



FOOT PRINTTS:
Focus on Teacher Training
Practical Guidelines for
In-Service Teacher Trainers

Bericht zur empirischen Forschung

Christian Rudloff & Christiane Gesierich

Inhalt

1. Einleitung.....	5
2. Forschungsdesign.....	6
3. Quantitative Forschung.....	10
3.1 Methodologie der Datenanalyse der quantitativen Forschung.....	10
3.2 Beschreibung der Stichprobe	11
3.2.1 Stichprobenbeschreibung Mikroebene	12
3.2.2 Stichprobenbeschreibung Mesoebene	13
3.2.3 Stichprobenbeschreibung Makroebene	14
3.3 Datenanalyse.....	16
3.4 Deskriptive Ergebnisse	17
3.4.1 Explorative Faktorenanalyse	28
3.4.2 Regressionsmodelle zur weiteren Verdichtung der gefundenen 18 Faktoren zur Fortbildungszufriedenheit.....	35
3.5 Zusammenfassung der quantitativen Forschungsergebnisse und Schlussfolgerung	36
4. Qualitative Forschung	38
4.1 Methodologie der qualitativen Forschung.....	38
4.2 Ergebnisse der qualitativen Forschung.....	40
4.2.1 Soziodemographische Daten der befragten Expertinnen und Experten	41
4.2.2 Format	41
4.2.2.1 Präsenzveranstaltungen	42
4.2.2.2 Online-Formate	43
4.2.2.3 Hybride Formate	45
4.2.2.4 Fazit.....	46
4.2.3 Abhaltungsorte.....	46

4.2.4	Abhaltungsdauer	48
4.2.5	Abhaltungszeit.....	49
4.2.6	Implementierung	50
4.2.6.1	Praxisbezug und Anwendbarkeit.....	50
4.2.6.2	Die Rolle der Leitung der Bildungseinrichtung und des Kollegiums.....	51
4.2.6.3	Herausforderungen bei der Umsetzung	52
4.2.6.4	Gestaltung der Fortbildung	53
4.2.6.5	Fazit.....	53
4.2.7	Erprobungsphasen	54
4.2.8	Arbeit mit Lehrmitteln	55
4.2.9	Gruppendiskussionen und informeller Austausch.....	57
4.2.10	Zusammenarbeit und Voneinander lernen	58
4.2.11	Professionelle Unterstützungsangebote	60
4.2.12	Aktive Teilnahme.....	62
4.2.13	Motivation	63
4.2.13.1	Intrinsische Motivation	63
4.2.13.2	Extrinsische Motivation	64
4.2.13.3	Fazit	64
4.2.14	Partizipation	65
4.2.14.1	Bottom-up-Ansätze	65
4.2.14.2	Top-down-Ansätze	65
4.2.14.3	Herausforderungen und Spannungsfelder.....	66
4.2.14.4	Fazit	67
4.2.15	Kompetenz der Vortragenden bzw. Moderierenden	67
4.2.15.1	Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden.....	68

4.2.15.2 Rolle der Fortbildungsplanung bei der Auswahl der Vortragenden	69
4.2.15.3 Fazit	69
4.2.16 Zufriedenheit mit Fortbildungen	70
4.2.16.1 Aspekte der Zufriedenheit	70
4.2.16.2 Zukünftige Bedarfe und Herausforderungen	71
4.2.16.3 Fazit	72
4.2.17 Berufszufriedenheit	72
4.2.18 Ressourcen	74
4.2.18.1 Finanzielle Ressourcen	74
4.2.18.2 Zeitliche Ressourcen	75
4.2.18.3 Personalressourcen	75
4.2.18.4 Infrastrukturelle Ressourcen	76
4.2.18.5 Fazit	76
4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der qualitativen Forschung	76
5. Zusammenschau aller Ergebnisse aus der empirischen Forschung	80
6. Referenzen	83
6.1 Quellenverzeichnis	83
6.2 Abbildungsverzeichnis	84

1. Einleitung

Dieser Bericht ist Teil des Erasmus+-Projekts "Focus on Teacher Training – Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers" (FOOTT PRINTTS). Das übergeordnete Ziel des Projekts ist es, praktische Instrumente zur Unterstützung einer qualitativ hochwertigen beruflichen Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in den europäischen Mitgliedstaaten bereitzustellen.

Die berufliche Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen ist ein zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung im Bildungssystem. Bei der Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen ist das Bauen von Brücken zwischen Theorie und Praxis essentiell für eine qualitativ hochwertige Fortbildung. Angesichts der sich wandelnden Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen – getrieben durch technologischen Fortschritt und gesellschaftlichen Wandel – ist es von entscheidender Bedeutung, effektive Bildungsformate zu entwickeln.

Die Bedeutung von Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen (Continuous Professional Development – CPD) ist unter Expertinnen und Experten unumstritten. Erstausbildungen an Hochschulen können nicht alle erforderlichen Kompetenzen für die lebenslange Berufsausübung von Pädagoginnen und Pädagogen vermitteln. Die Anforderungen an diese Berufsgruppe verändern sich kontinuierlich und stellen Pädagoginnen und Pädagogen vor große Herausforderungen. Untersuchungen zeigen, dass die Berufserfahrung in diesem Sektor nur einen geringen Einfluss auf das Professionswissen und auf die Handlungskompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen hat. Sie hat nicht den entscheidenden Einfluss auf die Unterrichtsqualität und auf den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern (Kini & Podolsky, 2016; Papay & Kraft, 2015; Burroughs et al., 2019). Daher ist es umso wichtiger mit gezielten Bildungsmaßnahmen die Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen weiterzuentwickeln (Darling-Hammond, Hylar & Gardner, 2017). Aus diesem Grund wurde im Rahmen von Erasmus+ das Forschungsprojekt "FOOTT PRINTTS" (Focus on Teacher Training: Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers) eingereicht und bewilligt. Dieses Forschungsprojekt wird von der Europäischen Union mitfinanziert. An diesem Forschungsprojekt beteiligen sich öffentliche Organisationen und private Einrichtungen

aus sieben Partnerländer der Europäischen Union, die sich auf die Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen spezialisiert haben. Das sind die Bezirksregierung Arnsberg (Nordrhein-Westfalen, Deutschland), die Pädagogische Hochschule Wien (Österreich), 21Knowledge (Portugal), die Universität von Rzeszów (Polen), EIESP (Frankreich), Educom+ (Griechenland) und Børn og Unge Aalborg (Dänemark). Das gemeinsame Forschungsziel ist die Entwicklung eines ganzheitlichen Qualitätsansatzes für die nationale und internationale Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen (CPD). Der Fokus liegt auf den Vortragenden bei Fortbildungsveranstaltungen für Pädagoginnen und Pädagogen und der organisatorischen Struktur der Fortbildung, um forschungsbasierte Ergebnisse und Bedürfnisse für die Umsetzung in der Praxis in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen miteinander zu verbinden.

Der vorliegende Bericht umfasst sowohl die empirische Analyse der quantitativ erhobenen als auch der qualitativ gesammelten Daten.

2. Forschungsdesign

Die Anfangsphase des Projekts FOOTT PRINTTS umfasste eine gründliche Literaturrecherche, die vom Europäischen Institut für Bildung und Sozialpolitik (EIESP) in Paris koordiniert wurde. Die Ergebnisse wurden in Online-Meetings und einem Vor-Ort-Workshop in Paris gemeinsam überprüft und diskutiert. Diese Diskussionen lieferten nicht nur zusammenfassende Erkenntnisse, sondern flossen auch in die Entwicklung eines Online-Fragebogens für die anschließende quantitative Datenerhebung ein. In der darauffolgenden Phase wurden die Grundprinzipien und die Zusammensetzung der Online-Umfrage in Zusammenarbeit mit den anderen teilnehmenden Nationen während des persönlichen Treffens in Athen unter der Leitung des österreichischen Forschungsteams von der Pädagogische Hochschule Wien festgelegt.

Die im Projekt FOOTT PRINTTS angewandte Methodik basiert auf einem sequenziellen Mixed-Methods-Ansatz (Creswell, & Plano Clark, 2018). Sowohl die quantitative als auch die nachfolgende qualitative Datenerhebung soll einen umfassenden Einblick für Kriterien für eine wirksame Fortbildung für Pädagoginnen und Pädagogen in den sechs untersuchten Regionen des Europäischen Hochschulraumes aufzeigen. Durch die

Nutzung von Erkenntnissen aus verschiedenen europäischen Regionen kann ein gemeinsames Konzept für die Wahrnehmung der Qualität der berufsbegleitenden Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen entwickelt werden, wobei die geografischen, kulturellen, politischen und institutionellen Unterschiede der jeweiligen Bildungssysteme berücksichtigt werden. Politische Entwicklungen, die sich mit alternativen Wegen für Lehrkräfte befassen, um dem Mangel an Pädagoginnen und Pädagogen in Europa entgegenzuwirken (Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, Eurydice, 2023), werden voraussichtlich die Heterogenität der Erfahrungen, der Ausbildung, der Kompetenzen und der Fähigkeiten von Lehrkräften erhöhen, was neue Herausforderungen für die effektive Durchführung von Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen schafft. In der empirischen Analyse wird daher dem Umgang mit Heterogenität in der Fortbildung besondere Aufmerksamkeit gewidmet (Rudloff & Efstathiades, 2024).

Da die Fortbildungsqualität sehr stark von der Interaktion zwischen verschiedenen Ebenen, wie zum Beispiel der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern, Pädagoginnen und Pädagogen und dem institutionellen Lernumfeld, abhängig ist, sollte das auch bei der Entwicklung der Fragebögen für die quantitative Datenerhebung berücksichtigt werden (ESG, 2015). Aus diesem Grund wurden bei der Befragung Akteurinnen und Akteure von verschiedenen Ebenen miteinbezogen, um deren Sichtweisen aus verschiedenen Blickwinkeln berücksichtigen zu können. Schließlich ist es gut möglich, dass die Wahrnehmung über Qualität in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen von Personen auf unterschiedlichen Ebenen auch unterschiedlich wahrgenommen wird.

Die Online-Umfrage, die für die quantitative Datenerhebung entwickelt wurde, sowie die Analyse der erhobenen Daten umfassen die folgenden Ebenen: Mikro, Meso und Makro. Auf der Mikroebene wurden die Erfahrungen und Qualitätswahrnehmungen von Pädagoginnen und Pädagogen (Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungsveranstaltungen) erhoben. Auf der Mesoebene wurden die Sichtweise von Vortragenden bzw. Moderierenden von Fortbildungsveranstaltungen für Pädagoginnen und Pädagogen erfasst und auf der Makroebene die Wahrnehmungen der Qualität sowie die Interessen von öffentlichen und privaten Fortbildungseinrichtungen für

Pädagoginnen und Pädagogen, politischen Akteurinnen und Akteuren sowie von Schulleiterinnen und Schulleitern erhoben. Die in der FOOTT PRINTTS-Umfrage behandelten Themen sind Trainingsformat, Durchführung von Fortbildungen, Motivation, Zusammenarbeit, Teilnehmende, Vortragende und Politik (Tabelle 1).

Tabelle 1: Themen der FOOTT PRINTTS-Umfrage. Tabelle Quelle: Efstathiades, Gesierich, Rudloff & Kapsalis (2025), S. 194

Training Format	Form of CPD delivery Time, Duration, Location, Digital and face-to-face training activities
CPD Delivery	Training elements: e.g. instruction, modeling or analyzing materials Theory to practice ratio
Motivation	Extrinsic: career perspectives, policy, contracts, work hours Intrinsic: connecting with other professional, interests, prior knowledge & competence development
Collaboration	Types of collaboration in digital and face-to-face settings
Participants	Level of involvement Interests and objectives of training Needs
Trainers	Qualifications Professional experience Didactic and communication skills Needs
Policy	Options for selecting training, Contract and career perspectives, Resources and planning Content needs

Eine große Herausforderung bei der Entwicklung der Fragebögen (Mikro-, Meso- und Makroebene) für die Online-Umfrage zur quantitativen Datenerhebung bestand darin, die länderspezifischen Unterschiede sowohl im inhaltlichen als auch im sprachlichen Bereich zu identifizieren und zu berücksichtigen, um schließlich inhaltlich idente Fragebögen für die einzelnen Länder zu generieren. Dafür wurden sehr viele Online-Meetings aber auch das Onsite-Meeting in Athen abgehalten.

Ein Pretest wurde in allen Partnerländern von Mai bis Juni 2024 durchgeführt. Die Erkenntnisse daraus flossen in die Überarbeitung der Fragebögen ein.

Die für das Forschungsprojekt vereinbarte Stichprobengröße für die Länder Deutschland, Österreich, Polen und Dänemark beträgt 400 Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer auf der Mikroebene, 150 Vortragende bzw. Moderierende auf der Mesoebene und 50 Entscheidungsträgerinnen und -träger für die Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen auf der Makroebene. In Portugal und Griechenland beträgt die Stichprobengröße auf der Mikroebene 310 Pädagoginnen und Pädagogen, auf der Mesoebene 70 Vortragende bzw. Moderierende und auf der Makroebene 20 Entscheidungsträgerinnen und -träger.

Um den Zeitaufwand für das Ausfüllen des Fragebogens so gering wie möglich zu halten, wurde darauf geachtet, die Fragen so knapp und präzise wie möglich zu formulieren und ihre Anzahl so gering wie möglich zu halten. Es wurden bewusst unterschiedliche Frageformen wie Rangfolgen, Randomisierung von Antwortitems und Fragen mit einer 5-Punkte-Likert-Skala eingesetzt, da die Abwechslung einerseits das Interesse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Befragung und andererseits die Aufmerksamkeit und Konzentration bis zum Ende des Fragebogens aufrechterhalten sollte. Durch diese Maßnahmen sollte auch verhindert werden, dass die befragten Personen wahllos Antwortmöglichkeiten ankreuzen.

Die Online-Umfrage war von Oktober 2024 bis Februar 2025 geöffnet. Um Teilnehmerinnen und Teilnehmer für den Fragebogen für die unterschiedlichen Befragungsebenen (Mikro, Meso, Makro) zu generieren, wurden unter anderem Pädagoginnen und Pädagogen direkt bei Fortbildungsveranstaltungen angesprochen, Leiterinnen und Leiter von Bildungseinrichtungen (z.B. Grund- und Sekundarschulen) und Entscheidungsträgerinnen und -träger im Bereich der Fortbildungen angeschrieben sowie auf weitere Netzwerke zurückgegriffen.

Nachdem die Online-Umfrage für die Teilnahme geschlossen war, wurden die Ergebnisse der quantitativen Befragung mit SPSS ausgewertet, analysiert und mit der Literatur verglichen. Die Ergebnisse aus der quantitativen Forschung befinden sich in Kapitel 3.

Im Anschluss an die Auswertung der quantitativen Ergebnisse erfolgte die Erarbeitung eines Interviewleitfadens für die qualitative Forschungsphase, um tiefere Einblicke in die quantitativ gesammelten Daten zu ermöglichen. Um die kulturelle und soziale Vielfalt der jeweiligen Bildungssysteme und Praktiken im Europäischen Hochschulraum zu

berücksichtigen, wurden ab Juni 2025 qualitative Interviews in jedem am Forschungsprojekt FOOT PRINTTS beteiligten Partnerland durchgeführt. Die teilstandardisierten Experteninterviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring, 2008). Die Darlegung der Ergebnisse aus der qualitativen Forschung befindet sich in Kapitel 4. In Kapitel 5 folgt eine Zusammenschau aller Ergebnisse der empirischen Forschung im Rahmen des Erasmus+-Forschungsprojektes FOOT PRINTTS.

3. Quantitative Forschung

3.1 Methodologie der Datenanalyse der quantitativen Forschung

In der Phase der empirischen Analyse der quantitativ erhobenen Daten wurde eine sequentielle Mixed-Methods-Analyse durchgeführt (Creswell, & Plano Clark, 2018). In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der quantitativen Forschung dargelegt.

Dieser Bericht zeigt die Ergebnisse von Phase 1: Quantitative Analyse präferierter Fortbildungsformate für die Kompetenzentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen. Ziel der quantitativen Studie war es, die Merkmale und Präferenzen von Fortbildungsformaten zu analysieren, die die Kompetenzentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen fördern. Dabei wurden sowohl die Inhalte und Formate der Fortbildungen als auch deren organisatorische Rahmenbedingungen untersucht. Die Erkenntnisse sollen dazu beitragen, die zukünftige Fortbildung noch stärker auf die Bedürfnisse der Zielgruppe auszurichten und die berufliche Weiterentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen nachhaltig zu unterstützen.

Die Einbeziehung von Akteurinnen und Akteuren aus unterschiedlichen Systemebenen ist unerlässlich, um umfassende Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Qualität effektiv adressiert werden kann – durch den Austausch von Wissen und das gegenseitige Lernen von der Perspektive auf Qualität in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Die Analyse umfasst folgende Dimensionen:

- 1) Mikroebene: Erfahrungen und Wahrnehmungen von Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf Qualität,
- 2) Mesoebene: Praktiken von Vortragenden bzw. Moderierenden und
- 3) Makroebene: die Wahrnehmungen und Interessen öffentlicher und privater berufsbegleitender Fortbildungseinrichtungen für Pädagoginnen und Pädagogen, politischer Entscheidungsträgerinnen und -träger und Leiterinnen und -leitern von Bildungseinrichtungen.

Der Bericht zur quantitativen Forschung ist wie folgt aufgebaut: Die Untersuchungsmethode, die Stichprobe und die durchgeführten Analysen sind in Abschnitt 2 beschrieben, die deskriptiven Ergebnisse der Erhebung sind in Abschnitt 3 angeführt. Es folgen die Hauptanalysen dieser quantitativen Phase getrennt in eine Extraktion relevanter Faktoren und eine Wirkungsanalyse der relevantesten Faktoren für die Fortbildungszufriedenheit (Abschnitt 4). In Abschnitt 5 werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Fazit gezogen.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

Der standardisierte Fragebogen wurde per Link oder QR-Code an eine breite Zielgruppe verteilt, die sich aus Pädagogen als Teilnehmende von Fortbildungen (Mikroebene), Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden (Mesoebene) und Entscheidungsträgern (Makroebene) zusammensetzte. Insgesamt wurde bei der Datenerhebung eine breite internationale Streuung erreicht, wobei die Teilnahmequoten von Land zu Land erheblich variierten.

Insgesamt wurden 7.875 Personen über alle Analyseebenen hinweg kontaktiert, von denen 5.171 den Fragebögen vollständig ausgefüllt haben. Damit liegt für Aussagen über alle Länder hinweg ein Stichprobenfehler (se) von 1,79 % in den Ergebnissen vor. Die mittlere Antwortdauer der Befragten beträgt rund 17 Minuten (Median). In **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** sind die Beiträge aus den einzelnen Ländern illustriert: Die größten Anteile der Befragten kommen aus Deutschland (n = 1.470, 28 %, se = 3,35 %) und Österreich (n = 1.324, 26 %, se = 3,48 %), die jeweils gut ein Viertel der Gesamtstichprobe ausmachen. Polen (n = 668, 13 %, se = 4,99 %), Dänemark (n = 649, 12 %, se = 5,04 %) und Portugal (n = 599, 12 %, se = 5,26 %) entfallen auf mittlere

Anteile, während Griechenland nur etwa jede zehnte an der Befragung teilnehmende Person beisteuert, (n = 461, 9 %, se = 6,00 %).

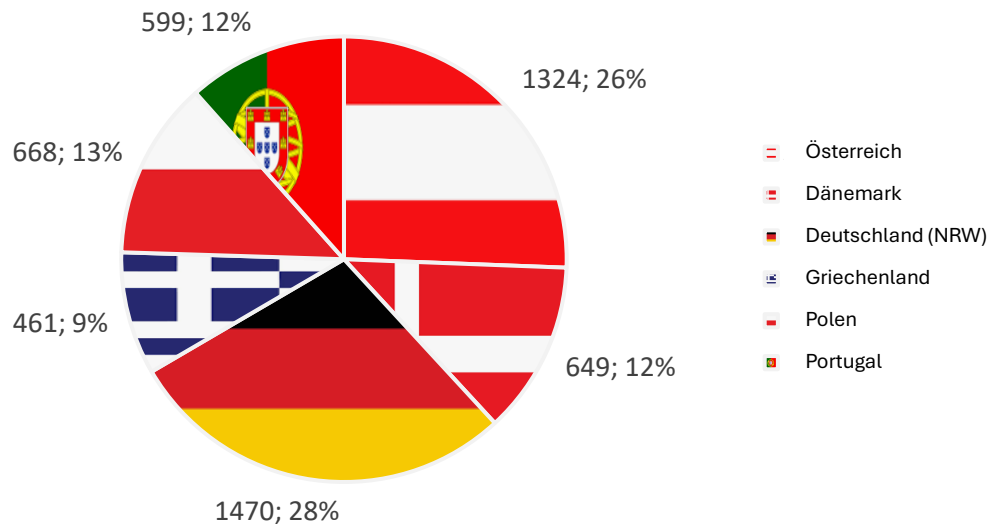


Abbildung 1: Absolute und relative Verteilung unter den vollständig ausgefüllten Fragebögen nach Land

Das Durchschnittsalter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lag bei 46 Jahren (SD = 11; Spanne: 18–89 Jahre) und die durchschnittliche Berufserfahrung bei 19 Jahren (SD = 11; Maximum: 77 Jahre).

3.2.1 Stichprobenbeschreibung Mikroebene

Auf der Mikroebene ist die Stichprobe der befragten Pädagoginnen und Pädagogen überwiegend weiblich, wobei sich drei Viertel der Befragten als Frauen (75 %) und etwa jede vierte Person als Mann (25 %) bezeichnet. Das Durchschnittsalter in allen Ländern liegt bei 45,2 Jahren (SD = 10,5 Jahre), was auf eine reife und berufserfahrene Kohorte hindeutet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, durchschnittlich 18,5 Jahre Berufserfahrung zu haben (SD = 11,1), was darauf hindeutet, dass die meisten von ihnen bereits über einen längeren Zeitraum im Bildungssektor tätig sind. Bemerkenswert sind die Unterschiede auf Länderebene: portugiesische Pädagoginnen und Pädagogen bilden im Durchschnitt die älteste Untergruppe (M = 53,2 Jahre), gefolgt von Pädagoginnen und Pädagogen aus Griechenland (M = 47,5 Jahre), während die Befragten aus Österreich (M = 44,6 Jahre), Polen (M = 44,5 Jahre) und Dänemark (M = 43,9 Jahre) deutlich jünger sind. Ein ähnliches Muster spiegelt sich in der Berufserfahrung wider, wobei portugiesische

Pädagoginnen und Pädagogen mit Abstand die längste Laufbahn (M = 28,9 Jahre) und österreichische Pädagoginnen und Pädagogen die kürzeste (M = 15,4 Jahre) angaben. Besonders hoch ist die Beteiligung von weiblichen Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich (84 %) und Portugal (78 %), während Dänemark (69 % Frauen) und Griechenland (67% Frauen) eine ausgewogenere Geschlechterverteilung aufweisen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Mikroebene

	AT	DE	DK	GRE	POL	POR	Gesamt
Geschlecht							
männlich	14%	27%	30%	33%	27%	22%	24%
weiblich	84%	71%	69%	67%	72%	78%	75%
Inter, divers	0%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
keine Angabe	1%	2%	0%	0%	1%	1%	1%
Bildungsniveau							
bis ISCED Level 4	15%	0%	7%	1%	13%	1%	7%
ISCED Level 5	22%	0%	0%	0%	0%	1%	7%
ISCED Level 6	33%	3%	87%	47%	16%	66%	34%
ISCED Level 7	27%	94%	6%	49%	67%	27%	50%
ISCED Level 8	2%	3%	0%	3%	5%	6%	3%
Alter¹	44.64	45.67	43.90	47.51	44.52	53.25	45.24
	(11.06)	(9.71)	(10.21)	(8.22)	(10.95)	(7.16)	(10.54)
Berufserfahrung¹	15.44	17.73	16.07	19.74	18.71	28.96	18.50
	(11.65)	(9.60)	(9.73)	(8.87)	(12.12)	(11.93)	(11.14)
n	1017	978	446	338	416	348	3543

¹ in Jahren, Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. AT = Österreich, DE = Deutschland, DK = Dänemark, GRE = Griechenland, POL = Polen, POR = Portugal.

3.2.2 Stichprobenbeschreibung Mesoebene

Auch auf der Mesoebene ist die Stichprobe der Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden überwiegend weiblich: Etwa sieben von zehn Befragten bezeichnen sich als Frauen (72 %) und etwa drei von zehn als Männer (27 %). Das Durchschnittsalter dieser Gruppe liegt bei 50,3 Jahren (SD = 8,8 Jahre) und ist damit in der Regel älter als die Stichprobe der befragten Pädagoginnen und Pädagogen der Mikroebene. Die Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer gaben an, durchschnittlich 23,6 Jahre Berufserfahrung (SD = 10,1 Jahre) zu haben, was auf umfangreiche Fachkenntnisse und

langfristiges Engagement in der Bildung hinweist. Die Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden aus Portugal und Griechenland sind die ältesten (M = 53,8 bzw. 55,9 Jahre), während die Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden aus Dänemark die jüngste Untergruppe bilden (M = 47,1 Jahre). Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der Berufserfahrung, wobei Portugal und Griechenland erneut die längste Berufserfahrung (M = 29,7 und 27,7 Jahre) und Dänemark die kürzeste (M = 17,9 Jahre) aufweisen. Besonders hoch ist die Beteiligung der Frauen in Polen (84 %) und Dänemark (81 %), während die Geschlechterverteilung in Portugal (58 % Frauen) und Deutschland (67 % Frauen) ausgewogener ist (Tabelle 3).

