

ReligionslehrerInnenfortbildung

Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen

Der Autor

Dr. habil. Georg **Ritzer**, Hochschullehrer am Institut für Religionspädagogische Bildung an der kirchliche pädagogischen Hochschule Edith Stein. Religionslehrer an der BAfEP Salzburg. Privatdozent an der Universität Salzburg am Fachbereich für Praktische Theologie.

Dr. habil. Georg Ritzer
Institut für Religionspädagogische Bildung /IRPB
Kirchliche Pädagogische Hochschule – Edith Stein
Hochschulstandort Salzburg
Bildungszentrum Borromaeum
Gaisbergstraße 7/1
A-5020 Salzburg
e-mail: georg.ritzer@kph-es.at



ReligionslehrerInnenfortbildung

Eine empirische Studie zu Motivationen, Wünschen und Relevanzen bei über 400 katholischen LehrerInnen, die Religionsunterricht erteilen

Abstract

LehrerInnenfortbildung stellt eine zentrale Aufgabe von (kirchlichen) pädagogischen Hochschulen in Österreich dar. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit Motivationen, Interessen und Bedürfnissen von ReligionslehrerInnen in Bezug auf Fortbildungen der kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein. Die Ergebnisse der quantitativen Studie zeigen, dass es in erster Linie für die LehrerInnen individuell interessante Themen und vortragende Personen sind, die dazu motivieren, sich zu Fortbildungen anzumelden. Als Hinderungsgründe werden familiäre Belastungen und schulische Unabkömmlichkeit genannt.

Schlagworte: Lehrerfortbildung – empirische Studie – Teilnahmemotivation – Verhinderungsgründe – Bedarfserhebung

Further teacher training.

An empirical study on motivations, desires and relevances including more than 400 catholic teachers of religion

Further teacher training is a central task of university colleges of teacher education in Austria. The study presented deals with motivations to take part in further teacher trainings, interests and needs of teachers of religion. The study focuses on trainings which are organized by the kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein. The survey shows that the interest in topics and lecturers is the most important motivation to take part in trainings. When teachers cannot take part in trainings, it is because of family burdens and because teachers cannot be absent from school for a longer time.

Keywords: Teacher training - empirical study – motivation for participation – reasons for foilings - Needs assessment

1. Hinführung und theoretische Einbettung

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht die Frage nach *Motivationen* von ReligionslehrerInnen (RL) zur Teilnahme an Fortbildungen. Weiters beschäftigt sie sich mit Interessen der RL an unterschiedlichen Themen und deren subjektiv wahrgenommener Repräsentanz in Fortbildungsangeboten der kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein (KPH Edith Stein).

Qualität und Erfolg von LehrerInnenfortbildung lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Die Ausrichtung an der Motivation von Lehrpersonen ist *ein* Qualitätsmerkmal von Fortbildungsangeboten.¹ Denn LehrerInnenfortbildungen sind Personalentwicklungsmaßnahmen und diese „dürfen sich nicht an dem vorhandenen Bedarf vorbeibewegen, sondern müssen dem aktuellen sowie antizipierten Bedarf begegnen.“² Diesem Bedarf wird in der vorliegenden Studie aus der *Perspektive der Lehrpersonen* nachgegangen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die subjektive Zufriedenheit noch wenig darüber aussagt, ob sich Fortbildungen auf Unterricht auswirken. Als weiteres evaluierbares Qualitätsmerkmal für LehrerInnenfortbildung benennt Frank Lipowsky die „Erweiterung der Lehrerkognition“³, worunter sowohl subjektive Theorien der Lehrpersonen als auch Wissensbereiche verstanden werden. Eine dritte Perspektive nimmt Veränderungen in unterrichtspraktischem Handeln in den Fokus und eine vierte konzentriert sich auf Effekte, die bei SchülerInnen (als Konsequenz aus der Teilnahme an Fortbildungen) festgestellt werden können. Diese Einteilung kann noch um Effekte ergänzt werden, die sich auf die gesamte Schule auswirken.⁴ Die genannten Ebenen zusammenfassend, dient LehrerInnenfortbildung der Weiterentwicklung der unterschiedlichen Kompetenzdimensionen von Lehrpersonen⁵, sie kann einen Beitrag zu Schulentwicklung leisten und letztendlich als Ziel Kompetenzsteigerung bei SchülerInnen haben.⁶

Fortbildungsveranstaltungen sind kein Selbstzweck, sondern sie sind als Beitrag zu einem lebenslangen berufsfeldbezogenen Lernprozess zu verstehen.⁷ Daher

1 Vgl. LIPOWSKY, Frank: Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung, in: MÜLLER, Florian H. u.a. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster u.a.: Waxmann 2010, 51–72, 52–62.

2 ZUMBACH, Jörg: Konzept für die LehrerInnenfort- und -weiterbildung an der PLUS – School of Education, Salzburg 2013, in: https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/School%20of%20Education/documents/Fort-_und_Weiterbildung/Konzept_LehrerInnenfort-_und_weiterbildung_an_der_PLUS_-_SoE.docx (Stand: August 2013) [abgerufen am 24.05.2018], 2.

3 EBD., 54.

4 Vgl. LIPOWSKY, Frank / RZEJAK, Daniela: Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen 2012 (= 5), in: http://www.schulentwicklung.bayern.de/niederbayern/userfiles/Allgemein/ReSET_Dgf_2012/Vortrag_Prof_Lip.pdf [abgerufen am 15.06.2018], 11.

5 Ein Überblick zu Kompetenzmodellen in der LehrerInnenbildung vgl. FREY, Andreas / JUNG, Claudia (Hg.): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven, Landau, Pf.: Empirische Pädagogik 2011 (= Lehrerbildung auf dem Prüfstand Jg. 4, Sonderh).

