

Von meiner Fort- und Weiterbildung erwarte ich ...

Ausgewählte Forschungsergebnisse unter Berücksichtigung von Teilnahmebegründung, Motivation, Unterrichtstransfer, Kooperation und Wirksamkeit

Gerald Rabacher¹

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Forschungsergebnisse dargestellt, die sich mit Teilnahmebegründungen, Motiven, Transfer- und Kooperationsthemen von Teilnehmerinnen/Teilnehmern in Fort- und Weiterbildungsprozessen beschäftigen. Unterschiedliche Forschungsdesigns sollen einen differenzierten Blick darauf ermöglichen, wie sich Lehrpersonen auf jeweilige Bildungsangebote beziehen.

Schlüsselwörter:

Forschungsergebnisse
Fort- und Weiterbildung
Teilnahmegründe

1 Einleitung

Lehrangebote in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung begleiten den Professionalisierungsprozess der teilnehmenden Pädagoginnen/Pädagogen. Bildungsangebote für Lehrer/innen werden im Kontext berufsfeldbezogener Fokussierung und professionsorientierter Anforderungen entlang gesetzlicher Rahmenbedingungen konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Mit unterschiedlichen Lehrdesigns sollen fachwissenschaftliche, fachdidaktische und persönlichkeitsbildende Themen transportiert werden, um pädagogische Horizonte von Teilnehmenden zu erweitern und deren Reflexionshandlungen anzuregen. Deshalb gilt es für Hochschuldidaktiker/innen vor dem Hintergrund evidenzbasierter Lehr-Lernkontextgestaltung, wissenschaftliche Forschungsergebnisse zur Kenntnis zu nehmen und relevante Ergebnisse reflektiert in die Konzeptionen aufzunehmen.

2 Aspekte ausgewählter Forschungsergebnisse

Die folgenden wissenschaftlichen Forschungsergebnisse stellen Aspekte einzelner teilnehmerorientierter Themenfelder dar. Es wird nicht der Anspruch erhoben, einen aktuellen Forschungsstand im Detail abzubilden. Demnach werden in erster Linie Untersuchungen in unterschiedlicher Form zusammengefasst, die sich mit Teilnahmebegründungen, Motivation, Kooperationen, Unterrichtstransfer, persönlichem Nutzen, Wirksamkeit, Multiplikatorenrolle und dergleichen beschäftigen. Die Kapitelüberschriften (2.1-2.11) verweisen auf einen mehr oder weniger kleinen Ausschnitt der jeweiligen Untersuchung und sind nicht im Sinne einer zusammenfassenden Ergebnisdarstellung zu verstehen.

2.1 Der Umgang mit den Schülerinnen/Schülern fällt mir leichter ...

Behr (2017) untersucht im Rahmen einer Onlinebefragung das Weiterbildungsverhalten in Zusammenhang mit dem Lernhabitus bei 291 Lehrpersonen (davon 56 Grundschulpädagoginnen/-pädagoginnen) allgemeinbildender Schulen in Rheinland-Pfalz. Die Studie zeigt, dass der Lernhabitus prädiaktiv ist für die Weiterbildungsteilnahme.

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
E-Mail: gerald.rabacher@ph-noe.ac.at

Die meisten Studienteilnehmer/innen sehen ihren persönlichen Nutzen in hohem Maße von den Dozierenden abhängig. Ein Drittel gibt an, wertvolle Anregungen von der Kollegenschaft aus dem Teilnehmerkreis in den Pausen der Veranstaltungen zu erhalten. Ebenso ist ein Drittel der Ansicht, Fortbildungen bringen mehr als das Studium in der Phase ihrer Ausbildung (Behr, 2017, S. 185).

Signifikante Korrelationen sind feststellbar zwischen einer Funktionsübernahme an der Schule und der Teilnahme an Weiterbildungslehrveranstaltungen. Jede zweite Lehrperson, die eine spezielle Funktion übernimmt, besucht mehrmalig pro Jahr Fortbildungen. Im Berufsfeld zufriedene Lehrer/innen nehmen signifikant öfter an Weiterbildung teil als unzufriedene (Behr, 2017, S. 182). Die Frage nach den Teilnahmebegründungen ergibt, dass sich fast 90 % im fachlichen und methodischen Bereich weiterentwickeln möchten. Circa drei Viertel geben an, die Stärkung ihrer Fähigkeiten hinsichtlich des Umgangs mit ihren Schülerinnen/Schülern wäre teilnahmebegründend. Für ebenso viele sind die laufenden Veränderungen im Lehrberuf und die damit in Zusammenhang stehenden Adaptierungsmöglichkeiten wichtig (Behr, 2017, S. 187 f). Zwei Drittel der an der Studie teilnehmenden Pädagoginnen/Pädagogen kommunizieren mehrmals pro Woche im Kollegenkreis über fachliche oder unterrichtsrelevante Themen. Jede dritte Lehrperson tauscht regelmäßig (einmal pro Woche) Unterrichtsmaterialien in der Kollegenschaft aus. Monatlich probieren ein Drittel der Lehrpersonen neue Unterrichtsmethoden aus (Behr, 2017, S. 257). Lernen im Kollegium und der Austausch stellen eine wichtige berufliche Bedeutung für die Studienteilnehmer dar (Behr, 2017, S. 266).

