



Lehrerfortbildungsformate und Nachhaltigkeit

Überlegungen am Beispiel einer Evaluation des Lehrgangs Mädchen in die Technik/ Jungen in die Pädagogik (MiT/JiP)

Katharina Musil

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; katharina.musil@ph-linz.at

EINGELANGT 15 JUN 2017

ÜBERARBEITET 16 OKT 2017

ANGENOMMEN 22 OKT 2017

Vorliegende Evaluation geht der Frage nach, ob der Lehrgang MiT/ JiP aufgrund der Wirkungsvermutungen der Interviewpartner/-innen als nachhaltig eingestuft werden kann und welche Rolle das Fortbildungsformat dabei spielt. Bei allen Befragten hat sich aus ihrer Sicht das Bewusstsein, Wissen und Verhalten in Bezug auf das Lehrgangsthema verändert und sie können auch bei den Schülern und Schülerinnen eine höhere themenspezifische Sensibilität feststellen. Dies entspricht einer Entwicklung auf allen vier Wirkungsebenen (nach Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), was laut Lipowsky und Rzejak (2012) die Vermutung zulässt, dass der untersuchte Fortbildungslehrgang nachhaltig ist. Das Fortbildungsformat kann vor allem mit den Verhaltensänderungen der Interviewpartner/-innen auf der Wirkungsebene 3 in Verbindung gebracht werden. Trotz eingeschränkter Freiwilligkeit und lediglich extrinsischer Teilnahmemotivation bei fünf der sechs Interviewpartner/-innen äußern alle positive Wirkungsvermutungen. Dies zeigt ein allgemeines Dilemma von nachhaltigen Fortbildungsformaten auf, da diese mit einem relativ hohen Zeit- und Arbeitsaufwand für die Teilnehmer/-innen verbunden sind, was abschreckend wirken kann. Die Merkmale, die zur Nachhaltigkeit beitragen, stellen somit gleichzeitig eine Bildungsbarriere dar.

SCHLÜSSELWÖRTER: Nachhaltige Fortbildung, Teilnahmemotivation, Evaluation, Lehrerfortbildung, Gender

1. Einleitung

Im Sinne der Professionalisierung ist ein nachhaltiger Praxistransfer von Fortbildungsinhalten ein relevanter Aspekt der Lehrerfortbildung. Die Evaluierung eines solchen Praxistransfers wird auch unter anderem vom Rechnungshof (2008) gefordert, stellt sich aber gleichzeitig als schwierig und komplex dar, da er von vielen unterschiedlichen Variablen beeinflusst wird (Lipowsky, 2010, S. 51). Je nach Interesse und leitender Forschungstheorie können unterschiedliche Variablen zur Erfassung der Wirkung und Wirkungsbeeinflussung herangezogen werden (Blömeke, 2004, S. 60).

Das vorliegende Forschungsprojekt geht im Zuge einer Evaluation der Frage nach, ob der Lehrgang MiT/ JiP aufgrund der Wirkungsvermutungen der Interviewpartner/-innen als nachhaltig eingestuft werden kann und welche Rolle das Fortbildungsformat dabei spielt. Ziel ist es, das Verständnis über den individuell wahrgenommenen Zusammenhang zu vertiefen und für weitere Fortbildungsplanung nutzbar zu machen.

Unter einer Evaluation im sozialwissenschaftlichen Sinn versteht man die systematische Untersuchung von beispielsweise Programmen, Maßnahmen und Interventionen mit Hilfe von wissenschaftlichen Methoden (vgl. unter anderem Spiel, 2003; Spiel & Strohmeier, 2007; Spiel et al., 2016). Sie sollte daher immer „wissenschaftsgestützt und datenbasiert“ sein (Atria et al., 2006, S.574). Vorliegende Evaluation stützt sich auf die Daten, die anhand von Interviews mit den Teilnehmer/-innen entstanden sind. Die Funktion entspricht in der Einteilung nach Mittag und Hager (2000) einer Evaluation der subjektiv wahrgenommenen Wirksamkeitsvermutungen. Dafür wird das Konzept der vier Wirkungsebenen von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) herangezogen, das unter anderem von Lipowsky (2011, 2012) für die Lehrerfortbildung weiterentwickelt wurde (Berghammer & Meraner, 2012, S.611; Birgmayr, 2011). Die vier Ebenen umfassen erstens die unmittelbare Reaktion der Lehrkräfte, zweitens den Lernzuwachs der Teilnehmer/-innen, drittens die Veränderung im Verhalten und viertens die Entwicklung der Schüler/-innen. Die Effekte der Fortbildung werden von Ebene zu Ebene weitreichender und sind als aufeinander aufbauend zu betrachten. Die Erfüllung einer Ebene ist eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung für die Erfüllung der nächsten Ebene (Lipowsky, 2010). Das Messen der Wirksamkeit auf allen vier Ebenen ist allerdings eine große methodische Herausforderung, da unterschiedliche Methoden notwendig sind (Lipowsky & Rzejak, 2012, S. 4). Aufgrund der gewählten Methode, nämlich Interviews mit den Teilnehmer/-innen des Fortbildungsangebots, können die Ergebnisse nur die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmer/-innen widerspiegeln.

Im Folgenden soll das Fortbildungsformat des Projekts MiT/ JiP vorgestellt und anschließend ein kurzer Einblick in die Forschung zur Nachhaltigkeit, Wirkung und Praxistransfer von Lehrerfortbildung mit Fokus auf Merkmale des Fortbildungsformats gegeben werden. Dabei wird gezeigt werden, inwiefern der Lehrgang förderliche Merkmale zur Nachhaltigkeit in der Konzeption aufweist und wie diese in der Evaluierung aufgegriffen werden.

2. Fortbildungsformat des MiT/ JiP Projekts

Das grenzübergreifenden Projekt MiT/JiP widmet sich dem Thema der geschlechtersensiblen Didaktik und Berufsorientierung für Volksschulehrer/-innen (Mittermair, 2014). Bei diesem Projekt handelt es sich um ein Interreg Projekt der Johannes Kep-

ler Universität in Kooperation mit der Universität Passau und Unterstützung durch die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Das Angebot geht von Umfang und Aufwand über die geforderten Fortbildungsstunden für Lehrpersonen in Österreich (15 Stunden) weit hinaus. Nicht nur der Gesamtaufwand in Stunden ist deutlich höher, auch die Dauer ist mit einem Jahr (November 2013 bis November 2014) ein langer Zeitraum in dem sich die Lehrpersonen an ein Thema binden. Aufgrund der Konzeption des Projekts wurden Schulen, Direktor/-innen und Lehrer/-innen direkt und persönlich angefragt und zur Teilnahme aufgefordert. Die Freiwilligkeit als förderlicher Faktor für die Nachhaltigkeit (vgl. weiter unten) eines Fortbildungsprogramms (Zehetmeier, 2008, S. 78) ist in untersuchtem Projekt zu hinterfragen und soll daher genauer beleuchtet werden.

Die Maßnahmen, die vorliegender Evaluation zugrunde liegen, sind drei Weiterbildungsveranstaltungen (WV I–WV III) zu den Themen geschlechtsspezifische Didaktik und Berufsorientierung und die Vernetzungstreffen mit strategischen Partner/-innen, deren Ablauf in folgender Abbildung dargestellt wird.

