

Heiland, Thomas

Asynchrone Lehrkräftefortbildung in eLearning-Szenarien – Chancen, Potenziale und Grenzen

Andrzejewska, Ewa [Hrsg.]; Matthes, Eva [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Wiele, Jan van [Hrsg.]: *Bildungsmedien für Erwachsene. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 203-213. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung)*



Quellenangabe/ Reference:

Heiland, Thomas: Asynchrone Lehrkräftefortbildung in eLearning-Szenarien – Chancen, Potenziale und Grenzen - In: Andrzejewska, Ewa [Hrsg.]; Matthes, Eva [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Wiele, Jan van [Hrsg.]: *Bildungsmedien für Erwachsene. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 203-213* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320362 - DOI: 10.25656/01:32036; 10.35468/6126-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320362>

<https://doi.org/10.25656/01:32036>

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-Licence: <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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Heiland

Asynchrone Lehrkräftefortbildung in eLearning-Szenarien – Chancen, Potenziale und Grenzen

Abstract

In-service education of teachers is a special form of adult education. This article focuses on the third phase of teacher education. In consequence, this is to be placed in the context of the more recently initiated research on the effectiveness of in-service teacher training, as it shines a spotlight on the asynchronous in-service training scenarios. A theoretical basis on a setting of various self-learning courses is presented as educational media with their characteristic components. Based on this, the content-related and didactic-methodical procedures are discussed. Finally, there is a plea for the optimal dovetailing of asynchronous formats in various (educational) media productions.

1. Einleitung: Erwachsenenbildung und Lehrberuf

In diesem Beitrag wird aus einer professionsspezifischen Perspektive die in Bayern dreiphasige Lehrkräftebildung in den Mittelpunkt gestellt. Als wichtiges Prinzip der Erwachsenenbildung gilt das sogenannte *Lifelong Learning*. Dieses lässt sich in der bayerischen Lehrkräftebildung in der Dritten Phase, der Lehrkräftefort- und -weiterbildung, verorten. Um den Fokus auf (digitale) Bildungsmedien zu richten, fiel für die folgende Untersuchung die Wahl auf asynchrone Formate in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung. Das wichtigste Augenmerk liegt darauf, wie diese Formate einerseits selbst als Bildungsmedien fungieren und welche spezifischen Arten digitaler Bildungsmedien andererseits innerhalb der Formate implementiert sind. Als Hintergrund für die folgende Analyse dient insbesondere, dass der Verfasser seit April 2021 in der Lehrkräftefortbildung im eLearning für die Grund- und Mittelschule beschäftigt ist.

Exemplifiziert und zum Teil überprüft werden die oben erwähnten Fragestellungen durch Kurzanalysen von Online-Selbstlernkursen, die in der zentralen Institution der Lehrkräftefortbildung in Bayern, der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen an der Donau, implementiert wurden.

Vor dem genuinen Analyseprozess sollen jedoch zunächst theoretische Grundlagen zur Lehrkräftebildung und -fortbildung sowie der Stand der Lehrkräftefort- und -weiterbildung in Bayern¹ reflektiert werden. Der Beitrag bezieht sich in der Praxisdarstellung sodann ausschließlich auf die staatlich orchestrierte Lehrkräftefortbildung.

¹ Lehrkräftefortbildung und -weiterbildung sind terminologisch und semantisch voneinander zu trennen. Während die Lehrkräftefortbildung sich der Vertiefung bereits erworbener beruflicher Kompetenzen widmet, verfolgt die Weiterbildung das Ziel, sich neue Qualifikationen anzueignen, die über das Proprium des genuin

2. Wissenschaftliche und praktische Grundlagen der Erwachsenenbildung in der Lehrkräftefortbildung

Zunächst wird eine theoretisch reflektierte Kontextualisierung der Lehrer*innenbildung in Bayern und in der wissenschaftlichen Literatur vorgenommen.

Ein erster Zugang zu dieser Thematik eröffnet sich durch die Darlegung der Struktur der Lehrkräftebildung. Diese ist in Bayern, wie auch im Rest der Bundesrepublik, in drei Phasen unterteilt, die in hohem Maße als atomisiert bezeichnet werden müssen.² Die erste Phase umfasst das Studium eines Lehramtes für eine spezifische Schulart an einer der bayerischen Landesuniversitäten. Daran schließt sich nach der bestandenen Ersten Staatsprüfung ein 24-monatiger Vorbereitungsdienst oder ein Referendariat an, die beide jeweils an einer Einsatz- und Seminarschule bzw. in einem Studienseminar durchgeführt werden und mit der Zweiten Staatsprüfung enden. Beide Phasen werden mit der Erteilung einer Gesamtnote abgeschlossen, welche bei einem entsprechenden Notendurchschnitt, der oberhalb einer Mindestnote, der sogenannten *Staatsnote*, liegt, zur Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis im staatlichen Schuldienst entweder auf der Basis einer Verbeamtung oder eines Angestelltenverhältnisses im Öffentlichen Dienst berechtigt.

