

Berufsbildendes Lernen durch nachhaltige Fortbildung für Lehrer*innen

Zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Niederösterreich

*Tamara Katschnig¹, Isabel Wanitschek¹, Michaela Liebhart-Gundacker¹,
Andrea Bisanz¹, Wolfgang Ellmauer¹*

DOI: <http://doi.org/10.53349/re-source.2025.is2.a1472>

Zusammenfassung

Ein Forschungsteam der KPH Wien/Niederösterreich untersuchte die Nachhaltigkeit und Effektivität von fünfzehn modularen Fortbildungsreihen für Lehrkräfte und Fachkräfte in der Elementarpädagogik. Die Datenerhebung erfolgte durch einen multimethodischen und multiperspektivischen Ansatz, der die Perspektiven von Veranstaltungsleiter*innen, Referent*innen und Teilnehmenden miteinbezog. Die Analyse der Daten wurde sowohl durch deskriptive und inferenzstatistische Verfahren als auch durch eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Dieser Beitrag legt den Schwerpunkt auf die Sichtweisen der Befragten hinsichtlich der Bedingungen für den Erfolg, des praktischen Mehrwerts und des Transfers in Bezug auf die Employability der Lehrkräfte. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen in die Entwicklung von Fortbildungsformaten ein, die im Bundesqualitätsrahmen für Fortbildung und Schulentwicklungsberatung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2021a) sowie im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (BMBWF, 2021b) vorgesehen sind.

Stichwörter: Fortbildung, Nachhaltigkeit, Erwachsenenbildung, lebenslanges Lernen, Berufsbildung

¹ KPH Wien/Niederösterreich

E-Mail: tamara.katschnig@kphvie.ac.at; isabel.wanitschek@kphvie.ac.at;
michaela.liebhart@kphvie.ac.at; andrea.bisanz@kphvie.ac.at;
wolfgang.ellmauer@kphvie.ac.at.

1 Einleitung & Kontext

Lebenslanges Lernen bzw. berufsbildendes Lernen spielt eine zentrale Rolle in der Erwachsenenbildung, da es die kontinuierliche Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg fördert. Einige wichtige Aspekte dieses Konzeptes sind folgende: (1) Die Anpassung an Veränderungen: In einer sich schnell verändernden Arbeitswelt ist lebenslanges Lernen entscheidend, um mit neuen Technologien, Methoden und Anforderungen Schritt halten zu können. Erwachsenenbildung bietet die Möglichkeit, sich regelmäßig fortzubilden und neue Kenntnisse zu erwerben, um die eigene berufliche Relevanz zu erhalten. Zudem geht es um die Entwicklung und Erhaltung von Kompetenzen: (2) Lebenslanges Lernen ermöglicht es Erwachsenen, ihre bestehenden Fähigkeiten zu erhalten und weiterzuentwickeln. Fort- und Weiterbildungsangebote sind darauf ausgelegt, die berufliche Qualifikation zu sichern und zu verbessern, was für die persönliche und berufliche Entwicklung unerlässlich ist. Auch die Flexibilität und Selbstbestimmung (3) sind wichtige Kriterien der Erwachsenenbildung. Lebenslanges Lernen vermag in diesem Kontext die Selbstbestimmung und Flexibilität der Lernenden zu fördern. Sie können ihre Lernziele und -wege selbst wählen, was zu einer höheren Motivation und einem besseren Lernerfolg führt. Nicht zuletzt wird dadurch (4) eine Integration in die Gesellschaft ermöglicht: Lebenslanges Lernen trägt zur sozialen Integration bei, indem es Erwachsenen die Möglichkeit gibt, sich aktiv an der Gesellschaft zu beteiligen und ihre Fähigkeiten in verschiedenen Kontexten einzubringen. Dies fördert nicht nur die individuelle Entwicklung, sondern auch die gesellschaftliche Kohäsion. Insgesamt ist lebenslanges Lernen ein Schlüsselkonzept in der Erwachsenenbildung, welches es Individuen ermöglicht, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und an den dynamischen Anforderungen des Lebens und der Arbeitswelt teilzuhaben (Katschnig, 2023; Katschnig, Aygün et al., 2024).

Wie in vielen Berufen ist für Pädagog*innen (Lehrer*innen und Elementarpädagog*innen) die Fort- und Weiterbildung (nach der Ausbildung) die Phase ihres berufsbegleitenden Lernens (meist über 40 Jahre). Hier werden nicht nur Kompetenzen für die eigene Professionalisierung (insbesondere Persönlichkeitsentwicklung sowie fachliche Entwicklung), sondern auch solche für die Unterrichtsentwicklung (fachdidaktisch sowie pädagogisch) erlangt (Lipowsky & Rzejak, 2021; Richter & Richter, 2020).