ABBILDUNG 1. Struktur des Projektverlaufs (JKU, 2013, S. 2)



Zusätzlich zu den dargestellten Präsenzveranstaltungen fanden begleitete Exkursionen unter anderem zum WELIOS bei Wels und der Wissenswerkstatt Passau statt. Die Inhalte und Praxisübungen wurden den Teilnehmer/-innen als Handreichung schriftlich übermittelt.

3. Nachhaltige Lehrerfortbildung

Nachhaltige Fort- und Weiterbildungsangebote sind Professionalisierungsmaßnahmen, die eine positive Wirkung auf die Lehrpersonen und in Folge auch auf den Unterricht haben (Reusser & Tresp, 2008; Lipowsky, 2011; Lipowsky & Rzejak, 2012). Dafür muss ein Transfer der gelernten Inhalte in den beruflichen Alltag gelingen (Vigerske, 2016, S. 32). Die Literatur zum Thema der Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung beschäftigt sich mit deren Merkmalen und Wirkung. Das Konzept der vier Wirkungsebenen von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) kann

als klassischer Ansatz zur Evaluation gesehen werden (Gutknecht-Gmeiner, 2009, S. 6; Birgmayer, 2011) und wird in vorliegender Studie verwendet, um die Frage zu beantworten, ob der Lehrgang MiT/ JiP als nachhaltig eingestuft werden kann. Die Einteilung der Merkmale nachhaltiger Lehrerfortbildung beziehungsweise der förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung kann zeitlich (Vigerske, 2017) oder nach unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen (Haenisch, 1994; Zehetmeier, 2008; Florian, 2008; Zehetmeier & Schuster, 2009; Lipowsky, 2009; Berghammer & Meraner, 2012; Lipowsky & Rzejak, 2012; Fussangel, Rürup, & Gräsel, 2016) erfolgen. Im Folgenden wird die Einteilung nach Lipowsky (2009) beziehungsweise Lipowsky und Rzejak (2012) und Zehetmeier (2008) näher diskutiert. Entsprechend der Fokussierung vorliegender Evaluation wird herausgefiltert, welche Merkmale für nachhaltige Fortbildungsformate abgeleitet werden können.

Ob und wie nachhaltig eine Fort- und Weiterbildung ist, hängt laut Lipowsky (2009, S. 346) von drei Dimensionen ab. Die erste Dimension umfasst strukturelle, didaktische und prozessbezogene Merkmale der Fort- und Weiterbildung selbst, beziehungsweise die Art und Intensität der Nutzung. Die zweite Dimension beschäftigt sich mit dem Schulumfeld (Kontextbezogene Faktoren) und die dritte Dimension mit den Merkmalen der/des Teilnehmerin/ Teilnehmers. Zehetmeier (2008, S. 76–77.) unterteilt die erste Dimension der Fortbildung noch einmal in Merkmale der Fortbildner/-innen, denen er Methodik und Didaktik zuordnet und Merkmale des Fortbildungsprogrammes. Darüber hinaus nennt der Autor auch den außerschulischen Kontext als hemmenden oder förderlichen Faktor für die Nachhaltigkeit. Um die Frage zu beantworten, welche Rolle das Fortbildungsformat bei den Wirkungsvermutungen der Interviewpartner/-innen spielt, werden im folgenden Text jene – für die Nachhaltigkeit förderlichen – Merkmale diskutiert, die dem Fortbildungsformat zugeordnet werden können. Das sind die strukturellen und prozessbezogenen Aspekte der ersten Dimension nach Lipowsky (2009) und Lipowsky und Rzejak (2012) beziehungsweise die Merkmale des Fortbildungsprogrammes nach Zehetmeier (2008).

Eine wichtige Rolle nimmt bei den Texten die Dauer der Fortbildung und die zu Verfügung stehende Zeit ein. Kurze und einmalige Fortbildungen können kaum Routinen aufbrechen und Handlungsweisen verändern. Es ist daher unwahrscheinlich, dass sie Auswirkungen auf den Wirkungsebenen 3 und 4 haben. Yoon et al. (2007) zeigen, dass kurze Fortbildungen keine Effekte auf Lehrpersonen haben. Lipowsky und Rzejak (2012) argumentieren dafür, dass die zu Verfügung stehende Verarbeitungszeit eine Voraussetzung für die Implementierung ist, da das Gelernte bei genügend Zeit eher als Herausforderung und nicht als Überforderung gesehen wird. Eine längere Dauer macht darüber hinaus ein höheres Ausmaß aktiven Lernens wahrscheinlicher, was die Motivation der Teilnehmer/-innen die Inhalte zu vertiefen und zu transferieren steigern kann, da sie erleben können,

dass Veränderungen bei ihnen selbst möglich sind. Diese Annahme wird auch von unterschiedlichen pädagogischen Konzepten, z.B. *Lebendiges Lernen* (Cohn, 1975; Stollberg & Schneider-Landolf, 2009), *Personenzentrierter Ansatz* (Rogers, 1974; Kunze, 2008, S. 185) und *Gestaltpädagogik* (Burow, 1993, S. 33; Svoboda, Scala, & Gut, 2012) vertreten. Ein weiteres strukturelles Merkmal, das von Lipowsky und Rzejak (2012) genannt wird, ist die Einbindung externer Wissenschaftler/-innen. Das untersuchte Fortbildungsformat entspricht von der Dauer (ein Jahr) und der Beteiligung externer Wissenschaftler/-innen (Kooperation zweier Universitäten) den vorgestellten Merkmalen der Nachhaltigkeit. Wie dies allerdings von den Teilnehmer/-innen wahrgenommen wird, und ob es aus ihrer Sicht auch zur Nachhaltigkeit beigetragen hat, wird in den Interviews erfragt. Als zentrales sowohl strukturelles als auch prozessbezogenes Merkmal von Nachhaltigkeit definieren Lipowsky und Rzejak (2012) die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen. Diese Verschränkung gibt einen gewissen Zeitraum vor (genaue Dauer bleibt undefiniert und sollte auch individuell unterschiedlich anzusetzen sein), damit Input erprobt und reflektiert werden kann. Damit wird der erste Transfer als Erprobungsphase in den Lernprozess hereingeholt. Eine Reflexion mit anderen wird möglich. Ausschlaggebend sind daher nicht einfach die Länge einer Fortbildung, sondern inwiefern Phasen des Transfers und der Reflexion ermöglicht werden. Möglichkeiten, um die Reflexion nach und zwischen den Präsenzveranstaltungen nachhaltig zu unterstützen sind nach Lipowsky und Rzejak (2012) professionelle Lerngemeinschaften, Coaching und Supervision. Diese können sich auf die Lehrpersonen positiv auswirken (vgl. für Coaching unter anderen Garet et al., 2008; Lipowsky, 2011; West & Staub, 2003 beziehungsweise für Supervision Ketter & Benczak, 2016, S. 276) und verankern Reflexion strukturell (Fussangel, Rürup, & Gräsel, 2010), was Verhaltensänderungen erleichtern kann. Wichtig ist bei ersterem zu beachten, dass nicht jede Zusammenkunft von Lehrenden auch gleichzeitig eine professionelle Lerngemeinschaft ist (Aldorf, 2015, S. 81). Nach Lipowsky und Rzejak (2012) definiert sich eine professionelle Lerngemeinschaft durch geteilte Normen und Werte, einen reflexiven Dialog, eine Deprivatisierung und eine intensive Zusammenarbeit. Im untersuchten Projekt wurden Lerngemeinschaften als Teil des Fortbildungsformates initiiert, da von jeder Schule mindestens zwei Lehrpersonen und wenn möglich auch noch der/die Direktor/-in teilnehmen sollten. Darüber hinaus fanden zusätzlich zu den inhaltlichen Workshops Vernetzungstreffen statt, die den Austausch und die Reflexion anregen sollten. Für die Teilnehmer/-innen gab es zwar viele Möglichkeiten der Reflexion, aber keine strukturierte Anleitung, zeitliche Vereinbarung oder inhaltliche Anregung (zum Beispiel über den Praxistransfer zu diskutieren). Der Aspekt von verschränkten Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen ist daher nur sehr eingeschränkt vorhanden. Zehetmeier (2008, S. 78) benennt die Merkmale Vernetzung und Reflexion in seiner Übersicht als förderliche Faktoren für die Nachhaltigkeit, ordnet sie

