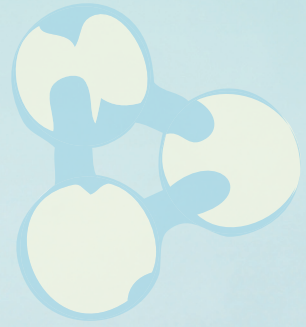


Anne C. Spindler
Clinton Enoch

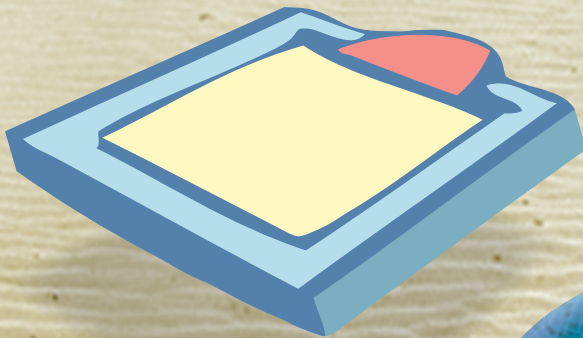


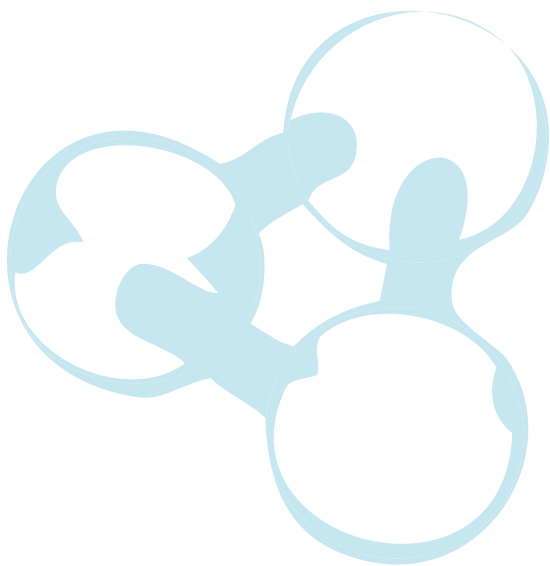
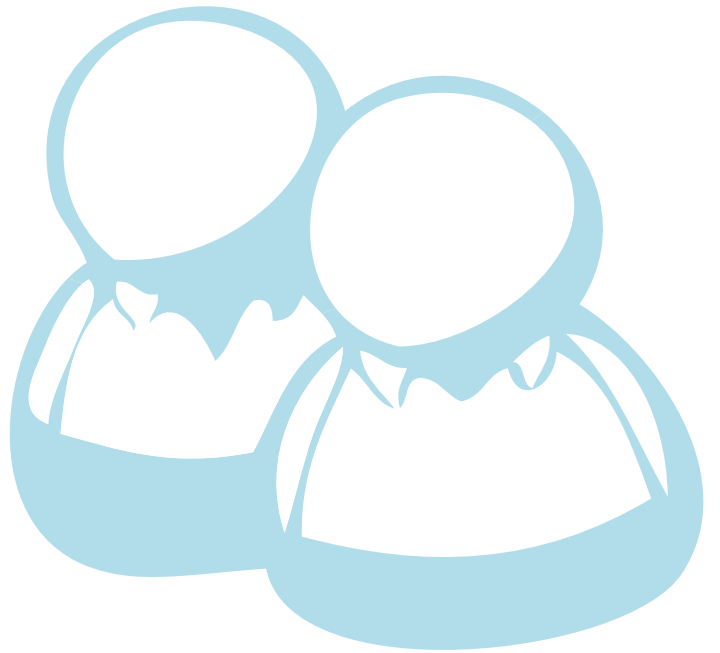
Medienkompetenz ermöglichen

Förderung des Zugangs von Pädagoginnen zur Arbeit
mit digitalen Medien und Lernangeboten in der Schule



Studie zum Projekt „eXplorarium - eLearning in der Ganztagschule erkunden“







Medienkompetenz ermöglichen

Förderung des Zugangs von Pädagoginnen zur Arbeit
mit digitalen Medien und Lernangeboten in der Schule



Zu den AutorInnen:



Clinton Enoch

Technische Universität Chemnitz
Institut für Pädagogik und Philosophie
Professur Erwachsenenbildung und
Weiterbildung
Lehrkraft für besondere Aufgaben
Reichenhainer Straße 41
09126 Chemnitz
clinton.enoch@phil.tu-chemnitz.de



Anne C. Spindler

Hochschule für angewandte Wissenschaften -
FH München
Fakultät für Betriebswirtschaft
Assistentin Neue Medien
Am Stadtpark 20
81243 München
anne.spindler@hm.edu

Anne C. Spindler
Clinton Enoch

Medienkompetenz ermöglichen

Förderung des Zugangs von Pädagoginnen zur Arbeit
mit digitalen Medien und Lernangeboten in der Schule

Studie zum Projekt „eXplorarium - eLearning in der Ganztagschule erkunden“



Berlin: LIFE e.V., September 2008

Herausgegeben von:

eXplorarium
eLearning in der Ganztagschule erkunden
LIFE e.V._Dircksenstr. 47_10178 Berlin

Projektleitung: Dr. Karin Ernst

030.308798 - 32
ernst@life-online.de
www.explorarium.de

Layout:

Kalina Bielecka-Kubiak_Berlin
030.522 64 84
kalina_bk@yahoo.de

Illustration unter Verwendung des nuvola-iconset von David Vignoni,
www.icon-king.com, GNU Lesser General Public Licence Version 2.1

Druck:

Grafische Werkstatt Franz Pruckner_Berlin
030.8547 95 90

Bildnachweis:

Metin Yilmaz

© LIFE e.V., Berlin, September 2008

**Die Dokumentation steht unter www.explorarium.de als PDF-Download bereit.
Auch der Online-Fragebogen und die Interviews sind dort online abrufbar.
Die Zugangsberechtigung zu den Untersuchungsinstrumenten erhalten Sie über
die Projektleitung.**

Die Studie wird gefördert im Projekt „Qualität im eXplorarium“ ESF Nr. 2007-000777
durch den Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union und das Land Berlin.
eXplorarium ist Teil des eEducation Masterplan Berlin.



Abstract

IT-Weiterbildungen sind gang und gäbe. Insbesondere in der Bildung zählt die Medienkompetenz zu den Schlüsselqualifikationen unserer Zeit. Um diese zu vermitteln, bedarf es als LehrerIn oder ErzieherIn eigener Medienkompetenz, die diese sich zumeist mühsam aneignen müssen. Die Fortbildungsangebote des Projekts eXplorarium von LIFE e.V. in Zusammenarbeit mit dem FrauenComputerZentrum-Berlin (FCZB) zu IT-Basiskompetenzen gelten gemeinhin als sehr erfolgreich. In dieser Studie soll den Gründen des Erfolgs systematisch nachgegangen werden. Anhand von Fragebogenerhebung, Interviews und Teilnehmende Beobachtung wird die didaktische Konzeption der Weiterbildung von mehreren Blickwinkeln ausgeleuchtet und mit einschlägigen Forschungsergebnissen gestützt. Dabei tritt zu Tage, dass das Besondere der Fortbildungen sowohl auf makro- wie auch auf mikrodidaktischer Ebene zu finden ist. Als Schlüssel zum Erfolg kristallisierte sich in der Datenauswertung eine weibliche Lernkultur heraus, die unseres Erachtens durch eine implizite gendergerechte Didaktik innerhalb der Kurse hergestellt wird. Anhand der einzelnen Ergebnisse, kategorisiert unter Zuhilfenahme von Derichs-Kunstmanns „Eckpunkte einer geschlechtergerechten Didaktik“, wurden Maßnahmenvorschläge erarbeitet, die für die Weiterentwicklung der eXplorarium-Kurse bzw. Neukonzeptionierung anderer IT-Kurse dienlich sind.



Inhalt

1. Einleitung	8
1.1 Ausgangslage	8
1.2 Projektvorstellung	9
1.3 Ableitung der Fragestellung	11
2. Forschungsüberblick	12
2.1 Geschlechtergerechte Didaktik nach Derichs-Kunstmann	12
2.2 Zwischenfazit	15
3. Forschungsdesign	16
3.1 Methodenwahl	16
3.2 Datenerhebung	18
3.3 Datenauswertung	20
4. Ergebnisse	22
4.1 Spezifizierung der Zielgruppe	22
4.2 Inhaltsdimension	29
4.3 Lehr-/Lernverhalten	33
4.4 Methodik	39
4.5 Rahmenbedingungen	47
5. Handlungsempfehlungen	52
6. Resümee	54
7. Literaturverzeichnis	
8. Abbildungsverzeichnis	





Einleitung

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Im Sommer 2005 stellte der Senator für Bildung, Jugend und Sport, Klaus Böger, den eEducation-Masterplan der Öffentlichkeit vor. Demnach sollen klassische Lehr-Lernformen um moderne, durch Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK) unterstützte Lernarrangements ergänzt werden, denn „[d]ie konsequente Integration moderner Informations- und Kommunikationstechniken in den Bildungseinrichtungen im Rahmen einer neuen Lernarchitektur ist ein entscheidender Beitrag zur Überwindung der digitalen Spaltung der Gesellschaft (*digital divide*)“ (Böger 2005: III) und dementsprechend auch des Erfolgs jedes Einzelnen in unserer Gesellschaft.

Neben der notwendigen technologischen Ausstattung der Schulen ist die Vermittlung von Medienkompetenz sowohl aufseiten der Lehrenden wie auch der Lernenden hierfür unabdingbar. Dazu wurden fünf Pilotprojekte initiiert, wovon LIFE e.V. eines namens "eXplorarium - eLearning in der Ganztagschule erkunden" ins Leben gerufen hat. Mit zehn Berliner Ganztagschulen werden seit Anfang 2006 praxistaugliche eLearning-Konzepte entwickelt und umgesetzt, und das außerordentlich erfolgreich, so dass mittlerweile ein Großteil der Schulen eLearning-Anteile in den Unterricht integriert.

Voraussetzung für den Medieneinsatz an Schulen ist unter anderem die Medienkompetenz der Pädagoginnen und Pädagogen. Doch handelt es sich bei dem Großteil der Unterrichtenden nicht um so genannte digital natives, die bereits mit Neuen Medien aufgewachsen sind, sondern zumeist um Frauen im mittleren Alter, die den Umgang mit dem Computer von Grund auf erlernen, zum Teil zuerst auch eine gewisse Scheu davor verlieren müssen. Hier konzipierte das Projekt „eXplorarium“ die Weiterbildung

„Medienkompetenz basics“, die in Zusammenarbeit mit dem FrauenComputerZentrumBerlin (FCZB) in fast allen beteiligten Schulen mehrfach durchgeführt wurde.

Selbstverständlich gibt es seit geraumer Zeit Kurse dieses Inhalts auch von anderen namhaften Einrichtungen, doch anscheinend stellen diese Workshops zu Grundfragen der PC-Arbeit im eXplorarium etwas Besonderes dar. Sie sind meist stark frequentiert und bei den TeilnehmerInnen hoch geschätzt. Für viele LehrerInnen stellen sie den Einstieg zur Arbeit mit Neuen Medien im Unterricht dar und sind der erste Meilenstein eines Lernweges mit vielen weiteren Weiterbildungen rund um das Thema Neue Medien im Unterricht, die ihren Abschluss finden in der selbstständigen Anwendung von eLearning-Anteilen im eigenen Unterricht.

Die vorliegende wissenschaftliche Studie stellt den Teilaspekt der Förderung des Zugangs von Frauen zur Arbeit mit digitalen Medien und Angeboten in der Schule (vorwiegend ältere Pädagoginnen) in den Mittelpunkt und liefert so Ergebnisse, die in die Qualitätssicherung des eXplorariums mit einfließen. Es soll eingehend den Fragen nachgegangen werden, warum diese IT-Basisbildungen wirksam sind und auf welche Weise die Kompetenzentwicklung aufseiten der LehrerInnen vonstatten geht.

Dabei dient die vorliegende Untersuchung dazu, in einem ersten Schritt didaktische Prinzipien von IT-Basisfortbildungen für Lehrpersonal unter der Berücksichtigung der Zielgruppe anhand der bestehenden Workshops exemplarisch darzustellen. Ziel ist es jedoch, in einem zweiten Schritt, ausgehend von den vorliegenden Forschungsergebnissen und unter Berücksichtigung einschlägiger Literatur, verallgemeinernd Maßnahmenvorschläge für die Konzipierung neuer bzw. Weiterentwicklung vorhandener IT-Fort-



bildungsangebote für diese Zielgruppe abzuleiten, so dass die Anforderungen des eEducation-Masterplans bzw. des Sondergipfels von Lissabon 2000 in Zukunft weiterhin bestmöglich eingelöst werden können.

1.2 Projektvorstellung

Im Folgenden soll nicht das Computerprojekt an Berliner Ganztagschulen dargestellt werden, sondern es geht ausschließlich darum, die Konzeption für LehrerInnen und ErzieherInnen aufzugreifen. Mittels der nachstehenden Weiterbildungsangebote sollen Wege zum lebenslangen Lernen durch kompetente Nutzung von Computer und Internet eröffnet werden, mit einem konkreten Ziel für den Unterricht: „Der Computer ist für das Lernen keine lästige Pflicht mehr, sondern wird als hilfreiches Werkzeug angesehen. [...] Computern ist keine AG, sondern alltäglicher Bestandteil.“ (Ruppmann 2006: 3)

Workshop „Medienkompetenz basics“

Medieneinsatz im Unterricht setzt voraus, dass das pädagogische Personal, LehrerInnen¹ und ErzieherInnen, wie auch die Eltern dieses Lernen unterstützen können. Dazu bedarf es in einem ersten Schritt klassischer Lernangebote zum Aufbau von Medienkompetenz. Die Workshop-Reihe „Medienkompetenz basics“ im Projekt eXplorarium in Zusammenarbeit mit Dozentinnen² des FrauenComputerZentrum stellt,

¹ Auch wenn die Mehrheit der an Grundschulen Unterrichtenden Frauen darstellen, hat ein gewisser Prozentsatz männlicher Lehrer und Erzieher teilgenommen. Wir schließen mit der oben angegebenen Endung -Innen beide Geschlechter mit ein. Gibt es jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Aneignung von IT-Kompetenz, so bringen wir diese anhand der expliziten Nennung des Geschlechts zum Ausdruck.

² Da in den Grundschulen überwiegend Frauen unterrichten und erziehen, wurde LIFE e.V. als Frauenbildungsträger mit dem Pilotprojekt beauftragt. Dessen Dozentinnen sind wie auch beim FrauenComputerZentrumBerlin durchweg Frauen.

wie bereits angedeutet, inhaltlich nichts revolutionär Neues dar, jedoch kristallisieren sich bei näherer Betrachtung besondere Prinzipien bei Konzeption und Umsetzung dieser Kurse heraus, die im Folgenden kurz dargelegt werden sollen.

Die Termine und der Umfang der Workshops werden mit den einzelnen Schulen individuell abgestimmt. Sowohl viele kurze Termine in einem geringen Abstand sind möglich, als auch längere Blöcke in größerem Abstand. Auch die Zielgruppe variiert dabei. Manchmal wird ein Angebot nur für ErzieherInnen gewünscht, ein anderes Mal ist der Workshop offen für alle Interessierten. Durchweg wird in kleinen Gruppen gelernt, zumeist direkt vor Ort in den Schulen. Die Teilnahme ist nicht verpflichtend, vielmehr kann man je nach Kompetenz und aktuellen Bedürfnissen angebotene Workshops besuchen. So werden AnfängerInnen mit dem Computer vertraut gemacht und auch Fortgeschrittene nehmen Tipps und Tricks mit nach Hause.

Diese Weiterbildung bildet nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich-konzeptionell bewusst einen Kontrapunkt zu systematisch-verpflichtenden Fortbildungen in diesem Themengebiet. In diesen Kursen werden Grundfertigkeiten vermittelt, die den Arbeitsalltag in der Schule erleichtern sollen, ob für die Unterrichtsvorbereitung, die Anwendung im Schulunterricht oder in der Nachmittagsbetreuung. Die TeilnehmerInnen können ihre Fragen einbringen, die beim alltäglichen Umgang mit dem PC entstehen, und aktiv an der Erweiterung ihrer Kompetenzen arbeiten.

Die Weiterbildungen sind jedoch koedukativ angelegt, d.h. offen für weibliche und männliche Pädagogen, obgleich der überwiegende Teil der Weiterbildungen ausschließlich von weiblichen Teilnehmerinnen besucht wird, die im Berufsfeld Grundschullehramt statistisch wesentlich häufiger vertreten sind.

An den Kursen haben bisher knapp 200 Pädagoginnen und Pädagogen teilgenommen, davon ca. 85% Frauen. Der Wunsch aufseiten der Lehrerschaft, ein vertieftes Angebot anzubieten, deutet den Erfolg dieser Weiterbildung bereits an. Es wurde auch davon berichtet, dass Hilfesuche an die Expertinnen im Laufe der Schulungen abnehmen sowie durchweg ein positives Feedback an die Dozentinnen herangetragen wird. Insbesondere bei der wichtigen Zielgruppe der „älteren“ Lehrerinnen und den in PC-Dingen oft unerfahrenen Erzieherinnen sind diese Kurse beliebt und werden wegen ihrer Wirksamkeit geschätzt. Diesem ersten Eindruck soll während des empirischen Forschungsprozesses eingehend nachgegangen und er soll einer systematischen Analyse unterzogen werden.

Fortbildung „Unser virtuelles Klassenzimmer“

Eine Reihe von TeilnehmerInnen der Basis-Kompetenzen-Workshops hat ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten genutzt, um eine Fortbildung für die Entwicklung von Unterrichtseinheiten auf der Lernplattform *Moodle* zu absolvieren. Die Fortbildung „Unser virtuelles Klassenzimmer“ ist gemeinhin auch als „große Moodle-Fortbildung“ bekannt, da sie eine Intensiv-Fortbildung mit acht Präsenzworkshops von jeweils eineinhalb Tagen darstellt, zuzüglich sieben Phasen, in denen online ‚Hausaufgaben‘ bearbeitet werden. Der Gesamtumfang der Fortbildung beträgt demnach vier Monate mit ca. 80 Stunden Präsenzfortbildung. Da auf ein gutes Betreuungsverhältnis geachtet wird, weist die Fortbildung einen hohen Aufwand sowohl aufseiten der Dozentin wie auch der LehrerInnen auf.

Während der großen Moodle-Fortbildung kam von LehrerInnen der Wunsch auf, kürzere Fortbildungen

zu Moodle anzubieten, die einen Einblick zum Einsatz von eLearning im Unterricht vermitteln sollten. Daraufhin konzipierte das Projekt „eXplorarium“ die Workshopreihe „Moodle light“, die vier Themenblöcke à vier Zeitstunden umfasst und den LehrerInnen erlaubt, vorhandene Moodle-Kurse im Unterricht einzusetzen, jedoch keine eigenen Kurse zu entwickeln. Ziel der Intensiv-Fortbildung ist es hingegen, PädagogInnen zu befähigen, eigene eLearning-Angebote zu erstellen, im Unterricht durchzuführen sowie vorhandenes Wissen als Multiplikatorin im Kollegium zu verbreiten. Insbesondere bei der Umsetzung von eLearning im eigenen Unterricht hat das eXplorarium flankierende Maßnahmen angeboten, die im Folgenden beschrieben werden sollen.

Coaching im Unterricht

Eine ganze Reihe von TeilnehmerInnen hat oben genannten Kurs besucht und nutzt Moodle-Kurse im Unterricht, eine kleinere Zahl führt nun neben den bereits vorhandenen Kursen entsprechend eigenkonzipierte Kurse im Unterricht durch; und das oftmals in enger Zusammenarbeit mit den Dozentinnen. Diese Zusammenarbeit von Lehrkräften und Dozentinnen im eXplorarium direkt vor Ort in den Schulen bezeichnen wir als Tandem bzw. Coaching. Es dient als flankierende Maßnahme dazu, die Lehrkräfte sowohl inhaltlich-methodisch während des Unterrichts zu unterstützen als auch beratend bei der Konzeptionierung des Moodle-Kurses zur Seite zu stehen. Gelerntes Wissen wird somit angewandt, d.h. einerseits der Wissenstransfer gewährleistet und andererseits erlerntes Wissen im Unterrichtsalltag verfestigt, sodass eLearning als integrativer Bestandteil im Unterricht eingeflochten wird. Insbesondere diese Maßnahmen scheinen die Nachhaltigkeit der Weiterbildung flankierend zu stützen und gelten laut verschiedener Aussagen der TeilnehmerInnen als besonders anregend und fördernd.





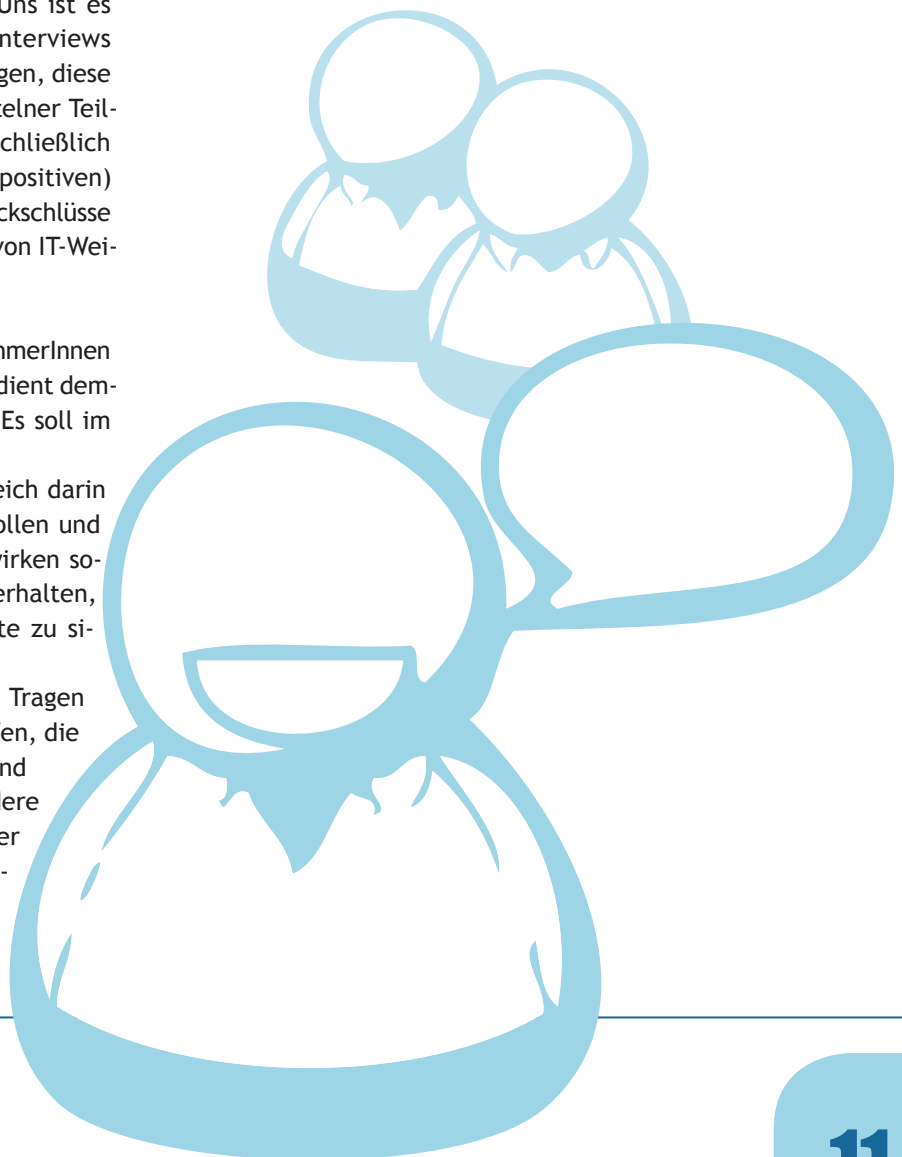
1.3 Ableitung der Fragestellung

Die Aufbau-Fortbildung mit dem Namen „große Moodle Schulung“ sowie das anschließende Coaching und Unterrichten im Tandem umfassen im engeren Sinne nicht mehr den Forschungsbereich „IT-Basiskompetenz“ dieser Studie. Nach Kennenlernen der einzelnen Kurse und deren didaktischer Konzeptionen erschien uns eine Betrachtung des kompletten Angebotes sinnvoller, da die verschiedenen Fortbildungen starke Gemeinsamkeiten aufweisen, die für unsere Fragestellung relevant sind. Uns ist es dadurch möglich, mithilfe qualitativer Interviews von TeilnehmerInnen mehrerer Fortbildungen, diese zum Teil überaus positiven Lernwege einzelner TeilnehmerInnen nachzuzeichnen, was uns schließlich gestattet, tief gehende Faktoren eines (positiven) Lernverlaufs heraus zu filtern und somit Rückschlüsse auf möglichst erfolgreiche Konzeptionen von IT-Weiterbildung mit Lehrpersonal zu ziehen.

Die hohe Akzeptanz als Reaktion der TeilnehmerInnen auf alle oben genannten Weiterbildungen dient demnach als Ausgangsfrage für diese Studie. Es soll im Einzelnen untersucht werden,

- was die Fortbildungsangebote erfolgreich darin macht, bei Frauen einen vertrauensvollen und positiven Umgang mit dem PC zu bewirken sowie die Motivation zu wecken und zu erhalten, um so die Nachhaltigkeit der Angebote zu sichern,
- welche didaktischen Prinzipien zum Tragen kommen, um eine Lernkultur zu schaffen, die es ermöglicht gendergerecht zu sein und
- was sich davon ableiten lässt für andere IT-Fortbildungen, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Gendergerechtigkeit und der Verbesserung von LehrerInnen-Fortbildungen.

Im folgenden Kapitel werden unter Zuhilfenahme vier analytischer Kategorien von geschlechtergerechter Didaktik nach Derichs-Kunstmann Forschungsergebnisse zum Thema IT-Weiterbildung und Gender rezipiert. Mit Blick auf das vorliegende Untersuchungsfeld gilt es, neuralgische Punkte pädagogischer Prinzipien darzustellen und bei der Ergebnispräsentation in Kapitel 5 vergleichend heranzuziehen.



