

Daschner, Peter [Hrsg.]; Schoof-Wetzig, Dieter [Hrsg.]

Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2025, 507 S.



Quellenangabe/ Reference:

Daschner, Peter [Hrsg.]; Schoof-Wetzig, Dieter [Hrsg.]: Weißbuch Lehrkräftefortbildung. Impulse und Szenarien für gute Praxis. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2025, 507 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-322732 - DOI: 10.25656/01:32273; 10.3262/978-3-7799-8537-2

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-322732>

<https://doi.org/10.25656/01:32273>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Peter Daschner | Dieter Schoof-Wetzig (Hrsg.)

Weißbuch Lehrkräftefortbildung

Impulse und Szenarien für gute Praxis

BELTZ JUVENTA

Peter Daschner | Dieter Schoof-Wetzig (Hrsg.)
Weißbuch Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner | Dieter Schoof-Wetzig
(Hrsg.)

Weißbuch

Lehrkräftefortbildung

Impulse und Szenarien für gute Praxis

BELTZ JUVENTA

Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)

Projektleitung: Dr. h.c. Peter Daschner, Dieter Schoof-Wetzig

Redaktion: Dr. h.c. Peter Daschner, Ulrike Heinrichs (+2023), Dr. Monika Renz, Dieter Schoof-Wetzig, Ulrich Steffens, Prof. Dr. Dietlinde H. Vanier

Projektförderung: Max-Traeger-Stiftung und BGAG-Stiftung Walter Hesselbach



BGAG-Stiftung
Walter Hesselbach

Vorförderung: Deutsche Telekom Stiftung



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/legalcode.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 978-3-7799-8536-5 Print

ISBN 978-3-7799-8537-2 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8538-9 E-Book (ePub)

DOI 10.3262/978-3-7799-8537-2

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

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

Inhalt

Grußwort der Max-Traeger-Stiftung

Anja Bensinger-Stolze, Vorstandsmitglied der Max-Traeger-Stiftung [13](#)

Einführung

Peter Daschner und Dieter Schoof-Wetzig [15](#)

1 Beispiele guter Praxis: Qualifizierung

1.1 Professionalisierung im System – Schulinterne Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner und Ulrike Heinrichs [24](#)

- Otfried-Preußler-Schule in Hannover
- Green Gesamtschule in Duisburg
- Gesamtschule Münster Mitte
- Alexander-von-Humboldt-Schule in Lauterbach/Hessen
- Regionales Berufsbildungszentrum (RBZ) Kiel
- Exkurs: Ein Blick nach Singapur (*Alexander Brand*)

1.2 Professionelle Lerngemeinschaften – Wenn Lehrkräfte gemeinsam Unterricht entwickeln

*Daniela Rzejak, Peter Posch, Wolfgang Beywl, Joachim Gerking,
Frank Lipowsky und Ulrich Steffens* [47](#)

- Kooperation von Lehrkräften als relevantes Thema der
Lehrkräftebildung (*Daniela Rzejak/Frank Lipowsky*)
- Professionelle Lerngemeinschaften als unterrichtswirksamer
Kooperationsansatz (*Daniela Rzejak/Frank Lipowsky*)
- Lesson und Learning Studies – Professionalitätsentwicklung
von Lehrkräften mit großem Potenzial (*Peter Posch*)
- Luuise – Merkmale des Verfahrens und sein Beitrag zur
Lehrkräftefortbildung (*Wolfgang Beywl*)
- POLKA – Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften
kriterial analysieren und weiterentwickeln (*Daniela Rzejak/
Frank Lipowsky, Joachim Gerking*)

1.3 Vielfalt mit System – Qualifizierung von Fortbildungspersonal

Dieter Schoof-Wetzig und Dietlinde H. Vanier [78](#)

- Qualifizierung der Beratungskräfte des Pädagogischen Beratungssystems (PäB), PL Rheinland-Pfalz
- Qualifizierung didaktischer Trainer:innen und Schulentwicklungsbegleiter:innen, LI Hamburg
- Qualifizierung für Berater:innen des Thüringer Unterstützungssystems (USYS): Lernen im Videozirkel, ThILLM Thüringen (*Alexander Gröschner/Kerstin Baumgart*)
- Fortbildung für Fortbildende (FfF), NLQ Niedersachsen (*Volkmar S. Knoke/Dietlinde H. Vanier*)

1.4 Perspektive Personal- und Schulentwicklung – Berufsbegleitende Qualifizierung von Schulleitungen

Hajo Sassenscheidt und Peter Daschner [101](#)

- „Werkstatt Schule leiten“ im Saarland
- „S⁴ Schule stärken, starke Schule“ in Rheinland-Pfalz
- Die Leadership Academy Österreich – LEA (*Michael Schratz*)

1.5 Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt

Peter Daschner [122](#)

- Akademische Professionalisierung beim Seiteneinstieg in Sachsen (*Thomas Bárány/Peggy Germer/Karen Wittig*)
- Der strukturierte Quereinstieg in Berlin (*Heidi Hubacek*)

2 Beispiele guter Praxis: Steuerung

2.1 Good Governance im System der Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner [152](#)

- Steuerung eines Landesinstituts als gemeinsame Aufgabe am Beispiel Rheinland-Pfalz (*Birgit Pikowsky/Stefanie Hubig*) ... [157](#)
- Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung in Hamburg – Kooperation der Akteure (*Martina Diedrich/Rainer Köker/Heinz Grasmück*) [162](#)
- Umsteuerung der Formate für wirksame Fortbildung im Regierungsbezirk Köln (*Peter Gatzweiler*) [168](#)
- Mut zur Steuerung – Die quantifizierte Fortbildungsverpflichtung [174](#)
 - Hamburg: Chance für Schulentwicklung (*Peter Daschner*) [174](#)
 - Bayern: Anreize und Verpflichtung (*Alfred Kotter*) [181](#)

- SINUS und QuaMath – Steuerung fachlicher Qualifizierung in forschungsbasierten und länderübergreifenden Formaten (*Götz Bieber/Svea Hallemann/Annett Kreuziger*) [186](#)
- TALIS – Steuerungswissen, das sich Deutschland leisten sollte (*Marianne Demmer*) [195](#)

2.2 Monitoring als Grundlage für datengestützte Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung

Tanja Webs und Monika Renz [204](#)

- Niedersachsen: Orientierungsrahmen für regionale Lehrerfortbildung
- Österreich: Bundesqualitätsrahmen an den Pädagogischen Hochschulen
- Baden-Württemberg: Merkmale der Qualität von Lehrkräftefortbildungen
- Baden-Württemberg: Entwicklung eines standardisierten Evaluationsinstruments zur Erhebung der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen
- Niedersachsen: Rechenschaftsberichte der Kompetenzzentren
- Baden-Württemberg: Individuelle und kumulierte Ergebnismeldungen
- Österreich: Unterschiedliche Austauschformate als Qualitätsstandard
- Niedersachsen: Berichts- und Diskussionskultur
- Österreich: Entwicklung einer zentralen Datenbankanwendung für ein Fortbildungsmonitoring
- Hessen: Befragungsportal mit modular aufgebauten Fragebögen

2.3 Standards und Qualitätsrahmen für das Fortbildungssystem

Ulrich Steffens [223](#)