aber den Lehrkräften zu. In der vorliegenden Evaluation wird trotzdem auf beide Aspekte Bezug genommen und ihr Stellenwert für die Teilnehmer/-innen erfragt, da sie bei dem untersuchten Lehrgang konzeptionell verankert sind und daher als Teil des Lehrgangsformat gesehen werden können. Zehetmeier (2008, S. 77) sieht zusätzlich die Bereitstellung von fachlichen Arbeitsmaterialien und Literatur, einen Praxisbezug, Evaluationen und die Freiwilligkeit der Teilnahme als Merkmale der Dimension nachhaltiges Fortbildungsprogramm. Die genannten Merkmale können alle bei der Planung von Fortbildungsformaten berücksichtigt werden und fließen daher (ausgenommen dem Merkmal Evaluation) in die vorliegende Studie ein. Zusammenfassend lassen sich folgende inhaltliche Merkmale für die Gestaltung von nachhaltigen Fortbildungsformaten ableiten:

- Freiwilligkeit
- Fachbezug durch Arbeitsmaterialien
- Praxisbezug
- Vernetzung und Kooperation
- Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen
- Reflexion
- Dauer
- Beteiligung Externe Wissenschaftler/-innen
- Evaluation

Dass das Fortbildungsformat für die Nachhaltigkeit eine Rolle spielt, steht auch für Berghammer und Meraner (2012, S. 616) fest. Sie argumentieren, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen durch eine geeignete Organisationsform erhöht werden kann. Reusser und Tresp (2008, S. 9) nennen als Beispiele SCHILFs (Schulinterne Lehrerfortbildung und SCHÜLFs (Schulübergreifende Lehrerfortbildung), Mentorings und Coachings mit fachdidaktischem Bezug und die auf Reusser (2005) basierte Unterrichtsreflexion und -entwicklung. Berghammer und Meraner (2012, S. 616) nennen darüber hinaus Kursfolgen und Lehrgänge, didaktische Werkstätten und gezielte Qualifikationsprogramme als nachhaltige Fortbildungsformate. Das MiT/ JiP Projekt kann als Lehrgang eingestuft werden.

4. Methode

Die Fragestellung soll anhand einer qualitativen Forschungsmethode beantwortet werden. Die Methode wird ausgewählt, da eine Verdichtung der Komplexität Ziel der Arbeit ist. Die Interviews sollen die Einsicht in die Motivation der Teilnehmerinnen vertiefen und die Vermutungen über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Projekts aus Perspektive der Teilnehmerinnen beleuchten. Dafür wurden sechs halbstrukturierte Interviews (u.a. nach Flick, 2000 und Patton, 1990) mit Teilnehmerinnen von der Autorin selbst durchgeführt. Die Autorin kannte die

Teilnehmerinnen im Vorfeld nicht und hatte im Projekt keine weitere Funktion. Die Fragen des Leitfadens wurden theoriebasiert erarbeitet. Konzepte, die dafür herangezogen wurden, sind zum einen der Bildungsbegriff nach Lotz (2012) und zum anderen die vier Wirkungsebenen von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006), die unter anderen von Lipowsky (2011, 2012) für die Lehrerfortbildung weiterentwickelt wurden. Die Auswertung erfolgt gemäß der Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) deduktiv mit Kategorien, die sich aus der Theorie ergeben und induktiv mit Kategorien, die aus der Überarbeitung der Daten entstehen. Die Interviews wurden im Jänner 2015 geführt. Das heißt, sechs Monate nach der dritten und letzten inhaltlichen Weiterbildungsveranstaltung, da der Fokus – entsprechend der Forschungsfrage – auf den nachhaltigen Veränderungen liegt. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen erfolgte mit der Prämisse möglichst unterschiedliche Perspektiven zu erfassen. Dabei wurden die Merkmale Schulstandort und Schulgröße, Funktion der Teilnehmerin in der Schule (Direktorin oder Lehrerin), Berufserfahrung und themenspezifische Vorbildung berücksichtigt. Daraus resultierend wurden drei unterschiedliche Schulstandorte ausgewählt; zwei im ländlichen Raum und eine aus dem städtischen Raum mit vier bis acht Klassen. Nur eine Teilnehmerin war auch Direktorin. Alle anderen waren klassenführende Volksschullehrerinnen. Zwei der Interviewpartnerinnen haben die Fortbildung in ihrem ersten Berufsjahr angefangen, jeweils zwei Teilnehmerinnen hatten bereits mehr als zehn Jahre beziehungsweise 20 Jahre Berufserfahrung beim Start der Fortbildung. Drei der Teilnehmerinnen hatten sich schon vor dem Lehrgang mit der Genderthematik intensiver auseinander gesetzt, für drei war dieses Thema eher neu. Die gewählte Forschungsmethode gibt einen Einblick in die individuellen Wahrnehmungen der Interviewpartnerinnen. Für die ersten drei, der oben genannten Wirkungsebenen ist das der entscheidende Blickwinkel. Für die Erforschung der Entwicklung der Schüler/-innen (Wirkungsebene 4) hingegen muss diese Perspektive als Einschränkung gesehen werden.

Im Folgenden werden zuerst die Aussagen zu den Wirkungsvermutungen auf den Ebenen 2-4 (Lernzuwachs der Teilnehmer/-innen, Veränderung im Verhalten und Entwicklung der Schüler/-innen) nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) vorgestellt, um zu zeigen, ob und was sich aus Perspektive der Interviewpartnerinnen verändert hat. Die Wirkungsebene 1 (unmittelbare Reaktion) wird aufgrund der Fokussierung auf nachhaltige Veränderungen und des Erhebungszeitpunkts nicht weiter diskutiert. Im Anschluss an die Veränderungen werden die Äußerungen dargestellt, die sich auf die beschriebenen Merkmale nachhaltiger Fortbildungsformate (nach Zehetmeier 2008 und Lipowsky 2009) beziehen.

5. Veränderungen aus Perspektive der Interviewpartnerinnen

Im Folgenden werden die Wirkungsvermutungen der Interviewpartnerinnen über eine nachhaltige Veränderung auf den Wirkungsebenen 2, 3 und 4 dargestellt, um die Frage beantworten zu können, ob der Lehrgang als nachhaltig eingestuft werden kann.

Veränderung im Bewusstsein und Wissen (Wirkungsebene 2)

Die Veränderung im Wissen bzw. im Bewusstsein der Interviewpartnerinnen hängt stark vom Vorwissen beziehungsweise der Vorbildung der Teilnehmerinnen ab. Die Interviewpartnerinnen 1, 2 und 4 berichten von einer Veränderung. Die Interviewpartnerinnen 2 und 4 waren sich vorher ihrer eigenen Einstellungen bezüglich Genderfragen nicht so bewusst.

