



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Der Stellenwert von Fort- und Weiterbildung im Professionalisierungskontinuum von Lehrer/innen der Primarstufe mit Fokus auf Lehrer/innen an Volksschulen in Wien“

Verfasserin

Eveline Goldgruber

zur Erlangung des akademischen Grades
„Magistra der Philosophie“ (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl: A 297
Studienrichtung: Diplomstudium Pädagogik
Betreuer: Univ. Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
1.1	Ausgangssituation und Forschungsinteresse	7
1.2	Problemstellung und Zielsetzung	8
1.3	Untersuchungsleitende Forschungsfrage	9
1.4	Identifikation von Forschungslücken	11
1.5	Zusammenfassung	13
2.	Teil I: – Theorie	14
2.1	Die Begriffslandschaft	14
2.1.1	Bildung und der Beruf des Lehrers im historischen Kontext ...	14
2.1.2	Ausbildung: Der Anfang des beruflichen Professionalisierungskontinuums	25
2.1.3	Fortbildung	28
2.1.4	Weiterbildung	31
2.1.5	Professionalität und Professionalisierung	34
2.1.6	Zusammenfassung	38
2.2	Pädagogische Professionalität	40
2.2.1	Professionelle Kompetenz von Lehrkräften	40
2.2.2	Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis	43
2.2.3	Lebenslanges Lernen im Fokus von Pädagogik	45
2.2.4	Veränderter Unterricht und seine Anforderungen an Lehrkräfte und deren Kompetenzen	48
2.2.4.1	Reaktionen der Schule auf den sozialen Wandel	48
2.2.4.2	Guter Unterricht und die Anforderungen an Lehrkräfte – ein Paradigmenwechsel	51
2.2.4.3	Konsequenzen für die Fortbildung	53
2.2.5	Zusammenfassung	56
2.3	Rolle und Angebote der Pädagogischen Hochschulen Wien	56
2.3.1	Kritische Anmerkungen zur Fort- und Weiterbildung	59
2.3.2	Zusammenfassung	61
2.4	Lehrerfortbildung im europäischen Vergleich	61
2.4.1	Zieldefinition gemäß EURYDICE	61
2.4.2	Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht	64

2.4.3	Evaluation und Zertifikate.....	66
2.4.4	Inhalte der Fortbildungsangebote.....	69
2.4.5	Zusammenfassung:.....	70
3.	Teil II – Quantitative Forschung und standardisierte Befragung (methodologischer Zugang).....	71
3.1	Struktur der empirischen Forschung	71
3.2	Arbeitsschritte und Erhebungsmethode	71
3.3	Der Fragebogen	72
3.4	Stichprobe	75
3.5	Datenauswertung	75
3.6	Zusammenfassung.....	76
4.	Teil III: Beschreibung und graphische Darstellung der Ergebnisse	77
4.1	Häufigkeiten	78
4.1.1	Auswertung der Teilnehmer nach Geschlecht	78
4.1.2	Auswertung der Teilnehmer nach Dienstzeit.....	78
4.1.3	Mittelwerte und Standardabweichungen (alle Items ausgenommen Unterrichtsgegenstände).....	80
4.1.4	Ich besuche Fortbildungsveranstaltungen.....	83
4.2	Dimensionsreduktion.....	84
4.3	Verifikation und Falsifikation der Hypothesen	85
4.3.1	Fortbildungsveranstaltungen und ihre Umsetzung im Unterricht:.....	85
4.3.1.1	Grundhypothese 1	85
4.3.1.2	Grundhypothese 2	86
4.3.2	Organisatorisches: Wie zufrieden sind Lehrer/innen mit der Organisation der Fortbildungsveranstaltungen?.....	87
4.3.2.1	Grundhypothese 3	87
4.3.2.2	Dienstfreistellungen	88
4.3.3	Die allgemeine Zufriedenheit mit den Veranstaltungen, bezogen auf Inhalte und Kompetenz der Vortragenden bzw. Veranstaltungsleiter	90
4.3.3.1	Grundhypothese 4	90
4.3.4	Häufigkeit: wie oft werden durchschnittlich pro Schuljahr Fortbildungsveranstaltungen besucht?.....	93

4.3.4.1	Grundhypothese 5	93
4.3.5	Auswahlkriterien für Fortbildungsveranstaltungen:	95
4.3.5.1	Grundhypothese 6	95
4.3.6	Fächer, in welchen sich Lehrer bevorzugt fortbilden.....	99
4.3.6.1	Grundhypothese 7	99
4.3.7	Korrelation	100
4.4	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	100
5	Resümee und Ausblick	102
5.1	Resümee	102
5.2	Ausblick	103
6	Literaturverzeichnis.....	104
6.1	Bücher und Zeitschriften	104
6.2	Internetverzeichnis.....	113
7	Anhang.....	118
7.1	Kurzzusammenfassung	118
7.2	Abstract.....	118
7.3	Verzeichnis der Abbildungen	120
7.4	Verzeichnis der Abkürzungen	122
7.5	Fragebogen	123
7.6	Begleitbrief an Direktor/innen und Lehrer/innen.....	125
7.7	Genehmigung des Stadtschulrates zur Durchführung der vorliegenden Untersuchung.....	126
7.8	Liste der teilnehmenden Schulen.....	127
7.9	Lebenslauf	129

1. Einleitung

1.1 Ausgangssituation und Forschungsinteresse

„Schmied für Lehrerfortbildung in unterrichtsfreier Zeit“ war der Titel einer Presseaussendung vom 18. September 2007, in welcher Bildungsministerin Claudia Schmied anlässlich eines Festaktes zur Gründung der Pädagogischen Hochschulen eben diese Forderung in den Raum stellte.

(http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_2007918_OTS0297).

Sie unterstrich in ihrer Rede die Wichtigkeit der Pädagogischen Hochschule als „Kompetenzzentrum moderner Lehrerbildung“ sowohl in der Aus- wie auch in der Fort- und Weiterbildung.

„Wir müssen gemeinsam daran arbeiten, dass das Bild des Lehrers zunehmend besser wird und dass Lehrer jene Anerkennung bekommen, die ihrer Bedeutung in der Gesellschaft gerecht wird“, ist eine Zielsetzung der Bildungsministerin – sieht sie doch das Unterrichten als hochprofessionelle Tätigkeit. (Vgl. ebd.)

Gerade das Image der Lehrer und Lehrerinnen wird in der Öffentlichkeit immer wieder negativ dargestellt. Glaubt man Medienberichten und Leserbriefen, so sind Lehrer jene Berufsgruppe, die den Beruf wegen der vermeintlichen Freizeit und der langen Ferien gewählt haben, Fortbildung erfolgt – so die oft zitierte Meinung – selten, und wenn, dann während jenen Zeiten, in welchen eigentlich Unterricht geleistet werden sollte. Bereits der Titel der Presseaussendung zeigt auf, dass selbst die Bildungsministerin davon ausgeht, dass sich Lehrerinnen und Lehrer weitgehend während der Unterrichtszeit fortbilden.

Die Selbsteinschätzung der Kollegenschaft sieht – so könnte man aus persönlichen Gesprächen und Eindrücken folgern - jedoch gänzlich anders aus. Zumindest im Volksschulbereich – und ausschließlich dieser soll Gegenstand der Untersuchung sein – geben Lehrer/innen an, sich weitestgehend in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden. Wenn dies – auf Grund des Angebotes – nicht möglich ist, bedarf es einer Dienstfreistellung, welche über den Dienstweg eingereicht werden muss und oftmals aus organisatorischen Gründen nicht bewilligt wird oder nicht bewilligt werden kann.

Auch scheinen Lehrerinnen und Lehrer nicht so fortbildungsunwillig zu sein, wie dies oftmals dargestellt wird.

In informellen Gesprächen, welche die Verfasserin der vorliegenden Arbeit im Lehrerzimmer oder auch in den Pausen der Fortbildungsveranstaltungen mit Kollegen und Kolleginnen, welche ebenso wie die Verfasserin als Volksschullehrer und -lehrerinnen tätig sind, führt, wird oftmals das zu geringe Platzangebot in Fortbildungsveranstaltungen respektive das zu geringe Kursangebot beklagt. In manchen Veranstaltungen sind Plätze nur schwer zu bekommen und die Kolleginnen und Kollegen müssen sich mit „Ersatzplätzen“, die oftmals nicht den eigenen Wünschen und Interessen Rechnung tragen, begnügen. Darüber hinaus wird bisweilen eine gewisse Unzufriedenheit, welche sich auf unterschiedliche Bereiche bezieht, bemerkbar: formale Aspekte des Fortbildungsangebotes wie Dauer und Veranstaltungsbeginn, die Erreichbarkeit der Örtlichkeit, aber auch Inhaltliches, wie etwa die Enttäuschung darüber, dass man sich auf Grund des Veranstaltungstitels andere Inhalte erwartet hatte. All das soll durchleuchtet und hinterfragt werden, soll zur Aufklärung beitragen, wie fortbildungswillig Lehrer/innen tatsächlich sind und wo eine Verbesserung des Angebots angestrebt werden kann.

1.2 Problemstellung und Zielsetzung

Zahlreiche Artikel pädagogischer Zeitschriften fokussieren das Thema „Fort- und Weiterbildung“ von Lehrerinnen und Lehrern, wobei oftmals nicht oder nur mangelhaft auf die Bedeutung und Abgrenzung dieser beiden Begriffe hingewiesen wird, fallweise werden sie auch in ein- und derselben Bedeutung verwendet. Aus dieser unklaren Verwendung der Begriffe resultiert zunächst die Notwendigkeit, die Begriffslandschaft zu klären und darzulegen, in welcher Bedeutung die Begriffe in der vorliegenden Arbeit verwendet werden.

Als Voraussetzung für die sprachliche Abgrenzung der verwendeten Begriffe wird dem wissenschaftlichen Diskurs über „Profession“ und „Professionalität“ ebenso wesentliche Bedeutung beigemessen werden. Sowohl der Begriff „Profession“ wie auch der Terminus „Professionalität“ finden sich insbesondere im Kontext mit dem Beruf des Lehrers in unterschiedlichen Auslegungen. Die teilweise stark divergierenden Positionen in der wissenschaftlichen Definition und Notwendigkeit von professionellem Lehrerhandeln gilt es zu durchleuchten und abzuwägen.

Hierbei soll auch die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens thematisiert und hinterfragt werden, stellt dies doch eine zentrale Forderung gerade an

Lehrkräfte dar. Lehrer und Lehrerinnen stellen laut „Nationalem Bildungsbericht Österreich 2009“ eine zentrale Ressource im Bildungssystem dar, wobei eine Optimierung dieser Ressourcen voraussetzt, „dass der Prozess des Lernens von Lehrer/inne/n im Sinne eines lebenslangen Lernens in allen Kompetenzbereichen auf Dauer gestillt wird.“ (Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, <http://www.bifie.at/buch/773/5>) Fortbildung wird traditionell als Aufgabe einzelner Lehrpersonen gesehen, wobei ihnen jedoch Entscheidungsfreiheit über Inhalt, Umfang und Kompetenzbereich, in welchem man sich fortbilden möchte, zugestanden wird. (Vgl. ebd.)

In weiterer Folge werden die Ziele und Fortbildungsangebote der Pädagogischen Hochschulen in den Blick genommen und hinterfragt, wie weit die angegebenen Ziele mit dem tatsächlichen Angebot übereinstimmen.

□ Die empirische Erhebung fokussiert einige Aspekte der Lehrerfortbildung, wobei insbesondere die Fragen, welche Fortbildungsveranstaltungen bevorzugt besucht werden und welche Kriterien für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen von den Befragten als maßgeblich angegeben werden, geklärt werden sollen. Hierbei standen nicht subjektive Erfahrungswerte im Vordergrund, viel mehr bestand gemäß der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung das Interesse der Autorin insbesondere darin, dass eine relativ große Zahl von Lehrerinnen und Lehrern befragt werden konnte. Da es in der vorliegenden Arbeit um das Finden eines Profils von Fortbildungsverhalten geht, war dieser Aspekt von zentraler Bedeutung. Die Ergebnisse der Befragung sind dem Stadtschulrat für Wien, welcher auch die Genehmigung erteilte, zur Verfügung zu stellen und können so möglicherweise zu einer Optimierung des Fortbildungsangebotes beitragen.

1.3 Untersuchungsleitende Forschungsfrage

Zunächst wird die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen unter der Perspektive des Professionalisierungskontinuums betrachtet sowie der damit in Zusammenhang stehende aktuelle Forschungsstand zu erfassen versucht. In weiterer Folge soll das Fort- und Weiterbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe in den Blick genommen und folgende Forschungsfragen mittels empirischer Untersuchung geklärt und beantwortet werden:

- Wie häufig und mit welchem Ziel bilden sich Lehrer/innen der Primarstufe fort?
- Welche Kriterien sind für die Auswahl von Fortbildungsveranstaltungen ausschlaggebend?

Daraus resultieren folgende Subfragen:

- Häufigkeit: wie oft werden durchschnittlich pro Schuljahr Fortbildungsveranstaltungen besucht?
- Fortbildungsveranstaltungen und ihre Umsetzung im Unterricht: können Lehrer/innen das in den Fortbildungsveranstaltungen erworbene Wissen anwenden? Werden die Unterlagen, welche in den Fortbildungsveranstaltungen ausgeteilt wurden, im Unterricht verwendet?
- Organisatorisches: wie zufrieden sind Lehrer/innen mit der Organisation der Fortbildungsveranstaltungen?
- Inhalte: wie zufrieden sind die Lehrer/innen mit den Inhalten der Fortbildungsveranstaltungen?
- Vortragende: wie kompetent schätzen Lehrer/innen die Vortragenden bzw. Veranstaltungsleiter ein?
- Auswahlkriterien für Fortbildungsveranstaltungen: welche Art von Fortbildungsveranstaltungen werden bevorzugt besucht? Welche Faktoren beeinflussen die Auswahl der Fortbildungsveranstaltungen?
- Fächer, in welchen sich Lehrer bevorzugt fortbilden: letztendlich soll auch erhoben werden, für welche Unterrichtsgegenstände sich Lehrer/innen bevorzugt fortbilden.

Die empirische Studie soll die eingangs genannten Grundsatzfragen aus dem Blickwinkel betroffener Lehrer/innen explorieren und Zufriedenheit, Auswahlkriterien, Umsetzbarkeit im Unterricht bzw. im Kontext mit den zahlreichen pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen darstellen. Auf diese Weise werden möglicherweise Mängel sichtbar und Tendenzen im Fortbildungsverhalten von Lehrer/innen aufgezeigt.

1.4 Identifikation von Forschungslücken

Bei den Recherchen wurden zwar Studien zur Professionalisierung bzw. zur Fortbildung von Lehrer/innen gefunden, jedoch waren die empirischen Studien größtenteils nicht auf dem aktuellen Stand oder sie deckten einen anderen Bereich von Fort- und Weiterbildung ab – wie etwa den Zusammenhang mit der Zufriedenheit im Beruf. Einige Beispiele:

- Stahl, U.(1995): Professionalität und Zufriedenheit im Beruf: eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Dt. Studien-Verlag, Weinheim
- Heuer, U. (Hrsg.), (2006): Pädagogisches Wissen für die Weiterbildung: Fortbildungsbedarf und Personalentwicklung. Erwachsenen-Pädagogisches Institut. Verl. TextWeinberg, Oldenburg
- Kaiser, L. (1970): Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz: eine empirische Untersuchung der Situation in den 25 Kantonen der Schweiz, bei den Volksschullehrern und den Bezirksinspektoren des Kantons Luzern. Beltz Verlag, Weinheim
- Götz, K. (1993): Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung: eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Dt. Studien-Verlag, Weinheim
- Leonhard, T. (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung: eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. Logos-Verlag, Berlin
- Bastian, J. (Hrsg.), (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Leske + Budrich, Opladen

Der Begriff „Profession“ fungiert als Abgrenzungskriterium gegenüber bloßen „Berufen“. „Die spezielle Professionalität des Lehrers ergibt sich aus der besonderen Struktur seiner Tätigkeit“ (Terhart 1992, S. 123), wobei sich die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit laufend verändern, sind sie doch ständig gesellschaftlichen Einflussfaktoren unterworfen. (Vgl. Fend 1998, S. 15) In der pädagogischen Diskussion um den Lehrerberuf wurde Professionalisierung lange Zeit mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt, was

letztendlich dazu führte, dass dem Lehrerberuf lediglich der Status einer Semi-Profession zugebilligt wird. (Vgl. Terhart 1992, S. 123) Die neuere Diskussion setzt jedoch für Professionalität einen die bloße Verwissenschaftlichung eines Tätigkeitsbereichs überschreitenden Rahmen. Professionelles Handeln im engeren Sinn entspricht in diesem Verständnis einer modernen Form von Expertentum, welches an Zertifikate und Lizenzen gebunden ist. Es ist laut Pfadenhauer der wissenssoziologisch orientierte Versuch, die Logik professionellen Handelns zu erfassen, „bestimmt als ein Handeln, das formal oder informell geltenden (bzw. in einem Arbeitskontext gültigen) Verhaltensanforderungen entspricht bzw. genauer: das von einer (warum auch immer) relevanten Kollegenschaft als den formalen *und* informellen Standards entsprechend wahrgenommen wird.“ (Pfadenhauer 2005, S.12)

Sowohl der Begriff „Profession“ wie auch der der „Professionalität“ finden sich insbesondere im Kontext mit dem Beruf des Lehrers in unterschiedlichen Auslegungen. Während Brezinka etwa das Berufsethos als wesentlichen Bestandteil professionellen Lehrerhandelns sieht, ohne welchem ein erzieherisches Handeln, angepasst an die gesellschaftlichen Anforderungen, kaum möglich ist, (vgl. Terhart 1992, S. 112 f), meint Giesecke, dass es heute kaum mehr möglich ist, die Persönlichkeit des Kindes im Ganzen zu steuern, sich die Aufgabe der Lehrer vor allem auf das Bereitstellen von Lernhilfen beschränke und diese sich somit auf ihre unterrichtende Tätigkeit konzentrieren mögen. (Vgl. ebd. S. 114 ff)

Die Forderung nach „Professioneller Entwicklung“ beinhaltet in jedem Fall mehr als bloße Fort- und Weiterbildung. Einerseits bezeichnet der Begriff „den Prozess, der mit der Berufsvorbereitung beginnt, sich dann in den Berufsanfängsjahren fortsetzt und während der gesamten Berufslaufbahn anhält. Hierbei ist der Lehrer fortlaufend damit beschäftigt, sein für die effektive Berufsausübung erforderliches Wissen sowie seine Fähigkeiten zu entwickeln, und zwar in Abstimmung zu den wechselnden Bedingungen und der eventuellen Übernahme neuer Verantwortungen.“ (Hoyle 1991, S. 137 f). Andererseits inkludiert er aber auch den Gedanken, „dass Wissen und Fähigkeiten dichter als bisher auf die substanziellen Probleme bezogen werden sollten, denen sich ein Lehrer gegenübergestellt sieht“. (Hoyle 1991, S. 137 f)

Die stete Weiterentwicklung von pädagogischem und fachlichem Wissen und

ebensolchen Kompetenzen als Voraussetzung für ein professionelles Handeln scheinen unbestrittene Qualifikationen für zeitgemäßen Unterricht, Implementation von Innovationen und zeitgemäßer Qualitätsentwicklung von Schule.

Da seit dem Jahr 2000 Fortbildung für Lehrer/innen der Grundschule und der Allgemeinbildenden Pflichtschulen verpflichtend ist.

(Vgl. http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/pm_archiv/20060323a.xml), haben sich sowohl das Fortbildungsverhalten wie auch die Einstellung der Lehrkräfte zu Fortbildungsveranstaltungen möglicherweise verändert. Ziel des empirischen Teils der Diplomarbeit ist daher ein Aufzeigen der *aktuellen* Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrer/innen im Bereich Fortbildung.

1.5 Zusammenfassung

Die Tatsache, dass Lehrer immer wieder als fortbildungsunwillig dargestellt werden, die Verfasserin dieser Diplomarbeit – selbst als Volksschullehrerin tätig – andererseits jedoch wiederholt Mängel im Fortbildungsangebot diagnostiziert hat, weckte das Interesse am vorliegenden Thema.

Ausgehend von der definitorischen Abgrenzung der Begriffe Fortbildung, Weiterbildung und Professionalität wird deren Bedeutung im Professionalisierungskontinuum von Volksschullehrern und -lehrerinnen diskutiert. Die forschungsleitenden Fragen fokussieren Ziele und Häufigkeit des Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen und hinterfragen die ausschlaggebenden Kriterien. In der empirischen Forschung wurden mittels Fragebogen Stichproben gezogen und mittels SPSS-Program¹ ausgewertet. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt sowohl in Textform wie auch in Grafiken.

¹ Statistical Package for the Social Sciences

2. Teil I: – Theorie

2.1 Die Begriffslandschaft

Laut bm:ukk sind grundsätzlich LehrerInnenausbildung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung zu unterscheiden.

Die Ausbildung stellt die Basis dar, sie ist unbedingt erforderlich, um überhaupt als Lehrer oder Lehrerin arbeiten zu dürfen und beinhaltet den Erwerb aller erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen.

Während Fortbildung eine Verpflichtung darstellt, welcher Lehrer und Lehrerinnen im Verlauf ihres Berufslebens nachzukommen haben, erfolgt Weiterbildung - verstanden als der Erwerb zusätzlicher Qualifikationen - freiwillig.

(Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbildung1752.xml, 20. September 2009)

2.1.1 Bildung und der Beruf des Lehrers im historischen Kontext

Im Unterschied zur erzieherischen Tätigkeit, welche seit Jahrtausenden bekannt ist, ist der Lehrerberuf wie er heute verstanden wird ein relativ junges Berufsfeld. Nur wenige Gelehrte der Antike Roms und Griechenlands - Platon oder Sokrates etwa - würden wir heute als Lehrer bezeichnen. (Vgl. http://gew-bw.de/Binaries/Binary4656/Lehrerbild_im_Wandel.pdf)

Erziehung und Unterricht stellen – in besonderem Maße in Europa - einen wesentlichen Teil der Kulturgeschichte dar, durchdrangen die schulischen Aspekte doch zunehmend zahlreiche Lebensbereiche der Bevölkerung. Die Auswahl der Unterrichtsfächer und Lehrinhalte lässt Schlüsse auf „die Interessen sozialer Gruppierungen und Herrschaftsformen“ zu. Zudem werden bestimmte Haltungen gefördert, wodurch „sowohl der Lebensraum des Schülers geregelt als auch Hilfe für sein zukünftiges Leben gegeben“ wird. (Engelbrecht Band 1, 1982, S. 9 f)

In Österreich geben Funde aus der Zeit der römischen Besetzung erste Zeugnisse über Lehren und Lernen, und obwohl lediglich indirekte Rückschlüsse auf die Anzahl und Wirkungsweise der Schulen zulässig sind darf als sicher angenommen werden, dass Wirtschaft und Verwaltung der römischen Provinz Kenntnisse der lateinischen Sprache und Schrift notwendig machten

und elementarer Unterricht unabdingbar war. (Vgl. ebd., S. 64) Mit fortschreitender Romanisierung wurden auch die Alphabetisierung und Schulbildung alltäglich, wobei in den größeren Städten „die wenig geachteten und durchwegs armen Schullehrer ihren Beruf ausgeübt haben“. (Engelbrecht Band 1, 1982, S.78) Der Zusammenbruch des römischen Reiches hatte zur Folge, dass die schulische Ausbildung zurücktrat. Dennoch verstand es das Christentum gut, „bestimmte Inhalte und Formen der römischen Kultur zu konservieren und sie zu neuen Diensten zu gebrauchen“. (Ebd. S.78) In einfacher Form dürfte es Erziehung und Unterricht in Presbyterialschulen bis ins 6. Jahrhundert gegeben haben, wobei der Landgeistliche die Schüler im Lesen, Schreiben und Christlichen Lehren unterrichtete. Die Bildungsstätten der damaligen Zeit waren in der Regel Klöster, die jedoch vorrangig der Sicherung des geistlichen Nachwuchses dienten. (Vgl.ebd., S.83 f)

Im Frühmittelalter waren es die Mönche, welche in den Klöstern vorwiegend dem klerikalen Nachwuchs die Lehrinhalte beibrachten. Auf eine kognitive Erziehung wurde noch verzichtet, denn für die Zöglinge ab dem 7./8. Lebensjahr waren die Grundlagen der Kulturtechniken und des Glaubens die vorrangigen Lehrinhalte. (Vgl. ebd., S.94) Danach wurden im Rahmen der antiken Wissenschaften die Septem artes liberales mit Trivium – wozu Grammatik, Rhetorik und Dialektik gehörten - und Quadrivium – mit den Lehrinhalten Arithmetik, Geometrie, Musiktheorie und Astronomie - gelehrt. Das Studium der Theologie bildete schließlich den Abschluss, der gelehrte Mönch konnte nun seinerseits die Rolle des Lehrers übernehmen. Eine Bildung für das „gemeine Volk“ gab es kaum, lediglich einige Adelige durften mit Genehmigung der Kirche am klösterlichen Unterricht teilnehmen. (Vgl. Enzelberger 2001, S. 17) Die Mönche jener Zeit galten nicht nur als Bewahrer der übernommenen Weisheit und Bildung, sie bereicherten diese auch um schöpferisches Neudenken und waren somit die dynamische Kraft jener Zeit. Dennoch war der schulische Unterricht sowohl für Knaben wie auch in den Nonnenklöstern für Mädchen primär auf geistliche Zielsetzungen fokussiert und galt als Ausbildungsstätte für geistliche Berufe. (Vgl. Engelbrecht Band 1, 1982, S.113 ff) Die Errichtung von Pfarrschulen unter Karl dem Großen führte letztendlich dazu, dass immer mehr Laien die Schulen besuchten und in weniger anspruchsvollen Fächern wie Lesen, Gesang und christlicher Grundlehre

unterrichtet wurden. (Vgl. Enzelberger S 18)

Bis ins 13. Jahrhundert behielt die Kirche ihre Monopolstellung im Bildungsbereich. Der Großteil der Bevölkerung waren „illiterati“, was jedoch nicht bedeutet, dass diese Menschen völlig ungebildet waren, es zeigt lediglich auf, dass sie keinerlei Lateinkenntnisse besaßen. (Vgl. Engelbrecht Band 1, 1982, S. 136)

Das städtische Schulwesen des 14. und 15. Jahrhunderts entzog sich mehr und mehr der Gewalt der Landesfürsten und erreichte ein Mitspracherecht der Städte, war aber bedingt durch die starke religiöse Gesinnung sehr wohl einer Einflussnahme durch den Pfarrer unterworfen, der sowohl bei der Auswahl des Lehrers wie auch bei der Festlegung der Unterrichtsziele sein Entscheidungsrecht proklamierte. Der Lehrer unterrichtete zumeist in einer Schule mit nur einem einzigen Schulraum und musste sich mit geringer Bezahlung zufrieden geben, weshalb Nebeneinkünfte eine wichtige Einnahmequelle waren. Der Unterricht wurde als Abteilungsunterricht in homogenen Leistungsgruppen ohne Berücksichtigung des Alters der Schüler abgehalten und fokussierte die Stärkung der Leistungsfähigkeit und des Gedächtnisses. Die Autorität des Lehrers wurde nicht angezweifelt und seine strengen Strafen schon bei kleinsten Vergehen waren gefürchtet. (Vgl. ebd., S.173)

Erst als das emporstrebende Rittertum auf der einen Seite, das aufstrebende Patriziertum der Städte andererseits eine weltliche Laienbildung als notwendig befanden, wurde das kirchliche Bildungsmonopol durchbrochen. Als im Mittelalter Handel und Handwerk einen unglaublichen Aufschwung erfuhren, wurden Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse für Handwerker und Kaufleute zur unabdingbaren Notwendigkeit. So entstanden Schulen, in welchen die zukünftigen Kaufleute, Händler und Handwerker auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit vorbereitet wurden. (Vgl. Enzelberger 2001, S. 19 f) Zudem trat die lateinische Sprache als Verständigungsmedium mehr und mehr in den Hintergrund und machte einem überregionalen Sprachgebrauch Platz, was die „Verschulung“ der deutschen Sprache nach sich zog. Der so entstandene neue Schultyp war die „deutsche Schule“, die praktische Ziele verfolgte und so auf die Bedürfnisse der Menschen einging. Da es noch keine Unterrichtspflicht gab, war die Teilnahme der Kinder am Unterricht von den finanziellen und

intellektuellen Möglichkeiten der Eltern abhängig, weshalb die Schüler und Schülerinnen – sie waren sieben bis zwölf Jahre alt – in Kleingruppen unterrichtet wurden, um dem unterschiedlichen Bildungsstand gerecht zu werden. Die zahlreichen anderen Schüler der Klasse hatten ihnen zugewiesene Aufgaben zu lösen. Gelernt wurde vor allem durch Nachsprechen und Abschreiben, in Mathematik auch mit Hilfe von Rechenschnüren und Rechenbrettern. (Vgl. Engelbrecht Band 1, 1982, S. 174 f und Enzelberger 2001, S. 19 f)

Die Lehrer, die meist nicht lange an einem Ort unterrichteten, erhielten ihre Befähigung durch das Abhalten einer Probelektion und nach Ablegung des Amtseides. Die dem Handwerk zugeordneten Schulmeister mussten oftmals keinerlei Nachweis der Befähigung zum Unterrichten erbringen. Ihre unwissenschaftliche Ausbildung, die auf der Weitergabe von Erfahrungen der vorangegangenen Lehrergeneration an die nächste beruhte, blieb bis ins 18. Jahrhundert bestehen. (Vgl. Enzelberger 2001, S. 19 f)

Auch der Beruf der Lehrerin nahm seinen Ursprung im Kloster. Die gesamte Mädchenbildung lag bis ins 13. Jahrhundert weitestgehend in den Händen der Nonnen, welche die Töchter von Adligen und Patriziern in die Kunst des Lesens, Schreibens, Singens, in die lateinische Grammatik und mitunter sogar in die Fächer des Triviums und Quadriviums einweihten. (Vgl. ebd., S.21) Im Spätmittelalter eröffneten sich den Frauen neue Perspektiven zur Berufsausübung. Neben Ehe, Kloster und Hospital arbeiteten sie in sozialen Berufen (als Leichenfrau, Krankenpflegerin, Findelkindpflegerin, etc.), als Lohnschreiberin, Schulmeisterin oder in handwerklichen Berufen. Häufig arbeiteten Mädchen und Frauen im elterlichen Betrieb oder dem des Mannes mit. Erst um 1600 ist ein Verschwinden der Frauen aus dem Berufsleben feststellbar. (Vgl. Engelbrecht Band 1, 1982, S.176 ff)

In weiterer Folge übten Renaissance, Humanismus und Reformation einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Bildungswesens aus. Es war dies eine Zeit, in der die soziale Differenzierung der Bevölkerung zunahm. Die immer größer werdende Bürgerschicht beanspruchte nicht nur durchgehenden Elementarunterricht, sondern auch eine höhere Ausbildung, während die Bauern Bildung als eine Möglichkeit ansahen, aus ihrem Stand auszubrechen. (Vgl. Engelbrecht Band 1, 1982, S. 226 ff) Durch den Einfluss des Humanismus

fanden dessen Ideale Eingang in das nunmehr verweltlichte Schulwesen. (Vgl. ebd. S. 247)

Krieg, Seuchen, schwierige politische Konstellationen sowie das Eindringen des Protestantismus führten in der Folge zum Niedergang des Bildungswesens. Unterricht und Erziehung waren bis zu diesem Zeitpunkt keine öffentliche Angelegenheit, vielmehr oblagen sie privaten Stiftungen und der Kirche. Zahlreiche Geistliche verließen freiwillig oder zwangsweise das Land und der Wegfall der Stiftungen entzog so gut wie allen Bildungseinrichtungen die finanzielle Basis. Die damit einhergehende schlechte Bezahlung der Lehrer trug das Ihre dazu bei. Die Tatsache, dass das Bildungsbedürfnis der Bevölkerung jedoch aufrecht blieb, führte somit zwangsweise zu einer Umstrukturierung des Bildungswesens, auf das sich weltliche Instanzen wie Landesfürst oder städtische Obrigkeit Einflussnahme sichern wollten. (Vgl. ebd., S. 248 ff) Die neue Perspektive auf den Wert der Persönlichkeit des Menschen setzte Unterricht und Bildung für die „Menschwerdung“ voraus und so strebten im 16. Jahrhundert immer mehr Menschen ein über die Elementarkenntnisse hinausreichendes Wissen an. (Vgl. Engelbrecht Band 2, 1983, S.9 ff) Immer noch unterlag das Schulwesen starkem Einfluss der Kirche, wobei es aber innerhalb Österreichs starke Unterschiede gab. Während die Wiener Schulordnung insbesondere auf die konfessionelle Ausrichtung des Unterrichts achtete, wurde etwa in Tirol und Salzburg auch auf organisatorische und pädagogische Fähigkeiten des Lehrers Wert gelegt. Eine wichtige Aufgabe kam der kommissionellen Schulaufsicht zu, welche mehrmals im Jahr die Schulen und Schulmeister zu visitieren, Missstände abzustellen und allenfalls Verbesserungen vorzunehmen hatte. (Vgl. ebd. S. 128 ff) Standen bislang für Buben wie Mädchen gleichwertige Bildungswege offen – wenn sie auch nicht immer in gleichem Maße wahrgenommen wurden -, so änderte sich dies im 16. und 17. Jahrhundert. Die Zunftordnung wies den Mädchen und Frauen eine neue Rolle zu, was sie mehr und mehr aus der Arbeitswelt ausschloss und ihnen in weiterer Folge lediglich Elementarunterricht ermöglichte. Von Lateinschulen oder Gymnasien waren Mädchen weitgehend gänzlich ausgeschlossen. Erst das Auftreten neuer weiblicher Schulorden wie der Ursulinen (1535 gegründet) und der Englischen Fräulein (1609 gegründet) ermöglichte wieder eine qualifizierte Ausbildung auch für Mädchen. (Vgl.

