebogen oder Interviews mit ausgewählten Teilnehmerinnen und Teilnehmern). Die Informationen zum Umfang dieser Veranstaltungsevaluationen sind heterogen (an 3 PHs werden alle Veranstaltungen evaluiert; 1 PH gibt die Evaluation von mindestens 50 % aller Angebote im Semester an; 2 PHs evaluieren nur ausgewählte Veranstaltungen; 5 PHs machten keine Angaben zum Umfang). Vier PHs geben in diesem Zusammenhang explizit an, die Ergebnisse dieser Evaluationen in die weitere Planung einfließen zu lassen bzw. entsprechende Maßnahmen aus den Ergebnissen abzuleiten. Neben den genannten Veranstaltungsevaluationen beschreibt ein Teil der PHs weiterführende Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung. Diese beinhalten beispielsweise die Entwicklung und den Einsatz von standortspezifischen Handbüchern zur Qualitätsentwicklung bzw. Prozesshandbüchern oder eine PH-interne Fortbildungsreihe zur Steigerung der Fortbildungsqualität. Dass eine Weiterentwicklung bzw. Abstimmung des Angebots und der Planung gemeinsam mit den Schulen und/oder der Schulaufsicht erfolgt bzw. an ministerielle Vorgaben oder regionale Gegebenheiten (z. B. im Rahmen eines Landesentwicklungsplans) angepasst wird, wird insgesamt von fünf PHs explizit erwähnt (vgl. auch Rechnungshof, 2017, S. 60 ff.).

LFWBs mit unmittelbarem  
Unterrichtsbezug  
kommen gut an

Die konkreten Ergebnisse der Evaluation von Lehrveranstaltungen der PHs im Rahmen der LFWB sind nicht zugänglich. Aus einigen nicht veröffentlichten Dokumenten der Hochschulen, die im Rahmen der Online-Befragungen zugesandt wurden, lässt sich exemplarisch zeigen, dass die Teilnehmer/innen überwiegend sehr zufrieden bis zufrieden sind mit der allgemeinen Qualität der LFWB, mit der Zeitplanung, mit der Kompetenz der Referentinnen und Referenten, mit den infrastrukturellen Aspekten der LFWB (z. B. Anmeldung, räumliche Gegebenheiten u. a.) und insbesondere mit der Möglichkeit des kooperativen Austauschs unter den Kolleginnen und Kollegen. Die Teilnehmer/innen bewerten LFWBs vor allem dann als gelungen und wirksam, wenn diese einen unmittelbaren Bezug zur Unterrichtsentwicklung haben (Methoden, didaktische Hinweise, verwertbare Materialien und Konzepte usw.) sowie der eigenen Persönlichkeitsentwicklung dienen.

## 6.2 Kompetenzen und Rekrutierung der Lehrerfortbildner/innen

### Kompetenzen

Die Europäische Kommission weist – beziehend auf einschlägige Autorinnen und Autoren – auf Folgendes hin (European Commission, 2012): „Teacher educators’ knowledge bases are complex and difficult to define, characterised in part by the ‚endemic uncertainty‘ of professional knowledge“ (Furlong, 1996, 154; siehe auch Furlong, 2013). Es wird zudem die Bedeutung der Rolle als Lehrer-(fort-)bildner/in betont, da sie die Lehrerbiografien mitbestimmen, als Lehrende auch als Rollenvorbilder wirken und zumeist selbst in der Bildungsforschung tätig sind.

Qualitätsstandards für Lehrerfortbildner/innen werden aus Sicht des Ministeriums in einer Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2011 (BMUKK, o. J.) konkretisiert. Zugleich wird darauf hingewiesen, dass die PHs bei der Rekrutierung und der Fortbildung der Referentinnen und Referenten diese Grundsätze zu beachten haben. Für Österreich lassen sich weder Befunde zur Umsetzung dieser Qualitätsstandards noch zu anderen relevanten Aspekten zu Kompetenzen von Lehrerbildnerinnen und -bildnern finden, selbstredend auch nicht zu Wirkungen von Merkmalen der Fortbildner/innen auf Outcomes (vgl. auch Schratz, 2012). In einer Studie zur Interessenpassung von Lehrerbildnerinnen und -bildnern zu ihrem Tätigkeitsfeld konnte allerdings gezeigt werden, dass die Tätigkeitspräferenzen der Lehrerbildner/innen relativ gut zum Anforderungsprofil passen (Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger, Krammer & Nieskens, 2015) sowie interindividuelle Unterschiede auftreten, die eine partielle Arbeitsteilung in der Institution nahelegen, z. B. hinsichtlich Beratungs- oder Forschungsschwerpunkt. Die Autorinnen und Autoren verweisen auf eine höhere Arbeitszufriedenheit und ein besseres Commitment bei der Berücksichtigung der Interessen in den Institutionen, die Aus-, Fort- und Weiterbildung anbieten.