- Qualitätssicherung im Institut für Lehrerfortbildung (IfL Essen) (*Paul Platzbecker*)
- Der Orientierungsrahmen der niedersächsischen Kompetenzzentren (*Hermann Veith*)
- Makro- und Mikrosteuerung von Lehrer:innenfortbildung in Österreich (*Irmgard Plattner*)
- Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung (DVLfB)

2.4 Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung

Kerstin Baumgart und Ulrich Steffens [252](#)

- Ergebnisse der Recherche in allen Bundesländern
- Das Thüringer Online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo)

2.5 Fortbildungsformate unter Wirksamkeitsaspekten: Vom Nutzen einer Typologie

Dietlinde H. Vanier [272](#)

- Kooperative Fortbildungskonzeption im Regierungsbezirk Köln
- Fortbildungstypen in der niedersächsischen Lehrkräftefortbildung
- Kooperative Formen der Fortbildung – Typen im Kontext des TransKiGs-Verbundprojekts

2.6 Von Marketing bis Datenbanken – Kommunikationsstrukturen im Bereich der Lehrkräftefortbildung

Monika Renz [289](#)

- Usability-Forschung zur Internetpräsenz des Hamburger Landesinstituts
- Vorbild Hamburger Volkshochschule beim Bildungsmarketing
- Von der Fortbildungsdatenbank VeDaB zum Niedersächsischen LernCenter NLC

2.7 Kooperationen und Netzwerke in der Lehrkräftefortbildung – länder- und phasenübergreifend

Dieter Schoof-Wetzig [305](#)

- Bundesweites Koordinierungsgremium Berufseingangsphase (BEP)
- Länderübergreifende Zusammenarbeit der Landesinstitute im Berufsbildenden Bereich
- Netzwerk Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung
- Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung der Europa-Universität Flensburg und des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (*Ina Biederbeck*)
- BiConnected – ein phasenverbindendes Workshopprogramm der Bielefeld School of Education (*Ann-Cathrin Obermeier/Saskia Schicht/Renate Schüssler*)

- Die Wissenschaftstransferarbeit in den niedersächsischen Kompetenzzentren (*Hermann Veith*)
- Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung? – Die Geschichte einer Tagungsreihe (*Frank Lipowsky/Anne Frey/Lars Holzäpfel/Silvia Pichler/Karsten Rincke*)

2.8 Landesinstitute in Bewegung –

Die Perspektive der Institutsleitungen 340

Thomas Riecke-Baulecke (Baden-Württemberg) / Alfred Kotter (Bayern) / Mathias Iffert (Brandenburg) / Christian Buchberger (Bremen) / Elke Richlick (Niedersachsen) / Ulrich Wehrhöfer, Benedikt Große Hüttmann (Nordrhein-Westfalen) / Anika Limburg, Daniel Dettloff (Saarland) / Thomas Schödel, Kay Adenstedt, Matthias Pötter (Sachsen-Anhalt) / Gesa Ramm (Schleswig-Holstein) / Andreas Jantowski, Anja Göbel (Thüringen)

3 Beispiele guter Praxis: Impulse für Unterricht und Schule

3.1 Fortbildung in einer Kultur der Digitalität

Jens Lindström und Maike Abshagen 368

- ALP-fre!stunde, Akademie für Lehrkräftefortbildung und Personalführung Dillingen
- Professionelle Lerngemeinschaft Blended Learning, IQSH Schleswig-Holstein
- Medienkompetenz-Netzwerk #MVedu, Medienpäd. Zentrum Mecklenburg-Vorpommern
- Lernbegleiter Journey, gGmbH beWirken Lüneburg
- Diklusionssnacks, Europa Universität Flensburg
- Relilab, Religionspädagogisches Institut RPI der Universität Luzern/Comenius Institut Münster

3.2 Qualifizierung für Demokratiebildung: Demokratie lernen und leben

Ulrike Heinrichs und Regina Piontek 389

- Demokratie lernen – Partizipation gestalten. Eine Werkstatt der Robert Bosch Stiftung (*Christian Welniak*)
- Grundrechte verstehen und leben in kultureller Diversität – Fortbildungsreihe an einem Oberstufenzentrum in Bremen (*Regina Piontek*)
- MOOC Citizenship Education – Demokratiebildung an Schulen. Ein digitaler Selbstlernkurs zur Fort- und Weiterbildung (*Steve Kenner*)

3.3 Bildungsgerechtigkeit stärken durch sprachliche und diversitätsbewusste Bildung – Fortbildungsdidaktische Anregungen

Claudia Schanz [408](#)

- Hamburger Fortbildungs- und Schulbegleitprojekt „Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht“ und Transferprojekt „Fachunterricht stärken durch Bildungssprache“ (FaBiS), LI Hamburg
- Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt – Interkulturalität, Diversität, diskriminierungskritische Bildung“, Pädagogisches Institut (PI) der Stadt München
- Qualifizierungsprojekt „Fit für Diversität – Interdisziplinäres Kompetenztraining für die Schule in der Migrationsgesellschaft“, OFZ Universität Oldenburg
- Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)

3.4 Heterogenität – ein herausfordernder Fortbildungsgegenstand

Ina Biederbeck [426](#)

- Netzwerk Diklusion, Europa-Universität Flensburg
- Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule (QuiS), NLQ Hildesheim

3.5 Bildung für nachhaltige Entwicklung – Qualifizierung für die Transformation von Schule

Dieter Schoof-Wetzig [443](#)

- Global Teacher – Qualifizierungskurs Globales Lernen und Leitperspektive Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im EPIZ Reutlingen (*Gundula Büker*)
- Zertifikatskurs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)“ zur Ausbildung von Multiplikator:innen, Bildungscampus Saarland (*Catherine Haab/Carmen Spies/Luzia Pesch*)
- Qualifizierung von BNE – Multiplikatorinnen und Multiplikatoren am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)

3.6 Naturwissenschaftliche Bildung

Udo Klinger [459](#)

- Begleitende Fortbildung zur Einführung neuer Lehrpläne
Naturwissenschaften in Rheinland-Pfalz
- Fortbildungen für den Wahl-Pflicht-Unterricht
„Angewandte Naturwissenschaften“ in Schleswig-Holstein
(*Karl-Martin-Ricker*)

3.7 Future Skills als Impulse für Schule und Fortbildung

Dietlinde H. Vanier und Dennis Sawatzki [474](#)

- Zukunftsschule OBS Berenbostel (*Axel Dettmer/
Dietlinde H. Vanier*)
- Projekt “Touch Tomorrow” (*Dennis Sawatzki*)
- Grundschule am Dichterviertel, Mülheim a.d.R.
- Kompetenzzentrum Papenburg – Berufsorientierung

4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner, Dieter Schoof-Wetzig und Ulrich Steffens [493](#)

Autorinnen und Autoren [499](#)

Grußwort der Max-Traeger-Stiftung

Anja Bensinger-Stolze, Vorstandsmitglied der Max-Traeger-Stiftung

Die GEW macht sich seit langem für eine gute Fortbildung der Lehrkräfte stark. Denn zu einem beruflichen und phasenübergreifenden Verständnis von Professionalisierung gehört Fortbildung in besonderem Maße. Aus GEW-Sicht muss Fortbildung prozessorientiert und forschungsbasiert sein und berufsbegleitend die Möglichkeit von Feedback und der Reflexion der eigenen Arbeit und Profession bieten. Es geht also um stetige und anspruchsvolle Fortbildungsformate in Zeiten zunehmender pädagogischer, inhaltlicher und nicht zuletzt gesellschaftlicher Anforderungen an Schulen und Lehrkräfte. Im Zusammenhang mit dem Lehrkräftemangel und einer umfassenden Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigenden kommt der Lehrkräftefortbildung zusätzlich ein weitaus größeres Gewicht zu als bisher.