Forschungs- überblick

Wie bereits angedeutet, leisten LIFE e.V. und das FCZB Bildungsarbeit, die aus der Tradition der emanzipatorischen Frauenbildung entstanden ist, jedoch - was zu beleuchten ist - ihre eigene moderne Interpretation in heutiger IT-Bildungsarbeit verfolgen. LIFE e.V. verschreibt sich dem Gender-Ansatz in der Erwachsenenbildung, ohne ausschließlich die Weiterbildung an Frauen zu adressieren. Vielmehr geht es in einigen Projekten darum, gemeinsame Erwachsenenbildung beider Geschlechter zu betreiben, d.h. ein Lehr-Lern-Arrangement zu schaffen, das die Interessen beider Geschlechter berücksichtigt und somit zu bestmöglicher individueller Entfaltung aller Individuen im Lernprozess führt. Doch wie schlägt sich dieses übergeordnete Selbstverständnis in den konkreten mikro- und makrodidaktischen Bereichen der IT-Bildungsarbeit speziell im Projekt eXplorarium nieder?

Unter Zuhilfenahme der *Eckpunkte einer geschlechtergerechten Didaktik* von Derichs-Kunstmann (2002) wird daher in einem ersten Schritt die Mikrodidaktik, genauer die Inhaltsdimensionen von Seminaren, das Verhalten der Unterrichtenden und die methodische Gestaltung geschlechtssensibel beleuchtet. Makrodidaktisch gilt es, die Gestaltung der Rahmenbedingungen von Bildungsarbeit ebenfalls genderspezifisch zu analysieren. Dabei liegt der Fokus im anschließenden Abschnitt auf der Analyse einschlägiger Literatur zum Thema Technologiebildung und Frauen. Deren empirische Ergebnisse werden komprimiert, aber zielführend für die Fragestellungen der vorliegende Studie dargestellt.

2.1 Geschlechtergerechte

Didaktik nach Derichs-Kunstmann

Grundsätzlich gilt es, Lernangebote unter folgender Fragestellung zu konzipieren: Wer (Zielgruppe) soll

was (Lerninhalte) warum (Lernziele) wozu (Zweck) und in welcher Weise (Methode) lernen?

Es müssen demnach u. a. Überlegungen angestellt werden,

- welche Vorkenntnisse die Lernenden haben, wie groß und heterogen die Gruppe sein wird,
- welche Inhalte und Materialien ihnen dargeboten werden sollen, um bestimmte Lernziele zu erreichen; d.h. auch erlerntes Wissen in konkreten Situationen anzuwenden und
- mittels welcher Methodik die Dozentin oder der Dozent lehrt und auf gruppenspezifische Prozesse reagiert.

In empirischen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass in der Bildungsarbeit, insbesondere während Lehr-Lern-Prozessen *Doing Gender*³ vorliegt, das sich auf das gesamte Lernklima im Kurs, aber auch auf das Lernverhalten, die Motivation und den Lernerfolg jedes Einzelnen auswirkt. *Doing gender* ist mit unterschiedlicher Bewertung von Männlichkeit und Weiblichkeit in Seminaren verbunden, insbesondere in Computerschulungen scheinen Kompetenzbeschreibungen geschlechtsspezifisch.

Derichs-Kunstmann betrachtet die oben dargestellte Grundfrage pädagogischen Handelns mit ihren Implikationen für die Bildungsarbeit nun unter dem Gender-Aspekt und gelangt so zu vier Eckpunkten einer geschlechtergerechten Didaktik, die den Lernbedürfnissen beider Geschlechter Rechnung tragen soll (vgl. Derichs-Kunstmann 2002: 34).

³ *Doing Gender* beschreibt den Prozess, wie Geschlecht gelebt, gedacht, inszeniert und konstruiert wird. Es ist ein allgegenwärtiger Prozess im täglichen Miteinander, in der Interaktion und Kommunikation zwischen den Individuen. Geschlechterrollen von Frauen und Männern sind kulturell, gesellschaftlich und individuell differenziert ausgeprägt. *Doing Gender* verweist auf die Gestaltung dieser Strukturen, was wiederum impliziert, dass sie beeinflussbar und veränderbar sind, z. B. durch das (eigene) aktive Tun oder die Veränderung von Rahmenbedingungen. (http://www.verdi.de/gender/genderservice/gm_glossar/#doing_gender, 31.8.2008)



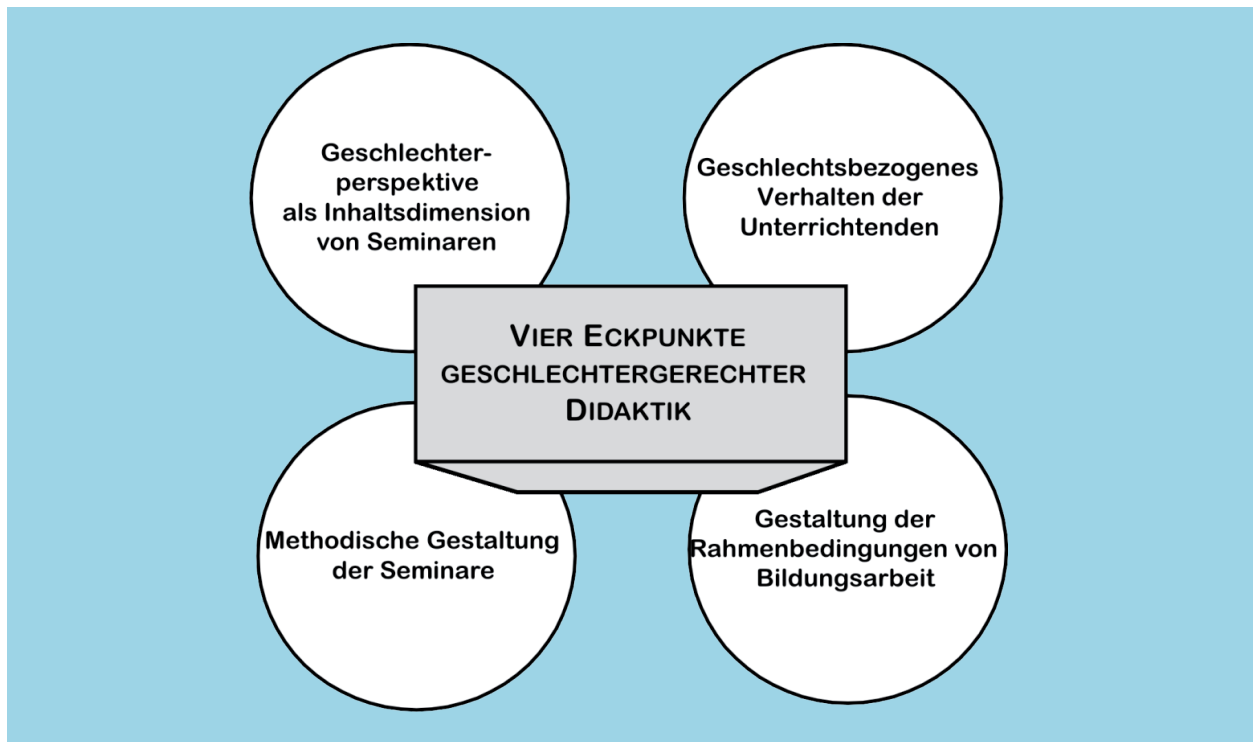


Abbildung 1: Eckpunkte einer Geschlechtergerechten Didaktik

Die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension zu berücksichtigen, bedeutet in einem ersten Schritt, die vorhandenen Unterrichtskonzepte hinsichtlich Gender zu analysieren und in einem zweiten Schritt, die Geschlechterperspektive - falls nicht vorhanden - in die Curricula zu integrieren. Die Analyse kann dabei u. a. die Fragen umfassen, ob Geschlechterverhältnisse überhaupt innerhalb des Kurses thematisiert, Geschlechtsrollenstereotype verwandt bzw. androzentrische Sprache und Lebensrealitäten gebraucht werden. Für den zweiten Schritt werden Überlegungen angestellt, wie die Integration der Geschlechterperspektive in die Seminarinhalte vollzogen werden kann (vgl. Derichs-Kunstmann 2002: 34f.).

So untersuchte Pravda (2003) die Unterrichtsmaterialien berufsbildender Fernlehrgänge und analysierte die Sprache und den Inhalt daraufhin, inwieweit traditionelle Geschlechterrollen reproduziert werden. Das Ergebnis verblüfft aufmerksame Zeitgenossinnen und -genossen nicht: Sprache und Inhalt sind zumeist angelehnt an traditionelle androzentrische Muster. Sie schlussfolgert weiter, dass „wenn Frauen aufgrund einer sexistischen Sprache in Lehrbriefen nicht vorkommen und nicht der Rede wert sind, werden sie als Lernende demotiviert - ob ihnen das bewusst ist oder nicht.“ (Pravda 2003: 103). Für die Technologiebildung, traditionell männlich konnotiert (Collmer 1997: 204f.), von Frauen multipliziert sich dieser Trend, wenn nicht explizit dagegen gewirkt wird. Das heißt, neben der expliziten Thematisierung der gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie sollten alltagsnahe Übungen mit Beispielen aus konkreten

Lebensrealitäten und eine geschlechtergerechten Sprache gewählt werden.

Die Dimension, die geschlechtsbezogene Aspekte des **Verhaltens** der Unterrichtenden beleuchtet, speist sich aus Erkenntnissen über geschlechtsdifferentes und geschlechtsbezogenes Verhalten von Frauen und Männern in Lernsituationen. Eine Unterrichtende benötigt in erster Linie Sensibilität für das eigene geschlechtsbezogene Verhalten. Im Seminar kommt ihr dann die Rolle zu, der Verfestigung geschlechtsdifferenter Lernkulturen durch ihr Verhalten, ihre pädagogischen Interventionen und Methodenwahl entgegenzuwirken. Im Einzelnen bedeutet das, eindeutig in der Selbstdarstellung zu sein, bewusst mit dem eigenen Expertinnenstatus umzugehen, geschlechtergerechte Sprache zu verwenden sowie die Rollen im Team zu klären (vgl. Derichs-Kunstmann 2002: 35).

Da aber auch das Interaktions- und Kommunikationsverhalten der Teilnehmenden untereinander geschlechtsbezogen ist, werden wir für die vorliegende Studie die Dimension geschlechtsbezogenen Verhaltens auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander erweitern.

Es gibt keinerlei empirische Befunde, die einen weiblichen Lernstil stützen, vielmehr lassen sich Ergebnisse aus der Interaktions- und Kommunikationsforschung heranziehen, die geschlechtsdifferentes Verhalten, das auch in Lernsituation evident wird und so auf den Lernprozess wirkt, erklären. So tendieren Frauen laut Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing (1999) zu partizipativ-kooperativem Verhalten, das sich im Lernprozess in Diskussionsbereitschaft und Hilfe für andere äußert. Sie sind in ihrem Lernen kooperativ statt konkurrierend orientiert, sind Gruppenarbeit zugewandt und offen für Vorschläge anderer.

Weiterhin ist bekannt, dass Menschen immer als Rollenträger agieren bzw. dass sie gleichzeitig Personen in ihrer Umgebung bestimmte Rollen zuweisen. Das gilt selbstverständlich auch für Lernprozesse. Je unbekannter Lernende sich sind, desto eher ordnen sie sich Gruppen zu, das Geschlecht spielt dabei eine herausragende Rolle (Thoma 2004: 13).

Für Lernprozesse in IT-Fortbildungen können dadurch nachteilige Effekte entstehen. Ziel ist es, keine starren Zuweisungsprozesse aufkommen zu lassen bspw. durch bewusste methodisch-didaktische Arrangements der Dozentin (siehe nächster Absatz) bzw. durch ihre Person selbst.

In diesem Zusammenhang fand Collmer (1997) heraus, dass IT-Dozentinnen aufgrund ihrer doppelten Techniksozialisation, d.h. traditionell in Hinblick auf Technik allgemein, jedoch offensiv hinsichtlich der Computertechnik, Ängste der Kursteilnehmerinnen nachvollziehen können, aber gleichzeitig positive Erfahrungen ihrer eigenen Computeraneignungsgeschichte darstellen (Collmer 1997: 75ff.). Wahrgenommen werden sie dadurch als empathische, aber dennoch kompetente Kursleiterinnen.

Als logische Konsequenz der vorangegangenen Dimension ermöglicht die Gestaltung des **methodischen Arrangements** den teilnehmenden Personen, sich ihren Lernbedürfnissen entsprechend in die Seminare einzubringen. Die methodische Gestaltung schafft somit eine Lernkultur, die verschiedene Kommunikations- und Interaktionsweisen der Geschlechter berücksichtigt. Als positiv für beide Geschlechter gelten u. a. die Auflösung des Frontalunterrichts, Methodenwechsel und Kleingruppenarbeit, denn dem unterschiedlichen Lernverhalten und Lerntempo Einzelner kann somit entsprochen bzw. kollegiales Verhalten untereinander gefördert werden.



Für die Dozierende bedeutet das, bewusst auf geschlechtsdifferentes Kommunikations- und Interaktionsverhalten zu achten und gegebenenfalls regulierend einzugreifen. So kann bewusster Entzug von Aufmerksamkeit den Einfluss dominanter Teilnehmender reduzieren, das Einbeziehen Stillere ausgleichend wirken. Jegliches diskriminierende Verhalten sollte unterbunden werden, indem es einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung unterzogen wird (vgl. Derichs-Kunstmann 2002: 35f.).

Darüber hinaus können bewusst geschlechtshomogene Gruppen gebildet werden. Sie ermöglichen „eine eher unbelastete Auseinandersetzung mit Technik und Technologien“ (Thoma 2004: 85). Die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen einen Zugang zur IT finden, erhöht sich (Schiersmann 1990: 153), jedoch bietet eine gleichgeschlechtliche Lerngruppe keine Garantie für eine angenehme Lernatmosphäre und einen erhöhten Lernerfolg. Vielmehr bedarf es gezielt weiterer didaktischer Ansätze, wie bspw. Subjektorientierung oder Ganzheitlichkeit im Lernprozess. Im ersteren bilden die „subjektiven Handlungsproblematiken [...] den Ausgangspunkt des Bildungsprozesses.“ (Ludwig 2005: 78). Als Dozentin bedeutet das, sich an den Bedürfnissen und Lebensinteressen (vgl. Holzkamp 1993) der Teilnehmerinnen zu orientieren und auf die eingebrachten Erwartungen einzugehen (vgl. Thoma 2005).

Ganzheitliche Ansätze fokussieren das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft im Bildungsprozess. Konkret für die Didaktik von Frauencomputerbildung bedeutet es, eine Verzahnung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, selbständiges und eigenverantwortliches Lernen zu fördern und die Relevanz der Qualifikation für den Arbeitsmarkt zu beleuchten. Nicht zuletzt spielt in den ganzheitlichen Ansatz auch die räumliche Gestaltung mit hinein, auf

die jedoch im folgenden Absatz näher eingegangen werden soll.

Bei der Gestaltung der **Rahmenbedingungen** gilt es, die Lebensbedingungen sowohl der teilnehmenden Frauen wie Männer zu berücksichtigen. Konkret sollte die zeitliche Lage und Dauer von Angeboten nicht nur didaktisch-methodisch, sondern u.a. auch unter dem Gesichtspunkt von Berufs- und Familienpflichten durchdacht sein, der Veranstaltungsort gut erreichbar sein sowie eine angenehme Atmosphäre durch die Raumausgestaltung vermitteln. Nicht zuletzt sollten Kinderbetreuungsmöglichkeiten verfügbar sein (vgl. Derichs-Kunstmann 2002: 36). Die räumliche Gestaltung sollte nicht die Geräte, sondern die Menschen in den Mittelpunkt stellen. Kommunikationsinseln können bspw. über Tischgruppen geschaffen werden (Ellebrecht et al. 1991: 47).

2.2 Zwischenfazit

Die vier vorgestellten Eckpunkte stellen für die vorliegende Untersuchung mit der Fragestellung nach einer gendergerechten Lernkultur eine sinnvolle Ergänzung der allgemeinen pädagogischen Frage dar. Weitere empirische Ergebnisse illustrierten die Dimensionen Inhalt, Verhalten, didaktisches Arrangement und Rahmenbedingungen, so dass mittels folgendem empirischen Vorgehen bedeutsame Ergebnisse inhärenter, teilweise impliziter pädagogischer Konzepte der eXplorarium-Kurse heraus gefiltert werden können. Im Folgenden soll nun die Methodenwahl begründet und das notwendige Erhebungs- wie Auswertungsvorgehen beschrieben werden.

Forschungs- design

Methodisch haben wir uns für ein mehrstufiges Forschungsdesign mit mehreren auf einander abgestimmten quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung entschieden. Eine solche Vorgehensweise hat den Vorteil, dass das Untersuchungsfeld, in diesem Fall die eXplorarium-IT-Fortbildungen, unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden, um so ein aussagekräftiges und komplettes Bild der Kurse zu erhalten. Im Laufe des Untersuchungsprozesses hat sich unsere Sichtweise auf das eXplorarium-Projekt natürlich verändert. Standen am Anfang einfache Fragestellungen im Vordergrund, so wurde unser Bild immer umfangreicher und komplexer. Viele Fragen, die erst im Laufe der Studie zu Tage traten, haben wir eingebunden und so unseren Untersuchungsfokus ständig erweitert und dabei gleichzeitig geschärft. Gleichzeitig blieb unser Grundgerüst der Betrachtung die Überlegungen von Derichs-Kunstmann, wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben. Neben statistischen Aussagen, die gewisse Trends abbilden, lassen wir die TeilnehmerInnen zu Wort kommen. Diese persönlichen Einschätzungen waren uns sehr wichtig, nicht nur weil sie Sachverhalte anschaulich illustrieren, die wir herausgefunden haben, sondern weil sie subjektive Begründungen liefern, die für den Erfolg und die weiteren Konzipierungen von IT-Weiterbildung von großer Wichtigkeit sind.

Die Kombination und Verschränkung verschiedener Methoden der empirischen Sozialforschung ist auch als Triangulation oder als Methoden-Mix bekannt (vgl. Lamnek 2005: 274). Bei der Verwendung verschiedener Methoden geht es einerseits um die Bestätigung und Verfestigung der Ergebnisse, andererseits um abweichende Einsichten und Einschätzungen. Abweichende Ergebnisse sind auch deshalb wichtig, um nicht ein durch und durch einseitiges und harmonisches Gesamtbild wiederzugeben, sondern die Realität in ihrer Vielschichtigkeit aufzuzeigen. Außerdem

geht es darum, bereits während des Forschungsprozesses die „Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen“ zu erhöhen (Flick 2004: 251). Also insgesamt ein detaillierteres und genaueres Bild nach zu zeichnen.

Darüber hinaus hat unsere methodische Entscheidung natürlich das Ziel, eine „Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnis“ zu erreichen, die die immer begrenzten „Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethoden“ (Flick 2004: 240) im Blick behält. Die verschiedenen Methoden, die im Folgenden noch vorgestellt werden, beleuchten bestimmte Themen, legen bestimmte Einsichten offen; für andere Fragestellungen und Interessen sind sie wiederum eher ungeeignet oder einfach unpassend. So gilt es, die verschiedenen Methoden auszuwählen, dann aufeinander zu beziehen und sie schließlich zeitlich passend zu platzieren. Gerade deshalb bauen die Methoden hier aufeinander auf und ergänzen sich sukzessive im Forschungsprozess. Dieses Vorgehen wird auch als *Triangulation in-between methods* bezeichnet. Verschiedene Fragestellungen und Hypothesen werden in allen Untersuchungsschritten wiederholt und fortschreitend konkretisiert.⁴

3.1 Methodenwahl

Dass die einzelnen Methoden oftmals nur einen bestimmten Blick auf die soziale Wirklichkeit zulassen, zeigt sich vor allem an der Kritik qualitativer Methoden, also Methoden, die eher Wert auf subjektive Begründungsmuster und Deutungen von einzelnen Individuen aufzeigen. Weil sie meist einem interpretativen Paradigma folgen, mithin die Interpretation der ForscherInnen von großer Bedeutung für die Ergebnisse ist, wurden qualitative Verfah-

⁴ Die Untersuchungen sind im Einzelnen auf der Webseite www.explorarium.de abrufbar. Die Zugangsberechtigung erhalten Sie über die Projektleitung.



ren oft als unwissenschaftlich abgetan. Weil diese methodische Richtung die soziale Wirklichkeit als Ausdruck subjektiver Erfahrungen deutet, wurde sie von manchen Fachvertretern auch als „weiches Verfahren“ beschrieben, höchstens zur Themenerschließung geeignet, „untauglich jedoch zur Bestätigung von Hypothesen und für praktische Zwecke, weil sie zu wenig exakt, zu wenig komplex, zu störanfällig (..), zu wenig verallgemeinerbar und im Verhältnis zum (messbaren) Ergebnis zu aufwendig seien“ (von Kardoff, 1995: 6).

Diese Kritik scheint heutzutage überholt, deutet sie doch auf den Umstand hin, dass ein Forschungsergebnis, ob quantitativ oder qualitativ erzeugt, immer Probleme der Validierung, Explikation und Verallgemeinerung hat. Mit anderen Worten: immer Interpretation bleibt und erst im Aushandlungsprozess an Wert gewinnt. In der Bildungsforschung wurden, ebenso wie in den Sozialwissenschaften insgesamt, bis Anfang der 80er Jahre quantitative Verfahren bevorzugt, angelehnt an naturwissenschaftliche Exaktheit der methodischen Erhebung (vgl. Lamnek 2005: 23f.) Zu Beginn der 80er Jahre kam es jedoch zu einem Richtungswechsel in der Bevorzugung der eingesetzten Methoden. Unter dem Signum erfahrungsbetonter und psychologischer Ansätze legte man mehr Wert auf die innere Logik von Handlungsmustern der Individuen, so dass in Forschungsansätzen bevorzugt qualitativ gearbeitet wurde.

In dieser Phase galten, umgekehrt zum obigen Zitat von von Kardoff, quantitative Forschungsmethoden als überholt und rückständig, produzierten sie doch „sinnlose Daten“, die die soziale Einbettung des Forschungsprozesses als kommunikative und interagierende Handlung ausblendeten.

Nach einer Phase der Verknüpfung von beiden Forschungstraditionen macht Schmidt-Lauff jedoch seit

Beginn des neuen Jahrtausends wieder eine zunehmende Polarisierung aus (vgl. Schmidt-Lauff 2007: 99). Als Kennzeichen für diese erneute Trendumkehr sieht sie die Zunahme von quantitativen Testierungsverfahren, die meist in der Schulforschung seit der PISA-Studie breit eingesetzt werden. Sie schlussfolgert: „Wieder wird davon ausgegangen, dass quantitative Forschung ‚objektiver‘ sei, d.h. unabhängiger vom Forschenden, so dass intersubjektive Befunde möglich seien“ (ebd.).

Für unseren Ansatz schließen wir uns der Meinung von Schmidt-Lauff an, die keine methodischen Gründe gelten lässt, quantitative Verfahren als ‚objektiver‘ anzuerkennen. Gerade ihr Plädoyer für einen Zusammenschluss beider Verfahrensweisen, quantitativer wie qualitativer, scheint uns angemessen - insbesondere im Hinblick auf unser Vorhaben, die gendgerechte Didaktik in ihrer Vielschichtigkeit zu erfassen. Dieses Vorgehen ist vor allem in der Tatsache begründet, dass jede Methode letzten Endes nur ein Erkenntnismittel darstellt, der Erkenntnisgegenstand dagegen immer interpretierend von uns als Forscherteam gewonnen werden muss (vgl. auch Schäffter 2007).



	Objektiver Sinn	Sozialer Sinn	Subjektiver Sinn
Erkenntnisziel	Nachvollzug sozial erzeugter Trends	Rekonstruktion sozial geteilter Sinngehalte	Nachvollzug subjektiv-intentionaler Sinngehalte
Erhebungsmethode	I. Fragebogen (Stichprobe)	II. Teilnehmende Beobachtung (Hospitation)	III. Leitfadeninterviews mit Expertinnen/Teilnehmerinnen
Auswertungsmethode	hypothesenprüfende Auswertung der Ergebnisse	Offenes und theoriegeleitetes Kodieren	Interpretation (paraphrasierend)

Tabelle 1: Forschungsdesign der vorliegenden Studie

Dieses Schema verdeutlicht die schrittweise Verknüpfung der Methoden-Triangulation, die in dieser Studie angewendet wurde.

Die folgenden Methoden wurden von I. bis III. systematisch nacheinander eingesetzt. Nachdem Schritt I erfolgte, wurden die Ergebnisse gesichtet und ausgewertet. So verfahren wir auch mit den anderen Methoden in Schritt II und III. Die Zunahme an gewonnenen Erkenntnissen, die sich nach jedem einzelnen Erhebungsschritt ergab, wurde genutzt, um den nächsten Schritt zu planen. Das gewonnene Wissen floss sogleich wieder in den Forschungsprozess ein und präzierte den Untersuchungsfokus für die nächste Phase. Dem fortschreitenden Prozess-Charakter der Untersuchung wurde demnach entsprochen. Anhand der konkreten stufenweisen Umsetzungsstrategie sollen im Folgenden der Forschungsprozess veranschaulicht und die einzelnen Methoden erläutert werden.

3.2 Datenerhebung

3.2.1 Der Fragebogen als quantitatives Verfahren

Ausgehend von der Diskussion um eine genderechte Didaktik bei Derichs-Kunsmann haben wir in der ersten Phase der Untersuchung einen Fragebogen entwickelt, der sich an den Themenfeldern Kursinhalt, Verhalten in der Lehr-Lernsituation, Didaktik/Methodik und Rahmenbedingungen orientiert. Die Fragen wurden aus der Diskussion zu Gender und IT-Fortbildungen abgeleitet, wie in Kapitel 2 eingehend beschrieben. Die entwickelten Fragen sind deduktiv gewonnen und Hypothesen prüfend angelegt. Der Titel „objektiver Sinn“, der in der Überschrift zu dieser Methode in Tabelle 1 angegeben ist, zeigt die Tendenz der hier anvisierten Ziel-Perspektive an. Es geht uns um verallgemeinerbare Trends, die intersubjektiv nachvollziehbar sind. Die Aussagen, die in Kapitel 5 wiedergegeben sind, sind insoweit verallgemeinerbar, als dass bestimmte Trends über-



tragbar sind für Fortbildungen mit ähnlichen Grundmerkmalen.

Die Fragen richten sich nach üblichen Standards für quantitative Erhebungen (vgl. Raithel 2006). So gibt es geschlossene, offene und halboffene (hybride) Fragen. Insbesondere die offenen und halboffenen Fragen vermitteln subjektive Einschätzungen und Begründungen, die es ermöglichen, auch Reaktionsweisen auf die gestellten Fragen zu erkennen, sowie die Tiefe und Reichweite der Aussagen zu erhöhen.⁵ Hier gab es Freifelder, wo die TeilnehmerInnen der Studie Aussagen platzieren konnten.