Engelbrecht Band 2, 1983, S.226 ff)

Trotz eines zunehmend dichter werdenden Netzes an Schulen, deren Verantwortlichkeit nach wie vor bei der Kirche lag, blieb der Bildungsstand eines großen Bevölkerungsteiles gering. (Vgl. Engelbrecht Band 3, 1984, S.21 f) Erst Mitte des 18. Jahrhunderts erlangte der Staat langsam mehr Einfluss auf den Bildungsbereich und eine „Laisierung“ desselben begann einzusetzen. (Vgl. ebd. S. 68)

1774 erfolgte unter Kaiserin Maria Theresia der Erlass der „Allgemeinen Schulordnung“. Jedem Stand sollte ein angemessener Unterricht zukommen. Die ständisch orientierten Schularten gliederten sich in Trivial-, Normal- und Hauptschule. (Vgl. Oswald 2005, S. 18 ff) Ziel war die Heranbildung brauchbarer Untertanen, die nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten besaßen. (Vgl. Engelbrecht Band 3, 1984, S. 69) Da der Staat die kirchliche Organisation für die Durchführung seiner Vorhaben in Anspruch nahm, entstand ein Dualismus zwischen Staat und Kirche, welcher unausweichlich zu Konflikten führte. Der Beruf des Lehrers im heutigen Sinn wird hier – zumindest Österreich betreffend – erstmals erwähnt. (Vgl. Oswald 2005, S 18 ff) Ebenso wurden die Grundsätze der Lehrerbildung klar definiert: ausschließlich an Normalschulen ausgebildete Lehrkräfte erhielten nach Absolvierung eines Präparandenkurses und nach Ablegung einer Abschlussprüfung eine Anstellung. Durch diese Maßnahmen erfuhr der Beruf des Lehrers eine wesentliche Aufwertung. Eine Lehrerfortbildung für die bereits den Beruf Ausübenden stand damals noch nicht zur Debatte, jedoch stellten pädagogische Schriften eine erste Möglichkeit dar, sich an Lehrer zu wenden. (Vgl. Engelbrecht Band 3, 1984, S. 105 ff) Auch das deutsche Wort „Bildung“ erhielt zur Zeit der Aufklärung jenen komplexen Bedeutungsinhalt, der es zum Zentrum pädagogischer Diskussionen machte. (Vgl. Engelbrecht Band 3, S.79) Kaiserin Maria Theresias Auftrag Folge leistend wurden 1772 erstmals auch Schulbücher gedruckt, die fortan rasch an Bedeutung gewannen und den Unterricht revolutionierten. (Vgl. ebd. S. 86 f)

Um 1800 entwickelte sich in Österreich eine der Schulpraxis nahe wissenschaftliche Pädagogik. Die damals führenden Pädagogen – hier sei V.E. Milde genannt, der eine systematische Pädagogik entwarf - erkannten die Wichtigkeit es Lehrerberufes, die Notwendigkeit einer fundierten Ausbildung und verlangten auch eine Fortbildung, wozu nicht nur die Kenntnis

pädagogischer Schriften, sondern auch das Führen eines „pädagogischen Tagebuches“ zählten. (Vgl. Engelbrecht Band 3, 1984, S.210 ff) Lange Zeit beeinspruchte die Studienhofkommission eine bessere Ausbildung und damit verbundene Aufwertung des sozial wie wirtschaftlich wenig geschätzten Lehrerberufes und es dauerte bis 1874, um eine fachwissenschaftliche und berufsvorbereitende Ausbildung zu statuieren. (Vgl. ebd. S.232 ff)

Mit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 wurde per Gesetz eine „Volks“-Schule begründet, welche allen Bevölkerungsschichten die gleiche Grundbildung zukommen lassen sollte. Die Finanzierung der im Vergleich zum übrigen Europa früh eingeführten schulischen Grundbildung stellte jedoch bezüglich der Bereitstellung von Lehrern, Räumen und Material ein beträchtliches finanzielles Problem dar. Ein Lehrer unterrichtete bis zu 80 Schüler. (Vgl. Oswald 2005, S. 26) Wie wohl die pädagogische Wichtigkeit von Lehr- und Lernmitteln bereits erkannt wurde und man diese auch weiterentwickelte, blieb dennoch das Buch wichtigstes Medium im Unterricht. (Vgl. Engelbrecht Band 4, 1986, S. 57)

Von Fort- und Weiterbildung für Lehrer ist in der Literatur zumindest bis zu diesem Zeitpunkt sehr wenig zu finden und wenn, dann vor allem die Forderung, diese anzubieten. Offensichtlich reichte es für die Lehrenden, das zu können, was in der Schule gelehrt wurde. „Fortbildung“ scheint bis in diese Zeit nicht notwendig, um nicht zu sagen unerwünscht zu sein. In einem Erlass des Unterrichtsministeriums vom 1.11.1867 findet das „Wiener Pädagogium“ als Fortbildungsanstalt für Wiener Volksschullehrer erstmals Erwähnung. (Vgl. Boyer 2000, S. 166) Kurse wurden hier aber für jene Lehrer durchgeführt, die ungenügende Leistungen erbrachten oder sofern eine „Notwendigkeit“ vorlag. (Vgl. Engelbrecht band 4, 1986, S. 66)

Erst das Reichsvolksschulgesetz von 1869 brachte eine Aufwertung der professionellen Stellung von Lehrern mit sich und legte die Forderung nach Fortbildung durch Schulzeitschriften, Konferenzen, Lehrerbibliotheken und Fortbildungskurse fest. Damit war eine erste Grundlage zur Professionalisierung des Lehrerberufes gelegt. Ein erweitertes Lehrprogramm und ein umfangreicherer Fächerkanon erforderten eine bessere Ausbildung der Lehrkräfte. Die Abgänger der vierjährigen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten mussten eine zweijährige Praxis absolvieren und

erhielten eine definitive Anstellung erst nach Ablegung einer Lehrbefähigungsprüfung. (Vgl. Engelbrecht Band 4, 1986, S. 115)

Publikationen wie „Der österreichische Schulbote“, Vorläufer der gegenwärtig unter dem Titel „Erziehung und Unterricht“ erscheinenden Zeitschrift, boten bereits ab 1851 Lehrenden die Möglichkeit, sich zu informieren. (Vgl. Boyer 2000, S.16) Noch wurde die „Vielwisserei der Lehrer als Nachteil“ gesehen, viel wichtiger war, „dass das Wissen des Lehrers von tiefer religiöser Überzeugung und einer nacheiferungswürdigen Sittlichkeit getragen sei.“ (Boyer 2000, S.166, zit. nach Öschb. 3. Jg., 1853, S. 353)

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts begannen Lehrer der Primarstufen volkstümliche Universitätskurse zur Fortbildung zu nützen, doch dienten diese mehr der „Erweiterung des Gesichtskreises“ denn der fachlichen Weiterbildung. Der Begriff „Profession“ findet hier erstmals Erwähnung und schließt neben der unentbehrlichen Fortbildung die Erwartung normativen Verhaltens, welches nicht von Erwerbsinteressen geprägt ist, mit ein. Profession inkludiert hier ebenso Organisation, also den Zusammenschluss in Verbänden, um den Aufgaben besser gerecht zu werden und Forderungen besser Nachdruck verleihen zu können. Die geforderte Selbstständigkeit konnte gerade von Lehrerinnen und Lehrern der unteren Bildungsebene kaum erbracht werden, verfügten sie als Beamte eines hierarchisch-bürokratisch strukturierten Staates doch kaum und wenn überhaupt nur über lediglich sehr eingeschränkten Handlungsspielraum. (Vgl. Engelbrecht Band 4, 1986, S. 66)

Es scheint, als ob Fortbildung erst mit dem Aufkommen pädagogischer Reformbewegungen um die Jahrhundertwende notwendig erschien. Erst Ellen Keys „Pädagogik vom Kinde aus“ oder die „Montessori-Methode“, welche rasche Verbreitung und Anerkennung fanden, machten es notwendig, dass Lehrer sich mit (neuen) Methoden und pädagogischen Konzepten auseinandersetzten. (Vgl. Oswald 2005, S. 29)

Die Schulreform unter Otto Glöckel, der 1919 das neu entstandene Staatsamt für Inneres und Unterricht übernahm, brachte Reformen mit sich, die auch Grundgedanken und einzelne Elemente der in Europa und den USA entwickelten Reformpädagogik beinhalteten. (Vgl. Engelbrecht Band 5, 1988, S. 65 f)

Als zu Beginn des 20. Jhdts. der Reformschwung die Volksschulen erreichte, wurde auch die Forderung, den erzieherischen Einfluss der Schule zu verstärken, laut. (Vgl. Boyer 2000, S.65) In einem 1919 erschienenen Artikel der pädagogischen Zeitschrift „Volkserziehung“ wurde eine Übersicht über „Ein Jahr republikanische Schulreform in Deutschösterreich“ geboten, wobei neben zahlreichen anderen Neuerungen auch der „Ausbau der Lehrerfortbildung an der Wiener Lehrera Akademie durch wissenschaftliche Institute, Seminarien und wissenschaftliche Arbeitsweise, allmähliche Überleitung dieser Anstalt in ein pädagogisches Universitätsinstitut für die Lehrerbildung als Plan...“ (Boyer 2000, S. 71) erwähnt wird.

In einem 1928 erschienenen Aufsatz mit dem Titel „Lesen und Bildung“ forderte der amerikanische Autor Calvin Coolidge, dass die durch Arbeitszeitverkürzung gewonnene Freizeit der Lehrerinnen und Lehrer zur Fortbildung genutzt werden solle. Die Schule könne nur den Weg weisen, wahre Bildung erreiche man aber erst durch Selbstweiterbildung. Den Geist durch häusliche Lektüre zu bilden sei daher unerlässlich. (vgl. ebd. S. 78)

Die Errichtung des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien im Jahr 1923 stellte eine wesentliche Verbesserung der Fortbildungsmöglichkeiten für Volksschullehrer dar. Sowohl der starke Besuch von Fortbildungsveranstaltungen während der Ferien wie auch vermehrte pädagogische Diskussionen und die hohe Frequenz der 1924 gegründeten Pädagogischen Zentralbücherei lassen das Bestreben der Lehrerschaft nach einem Status als pädagogische Expertin erkennen. (Vgl. Engelbrecht Band 5, 1988, S. 28)

Der Schulreformer Otto Glöckel strebte auch eine Anhebung der Lehrerausbildung und -fortbildung an. Im „Pädagogischen Institut der Stadt Wien“ erhielten Lehramtskandidatinnen und -kandidaten eine umfassende schulpraktische und pädagogische Ausbildung und Fortbildungsveranstaltungen mit namhaften Referenten der Universität wurden abgehalten. (Vgl. Engelbrecht Band 5, S. 85)

Bereits in den 1920er-Jahren, viel mehr aber noch in den 1970er-Jahren, änderte sich - ausgehend von den Schulreformen - nicht nur die Unterrichtskultur, die nunmehr die Eigenaktivität der Lernenden betonte,

vielmehr brachten die theoretischen Diskurse die Notwendigkeit einer verstärkten Fortbildung der Lehrenden mit sich. (Vgl. Krüger 2006, S. 138)

1935 wurde im „Pädagogischen Führer“, wie die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ damals hieß, Hans Ernst Butz nicht nur als Autor und Bezirksschulinspektor, sondern auch als bedeutender Lehrerfortbildner genannt. (Vgl. ebd. S. 84) Die um pädagogische Reformen bestrebt Lehrerschaft nützte Publikationen wie das „Pädagogische Jahrbuch“ der „Wiener Pädagogischen Gesellschaft“ oder die Zeitschrift „Schulreform“ als Medium zur Fortbildung. Der Einfluss der Reformpädagogik und eine veränderte Sichtweise des Kindes, hervorgerufen durch neue Erkenntnisse und Fortschritte in der Psychologie, bedingten neue Unterrichtsmethoden. Ein Wandel in Erziehung und Unterrichtsmethoden kündigte sich an und mündete im Einsatz neuer Medien, wie etwa Film oder Rundfunk, was bei den Lehrern durchaus nicht nur Begeisterung hervorrief. (Vgl. Engelbrecht Band 5, 1988, S.41 ff)

Die Wirren des 2. Weltkrieges hatten glücklicherweise nur temporäre Auswirkungen auf Unterricht und Erziehung, war doch das Funktionieren der schulischen Einrichtungen vom Kriegsverlauf abhängig. (Vgl. ebd. S. 334 f)

Nach dem Krieg wurde – auch unter Einfluss der Alliierten - in erster Linie eine „Entnazifizierung“ des Schulwesens angestrebt. (Vgl. ebd. S. 400) Der Wiederaufbau des Schulwesens war jedoch von Schwierigkeiten geprägt, denn die Schulgebäude waren vielfach zerstört und konnten nur notdürftig genützt werden. Für die Lehrer gab es eine Reihe von Tagungen und Kursen, die sowohl eine neue ideologische Ausrichtung hin zu demokratischen Grundsätzen wie auch fachliche und pädagogische Schulung fokussierten. (Vgl. ebd. S. 411)

Bereits seit 1947 waren Lehramtskandidaten und –kandidatinnen zur Ablegung schulpraktischer Übungen verpflichtet und mussten ein zumindest zweiwöchiges Praktikum an einer Volksschule ablegen. Die Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen konnte nach zweijähriger Tätigkeit im Schuldienst abgelegt werden. Die zweijährig geführten Lehrgänge zur Lehrerausbildung stellten bereits einen Prototyp für die späteren Pädagogischen Akademien dar. (Vgl. Engelbrecht Band 5, 1988, S.430 f)

Danach – und vor allem nach den Schulgesetzverhandlungen 1962 – trat die Forderung nach einer weiteren Verbesserung der Aus- und Fortbildung der

Lehrer immer wieder auf. (Vgl. Krüger 2006. S. 122 f) Sie sollte neben der Wissensvermittlung vor allem „Hilfen zur Umstellung des pädagogischen Verhaltens der Lehrer in Richtung auf zeitgemäße neue Anforderungen und um Anregungen zum Selbststudium“ (ebd. S. 177) bieten. Die schulische Neuordnung von 1962 beinhaltete auch eine Neustrukturierung der Lehrerausbildung, die nunmehr viersemestrig an Pädagogischen Akademien stattfand und in einen „einigermaßen hochschulmäßig gestalteten“ theoretischen Bereich und dem Sammeln von Praxiserfahrung an Besuchs- und Übungsschulen gegliedert war und mit Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung endete. De Facto war die Volksschullehrerausbildung ab 1962 „im Raum zwischen höherer Schule und Universität angesiedelt“, wobei die Lehrinhalte 1971 einer weiteren Adaptierung unterzogen und neue Pflichtveranstaltungen in den Lehrplan aufgenommen wurden. Das Studium endete mit einer kommissionellen Lehramtsprüfung, welche die Lehrbefähigungsprüfung beinhaltete. (Vgl. Engelbrecht Band 5, 1988, S.517f)

Eine nochmalige Modifizierung insbesondere im methodisch-didaktischen Bereich und eine Verlängerung der Ausbildung auf sechs Semester erfuhr die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer 1985. (Vgl. ebd. S. 519)

Die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer war ob der Umstellung des Schulwesens eine besondere Dringlichkeit und wurde ab 1962 von Pädagogischen Instituten übernommen, wobei bereits geplant war, dass diese Aufgabe in weiterer Folge von den Pädagogischen Akademien übernommen werden sollte. Neben Weiterbildung zum Erwerb zusätzlicher Befähigungen und beruflicher Qualifikationen verpflichteten sich diese auch der pädagogischen Tatsachenforschung. (Vgl. Engelbrecht Band 5, 1988, S.483 und S.521)

Heute stellt Fortbildung für viele Lehrer nicht nur eine Selbstverständlichkeit, sondern seit dem Jahr 2000 auch eine gesetzliche Verpflichtung dar, (http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/pm_archiv/20060323a.xml), denn „die Fortbildung spielt einerseits eine bedeutende Rolle für das Gelingen von Innovationen, andererseits ist sie gleichsam Seismograf für ungestillte Bedürfnisse im Praxissystem und kann – wenn die entsprechenden Informationsflüsse gesichert sind – wichtige Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten in der Erstausbildung und in der Induktionsphase

bzw. für die Ausgestaltung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen insgesamt geben.“ (Nationaler Bildungsbericht <http://www.bifie.at/buch/773/5>)

2.1.2 Ausbildung: Der Anfang des beruflichen Professionalisierungskontinuums

Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt war es lange Zeit ausreichend, dass Lehrer mehr konnten als die Schüler. Das Beherrschen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Kenntnisse in Geographie, Geschichte und Religion waren zumeist ausreichend, um den Beruf des Lehrers zu ergreifen. Die Ausbildung der Volksschullehrer war mangelhaft, was neben fehlenden Geldmitteln und schlecht ausgestatteten Unterrichtsräumen der Grund war, weshalb vieles, was im Schulbereich angestrebt wurde, zum Scheitern verurteilt war. Erst im Laufe des 18. Jahrhunderts setzte sich langsam die Erkenntnis durch, dass die angestrebten Schulreformen notwendigerweise mit einer höheren Qualifizierung der Lehrkräfte einhergehen müssen. (Vgl. Enzelberger 2001, S. 37)

Lehrerausbildung wurde zunächst in Kursen geführt, wobei diese an Musterhauptschulen stattfindenden Präparandenkurse seit der politischen Schulverfassung von 1805 für Trivialschullehrer drei Monate dauerten. Erst „durch einen Erlass des Ministers Freiherr von Doblhoff vom 17.9.1848 wurden die Kurse auf ein volles Schuljahr und durch das Dekret vom 13.7.1849 auf zwei Jahre erweitert“. (Boyer 2000, S.165 f)

Das 1853 erstmals geforderte Studium der Lehrer an einer Hochschule wurde zunächst strikt abgelehnt, würde es doch möglicherweise den Bildungskreis des Schullehrers überschreiten.

1869 wurden erstmals vierjährige Lehrerbildungsanstalten mit angeschlossenen Übungsschulen eingerichtet und damit einhergehend eine Prüfungsordnung für die Lehramtsprüfung an Lehrerbildungsanstalten erlassen. Die praktische Ausbildung blieb vorerst jedoch vornehmlich auf die Hospitation beschränkt. Eine hochschulmäßige Ausbildung von Lehrern – 1874 erstmals gefordert - wurde vorerst kontroversiell diskutiert. Julius Sorger beklagt im „Österreichischen Schulboten“, Vorgänger der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“, dass der Beruf des Volksschullehrers als Handwerk gesehen werde und man nicht zur Kenntnis nehme, „dass Erziehung sowohl eine Wissenschaft als auch eine Kunst sei, für die man nie zu viel gelernt haben kann“. (Boyer

2000, S. 168, zit. n. ÖSchb., 28. Jg., 1878, S.90 f) Nach einigen kleineren Änderungen in der Lehrerbildung erfolgte die nächste große Reform erst mit der Einführung der Pädagogischen Akademien, wobei 1966 die Private Pädagogische Akademie der Erzdiözese Strebersdorf eröffnet wurde und die Pädagogische Akademie des Bundes ab dem Schuljahr 1968/69 als definitive Ausbildungsstätte für Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer geführt wurde. (Vgl. Boyer 2000, S. 168 ff)

Seit damals haben sich jedoch die Aufgaben und Anforderungen an die im Lehrerberuf Tätigen grundlegend geändert und die Qualität des Bildungssystems rückte mehr und mehr ins Zentrum politischer und gesellschaftlicher Überlegungen. (Vgl. Warum brauchen wir eine neue LehrerInnenausbildung? <http://www.bmukk.gv.at>) Bedingt durch die gesellschaftliche Entwicklung kommen neue Herausforderungen auf die Pädagoginnen und Pädagogen zu, was eine Weiterentwicklung des Ausbildungssystems für Lehrer nach qualitativen Gesichtspunkten erfordert. (Vgl. Brunner et al, S. 5, <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf>) Das Ziel, die jungen Menschen auf eine zukünftige kompetente Mitwirkung in Wirtschaft und Gesellschaft vorzubereiten, bedingt ein optimales Zusammenspiel aller pädagogischen Kräfte. Die Förderung von Kompetenzen wurde so zum zentralen Anliegen. „Die Grundbildung findet für alle Lehrämter in einem Bachelorstudium statt, das sich aus einem gemeinsamen, rund ein Drittel umfassenden Kernbereich mit Themen wie Bildung, Lernen, Entwicklung sowie je nach angestrebter Beschäftigung gewählten fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Lernbereichen zusammensetzt“ (Hopmann 2010, S.11). Hierbei wird dem integrierten Modell von Fachausbildung, fachdidaktischer Ausbildung und Pädagogik gegenüber einem konsekutiven Modell der Vorzug gegeben. Die Neuorganisation der Lehramtsstudien sieht „eine Weiterentwicklung der LehrerInnenausbildung vor“ und bedeutet durch die Akademisierung den Eintritt in die Europäische Hochschullandschaft. (Vgl. Koller et al 2009, S. 5 ff) Ein erfolgreich absolviertes Aufnahmeverfahren ist Voraussetzung, um an einer Pädagogischen Hochschule ein Lehramt studieren zu können, (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen>) wodurch eine Optimierung der Ressourcen sichergestellt werden soll. Es sollen nur die bestgeeigneten Personen

aufgenommen werden. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht <http://www.bifie.at/buch/773/5>)

„Die Schwerpunkte der Lehramtsstudien liegen in der pädagogischen Ausbildung mit starkem Praxisbezug“. (<http://www.bmukk.gv.at/schulen>)
Angehende Lehrer und Lehrerinnen sollen an das in der Induktionsphase erforderliche fachdidaktische, fachwissenschaftliche und pädagogische Kompetenzniveau herangeführt werden. (Vgl. Nationaler Bildungsbericht <http://www.bifie.at/buch/773/5>)

Zudem stellt eine moderne Lehrerausbildung den Anspruch, den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen. Dies geschieht optimaler Weise in der Verknüpfung der Kernbereiche wissenschaftlichen Wissens, welches auf folgenden Säulen ruht:

- Das **Fachwissen** hat stets auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft vermittelt zu werden. Dies setzt jedoch voraus, dass die Lehramtskandidatinnen und –kandidaten selbst über das entsprechende Wissen verfügen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass dieses Wissen bei der Ausübung des Berufes an die Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden soll.
- **Fachdidaktisches Wissen** stellt den Schlüssel zur Wissensvermittlung dar. Zentrale Inhalte sind hier die Auswahl der Lehr- und Lerninhalte und die Frage, auf welchem methodischen Weg diese vermittelt werden.
- **Pädagogisch – sozialwissenschaftliches Grundwissen** stellt – gemeinsam mit dem didaktischen Wissen – den Kernbereich des Studiums dar. Erziehungsrelevante Teile von Pädagogischer Psychologie und Lernforschung sowie pädagogisch – sozialwissenschaftliches Grundwissen sind grundlegende Kernkompetenzen für Lehrkräfte.

In den Schulpraktischen Studien werden schließlich Theorie und Praxis verknüpft. Sie fokussieren das eigene Handeln der Studierenden, welches nach einer Phase der Hospitation und Erprobung kurzer Sequenzen geplant und reflektiert wird. (Vgl. Messner, Posch 2010, S. 181 ff und <http://www.kphvie.ac.at>)

Letztendlich setzt sich die Ausbildung gegenwärtig aus den Teilbereichen Humanwissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken,

Schulpraktischen Studien und ergänzenden Studien und dem Verfassen einer abschließenden Bachelorarbeit zusammen und schließt mit dem akademischen Grad „Bachelor of Education (BEd)“ ab. (Vgl. Überblick VolksschullehrerInnenausbildung 2011, <http://www.kphvie.ac.at>)

Zwar stellt die Erstausbildung den Anspruch, sowohl praxisnah wie auch wissenschaftsorientiert zu sein, doch ist im Rahmen der Erstausbildung eine rest- und lückenlose Vermittlung derart komplexer Kompetenzen nur beschränkt möglich, weshalb die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen als Berufskontinuum bereits im Rahmen des professionell gestalteten und wissenschaftlich fundierten multiplen Eignungstestverfahrens als grundlegend angesehen wird. Ein klares Anforderungsprofil mit diagnostischem Charakter fokussiert ein Kompetenzprofil einerseits, gleichfalls aber auch die Möglichkeiten und Bereitschaft zu weiterer Qualifizierung andererseits. (Vgl. Überblick VolksschullehrerInnenausbildung 2011, www.kphvie.ac.at und Brunner 2009, S. 6 ff) Der Pflichtcharakter von kontinuierlicher Fortbildung sollte jeder Lehrerin und jedem Lehrer bereits während der Ausbildung verdeutlicht werden. (Vgl. Zirngast 2010, S. 203 und Daschner 2004, S. 296)

2.1.3 Fortbildung

„Da Stillstand Rückschritt bedeutet, muss sich jeder Lehrer auf dem Stand des Fachwissens und seiner didaktischen Vermittlung halten. Dies leistet die Lehrerfortbildung, die in Anbetracht der immer kürzer werdenden Halbwertszeit große Bedeutung hat, wenn die neuen Lehrpläne umgesetzt werden sollen. Es gibt Unterrichtsgegenstände, deren heutige Inhalte und Ziele mit den längst zurückliegenden Lehramtsprüfungen nur mehr teilweise kongruent sind. Hier muss die Lehrerfortbildung ansetzen.“

(http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbildung1752.xml)

Fortbildung zielt somit auf die Aktualisierung jener beruflichen Kompetenzen, die in der Erstausbildung erworben wurden. Die Fortbildung wird als lebenslange Notwendigkeit gesehen, um die beruflichen Kompetenzen zu erhalten und zu erweitern. Nur so können Lehrer den aktuellen Anforderungen entsprechen und dem Bildungs- und Lehrauftrag gerecht werden. (Vgl. Daschner 2004, S.291) „Die Schule ist als lernende Organisation einem steten Anpassen der Lernkultur und der Bildungsvermittlung unterworfen. Das

Hochschulgesetz (HG 2005) als Grundlage einer LehrerInnenbildung trägt diesem Umstand Rechnung und verbindet die Erstausbildung mit der Fort- und Weiterbildung zu einem Kontinuum“. (Koller et al 2009, S. 6) „Unbestritten“, so Daschner, „ist die Qualifikation der Lehrpersonen eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen schulischer Lernprozesse und den Erfolg von Bildungsreformen“. (Daschner 2004, S.291) Die Phase der Fortbildung wird als berufslange Phase der Lehrerbildung gesehen. „Sie dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenzen der Lehrperson und trägt dazu bei, dass Lehrerinnen und Lehrer den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramts entsprechen und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllen können“. (Ebd.) Zudem meint Daschner, dass die institutionalisierte Lehrerfortbildung nur ein Teil des durchgängigen „Lernens im Beruf“ sein könne und den Impuls vermitteln solle, individuell oder innerhalb einer (Lehrer-) Gruppe weiterzulernen. Die Nachhaltigkeit der erlebten Fortbildung sei stärker anzustreben und auch zu überprüfen. (Vgl. ebd.)

Einen Schritt weiter geht Oelkers, der meint, dass Berufsausübung auf die Dauer nur gewährleistet sein kann, wenn Lehrpersonen sich fortlaufend qualifizieren. Die Fort- und Weiterbildung bedarf einer Neufassung und müsse auf Personalentwicklung eingestellt sein. (Vgl. Daschner S. 292, zit. nach Oelkers 2003, S.199)

Im Bereich der Fortbildung wird der Begriff der „Kompetenzorientierung“ zunehmend fokussiert und wird als geeignet angesehen, zahlreiche Anforderungen der Gegenwart zu bewältigen. Kompetenz meint hier Handlungsfähigkeit in ergebnisoffenen Situationen. In der Bolognadiskussion wird Kompetenzorientierung als Schlüsselbegriff genannt, welcher neben reinem Fachwissen soziale, kommunikative und methodische Fähigkeiten implizit mit einschließt. (Vgl. Reichenauer 2010, S. 6)

Im wissenschaftlichen Diskurs tritt auch die Forderung nach einer universitären Lehrerfortbildung zutage, wird diese doch als jener Ort gesehen, an dem sich die Integration von Theorie und Praxis vollziehen müsste. Fortbildungsmaßnahmen, die lediglich dem didaktischen Muster der Erstausbildung folgen, mögen die Handlungskompetenz zwar steigern, wären jedoch zu wenig effektiv. (Vgl. u.a. Neuweg 1999, S.369 f)

Nach wie vor ist die Fortbildung der im Beruf stehenden Lehrpersonen vom Ausbildungssystem weitgehend isoliert. Zudem hat sie weder in der bildungspolitischen noch in der fachlichen Diskussion jenen Stellenwert erreicht, der ihr zusteht, ist sie doch für den Erhalt und die Weiterentwicklung der im Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen unerlässlich. (Vgl. Daschner 2004, S. 292)

Für Lehrer gilt es, sich den tiefgreifenden Transformationen des österreichischen Bildungssystems zu stellen. (Vgl. Petz 2011, S.3) Das Lehrerdienstrecht sieht seit dem Jahr 2000 für Pflichtschullehrer/innen eine verpflichtende Lehrerfortbildung im Ausmaß von 15 Stunden vor.

(Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbildung1752.xml, und www.rechnungshof.gv.at) Sie gehört laut Erlass zu den wesentlichen Aufgaben der Lehrer und Lehrerinnen. § 29 Abs. 3 LDG besagt: „Der Landeslehrer/ die Landeslehrerin hat um seine/ihre berufliche Fortbildung bestrebt zu sein“. (ER 401 <http://erlaesse.ssr-wien.gv.at>) Wesentliche Bedeutung fällt hier den Pädagogischen Akademien zu, die sich nicht nur als Ausbildungsstätte sehen, sondern auch ein vielfältiges Angebot im Bereich der Fort- und Weiterbildung bieten. Der Nationale Bildungsbericht 2009 hebt hier drei Ebenen hervor:

- „Das Lernen im Beruf dauert – im Vergleich zur Erstausbildung – bis zu vier Jahrzehnte.
- Die pädagogische Professionalität bildet sich über Ausbildung und Induktion hinaus erst in einem langjährigen Prozess heraus.
- Die Entwicklungsdynamik im Bildungswesen macht es notwendig, dass neue Fragestellungen und Forschungsbefunde rasch ins Schulsystem – durch Lehrerfortbildung – Eingang finden.“

(Mayr, Neuweg 2009, <http://www.bifie.at/buch/>)

Fortbildung bedeutet also nicht lediglich einen additiven Wissenszuwachs, viel mehr werden neue Perspektiven, Qualitätssprünge im Denken und ungewöhnliche Handlungsoptionen eröffnet, „die sich als Landschaft innerhalb größerer Denk-, Sinn- und Handlungshorizonte verstehen“. (Mann et al 2010/11, S. 6)

Schule muss auf den raschen sozialen Wandel reagieren, nur so lässt sich deren Qualität entwickeln und absichern. Die drei Megatrends

„Individualisierung“ - das Herauslösen aus vorgegebenen lokalen, sozialen und religiösen Strukturen - , „Informationalisierung“ - die fortschreitende Entwicklung und Dominanz von Kommunikationstechnologien produziert ständig neues Wissen – und „Globalisierung“ - der Trend, Ereignisse im weltweiten Zusammenhang wahrzunehmen manifestiert sich in weltweiter Mobilität und Migration - führen zu einer erhöhten Nachfrage nach Bildung und Bildungsabschlüssen. In weiterer Konsequenz erfordert dies „gute Lehrerinnen und Lehrer“ mit professionellen Fähigkeiten. Das ob dieser Aspekt veränderte Selbstverständnis von Lehrenden und einer geänderten Sicht von Profession stellt neue Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, was letztendlich in deren Aus- und Fortbildung verankert werden muss. (Vgl. Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem, S. 3 ff)

2.1.4 Weiterbildung

“Berufliche Weiterbildung ist offenkundig – sonst würde sie anders heißen – auf die Kategorie des Berufes bezogen“. (Arnold, Pätzold 2009, S. 653) Sie reagiert einerseits auf die Veränderungen der Beruflichkeit, andererseits reagieren auch die Berufsstrukturen darauf, ob sie mittels Weiterbildung stabilisiert und entwickelt werden können oder nicht. (Vgl. ebd.).