Eine Lehrkraft, die beide Phasen besteht und dann auch das Übernahmeangebot des Staats annimmt, tritt folglich in die Dritte Phase der Lehrkräftebildung, die Phase der Lehrer*innenfort- und -weiterbildung, ein. Dies kann als eine Periode des *Lebenslangen Lernens*, des sogenannten *Lifelong Learning*, bezeichnet werden (vgl. Daschner et al., 2023; Schweckendiek, 2023). Schweckendiek (2023, S. 74–75) fokussiert in diesem Zusammenhang die „Bedeutsamkeit der dritten Phase der Lehrkräftebildung“ (ebd., S. 74) und referenziert hierbei auf Verlautbarungen der *Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK; vgl. KMK, 2020, zit. n. Schweckendiek, 2023, S. 74). Nach diesen solle „diese dritte Phase verstärkt in den Blick“ (Schweckendiek, 2023, S. 74) genommen werden. „Insbesondere im Zuge omnipräsenter Digitalität scheint damit das Bild der ‚fertig ausgebildeten Lehrkraft‘ endgültig überholt“ (ebd.). Begründet wird diese Ansicht mit den Tendenzen einer Förderung der Medienkompetenz, basierend auf den Ergebnissen der *ICILS-Studie* (vgl. ICILS, 2018, zit. n. Schweckendiek, 2023, S. 74), der Fachdidaktik, der Mediendidaktik, einer Transformation der Fachinhalte sowie mit den Erfordernissen einer informatischen Grundbildung (vgl. Länderindikator, 2017, zit. n. Schweckendiek, 2023, S. 74–75). Vor dem Hintergrund der Digitalisierung wird hierbei eine sukzessive Unterrichts- und Qualitätsentwicklung postuliert (ebd., S. 76).

Diese hier kurz skizzierte, aktuelle Perspektive aus der Schulleitungs- und Lehrkräftefortbildungsforschung kann als Strang eines theoretischen Fundaments zum Bedarf an digital basierten, auf die Lebensspanne bezogenen Qualifizierungsprozessen ins Feld geführt werden. Nicht vernachlässigt werden darf ebenfalls die Perspektive einer (Fort-)Entwicklung der sogenannten „Professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Das Modell zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung von Lehrkräften umfasst

ausgebildeten Berufsfeldes hinausgehen. Ein Beispiel hierfür stellt die Qualifizierungsmaßnahme einer Lehrkraft zur Schulleitung dar. Im vorliegenden Beitrag wird entsprechend dieser terminologischen Unterscheidung ausschließlich die Fortbildung thematisiert.

² Einen wesentlichen Schritt weg von dieser Tendenz wollte die gemeinsame *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* des Bundes und der Länder und an der Universität Augsburg speziell das Projekt *Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)*, welches zum Dezember 2023 auslief, initiieren.

neben der Genese von Überzeugungen bzw. Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten die sehr breit gestreute Dimension des Professionswissens, welches solide ausgebildet, jedoch auch lebenslang fortgebildet und fundiert werden muss. Sowohl Lehramtsstudierende und -anwärter*innen als auch Lehrkräfte im aktiven Dienst sind mit einem Spektrum professionsspezifischer Aufgaben konfrontiert, wofür eine breite Qualifizierung konstitutiv ist, um als „professionell handelnd“ (vgl. ebd.) gelten zu dürfen.

Insbesondere der Aspekt des stetigen Weiterauf- und -ausbaus des Professionswissens soll an dieser Stelle noch vertieft werden, da hierbei verschiedene Faktoren und Facetten berücksichtigt werden sollten, die für die Konstruktion eines passgenauen Fortbildungsangebotes konstituierend sind. Hierzu zählen beispielsweise die Anbahnung und der Aufbau des lehrkraftspezifischen Wissens und Könnens unter Berücksichtigung des Umgangs mit heterogenen Lern- und Leistungsgruppen in allen Schularten (vgl. alle Beiträge in Hartinger et al., 2022, die ebenfalls Implikationen für das lebenslange Lernen in der Dritten Phase beinhalten). Als theoretisches Fundament für sämtliche Bereiche der Lehrkräftebildung kommt ein breiter Heterogenitätsbegriff zum Tragen, zu dem das gesamte Spektrum möglicher Unterschiede zu rechnen ist. Heterogenität sollte in diesem Zusammenhang stets in Bezug gesetzt werden zu individuellen und gesellschaftlichen Faktoren wie beispielsweise Leistung, Herkunft, Sprache oder Kultur (vgl. Buholzer et al., 2010; Helmke & Schrader, 2010; Sturm, 2016). Aus diesen wissenschaftlichen und zugleich praxisorientierten Beschreibungen folgt, dass entsprechende Angebote zur Lehrkräftefortbildung den Bereich der Heterogenität abdecken sollten.