Der Fragenkatalog wurde vorab einigen LehrerInnen, der Leitung des Projekts sowie Mitarbeiterinnen vorgestellt. Nach einer Gruppendiskussion, die als Themen generierende Methode flankierend eingesetzt wurde (vgl. Lamnek 2005: 408f.), konnte der Fragebogen um einige Aspekte erweitert bzw. modifiziert und konkretisiert werden.

Der Fragebogen wurde dann auf die Lernplattform Moodle gestellt. Diese Form der Online-Abfrage ist relativ neu und beinhaltet klare und übersichtliche Strukturen. Die Form der Online-Befragung wurde auch gewählt, weil „Moodle“ zumindest in den großen Moodle-Fortbildungen und in „Moodle-Light“ Inhalt und Medium des Kursgeschehens darstellte und so ein weiterer Anwendungsbezug der Lernplattform veranschaulicht werden konnte. Darüber hinaus konnte mit Moodle die Datenübertragung in ein Tabellenkalkulationsprogramm für den Auswertungsschritt erleichtert werden.

⁵ Gerade die Reaktionsweisen auf gestellte Fragen sind sehr interessant und lassen Haltungen und Einstellungen erkennen, die von besonders großem Interesse sind. Als Beispiel seien hier die zum Teil verärgerten Reaktionen auf Fragen nach weiblichen und männlichen Rollenklischees genannt. Ohne offene (hybride) Frageformen wäre diese Reaktion für viele TeilnehmerInnen des Fragebogens nicht artikulierbar gewesen und somit für uns nicht wahrnehmbar und nachvollziehbar.

Bevor der Fragebogen sein *Go Live* hatte, also in der Endfassung von den TeilnehmerInnen der Studie ausgefüllt wurde, haben wir mittels einiger ausgewählter Personen einen Pre-Test durchgeführt, um die Verständlichkeit der Fragen sowie die Nutzung und Handhabung zu gewährleisten.⁶

Die TeilnehmerInnen der Studie - LehrerInnen der im Projekt eXplorarium beteiligten Schulen - wurden von einer im Umgang mit Moodle erfahrenen Person an jeder der insgesamt zehn Schulen angeleitet. Die notwendige Anmeldung bei Moodle durch die TeilnehmerInnen wurde durch nummerierte Zugangscodes gewährleistet. Diese Form der Codierung bietet einen ausreichenden Schutz auf Anonymität der TeilnehmerInnen, eine persönliche Rückverfolgung der Daten ist nicht möglich.

Der Erhebungszeitraum umfasste einen Zeitraum von etwa drei Wochen, vom 23.04.2008 bis zum 09.05.2008. In dieser Zeit wurden insgesamt 110 Fragebögen ausgefüllt.

3.2.2 Teilnehmende Beobachtung und Leitfadeninterviews als qualitative Verfahren

Nachdem wir den Fragebogen einer Erstausswertung unterzogen und die Ergebnisse gesichtet hatten, folgte der zweite Erhebungsschritt Ende Mai 2008. Während eines Workshops innerhalb der großen Moodle-Fortbildung haben wir zwei Stunden hospitiert und Beobachtungen zum Kursgeschehen in einem Beobachtungsprotokoll festgehalten.⁷

⁶ Der Fragebogen ist online auf der Projekt-Website www.explorarium.de einsehbar. Die Zugangsberechtigung erhalten Sie über die Projektleitung.

⁷ Das Beobachtungsprotokoll ist online auf der Projekt-Website www.explorarium.de einsehbar. Die Zugangsberechtigung erhalten Sie über die Projektleitung.

Hospitation mittels Teilnehmender Beobachtung

Diese als *Teilnehmende Beobachtung* bezeichnete Methode hatte zum Ziel, das soziale und reale Kursgeschehen zu beobachten und zu reflektieren.⁸ „Während Interviewverfahren und Fragebogenerhebungen Verhaltensweisen und Einstellungen lediglich aus den Angaben der Befragten erschließen, vermag die teilnehmende Beobachtung Verhalten in vivo zu erfassen und zu dokumentieren (...)“ (Friebertshäuser 2003: 505). Wie in Tabelle 1 gekennzeichnet, ging es uns hier um den *sozialen Sinn* des Kursgeschehens, mithin um das kommunikative Geschehen, die zu Grunde gelegten Wertungen, Haltungen und Vorgehensweisen aller Kurs-Teilnehmenden und der Dozentin. Als Beobachtungsraster dienten auch hier die vier Themenblöcke von Derichs-Kunstmann, gleichzeitig war es wichtig, relativ unvoreingenommen das Kursgeschehen auf sich wirken zu lassen. Wir beide haben Beobachtungsprotokolle verfasst, die ähnliche Resultate aufweisen. Mit der Teilnehmenden Beobachtung haben wir Ergebnisse erhalten, die mit dem Fragebogen nicht hätten erzielt werden können⁹.

Expertinneninterviews und fokussierte Interviews mittels Leitfaden

Schließlich wurden als dritte Methode qualitative Interviews geführt. Es waren insgesamt vier Interviews, ein Expertinneninterview¹⁰ mit einer Programmverantwortlichen, ein Expertinneninterview mit einer Dozentin für Basis-IT- und Moodle-light-Kurse, sowie fokussierte Interviews mit zwei Kurs-

⁸ Zur *Teilnehmenden Beobachtung* als Methode der empirischen Sozialforschung siehe etwa: Flick 2004; Friebertshäuser 2003; Lamnek 2005.

⁹ Vor allem unsere Thesen zur impliziten gendergerechten Lernkultur und der zunehmenden Didaktik-Orientierung wurden als Hypothesen nach dieser Phase von uns beiden im Nachgang der teilnehmenden Beobachtung stärker entwickelt und dienten als weiterer Fokus für die Interviews (mehr dazu in den Ergebnissen in Kapitel 4).

¹⁰ vgl. zum Vorgehen im Experteninterview insbesondere Meuser und Nagel 2003

Teilnehmerinnen. Ziel war es, neben der Erweiterung unseres Wissens über das Gesamtprojekt, mit den Interviews subjektive Begründungslogiken sichtbar zu machen (vgl. Friebertshäuser 2003: 378ff.). In den Interviews wurden noch einmal die Rückbezüge deutlich, sowohl zum Fragebogen, als auch zur Teilnehmenden Beobachtung. Die Erkenntnisse aus dem Fragebogen und der Teilnehmenden Beobachtung konnten hier noch einmal thematisiert werden. Eine kritische Methodendiskussion aller Formen von qualitativen Interviewtechniken verweist vor allem auf die oft problematischen Faktoren der Beeinflussung durch Fragetechniken, der Situiertheit und des Kontextes der Erhebungsmethode.¹¹ Letzten Endes haben wir versucht, möglichst wenige Fragen zu stellen, um den narrativen und offenen Charakter der Interviews zu gewährleisten und unsere Interview-Partnerinnen zu Wort kommen zu lassen. Gleichwohl haben wir uns auch an einem Leitfaden orientiert, der sich wiederum an Derichs-Kunstmanns Schema hält und im Forschungsprozess aufgeworfene Fragen einbindet¹².

3.3 Datenauswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten kann als zirkulärer Prozess beschrieben werden. So gibt es zu jeder Erhebungsmethode eine von uns als geeignet ausgewählte Auswertungsmethode, doch die jeweils ermittelten Ergebnisse wurden systematisch mit den anderen bereits ermittelten Ergebnissen quantitativer und qualitativer Art abgeglichen.

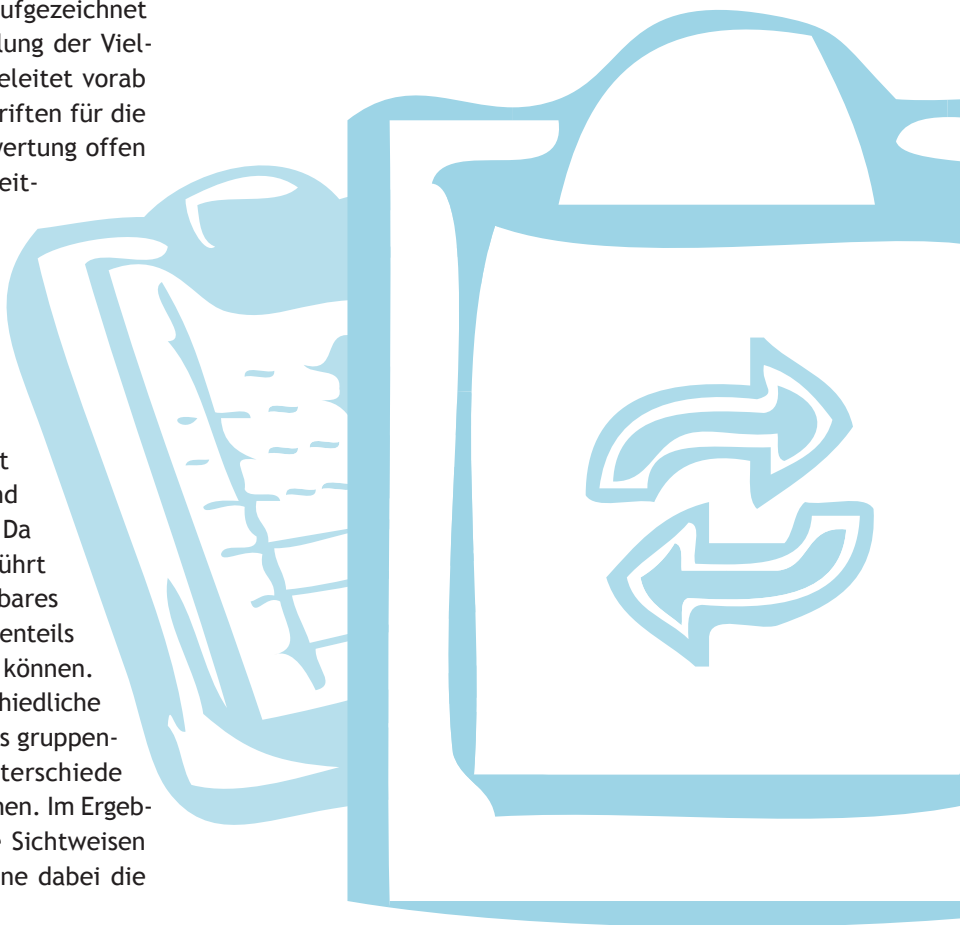
¹¹ Wir haben uns bei der Methode theoretisch und im praktischen Vorgehen vor allem auf Friebertshäuser 2003 und Lamnek 2005 gestützt.

¹² Auf der Website www.explorarium.de finden sich paraphrasierte und anonymisierte Zusammenfassungen der Interviews, die die jeweiligen Schwerpunkte deutlich aufzeigen. Die Zugangsberechtigung bekommen Sie über die Projektleitung.



Der Fragebogen liefert überwiegend quantitative Daten, die anhand einer Skala, angelehnt an die Vergabe von Schulnoten, in ein Tabellenkalkulationsprogramm exportiert und in Diagrammen Hypothesen prüfend ausgewertet werden können. Eine geringere Anzahl an Fragen besteht aus Freifeldern ohne Antwortvorgabe, diese müssen manuell ausgewertet werden und dienen als Indizien für die Entwicklung des Beobachtungsprotokolls der Hospitation und der Leitfäden für die qualitativen Interviews. Die Teilnehmende Beobachtung lieferte größtenteils qualitative Daten, mit denen beobachtetes Verhalten von uns beiden unabhängig voneinander aufgezeichnet wurde. Als beste Methode zur Darstellung der Vielschichtigkeit haben wir zwar theoriegeleitet vorab eine Themenliste in Form von Überschriften für die Beobachtung erstellt, jedoch die Auswertung offen mittels einer Mindmap gestaltet. Die Leitfaden gestützten Interviews werden in Anlehnung an Flick (1996) mittels thematischen Kodierens ausgewertet. Der Interpretation des Materials geht eine Kurzbeschreibung jedes einzelnen Falles voran. Eine typische Aussage des jeweiligen Interviews, ein so genanntes Motto, dient als Überschrift zur Erstcharakterisierung der Sicht- und Erfahrungsweise der jeweiligen Person. Da die Interviews Leitfaden gestützt geführt wurden, handelt es sich um vergleichbares Material, dessen zentrale Themen größtenteils identisch sind und abgeglichen werden können. Dabei treten in der Feinanalyse unterschiedliche Merkmalsausprägungen zu Tage, so dass gruppenspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert und analysiert werden können. Im Ergebnis erzielen wir so gruppenspezifische Sichtweisen auf den Untersuchungsgegenstand, ohne dabei die persönlichen Sichtweisen zu verlieren.

Letztendlich können wir somit mehr als eine bloße Aneinanderreihung der Einzelergebnisse liefern, nämlich eine thematisch geleitete, an unser Kategoriensystem angelehnte Präsentation der Ergebnisse, die trotz hoher Datenzahl und deren enormer Vielfalt leserlich und verständlich bleibt und somit ein Gesamtbild der untersuchten eXplorarium-Kurse generiert.



4 Ergebnisse

Wie in Kapitel 3 genauer beschrieben, haben wir verschiedene Methoden miteinander kombiniert. Die Einzelergebnisse führen wir im Folgenden thematisch zusammen und verknüpfen so qualitativ und quantitativ erhobene Daten.

4.1 Spezifizierung der Zielgruppe

Der Fragebogen wurde von 110 TeilnehmerInnen ausgefüllt, das sind ca. 59% aller TeilnehmerInnen an eXplorarium-Fortbildungen, die für die Erhebung zur Verfügung standen (186 TeilnehmerInnen). Insgesamt haben bis zum Zeitpunkt der Erhebung 211 TeilnehmerInnen an den Kursen im Projekt eXplorarium teilgenommen. Damit haben wir eine aussagekräftige und statisch relevante Stichprobe, die es erlaubt, Trends und Stimmungen zu erfassen, und so ein breites Erfahrungswissen zu vermitteln.

Darüber hinaus vermitteln die angeführten Interview-Sequenzen typische Reaktionen und Einsichten, die die Anschaulichkeit der Ergebnisse erhöhen. Die Auswahl der Probanden erfolgte nach dem Kriterium der „Annehmlichkeit“ im Prozess der Untersuchung (*convenience sampling*). D.h. es wurden Probanden ausgewählt, die verschiedene Erfahrungen gemacht haben und am einfachsten zugänglich für unsere Fragen waren. Es war uns wichtig, „typische“ Fälle zu schildern, die ganz unterschiedliche Lernwege durchlaufen haben. Angesichts beschränkter Ressourcen haben wir uns auf Interviews mit insgesamt vier Personen konzentriert. Die Anzahl schmälert aber nicht

die Aussagekraft, weil es bei diesem Datenmaterial gerade um die qualitative Spezifik und Dichte geht.

Während die Interviews verbale Daten bereitstellen, stellt das Beobachtungsverfahren der teilnehmenden Beobachtung visuelle Daten zur Verfügung. Hier handelt es sich um direkte Beobachtungen, in die unsere Interpretationen nachgeordnet einfließen.

4.1.1 Altersstruktur

Die Studie enthält bereits im Titel die Zielgruppenspezifität *ältere PädagogInnen*. Grundimpuls des Projekts war es u.a., erfahrene Lehrkräfte und ErzieherInnen für den Einsatz von eLearning in der Ganztagschule zu qualifizieren. Die tatsächliche Altersverteilung ist in Abbildung 2 wiedergegeben. Interessant ist, dass das Alter zwischen 31 bis über 60 liegt. Der Schwerpunkt in der Teilnahme liegt bei den 51- bis 55jährigen bei 27%, gefolgt von den 46- bis 50jährigen mit 23%; mit 17% liegen die 56- bis 60jährigen an dritter Stelle. Wenn man die 46- bis über 60jährigen zusammenfasst, fallen 69% aller TeilnehmerInnen in diese Rubrik. Man kann deshalb ohne weitere Diskussion der Altersbegriffe davon sprechen, dass die Zielgruppe erreicht wurde. Die Streuung erklärt sich auch noch aus einem rein praktischen Grund. Durch die Reformstrategie der Berliner Bildungsverwaltung, die Grundschulen in Ganztagschulen umzuwandeln, erhielt auch die Nachmittagsbetreuung einen anderen Stellenwert. Einige ErzieherInnen, die meist jüngeren Alters sind, haben deshalb auch an den Kursen teilgenommen.



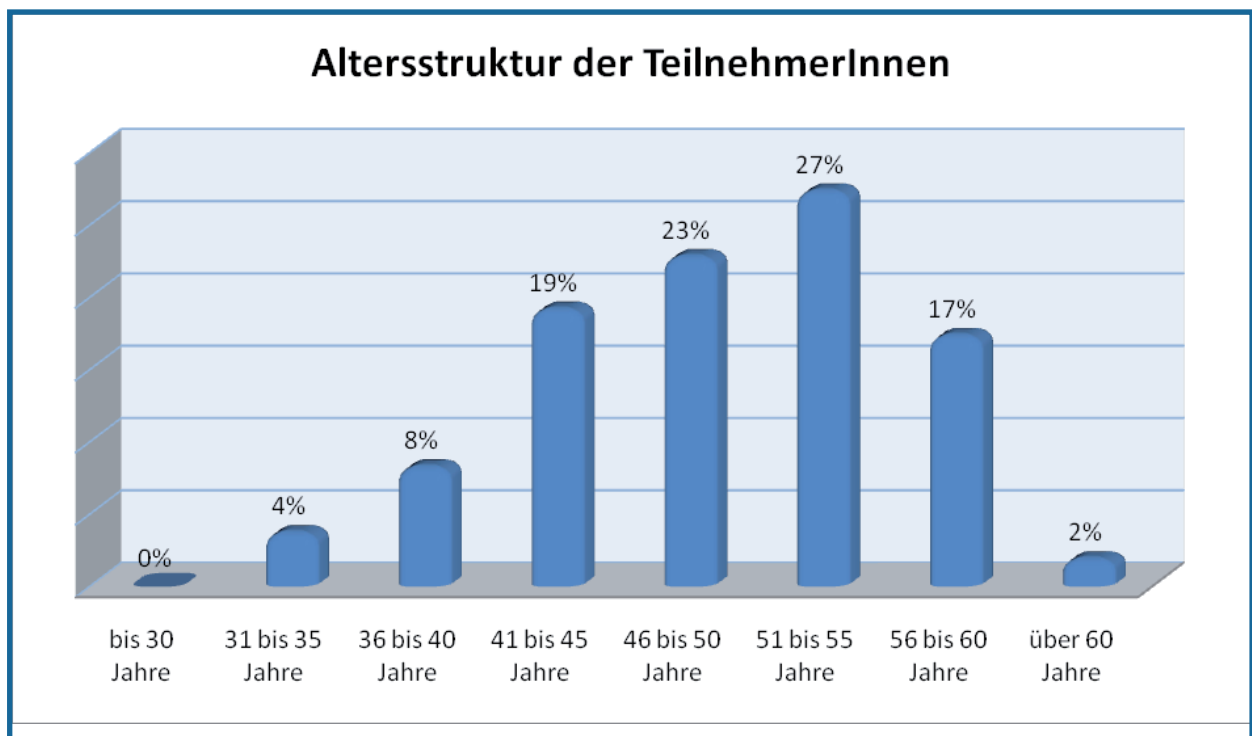


Abbildung 2: Altersstruktur

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass damit Forderungen des Bundes nach höherer Weiterbildungsbeteiligung Älterer, gerade zur beruflichen Weiterqualifizierung, eingelöst wurden (vgl. BMBF 2006: 90f.). Nach wie vor liegt der Schwerpunkt aller besuchten Weiterbildungen in Deutschland bei den 31-49-Jährigen (31%), dagegen ist eine Abschwächung der Beteiligung von beruflich relevanter Weiterbildung der Gruppe der 50-64-Jährigen seit 1997 zu konstatieren.¹³ Trotz aller bildungspolitischen Beschwörungsformeln kam es in Deutschland entgegen dem europäischen Trend zu einem Rückgang, was zusätzlich dazu führt, dass Weiterbildung zunehmend

als eher irrelevanter Arbeitsmarktfaktor betrachtet wird.

Betrachtet man die Internetnutzung nach Altersgruppen, sind die größten Zuwächse jüngst bei den über 40-Jährigen zu verzeichnen (vgl. TNS-Infratest 2008). Über Alter, Bildung, Haushaltseinkommen und berufliche Stellung hinweg ist es jedoch immer noch das Geschlecht der Beteiligten, das innerhalb dieser Gruppen erhebliche prozentuale Unterschiede in der Nutzung des Internets ausmacht (vgl. TNS-Infratest 2005, 2008). Aktuell nimmt die „Frauen-Männer-Schere“ sogar wieder zu, im Gegensatz zum Jahr 2007 (vgl. TNS-Infratest 2008). Der positive Trend scheint gebrochen.

¹³ Lag 1997 die Teilnahme der Gruppe der 50-64jährigen im Bundesdurchschnitt noch bei 20%, so verringerte sich diese Zahl bis 2003 auf 17% (vgl. BMBF 2006: 90f.).

4.1.2 Geschlechterverteilung

Der Anteil weiblicher Kurs-TeilnehmerInnen lag bei 85%. Die Zielgruppenspezifik des Programms ist für diese hohe Zahl weiblicher Lehrkräfte jedoch nicht in erster Linie ausschlaggebend, da die Grundschulen nach Bedarf und Arbeitssituation entscheiden konnten, wer zur Fortbildung geht. Vielmehr spiegelt diese Zahl die tatsächliche Verteilung von Männern und Frauen an den Grundschulen wieder - traditionell ist an Grundschulen die Mehrzahl der Lehrkräfte weiblich.

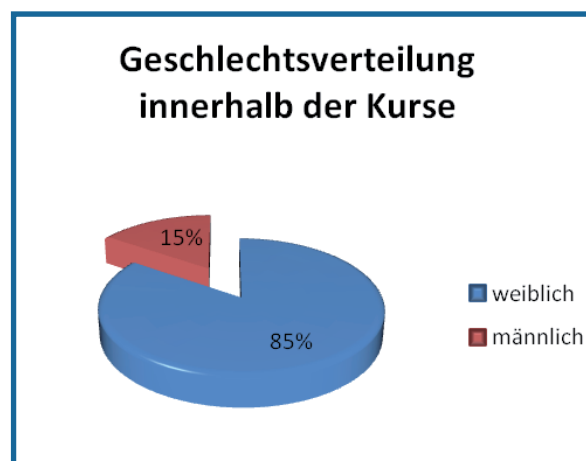


Abbildung 3: Gesamte Geschlechterverteilung in eXplorarium Kursen

In Frage 18 des Fragebogens haben wir danach gefragt, ob eher gemischtgeschlechtliche oder gleichgeschlechtliche Kurse besucht wurden oder optional, ob beide Formen - mono- wie koedukative Kurssituationen - stattfanden. Dabei antworten 82% (90 von 110 TN), dass sie an gemischtgeschlechtlichen Kursen teilgenommen haben. Immerhin waren 16% der Kurs-

teilnehmenden männlich, auch viele der Stimmen aus den Interviews und der Teilnehmenden Beobachtung haben die Kurse eher als ‚gemischt-geschlechtlich‘ empfunden. Oftmals nahmen also einzelne Männer an Kursen teil, die Frauen waren jedoch in der Mehrheit.

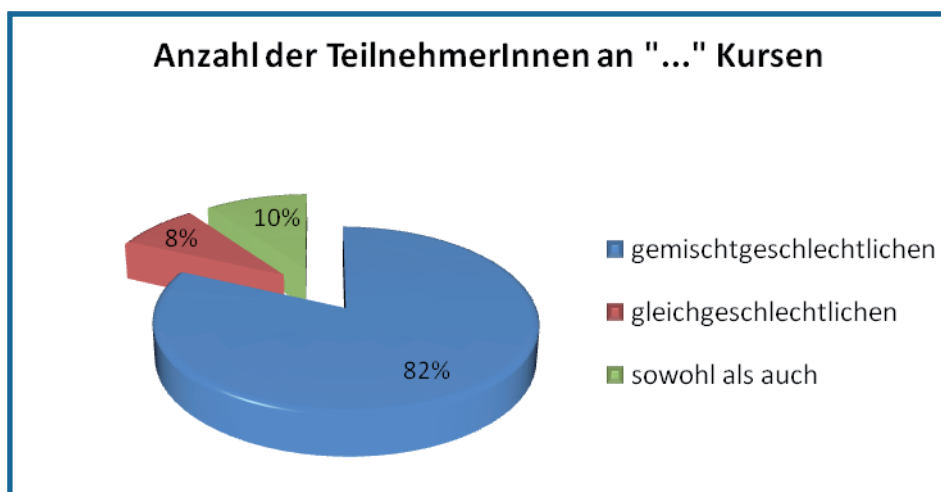


Abbildung 4: Geschlechterverteilung innerhalb einzelner eXplorarium Kurse



4.1.3 Verfügbarkeit und Nutzung von Computern

Die Nachhaltigkeit von IT-Fortbildungen hängt im Wesentlichen davon ab, dass das einmal Gelernte häufigere Anwendung findet, gerade im Alltags- und Berufsleben. Anders als vor ein paar Jahren hat sich der Computer endgültig von einem reinen Arbeitsgerät zu einem „Kulturwerkzeug“ gewandelt, in sämtlichen Lebensbereichen wird der Computer heutzutage eingesetzt. Dieser allgemeine Trend wird auch von dieser Studie bestätigt. So geben 94% der KursteilnehmerInnen an, zu Hause einen Computer nutzen zu können.¹⁴ Die Frage hebt auf den Zugang und die Nutzungsmöglichkeiten ab, nicht darauf, ob man Eigentümer eines Computers ist.