Zusätzlich zu den formalen Qualifikationen, welche die Lehramtsausübung den Lehrkräften verleiht, können in der Weiterbildung zusätzliche Qualifikationen erworben werden. Da es Fachbereiche gibt, für welche es derzeit keine Lehramtsstudien gibt oder wo dieses den Fachbereich nicht oder lediglich teilweise abdeckt, ist weitere Qualifikation hier von besonderer Bedeutung. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur nennt eine Reihe solcher Fachbereiche, darunter „Informationstechnologie, Fremdsprachen und interne Zertifikate, Internationalisierung – Europabewusstsein, Persönlichkeitsbildung, Kommunikation“ und einige mehr.

(Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbildung1752.xml)

Weiterbildung geht somit über die im Rahmen der Erstausbildung erworbenen Ausgangskompetenzen einer Lehrperson institutionell hinaus. Zudem kann ein Bedarf festgestellt werden, wenn Lehrer und Lehrerinnen mit entsprechender Qualifikation für neue Aufgabengebiete, etwa als Beratungslehrer, fehlen. (Vgl. Daschner 2004, S.291) Weiterbildung hat sich – nicht nur bei Lehrern – von

einer möglichen Option zum festen Bestandteil beruflicher Biografien entwickelt. (Vgl. Arnold, Pätzold 2009, S. 654)

Zudem wird der reine Wissenserwerb nicht mehr als ausreichend für erfolgreiche Weiterbildung gesehen. Problemlösungskompetenzen und Lernen sollen vielmehr gleichzeitig erfolgen und so die erfolgreiche Umsetzung des erworbenen Wissens gewährleisten. (Vgl. Slupetzky 1999, S. 416 f)

Hoyle klassifiziert in diesem Zusammenhang den Begriff der „professionellen Entwicklung“ als Weiterentwicklung des Begriffes „Lehrerweiterbildung“. Er sieht diese einerseits als einen sich über den gesamten Zeitraum der Berufstätigkeit erstreckenden notwendigen Prozess, wobei „der Lehrer fortlaufend damit beschäftigt ist, sein für die effektive Berufsausübung erforderliches Wissen sowie seine Fähigkeiten zu entwickeln“, (Hoyle 1991, S.138) andererseits beinhaltet sie, „dass Wissen und Fähigkeiten dichter als bisher auf die substantiellen Probleme bezogen werden sollten, denen sich ein Lehrer gegenübersteht“. (Ebd).

Während die Erstausbildung unter anderem von einem festen Curriculum, einem kontinuierlichen, zyklischen Kursangebot, der Verbindung von Theorie und Praxis und dem Sammeln erster Unterrichtserfahrungen an den Besuchsschulen gekennzeichnet ist, orientieren sich die Fort- und Weiterbildungsangebote am Bedarf für eine heterogene Zielgruppe, einem individuellen Konzept am Schulstandort, dem Einsatz von Expertinnen und Experten, welche sich in ihren jeweiligen Fachbereichen ein entsprechendes Expertenwissen angeeignet haben, und der Methodik der Erwachsenenbildung. (Vgl. Hübl 2006, S. 491)

Während Fortbildung einerseits und Weiterbildung andererseits vielfach als unterschiedliche Begriffe mit jeweils anderen Strukturen und Zielen definiert werden, geht Robert Davies in seinem Aufsatz „Quo vadis? Lehrerinnenweiterbildung in der Pädagogischen Hochschule“ (Davies 2006, S. 483 ff) von einer integrativen Sichtweise aus. Er versteht „unter Lehrerinnenweiterbildung alles, was nach dem Abschluss der für die Anstellung als Lehrerin vorgesehenen Ausbildung folgt, sei es, um weitere Kompetenzen zu vertiefen oder Qualifikationen zu erwerben, sei es, um höhere Abschlüsse zu erwerben“. (Ebd. S. 485) Für ihn stellt die Pädagogische Hochschule jene „Andockstelle“ dar, welche den Lehrkräften von der Ausbildung bis zum Ende

der aktiven Laufbahn zur Verfügung steht und diesen auch die Möglichkeit der berufsfeldbezogenen Forschung und Entwicklung bietet. Einen Bildungspass im Sinne eines Laufbahnportfolios sieht er als geeignet an, die Weiterbildung zu dokumentieren. (Vgl. ebd.)

Eine neue Herangehensweise an die Weiterbildung stellt die „Arbeitsplatznahe Qualifizierung“ dar. Im Zentrum steht die Organisation von Lernprozessen, deren Ausgangspunkt stets eine klare Zieldefinition sein muss. Im Team wird an konkreten Praxisfällen gearbeitet, wobei Lernen und Problemlösung miteinander verknüpft werden. Werden die optimalen Voraussetzungen geschaffen, so kann autonomes Lernen in Gruppen stattfinden, wobei dieses auf drei Ebenen gleichzeitig stattfindet:

- Fachkompetenzen werden aufgebaut
- Verhaltensweisen und Gewohnheiten werden geändert und
- Organisatorische Rahmenbedingungen werden weiterentwickelt.

Letztendlich wird die Zielerreichung gemeinsam überprüft und überlegt, welche weiteren Schritte gesetzt werden. (Vgl. Slupetzky 1999, S. 416ff)

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat die Idee der „Arbeitsplatznahen Qualifizierung“ ebenfalls aufgegriffen. Allerdings wird im Artikel „Qualität an Schulen“ die Schulinterne Lehrerfortbildung nicht in die Kategorie „Weiterbildung“ gereiht, viel mehr wird sie den Fortbildungsveranstaltungen zugeordnet. Unter Weiterbildung wird hier der Erwerb zusätzlicher pädagogisch-psychologischer oder fachlicher Qualifikationen verstanden, welche an Universitäten, in Kursen und Lehrgängen erworben werden. (Vgl. Q.I.S. S. 4) Zudem wirken sich – nach den Erfahrungen des Rechnungshofes – „schulinterne Fortbildungsveranstaltungen auf das Schulklima vorteilhaft aus. Im Vergleich zu Seminaren, an denen jeweils nur einzelne Lehrer teilnahmen, waren sie besser geeignet, Neuerungen einzuführen.“ (<http://www.rechnungshof.gv.at>) Das BMBWK und der Rechnungshof regen somit an, sowohl aus pädagogischen wie auch aus wirtschaftlichen Gründen schulinterne Fortbildungsveranstaltungen verstärkt zu forcieren. (Vgl. ebd.)

In diesem Zusammenhang diagnostiziert die Verfasserin der Diplomarbeit eine möglicherweise nicht klar abgegrenzte Verwendung des Begriffes „Weiterbildung“ bei Slupetzky. Seine Idee der „Arbeitsplatznahen

Qualifizierung“ wird viel mehr im Sinne der „Fortbildung“ diskutiert. Da Weiterbildung – wie bereits weiter oben beschrieben – eine Höherqualifizierung beinhaltet, sich oftmals über mehrere Semester erstreckt und meist mit einem Zertifikat, Zeugnis oder ähnlichem Attest über die erfolgreiche Ablegung nicht nur des Kurses, sondern zumeist auch einer oder mehrerer Prüfungen ausgewiesen ist, ist eine Abhaltung derartiger Weiterbildungsveranstaltungen am Schulstandort kaum oder nur in Ausnahmefällen möglich. Es ist somit anzunehmen, dass Slupetzky wohl den Begriff „Weiterbildung“ verwendet, aber dennoch „Fortbildung“ diskutiert.

2.1.5 Professionalität und Professionalisierung

Während bezüglich der Begriffe „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ weitgehender Konsens herrscht, werden „Professionalität“ und „Professionalisierung“ im wissenschaftlichen Diskurs aus sehr unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Gemeinsam ist allen, dass sie die besonderen Kompetenzen des Lehrerberufes in den Blick nehmen, wobei stets der Auftrag der Lehrkraft, seine bzw. ihre Fähigkeiten, diesen Auftrag zu erfüllen sowie die Frage, wie dieses Können nicht nur erworben, sondern auch aufrecht erhalten wird – also die Aus- und Fortbildung im Sinne der in den vorangegangenen Kapiteln gefundenen Definition – beleuchtet werden. (Vgl. Terhart 1999, S. 448) „Immer geht es um die Frage, was eigentlich der Auftrag des Lehrers ist (Mandat), was er können muß, um diesen Auftrag zu erfüllen (Kompetenz) und wie sich dieses Können vermitteln, erwerben und aufrechterhalten lässt (Aus- und Weiterbildung)“. (Ebd.S.148) Einigkeit herrscht darüber, „dass Wissen und Können – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“. (Baumert, Kuntner 2006, S.481)

Hartmanns funktionalistische Betrachtungsweise fokussiert Profession als Sonderform beruflichen Handelns, welche systematisches – in der Regel wissenschaftliches – Wissen beinhaltet, das in speziellen Verfahren angeeignet werden muss und einen Berufsethos, also eine Bindung an zentrale gesellschaftliche Werte beinhaltet. (Vgl. Combe, Helsper 1999, S. 9 zit. nach Hartmann 1972) Gerade diese Verwissenschaftlichung des Lehrerberufes, von der sich ihre Befürworter Modernisierung und Objektivierung versprochen,

wurde von Kritikern ob der vermeintlichen „kontrapädagogischen Technokratisierung“ abgelehnt. Terhart meint hierzu, dass „die Definitionsmerkmale für Profession sehr viel weiter gefasst sind und „Wissenschaft“ hierbei nur ein Kriterium unter mehreren ist“. (Terhart 1999, S. 450, Hervorhebung i.O.)

Parson sieht Struktur und Funktion von Profession im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess differenzierter. Für ihn sind Professionen „insbesondere durch die reflexive Struktur ihrer Handlungsgrundlagen – Ausdruck, ja Inbegriff einer Rationalitätssteigerung und –zumutung in der Bewältigung der Probleme des sozialen Lebens“. (Combe, Helsper 1999, S. 9, zit. nach Parson 1965, 1968 und 1981, S. 408 ff)

Die gesellschaftliche Bedeutung von Professionen sieht Stichweh in ihrem Aufkommen im Übergang von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur modernen funktional differenzierten Gesellschaft der Gegenwart. Sie unterscheiden sich von bloßen „Berufen“ dadurch, „daß sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“. (Stichweh 1999, S. 51) Dies schließt auch mit ein, sich des sozialen Anspruchs, der sich mit dem gewählten Beruf verbindet, bewusst zu sein. (Vgl. Stichweh 1999, S. 51)

Auch Engelbrecht, der den Lehrerberuf aus der historischen Perspektive beleuchtet, was auch Betrachtungen über dessen Professionalisierung mit einschließt, sieht als ein wesentliches Merkmal „daß Professionen vor allem von normativen Verhaltenserwartungen – nicht von Erwerbsinteressen – gesteuert werden, die zuletzt sogar andere Motive beruflichen Handelns überlagern können.“ (Engelbrecht Band 4, 1986, S. 68)

Die Qualität des Handelns sieht auch Pfadenhauer als einen Aspekt, Professionalität zu begreifen. Der andere Aspekt ist die Frage, wer handelt, also das Handeln von Professionellen. Zwar bleibt die Frage offen, nach welchen Kriterien Professionen tatsächlich trennscharf zu beurteilen sind, jedoch determiniert sie als ein wesentliches Kriterium die Autonomie, über die Regelung und Gestaltung der eigenen Belange verfügen zu können. (Vgl. Pfadenhauer 2005, S. 9 ff)

Einen wesentlichen Aspekt von Professionalität sieht Terhart in der Tatsache, sich der steten Notwendigkeit zur Veränderung bewusst zu sein und diese mittels dauernder Lernbereitschaft zu verwirklichen. „Pragmatische Professionalität“ zeigt sich in der Tatsache, sich niemals als fertig zu betrachten und ist somit insbesondere im Lehrerberuf ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem. (Vgl. Terhart 2000, S. 102) Dieser Aspekt der ständigen Notwendigkeit, sich fortzubilden, wurde bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts fokussiert, als die Forderung, „daß sich der einzelne Lehrer auch über die geistigen Strömungen und Werte der Zeit umfassend informieren müsse und die Bedeutung der eigenen Tätigkeit innerhalb dieses geistigen Ganzen erfassen müsse“ an Bedeutung gewann. (Engelbrecht Band 4, 1986, S. 68) .

Einen wesentlichen Unterschied zwischen Beruf und Profession sehen Dewe et al in der Tatsache, dass Berufstheorien die jeweils erforderlichen Qualifikationen und die sozialen Rahmenbedingungen fokussieren, während Professionstheorien „auf die Aufhellung der spezifischen Handlungsgrammatik unmittelbar personenbezogener Dienstleistungen“ zielen. (Dewe et al 1992, S.8)

Die Transformation verschiedener Autoritäten – Brunkhorst nennt hier moralische („Charakter“), natürliche („Alter“), menschliche („Bildung“, „Weisheit“) und soziale („Klassenlage“, „Rang“) Autorität – können ebenfalls als ein wichtiges Kriterium von Professionalisierung betrachtet werden. Sie kann „im Zweifelsfall durch Wissen begründet und durch besseres Wissen bestritten werden“. (Brunkhorst 1992, S. 52)

In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde es ein vorrangiges Ziel, den Beruf der Erzieher zu professionalisieren, wobei dies die formale Anhebung des Ausbildungsniveaus und somit des Prestiges pädagogischer Berufe legitimieren sollte. In diesem Zusammenhang wurde Professionalisierung vielfach mit Verwissenschaftlichung gleichgesetzt. (Vgl. ebd., S.11) Terhart zufolge wird der Professionalisierungsbegriff, welcher diesen lediglich auf Verwissenschaftlichung reduziert, jedoch viel zu unbekümmert eingesetzt. Auch bei Döring konstatierte Terhart die Gleichsetzung von „Beruf“ und „Professionalisierung“, da dieser Prozess als abgeschlossen betrachtet wird. In einer weiteren Variante – ebenfalls bei Döring - meint Professionalisierung die Veränderung des beruflichen

Selbstverständnisses als *eine* Voraussetzung für die Professionalisierung des Lehrerverhaltens. (Vgl. Terhart 1992, S. 105 zit. nach Döring 1980, S. 35, Hervorhebung i.O.)

Engelbrecht fügt in seiner Definition von Professionalität den Forderungen nach kontinuierlicher Fortbildung und normativen Verhaltenserwartungen zwei weitere Aspekte hinzu: Organisation, die schon früh bei allen Lehrerkategorien anzutreffen war und zur besseren Bewältigung unterrichtlicher Aufgaben notwendig sei ebenso wie Selbstständigkeit, die bedingt durch die hierarchisch – bürokratische Struktur, der Lehrer als Beamte unterliegen, zwar immer wieder angestrebt, aber kaum verwirklicht wurde. Das Ziel, sich anderen akademischen Berufen anzugleichen, wurde nicht erreicht, weshalb Lehrer lediglich den Status von Semiprofessionisten innehaben. (Vgl. Engelbrecht Band 4, 1986, S. 67 ff)

In ihrem Aufsatz „LehrerIn sein neu fassen und in die Praxis bringen“ stellen A. Paseka und I. Schritteser ein Konzept von Professionalität vor, das von einer ExpertInnengruppe im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur verfasst wurde und fünf Domänen umfasst.

- Reflexions- und Diskursfähigkeit meint die Fähigkeit, Wissen und Können zu teilen, aber auch in Distanz zum eigenen Handeln zu treten und es reflexiv auf seine Legitimität hin zu überprüfen. Die Diskursfähigkeit grenzt sich gegenüber der laienhaften Darstellung von Fragen und Problemen durch eine gemeinsame Fachsprache ab, die Erfahrungswissen in wissenschaftlichen Wissensbeständen gewährleistet.
- Professionsbewusstsein meint die Fähigkeit, sich als ExpertIn in der Gestaltung von Bildungsprozessen wahrzunehmen und inkludiert die Abgrenzung gegenüber unangemessenen Erwartungen seitens der Gesellschaft insgesamt.
- Kollegialität bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit KollegInnen auszutauschen und zu kooperieren, was nicht nur entlastende Komponenten für die Lehrkraft beinhaltet, sondern auch leistungsfördernde Auswirkungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler hat.

- Mit Differenzierungsfähigkeit ist das Wahrnehmen von Vielfalt und Individualität gemeint und inkludiert die Fähigkeit, auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.
 - Personal Mastery konkretisiert das „professionelle Selbst“ als die Fähigkeit, lebendig mitzugestalten und die vier vorangegangenen Domänen zu realisieren.
- (Vgl. Paseka, Schritteser 2007, S. 899 ff)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass „Professionalität“ und „Professionalisierung“ im wissenschaftlichen Diskurs zwar in unterschiedlichen Definitionen zu finden sind, jedoch verbindet sie – direkt oder implizit – „eine Dienstleistungsethik, welche von gemeinwohlbezogener Bedeutsamkeit geprägt ist“. Dies geht über den allgemeinen Leistungsanspruch des Fachexperten hinaus. (Vgl. Schritteser 2009, S.6). Sie beinhalten ein hohes Maß an Verwissenschaftlichung, sozialer Orientierung und Dienstgesinnung (vgl. Arnold et al 2001, S. 260) und „hat viel mit Problemeinsicht und einem reflexiven Lösungsansatz zu tun, der mit der praktischen Bewährung besser wird“. (Oelkers 2009, S.6)

2.1.6 Zusammenfassung

Der Beruf des Lehrers/ der Lehrerin ist ein relativ junges Berufsfeld, welches seinen Ursprung in klösterlichen Lehren findet. Für das „gemeine Volk“ gab es lange Zeit kaum Bildung, was sich erst mit Einführung der Unterrichtspflicht durch Kaiserin Maria Theresia änderte. Dennoch war es ausreichend, dass Lehrer – damals nahezu ausschließlich Männer - über ein ausreichendes Potential an Grundwissen verfügten. Fort- und Weiterbildung waren weder erwünscht noch erforderlich. Als Anfänge der Lehrerfortbildung können pädagogische Zeitschriften gesehen werden, welche ab etwa Mitte des 19. Jahrhunderts erschienen. Organisierte Fortbildung scheint erstmals mit Erwähnung des „Wiener Pädagogiums“ als Fortbildungsanstalt für Wiener Volksschullehrer auf und fand eine bedeutende Fortsetzung in der Errichtung des Pädagogischen Institutes.

Die in ihren Anfängen in dreimonatigen Kursen geführte Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer entwickelte sich mit steigendem Bewusstsein um eine fundierte pädagogische Ausbildung kontinuierlich weiter und wurde zuletzt

lange Jahre in einem vier-, danach in einem sechssemestrigen Studium an Pädagogischen Akademien absolviert, wobei diese nun als Pädagogische Hochschulen geführt werden, deren Absolventen nach sechs Semestern mit einem „Bachelor-Degree“ die Hochschule verlassen.

Die sich stetig verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bedürfen jedoch einer laufenden Fortbildung der Lehrkräfte, was seinen Niederschlag in einer Fortbildungsverpflichtung im Ausmaß von mindestens 15 Stunden pro Schuljahr findet. Somit zielt Fortbildung auf die Ausweitung und Ergänzung der in der Erstausbildung erworbenen beruflichen Kompetenzen und wird als berufslanges Kontinuum gesehen.

Weiterbildung hingegen wird als Erwerb zusätzlicher Qualifikationen manifestiert. Dazu zählen insbesondere solche, welche im Rahmen der Erstausbildung nicht oder nur unzureichend erworben werden können.

Professionalisierung wird im wissenschaftlichen Diskurs unter anderem mit „Verwissenschaftlichung“ gleichgesetzt. So vielfach die Perspektiven auch sein mögen, ist ihnen doch gemeinsam, dass Professionalisierung über das allgemeine berufliche Wissen hinausgeht und ein hohes Maß an Reflexivität inkludiert.

Somit bleibt die Frage nach der Professionalisierung des Lehrens und Erziehens weitgehend unbeantwortet. Lediglich über die Tatsache, dass die Formulierung und die Institutionalisierung pädagogischer Berufsbilder und ihre Legitimation durch entsprechende Zertifikate noch keine Garantie für Professionalität darstellen, scheint Einigkeit im wissenschaftlichen Diskurs zu herrschen.

2.2 Pädagogische Professionalität

2.2.1 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Im Diskurs um pädagogische Professionalität können Fischer und Giesecke als Eckpunkte eines Spannungsfeldes gesehen werden, innerhalb dessen die Fragen um Beruf und Profession diskutiert werden können. Fischer sah durch Professionalisierung eine Bedrohung pädagogischer Berufe, führe doch die Verselbstständigung des Unterrichtens zu einer Verkehrung der Proportionen. Unterrichten werde nicht mehr als Sonderfall des Erziehens wahrgenommen, wodurch das Bewusstsein der Gesamtaufgabe verloren ginge. (Vgl. Fischer 1921, S.160, zit. nach Dewe et al 1992, S.8f)

Die Erfüllung eben dieser Gesamtaufgabe hält Giesecke hingegen für unmöglich. Als zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns sieht er die Ermöglichung des Lernens, Pädagogen seien „Lernhelfer, die nicht auf Ganzheit, sondern auf partikuläre Aspekte zielen, die durch bestimmtes Lernen bearbeitet werden können“. (Vgl. Giesecke 1987, zit. nach Dewe et al 1992, S. 9)

Unbestritten scheint, dass die berufliche Kompetenz von Lehrkräften sehr wohl eine zentrale Rolle bei der Berufsausübung spielt. Unterricht spielt sich stets innerhalb eines Interaktionsgeschehens ab, welches nicht nur komplex, sondern zudem unübersichtlich und unvorhersehbar ist. (Vgl. Dewe et al 1992, S. 70) Kompetenz wird bei Rothland und Terhart – in Anlehnung an Frey – als Bündel physischer und psychischer Fähigkeiten bezeichnet, welche bei der verantwortungsvollen und zielorientierten Problemlösung und der Erweiterung des Handlungsmuster – Repertoires notwendig sind. Hierbei werden Pädagogen und Pädagoginnen in der täglichen Ausübung ihres Berufes zahlreiche Kompetenzen abverlangt: Methoden-, Fach-, Personal- und Sozialkompetenz in einer möglichen Unterscheidung, Sach- Sozial- und Selbstkompetenz in einer anderen Klassifizierung. (Vgl. Rothland, Terhart 2009, S. 792 ff) Explizit oder implizit werden „*Wissen und Können* – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – (als) zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften“ dargestellt. (Baumert, Kuntner, in: Zeitschr. f. Erziehungswissenschaft 4/2006, S. 481, Hervorhebung i.O.)

Auch bezüglich der Wissensdomänen von Lehrkräften wurden von Seiten der Wissenschaftler verschiedene Kernkomponenten ausdifferenziert.

Lee Shulman klassifiziert drei Kategorien von Wissen, innerhalb derer sich die wesentlichen beruflichen Aufgaben von Lehrern und Lehrerinnen fokussieren:

- "Subject matter content knowledge (Fachwissen)
- Pedagogical content knowledge (fachdidaktisches Wissen) sowie
- Curricular knowledge (curriculares Fachwissen)"

(Shulman 1986, S. 9)

Fachwissen bedeutet für ihn nicht lediglich die Tatsache, Lehrinhalte zu vermitteln, es beinhaltet vielmehr auch die Fähigkeit, Hintergrundwissen, das Verhältnis zu anderen mit dem Fachwissen verbundenen Positionen und die Bedeutung um die Wichtigkeit dieses Wissens zu vermitteln. Die Art und Weise, dieses Fachwissen zu präsentieren und den Schülerinnen und Schülern zu veranschaulichen, ihnen die Inhalte verständlich zu machen, erfordert das oben genannte fachdidaktische Wissen. Außerdem darf von jeder Lehrkraft auch curriculares Fachwissen erwartet werden, welches die vertikale Verknüpfung auch mit anderen Fachbereichen erlaubt. (Vgl. Shulman 1986, S. 9 f)

Auch Tenorth sieht „Unterrichten“ als das „Kerngeschäft des Berufes“ (Tenorth 2006, S. 585) und meint damit die Kompetenzen, Lerninhalte ergebnisorientiert zu organisieren, wobei „die Lehrperson ihre Arbeit an mehr als einem normativen Referenzsystem zu orientieren hat“. (Ebd.) Erziehung, so meint er, läuft stets implizit mit und darf das Kerngeschäft keinesfalls dispensieren. Vielmehr gilt es, das Kerngeschäft – unterrichten – als Medium der Erziehung zu nützen (vgl. ebd.). Dies erfordert aber auch eine auf Wissen beruhende Handlungskompetenz, welche sich nicht im Unterrichten und der Bereitstellung einer konstruktiv- unterstützenden Lernumgebung erschöpft, sondern gleichfalls diagnostische Kompetenz im Sinne von Leistungsfeststellung und –messung sowie die Beurteilung der erbrachten Leistungen inkludiert. (Vgl. Baumert, Kuntner 2006, S. 486 ff)

Dubs erweitert Pädagogisches Handlungswissen, welches er auch als Pädagogisches Inhaltswissen bezeichnet, um die Komponenten „Wissen über die Schülerinnen und Schüler“ und „Wissen über die Abhängigkeit der Schule von ihrer Umwelt“. „Pädagogisches“ und „Fachwissenschaftliches Wissen“ sind bei ihm die Termini für jene pädagogische Grundlage, die Lehrerinnen und

Lehrern von nahezu allen Wissenschaftlern zugeschrieben werden. (Vgl. Dubs 2008, S. 15)

Dass Lehrer eine Sonderstellung innerhalb der europäischen Wissenstradition einnehmen betont auch Stichweh in seiner Publikation „Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft“. Lehrer haben sich nicht lediglich mit „disziplinären Wissenssystemen der modernen Gesellschaft“ zu befassen, sondern ebenso mit Pädagogik, die er als eine „Handlungslehre, die sich mit der Reflexion und den „Techniken“ der Erziehung von Personen und der Vermittlung von Wissen befasst“. (Vgl. Stichweh 1999, S. 61) Wo das implizite Lernen am Vorbild durch die Sozialisation innerhalb der Familie nicht mehr ausreicht, zeigt sich die Notwendigkeit pädagogischen Handelns als Vermittlung von Wissen, Tradition und Technik. Ein weiterer Aspekt pädagogischen Handelns ist die Vermittlung von Normen, welche einerseits verinnerlicht, andererseits aber auch reflektiert werden müssen. (Vgl. Oevermann 1999, S. 141 ff)

Wissen allein, so Tenorth, sei zwar nicht überflüssig, jedoch nicht ausreichend, um das Gelingen pädagogischer Praxis verstehen zu können. Selbst die Unterscheidung in verschiedene Wissensgebiete – er unterscheidet „implizites Wissen“, „Erfahrungswissen“, „Akteur“- und „Beobachterwissen“ – und die Einführung des Kompetenzbegriffes würden dem Irrtum, es handle sich um „dezidiert theoretische Wissensbestände“ nicht entgegenwirken. Er führt den Begriff „professionelle Schemata“ ein und erklärt ihn als „die Bewältigung und das Gelingen des professionellen Alltags als das Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata“ (Tenorth 2006, S. 589) Vieles, so meint er, könne nicht in jedem Moment reflektiert werden, viel mehr sei der pädagogische Alltag „vom Handeln und seinen Zwängen“ determiniert. (Vgl. ebd. S. 590)

Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern kann „als ein eigenständiger Bereich *zwischen* praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Handlungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt“, determiniert werden. (Dewe et al 1992, S. 81, Hervorhebung i.O.)

