

Professionalisierung durch Fortbildung?!

Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems

*Tamara Katschnig, Isabel Wanitschek, Michaela Liebhart-Gundacker, Andrea Bisanz, Wolfgang Ellmauer*¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1300>

Zusammenfassung

Durch den Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung, der seit 2021 für alle Pädagogischen Hochschulen in Österreich als Vorgabe gilt, rückt die Fort- und Weiterbildung im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften in den Vordergrund. Die Beforschung dieser steht jedoch erst am Anfang. Aus diesem Grund fokussiert die vorliegende Studie auf Aspekte und Gelingensbedingungen modularer Fortbildungsangebote. Die Erhebung von fünfzehn modularen Fortbildungsreihen erfolgte multimethodisch und multiperspektivisch mit Veranstaltungsleiter*innen, Referent*innen und Teilnehmer*innen. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgt mittels SPSS, der qualitativen durch inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf den Ergebnissen zu den Bereichen (1) Motivation der Lehrkräfte zur Teilnahme an modularen Fortbildungen, (2) zum Praxistransfer sowie (3) zu den Gelingensbedingungen. Dazu liegen Daten der drei befragten Personengruppen vor. Die Ergebnisse legen nahe, dass die untersuchten modularen Fortbildungsreihen nachhaltig wirken. Dies unterstützt die Professionalisierung sowie die Weiterentwicklung des Unterrichts am Schulstandort. Die Erkenntnisse fließen in die Entwicklung von innovativen Fortbildungsformaten direkt an der KPH Wien/Krems ein. Somit kann eine hochwertige Qualifizierung von Lehrer*innen sichergestellt und nachhaltige Bildung im Sinne von lebenslangem Lernen unterstützt werden.

Stichwörter: Lehrer*innen-Fortbildung, Nachhaltigkeit, Professionalisierung

1 Einleitung & Bezugsrahmen

Im vorliegenden Beitrag wird das Projekt „Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen“ beschrieben, welches im Zeitraum von 2019 bis 2025 durchgeführt wird. Bei modularen

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Lacknergasse 89, 1180 Wien.

E-Mail: tamara.katschnig@kphvie.ac.at

Fortbildungsreihen handelt es sich um Reihen, die aus mindestens drei Veranstaltungen bestehen, die in inhaltlichem Zusammenhang stehen. Die Teilnehmer*innen lassen sich dabei auf einen längerfristigen Lernprozess ein und reflektieren ihr pädagogisches Handeln. Die Daten dazu wurden multimethodisch (Fragebögen und Interviews) sowie multiperspektivisch (drei Personengruppen: Veranstaltungsleiter*innen, Referent*innen und Teilnehmer*innen) erhoben. Das Ziel ist dabei einerseits Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Lehrer*innen-Fortbildung zu erlangen sowie andererseits die Messinstrumente zu spezifizieren. Im Folgenden sollen die Bezugspunkte zum Projekt näher erläutert werden.

1.1 Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung

Die Frage nach der Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen im Sinne der Qualitätssicherung hat mit 2021 zwei Bezugspunkte erhalten: Einerseits den Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2021a) und andererseits das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (BMBWF, 2021b).

Der Bundesqualitätsrahmen gibt österreichweite Qualitätsstandards in den zentralen Entwicklungsfeldern vor, um wirksame Professionalisierungsangebote für Lehrer*innen und die Begleitung von Schulstandorten sicherzustellen. Mit der Erforschung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungsformaten wird eine der Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen erfüllt. Die Dimension der Produktqualität betreffend, gelingt damit die Verbindung der Evaluation und der Wirksamkeitsforschung modularer Fortbildungsformate, während in der Dimension der Ergebnisqualität der Fokus auf dem Outcome als Praxistransfer und einem möglichen Impact auf die Leistungen der Schüler*innen liegt. Gewonnene Erkenntnisse fließen in die künftige Angebotsentwicklung – also die Produktqualität – ein. Gelungener Praxistransfer wirkt auf die Unterrichts- und Schulqualität. Damit kann ein Brückenschlag vom Bundesqualitätsrahmen zum Qualitätsmanagementsystem für Schulen erfolgen.

1.2 Qualitätsmanagement für Schule (QMS)

QMS ist ein pädagogisches Qualitätsmanagementsystem, das sich an die Schulen richtet und das Lernen von Schüler*innen sowie die Gestaltung von qualitativem Unterricht in den Mittelpunkt der schulischen Qualitätsarbeit stellt. QMS soll zwei Funktionen erfüllen: einerseits die der Qualitätsentwicklung – also die Unterstützung einer systematisch und zielgerichteten Schul- und Unterrichtsentwicklung, andererseits die der Qualitätssicherung im Sinne des Nachweises für die Qualität und Wirksamkeit von schulischen Prozessen und ihrer Ergebnisse. QMS soll Schulen dabei unterstützen, Entwicklungsprozesse zielgerichtet,