Tabelle 3: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Mesoebene

	AT	DE	DK	GRE	POL	POR	Gesamt
Geschlecht							
männlich	24%	32%	19%	30%	14%	41%	27%
weiblich	75%	67%	81%	70%	84%	58%	72%
Inter, divers	1%	1%	0%	0%	2%	1%	1%
keine Angabe	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Bildungsniveau							
bis ISCED Level 4	3%	0%	0%	1%	1%	1%	1%
ISCED Level 5	11%	0%	0%	0%	1%	1%	2%
ISCED Level 6	15%	0%	28%	0%	1%	34%	14%
ISCED Level 7	56%	95%	71%	13%	49%	49%	59%
ISCED Level 8	15%	5%	1%	86%	49%	15%	24%
Alter¹	48.06	49.11	47.14	55.95	49.82	53.79	50.27
	(9.97)	(8.22)	(8.78)	(4.60)	(8.42)	(7.34)	(8.77)
Berufserfahrung¹	21.59	21.28	17.92	27.73	24.05	29.75	23.60
	(11.04)	(8.19)	(11.45)	(4.70)	(10.24)	(9.10)	(10.10)
n	159	194	145	102	165	184	949

¹ in Jahren, Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. AT = Österreich, DE = Deutschland, DK = Dänemark, GRE = Griechenland, POL = Polen, POR = Portugal.

3.2.3 Stichprobenbeschreibung Makroebene

Auf der Makroebene sind die Entscheidungsträgerinnen und -träger, die an der Onlineumfrage teilgenommen haben, ebenfalls überwiegend weiblich: Etwa sieben von zehn (71 %) sind Frauen, etwa jeder Vierte ist ein Mann (28 %). Das Durchschnittsalter dieser Gruppe liegt bei 50,3 Jahren (SD = 8,8 Jahre), was darauf hindeutet, dass sich die

Entscheidungsebene in der beruflichen Entwicklung in der Regel aus älteren und sehr erfahrenen Fachkräften zusammensetzt. Die Befragten gaben an, durchschnittlich 23,6 Jahre Berufserfahrung (SD = 10,1) zu haben, was die Seniorität und das langfristige Engagement dieser Gruppe im Bildungssektor bestätigt. Vergleiche auf Länderebene zeigen eine relativ einheitliche Altersstruktur, wobei die ältesten Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Griechenland (M = 55,9 Jahre) und Portugal (M = 53,8 Jahre) beruflich tätig sind und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Dänemark etwas jünger sind (M = 47,1 Jahre). Was die Berufserfahrung betrifft, so berichten portugiesische Entscheidungsträgerinnen und -träger von der längsten Laufbahn (M = 29,8 Jahre), während ihre dänischen Kolleginnen und Kollegen eine etwas kürzere Laufbahn aufweisen (M = 17,9 Jahre). Die Geschlechterverteilung ist wiederum von Land zu Land unterschiedlich; besonders hoch sind Frauenanteile in Österreich (79 %) und Polen (84 %), während Dänemark mit einem vergleichsweise höheren Männeranteil (60 %) hervorsticht (Tabelle 4).

Tabelle 4: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Makroebene

	AT	DE	DK	GRE	POL	POR	Gesamt
Geschlecht							
männlich	21%	28%	60%	45%	16%	27%	28%
weiblich	79%	71%	40%	55%	84%	73%	71%
Inter, divers	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
keine Angabe	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Bildungsniveau							
bis ISCED Level 4	26%	0%	2%	0%	5%	1%	7%
ISCED Level 5	16%	1%	0%	0%	0%	0%	4%
ISCED Level 6	20%	1%	78%	0%	1%	61%	18%
ISCED Level 7	34%	94%	19%	60%	58%	28%	62%
ISCED Level 8	5%	4%	2%	40%	36%	9%	10%
Alter¹	48.06	49.11	47.14	55.95	49.82	53.79	50.27
	(9.97)	(8.22)	(8.78)	(4.60)	(8.42)	(7.34)	(8.77)
Berufserfahrung¹	21.59	21.28	17.92	27.73	24.05	29.75	23.60
	(11.04)	(8.19)	(11.45)	(4.70)	(10.24)	(9.10)	(10.10)
n	148	298	58	21	87	67	679

¹ in Jahren, Mittelwerte, Standardabweichungen in Klammern. AT = Österreich, DE = Deutschland, DK = Dänemark, GRE = Griechenland, POL = Polen, POR = Portugal.

3.3 Datenanalyse

Die Analyse umfasste deskriptive Statistik und explorative Datenanalysemethoden. Deskriptive Statistiken umfassen überwiegend relative Häufigkeiten. Die explorative Datenanalyse wurde mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse durchgeführt, um Schlüsselmerkmale und -präferenzen zu identifizieren.

Die explorative Faktorenanalyse ist eine zentrale Methode der multivariaten Statistik, um die große Anzahl der im Fragebogen erhobenen Variablen auf eine kleinere Menge überlegener Faktoren zu reduzieren. Gemäß der Grundannahme der Faktorenanalyse kann die Ausprägung einer manifesten Variablen additiv in eine gewichtete Summe der Faktoren zerlegt werden:

$$x_{im} = \sum_{j=1}^f \xi_{ij} \lambda_{mj} + \varepsilon_{mi}$$

wobei x_{im} die gemessene Antwort des Befragten i auf das Item m darstellt, ξ_{ij} bezeichnet den Wert des Befragten i auf den Faktor j , λ_{mj} ist die Faktorladung des Items m auf den latenten Faktor j , somit die Stärke der Assoziation zwischen dem Item und dem Faktor, f stellt die Anzahl der Faktoren dar, die einer gegebenen Antwort x_{im} zugrunde liegen, und ε_{mi} bezeichnet einen Fehlerterm (Moosbrugger & Hartig, 2003).

In einem ersten Schritt wurden Hauptkomponenten extrahiert, um eine effiziente Datenreduktion zu erreichen. Die Qualität der Faktorenanalyse wurde anhand des Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-Kriteriums sowie des Bartlett-Sphärizitätstests bewertet. Darüber hinaus wurden die extrahierten Komponenten mit dem Varimax-Verfahren rotiert, um die Interpretation der Faktoren zu erleichtern. Die endgültigen Faktoren wurden auf der Grundlage von Items mit Ladungen $|\lambda_{mj}| > 0,4$ interpretiert.

In einem zweiten Schritt wurden die identifizierten Faktoren aus den jeweils zugehörigen Positionen aggregiert. Die Faktorkonstruktion erfolgte durch Berechnung der Mittelwerte der Items, die zu jedem Faktor gehören. Die interne Konsistenz der konstruierten Faktoren wurde mit Hilfe der Cronbach- α gemessen. Anschließend wurden die Faktoren hinsichtlich ihrer Mittel und Maße der Ausbreitung analysiert.

Die Ergebnisse wurden über verschiedene Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) ausgewertet, um gruppenspezifische Unterschiede zu berücksichtigen. Darüber hinaus

wurden Korrelationen und Variationen nach soziodemografischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Berufserfahrung und Funktion analysiert.

Eine anschließende explorative Analyse wurde mittels gewöhnlicher Regression der kleinsten Quadrate durchgeführt, um die wichtigsten Einflussfaktoren auf die Fortbildungszufriedenheit zu ermitteln. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für den Aufbau eines Modells für eine qualitativ hochwertige Fortbildung für Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende.

3.4 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse der quantitativ erhobenen Daten deskriptiv beschrieben und grafisch dargestellt:

Präsenzschulungen gelten laut den erhobenen Daten eindeutig als die effektivste Form der beruflichen Weiterentwicklung. Fast fünf von sechs Teilnehmenden bewerten dieses Format positiv, 34 % bewerten es als "eher" und 51 % als "vollkommen" unterstützend für die Kompetenzentwicklung. Auch Blended Learning wird sehr positiv bewertet: Zwei Drittel der Befragten bewerten es positiv (46 % "eher", 20 % "vollkommen"). Asynchrone Online-Formate werden dagegen deutlich kritischer gesehen: Mehr als ein Viertel der Gesamtstichprobe äußert sich negativ (8 % "überhaupt nicht", 19 % "eher nicht"), nur 45 % bewerten sie zumindest als "eher" unterstützend (Abbildung 2).

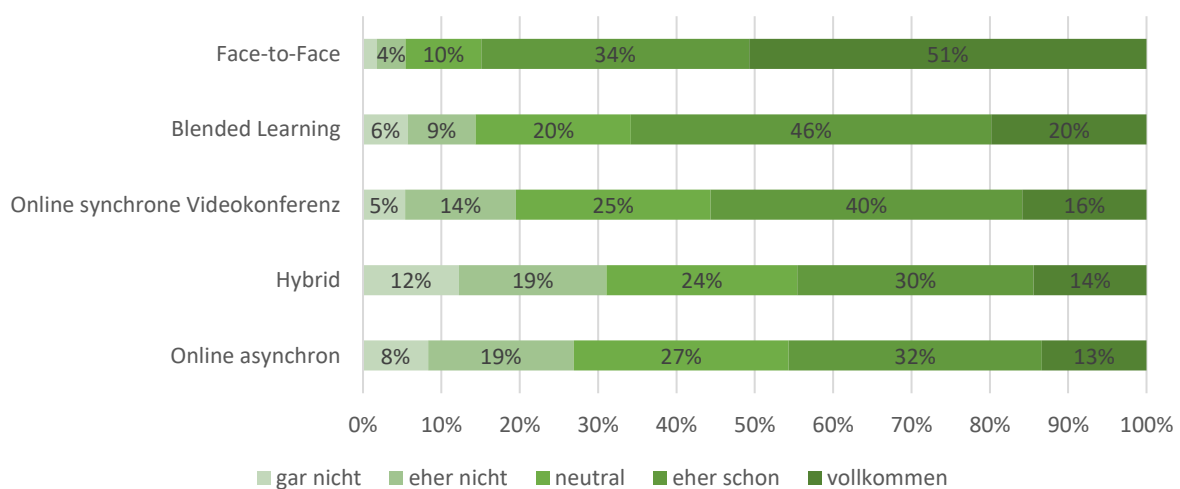


Abbildung 2: Folgende Abhaltungsform unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen

Über die drei Ebenen hinweg zeigen sich deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung von Trainingsformaten zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung. Sowohl Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Mikroebene (Pädagoginnen und Pädagogen) als auch Befragte auf Mesoebene (Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende) zeigen eine starke Präferenz für Präsenz- und Blended Learning, wobei die Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden die ausgeprägteste Begeisterung zum Ausdruck bringen – 63 % dieser befragten Gruppe bewerten Präsenzformate als "vollkommen unterstützend". Entscheidungsträgerinnen und -träger auf Makroebene sind vergleichsweise offener für Online- und hybride Formate und bewerten asynchrone und synchrone digitale Formate etwas positiver als die anderen Gruppen. Nichtsdestotrotz bleibt die Hierarchie der wahrgenommenen Wirksamkeit über alle Ebenen hinweg konsistent: Präsenzformate und Blended-Learning werden am besten bewertet, während asynchrone Online-Formate vor allem von Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden am wenigsten geschätzt werden. Dieses Muster zeigt, dass diejenigen, die direkt an der Lehre in der Fortbildung beteiligt sind, tendenziell zwischenmenschliche, praxisorientierte Settings priorisieren, während diejenigen, die in strategischen Rollen tätig sind, eine größere Akzeptanz für technologievermittelte Formate zeigen.

Trainings, die über das gesamte Schuljahr verteilt über mehrere Tage hinweg stattfinden, werden durchweg als das meisten unterstützende Format für die Kompetenzentwicklung angesehen, obwohl diese Präferenz von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich ausgeprägt ist. Die stärkste Befürwortung finden die Befragten auf der Mesoebene: Fast vier von fünf Befragten bewerten diese Option positiv (81 %) – deutlich mehr als bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf der Mikroebene (Pädagoginnen und Pädagogen, 69 %) und den Entscheidungsträgerinnen und -trägern auf Makroebene (73 %). Die Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden zeigen auch eine größere Zustimmung zu mehrtägigen und ganztägigen Sitzungen, was darauf hindeutet, dass sie erweiterte und immersive Lernmöglichkeiten schätzen. Im Gegensatz dazu sind Teilnehmende auf Mikroebene etwas offener für kürzere Formate, wie z. B. Sitzungen von bis zu zwei Stunden, was wahrscheinlich praktische Zwänge und begrenzte Freistellungszeiten vom Unterricht widerspiegelt. Die Befragten auf Makroebene stimmen in ihrer Präferenz für

längere Sitzungen enger mit den Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden überein, zeigen aber eine etwas größere Offenheit gegenüber kürzeren Online-Formaten (Abbildung 3).

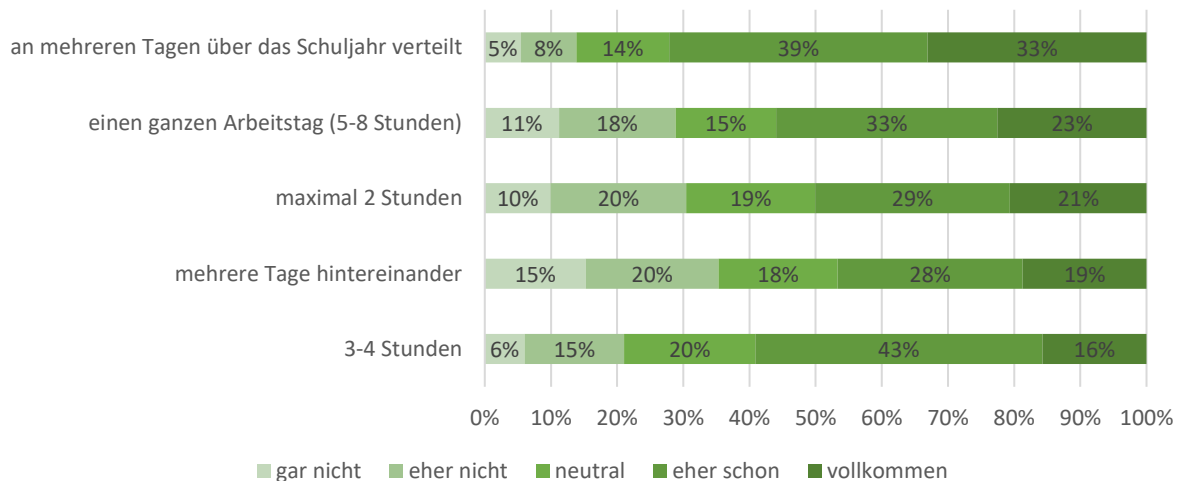


Abbildung 3: Folgende Abhaltungsdauer unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen

Praxisorientierte und institutionell vernetzte Orte sehen die Befragten generell als am effektivsten für die Kompetenzentwicklung an. Die größte Wertschätzung für das Berufs- oder Bildungsumfeld zeigen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von der Meso-Ebene (Vortragende bzw. Moderierende bei Fortbildungen), besonders hoch ist die Zustimmung für Schulen und Kindergärten (73 %) sowie Hochschulen (71 %). Entscheidungsträgerinnen und -träger auf Makroebene teilen diese Präferenz (68 % für Schulen und Kindergärten, 60 % für Universitäten), äußern aber auch eine vergleichsweise starke Zustimmung zu externen Veranstaltungsorten (68 %) und Hotels mit Unterkünften (66 %), was auf eine Betonung der Zusammenarbeit und Networking-Möglichkeiten hinweisen könnte. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der Mikroebene (Pädagoginnen und Pädagogen) sind insgesamt etwas weniger begeistert und weisen eine ausgewogenere Bewertung über alle Standorte hinweg auf: Schulen und Kindergärten (63 %), Universitäten (63 %) und Online-Formate (54 %) werden positiv bewertet. Über alle Gruppen hinweg erhalten online- und ortsunabhängige Umgebungen

die geringste Zustimmung (49-54%), was darauf hindeutet, dass persönliche Präsenz und kontextuelle Lernumgebungen weithin als förderlicher für die Kompetenzentwicklung angesehen werden (Abbildung 4).

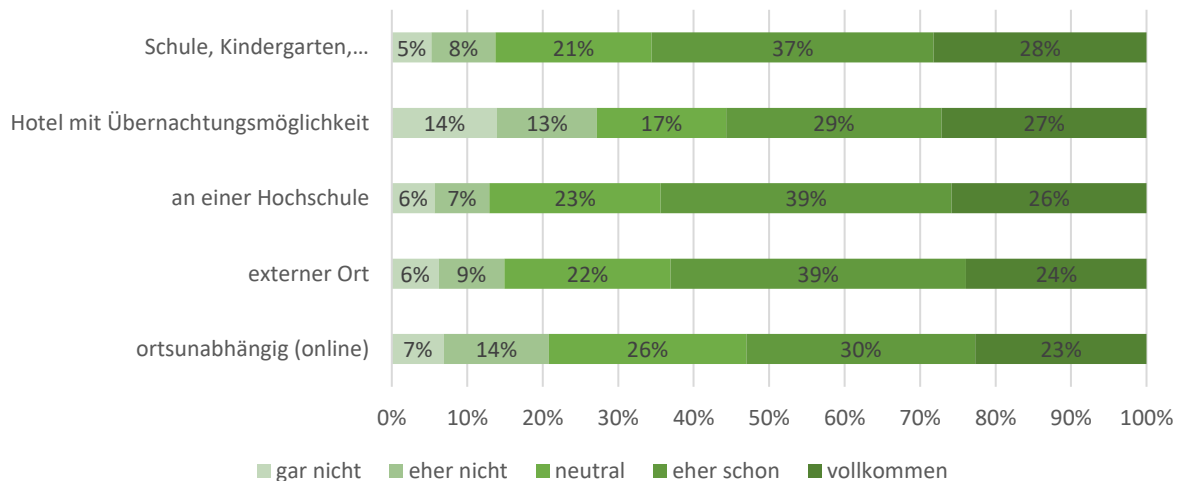


Abbildung 4: Folgende Abhaltungsort unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen

Die Teilnehmenden bevorzugen eindeutig eine berufliche Fortbildung, die während der regulären Arbeitszeit stattfindet, gegenüber in der Freizeit oder in der Ferienzeit. Die stärkste Unterstützung findet sich bei Fortbildungen, die während der Arbeitszeit oder direkt vor oder nach dem Unterricht stattfinden, wobei bis zu 67 % der Gesamtstichprobe diese Optionen positiv bewerten. Diese Präferenz ist besonders ausgeprägt bei Entscheidungsträgerinnen und -trägern auf der Mesoebene (Fortbildungsvortragenden bzw. -moderierenden, 70 %) und Pädagoginnen und Pädagogen auf Mikroebene (67 %), während Entscheidungsträgerinnen und -träger auf Makroebene eine etwas geringere Zustimmung (62 %) äußern, was möglicherweise aufgrund notwendiger Supplierungen zurückzuführen ist. Aktivitäten, die am Nachmittag oder Vormittag geplant sind, werden ebenfalls gut angenommen, mit positiven Bewertungen von 55 % und 63 % über alle Gruppen. Im Gegensatz dazu werden Formate, die am Abend oder am Wochenende organisiert werden, von allen Gruppen sehr negativ gesehen: Mehr als zwei Drittel lehnen Wochenendveranstaltungen ab (73% auf der Mikroebene, 57% auf der Mesoebene und 65% auf der Makroebene). Ähnlich unbeliebt ist die Fortbildung während der Schulferien

– vor allem bei Pädagoginnen und Pädagogen (69 % negativ) –, wenn auch für Entscheidungsträgerinnen und -träger etwas akzeptabler (47 % negativ). Asynchrone Online-Formate erhalten über alle Ebenen hinweg moderate Zustimmung (40 %), was darauf hindeutet, dass Flexibilität geschätzt wird, aber nicht die Präferenz für in die reguläre Arbeitszeit integriertes Lernen überwiegt (Abbildung 5).

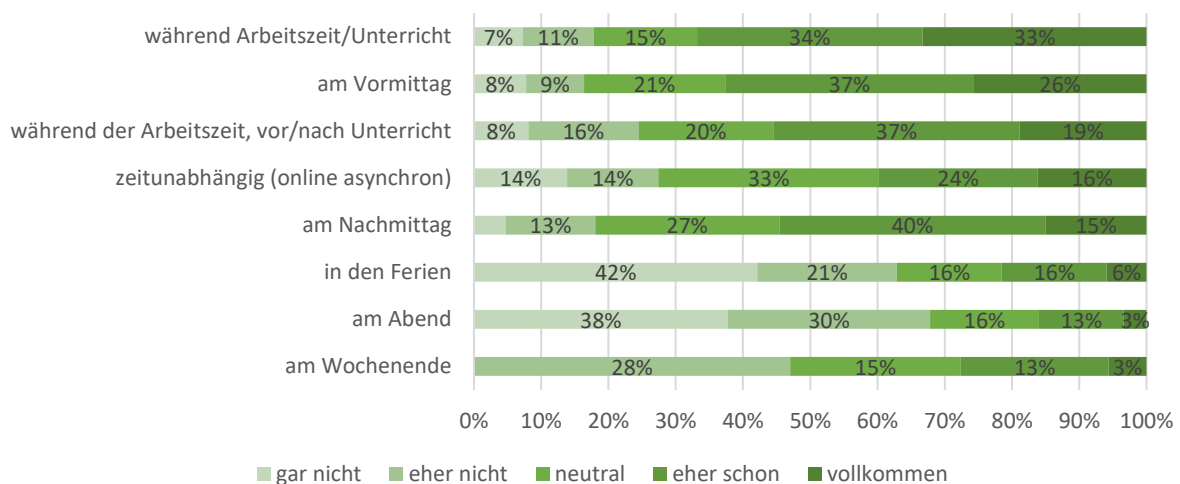


Abbildung 5: Folgende Abhaltungszeitpunkt unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen

Pädagoginnen und Pädagogen betrachten eine Vielzahl von beruflichen Fortbildungsaktivitäten als unterstützend für die Kompetenzentwicklung. Ein Drittel sieht die Lektüre von Fachliteratur als nutzbringend an (34% "eher", 11% "vollkommen"), ein ähnlicher Anteil erkennt selbstgesteuertes Forschen als wertvoll an (32% "eher", 14% "vollkommen"). Kurze, praxisorientierte Workshops werden als am effektivsten bewertet, wobei knapp die Hälfte sie als "eher effektiv" (45 %) und vier von zehn als "voll wirksam" (41 %) bezeichnen. Seminare und Mentoring werden ebenfalls sehr geschätzt: Die Hälfte der Befragten findet Seminare "ziemlich effektiv" (50 %) und fast ein Drittel "vollkommen effektiv" (28 %), während Mentoring von 44 % als "ziemlich effektiv" und von 33 % als "vollkommen effektiv" angesehen wird. Aktivitäten wie asynchrone Online-Schulungen werden als weniger wirkungsvoll wahrgenommen: Fast vier von zehn äußern sich neutral (39 %) und nur eine kleine Minderheit stuft sie als "vollkommen wirksam" ein (9 %).

Microlearning, professionelles Networking, Exkursionen, gezieltes Coaching und Hospitationen im Unterricht werden grundsätzlich positiv bewertet: 40 bis 46 Prozent bewerten sie als "eher effektiv" und rund ein Viertel bis ein Drittel als "vollkommen wirksam". Auch das Teilen von Lehr- und Lernmaterialien wird positiv bewertet (42 % "eher", 28 % "vollkommen") (Abbildung 6).

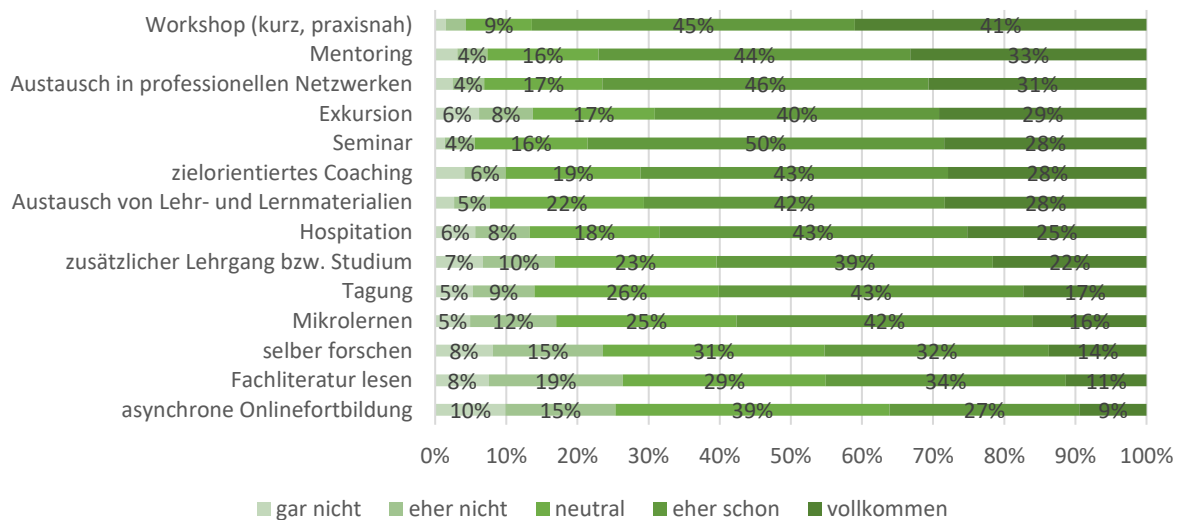


Abbildung 6: Folgende Fortbildungsaktivität unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen

Vergleicht man die drei Zielgruppen, so bewerten Pädagoginnen und Pädagogen (Mikroebene) kurze Workshops, Seminare und Mentoring in der Regel etwas höher als Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende (Mesoebene) und Entscheidungsträgerinnen und -träger (Makroebene), wobei vier von zehn Umfrageteilnehmenden auf Mikroebene die Workshops als "vollkommen" (42 %) bewerten, verglichen mit jeweils 39 % auf der Meso- und Makroebene. Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende und Entscheidungsträgerinnen und -träger zeigen sich stärker für strukturierte Fortbildungen wie zusätzliche Kurse, Konferenzen und Coachings, wobei die Makrogruppe die besten Bewertungen für Seminare und Coachings vergibt (30 % bzw. 37 % "vollkommen wirksam"). Asynchrones Online-Training wird über alle Gruppen hinweg durchweg schlechter bewertet, aber auf der Mesoebene etwas positiver. Vernetzung und kollaborative Aktivitäten werden in allen Gruppen geschätzt,

dennoch legen Entscheidungsträgerinnen und -träger mehr Wert auf Seminare, Coaching und Mentoring als Pädagoginnen und Pädagogen und Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende bei Fortbildungsveranstaltungen. Der bemerkenswerteste Unterschied besteht darin, dass die Befragten auf der Mikroebene praktische Workshops priorisieren, während die Befragten auf der Makroebene Seminare, Mentoring und Coaching als zentral für die Kompetenzentwicklung hervorheben.