Die Lehrkräftefortbildung ist in den letzten Jahrzehnten in den meisten Bundesländern nur unzureichend weiterentwickelt worden und weiterhin nicht bedarfsgerecht finanziert. So lautet eine zusammenfassende Erkenntnis einer jüngst von der Max-Traeger-Stiftung (MTS) geförderten Studie (Walm/Wittek 2024). Bereits die Bestandsaufnahme „Lehrkräftebildung in Deutschland“ (vgl. Daschner/Hanisch 2019) konnte aufzeigen, dass die Bundesländer in den letzten Jahren eher sogar Einsparungen im Fortbildungsbereich vorgenommen haben. Ein weiterer – bis heute gültiger – Befund dieser auch von der MTS unterstützten Studie: Ein flächendeckendes, bedarfsgerechtes und hochwertiges Angebot – zum Beispiel zum inklusiven Unterricht oder zu Bildung in der digitalen Welt mit anspruchsvollen und nachhaltigen Fortbildungsformaten steht weiterhin aus. Durch die Förderung weiterer Publikationen haben wir zudem die Themen Qualität und Steuerung von Fortbildung in Deutschland – auch im internationalen Vergleich – in den Fokus gerückt (z. B. Priebe/Böttcher/Heinemann/Kubina 2019 und Priebe/Plattner/Heinemann 2023).

Und um einen letzten Griff ins MTS-Archiv zu tun: Die MTS hat die GEW bereits 2009 unter hohem Aufwand dabei unterstützt, die damalige TALIS-Studie, an der Deutschland nicht beteiligt war, unter ihren Mitgliedern durchzuführen (vgl. Demmer/von Saldern 2010). Mit der Befragung haben wir damals den Nerv der Lehrkräfte getroffen, die sich zum Beispiel in großer Zahl mehr berufliche Fortbildung wünschten als ihnen angeboten wurde. Leider lehnt die KMK weiterhin die Beteiligung an dieser OECD-Studie ab, bei der Lehrkräfte und Schulleitungen international vergleichend befragt werden.

Wir freuen uns, durch die Forschungsförderung der MTS dazu beigetragen zu haben, dass die Lehrkräftefortbildung aus ihrem bildungspolitischen Schattendasein herausgetreten ist. Denn wie die bereits oben erwähnte MTS-Expertise „Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024“ feststellt, wird die Fortbildung in den Ländern „...mittlerweile zumindest als Aufgabe der bildungspolitisch verantwortlichen Minister:innen begriffen“ (vgl. Walm/Wittek 2024, S. 47). Damit ist z. B. der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2020 gemeint, in dem Initiativen der Länder zur Verbesserung der Fortbildungswirksamkeit vorgeschlagen werden. 2021 hat es das Thema Lehrkräftefortbildung zudem in den Koalitionsvertrag der Bundesregierung geschafft. Ebenfalls befasst sich die „Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz“ (SWK) in ihrem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ (2023) ausführlicher mit der dritten Phase der Lehrer:innenbildung.

Vor diesem Hintergrund freue ich mich, dass in dieser Publikation zu zwanzig Themenbereichen viele Good-Practice-Beispiele aus allen Bundesländern vorgestellt werden, die Innovationskraft beweisen, Gelingensfaktoren plastisch machen und Transfermöglichkeiten aufzeigen, kurz: Beispiele, die zeigen, wie Lehrkräftefortbildung funktionieren kann, wenn man es richtig anpackt und wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Sie verdienen es, bekannt gemacht, diskutiert und ergänzt zu werden.

Es wird höchste Zeit, strukturell und länderübergreifend eine qualitativ hochwertige Lehrkräftefortbildung umzusetzen, die letztlich unseren Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Literatur

- Daschner, Peter; Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, 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
- Priebe, Botho; Böttcher, Wolfgang; Heinemann, Ulrich; Kubina, Christian (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Friedrich
- Priebe, Botho; Plattner, Irmgard; Heinemann, Ulrich (Hrsg.) (2023): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Walm, Maik; Witte, Doris (2024): Lehrer:innenbildung in Deutschland 2024 – Status quo und Entwicklungen der letzten Dekade. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=143575&token=d9ebab53701b7ffdad74dd3b90d7f54f370fc55&sdownload=&n=Expertise-Lehrerinnenbildung-in-Deutschland-2024--WEB.pdf>

Einführung

Peter Daschner und Dieter Schoof-Wetzig

Von der Bestandsaufnahme zum „Weißbuch“

In ihrem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ hat die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) erstmals auch Analysen und Empfehlungen für die dritte Phase der Lehrerbildung vorgelegt. Die Zusammenfassung der gegenwärtigen Situation klingt ernüchternd:

„Die Situationsanalyse hat für den Schulbereich gezeigt, dass in den meisten Ländern weder im Bereich der Fort- noch in der Weiterbildung hinreichende Strukturen implementiert sind. Das Fortbildungsangebot ist häufig nicht am Bedarf ausgerichtet, was durch die teilweise hohe Zahl an ausgefallenen Angeboten belegt wird. Außerdem existieren allenfalls Ansätze einer systematischen Rekrutierung und Qualifizierung der Fortbildenden. Problematisch ist auch, dass [...] ein aussagekräftiges System der Qualitätssicherung nicht existiert“ (SWK 2023, S. 110).

Positiv daran ist, dass sich die SWK neben der Lehrerausbildung überhaupt mit der Fortbildung befasst hat und ihr für die Bewältigung der wachsenden Anforderungen im Bildungsbereich einen hohen Stellenwert beimisst. Das war lange Zeit nicht so. Die KMK hat sich erstmals 2019 – 71 Jahre nach ihrer Gründung – mit der dritten Phase befasst und am 12.03.2020 die „Ländergemeinsamen Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ beschlossen.

Wichtige Vorarbeiten dazu hat der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) mit einer umfassenden „Bestandsaufnahme“ geleistet und zentrale Struktur- und Handlungsfelder des Fortbildungssystems für Lehrkräfte in Deutschland genauer in den Blick genommen¹. Die Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme lauten auf den Punkt gebracht:

1 Peter Daschner und Rolf Hanisch (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Die Lehrkräftefortbildung (LFB) ist wichtig – für die Berufsbiografie, die Professions- und Schulentwicklung, das Lernen der Schülerinnen und Schüler.
- Die LFB ist für alle ca. 800.000 Lehrerinnen und Lehrer gesetzlich verpflichtend.
- Das System der LFB in Deutschland ist allerdings
 - *intransparent*: Es fehlt allenthalben an Information, Transparenz und Vergleichbarkeit. Es gibt bundesweit keine systematische und öffentliche Berichterstattung über Angebote, Nachfrage, Teilnehmende, Formate, Kosten und Effekte der LFB.
 - *unterentwickelt*: Es gibt keine systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfs, keine Standards – nicht einmal bei der Qualifizierung von Schulleiter:innen² (siehe aktueller Schulleitungsmonitor) oder Seiteneinsteiger:innen, nur wenige Formate mit nachhaltigen Effekten, kaum systematische Kooperation mit den Hochschulen.
 - *unterfinanziert*: Dies wird im Vergleich zu anderen Ländern oder zur betrieblichen Weiterbildung deutlich, ebenso beim Blick auf die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern.
- Eine systematische wissenschaftliche Erforschung der Praxis der Lehrkräftefortbildung fehlt fast vollständig. Entsprechende empirische Studien und Daten gibt es nur in ausgewählten Themenbereichen oder Regionen und von sehr unterschiedlicher Qualität.