Der professionelle Status von Lehrern bleibt somit zwar unklar, als zentraler Punkt wird jedoch die Orientierung an der Unterrichtsaufgabe gesehen. Das Rollenprofil der Lehrkraft, welches auf Gleichbehandlung festgelegt ist und

seine Selektionsfunktion durch Leistungsfeststellung innehat, ermöglicht erst die Erfüllung der Selektions- und Sozialisationsfunktion von Schule. (Vgl. Brunkhorst 1992, S. 53)

2.2.2 Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis

Das Theorie-Praxis-Problem wird vorwiegend im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrkräften diskutiert, findet jedoch seine Fortsetzung in der Fort- und Weiterbildungsdebatte. Die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis führt zur verstärkten Forderung, praktische Handlungsanweisungen zu fokussieren. Dennoch ist für das Gelingen von Praxis die Theorie unumgänglich, stellt doch die wissenschaftliche Basis jenes Fundament dar, auf welchem erfolgreiches Unterrichten gedeihen kann. Lehrer als Professionisten sind in der Lage, Theorien und ihre Umsetzung zu reflektieren und zu begründen. (Vgl. Dubs 2008, S.11) Somit rückt die Lehrkraft in ihrer Expertenrolle ins Blickfeld, wobei pädagogischem, fachdidaktischem und Fachwissen eine zentrale Rolle zukommt. (Vgl. Lankes 2008, S.41) Dem Pädagogischen Handlungswissen – auch als Inhaltswissen bezeichnet – kommt insofern zentrale Bedeutung zu, weil es im Laufe des Berufslebens stets erweitert und reflektiert werden sollte. (Vgl. Dubs 2008, S.15) Bereits während der Ausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin ist der Aufbau professioneller Kompetenzen mittels Erfahrungen und Wissensformen zur Verfügung zu stellen, was jedoch nicht einfach ist, ist doch die Ausbildung mit einer gewissen Idealisierung verbunden. Kompetenz von Lehrkräften entsteht somit nicht einfach durch die Übernahme von Theorien, sondern erfordert in der Umsetzung persönliche Navigation. (Vgl. Oelkers 2009) In der wissenschaftlichen Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis ging man zunächst von einem technischen Transfer aus, wobei wissenschaftlich erzeugtes Wissen auf Grund seiner hohen Rationalität hohe Bedeutsamkeit beanspruchte und darauf abzielte, „das Rationalitätsgefälle zwischen Wissenschaft und praktischen Entscheidungsprozessen aufzuheben“. (Dewe et al 1992, S.71) Wissenschaftliches Wissen impliziert jedoch nicht die Umsetzbarkeit in praktisches Handeln, weshalb man in neueren Theorien zu der Ansicht gelangte, praktisches Handlungswissen und wissenschaftlich hervorgebrachtes Wissen seien „zwei Varianten gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen, die nicht individual- oder motivationspsychologisch,

sondern sozialstrukturell divergent hervorgebracht sind“. (Dewe et al 1992, S. 74). Dewe et al konstatieren die in Untersuchungen aufgezeigte Tatsache, dass Pädagogen mit dem in der Ausbildung erworbenen Wissen hochselektiv umgehen und das Wissen indirekt die konkreten Handlungen beeinflusst. Sylvia Kade hingegen meint, dass das Handlungswissen der Praxis in keiner Weise vom wissenschaftlichen Wissen beeinflusst wird. (Vgl. ebd. S. 76 ff)

Eine Möglichkeit, Theorie und Praxis in Relation zueinander zu setzen, bietet die Methode der „Forscherwerkstatt“. Sie „ermöglicht es Studierenden, Praxis auf der Grundlage von Theorie zu erschließen, indem sie einerseits die erlebte Praxis reflektieren und andererseits die Praxis systematisch erforschen, um neue Theorien zu bilden bzw. bestehende Theorien weiter zu entwickeln“. (Wilhelm 2010, S. 89) Theorien sind somit nicht als vollendete Forschungsergebnisse zu betrachten, vielmehr zielen sie darauf ab, sowohl Forschungs- wie auch Wissenserschließungskompetenz zu erwerben. (Vgl. ebd.) Praxis wird somit zum Forschungsinhalt, wodurch man sich mit dieser mittels theoretischer Zugänge auseinandersetzt. (Vgl. Paseka 2011, S. 86 f)

Schule hat jedoch nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag, welcher im Lehrplan der Volksschule klar manifestiert ist. (Vgl. Lehrplan der VS 1987, S.25) In seinen pädagogischen Schriften wies bereits Schleiermacher darauf hin, dass in der Erziehung die Praxis älter sei als die Theorie. Erzogen wurden Kinder schon immer, und das die längste Zeit gänzlich ohne Theorien. Diese hat die Aufgabe, die Tendenzen der Praxis aufzuzeigen, wobei es dann dem Leben selbst zu überlassen sei, „was in jedem Augenblick getan werden soll“. (Krüger 2006 S.27, zit. nach Schleiermacher S.65)

Auch im Fort- und Weiterbildungsangebot der pädagogischen Hochschulen wird die Verknüpfung von Theorie und Praxis insofern als wesentliches Element angesehen, als die Professionalisierung zu einer Vertiefung des Fachwissens „in Zusammenhang mit fachspezifischer Methodik und Didaktik“ führen soll, mittels Reflexion des eigenen Verhaltens aber auch die eigene Persönlichkeit gestärkt werden soll. (Vgl. Mann 2011/12, S.10) Forschender und reflexiver Umgang mit dem eigenen Handeln werden grundsätzlich als Basisqualifikation verstanden, die es im Laufe des Berufslebens im Sinne des lebenslangen Lernens stets zu verbessern, vertiefen und erweitern gilt, um eine Optimierung

der Praxis über den theoretischen Weg der Integration fachlicher und pädagogischer Kompetenzen zu erreichen. (Vgl. Brunner et al 2009, <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf>, S. 8 ff) Dabei hat die Theorie laut Weninger einerseits analytische Funktion, wobei sie auf Erkenntnisse fokussiert ist, andererseits zielt sie auf die verantwortungsvolle Gestaltung der Praxis ab. Die Theorie ist somit geeignet, neue Wege zu finden, kann jedoch die pädagogische Erfahrung weder vorwegnehmen noch reglementieren. (Vgl. Krüger 2006, S. 27, zit. nach Weninger 1929/1990, S.44) Wissen, Haltung und Handlung als eine Einheit wahrzunehmen und die (Selbst-) Reflexionsfähigkeit zu stärken werden insbesondere in den Begleittexten des Fort- und Weiterbildungsangebotes der Pädagogischen Hochschulen hervorgehoben und als Notwendigkeit für Lehrer und Lehrerinnen im Professionalisierungskontinuum betont. (Vgl. Pinz 2010/11, S. 56 f; Prcha 2010/11, S.86; Mann 2011/12, S.10; Hueber 2011/12, S144) Praxiskompetenz wird nicht als regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens verstanden, es inkludiert immer auch die Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit der konkreten Praxissituation. Praxiswirksamkeit von wissenschaftlichem Wissen bedeutet aber auch, dass diese „implizit“ sein muss und somit im Tun „verschwindet“. (Vgl. Messner, Posch 2010, S. 184)

Theorien können somit lediglich Hilfsfunktion haben, indem sie helfen, die Erziehungswirklichkeit besser zu verstehen. Sie können nicht von der Entscheidung in konkreten Situationen entbinden, weshalb laut Weninger „jede echte pädagogische Neuerung erst in der unermüdlichen Kleinarbeit der pädagogischen Praxis gewonnen“ werden kann. (Vgl. Krüger 2006, S. 27, zit. nach Weninger 1929/1990, S.44)

2.2.3 Lebenslanges Lernen im Fokus von Pädagogik

Unterricht wird nach wie vor als das Kerngeschäft von Lehrkräften gesehen, wobei die Studierenden in der Erstausbildung lernen, worin sich professionelles Handeln zeigt. Dennoch sind die Kompetenzen niemals fertig, weshalb die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte mittels Fort- und Weiterbildung unabdingbar erscheint. (Vgl. Oelkers 2009, S. 6) Mittels lebenslangen Lernens sollen alle Kompetenzbereiche von Lehrerinnen und Lehrern auf Dauer gestillt werden. (Vgl. Mayr, Neuweg 2009, S.2) Auch im Hochschulgesetz 2005 wird lebenslanges Lernen als Berufskontinuum genannt, trägt die Fort- und

Weiterbildung doch dem Umstand Rechnung, dass die Schule „als lebende Organisation einem steten Anpassen der Lernkultur und der Bildungsvermittlung unterworfen“ ist. (Brunner et al 2009, 2009, <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf>, S.6) Erwachsensein hat immer weniger die Bedeutung, den gesellschaftlichen Lernanforderungen nicht mehr Rechnung tragen zu müssen. Fachkompetenz verliert mehr und mehr die biografische Schutzfunktion und bedarf kontinuierlicher Erneuerung, wobei auch der Anspruch auf *persönliche* Weiterbildung erfüllt werden soll, weshalb diesem Segment der beruflichen Weiterbildung große und noch wachsende Bedeutung zukommt. Lehrern kommt hier eine besondere Schlüsselrolle zu, denn sie haben sich nicht nur selbst mittels lebenslangem Lernen fortzubilden, sondern haben diese Fähigkeit auch den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, ist doch das Kriterium der Literacy – die Fähigkeit, die elementaren Kulturtechniken auch in sozialen Zusammenhängen angemessen einzusetzen – nicht nur Ziel der schulischen Grundbildung, sondern wird auch zur Beurteilung grundlegender Kompetenzen Erwachsener herangezogen, wobei die beruflichen Kompetenzen und deren stete Erneuerung und Erweiterung eine zentrale Rolle spielen. (Vgl. Tippelt, v. Hippel 2009, S. 659 ff)

Bei Pädagoginnen und Pädagogen zeigen Kade und Seidler lebenslanges Lernen als „Generierung, Stabilisierung und Sicherung des (pädagogischen) Wissens“ als *Wissen*, das sich in einem kontinuierlichen Prozess der individuellen und kollektiven Selbstbeobachtung durch die Beteiligten vollzieht. (Vgl. Kade, Seitter 2004, S.339, Hervorhebung i.O.) Die Professionalität des lebenslangen Lernens insbesondere für Lehrer zeigt sich darin, dass es einerseits unter dem Gesichtspunkt späteren Lehrens gesehen wird, wobei es „zwischen Vermittlungs- und Aneignungsoption changiert“ (ebd. S. 340) und somit auf eine Professionalisierung des Lehrens ebenso abzielt wie auf reflektierte, kontinuierliche und beobachtete Aneignung von Wissen. (Vgl. ebd., S. 340) In den Schriften der Pädagogischen Hochschulen werden Lehrerinnen und Lehrer immer wieder als „Expertinnen und Experten des lebenslangen Lernens“ bezeichnet, was von der Elementarpädagogik über schulische Bildung und Berufsbildung bis hin zum Lernen im Alter reicht. (Vgl. Greiner 2009, S.1) „Leben ist lernen – lebenslang“ schreibt R. Beer in einem Artikel über

lebenslanges Lernen und konkretisiert: „Das Lernen beginnt mit der Geburt und endet mit dem Tod“. (Beer 2009, S.1) Da Lehrer sein bedeutet, stets die neuesten Unterrichtsmethoden einzusetzen und die jungen Menschen täglich aufs Neue zu motivieren, ist lebensbegleitendes Lernen unumgänglich. (Vgl. Gehrer 2009, www.bmukk.gv.at) Mittels Restrukturierung der kognitiven Schemata soll lebenslanges Lernen neue Perspektiven eröffnen, neue Denkstrukturen und außergewöhnliche Handlungsoptionen ermöglichen und Qualitätssprünge im Denken initiieren. (Vgl. Beer 2009, S.1) Zudem eröffnet es vielfältige Chancen, sich mit aktuellen Entwicklungen auseinanderzusetzen. (Statistik Austria 2011, www.statistik.at) Als zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern wird nicht nur die kontinuierliche Kompetenzentwicklung hinsichtlich Unterricht und Schule gesehen, vielmehr hat diese auch im Kontext der eigenen Persönlichkeitsentwicklung zu erfolgen, was als wesentliches Qualitätsmerkmal von Unterricht und Schule wahrgenommen wird. (Vgl. Konicek 2009, S.2) Implizit lässt sich die Aufforderung zu lebenslangem Lernen auch im Erlass „ER 401: Richtlinien für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen“ herauslesen. §17 SchUG fordert: „Der Lehrer/die Lehrerin hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er/sie (...) den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln (...).“ (<http://erlaesse.ssr-wien.gv.at>). Der Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung von Lehrern können somit nicht als abgeschlossen betrachtet werden, viel mehr dauert das Lernen im Beruf weiter an. Die fortwährende Entwicklungsdynamik im Bildungswesen wirft stets neue Fragestellungen auf und bringt neue Forschungsbefunde hervor, was eine zumindest berufslange Fortbildung erfordert. Zudem ist pädagogische Professionalität nicht mit dem Abschluss der Erstausbildung vollständig erworben, sie bildet sich über die Phase der Induktion hinaus in einem langjährigen Prozess heraus. Ein erweiterter Denk-, Sinn- und Handlungshorizont wird erst durch lebenslanges Lernen ermöglicht. (Vgl. Mann et al 2010, S. 6 f)

Das lebenslange und berufsbegleitende Lernen von Lehrkräften stützt sich –

wie schon die Ausbildung - auf das klassische 4-Säulen-Modell und inkludiert Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis. Es ist „heute unverzichtbar durch den Kontinuitätsaspekt des lebenslangen Bildungsauftrags für die Bewährung in der „Lernenden „Organisation Schule“ zu ergänzen“. (Brunner et al 2009, S.10, <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf>)

2.2.4 Veränderter Unterricht und seine Anforderungen an Lehrkräfte und deren Kompetenzen

2.2.4.1 Reaktionen der Schule auf den sozialen Wandel

Bereits Schleiermacher hielt fest, dass Kinder einer Vielfalt an gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt sind, welche sogar mehr prägen als gezielte pädagogische Handlungen. Diesen vielfachen gesellschaftlichen Einflüssen kann sich auch die Schule nicht entziehen, die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit sind kontinuierlichen Veränderungen unterworfen, weshalb die fachliche und pädagogische Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer stets in diesem Kontext zu verstehen ist. (Vgl. Fend 1998, S.15) Hinzu kommt, „...daß Lehrer einen permanenten Wandel von der Bildungsarbeit zur Erziehungsarbeit leisten müssten, (...)“. (Burow 2000, <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de>) Bereits 1908 wurde im „Österreichischen Schulboten“ ein im Rahmen einer Bezirks- Lehrerkonferenz gehaltenes Referat abgedruckt, in welchem L. Isling forderte, „den erzieherischen Einfluss der Schule zu vertiefen. (...) Charakterbildung ist die erste Aufgabe unserer Schule“. (Boyer 2000, S.65, zit. nach ÖSchb., 58.Jg., 1908, S 443 f)

Die Erziehungsaufgabe ist auch heute ein wichtiger Auftrag an das System Schule. Mehr denn je stellt das dynamische System des Schulwesens eine Herausforderung für die Bildungspolitik und die Lehrkräfte dar. (Vgl. Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, 2009, <http://www.bmukk.gv.at>) Auch der fortschreitende Globalisierungsprozess erfordert, dass Ziele, Inhalte, Vermittlungs- und Sozialformen kritisch reflektiert und neue Akzente gesetzt werden. Das Qualifikationsprofil von Schule erfordert heute „lebendiges, produktives Wissen, das flexibel auch in neuen Situationen zur Problemlösung eingesetzt werden kann“. (Messner, Posch 2010, S.179) Die Beherrschung modernen Medien und Kommunikationstechniken, Kommunikationsfähigkeit insbesondere durch das Beherrschen von Fremdsprachen, aber auch

Einfühlungsvermögen in andere Werte und Kulturen und ein Bewusstsein über die Bedeutung dieser Werte sollen die jungen Menschen befähigen, die sich vollziehenden Veränderungen mitzugestalten, aber auch die eigene Identität zu bewahren. (Vgl. Messner, Posch 2010, S.179 f)

Längst ist die Lern- und Paukschule der Vergangenheit einem modernen, die Eigenaktivität der Kinder fördernden Unterrichtsstil gewichen, wobei Reformpädagogische Strömungen den theoretischen Diskurs wie auch die praktische Umsetzung beeinflusst haben und dies nach wie vor tun. (Vgl. Krüger 2006, S. 138) Die gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Veränderungen beeinflussen die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht und gehen auch einher mit Neuerungen in der Medien- und Kommunikationsstruktur, die zu neuen Verhaltensweisen der Schüler führen. Die damit einhergehenden neuen Fähigkeiten der Schüler stellen jedoch nicht nur eine Belastung, sondern auch neue Chancen dar, sofern die Inhalte des Unterrichts überdacht und der neuen Zeit angepasst werden. (Vgl. Vogel 2009, S. 10 f)

Digitale Medien können den Unterricht bereichern, sollen jedoch nicht nur die Kreativität der Schüler, sondern auch den kritischen Umgang mit Medien aller Art fördern. Im Medienerlass des Unterrichtsministeriums wird gefordert, dass die Schule sich verstärkt dem Auftrag zu stellen hat, „an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken (...) und sich im Sinne des Unterrichtsprinzips ‚Medienerziehung‘ um eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen zu bemühen“. (Kopetzky 2011, S. 4) Auch Rudolf Beer führt in seinem Aufsatz „Mut zur Unterrichtsqualität“ acht Schlüsselkompetenzen lebensbegleitenden Lernens an, wobei er Computerkompetenz den Umgang mit Information, Kommunikation und sozialer Integration zuschreibt. „Der Dynamik der technischen Entwicklung kann nur durch lebenslanges Lernen entsprochen werden“. (Beer 2011, S.22)

Auch die Bildungsstandards, eine Innovation im Bildungssystem, welche durch eine Verordnung des Bundesministeriums im Jänner 2009 (BGBl. II Nr. 1/2009) verpflichtend wurden, erfordern eine entsprechende Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. (Vgl. bifie 2010, S.3 f) Bildungsstandards sollen hohe Qualität an Österreichs Schulen sichern, wobei die Rückmeldung der Weiterentwicklung

der Unterrichtsqualität zu dienen hat. (Vgl. Schulnews 9/11, S.3) Auf diesem Gebiet wird die tragende Rolle der pädagogischen Hochschulen deutlich unterstrichen, werden sie doch „mit ihren Unterstützungsmaßnahmen in Sachen Qualitätsentwicklung zu einem Kompetenzzentrum der jeweiligen Region.“ (bifie 2010, S. 52)

Schon längst ist schulische Qualität nicht mehr bloß das, was vom Staat im Rahmen seiner institutionellen Legitimation verordnet wurde, vielmehr erfordert der fortlaufende gesellschaftliche Wandlungsprozess kontinuierliche Anpassung und Veränderung. (Vgl. Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, 2009, <http://www.bmukk.gv.at>) Schule soll nicht nur den Grundstein für die Bereitschaft zu lebens- und berufsbegleitendem Lernen legen, auch die Lehr- und Lernorganisation müsse sich im Sinne von „powerful learning environment“ verändern. Neue sozialerzieherische Aufgaben treten durch die Erosion traditioneller Gesellschaftsformen zutage und die Globalisierung aller Lebensbereiche bedingt eine multikulturelle, internationale Erziehung. (Vgl. Buchberger 1999, S. 355 f)

Im „Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem“ werden drei Megatrends als Antwort auf den sozialen Wandel manifestiert:

1. Der Trend zur *Individualisierung*, wobei jeder Mensch herausgelöst aus seinen persönlichen Strukturen als eigenverantwortlich gestaltendes Wesen wahrgenommen wird.
2. Die fortschreitende Entwicklung von Kommunikationstechnologien und deren zunehmende Dominanz konstituieren eine *Informationalisierung* der Gesellschaft, an der zu partizipieren nur durch lebenslanges Lernen möglich ist.
3. Die berufliche und persönliche Mobilität jedes Einzelnen sowie die weltweite Migration münden in eine *Internationalisierung* der Gesellschaft.

(Vgl. Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, 2009, <http://www.bmukk.gv.at>)

Die Veränderungen stellen eine Herausforderung an die im Lehrberuf Tätigen dar, der mittels Fortbildung positiv begegnet werden kann. „Die stetige Professionalisierung hilft, den sich wandelnden Anforderungen des Schulalltags gerecht zu werden. Diese ist nötig, um die Qualität des Unterrichts zu steigern,

das Fachwissen immer auf aktuellem Stand zu halten, die Lehrmethoden weiterzuentwickeln sowie Innovationen kennen zu lernen“. (Grafendorfer et al S.1)

2.2.4.2 Guter Unterricht und die Anforderungen an Lehrkräfte – ein Paradigmenwechsel

Die gesellschaftlichen Wandlungen bedingen nicht nur veränderten Unterricht, damit einhergehend sind die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer einem Umgestaltungsprozess unterworfen. Vor rund hundert Jahren war die ideale Erzieher- und Lehrerpersönlichkeit „ein sittlicher Charakter, ausgestattet mit vielen Tugenden, besonders mit Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Milde, Liebe und Heiterkeit, begabt mit hoher Intelligenz, einem treuen, umfangreichen, schnell bereiten Gedächtnis, einer reichen Fantasie (...) gekrönt durch die pädagogische Anlage im engeren Sinn (...)“. (Ebke, Kliemann 2006, S.148, zit. nach Schneider 1923, S.151) Der Wandel fachdidaktischer Traditionen vom reproduktiven Lernen hin zur produktiven, ja kritischen Aneignung von Wissen und die zunehmend bildungstheoretische Interpretation von Unterricht bringen den Wandel der traditionellen Lehrerrolle mit sich. Inhalte werden unter neuer Zielsetzung zu anspruchsvollen Themen und neue Aneignungsformen sollen den Unterricht bereichern. (Vgl. Diederich und Thenorth 1997, S. 157 f) Zeitgemäßer Unterricht erfordert nicht nur Fachwissen, auch die äußeren Rahmenbedingungen - Curricula und Lehrpläne – sind bei den Entscheidungen, wie Unterricht stattfinden soll, zu berücksichtigen und zu vereinbaren. Um das Ziel jedes Unterrichts, nämlich die individuelle kognitive Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lehrstoff, zu erreichen, bedarf es vorerst der Auseinandersetzung mit Didaktik und Curriculum. (Vgl. Gerber 2009, S. 546) Innovationen in didaktischen Konzepten führten zu einem Paradigmenwechsel im Verständnis, was „guter Unterricht“ sei und welchen Anforderungen „gute Lehrer und Lehrerinnen“ zu entsprechen haben. Offene, schüleraktive Lehr- und Lernformen wurden und werden favorisiert, Projektorientiertes Lernen, Arbeit mit Tages- und Wochenplänen, Stationenbetrieb und Freiarbeit veränderten nicht nur den Unterricht, sondern wiesen auch den Lehrkräften eine neue Rolle zu. (Vgl. Gudjons 2006, S. 166) Ein vom Lehrer professionell gestaltetes Arbeitsklima in heterogenen Klassen verlangt die Organisation von Unterrichtsprozessen im Spannungsfeld von Bildung, Qualifikation und

Selektion. Zusätzlich soll die Verwirklichung neuer Lern- und Unterrichtsformen und die Gestaltung und Weiterentwicklung der eigenen Schule mittels Teamwork von Lehrern bewerkstelligt werden. (Vgl. Rasch, Spindler 1999, S. 450) Dem Lehrer als professionellem Experten wird die Rolle des „Classroom Managers“ zugewiesen, dessen Unterricht methodisch abwechslungsreich, motivierend, schülerorientiert und kognitiv stimulierend ist. (Vgl. Gudjons 2006, S.166) Lehrer und Lehrerinnen als „Wissensmanager“ unterstützen mittels neuer Präsentations- und Vermittlungsformen die Schülerinnen und Schüler dabei, sich Wissen selbst anzueignen. Lern-, Arbeits- und Kommunikationsstrategien sollen nicht bloß vermittelt, sondern auch reflektiert werden. Dabei ist den Schülern ein individueller Zugang für selbstgestaltetes Lernen zu ermöglichen. In einer Atmosphäre von Respekt und Anerkennung beschränkt sich lehren nicht bloß auf das Vermitteln von Inhalten, sondern soll ebenso die Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler entwickeln. Die Erziehungsaufgabe fokussiert vermehrt die Vermittlung von Werten, wobei Lehrer Wahrnehmungen rückmelden, mit den Schülerinnen und Schülern besprechen und diese ermutigen sollen. (Vgl. Messner, Posch 2010, S. 180 f, Gudjons 2006, S. 168 und Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, 2009, <http://www.bmukk.gv.at>) All dies verlangt von Lehrerinnen und Lehrern spezielles Berufswissen, wie Lernprozesse ablaufen, aber auch berufsspezifische Fähigkeiten, etwa Kompetenzen zur Diagnose und Bewertung schulischer und erzieherischer Maßnahmen und die Fähigkeit, deren Wirksamkeit zu überprüfen. Selbstständiges Arbeiten und die Einhaltung ethischer Verhaltensregeln gehen Hand in Hand mit der Einhaltung wissenschaftlicher Normen, wobei sich diese am aktuellen Stand der Theorie und Wissenschaft orientiert. Den hohen Anforderungen kann nur mit kontinuierlicher Fortbildung und Professionalisierung begegnet werden. (Vgl. Winter 2007, S. 887 ff, zit. nach Burkhard 2003)

Tanja Sturm beschreibt in ihrem im Rahmen einer internationalen Tagung gehaltenen Referat die gegenwärtigen Anforderungen an Lehrkräfte so: „Lehrer_innen verfügen über einen professionellen Habitus, d.h. über ein Repertoire an Handlungs- und Denkformen, Wissen und Fühlen, die im schulischen Feld zum Ausdruck kommen. Die pädagogischen Vorstellungen machen einen Teil diese Habitus aus; er beinhaltet das Lern-, Entwicklungs-

und Bildungsverständnis, die Sicht auf die/den Einzelnen, fließen wesentlich in die Entscheidungen ein, wie Unterricht gestaltet wird und Lernprozesse von Schüler_innen initiiert werden (...).“ (Sturm 2008, S.35)

2.2.4.3 Konsequenzen für die Fortbildung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, stellt die Fort- und Weiterbildung für Pädagoginnen und Pädagogen einen wesentlichen Faktor für die permanent sich im Wandel befindliche Sicherung der Unterrichtsqualität und die Entwicklung der eigenen Kompetenzen, auch im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung, dar. (Vgl. Konicek 2009, S.2) Dabei bedeutet Fortbildung weit mehr als bloß den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen. „Fortbildung beinhaltet jeglichen absichtsvollen und systematischen auf die schulische Arbeit gerichteten Wissenserwerb (im Sinne von professional development)“. (Wermke 2008, S. 45 zit. nach Villegas – Reimers, 2003) Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur manifestiert Weiterbildung als eine Verpflichtung aller Lehrerinnen und Lehrer, denn „Lehrer sein bedeutet immer, die neuesten Unterrichtsmethoden einzusetzen, die jungen Menschen zu motivieren und selbst lebensbegleitendes Lernen zu betreiben“. (Gehrer 2006, <http://www.bmukk.gv.at>)² Die Schule der Zukunft ist qualitätsorientiert und Kompetenzorientierung wird als zentrales Element der Schulentwicklung gesehen, weshalb dies stärker in den Mittelpunkt zu rücken sei. (Vgl. Schulnews 8/2011, S.4) Die Verlagerung von der zentralen Input- hin zur Prozess- und Outputorientierung und die Implementierung neuer Lehr- und Lernformen im Unterricht ist ohne den Aufbau von Fachkompetenz, ExpertInnenwissen und der Änderung von Gewohnheiten und Verhaltensweisen kaum möglich. (Vgl. <http://www.bmukk.gv.at> und Slupetzky 1999, S. 417) Hand in Hand mit den neuen Entwicklungen innerhalb des Schulsystems hat sich auch das Verständnis von sinnvoller Lehrerfortbildung verändert. (Vgl. Altrichter 2008, S.22)

Fortbildungsveranstaltungen unterliegen dem Anspruch, einerseits den Lernerhabitus zu generalisieren, dies bedeutet aber andererseits auch die Generalisierung des Vermittlerhabitus. Lernen wird unter dem Aspekt des späteren Lehrens betrachtet. Es stellen Lehren und Lernen somit keine

² Bei der Literatur des Artikels wird jedoch deutlich, dass „Weiterbildung“ im Sinne der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition von „Fortbildung“ gemeint ist. - Anm. der Verfasserin

eindimensionale lineare Abfolge dar, sondern einen engen Zusammenhang einander verstärkender Prozesse. (Vgl. Kade, Seitter 2004, S.340)

Insbesondere in Wien hat die Fortbildung auch die besondere urbane Situation zu berücksichtigen, welche sich aus dem hohen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ergibt. Bilingualität, Individualisierung und Fragen einer gelungenen Integration sind Bereiche der Fortbildung, die zu berücksichtigen sind. (Vgl. Laska, Brandsteidl 2007, <http://www.stadtschulrat.at>) Zwar wird immer wieder die Aufrechterhaltung und Erhöhung des Professionalisierungsniveaus betont, inhaltlich liegt der Schwerpunkt der Fortbildungsveranstaltungen jedoch weitestgehend im fachspezifischen Bereich. Das veränderte Rollenverständnis „vom Pauker zum Mediator“ sowie die Herausforderung, Bildung nicht anzubieten, sondern zu initialisieren, stellen neue Anforderungen an die Fortbildung dar. (Vgl. Schmid 2005, S.1) Als Folge ist eine verstärkte Tendenz zur Implementierung neuer Konzepte in der Fortbildung zu beobachten. Jedoch ist der Transfer der Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen in die Unterrichtspraxis ein komplexer und anspruchsvoller Prozess, der einer Vielzahl von Einflussfaktoren unterliegt. (Vgl. Lipowsky 2006, S. 24, <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf>) Zeitgemäße Fortbildungsveranstaltungen betonen die Konstruktivität und Subjektivität von Lernprozessen mit dem Ziel, sowohl die gewohnten Handlungsroutinen als auch die subjektiven Theorien über Lernen und Unterricht zu reflektieren. Durch Training sollen Lehrerinnen und Lehrer zu neuen Routinen und gezieltem Perspektivenwechsel gelangen. (Vgl. Rissmann 2008, S.69, <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf>) Um die Fortbildung auf hohem Niveau zu gewährleisten, müssen Institutionen, die eine solche anbieten, traditionelle Wege verlassen und sowohl neue Organisationsformen wie auch neue didaktische Designs zulassen und unterstützen. Paseka und Schritteser sehen zudem die Notwendigkeit, dass Pädagogische Hochschulen ihr Forschungspotential entwickeln und „neue, dem Hochschulstatus angemessene Strukturen implementieren müssen“. (Paseka, Schritteser 2007, S. 905)

Eine verhältnismäßig junge Form der Fortbildung stellt Supervision dar, die in den 1990er-Jahren Eingang in die Fortbildungslandschaft fand. Sie wird zumeist als „Schulinterne Lehrerfortbildung“ angeboten mit dem Ziel, die

pädagogischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer zu verbessern, kritische Situationen zu analysieren und Handlungsalternativen zu entwickeln und erproben. Die Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit soll zu einer besseren Problemlösungs- und Konfliktbewältigungsstrategie führen, und die Persönlichkeitsentwicklung soll helfen, belastende Situationen emotional aufzuarbeiten und individuelle Ressourcen zu fördern. (Vgl. Gasteiger et al 1997, S. 37 ff) Patterson sieht Supervision als „Mitte zwischen Selbsterfahrung und Informationsaustausch bzw. Wissensvermittlung“, während Habermas sie als „systematische Reflexion des Berufsalltags mit dem Ziel der Entwicklung einer kritischen sozialen Handlungskompetenz“ sieht. (Vgl. Abou Eish 1992, S. 232 f)

Auch derzeit vollzieht sich wieder ein Paradigmenwechsel in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. „Er betrifft alle Ebenen von Fortbildungsbedürfnissen über neue Lehr- und Lernarrangements, neue Akteure am Markt und Versuche der Steuerung, die mit ungewissen Dynamiken und neuen Partnerschaften zwischen Anbietern umgehen lernen“. (Beer 2008, S.107, <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf>)

Auch Altrichter sieht durch ein „gelegentliches updating“ die Qualität professioneller Handlungen gewährleistet. Fortbildung muss bei ihm „über das Nachlernen von neuen Forschungsergebnissen hinausgehen“, wofür er „Teamsupervision, Darstellung und Diskussion von Berufserfahrung in Form von Fallstudien und Praxisberichten“ als Mittel der Wahl sieht. (Vgl. Altrichter 1993, <http://www.hampp-verlag.de>)

Zusammenfassend lässt sich Fortbildung als Weg beschreiben, das Wissen fachlich, methodisch und didaktisch zu vertiefen und zu stärken und umfangreicheres Fachwissen in neuen und vertiefenden Gebieten zu erlangen. (Vgl. Waldherr 2011/12, S. 12) .

2.2.5 Zusammenfassung

Zwar ist im wissenschaftlichen Diskurs nicht eindeutig definiert, was genau pädagogische Professionalität ausmacht, doch ist unbestritten, dass Lehrerinnen und Lehrer zur Ausübung ihres Berufes nicht nur verschiedene Bereiche von Wissen, sondern auch diverse Kompetenzen benötigen. Erziehung und die Vermittlung von Normen laufen im Unterrichtsgeschehen implizit mit, wenngleich auch nicht alles jederzeit reflektiert werden kann. Zudem steht Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, wobei die Theorie geeignet scheint, die Praxis zu reflektieren und neue Wege aufzuzeigen. Lebenslanges Lernen bei Lehrern findet unter der Prämisse späteren Lehrens und einer kontinuierlichen Persönlichkeitsentwicklung statt und wird als niemals finalisierter Prozess betrachtet. Da die Rolle und Funktion von Schule sich auf Grund des Wandels der Gesellschaft permanent verändert, treten auch immer neue Herausforderungen an Lehrer zutage. Zeitgemäßer Unterricht bringt somit auch eine Änderung der traditionellen Lehrerrolle vom reinen Wissensvermittler hin zum Coach, Förderer und Classroom-Manager mit sich. Die qualitäts- und kompetenzorientierte Schule benötigt neben einem permanenten Update des Fachwissens auch eine Generalisierung des Lehrerhabitus.

2.3 Rolle und Angebote der Pädagogischen Hochschulen Wien

Zu den zentralen Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen gehört neben der beruflichen Basisbildung auch die darauf folgende berufsbegleitende Fort-Weiterbildung. Sie sollte sowohl die Weiterentwicklung der Lehrkräfte unterstützen wie auch nicht im Studienplan enthaltene Inhalte anbieten. Hier sieht Slupetzky in seinem Aufsatz „Quo vadis? – Lehrerinnenweiterbildung in der Pädagogischen Hochschule“ eine Wechselwirkung zwischen Aus- und Weiterbildung, denn nach einer Phase der inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung könnten Inhalte der Weiterbildung in den Studienplan übernommen werden. (Vgl. Slupetzky 2006, S. 488)

Die Pädagogischen Hochschulen, Ausbildungsort für angehende Lehrerinnen und Lehrer im Pflichtschulbereich, sehen sich selbst nicht nur als Ort der Fort- und Weiterbildung sowie der Kompetenzsicherung, sondern auch als Ort des Gedankenaustausches mit dem Ziel, mit den Absolventinnen und Absolventen

in einen lebenslangen Dialog zu treten. (Vgl. Berger, Werner 2011/12, S. 11) Sie wollen den im Dienst stehenden Pädagogen die Möglichkeit zur professionellen Fort- und Weiterbildung bieten und sehen sich als Drehscheibe für Ausbildung und Forschung sowie als Kompetenzzentrum für lebens- und berufsbegleitendes Lernen der Lehrenden. (Vgl. <http://www.phwien.ac.at>) Lehrerinnen und Lehrer gelten als kompetent, „wenn sie akademisches Wissen mit Handlungswissen in ihrer Tätigkeit verbinden (kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten) sowie dieses Wissen in der Begegnung mit der Wirklichkeit zur Lösung von Herausforderungen einsetzen können (Problemlösung)“. (Beer 2011, S. 20) Die Fachkompetenz muss aber nicht nur in variablen Situationen einsetzbar sein, vielmehr muss sie mit Sozialkompetenz, also dem Wollen und der Bereitschaft, gepaart sein. (Vgl. ebd.) Was bereits in der Ausbildung begonnen wurde, soll in der Fort- und Weiterbildung weitergeführt und vertieft sowie durch neue Impulse bereichert werden. Christine Mann, Vorsitzende des Hochschulrates, meint im Vorwort zum Fort- und Weiterbildungskatalog, dass durch Wissenserwerb nicht nur die Identität der Schülerinnen und Schüler wachsen könne, Fort- und Weiterbildung habe denselben Fokus: „Professionalisierung durch Vertiefung des Fachwissens in Zusammenhang mit fachspezifischer Methodik und Didaktik einerseits, Stärkung der Persönlichkeit durch Reflexion grundlegenden kommunikativen Verhaltens und durch Erinnerung an das, was man kurz und bündig die Berufung zur Pädagogin/ zum Pädagogen nennt, andererseits“. (Mann 2011/12, S. 10)

Sowohl die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/ Krems wie auch die Pädagogische Hochschule in Wien 10 bieten ein breit gefächertes Angebot an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Ein kurzer Überblick, der die Veranstaltungen beider pädagogischer Hochschulen zusammenzufassen versucht, soll die Bandbreite aufzeigen. Da das Fort- und Weitebildungsangebot jedoch laufen ergänzt wird, kann hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden.