Kein Wissen über Kompetenzen der Fortbildner/innen

### Rekrutierung

Das Thema der Rekrutierung geeigneter Lehrerfortbildner/innen für die jeweiligen LFWB-Veranstaltungen beschäftigt die PHs in unterschiedlichem Ausmaß: Drei PHs geben bei der Online-Befragung an, diesbezüglich aktuell mit Schwierigkeiten konfrontiert zu sein; 2 davon nennen dies auch als eine der größten zukünftigen Herausforderungen der österreichischen LFWB. Der Großteil der PHs scheint hier aktuell mittleren bis wenig Handlungsbedarf zu sehen. Zusammenfassend werden die Gründe für mögliche Rekrutierungsprobleme oftmals den hohen Kosten für die entsprechenden Expertinnen und Experten zugeschrieben: „Schlechte Bezahlung von ExpertInnen ... – besonders in Bereichen, die branchenbedingt hochdotiert sind ... ist es schwer, mit dem festgelegten Honorar entsprechend qualifizierte FortbildnerInnen zu bekommen“ (Andreitz, 2018b, PH46). Eine weitere Herausforderung besteht für die PHs im Bewältigen „dienstrechtlicher Hürden“, wie z. B. die Planung bzw. die Organisation von Mitverwendungen von Lehrkräften mit entsprechender Expertise.<sup>18</sup> Diese Hürden werden beispielsweise in der gesetzlich geregelten Obergrenze für eine Mitverwendung (diese liegt bei 10 Werteinheiten) gesehen, aber auch in der beruflichen Situation der Lehrkräfte: „Eine Mitverwendung wird in Schulen nicht immer als Mehrwert, sondern manchmal als Störung gesehen, was die Situation der KollegInnen nicht immer einfach macht“ (Andreitz, 2018b, PH55). Inhaltlich werden z. B. der Mangel an Spezialistinnen und Spezialisten für gewisse „neue“ Themen wie auch eine teilweise vorhandene „Praxisferne“ als Schwierigkeiten verortet: „Die Kombination zwischen qualitativ anspruchsvoller Theorie und praxisbegründeter Expertise ist sehr selten“ (Andreitz, 2018b, PH60). Auch die Tatsache, dass es sich bei der Fortbildung von Lehrkräften um eine „anspruchsvolle Tätigkeit mit kritischem Teilnehmerkreis“ (Andreitz, 2018b, PH55) handelt, wird von einer Hochschule als

Geringe Rekrutierungsprobleme bei Fortbildnerinnen und Fortbildnern

<sup>18</sup> In Österreich besteht die Möglichkeit, dass an Schulen arbeitende Lehrer/innen im Rahmen einer begrenzten Anzahl an Stunden ihre Expertise in die Ausbildung bzw. LFWB an den PHs einbringen können.

möglicher Grund für Rekrutierungsprobleme genannt. Hinsichtlich der Lehrerfortbildner/innen investieren die PHs auch in das eigene Personal: Alle PHs bieten Fortbildungsangebote für diese Zielgruppe an. Die Anzahl bewegt sich dabei zwischen 3 und 20 Veranstaltungen pro Studienjahr; in diesem Zusammenhang werden auch Lehrgänge zur Hochschuldidaktik erwähnt.

## 7 Wirkung von Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Der Nachweis von nachhaltigen Wirkungen ist aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs eine besondere Herausforderung für Forschungsdesign und Methodik im Rahmen der Bildungsforschung (Cramer, 2012). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man nicht nur auf subjektive Einschätzungen von LFWB und deren subjektiv wahrgenommene Wirkungen fokussiert, sondern die Veränderung von Lehrerkognitionen, -motivation oder -emotionen sowie Wirkungen auf Unterricht und die Veränderung von Schülermerkmalen untersucht und dabei auch die jeweiligen schulischen und regionalen Rahmenbedingungen berücksichtigt (Lipowsky, 2010, 2014; Rzjeak & Lipowsky, 2018).

Hinweise aus internationalen Wirkungsstudien

Den Fragen, ob, wie und wie lange Fortbildung wirkt, geht man im Zusammenhang mit anderen Professionen schon länger auf den Grund (Zehetmeier, 2015). Das Interesse der (Wirkungs-)Forschung an der LFWB ist in den letzten Jahren gestiegen (z. B. Huber, 2009; Lipowsky, 2014). Neben Arbeiten zur Wirkung im Bereich der Ausbildung existieren auch einige empirische Befunde für die Fortbildung. Hattie (2009) findet in seiner Metaanalyse einen hohen Effekt von LFWBs ( $d = 0,62$ ) auf die Leistungen der Schüler/innen. Cordingley et al. (2003) konnten beispielsweise in einer breit angelegten Metaanalyse zur Wirkung aktionsforschungähnlicher Ansätze zeigen, dass sich „Collaborative Continuing Professional Development“ (CPD) positiv auf das Selbstvertrauen, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Motivation zur Teamarbeit und auf die Bereitschaft, das eigene Handeln im Unterricht zu ändern, auswirkt (siehe auch Cordingley, Bell, Thomason, Rundell & Firth, 2005). In dem Forschungsüberblick konnten Effekte von kollaborativen Fortbildungen auf Schülerebene gefunden werden (vgl. auch Hattie, 2009). Auch andere Überblicksstudien und Einzelstudien kommen zu ähnlichen Befunden, die allerdings je nach Studie und Fortbildung erheblich variieren. Es zeichnet sich dabei der Trend ab, dass Fortbildungen mit kollaborativen und reflexiven Anteilen zumindest in einzelnen Bereichen Wirkungen auf die Kognitionen von Lehrkräften und zum Teil auch auf die jeweiligen Schüler/innen haben (Gough, Kiwan, Sutcliffe, Simpson & Houghton, 2003; Gow, Kember & McKay, 1996) und das vor allem dann, wenn Teamstrukturen an Schulen – u. a. auch durch die Schulleitung – unterstützt werden (Seider & Lemma, 2004). Insgesamt ist die Forschungslage allerdings noch recht lückenhaft, um hier valide Aussagen über die Nachhaltigkeit, vor allem auf Ebene des Unterrichts oder des Schülerverhaltens bzw. -erlebens machen zu können (für eine komprimierte Zusammenfassung zu Wirkungen der LFWB siehe Box 3.3).

