

Rank, Astrid

Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung

Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 233-243



Quellenangabe/ Reference:

Rank, Astrid: Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung - In: Mammes, Ingelore [Hrsg.]; Rotter, Carolin [Hrsg.]: Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 233-243 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246301 - DOI: 10.25656/01:24630

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246301>

<https://doi.org/10.25656/01:24630>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Ingelore Mammes
Carolin Rotter
(Hrsg.)

Professionalisierung von Grundschullehrkräften

Kontext, Bedingungen und Herausforderungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.ig. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © G_Bartfai / istock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5949-3 digital doi.org/10.35468/5949
ISBN 978-3-7815-2508-5 print

Inhaltsverzeichnis

Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Einleitung	7
Berufliches Handlungsfeld	
Susanne Miller	
Profession und Disziplin: Spezifika und Entwicklungsperspektiven der Grundschulpädagogik	17
Anke B. Liegmann, Stefanie Kötter-Mathes und Isabell van Ackeren	
Position des Grundschullehramts im Bildungssystem und Konsequenzen für die Ausbildung von Grundschullehrkräften	36
Werner Helsper	
Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven	53
Die Person der Grundschullehrkraft	
Frank Foerster	
Wer entscheidet sich für das Grundschullehramt? Personale Eingangsmerkmale von Grundschullehrkräften	75
Martin Rothland	
Berufswahl Grundschullehrer*in – Kindorientiert, nicht fachinteressiert?	95
Gisela Steins	
Frauen im Grundschullehrer*innenberuf	114
Ausbildung	
Olga Graumann	
Geschichte der Ausbildung von Grundschullehrkräften in Deutschland. Von einer „semiprofessionellen“ Tätigkeit zur Professionalität	127
Ingelore Mammes und Carolin Rotter	
Professionalisierung von Grundschullehrkräften in den Bildungswissenschaften – zwischen Anspruch und Wirklichkeit	143
Ulrike Pospiech	
Deutsch studieren für das Lehramt Grundschule: integrativ, inklusiv – differenziert und intensiv	158

Florian Schacht, Petra Scherer, Christian Schöttler und Julia Marie Stechemesser Die Ausbildung im Fach Mathematik im Lehramt Grundschule zwischen fachlicher Tiefe, didaktischem Anspruch und digitalen Möglichkeiten	176
Markus Peschel und Ingelore Mammes Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften	188
Michael Pfitzner, Ulf Gebken und Thomas Mühlbauer Professionalisierung von Grundschullehrkräften für das Unterrichtsfach Sport	204
Claudia Tenberge Ausbildung in der 2. Phase der Lehrerbildung	217
Astrid Rank Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung	233
Ewald Kiel und Sabine Weiß Forschung zur Wirksamkeit der Grundschullehrer*innenausbildung	244
Aktuelle Herausforderungen	
Inga Gryl Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule	261
Petra Büker, Katrin Glawe und Jana Herding Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte für Inklusion: aktuelle Herausforderungen für die universitäre Lehrer*innenbildung	276
Esther Dominique Klein und Livia Jesacher-Rößler Professionalisierung von Führungspersonen an Grundschulen	293
Klaus Klemm Zum Mangel an Grundschullehrkräften	304
Angaben zu den Autor*innen	315

Astrid Rank

Professionalisierung von Grundschullehrkräften durch Fortbildung

Am 12.03.2020 wurde der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ verabschiedet. Wesentliche Aspekte des Verständnisses von Fortbildung wurden dort definiert, zum Teil sehr nah an den Forschungsergebnissen zu wirksamen Lehrkräftefortbildungen (KMK 2020). Der 12.03.2020 war aber auch der Tag, an dem die Bundeskanzlerin und die Regierenden der Länder verstärkte Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Corona-Virus beschlossen, unter anderem die Option von Schulschließungen (vgl. Bundesregierung 2020). Seit diesem Tag haben sich sowohl die Professionalisierungsangebote als auch die -bedarfe von Lehrkräften verändert. Präsenzveranstaltungen in Gruppen, etwa an den staatlichen Akademien, aber auch Coaching und Hospitationen konnten nicht mehr stattfinden. Ersatzweise wurden Online-Angebote geschaffen, die oft niedrigschwellig genutzt werden konnten. Gleichzeitig stieg der Bedarf an Fortbildungen zum Thema „Distanzunterricht/Digitaler Unterricht“ bei allen Lehrkräften, insbesondere aber bei den Grundschullehrkräften, enorm an, da digitaler Unterricht in dieser Schulform bislang kaum praktiziert wurde.