- **Schulartenübergreifende Veranstaltungen:** sie beinhalten sowohl Angebote zu den einzelnen Unterrichtsfächern wie Mathematik, Deutsch Sachunterricht oder Sprachen wie auch Kreativität, Bewegung und Sport. Politische Bildung und Medien sowie Seminare zu Interkulturalität und Mehrsprachigkeit gehen auf die Bedürfnisse zeitgemäßen Unterrichts ein.

Das Angebot für Methodik, Didaktik und ganzheitliches Lernen erarbeitet unter anderem pädagogische Konzepte zur inneren Differenzierung und zeigt förderliche individuelle Rückmeldeverfahren auf, damit Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem Leistungsniveau als Gleichgestellte am Unterricht partizipieren können. (Vgl. Halama 2011/12, S. 28) Seminare zur Persönlichkeitsbildung wollen Lehrer zu Führungspersönlichkeiten machen, die mittels „Pädagogischem Coaching“ an die neue Rolle im Lehrerberuf heranführen oder sie fokussieren Gesprächsführung (mit den Eltern) als eine der Kernkompetenzen pädagogischer Arbeit. (Vgl. Journal für Fort- und Weiterbildung 2011/12, S. 77) Professionalisierung und Kompetenzerweiterung wollen Kurse zu Burn-out-Prävention, Stimmtechnischulung, Genderkompetenz und Gewaltprävention oder Konfliktmanagement bieten. Mit Seminaren zu den Themen „Gesundheitsförderung“ und „Suchtprävention“ sollen Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, auf die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen eingehen zu können. (Vgl. <http://www.phwien.ac.at>)

- **Schulstufenbezogene Seminare** sind in die einzelnen Unterrichtsfächer gegliedert. Sie tragen einerseits zur Erweiterung und Vertiefung des Wissens der Lehrkräfte bei, andererseits stehen auch das Potential der Schülerinnen und Schüler und die Möglichkeiten, deren Begabungen durch individualisiertes Lernen zu fördern, im Mittelpunkt. (Vgl. Schmid 2011, S. 124)
- **Masterlehrgänge** orientieren sich sowohl an den Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer als auch an aktuellen qualitativen und innovativen Schul- und Bildungsentwicklungen. Der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung richtet sich auf die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen der Kinder. (Vgl. Hueber 2011/12, S. 144) Neben Lehrgängen zur wertorientierten Begabungs- und Begabtenförderung werden auch solche in Geragogik, Leadership sowie Gruppen- und Freizeitpädagogik angeboten. Während Kurzseminare, die sich auf einen oder mehrere Nachmittage erstrecken, keine Kosten für die Teilnehmer/innen verursachen, erstrecken sich die Masterlehrgänge über 6 Semester, kosten € 1.100- oder € 1.200- pro Semester und

schließen mit dem akademischen Grad „Master of Education“ (M.Ed.) oder „Master of Science“ (MSc) ab. (Vgl. Journal für Fort- und Weiterbildung 2011/12, S. 147 -151)

- **Lehrgänge** zur Implementierung der Bildungsstandards in Deutsch und Mathematik erarbeiten das den Bildungsstandards zugrunde liegende Modell eines kompetenzorientierten Unterrichts und bieten Vorschläge für den Unterricht. (Vgl. Prcha, Klamecker 2011/12, S. 132) Der steigenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird mit einem Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache“ Rechnung getragen. Neben den kulturellen Inhalten werden die Bedürfnisse der Lernenden sowie Materialien und Methoden, die geeignet sind, Deutsch als Zweitsprache unter verschiedenen Rahmenbedingungen effizient zu vermitteln, analysiert. (Vgl. Kschwendt-Michel-Bilgir 2011/12, S. 154) Weitere Lehrgänge fördern die Kompetenzen für den lernwirksamen Einsatz des Computers im Unterricht, die Förderung der frühen sprachlichen Bildung oder sie bilden zu Führungskräften, Kommunikationstrainern und ähnlichem aus. Diese Lehrgänge dauern in der Regel 2-3 Semester und schließen mit einem Zeugnis ab. (Vgl. Journal für Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 152-167)

2.3.1 Kritische Anmerkungen zur Fort- und Weiterbildung

Lehrerinnen und Lehrer haben während der Dauer ihrer Berufsausübung die Pflicht, sich im Ausmaß von 15 Stunden pro Schuljahr fortzubilden. (Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbildung1752.xml, 20. September 2009) Nicht nur verpflichten sie sich, sich weiterzuentwickeln, um auf die sich ständig verändernden Ansprüche von Schule und Unterricht eingehen zu können, auch konnte ein amerikanisches Forschungsteam nachweisen, dass Professionalisierung und Reflexion des eigenen Unterrichts in einem kontextuellen Rahmen zu besserer psychischer Gesundheit beitragen und die Gefahr des Burnouts reduzieren. (Vgl. Lankes 2011) Gerade deshalb schreibt Davies eine wesentliche Rolle in der Fortbildung den Pädagogischen Hochschulen zu, um die Vernetzung und Rückkoppelung zwischen Aus- und

Weiterbildung³ zu gewährleisten und auf Qualitätssteigerung abzielen. Dabei seien jedoch die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen Zielgruppen – er nennt hier die Lehrkräfte in unterschiedlichen Schultypen – verstärkt zu berücksichtigen. (Vgl. Davies 2006, S. 486 ff) Gerade in diesem Aspekt ortete eine von der OECD koordinierte TALIS-Studie⁴ zu geringe Koordination und ein Angebot, welches nicht dem tatsächlichen Bedarf der Lehrkräfte entspricht. Auch von Seiten der Schulleiter und –leiterinnen können keine auf die Schule abgestimmten Fortbildungspläne erstellt werden, was dem tatsächlichen Bedarf ebenfalls nicht entspricht. Dies wiederum führt zu einer alibimäßigen Fortbildung, wobei die vermittelten Inhalte für den Unterricht nicht wirklich benötigt werden. (Vgl. <http://erwachsenenbildung.at>)

Auch in der Studie „Schulgovernance im internationalen Vergleich“ wird die fehlende Gesamtkonzeption, welche sich an den Grundsätzen einer strategischen Personalentwicklung orientiert und ein eigenes Weiterbildungsbudget für Schulleiter beinhaltet, aufgezeigt. So wäre verstärkt schulinterne Lehrerweiterbildung „und damit eine auf den konkreten schulischen Bedarf abgestimmte Professionalisierung des Lehrkörpers (auch im Sinne der Personalentwicklung)“ (Schmid 2005a, S.216) möglich. Außerdem wären karrierebezogene und finanzielle Anreize von Vorteil, wobei jedoch das Weiterbildungsrecht etabliert werden müsse. Ein strukturelles Maßnahmenbündel mit einem geeigneten Mix aus verpflichtender, schulinterner und freiwilliger Weiterbildung wird in der Studie als zielführend dargestellt. (Vgl. ebd.)⁵

³ Davies verweist bei der Verwendung des Begriffes „Weiterbildung“ auf seine integrative Sichtweise, die alle auf die Ausbildung folgenden Maßnahmen zur Vertiefung der Kompetenzen und zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen inkludiert.

⁴ TALIS = Teaching and Learning International Survey

⁵ „Weiterbildung“ wird hier im Sinne der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition von „Fortbildung“ verwendet. - Anm. d. Verfasserin

2.3.2 Zusammenfassung

Die Pädagogischen Hochschulen in Wien verstehen sich als Ausbildungsort für angehende Lehrerinnen und Lehrer, sie bieten aber auch den im Dienst stehenden Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit, die erworbenen Kompetenzen zu sichern und um neue Impulse zu bereichern, um sich so der Transformation des österreichischen Bildungssystems zu stellen und der neuen, kompetenzorientierten Lehr- und Lernkultur gerecht zu werden. Daneben steht auch die Stärkung der Persönlichkeit im Zentrum der Seminare. Diese umfassen schulstufenübergreifenden wie schulstufenbezogenen Seminare, für die eine Besuchsbestätigung ausgestellt wird, Masterlehrgänge, welche mit einem akademischen Grad abschließen und Lehrgänge, die mit der Ausstellung eines Zeugnisses beendet werden.

Wiewohl die zentrale Rolle der Pädagogischen Hochschulen für Fort- und Weiterbildung unbestritten scheint wird doch in Aufsätzen und Studien kritisch angemerkt, dass eine Optimierung in Form eines Gesamtkonzeptes unumgänglich scheint.

2.4 Lehrerfortbildung im europäischen Vergleich

In diesem Kapitel sollen einige europäische Länder herangezogen und deren Fortbildungsmodalitäten näher betrachtet werden. Da es Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, alle Länder Europas bzw. der Europäischen Union zu vergleichen, orientiert sich die vorliegende Arbeit an den in einer EURYDICE-Studie herangezogenen Werten, Ergebnissen und Erkenntnissen.

2.4.1 Zieldefinition gemäß EURYDICE⁶

“Alle Staaten stimmen darin überein, dass es notwendig ist, die Qualität der Bildung zu verbessern und Innovationen zu fördern. Sie alle wissen, welche entscheidende Rolle die Lehrerfortbildung als Motor bei der Verwirklichung dieses Zieles spielt. Sie stellt die Weichen für die notwendigen Anpassungen, die bei den Bildungssystemen als sich ständig veränderndes System erforderlich sind.“ (EURYDICE 1995, S.8)

⁶ EURYDICE: Das Bildungsinformationsnetz in der Europäischen Union und den EFTA/EWR-Staaten

Weitgehender Konsens herrscht auch bezüglich der Einteilung der Ziele von Lehrerfortbildung:

- Persönliche und berufliche Weiterentwicklung der Lehrer: über die Fachdidaktik, Aneignung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten, neuer Methoden und Materialien sowie der Aktualisierung des fachdidaktischen Wissens sollen berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse verbessert werden.
- Eine Verbesserung der Qualität der Bildungssysteme, des Unterrichtsangebotes sowie der pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten der Lehrer soll mittels Fokussierung auf pädagogische, soziologische und psychologische Aspekte der Lehrtätigkeit erreicht werden.
- Die Kenntnis des sozialen Milieus und des gesellschaftlichen Lebens ist nur in einigen Staaten fester Bestandteil des Fortbildungskonzeptes. Eine bessere Interaktion zwischen dem Bildungssystem und dem Wirtschaftssystem unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Faktoren wird dabei angestrebt. Die Umsetzung dieser Ziele ist stark von sozialen, geschichtlichen und kulturellen Traditionen des jeweiligen Landes abhängig. (Vgl. EURYDICE 1995, S. 8 f)

Zielsetzung der Lehrerfortbildung

(Quelle: EURYDICE S. 192-212)

Land	Zielsetzung der Lehrerfortbildung
Dänemark	Erhaltung und Weiterentwicklung der in der Erstausbildung erworbenen Fähigkeiten
Deutschland	Vertiefung und Erweiterung des für die Berufsausübung erforderlichen Wissens und Könnens im pädagogischen, psychologischen, didaktischen und fachwissenschaftlichen Bereich
Finnland	Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sich auf die Umsetzung der Lehrpläne und Durchführung von Evaluationsverfahren beziehen, insbesondere die veränderten gesellschaftlichen und technischen Herausforderungen. Erweiterung der beruflichen Kompetenzen und Persönlichkeitsbildung
Frankreich	Information über neueste Erkenntnisse in den Unterrichtsfächern und auf pädagogischem Gebiet, Gelegenheit zur persönlichen Weiterentwicklung und berufliche Aufstiegschance
Griechenland	Verpflichtende schulpraktische Vorbereitung für Studienabgänger zur Verbindung Theorie / Praxis. Berufsbegleitende Fortbildung zur Aktualisierung des Wissens über neue Lehrpläne und didaktische Methoden
Holland	Erweiterung und Vertiefung der während der Erstausbildung erworbenen und in direktem Bezug zur Berufsausübung stehenden Fähigkeiten, Kenntnisse und fachlichen Kompetenzen
Italien	Anpassung an den aktuellen Forschungsstand, Vertiefung der didaktischen Grundkenntnisse, Beteiligung an der Erforschung und Entwicklung didaktischer und pädagogischer Neuerungen. In einem ministeriellen Runderlass werden zusätzlich Einzelheiten bezüglich Inhalten, Zuständigkeiten und zeitlichem Ablauf festgelegt.

Irland	Erweiterung der beruflichen Kompetenzen, Aktualisierung der Kenntnisse und Fähigkeiten, auch um auf die gesellschaftlichen Veränderungen und neuen Herausforderungen adäquat reagieren zu können. Erhaltung und Verstärkung der Motivation der Lehrer
Norwegen	Aktualisierung und Erneuerung der beruflichen und pädagogischen Kenntnisse
Österreich	Verbesserung der Qualifikationen und Fertigkeiten in Unterrichtsfächern, Methodik, rechtlichen und organisatorischen Angelegenheiten, Weiterentwicklung der Lehrerpersönlichkeit
Schweden	Verwirklichung des hohen Unterrichtsniveaus und der nationalen Bildungsziele, Entwicklung schulischer Aktivitäten. Vermittlung der Fähigkeit einzuschätzen, wie die nationalen Bildungsziele auf Grundlage eines gemeinsamen Konzeptes in den Schulen umsetzbar sind.

Abb. 1: Zielsetzung der Lehrerfortbildung im europäischen Vergleich

2.4.2 Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht

Das Recht auf Fortbildung besteht in nahezu allen europäischen Staaten und stellt ein Recht im Sinne des Arbeitsrechtes dar. In zahlreichen Staaten ist dieses Recht gesetzlich verankert, wobei jedoch Dänemark, Griechenland und Österreich eine Ausnahme darstellen. Lehrer haben sowohl das Recht, sich beruflich weiterzuentwickeln wie auch die Pflicht, ihre Kenntnisse stets dem aktuellen Stand anzupassen, was somit auch zu einer moralischen Verpflichtung wird. Die Pflicht, sich weiterzubilden, ist in vielen Ländern in Form eines zeitlichen Mindestumfanges festgelegt. In Ländern mit geringem verpflichtendem Stundenausmaß wird der Freiwilligkeit große Bedeutung beigemessen, auch der Erkenntnis folgend, dass einzig diese einen wirklich positiven Effekt im Rahmen der Professionalisierung gewährleisten kann. (Vgl. Schmid 2005a, S. 178 und EURYDICE 1995, S. 24)

Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht im europäischen Vergleich

(Datenquellen: EURYDICE S. 192-212 und Schmid 2005a)⁷

Land	Fortbildungsrecht	Fortbildungspflicht
Dänemark	Nein	freiwillig
Deutschland	Ja, nicht spezifiziert	ja, nicht spezifiziert
Finnland	Nein, die Schulleitung entscheidet	3-5 Tage/Jahr
Frankreich	Ja, im Rahmen der allgemeinen Arbeitsrechte	Für bestimmte Veranstaltungen
Griechenland	nein	2x jährlich 3-monatige Lehrgänge, regelmäßige kurze Veranstaltungen zu Reformen im Bildungssystem
Holland	Ja, auch für arbeitslose Lehrer	166/Jahr
Italien	ja	40 Stunden /Jahr
Irland	ja, nicht spezifiziert	Ja, nicht spezifiziert
Norwegen	ja	ja
Österreich	nein	15 Stunden/Jahr
Schweden	ja	5 Tage /Jahr für schulinterne FB zusätzlich bis zu 12 Tage / Jahr möglich.

Abb.2: Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht im europäischen Vergleich

⁷ Schmid verwendet zwar den Terminus „Weiterbildung“, doch ist deutlich erkennbar, dass „Fortbildung“ im Sinne der in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 2 verwendeten Definition gemeint ist.

2.4.3 Evaluation und Zertifikate

- **Evaluierung der Fortbildungsmaßnahmen**

Wiewohl der Evaluation der Lehrefortbildung eine zentrale Rolle zugeordnet wird, deckt sie doch selten alle Fortbildungsaspekte ab. Zumeist bezieht sich die Evaluation auf nur einige Aspekte der Veranstaltung, etwa die durchgeführten Maßnahmen. Eine systematische Evaluierung der Schulen und der Fortbildungsveranstaltungen durch die Schulaufsichtsbehörden erfolgt lediglich in den Niederlanden. In Irland erfolgt die Evaluierung durch Schulaufsichtsbeamte, die 15%-20% der Fortbildungsveranstaltungen besuchen in Form eines Lenkungsausschusses, dem sowohl Entscheidungsträger als auch Vertreter des Lehrkörpers angehören.

Die Entwicklung und Einführung eines einzigen homogenen Evaluationssystems wird jedoch durch die Vielfalt an Fortbildungsveranstaltungen erschwert wenn nicht gar unmöglich. (Vgl. EURYDICE 1995, S.32 f)

- **Evaluierung der Teilnehmer**

Freiwillige Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und Beurteilung lassen sich schwerlich vereinbaren, wenn die Idee der Überwachung involviert ist. Somit kommt der Selbstbeurteilung eine wesentliche Rolle zu, der formelle Charakter wird durch die Ausgabe von Teilnahmezertifikaten unterstrichen.

Fallweise werden am Ende der Veranstaltung Fragebögen verteilt, die von den Teilnehmern auszufüllen sind, wobei die Erfüllung der Erwartungen in die Kurse und Kursleiter evaluiert wird.

Die qualitative Beurteilung von Fortbildungsveranstaltungen unterliegt der Schwierigkeit, die Erwartungen einerseits und die Ergebnisse andererseits miteinander zu verknüpfen, da sie die persönliche Entwicklung der Teilnehmer betrifft. (Vgl. ebd.) Die empirische Überprüfung, ob und wie Fortbildungsmaßnahmen den Unterricht beeinflussen und in die Fortbildungsinhalte in die Unterrichtspraxis transferiert werden, ist „ein komplexer und anspruchsvoller Prozess, da neben den Komponenten der Fortbildung auch eine Vielzahl von Merkmalen auf Seiten der lernenden Lehrpersonen und der schulischen

Kontextbedingungen auf diesen Prozess einwirken.“ (Lipowsky 2010, S. 51) Im Rahmen der EURYDICE - Studie wurde die Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen nicht formativ evaluiert, denn, so die Studienautoren, dies bedürfte einer eigenen Untersuchung und eines Verfahrens, mit dem die Entwicklung der Unterrichtspraxis beurteilt werden könnte. (Vgl. EURYDICE 1995, S. 32 f)

Evaluation und Zertifikate

(Quelle: EURYDICE S. 192-212)

Land	Evaluation und Zertifikate	Auswirkungen auf Gehalt und berufliche Laufbahn
Dänemark	Keine Evaluation, Lehrer der Folkeskole erhalten ein Zertifikat	Nein
Deutschland	In einigen Ländern Überprüfung der Effizienz (didaktisches Konzept, Arbeitsergebnisse), sonst Rückmeldung der Seminarleiter	Nein, jedoch ist der regelmäßige Besuch von Fortbildungsveranstaltungen möglicherweise Kriterium bei Aufstiegsmöglichkeiten
Finnland	Nationaler Bildungsrat überprüft die Effizienz	Keine Angaben
Frankreich	Unterschiedlich je nach Fortbildungsveranstaltung, in der Regel aber keine Überprüfung	Nein, jedoch bessere Aussichten auf Beförderung
Griechenland	Ausbilder beurteilen die Teilnehmer	Nein, aber obligatorische schulpraktische Vorbereitung ist Voraussetzung für die Aufnahme in den Schuldienst

Holland	Der von den Schulen aufzustellende Fortbildungsplan wird von der Schulaufsichtsbehörde kontrolliert.	Nein, ausgenommen Vorbereitungskurse auf leitende Funktionen
Italien	Evaluation durch die Maßnahmenträger vor, während und nach den Fortbildungsveranstaltungen, wobei die Kompetenzen der Teilnehmer überprüft werden	Nein
Irland	Berichte fassen die Meinungen der Teilnehmer zusammen. Keine formale Beurteilung der Teilnehmer, aber Ausstellung einer Teilnahmebestätigung. Besuch der Fortbildungsveranstaltungen auch durch Schulaufsichtsbeamte	Nein, kann aber die Stellung innerhalb der Schule verbessern. Gehaltszulage bei Erwerb eines akademischen Grades.
Norwegen	Zertifikate können ausgestellt werden, aber keine formale Prüfung	Erwerb eines höheren Qualifikationsniveaus und Übergang in höhere Gehaltsgruppe möglich
Österreich	Am Ende jeder Fortbildungsveranstaltung mittels Fragebogen. Keine formale Beurteilung der teilnehmenden Lehrer (Anm. d. Verfasserin: Teilnehmer erhalten eine Bestätigung über der Besuch der Veranstaltung)	Nein, aber Bevorzugung bei Bewerbung um höheren Posten

Schweden	Evaluation durch die nationale Schulaufsichtsbehörde und 2x jährlich Bericht an das Ministerium für Bildung und Wissenschaft. Fragebögen am Ende des Fortbildungstages	Nein
----------	--	------

Abb.3: Evaluation und Zertifikate im europäischen Vergleich

2.4.4 Inhalte der Fortbildungsangebote

Da die Inhalte der Fortbildungsangebote in engem Zusammenhang mit dem Berufsbild des Lehrers stehen, ist in den verschiedenen Staaten eine gewisse Konvergenz bezüglich der zu vermittelnden Kenntnisse und Methoden feststellbar. Der didaktischen Komponente wie auch der Einbindung der Schule in die Gesellschaft kommt in allen Staaten wesentliche Bedeutung zu. Unterschiede sind vor allem darin zu finden, wie die beiden Bereiche definiert werden. Folgende Bereiche werden abgedeckt:

- **Lehrpläne und Fachdidaktik:** hier werden alle Fächer genannt, die in der Primarstufe unterrichtet werden. Dem muttersprachlichen Unterricht einschließlich Lesen und der Einführung in die Naturwissenschaften und neuen Technologien – hier wird Informatik vorrangig genannt – kommt zentrale Bedeutung zu, in weiterer Folge werden musische Fächer und die Arbeit mit neuen Lehrmitteln genannt.
- **Organisation von Schule und Schulmanagement:** Verwaltungs- und Schulmanagement sowie jenen Fortbildungsangeboten, welche sich auf Beratungs- und Betreuungsaktivitäten beziehen, kommt zunehmende Bedeutung zu.
- **Pädagogische und psychologische Aspekte:** Die multikulturelle Zusammensetzung von Klassen und die Eingliederung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen (Behinderungen, Lernschwierigkeiten) bedarf darauf fokussierter Fortbildungsveranstaltungen. Außerdem umfassen die Angebote Themen wie lernzielorientierten oder differenzierenden Unterricht, Probleme der Leistungsbeurteilung und die Lehrer-Schüler-Beziehung.

- **Soziologische Aspekte:** Umwelt, Gesundheit, die Internationalisierung des Bildungswesens einschließlich des europäischen Aspektes sowie die Beziehung zwischen Lehrer und Eltern sind hier zentrale Themen. (Vgl. EURYDICE 1995, S. 30 f und Schmid 2005a)

2.4.5 Zusammenfassung:

Lehrer haben die Pflicht, ihre Kenntnisse dem aktuellen Wissens- und Forschungsstand anzupassen und somit ihren Unterricht und die pädagogische Arbeit laufend zu optimieren. In einigen europäischen Ländern besteht auch ein gesetzlich verankertes Fortbildungsrecht, jedoch ist beides in Form und Umfang nicht einheitlich geregelt. Weitgehender Konsens besteht bezüglich der Ziele, die neben der Optimierung des Unterrichts auch die persönliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte und ein besseres Verständnis der sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten fokussieren. Die Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen wie auch des erworbenen Wissens der Teilnehmer wird in den einzelnen Staaten höchst unterschiedlich gehandhabt, ein Teilnahmezertifikat wird aber vielfach ausgestellt. Wiewohl großteils Fortbildungspflicht besteht, hat der Besuch von Kursen und Seminaren zumeist keine unmittelbaren Auswirkungen auf den Gehalt, jedoch erhöhen sich die Chancen auf Beförderung.

3. Teil II – Quantitative Forschung und standardisierte Befragung (methodologischer Zugang)

3.1 Struktur der empirischen Forschung

Ziel war, aus der Grundgesamtheit der Volksschullehrer eine Stichprobe zu ziehen. Um dies sicherzustellen, wurden Lehrer/innen an möglichst vielen Bezirken Wiens befragt. Eine hohe Anzahl von Lehrer/innen und somit ein möglichst repräsentatives Ergebnis der Studie sollte durch die Ausgabe von 360 Fragebögen erreicht werden.

3.4 Um eine Stichprobe zu erhalten, welche der Grundgesamtheit der an Volksschulen tätigen Lehrkräfte möglichst entspricht, wurde versucht, das Verhältnis von Öffentlichen Schulen und Privatschulen, welche an der empirischen Erhebung teilnahmen, möglichst den tatsächlichen Gegebenheiten anzupassen. Erschwert wurde dies durch die eher geringe Bereitschaft von Seiten der Direktor/innen, an der Studie teilzunehmen.

Die erhobenen Daten können als systematisch erhobene Aspekte gesellschaftlicher Wirklichkeit verstanden werden. Die individuell erlebte Wirklichkeit der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer/innen erfährt eine gewisse Verallgemeinerung, um daraus letztendlich die lt. Forschungsfrage gesuchten Antworten zu gewinnen. (Vgl. Atteslander 2008, S. 12 f)

3.2 Arbeitsschritte und Erhebungsmethode

Zunächst wurde mit zahlreichen Direktorinnen und Direktoren in allen Bezirken Wiens Kontakt aufgenommen und angefragt, ob eine Teilnahme an der Untersuchung in Erwägung gezogen werden könne.

Nachdem die Direktor/innen von 13 öffentlichen und 7 Privatschulen ihre Teilnahme zugesichert hatten, wurde um Genehmigung beim Stadtschulrat für Wien angesucht und dieselbe erteilt.

Nach nochmaliger Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung mit den Direktor/innen wurden die Fragebögen in der erforderlichen Anzahl inklusive einiger Reservebögen in den Schulen aufgelegt. Es wurde pro Lehrperson ein Fragebogen bereitgestellt, sodass jede/r Lehrer/in die Möglichkeit hatte, an der Befragung teilzunehmen. Die Befragung war selbstverständlich freiwillig und anonym. Beigelegt war weiters ein Schreiben an die Lehrkräfte, in welchem der

Zweck und die Durchführung der Befragung kurz erklärt sowie Freiwilligkeit und Anonymität zugesichert wurden. Dies diente der Veranschaulichung, weshalb die Befragung durchgeführt wurde und welches Interesse der Befragte selbst an der Beantwortung des Fragebogens hat. Eine möglichst hohe Rücklaufquote sollte durch die Nominierung einer konkreten Ansprechperson erreicht werden.

Ausgefüllte Fragebögen wurden in einem bereitgelegten Kuvert abgelegt, was auch innerhalb des Lehrkörpers die Anonymität wahrte.

Nach nochmaliger Rücksprache mit den Direktor/innen wurden die Kuverts mit den ausgefüllten Fragebögen einige Wochen nach Hinterlegung abgeholt. Einige Direktor/innen vereinbarten, die ausgefüllten Fragebögen auf postalischem Weg an mich zu retournieren, wobei leider die Bögen einer Schule (PVS Friesgasse 4) verloren gingen und somit nicht der Auswertung zugeführt werden konnten.

In der VS Märzstraße wurde trotz vorheriger Zusage von Seiten der Direktion leider kein einziger Fragebogen retourniert.

Von 360 ausgegebenen Fragebögen wurden insgesamt 221 retourniert, was einer Rücklaufquote von 61% entspricht.

3.3 Der Fragebogen

Forschungsinstrument war ein zweiseitiger, vierstufig intervallskalierter Fragebogen, wobei die theoretische Problemstellung – der Stellenwert von Fort- und Weiterbildung im Professionalisierungskontinuum - Inhalt, Anordnung und Anzahl der Fragen bestimmte. Die vielfältigen Merkmale der Lehrer-Fortbildung wurden einer gezielten Selektion unterzogen.

Die Entscheidung für 4 Antwortkategorien lässt sich damit erklären, dass auf diese Weise einerseits Informationen nicht verloren gehen sollten, andererseits die Übersichtlichkeit gewahrt bleiben konnte. Lediglich bei der Frage, aus welchen Bereichen Fortbildungsveranstaltungen bevorzugt besucht werden, wurde insgesamt die Nennung von 13 Kategorien erforderlich, um alle möglichen Bereiche von Fortbildungsveranstaltungen abzudecken.

Die Fragen wurden in positiv formulierte Aussagen gebracht und Proband/Innen aufgefordert, den Grad ihrer Zustimmung auf einer 4-teiligen Skala anzugeben, wobei der Wert 1 keine Zustimmung (0%) und der Wert 4 völlige Zustimmung

(100%) bedeutete. Die vierteilige Skala bot den Probanden keine Möglichkeit, einen Mittelwert, der keine Aussage hätte, anzukreuzen und zwang somit die Teilnehmer zu einer zumindest tendenziell eindeutigen Antwort, die anschließend quantifiziert werden konnte. Somit sollte die Möglichkeit einer Fehlinterpretation ausgeschlossen werden. Außerdem ermöglichte der Fragebogen eine Informationsreduktion auf Kenngrößen, welche übersichtlich dargestellt werden können. Systematische Gesetzmäßigkeiten sind somit gut erkennbar.

Die Entscheidung, mittels Fragebogen zu forschen, wurde aus folgenden Gründen als geeignet angesehen:

- Ein Höchstmaß an Anonymität – und somit Durchführungsobjektivität - ist gewährleistet. Die Fragebögen wurden in der Direktion oder dem Sekretariat der teilnehmenden Schulen abgegeben, welche Lehrer und Lehrerinnen an der Erhebung letztendlich teilnehmen bleibt der Versuchsleiterin verborgen. Die ausgefüllten Fragebögen wurden auf dem Postweg retourniert oder im verschlossenen Kuvert zur Abholung hinterlegt. (Vgl. Pallas 2006, S. 346 ff)
- Durch die elektronische Verarbeitung der Daten ist ein hohes Maß an Auswertungsobjektivität gegeben. Die Beobachtungen können in quantitative Größen – Zahlen – gebracht und somit mittels SPSS ausgewertet und dargestellt werden. Die aufgestellten Hypothesen können somit verifiziert oder falsifiziert werden.
Zudem bietet der standardisierte Fragebogen die Möglichkeit der intersubjektiven Überprüfbarkeit, die Eingabewerte und Ergebnisse sind jederzeit zu überprüfen und nachzuvollziehen. (Vgl. Schmid 2006, S. 38 ff)
- Die Berufstätigkeit der Autorin und Versuchsleiterin erforderte eine Methode, welche trotz einer möglichst großen Anzahl von Proband/innen ökonomisch durchführbar ist. Bei der Erhebung mittels Fragebogen bewegte sich der Arbeitsaufwand innerhalb eines vertretbaren Zeitrahmens und ließ sich ökonomisch gestalten.
- Messbare Beobachtungsdaten wie das Dienstalter oder bevorzugt besuchte Fortbildungsveranstaltungen, welche bestimmten Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, stellen

Häufigkeiten dar. Somit kann mittels beschreibender Statistik geschlossen werden, wie häufig und in welchen Bereichen Lehrer/innen sich bevorzugt fortbilden und eine Antwort auf die erste forschungsleitende Frage erwartet werden.

- Merkmalsausprägungen können aufgezeigt und in Beziehung zur Grundgesamtheit gesetzt werden. Mittels Korrelation lassen sich allfällige Tendenzen, etwa die Frage, ob es zwischen dem Dienstalter und der Fortbildungshäufigkeit einen Zusammenhang gibt oder ob Fortbildungsveranstaltungen in fokussierten Bereichen bevorzugt sind, sichtbar gemacht werden. Hierbei werden im Rahmen der Hypothesenbildung Beziehungen zwischen den Variablen formuliert, welche der Falsifikation zugeführt werden und letztendlich die Nullhypothese oder die Alternativhypothese bestätigen und somit zu neuen Erkenntnissen führen können.
- Gemäß der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung liegt das Interesse der Autorin auch darin, dass eine relativ große Zahl von Lehrerinnen und Lehrern befragt werden kann. Da es in der vorliegenden Arbeit um das Finden eines Profils von Fortbildungsverhalten geht, ist dieser Aspekt von zentraler Bedeutung.
- Anders als bei der qualitativen Methode des Interviews, welches ein breites Spektrum an subjektiven Erfahrungswerten offenbart, wird mittels Fragebogen ein engeres Feld an Fragen innerhalb begrenzter Antwortmöglichkeiten abgeklärt. Zudem fällt der Interviewer als mögliche Einflussquelle weg.

