

# Die Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner\*innen

Isabel Wanitschek<sup>1,\*</sup>, Tamara Katschnig<sup>1,\*</sup>,  
Martin Auferbauer<sup>2,\*\*</sup> & Judith Prorok<sup>3,\*\*\*</sup>

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Steiermark

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Oberösterreich

\* KPH Wien/Krems, Institut für Forschung und Entwicklung,  
Mayerweckstraße 1, 1210 Wien, Österreich;

Institut für Fortbildung, Lacknergasse 89, 1180 Wien, Österreich

\*\* Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Bildungswissenschaften,  
Theodor-Körner-Straße 38, 8010 Graz, Österreich;

\*\*\* Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Institut Fortbildung und  
Schulentwicklung II, Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz, Österreich

isabel.wanitschek@kphvie.ac.at; tamara.katschnig@kphvie.ac.at;  
martin.auferbauer@phst.at; judith.prorok@ph-ooe.at

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag thematisiert die Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildungen sowie wahrgenommene Erwartungen aus der Perspektive der Fortbildner\*innen. Die spärliche Forschungslage zu diesem Thema führte zu der Projektidee, den Fokus der Forschung auf die Fortbildner\*innen zu legen. Ein Team von vier Pädagogischen Hochschulen in Österreich konzipierte im Jahr 2018 ein gemeinsames Forschungsprojekt, in welchem mittels qualitativer Interviews untersucht werden sollte, welche Faktoren zu einer gelungenen Fortbildung beitragen. Gestützt auf die Studien von Lipowsky wurde ein Modell entwickelt, welches die vier Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildung mit der Unterscheidung von Selbstbild (Sicht der Fortbildner\*innen) und Fremdbild (wahrgenommene Erwartungen der Teilnehmer\*innen und Auftraggeber\*innen) abbildet. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Wirksamkeitsfaktoren, welche von Fortbildner\*innen genannt werden, größtenteils mit den wahrgenommenen Erwartungen der Teilnehmenden und Auftraggeber\*innen übereinstimmen. So ist es aus Sicht der Fortbildner\*innen nötig, anspruchsvolle, vielfältige Lernumgebungen sowie gut geplante und gut strukturierte Veranstaltungen zu schaffen, um so Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrpersonen motivierend gestalten zu können. Auch die freiwillige Teilnahme und die Möglichkeit des informellen Austausches bei Fortbildungsveranstaltungen erhöhen deren Wirksamkeit. Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen sowie eine Nachbetreuung beispielsweise in professionellen Lerngemeinschaften oder auf digitalen Plattformen wirken sich positiv auf den Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen an den Schulstandorten aus. Die Bedeutung von Qualität der Fortbildungsformate und der Fachkompetenz der Lehrer\*innenfortbildner\*innen kann als zentrales Ergebnis genannt werden. Diese Forschungsbefunde sollten künftig in die möglichst erfolgsversprechende Gestaltung der Formate (u.a. zumindest mehrere Teilnehmer\*innen eines Schulstandortes sowie mehrteilige Veranstaltungen) sowie in das Recruiting und die Professionalisierung der Fortbildner\*innen einfließen.

**Schlagwörter:** Fortbildung, Wirksamkeit, Erwartungen, Fortbildner\*innen, Teilnehmer\*innen & Auftraggeber\*innen



## 1 Einleitung

Dieser Beitrag legt den Fokus auf die dritte Phase der Lehrer\*innenbildung in Österreich, also die Fortbildung von Lehrpersonen. Als erste Phase wird die Erstausbildung von Lehrer\*innen bezeichnet. Die zweite Phase bildet die Induktion, in der die Junglehrer\*innen direkt an den Schulen begleitet durch erfahrene Lehrpersonen unterrichten. Die für diese Studie relevante dritte Phase, die Fortbildung von Lehrpersonen, kann als die längste Phase in der Lehrer\*innenbildung bezeichnet werden, da sie vom Berufseinstieg bis zur Pensionierung andauert.

Nach Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter (2019, S. 128) bestehen zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen kaum Erkenntnisse aus Österreich. Ihrer Recherche zufolge basiert der Großteil der Befunde zur Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildungen auf subjektiven Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen (vgl. Müller et al., 2019, S. 128). Auch die Zeitspanne der Wirkung (oder Nachhaltigkeit) muss dabei berücksichtigt werden (Nicodemus, Jäger & Bodensohn, 2010; Vigerske, 2016; Zehetmeier, 2017). Vigerske (2016) identifiziert mit Bezug auf Baden-Württemberg unter anderem folgende Punkte, die zur Transferqualität von Inhalten aus Fortbildungen beitragen: interne Faktoren (z.B. freiwillige Teilnahme), externe Faktoren (z.B. Lehrer\*innen als Multiplikator\*innen an ihren Schulen, Nachbetreuung durch Referent\*innen), individuelle Faktoren wie zum Beispiel Motivation zur Umsetzung sowie Zeitmangel (als Grund für Nicht-Umsetzung).

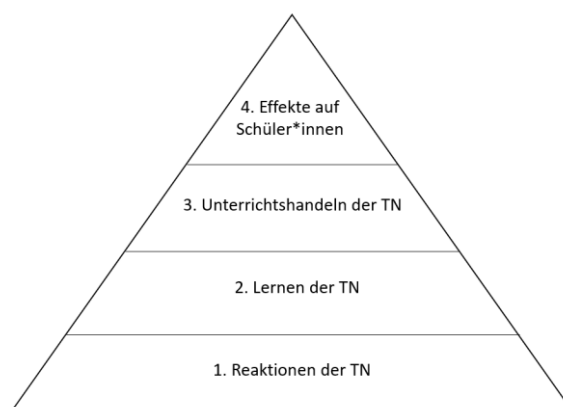
Darling-Hammond, Hylar und Gardner (2017) kommen durch eine Metastudie mit 35 verschiedenen Studien zu folgenden Merkmalen effektiver Fortbildung: Fokus auf fachliche Inhalte, Anteile aktiven Lernens, Unterstützung von Zusammenarbeit, Nutzung von Modellen effektiven Unterrichtens, Angebot von Coaching und Expertenunterstützung sowie eine längere Dauer (Darling-Hammond et al., 2017, S. v-vi). In Einklang damit bestätigen Cramer, Johannmeyer & Drahnann (2019) durch Expert\*inneninterviews mit Verantwortlichen der Lehrer\*innenfortbildung in Baden-Württemberg (N=10), dass die Wirksamkeit von Fortbildung durch folgende Bedingungen verstärkt werden kann: ein- bis zweitägige Fortbildungsveranstaltungen, kumulativ aufeinander aufbauende Angebote, Anbindung an Schul- und Organisationsentwicklung, modulartige Fortbildungsreihen, Abwechslung von Praxis- und Reflexionsphasen, professionelle Lerngemeinschaften, Fortbildung von Lehrkräften in Teams (Fortbildungs-Verbünde), Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen, größerer Personalstand sowie Kontinuität (Cramer et al., 2019, S. 33). Frank Lipowskys Modell der vier Ebenen der Wirksamkeit, der mit seinen Forschungen zur Lehrer\*innenfortbildung Pionierarbeit leistete, gilt als Grundlage für das hier vorgestellte Modell (Lipowsky, 2010a, 2010b; Lipowsky & Rzejak, 2012).

Das von Müller et al. (2019) aufgezeigte Forschungsdesiderat, die Wirksamkeit von Fortbildung für Lehrer\*innen näher zu beforschen, wird im Rahmen dieses Forschungsprojektes als Schwerpunktbereich aufgegriffen und soll Einschätzungen zur Wirksamkeit der Fortbildungen aus der Sicht von Fortbildner\*innen aufzeigen.

## 2 Modelle zur Wirksamkeit von Fortbildung

### 2.1 Das Rahmenmodell von Lipowsky

Es ist unumgänglich die Studien und Theorien von Lipowsky anzuführen, wenn über die Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildungen gesprochen wird. Im Folgenden werden die vier Ebenen seines Rahmenmodells kurz erläutert (vgl. Abb. 1).



*Anmerkung:* TN=Teilnehmende an Fortbildungen.

*Abbildung 1:* Ebenen der Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildung in Anlehnung an Lipowsky (2010a)

- (1) Ebene Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen: Evaluierungen von Fortbildungsveranstaltungen haben zumeist diese Ebene im Blick, auf der Zufriedenheit und Akzeptanz von Angeboten gemessen werden.
- (2) Ebene Lernen der teilnehmenden Lehrpersonen: Hier wird untersucht inwieweit ein Anknüpfen an die Lernbedürfnisse der Lehrer\*innen erfolgt (positive Veränderungen wie Wissenszuwachs sowie selbst beobachtete Veränderungen).
- (3) Ebene Unterrichtshandeln der teilnehmenden Lehrpersonen: Ziel ist es hier, Zusammenhänge zwischen Inhalten von Fortbildungsmaßnahmen und Unterrichtsveränderungen, Effekte und positive Auswirkungen nachzuweisen.
- (4) Ebene Effekte auf Schüler\*innen: Hier geht es um messbare Auswirkungen von Fortbildungen von Lehrer\*innen auf deren Schüler\*innen (Lipowsky, 2010a, 2010b).

Dieses Modell hat insofern Relevanz für die vorliegende Studie, da es als Grundlage für die Entwicklung eines neuen auf dieser Studie basierenden Modells dient, wie im folgenden Abschnitt ersichtlich wird. So soll es den erhobenen Daten einen Orientierungsrahmen bieten, um die Daten nicht nur zu beschreiben, sondern die Befunde auch zu erklären.

### 2.2 Entwicklung eines forschungsbasierten Modells

In Anlehnung an das Modell von Lipowsky (2010a, 2010b) entstand durch das gegenständliche Forschungsprojekt – die Erforschung der Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildungen aus der Sicht von Fortbildner\*innen – ein Modell, dessen Grundlage im Folgenden näher dargestellt wird. Dieses Modell basiert auf der in Kapitel 3 beschriebenen Literaturlage. Dabei wird Ebene für Ebene zunächst das Selbstbild der Fortbildner\*innen besprochen. Folgende Fragen des Interviewleitfadens, der im Rahmen des Projektes entwickelt wurde, nehmen dabei eine zentrale Rolle ein: „Wie denken Fortbildner\*innen über die Wirksamkeit ihrer eigenen Veranstaltungen? Welche Erwartun-

gen haben Sie an wirksame Fortbildungen?“ Danach folgt die Darstellung des Fremdbildes der Fortbildner\*innen über die teilnehmenden Lehrer\*innen und Auftraggeber\*innen (Pädagogische Hochschulen, Schulen) anhand folgender Fragestellungen: „Welche Erwartungen anderer (Teilnehmer\*innen und Auftraggeber\*innen) nehmen Sie als Fortbildner\*innen wahr?“ (vgl. Abb. 2).