6 Vgl. ALDORF, Anna-Maria: Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung, Wiesbaden: Springer 2016, 55.

7 Vgl. EBD., 52.

sind auch Fragenkomplexe der vorliegenden Erhebung an Einflussbereichen orientiert, die auf theoretischer Ebene und nach bisherigen empirischen Ergebnissen auf Wirksamkeit von LehrerInnenfortbildung Einfluss nehmen. Zu diesen Zusammenhängen bietet Lipowsky ein differenziertes Modell, in dem er Einflussvariablen auf die Wirksamkeit von LehrerInnenfortbildung aufzeigt.⁸ Auch wenn in der vorliegenden Studie nicht direkt auf Wirksamkeit abgezielt wird, werden dennoch Bereiche einbezogen, von denen in bisherigen Literaturüberblicken⁹ ausgegangen wird, dass sie Einfluss auf den Erfolg von LehrerInnenfortbildung nehmen. So differenziert Lipowsky zwischen *schulischen Rahmenbedingungen*, die für die Teilnahme an Fortbildungen gegeben sind (z.B. Schulklima, finanzielle Gegebenheiten, Vorgaben durch das Schulprogramm) und Potentiale, die *Schulorganisationen nach der Teilnahme* einer Fortbildung bieten (z.B. das Klima im Kollegium, die Möglichkeit das in Fortbildungen Gelernte anwenden zu können). Stefani Vigerske unterteilt Einflussfaktoren in der LehrerInnenfortbildung grundsätzlich in Faktoren *vor der Teilnahme*, *während der Teilnahme* und *nach der Teilnahme* an Fortbildungen.¹⁰ Nach Lipowsky stellen methodische Zugangsweisen, inhaltliche Ausrichtungen, strukturelle Konzeptionen von Fortbildungsangeboten sowie die Qualität von ReferentInnen und ModeratorInnen einen weiteren Bereich für die Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen dar. Diese Dimension fasst er unter dem Begriff „*Fortbildungsangebot*“ zusammen.¹¹ Eine weitere Einflussgröße ist die teilnehmende *Lehrperson* selbst mit ihren Zielvorstellungen, ihren persönlichen Eigenheiten, ihren kognitiven Voraussetzungen, ihren Interessen und ihrem Lebensumfeld. Dies wirkt sich auf die subjektive Einschätzung der Relevanz, Akzeptanz und Selbstwirksamkeit der Fortbildung aus, womit wiederum die Zentralität der Motivation in Zusammenhang steht. Einen weiteren bedeutenden Bereich stellen *Transferprozesse* dar,¹² die in der vorliegenden Studie jedoch keine Berücksichtigung finden.

2. Forschungsfragen

Die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung sind zum einen eingebettet in obenstehende theoretische Überlegungen und haben auf der anderen Seite die konkrete Arbeit im Bereich der Fortbildung an der KPH Edith Stein im Blick. Die Forschungsfragen, die der Untersuchung zugrunde liegen, lauten:

8 Vgl. LIPOWSKY 2010 [Anm. 1], 62–65.

9 ALDORF 2016 [Anm. 6], 51–86; LIPOWSKY 2010 [Anm. 1]; VIGERSKE, Stefanie: *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis*, Wiesbaden: Springer 2016, 48-74.

10 Vgl. VIGERSKE 2016 [Anm. 9], 62–65.

11 Vgl. LIPOWSKY 2010 [Anm. 1], 64.

12 Vgl. VIGERSKE 2016 [Anm. 9], 10; LIPOWSKY / RZEJAK 2012 [Anm. 4], 10.

- Welche Termine sind für die Abhaltung von Fortbildungsveranstaltungen geeignet?
- Welche Art von Veranstaltungen sehen LehrerInnen als besonders zielführend?
- Welche Themenfelder von Fortbildungsveranstaltungen sind für RL von besonderer Bedeutung?
- Welche Themenfelder sehen RL beim bisherigen Veranstaltungsangebot als unterrepräsentiert?
- Was motiviert LehrerInnen zur Teilnahme an Fortbildungen?
- Was hindert RL an einer Teilnahme an Fortbildungen?

Der Fokus des hiesigen Beitrages liegt – wie bereits dargelegt – auf der Beantwortung der Frage nach Teilnahmemotivationen an Fortbildungsveranstaltungen. Die weiteren Fragen werden kürzer abgehandelt. Aufgrund der Forschungsfragen muss es sich bei deren Beantwortung in erster Linie um eine beschreibende Darlegung von Daten¹³ handeln. Ergänzend werden diese Daten inferenzstatistisch ausgewertet. Dabei wird folgenden Vermutungen¹⁴ nachgegangen: RL unterscheiden sich in Bezug auf ihre Teilnahmemotivation und inhaltlichen Interessen bei Fortbildungsveranstaltungen (a) nach deren Schultyp in dem sie unterrichten (allgemeinbildenden/berufsbildenden höheren Schulen und Pflichtschulen), (b) hinsichtlich diözesaner Zugehörigkeit und (c) bezüglich deren Geschlecht signifikant. Weiters wird von einem Zusammenhang zwischen den untersuchten Fortbildungsmotivationen und Interessen mit (d) dem Alter der ProbandInnen ausgegangen.

Zurückgebunden auf das oben skizzierte Modell von Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten für LehrerInnen, beschäftigt sich die vorliegende Untersuchung mit Strukturmerkmalen von Fortbildungsangeboten, mit Voraussetzungen von Lehrpersonen, der Wahrnehmung des Angebotes in Form von Zufriedenheit mit der Quantität von Veranstaltungen zu einzelnen Themen und deren zugeschriebener Relevanz. Bei der Interpretation der Ergebnisse und beim Umsetzen der Erkenntnisse in der konkreten Planung für Fortbildungen sind jeweils Erkenntnisse anderer Untersuchungen mit einzubeziehen. So gilt es als empirisch gesichert, dass sich Fortbildungen als wirksamer erweisen, wenn sie sich nicht auf einen Tag oder Halbttag beschränken, wenn sie Lernprozesse von SchülerInnen in konkreten fachdidaktischen Konstrukten im Fokus haben, wenn sie Lehrpersonen zum eigenständigen Nachdenken anregen, beispielhaft an konkreten Unterrichtssituationen arbeiten und wenn aus konstruktivistischer Pers-

13 Vgl. BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola: *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*; mit 87 Tabellen, Heidelberg: Springer-Medizin-Verl. 42006 (= Springer-Lehrbuch Bachelor, Master), 393–487.