Good-Practice-Beispiele werden als besonders wichtig erachtet, um die Kompetenzentwicklung während der Ausbildung zu unterstützen. Sie sind das am meisten geschätzte Element: Ein Fünftel der Befragten stuft sie an erster Stelle (21 %) und gut die Hälfte unter den ersten drei (51 %) ein. Auch die Vertrautheit mit verschiedenen Lehrmethoden wird sehr geschätzt: Jede achte befragte Person stuft sie an erster Stelle ein (12 %) und vier von zehn zählen sie zu den drei besten (40 %). Fachwissen, strukturierte Inhalte und Zielorientierung sowie die Anpassung an die Vorkenntnisse der Teilnehmenden werden moderat bewertet: Rund 10 bis 12 % stufen diese Elemente an erster Stelle ein, mehr als die Hälfte ordnet sie einem niedrigeren Rang zu. Unterrichtsmanagement-Strategien, Unterrichtsmaterialien und Differenzierungsmöglichkeiten werden als etwas weniger unterstützend angesehen, während die praktische Anwendbarkeit für einzelne Schulen, selbstgesteuerte Lernphasen und Unterrichtsplanung als weniger wichtig erachtet werden. Weniger als 6 % der Befragten ordnen die letztgenannten Elemente an erster Stelle ein, und eine große Mehrheit (65-80 %) ordnet sie niedriger ein. Insgesamt geben Pädagoginnen und Pädagogen konkreten Beispielen und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Methoden Vorrang vor allgemeinen Ressourcen oder strukturellen Komponenten, wenn es darum geht, berufliche Kompetenzen zu verbessern (Abbildung 7).

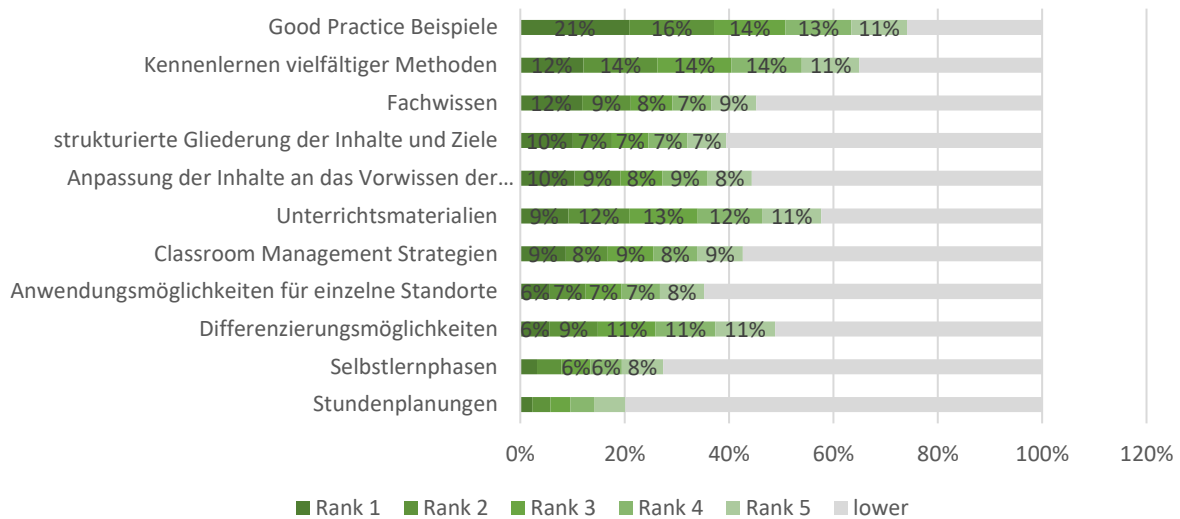


Abbildung 7: Folgende Elemente unterstützen die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen (Ranking)

Inhalte, die von den Teilnehmenden selbst vermittelt werden, gelten als am meisten unterstützend für die Kompetenzentwicklung, wobei die Hälfte sie als "eher unterstützend" (50 %) und mehr als ein Viertel als "vollkommen unterstützend" (28 %) bewerten. Auch die Führung auf schulischer Ebene wird als einflussreich angesehen (41 % "eher", 7 % "vollkommen"). Inhalte, die auf der Ebene der Arbeitgeberinnen und -geber, etwa von Bildungsdirektionen oder Bundesbehörden, entwickelt werden, werden als mäßig relevant eingeschätzt (26 % "eher", 4 % "vollkommen"), während Inhalte aus Ministerien oder der europäischen Ebene generell als wenig wirkungsvoll eingestuft werden (19–24 % "überhaupt nicht unterstützend", je 4 % "vollkommen unterstützend"). Pädagoginnen und Pädagogen und Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende zeigen ähnliche Muster, wobei der Schwerpunkt auf dem Input der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer und der Schulleitung liegt, während Entscheidungsträgerinnen und -träger etwas niedrigere Bewertungen für die Schulleitung und neutralere Bewertungen für den Input von Arbeitgeberinnen und -gebern oder Ministerien abgeben. Insgesamt bevorzugen Pädagoginnen und Pädagogen und Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende eindeutig kontextspezifische und praxisbasierte Inhalte gegenüber top-down- bzw. politikgetriebenen Ansätzen (Abbildung 8).

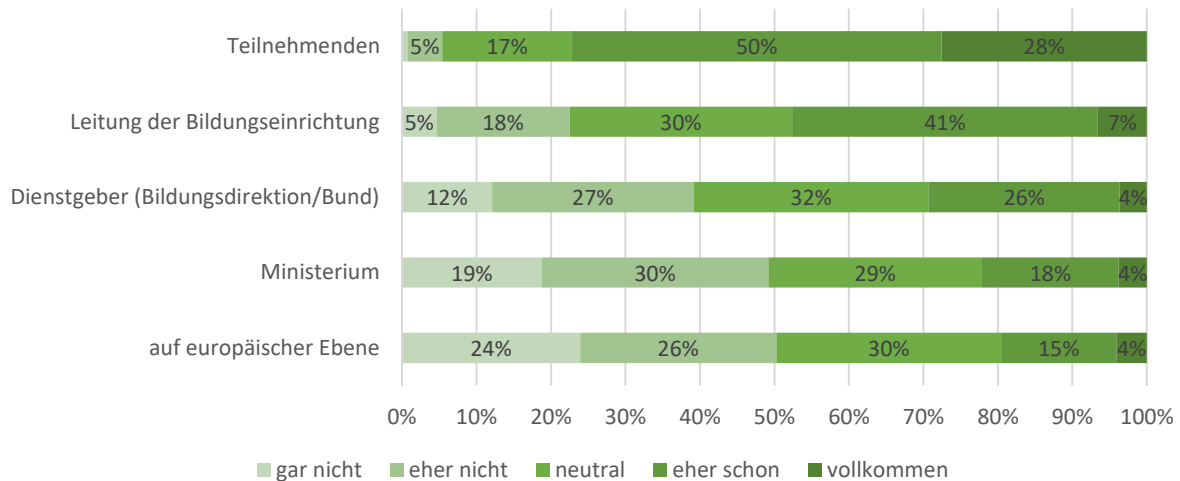


Abbildung 8: Zur Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen trägt bei, wenn Inhalte bestimmt werden von...

Pädagoginnen und Pädagogen schätzen die Möglichkeit, an Entscheidungen über Fortbildungsangebote mitzuwirken. Vier von zehn geben an, Einfluss auf die Auswahl der Angebote nehmen zu können, und ein Viertel fühlt sich sogar vollständig dazu in der Lage. Ein ähnlicher Anteil wünscht sich eine stärkere Einbindung (43 % „eher“, 30 % „vollständig“). Die Ausrichtung der Fortbildung an den Schulzielen wird als unterstützend wahrgenommen (48 % „eher“, 25 % „vollständig“). Die Wahlfreiheit wird besonders hoch bewertet – 42 % empfinden sie als „eher unterstützend“ und 43 % als „vollständig unterstützend“. Pädagoginnen und Pädagogen betonen Autonomie am stärksten: Fast die Hälfte bewertet freie Wahl als „vollständig unterstützend“ (48 %), während Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende und Entscheidungsträgerinnen und -träger etwas niedrigere Anteile aufweisen (33 % bzw. 32 %). Alle Gruppen schätzen die Ausrichtung an Schulzielen, wobei Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende diesen Aspekt etwas höher bewerten (54 %). Insgesamt legen Pädagoginnen und Pädagogen den Schwerpunkt auf individuelle Wahlmöglichkeiten, während Fortbildungsvortragende bzw. -moderierende und Entscheidungsträgerinnen und -träger eher ein Gleichgewicht zwischen Autonomie und institutioneller Kohärenz bevorzugen (Abbildung 9).

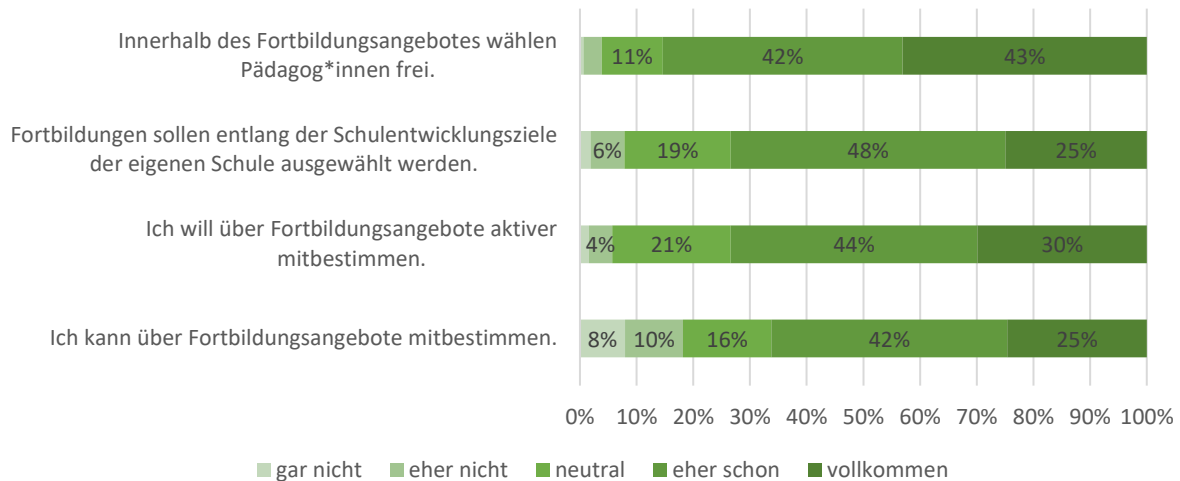


Abbildung 9: Ich bestimme die Inhalte der Fortbildung auf folgende Art mit

Pädagoginnen und Pädagogen empfinden praktisches Ausprobieren und Peer-Lernen als am effektivsten in kollaborativen Online-Umgebungen. Ein Fünftel stuft praktische Anwendung an erster Stelle ein (21 %) und über die Hälfte zählt sie zu den drei wichtigsten Methoden (55 %). Peer-Lernen folgt dicht dahinter (18 % erste Wahl, 59 % unter den Top drei). Vorträge werden moderat geschätzt (24 % erste Wahl), während informeller Austausch und Gruppendiskussionen etwas geringere Erstplatzierungen erhalten (25-27 %). Begrüßungsrunden werden als am wenigsten unterstützend wahrgenommen (6 % erste Wahl, 65 % in den unteren Rängen). In Präsenzfortbildungen steht praktisches Ausprobieren erneut an oberster Stelle (28 % erste Wahl, 67 % unter den Top drei), gefolgt von Peer-Lernen (17 % erste Wahl, 60 % unter den Top drei). Vorträge und Gruppendiskussionen werden moderat wertgeschätzt, während Online-Tools als am wenigsten relevant eingestuft werden (2 % erste Wahl, 68 % in den unteren Rängen). Über beide Formate hinweg werden aktive, praxisorientierte und peer-basierte Aktivitäten durchgehend höher priorisiert als passive oder rein soziale Elemente.

Feedback und Unterstützungsangebote nach der Fortbildung werden als essenziell angesehen. Ein Drittel der Befragten gibt an, dass Nachbetreuung nach Trainings „eher“ nötig ist (33 %), und ein Fünftel empfindet sie als „vollkommen“ notwendig (21 %). Anonyme Evaluierungen werden von 61 % geschätzt (41 % „eher“, 20 % „vollkommen“), und Feedbackrunden im Plenum von 69 % (46 % „eher“, 23 % „vollkommen“). Diese

Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung strukturierter Rückmeldungen und reflektiver Mechanismen für die Wirksamkeit von Fortbildungen (Abbildung 10).

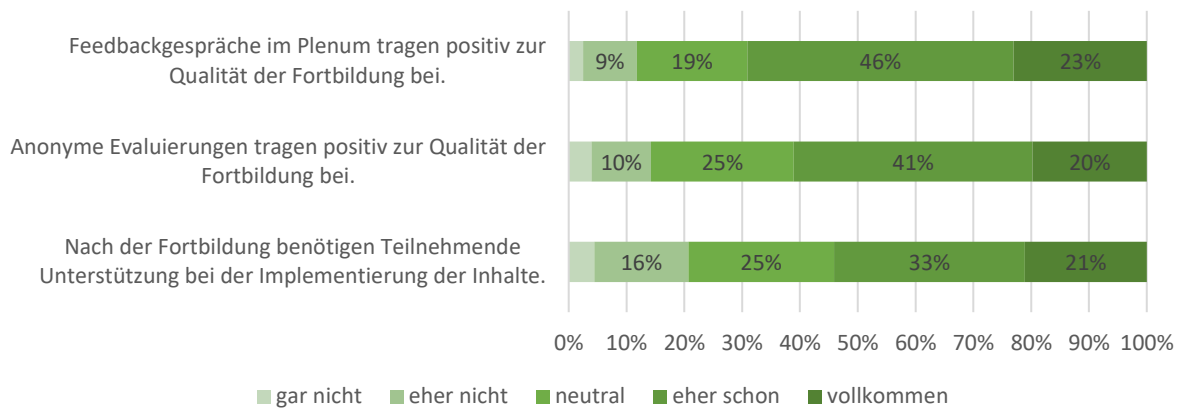


Abbildung 10: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen zu Evaluierungen Ihrer Erfahrung bzw. Meinung nach zu?

Die Gesamtzufriedenheit mit den Fortbildungsangeboten ist hoch. Mehr als die Hälfte der Befragten ist „eher zufrieden“ (52 %) und 13 % „vollkommen zufrieden“. Die Inhalte der Fortbildungen werden überwiegend als angemessen wahrgenommen (47 % „eher“, 24 % „vollkommen“), und auch ihre praktische Wirkung auf den Unterricht wird positiv bewertet (48 % „eher verbessert“, 31 % „vollkommen verbessert“). Diese Ergebnisse deuten auf eine insgesamt hohe Zufriedenheit und wahrgenommene Relevanz hin (Abbildung 11).

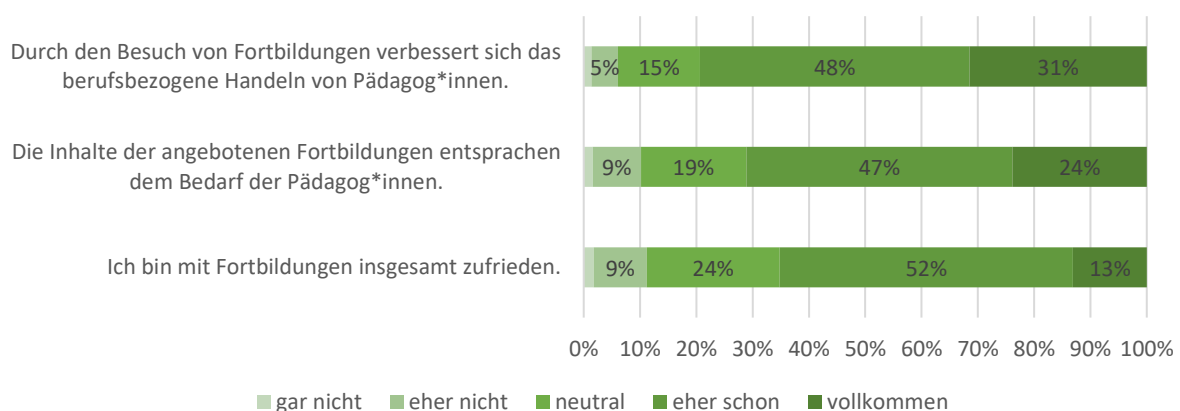


Abbildung 11: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen zur Zufriedenheit Ihrer Erfahrung bzw. Meinung nach zu?

Die Motivation wird in erster Linie durch praktische Relevanz und Sinnhaftigkeit bestimmt. Fast drei Viertel der befragten Pädagoginnen und Pädagogen sind „vollkommen motiviert“, wenn Fortbildungen im Arbeitsalltag helfen (74 %) oder ihnen sinnvolle Lerninhalte vermittelt (77 %). Auch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen wirkt stark motivierend (51 % „vollkommen“, 38 % „eher“). Externe Anreize wie beruflicher Aufstieg (39 %) oder finanzielle Vorteile (29 %) spielen eine geringere Rolle. Zertifikate und ECTS-Punkte motivieren am wenigsten (23-29 % „vollkommen“). Insgesamt überwiegen deutlich intrinsische und praxisorientierte Faktoren gegenüber formalen oder finanziellen Anreizen (Abbildung 12).

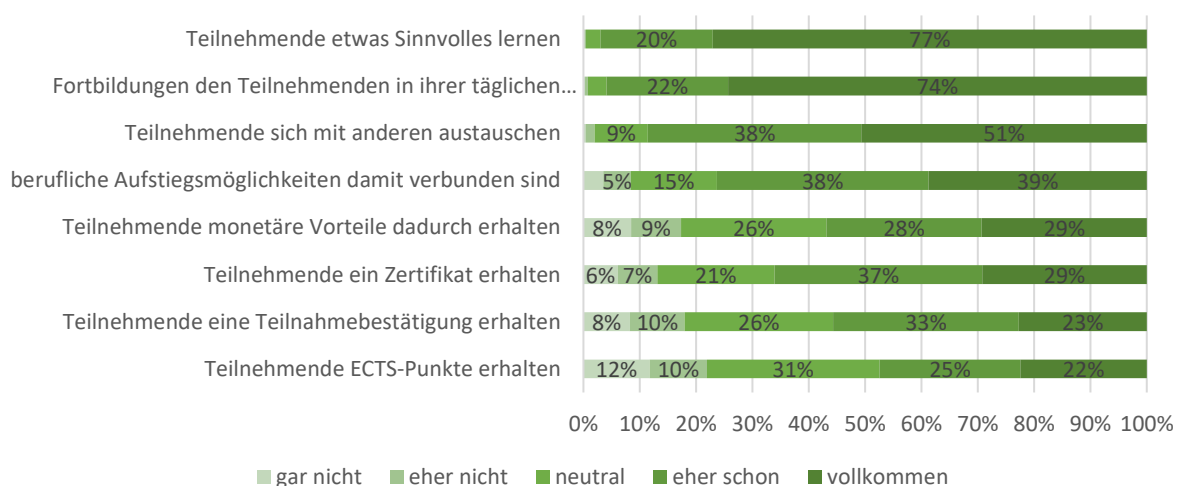


Abbildung 12: Motivierend finde ich, wenn...

3.4.1 Explorative Faktorenanalyse

Zunächst wurde die Eignung der erhobenen Items für die Faktorenanalyse untersucht. Mit einem KMO-Maß von 0,769 erscheinen die Korrelationsmuster ausreichend kompakt, was darauf hindeutet, dass die Stichprobe methodisch für die Faktorextraktion geeignet ist und klare und zuverlässige Faktoren ergeben sollte. Der Bartlett-Test der Sphärizität war ebenfalls hochsignifikant ($\chi^2(4.371) = 18.595, p < 0,001$), was darauf hindeutet, dass tatsächlich Korrelationen zwischen den Items vorhanden sind. Sowohl das KMO-Maß als

auch der Bartlett-Test bestätigen, dass die Faktorenanalyse ein geeignetes Instrument für die Datenanalyse ist.

Tabelle 5: 29-Faktoren-Lösung mit Eigenwerten und Erklärung der kumulativen Varianz

Komponente	Eigenwerte	Kumulierte % der Varianz	Rotierte Summe der quadrierten Ladungen
1	10.51	11.18	4.60
2	4.37	15.84	4.18
3	3.57	19.64	3.43
4	2.73	22.55	2.93
5	2.63	25.35	2.86
6	2.43	27.94	2.74
7	2.10	30.18	2.60
8	1.87	32.18	2.38
9	1.78	34.07	2.26
10	1.64	35.82	1.78
11	1.56	37.49	1.77
12	1.54	39.13	1.77
13	1.44	40.67	1.72
14	1.43	42.19	1.64
15	1.36	43.65	1.60
16	1.31	45.04	1.57
17	1.29	46.42	1.56
18	1.23	47.73	1.52
19	1.20	49.01	1.50
20	1.17	50.27	1.42
21	1.16	51.50	1.30
22	1.10	52.68	1.28
23	1.09	53.85	1.22
24	1.08	55.00	1.21
25	1.06	56.13	1.20
26	1.05	57.25	1.20
27	1.04	58.36	1.19
28	1.02	59.45	1.17
29	1.01	60.52	1.16

Tabelle 5 zeigt die extrahierten Hauptkomponenten einschließlich der ursprünglichen Eigenwerte. Diese stellen die Varianz dar, die von den einzelnen Komponenten erklärt wird, und geben somit die Bedeutung der Faktoren an. Insgesamt überstiegen 29 Eigenwerte den Wert „1“ und trugen damit mehr zur erklärten Varianz bei als ein einzelnes Item allein. Diese 29-Faktor-Lösung macht rund 60 % der Gesamtvarianz in den Daten

aus. Zur Vereinfachung der Faktorstruktur wurde eine Varimax-Rotation angewendet, die nicht nur den Beitrag der einzelnen Komponenten zur Gesamtvarianz ausbalancierte, sondern auch die Interpretierbarkeit der einzelnen Komponenten erleichterte. Für die weitere Interpretation wurden die Komponenten 1 bis 18 berücksichtigt, die zusammen fast die Hälfte (47,7%) der Gesamtvariabilität erklären (Tabelle 6).

Tabelle 6: Faktorinterpretation, repräsentative Items und Zuverlässigkeit

Komponente	Benennung Faktor	Beispiel-Item(s)	Cronbach's α
1	Externe Trainings	Abhaltungsdauer: mehrere Tage hintereinander Abhaltungsort: mehrtägige Fortbildung im Hotel	0,813
2	Online Trainings	Abhaltungsform: Online asynchron (individuelles, zeit- und ortsunabhängiges Lernen in Onlinekurs)	0,842
3	Professionelle Unterstützung	Fortbildungsaktivität: Mentoring	0,759
4	Top-Down Spezifikation	Zur Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen trägt bei, wenn Inhalte vom Ministerium bestimmt werden.	0,756
5	Anreizbasierte Motivation	Motivierend ist, wenn berufliche Aufstiegsmöglichkeiten damit verbunden sind.	0,780
6	Ressourcen	Die folgenden Ressourcen stehen mir ausreichend für die Abhaltung meiner Fortbildungen zur Verfügung: Budget für Sachaufwand	0,811
7	Fortbildungszufriedenheit	Ich bin mit Fortbildungen insgesamt zufrieden.	0,631
8	Intrinsische Motivation	Motivierend ist, wenn Fortbildungen den Teilnehmenden in ihrer täglichen pädagogischen Praxis helfen.	0,748
9	Arbeitszufriedenheit	Ich bin mit meiner Work-Life-Balance zufrieden.	0,721
10	Trainings während der regulären Arbeitszeit	Abhaltungszeitpunkt: am Vormittag	0,615
11	Bottom-Up Spezifikation	Ich will aktiver mitbestimmen welche Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen angeboten werden.	0,385
12	Peer-Learning	Welche Formen der Zusammenarbeit [...] unterstützen die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen? Peer-Learning	0,642
13	Praktische Tests	Welche Formen der Zusammenarbeit [...] unterstützen die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen? praktische Erprobung und Umsetzung	0,476
14	Gruppendiskussionen	Welche Formen der Zusammenarbeit [...] unterstützen die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen? Gruppendiskussionen	0,483
15	On-Top-Trainings vor oder nach der Unterrichtszeit	Abhaltungszeitpunkt: am Nachmittag	0,433
16	Kurze Trainingseinheiten	Abhaltungsdauer: maximal 2 Stunden	0,411
17	Informeller Austausch	Welche Formen der Zusammenarbeit [...] unterstützen die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen? Informeller Austausch	0,360
18	Unterrichtsmaterialien	Welche Elemente unterstützen die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen? Unterrichtsmaterialien	0,246

Die explorative Faktorenanalyse zeigt mehrere zugrundeliegende Dimensionen, die die Wahrnehmung der beruflichen Entwicklung durch Pädagoginnen und Pädagogen prägen. Jeder Faktor umfasst Items mit ähnlichen Antwortmustern, und Cronbachs Alpha wurde verwendet, um die interne Konsistenz zu bewerten. Die Mittelwerte wurden auf einer Skala von 1 ("sehr niedrig") bis 5 ("sehr hoch") gemessen.

Externe Trainings definieren sich durch mehrtägige Präsenzformate, die an externen Orten wie Hotels, Universitäten oder anderen Institutionen stattfinden ($0,448 \leq \lambda \leq 0,701$; $\alpha = 0,81$). Dazu gehören Seminare, Exkursionen oder Konferenzen, die sich in der Regel durch eine längere Dauer und eine strukturierte Durchführung auszeichnen. Obwohl solche traditionellen Formate nach wie vor als relevant angesehen werden, deutet ihr moderater Mittelwert ($M = 3,64$) darauf hin, dass sie nicht mehr die dominierende Form des beruflichen Lernens sind. Im Gegensatz dazu setzen **Online-Trainings** auf digitale und hybride Modi, die zeitliche und räumliche Flexibilität ermöglichen, einschließlich asynchroner Kurse, synchroner Videokonferenzen und Blended-Learning-Formate ($0,508 \leq \lambda \leq 0,780$; $\alpha = 0,84$). Dieser Faktor wurde moderat befürwortet ($M = 3,32$), was die Offenheit der Befragten für flexible Formate widerspiegelt und gleichzeitig darauf hindeutet, dass Online-Schulungen nicht als vollständig gleichwertig mit Präsenzveranstaltungen wahrgenommen werden.