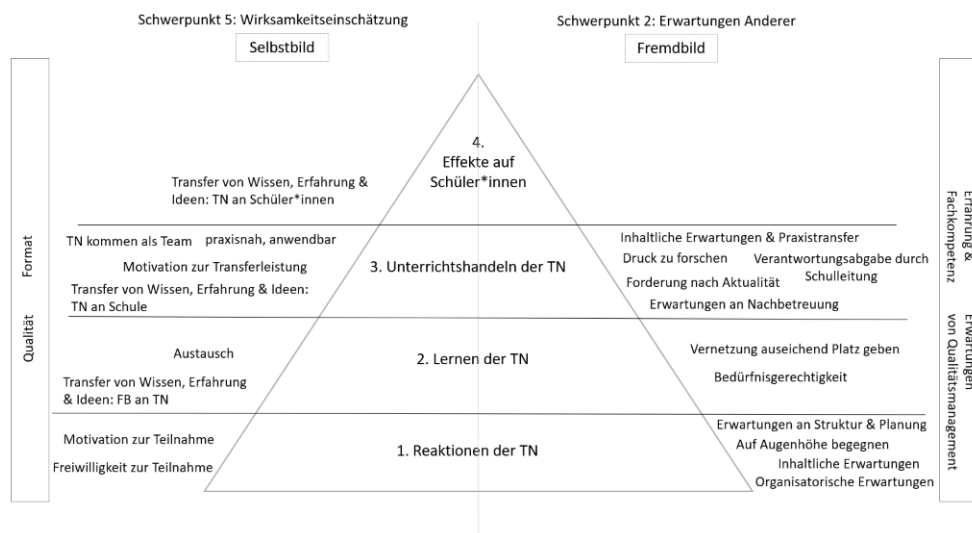


Abbildung 2: Forschungsbasiertes Modell (eigene Darstellung)

### 3 Theoretische Fundierung der Ebenen des forschungsbasierten Modells

In diesem Kapitel wird nun der Stand der Forschung zu den vier Ebenen des neu entwickelten Modells geordnet nach Selbstbild und Fremdbild dargelegt.

#### 3.1 Erste Ebene: Die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen

##### 3.1.1 Selbstbild

Die *Motivation zur Teilnahme* spielt eine wichtige Rolle für die Wirkung der Fortbildungsangebote. Es kann zwischen Fortbildungswahl-, Fortbildungsnutzungs- und Fortbildungstransfermotivation differenziert werden. Die Fortbildungswahlmotivation meint hierbei die unterschiedlichen Motivationen, welche zu einer Teilnahme an Fortbildungen führen. Genau um diese handelt es sich bei dieser Kategorie (vgl. Rzejak, Künsting, Lipowsky, Fischer, Dezhgahi & Reichardt, 2014, S. 141; Rzejak & Lipowsky, 2019).

Hierbei kommt es zu Überlappungen mit der Kategorie *Freiwilligkeit zur Teilnahme*: Eine unfreiwillige Teilnahme führt zu Desinteresse. In weiterer Folge bedarf es sowohl der Motivation der Lehrpersonen als auch des Faktors der Freiwilligkeit als Bedingungen, damit eine Fortbildungsveranstaltung wirksam werden kann (vgl. Zehetmeier, 2008, S. 175). Nach Siebert (2006, S. 91f.) können Fortbildner\*innen die Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen nicht zur aktiven Teilnahme motivieren, denn was für die eine Lehrkraft interessant wirkt, kann für eine andere uninteressant sein und entsprechend demotivierend bzgl. der Teilnahme wirken. Dennoch können Fortbildner\*innen ihre Fortbildungsveranstaltungen als qualitativ hochwertige, anregende und professionelle Lernumgebungen gestalten, sodass die Teilnehmer\*innen diese als motivierend erleben (vgl. Siebert, 2006, S.91f.). Hierbei wird ersichtlich, dass ein Bezug zu den in unserem Modell als übergeordnet dargestellten Kategorien *Qualität* bzw. *Erfahrung und Fachkompetenzen der Fortbildner\*innen* (in der Abbildung seitlich) besteht.

### 3.1.2 Fremdbild

Die Literaturlage zur Struktur und Planung bestätigt, dass Lehrkräfte gut geplante und sinnvoll strukturierte Fortbildungen bevorzugen. Auch hier werden nach Lipowsky eine Input-, eine Erprobungs- und eine Reflexionsphase gefordert und auch als wirksam empfunden (Lipowsky & Rzejak, 2015). Der TALIS-Studie zufolge sieht dies der Großteil der Lehrkräfte so: „85 % der österreichischen Lehrkräfte schreiben der schlüssigen Struktur einer Fortbildungsaktivität eine positive Auswirkung auf ihre Unterrichtstätigkeit zu“ (Schmich, Lindemann & Gurtner-Reinthal, 2019, S. 44). Bestätigt wird dies auch durch Zusatzstudien für den Nationalen Bildungsbericht für Österreich (Müller et al., 2019, S. 113f.). Dies wird in unserem Modell in der Kategorie *Wahrgenommene Erwartungen an Struktur und Planung* deutlich.

Was die *Organisatorischen Erwartungen* betrifft, wird von Seiten der teilnehmenden Lehrpersonen oft der Wunsch geäußert, die Fortbildungsveranstaltungen an der eigenen Schule abzuhalten (als schulinterne oder wenige Schulen übergreifende Fortbildungen), was sowohl von Seiten der Fortbildner\*innen als auch der Pädagogischen Hochschulen (im Folgenden: PHs) als Anbieter\*innen unterstützt wird. Dabei wird aber oft vergessen, dass die Fortbildner\*innen mitunter lange Wege zurücklegen müssen, um zu den Schulen zu fahren (dies erfolgt meist unter Einsatz eigener Ressourcen). Interessant erscheint, dass das Stattfinden einer Fortbildung an der eigenen Schule als positive Auswirkung auf die Unterrichtstätigkeit im EU-Durchschnitt signifikant häufiger eingeschätzt wurde (44 %) als in Österreich (25 %) (Schmich et al., 2019).

Zu den *Inhaltlichen Erwartungen*: Hier sind die PHs an die Vorgaben des Ministeriums gebunden. Vorgegebene Inhalte bzw. Schwerpunktsetzungen finden sich in den angebotenen Themen von Fortbildungsveranstaltungen wieder. „Zwischen 75 % und 90 % aller Lehrveranstaltungen konnten in den letzten Jahren den Ressourcenschwerpunkten des Ministeriums zugeordnet werden.“ (Müller et al., 2019, S. 117)

## 3.2 Zweite Ebene: Erweiterung der Lehrer\*innenkognitionen

### 3.2.1 Selbstbild

Das informelle Lernen im Sinne eines *Austausches mit Kolleg\*innen* nimmt laut der TALIS-Studie von 2008 eine bedeutende Rolle ein (vgl. Grafendorfer, Neureiter & Längauer-Hohengaßner, 2009). Nach den Angaben von Müller und Kolleg\*innen (2019, S. 126) sind Lehrpersonen in Österreich mit der Möglichkeit des kollegialen Austausches bei Fortbildungsveranstaltungen sehr zufrieden bis zufrieden. Zudem erhöht dieser kooperative Austausch die Teilnahme an Lehrer\*innenfortbildungen. Dabei scheint der Bedarf an der eigenen Weiterentwicklung eng mit der Möglichkeit des Erfahrungsaustausches verknüpft zu sein (vgl. Rzejak et al., 2014, S. 147, 153). Nach den Ergebnissen von Rzejak und Kolleg\*innen (2014, S. 149) „wird erwartet, dass der Wunsch nach sozialem Austausch als Fortbildungsmotivation positiv mit der Wirksamkeitsüberzeugung korreliert“. Neben der Einzelarbeit sei auch das kooperative Lernen nicht außer Acht zu lassen. Dessen Ermöglichung kennzeichnet eine gute Fortbildung (vgl. Krainer, Posch & Stern, 2004, S. 3). Dabei ist auch der *Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen von den Fortbildner\*innen an die Teilnehmer\*innen* von essenzieller Bedeutung (vgl. Lipowsky, 2010a).

### 3.2.2 Fremdbild

Persönliche Bedürfnisse zu erfüllen – im Sinne von *Bedürfnisgerechtigkeit* – nennen sehr viele Lehrer\*innen, wenn sie zum Zweck oder Ziel von Fortbildungen befragt werden. So zeigt auch TALIS 2018: „Am häufigsten wurde die Passung der Fortbildungsaktivität zum persönlichen Fortbildungsbedarf von rund neun von zehn österreichischen Lehrkräften (93 %) genannt“ (Schmich et al., 2019, S. 44). Das war der im EU-Durchschnitt am häufigsten genannte Grund (vgl. Müller et al., 2019, S. 55f.).

Themen, zu denen Fortbildungen gewünscht werden, decken sich nicht immer mit jenen, die angeboten werden, was zu Schwierigkeiten führen kann. Die Passung von Angebot und Bedarf stellt somit einen wesentlichen Punkt in der Lehrer\*innenfortbildung dar.

Der *Vernetzung ausreichend Platz zu geben*, also Austauschmöglichkeit für Lehrer\*innen als Mittel zur Professionalisierung anzuerkennen, scheint zudem ein bedeutender Aspekt zu sein (Rzejak & Lipowsky, 2019).

Auch die inhaltlichen Erwartungen der Auftraggeber\*innen decken sich mit den zuvor bei Ebene 1 erwähnten Erwartungen.