Mit Blick auf die Anforderung der Professionalisierung von Grundschullehrkräften sollen in diesem Beitrag folgende Fragen diskutiert werden:

- Welche Gestaltungselemente von Fortbildungen sind für die Professionalisierung besonders wirksam?
- Welche Arten von Fortbildungsmaßnahmen (auch digital) können die Professionalisierung konkret unterstützen?

Die „dritte Phase“ (KMK 2020) ist die zeitlich längste im Berufsleben der Grundschullehrkraft. Studium und Referendariat als Phasen 1 und 2 dauern wenige Jahre. Im Lehramt spezialisieren sich Studierende auf bestimmte Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und die Bildungswissenschaften. Diese singulären Wissensbestandteile müssen vernetzt und auf den Anwendungskontext übertragen werden. Im späteren Berufsleben wird das gesammelte theoretische Professionswissen weiter angereichert durch Erfahrungswissen. Zugleich begegnen den Lehrkräften

neue Anforderungen, für die sie Kompetenzen entwickeln müssen. In der Grundschule unterrichten die Lehrkräfte teilweise Fächer, die sie nicht studiert haben und müssen zudem die in den 40 Jahren Berufsleben entstehenden Neuerungen aufgreifen und integrieren.

1 Professionalisierung als Kompetenzentwicklung

Indem das Lehramt als Profession verstanden wird, werden im kompetenztheoretischen Zugang die mit ihm verbundenen spezifischen Kompetenzen betont, die über Alltagskompetenzen hinausgehen. Im berufsbiografischen Zugang ist im Sinne des Wortes „Professionalisierung“ die Professionalität von Lehrkräften ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, 56). Sehr ausführlich systematisiert Helsper (2021, 54ff.) den Professionsbegriff und unterscheidet Professionalisierung von Professionalität. Professionalisierung ist sowohl in einer individuellen Perspektive als auch in einer gesellschaftlich-institutionellen Perspektive zu verstehen. Bei der Professionalisierung der Grundschullehrkräfte werden beide Perspektiven in ihrer Wirkmächtigkeit deutlich, denn die institutionelle Ermöglichung bestimmter Professionalisierungsmaßnahmen bestimmt auch die Professionalität und wird wiederum bestimmt durch eine gesellschaftliche Vorstellung von der jeweiligen Profession. Der Beruf der Grundschullehrkraft als Profession ist immer wieder Gegenstand wissenschaftlicher Debatten, die sich mit der Diskussion um das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als Disziplin treffen (vgl. hierzu Miller u. a. 2019, 22ff.). Die Vermittlung fachlicher und überfachlicher Bildungsinhalte kann als Kernkompetenz einer professionellen Grundschullehrkraft angesehen werden. „Wissenschaftlich reflektierende[n] Praktikerinnen und Praktiker[n]“ stellen das „Professionsleitbild“ dar (Heinzel & Marini 2009, 139; vgl. ausführlich Einsiedler u. a. 2011, 72). Professionalisierungsmaßnahmen sollen Grundschullehrkräfte befähigen, soziale und kognitive Bildungsprozesse von Grundschulkindern zu begleiten, und dabei stets die Wissenschaftlichkeit der Disziplin als Reflexionsfolie nutzen (vgl. hierzu auch Frey & Buhl 2018, 201). Durch Veränderungen der Grundschule kommen in den letzten Jahren verstärkt Aufgaben hinzu, etwa die Anforderungen der Digitalisierung oder die Kooperation in Ganztags- oder Inklusionssettings. Derartige Aufgaben erfordern eine Erweiterung der professionellen Kompetenz.