In diesem Sinne nimmt eine (allgemein- und schul-)pädagogische Perspektive auf Heterogenität, sowohl im Unterrichtsgeschehen als auch beim Einsatz analoger und digitaler Bildungsmedien, eine wesentliche Rolle in der Lehrkräftebildung aller Phasen ein. Als tragende Referenzen gelten Baumert und Kunter (2006) sowie der aus dem Modell der „Professionellen Handlungskompetenz“ hervorgehende Beitrag zum Aufbau einer „Digitalen Bildungsmedienkompetenz“ (vgl. Matthes et al., 2017) bei angehenden und praktizierenden Lehrkräften. Dieses Modell beinhaltet im Vergleich zum *Baumert-Kunter-Modell* eine erhebliche Ausweitung der Dimension des Professionswissens, indem dieses beispielsweise um das „politische[...], gesellschaftliche[...], ökonomische[...] und rechtliche[...] Wissen“ (ebd., S. 167) ergänzt wird. Eine Ergänzung erfährt es darüber hinaus durch das „informationstechnologische[...] Wissen“ (ebd.). Außerdem wird die Dimension des pädagogischen und psychologischen Wissens deutlich erweitert (vgl. für weitere Informationen: Matthes et al., 2017, S. 167–168). In Analogie zu Schweckendiek (2023) müssen daher vor dem Hintergrund der Digitalisierung bzw. einer *Kultur der Digitalität* (vgl. Stalder, 2016) die Anbahnung eines fokussierten Einsatzes digitaler Bildungsmedien und digitaler Technologien mit didaktischen und ethischen Begründungen sowie eine kritische Reflexion darüber forciert werden.

Werden dementsprechend die Wissensdimensionen betrachtet, so lassen sich diese in explizites, deklaratives sowie in implizites Handlungswissen aufgliedern. In beiden Bereichen sollten entsprechende Fortbildungsangebote andocken (vgl. mit der Perspektive vor allem auf die erste Phase mit Transferpotenzialen in die anderen beiden Phasen: Cramer et al., 2024; Hartinger et al., 2022). Um die Effektivität bzw. die Effizienz von Lehrkräftefortbildungen sowie die Freude an den entsprechenden Angeboten nachhaltig beurteilen zu können, ist es vonnöten, entsprechende Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von Lehr-

kräftefortbildungen durchzuführen (vgl. z.B. Daschner et al., 2023; Lipowsky, 2023; Lipowsky & Peters, 2023). Einen Aspekt hierzu – asynchrone Lehrkräftefortbildungen – soll der vorliegende Beitrag genauer beleuchten.

3. Staatliche Lehrkräftefortbildung

Das bayerische Bildungs- und Schulwesen wird durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus staatlich verantwortet (vgl. <https://www.km.bayern.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/staatliche-lehrerfortbildung.html>).

Innerhalb dieser Institution wird der Bildung von Lehrer*innen in allen drei Phasen ein hoher Stellenwert beigemessen. Die staatliche Lehrkräftefortbildung gilt gemäß ihrer Selbstdefinition als „Säule der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung“ (vgl. <https://alp.dillingen.de/akademie/grundlagen-unserer-arbeit/auftrag/>). Mit anderen Worten, die Lehrkräftefortbildung wird als ein wesentliches Element der Schulentwicklung betrachtet. Die staatliche Lehrkräftefortbildung besteht aus einem Mehrebenenmodell. Einen sehr wesentlichen Bestandteil der Fortbildungsaktivität nimmt die *Zentrale Lehrkräftefortbildung* ein, die hauptsächlich an der *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen* organisiert wird. Sie bildet Lehrkräfte fort und bereitet gleichzeitig das pädagogische Führungspersonal auf die zukünftigen Aufgaben vor. Außerdem leistet die Akademie eine Funktion in der medienpädagogischen und informationstechnischen Beratung.

Auf einer regionalen Ebene werden Lehrgänge schulartabhängig entweder von den Schulabteilungen der Bezirksregierungen oder von den Dienststellen der Ministerialbeauftragten durchgeführt. Auf einer weiteren Ebene finden an Volksschulen, das heißt Grund- und Mittelschulen, lokale Fortbildungen durch die zuständigen Staatlichen Schulämter statt. Die letzte Ebene ist der Bereich der *Schulinternen Fortbildung*, die in den Kollegien der jeweiligen Einzelschulen durchgeführt wird (vgl. ebd.).

Handlungsleitend für die Lehrkräftefortbildung bleibt eine ausgewogene Mischung aus Präsenz- und synchronen wie auch asynchronen Online-Fortbildungsangeboten. Die asynchronen Angebote stehen nunmehr im Fokus der folgenden Analysen, da sie digitale Bildungsmedien wie beispielsweise Bilder, Lehrvideos (vgl. Matthes et al., 2021) oder Podcasts integrieren.

4. Formate der staatlichen digitalen Lehrkräftefortbildung

In den folgenden Ausführungen wird ein Überblick über die diversen Onlineangebote der *Zentralen Staatlichen Lehrkräftefortbildung* gegeben. Dabei wird die asynchrone Online-Fortbildung, das heißt die zeit- und ortsungebundene Veranstaltung in Form von Selbstlernkursen, einer genaueren Untersuchung unterzogen. Zudem soll der Grundsatz des *Blended Learning* in seiner praktischen Auswirkung auf die staatliche Lehrkräftefortbildung in Bayern reflektiert werden.