Um verschiedene Typen des Lernhabitus zu identifizieren, konnten sechs Lernhabituscluster (Behr, 2017, S. 254f) gebildet werden: *Der lernvertraute-freudige Habitus*: Hier finden sich Menschen, die bereits als Kinder eine positive Beziehung zu Lernen aufgebaut haben. Sie lernen gerne mit anderen und lassen sich von Kolleginnen/Kollegen sowie von Dozierenden unterstützen. *Der planende-autodidaktische Lernhabitus*: Dieser Habitus ist charakterisiert durch enge Bezüge zu Struktur und Reflexion. Lernen wird mit wenig Freude verbunden, eher mit Zwängen, die Aneignung von Theorie und Fachwissen steht im Vordergrund. *Der lebensbewältigende-lernfremde Habitus*: Lernen ist eng mit den eigenen Erfahrungen verbunden, frühere familienbezogene Lernerfahrungen sind eher negativ, Unterstützung in Gruppen wird gerne angenommen. *Der lernvertraute-intuitive Lernhabitus*: Lernen erfolgt eher unstrukturiert und spontan und wird als notwendige Pflicht angesehen, Lernförderung in der Familie war früher überwiegend vorhanden, es werden eher Lernvermeidungsstrategien angewendet. *Der theorieorientierte-freudige Lernhabitus*: Es wurde immer schon gerne gelernt und hauptsächlich alleine, theoretische Wissensaneignung steht im Vordergrund, weniger im Fokus sind die eigene Persönlichkeitsbildung im Kontext Lernen und praktische Kompetenzen. Lernhandlungen sind eher unvorbereitet, unstrukturiert und unreflektiert. *Der lernfremde-lustlose Lernhabitus*: Lernen ist seit der Kindheit negativ konnotiert, es wird sich eher an Theorie und Fachwissen orientiert und gelernt wird eher ungern und nur dann, wenn es unbedingt notwendig ist.

2.2 Ich bin neugierig, was da Neues kommt ...

Cramer, Johannmeyer und Drahmman (2019, S. 53ff) fragen im Rahmen einer paper-pencil-basierten Befragung nach Motivation, Erwartungen, Nutzen, Transfermotivation und kollegialen Aspekten bei Fortbildungsveranstaltungen für Lehrpersonen in Baden-Württemberg. Bei 66 Fortbildungslehrveranstaltungen wurden insgesamt 865 Personen, jeweils zu Beginn und am Ende, befragt². 19,8 % der teilnehmenden Lehrpersonen unterrichten an einer Grundschule. 20 Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala von den Teilnehmerinnen/Teilnehmern eingeschätzt, die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte über deskriptive Analysemethoden. 65 % der Pädagoginnen/Pädagogen gaben an, mit der Teilnahme ihre persönliche Neugierde zu befriedigen, 95 % möchten sich mit neuen Themen beschäftigen. 49 % erwarten mit der Teilnahme eine höhere Qualifikation für eine Funktionsstelle oder für besondere Aufgaben. 91 % möchten ihre eigene Unterrichtspraxis verbessern, fast ebenso viele mehr über Lehr- und Lernmethoden erfahren. Mit anderen Lehrkräften zu lernen stellt für 70 % einen Teilnahmegrund dar, fast jede/r Zweite gibt an, gerne Menschen mit ähnlichen Interessen kennenzulernen. 45 % führen an, durch die Teilnahme eine Anforderung der Schule erfüllen zu müssen, die Ermutigung durch Kolleginnen/Kollegen nennen 26 % als Begründung. 71 % stimmen nach Abschluss der Veranstaltung zu, es kaum erwarten zu können, das Gelernte in der Praxis auszuprobieren. Für 85 % würde das Gelernte ihr berufliches Handeln beeinflussen, geringfügig mehr sind bestrebt, die Fortbildungsthemen in ihr unterrichtliches Handeln einzubringen, und ebenso viele sind der Ansicht, von der Teilnahme im künftigen Schulalltag zu profitieren.

² Die Zahl der Rückmeldungen konnte nicht angegeben werden.

