

Einmal ausgebildet - lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven

Daschner, Peter (Ed.); Karpen, Klaus (Ed.); Köller, Olaf (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Daschner, P., Karpen, K., & Köller, O. (Hrsg.). (2023). *Einmal ausgebildet - lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-90570-7>

Nutzungsbedingungen:

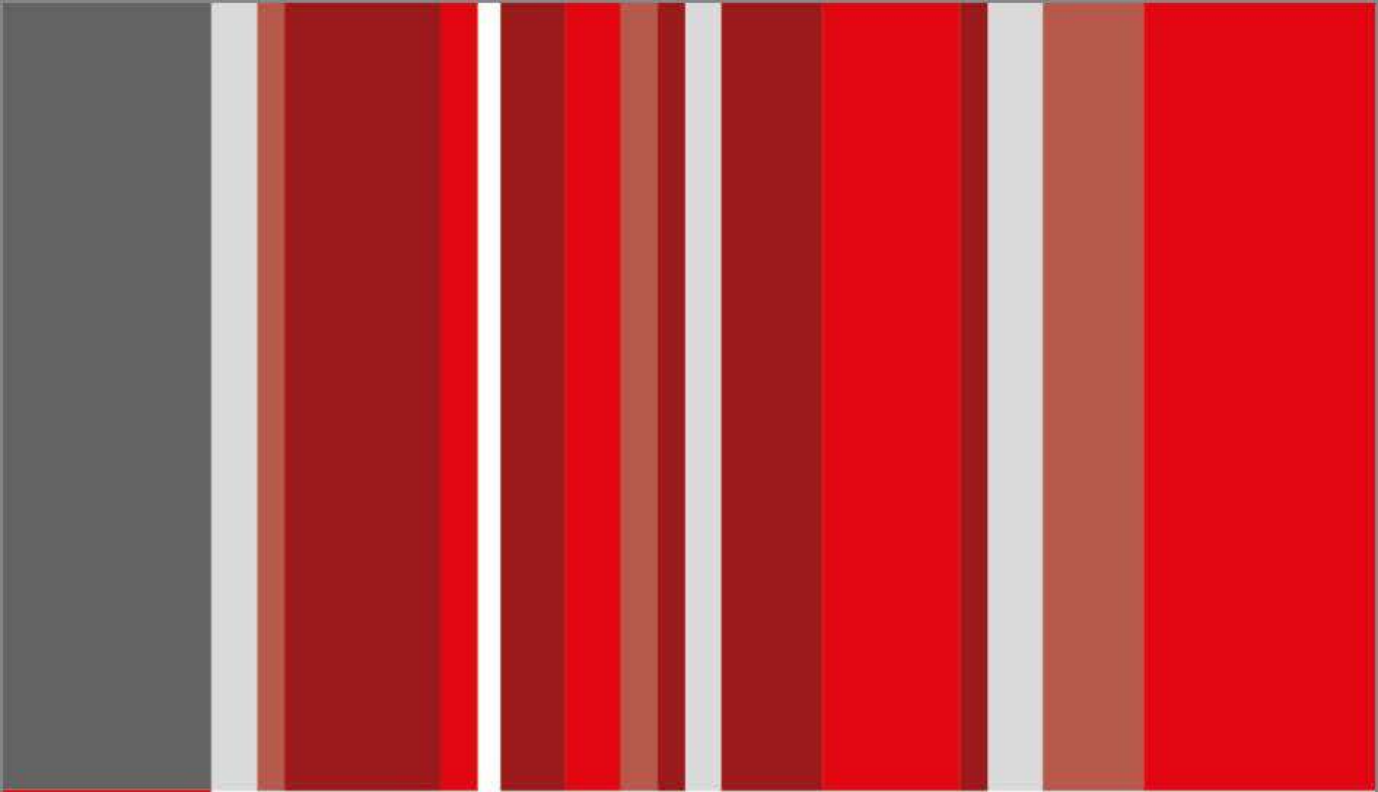
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Peter Daschner | Klaus Karpen |
Olaf Köller (Hrsg.)

Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert?

Lehrkräftefortbildung in Deutschland:
Sachstand und Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Peter Daschner | Klaus Karpen | Olaf Köller (Hrsg.)
Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert?

Peter Daschner | Klaus Karpen |
Olaf Köller (Hrsg.)

Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert?

Lehrkräftefortbildung in Deutschland:
Sachstand und Perspektiven

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legal-code.de>.

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7720-9 Print

ISBN 978-3-7799-7721-6 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einführung

Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller 9

1 Ist das Fortbildungssystem für die Zukunft gut gerüstet?

1.1 *Peter Daschner*: Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland 14

1.2 *Angela Müncher, Dirk Zorn*: Schule als Ort, an dem Lernen gelingt – Fokus auf die dritte Phase der Lehrkräftebildung 30

1.3 *Claudia Manuela Schewe*: Fortbildungspflicht – Rechtliche Regelungen, Instrumente, Desiderate 42

Statements

1.4 *Botho Priebe*: Was der Governance von Fortbildungssystemen vielfach (noch) fehlt: Professionsstandards, Verantwortlichkeit und Rechenschaft 58

1.5 *Anja Bensinger-Stolze*: Lehrkräftefortbildung aus Sicht der GEW – Hemmnisse und Gelingensbedingungen 62

1.6 *Susanne Lin-Klitzing*: Gute Rahmenbedingungen, wirksame Formate, systematisches Monitoring – Forderungen des Deutschen Philologenverbandes 66

1.7 *Marianne Demmer*: Den Blick auf unser Bildungspersonal richten! Plädoyer für die Teilnahme Deutschlands an der OECD-Studie TALIS 70

2 Lehrkräftefortbildung und Qualitätsentwicklung der Schulen

2.1 Teacher Learning

2.1.1 *Ulf Schweckendiek*: Von der Lehrkräftefortbildung zum *Teacher Learning* in einer digitalen Welt 76

2.1.2 *Judith Holle*: Professionalisierung für eine neue Lernkultur 82

Statements

- 2.1.3 *Martin Plümpe*: LFB als Instrument der Schulentwicklung – ein Praxisbeispiel 90
- 2.1.4 *Alexander Brand*: *Teacher Learning* braucht ein Ökosystem – ein Blick nach Singapur 93
- 2.1.5 *Donate Kluxen-Pyta*: Bedarfsgerecht und nah an der Praxis 96
- 2.1.6 *Karin Oechslein*: Impulse für die Schulentwicklung vor Ort 99

2.2 Die Rolle der Schulleitung

- 2.2.1 *Eunji Lee, Esther Dominique Klein*: *Leadership für Teacher Learning* – Personalentwicklung an Schulen und die Rolle von Führung 101
- 2.2.2 *Cornelia v. Ilse*: Schulleitungen professionalisieren – Gelingenbedingungen lernwirksamer Fortbildung für Führungskräfte 111
- 2.2.3 *Michael Schratz*: Lernseits führen – Facetten erfolgreichen Führungshandelns als Instrument zur Professionalisierung von Schulleitungen 116

Statement

- 2.2.4 *Wilfried Kretschmer*: Prinzipien und Methoden wirksamer Fortbildung 127

3 Qualität, Wirksamkeit und Monitoring

- 3.1 *Frank Lipowsky, Daniela Rzejak*: Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? Ein Überblick über den Forschungsstand 132
- 3.2 *Irmgard Plattner*: Der Bundesqualitätsrahmen (BQR) – ein neues Steuerungsmodell der Lehrkräftefortbildung in Österreich 153
- 3.3 *Tanja Webs*: Anforderungen an Monitoring und Berichterstattung als Grundlage von Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung 164

4	Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung	
4.1	<i>Thomas Riecke-Baulecke</i> : Strategische Schwerpunkte, Digitalisierung, Assessments – drei Thesen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung	182
4.2	<i>Andreas Giese, Katrin Heinig</i> : Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung in Hamburg – 2025 ist dafür ein besonderes Datum	195
4.3	<i>Felix Suessenbach</i> : <i>Future Skills</i> an Schulen – Lehrende und Lernende benötigen mehr zukunftsweisende Kompetenzen	206
4.4	<i>Uwe Hameyer</i> : Lerncoaching in der Schule – Fort- und Weiterbildung zum professionellen Beraten	215
	<i>Statements</i>	
4.5	<i>Heinz Kaiser</i> : Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrkräftebildung	231
4.6	<i>Mike Friedrichsen</i> : Zur Zukunft der digitalen Weiterbildung im Schulbereich	235
5	Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Dequalifizierung oder gleichwertiger alternativer Zugang?	
5.1	<i>Mark Rackles</i> : Zum Verhältnis von herkömmlicher Lehramtsausbildung und verstetigtem Quereinstieg	242
	<i>Statements</i>	
5.2	<i>Ekkehard Winter</i> : Mehr als nur eine Notlösung – Quer- und Seiteneinsteiger bringen Vieles mit, was den Schulen bislang fehlt	254
5.3	<i>Josef Keuffer</i> : Lehrkräftemangel – Quer- und Seiteneinstieg als Lösung?	257
5.4	<i>Maik Walm</i> : Quer- und Seiteneinstieg als notwendige Lösung für ein dauerhaftes Problem	260
5.5	<i>Sonja Köpke, Lisa Klein</i> : Wie gewinnt, qualifiziert und begleitet man <i>Fellows</i> an Schulen in schwieriger Lage? – Das Praxisbeispiel Teach First Deutschland	263

6	Agenda für die Weiterentwicklung der dritten Phase der Lehrkräftebildung	
	<i>Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller</i>	267
	Autorinnen und Autoren	270

Einführung

Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller

Das deutsche Schulwesen mit seinen elf Millionen Schülerinnen und Schülern und 800.000 Lehrkräften in 40.000 Schulen ist die größte Organisation in unserem Land. Welche gesellschaftliche Bedeutung deren Funktionieren hat, wird der Öffentlichkeit vor allem in Krisenzeiten bewusst: wenn Testergebnisse im internationalen Vergleich bedenklich erscheinen (PISA), wenn Fragen der Schulstruktur öffentliche Auseinandersetzungen auslösen (G8/G9, Inklusion, Gemeinschaftsschulen), wenn Schulen über einen längeren Zeitraum geschlossen bleiben (Corona) oder – wie derzeit – ein deutlicher und längerfristiger Lehrkräftemangel erkennbar wird.

Weil Schulen systemrelevant sind, ist es auch das Können der Lehrerinnen und Lehrer: wie es ihnen gelingt, das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern, wie sie darauf vorbereitet sind, neue und schwierige Situationen zu meistern, wie sie mit digitalen Medien einzeln und im Kollektiv umgehen, auch wie sie es schaffen, das Fünftel der Schülerschaft besser voran zu bringen, das nach dem neuen IQB-Bildungstrend nicht einmal die Minimalstandards erreicht, und wie sie aktuell die 200.000 aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schüler in unser Schulsystem integrieren.

Immer mehr gewinnt ein Thema an Bedeutung, das bisher in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik im Schatten stand: das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer, genauer ihre organisierte und berufsangehörige Qualifizierung. Sie ist bedeutsam für die Berufsbiografie, die Professions- und Schulentwicklung, natürlich auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Empirisch belegt ist, dass der Unterrichtserfolg – gemessen in Schüler:innenleistungen – bei gut qualifizierten Lehrkräften drei bis viermal so hoch ist wie bei weniger qualifizierten und dass sich bei Fortbildungen in bestimmten Formen und Formaten relativ hohe Effekte nachweisen lassen. Die Professionalisierung ist dabei als kontinuierlicher berufsbiografischer Prozess zu verstehen (Terhart).

Die Sankelmarker Gespräche zur Lehrerbildung*

Ausgangspunkt und inhaltliches Zentrum des vorliegenden Bandes ist das „Siebte Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung“, das am 16./17. Juni 2022 in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften stattgefunden hat.

Bei dieser Tagung lag der Fokus erstmals auf der Lehrkräftefort- und weiterbil-

derung. Wegen der Aktualität des Themas und der starken Resonanz, die das Programm der Tagung gefunden hat, geben die Veranstalter, Olaf Köller (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, IPN) und Klaus Karpen (Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung, DGBV) zusammen mit Peter Daschner (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrkräftefortbildung, DVLFb) diesen Band zur Lehrkräftefort- und weiterbildung heraus. Hier erscheinen nicht nur Referate und Statements, die im Rahmen der Tagung gehalten worden sind – eine Mehrzahl stammt von weiteren Expert:innen aus Wissenschaft, Verwaltung und Schulpraxis und aktualisiert den Diskurs zum Thema Fort- und Weiterbildung.

Zur Gliederung

Die Beiträge und Statements sind fünf Kapiteln zugeordnet:

1. Ist das Fortbildungssystem für die Zukunft gut gerüstet?
2. Lehrkräftefortbildung und Qualitätsentwicklung der Schulen
3. Qualität, Wirksamkeit und Monitoring
4. Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung
5. Quer und Seiteneinstieg in den Lehrberuf.

In Kapitel 1 werden Auftrag und Praxis der Lehrkräftefortbildung in einer Bestandsaufnahme gegenübergestellt und daraus Entwicklungsbedarfe abgeleitet. Dazu gehört auch die rechtliche Verankerung der Fortbildungsverpflichtung, die für die verschiedenen Ebenen in den 16 Bundesländern dargestellt wird. Hier kommen neben einer großen Stiftung auch Verbände und Gewerkschaften zu Wort, die allesamt einen höheren Stellenwert für das berufslange Lernen und die Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung einfordern.

Im 2. Kapitel liegt der Fokus auf dem Zusammenhang von Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung. Teacher Learning, neue Lernkultur und die Rolle der Schulleitung sind hier die Stichworte, gefolgt von kurzen Seitenblicken nach Hamburg, Bayern und Singapur.

In Kapitel 3 findet sich ein ausführlicher Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Qualität und Wirksamkeit unterrichtsbezogener Fortbildung. Der Bericht über ein neues Steuerungsmodell der Lehrkräftefortbildung durch einen Bundesqualitätsrahmen markiert einen deutlichen Entwicklungsvorsprung in Österreich. Die Frage, welche Anforderungen an ein Fortbildungsmonitoring und eine qualitätsvolle Berichterstattung zu stellen sind, wenn die Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung gelingen soll, wird detailliert erörtert. Auf dieser Basis könnte sofort mit dem Monitoring begonnen werden.

Im 4. Kapitel werden bedeutsame Aspekte der Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung zur Diskussion gestellt. Insbesondere finden sich dort Vorschläge und Berichte zu Vorhaben und Schwerpunktsetzungen aus zwei großen Landesinstituten. Dazu kommen Beiträge zur Bedeutung von *Future Skills* für Lernende und Lehrende, zur digitalen Transformation und zum Lerncoaching als einem wichtigen, aber bisher vernachlässigtem Element des professionellen Beratens von Schülerinnen und Schülern.

Das 5. Kapitel enthält Beiträge und Statements zum drängenden Problem des Lehrkräftemangels und zu den Möglichkeiten des Quer- und Seiteneinstiegs. Die Beiträge machen deutlich, dass die Entscheidung, ob der Quer- und Seiteneinstieg eine dauerhafte Lösung sein kann oder ob es sich nur um eine vorübergehende Notlösung handeln soll, jetzt getroffen und mit Standards unterlegt werden muss. Das Praxisbeispiel *Teach First Deutschland* verweist dabei auf Erfahrungen mit einem exzellenten Setting von Akquise, Qualifizierung und Begleitung für pädagogisches Personal in Schulen in schwieriger Lage.

Die drei Herausgeber hoffen, die dringend notwendige Debatte um die Weiterentwicklung der Lehrkräftefort- und Weiterbildung mit dieser Publikation zu befördern. Das Besondere an diesem Band mag dazu beitragen: Die Beiträge und Statements – unser herzlicher Dank geht an alle Autorinnen und Autoren – stammen aus den Bereichen Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Schulpraxis sowie von Lehrer:innenverbänden und Stiftungen – also von den Akteuren, die zum Gelingen notwendig sind. Die Handlungsempfehlungen am Schluss könnten dazu ein Wegweiser sein.

* * *

* Die deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV) ist ein Forum zur Diskussion von Trends und Perspektiven in Bildungspolitik und Wissenschaft. Sie wendet sich an die Personen und Institutionen, die bei der Entwicklung und Gestaltung von Bildung und Wissenschaft Entscheidungen vorbereiten, treffen und umsetzen. Die DGBV hat zu diesem Zweck Arbeitsgruppen gebildet, von denen eine sich speziell mit der Lehrkräftebildung beschäftigt. Das dazu gebildete Forum sind die Sankelmarker Gespräche, so benannt nach dem Ort der ersten Gespräche in der Akademie Sankelmark nahe Flensburg. Ziel ist es, grundlegende Fragen der Lehrkräftebildung und des Lehrberufs unter Expert:innen offen und auch kontrovers zu diskutieren und für Entscheidungsträger:innen zu öffnen. So sind die alle zwei Jahre stattfindenden Foren auch zusammengesetzt: Expert:innen aus den Universitäten, Lehrer:innenbildungsseminaren, Ministerien, Schulämtern, der KMK sowie Berufsverbänden, Gewerkschaften und Stiftungen tauschen sich an zwei Tagen und in vier Fragenblöcken aus. Bisher sind folgende Themen behandelt worden:

2009: Haben wir die richtigen Lehrkräfte? Wie bekommen wir sie?

2011: Lehrberuf in Deutschland – Analyse seiner gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen, Veränderungserfordernisse und -möglichkeiten

- 2013: Lehrberuf am Wendepunkt – Rückblick und Vorausschau
- 2015: Heterogenität, Inklusion, Partizipation in Schule und Unterricht – Herausforderungen für die Lehrkräftebildung
- 2017: Digitalisierung der Welt – Herausforderung für Schule und Unterricht
- 2019: Schulen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche – Haben wir die richtigen Lehrkräfte?

Kooperationspartner für die einzelnen Tagungen waren die Universitäten Flensburg, Kiel und Siegen sowie die *School of Education* München und das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) in Kiel.

1 Ist das Fortbildungssystem
für die Zukunft gut gerüstet?

1.1 Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland

Peter Daschner

Sind die Lehrkräfte, ist das Fortbildungssystem „für die Zukunft gut gerüstet“? Schon die konkreten Erfordernisse der Gegenwart, vor der die Lehrerinnen und Lehrer täglich stehen, sind beträchtlich. Um nur einige Stichworte zu nennen: Konzepte und Ressourcen für das Gelingen der Inklusion, Bildung in der digitalen Welt und für eine nachhaltige Entwicklung, Integration und Förderung von einer viertel Million geflüchteter Schülerinnen und Schüler aus der Ukraine und einiges mehr – und das bei einem gravierenden und wachsenden Lehrkräftemangel. Insbesondere die Corona bedingten Herausforderungen an unser Schulsystem haben die Qualitäten vieler Schulen und ihrer Kollegien deutlich gemacht, aber auch die vorhandenen Schwächen aufgezeigt: unzureichende digitale Infrastruktur und sehr unterschiedlich ausgeprägte digitale Kompetenzen in der Lehrerschaft.

Auch einer breiten Öffentlichkeit ist dadurch bewusst geworden, wie wichtig und systemrelevant nicht nur Schulen und Lehrkräfte sind, sondern auch deren professionelle Kompetenzen: Wie sind sie darauf vorbereitet, mit neuen und schwierigen Situationen umzugehen, wie kooperieren sie miteinander, um mit digitalen Medien einzeln und im Kollektiv souverän umgehen zu können? Und wie schaffen sie es, das Fünftel der Schülerschaft besser zu fördern, das nach dem 2022 veröffentlichten IQB-Bildungstrend nicht einmal die Minimalstandards erreicht?

Damit gewinnt ein Thema an Bedeutung, das bisher in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik im Schatten stand: das Lernen der Lehrerinnen und Lehrer, genauer die organisierte und berufsange Qualifizierung der 800.000 Lehrkräfte in Deutschland. Während die Lehrkräfteausbildung zur *Berufsfähigkeit* qualifiziert, wächst die *Berufsfertigkeit* erst in einem berufslangen Prozess der Professionalisierung (vgl. Terhart 2000). Diese ist bedeutsam für die Berufsbiografie, die Professions- und Schulentwicklung, letztlich auch für das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Was das Lernen der Lehrer betrifft, stehen in Deutschland traditionell dabei fast ausschließlich die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung im öffentlichen Interesse und sind entsprechend hoch organisiert und materiell ausgestattet. Im Vergleich dazu sind die organisierte Qualifizierung *im* Beruf und die dazu

nötigen Unterstützungssysteme deutlich weniger und dazu sehr unterschiedlich entwickelt. Dabei wirkt sich das, was und wie Lehrer lernen, wie sie *professionals* werden, auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus. Deshalb ist für Oelkers die Lehrkräftefortbildung „der Schlüssel für die Verbesserung des Unterrichts und der Schulentwicklung insgesamt“ (Die ZEIT 05.08.2010). Empirisch belegt ist, dass der Unterrichtserfolg – gemessen an Schülerleistungen – bei gut qualifizierten Lehrkräften drei bis viermal so hoch ist wie bei schlechter qualifizierten und dass sich bei Fortbildungen in bestimmten Formen und Formaten relativ hohe Effekte nachweisen lassen (vgl. Richter 2016, S. 253; Steffens & Höfer 2016, S. 68). Deshalb empfiehlt auch John Hattie dringend, stärker in die Primärprozesse zu investieren, d. h. in die Qualität des Unterrichts, des Lehrerhandelns und der Voraussetzungen dafür (Hattie 2013, S. 131ff).

Fragestellungen der Studie und Vorgehen

Wie steht es nun um die dritte Phase der Lehrkräftebildung, die das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf organisiert? Im Rahmen eines von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projektes des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB) wurden erstmals in Deutschland zentrale Felder der Lehrkräftefortbildung einer intensiven Bestandsaufnahme unterzogen sowie ein Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung entwickelt (Daschner/Hanisch 2019).

Auf zwei Fachtagungen wurden die zentralen Fragestellungen und Themenbereiche identifiziert, die für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung aus Sicht des DVLfB und der teilnehmenden Akteure besonders bedeutsam sind:

1. Auftrag und Stellenwert der Lehrkräftefortbildung
2. Angebote und Formate
3. Ermittlung des Fortbildungsbedarfs
4. Ausgaben der Bundesländer für Lehrkräftefortbildung
5. Qualitätssicherung und Wirkungsforschung

Zur Bearbeitung der Schwerpunkte wurden die öffentlich zugänglichen Daten, Dokumente und Studien genutzt: Gesetze, Erlasse, Verwaltungsvorschriften, Bildungs- und Geschäftsberichte, parlamentarische Anfragen, die Haushalte der Bundesländer, wissenschaftliche Studien. Ergänzend wurden bei bestimmten Fragestellungen Auskünfte von Expertinnen und Experten auf verschiedenen Systemebenen eingeholt.

Einige Informationen und Daten im Kontext der vorgestellten Befunde, wie im Text und bei den Literaturangaben ersichtlich, hat der Verfasser aktualisiert.

Die wichtigsten Befunde

Zu Transparenz und Wertigkeit

Im föderalen Bildungssystem, das eigentlich auf Transparenz, Vergleichbarkeit und Kooperation – nach dem Motto ‚voneinander lernen‘ – angelegt sein müsste, ist häufig das Gegenteil zu beobachten: Während Schulen auf Vergleichbarkeit ausgerichtet werden (PISA-Rankings, IQB-Ländervergleiche, zentrale Abituraufgaben), agiert die Bildungspolitik größtenteils nach dem Black-Box-Prinzip, stellt wichtige Fragen nicht oder lässt Ergebnisse in der Schublade.

Dies gilt besonders für die dritte Phase der Lehrkräftebildung, die Lehrkräftefortbildung (LFB). Was deren Wertigkeit betrifft, so fällt auf, dass bei Stellungnahmen und Beschlüssen unterschiedlicher bildungspolitischer Ebenen, bei Kongressen und in Kommissionen, fast immer nur auf die erste, manchmal auch auf die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung, also das Lehramtsstudium und das Referendariat, rekurriert wird, wenn von Lehrkräftebildung die Rede ist. In den meisten Bundesländern gibt es keine regelmäßige und öffentliche Berichterstattung über die Arbeit der Landesinstitute und die anderen Träger der Lehrkräftefortbildung. Deshalb liegen auch kaum belastbare Daten zu den Angeboten, deren Nutzung und ihrer Wirkungen vor. Da es keine zwischen den Bundesländern abgestimmten Kriterien für wichtige Kennzahlen gibt, z. B. für Formate, Teilnahmen, Rahmenbedingungen, Kosten, Wirkungen – aktuell hat man sich in der KMK nicht einmal auf eine einheitliche Definition von Quer- und Seiteneinsteigern geeinigt –, sind auch Vergleiche nur schwer möglich. Fazit: Das Feld der dritten Phase ist in hohem Maße unübersichtlich. In größerem Rahmen wird das Thema Datenverfügbarkeit auch in der jüngsten nationalen Berichterstattung „Bildung in Deutschland 2022“ angesprochen: „Teilweise fehlt es bereits an ganz grundlegenden Bestandsinformationen ... Während sich Deutschland z. B. im Bereich der Frühen Bildung bereits zum zweiten Mal an der Talis-Starting-Strong-Studie beteiligen wird, ... ist eine Teilnahme an der vergleichbaren OECD-Studie zum Lehrpersonal an Schulen nicht geplant. Ohne derartige Informationen... sind auch in Zukunft nur begrenzt Hinweise für die Aus- und Fortbildung des Bildungspersonals, für verbesserte Rahmenbedingungen oder für die Verankerung einer entsprechenden Personalentwicklung in den Bildungsinstitutionen zu erwarten“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Auftrag und Stellenwert der Lehrkräftefortbildung

Wie die Schul- bzw. Lehrerbildungsgesetze sowie die einschlägigen Verordnungen aller Bundesländer ausweisen, wird der LFB ein hoher Stellenwert zuerkannt und diese als das zentrale Instrument für Unterrichts-, Personal- und Schulent-

wicklung angesehen. So heißt es in der Gemeinsamen Erklärung der KMK und der Lehrgewerkschaften vom 05.10.2000 über die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern: „Wie in anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwendiger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit.“ Deshalb ist die Fortbildung auch für alle Lehrkräfte gesetzlich verpflichtend, wie es die Schul- bzw. Lehrerbildungsgesetze der 16 Bundesländer ausweisen.

In der Praxis allerdings existiert dieser hohe Stellenwert vielfach nicht. Nur in vier Ländern (Bayern, Bremen, Hamburg, seit dem Schuljahr 2022/23 auch Berlin) ist die Fortbildungsverpflichtung quantifiziert – in Bremen und Hamburg 30 Std./Jahr, in Bayern ca. 15 Std./Jahr und in Berlin 10 Std./Jahr – und kann deshalb auch kontrolliert werden. Fortbildung ist damit nicht mehr nur Privatsache. Dies macht sich offenkundig auch am Teilnahmeverhalten bemerkbar: In Hamburg nahmen nahezu alle befragten Lehrkräfte mit der Fakultas für Mathematik und Naturwissenschaften im Schuljahr 2017/18 an mindestens einer Fortbildungsveranstaltung teil (95 %), mit 75 % waren es z. B. in NRW deutlich weniger. „Auch die durchschnittliche Anzahl der besuchten Veranstaltungen variiert zwischen den Ländern. Hamburg und Bayern liegen mit durchschnittlich 3,6 und 3,1 besuchten Veranstaltungen über dem deutschen Mittelwert (2,5), Nordrhein-Westfalen mit 1,9 hingegen darunter“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Mögliche Gründe für die widersprüchliche Haltung der meisten Länder liegen wohl darin, dass bei einer ernst genommenen Pflicht zur Fortbildung auch ein entsprechend großes Fortbildungsangebot vorgehalten werden müsste. Bei den Ärzten müssen z. B. innerhalb von fünf Jahren 250 Credit Points bei zertifizierten Veranstaltungen nachgewiesen werden. Das entspricht laut Musterfortbildungsordnung der Bundesärztekammer (2013) 50 Fortbildungsstunden im Jahr. Die Lehrkräfte stehen übrigens in ihrer grundsätzlichen Bereitschaft zur Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen nicht schlecht da, wenn man den Deutschen Bildungsbericht von 2012 zugrunde legt. Danach belegen Lehrkräfte hinter Ärzten und Apothekern (92 %) mit 83 % den zweiten Rang noch vor den Ingenieuren (77 %) (Heinemann 2019, S. 43). Auch die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2015 durchgeführte Befragung von Deutsch- und Englischlehrkräften ergab z. B., dass zwar drei Viertel aller Lehrkräfte in den letzten beiden Jahren an Fortbildungen teilgenommen hatten, die Quoten zwischen den Bundesländern aber zwischen 56 % und 87 % variieren. Ebenfalls in allen Bundesländern werden nach Auskunft der Ministerien von den Schulen Fortbildungspläne für die Kollegien erstellt. Rückfragen ergaben allerdings, z. B. bei der externen Evaluation des Landesinstituts in Schleswig-Holstein, dass diese Aussagen in der Praxis nicht zutreffen.

Angebote und Formate

In den meisten Ländern gibt es keine regelmäßige Berichterstattung über die Arbeit der Landesinstitute und der anderen Träger der Lehrkräftefortbildung. Deshalb liegen auch kaum quantitative Daten zu den Angeboten und deren Nutzung vor. Wichtige Daten stehen demnach der bildungspolitischen Öffentlichkeit nicht zur Verfügung, sodass die Leistung der Fortbildungsinstitutionen nicht datengestützt diskutiert, gewürdigt oder kritisiert werden kann.

Eine Ausnahme bildet Thüringen: In der Publikation „Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen“ wird nicht nur jährlich eine Statistik der Veranstaltungen nach Schulformen, Themenbereichen und Regionen dargestellt, sondern auch eine Übersicht über die schulinternen Veranstaltungen und quantitative Tendenzen in der Fortbildung der letzten sechs Jahren gezeigt. Bayern hat bis 2017 in der jährlichen Bildungsstatistik „Schule und Bildung in Bayern“ immerhin eine Statistik aller durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen sowie eine Tabelle, in der die jeweiligen Kurs- und Teilnehmerzahlen nach Institutionen und Dauer der Veranstaltungen aufgeführt sind, veröffentlicht. Im Nachfolgeformat „Bayerns Schulen in Zahlen“ sind diese Daten nicht mehr enthalten. In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein werden in kürzeren oder längeren Jahresberichten summative Daten veröffentlicht, die einen Überblick für eine Bildungsöffentlichkeit geben sollen, aber keine differenzierte Auswertung zulassen. Über alle Bundesländer gesehen liegen kaum quantitative Daten zu den Angeboten und deren Nutzung vor. Ähnliches gilt für Fortbildungsschwerpunkte und erst recht für die bereitgestellten Ressourcen.

Um Daten zur quantitativen Erfassung der Fortbildungsangebote in den Ländern wenigstens annäherungsweise zu erfassen, lässt sich die Studie „Entwicklung und Evaluation eines nationalen BNE-Indikators für Lehrerfortbildungen“ der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Waltner u. a. 2017) nutzen. Für die Entwicklung des Indikators für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) haben 15 Bundesländer der Forschungsgruppe Auszüge aus ihren Datenbanken zur Verfügung gestellt, woraus sich insgesamt über alle Themenfelder hinweg eine Zahl von ca. 112.000 Veranstaltungen innerhalb von drei Schulhalbjahren ergibt. Die dieser Studie zugrunde gelegten *Daten zu den absoluten Häufigkeiten der Fortbildungsangebote* im Zeitraum Schuljahr 2015/16 und 1. Schulhalbjahr 2016/17 geben immerhin einen ersten Überblick über die reine Anzahl der Veranstaltungen – allerdings ohne eine Gewichtung der Länge, Formate und Adressaten – und damit einen interessanten Einblick in die Leistungen der Landesinstitute der Bundesländer. Aus der Annahme, dass an jeder Veranstaltung durchschnittlich 16 Lehrkräfte teilnehmen, wurde ein Index berechnet, der für die durchschnittliche Anzahl von Veranstaltungen steht, die jeder Lehrkraft innerhalb von eineinhalb Jahren theoretisch für Fortbildung zur Verfügung stehen.

Dies reicht vom Spitzenreiter Saarland mit 4,2 Veranstaltungen über Brandenburg und Hamburg (2,9) bis Sachsen (0,9) und NRW (0,8) bei einem Durchschnitt von 1,7.

Nicht eingerechnet sind dabei die vielen Veranstaltungen, die nicht in den Datenbanken auftauchen, u. a. auch die schulinternen Veranstaltungen. Ebenfalls deutlich werden die z. T. erheblichen Unterschiede zwischen den Ländern, ein Befund, der sich später auch bei den eingesetzten Ressourcen zeigt. Allerdings fehlen in dieser Tabelle wesentliche Merkmale der Angebote wie Zeitdauer, Format, Sequenzialität, Methodik und Zielsetzungen, sodass ein länderübergreifender qualitativer Index zurzeit nicht erstellt werden kann. Zu einem echten Ländervergleich reichen diese Daten also nicht.

Analyse der Schwerpunktthemen

Den Kern unserer Recherche zu den Angeboten und Formaten der LFB (vgl. Schoof-Wetzig 2019) bildet die *Analyse von Schwerpunktthemen*, die in allen Bundesländern eine Rolle spielen und hohe Aktualität besitzen bzw. einen besonderen Stellenwert in der Entwicklung von Schulen und ihrem Personal haben:

- Inklusion
- Heterogenität/Migration
- der MINT-Bereich
- Digitale Bildung
- Berufseingangsphase
- Führungsqualifizierung

Der methodische Ansatzpunkt war dabei, alle wissenschaftlichen Studien, die in den letzten Jahren in diesen Themenbereichen publiziert wurden, exemplarisch nach ihren Kernaussagen auszuwerten. Insbesondere wurde nach dem Verhältnis von Fortbildungsangebot und Bedarf im jeweiligen Themenbereich gefragt, nach den zeitlichen und methodischen Formaten und schließlich, falls feststellbar, nach der Reichweite und dem Wirkungsgrad.

Bei der Studie zur Fortbildung im Bereich der *Inklusion* (Amrhein & Badstieber 2013) zeigen die strukturellen Ergebnisse, dass die Formate der Fortbildungsveranstaltungen zeitlich sehr kurz (42 % unter sechs Stunden, 40 % eintägig, 16 % mehrtägig) und singular (90 %) sind. Die Adressaten sind eher einzelne Lehrkräfte als Teams oder ganze Kollegien. Auch sind die Ausschreibungen in der Regel nicht an das ganze pädagogische Personal und selten an Teams gerichtet.

In drei Studien werden Fortbildungsangebote untersucht, die eine Reaktion auf die zunehmende *Heterogenität* der Schülerschaft durch *Migration* sind und entsprechende notwendige Kompetenzen vermitteln sollen. In allen drei Studien

wird ein unzureichendes Angebot bezogen auf die vorhandene Bedarfslage festgestellt. Die Angebote sind quantitativ und qualitativ nicht der Entwicklung der Schülerschaft angemessen. Insgesamt wird nur ein Bruchteil der Lehrkräfte erreicht. Auch hier sind die Formate der Fortbildungsangebote in der Regel zeitlich reduziert. Mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen und -reihen werden nur in wenigen Bundesländern angeboten. In der Regel werden Einzelveranstaltungen für einzelne Lehrkräfte durchgeführt, die in keinem Zusammenhang mit anderen Fortbildungsangeboten stehen. Die umfangreiche Studie „Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft“ (2016) des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Morris-Lange u. a. 2016) kommt nach der Analyse von mehr als 1.000 Veranstaltungen zu dem Schluss, dass „Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Bundesländern immer noch unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet werden. Dies gilt für Studium, Referendariat und die Lehrerfortbildung“.

Ähnliche Defizitanzeigen liegen bei Fortbildungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich vor (forsa 2017): einerseits eine hohe Fortbildungsbeteiligung der repräsentativ befragten MINT-Lehrkräfte (67 % im letzten halben Jahr), andererseits eine relativ hohe Unzufriedenheit mit den Angeboten (41 %) und geringe Transfermöglichkeiten in den eigenen Unterricht (24 %). Die Auswertung von fünf Studien zur Qualifizierung für die digitale Bildung – vor Corona – weist eine große Varianz zwischen den Bundesländern bezüglich der Teilnahme aus sowie eine kritische Experteneinschätzung im Blick auf die Qualität des Fortbildungsangebots. Die digitale Medienkompetenz der deutschen Lehrkräfte nimmt zwar zu, erreicht aber nur weniger als 50 % im internationalen Vergleich.

Die Auswirkungen der Pandemie, insbesondere Schulschließungen und der Distanzunterricht, haben zu einem Digitalisierungsschub an deutschen Schulen und auch hinsichtlich des Umfangs und der Qualität der Fortbildungsangebote geführt. Aber selbst am Ende der Corona-Zeit ergibt eine Befragung von Lehrkräften in elf europäischen Ländern (IPSOS-Studie 2022) für Deutschland eher bescheidene Ergebnisse: Nur 55 % der deutschen Lehrkräfte halten ihre Schule für ausreichend gerüstet, um digitale Kompetenzen adäquat zu vermitteln. 24 % haben nach eigenen Angaben nach wie vor keine oder nur wenig Erfahrung mit dem Einsatz digitaler Technologie im Klassenzimmer. Gleichzeitig wird die größte Diskrepanz zwischen Wichtigkeit des Bildungsauftrags und Einschätzung der Schulrealität bei der Vermittlung digitaler Kompetenzen gesehen.

Auch wenn sich aus den genannten Studien wegen der unterschiedlichen Fragestellungen und Erhebungsverfahren nicht immer differenzierte Rückschlüsse auf das Fortbildungssystem ziehen lassen, so ist doch ein Befund besonders auffällig: die durchgehende Beobachtung zeitlich eng begrenzter Veranstaltungen, meist einzeln, selten sequenziell. Die Effektivitätskriterien, die u. a. Lipowsky/Rzejak (vgl. deren Beitrag in diesem Band) aus vielen Untersuchungen heraus-

destilliert haben, wie Zeitdauer und didaktische Sequenzierung von Input, Erprobung und Reflexion, treffen demnach für die Angebote der Lehrkräftefortbildung in Deutschland nur sehr begrenzt zu.

Berufseingangsphase, Führungsqualifizierung, SchiLF

Wegen der Bedeutung der *Berufseingangsphase* für die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie der *Qualifizierung der Schulleitungen* für die Personal- und Schulentwicklung selbständiger werdender Schulen wurden auch diese Bereiche genauer betrachtet. Erfreulicherweise lässt sich dabei feststellen, dass der Entwicklungsstand auf diesen Feldern – bei allen Unterschieden zwischen den Bundesländern und der fehlenden Obligatorik bei der Berufseingangsphase – relativ fortgeschritten und die Kooperation zwischen den Ländern gut entwickelt ist. Für die Berufseingangsphase besteht allerdings noch in fast der Hälfte der Länder Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Teilnahmequoten. Bei der Schulleitungsbildung gibt es bisher keine Standards auf KMK-Ebene, dafür nach wie vor eine große Heterogenität, was Dauer und Verpflichtungsgrad der Qualifizierung angeht: In vier Ländern gibt es keine verpflichtende Fortbildung, in Schleswig-Holstein reichen dafür fünf Tage aus, in Baden-Württemberg 15, Bayern verlangt insgesamt 32 Tage, in Thüringen sind 37 Tage verpflichtend (Tulowitzki u. a. 2019).

Eines der größten Informationsdefizite besteht im Bereich der *schulinternen Fortbildung*, der in den Verlautbarungen der Kultusministerien eine zentrale Bedeutung für den Kompetenzerwerb im Kollegium und die Schulentwicklung zugesprochen wird. In den letzten zehn Jahren sind dazu nur wenige Daten und Studien veröffentlicht worden. Schulinterne Fortbildung „ist der am wenigsten dokumentierte und untersuchte Bereich der Lehrkräftefortbildung“ (Schewe u. a. 2022). Zu Zahl, Umfang und Inhalten – von Wirkungen ganz zu schweigen – liegen nur wenige Daten vor (Schoof-Wetzig 2019, S. 70ff.). In einer der seltenen neueren Studien zu SchiLF (Kuschel u. a. 2020) wird am Beispiel Brandenburgs nach schulformspezifischen Unterschieden bei der Zahl solcher Veranstaltungen und den gewählten Fortbildungsthemen gefragt. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass die Mehrheit der Schulen in Brandenburg im Zeitraum der beiden Schuljahre 2016/17 und 2017/18 *keine* schulinternen Fortbildungen angeboten und durchgeführt hat.

Ermittlung des Fortbildungsbedarfs

In allen Bundesländern werden den Fortbildungsinstitutionen von der Bildungspolitik aktuelle Programmschwerpunkte vorgegeben. Auf Grund der begrenzten Ressourcen gibt es dann häufig kaum noch Spielraum für weitere Akzentsetzun-

gen, das Kerngeschäft wird reduziert und den Bedürfnissen des Personals weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei ist die Frage, ob und wie die Qualifizierungsbedarfe von Lehrkräften, Fachgruppen oder ganzen Kollegien erhoben werden, für die Passung des Angebots und damit für seine Wirkung von großer Bedeutung – insbesondere bei begrenzten Ressourcen und hohen Innovationsanforderungen. Dies wird auch durch die Fragebogenerhebungen bei Lehrkräften zu ihrem Fortbildungsbedarf im IQB-Bildungstrend 2015 und 2018 bestätigt. So korrespondiert der dabei formulierte Bedarf häufig nicht mit den besuchten Fortbildungen, z. B. wenn hoher Bedarf zum Thema Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler genannt wird (60 %), aber nur 14 % das entsprechende Angebot nutzen, oder wenn in Baden-Württemberg 30 % aller 11.000 Fortbildungsangebote eines Schuljahres ausfallen – ein Indiz dafür, dass die Angebote den Bedarf verfehlen (Cramer 2019, S. 42).

Deshalb erstaunt es, dass unsere Recherchen (vgl. Steffens 2019) in verschiedenen Bundesländern ergeben haben, dass es im Regelfall eine Erfassung des Fortbildungsbedarfs in einer systematischen Art und Weise nicht gibt. Zwar findet häufig eine Überprüfung der Angebote im Hinblick auf Akzeptanz, Relevanz u. Ä. statt, bei der auch manchmal nach den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen gefragt wird, es werden aber solche Rückmeldungen meist nicht konsequent für entsprechende Nutzungsanalysen verwendet, um auf dieser Grundlage den Fortbildungsbedarf prognostizieren zu können. Ähnliches trifft auch auf andere Datenquellen zu, die in größeren Mengen vorliegen, aber meist nicht genutzt werden, z. B. die Berichte der Schulinspektion. In vielen Bundesländern sind die Kollegien bzw. Schulleitungen verpflichtet, Fortbildungspläne zu erstellen, in drei Bundesländern sind die Schulen sogar aufgefordert, ihren Bedarf den Fortbildungsinstituten mitzuteilen. Wir haben allerdings bisher nur wenige Beispiele dafür gefunden, dass aus diesen Daten Wissen generiert und systematisch in Erkenntnisse bzw. Planungen umgesetzt würde.

Als positive Entwicklungen in diese Richtung lassen sich u. a. folgende Verfahrensweisen bezeichnen:

- die Kompetenzzentren für die regionale Lehrkräftefortbildung in Niedersachsen, die einen „Orientierungsrahmen für regionale Fortbildung“ entwickelt haben, nach dem der Bedarf systematisch erhoben und für die Planung von Fortbildungsmaßnahmen genutzt werden kann.
- jährliche Erhebungen des schulischen Fortbildungsbedarfs in Bayern, Brandenburg und im Saarland und obligatorische Weiterleitung an die regionalen bzw. zentralen Institute (z. B. BUSS in Brandenburg).
- Agenturen für Schulentwicklung bzw. -beratung an den Landesinstituten in Bremen und Hamburg, die als Anlaufstellen fungieren, um bei komplexen Anfragen den schulischen Fortbildungsbedarf zu klären und passgerechte Unterstützungsangebote zu vermitteln.

- das elektronische Bedarfserfassungsmodell des Thüringer Schulportals, dessen Daten vom Landesinstitut (ThILLM) ausgewertet und in nachfragegerechte Angebote umgesetzt werden.

Ausgaben der Bundesländer für Lehrkräftefortbildung

„Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. Konkret sind dafür Angebote zur Beratung, Fortbildung und beruflichen Weiterqualifizierung für Lehrkräfte bereitzustellen“, heißt es in der bereits erwähnten Erklärung von KMK und Lehrerverbänden.

Bei der Frage allerdings, in welcher Höhe die Bundesländer Ressourcen für die Finanzierung des berufslangen Lernens der ca. 800.000 staatlichen Lehrkräfte aufwenden, sind die Informationslücken besonders groß. Die Länderhaushalte sind bei diesem Thema weder vollständig noch einheitlich, die Bundesstatistik ist wegen zum Teil lückenhafter oder falscher Informationen aus den Ländern nicht zuverlässig, ihre Daten fließen allerdings in den Bildungsfinanzbericht des Statistischen Bundesamtes (Destatis) ein, der jährlich im Auftrag von KMK und BMBF erstellt wird.

Aus der Betrachtung der vorhandenen offiziellen Daten zu den Ausgaben für Lehrkräftefortbildung ergibt sich Folgendes (vgl. Daschner 2019):

- Die Ausgaben für Lehrkräftefortbildung im Jahr 2014 in Deutschland betragen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes ca. 130 Mio. €. Für die zweite Phase, den Vorbereitungsdienst, gaben die Länder mit 320 Mio. Euro mehr als das Doppelte aus.
- Die Entwicklung von 2002 (137 Mio. Euro) bis 2015 (123 Mio. Euro) bedeutet eine Senkung um 10 Prozent. Im gleichen Zeitraum sind die Ausgaben der Bundesländer für Schulen um rund 36 Prozent gestiegen.
- Bei der Verrechnung dieser Ausgaben mit der Zahl der Lehrerstellen ergeben sich zwischen den Bundesländern teilweise groteske Unterschiede bei den Pro-Kopf-Ausgaben, sie variieren zwischen 80 € und 900 € im Jahr 2014, der Länderdurchschnitt beträgt danach 174 €.
- Eine Aktualisierung dieser Daten für das Jahr 2019 (vgl. Tabelle 1, S. 24) ergibt ein – bei leicht gestiegenen Ausgaben – ähnliches Bild: mehrere fehlende bzw. offenkundig unvollständige oder falsche Angaben sowie z. T. große Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern. Genauere Überprüfungen bei einzelnen Positionen lassen darauf schließen, dass ein Teil der Länder deutlich zu hohe Ausgaben deklariert, ein anderer viel zu wenig, und damit den Wert der statistischen Daten beschädigt. Was Nordrhein-Westfa-

Tabelle 1: Ausgaben für Lehrkräftefortbildung pro Bundesland und Vollzeitstelle

Jahr	2019	2019	2019	2021
	vorl. Ist	Vollzeitstellen	pro Vollzeit- stelle	Soll
	in 1.000 EUR	Anzahl	In EUR	in 1.000 EUR
Baden-Württemberg	13.049	106.177	123	9.646
Bayern	19.998	111.297	180	22.807
Brandenburg	6.791	34.316	198	8.915
Hessen	0	57.162	0	2
Mecklenburg-Vorpommern	12.520	12.640	991	11.700
Niedersachsen	17.239	77.737	222	20.498
Nordrhein-Westfalen	26.119	169.784	154	32.687
Rheinland-Pfalz	20.744	35.911	578	23.306
Saarland	4.891	8.964	546	5.472
Sachsen	10.668	33.781	316	11.922
Sachsen-Anhalt	0	17.168	0	2
Schleswig-Holstein	21	25.357	1	115
Thüringen	6.944	18.605	373	8.562
Berlin	4.338	34.316	126	4.626
Bremen	308	6.400	48	0
Hamburg	7.904	18.318	431	11.816
Insgesamt	155.037	755.504	205	172.666

Quellen: Statistisches Bundesamt, Referat H23, dem Verf. z. Vfg. gestellt am 03.06.2022 (Spalten 1 und 4); KMK, Dokumentation Nr. 227, S. 18, Mai 2021(Spalte 2)

len angeht, weist Heinemann darauf hin, dass in den Daten des Statistischen Bundesamtes die in den Schulkapiteln geführten Fortbildungsmoderatoren sowie die Stellen in den Fortbildungsdezernaten der Regierungsbezirke nicht enthalten sind (Heinemann 2019, S. 39). Unter Einbeziehung dieser und anderer Haushaltsstellen kommt Möller für NRW zu weit höheren Ausgaben für die Lehrkräftefortbildung als die oben vom Statistischen Bundesamt genannten. Das Dilemma besteht darin, „dass es bisher keine öffentlich zugänglichen validen Daten gibt, die es erlauben, die Gesamtkosten der Lehrerfortbildung zu berechnen“ (Möller 2023).

- Vergleichbare Aufwendungen für die Lehrkräftefortbildung in der Schweiz, Südtirol und den Niederlanden sind deutlich höher als in Deutschland.
- Im Vergleich zur Lehrkräftefortbildung geben die Betriebe in Deutschland für die Weiterqualifizierung ihres Personals im Schnitt etwa das Dreifache aus, der Anteil dieser Kosten an den Personalkosten insgesamt ist bei den Unternehmen nach vorliegenden Daten fünfmal so hoch wie im Schulbereich (vgl. Daschner 2019, S. 122–124).

Wie aus den aktualisierten Daten des Statistischen Bundesamtes (Destatis) hervorgeht (vgl. Tabelle 1, S. 24), gab es in den Haushaltsansätzen 2021 – die Ist-Daten werden vom Statistischen Bundesamt erst jeweils im Dezember des Folgejahres veröffentlicht – einen moderaten bis deutlichen Anstieg gegenüber den getätigten Ausgaben in 2019 (vorläufiges Ist). Dies zeigt sich besonders in Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Hamburg, auch in Bayern und Niedersachsen. Ob daraus ein Trend wird, der anhält und auch die Mehrheit der Länder erfasst, lässt sich derzeit noch nicht einschätzen.

Bildungsmonitoring, Evaluation und Berichterstattung

Eine öffentliche Rechenschaftslegung zur Lehrkräftefortbildung existiert praktisch nicht. Mangels vergleichbarer Daten spielte die LFB in der nationalen Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland“ bisher faktisch keine Rolle. In der in 2022 erschienen Ausgabe dieser nationalen Berichterstattung gibt es allerdings ein Sonderkapitel zum Bildungspersonal, in dem auch auf die Situation der Fort- und Weiterbildung eingegangen und resümierend festgestellt wird: „Ein kontinuierliches, öffentliches und auf gemeinsamen Kriterien beruhendes Monitoring von Fortbildungsangeboten und deren Nutzung existiert bislang nicht (Autor:innengruppe 2022, S. 287). Da politisch offensichtlich nicht gewollt, hat Deutschland auch an der internationalen Qualitätsdiskussion im Rahmen der OECD-Studie TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) nicht teilgenommen.

Auf Länderebene kann Schleswig-Holstein als eines von wenigen positiven Beispielen hervorgehoben werden, das sich systematisch Wissen zu Fragen der LFB verschafft und dies auch öffentlich gemacht hat: Befragung von Lehrkräften nach Fortbildungsverhalten und -bedarf, Zertifizierung und externe Evaluation des Landesinstituts IQSH, Offenlegung der Ergebnisse im Jahresbericht des IQSH. Das Land Baden-Württemberg dagegen hat zwar 2010 eine „systematische Untersuchung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lehrerfortbildungsangebots und des Fortbildungssystems“ mit vierjähriger Laufzeit bei der PH Freiburg in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse liegen vor, werden aber nicht öffentlich gemacht. Seit 2019 wird in Baden-Württemberg ein neues und ehrgeiziges Qualitätskonzept für das Bildungssystem umgesetzt: Die Bereiche Bildungsmonitoring, Analysen, Lehrkräftebildung sowie Unterstützung und Beratung sind in ein Gesamtkonzept eingefügt und dafür zwei neue Institutionen eingerichtet worden: das Institut für Bildungsanalysen (IBBW) und das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Verwiesen sei auch auf die im Auftrag der GEW Baden-Württemberg erstellte Studie zur Lehrerfortbildung (Cramer 2019) und der vom Kultusministerium in Düsseldorf beauftragte Expertenbericht auf Grundlage einer externen Evaluation der Lehrerfortbildung in

Nordrhein-Westfalen (Expertenbericht 2019). Im dortigen Landesinstitut Qualis ist zudem ein Orientierungsrahmen in Arbeit, der Qualitätsmaßstäbe für die Fortbildung setzen soll. Auf den bereits vorliegenden Musterorientierungsrahmen des DVLfB, der die wesentlichen Qualitätsmerkmale auf den vier Akteurs-ebenen der staatlichen Lehrkräftefortbildung abbildet, sei hier verwiesen (in Daschner/Hanisch 2019, S. 167–230).

Da eine Generierung relevanter Daten über die Nutzer von LFB im bundesweiten Maßstab fehlt, stellen die vom IQB im Rahmen der Ländervergleiche – 2012 und 2015 für die Sekundarstufe sowie 2011 und 2016 für die Grundschule – durchgeführten Lehrerbefragungen trotz zahlenmäßig kleiner Stichproben die solideste Datengrundlage für Deutschland dar (vgl. Renz 2019). Zusammenfassend lässt sich daraus feststellen,

- dass rund vier von fünf Lehrkräften im Jahr mindestens an einer Fortbildung teilnehmen;
- dass die Beteiligung an Fortbildung von Bundesland zu Bundesland deutlich variiert;
- dass die Fortbildung vorwiegend fachspezifischen Themen gilt;
- dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte in geringerem Umfang Fortbildung in Anspruch nehmen;
- dass Nutzen vor allem fachspezifischen Fortbildungsveranstaltungen attestiert wird und die Akzeptanz für Themen im Bereich gesellschaftlicher Herausforderungen oder Erziehung schwerer herzustellen ist;
- dass das tatsächliche Fortbildungsverhalten und die von Lehrkräften selbst artikulierten Bedarfe deutlich divergieren.

Ausblick: Positive Signale

In den letzten Jahren lässt sich im Bereich der Lehrkräftefortbildung durchaus Bewegung erkennen – in Fachpublikationen, bei Fachkonferenzen von Stiftungen und Lehrerverbänden, in der Bildungsforschung und – am wichtigsten – bei den Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung selbst, den sie beauftragenden Ministerien und auch in der KMK:

- Angebote von Landesinstituten und Kompetenzzentren werden digitaler, z. T. auch schulspezifischer, und unterstützen die Schulentwicklung.
- Landesinstitute werden neu aufgestellt (Baden-Württemberg) oder neu gegründet (Berlin).
- Die länderübergreifende Zusammenarbeit, auch mit Beteiligung der Hochschulen, nimmt zu (vgl. die großen Kooperationsprojekte von BMBF und KMK: LemaS, BiSS-Transfer, QuaMath).

- Einige Länder erhöhen die Haushaltsansätze.
- Die KMK befasst sich 2019 erstmals mit dem Thema der dritten Phase der Lehrkräftebildung, beschließt „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften“ (März 2020) und führt dazu eine Fachtagung (Juni 2021) mit Vertretungen aller Kultusministerien, der Wissenschaft und den Lehrerverbänden durch.
- Die KMK beschließt eine “Ländervereinbarung über [...] die gesamtstaatliche Verantwortung [...] in zentralen bildungspolitischen Fragen“ (Oktober 2020) und richtet die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) ein. Diese kündigt für 2024 ein Gutachten an, das auch Empfehlungen für die Lehreraus- und Fortbildung enthalten wird.
- Ein länderübergreifender Orientierungsrahmen „Qualifikationsprofil für Schulleitungen“ ist in der Kommission Lehrerbildung der KMK in Arbeit.
- Erstmals thematisiert ein Koalitionsvertrag (Dez. 2021) die LFB und kündigt eine „gemeinsame Koordinierungsstelle Lehrkräftefortbildung“ an.
- Das BMBF schreibt vier Kompetenzzentren für digital gestützten Unterricht aus und will dabei zu einer engen Kooperation zwischen Hochschulen und Fortbildungsinstitutionen beitragen.
- 15 große Universitäten nehmen sich in ihren „Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung“ (German U15 2023) selbst in die Pflicht, durch ein attraktives und wissenschaftlich basiertes Fort- und Weiterbildungsangebot „einen stärkeren Beitrag zum lebenslangen Lernen von Lehrer*innen zu leisten“.

Was jetzt ansteht ist eine klare, zwischen den Bundesländern abgestimmte **Agenda zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung**. Am Ende dieses Bandes machen die Herausgeber dazu einen Vorschlag.

Wie weit war wohl Wolfgang Klafki seiner Zeit voraus, als er 2007 nach vorne blickte: „Es könnte sich im Laufe der Zeit herausstellen, dass Lehrerfortbildung [...] als berufsbegleitende, unterstützte Fortbildung die wichtigste Phase der Lehrerbildung werden könnte“ (vgl. Terhart 2019, S. 197).

Literatur

- Amrhein, Bettina & Badstieber, Benjamin (2014): Lehrerfortbildungen zur Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/?tx_rsmbstpublications_pi2% (Abfrage: 25.02.2020).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation.
- Benning, Anna/Lipowski, Frank/Holzäpfel, Lars/Rincke, Kirsten (2018): Aufgaben und Herausforderungen für die universitäre Lehrerfortbildung. In: PÄDAGOGIK Heft 10, S. 38–41.
- Cramer, Colin u. a. (Hrsg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Studie im Auftrag der GEW, Tübingen.

- Daschner, Peter (2009): Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid u. a. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 490ff.
- Daschner, Peter & Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Daschner, Peter (2019): Ausgaben der Bundesländer für Fortbildung. In: Daschner/Hanisch, a. a. O., S. 111–125.
- German U15 (2023): Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung
www.german-u15.de/aktivitaeten/statements/Empfehlungen-fuer-eine-zukunftsweisende-Lehrkraeftebildung/index.html (Abfrage: 29.03.2023)
- GEW und VBE (2018): Höhere Investitionen in die Fortbildung von Lehrkräften überfällig. Gemeinsame Presseerklärung vom 10.09.2018. www.vbe.de/presse/pressedienste-2018/gew-und-vbe-hoehere-investitionen-in-die-fortbildung-von-lehrkraeften-ueberfaellig/ (Abfrage: 25.02.2020).
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Heinemann, Ulrich (2019): Lehrkräftebildung – insbesondere Fort- und Weiterbildung: Ein Überblick in kritisch-analytischer Absicht. In: Priebe, Botho u. a. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- IPSOS-Studie (2022): Digitalität und Zukunftskompetenzen an Schulen im europäischen Vergleich. Vodafone Stiftung: Düsseldorf. www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/11/Digitale-Bildung-zwischen-Vision-und-Realitaet_IPSOS-Studie_2022_der-Vodafone-Stiftung-Deutschland.pdf die (Abfrage: 28.02.2023).
- Kuschel, Jenny/Richter, Eric/Lazarides, Rebecca/Richter, Dirk (2020): Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen. Eine empirische Programmanalyse. In: Journal für Lehrer:innenbildung, Heft 4.
- Möller, Gerd (2023): Was gibt Deutschland für die Lehrerfortbildung aus? Annäherung an eine Gesamtkostenrechnung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen. In: Priebe u. a., a. a. O.
- Morris-Lange, Simon/Wagner, Katharina/Altinay, Lale (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Hrsg. v. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Policy-Brief 4/20, Berlin. www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Mercator_Institut_Policy_Brief_Lehrerbildung_September_2016.pdf (Abfrage: 25.02.2020).
- Pasternack, Peer/Baumgarth, Benjamin/Burkhardt, Anke/Paschke, Sabine/Thielemann, Nurdin (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.)(2023): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität bildungspolitischer Steuerung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Renz, Monika (2019): Bildungsmonitoring, Evaluation und Berichterstattung. In: Daschner/Hanisch, a. a. O., S. 128–134.
- Richter, Dirk (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster: Waxmann.
- Schewe, Manuela/Maritzen, Norbert/Thiel, Felizitas (2022): Fortbildung und Kompetenzentwicklung als Kern schulischer Personalentwicklung. In: Thiel, Felicitas/Schewe, Claudia Manuela/Muslic, Barbara/Lankes, Eva-Maria/Maritzen, Norbert/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik. Springer: Wiesbaden.
- Schoof-Wetzig, Dieter (2019): Angebote, Adressaten, Formate. In: Daschner/Hanisch, a. a. O., S. 26–82.
- Steffens, Ulrich & Höfer, Dieter (2016): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Steffens, Ulrich (2019): Bedarfserhebungen in der Lehrerfortbildung. In: Daschner/Hanisch, a. a. O., S. 92–110.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Terhart, Ewald (2019): Langfristige Lernprozesse in der Lehrerbildung: Die dritte Phase. In: Priebe, Botho u. a., a. a. O., S. 197–207.
- Tulowitzki, Pierre (2019): Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland. In: DDS Heft 2, S. 149–169.
- Waltner, Eva-Maria/Glaubitz, Dietmar/Rieß, Werner (2017): Entwicklung und Evaluation eines nationalen BNE-Indikators für Lehrerfortbildungen. Pädagogische Hochschule Freiburg. www.researchgate.net/publication/320620481_Entwicklung_und_Evaluation_eines_nationalen_BNE-Indikators_fur_Lehrerfortbildungen (Abfrage: 25.02.2020).

1.2 Schule als Ort, an dem Lernen gelingt – Fokus auf die dritte Phase der Lehrkräftebildung

Angela Müncher und Dirk Zorn

Der IQB-Bildungstrend 2021 stimmt wenig optimistisch: Die Viertklässler haben in allen Kompetenzbereichen schlechter abgeschnitten als in 2016 – ein Trend, der sich seit 2011 fortsetzt. 2021 haben rund ein Fünftel der Schüler:innen den Mindeststandard im Lesen (19 Prozent), im Zuhören (18 Prozent) und in Mathematik (22 Prozent) verfehlt, im Bereich Orthographie waren es sogar fast ein Drittel (30 Prozent) aller Schüler:innen. Die pandemiebedingten Einschränkungen dürften bei der jüngsten Kompetenzmessung zu den Verschlechterungen seit 2016 beigetragen haben, ein negativer Trend aber hat sich schon in der Zeit von 2011 bis 2016 abgebildet. Es zeigt sich auch, dass die Entwicklungen nicht gleich stark in allen Teilen der Schüler:innenschaft vorkommen: So sind die stärksten Rückgänge „fast durchgängig für Schüler:innen zu verzeichnen, die im Ausland geboren sind, während sie bei Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund geringer ausfallen“ (Stanat et al. 2022a, S. 20). Dieser Befund bildet sich über die verschiedenen IQB-Bildungstrends insgesamt sowie die IGLU-Panelstudie ab: „Das Muster der Abwärtstrends, von denen Schüler:innen aus zugewanderten Familien stärker betroffen sind als Schüler:innen ohne Zuwanderungshintergrund, ist somit über Studien, Fächer und Schulstufen hinweg weitgehend konsistent.“ (Stanat et al. 2022b, S. 215). Im aktuellen IQB-Bildungstrend hat auch der Zusammenhang zwischen den erreichten Kompetenzen und dem sozioökonomischen Status der Familien in allen Kompetenzbereichen zugenommen: Die soziale Schere geht weiter auf, nicht zu.

Verstärkt sich dieser Trend weiter, dürfte dies auch auf gesellschaftlicher Ebene Folgen haben. Ein großer Anteil von Expert:innen rechnet damit, dass die Qualifikationsanforderungen auch in Ausbildungsberufen in Zukunft steigen (Bertelsmann Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2022). Für Jugendliche, die ein bestimmtes Niveau an Kompetenzen nicht erreichen, wird es künftig schwieriger sein, einen passenden Ausbildungsberuf zu finden. Laut Berufsbildungsbericht 2022 betrug der Anteil von Ungelernten in der Alterskohorte der 20 bis 34-Jährigen 15,5 Prozent (Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 95). Das heißt, dass schon jetzt jede sechste Person in diesem Alter keine Ausbildung absolviert hat. Dieser Anteil dürfte sich zukünftig noch erhöhen. Wenn Schule es also nicht schafft, ihrem Bildungsauftrag für alle Kinder

und Jugendlichen nachzukommen, ist mit weitreichenden Folgen auf Ebene der individuellen Teilhabemöglichkeiten *und* auf Ebene der Gesellschaft zu rechnen. Gibt es Gruppen von Personen, die auf Dauer nicht teilhaben können, trägt dies zu einer gesellschaftlichen Spaltung bei, die einen Nährboden für antidemokratische Tendenzen bilden kann.

Bei den Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2021 geht es damit um mehr als nur ein paar Prozentpunkte, denn sie sind die Fortsetzung einer Abwärtsspirale, die sich seit den ersten Leistungsvergleichsstudien der 2000er Jahre abzeichnet. Die Ergebnisse müssten endlich wach rütteln und dazu führen, dass Schule und Bildung im politischen Diskurs einen deutlich höheren Stellenwert erlangen, dass darum gerungen wird, wie Schule ihren Bildungsauftrag erfüllen kann. Dazu bräuchte es die Aufmerksamkeit aller – auch über die Betroffenen, die Bildungsadministrationen und die Verbände hinaus. Das Thema gehört ins Zentrum der politischen Aufmerksamkeit.

Momentan tragen verschiedene Faktoren zu einer Verschärfung der Situation in Schule bei. Wir möchten mit fünf Thesen einen Debattenbeitrag dazu leisten, wie Schule zu einem Ort werden kann, an dem Lernen gelingt.

1. Es braucht einen Fokus auf Basiskompetenzen. Dieser darf sich nicht auf fachliche Kompetenzen beschränken, sondern muss auch überfachliche Kompetenzen einschließen, da nur beides gemeinsam die Basis für Teilhabe, Gestaltung und Erfolg in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts bildet.
2. Eine Schule, die dieses breite Kompetenzverständnis befördern und Kinder und Jugendliche umfassend bilden möchte, braucht (neben bewährten) auch neue Lern- und Prüfungsformate.
3. Der Lehrkräftemangel wird Schule und die Lehrkräftebildung mittel- und langfristig prägen. Bei der Weiterentwicklung von Schule muss er mitgedacht werden. Dies ist das zentrale Dilemma: Während die Aufgaben von Schule anspruchsvoller werden, verringern sich die Kapazitäten, dies auch mit der nötigen Zeit und Unterstützung anzugehen.
4. Ein diversifiziertes Lehramt bildet sich aufgrund der verschiedenen Wege ins Lehramt, einschließlich Quer- und Seiteneinstieg bereits jetzt heraus. Es ist Zeit, realistische Mindeststandards für den Quer- und Seiteneinstieg zu formulieren.
5. Mit der faktischen Notwendigkeit für zusätzliche, flexible Wege ins Lehramt gewinnt die dritte Phase der Lehrkräftebildung, die berufsbegleitende Qualifizierung, eine zusätzliche Bedeutung. Diese war bisher unterentwickelt, unterfinanziert und letztlich wenig wirksam. Das muss sich ändern – in allen erwähnten Punkten.

These 1: Es braucht einen Fokus auf Basiskompetenzen. Dieser darf sich nicht auf fachliche Kompetenzen beschränken, sondern muss auch überfachliche Kompetenzen einschließen, da nur beides gemeinsam die Basis für Teilhabe, Gestaltung und Erfolg in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts bildet.

Der IQB-Bildungstrend 2021 hat gezeigt, dass der Anteil der Kinder am Ende der Grundschulzeit, die den Mindeststandard in Mathematik, im Lesen und Zuhören sowie in Orthographie nicht erreichen, gestiegen ist. Klar ist, dass eine Schule, die Kinder auf das Leben im 21. Jahrhundert vorbereiten will, auf die Entwicklung dieser und anderer fachlicher Kompetenzen bei allen Kindern hinarbeiten muss.

Gleichzeitig muss das Verständnis des Begriffs „Basiskompetenzen“ bewusst reflektiert werden. Fachliche Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen zählen selbstverständlich dazu. Allerdings sollten sie nicht künstlich von den überfachlichen Kompetenzen getrennt werden: Insbesondere das Zusammenspiel von fachbezogenen (kognitiven), sozio-emotionalen und selbstregulativen Fähigkeiten bildet die Basis für erfolgreiches Lernen. Auch andere überfachliche Kompetenzen wie die wohlbekannten „4K“ (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, und kritisches Denken), die in etwas anderer Schattierung auch in der Ergänzung zur Strategie Bildung in der digitalen Welt eine Rolle spielen, müssen als Teil der Basiskompetenzen mitgedacht werden. Mit einem solchen Set an Basiskompetenzen verfügen Lernende über das „Rüstzeug“, um u. a. mit schnellen und unvorhergesehenen Entwicklungen, Spannungen und Unsicherheiten umgehen zu können, die unsere Lebenswelt bereits jetzt und zukünftig voraussichtlich noch stärker prägen: Sie tragen dazu bei, dass Entwicklungen, denen komplexe Gemengelage zugrunde liegen, z. B. im Dialog mit anderen besprochen und kritisch hinterfragt werden können, dass ein Bewusstsein und Kompetenzen dafür ausgebildet werden, welche Wege des Umgangs es geben könnte und wie Lösungsansätze entwickelt werden können. In diesem Zusammenhang sind auch metakognitive und reflexive Fähigkeiten bedeutsam, die es Lernenden erlauben, ihr eigenes Lernen und Handeln zu betrachten und weiterzuentwickeln, als Grundlage fürs lebenslange Lernen.

Weil die Bedeutung von überfachlichen Fähigkeiten für das Lernen in Schule und gesellschaftliche Teilhabe von der Fachwelt inzwischen kaum mehr angezweifelt wird, wird an der Erarbeitung und Erprobung von Instrumentarien bereits gearbeitet. Ein solches ist das *Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory* (BESSI), das vom Leibnitz-Institut für Sozialwissenschaften ins Deutsche übersetzt wurde. Es stellt Items zu sozio-emotionalen und selbstregulatorischen Kompetenzen zur Verfügung und kann zur Selbst- und Fremdeinschätzung genutzt werden (Lechner 2022). BESSI und andere Instrumente werden ihren Beitrag dazu leisten, dass diese überfachlichen Kompetenzen durch die Messbarkeit sichtbar werden und in ihrer Bedeutung, auch jenseits der Fachöffentlichkeit, anerkannt werden.

Längst im öffentlichen Diskurs angekommen sind informatische Kompetenzen und Medienkompetenzen, die im Zentrum des bereits erwähnten KMK-Papiers, der Ergänzung zur Strategie Bildung in der digitalen Welt, stehen: Schüler:innen benötigen diese Kompetenzen, „um die technologische, die anwendungsbezogene sowie gesellschaftlich-kulturelle Perspektive von digitalen Phänomenen und Veränderungsprozessen zu durchdringen und verantwortlich mitzugestalten“ (Kultusministerkonferenz 2021, S. 8). Auch sie sind Teil der Basiskompetenzen, da sie Grundlage dafür sind, sich sicher in einer Welt zu bewegen, in der digitale und technologische Entwicklungen sämtliche Lebensbereiche durchdringen.

Um dem Eindruck vorzubeugen, dass Schule mit dem erweiterten Kompetenzbegriff durch ein „mehr“ an Anforderungen immer weiter belastet wird: Es braucht ein gesellschaftliches Ringen darum, was als Basiskompetenz gilt, in Form von *Mindeststandards* beschrieben wird und sich schließlich als verpflichtend, und ggf. auch als fakultativ, in den Lehr- und Bildungsplänen abbildet. Ohne eine kritische Überprüfung der Lehr- und Bildungsplaninhalte, mit der auch Streichungen einhergehen, damit auch Neues aufgenommen werden kann, wird es nicht gehen.

These 2: Eine Schule, die diese breite Kompetenzentwicklung bei Schüler:innen befördern und Kinder und Jugendliche umfassend bilden möchte, braucht neben bewährten auch neue Lern- und Prüfungsformate.

Auch heute ist Schule in der Regel noch nach Fächern organisiert, Prüfungsleistungen müssen hauptsächlich individuell mit dem Stift auf Papier abgelegt werden. Sollen jedoch zukünftig überfachliche Kompetenzen im Sinne von Basiskompetenzen eine Rolle spielen, ist dieser Fokus zu eng. Neben „klassischen“ Lernsettings, in denen die Entwicklung bestimmter fachlicher Fähigkeiten im Zentrum steht, sind auch offenere Formate notwendig. Lernende können auf diese Weise gemeinsam an Projekten arbeiten, in denen sie sowohl fachliches Wissen und fachliche Fähigkeiten, aber eben auch überfachliche Kompetenzen auf- und ausbauen, die mit erfolgreichem fachlichen Lernen Hand in Hand gehen.

Sozio-emotionale Kompetenzen sind für das Gelingen solch offener Lernsettings essenziell. Sie müssen deshalb gezielt selbst zum Lerngegenstand werden. So ergibt es sich beispielweise nicht von selbst, Lernprozesse eigenständig zu initiieren und zu strukturieren. Diese Fähigkeit ist ebenso eine Lernleistung wie der Aufbau fachlicher Kompetenzen: Sie braucht Zeit und Ressource. Auch eigene Projekte von Lernenden, in offeneren Lernformaten, brauchen Zeit, Ressourcen und Begleitung. Letztlich können sie nur grundständiger Bestandteil der Stundentafel werden, wenn an anderer Stelle etwas wegfällt: Das bedeutet nicht, dass der Lernertrag bei den Schüler:innen dadurch geringer ausfällt – im Gegenteil.

Durch die Projekte wird „deeper Learning“ möglich. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Lehr- und Bildungspläne zu überprüfen. Nur wenn diese entschlackt werden, können offenere Lernformate umgesetzt werden – ansonsten wird eine Veränderung der Lernkultur an den meisten Schulen eine Utopie bleiben.

Noch ein weiterer Aspekt ist für die Umsetzung neuer Lernformate wichtig: die Anpassung von Prüfungsformaten. Lernsettings, in denen Lernende kooperativ an eigenen Projekten arbeiten, ergeben wenig Sinn, wenn am Ende alle die gleiche Klassenarbeit schreiben. In dem Ergänzungspapier zur Strategie Bildung in der digitalen Welt wird die Richtung, in die Prüfungsformate weiterentwickelt werden sollen, bereits umfassend skizziert: „Zukünftige Prüfungsformate beziehen daher auch verstärkt Kreativität, Kollaboration, kritisches Denken und Kommunikation mit ein. [...] Insgesamt sind bisherige Prüfungsformen um offenere Formate zu erweitern. Neben neuen fachlich orientierten Formaten können Fachgrenzen zugunsten von übergeordneten ganzheitlichen Fragestellungen aufgebrochen werden“ (Kultusministerkonferenz 2021, S. 13).

In dem KMK-Papier wird weiter skizziert, wie auch Formate, in denen von einem Team an Lernenden eine Prüfungsleistung abgenommen wird, um zusätzliche Reflexionsfragen ergänzt werden können, in denen jede und jeder Lernende den eigenen Lernprozess darlegt. Damit kämen über die individuelle Komponente auch metakognitive und reflexive Fähigkeiten zum Tragen. Es zeigt sich, dass offenere Prüfungsformate sowohl dazu geeignet sind, Kompetenzen breit zu bewerten (*Assessment of learning*), als auch wichtige Informationen für den Lernprozess selbst zu liefern (*Assessment for learning*). Auf diese Weise tragen sie auf Ebene der Schüler:innen dazu bei, Lernen als kontinuierlichen Prozess auf unterschiedlichen Ebenen zu begreifen.

These 3: Der Lehrkräftemangel wird Schule und die Lehrkräftebildung mittel- und langfristig prägen. Bei der Weiterentwicklung von Schule muss er mitgedacht werden. Dies ist das zentrale Dilemma: Während die Aufgaben von Schule anspruchsvoller werden, verringern sich die Kapazitäten, dies auch mit der nötigen Zeit und Unterstützung anzugehen.

In diesem Beitrag sind wir von den Ergebnissen des IQB-Bildungstrend 2021 ausgegangen, haben dargelegt, wie Basiskompetenzen umfassend gedacht werden können und wie sich ein solches Verständnis in neuen Lern- und Prüfungsformaten niederschlagen könnte. Die Veränderungen, die sich damit in Schule abzeichnen, zeigen, dass die Aufgaben anspruchsvoller werden. Dem steht in der schulpolitischen Realität ein Lehrkräftemangel gegenüber, der Schulen nicht nur ihre Arbeit erschwert, sondern der auch das Potenzial hat, sich negativ auf das Lernen von Schüler:innen auszuwirken. Dieser Befund ist das zentrale Dilemma, das den Ausgangspunkt für alle weiteren Überlegungen bildet.

Laut KMK-Prognose fehlen an deutschen Schulen bis 2030 rund 30.000 Lehr-

kräfte (siehe Verband für Bildung und Erziehung 2022a, Tabelle 1). Der Bildungsforscher Klaus Klemm geht von weit höheren Zahlen aus. Er hinterfragt vor allem die von der KMK unterstellten Zahlen für das künftige Angebot an Lehramtsabsolvent:innen. Aus den im März 2022 vom Verband für Bildung und Erziehung veröffentlichten und von Klemm zusammengestellten Tabellen lässt sich eine Lücke von knapp 80.000 Lehrkräften bis 2030 errechnen (ebd., eigene Berechnung auf Grundlage der Tabellen 6 und 11). In diese Zahl noch nicht eingepreist ist das Personal, das zusätzlich gebraucht würde, um verschiedene schulpolitische Reformvorhaben wie z. B. die schulische Inklusion umzusetzen. Für die Realisation solcher Reformvorhaben errechnet Klemm einen Mehrbedarf von rund 73.000 Personen (Verband für Bildung und Erziehung 2022b, S. 22f.). Die Dramatik der Zahlen verschärft sich weiter, wenn der fachspezifische Lehrkräftemangel in den Blick genommen wird. Für die MINT-Fächer (Mathematik, Information, Naturwissenschaften, Technik) hat Klemm diesen im Auftrag der Telekom Stiftung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen errechnet. Bis 2030 scheiden in NRW rund ein Drittel aller MINT-Lehrkräfte aus – im Durchschnitt kann der Neueinstellungsbedarf in diesem Bereich nur zu 33,9 Prozent gedeckt werden, wobei der Anteil von Fach zu Fach stark variiert (Klemm 2020: S. 44, Tabelle 14). Zur Übertragbarkeit der Studienergebnisse auf andere Bundesländer stellt Klemm in der Studie fest, „dass die Sicherung des Lehrkräftenachwuchses in MINT-Fächern bundesweit ein Problem darstellt“ (ebd., S. 28).

Die Zahlen machen unmittelbar deutlich, dass der Lehrkräftemangel Schule über Jahre hinweg lähmen dürfte, wenn es nicht gelingt, ihm wenigstens in Teilen beizukommen. Er dürfte auch dazu führen, dass Schüler:innen in anderen als den bisherigen Formaten lernen müssen – die für einige Schulen kürzlich in Sachsen-Anhalt eingeführte Vier-Tage-Woche gibt einen Vorgeschmack. Das oben skizzierte Dilemma bildet sich dabei in aller Schärfe ab: Die Notwendigkeit für neue Lernformate am fünften Wochentag wird augenscheinlich. Damit könnte sich ein Gelegenheitsfenster für die skizzierten neuen Lern- und Prüfungsformate ergeben. Doch brauchen diese eine sinnvolle Konzeption, um lernwirksam zu werden. In Kollegien, die darum ringen, das Notwendigste an Unterricht zu erfüllen, ist es fraglich, wie viele Kapazitäten dafür übrigbleiben.

Unabhängig von welcher Seite die Annäherung an dieses Dilemma erfolgt – es zeigt sich, dass die Lücken in den Reihen der Lehrkräfte so gut wie möglich gefüllt werden müssen. Zweitens wird deutlich, dass das Lernen von Lehrkräften nicht auf die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung beschränkt sein darf, weil eine Schule, die sich (u. a. mit Blick auf Lern- und Prüfungsformate) verändert, eine starke berufsbegleitende Professionalisierung ihrer Lehrkräfte braucht. Die dritte Phase der Lehrkräftebildung muss deshalb aus ihrem stiefmütterlichen Dasein herausgeführt und gestärkt werden, damit das Lernen im Beruf endlich essenzieller Bestandteil eines neuen Professionsverständnisses werden kann und die dafür notwendigen Ressourcen erhält.

These 4: Ein diversifiziertes Lehramt bildet sich aufgrund der verschiedenen Wege ins Lehramt, einschließlich Quer- und Seiteneinstieg, bereits jetzt heraus. Es ist Zeit, realistische Mindeststandards für den Quer- und Seiteneinstieg zu formulieren.

Aufgrund des hohen Lehrkräftemangels haben in den letzten Jahren alle Bundesländer (jüngst auch Bayern) Programme für den Quer- und Seiteneinstieg von Lehrkräften entwickelt. Darüber hinaus sind weitere Sondermaßnahmen aufgesetzt bzw. ausgebaut worden, um den Lehrkräftemangel zu lindern. Dazu zählen u. a. der Einsatz von Lehramtsstudierenden (der vielerorts faktisch zu einem „dualen Studium“ im grundständigen Bereich der Lehrkräfteausbildung führt), fach- und schulartfremder Unterricht, die Einstellung von Vertretungslehrkräften sowie die Beschäftigung von pensionierten Lehrkräften.

Die Vielfalt an Zugängen ins Lehramt und an Ausbildungen der Lehrkräfte, die Unterricht erteilen, ist groß und von der KMK legitimiert. So findet sich in der Ländervereinbarung der KMK vom 15.10.2020 auch ein Passus zu Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften (§ 38). Dort ist geregelt, dass auch Hochschulabsolvent:innen, die kein Lehramt studiert haben, eingestellt und beschäftigt werden dürfen. In Absatz 3 wird den Ländern die Freiheit gegeben, Maßnahmen in ihrem Ermessen zu ergreifen: „Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen.“ Auf Standards wird dabei nicht verwiesen.

Einen Überblick über die bis zum Erscheinen ihres Artikels bestehenden verschiedenen Programme zum Quer- und Seiteneinstieg geben beispielsweise Driesner und Arndt (2020). In ihrem Beitrag weisen sie auf die Notwendigkeit empirischer Forschung hin, „z. B. hinsichtlich der Qualität der Sondermaßnahmen und im Vergleich mit der grundständigen Lehrkräfteausbildung“ (Driesner & Arndt 2020, S. 425).

Als Bertelsmann Stiftung haben wir eine Begleitforschung des Quereinstiegs-masters (Q-Master) an der Humboldt-Universität in Berlin initiiert. Die Evaluation des Q-Masters (Lucksnat et al. 2022) hat gezeigt: Die fachlichen und didaktischen Kompetenzen der Q-Master-Studierenden liegen bei Studienbeginn auf einem ähnlichen Niveau wie die der regulären Studierenden. Auch die Wissenszuwächse während des Master-Studiums fallen annähernd gleich aus, mit geringfügigen Vorteilen der regulären Studierenden bei den fachdidaktischen Kenntnissen. Beide Gruppen verfügten bereits vor Aufnahme des Master-Studiums über vielfältige Erfahrungen in der pädagogischen Praxis, die Q-Master-Studierenden im Vergleich noch etwas öfter. Bei den Motiven für einen Einstieg ins Grundschullehramt sowie bei der Zufriedenheit mit Studienverlauf und -inhalten zeigen sich ebenfalls keine deutlichen Unterschiede.