### 3.3 Dritte Ebene: Unterrichtspraktisches Handeln

#### 3.3.1 Selbstbild

Nach Lipowsky und Rzejak (2017, S. 390) lassen sich, wie bereits erwähnt, jene Fortbildungsveranstaltungen als wirksam beschreiben, welche die Unterrichtspraxis der Teilnehmenden fokussieren, wobei die drei Phasen wie Input-, Erprobungs- und Reflexionsphase miteinander verknüpft werden. Eine Voraussetzung für die Verschränkung dieser drei Phasen seien längerdauernde, also sich über einen längeren Zeitraum erstreckende, Fortbildungen (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 7f.). Nach den Recherchen von Lipowsky (2010a, S. 47) ist sich die Mehrheit der Forscher\*innen darüber einig, dass die *Unterrichtspraxis* im Zentrum der Ausführungen der Fortbildungen steht, wobei die Möglichkeit zur Erprobung der Fortbildungsinhalte bestehen sollte. Darüber, ob im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen Teilnehmende mittels Skripts und Anleitungen „trainiert“ werden sollen, herrscht im wissenschaftlichen Diskurs Uneinigkeit. Auch ob derartige Rezepte das unterrichtspraktische Handeln langfristig verändern können, ist bislang unklar.

Aus der Untersuchung von Müller et al. (2019, S. 126) geht hervor, dass Lehrpersonen insbesondere Fortbildungsveranstaltungen, die einen „unmittelbaren Bezug zur Unterrichtsentwicklung haben (Methoden, didaktische Hinweise, verwertbare Materialien und Konzepte usw.) sowie der eigenen Persönlichkeitsentwicklung dienen“, als gelungen und wirksam beschreiben.

Nach den Ergebnissen der TALIS-Studie von 2018 gaben etwa 20 Prozent der österreichischen Lehrpersonen an, dass an den wirksamsten Fortbildungsveranstaltungen die meisten Kolleg\*innen des eigenen Schulstandorts teilnahmen (*Teilnehmer\*innen kommen als Team*). Im EU-Durchschnitt waren dies hingegen 37 Prozent (vgl. Schmich et al., 2019, S. 45). Dieses Argument findet sich auch im Diskurs zu professionellen Lerngemeinschaften wieder (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 19f.).

Was die *Motivation zur Transferleistung* betrifft, unterscheiden Rzejak et al. (2014, S. 155) zwischen Fortbildungswahl-, Fortbildungsnutzungs- und Fortbildungstransfermotivation. Fortbildungsnutzungsmotivation meint die „Nutzung des Angebots während einer Fortbildung“, während die Fortbildungstransfermotivation die Motivation „nach einer Fortbildung, welche die Übertragung von Fortbildungsinhalten in den eigenen schulischen Berufsalltag“ anstrebt, meint (vgl. Rzejak et al., 2014, S. 155).

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, S. 229) können sich Freiheitsspielräume (durch länger angelegte Fortbildungen) in der Fortbildung positiv auf die Motivation sowie das Handeln der Teilnehmenden auswirken. Demnach bestehen drei psychologische Bedürfnisse des Menschen: nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung (vgl. Deci und Ryan, 1993, S. 229).

#### 3.3.2 Fremdbild

Die Forschungslage bestätigt, dass die größte Erwartung der Teilnehmer\*innen an Fortbildung jene ist, die vorgetragene Inhalte direkt in die Praxis umsetzen zu können (*Erfüllung inhaltlicher Erwartungen und Praxistransfer*). Dieser Transfer in die Praxis ist nach Rzejak & Lipowsky (2018) das zentrale Ziel in der Wirkungskette. Fortbildungen

sind unter anderem dann wirksam, wenn die Umsetzung in die Praxis zeitnah erfolgen kann und dadurch die Lehrpersonen Erfahrungen machen können, die sich in der Folge als wirksam für ihre Überzeugungen erweisen. Auch die TALIS-Studie 2018 bestätigt dies: Über 80 Prozent der befragten Lehrer\*innen geben zur von ihnen besuchten Fortbildung an, diese „bot Möglichkeiten zum Üben/Anwenden in meiner Klasse“ (Schmich et al., 2019, S. 45). Auch der Nationale Bildungsbericht bestätigt dies:

„Die Teilnehmer/innen bewerten LFWBs [Lehrer\*innenfort- und -weiterbildung; Anm. d.V.] vor allem dann als gelungen und wirksam, wenn diese einen unmittelbaren Bezug zur Unterrichtsentwicklung haben (Methoden, didaktische Hinweise, verwertbare Materialien und Konzepte usw.) sowie der eigenen Persönlichkeitsentwicklung dienen.“ (Müller et al., 2019, S. 126)

Der Bereich der *Verantwortungsabgabe durch Schulleiter\*innen* findet sich in der derzeit gesichteten Literatur nicht wieder. Eventuell gibt es hier von Seiten der Schulleitungsforschung Hinweise darauf, durch Fortbildungen persönliche Entlastung erreichen zu wollen (vgl. Schmich et al., 2019, S. 49ff.).

### 3.4 Ebene: Effekte auf Schüler\*innen

Zu dieser höchsten Ebene von Lipowsky finden sich zurzeit wenige Befunde in der Literatur (z.B. Hattie, 2009; Herold, Denner & Rittersbacher, 2019; Erlacher et al., 2019; Paleczek & Mayr, 2021), da dieser Bereich der wohl am schwierigsten zu erforschende ist. Denn dies erfordert einerseits eine spätere Befragung der Schüler\*innen, was organisatorisch als komplex zu betrachten ist. Andererseits herrscht in der Scientific Community noch Unklarheit darüber, inwiefern die Auswirkungen der Fortbildung auf die Schüler\*innen messbar sind (vgl. Adey, 2004; Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang & Loef, 1989) (*Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen von Teilnehmer\*innen an ihre Schüler\*innen*).

## 3.5 Übergeordnete Ebenen (seitlich dargestellt in Abb. 2)

### 3.5.1 Selbstbild

Die bestehenden Erkenntnisse deuten darauf hin, dass die Expertise der Fortbildner\*innen eine Wirkung auf die Teilnehmenden haben kann und dass davon auch die *Qualität* der Veranstaltungen maßgeblich geprägt wird (vgl. Lipowsky, 2010a, S. 64f.; 2010b, S. 7).

Den Angaben des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2011) zufolge bestehen fünf Bereiche von Qualitätsstandards für Lehrende in der Fort- und Weiterbildung, welche von den PHs zu beachten sind: (1) Fachexpertise: fundiertes Basiswissen auf dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse im Fachgebiet; (2) Pädagogische Kompetenzen: hohes Maß an Vermittlungskompetenz am aktuellen Stand der Lernforschung orientiert; Fähigkeit zur Aktivierung der Teilnehmer\*innen und Nutzen der Teilnehmer\*innen-Ressourcen; (3) Prozess- und Implementierungskompetenz: Verantwortung für die Unterstützung des Transfers des Gelernten in den Unterricht – auf individueller Ebene, aber auch in Ansätzen zur Implementierung am Standort; (4) Beratungskompetenz: Lehrbeauftragte in diesem Bereich benötigen Kompetenzen zur Beratung von Schul-, Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozessen; (5) Professionalität: Professionalitätsverständnis im Sinne des EPIK-Modells von Schratz und Schrittmesser (EPIK = Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext; 2012). Allerdings bestehen in Österreich bisher keine Erkenntnisse zur Umsetzung bzw. Überprüfung dieser Qualitätsstandards. Somit können auch keine generellen Aussagen zur Wirksamkeit von Kompetenzen der Fortbildner\*innen getroffen werden (vgl. Müller et al., 2019, S. 127).

Ob eine Fortbildung als wirksam wahrgenommen wird, hängt großteils vom Format (Zeit, Ort, Struktur, Medium) der Fortbildung ab (vgl. Huber, 2009). Die Wirkung sogenannter One-Shot-Formate, also Fortbildungen, die lediglich einmalig stattfinden, wird in Bezug auf die Weiterentwicklung der Einstellungen und des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen (sowie in weiterer Folge das Lernen der Schüler\*innen) stark angezweifelt (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2017, S. 391). Dennoch konnte bisher kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Dauer der Fortbildungen und der Wirksamkeit festgestellt werden (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Trotz fehlender statistischer Zusammenhänge gilt für Lipowsky und Rzejak (2017, S. 392) die Dauer der Fortbildung dennoch als ein wesentlicher Faktor für die Wirksamkeit der Fortbildung.

Auch Müller et al. (2019, S. 113) sehen die Dauer der Fortbildungsveranstaltungen als „ein notwendiges, wenngleich aber kein hinreichendes Kriterium wirksamer LFWB“ an und zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass im Studienjahr 2015/16 in Österreich etwa 57 Prozent der Fortbildungsveranstaltungen einen Halbttag und ca. 24 Prozent zwei Halbtage dauerten. Trotz des hohen Interesses an Halbtagsveranstaltungen wären etwa die Hälfte der Lehrpersonen bereit, an zwei- bis dreitägigen Fortbildungen teilzunehmen (vgl. Müller et al., 2019, S. 114). Kritisch erscheint in diesem Zusammenhang, dass die PHs entgegen der Befunde zur Wirksamkeitseinschätzung dennoch überwiegend One-Shot-Veranstaltungen anbieten (vgl. Schmich et al., 2019, S. 45).

### 3.5.2 Fremdbild

Wie Fortbildner\*innen die *Erwartungen vom Qualitätsmanagement* wahrnehmen, zeigt sich meist in Evaluierungsprozessen, die ja nach dem Hochschulgesetz von 2005 (BGBl. Nr. 30/2006; verfügbar unter: <https://bit.ly/2wgtIef>) verpflichtend sind. Was die Erfahrung und Fachkompetenz der Fortbildner\*innen betrifft, erwarten Teilnehmer\*innen dies auch von Vortragenden (Schmich et al., 2019, S. 46).

Nach dieser Darstellung der Entwicklung des forschungsbasierten Modells, angelehnt an die vier Ebenen von Lipowsky, werden im folgenden Kapitel einige ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Untersuchung vorgestellt.