Professionelle Kompetenz von Lehrkräften ist seit einigen Jahrzehnten intensiver Gegenstand der Forschung. Den Forschungskonzepten liegen in der Regel Kompetenzmodelle zugrunde, die verschiedene Aspekte von Kompetenzen von Lehrkräften, aber auch Voraussetzungen und Effekte von Unterricht berücksichtigen (vgl. als „Ausgangspunkt“ der Diskussion Baumert & Kunter 2006, 481). Es ist allerdings naheliegend, dass neben der Disposition (in den Kompetenzmodellen als „professionelle Kompetenz“ gefasst) auch die in der unterrichtlichen Situation

aktivierten Fähigkeiten relevant sind, so wie Blömeke u. a. (2015, 7) es unter das Konzept ‚Kompetenz als Kontinuum‘ (siehe Abbildung 1) zusammenfassen. Die Disposition (latente Eigenschaften wie Wissen, Einstellungen) beeinflusst in der aktuellen Unterrichtssituation die situationsspezifischen Fähigkeiten und Urteilsprozesse (Wahrnehmen- Interpretieren- Entscheiden). Beobachtet wird dann im Unterricht die Performanz.

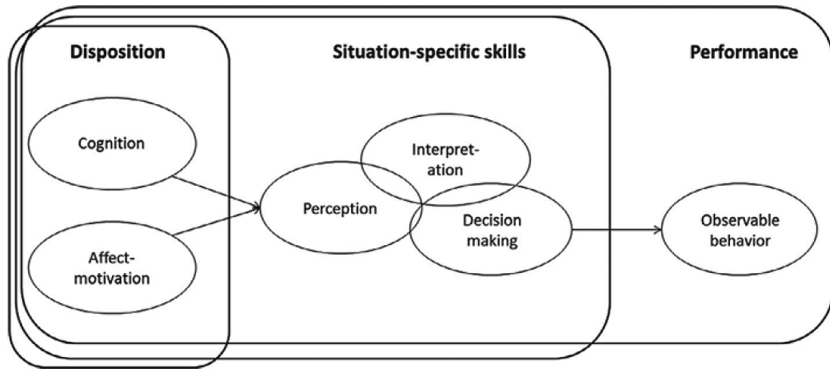


Abb. 1: Kompetenz als Kontinuum (aus Blömeke u. a. 2015, 7)

Zusammenfassend kann man also sagen, dass im Unterricht professioneller Lehrkräfte Kompetenzfacetten nötig sind und wirksam werden, die in Studium und Referendariat noch nicht erworben wurden, weil sie a) entweder auf neuen Entwicklungen in Praxis, Theorie und Empirie beruhen oder weil sie b) in ihrem Zusammenwirken für die Lehrkraft erst während des Berufslebens bedeutsam wurden und somit erst ausgebildet werden müssen. Diese Kompetenzfacetten müssen in Fortbildungsmaßnahmen erworben oder angereichert werden.

2 Wirksamkeit von Fortbildungen für Grundschullehrkräfte

Was das bestehende Fort- und Weiterbildungsangebot betrifft, zeigt sich in einem Expertenbericht aus dem Jahr 2017 für die Stadt Hamburg, dass für die Primarstufe verhältnismäßig viele Fortbildungen mit folgenden Kriterien angeboten wurden:

- „die Fortbildung besteht aus einer einmaligen Veranstaltung
- die Fortbildung dauert einen Nachmittag (ca. 3 Stunden)
- die Leitung der Fortbildung obliegt einem Praktiker/einer Praktikerin (gemäß dem Motto ‚von der Praxis für die Praxis‘)
- eine Beteiligung der Wissenschaft an der Konzeption und Durchführung der Fortbildung ist in der Regel nicht vorgesehen

- vernetzende Maßnahmen zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung sind nicht erkennbar
- die Angebote adressieren eher einzelne Lehrpersonen als Fachkollegien
- die Implementation des Gelernten in den zu erteilenden Fachunterricht liegt in der Hand der einzelnen Lehrperson.“ (Köller 2018, 66)

Insgesamt zeigen diese Befunde, welche Problemstellen es im Bereich der Lehrkräftefortbildung sicherlich im ganzen Bundesgebiet gibt. Die Qualitätsfaktoren eines hochwertigen Fortbildungsangebots würden nämlich etwas anders aussehen. Es ist im deutschsprachigen Raum ein Verdienst u. a. Lipowskys (vgl. Lipowsky 2004, 2011) und später Rzejaks (vgl. Lipowsky & Rezejak 2012; Rzejak & Lipowsky 2020) den Forschungsstand zu Fortbildungen kontinuierlich aufzuarbeiten und daraus Empfehlungen abzuleiten, auf die im Folgenden Bezug genommen wird.