14 Hier wird von Vermutungen gesprochen und nicht von Hypothesen, da die Annahmen bisher weder empirisch noch in ausreichender Weise theoretisch begründet sind. Es handelt sich jedoch aus praktischen Planungsüberlegungen im Zusammenhang mit Fortbildungen um relevante Zusammenhänge bzw. Unterschiede.

pektive an bereits vorhandenem Wissen angeknüpft wird.¹⁵ Zentral für den Ansatz und die Durchführung der vorliegenden Studie ist die motivationale Ebene der Lehrpersonen. Diese ist für die grundsätzliche Teilnahme im Vorfeld von Fortbildungsveranstaltungen, für die kognitive Verarbeitung von Informationen, wie auch für den Transfer des Gelernten in die Praxis relevant.¹⁶

3. Vorgehensweise und Sample

Um den oben dargestellten Fragestellungen nachzugehen, wurde im Zeitraum von Dezember 2017 bis Mai 2018 bei den RL der Diözesen¹⁷ Feldkirch, Innsbruck und Salzburg eine Online-Vollerhebung durchgeführt. Die Organisation und die Durchführung von fachspezifischen Fortbildungsangeboten für RL in diesen Diözesen obliegen der kirchlichen pädagogischen Hochschule Edith Stein.¹⁸ Insgesamt wurde an 1894 LehrerInnen ein Mail mit einem Link zur Umfrage versendet.¹⁹ In die Auswertung werden ausschließlich jene 463 Personen aufgenommen, die die Umfrage bis zum Schluss ausgefüllt haben (Rücklaufquote 24 %).

		Diözesanzugehörigkeit							
		Salzburg		Feldkirch		Innsbruck		Gesamt	
		Spalten %	n	Spalten %	n	Spalten %	n	Spalten %	n
Schulart	AHS / BHMS	32,9%	55	19,0%	27	29,6%	37	27,4%	119
	Pflichtschulen mit Poly, Berufsschulen	67,1%	112	81,0%	115	70,4%	88	72,6%	315
Geschlecht	Frau	77,0%	117	80,7%	113	76,6%	98	78,1%	328
	Mann	23,0%	35	19,3%	27	23,4%	30	21,9%	92
Dienstjahre	1-10	28,9%	46	22,7%	32	33,1%	43	28,1%	121
	11-20	29,6%	47	31,9%	45	32,3%	42	31,2%	134
	21-30	27,0%	43	28,4%	40	26,2%	34	27,2%	117
	mehr als 30	14,5%	23	17,0%	24	8,5%	11	13,5%	58

Tab. 1 Stichprobenbeschreibung²⁰ Diözesanzugehörigkeit, Schulart, Geschlecht

15 Vgl. ALDORF 2016 [Anm. 6]; VIGERSKE 2016 [Anm. 9]; LIPOWSKY 2010 [Anm. 1], 64.

16 Vgl. VIGERSKE 2016 [Anm. 9]; LIPOWSKY 2010 [Anm. 1]; KRAPP, Andreas / RYAN, Richard D.: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, in: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 44 (2002) 54–82.

17 Zwischen den Ländern Tirol und Salzburg sind die staatlichen und kirchenpolitischen Grenzen nicht ident. So gehört ein Teil des Tiroler Unterlandes zur Erzdiözese Salzburg. Dies ist hier zu erwähnen, da die vorliegende Untersuchung für die verantwortlichen Institute auch evaluativen Charakter hat. So fallen LehrerInnen, die an Schulen östlich des Flusses Ziller unterrichten in den Aufgabenbereich des Institutes für religionspädagogische Bildung in Salzburg. Jene, die westlich dieses Flusses unterrichten, fallen in den Aufgabenbereich des Institutes für religionspädagogische Bildung Innsbruck/Stams. Daher wird in der Folge (wenn nicht anders beschrieben) von den kirchenpolitischen Grenzen (Diözesen) ausgegangen.

18 Bei der Konzeption und Durchführung der Erhebung waren für das Institut für religionspädagogische Bildung Feldkirch Frau Petra Maria Steinmair-Pösel und Frau Doris Gilgenreiner federführend, für das Institut für religionspädagogische Bildung Innsbruck/Stams waren es Elmar Fiechter-Alber, Joachim Hawel und Klaus Sonnweber, für Salzburg Günter Minimayr, Friedrich Drechsler, Gerlinde Katzinger und Ingrid Donner-Lebitsch.

19 Salzburg: 677; Innsbruck: 657; Vorarlberg: 560.

20 Die Prozentangaben in dieser Tabelle beziehen sich auf die gültigen Prozent. Da nicht von allen ProbandInnen alle Fragen beantwortet wurden, resultieren Missingwerte. Aus diesem Grund ergeben sich in der Summierung der absoluten Zahlen auch Unterschiede zu den Stichproben ‚n‘ von 463.

Im Vergleich zur Grundgesamtheit sind in der vorliegenden Erhebung in allen drei Diözesen LehrerInnen der AHS / BHS und Frauen leicht unterrepräsentiert.²¹ Die Mehrheit der LehrerInnen, die sich an der Untersuchung beteiligt haben, unterrichtet an Pflichtschulen²² (von den 169 LehrerInnen der Erzdiözese Salzburg 67 %, von 156 ProbandInnen aus Vorarlberg 81 %, von den 138 Personen aus der Diözese Innsbruck 70 %). Von fünf ProbandInnen, die sich an der Umfrage beteiligten, sind vier Frauen.²³ Die meisten LehrerInnen sind im Alter zwischen 50 und 60 Jahren (43 %) und befinden sich im 11. bis 20. Dienstjahr (31 %). Etwa gleichviele Personen (27 % bzw. 28 %) befinden sich im ersten bis zehnten bzw. 21. bis 30. Dienstjahr.

4. Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Teilnahmemotivation

Das Instrumentarium, mit dem die Teilnahmemotivation an LehrerInnenfortbildung erhoben wurde, orientiert sich an der sechsdimensionalen Operationalisierung nach Kao Wu und MitarbeiterInnen.²⁴ Sie unterteilen die Teilnahmemotivation in „personal interest“, „occupational promotion“, „external expectations“, „practical enhancement“, „social contact“ und „social stimulation“.²⁵ Daniela Rzejak stützt sich in ihrer Entwicklung eines Vierfaktormodells zur Erkundung von LehrerInnenfortbildungsmotivation ebenfalls auf Kao und KollegInnen. Von ihr sind für die vorliegende Untersuchung die Itemformulierungen der Bereiche „soziale Anerkennung“, „externale Erwartungsanpassung“, „Karriereorientierung“ und „Entwicklungsorientierung“ entnommen.²⁶ In der vorliegenden Untersuchung wurde, gestützt auf die angeführten Instrumentarien, von einer sechsdimensionalen Teilnahmemotivation ausgegangen.