„mhm, ... Ich habe für mich gedacht dieses Thema, diese Gleichbehandlung, diese Genderfrage, die stellt sich für mich nicht. Und bin dann im Laufe des Kurses durch verschiedene Übungen drauf gekommen, [...] dass man diese Klischees genauso drinnen hat. Da war z.B. so eine Aussage, die gefallen ist, dass man einfach die Burschen hernimmt. Die starken Burschen zum Langbänke wegtragen. Das hat mich wirklich getroffen – man nimmt zuerst einmal die Burschen her und dann erst die Mädchen für solche Arbeiten. Da bin ich das erste Mal so richtig betroffen worden. Na es ist ja gar nicht so selbstverständlich, man behandelt sie wirklich verschieden und jetzt der Unterschied ist jetzt, dass wenn ich sage, wenn ich die Burschen bestimme zum Langbänke wegtragen, dass es mir zumindest bewusst ist, dass ich wieder die Buben anspricht anstatt die Mädchen. [...] Aber es ist mir bewusst worden, dass man in gewisse Situationen die Buben bevorzugt und in gewisse Situationen die Mädchen bevorzugt anspricht“ (I2, Z. 40–51).

„Man glaubt es gar nicht, wie voreingenommen man selber ist und gewesen ist, was das Thema anbelangt“ (I4, Z. 640–641). „Weil ich bin wirklich das Gegenteil von Gender erzogen worden“ (I4, Z. 707–708). „Ich habe mir nie gedacht, dass ich mit Strom Versuche machen kann mit den Kindern. Aber das [Technikbox] ist da so klasse. Aber auf die Idee wäre ich nicht gekommen, dass ich die Spate überhaupt angreife“ (I4, Z. 710–712).

Die Antworten zeigen eindrücklich, dass hier eine Veränderung im Bewusstsein und der Wahrnehmung der Teilnehmerinnen stattgefunden hat. Besonders erwähnenswert ist, dass Interviewpartnerin 4 sogar ein neues Interesse entdeckt hat und sich jetzt selbst mehr in Bezug auf Technik zutraut. Die Interviewpartnerinnen 3, 5 und 6 haben sich alle schon vor dem Lehrgang mit der Genderthematik

auseinandergesetzt. Das Bewusstsein hat sich bei Ihnen dementsprechend nicht so stark verändert. Wobei die Interviewpartnerinnen 5 und 6 noch eine Intensivierung des Themas für sich wahrnehmen. So erzählt Interviewpartnerin 6, dass sie „[...] durch das Projekt schon sehr aufmerksam geworden [ist] auch im Unterricht“ (16, Z. 967). Interviewpartnerin 5 beschreibt es wie folgt:

„Ich weiß schon viel darüber [über das Thema], aber man ist dann auch einmal blind [...]. Was ich mir auch noch viel mehr für mich mitgenommen habe, ist, dass man nicht von sich aus solche Zuschreibungen macht, weil es dann halt Erkenntnisse gibt. Und einfach einmal nur schauen, beobachten, wahrnehmen, hinschauen, (...) zuhören und dann wieder ansetzen“ (15, Z. 924–928).

Veränderung im Verhalten (Wirkungsebene 3)

Was und wieviel umgesetzt wird, ist zwar sehr unterschiedlich, aber alle Befragten haben etwas in ihren Handlungen im Schulalltag verändert. Die Interviewpartnerinnen 1, 2, 5 und 6 thematisieren Genderfragen oder reden mehr darüber, wenn etwas auf Schüler/-innenseite auftaucht. „[...] ich hätte das sonst NIE so ausführlich behandelt“ (12, Z. 238). Die Interviewpartnerin 3 hat schon vorher darauf geachtet geschlechtsneutrale Materialien zu verwenden. Sie versucht allerdings seit dem Projekt auch selbst verstärkt geschlechtsneutral zu reden: „[...] nicht ‚suche dir einen Partner oder eine Partnerin‘, sondern ich sage immer ‚such dir ein Kind aus‘“ (13, Z. 331–332). Die Interviewpartnerinnen 1, 2 und 4 waren mit den Kindern, angeregt durch das Projekt auf zwei Exkursionen in Passau in der Wissenswerkstatt und in Wels im Welios (11, Z. 552–555, 14, Z. 616–617). Die Interviewpartnerinnen 4, 5 und 6 setzen darüber hinaus auch noch zahlreiche andere Methoden aus den Workshops um.

„Ich habe zum Beispiel die Technikversuche alles aufgebaut. [...] Wir haben auch Bücher gekauft, für die Bücherei. Ich habe zB auch die Erfinderkarten laminiert und hergerichtet. [...] Dann habe ich zB von den Zeitschriften alle Technikthemen gesammelt. [...] Bei der Bank haben wir uns auch einmal einen Tresor angeschaut, Bankomat und Sicherheit – wie funktioniert das. [...] so alltägliche Dinge, jetzt bauen wir das ein“ (14, Z. 678–689).

Darüber hinaus setzt Interviewpartnerin 4 Spiele für die Unterstützung sozialer Kompetenzen ein und besucht Betriebe im Ort. Die Interviewpartnerinnen 5 und 6 haben den „Fit fürs Leben Pass“ ausprobiert (16, Z. 822), arbeiten mit Lego als technisches Material (16, Z. 855–856) und achten bei den Merksätzen auf die Nennung beider Geschlechter. „Spannend sind auch die Merkwortsätze. Wenn keine weibliche Form dabei steht dann sagen wir die dazu“ (15, Z. 894).

Veränderungen bei den Schüler/-innen (Wirkungsebene 4)

Aus Sichtweise der interviewten Teilnehmerinnen hat sich auch bei den Schüler/-innen etwas verändert. Ähnlich, wie bei den Umsetzungen gibt es auch hier graduell große Unterschiede. Die Interviewpartnerinnen 1, 2 und 5 nehmen immer wieder stereotype Zuschreibungen ihrer Schüler/-innen wahr. Interviewpartnerin 2 spricht davon, dass eine stereotypische Rollenverteilung für manche Schüler/-in wie ein „*Sciencefiction-Film*“ (I2, Z. 227–228) sei. Interviewpartnerin 1 erzählt von der typischen Zuteilung von Tätigkeiten (I1, Z. 220–221) und Interviewpartnerin 5 berichtet trotz vieler positiver Beispiele von einem Beispiel, in dem die Kinder Polizisten als stark und aktiv und Polizistinnen als lieb, nett und höflich (I5, Z. 895–896) gemäß den Stereotypen beschreiben. Alle drei Interviewpartnerinnen berichten aber auch gleichzeitig von Veränderungen bei den Schüler/-innen. Interviewpartnerin 1 erzählt von Diskussionen in Bezug auf Conchita Wurst und Interviewpartnerin 2 „glaubt schon, dass man sie [die Schüler/-innen] erreichen kann, weil dieses aha es ist auch anders möglich“ (I2, Z. 218) etwas bewirken kann.

Die Interviewpartnerinnen 4, 5 und 6 sehen Veränderungen im Bewusstsein der Kinder. Interviewpartnerin 4 nimmt sie als aufmerksamer und gesprächsbe-reiter wahr, was sie durch folgendes Erlebnis veranschaulicht.