4.1 Synchrone Veranstaltungen – Ziele und Inhalte

Im Bereich der zentralen staatlichen Lehrkräftefortbildung in Bayern wurde in Zeiten der COVID-19-Pandemie eine *Stabsstelle Medien.Pädagogik.Didaktik | eSessions zentral – regional* (vgl. <https://alp.dillingen.de/akademie/stabsstelle>) eingerichtet, die sich seitdem zur Aufgabe gesetzt hat, den Lehrkräften in Form von Videokonferenzen, den sogenannten *eSessions*, digitale Lehrkompetenzen zu vermitteln. Schwerpunkt bildet dabei das Rahmenthema der Digitalen Bildung. In diesen Lehrgängen kommt ein Videokonferenzsystem zum Einsatz, über das als Bildungsmedien hauptsächlich entweder digitale Anwendungen oder digitale Präsentationen der gängigen Software-Systeme zur Ansicht respektive zum Download angeboten werden. Die Varianz an Bildungsmedien ist jedoch in den asynchronen Veranstaltungen höher.

4.2 Asynchrone Veranstaltungen – Ziele und Inhalte

In der Zentralen Staatlichen Lehrkräftefortbildung Bayerns wird ein Fokus auf die Entwicklung eines asynchronen Angebots gelegt. Dieses Engagement obliegt vor allem dem *eLearning-Kompetenzzentrum* (vgl. <https://alp.dillingen.de/themenseiten/e-learning/ueber-uns/ziele-handlungsfelder/>).

Grundsätzlich handelt es sich hier um die Konstruktion von Fortbildungsangeboten, die auf einer Lernplattform auf der Basis des *MOODLE*-Systems angeboten werden. Eine wesentliche Rolle hierbei spielt die Entwicklung von Selbstlernkursen. In diesen Kursen sollen sowohl digitale Bildungsmedien wie Bilder, Lehrvideos oder Podcasts zum Einsatz kommen als auch Prinzipien einer zeitgemäßen Fach- und Mediendidaktik. Außerdem kommt der Sicherung der Qualität der eLearning-Angebote eine erhebliche Bedeutung zu.

Gegenstand der nachfolgenden Untersuchung wird aus diesem Grunde sein, exemplarisch darzulegen, welche Bildungsmedien in ausgewählten Selbstlernkursen zum Einsatz kommen und welchen Zweck sie erfüllen.

4.3 Grundsatz des Blended Learning

Das Blended Learning stellt in Abgrenzung von den beiden bislang beschriebenen Lernformaten den Versuch dar, Lehrgänge in Präsenz und digitale Bildungsangebote miteinander zu vernetzen (vgl. Florian, 2008). Im Blickpunkt der Betrachtungen steht dabei heutzutage nicht mehr eine sinnvolle Kombination aus Präsenz- und Digitallehrgängen, sondern vielmehr ein gestufter Aufbau von asynchronen und synchronen Angeboten. Letztere können sowohl Präsenz- als auch synchrone Online-Lehrgänge sein, die mit orts- und zeitunabhängigen Selbstlernlehrgängen kombiniert werden.

5. Bedeutung digitaler (Bildungs-)Medien und Kurse

Nach der Beschreibung der unterschiedlichen Formate in der Staatlichen Digitalen Lehrkräftefortbildung werden im Folgenden zwei Praxisaspekte reflektiert. Aus rechtlichen Gründen können im Rahmen des Beitrages keine exemplarischen Einblicke in die verschiedenen Kurse gegeben werden, weshalb reine Merkmalsbeschreibungen genügen müssen. Sie fußen auf eigener Erfahrung in der Konstruktion von Kursen für die *Fortbildungsoffensive Digitale Bildung* (vgl. Heiland, Czaputa & Mayr, in Vorbereitung) und auf

einem vom Verfasser publizierten Beitrag zur Entwicklung eines Blended-Learning-Settings im sprachsensiblen Fachunterricht (vgl. Neugebauer & Heiland, 2022).

5.1 Aspekte reiner Online-Selbstlernkurse: Bericht und Reflexion

In der staatlichen Lehrkräftefortbildung findet sich eine Vielzahl asynchroner Selbstlernkurse, die sich neben fachlichen und fachdidaktischen Implikationen durch eine hohe mediendidaktische Qualität auszeichnen. Nicht alle Kurse lancieren dabei das Thema der *Digitalen Bildung*. Dieses wird jedoch insbesondere beim Setting der Selbstlernkursreihe *Fortbildungsoffensive Digitale Bildung ... zum Einsteigen und Entdecken* (vgl. Heiland, Czaputa & Mayr, in Vorbereitung) direkt zum Thema gemacht und mit dem Kompetenzmodell *DigCompEdu Bavaria* korreliert (vgl. ebd.). Das bedeutet, für jeden der sechs Kompetenzbereiche (1. Berufsbezogenes Handeln, 2. Digitale Ressourcen, 3. Lehren und Lernen, 4. Lerndiagnose und Feedback, 5. Schülerorientierung, 6. Förderung der Medienkompetenz der Lernenden) mit ihren 22 Teilkompetenzen wurde pro Teilkompetenz in der ersten Hälfte des Jahres 2023 jeweils ein Onlinekurs entwickelt. Insgesamt entstanden so 22 Selbstlernkurse als von den Lehrkräften selbst auszuwählendes fakultatives Angebot. Es gibt keine strikte Progression, und die Kurse können je nach persönlichem Geschmack gewählt werden. Alle Kurse wurden auf der Lernplattform *Moodle* auf einem spezifischen, an der ALP Dillingen gehosteten Server entwickelt und veröffentlicht.