Zeit: Im Gegensatz zu den oben skizzierten „One Shot-Fortbildungen“, wie sie v. a. in der regionalen Lehrkräftefortbildung üblich sind, zeigt sich in der Forschung, dass eine gewisse Zeitdauer nötig ist, um Überzeugungen und Handlungsmuster von Lehrkräften zu verändern. Für reine Wissensvermittlung können kurze Fortbildungen ausreichend sein, aber weitreichendere Professionalisierung kann nicht nur einmalig und auf drei Stunden erreicht werden (vgl. Gebauer 2019, 77f.). Wahrscheinlicher ist ein Schwellenwert von mehr als 30 Stunden, bevor eine Wirkung auf Ebene der Schüler*innen erreicht wird (vgl. Lipowsky 2014, 518).

Praxisbezug: Die Praxis der Lehrkräfte sollte eine Rolle in der Fortbildung spielen, das erwarten Lehrkräfte und artikulieren dies auch (vgl. Rank u. a. 2022). Es geht aber nicht einfach darum, Praxisrezepte zu liefern. Rzejak & Lipowsky (2020) wie auch Krauss (2020) plädieren zur Entwicklung von professionellen Kompetenzen (bzw. Expertise) für längerfristige Maßnahmen, in denen sich „idealerweise professionell begleitet – Aneignungs-, Umsetzungs- und Reflexionsphasen abwechseln“ (Krauss 2020, 160). Bei der Fortbildungsveranstaltung wird ein (fachdidaktischer, unterrichtsmethodischer o.a.) Input gegeben (oder situiert anhand von Praxissituationen erarbeitet (vgl. Rank u. a. 2012)), die Lehrkräfte haben einige Tage oder Wochen Zeit zur Erprobung im eigenen Klassenzimmer und treffen sich einige Zeit später erneut zur Reflexion und Weiterarbeit.

Professionelle Lerngemeinschaften: Damit ein solches Vorgehen nah an der eigenen Praxis gelingen kann, kann ein weiteres Merkmal bedeutsam sein: Wenn die Lehrkräfte als intensiv zusammenarbeitendes Team eine Fortbildung besuchen, können sie die Erprobung gemeinsam durchführen, reflektieren und evaluieren. Sie können eine ‚professionelle Lerngemeinschaft‘ (vgl. Rolff 2013) werden. Dieser

Begriff wird v.a. im Zusammenhang mit Schulentwicklung benutzt. Gemeint sind Lehrkräfte, die miteinander arbeiten und voneinander lernen (vgl. Rolf 2013). So sind in den von Rolf zusammengefassten Studien Innovationsbereitschaft, Selbstreflexion, emotionale Entlastung und Effektivitätsüberzeugung nur einige der nachgewiesenen Wirkungen professioneller Lerngemeinschaften.

Vertiefung des fachdidaktischen und diagnostischen Wissens: Im Bereich der Grundschule gibt es einige Beispiele, wie Fortbildungen, die gezielt an den fachdidaktischen Wissensbeständen einzelner Domänen ansetzten, erfolgreich waren (unter vielen anderen Studien z. B. Möller u. a. (2006) für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht, Carpenter & Fennema (1992) für Mathematik und Rank u. a. (2012) für den Schriftspracherwerb). Was diese und andere ähnliche Fortbildungen erfolgreich macht, ist die Erhöhung des fachdidaktischen Wissens (v.a. bei Möller u. a. 2006, 178), aber auch die Sensibilisierung für die Denkweise und Schwierigkeiten der Lernenden (bei Carpenter & Fennema 1992, 460; Rank u. a. 2012, 183). Im Hinblick auf Blömekes Konzept der Kompetenz als Kontinuum (Abbildung 1) ist gut erklärbar, dass die Performanz im Klassenzimmer steigt, wenn Wahrnehmen, Entscheiden und Interpretieren der Lehrkräfte durch Kompetenzen im Wissensbereich unterstützt werden.