Allerdings sind Programme im Quer- und Seiteneinstieg nicht per se mit dem Q-Master vergleichbar. So erfolgt die Qualifizierung beim Seiteneinstieg in der

Regel berufsbegleitend. Im Vordergrund steht die Unterrichtsabdeckung und nicht der Ausbildungscharakter, wie es beim Quereinstieg der Fall ist (vgl. Driesner & Arndt, S. 419). Da Vorbereitung und Begleitung über die Programme hinweg unterschiedlich umfangreich und verbindlich gestaltet werden, dürfte sich ihre Qualität erheblich unterscheiden. Aufgrund des immer größer werdenden Gewichts, das das Thema Quer- und Seiteneinstieg für die Abdeckung des Lehrkräftebedarfs einnimmt, sind realistische Mindeststandards für die Programme geboten, wenn Lehren und Lernen in Schule wirksam gestaltet werden sollen. Einen Referenzpunkt für ein solches Vorhaben stellen die 2004 erstmals veröffentlichten und inzwischen weiterentwickelten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der KMK dar. Allerdings sollten Mindeststandards für den Quer- und Seiteneinstieg so angelegt sein, dass sie umsetzbar sind und Programme an ihnen gemessen werden können. Wären die Programme darüber hinaus an Universitäten verortet, könnten sie im Idealfall als ein zweiter, regulärer Weg ins Lehramt anerkannt werden: Ihr Status als Sondermaßnahme wäre dann Geschichte.

These 5: Mit der faktischen Notwendigkeit für zusätzliche, flexible Wege ins Lehramt gewinnt die dritte Phase der Lehrkräftebildung, die berufsbegleitende Qualifizierung, an Bedeutung. Diese war bisher unterentwickelt, unterfinanziert und letztlich wenig wirksam. Das muss sich ändern – in allen erwähnten Punkten.

Da momentan nicht davon auszugehen ist, dass die Qualifizierung von Personen im Quer- und Seiteneinstieg durchgehend auf einem wünschenswerten Mindestniveau erfolgt, kann nur darüber gemutmaßt werden, inwiefern sich dies auf die Lernleistungen von Schüler:innen auswirkt. Dass das Professionswissen von Lehrkräften einen positiven Einfluss auf die Lernentwicklung von Schüler:innen hat, konnte u. a. im Forschungsprogramm „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz (COACTIV)“ gezeigt werden (vgl. Kunter et al. 2011). Ein Einfluss auf die Unterrichtsqualität konnte für das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogisch-psychologische Wissen von Lehrkräften für das Fach Mathematik in der Sekundarstufe nachgewiesen werden. Das fachdidaktische Wissen hatte dabei Auswirkungen auf die kognitive Aktivierung im Unterricht und damit auch auf die Lernleistungen der Schüler:innen, die pädagogisch-psychologischen Kompetenzen haben sich in der COACTIV-R-Studie (in dessen Zentrum die Kompetenzen von Referendar:innen standen) als bedeutsam für das Monitoring im Unterricht und die konstruktive Unterstützung von Schüler:innen erwiesen (Voss et al. 2014).

Der Bedarf an Lehrkräften wird in bestimmten Fächern und Regionen ihr Angebot über eine längere Zeit übersteigen. Zusätzliche Wege ins Lehramt ge-

winnen dadurch in den nächsten Jahren an Bedeutung. Aus diesem Grund wäre eine grundständige Reform der Lehrkräfteausbildung, die flexible Wege ins Lehramt mit berücksichtigt, wünschenswert – auch wenn das Vorhaben anspruchsvoll ist. Für unsere Überlegungen in diesem Beitrag bilden jedoch die auf unterschiedlichem Niveau ausgebildeten Quer- und Seiteneinsteiger:innen, die bereits jetzt eine wichtige Bedeutung für die Unterrichtsversorgung haben, den Ausgangspunkt. Wenn der Anteil derer steigt, die Professionswissen nicht angemessen erwerben konnten, und wenn in Schule darüber hinaus die Notwendigkeit besteht, innovative Lern- und Prüfungsformate weiterzuentwickeln, dann gewinnt die dritte Phase der Lehrkräftebildung im Sinne einer berufsbegleitenden Professionalisierung von Lehrkräften an Bedeutung.

Bislang spielte diese keine zentrale Rolle in der Bildungsplanung. In der Bestandsaufnahme und Orientierung zur „Lehrkräftefortbildung in Deutschland“ (Daschner und Hanisch 2019) resümiert Daschner, dass Fortbildung hierzulande unterfinanziert ist, es kaum Daten zur Passung von Fortbildungsangebot und -nachfrage gibt und eine öffentliche Rechenschaftslegung in dem Bereich praktisch nicht existiert (S. 12 ff.). Rzejak und Lipowsky kommen in ihrem Beitrag im gleichen Band zu dem Fazit, dass es zwar möglich, aber nicht trivial ist, Fortbildungen wirksam zu gestalten. Sie machen deutlich, dass die Einbeziehung von Wissenschaft und von wissenschaftlichen Befunden in Deutschland eher unterentwickelt ist: „Beispielsweise sind viele staatlich organisierte Fortbildungen von kurzer Dauer, die einzelnen Angebote sind inhaltlich nicht oder nur wenig verbunden und thematisch zudem eher breit und mit randständigem Einbezug von Befunden aus der Forschung ausgerichtet“ (Rzejak und Lipowsky, S. 141). Die Erwartungen an die Wirksamkeit staatlich organisierter Angebote dürfte dementsprechend niedrig ausfallen.

Allerdings erhält das Thema Lehrkräftefortbildung in den letzten Jahren Auftrieb. So hat das Ministerium für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen die Lehrkräftefortbildung im Land von einer Expert:innengruppe evaluieren lassen und den Bericht 2019 veröffentlicht. In Baden-Württemberg hat die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Colin Cramer und Kolleg:innen mit einer Studie zur dortigen dritten Phase der Lehrkräftebildung beauftragt, die ebenfalls 2019 erschienen ist. 2020 hat die KMK ihre „Ländergemeinsamen Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ herausgebracht. Anders als die Ergänzung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ enthalten die Eckpunkte jedoch keine Hinweise auf prioritäre Maßnahmen, an deren Umsetzung Schulpolitik sich messen lassen müsste.

Als Bertelsmann Stiftung haben wir 2020 den von Frank Lipowsky und Daniela Rzejak verfassten Leitfaden „Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten“ veröffentlicht, mit dem Forum Bildung Digitalisierung werden wir darüber hinaus in Kürze eine Handreichung für hybride und Online-Fortbildungen

herausgeben. Mit beiden Veröffentlichungen möchten wir einen Beitrag zur konzeptionellen Stärkung von Fortbildungen leisten.

Auch wenn die Aufmerksamkeit für das Thema erfreulich ist, führt die Unterfinanzierung der Fortbildung dazu, dass die Schlagkraft fürs Schulsystem insgesamt sich in Grenzen halten dürfte. Bei jeder neuen Reform wird reflexartig gefordert, die Lehrkräfte im entsprechenden Bereich fortzubilden. Ob die eher schmal ausgestatteten Systeme dies mit Blick auf die vielfältigen Bedarfe und mit dem Anspruch, wirksam zu sein, leisten können, ist fraglich. Dies liegt auch daran, dass grundlegende Strukturen zur Professionalisierung von Lehrkräften in Schule fehlen: Team- und Fortbildungszeiten finden sich nur im Hamburger Arbeitszeitmodell, es gibt keine strukturell verankerte Verknüpfung zwischen Forschung und Fortbildung und gute Lehrkräfte, die aufsteigen wollen, gehen vielleicht in die Lehrkräfteausbildung – aber, mangels Funktionsstellen, eher nicht oder nur kurz in die Lehrkräftefortbildung.

Professionalisierung in der dritten Phase geht über Lehrkräftefortbildung hinaus. Der Blick in die internationale Praxis zeigt, was möglich ist: Lehrkräfte, die mit dem Ziel, das Lernen von Schüler:innen zu verbessern, im Team arbeiten, dazu gemeinsam Unterricht konzipieren und anschließend evaluieren, Kooperationen zwischen Lehrkräften und anderen Professionen, um Kinder und Jugendliche ganzheitlich zu unterstützen und Lernen über den Schulkontext hinaus zu denken, und eine systematische Verknüpfung von Schule und Fortbildung mit der Wissenschaft. All das ist nicht gratis zu haben. Es braucht ausgewiesene Zeitressourcen in der Lehrkräfteeinzelarbeitszeit, Geld sowie eine kritische Evaluation, inwiefern Schule, die bislang vor allem in Fächern strukturiert ist, reformiert werden muss. Zusätzlich dazu müsste die Wissenschaft grundständig in die Lehrkräftefortbildung einbezogen sein, sie mitgestalten und evaluieren können, um dem Ziel näher zu kommen, dass Lernen in Schule besser gelingt.

Damit sind wir wieder bei unserem Ausgangspunkt angekommen. Dem gelingenden Lernen der Schüler:innen. Schon heute befindet sich Schule aufgrund des Lehrkräftemangels in einer Krise, die sich – zumindest mit Blick auf die MINT-Fächer – in den nächsten Jahren noch verschlimmern wird. Ohne Quer- und Seiteneinsteiger:innen wird Schule deshalb nicht auskommen. Es ist deshalb an der Zeit, Qualitätsstandards für den Quer- und Seiteneinstieg zu formulieren und in diesem Zuge auf eine dritte Phase hinzuarbeiten, in der Lehrkräfte sich wirksam professionalisieren können und müssen. Denn letztlich sollte Schule ein Ort sein, an dem Lernen gelingt – das Lernen der Lehrkräfte eingeschlossen.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. doi.org/10.11586/2020080 (Abfrage: 16.12.2022).
- Bertelsmann Stiftung und Deutsche Kinder und Jugendstiftung (Hrsg.) (2022): Zukunft ungewiss – Ausbildungsperspektiven von Jugendlichen mit niedriger Schulbildung. Ergebnisse einer Delphi Befragung. www.chance-ausbildung.de/ausbildungsperspektiven (Abfrage: 16.12.2022).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Berufsbildungsbericht 2022. www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31749_Berufsbildungsbericht_2022.pdf?_blob=publicationFile&v=3 (Abfrage: 19.12.2022).
- Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin (Hrsg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. www.pedocs.de/volltexte/2019/16567/pdf/Cramer_Johannmeyer_Drahmann_2019_Fortbildungen_von_Lehrerinnen.pdf (Abfrage: 16.12.2022).
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Driesner, Ivonne, Arndt, Mona (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: Die Deutsche Schule 112, H. 4, S. 414–427. doi.org/10.31244/dds.2020.04 (Abfrage: 19.12.2022).
- Gnahn, Dieter/Jung-Sion, Joachim/Pant, Hans Anand/Altrichter, Herbert/Baumgart, Kerstin (2019): Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Klemm, Klaus (2020): Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens. www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Kultusministerkonferenz (2020): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Lechner, Clemens (2022): Fachliche Kompetenz allein reicht nicht: Warum wir mehr Wert auf sozio-emotionale Kompetenzen legen sollten. schule21.blog/2022/09/14/fachliche-kompetenz-allein-reicht-nicht-warum-wir-mehr-wert-auf-sozio-emotionale-kompetenzen-legen-sollten/ (Abfrage: 19.12.2022).

- Lucksnat, Christin/Fehrmann, Ingo/Müncher, Angela/Pech, Detlef/Richter, Dirk (2022): Abschlussbericht zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin. doi.org/10.11586/2022057 (Abfrage: 19.12.2022).
- Rzejak, Daniela/Lipowsky, Frank (2019): Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 135–142.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian & Henschel, Sofia (2022a): Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/ (Abfrage: 19.12.2022).
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian & Henschel, Sofia (2022b): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann. doi.org/10.31244/9783830996064 (Abfrage: 19.12.2022).
- Verband für Bildung und Erziehung (Hrsg.)/Klemm, Klaus (2022a): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisiertes Tabellenverzeichnis mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 14. März 2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035“. www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Tabellenverzeichnis-final.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Verband für Bildung und Erziehung (Hrsg.)/Klemm, Klaus (2022b): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 14. März 2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035“. www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Voss, Thamar/Kunter, Mareike/Seiz, Johanna/Hoehne, Verena & Baumert, Jürgen (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 2, S. 184–201. doi.org/10.25656/01:14653 (Abfrage: 19.12.2022).

1.3 Fortbildungspflicht – Rechtliche Regelungen, Instrumente, Desiderate

Claudia Manuela Schewe

Einleitung

Die Relevanz der rechtlichen Regelungen zur Fortbildung von Lehrkräften begründet sich aus der Tatsache, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht (Art. 7 Abs. 1 GG) und Schule somit Teil der öffentlichen Verwaltung ist (vgl. hierzu ausführlicher Kroupa/Tarkian/Füssel/Schewe/Thiel 2019).

Auch wenn eine Darstellung der Rechtslage nicht die Praxis widerspiegelt (Mintrop/MacLellan/Quintero 2001), ist die Kenntnis der rechtlichen Rahmenbedingungen relevant, weil dadurch Entscheidungs- und Handlungsspielräume in der Praxis eröffnet oder beschränkt werden.

Die Betrachtung der rechtlichen Ausgestaltung zur Fortbildung umfasst mehr als die konkreten Formulierungen zur Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte – sie beinhaltet auch die Verantwortungs- und Gestaltungsbereiche der gesamten Schule und der Schulleitungen, die sich im Rahmen der Erweiterung der Rechte und Pflichten von Schulen (Altrichter/Maag Merki 2016) verändert haben. Diese auf Schulentwicklung abzielenden Veränderungen betreffen auch den Bereich der Fortbildung – so sind im Zusammenhang mit schulischen Schwerpunktsetzungen und der Einführung von Schulprogrammen häufig auch Fortbildungsplanungen zu erstellen.

Den Schulleiterinnen und Schulleitern wurden fortbildungsbezogene Aufgaben im Zusammenhang mit der Verantwortung für die Personal- und Qualitätsentwicklung übertragen. Personalentwicklung gilt nach Meetz (2007) als ein zentrales Element der Schulentwicklung und wird zugleich auch als Element der dritten Phase der Lehrkräftebildung angesehen (ebd. S. 77). Fortbildung bildet eine Verschränkung von Personalentwicklung und Schulentwicklung auch, weil die professionelle Kompetenz von Lehrkräften den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflusst (Baumert/Kunter 2006). Fortbildungen, die den Kriterien effektiver Lehrkräftefortbildung entsprechen (vgl. Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017; Lipowsky/Rzejak 2017), haben einen positiven Effekt sowohl auf das Unterrichtshandeln als auch den Lernerfolg und das Handeln von Schülerinnen und Schülern (Richter 2016 S. 253 ff). Die systematische Verknüpfung von Schulentwicklung und Personalentwicklung erfordert die Erarbeitung

von Fortbildungsplänen, in denen festlegt wird, wer wann in welchem Bereich fortgebildet wird (Terhart 2016 S. 295). Um dies auf Ebene der Schule gewährleisten zu können, ist ein sinnvolles Zusammenspiel der dafür bereit gestellten Instrumente und Maßnahmen notwendig.

In diesem Beitrag werden Regelungen zur Lehrkräftefortbildung in den 16 Ländern im Überblick dargestellt. Die Darstellung basiert auf Analysen des BMBF-geförderten Forschungsprojektes „DaPerS – Datenbasierte Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme von Regelungen, Konzepten und Maßnahmen in den 16 Ländern“ (Förderkennzeichen: 01JP1901) (Thiel et al. 2022), die für diesen Beitrag aktualisiert wurden.

Fortbildung wird als dritte Phase der Lehrkräftebildung bezeichnet (KMK 2020; Daschner 2009 S. 491), die auf die universitäre Ausbildung (erste Phase) und das Referendariat bzw. den Vorbereitungsdienst (zweite Phase) folgt. Sie ermöglicht ein „Lernen im Beruf“ und ist zugleich die längste und heterogenste Phase (Fussangel/Rürup/Gräsel 2016 S. 362). Die Notwendigkeit und Bedeutung der kontinuierlichen Lehrkräftefortbildung kann als unstrittig angesehen werden. Für einen Überblick zu Befunden der Wirksamkeit vgl. bspw. Lipowsky/Rzejak 2017, Fussangel/Rürup/Gräsel 2016, Heinrich-Dönges 2021.

Cramer/Johannmeyer/Drahmann (2019) weisen auf einen relevanten Punkt zur Lehrkräftefortbildung hin: „Damit ein bestimmtes Fortbildungsangebot für Schule und Unterricht relevant werden kann – also potenziell überhaupt eine Wirkung erzielen kann – ist zunächst eine Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an dieser Maßnahme erforderlich.“ (ebd. S. 19) Doch sei die „Teilnahme nicht zwangsläufig gegeben, insbesondere dann nicht, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht verpflichtet sind, an Fortbildungen teilzunehmen“ (ebd.). Wenn keine konkreten Vorgaben zum zeitlichen Umfang der Fortbildungsverpflichtung getroffen wurden, kann es im Einzelfall dazu kommen, dass „trotz der formalen Verpflichtung zur Fortbildung über Jahre hinweg keine Fortbildungsmaßnahme besucht wird“ (ebd. S. 24).

Bislang liegen nur wenige Befunde zu den rechtlichen Regelungen der Lehrkräftefortbildung und der tatsächlichen Umsetzung der Fortbildungsverpflichtung vor. Es fehlt weitgehend eine (differenzierte) Fortbildungsberichterstattung mit Daten zu Umfang, Form, Inhalt und Nutzung von Fortbildungsangeboten, da eine öffentliche Berichtslegung kaum entwickelt ist (Daschner/Hanisch 2019 128 f.). Dies betrifft sowohl die Ebene der einzelnen Länder als auch die nationale Ebene. Der alle zwei Jahre erscheinende nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ (vgl. bspw. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) enthält keine Daten zur Lehrkräftefortbildung.

Der Zusammenhang von verbindlichen Vorgaben zur Fortbildung und der tatsächlichen Teilnahme in Deutschland wurde von Kuschel/Richter/Lazarides (2020) untersucht. Lehrkräfte aus Ländern mit Vorgaben zum Fortbildungsumfang und entsprechender Dokumentationsverpflichtung nehmen demnach mit

fast dreimal größerer Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teil als Lehrkräfte in Ländern ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht. Dieses Ergebnis spricht für die Wirksamkeit sinnvoll miteinander verbundener rechtlicher Vorgaben. Ein ähnlicher Befund findet sich für Österreich, wo nur für Primarstufenlehrkräfte der Umfang geregelt ist. Sie nehmen deutlich mehr an Fortbildungen teil als die Lehrkräfte der Schulformen ohne Umfangregelung (Hauk et al. 2022). Es ist davon auszugehen, dass die Kombination von Regelungen zum Fortbildungsumfang, zur Dokumentationsverpflichtung und zur Überprüfung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter ein wirksames Instrument darstellt, doch auch hier fehlen entsprechende Befunde. So konstatiert Brauckmann (2016, S. 240): „Der Zusammenhang von schulrechtlichen Bedingungen und Führungshandeln wird nur selten zum zentralen Untersuchungsgegenstand erhoben“ und fragt weiter: „[...] inwieweit die de jure gewährten erweiterten Handlungsspielräume durch die Schulleitung im Sinne einer praktizierten Gestaltungsautonomie tatsächlich genutzt werden“. Neben den überwiegend fehlenden Vorgaben zum Umfang und der Dokumentation der Fortbildung besteht möglicherweise eine Leerstelle zwischen der Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter für die Fortbildung und den eingeräumten Einfluss- und Gestaltungsspielräumen sowie den dafür zur Verfügung gestellten Instrumenten.

Die rechtliche Verankerung der Fortbildungsverpflichtung in Deutschland

Lehrkräfte sind in allen Ländern gesetzlich zur Fortbildung verpflichtet (Schewe/Maritzen/Thiel 2022, S. 241 ff.). Die Ausgestaltung dieser Verpflichtung fällt in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich aus. Im ersten Schritt sollen die Ebene des Individuums, d. h. auf die einzelnen Lehrkräfte bezogenen Regelungsgegenstände dargestellt werden. Im zweiten Schritt erfolgt die Darstellung der Ebene der Schulleiterinnen und Schulleiter mit deren fortbildungsbezogenen Aufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten. Auf die Regelungen zur Fortbildungsplanung als der Ebene der gesamten Schule wird im dritten Schritt eingegangen und ein knapper Blick auf die schulinterne Fortbildung geworfen.

Ebene des Individuums – Regelungen zur Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Zum *Umfang der Fortbildungsverpflichtung* finden sich im internationalen Vergleich teilweise verbindliche Vorgaben für Lehrkräfte zum Fortbildungsumfang, der wiederum deutlich variiert (von 15 Stunden in Österreich bis zu 155 Stunden

in den Niederlanden), bis hin zur Verknüpfung der staatlich akkreditierten Lehrbefähigung mit dem Nachweis der kontinuierlichen Fortbildung wie in Australien (Fussangel/Rürup/Gräsel 2016, S. 364) oder in den USA (Artelt/ Kunter 2019, S. 411). Auch in anderen Berufsgruppen finden sich verbindliche Fortbildungsvorgaben. Häufig wird dies von den jeweiligen Kammern geregelt und überprüft. Ärzte müssen sich beispielsweise zum Erhalt ihrer Zulassung regelmäßig fortbilden. Der Mindestumfang beträgt 250 Fortbildungspunkte in 5 Jahren¹, wobei ein Fortbildungspunkt i. d. R. 45 Minuten entspricht, sodass pro Jahr durchschnittlich 37,5 Stunden Fortbildung zu absolvieren sind, zu der auch die Teilnahme an Fachkongressen, Supervision, die Publikation wissenschaftlicher Beiträge und Referententätigkeiten mit entsprechend geregelter Punktbewertung gezählt werden.²

Aktuell existieren nur in den vier Ländern Bayern, Berlin, Bremen und Hamburg Vorgaben zum *Umfang der Fortbildungsverpflichtung* (vgl. Tab. 1). Die Regelung in Berlin wurde neu erlassen und trat zum 01.08.2022 in Kraft (bln FBLVO). In Bayern sind durchschnittlich 15 Stunden jährlich vorgesehen (§ 2 Abs. 3 bay Bkm.³) und in Berlin 10 Stunden (§ 2 Abs. 3 bln FBLVO). Bremen (§ 3 brem LuL FB VO) und Hamburg (Anlage 7 hmb LehrArbzVO) haben pro Schuljahr 30 Stunden festgelegt. Hamburg hat Fortbildung als reguläre Arbeitszeit definiert und den Umfang in einem Arbeitszeitmodell verankert (§ 2 Abs. 1 hmb LehrArbzVO).

Die *Verpflichtung zur Dokumentation* bzw. zum Nachweis der Fortbildungsteilnahme erhöht die Verbindlichkeit der Fortbildungsverpflichtung und beinhaltet die Möglichkeit der Überprüfung. In den Rahmenvorgaben der Länder wird die „Erwartung, dass auf der Grundlage des Portfolios das Controlling der Fortbildungsverpflichtung sowie die individuelle Karriereförderung im Rahmen des Mitarbeitergespräches (auch: Zielvereinbarungsgespräch, Jahresgespräch, Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch) mit der Schulleitung erfolgt“ (Daschner/Hanisch 2019 S. 24) formuliert, was auf die Funktion der Fortbildung als Instrument der Personalentwicklung verweist. Die Lehrkräfte sind in elf Ländern zur Dokumentation der Fortbildungsteilnahme verpflichtet und müssen in vier Ländern den Nachweis den Schulleiterinnen bzw. Schulleitern vorlegen, was die Verbindlichkeit weiter erhöht (vgl. Tab. 1, S. 46).

-
- 1 Regelung der Kassenärztlichen Bundesvereinigung zur Fortbildungsverpflichtung der Vertragsärzte und Vertragspsychotherapeuten nach § 95d SGB V vom 16.09.2016
 - 2 (Muster-)Fortbildungsordnung der Bundesärztekammer in der vom 116. Deutschen Ärztetag verabschiedeten Fassung vom 29.05.2013
 - 3 Lehrkräftefortbildung: Fortbildung im Zeitumfang von zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren. Einem Fortbildungstag ist ein Richtwert von jeweils etwa 5 Stunden à 60 Minuten zugrunde zu legen.

Tabelle 1 Rechtliche Regelung der Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte

Regelungs- inhalt	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Fortbildungs- pflicht	X ¹	X ²	X ³	X ⁴	X ⁵	X ⁶	X ⁷	X ⁸	X ⁹	X ¹⁰	X ¹¹	X ¹²	X ¹³	X ¹⁴	X ¹⁵	X ¹⁶
Umfang festgelegt*		15 ¹⁷	10 ¹⁸		30 ¹⁹	30 ²⁰										
Dokumenta- tionsverpflich- tung der LuL	X ²¹		X ²²	X ²³	X ²⁴	X ²⁵	X ²⁶	X ²⁷		X ²⁸	X ²⁹			X ³⁰	X ³¹	X ³²
Nachweis- verpflichtung LuL an SL			X ³³	X ³⁴		X ³⁵	o ³⁶	X ³⁷								

X= Kriterium erfüllt, o = Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt, * = Angabe in Stunden/Jahr, LuL = Lehrer:in, SL = Schulleiter:in

1 § 50 bw LBG.; IV Abs. 3-5 bw VwV Fortbildung & PE.

2 Art. 20 Abs. 2 BayLBG.

3 § 67 Abs. 7 bin SchG.; § 17 Abs. 3 bin LBiG.

4 § 67 Abs. 3 BbgSchulG.; § 9 BbgLeBiG.

5 § 10 und § 59 Abs. 4 BbgSchulG.

6 § 88 Abs. 4 HmbSG.

7 § 86 Abs. 2 S. 3 SchulG HE 2017.; §§ 3 Abs. 2, 66 LehrBiG HE 2011.

8 § 100 Abs. 1 mv SchulG.; §§ 15 Abs. 1 S. 3, 17 Abs. 1 mv LehbildG M-V.

9 § 51 Abs. 2 NSchG.

10 § 57 Abs. 3 nrw SchulG.

11 § 25 Abs. 9 rp SchulG.; § 9 rlp IKFWBLehrG.

12 § 19 saarl SLBiG.; § 29 Abs. 3 saarl SchoG.

13 § 40 Abs. 2 S. 2 SächsSchulG.

14 §§ 30 Abs. 4, 30a Abs. 1 SchulG LSA.

15 § 32 sh LehrBG.

16 § 34 Abs. 5 ThürSchulG.; §§ 3 Abs. 3, 35 ThürLbG.

17 Art. II Abs. 3 bay Bkm. Lehrerfortbildung.

18 § 2 Abs. 3 bin FBLVO.

19 § 3 bbg VV-LKFB.

20 Anlage 7 hmb LehrArbzVO.

21 VI Abs. 5 bw VwV Fortbildung & PE.

22 § 4 Abs. 2 bin FBLVO.

23 § 7 bbg VV-LKFB.

24 § 5 brem LuL FB VO.

25 § 88 Abs. 4 HmbSG.

26 § 86 Abs. 2 S. 3 SchulG HE 2017.

27 § 5 Abs. 3 mv LkFbQVO M-V.

28 Nr. 2.1 und 2.2 nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung.

29 § 10 rlp IKFWBLehrG.

30 § 30a SchulG LSA.; Nr. 2.2.2 st RdErl. Schule profess. Lerngemein-
schaft.

31 § 32 Abs. 3 sh LehrBG.

32 § 35 Abs. 2 ThürLbG.

33 § 4 Abs. 2 bin FBLVO.

34 § 7 bbg VV-LKFB.

35 hmb Hinweise FB Portfolio.

36 SL kann Nachweis FB anfordern.

37 § 5 Abs. 3 mv LkFbQVO M-V

Ebene der Schulleiterinnen und Schulleiter – Verantwortung und Aufgaben

Schulleitungen wird in einigen Ländern ausdrücklich in verschiedenem Ausmaß *Verantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte* übertragen. Dies reicht von der Aufgabe, auf die Fortbildung *hinzuwirken bzw. diese zu fördern* über die *Verantwortung* für die Fortbildung, der *Überprüfung* bis hin zur *Sicherstellung* der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung. Als Gestaltungsmöglichkeiten finden sich die *Thematisierung in Mitarbeiter- oder sonstigen Gesprächen, Vereinbarungen zu Fortbildungen und die Anordnung von Fortbildungen* (vgl. Tabelle 2, S. 47). Um diese Verantwortung übernehmen zu können, ist die Möglichkeit zur Überprüfung notwendig, was erstens eine entsprechende Dokumentation bzw. Dokumentationsverpflichtung voraussetzt und Möglichkeiten entsprechender Einflussnahme, wie beispielsweise (*Ziel-*)*Vereinbarungen* bis hin zur Befugnis, Fortbildungsmaßnahmen anzuordnen, erfordert.

Das *Hinwirken auf bzw. die Förderung der Fortbildung* der Lehrkräfte ist eine vergleichsweise schwache Form der Verantwortungsübertragung an Schulleiterinnen und Schulleiter (vgl. Tab. 2), die sich in elf Ländern findet. Wenn Fortbildung als ein verpflichtendes Thema für verbindlich vorgesehene Gespräche zwischen Schulleiterinnen bzw. Schulleiter und Lehrkraft ist, stellt dies eine stärkere Form der Verantwortung und zugleich ein geeignetes Instrument dar, was in

Tabelle 2 fortbildungsbezogene Aufgaben und Verantwortung der Schulleiterinnen und Schulleiter

Regelungs- inhalt	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Hinwirken auf/ Förderung von FB	x ¹	x ²	x ³	x ⁴	x ⁵	x ⁶	x ⁷	x ⁸		x ⁹			x ¹⁰			x ¹¹
Verantwortung für FB LuL	x ¹²			x ¹³	x ¹⁴	x ¹⁵					x ¹⁶		x ¹⁷	x ¹⁸	x ¹⁹	x ²⁰
Sicherstellung FB der LuL				x		x					x			x		x
Überprüfung durch SL vorgesehen		x ²¹	x ²²	x ²³	x ²⁴	x ²⁵	x ²⁶						x ²⁷	x ²⁸		x ²⁹
Thematisierung FB im MAG oder sonstigem Gespräch vorgesehen	x ³⁰	x ³¹	x ³²	x ³³	x ³⁴		x ³⁵	x ³⁶			x ³⁷			x ³⁸		x ³⁹
Turnus verbind- licher MAG (Angabe in Jahren, sofern vorgesehen)	~	4	1	2	3	4	1	kA					1	~	1-2	
Vereinbarung von FB zwischen LuL und SL vorgesehen	Vo ⁴⁰	Vo ⁴¹	A ⁴²	x ⁴³	A ⁴⁴		A ⁴⁵	x ⁴⁶			A ⁴⁷			x ⁴⁸		x ⁴⁹
Anordnung von FB durch SL möglich	x ⁵⁰		x ⁵¹	x ⁵²	x ⁵³		x ⁵⁴	x ⁵⁵			x ⁵⁶			x ⁵⁷	x ⁵⁸	x ⁵⁹
für Gruppen oder gesamtes Kollegium			x		x									x		

x = Kriterium erfüllt, o = Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt, kA = keine Angabe, Vo = Vereinbarung optional, A = Abstimmung der FB, MAG = Mitarbeitergespräch, FB = Fortbildungsmaßnahme, LuL = Lehrer:in, SL = Schulleiter:in

1 *II. bw VwV Beratung & dienstliche Beurteilung.*

2 *II Abs. 4 bay Bkm. Lehrerfortbildung.*

3 *§ 69 Abs. 5 bin SchG.*

4 *§ 70 Abs. 3 Nr. 4 BbgSchulG.*

5 *§ 19 Abs. 4 Brem LDO.*

6 *§ 89 Abs. 3 S. 2 HmbSG.*

7 *§ 88 Abs. 2 Nr. 5 SchulG HE 2017.*

8 *§ 101 Abs. 4 Nr. 4 mv SchulG.*

9 *§ 59 Abs. 6 nrw SchulG.*

10 *§ 42 Abs. 1 S. 6 SächsSchulG.*

11 *§ 33 Abs. 1 S. 5 ThürSchulG.*

12 *II Abs. 4 bw VwV Beratung & dienstliche Beurteilung.*

13 *§ 71 Abs. 4 BbgSchulG.*

14 *§ 9 Abs. 1 Brem LuL FB VO.*

15 *§ 89 Abs. 3 Nr. 3 HmbSG.*

16 *§ 11 Abs. 2 rlp IKFWBLehrG.*

17 *§ 42 Abs. 1 S. 6 SächsSchulG.*

18 *Nr. 2.2.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.*

19 *§ 31 sh SchulG.*

20 *§ 33 Abs. 1 S. 5 ThürSchulG.*

21 *Nr. 2.2.1 Nr. 5 bay Richtlinien dienstliche Beurteilung.*

22 *§ 69 Abs. 5 bin SchG.*

23 *Nachweise zur Erfüllung der FB-Pflicht sind von SL in Personalakte aufzunehmen. § 7 bbg VV-LKFB.*

24 *§ 19 Abs. 4 Brem LDO.*

25 *§ 89 Abs. 3 Nr. 3 HmbSG.*

26 *§ 76 Abs. 4 LehrBiG HE 2011.*

27 *§ 5 Nr. 2.4 sächs VwV-LK-Beurteilung.*

28 *Nr. 2.2.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.*

29 *§ 5 Abs. 5 S. 3 ThürLbG.*

30 *II bw VwV Beratung & dienstliche Beurteilung.*

31 *II Abs. 4 bay Bkm. Lehrerfortbildung.; III bay Bkm. Mitarbeitergespräch.*

32 *Gespräch zwischen SL und LuL zur Abstimmung. § 4 Abs. 3 bin FBLVO.*

33 *§ 2 bbg VVLEG-L.*

34 *LuL verpflichtet, persönliche Fortbildungsplanung der SL vorzulegen. § 4 Abs. 2 Brem LuL FB VO.*

35 *Abstimmung mit Schulleitung. § 66 LehrBiG HE 2011.*

36 *LuL verpflichtet, eine Fortbildungsplanung nach Art und Umfang an SL vorzulegen. § 5 Abs. 2 mv LkFbQVO M-V.*

37 *Abstimmung der FB mit SL unter Berücksichtigung FB-Plan der Schule. § 9 Abs. 1 S. 2 rlp IKFWBLehrG..*

38 *Nr. 2.2.2 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.*

39 *§ 5 Abs. 5 S. 3, 35 Abs. 2 S. 2 ThürLbG.*

40 *Vereinbarung zu FB kann geschlossen werden. II. bw VwV Beratung & dienstliche Beurteilung.*

41 *I und III bay Bkm. Mitarbeitergespräch.*

42 *Gespräch gezielt zu FB zwischen SL und LuL. § 4 Abs. 2 bin FBLVO.*

43 *§ 6 bbg VVLEG-L.*

44 *LuL verpflichtet, persönliche Fortbildungsplanung der SL vorzulegen. § 4 Abs. 2 Brem LuL FB VO.*

45 *§ 66 LehrBiG HE 2011.*

46 *§ 5 mv LkFbQVO M-V. § 17 Abs. 3 mv LehbildG M-V.*

47 *Abstimmung der Fortbildungsmaßnahmen mit SL unter Berücksichtigung der Fortbildungsplanung der Schule. § 9 Abs. 1 rlp IKFWBLehrG.*

48 *§ 2 Abs. 5 st RdErl. Stärkung SL.*

49 *§ 5 Abs. 5 S. 3 ThürLbG.*

50 *IV Abs. 3 bw VwV Fortbildung & PE.*

51 *§ 4 Abs. 1 bin FBLVO.*

52 *§ 4 Abs. 3 bbg VV-LKFB.*

53 *§ 9 Abs. 2 Brem LuL FB VO.*

54 *§ 88 Abs. 2 Nr. 5 SchulG HE 2017.; § 66 Abs. 3 LehrBiG HE 2011.*

55 *§ 101 Abs. 4 Nr. 4 mv SchulG.*

56 *§ 9 Abs. 1 S. 3 rlp IKFWBLehrG.*

57 *§ 30 Abs. 4 S. 4 SchulG LSA.; Nr. 2.2.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft.*

58 *§ 32 Abs. 2 sh LehrBG.*

59 *§ 35 Abs. 1 S. 3 ThürLbG.*

acht Ländern der Fall ist. Eine starke Form ist die Übertragung der *Verantwortung für die Fortbildungsteilnahme*, die sich in Formulierungen wie „Sicherstellung der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung“, „Verantwortung für eine Einhaltung der schulischen Fortbildungspläne“ und allgemein „Verantwortung für die Fortbildung“, was für neun Länder zutrifft, findet (vgl. Tab. 2).

Im Kontext dieser Verantwortung finden sich verschiedene Regelungen, welche die Gestaltung unterstützen, wie die *Pflicht zur Überprüfung* der Fortbildung(-snachweise) und *Gesprächsanlässe*, die sich durch die Pflicht zur Vorlage der individuellen Fortbildungsplanung, im Rahmen der *dienstlichen Beurteilung* sowie *Mitarbeiter- oder sonstigen Gespräche* ergeben

Ausdrücklich geregelt wird die *Pflicht zur Überprüfung* durch die Schulleiterinnen und Schulleiter in neun Ländern (vgl. Tab. 2). Im Rahmen der regelmäßig zu erstellenden *dienstlichen Beurteilungen* ist das Fortbildungsverhalten in Bayern, Berlin und Sachsen zu beurteilen und in Brandenburg bei der aus besonderen Anlässen zu erstellenden dienstlichen Beurteilung (vgl. Thiel/Schewe/Riecke-Baulecke 2022).

Die Thematisierung der Fortbildungsteilnahme im Rahmen von Mitarbeiter- oder sonstigen Gesprächen ist eine Möglichkeit der gezielten Förderung, die teilweise mit dem Instrument der Vereinbarung zu Fortbildungsmaßnahmen verknüpft ist (vgl. Thiel/Schewe 2022). In sechs Ländern ist in den verpflichtend vorgesehenen Mitarbeitergesprächen Fortbildung zu thematisieren und sollen Vereinbarungen getroffen werden, wobei diese in zwei Ländern nicht verpflichtend sind (vgl. Tab. 2). Berlin sieht gezielte Gespräche zur Fortbildung, jedoch keine Vereinbarungen dazu vor. In Bremen sind Lehrkräfte verpflichtet, ihre eigene Fortbildungsplanung nach Art und Umfang rechtzeitig der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter vorzulegen, was einen Gesprächsanlass darstellt und als eine Form der Vereinbarung gewertet werden kann (§ 4 Abs. 2 brem LuL FB VO). Vereinbarungen sind in Rheinland-Pfalz zwar nicht vorgesehen, jedoch findet die Auswahl der Fortbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte unter Berücksichtigung des Fortbildungsplans der Schule in Abstimmung mit den Schulleiterinnen bzw. Schulleitern statt, was ebenfalls eine Form der Vereinbarung ist. In Sachsen-Anhalt legen Schulleiterinnen und Schulleiter auf Basis des Fortbildungsplanes „einvernehmlich mit jeder Lehrkraft die individuellen Schwerpunkte und Maßnahmen der Fortbildung fest“, was ebenfalls als Vereinbarung gewertet werden kann (§ 2 Abs. 5 st RdErl. Stärkung SL).

Eine starke Einflussmöglichkeit, die auch die Verbindlichkeit der Fortbildungsverpflichtung unterstreicht, ist die *Verpflichtung von Lehrkräften zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen* durch die Schulleiterinnen und Schulleiter. Die ausdrückliche Befugnis zur *Anordnung von Fortbildungen* besteht in 10 Ländern (vgl. Tab. 2). In drei dieser Länder besteht ausdrücklich die Möglichkeit, Fortbildungen auch für Teile oder das gesamte Kollegium anzuordnen. Über das

Instrument der Fortbildungsplanung ist ebenfalls die Gestaltung verbindlicher Fortbildungen möglich (s. u.).

Ebene der Schule – Fortbildungsplanung und schulinterne Fortbildung

Durch die Erarbeitung von Fortbildungsplänen, in denen festlegt wird, wer wann in welchem Bereich fortgebildet wird, kann eine systematische Verknüpfung von Schulentwicklung und Personalentwicklung erfolgen (Terhart 2016 S. 295), denn eine systematische Fortbildungsplanung gilt als ein zentrales Personalentwicklungsinstrument (Thillmann/Brauckmann/Herrmann/Thiel 2014). Dabei sollte die Fortbildungsplanung auch auf einzelne Lehrkräfte fokussieren (Tarkian 2020). Die Herausforderung besteht darin, die systematische Entwicklung von Einzelpersonen mit der Schulentwicklung zu verbinden und in Einklang zu bringen.

Die Verpflichtung der Schulen zur *Fortbildungsplanung* ist in allen Ländern implementiert (vgl. Tab. 3, S. 50). Meist ist die Fortbildungsplanung auf unterschiedliche Weise mit anderen Instrumenten wie Schulprogramm, Mitarbeitergesprächen oder Zielvereinbarungen verknüpft (Schewe/Maritzen/Thiel 2022, S. 249 ff.). Durch eine gute Fortbildungsplanung können gesamtschulische und individuelle Entwicklungen gezielt unterstützt werden.

Die Möglichkeit der gezielten Einflussnahme über die Fortbildungsplanung findet sich vor allem in drei Ländern. So wird in Bremen „das einzulösende Stundenkontingent ... [auch] durch Fortbildungsveranstaltungen, die von der Schule verbindlich vorgegeben werden ... gefüllt“ (§ 4 Abs. 1 brem LuL FB VO).

Dabei ist „mindestens einer der letzten drei Arbeitstage vor Ende der Sommerferien ... zu verwenden.“ (§ 3 Abs. 3 brem LuL FB VO). Solche Fortbildungen werden im Fortbildungsprogramm festgelegt, für welches die Schulleiterinnen und Schulleiter zuständig sind (§ 9 brem LuL FB VO). In Berlin sollen Schulleiterinnen und Schulleiter anhand von Schulleistungsdaten feststellen, „ob besonderer Fortbildungsbedarf besteht“, der dann „im Fortbildungskonzept des Schulprogramms festgehalten“ wird, „und die Schulleiterin oder der Schulleiter verpflichtet, alle Lehrkräfte, Lehrkräfte bestimmter Fächer oder einzelne Lehrkräfte zur Teilnahme an geeigneten Fortbildungsmaßnahmen [anzumelden]. Im Schulvertrag ... sind Fortbildungsverpflichtungen, die zur Umsetzung der schulischen Ziele vereinbart werden, aufzuführen.“ (§ 4 Abs. 1 brem LuL FB VO) In Sachsen-Anhalt sind Schulleiterinnen und Schulleiter ebenfalls dazu befugt, „für ausgewählte Veranstaltungen mit besonderer schulfachlicher Bedeutung die Teilnahme ... für festgelegte Teilnehmerkreise oder für alle Lehrkräfte verpflichtend“ zu regeln (II Abs. 5 st RdErl. Stärkung SL.; Nr. 2.2.1 st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft).

Tabelle 3 Regelungen zur Fortbildungsplanung an Schulen

Regelungs- inhalt	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
FB-P vorgesehen	x	o ¹	x	x	x	x	x	x	x	x	x	o ²	x	x	x	x
FB-P Bestandteil des Schul- programms			x	x			x	x	x	x				x		
Fortschreibung (Angabe in Jahren, sofern festgelegt)	1	~	3	1	1		~	1		~				1		
Schule für FB-P zuständig	x	x	x	x	x		x	x			x			x	x	x
SL für FB-P zuständig					x	x		x		x			x	x	x	

x = Kriterium erfüllt, o = Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt, ~ regelmäßig
FB-Plan = Fortbildungsplanung

1 betrifft nur schulinterne Fortbildung

2 Hinweis auf Verpflichtung zu Fortbildungsplanung in Drucksache 15/1520. Antwort des Landtags des Saarlandes zu der Anfrage des Abgeordneten Klaus Kessler (B90/Grüne) betr.: Lehrerfortbildung.

Teilweise liegt die Fortbildungsplanung eindeutig in der Zuständigkeit der Schulleiterinnen oder Schulleiter, teilweise wird sie allgemein den Schulen übertragen oder es finden sich Verantwortlichkeiten unterschiedlicher Akteure (vgl. Tab. 3). Eine ausdrückliche Funktion bzw. Verantwortung für die Fortbildungsplanung der Schulleiterinnen und Schulleiter ist in sieben Ländern vorgesehen, was jedoch nicht zwingend die alleinige Verantwortung bedeutet. So ist beispielsweise in Hamburg die Schulleiterin oder der Schulleiter zuständig (§ 89 Abs. 3 S. 2 HmbSG), doch über schulinterne Fortbildungen beschließt die Lehrerkonferenz (§ 57 Abs. 2 Nr. 4 HmbSG).

Festlegungen zur *Fortschreibung der Fortbildungsplanung* existieren für fünf Länder, wobei in Bayern eine „laufende“ Fortschreibung vorgesehen ist, die jedoch nur die schulinterne Fortbildung betrifft, während die anderen Länder eine jährliche Fortschreibung bzw. alle 2 Jahre für alle Formen der Fortbildung vorsehen.

Aufgrund der zunehmenden Eigenständigkeit der Schulen und der Fokussierung auf Schulentwicklung gewinnen *schulinterne Fortbildungen* an Bedeutung (Avenarius et al. 2003 S. 161). Hier liegt großes Potenzial für Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Es finden sich formale Angebote und Formate, die in allen Ländern durch Rückgriff auf Abrufangebote der Schulämter und Landesinstitute realisiert oder aus schuleigenen Mitteln selbst organisiert werden können. Von den Schulen können Wunschkurse angefordert oder in Abstimmung mit den Schulbehörden passgenaue Fortbildungen organisiert werden. Darüber hinaus können andere Formate wie *kollegiale Fortbildungen*, *Studententage*, *Fachbereichssitzungen* oder *Fachkonferenzen*, aber auch *kollegiale Unterrichtsbesuche*, *Mentorierungen* etc. zur Fortbildung genutzt werden. Dabei nehmen „*Pädagogische Tage*“ eine Zwischenstellung ein, können jedoch dem Bereich der internen Fortbildung zugerechnet werden, zumal einige Länder diese Funktion explizit definieren.

Zusammenfassung

Die Verankerung der Fortbildungsverpflichtung wurde bezogen auf die drei Regelungsebenen Individuum, Schulleitung und Schule dargestellt. In den Gesetzen und Verwaltungsvorschriften finden sich wirkungsvolle Instrumente zur Förderung der Fortbildungsbeteiligung einzelner Lehrkräfte und der gesamten Schule, doch sind diese in den Ländern höchst unterschiedlich implementiert.

Bezogen auf die Ebene der Lehrkräfte können die Aspekte *Festlegung des Umfangs* der Fortbildung, *Verpflichtung zur Dokumentation*, *Nachweisverpflichtung*, *Vereinbarung bzw. Abstimmung der Fortbildung* mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter als Grad der Verbindlichkeit gewertet werden (vgl. Tab. 4, S. 51). Dabei zeigt sich, dass nur in vier Ländern verbindliche Vorgaben zum Umfang gemacht werden, wobei nur in drei dieser Länder eine Dokumentationsverpflichtung vorliegt. Insgesamt ist in elf Ländern die Verpflichtung zur Dokumentation der Fortbildungsteilnahme geregelt, in vier dieser Länder werden die Lehrkräfte verpflichtet, die Nachweise der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter vorzulegen. Vereinbarungen sind in vier Ländern verpflichtend geregelt und in zwei werden diese empfohlen. Vier Länder sehen eine Abstimmung zu Fortbildungen vor. Die Verknüpfung von Regelung zu Umfang, Dokumentation und Überprüfung durch Schulleiterinnen und Schulleiter findet sich durchgehend in drei Ländern.

Tabelle 4 Regelungen zur Fortbildung auf Ebene der Lehrkräfte und Ebene der Schulleiterinnen und Schulleiter

Regelungs-inhalt	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Umfang FB festgelegt		x	x		x	x										
Dokumentationsverpflichtung für LuL	x		x	x	x	x	x	x		x	x			x	x	x
Nachweisverpflichtung LuL an SL			x	x		x	o	x								
Vereinbarung bzw. Abstimmung von FB zwischen LuL und SL	Vo	Vo	A	V	A		A	V			A			V		V
Überprüfung FB durch SL vorgesehen		x	x	x	x	x	x						x	x		x
Thematisierung FB in Mitarbeiter- oder sonstigem Gespräch	x	x	x	x	x			x						x		x
Anordnung von FB durch SL möglich	x		x	x	x		x	x			x			x	x	x
SL für FB-P zuständig			x			x		x		x			x	x	x	
Vereinbarung bzw. Abstimmung zwischen LuL und SL	Vo	Vo	A	V	A		A	V			A			V		V

x = Kriterium erfüllt, o = Kriterium unter bestimmten Bedingungen erfüllt, A = Abstimmung, V = Vereinbarung vorgesehen, Vo = Vereinbarung optional, FB = Fortbildungsteilnahme; LuL = Lehrerin bzw. Lehrer; SL = Schulleiterin bzw. Schulleiter; FB-Plan = Fortbildungsplanung

Die Einflussmöglichkeiten auf der *Ebene der Schulleiterinnen und Schulleiter* auf die Fortbildung der Lehrkräfte sind *Thematisierung in Mitarbeiter- oder sonstigen Gesprächen, Vereinbarung bzw. Abstimmung von Fortbildungen, Überprüfung der Fortbildungsteilnahme, Anordnung von Fortbildung, Überprüfung der Fortbildungsaktivitäten sowie Zuständigkeit für Fortbildungsplanung* (vgl. Tabelle 4). Als starke Einflussmöglichkeiten können *Mitarbeiter- oder sonstige Gespräche, Vereinbarung bzw. Abstimmung und Anordnung von Fortbildung* betrachtet werden – diese Verknüpfung von Instrumenten findet sich aktuell in sechs Ländern. In drei dieser Länder sind die Schulleiterinnen und Schulleiter zusätzlich ausdrücklich zuständig für die *Fortbildungsplanung*.

In diesem Beitrag wurden die rechtlichen Regelungen dargestellt. Dennoch sind die Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter nicht nur auf die expliziten Regelungen und Instrumente beschränkt. Im Rahmen ihrer Verantwortung für die Qualität und Entwicklung der schulischen Arbeit und der ihnen in vielen Ländern übertragenen Verantwortung für die Personalentwicklung können sie Einfluss auf die Fortbildungsaktivitäten einzelner Lehrkräfte und des gesamten Kollegiums nehmen. Insbesondere die *Fortbildungsplanung* und die Gestaltung *schulinterner Fortbildungen, pädagogischer Tage etc.* bieten auf der Ebene der Schule Gestaltungsmöglichkeiten, die überall implementiert sind.

Dennoch: Damit Schulleiterinnen und Schulleiter, wie vom Gesetzgeber fast überall erwartet, die Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte fördern und für eine nachhaltige Wirksamkeit der Fortbildung im Unterricht Sorge tragen können, brauchen sie geeignete Instrumente. Diese Instrumente sollten sinnvoll aufeinander bezogen sein, denn eine unzureichende Verknüpfung der Einzelinstrumente kann die Gestaltungsmöglichkeiten einschränken oder gar die Wirkungsabsichten unterlaufen. Um zielführend zu wirken, müssen rechtliche Vorgaben und faktische Handlungsoptionen der verantwortlichen Akteure aufeinander abgestimmt sein und ineinandergreifen.

Die Ausgestaltung des Verbindlichkeitsgrades der Fortbildungsverpflichtung auf Ebene des Individuums ist in einigen Ländern als sehr gering zu bezeichnen. Im Hinblick auf die Verbindung von Verantwortung und entsprechenden Instrumenten gab es in den letzten Jahren in einigen Ländern deutliche Veränderungen, die die Ausstattung der Schulleiterinnen und Schulleiter verbessern und somit ihre Position und Gestaltungsmöglichkeiten deutlich stärken. In der Mehrheit der Länder finden sich jedoch Regelungsmuster, die deutliche Leerstellen aufweisen.

Literatur

- Abs, H. J.; Brüsemeister, T.; Schemmann, M.; Wissinger, J. (Hg.) (2014): Governance im Bildungssystem. *Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS (Educational Governance, 26).
- Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Avenarius, H.; Ditton, H.; Döbert, H.; Klemm, K.; Klieme, E.; Rürup, M. et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland. *Erste Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *ZfE* 9 (4), S. 469–520. DOI: 10.1007/s11618-006-0165-2.
- Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hg.) (2009): Handbuch Schule. *Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik).
- Brauckmann, S. (2016): Schulleitungshandeln zwischen erweiterten Rechten und Pflichten (SHaRP) unter Berücksichtigung einschlägiger schulrechtlicher Bestimmungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): *Steuerung im Bildungssystem – Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen*. Bonn, Berlin (Bildungsforschung, 43), S. 238–255.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2016): *Steuerung im Bildungssystem – Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen*. Bonn, Berlin (Bildungsforschung, 43).
- Cramer, C.; Johannmeyer, K.; Drahmman, M. (Hg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Tübingen.
- Darling-Hammond, L.; Hyster, M. E.; Gardner, M. (Hg.) (2017): *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Daschner, P. (2009): Lehrerfort- und Weiterbildung *Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung*. In: Blömeke, Sigrid, Bohl, Thorsten, Haag, Ludwig, Lang-Wojtasik, Gregor und Sacher, Werner (Hg.): *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Schulpädagogik), S. 490–494.
- Daschner, P.; Hanisch, R. (Hg.) (2019): *Lehrkräftefortbildung in Deutschland Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz.
- Fussangel, K.; Rürup, M.; Gräsel, C. (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 361–384.
- Hauk, D.; Gröschner, A.; Rzejak, D.; Lipowsky, F.; Zehetner, G.; Schöftner, T.; Waid, A. (2022): Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. DOI: 10.1007/s11618-022-01080-5.
- Heinrich-Dönges, A. (2021): *Wirksamkeit Einer Lehrkräftefortbildung Integrierendes Rahmenmodell und Empirische Befunde Zur Berufsbezogenen Interessenentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- KMK (2020): *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020*.
- Kroupa, A.; Tarkian, J.; Füssel, H.-P.; Schewe, C.; Thiel, F. (2019): Bildungsrechtliche Grundlagen datenbasierter Qualitätssicherung und -entwicklung. In: Thiel, Felicitas, Tarkian, Jasmin, Lankes, Eva-Maria, Maritzen, Norbert und Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 231–312.
- Kuschel, J.; Richter, D.; Lazarides, R. (2020): Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? *Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen*

- deutschen Bundesländern. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10 (2), S. 211–229. DOI: 10.1007/s35834-020-00274-3.
- Lipowsky, F.; Rzejak, D. (2017): Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: *Bildung und Erziehung* 70 (4), S. 379–400.
- Meetz, F. (2007): Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung *Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2007. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
- Mintrop, H.; MacLellan, A. M.; Quintero, M. F. (2001): School improvement plans in schools on probation: A comparative content analysis across three accountability systems. In: *Educational Administration Quarterly* 37 (2), S. 197–218. DOI: 10.1177/00131610121969299.
- Richter, D. (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch. Münster, New York, Stuttgart: Waxmann (UTB Schulpädagogik, 8680), S. 245–260.
- Rothland, M. (Hg.) (2016): *Beruf Lehrer/Lehrerin Ein Studienbuch*. Münster, New York, Stuttgart: Waxmann (UTB Schulpädagogik, 8680).
- Schewe, C. M.; Maritzen, N.; Thiel, F. (2022): Fortbildung und Kompetenzentwicklung als Kern schulischer Personalentwicklung. In: Thiel, Felicitas, Schewe, Claudia Manuela, Muslic, Barbara, Lankes, Eva-Maria, Maritzen, Norbert und Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. S. 237–288.
- Tarkian, J. (2020): Personalentwicklung im Kontext testbasierter Steuerung im Schulsystem Eine qualitative Studie über Praktiken, Bedingungen und Barrieren schulleitungsseitiger Nutzung von VERA-Arbeiten zur evidenzbasierten Entwicklung des Lehrkräftehandelns: refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/27915 (Abfrage: 12.03.2023).
- Terhart, E. (2016): Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Alt-richter, Herbert und Maag Merki, Katharina (Hg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 279–300.
- Thiel, F.; Schewe, C. M. (2022): Instrumente individualisierter Personalentwicklung: Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreizsysteme. In: Thiel, Felicitas, Schewe, Claudia Manuela, Muslic, Barbara, Lankes, Eva-Maria, Maritzen, Norbert und Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 173–236.
- Thiel, F.; Schewe, C. M.; Muslic, B.; Lankes, E.-M.; Maritzen, N.; Riecke-Baulecke, T. (Hg.) (2022): *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiel, F.; Schewe, C. M.; Riecke-Baulecke, T. (2022): Dienstliche Beurteilung als multifunktionales Instrument des Personalmanagements und der Personalentwicklung in Schulen. In: Thiel, Felicitas, Schewe, Claudia Manuela, Muslic, Barbara, Lankes, Eva-Maria, Maritzen, Norbert und Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.): *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–172.
- Thiel, F.; Tarkian, J.; Lankes, E.-M.; Maritzen, N.; Riecke-Baulecke, T. (Hg.) (2019): Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen *Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Thillmann, K.; Brauckmann, S.; Herrmann, C.; Thiel, F. (2014): Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. In: Abs, Hermann Josef, Brüsemeister, Thomas, Schemmann, Michael und Wissinger, Jochen (Hg.): *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS (Educational Governance, 26), S. 195–228.

Verzeichnis der Rechtsquellen

Baden-Württemberg

- bw VwV Beratung & dienstliche Beurteilung* – Beratungsgespräch und dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte an öffentlichen Schulen vom 21.07.2000 i. d. F. vom 10.08.2009. Fundstelle: K. u. U. 2009, S. 200.
- bw LBG* – Landesbeamtengesetz vom 09.11.2010 i. d. F. vom 17.07.2020. Fundstelle: GBl. 2010, 793, 794.
- bw VwV Fortbildung & PE* – Leitlinien zur Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg vom 24.05.2006 i. d. F. vom 11.11.2009. Fundstelle: K. u. U. 2006, S. 244.

Bayern

- BayLBG* – Bayerisches Lehrerbildungsgesetz vom 12.12.1995 i. d. F. vom 05.11.2019. Fundstelle: GVBl. S. 16, 40, BayRS 2238-1-K.
- bay Bkm. Mitarbeitergespräch* – Durchführung des Mitarbeitergesprächs an den staatlichen Schulen. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 16.05.2014. Fundstelle: KWMBL. 2014 S. 109.
- bay Bkm. Lehrerfortbildung* – Lehrerfortbildung in Bayern. Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 09.08.2002. Fundstelle: KWMBL. I 2002 S. 260; StAnz. 2002 Nr. 34.
- bay Richtlinien dienstliche Beurteilung* – Richtlinien für die dienstliche Beurteilung und die Leistungsfeststellung der staatlichen Lehrkräfte sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter an Schulen in Bayern vom 07.09.2011 i. d. F. vom 15.07.2015. Fundstelle: KWMBL. S. 306 (II.5-5 P 4010.2-6.60 919).

Berlin

- bln LBiG* – Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin vom 07.02.2014 i. d. F. vom 13.11.2019. Fundstelle: GVBl. 2014, 49.
- bln SchG* – Schulgesetz für das Land Berlin vom 26.01.2004 i. d. F. vom 11.06.2020. Fundstelle: GVBl. 2004, 26, S. 255.
- bln FBLVO* – Verordnung über die Fortbildung für Lehrkräfte im Land Berlin (Lehrkräftefortbildungsverordnung) vom 16.12.2021. Fundstelle: GVBl. S. 1369.

Brandenburg

- BbgLeBiG* – Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg vom 18.12.2012 i. d. F. vom 31.05.2018. In: *GVBl.I/12*, [Nr. 45], *GVBl.I/18*, [Nr. 10].
- BbgSchulG* – Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg vom 02.08.2002 i. d. F. vom 18.12.2018. Fundstelle: GVBl. I Nr. 35, 78.
- bbg VV-LKFB* – Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft vom 29.04.2015 i. d. F. vom 24.06.2020. Fundstelle: Abl. MBJS/20, [Nr. 26], S. 266. In: *Abl. MBJS/15*, [Nr. 7], S. 112.
- bbg VVLEG-L* – Verwaltungsvorschriften über die Führung eines Leistungs- und Entwicklungsgesprächs mit Lehrkräften an öffentlichen Schulen vom 24.06.2016. In: *Abl. MBJS/16*, [Nr. 16], S. 282.

Bremen

- brem LDO* – Verordnung über die Aufgaben der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 05.08.2005 i. d. F. vom 04.02.2015. In: *Brem.GBL 2005*, 381.
- brem LuL FB VO* – Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und Lehrer in besonderer Funktion an öffentlichen Schulen vom 02.08.2005 i. d. F. vom 04.02.2015. Fundstelle: *Brem.GBL* 5. 93. In: *Brem.GBL 2005*, 386.

Hamburg

HmbSG – Hamburgisches Schulgesetz vom 16.04.1997 i. d. F. vom 31.08.2018. Fundstelle: HmbGVBl. 1997, S. 97, HmbGVBl. S. 280. In: *HmbGVBl. 1997*, S. 97.

hmb Hinweise FB Portfolio – Hinweise zum Portfolio- Veröffentlichung der Behörde für Bildung und Sport Hamburg, vom August 2006.

hmb LehrArbzVO – Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer an staatlichen Schulen vom 01.07.2003 i. d. F. vom 15.02.2011. Fundstelle: HmbGVBl. 2003, S. 197, HmbGVBl. S. 79.

Hessen

LehrBiG HE 2011 – Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 28.09.2011 i. d. F. vom 05.02.2016. Fundstelle: GVBl. I 2011 590.

SchulG HE 2017 – Hessisches Schulgesetz vom 01.08.2017 i. d. F. vom 28.06.2020. Fundstelle: GVBl. 2017, 150.

Mecklenburg-Vorpommern

mv LehbildG M-V – Lehrerbildungsgesetz vom 25.11.2015 i. d. F. vom 18.06.2020. Fundstelle: GVOBl. M-V 2014, S. 606.

mv SchulG – Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern. vom 10.09.2010 i. d. F. vom 02.12.2019. Fundstelle: GVOBl. M-V S. 172. In: *GVOBl. M-V S. 462, 2011 S. 859, 2012 S. 524*.

mv LkFbQVO M-V – Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und die Qualifikation für Ämter des Laufbahnzweiges Bildungsverwaltung sowie für Funktionsämter des Laufbahnzweiges Schuldienst vom 22.10.2015 i. d. F. vom 13.08.2021. Fundstelle: GVOBl. M-V 2015, 412.

Niedersachsen

NSchG – Niedersächsisches Schulgesetz vom 03.03.1998 i. d. F. vom 07.11.2019. Fundstelle: Nds. GVBl. S. 66. In: *Nds. GVBl. 1998, 137*.

Nordrhein-Westfalen

nrw RdErl. Fort- und Weiterbildung – Fort- und Weiterbildung. Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57–60 SchulG). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 06.04.2014. Fundstelle: ABl. NRW. S. 235; BASS 20–22 Nr. 8.

nrw SchulG – Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15.02.2005 i. d. F. vom 29.05.2020. Fundstelle: SGV. NRW. 223.

Rheinland-Pfalz

rlp IKFWBLehrG – Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften vom 27.11.2015. Fundstelle: GVBl. 2015, 418 (Gliederungs-Nr: 223–6).

rp SchulG – Schulgesetz vom 30.03.2004 i. d. F. vom 19.12.2018. In: *GVBl. 2004, 239; Gliederungs-Nr: 223–1*.

Saarland

saarl SchoG – Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz: SchoG) vom 21.08.1996 i. d. F. vom 28.08.2019. Fundstelle: Amtsblatt 1996 S. 668, S. 846, ber. 1997 S. 147.

saarl SLBiG – Saarländisches Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz (SLBiG) vom 23.06.1999 i. d. F. vom 18.05.2016 (Amtsbl. I S. 366). Fundstelle: Amtsblatt 1999, S. 1054.

Sachsen

sächs VwV-LK-Beurteilung – Dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte einschließlich der Schulleiter, stellvertretenden Schulleiter und Funktionsstelleninhaber an öffentlichen Schulen. Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom 12.07.2002. Fundstelle: MBl. SMK S. 230. In: *MBl. SMK S. 230*.

SächsSchulG – Schulgesetz für den Freistaat Sachsen in der Neufassung des Sächsischen Schulgesetzes vom 27.09.2018. Fundstelle: SächsGVBl. S. 242.

Sachsen-Anhalt

st RdErl. Schule profess. Lerngemeinschaft – Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft. RdErl. des MK vom 19.11.2012 i. d. F. vom 04.02.2015. Fundstelle: SVBl. LSA 2015, S. 19, ber. S. 43. In: SVBl. LSA 2015, S. 19, ber. S. 43.

SchulG LSA – Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 09.08.2018. Fundstelle: GVBl. LSA 2018, 244, 245.

st RdErl. Stärkung SL – Stärkung der Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter. RdErl. des MK vom 03.03.2010. Fundstelle: SVBl. LSA 2010, 67.

Schleswig-Holstein

sh LehrBG – Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein vom 15.07.2014 i. d. F. vom 08.05.2020. Fundstelle: GVOBl. Schl.-H. S. 134.

sh SchulG – Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24.01.2007 i. d. F. vom 01.07.2020. Fundstelle: GVOBl. 2007, 39, ber. S. 276.

Thüringen

ThürLbG – Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12.03.2008 i. d. F. vom 02.07.2019. Fundstelle: GVBl. 2008, 45; GVBl. S. 210, 235.

ThürSchulG – Thüringer Schulgesetz vom 30.04.2003 i. d. F. vom 02.07.2019. Fundstelle: GVBl. S. 210, 228.

Statements

1.4 Was der Governance von Fortbildungssystemen vielfach (noch) fehlt: Professionsstandards, Verantwortlichkeit und Rechenschaft

Botho Priebe

Mit den massiven gesellschaftlichen Herausforderungen an das Bildungssystem gewinnt die Lehrkräftefortbildung nach Jahrzehnten bildungspolitischer Vernachlässigung sowohl an Bedeutung als auch an Kritik. Ohne professionelle Beiträge der Fortbildung im Schul- und Bildungssystem werden die Folgen von Flucht, Migration und Integration, die zunehmende Ausweitung des Benachteiligtenmilieus sowie Inklusion, Digitalisierung, Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf und als Daueraufgabe die Weiterentwicklung von Lern-, Unterrichts- und Schulqualität nicht zu bewältigen sein. Im Kontext von Evidenzbasierung und Qualitätssicherung im Bildungssystem gibt es zugleich aber auch erhebliche Zweifel an der vorfindbaren Fortbildungswirksamkeit. Diese gleichzeitigen Entwicklungen von Relevanz und Skepsis haben die Kultusministerkonferenz 2020 zu einem Beschluss über „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ veranlasst.

Bei der Unterscheidung zwischen Mikro-, Meso- und Makro-Ebenen im Bildungssystem (Altrichter 2019, Fend 2022), die auch für die Fortbildungssysteme Geltung hat, ist festzustellen, dass für die Fortbildungswirksamkeit auf der Mikro-Ebene in Schulen und Veranstaltungen vielfältige nationale und internationale Untersuchungsdaten zu deren Effektivität vorliegen (Lipowsky & Rzejak 2019, Lipowsky 2022). Der Vortrag dieser Daten ist zumeist verbunden mit den immer wiederkehrenden Empfehlungen an die bildungspolitischen Entscheidungsträger, die anstehenden Fragen nach Strukturen, Organisation, Finanz- und Personalausstattung der Fortbildungssysteme endlich zu klären und zu sichern (Pasternack et al. 2017, Daschner & Hanisch 2019, Priebe et al. 2019/2022). Aber diese Systemfragen sind in den vorliegenden „Ländergemeinsamen Eck-

punkten...“ der KMK weitgehend unterlassen bzw. werden in die Zuständigkeit der Länder abgedrängt. Und ebenso ausgeblendet ist die Frage nach Qualität und Wirksamkeit der Systemsteuerung, nach professioneller datenbasierter Governance staatlicher Fortbildungssysteme in den Ländern. Vermieden wird die zentrale Frage: *Wie müssen Fortbildungssysteme gesteuert werden und strukturiert sein, um evidenzbasierte Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ auf der Mikro-Ebene in Schulen und Veranstaltungen zu gewährleisten?* Der Bezug der KMK auf die vorliegenden Daten zur Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ verstärkt diese Frage nach der bildungspolitischen Systemverantwortung und Steuerungsqualität.

Die KMK-Eckpunkte bezeichnen die Lehrkräftefortbildung als „dritte Phase der Lehrerbildung“ und verkennen dabei offene Fragen bzw. Bruchstellen dieses Zusammenhangs:

- Vergleicht man diese „dritten Phase“ mit der „zweiten Phase“, dem Vorbereitungsdienst, so finden sich große Unterschiede hinsichtlich Strukturen und Organisation, Zeitkontingenten und Personalqualität/Stellenwertigkeit, Haushaltsmitteln und Zertifizierung der Teilnehmenden sowie der professionellen Organisation und Steuerung des Gesamtsystems und der Teilnahmeverpflichtung ihrer Adressat*innen (Vorbereitungsdienst und *freiwillige* Fortbildungsteilnahme).
- Der Eckpunktevorschlag, die „dritte Phase“ möge sich an den bildungswissenschaftlichen und fachlichen/fachdidaktischen „KMK-Standards der Lehrerbildung“ (2004, 2006) orientieren, verkennt deren Ausrichtung auf die Lehrer*innenausbildung. Für die „dritte Phase“ waren diese Standards bisher (wenn überhaupt) allenfalls ein möglicher Orientierungsfundus.
- Unter einem gemeinsamen Dach der Lehrkräftebildung käme es weitergehend auf gemeinsame bzw. spezifisch differenzierte Standards der Aus- und Fortbildung an, bei denen die systemischen Aspekte kollegialer Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Verantwortung der Schulen für ihre Qualitäts- und Personalentwicklung im Unterschied zu den beiden vorangegangenen Ausbildungsphasen bedeutsame Differenzierungsaspekte wären.
- Ebenso käme es auf entsprechend unterschiedliche professionelle Kompetenzen des haupt- und nebenamtlichen Personals in der Lehrkräfteaus- bzw. -fortbildung an. Auch für Studierende, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und im Hauptamt geht es um jeweils unterschiedliche Kompetenzen in unterschiedlichen Rollen.

Im Anschluss an die KMK-Eckpunkte der Lehrkräftebildung kommt es bei der Qualitätsentwicklung des Fortbildungssystems (Makro-Ebene) zur Sicherung der Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ (Mikro-Ebene) auf Professionsstandards der bildungspolitischen Akteure an sowie auf deren Verantwortlichkeit (*Responsibility*) und Rechenschaft (*Accountability*). Prozess- und Ergebnisstandards im

Fortbildungssysteme erfordern bildungspolitisch professionelles Personal, das mit seinen Kompetenzen und Entscheidungen selbst in die Entwicklung und Evaluation der Fortbildungssysteme einbezogen ist. Evaluierbare Ziel- und Leistungsvereinbarungen gelten dann nicht nur für die verantwortlichen Akteure in den Fortbildungssystemen, sondern ebenso für die bildungspolitisch verantwortlichen Akteure auf den Leitungsebenen der Länder.

In vielen Bereichen (nicht nur des Bildungssystems) sind Formate von Referenz- und Orientierungsrahmen für die Steuerung von Qualitätsentwicklung und Ergebnissicherung von Systemen und Einrichtungen entwickelt worden. Auch für die Lehrkräftefortbildung liegen erste Entwürfe vor, deren Fokus aber mit Vorrang auf die Mikroebene „vor Ort“ und ihre Kontexte gerichtet ist. Die jeweiligen bildungspolitischen Entscheidungsträger bleiben ausgeblendet. Auch die KMK-Eckpunkte folgen diesem Muster der Vermeidung von bildungspolitischer Steuerungsverantwortung und deren Evaluation. In Orientierung an dem aus Österreich vorliegenden Modell eines „Bundesqualitätsrahmens für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung“ sollte die KMK deshalb eine Expert*innengruppe mit dem Entwurf eines „länderübergreifenden Orientierungsrahmens Fortbildungsqualität“ beauftragen, der sich auf die Kernaufgaben der Fortbildungssysteme in den Ländern bezieht sowie Qualitätsstandards, Indikatoren und Konzepte für deren Evaluation vorlegt (Priebe et al. 2022).

Von entscheidender Bedeutung für diesen Entwicklungsschritt wäre, dass sich die bildungspolitisch Verantwortlichen in den Ländern und der KMK auch selbst ihrem Professionsanspruch mit *Responsibility* und *Accountability* stellen, den zentralen Leitvorstellungen der „empirischen Wende“, die mit Selbstverständlichkeit an Schulen, Lehrkräfte sowie die Einrichtungen der Lehrkräfteaus- und -fortbildung gerichtet sind.

Literatur

- Altrichter, H. (2019): Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In: Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U., Kubina, C. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Daschner, P., Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Fend, H. (2022): Die Makrosteuerung des Bildungssystems verstehen – „gewachsene“ Bildungssysteme und neue Instrumente der Governance. In: Steffens, U. & Ditton, H. (Hrsg.) (2022): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Bielefeld: wbv.
- Kultusministerkonferenz (2004): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Berlin, Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (2006): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin, Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Be-

- schluss der KMK vom 12. 3. 2020. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte (Abfrage: 05.01.2023).
- Lipowsky, F., Rzejak (2019): Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U., Kubina, C. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Lipowsky, F. (2022): Befunde zur Fortbildungswirksamkeit. In: Priebe, B., Plattner, I., Heinemann, U. (Hrsg.) (2022): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., Thielemann (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U., Kubina, C. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Klett Kallmeyer.
- Priebe, B., Plattner, I., Heinemann, W. (Hrsg.) (2022): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

1.5 Lehrkräftefortbildung aus Sicht der GEW – Hemmnisse und Gelingensbedingungen

Anja Bensing-Stolze

Lehrkräfte wünschen sich mehr berufliche Fortbildung als ihnen angeboten wird. Dies hatte bereits vor vielen Jahren eine GEW-Studie ergeben (vgl. Demmer/von Saldern 2009), aber auch neuere Untersuchungen machen deutlich, dass Bedarf und Interesse an Fortbildung unter den Lehrkräften sehr hoch sind und das Angebot übersteigen (vgl. GEW 2020). In der im Frühjahr 2020 – vor der Corona-Pandemie – im Auftrag der GEW durch die Agentur „Mauss Research“ durchgeführten repräsentativen Befragung zum Digitalpakt Schule haben 58 Prozent der Lehrkräfte angegeben, in den zwei Jahren vor der Befragung an Fortbildungen zu Digitalisierungsthemen teilgenommen zu haben. Allerdings beurteilten nur 18 Prozent das Angebot als ausreichend.

Hemmnisse

Dieser Befund ist nicht überraschend, denn bis noch vor wenigen Jahren haben die Bundesländer enorme Einsparungen im Fortbildungsbereich vorgenommen (vgl. Daschner/Hanisch 2019). Befragt nach Gründen für die Nichtteilnahme an Fortbildungen im Rahmen von Digitalisierung gaben in der GEW-Befragung knapp die Hälfte der Lehrkräfte an, dass vor allem für die eigene Praxis *relevante* Angebote fehlen. Und schließlich führten 41 Prozent der Befragten fehlende zeitliche Kapazitäten als Grund für die Fortbildungsabstinenz an (vgl. GEW 2020). Das Fortbildungsangebot ist also vielfach weder quantitativ ausreichend noch qualitativ oder inhaltlich passend, und vielen Lehrerinnen und Lehrern fehlt schlichtweg die Zeit dafür. Vor diesem Hintergrund ist die Forderung nach einer Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte kritisch zu betrachten.

Die unzureichende Bereitstellung von Zeitressourcen für Fortbildung ist nicht nur ein momentanes und individuelles, sondern ein generelles und strukturelles Problem (vgl. Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019). Solange wir einen chronischen Lehrkräftemangel an Schulen haben, kommt es immer wieder dazu, dass Fortbildungen aufgrund von dienstlichen Belangen nicht genehmigt werden oder die Genehmigung kurzfristig zurückgezogen wird. Dieses Vorgehen

ist auch in Bundesländern zu finden, die eine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung festgeschrieben haben.

Gelingsbedingungen

Eine Fortbildung ist dann nachhaltig, wenn sie am Ende für die Unterrichtspraxis, die Unterrichtsqualität, für Unterrichts- und Schulentwicklung zugunsten der Schüler:innen wirksam ist (vgl. Lipowsky/Rzejak 2018). Lehrkräfte sehen das am ehesten gegeben, wenn die Fortbildung schulintern stattfindet und Möglichkeiten auch des informellen Austauschs enthält. Oder wenn es sich um eine Fortbildung handelt, die prozessorientiert ist und längerfristig die Möglichkeit von Reflexion und Feedbackmöglichkeiten bietet. Wenn zudem im Kollegium zuvor gemeinsam beraten und erarbeitet wurde, an welchen Stellen Schule und Unterricht weiterentwickelt werden sollen, dann kann Fortbildung ein Instrument der Schulentwicklung werden.

Es geht also nicht um kurzfristige oder einmalige Fortbildungsformate, sondern um die Begleitung eines Prozesses, der von den Akteur:innen in der Schule ausgeht und professionell und forschungsbasiert unterstützt wird. Hierzu müssen Zeitkontingente für die Fortbildung selbst und darüber hinaus für die Möglichkeit des kollegialen Austauschs in der Arbeitszeit der Pädagog:innen zur Verfügung gestellt und strukturell verankert werden.

Um diese prozessorientierte und forschungsbasierte Fortbildung zu ermöglichen, müssen die Landesinstitute für Lehrer:innenbildung bzw. für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen ausgebaut statt abgebaut werden. Die Landesinstitute müssen in der Lage sein, die verschiedenen Fortbildungsbedarfe aus den einzelnen Schulen zu systematisieren, zu bündeln und zudem die verschiedenen Phasen der Ausbildung miteinander zu verzahnen.

Forderungen

Bereits 2017 hat die GEW in ihren „Leitlinien zur Lehrer:innenbildung“ (vgl. GEW 2017) Forderungen und Grundätze zur Fortbildung formuliert:

- Jede Lehrkraft bzw. jede Pädagogin und jeder Pädagoge hat ein Recht auf qualitativ hochwertige Fortbildung.
- Dies setzt ein entsprechendes, staatlich finanziertes Angebot voraus, das kostenfrei sein muss.
- Sowohl die Fortbildung, die jede einzelne Lehrkraft zur individuellen beruflichen Weiterentwicklung benötigt, als auch die, die dem gemeinsamen Interesse einer Schule z. B. im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen dient,

muss im Rahmen der Arbeitszeit unter Einbeziehung der Unterrichtszeit wahrgenommen werden können.

- Wenn es eine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung gibt, muss dies bei der Berechnung der Lehrkräftearbeitszeit berücksichtigt werden; z. B. durch die Reduzierung des Stundendeputats.
- Schulen brauchen Ressourcen für die Konzipierung von Fortbildungskonzepten.
- Fortbildungsbedarfe für gemeinsame Unterrichts- und Schulentwicklung aller pädagogischen Fachkräfte müssen systematisch erhoben und die Kapazitäten dafür ausgebaut werden.
- Einen Schwerpunkt dabei sollte prozessorientierte und forschungsbasierte Fortbildung, insbesondere in Form von schulinternen Formaten, bilden.
- Landesinstitute für Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften bzw. Pädagog:innen müssen weiterentwickelt und ausgebaut werden. Sie sollten die Phasen im Studium (z. B. Schulpraktika), den Übergang ins Referendariat, das Referendariat, den Übergang in die erste Berufsphase und die weitere Fort- und Weiterbildung miteinander verbinden.
- Dazu sind Qualitätskriterien für die Fortbildung zu entwickeln.

Diese Forderungen sind 2022 um einige Aspekte zu ergänzen. Ob im Rahmen des inklusiven Unterrichts oder im schulischen Ganztag: multiprofessionelle Teams werden immer wichtiger. Für diese Teams ist Fort- und Weiterbildung auf allen Ebenen vorzuhalten. Ebenso ist eine informatische und medienpädagogische Fortbildung für alle Pädagog:innen anzubieten, die sie dazu befähigt, in allen Fächern didaktisch sinnvoll Bildung für eine digitale Welt umzusetzen. Auch müssen bedarfsgerechte Fortbildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte mit Flucht- oder Migrationshintergrund bereitgehalten werden. Nicht zuletzt sollten die Fortbildung und Weiterqualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen eine wesentliche Rolle in den Landesinstituten und an den Hochschulen spielen.

Literatur

- Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin (Hrsg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg. www.pedocs.de/volltexte/2019/16567/pdf/Cramer_Johannmeyer_Drahmann_2019_Fortbildungen_von_Lehrerinnen.pdf (Abfrage: 16.12.2022).
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Demmer, Marianne/von Saldern, Matthias (Hrsg.) (2010): „Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 11. Beiheft. Münster: Waxmann-Verlag.

- [GEW] Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017): Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung. www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=62630&token=19c9753c15cd0cc5eff64a9510cf79a71f3ee6a9&sdownload=&n=2017_Leitlinien_Lebi_2017-web.pdf (Abfrage: 16.12.2022).
- [GEW] Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2020): Digitalpakt Schule und Digitalisierung an Schulen. Ergebnisse einer GEW-Mitgliederbefragung 2020. Durchgeführt von Mauss Research im Auftrag der GEW. www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung-digital/202004-Mitgliederbefr-Digitalisierung.pdf (Abfrage: 16.12.2022).
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2018): Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Platzberger, Paul/Priebe, Botho (Hrsg.): Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung – Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. www.ifl-fortbildung.de/fileadmin/user_upload/20190329_Ifl_Fachtagung_Fortbildungsqualitaet_V5.pdf#page=34 (Abfrage: 16.12.2022). S. 34–74.

1.6 Gute Rahmenbedingungen, wirksame Formate, systematisches Monitoring – Forderungen des Deutschen Philologenverbandes

Susanne Lin-Klitzing

Die politisch proklamierte Bedeutung von Lehrkräftefortbildung steht im kras- sen Gegensatz zur inkonsequenten Implementation von nachhaltigen Lehrkräf- tefortbildungskonzepten auf Bundes- wie auf Landesebene. In der Regel werden Variationen von „Mikrofortbildungen“ durchgeführt, die nicht wissenschaftlich begleitet, nicht auf Lernwirksamkeit bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern evaluiert und schon gar nicht einem systematischen Monitoring unter- worfen werden.