Ewald Terhart, der Doyen der wissenschaftlichen Lehrerbildung in Deutschland, resümiert: „Weiterhin gilt ja, dass in Deutschland verglichen mit anderen Ländern der kontinuierlichen Lehrerfortbildung zu wenig Beachtung geschenkt wird. Zwar gibt es die kleine Gruppe der Unentwegten, die die Fahne der Lehrerfortbildung hochhalten, und die Forschung zur Lehrerfortbildung ist intensiv, aber in der Wirklichkeit der Schulen, der Lehrerzimmer und Fortbildungseinrichtungen müsste sich viel mehr tun. Dabei ist mir schon klar, dass auch aufgrund der aktuellen multiplen Krisen und Belastungen (Corona, Ukraine, Lehrermangel etc.) die Chancen, für eine intensiviertere Fortbildung in der Schulpraxis Gehör zu finden, nicht sehr groß sind. Aber trotzdem: Ich sage es seit den Zeiten der „Gemischten Kommission“ der KMK von 2000, und ich sage es heute erneut: *Die ‚Dritte Phase‘, das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf, ist für die Sicherstellung der Qualität von Lehrarbeit ganz entscheidend, am Ende vielleicht sogar entscheidender als die Erstausbildung.*“³

2 Seit Juni 2024 liegt der KMK-Entwurf eines „Orientierungsrahmens zur Qualifizierung von Schulleitungen“ vor.

3 Erweiterte Textfassung eines Vortrags von Ewald Terhart im Rahmen der Abschlussveranstaltung des QLB-Projekts der Universität Hamburg am 9.10.2023, erscheint in 2025 in der Zeitschrift Bildung und Erziehung.

Nach der Offenlegung struktureller Defizite und einer normativen Rahmensezung durch den Vorschlag eines „Musterorientierungsrahmens“ (Daschner/Hanisch 2019, S. 167 ff.) geht es in dem anschließenden und hier vorliegenden Projekt „Weißbuch Lehrkräftefortbildung“ des DVLfB (2022 bis 2024) um die Identifizierung guter und zukunftsweisender Praxis in einem kollaborativen Verfahren. Denn bei den Recherchen für die Bestandsaufnahme zu fünf großen Themenbereichen der Lehrkräftefortbildung – vom Auftrag und Stellenwert bis zur Qualitätssicherung – sind wir trotz der insgesamt negativen Bilanz auf viele gute Vorhaben und Projekte gestoßen, die sich zu präsentieren lohnen. Da im Bereich der dritten Phase die Kultur des Austausches und der Kooperation im größeren Maßstab und über die Grenzen der Bundesländer hinweg noch nicht weit entwickelt ist, wollen wir mit einem „Weißbuch“⁴ Good-Practice-Beispiele präsentieren und damit Anregungen geben, Impulse setzen und zur Orientierung beitragen.

Aus dieser Intention ergeben sich auch die Zielgruppen dieses Weißbuchs. Es sind die Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des Fortbildungssystems, die Entwicklungen in Gang setzen bzw. beeinflussen können: in den Kultusministerien, Landesschulämtern, Landesinstituten, regionalen Fortbildungseinrichtungen und Schulen, auch die Kooperationspartner an Hochschulen, bei Stiftungen, Fachverbänden und Gewerkschaften.

Zur Vorgehensweise

Am Anfang der Arbeit stand die Gründung eines Redaktionsteams, dem sowohl Mitwirkende aus der Bestandsaufnahme als auch neue Expert:innen mit ausgewiesener Expertise im Bereich der dritten Phase angehörten.

Das *Redaktionsteam* besteht aus Dr. h. c. Peter Daschner (Projektleitung), Hamburg; Ulrike Heinrichs, Oldenburg; Dr. Monika Renz, Hamburg; Dieter Schoof-Wetzig, Hannover; Ulrich Steffens, Wiesbaden; Prof. Dr. Dietlinde Vanier, Braunschweig.

Für die inhaltliche Konzeption des Weißbuchs wurde zunächst die o. g. Bestandsaufnahme ausgewertet und wurden defizitäre Bereiche benannt, aus denen dann 20 komplexe Themen generiert wurden. Für jedes Thema sollten jeweils mehrere

4 Dieser Begriff ist einer alten Tradition von sog. Farbbüchern entlehnt – z. B. grün in Italien, blau im Vereinigten Königreich, weiß in Deutschland –, in denen regierungsamtliche Dokumente und Quellen mit orientierender oder legitimierender Funktion veröffentlicht wurden. In Anlehnung an diese Tradition gibt es z. B. mehrere Weißbücher der Europäischen Kommission, u. a. das „Weißbuch zur Zukunft Europas“ von 2017 oder aus demselben Jahr das „Weißbuch Arbeiten 4.0“ des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.

Praxisbeispiele identifiziert werden. Das Redaktionsteam begrenzte die Auswahl auf exemplarische *Good Practice* – ausdrücklich ohne den Anspruch auf *Best Practice*. Am Anfang jedes Themas stand immer eine gründliche Recherche: Nutzung der eigenen Expertise, Kenntnis des Feldes, Mobilisierung externer Expertise, kritischer Austausch. Nach der Texterstellung folgte jeweils ein Peer Review, in dem es noch einmal um eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten, aber auch um die konkrete Textgestaltung ging.

Jedes Redaktionsmitglied übernahm bei seinen Themen die Verantwortung für die Identifizierung guter Praxis, auch mit Hilfe der vielfältigen Kontakte des DVLfB zu Ministerien, Landesinstituten und Hochschulen – auch in Österreich und der Schweiz –, die systematische Analyse des Themas, die Präsentation der ausgewählten Beispiele, die Rahmung der Thematik durch Einführung und Fazit und ggf. die Suche nach Autor:innen für eine fachkompetente Darstellung der Beispiele. Zu jedem Thema wurde auf der Grundlage von ersten Abstracts eine Expertenrunde gebildet, in denen die Vorschläge diskutiert und abgestimmt wurden.

Sehr produktiv gestalteten sich die Kontakte zu den Bundesländern. So wurden z. B. für die Recherche der Bedarfserfassung die Verantwortlichen aller Landesinstitute zu dem Thema und später zu dem entstandenen Text befragt. Es wurden beim Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die Ergebnisse des bundesweiten Netzwerks „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung“ aufgenommen. Die Möglichkeit, die strukturellen Herausforderungen und die Zukunftsfähigkeit der Fortbildung aus der Perspektive ihres Landesinstituts darzustellen, haben zehn Institutsleitungen wahrgenommen. Für die schulinterne Fortbildung konnten u. a. vier Preisträger-Schulen des Deutschen Schulpriests gewonnen werden, die zu den Gelingenbedingungen interner Qualifizierungen differenziert Stellung genommen haben.