systematisch und evidenzorientiert zu gestalten. Die Orientierung am Qualitätsrahmen schafft die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität. Mit der Einführung von QMS in Österreich wird deutlich hervorgehoben, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung als partizipativer Prozess zu sehen sind. Kommunikation, Kollaboration, Kooperation und Reflexion im Schulteam sowie in den Lehrenden-Teams sind Gelingensfaktoren. Eine systematische Planung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrenden am Schulstandort als Maßnahme der Personalentwicklung ist hier ausschlaggebend. Dabei liegt der Fokus sowohl auf der Qualitätsentwicklung der Organisation Schule als auch auf der individuellen Professionalisierung der oder des Lehrenden und der Lehrenden-Teams (BMBWF, 2024). Lehrende, die modulare Fortbildungsreihen besuchen, können als Multiplikator*innen am Schulstandort wirksam werden. In Kombination mit einer Haltung der reflektierten Praktikerin des reflektierten Praktikers kann der Transfer in die Praxis nachhaltig erfolgen. Die Qualitätsdimensionen des Qualitätsrahmens mit ihren Bereichen und Kriterien definieren, was gute Schule und guten Unterricht ausmacht. In Bezug auf dieses Forschungsprojekt sind die Verbindungen zu den Dimensionen „3 Lernen und Lehren“ sowie „5 Ergebnisse und Wirkungen“ relevant. Gelungener Praxistransfer wirkt auf die Gestaltung von Lehrprozessen und ermöglicht es, das Lernen der Schüler*innen so gut als möglich zu unterstützen, um die Lernprozesse und -ergebnisse zu verbessern. Die Führungskraft schafft den notwendigen Rahmen dafür (siehe „2 Dimension Führen und Leiten“). (Liebhart-Gundacker, 2023)

2 Wirksamkeit & Nachhaltigkeit

Der folgende Abschnitt thematisiert eine Klärung der Begriffe „Wirksamkeit“ und „Nachhaltigkeit“. Daran anschließend erfolgt ein knapper Überblick über zentrale empirische Befunde zur Wirksamkeit/Nachhaltigkeit von Lehrer*innen-Fortbildung.

2.1 Begriffsklärungen

Als Wirksamkeit können allgemein bestimmte Folgen bezeichnet werden, die durch eine Intervention verursacht wurden. Diese Zustandsveränderungen manifestieren sich in Strukturen, Prozessen sowie Verhaltensweisen (Stockmann, 2007). Wirksamkeit im Kontext Lehrer*innen-Fortbildung kann sich auf zwei Arten zeigen: während der Fortbildung oder danach. Hält die Wirksamkeit über eine längere Zeitspanne an, kann von Nachhaltigkeit gesprochen werden (Zehetmeier, 2014). So gesehen kann Nachhaltigkeit auch als „Folgewirksamkeit“ bezeichnet werden, welche Fischer (2006) als dauerhaften und anhaltenden Erfolg von Fortbildungen beschreibt.

An der Wirksamkeit von Qualifizierungsmaßnahmen wird hinterfragt, ob bzw. inwieweit Bildung überhaupt gemessen werden kann, da es sich dabei um intersubjektive Lernprozesse handelt. Außerdem sind die jeweiligen Erhebungen von Erwartungshaltungen, etwa seitens der Politik, aber auch von Seiten der Lehrenden und Lernenden, geprägt. Es wird daher

gefordert, den Forschungsprozess weitgehend intersubjektiv nachvollziehbar und transparent zu gestalten (Zeuner & Pabst, 2020). Ein von Reusser und Treppe (2008) geäußerter weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den oft ausbleibenden Praxistransfer von Fortbildungen sowie die nicht erfüllten Erwartungen der Teilnehmenden. Zudem konstatieren die Autoren eine fehlende Nachhaltigkeit der Fortbildungsveranstaltungen.

Eine Reihe von Autor*innen hat sich mit der Wirksamkeit/Nachhaltigkeit von Lehrer*innen-Fortbildung auseinandergesetzt. Im Folgenden sollen exemplarisch die Wirkungsebenen nach Lipowsky (2004) dargestellt und beschrieben werden. Lipowsky geht dabei von vier Wirkungsebenen aus. Die unterste Ebene (1) umfasst die Meinungen und Einschätzungen der Teilnehmenden. Eine Ebene darüber (2) ist das Wissen der Teilnehmenden verortet. Damit gemeint ist neben fachlichem auch didaktisch-methodisches Wissen. Eine Ebene höher (3) manifestiert sich bereits das konkrete Handeln der an der Fortbildung Teilnehmenden. Hier können also bereits Veränderungen beobachtet werden. Auf der höchsten Wirksamkeitsebene (4) befinden sich schließlich die Leistungen der Schüler*innen der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen. Als Erweiterung haben Rzejak, Lipowsky und Bleck (2020) eine weitere Ebene (5), nämlich die der Schulentwicklung, hinzugefügt. Es wird davon ausgegangen, dass die beforschten modularen Fortbildungsreihen der KPH Wien/Krems bis zu Ebene 3 wirken. Auch von einer Wirksamkeit auf Ebene der Schulentwicklung kann ausgegangen werden.

2.2 Empirische Befunde

Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über ausgewählte Forschungsbefunde zum Thema Wirksamkeit/Nachhaltigkeit im Bereich der Lehrer*innen-Fortbildung gegeben. Nach Lipowsky (2009) hängt deren Nachhaltigkeit von drei Dimensionen ab: (1) strukturelle, didaktische und prozessbezogene Merkmale der Fortbildung, (2) Merkmale des Schulumfeldes und (3) Merkmale der teilnehmenden Lehrpersonen.

Auch das jeweilige Fortbildungsformat – in vorliegendem Fall sind es modulare Reihen – spielt eine zentrale Rolle. So betonen Berghammer und Meraner (2012) die Bedeutung der Organisationsform der jeweiligen Lehrveranstaltung. Hattie (2015) schreibt der Lehrer*innen-Fort- und Weiterbildung einen hohen erwünschten Effekt zu ($d=.62$). Besonders hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich durch die Qualifizierungsmaßnahme das eigene Lernen der Teilnehmenden ändert ($d=.90$). Für das Lernverhalten der Schüler*innen der teilnehmenden Lehrpersonen ergeben sich hingegen nur mittlere Effekte ($d=.37$).