Ein möglicher Nachteil des Fragebogens, nämlich dass der Interviewer/ die Interviewerin für Nachfragen zur Verständlichkeit nicht zur Verfügung steht, muss durch die klar und eindeutig formulierten, vollständig sich selbst erklärenden Fragen möglichst weitgehend ausgeschaltet werden. (Vgl. Pallas 2006, S 347)

Bedingt durch die Tatsache, dass sich im Freundeskreis der Autorin zahlreiche Lehrerinnen befinden, konnte relativ leicht eine entsprechende Anzahl von Probandinnen für den Pre-Test gefunden werden, wobei auch allfällige Unklarheiten geortet und diskutiert wurden und der Fragebogen so einer Optimierung zugeführt werden konnte.

3.4 Stichprobe

Bei der Stichprobe wurde darauf geachtet, dass diese bestmöglich die tatsächlichen Gegebenheiten wiedergibt. Dabei wurde ein die Realität ungefähr abbildendes Verhältnis zwischen Privatschule und öffentlichen Schulen angestrebt, um ein möglichst wirklichkeitsgetreues Bild der gesellschaftlichen Gegebenheiten zu erzielen.

Zielpopulation	Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe
Stichprobengröße	360
Datenerhebung	schriftlich mittels FB
Fragebogen	4-teilig intervallskalierter FB
Retournierte Fragebögen	221
Rücklaufquote in %	61,5%
Auswertung	mittels SPSS

Abb. 4 Beschreibung der Stichprobe

3.5 Datenauswertung

Die erhobenen Daten wurden mittels SPSS - Programm⁸ eingegeben und so der EDV - Auswertung zugeführt.

- Zunächst wurden **Häufigkeiten** errechnet, etwa, ob Lehrer Fortbildungsveranstaltungen eher nach den angebotenen Themen oder eher nach dem/der Vortragenden auswählen
- Die **Faktorenanalyse** suchte den Fragebogen nach Gemeinsamkeiten ab und ordnete die Items entsprechend zu. Auf diese Weise konnten die Fragen Themengebieten zugeordnet und zu einem Gesamtscore verknüpft werden..
- Ein wesentlicher dritter Aspekt ist der Informationsgewinn mittels **Korrelation**. So konnte etwa festgestellt werden, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Dienstalder und der Häufigkeit, mit welcher Fortbildungsveranstaltungen besucht werden, feststellbar ist.

Die daraus resultierenden Ergebnisse der Auswertung sind in Graphiken, aber auch in Textform dargestellt.

⁸ SPSS = Statistical Package for the Social Sciences

Mittels **quantitativer empirischer Forschung** wurden die erhobenen Daten systematisch erfasst, ausgewertet und interpretiert.

Untersuchungsgegenstand war hierbei die Einstellung von Volksschullehrerinnen und -lehrern zur Fortbildung – soweit diese mit dem Instrument des Fragebogens ermittelt werden kann -, das Profil des Fortbildungsverhaltens von Volksschullehrerinnen und -lehrern sowie deren aus den Antworten abzulesende Zufriedenheit mit dem Angebot. Aus den theoretischen Modellen konnten sodann Hypothesen abgeleitet werden, welche operationalisiert und der Überprüfung empirischer Zusammenhänge zugeführt wurden. Die operationalisierte Hypothese konnte danach der Falsifikation zugeführt werden. (Vgl. Pallas 2006, S. 333)

3.6 Zusammenfassung

Die Erhebung erfolgte mittels vierstufig skaliertem Fragebogen, der ein Höchstmaß an Auswertungsökonomie, hohe Auswertungsobjektivität sowie ein breites Spektrum subjektiver Erfahrungswerte gewährleistete. Nach Genehmigung durch den Stadtschulrat für Wien wurden die Fragebögen an 13 öffentlichen und 7 Privatschulen ausgeteilt, wobei auf Anonymität großer Wert gelegt wurde. 61,5% der Fragebögen wurden retourniert und konnten der Auswertung zugeführt werden, wobei neben der Darstellung von Häufigkeiten auch eine Faktorenanalyse durchgeführt und Korrelationen errechnet wurden und somit die forschungsleitenden Fragen beantwortet werden konnten.

4. Teil III: Beschreibung und graphische Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der empirischen Erhebung werden in diesem Kapitel dargestellt und interpretiert und erteilen Auskunft über folgende Bereiche:

- Fortbildungsveranstaltungen und ihre Umsetzung im Unterricht: wird das Gelernte im Unterricht angewendet? Werden die Unterlagen, welche in den Fortbildungsveranstaltungen ausgeteilt wurden, im Unterricht verwendet?
- Organisatorisches: wie zufrieden sind Lehrer/innen mit der Organisation der Fortbildungsveranstaltungen?
- Die allgemeine Zufriedenheit mit den Veranstaltungen, bezogen auf Inhalte und Kompetenz der Vortragenden bzw. Veranstaltungsleiter
- Häufigkeit: wie oft werden durchschnittlich pro Schuljahr Fortbildungsveranstaltungen besucht?
- Auswahlkriterien für Fortbildungsveranstaltungen: welche Art von Fortbildungsveranstaltungen werden bevorzugt besucht? Welche Kriterien sind Lehrerinnen und Lehrern wichtig, sich für eine bestimmte Veranstaltung anzumelden? Welche Faktoren beeinflussen die Auswahl der Fortbildungsveranstaltungen?
- Fächer, in welchen sich Lehrerinnen und Lehrer bevorzugt fortbilden: erhoben wurde, für welche Unterrichtsgegenstände Lehrer/innen sich bevorzugt fortbilden.

Letztendlich soll Resümee gezogen werden, welches Klarheit über die Lehrerfortbildung schafft und geeignet ist, sowohl die positiven Punkte hervorzuheben wie auch mögliche Schwächen aufzuzeigen und so zu einer Verbesserung des Fortbildungsangebotes führen kann. Eine größere Zufriedenheit mit dem Angebot kann somit auch zu einer (noch) höheren Nachfrage führen und einer entsprechenden Qualifikation und Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer dienen.

4.1 Häufigkeiten

4.1.1 Auswertung der Teilnehmer nach Geschlecht

Ich bin:

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	männlich	15	6,8	7,7
	weiblich	180	81,4	92,3
	Gesamt	195	88,2	100,0
Fehlend	System	26	11,8	
Gesamt		221	100,0	

Abb. 5: Teilnehmer nach Geschlecht

An der Befragung nahmen insgesamt 221 Lehrkräfte, alle an Primarstufen tätig, teil. Davon waren:

15 Personen (6,8%) männlich

180 Personen (81,4%) weiblich

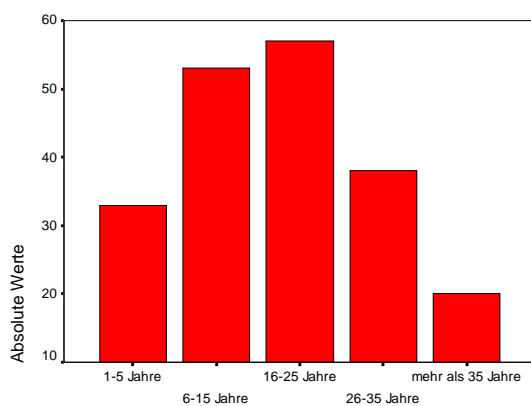
26 Personen (11,8%) gaben ihr Geschlecht nicht an.

4.1.2 Auswertung der Teilnehmer nach Dienstzeit

Ich bin Lehrer/in seit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	1-5 Jahre	33	14,9	16,4
	6-15 Jahre	53	24,0	26,4
	16-25 Jahre	57	25,8	28,4
	26-35 Jahre	38	17,2	18,9
	mehr als 35 Jahre	20	9,0	10,0
	Gesamt	201	91,0	100,0
Fehlend	System	20	9,0	
Gesamt		221	100,0	

Abb. 6: Teilnehmer nach Dienstzeit



DIEZEIT

Abb. 7: Diagramm Teilnehmer nach Dienstzeit

Die Tabelle zeigt, dass die meisten der an der Erhebung teilnehmenden Lehrer/innen (25,8%) zwischen 16 und 25 Jahren im Schuldienst stehen. Nahezu ebenso viele Lehrer/innen (24,0%) sind zwischen 16 und 25 Jahren als Pädagogen im Dienst.

17,2 % der Teilnehmer/innen gaben an, zwischen 26 und 35 Jahren im Dienst zu stehen, Junglehrer/innen mit 1-5 Dienstjahren waren mit 14,9% vertreten. Mit 9% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war die Gruppe der dienstältesten Lehrer/innen mit 35 und mehr Dienstjahren am geringsten vertreten.

9% der Teilnehmer/innen machten keine Angaben bezüglich des Dienstalters.

4.1.3 Mittelwerte und Standardabweichungen (alle Items ausgenommen Unterrichtsgegenstände)

	N	Mittelwert	Standardabweichung
1. Ich besuche regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen	217	3,40	,76
2. Ich wähle ausschließlich FBVen mit aktuellen Themen, um auf dem Laufenden zu bleiben	216	2,79	,87
3. In FBVen lerne ich immer Neues	219	2,51	,79
4. Ich setze das Gelernte im Unterricht um	215	2,97	,61
5. Die Ankündigungen stimmen mit den Inhalten der Veranstaltungen überein	220	2,78	,75
6. Die Vortragenden sind kompetent	217	2,94	,68
7. Es gibt genug Auswahl an FBVen	219	2,79	1,03
8. FBVen werden rechtzeitig angekündigt	216	2,94	,92
9. Ich werde für FBVen oft dienstfrei gestellt	217	2,55	1,10
10. Für FBVen gibt es ausreichend Plätze	216	2,04	,90
11. Ich wähle die FBVen nach den Inhalten aus	219	3,79	,54
12. In FBVen erhalte ich Unterlagen	216	3,17	,70
13. Ich wähle die FBVen nach dem/der Vortragenden aus	218	2,03	,93
14. Der Zeitrahmen (Dauer) ist für mich passend	218	2,85	,78
15. Dienstfreistellungen für FBVen sind problemlos möglich	210	3,16	,92
16. Die Unterlagen der FBVen sind für meinen Unterricht hilfreich	214	2,81	,61
17. Ich möchte mich in meinem Tätigkeitsfeld professionalisieren	213	3,52	,82
18. Ich bevorzuge FBVen, die eine e-learning-Plattform beinhalten	214	1,76	,99
19. FBVen sollen meinen Unterricht verbessern	217	3,65	,63
20. Die Anmeldemodalitäten sollen vereinfacht werden	213	3,61	,77
21. Ich strebe mit FBVen den beruflichen Aufstieg an	213	1,90	1,01
22. Computer und Internet sind bei der Fortbildung wichtige Hilfsmittel	218	2,71	1,02
23. Nur wer FBVen besucht, kann zeitgemäßen Unterricht gestalten	216	2,56	1,01
24. Ich werde persönlich über für mich relevante Veranstaltungen informiert	214	1,91	,93
25. Für mich sind SCHILF-Veranstaltungen ausreichend	213	2,17	1,06
26. Ich bevorzuge FBVen in Päd. Hochschulen und ähnlichen Einrichtungen	212	2,92	,97
27. FBVen sind teil meines beruflichen Selbstverständnisses	215	3,34	,81
28. Ich würde für FBVen auch bezahlen	215	2,27	1,05

Abb. 8: Tabelle Mittelwerte und Standardabweichungen

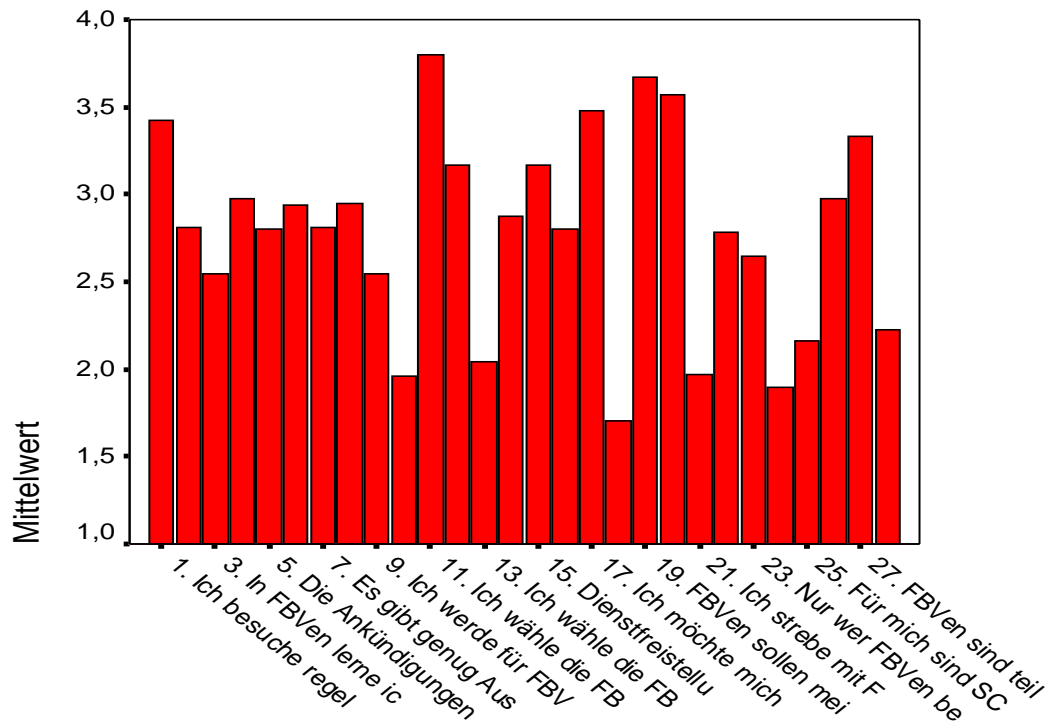


Abb. 9: Diagramm Mittelwerte und Standardabweichungen

Die höchste Zustimmung bei einem Mittelwert von 3,79 erhielt Item 11: „Ich wähle die Fortbildungsveranstaltungen nach den Inhalten aus“.

Danach folgt Item 19: „Fortbildungsveranstaltungen sollen meinen Unterricht verbessern“ (Mittelwert 3,65).

Eine hohe Zustimmung zu Item 20: „Die Anmeldemodalitäten sollen vereinfacht werden“ mit einem Mittelwert von 3,61 zeigt, dass viele Kolleg/innen die Anmeldung als zu kompliziert empfinden.

Die Mittelwerte von 3,52 zu Item 17 „Ich möchte mich in meinem Tätigkeitsfeld professionalisieren“ und 3,34 zu Item 27 „Fortbildungsveranstaltungen sind Teil meines beruflichen Selbstverständnisses“ zeigen, dass Lehrer/innen Fortbildung als wichtigen Bestandteil ihres Berufes sehen.

Die Studie „Schulgovernance im Internationalen Vergleich“ zeigt in diesem Bereich generelle Merkmale und Trends auf, wobei auch international der Schwerpunkt auf fachspezifischer Fortbildung liegt. Ein Trend in Richtung Personalentwicklung wurde hier allerdings diagnostiziert, jedoch liegen diesbezüglich keine im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Vergleichswerte vor.

(Vgl. Schmid 2005, S. 184)

Auf die Tatsache, dass erfolgreiche Fortbildungen einen engen fachdidaktischen Fokus aufweisen und sich auf bestimmte Fragestellungen oder Themen konzentrieren, verweist auch Lipowsky. „Sie legen ihren Schwerpunkt z.B. auf bestimmte Unterrichtseinheiten, untersuchen Lösungs- und Denkwege von Schülerinnen und Schülern oder setzen sich intensiv mit fachdidaktischen Fragestellungen auseinander.“ (Lipowsky 2004, S. 473)

Während die zum Vergleich herangezogene internationale Studie einen Trend zu schulinterner Weiterbildung⁹ - die auf den konkreten schulischen Professionalisierungsbedarf des Lehrkörpers abgestimmten Maßnahmen - lokalisiert, zeigt der Mittelwert von 2,17 in dieser Studie, dass die Wiener Lehrerinnen und Lehrer dies nur als einen Teil ihrer Professionalisierung betrachten und zusätzliche Fortbildungsveranstaltungen - vorzugsweise an Pädagogischen Hochschulen - als notwendig erachten. (Vgl. Schmid 2005, S. 183)

Nur sehr geringe Zustimmung hatte Item 10 „Für Fortbildungsveranstaltungen gibt es ausreichend Plätze“ bei einem Mittelwert von nur 2,04. Offensichtlich sind zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen rasch ausgebucht und es scheint schwierig zu sein, Plätze in den gewünschten Veranstaltungen zu zugewiesen zu bekommen. Ein größeres Angebot an Plätzen in den Veranstaltungen oder ein mehrfaches Angebot einer Fortbildungsveranstaltung zu demselben Thema scheint somit wünschenswert.

Der geringe Mittelwert von 2,03 zu Item 13: „Ich wähle Fortbildungsveranstaltungen nach dem/der Vortragenden aus“ zeigt, dass andere Kriterien hier offensichtlich wichtiger sind. Inhalte dürften ein wesentliches Auswahlkriterium sein, erhielt dieses Item doch – wie bereits weiter oben beschrieben – die höchste Zustimmung.

Nur wenige Kolleg/innen dürften persönlich über Fortbildungsveranstaltungen informiert werden, denn Item 24: „Ich werde persönlich über für mich relevante Veranstaltungen informiert“ erhielt bei einem Mittelwert von 1,91 ebenfalls sehr geringe Zustimmung.

⁹ Zwar wird der Terminus „Weiterbildung“ verwendet, jedoch zeigt dessen Verwendung, dass „Fortbildung“ im Sinne der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition gemeint ist.

Auch der berufliche Aufstieg scheint weitgehend nicht angestrebt zu werden, was der geringen Zustimmung zu Item 21: „Ich strebe mit Fortbildungsveranstaltungen den beruflichen Aufstieg an“ zu entnehmen ist. Die geringste Zustimmung bei einem Mittelwert von lediglich 1,76 erhielt Item 18: „Ich bevorzuge Fortbildungsveranstaltungen, die eine e-learning-Plattform beinhalten“.

4.1.4 Ich besuche Fortbildungsveranstaltungen...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	allein	110	49,8	50,5
	mit Kolleg/innen	34	15,4	15,6
	allein oder mit Kolleg/innen	74	33,5	33,9
	Gesamt	218	98,6	100,0
Fehlend	System	3	1,4	
Gesamt		221	100,0	

Abb. 10: Besuch von Fortbildungsveranstaltungen allein oder mit Kolleg/innen

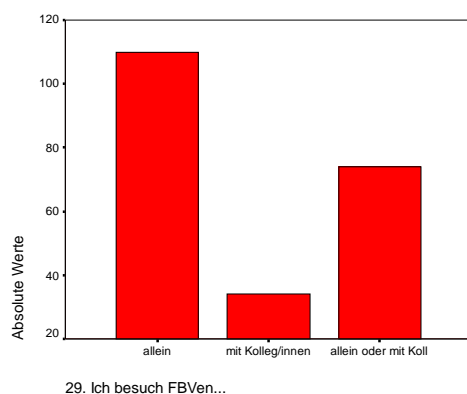


Abb. 11: Diagramm Besuch von FBVen allein oder mit Kolleg/innen

Der weitaus größte Teil (mit 49,8% nahezu der Hälfte der Teilnehmer/innen) gibt an, Fortbildungsveranstaltungen allein zu besuchen..

33,5% gaben an, Fortbildungsveranstaltungen sowohl allein als auch mit Kolleg/innen zu besuchen.

Lediglich 15,4% besuchen eigenen Angaben zufolge Fortbildungsveranstaltungen ausschließlich mit Kolleg/innen.

Dies mag insofern erstaunen, als Lipowsky in seinem Aufsatz „Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich?“ zu der Erkenntnis kommt, dass eine Schlüsselrolle für die Akzeptanz von Fortbildungsveranstaltungen und somit für den erfolgreichen Transfer der Inhalte in die Praxis der Möglichkeit zur Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen und der Fortsetzung des Informationsaustausches *nach* der Fortbildungsveranstaltung zukommt. (Vgl. Lipowsky 2004, S. 463)

4.2 Dimensionsreduktion

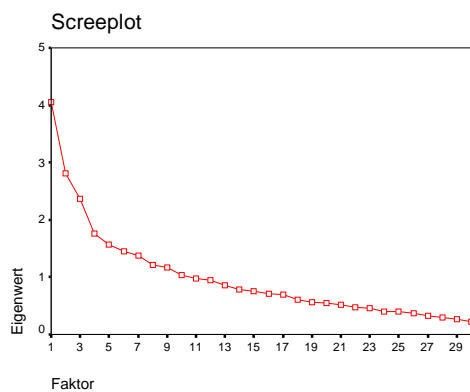


Abb. 12: Screeplot

Mittels Faktorenanalyse wurde der Fragebogen auf Gemeinsamkeiten abgesucht. Dies dient der Bündelung der Items (Fragen) zu Faktoren, wobei jeder Faktor einen anderen Aspekt beleuchtet. Der Screeplot weist 5 Faktoren aus, was sich mit der Absicht der Forscherin deckt. Folgende Faktoren wurden ausgewiesen:

- 1 Fortbildungsveranstaltungen und ihre Umsetzung im Unterricht
- 2 Organisatorisches
- 3 Zufriedenheit bezogen auf Inhalte und Kompetenz der Vortragenden bzw. Veranstaltungsleiter
- 4 Häufigkeit, mit der Fortbildungsveranstaltungen besucht werden
- 5 Auswahlkriterien für Fortbildungsveranstaltungen

Unabhängig davon und in die Faktorenanalyse somit nicht mit einbezogen wurde erhoben, in welchen Gegenständen sich Lehrer/innen bevorzugt fortbilden.

4.3 Verifikation und Falsifikation der Hypothesen

4.3.1 Fortbildungsveranstaltungen und ihre Umsetzung im Unterricht:

Fortbildungsveranstaltungen und ihre Umsetzung im Unterricht: wird das Gelernte im Unterricht angewendet? Werden die Unterlagen, welche in den Fortbildungsveranstaltungen ausgeteilt wurden, im Unterricht verwendet?

Grundsätzlich befasst sich die Studie mit der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe. Ziel war, die folgenden Aussagen zu verifizieren:

4.3.1.1 Grundhypothese 1:

Das in Fortbildungsveranstaltungen erworbene Wissen wird weitgehend im Unterricht eingesetzt

Alternativhypothese 1:

Das in Fortbildungsveranstaltungen erworbene Wissen wird im Unterricht nicht oder kaum eingesetzt

Erhebungsergebnis:

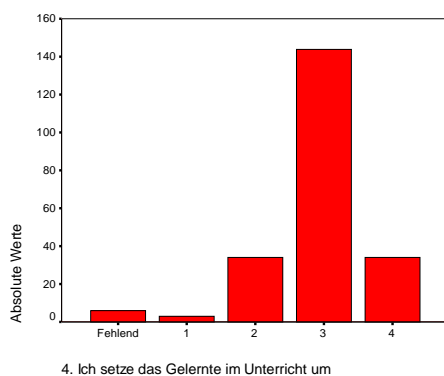


Abb.13: Diagramm - Ich setze das Gelernte im Unterricht um – absolute Werte

Das Ergebnis zeigt, dass die meisten Lehrer/innen angeben, (80,6%) das erworbene Wissen oft oder immer im Unterricht einzusetzen.

15,2% tun diese eigenen Angaben zufolge nur selten, 1,4% nie.

6 Personen (2,7%) machten dazu keine Angaben.

Grundhypothese 1 kann somit angenommen werden, die Alternativhypothese darf verworfen werden.

Hier sei auf den Zusammenhang mit Hypothese 6 verwiesen, wobei Lehrer nahezu ausschließlich angeben, Fortbildungsveranstaltungen nach den Inhalten auszuwählen. Laut Lipowsky determiniert der fachdidaktische Fokus die Umsetzung im Unterricht, „mit einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung dürfte sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sich die Kognitionen der teilnehmenden Lehrkräfte verändern.“ (Lipowsky 2004, S. 473)

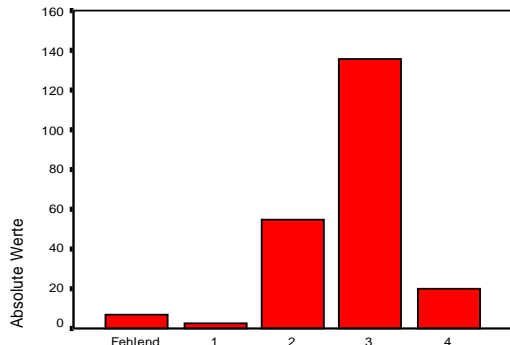
4.3.1.2 Grundhypothese 2:

Die Unterlagen, welche in den Fortbildungsveranstaltungen ausgeteilt werden, werden im Unterricht kaum eingesetzt.

Alternativhypothese 2:

Die Unterlagen, welche in den Fortbildungsveranstaltungen ausgeteilt werden, werden im Unterricht häufig eingesetzt.

Erhebungsergebnis:



16. Die Unterlagen der FBVen sind für meinen Unterricht h

Abb14: Die Unterlagen sind für meinen Unterricht hilfreich – absolute Werte

Für 61,5% der an der Studie teilnehmenden Lehrer/innen stellen die in den Fortbildungsveranstaltungen erhaltenen Unterlagen eigenen Angaben zufolge hilfreiche Unterrichtsmittel dar, 9,3 % stimmen dieser Aussage sogar zu 100% zu.

26,3% geben an, sie hätten für die erhaltenen Unterlagen im Unterricht nur geringe oder gar keine Verwendung.

Hier muss die Grundhypothese verworfen werden, die Alternativhypothese kann angenommen werden.

4.3.2 Organisatorisches: Wie zufrieden sind Lehrer/innen mit der Organisation der Fortbildungsveranstaltungen?

4.3.2.1 Grundhypothese 3:

Lehrer/innen sind mit der Organisation der Fortbildungsveranstaltungen zufrieden.

Alternativhypothese 3:

Lehrer/innen sind mit der Organisation der Fortbildungsveranstaltungen nicht zufrieden.

Erhebungsergebnis:

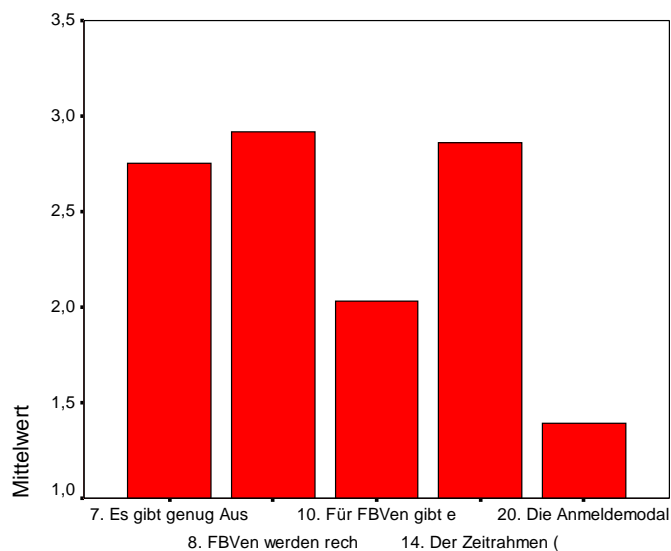


Abb 15: Zufriedenheit mit den organisatorischen Aspekten - Mittelwerte

Die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen bewegt sich – betrachtet man die Mittelwerte – ungefähr im Mittelfeld.

Am wenigsten zufrieden sind die Lehrer/innen mit den angebotenen Plätzen. Der Mittelwert von 2,04 zeigt, dass mehr Plätze für die angebotenen Veranstaltungen wünschenswert wären.

Zufrieden zeigen sich die Lehrer/innen mit der ausreichenden Auswahl an Fortbildungsveranstaltungen (Mittelwert 2,79), mit dem Zeitrahmen (Mittelwert 2,85) und damit, dass Fortbildungsveranstaltungen rechtzeitig angekündigt werden (Mittelwert 2,94).

Der Mittelwert von 1,39 bei Item 20 zeigt jedoch ziemlich große Unzufriedenheit in Bezug auf die Anmeldemodalitäten. Nur 9,4% zeigten

sich sehr zufrieden (4,2%) oder zufrieden (5,2%), und auch lediglich 16,0% waren ziemlich zufrieden. Jedoch sind 74,6% der Meinung, dass die Anmeldemodalitäten vereinfacht werden sollten.

Auch hier ließ sich die Grundhypothese „Lehrer/innen sind mit der Organisation der Fortbildungsveranstaltungen zufrieden“ weitgehend verifizieren, wobei jedoch Handlungsbedarf bei den Anmeldemodalitäten besteht.

4.3.2.2 Dienstfreistellungen

Hier sollte untersucht werden, ob Lehrer/innen für Fortbildungsveranstaltungen oft dienstfrei gestellt werden und ob derartige Freistellungen problemlos möglich sind.

9. Ich werde für FBVen oft dienstfrei gestellt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	41	18,6	18,9	18,9
	2	79	35,7	36,4	55,3
	3	34	15,4	15,7	71,0
	4	63	28,5	29,0	100,0
	Gesamt	217	98,2	100,0	
Fehlend	System	4	1,8		
Gesamt		221	100,0		

Abb 16: Häufigkeit von Dienstfreistellungen – prozentuelle Werte

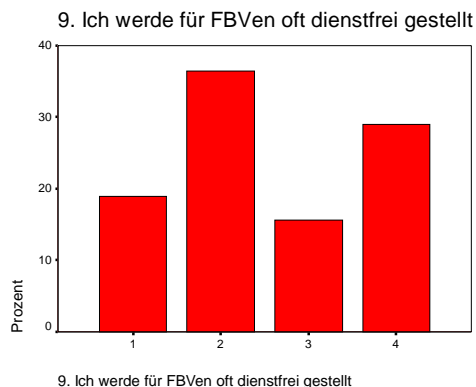


Abb 17: Häufigkeit von Dienstfreistellungen – Diagramm prozentuelle Werte

Eine eindeutige Aussage ist aus den erhobenen Daten hier leider nicht möglich. Lehrer/innen geben an, eher selten oder eher häufig dienstfrei gestellt zu

werden. 18,6% geben an, niemals dienstfrei gestellt zu werden. Auch der Mittelwert von 2,55 lässt keine eindeutige Angabe zu.

Bei Betrachtung der Studie „Schulgovernance im internationalen Vergleich“ zeigt sich ebenfalls kein einheitlicher Zeitpunkt, zu dem Fortbildungsmaßnahmen gesetzt werden. Ländern, in welchen Fortbildung hauptsächlich außerhalb der Unterrichtszeit stattfindet, stehen solche gegenüber, in welchen Fortbildung weitgehend während der Unterrichtszeit wahrgenommen wird. Auch Länder mit Mischformen – Besuch von Fortbildungsveranstaltungen sowohl während der Unterrichtszeit als auch außerhalb - sind hier angeführt.

Fortbildung überwiegend außerhalb der Unterrichtszeit in: Deutschland, Holland, Irland, Island, Luxemburg, Norwegen, Spanien, USA

Fortbildung überwiegend während der Unterrichtszeit in: Belgien, Dänemark, Schweiz

Mischformen in: Frankreich, Finnland, Griechenland, Großbritannien, Japan, Portugal, Schweden. (Vgl. Schmid 2005, S.178)

15. Dienstfreistellungen für FNBVen sind problemlos möglich

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	14	6,3	6,7	6,7
	2	33	14,9	15,7	22,4
	3	68	30,8	32,4	54,8
	4	95	43,0	45,2	100,0
	Gesamt	210	95,0	100,0	
Fehlend	System	11	5,0		
Gesamt		221	100,0		

Abb. 18. Dienstfreistellungen sind problemlos möglich

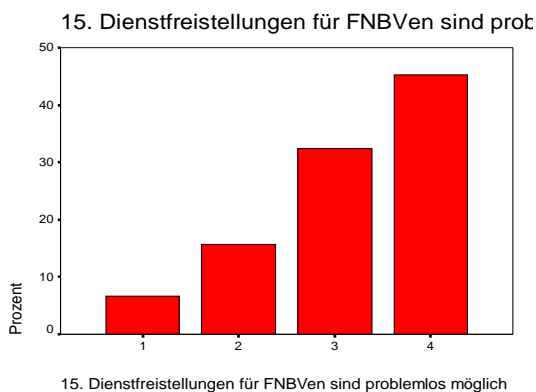


Abb. 19. Diagramm Dienstfreistellungen sind problemlos möglich

Sofern eine Dienstfreistellung notwendig ist, gibt die überwiegende Mehrheit von insgesamt 73,8% an, dass dies ziemlich problemlos (30,8%) oder gänzlich problemlos (40%) möglich ist. Für 14,9% stellen Freistellungen für Fortbildungsveranstaltungen ein Problem oder sogar ein großes Problem (6,3%) dar. Auch der Mittelwert von 3,16 zeigt hier hohe Zustimmung.