Die Frage nach der beabsichtigten Multiplikation der Inhalte ist mit 3 Einstufungen (nein, vielleicht, ja) zu beantworten. Sie zeigt eine deutliche Tendenz in Richtung informelle Weiterleitung: 86 % würden Fortbildungsinhalte im Rahmen informeller Gespräche kommunizieren. Auf das Fortbildungsthema bezogene schulinterne Fortbildungen würden 32 % anbieten, 28 % vielleicht. Zwei Drittel stellen ihre Fortbildungsunterlagen zur Verfügung, fast ein Viertel lehnt dies kategorisch ab.

2.3 Selbstbestimmung, Mitgestaltung, Unabhängigkeit sind mir wichtig ...

Im Rahmen einer Untersuchung von Lehrenden für Chemie bei einem nicht verpflichtenden und auf die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtsfaches abzielenden und fortbildungsbegleitenden Schulinnovationsprojekts gehen Schellenbach-Zell und Gräsel (2010, S. 464 ff) der Frage nach, mit welchen Strategien es Pädagoginnen/Pädagogen gelingt, ihre Motivation über längere Zeit aufrecht zu erhalten und ihre Volition zu stützen. Der zugrundeliegende Handlungsprozess wird in zwei unterschiedlichen Phasen betrachtet: Von Bedeutung sind zum einen die Beteiligungsentscheidung (motivationale Phase) und zum anderen die Projektmitwirkung (volatile Phase). Die Autoren stützen sich dabei auf das Rubikon-Modell von Heckhausen und Gollowitzer (Heckhausen, 1989), zu beachten sind die Teilbereiche Selektions- und Realisationsmotivation. Um die Motivation genauer zu analysieren, wird auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) zurückgegriffen, in der fünf Bereiche motivationaler Regulationsstile herausgearbeitet werden. Selbstbestimmte Motivation ist demnach abhängig von den zugrunde gelegten Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung. Befragt wurden 125 Personen, drei Skalen zur Teilnahmemotivation wurden herangezogen: Kontrollierte Motivation (extrinsische Gründe wie z.B. die Nahelegung der Teilnahme durch die Schulleiterin/den Schulleiter), selbstbestimmte Motivation (autonome und intrinsische Motivation) und volatile Selbstregulation. Weitere Skalen zur Motivationskontrolle und für die Erfassung von metakognitiven Strategien (Planung, Monitoring, Evaluation) ergänzen die Befragung (Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010, S. 469 ff). Im Studienergebnis wird mit Hinblick auf länger andauerndes Engagement festgehalten, dass sowohl metakognitive Strategien als auch solche zur Motivationskontrolle von Bedeutung sind. Selbstbestimmte Motivation ergibt sich besonders daraus, weil es den Pädagoginnen/Pädagogen möglich ist, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Parallel dazu nimmt die kontrollierte Motivation, z.B. das Interesse der Schulleitung oder das Pflichtgefühl, ab. Der volitionale Bereich wird insbesondere durch Möglichkeiten der Planungsstrategie und Evaluation positiv beeinflusst. Die Bewertung eigener erledigter Arbeiten und konsequente Ableitungen für künftige unterstützen die Selbstregulation. Großen Einfluss hat die Bewusstmachung des eigenen Lernzuwachses. Die Bewertung durch Menschen aus dem Umfeld, z.B. durch die Schulaufsicht oder die Kollegenschaft, scheint insofern von Bedeutung, weil damit das Ansehen positiv verändert oder Erwartungshaltungen erfüllt werden können. Deren Bewusstmachung kann auch zur Erhöhung kontrollierter Motivation beitragen. Monitoring dürfte deshalb eine wichtige Strategie sein, weil die Pädagoginnen/Pädagogen dadurch Unabhängigkeit und Kompetenz erfahren, die zu Selbstbestimmtheit beitragen können. „Die Gründe für eine Beteiligung am Projekt liegen damit stärker im Selbst, als außerhalb des Selbst“ (Schellenbach-Zell & Gräsel, 2010, S. 475). Die durchdachte Aufgabenplanung sowie Schlussfolgerungen aus zurückliegenden Arbeiten für weitere Tätigkeiten werden dann wichtiger, wenn die Motivation zu gering ist. Lernstrategien sind deshalb von Bedeutung, weil längere Fortbildungsmaßnahmen zur Entwicklung der Fachkompetenz beitragen, ebenso wie zu Motivation und Volition im Sinne professionaler Kompetenz. Darüber hinaus ermöglichen sie es Pädagoginnen/Pädagogen, unterrichtliches Handeln in einem längeren Fortbildungsprozess zu verändern.