## 4 Darstellung des Forschungsprojektes

Ausgehend von einer Initiative der Rektorate mehrerer PHs in Österreich wurde in diesem Forschungsprojekt an vier PHs der Bereich der Fortbildung von Lehrpersonen beleuchtet. Konkret wird die Person der Fortbildnerin bzw. des Fortbildners fokussiert, um Aufschluss über Faktoren zu gewinnen, die aus Sicht der Fortbildner\*innen zum Gelingen von Fortbildung beitragen können. Die zentrale Forschungsfrage des Gesamtprojektes lautet: „Welches Verständnis ihrer professionellen Rolle haben Lehrende der beteiligten Hochschulen in der Fortbildung von Lehrpersonen?“

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage wurden im ersten Halbjahr 2019 leitfadengestützte Interviews mit 14 Fortbildner\*innen geführt. Der Interviewleitfaden stützte sich auf folgende vier Aspekte: (1) Zugang zur Lehrer\*innenfortbildung, Motivation; Beispielfragen: *Erzählen Sie mir bitte Ihre Geschichte als Lehrende in der Fortbildung. Wie hat alles angefangen und wie hat sich dies bis heute entwickelt? Was ist Ihre Hauptmotivation für diese Tätigkeit?*; (2) Erfahrungen mit Fortbildungen bzw. Gelingensbedingungen; Beispielfrage: *Erzählen Sie mir von einer gelungenen Fortbildung.*; (3) eigenes Rollen- bzw. Selbstbild sowie Erwartungen Anderer; Beispielfragen: *Wie würden Sie Ihre Rolle in der Fortbildung beschreiben? Welche Erwartungen werden an Sie von Teilnehmenden, Auftraggeber\*innen und Forschung/Wissenschaft gestellt und was erwarten Sie sich von diesen?*; (4) die bzw. der ideale Fortbildner\*in, Entwicklungsaufgaben und Recruiting; Beispielfragen: *Welche Kompetenzen oder Eigenschaften sollten ideale Lehrerfortbildner\*innen mitbringen und wie könnte man geeignete Personen rekrutieren?* Aus diesen vier Aspekten wurden sieben Schwerpunkte gebildet:



1. Motive und Zugänge zur Tätigkeit, 2. wahrgenommene Erwartungen anderer (Teilnehmer\*innen und Auftraggeber\*innen), 3. Rollenbild, 4. ideale/r Fortbildner\*in, 5. Einschätzung der Wirksamkeit eigener Fortbildungsveranstaltungen, 6. Möglichkeiten des Recruitings und 7. Unterstützungsbedarf. Dieser Beitrag fokussiert auf die Punkte 2 und 5.

Entlang der Aussagen der Fortbildner\*innen soll ein besseres Verständnis des bislang vergleichsweise wenig beforschten Bereichs Fortbildung entwickelt werden. Dieser qualitative methodische Zugang wurde deshalb gewählt, um die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen der Personen detaillierter erheben zu können. Die 14 geführten halbstrukturierten Interviews wurden im Einzelsetting durchgeführt und dauerten etwa eine Stunde. Die Autor\*innen führten die Interviews wechselseitig an jeweils anderen Hochschulen durch, um Objektivität und Unvoreingenommenheit zu gewährleisten. Den Interviewpartner\*innen wurden Anonymität sowie keine Rückverfolgbarkeit der Antworten zur jeweiligen Hochschule zugesichert. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert und mithilfe des Programmes MaxQDA 18 in Anlehnung an Mayring (2010) mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die induktive Kategorienbildung (Haupt- und Unterkategorien) sowie die Codierung und Auswertung erfolgten direkt aus dem Material von allen Autor\*innen in Zweiertteams, um so höchstmögliche Interkoderreliabilität sicherzustellen. Kategorienschemata sowie Codierungen wurden bei mehreren gemeinsamen Projekttreffen aller beteiligten Forscher\*innen ausführlich diskutiert und überarbeitet. Die Stichprobe setzt sich im Sinne eines theoretischen Samplings entlang mehrerer Variablen der Fortbildner\*innen an den vier Pädagogischen Hochschulen zusammen: Geschlecht (weiblich, männlich, transgender), Dienstalter (geringe/mittlere/große Erfahrung), Beschäftigungsstatus (Stammlehrende zu 100 Prozent an der PH, mit eingesetzte Lehrer\*innen mit bis zu 10 Stunden an der PH und externe Referent\*innen), Zielgruppe (Lehrer\*innen an Allgemeinbildenden Schulen, Lehrer\*innen an Berufsbildenden Schulen und gemischt zusammengesetzte Gruppen) und Bildungsebenen (Primar- und Sekundarstufe, Allgemein- und berufsbildend). Um möglichst unterschiedliche Perspektiven zu erfassen, erfolgte die Auswahl der Interviewpersonen nach diesen Aspekten für eine maximale Variation der Fälle (Glaser & Strauss, 1998). Auf die Erhebung des Fremdbildes von Daten aus erster Hand wurde bewusst verzichtet, da der Fokus dieses Vorhabens auf der Sicht der Fortbildner\*innen selbst liegt und es nicht Ziel dieser Studie war, die Sicht der Teilnehmer\*innen und Auftraggeber\*innen von Fortbildungen darzustellen. Dies ist jedoch ein Teilaspekt der Dissertation der Erstautorin (Wanitschek, Fertigstellung 2022). Des Weiteren widmet sich ein Forschungsprojekt der ersten beiden Autorinnen dieses Beitrages zur Nachhaltigkeit von Fortbildungen aus der Sicht von Teilnehmenden und Referent\*innen an einer österreichischen Pädagogischen Hochschule diesem Aspekt in ausführlicher Art und Weise (Nachhaltigkeit modularer Fortbildungsreihen).

## 5 Ergebnisse der empirischen Studie

Die Darstellung der Ergebnisse folgt wiederum der Logik des forschungsbasierten Modells aus Abbildung 2, d.h., zunächst werden je nach Ebene Kategorien des Selbstbildes, gefolgt von Kategorien des Fremdbildes näher erläutert. *Selbstbild* bedeutet hier die Aussagen der Fortbildner\*innen zur Wirksamkeit ihrer eigenen Fortbildungsveranstaltungen; *Fremdbild* bündelt hingegen die Aussagen der Befragten zu den Erwartungen, die sie von Seiten der Teilnehmer\*innen und der Auftraggeber\*innen wahrnehmen.

### 5.1 Erste Ebene: Die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen

#### 5.1.1 Selbstbild

Diesem Teil sind zwei Kategorien zugeordnet, *Motivation zur Teilnahme* und *Freiwilligkeit*. In der ersten Kategorie werden Aussagen der Befragten gesammelt, welche die Wichtigkeit der *Motivation zur Teilnahme* an der Fortbildung betonen. 8 von 14 Befragten stellen fest, wie wichtig die Eigenmotivation der Lehrkräfte zur Teilnahme an der Fortbildung ist. Durch den Umstand, dass den Teilnehmenden für die Fortbildung keine direkten Kosten erwachsen, sieht ein Fortbildner eine weit verbreitete Geringschätzung der Angebote, die sich mitunter auch in einer geringen Disziplin der Teilnehmenden manifestiert.

In der zweiten Kategorie werden Aussagen der Befragten gesammelt, welche die Bedeutsamkeit der *Freiwilligkeit* der Teilnahme an Fortbildungen für die Wirksamkeit der Fortbildungen betonen. 8 von 14 Befragten äußern sich zum Thema der Freiwilligkeit. Wenn Teilnehmer\*innen freiwillig an der Fortbildung teilnehmen, dann schätzen die Fortbildner\*innen die Wirksamkeit ihrer Fortbildung höher ein:

[...] aber das heißt, die Leute, die dort sind, sind absolut freiwillig dort, weil sie das hören wollen, was wir dort sagen. (A, 88)

Oft werden die Teilnehmer\*innen allerdings zu einer Fortbildung geschickt, wobei der Mehrwert für sie dann nicht sichtbar ist: Irgendwie ist Fortbildung negativ konnotiert, weil mit Zwang verbunden. (H, 84)

#### 5.1.2 Fremdbild

Auf der Seite des Fremdbildes werden vier Kategorien zugeordnet: *Erwartungen an Struktur und Planung*, *Begegnung auf Augenhöhe*, *Organisatorische Erwartungen* und *Inhaltliche Erwartungen*. Zunächst werden die Erwartungen von Teilnehmer\*innen an *Struktur und Planung* dargestellt. 5 von 14 Befragten äußern sich dazu, dass die Fortbildungen aus der Sicht der Teilnehmer\*innen gut strukturiert (etwa durch Abwechslung von Input und Umsetzungsphasen), gut geplant (stimmiger Aufbau) und gut betreut sein sollen. Vor allem zur Forderung nach Bereitstellung von Unterlagen äußern sich die Fortbildner\*innen. Viele Teilnehmende lehnen Arbeitsaufträge (Hausübungen) ab und fordern einen vorgezogenen Schluss (Regression in die Schüler\*innenrolle):

[...] dass die meisten Seminare angesetzt werden zu einer gewissen Zeit und die hören dann alle eine halbe Stunde früher auf und man rechnet schon damit und als Referent quasi ist man schlecht dran, wenn man sagt, nein wir haben ja eigentlich bis 17 Uhr, wir hören jetzt nicht um halb 5 auf. (N, 73)

In der Kategorie *Begegnung auf Augenhöhe* finden alle Narrationen Platz, welche Erwartungen der Teilnehmer\*innen hinsichtlich Kommunikation auf gleicher hierarchischer Ebene betreffen. 3 von 14 Befragten sprechen davon wie wichtig den Teilnehmer\*innen Offenheit und Lockerheit in den Fortbildungsveranstaltungen sind: „dass es nicht irgendwie ein Gefälle ist, sondern, dass wir uns alle auf Augenhöhe begegnen.“ (A, 88)

Nun werden Aussagen der Fortbildner\*innen (10 von 14) gesammelt, in denen es um *Organisatorische Erwartungen* der Auftraggeber\*innen an sie geht. Diese beziehen sich auf die Erwartungen zu Raumgestaltung, Zeitmanagement, Vorbereitung, Nachbereitung, eigene materielle Ressourcen und aktuelle Themen:

*Weil wenn gar nichts hergerichtet ist und ich die Sessel alle stellen muss und die Tische und noch einen Beamer organisieren und den Schulwart anrufen. [...] Also manchmal ist auch das die Erwartung, dass man sich um das alles selber kümmert.* (A, 178, 180)

Darüber hinaus äußern die Befragten, die auch in der Planung tätig sind, dass das Einhalten von Richtlinien und die Verwaltung des Budgets sowie Anmeldung und Planung von Fortbildungsangeboten funktionieren müssen:

*[...] vom Ministerium wird verlangt, dass wir die Sachen halt ordentlich anlegen, ordentlich anmelden die Leute, ordentlich einreichen diese formalen Geschichten, dass man halt keine Seminare macht mit drei Teilnehmern die 300 Euro kosten, oder so ja, weil das ist einfach nicht im Sinne der Ho[chs]chule; Anm. d.V.], im Sinne des Ministeriums und es sind da Geldtöpfe die da vergeben werden.* (H, 158)

In Bezug auf *Inhaltliche Erwartungen* findet sich folgende Aussage:

*Das heißt, die wollen dorthin gehen und sagen, wo ist das Rezept, ich will das am Montag umsetzen. Also den Kuchen backen quasi. Ahm das ich weiß, dass sie das erwarten und sie erwarten natürlich auch möglichst kurzweilige, ah wie soll ich jetzt sagen, praxisnahe, umsetzbare, neue Inhalte, nicht.* (E, 154)

## 5.2 Zweite Ebene: Erweiterung der Lehrer\*innenkognitionen

### 5.2.1 Selbstbild

Hier werden die beiden Kategorien *Austausch* sowie *Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen von Fortbildner\*innen an Teilnehmer\*innen* dargestellt. Die Beziehung zur Gruppe und das Potenzial der Gruppe sowie die Vernetzung scheinen wichtige Aspekte für die Wirksamkeit der Fortbildung zu sein. 9 von 14 Befragten äußern sich dahingehend zu diesem Bereich, dass sie es für wichtig erachten, die Zeit für Austausch (auch informell) unter den Teilnehmer\*innen zur Verfügung zu stellen. Folgende Aussage unterstreicht dies:

*Und was ich AUCH ganz zentral finde, ist trotzdem der Austausch. Den man irgendwie auch, also, wenn der bei Fortbildungen eingebaut wird, ich habe immer das Gefühl, dass die Leute viel mitnehmen davon. Und [...] es muss nicht sein, dass das unbedingt nur in der Pause stattfindet. Das merkt man dann eh oft, dass die Pausen immer länger und immer länger werden und man bringt die Leute gar nicht zurück rein.* (A, 130)

Nach Einschätzung der Fortbildner\*innen führt der Austausch zu einer besseren Gruppendynamik, wie folgende Aussage bekräftigt: „[...] das ist einmal ein Punkt, was aus meiner Sicht einfach dazu beiträgt, dass eine Fortbildung besonders gut gelingt, wenn diese Gruppendynamik passt.“ (C, 51) Neben dem Unterhaltungswert in der Fortbildung ist auch die Möglichkeit zur Vernetzung unter den Teilnehmer\*innen vor, während und nach der Präsenzveranstaltung ein wesentlicher Aspekt für die Wirksamkeit der Fortbildung.

In der zweiten Kategorie *Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen von Fortbildner\*innen an Teilnehmer\*innen* werden Aussagen der Befragten gesammelt, in denen es darum geht, was Fortbildner\*innen den Teilnehmer\*innen mitgeben können. 10 von 14 Befragten äußern sich dazu, dass die Fortbildner\*innen als Expert\*innen ihr Wissen und ihre Erfahrungen an die Teilnehmenden der Fortbildung weitergeben und es dadurch auch zu einer Einstellungsentwicklung kommt:

*Ach, was kann sich konkret verändern? Ihre Einstellungen. Einstellungen, wenn man mit einer Einstellung zu einer Fortbildung kommt, kann das am Ende des Tages auch ganz anders aussehen. Und das habe ich schon ganz oft erlebt auch. Dass sie zu mir kommen sehr kritisch, aufgrund des Themas und dann mit einem ganz anderen Blickwinkel rausgehen, ja. Und das ist auch so die große Chance. (K, 101)*

### 5.2.2 Fremdbild

In Bezug auf das Fremdbild werden die Kategorien *Bedürfnisgerechtigkeit*, *Vernetzung ausreichend Platz zu geben* und *Inhaltliche Erwartungen* eingeordnet. Unter *Bedürfnisgerechtigkeit* wird die Passung der Fortbildung an persönliche Bedürfnisse und an die berufliche Situation verstanden. Alle den Teilnehmer\*innen zugeschriebenen persönlichen Bedürfnisse werden in dieser Kategorie skizziert. Die Befragten (4 von 14) kommunizieren, dass die Teilnehmer\*innen sich einerseits selbst in den Fortbildungsveranstaltungen etwas Gutes tun wollen und andererseits dadurch die eigene Bewusstseinsbildung stärken möchten:

*Ja, ich glaube, dass sie erwarten und ich sage das jetzt absichtlich provokant, dass sie ihre Freizeit durch die Fortbildung gut nützen können ja, und dass das, das eine wertbringende Zeit für sie ist, das erwarten sie auf jeden Fall. (F, 171)*

*Natürlich sind da Sachen drinnen, die den Lehrern selber gut tun, nicht. [...] dass die Lehrer selber auch für sich selber einen Mehrwert haben. (E, 184, 190)*

Zudem äußern sich die Fortbildner\*innen (8 von 14) auch dazu, dass sich die Teilnehmer\*innen das Eingehen auf eigene inhaltliche Bedürfnisse und Fragen in den Fortbildungen wünschen: „*Verständnis [muss; Anm. d.V.] da sein für die Problemlagen. Also ich muss so ein bisschen das Gefühl haben, ich verstehe wo es eigentlich klemmt.*“ (B, 212)

In der nächsten Kategorie werden alle Aussagen verwendet, in welchen die Erwartungen der Teilnehmer\*innen an *Vernetzung ausreichend Platz zu geben* geäußert werden. 4 von 14 Befragten betonen, wie wichtig es ist, (nicht nur in den Pausen) Raum für den Austausch zu schaffen:

*Manche kommen vielleicht auch zu einer Veranstaltung, weil sie einfach einmal, also wenn es jetzt ein größerer Kreis ist, wieder Leute, die sie lange nicht gesehen haben, kennen lernen und so. Das heißt man muss auch mal wieder viel Gruppenarbeit machen, dass, mit ausreichend Zeit, nicht nur für die Gruppenarbeit, sondern auch noch für die Gespräche, die darüber hinaus gehen. (I, 175)*

Nun werden jene Aussagen berücksichtigt, die sich auf *Inhaltliche Erwartungen* der Auftraggeber\*innen an die Fortbildner\*innen beziehen. 9 von 14 Befragten äußern, dass sie durch das Ministerium oder andere vorgesetzte Institutionen als Auftraggeber\*innen bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung stark beeinflusst werden:

*Also wir müssen eigentlich immer schon einen Schritt voraus sein und auch überlegen, okay, jetzt kommen hier Änderungen vom Ministerium, was bedeutet das für unsere Lehrerinnen und Lehrer und was bedeutet das für uns als Fortbildungsplaner\*innen. (C, 109)*

Die befragten Fortbildner\*innen spüren den Widerspruch zwischen Themen, die von Auftraggeber\*innen vorgegeben werden, und Themen, die entweder von Teilnehmer\*innen gewünscht werden oder von der Theorie oder Praxis her ableitbar sind:

*Aber das Problem ist, wir haben da theoretische Konzepte die, wie wir aus der Praxis wissen, die haben noch nie funktioniert und werden auch nicht funktionieren, die aber von Entscheidungsträgern teilweise dann favorisiert werden. (M, 193)*

### 5.3 Dritte Ebene: Unterrichtspraktisches Handeln

#### 5.3.1 Selbstbild

Hier werden fünf Kategorien gelistet: *praxisnah und anwendbar, Teilnehmer\*innen kommen als Team, Motivation zur Transferleistung, Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen von Teilnehmer\*innen an Schüler\*innen sowie Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen von Teilnehmer\*innen an Schulstandort.*

In der ersten Kategorie wird dargestellt, dass die eigene Fortbildung als wirksam eingeschätzt wird, wenn sie praxisnahe und anwendbare Inhalte liefert, welche die Teilnehmer\*innen direkt im Unterricht umsetzen können. 11 von 14 Befragten äußern sich dazu, dass ihrer Auffassung nach Fortbildungen wirksam werden, wenn Arbeitsblätter oder Vorgaben (am besten so konkret wie Kochrezepte) ausgegeben werden. Folgende Aussage der Interviewpartner\*innen unterstreicht dies:

*Und Lehrer wollen immer Rezepte haben, nicht? Aber wir verkaufen keine Rezepte. Wir können ihnen nur Vorschläge bieten und das ist halt ein bisschen eine Theorie auch dabei, wie es vielleicht gelingen kann, nicht. (E, 80)*

Auch die Verwertbarkeit für die Teilnehmenden selbst wird von den Fortbildner\*innen als wesentliches Merkmal für die Wirksamkeitseinschätzung der Fortbildungen angesehen, wie folgende Passage verdeutlicht: „*Wenn, wenn die das Gefühl haben, sie können was damit anfangen und profitieren davon und es hilft ihnen in ihrer Arbeit weiter.*“ (H, 30)

Die Befragten (4 von 14) sehen in der Tatsache, dass Teilnehmende als Team kommen, einen entscheidenden Mehrwert für die Wirksamkeit der Fortbildung:

*Dass hier mehrere pro Schule da sind. [...] Dass mindestens zwei ja, nein muss nicht das gesamte Team sein. [...] Wir haben mehrere Formate, wo mindestens zwei pro Schulstandort kommen müssen. Dass die sich gegenseitig auch bei der Umsetzung irgendwie unterstützen können. (A, 110, 114, 116)*

In der Kategorie *Motivation zur Transferleistung* werden Aussagen gesammelt, die deren Wichtigkeit für die Wirksamkeit der Fortbildung betonen. Nur wenn die Teilnehmer\*innen auch die nötige Motivation aufbringen, die Inhalte in den Unterricht zu transferieren, kann Nachhaltigkeit entstehen. 9 von 14 Befragten stellen fest, wie wichtig die Motivation der Teilnehmer\*innen zur Transferleistung in ihren eigenen Unterricht ist:

*[...] braucht es diese Transferleistung von den Personen selber. [...] Im Optimalfall hat es eine Auswirkung auf die Lehrperson, dass die ihren Handlungsspielraum im Unterricht erweitern kann. [...] Wenn wir von mehrteiligen Fortbildungen sprechen oder so Schulentwicklungsprozessen, dann erwarte ich natürlich, dass in den Zwischenphasen, zwischen den Blöcken, diese Dinge passieren, die ausgemacht sind, dass sie passieren. (A, 106, 130, 215)*

In der Kategorie *Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen von Teilnehmer\*innen an Schulstandort* werden Aussagen der Befragten gesammelt, in welchen aufgezeigt wird, wie die Teilnehmenden das in der Fortbildung Gelernte am Schulstandort weitergeben können. 6 von 14 Befragten geben an, dass drei Punkte wesentlich für den Transfer am Schulstandort sind: die Unterstützung durch professionelle Plattformen, die Schulleitung und die Teamkultur (etwa im Sinne eines aktiven Wissensmanagements der Fortbildungsinhalte). Folgende Aussage unterstreicht dies: „*[...] dass sie das Wissen, das sie da jetzt in der Fortbildung gehört haben, dass sie das weitergeben können und dass sie es dann in der Schule implementieren.*“ (L, 48)

Wie wichtig die Funktion der Schulleitungen ist, stellt folgendes Zitat anschaulich dar:

*Der Direktor der sich informiert, jetzt bleiben wir bei Lese- und Rechtschreibschwäche, was habt ihr gelernt, was sind eure Ziele, was setzen wir um? Worin kann ich euch begleiten? [...] Also es gehört aus meiner Sicht eine Implementierung in ein größeres Ganzes. Dass*

*der einzelne alleine in einem organisationalem Kontext mitunter auch vielleicht gar nicht so wirksam werden [kann], wie er oder sie gerne möchte.* (G, 61–62)

Auch die Bedeutsamkeit einer fortbildungsaffinen Teamkultur, d.h. das Wissen um Fortbildungen der Kolleg\*innen, wird als enorm wichtig beschrieben.