1.1 Fort- und Weiterbildung

Die Unterschiede zwischen Fort- und Weiterbildungen sind hier vorab kurz zum besseren Verständnis des Forschungsfeldes zu klären: Unterschiede zwischen Fortbildung und Weiterbildung liegen in den Zielen, Inhalten sowie im Umfang der jeweiligen Bildungsangebote: Fortbildung zielt darauf ab, bestehende Kompetenzen innerhalb des erlernten Tätigkeitsbereichs zu erhalten und weiterzuentwickeln. Fortbildungen sind oft Maßnahmen von kürzerer Dauer, die auf die Aktualisierung und Vertiefung von bereits erworbenen Qualifikationen

abzielen. Sie können in Form von einzelnen Veranstaltungen, Tagungen oder Kongressen stattfinden. Im Gegensatz dazu zielt die Weiterbildung darauf ab, zusätzliche Kompetenzen zu erwerben, die über die ursprüngliche Ausbildung hinausgehen. Diese Maßnahmen, beispielsweise Hochschullehrgänge (HLG) oder Masterstudiengänge, erstrecken sich in der Regel über einen längeren Zeitraum und können mit berufsqualifizierenden Zertifikaten abschließen. Den Weiterbildungsformaten liegen Curricula zugrunde, außerdem werden sie mit ECTS-Punkten abgeschlossen. Weiterbildung wird oft als eine Möglichkeit gesehen, sich beruflich neu zu orientieren. Zusammenfassend kann aufgezeigt werden, dass Fortbildung sich auf die Vertiefung und Aktualisierung bestehender Kenntnisse konzentriert, während Weiterbildung darauf abzielt, neue Qualifikationen zu erwerben und die beruflichen Möglichkeiten zu erweitern (Katschnig, 2023).

Der Fokus der Forschung lag in der Vergangenheit stärker auf der Ausbildung von Pädagog*innen, während die Beforschung der Fort- und Weiterbildung seit einiger Zeit an Bedeutung gewinnt (Fiechter & Friedwager-Evers, 2021; Feller & Stürgh, 2017). Dennoch gibt es noch wenige Erkenntnisse zur tatsächlichen Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen, da die Wirkungskette schwer zu erfassen ist (Daschner & Schoof-Wetzig, 2024; Katschnig et al., 2024; Lipowsky & Rzejak, 2021, 2019; Müller et al., 2019). Es sei auch zu erwähnen, dass die bewusste Gestaltung von Fortbildungsangeboten eine wichtige bildungspolitische Maßnahme darstellt, da deren Wirksamkeit oft schnell im Schulalltag sichtbar wird, im Gegensatz zu den langfristigen Effekten neuer Ausbildungsansätze. Pädagog*innen nutzen Fort- und Weiterbildungsangebote, um mit wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen Schritt zu halten und aktuelle Forschungsergebnisse in die Praxis zu integrieren (Katschnig, 2023; Kreis & Unterköfler-Klatzer, 2017; Lipowsky & Rzejak, 2021, 2019; Zehetmeier, 2017). Im folgenden Kapitel werden die Bezüge zum Qualitätsmanagement des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2021a, 2021b) dargelegt.

1.2 Bezugspunkte zur Schulqualität

Die Diskussion über die Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen im Sinne der Qualitätssicherung hat mit dem Jahr 2021 zwei wesentliche Bezugspunkte erhalten: Zum einen den Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (BMBWF, 2021a) und zum anderen das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (BMBWF, 2021b).

Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklungsberatung (BMBWF, 2021a) definiert österreichweite Standards in zentralen Entwicklungsfeldern, um wirkungsvolle Professionalisierungsangebote für Lehrer*innen zu gewährleisten und Schulstandorte gezielt zu begleiten. Die Erforschung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungsformaten nimmt an Pädagogischen Hochschulen einen wichtigen Stellenwert ein. Im Bereich der Produktqualität ermöglicht dies die Verknüpfung von Evaluation und Wirksamkeitsforschung modularer Fortbildungsformate. In der Ergebnisqualität liegt der Fokus auf dem Praxistransfer, also der Übertragung des Gelernten in den Unterrichtsalltag,

und auf potenziellen Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler*innen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse fließen in die Weiterentwicklung zukünftiger Angebote ein, was die Produktqualität langfristig sichert. Ein gelungener Praxistransfer beeinflusst wiederum nachhaltig die Schul- und Unterrichtsqualität, wodurch eine Brücke zwischen dem Bundesqualitätsrahmen und dem Qualitätsmanagementsystem für Schulen geschlagen werden kann.

Das Qualitätsmanagementsystem (QMS) richtet sich direkt an Schulen und stellt das Lernen der Schüler*innen sowie die Gestaltung von qualitativ hochwertigem Unterricht in den Mittelpunkt der schulischen Qualitätsarbeit. QMS erfüllt dabei zwei wesentliche Funktionen: Es unterstützt einerseits die Qualitätsentwicklung, also eine systematische und zielgerichtete Schul- und Unterrichtsentwicklung, und dient andererseits der Qualitätssicherung, indem es die Wirksamkeit schulischer Prozesse und deren Ergebnisse nachweist. Schulen sollen durch QMS in die Lage versetzt werden, Entwicklungsprozesse systematisch, zielorientiert und evidenzbasiert zu gestalten. Die Orientierung am Qualitätsrahmen schafft dabei ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität (BMBWF, 2021b).

Mit der Einführung von QMS in Österreich wird die partizipative Natur von Schul- und Unterrichtsentwicklung betont. Kommunikation, Kollaboration, Kooperation und Reflexion im Schulteam sowie in den Lehrenden-Teams sind entscheidende Erfolgsfaktoren. Eine strategische Planung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen am Schulstandort – als Teil der Personalentwicklung – spielt hierbei eine Schlüsselrolle. Der Fokus liegt sowohl auf der Qualitätsentwicklung der Organisation Schule als auch auf der individuellen Professionalisierung der Lehrenden und Lehrenden-Teams (BMBWF, 2024).