Diese Kurse beinhalten eine hohe Variation an digitalen Bildungsmedien und sind gleichzeitig aufgrund ihres Designs selbst Bildungsmedien mit einer anspruchsvollen mediendidaktischen Qualität. Bei ihnen werden verschiedene, auch interaktive PlugIns eingesetzt, die digitale Lern-Spiele, Quizzes oder Interaktionen in Form von Abstimmungen oder Bewertungen beinhalten. Diese fungieren als inhaltliche Bestandteile der Online-Selbstlernkurse, die diese anreichern, zur vertieften Reflexion motivieren sollen und die Qualität des digitalen Bildungsmediums *Selbstlernkurs* qualitätsgesichert und nachhaltig heben sollen. Wichtig hierbei erscheint, den *Selbstlernkurs* nicht mehr rein als eine Text- und Dateisammlung im Sinne einer „*PDF-Schleuder*“ zum einfachen Download von Materialien abzuwerten, sondern diesen als hochwertiges Medium mit einer klaren, in sich kohärenten *Geschichte* mit interaktiven Elementen abzubilden. Zudem steht oftmals eine fokussierte Kombination von Bild und Text im Zentrum, was die Qualität eines Selbstlernkurses als Bildungsmedium erheblich aufzuwerten vermag. Texte werden dabei unter anderem als Aufklapptexte konstruiert und programmiert, um das Interesse und den Spannungsbogen zu erhöhen sowie gleichzeitig Elemente des *Storytelling* in den Kurs zu integrieren. Weitere Schwerpunkte stellen die technische Einbindung von selbst- bzw. fremderstellten Lehrvideos (vgl. Matthes et al., 2021) oder Podcasts dar. Insbesondere die Videos in ihrer Funktion als Online-Videos werden auf einem separat bereitgestellten Server hochgeladen, dann über einen spezifischen *HTML-Code* in die Lernplattform eingebettet und schließlich direkt in den Kurs eingebunden sowie im Sinne des Postulats einer bestmöglichen Barrierefreiheit mit Untertiteln versehen. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrvideos wie auch in zunehmendem Maße die Podcasts in den Gesamtkontext des Kurses eingebunden werden und dadurch eine Doppelfunktion einnehmen. Diese auditiven und audiovisuellen Medienformate fungieren demnach einerseits per se als Bildungsmedien; andererseits stellen sie selbst auch inhaltliche Bestandteile der Online-Selbstlernkurse dar, die dann wiederum in ihrer Gesamtheit als Bildungsmedien zu gelten haben.

Insgesamt erhebt die Kursreihe den Anspruch, die Teilnehmenden nicht zu einer Absolvierung aller Kurse zu drängen, sondern konkret Inhalte zu thematisieren, die auf theoretisches und hauptsächlich unterrichtspraktisches Interesse abzielen. Durch eine hohe mediendidaktische Qualität sowie ein ansprechendes optisches Design der Lernplattform soll erreicht werden, dass die Kurse gerne besucht werden und eine Erhöhung der Lernfreude erreicht wird. Entsprechende Aktivitäten zur Bewerbung der Kurse finden sich bereits im Status der Veröffentlichung (vgl. z.B. Heiland, Czaputa & Mayr, in Vorbereitung, wobei hier eine Multiplikation des Angebots im Bereich der Schulverwaltungen und Schulleitungen in Bayern intendiert ist).

5.2 Aspekte des Blended Learning: Bericht und Reflexion

In der staatlichen Lehrkräftefortbildung steht nicht nur das reine Selbstlernen im Fokus, sondern auch das bereits sehr weit verbreitete Blended Learning (vgl. Florian, 2008). Wie bereits ausgeführt, intendieren derartige Szenarien eine sinnvolle Einbettung des Lernens in ein synchron-asynchron kombiniertes, modulares Fortbildungskonzept. Ein entsprechender Prozess wurde in den letzten Jahren im Bereich des Sprachsensiblen Fachunterrichts bzw. bei der Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität angegangen (vgl. Neugebauer & Heiland, 2022) und erfährt in den nächsten Jahren durch entsprechende politische Bestrebungen von Seiten der Kultusbürokratie eine erhebliche Ausweitung.

Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte und Faktoren dieses Szenarios skizziert. Die Mehrsprachigkeitsförderung wurde – neben der direkten Umsetzung im Unterricht sowie den passgenauen Umsetzungshilfen zu jeder Ebene dieses Lehrplans auf der Website des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (vgl. <https://www.berufssprache-deutsch.bayern.de>) – auch in die Lehrkräfteaus- und in die kontinuierliche berufsbegleitende Lehrkräftefortbildung implementiert. Diese basiert gleichermaßen auf wissenschaftlichen Prämissen und auf lehrplantheoretischen Erwägungen. Die Förderung des Sprachsensiblen Unterrichts richtet sich danach an Lehrkräfte für *Deutsch, Berufssprache Deutsch, Deutsch als Zweitsprache, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, der Sprache und Kommunikation Deutsch* sowie an alle anderen Lehrkräfte insbesondere an beruflichen Schulen, die die *Berufssprache Deutsch* jeweils in ihrem Fach unterrichten. Dabei sind elf Fortbildungsmodule konstruiert worden, welche die Umsetzung der auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität abzielenden Basis- und Wahlmodule unterstützen. Die Fortbildungsportfolios bieten ab dem Schuljahr 2016/17 möglichst individuelle Unterstützungsangebote.