Am Ende verantworten die Redaktionsmitglieder und vier weitere Autoren, die im Inhaltsverzeichnis unter jedem der 20 nummerierten Themen genannt sind, ihren Bereich. Daneben sind auch alle Autor:innen aufgeführt, die Einzelbeiträge zum jeweiligen Thema geliefert haben.

Auf einer Fachtagung „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good Practice, Transfer, Vernetzung“ – einer Kooperation des DVLfB mit der Evangelischen Akademie Loccum – wurden im Juni 2023 besonders aktuelle Themen des Weißbuchs mit 60 Expert:innen vor allem aus den Landesinstituten fast aller Bundesländern diskutiert. Die Ergebnisse⁵ der in acht Workshops intensiv bearbeiteten Themen sind in die Beiträge dieses Weißbuchs eingeflossen.

5 Zur Dokumentation der Fachtagung siehe www.lehrerfortbildung.de/weissbuch.

Themenbereiche des Weißbuchs

1 Beispiele guter Praxis: Qualifizierung

Im ersten Themenbereich geht es um Rahmenbedingungen und die gute Gestaltung direkter Lernprozesse am Arbeitsplatz Schule und für besondere Zielgruppen. Im Mittelpunkt steht zunächst die schulinterne Lehrkräftefortbildung als die große Unbekannte (was Daten und Forschung angeht) unter den zentralen Formaten der berufsbegleitenden Qualifizierung. Welche Gelingensbedingungen sich für das kollektive Lernen am Arbeitsplatz definieren lassen und wie man sich diesen nähern kann, wird von fünf Schulen berichtet. Als besonders anspruchsvolle Form werden Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) vorgestellt, für die es in Deutschland erst noch eine Tradition zu schaffen gilt, vielleicht beginnend mit den hier vorgestellten Projekten. Für zwei systemisch bedeutsame Zielgruppen, das Schulleitungs- und Fortbildungspersonal, werden spezifische Formate, u. a. des Lernens durch Handeln berichtet. Besonders aktuell und bedrängend: die Situation beim berufsbegleitenden Seiteneinstieg. Hier werden auf der Basis einer Kriterienliste zwei unterschiedliche Modelle aus Sachsen und Berlin präsentiert, die eine hohe berufliche Qualifikation versprechen.

2 Beispiele guter Praxis: Steuerung

Hier geht es um zentrale Themen im Bereich Governance, d. h. um die Frage, wie auf der Makroebene gesteuert werden muss, damit die konkrete Qualifizierungsarbeit vor Ort gelingen kann. Die Spanne von Good-Governance-Beispielen reicht von der Steuerung eines Landesinstituts und der Qualitätsentwicklung eines Bundeslandes über Steuerungsentscheidungen bei Formaten und der Gestaltung der Fortbildungspflicht bis zu großen forschungsbasierten und länderübergreifenden Qualifizierungsprogrammen. Das Verbindende dabei sind gute Formen der Handlungskoordination auf verschiedenen Systemebenen.

Auch für häufig vernachlässigte Themen auf der Metaebene des Fortbildungssystems werden elaborierte Beispiele präsentiert: vom Monitoring, den Qualitätsrahmen, der Bedarfserfassung, den Fortbildungsformaten, Kommunikationsstrukturen und den bereits erfolgreich agierenden Kooperationen und Netzwerken. Dieser große Bereich schließt mit perspektivischen Statements der Leitungen von Landesinstituten.

3 Beispiele guter Praxis: Impulse für Unterricht und Schule

Der dritte Bereich begibt sich nahe an die Unterrichtsebene und präsentiert Beispiele von fächerübergreifenden Themenfeldern wie Kultur der Digitalität, Demokratie- und Sprachbildung, Bildung für nachhaltige Bildung, Naturwissenschaften und Future Skills, und alles bei wachsender Heterogenität und im Bestreben nach Inklusion. Bei diesen Themen geht es allerdings nicht um die konkrete Unterrichtsführung in herausfordernden Bereichen, sondern um die Qualifizierung dafür.

4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung

Am Ende des Weißbuchs präsentieren wir 25 Empfehlungen, gegliedert nach den drei Ebenen der Zuständigkeit:

- a) Governance-Ebene: Kultusministerien/KMK,
- b) intermediäre Ebene: u.a. Landesinstitute und
- c) Schulebene.

In diese Empfehlungen eingeflossen sind gemeinsame Forderungen von DVLfB, GEW und VBE sowie Folgerungen aus vorgestellten Good-Practice-Beispielen. Die Empfehlungen sind gedacht als Agenda für die für die dritte Phase Verantwortlichen sowie als Prüfsteine für Lehrerverbände und Lehrkräfte.

Aus der Arbeit am Weißbuch resultieren unterschiedliche Produkte:

- Neben der Printausgabe gibt es eine Open-Access-Veröffentlichung, die im PDF- und EPUB-Format u. a. auf der Verlags-Webseite www.beltz.de kostenlos heruntergeladen werden kann.
- Auf der Website des DVLfB gibt es zum Weißbuch einen interaktiven Bereich, in dem zu jedem Artikel Zusatzmaterialien, weitere Informationen, neue Links oder aktuelle Forschungsergebnisse zu finden sind: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch. Die Nutzer können den jeweiligen Themenverantwortlichen über ein Formular Ergänzungen vorschlagen.
- Auf Tagungen und Fachkonferenzen zu ausgewählten Themen des Weißbuches sollen diese weiterentwickelt werden. Ein Netzwerk für das Thema „Qualifizierung von Fortbildungspersonal“ ist bereits im Entstehen.

Um mit diesen vielen Beispielen sinnvoll umgehen zu können, werden im Text in der Regel die Transfermöglichkeiten auf andere Institutionen, Personen oder Praxisbereiche aufgezeigt. Am wirkungsvollsten wäre eine institutionen- und länderübergreifende Diskussion der vorgestellten und weiteren Themen auf Fachtagungen, zu denen – in Fortsetzung der gemeinsamen Fachtagung von KMK und LI Hamburg im Juni 2021 – unterschiedliche Landesinstitute jeweils zusammen mit der Kommission Lehrkräftebildung der KMK einladen. Unsere Vorschläge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung am Ende dieses Buches empfehlen sich für die Tagesordnung. Der Mehrwert dieses Weißbuchs liegt aber letztlich nicht beim Nachmachen guter Beispiele, sondern bei den Reflexionen und Impulsen für die eigene Praxis, die sie auslösen.

Für eine finanzielle Unterstützung dieser sehr umfangreichen Entwicklungs-, Recherche- und Textarbeiten konnten als Hauptförderer die *Max-Traeger-Stiftung* und die *BGAG-Stiftung Walter Hesselbach* gewonnen werden. Die *Deutsche Telekom Stiftung* hat vorbereitende Arbeiten finanziert.

Wir Herausgeber bedanken uns ganz herzlich bei unseren Förderern, dem Redaktionsteam und allen Autorinnen und Autoren.