2.4 Den Lehrgang besuche ich, weil ...

Andreitz (2018, S. 133ff) analysiert in einer Mixed-Methods-Studie die Fortbildungswahlmotivation von PFL³ Lehrgangsteilnehmerinnen/-teilnehmern an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt unter dem Gesichtspunkt der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993). An der Studie nahmen 108 Lehrer/innen teil, davon 28% Primarstufenpädagoginnen/-pädagogen. Die Ergebnisse der Online-Fragebogenanalyse vor Beginn des Lehrgangs zeigen, dass die Lehrpersonen in hohem Maße autonom reguliert und selbstbestimmt sowie in geringem Maße kontrollorientiert motiviert waren. Dies ist auch auf die freiwillige Teilnahme ohne

³ Lehrgang an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt über vier Semester für Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen. Absolventinnen/Absolventen beraten fachbezogen im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung.

Schulleitungszuteilung zurückzuführen. Die Interviewauswertung von 22 Interviewten auf Basis der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring hat ergeben, dass die inhaltliche Erwartung mit eigenen Interessenslagen in Zusammenhang stehen: Praxisorientiertheit und praktischer Nutzen sowie Austauschmöglichkeiten unter Kolleginnen/Kollegen werden ebenso als Merkmale genannt wie Reflexionsanregung und ökonomische Gesichtspunkte (Aufwand – Nutzen). Die Studienautorin merkt an dieser Stelle an, dass kognitive Prozesse der Kosten-Nutzen-Kalkulation unter dem Aspekt der Selbstbestimmungstheorie keine Berücksichtigung finden (Andreitz, 2018, S. 150).

2.5 Hier erlebe ich veränderbare Handlungsfähigkeit ...

Lipowsky (2010) erstellt ein Rahmenmodell zur Beschreibung von Fortbildungswirksamkeit, in dem sowohl individuelle als auch didaktische, strukturelle und kontextuelle Faktoren Berücksichtigung finden. Dieses Angebots-Nutzungsmodell beschreibt, wie Lehrpersonen Bildungsangebote wahrnehmen und nutzen, welche unterrichtsrelevanten Anregungen aufgenommen werden sowie die schülerseitige Beeinflussungsrelevanz. Von Bedeutung für wirksame Lehrerfortbildung sind einerseits strukturelle Komponenten wie Zeitfaktoren, Fortbildungsformate und Expertise von außen, andererseits inhaltliche und didaktische Bezüge wie z.B. der fachdidaktische Fokus, schülerorientierte Lernprozesse, fachbezogene Konzepte und diagnostische Kenntnisse (Lipowsky, 2010, S. 62 ff).

Lipowsky stützt sich dabei auf das Evaluationsmodell von Kirkpatrick (1979), wonach in einem Beurteilungsprozess hinsichtlich des Erfolgs einer Fortbildungsmaßnahme nacheinander vier Ebenen zu beschreiten sind: Ebene 1: Reaction (unmittelbare Zufriedenheit, Akzeptanz), Ebene 2: Learning (Entwicklung von Wissen, Überzeugungen, Werten, Motivation), Ebene 3: Behavior (Veränderungen am Arbeitsplatz, im schulischen Kontext das veränderte unterrichtliche Handeln), Ebene 4: Results (Ergebnisse im Unternehmen, im pädagogischen Bereich ist darunter die Entwicklung von Schülerinnen/Schülern bezogen auf z.B. Motivation, Verhalten, Leistung zu verstehen).

Lipowsky (2011, S. 39f) untersucht die erlebte Wirksamkeit (veränderter Handlungsfähigkeit) bei Grundschullehrerinnen/-lehrern in Nordhessen. Im Mittelpunkt einer mehrmonatigen Fortbildung stehen Förderaktivitäten im Bereich des narrativen Schreibens und die Verdeutlichung der Abhängigkeit von Aufgabenformulierungen von Seiten der Lehrperson und Schreibergebnissen der Schüler/innen. Die Fortbildungslehrende projiziert ein Video von sich in einer Unterrichtssituation, sie zeigt darin ein Bild, das zu einer Geschichtenerzählung auffordern soll. Sie weist die Schüler/innen an, sich auf das Bild zu konzentrieren und eine Geschichte zu erzählen, wenn jemand darin eine solche entdeckt. Es folgt lediglich die Beschreibung des Bildes durch mehrere Kinder, die Intention im Sinne einer Hinführung zu einem erzählenden Handlungsverlauf kann nicht erfüllt werden. Daraufhin ändert die Lehrerin ihre Fragen und konfrontiert die Kinder mit je eigenen Zugängen, indem sie dazu auffordert, sich vorzustellen, wer man selber in dem Bild sein möchte, was man erlebt und wie die Geschichte ausgehen könnte. Die Antworten der Kinder waren daraufhin umfangreicher, besser ausformuliert und differenzierter in der Darstellung. In weiterer Folge setzen die Fortbildungsteilnehmer/innen die jeweiligen veränderten Fragen und Antworten der Schüler/innen ins Verhältnis zueinander, sie betonen dabei ihre Steuerungsfunktion, die ihnen im pädagogischen Handeln zukommt. Nach der Lehrveranstaltung versuchen die Lehrer/innen im eigenen Unterricht veränderte Fragestrategien und diskutierten bei der nächsten Zusammenkunft ihre positiven Erfahrungen damit. Sie kommen zur Erkenntnis, dass verändertes pädagogisches Handeln im Sinne adaptierter Fragestellungen positive Wirkungen auf die Ausführungen ihrer Schüler/innen zur Folge haben. Lipowsky (2018, S. 47) vermutet, dass sich Lehrer/innen als wirksam erleben, wenn sie ihr pädagogisches Handeln in positiven Bezug zum Lernverhalten ihrer Schüler/innen setzen. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie würde sich dadurch die intrinsische Motivation hinsichtlich der Fortbildungsteilnahme erhöhen. Es steigert die Anstrengungsbereitschaft, Inhalte aus Fortbildungen im unterrichtlichen Handeln einzusetzen bzw. auszuprobieren. Diese Erfahrungen können Überzeugungen im Lehr-Lernkontext verändern. Ein Wirksamkeitsgefühl dürfte besonders dann deutlich sein, wenn Fortbildungsteilnehmer/innen meinen, ihre Handlungsfähigkeit selbst und mit einfachen Möglichkeiten beeinflussen zu können.