Lehrende, die modulare Fortbildungsreihen absolvieren, können als Multiplikator*innen an ihren Schulstandorten wirken. In Kombination mit einer Haltung der reflektierten Praktiker*innen wird der Praxistransfer nachhaltig gestärkt. Die Qualitätsdimensionen des Qualitätsrahmens definieren mit ihren Bereichen und Kriterien, was gute Schule und guten Unterricht ausmacht. Für das vorliegende Forschungsprojekt sind insbesondere die Dimensionen „3 Lernen und Lehren“ sowie „5 Ergebnisse und Wirkungen“ von Bedeutung. Ein erfolgreicher Praxistransfer wirkt sich positiv auf die Gestaltung von Lehrprozessen aus und unterstützt das Lernen der Schüler*innen, um deren Lernprozesse und -ergebnisse zu verbessern. Dabei schafft die Schulleitung den notwendigen Rahmen, wie in der Dimension „2 Führen und Leiten“ beschrieben (Liebhart-Gundacker, 2023; Liebhart-Gundacker, Wanitschek & Katschnig, 2022).

Wichtig erscheinen unter diesem Blickwinkel auch bestimmte Teilnahmebarrieren an Fortbildungen, welche Wanitschek (2024) im Rahmen einer großangelegten Studie in Österreich erforscht hat. Im Folgenden findet sich ein kurzer Überblick zu ausgewählten Ergebnissen zu den Teilnahmebarrieren.

1.3 Teilnahmebarrieren bei Fortbildungen

Im Rahmen der Studie von Wanitschek (2024) wurden teilnehmende sowie nicht-teilnehmende Lehrpersonen in Österreich ($n=2908$) anhand eines Online-Fragebogens u.a. zu möglichen Barrieren, die sie an der Teilnahme an Lehrer*innenfortbildungen hindern, befragt. Die Items wurden anhand der Mittelwerte zu fünf Bündeln an Variablen zusammengezogen. Diese fünf Teilnahmebarrieren sind: (1) Familie/Private, (2) Arbeit, (3) Fortbildungsangebot, (4) Qualitätsmangel und (5) Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen. Die Barriere Familie/Private stellt eine Doppelbelastung von Privatem und Beruflichem dar, die Barriere Arbeit bezieht sich z.B. auf eine fehlende Unterstützung durch die Schulleitung und die schlechte Vereinbarkeit mit den Arbeitszeiten in der Schule. Die Barriere Fortbildungsangebot stellt u.a. die fehlende Passung des Angebots und fehlende Angebote in der Nähe dar. Die Barriere Qualitätsmangel meint u.a. die unzureichende Expertise der Referent*innen und die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen hebt u.a. ein fehlendes Interesse und den fehlenden Nutzen hervor.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Familie/Private sowie Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen als hindernde Barrieren bei der Teilnahme von Fortbildungen von Lehrpersonen verstanden werden. Die Arbeit wird dagegen kaum als Teilnahmebarriere wahrgenommen (Wanitschek, 2024).

Dies zeigt, dass sich Lehrpersonen von der Schulleitung weitgehend unterstützt fühlen, was z.B. die Freistellung vom Unterricht oder weiteren schulischen Aufgaben sowie die Genehmigung zur Teilnahme betrifft. Um die Barrieren Familie/Private und die Barriere Disengagement & fehlender persönlicher Nutzen ein Stückweit zu verhindern, könnten bestimmte Gestaltungsmöglichkeiten vorgenommen werden. Insbesondere die Pädagogischen Hochschulen, die in Österreich überwiegend Fortbildungen für Lehrpersonen organisieren und anbieten, könnten im Zuge der Entwicklung gewisse Aspekte berücksichtigen. Zu erwähnen wären z.B. das Format (zusätzlich zu Präsenzangeboten auch zeitunabhängige Online-Angebote), die inhaltlich-didaktische Aufbereitung (keine Vorträge, viele praktische Umsetzungs-ideen, ausreichend Zeit für Austausch) und die zeitliche Struktur (nach der Unterrichtszeit). Dabei sei zu berücksichtigen, dass hierfür ein Zusammenspiel von mehreren Instanzen erforderlich wäre. Denn Fortbildungsanbieter*innen benötigen für die Erstellung eines hochwertigen Fortbildungsprogramms ausreichend personelle wie auch finanzielle Ressourcen. Die Studie zeigt auf, dass auch über die Schaffung von Anreizen zur Teilnahme an Fortbildungen reflektiert werden sollte. Auf diese Weise können Lehrpersonen bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen in ihrem Berufsalltag mit Hilfe von Fortbildungen unterstützt werden (Wanitschek, 2024; s. dazu auch Richter, Richter & Marx, 2018).

2 Berufslebenslanges Lernen

Da Lehrer*innenfort- und -weiterbildung an Erwachsene adressiert ist, ist es von zentraler Bedeutung, wie diese Personengruppe lernt. Eine gute Kenntnis darüber kann u.a. dazu beitragen, die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Barrieren zu reduzieren. Im Folgenden soll daher auf das Lernen von Erwachsenen sowie auf den Begriff des lebenslangen Lernens näher eingegangen werden.