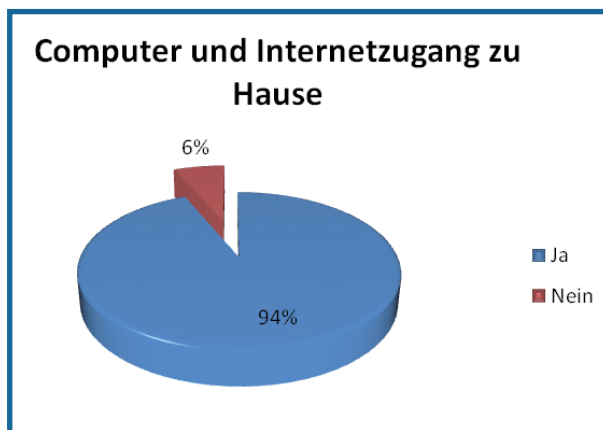


Abbildung 5: Computernutzung und Internetzugang zu Hause

Auch wenn man nicht generell die These aufstellen kann, dass deswegen IT-Fortbildungen erfolgreich sind, weil ein Zugang zum Computer gegeben ist, so kann man doch davon ausgehen, dass der Anwendungs- und Nutzungsradius im Privaten insgesamt größer geworden ist, auch dass es kaum noch Vorbe-

¹⁴ Hier handelt es sich um Frage 10 des Fragebogens.

halte gegenüber dem Computer als „Kulturwerkzeug“ gibt. IT-Fortbildungen können ganz generell aus diesem Grund einen höheren Transferbezug erwarten, als dies vor etwa 10 bis 15 Jahren der Fall gewesen sein dürfte.

Darüberhinaus ging aus unterschiedlichen Gesprächen im Lauf der Studie hervor, dass die Computer im häuslichen Bereich oftmals im „symbolischen“, manchmal auch im „materiellen“ Sinne noch immer den Ehemännern bzw. Lebenspartnern gehören, Frauen allenfalls „Nutzungsrechte“ gewährt werden.¹⁵ Computer können (nicht immer, aber oft) dem Mann zugeordnet werden, samt hierarchischer Struktur zwischen den Partnern. Gerade wenn es um Fragen zur Anwendung oder zur Hardware geht, greifen wieder klassische Rollenklischees. Oft ist hier der Mann gefragt. Dies ist natürlich von Fall zu Fall verschieden. Bei Frauen, bei denen das der Fall ist, wird man nicht davon ausgehen können, dass eine selbstbestimmte Computernutzung möglich ist, die eine weitergehende Beschäftigung nach sich zieht und sich nicht nur auf reine Softwarebedienung beschränkt. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass insbesondere LehrerInnen an Oberschulen, so unsere Einschätzung, fast flächendeckend einen eigenen Computer als Arbeitsmittel zu Hause zur Verfügung haben.¹⁶

¹⁵ In einem Expertinnen-Interview wurde darauf verwiesen, dass den Frauen in den Fortbildungen Strategien zum selbstbestimmten Umgang mit dem PC im häuslichen Kontext informell in Seitengesprächen vermittelt werden. So etwa Tipps zur Erstellung eines eigenen Benutzerkontos am PC des Ehemannes. Genau so wichtig wie die Tipps scheint uns jedoch die fördernde Haltung der Dozentin zu sein, weil hier auf die realen Beziehungsstrukturen und die frauenspezifischen Problemlagen Rücksicht genommen wird (I_1).

¹⁶ Ob der Grad der selbstbestimmten Nutzung des PCs zu Hause in Korrelation zu den Variablen Bildungsgrad, sozialer Schicht (Berufsposition) und Alter zunimmt, ist nach unseren Einschätzungen sehr wahrscheinlich. Diese Frage wird hier jedoch nicht behandelt und müsste eigens erhoben werden.

In Frage 11 des Fragebogens haben wir gefragt, ob der PC öfter benutzt wird, nachdem die IT-Schulung besucht wurde. Interessant ist hier, dass 52%, also eine leichte Mehrheit der KursteilnehmerInnen, der Meinung ist, *nicht* öfter den Computer zu benutzen als früher. Gründe dafür können sein, dass der Computer sowieso häufig genutzt wird, im subjektiven Sinne ein Zuwachs der Nutzung nahezu unmöglich ist (*Ceiling-Effekt*).

Die positive Einstellung zum Computer wird in der Aussage dokumentiert, dass etwa zwei Drittel der KursteilnehmerInnen nach dem besuchten eXplorarium-Kurs (65%) gegenüber IT-Fortbildungen positiver eingestellt war als vor der Fortbildung.¹⁷

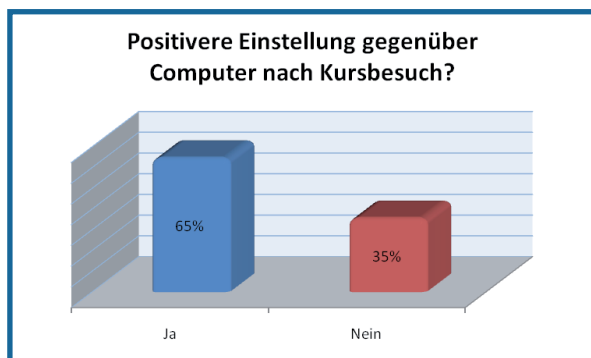


Abbildung 6: Einstellungsänderung gegenüber dem Computer

Insgesamt wirkt die Qualität und Güte jedes besuchten Kurses deshalb auch auf die allgemeine Einstellung zum Medium zurück und bestimmt darüber hinaus das weitere Weiterbildungsverhalten. Dennoch antworteten immerhin ein Drittel der TeilnehmerInnen, dass sie nicht positiver gestimmt waren, was daran liegen könnte, dass diese Personen über ihr privates oder berufliches Umfeld dem Computer eher neutral bis zusagend gegenüberstehen, d.h. er als

¹⁷ Hier handelt es sich um Frage 30 des Fragebogens.

selbstverständlicher Gebrauchsgegenstand zur Arbeitserleichterung im Alltag angesehen wird sowie der Nutzen des Erwerbs dieser 4. Kulturkompetenz bereits lange erkannt wurde. Nichtsdestotrotz gibt es gemeinhin große Vorbehalte gegenüber IT-Fortbildungen.

4.1.3.1 Vorerfahrungen

Wie ein Kurs von den KursteilnehmerInnen angenommen wird, hat oft mit den Vorerfahrungen zu tun. Rund 68% der KursteilnehmerInnen des eXplorariums haben schon einmal an einer PC-Schulung anderer Anbieter teilgenommen, immerhin ein Drittel hatte keine Vorerfahrung.¹⁸ Durchschnittlich haben Befragte vor dem Projekt eXplorarium an vier Kursen teilgenommen. Schaut man sich an, wie viele Kurse von den einzelnen TeilnehmerInnen belegt wurden, so kann man die KursteilnehmerInnen zur besseren Übersicht in vier Gruppen zusammenfassen. So wurden von 15 Personen ein einziger IT-Kurs besucht, von 22 Personen zwei Kurse und von etwa 14 Personen drei Kurse. In der vierten Gruppe haben rund 18 Personen angegeben, vier oder mehr Kurse besucht zu haben.¹⁹ Die Streuung an Vorerfahrungen ist also relativ breit, zumal wenn man bedenkt, dass knapp ein Drittel aller Kursteilnehmenden noch nie einen Kurs besucht hat. Kann diese Heterogenität und das Erkennen dergleichen durch die Dozentinnen und TeilnehmerInnen der Grund für das Anstreben einer starken Binnendifferenzierung und starken TeilnehmerInnenorientierung sein?

¹⁸ Vgl. Frage 6 und 7 des Fragebogens.

¹⁹ Insgesamt 69 Personen haben die Frage 7 ausgefüllt, das sind 62,73% aller TeilnehmerInnen des Fragebogens. Die Differenz zu 68% aller TeilnehmerInnen, die angeben schon einmal einen Kurs besucht zu haben, erklärt sich aus der offenen optionalen Frageform.



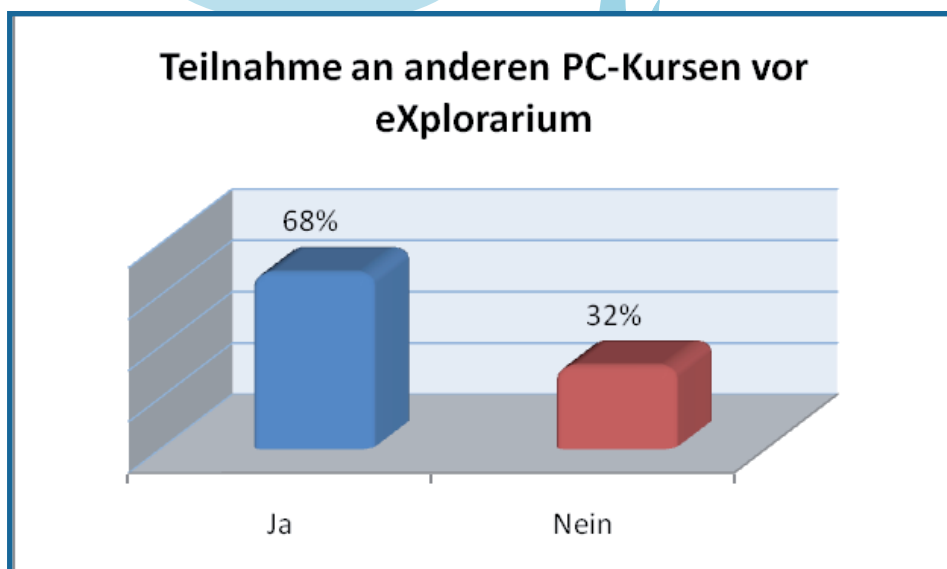
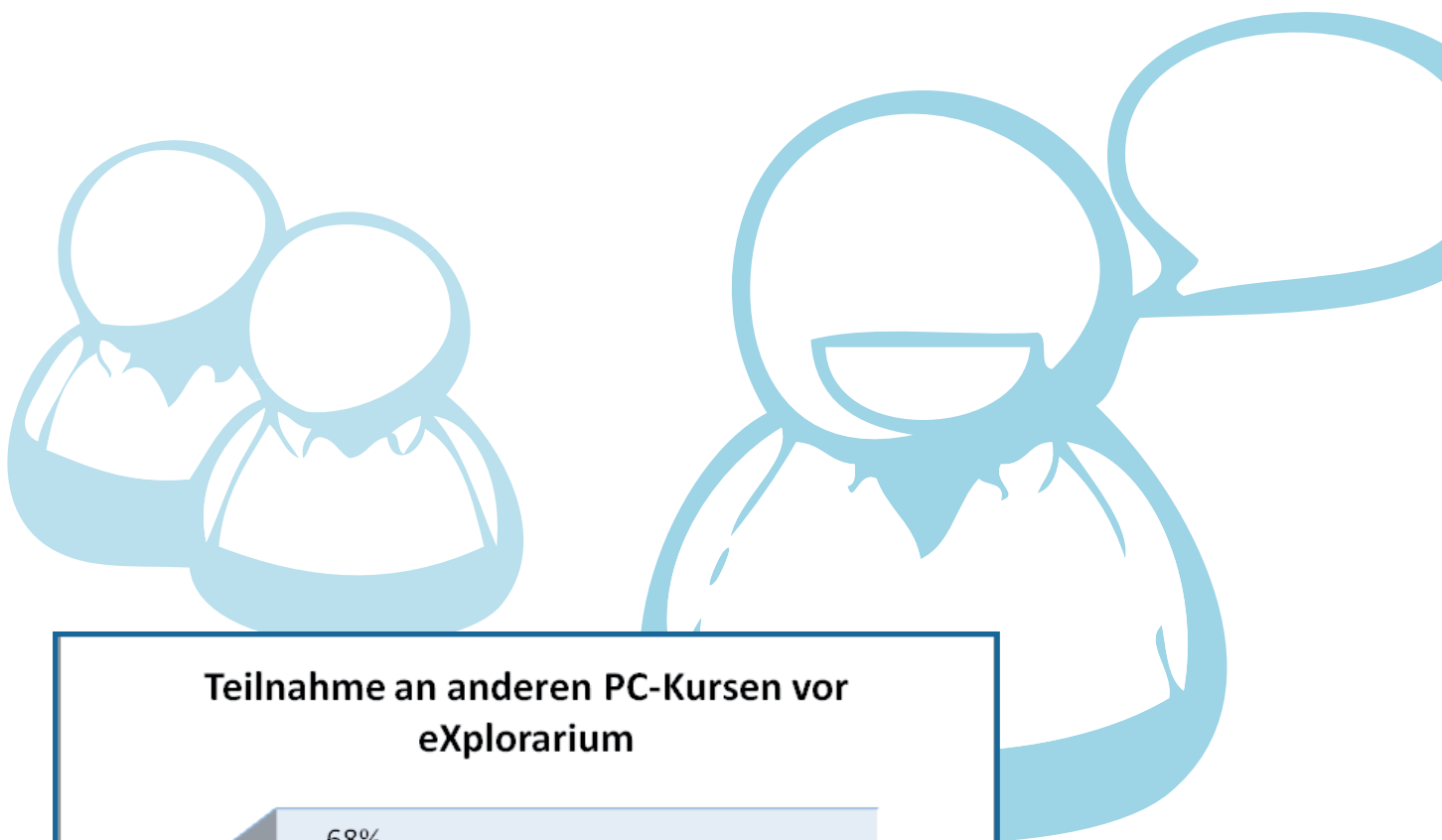


Abbildung 7: Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen

4.1.3.2 Teilnahme

Schaut man sich die tatsächlich belegten Kurse an, die im Rahmen von eXplorarium besucht wurden, so findet man eine stufenweise Belegung vor, die auch ganz dem Qualifizierungsgedanken des Programms entspricht. So hat fast die Hälfte (45%) den IT-Basic-Kurs „Medienkompetenz basics“ besucht, die ‚große Moodle-Fortbildung‘ (‘Unser virtuelles Klassenzimmer - Lernen mit der Lernplattform Moodle’) etwa

17%. Rund 15% der StudienteilnehmerInnen haben den Kurs ‘Moodle light’ besucht. Moodle light ist, wie eingangs beschrieben, ein Nebenprodukt der großen Moodle-Fortbildung, hat einen erheblich geringeren Stundenumfang und rückt stärker den NutzerInnen-Aspekt denn den EntwicklerInnen-Aspekt in den Vordergrund. Zeitlich wurde dieser Kurs-Typ später eingeführt, weshalb er auch mit 15% weniger besucht wurde als der große Kurs. Wir vermuten,

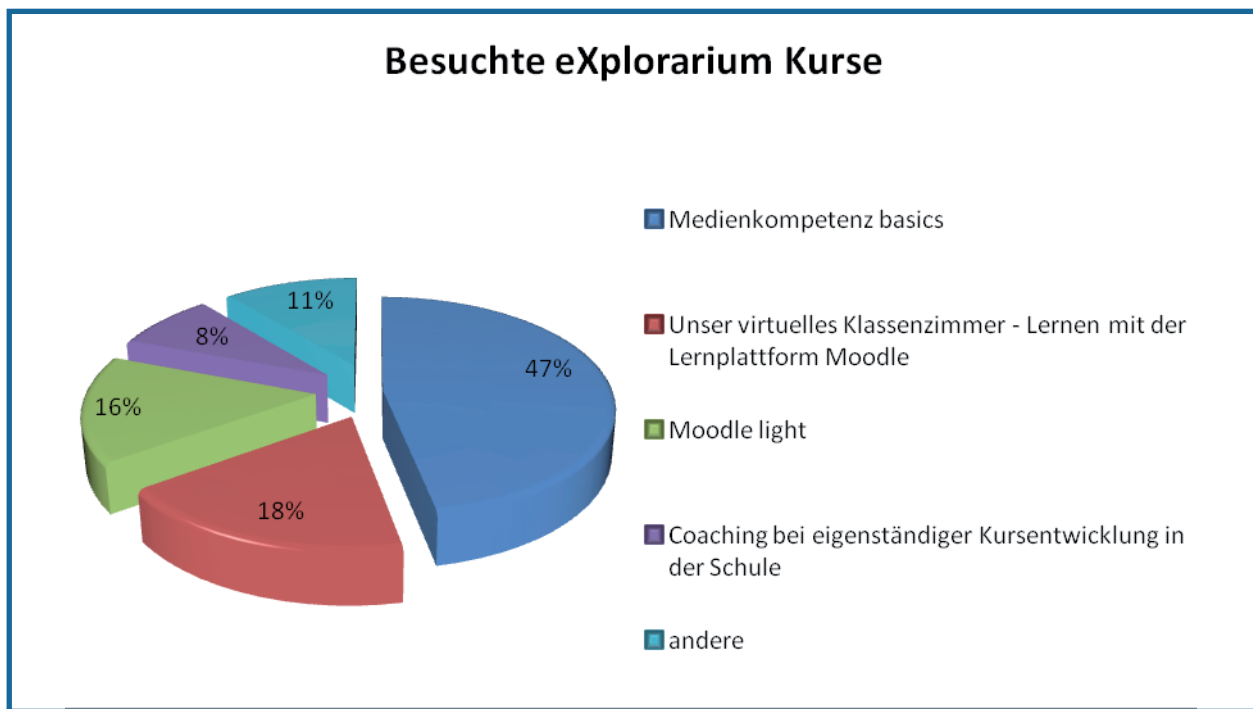


Abb. 8: Teilnahme an IT-Kursen im eXplorarium

dass dieser Kurs weiterhin an Beliebtheit zunehmen wird, da er den allgemeinen Trends nach kürzerer und modular aufgebauter Weiterbildung (vgl. BMBF 2006) mit hoher Gebrauchswertorientierung entgegenkommt. Jedoch sind damit auch Risiken hinsichtlich der erworbenen Kompetenz verbunden, denn die große Moodle-Schulung hat zum Ziel, Kurse nicht nur anzuwenden, sondern sie auch weiterzuentwickeln sowie völlig eigenständig zu erstellen. Allgemeiner gesprochen wird somit in den großen Moodle-Kursen im Gegensatz zu Moodle light nicht nur Softwarebedienung vermittelt, sondern auch ein Stück weit die Kompetenz zur Technikweiterentwicklung, laut Collmer (1997: 252) ein wesentlicher Bestandteil kritischer Aneignung.

Trotzdem kann man nicht in jedem Fall davon ausgehen, dass diejenigen TeilnehmerInnen, die den

„großen Moodle-Kurs“ („virtuelles Klassenzimmer“) besucht haben, auch den Grundlagenkurs („Medienkompetenz basics“) besucht haben, also ein stufenweiser Qualifizierungsweg vorliegt. Der Zugang zu den jeweiligen Kursen war immer offen und ohne Vorbedingung, so dass in jedem Kurs die Heterogenität der Vorerfahrungen und des Wissensstandes sehr groß waren. Gleichzeitig zeigt die Abbildung 8, dass in erster Linie Basiswissen vermittelt wurde, es also nach wie vor an den Schulen um die Heranführung an den PC als Arbeitsmittel geht und in erst in zweiter Linie um PC-Wissen als ein weiteres didaktisches Mittel im Unterricht.

4.1.4 Zwischenfazit

Die Spezifizierung der Zielgruppe ergab, dass die Gruppe der 51- bis 55-jährigen die größte Gruppe



ausmachte. Zusammengefasst entfallen 67% aller TeilnehmerInnen auf die Gruppe der 46- bis über 60-jährigen. Rund 85% aller Teilnehmenden sind Frauen. Damit wurde die anvisierte Zielgruppe „älterer Pädagoginnen“ erreicht. Als wichtiger Faktoren für die Nachhaltigkeit der Fortbildung zählt die Computernutzung von zu Hause aus: Die überwiegende Mehrheit (94%) kann einen Computer nutzen, wenngleich unklar bleibt, ob der Befragte oder die Befragte auch im Besitz des Computer ist. Ebenso haben wir die StudienteilnehmerInnen gefragt, welche Vorerfahrungen vorhanden waren. Dabei zeigte sich eine große Streuung hinsichtlich der Ausgangsniveaus. Während ein Drittel keine Vorerfahrung vorzuweisen hatte, gaben 40 Personen an (etwas mehr als ein Drittel), drei oder mehr Kurse besucht zu haben. In Abbildung 8 wird die Verteilung der besuchten IT-Kurse im Projekt eXplorarium aufgeschlüsselt, hier ist wichtig zu erwähnen, dass die unterschiedlichen Niveaus der Fortbildungsmodule *nicht* mit den Wissensniveaus der TeilnehmerInnen korrespondieren müssen, da alle Kurse einen offenen Zugang besaßen.

4.2 Inhaltsdimension

Die Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension zu analysieren, bedeutete nach unseren Ausführungen in Kapitel 2.1, sowohl vorhandene Unterrichtskonzepte zu beleuchten, als auch den Transfer der Gender-Perspektive in die Curricula und schließlich das konkrete Kursgeschehen zu analysieren. Hier geht es mit anderen Worten um die Frage, ob ganz explizit Genderfragen überhaupt thematisiert werden. Erst wenn Gender als eigener Unterrichtsgegenstand für alle KursteilnehmerInnen erkennbar war, sprechen wir von einer Inhaltsdimension. Aus rein analytischen Kriterien war ein solches Vorgehen nötig, um die Abgrenzungen zu den anderen Dimensionen (Verhalten, Methodik, Rahmenbedingungen) zu markieren. Zur

Inhaltsdimension wird Gender für uns aber auch dann, wenn eine Integration der Geschlechterperspektive in die Seminarinhalte vollzogen wird, die zuvor nicht intendiert war (z. B. durch ein Curriculum).

4.2.1 Klassische Rollenbilder

Die Frage, ob klassische Rollenbilder im Hinblick auf die zu erlernende Technik in den Fortbildungen thematisiert wurden, beantworteten 93% aller KursteilnehmerInnen mit „Nein“²⁰.

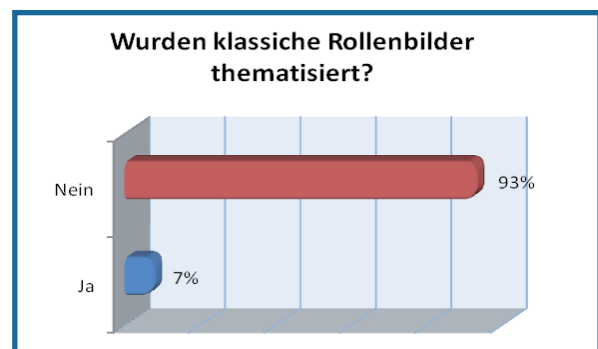


Abbildung 9: Thematisierung klassischer Rollenbilder

Diese deutliche Einschätzung der TeilnehmerInnen verweist auf einen gängigen Befund in der Weiterbildung allgemein: Gender bzw. Gendergerechtigkeit als *explizites* Thema der Kurse kommt laut Einschätzung der Befragten kaum vor.

Die oben genannte Frage war verknüpft mit einer offenen Frage, bei der jedoch nur vier Antworten eingetragen wurden. Hier drei exemplarische Stimmen als Original-Zitate:

- „... es ging um geschlechtsspezifische Berührungspunkte!“
- „Gendaspekte beim Erstellen der eigenen Kurse“

²⁰ Hier handelt es sich um die Frage 14 des Fragebogens

- *„Ich glaube nicht an klassische Rollenbilder bei der Computernutzung. Mir persönlich sind in meiner beruflichen Tätigkeit auch Männer/Jungen mit schwachen PC-Kenntnissen begegnet. Eher ist es eine Frage des Alters.“*

Alle drei Aussagen werfen einen spezifischen Blick auf die Fragestellung. Bei der ersten Aussage wird darauf verwiesen, dass Gender offensichtlich thematisiert wurde, als es um geschlechtsspezifische Berührungspunkte ging, sei es mit dem PC oder mit der sozialen Situation im Kurs. Im Expertinnen-Interview I₁ wurde in ähnlicher Weise darauf aufmerksam gemacht, dass Frauenbildungsträger ihren Anspruch bereits im Namen tragen und es gerade um den Abbau „weiblicher Berührungspunkte“ gehe. Aus dem gleichen Grund wurde aber auch angeführt, dass Gender dann nicht noch zusätzlich zum Thema der Kurse gemacht werde.

In der zweiten Aussage wurden bei einem Kursteilnehmer oder einer Kursteilnehmerin „Genderaspekte beim Erstellen der eigenen Kurse“ beachtet. Hier wird deutlich, dass Gender ein wichtiger Faktor ist, der zwar beiläufig und situativ Eingang findet, aber nicht reflexiv die Kurssituation selbst betrifft. Gleichwohl ist daran zu erkennen, dass Gender eine übergeordnete Dimension besitzt, die immer mit bedacht wird. Diese Aussage kennzeichnet sehr gut, worauf wir aufmerksam machen wollen, nämlich, dass Gender zwar als Thema präsent ist, aber durchgehend eine implizite Dimension besitzt.

Die dritte Aussage ist sehr typisch, weil sie in ähnlicher Weise häufiger gemacht wurde. Es wird schlicht bestritten, dass Unterschiede in der Computer-Nutzung zwischen den Geschlechtern bestehen. Hier wird zwar nicht auf die Frage nach der Inhaltsdimension eingegangen, dennoch ist die Aussage deshalb interessant, weil ganz generell das Thema zum An-

lass genommen wird, sich zu positionieren. Auch bei anderen ähnlichen Fragen, auf die wir im Laufe der Diskussion der Ergebnisse eingehen werden, taucht dieser Einwand immer wieder auf.

Grund hierfür ist jedoch keine Ablehnung von Gender-Gerechtigkeit, sondern eher der Wunsch nach Selbstverständlichkeit eben dieser. Unsere These, die wir im Lauf der Studie immer wieder aufnehmen möchten, lautet, dass Gender bzw. Gender-Gerechtigkeit sich von einer expliziten hin zu einer impliziten Dimension wandelt. Im Kurs und in der Befragung wurde ersichtlich, dass Gender-Gerechtigkeit als „kulturelle“ Dimension für alle Beteiligten einen so hohen Grad an Selbstverständlichkeit besitzt, dass es nicht eigens erwähnt zu werden braucht.

4.2.2 Anwendungsbezüge und Nützlichkeit

Zur Inhaltsdimension der Didaktik wird selbstverständlich das gerechnet, was in erster Linie vermittelt wird, mithin die Fachinhalte. Bei IT-Kursen scheint auf der Hand zu liegen, was genau vermittelt wird, nämlich PC-Grundlagen, Software-Programme - ganz generell Wissen rund um den PC.

Dennoch haben wir eine weitere interessante Beobachtung gemacht, die dem zu widersprechen scheint. Bei der Frage nach der Teilnahme-Motivation antwortete die überwiegende Mehrheit, dass der Einsatz im eigenen Unterricht (36%) wichtig ist, dicht gefolgt von der Erleichterung im Arbeitsalltag (22%). Erst dann werden subjektive Begründungsmuster angeführt (persönliche Weiterentwicklung: 21%). Und danach erst werden technische Motive mit nur 8% angegeben.