Die Lehrgänge innerhalb dieses Settings sind überwiegend dreitägig, digital (synchron) sowie in Präsenz angelegt und nehmen im jährlichen Gesamtprogramm etwa 70 Prozent des Blended-Learning-Konzepts ein. Als inhaltlicher oder didaktisch-methodischer Einstieg ist eine asynchrone Vermittlung in Form von Online-Selbstlernkursen geplant, wobei die synchronen Veranstaltungen in Präsenz und online das erworbene Wissen unter spezifischen fachlichen, fachdidaktischen oder auch mediendidaktischen Aspekten vertiefen.

Lehrkräfte sollen dabei einerseits Kenntnisse und Theorien erwerben, wie Mehrsprachigkeit und damit korrespondierend Mehrkulturalität im Konzept einer *Berufssprache Deutsch* implementiert werden können, und andererseits konkrete Handlungsmöglichkeiten sowie Materialvorschläge für einen sprachsensiblen und mehrsprachigkeitsorientierten Deutsch- und Fachunterricht bzw. zur Förderung berufssprachlicher Kompetenzen erhal-

ten. Insofern sind alle Selbstlern-Formate sowohl selbst als *Bildungsmedien* zum Erwerb von Kenntnissen als auch als *Materialbörsen*, versehen mit Videos sowie Arbeitsblättern zum Download, zu verstehen. Auf der asynchronen Lernplattform *Moodle* können ebenfalls Materialien hochgeladen und in ihrer Funktion als Lehrgangsbegleitung zum Download bereitgestellt werden (vgl. Neugebauer & Heiland, 2022).

6. Analysen zum asynchronen Lernen

Auf der Basis der Beschreibungen können verschiedene Punkte zur Bewertung des asynchronen Lernens festgehalten werden, wobei vor allem didaktische Implikationen sowie Potenziale und Grenzen ausgemacht werden können.

6.1 Inhaltliche und didaktisch-methodische Vorgehensweisen

Asynchrone Formate bieten eine große Vielfalt an inhaltlichen und didaktisch-methodischen Vorgehensweisen. Sie greifen aktuelle Themen und Inhalte aus Schulpädagogik, Fachdidaktik sowie lehramtsspezifischen Disziplinen auf und vermitteln sie, sofern jene mit entsprechenden Bildungsmedien wie Videos und Podcasts angereichert werden, auf anschauliche Weise. Ebenfalls eröffnen sie eine Einführung in verschiedene thematische Felder, die sich dann beispielsweise zur Vertiefung in synchronen Folgeveranstaltungen im Blended-Learning-Format eignen. Insofern sollte die didaktische Funktion von Selbstlernkursen darin bestehen, eine fachliche sowie eine fach- respektive mediendidaktische Einführung in ein spezifisches Fortbildungsfeld zu geben. Dies geschieht durch den Einbau von Aktivitäten, Aufgaben und Arbeitsaufträgen zur selbstständigen Aneignung von Wissen. Dadurch kann ein Selbstlernkurs als Bildungsmedium mit einem didaktischen Impetus gelten, da er eben nicht nur informiert, sondern auch Phasen der Reflexion oder der didaktisch vielgestaltig initiierten Produktion von Inhalten integriert. Hierzu gehören beispielsweise Lerntagebücher zur Selbstreflexion sowie Datenbanken. Nicht zu vernachlässigen sind in diesem Kontext Elemente zur Eigenarbeit. Eigenarbeiten werden insbesondere durch die Konstruktion von Reflexionsfragen angeregt, die entweder für einen selbst handschriftlich bzw. digital festgehalten oder auch in die Lerntagebücher eingetragen werden können. Die Lernplattform *MOODLE* eröffnet darüber hinaus die Option, schriftliche Aufgaben, die unter anderem das Ergebnis der beantworteten Reflexionsfragen darstellen können, durch das PlugIn *Abgaben* in die Lernplattform hochzuladen und diese Aufgaben oder Bewertungen dann im System als Voraussetzung für die Erstellung einer Teilnahmebescheinigung einzuplanen. Mit diesem soeben beschriebenen Vorgehen wird Eigenarbeit an den Kursinhalten angeregt; verfolgt ein Kurs das Ziel, diese Eigenarbeit nicht nur anzuregen, sondern auch in Form eines Tests zu überprüfen, was in der staatlichen Lehrkräftefortbildung immer seltener der Fall ist, kann die Lernplattform *MOODLE* dieses ebenfalls durch das *Abgaben*-PlugIn technisch und organisatorisch steuern. Wenn ein solcher Kurs selbst als Bildungsmedium fungieren soll, muss er auch sprachliche Elemente beinhalten, die der persönlichen Ansprache der Kurs-Teilnehmenden dienen. Diese geschieht beispielsweise dadurch, dass ein Willkommenstext gestaltet wird und die Kursteilnehmenden durch eine entsprechende Programmierung mit ihren in der Lernplattform hinterlegten Vornamen angesprochen werden. Dabei wird gegebenenfalls bei erfolgter Eingabe auch der akademische Titel wie beispielsweise *Dr.* mit genannt.