2.1 Das Lernen von Erwachsenen

In vorliegendem Beitrag wird Erwachsenenbildung als Handeln zur (Aus-)Gestaltung von Lernangeboten verstanden. Priorität hat dabei die aktive Aneignung von Themen und Inhalten durch die Lernenden. Lernen wird damit als selbstgesteuerter Prozess der Lernenden verstanden. Lehrende nehmen in diesem Kontext die Rolle von Ermöglicher*innen ein, indem sie diese Aneignungsprozesse, bezogen auf die Lerninteressen der Adressant*innen, unterstützen (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 18). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Erwachsene lernfähig sind. Ihr Lernen vollzieht sich allerdings anders als jenes von Kindern und Jugendlichen. In vorliegender Studie wird von einem systemisch-konstruktivistischen Lernkonzept von Erwachsenen ausgegangen. Dieses versteht den Lernprozess vor allem als Deutungs- und Sinnlernen (Nolda, 2015, S. 86f.). Nach Siebert (1996, S. 23) sind Erwachsene zwar lernfähig, aber unbelehrbar. Demnach bilden sie geschlossene (Lern-)Systeme. Diese Systeme sind selbstreferenziell und autopoietisch (selbstorganisiert). Das hat zur Folge, dass Erwachsene ihr Lernen aus einer Logik des ihnen bereits Verfügbaren steuern. Damit gewinnt die individuelle Lernbiografie an Bedeutung. Ziel ist es, neue Inhalte mit dem bereits vorhandenen Vorwissen zu verknüpfen. Dies ermöglicht es den Lernenden, das eigene Wissen selbstgesteuert „weiter zu konstruieren“. Nachhaltiges Erwachsenenlernen ist daher auch immer darauf angewiesen, berufspraktische Beispiele, Situationen und Fälle aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmenden bereitzustellen. Dies ist für den Lernerfolg deshalb entscheidend, weil so eine Anschlussfähigkeit zu bereits vorhandenem Wissen hergestellt werden kann. Auf diese Weise wird es den Lernenden ermöglicht, sich das neue Wissen aktiv anzueignen. Diesem Umstand gilt es in der Erwachsenenbildung Rechnung zu tragen (Arnold, 2023, S. 127f.).

Bei der Konzeption der modularen Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Niederösterreich wurde darauf geachtet, oben beschriebenen Merkmalen vom Lernen Erwachsener gerecht zu werden. So bieten viele Fortbildungsreihen die Möglichkeit zum Praxistransfer, welcher durch die Phasen zwischen den einzelnen Modulen vollzogen werden kann. Zudem wird versucht, gedankliche Brücken zwischen Neuem und den Vorkenntnissen der Teilnehmenden zu bauen. Dies erleichtert es den Teilnehmenden, das Gelernte in vorhandene Strukturen einzugliedern, wodurch sich die Chance auf ein nachhaltiges Behalten der neuen Inhalte erhöht.

2.2 Lebenslanges Lernen

Der Begriff der Erwachsenenbildung ist eng mit dem des lebenslangen Lernens verknüpft. Lebenslanges Lernen unterstellt, dass Menschen permanent neue Lernaufgaben zu bewältigen haben. Voraussetzung dafür ist die bereits oben thematisierte Lernfähigkeit von Erwachsenen (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 74f.).

Der gesellschaftliche Wandel mit seinen rasanten Veränderungen in vielen Bereichen hat auch Konsequenzen auf das Lernen. So nimmt die Bedeutung von lebenslangem, oder besser *lebensbegleitendem* Lernen zu, da sich das in der Ausbildung erworbene Wissen in immer kürzeren Zeitabständen überholt. Für Erwachsenenbildner*innen bedeutet dies auch vor dem Hintergrund einer stetig steigenden Lebenserwartung u.a. einen Rollenwechsel von reinen Wissensvermittler*innen hin zu Lernberater*innen und -begleiter*innen. Beim lebenslangen Lernen sehen sich die lernenden Subjekte vor der Situation, in ihrer Ich-Entwicklung mehrere Stufen zu durchlaufen. Die lebensentscheidenden Weichen werde nicht mehr ausschließlich im Jugendalter gestellt, vielmehr können und müssen auch noch später, im Erwachsenenalter, wichtige (Lern-)Entscheidungen getroffen werden (Arnold, 2020, S. 29f.).

Lebenslanges Lernen ist zwar keineswegs ein Selbstläufer, es kann ihm aber sozusagen „auf die Sprünge geholfen“ werden. Eine Herausforderung stellt dabei das fortgeschrittene Alter und die damit verbundenen, oft schon verkrusteten Deutungsmuster des jeweiligen Subjekts dar. Besonders problematisch wird es, wenn neue Inhalte, die zu bereits vorhandenem Wissen konträr und damit nicht ohne weiteres einzugliedern sind, gelernt werden sollen. Ein derartiger Lernprozess muss daher schrittweise erfolgen (Arnold, 2020), denn oft haben sich schon Haltungen und Einstellungen etabliert. Dies kann dazu führen, dass erwachsene Lernende bestimmte Situationen entsprechend subjektiv deuten. Zudem haben sich möglicherweise negative Selbstwirksamkeitserfahrungen gefestigt, aufgrund derer Misserfolge den eigenen mangelnden Fähigkeiten zugeschrieben werden, was in weiterer Folge auch den Selbstwert mindert. In solchen Fällen kann es zielführend sein, schrittweise in Form von Aneignungslernen alte Denkmuster zu dekonstruieren und neue Strukturen aufzubauen, wobei der Grundsatz gilt: Lehren ohne zu *belehren*!