Suckut (2012) nennt drei Charakteristika für erfolgreiche Lehrer*innen-Fortbildungen: Unter (1) Design subsumiert sie u.a. die Langfristigkeit, die Organisation der Lerngruppen und einen Wechsel von Input- und Praxisphasen. Unter Inhalt (2) nennt sie etwa die Verständigung auf gemeinsame Ziele und ein fachdidaktisches Augenmerk auf die Lernprozesse der Schüler*innen. Unter Fortbildner*in (3) werden schließlich Unterrichtsbeobachtungen durch Fortbildner*innen genannt.

Als Gelingenbedingungen für wirksame/nachhaltige Lehrer*innen-Fortbildungen werden von mehreren Autorinnen und Autoren übereinstimmend folgende Merkmale genannt (Ellmauer, 2022):

- Die Fortbildung erstreckt sich über einen längeren Zeitraum (mehrere Teile)
- Expert*innen werden miteinbezogen und es erfolgt ein Feedback
- Durch die Fortbildung wird ein Praxistransfer ermöglicht
- Die Einstellungen und Haltungen der teilnehmenden Lehrpersonen werden hinterfragt bzw. verändert

Grundsätzlich kann mit Nicodemus, Jäger und Bodensohn (2010) festgestellt werden, dass sich die Beforschung der Nachhaltigkeit von Lehrer*innen-Fortbildung im deutschsprachigen Raum erst am Anfang befindet. Somit kann vorliegende Studie einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen.

Aus obigen Überlegungen können folgende Forschungsfragen abgeleitet werden: Wie nachhaltig wirken die ausgewählten modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems? Wie können zukünftige Fortbildungsreihen gestaltet werden, um nachhaltig wirken zu können? Inwiefern eignet sich dieses Design für die Überprüfung modularer Fortbildungsreihen?

3 Empirische Studie

Im Weiteren wird die empirische Studie zur Erforschung der Nachhaltigkeit von fünfzehn modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems (2019-2025) dargestellt. Die Auswahl der Fortbildungsreihen erfolgte unter Bezugnahme von zwei Punkten: Sie starteten im Studienjahr 2020/21 und bestehen aus mindestens drei Terminen. Der inhaltliche Schwerpunkt der Fortbildungsreihen rückte somit in den Hintergrund der Auswahl. Bei den Fortbildungsreihen handelt es sich unter anderem um die Reihen „Marte Meo“, „Begabungssiegel“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Theologisieren & Philosophieren“, „Jedes Kind stärken“, „Treffpunkt digitale Medien, Apps und Co.“ sowie „multidimensionales Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)“.

3.1 Forschungsdesign der Studie

Aufbauend auf die empirischen Befunde zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit (z. B. von Lipowsky & Rzejak, 2019; Zehetmeier, 2017) von Fortbildungsveranstaltungen wurde ein entsprechendes Forschungsdesign entwickelt. Dabei sind insbesondere der multiperspektivische und der multimethodische Ansatz des Forschungsdesigns

hervorzuheben. Das Forschungsdesign ist in drei Messzeitpunkte (t_0 bis t_2) gegliedert: Ausgangssituation (t_0), Wirksamkeit (t_1) und Nachhaltigkeit (t_2).