2.6 Im Lehrgang vermittelte Werte beeinflussen mein Wertesystem ...

Musil (2017) fragt nach Wirkungsvermutungen und Nachhaltigkeit sowie der Rolle des Fortbildungsformats bei Lehrgangsteilnehmerinnen/-teilnehmern im deutsch-österreichischen Projekt MIT-JiP⁴. Sie stützt sich in ihrer Untersuchung auf das Konzept der vier Wirkungsebenen von Kirkpatrick (2006) sowie auf die Ausführungen von Lipowsky (2009) hinsichtlich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bei Fortbildungslehrveranstaltungen. Die Autorin führte ein halbes Jahr nach der letzten Weiterbildungsveranstaltung sechs halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit Volksschullehrerinnen/-lehrern und wertete diese inhaltsanalytisch nach Mayring (2008) aus. Sie trifft Aussagen zu den Wirkungsebenen zwei bis vier (Lernzuwachs, Verhaltensveränderung und Schülerentwicklung), die Wirkungsebene eins (unmittelbare Reaktion) bleibt ohne Bezug. Im Bereich der Nachhaltigkeit zeigt sich, dass die Lehrgangsteilnehmerinnen/-teilnehmer auf den drei untersuchten Wirkungsebenen Veränderungen wahrgenommen haben. Als veränderungsdeterminierend werden die Vorerfahrungen der Pädagoginnen/Pädagogen und deren Reflexionsfähigkeiten genannt. Unterstützend wirkt dabei eine professionelle Lerngemeinschaft, Einflüsse auf die zweite bzw. dritte Wirkungsebene sind uneindeutig. Das Beziehen von Seminarunterlagen und Praktika sind von hoher Bedeutung im Kontext eigener Verhaltensänderungen. Einen Zusammenhang zwischen dem Fortbildungsformat und der vierten Wirkungsebene stellt die Autorin nicht fest. Die Veränderungen im Bewusstsein und Verhalten weisen darauf hin, dass die im Lehrgang vermittelten Werte in die eigenen Wertesysteme eingegliedert wurden. Musil schließt daraus, dass die Gestaltung der Workshops für die Pädagoginnen/Pädagogen dazu geführt hat, ihre Teilnahme sinnstiftend und selbstbestimmt wahrzunehmen. Im Bereich der Teilnahmemotivation hält sie fest, dass fünf Interviewpartner/innen nicht intrinsisch motiviert gewesen wären. Sie bringt dies mit einem Dilemma von längerdauernden Fortbildungsformaten in Zusammenhang, da diese die Zeitressourcen belasten und mit aufwändigen Tätigkeiten (z.B. Reflexionen) verbunden sind.