In Bezug auf die modularen Fortbildungsreihen bedeutet das, dass vielfältige methodische Anreize geschaffen werden müssen, um den Teilnehmenden eine Anschlussfähigkeit an ihr lernbiografisches Wissen zu ermöglichen, um dieses schrittweise umzudeuten. Durch die längere Dauer verglichen mit eintägigen Fortbildungen und die Möglichkeit, das Gelernte zwischen den einzelnen Teilen in der Praxis zu erproben, werden dafür im Sinne einer nachhaltigen Erwachsenenbildung förderliche Voraussetzungen geschaffen.

3 Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit von Fortbildung

Nachfolgend wird auf das Projekt „Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Niederösterreich“ näher eingegangen. Zuerst erfolgt eine Vorstellung des Untersuchungsplans und des Ziels der Studie. Im Anschluss werden für das lebensbegleitende Lernen von Lehrpersonen und Elementarpädagog*innen relevante Ergebnisse vorgestellt.

3.1 Ziel und Design der Studie

Ziel dieser Studie war es, Aspekte und Gelingensbedingungen modularer Fortbildungsangebote an der KPH Wien/Niederösterreich zu untersuchen. Insbesondere sollte die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dieser Fortbildungsreihen evaluiert werden, um die Professionalisierung und Weiterentwicklung der Lehre zu unterstützen. Im Fokus stehen dabei die Motivation der Lehrenden zur Teilnahme an den Fortbildungen, der Praxistransfer der erlernten Inhalte sowie die Bedingungen, die zum Erfolg dieser Fortbildungsformate beitragen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage „Wie nachhaltig wirken die ausgewählten modularen Fortbildungsreihen?“ wurde folgendes Design gewählt: Die Studie umfasst qualitative und quantitative Ansätze, um die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der modularen Fortbildungsangebote zu evaluieren. Im Rahmen der Studie wurden insgesamt zehn Veranstaltungsleiter*innen und dreißig Referent*innen sowie mehrere Teilnehmer*innen der modularen Fortbildungsreihen befragt. Diese setzten sich zum Großteil aus Lehrer*innen und zu einem deutlich geringeren Anteil aus Elementarpädagog*innen zusammen, wobei die Anzahl der Teilnehmenden bei den verschiedenen Testzeitpunkten (vor der Fortbildung, unmittelbar danach und vier bis sechs Wochen nach Abschluss der Fortbildungsreihe) zwischen 61 und 167 variierte. Die Mehrheit der Teilnehmenden war weiblich (88 %), die Lehrkräfte unterrichteten überwiegend an Volks- und Mittelschulen.

Die Erhebung umfasste einen halbstrukturierten Leitfaden für Veranstaltungsleiter*innen sowie Online-Fragebögen für Referent*innen und Teilnehmende. Die quantitative Erhebung fand von Herbst 2020 bis Herbst 2021 statt, die qualitative Erhebung wurde im Frühjahr 2021 abgeschlossen. Die Fragebögen wurden über das Programm Unipark erstellt und enthielten geschlossene Items mit einer vierstufigen Antwortmöglichkeit. Die Interviews wurden über Microsoft Teams durchgeführt und dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Die qualitative Datenanalyse erfolgte mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), während die quantitativen Daten mit SPSS (deskriptiv und inferenzstatistisch mittels Korrelation, Regression, t-Test und Anova) ausgewertet wurden. Die Ergebnisse der Studie sollen als Planungsinstrument für die Weiterentwicklung der Fortbildungsangebote dienen und Aspekte wie Veränderungsbedarf und wahrgenommenen Nutzen der Fortbildungsreihen berücksichtigen. Insgesamt zielt die Methodik darauf ab, ein umfassendes Bild der Fortbildungsangebote zu erhalten und deren Nachhaltigkeit sowie den Praxistransfer zu evaluieren.

3.2 Ergebnisse in Bezug auf berufslebenslanges Lernen

Wie bereits in Kapitel 2 ausführlich erläutert, ist das Lernen im Beruf heutzutage unumgänglich und nicht mehr wegzudenken, auch um „am Ball zu bleiben“. Die Befragten dieser Studie werden nach ihrer Ausbildung meist fast 40 Jahre in ihrem Beruf als Lehrer*in oder Elementarpädagog*in arbeiten, sodass in dieser doch sehr langen Zeitspanne viel Spielraum für Fort- und Weiterbildungen bleibt. Die Befunde dieser Studie wurden in acht Kategorien (theoriebasiert deduktiv hergeleitet, siehe u.a. Feller & Stürgkh, 2017, Fussangel, 2016; Kreis, & Unterköpfler-Klatzer 2017; Lipowsky, 2019; Müller et al., 2019) erhoben: (1) Entstehung und (2) Organisation der Fortbildungsreihe, (3) Zielgruppe & Motivation zur Teilnahme, (4) Wahl der Referent*innen, (5) Gelingensfaktoren, (6) Mehrwert in der Praxis/Transfer, (7) Informeller Austausch, Vernetzung & Peerwork und (8) Herausforderungen & Entwicklungsperspektiven. Zur (1) Entstehung der modularen Reihen und deren Ziele betonen sowohl Teilnehmer*innen als auch Veranstaltungsleiter*innen, dass die Fortbildungen, die mindestens drei Termine umfassen, einen Mehrwert bringen, einerseits durch eine ausführlichere Beschäftigung mit den Inhalten und andererseits durch die Zeitintervalle, die zwischen diesen Terminen liegen, da das Gelernte in der Praxis ausprobiert und bei weiteren Fortbildungsterminen reflektiert werden kann. Die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten einerseits und der Transfer in den Unterricht andererseits ermöglichen ihnen einen fundierten Einblick und tragen im Idealfall zum Überdenken der eigenen Lehrer*innenhaltung bei.