Kaum Befunde aus Österreich

Für Österreich finden sich sehr wenige Befunde, insbesondere fehlen solche, die neben subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen selbst auch weitere Kriterien heranziehen (exemplarische Befunde aus Österreich: z. B. Andreitz et al., 2017; Finsterwald, Wagner, Schober, Lüftenegger & Spiel, 2013; Lüftenegger et al., 2016; Mayr, 2007; Müller, Andreitz & Mayr, 2010; Zehetmeier, 2015, 2017). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass die erwähnten PFL-Lehrgänge (siehe Praxisbeispiel 3.1) nicht nur die Kompetenzeinschätzung in relevanten Variablen verändern, sondern auch lernfördernde Lernstrategien im Lehrgang angewendet werden (Andreitz et al., 2017) oder damit auch Veränderungen im beruflichen Selbstwert einhergehen (Zehetmeier, 2015). Es konnte auch in einer Längsschnittstudie zu den PFL-Lehrgängen gezeigt werden, dass sich die Kompetenz der Lehrpersonen bei der Einschätzung von Lerngelegenheiten in Unterrichtsvideos signifikant verbesserte (Müller, Andreitz & Mayr, 2010). Die Forschungsgruppe um C. Spiel konnte im Rahmen des Interventionsprojekts zur Förderung von Lifelong Learning („TALK“) Effekte auf die Lehrermoti-

vation, auf das selbst-regulierte Lernen, auf soziale und kognitive Kompetenzen (Finsterwald et al., 2013) sowie auf die Selbstregulationsfähigkeit der Schüler/innen (Lüftenegger et al., 2016) nachweisen.

Es ist in Österreich bisher jedenfalls nicht untersucht, welche Bedingungen in Schulen den Transfer aus der LFWB in die schulische Praxis befördern oder behindern. Dies betrifft auch LFWB-Angebote, die direkt vor Ort stattfinden und Lern- und Anwendungssituationen verschränken.

### Box 3.3:

#### Wann sind Fort- und Weiterbildungen wirksam?

Sie sind dann wirksam,

- ... wenn sie über zwei Tage dauern und die Lerngelegenheiten aktiv und engagiert genutzt werden;
- ... wenn sie Lehrer/innen zum intensiven Nachdenken über den Unterricht und den Einfluss auf Schülerlernen anregen;
- ... wenn sie domänen- und inhaltspezifisch ausgerichtet sind;
- ... wenn „datengestützte Qualitätszirkel“ durchgeführt werden, die u. a. Rückmeldung und Auseinandersetzung mit Ergebnissen aus Lernstandserhebungen unter Begleitung von Expertinnen und Experten bereitstellen;
- ... wenn unterrichtsbegleitendes Coaching und Feedback durch erfahrene Lehrpersonen mit entsprechender Ausbildung zur Anwendung kommen (die Befundlage ist allerdings noch unsicher);
- ... wenn Expertinnen und Experten und Wissenschaftler/innen bei der Konzeption von LFWBs beteiligt werden und diese in der Lage sind, die Inhalte in bedeutende Aktivitäten für Lehrer/innen umsetzen zu können;
- ... wenn durch die Umsetzung von konkreten Aktionen in der schulischen Praxis zeitnah zu den LFWBs Wirksamkeitserfahrungen durch die Lehrpersonen gemacht werden können, die wesentlich für die Veränderung von Beliefs sind (siehe Rzejak & Lipowsky, 2018).

Wann sind LFWB wirksam?

3

Es konnte gezeigt werden, dass personenbezogene Bedingungen wie die Nutzungseinschätzung (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010), die selbstbestimmte Motivation (Schellenbach-Zell, 2009), die Innovationsbereitschaft, die Wirksamkeitserwartung oder die wahrgenommene persönliche Relevanz günstige Voraussetzungen für den Transfer sind. Aber auch Prozessmerkmale wie die Möglichkeit, Wirksamkeitserfahrungen auf Basis der Innovation zu machen, erhöhen die Anwendung des Gelernten in Unterricht und Schule (Lipowsky, 2014). Zudem können Merkmale auf Schulebene den Transfer begünstigen bzw. behindern (Vigerske, 2017). So können zum Beispiel das Feedback und die Unterstützungsangebote von Kolleginnen und Kollegen und vonseiten der Schulleitung den Transfer fördern (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). Schon seit Längerem zeichnet sich auch der Trend zu „situierten“ Fortbildungen in der Region oder an der Schule selbst ab (Fussangel et al., 2016). Eine solche Regionalisierung kann als Gelingensbedingung gesehen werden und die Vernetzung und den Transfer von Fortbildungsinhalten begünstigen (Klemm, 2009).

Was begünstigt den Transfer?

Ein Teil der Hochschulen benennt in der Onlinebefragung den Transfer von Inhalten in die schulische Praxis bzw. die zukünftige Beforschung der Wirkung der eigenen LFWBs als aktuelle und auch zukünftige Herausforderung. Während die Hochschulen mehrheitlich Faktoren auf Ebene der Rahmenbedingungen (z. B. Abstimmung von Bedarfen und Angeboten) bzw. der Konzeption der Veranstaltungen (insbesondere die Implementierung von Reflexions- und begleiteten Transferphasen) für das Sicherstellen von Transfer benennen, wird in einem Fall auch external attribuiert: „Dies liegt in der Verantwortung der Lehrperson, der Schulleitung und Dienstbehörde“ (Andreitz, 2018b, PH44).