„Die Äußerungen – sie [die Kinder] sind schon ein wenig aufmerksamer, wie man, oder was man sagt- was jetzt gendermäßig richtig oder falsch ist. Vor ein paar Wochen hat einer gesagt – da haben sie ihn gerade ein bisschen gehänselt – ‚Mädchen sind ja eh gerade zum Putzen und zum Einkaufen gut‘. Dann haben sie [die Mädels] aber dann zum Tränen [weinen] angefangen. Das hat sie so beleidigt. Ich war auch ganz erschrocken. [...] Die anderen Mädchen haben dann auch gesagt, das ist nicht richtig und dass das beleidigt. Und sie haben schon geredet darüber. Da denk ich mir schon, dass sie ein wenig sensibler werden. [...] er hat es dann eh eingesehen. Er hat gesagt, ja bei ihm tut der Papa halt alles arbeiten draußen und Mama arbeitet drinnen. Aber dass das auch anders sein könnte“ (I4, Z. 630–645).

Interviewpartnerin 5 berichtet davon, dass sich die Mädchen mehr zutrauen und selbstbewusster geworden sind (I5, Z. 831–839), was sie mit folgendem Beispiel illustriert.

„Wir haben Mädchen drinnen gehabt, die mit vorgehaltener Hand geredet haben. Und das war ein Wahnsinn. Und auch ganz leise. Man hat sie gar nicht wahrgenommen. Die haben sich klein gemacht auch körpersprachlich. Und jetzt wenn man zurückblendet im Vergleich. Sie stehen ganz anders da, sind viel sicherer. Das laut Sprechen, das variiert nach wie vor. Aber es ist ein Fortschritt bemerkbar und das ist für mich ein wichtiger Bestandteil“ (I5, Z. 831–839).

Interviewpartnerin 5 und 6 bemerken auch, dass geschlechtergemischte Aktionen nicht mehr auf so viel Widerstand stoßen (I5, Z. 858–865). „Zum Beispiel Legobauen. [...] Da bauen sie miteinander erstaunlicherweise ohne streiten (lachen)“ (I6, Z. 856–857). Ein besonderes Erfolgserlebnis berichtet Interviewpartnerin 5.

„Spannend habe ich zum Beispiel gefunden. Wir haben ein Kind – einen Jungen – drinnen, den ich von der Religionshaltung her tendenziell fundamentalistisch einschätze. Der mich ausgebessert hat, hat gesagt, Polizistinnen und Polizisten. Wo ich mir gedacht habe, poah das ist schon angekommen? Das sind schöne Momente, wo ich mir gedacht habe, da greift was“ (I5, Z. 878–881).

Interviewpartnerin 6 bemerkt, dass die Mädchen „einfach kreativer [ge]worden sind mit dem Konstruieren mit Alltagsgegenständen. Dass sie daheim bauen. [...] Die Burschen zum Beispiel, dass sie einen Knopf annähen (lachen). Oder Kleidung zusammenlegen“ (I6, Z. 840–845) Sie sagt auch, dass die Schüler/-innen stereotypische Handlungen mit mehr Selbstverständlichkeit und alleine ausführen, nachdem sie darauf aufmerksam gemacht werden, was sie mit folgendem Beispiel erläutert:

„Heuer haben wir wieder [...] einen Jungen entdeckt, wo die Schwester ihm hilft-die Schuhe anzieht, die Jacke, die Haube aufsetzt. Ahm Ja, wir thematisieren das schon dann sehr stark. Und haben auch die Schwester angeredet und gesagt, he, du machst ihn ja schwach. Da wird er nie geschickt werden in der Fingerfertigkeit. [...] Seit dem steht sie daneben und lacht und grinst. Also es geht dann auch in die Familien hinein“ (I6, Z. 849–855).

Beeindruckt war Interviewpartnerin 6 von den Beispielen der Kinder bei den Merk-sätzen. „Da war ich wieder baff. Da sind viele Sätze gekommen: Mein Vater saugt den Boden. Mein Vater spült das Geschirr“ (I6, Z. 906–908). Die Interviewpartnerinnen 2 und 5 weisen allerdings darauf hin, dass die Veränderung im Bewusstsein nicht automatisch auch eine Verhaltensänderung der Kinder widerspiegelt.

6. Nachhaltigkeitsmerkmale des Fortbildungsformats

Im Anschluss an die Wirkungsvermutungen soll folgendes Kapitel die Äußerungen der Interviewpartnerinnen zu den, für die Nachhaltigkeit förderlichen Merkmalen des Fortbildungsformats (Freiwilligkeit, Fach- und Praxisbezug, Vernetzung, Kooperation, Reflexion und Dauer) darstellen. Wie weiter oben beschrieben, bietet der Lehrgang zwar Anreize zur Vernetzung, Kooperation und Reflexion, es sind aber keine Erprobungs- und Reflexionsphasen strukturell verankert, wie von Lipowsky und Rjezak (2012) gefordert. Aussagen zu diesem Merkmal finden sich daher nicht in den Interviews. Die Einbindung von externen Wissenschaftler/-innen

und Evaluation werden ebenfalls nicht abgebildet, da die Interviews selbst Teil der Evaluation sind.

Teilnahmemotivation und Freiwilligkeit

Die Teilnahmemotivation ist sehr unterschiedlich. Interviewpartnerin 2 hat sich „gezwungen“ gefühlt (I2, Z. 3) und weist darauf hin, dass sie ohne wiederholtes telefonisches Nachfragen nicht teilgenommen hätte.

„Eigentlich bin ich ein bisschen gezwungen worden, also innerlich gezwungen worden. [...] ich habe mich nicht so angesprochen gefühlt. Ich habe mir gedacht, das habe ich eh nicht notwendig. Eigentlich hat mich dann die S. angerufen, ob ich nicht daran teilnehmen möchte, weil im Bezirk noch keine Teilnehmer sind. Ich hab gesagt ich hab eh so viele Kurse, eigentlich möchte ich das nicht, außer es findet sich niemand. Sie hat mich dann wieder angerufen und hat gesagt, sie hat niemanden gefunden, ob i doch fahren könnte, und dann bin ich eben gefahren. Also eigentlich war es nicht eine Eigenmotivation“ (I2, Z. 3–10).

Auch Interviewpartnerin 3 äußert sich bezüglich ihrer Teilnahmemotivation nicht positiv. Sie sagt, dass sie „nicht lange gefragt“ wurde (I3, Z. 340). Ihre Motivation beschreibt sie wie folgt: *„Naja, ich habe es einfach so hingenommen. Ich habe mir dann schon gedacht, ma super, ich habe eh so viel zu tun aber, naja“* (I3, Z. 346–347). Die Interviewpartnerinnen 1 und 4 haben ebenso nicht freiwillig mitgemacht, sondern sind von den Direktor/-innen dazu eingeteilt worden, die wiederum auf Bitten hin zugesagt haben. Allerdings steht Interviewpartnerin 1 dem Lehrgang nicht negativ, sondern neutral gegenüber, da sie das Thema von Anfang an interessant fand und sich daher darauf einlassen konnte: *„I hab mir gedacht, ich lasse mich einfach darauf ein. Das hört sich nicht tragisch an. [...] Neutral. Ich habe mich nicht verpflichtet gefühlt. Ich habe mir gedacht, das hört sich eh interessant an“* (I1, Z. 429–431). Interviewpartnerin 6 hat sich dazu überreden lassen und war am Anfang *„[...] ein bisschen skeptisch“* (I6, Z. 760). Trotz Interesse am Thema hat ihr der Arbeitsaufwand zu denken gegeben: *„Ich habe halt Bedenken gehabt mit dem Schulstart, ob ich das alles schaffe. [...] Nein, generell hat es mich schon gereizt, auch das Thema. Vor allem auch die Jungen in die Pädagogik“* (I6, Z. 764–769). Von Freiwilligkeit kann man nur bei Interviewpartnerin 5 sprechen, die von Anfang an begeistert war (I5, Z. 756).