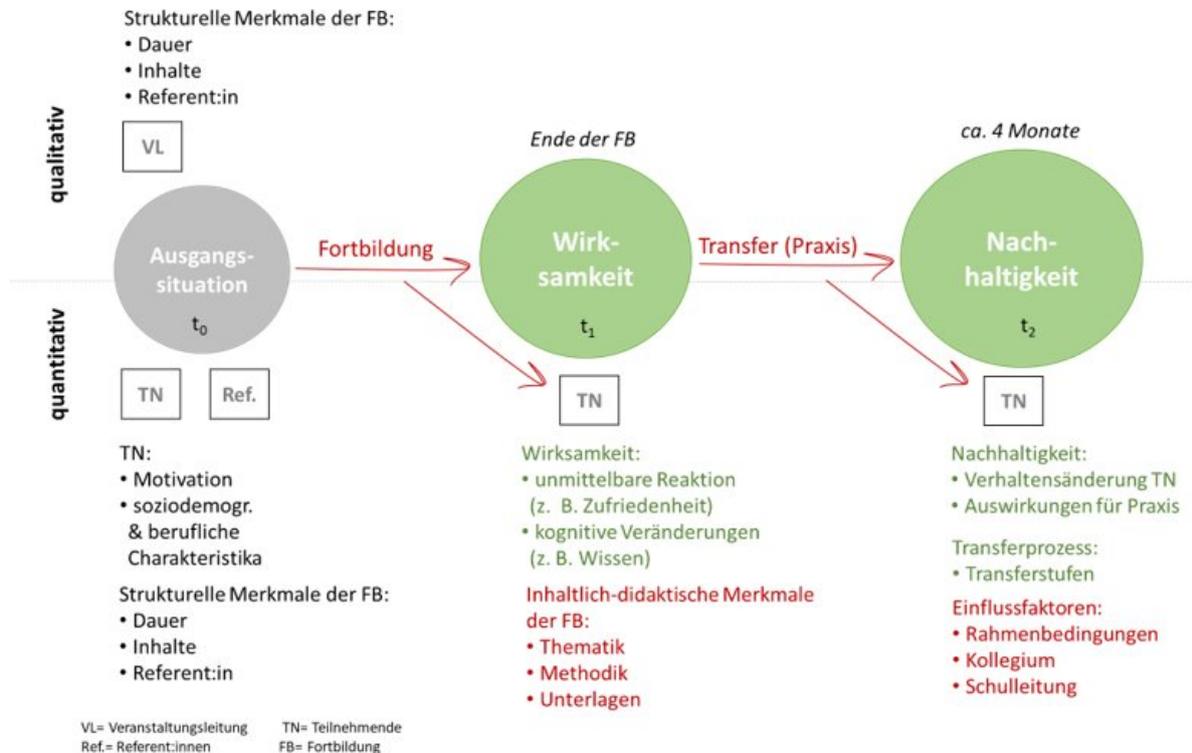


Abbildung 1: Design der Studie (Liebhart-Gundacker, Ellmayer & Wanitschek, 2021, 851)

Um die strukturellen und inhaltlich-didaktischen Merkmale der Fortbildungsreihen zu erforschen, wurden in der Ausgangssituation – das heißt, kurz vor dem Start der Fortbildungsreihe – die Veranstaltungsleiter*innen der fünfzehn Reihen mithilfe eines Leitfadens interviewt (t_0). Dabei wurden die Entstehung und Organisation der Reihe, Zielgruppe, Wahl der Referent*innen, Gelingensbedingungen, Mehrwert in der Praxis, informeller Austausch & Vernetzung, Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven sowie die Situation durch die Covid-19-Pandemie thematisiert. Um auch die Perspektive der Gruppe der Referent*innen vor dem Start der Reihen zu berücksichtigen, erfolgte eine Online-Fragebogenerhebung. Im Zuge dessen wurden unter anderem Aspekte wie Dauer, Inhalte und Kommunikation erforscht. Zudem wurden die Sicht der Teilnehmenden der Reihen zu deren Motivation zur Teilnahme sowie soziodemografische und berufliche Charakteristika berücksichtigt. Diese Daten wurden mittels Online-Fragebogen erhoben.

Am Ende der Fortbildungsreihe liegt der Fokus der Studie auf der Wirksamkeit der fünfzehn modularen Fortbildungsreihen (t_1). Um die Wirksamkeit der Reihen auf die teilnehmenden Lehrpersonen und Elementarpädagog*innen zu ermitteln, wurde ein Online-Fragebogen entwickelt, der die unmittelbaren Reaktionen auf die Fortbildungsveranstaltungen erhebt. Beispielsweise wurden der Grad der Zufriedenheit mit der Veranstaltungsleitung, der Motivation und Begeisterungsfähigkeit der Referent*innen, der Möglichkeit des kollegialen Austausches und der Einbringung von eigenen schulischen oder elementarpädagogischen

Erfahrungen erfragt. Darüber hinaus wurden auch subjektiv wahrgenommene Veränderungen erfasst, wie zum Beispiel Erkenntnis- und Lernzuwachs, Handeln und Haltung im Unterricht, Reflexion verwendeter Konzepte und Methoden. Die Ergebnisse dieser Studie dienen als Planungsinstrument zur Weiterentwicklung der Fortbildungsveranstaltungen an der KPH Wien/Krems. Daher wurden des Weiteren Aspekte wie Veränderungsbedarf, fehlende Inhalte und wahrgenommene Vorteile von Fortbildungsreihen im Fragebogen berücksichtigt.

Wie in Kapitel 2 dargestellt, kann die Nachhaltigkeit nicht unmittelbar nach der Fortbildungsveranstaltung erforscht werden (Zehetmeier, 2017). Aufgrund dessen erfolgte eine weitere Online-Befragung der Teilnehmenden erst vier bis sechs Monate nach dem letzten Termin der Fortbildungsreihe (t_2). Dieser Online-Fragebogen umfasst die Bereiche Kommunikation unter den Teilnehmenden, Mehrwert in der Praxis (persönlich sowie berufsbezogen), Kommunikation mit Kolleg*innen der Schule bzw. des Kindergartens sowie fehlende Ressourcen bzw. schulische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Inhalte.

3.2 Erhebungsinstrumente & methodische Vorgehensweise

Als Messinstrumente wurden ein halbstrukturierter Leitfaden für die Veranstaltungsleiter*innen, ein Online-Fragebogen für Referent*innen und drei Online-Fragebögen für die Teilnehmenden entwickelt. Für die Entwicklung der Instrumente wurden Befunde aus der zu diesem Zeitpunkt bestehenden Forschungsliteratur herangezogen (z. B. Lipowsky, 2010; Nicodemus, 2010; Suckut, 2012).

Während der Leitfaden aus neun Kategorien besteht (s. Kap. 3.1), umfassen die Online-Fragebögen nach einem kurzen Einleitungstext überwiegend geschlossene Items mit einer vierstufigen Antwortmöglichkeit.

Während die quantitative Erhebung im Herbst 2020 startete und im Herbst 2021 endete, begann die qualitative Erhebung im Herbst 2020 und war im Frühling 2021 abgeschlossen. Die Online-Fragebögen wurden mithilfe des Programms Unipark erstellt und Umfragen generiert. Die Aussendung des Online-Fragebogens für die Referent*innen erfolgte direkt an sie. Die Fragebögen für die Teilnehmenden wurden an die Veranstaltungsleiter*innen übermittelt mit der Bitte, diese an die teilnehmenden Personen weiterzuleiten. Die Ausfülldauer der Fragebögen nahm etwa zehn bis fünfzehn Minuten in Anspruch, die Interviews dauerten 45 bis 60 Minuten und wurden über Microsoft Teams durchgeführt.