## 8 Zusammenfassende Analysen und praktische Implikationen

Implikationen für Praxis  
und Forschung

Die in diesem Beitrag erläuterten Erkenntnisse aus Forschung und Praxis sowie aus den Informationen der Zusatzanalysen verweisen zusammengefasst auf folgende Implikationen für Praxis und Forschung, die sich auf unterschiedlichen Ebenen darstellen lassen (siehe auch DVLfB, 2018a, 2018b; European Commission, 2012; Müller et al., 2018). Es werden Maßnahmen auf der Forschungsebene, im Bereich der Rahmenbedingungen, der Steuerung sowie der Gestaltung von Lernumgebungen in der LFWB formuliert:

1. LFWB ist in Österreich weiterhin stark durch die individuellen Einzelinteressen und Vorlieben der Lehrer/innen geprägt. Auf der einen Seite ist eine starke Interessenorientierung im Sinne nachhaltigen Lernens aus lern- und motivationstheoretischer Sicht sinnvoll. Auf der anderen Seite gilt es, ein Professionsverständnis zu entwickeln, in dem Lehrpersonen nicht nur für die Entwicklung des eigenen Unterrichts und der eigenen Person verantwortlich sind, sondern auch der Schule und der Bildungsregion gegenüber (systemische Verantwortungsübernahme). In diesem Zusammenhang kommt der Schulleitung die prominente Rolle zu, die Bedarfe der Schule sowie der einzelnen Lehrpersonen (in Kooperation mit diesen) zu identifizieren und Maßnahmen zur Professionalisierung umzusetzen. Zudem ist zu empfehlen, eine elaborierte Berichterstattung zu implementieren. Insgesamt gilt es, die Balance zwischen individueller Interessenorientierung und Aufgaben für die Schul- und Systementwicklung zu halten. Eine einseitige Top-down-Steuerung der LFWB ist nicht zu empfehlen.
2. Maßnahmen der Dezentralisierung (wie Schulautonomie) bezüglich Fortbildungsinhalten und -formaten sowie finanzieller Ressourcen für Professionalisierungsmaßnahmen können dazu beitragen, eine Professionalisierungskultur an Schulen zu entwickeln und insbesondere die bedürfnis- und bedarfsorientierte Planung von LFWB zu fördern, welche die einzelne Lehrperson, Lehrergruppen, Schulverbände oder Regionen betrifft (vgl. hierzu BMB, 2017a). Demzufolge sollte die bedarfsorientierte Personalentwicklung stärker als bisher in den Verantwortungsbereich der Schulleitungen rücken, indem auch die Professionalisierung der Schulleiter/innen selbst systematisch die Entwicklung von Kompetenzen für die Personalentwicklung integriert. Dabei sind professionelle Unterstützungssysteme auf Schulebene und regionaler Ebene eine notwendige Voraussetzung. In diesem Zusammenhang könnten beispielsweise häufiger als bisher Portfolios als Instrument zur Fortbildungsplanung (individuell und systemisch) oder die Methode Classroom Observation genutzt werden.
3. Die Professionalisierung im Lehrberuf ist als Kontinuum von der Lehrerausbildung über die Induktionsphase bis zum Lernen im Beruf zu sehen (vgl. auch Mayr & Neuweg, 2009; Neuweg, 2010). Dazu ist die Entwicklung einer Haltung – u. a. durch die Lehreraus- und Lehrerfortbildung oder die Maßnahmen der Schulleitungen – zu fördern, die darin besteht, dass Fortbildung nicht nur „Privatsache“ Einzelner ist, sondern einen wesentlichen Teil eines professionellen Berufsverständnisses darstellt. Dies kann langfristig auch zu einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme für die einzelne Schule und das System führen. Insbesondere durch die Implementierung der PädagogInnenbildung NEU ergeben sich – auch im Sinne des Lifelong Learnings – Chancen der Verzahnung von Aus- und Weiterbildung für Lehrer/innen (vgl. auch Pasternack, Baumgarth, Burkhardt, Paschke & Thielemann, 2017). In diesem Zusammenhang könnten Studierende, Novizinnen und Novizen im Lehrberuf und erfahrene Lehrpersonen sowie die Lehrerbildner/innen selbst in gemeinsamen Lernsettings – im Sinne von *Learning Communities* – voneinander in ihrer Professionalitätsentwicklung lernen. Das Führen von Fortbildungsportfolios wäre beispielsweise eine unterstützende Maßnahme zur Dokumentation und Reflexion des Kompetenzerwerbs (Behörde für Bildung und Sport der Freien Hansestadt Hamburg, 2006). Einige PHs arbeiten bereits mit solchen Instrumenten.

Professionalisierung im  
Lehrberuf als Kontinuum  
zu sehen



4. Obwohl in den letzten Jahren eine leichte Trendwende zu erkennen ist, bleibt eine der großen Herausforderungen für die Entwicklung des Lehrerfortbildungssystems – nicht nur in Österreich – der Ausbau von problem- und prozessorientierten, kooperativen, situierten sowie zeitlich langfristigen Angeboten, die aus mehrteiligen Einheiten bestehen und die Praxis der Lehrenden ins Zentrum der Professionalisierung stellen. Dies sind etwa Formen der Praxisforschung wie *Learning Studies* oder *Lesson Studies* (z. B. Lo, 2012) oder fachspezifische, pädagogische Coaching-Ansätze (z. B. Staub, 2004). Damit können Lehrer/innen neue Wirksamkeitserfahrungen machen und Innovationen in die Praktiken des Lehrens und Lernens Eingang finden. Dabei sind gesicherte Erkenntnisse der Unterrichts- und Schulforschung als grundlegende Zielkategorie zu berücksichtigen. Zum Teil hat die Bildungsadministration auf die beschriebene Situation der LFWB reagiert. So sind die PHs angehalten, nachhaltige Lehrerfortbildungsprogramme zu entwickeln und zu implementieren. Es ist allen Stakeholdern der LFWB zu empfehlen, die Rahmenbedingungen für nachhaltige Angebote zu verbessern und darauf hinzuwirken, dass diese auch genutzt werden.
 