Fach- und Praxisbezug

Besonders positiv hervorgehoben haben die Interviewpartnerinnen 3, 4, 5 und 6 die praktischen Beispiele und Übungen, die Ihnen den Transfer in die eigene Praxis

erleichtern. Die Interviewpartnerinnen 4, 5 und 6 bauen Übungen mit Hilfe der fachbezogenen Arbeitsmaterialien bereits in ihrem Unterricht ein (vergleiche weiter oben). Unterschiedlich wird die Auseinandersetzung mit der Theorie und die Reflexion der eigenen Biographie wahrgenommen. Interviewpartnerin 6 findet die Reflexion und Theorie am Anfang zwar wichtig, ist aber gleichzeitig darüber etwas unzufrieden.

Vernetzung Kooperation und Reflexion

Das Projekt umfasst mehrere Aspekte von Vernetzung und Kooperation. In der Lehrgangsstruktur sind neben den Workshops auch regelmäßige Vernetzungstreffen geplant, darüber hinaus wurden dadurch, dass von jeder Schule mindestens zwei Lehrer/-innen und wenn möglich auch der/die Direktor/-in teilnehmen sollte, professionelle Lernpartnerschaften initiiert. Eine länderübergreifende Vernetzung wurde durch die Konzeption des Lehrgangs als INTERREG- Projekt ermöglicht.

Im Sinne der Nachhaltigkeit bieten die Vernetzungstreffen ein zusätzliches Austausch- und Reflexionsangebot mit Personen, die nicht am Lehrgang selbst teilgenommen haben. Die Aussagen dazu sind sehr unterschiedlich ausgefallen. Die Interviewpartnerinnen 1, 2 und 3 äußern sich eher kritisch, die restlichen Interviewpartnerinnen dafür sehr positiv. Interviewpartnerin 1 hat die Treffen als „ein wenig künstlich“ (I1, Z. 467) und Interviewpartnerin 2 als „manchmal überzogen“ (I2, Z. 128) empfunden. Interviewpartnerin 1 und 3 nehmen allerdings ein Treffen von ihrer Kritik aus, das haben beide als sehr gut in Erinnerung. „Da haben wir wirklich miteinander diskutiert, das ist dann auch festgehalten worden“ (I1, Z. 475–476). „[...] naja in XY haben wir ja so Rollenspiele gemacht, das habe ich wieder sehr super gefunden, aber einfach so das Vernetzungstreffen am Abend mit die Personen der Wirtschaft, das hat mir gar nichts gebracht“ (I3, Z. 368–370). Der Unterschied liegt im Setting. Positiv wird es von den Interviewpartnerinnen 1 und 3 gesehen, wenn der Austausch im Mittelpunkt steht. Ein Aspekt, den auch Interviewpartnerin 5 hervorhebt. „[...] was ich noch auch gut gefunden habe als Input, war der Austausch mit Betrieben und Initiativen, Netzwerken, weil man da ein Feedback bekommt, was ist draußen los“ (I5, Z. 995–997). Interviewpartnerinnen 4, 5 und 6 fanden die Vernetzungstreffen aber generell positiv.

Die professionelle Lernpartnerschaft ist für Interviewpartnerin 3 nicht von Bedeutung. Die Interviewpartnerinnen 2, 4, 5 und 6 haben den Austausch innerhalb des Lehrkörpers aber als hilfreich wahrgenommen. Interviewpartnerin 6 erläutert im Folgenden, wie die Lernpartnerschaft das Lernen erleichtert: „Und die Sichtweise des anderen. Ich lerne auch voll viel von [...] [meiner Kollegin]. Durch ihren Blick auf gewisse Themen“ (I6, Z. 920–921). Interviewpartnerin 2 verdeutlicht, dass durch das Gemeinsame die Themen des Lehrgangs auch leichter in der Schule implementiert werden können.

„Ich habe das schon positiv gefunden, dass noch wer dabei war. Weil man spricht dann beim Heimfahren über das. Beziehungsweise man redet dann in der Schule darüber und fragt dann: Hast du das ausprobiert oder das gemacht? Es ist einfach interessanter. Und man redet dann schneller darüber. Wenn es fast 50% der Lehrer betrifft dann macht man es eher zum Thema. [...] So ist einfach mehr Gesprächsbasis da“ (I2, Z. 297–302).

Interviewpartnerin 3 sieht in dem Gruppenerlebnis den hauptsächlichen Grund für ihre positive Einstellung zum Lehrgang. *„Das liegt aber einfach daran, dass es mir taugt immer wieder neue Leute kennen zu lernen, neue Lehrerinnen, einfach, dass man sich unterhält. DAS gibt mir so viel bei solchen Sachen“* (I3, Z. 382–384). Die Mischung aus österreichischen und deutschen Lehrpersonen sehen die Interviewpartnerinnen 1, 2, 3 und 6 als große Bereicherung. Interviewpartnerin 1 sagt, dass *„das [...] total super [war]“* (I1, Z. 491). Interviewpartnerin 2 erklärt, dass es für sie interessant war, *„[...] einmal zu schauen, wie ist es in einem andern Land, das trotzdem so nahe ist“* (I2, Z. 85). Auch Interviewpartnerin 3 findet den Austausch mit den bayrischen Kolleg/-innen *„voll super“* und *„voll klasse“* (I3, Z. 379–380). Interviewpartnerin 6 bezeichnet den Austausch als *„spannend“* (I6, Z. 1017). Ob der Austausch nur generell oder auch in Bezug auf die Lehrgangsinhalte interessant war, lässt sich aus den Interviews nicht erschließen.

Dauer und Reflexion

Die Dauer wird im Nachhinein ausschließlich positiv wahrgenommen. Interviewpartnerin 1 und 3 sehen es als Vorteil, dass man die Gruppe öfter trifft, da man sich besser kennen lernen kann (I1, Z. 488–489; I3, Z. 393–395). Interviewpartnerin 5 sieht in der Aufteilung einen organisatorischen Vorteil, da die Treffen dadurch nicht so dicht beieinander sind (I5, Z. 281). Auch die Interviewpartnerinnen 5 und 6 finden die längere Auseinandersetzung mit einem Thema wertvoll (I5, Z. 1103; I6, Z. 1091–1092). Interviewpartnerin 6 sieht darüber hinaus dadurch mehr Reflexionsmöglichkeiten (I6, Z. 1108) und einen intensiveren Austausch (I6, Z. 1106) mit den Anderen der Gruppe, was für sie zu mehr Ideen auch für den Praxistransfer führt.