2.7 Schulübergreifende Lerngruppen verbessern die Zusammenarbeit in meiner Schule ...

Gräsel, Fussangel und Pachmann (2006) vergleichen in einer Studie 30 Lehrpersonen einer mindestens zweijährigen schulübergreifenden Lerngemeinschaft mit 39 Lehrpersonen, die an zwei kurzen Workshops mit einer dazwischenliegenden Erprobungsphase teilgenommen haben. Die Pädagoginnen/Pädagogen unterrichteten in Gymnasien und Gesamtschulen. Untersuchungsgegenstand waren die Erfahrungen im Bereich der innerschulischen Kooperation. Ergänzend wurde ein Vergleich der Überzeugungen zu drei kooperationsrelevanten Dimensionen (Nutzen, behindernde Faktoren und Forderungen für künftige Möglichkeiten) angestellt. Beide Gruppen hatte man zu Beginn der Fortbildungen mit einem Fragebogen zu ihren Erfahrungen hinsichtlich schulischer Kooperationen befragt. Am Ende erfolgten Leitfadeninterviews mit dem Fokus auf schulinterne Zusammenarbeit. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) mit einem deduktiven Kategorienmodell. Neben einer qualitativen Auswertung der Interviews erfolgte eine quantitative Darstellung der Ergebnisse, um daraus unterschiedliche Schwerpunktsetzungen der beiden Gruppen zu erkennen. In der Kategorie Kooperationserfahrungen nennen beide Gruppen die fachliche Arbeit als einen möglichen Kooperationsbereich (40 % der Workshopgruppe und 70 % der Lerngemeinschaft). Eine inhaltliche Differenzierung besteht darin, dass die Workshopsteilnehmer/innen darunter in erster Linie die Weiterleitung von Unterlagen und fachbezogenen Tipps angeben, die andere Gruppe fachorientierte Diskussionen, gemeinsame Planungen und gegenseitige Beratungen in den Vordergrund stellt. Die Kategorie Nutzen der Kooperation wird in beiden Gruppen in Form von Abstimmungen zum unterrichtlichen Handeln thematisiert, Koordinierung im Angebot des Unterrichts sowie schulinterne Einheitlichkeit werden als Begründungen vorgebracht. Arbeitsentlastung als Nutzen von Kooperationen wird ebenso von beiden angegeben. 21 % der Workshopgruppe führen dies ins Treffen und begründen ihre Einschätzung durch die dadurch gewonnene Zeitersparnis, die geringere Belastung aufgrund von Materialaustausch sowie den verminderten Aufwand beim Vorbereiten (wenn Parallelklassen unterrichtet werden). Aspekte der Arbeitsaufteilung werden nicht angesprochen. 43 % der Lerngemeinschaftsgruppe sehen ihre Arbeitsbelastung

⁴ Im Projekt MIT-JiP (Mädchen in die Technik – Jungen in die Pädagogik) wird im Rahmen einer Kooperation der Johannes Kepler Universität Linz und der Universität Passau die Erweiterung der geschlechterorientierten Studienwahl verfolgt. Im Fokus steht die geschlechterunabhängige Interessensförderung der Schüler/innen in technischen und sozialen Bereichen.

weniger durch den Austausch von Materialien, stärker argumentieren sie die wechselseitige Unterstützung bei vorbereitenden Tätigkeiten. Die Arbeitsteilung kommt in dieser Gruppe stärker zum Ausdruck. Als hindernde Faktoren führen beide Gruppen eine nichtvorhandene gemeinsame Zielfindung aufgrund unterschiedlicher Unterrichtsstile und spezifisch notweniger Unterrichtsvorbereitungen an. Freiwilligkeit gilt als eine notwendige Grundlage und würde gegen eine Anordnungskultur sprechen. Mehrarbeit hemmt ebenso die Kooperationsbereitschaft, die Lerngemeinschaftsgruppe führt hier differenziertere Begründungen an, wie z.B. mangelnde sinnorientierte Arbeitsteilung in Zusammenhang mit der Arbeitsorganisation und den erfahrenen Mehraufwand im Vergleich zur Einzelarbeit. Künftige Kooperationen betreffend wünschen sich deutlich mehr Pädagoginnen/Pädagogen der Lerngemeinschaftsgruppe stärkeren fachspezifischen Austausch. Verbesserungen von strukturellen Aspekten (engere organisatorische und kommunikative Designs) nennen hauptsächlich Lehrende der Vergleichsgruppe. Nach Ansicht der Autorinnen lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass schulübergreifende Lerngemeinschaften Kooperationen an den Schulen verbessern können.

2.8 Nach einer Fortbildung tauschen wir uns aus ...

Richter und Pant (2016) beforschen in einer repräsentativen Umfrage 1015 Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 über ihr Kooperationsverhalten. Es stellt sich heraus, dass mehr als 90 % die Zusammenarbeit mit Kolleginnen/Kollegen und außerschulischen Einrichtungen (u.a. Vereine) für wichtig halten. Etwa 60 % tauschen sich inhaltlich (z.B. nach dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen) und materiell (z.B. Unterrichtsmaterialien) aus. Komplexere Kooperationen auf Basis gemeinsamer Planungstätigkeiten finden jedoch nur mehr bei 20 % der Befragten statt. Lehrende, die freudvoll unterrichten, berufliche Zufriedenheit aufweisen und sich selbst als kompetent erleben, kooperieren öfter. Es zeigt sich, dass Kooperationen stärker – im Sinne von zeitintensiver und häufiger – eingegangen werden, wenn die Anzahl der Schüler/innen mit Förderbedarf zunimmt. Jene Lehrende, die nach ihrem Unterricht längere Zeit an ihrem Arbeitsplatz verbringen, investieren auch mehr Zeit für Kooperationen.