-
- 21 In der Grundgesamtheit unterrichten in der Erzdiözese Salzburg 25 % der LehrerInnen an AHS / BHMS, in der Diözese Feldkirch sind dies 15 % und in der Diözese Innsbruck 27 %. Der Frauenanteil beträgt über alle Schultypen hinweg in Salzburg 66 %, in Feldkirch 72 % und in Innsbruck 75 %.
- 22 Da einzelnen Schultypen in einzelnen Diözesen nur sehr wenige LehrerInnen zugeordnet werden können, ist es im Sinne einer zu garantierenden Anonymität angezeigt, eine Grobeinteilung in Pflichtschulen und höherbildende Schulen vorzunehmen, auch wenn diese Zuteilung nicht in allen Details trennscharf ist. Aus forschungspraktischen Überlegungen und aufgrund von schulischen Rahmenbedingungen wurden zu den Pflichtschulen Volksschulen, neue Mittelschulen, polytechnische Schulen, Berufsschulen und allgemeine Sonderschulen gezählt. Allgemeinbildende höhere Schulen, berufsbildende höhere Schulen und berufsbildende mittlere Schulen wurden ebenso zusammengefasst.
- 23 Vergleicht man die 22 % Männeranteile bei RL mit den offiziellen Daten von Statistik Austria, zeigt sich, dass im Verhältnis zu anderen Fächern Frauen im Religionsunterricht noch mehr überrepräsentiert sind als in der Grundgesamtheit aller LehrerInnen, in der Männer aber auch nur 27 % ausmachen. Vgl. STATISTIK AUSTRIA: Lehrerstatistik 2017, in: file:///C:/Users/georg/Downloads/ergebnisse_im_ueberblick_lehrpersonal_in_oeffentlichen_und_privaten_schul%20(1).pdf (Stand: 14.12.2017) [abgerufen am 24.05.2018].
- 24 Vgl. KAO, Chia-Pin / WU, Ying-Tien / TSAI, Chin-Chung: Elementary School Teachers' Motivation toward Web-Based Professional Development, and the Relationship with Internet Self-Efficacy and Belief about Web-Based Learning, in: TEACHING AND TEACHER EDUCATION: AN INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH AND STUDIES 27/2 (2011) 406–415.
- 25 EBD., 143.
- 26 RZEJAK, Daniela u.a.: Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation - eine faktorenanalytische Betrachtung, in: JOURNAL FOR EDUCATIONAL RESEARCH ONLINE 6/1 (2014) 139–159, 151.

mensionalen Struktur ausgegangen. Diese Unterteilung von Teilnahmemotivation in „Interesse an Themen / Vortragenden“ (personal interest), „Unterrichtsverbesserung“ (practical enhancement), „soziale Kontakte“ (social contact), „Entkommen aus Alltag“ (social stimulation), „Karriereorientierung“ (occupational promotion) und „Erwartungen / Druck von außen“ (external expectations) wird durch faktorenanalytische Berechnungen²⁷ bestätigt.

Bei der Erstellung der Indizes bestand aufgrund eigener Erfahrungen und einzelner Gespräche im Vorfeld der Untersuchung die Vermutung, dass Veranstaltungen in erster Linie besucht werden, um KollegInnen zu treffen und sich mit ihnen auszutauschen. Es wurde vermutet, dass alle anderen Teilnahmemotivationen nachrangig seien. Wie der erste Überblick über die Indexwerte zeigt, widersprechen die Daten der ursprünglichen Vermutung.

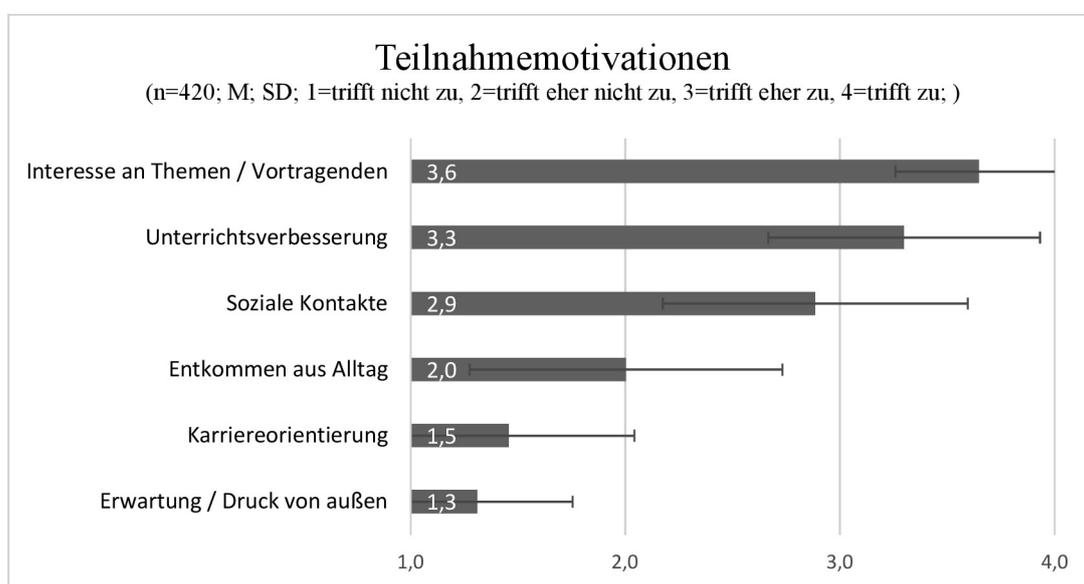


Abb. 1 Teilnahmemotivation

Bei den einzelnen Dimensionen handelt es sich um sehr eigenständige Faktoren. Sie korrelieren untereinander nur schwach ($r < ,27$). Um die genannten Etiketten der Indizes mit Inhalt zu füllen, wird in der Folge etwas genauer auf die darin subsumierten Items eingegangen.

Das Hauptmotiv für die Teilnahme an Fortbildungen bei RL liegt im Interesse an Inhalten und an vortragenden Personen.

27 Für die Überprüfung der Faktorenstruktur wurde eine varimaxrotierte Faktorenanalyse mit Kaiserkriterium durchgeführt. Vgl. BÜHN, Achim: SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse, Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH ¹⁵2016, 599–636.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich Interesse an den jeweiligen Themen habe	,5%	,5%	5,3%	93,8%	3,9	,30
... ich mich in bestimmte Themen vertiefen möchte	,5%	1,6%	25,5%	72,4%	3,7	,50
... mich die jeweiligen Vortragenden interessieren	3,3%	9,6%	40,8%	46,4%	3,3	,78

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 2 Index: Interesse an Themen / Vortragenden (Cronbachs Alpha: 0,53)

Von allen abgefragten Teilnahmemotivationen geben die meisten ProbandInnen an, sich aus Interesse an den jeweiligen Themen für bestimmte Fortbildungen zu entscheiden. Für 94 % trifft diese Aussage zu und für weitere 5 % trifft sie zumindest eher zu. Die Angaben zur Teilnahme aus der Absicht bestimmte Themen zu vertiefen, verteilen sich in erster Linie auch auf ‚trifft eher zu‘ (26 %) und ‚trifft zu‘ (72 %). Es trifft auch eher zu, dass die Person des/der Vortragenden für RL entscheidend ist, an Fortbildungen teilzunehmen. Ohne Einschränkung stimmen diesem Item jedoch nur 46 % zu.