7. Diskussion

Vergleicht man die vorliegenden empirischen Ergebnisse mit den theoretischen Ausführungen zur Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen zeigt sich, dass die aus der Literatur herausgearbeiteten Merkmale (vergleiche Kapitel 3) auch von den Interviewpartnerinnen positiv wahrgenommen werden. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen zu der Wirkungsebene 2 deuten allerdings darauf hin, dass das Fortbildungsformat im vorliegenden Fall keinen Einfluss auf die Veränderun-

gen im Bewusstsein hat. Vielmehr sind es die Vorerfahrungen der interviewten Teilnehmer/-innen selbst, die eine solche Veränderung determinieren. Die zwei Interviewpartnerinnen, die von einer großen Veränderung ihres Bewusstseins berichten, führen dies auf eine Reflexion des eigenen Themenbezugs zurück. Eine solche Reflexion könnte, an der strukturell/ prozessbezogenen Schnittstelle im Fortbildungsformat verankert, positiv zu Bewusstseinsveränderungen beitragen. Die professionelle Lerngemeinschaft wird von vier Interviewpartnerinnen als hilfreich für die gemeinsame Reflexion gesehen. Inwiefern diese einen Einfluss auf der zweiten und/oder dritten Wirkungsebene hat, lässt sich allerdings nicht eindeutig aus den Interviews erschließen. Lediglich Interviewpartnerin 2 äußert sich dementsprechend und meint, dass es durch den Austausch interessanter wird, etwas auszuprobieren, was auf eine Veränderung auf der Wirkungsebene 3 hindeutet. In ähnlicher Weise wird auch die Dauer von einem Jahr im Nachhinein als vorteilhaft eingestuft, ein konkreter Wirkungszusammenhang bleibt aber offen. Nur eine Interviewpartnerin äußert sich dazu. Sie sieht in dem mit der Dauer verbundenen intensiveren Austausch eine Erleichterung für eine Veränderung auf der Wirkungsebene 3. Die weiteren Aussagen zu dieser Wirkungsebene zeigen, dass die Arbeitsmaterialien und die praktischen Übungen aus den Workshops bei den Verhaltensveränderungen eine entscheidende Rolle spielen. Drei der sechs Interviewpartnerinnen setzen in ihrem Unterrichtsalltag Materialien und Methoden aus den Workshops ein. Auch das Exkursionsangebot wurde von drei Interviewpartnerinnen mit ihren Schüler/-innen angenommen. Der Praxistransfer wurde mit den Materialien erleichtert und die Erprobung angeregt, was im vorliegenden Projekt eher als didaktisches Merkmal den Fortbildner/-innen zuzurechnen ist, da die Erprobungsphase und Praxisreflexion nicht strukturell im Fortbildungsformat verankert sind. Es wäre daher interessant, ob eine solche strukturelle Verankerung mehr Teilnehmer/-innen zu einer Erprobung angeregt hätte. In den Interviews lassen sich keine Hinweise darüber finden, ob und wie das Fortbildungsformat in einem Zusammenhang zur vierten Wirkungsebene steht.

Besonders interessant sind die Ergebnisse zur Freiwilligkeit und Teilnahmemotivation. Wenn man der gängigen Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation folgt (vgl. unter anderem Deci, 1971; Vallerand & Ratelle, 2002), dann kann man nur bei Interviewpartnerin 5, die von Anfang an begeistert war, von intrinsischer Motivation sprechen. Extrinsische Motivation zeigt sich, wenn eine Tätigkeit wegen seines instrumentellen Wertes ausgeführt wird, wie das hier bei den Teilnehmerinnen der Fall ist, die aufgrund von Druck von außen mitgemacht haben. Die Teilnahme kann man daher nur begrenzt als freiwillig betrachten. Folgt man der Argumentation von Zehetmeier (2008), ist eine unfreiwillige Teilnahme ein hemmender Faktor für die Nachhaltigkeit. Bemerkenswert ist, dass trotzdem alle Teilnehmerinnen am Ende der Workshops Elemente umgesetzt haben und auch mit Interesse und Freude daran teilgenommen haben. Es lohnt

sich daher, einen näheren Blick auf die Veränderung der Motivation zu werfen. Ein Konzept, das hierfür nützlich ist, ist die Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1985; 2002). Sie gehen davon aus, dass es vier Formen von extrinsischer Motivation gibt, die sich aufgrund ihres Selbstbestimmungsgrades unterscheiden. Kontextfaktoren können den Selbstbestimmungsgrad erhöhen. Diesen Prozess nennen Deci & Ryan (1985; 2002) Internalisierung. Dabei werden externe Regulierungen zu einer Selbstregulierung transformiert. „The more fully a regulation (or value underlying it) is internalized, the more it becomes part of the integrated self and the more it is the basis for self-determined behavior“ (Ryan & Deci, 2002, S. 15). Wenn eine Regulation demnach gut in das eigene Wertesystem eingegliedert ist, kann das Verhalten auf extrinsischer selbstbestimmter Motivation basieren. „Successful internalization fosters responsible, conscientious behavior that allows people to function effectively within their social group“ (Koesnter & Gaetan, 2002, S. 101). Die Aussagen zur Motivation zeigen eine deutliche Veränderung.

„Es hat mir schon viel gebracht. (...) Sonst in dieser Richtung hätte ich so etwas nicht gemacht. Da hätte ich mich nie für einen Kurs angemeldet. Ja, wenn wieder einmal so etwas ist. Für so einen Kurs das würde mich schon interessieren“ (12, Z. 276–278).

„Müssen das ausgerechnet wir sein? Sie hat halt ‚ja‘ gesagt [...]. Da haben wir schon geschaut. uhja- weißt du, wenn du das Wort Projekt schon hörst, [...] schon wieder zusätzliche Arbeit und blabla bla. Ich war aber dann wirklich positiv überrascht von Mal zu Mal eigentlich, dass ich mir gedacht habe, ja das ist eigentlich ein gutes Projekt gewesen“ (14, Z. 606–610).

„[...] Am Anfang war ich ein bisschen skeptisch. Weil es ja doch eineinhalb Jahre und viel Forschungsarbeit. Dann hat es sich eh gelegt. Nach dem ersten Treffen war ich dann eh voll live dabei“ (16, Z. 762–764). – „Ich war äußerst positiv überrascht von dem Ganzen“ (16, Z. 1131–1133).

Diese und ähnliche Aussagen und die Bewusstseins- und Verhaltensänderungen der Interviewpartnerinnen weisen darauf hin, dass ein Internalisierungsprozess bei ihnen stattfinden konnte und dass die vermittelten Werte in ihr eigenes Wertesystem integriert wurden. Das deutet auch darauf hin, dass es gelungen ist, den Lernkontext in den Workshops so zu gestalten, dass die Interviewpartnerinnen ihre Teilnahme als sinnvoll und daher auch als selbstbestimmt wahrnehmen konnten.

8. Conclusio

Die Evaluation der Nachhaltigkeit der Fortbildung zeigt, dass die Teilnehmerinnen eine Veränderung auf allen untersuchten Wirkungsebenen nach Kirkpatrick

und Kirkpatrick (2006) wahrnehmen. Die Fortbildung kann daher aus Perspektive der Teilnehmerinnen als nachhaltig eingestuft werden, was den ersten Teil der Forschungsfrage beantwortet. Um den zweiten Teil der Frage, nach der Rolle des Fortbildungsformates zu beantworten, wurden zuerst literaturgestützt die – für die Nachhaltigkeit relevanten – Merkmale gesammelt und die dazu passenden Äußerungen der Interviews dargestellt. Es zeigt sich, dass diese Merkmale besonders im Zusammenhang mit Verhaltensänderungen im Unterricht (Wirkungsebene 3) genannt werden. Die Ergebnisse lassen die Vermutung zu, dass das Fortbildungsformat durch den Einsatz von Arbeitsmaterialien, einen strukturierten Praxisbezug, eine längere Dauer und die konzeptuell verankerte Kooperation und Vernetzung für die Veränderungen des Verhaltens eine Rolle spielen kann. Ein Zusammenhang von Fortbildungsformat und Veränderungen auf den anderen Wirkungsebenen kann aus den Interviews nicht abgeleitet werden.