Auf den (2) organisatorischen Rahmen bezogen, waren bis auf zwei modulare Reihen alle anderen in Präsenz geplant, mussten aber aufgrund der Corona-Pandemie auf Distance Learning umgestellt werden. Alle Veranstaltungsleitungen führen die sorgfältige Planung der modularen Angebote und die Absprache mit den Referent*innen im Vorfeld an. Während bei einigen Angeboten die Mitsprache bei den Inhalten durch die Teilnehmer*innen möglich war, war das bei anderen durch das vorgegebene Konzept nicht umsetzbar. Viele Veranstaltungsleiter*innen geben an, dass sie bei allen Teilen der Fortbildungen anwesend waren, während einige andere nur zu Beginn des ersten Termins und beim letzten gegen Ende dazugekommen sind. Die Referent*innen nutzten gerne die Online-Plattform Moodle, um den Teilnehmenden zusätzliche Materialien zur Verfügung zu stellen.

Die Ergebnisse zur (3) Motivation der Teilnehmenden zeigen, dass Motivation eine entscheidende Rolle in Fortbildungsveranstaltungen spielt. Alle drei befragten Gruppen – Veranstaltungsleiter*innen, Referent*innen und Teilnehmende – betonen die Bedeutung der Reflexion des eigenen Handelns durch prozesshaftes Arbeiten, was besonders bei modularen Angeboten möglich ist. Darüber hinaus wird der hohe Praxisbezug, der durch das Ausprobieren der Inhalte und Methoden während der Fortbildungsreihe ermöglicht wird, als wichtig erachtet. Der Austausch und die Kommunikation unter den Teilnehmenden sowie der Theorie-Praxis-Transfer und der Erwerb eines Abschlusszertifikats sind ebenfalls zentrale Motivationsfaktoren. Um die Nachhaltigkeit der modularen Angebote zu sichern, nennen die Veranstaltungsleitungen außerdem die (4) Wahl der Referent*innen, die über eine hohe fachliche Expertise verfügen müssen. Ebenso wird eine hohe Reflexionsfähigkeit der

Referent*innen angeführt, da nur so flexibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen werden kann. Des Weiteren benötigen die Referent*innen Erfahrungen in der Schule, um praktische Anregungen zu geben, die auch im Schulalltag umsetzbar sind. Die Veranstaltungsleiter*innen geben auch an, dass sie die Referent*innen selbst in Fortbildungen erlebt haben oder mit ihnen schon über einen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Bedarf es der Rekrutierung neuer Referent*innen, nutzen die Veranstalter*innen ihr persönliches Netzwerk und/oder greifen auf die Ressourcen der Hochschule zurück. Unterrichten mehrere Referent*innen in einer Reihe, findet häufig ein Austausch unter diesen Lehrenden statt, um ein strukturiertes Fortbildungskonzept zu erstellen und Doppelungen zu vermeiden.

Die Ergebnisse zu den (5) Gelingensbedingungen von Fortbildungen zeigen eine Übereinstimmung aller befragten Gruppen, dass konkrete Praxisbeispiele und Umsetzungsmöglichkeiten entscheidend sind. Ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis wird als wichtig erachtet, ebenso die methodische Vielfalt und die Qualität der Referent*innen, die auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen sollten. Der längere Zeitraum der modularen Fortbildung ermöglicht es den Teilnehmenden, die Inhalte in Selbstlernphasen anzuwenden und zu reflektieren, was als wesentliche Erfolgsbedingung angesehen wird. Darüber hinaus werden eine sorgfältige Planung und Organisation als wichtig erachtet. Zudem stärkt die Teilnahme mehrerer Pädagog*innen pro Standort die Multiplikator*innenrolle an den Schulen und Kindergärten.

Die Ergebnisse zum (6) Praxistransfer zeigen, dass alle befragten Gruppen den Wunsch nach praxisnahem Wissen und Umsetzungsideen betonen. Der Praxisbezug ist entscheidend, da die Teilnehmenden die gelernten Inhalte an eigenen Beispielen ausprobieren und reflektieren können. Die Verbindung von Theorie und Praxis fördert die Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden. Vernetzung und Austausch werden als wichtig erachtet, um Kompetenzen zu erweitern und Haltungsänderungen in der Praxis zu bewirken. Schulleitung und Multiplikator*innen werden im Sinne einer wirksamen Personalentwicklung für den Praxistransfer förderlich gesehen.