2.9 Der Transfer in meinen Unterricht ist mir auch wichtig ...

Vigerske (2017) geht triangulierend in einem Projekt⁵ der Frage nach, ob und wie im Rahmen von Lehrerfortbildungen Transferhandlungen in das System Schule stattfinden. Mit leitfadengestützten Interviews mit 41 Lehrerinnen/Lehrern und 26 Schulleiterinnen/Schulleitern unterschiedlicher Schultypen (davon insgesamt 15 aus dem Grundschulbereich) werden Transfer-Einflussfaktoren identifiziert. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). In der Kategorie individuelle Einflussfaktoren haben die Motivation, die persönliche Einstellung gegenüber Neuem sowie die – zeitnahe – Verwertungsmöglichkeit im Unterricht einen positiven Einfluss auf Transferhandlungen. Bei den internen Einflussfaktoren wirken sich der kollegiale Austausch, die gemeinsame Umsetzungsmöglichkeit und die gemeinsame Teilnahme mit Kolleginnen/Kollegen ebenso förderlich aus wie auch die Unterstützung durch die Schulleitung. Negativen Einfluss haben ungenügende infrastrukturelle Komponenten hinsichtlich Räumlichkeiten, Unterrichtsmaterialien oder mangelnder finanzieller Deckung. Im Rahmen der externen Einflussmöglichkeiten haben Praxisorientiertheit, Anwendbarkeit, Reflexionsmöglichkeiten und schriftliche Unterlagen positiven Einfluss auf den Transfer der Lehrveranstaltungsinhalte. Eine folgende quantitative Studie (Längsschnittuntersuchung) soll eine Transferbeschreibung von Lehrveranstaltungsinhalten in das Schulsystem ermöglichen. Nach 182 Fortbildungsveranstaltungen wurden insgesamt 2236 Fragebögen ausgewertet: Die Lehrenden wenden Inhalte in den ersten 6 Monaten nach den Lehrveranstaltungen überwiegend an, 77 % transferieren sie in ihr unterrichtliches Handeln und betrachten deren Anwendung auch als sinnvoll. Auf Basis der vorgelegten Untersuchung wurde ein dreistufiges Transfermodell entwickelt, das die Transferqualität beschreibt und eine Messbarkeit ermöglicht, von der einfachen Anwendung bis hin zur Weiterentwicklung erfahrener Fortbildungsinhalte.

⁵ Evaluation der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen im Land Baden-Württemberg

2.10 Als Multiplikator/in brauche ich unbedingt meine eigene Unterrichtspraxis ...

Mit dem beruflichen Selbstverständnis von Grundschullehrpersonen, die auch als Multiplikatorinnen/Multiplikatoren⁶ wirken, haben sich Fritzsche, Schuler und Wittmann (2019) auseinandergesetzt. Sie fragen nach deren Professionsverständnis und danach, in welcher Beziehung die von ihnen ausgeübten Funktionen stehen. Die Datenerhebung erfolgte mittels halboffenen Leitfadeninterviews, die Ergebnisse wurden mit der dokumentarischen Methode ausgewertet und Muster über das berufliche Selbstverständnis herausgearbeitet. Befragt wurden 15 aktive Multiplikatorinnen/Multiplikatoren für Mathematik. Alle Befragten sehen sich hauptsächlich als Lehrer/in oder Schulleiter/in und in zweiter Linie als Fortbildner/in. Diese Priorisierung geht auch konform mit der jeweils aufgewendeten Arbeitszeit. Eine Abgrenzung zu Hochschuldozierenden wird bei fast allen deutlich. Eigenes unterrichtliches Handeln als Basis für die Fortbildungstätigkeit wird als wichtiger Aspekt im Selbstverständnis der Interviewpartner/innen identifiziert. Eine Ausübung der Multiplikatorentätigkeit, ohne selbst zu unterrichten, ist für die Befragten unvorstellbar. Sie identifizieren sich in hohem Maß mit den Vorstellungen der Teilnehmer/innen ihrer Lehrveranstaltungen, berücksichtigen deren Wünsche und bearbeiten deshalb konkrete Beispiele für den Einsatz im Unterricht. Die Neigung, kooperatives Verhalten anzuregen (im Sinne eines Erfahrungsaustausches während der Fortbildungsveranstaltung), findet sich ebenso im Selbstverständnis wieder wie der Blick auf den Lehr-Lern-Kontext.