Wirkungen eigenen Handelns erfahren: Lipowsky & Rzejak (2012, 6) nennen als Beispiel eine Fortbildung, in der die Teilnehmenden anhand einer Videobetrachtung aus dem Grundschulunterricht erkannten, wie Veränderungen im Unterrichtshandeln zu Veränderungen im Antwortverhalten bei den Schüler*innen führte. Evidenz – sei es durch die unmittelbare Wahrnehmung der Veränderung bei der eigenen Klasse (vgl. auch Timperley u. a. 2007, 87), sei es durch die Betrachtung der Wirkungen fremden Unterrichts wie bei Lipowsky & Rzejak (2012, 6) oder auch durch in der Fortbildung aufbereitete Forschungsergebnisse – überzeugt die Lehrkräfte, ihr Handeln zu verändern.

Feedback: Darüber hinaus sind Rückmeldungen essentiell, um Veränderungen zu unterstützen. Hattie und Timperley (2007, 81) verweisen darauf, dass Feedback einer der wirkungsvollsten Einflussfaktoren auf das Lernen ist. Bezogen auf Lehrkräfte und ihre Professionalisierung finden diese Feedbackprozesse oft im Rahmen von Coaching statt.

*Expert*innen als Fortbildner*innen:* Effektive Fortbildner*innen müssen keine Praktiker*innen sein. Erfolgversprechend ist eine Beteiligung von fachlichen Expert*innen, etwa aus der Wissenschaft, die den wissenschaftlichen Inhalt mit dem konkreten Anliegen der Lehrkräfte, dem Unterricht, dem Lernen der Schüler*innen verbinden (vgl. Timperley u. a. 2007).

3 Umsetzung von Professionalisierungsmaßnahmen

Diese Ergebnisse zu effektiven Fortbildungen sind seit Jahren bekannt und schlagen sich in verschiedenen Formaten nieder. Im Folgenden sollen einzelne wissenschaftlich evaluierte Projekte vorgestellt werden, die konkrete Elemente verknüpfen, umsetzen und erforschen.

3.1 Situiertes Lernen

Fortbildungen, die nach dem Konzept des situierten Lernens geplant sind, versuchen Lernsituationen möglichst nah an Anwendungssituationen zu orientieren, nehmen also im Kompetenzmodell von Blömeke u. a. (2015, 7, Abb. 1) die situationsspezifischen Kompetenzfacetten in den Blick. Ausgangspunkt sind immer Situationen, in denen die Teilnehmenden die Perspektive anderer Lehrkräfte oder auch der Schüler*innen übernehmen. Die Situation wird in der Lerngruppe bearbeitet und durch die Fortbildenden theoretisch angebunden. Authentizität, soziale Konstruktion, Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven, Artikulation und Reflexion sind hierbei kennzeichnend (vgl. Fölling-Albers u. a. 2018, 77f.). In den Studien von Fölling-Albers u. a. (2018, 79ff.) erweist sich die Anordnung instruierender theoretischer Phasen im Anschluss an die Arbeit an authentischen Fällen als gewinnbringend. So werden, wenn man beim Modell „Kompetenz als Kontinuum“ bleibt, einerseits die angestrebte situationsspezifische Handlungskompetenz erweitert, aber auch im Bereich der Disposition transferfähiges Wissen aufgebaut. Sehr gut kann hierbei auch mit konstruierten Situationen gearbeitet werden, die von den Fortbildenden vorbereitet werden. Diese passen gut auf das angedachte Problem, den theoretischen Hintergrund (vgl. Fölling-Albers u. a. 2018, 86; Rank u. a. 2012, 194). Die Perspektive des situierten Lehrens kann also gut zur Planung von Fortbildungen nach prozessorientierten Modellen der Lehrkräftekompetenz (vgl. Blömeke u. a. 2015, 7) dienen, da im Optimalfall theoretisches Wissen situiert wird und so zur Interpretation von Unterrichtssituationen und einer wissenschaftlich fundierten Entscheidungsfindung dient.