Seit langer Zeit nimmt der Deutsche Philologenverband hier seine kritische Mahnfunktion gegenüber der Politik wahr und fordert ausreichend viele und gute, berufsbegleitende, nachhaltige Lehrkräftefortbildungen in verschiedenen Formaten, die langfristig in den Etats der Kultusministerien ausgewiesen, finan- ziert und von denen noch viele mehr als bisher solide wissenschaftlich begleitet werden müssen. Für die Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen müssen Lehr- kräfte freigestellt werden, Lehrkräftefortbildung ist selbstverständlicher Teil des Berufs und sollte bereits in die Pflichtstundenzahl, also in das Unterrichtsdepu- tat, eingerechnet werden.

Aus Sicht des Deutschen Philologenverbandes gilt:

1. Lehrkräftefortbildung muss an der Aufgabenbestimmung von Schule ori- entiert sein, die sowohl persönlichkeitsbildende als auch gesellschaftlich-funkti- onale Ziele für die Schülerinnen und Schüler erreichen will (vgl. Lin-Klitzing 2011, S. 79–105; 177ff.). Diesen Aufgaben und Funktionen dient die Lehrkräfte- fortbildung, sie ist selbstverständlich kein Selbstzweck, sondern leistet direkt und indirekt ihren Beitrag für die Erfüllung der Qualifikations-, Allokations-, Integ- rations- und Legitimationsfunktion von Schule. Sie muss dazu so vom jeweils verantwortlichen Kultusministerium angelegt sein, dass sie kontinuierlich ver- schiedene Ebenen bedient: die individuelle, die schulinterne, die regional-de- zentrale wie die zentrale Ebene (vgl. auch Landert 1999).

- Auf einer individuellen Ebene sollten von der Lehrperson sowohl die kognitiven Anforderungen des Berufs (z. B. fachliche Aktualisierungen, Einarbeitung in Lehrmittel, Reflexion des Unterrichts, Mediennutzung etc.) als auch die biografischen Herausforderungen (z. B. Phase des Berufsbeginns, der Familiengründung, der familiären Neuorientierung, der langen Berufserfahrung wie auch des bevorstehenden Ruhestands) durch professionelle Angebote dahingehend bearbeitet werden können, dass die individuellen Herausforderungen und Potenziale der Lehrkräfte auf ihre Konsequenzen für Schule und Unterricht reflektiert, verarbeitet und bestmöglich für Schule und Unterricht genutzt werden können.
- Auf einer kollektiven Ebene sollten im Rahmen schulinterner Lehrkräftefortbildungen, durchaus durch die jeweilige Schulleitung moderiert, Fortbildungen u. a. zu den Bereichen gemeinsame Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung, Schule und Elternhaus angeboten und wahrgenommen werden können.
- Auf einer regional-dezentralen Ebene sollten Fortbildungsformen von „professionellen Lerngemeinschaften“ horizontale und vertikale Schnittstellen mit Kollegen und Kolleginnen von anderen Schulen bedienen.
- Auf einer zentralen, institutionell-kollektiven Ebene, die in der Regel moderiert wird durch die staatliche Lehrkräftefortbildung, sollten professionelle Angebote vorgehalten werden für die grundsätzlichen und aktuellen Anforderungen an den Lehrberuf und die staatliche Sozialisationsinstanz Schule (z. B. für die Berufseinführung, für reflektierte Anpassung und Entwicklung von Schule, Gesellschaft und übergeordnete Bildungsziele) (vgl. dazu u. a. Landert 1999, S. 201, Lin-Klitzing 2011).

2. Fachliche Lehrkräftefortbildung sollte mehr denn je aus wirksamen Formaten bestehen, die das Lehren und Lernen erkennbar und nachhaltig verändern und sich durch eine Verschränkung von Input, Erprobung, Reflexion und Rückmeldungsphasen auszeichnen.

Solche Fortbildungen zeichnen sich nach einer ersten eher theoretischen Befassung dadurch aus, dass Lehrkräfte Gelegenheit haben, das Neue im Unterricht zu erproben, Erfahrungen zu sammeln und diese anschließend dann wieder in die Fortbildungsgruppe einzubringen, zu diskutieren und gemeinsam an Verbesserungen zu arbeiten. Das kann in einer Mischung von digital und präsent geschehen, braucht Zeit und entsprechende Freistellungen für die Lehrkräfte. Die vielerorts üblichen Fortbildungen an einem Nachmittag sind also weit vom Optimum entfernt. Nach Lipowski/Rzejak (2014) haben sich als wirksam erwiesen: qualifizierte Fortbildnerinnen und Fortbildner, durchdachte Konzeptionen unterschiedlicher Maßnahmen, die Nutzung des Gelernten im Schulkontext und die Evaluation (vgl. Lin-Klitzing 2014). Das ist allerdings sowohl in der Konzeption als auch in der Durchführung und Evaluation keine „Eintagsfliege“.

Der Deutsche Philologenverband unterstützt eine zunehmende Orientierung an evidenzbasierten Formaten, fokussiert sich aber – mit dem „Altmeister“ der empirischen Bildungsforschung in Deutschland, Jürgen Baumert, – nicht eindimensional auf eine ausschließlich evidenzbasierte Lehrkräftefortbildung. Baumert stellte infrage, „dass praktisches Handeln in der Schule und im Unterricht evidenzbasiert erfolgt. Die erforderliche Kompetenz von Lehrkräften ist eine Kompetenz aus deklarativem, prozeduralem Wissen und erfahrungsbasiertem, an Episoden und Einzelfällen gebundenem Wissen, was in actu erworben wird und auch nicht jederzeit explizit ist, das aber Lehrkräfte gleichwohl im kollegialen Gespräch explizieren und begründen könnten“. In diesem Sinne seien „Daten und Vorschläge der Wissenschaft Orientierungspunkte {...}, über die nachgedacht werden sollte und die andere Sichtweisen auf die Wirklichkeit von Schule und Unterricht ermöglichen“ (Baumert 2014, S. 22). Dem schließt sich der Deutsche Philologenverband an.

Die Kultusministerien müssen mit ihren jeweiligen Landesinstituten transparent klären, wie groß der Fortbildungsbedarf worin ist, Ressourcen dafür zur Verfügung stellen, adäquate Anbieter bzw. Akteure für Fortbildungen gewinnen bzw. anerkennen. Die finanziellen Ressourcen für Lehrkräftefortbildung müssen aufgestockt und verbindlich und transparent im Haushalt ausgewiesen werden. Sie sollten stärker konzeptionell gebündelt, klug eingesetzt, evaluiert und einem Monitoring unterworfen werden, damit die Lehrkräftefortbildung in der Schulrealität so ausgestattet und gestaltet wird, dass Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft besser vorbereitet werden und Lehrkräfte gesund und mit Freude in ihrem Beruf tätig sein können.

Literatur

- Baumert, J. (2014): Im Fokus der Lehrerfortbildung: Optimierung des Lernens. Jürgen Baumert im Gespräch mit Botho Priebe. In: *Lernende Schule. Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 18, Heft 68, S. 22–24.
- Landert, C. (1999): *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen*. Nationales Forschungsprogramm 33. *Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. 1. Aufl., Chur.
- Lin-Klitzing, S. (2011): *Lehrerfortbildung zum Offenen Unterricht. Ein empirischer Vergleich verschiedener Durchführungsformen*. Baltmannsweiler.
- Lin-Klitzing, S. (2014): *Lehrerfortbildung – eine bildungstheoretische Konzeption*. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns, R. (Hrsg.): *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“*, S. 175–186.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2014): *Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen*. In: Lin-Klitzing, S./Di Fuccia, D./Stengl-Jörns (2014) (Hrsg.). a. a. O., S. 141–160.

1.7 Den Blick auf unser Bildungspersonal richten!

Plädoyer für die Teilnahme Deutschlands an der OECD-Studie TALIS¹

Marianne Demmer

Zu Beginn des Schuljahrs 2022/2023 ist der gravierende Lehrermangel das alles beherrschende Thema in Schulen und Öffentlichkeit. In zahlreichen Gegenden ist der Mangel so groß und geht so sehr an die Substanz, dass wieder an „Stellschrauben“ gedreht werden soll, um Lehrerbedarf und -angebot zur Passung zu bringen. Zur Debatte stehen weniger Unterricht für Schülerinnen und Schüler, Erhöhung der Klassenstärken und größere Unterrichtsdeputate für Lehrerinnen und Lehrer sowie die Einstellung von mehr sog. Seiteneinsteiger:innen ohne pädagogische Vorbildung. In Teilzeit arbeitende Lehrkräfte sollen ihr Deputat erhöhen, um die Rückkehr von Pensionären wird geworben, mehr technisches und sozialpädagogisches Personal wird gefordert und Versuche mit Selbstlernen ohne Lehrkraft werden gestartet.

Alle diese Aktivitäten sind nicht neu, denn der Lehrermangel ist seit Ende des zweiten Weltkriegs eine zyklisch wiederkehrende Krisenerscheinung, die gerne im übertragenen Sinne als „Schweine-Zyklus“ (Wikipedia) bezeichnet wird, die aber dennoch nicht vom Himmel fällt. Man könnte durch rechtzeitig ergriffene Maßnahmen allzu heftigen Verläufen vorbeugen. Der renommierte Bildungsforscher Klaus Klemm weist seit Jahren mit zahlreichen Studien unermüdlich darauf hin. Der Lehrermangel in den Grundschulen sowie in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) der nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I ist besonders gravierend und wächst von Jahr zu Jahr (Klemm 2020).

Und während Lehrerorganisationen attraktivitätssteigernde Maßnahmen für den Lehrerberuf wie kleinere Klassen, gerechtere Bezahlung und mehr Support fordern, wird neben der flächendeckenden Einführung von „Informatik“ ein weiteres Unterrichtsfach für notwendig erachtet, das mal als „Digitalkunde“, „Digitalunterricht“ oder wie in Hessen als „digitale Welt“ (Kultusministerium

1 TALIS (Teaching and Learning International Survey) ist eine Studie der OECD, mit der im Fünfjahre Rhythmus die Lehrkräfte aus mittlerweile 48 teilnehmenden Staaten nach ihrer beruflichen Situation befragt werden. Derzeit laufen die Vorbereitungen für den nächsten Zyklus im Jahr 2024.

Hessen 2022) firmiert. Ausgebildete Lehrkräfte gibt es dafür selbstverständlich noch nicht. Und im Fach Informatik ist der Lehrermangel bereits heute eklatant, obwohl das Fach bisher nur für einige Klassenstufen vorgesehen ist. Die Lehrkräfte, die an dem hessischen Pilotprojekt „digitale Welt“ teilnehmen, sollen immerhin vorher (!) fortgebildet werden.

Dass das alles nicht recht zusammenpasst, scheint nicht weiter zu stören. Die entsprechenden Krisendiskurse verlaufen parallel, unkoordiniert und unmoderiert. Denn wer könnte sie auch koordinieren und moderieren? Wer könnte vor allem dafür sorgen, dass die Lehrerfort- und weiterbildung als systemische Möglichkeit begriffen wird, um vorbeugend und prospektiv auf zusätzliche inhaltliche Bedarfe und absehbare Mangel- und Krisensituationen zu reagieren?

Wäre es nicht Aufgabe der Kultusministerkonferenz dafür zu sorgen, dass die Bundesländer z. B. für ein Fach Digitalkunde ein *gemeinsames* Fort- und Weiterbildungskonzept entwickeln, und nicht 16 mal das Rad neu erfinden? Die KMK kann und wird die Probleme des Lehrermangels und die Herausforderungen der sich rasant verändernden Anforderungen an schulische Bildung nicht anpacken geschweige denn lösen, solange sie den Angelegenheiten des Bildungspersonals nicht die notwendige Aufmerksamkeit widmet. Die KMK hat sich zwar als Folge des PISA-Schocks mit einer Vielzahl von Einrichtungen mit Beratungsfunktion umgeben², aber der Schwerpunkt „Bildungspersonal“ gehört nicht dazu. Wie desaströs diesbezüglich z. B. die Datenlage ist, macht bereits ein Hinweis im Bericht „Bildung in Deutschland 2008“ deutlich. Dort heißt es:

„Dem Bildungspersonal kommt für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen und für die damit verbundenen Ergebnisse sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems eine entscheidende Bedeutung zu. Durch Ausbildung, Einsatz und weitere Qualifizierung des Personals werden wesentliche Rahmenbedingungen des Bildungssystems definiert. Zu Aspekten der Qualität, Motivation, Arbeitsbelastung oder Fortbildung des Personals liegen aber kaum bereichsübergreifende Daten vor. Nachgegangen werden kann jedoch der Verteilung des Bildungspersonals nach Alter, Geschlecht und Beschäftigungsumfang.“
(Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 42)

Weshalb hat die KMK nach diesem Wink mit dem Zaunpfahl nicht umgehend ihren jahrelangen Widerstand aufgegeben und die Beteiligung Deutschlands an der ersten TALIS-Studie 2009 beschlossen? Deren Ergebnisse ließen Aufschluss erwarten zu „Aspekten der Qualität, Motivation, Arbeitsbelastung oder Fortbildung des Personals“. TALIS versprach erstmals einen international vergleichenden

2 KMK-Beratung durch: Institut für Qualitätsentwicklung (IQB), Jährliche Bildungsberichterstattung durch ein Autorenteam beim Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF), Ständige wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz.

den Blick auf die Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Lehrerschaft, auf ihre Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und -bereitschaft, ihre pädagogischen Haltungen und professionellen Überzeugungen. Man hätte erfahren können, mit welchen Maßnahmen in anderen Ländern auf Krisen in der Lehrerversorgung reagiert wird. Die Bedeutung, am internationalen Diskurs über ein weltweites Problem wie dem Lehrermangel beteiligt zu sein, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die KMK tat jedoch das Gegenteil und demonstrierte öffentlich und hartnäckig weiterhin ihr Desinteresse. Schließlich entschloss sich die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), ihre Mitglieder auf Basis der offiziellen TALIS-Fragebögen und mit Zustimmung der OECD in eigener Regie zu befragen. Die Ergebnisse wurden 2010 unter dem Titel „Helden des Alltags“ (Demmer/Saldern 2010) veröffentlicht. Die spannenden Befragungsergebnisse – u. a. zu Fort- und Weiterbildung – wurden zu den internationalen Daten in Beziehung gesetzt. Der Band enthält außerdem eine ausführliche Dokumentation und Kommentierung des mehr als seltsamen Verhaltens der KMK (Demmer/Saldern 2010).

Zwölf Jahre später konstatiert der Bericht „Bildung in Deutschland 2022“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) in Bezug auf die fortbestehende Weigerung Deutschlands, sich an TALIS zu beteiligen:

„Ohne derartige Informationen zu Unterrichtspraktiken, Lehr-Lern-Umgebungen oder Formen der Zusammenarbeit sind auch in Zukunft nur begrenzt Hinweise für die Aus- und Fortbildung des Bildungspersonals, für verbesserte Rahmenbedingungen oder für die Verankerung einer entsprechenden Personalentwicklung in den Bildungsinstitutionen zu erwarten.“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 326)

2024 findet die nächste TALIS-Befragung statt – eine gute Möglichkeit, durch Teilnahme an selbiger zu zeigen, dass alte Ängste der KMK, international bloßgestellt zu werden, im Jahr 2022 der Vergangenheit angehören.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. „Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal“. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (Abfrage 15.03.2023).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. „Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I“. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2008/pdf-bildungsbericht-2008/bb-2008.pdf (Abfrage 15.03.2023).

Demmer, Marianne/Saldern, Matthias von (2010): „Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Münster: Waxmann.

Klemm, Klaus. „Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens“. www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf (Abfrage 15.03.2023).

Kultusministerium Hessen. „Hessen startet neues Schulfach ‚Digitale Welt‘“. kultusministerium.hessen.de/presse/hessen-startet-neues-schulfach-digitale-welt (Abfrage 15.03.2023).

Wikipedia. „Schweinezyklus“. de.wikipedia.org/wiki/Schweinezyklus (Abfrage 15.11.2022).

2 Lehrkräftefortbildung und Qualitätsentwicklung der Schulen

2.1 Teacher Learning

2.1.1 Von der Lehrkräftefortbildung zum „Teacher Learning“ in einer digitalen Welt

Ulf Schweckendiek

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Deutschland entfaltet noch nicht die notwendige Wirksamkeit, um die Qualität von Lehren und Lernen entscheidend positiv zu beeinflussen. Während gutes Lehren und Lernen der Schülerinnen und Schüler mittlerweile hinreichend erforscht und darüber zudem ein weitreichender Konsens festzustellen ist (siehe zum Beispiel Kunter 2016), widmen sich die empirischen Bildungswissenschaften in den vergangenen Jahren mehr und mehr der Implementationsforschung (z. B. Halliday 2019; Schrader et.al. 2020): Wie lässt sich über Instrumente der Lehrkräftebildung ein Qualitätsbewusstsein in diesem Arbeitsfeld entwickeln, das weniger zwischen „gut“ und „schlecht“ unterscheidet, sondern Lehrkräfte zu kontinuierlich „Forschenden im eigenen Unterricht“ macht (Hombach, 2019)? Statt Fortbildungsteilnahmen zu zählen braucht es ein Umdenken zu einem kontinuierlichen *Teacher Learning*.

1 Bedeutsamkeit der dritten Phase der Lehrkräftebildung

Ein allgemein akzeptiertes Verständnis der Lehrkräftebildung besteht aus einem schlüssigen Zusammenwirken der drei Phasen der universitären Ausbildung, des Vorbereitungsdienstes/Referendariats und der (mit Abstand längsten) Phase der berufsbegleitenden Professionalisierung. Dabei gerät die dritte Phase im Zuge der alltäglichen schulischen Herausforderungen oft aus dem Blick. Es ist gar keine Zeit, sich auch noch fortzubilden zwischen Pflichtstunden, Pädagogik und Verwaltung. Bundesweit wird auf diesen Umstand aktuell reagiert: Alle Bundesländer haben im Rahmen der Kultusministerkonferenz mit einem „Eckpunktepapier zur Fortbildung von Lehrkräften“ ihren Willen dazu bekundet, diese dritte Phase verstärkt in den Blick zu nehmen (z. B. KMK 2020). Insbesondere im Zuge omnipräsenter Digitalität scheint damit das Bild der „fertig ausgebildeten Lehrkraft“ endgültig überholt:

- Mit der Förderung der **Medienkompetenz** gibt es ein in seiner Dynamik einmaliges aktuelles Querschnittsthema (ICILS 2018).

- **Fachdidaktisch** ergeben sich durch die Omnipräsenz von Fachinhalten in den Medien große Herausforderungen, geeignet auszuwählen und zu didaktisieren. Das gestaltet sich durch die unglaubliche Vielfalt erheblich anspruchsvoller als in der Vergangenheit.
- Das Potenzial, im Bereich der **Mediendidaktik** mit dem Einsatz digitaler Medien Abläufe und Lernerfolge in Schule effizienter zu gestalten, ist groß – setzt aber auch ein Umdenken und Hinterfragen von Gewohntem voraus, wie zum Beispiel dem Umgang mit liebgewonnenen Arbeitsblättern im Verhältnis zum Einsatz digitaler Lernumgebungen.
- Die **Fachinhalte** verändern sich im Zuge der Digitalität, z. B. spielt im Mathematikunterricht der „Umgang mit Daten“ eine zunehmend große Rolle, das Thema „Quellensicherheit und Meinungsbildung“ erhält eine sehr viel größere Bedeutung als in der Vergangenheit.
- Zudem muss Schule der **informatischen Grundbildung** – neben dem Fach Informatik – einen zeitgemäßen und gesellschaftlich notwendigen Stellenwert einräumen (vgl. Schule digital: der Länderindikator 2017).

Ziel muss es deshalb sein, in der dritten Phase Unterstützungsstrukturen zu entwickeln und auszubauen, die noch mehr als bisher dazu geeignet sind, die Lehrkräfte effizient in ihrer Tätigkeit für gutes Lernen zu unterstützen. Teile des Berufsbildes selbst werden sich zudem grundsätzlich verändern:

Digitale Systeme haben das Potenzial, die systematische Zusammenarbeit von Lehrkräften in der Schule und im Unterstützungssystem zu erleichtern oder sogar erst zu ermöglichen, Fachinhalte jederzeit bereitzustellen, Verwaltungsabläufe zu verschlanken und über leicht zugängliche transparente Feedbacksysteme Qualität in den Blick zu nehmen.

2 Ausgestaltung der dritten Phase in Schule und Unterricht

Neben der Qualität ist der Faktor Zeit immer ein zentraler, wenn es um Fortbildungsaktivitäten geht. Wer kennt es nicht, nach einem langen Unterrichtstag „auch noch zur Fortbildung zu müssen“ (z. B. beWirken-Studie 2022)?

Leider ist zudem wissenschaftlich belegt, dass die Inhalte von Fortbildung in vielen Fällen nur geringen Einfluss auf den Unterricht und das Lernen selbst haben. Das liegt u. a. daran, dass ein noch so wertvolles Angebot kaum Wirksamkeit entfalten kann, wenn die Passung zwischen Bedarfen, Akteurskonstellationen und Rahmenbedingungen der Nutzungsseite nicht vorliegt (Lipowsky/Rzejak 2021). Zudem wissen wir, dass insbesondere eine kontinuierliche Entwicklung in einer professionellen Lerngemeinschaft zwischen mehreren Lehrkräften geeignet ist, tatsächlich bis auf die Lernebene der Schülerinnen und Schüler Wirksamkeit zu entfalten (ebd.). Merkmale sind dabei in der Zusammenarbeit von Lehrkräf-

ten eine klare Zielorientierung auf die Lehr- und Lernqualität sowie die Bereitschaft, den eigenen Unterricht zu deprivatisieren und kontinuierlich zu reflektieren (Kansteiner 2020). Deshalb werden zukünftige Formen in der dritten Phase einen erheblichen Fokus bekommen, die weniger den aktuell meist praktizierten Formaten der Lehrkräftefortbildung zuzuordnen sind, sondern eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung („teacher learning“) meinen:

- Die Qualität von Lehr-Lern-Arrangements ist der zentrale Faktor von Bildungsprozessen. Der Maßstab einer guten Schule lässt sich nicht reduzieren auf die formalen Kriterien wie geringen Unterrichtsausfall oder einen breiten Fächerkanon. Ein bewusster Umgang mit der – zugegebenermaßen schwer systematisch zu erfassenden – Lehr-Lernqualität muss das Handeln in Schule leiten. Michael Schratz bezeichnet dieses Denken aus der Perspektive von Schulleitungen als „lernseitiges Führen“ (Schratz 2022): Was kommt in der Schule wirklich dem Lernen zu Gute?
- Die Qualifizierung soll weniger eine „Zusatzaufgabe“ für Lehrkräfte sein, sondern zu einem Teil des beruflichen Alltags *in* der Schule gehören: An die Stelle temporärer Fortbildungsinitiativen sollte ein Verständnis von Qualitätsentwicklung treten, in dem kontinuierlich gelernt, erprobt und nachjustiert wird. Bekannte Beispiele dafür sind die aus dem asiatischen Raum bekannten *lesson studies* (Sliwka 2019). Im eng getakteten Alltag von Lehrkräften in Deutschland mit einer im internationalen Vergleich hohen Unterrichtsverpflichtung kann ein solches System nur dann erfolgversprechend sein, wenn es die Gestaltung des Unterrichts, das Vorbereiten und Nachbereiten zentral betrifft.
- Eine ritualisierte hochfrequente Diagnostik in jeder Unterrichtsstunde, z. B. wie im kanadischen System *Response to Intervention* (Sliwka und Klopsch 2019), muss die Grundlage dafür sein, den eigenen Unterricht adaptiv zu entwickeln. Dabei bildet z. B. eine schlanke Testung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft den Abschluss einer Lernsequenz: „Was haben sie wirklich verstanden?“
- Stellt die Lehrkraft fest, dass sich der erwünschte Lernerfolg noch nicht eingestellt hat, folgt eine Reflexion: „Warum hat das Lernen noch nicht geklappt wie geplant?“, „An welcher Stelle lief es anders als erwartet?“
- Eine anschließende Auseinandersetzung, ggf. eine niederschwellige Beratung mit weiteren Fachlehrkräften der Schule und die Unterstützung durch externe Expertise, kann diesen Umstand dann bearbeiten: „Wir probieren es noch einmal anders.“ In jedem Fall bleibt die Qualitätsentwicklung des Unterrichts auf diese Weise dicht am Lernen der Schülerinnen und Schüler.
- Dieses Vorgehen hat erheblichen Einfluss darauf, was eine externe Expertise leisten muss: Die Unterstützung in Form von Fortbildung, Beratung und Begleitung muss sehr viel dichter an die schulische Praxis heranrücken: Regio-

nal – lokal – schulspezifisch – auch individuell.

Dazu beitragende Unterstützungsformate der dritten Phase durch regional aktive Experten für Fachunterricht können folgende sein:

- Begleitung von Fachschaften und deren Arbeit
- Individuelle Beratung
- Mikrofortbildungen innerhalb des Kollegiums
- Unterstützung durch geeignete Diagnostik-Instrumente und Interventionsszenarien
- Digital gestützte asynchrone und teil-asynchrone Fortbildungen – jederzeit – wann es in das Arbeitsfeld als Lehrkraft passt
- Sogar: Begleitung und Unterstützung des Unterrichts selbst

Ein kontinuierliches „teacher learning“ im Rahmen einer „Professionellen Lerngemeinschaft“ macht sich an den folgenden fünf Kriterien fest (e. g. Kansteiner 2020):

- **Zielorientierung:** „Wir arbeiten an einer gemeinsamen Sache, der Bildung unserer Schüler*innen“
- **Fokus „Lehren und Lernen“:** „Wir arbeiten möglichst unmittelbar für den Unterricht“
- **Deprivatisierung:** „Ich muss bereit sein, meine Arbeit zu öffnen: Hospitation, Teamteaching, Konzepte, Material, Reflexion“
- **Kollaboration:** „Alle bringen ihre Stärken und Schwächen ein in das gemeinsame Curriculum“
- **Reflexion des Handelns:** „Kleine Schritte und ständige Überprüfung“

Um dafür die notwendigen Freiräume zu schaffen, kann es sich zum Beispiel lohnen, im Zuge der Digitalität Studentafeln flexibler und potenziell lernwirksamer zu nutzen. Erfahrungen im Hinblick auf Lernwirksamkeit, die Schulen alle im vergangenen Schuljahr gemacht haben, sind nicht neu, aber noch einmal deutlich geworden:

Es muss gelingen, die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern durch mehr individuelle Beratung und Begleitung zu befruchten. Eigenverantwortliches, zumindest selbstorganisiertes Lernen hat noch nicht den notwendigen Stellenwert. Digitale Angebote der Wissensbereitstellung für die Diagnostik, für Feedback und Üben werden das klassische Unterrichten befruchten, vielleicht auch teilweise ablösen.

Ganz praktisch könnte es hilfreich sein, statt z. B. Inputphasen auf fünf Unterrichtsstunden in einer Klasse zu verteilen, diese in einer größeren Gruppe auf zwei Unterrichtsstunden zu konzentrieren.

Denkbar ist hier entweder der Charakter einer Vorlesung oder auch das Nutzen von digital gestützten Elementen des *flipped classroom*. Die restlichen drei

Unterrichtsstunden dienen dann der vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, in dem die Lehrkraft beratend sowie im Microteaching tätig ist. Die hier beschriebene Lernform fällt in den Bereich der Deeper Learning Theorie (Sliwka/Klopsch 2022).

Eine zentrale Frage dafür, eine wirksame dritte Phase der Lehrkräftebildung zu organisieren, lautet: Ist wirklich alles, was Lehrkräften heute viel Arbeit macht und Zeit in Anspruch nimmt, notwendig? Bedenkenswerte Beispiele könnten Klassenarbeiten und Klausuren mit erheblichem Korrekturaufwand und nur geringem formativen Wert sein oder Konferenzen mit einem hohen Informationsanteil. Ist dieser Zeitaufwand „lernseitig“ (Schratz s. o.)?

Sicher ist, dass wir der Professionalisierung von Lehrkräften an Schule bundesweit einen erheblichen Stellenwert einräumen müssen. Der Prozess selbst ist dabei ein Feld, das immer wieder auf Basis aktueller Erfahrungen weiter justiert wird. Qualität muss sich gemeinsam entwickeln. Gute Qualifizierung, die passgenau die Konstellation vor Ort sensibel berücksichtigt, bedingt zudem ein gutes Zusammenspiel interner schulischer und externer – auch non-formaler – Expertise im Rahmen eines kontinuierlichen *Teacher Learning*. Eine Fortbildungsressource, die tatsächlich auf der Basis der Einzelschule eine fachscharfe Beratung, Begleitung und Entwicklung des Lernangebots ermöglicht, sowie in der Lehrkräftearbeitszeit eine klar definierte Zeit für Qualitätsmanagement, könnten die Schlüssel dazu sein.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Durdel, Anja/Fischer-Münnich, Christiane/Mühleib, Moritz/Tölle, Julia/Ramboll Management Consulting GmbH (Hrsg.) (2022): Strukturen der Lehrkräftebildung in Deutschland – Ein Blick in das Umfeld der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/QLB_Umfeldbericht_2022?_ga=2.54355757.426048996.1651608148-1663486854.1651608148 (Abfrage: 19.12.2022).
- beWirken – Jugendbildung auf Augenhöhe gGmbH (2022): Aktuelle Einblicke in die Lehrkräftefortbildung: Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehrkräften und Schulleitungen zur Wahrnehmung und Nutzung der Angebote von Lehrkräftefortbildung in Deutschland. bewirken.org/wp-content/uploads/2022/05/Ergebnisse-Umfrage-KuWaLe-2022.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Halliday, Amber/Kern, Margaret/Garrett, David/Turnbull, Deborah (2019): Understanding factors affecting positive education in practice: An Australian case study. *Contemporary School Psychology* 24, S. 128–145. doi.org/10.1007/s40688-019-00229-0 (Abfrage 19.12.2022).
- Hombach, Katharina (2019): „Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht“. *Forschungsorientiertes Lernen und Reflexivität in einer Lehrerfortbildung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung*. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung 2, H. 1, S. 171–183. doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-150 (Abfrage 19.12.2022).
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4000Volltext.pdf&typ=zusatztext (Abfrage: 19.12.2022).

- Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage 19.12.2022).
- Kansteiner, Katja/Stamann, Christoph/Buhren, Claus/Theurl, Peter (Hrsg.) (2020): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike/Ewald, Silvia (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Gebauer, Miriam Marleen/Schwabe, Franziska (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. Münster und New York: Waxmann, S. 9–31.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela/Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten – Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten (Abfrage 19.12.2022).
- Lorenz, Ramona/Bos, Wilfried/Endberg, Manuela/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2017): Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017. Münster und New York: Waxmann.
- Schrader, Josef/Hasselhorn, Marcus/Hetfleisch, Petra/Goeze, Annika (2020): Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 23, S. 9–59.
- Schratz, Michael/Ammann, Markus/Anderegg, Niels/Bergmann, Alexander/Gregorzewski, Malte/Mauersberg, Werner/Möltner, Veronika (2020): Lernseits führen. Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2019): Lesson Studies: Unterrichtsentwicklung auf Japanisch. deutsches-schulportal.de/stimmen/lesson-study-unterrichtsentwicklung-auf-japanisch (Abfrage: 19.12.2022).
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2019): Response to Intervention. So reagieren die PISA-Vorreiter auf Defizite. deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/so-reagieren-die-pisa-vorreiter-auf-defizite/ (Abfrage: 19.12.2022).
- Sliwka, Anna/Klopsch, Britta (2022): Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Terhart, Ewald (2018): Die Lehrerbildung und ihre Reformen: Stand, Probleme, Perspektiven. In: Bellenberg, G., Feldmann, H., Mattiesson, Chr. & Vanderbeeke, M. (Hrsg.): Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Bochum: Projektverlag, S. 15–25. www.researchgate.net/publication/324169012_Die_Lehrerbildung_und_ihre_Reform_Stand_Probleme_Perspektiven (Abfrage: 19.12.2022).

2.1.2 Professionalisierung für eine neue Lernkultur Impulse zur Verzahnung von Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung

Judith Holle

Schule befindet sich unter starkem Veränderungsdruck – nicht erst seit, aber verstärkt durch die Coronapandemie. Veränderungen hin zu „zeitgemäßem Lernen“ und einer „neuen Lernkultur“ werden zunehmend von verschiedenen Seiten postuliert (u. a. v. Ilsemann et al. 2021). Dieser Ruf nach Veränderung rückt auch die Lehrkräftefortbildung verstärkt in den Fokus der Debatte und damit verbunden die Frage danach, wie die professionelle Entwicklung von Lehrkräften diese Veränderung unterstützen kann. Aktuelle Studien (u. a. Daschner/Hanisch 2019) haben in den letzten Jahren deutlich herausgearbeitet, dass der derzeitige Stand der dritten Phase der Lehrkräftebildung zu dieser Frage eher wenig Antworten liefert. Strategische Entwicklung und Planung und auch die dafür nötige Erfassung von Daten und Ergebnissen sind deutlich ausbaufähig. Wie also kann Fortbildung zum Lernkulturwandel und zur Entwicklung von Schule im Einzelnen beitragen?

Neben den strategischen Fragen der Lehrkräfteentwicklung können wir konkret die Veränderung der Einzelschule in den Blick nehmen. Genau hier setzen wir mit unserer Arbeit bei beWirken an, welche wir in diesem Beitrag beispielhaft als systemischen Ansatz für die Einzelschule skizzieren. Die Mission von beWirken ist es, gemeinsam Schule zu verändern für eine Bildung der Potenzialentfaltung, Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Teilhabe. Als gemeinnützige Organisation begleiten wir Schulen und Akteure rund um Schule bei der Gestaltung zukunftsfähiger Lernorte und Lernkonzepte. Inhaltliche Schwerpunkte liegen dabei insbesondere auf den Themen selbstorganisiertes Lernen, Lernbegleitung, partizipative und digitale Lernformen, Schulentwicklung und Change Management. Ein wichtiges Tätigkeitsfeld unserer Arbeit stellt die Schulentwicklung und Lehrkräftequalifizierung dar. Dabei ist es uns ein großes Anliegen, Lehrkräftefortbildung nicht als separate Maßnahme zu betrachten, sondern als flankierenden Baustein, der strategisch verankert ist in Veränderungsprozessen der Einzelschule.¹

Dieser kurze Beitrag gibt Einblicke in die Erfahrungen aus der praktischen Veränderungsarbeit und zeigt Möglichkeiten auf, wie die Professionalisierung

1 Wir begleiten überwiegend Schulen mit einem Kollegium von 50 oder mehr Personen. Unsere Erfahrungen beziehen sich daher insbesondere, aber nicht ausschließlich, auf größere Systeme.

von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklungsprozessen ganzheitlich gestaltet werden kann, um einen Lernkulturwandel in Schule anzustoßen.

Der Ausgangspunkt: Eine neue Lernkultur als Ziel

Schulentwicklungsprozesse, die wir begleiten, stehen in der Regel unter der strategischen Zielsetzung, eine „neue Lernkultur“ zu implementieren. Unter das nicht klar definierte Buzz-Word „neue Lernkultur“ fallen insbesondere Aspekte der stärkeren Kompetenzorientierung, der Verknüpfung von informellem und formalem Lernen, eine Stärkung der Selbststeuerung und Selbstorganisation von Lernprozessen, fächerübergreifendes Lernen sowie einige übergeordnete Kompetenzen wie Selbstlern- und Lösungskompetenzen. Diese Anforderungen werden häufig begründet mit einer sich rasant verändernden, komplexen und unvorhersehbaren Welt, in der wir uns heute und umso mehr in der Zukunft bewegen. In diesem Kontext wird beispielsweise auch das 4K-Modell des Lernens immer wieder benannt, welches grundlegende Kompetenzen wie Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität in den Fokus rückt. Aber auch digitale Lernsettings spielen im Diskurs um eine neue Lernkultur eine große Rolle. Die „neue Lernkultur“ wird häufig in Abgrenzung zu einem „veralteten Verständnis“ von Schule und Lernen beschrieben. Bei diesem „alten Verständnis“ stehen Wissensvermittlung im Fokus, Fremdsteuerung, Lernen im Gleichakt und eine damit einhergehende Lehrer*innenzentrierung. Diese „veralteten“ Lernsettings aufzubrechen erfordert zum einen strukturelle Anpassungen des Raums, weg von Klassenzimmern hin zu Lernlandschaften. Zum anderen aber auch zeitliche Veränderungen, weg vom 45 bis 90 Minuten-Takt, hin zu flexibleren und individuellen Zeitstrukturen und Lernrhythmen. Hinzu kommt eine veränderte Rolle der Lehrkraft, die als Lernbegleiter*in Lernumgebungen und Lernangebote gestaltet und dabei insbesondere moderierend, beratend und coachend zur Seite steht.² Hierfür braucht es, neben strukturellen Veränderungen im System Schule, auch ein verändertes Professionsverständnis von Lehrkräften. Damit rückt die Lehrkraft als Person mit ihren pädagogisch-didaktischen Kompetenzen sowie ihrer Haltung in den Mittelpunkt.

2 Inwiefern diese Lernkultur angesichts reformpädagogischer Bestrebungen schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts wirklich als „neu“ zu bezeichnen ist, lässt sich diskutieren, Fakt ist jedoch, dass sie in der Realität überwiegend noch nicht angekommen ist.

Veränderung ist ein ständiger Lernprozess

Die professionelle Weiterentwicklung für eine neue Lernkultur braucht sehr viel mehr als klassische Fortbildung. Es geht in der Praxis darum, einen Lernprozess innerhalb der Organisation zu gestalten, der alle Beteiligten einbindet: das Kollegium, die Schüler*innen und die Eltern. Denn Veränderung findet immer auf zwei Ebenen statt: auf der organisationalen Ebene mit Zielen, Strukturen und Prozessen und auf der persönlichen Ebene mit Haltungen, Routinen und Kompetenzen. Auf dem Weg dahin begegnen Schulen viele Glaubenssätze, wie Lernen aussehen muss, und die resultieren häufig auch daraus, wie Lehrkräfte selbst in ihrer Lernbiografie sozialisiert wurden. Alle Beteiligten müssen daher alte Muster loslassen und mit neuen Routinen und Lernformen experimentieren. Dieser Lern- und Erkenntnisprozess braucht Zeit und wiederholte Auseinandersetzung und lässt sich aus unserer Erfahrung nur schwer in einzelnen Fortbildungstagen oder Impulsen nachhaltig anstoßen. Es braucht dazu einen ganzheitlichen Lernprozess, der organisationales und persönliches Lernen miteinander verzahnt.

Wenn wir als Organisation von außen Veränderungsprozesse gestalten, orientieren wir uns an der Theorie U von Otto Scharmer, die drei zentrale Phasen beinhaltet: das gemeinsame Verstehen dessen, was schon ist, das gemeinsame Sehen des zukünftig Möglichen und die gemeinsame Gestaltung des Neuen. Für erfolgreiche Veränderung ist es von großer Bedeutung, alle Beteiligten in diesem Prozess mitzunehmen. Eine wichtige Herausforderung in der Praxis ist daher die Gestaltung eines Multistakeholderprozesses als Lern- und Veränderungsprozess mit dem ganzen Kollegium.³

Den Veränderungsprozess und die Governance vorbereiten

Häufig kommen Schulen auf uns zu mit dem Wunsch, relativ kurzfristig einen pädagogischen Tag mit ihnen zu gestalten – als Startpunkt eines Veränderungsprozesses, an dessen Ende am besten direkt Arbeitsgruppen und die konkrete Umsetzung stehen. Hier müssen wir häufig erst einmal bremsen, denn es kann gefährlich sein, an diesem Punkt unsortiert loszulegen und damit Verwirrung, Frust und Widerstände zu erzeugen.

3 In der Zusammenarbeit mit Schulen steht in unserer Arbeit neben dem Prozess im Kollegium auch die Beteiligung von Schüler*innen, Eltern und weiteren Akteuren im Fokus, die als Beteiligte ebenso wichtig für den Veränderungsprozess sind. Außerdem ist die Arbeit im Schulleitungsteam an Rollen, Leadership-Themen und einer guten Governance von großer Bedeutung für einen ganzheitlichen und erfolgreichen Veränderungsprozess. Diese Elemente werden im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht intensiver beleuchtet.

Zu Beginn eines guten Prozesses stehen für uns deshalb zunächst Haltepunkte mit der Schulleitung oder Funktionsrollen in kleiner Runde auf der Tagesordnung, um die Gesamtarchitektur und Governance des Veränderungsprozesses vorzubereiten und grundlegende Zielsetzungen und Leitplanken für den Prozess festzulegen. Gibt es bereits ein klares Zielbild, wie das Lernen und Leben an der Schule aussehen soll? Gibt es eine Vision, hinter der sich der Großteil des Kollegiums versammelt und die Motivation und Orientierung gibt? Welche Rahmenbedingungen gibt es für den Veränderungsprozess? Wie soll die Beteiligung der schulischen Akteure ausgestaltet sein?

Es ist sehr wichtig als Schulleitungsteam, teilweise unterstützt durch eine Steuergruppe, zielgerichtet in den Prozess zu starten. Die Funktion der Schulleitung, auch für Leitplanken zu sorgen und einen Veränderungsprozess zu steuern, wird häufig übersehen oder sogar bewusst vermieden. Außerdem braucht es einen groben Fahrplan, der an alle Beteiligten kommuniziert werden kann. Es ist wichtig, dass das Kollegium das Gefühl hat, dass die Schulleitung es ernst meint und strukturiert vorgeht, denn gerade das ist ein häufig erlebter Frust in Schule: einzelne Projekte und begonnene Veränderungen, die dann versandet sind oder nur noch von einzelnen Personen getragen werden.

Einen klaren Prozess zu haben heißt aber nicht, dass alles im Veränderungsprozess bereits vorgeplant werden kann – es braucht ein agiles Mindset, also die Flexibilität und Offenheit, auszuprobieren und gemeinsames Lernen zu erleben. Dennoch ist es wichtig, Klarheit über zentrale Phasen zu schaffen: Wie ist der grobe Zeitplan, in welchen Phasen findet Leitbildarbeit statt, ab wann geht es in die Umsetzung, welche Möglichkeiten gibt es für Partizipation und in welchen Strukturen und Gremien wird gearbeitet? Wie sieht meine persönliche Entwicklung aus? Wie gestalten wir einen wirksamen Lernprozess unseres Personals? In dieser Phase geht es auch darum, Fortbildungselemente und andere Lernformate wie Hospitationsreisen an Schulen und kollegiale Austausch- oder Feedbackformate für das Kollegium strategisch zu planen und in die Gesamtarchitektur zu integrieren. Oft erleben wir, dass Bedeutung, Intensität und Zeitaufwand dieser Vorbereitungsphase unterschätzt werden und ein pädagogischer Tag, der der Auslöser für die Zusammenarbeit war, häufig noch ein ganzes Stück weiter nach hinten verschoben werden muss, um gut sortiert in den Prozess zu starten.

Gemeinsame Visionsbilder entwickeln

Wenn die Ausrichtung des Veränderungsprozesses klar ist, geht es in den von uns begleitenden Veränderungsprozessen in der Praxis darum, das Kollegium mit ins Boot zu holen. Bestenfalls ist die Initiative für den Veränderungsprozess aus dem Kollegium heraus entstanden oder inspiriert worden und viele Kolleg*innen haben sich bereits in Fortbildungen oder Gesprächen mit Themen des

Lernkulturwandels auseinandergesetzt. Dennoch ist es wichtig, einen klaren Startpunkt für den Veränderungsprozess zu setzen und alle abzuholen. Das passiert in der Regel in einem ein- oder zweitägigen Anstoßworkshop mit dem Kollegium, an dem teilweise auch Schüler*innen und Eltern teilnehmen können. Entlang der Theorie U geht es bei diesen Veranstaltungen darum, gemeinsam ein Gefühl für die Notwendigkeit von Veränderung zu bekommen, einen Blick in die Zukunft zu werfen und darüber ins Gespräch zu kommen: Was ist unsere Vision von Bildung und Schule? Wie könnte unsere Schule in Zukunft aussehen? Welche positiven Erfahrungen haben wir in dieser Hinsicht schon gemacht? Wir erleben, dass solche Gespräche bisher zu wenig geführt werden und in Rückmeldungen immer wieder deutlich wird, wie überrascht das Kollegium am Ende über die gemeinsamen Ergebnisse ist.⁴ Diese Erfahrung ist ein wichtiger Haltepunkt im persönlichen Lern- und Veränderungsprozess des Kollegiums. Gerade für die Kolleg*innen, die von sich aus eher skeptisch auf den Veränderungsprozess blicken, stellt er die Grundlage für eine weitere Auseinandersetzung mit den Inhalten und der eigenen Lernentwicklung dar.

Neues erfahrbar machen: Pilotprojekte als Lerngelegenheiten nutzen

Je nach Ausgangssituation der Schule und Ausgestaltung des Gesamtprozesses bietet sich auch eine Experimentierphase an. In einigen der von uns begleiteten Veränderungsprozesse starten solche ersten Pilotprojekte nach dem Auftakt im Kollegium. Dabei geht es nicht darum, schon eine stabile Veränderung umzusetzen, sondern darum, gemeinsames Experimentieren und Lernen zu initiieren. Denn jenseits von klassischer Fortbildung finden hier mitunter die wichtigsten Lernprozesse statt: Learning by Doing – ausprobieren, reflektieren, anpassen. Diese Pilotprojekte sind außerdem eine hervorragende Grundlage, um Schlüsse für den weiteren Veränderungsprozess zu ziehen – beispielsweise dafür, welche strukturellen Veränderungen es braucht, damit neue Lernformen auch nachhaltig etabliert werden können. Beispielhafte Projekte aus unseren Schulentwicklungsprozessen sind Projektgruppen, die Lerncoaching erproben, mit alternativen Prüfungsformaten experimentieren oder Selbstlernphasen einführen. Eine Umsetzung von solchen Pilotprojekten kann beispielsweise in Jahrgangsteams, Fachgruppen oder themenspezifischen Arbeitsgruppen erfolgen und erprobt werden.

4 Für Veränderungsprozesse ist ein gemeinsames Zielbild, das unsere Emotionen anspricht, von zentraler Bedeutung. Es braucht dieses Zielbild, um sich im Veränderungsprozess immer wieder zu motivieren und zu erinnern, wofür man die Herausforderungen auf sich nimmt. Ein klares Ziel zu formulieren ist aber auch deshalb so bedeutsam, weil es allen Beteiligten dazu dient, den richtigen Kurs zu überprüfen und Entscheidungen daran auszurichten.

Veränderung strukturell verankern

Parallel zu einer möglichen Pilotierung hat sich auch eine strategische Arbeit an den Veränderungsthemen bewährt. Ob im Schulleitungsteam oder einer Steuergruppe – es gilt, unter Einbeziehung der Ergebnisse des Anstoßworkshops ein Leitbild mit konkreten Zielen und Maßnahmen auszuarbeiten. Nur auf dieser Grundlage ist es möglich, über Experimente und schnell versandende Projekte hinauszugehen und wirklich nachhaltige und strukturell verankerte Lernformen umzusetzen. Unsere Erfahrung zeigt, dass die Schulen, die auf uns zukommen, sich häufig auch einen Blick von außen wünschen, der nicht zu tief verankert ist im System, in bestehenden Denkmustern und Strukturen, und somit mehr Raum dafür gibt, „out of the box“ zu denken. Wir erleben auch, dass Schulen hier viel Unterstützung brauchen. Denn strategische Arbeit gehört in der Regel weder zu den Alltagsthemen noch war sie Teil der Ausbildung von Lehrkräften. In dieser Phase unterstützen wir daher sowohl mit strukturgebenden Konzepten und Methoden als auch mit Workshops und moderierten Arbeitstreffen. Natürlich gehört es hier auch dazu, Feedbackschleifen mit dem Kollegium und den Schüler*innen zu integrieren.⁵

Den Prozess unterstützen durch Fortbildung und Lernreisen

Neben der Erarbeitung und Erprobung neuer Lernformen gibt es einen großen Bedarf an inhaltlichen Impulsen für die persönliche Entwicklung der einzelnen Lehrkräfte. Gerade wenn es um den Lernkulturwandel geht, tauchen Fragen nach Lernformen und Methoden auf und damit verbunden auch nach Veränderung der Lehrer*innenrolle hin zur Lernbegleitung. In unsere Veränderungsprozesse bauen wir deshalb auch Fortbildungselemente ein. Mit inhaltlichen Impulsen in Form kurzer Inputs ebenso wie intensiven pädagogischen Tagen zu spezifischen Themen wie Projektlernen, Lerncoaching oder Haltung setzen wir entlang des Veränderungsprozesses verschiedene Impulse, die das Neue greifbar machen und Raum zum kollegialen Austausch bieten. Eine intensive Ausbildung für die Rolle der Lernbegleitung wäre sinnvoll, hierfür gibt es auch erprobte Konzepte, in den Schulentwicklungsprozessen fehlt es in den Einzelschulen aber in der Regel sowohl an finanziellen als auch an zeitlichen Ressourcen für eine intensivere Fort- oder Ausbildung in diesen Rollen und Lernformen.

5 Für die Schüler*innenperspektive haben wir in der Praxis bereits eigene Prozesse entwickelt, die wir parallel zur Schulentwicklung durchführen und mit dem Lernkulturwandel des Kollegiums verzahnen. Dazu gehören auch große Beteiligungsverfahren in der Schüler*innenschaft und eine Stärkung der Schüler*innenvertretung.

Als sehr wirksam erleben wir es außerdem, wenn im Kollegium „Lernreisen“ an andere Schulen gemacht werden. Zu erfahren, wie alternative Lernformen in der Praxis umgesetzt werden können, und zu hören, mit welchen Schritten sich ein anderes Kollegium auf den Weg gemacht und was im Prozess geholfen hat, bietet neben wichtigen inhaltlichen Impulsen auch einen großen motivationalen Effekt: Das, was wir vorhaben, ist machbar und zeigt positive Effekte. Auch andere haben es schon geschafft oder sind auf dem Weg. Dieses Erlebnis kann sehr mächtig für ein Kollegium sein.

Lernprozesse verzahnen

Die hier beschriebenen Elemente des Veränderungsprozesses und der Lehrkräftefortbildung laufen häufig parallel zueinander und genau deshalb sind sie so gewinnbringend. Für die Zukunft der einzelnen Schule gibt es kein fertiges Rezept, aber es gibt gute Ansätze für Veränderungsprozesse, die mit Personalentwicklung verzahnt sind.

Auch weil die Veränderungen unter dem Begriff Lernkulturwandel teilweise tiefgreifend sind, braucht es in den neuen Rollen von Lehrenden und Lernenden und der Organisation Schule eine gute Fehler- und Lernkultur. Neue Routinen und Prozesse müssen gelernt und erprobt werden. Deshalb braucht gerade die erste Phase nach dem Anstoßen von Veränderungen eine bewusste Begleitung der folgenden Lernprozesse. Nur durch klare Austausch- und Feedbackräume, beispielsweise in Fachgruppen oder Jahrgangsteams, in Dienstbesprechungen oder extra neu geschaffenen Formaten, können diese Lernerfahrungen gefestigt und verarbeitet werden. Indem die Erfahrungen reflektiert und Lösungen für aufkommende Herausforderungen entwickelt werden, kann die Veränderung gelingen und sich auch die Organisation Schule ein gewisses Maß an *Change Literacy* aufbauen, um in Zukunft resilienter auf Veränderungen reagieren zu können.

Es ist deshalb sehr bedeutsam für die erfolgreiche Veränderung, dass das kollegiale Lernen nicht als separate Fortbildungstätigkeit gedacht wird. Wenn Lehrkräftefortbildung zur Veränderung von Schule beitragen soll, dann braucht es ganzheitlich gedachte und strategisch verankerte Prozesse, in denen Lernen etwas ist, das die ganze Zeit hindurch und in Wechselwirkung mit der Erprobung in aktiven Veränderungsprozessen in der Praxis passiert.

Literatur

- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Juventa Verlag.
- v. Ilsemann, Cornelia/Löhrmann, Sylvia/Trageser, Hannelore/Antony, Philipp (Hrsg.) (2021): Neue Lernkultur für alle Schulen! Impulse für ein zukunftsfähiges Bildungswesen. Heinrich-Böll-Stiftung e. V.
- Scharmer, C. Otto (2019): Essentials der Theorie U. Grundprinzipien und Anwendungen. Carl-Auer Verlag.

Über beWirken:

beWirken ist eine deutschlandweit tätige, gemeinnützige Bildungsorganisation mit der Mission, gemeinsam Schule zu verändern. Wir begleiten Schulen und Akteure rund um Schule bei der Gestaltung zukunftsfähiger Lernorte und Lernkonzepte. Wir entwickeln innovative Angebote zur Qualifizierung, Beratung und Inspiration, die dabei unterstützen, selbstwirksam in eine neue Form von Schule zu gehen. Inhaltliche Schwerpunkte liegen dabei insbesondere auf den Themen selbstorganisiertes Lernen, Lernbegleitung, partizipative und digitale Lernformen, Schulentwicklung und Change Management.

Näheres unter: bewirken.org

Kontakt: info@bewirken.org

Statements

2.1.3 Lehrkräftefortbildung als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung – Ein Praxisbeispiel aus dem Margaretha-Rothe-Gymnasium in Hamburg

Martin Plümpe

In Hamburg sind grundsätzlich alle Kolleginnen und Kollegen zu 30 Stunden (in den beruflichen Schulen zu 45 Stunden) Fortbildung pro Schuljahr verpflichtet, die im Hamburger Arbeitszeitmodell verankert und abgebildet sind. Diese Stunden werden in einem Fortbildungsportfolio dokumentiert, was der Schulleitung jeweils am Schuljahresende vorgelegt werden muss. Ein Teil der Fortbildungsstunden wird in Hamburg von den Kolleg:innen außerhalb der eigenen Schule absolviert, zumeist am „hauseigenen“ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Dieses liegt zentral und ist somit für die meisten gut erreichbar, einer der Vorteile eines Stadtstaats. Ein weiteres Plus des LI-Angebotes ist seine Breite und die Vielzahl der Formate – von Achtsamkeitsübungen über den Einsatz digitaler Medien bis zur Zusatzqualifikation Musik.

Unsere Schule, das Margaretha-Rothe-Gymnasium in Hamburg Barmbek mit 830 Schüler:innen und rund 90 Kolleg:innen, hat einen guten Weg gefunden, wie mit der gesetzlichen Fortbildungspflicht in der Praxis umgegangen werden kann. Denn wie aus so mancher Verpflichtung ergab sich für die Kolleg:innen gelegentlich die Frage nach der Akzeptanz der Angebote. Mal erschien die Qualität unterschiedlich, mal kein Angebot passend zu den eigenen Bedürfnissen, mal lag das gewünschte Angebot ungünstig terminiert am Ende eines anstrengenden Schultages.

Aus Schulleitungssicht war der Vorteil der *individuellen* Fortbildungen der Kolleg:innen gleichzeitig eine verpasste Chance zur *gemeinsamen* Unterrichts- und Schulentwicklung pro domo. Wo und wie findet koordinierte, effektive und nicht zuletzt gemeinschaftsstiftende Unterrichts- und Schulentwicklung statt, wenn doch die Fortbildungen aus schulischer Perspektive dezentral erfolgen und von Schulseite aus schwer zu übersehen, geschweige denn zu steuern sind? Aufgrund dieser Überlegungen gehen Kollegium und Schulleitung seit mehreren Jahren einen besonderen Weg, der im Folgenden dargestellt wird.

Die Lehrerkonferenzen der Hamburger Schulen entscheiden selbst über Inhalte und Durchführung der *schulinternen* Fortbildung (vgl. § 57 des Hamburgi-

schen Schulgesetzes). Unser Kollegium hat sich dazu verpflichtet, 20 der 30 vorgeschriebenen Fortbildungsstunden *gemeinsam* an der Schule als *Schulinterne Lehrer:innen-Fortbildung* (SchiLF) zu absolvieren.

Dabei wird immer in den folgenden Schritten vorgegangen:

- A. Vor einer Lehrer:innenkonferenz legt unsere Fortbildungsbeauftragte (an unserer Schule eine A-14-Beförderungsstelle, auf die man sich – wie auf alle Beförderungsstellen in Hamburg – gezielt bewerben muss, und die immer mit einer Funktion verbunden sind) gemeinsam mit der Schulleitung Schulentwicklungs- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben fest, zu denen eine gemeinsam SchiLF geboten erscheint.
- B. Auf einer Lehrer:innenkonferenz wird das endgültige Thema der nächstjährigen SchiLF-Fortbildungsreihe diskutiert, präzisiert und abgestimmt.
- C. Nach der Festlegung des Themas werden die Kolleg:innen von der Fortbildungsbeauftragten aufgefordert, sich für die Mitgliedschaft in der AG Unterrichtsentwicklung für das kommende Schuljahr zu bewerben. Unsere Schule hat aufgrund ihrer Schülerzahl keine eigene didaktische Leitung, daher wird diese Funktion von der Fortbildungsbeauftragten gemeinsam mit der AG Unterrichtsentwicklung übernommen.
- D. Schulleitung und Fortbildungsbeauftragte bestimmen die Mitglieder der AG Unterrichtsentwicklung für das nächste Schuljahr.
- E. AG Unterrichtsentwicklung und Fortbildungsbeauftragte planen organisatorisch und inhaltlich in Absprache mit der Schulleitung die Fortbildungsreihe für das nächste Schuljahr. Themen der letzten Jahre waren z. B. Rechtsschreibförderung in allen Fächern inkl. der Erstellung einer gemeinsamen „Schulgrammatik“ oder im letzten Jahr – natürlich – Digitalisierung/Digitalität. Außerdem werden ggf. externe Referent:innen gebucht oder Unterstützung durch das LI angefordert oder die Zusammenarbeit mit anderen Schulen (z. B. für Hospitationen) koordiniert. Gemeinsam mit den Fachleitungen wird die Rolle der Fachschaften für den Prozess der Fortbildung definiert und ggf. Aufgaben dorthin delegiert.
- F. Den Abschluss einer Fortbildungsreihe bildet jeweils ein Evaluationsbericht durch unseren Evaluationsbeauftragten (ebenfalls eine Beförderungsstelle). Ggf. wird die Fortbildungsreihe im nächsten Jahr fortgesetzt.

Für die Schule und auch die einzelnen Kolleg:innen ergeben sich aus diesem Umgang mit der in Hamburg geltenden quantifizierten Fortbildungsverpflichtung mehrere Vorteile. Zunächst wird überhaupt ein großer Raum geschaffen für den didaktischen Diskurs vor Ort, der sonst im Alltagsgeschäft zu oft untergeht. Durch die gemeinsame Festlegung relevanter Themen herrscht bei der Durchführung der Fortbildungen hohe Akzeptanz. Die jährlich wechselnde Besetzung der AG Unterrichtsentwicklung nach Fähigkeit und Interesse bezieht viele Kol-

leg:innen in die didaktische Planung der Schule mit ein. Durch die Einbindung der Fachschaften ist einerseits der Praxisbezug gewährleistet und andererseits ein hohes Maß an Verbindlichkeit geschaffen. Neue Kolleg:innen berichten, dass sie sich auch Dank der gemeinsamen Fortbildungen gut und schnell in das Kollegium integrieren konnten. Nicht zuletzt sind die Fortbildungen vor Ort für die Kolleg:innen auch besser erreichbar und durch die langfristige Terminierung gut planbar.

Zu achten ist bei einem Fortbildungskonzept wie dem unseren darauf, dass weiterhin auch ein Austausch über die einzelne Schulgrenze hinaus ermöglicht wird, der bei Hamburg weiten Fortbildungen einzelner Kolleg:innen automatisch geschieht. Wir gestalten das häufig so, dass Hospitationen an anderen Schulen oder Netzwerkarbeit Teil der Fortbildungen sind. So sammeln mindestens Teilgruppen von uns Eindrücke aus anderen Kollegien und bringen diese vor Ort wieder in den didaktischen Diskurs ein. Außerdem gibt es immer wieder einzelne Kolleg:innen, die aus gutem Grund individuelle Fortbildungen wahrnehmen wollen oder auch müssen, z. T. auch, weil für bestimmte Arbeitsbereiche in Hamburg vorherige Fortbildungen verpflichtend sind. Dadurch kommen die Kolleg:innen dann in Summe mit den schulinternen Fortbildungsstunden weit über ihre Verpflichtung hinaus und würden damit (unbezahlte) Mehrarbeit leisten. In diesen Fällen ist die Schulleitung gefragt, individuelle Lösungen anzubieten.

Dadurch, dass sowohl Inhalt wie auch der Prozess der Fortbildung jährlich evaluiert werden, haben wir so einen guten Weg gefunden, aus der behördlichen Pflicht zur Fortbildung eine schulische Kür zu machen und diese für alle gewinnbringend zu gestalten.

2.1.4 Teacher Learning braucht ein Ökosystem – Ein Blick nach Singapur

Alexander Brand

Welches Bild schwebt uns vor, wenn wir das Wort „Fortbildung“ hören? Viele sehen vermutlich ein altbekanntes Bild: Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen sitzen zusammen und lauschen der Expertin im Raum. Sie haben nach einem langen Schultag die Zeit gefunden, den Weg ins Landesinstitut auf sich zu nehmen. Vermutlich wird niemand nachhaken, ob sie das Gelernte tatsächlich umgesetzt haben. Vermutlich wird sich die Fortbildungsgruppe nicht wieder begegnen, um sich über ihren Fortschritt auszutauschen. Auch in unserem Sprachgebrauch ist eine Fortbildung etwas, das man *absolviert*. Sie hat einen Anfang und ein Ende. Sie steht getrennt vom Berufsalltag.

In Fachkreisen wird oft diskutiert, wie Landesinstitute ihre Angebote optimieren können, um mehr Lehrkräfte zur Fortbildung zu motivieren. Es wird diskutiert, ob es eine Fortbildungspflicht braucht, damit alle Lehrkräfte ihren Weg ins Institut finden. Doch diese Diskussionen lassen eine Frage unbeantwortet: Was passiert *nach* der Fortbildung? Die Trennung von Fortbildung und Alltag erschwert den ohnehin mühsamen Transfer von Theorie zu Praxis.

Das Schulsystem Singapurs hat in dieser Hinsicht eine beeindruckende Entwicklung durchlaufen. Anstatt auf zentrale Veranstaltungen setzt es auf schulinterne, kooperative Formen der Fortbildung, die ein solch integraler Bestandteil des Berufsalltags sind, dass das Wort „Fortbildung“, wie es in deutschen Schulen benutzt wird, unpassend erscheint. Ein *Learning on the Job*-Ansatz rüttelt an unserem traditionellen Verständnis von Fortbildung. Zu Recht! Denn das Ziel guter Fortbildungspolitik sollte nicht hohe Teilnehmerzahlen in Seminaren sein, sondern das Lernen aller Lehrerinnen und Lehrer, unabhängig vom Lernort. Es geht – mangels eines passenderen Ausdrucks – um *Teacher Learning*. Doch damit *Teacher Learning* seinen Weg in jedes Kollegium findet, braucht es systemische Ansätze, die Lehrkräfte zwar in ihrer Entwicklung unterstützen, ihnen aber auch genug Freiraum geben.

Ein biologisches Ökosystem dient hier als hilfreiche Analogie. Ein Ökosystem ist immer im Austausch mit seiner Umgebung (offen), besteht aus verschiedenen Elementen, die miteinander interagieren (komplex) und entwickelt sich ständig weiter (dynamisch).

Ein Ökosystem für *Teacher Learning* ist offen

Bei einer so komplexen Tätigkeit wie der einer Lehrkraft ist das gemeinsame Lernen unabdingbar. In Singapur geschieht dies im Format der professionellen Lerngemeinschaft: Teams aus fünf bis sieben Lehrkräften treffen sich jede Woche und arbeiten an einem unterrichtsbezogenen Thema, das sowohl dem Unterricht als auch der gemeinsamen Professionalisierung dient. Möglich ist das, da im Vergleich zu Deutschland die Unterrichtsverpflichtung um etwa ein Drittel niedriger ist.

Die Erkenntnisse der Lerngemeinschaften werden in schulweiten Konferenzen weiter verarbeitet. Auch das Ökosystem Schule steht im Austausch mit anderen Schulen. Etwa zwölf Schulen bilden ein Cluster, dessen Mitglieder sich regelmäßig in gemeinsamen Konferenzen austauschen. Darüber hinaus können sich Teams von Lehrkräften aus ganz Singapur zu einer vernetzten Lerngemeinschaft zusammenschließen (*networked learning community*).

Ein Ökosystem für *Teacher Learning* ist komplex

Wenn Schulen die Verantwortung für das Lernen ihres Personals übernehmen, dann benötigen sie neue Formen der Expertise. Lerngemeinschaften zu begleiten, in Schulnetzwerken zu agieren – diese Tätigkeiten erfordern besondere Kompetenzen der Unterrichtsentwicklung. Es braucht neue Berufsbilder. Als Gegenstück zu den traditionellen Stufen des beruflichen Aufstiegs erschuf das Singapurische Bildungsministerium eine didaktische Laufbahn: Anstatt administrative Aufgaben zu übernehmen, erhalten Lehrkräfte auf der didaktischen Laufbahn mit jeder weiteren Karrierestufe mehr Verantwortung für die Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule sowie im weiteren Schulnetzwerk. Parallel spezialisieren sie sich in der Didaktik eines Faches (z. B. Oberstufenmathematik) oder einer besonderen Lerngruppe (z. B. hochbegabte Kinder). Dieses Wissen teilen sie mit anderen Schulen im Cluster und im ganzen Land. Die Expertise, die bei uns im Landesinstitut gebündelt ist, verteilt sich in Singapur auf das gesamte Schulsystem. Es entsteht ein Geflecht aus spezialisierten Lehrkräften, die vor Ort sowie in regionalen und landesweiten Netzwerken *Teacher Learning* vorantreiben.

Ein Ökosystem für *Teacher Learning* ist dynamisch

Schließlich erfordern gesteigerte Ansprüche an Unterricht ein *Teacher Learning*, das sich an neue Gegebenheiten anpasst und Veränderungen unterstützt. Wenn eine Lerngemeinschaft in ihrem Unterricht eine innovative Methode entwickelt,

so kann das Ergebnis ihrer Arbeit durch didaktische Konferenzen an ihrer Schule sowie im Schulcluster auch an andere Lehrkräfte gelangen – durch die *networked learning communities* sogar landesweit. Während Innovationen woanders im Klassenzimmer oder an einer Schule verharren, sorgen in Singapur die ineinander greifenden Netzwerke dafür, dass sie so durch alle Ebenen des Systems transportiert werden.

Mit der richtigen Unterstützung werden Schulen so nicht nur ein Lernort für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene.

Literatur

- Brand, Alexander (o. D.): Bildungsweltmeister – Eine Reise in die Schulsysteme der Weltklasse. www.alexanderbrand.de (Abfrage: 08.12.2022).
- Brand, Alexander (2021): PISA-Spitzenreiter – Singapur: Die Hochburg der Lehrerfortbildung. www.deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/singapur-die-hochburg-der-lehrerfortbildung/ (Abfrage: 16.12.2022).
- Goodwin, A. Lin/Low, Ee-Ling/Darling-Hammond, Linda (2017). Empowered Educators in Singapore: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hinweis zum Autor: Mit seinem Lehramtsabschluss in der Tasche reiste Alexander Brand in vier der leistungsstärksten Schulsysteme der Welt, um die Gründe für deren Erfolg zu finden. Fünf Monate lang besuchte er Schulen in Finnland, Estland, Japan und Singapur. Er sprach dort mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und mit Verantwortlichen in Politik und Verwaltung. An der University of Glasgow in Großbritannien absolvierte er anschließend ein interdisziplinäres Masterstudium zu Bildungspolitik und -gerechtigkeit, wo er auch zur Umsetzung von Bildungsreformen in leistungsstarken Schulsystemen forschte. Alexander Brand unterrichtet Mathematik und Physik an einem Hamburger Gymnasium.

2.1.5 Bedarfsgerecht und nah an der Praxis – Leitbild lebenslanges Lernen für Unternehmen wie Schulen

Donate Kluxen-Pyta

Fortbildung ist in Unternehmen selbstverständlich – heute mehr denn je. Denn die Dynamik des technischen und sozialen Wandels und der wachsenden Herausforderungen für die Wirtschaft ist enorm. Schon die Digitalisierung, aber auch die Dekarbonisierung und die Demographie bis hin zur neuen De-Globalisierung fordern von den Unternehmen aktive Veränderungen. Im laufenden Strukturwandel wächst die Bedeutung der Fortbildung daher zusehends, ja sie wird zwingend notwendig. Auch für die Beschäftigten gewinnt Fortbildung im Strukturwandel an Bedeutung, um Kompetenzen weiterzuentwickeln und beschäftigungsfähig zu bleiben: Lebenslanges Lernen ist inzwischen das Leitbild.

So hat die Wirtschaft 2019 nach eigenen Angaben 41,3 Mrd. Euro in die Fortbildung ihrer Beschäftigten investiert und damit ihre Ausgaben nochmals gesteigert (Seyda/Placke 2020). Der Großteil der Fortbildungen findet am Arbeitsplatz und in der Arbeitszeit statt. Das liegt auf der Hand, denn es geht am konkreten Bedarf entlang. Solche Fortbildungen sind wirksam, die bedarfsgerecht und nah an der Praxis erfolgen, eingebettet in den Arbeitsprozess selbst oder anpassungsfähig an die Umsetzung in Arbeitszusammenhängen. Erfolgreiche Fortbildungskonzepte sind immer auch Teil der Personalentwicklung. Schließlich geht es darum, dass die Einzelnen ihre Kompetenzen je nach Aufgabenbereich optimal weiterentwickeln und einbringen.

Fortbildung gewinnt auch für Lehrkräfte an Bedeutung angesichts von Herausforderungen wie digital gestütztem Lernen, Heterogenität, Inklusion usw. Sie ist aber oft nicht systematisch und nachhaltig organisiert; Schulen haben wenig Möglichkeiten, Fortbildung eigenständig und gezielt für die Personal- und Schulentwicklung einzusetzen. Sie sollte aber integraler Bestandteil der Qualitätsentwicklung an Schulen sein. Die Teilnahme der Lehrkräfte an Fortbildungen ist stärker als bisher zu fördern, es braucht aber auch effiziente und wirksame Formate. Erfahrungsgemäß trägt es zur Wirksamkeit bei, wenn Fortbildungen von Teams wahrgenommen werden; wirksam sind auch kurze wiederkehrende Einheiten, in den Arbeitsprozess integriert. Fortbildung kann niederschwellig und informell anfangen mit „learning nuggets“ – wie die Vorstellung eines Tools in der Lehrerkonferenz – und sich steigern bis zum Coaching.

Schulen haben teilweise schon sehr gute Ideen – und es sollte ihnen mehr zugetraut werden als oft üblich. Die Schulleitungen kennen ihre Schülerschaft und Lehrerschaft mit allen Ausgangsbedingungen, mit den persönlichen Ressourcen und Handlungsbedarfen am besten. Ihnen sollte daher ermöglicht werden, die Fortbildung ihrer Lehrkräfte gezielt zur Personal- und Schulentwicklung

einzusetzen. Dafür brauchen sie auch ein Budget, um auf Bedarfe flexibel reagieren, Angebote Dritter nutzen und finanzieren zu können. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände hat 2020 mit dem Positionspapier „Lehrerbildung verbessern! Neun Forderungen der Arbeitgeber“ (BDA 2020) diesen Kontext der Fortbildung betont.

In der Wirtschaft gibt es ganz ähnliche Probleme in Sachen Fortbildung, vor allem beim Zeitaufwand und der Teilnahme. So macht ein Teil der Beschäftigten stets gerne mit, ein anderer nutzt die Angebote nicht – oft gerade diejenigen, die es besonders nötig hätten. Sie gilt es gezielt anzusprechen. Im Rahmen der Personalentwicklung können externe Fortbildungen aber auch Incentives sein, die eine Bonus-Wirkung haben und zur Zufriedenheit beitragen.

Auch Unternehmen müssen zusehen, wo sie Zeit für Fortbildung hernehmen – zumal angesichts des Fachkräftemangels. Die Digitalisierung stellt zum einen die größten Anforderungen an die Weiterbildung, bietet aber auch neue Lernmöglichkeiten, die immer mehr Unternehmen nutzen, denn digitale Lernangebote sind gut in den Arbeitsalltag integrierbar. „Digitale Lernmedien scheinen somit geeignet, die knappe Ressource ‚Zeit‘ besser auszuschöpfen und das größte Hemmnis – die mangelnde Zeit für Weiterbildung – zu entschärfen“ (Seyda 2021). Auch für Lehrkräfte gilt, dass digitale Angebote neue, vereinfachte und attraktive Lösungen bieten können.

Verbände, Stiftungen und Bildungswerke der Wirtschaft bieten ebenfalls Fortbildungen für Lehrkräfte an. Im Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT kooperieren Schulen und Unternehmen partnerschaftlich in der praxisnahen Berufsorientierung; es gibt Praktika für Lehrkräfte, Seminare für MINT oder Online-Kurse in Ökonomischer Bildung. Das Berufswahl-SIEGEL zeichnet Schulen für vorbildliche Berufsorientierung aus und bietet ihnen Fortbildungen in der SIEGEL-Akademie.

Literatur

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2020): Lehrerbildung verbessern – Neun Forderungen der Arbeitgeber. www.arbeitgeber.de/wp-content/uploads/2020/11/bda-publikation-position-lehrerbildung.pdf (Abfrage: 16.12.2022).
- SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland (o. D.): Schule in Partnerschaft gestalten. www.schulewirtschaft.de/ (Abfrage: 16.12.2022).
- Seyda, Susanne (2021): Digitale Lernmedien beflügeln die betriebliche Weiterbildung: Ergebnisse der zehnten IW-Weiterbildungserhebung. In: Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 48, H. 1, S. 79–94.
- Seyda, Susanne/Placke, Beate (2020): IW-Weiterbildungserhebung 2020: Weiterbildung auf Wachstumskurs. In: Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 47, H. 4, S. 105–123.
- Verein Schule Wirtschaft e. V. (o. D.): Das Berufswahl-SIEGEL. www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/berufswahlsiegel/ (Abfrage 16.12.2022).

2.1.6 Impulse für die Schulentwicklung vor Ort – Anregungen für das Fortbildungssystem in Bayern

Karin E. Oechslein

Bayern verfügt über ein gut aufgestelltes Fortbildungssystem, zu dem auch eine quantifizierte Fortbildungspflicht gehört: Innerhalb von vier Jahren müssen mindestens zwölf Fortbildungstage absolviert werden. Darauf lässt sich gut aufbauen. Es gibt aber einige Bereiche, für die ich für die Zukunft folgende Vorschläge anrege:

1. Die Lehrkräftefortbildung wird durch das Ministerium für Unterricht und Kultus gesteuert. Zwei wichtige Institutionen, die Akademie für Lehrerbildung und Personalführung in Dillingen (ALP) und das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) sind in diese Steuerung involviert. Gemeinsam werden Projekte und die dazu gehörenden Fortbildungen erstellt. Hier wünsche ich mir eine noch engere und regelmäßige Verbindung zwischen beiden Instituten, möglich etwa durch die Führung in einer Hand im Ministerium. Derzeit sind dort zwei unterschiedliche Referate zuständig.
2. Themen, Angebote und Lehrgangsformate der Fortbildung in Bayern passen sich an sich wandelnde Bedürfnisse von Schule und Gesellschaft an. Präsenzlehrgänge werden durch online-Module ergänzt (*blended learning*). Das eLearning-Kompetenzzentrum erstellt ein stetig wachsendes Angebot reiner online-Lehrgänge. Damit werden Fortbildungsangebote unabhängig von Raum und Zeit verfügbar. Dies sind qualitativ so hervorragende Angebote, dass sie unter den Lehrkräften viel stärker beworben werden müssten, bieten sie doch die Möglichkeit, niederschwellig und auch mit wenig verfügbarer Zeit kontinuierlich am Ball zu bleiben. Auch in der Gesellschaft sollte dieses Angebot stärker bekannt gemacht werden. Die Anerkennung der Professionalität von Lehrkräften und ihren Ruf könnte man dadurch erheblich steigern.
3. Für die Zukunft sollte eine noch verbindlichere Struktur im Fortbildungsbereich gelten. Systematische Fortbildungspläne der Schulen, der Fachschaften und der einzelnen Führungs- oder Lehrpersonen sind zu erstellen und umzusetzen. Es sollte auch Angebote für die Schulaufsicht geben. Systematisches Qualitätsmanagement und konsequente Aus- und Weiterbildung sind notwendig, um gute Arbeit in den Schulen möglich zu machen.
4. Hält sich die Schulleitung an die Vorgabe, einen Fortbildungsplan für die ganze Schule aufzustellen, so wird sie durch Mitarbeitergespräche oder entsprechende Abfragen den Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte erfassen. Leider

ist dies nicht überall der Fall. Es sollten im Sinne der Gerechtigkeit und der Qualitätssicherung nachgesteuert und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um sowohl die jungen Kolleginnen und Kollegen sowie die bewährten Lehrkräfte an der Qualifizierung zu beteiligen. Leider kommen die Schulen von den Fortbildungsplänen wieder ab, da sie kein passendes Angebot dafür erhalten. Man müsste also intensiv in Fortbildungen auf regionaler Ebene (Austausch der Schulen, voneinander lernen) investieren sowie massiv Mittel für Führungskräftefortbildungen an die Schulen geben, damit von dort die richtigen Impulse für die Schulentwicklung vor Ort ausgehen.

5. Die Lehrkräftebildung ist inzwischen an vielen Universitäten aufgewertet worden. An jeder Universität gibt es ein Lehrkräftebildungszentrum. Die Lehrerfort- und weiterbildung gehört zu seiner Pflichtaufgabe. Die Verantwortung für die Ausbildung der Lehrkräfte sollte transparent, vernetzt und verbindlich sein. Es sollte ein gemeinsames Gremium, das die Vorstellungen und Aktivitäten der Lehrkräftebildungszentren koordiniert, als Basis geschaffen werden. Neue und innovative Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität sind zu gestalten, wie z. B. eine zeitlich befristete personelle Verzahnung. Angesichts immer wieder fehlender Lehrkräfte in einer Schulart muss eine Flexibilisierung von Einsatzmöglichkeiten vorgesehen werden. Dies kann z. B. durch eine Nachqualifizierung in Form eines Nachholens von Modulen geschehen, wodurch ein (evtl. vorübergehender) Einsatz in einer anderen Schulart möglich ist.

2.2 Die Rolle der Schulleitung

2.2.1 *Leadership for Teacher Learning* – Die Rolle von Führung bei der Professionalisierung von Lehrkräften

Eunji Lee und Esther Dominique Klein

Einleitung

Ohne gut qualifizierte Lehrkräfte sind Schulen, die ihre Schüler*innen bestmöglich fördern, nicht vorstellbar. Insbesondere für einen lernwirksamen Unterricht ist es erforderlich, dass Lehrkräfte ihre professionelle Handlungskompetenz mit Blick auf ihr pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen (Baumert & Kunter 2006) stetig evidenzbasiert weiterentwickeln. Daneben ist ebenfalls notwendig, dass Lehrkräfte weitere berufsrelevante Kompetenzen, wie beispielsweise mit Blick auf die Mitgestaltung von Schulentwicklungsprozessen, (weiter-)entwickeln, sodass die einzelnen Akteur*innen in der Schule als Organisation gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten können (Steger Vogt 2013). Professionelles Handeln von Lehrkräften fußt aber nicht nur auf Wissen, sondern schließt auch professionelle Überzeugungen sowie motivationale und volitionale Handlungsvoraussetzungen mit ein (Baumert & Kunter 2006). Die Ansatzpunkte für die Professionalisierung von Lehrkräften sind somit vielschichtig.

Die Professionalisierung von Lehrkräften stellt eine zentrale Stellschraube dar, um nicht nur die Lernangebote von Schulen weiterzuentwickeln, sondern auch, um die organisationale Lernfähigkeit von Schulen zu verbessern und sie insofern besser in die Lage zu versetzen, sowohl mit gewünschten Veränderungen als auch mit unerwarteten Krisen sinnvoll umzugehen. Aus der Forschung zu resilienten Organisationen wissen wir zum Beispiel, dass Organisationen am besten Krisen bewältigen können, wenn sie Zugriff auf möglichst viele unterschiedliche Wissensressourcen haben, die ihren Handlungsspielraum in Krisensituationen erweitern (vgl. Sutcliffe & Vogus 2003). Die systematische Professionalisierung von Lehrkräften entlang der zielorientierten Bedarfe der *Schule* und eine dadurch größere Bandbreite an Ressourcen, auf die die Schule in der Gestaltung von Veränderungsprozessen zurückgreifen kann, sind elementar für organisationales Lernen – mit und ohne Krise. Während es jedoch fundiertes Wissen zur Professionalisierung von Lehrkräften in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung gibt, wird die Frage, wie die Professionalisierung in der dritten Phase systematisch mit Schulentwicklung zusammengedacht werden kann und welche Rolle Schulleiter*innen diesbezüglich spielen, im deutschsprache-

chigen Raum bislang kaum beleuchtet. Im vorliegenden Beitrag soll daher betrachtet werden, wo die Bildungsforschung ansetzen kann, um systematischer der Frage nach der Rolle von Führung bezüglich der Lehrkräfte-Professionalisierung an Schule auf den Grund zu gehen.

Personalentwicklung als Teil der Schulentwicklung

Dass es bislang kaum Theorie und noch weniger Forschung zur -Professionalisierung von Lehrkräften *als Teil von* Schulentwicklung gibt, dürfte damit zusammenhängen, dass diese beiden Aspekte in der deutschsprachigen Bildungsforschung seit jeher getrennt voneinander behandelt werden. In Professionalisierungsansätzen (Baumert und Kunter 2006; Helsper 2016) geht es in der Regel um einzelne Lehrkräfte und deren Professionalisierung für die Erreichung grundlegender institutionalisierter Ziele von Schule innerhalb der systemischen Rahmenbedingungen, aber nicht um die Frage, wie die Lehrkräfte einer bestimmten Schule strategisch professionalisiert werden können, damit diese Schule *ihre ganz konkreten, eigenen Entwicklungsziele* erreichen kann.