Die **professionelle Unterstützung** umfasst Mentoring, Coaching, die Teilnahme an professionellen Netzwerken, Hospitationen und den Austausch von Unterrichtsmaterialien ($0,423 \leq \lambda \leq 0,759$; $\alpha = 0,76$). Mit einem relativ hohen Mittelwert ($M = 3,87$) unterstreicht dieser Faktor die Bedeutung von kollegialem Austausch und Mentoring als zentrale Elemente des beruflichen Lernens.

Die Inhaltsspezifikation kann sowohl durch Top-down- als auch durch Bottom-up-Mechanismen erfolgen. Die **Top-down-Spezifikation** stellt Inhalte dar, die von Ministerien, Bildungsbehörden oder Schulleitungen festgelegt werden und teilweise an den Zielen der institutionellen Entwicklung ausgerichtet sind ($0,472 \leq \lambda \leq 0,794$; $\alpha = 0,76$). Der Mittelwert ($M = 3,14$) deutet darauf hin, dass hierarchische oder präskriptive Ansätze als weniger förderlich für die berufliche Entwicklung wahrgenommen werden. Umgekehrt erfasst die **Bottom-up-Spezifikation** den Wunsch und die Fähigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen, Bildungsinhalte aktiv zu gestalten ($0,432 \leq \lambda \leq 0,610$; $\alpha = 0,38$). Trotz

geringerer interner Konsistenz unterstreicht der relativ hohe Mittelwert ($M = 3,86$) die wahrgenommene Bedeutung von Autonomie und Partizipation bei der Festlegung der Prioritäten der beruflichen Entwicklung.

Bei den Motivationsfaktoren kann zwischen extrinsischen und intrinsischen Anreizen unterschieden werden. Die **anreizbasierte Motivation** umfasst Zertifikate, ECTS-Punkte, monetäre Leistungen und Aufstiegsmöglichkeiten ($\alpha = 0,78$) und erreicht einen moderat hohen Mittelwert ($M = 3,66$). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass externe Belohnungen zwar geschätzt werden, aber im Vergleich zu internen Anreizen eine untergeordnete Rolle spielen. Die langfristige, **intrinsische Motivation** konzentriert sich auf die Sinnhaftigkeit und Praxisrelevanz der Fortbildung sowie auf Austausch- und Anwendungsmöglichkeiten ($0,595 \leq \lambda \leq 0,852$; $\alpha = 0,75$). Der sehr hohe Mittelwert ($M = 4,60$) unterstreicht, dass Pädagoginnen und Pädagogen in erster Linie durch nachhaltige, praxisorientierte Lernergebnisse und nicht durch externe Anerkennung motiviert werden. Die **Fortbildungszufriedenheit** erfasst den wahrgenommenen Nutzen, die Ausrichtung an den individuellen Bedürfnissen und den Einfluss der beruflichen Entwicklung auf die Unterrichtspraxis ($\alpha = 0,63$). Mit einem der höchsten Mittelwerte ($M = 4,13$) wird eine breite Zufriedenheit mit den angebotenen Fortbildungsmöglichkeiten und deren Relevanz für den beruflichen Aufstieg signalisiert. Die **Arbeitszufriedenheit**, die die wahrgenommene Arbeitsbelastung, die Work-Life-Balance und die allgemeine berufliche Erfüllung ($\alpha = 0,72$) kombiniert, ergibt einen ausgeglichenen Mittelwert ($M = 3,39$), was auf eine moderate Zufriedenheit hindeutet, die durch berufliche Anforderungen gedämpft wird.

Die **Ressourcen** – die die Budgets für Material, Ausrüstung, Software und Einrichtungen umfassen – weisen eine hohe Belastung auf ($0,697 \leq \lambda \leq 0,834$; $\alpha = 0,81$). Während die Befragten im Allgemeinen eine angemessene Ressourcenverfügbarkeit angeben, deutet der moderate Mittelwert ($M = 3,17$) auf anhaltende Einschränkungen bei der materiellen und infrastrukturellen Unterstützung hin.

Der Zeitpunkt und die Dauer des Trainings beeinflussen auch die Teilnehmepreferenzen. **Trainings, die während der regulären Unterrichtszeit** stattfinden ($\alpha = 0,62$), werden positiver bewertet ($M = 3,56$) als **On-Top-Trainings, die vor oder nach der Unterrichtszeit** durchgeführt werden ($\alpha = 0,43$; $M = 3,43$). **Kurze Fortbildungseinheiten**, bis zu vier Stunden ($\alpha = 0,41$; $M = 3,39$), werden als moderat positiv wahrgenommen, was darauf

hindeutet, dass kurze, fokussierte Formate, die in den Arbeitsalltag integriert sind, die Machbarkeit und Akzeptanz erhöhen.

Kollaborative Lernformen – wie **Peer Learning** und **praktische Tests** – weisen solide Faktorstrukturen ($0,745 \leq \lambda \leq 0,773$; $\alpha = 0,48$ bzw. $\alpha = 0,64$) und moderate Mittelwerte ($M = 3,22$ und $M = 3,36$) auf. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwar die Möglichkeiten der praktischen Zusammenarbeit schätzen, solche Ansätze in der aktuellen Praxis jedoch möglicherweise noch zu wenig genutzt werden. **Gruppendiskussionen** ($\alpha = 0,48$; $M = 2,82$) und **informeller Austausch** ($\alpha = 0,36$; $M = 2,76$) belasten negativ oder schwach, was darauf hindeutet, dass lose strukturierte Diskussionen als weniger effektiv für die Kompetenzentwicklung wahrgenommen werden. Der isolierte Faktor **Lernmaterialien** ($\alpha = 0,25$; $M = 3,12$) ist von mäßiger Bedeutung, was darauf hindeutet, dass greifbare Ergebnisse das Lernen unterstützen, aber keine primäre Determinante für das berufliche Wachstum sind (Abbildung 13). Abbildung 13 gibt einen Überblick über die Faktor-Mittelwerte und ihre Genauigkeit unter Verwendung von 95 %-Konfidenzintervallen.

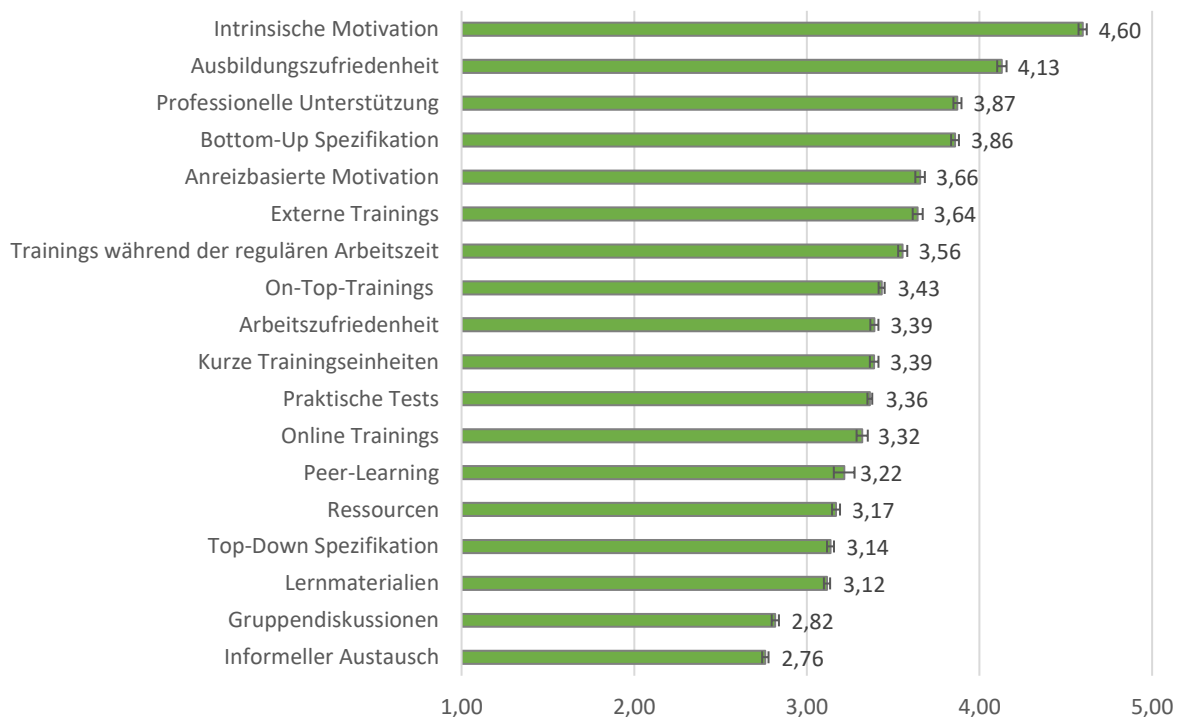


Abbildung 13: Faktorenausprägungen samt 95%-Konfidenzintervall

Insgesamt unterscheidet die Faktorenanalyse zwischen strukturellen Merkmalen der beruflichen Entwicklung (Format, Dauer, Ort), Motivation (Anreize), sozialen Lernprozessen (Peer Learning, Mentoring und Austausch) und organisatorischen Rahmenbedingungen (Top-down- versus Bottom-up-Inhaltsauswahl von Fortbildungen). Zusammengenommen bieten diese Dimensionen ein umfassendes Verständnis der Präferenzen und Erfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen im beruflichen Lernen und veranschaulichen das Zusammenspiel zwischen Struktur, Motivation und Handlungsfähigkeit bei der Gestaltung einer effektiven beruflichen Entwicklung.

3.4.2 Regressionsmodelle zur weiteren Verdichtung der gefundenen 18 Faktoren zur Fortbildungszufriedenheit

Um die Faktoren zu identifizieren, die die Fortbildungszufriedenheit beeinflussen, wurden zwei OLS-Regressionsmodelle berechnet (Abbildung 14).

Das erste Modell, das unabhängige Bewertungsfaktoren berücksichtigte, erklärt einen wesentlichen Teil der Varianz in der Fortbildungszufriedenheit ($R^2 = 0,341$, $F = 188,84$, $p < 0,001$). Beide motivationalen Komponenten spielen eine bedeutende Rolle: Die **extrinsische Motivation** wirkt sich positiv auf die Zufriedenheit aus ($\beta = 0,135$, $p < 0,001$), während die intrinsische Motivation einen noch stärkeren Einfluss zeigt ($\beta = 0,219$, $p < 0,001$), was ihre Bedeutung für nachhaltiges Engagement und Zufriedenheit unterstreicht. Auch die **Arbeitszufriedenheit** hat einen signifikanten positiven Effekt ($\beta = 0,175$, $p < 0,001$), was darauf hindeutet, dass das allgemeine berufliche Wohlbefinden eng mit der wahrgenommenen Fortbildungsqualität zusammenhängt. Darüber hinaus tragen die **professionelle Unterstützung** ($\beta = 0,064$) und die **Top-Down-Auswahl** der Inhalte ($\beta = 0,173$) positiv bei, wenn auch in geringerem Maße. Im Gegensatz dazu zeigen Faktoren wie **Online-Trainings** ($\beta = 0,013$, $p > 0,05$) und Kurztrainings ($\beta = -0,022$, $p > 0,05$) keine signifikanten Effekte auf die Fortbildungszufriedenheit.

Das zweite Modell, das Ranking-Faktoren berücksichtigte, weist eine schwächere, aber immer noch signifikante Anpassung auf ($R^2 = 0,019$, $F = 17,29$, $p < 0,001$). Unter diesen hat **Peer-Learning** den stärksten positiven Effekt auf die Fortbildungszufriedenheit ($\beta = 0,109$, $p < 0,001$), was den Wert kollaborativer und interaktiver Lernumgebungen unterstreicht. Umgekehrt sind informelle Gespräche ($\beta = -0,094$, $p < 0,001$) und

Lernmaterialien ($\beta = -0,040$, $p < 0,001$) negativ mit Zufriedenheit assoziiert, was darauf hindeutet, dass diese Elemente in ihrer jetzigen Form weniger effektiv sein könnten. Praktische Tests ($\beta = 0,000$, $p > 0,05$) und Gruppendiskussionen ($\beta = -0,017$, $p > 0,05$) zeigen keinen signifikanten Einfluss.

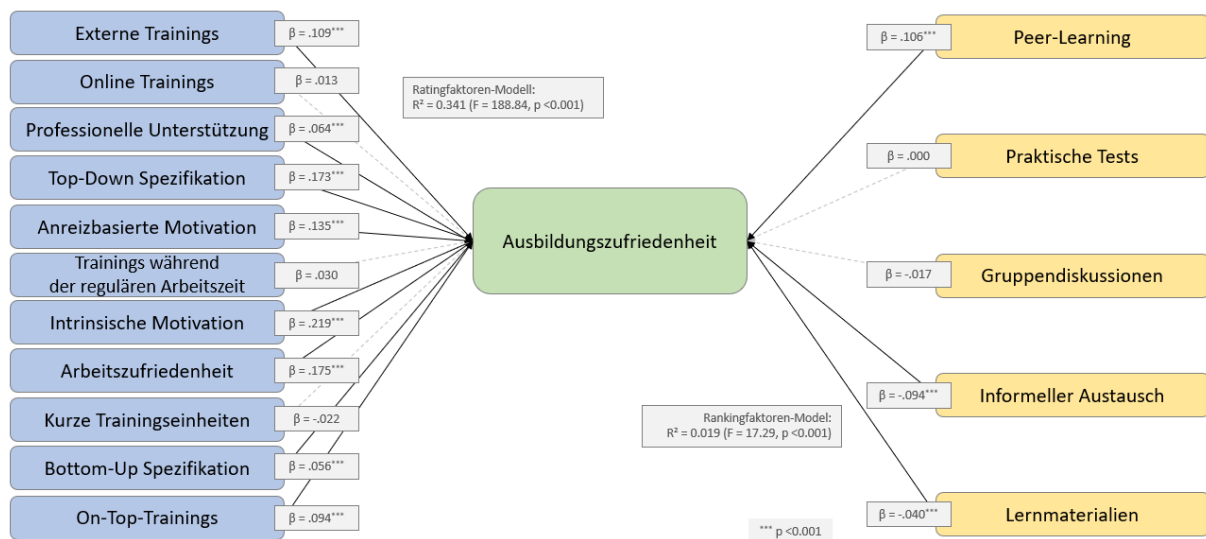


Abbildung 14: Regressionsmodelle zur Identifizierung von Einflussfaktoren auf die Fortbildungszufriedenheit

3.5 Zusammenfassung der quantitativen Forschungsergebnisse und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse und der Regressionsmodelle ermöglichen ein differenziertes Verständnis davon, wie Lehrende berufliche Entwicklung wahrnehmen, erleben und bewerten. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Fortbildung am effektivsten ist, wenn sie sich an intrinsischen Anreizen orientiert, eine sinnvolle Teilhabe ermöglicht und Möglichkeiten zum fachlichen Austausch und zur Unterstützung bietet. Die Fortbildungszufriedenheit entsteht als mehrdimensionales Konstrukt, das von der persönlichen Motivation, dem arbeitsbezogenen Wohlbefinden und der wahrgenommenen Relevanz von Fortbildungsinhalten und -strukturen geprägt ist.

Die intrinsische Motivation ist der stärkste Prädiktor für die Fortbildungszufriedenheit und unterstreicht, wie wichtig es ist, die berufliche Entwicklung so zu gestalten, dass sie eng mit der praktischen Realität der Pädagoginnen und Pädagogen verbunden ist, das reflektierte Engagement fördert und klare Vorteile für die tägliche pädagogische Praxis aufzeigt. Extrinsische Anreize wie Zertifikate oder Karrierevorteile tragen zwar positiv bei, spielen aber eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. Die Arbeitszufriedenheit erweist sich ebenfalls als entscheidender Faktor, was darauf hindeutet, dass bessere Arbeitsbedingungen und berufliches Wohlbefinden als wesentliche Bestandteile einer erfolgreichen Politik zur beruflichen Weiterentwicklung betrachtet werden sollten.

Soziale und kollaborative Lernelemente, insbesondere Peer-Learning und professionelle Unterstützung durch Mentoring oder Coaching, steigern die Zufriedenheit und die wahrgenommenen Lernergebnisse zusätzlich. Kollaborative Formate wie informelle Gespräche oder unstrukturierte Gruppendiskussionen scheinen in der aktuellen Umsetzung jedoch weniger effektiv zu sein. Dies deutet darauf hin, dass strukturiertere und zielgerichtetere Ansätze für die Zusammenarbeit erforderlich sind, um sicherzustellen, dass der Austausch zwischen den Teilnehmenden sinnvoll zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

Strukturelle und organisatorische Aspekte – wie Online-Formate, kurze Sessions oder die Top-Down-Content-Festlegung – spielen dagegen eine weniger entscheidende Rolle bei der Gestaltung der Zufriedenheit. Dennoch deuten die relativ moderaten Bewertungen digitaler und asynchroner Formate darauf hin, dass das Potenzial von technologievermitteltem Lernen noch nicht voll ausgeschöpft ist. Kontinuierliche Bemühungen um die Verbesserung der Qualität, Interaktivität und Integration der Online-Fortbildung könnten deren Akzeptanz und Wirksamkeit erhöhen.

4. Qualitative Forschung

Der vorliegende Bericht gibt einen Überblick über die im Rahmen des durch die EU kofinanzierten Forschungsprojektes FOOTT PRINTTS durchgeführte qualitative Forschung.

4.1 Methodologie der qualitativen Forschung

Nach einer gründlichen Literaturrecherche und -analyse, die vom Europäischen Institut für Bildungs- und Sozialpolitik (EIESP) in Paris durchgeführt wurde, wurde auf Basis dieser Ergebnisse eine quantitative Studie mit insgesamt 5.171 vollständig ausgefüllten Fragebögen durchgeführt (siehe Kapitel 3). In einem dritten Forschungsschritt wurde qualitative Forschung mittels Experteninterviews in den Regionen der sechs teilnehmenden Partnerländer in Österreich, Deutschland, Polen, Dänemark, Portugal und Griechenland durchgeführt. Der Interviewleitfaden wurde auf der Grundlage des vom Europäischen Institut für Bildungs- und Sozialpolitik (EIESP) erstellten Literaturberichts und der Ergebnisse der quantitativen Forschung durch die Projektmitglieder aus Polen und Österreich erstellt. Im April 2025 wurden bei einem Treffen aller Forschungspartnerinnen und -partner die Themen und Fragen für die qualitativen Interviews den Teammitgliedern der Partnerländer vorgestellt. Bis Ende Mai 2025 flossen die Rückmeldungen der Forschungspartnerinnen und -partner ein. Nachdem der endgültige Interviewleitfaden fertiggestellt war, wurden drei Experteninterviews pro Partnerland durchgeführt: ein Interview mit Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern und zwei mit Entscheidungsträgerinnen und -trägern wie Fortbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren. Ausnahme bildet hierbei das Land, das das Forschungsprojekt leitet: In Nordrhein-Westfalen (Deutschland) wurden drei Interviews mit Expertinnen und Experten der Makroebene geführt. Die leitfadengestützten teilstandardisierten Experteninterviews wurden im Zeitraum von Juni bis Anfang September 2025 durchgeführt. Die Interviews fanden angepasst an die Interviewpartnerinnen und -partner entweder in deutscher oder in englischer Sprache statt. Die Experteninterviews wurden von Mitgliedern der Forschungsteams aus Polen und Österreich in deutscher oder englischer Sprache geführt. Insgesamt nahmen 19

Personen an den Interviews teil. Auf der Mikroebene (Fortbildungsteilnehmende) wurden insgesamt sechs Pädagoginnen und Pädagogen und auf der Makroebene (Entscheidungsträgerinnen und -träger für Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen) 13 Personen befragt. Entscheidungsträgerinnen und -träger für die berufliche Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen können z. B. politische Entscheidungsträgerinnen und -träger oder Planerinnen und Planer für die Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen sein. Die einzelnen Experteninterviews dauerten zwischen 45 und 60 Minuten. Bei diesen Interviews handelte es sich um semistrukturierte Leitfadeninterviews. Die Reihenfolge der Fragen blieb der interviewenden Person freigestellt, um der interviewten Person den nötigen Raum zu geben, frei darauf antworten zu können bzw. passend auf das Interviewgeschehen reagieren zu können. Alle Fragen mussten jedoch während des Interviews gestellt werden, um eine Vergleichbarkeit der Daten sicherzustellen. Das Interview selbst wurde in eine Informationsphase, eine Einstiegsphase, eine Hauptphase und eine Abschlussphase eingeteilt. In der Informationsphase begrüßte die interviewende Person die interviewte Person, stellte sich kurz vor und informierte über den Ablauf des Interviews sowie über die vertrauliche Behandlung von Daten. Während der Einstiegsphase wurden einfache Fragen zur Person gestellt (Erfassung soziodemographischer Daten), um den befragten Personen die Möglichkeit zu bieten in die Interviewsituation hineinzufinden und die Scheu vor der ungewohnten Kommunikationssituation zu überwinden. In der Hauptphase des Interviews wurden die für das Forschungsprojekt bedeutsamen Themen erörtert. Um relevante Information zu erhalten bzw. das Interview am Laufen zu halten wurden, wenn für den Gesprächsverlauf notwendig und sinnvoll, induktive Fragen gestellt. In der Abschlussphase bedankte sich die interviewende Person bei der interviewten Person für die Kooperation und gab die Möglichkeit für Ergänzungen oder Vertiefungen.

Die Interviews wurden in der im Rahmen des jeweiligen Interviews verwendeten Sprache transkribiert und mit Hilfe der Software zur qualitativen Datenanalyse MAXQDA ausgewertet. Zu diesem Zweck wurden auf Basis der quantitativen Forschungsergebnisse zuvor deduktiv gebildeten Kategorien entsprechende Textpassagen zugeordnet. Dabei handelt es sich um die folgenden Kategorien: soziodemographische Daten, Format, Abhaltungsorte, Abhaltungsdauer, Abhaltungszeit, Implementierung,

Erprobungsphasen, Arbeit mit Materialien, Gruppendiskussionen und informeller Austausch, Zusammenarbeit und Voneinander lernen, professionelle Unterstützungsangebote, aktive Teilnahme, Motivation, Partizipation, Kompetenz der Vortragenden, Zufriedenheit mit Fortbildungen, Berufszufriedenheit und Ressourcen.

Um eine größtmögliche Genauigkeit und Authentizität der Aussagen sicherzustellen, erfolgte die Auswertung in den jeweils verwendeten Sprachen. Zur Wahrung der Vertraulichkeit und zum Schutz der teilnehmenden Personen wurden sämtliche Interviews vor der Auswertung anonymisiert. Die Anonymisierung erfolgte durch die Zuweisung mit Hilfe eines Zufallscodengenerators in Microsoft Excel zufällig generierten Identifikationscodes, die keinerlei Rückschlüsse auf die Identität der Befragten zulassen. Jeder Interviewdatensatz erhielt einen eindeutigen Code bestehend aus einem Großbuchstaben und drei Zahlen, der die Namen der befragten Expertinnen und Experten ersetzte. Die Zuordnung der Codes zu den Interviews wurde in einer separaten, geschützten Datei dokumentiert, die nicht Bestandteil der Analyse ist. Somit war es möglich, die Daten konsistent zu verarbeiten, ohne die Anonymität der Teilnehmenden zu gefährden. Durch die eben beschriebene Vorgehensweise wurde sichergestellt, dass keine direkte Verbindung zwischen den erhobenen Daten und den realen Personen hergestellt werden kann und die Anforderungen an Datenschutz und wissenschaftliche Integrität erfüllt sind.

4.2 Ergebnisse der qualitativen Forschung

Im diesem Abschnitt des Berichtes werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008) der 19 im Rahmen des Forschungsprojektes FOOTT PRINTTS durchgeführten Experteninterviews mit Personen der Mikro- und Makroebene vorgestellt. Zunächst werden die soziodemographischen Daten der befragten Expertinnen und Experten analysiert und beschrieben, ehe auf die deduktiv auf Grundlage der quantitativen Forschung erstellten Kategorien, die die Basis für die Codierung darstellt, eingegangen wird.

4.2.1 Soziodemographische Daten der befragten Expertinnen und Experten

Die Personen, die an den Experteninterviews teilnahmen, waren zwischen 27 und 66 Jahre alt. Sowohl Männer als auch Frauen nahmen teil, wobei festzuhalten ist, dass die überwiegende Zahl der Interviewten Frauen sind. Dies spiegelt die allgemeine Geschlechterverteilung im Lehrberuf wider, insbesondere in der Primarstufe und Sekundarstufe I.

Im Hinblick auf den beruflichen Background wird festgehalten, dass die befragten Personen den folgenden Berufsgruppen angehören bzw. diese die folgenden Berufe ausüben. Es handelt sich um ...

- Lehrkräfte mit unterschiedlicher Berufserfahrung aus Primar- und Sekundarschulen, die ihre jeweiligen Fachrichtungen und Unterrichtserfahrungen einbringen.
- Schulleitungen und Personen in koordinierenden Rollen, die organisatorische Aspekte und Bedarfsplanung einbringen.
- Personen, die in der Lehrerfortbildung oder als fortbildungsfachliche Aufsicht für verschiedene Fortbildungsgruppen tätig sind.
- Personen, die als Supervisor für Bildungsqualität tätig sind.
- Hochschullehrpersonen bzw. Universitätsangehörige sowie Leiterinnen und Leiter und Pädagoginnen und Pädagogen in Lehrerfortbildungszentren.

4.2.2 Format

Die interviewten Personen äußerten sich differenziert zu den Formaten der beruflichen Fortbildung. Während Online-Formate aufgrund ihrer Flexibilität und Zugänglichkeit geschätzt werden, insbesondere für theoretische Inhalte und zur Überbrückung großer Entfernungen, wird der persönliche Austausch und die interaktive Arbeit in Präsenzveranstaltungen als gewinnbringender empfunden. Hybride Modelle, die die Vorteile beider Formate kombinieren, werden von einigen Interviewten als ideal angesehen. Die Dauer der Fortbildungen sollte laut Aussagen der interviewten Expertinnen und Experten an das Abhaltungsformat und den Fortbildungsinhalt angepasst sein, wobei Online-Sitzungen kürzer gehalten werden sollten, um die

Aufmerksamkeit der Teilnehmenden zu gewährleisten. Die Wahl des Formats wird oft von praktischen Überlegungen wie Zeit, Kosten und der Notwendigkeit direkter Interaktion bestimmt.