Für die Auswertung der Interviews mit den Veranstaltungsleitungen wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mithilfe des Programms MaxQDA gewählt, wobei jede inhaltstragende Textpassage eine Analyseeinheit bildet. Die Analysekategorien orientierten sich an der Struktur des Fragebogens. Weitere Subkategorien ergaben sich induktiv durch die Arbeit am Material. Zusammenfassungen für jede Fortbildungsreihe und für jede Kategorie wurden vom Forschungsteam erstellt. Die quantitativen Daten wurden deskriptiv (Häufigkeitstabellen, Grafiken) und inferenzstatistisch mithilfe des Statistikprogramms SPSS analysiert (z. B. Korrelation, Chi-Quadrat-Test). Um die

qualitativen und quantitativen Daten im Sinne eines Mixed-Methods-Verfahrens zu verknüpfen, werden in einem weiteren Schritt ausgewählte Passagen von den Erhebungen der Veranstaltungsleitungen, Referent*innen und den Teilnehmenden zu drei Zeitpunkten analysiert.

3.3 Stichprobe der Studie

Insgesamt wurden zehn Veranstaltungsleiter*innen interviewt. Diese Anzahl ergibt sich daraus, dass von den fünfzehn modularen Reihen manche Veranstaltungsleiter*innen mehrere Reihen übernahmen. Dreißig Referent*innen füllten den Online-Fragebogen aus. Dabei handelt es sich überwiegend um interne KPH-Mitarbeiter*innen (Stammlehrende, dienstzugehörige und mitverwendete Lehrende). Die Anzahl der teilnehmenden Personen bewegt sich zwischen 61 und 167 Personen (t0 n=133, t1 n=167 Personen und t2 n=61 Personen). Der Großteil der Personen besuchte die Fortbildungsreihen „Begabungssiegel“ (n=31) und „Deutsch als Zweitsprache“ (n=25). 88 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich, 11 Prozent männlich und 1 Prozent gab ein anderes Geschlecht an. Die Hälfte der Teilnehmenden ist bis zu 14 Jahren an einer Schule bzw. einem Kindergarten tätig, wobei die Verteilung sehr breit gestreut ist (Streuung von ein bis 39 Dienstjahren). Die Mehrheit der teilnehmenden Lehrpersonen unterrichtet an einer Volksschule (38 %). Mehr als ein Viertel lehrt an einer Mittelschule (29 %), die anderen Personen unterrichten an AHS-Unterstufe (8 %), AHS-Oberstufe (7 %), Sonderschule (15 %), BMHS (1 %) und Polytechnischer Schule (1 %). 80 Prozent der Lehrpersonen unterrichten im städtischen Bereich.

4 Ergebnisse der Studie

Im folgenden Ergebnisteil werden zunächst die Befunde zu drei Kategorien (Motivation, Gelingensbedingungen und Praxistransfer) berichtet, danach erfolgt die Darstellung der inferenzstatistischen Ergebnisse.

4.1 Motivation der Teilnehmer*innen

Die Motivation der Teilnehmenden spielt eine wichtige Rolle bei Fortbildungsveranstaltungen. Bei dieser Studie wurden alle Themenkomplexe multiperspektivisch betrachtet; das bedeutet, dass sowohl die Veranstaltungsleiter*innen (VL) sowie die Referent*innen (R) als auch die Teilnehmer*innen (TN) selbst zu ihrer (Teilnahme) Motivation befragt wurden. Allen drei Personengruppen ist es wichtig, das eigene Handeln durch prozesshaftes Arbeiten zu reflektieren, was vor allem erst bei modularen Angeboten, wie den beforschten modularen Reihen, möglich wird. Auch der hohe Praxisbezug durch Ausprobieren der Inhalte und

Methoden während der modularen Reihe, um dadurch eine Nachbereitung zu ermöglichen, ist allen drei befragten Gruppen wichtig. Die Kommunikation bzw. der Austausch unter den Teilnehmer*innen sowie der Theorie-Praxis-Transfer und der Erhalt eines Abschlusszertifikats sind für VL und TN relevant. VL und Referent*innen sehen einen zusätzlichen motivationalen Schwerpunkt in der Erweiterung der Methodenkompetenz sowie im Austausch unter den Referent*innen. VL betrachten die Freiwilligkeit der Teilnahme, die nicht immer gegeben ist, sowie die Expertise der Referent*innen als Motivationsgrund einer Teilnahme, wie ein*e VL im Interview erläutert: „(...) weil sie einen Experten haben (...), der das sowohl in der Theorie als auch in der Praxis gut ausfüllt, der (...) auf persönliche Beispiele eingeht, der sehr ermutigt auch persönliche Beispiele hineinzubringen und das auszuprobieren“ (VL, I:29). Ein*e andere VL bringt einen weiteren Motivationsgrund ein: „(...) die Schulleiter und Schulleiterinnen spielen eigentlich eine sehr wichtige Rolle“ (VL, A: 54). Die Motivation durch die modulare Fortbildungsreihe einen Kompetenzzuwachs zu erlangen, um so in ihrer Professionalisierung gestärkt zu werden, drückt ein*e Teilnehmer*in folgendermaßen aus: „Kompetenzen in meiner Lehrerpersönlichkeit stärken und Methoden und Hilfestellungen bekommen, die es mir ermöglichen Gesprächssituationen herbeizuführen. Möglichkeiten zu erlernen, die Schulsituation zu beruhigen, zu verlangsamen und besser wahrzunehmen. Kinder in ihrer Wahrhaftigkeit besser wahrzunehmen“ (TN).