In der Schulentwicklungsliteratur wiederum wird die Professionalisierung der Lehrkräfte zwar unter dem Schlagwort Personalentwicklung benannt. Im Drei-Wege-Modell (Rolff 2016) wird beispielsweise postuliert, es könne keine Organisationsentwicklung ohne Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung stattfinden, keine Unterrichtsentwicklung ohne Organisations- und Personalentwicklung und zuletzt eben auch keine Personalentwicklung ohne Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Rolff (2016) führt jedoch auch aus, dass beispielsweise Lehrkräftefortbildungen nur dann ein Teil von Schulentwicklung sind, wenn sie sich auf die Ziele der Schule beziehen. In der vorliegenden Literatur zur Personalentwicklung an Schulen werden insbesondere Anlässe und Instrumente beschrieben, die in einen bereits bestehenden Organisationsplan eingefügt werden müssen (z. B. Meetz 2007, Steger Vogt 2013). Dabei wird jedoch häufig eine technokratische Sichtweise angenommen, bei der davon ausgegangen wird, dass etwaige Maßnahmen ohne Weiteres in die bestehenden Organisationsstrukturen implementiert werden können, anstatt die Implementation als fluiden Prozess zu betrachten. Forschung, die sich mit Personalentwicklung beschäftigt, ist allerdings oftmals nicht an Professionalisierungsansätze angebunden, die erklären, welche Facetten professionelle Handlungskompetenz umfasst, welche Art von Kompetenzen Lehrkräfte in ihrer Handlungspraxis weiterentwickeln müssen und wie vor diesem Hintergrund professionelles Lernen gestaltet werden kann. Die Idee, eine systematische Professionalisierung der Lehrkräfte als Kern der Schulentwicklung zu betrachten, findet sich nur in Ansätzen, die aus dem anglophonen Raum entnommen sind, wie beispielsweise der Ansatz der Professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Kansteiner et al. 2020; Warwas &

Schadt 2020) bzw. der Professional Learning Communities (z. B. Harris & Jones 2010; Stoll et al. 2006).

Die ganz konkrete Frage, wie die Professionalisierung von Lehrkräften systematisch an die konkreten Herausforderungen, Bedarfe und Bedürfnisse sowie Entwicklungsziele einzelner Schulen angebunden bzw. für organisationale Ziele nutzbar gemacht werden kann, ist in der internationalen Schulentwicklungsforschung integraler Bestandteil (z. B. Hallinger 2011; Hemmings 2012; Leithwood et al. 2006), in der deutschsprachigen Forschung dagegen kaum. Insbesondere die relevante Frage danach, wie Schulleiter*innen und andere Führungspersonen konkret handeln können, um die individuelle und kollektive professionelle Handlungskompetenz der Pädagog*innen an ihren Schulen grundlegend zu stärken und weiterzuentwickeln, wird im Diskurs um die Rolle der Schulleitung in der Personalentwicklung nicht systematisch adressiert.

Führung im schulischen Kontext

Um der Frage nachzugehen, wie Schulleiter*innen und andere Führungspersonen im Hinblick auf die Professionalisierung der Handlungskompetenz ihrer Lehrkräfte sowie des weiteren schulischen Personals und deren systematische Anbindung an die Entwicklungsziele der Schule handeln können, ist es sinnvoll, zunächst das Verständnis von Führung im Kontext von Schule zu betrachten. Hierbei kann man zwischen zwei Dimensionen von Führung unterscheiden: Zum einen kann man Führung aus einem *institutionalen Führungsverständnis* heraus begreifen, bei dem Führungskräfte schlicht als diejenigen Personen mit formalen, vordefinierten Führungsaufgaben betrachtet werden. Nach diesem Verständnis ist Führung die „legitime bestimmende Einflussnahme auf das Handeln von Geführten in schlecht strukturierten Situationen mit Hilfe von und in Differenz zu anderen Einflüssen“ (Blessin & Wick 2017, S. 43). Führung wird folglich als eine Handlung angesehen, die in bestimmten Situationen benötigt und dadurch legitimiert wird. Im Gegensatz dazu steht bei einem *funktionalen Führungsverständnis* die Handlung des Führens selbst im Vordergrund. Danach bedeutet Führung, „Menschen durch gemeinsame Werte, Ziele und Strukturen, durch Aus- und Weiterbildung in die Lage zu versetzen, eine gemeinsame Leistung zu vollbringen und auf Veränderungen zu reagieren“ (Pinnow 2012, S. 42). Hier steht somit insbesondere im Fokus, die Geführten dazu zu befähigen, gemeinsam etwas zu bewirken.

Bei der Betrachtung des funktionalen Führungsverständnisses sind zwei Aspekte hervorzuheben: Erstens wird deutlich, dass sich Führung auf vielfältige Weise ausdrücken kann. Beispielsweise kann Führung bedeuten, dass eine Führungskraft Zielvereinbarungen mit einer anderen Person schließt und anschließend überprüft, ob die Ziele erreicht wurden. Führung kann jedoch auch bedeu-

ten, dass eine Führungskraft bestimmte erwünschte Werte vorlebt und verteidigt, Menschen für ein Ziel begeistert, sie miteinander vernetzt und ihnen einen Sinn für ihr Handeln gibt oder Strukturen und Prozesse schafft, die es dem Personal ermöglichen, auf die gemeinsamen Ziele hinarbeiten. Zweitens ist Führung in diesem Verständnis nicht zwangsläufig an eine Verfügungsgewalt geknüpft, sondern kann auch von Menschen ausgehen, die überhaupt keine formale Führungsposition innehaben. So können in diesem Sinne auch Lehrkräfte, die – aufgrund ihres reichen Erfahrungsschatzes von anderen Lehrkräften um Rat gebeten werden und im Kollegium gut vernetzt sind – dafür sorgen, dass wichtige Informationen zügig verbreitet werden, Führungspersonen darstellen. Solche Konstellationen, in denen Führung eben nicht von einer designierten Person in einer „offiziellen“ Führungsposition, sondern von den direkten Kolleg*innen durch deren Erfahrung ausgeht („emergente Führung“, Hollander 1961), stellen häufig Professionalisierungsmöglichkeiten für Lehrkräfte dar, sowohl im Rahmen von strukturierten Kontexten (z. B. in der kollegialen Fallberatung, vgl. Tietze 2010) als auch im informellen Rahmen. Insofern ist Führung im Kontext von Lehrkräfte-Professionalisierung oder auch *Leadership for Teacher Learning* nicht allein auf die Schulleitung oder andere Personen mit „offizieller“ Führungsrolle beschränkt, sondern kann auch von Lehrkräften ohne formale Führungsfunktion ausgehen.

Wenn man von solch einem Verständnis von Führung ausgeht, umfassen die Aufgaben von Führung im Kontext von Schule verschiedene Dimensionen (vgl. Leithwood et al. 2006; Hemmings 2012): Zunächst ist es wichtig, dass die Schulleitung eine kohärente Vision und entsprechende Ziele formuliert, die vom Kollegium geteilt wird und auf die das gesamte Kollegium gemeinsam hinarbeitet. Hierfür ist die Identifikation von Strategien bezüglich der praktischen Umsetzung notwendig. Entsprechend müssen die schulischen Strukturen und Prozesse auch so ausgerichtet sein, dass sie für das Erreichen der Vision und Ziele dienlich sind. Die Etablierung einer positiven Schulkultur ist wichtig, um das Kollegium dazu zu befähigen, sich mit ihren professionellen Rollen zu identifizieren und nachhaltig auszufüllen sowie sich gegenseitig bei der Umsetzung der schulischen Strategien zu unterstützen (Hemmings 2012). Führung hat in diesem Sinne somit nicht mehr nur die Aufgabe, individuelle Maßnahmen für die Fortbildung von Lehrkräften zu planen, sondern es geht vielmehr darum, eine ganzheitliche Perspektive für die Organisation Schule einzunehmen und Kapazitäten innerhalb der Schule zu schaffen, die professionelles Lernen ermöglichen. Während dieses Bild der Kapazitäten meist mit Blick auf organisationales Lernen genutzt wird, kann dieses Konzept durchaus auch für das individuelle und kollektive professionelle Lernen der Lehrkräfte in dem bzw. für den Schulentwicklungsprozess gelten (Leithwood et al. 2006).

Effektive Führung in der Schulentwicklung

Wie kann nun also eine effektive Führung in der Schulentwicklung in Bezug auf den Ausbau von Kapazitäten für das Lernen aussehen? Mit dem Begriff *Leadership for Learning* werden Ansätze beschrieben, die Schulleitende bzw. Führungspersonen innerhalb der Schule einsetzen, um die schulischen Ziele zu erreichen, wobei der Fokus auf eine Verknüpfung von organisationalem Lernen auf der einen Seite und kollektivem und individuellem Lernen von schulischem Personal und Schüler*innen auf der anderen Seite gelegt wird. Im Rahmen der Diskussionen um Leadership for Learning werden verschiedene Aspekte dreier Führungsansätze subsumiert, die im Folgenden beschrieben werden (Hallinger 2011).

Zunächst wird die *transformationale Führung* im Rahmen von Leadership for Learning genannt, bei der das Ziel im Fokus steht, die Geführten zu „transformieren“. Dieser Führungsstil wird durch vier Komponenten charakterisiert: idealisierter Einfluss, inspirierende Motivation, intellektuelle Anregung und individuelle Unterstützung – den „4 Is“ (Bass & Avolio 1994). Durch solch ein Führungsverhalten schaffen es transformationale Führungskräfte, ihre Lehrkräfte dafür zu gewinnen, sich mit den schulischen Zielen zu identifizieren und auf sie hinzuarbeiten (Klein & Bronnert-Härle 2020). Der Ansatz des *Instructional Leadership* beschreibt einen Führungsstil, bei dem speziell die Verbesserung des Unterrichts im Fokus steht (Bush & Glover, 2014). Nach dem Modell von Hallinger (2003) umfasst dieser Führungsstil drei Dimensionen: die Bestimmung der „Mission“ der Schule, die Verwaltung des Unterrichts und des Curriculums sowie die Entwicklung eines positiven Lernklimas. Ziel ist es, Organisationsstrukturen und -prozesse so zu gestalten, dass das professionelle Lernen der Lehrkräfte systematisch auf die organisationalen Unterrichtsziele fokussiert wird, sodass diese in der Lage sind, einen Unterricht zu gestalten, der wiederum das Lernen der Schüler*innen stärkt. Zuletzt wird oftmals *Distributed Leadership* oder *geteilte Führung* im Zusammenhang von Leadership for Learning genannt. Bei diesem Ansatz wird in seiner analytischen Form davon ausgegangen, dass sich Führung verteilt auf verschiedene Personen, Formen und Medien vollzieht (Spillane et al., 2001). Diese drei Ansätze werden häufig im Rahmen von „guter Führungspraxis“ diskutiert und als förderlich für die Schulentwicklung angesehen (Klein & Bronnert-Härle 2020). Aspekte dieser drei Führungskonzepte können dabei helfen zu verstehen, wie effektive Führung, die auf das kollektive und individuelle Lernen in Schulen ausgerichtet ist, aussehen kann.

Transformationale Führung *for Teacher Learning*

Im Kontext von Leadership for Learning scheinen insbesondere Verhaltensweisen, die mit der transformationalen Führung assoziiert werden, von Bedeutung zu sein (vgl. Murphy et al. 2007). Nach dem Modell von Leithwood et al. (2006) gehören zu einem transformationalen Führungsverhalten unter anderem, die Richtung vorzugeben, die Lehrkräfte in ihrem professionellen Handeln und dessen Weiterentwicklung zu unterstützen, die organisationalen Strukturen und Prozesse der Schule so umzustrukturieren, dass sie auf die Arbeit an den schulischen Entwicklungszielen ausgerichtet sind, sowie Curriculum und Unterricht zu überwachen und zu gestalten. Die transformationale Führung bietet somit gute Ansatzpunkte, an denen sich im Rahmen eines *Leaderships for Teacher Learning* orientiert werden kann.

Internationale Forschungsbefunde haben unter anderem gezeigt, dass transformationale Führung einen Einfluss auf Aspekte der professionellen Handlungskompetenz der Lehrkräfte haben kann. So verweisen Studien von Sun und Leithwood (Leithwood & Sun 2012; Sun & Leithwood 2015) auf einen positiven Einfluss transformationaler Führungspraxen auf motivationale Orientierungen der Lehrkräfte, die Nutzung von relevantem Wissen durch Lehrkräfte und die Effektivität der Arbeit der Lehrkräfte sowie auf kollektiver Ebene auf den Konsens im Kollegium bezüglich der schulischen Ziele, die kollektive Selbstwirksamkeit innerhalb des Kollegiums und die Kooperation innerhalb des Kollegiums (Leithwood & Sun 2012; Sun & Leithwood 2015). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass es einen direkten Einfluss des mit Leadership for Learning assoziierten Führungsverhaltens der Schulleitenden auf das professionelle Lernen von Lehrkräften gibt. So konnten unter anderem signifikante Zusammenhänge des auf Lernen zentrierten Führungsverhaltens mit der Qualität von Unterricht (z. B. Bellibaş et al. 2021) und dem professionellen Lernverhalten der Lehrkräfte (z. B. Kooperation mit anderen Lehrkräften, gegenseitige Hospitationen, gemeinsame Unterrichtsplanung) gefunden werden (z. B. Bellibaş et al. 2021, Li et al. 2016; Pan & Chen 2021). Auch konnte das Vertrauen der Lehrkräfte in die Schulleitung als Mediator zwischen dem Führungshandeln der Schulleitung und dem professionellen Lernen der Lehrkräfte festgestellt werden (Li et al. 2016). Dies sind nur einige Beispiele, die zeigen, dass (transformationales) Führungsverhalten, insbesondere wenn es auf das professionelle und unterrichtliche Lernen fokussiert, förderliche Auswirkungen auf relevante Aspekte der Schulentwicklung und auch die Lehrkräfte-Professionalisierung haben kann.

Die nationalen Forschungsergebnisse zu transformationaler Führung fallen in der Fülle zwar geringer aus, jedoch konnte auch im deutschsprachigen Kontext gezeigt werden, dass (transformationale) Führung zwar wenig Einfluss auf die Unterrichtspraxis hat (Pietsch & Tulowitzki 2018), jedoch die kollegiale Kooperation (z. B. Meyer et al. 2022) und lernrelevante Kognitionen sowie profes-

sionelle Überzeugungen der Lehrkräfte (Klein & Bronnert-Härle 2022) beeinflusst. Mit einem genaueren Blick auf die nationalen Studien konnten beispielsweise Klein und Bronnert-Härle (2020) in ihrer Untersuchung von Schulleitenden an sozialräumlich benachteiligten Standorten zeigen, dass das transformationale Führungsverhalten durchaus einen Einfluss auf das distale Lehrkräftehandeln (Struktur, Vision, Ziele) hat. Jedoch war der Einfluss auf die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte – dem Kerngeschäft von Schule – deutlich weniger wahrscheinlich. Weiterhin zeigten Ergebnisse des Schulleitungsmonitors (Schwanenberg et al. 2018), in dem Schulleitende in neun Bundesländern befragt wurden, dass Schulleitende in Führungstätigkeiten, die das professionelle Lernen der Lehrkräfte tangieren, häufig einen „eher hohen“ oder „hohen“ Fortbildungs- bzw. Unterstützungsbedarf angaben. Hierzu gehörten unter anderem, die Lehrkräfte dazu zu bewegen, über ihren eigenen Unterricht nachzudenken, die Innovationsbereitschaft des Kollegiums zu fördern und die Kooperationskultur im Kollegium zu fördern. Forschungsergebnisse zu (transformationaler) Führung an Schulen aus dem deutschsprachigen Raum deuten somit darauf hin, dass die Art der Schulleitung, die Schule zu führen, eine wichtige Rolle für die Schulentwicklung bzw. die Lehrkräfte-Professionalisierung spielt. Einerseits jedoch deutet sich auch an, dass Leadership for Learning und insbesondere Teacher Learning im deutschsprachigen Kontext möglicherweise anderen Mechanismen unterliegt als Modelle aus dem anglo-amerikanischen Raum voraussetzen. So ist Leadership for Teacher Learning gegebenenfalls aufgrund der Autonomie der Lehrkräfte bezüglich ihres Unterrichts (vgl. Eder et al. 2011; Klein & Bronnert-Härle 2020) schwieriger umzusetzen oder muss möglicherweise auf subtilere Weise erfolgen als in Schulsystemen anderer Staaten. Andererseits wird ebenfalls deutlich, dass Schulleitende noch systematischer mit Fortbildungen und Maßnahmen bezüglich der Führung ihrer Schule unterstützt werden müssen.

Diskussion

Veränderung und Verbesserung in Schulen herbeizuführen, stellt Schulleitende vor eine kontinuierliche Herausforderung. Eine der wichtigen Grundlagen, um Schule und Unterricht weiterzuentwickeln, liegt darin, die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte systematisch aufzubauen und zu fördern. Schulleitende stehen somit vor der Aufgabe, den Rahmen dafür zu schaffen und eine entsprechende Kultur innerhalb des Kollegiums zu etablieren, die individuellen und kollektiven Wissenserwerb sowie den kollaborativen Austausch dieses Wissens untereinander zur Norm macht. Auch die professionellen Überzeugungen, Motivation und Volition des schulischen Personals bezüglich der gemeinsamen Erreichung der schulischen Ziele – insbesondere auch für einen lernwirksamen Unterricht – müssen hierbei adressiert werden (Baumert & Kunter 2006; Steger

Vogt 2013). Das Ziel eines Leaderships for Teacher Learning sollte es daher sein, systematisch das organisationale und individuelle Lernen zu ermöglichen und zu fördern, welches konkret auf die Strategien und Ziele der Schule abzielt und somit als integraler Bestandteil der Schulentwicklung nutzbar gemacht werden kann. Insbesondere ein transformationales Führungsverhalten der Führungspersonen an Schulen scheint hierfür günstige Bedingungen zu schaffen.

Jedoch fehlen hierzu noch konkrete Ansätze, in denen eine stärkere Verknüpfung von Professionalisierungs- und Schulentwicklungsansätzen erfolgt. Diese müssen eine fundierte Konzeptualisierung einer systematisch in die Schulentwicklungsprozesse der Schule integrierten Lehrkräfte-Professionalisierung ermöglichen, um im Anschluss daran mögliche Handlungsempfehlungen für Schulen zu generieren. Weiterhin empfiehlt es sich, die Rolle der Schulleitung und anderer Führungspersonen bezüglich der Personalentwicklung stärker aus der Perspektive von *Leadership for Teacher Learning* zu diskutieren und daran auch die Professionalisierung von Führungspersonen stärker zu orientieren. Zuletzt scheint es wichtig, die Unterstützung von Schulleitung auszubauen, um insbesondere auch ihre Handlungskompetenz in Bezug auf eine gezielte Gestaltung der schulischen Lehrkräfte-Professionalisierung stärken und fördern zu können.

Literatur

- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bellibaş, M. S., Gümüş, S. & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412. doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119.
- Blessin, B. & Wick, A. (2017). *Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung* (8., überarb. Aufl.). Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). Leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. doi.org/10.1080/13632434.2014.928680.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217. doi.org/10.1007/s35834-011-0021-1.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. doi.org/10.1080/0305764032000122005.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. doi.org/10.1108/0957823111116699.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172–181. doi.org/10.1177/1365480210376487.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Rothland, M. (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.

- Hemmings, A. (2012). Four Rs for urban high school reform: Re-envisioning, reculturation, restructuring, and remoralization. *Improving Schools*, 15(3), 198–210. doi.org/10.1177/13654802124588.
- Hollander, E. P. (1961). Emergent leadership and social influence. In L. Petrullo & B. M. Bass (Hrsg.), *Leadership and Interpersonal Behavior* (S. 30–47). New York, NY.
- Kansteiner, K., Stamann, C., & Rist, M. (2020). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Bühren, & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 16–36). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2020). Mature School Cultures and New Leadership Practices – An Analysis of Leadership for Learning in German Comprehensive Schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(5), 955–977. doi.org/10.1007/s11618-020-00968-4.
- Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 691–710.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. doi.org/10.1177/0013161X11436268.
- Leithwood, K., Aitken, R. & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter. Leading With Evidence* (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Li, L., Hallinger, P. & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20–42. doi.org/10.1177/1741143214558577.
- Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, A., Richter, D. & Hartung-Beck, V. (2022). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers' collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 593–612. doi.org/10.1177/1741143220945698.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179–201. doi.org/10.1080/13632430701237420.
- Pan, H.-L. W., & Chen, W.-Y. (2021). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 454–470. doi.org/10.1177/1741143220913553.
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 629–649. doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787.
- Pinnow, D. F. (2012). *Führen: Worauf es wirklich ankommt* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). *Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt Schulleitungsmonitor. SHIP Working Paper Reihe No. 03*. Essen: Universität Duisburg-Essen. doi.org/10.17185/du-publico/47202.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice. A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. doi.org/10.3102/0013189X030003023.
- Sun, J. & Leithwood, K. (2015). Direction-Setting School Leadership Practices: A Meta-Analytical Review of Evidence about Their Influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499–523.
- Sutcliffe, K. M. & Vogus, T. J. (2003). Organizing for Resilience. In Cameron, K., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (Hrsg.), *Positive Organizational Scholarship* (S. 94–110). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

- Steger Vogt, E. (2013). *Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich*. Münster: Waxmann.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8.
- Tietze, K. O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Warwas, J., & Schadt, C. (2020). Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften – Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. In K. Kansteiner, C. Stamman, C. G. Bühren, & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 37–48). Weinheim: Beltz Juventa.

2.2.2 Schulleitungen professionalisieren – Gelingensbedingungen lernwirksamer Fortbildung für Führungskräfte

Cornelia von Ilsemann

Keine gute Schule ohne gute Schulleitung: Das zeigt die praktische Erfahrung – zumal in Zeiten mit besonderen Anforderungen wie der Pandemie. Wissenschaftliche Untersuchungen weisen in die gleiche Richtung. Schulleiterinnen und Schulleiter sind von zentraler Bedeutung für die Qualität des Unterrichts und der gesamten schulischen Arbeit. Ob es gelingt, den Innovationsrückstand an deutschen Schulen aufzuholen und eine zukunftsfähige Lernkultur zu etablieren, hängt entscheidend von ihrer Kompetenz ab. Denn: Erfolgreiche Schulleiterinnen und Schulleiter sind gute Pädagogen und gute Manager zugleich; sie motivieren und schaffen Vertrauen, sorgen für klare Ziele und deren Überprüfung, organisieren Prozesse und fördern Kooperation und Partizipation. Ihre Arbeit ist geprägt von einer Vision von guter Schule, bei der das Lernen der Schülerinnen und Schüler und ihr Wohlergehen im Mittelpunkt stehen.

Hohe Ansprüche an die Qualität des Schulleitungshandelns

Die Anforderungen an die Professionalität von Schulleitungen sind hoch. Denn die gesellschaftlichen Erwartungen an die Qualität von Schulen sind in Deutschland in den letzten 20 Jahren deutlich angestiegen; zugleich haben die Schulen in vielen Bundesländern mehr Eigenverantwortung übernommen. Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, Globalisierung und digitaler Wandel erfordern neue Lernkonzepte und die enge Zusammenarbeit der Pädagog:innen in multiprofessionellen Teams. Vor allem aber müssen Schulleitungen mutig sein und Verantwortung für Entscheidungen übernehmen, auch wenn diese unkonventionell erscheinen.

Das ist anspruchsvoll. Umso überraschender ist es, dass es in Deutschland bisher keine länderübergreifenden Qualitätsstandards für die Arbeit von Schulleitungen gibt. Auch bei der Auswahl einer möglichen Ausbildung oder den unterstützenden Rahmenbedingungen ist die Praxis in den Bundesländern unterschiedlich. Insbesondere gilt das für die berufsbegleitende Qualifizierung. Die Programme der Landesinstitute in den Bundesländern variieren inhaltlich und zeitlich sehr stark. Freie Träger, Stiftungen und Universitäten bieten ergänzende Qualifikationen. Die Wirksamkeit der verschiedenen Angebote wird bisher selten evaluiert. All dies kritisiert ein „Think Tank Schule leiten“, der der KMK in

sieben Thesen Vorschläge für eine Professionalisierungsstrategie von Schulleitungen unterbreitet hat¹.

Einzelne gute Beispiele für nachhaltige Professionalisierung

Gleichwohl gibt es gute Beispiele für lernwirksame und nachhaltige Fortbildung von Führungskräften. Aus deren Evaluation kann man exemplarisch Gelingensbedingungen ableiten. Eines dieser Angebote ist die „Werkstatt Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie (DSA)².

Mit fünf zweitägigen Bausteinen, einem „Shadowing“ bei Schulleitungen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises, Netzwerkarbeit und dem Angebot eines Gruppencoachings werden Schulleitungen über einen Zeitraum von zwei Schuljahren professionell dabei begleitet, in ihrer Schule und gemeinsam mit dem Kollegium, Eltern und Schülern ein auf die besondere Situation ihrer Schule zugeschnittenes pädagogisches Reformprojekt zu entwickeln. In dessen Mittelpunkt steht das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Im ersten Schuljahr entwickeln die Teilnehmer:innen zunächst im Schultandem und dann in Abstimmung mit ihrer Schule die Ziele und Maßnahmen für das Reformprojekt ihrer Schule, begleitet von drei Bausteinen. Im zweiten Schuljahr wird das Reformprojekt Zug um Zug realisiert, begleitet von den beiden letzten Bausteinen.

Im Austausch mit Preisträgerschulen, Wissenschaftler:innen und weiteren Expert:innen erfahren Schulleitungen, wie sie in ihrer Schule pädagogische Prozesse initiieren, stabilisieren und weiterentwickeln können. Dabei können sie auf bewährte Instrumente der Unterrichtsentwicklung und des Qualitätsmanagements zurückgreifen und diese an der eigenen Schule passgenau und effektiv umsetzen, wie zum Beispiel die Einrichtung von Hospitationsringen, die Implementierung von Verfahren des Schülerfeedbacks oder auch Wege zur Erstellung eines schulspezifischen Curriculums. Schulleitungen vertiefen in der Werkstatt relevantes Wissen und praktische Fähigkeiten für ihr Führungshandeln. Dazu gehören zum Beispiel Kompetenzen für systematische Planung, den Aufbau von Teamstrukturen und das Führen von Personalgesprächen. In der Werkstatt lernen sie auch, einen multiperspektivischen und systemischen Blick auf die Insti-

1 Think Tank Schule leiten: Zukunftsfähige Schule – Exzellente Schulleitung; Thesen zu einer Strategie der Professionalisierung. In: Deutsches Schulportal, 02.09.2022 www.netzwerk-schulentwicklung.de/assets/files/Thesen%20Think%20Tank%20Schule%20leiten%20mit%20Unterschriften%20word%202022-08-30.pdf (Abfrage: 03.03.2023)

2 Vgl. von Ilsemann, C., & Kretschmer, W. (2020): Wirksame Qualifizierung von Schulleitungen, Erfahrungen aus der „Werkstatt Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie, DDS – Die Deutsche Schule (3), S. 317–123

Ein ähnliches Programm bietet die Wübben-Stiftung an mit „Impakt Schulleitung“: www.wuebben-stiftung.de/programme/impakt-schulleitung/ (Abfrage: 03.03.2023)

tution, deren Akteure und ihr eigenes Handeln in der Führungsrolle zu entwickeln. Die Werkstätten arbeiten mit einem bunten Methodenmix von Inputs, Gruppengesprächen, kreativer Gestaltung, Interviews und gegenseitiger Beratung. Die Teilnehmer:innen sind selbst Akteure, deren Fragestellungen und Unterstützungswünsche die Arbeit in der Werkstatt bestimmen.

Vor allem aber zielt die Werkstatt auf die Einstellungen und Haltungen der Schulleiterinnen und Schulleiter. Sie sollen mutig Neues erproben und eigenverantwortlich ihre Schule gestalten – gemeinsam mit allen an der Schule Beteiligten.

Im Saarland wurde die Werkstatt seit 2016 in enger Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung und Kultur und dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien pilotiert. Angebote in Niedersachsen, Berlin und Bremen folgten, erfahrene Trainer:innen wurden speziell dafür ausgebildet.

Rückmeldungen und Evaluation

Direkte Rückmeldungen der Teilnehmenden und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung³ zeigen die hohe Akzeptanz der Werkstatt, aber auch eine Erweiterung des Wissens und der Handlungskompetenzen in der Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden. Die weit überwiegende Mehrheit gibt an, dass die Werkstatt sinnvoll gewesen sei und ihren Erwartungen entsprochen habe. Der Gedankenaustausch mit dem schulischen Tandempartner über dessen ggf. ganz andere Sichtweise bekam die höchsten Zustimmungswerte. Hohe Zustimmungswerte gab es auch für die Methodenvielfalt und die konkrete Anwendbarkeit des Gelernten. Die Teilnehmenden erprobten Führungsinstrumente im geschützten Raum, die sofort eingesetzt werden konnten, wie z. B. Personalentwicklungsgespräche oder Anregungen für die Leitung einer schwierigen Konferenz. Sie hätten sich darin verbessert, ein Schulreformprojekt zu initiieren, und auch insgesamt deutlich mehr Führungskompetenz darin erworben, den Wandel an ihrer Schule zu gestalten. Die Werkstatt habe an ihrer Schule „wirklich etwas bewirkt“, so die Aussagen der Teilnehmenden. Wird das Handeln in der Schule beleuchtet, so zeigen Berichte der Schulleitungen, dass u. a. Schulentwicklungsinstrumente eingesetzt werden wie arbeitsfähige Kooperationsstrukturen, systematische Feedbacks oder kollegiale Hospitationen.

Wie kommen diese Ergebnisse zustande? Und was kann man daraus lernen über die Anforderungen, die Schulleitungen an Professionalisierungsformate stellen, mit denen sie sich bei ihrer Arbeit wirklich unterstützt fühlen? Welche

3 Meyer, A., Richter, D., & Richter, E. (2020): Werkstatt „Schule leiten“. Evaluation einer Fortbildungsreihe. *PädF – Pädagogische Führung*, 30 (1), S. 22–24.

Kriterien ergeben sich daraus, die eine wirksame und nachhaltige Qualifizierung für Führungskräfte in den Schulen erfüllen sollte?

Gelingensbedingungen

Grundsätzlich sollten sich alle Angebote an erprobten und wissenschaftsbasierten Standards für qualifizierte Weiterbildung orientieren⁴. Konkret bedeutet das:

1. Fortbildung von Schulleitungen ist kein Selbstzweck. Sie dient der qualitativen Weiterentwicklung des Lernens aller Beteiligten in der Schule, insbesondere aber der Schülerinnen und Schüler. Insofern geht es nie nur um gutes Management, sondern immer auch um die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität. Hier sollte der Fokus aller Professionalisierungsangebote liegen.
2. Berufsbegleitende Professionalisierung wird wirksam, wenn der Transfer in den schulischen Alltag gelingt. Nachhaltige Angebote integrieren von Beginn an praxisbezogene Theorie und wissenschaftsbasierte Schulentwicklung. Sie beziehen sich systematisch auf die in der Praxis entstehenden Herausforderungen und die Fragen der Teilnehmer:innen, sodass diese in ihrer Arbeit kontinuierlich professionell begleitet werden und ausreichend Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Führungsrolle erhalten. Bedarfsorientierung und Kontextbezug sind Erfolgstreiber für Wirksamkeit. Je selbstverständlicher der Transfer in die Praxis von Beginn an in der Fortbildung angebahnt ist, desto eher wird das Gelernte umgesetzt.
3. Bewährt hat sich die Teilnahme von Tandems aus der Schulleitung oder gar des gesamten Leitungsteams. Sie unterstützen sich gegenseitig und geben sich ein Feedback. In einer professionellen Lerngemeinschaft⁵ entsteht das Vertrauen, miteinander Erfolge, aber auch Enttäuschungen zu teilen, zu analysieren und an Lösungen zu arbeiten – gerade auch schulformübergreifend. In selbstgesteuerter Netzwerkarbeit kann diese Arbeit vertieft werden. Kurzzeitige Einzelfortbildungen erweisen sich in der Regel als wenig wirksam.
4. Die Kompetenz der Trainer:innen und die Glaubwürdigkeit der eingeladenen Expert:innen sind wesentliche Gelingensbedingungen. Das gilt ebenso für einen abwechslungsreichen Methodenmix von Inputs, Gruppengesprächen, kreativer Gestaltung von Produkten, Interviews und gegenseitiger Beratung. Coaching oder Supervision für Einzelne oder Leitungsteams dienen der

4 Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten, Bertelsmann Stiftung

5 Bonsen, M., & Rolff, H. G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 167–184.

Kompetenzerweiterung. Sie sind selbstverständlicher Teil des Professionalisierungsangebots. Bei „Schulen in kritischer Lage“ kann zusätzlich der Einsatz von Schulentwicklungsbegleiter:innen notwendig werden, um die Umsetzung des Reformvorhabens in der Schule zu unterstützen.

5. Auch über ein konkretes Fortbildungsangebot hinaus unterstützt systematischer Erfahrungsaustausch in berufsgruppenbezogenen oder sozialräumlichen Netzwerken den Transfer des Gelernten. Er kann durch die Schulaufsicht gezielt angeregt und unterstützt werden.
6. Einzelne Fortbildungsmaßnahmen müssen eingebettet sein in eine Strategie der Professionalisierung von Führungskräften in dem jeweiligen Bundesland. In diesem Rahmen verpflichten sich schulische Führungskräfte zur regelmäßigen Weiterbildung. Sie ist verbindlicher Teil der Arbeit von Schulleitung und Teil der Arbeitszeit.
7. Die Professionalisierungsformate werden regelmäßig nach transparenten Kriterien evaluiert, um ihre Wirksamkeit zu erhöhen. Bundesweit gültige Zertifizierungen sichern die Qualität.

2.2.3 Lernseits führen – Facetten erfolgreichen Führungshandelns als Instrument zur Professionalisierung von Schulleitungen

Michael Schratz

Einleitung

In den angelsächsischen Ländern wird seit längerem zur Frage von Schulleitung, Effektivität und (Unterrichts-)Qualität geforscht. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Schülerleistungen in der Beurteilung von Schulqualität hat sich in den letzten Jahren das Forschungsinteresse auf den Einfluss von Schulleitung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler verlagert (vgl. etwa Leithwood u. a. 2010; Robinson/Hargreaves 2011). Allerdings gibt es sehr unterschiedliche Befunde darüber, welche Art von Entscheidungen und Interventionen im Schulleitungshandeln tatsächlich das Lernen positiv unterstützt bzw. welche Führungsmaßnahmen im Hinblick auf Lernwirksamkeit erfolgreich sind (vgl. die Metaanalysen von Hallinger/Kovačevi 2019). Die vorliegenden Resultate stammen größtenteils aus der anglo-amerikanischen Forschung, deren Erkenntnisse aufgrund der Unterschiede in der Tradition und Kultur nur bedingt auf das deutschsprachige Bildungswesen übertragbar sind (vgl. Klein 2017).

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation und meiner langjährigen Jurytätigkeit für den Deutschen Schulpreis¹ wuchs das Interesse der Frage nachzugehen, wie sich lernwirksames Führungshandeln an den ausgezeichneten Schulen zeigt. Zur Beantwortung dieser Frage wurden von einem Forschungsteam der Universität Innsbruck 28 Preisträgerschulen besucht, um in den Feldstudien an den einzelnen Standorten ein möglichst ganzheitliches Bild des Führungsgeschehens zu erhalten. Der Besuch an den teilnehmenden Schulen erfolgte zunächst vor dem Hintergrund einer umfassenden *Analyse von Dokumenten*, die aus dem Bewerbungsverfahren zahlreich vorhanden waren (Bewerbungsunterlagen, Schulbesuchsberichte, Jurybewertungen u. a. m.). Sie ermöglichte es, aus unterschiedlichen Perspektiven Einblicke in die Arbeit an den Schulen zu bekommen. In den Schulbesuchen selbst kam die *teilnehmende Beobachtung* zum Einsatz. Sie eignete sich dazu, die Schulleitungen bei deren alltäglichen Verrichtungen zu begleiten und deren Interaktionsmuster und Wertvorstellungen über Miterfahrungen zu erkunden, um sie für die wissenschaftliche Auswertung fruchtbar zu ma-

1 Der Deutsche Schulpreis wird jährlich von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung ausgeschrieben; siehe www.deutscher-schulpreis.de/

chen. Weiters fanden vor Ort *Fokusgruppengespräche* mit Schulleitungspersonen, Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern statt.

Facetten von Schulleitungshandeln im Fokus

In den Schulbesuchen wurde deutlich, dass sich Schulleitungshandeln nie als Ganzheit beschreiben oder forschungsbasiert erfassen lässt, sondern nur darüber, was sich ‚facettenhaft‘ in den jeweiligen Erfahrungen schulischen Führungshandelns zeigt. Daher wurde vom Forschungsteam der Begriff ‚Facette‘ für das sich im Feld Zeigende in Analogie zur geschliffenen Fläche eines Edelsteins gewählt. Wenn man eine solche betrachtet, sieht man diese und gleichzeitig durch sie hindurch den ganzen Edelstein. Analog dazu verbarg sich in den Schulbesuchen hinter einzelnen Entscheidungen und Interventionen der Schulleitung eine Vielfalt an Verbindungen mit anderen Intentionen und Aktivitäten. Diese wiederum stehen in Beziehungen zu unterschiedlichen Akteuren und formell und informell getroffenen Vereinbarungen, welche insgesamt die Einzigartigkeit der Schule ausmachen (vgl. Ball u. a. 2012). Über die Bezeichnung Facette soll zum Ausdruck kommen, dass es jeweils nur um *eine* von vielen möglichen Handlungen in der Tätigkeit von Schulleitung geht, die sich bei *einer* bestimmten Betrachtungsweise offenbart. Zugleich sind auch andere Facetten im Alltagshandeln für das Gesamtverständnis relevant, was sich über die Analogie zu einem Edelstein illustrieren lässt (vgl. Abb. 1).



Abbildung 1: Diamant als Sinnbild für das facettenreiche Schulleitungshandeln

Wie bei einem Diamanten erscheint je nach Betrachtungswinkel eine Facette schillernder als andere, während diese – immer noch gut sichtbar – in den Hintergrund rücken. Diese Analogie steht sinnbildlich für das Zusammenwirken

verschiedener Facetten im täglichen Fluss von Schulleitungshandeln. Die einzelne Facette verweist in ihrem Teilaspekt auf eine Haltung, die in ihrer Gesamtheit verborgen bleibt. In dieser Hinsicht sind die vom Forschungsteam herausgearbeiteten Facetten im Führungsgeschehen einerseits kulturprägend, andererseits aber auch eingebettet in die Kultur der kollektiven Werte und gemeinsamen Überzeugungen.

Zur handhabbaren Identifizierung und weiterführenden Systematisierung wurde ein einheitliches Format entwickelt, das folgender Systematik folgt: Eine *Kurzbeschreibung* dient der raschen Einordnung der jeweiligen Facette. Die darauf bezogenen *Merkmale* dienen der Kontextualisierung, um die Einordnung der jeweiligen Facette in das Führungsgeschehen sicherzustellen. Jedem Merkmal ist eine *Beschreibung* zugeordnet, die dem weiterführenden Verständnis dient und auch eine theoretische Einordnung ermöglicht. Die abschließenden *Interviewzitate* stellen exemplarische Belege aus dem empirischen Material dar, die den Akteuren (Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler) eine Stimme geben sollen.

Facettenregister als Sachweiser

Die nach dieser Systematik dokumentierten Facetten wurden in einer Art ‚Register‘ gesammelt, um sie im Einzelnen sichtbar und in ihrer Gesamtheit für weiterführende Aktivitäten fruchtbar zu machen. In der Untersuchung wurden bisher 56 Facetten erfolgreichen Führungshandelns registriert (Abb. 2), die sich in vielfältige Eigenschaften und Ausprägungen auffächern lassen. Diese Auflistung stellt eine bisherige Bestandsaufnahme dar, die sich beliebig erweitern lässt.

1 ... anerkennen	20 ... erschaffen	39 ... sich engagieren für Kinder und Jugendliche
2 ... annehmen	21 ... forschungsbasiert argumentieren	40 ... sich hingeben
3 ... anschubsen	22 ... gemeinsam wirken	41 ... sich kümmern
4 ... Atmosphäre schaffen	23 ... greifbar sein	42 ... spielen
5 ... aufmerksam sein	24 ... präsent sein	43 ... strukturieren
6 ... (aus-)balancieren	25 ... Hilfe annehmen	44 ... unterstützen
7 ... aushalten	26 ... hinterfragen	45 ... überblicken
8 ... ausloten	27 ... Impulse setzen	46 ... verantworten
9 ... anwerben	28 ... in Beziehung setzen	47 ... verbinden
10 ... Bedeutung schaffen	29 ... insistieren	48 ... vertiefen von Erfahrungen
11 ... beharren	30 ... interessieren	49 ... vertreten
12 ... bestärken	31 ... kämpfen	50 ... vorangehen
13 ... beteiligen	32 ... klären	51 ... vorsehen
14 ... dahinter stehen	33 ... lauern	52 ... vorleben
15 ... dienend führen	34 ... leuchten	53 ... zugänglich machen
16 ... durchsetzen	35 ... mutig sein	54 ... zusammenarbeiten
17 ... einbeziehen	36 ... nahbar sein	55 ... zutrauen
18 ... einladen	37 ... navigieren	56 ... zuwenden
19 ... ermöglichen	38 ... Richtung halten	

Abbildung 2: Übersicht der Facetten: „Führungshandeln zeigt sich als ...“ (Schratz u. a. 2022, 93)

Das Facettenregister kann als Ausgangspunkt dazu dienen, die Ausprägung dynamischer Eigenschaften von schulischen Führungskräften zu analysieren und Anregungen zu deren Weiterentwicklung zu geben. So kann deutlich werden, dass Leadership sich nicht über die Position definiert, sondern als Aktion wirksam wird, geteilte Verantwortung voraussetzt und erst über das gemeinsame Tun im jeweiligen Kontext seine Wirkmacht erhält. Für die Qualifizierung und Professionalisierung von Schulleitungspersonen kann das Facettenregister Anregungen zur Erstellung von Aus- und Weiterbildungscurricula liefern und neue Möglichkeiten zur Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen eröffnen (siehe dazu die Anregungen im folgenden Abschnitt). Im Bereich wissenschaftlicher Forschung lässt sich das Facettenregister über Folgeuntersuchungen – etwa unter Einbezug weiterer Schulen und Akteure – anreichern, um damit über das Herausarbeiten weiterer Facetten das Register über neue Erkenntnisse zum schulischen Führungshandeln zu erweitern.

Wie in der Analogie in Abb. 1 aufgezeigt wurde, sind in diesem Zusammenspiel die einzelnen Facetten wesentliche Bestimmungsstücke im gesamtschulischen Geschehen. Sie weisen auf Nuancen hin (Fullan 2019), die im spannungsreichen Führungshandeln erforderlich sind, um Raum und Zeit sowie Nähe und Distanz in der Beziehung zwischen den einzelnen Akteuren auszubalancieren. Erst wenn unterschiedliche Facetten zusammenwirken, lässt sich die Wirksamkeit von Schulleitung im Führungshandeln erklären, das der Komplexität schulischer Handlungszusammenhänge gerecht werden kann. In dieser Hinsicht tragen einzelne Facetten von Schulleitungshandeln als Teil eines systemischen Ganzen erst im Bezug zueinander zu einer Kultur der Vielfalt des Lernens im inklusiven Verständnis von Schule bei. Diese wiederum prägt das Schulleben und wirkt sich lernseitig auf die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler aus.

Arbeiten mit Facetten in der Professionalisierung

Die aus dem Datensatz des Forschungsprojekts herausgearbeiteten Facetten lassen sich in der Qualifizierung und Professionalisierung vielfältig einsetzen. Im folgenden Abschnitt sollen exemplarisch jeweils drei Beispiele aufzeigen, wie Facetten als Reflexions-, Analyse- und Entwicklungsinstrument eingesetzt werden können (Weitere Ausführungen finden sich in Schratz u. a. 2022, S. 106 ff.).

Facetten als Reflexionsinstrument

Führung als Versuch, Einfluss auf die Gestaltung einer entstehenden Zukunft zu nehmen, ist ein sozialer Prozess. Er erfolgt situativ und kann in der Beziehung zwischen den Akteuren im jeweiligen Kontext erfolgen. Das bedeutet, dass das

Handeln von Schulleitungen individuell und situationsspezifisch geprägt ist und nicht rezepthaft hergestellt werden kann. Gleichzeitig ist es nicht beliebig und der Erfolg von Führung nicht zufällig. Daher erfordert die Professionalisierung von Führungspersonen eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln in Verbindung mit theoretischem Wissen. Die Facetten können die Reflexion des Handelns von Schulleitung unterstützen und in der Qualifizierung von Führungspersonen eingesetzt werden, Reflexionsprozesse anzustoßen, sich mit dem eigenen Führungshandeln auseinanderzusetzen.

Anwendungsbeispiel 1: Kollegialer Austausch

Eine Gruppe von vier bis fünf Schulleitenden trifft sich alle zwei bis drei Monate zu einem kollegialen Austausch. Innerhalb dieses Treffens nehmen sie sich auch Zeit, um eine Facette gemeinsam zu besprechen. Eine Person hat für das Treffen eine Facette ausgewählt und stellt diese den Kolleginnen und Kollegen kurz vor. Nach der Präsentation erzählen die Schulleitenden einander, was sie im Themenfeld der Facette konkret tun und welche Erkenntnisse sie dadurch gewinnen. Es werden Beispiele erzählt und Fragen gestellt, Herangehensweisen diskutiert und Ideen generiert, welche die einzelnen Schulleiterinnen und Schulleiter mit ihrem eigenen Handeln in Beziehung setzen können.

Anwendungsbeispiel 2: Coaching

In einem Führungscoaching erzählt eine schulleitende Person von einer schwierigen Situation. Nach der Schilderung der Situation breitet die Beraterin oder der Berater die Karte mit den einzelnen Facetten auf dem Tisch aus und bittet die Schulleitung, Facetten auszuwählen, von denen sie denkt, dass sie sie unterstützen könnten. Danach sucht und beschreibt die schulleitende Person für einzelne Facetten konkrete Handlungsmöglichkeiten, die kurz- und mittelfristig eine Lösung für das Problem herbeiführen können. Daraus entsteht ein Handlungsplan, der die Schulleitung in ihrer Situation unterstützen könnte.

Anwendungsbeispiel 3: Ausbildung

In der Ausbildung von Schulleitenden werden für eine Sequenz Karten mit allen Facetten ausgelegt. Die Schulleitenden haben die Aufgabe, fünf Facetten herauszusuchen, bei denen sie der Meinung sind, dass sie persönlich Stärken haben. In gemischten Gruppen präsentieren sie nachher die einzelnen Facetten und schildern einander, wo sie ihre Stärken sehen und was sie konkret umsetzen können. Am Ende der Sequenz wählt jede Person eine neue Facette, die von einer der anderen Personen vorgestellt wurde, und notiert sich, was sie in diesem Bereich in nächster Zeit ausprobieren möchte.

Facetten als Analyseinstrument

Was ist eine gute Schulleiterin? Was macht einen guten Schulleiter aus? Diese oft gestellte Frage ist in dieser Allgemeinheit kaum zu beantworten. Kompetenzbeschreibungen, Standards oder Berufsleitbilder, die im Sinne von *Best Practice* verschiedene Zielbilder erfolgreicher Schulleitung formulieren, reichen hierfür nicht aus. Die meisten dieser Beschreibungen bewegen sich auf einer sehr abstrakten, allgemeinen Ebene oder beschreiben Handlungen auf einer sehr konkreten Ebene, die nicht in den Kontext eingepasst sind. Wenn man einzelne Schulen genauer analysiert, finden sich erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schulleitungen, deren Erfahrungen Anhaltspunkte für übertragbare Erkenntnisse liefern. Die Sammlung der Facetten im Antwortregister bietet die Möglichkeit, auf einer allgemeinen und doch auf die Handlung zielenden Ebene Hinweise zu geben, wie Schulleitungen an lernwirksamen Schulen agieren. Die Facetten sind keine normativen Setzungen, von denen man ausgehen kann, dass sie Schulleitungen erfolgreich machen. Sie können aber dazu anregen, sich in der Aus- und Fortbildung dazu in Beziehung zu setzen.

Anwendungsbeispiel 4: Zusammenarbeit in der Schulleitung

Ein Schulleitungsteam nimmt sich während einer Klausur einen Tag Zeit, um seine Zusammenarbeit zu evaluieren und weiterzuentwickeln. Als Vorbereitung auf den Tag geht jede Person für sich die Sammlung der Facetten durch und überlegt, welche Facetten und wie häufig diese in ihrem Alltag vorkommen und welche Stärken und Schwächen die einzelnen Facetten auszeichnen. In der Klausur entscheiden sie sich für eine Auslegeordnung, wobei in der Gruppe nochmals abgewogen wird, welche Facetten im Handeln der Schulleitung häufig vorkommen und welche nicht. Interessant ist dabei die Frage, warum gewisse Facetten häufiger oder kaum vorkommen und ob eine andere Gewichtung allenfalls auch eine Qualitätssteigerung mit sich bringen könnte. Im weiteren Schritt wird diskutiert, ob das Schulleitungsteam auch wirklich die Stärken der einzelnen Schulleitungsmitglieder nutzt oder ob es Bereiche gibt, die von einem anderen Mitglied übernommen werden könnten.

Anwendungsbeispiel 5: Selbst- und Fremdeinschätzung

Eine Schulleitung möchte nach ein paar Jahren in der Leitungsfunktion eine Standortbestimmung machen. Dazu nimmt sie die Sammlung der Facetten und sortiert diese nach Stärken und Schwächen. Mit dem Blick auf das Gesamtbild notiert sie für sich Bereiche, auf die sie stolz ist, und Themen, bei denen sie ein Verbesserungspotenzial erkennt. Danach bittet sie verschiedene Personen, ebenfalls eine solche Auslegeordnung zu machen. In einem gemeinsamen Gespräch

werden die verschiedenen Gewichtungen miteinander verglichen. Wo zeigt sich Ähnliches? Wo gibt es Unterschiede? Nach dem gemeinsamen Gespräch nimmt die Schulleiterin nochmals ihre Liste hervor und verändert oder ergänzt diese. Auf diesem Weg entsteht ein Bild der möglichen Vorgehensweisen, und Themen, die sie allenfalls in Zukunft angehen möchte, rücken mehr in den Vordergrund.

Anwendungsbeispiel 6: Stellenprofil

An einer Schule soll eine Leitungsfunktion neu besetzt werden und die Ernennungskommission stellt sich die Frage, welches Profil von der neuen Person erwartet wird. Zur Erstellung des Profils wählt jedes Mitglied der Ernennungskommission die Facetten, die ihm oder ihr wichtig erscheinen, und begründet die Wahl. Daraus entsteht ein Anforderungsprofil, das die Kommission bei der Auswahl der für die Stelle geeigneten Person verwendet. Bei der Vorstellung werden die Bewerberinnen und Bewerber jeweils mit den ausgewählten Facetten konfrontiert und gebeten, im Hinblick auf ihr Führungsverständnis dazu Stellung zu nehmen.

Facetten als Entwicklungsinstrument

Die Frage, wie schulische Führungspersonen im Rahmen ihrer Professionalisierung lernen und sich entwickeln können, stellt sich nicht nur für Schulleitungen, sondern auch für Institutionen, die Aus- und Weiterbildungsangebote für Schulleitungen machen. Zentral ist die Frage, welche Inhalte für Schulleitende relevant sind und wie sie vermittelt werden. Die Frage der Relevanz muss sich daran messen lassen, inwieweit sich der Erfahrungszuwachs auf das erfolgreiche Handeln von Schulleitungen in deren Praxis auswirkt. Facetten helfen sowohl den Handlungsspielraum während eines persönlichen Entwicklungsprojekts als auch insgesamt den eigenen Handlungsspielraum als Führungsperson zu erweitern und weiterzuentwickeln. Wesentlich zu beachten ist dabei, nicht nur auf Bekanntes zurückzugreifen, sondern auch Neues, noch Unbekanntes zu entdecken und somit auch zu lernen.

Anwendungsbeispiel 7: Curriculumentwicklung

Ein Fortbildungsinstitut hat den Auftrag, Führungspersonen von Bildungsorganisationen aus- und weiterzubilden. Dazu verfügt es über eine Anzahl von unterschiedlichen Angeboten, die lose miteinander verbunden sind. Die Verantwortlichen haben den Wunsch, die verschiedenen Angebote besser aufeinander abzustimmen, und sind sich bewusst, dass die Aneignung von Führungskompe-

tenz kein adaptiver Prozess ist, der durchlaufen werden kann. Sie entschließen sich, eine Landkarte zur Professionalisierung von Schulleitungen zu entwickeln, in der alle Angebote dargestellt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. In einem ersten Schritt zeichnen sie eine thematische Landkarte, auf der alle relevanten Themen der Schulführung aufscheinen und zueinander in Beziehung gesetzt sind. Für die einzelnen Themen werden Angebote skizziert. In einem zweiten Schritt werden zu den einzelnen Angeboten die Facetten herausgesucht, die in den Angeboten angesprochen werden. Im Gesamtbild aller Angebote zeigt sich nun, welchen Facetten welches Gewicht beigemessen wurde. Gibt es Facetten, welche nicht oder kaum thematisiert werden? Welche Facetten haben ein hohes Gewicht? Aus der Diskussion heraus kann die Landkarte so angepasst werden, dass sie alle Facetten berücksichtigt und damit die Ausbildung eine reflektierte Evidenzbasierung erhält.

Anwendungsbeispiel 8: Angebotsentwicklung

Ein Institut will ein neues Angebot zu einem bestimmten Thema entwickeln. Dazu werden die Themen festgesetzt und hochschuldidaktisch so aufbereitet, dass die Schulleitenden einen möglichst hohen Lernerfolg erreichen. Die für das Angebot Verantwortlichen betrachten die Sammlung der Facetten näher zwecks Überprüfung, ob wirklich alle wesentlichen Elemente im Angebot enthalten sind. Dazu werden in einem ersten Schritt alle Facetten ausgewählt, die für das Thema des Angebots relevant sind. In einem zweiten Schritt wird überprüft, ob alle Facetten im Angebot auch tatsächlich angesprochen werden und die Gewichtungen richtig vorgenommen wurden. Allenfalls gibt es Bereiche, denen zu wenig Gewicht beigemessen wurde oder denen man bewusst weniger Gewicht geben will. Am Ende des Überprüfungsprozesses haben die Verantwortlichen eine höhere Sicherheit, dass sie ihr angestrebtes Ziel mit dem Angebot auch wirklich erreichen und die Inhalte auch handlungsrelevant sind.

Anwendungsbeispiel 9: Schulentwicklung

Ein Schulleitungsteam setzt sich während einer Klausur mit Fragen der Schulführung auseinander. Dabei kommen die Teammitglieder zu dem Schluss, dass sie ihre Präsenz bei den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern erhöhen möchten. Sie haben den Eindruck, „weit weg“ von deren Alltag zu sein. Für den Veränderungsprozess wählen sie einige Facetten aus, in deren Bereich sie ihr Handeln verstärken wollen. Bevor sie jedoch die Umsetzung in Angriff nehmen, kommunizieren sie ihre Absicht gegenüber den Lehrkräften und Lernenden und analysieren mit ihnen gemeinsam die Situation. Zur Analyse verwenden sie die Merkmale der ausgewählten Facetten und diskutieren in kleinen Gruppen, wo die Lehrkräfte und die Schülerschaft diese Merkmale in der Schule erleben und

wo sie sich diese verstärkt wünschen. Daraus entsteht ein gemeinsames Bild, das dem Schulleitungsteam hilft, Veränderungen einzuleiten und später zu überprüfen, ob sie die erwünschte Wirkung haben.

Resümee und Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein Forschungsprojekt zur Erkundung von Führungshandeln an ausgezeichneten Schulen vorgestellt. Das Forschungsinteresse wurde in der Studie darauf gelegt, durch Schulbesuche möglichst nahe an das Führungsgeschehen am jeweiligen Standort zu gelangen und dadurch Daten zu gewinnen, die lernwirksame Führung charakterisieren helfen. Der gewählte schulbezogene Ansatz eröffnete Einblicke in den facettenreichen Führungsalltag im Tagesgeschehen. Einzelne Facetten daraus wurden im Beitrag vorgestellt und in Form eines ‚Registers‘ zusammengefasst. Daraus wurden verschiedene Ansätze für die Qualifizierung und Professionalisierung von schulischen Führungspersonen abgeleitet, die in Form von Reflexions-, Analyse- und Entwicklungsinstrumenten exemplarisch vorgestellt wurden.

Aus den Erkenntnissen der Studie lässt sich resümieren, dass eine lernseitige Wirkung von Schulleitungshandeln in den Erscheinungsformen nur ‚facettenhaft‘ darstellbar ist und sich nicht über eindimensionale Managementkreisläufe oder einzelne Führungsstile adäquat erklären lässt. Das Bemühen der Forschungsgruppe, die Resonanz der Miterfahrung des Forschungsgeschehens an den Schulen über die Verbalisierung der sich zeigenden Phänomene in einem ‚Facettenregister‘ festzuhalten, bleibt Stückwerk, wenn sie nicht in der Dynamik des Zusammenspiels verstanden werden.

In der Zusammenschau der ausgewerteten Daten zeigte sich als übergreifendes Merkmal, dass Führungshandeln einerseits stark von der jeweiligen Persönlichkeit der Schulleitungsperson bestimmt wird, was sich personbezogen in einer bestimmten Haltung manifestiert. Andererseits sind in der Wahrnehmung von Führung wechselseitige Prozesse wirksam, die nicht verfügbar sind, sondern erst im Führungsalltag in den jeweils neu entstehenden Erfahrungskontexten wirksam werden. Die vorgestellten Facetten können dazu beitragen, die Aufmerksamkeit auf jene Phänomene zu lenken, die sich in der situativen Könnerschaft eines responsiven Führungshandelns zeigen – Senge (1996) nennt sie *personal mastery*. Diese sensibilisiert für die Wahrnehmung, wie die Führungsbeziehung als gestalterische Kraft die Verantwortung für die angestrebten Ziele und die kreative Gestaltung des Weges dorthin unterstützen kann. Dazu möchte dieser Beitrag einladen.

Literatur

- Ball, Stephen J./Maguire, Meg/Braun, Annette (2012): How schools do policy. Policy enactments in secondary schools. London, New York: Routledge.
- Fullan, Michael (2019): Nuance. Why some leaders succeed and others fail. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Hallinger, Philip/Kovačević, Jasna (2019): Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. In: *Educational Management Administration & Leadership* 37 (1), 1–26. DOI: 10.1177/1741143219859002.
- Klein, E. Dominique (2017): Schulleitungshandeln an staatlichen Schulen in Deutschland und den USA. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, H. 1, S. 61–87.
- Leithwood, Kenneth/Louis, Karen Seashore/Wahlstrom, Kyla/Anderson, Stephen/Mascall, Blair/Gordon, Molly (2010): How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. In: Hargreaves, Andy/Lieberman, Ann/Hopkins, David/Fullan, Michael (Hrsg.): *Second international handbook of educational change. Part 1*. Dordrecht: Springer. S. 611–629.
- Robinson, Viviane M./Hargreaves, Andy (2011): *Effective educational leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass; John Wiley.
- Schratz, Michael/Amman, Markus/Anderegg, Niels/Bergmann, Alexander/Gregorzewsky, Malte/Mauersberg, Werner/Möltner, Veronika (2022): *Lernseits führen. Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden*. Hannover: Kallmeyer.
- Senge, Peter M. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Statement

2.2.4 Prinzipien und Methoden wirksamer Fortbildung

Wilfried Kretschmer

Hintergrund meiner Überlegungen sind Erfahrungen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises bezüglich der Entwicklung von Schule ebenso wie Erfahrungen mit diversen Formen von Fortbildung – als Nutzer ebenso wie als Gestalter.

Gerade engagierte Schulen erleben sich bei ihrem Entwicklungsprozess in vielen Fällen als eher „überkonzipiert“ – und gleichwohl praktisch „unterrealisiert“. Oft fehlt es an Verbindlichkeit, das Neue kommt nur schlecht ins System. Auch ist die Kohärenz der Entwicklungsprojekte in den Schulen selbst oft nicht vorhanden. Oftmals existiert ein buntes Durcheinander verschiedenster Ideen, Konzepte und Handlungen. Hinzu kommt: Fortbildungen für Lehrkräfte und Schulleitungen werden in vielen Fällen als wenig nachhaltig erlebt. Das, was in der Woche zuvor noch als gutes Ergebnis aus der Fortbildung mitgenommen wurde, wird oftmals im Schulalltag der nächsten Woche schon durch die Routinen der Praxis ausgeblendet – und vergessen. Ein integrativer Bezug zwischen schulischer Entwicklung und Fortbildung existiert meist nicht.

Demzufolge und auf der Grundlage meiner Erfahrungen möchte ich folgende Ansprüche an Prinzipien und Methoden schulentwicklungswirksamer Fortbildung formulieren.

Prinzipien

- A. Fortbildung und Fortbildungskonzepte sind Teil schulischer Entwicklungskonzepte. Ihre Inhalte und Formen ergeben sich aus den Bedürfnissen und Ansprüchen der Entwicklung der jeweiligen Besonderheiten der einzelnen Schule. Umgekehrt prägen und beeinflussen sie diesen Entwicklungsprozess.
- B. Fortbildung und Fortbildungskonzepte sind das Ergebnis einer ganzheitlichen Sichtweise auf Schule als arbeitsteilig kooperativer Organisationen; auf deren Entwicklungsbedürfnisse, Kompetenzen und Ansprüche. Qualifizierte Arbeit und Zusammenarbeit im Team stehen dabei im Mittelpunkt.

- C. Fortbildung und Fortbildungskonzepte sind im Idealfall das Ergebnis einer kooperativen Verständigung der beteiligten schulischen Akteure. Je größer die Beteiligung bei Planung und Auswahl von Angeboten, umso größer ist auch die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit sowohl für das Individuum wie auch für die Institution.

Methoden

1. Der notwendige Praxisbezug jeder Fortbildung darf sich nicht auf illustrierende Beispiele oder mögliche Anwendungen beschränken. Vielmehr sollte die Gestaltung eines konkreten Projekts in den Schulen den systematischen Bezugsrahmen und eigentlichen Ort der Handlung darstellen. Diese Handlungsorientierung ist besonders motivierend und integriert die Aktivitäten in den Schulen mit denen in der Fortbildung. Bedarfsorientierung und Kontextbezug sind Erfolgstreiber für Wirksamkeit.
2. Um die Prozesse in den Schulen wirksam begleiten zu können, ist Entwicklungszeit notwendig. Dies vor allem, um den kontinuierlichen Abgleich zwischen den Ideen der Teilnehmenden der Fortbildung mit den Vorstellungen der maßgeblichen Akteure aus ihren Schulen zu ermöglichen. Insofern orientiert sich dieses Fortbildungsdesign auch an der Prämisse von Schulentwicklung als einem dialogischen und partizipativen Prozess.
3. Die Organisation von Reflexion und Selbsttätigkeit der Teilnehmenden spielt bei diesem Fortbildungskonzept eine zentrale Rolle. Hierzu ist auch die Arbeit in begleitenden Netzwerken aus Gruppen der Teilnehmenden sehr ertragreich. In diesen Kontexten werden die konkreten Entwicklungsschritte in den einzelnen Schulen weiter vertiefend erörtert. Anregungen für das, was in den Schulen im Sinne von lernwirksamen pädagogischen Reformen realisiert werden könnte, kommen dann unter anderem aus den praktischen Erfahrungen der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises.
4. Und für Fortbildungen für pädagogische Führungskräfte gilt insbesondere: Bei dem hier vorgestellten Fortbildungs- und Entwicklungsdesign spielt die Tatsache, dass weniger die Schulleitungen, sondern vielmehr die Lehrkräfte einer Schule die eigentlichen „pädagogischen Akteure“ sind, eine zentrale Rolle.

Eine Fortbildung, die pädagogisch gestalten wollende Führungskräfte unterstützt, setzt hier an und fokussiert sich auf Projekte, bei denen die Gestaltung von förderlichen Voraussetzungen des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte im Vordergrund steht. Dabei geht es um die Implementierung von reflexiven, konzeptionellen und praktischen kooperativen Routinen des Handelns der Lehrkräfte und weiteren Akteure.

3 Qualität, Wirksamkeit und Monitoring

3.1 Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand

Frank Lipowsky und Daniela Rzejak

1 Einleitung

Lehrpersonen benötigen ein breites Repertoire an Kompetenzen, um einen lern- und motivationsförderlichen Unterricht zu gestalten. Die Ausbildung an den Hochschulen und Studienseminaren ist zu kurz, um jenes Wissen und jene Fähigkeiten zu erwerben, die Lehrpersonen für die erfolgreiche Bewältigung künftiger beruflicher Aufgaben benötigen. Hinzu kommt, dass die beruflichen Anforderungen – nicht nur für Lehrkräfte – einer immer dynamischeren Entwicklung unterliegen und sich professionelle Handlungskompetenzen von Lehrpersonen auch nicht allein durch zunehmende Berufserfahrung entwickeln. Daher gewinnen die Fähigkeit und die Motivation zur selbstorganisierten und gezielten Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen an wachsender Bedeutung für den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen. Eine zentrale Funktion in dem Zusammenhang erfüllen Fort- und Weiterbildungen.

Die Gestaltung des Unterrichts und das Arrangieren von Lehr- und Lernsituationen zählen zu den Kernaufgaben einer Lehrperson und gelten als die einflussreichsten Determinanten der Leistungs- und Motivationsentwicklung von Schüler:innen, die durch die Schule beeinflussbar sind. Daher ist es wichtig, dass Fortbildungen entweder direkt die Weiterentwicklung des Unterrichts und des unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen anstreben oder indirekt auf die Förderung jener Kompetenzen abzielen, die sich positiv auf die Qualität des Unterrichts und/oder die Leistungs- und Motivationsentwicklung der Schüler:innen auswirken.

In diesem Beitrag werden Erkenntnisse der Forschung zu Fortbildungskonzepten zusammengefasst, die mit positiven Wirkungen für Kompetenzen von Lehrpersonen, Unterrichtsqualität und/oder das Lernen der Schüler:innen einhergehen.

2 Was bedeutet wirksam?

Die Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen kann anhand verschiedener Kriterien bestimmt werden, die sich vier Ebenen unterschiedlicher Reichweite zuordnen lassen. *Ebene 1* nimmt die unmittelbaren Reaktionen der teilnehmenden Lehrpersonen in den Blick. Hierzu gehören die Zufriedenheit der Lehrkräfte, die Akzeptanz sowie die wahrgenommene Relevanz der Fortbildung und die eingeschätzte Umsetzbarkeit der im Rahmen der Fortbildung behandelten Inhalte. Auf der *Ebene 2* wird untersucht, inwieweit professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen durch die Fortbildung gefördert und weiterentwickelt werden. Hierzu zählen z. B. verschiedene Facetten des Professionswissens, wie das fachliche, das fachdidaktische und das pädagogisch-psychologische Wissen, aber auch Überzeugungen und Werthaltungen, die motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten der Lehrpersonen sowie deren professionelle Wahrnehmungs- und Beurteilungsfähigkeit. Die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns und Veränderungen der Unterrichtsqualität können auf der *Ebene 3* verortet werden. Auf der *Ebene 4* lässt sich die Wirksamkeit einer unterrichtsbezogenen Fortbildung daran festmachen, ob sie die Schüler:innen erreicht, also z. B. ob diese mehr Wissen über den Unterrichtsgegenstand erwerben oder mit größerer Motivation lernen. Aufgrund bislang vorliegender Forschungsbefunde muss davon ausgegangen werden, dass eine hohe Zufriedenheit mit der Fortbildung (Ebene 1) nicht zwingend etwas darüber aussagt, inwieweit Lehrpersonen ihre Kompetenzen auf Ebene 2 und auf Ebene 3 weiterentwickeln oder inwiefern die Fortbildung Effekte auf die Schüler:innen hat (Alliger et al. 1997; Benning et al. 2019; Copur-Gençtürk/Thacker 2020). Allerdings ist es plausibel anzunehmen, dass die Zufriedenheit und Akzeptanz eine vermittelnde Rolle spielen und die Nutzung des Fortbildungsangebots beeinflussen können (Hebbecker et al. 2020). Hierzu ist die Forschungslage insgesamt allerdings noch dünn. Bedeutsamer als die Zufriedenheit ist offenbar die eingeschätzte Relevanz und Machbarkeit der mit der Fortbildung intendierten Praxis (Alliger et al. 1997; Hebbecker et al. 2020).

3 Ein erster Überblick über den Forschungsstand – Ergebnisse von Metaanalysen

Um sich einen ersten Überblick über den Forschungsstand zu verschaffen, werden im Folgenden die Befunde einiger Metaanalysen dargestellt (Abbildung 1). Diese Metaanalysen legen als Kriterium für die Wirksamkeit von Fortbildungen das Verhalten und das Lernen der Schüler:innen (Ebene 4) zugrunde.

In einer der ersten Metaanalysen ermittelte Wade (1985) einen moderaten Effekt (*Glass' Δ* = 0.37) von Fortbildungen auf das Verhalten und Lernen der Schüler:innen. Die Metaanalyse von Tinoca (2004), in der ausschließlich Fortbil-

dungen für Lehrpersonen der Naturwissenschaften untersucht wurden, zeigt ebenfalls einen moderaten Effekt ($d = 0.45$) auf der Ebene 4. Yoon et al. (2007) identifizierten weltweit über 1.300 Studien, legten aber für den nachfolgenden Einbezug strenge Kriterien zugrunde. Nur neun Studien erfüllten diese Kriterien und wurden demzufolge von den Autor:innen ausgewertet. Diese zeigten einen mittleren Effekt von $d = 0.54$ auf das Lernen der Schüler:innen.

Deutlich mehr Studien wurden von Timperley und Kollegen (2007) analysiert: Insgesamt werteten die Wissenschaftler:innen 72 sogenannte Kernstudien aus. Über diese Kernstudien hinweg berechneten die Autor:innen einen mittleren Effekt von $d = 0.66$ der Fortbildungen auf die akademischen Leistungen der Schüler:innen, wobei es deutliche Unterschiede zwischen den Fächern gab. Die höchste Effektstärke ergab sich für Fortbildungen, mit denen Schülerkompetenzen im Bereich der Naturwissenschaften gefördert werden sollten ($d = 0.94$), die geringste für Fortbildungen, in denen es um die Förderung von Lesefähigkeiten ging ($d = 0.34$).

In einer weiteren Metaanalyse wurden ausschließlich die Effekte von mathematikbezogenen Fortbildungen für Grundschullehrpersonen untersucht (Salinas 2010). Die mittlere Effektstärke über die 17 einbezogenen Fortbildungsstudien hinweg ergab eine Effektstärke von $d = 0.57$ für die mathematischen Leistungen der Schüler:innen. Der Leseförderung widmete sich die Metaanalyse von Basma und Savage (2018). In dieser Metaanalyse wurden Fortbildungsstudien ausgewertet, in denen es inhaltlich um die Sprach- bzw. insbesondere die Leseförderung von Schüler:innen ging. Es zeigte sich im Mittel ein eher schwacher Effekt von $d = 0.23$.

In einer der aktuellsten Metaanalysen, einer zusammenfassenden Analyse der Befunde aus mittlerweile 23 vorliegenden Metaanalysen zur Fortbildungswirksamkeit, wird der Effekt von Fortbildungen für das Lernen von Schüler:innen mit $d = 0.37$ beziffert (Visible Learning Meta^x 2021).

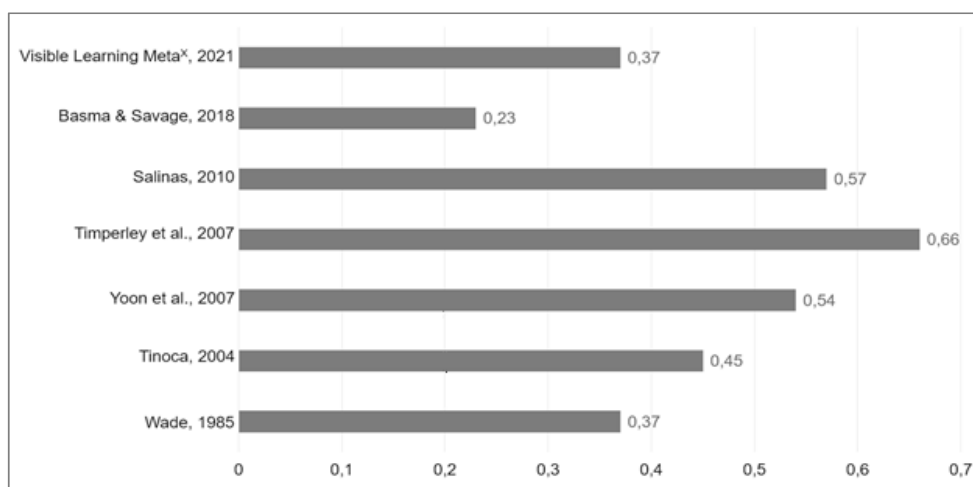


Abbildung 1: Effektstärken von Fortbildungen auf die Schüler:innen (Ebene 4) aus verschiedenen Metaanalysen

Zu beachten ist allerdings, dass die in die Metaanalysen aufgenommenen Studien nicht die übliche Fortbildungspraxis im jeweiligen Land oder in der jeweiligen Region widerspiegeln, sondern sich auf Fortbildungsvorhaben beziehen, die in der Regel mit einigem – auch finanziellen – Aufwand unter Beteiligung von Wissenschaftler:innen geplant und durchgeführt wurden. Die Befunde können daher nicht als Beleg für die Wirksamkeit von Fortbildungen in der Breite verstanden werden, sondern zeigen, was möglich ist, wenn auf evidenzbasierte und gut ausgearbeitete Fortbildungskonzepte gesetzt wird. Im Folgenden wird zusammengefasst, durch welche gemeinsamen Merkmale sich diese wirksamen Fortbildungskonzepte auszeichnen.

4 Merkmale wirksamer unterrichtsbezogener Fortbildungen

Die nachfolgend dargestellten Merkmale beziehen sich zum einen auf Inhalte und Themen und zum anderen auf die methodisch-didaktische Gestaltung der Fortbildungen.

Befunde der Unterrichtsforschung und der Lehr-/Lernforschung aufgreifen

Die Unterrichtsforschung und die Lehr-/Lernforschung verweisen darauf, welche Merkmale von Unterricht mit größeren Lernzuwächsen im kognitiven Bereich und/oder mit günstigeren affektiv-motivationalen Entwicklungen von Schüler:innen einhergehen. In erster Linie sind damit Merkmale der sogenannten Tiefenstruktur von Unterricht angesprochen. Daher liegt es nahe, bei der Planung und Konzeption von unterrichtsbezogenen Fortbildungen entsprechende Forschungsbefunde zu berücksichtigen und Tiefenmerkmale von Unterrichtsqualität in den Mittelpunkt der Fortbildung zu rücken.

Wirksame Fortbildungen behandeln z. B.,

- wie Schüler:innen kognitiv aktiviert werden können (Caulfield-Sloan/Ruzicka 2005; Matsumura/Garnier/Spybrook 2013),
- wie Lernende beim Aufbau und Erwerb wichtiger Lernstrategien und beim selbstgesteuerten Lernen wirkungsvoll unterstützt werden können (Greenleaf et al. 2011; Harris/Graham/Adkins 2015; Souvignier/Mokhlesgerami 2006),
- wie sich eine effektive Klassenführung und eine intensive Lernzeitnutzung etablieren lassen (Piwowar/Thiel/Ophardt 2013),
- wie konstruktives Feedback und formatives Assessment in den Unterricht implementiert werden können (Andersson/Palm 2017),
- wie Lehrpersonen durch kognitive Strukturierung und Scaffolding (Kleickmann et al. 2016) oder durch Aufgaben, die zum Vergleichen anregen (Mok et al. 2022)

das Lernen und Verstehen von Schüler:innen fördern können (zsf. Lipowsky/Rzejak 2019). Vielfach spiegeln sich Merkmale der Tiefenstruktur, wie z. B. die kognitive Aktivierung, Scaffolding oder konstruktives Feedback, auch in Lehrer-Schüler-Interaktionen wider. Einige aktuelle Fortbildungskonzepte stellen daher die Gestaltung anregender Unterrichtsgespräche und die gezielte Förderung dialogisch orientierter Gesprächsführung in den Mittelpunkt (z. B. Allen et al. 2015; Chen et al. 2020; Kiemer et al. 2015; Pauli/Reusser 2018).

Konkrete Handlungspraktiken in den Blick nehmen

In den letzten Jahren hat sich in der angloamerikanischen Diskussion im Bereich der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen ein Wandel vollzogen. Statt die Realisierung komplexer Reformvorhaben zu verfolgen, wird vermehrt darauf fokussiert, an konkreten, spezifischen und erlernbaren Handlungspraktiken von Lehrpersonen anzusetzen. Kernpraktiken (engl. Core-Practices) sind Tätigkeiten von Lehrpersonen, die häufig im Unterricht vorkommen, die auf empirischer Evidenz basieren und die das Potenzial haben, das Lernen der Schüler:innen zu fördern. Zu den Kernpraktiken gehören beispielsweise das Erklären von Sachverhalten, die Gestaltung von anregenden Aufgaben, das Führen von Unterrichtsgesprächen, die Ermittlung des Verständnisses der Schüler:innen, das Vorbeugen von Störungen und das Geben von Feedback (Fraefel/Scheidig 2018; Grossman/Hammerness/McDonald 2009).

Diese Kernpraktiken weisen eine inhaltliche Nähe zu den zuvor genannten Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht auf. Das Stellen herausfordernder Fragen und Aufgaben bezieht sich beispielsweise auf die kognitive Aktivierung, das Erfassen und Interpretieren der Gedankengänge von Lernenden auf formatives Assessment.

Die Orientierung an konkreten Handlungspraktiken zeigt Ähnlichkeiten mit dem Microteaching-Ansatz, der insbesondere in den 1970er- und 1980er-Jahren verfolgt wurde. In Microteachings erwarben Lehrpersonen spezifische Fähigkeiten und konkrete Fertigkeiten (z. B. das Formulieren anspruchsvoller und anregender Fragen), indem diese häufig unter zunächst vereinfachten Bedingungen mit anderen Fortbildungsteilnehmer:innen oder nur mit einer kleinen Gruppe von Schüler:innen erprobt und geübt wurden, bevor eine Umsetzung im alltäglichen Unterricht erfolgte. Diese Microteaching-Ansätze sind etwas in Vergessenheit geraten, hatten sich aber durchaus bewährt (Klinzing 2002).

Heute können die weiterentwickelten technologischen Möglichkeiten neue Chancen für die Fokussierung auf unterrichtsbezogene Handlungspraktiken eröffnen. Hierbei spielt z. B. die Videografie des Unterrichts und die Möglichkeit, einzelne Praktiken gezielt in den Blick zu nehmen und zu analysieren, eine große Rolle (z. B. Chen et al. 2020). Mit einer entsprechenden Fokussierung auf Praktiken ist aber keine Vermittlung rezeptartig auszuführender Handlungen ver-

bunden. Wichtig ist, Praktiken und ihre Bedeutung auch unter Heranziehung wissenschaftlicher Theorien, Konzepte und Befunde zu erläutern. Erst diese Verbindung ermöglicht es Lehrpersonen, ihre Entscheidungen nicht nur erfahrungsorientiert, sondern auch wissenschaftlich zu begründen und Wirkungen zu verstehen (Timperley 2008).

Inhaltlich in die Tiefe gehen und auf das Lernen der Schüler:innen fokussieren

Unterrichtsbezogene Fortbildungen mit positiven Wirkungen zeichnen sich häufig dadurch aus, dass sie inhaltlich fokussiert sind und in die Tiefe gehen. Beispielsweise geht es in diesen Fortbildungen um die Bruchrechnung, um den Arithmetikunterricht im 1. Schuljahr, um Schwimmen und Sinken, um den Stromkreis, die Lebensweise des Monarchfalters, um die Förderung der Leseflüssigkeit oder um selbstgesteuertes Schreiben (zsf. Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017; Lipowsky/Rzejak 2019).

Die positiven Wirkungen dieser Fortbildungen mit einem engen fachlichen Fokus lassen sich vermutlich über die Aktivitäten erklären, in die die teilnehmenden Lehrpersonen involviert werden: Vielfach werden sie dazu angeregt, sich intensiv mit spezifischen fachlichen Schwierigkeiten, Vorstellungen, Lernstrategien und -prozessen ihrer Schüler:innen auseinanderzusetzen. Mitunter bedienen sich die Fortbildner:innen hierbei sogenannter pädagogischer Doppeldecker: Die Lehrpersonen werden in der Fortbildung mit ähnlichen oder analogen Herausforderungen konfrontiert wie ihre Schüler:innen im späteren Unterricht (z. B. Jeanpierre/Oberhauser/Freeman 2005).

In anderen Fortbildungen werden die Lehrpersonen angeregt, fachbezogene Bearbeitungswege und -strategien von Lernenden zu antizipieren, zu rekonstruieren und anschließend ihre Vorhersagen mit den tatsächlichen Wegen abzugleichen. Oder die Lehrpersonen werden mit diagnostischen Verfahren (Aufgaben, Fragen, Interviews etc.) vertraut gemacht, die es ihnen erlauben, Lernfortschritte der Schüler:innen differenzierter zu erkennen und hieraus Unterstützungsbedarfe abzuleiten.

Im Grunde geht es bei diesen unterrichts- und fachbezogenen Fortbildungskonzepten darum, das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen weiterzuentwickeln und ihr Verständnis dafür zu vertiefen, wie Schüler:innen fachliche Inhalte erwerben und lernen. Zudem zielen viele der diesem Merkmal zugeordneten Fortbildungen darauf ab, die „kognitive Empathie“ der Lehrpersonen zu fördern. Damit sind die Fähigkeit und die Motivation der Lehrpersonen gemeint, Lern- und Verstehensprozesse von Schüler:innen zu antizipieren und sich in die Gedankenwelt der Lernenden hineinzusetzen (auch Reusser 2018). Plausibel ist auch, dass durch diese fachlich und inhaltlich fokussierten Fortbildungskonzepte die professionelle Wahrnehmung und die fachbezogenen diagnostischen Kom-

petenzen der Lehrpersonen erweitert werden. Das fachdidaktische Wissen ist eine entscheidende Voraussetzung für das professionelle Handeln von Lehrpersonen und für eine hohe Unterrichtsqualität (Baumert et al. 2010), während die professionelle Wahrnehmung als Mediator oder Brücke zwischen dem professionellen Wissen der Lehrpersonen einerseits und der Umsetzung dieses Wissens im unterrichtlichen Handeln andererseits gilt (Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015; Blömeke et al. 2022).

Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen verknüpfen

In vielen Fortbildungen, die sich als wirksam erwiesen haben, erhalten Lehrpersonen die Gelegenheit, ihr neu erworbenes Wissen im eigenen Unterricht zu erproben und über diese Erfahrungen in nachfolgenden Fortbildungssitzungen gemeinsam mit dem/der Fortbildner:in und/oder anderen Teilnehmenden zu reflektieren (zsf. Lipowsky 2014; Lipowsky/Rzejak 2019). Unterstrichen wird die Bedeutung der Verknüpfung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen durch ein aktuelles Review von Sims et al. (2021): Die Wissenschaftler:innen gelangen zu dem Fazit, dass Fortbildungen insbesondere dann wirksam sind, wenn Lehrpersonen neue Erkenntnisse erlangen, wenn sie zu zielgerichtetem Verhalten angeregt werden, wenn sie darüber hinaus durch Feedback in der Anwendung und Erprobung neuer Praktiken unterstützt werden und wenn sie diese Praktiken in ihr alltägliches Handeln implementieren.