Praxis der Lehrenden  
ins Zentrum der  
Professionalisierung zu  
stellen
5. Zusätzlich ist zu empfehlen, dass die neben dem Fortbildungssystem an den PHs existierenden Initiativen zur Entwicklung bestimmter Schülerkompetenzen, Lehrerkompetenzen und Schulen gesichtet und gebündelt werden. Hier ergeben sich Möglichkeiten der Kooperation und Verschränkung der Maßnahmen mit der LFWB, um Parallelstrukturen zu vermeiden und Synergien zu nutzen.
6. Die Potenziale digitalen Lernens sollten mehr in den Konzepten zur LFWB in Österreich berücksichtigt werden, da sie Effekte auf den Lern-Outcome haben. Eine Orientierung an den Empfehlungen der Europäischen Kommission (European Commission, 2012; z. B. eTwinning Action oder European Platform for Adult Learning in Europe [EPALE]) wären ein erster Schritt für die Entwicklung einer Strategie zur Nutzung digitaler Medien in der LFWB, wobei die Virtuelle PH dabei eine prominente Rolle einnehmen könnte. Aber nicht nur auf der Makroebene sind Digitalisierungsstrategien zu entwickeln. Auch auf der Ebene der einzelnen LFWBs, insbesondere bei Unterrichtsentwicklungsprojekten, bieten sich E-Learning-Einheiten an, die kooperative Auseinandersetzung mit eigenem und fremdem Unterricht begünstigen (siehe z. B. Krammer et al., 2008).
 

Potenziale digitalen  
Lernens haben Effekte auf  
den Lern-Outcome
7. Der Erlass, dass LFWBs nur in Ausnahmefällen in der Unterrichtszeit stattfinden sollten, wird unzureichend umgesetzt. Dies betrifft auf der Handlungsebene die Steuerung der Fortbildungsaktivität durch die Schulleitungen sowie die zeitliche Angebotsstruktur der Anbieter. Einige PHs sind bereits dazu übergegangen und bieten vermehrt LFWBs zu Beginn und am Ende der Sommerferien an. Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, dass prozessbegleitende Veranstaltungen, die unter anderem den Lernort Schule in die LFWB einbeziehen, nicht immer in die unterrichtsfreie Zeit ausweichen können. Insgesamt ist auf die Verantwortungsübernahme der Beteiligten zu setzen, dass möglichst wenig Unterricht entfallen muss und Möglichkeiten geschaffen werden, Kolleginnen und Kollegen für die LFWB freizuspielen.
8. Die Tätigkeit als Lehrer-(fort-)bildner/in erfordert eine Vielzahl an Kompetenzen, wie Fachwissen, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen oder etwa Beratungskompetenzen. Die hochschuldidaktischen und erwachsenenpädagogischen Fähigkeiten der Lehrerbildner/innen sind systematisch zu fördern. Forschung über und Evaluation von Kompetenzen und Praktiken von Lehrerbildnerinnen und -bildnern in der Ausbildung sowie in der LFWB sind ein lohnendes Forschungsdesiderat, insbesondere im Zusammenhang mit der Wirkung und dem Transfer.
 

Tätigkeit als Lehrer-(fort-)  
bildner/in erfordert Vielzahl  
an Kompetenzen
9. Die Forschung zur LFWB sollte forciert werden. 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. Zudem sollte auch die Wirksamkeit und Effizienz der politischen und administrativen Steuerung der LFWB stärker zum Gegenstand der Bildungsforschung gemacht werden. 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. Neben den bereits publizierten Studien aus Österreich zur Lehrerfortbildung sind weitere Forschungen zu fördern, beispielsweise in einem Sonderforschungsbereich *Lehrerbildungsforschung*.

10. Die Aufarbeitung der wenigen und kaum systematisierten Informationsquellen und Befunde für diesen Beitrag zeigt, dass eine Datenerhebungs- und Datendokumentationsstrategie im Bildungsbereich (nicht nur für die LFWB) in Österreich hohe Priorität hat. Ohne diese Maßnahme ist eine verbesserte und transparente Fortbildungsberichterstattung durch die PHs im Sinne eines Wissensmanagements nicht möglich. Eine evidenz- und datenbasierte Steuerungsrationalität kann nur dann praktiziert werden, wenn die Informationen zu Bedarfen, Nutzungen und etwaigen Wirkungen systematisch dokumentiert werden. Vorrangig sollten eine Strategie und die dazugehörigen konzeptionell fundierten Instrumente zur systematischen Erhebung der Fort- und Weiterbildungsbedarfe entwickelt werden. Zudem sollte eine Adaptierung von PH-Online vorgenommen werden. Dies betrifft hinsichtlich LFWB insbesondere die Überarbeitung des Kategoriensystems der LFWB-Angebote im Sinne eines einheitlichen, disjunkten, nachvollziehbaren und möglichst theoretisch basierten Systems, das auch komplexere Auswertungen z. B. hinsichtlich Angebots, Nutzung und Absagen zulässt, um Zusammenhänge zu den analysierten Bedarfen herzustellen.
11. Ein umfassendes Gesamtkonzept für die Entwicklung des österreichischen Bildungssystems ist seit Langem ausständig und eine der größten Herausforderungen des gesamten Bildungssystems. Dies betrifft auch die LFWB. Die Entwicklung eines Masterplans für die LFWB ist grundlegend für die Planungssicherheit der Stakeholder und insbesondere für eine effektive Transformation des Bildungssystems. Dabei sind wissenschaftliche Evidenzen und Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem für die Entwicklung der LFWB stärker als bisher zu nutzen.