### 5.3.2 Fremdbild

Das Fremdbild wird durch folgende fünf Kategorien beleuchtet: *Erfüllung inhaltlicher Erwartungen und Praxistransfer, Erwartungen an Nachbetreuung, Verantwortungsabgabe durch Schulleiter\*innen, Forderung nach Aktualität und Druck zu forschen.*

In der ersten Kategorie *Erfüllung inhaltlicher Erwartungen und Praxistransfer* geht es insbesondere um die Vermittlung praxisnaher Inhalte, die einen Transfer der Inhalte in den Unterricht ermöglichen. Die meisten Befragten (11 von 14) sind der Meinung, dass die Teilnehmer\*innen gewissermaßen „Kochrezepte“ erwarten, also Materialien, Handouts und konkrete Beispiele, die sie direkt im Unterricht anwenden können:

*Ich kenne ja meine Kollegen, die erwarten sich Rezepte von uns. Das heißt, die wollen dorthin gehen und sagen: Wo ist das Rezept, ich will das am Montag umsetzen. Also den Kuchen backen quasi. Ich weiß, dass sie das erwarten und sie erwarten natürlich auch möglichst kurzweilige, wie soll ich jetzt sagen, praxisnahe, umsetzbare, neue Inhalte.* (E, 154)

Die Fortbildner\*innen betonen auch explizit, dass die Teilnehmer\*innen neuen Theorien gegenüber eher nicht aufgeschlossen sind: *„Die erwarten sich nicht von mir, dass sie jetzt irgendeine erziehungswissenschaftliche Erkenntnis oder eine neue Theorie erhalten.“* (J, 96)

In der nächsten Kategorie werden die *Erwartungen von Teilnehmer\*innen an Nachbetreuung* dargestellt. Die Befragten (5 von 14) äußern sich dazu, dass die Fortbildungen aus der Sicht der Teilnehmer\*innen nachbetreut sein sollen.

In der Kategorie *Verantwortungsabgabe durch Schulleiter\*innen* äußern sich 6 von 14 Befragten dazu, dass Direktor\*innen als Auftraggeber\*innen die Verantwortung für einen Schulentwicklungsprozess an sie abgeben, weil sie sich selbst nicht darauf einlassen wollen oder können: *„[...] die dann erwarten, dass man selber Dinge umsetzt, die die Schulleitung eben scheinbar nicht hinkriegt.“* (A, 198)

In der Kategorie *Forderung nach Aktualität* finden jene Aussagen Platz, die sich auf die inhaltlichen Vorgaben von Seiten des Ministeriums und der Wissenschaft beziehen. Dass die Themen der Fortbildungen dem aktuellen Stand entsprechen und sich die Fortbildner\*innen dadurch auf dem Laufenden halten müssen, bestätigen viele der Befragten:

*[...] dass sich alle immer freuen, wenn man Studien zitiert. Also ich denke mir, dass die Forschung die Erwartung haben könnte, also ich kann nur hypothetisieren, also formuliert wurden keine, aber dass man auch am Ball bleibt. Ich meine, das ist ja ein, ein Selbstverständnis, dass ich schaue, was ist jetzt gerade State of the Art.* (F, 239)

Eine weitere Erwartung in Bezug auf Aktualität sehen die Fortbildner\*innen in der professionellen Reflexion ihrer Arbeit, die von ihnen verlangt wird. Weiter zeigt sich in den Aussagen der Befragten, dass aktuelle Themen von wissenschaftlicher Ebene oder von dem Ministerium an die PHs herangetragen werden, die dann in der Fortbildung umgesetzt werden müssen (Zentralmatura, Bildungsstandards oder Lesekompetenz).

In der Kategorie *Druck zu forschen* werden jene Aussagen berücksichtigt, die sich auf Erwartungen in Bezug auf Forschung (Projekte, Vorträge, Publikationen, Evaluationen, Vernetzung) an die Fortbildner\*innen beziehen. An manchen Hochschulen scheint ein großer Druck zu herrschen, an möglichst vielen Projekten beteiligt zu sein, viel zu publizieren und wissenschaftlich tätig zu sein. Einige der Befragten (5 von 14) äußern sich dazu, dass manchmal der von ihnen so wahrgenommene Grundauftrag der PH, nämlich Lehrer\*innen aus-, fort- und weiterzubilden, nicht mehr so viel zähle wie die Forschung:

*Aber ich habe schon so ein bisschen den Eindruck, es zählt im Moment ganz viel die Forschung. Und das, was eigentlich unser Auftrag als Pädagogische Hochschule ist, nämlich Lehrerinnen und Lehrer zu bilden, aus-, fort- und weiterzubilden, das zählt gar nicht mehr so viel. Und das ist eine Entwicklung, wo man vielleicht aufpassen muss, weil nur Publikationslisten weiter zu befüllen, kann nicht das Ziel sein. (C, 149)*

Im Gegensatz dazu werden weniger Ressourcen von den Hochschulen zur Verfügung gestellt, um an der persönlichen Qualifikation und Weiterbildung (etwa im Rahmen einer Dissertation) zu arbeiten, obwohl dies gewünscht oder gar gefordert wird:

*[...] ich spüre es auch vom Haus irgendwie, nicht. Dass das jetzt vielleicht nicht schlecht wäre, wenn ich es fertig machen würde. [...] ich kann in meiner Dienstzeit oder in meiner Arbeitszeit nicht/ also, wenn ich im Haus war, noch nie irgendetwas gemacht, außer die beiden Forschungsprojekte da eben vom Haus sind, was mit meiner Diss. zu tun hat. [...] ich wäre wahrscheinlich auch aufgefordert, ah du zu diesen und jenen Zeitpunkt musst du bereit sein, da fahren wir auf einen Kongress und du musst dieses und jenes Projekt vorstellen. Und da brauchen wir die fertige Auswertung. [...] Im Prinzip musst du trotzdem liefern und eher noch schauen, dass sich das irgendwie ausgeht. (E, 204, 210, 216, 222)*

#### 5.4 Vierte Ebene: Effekte auf Schüler\*innen

In der Kategorie *Transfer von Wissen, Erfahrung und Ideen von Teilnehmer\*innen an Schüler\*innen* werden Aussagen der Befragten gesammelt, in denen sie erläutern, dass Gelerntes einerseits nur wirksam sei, wenn es reflektiert werden kann, andererseits auch, wenn die Anwendbarkeit direkt in der Schule möglich wird. 8 von 14 Befragten nennen die Reflexion:

*Ja also für den Transfer glaube ich, dass es WIRKLICH [darauf] ankommt dann in der Klasse. [...] andere Fortbildungen, die ich besucht habe, die aus mehreren Modulen bestanden haben, immer wieder also ausprobieren, durchführen, reflektieren, dann wieder zurückkommen ins Seminar. Diese Sachen, die haben sich nachhaltig verankert. (A, 104)*

Auch die Anwendbarkeit des in der Fortbildung Gelernten gilt als wichtiger Faktor für die nachhaltige Verankerung:

*Interessant sein, also sie muss wirklich ich glaube, dass die Fortbildung berühren muss. Dass die Leute sagen, ja genau aus der Fortbildung habe ich mir jetzt fünf Sachen, mehr nehmen sie sich sowieso nicht mit, fünf Sachen mitnehmen und die fünf Sachen setze ich um. Dann ist Fortbildung wirksam. (L, 48)*

Zum Fremdbild sind keine Aussagen von den Interviewpartner\*innen getätigt worden.

#### 5.5 Übergeordnete Ebene

##### 5.5.1 Selbstbild

Diesem Teil sind zwei Kategorien zugeordnet: *Qualität* und *Format*. In der Kategorie *Qualität* soll dargestellt werden, dass von den Fortbildner\*innen der Aspekt der *Qualität* (im Sinne von fachlichem Wissen, Expertise, methodisch didaktischer Kompetenz) als Bedingung für die Wirksamkeit der Fortbildung genannt wird. 9 von 14 Befragten bestätigen, dass die fachliche und methodisch-didaktische Kompetenz der Vortragenden für die Qualität der Fortbildung und daher für deren Wirksamkeit wichtig sind. Auch die gute Vorbereitung der Vortragenden gilt als Qualitätsmerkmal:

*[...] fach/ah fachliches Wissen, also eine Expertise, ahm methodisch hochschulmethodisch-didaktische Kompetenz. (C, 93)*

*Dann sind es nämlich genau diese Softskills, ja. Oder diese Empathie-Fähigkeit, Sympathie. (K, 175)*

In der nächsten Kategorie werden Aussagen der Befragten zum *Format* für die Wirksamkeit der Fortbildungen genannt, die insbesondere den zeitlichen und örtlichen Rahmen betreffen. Überwiegend werden mehrteilige Formate von den Fortbildner\*innen präferiert. 10 von 14 Befragten betonen die Bedeutsamkeit des zeitlichen und örtlichen Rahmens:

*Fortbildung ist für mich nur dann wirksam, wenn es erstens einmal länger ist. Immer wieder Reflexionsschleifen einbaut und also ich halte gar nichts mehr von so Ein-Tages-Fortbildungen oder auch so von Seminaren von zwei, drei Tagen. Ich glaube einfach, dass die langfristig nichts bringen. (L, 48)*