Wichtig erscheint, dass es in der Fortbildung nicht bei einmaligen Gelegenheiten zum Erproben bleibt. Dies lässt sich aus theoretischer wie auch aus empirischer Sicht begründen. Die Adaptive Control of Thought-Rational Theorie geht – vereinfachend dargestellt – davon aus, dass der Erwerb von Wissen und die Erprobung eigenen Handelns mehrfach verknüpft werden müssen, damit das Wissen in sogenannte Wenn-Dann-Regeln überführt werden kann (Anderson/Schunn 2000). Nach dem Konzept des absichtsvollen Übens (*deliberate practice*) kommt es aber weniger auf die die Anzahl der Übungen oder Wiederholungen an, sondern vor allem auf das gezielte und wiederholte Üben von Handlungen, die noch nicht beherrscht werden (Ericsson 2006). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangt man, wenn man die Ergebnisse der Forschung zum Micro-teaching (s. o.) heranzieht.

Entsprechende Anforderungen an mehrmaliges Erproben lassen sich nicht in eintägigen bzw. einmaligen Fortbildungen, wie sie immer noch zur gängigen Praxis in Deutschland gehören, realisieren. Wenig überraschend ist daher, dass nach dem Stand der Forschung solche einmaligen bzw. eintägigen Fortbildungen keine nachhaltigen Wirkungen beanspruchen können (Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017). Allerdings ziehen längere Fortbildungen nicht automatisch größere Effekte nach sich. Die Schlussfolgerung – je länger die Dauer einer Fortbildung, desto größer ihre Wirksamkeit – greift also zu kurz. Vielmehr

kommt es auch auf die konkreten Ziele der Fortbildung, auf die Voraussetzungen der Teilnehmer:innen sowie auf die konkreten (Lern-)Aktivitäten an, zu denen die teilnehmenden Lehrpersonen im Rahmen der Fortbildung herausgefordert werden (Sims/Fletcher-Wood 2020; Timperley et al. 2007). Längere Fortbildungen können ebenso wirkungslos verpuffen, wenn die Teilnehmenden nicht zu einer konkreten Weiterentwicklung ihres unterrichtlichen Handelns angeregt werden oder wenn sich die Teilnehmenden z. B. mit Themen auseinandersetzen, die auch bei bestmöglicher Umsetzung keinen lernwirksameren Unterricht und kein besseres Lernen der Schüler:innen versprechen. Dies verweist noch einmal darauf, wie wichtig die Kooperation mit der Wissenschaft ist. Denn die Wirksamkeit einer Fortbildung für die Schüler:innen hängt auch davon ab, inwieweit die Fortbildung unterrichtliche Tiefenstrukturmerkmale fokussiert, die das Lernen der Schüler:innen tatsächlich fördern können. Längere Fortbildungen sind somit kein Garant für eine hohe Wirksamkeit.

Die Forschung zeigt zudem, dass auch kürzere Fortbildungen wirksam sein können (z. B. Basma/Savage 2018; Harris/Graham/Adkins 2015). Analysiert man diese kürzeren Fortbildungskonzepte genauer, so fällt auf, dass ihnen häufig bereits evidenzbasierte Lehr-Lernkonzepte für den Unterricht zugrunde liegen. In vorangegangenen Studien konnte demnach gezeigt werden, dass sich entsprechende Maßnahmen positiv auf die Unterrichtspraxis und/oder auf die Schüler:innen auswirken. Aus diesen Vorgängerstudien liegen damit auch bereits vielfach erprobte Materialien, Handreichungen und Praxisvorschläge für die Hand der Lehrpersonen vor, die in den nachfolgenden Fortbildungen eingesetzt wurden und die es den Lehrpersonen ermöglichten, die eigene Unterrichtspraxis – mit relativ wenig Zeitaufwand – wirkungsvoll weiterzuentwickeln (z. B. Harris/Graham/Adkins 2015; Souvignier/Behrmann 2017).

Feedback geben und Lehrpersonen coachen

Viele wirksame Fortbildungskonzepte beinhalten Coaching- und/oder Feedbackkomponenten (z. B. Allen et al. 2011; Matsumura/Garnier/Spybrook 2013; zsf. Rzejak/Lipowsky 2019). Das Feedback bezieht sich hierbei vor allem auf das Handeln der Lehrpersonen, also inwieweit die Lehrpersonen das intendierte Handeln in der eigenen Praxis realisieren und welche Schritte ggf. erforderlich sind, um sich dem angestrebten Ziel weiter zu nähern.

Wer gibt in diesen wirksamen Fortbildungskonzepten Feedback? Meist handelt es sich hierbei um die Fortbildenden, mitunter kommt das Feedback aber auch von (erfahrenen) Kolleg:innen mit einer besonderen Expertise. Unterstützend werden auch digitale Medien und Tools (z. B. Videografien des Unterrichts) eingesetzt, um Lehrpersonen Rückmeldungen zu ihrem unterrichtlichen Handeln zu geben (z. B. Allen et al. 2011; Chen et al. 2020). Welche Form des Feed-

backs den größten Einfluss auf eine Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns hat, ist bislang noch nicht erforscht.

Die intensive Beratung und Unterstützung der teilnehmenden Lehrpersonen erfolgt häufig über Elemente des Coachings. Die coachenden Personen übernehmen hierbei – je nach Fortbildungskonzept – unterschiedliche Aufgaben, die teilweise deutlich über eine Rückmeldung zum unterrichtlichen Handeln hinausgehen: Mitunter demonstriert der Coach beispielsweise, wie das erwünschte Handeln aussieht, bereitet mit den Lehrpersonen gemeinsam Unterricht vor, lenkt deren Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang zwischen lehrerseitigem Handeln im Unterricht und dem Lernen der Schüler:innen, zieht wissenschaftliche Positionen, Theorien und Befunde heran, um Situationen der Praxis zu erklären und zu deuten und unterstützt die Lehrpersonen, sich auf wesentliche Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht zu konzentrieren (Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017; Timperley 2008). Hierzulande mag es ungewöhnlich erscheinen, wenn Fortbildner:innen etwas vormachen, demonstrieren oder modellieren, international scheint dies hingegen eine verbreitetere Praxis zu sein (Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017). Theoretisch rahmen lässt sich ein solches Verhalten von Fortbildner:innen u. a. mit dem *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz, bei dem Lernende (hier die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte) zur Weiterentwicklung ihres Verhaltens angeleitet und schrittweise befähigt werden, das entsprechende Verhalten selbständig auszuführen (Collins/Brown/Newman 1989; Kauffeld 2016).

Lehrpersonen die Wirksamkeit ihrer (neuen) Praktiken erleben lassen

Wirksame Fortbildungen lassen Lehrpersonen die Wirksamkeit des angestrebten Handelns erleben. Lehrpersonen sollten also im Rahmen einer unterrichtsbezogenen Fortbildung erfahren, dass die angestrebte Weiterentwicklung ihres unterrichtlichen Handelns mit positiven Wirkungen für die Schüler:innen verbunden ist (Guskey 1985; Lipowsky/Rzejak/Dorst 2011; Timperley et al. 2007). Wichtig ist hierbei, dass die teilnehmenden Lehrpersonen durch die/den Fortbildner:in darin unterstützt werden, diese Verbindung zwischen ihrem (veränderten) unterrichtlichen Handeln und den Lernhandlungen der Schüler:innen wahrzunehmen. Hierfür eignen sich Werkzeuge, mit denen man beispielsweise die Reaktionen, Vorstellungen und Schwierigkeiten der Schüler:innen sichtbar machen kann. Das können Video- oder Audioaufnahmen aus dem Unterricht, Aufgabebearbeitungen oder Aussagen von Lernenden aus Interviews sein. Diese Verbindung zwischen dem Handeln der Lehrpersonen und dem Lernverhalten der Schüler:innen dürfte besonders in der Unterrichtskommunikation deutlich werden.

Wie kann man sich diese Förderung des Erlebens eigener Wirksamkeit konkret vorstellen? Lipowsky, Rzejak und Dorst (2011) berichten von einer Fortbil-

dung, in der eine videografierte Unterrichtssequenz eingesetzt wurde, um den teilnehmenden Lehrpersonen die Verbindung zwischen dem Frageverhalten einer Lehrperson und dem Antwortverhalten ihrer Schüler:innen zu demonstrieren. In der videografierten Unterrichtsstunde konnten zwei verschiedene Frage-techniken beobachtet werden, die mit sehr unterschiedlichen Reaktionen der Lernenden einhergingen. Im Anschluss an die Fortbildungssitzung variierten die Lehrpersonen gezielt ihr Frageverhalten im eigenen Unterricht und berichteten in der nächsten Sitzung von sehr ähnlichen Erfahrungen. Einige äußerten sich überrascht über den selbst erlebten Zusammenhang zwischen Frage- und Antwortverhalten und darüber, aufgrund vermeintlich unbedeutender und kleiner Modifikationen des eigenen Handelns ihren Unterricht erkennbar verändern zu können. Ein Teil der Lehrpersonen hat die Wirkung des eigenen unterrichtlichen Handelns also sehr konkret selbst erfahren.

Wenn Lehrpersonen erleben, dass ihr eigenes Handeln erfolgreich ist, also z. B. Schüler:innen erfolgreicher lernen und sich motivierter am Unterricht beteiligen, ist zu erwarten, dass sie ihr unterrichtliches Handeln nachhaltig und dauerhaft verändern, was auch Veränderungen ihrer Motivation und ihrer Überzeugungen nach sich ziehen kann (Guskey 1985; Timperley et al. 2007). Theoretisch lassen sich motivationale Wirkungen dieses Merkmals von Fortbildungsqualität gut mit dem Erleben von Wirksamkeit und Kompetenz im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) erklären. Erleben sich Lernende, wie die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen, als kompetent und wirksam, wird über dieses Erleben von Kompetenz ihre intrinsische Motivation gestärkt.

Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlichen und Umsetzbarkeit ermöglichen

Es ist plausibel anzunehmen, dass die Motivation zur Implementierung von Fortbildungsinhalten in die eigene Praxis auch vom Wert und der eingeschätzten Bedeutung der Fortbildungsinhalte sowie von der antizipierten Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte abhängt. Damit lässt sich ein Bezug zu Erwartungswert-Modellen der Motivation herstellen (Fütterer et al. 2023; Gorges et al. 2017). Folgt man den Vorhersagen entsprechender Modelle, so ist davon auszugehen, dass ein geringer inhaltsbezogener Wert bzw. ein als wenig relevant oder nützlich erlebtes Fortbildungsthema und/oder eine als gering eingeschätzte Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte die Transfermotivation deutlich senken können.

Für Fortbildner:innen erwächst hieraus die Aufgabe, Lehrpersonen einerseits die Nützlichkeit und die Relevanz der Fortbildungsinhalte zu verdeutlichen und diese z. B. mit Beispielen und Fällen aus dem Unterricht zu unterstreichen. Andererseits sollte darauf geachtet werden, dass die Fortbildungsinhalte für die

Lehrpersonen umsetzbar sind. Hierzu trägt beispielsweise bei, dass die Lehrpersonen Ideen, Impulse und Materialien für die Umsetzung in ihrem Unterricht erhalten.

Unterrichtsbezogene Kooperationen initiieren und stärken

Als wichtige Voraussetzung für eine nachhaltige Umsetzung von Fortbildungsinhalten in der Praxis und eine langfristig erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung gilt die intensive Kooperation von Lehrpersonen eines Kollegiums. Aber nicht jede Form der Kooperation und nicht jede professionelle Lerngemeinschaft ist wirksam (Sims/Fletcher-Wood 2020). Auf den Unterricht und das Lernen der Schüler:innen hat die Zusammenarbeit von Lehrpersonen insbesondere dann positive Wirkungen, wenn Merkmale der Tiefenstruktur des Unterrichts in den Mittelpunkt der Kooperation gerückt werden. Somit sollte sich auch die kooperative Unterrichtsentwicklung an jenen Merkmalen orientieren, von denen man weiß, dass sie das Lernen der Schüler:innen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit positiv beeinflussen können (Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017; Kennedy 2016). Für eine entsprechende inhaltliche Ausrichtung der Zusammenarbeit ist es notwendig, dass sich die Lehrpersonen am jeweiligen Stand der Unterrichtsforschung orientieren (Gersten et al. 2010; Gore et al. 2017).

Als Beispiel für einen Ansatz der unterrichtsbezogenen Kooperation soll hier das POLKA-Projekt (Lipowsky/Rzejak/Bleck 2020) erläutert werden. POLKA ergibt sich aus dem Projektnamen *Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln*. Der Name verrät bereits zentrale Säulen des Ansatzes: Lehrpersonen arbeiten in Teams bzw. professionellen Lerngemeinschaften (3–4 Personen) zusammen. Im Mittelpunkt dieser Zusammenarbeit steht der Unterricht, wobei die unterrichtsbezogenen Themen nicht beliebig gewählt werden. Es geht grundsätzlich um Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht. Unterstützt wird dieser inhaltliche Fokus von wissenschaftlicher Seite, indem Forschungsbefunde verständlich und praxisnah aufbereitet und den POLKA-Teams in Form von Handreichungen zur Verfügung gestellt werden. Außerdem erhalten die Lehrpersonen editierbare Beobachtungsbögen, die zur kriterialen Beobachtung und anschließenden Analyse und Reflexion von Unterricht – immer mit Blick auf ein ausgewähltes Merkmal der Tiefenstruktur – genutzt werden. In der Praxis vollzieht sich eine POLKA-Runde zu einem Tiefenmerkmal in einer Abfolge von mehreren Zyklen (s. Abbildung 2). Ein Zyklus beginnt damit, dass sich die Lehrpersonen eines POLKA-Teams mit einem ausgewählten Merkmal der Tiefenstruktur von Unterricht auseinandersetzen, indem sie die Handreichung lesen und diskutieren. Auch die Indikatoren des Beobachtungsbogens werden in diesem ersten Schritt betrachtet und eventuell angepasst. Im zweiten Schritt erfolgt die kollegiale Hospitation im Unterricht eines Mitglieds des POLKA-Teams. Diese Unterrichtsstunde wird mit Hilfe des

Beobachtungsbogens kritierial betrachtet und dokumentiert, wofür ein kurzes separates Zeitfenster (Schritt 3) eingeplant werden sollte. Unter Heranziehung der dokumentierten Beobachtungen findet anschließend eine gemeinsame Reflexion und Analyse des Unterrichts statt (Schritt 4). Das POLKA-Team entscheidet dann, ob erneut ein Studium der Handreichung erfolgen soll oder ob direkt mit einem zweiten Zyklus begonnen wird. Der POLKA-Zyklus wiederholt sich, bis jede Lehrperson des Teams einmal im Unterricht besucht wurde.

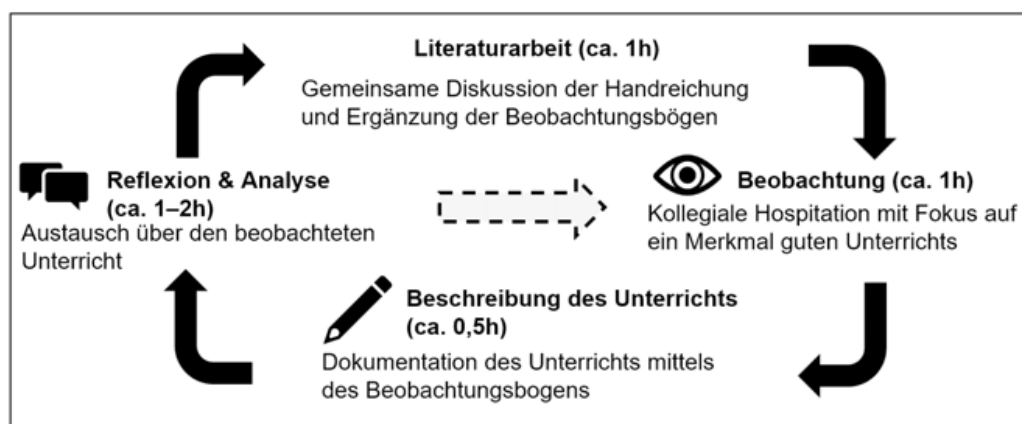


Abbildung 2: Ablauf eines POLKA-Zyklus

Die ersten Erfahrungen mit POLKA und die ersten Rückmeldungen der Lehrpersonen zeigen, dass dieser Professionalisierungsansatz gut umsetzbar ist, von den Lehrpersonen als überaus nützlich eingeschätzt wird und mit Unterstützung durch die Schulleitung auch gut in den Stundenplan integrierbar ist. Die POLKA-Lehrpersonen sehen ihre größten Gewinne im Bereich der professionellen Wahrnehmung und des Verständnisses der jeweiligen Tiefenmerkmale von Unterrichtsqualität (Lipowsky/Rzejak/Bleck 2020).

5 Präsenz- oder Onlinefortbildung – Welches Fortbildungsformat ist wirksamer?

Es gibt bislang nur wenige Studien, in denen Fortbildungen – unter Konstanthaltung aller übrigen Bedingungen – im Präsenzformat, Blended-Learning-Format und vollständig virtuellen Format miteinander verglichen wurden (Koellner et al. 2023). Die wenigen verfügbaren Studien ergeben kein klares und einheitliches Bild. In einigen Studien zeigen sich Vorteile zugunsten von onlinegestützten Fortbildungen (z. B. Russell et al. 2009), in anderen Vorteile zugunsten von Präsenzfortbildungen (z. B. Cilliers et al. 2022; Powell et al. 2010), in wieder anderen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen (z. B. Fishman et al. 2013; Hill/Beisiegel/Jacob 2013; Rock 2017; Russel et al. 2009; Yoon/Miller/Richman

2020). Auch innerhalb von Studien gibt es in Abhängigkeit von den untersuchten Wirksamkeitsebenen in Teilen uneinheitliche Ergebnismuster (z. B. Binmoshen/Abrahams 2020; Powell et al. 2010). Zudem deutet sich durch die bisherigen Studienergebnisse an, dass die hier dargestellten Merkmale wirksamer Fortbildungen auch für Onlinefortbildungen und für hybride Angebote, in denen Online- und Präsenzelemente kombiniert werden, relevant sind (Bragg/Walsh/Heyeres 2021; Eikermann/Drossel/Port 2019; Elliott 2017; Fishman et al. 2013; Hill/Beisiegel/Jacob 2013; Lynch et al. 2019). Dennoch ergeben sich bei vollständig online realisierten Fortbildungen zusätzliche Herausforderungen: So wird von der Forschung herausgestellt, dass Onlinefortbildungen besondere Anforderungen an die Motivation und das Engagement der Lehrpersonen stellen, dass es wichtig sei, die Kooperation und Kommunikation unter den Teilnehmenden gezielt anzuregen und zu fördern, dass es eine Verständigung über die Ziele geben müsse und dass diese Ziele nicht notwendigerweise für alle Teilnehmenden identisch sein müssen, dass wirksame Onlinefortbildungen keine *One-Shot*-Maßnahmen sein dürfen und dass sie die Lehrpersonen explizit zur Implementierung der Fortbildungsinhalte in der eigenen Praxis herausfordern (Bragg/Walsh/Heyeres 2021; Dille/Røkenes 2021). Die Auflistung dieser Punkte lässt jedoch erkennen, dass diese Anforderungen auch für Fortbildungen in Präsenz wichtig sind.

6 Aktuelle Forschungsdesiderate und Herausforderungen für Praxis und Bildungspolitik

Trotz der deutlich gestiegenen Zahl an Studien, die sich mit Fragen der Fortbildungswirksamkeit beschäftigen, existiert nach wie vor eine Reihe von Forschungsdesideraten. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob die genannten Merkmale alle gleich wichtig sind bzw. welche Merkmale für welche Ebenen des Fortbildungserfolgs bedeutsam sind (Salinas 2010; Sims et al. 2021). Annehmen lässt sich beispielsweise, dass das Merkmal *Inhaltlich in die Tiefe gehen und auf das Lernen der Schüler:innen fokussieren* insbesondere für die Weiterentwicklung fachdidaktischer Kompetenzen der Lehrpersonen und für die Unterrichtsqualität von Bedeutung ist. Die Merkmale *Lehrpersonen die Wirksamkeit ihrer (neuen) Praktiken erleben lassen* und *Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlichen* dürften dagegen insbesondere für die Transfermotivation der Lehrpersonen wichtig sein und das Merkmal *Feedback geben und Lehrpersonen coachen* insbesondere für die Weiterentwicklung unterrichtlicher Handlungspraktiken und -routinen.

Die Forschung kann zwar mittlerweile ein relativ einheitliches Bild von Merkmalen wirksamer Fortbildungskonzeptionen zeichnen, durch welche Prozessmerkmale sich aber wirksame Fortbildungsveranstaltungen auszeichnen, ist auch international noch wenig erforscht. Spielt die kognitive Aktivierung für die Lehrpersonen in einer Fortbildung eine ebenso große Rolle wie für Schüler:innen

im Unterricht? Und welche Bedeutung hat das Fortbildungsklima und die Klarheit möglicher Inputphasen? Hierzu gibt es bislang nicht nur wenige Studien, sondern auch kaum Konzeptualisierungen und Modelle (Rzejak et al. 2021).

Eine für Forschung und Praxis gleichermaßen relevante Frage ist, wie sich wirksame Fortbildungskonzepte, die sich in kontrollierten und häufig kleinen Studien bewährt haben, erfolgreich in die Breite bringen lassen. Vielfach sehen entsprechende Scaling-Up-Modelle vor, zunächst die Fortbildner:innen oder Multiplikator:innen zu schulen, die dann wiederum mit Lehrpersonen an den Schulen arbeiten. Ein Review über Studien zu Multiplikatorenkonzepten im schulischen Bereich erstellten Behr und Kollegen (2020). Die 16 ausgewerteten Studien weisen allerdings eine hohe Heterogenität z. B. hinsichtlich der zugrundeliegenden Evaluations-/Forschungsdesigns und der Fortbildungsinhalte auf und zeichnen sich auch durch verschiedene forschungsmethodische Schwächen (z. B. fehlende Kontrollgruppen) aus. Insgesamt ist somit zu konstatieren, dass bislang kaum belastbar untersucht wurde, wie wirksam kaskadenförmig aufgebaute Fortbildungskonzepte wirklich sind und wie die Qualität von Stufe zu Stufe erhalten werden kann. Alternative Modelle sehen auf den unterschiedlichen Stufen des *Scaling-Ups* eine Zusammenarbeit zwischen Fortbildungsentwickler:innen, Fortbildner:innen und Lehrpersonen vor (Timperley/Parr 2009). Hierbei dürften insbesondere Personen, die über Erfahrungen in allen drei relevanten Bereichen – schulische Praxis, Fortbildungspraxis und Forschung – verfügen, eine wichtige Brückenfunktion einnehmen (Hartmann/Kunter 2022). Die Effekte entsprechender Modelle sind bislang jedoch in kontrollierten Studien kaum untersucht.

Bislang werden Effekte von Fortbildungen immer bezogen auf eine spezifische Fortbildung analysiert. Wie sich verschiedene Fortbildungen und Professionalisierungsmaßnahmen über die Berufsbiografie einer Lehrperson auswirken, ob sich deren Effekte verstärken, hemmen oder gar aufheben, ist bislang auch international nicht erforscht, was auch an fehlenden Langzeitstudien liegt.

Betrachtet man die im Beitrag dargestellten Gelingensbedingungen von Fortbildungen, so wird deutlich, welche Anforderungen hiermit für Fortbildner:innen verbunden sind. Es reicht nicht, über pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen zu verfügen und zu wissen, wie sich die Kompetenzen von Schüler:innen bestmöglich fördern lassen. Zusätzlich ist es wichtig, dass Fortbildner:innen über Wissen und Fähigkeiten verfügen, die es ihnen erlauben, Lehrpersonen in ihrem Professionalisierungsprozess wirksam zu unterstützen. Damit sind, wie die genannten Merkmale verdeutlichen, teilweise sehr anspruchsvolle Fähigkeiten umrissen, so z. B. die Fähigkeit, Lehrpersonen bewusst zu machen, wie ihr eigenes Handeln und das Lernen der Schüler:innen zusammenhängen, die Fähigkeit, Wissenschaft und Praxis aufeinander beziehen zu können und die Fähigkeit, die mit der Fortbildung intendierte Praxis demonstrieren zu können. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es genügend

qualifizierte Fortbildner:innen für diese anspruchsvollen Aufgaben gibt und ob die vorhandenen Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen für (angehende) Fortbildner:innen geeignet sind, diese Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln. Ähnlich anspruchsvolle Aufgaben haben im Übrigen Ausbilder:innen in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung und Mentor:innen in der schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu leisten. Die Politik tut sich noch schwer damit, die Qualifizierung dieser Multiplikatorengruppen als wichtige akademische Aufgabe zu betrachten und die Hochschulen stärker in die Aus- und Fortbildung dieser Personen einzubeziehen, obgleich die Forschung deutlich zeigt, wie fruchtbar die Beteiligung der Wissenschaft an der Konzeption von Fortbildungen sein kann.

Betrachtet man die bildungspolitischen Weichenstellungen der letzten Jahre, ist zwar einerseits zu konstatieren, dass die Bildungspolitik die Bedeutung qualitativ hochwertiger Fortbildung für die Qualität schulischer Bildung erkannt zu haben scheint. Dies drückt sich beispielsweise in dem 2020 von der KMK verfassten Papier „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung“ aus, in das Befunde der Wirkungsforschung Eingang fanden. So begrüßenswert das Papier auch ist, so unverbindlich und limitiert ist es, wenn es um Fragen der Steuerung und des Einziehens von Strukturen geht. Entsprechende Herausforderungen werden nicht aufgenommen und benannt, sondern ausgeblendet und an die Länder verwiesen.

Auch in den Ländern wird die Bedeutung der dritten Phase der Lehrkräftebildung zwar erkannt, aber hier ist vielfach ebenfalls eine erhebliche Unübersichtlichkeit, eine geringe Kohärenz der Fortbildungsangebote und eine fehlende Steuerung des Fortbildungssystems festzustellen (Cramer et al. 2019; Daschner/Hanisch 2019, Heinemann 2019; Köller et al. 2022).

Die genannten Herausforderungen werden durch den Lehrkräftemangel und durch die Notwendigkeit, Programme für Seiten- und Quereinsteiger:innen aufzulegen, einerseits noch verschärft. Andererseits liegt darin vielleicht auch eine Chance, wenn nämlich der sich noch verschärfende Lehrkräftemangel Dynamiken in Gang setzt und dabei hilft, einer besseren und wirksameren Steuerung und eines regelmäßigen Monitorings im Fortbildungsbereich Nachdruck zu verleihen und verkrustete Strukturen aufzubrechen. „Eine starke Ausgestaltung, eine bessere Ausstattung, eine intensivere organisatorische Absicherung und schließlich eine überlegtere Abstimmung aller Akteure in der Fortbildung von Lehrkräften, also insgesamt eine bessere *Governance des komplexen Systems Lehrerfortbildung*, ist sowohl nach Lage der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse als auch aufgrund von konkreten Erfahrungen aus Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung eine dringende, unabweisbare Notwendigkeit“ (Terhart 2023, S. 236).

Literatur

- Allen, Joseph P./Pianta, Robert C./Gregory, Anne C./Mikami, Amori Y./Lun, Janetta (2011): An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. In: *Science* 333, H. 6045, S. 1034–1037.
- Allen, Joseph P./Hafen, Christopher A./Gregory, Anne C./Mikami, Amori Y./Pianta, Robert (2015): Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness* 8, H. 4, S. 475–489.
- Alliger, George M./Tannenbaum, Scott I./Bennett, Winston/Traver, Holly/Shotland, Allison (1997): A meta-analysis of the relations among training criteria. In: *Personnel Psychology* 50, H. 2, S. 341–358.
- Andersson, Catarina/Palm, Torulf (2017): The impact of formative assessment on student achievement. A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. In: *Learning and Instruction* 49, S. 92–102.
- Anderson, John R./Schunn, Christian D. (2000): Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. In: Glaser, Robert (Hrsg.): *Advances in instructional psychology: Educational design and cognitive science*. Mahwah: Erlbaum, S. 1–33.
- Basma, Badriah/Savage, Robert (2018): Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. In: *Educational Psychology Review* 30, H. 2, S. 457–481.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Blum, Werner/Brunner, Martin/Voss, Tamar/Jordan, Alexander/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael/Tsai, Yi-Miau M. (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: *American Educational Research Journal* 47, H. 1, S. 133–180.
- Behr, Jule/Leidig, Tatjana/Krull, Johanna/Spilles, Markus/Hennemann, Thomas. (2020): Multiplikatorenkonzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften – ein systematisches Review empirischer Studien. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 13, H. 2, S. 151–176.
- Benning, Katharina/Daumiller, Martin H./Praetorius, Anna-Katharina/Lenske, Gerlinde/Dickhäuser, Oliver/Dresel, Markus (2019): Evaluation eines Interventionsansatzes zur Verbesserung von Motivation und motivationsförderlichem Unterrichtshandeln von Lehrkräften auf Basis der Zielorientierungstheorie. In: *Unterrichtswissenschaft* 47, H. 3, S. 313–335.
- Binmoshen, Suliman Abdullah/Abrahams, Ian (2020): Science teachers' continuing professional development: online vs face-to-face. In: *Research in Science & Technological Education* 40, H. 3, S. 291–319.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond dichotomies. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223, H. 1, S. 3–13.
- Blömeke, Sigrid/Jentsch, Armin/Ross, Natalie/Kaiser, Gabriele/König, Johannes (2022): Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. In: *Learning and Instruction* 79, 101600.
- Bragg, Leicha/Walsh, Chris/Heyeres, Marion (2021): Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. In: *Computers & Education* 166, 104158.
- Caulfield-Sloan, Maryrose B./Ruzicka, Mary F. (2005): The effect of teachers' staff development in the use of higher-order questioning strategies on third grade students' rubric science assessment performance. In: *Planning and Changing* 36, H. 3–4, S. 157–175.
- Chen, Gaowei/Chan, Carol K./Chan, Kennedy K./Clarke, Sherice N./Resnick, Lauren B. (2020): Efficacy of video-based teacher professional development for increasing classroom discourse and student learning. In: *Journal of the Learning Sciences* 29, H. 4–5, S. 642–680.
- Cilliers, Jacobus/Fleisch, Brahm/Kotze, Janeli/Mohohlwane, Nompumelelo/Taylor, Stephen/Thulare, Tsegofatso (2022). Can virtual replace in-person coaching? Experimental evidence on teacher professional development and student learning. In: *Journal of Development Economics* 155, 102815.

- Collins, Allan/Brown, John S./Newman, Susan E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 453–494.
- Copur-Gencturk, Yasemin/Thacker, Ian (2020): A comparison of perceived and observed learning from professional development: Relationships among self-reports, direct assessments, and teacher characteristics. In: *Journal of Teacher Education* 72, H. 2, S. 138–151.
- Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Dragsmann, Martin (2019): *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen: GEW.
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E./Gardner, Madelyn (2017): *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2000): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Elliott, Joshua C. (2017): The evolution from traditional to online professional development: A review. In: *Journal of Digital Learning in Teacher Education* 33, H. 3, S. 114–125.
- Ericsson, K. Anders (2006): The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: Ericsson, K. Anders/Charness, Neil/Feltovich, Paul/Hoffman, Robert (Hrsg.): *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 685–705.
- Fishman, Barry/Konstantopoulos, Spyros/Kubitskey, Beth W./Vath, Richard/Park, Gina/Johnson, Heather/Edelson, Daniel C. (2013): Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. In: *Journal of Teacher Education* 64, H. 5, S. 426–438.
- Fraefel, Urban/Scheidig, Falk (2018): Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36, H. 3, S. 344–364.
- Fütterer, Tim/Scherer, Ronny/Scheiter, Katharina/Stürmer, Kathleen/Lachner, Andreas (2023): Will, skills, or conscientiousness: What predicts teachers' intentions to participate in technology-related professional development? In: *Computers & Education* 198, 104756.
- Gersten, Russell/Dimino, Joseph/Jayanthi, Madhavi/Kim, James S./Santoro, Lana E. (2010): Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. In: *American Educational Research Journal* 47, H. 3, S. 694–739.
- Gore, Jennifer/Lloyd, Adam/Smith, Maxwell/Bowe, Julie/Ellis, Hywel/Lubans, David (2017): Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. In: *Teaching and Teacher Education* 68, S. 99–113.
- Gorges, Julia/Neumann, Philipp/Lütje-Klose, Birgit/Wild, Elke (2017): Dimensionen inklusionsbezogener Fortbildungsmotivation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 9, H. 3, S. 199–214.
- Greenleaf, Cynthia L./Litman, Cindy/Hanson, Thomas/Rosen, Rachel/Boscardin, Christy K./Herman, Joan/Schneider, Steven A./Madden, Sarah/Jones, Barbara (2011): Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal* 48, H. 3, S. 647–717.
- Grossman, Pam/Hammerness, Karen/McDonald, Morva (2009): Redefining teaching, reimagining teacher education. In: *Teachers and Teaching: theory and practice* 15, H. 2, S. 273–289.
- Guskey, Thomas R. (1985): Staff development and teacher change. In: *Educational Leadership* 42, H. 7, S. 57–60.
- Harris, Karen R./Graham, Steve/Adkins, Mary (2015): Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. In: *Contemporary Educational Psychology* 40, S. 5–16.
- Hartmann, Ulrike/Kunter, Mareike (2022): Mehr Praxis in der Bildungsforschung. In: *Bildungsforschung* 19, H. 2, S. 1–24.

- Hebbecke, Karin/Meudt, Sarah-Ines/Schütze, Birgit/Souvignier, Elmar (2020): Der Transfer von formativem Assessment in den Leseunterricht der Grundschule: Die vermittelnde Rolle von Akzeptanz, Machbarkeit und Kooperation. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 36, H. 4, S. 248–262.
- Heinemann, Ulrich (2019): Lehrkräftebildung – insbesondere Fort- und Weiterbildung: Ein Überblick in kritisch-analytischer Hinsicht. In: Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett-Kallmeyer, S. 26–54.
- Hill, Heather C./Beisiegel, Mary/Jacob, Robin (2013): Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. In: Educational Researcher 42, H. 9, S. 476–487.
- Jeanpierre, Bobby/Oberhauser, Karen/Freeman, Carol (2005): Characteristics of professional development that effect change in secondary science teachers' classroom practices. In: Journal of Research in Science Teaching 42, H. 6, S. 668–690.
- Kauffeld, Simone (2016): Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Kennedy, Mary M. (2016): How does professional development improve teaching? In: Review of Educational Research 86, H. 4, S. 945–980.
- Kiemer, Katharina/Gröschner, Alexander/Pehmer, Ann-Kathrin/Seidel, Tina (2015): Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. In: Learning and Instruction 35, S. 94–103.
- Kleickmann, Thilo/Tröbst, Steffen/Jonen, Angela/Vehmeyer, Julia/Möller, Kornelia (2016): The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. In: Journal of Educational Psychology 108, H. 1, S. 21–42.
- Klitzing, Hans G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 2, S. 194–214.
- Köller, Olaf/Bruder, Regina/Eichler, Andreas/Gasteiger, Hedwig/Hasselhorn, Marcus/Kortenkamp, Ulrich/Leiß, Dominik/Lipowsky, Frank (2022): Wissenschaftliche Begleitung des Mathematikunterrichts in Hessen. Bericht der Expertenkommission Mathematik. Wiesbaden: Unveröffentlichter Bericht.
- Koellner, Karen/Jacobs, Jennifer/Borko, Hilda/Seago, Nanette (2023). Current trends, tensions and unresolved issues in research on teacher professional learning. In: International Encyclopedia of Education (4th. ed.) 5, S. 550–561.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 01.09.2022).
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 511–541.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2019): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: Groot-Wilken, Bernd/Koerber, Rolf (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: wbv, S. 15–56.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela/Bleck, Victoria (2020): Das Projekt POLKA – Lehrpersonen zur intensiven Kooperation und zur vertieften Reflexion über Unterricht anregen. In: Pädagogik 72, H. 11, S. 18–23.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela/Dorst, Gisela (2011): Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? In: Pädagogik 63, H. 12, S. 38–41.
- Lynch, Kathleen/Hill, Heather C./Gonzalez, Kathryn E./Pollard, Cynthia (2019): Strengthening the research base that informs STEM instructional improvement efforts: A meta-analysis. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 41, H. 3, S. 260–293.

- Matsumura, Lindsay C./Garnier, Helen E./Spybrook, Jessaca (2013): Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. In: *Learning and Instruction*, H. 25, S. 35–48.
- Mok, Sog Yee/Hämmerle, Christian/Rüde, Christian/Staub, Fritz (2022). How do professional development programs on comparing solution methods and classroom discourse affect students' achievement in mathematics? The mediating role of students' subject matter justifications. In: *Learning and Instruction*, 82, 101668.
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36, H. 3, S. 365–377.
- Piwowar, Valentina/Thiel, Felicitas/Ophardt, Diemut (2013): Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. In: *Teaching and Teacher Education* 30, H. 1, S. 1–12.
- Powell, Douglas R./Diamond, Karen E./Burchinal, Margaret R./Koehler, Matthew J. (2010): Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. In: *Journal of Educational Psychology* 102, H. 2, S. 299–312.
- Reusser, Kurt (2018): „Kognitive Empathie“ als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts. In: Schärer, Hans-Rudolf/Zutavern, Michael (Hrsg.): *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann, S. 73–90.
- Rock, Heidi M. (2017): *The effect of face-to-face versus online pedagogy-based professional development on student learning outcomes* (Dissertation). Phoenix: Grand Canyon University.
- Russell, Michael/Carey, Rebecca/Kleiman, Glenn/Veanable, Joanne Douglas (2009): Face-to-Face and online professional development for mathematics teachers. A comparative study. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks* 13, H. 2, S. 71–87.
- Rzejak, Daniela/Gröschner, Alexander/Lipowsky, Frank/Richter, Dirk/Finger, Lena/Klöden Richard (2021): Konstruktion eines Instruments zur Erfassung der Prozessqualität von Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Maurer, Christian/Rincke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.): *Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung? – Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum*. Regensburg: QLB-Tagung Universität Regensburg, S. 60–63.
- Salinas, Alejandra (2010): *Investing in our teachers: What focus of professional development leads to the highest student gains in mathematics achievement* (Dissertation). Coral Gables: University of Miami.
- Sims, Sam/Fletcher-Wood, Harry/O'Mara-Eves, Alison/Cottingham, Sarah/Stansfield, Claire/Van Herwegen, Jo/Anders, Jake (2021): *What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation.
- Sims, Sam/Fletcher-Wood, Harry (2020): Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. In: *School Effectiveness and School Improvement* 32, H. 1, S. 47–63.
- Souvignier, Elmar/Behrmann, Lars (2017): Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In: Gräsel, Cornelia/Templer, Kati (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 153–171.
- Souvignier, Elmar/Mokhlesgerami, Judith (2006): Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. In: *Learning and Instruction* 16, H. 1, S. 57–71.
- Terhart, Ewald (2023): Verschiebungen im Verhältnis von Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. Rückblick und Ausblick. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): *Lehrkräftefortbildung. Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde, Beispiele, Vorschläge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 218–239.
- Timperley, Helen (2008): *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series, Vol. 18. UNESCO International Bureau of Education.
- Timperley, Helen/Parr, Judy (2009): Chain of influence from policy to practice in the New Zealand literacy strategy. In: *Research Papers in Education* 24, H. 2, S. 135–154.

- Timperley, Helen/Wilson, Aaron/Barrar, Heather/Fung, Irene (2007): Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington und New Zealand: Ministry of Education.
- Tinoca, Luis (2004): From professional development for science teachers to student learning in science (Dissertation). Austin: University of Texas.
- Visible Learning Meta^x (2021): Professional development programs. www.visiblelearning-metax.com/influences/view/professional_development_programs (Abfrage: 05.07.2022).
- Wade, Ruth (1984): What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of the research (Dissertation). Boston: University of Massachusetts.
- Yoon, Kwang S./Duncan, Teresa/Lee, Silvia W. L./Scarloss, Beth/Shapley, Kathy (2007): Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Washington: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Yoon, Susan A./Miller, Katherine/Richman, Thomas (2020): Comparative study of high-quality professional development for high school biology in a face-to-face versus online delivery mode. In: *Educational Technology & Society* 23, H. 3, S. 68–80.

3.2 Der Bundesqualitätsrahmen BQR – ein neues Steuerungsmodell der Lehrer:innenfort- und Weiterbildung in Österreich

Irmgard Plattner

BQR ist in Österreich die unter Fort- und Weiterbildner:innen bekannte Kurzformel für den **Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen**. Dieser ist im Februar 2021 durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung veröffentlicht worden. Er ist von einem Kernteam unter der Mitarbeit der Vize- rektor:innen Norbert Kraker, Irmgard Plattner und Regina Weitlaner konzipiert und mit allen Vizerektoraten der Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen abgestimmt worden. Er stellt also ein partizipativ entwickeltes und allgemein akkordiertes Basisdokument zur Qualitätssicherung der Fort- und Weiterbildung sowie Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen dar, Einrichtungen, die fast ausschließlich für das Fort- und Weiterbildungsprogramm von Lehrer:innen, Schulleitungen und weiterem pädagogischen Personal an österreichischen Schulen verantwortlich zeichnen.

Der Weg zum BQR

Ein Ausgangspunkt für diese Initiative war der geänderte forschend-inkludierende Blick auf das gesamte Professionalisierungskontinuum der Lehrer:innenbildung von der Ausbildung über die Berufseinstiegsphase zum Berufsleben im engeren Sinne bis zum Berufsausstieg (Müller/Eichenberger/Lüders/Mayr, 2010). Dieser brachte die Bedeutung dieser längsten „dritten Phase“ in den Fokus der forschenden Betrachtung und die daraus resultierende Erkenntnis, dass aufgrund rapider gesellschaftlicher Veränderungen, technischer Innovationen und neuer wissenschaftlicher Ergebnisse in Fach, Fachdidaktik und Bildungsforschung eine kontinuierliche qualitätsvolle Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für einen modernen zeitgemäßen Unterricht und eine moderne zeitgemäße Schule eine *conditio sine qua non* darstellt (Daschner 2020, S. 46) und dass der anzustrebende Transfer von Lehrer:innenfort- und Weiterbildungsmaßnahmen in die Unterrichts- und Schulwirklichkeit stark von der Formatgestaltung abhängig ist. Mehrgliedrige, prozessbegleitende, kooperative Formate mit Input-,

Arbeits- und Reflexionsphasen, problem- und bedarfsorientiert im situativen Setting schaffen das viel effektiver als halbtägige oder ganztägige „One-shot-Fortbildungen“. Diese erreichen eine nur geringe Nachhaltigkeit, zumal bei pädagogischen Haltungen oder Kompetenzentwicklungen. (z. B. Fussangel/Rürup/Gräsel 2016; Lipowsky 2010, 2014; Kreis/Unterköfler-Klatzer 2017.)

Ein weiterer Ausgangspunkt war aber auch die vorherrschende Ausrichtung und Bewertung der Lehrer:innenfort- und Weiterbildung über den quantitativen Faktor. Die Zahl der Angebote, die Zahl der Teilnahmen, die Zahl der Absagen waren die Indikatoren für Richtlinien und Erfolgsmessung seitens des Bundesministeriums. Der einzige qualitative Faktor lag – wenn überhaupt teilnahme­mäßig relevant – in der Evaluation der Veranstaltungen selbst.

Ein dritter Ausgangspunkt war die neue Stärkung der Schulleitungen im Rahmen des Schulautonomiepaketes (BMBWF, 2017), das die Möglichkeit einer systematischen Personalentwicklung am Standort selbst schaffte und die Verantwortung einer personen- bzw. standortbezogenen Fortbildung in die Hände der Schulleitungen legte. Die Schulleitung ist seitdem verpflichtet, mit jeder Lehrperson regelmäßig einzeln oder in Kleingruppen Gespräche zur Planung der individuellen Fort- und Weiterbildung für die kommenden drei Schuljahre zu führen (Steger-Vogt 2013 177 ff.; Hildebrandt 2008, S. 437 ff.).

Im Rückblick zeigte sich, dass die Übertragung von Fortbildungsverantwortung auf die autonome Ebene der Schulen erfolgreich war und die erwarteten Werte deutlich übertroffen wurden. 2020 lag der Anteil der schulzentrierten, nachfrageorientierten Lehrer:innen-Fortbildung am Gesamtumfang der Fort- und Weiterbildung für Lehrer:innen bei 30 % (BMBWF 2021, S. 75).

Der vierte zu nennende Ausgangspunkt ist mit einem Endpunkt verknüpft. Die Ausbildung von Lehrer:innen für die Primarstufe und für die Sekundarstufe wurde in den vergangenen Jahren in Österreich grundlegend reformiert. Alle Lehramtsstudien folgen seitdem der Bologna-Studienstruktur entlang eines Bachelor- und eines Masterstudiums. 2015 war der Studienstart und der Entwicklungsprozess der sogenannten Pädagog:innenbildung NEU in einem ersten großen Schritt abgeschlossen. Die langjährige Konzentration auf die Ausbildungsschiene hatte die Fort- und Weiterbildung sowie die Schulentwicklungsberatung etwas aus dem Zentrum der Betrachtung katapultiert. Dieser konzeptive Denkraum war nun vorhanden. Mit dem PH-Entwicklungsplan 2021–2026 als strategisches Basisdokument für die künftige Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen vor dem Ziel, die Pädagogischen Hochschulen in Österreich zu positionieren und qualitäts- und entwicklungsorientiert zu steuern, rückte die Steuerung der Fort- und Weiterbildung in den Fokus des Bundesministeriums. Ein strategisches Ziel des PH-Entwicklungsplans ist die Weiterentwicklung der Lehre in der Fort- und Weiterbildung, weshalb das Projekt Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen aufgesetzt worden ist (BMBWF 2019, S. 26–30).

Die Entstehung des BQR ist folglich ein Resultat einer bewussten Positionierung der Fort- und Weiterbildung sowie der Schulentwicklungsberatung als gleichwertige Kernprozesse neben der Ausbildung und Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Er nimmt die Bedeutung dieses Sektors im Professionalisierungskontinuum der Lehrer:innenbildung bewusst in den Fokus und definiert neu die Wertigkeit mit einem hohen Qualitätsanspruch an diesen Bildungsauftrag und eine österreichweite Verbindlichkeit für alle Pädagogischen Hochschulen.

Die Inhalte des BQR

Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung ist in der vorliegenden Form insofern besonders, als er einerseits über die Beschreibung operativer Abläufe hinausgeht und strategische Steuerungsprozesse und deren Ergebnisse umfasst, andererseits auch alle Qualitätsfelder durch Indikatoren festmacht. Er zielt folglich nicht auf die Definition von Qualitätsstandards für basale operative Prozesse, etwa der Vorbereitung eines Raums für eine Lehrveranstaltung oder die technische Ausstattung, wie das häufig bei anderen Qualitätsrahmen der Fort- und Weiterbildung der Fall ist, sondern setzt Qualitätsstandards für die strategische Entwicklung der Inhalte und der Qualität des Angebots. Er ist ein Analyseinstrument für Pädagogische Hochschulen, eigene Stärken bei der Entwicklung eines qualitativ hochwertigen, an den Bedarfen der Pädagog:innen und Schulleitungen ausgerichteten Angebot an Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung zu identifizieren, aber auch Verbesserungspotenziale sichtbar zu machen und Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen und kontinuierlich voranzutreiben. Er bietet eine Handlungsanleitung und eine Orientierungsgrundlage für Verantwortliche in der Fort- und Weiterbildung und er fundiert ein gemeinsames Verständnis über wesentliche Bereiche zur Entwicklung des Leistungsangebots unter allen Pädagogischen Hochschulen, verknüpft mit dem Commitment und der Verpflichtung auf einheitlich hohe Qualitätsstandards.

Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an Pädagogischen Hochschulen gliedert sich in vier Qualitätsdimensionen: In der Qualitätsdimension Prozessqualität werden mit der Bedarfsklärung, der Gewinnung und Beratung von Schulen und Teilnehmenden und den Genehmigungsprozessen jene zentralen Abläufe an den Pädagogischen Hochschulen beschrieben, die eine gut vernetzte Zusammenarbeit mit dem BMBWF, den Bildungsdirektionen und den Schulen erfordern. In der Qualitätsdimension Produktqualität sind erforderliche Kriterien für die Inhalte der Fort- und Weiterbildung bzw. der Schulentwicklungsberatung festgelegt sowie die Evaluation und Beforschung des Angebots und der Angebotsentwicklung. Im

Prozessqualität			Produktqualität			Personalqualität			Ergebnisqualität
Bedarfsklärung	Gewinnung & Beratung von Schulen und Teilnehmenden	Genehmigungsprozesse	Inhalte	Evaluation des Angebots & Forschung	Angebotsentwicklung	Qualifikation des Hochschulpersonals in der FWB & SEB	Personalentwicklung des Hochschulpersonals in der FWB & SEB	Akkreditierung Externer	Erwartete Ergebnisse
Bundesweite Bedarfsklärung	Fortbildungskultur	Genehmigungsprozesse FWB Pädagog/inn/en	Inhaltlicher Rahmen FWB Pädagog/inn/en	Evaluation der Lehrveranstaltungen	Gewichtung des Angebots nach Bedarfen	Qualifikation Hochschulpersonal in der FWB für Pädagog/inn/en	Personalentwicklung Hochschulpersonals in der FWB	Akkreditierung von externen Kooperationspartnern für die FWB	Output: tatsächliche Abdeckung d. definierten Bedarfs
Regionale und Bundesland-spezifische Bedarfsklärung	Zielgruppenmarketing	Genehmigungsprozesse FWB Schulleitungen	Inhaltlicher Rahmen FWB Schulleitungen	Evaluation von Entwicklungsschwerpunkten im Bundesland	PH-übergreifende Angebotsentwicklung	Qualifikation Hochschulpersonal in der FWB für Schulleitungen	Systematische Personalentwicklung	Zertifizierung externer Lehrbeauftragter	Outcome: Praxistransfer
Bedarfsklärung durch die PH	Zusammenarbeit in der Bildungsregion	Genehmigungsprozesse SEB	Inhaltliche Rahmen SEB	Wirksamkeitsforschung	Ein- bzw. mehrteilige digitale & analoge Formate	Qualifikation Schulentwicklungsberater/innen	Personalentwicklung Schulberater/innen	Zertifizierung externer Schulentwicklungsberater/innen	Impact: Schul- & Unterrichtsqualität

Qualitätsbereiche des BQR, BMBWF 2021b, S. 13.

Rahmen der Qualitätsdimension Personalqualität werden Standards hinsichtlich des Personals der Pädagogischen Hochschulen, der Personalentwicklung und der Akkreditierung externer Kooperationspartner gesetzt, ausgehend davon, dass die Qualität der Unterstützungsangebote sehr mit der Qualität des handelnden Personals zusammenhängt. Die Ergebnisqualität entspricht der Beschreibung der erwarteten Resultate, welche die Pädagogischen Hochschulen mit ihren Angeboten in der Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung erzielen. Die Ergebnisse lassen sich nach drei Wirkungsebenen erfassen: Output, Outcome und Impact. Die Output-Ebene beschreibt, wie sehr der von Bund, Bildungsdirektion und Pädagogischer Hochschule identifizierte Bedarf tatsächlich durch die Angebote der Pädagogischen Hochschule gedeckt wird. Die Outcome-Ebene gilt dem Transfer in die Praxis und legt den Fokus auf die durch die Fortbildungsmaßnahmen der Pädagogischen Hochschule ausgelöste unmittelbare Wirkung des Gelernten in die Praxis. Die Impact-Ebene beschreibt schließlich die Weiterentwicklung des angestrebten Ziels des Bildungssystems, also die Auswirkung auf den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Hier bildet sich die Brücke dieses Bundesqualitätsrahmens zum Qualitätsrahmen für Schulen. (BMBWF, 2021c)

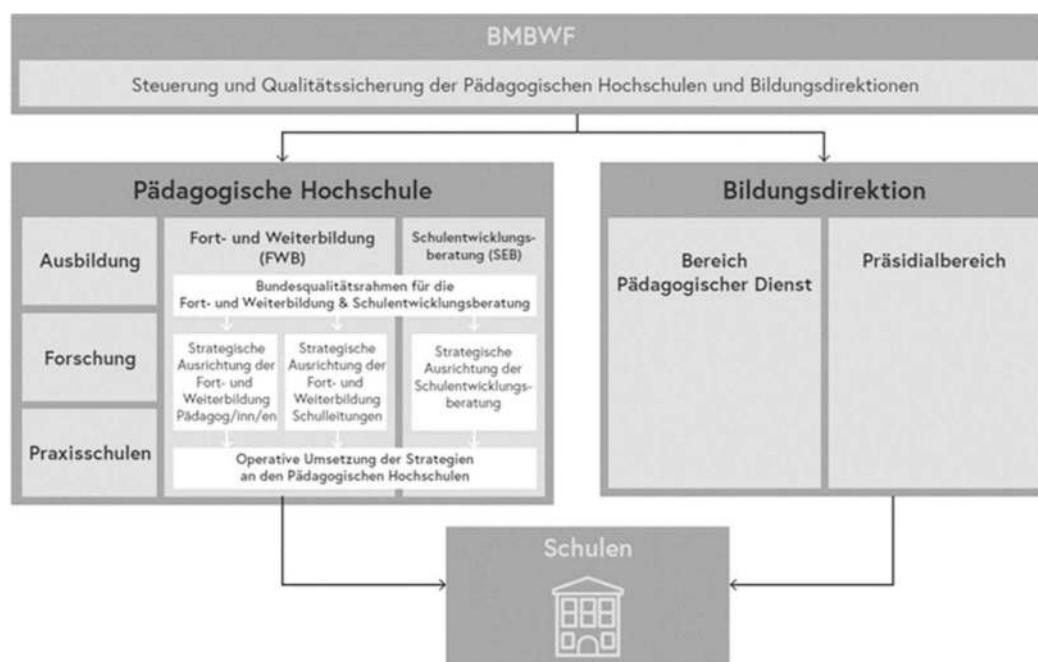
Der BQR zeigt folglich dem Management alle Schritte auf, die es braucht, um Schwerpunkte in der Fortbildung bedarfsgerecht festzulegen, sie zielgruppengerecht zu bewerben, die Evaluationsmaßnahmen aufzusetzen und letztendlich das erbrachte Angebot, dessen Praxiswirksamkeit und Wirkung im Klassenzimmer zu messen.

Die Umsetzung des BQR

Papier kann – wie allgemein bekannt ist – sehr geduldig sein und es sich in Schubladen bequem machen und sanft vor sich hinmodern. Damit dieses Schicksal dem BQR erspart bleibt, war das prioritäre Ziel eine funktionierende Umsetzungsstrategie zu entwickeln, um – metaphorisch gesprochen – Papier mit Leben zu erfüllen.

Dieses Unterfangen wurde erleichtert durch die neu geschaffene Governance-Struktur im österreichischen Bildungswesen. Die gesamtstaatliche Zentrale bildet das jeweilige für die Bildungsagenden zuständige Bundesministerium mit Sitz in Wien. Dem Bundesministerium sind für die Operationalisierung des Bildungsauftrages zwei Dienststellenarten, die in allen neun Bundesländern vertreten sind, zugeordnet: Es sind dies die Bildungsdirektionen und die Pädagogischen Hochschulen. Die Bildungsdirektionen sind 2018 geschaffen worden und vertreten den Dienstgeber für alle Lehrpersonen jeweils in den neun Bundesländern. Die Pädagogischen Hochschulen sind 2009 begründet worden und sind für die gesamte Lehrer:innenbildung verantwortlich, in der Sekundarstufe Allge-

meinbildung gemeinsam mit den Universitäten. Beide sind nachgeordnete Dienststellen zum Bundesministerium. Diese klare Verteilung der Zuständigkeiten in der Steuerungsstruktur bietet einen geeigneten Rahmen, um zentral gesetzte Neuerungen ins Feld zu bringen. (Huemer/Plattner 2023, S. 168–174)



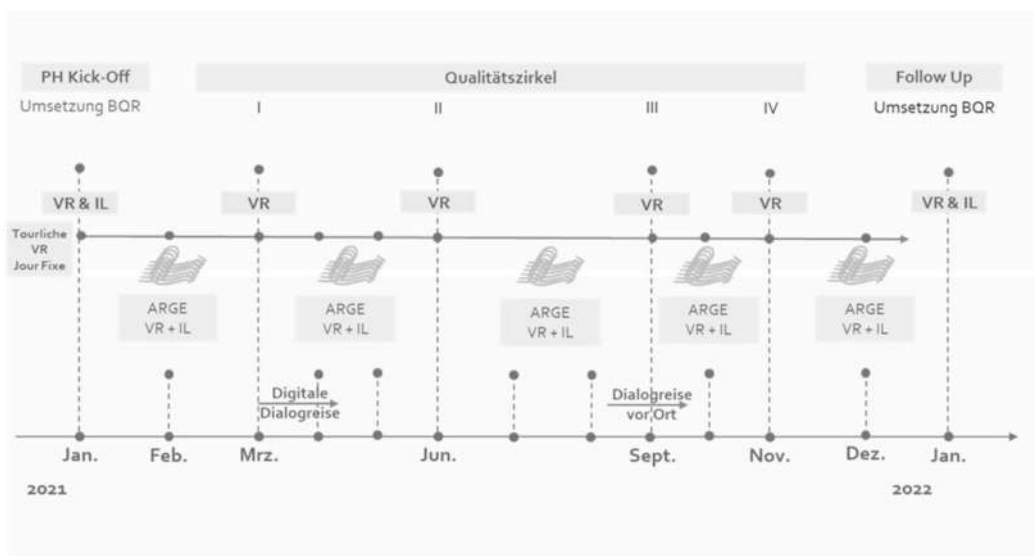
Grafik zur institutionellen Steuerung und Qualitätssicherung in Österreich, BMBWF 2021b, S. 13.

Für die Umsetzung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind die Pädagogischen Hochschulen verantwortlich und noch konkreter die jeweiligen Vizerektorate. Diese waren vorab mit ihrer profunden Expertise in die Konzeption des Bundesqualitätsrahmens für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung in einem mehrstufigen Verfahren mit einbezogen. Die Teilhabe an der theoretischen Entwicklung bewirkte einen Rückhalt in der Akzeptanz der realen Umsetzer und erhöhte die Verbindlichkeit in der Nutzung. Es wurde nicht als ein aufoktroiertes Fremdpapier wahrgenommen, sondern als eigenes oder teil-eigenes. Die Vorteile liegen in der Standardisierung der Qualitätskriterien sowie in der verdichteten Kooperation untereinander, das eine wertet österreichweit den Kernprozess und den Stellenwert der Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen auf, das andere fördert die Zusammenarbeit unter den Pädagogischen Hochschulen. Es macht Sinn, gemeinsam bei noch nicht optimal erreichten Qualitätszielen operative Lösungswege zu suchen und voneinander zu profitieren.

Neben den strukturbedingt förderlichen Rahmenbedingungen und der Mit-einbeziehung der realen Player wurde zur operativen Umsetzung der formulier-

ten Qualitätskriterien in den Qualitätsdimensionen Prozessqualität, Produktqualität, Personalqualität und Ergebnisqualität eine Implementierungsstruktur mit mehreren Instrumenten eingerichtet, um die Vorgaben des Bundesqualitätsrahmens in eine reale Fortbildungswirklichkeit zu übertragen. Dazu gehören

- die regelmäßigen Qualitätszirkel zwischen dem Bundesministerium und den Vizerektoraten, die einen intensiven Austausch garantieren,
- die Dialogreise als Direktkontakt zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen und dem Bundesministerium, die jährlich stattfindet,
- die Einrichtung von Arbeitsgruppen, die sich mit Themen und Fragestellungen beschäftigen, die in den Qualitätszirkeln als besonders dringlich erachtet werden und deren Aufgabe es ist, diesbezügliche Lösungsvorschläge zu erarbeiten,
- die zweitägige jährliche Sommerklausur des Kernteams zur Reflexion und Adaptierung des Implementierungsprozesses.



Roadmap 2021 (Protokoll Kick-Off Umsetzung BQR BMBWF Wien, 20./21. Januar 2021, S. 9.)

Im Jänner 2021 startete der erste Qualitätszirkel als zweitägige Kick-Off-Veranstaltung, coronabedingt online. Anwesend waren die Vertreter:innen des Bundesministeriums sowie alle zuständigen Vizerektorate und zusätzlich noch die Institutsleitungen der Pädagogischen Hochschulen, um die Bedeutung und das Verständnis für den BQR auch in der mittleren Führungsebene zu verankern. Die Hauptziele der Auftaktveranstaltung waren dreifach: Zweck, Struktur und Arbeitsdesign des Qualitätszirkels zu besprechen, die Handlungsfelder in den relevanten Qualitätsbereichen zu diskutieren und festzulegen und Arbeitsgemeinschaften zu diesen ausgewählten Qualitätsbereichen aus dem BQR zu bilden, die

als defizitär identifiziert worden sind. Ein wichtiges Ergebnis war die Begründung von drei PH übergreifenden Arbeitsgruppen zur Personalentwicklung, Bedarfsklärung und zur Evaluation des Angebots samt Wirksamkeitsforschung. Verbunden war dies mit dem jeweiligen Auftrag zum Ausbau der Personalentwicklung für alle Hochschulangehörigen auf Basis des individuellen Profils der PH, der Weiterentwicklung der regionalen Bedarfsklärung und der Evaluation der Wirkung der Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an ausgewählten Entwicklungsschwerpunkten im Schulsystem. Die weiteren Qualitätszirkel des Jahres waren so aufgebaut, dass die Teilnehmer:innen in drei Resonanzrunden eingeteilt waren und rotierend Feedback zu den Status quo-Ergebnissen der drei Arbeitsgruppen gaben, was zur Schärfung und Klärung der Arbeitsaufträge beitrug und die Gemeinsamkeit des eingeschlagenen Weges unterstrich.

Was wurde bis dato (Dezember 2022) erreicht? Was hat sich bei den Implementierungsmaßnahmen bewährt? Wo liegen Stolpersteine? Die Arbeitsgruppen arbeiteten effektiv und legten Ergebnisse vor. Ein „Bedarfswürfel“ wurde entwickelt, der den Prozess der Bedarfserhebung klar strukturiert, das derzeitige Leistungsportfolio eines „Fortbildners“ wurde erstellt, um daraus zukünftige Maßnahmen für ein neu zu definierendes Profil abzuleiten, eine Plattform für pilotierte Evaluationsfragenbögen in der Fort- und Weiterbildung wurde freigeschaltet und speziell für die Schulentwicklungsberatung wurden eigene quantitative und qualitative Instrumente der Evaluation entwickelt. Die PH Tirol war CO-Organisatorin der DACH-Tagung für junge empirische Bildungsforscher:innen mit einem eigenen Schwerpunkt zur Wirksamkeitsforschung in der Fort- und Weiterbildung. Die Qualitätszirkel bewirkten eine dichte qualitative Vernetzungsarbeit unter den Pädagogischen Hochschulen, die Dialogreise, bei der mit dem gesamten Rektorat und der mittleren Führungsebene vor Ort die Agenda des BQR besprochen wurde, beförderte den „Sickerungsprozess“ in die einzelnen Häuser. Die Sommerklausuren mit dem Kernteam identifizierten in einem eingehenden Reflexions- und Antizipationsprozess den Status quo in allen Qualitätsbereichen entlang den Qualitätskriterien und Indikatoren für zukünftige nötige Schritte in der weiteren Implementierungsarbeit.

In dieser Hinsicht ist in einer Ersteinschätzung ein positives Zwischenstands-Resümee im Implementierungsprozess zu ziehen. Die eingesetzten Instrumente haben sich bewährt, als Problemstelle ist die starke zusätzliche Arbeitsbelastung zu diagnostizieren, die die Umsetzung des Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen mit sich brachte (BMBWF 2022, S. 5). Aufgrund der kurzen Zeitspanne des gestarteten Prozesses ist eine evidenzbasierte Evaluation noch ausstehend.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2017): Autonomiepaket, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> (20.12.2022)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019): PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026, Wien: Eigenverlag www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ph/phep.html, (20.12.2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021): Nationaler Bildungsbericht 2021 www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html (20.12.2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2021): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen, Wien: Eigenverlag. www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfwb.html (20.12.2022).
- BMBWF (2021) Qualitätsrahmen für Schulen, 3. Auflage, www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf (20.12.2022).
- BMBWF (2021) Protokoll Kick-Off Umsetzung BQR, Wien, 20./21. Januar 2021, (unveröffentlicht).
- BMBWF (2022) Protokoll der Klausur zur Umsetzung Bundesqualitätsrahmen, Salzburg, 20.- 21. Juli 2022 (unveröffentlicht).
- Daschner, Peter (2020): Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: Pädagogik 7–8, Weinheim: Beltz, S. 46–50.
- Daschner, Peter, Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019) Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB), 1. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.
- Fussangel, Kathrin, Rürup, Matthias, Gräsel, Cornelia (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Altrichter Herbert, Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS., S. 361–384.
- Hildebrandt, Elke (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung, Weinheim-München: Juventa Verlag.
- Huemer, Barbara, Plattner Irmgard (2023): in: Priebe, Botho, Plattner, Irmgard, Heinemann, Ulrich (Hrsg.) Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge, Weinheim-München: Beltz Juventa, S. 168–185.
- Kreis, Isolde, Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hrsg.) (2017): Fortbildung kompakt: wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung, Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- Lipowsky, Frank. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildung, in: Müller F.H, Eichenberger A., Lüders M., Mayr J.(Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster: Waxmann, S. 51–72.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung, in: Terhart E., Bennewitz H., Rothland M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage, Münster: Waxmann, S. 511–541.
- Mayr, Johannes, Neuweg, Georg Hans (2009): Lehrer*innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung, in: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band II: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, S. 99–119.
- Müller, Florian, Eichenberger, Astrid, Lüders, Manfred, Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- Müller, Florian, Kemethofer, David, Andreitz, Irina, Nachbaur Gertrud u. a. (2019): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, in: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen, Graz: Leykam, S. 99–142.
- Steger Vogt, Elisabeth (2013): Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich, Münster [u. a.]: Waxmann.

3.3 Anforderungen an Monitoring und Berichterstattung als Grundlage von Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung

Tanja Webs

Zusammenfassung

Während im Bildungssystem mit der Einführung einer ergebnisorientierten Steuerung zugleich eine empirische Überprüfung der Bildungsstandards durch ein umfassendes Bildungsmonitoring und eine Bildungsberichterstattung (KMK 2015) etabliert wurde, ist die Lehrkräftefortbildung von dieser Entwicklung weitgehend ausgenommen (Daschner & Hanisch 2019). Zur dateninformierten Steuerung, Qualitätsentwicklung und -sicherung der Lehrkräftefortbildung ist jedoch der Auf- und Ausbau eines Fortbildungsmonitorings und einer Fortbildungsberichterstattung auf Länder- und Bundesebene erforderlich.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag zunächst auf Zielsetzungen und Funktionen eines Fortbildungsmonitorings für unterschiedliche Akteurinnen und Akteure aus bildungspolitischen, administrativen und praktischen Handlungskontexten und für weitere Adressatengruppen ein. Darauf basierend werden Anforderungen an die Konzeption eines Fortbildungsmonitoring und einer Fortbildungsberichterstattung dargestellt. Abschließend werden Möglichkeiten und Limitationen des Fortbildungsmonitorings und der Fortbildungsberichterstattung für dateninformierte Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse im Fortbildungssystem diskutiert.

1 Einleitung

Im Zuge der Neuausrichtung des Steuerungsmodells im deutschen Bildungssystem hin zu einer outputorientierten Steuerung wurden zum einen Bildungsstandards eingeführt, die zu erbringende schulische Leistungen und Ergebnisse definieren, zum anderen wurden Verfahren externer Evaluation implementiert, um deren Erreichen empirisch zu überprüfen (Altrichter & Maag Merki 2010; Dederling 2012; Harazd, Bensen & Berkemeyer 2009; Kussau & Brüsemeister 2007). Vor diesem Hintergrund beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr

2006 eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring mit dem Ziel, handlungsrelevante Informationen zur dateninformaten Steuerung, Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Bildungssystem für verschiedene Akteursgruppen in Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis in den Bundesländern und bundeslandübergreifend zu generieren und bereitzustellen (KMK, 2015).

Im Gegensatz zu der skizzierten Evidenzorientierung in der Steuerung und Qualitätsentwicklung des Bildungssystems konstatierte bereits im Jahr 2019 der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) im Rahmen einer deutschlandweiten Bestandsaufnahme zur Lehrkräftefortbildung: „Es fehlen – betrachtet man die Situation der LfB [Lehrkräftefortbildung] über alle Bundesländer hinweg – sowohl eine Inputsteuerung durch gemeinsame Qualitätsmaßstäbe als auch eine Outputsteuerung durch Monitoring, Evaluation und Berichterstattung, auch wenn Elemente davon in einzelnen Ländern durchaus zur Geltung kommen“ (Daschner 2019, S. 15).

Dass sich an dieser Lage bislang nichts geändert hat, geht aus dem aktuellen Bildungsbericht für Deutschland aus dem Jahr 2022 hervor: „Ein kontinuierliches, öffentliches und auf gemeinsamen Kriterien beruhendes Monitoring von Fortbildungsangeboten und deren Nutzung existiert bislang nicht“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 287; vgl. hierzu auch Plattner & Priebe 2023). Daher wird innerhalb der nationalen Bildungsberichterstattung auf Daten zurückgegriffen, die in nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, wie z. B. die IQB-Ländervergleiche bzw. IQB-Bildungstrends und die *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) gewonnen wurden, allerdings nicht über quantitative Angaben zur Teilnehmerehäufigkeit an Fortbildungen und zur Höhe bestimmter Fortbildungsbedarfe von Lehrkräften hinausgehen (ebd.).

Die beschriebene Situation auf Bundesebene spiegelt sich größtenteils in der Lehrkräftefortbildung auf Länderebene wider. Ein differenziertes Monitoring-system und eine öffentlich zugängliche Berichtslegung existieren nur ansatzweise in einigen Bundesländern, indem beispielsweise systematisch und regelmäßig Fortbildungsbedarfe von Schulen erfasst, Fortbildungsveranstaltungen evaluiert, Statistiken zur Anzahl des Fortbildungspersonal und den Teilnehmenden angefertigt und die Ergebnisse in Berichtsform oder in alternativen Rückmeldeformaten zur internen Verwendung bzw. zur Veröffentlichung zusammengestellt werden (Daschner & Hanisch 2019).

Das Fortbildungssystem für Lehrkräfte stellt einen Teil des staatlich verantworteten Unterstützungssystems für Schulen dar (KMK 2020). Angesichts der Anforderungen und Herausforderungen im Lehrkräftefortbildungssystem, welche durch die wachsende Komplexität, den Wandel in Schulen und den Veränderungen im Lehrkräfteberuf beeinflusst werden, ist die Entwicklung eines bundeslandspezifischen Fortbildungsmonitorings und einer Fortbildungsberichterstattung als belastbare Grundlage für evidenzbasierte Steuerungsentschei-

dungen und Prozesse der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung in der Lehrkräftefortbildung unerlässlich (Daschner & Hanisch 2019; Plattner & Priebe 2023). Darüber hinaus ist für die zunehmende bundesweite Zusammenarbeit und Koordination der Länder im Bereich der Lehrkräftefortbildung die Entwicklung eines länderübergreifenden Monitoringsystems und eines Berichtswesens angezeigt (KMK 2020; Prien, 2023).

In diesem Zusammenhang fordert gleichermaßen die KMK im Rahmen der ländergemeinsamen Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften, dass basierend auf qualitativen Anforderungen zur Ausgestaltung des Fortbildungsangebotes „zur Sicherung der Qualität der Fortbildung [...] – über Teilnehmerbefragungen auf Veranstaltungsebene hinaus – Maßnahmen der externen und/oder internen Evaluation durchgeführt werden [sollen]“ (KMK 2020, S. 6).

Aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer in der Steuerung und Gestaltung von Bildung im Allgemeinen und der Lehrkräfte(fort)bildung im Besonderen geht es in diesem Beitrag vorrangig um Anforderungen an die Entwicklung eines bundeslandspezifischen Fortbildungsmonitorings und einer Fortbildungsberichterstattung, die handlungsrelevante Informationen zur Steuerung, Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Fortbildungssystem für Akteursgruppen auf unterschiedlichen Handlungsebenen in den Bundesländern gewinnen und zur Verfügung stellen. Dabei wird zunächst auf das Verständnis von Fortbildungsmonitoring und -berichterstattung eingegangen, bevor mögliche Zielsetzungen und potenzielle Adressatengruppen aufgezeigt werden (Abschnitt 2). Um dem Rechnung zu tragen, werden im Anschluss daran Anforderungen an das Fortbildungsmonitoring vor allem hinsichtlich der Auswahl und Systematisierung von Indikatoren dargestellt (Abschnitt 3). In einem nächsten Schritt werden Anforderungen an die Fortbildungsberichterstattung insbesondere im Hinblick auf Formate der Ergebnisrückmeldung beschrieben (Abschnitt 4). Schließlich werden Potenziale und Limitationen des Fortbildungsmonitorings reflektiert und erste Implikationen für deren Umsetzung abgeleitet (Abschnitt 5).

2 Verständnis, Zielsetzungen und Adressatengruppen eines Fortbildungsmonitorings und einer Fortbildungsberichterstattung

Rekurrierend auf das Verständnis von Monitoring und Berichterstattung im Kontext der Bildungsforschung kann das *Fortbildungsmonitoring* angesehen werden als kontinuierlicher, indikatorengestützter Beobachtungs- und Analyseprozess über das System der Lehrkräftefortbildung, während der Fortbildungsbericht als zentrales Produkt und zugleich öffentlichkeitswirksames Kommunikationsmedium aufgefasst werden kann (Döbert & Klieme 2010; Rürup, Fuchs &

Weishaupt 2010). Anhand der systematischen Darstellung ausgewählter Indikatoren in Verbindung mit bestimmten Vergleichsmöglichkeiten (Inter- und Intragruppenvergleiche, Vergleiche im Zeitverlauf) wird den Adressatinnen und Adressaten im Rahmen des *Fortbildungsberichts* eine regelmäßig aktuelle, deskriptive Gesamtschau der Situation der Lehrkräftefortbildung geboten und auf diese Weise die Interpretation und Bewertung der zusammengestellten Informationen ermöglicht (Döbert & Maaz 2014; Gnahs 2010). Innerhalb der *Fortbildungsberichterstattung* geht es darum, basierend auf einer einmaligen Bestandsaufnahme im Querschnitt, kontinuierlich Entwicklungen und Veränderungen in der Lehrkräftefortbildung im Längsschnitt darzustellen (Döbert 2010).

Tabelle 1: Allgemeine Ziele und Funktionen des Fortbildungsmonitorings

Erkenntnisfunktion	Gewinnung von Informationen über das Fortbildungssystem, dessen Rahmenbedingungen, Angebote und Nutzung, die Fortbildungsqualität, die Ergebnisse und Wirkungen
Steuerungsfunktion	Bedarfsorientierte Entscheidungen über die Entwicklung und Gestaltung des Fortbildungssystems
Optimierungsfunktion	Zielführende Verbesserung der Qualität der Fortbildungen sowie der Professionalisierung des Fortbildungspersonals
Dialog- und Lernfunktion	Transparenz des Fortbildungsgeschehens und Förderung des Austauschs zwischen den Beteiligten im Fortbildungssystem
Kontroll- und Legitimationsfunktion	Kontrolle und Rechenschaftslegung über Ressourceneinsatz und Leistungserbringung des Fortbildungssystems

Wie in Tabelle 1 aufgeführt, liegen die Zielsetzungen, die mit der Entwicklung eines Fortbildungsmonitorings verbunden sind, nicht ausschließlich in der Transparenz und Rechenschaftslegung, sondern vielmehr in der Generierung und Bereitstellung relevanter Informationen für die Steuerung des Fortbildungssystems, z. B. durch die Ermittlung schulischer Fortbildungsbedarfe, sowie für die Sicherung und Entwicklung der Fortbildungsqualität verbunden mit der Professionalisierung des Fortbildungspersonals, z. B. über die Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen (vgl. hierzu auch DeGEval 2016; KMK 2020; Konsortium Bildungsberichterstattung 2005; Stockmann 2002).

Analog zum nationalen Bildungsmonitoring (KMK 2015) kommen als Adressatengruppen eines länderspezifischen Fortbildungsmonitorings verschiedene Akteursgruppen mit je spezifischen Zuständigkeiten und Aufgaben – je nach Organisation des Fortbildungssystems in den einzelnen Bundesländern – infrage:

- Akteursgruppen aus Bildungspolitik und -verwaltung mit steuernder und konzeptionell-organisatorischer Verantwortung,
- schulische Akteurinnen und Akteure, wie für das schulische Fortbildungsmanagement Verantwortliche und Nutzerinnen und Nutzer von Fortbildungen,

- zusätzlich zu staatlichen Akteursgruppen weitere Fortbildungsanbieter, wie beispielsweise Universitäten, Stiftungen, kommunale und kirchliche Träger sowie private Anbieter,
- Vertreterinnen und Vertreter der KMK,
- Wissenschaft und
- Öffentlichkeit.

Die Interessen an einem Fortbildungsmonitoring können folglich aus Sicht der verschiedenen Adressatengruppen variieren.

3. Design eines Fortbildungsmonitorings

Aus den skizzierten Zielsetzungen und Adressatengruppen lassen sich Anforderungen an ein Fortbildungsmonitoring ableiten. Im Folgenden wird auf diese Anforderungen aus inhaltlicher Sicht eingegangen, da methodisch betrachtet das Fortbildungsmonitoring grundsätzlich wissenschaftlichen Gütekriterien gerecht zu werden hat, um reliable und valide Daten zu gewinnen.

3.1 Definition des Analysefokus

Da Lehrpersonen für ihre berufsbegleitende Professionalisierung prinzipiell unterschiedliche Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen, ist der Analysefokus des Fortbildungsmonitorings genau zu definieren. Dabei können verschiedene Differenzierungsmerkmale herangezogen werden:

- formale, non-formale und informelle Lerngelegenheiten (Lipowsky & Rzejak 2021),
- Fort- und Weiterbildungen (KMK 2020),
- staatlich organisierte und weitere Angebote sowie
- inhaltliche, organisatorische und methodisch-didaktische Merkmale (Daschner & Hanisch 2019).

Liegt der Analysefokus des Fortbildungsmonitorings beispielsweise auf staatlich organisierten Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte, gilt zu berücksichtigen, dass diese Angebote folglich nur einen Teil aller potenziellen Lerngelegenheiten ausmachen, auf die Lehrpersonen zur Weiterentwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenz zurückgreifen können (Richter & Richter 2020).

3.2 Auswahl und Systematisierung von Indikatoren

Um steuerungs- und qualitätsrelevante Informationen zu generieren und bereitzustellen, sollte sich die Auswahl von Kriterien und Indikatoren für das Fortbildungsmonitoring im Wesentlichen an den Erfordernissen evidenzbasierter Steuerungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse im Fortbildungssystem orientieren (vgl. hierzu auch van Ackeren & Hovestadt 2003). Weitere Bezugspunkte bilden dabei die in länderübergreifenden und länderspezifischen Referenzrahmen formulierten Qualitätsstandards der Fortbildung (vgl. z. B. BMBWF 2021; KMK 2020) sowie die in Reviewarbeiten zusammengefassten wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Merkmalen der Fortbildungsqualität bzw. -effektivität (vgl. z. B. Darling-Hammond, Hyler & Gardner 2017; Lipowsky & Rzejak 2017, 2019, 2021).

Die Systematisierung der für die Fortbildungsberichterstattung ausgewählten Kriterien und Indikatoren kann entlang des *Context-Input-Process-Output-Modells* (CIPO) vorgenommen werden (vgl. z. B. Creemers & Kyriakides 2008; Dutton 2000; Scheerens 2004), welches in Bildungsforschung und im Bildungsmonitoring als gängiger konzeptioneller Rahmen zur Modellierung der Qualität und Effektivität von Bildungseinrichtungen fungiert (Döbert 2010, Gnahs, 2010; Klinkhammer et al. 2022).

Übertragen auf die Lehrkräftefortbildung lassen sich auf dieser Grundlage, wie in Abbildung 1 veranschaulicht, aus struktureller Perspektive das Fortbildungssystem als Mehrebenensystem (mit einer Makro-, Meso- und Mikroebene) darstellen sowie aus zeitlicher Sichtweise Fortbildungen als Prozesse abbilden, bei denen Ergebnisse und Wirkungen aufgrund der „Transformation“ der Kontext- und Inputmerkmale durch Faktoren auf Prozessebene entstehen.

Die im Fortbildungsmonitoring ausgewählten Kriterien und Indikatoren können basierend auf der CIPO-Heuristik wie folgt systematisiert werden:

- Im Bereich der *Rahmenbedingungen* des Fortbildungssystems sind Faktoren auf Makroebene lokalisiert, die als Kontextfaktoren politisch nicht bzw. kaum beeinflussbar sind (z. B. Anzahl an Lehrkräften) oder als Inputfaktoren bildungspolitisch gesetzt werden können (z. B. inhaltliche Fortbildungsschwerpunkte, finanzielle Ressourcen).
- Durch Faktoren im *Prozessbereich* werden die Rahmenbedingungen zu Ergebnissen und Wirkungen „transformiert“. Diese „Transformationsprozesse“ erfolgen auf Mesoebene der Fortbildungseinrichtungen (z. B. überregionale und regionale Fortbildungsorganisation, Professionalisierung des Fortbildungspersonals) und der Schulen (z. B. Unterstützung durch die Schulleitung, Kooperation im Kollegium) sowie auf Mikroebene der Fortbildungsveranstaltung, durch deren Gestaltung und der Interaktion zwischen dem Fortbildungspersonal und den Teilnehmenden (z. B. kognitive Anre-

gung, beruflicher Praxisbezug). Das Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirkungen von Lehrkräftefortbildungen setzt auf der Ebene der Fortbildungsveranstaltung an, wobei Merkmale der Angebote und des Fortbildungspersonals sowie der teilnehmenden Lehrkräfte und des schulischen Kontexts, den Fortbildungsertrag beeinflussen (Lipowsky & Rzejak 2019; zur Erweiterung des Angebots-Nutzungs-Modells vgl. Johannmeyer & Cramer 2021).

- Im Bereich der *Ergebnisse und Wirkungen* sind die unmittelbaren Ergebnisse des Fortbildungsprozesses (*Output*) sowie die langfristigen Wirkungen (*Outcomes*) auf Mikroebene der Lernenden und Lehrenden sowie auf Mesoebene der Schulen verortet. Davon abzugrenzen sind gesellschaftliche Wirkungen auf das Schulsystem auf Makroebene (*Impact*).