2.11 Meine Funktion in der Schule und das informelle Weiterlernen ...

Kunz Heim und Rindlisbacher (2009) zeigen anhand eines Strukturgleichungsmodells in einer Schweizer Studie auf, dass „berufsbezogene Merkmale [...] einen hohen Einfluss auf das informelle Weiterlernen“ (Kunz Heim et al. S. 514) haben. „Die Lernanlässe des informellen Lernens [...] werden von den beteiligten Lehrpersonen selbst organisiert und geleitet“ (Kunz Heim et al. S. 498). Die Autorinnen stellen fest, dass sich informelles Weiterlernen durch die Anzahl innehabender Spezialfunktionen⁷ „voraussagen“ (Kunz Heim et al. S. 514) lässt. Direkte Effekte zeigen sich in drei Dimensionen informellen Lernens: pragmatische, individuelle und kommunikative Aktivitäten. Hinsichtlich der Bedeutung der Spezialfunktionen wird festgehalten, dass sich die damit verbundene zusätzliche Verantwortung positiv auf das Kompetenzselbstkonzept und auf die drei Dimensionen auswirkt. Lehrende, die sich in einem Umfeld funktionierender Praxisgemeinschaften bewegen, sind motivierter beim Weiterlernen oder beim Kommunizieren mit Kolleginnen/Kollegen, um Arbeitsunterlagen zu erarbeiten oder um sich über ihr unterrichtliches Handeln auszutauschen.

3 Fazit

Teilnehmererwartungen in Lehrerfort- und Lehrerweiterbildungsprozessen können im Spannungsfeld aktiver Selbst- und Weltverständigung sowie bildungswiderständiger Haltungen betrachtet werden. Lehrveranstaltungsangebote treffen möglicherweise pädagogische Handlungs- und Lernproblematiken von Teilnehmenden oder auch nicht. Dies lässt sich im hochschuldidaktischen Vorfeld von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen schwer bestimmen. Ob tatsächlich im Sinne eines Selbst- und Weltverständigungsprozesses gelernt wird oder ob eine Teilnahme anders begründet wird, ist letztlich eine stets aufs Neue zu klärende Frage und implizit Gegenstand in teilnahmebegründenden Diskursen. In Professionalisierungsverläufen stehen professionelle Pädagoginnen/Pädagogen und deren Berufsfeldbezüge im Zentrum. Entsprechende Fort- und Weiterbildungsbildungsformate, die subjektive Begründungsmuster unterschiedlicher Sinnhorizonte in den Fokus nehmen können, begleiten Lernprozesse und tragen zur Veränderung pädagogischer Handlungsspielräume sowie zur Erweiterung professioneller Horizonte bei.

⁶ Multiplikatorinnen/Multiplikatoren sind Pädagoginnen/Pädagogen in Baden-Württemberg, die an Schulen unterrichten und darüber hinaus im Fortbildungsbereich planend und lehrend tätig sind.

⁷ Unter Spezialfunktionen sind von Lehrenden zusätzlich übernommene Aufgaben zu verstehen: Stundenplangestaltung, Sachverständigentätigkeit für die Gesundheitsförderung, Organisationsverantwortlichkeit für Festivitäten und dergleichen (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2009, S. 106)

Literatur

- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann, & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben: Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung*. Waxmann Münster.
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Crammer, C. & Johannmeyer, C. & Drahmman, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Stuttgart.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (Heft 2), (S. 223-238).
- Fritzsche, B. & Schuler, S. & Wittmann, G. (2019). Das berufliche Selbstverständnis von Multiplikator*innen für den Mathematikunterricht an Grundschulen. *Die Deutsche Schule* 111 (Heft 2), (S. 170-186).
- Gräsel, C. & Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9 (Heft 4), (S. 545-561).
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Springer Berlin.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33. (Heft 2), (S. 78–92).
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett Koehler San Francisco.
- Kunz Heim, D. & Rindlisbacher, S. (2009). Die Verbreitung des Weiterlernens von Lehrpersonen. Effekte der Praxisgemeinschaft und des Kompetenzselbstkonzeptes. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 31 (Heft 2), (S. 497-520).
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 27 (Heft 3), (S. 346–360).
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Waxmann Münster (S. 51–70).
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. & Dorst, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63 (Heft 12), (S. 38–41).
- Lipowski, F. & Rzejak, D. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und weiterbildung* (S. 34-74).
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Weinheim.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Weinheim.
- Richter, D. & Pant, H. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Schellenbach-Zell, J., & Gräsel, C. (2010). Strategien überdauernden Engagements von Lehrkräften in Schulinovationsprojekten. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster Waxmann (S. 463–478).
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Springer Freiburg.