Die Ergebnisse zur Teilnahmemotivation zeigen, dass fünf der sechs Interviewpartnerinnen keine intrinsische Motivation hatten teilzunehmen. Umso erfreulicher sind die Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklung der Motivation, da alle Interviewpartnerinnen angeben, froh über ihre Teilnahme zu sein. Dies verdeutlicht ein Dilemma von längerfristigen Fortbildungsformaten im Allgemeinen. Gestaltet man die Fortbildung nachhaltig im Sinne von Lipowsky und Rzejak (2012) ist das mit Zeit-, Arbeits- und Reflexionsaufwand für die Teilnehmer/-innen verbunden. Dies kann allerdings sehr abschreckend wirken, wie die vorliegenden Aussagen zur Teilnahmemotivation unterstreichen. Weitere Forschungsprojekte, die sich mit Einstiegsbarrieren beschäftigten, und wie diese abgebaut werden könnten, wären daher sinnvoll. Interessant wäre es in diesem Sinn anhand von Bildungsbiographien zu untersuchen, inwiefern erlebte Fortbildungserfahrungen (positive und negative) weitere Fortbildungsentscheidungen beeinflussen, welche Rahmenbedingungen der Fortbildung hemmend oder förderlich sind und welche Rolle die Themen der Fortbildung spielen.

Literatur

- Aldorf, A. (2015). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Atria, M., Reimann, R., & Spiel, C. (2006). Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplication und evaluativer Haltung. In: Ch. Steinebach (Hg.). *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 574–586). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Berghammer, A. & Meraner, R. (2012). Wirksamkeit der Lehrer/innenfortbildung. *Erziehung und Unterricht*, 7, 610–619.
- Birgmayr, R. (2011). Eine praxisnahe Einführung in Bildungscontrolling. Das Modell von Kirkpatrick und seine Erweiterung durch Phillips und Kellner. *Magazin erwachsenenbildung.at* 12, 06.1–06.9.

- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhard/ Westermann.
- Burow, O. A. (1993). *Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch*. Paderborn: Junfermann.
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: roro.
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung – Evaluation eines online-gestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum*. Dissertation. Verfügbar unter http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2008/1223/pdf/Dissertation_Alexander_Florian.pdf
- Fussangel, K., Rürup, M., & Gräsel, C. (2010). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 327–354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K., Rürup, M., & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem 7* (S. 361–384). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Garet, M., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., & Jones, W. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement*. Verfügbar unter <http://ies.ed.gov/ncee/pdf/20084030.pdf>
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2009). Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder. *MAGAZIN erwachsenbildung.at* 7(8), 13.1–13.14.
- Haenisch, H. (1994): *Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann*. Verfügbar unter <http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Lehrerfortbildung.pdf>
- JKU (2013). *Folder Mädchen in die Technik/ Jungen in die Pädagogik*. Verfügbar unter http://www.jku.at/content/e213/e197/e12892/e269359/e223215/e234587/e234563/Folder_MiT-JiP_ger.pdf
- Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2007). *Psychologie als Wissenschaft* (2. aktualisierte Aufl.). Wien: facultas.
- Ketter, D., & Benczak, S. (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext*. Aachen: Shaker.

- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett Koehler.
- Koesnter, R., & Gaetan, F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In: E. Deci & R. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 101–122). Rochester: The University of Rochester Press.
- Kunze, D. (2008). Das personenzentrierte Konzept in Beratung und Pädagogik. *Zeitschrift für Psychodynamische Psychotherapie* 3, 179–190.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 27(3), 346–360.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: H. 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. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und weiterbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398–417). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute* 5(3), 1–17.
- Lotz, W. (2012). Beredtes Schweigen- Themenzentrierte Prozessanalyse als Reflexionsinstrument professioneller Praxis. *Fachzeitschrift des Ruth Cohn Institute for TCI-International* 2, 46–55.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In: W. Hager, J. L. Patry, & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102–128). Bern: Huber.
- Mittermair, J. (2014). Projekt "MiT-JiP Mädchen in die Technik-Jungen in die Pädagogik". Verfügbar unter <http://www.jku.at/content/e213/e63/e58/e57?apath=e32681/e225072/e241768/e242205>
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2. Aufl.). London: Sage.
- Rechnunshof (2008): *Lehrerfortbildung: Follow-up-Überprüfung*. Verfügbar unter http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2008/berichte/teilberichte/bund/bund_2008_11/bund_2008_11_5.pdf
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5(2), 8–18.
- Reusser, K., & Tremp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 5–10.

- Rogers, C. (1974). *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectic perspective. In: E. Deci & R. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–36). Rochester: The University of Rochester Press.
- Spiel, C. (2003). Wissenschaftliche Evaluation – eine Maßnahme der Qualitätssicherung. *Erziehung und Unterricht* 7–8, 883–888.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2007). Evaluation und Forschungsmethoden. In: U. Kastner-Koller & P. Deimann, (Hrsg.). *Psychologie als Wissenschaft* (2. aktual. Aufl., S. 225–245). Wien: Facultas.
- Spiel, C., Gradinger, P., & Lüftenegger, M. (2016). *Grundlagen der Evaluationsforschung. Basics of scientific evaluation*. Verfügbar unter http://homepage.univie.ac.at/margarete.halmetschlager/download/E44_Grundlagen_der_Evaluationsforschung_Spiel_et_al.pdf
- Steinebach, Ch. (2006). *Handbuch Psychologische Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stollberg, D., & Schneider-Landolf, M. (2009). Lebendiges Lernen. In M. Schneider-Landolf, J. Spielmann, & W. Zitterbarth (Hrsg.), *Handbuch Themenzentrierte Interaktion* (S. 147–153). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Svoboda, U. (2012). Kontakt – das zentrale Prinzip der Gestaltpädagogik. In: U. Svoboda, E. Scala, & J. Gut (Hrsg.), *Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder* (S. 12–19). Berlin: dohrmann.
- Svoboda, U., Scala, E., & Gut, J. (2012). *Gestaltpädagogisch lernen und beraten. Theorie, Praxis und Methoden für die Schule und andere pädagogische Arbeitsfelder*. Berlin: dohrmann.
- Vallerand, R. & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In: E. Deci & R. Ryan (Hrsg.) *Handbook of self-determination research* (S. 7–64). Rochester: The University of Rochester Press.
- Vigerske, S. (2017). *Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues and Answers Report*, 33, 1–62.
- West, L., & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching. Transforming mathematics lessons*. Portsmouth: Heinemann.
- Zehetmeier, S. (2008). *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung*. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Zehetmeier, S., & Schuster, A. (2009). Wie kann Lehrer/innenfortbildung nachhaltig wirksam werden? In: K. Krainer, S. Hanfstingl, & S. Zehetmeier (Hrsg.). *Fragen zur Schule- Antworten aus Theorie und Praxis. Ergebnisse aus dem Projekt IMST*. Innsbruck: Studienverlag.