Ein zentrales Ziel von Fortbildungsmaßnahmen ist letztendlich konkreten Unterricht zu verbessern.²⁸ Dies schlägt sich auch in der Teilnahmemotivation von RL an Fortbildungen nieder.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich mich für methodisch-didaktische Innovationen interessiere	3,3%	3,7%	42,7%	50,3%	3,4	,71
... ich meinen Unterricht nach dem neusten pädagogischen und didaktischen Forschungsstand ausrichten will	2,3%	9,7%	39,4%	48,5%	3,3	,75
... ich <u>up-to-date</u> sein möchte	4,9%	14,3%	39,2%	41,5%	3,2	,86

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 3 Index: Unterrichtsverbesserung (Cronbachs Alpha: ,75)

Die Hälfte der LehrerInnen nimmt an Fortbildungen der KPH teil, weil sie sich für methodisch-didaktische Innovationen interessiert, für weitere 43 % trifft diese Aussage teilweise zu. Nur 12 % geben an, dass es für sie (eher) nicht zutrifft an Fortbildungen teilzunehmen, weil sie ihren Unterricht am aktuellen pädagogischen bzw. didaktischen Forschungsstand ausrichten wollen. Durchschnittlich trifft es eher zu, dass die Teilnahme an Fortbildungen damit begründet wird, dass die Lehrpersonen up-to-date sein möchten.

Wie bereits oben angedeutet, wurde ursprünglich vermutet, dass das Pflegen und Knüpfen sozialer Kontakte zu den zentralen Teilnahmemotivationen zu zählen ist. Durchschnittlich trifft es zwar eher zu, dass RL an Fortbildungen der KPH teilnehmen, um Kontakt zu KollegInnen anderer Schulen pflegen zu können und dass sie kollegialen Austausch suchen, aber die beiden erstgenannten Faktoren sind nach Aussage der LehrerInnen zentraler.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich den kollegialen Austausch suche	5,2%	18,8%	47,4%	28,6%	3	,82
... ich an den Erfahrungen anderer KollegInnen teilhaben will	5,5%	20,1%	40%	34,3%	3	,87
... ich Kontakte zu KollegInnen an anderen Schulen pflegen kann	11,3%	24,5%	40%	24,2%	2,8	,93
... ich Kontakte zu KollegInnen mit ähnlichen Interessen knüpfen kann	10,9%	21,5%	48,7%	18,9%	2,8	,88

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung
 Tab.4 Index: Soziale Kontakte (Cronbachs Alpha: 0,82)

Für ca. ein Viertel der Befragten trifft es ‚nicht‘ bzw. ‚eher nicht‘ zu, dass sie Fortbildungen des kollegialen Austausches wegen besuchen oder weil sie an Erfahrungen anderer KollegInnen teilhaben wollen. Hingegen nehmen zwei von drei LehrerInnen an Fortbildungen teil, weil sie Kontakt zu KollegInnen anderer Schulen bzw. mit ähnlichen Interessen knüpfen und pflegen können.

Die weiteren drei Indizes haben einen Mittelwert, der unter dem logischen Mittel von 2,5 liegt. So trifft es durchschnittlich auch eher nicht zu, dass RL an Fortbildungen teilnehmen, weil sie darin eine Möglichkeit sehen, dem Schulalltag zu entrinnen.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... es eine Abwechslung zum Alltag ist	21,6%	31,8%	27,5%	19,2%	2,4	1,03
... ich einmal nicht als LehrerIn funktionieren muss	46,2%	27,4%	15,2%	11,2%	1,9	1,02
... ich mich da erholen kann	48,9%	36,6%	11,6%	2,9%	1,7	,77

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung
 Tab. 5 Index: Entkommen aus dem Alltag (Cronbachs Alpha: ,65)

Wie die Streuungswerte zeigen, fallen die Antworten zu jenen Fragen am unterschiedlichsten aus, bei denen es darum geht, die Teilnahme mit Abwechslung zum Alltag zu begründen und die Rolle als Lehrperson bei Fortbildungen nicht ausfüllen zu müssen. So trifft es für ein Fünftel der LehrerInnen nicht zu, dass die Teilnahme an Fortbildungen in der Abwechslung zum Alltag begründet ist, ca. ebenso

viele geben an, dass eine derartige Abwechslung für sie durchaus ein Grund für Fortbildungsteilnahmen ist. Die restlichen drei Fünftel verteilen sich auf die mittleren Antwortformate ‚trifft eher nicht zu‘ (relative Mehrheit, 32 %) und ‚trifft zu‘.

Wenn man die beiden extrinsischen Motivationsgrößen zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen bei RL (‚Karriereorientierung‘ und ‚Erwartung / Druck von außen‘) betrachtet, zählen diese nicht zu den Hauptmotivationsgründen für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen.

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich ein spezielles Zertifikat benötige	62,3%	27,5%	7,7%	2,4%	1,5	,73
... ich meine Aufstiegschancen erhöhen kann	65,6%	24,9%	6,2%	3,3%	1,5	,76
... ich mich für Leitungsfunktionen qualifizieren will	69,7%	21,2%	6,5%	2,6%	1,4	,71

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 6 Index: Karriereorientierung (Cronbachs Alpha: ,71)

Dennoch geben 42 Personen (10 %) an, dass es für sie (eher) zutrifft, wegen eines benötigten Zertifikats an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Entgegen den Vermutungen finden sich keine Zusammenhänge zwischen dieser Aussage und dem Dienstalter oder dem Schultyp. Ebenso nehmen knapp 10 % der RL an Fortbildungen teil, weil sie damit ihre Aufstiegschancen erhöhen bzw. sich für Leitungsfunktionen qualifizieren wollen.