Ein Großteil der Teilnehmenden besucht eine modulare Fortbildungsreihe, weil die eigene Professionalisierung als Lehrende im Sinne eines Erkenntniszuwachses und einer Kompetenzerweiterung angestrebt werden. Sie möchten auf dem neuesten Stand bleiben und legen vor allem Wert auf einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. Angeführt wird als Motivationsgrund auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Hier wird Professionsbewusstsein, sich selbst als Expert*in wahrzunehmen, sichtbar. Das Interesse am Thema und das Kennenlernen geeigneter didaktischer Settings, pädagogischer Methoden und Ressourcen für den Unterricht sowie deren Umsetzung im schulischen Kontext stehen im Vordergrund. Häufig wird auch angeführt, dass Motivationsgründe für die Teilnahme an einer modularen Fortbildungsreihe die Sensibilisierung, das Erkennen, das gezielte Fördern von Potenzialen und Begabungen von Schüler*innen ist, die in einer Verbesserung der Gestaltung des eigenen Unterrichts Räume für Individualisierung und Differenzierung im Sinne der Schüler*innen eröffnen. Dabei spielt auch eine Rolle, dass es den Teilnehmenden ein Anliegen ist, dass Schüler*innen vom Unterricht profitieren. Hervorgehoben wird von vielen Teilnehmenden, dass der Sinn und Zweck in der gezielten, individuellen, interessenorientierten und differenzierten Förderung, Begleitung und Unterstützung der Schüler*innen gesehen wird. Auch hier ergibt sich der Bezug zur Unterrichts- und Schulqualität: „(...) ich bin neugierig und offen für Neues und freue mich über jede Erweiterung meiner beruflichen und persönlichen Kompetenzen als Religionslehrerin. Mit neuen Facetten, Ideen, Methoden bzw. Materialien arbeiten zu können, macht meine Arbeit interessant und spannend!“ (TN) Unterricht soll daher an den Interessen und damit der Lebenswelt der Schüler*innen ausgerichtet und zukunftsfähig gestaltet werden, was der vierten Ebene im Stufenmodell von Lipowsky (2010) entspricht. Es wird angeführt, dass die Motivation zur Teilnahme an einer modularen Fortbildungsreihe darin besteht, dass

Teilnehmende in diesem Bereich tätig sind oder damit die Implementierung einer Schwerpunktsetzung und eines Siegels am Schulstandort unterstützen möchten. Damit kann die Sicherung von Unterrichts- und Schulqualität verbunden werden. Selten wird als Motivation zur Teilnahme die Anweisung seitens der Schulleitung genannt.

4.2 Gelingensbedingungen von Fortbildungen

Was die Bedingungen betrifft, die eine Fortbildung als gelungen darstellen, sind sich die drei befragten Personengruppen durchaus einig: Immer wieder wird genannt, es braucht „konkrete Praxisbeispiele und Umsetzungsmöglichkeiten“ (TN t₀). In weiterer Folge wird die Theorie-Praxis-Balance genannt. Wichtig ist den TN außerdem, dass „(...) eine Veranstaltung (...) auch vom Austausch“ lebt (VL, A: 96). Methodische Vielfalt, Reflexion sowie „(...) die Referent*innen sind das Um und Auf“ (VL, H: 122). Diese tragen zum Gelingen bei, indem sie auf die Bedürfnisse der Teilnehmer*innen eingehen. Der längere Zeitraum der Fortbildung, im Gegensatz zu „One-shot-Veranstaltungen“ (Müller et al., 2019), und die Möglichkeit dadurch zwischen den einzelnen Terminen der modularen Reihen die Inhalte in Selbstlernphasen anzuwenden und zu reflektieren, stellt vor allem für die Referent*innen eine Gelingensbedingung dar. „Zeit dazwischen um zu reflektieren, Fragen/Unsicherheiten zu finden und klären zu können (...) modulare FB-Reihe = Wissensbausteine (...) macht mehr Sinn als Monsterpakete“ (TN).

Sorgfältige Planung und Organisation sowie die Teilnahme mehrerer Pädagog*innen pro Schulstandort oder Kindergarten sehen in erster Linie die VL als wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer Fortbildungsreihe. Dieses Verständnis ist noch nicht bei den Schulleiter*innen und Teilnehmer*innen gefestigt, da derzeit noch viel zu wenige eine Multiplikator*innenrolle nach der Fortbildung einnehmen. Auf die Frage, was die Teilnehmenden besonders an der modularen Reihe schätzen, so können insbesondere fünf Aspekte genannt werden: (1) Praxisnahe Inhalte, (2) Werkzeuge und „Rezepte“ für die Umsetzung im Unterricht, (3) Kompetenzen der Referent*innen, (4) Möglichkeit zur Reflexion zwischen den Terminen sowie (5) Erprobung von Inhalten.