## Literatur

Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–33). Münster: Waxmann.

Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 285–307). Münster: Waxmann.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Andreitz, I. (2018a). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 3, S. 123–156). Münster: Waxmann.

Andreitz, I. (2018b). *Durchführung und Auswertung einer Befragung an Pädagogischen Hochschulen – in Zusammenhang mit dem Thema „Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern: Bilanz und Entwicklungspotentiale“*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.

Andreitz, I. & Müller, F. H. (2015). In-service teacher training in Austria. In K. G. Karras & C. C. Wohlhuter (Hrsg.), *International handbook of teacher training and re-training systems in modern world* (S. 25–41). Nikosia: HM Studies and Publishing.

Andreitz, I., Müller, F. H., Dirninger, E. & Mayr, J. (2014). Bedingungen und Wirkungen forschenden Lernens in der Lehrer\_innenfortbildung. Ergebnisse aus der Begleitforschung der Lehrgänge Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer\_innen. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer\_innenbildung* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 1, S. 189–205). Münster: Waxmann.

Andreitz, I., Müller, F. H. & Wieser, M. (2017). Die Bedeutung der Motivation für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer\_innenfortbildung* (S. 103–118). Innsbruck: StudienVerlag.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <http://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Behörde für Bildung und Sport der Freien Hansestadt Hamburg (BBS Hamburg). (2006). *Hinweise zum Fortbildungsportfolio*. Verfügbar unter <http://li.hamburg.de/contentblob/3091724/36836e06f9411c395beecf7804e9226a/data/download-pdf-hinweise-portfolio.pdf>

Berliner, D. C. (1989). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In J. Pfeleiderer (Hrsg.), *New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Congress* (S. 39–68). Princeton, N.J.: Educational Testing Service. Verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ED314432>

Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv. <http://doi.org/10.3278/85/0016w>

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065–1105. <http://doi.org/10.1177/0149206309352880>

Bonsen, M., von der Gathen, J., Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leistungshandelns*. Weinheim: Juventa.

Borich, G. D. (2015). *Observation skills for effective teaching* (7. Auflage). Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Brandell, S. (2007). Know your audience: Growth states. *MSDC – Professional Learning*, 6, 2.

Brauckmann, S., Lassnigg, L., Altrichter, H., Juranek, M. & Tegge, D. (2019). Zur Einführung von Schulclustern im österreichischen Bildungssystem – theoretische und praktische Implikationen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 363–402). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-9>

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2018). *Fortbildungsrelevante Daten aus PISA 2015 und PIRLS 2016. Berechnungen für den Beitrag „Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung“ für den Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018*. Unveröffentlichter Datensatz. Salzburg: BIFIE.

Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.). (2017a). *Update Schule. Eine Information zum Autonomiepaket der Bildungsreform*. Wien: Herausgeber. Verfügbar unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf?5v2mpi>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017b). *Zahlenspiegel 2016. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Autor. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel\\_2016.pdf?64f829](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2016.pdf?64f829)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2014). *Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2014–2018 an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 5/2014. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2014\\_05.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2014_05.html)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *Schulcluster*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/cluster/index.html>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2009). *Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2010–2013 an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 22/2009. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2009\\_22.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2009_22.html)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011). *Qualität der Lehrer/innen-Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen*. Rundschreiben Nr. 21/2011. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2011\\_21.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2011_21.html)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (o. J.). *Qualität der LehrerInnen-Fort- und Weiterbildung an den österreichischen Pädagogischen Hochschulen*. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2011. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2011\\_21\\_21690.pdf?6cczkh](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2011_21_21690.pdf?6cczkh)

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Evans, D. (2003). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning (Vol. 1)*. London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education, University.

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., Rundell, B. & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education, University.

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dana, F. N., Krell, D. & Wolkenhauer, R. (2012). Taking action research in teacher education online: Exploring the possibilities. In R. Hartshorne, T. L. Heafner & T. M. Petty (Hrsg.), *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation* (S. 357–374). Hershey, PA: IGI Global.

Daschner, P. (2004). Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 290–301). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Desimone, L. M., Smith, T. M. & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42 (2), 179–215. <http://doi.org/10.1177/0013161X04273848>

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) (Hrsg.). (2018a). Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1 [Themenheft]. *Forum Lehrerbildung*, 47. Verfügbar unter [http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat\\_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC](http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC)

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) (Hrsg.). (2018b). Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 2 [Themenheft]. *Forum Lehrerbildung*, 48. Verfügbar unter [http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat\\_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC](http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC)

Dunaway, D. M. (2012). Creating virtual collaborative learning experiences for aspiring teachers. In R. Hartshorne, T. L. Heafner & T. M. Petty (Hrsg.), *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation* (S. 167–180). Hershey, PA: IGI Global.

European Commission (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes* (Commission staff working document). Verfügbar unter <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) & Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions, and policies* (Eurydice Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/031792>

Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning - Evaluation of a training teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144–155. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.009>

Furlong, J. (1996). Do student teachers need higher education? In J. Furlong & R. Smith (Hrsg.), *The role of higher education in initial teacher education* (S. 151–165). London: Kogan Page.

Furlong, J. (2013). *The anatomy of a discipline*. London: Routledge.

Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Auflage, S. 361–384). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_13](http://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_13)

Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development. A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

Goroziadis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>

Gough, D., Kiwan, D., Sutcliffe, K., Simpson, D. & Houghton, N. (2003). *A systematic map and synthesis review of effectiveness of personal development planning in improving student learning*. London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education, University.

Gow, L., Kember, D. & McKay, J. (1996). Improving student learning through action research into teaching. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Hrsg.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (S. 243–265). Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC) & Australian Council of Educational Research (ACER).

Grafendorfer, A., Neureiter, H. & Längauer-Hohengaßner, H. (2009). Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 31–38). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bife.at/material/internationale-studien/talis/>

Hanny, M., Budimir-Halbmayer, C. & Lošek, A. (2015). Evaluierung des Fort- und Weiterbildungsangebots der PH NÖ. Wie zufrieden sind Niederösterreichs Direktorinnen und Direktoren mit dem Bildungsangebot der PH NÖ? *R&E-Source*, 4, 118–145. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/197>

Harazd, B. & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“. *Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 141–167. Verfügbar unter <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/126>

Hartmann, M. & Schratz, M. (2010). Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 111–125). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bife.at/material/internationale-studien/talis/>

Hartshorne, R., Heafner, T. & Petty, T. M. (Hrsg.). (2012). *Teacher education programs and online learning tools. Innovations in teacher preparation*. Hershey, PA: IGI Global.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (2), 231–244.

Heise, M. (2009). *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster: Waxmann.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.

Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P. & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2766/63494>

Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>

Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 451–463). Weinheim: Beltz.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcome & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10), 1–28. <http://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>

Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>

Kemethofer, D. (2018). *Aufbereitung, Analyse und Auswertung von PH-Online-Daten für das NBB-Kapitel Lehrer/innenfort- und -weiterbildung*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Zusatzstudie zum Nationalen Bildungsbericht Österreich 2018 im Auftrag des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Klemm, U. (2009). Erwachsenenbildung zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Herausforderungen für ihre Institutionen. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32 (4), 4–9.

Krainer, K. (2008). Genese, Ansatz und Wirkungen des Projekts IMST. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplexität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 343–358). Münster: Waxmann.

- Krammer, K., Schnetzler, C. L., Ratzka, N., Reusser, K., Pauli, C., Lipowsky, F. et al. (2008). Lernen mit Unterrichtsvideos: Konzeption und Ergebnisse eines netzgestützten Weiterbildungsprojekts mit Mathematiklehrpersonen aus Deutschland und der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 178–197. Verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/83642961.pdf>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (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 E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Klug, J., Bergsmann, E., van de Schoot, R., Schober, B. et al. (2016). Fostering pupils' lifelong learning competencies in the classroom: evaluation of a training programme using a multivariate multilevel growth curve approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13 (6), 719–736. <http://doi.org/10.1080/17405629.2015.1077113>
- Major, L. & Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: The state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27 (1), 49–68. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1361469>
- Massey, D. (2012). Differentiating instruction for adult learners in an online environment. In R. Hartshorne, T. L. Heafner & T. M. Petty (Hrsg.), *Teacher education programs and online learning tools: Innovations in teacher preparation* (S. 198–215). Hershey, PA: IGI Global.
- Mayr, J. (2007). Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 151–168). Münster: Waxmann.
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G. & Nieskens, B. (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Was tun sie gern – und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 319–333. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13905/pdf/BZL\\_2015\\_3\\_319\\_333.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13905/pdf/BZL_2015_3_319_333.pdf)
- Mayr, J. & Müller, F. H. (2010). Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 11–25). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationalestudien/talis/>
- Mayr, J., Müller, F. H. & Nieskens, B. (2016). CCT – Career Counselling for Teachers: Genese, Grundlagen und Entwicklungsstand eines webbasierten Beratungsangebots. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 181–214). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4\\_9](http://doi.org/10.1007/978-3-658-10041-4_9)



Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A5>

Moosbrugger, R., Helm, C., Kemethofer, D., Bröderbauer, S. & Luthe, S. (2016). Standortsspezifische Hemmfaktoren des schulischen Lernens – eine qualitative Analyse von Schulleitersaussagen. *Die Deutsche Schule*, 108 (4), 412–430.

Müller, F. H., Andreatz, I. & Mayr, J. (2010). PFL – Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer. Eine Studie zu Wirkungen forschenden Lernens. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 177–196). Münster: Waxmann.

Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

Müller, F. H., Soukup-Altrichter, K. & Andreatz, I. (2018). Lehrer/innenfortbildung in Österreich. Konzepte, Befunde und Trends. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 144–160). Münster: Waxmann.

Nachbaur, G. (2018). Fortbildung zwischen intuitiver Beliebigkeit und reflektiertem Bedarf. Orientierung am Bedarf als Voraussetzung lernwirksamer Fortbildung. In J. Oberneder, G. Nachbaur & J. Prorok (Hrsg.), *Schule und Schulentwicklung im Kontext lebenslangen Lernens* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ, Band 7, S. 86–93). Linz: Trauner.

Nachbaur, G., Weber, C. & Kemethofer, D. (2018). *Bedarfsanalyse für die Lehrerfortbildung in Oberösterreich 2014. Eine Befragung von Schulleitungen und Lehrer/innen aus Pflichtschulen*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Neuweg, H. G. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.

Nickolaus, R. & Gräsel, C. (Hrsg.). (2006). *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264068780-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Recognition of non-formal and informal learning*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2018). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools* (Online-Vorveröffentlichung), 1–15. <http://doi.org/10.1080/15700763.2018.1475575>

Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer\_innenbildung* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Band 124). Bielefeld: Bertelsmann.