Zum Schluss eine traurige Nachricht: Unser Redaktionsmitglied *Ulrike Heinrichs* (*1962 †2023) ist mitten im Prozess der Erstellung des Weißbuchs plötzlich und unerwartet verstorben. Sie war die Leiterin des Oldenburger Fortbildungszentrums (OFZ) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ulrike Heinrichs hat im DVLfB und im Redaktionsteam die regionale Lehrkräftefortbildung in exzellenter Weise repräsentiert und sich mit hoher Kompetenz, außergewöhnlichem Engagement und großer Empathie eingebracht und unsere gemeinsame Arbeit befördert.

Peter Daschner und Dieter Schoof-Wetzig

1 Beispiele guter Praxis: Qualifizierung

1.1 Professionalisierung im System – Schulinterne Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner und Ulrike Heinrichs

1 Einführung

Gute Schulen entstehen nicht durch Regulierung von außen oder oben, sondern sind selber „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin/Rolff 1990). Dieses Credo der Schulentwicklungsforschung hat in den 1990er Jahren nach und nach auch die Bildungsadministrationen der Bundesländer erreicht. In der Folge kam es zur „erweiterten Eigenständigkeit“ der Schulen, die – bei graduellen Unterschieden – zu einem Schulprogramm, zu schulinternen Curricula, zur Erweiterung des Budgetrechts und der personalen Kompetenzen der Schulleitungen bis hin zur Rekrutierung neuer Lehrkräfte führte.

Begründung der Themenauswahl

Schulen, die im Rahmen der vorgegebenen Ziele ihre Entwicklung und die Wege zur Zielerreichung weitgehend selbst steuern, müssen sich auch um die Entwicklung ihres Personals und die Erweiterung von dessen Kompetenzen kümmern. Im Mittelpunkt steht dabei die Förderung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern, die geeignet sind, das Lernen der Schülerinnen und Schüler – und darüber hinaus die Schulentwicklung – positiv zu beeinflussen (vgl. Lipowsky/Rzejak 2021). Professionalisierung ist damit nicht mehr nur die individuelle Angelegenheit einzelner Lehrpersonen, sondern wird zur Aufgabe der gesamten Schule. Die Verantwortung dafür gegenüber der Schulgemeinschaft und der vorgesetzten Behörde trägt die Schulleitung. Damit gewinnen die verschiedenen Formen der schulinternen Lehrkräftefortbildung (SchILF), die es vereinzelt und weitgehend unsystematisch immer schon gab, an zentraler Bedeutung (vgl. Plümpe 2023).

Forschungsstand zu SchILF

Schulinterne Fortbildung „ist der am wenigsten dokumentierte und untersuchte Bereich der Lehrkräftefortbildung“ (Schewe 2022). Zu Zahl, Umfang und Inhalten – von Wirkungen ganz zu schweigen – liegen nur wenige Daten

vor. In der Bestandsaufnahme zur Lehrkräftefortbildung ist die Situation relativ ausführlich dargestellt (Schoof-Wetzig 2019, S. 70 ff.). Wahl (2020, S. 202) weist darauf hin, dass schulinterne Lehrkräftefortbildungen „keinesfalls der einzuschlagende Königsweg, sondern eher problembelastet“ sind, wenn z. B. Spannungen und Dissonanzen zwischen Schulleitung und Kollegium bestehen. Unter den genannten ungünstigen Umständen ist dem sicher so, für eine Verallgemeinerung dieser These fehlt es allerdings an validen Erhebungen. In einer der wenigen neueren Studien zu SchiLF fragen Kuschel et al. (2020) am Beispiel Brandenburgs nach schulformspezifischen Unterschieden bei der Zahl solcher Veranstaltungen und den gewählten Fortbildungsthemen. 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.

Rechtliche Regelungen

Die Bundesländer deklarieren die Fortbildungsverpflichtung des pädagogischen Personals allgemein (vgl. das Kapitel „Mut zur Steuerung – die quantifizierte Fortbildungsverpflichtung“ von Peter Daschner und Alfred Kotter in diesem Band, S. 174 ff.). Speziell zur schulinternen Fortbildung sind die Ansagen unterschiedlich – auch was die Kontrollrechte der Schulleitungen angeht – und eher vage und regeln genauer nur die formalen Erfordernisse bei „Pädagogischen Tagen“, weil dabei der Unterricht ausfällt. Positive Ausnahme in diesem Zusammenhang ist das Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt mit seinem ambitionierten Runderlass „Die Schule als Professionelle Lerngemeinschaft“ (Ministerium für Bildung 2012), der wichtige Empfehlungen und klare Regelungen enthält.

Begründung der Beispielauswahl

Da kaum Forschungsergebnisse vorliegen und bei den Standards für Lehrkräftefortbildung (vgl. Leitfaden von Lipowsky/Rzejak 2021) die Spezifika der schulinternen Qualifizierung bisher nicht berücksichtigt sind, richtet sich der Blick bei der Suche nach Qualität und Wirkungen auf Aussagen von Beteiligten und Experten zur guten Schulpraxis. Die Erfahrung von Fortbildner:innen, Schulentwicklungsberater:innen und Schulinspektor:innen ist, dass in einer gut aufgestellten Schule mit Zielorientierung, klaren Verantwortlichkeiten, einer praktizierten Teamkultur und einer ausgeprägten Kommunikationspraxis auch die gemeinsame Fortbildung gut funktioniert. Welche weiteren Elemente für gute Fortbildungspraxis dazu gehören und in welchen Schulbeispielen diese prominent vertreten sind, wird im Folgenden näher dargestellt.

2 Good-Practice-Beispiele

Zur Auswahl der Schulen

Um Good-Practice-Beispiele für Gelingensbedingungen der Qualifizierung von Lehrkräften im System Schule zu finden, haben wir uns entschieden, unter den Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises zu recherchieren. Denn diese werden von Juror:innen aus Wissenschaft, Landesinstituten, Kultusministerien und Schulen ausgewählt, wenn sie vorgegebenen Qualitätskriterien zu entsprechen vermögen. Im Mittelpunkt unserer Suche stand das Qualitätsmerkmal „Schule als lernende Institution“, welches beinhaltet, dass in der Schule die Entwicklung und die Professionalisierung der Lehrkräfte auf Grundlage aktueller Erkenntnisse systematisch vorangetrieben wird. Wir haben mit mehreren besonders ausgewiesenen Schulen Kontakt aufgenommen und wollten wissen, wie die Schulen die schulinterne Qualifizierung ihrer Lehrkräfte organisieren. Drei Schulen wurden daraufhin um eine Beschreibung ihrer Fortbildungsaktivitäten und Fortbildungskultur gebeten. Diese Berichte der Schulen sind auf der Webseite des DVLfB veröffentlicht (www.lehrerfortbildung.de/weissbuch). Mit Hilfe der Selbstauskünfte der Schulen und weiterer Recherchen, z. B. auf einer Fachtagung des DVLfB im Juni 2023 in Loccum, konnten wir Gelingensbedingungen für die schulinterne Qualifizierung von Lehrkräften identifizieren, die wir dann in persönlichen Interviews noch einmal verifiziert haben. Beteiligt daran waren die Schulleiterin der Otfried-Preußler-Schule in Hannover, die Schulleiterin der Green Gesamtschule in Duisburg (seit 2022 im Ruhestand) und die didaktische Leitung der Gesamtschule Münster Mitte in Nordrhein-Westfalen. Später kam das Regionale Berufsbildungszentrum Wirtschaft Kiel, Schulpreisträger 2014, mit Auskünften des Schulleiters und der zuständigen Abteilungsleiterin hinzu. Außerdem haben wir ein durch viele Veröffentlichungen für seine elaborierte Fortbildungskultur bekanntes Gymnasium, die Alexander-von-Humboldt-Schule in Lauterbach (Hessen), gebeten, seine Erfahrungen beizutragen, was der für die Unterrichtsentwicklung zuständige stellv. Schulleiter übernommen hat.