*Und räumlich fällt mir oft auf so als Entwicklungsbereich jetzt, wenn man von einer anderen Seite kommt wie (.) wie ich zum Beispiel wo wir ganz ganz viel Wert legen auf kreative Räume und Designräume. [...] Möglichst keine Sessel, die fix drinnen sind. Möglichst keine Pinnwände, freie Wände, wo die beschreibbar sind. Ahm (.) viel große Wandflächen, die bepickbar sind und bearbeitbar sind. Ah und wo der Raum einfach umgebaut werden kann, und das ist in der der klassischen Lehrerfortbildung immer, wenn ich reinkomme, denke ich mir WOW, SO, das wichtigste ist einmal, dass der Beamer funktioniert. Und dann ist das einfach halt ah meistens dichte, gestresst wie in einer Schulklasse, ah schlechte Sessel, ahm Akustik oft auch nicht besonders berauschend, Licht auch nicht berauschend. (B, 110, 114)*

### 5.5.2 Fremdbild

Diesem Teil sind zwei Kategorien zugeordnet: *Erfahrung und Fachkompetenz* und *Erwartungen von Qualitätsmanagement*. In der ersten Kategorie werden Erwartungen der Teilnehmer\*innen an Fortbildner\*innen bezüglich ihrer *Erfahrung und Fachkompetenz* beschrieben. Die befragten Fortbildner\*innen (6 von 14) äußern hier vermehrt die Expertise und fachliche Kompetenz, welche Teilnehmende von ihnen erwarten. Darüber hinaus sollen sie flexibel agieren: „*fachliches Wissen, also eine Expertise, ahm methodisch hochschulmethodisch-didaktische Kompetenz.*“ (C, 93)

In der letzten Kategorie soll dargestellt werden, welche *Erwartungen von Qualitätsmanagement* an Fortbildner\*innen bestehen. Einige Lehrende der Fortbildung äußerten sich auch zu Erwartungen von Seiten des Qualitätsmanagements und zwar insofern, dass sie die Evaluationen zufriedenstellend erfüllen, um eine gute Qualität der Lehre zu sichern:

*Weil diese Institution gibt es ja auch, das Qualitätsmanagement. Und da komme ich selber dann oft in den Konflikt. Worum geht es jetzt. Aber ich sehe schon, wenn die Zahlen nicht stimmen, dann hat natürlich der Inhalt auch gepasst. Aber da sehe ich schon, also die Erwartung ja. Dass die Teilnehmer zufrieden sind und eine gute Rückmeldung schreiben (K, 143).*

Von einigen Befragten wurden dezidiert keine Erwartungen seitens des Qualitätsmanagements wahrgenommen bzw. erhalten sie keine Rückmeldungen dazu.

## 6 Diskussion der Ergebnisse, Limitationen und Ausblick

In diesem Teil soll eine Zusammenführung der Forschungslage mit dem hier dargestellten Modell sowie den Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt erfolgen, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Selbstbild (Sicht der Fortbildner\*innen auf die Wirkung ihrer Veranstaltungen) und Fremdbild (Sicht der Fortbildner\*innen auf die wahrgenommenen Erwartungen anderer) herauszuarbeiten. In der Studie waren folgende Fragen leitend: „Wie denken Fortbildner\*innen über die Wirksamkeit ihrer eigenen Veranstaltungen? Welche Erwartungen haben Sie an wirksame Fortbildungen?“, sowie „Welche Erwartungen anderer nehmen Fortbildner\*innen wahr?“ Die Schwerpunkte 2 (wahrgenommene Erwartungen anderer) und 5 (Wirksamkeitseinschätzung) wurden im Forschungsprozess unabhängig voneinander codiert.



Was die erste Ebene (die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrpersonen) betrifft, so finden sich folgende Überschneidungen: Wenn die Erwartungen an Struktur und Planung (auch inhaltlich und organisatorisch) von Seiten der an einer Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen gegeben sind, so könnten die Motivation zur Teilnahme und Freiwilligkeit bestehen. Überdies könnte auch die Kommunikation auf Augenhöhe die Motivation zur Teilnahme erhöhen. Wie hier in Kapitel 4 bereits erwähnt, bekräftigen Studien von Rzejak et al. (2014), Zehetmeier (2008), Siebert (2006), Lipowsky (2010a, 2010b) sowie die TALIS-Studie von Schmich et al. (2019) diesen Umstand. Daraus wären folgende Empfehlungen für wirksame Fortbildungen auf erster Ebene abzuleiten: Von Seiten der Fortbildner\*innen ist es unumgänglich, dass sie anspruchsvolle, vielfältige Lernumgebungen schaffen, um so Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrpersonen motivierend zu gestalten. Was die Freiwilligkeit der Teilnahme betrifft, so ist diese schwierig zu beeinflussen. Fest steht, dass eine freiwillige Teilnahme die Wirksamkeit der Fortbildung erhöht (Vigerske, 2016). Gut geplante und gut strukturierte Veranstaltungen sind demnach sowohl für Fortbildner\*innen als auch für Teilnehmer\*innen unabdingbar.

Die zweite Ebene (Erweiterung der Lehrer\*innenkognitionen) bestätigt von beiden Seiten, dass die Möglichkeit zum Austausch unter den Teilnehmer\*innen von vorneherein eingeplant werden sollte, um die Wirksamkeit der Fortbildung zu erhöhen. Die Tatsache, einer Vernetzung auch außerhalb der Pausen Platz zu geben, stellt sich als wichtiges Merkmal für eine effektive Fortbildung dar. In Anlehnung an Rzejak et al. (2014) besteht eine enge Verknüpfung zwischen Wirksamkeitsüberzeugungen und dem Wunsch nach sozialem Austausch (siehe dazu auch Krainer et al., 2004). Diese informellen Austauschmöglichkeiten werden in der Literatur als wichtiges Mittel zur Professionalisierung anerkannt (Rzejak & Lipowsky, 2019). Auch die vorliegende Studie bestätigt, dass die Passung von Angebot und Bedarf der Fortbildungsveranstaltungen ein wichtiger Grund dafür ist, ob diese als wirksam angesehen werden. Nur eine für die Teilnehmer\*innen gute Passung ermöglicht eine optimale Erweiterung der Lehrer\*innenkognitionen. Der Transfer von Wissen, Erfahrungen und Ideen von Expert\*innen an Teilnehmer\*innen kann zu einer Einstellungsentwicklung und Bewusstseinsbildung bei Lehrpersonen führen. Dem entgegen steht der Widerspruch zwischen Themen, die von Auftraggeber\*innen vorgegeben sind, und Themen, die von Teilnehmer\*innen gewünscht sind, welchen die befragten Fortbildner\*innen spüren. Ist dies der Fall, verringert sich auch die Wirksamkeit.

Die dritte Ebene (Unterrichtspraktisches Handeln) beinhaltet wieder vergleichbare Aspekte der beiden Schwerpunkte: Hier liegt die Gemeinsamkeit auf den in der Praxis verwendbaren Inhalten, die sich in der Forderung nach Aktualität widerspiegeln, deren wichtiger Aspekt sowohl von Seiten der Fortbildner\*innen als auch von Teilnehmerinnen in Bezug auf die Wirksamkeit erwähnt wird. Fortbildungsveranstaltungen benötigen einen unmittelbaren Bezug zur Unterrichtsentwicklung; ferner dient dies der eigenen Persönlichkeitsentwicklung (siehe dazu auch die TALIS-Studie von Schmich et al., 2019). In der dazu bestehenden Forschungslage wird immer wieder auf die Bedeutsamkeit der Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen (vgl. dazu Ausführungen von Lipowsky, 2010a) hingewiesen, was auch die Ergebnisse dieser Studie widerspiegeln. Dadurch könnte auch die Motivation der Lehrpersonen zur Transferleistung erhöht werden. Wenn die Teilnehmer\*innen als Team kommen (siehe dazu die TALIS-Studie von Schmich et al., 2019) und der Transfer von Wissen, Erfahrungen und Ideen an den Schulstandorten erfolgt, ist es wesentlich, dass die Teilnehmer\*innen auch nachbetreut werden. Fortbildner\*innen sollen sich dessen bewusst sein, dass sie durch eine angebotene Nachbetreuung die Veränderungen an Schulstandorten beeinflussen können. Dies macht sich insofern bemerkbar, da sie die Verantwortungsabgabe durch die Schulleitungen, vor allem bei schulinternen Fortbildungen (SCHILFs) und Fortbildungsveranstaltungen im

Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, bereits spüren. Das Bilden von Professionellen Lerngemeinschaften oder Plattformen auch im Sinne einer guten Nachbetreuung erhöht die wahrgenommene Wirksamkeit von erfahrenen Inhalten. Wenn die Fortbildner\*innen den Druck zu forschen, den sie von Seiten der Auftraggeber\*innen vermehrt wahrnehmen, insofern an die Teilnehmer\*innen der Fortbildung weitergeben, dass sie über eigene Forschungsergebnisse berichten und so die Brücken zwischen Theorie und Praxis bauen können, dann können beide Seiten davon profitieren.

Zur vierten Ebene (Effekte auf Schüler\*innen) liefert dieses Forschungsprojekt nur insofern Erkenntnisse, als die Bedeutsamkeit des Transfers von Wissen, Erfahrungen und Ideen von Teilnehmer\*innen an Schüler\*innen von den Befragten betont wird. Nachhaltige Verankerungen der Inhalte werden durch ein „Ankommen“ dieser in der Klasse erlebt, weshalb wiederum die Struktur der Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen ihre Bedeutsamkeit für die Wirkung der Fortbildung aufzeigt.

Die übergeordnete Ebene, die sich über alle vier Ebenen zieht, betont die Wichtigkeit der Qualität und des Formats der Fortbildung einerseits sowie die Erwartungen an Erfahrung und Fachkompetenz der Fortbildner\*innen und die Erwartungen des Qualitätsmanagements andererseits, was wiederum die Gemeinsamkeiten dieser beiden Schwerpunkte aufzeigt. Die fünf Bereiche von Qualitätsstandards für Lehrende in der Fort- und Weiterbildung des BMBWF (2011), welche von den PHs zu beachten sind, können hier eine bedeutsame Grundlage für verbesserte Wirksamkeit in der Fortbildung darstellen.