4.3 Praxistransfer

Bei der Kategorie Praxistransfer waren sich alle drei befragten Gruppen einig: Praxisnahes Wissen und Umsetzungsideen dazu sind wünschenswert: „(...) lebt und wirkt durch den Praxisbezug (...), persönlich durch die Teilnehmenden. Das heißt, die probieren das aus, an eigenen Beispielen, die sie selber haben und das können durchaus auch Beispiele zu ihrer Realität sein“ (VL). Durch die Kombination von Theorie und Praxis kann die Selbstreflexion und die Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Vernetzung und Austausch hat auch hier einen hohen Stellenwert. Die Kompetenzerweiterung, die dann auch zu Haltungsänderungen in der Praxis

führen kann, ist allen Beteiligten wichtig. Die Funktion als Multiplikator*in wird als bedeutsam erachtet, auch die wichtige Rolle der Schulleitung wird thematisiert: „Schulleitungen, (...) die sie anzünden können und (...), die das initiieren und die sagen, du warst auf dieser Fortbildung (...), ist da etwas Interessantes für unseren Schulstandort, sollen wir das zu mehr entfachen (...), wollen wir (...) etwas verändern (...)“ (VL).

Was den persönlichen Mehrwert in der Praxis betrifft, so gaben 91,8 Prozent an, dass sie neue Zugänge zur Umsetzung ihrer Ideen im Unterricht/Kindergarten durch die Fortbildungsreihe gewonnen haben. 80 Prozent gestalten ihren Unterricht/Arbeitsalltag innovativer und 75 Prozent kreativer durch die Fortbildungsreihe. Für 87 Prozent ist ein Lernprozess in Gang gekommen. 83,6 Prozent reflektieren ihr Handeln und 80 Prozent reflektieren ihre Haltung im Unterricht/Kindergarten verstärkt. 87 Prozent haben die von ihnen angewendeten Konzepte und Methoden überdacht. 92 Prozent geben an, ihre Kompetenzen erweitert zu haben. 82 Prozent können durch die modulare Reihe mögliche Stolpersteine im Lernprozess bei ihren Schüler*innen/Kindergartenkindern besser erkennen und eine Person gibt Folgendes an: „(...) ich bin in der Art und Weise, wie ich Unterrichtsprozesse gestalte, bestärkt worden und freue mich, dass ich Gehörtes bereits seit Jahren ähnlich umsetze“ (TN t₂).

Was die Zeit nach der Fortbildungsreihe betrifft, so geben 67 Prozent an, dass sie eine Stärkung des Selbstvertrauens und der Selbstwirksamkeit und mehr Engagement und Freude bei ihren Schüler*innen/Kindergartenkindern feststellen können. 82 Prozent fühlen sich bestärkt darin, differenzierte Maßnahmen entsprechend den Leistungen bzw. der Bedürfnisse der Schüler*innen/Kindergartenkinder setzen zu können. Fast alle verfügen über entsprechende Voraussetzungen, das Gelernte umzusetzen. 62,3 Prozent beobachten einen Lernzuwachs bei den Schüler*innen/Kindergartenkindern.

4.4 Inferenzstatistische Ergebnisse

Hier können nur auszugsweise Ergebnisse der sehr umfangreichen Daten dargestellt werden: Zum Testzeitpunkt t₀ (vor der Fortbildung) und t₁ (direkt danach) können folgende Ergebnisse berichtet werden: Alle Referent*innen bringen wissenschaftliche Ergebnisse in die Fortbildung mit ein. Teilnehmende berichten, es gäbe mehrere modulare Reihen, bei denen Kolleg*innen aus dem Team teilnehmen, z. B. Begabungssiegel (n=24), Deutsch als Zweitsprache (n=7), mBET (n=6). Es zeigen sich keine Geschlechts-, Alters- & Regionsunterschiede (Stadt/Land) hinsichtlich der Zufriedenheit (Begleitung durch die Veranstaltungsleitung, Referent*innen, Austausch). Wenn die Teilnehmenden motiviert sind, die Inhalte umzusetzen, dann teilen sie diese mit ihren Fachkolleg*innen (p<.001, r=.453). Zum Zeitpunkt t₂ (vier bis sechs Monate nach der letzten Veranstaltung der modularen Reihe) zeigen sich folgende Ergebnisse: Die Möglichkeit des kollegialen Austausches erschließt Teilnehmenden ein neues Netzwerk, das sie auch außerhalb der Fortbildungsreihe nutzen (p=.024, r=.290). Verstärkte Zusammenarbeit der TN unterstützt den Praxistransfer der erworbenen Inhalte in Schule/in den Kindergarten (p=.023, r=.273). Das Einbringen von Inhalten/Kompetenzen der Reihe in den Arbeitsalltag begünstigt das Setzen differenzierter

Maßnahmen (entsprechend den Leistungen und Bedürfnisse der Schüler*innen/Kindergartenkinder) ($p < .001$, $r = .629$). Teilnehmer*innen, die am Ende der modularen Reihe ihr Handeln und ihre Haltung im Unterricht/im Kindergarten verstärkt reflektieren, geben dies auch noch vier bis sechs Monate nach der modularen Reihe an. Die 61 Personen, die den Fragebogen zu t_2 nach der modularen Reihe beantwortet haben, sehen durch den Besuch der modularen Reihe einen Mehrwert für ihre Schüler*innen/Kindergartenkinder. Dennoch haben nach der modularen Reihe nur 8 (von 61) Personen eine Multiplikator*innenrolle übernommen.

5 Fazit, Limitationen & Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein Projekt zur Beforschung der Nachhaltigkeit von fünfzehn modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems vorgestellt.