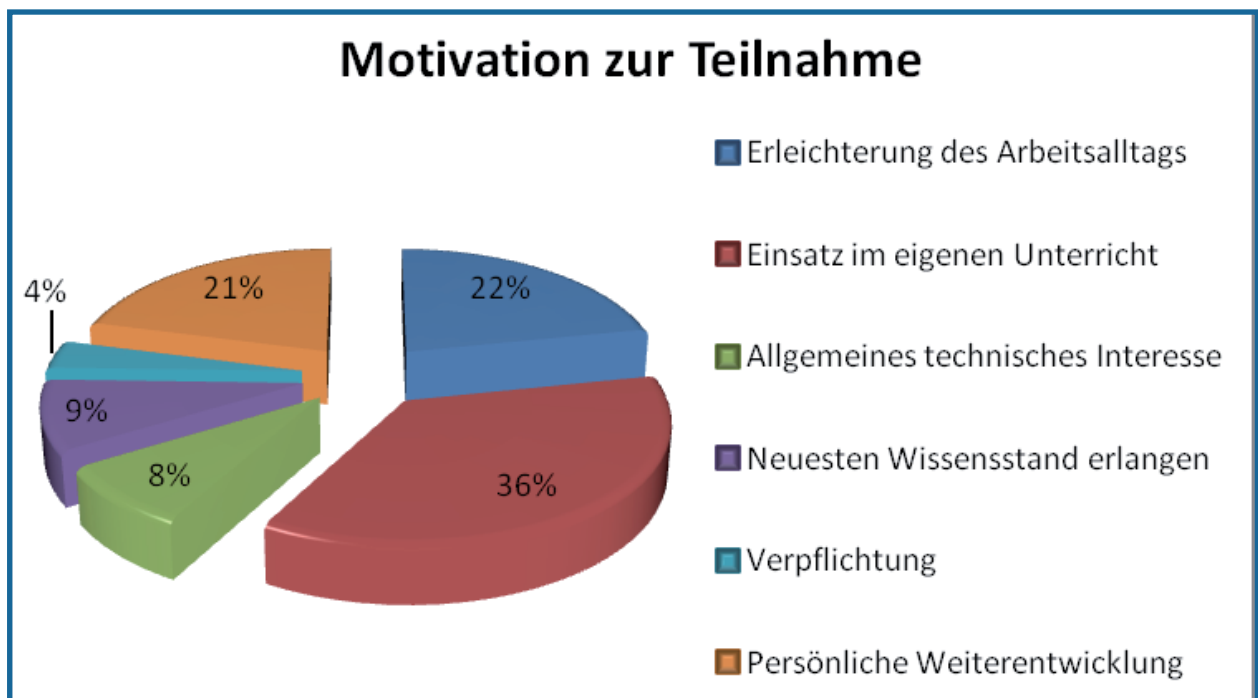


Abbildung 10: Motivation zur Teilnahme an eXplorarium-Kursen

Hier wird die Motivation der LehrerInnen-Fortbildung deutlich, nämlich die Rückbindung an den eigenen Unterricht. Diese logische und für LehrerInnen-Fortbildungen einsichtige Motivlage wirkt sich doch in starkem Maße auf die Inhaltsdimension der Fortbildung aus.

Unsere These: Der Computer und seine Anwendungen treten als Inhaltsdimension in den Kursen in den Hintergrund, gleichzeitig tritt der Anwendungsbezug und hier vor allem der Umgang mit dem Computer im eigenen Unterricht der KursteilnehmerInnen in den Vordergrund. Diese Tendenz ist umso ausgeprägter, je anspruchsvoller der Kurs ist (z.B. „virtuelles Klassenzimmer“ gegenüber „Medienkompetenz basics“).

Das heißt jedoch nicht, dass wenig PC-Wissen vermittelt wird, sondern dass die Ausrichtung auf den

Lerngegenstand nicht in erster Linie technikbasiert ist. Man könnte also von einer nicht technikorientierten IT-Fortbildung sprechen, eine Formulierung, die auf den ersten Blick wie ein Paradoxon wirkt. Nicht die Technik steht im Vordergrund, sondern der Umgang mit dieser Technik in verschiedenen Anwendungsfeldern. Das scheint uns auch ein wesentlicher Unterschied zu herkömmlichen IT-Kursen zu sein, aber auch gerade von IT-Kursen im Rahmen von LehrerInnen-Fortbildungen.

Das wichtigste Anwendungsfeld und der Grund der Fortbildung ist in diesem Fall natürlich die Schule. Hier stehen didaktische Überlegungen im Vordergrund. Eine Aussage einer interviewten Expertin bringt es auf den Punkt: „Über die Didaktik bekommt man sie.“ (I₁)

Hier wird nicht die Eingangsmotivation zur Teilnahme angesprochen, wie oben, sondern die Aktivierung und Motivation im Kursgeschehen selbst. Auch aus der Teilnehmenden Beobachtung halten wir fest, dass das Kursgeschehen größtenteils aus Diskussionen über didaktische Arrangements bestand, sei es über die Ausgestaltung der Moodle-Kurse selbst, also der technischen Realisierung didaktischer Lernumwelten, oder der Umsetzung, Integration oder Adaption von Moodle-Kursen in den eigenen Unterricht.

Wir haben in diesem Sinne nach der Didaktik-Orientierung die KursteilnehmerInnen gefragt, nämlich, ob die Themen der Fortbildung für den eigenen Unterricht nützlich waren. Wie dem linken Teil der Abbildung 11 zu entnehmen ist, antworten immerhin über 80% der TeilnehmerInnen, dass die Themen nützlich

waren. Wie zu erwarten war, nimmt die Anzahl derer, die in der sich daran anschließenden Frage angeben, dass sie auch tatsächlich Gelerntes im konkreten Unterricht anwenden, rapide ab und liegt bei knapp über 50%. Bereinigt um die, die angaben, keinen Nutzen aus der Weiterbildung zu ziehen, wenden immerhin 58% Gelerntes an. Hinzuzufügen ist, dass es nicht unbedingt bedeuten muss, dass brach liegendes Wissen produziert wurde, was von den LehrerInnen in der nächsten Zukunft nicht genutzt wird, zumal nicht alle Kursformen eine Anwendung im Unterricht nahe legen, wie die Basis-Medienkompetenz-Kurse. Gründe der Nichtnutzung können auch Ressourcen-Probleme an den Schulen sein, etwa das Fehlen geeigneter Räume oder Geräte.

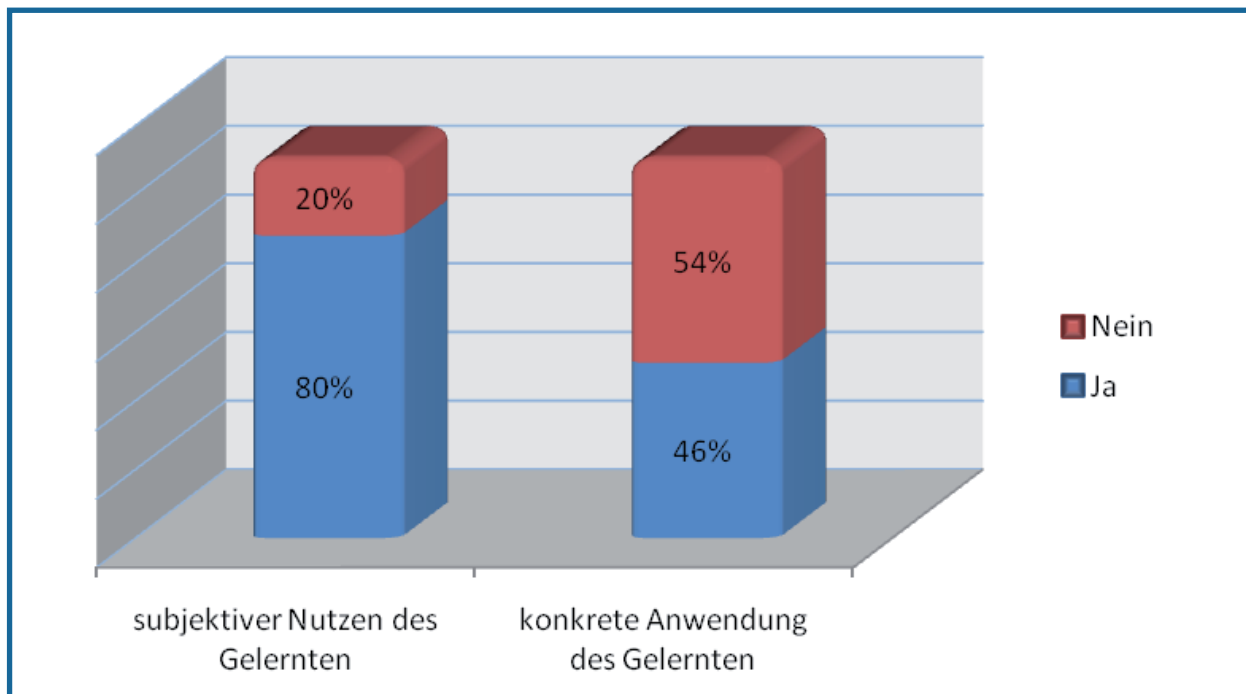


Abbildung 11: Verhältnis Nützlichkeit des Gelernten und tatsächliche Anwendung



Noch einmal zurück zur Frage nach der Nützlichkeit. Sie reflektiert das in den Kursen Gelernte. Mit der Nützlichkeit wird der „Output“ der Fortbildung taxiert, mithin das, was bei den TeilnehmerInnen „angekommen“ ist und als Ressource zur Verfügung steht, um in späteren Situationen wieder darauf zurückgreifen zu können. Die Frage zielt aber auch auf die Inhaltsdimension der Kurse selbst, dass nämlich der reale Anwendungsbezug von den Dozentinnen erkannt wurde, mithin, dass auf die Arbeitsbedingungen Rücksicht genommen wurde, was sich sicherlich auf die Teilnahmemotivation positiv ausgewirkte, was andere Aussagen belegen.²¹

Der empirisch nachgewiesene Anwendungsbezug innerhalb der Fortbildung und dementsprechend die Nützlichkeit des Gelernten in der Praxis scheinen die TeilnehmerInnenmotivation während der Weiterbildung zu steigern. Nach Dickhäuser (2001) ließe sich dieses Phänomen motivationstheoretisch erklären. Unter Bezugnahme des Erwartung-Wert-Modells ermittelte er in vier Studien, dass nicht geschlechtsspezifische Unterschiede in der Computernutzung dominant sind, sondern Nutzungsunterschiede aufgrund verschiedener Erfolgserwartungen der Teilnehmenden. Die Motivationspsychologie geht nämlich davon aus, dass die Wahl einer bestimmten Aktivität umso wahrscheinlicher ist, je höher die Erwartung des Individuums ist, bei dieser Aktivität ein bestimmtes Ziel zu erreichen und je höher der Wert dieses Zieles für das Individuum ist (vgl. Dickhäuser 2001, S. 35). Die LehrerInnen nehmen die Weiterbildung im eXplorarium, aus der sie mit einem fertigen Moodle-Kurs herausgehen oder alltagstaugliche IT-Kompetenzen wie Zeugnisse mit Word zu schreiben, erlernen, als zielführend zur Problemlösung an und messen der Weiterbildung, da sie den Kindern direkt zugute kommt (Zitat Interview I₃), einen hohen Stellenwert zu.

²¹ Vgl. dazu Kapitel 4.3.2.

4.2.3 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Didaktikbezug sehr groß ist und der ausschlaggebende Grund dafür, warum die Kurse im inhaltlichen Sinne „funktionieren“. Bei LehrerInnenfortbildungen stehen ganz generell der Anwendungsbezug und der Nutzen für den eigenen Unterricht im Vordergrund. Dem spezifisch „Pädagogischen“ wird demnach mehr Raum gewährt. Gerade die Moodle-Kurse haben eine zielgruppenspezifische Ansprache im Titel, die auf die Schulsituation Bezug nimmt und diesen Anspruch unterstreicht. Gender und Gender-Gerechtigkeit als Inhaltsdimension wird dagegen kaum explizit thematisiert.

4.3 Lehr-/Lernverhalten

Die Bedeutung des Lehr- und Lernverhaltens der KursteilnehmerInnen und der Dozentinnen hat ein großes Gewicht im Rahmen der geschlechtergerechten Didaktik. Inwieweit geschlechtsspezifische Rollen hier zum Tragen kommen oder welches Verhalten durch eine spezifische Methodenwahl evoziert wird, ist schwer zu ermitteln. Wir stützen uns bei den folgenden Ergebnissen vor allem auf die Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Sie werden aber auch ergänzt von unseren eigenen Beobachtungen aus der Teilnehmenden Beobachtung und den für diesen Aspekt sehr aufschlussreichen Interviews.

4.3.1 Kooperatives Lernen

Ein wichtiger Befund ist die Art und Weise, wie kooperatives Lernen in dem von uns untersuchten Moodle-Kurs stattfand. In Kapitel 4.2 haben wir darauf aufmerksam gemacht, dass es sich hier um IT-Fortbildungen handelt, bei denen die Inhaltsdimension vor allem auf die Didaktik zur Nutzung des

PCs im eigenen Unterricht ausgerichtet ist. In ähnlicher Weise kann man auch vom kooperativen Lernen als Gegenmodell zum klassischen Frontalunterricht sprechen, wenngleich die Komplexität der Interaktionen im Kursgeschehen eine eindeutige Etikettierung für die eine oder andere Lehr- und Lernform nicht zulässt.

Ein wichtiger Aspekt, der uns aufgefallen ist, ist die große Aufmerksamkeit der KursteilnehmerInnen untereinander. So hat kooperatives Lernen im Plenum und in Kleingruppen stattgefunden. In der von uns besuchten Kurseinheit wurden Einzelprojekte - es handelte sich um selbst erstellte Moodle-Kurse in unterschiedlichen Entwicklungsstadien - von den einzelnen KursteilnehmerInnen nacheinander im Plenum vorgestellt. Hier war sehr bemerkenswert, dass alle Kursteilnehmerinnen²² sich trautes, ihr Projekt vorzustellen, es also keine erkennbaren beschränkenden oder beklemmenden Einflüsse gab, die lernhinderlich gewesen wären. Ferner war interessant, dass die übrigen zuhörenden Teilnehmerinnen sowie die Dozentin eine außerordentlich große Empathie an den Tag legten, konstruktive Kritik übten und die unterschiedlichen Niveaus der Projekte keine Rolle zu spielen schien. Im Gegenteil, die Situation wirkte wie eine Fall-Supervision²³ mit einer größtmöglichen Empathie für die Supervisanden.

22 Bei dem von uns besuchten Kurs in der „Teilnehmenden Beobachtung“ handelte es sich ausschließlich um Frauen als Teilnehmerinnen und Dozentinnen.

23 Supervision ist eine bestimmte Beratungsform, die zwischen zwei Personen oder in der Gruppe stattfinden kann. Die Interaktionsregeln werden zusammen festgelegt. Themen sind eine zu reflektierende Praxis, die problematische Szenen umfasst, sei es im Beruf oder in Bildungssituationen. Gemeinsam wird das Verhalten und das Innenleben der Beteiligten reflektiert. Daraus können Lernziele formuliert werden, die sich auf das zu verändernde Verhalten beziehen (vgl. Belardi 2002).

Dieses kooperative Verhalten setzte sich auf mehreren Ebenen fort. Einerseits beobachteten wir einzelne TeilnehmerInnen, die sich im Laufe des Kursgeschehens von der Gruppe abwandten, um sich über Einzelfragen hinsichtlich ihrer Moodle-Kurse auszutauschen. Ein Rückzug Einzelner aus einem Plenum wird meistens als Störung empfunden und muss, weil die Aufmerksamkeit ungeteilt im Kurs auf ein Sachthema hin fokussiert wird, reintegriert werden. „Störungen haben Vorrang“, diese aus der „Themenzentrierten Interaktion“ stammende Aussage ist die bekannteste Formel dafür. Unter dem Gesichtspunkt kooperativen Lernens haben wir allerdings beobachtet, dass sich eine solche „Grüppchenbildung“ nicht als störend auswirkte. Der Grund ist wahrscheinlich darin zu finden, dass die „Zweiergrüppchen“ sich einerseits weiterhin im Themenfeld bewegten, vor allem aber auch, dass keine Störung beabsichtigt war. Das wurde auch darin ersichtlich, dass die volle Aufmerksamkeit sofort wieder dem Plenum zur Verfügung stand, wenn sich ein „Zweiergrüppchen“ auflöste, mit anderen Worten die Teilnehmerinnen sich wieder der Gruppe zuwandten. Im Gegenzug störte sich die Großgruppe nicht an der Gruppenbildung, weil sie sich völlig störungslos weiter auf die Besprechung der Einzelprojekte konzentrierte.

Dieses Verhalten wurde von einer Interview-Partnerin als nahezu „familiäres Verhältnis“ der KursteilnehmerInnen untereinander verstanden und zwar mit einer positiven Bedeutungszuschreibung (I_4). Kooperatives Lernen hat mithin mehrere Komponenten, die auch in den folgenden Kapiteln näher beschrieben werden. Bei einer ersten Beschreibung des Phänomens ist uns wichtig, dass kooperatives Verhalten Grundbedürfnisse der LernerInnen aufnimmt, sie methodisch reflektiert und entsprechende Rahmenbedingungen schafft.



Insgesamt schienen uns die kooperativen Lernformen den TeilnehmerInnen in ihrem individuellen Lernverhalten sehr entgegen zu kommen, gerade im Hinblick auf die hohe TeilnehmerInnenorientierung und die individuelle Zuwendung.

4.3.2 Lernatmosphäre

Lernatmosphäre ist eine konkretere Kategorie als die Alltagsverwendung des Begriffs vermuten lässt. Mit Blick auf die Emotionsforschung, die in den letzten Jahren zunehmend Eingang in die Analyse von Lehr-/Lernforschung gefunden hat (einen Überblick

In Frage 19 unseres Fragebogens haben wir die Kurs TeilnehmerInnen gefragt, ob die Lernatmosphäre, also der Umgang miteinander im Kurs, als lernförderlich wahrgenommen wurde. Wie die Abbildung 12 zeigt, antwortet die überwiegende Mehrheit der Befragten mit „Ja“.

Die Frage war verknüpft mit einem offenen Feld, wo die TeilnehmerInnen der Studie lernförderliche bzw. lernhinderliche Situationen reflektieren konnten.

Die dort gemachten Aussagen sind sehr umfangreich, weshalb an dieser Stelle eine zusammenfassende

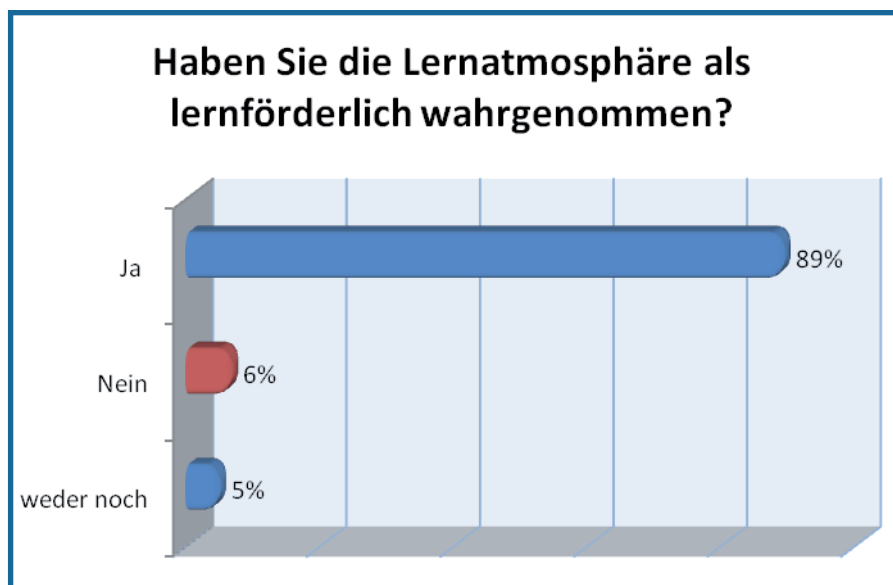


Abbildung 12: Wahrnehmung der Lernatmosphäre

bietet Gieseke 2007), kann man davon ausgehen, dass jede Erfahrung und jede Lernerfahrung mit positiven oder negativen Gefühlen verknüpft wird. Diese Gefühle tragen auch entscheidend zum Lernerfolg bei und sind deshalb für unsere Fragestellung wichtig.

Darstellung wiedergegeben wird.²⁴ Die Aussagen sind überwiegend positiv, hier eine Auswahl der am häufigsten genannten Punkte:

- *Angenehme zwischenmenschliche Atmosphäre*
- *Offenes und ehrliches Lernklima*

²⁴ Hierbei handelte es sich um Frage 20 des Fragebogens.

- *Gute Grundstimmung, ungezwungen, Sympathie untereinander*
- *Nachfragen immer möglich, es gab genug Freiraum, Fragen zu beantworten, auch bei „dummen“ Fragen*
- *Gemeinsamer Austausch von Erfahrungen, auch spezifisch aufeinander eingehen zu können*
- *Austausch von Kolleginnen und Kollegen, die sonst im Kollegium anders wahrgenommen werden, gemeinsames Lernen mit Kolleginnen der Schule*
- *Gegenseitige Hilfestellungen der TeilnehmerInnen untereinander, „was der eine nicht wusste, konnte der andere“*
- *Gleichberechtigter Austausch, trotz unterschiedlicher Wissensstände*
- *Das Trennen der Gruppe nach Fähigkeiten*

Diese synoptische Vorstellung der angeführten Gründe für eine positive Lernatmosphäre ist nicht vollständig, gibt jedoch die wichtigsten Einstellungen zum Kurs wieder. Die Punkte verweisen, ähnlich wie im vorangegangenen Kapitel auf die soziale Dimension, die als grundlegend kooperativ empfunden wurde.

Schaut man sich die negativen Faktoren an, die die Lernatmosphäre betreffen, so wurden nur sehr wenige Aussagen getroffen. Und diese Aussagen beziehen sich in überwiegendem Maße auf Rahmenbedingungen, wie zeitliche Belastung oder Lage der Kurse.²⁵ Eine negative Bewertung der sozialen Dimension der Lernatmosphäre wurde kaum angesprochen. Lediglich zwei Aussagen, die mehrmals getroffen wurden, können hierunter rubriziert werden. Der Austausch von KollegInnen einer Schule untereinander wurde nicht von allen immer als lernförderlich betrachtet,

²⁵ Diesen Punkt werden wir deshalb unter Kapitel 4.5 erneut behandeln, dort kommen auch die gemachten Aussagen zur Sprache.

des Weiteren der unterschiedliche Wissensstand der TeilnehmerInnen untereinander. Beide Aussagen sind sowohl durch positive wie durch negative Faktoren gekennzeichnet und geben je subjektive Einschätzungen wieder.

Insgesamt betrachtet wurde die Lernatmosphäre als positiv eingeschätzt, dazu zählen das kooperative sich gegenseitig helfende Verhalten der KursteilnehmerInnen untereinander sowie die Wertschätzung dieser Haltung auch bei den Dozentinnen.

4.3.3 Individuelle Ebene

Was als Teilnehmerorientierung beschrieben werden kann, wirkt sich seitens der KursteilnehmerInnen als individuelle Zuwendung aus, als Aufmerksamkeit, die jede Einzelne und jeder Einzelne im Kurs erfährt. Da wir nur stichprobenartig vorgehen konnten, können wir beispielhafte Tendenzen angeben. Aus den vorigen Abschnitten wurde schon deutlich, dass kooperatives Lernen und eine positive Lernatmosphäre entscheidend sind, um einen langfristigen Lernerfolg zu sichern.

Aus der Teilnehmenden Beobachtung haben wir festgestellt, dass allen KursteilnehmerInnen eine große Aufmerksamkeit entgegen gebracht wurde. Auch wenn unsere konkreten Beobachtungen sich einschränkend auf den „großen Moodle-Kurs“ konzentrieren, so konnten wir feststellen, dass es eine „implizite“ Kompetenzzuschreibung für jede/n Kursteilnehmer/in gab. Auch wenn von einigen TeilnehmerInnen beklagt wurde, dass die Wissensstände große unterschiedliche Niveaus aufwiesen und sich dies negativ auf die Lernatmosphäre auswirkte, so haben wir auch das Gegenteil beobachten können (und auch seitens einiger TeilnehmerInnen gibt es ähnliche Aussagen). Die hohe Akzeptanz für unter-



schiedliche Niveaus des Wissens und der Erfahrung wird auf kollektiver Ebene als kooperatives Verhalten sichtbar, auf individueller Ebene erfolgt eine Aufwertung jeder einzelnen Lernerin/jedes einzelnen Lerner.

Diese „Kompetenzzuschreibung“ beinhaltet einerseits Wertschätzung, Wärme und Akzeptanz der Person, unabhängig vom Leistungsgrad oder der Leistungsbereitschaft, andererseits eine Akzeptanz, die über die Inhaltsdimension im Kurs mittransportiert wurde. Unabhängig davon, ob geschlechtsspezifische Unterschiede im Interaktionsverhalten hier sichtbar wurden, gab es gegenseitige Lerneffekte seitens der Gruppe und der Individuen. Kooperatives Lernen förderte, nach unseren Beobachtungen, das Lernen der Individuen wie der Gruppe.²⁶

In Frage 22 unseres Fragebogens haben wir die StudienteilnehmerInnen danach gefragt, welchem Lerntyp sie sich am ehesten zuordnen würden. Wir wollten damit herausfinden, ob, vereinfacht gesprochen, die in den eXplorarium-Kursen eingesetzten didaktischen Methoden den Lerntypen der KursteilnehmerInnen entsprachen.

Die offerierten Aussagen beschreiben gängige Lerntypen, die letztlich ein spezifisches methodisch-didaktisches Setting nach sich ziehen. Hier eine Übersicht über die Aussagen sowie die entsprechenden Lerntypen²⁷:

Auswahl-Aussagen des Fragebogen	Lerntypen
Ich lerne stark strukturiert und orientierte mich an Curricula.	Systematisches Lernen
Ich möchte den Sinn hinter dem zu Lernenden verstehen.	Sinnvoll-rezeptives Lernen
Ich erschließe mir Neues am liebsten selbst und auf meinen Wegen.	Entdeckendes Lernen

Tabelle 2: Systematisierung der Lerntypen-Aussagen

²⁶ Dies ist sicherlich zu betonen, da in den meisten Weiterbildungen eher noch schulisch geprägte Lernkulturen zum Tragen kommen, wo auf die Dichotomie von Individuen und Gruppe und Lehrkraft gesetzt wird. In eher klassischen Lehr-/Lernarrangements findet deshalb selten eine bedingungslose Akzeptanz und Wertschätzung statt, hier wird eher auf Leistungsbeurteilung gesetzt. Statt eines Kompetenzzuwachses jedes Einzelnen wird im Gegensatz zur Gruppe agiert, als Lernen durch Abgrenzung und Heraustreten aus der Gruppe, was eher „männlich“ geprägten Rollenverhalten entgegen kommt.