3.2 Core Practices, Micro-Teaching

Aus der Situietheitperspektive hat sich der Ansatz der „Core Practices“ entwickelt (McDonald u. a. 2013, 381). Mit diesem Ansatz ist eine Wegentwicklung von der Dominanz des Lehrkräftewissens in der Aus- und Fortbildung hin zu einer praktisch orientierten Verknüpfung von Wissen und Handeln gemeint. Verhaltensweisen werden theoretisch fundiert und handlungsbezogen vermittelt sowie in Situationen mit reduzierter Komplexität (etwa in videobasierten Rollenspielen) erprobt. Zu erwerbende Kompetenzen werden in trainierbare Praktiken zerlegt und nur diese spielen zunächst eine Rolle. Es ist aber nötig, diese in den professionellen Gesamtzusammenhang einzubetten. Als Beispiel: Das Differenzieren mit Hilfe ei-

ner Lernleiter in einer inklusiven Grundschule kann gut in der Fortbildung geübt werden (vgl. Rank u. a. 2022), muss aber theoretisch (fachdidaktisch und fachwissenschaftlich) eingebettet und in den kleinen Schritten an das komplexe Ganze des Unterrichts in der heterogenen Klasse rückgebunden werden. Daher sind Core Practices sehr handlungsnahe Kompetenzen, z. B. wie bei McDonald u. a. (2013, 380) das Führen von Klassengesprächen. Die Erprobung der Core Practices kann in Microteaching-Situationen in den Fortbildungen erfolgen. Microteaching beruht im Ursprung auf einer ähnlichen Grundannahme, nämlich der, „dass Unterricht in kleine trainierbare Teilfertigkeiten zerlegt werden kann“ (Quittenbaum & Lüders 2020, 714). Microteaching mit den Elementen „Theorievermittlung, Modellierung des Zielverhaltens, Rollenspiele, Videofeedback und Coaching“ (Quittenbaum & Lüders 2020, 717) wirkt mit hoher Effektstärke ($d=0.88$) auf den Lernerfolg der Schüler*innen (vgl. Hattie 2013, 109).

3.3 Systemische Ansätze

Da Grundschullehrkräfte in den letzten Jahren durch Veränderungen wie Inklusion und Ganztagschule immer mehr kooperieren (auch mit anderen Berufsgruppen), ist systemische Weiterbildung erforderlich, die sich an ein Kollegium oder Teile daraus richtet. Die Fortbildungsstudie P-Ink¹ (vgl. Rank u. a. 2022) ist ein Beispiel für die Kombination verschiedener systemorientierter Formate: Die Teilnehmenden meldeten sich als Tandems zu der Fortbildung an. Die *Arbeit an der eigenen Haltung* zu Inklusion und Kooperation und der Abgleich dieser mit den Teamkolleg*innen war ein Ausgangspunkt. *Kollegiale Fallberatung* (vgl. Macha u. a. 2010) als Verfahren professioneller Praxisreflexion wurde in der Fortbildung eingeführt und kann gewinnbringend als regelmäßige Routine in einem Team oder einer Gruppe von Mitarbeitenden weitergeführt werden. In einem geschützten Rahmen werden berufliche Fragestellungen nach einem strukturierten Ablauf besprochen und die Ressourcen des Teams genutzt, um Lösungen zu entwickeln (vgl. Sroka 2021). Ein weiteres Vorgehen zur Unterstützung problemorientierter Teamentwicklung ist *Aktionsforschung* (Altrichter u. a. 2014). Die Teilnehmenden entwickeln eigene Forschungsfragen und bearbeiten diese mit Unterstützung der Fortbildner*innen über einen längeren Zeitraum (vgl. Danner 2021). Fortbildung in dieser Form zielt nicht nur auf feste Praktiken oder Wissensbestände, sondern ermutigt die Teilnehmenden sich als reflektierende und kompetente Praxisgemeinschaft zu verstehen und unterstützt durch Fachleute Wege für die eigenen Problemstellungen zu finden.

1 Das Projekt P-ink (Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung) wurde unter dem Förderkennzeichen 01/NV1703 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (2017–2020).

3.4 Videogestützte Formate

Für diese Fortbildungsansätze kann Videografie eine bedeutende Unterstützungsmöglichkeit sein. In ihrem Forschungsüberblick zeigen Petko u. a. (2014, 348) auf, welche Möglichkeiten Videos in der Lehrkräftebildung bereitstellen. Anhand eigener Videos kann Best Practice gezeigt und kritische Situationen können reflektiert oder auch simuliert werden. Anhand fremder Videos können ebenfalls effektive Unterrichtsmethoden verdeutlicht, typische Routinen analysiert und alternative Handlungsstrategien entworfen werden. Zu den Potentialen und Wirkungen der videogestützten Lehrkräftebildung sowie zu den rechtlichen Grundlagen gibt es eine Fülle an Literatur (vgl. auch Sonnleitner u. a. 2018). Es existiert auch eine Meta-Datenbank zur Arbeit mit fremden Unterrichtsvideos². Fallbasiertes, problemorientiertes Arbeiten kann mit Hilfe von Videos gut unterstützt werden (vgl. Syring u. a. 2015, 680), ebenso wie alle Ansätze des situierten Lernens (vgl. Gerhardinger u. a. 2018, 177ff.).