Ein wesentliches Merkmal dieser Kurse als zentrale Komponenten der fachlich und gesetzlich verankerten Lehrkräftefortbildung besteht darin, dass Teilnehmenden (auch anonyme) Feedback- sowie Zertifizierungsmöglichkeiten geboten werden. Dies dient dem Postulat einer stetigen Weiterentwicklung des Fortbildungsangebots. Die Zertifizierungsmöglichkeit erlaubt zudem eine Bescheinigung und einen Nachweis für die Teilnehmenden.

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich eine hohe Varianz der asynchronen Kursformate, die für ein qualifiziertes Lehrgangsangebot essenziell sind.

6.2 Chancen und Grenzen asynchroner Formate und Szenarien des Blended Learning in der Lehrkräftefort- und -weiterbildung

Infolge der didaktisch-methodischen Möglichkeiten asynchroner Formate ergeben sich eine Reihe an Vor- und Nachteilen (vgl. im Hinblick auf die Möglichkeiten: Wieschowski, o.J. a, o.J. b; vgl. ebenfalls in der Perspektive auf die gesamten Möglichkeiten, Chancen und Grenzen des eLearning aus wissenschaftlicher Perspektive: Arnold et al., 2018; aus praktischer Perspektive v.a. des schulischen eLearning: Schoblick, 2020; eine mediendidaktische Gesamtperspektive, in der auch das eLearning eine Rolle einnimmt, bieten: Tulodziecki et al., 2019).

Hierin wird das Potenzial gesehen, andere Fortbildungsformate entweder zu ersetzen oder im Sinne des Blended Learning zu ergänzen. Dazu gehören auch die örtliche bzw. zeitliche Flexibilität der Teilnehmenden und der Fortbildner*innen. Durch interaktive Elemente mit hoher mediendidaktischer Qualität lassen sich die Effektivität, die Effizienz sowie die Freude und Motivation, einen solchen Kurs zu besuchen und ihn auch anderen Teilnehmenden weiterzuempfehlen, nachhaltig positiv steuern. Durch den Einbau von Bildungsmedien wie Videos oder Podcasts sowie inhaltlichen Anreicherungen wie Quizzes, Mindmaps oder weiteren interaktiven Spielen, die sich in den Anwendungen *Learning-Apps* oder *Genial.ly* programmieren und in den Kurs einbetten lassen, lassen sich Lernende oder Fortzubildende in deren heterogenen Zugangsweisen und Vorlieben auf unterschiedliche Art und Weise aktivieren. Insgesamt kann durch asynchrone Angebote bei entsprechender Konstruktion das Selbstlernen bei Lehrer*innen nachhaltig gefördert werden.

Dennoch haben diese Formate auch Nachteile und Grenzen, die sehr stark mit den Bedürfnissen der Lehrkräftefortbildung bzw. der Lehrer*innen selbst korrelieren. Sie ermöglichen keine oder kaum Praxisanwendungen. Sie können dementsprechend allenfalls Anleitungen zum Tun in der Praxis verbalisieren. Dadurch wird offensichtlich, dass es aus allgemein- und mediendidaktischer Perspektive sinnvoller erscheint, Kurse zum Selbstlernen in Szenarien des *Blended Learning* einzubinden, um den gelernten Inhalt besser zu kontextualisieren. Zudem besteht die Gefahr eines isolierten Lernens ohne Kommunikation und Interaktion. Unter anderem durch im Kurs installierte Foren oder auch Chats kann zwar Kollaboration ermöglicht werden. Allerdings bleibt der direkte, synchrone Austausch untereinander ausgeschlossen. Die größte Gefahr bei reinen Selbstlernangeboten besteht darin, dass diese Angebote schnell *durchgeklickt* werden. Die Behaltenseffekte werden dadurch aus nachvollziehbaren Gründen deutlich geringer.

Aus diesen Erwägungen und eigenen Erfahrungen heraus bleibt festzuhalten, dass die Kurse perspektivisch durchaus sinnvolle inhaltliche und didaktisch-methodische Vorgehensweisen bieten können. Sie sollten allerdings fortbildungsdidaktisch begleitet und beispielsweise interkollegial in einer Einzelschule angemessen kontextualisiert werden.

7. Die Lehrkräfte(fort)bildung – Fazit und Ausblick

Die Lehrkräftebildung und damit auch die Fortbildung erfahren in einer *Kultur der Digitalität* (vgl. Stalder, 2016) eine zunehmende Ausweitung an Online-Verfahren. Die Herausforderungen der COVID-19-Pandemie können für diesen Bereich als beschleunigende Faktoren identifiziert werden.

Digitale Angebote können aktuelle Themen wie beispielsweise *Künstliche Intelligenz* deutlich schneller und konziser aufgreifen als reine Präsenzveranstaltungen. Dennoch stellt sich für die Zukunft durchaus die Frage, ob nicht die immer größer werdenden Möglichkeiten der asynchronen Fortbildungskursentwicklung einerseits zu einer Zunahme der Quantität des Angebots führen, andererseits das menschliche Gegenüber entbehrlich machen. Deswegen ist dringend zu überlegen, ob die Fortbildner*innen bzw. Kursersteller*innen nicht weiterhin als Faktoren einer nachhaltigen Qualitätssicherung von Angeboten als Gegenüber erkennbar bleiben müssen.