²⁷ Zur Übersicht über die Lerntypen siehe Edelmann.

Diese Zuordnung ist absichtlich vereinfachend, um Tendenzen in der Selbstbewertung sichtbar zu machen. Selbstverständlich können Individuen Mischtypen darstellen und auch zeitlich sequenziert verschiedene Lernverhalten an den Tag legen.

Die folgende Übersicht zeigt (Abbildung 13), dass sich je ein Drittel dem problemorientierten Lerntyp (34%) sowie dem handlungsorientierten Lerntyp zugeordnet hat (33%). An dritter Stelle folgt der sinnvollrezeptive Lerntyp (18%). An vierter Stelle wird Entdeckendes Lernen favorisiert (8%) und an fünfter Stelle systematisches Lernen (4%); Lernen am Modell favorisieren lediglich 3% der TeilnehmerInnen.

Schaut man sich die beiden Lerntypen an, die am häufigsten angekreuzt wurden, so fällt auf, dass es sich um sehr verwandte Lerntypen handelt, die

gleichsam auf Lösungsorientierung und Aktivität ausgerichtet sind. Während handlungsorientierte Lerntypen auf Nutzen und Anwendungsorientierung setzen, stehen beim problemorientierten Lernen Lösungen im Arbeitsalltag im Vordergrund. Wichtig ist hier anzumerken, dass in beiden Fällen die IT-Fortbildung als Mittel zum Zweck angesehen wurde, was auch die starke Didaktik-Orientierung verdeutlichte. Hier ist noch einschränkend festzuhalten, dass die TeilnehmerInnen nicht unbedingt diese Lerntypen auch anwenden oder ihnen entsprechen, sondern sich selbst einschätzen. Über die Selbstwirksamkeit dieser Einschätzungen werden sie dennoch in einem gewissen Sinne handlungsleitend und real und bestimmen somit die Gesamteinschätzung, also ob es sich bei den besuchten Kursen um passende und unpassende Lehr-/Lernformen im Kurs gehandelt hat.

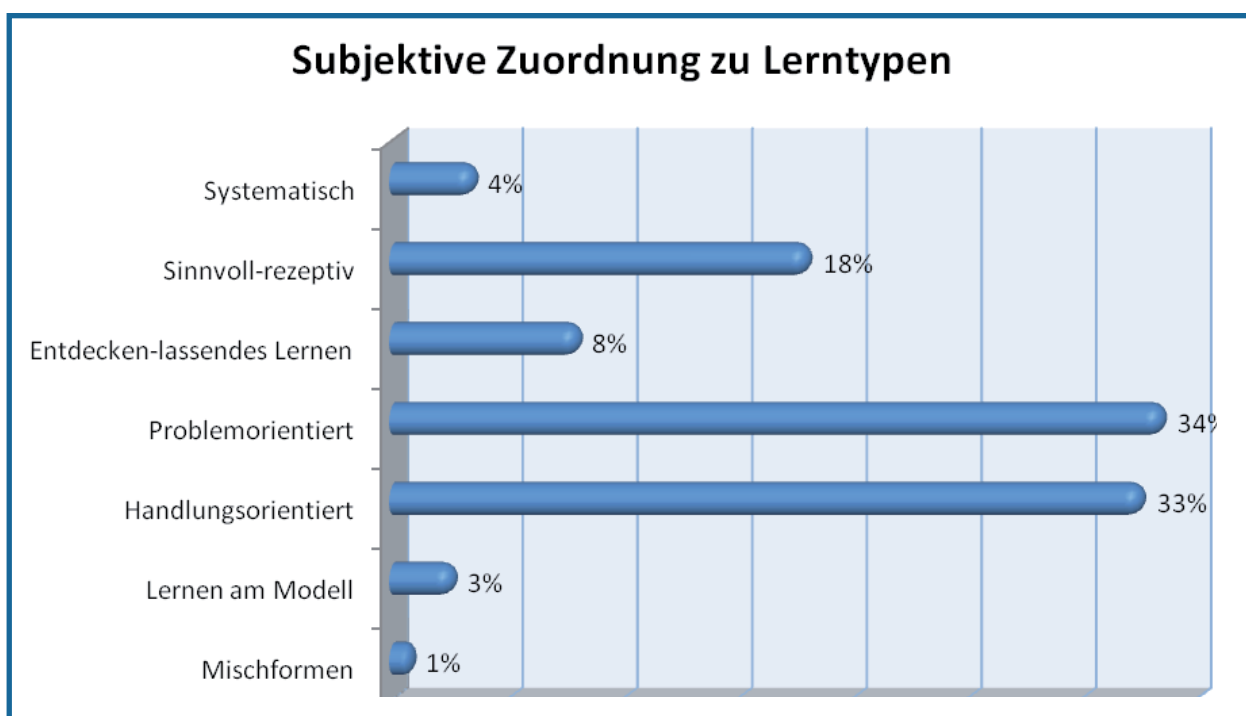


Abbildung 13: Verteilung der Zuordnung zu Lerntypen



In Frage 23 haben wir gefragt, ob der favorisierte Lerntyp Berücksichtigung im Kurs fand. Mit überwiegender Mehrheit wurde dies von den TeilnehmerInnen bejaht (87%). Offensichtlich entsprechen kooperative Lernformen und offene Lernsettings den meisten Lerntypen. Darüber hinaus bieten diese Lehr-/Lernformen genug Raum für individuelle Zuwendung.



Abbildung 14: Bedienung der jeweiligen Lerntyp-Vorlieben

Dennoch antworten immerhin 13% der TeilnehmerInnen mit Nein. Hier sind wahrscheinlich systematisch-rezeptive und sinnvoll-rezeptive Lerntypen vertreten, die sich eine stärkere Durchstrukturierung gewünscht hätten. Diese beiden Lerntypen wurden sicherlich auch bedient, da auch immer phasenweise systematischer Unterricht gehalten wurde, gleichwohl haben diese Lerntypen Probleme bei zu viel didaktischer Offenheit.

4.3.4 Zwischenfazit

Betrachtet man zusammenfassend das Lehr- und Lernverhalten innerhalb der von LIFE e.V. im Projekt eXplorarium angebotenen Kurse, so fällt die Bedeutung kooperativen Lernens, die hohe Wertschätzung für eine positive Lernatmosphäre sowie die starke individuelle Zuwendung auf, die den Lernerinnen und

Lernern eine überwiegend angstfreie und selbstbestimmte Aneignung der Wissensinhalte ermöglicht.

Sicherlich kann man diese von uns hier herausgestellten Punkte nicht per se als Elemente einer „weiblichen Lernkultur“ bezeichnen. Dennoch gehen wir davon aus, dass es sich dabei um bewusst eingesetzte methodisch-didaktische Prinzipien handelt, die ihren Ursprung in einer stärkeren Teilnehmerorientierung haben, die für Frauenbildungskonzepte kennzeichnend ist (vgl. Kapitel 2.1). Darüberhinaus fördert diese Lernkultur das Lernverhalten aller Geschlechter, weshalb man sicherlich nicht verabsolutieren und von einer Reproduktion althergebrachter Frauenbildungskonzepte der 70er und 80er Jahre sprechen sollte. In der Beibehaltung gezielter Elemente, wie hier beschrieben, sowie der Transformation hin zu einer als „selbstverständlich“ empfundenen Didaktik liegt die Spezifik. Im folgenden Kapitel wollen wir gerade die Auswirkungen dieser Prinzipien, ihre Umsetzungsformen im realen Kursgeschehen reflektieren.

4.4 Methodik

Neben dem Lehr- und Lernverhalten spielt im Rahmen der Didaktik-Konzeption von Derichs-Kunstmann die Methodik eine entscheidende Rolle. Beide Aspekte, Lehr- und Lernverhalten und Methodik, betreffen unmittelbar die Interaktionsebene des Kursgeschehens und umkreisen den mikrodidaktischen Bereich, der gerade für Fragen der Gender-Gerechtigkeit immer von besonders großer Wichtigkeit war. Wir fokussieren im folgenden Kapitel die Aspekte des Interaktionsgeschehens der eXplorarium-Kurse intensiver, von denen wir annehmen, dass sie seitens der Dozentin bzw. Organisation intendiert waren. Damit stellen wir auch in Rechnung, dass es methodisch-didaktische Bezüge gibt, die nicht primär beabsichtigt waren.

Um das komplexe Interaktionsgeschehen klarer zu beschreiben, sind solche Bezüge in den anderen Kapiteln, insbesondere in Kapitel 4.3 erläutert.

Damit haben wir auch eine ungefähre begriffliche Annäherung begonnen, was hier unter Methodik zu verstehen ist. Unter Methodik oder methodisch-didaktischen Prinzipien, Anwendungsbezügen und Realisierungsformen sind solche sozialen Praktiken benannt, die für die KursteilnehmerInnen und uns als forschend Beobachtende in ihrer Intentionalität wahrnehmbar, nachvollziehbar und kommunizierbar sind. Mit anderen Worten können wir nur solche methodisch-didaktischen Realisierungsformen aufzeigen, die durch die quantitativen und qualitativen Erhebungsschritte einsichtig beschrieben werden können.

4.4.1 Auswirkungen der Didaktik auf Gender-Gerechtigkeit

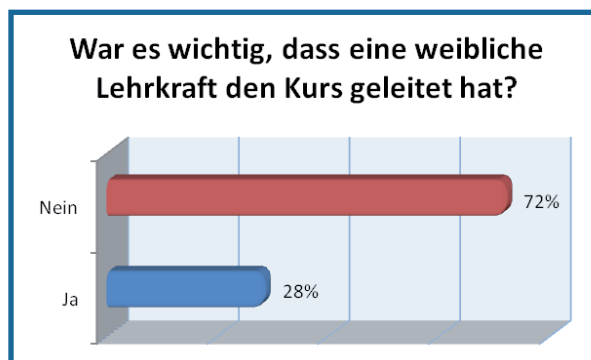
In Kapitel 4.2 haben wir die Inhaltsdimension von Derichs-Kunstmanss Didaktik-Modell auf die explorarium Kurse hin untersucht. Zentrales Ergebnis war dabei, dass die Inhaltsdimension vor allem von der Didaktik geprägt war, die benötigt wird, um die Inhalte im eigenen Schulunterricht zu integrieren, IT-spezifische Wissensinhalte wurden unter dem Gesichtspunkt der Anwendungsorientierung eingebracht. In Frage 14 unseres Fragebogens haben wir gefragt, inwieweit klassische Rollenbilder von Männern und Frauen in Hinblick auf die „zu erlernende Technik“ in den Fortbildungen thematisiert wurden. Die überwiegende Mehrheit der KursteilnehmerInnen antwortete mit „Nein“ (93%) - sie erinnerten sich an keine Situation, wo geschlechtsspezifische Rollenbilder zum Inhalt des Kurses gemacht wurden. Uns ging es bei dieser Frage einerseits um die Frage nach Genderthemen als Inhaltsdimension, andererseits um

die methodisch-didaktische Intention einer gendergerechten Didaktik. Interessant ist in dieser Hinsicht, dass damit eine wesentliche Forderung nicht erfüllt wird, die seitens theoretischer Überlegungen zum Genderdiskurs getroffen werden (vgl. Kapitel 2).

Offensichtlich ist, dass Gender als Inhaltsdimension einer kritischen Reflexion von Geschlechterrollen kaum eine Rolle spielt, auch wenn die Dimension immer beiläufig mit berücksichtigt wird.

In Frage 16 des Fragebogens haben wir gefragt, ob es den KursteilnehmerInnen wichtig war, ob eine weibliche Lehrkraft den Kurs geleitet hat (was bei jedem Kurs der Fall war). Darauf antworteten 72% der Kursleiterinnen mit „Nein“ und immerhin 28% mit „Ja“.

Abb. 15: Relevanz einer weiblichen Kursleitung



Bei einem Frauenbildungsträger kann man unterstellen, dass eine Absicht darin besteht, Frauen als Dozentinnen einzusetzen, was sich auf die makro-didaktische Ebene bezieht. Die Reaktionsweisen überraschten uns und die eindeutige Verneinung.

Wir hatten nicht angenommen, dass die Frage zu solch gefühlsbetonten Reaktionen führen würde, wie die Auswertung der nächsten Frage weiter un-



ten zeigt. Wir waren eher davon ausgegangen, dass die Frage heutzutage pragmatisch und subjektiv beantwortet wird.

In Frage 17 des Fragebogens konnten hierzu wiederum Begründungen in Freifeldern formuliert werden, die sich auf die Frage 16 bezogen. Nahezu alle StudienteilnehmerInnen nutzten dieses Freifeld, um zu begründen, warum es ihnen wichtig war, dass eine Dozentin den Kurs geleitet hat, oder warum nicht; auch sonstige Kommentare allgemeiner Natur finden sich hier. Insgesamt finden sich 107 Einträge, die wir hier nur zusammenfassend darstellen können. Sie werden nicht weiter in Gruppen quantifiziert, dennoch stehen die Pro- und Contra-Meinungen in etwa proportional zur Einschätzung in Frage 16.

Hier eine Auswahl an Aussagen, die sich eindeutig dafür aussprechen, dass eine weibliche Lehrkraft den Kurs leitet, bzw. in eine ähnliche Richtung zielen:

- *Weil wir überwiegend weibliche Beschäftigte sind.*
- *Die Wortwahl der Erklärungen waren für mich verständlicher, ich fühlte mich stets ernst genommen. Die Gespräche liefen stets sehr persönlich in einer freundlichen Atmosphäre, ohne Stress.*
- *Frauen können es besser erklären und sich auch in die Problematik des Verstehens besser rein-denken.*
- *Ist einfühlsamer und erkennt Schwierigkeiten.*
- *Ich fühle mich bei weiblichen Lehrkräften wohler und besser aufgehoben. Traue mich eher Fragen zu stellen.*
- *Angenehmes Arbeitsklima. Frauen können besser erklären.*
- *Besseres Vertrauensverhältnis. Frauen sind geduldiger.*
- *Eine weibliche Lehrkraft hat mehr Einfühlungsvermögen.*

- *Ich denke, dass eine Frau nicht so schnell vorwärts geht und nicht so viel technisches Verständnis voraussetzt, sondern die "kleinen" Schritte besser erklärt.*
- *Ich erwarte von Frauen als Kursleiterinnen mehr Einfühlungsvermögen für die oft vorhandenen größeren Berührungspunkte von Frauen/Technik/Computertechnik ...*
- *Ich habe mich von der Lehrkraft sehr persönlich behandelt und angeleitet gefühlt. Bin mir nicht sicher, ob ein Mann dazu so in der Lage wäre.*

(Freifelder Frage 17)

Diese Aussagen betonen das bessere Einfühlungsvermögen der Dozentinnen für Frauen, ihre spezifischen Belange und subjektiven Bedürfnisse. Ähnlich berichtet auch eine Dozentin im Expertin-Interview (I₁), dass sie „als Frau aus meiner Sicht“, vor dem Hintergrund ihres eigenen Erfahrungswissens Frauen im Kurs berät, was als Mann schlicht unmöglich wäre. Geschlechtsspezifische Erfahrungshorizonte sind oft gekoppelt an einfache Alltagserfahrungen.

Neben dieser Auswahl an Aussagen, die dem „Ja“ aus Frage 16 zugeordnet sind und sich für die Wichtigkeit einer weiblichen Lehrkraft im Kurs aussprechen, finden sich überwiegend Aussagen, die anderer Meinung sind. Mit 72% der KursteilnehmerInnen, die sich dagegen aussprechen, dass eine weibliche Lehrkraft wichtig ist, finden sich zwei wichtige Begründungsmuster, eine allgemeine Begründung, dass Gender als Fokus überwertet wird, des Weiteren eine Kompetenzorientierung, die wichtiger eingeschätzt wird, als die Frage nach dem Geschlecht der Lehrkraft. Zunächst eine Darstellung der allgemeinen Begründungen:

- *das Geschlecht spielt keine Rolle*
- *Ich habe keine Probleme mit männlichen Lehrenden, wenn sie kompetent sind.*
- *Als Mann ist es mir egal.*
- *Ich bin da nicht so empfindlich.*

- *Ich bin zum Lernen dort, egal ob männlich oder weiblich.*
- *Ich finde es auch schön, wenn Männer unterrichten. Habe schon so viel mit Frauen im Beruf zu tun.*
- *Ist egal ob Mann oder Frau.*
- *Bisher habe ich keinerlei Unterschiede festgestellt.*

(Freifelder Frage 17)

Diese beispielhaften Aussagen bewerten Frauen als Dozentinnen nicht negativ, verweisen aber auch darauf, dass es ihnen anscheinend kein wichtiger Punkt war. Man kann davon ausgehen, dass Männer und Frauen solche Antworten abgaben. In ähnliche Richtung zielen die Aussagen, die im Folgenden gemacht wurden. Sie begründen jedoch ihre Ablehnung mit dem Verweis auf die Kompetenz der Dozentin, die als wichtiger eingestuft wird. Insgesamt 32 der 107 Aussagen, also ca. ein Drittel aller StudienteilnehmerInnen, gehen explizit bei ihrer getroffenen Aussage auf die Kompetenz als wichtigsten Faktor ein, viele Aussagen grenzen dagegen Kompetenz zur Genderfrage ab. Hier eine Auswahl aus einer Vielzahl von Aussagen:

- *Entscheidend sind für mich fachliche und soziale Kompetenz - egal, ob Mann oder Frau!*
- *Ich habe keine Probleme mit männlichen Lehrenden, wenn sie kompetent sind.*
- *Wichtig ist mir die fachliche Kompetenz und die Fähigkeit, das zu Lernende zu vermitteln. Außerdem Geduld und Hilfsbereitschaft.*
- *Die Kompetenz vor dem Geschlecht.*
- *Fachkompetenz ist mir wichtiger als Frauenquote.*
- *Kompetenz ist wichtiger als Geschlecht. Allerdings finde ich, dass Frauen oft einfühlsamer an den Stoff heranzuführen können und dabei weniger arrogant sind bzw. wirken.*

(Freifelder Frage 17)

Diese Aussagen sind deshalb erstaunlich, weil eine Dimensionierung vorgenommen wird, so als ob es darum gehen würde, Kompetenz der Genderfrage gegenüberzustellen und gegeneinander abzugrenzen. Das ist neu. Kompetenz wird hier sicherlich als Fachlichkeit verstanden, als fundiertes Wissen in Belangen von PC-Anwendungen. Unter Kompetenz wird weniger in diesen Aussagen die soziale Kompetenz betont, wenngleich die Aufspaltung des Kompetenzbegriffs in verschiedene Kompetenz-Bereiche ein wesentliches Merkmal der pädagogischen Diskussion darstellt (vgl. dazu etwa Gnahn 2007)²⁸. Hier wird sie nicht ansatzweise mit reflektiert.

Im folgenden Kapitel soll es noch einmal explizit um die Rolle der Dozentin gehen, wir haben aber schon in Kapitel 4.2 festgestellt, dass der Inhalt der Fortbildungen sich auf die Umsetzungsstrategien der IT-Didaktik für den eigenen Unterricht bezog, somit ein großer Teil der pädagogischen Fachlichkeit darin besteht, diese genuin pädagogische Diskussion in den IT-Kurs zu integrieren. Mit Kompetenz oder Fachlichkeit ist also auch das einfühlsame Verstehen in die Belange der LehrerInnen gemeint, die Nutzung

²⁸ *Die Kompetenzdiskussion ist sehr unübersichtlich und wurde vor allem durch die PISA-Diskussion weiter voran getrieben. In den Schriften des PISA-Konsortiums wird vor allem auf Weinerts Kompetenzbegriff Bezug genommen, der neben der kognitiven Leistungskomponente auf Haltungen, Einstellungen und förderliche Strategien und Routinen abzielt. Kompetenzen sind demnach immer handlungs- und problemlösungsorientiert (vgl. Weinert 1999). Für den Bereich der beruflich-orientierten Bildung und Weiterbildung stammt eine Einteilung von Kompetenzen nach Erpenbeck. Er unterscheidet vier Felder: Fach-, Sozial-, Methoden- und personale Kompetenz. „Kreative(s) Denkhandeln“ wird erst durch den Zusammenschluss und die Entwicklung aller vier Kompetenzanforderungen erreicht (Erpenbeck 2003: 365). (Basis-)Kompetenzen sind nach beiden Definitionen bloße Fähigkeiten überschreitende Handlungsdispositionen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Baumert u.a. 2001: 29).*



und Handhabung des PCs aus TeilnehmerInnen-Perspektive.

Kritisch betrachtet könnte man die Kompetenzdiskussion und die Zuspitzung, die die hier angeführten Aussagen enthalten, als Ergebnis einer zunehmend unpolitisch werdenden bildungspolitischen Debatte bezeichnen, die auf Leistung, statt auf die soziale Frage setzt. Dem grundlegenden Emanzipationsgedanken der Genderfrage wäre es demnach zumindest nicht gelungen, sich erfolgreich in die leistungsorientierte Debatte zu integrieren, trotz aller Beschwörungsformeln.

Da wir ein Verschwinden der Genderthematik als Inhaltsdimension feststellen können, liegt eine solche Deutung nahe. Wir stellen zugleich fest, dass die Genderorientierung als grundlegende didaktische Konzeptionierung der Kurse überall zu erkennen ist und eine enorme Selbstverständlichkeit besitzt, die es kaum mehr möglich macht, sie selbst zu thematisieren, zumindest nicht mit den KursteilnehmerInnen.

Dieses Selbstverständnis ist einerseits Ausdruck einer Grundierung und Durchsetzung des Paradigmas einer geschlechtergerechten Didaktik über die letzten Jahre. Zugleich wohnt einem solchen Selbstverständnis die Gefahr inne, die nach wie vor wichtige „soziale Frage“, mit der sie verknüpft ist, aus den Augen zu verlieren - einfach durch die Tatsache, dass „keine/r“ mehr sich an einer öffentlichen Diskussion beteiligen möchte, sei es im Kurs oder außerhalb. Wichtig wird deshalb sein, so unsere Einschätzung, neue Thematisierungsformen zu finden, die nicht alte Abwehrreflexe einer Schulddiskussion zwischen den Geschlechtern reproduzieren, sondern zu einer gewinnbringenden Sicht auf und für beide (oder alle) Geschlechter im Sinne des Diversity-Ansatzes führt.

4.4.2 Kollegiale Beratung und Beratung als dozierende Methode

Wie in Kapitel 4.3 beschrieben, trug das kooperative Lernen und die damit zusammenhängende positive Lernatmosphäre entscheidend zum Erfolg der eXplorarium-Fortbildungen bei. In diesem Kapitel soll die methodisch-didaktische Seite dieses mikrodidaktischen Binnenraumes unter Berücksichtigung der Rolle, Funktion und beispielhaften Umsetzungsstrategien der Dozentinnen betrachtet werden. In der Diskussion zum selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernen ist allgemein eine Entwicklung zu erkennen, die sich unter dem Stichwort „Beratung als Lehrmethode“ oder „Lernberatung“ zusammenfassen lässt (vgl. Schüßler/Thurnes 2005).

Gerade hier ist aber keine generelle Aussage möglich, etwa, dass es sich bei der Lehrmethode um eine ganz konkrete handelt, etwa Lernberatung. Vielmehr war eine Verzahnung unterschiedlicher methodischer Strategien zu beobachten, die von offenen Lehr-/Lernmethoden bis hin zu klassischen „Inputs“ reichte. In der Teilnehmenden Beobachtung²⁹ haben wir herausgefunden, dass offene Lernmethoden für die KursteilnehmerInnen eingesetzt wurden, als eine relativ angstfreie und offene Lernatmosphäre herrschte.

Wir beschreiben diese Lehr-Methode als „Beratung als dozierende Methode“, was mit der grundlegenden „kollegialen“ Haltung der Dozentinnen einerseits zusammenhängt, andererseits mit den Wirkungen dieser Haltung auf die Interaktionsebene unter den TeilnehmerInnen. Diese „Beratungssituation“ wird von einer KursteilnehmerIn wie folgt beschrieben:

29 . Die Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung sind online auf der Projekt-Website www.explorarium.de einsehbar. Die Zugangsberechtigung erhalten Sie über die Projektleitung.

„In der explorarium-Fobi geht die Tendenz, auch die Diskussion, mehr in Richtung Berater und Zur-Verfügung-Stellen von Materialien für eine größere Selbstständigkeit der Kinder und „echte“ Lernsituationen, d.h. weg vom rein abfragbaren Wissen, wo der L(ehrende) die Antworten eh schon kennt.“ (Frage 15)

Auch aus der Teilnehmenden Beobachtung haben wir - wie schon in Kapitel 4.1 beschrieben - die „Kompetenzzuschreibung“ der KursteilnehmerInnen untereinander beobachtet, die auch seitens der Dozentinnen eine durchgängige Haltung war. Das Changieren der Aufmerksamkeit zwischen Gruppe und Einzelteilnehmerin war dabei ein wesentliches Merkmal des Interaktionsverhaltens. Die Wissensinhalte in der von uns besuchten Kurseinheit wurden nicht vermittelt, sondern als offenes „Projekt“ zur Verfügung gestellt und gemeinsam in der Gruppe oder in kleinen „nicht-störenden“ Untergruppen diskutiert.

Wichtig bei „Beratung als dozierende Methode“ ist, wie für Beratung allgemein wichtig, eine Distanzierungsfähigkeit, das Zurücknehmen der Person, um freier sich entwickelnde gruppenspezifische Prozesse zuzulassen, sich dann aber im Bedarfsfall wieder der Gruppe nicht nur zuzuwenden, sondern vorsichtig lenkend auf die curriculare Hintergrundstruktur hinzuwirken und eher moderierend und „lenkend“ zu agieren.

Wichtige Komponenten der „Beratung als dozierende Methode“ sind Geduld einerseits und Prozesskompetenz andererseits. Wie in Kapitel 4.3.1 schon vorab formuliert, wirkte die Kurssituation auf uns wie eine Fall-Supervision mit einer größtmöglichen Empathie für die Supervisanden. Eine solche Beratungssituation stellt äußerst hohe Anforderungen an die Dozentinnen und erfordert in der Regel viel, wenn nicht jahrelange Erfahrung im Umgang mit Gruppen.