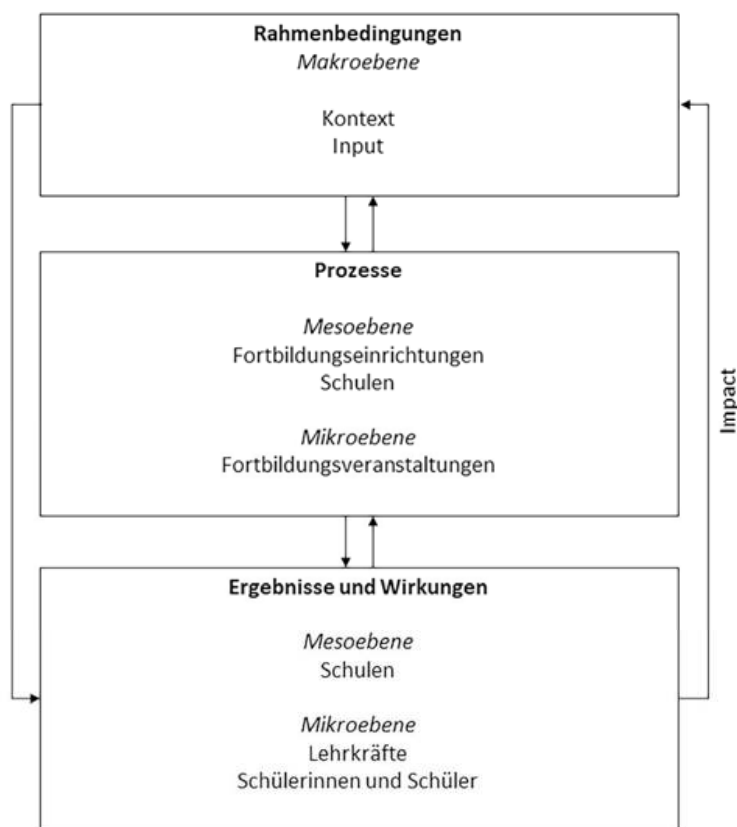


Abbildung 1: Heuristik zur Modellierung von Fortbildungsqualität im Rahmen des Fortbildungsmonitorings (in Anlehnung an Creemers & Kyriakides 2008; Scheerens 2004)

Zur Indikatorisierung von Ergebnissen und Wirkungen von Fortbildungen können vier Ebenen differenziert werden (Guskey 2000; Kirkpatrick 1979):

- Auf der ersten Ebene (*reactions*) werden die unmittelbaren Reaktionen der teilnehmenden Lehrkräfte im Sinne ihrer Zufriedenheit und Akzeptanz mit der besuchten Fortbildung betrachtet;

- die zweite Ebene (*learnings*) bezieht sich auf die Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz der teilnehmenden Lehrkräfte, welche sowohl ihr Professionswissen als auch ihre Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten umfasst (Baumert & Kunter 2006);
- auf der dritten Ebene (*behavior*) werden Veränderungen im beruflichen Handeln der fortgebildeten Lehrkräfte fokussiert;
- die vierte Ebene (*results*) richtet sich auf die Lernentwicklung, die Leistungen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler der fortgebildeten Lehrkräfte sowie auf die Weiterentwicklung der schulischen Organisation.

Im Rahmen des Fortbildungsmonitorings erweist sich das CIPO-Modell als besonders anschlussfähig, da es anstelle eines wissenschaftlichen Erklärungsmodells als systematisierende Heuristik genutzt werden kann, welche die Strukturen, Prozesse und Effekte im Fortbildungssystem anhand entsprechender Ebenen, Bereiche und Faktoren beschreibt und zueinander in Beziehung setzt, ohne dabei kausale Wirkannahmen zu unterstellen (Klinkhammer et al. 2022).

Generell lassen sich kausale Wirkannahmen zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen (jenseits von Selbsteinschätzungen der Fortbildungsteilnehmenden) nur mit einem quasi-experimentellen Design empirisch überprüfen (mit Schülerbefragungen bzw. Befragungen des Kollegiums vor und nach der Fortbildung im Längsschnitt mit randomisierter Treatment- und einer Kontrollgruppe). Hinzu kommt, dass die Ergebnisse und Wirkungen von Fortbildungen nicht einheitlich sind, sondern von den jeweiligen Zielen und Inhalten der Fortbildung anhängen. Im Kontext eines breit angelegten, auf Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit ausgerichteten Fortbildungsmonitorings kann daher die Wirksamkeit von Fortbildungen nicht reliabel und valide erfasst werden. Um darüber Aufschluss zu geben, könnten zu bestimmten Fortbildungsprogrammen Interventionsstudien und wissenschaftliche Begleitforschungen – gegebenenfalls extern bzw. in Auftrag gegeben – durchgeführt werden (KMK 2020; SWK, 2022).

Um innerhalb des Fortbildungsmonitorings belastbare Informationen zur Beobachtung und Analyse des Fortbildungssystems zu generieren und bereitzustellen, sollten zusätzlich zu einem aussagekräftigen Indikatorenset

- unterschiedliche Personengruppen (z. B. Fortbildungspersonal, teilnehmende Lehrkräfte) berücksichtigt (Multiperspektivität) werden,
- Daten auf unterschiedlichen Aggregatebenen kumulierbar sein (Mehrebenenstruktur),
- unterschiedliche Methoden zur Erhebung und Auswertung von Daten genutzt (Methodentriangulation) werden und

- unterschiedliche Datengrundlagen (z. B. Daten der Grundgesamt durch Fortbildungsverwaltung und Daten repräsentativer Stichproben durch Befragungen) verwendet werden (Datentriangulation).

4 Dissemination und Transfer der Ergebnisse des Fortbildungsmonitorings

Die Breite und Heterogenität des potenziellen Adressatenkreises des Fortbildungsmonitorings aus Politik, Administration, Praxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit erfordern neben dem klassischen Fortbildungsbericht auch innovative Strategien und Formate der Ergebnisrückmeldung, die im Folgenden dargestellt werden.

4.1 Klassische und innovative Formen der Ergebnisrückmeldung

Analog zur nationalen Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland“, welche in regelmäßigem Turnus alle zwei Jahre veröffentlicht wird (Autor:innen-gruppe Bildungsberichterstattung 2022), erscheint es zielführend zu sein, dass eine Fortbildungsberichterstattung auf Ebene einzelner Bundesländer genauso in einem bestimmten Rhythmus durchgeführt wird, um eine regelmäßig aktuelle Beschreibung der Fortbildungssituation (auf Landesebene, im Längsschnitt) zu liefern. Denkbar wäre, dass beispielsweise jedes Jahr ein kurzer landesweiter Fortbildungsbericht veröffentlicht wird. Diese „Basisversion“ könnte die Ergebnisse vorab definierter Kernindikatoren ausschließlich in Form von Tabellen und Diagrammen darstellen (Döbert 2010). Möglich wäre zudem, dass z. B. alle drei Jahre ein umfangreicherer flächendeckender Fortbildungsbericht publiziert wird. Diese „erweiterte Fassung“ könnte neben den Kernindikatoren im Vorfeld festgelegte Ergänzungsindikatoren ausweisen und zusätzlich zur Ergebnisvisualisierung eine Beschreibung der Ergebnisse liefern (ebd.). In diesem Zusammenhang erscheint es – entsprechend der nationalen Bildungsberichterstattung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) – vielversprechend, dass in bestimmten Berichtszyklen ebenfalls ein ausgewähltes Schwerpunktthema im Fortbildungsbericht aufgegriffen wird, welches ein besonders steuerungsrelevantes und in der Regel noch nicht im Fortbildungsmonitoring aufgenommenes Thema darstellt. Ein solches Schwerpunktthema könnte Ergebnisse aus anderen Untersuchungskontexten wie z. B. aus wissenschaftlichen Begleitforschungen und Interventionsstudien aufgreifen und gegebenenfalls in Kooperation mit den jeweiligen Universitäten und Forschungsinstituten verfasst werden. Auf diese Weise wäre eine problemorientierte und vertiefende Analyse eines bestimmten Themas möglich. Beispiele für solche Schwerpunktthemen im Rahmen der Fortbildungsberichterstattung wären:

- Nutzung digitaler Medien und Durchführung digitalgestützter Veranstaltungen in der Lehrkräftefortbildung,
- phasenübergreifende Professionalisierung von Lehrkräften und Verknüpfung der Lehrkräfteausbildung mit der Fortbildung von Lehrpersonen,
- wissenschaftliche Begleitung und vertiefende Analyse der Wirksamkeit ausgewählter Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte,
- Qualifizierung des Fortbildungspersonals basierend auf Kompetenzmodellen,
- Evidenzbasierung in der Lehrkräftefortbildung mit Blick auf den Transfer zwischen Wissenschaft und Fortbildung,
- schulische Fortbildungsplanung verbunden mit einer systematischen Erfassung und Ermittlung von Fortbildungsbedarfen im Kontext der Schulentwicklung sowie
- professionelle Lerngemeinschaften und Schulnetzwerke in der Lehrkräftefortbildung (vgl. hierzu auch Prien,2023).

Um die im Kontext des Fortbildungsmonitorings gewonnenen Daten für Prozesse der evidenzbasierten Steuerung, Qualitätssicherung und -entwicklung für Akteursgruppen in Lehrkräftefortbildung, Bildungspolitik und -verwaltung und in Schulen zur Verfügung zu stellen, wären über die klassische landesweite Fortbildungsberichterstattung hinaus innovative Formen der Ergebnisrückmeldung zu konzipieren. Über ein webbasiertes Tool mit interaktiver Bedienoberfläche könnten kurzfristig und flexibel individualisierte Fortbildungsstatistiken, z. B. in Form von (Pivot-)Tabellen oder (karto-)graphischen Darstellungen, erstellt werden (vgl. hierzu auch die Software SAND^{BIST} Breit, Schreiner & Neubach 2019). Anhand eines differenzierten Rechte-Rollen-Konzepts können dabei – abhängig von den jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben der Akteursgruppen im Fortbildungs- und Schulsystem – spezifische Zugriffsrechte auf ausgewählte Daten festgelegt werden.

4.2 Bezugsnormen zur Einordnung und Interpretation der Ergebnisse

Damit die Ergebnisse des Fortbildungsmonitorings eingeordnet und interpretiert werden können, bedarf es bestimmter Vergleichs- und Bewertungsmaßstäbe (Döbert & Klieme 2010). Grundsätzlich lassen sich drei Arten von Bezugsnormen differenzieren (van Ackeren & Hovestadt 2003; Fiege 2016):

- Bei der kriterialen Bezugsnorm werden Kennwerte auf Zielmarken bezogen, die u. a. politisch gesetzt sein können (z. B. definierte Mindestteilnahme an Fortbildungen im Schuljahr).

- Im Rahmen der ipsativen Bezugsnorm werden Kennzahlen, die wiederholt gemessen wurden, unter Berücksichtigung des Ausgangsniveaus im Zeitverlauf dargestellt, sodass Veränderungen sinnvoll bewertet werden können (z. B. Vergleich der Teilnahmequoten über drei Messzeitpunkte).
- Bei der sozialen Bezugsnorm werden Kennziffern, die an einer Teilpopulation gemessen worden sind – unter Berücksichtigung kontextsensibler Vergleiche – mit einer anderen Teilpopulation zueinander in Beziehung gesetzt, sodass Unterschiede zwischen den Gruppen sinnvoll beurteilt werden können (z. B. regionale und kommunale Unterschiede in den Teilnahmequoten).

Welche Bezugsnormen für einzelne Indikatoren angelegt werden, hängt von der zugrundeliegenden Fragestellung und den vorhandenen Daten ab. Zu beachten ist, dass je nach Vergleichs- und Bewertungsmaßstab ein und dieselbe Größe Unterschiedliches indiziert.

5 Diskussion und Ausblick

Evidenzbasierte Steuerung und qualitative Weiterentwicklung im Bildungssystem durch Evaluation, Monitoring und Berichterstattung wird – in Verbindung mit gemeinsamen Qualitätsstandards – als bedeutsames Entscheidungsprinzip für Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis in den Ländern und bundeslandübergreifend angesehen (Altrichter & Maag Merki 2010; Kussau & Brüsemeister 2007). Das System der Lehrkräftefortbildung ist davon allerdings bislang weitgehend ausgenommen (Daschner & Hanisch 2019; Plattner & Priebe 2023).

- Vor diesem Hintergrund wurden in dem vorliegenden Beitrag Anforderungen an die Entwicklung eines bundeslandspezifischen Fortbildungsmonitorings und einer Fortbildungsberichterstattung formuliert, welche in den einzelnen Ländern den Akteursgruppen auf unterschiedlichen Handlungsebenen in Lehrkräftefortbildung und in Schulen Möglichkeiten eröffnen können, dateninformiert Steuerungsentscheidungen zu treffen und zu begründen sowie bedarfsorientiert und zielgerichtet Prozesse der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung voranzubringen.

Darauf basierend könnte ein bundeslandübergreifendes Monitoring und eine Berichterstattung durch die Abstimmung und Vereinbarung ländergemeinsamer Indikatoren sowie einheitlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren aufgebaut werden, welche die Zusammenarbeit und Koordination der Bundesländer im Bereich der Lehrkräftefortbildung unterstützen und begleiten, deren gemeinsamer Gestaltungswille und Wunsch nach Sicherung vergleichbarer Rahmenbedingungen für *alle* Phasen der Lehrkräftebildung in der Verständigung

auf ländergemeinsame Eckpunkten zur Lehrkräftefortbildung zum Ausdruck kommt (KMK 2020; Prien 2023). Durch die Teilnahme Deutschlands an der international-vergleichenden Studie zur Lehrkräftefortbildung *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) könnte der Aufbau eines bundesweiten Monitorings, verbunden mit einer entsprechenden Datengrundlage, befördert werden (OECD,2019).

- Die Veröffentlichung von Fortbildungsberichten würde zur Transparenz des Fortbildungssystems und der Fortbildungspraxis beitragen, sodass öffentliche, politische und wissenschaftliche Diskussionen auf verlässliche und gültige Daten rekurrieren können, die zudem von der Wissenschaft durch vertiefende (Sekundär-)Analysen und Ergänzungsstudien stetig angereichert werden können.
- Dennoch steht die Entwicklung eines Fortbildungsmonitorings zugleich bestimmten Herausforderungen und Limitationen gegenüber, welche die Datenqualität und damit auch die Aussagekraft der Befunde einschränken (können) und daher bei der Rezeption und Reflexion der Ergebnisse zu bedenken sind. Einige davon werden wie folgt exemplarisch aufgezeigt:
- Das Fortbildungsmonitoring und die Fortbildungsberichterstattung sind durch die zugrunde gelegte CIPO-Heuristik analytisch ausgerichtet und können mit Blick auf vereinbarte Entwicklungsziele datenbasiert auf Entwicklungsbedarfe aufmerksam machen (Diagnosewissen) (Döbert & Klieme 2010; Döbert & Maaz,2014). In diesem Zusammenhang kann jedoch weder auf kausale Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zurückgeschlossen werden (Erklärungswissen) noch lassen sich aus gewonnenen Ergebnissen unmittelbar eindeutige Interventionsempfehlungen ableiten (Handlungs- und Veränderungswissen) (Baumert 2016). Generell ist davon auszugehen, dass aufgrund von Rekontextualisierungsprozessen im Lichte persönlicher Erfahrungen und Kompetenzen sowie situativer Gegebenheiten der jeweiligen Akteursgruppe Forschungsergebnisse transformatorisch verarbeitet werden (Fend,2008; Heinrich & Klewin,2019).
- Eine weitere Herausforderung liegt in der Erfassung nicht-staatlicher Fortbildungsangebote, sofern keine Akkreditierung oder Meldepflicht für diese Angebote besteht.
- Herausfordernd ist zudem die Erfassung von Teilnehmenden pro Fortbildungsveranstaltung. Wenn keine personenscharfe Erhebung, z. B. aus Gründen des Datenschutzes, realisierbar ist, können lediglich Aussagen über Teilnahmefälle getroffen werden, die nicht mit der Teilnehmendenzahl gleichzusetzen sind (Gnahs 2010).

Eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung eines solch umfassenden (bundeslandspezifischen) Fortbildungsmonitorings bildet die Entwicklung und Nutzung

informationstechnischer Systeme zur Datenerhebung und -verarbeitung, wie beispielsweise eine zentrale Datenbankfächanwendung (für das Bundesland) verbunden mit der Vereinbarung standardisierter und einheitlicher Verfahren zur Datenerhebung und -verarbeitung. Auf dieser Grundlage könnten Daten der Fortbildungsverwaltung mit Daten der Fortbildungsevaluation kombiniert werden und es wäre somit möglich, dass bestimmte Akteursgruppen der Lehrkräftefortbildung je nach Zugriffsrecht individualisierte Ergebnisrückmeldungen erzeugen und für die Weiterentwicklung der Fortbildungsqualität nutzen. In diesem Zusammenhang wären dann auch klare Zuständigkeiten für das Management und die Analyse der Daten zur Berichterstattung und die Berichterstattung selbst abzustimmen.

Um ein Fortbildungsmonitoring insgesamt adressatenorientiert und benutzerfreundlich zu gestalten, sollten durch eine Stakeholderanalyse zum einen die Zielgruppen eines Fortbildungsmonitorings eruiert und zum anderen deren Nutzungsinteressen ermittelt werden. Daraus könnten konkrete Anforderungen an das Fortbildungsmonitoring formuliert werden, die in die konzeptionelle Entwicklungsarbeit einfließen.

Zudem sollte das Fortbildungsmonitoring prozessbegleitend evaluiert werden, um die Zufriedenheit und die Akzeptanz sowie das Nutzungsverhalten und die Nützlichkeit des Fortbildungsmonitorings im Fortbildungssystem zu erfassen. Die Evaluationsergebnisse können dazu dienen, das Fortbildungsmonitoring selbst stetig weiterzuentwickeln.

Literatur

- van Ackeren, I. & Hovestadt, G. (2003). *Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung. Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2010). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter, & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 15–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld. wbv.
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, S. 215–253). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Breit, S., Schreiner, C. & Neubach, M. (2019). Daten nutzen – Schulen entwickeln. SAND^{BIST} als interaktives Format der Datenrückmeldung. In C. Schreiner, D. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 189–206). Münster: Waxmann.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hoch-*

- schulen. www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:4b5f80d1-b240-4f36-b7ce-c67c75feea9a/bqr_fw_b_seb.pdf (Abfrage: 05.01.2023).
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. www.learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (Abfrage: 23.03.2020).
- Daschner, P. (2019). Intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert. Befunde einer Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildung in Deutschland. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen* (S. 71–91). Münster: Waxmann.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim. Beltz Juventa.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- DeGEval (Gesellschaft für Evaluation) (2016). *Standards für Evaluation. Erste Revision 2016*. www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf (Abfrage: 11.09.2022).
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92). Weinheim: Beltz Verlag.
- Döbert, H. & Maaz, K. (2014) Bildungsberichterstattung zwischen Bewährtem und Neuem – Steuerungsimplicationen der nationalen Bildungsberichterstattung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (S. 372–384). www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31184_Bildungsforschung_Band_42.pdf?__blob=publicationFile&__amp%3Bv=3 (Abfrage: 17.04.2019).
- Döbert, H. (2010). Indikatorenentwicklung im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Deutschland. In Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.), *Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“*. Grundlagen. Ergebnisse. Perspektiven (S. 9–22). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Döbert, H. & Klieme, E. (2010). Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchgesehene Auflage, S. 317–336). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DVLfB – Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hrsg.) (2018). *Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung (Teil 2)*. www.lehrerfortbildung.de/images/phocadownload/Musterorientierungsrahmen_fur_die_Lehrkraftfortbildung.pdf (Abfrage: 12.12.2020).
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiege, C. (2016). Faire Vergleiche bei Vergleichsarbeiten: Möglichkeiten und Grenzen. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schröpfer (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung* (S. 71–96). Münster: Waxmann
- Gnahn, D. (2010). Berichtssysteme und Weiterbildungsstatistik. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010* (S. 25–33). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harzad, B., Bensen, M. & Berkemeyer, N. (2009). Schule als Gestaltungsaufgabe. In N. Berkemeyer, M. Bensen & B. Harzad (Hrsg.), *Perspektiven der Schulentwicklungsforschung* (Festschrift für Hans-Günter Rolff, S. 50–69). Weinheim: Beltz Verlag.
- Heinrich, M. & Klewin, G. (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung sowie den Chan-

- cen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In C. Schreiner, D. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2021). Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (5), 1183–1204.
- Klinkhammer, N., Schacht, D. D., Kalicki, B., Kuger, S., Meiner-Teubner, C. & Riedel, B. (2022). Die Realisierung des Monitorings zum KiQuTG 2020: Ausgangslage, Konzeption und empirische Grundlagen. In: N. Klinkhammer, D. D. Schacht, C. Meiner-Teubner, S. Kuger, B. Kalicki & B. Riedel (Hrsg.). *ERiK-Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 23–38). Bielefeld: wbv.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2015). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (Abfrage: 17.04.2019).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 18.05.2020).
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2005). *Gesamtkonzeption der Bildungsberichterstattung*. www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/pdf-grundlagen/gesamtkonzeption.pdf (Abfrage: 26.01.2023).
- Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Körber (Hrsg.), *Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld: WBV.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf (Abfrage: 18.02.2021).
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing: Paris. doi.org/10.1787/1d0bc92a-en (Abfrage: 12.12.2020).
- Plattner, B. & Priebe, B. (2023). Zur Steuerung staatlicher Fortbildungssysteme. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 33–40). Weinheim: BeltzJuventa.
- Prien, K. (2023). Die Qualität der Lehrkräftefortbildung sichern und weiterentwickeln: Aufgaben der Bildungspolitik. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 282–287). Weinheim: BeltzJuventa.
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–354). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rürup, M., Fuchs, H.-W., Weishaupt, H. (2010). Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Altrichter H., Maag Merki K. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 377–401). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheerens, J. (2004). Perspectives on Education Quality, Education Indicators and Benchmarking. *European Educational Research Journal*, 3 (1), 115–138.

- Stockmann, R. (2002). *Qualitätsmanagement und Evaluation – konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte?* www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-195780 (Abfrage: 11.09.2022).
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2022). *Entwicklung von Leitlinien für das Monitoring und die Evaluation von Förderprogrammen im Bildungsbereich. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Impulspapier_Monitoring.pdf (Abfrage: 05.01.2023).

4 Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung

4.1 Strategische Schwerpunkte, Digitalisierung, Assessments – Drei Thesen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung

Thomas Riecke-Baulecke

Mit den ländergemeinsamen Eckpunkten zur Fortbildung von Lehrkräften hat die Kultusministerkonferenz (2020) vor dem Hintergrund von Forschungsbefunden über die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung (Lipowsky & Rzejak 2019a, 2019b, Richter & Richter 2020) Wesentliches zum Thema formuliert. Die Ausführungen zu Zielen und Fortbildungsformaten sind ebenso zu unterstreichen wie die zu den qualitativen Anforderungen, wozu folgende Punkte gehören:

- „Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen verschränken, fachliche Fokussierung und inhaltliche Tiefe der Angebote sicherstellen,
- auf das Lernen/Verstehen von Schülerinnen und Schülern fokussieren,
- Inhalte der Veranstaltungen an Merkmalen wirksamen Unterrichts und an Erkenntnissen der Lehr-/Lernforschung ausrichten,
- Feedback an Lehrkräfte zu ihrem beruflichen Handeln ermöglichen und bereitstellen sowie effektive Praxis modellieren,
- Gelegenheiten zum Erleben von Wirksamkeit und Relevanz schaffen,
- auf erlernbare und evidenzbasierte Kernpraktiken des Lehrkräftehandeln fokussieren,
- die Zusammenarbeit der Lehrkräfte fördern und auf eine systematische Unterrichtsentwicklung ausrichten“ (Kultusministerkonferenz 2020, S. 5).

Bedingt durch die digitale Transformation und beschleunigt durch die Coronapandemie gibt es allerdings neue Herausforderungen und Chancen sowie deutliche Veränderungen im Verhalten der Lehrkräfte gegenüber Fortbildungsangeboten. Im Kontext der aktuellen Entwicklungen ist es deshalb notwendig, einige Leerstellen zu füllen, welche u. a. bei einer Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland deutlich wurden (Daschner & Hanisch 2019). Das betrifft insbesondere Fragen der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, der Digitalisierung und einer wohlverstandenen Akademisierung, wozu Wissenschaftsbezug, formative und summative Assessments sowie Wirksamkeitsevaluationen gehören. Dazu werden drei Thesen formuliert, um Anregungen für den grund-

sätzlichen Diskurs über die Zukunft der Lehrkräftefortbildung, vor aller aber für bildungspolitische Entscheidungen in den Bundesländern sowie für praktische Fragen der Ausgestaltung von Fortbildungsangeboten durch die Landesinstitute zu geben.

These 1: Im Zentrum der Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung sollte die Definition zentraler Inhalte stehen, statt primär organisatorische Fragen zu thematisieren.

In den ländergemeinsamen Eckpunkten und in einigen Berichten zur Evaluation der Lehrkräftefortbildung in den Bundesländern werden Fragen der Organisation stark akzentuiert. So heißt es beispielsweise in dem Bericht einer Experten-Gruppe (2020) für NRW: „Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und zugespitzt wiedergegeben: 1. Das System der Lehrkräftefortbildung in NRW wird als suboptimal eingeschätzt. Die Strukturen sind unübersichtlich mit unklaren Zuständigkeiten, die Effekte der Fortbildungsanstrengungen sind unbefriedigend“ (S. 2). Die Handlungsempfehlungen zielen im Wesentlichen auf eine Reorganisation von Strukturen, Abläufen und auch auf die Personalpolitik. Wenn es um Inhalte geht, wird auf schulbezogene „Bedarfserhebungen“ verwiesen. Sowohl die Analysen als auch die Schlussfolgerungen sind plausibel und nachvollziehbar. Gleichwohl ist die nachrangige Behandlung der inhaltlichen Seite von Lehrkräftefortbildungen bemerkenswert. Da nun jedes Lernen inhaltsbezogen ist, bleibt es auch im Zeitalter der digitalen Transformation richtig, die Definition zentraler Themen ins Zentrum der Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung zu stellen.

Bildungspolitik, Schulentwicklung und Fortbildung sind stets mit der Herausforderung konfrontiert, den umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule im Blick zu haben. In den unterschiedlichen Qualitätsrahmen der Bundesländer finden sich folgerichtig zahlreiche Qualitätsbereiche mit diversen Unterpunkten, sodass leicht über 100 Kriterien für gute Schule entstehen, auf die die Fortbildung auszurichten wäre. Nehmen wir die Fächer hinzu, wird deutlich, dass Lehrkräftebildung mannigfaltige Themen abzudecken hat. Erfolgreiches Management muss es jedoch leisten, Mannigfaltigkeit von Aufgaben und Konzentration auf besonders wichtige Herausforderungen auszubalancieren und dabei stets auf das Kerngeschäft, in Schule also den Unterricht, zu fokussieren (Drucker, 2000, Nohira et al. 2003).

Ein Blick zurück in die letzten 20 Jahre nach dem PISA-Schock zeigt, dass dies phasenweise in der Zeit von 2001 bis 2009 mit den vielfältigen Maßnahmen zur Sicherung von Schul- und Unterrichtsqualität recht gut gelungen ist (Klieme et al. 2010, Riecke-Baulecke 2018). Im letzten Jahrzehnt ist dann allerdings der Fokus verloren gegangen, während bestimmte Herausforderungen gewachsen sind.

Welches sind die zentralen inhaltlichen Herausforderungen und wie werden diese bestimmt? Abfragen bei Schulen, wie im oben genannten Bericht empfohlen, sind wichtige Verfahren, um Bedarfe aus der Sicht der Einzelschule zu bestimmen. Um Schwerpunkte für ein Bundesland zu bestimmen, reichen solche Verfahren allerdings nicht aus, sie greifen deutlich zu kurz, weil strategische Schwerpunktsetzungen auf verallgemeinerbaren Befunden, die über die Einzelschule hinausgehen, beruhen sollten. Idealerweise ergänzen sich beide Verfahren, in dem auf Grundlage von Befunden des Bildungsmonitorings und wissenschaftlicher Studien durch Rückmeldungen der Einzelschule spezifizierte Unterstützungsbedarfe zu den strategischen Zielen und Themen bestimmt werden.

Mit den Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz liegen fundierte Einschätzungen und Handlungsempfehlungen vor, die eine klare inhaltliche Schwerpunktsetzung begründen. Zwei strategische, d. h. für das Schulsystem besonders bedeutsame Themen werden bestimmt: Die deutliche Zunahme der Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen sowie nicht über grundlegende mathematische Kompetenzen verfügen (SWK 2022b), sowie die digitale Transformation (SWK 2022a).

In allen Bundesländern gibt es zu beiden Herausforderungen Antwortansätze und die Corona-Pandemie hat eine Art aufholende digitale Revolution in der Lehrkräftebildung bewirkt. Langfristig angelegte Programme zur Unterstützung der Lehrkräfte und Schulleitungen mit dem Ziel „Reduzierung der Risikogruppe“, bei denen Aktivitäten der Lehrkräftefortbildung systematisch im engen Zusammenwirken mit der Schulaufsicht umgesetzt, gesteuert und evaluiert werden, gibt es jedoch nur ansatzweise (Köller et al. 2013). Gerade mit Blick auf die Sicherung von Basiskompetenzen gilt es, die genannten Schwerpunktthemen miteinander zu verbinden und die neuen Möglichkeiten digitaler Formate konsequent zu nutzen, wofür Programme wie *Maco*¹, *Textprofis*² oder *Starke BASIS*³ Beispiele sind. So bietet das Programm *Starke BASIS* Schulen, Schulleitungen und Lehrkräften in 64 Bausteinen wissenschaftlich fundierte Hilfestellungen zur Diagnose und Förderung in den Jahrgängen 1–8. Es beinhaltet eine Synthese digitaler Werkzeuge, analoger und digitaler Fortbildungen sowie der Netzwerkarbeit in Schulverbänden in enger Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht. Dabei zeigt sich bei Programmen wie *Textprofis* oder auch *Lesen macht stark* und *Mathe macht stark* (Köller et al. 2013) dass die Idee einer materialbasierten Lehr-

1 Maco – Mathematik aufholen nach Corona: ww.maco.dzlm.de/

2 Textprofis mit digitalen Lesestiften: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/aktuelle-projekte/die-textprofis/

3 Starke BASIS – Deutsch und Mathematik besser verstehen: <https://zsl-bw.de/,Len/startseite/ueber-das-zsl/starke-basis>

kräftefortbildung, in der mit Hilfe von Lernmaterialien für die Schülerinnen und Schüler fachdidaktische Ideen der Förderung vermittelt und im Laufe der Fortbildungsreihen anhand von Lernprodukten der Schüler reflektiert werden, besonders wirksam werden kann.

Das zweite Schwerpunktthema ist in den letzten drei Jahren in allen Bundesländern verankert worden, die Unterstützung der Schulen bei der digitalen Transformation im Allgemeinen und der Ermöglichung des Fernunterrichts durch digitale Werkzeuge und damit verbundene Lehrkräftebildungen im Besonderen (s. These 2). Beide Themen, die Sicherung von Basiskompetenzen und die Nutzung digitaler Medien, sowie der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule insgesamt, werden wesentlich im Kerngeschäft von Schule, dem Fachunterricht, realisiert. Fragen der Unterrichtsqualität sollten deshalb das übergeordnete Thema der Lehrkräftefortbildung sein und zugleich mit spezifischen, wissenschaftlich geprüften Werkzeugen verbunden werden, die helfen, die Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung, die Beobachtung und Verbesserung von Unterricht auf die Tiefenstrukturen, also auf Fragen der kognitiven Aktivierung, konstruktiven Unterstützung und Klassenführung, zu beziehen. Dafür liegen inzwischen mehrere wissenschaftlich geprüfte und in der Praxis bewährte Werkzeuge zur Unterrichtsbeobachtung vor.⁴

Fragen der Unterrichtsqualität berühren fachliche und überfachliche Bereiche. Die Stärkung der sozial-emotionalen Entwicklung und die Befähigung zur demokratischen Teilhabe sind einerseits integraler Bestandteil eines Unterrichts, der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärkt und auf Verständnis, Kommunizieren und Argumentieren orientiert. Andererseits berühren Fragen der Demokratieerziehung den grundlegenden Auftrag von Schule und sind eigenständiger Bereich der Unterstützungsangebote für Schulen, wozu entsprechende Beratungs- und Präventionsprogramme gehören.

Im Rahmen dieser Thesen kann nur angedeutet werden, warum welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in der Lehrkräftefortbildung erfolgen sollten. Zusammengefasst wird hier dafür plädiert, einerseits den vielfältigen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule in der Lehrkräftefortbildung darzustellen und andererseits zugleich zentrale Themen zu identifizieren, sowie langfristig angelegte Schwerpunktsetzungen vorzunehmen, wozu die folgenden Bereiche gehören sollten:

4 Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen und Beobachtungsmanual www.ibbw-bw.de/,Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/unterrichtsfeedbackbogen#anker9342336
Erklärvideos und Fortbildungen: www.zsl-bw.de/,Len/startseite/ueber-das-zsl/unterrichtsbeobachtung-und-feedback
Beobachtungsbogen zur Erfassung von Unterrichtsqualität www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/forschung/abgelaufeneprojekte/DFG/Dokumente/Beobachtungsbogen_zur_Erfassung_von_Unterrichtsqualitaet.pdf

- Unterrichtsqualität
- Basiskompetenzen
- Digitale Transformation
- Demokratieerziehung

These 2: Die Lehrkräftefortbildung sollte die digitale Transformation offensiv nutzen, anstatt digitale Formate als Additum zu verstehen.

Die Coronapandemie hat Schulen und Lehrkräfte vor große Herausforderungen gestellt. Schulen haben eigenständig und kompetent die Initiative ergriffen und Lösungen entwickelt. In kurzer Zeit wurden schulinterne IT-, Schulungs- und Kommunikationsteams gebildet, um die technischen Voraussetzungen für den Fernunterricht zu organisieren, die Schulgemeinschaft zu qualifizieren und alle Beteiligten kontinuierlich zu informieren. Bei allem, was problematisch und durchaus unterschiedlich gewesen sein mag (Eickelmann et al., 2020): Schulleitungen und Lehrkräften ist großer Respekt entgegenzubringen, sie haben in Zeiten der Pandemie Bemerkenswertes geleistet, nämlich die Bildungschancen der nachwachsenden Generation offengehalten. Mit Blick auf die internationalen Entwicklungen unterstreicht Hattie (2021 S. 5): „Overall, the effects on achievement were small negatives. Yes, COVID teaching is not optimal, but an average students’ learning trajectories were slightly lower than in previous years, but much learning still occurred... There is no cause for complacency, but much to celebrate about educators success during COVID.“

Landesinstitute und Medienzentren haben in den letzten Jahren einen wichtigen Beitrag geleistet, um Schulen bei der Sicherstellung des Fernunterrichts zu unterstützen. De facto hat eine Art nachholende, digitale Revolution im Bereich Schule und Lehrkräftebildung stattgefunden. Was heute eine Selbstverständlichkeit ist, war noch vor drei Jahren im Bereich des Wunschdenkens. Die damals relativ schwach entwickelte Nutzung digitaler Medien im Schulbereich (Eickelmann et al. 2019) bestimmte ebenso die Lehrkräftefortbildung. So war vor 2020 synchrones E-Learning in der Lehrkräftefortbildung die Sache einiger weniger. „E-Learning“ – das war vor allem das Einstellen von Texten und Aufgaben, die heruntergeladen und ggf. bearbeitet werden konnten. Ein Blick auf die neu entstandene Welt der Lehrkräftefortbildung mit interaktivem E-Learning, kollaborativem Arbeiten, Blended-Learning Szenarien, Selbstlernkursen und MOOCs sowie E-Bar Camps veranschaulicht den fundamentalen Wandel in der Lehrkräftefortbildung.

Lange Zeit galt die Präsenz in der Fortbildung nicht nur als besonders wirksam, sondern ebenso als von Lehrkräften gegenüber digitalen Formaten klar präferiert. Belastbare Studien zur Wirksamkeit von Präsenz versus Distanz in der Fortbildung sind rar. Um etwas Licht in diese Auseinandersetzung zu bringen, entsteht derzeit eine quasi-experimentelle Studie im Rahmen des Vorhabens

„Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsbeobachtung und Feedback“, in dem identische Inhalte in unterschiedlichen Formaten vermittelt werden (Maier et al., in Vorb.). Generell sind Zweifel angebracht, an Oberflächenmerkmalen wie digitalen oder analogen Fortbildungsformaten die Wirksamkeit festzumachen. Vielmehr ist in begründeter Weise anzunehmen, dass es wie beim guten Unterricht auf die Tiefenstrukturen, also auf das Anknüpfen am Vorwissen, die Qualität der Impulse, die Aufgabenstellungen und das Feedback, den Anwendungsbezug und die Kumulativität des Lernprozesses ankommt.

Gegenüber Fragen der Wirksamkeit sind Fragen der Akzeptanz eindeutiger zu beantworten. Obgleich zahlreiche Veranstaltungen coronabedingt abgesagt werden mussten, sind die Teilnehmezahlen beispielweise in Baden-Württemberg in den letzten Jahren von rund 90.000 vor Corona auf rund 105.000 deutlich angestiegen, was ausschließlich am starken Wachstum digitaler Angebote und der entsprechenden Nachfrage liegt, wobei digitale Selbstlernkurse oder MOOCs noch nicht eingerechnet worden sind. Das Interesse an hochkarätigen halb- oder ganztägigen Großveranstaltungen wie den Digitalkongressen mit über 4000 Lehrkräften oder Veranstaltungsreihen mit relativ kurzen Einheiten von 60 bis 90 Minuten ist enorm. Kurze Erklärvideos mit Unterrichtsbeispielen, längere fachdidaktische Videos mit eingebauten Übungsbeispielen für die Individual- oder Gruppenarbeit, digitale Sprechstunden – die Angebotspalette ist inzwischen vielfältig geworden und erfreut sich einer wachsenden Nachfrage insbesondere im Kernbereich von Schule mit Blick auf die Sicherung von Basiskompetenzen (s. o.).

Die Vorteile liegen auf der Hand: Diese Art von Fortbildungen können flexibel abgerufen werden, für die Qualität stehen renommierte Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft zur Verfügung, die in Präsenzveranstaltungen immer nur zu einem sehr begrenzten Teilnehmerkreis sprechen können. Die Verzahnung von Impulsen, Erprobung und Reflexion ist in variabler Weise möglich. Je nach Bedarf können Lehrkräfte auf passgenaue und mit den Alltagsbelastungen verträgliche Formate zurückgreifen.

Neben den Chancen sind zugleich die Herausforderungen in den Blick zu nehmen: Die Welt der digitalen Formate verlangt besonders hohe Maßstäbe an die Qualitätssicherung der Angebote. Nicht alles, was gut erscheint, ist es auch. Die Versuchung schnell etwas online zu stellen, kann verführerisch sein. Qualitätssicherung durch konsequenten Wissenschaftsbezug und systematische Kontrolle, ob die Praxisnähe gewährleistet wird, erfordern enge Kooperationen mit den Hochschulen und anderen Partnern sowie eigenständige Expertise in den Landesinstituten unter systematischer Einbeziehung der Schulpraxis durch Feedbackzirkel und Evaluationen.

Zugleich ist die Nutzung von Präsenzphasen noch zielgerichteter und bewusster zu planen. Es bleibt dabei: Unterricht und Lehrkräftebildung haben stets eine soziale und emotionale Dimension. Eine Relativierung des Präsenzunter-

richts würde die kultivierende Funktion von Schule, die von sozialer Interaktion lebt, schwächen. Eine Verabsolutierung digitaler Formate in der Lehrkräftefortbildung könnte stark negative Folgen haben, weil die lebendige Kommunikation über die eigene Schule hinaus einen wichtigen Beitrag für Arbeitszufriedenheit, Interesse, Motivation und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen leisten und identitätsstiftend für die Profession selbst wirken kann.

In einer Kultur der Digitalität zu leben, bedeutet nicht zuletzt, dass jede Präsenz von Digitalität geprägt und mit ihr verwoben ist, sodass es nicht um ein entweder oder geht, sondern um den funktionalen Einsatz digitaler Werkzeuge und stimmige Mischungen. Auch hier gilt es – wie in These 1 dargestellt – inhaltliche Schwerpunkte im Bereich der digitalen Transformation zu begründen: Digitale Lehrkräftefortbildungen sollten auf besonders relevante Bereiche für den Unterricht bezogen sein. Dazu gehört die Nutzung *erstens* von Lernmanagementsystemen und *zweitens* von spezifischen Werkzeugen im Fachunterricht.

Erstens: Lernmanagementsysteme sind lange vor der Pandemie entwickelt worden, um Lehren und Lernen in Präsenz und in digitalen Formaten zu verbinden, um Lehren und Lernen effektiv sowie effizient zu gestalten. Seit Jahrzehnten, spätestens seit 2000, gibt es Ansätze der Nutzung von Lernmanagementsystemen, aber ihre Entdeckung für Schule und Fortbildung in der Breite ist aus der Not, der Realisierung von Fernunterricht und von Fortbildung in Distanz, geboren worden. Ein Beispiel: Noch 2019 wurden Lernmanagementsysteme in Baden-Württemberg von einer eher kleinen Gruppe digital affiner Lehrpersonen genutzt. Unmittelbar nach dem Lock Down 2020 haben die rund 4500 Schulen Baden-Württembergs eine kostenlose und leistungsfähige Moodle-Instanz und entsprechende Fortbildungsangebote erhalten. Lagen die zeitgleichen Nutzerzahlen vor 2020 bei rund 20.000, so sind sie in den letzten zwei Jahren auf über 430.000 in den Hochzeiten gestiegen. Die Oberflächen und Funktionalitäten wurden schulartspezifisch derart vereinfacht, dass insbesondere die Grundschulen ab dem ersten Jahrgang mit Moodle arbeiten können. Insgesamt wurden über 800.000 Nutzerkonten eingerichtet. Hinzugekommen ist die Integration von Webkonferenzsystemen, insbesondere von Big Blue Button.

Die teilweise sehr fortgeschrittenen Erfahrungen von Schulen bei der Nutzung von Lernmanagementsystemen sollten für den Präsenzunterricht noch stärker beachtet und multipliziert werden. Die zunächst eher dürftigen Effektstärken beim Einsatz digitaler Werkzeuge (Hattie 2009) haben sich mit Blick auf veränderte Technologien und Einsatzszenarien zum Positiven verändert (Hattie 2021), wobei kollaborative Elemente von besonderer Bedeutung sind:

- Das betrifft die gemeinsame und transparente Vorbereitung von Unterrichtsstunden des Fachkollegiums in einer Jahrgangsstufe, worüber Schülerinnen und Schüler berichten: „Egal ob wir in der 5a oder 5b sind, ob wir Vertre-

tungsunterricht haben, wir können uns auf die nächsten Stunden vorbereiten, weil unsere Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsplanung abgestimmt haben und auf unsere Lernplattform eingestellt haben. Dort erhalten wir auch individuelle Rückmeldungen zu unseren Arbeiten.“

- Das betrifft die kollegiale Beschäftigung mit den Lernergebnissen und Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler, die im Lernmanagementsystem systematisch dokumentiert und für formative Feedbackszenarien im Klassenteam genutzt werden.
- Das betrifft die Organisation von digitalen Peer-Gruppen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler – ohne ihre Lehrkräfte – austauschen, offene Fragen und Probleme erörtern und sich gemeinsam auf Unterrichtsstunden und Aufgabenstellungen vorbereiten.

Zweitens: Der Einsatz von Lernmanagementsystemen hat weitgehend generischen Charakter, er kann helfen, den Unterricht effektiv und effizient zu organisieren sowie Präsenzunterricht und Hausaufgaben deutlich stärker miteinander zu verbinden. Damit ist jedoch die Frage nicht beantwortet, welche digitalen Werkzeuge im Fachunterricht in welcher Weise einzusetzen sind. Allgemeindidaktische Fragen sind demnach wesentlich stärker mit fachdidaktischen Aspekten zu verbinden. Die Lehrkräftefortbildung muss auf der Suche nach den fortgeschrittenen Werkzeugen sein, die helfen, Unterricht möglichst adaptiv zu gestalten. Gerade auf diesem Gebiet ist eine enge Kooperation mit der Wissenschaft und anderen Partnern erforderlich, wobei sich zeigt, dass dieses Feld in der Lehrkräftebildung der ersten Phase erst im Entstehen ist. Die Entwicklung und Nutzung von Lehr-Lern-Werkzeugen, die mit Hilfe von Ansätzen der künstlichen Intelligenz Schülerinnen und Schülern je nach Lernstand passgenaue Rückmeldungen geben und Aufgaben für die Zone der nächsten Entwicklung vorschlagen, könnten einen Beitrag leisten, den seit Jahren postulierten Anspruch der individuellen Förderung besser einzulösen.

Für die Entwicklung adaptiver Lehr-Lern-Werkzeuge sind enorme Kraftanstrengungen erforderlich. Der Blick muss nicht gleich in die USA oder nach China gehen. Ansatzpunkte gibt es auch in Deutschland, wofür das Feedbook und die Lern-App AISLA der Universität Tübingen oder das Programm FORMAT der Universität Kiel Beispiele sind.⁵

These 3: Notwendig ist eine wohlverstandene Akademisierung der Lehrkräftefortbildung, bei der erstens Evidenzorientierung, zweitens Assessments und drittens Wirksamkeitsevaluationen zu den Qualitätsstandards gehören,

5 Feedbook, AISLA: Sprache & Bildung | Universität Tübingen (uni-tuebingen.de) Format: www.ipn.uni-kiel.de/de/forschung/projekte/format-1

anstatt aus Einzelfallerfahrungen pädagogische Programme abzuleiten und sich mit Zufriedenheitsumfragen zu begnügen.

Erstens: Um Professionalisierungsprozesse wirksam zu unterstützen, muss die Lehrkräftefortbildung an geprüftem Wissen ansetzen, also wissenschaftsbasiert sein. Diese Forderung wird in den o. g. ländergemeinsamen Anforderungen und Empfehlungen und der Expertenkommission für NRW ebenso betont wie im Qualitätskonzept für das Bildungssystem Baden-Württembergs.⁶ Evidenzorientierung ist untrennbar mit Praxisauglichkeit von Konzepten verbunden, geht es doch um möglichst große Erträge von Fortbildungen für die Alltagspraxis der Lehrkräfte und damit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Notwendig ist deshalb eine enge und systematische Zusammenarbeit zwischen Landesinstituten und Hochschulen. So gilt für Baden-Württemberg: Alle größeren Vorhaben wie *Starke BASIS, Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsbeobachtung und Feedback, Nutzung digitaler Medien im Fachunterricht*, werden gemeinsam mit der Wissenschaft entwickelt, umgesetzt und überprüft.⁷

Dabei gilt, dass sich die Partner ihrer jeweiligen spezifischen Expertise und deren Grenzen bewusst sind und gleichberechtigt zusammenarbeiten, anstatt Dominanzansprüche zu erheben. Vereinfacht ausgedrückt: Die Stärke der Wissenschaft, Forschungsbefunde zu generieren, ist ebenso unverzichtbar für wirksame Fortbildung wie die Stärke der Landesinstitute, Theorie für die Praxis zu übersetzen und in maßgeschneiderten Settings wirksam werden zu lassen. Konzepte nicht einfach aus Einzelerfahrungen oder pädagogischen Auffassungen abzuleiten, ist eine Forderung, die sich allerdings nicht allein an die Landesinstitute richtet. Auch die Hochschulen sind gefordert, für robuste Studien insbesondere im Bereich der Fachdidaktik zu sorgen, in der Annahmen über wirksame Konzepte auch tatsächlich solide empirisch überprüft werden. Die aktuellen BMBF-Ausschreibungen für Kompetenzzentren könnten einen wichtigen Beitrag zur Verzahnung von Wissenschaft und Fortbildung leisten. Sollten diese jedoch mit Hegemonieansprüchen verbunden werden, so wären kontraproduktive Effekte von Doppelstrukturen und Konkurrenzen statt Kooperationen nicht unwahrscheinlich.

Zweitens und drittens: Zu den größten Schwachstellen der Lehrkräftefortbildung dürfte gehören, dass Assessments, d. h. systematische Lernerfolgskontrollen im Sinne der Ergebnissicherung und eines *Feedforwards*, sowie Wirksamkeitsevaluationen eher schwach entwickelt sind. Was es für Weiterbildungs- und Qualifi-

6 Qualitätskonzept für das Bildungssystem Baden-Württembergs: www.zsl-bw.de/Len/startseite/ueber-das-zsl/qualitaetskonzept

7 Schwerpunkte der Lehrkräftefortbildung des ZSL in Kooperation mit der Wissenschaft: www.zsl-bw.de/Len/startseite/ueber-das-zsl/im-fokus

zierungsmaßnahmen, bei denen es um formale Berechtigungen zum Beispiel beim Laufbahnwechsel geht, durchaus gibt, nämlich Prüfungen, ist bei einer Vielzahl von Fortbildungsmaßnahmen nicht der Fall. Häufig wird allein die „Teilnahme“ an einer Fortbildung bescheinigt und die Fortbildung selbst beinhaltet keine oder nur schwach ausgeprägte Assessmentelemente. Dabei zeigen gerade die digitalen Formate wie MOOCs, dass Lernerfolgskontrollen niederschwellig und anregend für die individuelle Lernentwicklung gestaltet sein können. Eine der zentralen Entwicklungsaufgaben insbesondere für die „amtliche“ Lehrkräftefortbildung ist, schrittweise formative, aber auch summative Assessmentelemente einzuführen. An Beispielen für derartige Verfahren (Selbsttests, Einsendeaufgaben, Kurzstudien, Reflexionsarbeiten, Kolloquien, Präsentationen) mangelt es nicht wie die verschiedenen Weiterbildungsstudiengänge bundesweit zeigen.⁸

Viel gefordert, aber wenig in der Fläche und systematisch realisiert sind Wirksamkeitsevaluationen (Riecke-Baulecke 2016, S. 177ff).

- Schon auf der ersten Evaluationsebene, der statistischen Erfassung des Fortbildungsverhaltens, gibt es Schwachstellen: Wie häufig nehmen Lehrkräfte an welchen Fortbildungen wie lange teil? Diese Frage wird zwar im Rahmen von Stichprobenerhebungen teilweise erfasst, aber nur wenige Bundesländer verfügen über eine personenscharfe Statistik.
- Die zweite Evaluationsebene, die Erhebung von differenzierten Rückmeldungen zu unterschiedlichen Merkmalen der Fortbildung, scheint die Evaluationspraxis stark zu dominieren. Im Vergleich zur Situation in den 1990-er Jahren ist dies sicherlich ein großer Fortschritt. Allerdings zeigen beispielsweise die Jahresberichte einiger Landesinstitute⁹, dass sich die Ergebnisse über die Jahre hinweg im Durchschnitt ähneln und die Aussagekraft überschaubar ist.
- Notwendig ist, die dritte und vierte Ebene der Evaluation verstärkt in den Blick zu nehmen, auch wenn dies schwierig und mit erheblichem Aufwand verbunden ist, sodass nicht jede Fortbildung in dieser Weise evaluiert werden kann. Da mit großangelegten Programmen nicht zuletzt ein erheblicher Ressourceneinsatz verbunden ist, sollte hier gelten, dass sowohl der Blick auf

8 Beispiele für Assessments in der Fortbildung:

Universität Kiel: www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/schulmanagement-und-qualitaetsentwicklung-ma

Universität Tübingen: www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/hector-institut-fuer-empirische-bildungsforschung/studium/master-schulmanagement/

Universität Kaiserslautern: www.zfuw.uni-kl.de/human-resources/schulmanagement

9 Beispiele für Jahresberichte der Landesinstitute: <https://publikationen.iqsh.de/evaluationsberichte.html>

Veränderungen im Lehrerverhalten durch begleitende Beobachtungsverfahren, Post-Erhebungen zu Selbst- und Fremdeinschätzungen (dritte Ebene) als auch auf die Wirkungen von Programmen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (vierte Ebene) durch quasi-experimentelle Studien gerichtet wird. Wie ertragreich, aber auch schwierig das ist, zeigen die Evaluationen der Programme *Textprofis* oder von *Lesen macht stark* und *Mathe macht stark* (Köller et al. 2013).¹⁰

Literatur

- Eickelmann, Birgit, Drossel, Kerstin & Heldt, Melanie (2020). Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemie-Zeit. In *schulmanagement* 3–20 (S. 28–31). München: Oldenbourg.
- Daschner, Peter & Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V.* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Drucker, P. F. (2000): *Neue Management-Praxis, Bd.1: Aufgaben*. Düsseldorf: Econ.
- Eickelmann, Birgit, Bos, Wilfried, Gerick, Julia, Goldhammer, Frank, Schaumburg, Heike, Schwippert, Knut, Senkbeil, Martin & Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019). *ICILS 2018. Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, Birgit, Drossel, Kerstin & Heldt, Melanie (2020). Vorteile digital fortgeschrittener Schulen in der Pandemie-Zeit. In *schulmanagement* 3–20 (S. 28–31). München: Oldenbourg.
- Expertengruppe (2020). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf (Abfrage: 27.12.2022).
- Hattie, John (2009). *Visible Learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie, John (2021). *An Ode to Expertise: What have we learnt from COVID and how can we apply our new learning?* f.hubspotusercontent10.net/hubfs/1773015/John%20Hattie%20article_An%20Ode%20to%20Expertise%20-%20final.pdf (Abfrage: 28.12.2022).
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2019a). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In Paul Platzbecker & Botho Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung* (S. 34–74). Dokumentation der Fachtagung vom 26.-27. September 2018 in Wermelskirchen. www.ifl-fortbildung.de/fileadmin/user_upload/20190329_Ifl_Fachtagung_Fortbildungsqualitaet_V5.pdf (Abfrage: 30.12.2022)
- Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In Groot-Wilken, Bernd & Rolf Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. (S. 15–56). Bielefeld: wbv.
- Klieme, Eckhard, Artelt, Cordula, Hartig, Johannes, Jude, Nina, Köller, Olaf, Prenzel, Manfred, Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.
- Köller, Olaf, Ramm, Gesa & Riecke-Baulecke, Thomas (2013). *Seven Years Program Fostering Reading Literacy – What works in secondary schools?* Paper presented at 15th EARLI Conference in Munich (Eigendruck).

10 Evaluation der Textprofis: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/aktuelles/meldung/2021/projekt-die-textprofis-forschungsphase-hat-begonnen/ Evaluation von Lesen macht stark und Mathe macht stark: www.nzl.lernnetz.de/

- König, Johannes & Blömeke, Sigrid (2020). Wirksamkeits-Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Collin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 172–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 21.12.2022).
- Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Abfrage: 18.12.2022).
- Maier, Julia, Ruth-Herbein, Evelyn. & Fauth, Benjamin. (in Vorb.). *Wie viel Austausch ist notwendig? Die Effektivität synchroner Austauschphasen bei Online-Schulungen zum Training der Beobachtungsgenauigkeit*.
- Nohira, Nitin, Joyce, William & Roberson, Bruce (2003). *What really works*. www.researchgate.net/profile/William-Joyce-3/publication/10662988_What_Really_Works/links/54c7b6ee0cf289f0cecd9c8d/What-Really-Works.pdf?origin=publication_detail (Abfrage: 18.12.2022).
- Richter, Eric & Richter, Dirk (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In Cramer, Collin, König, Johannes, Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riecke-Baulecke, Thomas (2018). Kompetenzorientierung – Errungenschaften, Missverständnisse, Perspektiven. In *Schulmanagement-Handbuch 166* (S. 5–10). München: Cornelsen Verlag.
- Riecke-Baulecke, Thomas (2016). Schulentwicklung. In Möller, Jens, Köller, Michaela & Riecke-Baulecke, Thomas, (Hrsg.) *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht. Lehren und Lernen*. (S. 170–188). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2021). *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_10_07-SWK_Weiterentwicklung_Digital-Strategie.pdf (Abfrage: 18.12.2022).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2022a). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf (Abfrage: 28.12.2022).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2022b). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. Bonn. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf (Abfrage: 27.12.2022).

4.2 Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung in Hamburg – 2025 ist dafür ein besonderes Datum

Andreas Giese und Katrin Heinig

2025 ist für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg ein besonderes Datum: Die Lehrkräftefortbildung wird 100 Jahre alt. 1925 ist in Hamburg mit der Gründung des Instituts für Lehrerfortbildung (IfL) erstmals in Deutschland ein Fortbildungsangebot für die Hamburger Lehrkräfte realisiert worden. In den fast 100 Jahren seitdem haben sich dieses Angebot und das dahinter stehende Institut vielfach gewandelt und sich immer wieder den sich verändernden Anforderungen gestellt.

So lädt dieser Anlass einerseits dazu ein, selbstkritisch auf das bestehende Angebot zu schauen, andererseits wird durch die sich verändernden Anforderungen an die Schulen – die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft, die auf eine immer komplexer werdende und digital geprägte Zukunft vorbereitet werden soll – eine Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes notwendig. Auch unter Berücksichtigung des Eckpunktepapiers der Kultusministerkonferenz ist in Hamburg vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), das auch für Fortbildung zuständig ist, ein Projekt zur Professionalisierung der Fortbildung initiiert worden, das auf Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Fortbildung die Qualitätsentwicklung deutlich vorantreiben soll.

In der Fachtagung „Up to date durch Update: Lehrkräftefortbildung als professionelle Begleitung individueller und organisationaler Prozesse“ im Juni 2021 wurde das Eckpunktepapier der KMK (Kultusministerkonferenz 2020) unter Beteiligung von Vertreter:innen aller Bundesländer diskutiert. Dabei konnten diejenigen Stellschrauben deutlich benannt werden, die in dem Hamburger Projekt „Strategie Fortbildung 2025“ leitend sind und sich in den folgenden Themenbereichen darstellen:

1. Eine Kultur des Lernens in der Schule fördern, um Fortbildung wirksamer werden zu lassen
2. Die Qualität der Fortbildungsveranstaltungen erhöhen
 - Systematische Erhebung des Fortbildungsbedarfes
 - Qualifizierung und Professionalisierung des Fortbildungspersonals
 - Veränderung der Angebotsstruktur von Fortbildungen

- Wissenschaftsgeleitete Evaluation und Begleitforschung weiterentwickeln
3. Die Kooperation unterstützender Systeme weiter entwickeln
- Wissenschaftstransfer im Rahmen der Fortbildung stärken
 - Potenziale der länderübergreifenden Zusammenarbeit identifizieren und nutzen
 - Potenziale des Unterstützungssystems nutzen – Der „Pilot 2025“

1 Eine Kultur des Lernens in der Schule fördern, um Fortbildung wirksamer werden zu lassen

Die alltäglichen Anforderungen an Schulen nehmen, wie oben beschrieben, zu und Rahmenbedingungen werden unsicherer, was zuletzt die Corona-Pandemie gezeigt hat. Eine der größten Schwierigkeiten von Schulen besteht darin, dass die Bewältigung dieser Anforderungen nicht selten in einen „Modus des Reagierens“ führt. Dieser Modus neigt zur Verselbstständigung, die Fragen nach Schwerpunktbildung oder nach einer einheitlichen Ausrichtung innerhalb der Schule mit dem Hinweis darauf ausschließt, dass man erst einmal den Alltag bewältigen müsse, bevor man sich solchen Fragen widmen könne.

Das LI bietet den 434 Hamburger staatlichen Schulen und ca. 20.000 Lehrkräften passgenaue, an ihren Anliegen orientierte Unterstützung darin an, die Steuerung des Systems Schule bewusst in die Hand zu nehmen, mithin aus dem Modus des Reagierens in einen Modus der aktiven Gestaltung und Steuerung zu kommen. Die Mitarbeitenden des LI bemühen sich zunächst mit der Leitungsebene einer Schule darum, pädagogische Entwicklungskriterien zu erarbeiten, um wieder Entscheidungsfähigkeit zu erlangen. Auf solcher Grundlage wird es erst wieder möglich zu entscheiden, was überhaupt als Anforderung angenommen wird und was nicht. Jene pädagogischen Kriterien entstehen zumeist aus einer Zukunftsperspektive, aus der heraus analytisch die gegenwärtige Situation betrachtet wird und aus der eine kontinuierliche Reflexion der Angemessenheit des pädagogischen Handelns – angesichts heterogener und sich verändernder Schülerschaften mit gewandelten Zukunftsanforderungen – erwächst und sich idealiter als Kultur etabliert.

Eine pädagogische Zukunftsperspektive als Richtung der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist kein schematisches Bild, sondern bietet Orientierung, markiert einen Selbst-Anspruch und leitet die konkrete alltägliche Arbeit. Als Anspruch formuliert braucht eine Schule einen Diskurs im Kollegium, der die kontinuierliche Frage von Gestaltung und Gestaltungsmöglichkeiten zu seinem Inhalt hat und der zugleich diese Frage als permanente Auseinandersetzung immer wieder aufrecht hält. Es handelt sich um einen im wesentlichen *pädagogi-*

schen Diskurs, in dem weniger über die Schüler:innen gesprochen wird (darüber, wie sie „sind“, was mit ihnen „möglich“ ist und was nicht) als vielmehr über die Frage, wie es den Lehrkräften gelingen kann, allen Schüler:innen tiefes, besseres Lernen und Verstehen zu ermöglichen. Dies sind Leitgedanken für die Gestaltung und Durchführung passgenauer Unterstützungsformate der Schulen. Die Mitarbeitenden des LI arbeiten daran fachlich in Fortbildungen und didaktischen Trainings mit einzelnen Fach- oder Jahrgangs-Teams sowie mit ganzen Kollegien.

2 Die Qualität der Fortbildungsveranstaltungen erhöhen

Systematische Erhebung des Fortbildungsbedarfes

Das LI hat verschiedene Prozesse zur Erhebung des Fortbildungsbedarfes etabliert:

- In einem quantitativen Erhebungsprozess werden die Daten der Fortbildungsdatenbank ausgewertet und Teilnahmezahlen (ca. 95.000 Teilnahmen pro Jahr) als Grundlage für weitere Angebote erhoben.
- Das LI bildet für die Schulen sogenannte Fortbildungsbeauftragte aus, die in einer koordinierenden Funktion in jeder Schule die Fortbildungsbedarfe ihres Kollegiums als Grundlage für eine schulische Fortbildungsplanung erheben und an das LI zurückmelden.
- In den Dienstbesprechungen der Schulbehörde mit den Schulleitungen wie auch in den zentralen Landesfachkonferenzen mit den Fachleitungen werden Fortbildungsbedarfe abgefragt und den Vertreter:innen des LI zurückgemeldet.

Die Abfrage von Fortbildungswünschen benennt noch keine Bedarfe, sondern zunächst individuelle Bedürfnisse der Beschäftigten. Der Begriff des Bedarfs markiert eher spezifische Notwendigkeiten einer weiteren Professionalisierung der Beschäftigten in Schule. Seine Realisierung soll zur Veränderung des Unterrichts führen und als Bezugspunkt das Lernen der Schüler:innen in den Blick nehmen. Die individuelle Abfrage bei den Beschäftigten allein reicht dafür nicht aus. Letztlich muss im Gesamtsystem genauer darauf geschaut werden, wie Schüler:innen lernen, welche Anforderungen sich daraus an die Gestaltung von Unterricht ergeben und welche Fortbildungsinhalte dazu relevant sind. Dazu gehört u. a. auch die Einbeziehung und Interpretation der schulischen Leistungsdaten (in Hamburg z. B. die Auswertung der KERMIT-Daten), bei der Mitarbeitende des LI Schulen auf Anfrage beraten und begleiten. Im Zusammenhang mit der schulinternen Datengewinnung unterstützen die Mitarbeitenden des LI zudem

Leitung und Kolleg:innen darin, Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen und auszuwerten, um daraus notwendige Veränderungen in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht abzuleiten. In besonders belastenden Problemsituationen hat sich in Hamburg das von Rick Mintrop in den USA entwickelte Verfahren der „Design basierten Schulentwicklung“ (Mintrop 2016) bewährt. Hier werden in einem sehr strukturierten Verfahren Kolleg:innen darin geschult, Problemzusammenhänge zu verstehen und dadurch handlungsfähig zu werden. Mit Hilfe spezifischer Methoden können Herausforderungen genauer analysiert, mögliche Ursachen identifiziert und in einem iterativen Verfahren durch evidenzbasierte Maßnahmen bearbeitet werden.

Qualifizierung und Professionalisierung des Fortbildungspersonals

Im Sinne der Wirksamkeitsforschung (Lipowsky et al. 2021) orientiert sich das LI an den Befunden zu Qualitätskriterien einer wirksamen Fortbildung und hat in einem internen Prozess unter Beteiligung aller Mitarbeitenden leitende Standards für die Fortbildung im LI entwickelt. Die inhaltlichen Aspekte der Standards wie z. B. die Gestaltungskriterien für guten Unterricht (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, effektive Nutzung der Lernzeit), aber auch seminardidaktische Kriterien für eine gute Fortbildung (u. a. Didaktischer Doppeldecker, Teilnehmenden-Orientierung / -Aktivierung, Anknüpfen an Vorwissen, Anleitung von Reflexion und Transfer) sind Gegenstand in Institutskonferenzen, thematisch ausgerichteten Kooperationsstrukturen sowie in Qualifizierungsangeboten für Mitarbeitende im Kontext der Personalentwicklung. Hierzu gehört auch die Orientierung an einem wissenschaftlich fundierten Kompetenzprofil, wie es das GRETA-Kompetenzmodell (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) ermöglicht.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Qualifizierung von Fortbildner:innen, die eine besondere strategische Bedeutung für spezifische Fortbildungsangebote (sogenannte „Train-the-Trainer“-Qualifizierungen) des LI haben. Mit diesen Qualifizierungen wird das „mittlere Management“ (also Lehrkräfte mit herausgehobenen Aufgaben wie z. B. Fachleitungen oder Förderkoordinator:innen) für schulische Entwicklungsprozesse, Beratung und schulinterne Fortbildungen in einem „didaktischen Doppeldecker“ ausgebildet. Sie erwerben einerseits aktuelles und wissenschaftlich fundiertes Fachwissen, müssen aber andererseits gleichzeitig ihren eigenen Lernprozess reflektieren und antizipieren, wie sie dieses nicht nur selbst erproben und auswerten, sondern auch ihre Kollegien und Fachschaften dazu anleiten. Dazu brauchen sie seminardidaktisches Rüstzeug, aber auch eine reflektierte Sicht auf die schulischen Entwicklungsprozesse und -strukturen, um als Multiplikator:in wirksam Veränderungen im unterrichtlichen Handeln ihrer Kolleg:innen bewirken zu können. Wie herausfordernd diese Aufgabe z. B. im Kontext für Unterrichtsentwicklung, die auf die

Stärkung eines sprachsensiblen Mathematikunterrichtes abzielt, sein kann, zeigt eine erste Auswertung von Erfahrungen des LI (Deseniss u. a. 2022).

Veränderung der Angebotsstruktur von Fortbildungen

Um dem Bereich der erfahrungsbasierten Lernformen mehr Raum zu geben, hat das LI viele Fortbildungsangebote umgesteuert. Von den 4.500 bis 5.000 Veranstaltungen mit 95.000 Teilnahmen, die das LI jährlich realisiert, wird ca. ein Drittel in Form von Veranstaltungsreihen realisiert. Auf diese Weise soll ein Transfer von fachlichen Impulsen auf das unterrichtliche Handeln inklusive bewusster Erprobung und Reflexion besser gelingen. Diese Reihen werden größtenteils zentral in Form von (Halb-)Jahreskursen, aber auch schulintern mit schulischen (Fach-)Teams durchgeführt. Etabliert haben sich in diesem Bereich, nicht zuletzt durch den Digitalisierungsschub, inzwischen auch ca. 1.000 Veranstaltungen in Blended-Learning-Formaten, in denen ein Moodle-basiertes Lernmanagementsystem die Basis für synchrone und asynchrone Fortbildungsangebote bildet. Ein weiteres Drittel stellen die sogenannten „One-Shot-Veranstaltungen“ dar, die für eine aktuelle Wissensvermittlung im Rahmen von Vorträgen oder Veranstaltungen (beispielsweise zur Vorbereitung von Abschlussprüfungen) ihre Berechtigung haben und insbesondere in Onlineformaten eine hohe Reichweite erzielen. Darüber hinaus werden zwischen 1500 und 1800 Veranstaltungen jährlich als schulinterne Veranstaltungen im Zuge der Unterstützung von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen durchgeführt, oft auch in mehrteiligen Formaten oder längeren Unterstützungsprozessen – auf Anfragen von Schulen und in Passung zu den schulischen Anliegen.

Wissenschaftsgeleitete Evaluation und Begleitforschung

Nicht zuletzt gehört eine flächendeckende Evaluation der Fortbildungsangebote und der Beratungsleistungen zu den Professionalisierungsbestrebungen des Landesinstituts. Etabliert ist die Nutzung digital gestützter standardisierter Fragebögen (digital per „edkimo“ oder „mentimeter“), die Daten für die einzelne Veranstaltung liefern und Rückmeldungen zu angestrebten Zielen, zur aktiven Beteiligung sowie zu möglichem Transfer in die eigene Unterrichtspraxis etc. geben. Darüber hinaus arbeitet das LI an einem Evaluationskonzept, mit dem *Wirkungen* von Fortbildungen, Beratungen und Prozessbegleitungen in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen evaluiert werden können. So soll in den Blick genommen werden, inwieweit das Leitungshandeln in allen seinen Entscheidungen die Verbesserung des Lernens aller Schüler:innen adressiert und welche Unterstützung von „außen“ dafür als hilfreich angesehen wird. Ein weiterer Blick in der Evaluation richtet sich an das Lehrhandeln und auf die Lehrersteuerung als bedeutsame Einflussgrößen. Welche Interventionen benötigt ein System, damit

es aus teilweise dysfunktionalen Routinen von Kommunikation und Arbeitsweisen in einen kontinuierlichen Diskurs eintritt, der genau diesen Einfluss des Lehrhandelns auf das Lernen der Schüler:innen zum Gegenstand macht und Veränderungen ihrerseits als weiteren Anlass für vertiefende und fortführende Auseinandersetzungen in der kollegialen Kooperation nutzt?

3 Die Kooperation unterstützender Systeme weiter entwickeln

Wissenschaftstransfer im Rahmen der Fortbildung stärken

Die Fortbildung versteht sich auch als zentraler Transmissionsriemen für die Bemühungen um einen Wissenschaftstransfer. In verbindlichen Kooperationsstrukturen befassen sich Fortbilder:innen nicht nur mit neuesten wissenschaftlichen Befunden (z. B. im BISS-Transfer, Qualitätsentwicklung des Mathematikunterrichtes, LEMAS (Leistung macht Schule <https://www.lemas-forschung.de/>) oder SCHUMAS (Schule macht stark <https://www.schumas-forschung.de/de>), sie verstehen ihre Rolle als Gestalter eines dialogischen Verfahrens, in dem Wissenschaftler:innen und Unterrichtspraktiker:innen auf Augenhöhe echten Transfer leisten (Egyptien et al. 2017). In Hamburg wurde dazu eine Stabsstelle zum Wissenschaftstransfer am Landesinstitut eingerichtet, die in einer Tandemkonstruktion von je einer Person aus dem LI und einer aus der Universität Hamburg gebildet wird. Gemeinsam organisiert diese Stabsstelle Veranstaltungen mit Wissenschaftler:innen sowie Aus- und Fortbildungspersonal und ermöglicht so einen themenbasierten/themenorientierten Austausch, in dem auch die Bedarfe der Praxis artikuliert werden und eine Rolle finden. Bedarfe und Themen werden mit dem Direktorium des LI und der Dekanin der Fakultät Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg abgesprochen. Themen dieses Austausches waren zuletzt Forschungen zum Unterrichtsfeedback, Beispiele für die kooperative Forschung, die Kooperation mit der Wissenschaft in außerschulischen Lernorten oder die Frage der Inklusion in Zeiten des digitalen Wandels.

Potenziale der länderübergreifenden Zusammenarbeit identifizieren und nutzen

Durch die bundesweite Umsetzung der großen wissenschaftsgeleiteten Programme (BISS, QuaMath oder auch LEMAS) entsteht aktuell ein Feld länderübergreifender Zusammenarbeit zwischen den Fortbildungsinstituten, in dem sich Synergiepotenzial abzeichnet. Angefangen bei Fragen zur Seminar Didaktik für Multiplikator:innenschulungen, in denen die Gestaltungskriterien für eine wirksame Fortbildung auch als didaktischer Doppeldecker erfahren werden können, bis hin zur wirksamen Verknüpfung von synchronen wie auch asynchronen

Lernphasen in Fortbildungen können Austausch und konkrete Zusammenarbeit zur Qualitätsentwicklung der Fortbildung beitragen. Erste Kooperationen in Projekten und Plattformen wie z. B. im Projekt inklusiv.digital¹ zeigen das Potenzial auf.

Ein kohärentes Unterstützungssystem aufbauen – Das Projekt „Strategie Fortbildung 2025“

Die großen Entwicklungsaufgaben für die Schulen der letzten Jahre (Inklusion, Bildung in der digitalen Welt, systematische Sprachbildung und -förderung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Integration von Geflüchteten etc.) machen deutlich, dass Schulen eine Strategie für eine systematische Qualitätsentwicklung brauchen, um ein echtes „lernendes System“ zu werden, welches die Aufgaben für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in einem aktiven Gestaltungsmodus (und eben nicht im „Modus des Reagierens“) bearbeitet.

2018 wurden in der Hamburger Tagung „Frischer Wind für die Qualitätsentwicklung“ Leitthesen für eine Diskussion der Qualitätsentwicklung von selbstverantworteten Schulen vorgestellt, die sich an dem Zielbild eines lernenden Systems orientierten (Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung 2018). Hier wurden Gelingensbedingungen, Merkmale und Prozesse idealtypisch dargestellt, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung von Schule stellen. Dieses Zielbild einer selbstverantworteten Schule stellt hohe Anforderungen an das Unterstützungssystem: Was können verschiedene Akteure im Unterstützungssystem dazu beitragen, dass die Schule bzw. ihr pädagogisches Personal

- die Verbesserung der Lernstände, Lernergebnisse und Übergangserfolge ihrer Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt ihrer Qualitätsentwicklung stellt,
- überzeugt ist, auf die Lernstände, Lernergebnisse und Übergangserfolge ihrer Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen zu können,
- den Willen hat, kontinuierlich Maßnahmen zu ihrer Verbesserung zu initiieren, zu reflektieren, zu evaluieren und schließlich weiterzuentwickeln,

1 Das Projekt inklusiv.digital, initiiert durch Kolleg*innen der Universität Bremen (Fachbereich inklusive Pädagogik) und dem IQSH (Fachbereich Digitale Medien und Inklusion), hat sich zum Ziel gesetzt, die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Themenfeld „Digitale Medien in der inklusiven Schule“ länder- und phasenübergreifend zu unterstützen. Im Rahmen des Vorhabens wird eine Infrastruktur zur kollaborativen Entwicklung von Open Educational Resources (OER) für die Lehrkräftebildung erstellt. Neben der Struktur zur länder- und institutionsübergreifenden Kollaboration ist die Bereitstellung der Inhalte für unterschiedlichen Formate der Aus-, Fort- und Weiterbildung über Schnittstellen zu Moodle, itslearning, Studip und die Landesbildungsserver ein zentraler Bestandteil des Vorhabens.

- sich die erforderlichen Informationen, Daten, Beratungen und Unterstützungsleistungen zur Erreichung ihrer Ziele beschafft und aktiv nutzt,
- Verbesserungsmaßnahmen anhand gemeinsam geteilter pädagogischer Kriterien und ausgehend von einem gemeinsamen pädagogischen Grundgedanken im Team erarbeitet und reflektiert.

Um Schulen in diesen Feldern kohärent zu unterstützen, wurde das Vorhaben „Strategie Fortbildung 2025“ aufgesetzt. In diesem Rahmen findet eine erste Pilotierung statt, für die neben einer guten Abstimmung ein rollenklares Agieren aller Akteure und ein differenziertes Verständnis für die jeweiligen Perspektiven auf die zu unterstützende Schule erforderlich ist. Dies bildet den Schwerpunkt des „Piloten 2025“.

Neben dem LI sind dabei die folgenden Akteure beteiligt:

Das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), eine Einrichtung der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) und Schwesterinstitut des LI, erbringt wissenschaftliche Dienstleistungen für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung selbstverantworteter Schulen. Auf Grundlage empirischer und statistischer Verfahren stellt es den Schulen regelhaft unterschiedlichste Daten im Kontext der Bildungsprozesse der Schüler:innen zur Verfügung. Zudem umfasst das IfBQ auch die Schulinspektion, die ihrerseits Daten zur schulinternen Prozessqualität erhebt und den jeweiligen Schulen zurückmeldet.

Ein weiterer wichtiger Akteur im Unterstützungssystem der Schulen ist die Schulaufsicht. Sie versteht sich in Hamburg nicht nur als rahmengebende Dienst-vorgesetzte, sondern insbesondere auch als beratende und unterstützende Instanz.

Herauszufinden, was an inhaltlicher Verständigung, Kommunikation und Kooperation zwischen diesen Akteuren notwendig ist, um den Schulen eine abgestimmte Unterstützung zu bieten, ist Gegenstand des Praxisvorhabens „Pilot 2025“. Die Federführung liegt beim LI. Am Piloten sind sieben Schulen (Grundschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien) beteiligt. Allen Schulen steht aus dem LI ein Team aus Schulentwicklungsbegleiter:innen und didaktischen Trainer:innen als Unterstützung zur Seite. Wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit ist die Anerkennung der Einzelschulen in ihrem Status als selbstverantwortlicher Schule. Dies bedeutet, dass die Schulen die Prozesse in ihrem System verantworten und *Subjekt* im Prozess des Zusammenwirkens aller Akteure sind. Auch über den Gegenstand der Veränderungsprozesse entscheiden die Schulen. Anlass dafür kann u. a. die Auswertung bzw. Interpretation von Daten sein, die vom IfBQ zur Verfügung gestellt werden und mit Unterstützung des LI für die schulischen Prozesse nutzbar gemacht werden.

Der „Pilot 2025“ hat seinen offiziellen Auftakt im April 2023 und soll eine Laufzeit von zwei Jahren haben. Zu Beginn des Prozesses wird allen Leitungsgruppen vom LI die Teilnahme an einer dreiteiligen Seminarreihe zum *strategischen Leitungshandeln* ermöglicht. Hier haben die teilnehmenden Schulen Gelegenheit, einerseits den Entwurf eines schulischen Zukunftsbildes von Lernen und Lehren zu erarbeiten und ein Vorgehen zur Beteiligung des Kollegiums an dieser Zukunftsperspektive zu planen, andererseits durch die angeleitete Analyse von Entwicklungsbedingungen (Kooperationsstrukturen, Schulkultur, Unterrichtspraxis) und Veränderungsmöglichkeiten Grundlagen der Prozesssteuerung zu schaffen, um daran orientiert die relevanten Themen des Systems zu bearbeiten. Das LI hat bereits über viele Jahre gute Erfahrungen mit dieser die Leitungs- und Steuerungsebene der Schulen unterstützenden Seminarreihe gemacht, wobei die Inhalte entlang der sich verändernden Anforderungen an Schule immer wieder neu ausgerichtet werden.

Um das Zusammenwirken der Akteure im Hinblick auf seine Funktionalität immer wieder zu reflektieren und wirksame Kooperationsstrukturen zu identifizieren, sind regelmäßige Reflexionssitzungen und eine Prozessevaluation notwendig – nicht zuletzt in Hinblick auf die Machbarkeit angesichts des je eigenen Alltagsgeschäfts der Beteiligten.

Fazit

Nach jetzt drei Jahren eines Strategie- und Qualitätsentwicklungsprozesses mit der Zielsetzung einer stärkeren Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung steht das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg in vielfältigen Veränderungsprozessen, die sich an geschärften, wissenschaftlich fundierten Standards für eine wirksame Fortbildung orientieren. Neue und wirksamere Fortbildungsformate, Unterstützung und Beratung für strategisch ausgerichtete Schulentwicklungsprozesse, die Nutzung digitaler Medien für die Professionalisierung von Kooperation und Kollaboration mit Schulen und Lehrkräften, eine Stärkung der Kooperationsstrukturen mit der Schulaufsicht wie auch eine intensivere Nutzung der datengestützten Schulentwicklung auch für die Identifizierung der Fortbildungsbedarfe stehen im Vordergrund eines Pilotprozesses im LI bis 2025 – einem besonderen Datum für die Lehrkräftebildung in Hamburg.

Literatur

- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg: „Frischer Wind für die Qualitätsentwicklung“, Hamburg 2018, Dokumentation: www.hamburg.de/contentblob/11946916/a3300c6c8ea7416f1a3832579f3c9050/data/frischer-wind.pdf (Abfrage: 23.01.2023).
- Deseniss, Astrid; Mesroglu, Sarah; Stangen, Ilse (2022): Sprachbildung als Querschnittsthema im Mathematikunterricht – Chancen und Hürden einer Implementierung in der Lehrkräftebildung. In: Nils Buchholtz, Björn Schwarz und Katrin Vorhölder (Hg.): Initiationen mathematikdidaktischer Forschung. Festschrift zum 70. Geburtstag von Gabriele Kaiser. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V., GRETA-Kompetenzmodell, www.greta-die.de/webpages/greta-interaktiv_ (Abfrage: 23.01.2023).
- Egyptien, Eugen L. et al (2017): Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen, www.schulentwicklung.nrw.de/q/transfer-wissenschaft-praxis/kooperationen-mit-laendern-und-weiteren-partnern/positionspapier-der-landesinstitute/index.html (Abfrage: 23.01.2023).
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela/Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten – Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten_ (Abfrage: 20.01.2023).
- Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 23.01.2023).
- Mintrop, Rick (2016): Design-based school improvement: A practical guide for education leaders. Harvard Education Press.

4.3 Future Skills an Schulen – Lehrende und Lernende benötigen mehr zukunftsweisende Kompetenzen

Felix Suessenbach

Wie kann man gesellschaftliche Herausforderungen wie die Klimakrise oder den demografischen Wandel bewältigen, ohne diese adäquat einschätzen zu können, ohne gelernt zu haben, den Status quo in Frage zu stellen und innovative Lösungen voranzutreiben; also ohne transformative Kompetenzen? Wie kann man in einer zunehmend komplexen und widersprüchlichen Welt evidenz- und datenbasierte Entscheidungen treffen, ohne zu wissen, wie Daten generiert werden und welche Daten in welchen Zusammenhängen welche Aussagekraft haben; also ohne Datenkompetenzen zu haben? Wie kann man an einer digitalisierten Welt teilhaben, ohne sich gezielt im Internet Informationen aneignen zu können, digital kooperieren zu können oder grundlegende Office Programme beherrschen zu können; also ohne digitale Kompetenzen? Und wie kann man diese Welt darüber hinaus aktiv gestalten, die Risiken und Potenziale von Technologien richtig einschätzen und die Modernisierung unserer Gesellschaft und Wirtschaft vorantreiben ohne informatische Kompetenzen?