Die untersuchten Gruppen wurden zum (7) formellen und informellen Austausch der Teilnehmenden während und nach der Fortbildung befragt. Viele sind der Meinung, dass Inhalte, die im persönlichen Austausch vermittelt werden, nachhaltiger sind. Ein Befragter betont, dass der informelle Austausch bei Präsenzveranstaltungen leichter möglich ist, da die Pausen Gelegenheiten zum Netzwerken bieten. Der informelle Austausch wird vor allem in Kleingruppen genutzt, da die Teilnehmenden in diesen Situationen weniger schüchtern sind. Die Veranstaltungsleiter*innen legen großen Wert darauf, während der Fortbildung Raum für Austausch zu schaffen. Wenn dieser Raum nicht gegeben ist, wird die Gelegenheit oft nicht genutzt. Es wird auch betont, dass der Austausch mit Kolleg*innen aus anderen Schulen besonders wertvoll ist und von den Teilnehmenden gewünscht wird. Nach der modularen Reihe haben einige Teilnehmende eigene Gruppen gebildet, was auch von den Veranstaltungsleiter*innen als zentrale Aufgabe angesehen wird. Es werden verschiedene Plattformen

wie Moodle, Facebook und Newsletter genannt, die den Austausch unterstützen könnten, aber die tatsächliche Nutzung bleibt unklar. Das Feedback der Teilnehmenden führt zur Überarbeitung wichtiger Materialien, die auch nach den Veranstaltungen zur Verfügung stehen. Eine formelle Vernetzungsgruppe nach der Fortbildung ist jedoch nicht geplant, obwohl dies von einigen Befragten als sinnvoll erachtet wird. Einige Befragte berichten von selten genutzten Folgeveranstaltungen, die aber auch nicht immer stattfinden, da sich nicht genügend Teilnehmende anmelden. Es besteht der Wunsch nach einem Austausch nach den Fortbildungen, um Erfahrungen auszutauschen und Erprobtes zu diskutieren. Insgesamt erkennen die Befragten den Mehrwert des Austauschs unter den Teilnehmenden, haben jedoch noch keine institutionalisierte Unterstützung für diesen Austausch nach der Modulreihe vorgesehen.

Was (8) Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven betrifft, äußern die Befragten Unterschiedliches in Bezug auf die Fortbildungsreihen. Ein zentrales Problem ist die Suche nach geeigneten Referent*innen, die als große Herausforderung wahrgenommen wird. Auch das Online-Format wird kritisch betrachtet: Die Teilnehmer*innen berichten von Schwierigkeiten, sich über einen längeren Zeitraum am Computer zu konzentrieren, was die Qualität der Seminare beeinträchtigen könnte. Die fehlende Möglichkeit zur aktiven Teilnahme wird als Nachteil empfunden, da Interaktionen online eingeschränkter sind als in Präsenzveranstaltungen. Die modulare Struktur der Fortbildung wird positiv bewertet, es bestehen jedoch Bedenken hinsichtlich des unterschiedlichen Kenntnisstandes der Teilnehmenden und der Belastung durch die Nachmittagsveranstaltungen. Die Veranstaltungsleitungen bitten die Teilnehmenden aktiv um Feedback, um den persönlichen Bezug zu stärken und als Entwicklungsperspektive Verbesserungsvorschläge für die Fortbildungsveranstaltungen zu sammeln. Ein weiterer Veränderungsbedarf wird in der digitalen Kommunikation und der als umständlich empfundenen Anmeldung über PH-Online gesehen. Weiters wird die Bedeutsamkeit der Nachhaltigkeit der Fortbildungsreihe betont. Zusammenfassend zeigen die Rückmeldungen, dass es sowohl positive Aspekte als auch Herausforderungen gibt, die bei zukünftigen Fortbildungsreihen berücksichtigt werden sollten. Die Teilnehmenden wünschen sich mehr Praxisbezug und Folgeveranstaltungen, die Veranstaltungsleitungen mehr Unterstützung und Reflexionsräume für den Austausch.

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag zu modularen Fortbildungsreihen für Pädagog*innen liefert Erkenntnisse über die Nachhaltigkeit dieser Formate. Die Ergebnisse zeigen, dass ein strukturierter Aufbau, praxisnahe Inhalte und ein gezielter Theorie-Praxis-Transfer wesentliche Gelingensbedingungen für nachhaltige Fortbildungsformate darstellen. Die modulare Struktur bietet den Teilnehmenden Raum zur Reflexion und Anwendung der Inhalte, wodurch der Praxis-transfer gestärkt wird. Besonders positiv hervorgehoben wird der informelle Austausch

zwischen Teilnehmenden, der das Lernen vertieft und den Aufbau von Netzwerken unterstützt. Herausforderungen stellen die Suche nach geeigneten Referent*innen, die Abhaltung von Online-Formaten sowie die Gewährleistung der Anschlussfähigkeit der Inhalte an den unterschiedlichen Wissensstand der Teilnehmenden dar.

Da es sich bei der Lehrer*innenfortbildung um Erwachsene handelt, ist Ziel der Konzeption der modularen Fortbildungsreihen dem Lernen von Erwachsenen gerecht zu werden. Dieses erfolgt selbstreferentiell und autopoietisch in Form eines Aneignungs- und Deutungslehrens. Durch die modulare Ausrichtung und die Möglichkeit des Ausprobierens wird diese Art des Lernens unterstützt.