Kurzzvorstellung der ausgewählten Schulen

Die *Otfried-Preußler-Schule* ist eine teilgebundene Ganztagsgrundschule in *Hannover*, die 2020 Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises war. Die Schule hat insgesamt 112 Mitarbeiter:innen, davon 45 Lehrkräfte. 2016 bekam die Schule ein neues Schulgebäude, welches einen Entwicklungsschub auslöste, denn es konnten sogenannte Lernhäuser errichtet werden, auf die die Klassen verteilt wurden, benannt nach den Otfried-Preußler-Figuren (Hexen, Gespenster, Räuber und Wassermänner). In den Lernhäusern befinden sich jeweils vier Klassen mit den Jahrgängen 1 bis 4. Zielsetzung der Schule bzgl. der Lehrkräftefortbildung ist es,

mit einem geringen Budget für jeden passgenau etwas auf die Beine zu stellen, so dass Fortbildungen nützlich sind und wieder ins Kollegium getragen werden, um die Qualitätsstandards der Schule voranzubringen.

Die *Green Gesamtschule in Duisburg* ist für ihr in der Schule implementiertes Teammodell mit dem Deutschen Schulpreis Spezial 2021 ausgezeichnet worden. Sie hat ein Kollegium von ca. 110 Personen. Zur Team-Fortbildung äußerte sich die ehemalige Schulleiterin wie folgt: „Im Gegensatz zu der vielfach zu beobachtenden Praxis, Fortbildungen für einzelne Kolleg:innen oder aber an den dafür vorgesehenen Fortbildungstagen für das gesamte Kollegium zu organisieren, wussten wir, dass wir die Schule nur erfolgreich aufbauen können, wenn wir Fortbildung als ‚Daueraufgabe‘ definieren und der Vereinzelung der Lehrer:innen entgegentreten. Wenn Lernen ein ko-konstruktiver und berufliche Tätigkeit ein lebenslanger Lernprozess ist, dann war es nur folgerichtig, den Kolleg:innen dies organisiert, bezahlt und institutionell abgesichert anzubieten“.

Auch die *Gesamtschule Münster Mitte* bekam 2021 den Deutschen Schulpreis. An der Schule arbeiten ca. 120 Personen. Im Schulprogramm wird das besondere Profil der Schule so beschrieben: „Wir sind ein integriertes System mit einem hohen Maß an selbstgesteuertem Lernen, das durch ein multiprofessionelles Team begleitet und durch ein einheitliches Classroom-Management unterstützt wird“. Die Teams (Fach-, Klassen-, Jahrgangsteams; Schulleitung; Steuergruppe; Schülervertretung; Schulpflegschaft; Arbeitskreise mit Eltern u. a.) sichern die Qualität von Schulleben und Unterricht durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, Fortbildung, Evaluation und Impulse von außen.

Die *Alexander-von-Humboldt-Schule in Lauterbach (Hessen)* ist ein Gymnasium im ländlichen Raum mit ca. 70 Lehrkräften, das seit 2011 Unterrichtsentwicklung orientiert an den Befunden der empirischen Unterrichtsforschung betreibt. Die Schule steht dabei im engen Austausch mit Wissenschaftler:innen und hat ein „Leitbild Unterrichtsqualität“ entwickelt. Die Treiber der Unterrichtsentwicklung an der Schule sind nachhaltig angelegte schulinterne Fortbildungen, professionelle Lerngemeinschaften und kollegiale Unterrichtsreflexion. Zusammen mit der Universität Kassel entwickelt die Schule das POLKA-Projekt (vgl. das Kapitel „Professionelle Lerngemeinschaften – Wenn Lehrkräfte gemeinsam Unterricht entwickeln“ von Daniela Rzejak et al. in diesem Band, S. 47 ff.).

Das *Regionale Berufsbildungszentrum Wirtschaft der Landeshaupt Kiel* (kurz RBZ Wirtschaft Kiel) ist eine Berufsbildende Schule mit rund 200 Lehrkräften und 3.400 Schülerinnen und Schülern. Das RBZ Wirtschaft Kiel wurde 2014 mit dem Deutschen Schulpreis und 2020 mit dem 2. Preis „Schule des Jahres“ Schleswig-Holstein ausgezeichnet. Im Schulprogramm, in dem auch das Qualitätsmanagement der Schule beschrieben wird, und im Ziel- und Maßnahmenkatalog 2030 werden die Entwicklungsziele beschrieben, die sich in einem partizipativen Entwicklungsprozess an den Sustainable Development

Goals (SDGs) orientieren (<https://www.rbz-wirtschaft-kiel.de>). Enthalten in dem Themenbereich „Organisation und Schulentwicklung“ ist auch der Schwerpunkt „Förderung der Lehrkräfte und Mitarbeitenden“.

3 Gelingensbedingungen für eine professionelle Qualifizierung im System Schule

Die in den Interviews identifizierten sieben Gelingensbedingungen für schulinterne Lehrkräftefortbildungen, die im Folgenden dargestellt werden, wurden im Juni 2023 auf der Fachtagung „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good Practice – Transfer – Vernetzung“ in Loccum vorgestellt und von den Workshop-Teilnehmenden bestätigt (Fachtagung Loccum 2023, S. 12).

Klare Verantwortlichkeiten

In allen befragten Schulpreisträger-Schulen gibt es eine Schulleitung, die in einem Team arbeitet, in dem man sich gegenseitig vertraut und die Fortbildung als wichtigen Teil von Schulentwicklung ansieht, an dem alle zu beteiligen sind.

Die Arbeits- und Entscheidungsstrukturen in den befragten Schulen sind klar und eindeutig beschrieben. In der *Otfried-Preußler-Schule* machen die Sprecher:innen der Teams die Planung für Fortbildungen, und die kollegiale Schulleitung sieht sich in der Pflicht, diese umzusetzen. Die Hauptverantwortung für die Fortbildung wird in der *Gesamtschule Münster Mitte* von einem sechsköpfigen Schulleitungsteam übernommen. Jedes Fachteam in der Schule hat die Aufgabe, Fortbildung als Tagesordnungspunkt für jede Teamsitzung aufzuführen und die Bedarfe an die Didaktische Leitung weiterzugeben, die diese sammelt und die Umsetzungsmöglichkeiten mit den Teams bespricht. Sie bringt die Vorschläge dann in die kollegiale Schulleitung ein. Genauso ist es beim siebenköpfigen Schulleitungsteam der *Green Gesamtschule*. Von allen Interviewpartner:innen wurde betont, dass Entscheidungen immer partizipativ getroffen und alle Teams in der Schule an der Planung des Fortbildungskonzeptes beteiligt werden.