Mehrere Erhebungen des Stifterverbandes und anderer Institutionen zeigen, dass die Vermittlung dieser Future Skills in der Schulbildung noch stark ausbaufähig ist. Das liegt zum einen daran, dass Lehrkräften noch nicht genügend curriculare Freiräume oder Ressourcen zu deren Vermittlung zur Verfügung stehen. Zum anderen, und in vielerlei Hinsicht grundlegender, besitzen viele Lehrkräfte diese Kompetenzen selbst nicht. Lehrkräfte müssen daher massiv in Aus- und Weiterbildung gefördert werden, um diese Future Skills und entsprechende didaktischen Fähigkeiten zu deren Vermittlung zu erlangen.

In diesem Beitrag werden transformative, datenbezogene, digitale und informatische Kompetenzen näher beschrieben. Es wird angedacht, wie diese Future Skills an Schulen gelehrt werden können, und insbesondere wird ein Überblick gegeben, zu welchem Grad diese Kompetenzen heute bei Lehrkräften vorliegen und wie Lehrkräfte im Erlangen dieser Kompetenzen durch Aus- und Weiterbildung unterstützt werden können.

1 Transformative Kompetenzen

Transformative Kompetenzen sind die zentralen Fähigkeiten, die nötig sind, um gesellschaftliche Herausforderungen sozialer, ökologischer oder demokratischer Natur bewältigen zu können. Sie befähigen Schülerinnen und Schüler, sich dieser Herausforderungen bewusst zu werden, visionäre Lösungen zu entwerfen und den Mut zu haben, andere von diesen zu überzeugen. Das Future Skills Framework des Stifterverbands in Kooperation mit McKinsey (Suessenbach et al. 2021) identifiziert hierfür fünf größtenteils aufeinander aufbauende Kompetenzen. Die grundlegendste Kompetenz – *Urteilsfähigkeit* – beschreibt dabei die Fähigkeit, gesellschaftliche Herausforderungen in ihrer Komplexität und Tragweite unter Berücksichtigung der Qualitätsunterschiede verschiedener Informationsquellen beurteilen zu können. *Innovationskompetenz* beschreibt die Fähigkeit, den Status quo in Frage stellen zu können und Ideen für innovative Lösungsmöglichkeiten, Produkte und Dienstleistungen entwerfen zu können. Darauf aufbauend können mithilfe der *Veränderungskompetenz* Strategien zur Umsetzung dieser Innovationen entwickelt werden, die Gruppen- bzw. gesellschaftliche Dynamiken berücksichtigen. Um diese Lösungen effektiv erarbeiten und schließlich auch vermitteln zu können, muss man mithilfe von *Dialog- und Konfliktfähigkeiten* zum einen in der Lage sein, widersprüchliche Perspektiven zu verstehen und Dilemmata auszugleichen. Zum anderen müssen andere Menschen von diesen Lösungen überzeugt werden können, hierbei hilft die Kompetenz *Missionsorientierung*. Sie beschreibt die Fähigkeit, mithilfe eines Missionsnarrativs die Vision einer neuen Zukunft und einer gemeinsamen Werteorientierung zu schaffen.

Einen Ansatz zur Vermittlung dieser Kompetenzen bietet beispielsweise das problembasierte Lernen an Hand gesellschaftsrelevanter Problemstellungen (siehe zum Beispiel Marks & Eilks 2009). In dieser dem Konstruktivismus entsprungenen Lehrmethode stellt die Lehrkraft ein komplexes Problem vor – beispielsweise eine nachhaltige Stadt zu bauen – und nimmt dann die Rolle eines Tutors/einer Tutorin ein, welche die Schülerinnen und Schüler bei ihrer – oft in Kleingruppen – selbstständigen Exploration von Lösungsmöglichkeiten begleitet sowie einen infrastrukturellen Rahmen schafft.

Junge Menschen, die ein Lehramtsstudium anstreben, bringen transformative Kompetenzen laut einer Befragung des Stifterverbands (Winde et al. 2022) nur bedingt mit. Unter ihren fünf besonderen Stärken sehen zwar einige, sich Ziele zu setzen, auf diese hin zu arbeiten und andere begeistern zu können (Missionsorientierung), deutlich seltener zählen sie aber ein für Veränderungsprozesse notwendiges Selbstvertrauen und eine Resilienz gegenüber Rückschlägen (Veränderungskompetenz) dazu. Auch das Reden vor einer größeren Gruppe von Menschen (Dialogfähigkeit) wird selten genannt. In der Lehramtsausbildung finden BNE-Anteile (Bildung für nachhaltige Entwicklung) zwar zunehmend

mehr Gewicht, diese sind aber nicht verpflichtend und systematisch in den Ausbildungsplänen verankert (Bundesregierung 2021).

Heutige wie zukünftige Lehrkräfte können in ihren eigenen transformativen Kompetenzen und deren Vermittlung gestärkt werden. Wo Bedarf besteht, könnten Weiterbildungen und Sensibilisierung für gesamtgesellschaftliche Herausforderungen helfen: beispielsweise tiefergehende Informationen dazu, welche Auswirkungen der demografische Wandel auf den Arbeitsmarkt hat und welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, einem Arbeitskräftemangel entgegenzutreten. Lehrkräfte könnten zudem ermutigt werden, interdisziplinäre und problemorientierte Lernansätze stärker in ihren Unterricht einzubinden. Essenziell hierfür ist allerdings, dass ihnen auch die curricularen Freiräume dafür eingeräumt werden, denn insbesondere problemorientiertes Lernen ist eine zeitintensive Methode. Auch eine Grundausbildung in Datenkompetenzen befähigt zur besseren Urteilsbildung und ermöglicht Wissen auf Basis von Daten zu vermitteln (siehe 1.2. Datenbezogene Kompetenzen).

2 Datenbezogene Kompetenzen

Datenbezogene Kompetenzen, auch Data Literacy genannt, sind Fähigkeiten „planvoll mit Daten umzugehen und sie im jeweiligen Kontext bewusst einsetzen und hinterfragen zu können. Dazu gehören die Kompetenzen, Daten zu erfassen, erkunden, managen, kuratieren, analysieren, visualisieren, interpretieren, kontextualisieren, beurteilen und anzuwenden.“ (Grillenberger & Romeike 2019, S. 12). Sie sind grundlegend für die oben genannte Urteilsfähigkeit, denn zur fundierten Meinungsbildung ist ein kritischer Umgang mit Daten zentral. Sei es, um die Qualität von Daten einschätzen zu können, zu wissen, welche Schlüsse sich daraus ziehen lassen oder wie Informationen aus verschiedenen Quellen ergänzend, verstärkend oder abschwächend wirken können. Zudem stärken datenbezogene Kompetenzen Verantwortungsbewusstsein und Selbstbestimmtheit, beispielsweise erlauben sie souverän und verantwortungsvoll mit eigenen und fremden Daten umzugehen und die Chancen der heutigen weitreichenden Datensammlung und -nutzung aktiv wahrzunehmen (Schüller, Koch, & Rampelt 2021).

Zum Erlernen datenbezogener Kompetenzen sind grundlegende wissenschaftliche Kompetenzen nötig, beispielsweise in Bezug auf die Frage, was kausale oder korrelative Zusammenhänge bedeuten, welche Methoden der Datenerhebung möglich sind und was deren Stärken und Schwächen bzw. die Repräsentativität von Daten ausmacht. Diese Grundlagen ließen sich beispielsweise an Lehrinhalte im Mathematik-, Informatik- oder Sozialkundeunterricht anknüpfen.

Laut einer Recherche des Hochschulforums Digitalisierung (Grillenberger & Romeike 2019) werden datenbezogene Kompetenzen in der Lehrkräfteausbildung noch nicht systematisch berücksichtigt. Ausnahmen hiervon sind das Mathematik- und Informatiklehramt sowie einzelne Initiativen weniger Hochschulen wie etwa *Daten Lesen Lernen* des Göttingen Campus. Die durch die KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ geschaffenen bundesweiten Rahmenbedingungen bieten die Möglichkeit, zum einen datenbezogene Kompetenzen stärker fächerübergreifend in den Unterricht einfließen zu lassen, und zum anderen, diese als Querschnittskompetenz in den Lehrkräfteausbildungsinstituten zu fördern. Ähnlich den transformativen Kompetenzen könnten hier Weiterbildungen zu Datenkompetenzen für Lehrkräfte angeboten und curriculare Freiräume geschaffen werden, die ein kritisches Hinterfragen einzelner Befunde ermöglichen.

3 Digitale Kompetenzen

Digitale Kompetenzen ermöglichen Menschen, sich in einer digitalisierten Umwelt zurechtzufinden und aktiv an ihr teilzunehmen. Schon heute sind viele Leistungen des öffentlichen Lebens nur noch digital verfügbar, arbeiten am Computer ist die Normalität in vielen Berufen und auch die Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und Entwicklung werden durch digitale Kompetenzen enorm gesteigert. Zu diesen Kompetenzen zählen die Fähigkeit, gängige Computersoftware zu nutzen, Sicherheitsregeln im Netz zu beherrschen, Onlinekanäle zur effizienten Kommunikation und zum wirksamen Austausch zu nutzen oder digitale Quellen und Lernsoftware zum effektiven und zielgerichteten Aufbau von Wissen einzusetzen. Digitale Kompetenzen unterscheiden sich dabei von informatischen Kompetenzen, da sie vor allem zur bewussten und kompetenten Nutzung von digitalen Werkzeugen befähigen; informatische Kompetenzen befähigen unter anderem dazu, die digitale Welt über deren Nutzung hinaus auch aktiv zu gestalten.

Grundlegende digitale Kompetenzen können einen Teil des Informatikunterrichts ausmachen, sofern dieser schon ab der 5. Klasse unterrichtet wird (Röhner et al. 2020). Darauf aufbauend könnte das Land Dänemark als Blaupause für eine erfolgreiche Vermittlung digitaler Kompetenzen dienen. Dänische Schülerinnen und Schüler waren in der 2018 durchgeführten ICILS-Studie unter Beteiligung 13 europäischer und außereuropäischer Länder Spitzenreiter in digitalen Kompetenzen (Deutschland lag im Mittelfeld; Eickelmann et al. 2019). Schon zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2018 nutzten dänische Schülerinnen und Schüler digitale Medien vielfältig und über alle Schulfächer hinweg; 80 Prozent etwa täglich, wobei in 100 Prozent der Schulen WLAN zur Verfügung stand und eine nahezu Vollabdeckung digitaler – allerdings auch privat bereitgestellter – Endgeräte vorlag. Zum Vergleich: Selbst heute nutzen nur knapp 40 Prozent der

deutschen Schülerinnen und Schüler täglich digitale Medien, etwa 60 Prozent der Schulen haben WLAN zur schulischen Nutzung. Zu Endgeräten liegen zwar keine genauen Zahlen vor, aber nur etwa 60 Prozent der Lehrkräfte in Deutschland bewerten die IT-Ausstattung ihrer Schule als ausreichend (Lorenz et al. 2022).

Die praxisnahe Vermittlung digitaler Kompetenzen setzt dabei diese Kompetenzen bei den Lehrkräften selbst voraus. Die COVID-19-Pandemie hat Lehrkräften zu einem deutlichen Kompetenzgewinn verholfen. Inzwischen geben 70–80 Prozent der Lehrkräfte an, über die Fähigkeiten zu verfügen, digitale Medien sinnvoll in ihren Unterricht einzubinden (Lorenz et al. 2022). Im Umkehrschluss heißt dies aber auch, dass etwa ein Viertel bis ein Drittel der Lehrkräfte noch nicht über ausreichend digitale Kompetenzen verfügt. Auch in der Lehrkräfteausbildung stockt die Verankerung digitaler Kompetenzen in den Ausbildungsplänen. Der Monitor Lehrerbildung konstatierte zuletzt, dass seit dem Jahr 2017 „nur sehr geringe Fortschritte bei der curricularen Verankerung von verpflichtenden Lehrveranstaltungen zum Thema digitale Medienkompetenz erzielt [wurden]. Wenn es in diesem Tempo weitergeht, dann dauert es beispielsweise für das Lehramt an Gymnasien bis ins Jahr 2040, bis digitalisierungsbezogene Kompetenzen flächendeckend in der 1. Phase der Lehrerbildung etabliert sind“ (Jorzik & Kreher 2021, S. 2).

Neben Weiterbildungen in digitalen Kompetenzen bei beschäftigten Lehrkräften und der flächendeckenden Verankerung dieser Kompetenzen in der Lehrkräfteausbildung müssen Lehrkräften ausreichend mobile Endgeräte und flächendeckendes WLAN zur schulischen Nutzung zur Verfügung stehen. Auch die Instandsetzung und Wartung einer neuen beziehungsweise bestehenden IT-Infrastruktur wird als große Hürde zur Nutzung digitaler Medien wahrgenommen (Initiative D21 2022). Noch zu oft bleibt diese Arbeit an den Lehrkräften selbst hängen, denen entweder nicht die nötige Arbeitszeit dafür eingeräumt wird oder die nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügen. Hier müssen zu viel größeren Teilen externe Dienstleistungsunternehmen eingebunden werden.

4 Informatische Kompetenzen

Informatische Kompetenzen sind essenziell, um Schülerinnen und Schüler nicht nur zum passiven Nutzen der digitalen Welt zu befähigen, sondern auch um diese aktiv zu gestalten. Sie bilden die Grundlage dafür, technologische Innovationen entwickeln zu können, und unterstützen die Ausbildung vieler weiterer Kernkompetenzen wie etwa strukturiertes Problemlösen, Kreativität oder kritisches Denken (Europäische Kommission 2020). Darunter fallen unter anderem Wissen und Anwendung von Algorithmen, Programmierfähigkeiten, ein Ver-

verständnis davon wie Computersysteme aufgebaut sind, Wissen dazu, wie Daten in Netzwerken geteilt werden, wie Menschen und Maschinen miteinander interagieren, welche Designansprüche an Technologien gestellt werden, wie Modelle und Simulationen genutzt werden können, wie man Risiken und Potenziale von Technologien einschätzen kann und wie man sich verantwortungsbewusst und mündig im digitalen Raum bewegt. Das Fach Informatik stellt dabei die wissenschaftliche Grundlage zum Verständnis der digitalen Welt dar, so wie etwa Physik, Chemie oder Biologie die wissenschaftlichen Grundlagen des Verständnisses der analogen Welt bilden. Gleichmaßen sollte Informatik in der Allgemeinbildung von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden (Caspersen et al. 2022).

Viele Argumente sprechen dafür, informatische Kompetenzen in einem eigenständigen Pflichtfach mindestens ab der Sekundarstufe I zu lehren. Für einen eigenständigen Unterricht spricht dabei zum einen die Fülle und Vielfalt der oben genannten informatischen Kompetenzen, zum anderen, die nötige Professionalität zur Vermittlung dieser Kompetenzen aufseiten der Lehrkräfte. Wie in den anderen naturwissenschaftlichen Fächern werden für das Schulfach Informatik eigens geschulte Lehrkräfte (z. B.: durch ein Lehramt in Informatik oder umfassende Weiterbildungen von beschäftigten Lehrkräften oder Informatikerinnen und Informatikern) benötigt, die fundierte und tiefgehende informatische Kompetenzen und die didaktischen Fähigkeiten zu deren Vermittlung mitbringen. Für die Verbindlichkeit des Informatikunterrichts in der Sekundarstufe I spricht der oben genannte Anspruch als Teil der Allgemeinbildung. Zudem zeigen Befunde in Deutschland, dass deutlich weniger Mädchen Informatik als Wahlfach belegen, woraus sich Kompetenzrückstände gegenüber den Jungen ergeben können (Eickelmann et al. 2019; Gnams 2021;); ein Pflichtfach hat das Potenzial dies auszugleichen (Suessenbach, Schröder, & Winde 2022).

Noch gibt es in Deutschland in nur fünf Bundesländern ein schulformunabhängiges und eigenständiges Pflichtfach Informatik in der Sekundarstufe I; ab dem Schuljahr 2023/24 soll diese Zahl auf acht Bundesländer anwachsen (Suessenbach et al. 2022). Nicht nur der Wissenschaftsrat (2020) spricht sich inzwischen für die flächendeckende Einführung eines Pflichtfachs Informatik aus. Konkrete Forderungen belaufen sich dabei auf ein eigenständiges Pflichtfach mit einem Umfang von sechs Wochenstunden über die gesamte Sekundarstufe I (also zum Beispiel wöchentlich eine Stunde Informatikunterricht von der 5. bis zur 10. Klasse; Schröder, Suessenbach, & Winde 2022; SWK 2022). Nur das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern entspricht bis dato dieser Forderung. Der Stifterverband schätzte auf Basis des Informatiklehrkräfteanteils in Mecklenburg-Vorpommern einen Bedarf an 27.000 Informatiklehrkräften, um den Informatikunterricht im oben genannten Umfang in ganz Deutschland anzubieten. Zurzeit werden etwa 10.000 Lehrkräfte mit Lehrbefähigung in Informatik beschäftigt, was einer Lücke von 17.000 Lehrkräften entspricht. Dem gegenüber

stehen jährlich knapp 400 Absolventinnen und Absolventen im Lehramt Informatik zur Verfügung (Schröder et al. 2022). Um genügend Lehrkräfte zur Vermittlung von informatischen Kompetenzen zu befähigen, muss daher nicht nur die Anzahl der Lehramtsstudierenden in Informatik gesteigert werden, sondern auch alle Potenziale zum Quer- und Seiteneinstieg für das Schulfach Informatik gehoben werden. Spezifisch also die Weiterbildung von bestehenden Lehrkräften aus anderen Fachbereichen beziehungsweise von Informatikerinnen und Informatikern, die kein Lehramt studiert haben. Die Gesellschaft für Informatik sammelte hierfür umfassende Informationen zu diesen Weiterbildungsmöglichkeiten auf Ebene der einzelnen Bundesländer, einzusehen auf www.informatik-lehrerin.gi.de (Duwe & Diethelm, 2022).

Fazit

Future Skills befähigen Menschen, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben, und sind fundamental für ihre Innovationskraft. Dabei legen insbesondere transformative, datenbezogene, digitale und informatische Kompetenzen die Grundlage, um neue Lösungen für andauernde gesellschaftliche Herausforderungen wie Klimakrise oder demografischen Wandel zu finden und umzusetzen; aber auch, um die Resilienz gegenüber zukünftigen Herausforderungen zu erhöhen. Um Menschen nachhaltig mit diesen Kompetenzen auszustatten, müssen sie in die Allgemeinbildung an Schulen einfließen. Lehrkräfte müssen in diesem Vorhaben in zweierlei Hinsicht unterstützt werden: Zum einen müssen sie – wo noch nicht vorhanden – diese Kompetenzen und entsprechenden didaktischen Konzepte in Aus- und Weiterbildungen vermittelt bekommen. Zum anderen müssen die nötigen zeitlichen, strukturellen sowie infrastrukturellen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Zur erfolgreichen Vermittlung von Future Skills an Schulen sind also nicht nur die Lehrkräfte gefragt, sondern es bedarf des Mutes und der Bereitschaft zum Handeln aller an der Bildung beteiligten Personen, seien es die politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern oder die Schülerinnen und Schüler selbst.

Literatur

- Bundesregierung (2021): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – 19. Legislaturperiode –. www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20210407_bne-bericht_breg21_kabinetttvorlage_cps_bf.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Abfrage: 19.12.2022).
- Caspersen, Michael E./Gal-Ezer, Judith/McGettrick, Andrew/Nardelli, Enrico (2018): Informatics for All. The strategy. ACM Europe & Informatics Europe. dl.acm.org/ft_gateway.cfm?id=3185594&ftid=1946987&dwn=1&CFID=120462459&CFTOKEN=9c9a49017542798d-D76C5D1F-F35C-D29F-D402FF6CCDD406C2 (Abfrage: 19.12.2022).

- Duwe, Wibke/Diethelm, Ira (2022): Werde Informatiklehrer:in. Quereinstieg ins Informatik-Lehramt – eine Studie über die (Um)Wege und Voraussetzungen in den einzelnen Bundesländern. gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Service/Publikationen/WIL_Broschuere.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwip-pert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): ICILS 2018# Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking. www.pedocs.de/volltexte/2019/18166/pdf/Eickelmann_et_al_2019_ICILS_2018_Deutschland.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Europäische Kommission (2020): Aktionsplan für digitale Bildung 2021–2027. Neuaufstellung des Bildungswesens für das digitale Zeitalter. eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN (Abfrage: 19.12.2022).
- Gnambs, Timo (2021): The development of gender differences in information and communication technology (ICT) literacy in middle adolescence. In: *Computers in Human Behavior* 114. doi.org/10.1016/j.chb.2020.106533 (Abfrage: 19.12.2022).
- Grillenberger, Andreas/Romeike, Ralf (2019). Vorstudie Hochschulübergreifende Konzepte zum Erwerb von 21st century skills am Beispiel von Data Literacy. *Hochschulforum Digitalisierung* 43. computingeducation.de/pub/2019_Grillenberger-Romeike_Vorstudie-Data-Literacy.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Initiative D21 e. V. (Hrsg.) (2022): 21st Century Schools – Lagebild des digitalen Schulunterrichts in den 16 Bundesländern aus Sicht der Eltern. initiated21.de/app/uploads/2022/09/21stcenturyschools_studie.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Jorzik, Bettina/Kreher, Christiane (2021): Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren. Policy Brief November 2021. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Lorenz, Ramona/Yotyodying, Sittipan/Eickelmann, Birgit/Endberg, Manuela (Hrsg.) (2022): Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017. www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4544 (Abfrage: 19.12.2022).
- Marks, Ralf/Eilks, Ingo (2009): Promoting Scientific Literacy Using a Sociocritical and Problem-Oriented Approach to Chemistry Teaching: Concept, Examples, Experiences. In: *International Journal of Environmental and Science Education* 4, S. 231–245. files.eric.ed.gov/fulltext/EJ884394.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Röhner, Gerhard/Brinda, Torsten/Fricke, Martin/Gevers, Marius/Hug, Alexander/Losch, Daniel/Puhlmann, Hermann (2020): Gemeinsamer Referenzrahmen Informatik (GeRRI). Mindeststandards für die auf Informatik bezogene Bildung. dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/34419/GeRRI_komplett_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Abfrage: 19.12.2022).
- Schröder, Eike/Suessenbach, Felix/Winde, Mathias (2022): Informatikunterricht: Lückenhaft und unterbesetzt. Stifterverband. In: *Policy Paper* 4. www.stifterverband.org/sites/default/files/informatikunterricht_lueckenhaft_und_unterbesetzt.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Schüller, Katharina/Koch, Henning/Rampelt, Florian (2021): Data-Literacy-Charter. www.hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/data-literacy-charta.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (SWK) (2022): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Suessenbach, Felix/Winde, Mathias/Klier, Julia/Kirchherr, Julian (2021): Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. www.stifterverband.org/download/file/fid/10547 (Abfrage: 19.12.2022).

- Suessenbach, Felix/Schröder, Eike/Winde, Mathias (2022): Informatik für alle! www.stifterverband.org/sites/default/files/informatik_fuer_alle.pdf (Abfrage: 19.12.2022).
- Winde, Mathias/Kirchherr, Julian/Klier, Julia/Schröder, Eike (2022): Schule im Wandel. Welche Lehrkräfte braucht das Land? Diskussionspapier 6. www.stifterverband.org/download/file/fid/10695 (Abfrage: 19.12.2022).
- Wissenschaftsrat (2020): Perspektiven der Informatik in Deutschland. www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8675-20.pdf?__blob=publicationFile&v=12 (Abfrage: 19.12.2022).

4.4 Lerncoaching in der Schule – Fort- und Weiterbildung zum professionellen Beraten

Uwe Hameyer

Seit Jahrzehnten ist bekannt, dass die Schule auf eine Basisfähigkeit der Lehrenden im *professionellen Beraten* von Kindern und Jugendlichen gar nicht verzichten kann. Der *Deutsche Bildungsrat* (1970) und später die KMK (2004) haben das *Beraten* als eine der fünf Grundfähigkeiten im Lehrberuf ausgewiesen. Das ist eine auch heute anerkannte Forderung.

Lerncoaching ist kein Selbstzweck, sondern ein für professionelles Beraten erfahrungsbewährtes Format, für das kompetenzgerichtet qualifiziert werden muss – berufsvorbereitend *und* berufsbegleitend. Lerncoaching könnte dadurch eine tragende Säule in einem *grundlegenden Beratungscurriculum der Lehrerbildung* oder auch anderer pädagogischer Professionen werden, zumal wir heute ziemlich genau wissen, was jemand können muss, um Coaching, insbesondere Lerncoaching, erfolgreich umzusetzen (s. *Ryba & Roth 2022; Hameyer, Klaffke & Pallasch 2009; zum Stand des Wissens über Wirksamkeit s. Hameyer 2014 und 2018*). So schnell mal nebenbei kann sich wohl niemand das professionelle Beraten in der Schulpraxis aneignen.

Der Diskurs über Lerncoaching zeigt, dass eine erfolgreiche Praxis mindestens folgende *Schlüsselfähigkeiten von Coaches* verlangt, die für die Weiterbildung zentral sind: (a) ein systemisches Selbstbild für das eigene Coaching entwickeln, (b) Rollenklarheit im Kontrast zum Lehren und Erziehen herstellen können, (c) professionelle Gesprächsführungsformate erarbeiten und beherrschen, (d) aus Selbstreflexion und Feedback verhaltenswirksam weiterlernen, (e) ein eigenes Qualitätsfundament an Lerncoachingmethoden aufbauen (s. Länderübersichten in *Hameyer & Kummer Wyss 2018; grundlegend Wandhoff 2016 und Webers 2020*).

Aus Büchern allein jedoch kann man das Coachen mit entsprechenden Schlüsselfähigkeiten nicht lernen. Fort- und Weiterbildung sind angesagt: Wie können sich Schule und Lehrkräftebildung auf eine *professionelle Basisqualifizierung für Lerncoaching* und die entsprechenden Schlüsselfähigkeiten vorbereiten? Welche Systempartner¹ können Schulen dabei unterstützen? Wie lässt sich dieses

1 Systempartner können folgende Bildungseinrichtungen sein: Schulen, Hochschulen, Beratungseinrichtungen, Netzwerke, Bildungsagenturen, Landesbehörden und Ministerien, Public Private

Ziel standortübergreifend ansteuern? Sehen wir dazu die gegenwärtige Ausgangssituation an:

1. Qualifizierungsangebote zum Lerncoaching sind bislang in nur wenigen Regionen verankert, so etwa in Niedersachsen über das Bildungszentrum in Bederkesa (*Kathrin Watzdorf*) mit einer vollständigen Modulreihe, die 2023/24 erneut angeboten wird. Hamburg hat seine berufsbildenden Schulen mit einem aufwändigen Mehrjahresprogramm zur Qualifizierung von Lerncoaches vorbereitet. Einzelne allgemeinbildende und berufsbildende Schulen leisten sich in Hamburg und anderenorts kollegiale Qualifizierungen zum Lerncoach, darunter Schulpreisträger wie die *Berufsbildende Schule für Wirtschaft in Kiel*, einzelne Gymnasien und allgemeinbildende Schulen in München, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, dort besonders die Auguste Viktoria Schule in Itzehoe (Schulleiterin Angela Kopp); diese Schule ist möglicherweise als Modellschule für Lerncoaching vorgesehen.
2. Was die Landesinstitute der Bundesländer angeht, sind erst wenige dabei, Lerncoaching in ihre Programme grundlegend einzubeziehen.
3. Die derzeit laufenden Qualifizierungsangebote auf dem Markt wenden sich vor allem an einzelne Interessent:innen. Onlineprogramme und Fernstudieninstitute wollen dabei ihre Kunden nicht selten mit schnellen Aktionen auf der reinen Wissens Ebene gewinnen; manche verzichten auf ein Minimum an Präsenzzeit für Training, direkten Austausch und Supervision, was den praxisbasierten Kompetenzaufbau erschwert.
4. In der Schweiz ist der Qualifizierungsprozess vielfach in Ausbildungs- und Schulstandorte eingebunden. Lerncoaching wird allerdings zumeist nicht als vollständiger Beratungsprozess verstanden, sondern als erweiterte ko-konstruktive Unterrichtstätigkeit mit einer *facilitating function*, in diesem Sinne vor allem als Lernbegleitung²² jenseits instruktiver Unterrichtsmuster. Aufschlussreich ist dazu die Übersicht zu unterschiedlichen Settings von Lerncoaching (s. *Eschelmüller, Kummer Wyss & Baeriswyl 2020*, S. 52 und 53 – punktuelleres, sequenzielles, bilanzierendes, periodisches Lerncoaching. *Palasch & Hameyer* haben 2012 ähnliche Unterscheidungen eingeführt).

Fest steht: Ein schulübergreifendes Vorgehen für eine Basisqualifizierung in Lerncoaching ist auf Länderebene weder in Deutschland noch in der Schweiz o-

Partnerships (s. Schweden), Weiterbildungszentren, Landesinstitute, Schulaufsicht, Bildungs- und Qualifizierungsanbieter, Presse und Medien, Verbände und Anbieter für Lerncoaching.

2 Siehe *Eschelmüller (2016)* und das praxisfundierte Kompetenzmodell für unterrichtliches Handeln, *Eschelmüller, Kummer Wyss & Baeriswyl (2020)* sowie die seit weit über zehn Jahre etablierten Lerncoachingkurse an der Pädagogischen Hochschule Kreuzlingen.

der Österreich bekannt. Universitäten, andere Hochschulen und Fachhochschulen haben Lerncoaching noch nicht eingebunden (als Ausnahme in Deutschland s. *Vanier* 2018 für die Braunschweiger Universität, das Zentrum für Weiterbildung der Universität Hamburg unter Leitung von *Nicole Schmidt*; die PH Kreuzlingen in der Schweiz unter Leitung von *Liliane Speich*; auch zu erwähnen sind die hochkarätigen, Lerncoaching inkludierenden Weiterbildungsprogramme zur Begabtenförderung an der Universität Münster, *Prof. Dr. Fischer* und *Anja Wardemann*).

Der vorliegende Beitrag wird das Thema in fünf Punkten entfalten:

- *Punkt 1.* Zunächst wird dargelegt, was wir unter Lerncoaching verstehen und worin ein vollständiger Coachingprozess besteht.
- *Punkt 2.* Damit verbunden ist die Frage nach der *systemischen* Orientierung und Vorgehensweise im Lerncoaching.
- *Punkt 3.* Weiter geht es um das *Wissens- und Kompetenzfundament*: Was muss ein Lerncoach als *Basisfähigkeit* beherrschen?
- *Punkt 4.* Aus der Gesamtkonzeption heraus wird danach gezeigt, welche Fort- und Weiterbildungsoptionen für Lerncoaching als einer professionell geschulten Basisfähigkeit notwendig sind und was Systempartner der Lehrkräftebildung in diesem Prozess beruflichen Weiterlernens mit Schulen gemeinsam tun könnten.
- *Punkt 5.* Zum Schluss folgen Orientierungen für schulische Umsetzungsschritte.

1 Rat suchen – Beratung anbieten: Was Lerncoaching ist

Schulen und Unternehmen, Führungspersonen und Mitarbeiter:innen suchen sich *fachlichen* oder *persönlichen* Rat; manche lassen sich coachen. Ziel ist es bei der Ratsuche, Herausforderungen durch eigene Lösungsstrategien zu meistern. Wie komme ich weiter? Wie kann ich ein vertracktes Problem erfolgreich lösen?

*Schülerinnen und Schülern geht es nicht anders. Sie kommen im Lernen oftmals einfach nicht weiter. Manche berichten in persönlichen Erlebnisbildern von Leistungsstress oder »schlechtem« Unterricht, von Frust und Motivationskrise, von Mobbing oder häuslichen Konflikten, die ihnen das Lernen unmöglich machen. Andere können ihr Lernmanagement nicht mehr auf die Reihe bekommen. Dritte sind in der Schule, besonders in bestimmten Unterrichtsfächern, unterfordert oder fühlen sich nicht selbstwirksam (Deci & Ryan 1993). Sie langweilen sich oder werden in ihren Talenten nicht gefordert. Nicht selten berichten Schüler:innen von Prüfungsangst (s. *Kyas* 2018). Sie sind ratlos oder gehemmt und können ihre Gedanken nicht mehr ordnen (Fokus- und Konzentrationsverlust).*

Bei den meisten Beratungsanlässen geht es übrigens nicht um das Schulfachliche (Lerncoaching ist keine Nachhilfe, keine Fachdidaktik und auch keine fortlaufend unterrichtliche Lernberatung). Bei der Klärung der Ziele, die die Coachees »mitbringen«, wird immer wieder deutlich, dass Lernblockaden oder -sackgassen den Coachees das Leben schwer machen, begleitet von soziobiografischen Verunsicherungen, die zunehmen, nicht nur bei Kindern aus prekären Verhältnissen. Im Coachingprozess wird vielfach deutlich, wie stark Selbstbilder, Zuschreibungsprozesse – Attribuierungen also – und die Zuversicht in das eigene Können ins Wanken geraten; unzureichende Könnenserfahrungen verhindern das kreative Aufgaben- und Problemlösen.

Wenn man Berichte aus der Praxis vergleicht, wird ein strukturelles Problem ersichtlich. Es ist das Erlebnis von *Disruption* bei Anschlüssen – viele Coachees verpassen *Anschlüsse*. Anschlüsse zwischen einfachen und komplexen Herausforderungen. Anschlüsse zwischen schulischen Standards und persönlichen Leistungen. Anschlüsse zwischen kognitiven, affektiven und psychomotorischen Herausforderungen. Anschlüsse zwischen dem persönlichen *Lernsinn* und dem schulischen *Bildungssinn*. Lernen ist für viele junge Menschen *diskontinuierlicher* geworden. Didaktische Elementarisierungen fehlen weitgehend, und das Schulcurriculum ist nur selten *spiralartig* gedacht (entsprechend dem Modell nach Bruner 1960, der damit aufbauendes, systematisches Lernen erleichtern wollte).

Ein weiteres strukturelles Problem sind psychosoziale Belastungen junger Menschen. Sie erweisen sich auf dem Weg zum erfolgreichen Lernen als massives Hindernis; wir begegnen diesem Phänomen durchgehend in unserer Lerncoachingpraxis, besonders was den Umgang mit Angst und ihre Bearbeitung angeht (Kyas 2018). Auf den Punkt gebracht: Viele Lernschwierigkeiten sind nicht fachlich verursacht, sondern haben unter anderem mit psychosozialen, lernbiografischen, instruktionellen und vermittlungspraktischen Irritationen oder Brüchen zu tun (zur Lernbiografie s. besonders Wardemann 2018; 2022 sowie Kyas & Roth 2023, in Vorbereitung). Individuelle Beratung – besonders durch Lerncoaching – kann viele solcher Situationen klären und lösen. Das ist neben aller schulischen Fachlichkeit ein Gebot der Ziele zur Selbstbestimmung und Chancengleichheit.

Wir gehen im Wissen um die gerade erwähnten strukturellen Probleme von folgender Prämisse aus: Das Lernen von Schüler:innen wird deutlich unterstützt, wenn sie sich aus eigenem *Beweggrund* oder *Anlass beraten lassen können*. Lerncoaching ist ein Beratungsformat, das auf *persönliche Anlässe* eingeht: das kann ein Misserfolgserlebnis sein, eine gefühlte Unterforderung, ein fragiles, fremdgesteuertes Selbstbild (Dweck 2009) oder es sind vermittlungsspezifische Probleme, lernwidrige Verhältnisse zuhause, kognitive Zwickmühlen, Mobbingenerlebnisse, Vertrauensverlust, »Bauchweh in Mathe«. Diese und andere Themen sind letztlich mit dem Lernen des Coachee verbunden, daher die Rede von *Lerncoaching*.

Lerncoaching bearbeitet solche Punkte vor allem auch dann, wenn diese das Lernen ausbremsen oder behindern. Dabei ist Lerncoaching nach unserem Verständnis allerdings keine *Lerntherapie* und auch *keine fachliche Lernbegleitung* (s. *Hameyer 2024*). Es geht vielmehr um eine persönliche Motivation zum Weiterlernen, um lösungsorientierte Kurzzeitinterventionen (*De Shazer & Dolan 2018*) und das eigene Selbstmanagement (i. S. selbstgesteuerten Lernens), einem Schlüsselziel heutiger Zeit. Alle Lehr- und Bildungspläne oder Richtlinien fordern solche Ziele als einen Kern der Grundbildung. Lerncoaching konkretisiert solche Ziele wie folgt:

- Lerncoaching erfolgt auf freiwilliger Basis.
- Eine *professionell erlernte Gesprächsführung* moderiert den Coachingprozess. Ziel ist es, die Anschlussfähigkeit des Coachee für ein erfolgreiches Problemlösen wieder herzustellen und das Selbstmanagement zu verbessern (s. *Storch & Krause 2017; Hameyer, U., Klaffke, T. & Pallasch, W. 2009*).
- Ein weiteres Ziel ist es, dass die Lernenden ihr *lernstrategisches Handeln* weiterentwickeln (*Hameyer, Köller & Behr 2010*) und die Schule diesen Prozess unterstützt.
- Lösungszentriertes Lerncoaching als Klärungs- und Reflexionsformat garantiert *Vertraulichkeit*, um *challenges, Probleme* oder *Anliegen* des Ratsuchenden (Coachee) zu erkennen, benennen zu lassen und zu bearbeiten. Es geht um den *wirklichen* Anlass und das eigentliche Ziel. Vielleicht verstecken sich darin »stille« Potenziale und Talente (s. *Hameyer 2024; Lindemann 2018; Rauen 2014*). Lerncoaching kann auf diesem Hintergrund wie folgt definiert werden:

Lerncoaching ist ein freiwilliger Klärungsprozess in einem geschützten Setting mit dem Ziel, den Ratsuchenden (Coachee) durch professionelle Gesprächsmoderation lösungsorientiert zu »beraten« – *nicht* durch *direkten* Rat. Vielmehr wird ein Anlass oder Ziel des Ratsuchenden in der Explorationsphase ergründet und aus unterschiedlichen Reflexionswinkeln – im Blickwechsel – neu betrachtet, damit der Coachee gute Lösungen findet. Die Coachees werden durch Lerncoaching bestärkt, das persönlich relevante Ergebnis zeitnah umzusetzen sowie das eigene Lernmanagement effektiver zu gestalten, zu verändern und erfolgreich auszurichten.

2 Blickwechsel vornehmen – Was das Systemische bedeutet

Der *systemische* Blickpunkt besagt, dass man das Anliegen des Coachee von *alternativen* Seiten betrachten kann. Welche Seiten die »richtigen« sind, kann nur der Coachee entscheiden. Systemisch bedeutet, dass der Klärungsprozess den

Möglichkeitsraum des Denkens öffnet und dass dabei ein Blickwechsel vollzogen wird, methodisch beispielsweise durch *reframing*. Der Blickwechsel klärt Scheingewissheiten auch bei den Coaches selbst (»mir ist klar, wie Lerncoaching sein muss« oder »das geht doch nie, ist pure Illusion« oder das »geht nur mit richtigen Einstellungen«).

Ein systemisches Ziel ist der Blickwechsel vom *Ersten* zum *Zweiten Denken* (Hameyer 2024); Handlungsoptionen vergleichen; Lösungen zweiter Ordnung finden; *Ja-aber*-Bedenken bei der Ideenfindung ausschalten; *Widerspruch* als Erkenntnismöglichkeit sehen. Das *systemische Denken* steht für das Umdenken von Routine, Gewohnheiten bis hin zum Auftauen (*unfreezing*) von Gewissheiten, die fragwürdig sind (im Sinne von *Lewin*). Das alles sind einflussreiche Momente im Lernprozess, um aus einer festgefahrenen Situation wieder herauszukommen oder auch ganz neue Perspektiven für das eigene Lernen zu entdecken. Das systemische Denken ist aus unserer Sicht für eine grundlegende Bildung in der Schule wesentlich, sowohl in den Fächern als auch darüber hinaus in fächerverbindender und fächerübergreifender Weise. Lerncoaching kann diese Elementarmethode des Denkens und Lernens nur antriggern; eine grundsätzliche Aufgabe ist es, allgemeine Bildung viel konsequenter auf systemisches Denken vorzubereiten, zumal fast alle modernen Arbeits- und Berufsfelder solche kreativen Fähigkeiten nutzen. Die sokratische Methode (s. *Farnsworth 2023*) bietet dazu übrigens mehr Impulse als das bislang gesehen wird.

3 Personen systemisch coachen – Was ein guter Lerncoach können muss

Diese Frage beantworte ich auf zwei Ebenen: (3.1) Aufbau- oder Tiefenqualifizierung für vollständige Coachingprozesse und (3.2) Basisqualifizierung für Lehrende in einem modularen Angebot, das den Schwerpunkt auf Lerncoaching als einer Säule unter dem Curriculum- und Qualifizierungsdach pädagogischer Beratungstätigkeit setzt.

3.1 Tiefenqualifizierung zum Lerncoach

Ein Lerncoach mit vollständiger Qualifizierung, hier als *Tiefenqualifizierung* bezeichnet, kennt nicht nur die professionellen Regeln erlernter Gesprächsführung im Coachingprozess (s. *Pallasch & Kölln 2011* und *Pallasch & Petersen 2005*), sondern kann seine Fähigkeiten im System der Praxis verankern.

Die erweiterten Kompetenzerfordernisse und die Praxis der Tiefenqualifizierung erläutern wir im Kieler Modell Lerncoaching (KML) (*Pallasch & Hameyer*

2012; Hameyer 2024). Abbildung 1 bietet eine verdichtete, unvollständige Übersicht zu den Modulen und Kompetenzbausteinen, die wir seit mehr als einem Jahrzehnt in universitären Zertifikatskursserien vermitteln. Diese Serien werden seit 2019/20 neuerdings als *Blended Learning Modell* mit gemischten Präsenz- und Digitalzeiten durchgeführt. Sie bestehen aus jeweils sieben zweitägigen Modulen und obligatorischen Zusatzleistungen: Training in Triaden (Coach, Coachee, Beobachter), Supervision, Erstellung einer wissenschaftlichen Fallstudie, Bearbeitung einer selbst gewählten Wissensdomäne zum Lerncoaching, wissenschaftliche Zertifizierung durch ein KML-Testing an der Universität. Derzeit laufen solche Angebote in Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg, dem Bildungszentrum für Weiterbildung in Bederkesa (Niedersachsen) und in Zusammenarbeit mit einzelnen Schulen.

Basisblock	Aufbaublock
Modul 1 <ul style="list-style-type: none"> ■ Basis Kieler Modell Lerncoaching (LC) ■ Praxisanlässe für LC ■ Pädagogische Rollen und LC ■ Gesprächsführung I ■ Introspektion und Übung ■ Systemik und Theorien 	Modul 4 <ul style="list-style-type: none"> ■ Emotion, Empathie/ Neuropsychologie ■ Prüfungsangst ■ Diagnostik ■ Lernstörungen ■ Logbuchmethoden ■ Umfeldanalyse ■ Selbstexploration ■ Triadenarbeit
Modul 2 <ul style="list-style-type: none"> ■ Lösungsorientierung ■ GROW-Modell ■ Attribution, Angst ■ Misserfolg, Motivation, Selbstwirksamkeit, Resilientes Verhalten ■ Konstruktivismus ■ Gesprächsführung II ■ Training 	Modul 5 <ul style="list-style-type: none"> ■ Das nullte Gespräch ■ Gruppencoaching ■ Leitfaden Fallanalyse ■ Psychologische Modelle ■ Bezugstheorien ■ Eigenes Geschäftsmodell ■ Intensivtrainings LC
Modul 3 <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie Lernen entsteht ■ Lernstrategien ■ Übungen und LC-Transfer ■ Zielklärung und Lösungsprozess ■ Methodenbausteine ■ Gesprächsführung III ■ Lernbiographien ■ Transferpraxis, Übungen 	Modul 6 <ul style="list-style-type: none"> ■ Etablierung von LC ■ Konzeptidee – Design ■ Organisationsanalyse ■ Übungen, Transfer ■ Innovationswissen ■ Good Practices ■ Triaden, Trainings
	Modul 7 <ul style="list-style-type: none"> ■ Etablierung von LC ■ Interventionen ■ Input Hochbegabung ■ Input Mobbing ■ Input Start danach ... ■ Rückblende und Specials ■ Testing, Zertifikat

Die Auswahl und zeitliche Anordnung der Modul Inhalte werden ggf. angepasst.

Die *systemische* Grundhaltung durchzieht alle Module und Phasen des Lerncoachings. Sie beruht auf der Einsicht, dass meistens mehrere Lösungen für ein Problem oder Ziel möglich sind (*kontingente* Optionen im Sinne der Allgemeinen Systemtheorie nach *Luhmann* 2002); manche Lösung kann der Ratsuchende in der Gesprächsführung selbst finden und bewerten.

Ein professionell moderierter Kommunikations- und Klärungsprozess führt durch das Lerncoaching. Die Potenziale des Coachee werden systemisch ergründet und bearbeitet (s. *Pallasch & Hameyer* 2012; s. auch *Wandhoff* 2016 und *Rauen* 2014). Lerncoaching erweist sich dabei als eine episodische oder sequentielle Klärungs- und Unter-

stützungshilfe für Kinder und Jugendliche (auch Erwachsene), um ihr Lernen über 2 bis 5 oder 6 Sitzungen zu verbessern, das Selbstmanagement auf- und auszubauen sowie besondere Herausforderungen beim Lernen erfolgreich zu bearbeiten. Durch diesen Prozess der Selbstvergewisserung, der Klärung eigener Ressourcen und Lernstrategien entsteht *Bildungssinn*.

3.2 Basisqualifizierung zum Lerncoach

Wer Lerncoaching in der Schule anbietet, braucht ein Basisfundament an Beratungsfähigkeiten und ein *Sockelwissen* über Lernen und praxisbedeutsame Theorien, neue Erkenntnisse aus Bereichen wie Mind-Set-Theorie (Dweck 2009) und Motivationsforschung, systematisches Wissen über Lernstörungen, Prokrastination, Selbstbild und Identität. Und es braucht eine systemische Grundhaltung, die erlernbar ist. In drei theorie- und trainingsbasierten Modulen (3 X 2 Tage plus begleitende Lern- und Trainingsphasen) ist eine Basisqualifizierung möglich mit der Option, sie später durch einen Aufbaublock zur Tiefenqualifizierung auszubauen.

Eschelmüller, Kummer Wyss & Baeriswyl (2020, p. 13) haben Basisfähigkeiten in einem Metakompetenzmodell benannt, das in folgende sechs Bereiche gegliedert ist: Diagnostizieren als Grundlage des Lerncoachings, Rahmen und Strukturen schaffen, Führen als lerncoachende Lehrperson, Beziehung im Lerncoaching bewusst gestalten, Lerncoachinggespräche führen, sich als lerncoachende Lehrperson coachen. Das Kieler Modell Lerncoaching (KML) und andere Ansätze haben ebenfalls ihre Basisfundamente definiert. Das KML arbeitet seit vielen Jahren mit einem Basisblock aus drei Modulen. Entwickeln wir beide Modelle weiter, könnte ein Basismodell entstehen, das folgende Bausteine umfassen würde und vermutlich eher 4 Module umfassen müsste (die Reihenfolge der genannten Bausteine ist nicht zwingend; bei den betreffenden Themen- und Kompetenzbausteinen sind immer Referenztheorien, Methoden, Trainings und Feedback inkludiert):

- Ziele und Rollenklarheit
- Praxisfelder für Lerncoaching
- Anliegen oder Anlässe von Coachees
- Systemisches Design der Lerncoachingpraxis
- GROW Phasenmodell für Lerncoaching
- Selbstreflexion, Supervision und Feedback
- Wie wir lernen – Theorien, Forschungswissen und *growth mindset*
- vom Motiv zum Handeln überleiten – Zürcher Ressourcenmodell
- Anschlüsse herstellen – Lernbiografie und lernstrategische Schlüsse
- Störungen überwinden – *Reframing* und *Methoden Zweiten Denkens*

- Sich von Etikettierungen lösen – Attribuierung und Selbstwirksamkeit
- Das Aufschieben vermeiden – Prokrastination und Lösungswege
- Grundlegende Methodenbausteine zum Lerncoaching
Gesprächsführungsbausteine I, II und III
- Lerncoaching umsetzen I – Innovationswissen
Lerncoaching umsetzen II – Transferideen und Etablierungsschritte

Weitere Themen zu nennen – daraus entstünde eine endlose Geschichte. Es geht ja darum, dass das Wissen und die Kompetenztrainings in einem sehr begrenzten Zeitvolumen kompetenzrelevant erarbeitet werden können. In zusätzlich obligatorischen, modulbegleitenden Triaden (Coach, Coachee, Beobachter) tauschen sich die Beteiligten aus. Die Beteiligten sichern ihre Coachingfähigkeiten im Mikrotraining mit Feedback-Einheiten.

Ob dieses Basiscurriculum in *einer* Lehrkräftebildungsphase angeboten wird oder phasenübergreifend in einem modularen Verbundsystem, das ist bundeslandspezifisch zu bewerten. Eine *Planungskommission* könnte einen regionalen oder landesweiten Strukturrahmen entwickeln. Die Kommission würde wegweisende Ergebnisse und Empfehlungen aus einer professionell moderierten *Ideenwerkstatt* oder einem agil gestalteten *design thinking project* nutzen.

Die Werkstatt oder das Design Projekt müssen sich auch mit der Frage befassen, wo Lerncoaches tätig sein könnten und wie eine Schule den Qualifizierungsprozess kollegial ausweiten würde. Die Basisfähigkeiten müssen dazu sicher standortspezifisch fokussiert werden. Fest steht, dass Lerncoaches nicht nur im Unterricht arbeiten, sondern auch *jahrgangsübergreifend* und in anderen Praxisfeldern tätig sind. Sie können zum Beispiel in folgenden pädagogischen Settings arbeiten:

- in der individuellen Förderung
- bei der Förderplanarbeit
- in heterogenen Lernarrangements
- in Selbstlernzeiten
- als Jahrgangsangebot
- als Kurzzeitintervention
- als Beratungsservice
- in der Begabten- und Talentförderung
- in Wochenzeitplänen
- beim Aufbau von Lernstrategien
- in schulischen Lern- und Forscherteams
- bei Bilanzierungsgesprächen
- in Gruppen und Projekten
- in Feedbacksituationen

Schulleitungen sollten darauf achten, dass zu Beginn zwei oder drei Kolleginnen oder Kollegen gemeinsam erstqualifiziert werden. Ist das erfolgt, können weitere Kolleginnen und Kollegen im Sinne *konzentrischer Kreise* nachziehen, sei es, dass diese auch an Qualifizierungskursen teilnehmen oder dass *Kooperationsschulen zusammen mit regionalen Bildungspartnern einen Qualifizierungsverbund gründen*, der wissenschaftlich begleitet wird.

4 Qualifizierungen zum Lerncoach anbieten – Was Systempartner der Lehrkräftebildung tun können

Lerncoaching befindet sich inzwischen auf einem hohen, differenzierten Qualifizierungsniveau. Die regionale und landesweite Skalierung von Lerncoaching als kommende Ausweitung in der Fläche bietet sich an, weil für Schule nicht mal wieder etwas Neues gefordert wird, sondern die schulische Beratungspraxis erweitert würde, was dringend erforderlich ist. Lerncoaching würde mit anderen Beratungsleistungen in der Schule eine Säule bilden, die sich besonders an individuelle Beratungswünsche von Schüler:innen richtet. Dazu ist die Lehrkräftebildung gefragt. Was kann sie tun, um diesen Qualifizierungs- und Skalierungsprozess über alle Phasen zu unterstützen? Würde eine modularisierte Lehrkräftebildung dem entsprechen? Wie können dabei interessierte Systempartner von Lehrkräftebildung und Schule zusammenarbeiten? (s. Fußnote 1).

Basisqualifizierungen zum Lerncoaching und zu komplementären Beratungsformaten könnten im Rahmen eines modularisierten Curriculums von mehreren Einrichtungen angeboten werden. Dafür braucht es einen *Orientierungs- und Stufenplan*. Einige Systempartner entwickeln beispielsweise ein grundständiges Angebot zum *Systemischen Beraten* mit Basis- und Schwerpunktoptionen. Die Basis- und Aufbauoption Lerncoaching wäre eine grundlegende Säule in einem Stufenentwicklungsplan (STEP) für die Qualifizierung zum professionellen Beraten. Auf der *schulübergreifenden* Ebene könnte dazu Folgendes bearbeitet werden:

- Wer entwickelt und verabschiedet den STEP mit Strategieoptionen?
- Soll es ein konzentrisches oder stufiges Modulsystem werden?
- Wie kann eine Qualifizierung durch Vernetzung unterstützt werden?
- Wann könnten Schulen zu vertraglichen Qualifizierungspartnern werden?
- Macht eine *Public Private Partnership* wie in Schweden Sinn?

Ausgewählte Schulen könnten Entwicklungspartner sein, Transfer- und Trainingsmöglichkeiten bieten, ein Supervisions- und Coachingraum sein. Es ist sogar sinnvoll, die Qualifizierung dann von der Schule ausgehend zu wählen, wenn sie ohnehin zum Lerncoaching unterwegs ist – *learning by co-development*, so

etwa wenn eine Schule dabei ist, Lerncoaching umzusetzen und vielleicht folgende »Anschlüsse« zum Qualifizierungsprozess zu bieten:

- Sie entwickelt einen Masterplan *Beratung in der Schule* – Darin: Lerncoaching als eine tragende Säule.
- Lerncoaching wird in den *Fortbildungsplan* der Schule eingebaut.
- Sie startet eine SCHILF-Serie als Werkstatt mit Lerncoachingexperten.
- Sie organisiert eine Prozessbegleitung zur Lerncoachingpraxis.
- Sie startet im eigenen Schulhaus; später weitet sie Lerncoaching konzentrisch mit Kooperationschulen aus.
- Sie sichert den *Praxistransfer* durch Tandems oder Teams.
- *Bausteine zum Lerncoaching* werden in SE, UE und PE eingebunden.
- *Weiterbildungsangebote* für Lerncoaching werden weiter genutzt;
- *good practices* in Lerncoaching werden regelhaft ausgetauscht.
- Ein schulweites Lerncoaching- oder Planungsteam wird gegründet.
- Flexible Raumzonen für Beratungsanlässe werden eingerichtet.
- Eine *Mittelfristplanung* für Lerncoaching wird beschlossen.
- Personaleinsatz und Lerncoachingzeiten werden abgeglichen.
- Ein jahrgangsübergreifendes Koordinationsmanagement entsteht usw.

5 Praktische Schlüsse – Was Schulen strategisch tun können

Die Erweiterung von Lerncoaching in der Schule erfordert nicht nur bildungspolitischen Rückenwind, sondern konkrete Entscheidungen der einzelnen Schule, wobei es nützlich ist, einige Erkenntnisse aus der Forschung über gelingenswahrscheinliche Innovationsprozesse einzubeziehen (Hinweise auf entsprechende Studien und Ergebnisse s. *Hameyer* 1978; 2014 und 2018; *Hargreaves & Shirley* 2009; *Hameyer, van den Akker, Ekholm & Anderson* 1995).

Schulleitung und Kollegium können Lerncoachingversuche in ihrer Schule sichtbar machen und klären, wie Lerncoaching auf der Unterrichts- und Schulebene aussieht (*Klarheit* herstellen). Dabei werden sie davon ausgehen müssen, dass Haltungen, Ideen und persönliches Engagement allein nicht ausreichen, um Lerncoaching zu verankern; es braucht eine professionelle Weiterbildung auf der einen Seite und eine strukturelle Führung in der Schule, um Lerncoaching nach einem stufigen oder konzentrischen Modell umzusetzen. Etablierungsprozesse können dabei über folgende Strategien verstärkt werden (dem Sinne nach s. *Hameyer* 2020):

- **Einbindung**
In schulische Entscheidungen über zeitliche und thematische »Anschlüsse« für Lerncoaching im Stundenplan, über Räume und Lernzonen für Lern-

coaching, über eine schulumfangsde Beratungskoneption mit Lerncoaching als Teilelement, über die Zusammenarbeit mit Beratungslehrerinnen und -lehrern, über den Einbau in Förderpläne, über freie, für Lerncoaching relevante Lernzeiten, über Lerncoaching im Team, vor allem im Ganztagsgeschehen.

- **Weiterbildung**

Durch *professional development and growth* in der Schule, durch Sicherstellung beruflicher Selbstreflexion als durchgängig beachtetes Kennzeichen in einer lernenden Organisation, durch Praxiscoaching, Mentoring, Feedback und *Shadowing* durch beobachtendes *Begleiten* von Lerncoachingsituationen. Weiterhin ist die *kollegiale Fallbearbeitung* als Kernstück der Personalentwicklung und schulhausinternen Weiterbildung zu erwähnen, ebenso wie die Kompetenzerweiterung durch externe Weiterbildung zum zertifizierten Lerncoach von der Schulleitung unterstützt würde.

- **Verbreitung**

In einem Jahrgang oder Fachgebiet; durch ein Stufenmodell für die *Skalierung von Lerncoachingangeboten über die ganze Schule* oder ein Schulnetzwerk; Verbreitung durch systematischen Austausch mit anderen Schulen. Hinzu kommt eine Auswertung von Lerncoachingpraxis für die eigene Schule; rechtzeitige, fortlaufende Elterninformation und Präsentationsereignisse mit oder ohne Life Coaching; nicht zuletzt auch besonders vorbereitetes, begleitetes Online Schülercoaching mit Lerncoaching-Anteilen (Ansätze dazu entstehen erst jüngst, vor allem aufgrund des Lernens zuhause als Folge der Coronakrise).

- **Umstrukturierung**

Klärung von Zuständigkeiten für Lerncoaching mit Hilfe der Schulleitung; eindeutige, abgestimmte Verantwortungsregeln (*shared commitment*); Bildung von klassenübergreifenden Lerncoachingteams und deren Unterstützung; Anpassung von Jahrgangsplänen; Einführung von Blockstunden, die für Beratungsanlässe, also auch für Lerncoaching, geeignet sind; Einrichtung von *Resonanzgesprächen* (einmal monatlich präsentiert ein Lerncoachingteam etwas aus seiner Arbeit und bekommt dafür Feedback von den Beteiligten).

- **Verstetigung**

Durch Langzeitressourcen und andere Verbindlichkeiten (*capacity building*); Inhouse Kurse und Weiterbildung; Lerncoaching Newsletter; Präsentation auf der Schulwebsite; Dokumentation von *good* oder *best practices* aus der eigenen Schule und aus anderen Standorten; etappenähnliche Erweiterung des vorhandenen Personals, das Lerncoaching einsetzen kann; Verankerung in Jahres- und Jahrgangsplänen oder auch im schulischen Gesamtcurriculum; Produktion von kurzen Videos, Interviews, Reports; *partnerships* zwi-

schen Klassen und Lehrenden, die unterschiedliche Formen des *teaching-by-coaching* einsetzen.

- **Fokussierung**

auf Schwerpunkte, selektierte Felder (z. B. Sek I, Lernfelder, Anlässe). Über die Zeit kann ausgeweitet werden. Grundsatz: nicht zu viel auf einmal, sondern die neue Praxis in abgestimmten, aufbauenden Schritten ausweiten, jedoch immer beachten, dass Lerncoaching nicht zur Ideologie wird, von der man erwartet, dass sie alles kann und dieses auch kommuniziert. Viel wichtiger ist es darzustellen, was mit Lerncoaching in bestimmten Fokussierungsfeldern sehr gut erreicht werden kann und was *nicht* geht.

- **Skalierung**

des Ansatzes wechselseitiger Anpassung und Weiterentwicklung (*adaptation*) auf neue Bereiche oder Jahrgangsstufen in der Schule; Skalierung von Lerncoaching als durchgehenden Prozess für Beratungsangebote; Einsatz von Lerncoaching ab einem Zeitpunkt X auch als Gruppencoaching; spezialisierte Lerncoachingangebote für besondere Talente, Anlässe und Fachgebiete. Ansatz ausweiten (auf die ganze Schule, mit Elternanteilen usw.).

Zur Verstärkung von Lerncoachingarbeit in der Schule sind weitere Unterstützer und Stakeholder zu gewinnen. Damit ist die Frage verbunden, wer demnächst mitmachen wird? In welcher Funktion? Unverbindliche Versprechungen oder Begeisterungsausbrüche bringen nichts (da mach ich gern mal mit ...), sondern es geht eher darum, zu Lerncoachinganlässen einzuladen, Feedback und Kritik einzuholen, Resonanzgespräche anzubieten und das Beteiligungsinteresse verbindlich zu machen. Zusammenarbeit mit *Stellwerken* in der Schule und aus dem Schulumfeld ist ein Stichwort zu allem. Vielleicht steht ein Kooperationsprojekt mit der Universität an oder es geht um das Ziel, Partnerschule für Lerncoaching in einem Schulnetzwerk oder einer Region zu werden.

Literatur

- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- De Shazer, S. (2006). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie heute*. Heidelberg: Auer.
- De Shazer, S. & Dolan, Y. (2018). *Mehr als ein Wunder. Die Kunst der lösungsorientierten Kurzzeittherapie*. Heidelberg: Auer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (39)2, 223–238.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dweck, C. (2009). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. München: Piper.
- Eschelmüller, M. (2016). *Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter. Grundlagen und Praxishilfen*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

- Eschelmüller, M., Kummer Wyss, A. & Baeriswyl, F. (2020). *Lerncoaching im Unterricht. Gesamtkonzeption und Praxis*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Farnsworth, W. (2023). *Die Sokratische Methode. Das Handbuch der praktischen Philosophie*. München: FinanzBuch Verlag.
- Hameyer, U. (1978). *Innovationsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In Holtappels, H. G. (Ed.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld* [49–74]. Münster: Waxmann.
- Hameyer, U. (2018). Lerncoaching unterwegs – Etablierungsprozesse in der Praxis. In Hameyer, U. & Kummer Wyss, A. (Eds.), *Etablierung von Lerncoaching. Journal für Schulentwicklung* (22)2, 8–14.
- Hameyer, U. (2020). Lerncoaching verankern – Was Schulleitung beisteuern kann. In *Loseblattwerk Bildungsmanagement: Starke Lehrer – Starke Schule. A 6.5 Beratung von Schülern*. Ausgabe 09 (S. 1–16). Stuttgart: Raabe.
- Hameyer, U., Akker, J. van den, Anderson, R. & Ekholm, M. (1995). *Portraits of productive schools. An international study of institutionalizing activity-based practices in elementary science*. New York: SUNY Press.
- Hameyer, U., Klaffke, T. & Pallasch, W. (Eds.) (2009). *Lerncoaching*. Themenband Lernende Schule 45. Seelze: Friedrich.
- Hameyer, U., Köller, O. & Behr, U. (2010). *Kompetent werden – Begriffliche Orientierungen zur Lehrplanarbeit in Thüringen*. Bad Berka: THILLM.
- Hameyer, U. & Kummer-Wyss, A. (Eds.) (2018). *Etablierung von Lerncoaching*. Journal für Schulentwicklung, Heft 2. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hameyer, U. (2024). *Kursbuch Lerncoaching. Theoriegestütztes Praxiswissen für Schule, Studium, Weiterbildung und Unternehmen (Arbeitstitel)*. Göttingen: Hogrefe (in Vorbereitung).
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin.
- KMK. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Kyas, F. (2018). Schritte im Lerncoachingprozess – Darstellung am Fallbeispiel Prüfungsangst. In Hameyer, U. & Kummer Wyss, A. (Eds.), *Etablierung von Lerncoaching. Journal für Schulentwicklung* (22)2, 40–45.
- Kyas, F. & Roth, R. (2023). *Lernbiographische Rekonstruktionen im Lerncoaching*. Vorläufiges, noch internes Arbeitspapier. Hamburg: Kieler Modell Lerncoaching.
- Lindemann, H. (2018). *Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Pallasch, W. & Hameyer, U. (2012). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. [2008] München: Juventa.
- Pallasch, W. & Kölln, D. (2011). *Pädagogisches Gesprächstraining*. München: Juventa.
- Pallasch, W. & Petersen, R. (2005). *Coaching. Ausbildungs- und Trainingsprogramm zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*. Weinheim, München: Juventa.
- Rauen, C. (2014). *Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Ryba, A. & Roth, G. (Eds.) (2022). *Coaching und Beratung in der Praxis. Ein neurowissenschaftlich fundiertes Integrationsmodell* [2019]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Storch, M & Krause, F. (2017). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Bern: Hogrefe.
- Vanier, D. (2018). Lerncoaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine phasenübergreifende Professionalisierungslinie. In Hameyer, U. & Kummer Wyss, A. (Eds.), *Etablierung von Lerncoaching. Journal für Schulentwicklung* (22)2, 54–58.
- Wardemann, A. (2018). Wie Lerncoaching das Laufen lernt – Programmbaustein eines Kompetenzzentrums für Begabungs- und Begabtenförderung in Duisburg. In Hameyer, U. & Kummer-

- Wyss, A. (Eds.) (2018). *Etablierung von Lerncoaching*. Journal für Schulentwicklung, Heft 2. Innsbruck: StudienVerlag.
- Wardemann, A. (2022). »Manchmal ist Lernen wie eine Achterbahn« - Eigene Ressourcen mit der Lernbiografiekurve entdecken. Stuttgart: Raabe 2022.
- Wandhoff, H. (2016). *Was soll ich tun? Eine Geschichte der Beratung*. Hamburg: Corlin.
- Webers, T. (2020). *Systemisches Coaching. Psychologische Grundlagen* [2015]. Wiesbaden: Springer.

4.5 Phasenübergreifende Vernetzung in der Lehrkräftebildung

Heinz Kaiser

Ausgangslage

In keiner Zeitepoche haben sich Möglichkeiten und Herausforderungen in allen Lebensbereichen schneller, tiefgreifender und umfassender als heute verändert. Sich schnell wandelnde Arbeitsmärkte, technischer Fortschritt, Digitalisierung in allen Lebensbereichen, Urbanisierung, Migration, Klimawandel, demographische Herausforderungen, politische Instabilität und Unübersichtlichkeit sind nur einige Schlagworte, mit denen sich die gegenwärtige Situation skizzieren lässt. Damit Schule den sich verändernden Rahmenbedingungen und Herausforderungen gerecht werden kann, sind gut qualifizierte Lehrkräfte notwendig, denn von der Qualität des Unterrichts hängt in deutlich stärkerem Umfang der Lernfortschritt der Schüler:innen ab als von Schulstrukturen oder anderen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. Hattie 2009). Wenn es um die Qualität der Lehrarbeit geht, stellt sich zwangsläufig die Frage nach Qualität der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Die Lehrkräftefortbildung eine wirksame Strategie zur Verbesserung und zur Weiterentwicklung der Bildungsqualität ist, belegen diverse Studien zur Wirksamkeit (vgl. Lipowsky & Rzejak 2017).

Vorbereitungsdienst nicht mehr zeitgemäß

Nicht erst seit der Corona-Pandemie wissen wir, dass der klassische Vorbereitungsdienst an seine Grenzen stößt. Während Lernsettings mit neuen Lernformaten gefordert sind, wird im Rahmen des Vorbereitungsdienstes immer noch die 45-Minuten-Unterrichtsstunde begutachtet (zur Abschaffung des 45-Minuten-Takts vgl. Meyer & Junghans 2021, 126). Die Ausbildung orientiert sich oft an traditionellen Unterrichtsstrukturen (vgl. Schaksmeier 2021). Die Hinterfragung von gängigen Unterrichtskonzepten auf ihre Sinnhaftigkeit findet kaum statt. Als die Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung von Bund und Ländern 2015 startete, wurde zum wiederholten Mal das Schnittstellenproblem zwischen erster und zweiter Phase in der Lehrkräftebildung diagnostiziert. Dass die Segmentierung der Phasen „Studium, Vorbereitungsdienst, Berufseinstiegsphase“ eine berufsbiografisch stabile und kontinuierliche Kompetenzentwicklung (vgl. Kaiser

2018, 109) behindert, ist seit Jahrzehnten bekannt. Um die Brüche beim Übergang von der einen Phase zur nächsten zu vermindern, müssen Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung miteinander systemisch sinnvoll, organisatorisch und inhaltlich enger miteinander verknüpft werden. Seit vielen Jahren wird eine Konstruktion gefordert, die eine gemeinsame Verantwortung für die gesamte Lehrkräftebildung sicherstellt. Es geht um die Anordnung und Abfolge bzw. das Ineinandergreifen verschiedener Lehrkräftebildungsphasen, also letztlich um eine stärkere „Verschmelzung“ der Phasen und um die Rollenaufteilung und Verantwortlichkeit verschiedener Akteure im Kontext der Lehreraus- und Fortbildung.

Reform- und Entwicklungsbedarfe

- *Qualifizierung des Ausbildungspersonals in den Studienseminaren:* Die Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften erfordert mehr und andere Kompetenzen von Ausbildern als die, selbst eine gute Lehrkraft zu sein. Ergebnisse aktueller Professionalisierungsforschung zeigen: Es gibt keine Belege dafür, dass mit der Länge der Berufserfahrung auch die Reflexions- und Handlungskompetenzen von Lehrpersonen ansteigen und damit eine hinreichende Kompetenz für die Lehrkräfteausbildung erworben wird. Während die Kultusministerkonferenz mit der Verabschiedung von Standards für die Lehrkräftebildung einen Rahmen vorgegeben hat, fehlt für die Ausbilderinnen und Ausbilder in der zweiten Phase jegliche Festlegung von Standards und Kompetenzen. Ohne sehr gut qualifiziertes Lehrpersonal kann kein guter und lernwirksamer Unterricht in den Schulen stattfinden. Grundvoraussetzung hierfür sind hochprofessionell arbeitende Kolleginnen und Kollegen in den Studienseminaren. Analog zur bereits bestehenden Schulleiterqualifizierung wäre ein entsprechendes Qualifizierungsangebot oder noch besser ein berufsbegleitender Studiengang zur Qualifizierung und Professionalisierung des Ausbildungspersonals an den Studienseminaren wünschenswert.
- *Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte/Mentoren an den Schulen:* Den Ausbildungslehrkräften bzw. Mentorinnen und Mentoren der Ausbildungsschulen kommt eine besondere Bedeutung zu. Angesichts der zunehmenden Anzahl von Quer- und Seiteneinsteiger*innen gewinnt die Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren zusätzliche Bedeutung, weil die auszubildenden Lehrkräfte individuell sehr unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen vor allem in pädagogischen Themenbereichen mitbringen. Für die betreuenden Lehrkräfte an den Ausbildungsschulen ist daher ein Qualifizierungsangebot unerlässlich, damit die Bruchstellen zwischen Seminararbeit und Betreuung vor Ort verringert werden

- *Berufseinstiegsphase ausbauen und entwickeln*: Trotz fundierter Erkenntnisse hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Berufseinstiegsphase fehlt es durchgängig an einer systematisch konzeptionell entwickelten Unterstützung und die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist nach wie vor abgekoppelt von den vorherigen Ausbildungsphasen. Nicht selten wird im Berufsalltag vieles wieder verschüttet, was vorher in der universitären Phase und im Vorbereitungsdienst gelehrt und gelernt wurde. Das hat Dan Lotie schon 1975 festgestellt: „*Teachers teach as they have been taught. But they don't teach as they have been taught to teach*“.
- *Verpflichtung zur Fort- und Weiterbildung*: Lehrkräfte sind konfrontiert mit konträren und beschleunigten Entwicklungen in Kultur und Gesellschaft, auf die sie reagieren müssen. Eine Vorbereitung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes auf die Vielzahl zukünftiger Herausforderungen ist nicht möglich. Der Beruf ist folglich ein lebenslanges Lernfeld, welches sich schneller wandeln und mehr Brüche erleben wird als je zuvor. Lehrerinnen und Lehrer sind und bleiben daher immer selbst Lernende, die nicht davon ausgehen können, irgendwann „fertig“ zu sein. Die Professionalisierung der (angehenden) Lehrkräfte für diese komplexen Anforderungen kann nur erfolgreich sein, wenn sie über alle Phasen der Lehrkräftebildung hinweg, vom Studium bis hin zu Fort- und Weiterbildungen, reicht. Für den Ansatz einer phasenübergreifend angelegten reflexiven Lehrer*innenbildung muss selbstverständlich auch die Qualifizierung der Lehrkräfteausbildungs- und -Fortbildungspersonen in den Blick genommen werden.

Fazit

Der Erwerb und die Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen ist abhängig von den Lern- und Erfahrungsgelegenheiten, die Lehrpersonen im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung nutzen und über die sie reflektieren. Angesichts der vielfältigen Ansprüche an die Fort- und Weiterbildung, der komplexen Herausforderungen im Schulsystem und vor dem Hintergrund des hohen Erwartungsdrucks, Schülerinnen und Schüler angemessen auf die zunehmend noch unbekannteren Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten, ist die Kompetenzentwicklung und -erweiterung der Lehrkräfte nicht „nebenbei“ zu bewältigen. Benötigt werden pädagogische Zeiträume, innerhalb derer die Transformation hin zu einer zeitgemäßen Pädagogik durch Kommunikation und Kollaboration vollzogen werden kann (Sliwka, A. & Kleber, L. 2022, S. 105). Es sind in diesem Zusammenhang alle drei Phasen der Lehrkräftebildung in den Blick zu nehmen. Die Lehrkräftebildung der ersten (universitären) und zweiten Phase (Vorbereitungsdienst) schafft die Basis für das Weiterlernen in der dritten Phase (Fort- und Weiterbildung). Institutionelle und personelle Vernetzungen sind

wichtig, damit das Lernen im Beruf auf der Basis des aktuellen (fach-)didaktischen Forschungs- und Erkenntnisstands erfolgen kann. Es bedarf einer Ausbildungsarbeit, die zum berufslangen Lernen motiviert, aber auch das Handwerkszeug dazu bereitstellt (vgl. Junghans 2022).

Literatur

- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.
- Junghans, C. (2022): *Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die Zweite Phase der Lehrer*innenbildung.* Cornelsen 2022.
- Kaiser, H. (2018): *Lehrerbildung zukunftsfähig gestalten. Mut zur Veränderung und Weiterentwicklung.* In: *Schulverwaltung Niedersachsen - Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* (4), S. 107–108.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017): *Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung.* In: *Bildung und Erziehung*, 70(4), 379–399.
- Meyer, H.; Junghans, C. (2021): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband.* Berlin: Cornelsen.
- Schaksmeier, C. (2021): *Das Gap-Problem im Referendariat und was es mit einem Schokoladenverbot und dem Nürburgring zu tun hat,* in: www.claraschaksmeier.de/post/das-gap-problem-im-referendariat (Abruf: 12.01.2023).
- Sliwka, A. & Kleber, L. (2022): *Ein neues Zeitmodell für mehr Kollaboration unter Lehrkräften.* In: *Pädagogische Führung* 3/2022, S. 105–107.

4.6 Zur Zukunft der digitalen Weiterbildung im Schulbereich

Mike Friedrichsen

Die Arbeitswelt verändert sich rasant und stetig. Vor allem Schulen mussten, bedingt durch die Corona-Pandemie und das damit einhergehende *New Normal*, schnell und flexibel neue Weichen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern stellen. Gleichzeitig haben sich die Anforderungen an die Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrkräfte schneller als je zuvor verändert. Für viele Lehrende sieht der Berufsalltag heute ganz anders aus als zu ihrem Einstieg: Neue Technologien und agile Prozesse stellen sie vor Herausforderungen. Die Lösung: kontinuierliche Weiterbildung, die die Lehrkräfte stets neu qualifiziert und motiviert. Auch diese befindet sich im Wandel. Wie sieht die Fort- und Weiterbildung der Zukunft aus?

Kompetenzen und Einstellungen

Die Digitalisierung verändert nicht nur einzelne Bereiche des Lehrerberufs, sondern auch organisatorische Strukturen in den Schulen, und drängt daher nach Innovation. Dadurch wachsen besonders die Anforderungen an Digitalkompetenzen, die nicht nur die Anwendung von Hard- und Software beinhalten, sondern auch Know-how auf vielen weiteren Ebenen im Schulbetrieb, z. B. bei der Entwicklung von Strategien, Prozessen, Workflows und in der Kommunikation. Mit der Notwendigkeit zu vermehrtem Homeoffice werden diese Anforderungen noch verstärkt. Daher müssen Lehrkräfte neuen Technologien gegenüber positiv eingestellt sein. Genau hier sind Weiterbildungsangebote von zentraler Bedeutung, da sie erstens die Lücken in der fachlichen Kompetenz schließen und zweitens neue Motivation und Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen mit sich bringen. Zudem ist der Bereich Künstliche Intelligenz (KI) noch nicht richtig oder gar nicht im Schulbetrieb angekommen – eine Domäne, die in der heutigen Aus- und Weiterbildung unverzichtbar für Schulen ist, die sich fit für die Zukunft halten wollen.

Auf der einen Seite sind also vermehrt Soft Skills gefragt, auf der anderen Seite müssen Lehrkräfte mit zunehmender Digitalisierung auch über die entsprechenden Fach- und Methodenkompetenzen verfügen. Dazu gehören etwa das Know-how im Umgang mit KI, Big Data und Blockchain, agilem Projektma-

nagement oder agiler Software-Entwicklung. Entsprechende Weiterbildungsangebote werden in ihrer Ausrichtung eine Doppelstrategie anbieten müssen, um für Schulen relevant zu sein: Sie müssen einerseits und wie gewohnt, Skills im Sinne von erlern- und trainierbarem Fachwissen vermitteln. Andererseits müssen sie Schulen darin unterstützen, das Mindset der Lehrkräfte positiv zu beeinflussen. Es geht darum, Einstellungen zu vermitteln, die Lehrkräfte heute brauchen, um sich den akuten und dauerhaften Veränderungen anzupassen: Resilienz, Innovationsfreude sowie den Wunsch, mehr Eigenverantwortung zu übernehmen und auch die Fähigkeit, den Wert für sich selbst darin zu erkennen.

Personalisiertes Lernen

Wie sich die Weiterbildung in ihrer Form in Zukunft entwickeln wird, wird immer spannender: Mit *Blended Learning* ist es möglich, Workshops in einer virtuellen Realität stattfinden zu lassen – die Teilnehmenden befinden sich nicht wirklich im gleichen Raum, können aber virtuell so interagieren, als würden sie sich gegenüber sitzen. Zeitgemäße Methoden und Konzepte ergänzen diese Formate. Dazu zählen etwa das Lernen in kleineren Einheiten und mit stetigen Erfolgserlebnissen und das Lernen bei Bedarf (*Learning on demand*), z. B. durch Lernportale, Apps und aufeinander aufbauende Kurse, die im eigenen Tempo absolviert werden. Noch wichtiger für die Schulen ist aber das personalisierte Lernen: Hinter diesem Begriff steht das Ziel, Weiterbildung so individuell an die Lehrkräfte und ihr Arbeitsprofil anzupassen wie möglich. Weiterbildungsangebote entwickeln sich in enger Anbindung an die Digitalisierung und ihre Möglichkeiten. Je mehr Schulen auf Weiterbildungsangebote setzen, die technologisch, inhaltlich und konzeptionell dem Prozess der Digitalisierung zuarbeiten, desto schneller und besser können sie ihre Lehrkräfte aktiv einbinden, sie individuell stärken – nicht nur fachlich, sondern auch in Bezug auf Eigenschaften wie Verantwortungsbereitschaft, Innovationsfreude und Resilienz.

Konzept *Collaborative CloudHouse-Education*

Digitalisierung hat alle Bildungseinrichtungen erreicht. Integrationsstrategien und erfolgreiche Transformationsprozesse können allerdings nur gelingen, wenn die Protagonisten in den Institutionen über die notwendigen digitalen Kompetenzen verfügen.

Hierzu bedarf es neuer Denkmuster und vor allem Mut für das Einschlagen neuer Wege. Cloudbasiertes Arbeiten und das kollaborative Netzwerken sind zwar grundsätzlich Selbstverständlichkeiten, um sich im digitalen Umfeld erfolgreich zu bewegen. Nur fehlt es oftmals an technischer Infrastruktur oder einfach

auch an didaktischen Konzeptionen. Dies sind aber die Grundvoraussetzungen für eine zukunftsorientierte kontinuierliche Fortbildung für Lehrkräfte.

Die Entwicklung digitaler Technologien führt in allen Lebensbereichen und damit auch in Schulen zu großen Erwartungen und gleichzeitig zu großen Unsicherheiten. Digitaler Wandel umfasst nicht nur direkte medienpezifische Veränderungen, sondern auch indirekte und übergreifende Dynamiken. Die Anforderungen des digitalen Wandels in der Gesellschaft, im Schulwesen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind dabei eng verknüpft. Auf der Basis dieser Überlegungen werden vier Entwicklungsfelder für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgeschlagen: 1) medienbezogene und digitale Vorerfahrungen, Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften stärker einbeziehen; 2) medien-spezifische Themen und digitale Kompetenzen verbindlich in allen Bereichen der Lehrkräftefortbildung verankern; 3) innovative Medienpraktiken verbunden mit digitalen Kompetenzen im Arbeitsalltag von Lehrkräften und auch in Praktika (z. B. in Unternehmen oder an Hochschulen) erlebbar machen und erproben; 4) die Frage der Wirksamkeit und der Verbesserung von Lernkultur und Unterrichtsqualität zu einem zentralen Referenzpunkt machen.

Bisher wurden die eigentlich Betroffenen und ihre Sicht auf die Welt viel zu wenig beachtet. In dem Konzept der University of Digital Science (UDS) sollen Lehrkräfte und auch Schülerinnen und Schüler gezielt einbezogen werden. Dabei haben gerade sie in der Regel „frische“ und ungewöhnliche Blickwinkel und vor allem kreative Ansätze. Für die Universität bedeutet dies, die Partizipation von Lehrkräften aus Schulen in den Studierendenalltag zu integrieren und die Erfahrungen, die auch wissenschaftlich durch diesen Prozess gewonnen werden, zu nutzen. Darüber hinaus werden die Themen der Lehrkräfte stärker integriert und können gezielt in den wissenschaftlichen Prozess einbezogen werden. Die Kreativität, Fantasie und die besondere Perspektive von Schülerinnen und Schülern werden somit auch die Forschungsförderung innerhalb der Universität, aber auch hinsichtlich möglicher Forschungsschwerpunkte prägen. Durch die kollaborative Interaktion zwischen Schülerinnen/Schülern und Lehrenden an Schulen sowie Studierenden der UDS und dem dortigen Dozententeam entstehen neue Synergien und Entwicklungspotenziale. So kann ein System kontinuierlicher Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte an Schulen außerhalb der alltäglichen Umgebung entstehen. Gegebenenfalls kann dieses System aber auch in Schulen verankert und im nächsten Schritt in einem virtuellen Raum weiterentwickelt werden (vgl. Friedrichsen/Wersig 2020).