3.5 Digitale Fortbildungen

Alle genannten Punkte sind auch in digitalen Lehrkräftefortbildungen realisierbar, wie sie seit Beginn der Corona-Pandemie z. B. als Webinare oder Blended-Learning-Angebote immer häufiger angeboten und genutzt werden (vgl. Kleinknecht (2021) im Projekt E-Lane³). Auch die digitalen Formate können den Qualitätskriterien guter Lehrkräftefortbildungen gerecht werden, gerade wenn sie nicht nur dem reinen Wissenserwerb dienen, sondern ko-konstruktive Zusammenarbeit unterstützen. Es ist auch in digitalen Fortbildungen möglich, Merkmale situierten Lernens zu nutzen, Mikroteaching und Core-Practices anzuwenden oder eine Fallberatung durchzuführen. Weitergehende und flexible Formen von Fortbildung werden durch die Tatsache, dass sich Personen aus verschiedenen Kontexten immer wieder unkompliziert über digitale Tools „treffen“ können, sogar erleichtert. In asynchronen Blended-Learning-Formaten kann Einzelarbeit an Fällen und Wissensinput, gestützt durch Videos und attraktive Kursformate, stattfinden. Synchrone Phasen dienen dann dem Austausch, dem Kennenlernen multipler Perspektiven und dem Transfer auf eigene Situationen. Eigene Videos erleichtern, wenn es datenschutzrechtlich möglich ist, die Aufnahme von Praxisübungen, die durch Videocoaching reflektiert und begleitet werden können. Durch die digitalen Möglichkeiten ist eine größere Unabhängigkeit von Zeit und Raum gegeben, die neue Formate entstehen lässt.

2 <https://unterrichtsvideos.net/metaportal/>

3 <https://digi-ebf.de/e-lane>

4 Folgerungen und Fazit

Es ist also vieles über hochwertige Fortbildungen bekannt und nichts davon ist billig oder schnell zu haben. Langfristige professionelle Lerngemeinschaften intensiv zu begleiten, professionelles Coaching und Feedback zu liefern, videogestützte digitale Lernumgebungen für fundierte Blended-Learning-Angebote zu entwickeln, ist personal- und zeitintensiv. Wenn man Professionalisierung (wie Helsper 2021, 54, siehe Abschnitt 1) sowohl in einer individuellen Perspektive als auch in einer gesellschaftlich-institutionellen Perspektive versteht, dann sollte es auch im Interesse der Länder sein, die rechtlich verpflichtenden Fortbildungen personell und finanziell zu unterstützen, um ein hochwertiges Angebot bereitzustellen, das die evidenzbasierten Qualitätskriterien erfüllt und sich bis auf die Ebene der Schüler*innen auswirkt. Neben der Verbesserung von Fortbildungen in Präsenz kann wie gezeigt eine gewisse Chance im digitalen Sprung durch die Corona-Pandemie liegen. Es könnten beispielsweise Blended-Learning-Kurse (weiter)entwickelt werden, die bestimmte Teile (z. B. die reine Wissensvermittlung) auslagern, andere (Coaching und Feedback) dafür aber umso intensiver betreuen. Zudem können Vernetzungen und professionelle Lerngemeinschaften entstehen, ohne dass Reisekosten anfallen. Die Wirkung dieser Angebote wiederum muss weiterhin beforscht werden.