Posch, P., Rauch, F. & Mayr, J. (2009). Forschendes Lernen in der Lehrerfortbildung. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 196–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24 (1), 34–45. <http://doi.org/10.1080/09650792.2015.1132000>

Rechnungshof. (2007). Lehrerfortbildung (Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur). In Rechnungshof (Hrsg.), *Bericht des Rechnungshofes* (Reihe Bund 2007/04, Band 4 – Wiedervorlage von Bund 2006/01, 2006/03, 2006/05, S. 71–94). Wien: Herausgeber. Verfügbar unter [http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund\\_2007\\_04/Bund\\_2007\\_04\\_Bd4\\_5.pdf](http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf)

Rechnungshof. (2017). *Bericht des Rechnungshofes. Lehrpersonenfort- und -weiterbildung*. Verfügbar unter [https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/\\_jahre/2017/berichte/teilberichte/bund/Bund\\_2017\\_02/Bund\\_2017\\_02\\_1.pdf](https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2017/berichte/teilberichte/bund/Bund_2017_02/Bund_2017_02_1.pdf)

Republik Österreich (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020*. Wien: Autor. Verfügbar unter [https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges\\_lernen/oesterreichische\\_strategie/aktuell.php](https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php)

Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 193–207. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000104>

Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster: Waxmann.

Richter, D. & Schellenbach-Zell, J. (2016). *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2016*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Verfügbar unter <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/berichtLehrerfortbildungSH-2016.html>

Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U. & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal für Bildungsforschung Online*, 6 (1), 139–159. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8845/pdf/JERO\\_2014\\_1\\_Rzejak\\_et\\_al\\_Facetten\\_der\\_Lehrerfortbildungsmotivation.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8845/pdf/JERO_2014_1_Rzejak_et_al_Facetten_der_Lehrerfortbildungsmotivation.pdf)

Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLFb) (Hrsg.), *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1 [Themenheft]. Forum Lehrerfortbildung*, 47, 131–141. Verfügbar unter [http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat\\_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC](http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/12-qualitaetsentwicklung?limit=20&limitstart=0&order=hits&dir=DESC)

Rzejak, D., Lipowsky F. & Künsting, D. (2013) Lehrerinnen und Lehrer als Lernende. Welche Merkmale beeinflussen den selbstberichteten Lernertrag von Lehrpersonen in Fortbildungsmaßnahmen? *Erziehung und Unterricht*, 163 (1–2), 90–98.

Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Scheipl, J., Leeb, J., Wetzels, K., Rollett, W. & Kielblock, S. (2019). Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 225–268). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-6>

Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter <https://d-nb.info/99600534X/34>

Schmich, J. & Breit, S. (2009). Schulleitung: Im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 67–76). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/>

Schmich, J. & Burchert, A. (2010). Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur ein Ausnahmefall? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *BIFIE-Report 4/2010: TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 63–78). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/internationale-studien/talis/>

Schratz, M. (2012). LehrerbildnerIn – das unbekannte Wesen. Die „unsichtbare Profession“ aus internationaler Sicht. In G. Böheim-Galehr & R. Allgäuer (Hrsg.), *Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich* (S. 70–78). Innsbruck: StudienVerlag.

Seider, S. N. & Lemma, P. (2004). Perceived effects of action research on teachers' professional efficacy, inquiry mindsets and the support they received while conducting projects to intervene into student learning. *Educational action research*, 12 (2), 219–238. <https://doi.org/10.1080/09650790400200246>

Söllinger, B. & Krumhofer, S. (2018). *Erhebung des Fortbildungsbedarfs bei Lehrer/innen im höheren Lehramt in Oberösterreich*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.

Sommerland, E. & Stern, E. (1999). *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel and Development.

Statista. (2018). *Anzahl der voll- und teilzeitbeschäftigten sowie stundenweise beschäftigten Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2017/2018 nach Bundesländern*. Verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201496/umfrage/anzahl-der-lehrer-in-deutschland-nach-bundeslaendern>

Statistik Austria (Hrsg.). (2013). *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=656](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView&sectionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=656)

Statistik Austria. (2018). *Lehrpersonal im allgemein bildenden und berufsbildenden Schulwesen*. Verfügbar unter [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/lehrpersonen%20](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen%20)

Staub, F. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung [Themenheft]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Beiheft, 113–141.

Suchań, B., Wallner-Paschon, C. & Bergmüller, S. (2009). Profil der Lehrkräfte und der Schulen in der Sekundarstufe I. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 16–30). Graz: Leykam. Verfügbar unter <https://www.bife.at/material/internationale-studien/talis/>

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart\\_Lehrerberuf\\_und\\_Professionalitaet.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf)

Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

Thillmann, K., Brauckmann, S., Herrmann, C. & Thiel, F. (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter Bedingungen der neuen Steuerung. Empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABiL. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (S. 195–228). Wiesbaden: Springer VS.

Tippelt, R. & Hippel, A. von. (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>

Trager, B. (2012). *Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios*. Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/2277>

Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2012). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 330–347). Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2>

Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-17685-3>

Vohle, F. & Reinmann, G. (2012). Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren und lernen durch Videoannotation. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 413–429). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3\\_18](http://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_18)

Wachter, E. (2015). „Wider Fortbildungen!?“ *Eine kritische Auseinandersetzung mit den Gründen des Fortbildungswiderstands von VolksschullehrerInnen*. München: Akademiker Verlag.

Zehetmeier, S. (2015). *Nachhaltige Wirkung von Lehrerfortbildung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Innsbruck: StudienVerlag.