Fazit

Für Schulen ist es wichtig herauszufinden, was aus der digitalen Welt für die Schule in Gegenwart und Zukunft relevant ist und welche konkreten Handlungsoptionen sich für die Umsetzung möglicher Veränderungen ergeben.

Wenn die Vergänglichkeit von statischem Wissen immer größer und die Voraussagbarkeit der Zukunft schwieriger wird, werden Kompetenzen wie Neugierde, Offenheit für Neues, Anpassungsfähigkeit, Begeisterungsfähigkeit, die Fähigkeit Altes loszulassen, Experimentierfreudigkeit und die Bereitschaft, unkonventionelle Wege zu riskieren, immer wichtiger. Dies gilt dann insbesondere für die Lehrkräfte der Zukunft.

Letztlich wird eine besondere Orientierung der Lehrkräfte benötigt. Offenheit für Neues, Mut, Tatkraft, Experimentierfreude, Begeisterungsfähigkeit und digitales Grundverständnis sind weitere Kompetenzen, mit denen sie den Schülerinnen/Schülern begegnen müssen. Kurzum: Lebensfreude, Lebendigkeit und Leidenschaft sind Persönlichkeitsmerkmale einer Lehrkraft, die sich im Kontext der digitalen Lebenswelten erfolgreich bewegen will. Aber die wichtigste Grundlage ist die Bereitschaft, sich auf die digitale Welt einzulassen und die damit verbundenen Veränderungen von Lehr- und Lernmethoden anzunehmen und stetig durch die in der virtuellen Welt angebotenen Weiterbildungen anzupassen.

Die Lernräume der Zukunft werden durch interaktive Technik in Klassenräumen bestimmt. Die Rolle der Lehrkräfte ändert sich hin zu einer Coach- oder Trainerrolle. Digitale Werkzeuge wie Whiteboards, Tablets, Film- und Fotokameras, Präsentationssoftware und vieles mehr erleichtern das kollaborative Arbeiten und Lernen. Im besten Fall verbinden sich Didaktik und Technik in einem zukunftsfähigen Lernsystem. Um kollaboratives Lernen zu ermöglichen und im Schulalltag zu leben, bedarf es Mut, Einsatz und Durchhaltevermögen von Schulleitung und Lehrkräften (vgl. Misoph/Priano/Morgenbesser 2022).

Aber auch hier ist die Grundvoraussetzung einerseits die digitale Kompetenz im Umgang mit kollaborativen Systemen und andererseits die Kenntnis neuer didaktischer Methoden. Dies kann letztlich langfristig und nachhaltig nur durch die Etablierung von systematischen Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte gewährleistet werden, die in einem Prozess das gesamte Berufsleben begleitend angelegt sind.

Bevor die digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte durch Fort- und Weiterbildung aufgebaut bzw. erweitert werden, ist es sicher sinnvoll bzw. notwendig, zukunftsfähige methodisch-didaktische Konzepte auf Basis der digitalen Transformation zu entwickeln.

Literatur

- Friedrichsen, Mike/Wersig, Wulf (Hrsg.) (2020): Digitale Kompetenz. Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Wiesbaden: Gabler.
- Misoph, Ottmar/Priano Fabio/Morgenbesser, Hermann (2022): Zukunft Lernen im Kollaborativen Klassenraum. Die Lernumgebung der Zukunft. www.netzwerk-digitale-bildung.de/ (Abfrage: 31.01.2023).

5 Quer- und Seiteneinstieg in den
Lehrerberuf – Dequalifizierung
oder gleichwertiger alternativer
Zugang?

5.1 Zum Verhältnis von herkömmlicher Lehramtsausbildung und verstetigtem Quereinstieg

Mark Rackles

Das Begriffsverständnis

Der 05.12.2013 kann als die amtliche Geburtsstunde des sog. „Quereinstiegs“ gelten. Dieser war zwar schon seit Jahren insbesondere im berufsbildenden Bereich gelebte Praxis, spielte jedoch weder im Verhältnis zu den regulären Einstellungszahlen quantitativ eine besonders große Rolle noch in der öffentlichen Wahrnehmung. Mit der formalen Anerkennung eines zweiten Zugangs zum Lehramt über „Sondermaßnahmen“ öffnete die KMK erstmals offiziell die Tür zum Quereinstieg für alle Lehrämter (KMK 2013). Ein Geburtsfehler, der bis heute nachwirkt, ist die Tatsache, dass das Kind namenlos blieb. In der Praxis haben sich Quereinstieg und Seiteneinstieg als Begrifflichkeiten etabliert, die jedoch mangels KMK-Vorgabe in den Ländern teilweise konträr verwendet werden (vgl. Übersicht bei Driesener et al. 2020). Trotz des in den letzten Jahren massiv gestiegenen Anteils der nicht regulär ausgebildeten Lehrkräfte gibt es in Deutschland zehn Jahre nach dem KMK-Beschluss und zwei Jahre nach einem entsprechenden Arbeitsauftrag der KMK an sich selbst (vgl. KMK 2020, S. 29) weder einheitliche Standards noch ein gemeinsames Begriffsverständnis des „Quer- bzw. Seiteneinstiegs“ in den Schuldienst.

In diesem Beitrag soll Quereinstieg vom Seiteneinstieg abgegrenzt werden und inhaltlich auf die Systematik des KMK-Beschlusses von 2013 bezogen werden. Demnach bezeichnet der Quereinstieg in ein Lehramt die Qualifikation über den Vorbereitungsdienst auf der Basis eines universitären Masterabschlusses. Zugangsvoraussetzung ist die Möglichkeit einer Ableitung von einem oder zwei (Schul-) Fächern aus den bereits geleisteten fachwissenschaftlichen Studienanteilen. Sofern nur ein Fach ableitbar ist, muss gem. KMK-Beschluss das fehlende lehramtsbezogene Zweitfach durch berufs begleitende Studien ausgeglichen werden. In beiden Fällen handelt es sich um einen Quereinstieg, der entweder unmittelbar oder erst nach den Studien über den Vorbereitungsdienst in das zweite Staatsexamen mündet. Quereinsteiger*innen verfügen somit am Ende ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung über zwei lehramtsbezogene Fächer und sind regulär ausgebildeten Lehrkräften vollständig gleichgestellt.

Im Unterschied zum Quereinstieg bezeichnet der Seiteneinstieg den Einsatz von Personen mit Hochschulabschluss auf dem Niveau eines Masters (oder diesem gleichgestellten Hochschulabschluss), ohne dass der Vorbereitungsdienst durchlaufen und mit dem Staatsexamen abgeschlossen wird.

Bis einschließlich 2018 wurde der Seiteneinstieg als solcher statistisch erfasst und auch definiert: „Als Seiteneinsteiger werden Lehrkräfte bezeichnet, die in der Regel über einen Hochschulabschluss, nicht jedoch über die erste Lehramtsprüfung verfügen und ohne das Absolvieren des eigentlichen Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst eingestellt werden. Die Seiteneinsteiger erhalten über ihre fachlichen Kenntnisse hinaus eine pädagogische Zusatzqualifikation, die teilweise auch berufsbegleitend vermittelt wird“ (vgl. KMK 2019, S. 32). Seit 2019 weisen die jährlichen Einstellungsstatistiken der KMK eine Rubrik „Unbefristete Lehrkräfte (ehemalige Seiteneinsteiger)“ neben den regulären Lehrämtern aus. Unter dieser Rubrik werden Einstellungen ohne Master of Education unterschieden in „mit Abschluss Master-Niveau“ bzw. „Übrige unbefristete Lehrkräfte“. Erfasst, aber nicht ausgewiesen werden die Quereinsteigenden, da sie statistisch dem Vorbereitungsdienst bzw. nach Bestehen der zweiten Staatsprüfung als sog. Erfüller dem jeweiligen Lehramt zugeordnet werden. Weder erfasst noch ausgewiesen ist dagegen die Gruppe der befristeten Einstellungen, die in einzelnen Ländern über 30 % der Neueinstellungen ausmachen können (Rackles 2022, S. 8).

Tabelle 1

Personengruppe (unbefristet)	Master ¹⁾	VBD	Erfüller ⁴⁾
Lehramtsbezogen ausgebildet (Regelausbildung)	MA Ed ²⁾	Ja	Ja
Quereinsteiger (2 Fächer) „Quereinstieg“	MA	Ja	Ja
Quereinsteiger (1 Fach) „Berufsbegleitender Quereinstieg“	MA	Nachgelagert ³⁾	Ja
Lehrkräfte mit Master unbefristet „Seiteneinstieg“	MA	Nein	Nein
Lehrkräfte ohne Master unbefristet „Fachlehrer“ u. a.	Nein	Nein	Nein

1) oder vergleichbarer Abschluss; 2) inkl. Erstes Staatsexamen; 3) Vor Einstieg in Vorbereitungsdienst berufsbegleitende Studien (Nachstudium und Anerkennung 2. Fach); 4) Erfüllung fachlicher Voraussetzungen für Übernahme ins Beamtenverhältnis

In dieser Abgrenzung von Quer- zu Seiteneinstieg (Tab. 1) wird nicht der Aspekt der berufsbegleitenden Qualifizierung als Differenz herangezogen (so etwa Trautmann 2019; Barany et al. 2020), da zwischenzeitlich fast alle Programme

des Quer- und Seiteneinstiegs mit (sehr verschiedenen) Formen der Nachqualifizierung arbeiten. Die Differenzierung erfolgt hier vielmehr nach dem angestrebten Qualifizierungsniveau (Staatsprüfung). Auf diese Weise lassen sich Quer- und Seiteneinstieg anhand eines distinkten Kriteriums beschreiben und mit einem inhaltlichen Mehrwert voneinander differenzieren. In Kurzform: der Quereinsteigende ist ein sog. „Erfüller“ (kann verbeamtet werden), der Seiteneinsteigende nicht.

Im Weiteren soll ausschließlich der in diesem Sinne definierte Quereinstieg als zweiter Zugangsweg in das Lehramt behandelt werden, da er bislang als einzige Option im KMK-Beschluss von 2013 als Sondermaßnahme explizit konkretisiert wurde.

Das „Regelsystem“

In der einschlägigen Fachliteratur wird zu Recht darauf hingewiesen, dass es angesichts der föderalen Struktur, der Autonomie der Hochschulen und der unterschiedlichen Umsetzung des sog. Bologna-Prozesses in Deutschland kaum möglich ist, von einer Struktur „der“ Lehrkräftebildung zu sprechen (Blömeke 2019, S. 669). Es existieren 2022 in Deutschland 16 Länder (mit jeweils zwei zuständigen Bildungs- und Wissenschaftsministerien), über 100 lehramtsausbildende Universitäten und aktuell 5.007 verschiedene Studiengänge in der Lehramtsausbildung (vgl. HRK 2022, S. 13). Schubarth hält als Ergebnis der Bologna-Umstellung fest: „Die Lehrerbildung wurde noch zergliederter und der ‚Flickenteppich‘ noch unübersichtlicher“ (Schubarth 2017, S. 129).

Dieses hohe Maß an Ausdifferenzierung ging aus einer Governance-Perspektive heraus mit einer zunehmenden Ausdünnung direkter Steuerung einher. Historisch markieren die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten (ab 60er-Jahre bis Anfang der 80er-Jahre) sowie der (überwiegende) Wechsel vom Staatsexamen zur gestuften Ausbildung (Bachelor/Master) sowie die Einführung mehrjähriger Hochschulverträge ab etwa 2000 wesentliche Meilensteine des Verlusts direkter staatlicher Steuerungsmöglichkeiten in der Lehrkräftebildung. Selbst die abnehmende Steuerungsintensität der Verwaltungen ist dabei mit einem hohen Maß an Unterschiedlichkeit in den Steuerungsansätzen in den einzelnen Ländern verbunden.

Das deutsche „Regelsystem“ der Lehrkräftebildung ist somit deutlich heterogener als früher und weist aus Sicht der Bildungsadministrationen weniger einheitliche Steuerungsansätze als vor 20 Jahren auf. Die Kultusministerien bzw. die KMK haben auf diese Entwicklung mit der Setzung von länderübergreifenden, gemeinsamen Standards reagiert, die insbesondere auf einheitliche Kompetenzentwicklungen in der Lehrkräftebildung ausgerichtet sind. Die Umsetzung dieser Vorgaben erfolgt in freiwilliger Selbstverpflichtung durch Hochschulen und

Länder in eigener Verantwortung. Der konkrete Sachstand der Strukturen der Lehrkräftebildung in den Ländern wird jedes Jahr von der KMK erhoben und veröffentlicht; der Bericht benötigt aktuell 165 eng bedruckte Seiten zur Erfassung aller „Regelsysteme“ in der Lehrkräftebildung (vgl. KMK 2022).

Diese Heterogenität in den Strukturen und Steuerungsansätzen erhöht sich um ein Vielfaches, wenn man sich der konkreten Ausbildungspraxis auf Ebene der Hochschule bzw. des Hörsaals nähert. So weist etwa Wolfgang Böttcher darauf hin, dass die Universitätslehrkräfte über eine so hohe Autonomie verfügen, „dass sie ohnehin nicht auf Inhalte und Formate verpflichtet werden können“ (vgl. Böttcher 2020a, S. 141). Böttcher fasst seine Kritik an der Lehrpraxis im bestehenden Regelsystem der Lehrkräftebildung in zwei Thesen zusammen: Die Lehrkräftebildung sei erstens inhaltlich überfrachtet und zweitens seien die Inhalte „im hohen Maße zufällig, unbestimmt, letztlich willkürlich“ (Böttcher 2020a, S. 142).

Die Debatte um ein einheitliches Verständnis des notwendigen Professionswissens von Lehrkräften ist seit Jahrzehnten virulent und konnte bis heute nicht zu verbindlichen Standards abgebunden werden. Folgt man einem gängigen Schema zur Modellierung des Professionswissens, so teilt sich dieses in fünf Domänen auf: Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (vgl. Brunner/Kunter/Krauss 2006, S. 523). Insbesondere zum Mischungsverhältnis von Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften ist im lehramtsbezogenen Studium keine einheitliche Formel entwickelt worden, der Anteil der Bildungswissenschaften schwankt gem. Terhart je nach Land und Lehramt zwischen 10 und 30 % (vgl. Terhart 2012, S. 51). Auch die Frage nach der Verteilung des Professionswissens auf Bachelor- und Master-Studium ist eine anhaltende Herausforderung, da die Zielvorstellungen einer frühen Professionsbindung im Bachelor im Widerspruch stehen zu den Vorgaben des Bologna-Prozesses, nach denen der erste berufsbehebende Abschluss als Bachelor an einem breiten Tätigkeitsfeld zu orientieren ist und nicht allein in einen eng definierten professionsorientierten Masterstudienangang münden soll.

Diese Forderung nach „Polyvalenz“ des Bachelors spielte bei der Überarbeitung der für die Lehrkräftebildung einschlägigen Gesetze der Länder insbesondere zwischen 2007 und 2012 eine relevante Rolle (so z. B. NRW 2007, Brandenburg 2008, Berlin 2012 und Baden-Württemberg 2013), was nicht zuletzt berufsbiografisch zu erklären ist. Prominente Reform-Akteure wie Jürgen Baumert oder auch Manfred Prenzel, Klaus Klemm und Heinz-Elmar Tenorth (geringfügig jünger auch Ewald Terhart) gehören den 1940er-Geburtsjahrgängen an, die in einer Zeit promoviert und habilitiert wurden, als der Lehrkräftemarkt dysfunktional war. Zwischen 1980 und 1988 sank die Zahl der Einstellungen drastisch und führte zu einem erheblichen Überschuss an Lehrkräften. 1984 wurden nur 40 % der Absolvierenden des Vorbereitungsdienstes tatsächlich einge-

stellt. Noch in den 90er-Jahren waren bis zu 25.000 voll ausgebildete Lehrkräfte bundesweit arbeitslos gemeldet (vgl. KMK 2002, S. 40).

Abweichend von diesem Erfahrungshintergrund der Lehrkräftearbeitslosigkeit, der man mit polyvalenten Bachelor-Studiengängen begegnen wollte, entwickelte sich der Lehrkräftearbeitsmarkt in den folgenden Jahrzehnten jedoch expansiv. Auch entgegen populären Annahmen eines „Schweinezyklus“ (der auf regelmäßige kurzzyklische Schwankungen auf dem Berliner Markt für Schweine im Zeitraum 1896–1914 zurückgeht; vgl. hierzu Hanau 1928) entwickelt sich die Nachfrage nach Lehrkräften seit 35 Jahren zwar mit leichten Schwankungen, im Trend jedoch stetig nach oben (vgl. Rackles 2020). Der im Zusammenhang mit der Lehrkräftebildung oftmals zitierte „Schweinezyklus“ (vgl. Oelkers 2012) suggeriert somit nicht vorhandene Entwicklungsmuster auf dem Lehrkräftemarkt und befördert historisch nicht begründbare Ängste vor einer Lehrkräftearbeitslosigkeit. Man hat mit polyvalenten Bachelor-Studiengängen in der universitären Lehrkräftebildung Strukturen aufgebaut, die auf die Kompensation von Überschüssen ausgerichtet sind, die es seit 1990 nicht mehr gibt. Auch in der mittelfristigen Prognose ist von einem substanziellen und nachhaltigen Überschuss an Lehrkräften nicht auszugehen (vgl. Klemm 2022; Rackles 2022).

Der Quereinstieg

In der (sehr großen) Familie der Ausbildungsgänge zum Lehramt hat der Quereinstieg die Rolle des schwarzen Schafes der Familie. Der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes sprach 2019 in Bezug auf den Quereinstieg sogar von einem „Verbrechen an den Kindern“ (SZ v. 30.12.2019). Trotz der jahrzehntelangen positiven Erfahrungswerte mit dem Quereinstieg im beruflichen Lehramt ist der Ausbau des Quereinstiegs in den allgemeinbildenden Lehrämtern in der Regel negativ konnotiert. Die Universitäten haben den neuen ergänzenden Zugangsweg zum Lehramt als minderwertige Konkurrenz zum herkömmlichen Lehramtsstudium bewertet und sich davon inhaltlich und institutionell distanziert. So formulierte die Hochschulrektorenkonferenz im Juni 2020 eine Stellungnahme unter dem Titel „Seiten- und Quereinstieg in das Lehramt: Akademische Standards sind nicht verhandelbar!“ und warnt vor einer „De-Akademisierung“ (HRK 2020, S. 3). Im Ergebnis haben die Länder die Ausgestaltung der berufsbegleitenden Studien und Anpassungen im Vorbereitungsdienst alleine übernommen und in der Regel Landesinstituten übertragen (in NRW z. B. die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung – ZfsL, in Berlin das eigens gegründete Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule – StEPS).

Nachdem Anfang 2022 auch Bayern Sondermaßnahmen in Form des Quereinstiegs ausgeschrieben hat, haben alle Länder bis auf das Saarland den Quereinstieg etabliert. Quantitativ hat er in den letzten Jahren stark zugenommen,

vereinzelt stellt er deutlich über 30 % der Neueinstellungen eines Landes. So liegt der Anteil in Berlin bei 34 % der Einstellungen mit zweitem Staatsexamen (vgl. Abgeordnetenhaus Berlin 2021, S. 8). In einzelnen Schularten bzw. Fächern erreichte die Quote der Quereinsteiger bereits vor Jahren knapp 50 % (vgl. Mils-ter/Nordmeier 2017, S. 79).

Angesichts der regional flächendeckenden, zeitlich anhaltenden und qualita-tiv hohen Relevanz des Quereinstiegs stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zum Regelsystem. Wenn das Regelsystem sich in den Strukturen, Inhalten, Pro-zessen und in der Praxis vor Ort wie beschrieben als hochgradig heterogen und unbestimmt darstellt, dann kann der Quereinstieg kaum als „schwarzes Schaf“ unter einer Herde weißer Schafe beschrieben werden. Wenn alle Schafe grau sind, dann fügt sich der Quereinstieg eher auf eine natürliche Weise ein. In die-sem Sinne wäre der Quereinstieg nicht ein systemwidriger Zugang zum Lehramt, sondern nur eine weitere Variante in einem variantenreichen Grundsystem.

Die Kritik an einer Anerkennung bzw. Integration ins Regelsystem kon-zentriert sich auf eine Qualitätsabsenkung, in der Regel bezogen auf verminder-tes Professionswissen. Dieser Vorwurf unterstellt einen eindeutigen Standard und dessen Unterschreitung, den es in Deutschland aber gar nicht gibt:

- In Deutschland kann man im Staatsexamen gegenüber den gestuften Studi-engängen (BA/MA) kürzer, mit einem geringeren Workload (ECTS im Grundschullehramt bis zu 30 % geringer gegenüber Master in Ländern wie Berlin) und mit einer deutlichen Untergewichtung der universitären (wissen-schaftlichen) Leistungen (diese fließen nur mit 40 % in die Staatsprüfung ein) auf Lehramt studieren.
- In Ländern wie Baden-Württemberg kann man einjährige Masterprogramme mit 60 Leistungspunkten (LP) belegen, von diesen weisen nur 39 LP einen fach- bzw. bildungswissenschaftlichen Bezug auf. Weitere 60 LP werden mit der schlichten Belegung des nachgelagerten Vorbereitungsdienstes erwor-ben. Somit weisen nur 30 von 120 LP im engeren Sinne einen professionsori-entierten Wissenschaftsbezug auf.
- In Deutschland umfasst der Vorbereitungsdienst Zeiträume von 12–24 Mo-nate. Damit unterscheiden sich die Systeme zum selbständigen und praxisbe-zogenen Erwerb der notwendigen Kompetenzen bis zur Berufsfähigkeit am Lernort Schule zeitlich um bis zu 50 %.
- Schließlich befördern die polyvalent ausgestalteten Studiengänge in den Län-dern einen späten Berufsfeldbezug jenseits der Bachelor-Programme und ei-nen professionsbezogenen Master. Die Vermittlung des Professionswissen verlagert sich hier in der Tendenz auf den (kurzen) Master und den (in der Tendenz zunehmend gekürzten) Vorbereitungsdienst.
- Die Bildungswissenschaften mit ihren Teildisziplinen Erziehungswissen-schaft, Psychologie und Soziologie sind als professionspezifische Studienin-

halte eher schwach und mit sehr unterschiedlichen Studienanteilen ausgeprägt (vgl. Böttcher 2020, S. 139 f; Kunina-Habenicht/Terhart 2020, S. 41).

Wenn der Bachelor nicht professionsbezogen sein muss, der Master of Education in einem Jahr mit 39 LP Wissenschaftsbezug erworben werden kann und ein Vorbereitungsdienst von 12 Monaten ausreicht, dann ist es schwer, einen Bezugspunkt für den Professionsgehalt und die Qualität im Quereinstieg zu bestimmen. Dem entspricht auch die Feststellung von Böttcher (2020b, S. 14 f) bzw. Terhart (2012, S. 55 f), dass Wirkungsanalysen zur Lehrkräftebildung aufgrund der fehlenden Einheitlichkeit schon in der bestehenden Regelstruktur nicht möglich sind.

Eine Bewertung des Quereinstiegs wäre somit lediglich am Outcome möglich. Studien zum spezifischen Professionswissen und der spezifischen Handlungskompetenz von Quereinsteigenden oder der Auswirkung des Quereinstiegs auf die Unterrichtsqualität bzw. Schülerleistungen sind jedoch relativ rar (vgl. u. a. Ghassemie/Nordmeier 2021; Dederling 2020; Gehrman 2020; Lucksnat et al. 2020; Milster/Nordmeier 2017; Kunina-Habenicht et al. 2013). Einige – nicht repräsentative – Ergebnisse weisen teilweise schnellere und bessere Studienverläufe von Quereinsteigenden aus (vgl. Ghassemi/Nordmeier 2021, S. 649 f) und teilweise höheres Fachwissen bei ähnlich hohem fachdidaktischem Wissen (vgl. Lucksnat et al. 2020, S. 10). Ältere Untersuchungen konnten dagegen substantiell bessere Leistungen von regulären Lehramtsstudierenden in drei von fünf Wissensbereichen gegenüber Quereinsteigenden feststellen, allerdings mit geringen Effektstärken (vgl. Kunina-Habenicht et al 2013, S. 17). Der IQB-Bildungstrend 2018 bescheinigt den Quereinsteigenden, dass in deren Klassen „kein signifikanter Nachteil in den erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler festzustellen (ist)“ (zit. nach Gehrman 2020, S. 67). In der Gesamtschau wird oftmals ein geringeres Professionswissen lediglich vermutet, ein Nachweis für signifikante und systematisch bedingte Qualitätseinbußen im Quereinstieg gegenüber der regulären Lehramtsausbildung konnte bislang jedoch nicht erbracht werden.

Wenn das Professionswissen der Lehrkräfte aus dem Quereinstieg jedoch nicht signifikant schlechter ist als das Professionswissen der klassischen Lehramtsabsolvierenden, dann entfällt das gewichtigste Argument gegen eine Verstehtigung des Quereinstiegs als Zweitzugang zum Lehramt. Dann überwiegen die beiden positiven Argumente, die für den Quereinstieg sprechen: das quantitative Argument der Erschließung einer großen zusätzlichen Zielgruppe akademisch ausgebildeter Fachleute für den Beruf der Lehrkraft sowie das qualitative Argument der Einbindung von Berufserfahrung, praktischer Fachkenntnis und von Persönlichkeiten mit neuen Perspektiven. Die durch den Quereinstieg zu erschließende Personalressource ist zudem nachwachsend, da mit jedem Jahrgang neue Kohorten von berufstätigen Akademikern heranwachsen, von denen je-

weils ein Teil – je nach Arbeitsmarktlage – wechselwillig ist und am Lehramt Interesse haben wird. Zudem spricht aus Sicht der Steuerung im Hinblick auf die unstete Entwicklung der Einstellungsbedarfe viel für das Instrument des Quereinstiegs, mit dem man bei einer etablierten Grundstruktur des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes relativ schnell Absolventen generieren kann. Das System des Quereinstiegs ist deutlich schneller skalierbar als das rein universitäre Regelsystem.

Wenn das Professionswissen der Lehrkräfte aus dem Quereinstieg nicht signifikant schlechter ist als das Professionswissen der klassischen Lehramtsabsolvierenden, dann stellt sich jedoch noch eine zweite und für die klassische universitäre Lehramtsausbildung kritische Frage: Vermittelt das Regelstudium mehr als notwendig?

Der Unterschied zwischen Regelsystem und Quereinstieg besteht insbesondere in drei „Regelbrüchen“:

- Im Quereinstieg kommt es regelmäßig zu einer Absenkung des sog. Workload (LP/ECTS). Faktisch erfolgt durch die jeweilige Bildungsverwaltung die Setzung eines als ausreichend definierten Qualifikationsvolumens, das regelmäßig unterhalb des universitären Volumens liegt.
- Im Quereinstieg erfolgt ein relevanter Teil der Ausbildung als Training-on-the-Job. Die dem deutschen Regelsystem eingeschriebene Trennung in eine Theoriephase und eine Praxisphase wird durchbrochen.
- Der Quereinstieg wird überwiegend als Ausbildung in nicht-universitären Strukturen organisiert, was sowohl in der mangelnden Flexibilität der Hochschulen als auch dem strukturellen Widerspruch in Bezug auf den abgesenkten Workload begründet ist.

Man kann diese Regel- bzw. Tabubrüche des organisierten Quereinstiegs als manifeste These der Bildungsverwaltungen interpretieren, dass ein eingedampfter Workload und eine berufsbegleitende Verschränkung von Theorie und Praxis ausreichend Professionswissen und Handlungskompetenz vermitteln. Solange diese These nicht falsifiziert wird, sollte das universitäre Regelsystem mit Rufen nach einem erhöhten Professionalisierungsbedarf durch weitere fachliche Aufladung des Studiums zurückhaltend sein. Es könnte im Gegenteil eher ein selbstkritischer Abgleich mit den erforderlichen Unterrichts- und Praxisbedarfen notwendig sein, die eher auf eine Verschiebung der Anteile von Fachwissenschaften in Richtung Bildungswissenschaften (inkl. Didaktiken) und Praxisphasen weisen könnten.

Ausblick

Unter den gegebenen Bedingungen des anhaltenden und bundesweiten Lehrkräftebedarfs (vgl. Klemm 2022; Rackles 2020) wird der Handlungs- und Anpassungsdruck auf das System der Lehrkräfteausbildung auch in den nächsten Jahren eher zu- als abnehmen. Wirksamste Strategie gegen Lehrkräftedefizite ist der Ausbau von Studienplätzen im Regelsystem, das jedoch von einer hohen Vielfalt und Inkonsistenz gekennzeichnet und schwierig zu steuern ist und lange Vorlaufzeiten hat. Der äußere Handlungsdruck wird politisch in Richtung Steigerung von Absolvierendenzahlen (u. a. Senkung der Abbruchzahlen) und Steuerung durch mehrjährige Hochschulverträge münden. Strukturell sollten alle polyvalenten Bachelor-Studiengänge in der Lehrkräftebildung wie ausgeführt kritisch hinterfragt werden und ein Wechsel zum lehramtsbezogenen Bachelor angestrebt werden. Insgesamt sollte der Handlungsdruck nicht zu einer weiteren Ausdifferenzierung von zusätzlichen Sonderwegen in das Lehramt führen. Es sollte im Gegenteil eine länderübergreifende Bereinigung des dargestellten Wildwuchses und eine Einigung auf inhaltliche und begriffliche Standards erfolgen, auf deren Basis erst wirksame Qualitätsentwicklung und Steuerung stattfinden kann. In diesem Prozess einer dringend notwendigen Konsolidierung des Grundsystems kann der Quereinstieg als Katalysator fungieren, da er bestehende Strukturen und Traditionen (insb. Polyvalenz, 2-Fach-Ansatz, 2-Phasigkeit) der universitären Regelausbildung wie dargestellt in Frage stellt.

Der Quereinstieg selbst sollte im Rahmen einer begrifflichen Klärung und einer systematischen Konsolidierung der Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung länderübergreifend als regulärer zweiter Weg zur Erlangung einer Lehramtsbefähigung verstetigt werden. Die Vorteile der Erschließung zusätzlicher Zielgruppen und der Agilität des Systems (steuerbar, skalierbar) sind für die Bildungsverwaltungen anhaltend groß. Allerdings sind auch hier dringend notwendige Standardsetzungen und Qualitätsanforderungen länderübergreifend zu definieren, die jedoch frühestens 2024 von der KMK zu erwarten sind. Bei der weiteren Ausgestaltung dieses sehr wirksamen und skalierbaren Instruments der Lehrkräftegewinnung muss ein Ausgleich zwischen professionsbezogenen Qualitätsanforderungen auf der einen Seite und dem Interesse an der schnellen und unkomplizierten Generierung von zusätzlichen Lehrkräften auf der anderen Seite gefunden werden. Während das Argument der Qualität (und Evaluation) für eine enge Einbindung der Hochschulen spricht, spricht das Argument der Steuerungseffizienz für eine institutionelle Verortung in außeruniversitären Landesinstituten.

Zugespielt könnte man von einer unter Druck erfolgenden Konvergenz der Systeme auf zwei Ebenen sprechen: Inhaltlich muss das Regelsystem effizienter und praxisnäher werden und der standardisierte Quereinstieg „wissenschaftlicher“ (Bildungswissenschaften und Didaktiken). Institutionell konvergieren die

Systeme im Quereinstieg in dem Sinne, dass Kooperationsformen von der Einbindung (Dozierende/Evaluierende) bis zur Anbindung (konkret auch An-Institute) vorstellbar sind.

Wenn man den (qualifizierten) Quereinstieg aus der Schmutzdecke universitärer Debatten holt, dann könnte man endlich den Fokus auf die eigentlichen Strukturprobleme der Lehrkräftebildung ausrichten. Denn es bleibt dabei: Das Problem der universitären Regelausbildung ist nicht der Quereinstieg als Ausnahme, sondern die eigene Unschärfe und Inkonsistenz als Regel.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin (2021): Einstellungssituation und Lehrkräftebestand des Landes Berlin. Antwort auf die Schriftliche Anfrage Drs. 18/28458 v. 09.09.2021.
- Barany, Thoma/Gehrmann, Axel/Hoischen, Julian/Puderbach, Rolf (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunktoren, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: RdJB 2/2020, S. 183–207.
- Blömeke, Sigrid (2019): Lehrerbildung. In: Köller, Olaf et al. (Hrsg.) Das Bildungswesen in Deutschland – Bestand und Potenziale, 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 663–696.
- Böttcher, Wolfgang (2020a): Die akademische Ausbildung von Lehrkräften – Struktur, Probleme und Skizzen für realistische Bauarbeiten. In: RdJB 2/2020, S. 138–151
- Böttcher, Wolfgang (2020b): Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 31 (2020), Heft 60, S. 13–27.
- Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Krauss, Stefan (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9 (2006), Heft 4, S. 521–544.
- Dederig, Kathrin (2020): Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung – Themenbereiche, Befunde und Desiderata. In: DDS, Jg. 112, Heft 1, S. 91–104.
- Driesener, Ivonne/Arndt, Mona (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen – Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: DDS, Jg. 112, Heft 4, S. 414–427.
- Gehrmann, Axel (2020): Hat die Erziehungswissenschaft das Thema ‚Seiteneinstieg in den Lehrerberuf verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst-) Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 31, Heft 60, S. 63–70.
- Ghassemie, Novid/Nordmeier, Volkhard (2021): Evaluation des ‚Lehramtsmaster mit Profil Quereinstieg‘ im Fach Physik. In: Ghassemi, Novid/Nordmeier, Volkhard (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch, Tagungsband 2021. Essen: Universität Duisburg-Essen, S. 649–652.
- Hanau, Arthur (1928): Die Prognose der Schweinepreise. In: Vierteljahreshefte zur Konjunkturforschung – Sonderheft 7. Berlin: Hanseatische Verlagsanstalt
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020): Seiten- und Quereinstieg ins Lehramt – Akademische Standards sind nicht verhandelbar! Entschließung des Senats der HRK vom 25.06.2020.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2022): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2022/2023.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030; Expertise im Auftrag Verband Bildung und Erziehung (VBE). www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf (Abfrage: 02.12.2022).

- KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Einstellung von Lehrkräften 2001. Dokumentation Nr. 158 vom März 2002.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Einstellung von Lehrkräften 2018; Dokumentation Nr. 218 vom März 2019.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020): Politische Vorhaben zur „Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen“ vom 15.10.2020.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022): Sachstand in der Lehrerbildung – Stand 25.10.2022
- Kunina-Habenicht, Olga/Schulze-Stocker, Franziska/Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Leutner, Detlev/Förster, Doris/Lohse-Bossenz, Hendrik/Terhart, Ewald (2013): Die Bedeutung von Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, Heft 1, S. 1–23.
- Kunina-Habenicht, Olga/Terhart, Ewald (2020): Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium aus der Sicht der empirischen Lehrerbildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 31, Heft 60, S. 41–46.
- Lucksnat, Christin/Richter, Eric/Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Richter, Dirk (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, S. 1–16 (Online-Publikation). Doi.org//10.1024/1010-0652/a000280.
- Milster, Julia-Josefine/Nordmeier, Volkhard (2017): Qualifizierung von Quereinsteigern – Professionelle Kompetenzen der Q-Master-Studierenden. Vorlage zur Frühjahrstagung Didaktik der Physik in Dresden. gdcv-ev.de/wp-content/tb2018/TB2018_714_Milster.pdf (Abfrage: 02.12.2022).
- Oelkers, Jürgen (2012): Stellungnahme zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland; Stellungnahme für eine Anhörung im Deutschen Bundestag am 25. Juni 2012. www.uzh.ch/cmsssl/ife/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-ffff-ffff94adb2a/Berlin_Bundestag.pdf (Abfrage: 02.12.2022).
- Rackles, Mark (2020): Lehrkräftebildung 2021: Wege aus der föderalen Sackgasse. 1. Auflage. Norderstedt: Books on Demand.
- Rackles, Mark (2022): Lehrkräfteversorgung im Freistaat Bayern – Handlungsorientierte Problemanalyse des aktuellen Lehrkräftemangels und der Perspektiven bis 2032. www.researchgate.net/publication/365961120_Lehrkrafteversorgung_im_Freistaat_Bayern_Handlungsorientierte_Problemanalyse_des_aktuellen_Lehrkräftemangels_und_der_Perspektiven_bis_2032 (Abfrage: 02.12.2022).
- Schubarth, Wilfried (2017): Lehrerbildung in Deutschland – Sieben Thesen zur Diskussion; in: Schubarth, Wilfried/Mauermeister, Sylvi/Seidel, Andreas (Hrsg.): Studium nach Bologna – Befunde und Positionen. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 127–136.
- Terhart, Ewald (2012): Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung: Themen und Trends. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 30, Heft 1, S. 49–61.
- Trautmann, Matthias (2019): Seiten- und Quereinsteiger in der Schule – Neue alte Wege in den Lehrerberuf. In: Pädagogik, Jg. 71, Heft 6, S. 6–8.

5.2 Mehr als nur eine Notlösung – Quer- und Seiteneinsteiger bringen vieles mit, was den Schulen bislang fehlt

Ekkehard Winter

Sie werden wahlweise als Lehrer zweiter Klasse geschmäht oder als Notlösung. Man traut ihnen nicht zu, qualitativ guten Unterricht zu geben, und wirft ihnen vor, indirekt das Lehramtsstudium zu entwerten. Ja, manch ein Interessenvertreter hält ihren Einsatz im Klassenzimmer sogar für ein Verbrechen an den Kindern. Die Rede ist von sogenannten Quer- und Seiteneinsteigern in Schule. Seit die Bildungs- und Kultusministerien der Länder vor ein paar Jahren angesichts des grassierenden Lehrkräftemangels damit begonnen haben, massiv Jobwechsler ohne grundlegende pädagogische Qualifikation einzustellen, stehen diese im Zentrum des Interesses. Dabei ist das Bild, das von ihnen gezeichnet wird, überwiegend negativ konnotiert.

Berechtigt? Ich möchte an dieser Stelle für eine positivere Sichtweise werben.

Zugegeben, wer Kinder und Jugendliche unterrichten will, braucht dafür nicht nur das Wissen des jeweiligen Faches, sondern vor allem auch pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Kompetenzen. Diesem spezifischen Lehrerprofessionswissen kommt umso größere Bedeutung zu, je jünger die Schüler sind. Die Entscheidung einiger Bundesländer, den Einsatz von Quer- und Seiteneinsteigern zumindest im Primarbereich auf Fächer wie Englisch, Kunst oder Sport zu beschränken oder sogar ganz zu verbieten, unterstütze deshalb auch ich. In der Grundschule wird die Basis für erfolgreiche Bildungskarrieren gelegt, dort braucht es tatsächlich die besten Pädagogen. Im weiterführenden Sektor hingegen – vielleicht noch mit Ausnahme sogenannter Brennpunktschulen – ist eine *Beimischung* (!) von Quer- und Seiteneinsteigern zum Kollegium aus meiner Sicht nicht nur wünschenswert – wir sollten sie sogar dauerhaft anstreben. Aus zwei Gründen:

1. **Die Berufswechsler bringen Kompetenzen und Perspektiven mit, die in Schule bislang fehlten:** Wiederholt haben mir Quer- und Seiteneinsteiger in Gesprächen berichtet, wie viel Wertschätzung ihnen im Kollegium ob ihrer fachlichen Expertise und ihrer Praxiserfahrung aus früheren beruflichen Kontexten entgegengebracht werde. Praxiserfahrung, die grundständig ausgebildeten Lehrkräften durch die Bank fehlt: von der Schule an die Universität und anschließend über das Seminar zurück in die Schule – so sieht sie ja

immer noch aus, die typische Lehrerkarriere in Deutschland. Dabei könnte ein Quereinsteiger, der früher zum Beispiel in der Versicherungswirtschaft Schadensrisiken kalkuliert hat, den Schülern doch viel glaubwürdiger vermitteln, wozu man im Leben Mathematikkenntnisse gebrauchen kann.

2. **Der Lehrerberuf besteht nicht nur aus Unterrichten:** Wer sagt eigentlich, dass die Quer- und Seiteneinsteiger ein volles Stunden-Deputat übernehmen müssen? Schließlich fallen in Schule neben dem Unterrichten auch viele andere Aufgaben an, die sie – je nach Vorqualifikation – bestens ausfüllen könnten. Jemand mit naturwissenschaftlich-technischem Berufshintergrund könnte zum Beispiel Jugend-forscht-Projekte von Schülern betreuen. Wer in seinem vorherigen Job viel genetzt hat, wäre prädestiniert dafür, Kontakte zu außerschulischen Lernorten wie etwa Bibliotheken, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Makerspaces etc. anzubahnen und zu vertiefen, quasi als „Liaison-Officer“ – auch für die Gestaltung des Ganztags. Quer- und Seiteneinsteiger mit informatischer Affinität könnten sich im digitalen Transformationsprozess ihrer Schule engagieren. Und das sind nur einige der denkbaren Einsatzmöglichkeiten. Sie alle wären dazu geeignet, die grundständig qualifizierten Lehrkräfte zu entlasten – und ganz nebenbei den hehren Anspruch von multiprofessioneller Zusammenarbeit in Schule endlich einmal mit Leben füllen.

Natürlich benötigen die Quer- und Seiteneinsteiger eine intensive pädagogische Nachqualifizierung, das wissen sie selbst am besten. Hier sind die Länder in der Pflicht, entsprechende Angebote bereitzustellen und dabei auch die Hochschulen künftig viel stärker einzubeziehen als bislang, zum Beispiel über Weiterbildungsstudiengänge. Wichtig finde ich, dass die Fortbildung nicht erst „on the job“ beginnt, sondern möglichst schon lange vor dem ersten Tag im Klassenzimmer – einen totalen Kaltstart darf es nicht geben! Und dann sind natürlich auch die Schulen gefordert, die ihre Neuzugänge in die bestehenden Kollegien integrieren und in den ersten Jahren eng begleiten müssen. Aus einer aktuellen Studie, die wir 2023 veröffentlichen werden, wissen wir, dass den Schulleitungen diesbezüglich die entscheidende Rolle zukommt: Je offener ihre Haltung gegenüber Quer- und Seiteneinsteigern ist, desto besser gelingt deren Einstieg und desto zufriedener blicken sie auf ihre Arbeit. Ein wichtiger Punkt – schließlich ist niemandem geholfen, wenn die Neuen schon nach ein paar Wochen an der Tafel frustriert die Segel streichen.

Quer- und Seiteneinsteiger in Schule sind Realität, dies gilt es anzuerkennen; es gibt nun einmal derzeit und auf lange Sicht zu wenige klassisch ausgebildete Lehrkräfte. Kritik an den Jobwechslern, die ihrerseits ein großes persönliches Risiko eingehen, und ein Beharren auf dem Lehramtsstudium als einzig zulässigem Weg in den Beruf finde ich deshalb kontraproduktiv. Lieber sollten wir unsere Energie darauf verwenden, ihnen alle Unterstützung zu geben, die sie brauchen.

Ich bin mir sicher, es wird sich lohnen. Die Erfahrung jedenfalls zeigt, dass nicht wenige von ihnen das Potenzial mitbringen, als richtig gute Pädagoginnen und Pädagogen zu wirken.

5.3 Lehrkräftemangel – Quer- und Seiteneinstieg als Lösungen?

Josef Keuffer

Problemaufriss

Planungen für den Lehrkräftebedarf stehen seit vielen Jahren in der Kritik. Die Schwankungen von Überangebot und fehlenden Lehrkräften haben sich trotz vielfacher Bemühungen in den letzten Jahrzehnten nicht ausgleichen lassen. Seit einigen Jahren wird eine verlässliche Planung des Lehrkräftearbeitsmarkts gar nicht mehr für möglich gehalten. Phasen des Mangels und der Arbeitslosigkeit in akademischen Berufen seien nur noch im Zusammenhang langfristiger Prozesse der Schul- und Hochschulentwicklung verstehbar, so Zymek/Heinemann (2020, S. 375). Die Beobachtung langfristiger Prozesse verspricht jedoch keine Lösung für akute und aktuelle Mangellagen an deutschen Schulen. Die staatliche Steuerung des Lehrkräftebedarfs muss sich deshalb trotz verbesserter Datenlagen (Schülerdaten) letztlich auf schwankendem Boden (fehlende Studienplätze für die Lehrämter, zu geringen Bewerbungen und zu kleinen Absolventenzahlen der Lehramtsstudiengänge) zurechtfinden. Für Zymek/Heinemann bieten die Probleme in der Arbeitsmarktsteuerung beim Lehramt dennoch einen Ansporn, sich nicht mit Not- und Sonderprogrammen zu begnügen, sondern vielmehr die Strukturprobleme des Lehrkräftearbeitsmarkts zu bearbeiten (2020, S. 377).

Quer- und Seiteneinstieg als Lösungsansätze

In den Bundesländern und an den Standorten der Lehrkräftebildung gibt es seit einigen Jahren unterschiedlichste Programme für den Quer- und Seiteneinstieg. Der **Quereinstieg** gilt für Masterabsolvent*innen mit fachwissenschaftlicher Expertise und erfolgt ohne eine universitäre Nachqualifizierung zur Kompensation fehlender bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen. Eine Lösung bietet hier ein Vorbereitungsdienst mit entsprechenden Konzepten für die Qualifizierung von Quereinsteigenden (z. B. in Hamburg). So werden handlungsentlastende und reflexive Lerngelegenheiten bereitgehalten, um die Tiefenstruktur des Unterrichts erkennbar werden zu lassen. Quereinsteigende können somit ihr pädagogisches und fachdidaktisches Wissen und Können erweitern. Professionelle Rückmeldungen zum Unterrichtshandeln und die Einübung in

kollegiale Teamarbeit sind dabei wichtige Bausteine dieser Qualifizierung. Der Quereinstieg ermöglicht schließlich eine Gleichstellung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften. Dieser Weg hat sich bewährt, so spiegeln es Schulleitungen wider. Flächendeckende Evaluationsdaten liegen hier bislang nicht vor.

Der **Seiteneinstieg** ist dadurch gekennzeichnet, dass zwar fachwissenschaftliche Kompetenzen und ein Masterabschluss vorliegen, dass jedoch bildungswissenschaftliche Studien fehlen und kein Vorbereitungsdienst im Vorfeld der schulischen Lehrtätigkeit besucht wird. Wenn ein berufsbegleitender Vorbereitungsdienst in Seiteneinsteigerprogrammen nicht gewährt wird, dann bleiben einerseits die pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikationen ungeklärt und andererseits ist eine laufbahnrechtliche Gleichstellung, so wie sie mit dem Quereinstieg ermöglicht wird, nicht erreichbar. Der Seiteneinstieg wird deshalb derzeit in vielen Fällen noch eher kritisch bewertet (positive Ausnahme ist z. B. die Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften (BQL) an der TU Dresden). Dies liegt vor allem daran, dass Fragen der Nachqualifizierung und der Standards für den Seiteneinstieg bundesländerübergreifend nicht hinreichend geklärt sind. Eine gleichwertige Qualifizierung und Gleichstellung zu den regulär ausgebildeten Lehrkräften ist somit nicht möglich.

Eine deutliche Kritik an der derzeitigen Steuerung der Lehrkräfteausbildung lautet: Es wird sowohl zu wenig als auch am Bedarf der konkreten Fächer und Schularten vorbei ausgebildet (vgl. Rackles 2020). Zielführend sind für Mark Rackles Lösungen für die Lehrkräfteausbildung, die föderal bleiben, aber Strukturvorgaben in Ausbildung und Fortbildung über gemeinsam getragene Regelungen akzeptieren. Die aktuellen Beratungen der KMK weisen in diese Richtung. Ob dadurch die Eigenwilligkeit der Länder gebremst werden kann, wird sich in den Vorgaben der einzelnen Bundesländer erweisen. Wünschenswert wäre es, wenn die Gesamtverantwortung für Ausbildung und Lehrkräftefortbildung gemeinsam getragen werden könnte.

Fazit

In der aktuellen Situation eines erheblichen Lehrkräftemangels in Deutschland bleibt die reguläre universitäre Ausbildung zusammen mit dem Referendariat der Ausbildungsweg für die meisten Lehrkräfte. In Ergänzung dazu werden Quer- und Seiteneinstieg über einen langen Zeitraum zur Deckung des Lehrbedarfs benötigt. Der Quereinstieg mit der Qualifizierung durch den Vorbereitungsdienst ist erprobt und schafft eine Gleichstellung mit den regulär ausgebildeten Lehrkräften. Der Seiteneinstieg ist bislang noch nicht hinreichend und bundeslandübergreifend geregelt. Hier werden Standards benötigt und diese sollten mit Evaluationen verbunden werden.

Ob es über diese Wege hinaus weitere kreative Lösungen geben wird, ist derzeit noch nicht absehbar. Letztlich ist in Zeiten von Pandemie, Krieg in Europa und Stagflation eine weitreichende Strukturreform in der Ausbildung von Lehrkräften nicht zu erwarten. Dafür reichen die Kräfte und die finanziellen Mittel für den Anschlag einer Strukturreform kaum aus. Deshalb ist in dieser besonderen Lage viel gewonnen, wenn einheitliche Kriterien und Standards für die Sonderprogramme der Bundesländer erarbeitet und eingeführt werden, die ein Mindestmaß an Qualität sichern helfen. Neben der Ausbildung bleibt im Übrigen die berufsbegleitende Fortbildung für die Lehrkräfte der wichtigste Faktor für die Qualität von Schule und Unterricht.

Literatur

- Rackles, Mark (2020): Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse. Berlin.
- Zymek, Bernd/Heinemann, Ulrich (2020): Konjunkturen des Lehrerberbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen vom 19. Jahrhundert bis heute. In: Die Deutsche Schule, Heft 4/2020, S. 364–380.

5.4 Quer- und Seiteneinstieg als notwendige Lösung für ein dauerhaftes Problem

Maik Walm

Die Frage einer Konzeption von Quer- und Seiteneinstieg als Notlösung oder Regelweg ist eine prinzipielle wie praxisrelevante Herausforderung, deren Antwort grundlegend auch die Qualitätssicherung schulischer Bildung durch hochwertig gebildete Fachkräfte im Fokus haben muss. Mit Blick auf die Einstellungspraxis der Bundesländer (vgl. KMK 2022a) seit 2001 ist festzuhalten: Ausreichend Personal hat der Regelweg durchgehend nicht „erzeugt“. Einstellungen über einen sog. Seiteneinstieg lassen sich mehrjährig nachweisen – allerdings je nach Lehramt, Fach, Zeitpunkt und Bundesland in ganz unterschiedlichem Maße. Aktuell müssen insbesondere Stadtstaaten (nicht Hamburg) und ostdeutsche Flächenländer verstärkt Personen für den Quer- und Seiteneinstieg gewinnen und akzeptieren dabei Vorqualifikationen auf dem Niveau eines Bachelors oder geringer (vgl. ebd.).

Beispiel Mecklenburg-Vorpommern

Hier führte dies in den vergangenen Jahren dazu, dass auch Abbrecher*innen eines Lehramtsstudiums oder Personen mit abgeschlossener Ausbildung nach einjähriger pädagogischer Grundqualifizierung unbefristet als Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung eingestellt wurden. Die KMK (vgl. 2022b) prognostiziert auf Basis der Rückmeldung der Bundesländer kurz- und mittelfristig deutliche Einstellungsengpässe. Verschärfend wirkt auch das demografiebedingt weiterhin sinkende Fachkräftepotenzial in Deutschland. Quer- und Seiteneinstieg sind und bleiben vor diesem Hintergrund bildungspolitische Tatsachen und dringend zu bearbeitende Herausforderungen.

Standards als gemeinsamer Auftrag

Die zu Beginn formulierte Frage sollte deshalb treffender so gestellt werden: *Wie muss ein kontinuierlich nutzbarer Quer- und Seiteneinstieg als ein wesentliches, die „Not“ wendendes Lösungselement zur kurz- und mittelfristigen Reduzierung*

des Mangels an Fachkräften entwickelt werden? Wenn das Versprechen, über Fachkräfte die Qualität schulischer Bildung zu sichern, aufrechterhalten werden soll, müssen für die berufsbegleitende Nachqualifizierung die etablierten Standards des Regelweges gelten. Eine Absenkung verbietet sich dementsprechend. Die Standards zu garantieren, ist der gemeinsame Auftrag der Hochschulen, der verantwortlichen Institutionen für den Vorbereitungsdienst und der Fort- und Weiterbildung sowie der Schulen und der Bildungspolitik. Damit stellen sich alte Fragen mit neuer Dringlichkeit, wie die nach einem phasenübergreifenden, berufsbiografischen Professionalisierungskonzept und einer arbeitsteiligen Kooperation der Institutionen mit ihrem je spezifischen Beitrag zur Lehrer*innenbildung (vgl. Walm/Wittek 2023).

Berufsbegleitende Studien- und Fortbildungsangebote

Die Hochschulen müssen sich im ersten Schritt sensibel in die laufenden Prozesse der Institutionen der 2. Phase einbringen und dabei unter Bezug auf den Stand der wissenschaftlichen Diskussion konzeptionell bestimmen, ob und wie berufsbegleitende Studien- und Fortbildungsangebote in allen Studienbereichen zielführend sein können. Die mitgebrachten Kompetenzen der Quer- und Seiteneinsteiger*innen sind erwartbar divers und müssen zweitens, wie derzeit in Mecklenburg-Vorpommern in Entwicklung, mit einem kompetenzorientierten Qualifikationsverständnis bewertet werden (vgl. KMK 2002). In Folge dessen ist drittens der Bedarf und der Stand der strukturellen und konzeptionellen Möglichkeiten zur Nachqualifizierung phasenbezogen zu bestimmen. Alle Institutionen der Lehrer*innenbildung, insb. in den Bundesländern mit dem höchsten Bedarf an Lehrpersonen, werden viertens zukünftig – neben oder in Verbindung mit dem Regelweg – Angebote und Strukturen für Personen mit beruflichen Vorerfahrungen und Qualifikationen, die parallel in Schulen eingebunden sind, (weiter-)entwickeln und gemeinsam abstimmen müssen.

Angebote der Hochschulen

Die Hochschulen werden entsprechend Studienangebote vorgelagert zu und/oder integriert in einen berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst anbieten oder ggf. in eine modular strukturierte Fortbildungsphase einspeisen. Für Mecklenburg-Vorpommern bedeutet dies im Ergebnis u. a., dass an den Hochschulen zeitnah berufsbegleitend nutzbare Studienprogramme und im Land ein berufsbegleitender Vorbereitungsdienst eingerichtet werden. Vorgelagert und begleitend zum Vorbereitungsdienst wird das Nachstudieren von mindestens einem

Unterrichtsfach möglich sein. Fortbildungen sollen in die Qualifikation passgenau einbezogen werden.

Fazit

Die qualitätsorientierte Weiterentwicklung hin zu einem flexiblen und kontinuierlich nutzbaren Quer- wie Seiteneinstieg als „zweitbestem“ Weg in den Schuldienst ist mit Blick auf die Sicherung der Qualität schulischer Bildung eine unausweichliche Aufgabe. Es braucht einen realitätssensiblen „*academic turn*“. Zentral ist und bleibt daneben aber, im Sinne eines *sowohl als auch*, die Leistungsfähigkeit des Regelweges und die Attraktivität der Schulen als Arbeits- und Ausbildungsort zu steigern.

Literatur

- KMK (2022a): Einstellung von Lehrkräften. www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html (Abfrage: 11.12.2022).
- KMK (2022b): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf (Abfrage: 11.12.2022).
- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (Abfrage: 15.01.2023).
- Walm, Maik/Wittek, Doris (2023, i. E.): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2022 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. 3. aktual. Auflage.

5.5 Wie gewinnt, qualifiziert und begleitet man Fellows an Schulen in schwieriger Lage? – Das Praxisbeispiel Teach First Deutschland

Sonja Köpke und Lisa Klein

Schüler:innen und ihre Schulen in sozioökonomisch benachteiligten Umfeldern sind die Verlierer:innen des deutschen Bildungssystems. Das zeigt seit dem PISA-Schock eine Studie nach der anderen. Aufgrund der besonderen strukturellen Herausforderungen sind die Schüler:innen und die Schulen, denen die besten Lehrkräfte zustehen sollten, häufig diejenigen, die unter besonders hoher Personalfuktuation und Unterrichtsausfall leiden. In der Folge sind Schulen in schwieriger Lage jene, an denen vermehrt Quereinsteiger:innen zum Einsatz kommen. Doch wie gewinnt man Menschen für die pädagogische Arbeit in diesen Schulumfeldern, wie wählt man sie aus und welche Professionalisierung benötigen sie, damit sie den Anforderungen und Bedarfen dieser Lehr-Lernumfelder gewachsen sind und nicht aus Überforderung abrechen oder die Schule wechseln?¹ Die Erfahrungen und Kompetenzen der gemeinnützigen Organisation Teach First Deutschland (TFD) können für diese Fragestellungen aufschlussreich sein.

Auftrag und Zielgruppe

TFD gewinnt seit 2009 sogenannte *Fellows* gezielt für Schulen in herausfordernder Lage. Fellows sind ausgezeichnete Hochschulabsolvent:innen und Professionals, die die Organisation eigens für den Einsatz an diesen Schulen anspricht, auswählt, qualifiziert und begleitet. Dort fördern sie für zwei Jahre mit einem Deputat von 24 Stunden/Woche eine definierte Gruppe von Schüler:innen, un-

1 Lehrkräfte und Studien beklagen eine unzureichende Ausbildung für die Besonderheiten von pädagogischer Arbeit in Schulen in schwieriger Lage; vgl. exemplarisch Ackeren, Isabell van/Holtappels, Heinz Günter/Bremm, Nina/Hillebrand-Petri, Annika (2021): Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In: dies. (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–37, hier S. 28.

terstützen Lehrkräfte in Unterricht und Ganztage und treiben Schulentwicklungsprojekte voran.² Ein zunehmender Anteil der seit 2009 insgesamt über 1.000 Programmteilnehmenden entwickelt im Laufe des zweijährigen Einsatzes den Wunsch, als Lehrkraft an Schulen in schwieriger Lage zu verbleiben. Auch immer mehr Schulleitungen würden ihre:n Fellow gerne als Lehrkraft behalten, wie bis dato unveröffentlichte Umfrageergebnisse zeigen.

Die Zielgruppe, die TFD mit seinem Programm anspricht, ist besonders leistungs- und wirkungsorientiert und hat den Lehrerberuf bislang nicht in Erwägung gezogen. TFD holt sie an einem Punkt in ihrem Leben ab, an dem sie eine neue sinnstiftende Herausforderung suchen. Als zivilgesellschaftliche Organisation profitiert TFD hier von einem moderneren und innovativeren Image, wie es mit Schulen und behördlichen Strukturen häufig nicht verbunden wird, und kann damit als Mittlerin in einem gesellschaftlich hoch relevanten und individuell gestaltbaren Beruf fungieren.

Auswahlverfahren

Ein mehrstufiges Auswahlverfahren bestehend aus einer schriftlichen Bewerbung sowie einem persönlichen Auswahlgespräch stellt sicher, dass nur Personen mit persönlicher Eignung für die Arbeit mit strukturell diskriminierten Kindern und Jugendlichen am Programm teilnehmen. Die Auswahlkriterien umfassen sehr gute Kommunikationskompetenzen, ein hohes Empathie- wie Reflexionsvermögen und den Nachweis eines längerfristigen Engagements mit Verantwortungsübernahme im sozialen, kulturellen, politischen und/oder sportlichen Bereich. Fellows müssen in der Lage sein, sich im System Schule zurecht zu finden und mit den besonderen Gegebenheiten der Einsatzschulen umzugehen. Das bedeutet auch, dass sie hohe Resilienz und starke Selbstmanagementkompetenzen mitbringen müssen. Die Tatsache, dass im mehrjährigen Mittel nur unter 10 Prozent der Fellows eines Jahrgangs das Programm vorzeitig abbrechen und die konstant sehr guten Feedbackwerte von den Schulleitungen bestätigen die Wirksamkeit der Auswahlkriterien.

Ausbildung und Begleitung

Nach dem erfolgreich bestandenen Auswahlverfahren werden Fellows in einer mehrwöchigen, praxisorientierten Ausbildungsphase auf ihr Arbeitsumfeld vorbereitet und zudem über zwei Jahre hinweg kontinuierlich begleitet. Ziel der

2 Dieses Deputat ist zu 50:50 aufgeteilt in Begleitung inner- und außerhalb des Unterrichts.

Qualifikationsmaßnahmen zu Beginn des Einsatzes sind der Kompetenzerwerb bzw.-ausbau für das besonders herausfordernde Lehr-Lernumfeld der Einsatzschulen. Sie beinhalten klassische Elemente der ersten und zweiten Phase wie u. a. Arbeitsanweisungen, digitale Methoden, Diagnostik, Klassenmanagement und Gewaltprävention. Darüber hinaus werden auch Inhalte, die eher aus der Erwachsenenbildung stammen, wie Diskriminierungssensibilität, Growth Mindset und Projektmanagement in der vorgelagerten Ausbildung thematisiert. Zudem erfolgt über Hospitationen, kollegiale Fallberatung, diverse Formate des Coachings und Reflexionsgespräche eine enge und umfassende Betreuung während des Einsatzes. Quantifiziert heißt das, dass Fellows einen 100-stündigen Online-Campus, eine zwölf tägige Akademie und zwölf weitere Fortbildungstage vorbereitend durchlaufen. Im Anschluss werden sie bis zu acht Mal hospitiert und haben zusätzlich vier Coachings und sechs bis zwölf Gelegenheiten für kollegiale Fallberatung. Im Vergleich dazu durchlaufen Quereinsteiger:innen in Berlin (vor dem Nachholstudium und Vorbereitungsdienst) vorbereitende bzw. begleitende Qualifizierungsmaßnahmen von knapp 35 Zeitstunden.³ Ihre Begleitung durch Pat:innen erstreckt sich im Regelfall über acht Wochen in 24 Doppelstunden.

Abgesehen von der fachdidaktischen Ausbildung und der Leistungsmessung – welche für das Programm von TFD in seiner bisherigen Form keine Relevanz hatten und somit nicht vorgesehen waren – erscheint das Professionalisierungsangebot von TFD inhaltlich deutlich umfangreicher als die Quereinstiegsprogramme der meisten Bundesländer. Wie die Evaluationsstudie von Abs, Eckert und Anderson-Park aus dem Jahr 2016 belegt, sind die Kompetenzen von Teach First Deutschland-Fellows nach dem Absolvieren der vorbereitenden Qualifikationsmaßnahmen vergleichbar mit denen von grundständig ausgebildeten Referendar:innen.

Fazit

Zusammenfassend bietet das Praxisbeispiel TFD vielversprechende Ansätze für viele der Fragen zu Gewinnung, Qualifizierung und Begleitung hoch motivierten Personals für Schulen in schwieriger Lage, die durch staatliche Strukturen bis dato unbeantwortet bleiben. In 60 Ländern der TFD-Dachorganisation *Teach for All* ist der Übergang von Fellow zu Lehrkraft bereits problemlos möglich. Die Schwesterorganisation Teach First UK bietet mit dem gleichen Programm seit

3 Eigene Berechnung auf Basis von Inhalten der Module Kick Off (22 Doppelstunden à 45 Minuten) und Set Up (12 Seminare à 90 Minuten) im QuerBer-Programm, vgl. Wucke, Katharina: Der Quereinstieg Berlin – QuerBer. www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/einstieg-querber (Abfrage: 02.01.2023).

beinahe 20 Jahren einen zweiten etablierten Weg in den Lehrberuf: Von 12.000 eingesetzten Fellows im Vereinigten Königreich verbleiben knapp 2/3 als Lehrkräfte an Schulen, davon knapp 30 % in leitenden Positionen und gut 60 % langfristig speziell an Schulen in schwieriger Lage.⁴ Um dieses Potenzial auch in Deutschland zu heben, braucht es Planungssicherheit und Perspektive für Menschen wie die Programmteilnehmenden von TFD. Konkret sollten sie gleichwertige Aufstiegschancen wie grundständig ausgebildete Lehrkräfte erhalten. Um die zusätzlichen Kompetenzen, die Quereinsteiger:innen an die Schulen mitbringen, nutzbar zu machen, und auf dem umkämpften Bewerbungsmarkt bessere Chancen zu haben, sollten die Bundesländer die Zugangswege in die Quer- und Seiteneinstiegsprogramme erleichtern (u. a. 1-Fach-Lehrkräfte zulassen). Dafür ist es nicht zuletzt ratsam, den Quereinstieg in den Beruf als Lehrkraft langfristig offen zu halten und von der bis heute anhaltenden Titulierung von Quer- und Seiteneinstiegen als *Sondermaßnahmen* im Rahmen einer Notsituation Abstand zu nehmen.

Literatur

- Abs, Hermann Josef/Eckert, Thomas/Anderson-Park, Eva (2016): Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows. Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Ackeren, Isabell van/Holtappels, Heinz Günter/Bremm, Nina/Hillebrand-Petri, Annika (2021): Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In: dies. (Hrsg.): Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. Weinheim: Beltz Juventa, S. 14–37.
- Matysiak, Ulf (2019): Teach First Deutschland als Labor für den Quereinstieg in den Lehrerberuf. In: McElvany et al. (Hrsg.): Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen. Münster: Waxmann, S. 93–108.
- Teach First UK: Impact. www.teachfirst.org.uk/our-impact (Abfrage: 02.01.2023).
- Wucke, Katharina: Der Quereinstieg Berlin – QuerBer. www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/einstieg-querber (Abfrage: 02.01.2023).

4 Vgl. Teach First UK: Impact. www.teachfirst.org.uk/our-impact (02.01.2023).

6 Vorschlag für eine Agenda zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner, Klaus Karpen, Olaf Köller

Abschließend folgen Handlungsempfehlungen der Herausgeber, die auf die festgestellten Herausforderungen und Defizite im Fortbildungssystem reagieren. In die Vorschläge eingeflossen sind Forderungen des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB) ergänzt um Anregungen, die sich aus der Diskussion beim 7. Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung (Berlin 2022) ergeben haben und solche, die sich in den Expertenbeiträgen in diesem Band wiederfinden. Sie richten sich an die wesentlichen Akteure im Mehrebenensystem der Lehrkräftefortbildung: an die Kultusministerien der Länder und die KMK, an die Landesinstitute und regionalen Kompetenzzentren sowie an die Hochschulen.

I Rahmenbedingungen (Governance-Ebene)

- **Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit durch regelhafte Berichterstattung nach definierten Kriterien;**
Abstimmung und Vereinbarung ländergemeinsamer Indikatoren sowie einheitlicher Erhebungen und Auswertungsverfahren;
Teilnahme an der OECD-Studie TALIS 2024 (Teaching and Learning International Survey) mit Befragungen von Lehrkräften in 48 Staaten;
Etablierung eines Monitor Lehrkräftefortbildung analog zum Monitor Lehrerbildung für die erste Phase.
- **Aufnahme der Lehrkräftefortbildung (LFB) in die Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring** entsprechend deren Zielsetzung, „für Transparenz hinsichtlich zentraler Maßstäbe zur Bestimmung von Bildungsqualität zu sorgen...“
- **Zeitkontingente für die LFB als fester Bestandteil der Lehrerarbeitszeit** zur Ermöglichung wirksamer Formate und zur Vermeidung von Unterrichtsausfall.
- **Ressourcenerhöhung für die Lehrkräftefortbildung**, Angleichung an die Entwicklung der Ausgaben für das staatliche Schulwesen.
- **Einbeziehung der Hochschulen in die berufsbegleitende Qualifizierung der Lehrkräfte**, insbesondere bei der Wirkungsforschung und Konzeptentwicklung;
LFB als finanzierter Teil des universitären Lehr- und Forschungsauftrags;
systematische Kooperationen von erster, zweiter und dritter Phase, z. B. bei der Qualifizierung des Aus- und Fortbildungspersonals.
- **Quer- und Seiteneinstieg nach gemeinsam entwickelten Standards und Qualitätskriterien als dauerhafter „zweiter Weg“ zum Lehramt;**
erweiterte Basisqualifizierung vor dem Unterrichtseinsatz; Supervision und Coaching unterrichtsbegleitend; Qualifizierung und Zeitkontingent für schulische Mentoren.
- **Berufseingangsphase von Lehrkräften als eigenständige Fortbildungsphase** mit besonderen Bildungs- und Professionalisierungsangeboten; Einbeziehung von Quer- und Seiteneinsteigern.

II Qualitätsentwicklung (Umsetzungsebene)

- **Gemeinsame Standards, u. a. ein länderübergreifender Orientierungsrahmen Fortbildungsqualität** (vgl. Vorschlag des DVLFb in Daschner/Hanisch 2019; Priebe 2023);
Standards für die Qualifizierung von Fortbildner*innen, Schulleitungen, Quer- und Seiteneinsteiger*innen.
- **Systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfs in den Schulen** durch gezielte Befragung der Lehrerschaft und Nutzung vorhandener Daten, z. B. der schulischen Fortbildungspläne sowie der Ergebnisse von Schulinspektionen.
- **Identifizierung von landesweiten Fortbildungsschwerpunkten in einem partizipativen Verfahren zwischen Ministerien und Landesinstituten;**
Entwicklung eines inhaltlichen Fortbildungsrahmens, der sich an den jeweiligen Orientierungsrahmen für Schul- und Unterrichtsqualität anlehnt.
- **Umsteuerung bei den Formaten**, u. a. Entwicklung und Einsatz wirksamer Angebote mit Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen in deutlich erweitertem Umfang.
- **Professionalisierung des Fortbildungspersonals:** spezifische Qualifizierung nach standardbasierten Kriterien, Einsatz mit mindestens einer Drittelstelle, Zulagen bzw. Funktionsstellen; Zertifizierung der freien Anbieter.
- **Aufbau von innerschulischen Strukturen zur Professionalisierung von Lehrkräften**, d. h. für das individuelle und organisationale Lernen der Lehrkräfte, u. a. durch feste Team- und Fortbildungszeiten, Fortbildungsbudgets, Etablierung von Fortbildungsbeauftragten, Qualifizierung und Stärkung von Schulleitungen für Maßnahmen der Personalentwicklung.
- **Ausbau der länder- und phasenübergreifenden Kooperation**,
z. B. bei der Entwicklung nachhaltiger Formate und aussagekräftiger Evaluationsverfahren, bei der Vergabe von Forschungsaufträgen, bei Angeboten zur Förderung von Basiskompetenzen, bei der Entwicklung eines Beratungscurriculums inkl. Lerncoaching; systematischer und regelhafter Austausch zu *good practice*, z. B. auf KMK-Fachtagungen; Qualifizierungsmaßnahmen von Fortbildungspersonal und Lehrkräften bei fächerübergreifenden Themenbereichen, z. B. der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Autorinnen und Autoren

Bensinger-Stolze, Anja, Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) für den Bereich Schule, von 2013 bis 2021 Vorsitzende der GEW Hamburg, 1991 bis 2013 Lehrerin an Gesamt- und Stadtteilschule in Hamburg.

Kontakt: Anja.Bensinger-Stolze@gew.de

Brand, Alexander, Mathematik- und Physiklehrer an einem Hamburger Gymnasium, Studium in Augsburg und Glasgow, Studienreise zu den „PISA-Siegern“ nach Finnland, Estland, Japan und Singapur. Kontakt: blog@alexanderbrand.de

Daschner, Peter, Dr. h. c., Landesschulrat a. D., ehem. Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg, im Vorstand des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB), Aufsichtsrat von Teach First Deutschland. Kontakt: peter.daschner@hamburg.de

Demmer, Marianne, Lehrerin, 1997 bis 2013 hauptberufliches Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), seit 2005 deren stellvertretende Vorsitzende, Mitglied im Hochschulrat der Universität Siegen, Mitglied im Beirat der DDS (Die Deutsche Schule). Kontakt: marianne@lets.de

Friedrichsen, Mike, Prof. Dr., University of Digital Science in Potsdam, Gründungspräsident, dort auch Research Director am Competence Center for Virtual Education und am Competence Center for Digital Economy & Transformation, Forschungsschwerpunkte: Digitale Kompetenzen, empirische Sozialforschung, digitale Ökonomie.

Giese, Andreas, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI), Leitung der Abteilung Fortbildung. Kontakt: Andreas.Giese@li-hamburg.de

Hameyer, Uwe, Prof. Dr., ehem. Wiss. Direktor am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Gastprofessuren in Schweden; Tätigkeit an der OECD in Paris; Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Kiel (bis 2014). Begründer der Bildungsagentur für Systemberatung, Weiterbildung und Bildungsmanagement: www.hameyer-systemberatung.de

Heinig, Katrin, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI), Abteilung Fortbildung, Leitung des Referates „Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung“. Kontakt: Katrin.Heinig@li-hamburg.de

Holle, Judith, ist studierte Pädagogin und ausgebildete systemische Beraterin. Als Geschäftsführerin und Akademieleitung von beWirken entwickelt sie ganzheitliche Konzepte für Schulentwicklung und zur Professionalisierung von Lehrkräften.

Ilsemann, v., Cornelia, bis zu ihrer Pensionierung Leiterin der Bildungsabteilung bei der Senatorin für Bildung in Bremen sowie Vorsitzende des Schulausschusses der KMK; langjährige Tätigkeit im Programmteam der Deutschen Schulakademie und Mitglied des „Think Tank Schule leiten“.

Kaiser, Heinz, bis Ende 2021 Leiter des Studienseminars Oldenburg für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, seit 2016 Landessprecher des bak-Niedersachsen und Mitherausgeber der Zeitschrift „Pädagogische Führung“. Kontakt: heinzkaiser01@gmail.com

Karpen, Klaus, Vorsitzender des Beirats und Sprecher der AG Lehrerbildung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung, vormals: Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz, Vorsitzender des Landesverbandes Schleswig-Holstein der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Mitautor des Kommentars zum Schulgesetz Schleswig-Holstein.

Keuffer, Josef, Prof. Dr. phil., 2011–2021 Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg; 2004–2011 Professor für Schulpädagogik der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld und Wissenschaftlicher Leiter des Oberstufen-Kollegs NRW. Kontakt: info@josefkeuffer.de

Klein, Esther Dominique, Prof. Dr., TU Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Schwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Educational Governance und International Vergleichende Erziehungswissenschaft.

Klein, Lisa, verantwortet bei Teach First Deutschland die Umsetzung des Programms „Quer- und Seiteneinstieg an Schulen in herausfordernder Lage“, das von der Schöpflin Stiftung und der Wübben Stiftung gefördert wird. Sie unterstützt Geschäftsführung und Leitungsteam der Organisation. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Migration und Bildung der Universität Regensburg. Kontakt: lisa.klein@teachfirst.de

Kluxen-Pyta, Donata, Dr., Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), stellv. Leiterin Abteilung Bildung, Team SCHULEWIRTSCHAFT Deutschland. Kontakt: d.kluxen-pyta@arbeitgeber.de

Köller, Olaf, Prof. Dr., Wissenschaftlicher Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), vormals Gründungsdirektor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), Mitherausgeber des Bandes „Das Bildungswesen in Deutschland“, Vorsitzender der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).

Köpke, Sonja, ist studierte Grund-, Haupt- und Werkrealschullehrerin. Ihren Wechsel in den gemeinnützigen Bildungssektor inspirierte die Zusammenarbeit mit einem Fellow von Teach First Deutschland. Zum Juli 2022 übernahm Köpke die Geschäftsführung dieser gemeinnützigen Organisation, nachdem sie sieben Jahre als Leiterin der Region Süd und drei Jahre als Trainerin für Fellows tätig war. Kontakt: sonja.koepke@teachfirst.de

Kretschmer, Wilfried, Dr., Schulleiter der Robert-Bosch-Gesamtschule (bis 2017) und der Montessori Schule Hildesheim (bis 2023), Themenleiter Schule leiten im Programmteam der ehem. Deutschen Schulakademie, Projektleiter des Entwicklungs- und Fortbildungsdesigns „Von der Vision zur Wirklichkeit“.

Lee, Eunji, Dr., TU Dortmund, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, Schwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Schulleitungsforschung, Implementationsforschung

Lin-Klitzing, Susanne, Prof. Dr., Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik. Fachgebiet: Pädagogik der Sekundarstufen. Forschungsschwerpunkt: Allgemeine Didaktik. Seit 2017 freigestellt und hauptamtliche Bundesvorsitzende des Deutschen Philologenverbandes.

Lipowsky, Frank, Prof. Dr., Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungs- und Unterrichtsqualitätsforschung.

Müncher, Angela, Senior Projektmanagerin im Programm „Bildung und Next Generation“ der Bertelsmann Stiftung. Im Bereich der schulischen Bildung verantwortlich für die Aktivitäten rund um die Professionalisierung von Lehrkräften. Schwerpunkte: flexiblere Wege ins Lehramt, Stärkung der dritten Phase der Lehrkräftebildung.

Kontakt: angela.muencher@bertelsmann-stiftung.de

Oechslein, Karin E., Dr., ehem. Direktorin des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in München, Mitherausgeberin der Zeitschriften Pädagogische Führung und Schulverwaltung Bayern.

Plattner, Irmgard, Mag. Dr., Vizerektorin für Forschungs- und Entwicklungsangelegenheiten an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Leitung der AG Evaluation und Wirksamkeitsforschung in der Umsetzung des Bundesqualitätsrahmens (BQR).

Kontakt: irmgard.plattner@ph-tirol.ac.at

Plümpe, Martin, Schulleiter des Margaretha-Rothe-Gymnasiums in Hamburg.

Kontakt: martin.pluempe@bsb.hamburg.de

Priebe, Botho, Direktor a. D. des Instituts für Schulische Fortbildung und Schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz, Speyer. Tätig als Berater, Publizist, Herausgeber und Fortbildner.

Rackles, Mark, Staatssekretär a. D., langjähriger Amtschef in der KMK und Vorstandsvorsitzender des Instituts für Schulqualität (ISQ) der Länder Berlin und Brandenburg. Seit 2020 freiberuflicher Consultant, seit 2021 Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum Berlin (WZB). Kontakt: mark.rackles@wzb.eu

Riecke-Baulecke, Thomas, Prof., Dr. habil., von 2003 bis 2019 Direktor des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), seit 2019 Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg (ZSL), Honorarprofessor am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen, Mitbegründer von Weiterbildungsstudiengängen an den Universitäten Kiel, Flensburg und Tübingen.

Rzejak, Daniela, wiss. Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Zentrum für Lehrer:innenbildung der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen (Schwerpunkt: Fort- und Weiterbildung), Kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung. Kontakt: rzejak@uni-kassel.de

Schewe, Claudia Manuela, B. A., Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung, Forschungsschwerpunkte: Steuerung im Bildungssystem

tem, Qualitätssicherung und -entwicklung, Lehrkräftefortbildung, Bildungsrecht, Bildungsgerechtigkeit. Kontakt: claudia.schewe@fu-berlin.de

Schratz, Michael, Dr., Prof. i. R., Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Gründungsdekan der School of Education an der Universität Innsbruck, Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises (bis 2022), Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der Innovationsstiftung für Bildung. Kontakt: Michael.Schratz@uibk.ac.at

Schweckendiek, Ulf, Dr., Schulleiter der Friedrich-Junge-Gemeinschaftsschule in Kiel, ehem. Leitung Fachfortbildung am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), Gründer Schulfeedback.SH, ehem. Vorsitzender des DVLFb. Kontakt: ulf.schweckendiek@fjg-kiel.de

Suessenbach, Felix, Dr., Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Wissenschaftlicher Referent im Hauptstadtbüro, Schwerpunkte im Bereich „Future Skills“ sowie in der Analyse und Aufbereitung bildungsbezogener Daten. Kontakt: felix.suessenbach@stifterverband.de

Walm, Maik, Dipl. Päd., Universität Rostock, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrer*innenbildung, multiprofessionelle Kooperation.

Webs, Tanja, Referentin für Fortbildungsberichterstattung in der Qualitäts- und Unterstützungsgagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Fortbildungsmonitoring, Bedarfserfassung und Evaluation in der Lehrkräftefortbildung. Kontakt: tanja.webs@qua-lis.nrw.de

Winter, Ekkehard, Dr., Geschäftsführer der gemeinnützigen Deutsche Telekom Stiftung

Zorn, Dirk, Dr., Direktor des Programms „Bildung und Next Generation“ der Bertelsmann Stiftung. Im Bereich der schulischen Bildung verantwortlich für die Projektaktivitäten der Bertelsmann Stiftung. Inhaltliche Schwerpunkte: Ganztagschulentwicklung, digitale Bildung und Lehrkräftemangel. Kontakt: dirk.zorn@bertelsmann-stiftung.de



Botho Priebe | Irmgard Plattner |
Ulrich Heinemann (Hrsg.)
**Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität
von bildungspolitischer Steuerung**
Befunde – Beispiele – Vorschläge
2022, 316 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-6802-3
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Die Corona-Pandemie hat es noch einmal drastisch verdeutlicht. Unsere Schulen brauchen politische und administrative Steuerung auf der Höhe der Zeit. Das gilt im Besonderen für die Lehrkräftefortbildung, um deren Wirksamkeit „vor Ort“, in Schule und Unterricht zu gewährleisten. Nicht nur Schulen, sondern auch die verantwortliche Bildungspolitik und ihre Administration müssen sich endlich der Qualitätsfrage nach ihrer wirksamen Steuerung stellen und diese evaluieren lassen. Das vorliegende Buch geht differenziert, begründet und auf der Grundlage von Beispielen aus dem In- und Ausland auf diese Forderung ein.

www.beltz.de

Beltz Juventa · Werderstraße 10 · 69469 Weinheim



Milena Feldmann | Markus Rieger-Ladich |
Carlotta Voß | Kai Wortmann (Hrsg.)
**Schlüsselbegriffe der
Allgemeinen Erziehungswissenschaft**
Pädagogisches Vokabular
in Bewegung
2022, 472 Seiten, Hardcover
ISBN: 978-3-7799-6819-1
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Das pädagogische Vokabular wird von Begriffen geprägt, die manche als »einheimische« kennzeichnen. Aber es gibt auch eine Vielzahl von »Neuankömmlingen«, die in Anspruch genommen werden, wenn es darum geht, die Veränderungen des pädagogischen Feldes zu beobachten und auf den Begriff zu bringen.

Das Buch reflektiert diese Entwicklung, verschafft einen lesbaren, prägnanten Überblick über das pädagogische Vokabular und setzt sich kritisch mit der Genese, Bestimmung und Verwendung der Begriffe auseinander. Dabei geht es darum, den pädagogischen Diskurs in seiner Widersprüchlichkeit, Ungleichzeitigkeit und Dynamik möglichst unvoreingenommen und multiperspektivisch zum Gegenstand zu machen.

Auf diese Weise wird das Buch zu einem attraktiven Nachschlagewerk und Ideengeber für Student*innen, Doktorand*innen und Fachwissenschaftler*innen gleichermaßen.