Die Freiwilligkeit zur Fortbildung scheint nicht bei allen RL gegeben zu sein. So trifft es für 8 % der Befragten ohne Einschränkung zu, dass sie an Fortbildungen teilnehmen, da sie dazu verpflichtet sind (für weitere 11 % trifft dies eher zu).

Grundsätzlich nehme ich an Fortbildungen teil, weil...	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft zu (4)	M	SD
... ich dazu verpflichtet bin	55,8%	25,7%	10,8%	7,7%	1,7	,93
... ich im Kollegium nicht unangenehm auffallen will	88,3%	10,8%	,2%	,7%	1,1	,41
... ich sonst mit Restriktionen rechnen muss	88,8%	9,3%	1,2%	,7%	1,1	,42

M=Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 7 Index: Erwartung und Druck von außen (Cronbachs Alpha: ,60)

Die Daten weisen darauf hin, dass bei Nichtnachkommen der Fortbildungsverpflichtung einzelne LehrerInnen mit Restriktionen rechnen müssen, dies geben jedoch nur 8 Personen an. Die Teilnahmemotivation, bei KollegInnen nicht unangenehm aufzufallen, stellt eine eher vernachlässigbare Größe dar.

In Bezug auf die vorgestellten Indizes unterscheiden sich LehrerInnen von Pflichtschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen lediglich beim Index ‚Entkommen aus dem Alltag‘ signifikant voneinander ($d=,33$)²⁹, wobei LehrerInnen an AHS/BHMS im Vergleich zu LehrerInnen an Pflichtschulen eher dazu tendieren Fortbildungen zu besuchen, um dem Schulalltag zu entkommen.³⁰

Lehrerinnen nehmen im Vergleich zu ihren Kollegen eher an Fortbildungen teil, um ihren Unterricht zu verbessern ($d=,38$) und aus Interesse an Themen und Vortragenden ($d=,39$). Auch wenn sich sowohl die Durchschnittswerte der Frauen als auch der Männer unter dem logischen Mittel von 2,5 befinden, tendieren Männer häufiger dazu, an Fortbildungen teilzunehmen, um dem Schulalltag zu entfliehen ($d=,39$).

Die LehrerInnen der untersuchten Diözesen unterscheiden sich nur in wenigen Punkten hinsichtlich der Teilnahmemotivation. So sind für LehrerInnen aus Feldkirch durchschnittlich soziale Kontakte weniger Beweggrund an Fortbildungen teilzunehmen als für LehrerInnen der Diözesen Innsbruck ($d=,40$) und Salzburg ($d=,32$). Ebenso ist für die Vorarlberger RL die Verbesserung von Unterricht im Vergleich zu Personen der Diözesen Innsbruck ($d=,31$) und Salzburg ($d=,39$) weniger Beweggrund an Fortbildungen teilzunehmen. Die gering höheren Werte von Salzburg gegenüber Feldkirch in den Bereichen karrieretechnische Überlegungen und externe Motivation sind zwar signifikant, aber mit d -Werten unter 0,19 als gering zu betrachten.

Die altersspezifischen Variablen hängen naturgemäß zusammen. So erklärt das biologische Alter 43 % der Varianz beim Dienstalalter. Das biologische Alter weist mehr Effekte auf als das Dienstalalter, weshalb in der Folge auch darauf Bezug genommen wird. Grundsätzlich sind die Zusammenhänge aber eher schwach, die angegebenen Werte sind jedoch wiederum signifikant. Mit zunehmendem Alter steigt die Teilnahme an Fortbildungen aus dem Motiv sich mit anderen LehrerInnen zu treffen ($r=,20$)³¹ und aus Interesse an Themen und referierenden Personen ($r=,11$). Hingegen nehmen karrieretechnische Überlegungen ($r=-,25$) und die Teilnahme durch äußeren Druck ($r=-,16$) ab.

Bemerkenswert ist der Befund aus einer multiplen Regressionsanalyse, in die die dargestellten Motivationsfaktoren als beeinflussende Variablen aufgenommen und auf deren Auswirkungen auf die angegebene Häufigkeit von Teilnahmen an

29 Als Maß für die Effektstärke wird hier das Cohens d angegeben. „Konventionell werden Cohens d -Werte um 0.20 als kleiner Effekt, um 0.50 als mittlerer Effekt und um 0.80 als großer Effekt eingeordnet“ DÖRING, Nicola / BORTZ, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin / Heidelberg: Springer ⁵2016 (= Springer-Lehrbuch), 816.

30 Beim Index ‚Entkommen aus Alltag‘ erlangen die LehrerInnen der AHS/BHS einen Mittelwert von 2,2 ($SD=,72$); die LehrerInnen an Pflichtschulen haben einen Mittelwert von 1,9 ($SD=,72$). Der Mittelwertunterschied ist signifikant ($p=0,004$).

31 Hier ist der Korrelationskoeffizient nach Pearson angegeben. Vgl. BORTZ, Jürgen / SCHUSTER, Christof: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin / Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg ⁷2010, 153–155.

Fortbildungen der KPH Edith Stein untersucht wurden: Ausschließlich die Motivation soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen nimmt Einfluss auf Teilnahmehäufigkeit.³² *Je mehr die Motivation an Fortbildungen im Knüpfen und Pflegen sozialer Kontakte begründet ist, desto größer ist die Frequenz der Teilnahme.* Dass sich keine andere Teilnahmemotivation auf die Teilnahmehäufigkeit auswirkt, kann so interpretiert werden, dass sich Personen, die vereinzelt an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, diese gezielt nach subjektiven Interessen auswählen. Jene Personen, die häufiger an Veranstaltungen teilnehmen, tun dies auch, um KollegInnen zu treffen, dabei stehen nicht ausschließlich das Thema oder ReferentInnen im Zentrum des Interesses.