Generell wird infolge der in diesem Beitrag aufgegriffenen Analysen ein Plädoyer für eine durchdachte Ausgestaltung des Blended-Learning-Settings formuliert. Eine sinnige Kombination synchroner und asynchroner Formate, wobei die Letzteren per se Bildungsmedien zum Selbstlernen darstellen, die auch unter Zuhilfenahme *Künstlicher Intelligenz* erstellt werden können, erscheint bei einer Weiterführung der Online-Lehrkräftebildung als hilfreiche Antwort für die zukünftige Gestaltung von Fort- und Weiterbildungsangeboten.

Insgesamt muss für die Zukunft festgehalten werden, dass die Lehrkräftefortbildung allgemein wie auch diejenige, die durch den Staat organisiert und bereitgestellt wird, den Möglichkeiten einer zunehmenden Online-Orientierung des Fortbildungsangebots proaktiv begegnen sollte. Hierbei werden Bildungsmedien und Kurse als wichtige Orchestrierungsmaßnahme verstanden, die eine noch deutlich stärkere qualitative und quantitative Ausprägung inhaltlicher und didaktischer Natur erfahren muss, ohne dass diese Angebote die klassische Lehrkräftefortbildung in Präsenz komplett ersetzen sollten. Handlungsleitend bleibt weiterhin das Modell einer „Professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 482), verstanden als Qualifizierungsmodell entlang der Lehrkräftebildungskette in allen drei Phasen.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, P., Kilian, L., Thilloßen, A.M. & Zimmer, G.M. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5., aktual. Aufl.). W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.36198/9783838549651>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Buholzer, A. & Kummer-Wyss, A. (Hrsg.). (2010). *Alle gleich, alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Klett Kallmeyer.
- Cramer, C., Brahm, T., Führer, C., Hapke, J. & Schweitzer, F. (2024). Zur Relevanz der Domäne für die Professionalität von Lehrpersonen. Ein Beitrag zu Kohärenz, Professionstheorie und Allgemeiner Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70 (3), 366–386.
- Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2023). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Beltz.
- Florian, A. (2008). *Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum*. Inaugural-Dissertation, Universität Augsburg. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1170/file/Dissertation_Alexander_Florian.pdf

- Hartering, A., Dresel, M., Matthes, E., Nett, U.E., Peuschel, K. & Gegenfurtner, A. (Hrsg.). (2022). *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Waxmann.
- Heiland, T., Czaputa, C. & Mayr, C. (in Vorbereitung). Die Fortbildungsoffensive Digitale Bildung „... zum Einsteigen und Entdecken“ der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen. *Schulverwaltung Bayern*.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Merkmale der Unterrichtsqualität. Potenzial, Reichweite und Grenzen. In B. Schaal & F. Huber (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur. Eine Publikation des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)* (S. 69–108). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2023). Befunde zur Fortbildungswirksamkeit. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung. Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde, Beispiele, Vorschläge* (S. 16–26). Beltz Juventa.
- Lipowsky, F. & Peters, F. (2023). Fortbildungsergebnisse ins Kollegium bringen. Wirksamer Umgang mit einer wichtigen Ressource. *Schule leiten*, 31 (1), 10–13.
- Matthes, E., Heiland, T., Meyer, A.-M. & Neumann, D. (2017). Das Augsburger Projekt „Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“ – die Rolle digitaler Bildungsmedien. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (2), 163–174.
- Matthes, E., Siegel, S.T. & Heiland, T. (Hrsg.). (2021). *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Neugebauer, T. & Heiland, T. (2022). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in der Berufsvorbereitung – Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte und die Lehrkräftefortbildung in Bayern. *mit.sprache.teil.haben. Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*, 38 (1+2), 265–277. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.265>
- Schoblick, R. (2020). *Blended Learning mit MOODLE. Elektronische Lehrmittel in den modernen Unterricht integrieren*. Carl Hanser. <https://doi.org/10.3139/9783446465541>
- Schweckendiek, U. (2023). Von der Lehrkräftefortbildung zum „Teacher Learning“ in einer digitalen Welt. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 74–79). Beltz.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838550299>
- Wieschowski, S. (o.J. a). *Moodle für Einsteiger. Lernmaterial und interaktive Funktionen kreativ nutzen*. WIE-Learning.
- Wieschowski, S. (o.J. b). *Moodle, Ilias und Co. interaktiv gestalten. 163 Ideen für Lernplattformen*. WIE-Learning.

Autor

Heiland, Thomas, Dr.

Universität Augsburg

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik

ORCID ID: 0000–0001–6267–0876

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit (analogen und digitalen) (Bildungs-)Medien, Einsatz und Analyse von Bildungsmedien, insbesondere Open Educational Resources (OER), Lehrplan- und Bildungsstandardforschung, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Schule und Unterricht, eLearning und Blended Learning

E-Mail: thomas.heiland@uni-a.de