		9. Ich werde für FBVen oft dienstfrei gestellt	15. Dienstfreistellungen für FNBVen sind problemlos möglich
N	Gültig	217	210
	Fehlend	4	11
Mittelwert		2,55	3,16
Standardabweichung		1,10	,92
Varianz		1,21	,85

Abb. 20. Dienstfreistellungen: Mittelwert, Standardabweichung und Varianz

Die Studie „Schulgovernance im internationalen Vergleich“ führt in diesem Zusammenhang an, dass längere Freistellungen meist nur für Weiterbildungsmaßnahmen – also eine Höherqualifizierung – möglich ist, kürzere Freistellungen in meisten Ländern jedoch möglich sind. (Vgl. Schmid 2005, S.179)

4.3.3 Die allgemeine Zufriedenheit mit den Veranstaltungen, bezogen auf Inhalte und Kompetenz der Vortragenden bzw. Veranstaltungsleiter

4.3.3.1 Grundhypothese 4:

Im Allgemeinen sind Lehrer/innen mit den Fortbildungsveranstaltungen sehr zufrieden.

Alternativhypothese 4:

Im Allgemeinen sind Lehrer/innen mit den Fortbildungsveranstaltungen nicht zufrieden.

Erhebungsergebnis:

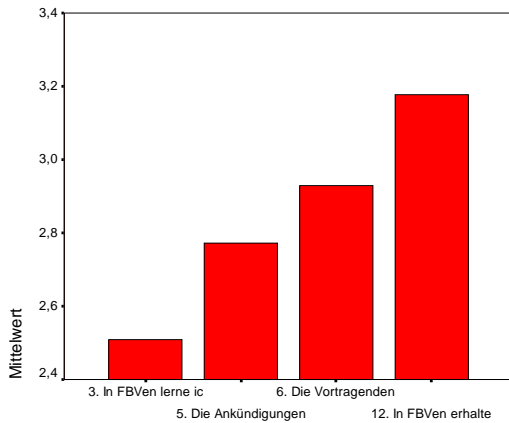


Abb 21: Diagramm Zufriedenheit mit Inhalten und Vortragenden

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
3. In FBVen lerne ich immer Neues	219	1	4	2,51	,79
5. Die Ankündigungen stimmen mit den Inhalten der Veranstaltungen überein	220	1	4	2,78	,75
6. Die Vortragenden sind kompetent	217	1	4	2,94	,68
12. In FBVen erhalte ich Unterlagen	216	1	4	3,17	,70
Gültige Werte (Listenweise)	210				

Abb 22: Zufriedenheit mit Inhalten und Vortragenden

Die Mittelwerte bewegen sich in diesem Bereich nahe 3, was auf eine weitgehende Zufriedenheit mit Inhalt und Vortragenden schließen lässt.

Die geringste Zustimmung erhielt hier Item 3 „In FBVen lerne ich immer Neues“, die höchste Zustimmung hat Item 12 „In FBVen erhalte ich Unterlagen“.

Weiters werden die Vortragenden zumeist für kompetent gehalten, was aus der hohen Zustimmung (Mittelwert 3,17) zu schließen ist.

Auswertung Item 6 „Die Vortragenden sind kompetent“

6. Die Vortragenden sind kompetent		
	Anzahl	%
1	4	1,8%
2	46	21,2%
3	127	58,5%
4	40	18,4%

Abb 23: Die Vortragenden sind kompetent

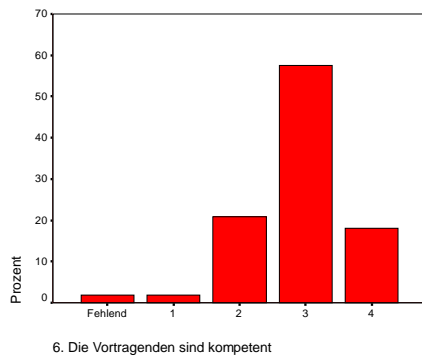


Abb 24: Diagramm - Die Vortragenden sind kompetent

76,9% der Teilnehmer gaben an, sie halten die Vortragenden für kompetent (58,5%9 oder sehr kompetent (18,4%).

21,2% erklärten, dass sie die Vortragenden für wenig kompetent halten, 1,8% sind von deren Kompetenz gar nicht überzeugt.

Folgt man den Aussagen der Befragten, so ist die allgemeine Zufriedenheit mit den Veranstaltungen ziemlich hoch, weshalb die Grundhypothese „Im Allgemeinen sind Lehrer/innen mit den Fortbildungsveranstaltungen sehr zufrieden“ als verifiziert und die Alternativhypothese als falsifiziert gelten darf.

4.3.4 Häufigkeit: wie oft werden durchschnittlich pro Schuljahr Fortbildungsveranstaltungen besucht?

4.3.4.1 Grundhypothese 5:

Lehrerinnen und Lehrer besuchen im Durchschnitt 5-9 oder auch mehr Fortbildungsveranstaltungen pro Schuljahr.

Alternativhypothese 5:

Lehrerinnen und Lehrer besuchen im Durchschnitt keine oder nur 1-4 Fortbildungsveranstaltungen pro Schuljahr.

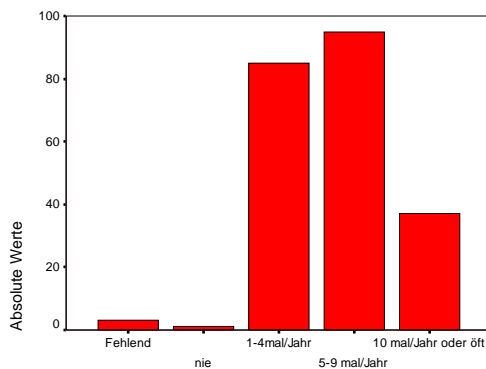
Erhebungsergebnis:

So oft werden Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr besucht

So oft besuch ich Fortbildungsveranstaltungen:

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	nie	1	,5	,5
	1-4mal/Jahr	85	38,5	39,0
	5-9 mal/Jahr	95	43,0	43,6
	10 mal/Jahr oder öfter	37	16,7	17,0
	Gesamt	218	98,6	100,0
Fehlend	System	3	1,4	
Gesamt		221	100,0	

Abb.25: Tabelle Häufigkeit des Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr



30. So oft besuch ich FBVen

Abb 26: Diagramm - Häufigkeit des Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr

43,0% der an der Studie teilnehmenden Lehrer/innen gaben an, 5-9 mal pro Jahr Vorbildungsveranstaltungen zu besuchen.

38,5% besuchen 1-4 mal pro Jahr Fortbildungsveranstaltungen.

16,7 % geben an, 10 mal oder öfter an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen.

Lediglich 0,5% der Teilnehmer gaben an, niemals an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen und somit ihrer Verpflichtung nicht nachzukommen.

Grundhypothese 5: „Lehrerinnen und Lehrer besuchen im Durchschnitt 5-9 oder auch mehr Fortbildungsveranstaltungen pro Schuljahr“ wurde somit verifiziert, jedoch kann die Alternativhypothese nicht verworfen werden, da 38,5% der Studienteilnehmer/innen 1-4 Fortbildungsveranstaltungen pro Schuljahr besuchen. Möglicherweise ist die Dauer der einzelnen Lehrveranstaltungen maßgeblich dafür, wie viele Fortbildungsveranstaltungen besucht werden.

Zum Vergleich sei hier eine TALIS-Studie¹⁰ herangezogen, in welcher die Fortbildungstage und Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen einer internationalen Stichprobe betrachtet werden.

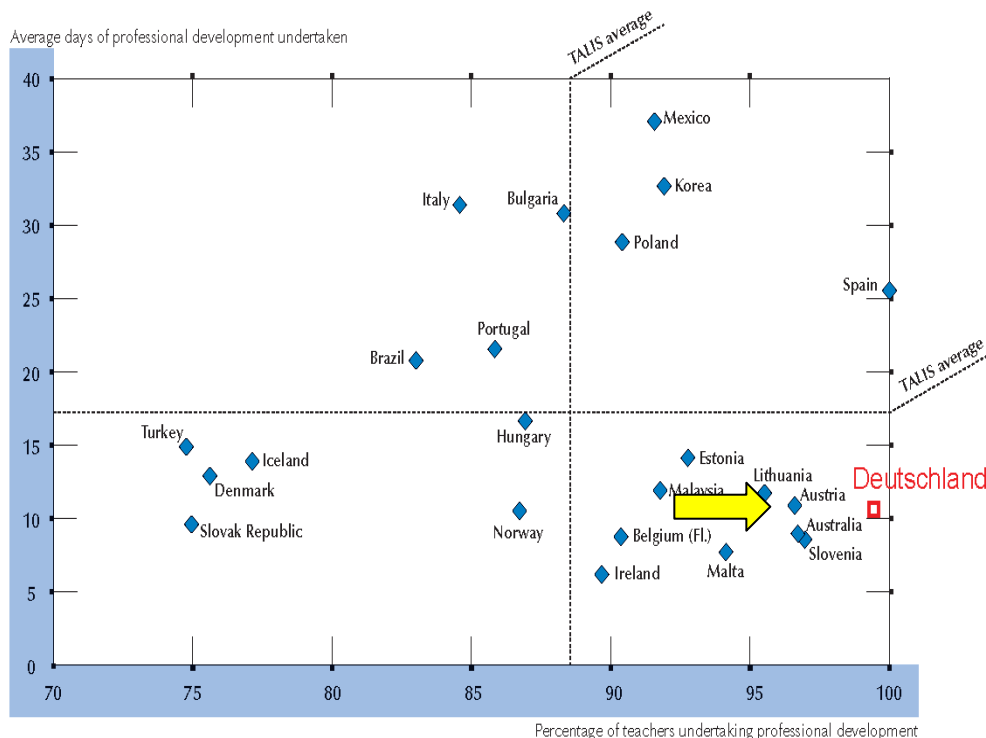


Abb 27: Fortbildungstage und Teilnahme im internationalen Vergleich (Grafik vollständig übernommen von www.wissenschaft.gew.de und durch den Pfeil ergänzt)

¹⁰ TALIS = Teaching and Learning International Survey

Der internationale Vergleich zeigt eine Teilnahme von rund 97% der österreichischen Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen, was nahezu identisch ist mit dem Ergebnis der vorliegenden Untersuchung, die eine Teilnahmhäufigkeit von 98,6% aufwies. Dies liegt im obersten Randbereich und weit über dem in der TALIS-Studie erhobenen internationalen Durchschnitt von ungefähr 88%.

Betrachtet man die Anzahl der Tage, die für Fortbildungsveranstaltungen aufgewendet werden, so weist die Grafik für Österreich einen unter dem TALIS-Durchschnitt von rund 17 Tagen liegenden Wert von etwa 11 Tagen auf. Die im Rahmen dieser Arbeit erhobene Studie zeigt ebenfalls einen unter dem TALIS-Durchschnitt liegenden Wert von 5-9 besuchten Fortbildungsveranstaltungen,¹¹ was für 82% der befragten Lehrerinnen und Lehrer gilt. Lediglich 16,7% gaben eine höhere Fortbildungsquote an.

An dieser Stelle sei auf die schwierige Vergleichbarkeit dieses Aspektes der beiden Studien hingewiesen, da der TALIS-Studie die *Tage* der Teilnahme zugrunde liegen, während die im Rahmen dieser Diplomarbeit erhobene Studie die *Stunden* erfragte.

4.3.5 Auswahlkriterien für Fortbildungsveranstaltungen:

4.3.5.1 Grundhypothese 6:

Fortbildungsveranstaltungen werden in erster Linie nach den Inhalten ausgewählt. Andere Kriterien spielen lediglich eine untergeordnete Rolle.

Alternativhypothese 6:

Fortbildungsveranstaltungen werden nicht nach den Inhalten ausgewählt. Andere Auswahlkriterien spielen eine wichtigere Rolle.

¹¹ Der weitaus größte Teil der Fortbildungsveranstaltungen umfasst jeweils einen Nachmittag im Ausmaß von 4-5 Stunden

Erhebungsergebnis:

11. Ich wähle die FBVen nach den Inhalten aus

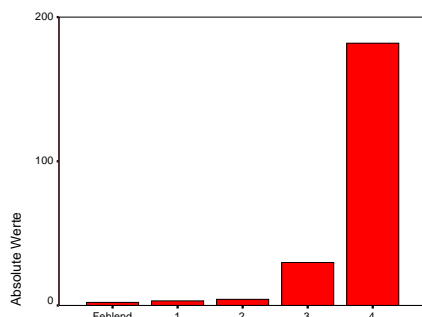
	N	Gültig	219
		Fehlend	2
	Mittelwert		3,79
	Median		4,00
	Modus		4
	Standardabweichung		,54

Abb 28: Auswahl nach Inhalten - Mittelwert

11. Ich wähle die FBVen nach den Inhalten aus

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	3	1,4	1,4	1,4
	2	4	1,8	1,8	3,2
	3	30	13,6	13,7	16,9
	4	182	82,4	83,1	100,0
	Gesamt	219	99,1	100,0	
Fehlend	System	2	,9		
Gesamt		221	100,0		

Abb 29: Auswahl nach Inhalten – Prozentuelle Auswertung



11. Ich wähle die FBVen nach den Inhalten aus

Abb 30: Diagramm – Auswahl nach Inhalten, absolute Werte

Der weitaus größte Prozentsatz, nämlich 83,1 % der Teilnehmer/innen gibt an, Fortbildungsveranstaltungen nach Inhalten auszuwählen. Für immerhin 13,7 %

ist dies ein ziemlich wichtiges Entscheidungskriterium. Lediglich für 3,2% ist der Inhalt kaum oder gar nicht maßgeblich für die Auswahl von Fortbildungsveranstaltungen.

Somit konnte die Grundhypothese 6 „Fortbildungsveranstaltungen werden in erster Linie nach den Inhalten ausgewählt. Andere Kriterien spielen lediglich eine untergeordnete Rolle“ verifiziert werden, die Alternativhypothese darf verworfen werden.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Beantwortung dieser Frage von der sozialen Erwartungshaltung beeinflusst sein dürfte. Die Verfasserin ortete in persönlichen Gesprächen nämlich auch vielfach die Haltung, dass Fortbildungsveranstaltungen aus anderen Gründen gewählt wurden, etwa weil man den Vortragenden / die Vortragende sympathisch und kompetent findet oder ein Seminar mit Kolleginnen und Kollegen besuchen möchte. Möglicherweise hätte hier qualitative Forschung und die Ergänzung mittels Interviews ein anderes Bild gezeichnet. In seinem Aufsatz „Lernen im Beruf“ nennt Lipowsky die Professionalität und Kompetenz der Trainer und Koordinatoren als eine entscheidende Determinante für die Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen und nennt einige Zeilen weiter diese als Motivation, das Fortbildungsangebot zu nutzen. (Vgl. Lipowsky 2010, S. 64 f)

Auswahlkriterien für Fortbildungsveranstaltungen

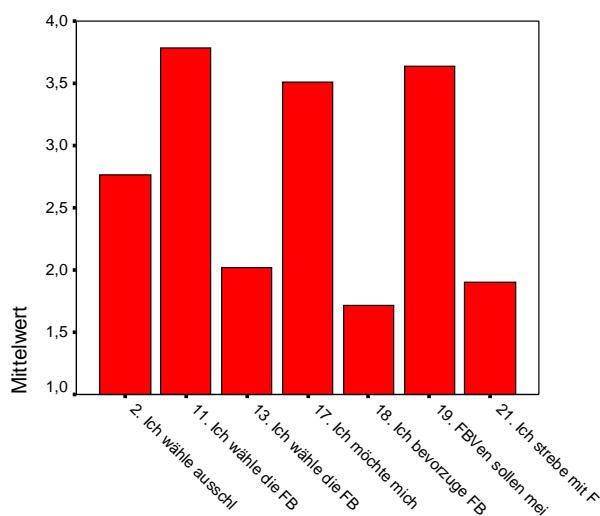


Abb 31: Diagramm Auswahlkriterien

		2. Ich wähle ausschließlich FBVen mit aktuellen Themen, um auf dem Laufenden zu bleiben	11. Ich wähle die FBVen nach den Inhalten aus	13. Ich wähle die FBVen nach dem/der Vortragenden aus	17. Ich möchte mich in meinem Tätigkeitsfeld professionalisieren	18. Ich bevorzuge FBVen, die eine e-learning-Plattform beinhalten	19. FBVen sollen meinen Unterricht verbessern	21. Ich strebe mit FBVen den beruflichen Aufstieg an
N	Gültig	216	219	218	213	214	217	213
	Fehlend	5	2	3	8	7	4	8
Mittelwert		2,79	3,79	2,03	3,52	1,76	3,65	1,90
Median		3,00	4,00	2,00	4,00	2,00	4,00	2,00
Modus		3	4	1	4	1	4	1

Abb 32: Auswahlkriterien Mittelwerte

Betrachtet man die Mittelwerte, so ergibt sich folgendes Bild:

Die größte Zustimmung (Mittelwert 3,79) findet Item 11. „Ich wähle die FBVen nach den Inhalten aus“

Mit einem Mittelwert von 3,65 folgt Item 19: „FBVen sollen meinen Unterricht verbessern“

Der Mittelwert von 3,52 zu Item 17: „Ich möchte mich in meinem Tätigkeitsfeld professionalisieren“ zeigt auch hier hohe Zustimmung.

Weitgehend Zustimmung findet bei einem Mittelwert von 2,79 Item 2: „ Ich wähle ausschließlich FBVen mit aktuellen Themen, um auf dem Laufenden zu bleiben“.

Der Aussage von Item 13: „Ich wähle die FBVen nach dem/der Vortragenden aus“ stimmen bei einem Mittelwert von 2,03 die Teilnehmer eher in geringem Ausmaß zu

Der Mittelwert von 1,90 bei Item 21: „Ich strebe mit FBVen den beruflichen Aufstieg an“ zeigt, dass dies kein wesentliches Auswahlkriterium darstellt.

Auch Item 18 „Ich bevorzuge FBVen, die eine e-learning-Plattform beinhalten“ findet bei einem Mittelwert von 1,76 nur geringe Zustimmung. Dies stellt somit kein wesentliches Auswahlkriterium dar.

Auch hier bestätigt sich die Grundhypothese 6 „Fortbildungsveranstaltungen werden in erster Linie nach den Inhalten ausgewählt. Andere Kriterien spielen lediglich eine untergeordnete Rolle“, allerdings nicht ganz so eindeutig wie

angenommen. Die Trennschärfe zu anderen Items ist geringer als erwartet.

4.3.6 Fächer, in welchen sich Lehrer bevorzugt fortbilden

4.3.6.1 Grundhypothese 7:

Volksschullehrer/innen zeigen keine eindeutige Bevorzugung eines bestimmten Gegenstandes bzw. Bereiches. Es werden alle Unterrichtsfächer ungefähr gleich häufig besucht.

Alternativhypothese 7:

Volksschullehrer/innen zeigen eindeutige Bevorzugung eines bestimmten Gegenstandes bzw. Bereiches. In diesen Gegenständen werden Fortbildungsveranstaltungen häufiger gebucht.

Erhebungsergebnis:

Häufig besuche ich FBVen aus folgenden Gegenständen/Bereichen

	31. Sachunterricht	32. Be/Werken /Kreatives Gestalten	33. Englisch	34. Methodik/Didaktik	35. Computer / Informatik	36. Deutsch
Gültig	76	63	31	106	33	121
Prozente	33,9%	28,5%	14,0%	48,0%	14,9%	54,8%

	37. Bewegung und Sport	38. andere Fremdsprachen	39. Neue LP-Inhalte	40. Bildungsstandards	41. Mathematik	42. Allgemeine Themen	43. Religion
Gültig	64	10	49	60	106	141	14
Prozente	29,0%	4,5%	22,2%	27,1%	48,0%	43,8%	6,3%

Abb 33: Gliederung nach Fachbereichen

In diesem Bereich war es möglich, beliebig viele Items, welche hier Kategorien von Fortbildungsveranstaltungen darstellen, anzukreuzen. Hier konnte weder die Grund- noch die Alternativhypothese eindeutig verifiziert oder falsifiziert werden. Zwar gab es in jeder Kategorie Teilnehmer/innen, die angaben, diese Veranstaltungen zu besuchen, jedoch war eine Tendenz hin zu jenen Bereichen zu erkennen, in welchen Methodik und Didaktik in den so genannten „Hauptgegenständen“ Deutsch (54,8%) und Mathematik (48,0%) sowie

Methodik und Didaktik im Allgemeinen fokussiert werden.

Den geringsten Zuspruch finden offensichtlich Fortbildungsveranstaltungen im Bereich „Religion“ (6,3%) und „andere Fremdsprachen“ (4,5%). (Englisch stellte eine eigene Kategorie mit 14 % Zustimmung dar).

4.3.7 Korrelation

Dienstzeit / Häufigkeit, mit welcher Fortbildungsveranstaltungen besucht werden

		DIEZEIT	30. So oft besuch ich FBVen
DIEZEIT	Korrelation nach Pearson	1,000	,027
	Signifikanz (2-seitig)	,	,703
	N	201	199
30. So oft besuch ich FBVen	Korrelation nach Pearson	,027	1,000
	Signifikanz (2-seitig)	,703	,
	N	199	218

Abb. 34: Korrelation Dienstalter – Häufigkeit, mit der FBVen besucht werden

Der verschwindend geringe Wert von $r = 0,027$ zeigt keinerlei Korrelation zwischen Dienstalter und der Häufigkeit, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, an.

4.4 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrerinnen und Lehrer sich regelmäßig fortbilden und dies als selbstverständlichen Aspekt ihres beruflichen Selbstbildnisses sehen. Dabei zeigt sich keinerlei Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und der Häufigkeit, mit welcher Fortbildungsveranstaltungen besucht werden. Ziel ist die Professionalisierung innerhalb des Berufes und die Verbesserung des eigenen Unterrichts, weshalb Fortbildungsveranstaltungen fast ausschließlich nach Inhalten ausgewählt werden. Der berufliche Aufstieg wird zumeist nicht angestrebt.

Verbesserungswürdig sehen die Teilnehmer/innen der Erhebung einige organisatorische Aspekte. Eine Vereinfachung der Anmeldemodalitäten und ein höheres Angebot an Plätzen innerhalb der einzelnen Fortbildungsveranstaltungen scheinen wünschenswert. Außerdem werden Lehrer/innen kaum persönlich über für sie relevante Angebote informiert.

5 Resümee und Ausblick

5.1 Resümee

Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit war die gesellschaftliche Forderung nach lebenslangem Lernen, wobei diesem bei Lehrern besondere Bedeutung beigemessen wird. Gerade die ständigen Wandlungen unterworfenen Situation der Gesellschaft und der immer schneller fortschreitenden technischen Entwicklung, die zweifelsohne auch Auswirkungen auf das Lernverhalten und die Lehrmethoden hat, erfordert ein permanentes Update von Wissen und Kompetenzen der Lehrkräfte. Die gesetzliche Vorgabe beträgt 15 Stunden pro Schuljahr, wobei diese nur für Pflichtschullehrer/innen gilt. Die Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Pädagoginnen und Pädagogen und deren Bild in Gesellschaft und Medien führte zu den forschungsleitenden Fragen nach Häufigkeit, Ziel und Auswahlkriterien der Fortbildungsveranstaltungen.

Im 1. Kapitel zeigt ein Rückblick auf die Entwicklung des Lehrerberufes, dass es sehr lange Zeit reichte, mehr zu wissen als die Schülerinnen und Schüler und eine Höherqualifizierung schien nicht nur nicht notwendig, sondern sogar unerwünscht zu sein. Erst das Reichsvolksschulgesetz brachte eine Aufwertung des Berufes und die Forderung nach Fortbildung mit sich. Auch die Begrifflichkeiten von „Fortbildung“, „Weiterbildung“ und „Professionalisierung“ scheinen nicht klar abgegrenzt zu sein, ist selbst in der wissenschaftlichen Literatur doch immer wieder die widersprüchliche Verwendung derselben zu finden, weshalb eine klare Definition der Termini notwendig war.

Kapitel 2 fokussiert pädagogische Professionalität und zeigt auf, dass Lehren stets im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis stattfindet. Die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, deren pädagogische Kompetenzen und die Frage, was guten Unterricht ausmacht, unterliegen einem Paradigmenwechsel und zeigen somit Auswirkungen auf die Fortbildungsinhalte. Ein Vergleich Österreichs mit einigen europäischen Ländern bezüglich Fortbildungsrecht und -pflicht, Evaluation und Inhalten der Fortbildungsveranstaltungen verdeutlicht die Stellung unseres Landes.

Die Struktur der empirischen Forschung, die Arbeitsschritte der Erhebung, die Struktur des Fragebogens sowie Angaben zur gezogenen Stichprobe werden in Kapitel 3 erklärt.

Kapitel 4 zeigt die Forschungsergebnisse auf, wobei diese sowohl grafisch dargestellt wie auch näher erläutert werden.

Schließlich werden die forschungsleitenden Fragen beantwortet und die Hypothesen verifiziert oder falsifiziert.

5.2 Ausblick

Die unterschiedliche und einander überschneidende Verwendung der Termini „Fortbildung“ und „Weiterbildung“ bedarf einer Klärung und eindeutigen Verwendung, um im wissenschaftlichen Diskurs wie auch in deren Bedeutung im Professionalisierungsangebot keinen Missverständnissen zu unterliegen.

Die empirische Erhebung zeigt weitgehende Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot. Die meisten Lehrerinnen und Lehrer betrachten Fortbildung als Teil des beruflichen Selbstverständnisses, um ihren Unterricht zu verbessern und sich zu professionalisieren. Allerdings entsprechen die tatsächlichen Inhalte nicht immer den Ankündigungen. Hier bedarf es offensichtlich präziserer Angaben hinsichtlich des inhaltlichen Rahmens und der der Fortbildungsziele.

Den größten Optimierungsbedarf zeigen die organisatorischen Aspekte auf. Zwar scheint es genügend Angebote zu geben, doch ist es offensichtlich nicht selbstverständlich, im gewählten Seminar tatsächlich einen Fixplatz zugewiesen zu bekommen. Viele Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich daher eine Vereinfachung der Anmeldemodalitäten.

Die Auswertung und Zusammenfassung der empirischen Erhebung wurde dem Stadtschulrat für Wien übermittelt. Möglicherweise sind die wenigen Kritikpunkte Anlass, in diesen Bereichen das Fortbildungsangebot zu optimieren und somit die Zufriedenheit einer weiteren Steigerung zuzuführen.

6 Literaturverzeichnis

6.1 Bücher und Zeitschriften

- **Abou Eish, E.** (1992): Supervision in der Lehrerfortbildung? In: Erziehung & Unterricht 6/92, öbv-Verlag Wien S. 322 – 332
- **Atteslander, P.** (2008, 12. Auflage): Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag, Berlin
- **Altrichter, H., Mayr, J.** (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: **Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J.:** Handbuch Lehrerbildung. Verlag Westermann Klinkhard, S. 164 – 206
- **Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E.** (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Verlag Klinkhard, Bad Heilbrunn
- **Arnold, R., Pätzold, H.** (2009): Weiterbildung und Beruf. In: **Tippelt, R.** und **von Hippel, Aiga** (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften, S.653 - 664
- **Baumert, J., Kunter, M.** (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jahrg., Heft 4/2006, S. 469 – 520)
- **Beer, R.** (2009): Lebenslanges Lernen. In: Bildung leben. Lehren und lernen an der KPH Wien/Krems, Nummer 3, Okt. 2009, S.1
- **Beer, R.** (2011): Mut zur Unterrichtsqualität. In: Bildungsdiskussion – Weg in die Wirtschaft 5/2011, S. 19 – 23
- **Benner, D.** (2001): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel
- **Berger, Chr., Wagner, M.** (2011/12) LehrerInnen Fort- und Weiterbildung. In: Journal für Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 11
- **Bifie** (Hrsg.) 2010: Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung, Salzburg
- **Bm:ukk** (Hrsg.): Schulnews 8/August 2011, Information zu Bildung und Schule
- **Bm:ukk** (Hrsg.): Schulnews 9/Okttober 2011, Informationen zu Bildung und Schule

- **Bohnsack, F.** (2004): Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: **Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J.** (2004): Handbuch Lehrerbildung. Verlag Westermann Klinkhard, S. 152 – 164
- **Bortz, J. , Döring, N.** (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage, Springer Verlag, Berlin
- **Boyer, L.** (2000): Entwicklung der Zeitschrift im Überblick. In: Festschrift 150 Jahre Erziehung und Unterricht, 5/6 2000, Verlag öbv&hpt, Wien, S. 15 - 26
- **Boyer, L.** (2000): Bildungspolitik, Politische Bildung, Schulentwicklung. In: Festschrift 150 Jahre Erziehung und Unterricht, 5/6 2000, Verlag öbv&hpt, Wien, S. 50 - 127
- **Boyer, L.** (2000): Lehrerbildung, Lehrerfortbildung, Lehrberuf. In: Festschrift 150 Jahre Erziehung und Unterricht, 5/6 2000, Verlag öbv&hpt, Wien, S. 165 - 190
- **Brunkhorst, H.** (1999): Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. In: **In: Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O:** Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Verlag Leske und Budrich, Opladen, S. 48 ff
- **Buchberger, F. , Buchberger I.** (1999): (Un-)gewöhnliches wider Nachdenkensvermeidung – Zur überfälligen Neugestaltung der LehrerInnenbildung. In: Erziehung und Unterricht 5/6 1999, Verlag öbv&hpt, Wien, S. 355 – 362
- **Bühner, M.** (2006): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. Pearson Studium, München
- **Combe, A., Helsper, W.** (1999) Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: **Combe, A. , Helsper, W.:** Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 3. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, S. 9 - 48
- **Culen, J.C** (2009): Aktuelle Entwicklungen der Bildungspolitik in Österreich. In: Wiener LehrerInnen II/ Oktober 2009, S.18 – 20
- **Daschner, P.** (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerbildung. In: Handbuch Lehrerbildung. Verlag Westermann Klinkhard, S. 290 - 301

- **Davies, R.** (2006): Quo vadis? – Lehrerinnenweiterbildung in der Pädagogischen Hochschule. In: *Erziehung & Unterricht* 5-6/2006, Verlag öbv&hpt, Wien, S. 483 – 498
- **Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O.** (1992): Auf dem Weg zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: **Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O.** Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Verlag Leske und Budrich, Opladen, S. 7 - 19
- **Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O.** (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In: **Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O.** Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Verlag Leske und Budrich, Opladen
- **Diederich, J. und Tenorth, Heinz-Elmar** (1997): Theorie der Schule: ein Studienbuch zur Geschichte, Funktion und Gestaltung. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin
- **Diekmann, A.** (Hrsg.) (2006): Methoden der Sozialforschung. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- **Dubs, R.** (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In: **Lankes, E.-M.** (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Waxmann-Verlag, Münster, S. 11 – 27
- **Ebke, H., Kliemann, P.** (Hrsg.) (2006): Perspektiven der Lehrerbildung. In: *Gemeinschaft, Ethos, Schule. Eine praxisnahe Einführung in Ausbildung und Fortbildung.* Beltz Verlag Weinheim und Basel
- **Egger, T. et al** (Hrsg.) (1987): Lehrplan der Volksschule, 2. Auflage, Österr. Bundesverlag, Wien und Verlag Jugend und Volk, Wien
- **Engelbrecht, H.** (1982): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 1: Von den Anfängen bis in die Zeit des Humanismus. Österreichischer Bundesverlag, Wien
- **Engelbrecht, H.** (1983): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 2: Das 16. und 17. Jahrhundert. Österreichischer Bundesverlag, Wien

- **Engelbrecht, H.** (1984): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Österreichischer Bundesverlag, Wien
- **Engelbrecht, H.** (1986): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Österreichischer Bundesverlag, Wien
- **Engelbrecht, H.** (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Österreichischer Bundesverlag, Wien
- **Enzelberger, S.** (2001): Sozialgeschichte des Lehrerberufes. Juventa Verlag, Weinheim und München
- **EURYDICE** (1995): Die Lehrerfortbildung in der Europäischen Union und in den EFTA/EWR-Staaten. Europäische Informationsstelle von EURYDICE (Hrsg.), Brüssel
- **Fend, H.** (1998): Schüler sind heute anders. In: **Altrichter, H.** (Hrsg.): Chancen der Schule – Schule als Chance. Studien-Verlag, Innsbruck, Wien, S. 15 - 50
- **Fortmüller, R.** und **Handl, M.** (2007/08): Im Fokus: Lehrerweiterbildung. In: wissenschaftsplus 1-07/08, I – III
- **Flaker, V., Schmid, T.** (Hrsg.) (2006): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Böhlau Verlag Wien – Köln – Weimar
- **Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, Chr., Berger, W.** (1997): Supervision für LehrerInnen und DirektorInnen: Anliegen und Wirkungen. In: Erziehung und Unterricht 1/97, ÖBV Verlag Wien, S. 37-48
- **Gerber, A.** (2009): Zum Unterrichtsverständnis von LehrerInnen an Volksschulen. In: Erziehung und Unterricht 5-6/2009, öbv Wien, S. 545 - 552
- **Greiner, U.** (2009): Im Dialog „Lernen im Beruf“. In: Bildung leben. Lehren und lernen an der KPH Wien/Krems, Nummer 3, Okt. 2009, S.1
- **Gudjons, H.** (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