4.2.2.1 Präsenzveranstaltungen

Präsenzveranstaltungen werden von vielen Befragten als besonders wertvoll für den persönlichen Austausch, die Interaktion und die praktische Anwendung von Lerninhalten angesehen [C108: 6] [E205: 8] [K115: 25, 51] [L152: 378] [T214: 103-104] [T237: 40] [Y215: 460-461]. Die Möglichkeit, Methoden auszuprobieren, Materialien zu testen und sich direkt mit anderen auszutauschen, wird als besonders wertvoll erachtet [R248: 133-145]. Präsenzveranstaltungen fördern das Networking und den Aufbau von Vertrauen unter den Teilnehmenden [J165: 43] [L152: 386]. Zudem werden Präsenzveranstaltungen für interaktive, praktische oder komplexe Themen bevorzugt, die einen intensiven Austausch und Beziehungsarbeit erfordern [J165: 6] [T214: 98].

Präsenzveranstaltungen sind besonders wichtig, wenn es um Veränderungen, Reflexion der eigenen Rolle und Haltung geht, da der persönliche Kontakt den Austausch erleichtert [X251: 89]. Zudem ermöglichen Präsenzveranstaltungen laut Aussagen der befragten Expertinnen und Experten einen direkten Austausch und Networking, was intensivere Diskussionen sowie den Austausch von Erfahrungen und den Aufbau von Netzwerken ermöglicht [C108: 6] [L152: 386-388] [T214: 103-104] [T237: 40]. Darüber hinaus wird der Aufbau stärkerer Beziehungen gefördert und Smalltalk ermöglicht, der online oft fehlt [C108: 6] [F238: 197-199, 255] [L152: 378]. Präsenzformate eignen sich zudem ideal für praktische Übungen, das Ausprobieren von Methoden und Materialien sowie Workshops [E205: 8] [R248: 133-139] [Y104: 12, 27]. Präsenzformate werden aufgrund von persönlichem Wohlbefinden und dem Vermeiden von Ablenkungen, die online auftreten können, bevorzugt [K115: 25]. Außerdem können Teilnehmende in Präsenz besser kognitiv aktiviert werden [Y164: 180]. Dinge selbst zu tun, zu entwickeln und mit anderen Teilnehmenden zu diskutieren, anstatt nur zuzuhören, wird geschätzt [R248: 133-140]. Es wird hervorgehoben, dass der direkte Austausch in Präsenzveranstaltungen intensiver und gewinnbringender ist, insbesondere bei komplexen Themen wie Autismus, wo der Austausch von Erfahrungen unter Pädagoginnen und Pädagogen sehr kommunikativ sein kann [T214: 98, 109-110].

Als Nachteile von Präsenzveranstaltungen werden von den befragten Expertinnen und Experten der damit verbundene Zeitaufwand und die Reisekosten sowie der mit der Organisation von Fortbildungen im Präsenzformat einhergehende logistische Aufwand genannt. Die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen erfordert Reisezeit und kann mit Kosten für Anreise und Unterkunft verbunden sein [F238: 208-209] [K115: 29] [T214: 94] [Y104: 19]. Auch für die Fortbildungsorganisierenden stellt die Organisation von Räumlichkeiten, Verpflegung und anderen logistischen Aspekten einen Mehraufwand dar [E205: 8]. Pädagoginnen und Pädagogen sind nach einem langen Arbeitstag oft müde, was die Teilnahme an Veranstaltungen erschwert [F238: 496-497] [T214: 434].

4.2.2.2 Online-Formate

Die befragten Personen äußerten sich differenziert zu Online-Formaten in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen. Während einige die Flexibilität und Zeitersparnis schätzen, betonen andere die Wichtigkeit des persönlichen Austauschs und der Interaktion in Präsenzveranstaltungen. Online-Formate werden laut Aussagen der befragten Expertinnen und Experten oft als praktisch für die Vermittlung von Informationen oder für spezifische digitale Tools angesehen, stoßen jedoch an ihre Grenzen, wenn es um tiefgehende Diskussionen, Beziehungsarbeit oder die Förderung von Kreativität geht. Insbesondere von Pädagoginnen und Pädagogen in ländlichen Gebieten oder mit vollem Terminkalender werden Online-Formate wegen ihrer Flexibilität und Zugänglichkeit geschätzt [C108: 6] [E205: 8] [F238: 188-193, 207-209] [J165: 6] [K115: 25] [M229: 26] [Y104: 12]. Die Möglichkeit, von zu Hause oder der Schule aus teilzunehmen, spart Reisezeit und -kosten, was von mehreren Befragten als großer Pluspunkt hervorgehoben wird [E106: 83] [E205: 8] [K115: 25] [M229: 26]. Dies ist besonders relevant für Pädagoginnen und Pädagogen, die auf Inseln leben oder lange Anfahrtswege zum Veranstaltungsort der Fortbildung hätten [K115: 29]. Online-Formate ermöglichen es den Teilnehmenden, ihre Fortbildung besser mit ihrem Alltag zu vereinbaren [Y215: 24]. Sie bieten eine Komfortzone, in der sich Teilnehmende entspannter fühlen und sich besser auf die Inhalte konzentrieren können, da äußere Erscheinung und soziale Rollen weniger eine Rolle spielen [E106: 375-385].

Die Akzeptanz und Effektivität von Online-Formaten hängen stark von der Gestaltung, der technischen Ausstattung und der Motivation der Teilnehmenden ab. Für Online-Formate

wird eine sorgfältige Gestaltung empfohlen, die über reine Vorträge hinausgeht. Es wird betont, dass Online-Fortbildungen nicht nur aus PowerPoint-Präsentationen bestehen sollten, sondern vielfältige Möglichkeiten der Technik nutzen können, um Materialien zu zeigen und Interaktion zu fördern [Y215: 375]. Interaktive Elemente wie Breakout-Räume für Gruppendiskussionen und andere Möglichkeit sich auszutauschen, werden als effektiv beschrieben [L206: 69] [Y215: 379] [C108: 6]. Die Nutzung von Online-Tools wie Google Docs oder Google Slides für kollaboratives Arbeiten wird positiv bewertet [M229: 46]. Darüber hinaus können Online-Formate die Vorstellung und Demonstration digitaler Tools erleichtern, da diese direkt über Bildschirmfreigabe gezeigt werden können [E106: 371].

Vorteile von Online-Formaten sind Flexibilität und Zugänglichkeit, da die Teilnahme von überall und zu flexiblen Zeiten möglich ist, was besonders für Lehrkräfte mit langen Anfahrtswegen oder wenig zeitlichen Ressourcen von Vorteil ist [C108: 6] [F238: 188-193, 207-209] [J165: 6] [M229: 26] [Y104: 12]. Zudem ist die Umsetzung einer Fortbildung im Onlineformat mit einer Kostenersparnis verbunden, da Kosten für Reisen und physische Veranstaltungsorte reduziert werden [F238: 208 209] [M229: 28]. Einige befragte Personen empfinden Online-Formate als persönlicher, da Teilnehmende aus ihrer häuslichen Umgebung heraus mehr private Details teilen [F238: 195-197]. Für Personen mit Angstzuständen oder ähnlichen psychischen Problemen kann die Teilnahme von zu Hause aus einfacher sein [F238: 211-218]. Besonders gut eignen sich Online-Formate für die Vermittlung von Informationen und theoretischem Wissen [Y164: 163-165].

Trotz der genannten Vorteile äußern viele Befragte Bedenken und Nachteile bezüglich Online-Formaten. Ein häufig genannter Kritikpunkt ist das Fehlen direkter Kommunikation und die Schwierigkeit der Interaktion zwischen den Teilnehmenden, wenn Fortbildungsteilnehmende beispielsweise die Kamera nicht einschalten und sich nicht zu Wort melden [E205: 8]. Es wird auch bemängelt, dass Online-Sitzungen oft statischer sind und weniger Raum für spontanen Austausch und Beziehungsarbeit bieten als Präsenzveranstaltungen [X251: 89]. Die Konzentration kann in Online-Formaten schneller nachlassen, weshalb eine kürzere Dauer von beispielsweise 1,5 bis 2 Stunden in diesem Fortbildungsformat bevorzugt wird [T214: 109]. Längere Online-Sitzungen werden als anstrengend und ermüdend empfunden [T237: 22]. Infrastrukturelle Ungleichheiten wie

instabiles Internet oder veraltete Ausrüstung können die Effektivität von Online-Formaten einschränken [J165: 6] [E205: 8]. Technische Hürden und die Notwendigkeit, mehrere Systeme gleichzeitig zu bedienen, können Fortbildungsteilnehmende überfordern [X251: 97-99]. Einige Pädagoginnen und Pädagogen, insbesondere ältere Personen dieser Berufsgruppe, haben Schwierigkeiten mit Online-Formaten und bevorzugen Präsenzveranstaltungen [T214: 200]. Die Möglichkeit, sich in Online-Formaten leichter ablenken zu lassen, wird ebenfalls als Nachteil genannt [K115: 25].

Nachteile von Online-Formaten sind somit der Mangel an direkter Kommunikation, technische Herausforderungen, Ablenkungen durch die häusliche Umgebung, „Bildschirmmüdigkeit“ sowie eine geringe kognitive Aktivierung. Der Mangel an direkter Kommunikation führt laut den Aussagen der befragten Expertinnen und Experten zu Schwierigkeiten bei der Interaktion und dem Aufbau von Beziehungen [E205: 8] [F238: 222] [K115: 25, 49] [L152: 378] [R248: 577-579]. Fortbildungen im Online-Format können mit technischen Herausforderungen wie instabiles Internet und veralteter Ausrüstung einhergehen. Mangelnde technische Kompetenz kann die Effektivität dieses Fortbildungsformates beeinträchtigen [E205: 8] [J165: 6] [X251: 97-99]. Zudem kann die Häusliche Umgebung zu Ablenkungen bei Online-Formaten führen [K115: 25]. Außerdem ist es schwieriger Teilnehmende online kognitiv zu aktivieren [Y164: 180]. Längere Online-Sitzungen können sehr anstrengend sein ("Bildschirmmüdigkeit") und eine maximale Dauer von drei bis vier Stunden wird von den befragten Expertinnen und Experten oft als praktikabel angesehen [X251: 129] [T237: 22] [X251: 129].

4.2.2.3 Hybride Formate

Hybride Formate, die Online- und Präsenzkomponenten kombinieren, werden von mehreren Befragten als vielversprechender Kompromiss wahrgenommen oder sogar als ideale Lösung angesehen, da sie die Vorteile beider Formate vereinen und dadurch Flexibilität bieten, das Lernen durch verschiedene Kanäle verstärken und persönliche Interaktion ermöglichen [J165: 6] [Q105: 37-38] [X251: 75] [Y104: 12]. Diese Modelle können beispielsweise Live-Workshops mit Online-Follow-up-Sitzungen oder Diskussionsforen verbinden [J165: 43]. Hybride Formate werden zunehmend eingesetzt, um die Zugänglichkeit zu verbessern und gleichzeitig den Austausch zu fördern [X251: 75] [Y164: 98].

Die Vorteile von hybriden Formaten sind die Kombination der Vorteile von Online- und Präsenzformaten, die Anpassungsfähigkeit sowie die Möglichkeit von High-Flex-Modellen, bei denen Fortbildungsteilnehmende selbst wählen können, ob sie online oder persönlich teilnehmen, was maximale Flexibilität bietet [F238: 242-256]. Hybride Formate vereinen Flexibilität und Zugänglichkeit von Online-Formaten mit der Interaktion und dem Beziehungsaufbau von Präsenzveranstaltungen [J165: 6] [Q105: 38]. Je nach Inhalt und Ziel der Fortbildung ist es möglich die passende Mischung an Online- und Präsenzteilen zu finden [T214: 103-104].

4.2.2.4 Fazit

Die befragten Personen zeigen eine klare Tendenz, Präsenzveranstaltungen für ihren interaktiven und persönlichen Charakter zu bevorzugen, während Online-Formate für ihre Flexibilität und Zugänglichkeit geschätzt werden. Die Gestaltung von Online-Formaten muss aktiv und abwechslungsreich sein, um die Motivation und das Engagement der Teilnehmenden zu gewährleisten. Die Wahl des Formats und der Dauer hängt stark von den spezifischen Zielen der Fortbildung, den Inhalten und den Bedürfnissen der Teilnehmenden ab. Während Online-Formate eine hohe Flexibilität bieten, sind Präsenzveranstaltungen für tiefgehende Interaktion und praktische Anwendungen oft unerlässlich. Hybride Ansätze, die die Vorteile beider Formate kombinieren, werden von den befragten Expertinnen und Experten zunehmend als zukunftsweisend betrachtet. Unabhängig vom Format ist es entscheidend, dass die Fortbildungen praxisrelevant sind, den Austausch fördern und die individuellen Bedürfnisse der Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigen, um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen.

4.2.3 Abhaltungsorte

Die Wahl des Veranstaltungsortes für Fortbildungen ist von den Lernzielen, dem Budget und den Präferenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abhängig. Als geeignete Orte für Fortbildungen werden von den interviewten Expertinnen und Experten Schulen und Universitäten genannt, aber auch externe Tagungshäuser, Museen oder sogar die Natur können je nach Ziel der Fortbildung sinnvoll sein [C108: 10] [J165: 10] [K115: 30] [R248: 638-647]. Die Nähe zum Wohnort der Pädagoginnen und Pädagogen ist ein wichtiger Faktor hinsichtlich Reisezeit und -kosten [C108: 10].

Fortbildungen, die direkt in den Schulen stattfinden, bieten laut der Aussagen der befragten Expertinnen und Experten positive Bedingungen und sind am wirkungsvollsten, da sie aktionsbasiertes Lernen ermöglichen und einen direkten Bezug zum Unterricht haben [E205: 8] [L206: 219]. Es wird erwähnt, dass Schulen mit besonderer Ausstattung als Orte für Fortbildungen bevorzugt werden, da sie geeignete Einrichtungen bieten und kostenneutral sind [Y164: 216-218]. In ländlicheren oder abgelegeneren Gebieten, wo die Anfahrtswege für die an der Fortbildung teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen länger sind, ist es trotz vorhandenem passendem Abhaltungsort dennoch schwierig genügend Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu finden, damit die Fortbildung stattfinden kann [Y164: 219-224]. Schulinterne Fortbildungen finden oft in den Schulen selbst statt, um die Realsituation der Pädagoginnen und Pädagogen zu berücksichtigen [Q206: 175]. Doch auch Fortbildungen, die in Schulen stattfinden, bieten Herausforderungen in Form von Ablenkungen und fehlender oder unzureichender Infrastruktur [K115: 25] [J165: 6]. Universitäten und Hochschulen bieten oftmals spezialisierte Ausstattungen von Räumen für bestimmte Fächer wie beispielsweise Chemie, was zu einem möglichen Transferproblem in den Schulalltag führen kann, wenn die dortige Ausstattung nicht der Realität der Schulen entspricht [Q206: 172- 173].

Hotels werden als sehr gute Lösung für längere Fortbildungsformate in Präsenz, die außerhalb des Wohnortes stattfinden, genannt, da keine zusätzliche Reisezeit anfällt und äußere Rahmenbedingungen sowie Verpflegung gewährleistet sind [E205: 8]. Die Bereitstellung von Verpflegung und Unterkunft wird als wichtig erachtet, um die Teilnahme zu erleichtern und den Komfort der Teilnehmenden zu erhöhen [J165: 10]. Der Raum als "dritter Pädagoge" kann eine wichtige Rolle spielen und ein ansprechendes Ambiente die Lernbereitschaft fördern [X251: 212, 225].

Es werden von den befragten Expertinnen und Experten auch Museen als Abhaltungsorte genannt, da sie Abwechslung und Inspiration bieten [R248: 638] [M229: 30].

Eine interviewte Person erwähnt, dass die Fahrtzeit zu Fortbildungen nicht länger sein sollte als die Veranstaltung selbst, und schlägt eine Mischung aus Online- und Präsenzformaten vor, um die Reisezeit zu reduzieren [T214: 146, 150].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wahl des Abhaltungsortes ein komplexes Zusammenspiel aus Lernzielen, Budget, logistischen Möglichkeiten und den Präferenzen der Teilnehmenden ist.

4.2.4 Abhaltungsdauer

Die befragten Expertinnen und Experten sind sich darüber einig, dass keine pauschale Aussage zu einer empfehlenswerten Dauer von Fortbildungen getroffen werden kann, da die Dauer von Fortbildungen an das Format und den Fortbildungsinhalt angepasst sein sollen.

So sollen etwa Online-Formate zur besseren Vereinbarkeit mit dem Arbeitsalltag und der online schneller nachlassenden Aufmerksamkeit kürzer sein, um die aktive Teilnahme der teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen aufrechtzuerhalten, idealerweise eineinhalb bis vier Stunden, nach Notwendigkeit mit Pausen [Y215: 24] [Y215: 57] [E106: 83] [F238: 313, 319] [K115: 25] [T214: 109] [T237: 22] [X251: 129] [Y104: 16] [Y164: 205]. Präsenzveranstaltungen können länger als Online-Formate sein. Erwähnt wird, dass Ganztagsformate in Präsenz möglich sind, während Online-Formate eine andere Strukturierung erfordern und bei einer zu langen Dauer ineffektiv werden [Q206: 131, 136-137] [X251: 129-131]. Genannt werden bis zu sechs Stunden pro Tag für Präsenzveranstaltungen oder sogar mehrtägig mit Übernachtung, um intensive Arbeit und tiefgehende Diskussionen zu ermöglichen [C108: 8] [E205: 8] [F238: 308, 232] [Q105: 14] [T214: 115, 130] [Y104: 16]. Fortbildungen, in denen es um eine prozessuale Veränderung geht, sollen über einen längeren Zeitraum andauern, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken, anstatt einmaliger Kurzveranstaltungen [X251: 134]. "One-Shot-Veranstaltungen" werden abgelehnt und es wird betont, dass die Dauer vom Inhalt abhängt und wissenschaftliche Studien zur Nachhaltigkeit und Wirkung berücksichtigt werden müssen [Q206: 93] [Q206: 100]. Es wird hervorgehoben, dass ein einziger Tag "nichts" ist, da oft nur oberflächlich ("just a candy"), und längere Formate mehr Diskussion und Reflexion ermöglichen [R215: 13]. Es wird erwähnt, dass fachspezifische Fortbildungen oft eintägig sind, dies aber als weniger nachhaltig empfunden wird [Y164: 252]. Für effektive Fortbildungen wird eine Dauer von 32 Stunden empfohlen, abhängig vom Thema [C108: 8]. Präsenztrainings in der Dauer von 36 bis 40 Stunden sollten

theoretische Grundlagen, praktische Aufgaben und Evaluation umfassen [Y104: 21]. Mehrtägige Klausurtagungen werden, insbesondere wenn intensiv an Inhalten gearbeitet werden soll, beispielsweise für Schulleitungsqualifizierungen, als Mittel der Wahl gesehen, auch wenn diese Personalressourcen binden und teuer sind, was eine Kostenfrage für die Organisation darstellt [Q206: 194-195, 197, 199-200]. Mehrtägige Veranstaltungen werden zudem als besonders transformativ für pädagogische Innovation und Teambildung angesehen, da intensiver Austausch und praktische Arbeit möglich sind, erfordern jedoch logistische Unterstützung [J165: 8] [Q105: 14] [Y164: 352, 367] [R248: 791, 796]. Momente der Sozialisierung, des Trainings und des Erfahrungsaustauschs werden im Rahmen von mehrtägigen Fortbildungsformaten in Präsenz ermöglicht [Q105: 14]. Trotz der genannten positiven Aspekte werden neben der Ressourcenfrage auch Herausforderungen für Teilnehmende genannt: Der Zeitaufwand für die Teilnahme an mehrtägigen Präsenzfortbildungen ist für Pädagoginnen und Pädagogen hoch und insbesondere für Personen mit familiären Verpflichtungen nur selten möglich [T214: 120-121, 126]. Zudem sind mehrtägige Veranstaltungen aufgrund der Reisezeit und -kosten nicht immer praktikabel, insbesondere wenn eine lange und weite Anreise notwendig ist [K115: 33].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass kurze Online-Fortbildungen zur besseren Vereinbarkeit mit dem Alltag und dem Wegfallen von Reisezeit und -kosten geschätzt werden. Für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung, intensiven Austausch und praktische Anwendung werden jedoch längere Formate in Präsenz als effektiver erachtet. Die Dauer von Fortbildungen ist stark vom Abhaltungsformat, vom jeweiligen Thema und von den Lernzielen abhängig.

4.2.5 Abhaltungszeit

Die Befragten äußern sich unterschiedlich zur idealen Abhaltungszeit von Fortbildungen, wobei sowohl die Dauer als auch der Zeitpunkt eine Rolle spielen.

Wie die befragten Expertinnen und Experten berichten, werden von Pädagoginnen und Pädagogen Fortbildungen während der beruflichen Arbeitszeit bevorzugt, wenn Vertretungspersonal für die pädagogische Arbeit gestellt werden kann, was organisatorisch eine Herausforderung darstellt [J165: 8] [T237: 16] [Q105: 10] [T214: 163-

164, 174] [Y164: 96, 99]. Fortbildungsangebote finden beispielsweise montags bis freitags bis maximal 16:00 Uhr statt, wobei der Beginn je nach Format variiert [Q206: 123]. Es wird vorgeschlagen, dass Fortbildungen um 9 Uhr morgens beginnen oder generell in den Morgenstunden stattfinden sollten [C108: 8] [K115: 27]. Vielen Pädagoginnen und Pädagogen fällt es nach acht Stunden pädagogischer Arbeit schwer noch an einer Fortbildung teilzunehmen. Nachmittags- oder Abendveranstaltungen werden oft als Belastung empfunden, was ein Hindernis für eine Teilnahme darstellen kann [T214: 434] [Y164: 99] [J165: 8] [M229:18]. Es wird auch vorgeschlagen, Schultage für Schülerinnen und Schüler an Fortbildungstagen zu verkürzen, damit Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen können, wenn sie weniger ermüdet sind [F238: 554, 558-559]. Zudem werden Fortbildungen während der Ferienzeit als praktikabler angesehen [M229: 26]. Fortbildungen, die an Wochenenden stattfinden, sind dienstlich zwar möglich, werden aber von Personalvertretern nicht befürwortet [X251: 150-151].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Abhaltungszeit von Fortbildungen ein komplexes Thema ist, das von organisatorischen Faktoren und den individuellen Bedürfnissen der Pädagoginnen und Pädagogen beeinflusst wird.

4.2.6 Implementierung

Die erfolgreiche Implementierung von Fortbildungsinhalten im pädagogischen Alltag hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Diese lassen sich in die Bereiche Praxisnähe und Relevanz, Motivation und Unterstützung, Austausch und Reflexion sowie die Gestaltung der Fortbildung gliedern.

4.2.6.1 Praxisbezug und Anwendbarkeit

Ein zentraler Aspekt für eine erfolgreiche Implementierung ist die direkte Anwendbarkeit der Fortbildungsinhalte. Die befragten Expertinnen und Experten betonen, dass Inhalte, die Pädagoginnen und Pädagogen unmittelbar in ihrem Alltag nutzen können und die anhand von Beispielen konkrete Werkzeuge und Strategien vermitteln, die direkt anwendbar und umsetzbar sind, auch wenn es sich nur um kleine Aspekte handelt, bevorzugt werden [L152: 222] [M229: 36] [T214: 278-279] [J165: 15, 31] [T214: 288] [E106: 151-153]. Die Notwendigkeit, Fortbildungsinhalte an die eigene Unterrichtsrealität anzupassen, wird hervorgehoben. Pädagoginnen und Pädagogen überlegen bereits

während der Fortbildungsteilnahme, wie sie Fortbildungsinhalte und Materialien anpassen und übernehmen können, um sie für ihre pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen nutzbar zu machen, [T214: 279-280, 294-296]. Auch Schülerinnen und Schüler sind laut Aussagen einer interviewten Person begeistert, wenn sie neue Dinge im Unterricht umsetzen können, die die Lehrkraft zuvor in Fortbildungen gelernt hat, insbesondere da Schulbücher oft veraltet sind [M229: 36]. Es wird von Pädagoginnen und Pädagogen geschätzt, wenn Methoden oder Materialien in der Fortbildungsveranstaltung direkt ausprobiert und entwickelt werden können und ein aktives Einbringen möglich ist [R248: 133-140].

Die Relevanz der Themen für die aktuellen Herausforderungen im pädagogischen Alltag ist ebenfalls entscheidend. Pädagoginnen und Pädagogen suchen nach Fortbildungen, die ihnen helfen, spezifische Probleme wie den Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder neuen Technologien zu bewältigen [E205: 14] [L206: 162] [Y215: 176-178]. Es wird betont, dass die Umsetzung für Pädagoginnen und Pädagogen einfacher ist, wenn die Fortbildung verschiedene kleine Inputs enthält, die aus der Unterrichtspraxis heraus erfolgen, um den Alltagssituationen der Teilnehmenden gerecht zu werden und den Transfer in den Unterricht zu erleichtern [E106: 105] [Q206: 394-395].

Auch Reflexionsphasen und der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen werden als entscheidend für die Umsetzung des Gelernten angesehen [R248: 240-245]. Es wird als hilfreich empfunden, wenn während der Fortbildung Zeit für Reflexionen und den Austausch darüber mit anderen Teilnehmenden eingeplant wird, um das Gehörte zu verarbeiten und zu überlegen, welche Veränderungen eine Implementierung der Fortbildungsinhalte im pädagogischen Alltag mit sich bringen würde [R248: 531-533, 537].

4.2.6.2 Die Rolle der Leitung der Bildungseinrichtung und des Kollegiums

Die Unterstützung durch die Leitung der Bildungseinrichtung und ein aufgeschlossenes Kollegium sind für eine erfolgreiche Umsetzung von Fortbildungsinhalten unerlässlich [J165: 19, 31, 33] [L206: 382] [R248: 296-305] [Y164: 263, 297]. Wenn alle Kolleginnen und Kollegen einer Bildungseinrichtung an derselben Fortbildung teilnehmen, ist die Implementierung von Fortbildungsinhalten wesentlich einfacher, da durch die Teilnahme ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsame Sprache entstehen [R248: 240-245,

719-721]. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und die Möglichkeit zur Reflexion sind wichtige Elemente, die zur erfolgreichen Implementierung beitragen. Dass Pädagoginnen und Pädagogen ihr erworbenes Wissen im Kollegium weitergeben, wird als wertvoll erachtet [T214: 258]. Die Rolle von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren innerhalb der Bildungseinrichtungen, die das Gelernte an Kolleginnen und Kollegen weitergeben und somit eine breitere Implementierung ermöglichen, wird betont, allerdings fehlt im pädagogischen Alltag oft die nötige Zeit [Y215: 162-164, 488-490].