Auf folgende Limitationen dieser Studie ist hinzuweisen: Einerseits wurde lediglich der qualitative Forschungszugang mittels halbstrukturierter Interviews gewählt – dies könnte in weiteren Auseinandersetzungen mit diesem Thema durch Gruppendiskussionen erweitert werden, um so den Teilnehmer\*innen einen gemeinsamen Austausch zu ermöglichen. Dies wäre auch in Hinblick auf die Vernetzung dieser Berufsgruppe wichtig, da diese aufgrund ihrer unterschiedlichen Arbeitsfelder selten aufeinandertrifft. Der quantitative Zugang wurde von den beiden Erstautorinnen in einem Forschungsprojekt zum Rollenverständnis von Lehrenden in der Fortbildung an einer Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Österreich (2019–2021) gewählt; dabei konnte die Sichtweise von 381 Lehrer\*innenfortbildner\*innen erhoben werden. Hierbei zeigen sich in Bezug auf die Bereiche Erwartungen der Fortbildner\*innen an Teilnehmer\*innen und Auftraggeber\*innen (Selbstbild) sowie wahrgenommene Erwartungen der Teilnehmer\*innen und Auftraggeber\*innen an die Fortbildner\*innen (Fremdbild) Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen aus der vorliegenden Studie (Katschnig & Wanitschek, 2021). Andererseits muss erwähnt werden, dass die Stichprobe eine Einschränkung dieser Erhebung darstellt, da nur 14 Personen aus vier Hochschulen und aus vier Bundesländern befragt wurden. Eine Ausweitung auf alle 14 Hochschulen in Österreich wäre hier erstrebenswert, um auch die Sichtweise der westlichen Bundesländer abzubilden. Dieser Einschränkung sowie jener, dass nicht Daten aus erster Hand von Teilnehmer\*innen und Auftraggeber\*innen erhoben wurden, wird zumindest teilweise in dem Forschungsprojekt der Erstautorin entgegengewirkt, da sie die Sichtweise der Lehrer\*innen (sowohl Teilnehmende als auch Nicht-Teilnehmende) auf Fortbildung in ganz Österreich erforscht (2020–2022).

Gewinnbringend für das Forschungsfeld der Wirksamkeit von Fortbildung kann gerade die Perspektive der Fortbildner\*innen selbst genannt werden, da bisher überwiegend die Sichtweise der Teilnehmer\*innen erforscht wurde. Die subjektive Einstellung der Personen, die für die Fortbildungen verantwortlich sind, stellt hier auch einen wissenschaftlichen Mehrwert dar, wodurch neues Wissen für die Scientific Community bereitgestellt wird. Darüber hinaus kann die Weiterentwicklung des Modells von Lipowsky zur Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildung als genuin neu bezeichnet werden, da nun unter Beibehaltung der von Lipowsky entwickelten Ebenen für die Fortbildung das Selbst- und Fremdbild der Fortbildner\*innen im Fokus steht. Dadurch wird auch die bedeutende Forschungslücke in Bezug auf die Einschätzung der Lehrer\*innenfortbildner\*innen geschlossen, was der spärlichen Forschung im Bereich der Fortbildung im

Gegensatz zur oftmals erforschten Lehrer\*innenausbildung entgegenwirkt. Die erfolgsversprechende Gestaltung der Formate könnte so zur Professionalisierung dieser Berufsgruppe beitragen.

Wenn all diese Aspekte im Rahmen der Lehrer\*innenfortbildung beachtet werden, könnte auch der vermehrte Nicht-Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen entgegenwirkt werden, was die Erstautorin derzeit in ihrem Dissertationsprojekt („Why not?! Teilnahmebarrieren in der Fortbildung“) erforscht, sind doch Qualitätsmangel, kein passendes Angebot (Format, Inhalt, Struktur) und Disengagement der Teilnehmer\*innen die meist genannten Gründe für eine Nicht-Teilnahme an einer Fortbildung.

*Und wenn das nicht wirklich Raum hat zu teilen, und wir wissen alle wie viel [...] Raum und Ressourcen die Schule hat, um wirklich solche Plattformen zu bieten, wo [...] Wissen generiert werden kann und verbunden werden kann. Also DAS täte ich als ganz, ganz großen Wirkfaktor sehen. (F, 83)*

## Literatur und Internetquellen

- Adey, P. (2004). Evidence for Long-Term Effects: Promises and Pitfalls. *Evaluation & Research in Education*, 18 (1–2), 83–102. <https://doi.org/10.1080/09500790408668310>
- BGBI. Nr. 30/2006. (2006). *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien* (Hochschulgesetz 2005 – HG). Zugriff am 08.04.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2Rk1Yww>.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2011). *Qualität der Lehrer/innen-Fort- und -Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen*. Zugriff am 23.03.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2xgMBhm>.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2013). *Pädagoginnen- und Pädagogenbildung NEU*. Zugriff am 10.02.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/33yztQD>.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2019). *Allgemeinbildung – Lehramtsstudien an den Pädagogischen Hochschulen – Bereich Primarstufe und Sekundarstufe*. Zugriff am 20.03.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/33y93Pi>.
- Carpenter, T.P., Fennema E., Peterson, P.L., Chiang, C.-P., & Loef, M. (1989). Using Knowledge of Children’s Mathematics Thinking in Classroom Teaching: An Experimental Study. *American Educational Research Journal*, 26 (4), 499–531. <https://doi.org/10.3102/00028312026004499>
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (2019). Aktueller Stand der Lehrerfortbildung. *Bildung & Wissenschaft*, (01–02), 15–20.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Zugriff am 23.03.2020. Verfügbar unter: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Erlacher, W., Mairhofer, U., Kreis, I., Kysela-Schiemer, G., Plattner, A., Pötscher-Gareiß, M., et al. (2019). *Forschungsbericht der internationalen Forschungskoope-ration zur Wirksamkeit von Fortbildung. Wie muss/soll Fortbildung konzipiert sein, damit sie in der Schule ankommt?* Klagenfurt: Pädagogische Hochschule Kärnten.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Göttingen: Hans Huber.
- Grafendorfer, A., Neureiter, H., & Längauer-Hohengaßner, H. (2009). Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 31–38). Graz: Leykam. Zugriff am 23.03.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2QGwEq>.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Herold, A., Denner, L., & Rittersbacher, C. (2019). Von der Fortbildung in den Grundschulunterricht – Gelingensbedingungen für den Transfer innovativer Unterrichtsaktivitäten. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 170–174). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_20)
- Huber, S.G. (2009). *Handbuch für Steuergruppen*. Köln: Link Luchterhand.
- Katschnig, T., & Wanitschek, I. (2021). Lehrende in der Fortbildung als Ressource für die Schule. In E. Amtmann, L. Ioun & I. Benischek (Hrsg.), *Ressourcenorientierung in der Schule* (in Druck).
- Krainer, K., Posch, P., & Stern, T. (2004). Guter Unterricht – eine komplexe Herausforderung. *IMST3 Newsletter*, 4 (12), 3–11.
- Lipowsky, F. (2010a). 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). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2010b). Die Wirksamkeit von Lehrer/innenfortbildung. Berufliches Lernen von Lehrerinnen/Lehrern im Rahmen von Weiterbildungsangeboten. *news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 25 (2), 5–8. Zugriff am 23.03.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/39eIGyV>.
- Lipowsky, F., & Rzejak D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5 (3), 117.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2015). Was wir über gelingende Lehrerfortbildungen wissen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (4), 26–32.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Neuausg.). Weinheim: Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Müller, F.H., Kemethofer, D., Andreitz, 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, Bd. 2, Beitrag 3* (S. 99–142). Graz: Leykam. Zugriff am 10.02.2020. Verfügbar unter: <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), 217–233.
- Palczyk, L., & Mayr, A. (2021, im Druck). Von der Fortbildung ins Klassenzimmer und wieder zurück: Begleitforschung zum Fortbildungsformat „Didaktische Pakete“. *Erziehung & Unterricht*, (1–2).
- Rzejak, D., Künsting, J., Lipowsky, F., Fischer, E., Dezhgahi, U., & Reichardt, A. (2014). Facetten der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. *Journal für Bildungsforschung*, 6 (1), 139–159.
- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2018). Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In R. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung* (S. 135–141). Weinheim: Beltz.

- Rzejak, D., & Lipowsky, F. (2019). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung „Vielfalt fördern“*. Kassel: Universität. Zugriff am 23.03.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2zupD7N>.
- Schmich, J., Lindemann, R., & Gurtner-Reinthal, S. (2019). Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018, Bd. 1: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 39–53). Graz: Leykam. Zugriff am 01.02.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/2Yp0NNa>.
- Schratz, M., & Schrittmesser, I. (2012). Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung* (Praxishilfen Schule) (S. 107–122). Köln: Carl Link.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung* (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 23.03.2020. Verfügbar unter: <https://bit.ly/33Fnb99>.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Vigerske, S. (2016). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Dissertation Universität Klagenfurt. <https://doi.org/10.1007/BF03339070>
- 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/innenfortbildung* (S. 80–102). Innsbruck: StudienVerlag.

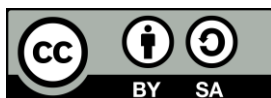
## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Wanitschek, I., Katschnig, T., Auferbauer, M., & Prorok, J. (2020). Die Wirksamkeit von Lehrer\*innenfortbildung aus der Sicht der Fortbildner\*innen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 739–760. <https://doi.org/10.4119/hlz-3505>

Eingereicht: 04.06.2020 / Angenommen: 06.10.2020 / Online verfügbar: 04.12.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** The Effectiveness of In-Service Teacher Training from the Perspective of the Trainers – a Qualitative Study

**Abstract:** This paper discusses the effectiveness of teacher training and perceived expectations of trainers from the perspective of the trainers. The sparse research on this topic led to the project idea to focus the research on in-service training. In 2018, a team from four university-colleges of teacher education in Austria conceived a joint research project in which qualitative interviews with trainers were to be conducted to investigate which factors contribute to successful further

education. Based on the studies by Lipowsky, a model was developed which depicts the four levels of the effectiveness of further education by differentiating between self-perception (the view of the trainers) and external perception (perceived expectations of the participants and clients). The results indicate that the effectiveness factors mentioned by the trainers largely correspond with the perceived expectations of the participants and clients. As a result, the insights gained here contribute to a confirmation of the existing literature. It is therefore necessary on the part of the trainers to create challenging, diverse learning environments as well as well-planned and well-structured events in order to motivate participants. Voluntary participation and the possibility of informal exchange at further training events also increase their effectiveness. Input, testing and reflection phases as well as aftercare, e.g. in professional learning communities or digital platforms, have a positive effect on the transfer of knowledge, experience and ideas at the school locations. The importance of the quality and professional competence of teacher trainers can also be mentioned as an important result. The research findings also serve the professionalisation of teacher trainers.

**Keywords:** in-service teacher training, effectiveness, expectations, trainers, participants, clients