Hinsichtlich der Genderfrage können wir eine solche Lehrtätigkeit als eine für Frauenbildung und eine gendergerechte Didaktik im Allgemeinen angemessene Art der Lehre beschreiben. Diese Lehrform wurde ergänzt von dem „kollegialen“ Verhalten der TeilnehmerInnen untereinander, eine fördernde Lernhaltung, die ähnlich der „kollegialen Beratung“ ein größtmögliches Verständnis untereinander erfordert. Dieses Verhalten haben wir als kooperatives Verhalten weiter oben schon beschrieben. Neben dem beratungsorientierten Vorgehen seitens der Dozentinnen beschreiben wir ein weiteres methodisch-didaktisches Prinzip, welches damit direkt zusammenhängt, nämlich die TeilnehmerInnenorientierung.

4.4.3 TeilnehmerInnenorientierung als grundlegendes Prinzip

Im Experten-Interview (I₁) wurde geäußert, dass die ersten zwei Kurs-Termine in den Basis-Kursen dazu genutzt werden, bei den TeilnehmerInnen eine Annäherung an das Thema zu bewirken. Es sollen Anwendungsbezüge im Arbeitsalltag und im privaten Bereich ausgelotet sowie Fragen entwickelt werden. Diese TeilnehmerInnenorientierung haben wir als grundlegenden Zug der didaktisch-methodischen Konzeption erkannt und als grundlegendes Prinzip, auf das auch weitere Ergebnisse dieser Studie bezogen sind.

So empfanden viele TeilnehmerInnen es als etwas völlig Neues, so unsere Interview-Partnerin (I₁), „eigene Fragen stellen zu dürfen, die wirklich ernst genommen wurden“. Erklärtes didaktisches Prinzip war es, „die Leute dort abzuholen, wo sie stehen“ und eben keine voraussetzungsvolle Atmosphäre entstehen zu lassen, die etwa durch eine zu starke PC-Orientierung hätte entstehen können.



Dieses Vorgehen ist absolut voraussetzungslos und nimmt auch keine implizite Wissensbewertung vor, etwa im Sinne der Bevorzugung einzelner TeilnehmerInnen, die einen höheren Wissensstand haben. Zugleich ist es stark auf die einzelnen TeilnehmerInnen hin fokussiert und unterstellt keinen generellen Wissensvorrat, an dem alle TeilnehmerInnen partizipieren. Folgende Aussage, die die von uns interviewte Expertin (I₁) gemacht hat, ist charakteristisch für die teilnehmerorientierte Haltung, die ein Kennzeichen des gesamten Fortbildungsmodells darstellt:

„Sie dürfen jede Frage stellen und sie dürfen sie auch zum 10. Mal stellen!“

Seitens der TeilnehmerInnen haben wir in nahezu allen offenen Fragefeldern ähnlich Aussagen, die darauf verweisen, dass es „keine dummen Fragen“ gab, die nicht wert gewesen wären, beantwortet zu werden. Diese Haltung kann eventuell auch konstruktivistisch genannt werden, da ein Wissenszuwachs nicht *per se* unterstellt wurde, es wurde, unwissend darüber, ob das Wissen beim Gegenüber ankommt, immer wieder auf einzelne Fragen eingegangen, um in „wiederkehrenden Lernschleifen“ der Einzel-TeilnehmerInnen einen graduellen, zumindest prinzipiell selbstgestalteten Wissenszuwachs zu ermöglichen.

Ähnlich der „Beratung als dozierende Methode“ ist eine solche Teilnehmerorientierung mit der Kompetenz verknüpft, geduldig und verständnisvoll zu agieren, wie ein/e TeilnehmerIn hier resümierend feststellt:

„Die Vermittlung des neuen Wissens wurde sehr geduldig vorgenommen. Es gab genügend Freiraum, um Fragen zu beantworten.“ (Frage 20)

Hierin äußert sich auch ein gesetzter „Freiraum“, der es ermöglichen sollte, eigenen Anwendungsbe-

zügen auf die Spur zu kommen. Für die problemorientierten und handlungsorientierten Lerntypen, die überwiegend in den Kursen vertreten waren, bieten solche Lehr-/Lernformen einen Entfaltungsraum. Wie einzelne andere Stimmen seitens der KursteilnehmerInnen jedoch zeigen, wurde gerade dieser Freiraum manchmal auch als störend empfunden, sicherlich war dieser Freiraum für systematisch-rezeptive Lerntypen ein ungünstiges Grundsetting. So gibt es vereinzelte Stimmen, die folgendes kritisieren:

- *„Zu starkes Abweichen vom Thema - unverständliche, langatmige Erklärungen“*
- *„es waren zu viele Anfänger, die immer die gleichen Fragen hatten, zu wenig Zeit für einzelne Personen“*

(Frage 20)

Vor allem für Fortgeschrittene war es nicht immer einfach, mit dieser offenen Situation umzugehen, zumal wenn viele AnfängerInnen ohne Vorkenntnisse im Kurs waren. Gleichwohl beobachtete die von uns interviewte Expertin, dass viele AnfängerInnen, die unterschiedliche Kompetenzniveaus haben, dennoch viel für sich mitnehmen durch „kleine Tricks und Kniffe“ (I₁), die ihren Arbeitsalltag erleichtern.

Die hohe Binnendifferenzierung hinsichtlich der TeilnehmerInnen ist einerseits versucht, Einzelfragen der TeilnehmerInnen zu beantworten, andererseits flexibel auf allgemein aufkommende Themen zu reagieren, die für alle TeilnehmerInnen von Bedeutung waren. Wie folgende Aussage zeigt, wurde dann manchmal das Thema der Kurse gewechselt und es wurden konkrete Anwendungsbezüge (hier Zeugnisstellung mit MS-Word) behandelt:

„Dann haben wir eben umgestellt und dann waren Zeugnisse dran.“ (I₁)

Hier zeigt sich die flexible Teilnehmerorientierung, die in allen Kursen zum Tragen kam, unabhängig vom Kursniveau und für alle Beteiligten.

4.4.4 Gruppenorientierte und individuumszentrierte Lehrformen

Betrachtet man die beiden wesentlichen Ergebnisse unserer eher qualitativ gewonnenen Einsichten über „Beratung als dozierende Methode“ kombiniert mit einer starken Teilnehmerorientierung, so haben wir wesentliche Elemente einer didaktischen Strategie im Blick, die sich auf Gruppenarbeit und Gruppenprozesse einzulassen vermag und diese sogar einfordert. In Frage 21 unseres Fragebogens haben wir die TeilnehmerInnen gefragt, welche Lehrmethodik

sie tendenziell bei IT-Schulungen bevorzugen. Der überwiegende Anteil der KursteilnehmerInnen (54%) findet Gruppenarbeit mit gemeinsamer Besprechung einzelner Kursinhalte besonders sinnvoll. Und immerhin 37% der TeilnehmerInnen finden Einzelarbeit mit Betreuung als Lehrmethode gut. Setzt man diese Aussagen nicht gegeneinander, sondern als sich ergänzende, sich flankierende Methoden, so kann man davon ausgehen, dass die übergeordneten Prinzipien - wie oben beschrieben - gut zu diesen favorisierten Lehrmethoden passen. In der Tat sind beide Formen, gruppenorientierte und individuumszentrierte Lehrmethoden, zum Einsatz gekommen.

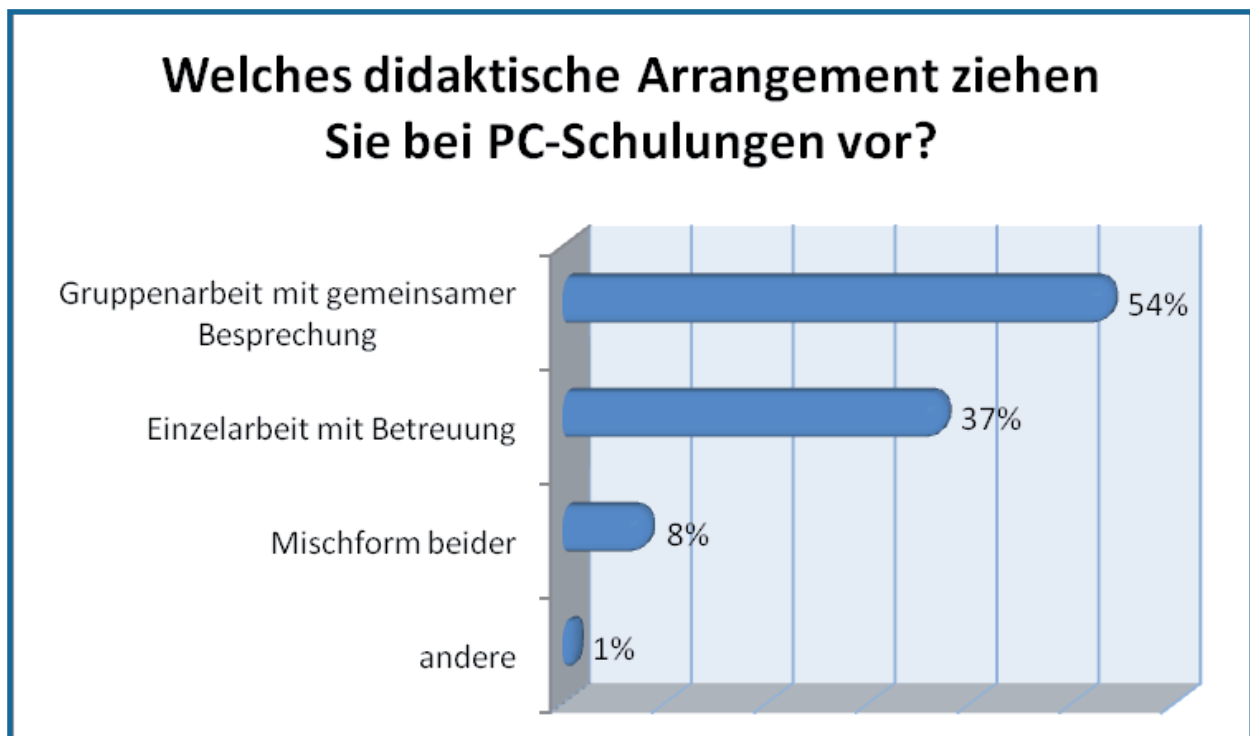


Abbildung 16: Vorlieben im Lehr-Lern-Arrangement



4.4.5 Zwischenfazit

Die Methoden im Rahmen der untersuchten eXplorarium-Kurse entsprechen offenen didaktischen Lehr- und Lernsettings, die auf kooperatives Verhalten und eine positive Lernatmosphäre der TeilnehmerInnen untereinander abgestimmt sind. Den TeilnehmerInnen ist es im Großen und Ganzen nicht wichtig, dass eine weibliche Lehrkraft den Kurs geleitet hat, wichtiger sind Fachkompetenzen, wenngleich unscharf bleibt, was damit gemeint ist. Gleichwohl gibt es viele Aussagen seitens der TeilnehmerInnen, die Frauen als Dozentinnen schätzen. Wir halten zwei Kernpunkte der Didaktik-Konzeption für grundlegend: Einerseits die „Beratung als dozierende Methode“, weil ein flexibles und abgestimmtes Verhalten der Dozierenden beobachtet wurde, die die zum Teil offenen Gruppenprozesse moderierend im Griff hatte. Andererseits die unbedingte TeilnehmerInnenorientierung, die für viele TeilnehmerInnen ungewohnt und neu war, aber zugleich eine gezielte und am Alltag der TeilnehmerInnen orientierte Förderung ermöglichte.

4.5 Rahmenbedingungen

In der Didaktik-Konzeption von Derichs-Kunstmann spielen die Rahmenbedingungen einen bedingenden und umrahmenden Charakter, der sich auf die Binnenstruktur der Interaktionsebene nicht direkt niederschlägt. Dennoch enthalten die Rahmenbedingungen wichtige Einschätzungen, die erstens für alle Formen von Weiterbildungen unabdingbar wichtig sind und deshalb zu beachten sind, um zum Gelingen einer Fortbildung beizutragen. Zweitens sind an Rahmenbedingungen wichtige individuelle Lernbedingungen geknüpft, wie zeitliche Lage und Belastung. Gerade solche äußeren Rahmenbedingungen sind auch unter dem Fokus der Gender-Gerechtigkeit wichtig, bestehen doch noch weiterhin große Unterschiede

zwischen den Geschlechtern in der Differenzierung von Arbeits- und Privatzeit und der Vereinbarung von Familie und Beruf. Im folgenden Kapitel wird außer auf allgemeine Fragen, die alle Lernenden gleichermaßen betreffen, auch auf solche Gender-spezifischen Gegebenheiten Bezug genommen.

4.5.1 Organisatorische Einbettung der Weiterbildung

Es ist allgemein schwer, LehrerInnen-Fortbildungen in die enge Unterrichtsplanung an den Schulen zu integrieren. Die Arbeitszeit ist begrenzt und verschiedene wichtige Aufgaben, die zum genuinen Bereich des Unterrichts, der Unterrichtsplanung oder der Schulentwicklung gehören, werden bereits in der Freizeit geleistet. Oft kommen Fortbildungen deshalb nicht an erster Stelle, wenn es um die Übernahme zusätzlicher Aufgaben im Schulalltag geht. Anderen Aktivitäten wird oft eine höhere Priorität zugewiesen. Auch werden Fortbildungen als zusätzlicher demotivierender Faktor betrachtet, weil sie nicht mit der direkten Situation in der Schule zu tun haben, sondern auf einer abstrakten und reflexiven Ebene angesiedelt sind und zudem Lernen als Belastung empfunden wird. Teilweise erklärt das auch die starke Orientierung der eXplorarium-Kurse am Unterricht der LehrerInnen und am Arbeitsalltag insgesamt. Um überhaupt eine Wirksamkeit zu erreichen, muss der Transferbezug immer wieder artikuliert werden. Das, was Fortbildungen auch sein können, nämlich geschützte soziale Orte des Erwachsenenlernens, wird seltener reflektiert.

Man kann nicht generell davon ausgehen, dass jede Schule eine gleiche Handhabung im Umgang mit Fortbildungen hat. Manche Schulen gewähren es ihren Lehrerinnen und Lehrern, Fortbildungen in der Arbeitszeit zu absolvieren, und stellen dafür mehrere

volle Arbeitstage zur Verfügung. An anderen Schulen wird wiederum erwartet, dass Fortbildungen außerhalb der regulären Arbeitszeit stattfinden, sie sind dann eine Mischform von privatem Engagement und arbeitsorientierter Leistung, bewegen sich also in einer Grauzone, weil sie weder ganz dem Privatbereich noch ganz dem Beruf zugeschlagen werden können.³⁰ Sicherlich ist dies nicht für jede Fortbildung und auch nicht an jeder Schule zu konstatieren. Unterschiede gibt es auch bei der Art der Weiterbildung. Qualifizierungs-Fortbildungen, die sich ganz generell an die Zielgruppe LehrerInnen richten, werden anders gehandhabt als ausgewählte Spezialfortbildungen mit Multiplikatoren-Funktion. Beide Formen (und Zwischenformen) waren im eXplorarium-Projekt vorhanden, so etwa die Medienkompetenz-Basis Kurse als allgemeine Qualifizierung und die „große Moodle-Fortbildung“ als Spezialangebot zur tiefergehenden Beschäftigung mit Umsetzungsformen von eLearning in der Ganztagschule.

4.5.2 Zeitliche Lage der Weiterbildung

In Frage 26 unseres Fragebogens haben wir gefragt, ob die Fortbildungen so gelegen waren, dass sie gut in den Arbeitsalltag integriert werden konnten. Die überwiegende Mehrheit (84%) fand, dass dies der Fall war.

³⁰ Dieser Zustand ist oftmals seitens der Gewerkschaften angeprangert worden, weil es zu einer schleichenden Individualisierung notwendiger Qualifizierungsphasen kommt. Es wird immer mehr Lernzeit, die zum Erhalt der Berufsfähigkeit und des Arbeitsplatzes notwendig ist, in die Freizeit der ArbeitnehmerInnen verlagert - und dies im öffentlichen Sektor (vgl. dazu Faulstich 2002).

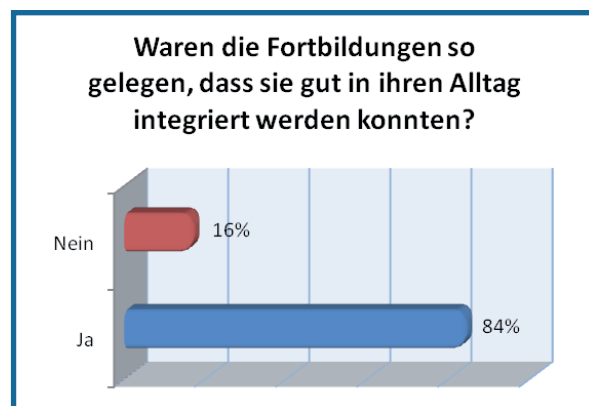


Abbildung 17: Zeitliche Integrierbarkeit der Weiterbildung

Diejenigen, die „Nein“ angeklickt haben, baten wir in der folgenden Frage 27, eine kurze Begründung anzugeben. Hier finden sich nicht strukturelle Gründe, wie oben angeführt, sondern subjektive Begründungsmuster, die Lösungen vorschlagen oder persönliche Umstände berücksichtigen. Hier eine Auswahl der wichtigsten Antworten und Wünsche im Originalwortlaut:

- „Bitte nicht am Wochenende!!“
 - Nach dem Unterricht ist es auch sehr anstrengend
 - nicht während der Unterrichtszeit
 - nicht nach der Arbeitszeit, sondern während
 - Die Fortbildungen sollten im Arbeitsalltag integriert sein, damit sie nicht immer mit den anderen Verpflichtungen kollidieren
 - Möglichst nicht länger als 4 Stunden am Stück“
- (Frage 27)

In dieser kleinen Auswahl an Zitaten geht es um die zeitliche Lage und ob die Weiterbildungen eher am Wochenende oder in der Woche, eher während oder nach dem Unterricht stattfinden sollen. Es gibt keinen Konsens, sondern sich widersprechende Aussagen, deren gemeinsamer Nenner in der Schwierigkeit



besteht, die Weiterbildung in die Arbeitswoche zu integrieren.

Folgende Aussage zielt in eine ähnliche Richtung und betont die Schwierigkeit der zusätzlichen Belastung durch Hausaufgaben.

„Lieber entweder kürzere Einheiten in Verbindung mit kleinschrittigeren Hausaufgaben oder so wie bisher oder länger, aber mehr Übung im Kurs und Entlastung bei den Hausaufgaben. Letztere sind im Arbeitsalltag insbesondere bei Fortschreiten des Kurses kaum unter zu bringen.“ (Frage 27)

Sicherlich handelt es sich bei dieser Aussage um eine Einzelmeinung, dennoch macht sie auf den Punkt der zeitlichen Sequenzierung aufmerksam, die wichtig ist. Offensichtlich geht es hierbei auch um Abstimmungsfragen innerhalb der Fortbildungen und die Frage nach individuellen Lösungen.

Durch die zeitliche Lage bedingt, finden sich auch solche Aussagen, die „die lange Dauer des Kurses“ kritisieren sowie die fehlende „Konzentrationsfähigkeit“ nach dem eigenen Unterricht, so dass nur schwer den Inhalten der Fortbildung gefolgt werden konnte (Frage 20).

Neben der immer wieder kehrenden Arbeitsbelastung im Wochenrhythmus geht es in den nächsten drei umfangreichen Aussagen um den Wunsch einer Auslagerung des Kurses außerhalb der regulären Unterrichtszeit, in die Schulferien oder in ein extra dafür vorgesehenes Zeitfenster:

- *„Bezüglich Moodle: Bei einer so groß angelegten Weiterbildung wäre es für mich sinnvoll gewesen, sie aus dem Arbeitsalltag auszugliedern. Als engagierte vollberufstätige Lehrerin, Hausfrau und Mutter war es mir nur schwer möglich den geforderten Aufwand zu leisten.“*

- *Ich würde die Ferienzeit bevorzugen, da man dann nicht unter Termindruck steht und ausgehulter und damit aufnahmefähiger für Neues ist. Außerdem hat man dann auch einfach Zeit, das Gelernte intensiv anzuwenden und zu festigen.*
- *In den Ferien oder an Wochenenden oder in Absprache mit der Senatsschulverwaltung mit langfristiger geplanter Unterrichtsbefreiung, damit für die Kolleginnen, die nicht an der Fortbildung teilnehmen keine Mehrarbeitszeit durch Unterrichtsvertretung anfällt.“*

(Frage 27)

Neben sich wiederholenden Aspekten verweist die erste der hier angeführten Aussagen zudem auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Eine ähnliche Aussage haben wir in einem der Interviews feststellen können (I₃). Gerade für Lehrerinnen, die Kinder und/oder Familie haben, stellt sich nach wie vor diese Frage, zumal an Grundschulen überwiegend Frauen arbeiten. Hier müssten institutionelle Regelungen geschaffen werden, um die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen besser zu gestalten.

4.5.3 Anerkennung und Honorierung der Fortbildungsaktivität

Mit dem zeitlichen Einsatz der LehrerInnen hängt die Fragestellung zusammen, inwieweit der Besuch die erbrachte Leistung auch von der Schule honoriert wurde. Sicherlich ist dies keine Bedingung oder grundlegend entscheidende Komponente, um eine Aussage über Erfolg oder Misserfolg der Fortbildung treffen zu können. Dennoch scheint uns dieser Punkt im Sinne einer schulinternen Anerkennungskultur wichtig zu sein. Er sagt darüber hinaus etwas darüber aus, ob die LehrerInnen in ihren Leistungen wahrgenommen werden.

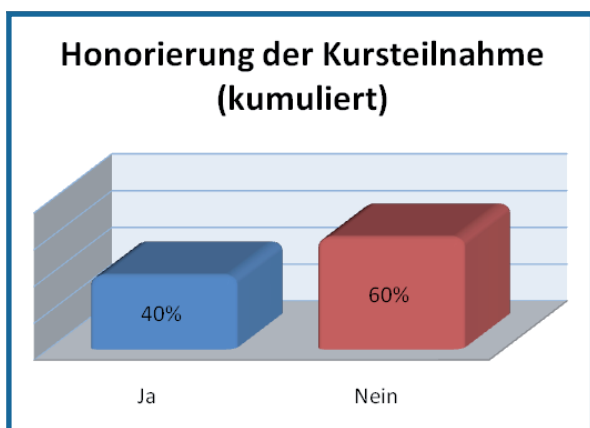


Abbildung 18: Honorierung der Weiterbildung

Die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen antwortete in Frage 28 mit „Nein“ (60%) - sie erfuhren ihrer Ansicht nach keine Honorierung in irgendeiner Form. Von denen, die „Ja“ angeklickt haben, haben 19% eine Honorierung durch ein persönliches Lob der Schulleitung erfahren und etwa 13% durch lobende Worte des Kollegiums. Auch wenn „Lob“ ein eher altertümliches Wort ist und im deutschen Sprachgebrauch ein prinzipiell asymmetrisches Kommunikationsverhältnis zwischen dem „Lobenden“ und dem „Gelobten“ nahe legt, so definieren wir es hier im neueren Sinne einer Anerkennungskultur, die in unterschiedlichen Ausprägungen von den KursteilnehmerInnen erfahren wurde .

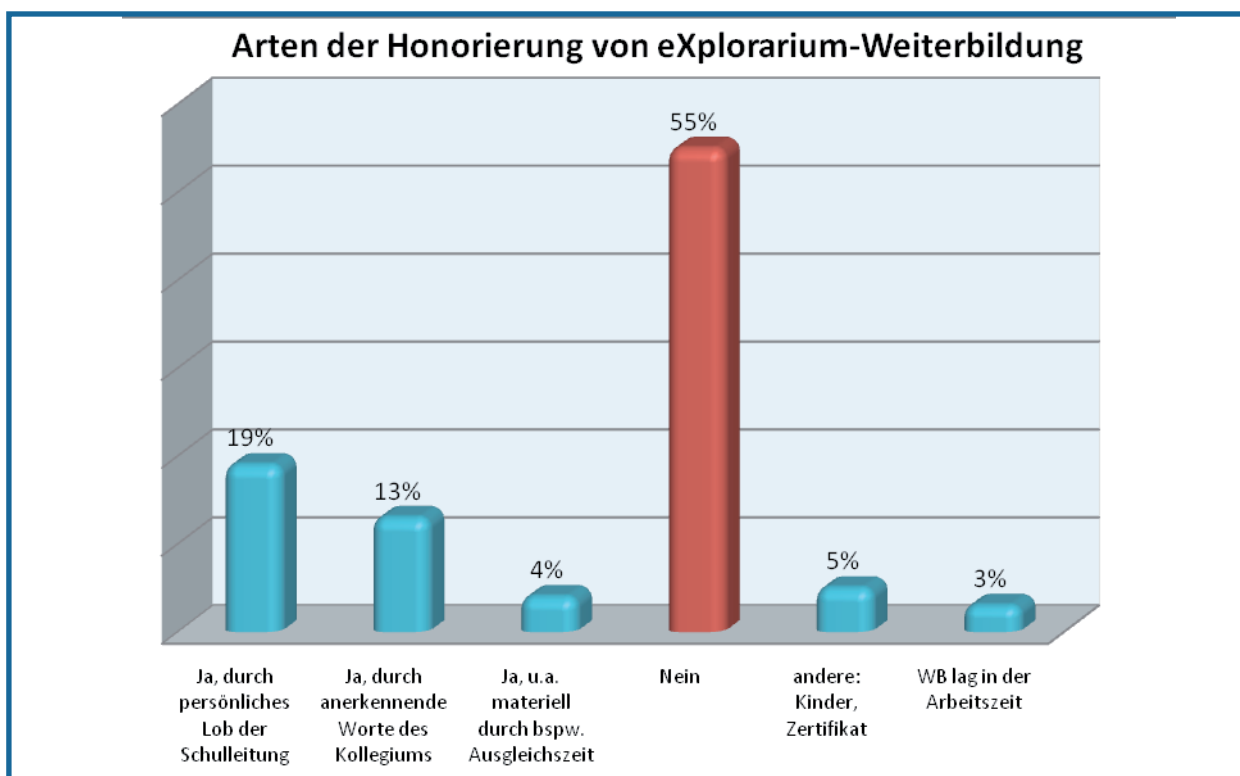


Abbildung 19: Arten der Honorierung des Weiterbildungsbesuchs



In einigen Freifeldern wurden weitere Kommentare und Begründungen zu diesem Punkt abgegeben, etwa, dass eine „Anerkennung nicht nötig“ war, dass sie „durch Arbeitszeitausgleich“ erfahren wurde oder durch einen „Fortbildungsnachweis“. Eine der schönsten Einträge des ganzen Fragebogens ist hier zu nennen, nämlich dass die „Anerkennung durch die Kinder“ vermittelt wurde, durch den Einsatz des Gelernten im eigenen Unterricht und die positiven Rückmeldungen dazu (Frage 28).