Schulleitungen können Fortbildungen gezielt einsetzen, um Schulentwicklungsziele zu fördern und Wissen innerhalb des Kollegiums zu multiplizieren [Y215: 157-159]. Es wird vorgeschlagen, dass Schulen ein Konzept entwickeln sollten, das Standards und Routinen für den Austausch von Informationen über Ausbildungsinhalte festlegt, anstatt dies einzelnen Personen zu überlassen [Y164: 315-317, 321-322]. Es wird auch betont, dass die Schulleitung eine Verantwortung für die Personalentwicklung hat und die Teilnahme an Fortbildungen nicht willkürlich ablehnen kann [Q206: 244-245].

4.2.6.3 Herausforderungen bei der Umsetzung

Trotz des Wunsches nach praktischer Anwendung gibt es auch Herausforderungen bei der Umsetzung. Die Integration von Fortbildungsinhalten in den pädagogischen Arbeitsalltag kann schwierig sein, insbesondere wenn Pädagoginnen und Pädagogen überlastet sind und mit der Implementierung alleine gelassen werden [R248: 243-245] [Y164: 93-94, 292]. Aber auch fehlende Zeit für eine intensiv Auseinandersetzung mit den Inhalten der Fortbildung nach der Veranstaltung und für das Multiplizieren von Fortbildungsinhalten im Kollegium sind eine Herausforderung für die Umsetzung erlernte Inhalte im pädagogischen Alltag [Y215: 162-164]. Ein weiteres Problem ist die mangelnde Nachhaltigkeit von Fortbildungen, die keine direkten Erprobungs- oder Reflexionsphasen beinhalten. Es wird betont, dass reines Zuhören über sechs Stunden hinweg unwahrscheinlich zu Veränderungen in der Praxis führt [F238: 636-638]. Die Bedeutung von "Action-Based Learning", bei dem Pädagoginnen und Pädagogen neue Ansätze ausprobieren und anschließend im Team reflektieren, wird hervorgehoben [F238: 506-507].

4.2.6.4 Gestaltung der Fortbildung

Die Art und Weise, wie Fortbildungen gestaltet sind, beeinflusst maßgeblich die Umsetzung. Eine ausgewogene Mischung aus Theorie und Praxis ist entscheidend [R215: 21]. Rein theoretische Ansätze werden kritisiert und die Notwendigkeit von praktischem Handwerkszeug, das Lehrkräfte direkt anwenden können, betont [X251: 244-245, 431]. Prozessuale Fortbildungen sollen über einen längeren Zeitraum angelegt sein und mehrere Impulse sowie Phasen der Erprobung im pädagogischen Alltag umfassen [X251: 133-134, 431]. Die Verbindung neuer Theorien mit praktischen Übungen und der Möglichkeit zur Diskussion wird als gewinnbringend erachtet [R248: 517-523, 791-796]. Die Qualität der Vortragenden bzw. Moderierenden bei Fortbildungsveranstaltungen spielt eine große Rolle. Sie sollten nicht nur fachlich kompetent sein, sondern auch in der Lage, Kontakt zu den Teilnehmenden herzustellen, auf deren Bedürfnisse einzugehen und eine gute Struktur zu bieten [L152: 128-132] [T214: 316]. Es wird hervorgehoben, dass Vortragende bzw. Moderierende, die theoretischen Input mit praktischer Relevanz verbinden und die Herausforderungen des pädagogischen Alltags verstehen, besonders wertgeschätzt werden [Y215: 137-139]. Auch die Rahmenbedingungen der Fortbildung, wie die Wahl des Formats (online, Präsenz, hybrid) und die Dauer, sind relevant.

4.2.6.5 Fazit

Die Rückmeldungen der befragten Expertinnen und Experten zur Implementierung von Fortbildungsinhalten sind vielfältig. Die Integration von praktischen Übungen, Reflexion und Austausch sowie die Unterstützung durch das Kollegium und die Leitung der Bildungseinrichtung sind entscheidend für eine erfolgreiche Implementierung im pädagogischen Alltag. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Fortbildungsinhalte am besten bei den Kindern und Jugendlichen ankommen, wenn die Fortbildungen praxisnah gestaltet sind und die Inhalte von motivierten Pädagoginnen und Pädagogen in einem unterstützenden Umfeld umgesetzt werden, in dem der Austausch und die Reflexion gefördert werden. Zu den häufig genannten Herausforderungen gehören Zeitmangel, bürokratische Hürden und die Notwendigkeit, Inhalte an die eigene Realität und für diverse Lerngruppen anzupassen. Ein wiederkehrendes Thema ist die Notwendigkeit, dass die Inhalte praxisnah und direkt auf den pädagogischen Alltag anwendbar sein sollen, um sowohl für Lehrende als auch für Lernende spürbare Vorteile zu bieten [E106:

105, 152-153] [J165: 2, 15, 31] [K115: 39] [L152: 222] [M229: 12, 22] [Q105: 25] [R215: 21] [R248: 133-134] [T214: 277-279] [Y164: 286-287].

4.2.7 Erprobungsphasen

Die Meinungen der befragten Personen zu Erprobungsphasen in der beruflichen Fortbildung sind vielfältig und spiegeln unterschiedliche Erfahrungen und Präferenzen wider. Generell wird die Möglichkeit, neue Methoden und Materialien direkt auszuprobieren und zu entwickeln, als sehr wertvoll erachtet, um den Transfer in die Praxis zu gewährleisten [R248: 133-139, 518-522].

Die befragten Expertinnen und Experten betonen die Wichtigkeit, Fortbildungsinhalte nicht nur theoretisch zu vermitteln, sondern auch die Möglichkeit zum praktischen Ausprobieren zu bieten. Fortbildungen, bei denen Teilnehmende aktiv werden und etwas aktiv tun können (z. B. zeichnen, malen oder bauen) anstatt nur passiv zuzuhören, in denen Methoden, Übungen oder Materialien, die direkt im pädagogischen Alltag umsetzbar sind, vorgestellt und ausprobiert oder aber auch gemeinsam mit anderen entwickelt werden können und über die man sich mit anderen Teilnehmenden austauschen kann, werden geschätzt und gelten als gewinnbringend [R248: 133-140, 144-145, 521-524] [T214: 288]. Die praktische Anwendung von Fortbildungsinhalten, etwa in Form von Materialiensichtung und Ausprobieren von Übungen, wird als entscheidend für den Lernerfolg und die Motivation angesehen [R248: 524-526] [T214: 297-298]. Die Bearbeitung von Fallstudien in Gruppen kann ebenfalls die praktische Umsetzung fördern [E205: 8]. Eine befragte Person berichtete im Interview von einer Fortbildung zum Thema Lesen, bei der sie direkt im Anschluss das Gelernte zu Hause noch einmal durchführte und am nächsten Tag in der Schule anwandte, um es zu verinnerlichen [E106: 137-138]. Einige befragte Expertinnen und Experten sprechen sich für langfristige und prozessorientierte Fortbildungen aus, die über einen längeren Zeitraum stattfinden und Reflexionsphasen sowie die Möglichkeit zur Erprobung im Alltag integrieren, um eine nachhaltigere Unterrichtsentwicklung zu erreichen, auch wenn dies bedeutet, dass die Teilnehmenden öfter kommen müssen [Y164: 252-254, 258]. Eine interviewte Person beschreibt eine Fortbildung, die sich über ein Jahr erstreckte und aus mehreren Sitzungen bestand, wobei zwischen den Sitzungen Zeit war, das Gelernte im pädagogischen Alltag

auszuprobieren und anschließend zu reflektieren, was als sehr hilfreich und intensiv empfunden wurde [R248: 791-796, 809]. Erprobungsphasen sind dann besonders effektiv, wenn sie in einem unterstützenden Umfeld stattfinden, beispielsweise mit Kolleginnen und Kollegen aus derselben Schule, da dadurch der Austausch und die gemeinsame Umsetzung des Gelernten im Schulalltag erleichtert wird [R248: 240-245, 305].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Erprobungsphasen als integraler Bestandteil erfolgreicher Fortbildungen angesehen werden, um den Transfer von Wissen in die Praxis zu fördern. Die Gestaltung dieser Phasen sollte flexibel sein, die Bedürfnisse der an der Fortbildung teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigen und ausreichend Zeit für Reflexion und Austausch bieten. Erprobungsphasen und die Möglichkeit zur direkten Anwendung von Fortbildungsinhalten werden von den befragten Expertinnen und Experten als äußerst wichtig für den Lernerfolg und die Motivation von Pädagoginnen und Pädagogen angesehen.

4.2.8 Arbeit mit Lehrmitteln

Die befragten Expertinnen und Experten äußern sich vielfältig zur Arbeit mit Lehrmitteln in Fortbildungen, wobei ein starker Fokus auf Praxisnähe, Relevanz und die Möglichkeit zur direkten Anwendung im Unterricht liegt. Ein wiederkehrendes Thema ist der Wunsch nach Lehrmitteln, die unmittelbar im pädagogischen Alltag eingesetzt werden können. Teilnehmende bevorzugen Fortbildungen, die konkrete Übungen, Materialien oder Tools vorstellen, die sie direkt im Unterricht anwenden können [T214: 288-296] [Y164: 286-287] [Y215: 137-139] [K115: 41]. Lehrmittel sollten nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Kreativität fördern, da diese zur Bewältigung von Herausforderungen in allen Lebensbereichen befähigen kann. [K115: 43, 47]. Die Notwendigkeit, Lehrmittel an die eigene Realität und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen, wird ebenfalls betont [K115: 39]. Eine befragte Person führt an, dass sie sich am leichtesten tut, wenn sie auf konkrete Materialien zurückgreifen kann, auch wenn sie diese nicht 1:1 übernehmen kann, da sie sofort eine Idee für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern hat [T214: 294-296]. Auch die Möglichkeit Materialien zu entwickeln, anstatt nur zuzuhören wird positiv empfunden [R248: 133-139].

Digitale Lehrmittel und Online-Ressourcen spielen eine zunehmend wichtige Rolle. Die Möglichkeit, Online-Tools direkt in Online-Fortbildungen kennenzulernen und deren Darstellung über Bildschirmfreigabe wird als Vorteil gesehen [E106: 371]. Online-Trainings die den Austausch von entwickelten Materialien für verschiedene Klassen und Bildungsstufen ermöglichen werden positiv bewertet [C108: 6]. Von der Erstellung einer Weebly-Plattform während der Corona-Pandemie, auf der alle Primarstufenlehrerinnen und -lehrer in einem Projektpartnerland ihre Materialien hochladen und teilen konnten, was als sehr hilfreich empfunden wurde, wird von einer befragten Person berichtet [M229: 38]. Eine andere interviewte Person erwähnt, dass sie sich im Lehrmittelzimmer vertieft, um geeignete Materialien zu finden und auch Online-Websites und Suchportale als Material betrachtet [E106: 54, 408-413].

Trotz des Wunsches nach praktischen Materialien gibt es auch Kritik. Es wird der Wunsch nach Fortbildungen, die neue Strategien lehren, um Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Weise zu unterrichten, geäußert, da Schulbücher oft veraltet und langweilig sind und nichts mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu tun haben [K115: 23] [M229: 36]. Es wird darauf hingewiesen, dass Pädagoginnen und Pädagogen oft fertiges Material erwarten, das sie direkt im Unterricht einsetzen können. Das ist jedoch nicht vorteilhaft, da sich die Fortbildungsteilnehmenden mit den Inhalten auseinandersetzen und den Transfer in die eigene Praxis selbst leisten sollen, um eine maximale Lernwirksamkeit zu erzielen [X251: 244-249]. Die Rolle der Vortragenden bzw. Moderierenden von Fortbildungsveranstaltungen ist bei der Vermittlung von Lehrmitteln entscheidend. Sie sollten nicht nur theoretischen Input liefern, sondern auch praktische Beispiele und Tipps geben, die den Teilnehmenden bei der Umsetzung im pädagogischen Alltag helfen [Y215: 137-139]. Der Austausch mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen über Materialien und Strategien wird als bereichernd und wertvoll erachtet, da dies neue Ideen und Perspektiven eröffnet [E106: 54] [M229: 20, 38].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die befragten Expertinnen und Experten vielfältig zur Arbeit mit Lehrmitteln in Fortbildungen äußern. Ein zentrales Thema ist die Relevanz und Praxisnähe der Materialien, wobei der Wunsch nach direkt anwendbaren Inhalten und konkreten Beispielen deutlich wird. Digitale Ressourcen werden als wichtige Ergänzung zu traditionellen Materialien gesehen, die den Zugang zu neuen Informationen

erleichtern. Die Möglichkeit, Materialien selbst zu erstellen oder anzupassen, wird als motivierend empfunden. Gleichzeitig wird die Notwendigkeit betont, dass Lehrmittel die Kreativität fördern und auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind, um eine effektive Umsetzung im Unterricht zu gewährleisten. Die Qualität und Aktualität der Materialien spielen eine entscheidende Rolle für die Zufriedenheit der Teilnehmenden.

4.2.9 Gruppendiskussionen und informeller Austausch

Die befragten Expertinnen und Experten äußern sich unterschiedlich zu Gruppendiskussionen und zu informellem Austausch im Rahmen von Fortbildungen. Während einige Interviewte den Austausch und Diskussionen als sehr wertvoll erachten, werden Vorstellungsrunden, insbesondere in kürzeren Fortbildungsformaten, als störend und irrelevant empfunden, da man sich nur für kurze Zeit sieht und die Erfahrungen der anderen Teilnehmenden nicht immer für die Fortbildung relevant sind [E106: 87-89, 188]. Raum für Diskussionen und Gespräche mit anderen Fortbildungsteilnehmenden zu haben, wird als wichtig erachtet [R248: 145, 523]. Der Austausch wird als besonders intensiv und gewinnbringend empfunden, wenn er in Präsenz stattfindet, da die Teilnehmenden anders in Kontakt treten als bei Fortbildungen im Online-Format. Bei Online-Schulungen gibt es Ablenkungen und die Diskussion ist sehr wenig, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oft nur "Frage, Antwort, Frage, Antwort" austauschen [Y164: 164-165, 169-172] [T214: 98, 197-198]. Der Austausch in Online-Breakout-Sessions ist aufgrund der statischen Unterrichtsumgebung weniger kommunikativ, das Einbringen in Diskussionen und das Herstellen von Beziehungen beispielsweise aufgrund des fehlende Augenkontakts schwieriger als in Präsenz [T214: 192-194] [R248: 577-579] [K115: 25, 49] [F238: 222-224, 231-235]. Es wird hervorgehoben, dass der Austausch von Ideen und Herausforderungen mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen insbesondere in Präsenzveranstaltungen sehr gewinnbringend ist, da neue Ideen gesammelt, neue Erkenntnisse gewonnen und Erfahrungen geteilt werden können, was zu einer gegenseitigen Motivation führt [E106: 87-89, 219-220] [T214: 59, 98] [K115: 35]. Entscheidend sind auch die Qualität der Moderation und die Fähigkeit der Vortragenden bzw. Moderierenden von Fortbildungsveranstaltungen das Vorwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Ressource zu nutzen und ihre Bedürfnisse

wahrzunehmen um "die gute Diskussion und das reflexive, praxisorientierte Lernen" zu fördern [K115: 53] [F238: 846-847].

Es wird auch erwähnt, dass Gastfreundschaftselemente wie Kaffeepausen und Mahlzeiten den Komfort der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Fortbildungen erhöhen und informelles Lernen fördern [J165: 10]. Eine befragte Person merkt ironisch an, dass Lehrkräfte extrem genügsam sind und das Anbieten von Kaffee teilweise schon als Erfolg der Fortbildung rückgemeldet wird, weil sie sonst nie Kaffee bekommen [Q206: 304]. Dies deutet darauf hin, dass selbst kleine Gesten der Wertschätzung und die Möglichkeit zur Pause die Zufriedenheit steigern können. Der informelle Austausch, der z. B. in der Mittagspause oder in den Pausen stattfindet, wird als wichtig für die Sozialisation und das Kennenlernen der Praktiken anderer Schulen hervorgehoben. Die Möglichkeit, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen und Netzwerke aufzubauen, wird als wesentlicher Vorteil von Präsenzveranstaltungen genannt, da es beispielsweise möglich ist nach dem Mittagessen mehr über die Arbeit anderer Kolleginnen und Kollegen, die an der Fortbildung teilnehmen, zu erfahren [K115: 51].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gespräche in Pausen und informeller Austausch als wertvoll für die Sozialisierung, den Wissensaustausch und die allgemeine Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angesehen werden, insbesondere in Präsenzformaten. Online-Formate erschweren diese Art der Interaktion erheblich, was als Nachteil empfunden wird. Vortragende bzw. Moderierende sollen in Fortbildungsveranstaltungen eine Umgebung schaffen, die informellen Austausch und Diskussionen fördert, indem sie interaktive Methoden anwenden und die Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen.

4.2.10 Zusammenarbeit und Voneinander lernen

Die befragten Expertinnen und Experten äußern sich vielfältig zur Zusammenarbeit und zum Voneinander Lernen in der beruflichen Fortbildung. Generell wird der Austausch im Rahmen von Fortbildungen als äußerst wichtig und gewinnbringend empfunden, wobei Präsenzformate oft bevorzugt werden, um eine tiefere Interaktion zu ermöglichen [T214: 59] [X251: 11] [Y164: 164-165] [Y215: 55]. Es wird betont, dass bei Präsenzveranstaltungen mehr und besser kooperiert wird und der persönliche Kontakt

wichtig ist, um sich über die Arbeit anderer Schulen auszutauschen [K115: 51]. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen wird als äußerst wichtig erachtet, um neue Ideen zu gewinnen, Erfahrungen zu teilen und die eigene Praxis zu reflektieren [T214: 58-59, 88-89] [E106: 54]. Um eine breitere Perspektive zu gewinnen und neue Ansätze in die eigene Praxis integrieren zu können, wird die Notwendigkeit Ideen insbesondere mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern auszutauschen, betont [K115: 17, 35]. Der Austausch von Erfahrungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen und das Teilen von Materialien wird als vorteilhaft betrachtet [E205: 8]. Präsenzformate werden, insbesondere wenn es um Austausch und gegenseitiges Profitieren durch Zusammenarbeit geht, als gehaltvoller als Online-Formate erlebt [Y164: 164-165]. Bei Fortbildungen im Online-Format wird es als schwierig empfunden, sich mit anderen Teilnehmenden zu verbinden und Diskussionen zu führen [R248: 569, 577-579]. Trotz der Präferenz für Präsenzformate werden Fortbildungen im Online-Format für ihre Flexibilität und Zugänglichkeit geschätzt, da sie den teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen ortsunabhängig und ohne Aufwand durch Reisezeit beispielsweise in Breakout-Räumen die Möglichkeit geben, sich zu äußern, Erfahrungen und Meinungen auszutauschen und Lösungen vorzuschlagen sowie Materialien zu teilen, was hinsichtlich der zeitlichen Vereinbarkeit mit dem Alltag der Pädagoginnen und Pädagogen von Vorteil ist [C108: 6] [Y164:163] [X251:101] [Y215: 24, 356].

Für die Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums einer Bildungseinrichtung ist es vorteilhaft, wenn mehrere Kolleginnen und Kollegen an der gleichen Fortbildung teilnehmen, da dies die Anwendung neuen Wissens in der Bildungseinrichtung erleichtert und Veränderungen dort einfacher umzusetzen sind [R248: 240-242, 245, 282-287]. Zudem spielt die Zusammenarbeit mit der Leitung der Bildungseinrichtung eine große Rolle. Diese kann die Möglichkeit, Wissen innerhalb der Bildungseinrichtung zu multiplizieren fördern sowie den Austausch über Fortbildungsinhalte und kennengelernte Materialien unterstützen, was entscheidend für die Implementierung von Fortbildungsinhalten im pädagogischen Alltag ist [T214: 258, 264]. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang, wenn Kolleginnen und Kollegen, welche nicht an den jeweiligen Fortbildungen teilgenommen haben, aufgeschlossen für neue Ideen sind und die Umsetzung unterstützen [R248: 296-300, 305] [Y215: 159-160].

Trotz des Wunsches nach Zusammenarbeit kann diese beispielsweise durch eine unterschiedliche Mentalität behindert werden; wenn Pädagoginnen und Pädagogen bevorzugt für sich allein arbeiten, wird die Kooperation erschwert [T237: 42]. Zudem wird die Zusammenarbeit erschwert, wenn Vorgesetzte die Notwendigkeit der Kooperation nicht sehen, was dazu führt, dass separat gearbeitet wird und keine gemeinsamen Gruppen oder Communities entstehen können [C108: 44]. Zeitmangel und die Überlastung der Pädagoginnen und Pädagogen sind ebenfalls häufig genannte Hindernisse, die die Teilnahme an Fortbildungen und folglich die Zusammenarbeit erschweren [M229: 18] [R248: 398] [Y164: 93- 94] [Y215: 70-71]. Eine befragte Person äußert, dass sie bei Fortbildungen nicht gerne in Gruppen arbeitet, da dies nach einem anstrengenden Schultag ermüdend ist und man sich in eine bestimmte Rolle einfügen muss [E106: 205- 210, 214]. Es wird auch erwähnt, dass die Zeit für den Austausch und die Multiplikation von Wissen im Schulalltag oft fehlt, obwohl dies wünschenswert wäre [Y215: 162-163].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Zusammenarbeit und das Voneinander Lernen als unverzichtbar für die berufliche Weiterentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen angesehen werden. Während Präsenzformate im Hinblick auf das Thema Zusammenarbeit für ihren intensiven Austausch geschätzt werden, bieten Online-Formate Flexibilität. Professionelle Lerngemeinschaften werden von den befragten Experten als wertvoll erachtet, um den Austausch, die Reflexion und die Implementierung neuer Inhalte zu fördern. Die effektive Implementierung von Fortbildungsinhalten erfordert jedoch nicht nur die Motivation der Einzelperson, sondern auch die Unterstützung durch das Kollegium und die Leitung der Bildungseinrichtung. Herausforderungen wie Zeitmangel müssen jedoch überwunden werden, um das volle Potenzial von Lerngemeinschaften auszuschöpfen [C108:44] [K115:17] [M229:18, 20] [Y164:164-165, 180-181, 187].

4.2.11 Professionelle Unterstützungsangebote

Die befragten Expertinnen und Experten äußern sich differenziert zu professionellen Unterstützungsangeboten. Während einige die Bedeutung von Mentoring und Coaching für die berufliche Entwicklung und die Implementierung neuer Praktiken hervorheben,

sehen andere diese Formate eher als separate Bereiche, die nicht direkt zur Fortbildung im traditionellen Sinne gehören. Hospitationen werden als wertvoll für den Austausch und das Lernen aus der Praxis betrachtet, insbesondere für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Mentoring ist für die kontinuierliche Weiterentwicklung und die Verbesserung der beruflichen Praxis von Pädagoginnen und Pädagogen von Bedeutung [Q105: 21]. Der direkte Austausch mit Kolleginnen und Kollegen bzw. mit Mentorinnen und Mentoren in der Schule, die eine fachliche Expertise aufweisen, wird mitunter als gewinnbringender als der Besuch von Fortbildungen an externen Orten empfunden [T214: 435, 439, 443].

Coachings werden eher als separate Angebote, die nicht direkt in den Bereich der Fortbildung fallen gesehen, obgleich deren Nutzen grundsätzlich anerkannt wird [E106: 269-270, 279]. Eine befragte Person, die selbst eine Coaching-Ausbildung absolviert hat, empfindet Coaching als äußerst hilfreich im täglichen Umgang mit Menschen und berichtet, dass Schulleitungsteams, die gecoacht werden, effizienter sind, wenn sie außerhalb der Schule zusammenkommen [X251: 288, 185]. Eine andere interviewte Person äußert die Sorge, dass Themen wie das Wohlbefinden von Pädagoginnen und Pädagogen und deren persönliche Entwicklung zugunsten neuer Lehrpläne und Methoden an den Rand gedrängt werden, obwohl diese Mosaiksteine für die Motivation und das Engagement der Lehrkräfte unerlässlich sind [Y215: 311, 335-336]. Es wird vorgeschlagen, sich auf die Resilienz und Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen zu konzentrieren, um Burnout vorzubeugen und eine motivierte Lehrerschaft zu erhalten [Y215: 190-191, 199-204, 223-230]. Dies könnte implizieren, dass Coaching- und Mentoring-Ansätze, die auf das Wohlbefinden abzielen, eine größere Rolle spielen sollten.

Hospitationen werden als wertvolles Instrument für den Austausch und das Lernen aus der Praxis angesehen, insbesondere für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Junglehrerinnen und -lehrer haben während ihres Referendariats und auch später die Möglichkeit, in anderen Klassen zu hospitieren und sich so Anregungen für den eigenen Unterricht zu holen [T214: 447-448]. Doch auch die Implementierung von Erkenntnissen aus Fortbildungen in den Schulalltag kann durch gegenseitige Hospitationen vom eigenen Fachkollegium oder von Kolleginnen und Kollegen anderer Bildungseinrichtungen

gefördert werden [Q206: 107] [Y104: 35]. Dies unterstreicht den Wert von Hospitationen als praxisnahe und kollaborative Lernform.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Mentoring, Coaching und Hospitationen als wichtige, wenn auch unterschiedlich definierte Bestandteile der beruflichen Entwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen werden. Während Mentoring und Coaching das persönliche Wachstum und die Bewältigung beruflicher Herausforderungen unterstützen können, bieten Hospitationen konkrete Einblicke in die Unterrichtspraxis und fördern den kollegialen Austausch.