- **Haas**, K. (Hrsg.) (1984): Aspekte der Lehrerfortbildung in Österreich. Österreichischer Bundesverlag, Wien
- **Halama**, T. (2011/12): Inklusiver Mathematikunterricht. In: Journal für Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 12
- **Hoyle**, E. (1991): Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In: **Terhart**, E.: Unterrichten als Beruf. Neue amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Böhlau Verlag Köln, Wien, S. 135 – 160
- **Hopmann**, St. (2010): LehrerInnenausbildung neu – die Zukunft der pädagogischen Berufe. In: Weg in die Wirtschaft 61.Jhg. (Heft 620), S. 10-12
- **Hueber**, S. (2011/12): Lehrgänge – Allgemeine Informationen. In: Journal für Fort- und Weiterbildung, APS-Wien, S. 144-145
- **Hübl**, W. (2006): Positionierung der Fort- und Weiterbildung in der Pädagogischen Hochschule. In: Erziehung & Unterricht 5-6/2006, öbv-Verlag Wien S.490 – 493
- **Kade**, J., **Seitter**, W. (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/2004, S. 326 – 342. Beltz Verlag
- **Kolbe**, F.-U. (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: **Blömeke**, S., **Reinhold**, P., **Tulodziecki**, G., **Wildt**, J.: Handbuch Lehrerbildung. Verlag Westermann Klinkhard, Bad Heilbrunn, S. 206 – 229
- **Konicek**, B. (2009): Bemerkungswerte Erfolge. In: Bildung leben. Lehren und lernen an der KPH Wien/Krems, Nummer 3, Okt. 2009, S.2
- **Kopetzky**, J. (2011): Neue Medien unterrichten, unterrichten mit neuen Medien. In: Schulnews 9/20011, S. 4-5, bm:ukk (Hrsg.)
- **KPH Wien/ Krems** (Hrsg.) (2009/10): Lehren und Lernen mit Perspektive. (2009/10): Fort- und Weiterbildung Wien, Programm 2009/10.
- **Krüger**, H.-H. (2006): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills, Basel – Wien – München
- **Kschwendt-Michel-Bilgir**, I. (2011/12): DAZ- Deutsch als Zweitsprache. In: Journal für Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 154)

- **Lamberti, J.** (2001): Einstieg in die Methoden empirischer Sozialforschung. Planung, Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen. dgvtv - Verlag, Thüringen
- **Lankes, E.-M.** (2008): Wissen und Kompetenzen von Lehrkräften. In: **Lankes, E.-M.** (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Waxmann-Verlag, Münster, S.41-45
- **Lipowsky, F.** (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 96. Jg. 2004, H.4, S. 462 - 479
- **Lipowsky, F.** (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, H. et al (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Waxmann-Verlag, Münster, S. 51-70
- **Mann, Ch., Greiner, U., Beer, R.** (2010/11): LehrerInnen Fort- und Weiterbildung. In: Journal zur Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 6-7
- **Mann, Ch.,** (2011/12): LehrerInnen Fort- und Weiterbildung. Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 10
- **Messner, E. und Krall, H.** (1998): Kollegiale Lehrerfortbildung in der Praxis. In: **Altrichter, H.** (Hrsg.): Chancen der Schule – Schule als Chance. Studien-Verlag, Innsbruck, Wien
- **Messner, R und Posch, P.** (2010): Lehrerbildung in Österreich: Die Reform sollte zu Ende geführt werden. In: Erziehung und Unterricht 1-2/2010, Österr. Bundesverlag, Wien. S. 177- 199
- **Neuweg, G. H.** (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht 5-6/99, S 363 – 371
- **Oevermann, U.** (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: **Combe, A. , Helsper, W.:** Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 3. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, S. 71 - 182
- **Oswald, F.** (2005): „Schultheorie und Schulentwicklung“. Facultas
- **Pallas, B.** (2006): Der Fragebogen. In: **Flaker, V., Schmid, T.** (Hrsg.): Von der Idee zur Forschungsarbeit. Böhlau Verlag Wien – Köln - Weimar

- **Paseka, A. und Schritteser, I.** (2007): LehrerInsein neu fassen und in die Praxis bringen! In: Erziehung & Unterricht 9-10/2007, öbv-Verlag Wien, S. 899 – 906
- **Paseka, A.** (2010): Forschende Lehre an der PH Wien: Blick auf Strukturen freilegen. In: Erziehung und Unterricht 1-2/2010, öbv-Verlag Wien S. 86-88
- **Petz, R.** (2011): Vorwort zum Fort- und Weiterbildungsangebot 2011/12 der Pädagogischen Hochschule Wien
- **Pinz, A.** (2010/11): Persönlichkeit werden. In: Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 56-57
- **Pfadenhauer, M.** (2005): Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg): Professionelles Handeln, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-22
- **Prcha, I.** (2010/11): Wahrnehmungs-, Erziehungs- und Deutungskompetenzen. In: Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 86
- **Prcha I. , Klamecker M.** (2011/12): Bildungsstandards in der Volksschule. In: Journal für Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 152
- **Rasch, J., Spindler, M:** (1999): Beiträge zur Qualitätsentwicklung. Projekte der LehrerInnenaus- und Fortbildung. In: Erziehung und Unterricht 5/6 1999, S. 450 - 459
- **Reichenauer, D.** (2010): Welche Bildung braucht die Gesellschaft? In: Weg in die Wirtschaft 61.Jhg. (Heft 625), S. 6-9
- **Rothland, M., Terhart, E.** ((2009): Forschung zum Lehrerberuf. In: **Tippelt, R., Schmidt, B.** (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Spezialwissenschaften, Wiesbaden, S. 791 – 810
- **Schmid, G.** (2011/12): Begabungsförderung in einer „Schule der Person“. In: Journal für Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 124
- **Schmid, K.** (2005): Lehrerweiterbildung im internationalen Vergleich. In: ibw-Mitteilungen, 2. Quartal 2005, S.1 – 4
- **Schmid, K.** (2005a): Schulgovernance im internationalen Vergleich. Schulautonomie und Schulverwaltung, Lehrergehälter und Lehrerweiterbildung. In: ibw-Forschungsbericht Nr.127

- **Schmid, T.** (2006): Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens. In: Von der Idee zur Forschungsarbeit. Böhlau Verlag Wien – Köln - Weimar
- **Schratz, M., Schritteser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., Seel, A.** (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In: **Kraler, Ch., Schratz, M** (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin, S. 123 – 137
- **Schritteser, I.** (2009) Einführung in professionalisiertes pädagogisches Handeln. Institut für BIWI der Universität Wien
- **Slupetzky, W.** (1999): Arbeitsplatznahe Qualifizierung – ein neues Instrument der Weiterbildung in Organisationen. In: Erziehung und Unterricht 5-6/99, öbv-Verlag Wien S. 416 – 429)
- **Stadler, H.** (2004): Verhaltensauffälligkeit und Lehrerkompetenz. Päd. Institut Bgld (Hrsg.), Eisenstadt
- **Stichweh, R.** (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtung aus systemtheoretischer Sicht. In: **Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O:** Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Verlag Leske und Budrich, Opladen, S.36 – 48
- **Stichweh, R.** (1999): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: **Combe, A. , Helsper, W.:** Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 3. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main, S. 49 – 67
- **Terhart, E.** (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: **Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O:** Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Verlag Leske und Budrich, Opladen, S. 103 – 129
- **Terhart, E.** (1999): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: **Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O:** Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Verlag Leske und Budrich, Opladen, S. 448 -467
- **Terhart, E.** (2002): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg, Europäische Verlagsanstalt

- **Tippelt, R., von Hippel, A.** (Hrsg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag f. Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- **Vogel, B.** (2009): Erziehen, ermahnen und auch unterrichten? In: Wiener LehrerInnen – die Informationsplattform für PädagogInnen, Juni 2009, S 10-11
- **Waldherr, M.** (2011/12): LehrerInnen Fort- und Weiterbildung. In: Journal für Fort- und Weiterbildung APS Wien, S. 12
- **Wilhelm, M.** (2010): „ForscherInnenwerkstatt“ PH Wien. Studierende forschen im Seminar und in den Praxisschulen. In: Erziehung und Unterricht 1-2/2010, öbv-Verlag Wien S. 88-90
- **Winter, M.** (2007): Vorwort zum Thema Beruf und Befindlichkeit – Die Arbeit von LehrerInnen: Tätigkeiten zwischen Vielfalt, Wirksamkeit, Erfolg und Belastung. In: Erziehung und Unterricht 9/10 2007, öbv-Verlag Wien, S. 887 - 889
- **Zirngast, W.** (2010): Das Soziale in der didaktischen Struktur einer neuen Lehrerausbildung. In: Erziehung und Unterricht 1-2/2010, öbv-Verlag Wien. S.198 - 206

6.2 Internetverzeichnis

- **Altrichter, H.** (2008): Konzepte der Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Alpen- Adria Universität Klagenfurt (2008): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung
URL: <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf> (21.Juni 2011)
- **Altrichter, H., Gorbach, St.** (1993): Professionalität im Wandel.
URL: <http://www.hampp-verlag.de/Archiv/1-93-Altrichter.pdf>. (21. Juni 2011)
- **Beer, R.** (2008): Kriterien und Prinzipien hochschulischer Fort- und Weiterbildung. In: Alpen- Adria Universität Klagenfurt (2008): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung
URL: <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf> (21.Juni 2011)
- **Brunner, I., Koller, A., Schachl, H.**: (Hrsg.) (2009) LehrerInnenbildung neu – Memorandum der Pädagogischen Hochschulen. URL: <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf> (5.Mai 2011)
- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2010): Erlass ER 401 Richtlinien für den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen
URL:http://erlaesse./ssr-wien.gv.at/DesktopModules/Bring2mind/DMX/Download.aspx?TabId=58&Command=Core_Download&EntryId=2627&PortalId=0 (17. Juni 2010)
- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2011): Fakten zur LehrerInnenbildung in Österreich. URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml> (6.Mai 2011)
- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2009): Q.I.S Qualität in Schulen URL: <http://www.qis.at/pol.htm> (9. August 2009)

- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2010): Studie zum Verbesserungsbedarf in der LehrerInnenfortbildung. URL: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=3467 (14. Oktober 2011)
- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2011): Warum brauchen wir eine neue LehrerInnenausbildung? (2. Juni 2011) URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.xml> (6.Mai 2011)
- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2003): Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/schubf/se/Weissbuch_Qualitaetssic1009_1.xml (14.November 2009)
- **Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur** (2009): Wirkungsbereiche des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrerfortbildung URL: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf (28.September 2009)
- **Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur** (2009): Ziele der Lehrerfortbildung URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbildung1752.xml (20.September 2009)
- **Burow, O.-A.** (2000): Kreativität im Team. Ein neues Lehrerleitbild für die Wissensgesellschaft. In: Pädagogik 6, S.32 – 34. URL: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2006120416011/1/krea_team_neu_lehrerbild.pdf (5.Dezember 2009)
- **Gehrer, E.** (2006): Weiterbildung eine Verpflichtung aller Lehrerinnen und Lehrer. URL: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/pm_archiv/20060323a.xml (20.September 2009)
- **Institut für Sozialwissenschaftliche Studien e.V.:** (2009): Wirksame Lehr- und Lernumgebung schaffen. GEW-Workshop zur TALIS-Studie URL: www.wissenschaft.gew.de/Binaries/Binary50253/3_GEW_First_Results_deck.pdf. (3.Februar 2012)

- **Grafendorfer, A., Neureiter, H., Längauer-Hohengaßner, H.:** TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz URL: <http://www.bifie.at/buch/749/3> (8.Juni 2011)
- **KPH Wien** (2011): Überblick VolksschullehrerInnenausbildung: URL: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Wien/PDFs_DOCs/Lehramt_f%C3%BCr_Volksschulen/Info_VS_Lehrerausbildung.pdf (8. Juni 2011)
- **KPH Wien** (2011): Volksschullehrer/innenausbildung: KPH Wien URL: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Ausbildung_Wien/PDFs_DOCs/Studienfuehrer/VL_SoSe_2011.pdf (8.Juni 2011)
- **Lanker, H.-R.** (2011): Leistung gegen den Trend – eine solidarische Schule. Statement zur Qualitätsentwicklung. Der Blick auf die Lehrenden. URL: <http://www.gggnrw.de/Europa/Lanker.BuKo2001.Lehrende.html> (14.Oktober 2011)
- **Laska, Brandsteidl** (2007): Gesicherte Qualität der Lehrerfortbildung. URL: <http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid78/off10> (9.August 2009)
- **Gudjons, H:** Lehrerbild im Wandel URL:http://gew-bw.de/Binaries/Binary4656/Lehrerbild_im_Wandel.pdf (18.September 2009)
- **Lipwosky, F.** (2008): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Alpen- Adria Universität Klagenfurt (2008): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. URL: <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf> (21. Juni 2011)
- **Mayr, J. und Neuweg, G.H.:** (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 URL: <http://www.bifie.at/buch/> (21.März 2011)

- **Oelkers, J.** (2009): Der Nutzen humanwissenschaftlicher Bildung in der Schule. Vortrag auf der Tagung „Brennpunkt Humanwissenschaft“ Die veränderte Rolle der Humanwissenschaften in der LehrerInnenbildung“ am 24. März 2009 in der KPH Wien/Krems. URL:http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1012/Wien_Humanwissenschaften.pdf (3. Juni 2011)
- **Pädagogische Hochschule Wien** (2012): Fort- und Weiterbildungsangebot Sommersemester 2012 URL: <http://www.phwien.ac.at> (2. Februar 2012)
- **Prantner, N.** (1998): Lehrerleitbild in Österreich in Diskussion. Referat beim Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen vom 21.-25.9.1998 in: Königstein/Taunus URL: <http://prantner.zams.net/kztg3-98-s21-37.pdf> (25. Oktober 2009)
- **Rissmann, J.** (2008): E.U.LE.: Curriculum eines Fortbildungsansatzes für Lehrerinnen und Lehrer. In: Alpen-Adria Universität Klagenfurt (2008): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. URL: <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf> (21. Juni 2011)
- **Shulman, L.** (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher Feb. 1986: S. 4-14 14. URL:http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf (2. Juni 2011)
- **SPÖ Pressedienst:** (2007): Schmied für Lehrerweiterbildung in unterrichtsfreier Zeit. URL:http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_2007918_OTS0297 (20. September 2009)
- **Stangl, W.** (2009): Zufriedenheit von SchülerInnen und StudentInnen mit ihren LehrerInnen URL: <http://paedagogik-news.stangl.eu/163/zufriedenheit-von-schulerinnen-und-studentinnen-mit-ihren-lehrerinnen> (18. September 2009)

- **Statistik Austria** (2011): Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsene_nbildung (24. Mai 2011)
- **Sturm T.** (2008): Pädagogischer Habitus von Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von Heterogenität im Unterricht. In: Alpen-Adria Universität Klagenfurt (2008): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. URL: <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf> (21. Juni 2011)
- **Tenorth, H.-E.:** Professionalität im Lehrerberuf. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jhg. Heft 4/2006, S. 580 – 597
URL: <http://www-user.tu-chemnitz.de/~nean/Onlineartikel/Tenorth-2006.pdf> (24. Mai 2011)
- **Wemke, W.** (2008): Lehrerfortbildung in den Zeiten der „Neuen Steuerung“. Wie Schulsteuerung die Fortbildungskulturen von Lehrern beeinflusst – Ein deutsch-schwedischer Vergleich. In: Alpen-Adria Universität Klagenfurt (2008): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. URL: <http://ius.uni-klu.ac.at/klagenfurt2008/abstractband.pdf> (21. Juni 2011)

7 Anhang

7.1 Kurzzusammenfassung

Ausgehend von der Frage nach dem Fortbildungsverhalten von in Volksschulen tätigen Lehrerinnen und Lehrern und deren Zufriedenheit mit dem Angebot galt es zunächst, die Begriffslandschaft näher zu beleuchten. Ausbildung versteht sich heute als Anfang des lebenslangen Lernens im Beruf und setzt sich fort in kontinuierlicher und für Pflichtschullehrer verpflichtender Fortbildung, während Weiterbildung und Professionalisierung weitere Qualifizierungsmöglichkeiten darstellen. Schule hat auf den permanenten sozialen Wandel zu reagieren, weshalb guter Unterricht einem Paradigmenwechsel unterliegt und Fortbildung im kontinuierlichen Spannungsfeld von Theorie und Praxis liegt. Die Pädagogischen Hochschulen spielen eine zentrale Rolle im Fortbildungsbereich und trachten danach, mit einem adäquaten und bedürfnisgerechten Angebot auf die Forderungen zu reagieren.

Die empirische Untersuchung evaluierte das Fortbildungsverhalten, Zufriedenheit und Auswahlkriterien, wobei sich weitgehende Zufriedenheit zeigte. Lediglich der Wunsch nach mehr Information über persönlich relevante Angebote trat zutage und Verbesserungen im organisatorischen Bereich wären wünschenswert.

7.2 Abstract

Before evaluating elementary schools teacher's behaviour regarding continuing education and their satisfaction with the offer it was important to clear up the conceptual landscape. Education is just the beginning of life long learning and constantly requires continuing education for compulsory school teachers, while further accreditation and professional certificates are possibilities to establish higher qualifications. School must react to the constant social change and therefore a change in paradigms of what good lessons are ends up as a change of continuing education, which is an area of conflict between theory and practise.

When it comes to continuous education, the Pedagogic Universities take a main role and they try hard to respond adequately and according to the requirements proposal.

The empiric survey evaluates teacher's behaviour towards continuous education, their satisfaction and selection criterias and satisfaction, which is overall positive. In the survey, teachers expressed one common wish for more information about personal relevant options and improvements at the organizing sector.

7.3 Verzeichnis der Abbildungen

- Abb. 1: Zielsetzung der Lehrerfortbildung im europäischen Vergleich
- Abb. 2: Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht im europäischen Vergleich
- Abb. 3: Evaluation und Zertifikate im europäischen Vergleich
- Abb. 4: Beschreibung der Stichprobe
- Abb. 5: Teilnehmer nach Geschlecht
- Abb. 6: Teilnehmer nach Dienstzeit
- Abb. 7: Diagramm: Teilnehmer nach Dienstzeit
- Abb. 8: Tabelle Mittelwerte und Standardabweichungen
- Abb. 9: Diagramm: Mittelwerte und Standardabweichungen
- Abb.10: Besuch von Fortbildungsveranstaltungen allein oder mit Kolleg/innen
- Abb.11: Diagramm: Besuch von Fortbildungsveranstaltungen allein oder mit Kolleg/innen
- Abb.12: Screeplot
- Abb.13: Diagramm: Ich setze das Gelernte im Unterricht um - absolute Werte
- Abb.14: Die Unterlagen sind für meinen Unterricht hilfreich - absolute Werte
- Abb.15: Zufriedenheit mit den organisatorischen Aspekten - absolute Werte
- Abb.16: Häufigkeit von Dienstfreistellungen - prozentuelle Werte
- Abb.17: Häufigkeit von Dienstfreistellungen - Diagramm prozentuelle Werte
- Abb.18: Dienstfreistellungen sind problemlos möglich
- Abb.19: Diagramm: Dienstfreistellungen sind problemlos möglich
- Abb.20: Dienstfreistellungen: Mittelwerte, Standardabweichungen und Varianz
- Abb.21: Diagramm: Zufriedenheit mit Inhalten und Vortragenden
- Abb.22: Zufriedenheit mit Inhalten und Vortragenden
- Abb.23: Die Vortragenden sind kompetent
- Abb.24: Diagramm: Die Vortragenden sind kompetent
- Abb.25: Tabelle: Häufigkeit des Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen
- Abb.26: Diagramm: Häufigkeit des Besuchs von Fortbildungsveranstaltungen
- Abb.27: Fortbildungstage und Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen im internationalen Vergleich
- Abb.28: Auswahl nach Inhalten - Mittelwert
- Abb.29: Auswahl nach Inhalten - Prozentuelle Auswertung

Abb.30: Diagramm: Auswahl nach Inhalten, absolute Werte

Abb.31: Diagramm Auswahlkriterien

Abb.32: Auswahlkriterien Mittelwerte

Abb.33: Gliederung nach Fachbereichen

Abb.34: Korrelation Dienstalder - Häufigkeit, mit der
Fortbildungsveranstaltungen besucht werden

7.4 Verzeichnis der Abkürzungen

Bm:ukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
PH	Pädagogische Hochschule (in 1010 Wien, Ettenreichg. 45a)
KPH	Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/ Krems (in 1021 Wien, Mayerweckstr. 1)
FB	Fragebogen
SCHILF	Schulinterne Lehrerfortbildung
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TALIS	Teaching and Learning International Survey
z.B.	zum Beispiel

7.5 Fragebogen

Fragebogen zur Lehrerzufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot für Volksschullehrer

Ich bin: männlich
 weiblich

Ich bin Lehrer/in seit: 1-5 Jahren
 6-15 Jahren
 16-25 Jahren

26 – 35 Jahren
 mehr als 35 Jahren

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen und geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung an, indem Sie das entsprechende Feld ankreuzen:

	nein ja			
	0%		100%	
1. Ich besuche regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich wähle ausschließlich FBVen mit aktuellen Themen, um auf dem Laufenden zu bleiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In Fortbildungsveranstaltungen lerne ich immer Neues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich setze das Gelernte im Unterricht um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Ankündigungen stimmen mit den Inhalten der Veranstaltungen überein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Vortragenden sind kompetent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es gibt genug Auswahl an Fortbildungsveranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. FBVen werden rechtzeitig angekündigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich werde für Fortbildungsveranstaltungen oft dienstfrei gestellt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Für FBVen gibt es ausreichend Plätze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich wähle die Fortbildungsveranstaltungen nach den Inhalten aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. In FBV erhalte ich Unterlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wähle die Fortbildungsveranstaltungen nach dem/der Vortragenden aus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Der Zeitrahmen (Dauer) ist für mich passend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Dienstfreistellungen für Fortbildungsveranstaltungen sind problemlos möglich
-
15. Die Unterlagen der FBV sind für meinen Unterricht hilfreich
-
16. Ich möchte mich in meinem Tätigkeitsfeld professionalisieren
-
17. Ich bevorzuge FBV, die eine e-learning-Plattform beinhalten
-
18. FBV sollen meinen Unterricht verbessern
-
19. Die Anmeldemodalitäten für FBVen sollten vereinfacht werden
-
20. Ich strebe mit den FBV den beruflichen Aufstieg an
-
21. Computer und Internet sind bei der Fortbildung wichtige Hilfsmittel
-
22. Nur wer FBV besucht, kann zeitgemäßen Unterricht gestalten
-
23. Ich werde persönlich über für mich relevante Veranstaltungen informiert
-
24. Für mich sind SCHILF-Veranstaltungen ausreichend
-
25. Ich bevorzuge FBV in Päd. Hochschulen oder ähnlichen Einrichtungen
-
26. FBVen sind Teil meines beruflichen Selbstverständnisses
-
27. Ich würde für Fortbildungsveranstaltungen auch bezahlen
-
28. Ich besuche Fortbildungsveranstaltungen allein mit Kolleg/innen
-
29. So oft besuche ich Fortbildungsveranstaltungen:
 nie 1- 4 mal /Jahr 5- 9 mal/ Jahr 10 mal/Jahr oder öfter
-
30. Häufig besuche ich FBV aus folgenden Gegenständen/ Bereichen (Mehrfachnennungen möglich)
- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Sachunterricht | <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Mathematik |
| <input type="checkbox"/> Be/Werken/Kreatives Gestalten | <input type="checkbox"/> Bewegung und Sport | |
| <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> andere Fremdsprache | |
| <input type="checkbox"/> Methodik/ Didaktik | <input type="checkbox"/> Neue LP-Inhalte | <input type="checkbox"/> Allgemeine Themen |
| <input type="checkbox"/> Computer/ Informatik | <input type="checkbox"/> Bildungsstandards | <input type="checkbox"/> Religion |

7.6 Begleitbrief an Direktor/innen und Lehrer/innen

Sehr geehrte Frau Direktor, sehr geehrter Herr Direktor!

Werte Lehrerinnen und Lehrer!

Zunächst herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, sich an der empirischen Erhebung zur Lehrerfortbildung zu beteiligen. Diese ist anonym und freiwillig!

Ich bin selbst als Volksschullehrerin tätig, studiere an der Universität Wien und führe die Befragung im Rahmen meiner Diplomarbeit durch. Fortbildungsverhalten, Wünsche und Möglichkeiten sollen beleuchtet werden. Die Ergebnisse werden auch dem Stadtschulrat für Wien übermittelt und können so möglicherweise zu einer Optimierung des Fortbildungsangebotes beitragen.

Gerade deshalb ist auch Ihre Meinung wichtig! Bitte nehmen Sie sich ca. 5 Minuten Zeit, um den 2-seitigen Fragebogen auszufüllen. Bitte geben Sie ihn danach in das beiliegende Kuvert.

Ich werde die Bögen voraussichtlich am _____ abholen.

Vielen Dank!

Eveline Goldgruber

7.7 Genehmigung des Stadtschulrates zur Durchführung der vorliegenden Untersuchung



Eveline Goldgruber
Rote Kreuzgasse 2
3001 Mauerbach

Ihr Zeichen,	Unser Zeichen/GZ	Sachbearbeiter:	Tel: 52525	Datum
Ihre Nachricht vom -----	100.015/0012-kanzl/2010	Dipl. Päd. Elisabeth Kugler Elisabeth.Kugler@ssr-wien.gv.at	DW: 77125 Fax: 9977125	18.3.2010

Sehr geehrte Frau Goldgruber!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Diplomarbeit eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Fortbildung der Lehrer/innen der Primarstufe“ an den genannten Wiener Schulen, die bis längstens Ende Juni 2010 abgeschlossen sein muss, durchzuführen.

Die Ergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Außerdem möchte ich Sie daran erinnern, dass das Einvernehmen mit der betroffenen Direktion herzustellen ist und eine Mitarbeit der Lehrer/innen freiwillig sein muss.

Die Bewilligung der Untersuchung ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit dem Stadtschulrat für Wien, mit Anführung obiger Geschäftszahl, zugesendet wird.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin

LSI Mag. Dr. Wolfgang Gropel
Abteilungsleiter APS

Nachrichtlich an:

Frau BSI Mag. Ulrike Mangl; Herrn BSI Mag. Manfred Pinterits; Frau BSI Elisabeth Repolusk; Frau BSI RRn Brigitte Schäffer; Frau BSI Monika Prock; Herrn BSI Walter Maitz; Herrn BSI RR Norbert Zirbs; Herrn BSI OSR Walter Gusterer; Herrn BSI Johann Studencki; Frau BSI Brigitte Buschek;

VS 1, Börsegasse 5; VS 3, Kleistgasse 12; VS 7, Neustiftgasse 98-102; VS 12, Bischofgasse 10; VS 14, Zennerstraße 1; VS 14, Märzstraße 178-180; VS 15, Johnstraße 40; VS 15, Oskar-Spiel-Schule, Friesgasse 10; VS 16, Brüßlgasse 18; VS 18, Bischof-Faber-Platz 1; VS 20, Vorgartenstraße 50, VS 22, Am Kaisermühlendamm 2; VS 23 Kirchenplatz 2-3; VS 6, Liniengasse 21; VS 10, Alxingergasse 8; VS 14, Breitenseer Straße 31; VS 14, Friesgasse 4; VS 18, Semperstraße 45; VS 19, Döblinger Hauptstraße 83; VS 23; Franz Asenbauerstraße 49

Die **Direktionen** werden gebeten, an den betroffenen Schulen die Mitglieder des Schulforums bzw. die KlassenelternvertreterInnen von der Durchführung der Erhebung zu informieren.

7.8 Liste der teilnehmenden Schulen

Schule	FB ausgege ben	FB retour
Öffentliche		
1. VS Börsegasse 5, 1010 Wien <u>vs01boer005k@m56ssr.wien.at</u>	15	10
2. VS Kleistg. 12, 1030 Wien <u>vs03klei012k@m56ssr.wien.at</u>	15	9
3. VS Neustiftgasse 98-102 <u>vs07neus098k@m56ssr.wien.at</u>	20	11
4. VS Bischoffg.10,1120 Wien <u>vs12bisc010k@m56ssr.wien.at</u>	20	9
5. Zennerstr.1, 1140 Wien <u>vs14zenn001k@m56ssr.wien.at</u>	10	11
6. VS Märzstr. 178-180, 1140 Wien <u>vs14maer178k@m56ssr.wien.at</u>	15	0
7. VS Johnstr. 40,1150 Wien <u>vs15john040k@m56ssr.wien.at</u>	20	8
8. Oskar-Spiel-Schule-Schule, Friesgasse 10, 1150 Wien <u>vs15frie010k@m56ssr.wien.at</u>	20	10
9. VS Brüßlg. 18, 1160 Wien <u>vs16brue018k@m56ssr.wien.at</u>	15	7
10. VS Bischof-Faber-Platz 1,1180 Wien <u>vs118bisc001k@m56ssr.wien.at</u>	15	14
11. VS Vorgartenstr. 50,1200 Wien <u>vs20vorg050k@m56ssr.wien.at</u>	15	2
12. VS Am Kaisermühlendamm 2, 1220 Wien <u>vs22amka002k@m56ssr.wien.at</u>	20	15
13. VS Kirchenplatz 2-3, 1230 Wien <u>vs23kirc002@m56ssr.wien.at</u>	20	19

Private		
1. VS St. Marien Linieng. 21, 1060 Wien <u>renate.fuchs@stmarien-bhs..at</u>	20	20
2. VS Alxingerg. 8, 1100 Wien <u>pvs@alxingergasse@missionsschwestern.at</u>	15	10
3. VS Josefinum Breitenseer Str.31, 1140 Wien <u>bernhard.naber@josefinum.at</u>	25	23
4. PVS Friesgasse 4, 1140 Wien <u>Charlotte.Weinwurm@schulefriesgasse.ac.at</u>	20	0
5. VS Albertus Magnus Semperstr. 45, 1180 Wien (Eingang Michaelerstr.12) <u>direktionvs@ams-wien.at</u>	25	18
6. VS Maria Regina Döblinger Hauptstraße 83, 1190 Wien <u>vs.direktion@maria-regina.at</u>	20	14
7. VS St. Ursula Franz Asenbauerg. 49 1230 Wien <u>gerda.blahota@st.ursula-wien.at</u>	15	11

7.9 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Eveline Ingeborg Maria Goldgruber, geb. Dozbaba
geboren: 20.11.1960 in Wien
Familienstand: verheiratet seit 25.Mai 1985 mit Oskar Goldgruber,
Diplompädagoge

Ausbildung:

1966/67: Kindergarten des Josefinums, Breitenseer Str. 35,
1140 Wien
1967-1971: VS Josefinum, Breitenseer Str. 31, 1140 Wien
1971-1975: AHS Friesgasse 4-8, 1150 Wien
1975-1980: BRG 15, Possingergasse, 1150 Wien
Juni 1980: Ablegung der Matura
1980-1982: Pädagogische Akademie des Bundes, 1100 Wien
Juni 1982: Ablegung der Lehramtsprüfung sowie der
Zusatzprüfung zur a.o. Erteilung des röm. kath.
Religionsunterrichts
Zusatzprüfung zum Lehramt an Vorschulen
Seit Sept. 1982 Klassenführende Lehrerin an der PVS Josefinum,
Breitenseer Str.31, 1140 Wien
1993: Ernennung zur Praxislehrerin der Pädagog. Hochschule
Wien/ Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien
2005: Ernennung zur Diplompädagogin

Zusatzqualifikationen:

Lehramt Englisch
Lehramt Informatik
Multiplikatorin für Bildungsstandards
Zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen des
Pädagogischen Instituts bzw. an der Päd. Hochschule

Seit WS 2005: Studium der Pädagogik mit den Schwerpunkten „Aus- und Weiterbildungsforschung“ und „Schulpädagogik“ an der Universität Wien

1. Diplomprüfung: 23.7.2007 „Mit Auszeichnung bestanden“

Publikationen: Der Einmaleinstrainer (2006)
Der Divisionstrainer (2012)

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit der angegebenen Literatur verfasst zu haben.