4.5.4 Räumliche Ausstattung

In Frage 25 haben wir die StudienteilnehmerInnen hinsichtlich der Räumlichkeiten gefragt. Die Frage war an die Dimension der Lernatmosphäre gekoppelt, die wir in Kapitel 4.3.2 behandelt haben. Wir wollten wissen, welche Effekte Räumlichkeiten überhaupt auf die Gestaltung der Fortbildungen insgesamt haben, und welche Eindrücke gemacht wurden.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (73%) gibt an, mit den Räumlichkeiten zufrieden zu sein, 27% geben an, nicht zufrieden gewesen zu sein. Die durchschnittliche Zufriedenheit beträgt in Schulnoten 2,1. „Das Nichtfunktionieren der Technik“ oder „enge Räume“ sind hingegen Einzelmeinungen (Frage 20). Im überwiegenden Maße waren alle TeilnehmerInnen mit den gegebenen Örtlichkeiten und der Ausstattung zufrieden. Man muss dazu sagen, dass die meisten Fortbildungen im schuleigenen Computerraum stattgefunden haben.

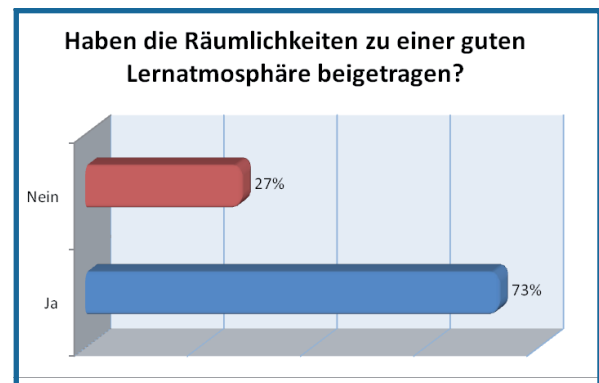


Abbildung 20: Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten

4.5.5 Zwischenfazit

Die untersuchten Rahmenbedingungen der eXplorarium-Kurse ergaben, dass vor allem die zeitliche Lage und damit zusammenhängende Belastung für viele TeilnehmerInnen einen kritischen Punkt darstellte. Die Belastung von LehrerInnen wird im Allgemeinen hoch eingeschätzt, dennoch hat die überwiegende Mehrheit die Fortbildung gut in ihren Arbeitsalltag integrieren können. Die Fortbildungen wurden im überwiegendem Maße nicht weiter von den Schulen honoriert, jedoch kann dazu keine generelle Aussage gemacht werden, da an jeder Schule andere Bedingungen vorherrschen und eine andere Anerkennungskultur besteht. Die Räume und die Ausstattung (Geräte) wurden nicht bemängelt, sondern trugen überwiegend zu einer positiven Lernatmosphäre bei.



Handlungsempfehlungen

In den hier synoptisch zusammengetragenen Handlungsempfehlungen sind Schlussfolgerungen enthalten, die wir aus der Studie gewonnen haben. Sie sind als Anregungen für eine schon sehr erfolgreiche Praxis zu interpretieren und dienen als Reflexionsangebot für weitere Diskussionen.

- Bei der Inhaltsdimension werden Genderthemen selten direkt angesprochen, unseren Beobachtungen nach finden Genderfragen nicht *explizit*, sondern eher *implizit* Eingang in die Kurse. Hier wäre vorzuschlagen, Themen zur Verwirklichung einer gendergerechten Didaktik anzusprechen, seien es geschlechtsspezifisch bedingte Lebenslagen als Hintergrundfolie der PC-Nutzung oder konkret erfahrbare Verhaltensweisen in den Kursen, zumal die Genderdimension in der Konzeption und der Realisierungsform zahlreiche Anknüpfungspunkte hat.
- Die praktizierte Binnendifferenzierung trifft nicht bei jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer auf Gegenliebe. In Frage 31 antworten immerhin 47% der StudienteilnehmerInnen, dass sie sich eine Abfrage der Vorkenntnisse wünschen, um Kurse unterschiedlichen Niveaus anzubieten. Die breite Streuung an Vorerfahrungen unter den TeilnehmerInnen legt ebenso ein solches Vorgehen nahe. Trotz organisatorischer Schwierigkeiten, die eine solche Differenzierung mit sich bringt, scheint ein solches Vorgehen gewinnbringend. Gleichwohl muss jedoch betont werden, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten mit der Lehr-Lernsituation, insbesondere dem kooperativen Lernen und der Methodik, insgesamt sehr zufrieden war. Die flankierende Maßnahme des Coachings scheint der Schlüssel zum nachhaltigen Einsatz von eLearning im Unterricht zu sein. Methodische Ergänzungen wie (Cascading) Mentoring³¹ oder kursinterne Lern-

³¹ Mentoring wird zur Förderung des Wissenstransfers zwischen Erfahrenen und weniger Erfahrenen (hier: Einsatz von Computer und Moodle im Unterricht) eingesetzt. Mentoring

Tandems können hier eventuell zusätzlich zum Einsatz kommen.

- Obwohl ein Ergebnis unserer Studie war, dass auf den Anwendungsbezug für alle TeilnehmerInnen in großem Maße Rücksicht genommen wurde, wird dieser Punkt noch von 35% der StudienteilnehmerInnen als zweitwichtigsten Punkt für künftige Fortbildungen eingefordert (Frage 31). Hierbei ist sicherlich zu berücksichtigen, dass eine Fortbildung nie einen vollkommenen Anwendungsbezug herstellen wird, sondern dass dies immer ein Entwicklungsziel bleiben wird. Dennoch sollte dieser Punkt Berücksichtigung finden, vielleicht auch in der Form, dass die Weiterbildungspraxis selbst stärker reflektiert wird, damit der individuelle Transfer für jede einzelne Teilnehmerin und jeden einzelnen Teilnehmer noch stärker sichtbar wird.³²
- Rund 37% der StudienteilnehmerInnen wünschen sich eine stärkere Beschäftigung mit dem Computer: als Arbeitsmittel (12%) und zusammen mit den IT-Anwendungen (25%). Auch diese Aussage ist als Entwicklungsziel zu verstehen, als Wunsch, und bedeutet nicht, dass zu wenig unterrichtet

bezeichnet die Tätigkeit einer erfahrenen Person, der so genannten Mentorin oder dem so genannten Mentor, ihr fachliches oder auch Erfahrungswissen an eine unerfahrenere Person, die bzw. der so genannte Mentee, weiterzugeben. Ziel ist es, dass die/der Mentee neben fachlichen Kompetenzen und methodischen Fähigkeiten auch Selbstbewusstsein aufbaut. Cascading Mentoring führt dieses Ausbildungskonzept weiter: Die bzw. der nun ausgebildete Mentee wird zur Mentorin bzw. zum Mentor für eine/n wiederum unerfahrene/n Mentee.

³² Die Überbetonung der „Didaktik für den eigenen Unterricht“, des Anwendungsbezuges, kann auch dazu führen, dass nicht klar erkannt wird, dass die besuchten Kurse eigene Qualitäten aufweisen, die gerade nicht mit dem Arbeitsalltag zu tun haben. So hat im Interview (I₃) eine Expertin darauf aufmerksam gemacht, wie schwer es war, als Erwachsene zu lernen. Dieses „Zurückgesetztsein in die Schülerrolle“ wurde als gewinnbringend empfunden, weil dadurch das Lernverhalten der Kinder reflektiert wurde, was sich - im besten Falle - wiederum auf die eigene Lehrhaltung auswirkt.



wurde. Wichtig bei der Inhaltsdimension der Kurse scheint demnach zu sein, angesichts der Didaktikorientierung ebenso die IT-Anwendungen zur Geltung kommen zu lassen - im Sinne einer Ausbalancierung beider Inhaltsdimensionen, wenngleich man es in diesem Punkt nicht allen gerecht machen kann. Vielleicht fehlt diesen Teilnehmenden auch noch mehr Basiswissen als ihnen vermittelt werden konnte. In diesem Sinne ließe sich überlegen, ob ein Teil der „Hausaufgaben“, die zumeist im privaten Bereich am Computer erledigt werden, wieder zurückgeholt werden in die eigentliche Fortbildung.

- Unter dem Blickwinkel der Rahmenbedingungen ist der Aspekt der zeitlichen Einbindung der Fortbildungen in den Schul- und Arbeitsalltag insgesamt zu nennen. Dabei ist zu beachten, dass individuelle Lösungen für jede einzelne

Teilnehmerin und jeden einzelnen Teilnehmer kaum angestrebt werden können und einen hohen Organisationsaufwand bedeuten. Hier sind sicherlich strukturelle Lösungen gefragt, damit eine gesicherte Fortbildungsteilnahme mit wirklich entlastender Arbeitszeitverlagerung stattfinden kann. Angesichts der entstandenen Schulautonomie ist zu fragen, ob im Rahmen einer vernetzten kooperativen Schulentwicklung institutionelle Regelungen geschaffen werden könnten, die auch für die Träger, die die Kurse anbieten, zu besseren Abstimmungsprozessen führen.

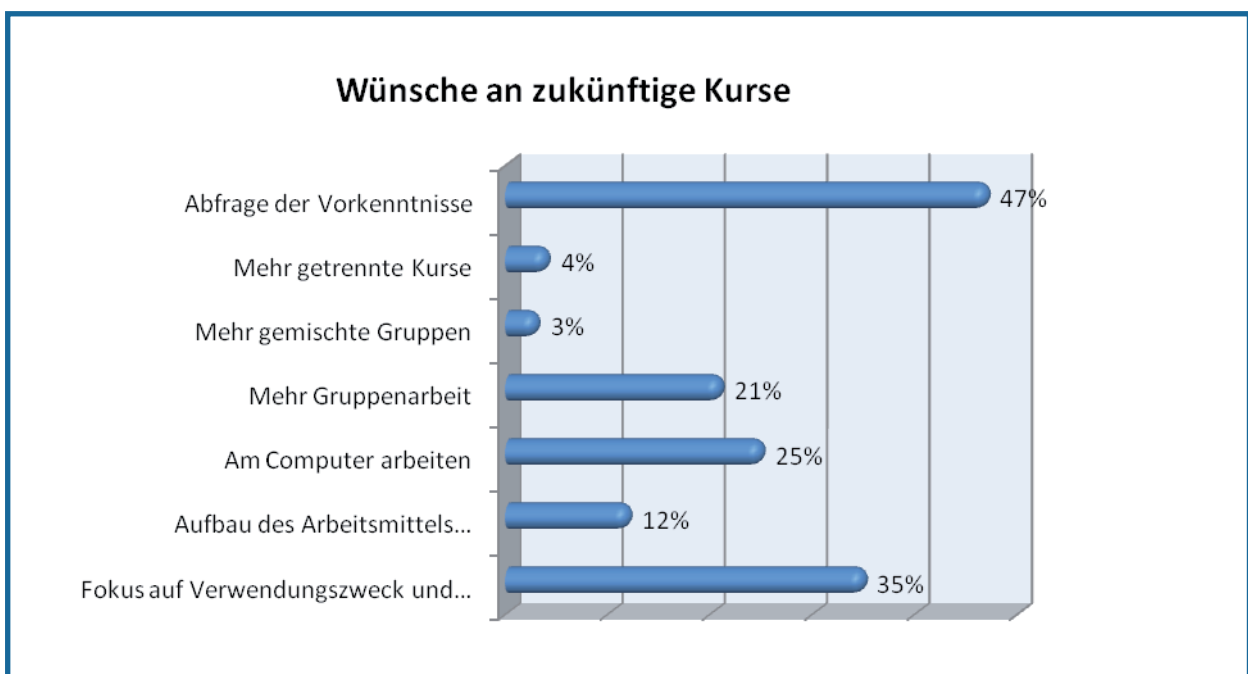


Abbildung 21: Wünsche an zukünftige Kurse

Resümee

Unsere Ausgangsfrage lautete, was die Fortbildungsangebote für Frauen erfolgreich darin macht, einen vertrauensvollen und positiven Umgang mit dem PC zu bewirken, sowie die Motivation zu wecken und zu erhalten, um so die Nachhaltigkeit der Angebote zu sichern. Am Ende möchten wir resümierend diesen zentralen Punkt aufnehmen und mit unseren Ergebnissen reflektieren.

Im Ganzen betrachtet, hat die vorliegende Studie einen Blick auf die hochkomplexe Binnenstruktur der Fortbildungen im Projekt „eXplorarium“ geworfen, die die wechselseitige Abhängigkeit der verschiedenen Dimensionen einer gendergerechten Didaktik verdeutlichte. Das Lehr-/Lernverhalten mit seinen Elementen der bedingungslosen Kompetenzzuschreibung, der hohen Akzeptanz und Empathie der TeilnehmerInnen untereinander fördert eine Lernatmosphäre, die sich positiv auf das Lernverhalten von Frauen auswirkt. Die methodisch-didaktischen Umsetzungsformen der Teilnahmeorientierung und der individuellen Zuwendung und die an Beratung angelehnte Vorgehensweise der Dozentinnen hat dazu beigetragen ein offenes, voraussetzungsloses und angstfreies Lernen aller TeilnehmerInnen zu ermöglichen.

Uns ist wichtig, diese Lernkultur, die einen hohen Grad an institutioneller Selbstverständlichkeit aufweist, als „weibliche Lernkultur“ zu markieren, nicht als ausschließliches Modell von Frauenbildungskonzepten, sondern als *eine* Form, die für Frauen und Männer optimale Lernbedingungen bietet. Es wurde in einem Expertinnen-Interview darauf aufmerksam gemacht, dass es nach wie vor Unterschiede zwischen mono- und koedukativen Unterrichtssituationen gibt (Interview I.). Auch wenige Männer verändern die Grundstimmung in Kursen, an denen überwiegend Frauen teilnehmen. Da kein ausgeprägter Wunsch unserer StudienteilnehmerInnen nach monokoedu-

kativen Kursen vorlag, muss man sich der gegebenen Situation stellen.

Deshalb sind wir der Meinung, dass die Inhaltsdimension im Rahmen der Kurse stärker auf Gender als Reflexionsfolie bezogen wird. Offensichtlich ist es dabei wichtig, an einem anderen Punkt als früher anzusetzen. Durch die stete Alltagsorientierung pädagogischer und gesellschaftlicher Diskussionen werden strukturelle Ungleichheiten seltener thematisiert. Offensichtlich sollte man jedoch die verschiedenen Aspekte zumindest im Rahmen handlungsorientierter pädagogischer Konzepte integrieren.

Nach Schüßler/Thurnes gehört zu einer „gelebten Lernkultur“ die Thematisierung oder Bewusstmachung impliziter und expliziter Gestaltungselemente. Demnach kann man erst von einer Lernkultur sprechen, wenn eine erhöhte Reflexivität über das eigene Lehr-/Lernsetting zum Lernziel erhoben wird (vgl. Schüßler/Thurnes 2005: 22). Um zu einer reflexiven Lernkultur zu gelangen, ist es unserer Ansicht nach wichtig, die explizite Dimension wieder stärker in den Blick zu nehmen, auf Differenzen und Gemeinsamkeiten aufmerksam zu machen und Auseinandersetzungen zu suchen. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die in der Erwachsenenbildung geführte Debatte zu „neuen Lernkulturen“ die Genderfrage kaum thematisiert, weshalb diese Studie auch als Beitrag zu dieser Debatte verstanden werden kann. Folgendes Schaubild verdeutlicht - in Anlehnung an Schüßler/Thurnes - Kernelemente einer expliziten wie impliziten weiblichen Lernkultur.



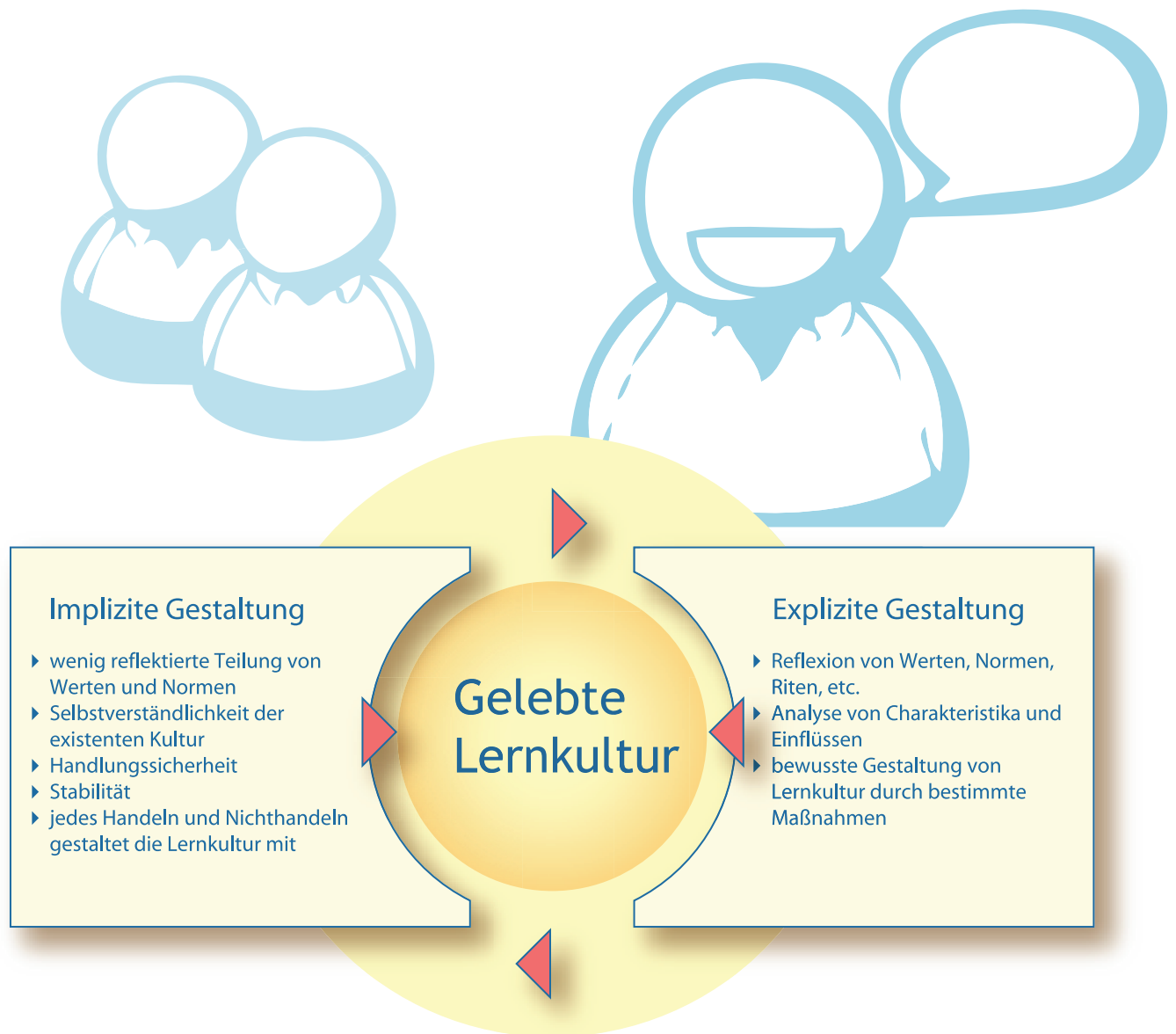


Abbildung 22: Implizite und explizite Gestaltung von Lernkulturen, nach Schüßler / Thurnes, 2005

Für Frauen und Männer in einem Kurs kann neben den mikrodidaktischen Bezügen auch die äußere Profilbildung eines Frauenbildungsträgers ein wichtiger Bezugspunkt sein, um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Bildungsphilosophie vertreten wird. Es muss allgemein die Kompetenzdiskussion in der Pädagogik

stärker auf die Fach-, Sozial-, Personal- sowie Methodenkompetenz fokussiert werden, wo Frauen und klassische Frauenbildungsträger enorme Stärken aufweisen, die bislang zu wenig Berücksichtigung in der allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion gefunden haben.

Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.)(2001):

PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

Belardi, Nando (2002):

Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München: C.H.Beck.

BMBF (Hrsg.)(2006):

Berichtssystem Weiterbildung X. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, Bonn, Berlin.

Böger, Klaus (2005):

Vorwort. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): *eEducation Masterplan. Ziele, Strategie und Handlungsfelder für den Einsatz digitaler Medien in der Berliner Bildung*, Berlin.

Collmer, Sabine (1997):

Frauen und Männer am Computer: Aspekte geschlechtsspezifischer Technikaneignung, Wiesbaden.

Derichs-Kunstmann, Karin (2002):

Geschlechtergerechte Didaktik. Begründungen, Dimensionen, Konsequenzen. Geschlechter - Perspektiven - Wechsel. Impulse zur Bildungsdiskussion. Dokumentation Gender Fachkongress 12. Juni 2002 Tübinger Institut für frauenpolitische Sozialforschung e.V., (Zugriff am 31.08.2008, Quelle: <http://www.tifs.de/bild/genderkongress.zip>).

Derichs-Kunstmann, Karin; Auszra, Susanne; Müthing, Brigitte (1999):

Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung, Bielefeld.

Dickhäuser, Oliver (2001):

Computernutzung und Geschlecht. Münster, Berlin.

Edelmann, Walter (2000):

Lernpsychologie. Mit Tests und Übungsaufgaben. 6. Auflage, Weinheim, Basel

Ellebrecht, Ingrid; Sessar-Karpp, Ellen; Müller-Balhorn, Sigrid (1991):

Erweiterte Berufschancen für Frauen durch informationstechnische Bildung. Konzept und Evaluation eines ganzheitlichen EDV-Weiterbildungsangebots für Frauen von Frauen, Stuttgart.

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.)(2003):

Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.



- Faulstich, Peter** (Hrsg.) (2002):
Lernzeiten. Für eine Recht auf Weiterbildung. Hamburg: VSA-Verlag
- Flick, Uwe** (1996):
Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, 2. Aufl., Reinbek.
- Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore** (Hrsg.) (2003):
Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Weinheim und München.
- Gieseke, Wiltrud** (2007):
Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Gnahn, Dieter** (2007):
Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente: Studientexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld.
- Holzcamp, Klaus** (1993):
Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M.
- Lamnek, Siegfried** (2005):
Qualitative Sozialforschung, 4. Auflage, Weinheim u.a.
- Ludwig, Joachim** (2005):
Modelle subjektorientierter Didaktik. In: REPORT (28) 1/2005: S. 75-80.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike** (2003)
Experteninterview. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki, Michael Meuser (Hg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen.
- Pravda, Gisela** (2003):
Die Genderperspektive in der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts, Bielefeld.
- Raithel, Jürgen** (2006):
Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch, Wiesbaden.
- Ruppmann, Kornelia; Ernst, Karin** (2006):
Interview. In: Newsletter Bildungsnetz: S. 1-3. http://www.bildungsnetz-berlin.de/download/inter_explora.pdf



Schäffter, Ortfried (2007):

Methodentriangulation und das Problem der Inkomensurabilität differenter Denkformen.

In: Qualitative Forschungserfahrungen in Perspektivverschränkung, Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Erwachsenenpädagogischer Report Bd. 11: S. 102-115.

Schiersmann, Christiane (1987):

Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang. Zugangsweisen von Frauen und Mädchen zu neuen Technologien, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn.

Schiersmann, Christiane (1997):

Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht.

In: Wenger-Hartwig, Angelika: Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht, Innsbruck-Wien: S. 50-71.

Schmidt-Lauff, Sabine (2007):

Perspektivverschränkung in quantitativen und qualitativen Forschungsvorhaben - ein Ansatz zur Triangulation. In: Qualitative Forschungserfahrungen in Perspektivverschränkung, Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Erwachsenenpädagogischer Report Bd. 11: S. 88-101.

Schröder-Lenzen, Agi (2001):

Frauenbildung und Neue Informationstechnologien. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen: S. 381-388.

Schüßler, Ingeborg; Thurnes, Christian M. (2005)

Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld

Thoma, Susanne (2004):

Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz. Eine Bestandaufnahme von Forschungsergebnissen, Bielefeld.

Tns Infratest und Initiative D21, Hrsg. (2008):

(N)ONLINER Atlas 2008. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung, Berlin.

von Kardoff, Ernst (1995):

Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung.

In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, Weinheim: S. 3-10.

Weinert, Franz E. (1999):

Konzepte der Kompetenz, hrsg. v. OECD, Paris



Abbildung 1: Geschlechtergerechte Didaktik	13
Abbildung 2: Altersstruktur	23
Abbildung 3: Gesamte Geschlechterverteilung in eXplorarium Kursen.....	24
Abbildung 4: Geschlechterverteilung innerhalb einzelner eXplorarium Kurse	24
Abbildung 5: Computernutzung und Internetzugang zu Hause	25
Abbildung 6: Einstellungsänderung gegenüber dem Computer.....	26
Abbildung 7: Vorerfahrungen der TeilnehmerInnen	27
Abbildung 8: Teilnahme an IT-Kursen von eXplorarium	28
Abbildung 9: Thematisierung klassischer Rollenbilder	29
Abbildung 10: Motivation zur Teilnahme an eXplorarium Kursen.....	31
Abbildung 11: Verhältnis Nützlichkeit des Gelernten und tatsächliche Anwendung.....	32
Abbildung 12: Wahrnehmung der Lernatmosphäre	35
Abbildung 13: Verteilung der Zuordnung zu Lerntypen.....	38
Abbildung 14: Bedienung der jeweiligen Lerntyp-Vorlieben.....	39
Abbildung 15: Relevanz einer weiblichen Kursleitung.....	40
Abbildung 16: Vorlieben im Lehr-Lern-Arrangement.....	46
Abbildung 17: Zeitliche Integrierbarkeit der Weiterbildung	48
Abbildung 18: Honorierung der Weiterbildung	50
Abbildung 19: Arten der Honorierung des Weiterbildungsbesuchs	50
Abbildung 20: Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten	51
Abbildung 21: Wünsche an zukünftige Kurse	53
Abbildung 22: Implizite und explizite Gestaltung von Lernkulturen.....	55