4.2.12 Aktive Teilnahme

Um die aktive Teilnahme zu fördern, werden von den befragten Expertinnen und Experten verschiedene Aspekte, wie Praxisrelevanz und Anwendbarkeit, Kompetenz und Engagement der Vortragenden bzw. Moderierenden, interaktive und abwechslungsreiche Methoden, Möglichkeit zur Reflexion und Diskussion, klare Kommunikation und Organisation, genannt. Laut Aussagen der befragten Expertinnen und Experten wirkt Praxisrelevanz und Anwendbarkeit der Inhalte fördernd auf eine aktive Teilnahme. Fortbildungsinhalte sollten direkt im Unterricht anwendbar sein und konkrete Materialien, Strategien und Beispiele bieten [J165: 15] [Y164: 286-287]. Kompetente und engagierte Vortragende bzw. Moderierende sollten zur Förderung einer aktiven Teilnahme nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch praktische Erfahrung mitbringen und die Teilnehmenden begeistern können [J165: 16] [L152: 130, 132] [T214: 316]. Interaktive und abwechslungsreiche Methoden wie Workshops, Fallstudien, Peer-Austausch und spielerische Elemente fördern die aktive Beteiligung und das Engagement [J165: 17] [R248: 133-139] [Y164: 360- 361]. Zeit für gemeinsame Reflexion und Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen ist wichtig, um das Gelernte aktiv zu verarbeiten und in die eigene Praxis zu integrieren [R248: 531-532, 537]. Eine transparente Kommunikation über Inhalte, Ziele und organisatorische Abläufe trägt zur Zufriedenheit und Motivation bei und fördert eine aktive Teilnahme durch die klar kommunizierte Struktur der Fortbildung [L152: 104, 106].

Die Förderung aktiver Teilnahme an Fortbildungen hängt nach Einschätzung der befragten Expertinnen und Experten von mehreren zentralen Faktoren ab. Zusammenfassend lässt

sich sagen, dass die aktive Teilnahme an Fortbildungen maßgeblich durch praxisrelevante Inhalte, die direkte Anwendbarkeit im Unterricht sowie die Kompetenz und das Engagement der Vortragenden bzw. Moderierenden beeinflusst wird. Interaktive Methoden wie Workshops und Peer-Austausch fördern zusätzlich das Engagement. Zeit für Reflexion und Diskussion sowie eine transparente Kommunikation über Inhalte und Abläufe tragen entscheidend zur Motivation und Zufriedenheit der Teilnehmenden bei.

4.2.13 Motivation

Im Folgenden werden die vielfältigen Perspektiven auf intrinsische und extrinsische Motivation in der beruflichen Entwicklung laut den Aussagen der befragten Expertinnen und Experten dargelegt. Intrinsische Motivation, wie der Wunsch nach persönlichem und beruflichem Wachstum, Verbesserung der Unterrichtspraxis und Freude am Lernen, wird häufig als Hauptantrieb genannt. Extrinsische Faktoren wie Zertifizierungen, beruflicher Aufstieg und finanzielle Anreize spielen zwar ebenfalls eine Rolle, werden aber oft als zweitrangige oder notwendige Übel wahrgenommen.

4.2.13.1 Intrinsische Motivation

Ein starker innerer Antrieb zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung ist ein wiederkehrendes Thema in den 19 durchgeführten qualitativen Interviews. Die intrinsische Motivation der Pädagoginnen und Pädagogen, sich weiterzuentwickeln und neue Erkenntnisse zu gewinnen, wird als sehr hoch beschrieben [E106: 19] [J165: 12] [R215: 15] [R248: 173-174]. Sie möchten neue Erkenntnisse gewinnen, ihre Fähigkeiten verbessern, um den sich wandelnden Anforderungen ihres Berufs und der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden und ihre eigene Arbeitszufriedenheit zu steigern [E106: 19, 243] [M229: 12] [R215: 19] [R248: 173-174, 500]. Die persönliche Weiterentwicklung, sowohl als Mensch als auch als Pädagogin bzw. Pädagoge, und der Gewinne neuer Erkenntnisse sind Motor der persönlichen Motivation und bereiten einerseits Freude und werden andererseits als notwendig empfunden, um nicht stehen zu bleiben, [E106: 19-20] [M229: 12]. Pädagoginnen und Pädagogen sind von sich aus motiviert neue Techniken zu erlernen und Fähigkeiten zur Anwendung im pädagogischen Alltag zu verbessern, damit der eigene Unterricht vielfältiger und ansprechender gestaltet werden kann und die Freude und Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler steigt

[R248: 19, 173-174] [M229: 12] [K115: 19] [T214: 60, 397]. Ein weiterer Aspekt der intrinsischen Motivation ist der Wunsch nach Austausch und Vernetzung mit Kolleginnen und Kollegen. Die Möglichkeit, Ideen auszutauschen, von den Erfahrungen anderer zu lernen und gemeinsam Lösungen für Herausforderungen zu finden, wird als sehr wertvoll empfunden [M229: 20] [T214: 88-89]. Der Austausch mit anderen Lehrenden zu relevanten Themen wird geschätzt und der kollegiale Austausch für äußerst wichtig empfunden, um neue Ideen zu entdecken und auszuprobieren [E106: 54] [T214: 59].

4.2.13.2 Extrinsische Motivation

Auch extrinsische Faktoren spielen eine Rolle, werden aber unterschiedlich gewichtet. Zeugnisse und offizielle Fortbildungsnachweise sind in einigen Ländern, wie beispielweise Polen und Griechenland, von großer Bedeutung für die berufliche Weiterentwicklung (z. B. Position als Schulleitung) und finanzielle Anreize, welche aufgrund der niedrigen Löhne interessant sind [C108: 16] [E205: 10] [M229: 14, 16] [Y104: 18-21]. Auch in Portugal ist die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg. Viele Pädagoginnen und Pädagogen besuchen Fortbildungen nur, weil sie verpflichtend sind. Allerdings stellen auch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und das Teilen von Wissen eine wichtige Motivation dar [Q105: 19] [R215: 15, 19, 23-24]. In anderen Kontexten spielen Zertifikate für Fortbildungsteilnahmen für Pädagoginnen und Pädagogen ohne Wunsch eine Führungsrolle zu übernehmen, eine geringere Rolle für eine Fortbildungsteilnahme. Vielmehr sind der Inhalt und die Qualität der Vortragenden bzw. Moderierenden wichtig [R248: 230-236] [Y164: 114-116, 128-136].

4.2.13.3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Motivation sich beruflichen fortzubilden, stark von einem inneren Wunsch nach Verbesserung und der direkten Anwendbarkeit von Inhalten im pädagogischen Alltag geprägt ist. Extrinsische Anreize wie Zertifikate und Karrieremöglichkeiten sind zwar vorhanden und in einigen Ländern sogar obligatorisch, treten aber oft in den Hintergrund gegenüber der intrinsischen Motivation. Um die Beteiligung zu erhöhen, sollte die berufliche Entwicklung praxisnah, relevant und flexibel sein, um den Herausforderungen des pädagogischen Berufs gerecht zu werden.

4.2.14 Partizipation

Die Befragten äußern sich hinsichtlich der Partizipationsmöglichkeit differenziert zu Top-down- und Bottom-up-Ansätzen in der beruflichen Fortbildung. Während einige die Notwendigkeit einer Top-down-Steuerung zur Sicherung von Qualitätsstandards und zur Reaktion auf politische Vorgaben anerkennen, betonen andere die Bedeutung von Bottom-up-Initiativen, die auf den individuellen Bedürfnissen der Pädagoginnen und Pädagogen basieren.

4.2.14.1 Bottom-up-Ansätze

Bottom-up-Ansätze, die die individuellen Interessen und spezifischen Bedürfnisse hinsichtlich des Fortbildungsbedarfs (persönlich oder mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler), die freie Wahl der Fortbildungsveranstaltungen, die Eigenverantwortung und die Eigeninitiative der Pädagoginnen und Pädagogen in den Vordergrund stellen, werden als entscheidend für die Motivation und den Erfolg von Fortbildungen angesehen. Eine Absprache mit der Leitung der Bildungseinrichtung ist nach dem eigenständigen Finden von geeigneten Fortbildungsveranstaltungen, an deren Teilnahme Interesse besteht, dennoch notwendig [R248: 660-679].

Zum einen wählen Pädagoginnen und Pädagogen Fortbildungen basierend auf ihren eigenen Interessen und Defiziten nach Titel und Fortbildungsbeschreibung aus, um etwas Neues zu lernen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, ihren Unterricht vielfältiger zu gestalten und um Dinge zu lernen, die in ihrer Ausbildung zu kurz kamen [E106: 95-105, 149-153, 243-255] [K115: 11]. Zum anderen werden Fortbildungen primär nach den spezifischen Bedürfnissen der eigenen Schülerinnen und Schüler (z. B. digitale Tools, Lernschwierigkeiten) und den Problemen, die im pädagogischen Alltag auftreten ausgewählt und die persönliche Weiterentwicklung steht erst an zweiter Stelle [T214: 397-401, 405] [T237: 34] [M229:40]. Oft sind Fortbildungen nach den Bedürfnissen der Schulen und der Lehrkräfte ausgerichtet [C108: 34].

4.2.14.2 Top-down-Ansätze

Top-down-Ansätze werden von mehreren Befragten als notwendig erachtet, um übergeordnete Bildungsziele und Qualitätsstandards zu gewährleisten. Fortbildungskonzepte werden mitunter von ministerieller Seite zentral vorgegeben. Dies

kann sowohl bestimmte Fortbildungsprogramme inhaltlich als auch strukturell betreffen [X251: 354, 373]. Schulleitungen spielen eine wichtige Rolle bei der Umsetzung von Top-down-Vorgaben. Sie sind dafür verantwortlich, die Kompetenzen ihrer Lehrkräfte zu überwachen und sicherzustellen, dass diese die notwendigen Qualifikationen für den Unterricht besitzen [L206: 174]. Pädagoginnen und Pädagogen werden beispielsweise im Rahmen von Mitarbeitergesprächen von der Leitung der Bildungseinrichtung gezielt angesprochen, um bestimmte Bereiche zu schulen, oft im Hinblick auf Schulentwicklungsziele oder um zukünftige Pensionierungen abzudecken oder an das Pensum der zu besuchenden Fortbildungen zu erinnern [T214: 206-211, 216] [Y164: 210-216] [E106: 503-505]. Oft treten Schulen an Fortbildungskordinatorinnen und -koordinatoren heran, um spezifische Fortbildungen zu bestimmten Themen wie Co-Teaching anzufordern. Die Schulleitung ist dabei oft involviert und es wird versucht, die Bedürfnisse der Lehrkräfte zu berücksichtigen [F238: 657-667]. Schulinterne Fortbildungen, die auf die spezifischen Bedürfnisse eines Kollegiums zugeschnitten sind, können besonders effektiv sein [X251: 152]. Politische Agenden und Entscheidungen, wie beispielsweise der Fokus auf Inklusion, beeinflussen hierbei Fortbildungsbedarfe [L206: 323-324]. Ministerielle und regionale Vorgaben können aber auch zu Einschränkungen der Autonomie der Schulen bei der Auswahl relevanter Fortbildungen führen. Da die Top-down-Auferlegung von Fortbildungsthemen aus Sicht der befragten Expertinnen und Experten oft nicht mit den Bedürfnissen der Lehrkräfte übereinstimmt, kann dies zu Frustration führen. Strategische Fortbildungsprogramme können aber auch eine Kombination aufweisen und sowohl auf den Bedürfnissen der Schulen und Lehrkräften basieren als auch von der Bildungspolitik vorgegeben werden [Y104: 33].

4.2.14.3 Herausforderungen und Spannungsfelder

Die Interviews zeigen auch, dass es oft ein Spannungsfeld zwischen Bottom-up-Interessen und Top-down-Vorgaben gibt: Oft kommt es im staatlichen System zu Kapazitätsengpässen, wenn gute Fortbildungen auf hohe Nachfrage stoßen. Es wird kritisiert, dass das Ministerium zwar die Wichtigkeit von Fortbildungen betont, aber nicht bereit ist, die daraus resultierenden Unterrichtsausfälle in Kauf zu nehmen [X251: 308, 160]. Es wird auch erwähnt, dass eine Bedarfsabfrage von Pädagoginnen und Pädagogen kritisch für das System wäre, da möglicherweise nicht alle Wünsche erfüllt werden

könnten [X251: 366-367]. Es wird kritisiert, dass Lehrkräfte oft über die top-down auferlegten, irrelevanten Themen, Wiederholungen, veraltete Inhalte und einen "One-Size-Fits-All"-Ansatz klagen, der keinen praktischen Wert hat [J165:12, 27, 33-35]. Bei der Fortbildungsplanung wird mitunter versucht, die Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Vorgaben für das Fortbildungsprogramm, das Budget und dem Pool an geeigneten Vortragenden bzw. Moderierenden in Einklang zu bringen, wobei sowohl die Bedürfnisse der Pädagoginnen und Pädagogen als auch die übergeordneten Ziele zu berücksichtigen sind [Y215: 13, 20]. Es gibt auch Versuche Vorgaben des Schulministeriums mit den regionsspezifischen Bedarfen der Schulen zu verbinden [X251: 50-51]. Die Integration von Fortbildungen in die Schulentwicklung wird als vielversprechend angesehen. Es wird auch betont, dass Schulen ihre eigenen Strategiepläne entwickeln sollten, um die Bedürfnisse für Fortbildungen zu identifizieren [L206: 348].

4.2.14.4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten Expertinnen und Experten eine Mischung aus Bottom-up- und Top-down-Ansätzen erleben. Während die Eigenmotivation und die Bedürfnisse der Pädagoginnen und Pädagogen als treibende Kraft für die Teilnahme an Fortbildungen angesehen werden, spielen auch institutionelle Vorgaben und Schulentwicklungsziele eine wichtige Rolle. Ein Ansatz, der beide Perspektiven integriert, wird oft als ideal angesehen, um sowohl die Relevanz für die Praxis als auch übergeordnete Bildungsziele zu gewährleisten. Herausforderungen ergeben sich aus der Abstimmung dieser Ansätze, insbesondere bei der Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten und der Motivation der Pädagoginnen und Pädagogen. Die Effektivität von Fortbildungen wird maßgeblich davon beeinflusst, wie gut diese beiden Richtungen miteinander in Einklang gebracht werden.

4.2.15 Kompetenz der Vortragenden bzw. Moderierenden

Die Kompetenz der Vortragenden bzw. Moderierenden in Fortbildungen wird von den befragten Expertinnen und Experten als entscheidender Faktor für die Qualität und den Erfolg der Veranstaltungen angesehen. Anforderungen, die an Vortragende bzw. Moderierende von Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen gestellt werden, sind

fachliche Expertise und Praxisnähe, didaktische Fähigkeiten, Engagement und Zuverlässigkeit sowie Anpassungsfähigkeit und Empathie. Vortragende bzw. Moderierende sollen nicht nur über starkes theoretisches Wissen verfügen, sondern auch die Realitäten der Bildungspraxis verstehen und Inhalte direkt auf den beruflichen Kontext der Teilnehmenden anwenden können [L152: 146-150] [J165: 16] [Y164: 355-356]. Die Fähigkeit, Theorie und Praxis zu verbinden, wird als entscheidend für die Relevanz und den Nutzen der Fortbildung empfunden [R215: 21] [Y164: 518, 525]. Ein zu theorielastiger Ansatz wird kritisiert, da Pädagoginnen und Pädagogen praktische Beispiele und die Möglichkeit zur Diskussion ihrer Erfahrungen wünschen [L152: 166-168] [M229: 23] [T237: 20, 30]. Die Fähigkeit, Kontakt zu den Teilnehmenden herzustellen und eine interaktive Lernumgebung zu schaffen, ist von großer Bedeutung [L152: 128, 148]. Vortragende bzw. Moderierende sollen auf die Teilnehmenden eingehen können und eine gewisse Struktur beibehalten [L152: 132]. Interaktive und ansprechende Formate, die Dialog, Zusammenarbeit und Reflexion fördern, werden passiven Vorträgen vorgezogen [J165: 17] [K115: 53] [Y164: 518, 523-524]. Die Möglichkeit, in Gruppen zu arbeiten, Fallstudien zu bearbeiten oder Peer-Austausch zu betreiben, wird geschätzt [E205: 8] [J165: 17]. Die Bereitschaft der Vortragenden bzw. Moderierenden, Zeit in die Vorbereitung zu investieren und sich für eine gute Veranstaltung einzusetzen, wird als wichtig erachtet [L152: 130]. Zuverlässigkeit ist ebenfalls ein entscheidender Faktor, insbesondere wenn fortbildungsplanende Personen sich darauf verlassen müssen, dass die Veranstaltung auch ohne ihre ständige Anwesenheit reibungslos abläuft [L152: 150, 154]. Vortragende bzw. Moderierende sollten flexibel sein und die Atmosphäre der Gruppe wahrnehmen können, um auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen [K115: 53]. Empathie und die Fähigkeit, mit unterschiedlichen Motivationen und Herausforderungen der Teilnehmenden umzugehen, sind besonders wichtig, wenn die Teilnahme verpflichtend ist [R215: 35].

4.2.15.1 Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden

Die Zufriedenheit der Teilnehmenden hängt stark von der Qualität der Vortragenden bzw. Moderierenden ab. Wenn diese die genannten Kompetenzen aufweisen, führt dies zu einer positiven Lernerfahrung und einer höheren Motivation, das Gelernte in die Praxis umzusetzen [L152: 222] [Y164: 495, 500]. Ein Beispiel für eine gelungene Fortbildung, das

von einer interviewten Person genannt wurde, war eine Veranstaltung, bei der die Teilnehmenden selbst Podcasts erstellen konnten und von erfahrenen Journalistinnen und Journalisten technische Unterstützung erhielten. Die Begeisterung war so groß, dass die Teilnehmenden länger arbeiteten und sich auch danach noch austauschten [L152: 198-220]. Eine befragte Person erzählt, dass Fortbildungen in NRW (Deutschland) oft von zwei Vortragenden bzw. Moderierenden geleitet werden, die sich die Aufgaben teilen, um technischen Support und inhaltliche Betreuung gleichzeitig zu gewährleisten [X251: 103, 117]. Es wird kritisiert, dass manche Vortragende bzw. Moderierende zu theorielastig sind und keine realen Erfahrungen im Klassenzimmer haben, was die Relevanz der Fortbildung mindert [T237: 30]. Auch die mangelnde Fähigkeit, auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen oder eine interaktive Umgebung zu schaffen, wird bemängelt. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Vortragende bzw. Moderierende manchmal nur bestimmten Personen zuhören, was als Zeitverschwendung empfunden wird [K115: 53].

4.2.15.2 Rolle der Fortbildungsplanung bei der Auswahl der Vortragenden

Laut den befragten Expertinnen und Experten legen Fortbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren großen Wert auf die Auswahl qualifizierter Vortragender bzw. Moderierender. Sie achten darauf, dass diese nicht nur fachlich kompetent sind, sondern auch über die notwendigen didaktischen und sozialen Fähigkeiten verfügen [J165: 37] [L152: 128, 146-150]. Es wird betont, dass eine gute Kommunikation und Abstimmung mit den Vortragenden bzw. Moderierenden vor der Veranstaltung entscheidend sind, um den Erfolg der Fortbildung zu gewährleisten [L152: 76, 100]. Eine befragte Person beschreibt, wie sie bei der Auswahl der Vortragenden bzw. Moderierenden ihr "Bauchgefühl" einsetzt und darauf achtet, dass diese "keine Muffel" sind und bereit sind, Zeit zu investieren [L152: 128, 130].

4.2.15.3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kompetenz der Vortragenden bzw. Moderierenden ein vielschichtiges Konstrukt ist, das über reines Fachwissen hinausgeht und entscheidend für die Akzeptanz und den Erfolg von Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen ist. Fachliche Expertise, Praxisnähe, didaktische Fähigkeiten, Engagement, Zuverlässigkeit, Anpassungsfähigkeit und Empathie wurden im

Zusammenhang mit der Kompetenz von Vortragenden bzw. Moderierenden von den befragten Expertinnen und Experten genannt.

4.2.16 Zufriedenheit mit Fortbildungen

Die Zufriedenheit mit der beruflichen Weiterentwicklung wird von mehreren Faktoren beeinflusst, unter anderem von der Relevanz der Inhalte und den Möglichkeiten zur praktischen Anwendung sowie von der Qualität der Vortragenden bzw. Moderierenden.

4.2.16.1 Aspekte der Zufriedenheit

Ein zentraler Aspekt der Zufriedenheit ist die Relevanz und praktische Anwendbarkeit von Fortbildungsinhalten [J165: 15] [X251: 168]. Pädagoginnen und Pädagogen wünschen sich Inhalte, die direkt auf ihren beruflichen Alltag anwendbar sind und konkrete Werkzeuge, Strategien oder Erkenntnisse bieten [J165: 15] [T214: 288]. Berufliche Fortbildung wird als sinnvoll angesehen, wenn sie dazu beiträgt, persönliche Defizite zu beheben oder neue Lehrmöglichkeiten eröffnet [E106: 149, 243-244]. Besonders geschätzt werden berufliche Entwicklungsmöglichkeiten, die eine unmittelbare Anwendung des Gelernten im Unterricht ermöglichen und neue Impulse für Kinder geben [E106: 137-138, 152]. Die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen und Beispiele aus der Praxis einzubringen und mit theoretischem Wissen zu verknüpfen, steigert die Effektivität und Zufriedenheit [F238: 403-405]. Die Qualität der Vortragenden bzw. Moderierenden spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Die Vortragenden bzw. Moderierenden sollten erfahren, kompetent und in der Lage sein, eine gute Beziehung zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung aufzubauen [L152: 128-130, 146]. Sie müssen flexibel auf die Bedürfnisse der Gruppe eingehen können und über fundiertes Fachwissen verfügen, das sie praxisnah vermitteln können. Ein enthusiastischer Vortragsstil wird positiv wahrgenommen [F238: 848-851] [J165: 16] [E106: 433] [T214: 316].

Interaktion und Austausch sind weitere wichtige Faktoren für Fortbildungszufriedenheit. Präsenzveranstaltungen werden oft bevorzugt, da sie einen besseren Kontakt zu den Vortragenden bzw. Moderierenden und Möglichkeiten zum Austausch und zur Vernetzung bieten [L152: 386-388] [T214: 104]. Der direkte Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über Erfahrungen und Ideen wird als sehr gewinnbringend angesehen [E106: 88] [T214:

104]. Auch die Möglichkeit, in kleinen Gruppen zu arbeiten und zu reflektieren, trägt zur Zufriedenheit bei [R248: 537].

Auch die Rahmenbedingungen beeinflussen die Zufriedenheit. Eine angenehme Arbeitsatmosphäre, die Bereitstellung von Verpflegung wie Kaffee und Snacks, welche insbesondere dann wertgeschätzt wird, wenn Lehrkräfte direkt von der Schule kommen, sowie geeignete Räumlichkeiten beeinflussen die Zufriedenheit, da sie den Komfort erhöhen und das informelle Lernen fördern [J165: 10] [L152: 342-346, 350-352] [X251: 225]. Die Dauer der Fortbildung sollte dem Inhalt angemessen sein, wobei sowohl kürzere Online-Formate (ca. 1,5-2 Stunden) als auch längere Präsenzveranstaltungen (4-6 Stunden) bevorzugt werden [E106: 111, 159] [F238: 313, 319] [T214: 109, 115]. Mehrtägige Veranstaltungen mit Übernachtungen gelten als besonders effektiv für intensives Arbeiten und Teambuilding, sind aber auch mit höheren Kosten verbunden [E205: 8] [J165: 8] [Q105: 14].

Um die Fortbildungszufriedenheit bei den Teilnehmenden abzufragen wird Feedback meist durch anonyme Fragebögen am Ende der Fortbildungen eingeholt [E205: 18] [J165: 41] [Q206: 319]. Die Ergebnisse des Feedbacks werden genutzt, um zukünftige Angebote anzupassen und zu verbessern [C108: 42] [J165: 37]. Der Wunsch nach Folgeveranstaltungen und die Möglichkeit einer Evaluation der Wirksamkeit der Fortbildung im Alltag werden geäußert [J165: 27] [Q206: 320].

4.2.16.2 Zukünftige Bedarfe und Herausforderungen

Aktuelle Bedarfe umfassen Themen wie Digitalisierung, künstliche Intelligenz, Inklusion, Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und psychischer Gesundheit [J165: 25, 39] [M229: 23] [Q206: 434-436] [R215: 39-40]. Es wird betont, dass Fortbildungen Pädagoginnen und Pädagogen auf die sich schnell verändernde Welt vorbereiten und ihnen helfen sollten, neue Technologien und soziale Kompetenzen zu vermitteln [Q105: 27] [T237: 14]. Eine große Herausforderung ist es, die Balance zwischen den nationalen Bildungszielen und den individuellen Bedürfnissen der Pädagoginnen und Pädagogen zu finden [J165: 29]. Ein Problem ist auch der Zeitmangel und die hohe Arbeitsbelastung der Pädagoginnen und Pädagogen, die die Teilnahme an Fortbildungen erschwert, insbesondere wenn diese außerhalb der regulären Arbeitszeit stattfinden [J165: 12] [R248: 243-244] [T214: 243-244]. Darüber hinaus empfinden viele die berufliche

Fortbildung außerhalb der Unterrichtszeit als zusätzliche Belastung [J165: 8] [R248: 434]. Problematisch ist auch die Schwierigkeit, Vertretungen zu organisieren, wenn Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen [Q206: 232-233] [F238: 468-469] [X251: 160]. Bürokratische Hürden und mangelnde Flexibilität im System führen ebenfalls zu Unzufriedenheit. Lange Anmeldefristen, die in die Ferien fallen, oder komplizierte Anmeldesysteme werden als hinderlich empfunden [L152: 264-266, 280-282]. Auch die Relevanz von Fortbildungsinhalten ist ein Kritikpunkt. Oft wird die Fortbildung als zu theoretisch, überholt oder nicht auf die spezifischen Bedürfnisse von Pädagoginnen und Pädagogen zugeschnitten wahrgenommen; ein "one-size-fits-all"-Ansatz wird kritisiert, weil er die Heterogenität von Klassen und Schulen nicht berücksichtigt [J165: 27] [T237: 20, 30]. Online-Formate werden zwar für ihre Flexibilität und Reisezeiterparnis geschätzt, werden aber oft als weniger interaktiv und ermüdend wahrgenommen [E205: 8] [F238: 209] [K115: 25] [R248: 579-580]. Ein weiteres Hindernis ist der Mangel an finanziellen Mitteln. Dies betrifft sowohl die Kosten für die berufliche Fortbildung selbst als auch die Reise- und Unterbringungskosten, insbesondere für Pädagoginnen und Pädagogen auf Inseln oder in ländlichen Gebieten [C108: 24] [E205: 10] [K115: 29] [R248: 413].