4.2 Verhinderungsgründe und terminliche Wünsche

Die ProbandInnen wurden in Form von Mehrfachantworten nach Gründen gefragt, die sie schon einmal vom Besuch von Veranstaltungen abgehalten haben.³³

	n	% Fälle
Doppelbelastung Beruf / Familie zu groß	73	31,3%
Zu hoher Unterrichtsausfall, keine Ersatzlehrperson vorhanden	70	30,0%
Zu hohe Belastung für KollegInnen, die die Vertretung übernehmen müssen	66	28,3%
Kind(er) / Angehörige auf meine Anwesenheit angewiesen	63	27,0%
Keine Freistellung durch Schulleitung	56	24,0%
Belastung durch Schulalltag zu groß	51	21,9%
Abwesenheit von zuhause zu lang	50	21,5%
Keine Zulassung zu Fortbildung wegen Überbuchung des Kurses	39	16,7%
Tagungsort nur mit dem Auto erreichbar	35	15,0%
Zu großer schulorganisatorischer Aufwand	35	15,0%
Keine interessanten Fortbildungsangebote gefunden	27	11,6%
Kein Alleine-Lassen der Klasse gewollt	20	8,6%
Online Anmeldung ist zu kompliziert	17	7,3%
Abgehalten durch eine gewisse Bequemlichkeit	13	5,6%
Gespräche mit KollegInnen effektiver und besser	5	2,1%

Tab. 8 Verhinderungsgründe

- 32 Betrachtet man die Korrelationen zwischen Teilnahmemotivationen und Teilnahmehäufigkeit einzeln, erreicht auch der Zusammenhang zwischen den Indizes ‚soziale Kontakte‘ und ‚Teilnahmehäufigkeit‘ ein Signifikanzniveau von $p=0,01$ ($r=,23$). Die Aussagekraft dieser Zusammenhänge ist jedoch zu relativieren, da die Teilnahmehäufigkeit in Vorarlberg nicht Gegenstand der Befragung war. Zwischen Salzburg und Innsbruck wurden dazu unterschiedliche Items formuliert, die zwecks Vergleichbarkeit standardisiert werden mussten.
- 33 Die Items sind einer Umfrage entnommen, die sich mit der Beteiligung an IT LehrerInnenfortbildungen beschäftigt. Vgl. LUKESCH, Helmut: Lehrer/-innen, ihr Fortbildungsverhalten und ihr Verhältnis zu Computer, Internet, E-Learning. Auswertung der Studie, Regensburg 2009, in: <https://epub.uni-regensburg.de/4631/1/bachi1.pdf> [abgerufen am 24.05.2018], 39.

Am häufigsten werden familiäre Belastungen angeführt [Doppelbelastung Beruf/Familie (32 %); Kind(er)/Angehörige sind auf Anwesenheit angewiesen (27 %); Abwesenheit von zuhause ist zu lange (22 %)]. Aber auch Druck von Seiten der Schule wird genannt. So geben 30 % der Befragten an, dass sie schon einmal an Fortbildungen nicht teilgenommen haben, da sonst aufgrund eines Mangels an Ersatzlehrkräften zu viele Stunden ausfallen würden und die Belastung für KollegInnen, die supplieren müssten, zu groß wäre (28 %). Ein Fünftel der Befragten berichtet, durch die Schulleitung mindestens einmal keine Freistellung gekommen zu haben. Die weiteren abgefragten Verhinderungsgründe finden sich in der Tabelle 8. Entgegen den Erwartungen ist der Einfluss des Geschlechtes auf die familiären Verhinderungsgründe eher gering ($d=,22$).

Mit den Verhinderungsgründen hängen auch die Wünsche für Dauer und Konzeption von Fortbildungsveranstaltungen zusammen. Da viele LehrerInnen nicht wollen, dass Unterricht entfällt bzw. dass KollegInnen Unterricht für sie abhalten müssen, besteht bei vier von fünf ProbandInnen der Wunsch, Fortbildungsveranstaltungen an den Nachmittag zu versetzen. Mit einer zu langen Abwesenheit von zuhause kann die Ablehnung gegenüber mehrtägigen Veranstaltungen (85 %) in Zusammenhang gebracht werden. Terminlich ist für RL Oktober der günstigste Monat, gefolgt von November, aber auch für Februar und März stimmen mehr als die Hälfte der Befragten. Fortbildungen an Wochenenden (Freitag bis Sonntag) werden nicht gerne besucht. In einem offenen Antwortformat gaben LehrerInnen an, dass bei der terminlichen Planung von Fortbildungsveranstaltungen auf geprägte Zeiten wie Advent, Ostern oder Zeit der Erstkommunionvorbereitung Rücksicht genommen werden soll.

4.3 Relevanz von Themen und deren Repräsentanz in Veranstaltungsangeboten

Zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen ‚Welche Themenfelder von Fortbildungsveranstaltungen sind für RL von besonderer Bedeutung?‘ und ‚Welche Themenfelder sehen RL beim bisherigen Veranstaltungsangebot als unterrepräsentiert?‘ wurden in 50 Itemstämmen³⁴ Themen vorgegeben. Den Itemstämmen wurden jeweils zwei Antwortformate zugeordnet. In einem Antwortformat konnten die ProbandInnen angeben, wie wichtig ihnen das jeweilige Thema ist. Im anderen Antwortformat wurde der Frage nachgegangen, ob es von Seiten der KPH Edith Stein in den Augen der LehrerInnen zu diesen Themen ‚zu viel‘, ‚zu wenig‘ oder ‚genau richtig‘ viel an Angebot gibt. Die folgende Abbildung visuali-

34 Die Themen sind in Anlehnung an die Veranstaltungskategorien formuliert, wie sie von der KPH Edith Stein in PH-Online vorgegeben sind. Allgemeinpädagogisch vgl. https://www.ph-online.ac.at/kph-es/LV_KATEGORIEN.editLVKatElemente?pStpSpNr=144474&pStpLVKatGrpNr=3 [abgerufen am 24.05.2018]; religionspädagogisch vgl. https://www.ph-online.ac.at/kph-es/LV_KATEGORIEN.editLVKatElemente?pStpSpNr=144474&pStpLVKatGrpNr=11 [abgerufen am 24.05.2018].

siert die fünf wichtigsten und die fünf unwichtigsten Themen, wie sie von den ProbandInnen angegeben wurden.³⁵