Auch Limitationen der Studie sind aufzuzeigen. Die 15 einbezogenen Fortbildungsreihen können aufgrund der unterschiedlichen Dauer, unterschiedlichen Abschlüsse (Ausbildungszertifikate, Teilnahmebestätigung) und der inhaltlichen Ausrichtung als heterogen bezeichnet werden. Auch eine Heterogenität der Teilnehmenden besteht, da sich die Teilnehmenden der Fortbildungsreihen aus Lehrer*innen aller Schularten sowie aus Elementarpädagog*innen zusammensetzen. Auch Unterschiede bezüglich Verpflichtung und Freiwilligkeit zur Teilnahme bestehen. Zudem wäre eine Vergleichsgruppe mit Pädagog*innen, die nicht an Fortbildungen teilnehmen, erforderlich gewesen (Wanitschek, 2024).

Die Erkenntnisse der Studie fließen hochschulintern in die Weiterentwicklung der Fortbildungsangebote ein und leisten einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte sowie zur Qualitätssteigerung des Unterrichts. Mit Blick auf die Anforderungen des Bundesqualitätsrahmens und des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) wird deutlich, dass Fortbildungen als Schlüsselmaßnahme für die Schul- und Unterrichtsentwicklung fungieren können.

Mit Hilfe der Studienergebnisse kann eine Forschungslücke geschlossen werden, da die Forschung der Erwachsenenbildung im Bereich der modularen Reihen im deutschsprachigen Raum in den Kinderschuhen steckt. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung lebenslangen Lernens und geben Impulse für die Gestaltung modularer nachhaltiger Bildungsangebote, die sowohl den Anforderungen und Bedürfnissen erwachsener Lernender als auch den übergeordneten Qualitätsstandards gerecht werden.

Literatur

- Arnold, R. (2020). *Weiterlernen als Lebensform – zwischen Entgrenzung und Emotionalität*. TU Kaiserslautern.
- Arnold, R. (2023). *Porträts und Konzeptionen zur Erwachsenenbildung*. TU Kaiserslautern.
- 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 BMBWF*. <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>
- Daschner, P., & Schoof-Wetzig, D. (2024). *Weißbuch Lehrkräftefortbildung: Impulse und Szenarien für gute Praxis*. Beltz: Juventa.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Beltz.
- Feichter, H. J. & Friedwagner-Evers, U. (2021). Fortbildung trifft Schulentwicklung. Ergebnisse der Evaluation zur Fortbildungsreihe „Lesen in allen Fächern“. *Erziehung & Unterricht* 1-2, 52–59.
- Feller, W. & Stürgh, A. (2017). *Was Österreichs Lehrer lernen. Warum Fortbildung mindestens so wichtig ist wie die Erstausbildung*. <https://bit.ly/2ZtOBw9>
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Springer VS.
- Katschnig, T., Aygün, A., Benischek, I., Ellmauer, W., Mayer, S., Plutzar, V., Schuster-Winkler, B. & Spangl, S. (2024). *Konzept zur Erwachsenenbildung an der KPH Wien/Niederösterreich*. https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Zentrum_f_Weiterbildung/03_HLG_im_Ueberblick/03_Konzept_Erwachsenenbildung/02_KPH_Konzept_Erwachsenenbildung_112024.pdf
- Katschnig, T., Wanitschek, I., Liebhart-Gundacker, M., Bisanz, A. & Ellmauer W. (2024). Professionalisierung durch Fortbildung?! Forschungsprojekt zur Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen an der KPH Wien/Krems. *Research & Education Source*, 11(3), 351–363. <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1300>
- Katschnig, T. (2023). Fort- und Weiterbildung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 199–206). Springer Fachmedien.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kreis, I. & Unterköpfler-Klatzer, D. (2017). *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Studien Verlag.
- Liebhart-Gundacker, M. (2023). Schulleitungen als treibende und steuernde Kraft. *SchVw aktuell*, 2, 53–55.
- Liebhart-Gundacker, M., Wanitschek, I. & Katschnig, T. (2022). SchulleiterInnen als wichtige GestalterInnen. Professionalisierungsprozess der LehrerInnen. Schulverwaltung Schulverwaltung Aktuell. *Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 10(1), 6–7.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://bit.ly/39ML6rs>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). WBV.
- Müller, F.H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, K., C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Band 2, Beitrag 3, Leykam. <https://goo.gl/ghPqGJ>

- Nolda, S. (2015). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. WBG.
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Klinkhardt.
- Richter, E., Richter, D. & Marx, A. (2018). Was hindert Lehrkräften an Fortbildungen teilzunehmen? Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1021–1043. <https://bit.ly/2ytyceY>
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Ziel Verlag.
- Wanitschek, I. (2024). *Why not?! Teilnahmebarrieren in der Fortbildung. Eine quantitative bildungswissenschaftliche Studie aus der Sicht von Lehrpersonen in Österreich*. Dissertation Universität Wien.
- Zehetmeier, S. (2017). Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In I. Kreis & D. Unterköfler-Klatzer (Hrsg.), *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innen-fortbildung* (S. 80–102). Studien-Verlag.