4.2.16.3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Zufriedenheit mit der beruflichen Fortbildung maßgeblich von einer Kombination aus relevanten, praxisnahen Inhalten, kompetenten Vortragenden bzw. Moderierenden, interaktiven Formaten und unterstützenden Rahmenbedingungen abhängt. Intrinsische Motivation ist darüber hinaus eine treibende Kraft für die Fortbildungszufriedenheit. Im Fokus der Beschwerden stehen oft Zeitmangel, irrelevante Inhalte und bürokratische Hürden. Um die Zufriedenheit zu maximieren, ist es entscheidend, die berufliche Entwicklung flexibel zu gestalten, die Bedürfnisse der Pädagoginnen und Pädagogen ernst zu nehmen und eine Kultur der kontinuierlichen Weiterentwicklung zu etablieren, die sowohl individuelle als auch schulweite Ziele berücksichtigt.

4.2.17 Berufszufriedenheit

Die befragten Personen äußern sich auf vielfältige Weise zur Berufszufriedenheit, wobei die Teilnahme an beruflicher Fortbildung oft als ein wichtiger Faktor für die Steigerung

dieser Zufriedenheit genannt wird. Fortbildungen verhelfen im Beruf zu neuen Aspekten und gesteigerter Motivation und bestätigen Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Arbeit; es erzeugt ein gutes Gefühl, wenn sie durch die Fortbildungsteilnahme darin bestätigt werden, dass sie bereits vieles richtig machen [E106: 329-334] [T214: 354-355].

Die Arbeitszufriedenheit wird laut Aussagen der befragten Expertinnen und Experten maßgeblich von der Relevanz und Praxistauglichkeit von Fortbildungsangeboten beeinflusst. Es wird betont, dass die berufliche Entwicklung direkt mit der täglichen pädagogischen Praxis korrespondiert; wenn diese positiv verläuft, fühlen sich Pädagoginnen und Pädagogen glücklich und können weiterhin Bildung vermitteln [E205:12]. Die Teilnahme an Fortbildungen wird als sinnvoll und positiv für die Arbeitszufriedenheit empfunden, wenn Pädagoginnen und Pädagogen ihre eigenen Defizite verringern und neue Erkenntnisse gewinnen können, die sie im Unterricht anwenden können. Dies führt dazu, dass sie noch bessere Pädagoginnen und Pädagogen mit neuer Energie und neuem Wissen werden, die anders unterrichten; im Fokus steht dabei die Zufriedenheit und das Glück der Kinder [E106: 149-153, 318] [R248: 493-500] [M229:12]. Eine befragte Person erwähnt im Interview, dass sie motiviert und glücklich sein und Inhalte vermitteln möchte, die Schülerinnen und Schüler genießen und die sie zum Weiterlernen anregen; dafür ist es notwendig, dass sie sich selbst in einigen Bereichen, wie beispielsweise hinsichtlich neuer technologischer Entwicklungen, weiterentwickelt [K115: 19, 21]. Eine andere interviewte Person sieht Fortbildungen als Beitrag zur Berufszufriedenheit, da sie ihr ermöglichen, sich weiterzuentwickeln und Neues auszuprobieren, was sie als sehr schön und wichtig empfindet [T214: 349-350]. Berufliche Weiterentwicklung kann mit einem Ziel vor Augen, wie etwa der Übernahme von mehr Verantwortung im Beruf, zu Zufriedenheit führen [T237: 18]. Fortbildung kann eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung des Berufslebens und der Arbeitszufriedenheit von Pädagoginnen und Pädagogen spielen, indem sie zugängliches Wissen und Unterstützung bietet (Y215: 293, 296-297).

Insgesamt zeigt sich, dass Berufszufriedenheit für die befragten Expertinnen und Experten eng mit dem Gefühl der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung und der Relevanz der gelernten Inhalte für die eigene Praxis verbunden ist.

4.2.18 Ressourcen

Die befragten Expertinnen und Experten äußerten sich vielfältig zu Ressourcen in der Fortbildung. Finanzielle Aspekte wie Kosten für Vortragende bzw. Moderierende von Fortbildungsveranstaltungen, Materialien, Verpflegung und Reisekosten spielen eine entscheidende Rolle, insbesondere bei der Zugänglichkeit und Attraktivität von Angeboten. Zeitliche Ressourcen, sowohl für Teilnehmende als auch für Organisatorinnen und Organisatoren von Fortbildungsveranstaltungen, werden als kritischer Faktor hervorgehoben, wobei die Vereinbarkeit mit dem Arbeitsalltag und persönlichen Verpflichtungen oft eine Herausforderung darstellt. Infrastrukturelle Ressourcen, einschließlich geeigneter Veranstaltungsorte und digitaler Tools, beeinflussen die Qualität und Effektivität der Fortbildungen. Die Verfügbarkeit von qualifizierten Vertretungslehrkräften wird als wesentlicher Anreiz zur Teilnahme genannt, da dies die Freistellung von Lehrkräften ermöglicht.

4.2.18.1 Finanzielle Ressourcen

Finanzielle Ressourcen werden von den befragten Expertinnen und Experten als ein entscheidender Faktor für die Teilnahme und die Qualität von Fortbildungen angesehen. Hohe Kosten, die von teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen selbst getragen werden müssen, stellen ein erhebliches Hindernis dar [M229: 18] [T237: 26]. Teure Fortbildungen werden nicht gewählt und Erasmus-Programme bevorzugt, da hohe Reisekosten für eine Fortbildungsteilnahme nicht selbst finanzierbar sind [T237: 26] [M229: 28]. Doch auch von Organisationsseite sind Kosten für Fortbildungen, einschließlich der Bezahlung von Vortragenden bzw. Moderierenden und Materialien, ein wichtiger Aspekt. Kosten für externe Tagungshäuser erfordern eine Mischkalkulation und es müssen manchmal gezielt kostenneutrale Orte wie Schulen genutzt werden, um das Gesamtbudget einzuhalten [X251: 200- 203]. Die geografische Lage von Veranstaltungsorten beeinflusst die Reisekosten, die erstattet werden müssen, was eine Auswirkung auf die Gesamtkalkulation von Fortbildungen hat [X251: 204, 208]. Mehrere befragte Expertinnen und Experten weisen auf Budgetbeschränkungen hin. Es wird erwähnt, dass es keine zusätzlichen Gelder für die Organisation von Fortbildungen gibt, was ein Problem darstellt [Y104: 25]. Es wird auch eine Beschwerde darüber geäußert,

dass in Österreich zu viel an Fortbildungen gespart wird und darauf hingewiesen, dass Qualität ihren Preis hat [L152: 240-242, 408-410]. In Dänemark müssen Schulen die Kosten für Diplome tragen, was oft ein Hindernis darstellt [F238: 470, 475]. Staatliche Lehrkräftefortbildungen sind für Schulen in NRW (Deutschland) fast kostenneutral, da nur die Reisekosten der Vortragenden bzw. Moderierenden übernommen werden müssen [Y164: 233].

4.2.18.2 Zeitliche Ressourcen

Die Verfügbarkeit von Zeit ist ein wiederkehrendes Thema und wird als eine der größten Herausforderungen für die Teilnahme an Fortbildungen genannt [T237: 16] [M229: 18]. Pädagoginnen und Pädagogen haben oft nicht genug Zeit, um an Fortbildungen teilzunehmen, wenn diese außerhalb der regulären Arbeitszeit stattfinden [M229: 18] [T237: 16] [R248: 398]. Die hohe Arbeitsbelastung von Pädagoginnen und Pädagogen führt dazu, dass Fortbildungsteilnahmen schwer in den Alltag integrierbar sind da oft keine Energie mehr für die Teilnahme an Fortbildungen am späten Nachmittag vorhanden ist, selbst wenn diese kostenlos sind, und die Organisation von Vertretungslehrkräften durch die Leitung der Bildungseinrichtung für die Freistellung von an Fortbildungen teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen ein Problem darstellt [R248: 434, 496] [Y164: 93-94] [F238: 468-469] [Y164: 92] [F238: 484] [L206: 96].

4.2.18.3 Personalressourcen

Die Verfügbarkeit und Qualität des Personals, sowohl der Vortragenden bzw. Moderierenden von Fortbildungsveranstaltungen als auch der Vertretungslehrkräfte, ist von großer Bedeutung. Die Verfügbarkeit von Vertretungslehrkräften hat einen wesentlichen Einfluss auf die Teilnahmemöglichkeit an Fortbildungen durch Freistellung der Lehrkräfte [F238: 527-531]. Die Kompetenz, Zuverlässigkeit und die Fähigkeit der Vortragenden bzw. Moderierenden, Kontakt zu den Teilnehmenden herzustellen und auf deren Bedürfnisse einzugehen, sind entscheidend für den Erfolg einer Fortbildung [L152: 130, 146-150]. Es wird betont, dass Vortragende bzw. Moderierende, die für ihr Thema leben und Praxiserfahrung haben, besonders überzeugend sind jedoch Qualität ihren Preis hat [Y164: 316] [L152: 408-410].

4.2.18.4 Infrastrukturelle Ressourcen

Die Infrastruktur spielt eine wichtige Rolle für die Durchführung und Effektivität von Fortbildungen. Die Wahl des Veranstaltungsortes hängt von den Zielen, der Zielgruppe und dem Budget ab. Schulen und Universitäten werden als geeignete Orte genannt [C108: 10] [M229: 30]. Externe Orte wie Museen oder Tagungshäuser bieten Abwechslung und können die Attraktivität steigern [M229: 30] [R248: 638, 647]. Für Online-Formate sind digitale Plattformen, stabile Internetverbindungen und funktionierende Geräte unerlässlich [M229: 4] [C108: 6].

4.2.18.5 Fazit

Die Analyse zeigt, dass Ressourcen in der Fortbildung eine vielschichtige Rolle spielen. Finanzielle Mittel, die Bereitstellung von Zeit, eine angemessene Infrastruktur und qualifiziertes Personal sind grundlegend für die Qualität der Angebote und der Zufriedenheit der teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen. Insbesondere die Vereinbarkeit von Fortbildungen mit dem Arbeitsalltag und die Sicherstellung von Vertretungslehrkräften sind kritische Punkte, die adressiert werden müssen, um eine Teilnahme an Fortbildungen zu ermöglichen und die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zu maximieren.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der qualitativen Forschung

Der Bericht stellt die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung im Rahmen des EU-kofinanzierten Projekts FOOTT PRINTTS vor, die sich mit der Wahrnehmung und Bewertung von Fortbildungsformaten durch Pädagoginnen und Pädagogen in sechs europäischen Partnerländern (Österreich, Deutschland, Polen, Dänemark, Portugal und Griechenland) befasst. Nach einer umfassenden Literaturrecherche und einer quantitativen Erhebung mit über 5.000 Fragebögen wurden leitfadengestützte, teilstandardisierte Experteninterviews durchgeführt. Insgesamt nahmen 19 Personen teil, darunter Lehrkräfte (Mikroebene) sowie Entscheidungsträgerinnen und -träger aus dem Bereich der Lehrerfortbildung (Makroebene). Die Interviews wurden zwischen Juni und September 2025 geführt, transkribiert und mit MAXQDA ausgewertet. Die Analyse

erfolgte deduktiv anhand zuvor definierter Kategorien wie Format, Dauer, Ort, Implementierung, Motivation, Partizipation, Kompetenz der Vortragenden, Zufriedenheit und Ressourcen. Alle Daten wurden vor der Auswertung anonymisiert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahl des Fortbildungsformats eine zentrale Rolle für die Akzeptanz und Wirksamkeit spielt. Präsenzveranstaltungen werden für ihren interaktiven Charakter, den persönlichen Austausch und die Möglichkeit praktischer Übungen besonders geschätzt. Sie fördern Networking, Vertrauen und tiefgehende Diskussionen, sind jedoch mit höherem organisatorischem Aufwand, Reisezeit und Kosten verbunden. Online-Formate bieten Flexibilität und Zeitersparnis, insbesondere für Pädagoginnen und Pädagogen in abgelegenen Regionen, stoßen jedoch bei komplexen Themen und bei der Kooperation an Grenzen. Sie erfordern eine sorgfältige Gestaltung mit interaktiven Elementen, um Motivation und kognitive Aktivierung sicherzustellen. Nachteile sind technische Hürden, Ablenkungen und „Bildschirmmüdigkeit“. Hybride Formate werden als zukunftsweisend betrachtet, da sie die Vorteile beider Ansätze kombinieren und maximale Flexibilität ermöglichen.

Die Wahl des Abhaltungsortes hängt von den Inhalten, Budget und Infrastruktur ab. Schulen gelten als besonders geeignet, da sie praxisnahes Lernen ermöglichen, während externe Orte wie Museen oder Tagungshäuser Abwechslung und Inspiration bieten. Die Dauer der Fortbildungen sollte inhaltlich und formatbezogen angepasst sein: Online-Sitzungen werden idealerweise auf 1,5 bis 4 Stunden begrenzt, während Präsenzformate ganztägig oder mehrtägig stattfinden können, um nachhaltige Effekte zu erzielen. Sehr kurze Formate werden als wenig wirksam kritisiert, prozessorientierte Ansätze mit längeren Zeiträumen und Erprobungsphasen gelten als effektiver.

Die Implementierung von Fortbildungsinhalten im Unterricht erfordert Praxisnähe, konkrete Anwendbarkeit und Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium. Austausch und Reflexion sind entscheidend, ebenso wie die Qualität der Gestaltung. Eine ausgewogene Mischung aus Theorie und Praxis, kompetente Vortragende und interaktive Methoden fördern den Transfer. Erprobungsphasen während oder nach der Fortbildung werden als besonders wertvoll für die Nachhaltigkeit angesehen, ebenso wie Feedbackschleifen zur kontinuierlichen Verbesserung.

Die Arbeit mit Lehrmitteln sollte praxisnah, kreativitätsfördernd und anpassbar sein. Digitale Ressourcen gewinnen an Bedeutung, insbesondere für kollaboratives Arbeiten und den Austausch von Materialien. Gruppendiskussionen und informeller Austausch werden als essenziell für Motivation und Vernetzung hervorgehoben, wobei Präsenzformate hier deutliche Vorteile gegenüber Online-Formaten bieten.

Die Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen ist überwiegend intrinsisch geprägt. Pädagoginnen und Pädagogen streben nach persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung, praxisnahen Lösungen und Austausch. Extrinsische Faktoren wie Zertifikate und Karrierechancen spielen in einigen Ländern (z. B. Griechenland, Polen) eine größere Rolle, sind jedoch insgesamt nachrangig. Partizipation erfolgt in einem Spannungsfeld zwischen Bottom-up-Initiativen und Top-down-Vorgaben. Auswahlmöglichkeit der Fortbildungsveranstaltungen steigern die Motivation. Institutionelle Steuerung wird als notwendig erachtet. Eine Kombination aus beidem wird als optimal angesehen.

Die Kompetenz der Vortragenden ist ein Schlüsselfaktor für die Qualität der Fortbildung. Neben fachlicher Expertise sind didaktische Fähigkeiten, Praxisnähe, Empathie und Flexibilität entscheidend. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden hängt stark von der Relevanz der Inhalte, der Interaktivität und den Rahmenbedingungen ab. Hindernisse wie Zeitmangel, hohe Kosten, bürokratische Hürden und mangelnde Praxisnähe werden häufig genannt. Zukünftige Bedarfe betreffen Themen wie Digitalisierung, KI, Inklusion und psychische Gesundheit.

Die Berufszufriedenheit wird durch erfolgreiche Fortbildungen positiv beeinflusst, insbesondere wenn diese praxisnah sind, Austausch ermöglichen und von der Schulleitung unterstützt werden. Finanzielle, zeitliche, infrastrukturelle und personelle Ressourcen sind entscheidend für die Zugänglichkeit und Qualität von Angeboten. Budgetbeschränkungen, fehlende Freistellungsmöglichkeiten und unzureichende Infrastruktur stellen zentrale Herausforderungen dar.

Insgesamt verdeutlicht die Auswertung der qualitativen Interviews, dass wirksame Fortbildung praxisorientiert, flexibel und interaktiv gestaltet sein muss, um Motivation, Zufriedenheit und nachhaltige Implementierung zu fördern. Hybride Formate,

prozessorientierte Ansätze und eine enge Verzahnung von individuellen Bedürfnissen mit institutionellen Vorgaben werden als zentrale Erfolgsfaktoren identifiziert.

5. Zusammenschau aller Ergebnisse aus der empirischen Forschung

Der Bericht zur empirischen Forschung im Rahmen des Erasmus+-Projekts *FOOTT PRINTTS* verfolgt das Ziel, Kriterien für eine qualitativ hochwertige berufsbegleitende Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in Europa zu identifizieren und praxisorientierte Handlungsempfehlungen zu entwickeln. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass die Erstausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen nicht alle für die lebenslange Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen vermittelt und dass Berufserfahrung allein nur einen begrenzten Einfluss auf Unterrichtsqualität und Lernerfolg hat (Kini & Podolsky, 2016; Papay & Kraft, 2015; Burroughs et al., 2019). Daher wird die kontinuierliche Professionalisierung durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen als zentral für die Qualitätssicherung im Bildungssystem betrachtet.

Das Forschungsdesign basiert auf einem sequenziellen Mixed-Methods-Ansatz, der eine quantitative und eine qualitative Erhebung miteinander verbindet (Creswell, & Plano Clark, 2018). Nach einer umfassenden Literaturrecherche und -analyse (FOOTT PRINTTS, 2025), koordiniert durch das European Institute of Education and Social Policy (EIESP), wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der in allen Partnerländern eingesetzt wurde. Die Analyse berücksichtigt die Perspektiven von Pädagoginnen und Pädagogen (Mikroebene), Fortbildungsvortragenden (Mesoebene) sowie Entscheidungsträgerinnen und -trägern (Makroebene). Damit wird der Anspruch verfolgt, die Wahrnehmung von Qualität in der Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erfassen und länderspezifische Unterschiede einzubeziehen.

Die quantitative Erhebung erfolgte zwischen Oktober 2024 und Februar 2025 und erreichte eine breite internationale Streuung. Insgesamt wurden 7.875 Personen kontaktiert, von denen 5.171 den Fragebogen vollständig ausfüllten. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 46 Jahren, die durchschnittliche Berufserfahrung bei 19 Jahren. Auf der Mikroebene zeigt sich eine deutliche Dominanz weiblicher Pädagoginnen. Auch die Meso- und Makroebene sind unter den Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmern ebenfalls mehrheitlich von Frauen vertreten, wengleich mit länderspezifischen Unterschieden. Die Daten verdeutlichen zudem, dass

die per Onlineumfrage befragten Pädagoginnen und Pädagogen in Portugal und Griechenland im Durchschnitt älter sind und über längere Berufserfahrung verfügen als ihre an der Studie teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen in Österreich, Polen oder Dänemark.

Die Datenanalyse erfolgte mittels deskriptiver Statistik und explorativer Faktorenanalyse, um zentrale Einflussgrößen für die Zufriedenheit mit Fortbildungen zu identifizieren. Ziel war es, die Vielzahl erhobener Variablen auf übergeordnete Faktoren zu verdichten und deren Wirkung auf die wahrgenommene Qualität der Weiterbildung zu untersuchen. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, Fortbildungsformate stärker an den Bedürfnissen der Pädagoginnen und Pädagogen auszurichten und die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen zu erhöhen.

Zusammenfassend zeigt der Bericht, dass die Qualität von Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen nicht allein durch Inhalte, sondern durch die Interaktion zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems bestimmt wird. Die Berücksichtigung von Heterogenität, die Anpassung an unterschiedliche nationale Kontexte sowie die Verbindung von Theorie und Praxis sind entscheidende Voraussetzungen für eine nachhaltige Professionalisierung.

Die quantitativen Ergebnisse bilden die Grundlage für die anschließende qualitative Forschung, die ab Juni 2025 durchgeführt wurde und vertiefte Einblicke in die Wahrnehmungen und Erfahrungen der beteiligten Akteure liefert. Die qualitative Forschung, die auf leitfadengestützten Experteninterviews basiert, ergänzt diese Befunde durch vertiefte Einblicke in die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Akteurinnen und Akteure. Die Ergebnisse zeigen, dass Präsenzformate insbesondere für interaktive und praxisorientierte Themen bevorzugt werden, da sie Austausch, Networking und Beziehungsarbeit ermöglichen. Onlineformate werden hingegen für ihre Flexibilität und Zugänglichkeit geschätzt, stoßen jedoch bei komplexen oder kommunikationsintensiven Inhalten an Grenzen. Hybride Modelle, die beide Fortbildungsformate kombinieren, werden von vielen Befragten als zukunftsweisend betrachtet. Darüber hinaus wurde herausgearbeitet, dass die Dauer und der Zeitpunkt von Fortbildungen entscheidend für deren Akzeptanz sind. Während Präsenzveranstaltungen auch mehrtägig stattfinden können, sollten Onlineformate kürzer strukturiert sein. Externe Abhaltungsorte wie

beispielsweise Tagungshäuser oder Universitäten werden als förderlich für intensiven Austausch und fachliche Vertiefung beschrieben, während schulinterne Formate Praxisnähe und Kostenneutralität bieten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die empirischen Ergebnisse die Notwendigkeit einer differenzierten und mehrdimensionalen Betrachtung von Lehrerfortbildung unterstreichen. Wirksamkeit entsteht durch die Kombination von inhaltlicher Qualität, methodischer Vielfalt und organisatorischer Passung, wobei die unterschiedlichen Perspektiven von Pädagoginnen und Pädagogen, Vortragenden bzw. Moderierenden von Fortbildungen und Entscheidungsträgerinnen und -trägern gleichermaßen berücksichtigt werden müssen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass nachhaltige Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen nur dann erreicht werden kann, wenn Fortbildungen praxisrelevant gestaltet sind, den Austausch zwischen den Teilnehmenden fördern und sowohl die individuellen Bedürfnisse der Pädagoginnen und Pädagogen als auch institutionelle und politischen Rahmenbedingungen berücksichtigen. Die Kombination aus quantitativen und qualitativen Befunden zeigt, dass die Wirksamkeit von Fortbildungen wesentlich von der Balance zwischen Flexibilität, Interaktivität und organisatorischer Passung abhängt und dass hybride Ansätze zunehmend als optimale Lösung wahrgenommen werden.

6. Referenzen

6.1 Quellenverzeichnis

Burroughs et al. (2019). *Teaching for Excellence and Equity: Analysing Teacher Characteristics, Behaviours, and Student Outcomes with TIMSS*. IEA: Springer.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.

Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. Abrufbar unter <https://doi.org/10.54300/122.311>.

Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin/Heidelberg: Springer.

Efstathiades, A., Gesierich, C., Rudloff, C. & Kapsalis A. (2025). FOOTT PRINTTS: Advancing Quality Standards in Teacher Training (S.189 – 196). In Bianquin, N. & Magni, F. (Ed.). *Book of Proceedings ATEE Spring Conference 2024. Teacher education research in Europe: trends, challenges, practices and perspectives*. Bergamo: Università degli studi di Bergamo. DOI: 10.62336/unibg.978-88-97253-27-3.

ESG. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, Belgium.

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023: early childhood education and care*. Publications Office of the European Union. Abrufbar unter <https://doi/10.2797/670097>.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington: SAGE.

FOOTT PRINTTS (2025). *Focus on Teacher Training Practical Guidelines for In-Service Teacher Trainers - Literature Review*. <https://foottprintts.eu/foott-printts/>.

Kini, T. & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A review of the research*. Palo Alto Learning Policy Institute.

Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.) (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2., neu ausgestattete Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.

Moosbrugger, H.; Hartig, J. (2003). Factor analysis in personality research: Some artefacts and their consequences for psychological assessment (S. 136-158). In *Psychologische Beiträge* 44.

Papay, J. P. & Kraft, M.A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labour market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. (S. 105 – 119). In *Journal of Public Economics*, Volume 130.

Rudloff, C. & Efstathiades, A. (2024). FOOTT PRINTTS – An international research project with the aim of developing practical guidelines for in-service-teacher trainers (S. 2426-2431). In *INTED2024 Proceedings*, Valencia: IATED.

6.2 Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Themen der FOOTT PRINTTS-Umfrage. Tabelle Quelle: Efstathiades, Gesierich, Rudloff & Kapsalis (2025), S. 194	8
Tabelle 2: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Mikroebene.....	13
Tabelle 3: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Mesoebene.....	14
Tabelle 4: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Makroebene.....	15
Tabelle 5: 29-Faktoren-Lösung mit Eigenwerten und Erklärung der kumulativen Varianz	29
Tabelle 6: Faktorinterpretation, repräsentative Items und Zuverlässigkeit	31
Abbildung 1: Absolute und relative Verteilung unter den vollständig ausgefüllten Fragebögen nach Land.....	12

Abbildung 2: Folgende Abhaltungsform unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen 17

Abbildung 3: Folgende Abhaltungsdauer unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen 19

Abbildung 4: Folgende Abhaltungsort unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen 20

Abbildung 5: Folgende Abhaltungszeitpunkt unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen 21

Abbildung 6: Folgende Fortbildungsaktivität unterstützt die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen..... 22

Abbildung 7: Folgende Elemente unterstützen die Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen bei Fortbildungen (Ranking) 24

Abbildung 8: Zur Kompetenzerweiterung von Pädagoginnen und Pädagogen trägt bei, wenn Inhalte bestimmt werden von... 25

Abbildung 9: Ich bestimme die Inhalte der Fortbildung auf folgende Art mit 26

Abbildung 10: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen zu Evaluierungen Ihrer Erfahrung bzw. Meinung nach zu? 27

Abbildung 11: Wie sehr treffen die folgenden Aussagen zur Zufriedenheit Ihrer Erfahrung bzw. Meinung nach zu? 27

Abbildung 12: Motivierend finde ich, wenn... 28

Abbildung 13: Faktorenausprägungen samt 95%-Konfidenzintervall..... 34

Abbildung 14: Regressionsmodelle zur Identifizierung von Einflussfaktoren auf die Fortbildungszufriedenheit 36