Die Beforschung erfolgte multiperspektivisch durch Befragung der Veranstaltungsleitungen, Referent*innen und Teilnehmenden zu mehreren Erhebungszeitpunkten. Erste Ergebnisse geben Grund zur Annahme, dass die untersuchten modularen Reihen nachhaltig wirken.

Als Limitationen können folgende genannt werden: das Fehlen einer Vergleichsgruppe (z.B. aus „One-Shot“-Veranstaltungen, bzw. Personen ohne Fortbildungen, siehe dazu Dissertation von Isabel Wanitschek, 2024). Auch die große Heterogenität der Fortbildungsreihen kann als Einschränkung angesehen werden: Nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der fünfzehn Fortbildungsreihen ist vielfältig, auch die Dauer der Fortbildungsreihen sowie die damit verbundenen Abschlüsse (Ausbildungszertifikate, Teilnahmebestätigung etc.) sind hier zu nennen. Auch die Heterogenität der Teilnehmer*innen (Lehrer*innen aller Schularten sowie Elementarpädagog*innen) sowie die Motivation zur Teilnahme (Verpflichtung, Freiwilligkeit) spielen eine Limitation dar.

Die Erkenntnisse dieses Forschungsprojektes fließen in die Angebotsentwicklung von Fortbildungsformaten an der KPH Wien/Krems ein, wie im Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung des BMBWF (2021a) in Verbindung mit QMS für Schulen vorgesehen, da alle Projektmitglieder Schlüsselpositionen im Bereich der Fortbildung bekleiden. Darüber hinaus werden derzeit Messinstrumente für die Evaluierung mit dem Tool Evasys auch in Anlehnung an Rzejak et al. (2023) an der KPH Wien/Krems entwickelt.

Literatur

- Berghammer, A. & Meraner, R. (2012). Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung & Unterricht*, 7, S. 610–619.
- BMBWF (2021a). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen*. <https://bit.ly/3sYMX4b>
- BMBWF Österreich. (2021b). *QMS - Qualitätsmanagement für Schulen. QMS - Qualitätsmanagementsystem für Schulen*. <https://www.qms.at/>

- BMBWF (2024). *QMS – Systematische Fort- und Weiterbildungsplanung (FWBP)*.
<https://www.qms.at/ueber-qms/qms-modell-und-instrumente/fort-und-weiterbildungsplanung>
- Ellmauer, W. (2022). *Das ECHA-Zertifikat. Wegbereiter von Begabungs- und Begabtenförderung in der Sekundarstufe I des österreichischen Bildungssystems*. LIT.
- Fischer, A. (2006). Offenbar schöpfen wir Wasser mit einem Siebe. *Paradigma*, 1, S. 6–10.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Schneider.
- Katschnig, T. (2023). Fort- und Weiterbildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 199–206). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_25
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Liebhart-Gundacker, M. (2023). Schulleitungen als treibende und steuernde Kraft. *SchVw aktuell*, 2, S. 53–55.
- Liebhart-Gundacker, M., Ellmauer, W. & Wanitschek, I. (2021). Was bleibt?! Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen mit Blick auf schulische Qualitätssicherung. *Erziehung & Unterricht*, S. 9–10, S. 847–858.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die deutsche Schule*, 96, S. 462–479.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), S. 346–360.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In Groot-Wilken, B., Koerber, R. (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Wbv-Verlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://bit.ly/39ML6rs>
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andritz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Band 2, Beitrag 3* (S. 99–142). Leykam-Verlag. <https://goo.gl/ghPqGJ>
- Nicodemus, D., Jäger, R. S. & Bodensohn, R. (2010). Effekte von Fort- und Weiterbildung in Mathematik: Dem Phänomen des Autobahnkreuzes auf der Spur! *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (2), S. 217–233.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), S. 5–10.
- Rzejak, D., Gröschner, A., Lipowsky, F., Richter, D. & Calcagni, E. (2023). *Qualität von Lehrkräftefortbildungen einschätzen. Ein Arbeitsbuch aus dem Projekt IMPRESS*. <http://dpo-org/10.25656/01:26502>

- Rzejak, D., Lipowsky, D. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In Cramer, C., Drahm, M., König, J., Rothland, M., Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–651). Klinkhardt-Verlag.
- Rzejak, D., Lipowsky, F. & Bleck, V. (2020). Synopse bedeutsamer Merkmale von Lehrkräftefortbildungen. Wirkungsebenen und konzeptionelle Aspekte. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, S. 19–30. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2020-01>
- Stockmann, R. (2007). Einführung in die Evaluation. In R. Stockmann (Hrsg.), *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Band 6.* (S. 24–70). Waxmann.
- Suckut, J. (2012). *Die Wirksamkeit von Piko-OWL als Lehrerfortbildung: Eine Evaluation zum Projekt Physik im Kontext in Fallstudien.* Logos.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES).* Ministry of Education. <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Wanitschek, I. (in Druck). *Why not?! Teilnahmeharrieren in der Fortbildung – Eine quantitative bildungswissenschaftliche Studie aus der Sicht von Lehrpersonen in Österreich.* Dissertation Universität Wien.
- Zehetmeier, S. (2014). *Nachhaltige Wirkung von Bildungsprozessen.* Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Klagenfurt.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In Kreis, I., Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung* (S. 80–102). Studien-Verlag.
- Zeuner, C. & Pabst, A. (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: messbar oder nachweisbar? *Magazin Erwachsenenbildung.at.*, 40, 06-1–06-9. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-40/meb20-40.pdf>