Literatur

- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 283-307.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 469-520.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R.J. (2015): Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. In: Zeitschrift für Psychologie 223 (1), 3-13.
- Bundesregierung (2020): Besprechung der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 12. März 2020. Online unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/beschluss-zu-corona-1730292>. (Abrufdatum: 07.05.2021).
- Carpenter, T. C. & Fennema, E. (1992): Cognitively Guided Instruction: Building in the knowledge of students and teachers. In: International Journal of Educational Research 17, 457-470.
- Danner, O. (2021): Aktionsforschung oder Wie können wir Probleme im inklusiven Klassenzimmer lösen? In: A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213 - 236.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (2011): Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Theoriebildung – Forschung – Anwendung – Studium. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-29.
- Fölling-Albers, M., Gebauer, S., Rank, A. & Hartinger, A. (2018): Situiertes Lernen in der Lehrer(fort)bildung. In: M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.): Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart. Münster, New York: Waxmann, 77-90.

- Frey, A. & Buhl, H.M. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 199-213.
- Gebauer, S. (2019): Förderung von Lehrerkompetenzen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung. Zum Potenzial situierter Lernumgebungen in der Lehrerfortbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerhardinger, S., Heinisch, J., Rank, A., Sonnleitner, M., Unverferth, M. & Weiß, V. (2018): Lehrer/innenbildung für Inklusion - situierendes Lernen mit Videobeispielen in universitären Lehrveranstaltungen. In: M. Sonnleitner, S. Prock, A. Rank & P. Kirchhoff (Hrsg.): *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich UTB, 177-192.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. In: *Review of Educational Research*, 77, 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinzel, F. & Marini, U. (2009): Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik an der Universität Kassel. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium*. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-141.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Opladen/Toronto: Budrich/utb.
- Kleinknecht, M. (2021): *Lehrkräftefortbildungen entwickeln und erforschen*. Vortrag auf der Tagung „Wie viel Wissenschaft braucht Lehrerfortbildung?“ am 16.03.2021 an der Universität Regensburg.
- Köller, O. (2018): *Wissenschaftliche Begleitung des Mathematikunterrichts in Hamburg*. Bericht der Mathematik-Expertenkommission. Online unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/11904704/a80cee49fc0feb7d6d810b6514f1c108/data/mathegutachten.pdf>. (Abrufdatum 10.05.2021).
- Krauss, S. (2020): *Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Stuttgart: Klinkhardt, 154-162.
- Kultusministerkonferenz (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). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf. (Abrufdatum: 07.05.2020).
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012): *Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen*. In: *Schulpädagogik heute* 5(3), 1-17.
- Lipowsky, F. (2004): *Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis*. In: *Die deutsche Schule* 96 (4), 462-479.
- Lipowsky, F. (2011): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*. In: E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 398-417.
- Lipowsky, F. (2014): *Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung*. In: E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Auflage). Münster: Waxmann, 511-541.
- Macha, H., Lödermann, A.-M., Bauhofer, W. (2010): *Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerbildung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Schneider Kavanagh, S. (2013): *Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity*. In: *Journal of Teacher Education* 64 (5), 378-386.
- Miller, S., Martschinke, S., Götz, M., Hartinger, A., Kucharz, D., Liebers, K. & Möller K. (2019): *Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin*. In: Ch. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 22-33.

- Möller, K., Hardy, I., Jonen, A., Kleickmann, T. & Blumberg, E. (2006): Naturwissenschaften in der Primarstufe — Zur Förderung konzeptuellen Verständnisses durch Unterricht und zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In: M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua. Münster: Waxmann, 161-193.
- Petko, D., Prasse, D. & Reusser, K. (2014): Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos. Eine Übersicht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 247-261.
- Quittenbaum, N. & Lüders, M. (2020): Trainingsprogramme in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 713-720.
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012): Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2), 80-199.
- Rank, A., Quante, A., Sroka, S. & Munser-Kiefer, M. (2022): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem - Ergebnisse aus dem Projekt P-ink. In: F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D. Lutz, A. Strecker, M. Urban (Hrsg.): Qualifizierung für Inklusion. Grundschule. Münster, Waxmann, 23-45.
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020): Fort- und Weiterbildung im Beruf. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 644-651.
- Sonnleitner, M., Prock, S., Rank, A. & Kirchhoff, P. (Hrsg.) (2018): Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich UTB.
- Sroka, S. (2021): Kollegiale Beratung. In A. Rank, A. Frey & M. Munser-Kiefer (Hrsg.): Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189- 212.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015): Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18(4), 667-685.
- Terhart, E. (2001): Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47(4), 549-558.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007): Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington, New Zealand: Ministry of Education