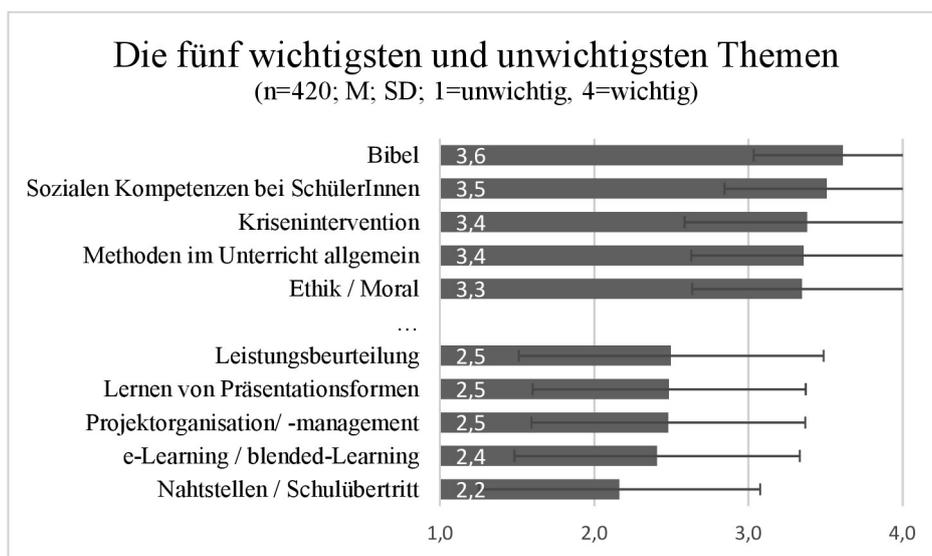


Abb. 2 Die fünf wichtigsten und unwichtigsten Themen

Es wird deutlich, dass biblische Themen einen zentralen Stellenwert bei den RL einnehmen. Die Mehrheit der ProbandInnen ist der Meinung, dass die Anzahl von Angeboten der KPH Edith Stein zu diesem Thema ‚genau richtig‘ ist. Anders verhält es sich beim Thema, das als das zweitwichtigste benannt wurde. Von den 192 Personen, denen Fortbildungen zur Förderung von sozialen Kompetenzen bei SchülerInnen wichtig sind, geben 117 an, dass es dazu zu wenig Angebote gibt. Bei zwei weiteren Themen gibt mehr als die Hälfte der ProbandInnen an, dass in ihren Augen das Fortbildungsangebot zu gering ist. Als unterrepräsentiert werden Veranstaltungen zu Methoden zur Förderung von Teamfähigkeit und Veranstaltungen zu Verhaltensproblemen/Verhaltensauffälligkeiten bei SchülerInnen gesehen. Diese drei Bereiche hängen sowohl inhaltlich als auch statistisch zusammen ($,34 < r < ,63$). Zwischen den Angeboten der Diözesen lassen sich in der Wahrnehmung der RL bei sieben Themen bezüglich der Treffsicherheit der Intensität von Angeboten geringe Unterschiede feststellen, wie sich auch Interessen nur geringfügig unterscheiden. Überraschend ist wiederum, dass sich kaum Unterschiede zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen feststellen lassen.

5. Zusammenfassung und weiterführende Überlegungen

Im Zentrum der vorgestellten Untersuchung steht die Frage, was RL zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen motiviert. Dieser Fragestellung wurde bei Perso-

³⁵ Die Auswertung der Daten erfolgt auf Itemebene, da die Themenauswahl keinen theoretischen Überlegungen folgte. Daher erhalten zahlreiche Items bei faktorenanalytischen Berechnungen Ladungen auf mehreren Faktoren. Das Ausschließen dieser Themenfelder aus den Berechnungen würde die Aussagekraft der Ergebnisse mindern.

nen nachgegangen, die in den österreichischen Bundesländern Vorarlberg, Tirol und Salzburg katholischen Religionsunterricht erteilen. An der Online-Vollerhebung nahmen 463 ProbandInnen teil, das sind 24 % der Grundgesamtheit. Die Umfrage hat gezeigt, dass RL an Fortbildungen der kirchlichen pädagogischen Hochschule teilnehmen, wenn sie sich für Themen bzw. vortragende Personen der Fortbildungsveranstaltung interessieren, wenn sie sich davon versprechen für ihren eigenen Unterricht zu profitieren und wenn sie soziale Kontakte zu KollegInnen knüpfen und erhalten wollen. Thematisch sind nach der durchgeführten Umfrage biblische Themen gefragt, hierzu decken die Angebote die Bedürfnisse weitestgehend ab. Zu wenig Angebot sehen viele LehrerInnen in den für sie relevanten Bereichen der Beschäftigung mit sozialer Kompetenz und Verhaltensproblemen in der Schule. In den anderen Angeboten sind die einzelnen Fortbildungsinstitute der KPH Edith Stein sehr treffsicher. Eher wenige ProbandInnen nehmen an Fortbildungen teil, um dem Alltag zu entkommen. In diesem Zusammenhang ist tendenziell eher das Gegenteil der Fall, denn LehrerInnen geben an, dass ihnen der Alltag erschwert an Fortbildungen teilzunehmen. So werden familiäre Belastungen und schulische Unabkömlichkeit als Gründe genannt, nicht an Fortbildungen teilnehmen zu können. Extrinsische Motivationen wie karrieretechnische Überlegungen und Druck durch KollegInnen bzw. Schulleitung sind für die Teilnahme an Fortbildungen von nachrangiger Bedeutung, auch wenn nicht übersehen werden darf, dass für manche Lehrpersonen Fortbildungen mit Zertifikaten wichtig sind.

Die hier durchgeführte Untersuchung orientierte sich an bereits bestehenden Operationalisierungen³⁶. Die Interessen an Themenfeldern und deren inhaltliche Struktur geben Anlass in weiteren Forschungen zu überprüfen, ob sich bei RL eine Dimension ‚Persönliche spirituelle Weiterbildung‘ als Teilnahmemotivation nachweisen lässt.

Für in der Fortbildung Verantwortung tragende Personen wird es eine interessante Aufgabe sein, zu beobachten, ob bzw. wie sich Motivationen und Interessen durch die Rahmenbedingungen, die die ‚LehrerInnenbildung Neu‘ mit sich bringt,³⁷ bei den zukünftigen RL verändern.

Ein interessantes zukünftiges – in der Religionspädagogik noch weitestgehend unbearbeitetes – Forschungsfeld würde die Überprüfung der Umsetzung von Inhalten aus Fortbildungen in die konkrete Lehrtätigkeit von RL darstellen.

36 KAO / WU / TSAI 2011 [Anm. 24]; RZEJAK u.a. 2014 [Anm. 26].

37 In Österreich ist die Ausbildung zum/zur RL seit dem Jahr 2015 in der Primarstufe ausschließlich für Personen möglich, die die Ausbildung zur/zum allgemeinen VolksschullehrerIn absolvieren. Erste Erfahrungen zeigen, dass diese Studierenden sich im Hinblick auf religiöse Sozialisation, Begründung der Studienwahl u.ä. zum Teil deutlich von bisherigen Studierenden der KPH Edith Stein unterscheiden, die die Ausbildung zum/zur RL absolvierten. Für den Bereich der Sekundarstufe I gilt Ähnliches.