Organisation, Terminierung und Auswahl der Referent:innen liegt an der *Alexander-von-Humboldt-Schule* beim Schulleitungsteam, in dem der Pädagogische Leiter auch Fortbildungsbeauftragter ist. Das Fortbildungskonzept ist grundsätzlich eher Top-down gestaltet. In jährlichen anonymen Befragungen des Kollegiums zur Arbeitszufriedenheit werden aber auch Fortbildungswünsche thematisiert. Fortbildungen werden in der Regel schulintern und fächerübergreifend angeboten. Die Fortbildungen werden durch Teilnehmerbefragungen evaluiert. Auf diesem Weg werden Veränderungswünsche oder weiterer Fortbildungsbedarf ermittelt.

Der hohe Stellenwert, den das Thema Fortbildung am *RBZ Wirtschaft Kiel* hat, zeigt sich auch darin, dass das Fortbildungsteam, das für die Gesamtkoordination zuständig ist, aus dem Schulleiter und zwei dafür bestellten Abteilungsleitungen besteht. In jeder der 15 Abteilungen gibt es einen Fortbildungsbeauftragten. Der Tagesordnungspunkt „Fortbildung“ ist auch verbindlicher Bestandteil der in der Regel zweimal jährlich tagenden Abteilungskonferenzen.

Teamstrukturen – eine kooperative Binnenarchitektur

Stabile Teamstrukturen sind die Grundlage für eine funktionierende Unterrichts- und Schulentwicklung in den Preisträgerschulen, auch wenn sie in den Schulen ganz unterschiedlich aussehen.

In der *Otfried-Preußler-Schule Hannover* gibt es Klassenteams, bestehend aus Grundschul- und Förderschullehrkraft sowie Stammgruppenleitung im Ganztags. Darüber hinaus gibt es vier Häuser, in denen jeweils die Klassen 1 bis 4 untergebracht sind, mit 30 bis 40 Personen aus unterschiedlichen Professionen, die zum Hausteams gehören. Aus jedem Haus wiederum gehört eine Person zur Steuergruppe und in allen Arbeitsgruppen ist eine Vertretung des jeweiligen Hauses dabei. Somit sind die Interessen der einzelnen Häuser überall gewahrt.

In der *Gesamtschule Münster Mitte* sind Jahrgangsteams gebildet, wobei jeweils eine Teamsprecher:in für die Leitung geschult wurde. Darüber hinaus gibt es Fachteams, bei denen jede Kolleg:in zwei Fächern zugeordnet wird, und Arbeitsgruppen (agile Teams), die sich selbst gebildet haben, um spezielle Themen zu bearbeiten. Alle Teams sind angedockt an ein Mitglied der sechsköpfigen Schulleitung. Ein Organigramm sichert die Übersicht für alle Kollegiumsmitglieder und die Teamsitzungen sind strukturiert mit Tagesordnungspunkten und Feedbackschleifen. Zwischen den wichtigsten Fachteams und der Schulleitung finden regelmäßig Treffen zur Bedarfserhebung von Fortbildungen statt.

Die *Green Gesamtschule in Duisburg* versteht sich als professionelle Lerngemeinschaft, in der alle am Schulleben Beteiligten voneinander lernen. Alle Lehrkräfte eines Jahrgangs bilden ein Team. In den Jahrgängen 5 und 6 gibt es Klassenleitungsteams (Schulkonzept Green Gesamtschule 2022, S. 11). Die Teamsitzungen folgen einer klaren Struktur und werden von einem Mitglied der Schulleitung, des Beratungsteams oder durch eine der Moderator:innen für kooperatives Lernen begleitet. Schwerpunkt der Sitzungen ist die Unterrichtsentwicklung und die Planung von kollegialen Unterrichtshospitationen sowie deren Durchführung und Auswertung (ebd.) In diesen Teams bzw. in dieser Schule steht die Beziehungsarbeit insgesamt im Vordergrund, sodass es lt. Aussage der ehemaligen Schulleiterin kaum „Scheidungen“ vom Team gibt.

An der *Alexander-von-Humboldt-Schule* hat sich in Sachen Qualifizierung und Professionalisierung eine starke Kultur der Zusammenarbeit entwickelt. Das Engagement der Lehrpersonen beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Über

90 % des Kollegiums engagieren sich in professionellen Lerngemeinschaften, in denen lernwirksame Unterrichtsstrategien vorgestellt, erprobt und evaluiert werden. In den Teams des POLKA-Projekts, das drei wichtige Treiber der Unterrichtsentwicklung – schulinterne Fortbildung, professionelle Lerngemeinschaften und kollegiale Unterrichtshospitalation – systematisch miteinander verknüpft, arbeiten mehr als 65 % des Kollegiums mit.

Die Teamorientierung des *RBZ Wirtschaft Kiel* zeigt sich in einer besonders differenzierten und auf die Bedürfnisse eines komplexen Systems mit 36 Bildungsgängen zugeschnittenen Konferenzkultur. Neben der gesetzlich geregelten Klassenkonferenz wurden von der Pädagogischen Konferenz (Schulkonferenz) die folgenden Konferenzen eingerichtet: Schulleitungskonferenz, Abteilungskonferenz, Bildungsgangkonferenz, Fachkonferenz, Klassenteamkonferenz für die Vollzeitklassen sowie die Versammlung der Lehrkräfte (Lehrerkonferenz). In Abhängigkeit von den jeweiligen Inhalten werden auch Eltern- und Schülervertreter:innen zu den Konferenzen eingeladen. In Ergänzung zur im Schulgesetz geregelten Klassenkonferenz, die im Wesentlichen für Formalia und Notengebung zuständig ist, drückt der Begriff des Klassenteams die im Schulprogramm formulierte Leitidee der teamorientierten, pädagogisch ambitionierten Zusammenarbeit der Lehrkräfte am RBZ Wirtschaft Kiel aus. Ein Schwerpunkt in diesem Team liegt auf der Unterstützung der individuellen persönlichen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, die bei Bedarf auch zu den Sitzungen eingeladen werden.

Qualifizierungsplanung

Gemeinsam ist allen befragten Schulen, dass einmal jährlich der Bedarf des gesamten Kollegiums erhoben und daraus eine Fortbildungsplanung entwickelt wird. Die Wege bis dahin sind jedoch unterschiedlich.

In der *Otfried-Preußler-Schule* erfolgt die Bedarfserhebung in den Teams und wird einmal im Jahr nach einem Ranking der Maßnahmen an die Schulleitung geleitet, die daraus eine Fortbildungsplanung auf Basis des Schulprogramms und des Fortbildungskonzeptes vornimmt. Ein Hauptthema, wie z. B. aktuell das Thema Digitalisierung, wird jährlich im Schulvorstand mit Beteiligung von Eltern als Schwerpunkt festgelegt, mit dem sich die gesamte Schule beschäftigt. Die an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen teilnehmenden Personen sind Multiplikator:innen und geben ihre Erkenntnisse an ihre Teams weiter.

In der *Green Gesamtschule* steht im Mittelpunkt der Fortbildungen das Thema kooperatives Lernen. Das Grundprinzip der Schule lautet, dass alle Kolleg:innen in Professionellen Lerngemeinschaften im kooperativen Lernen nach Norman und Kathy Green (Green/Green 2005) fortgebildet werden. Elf Moderator:innen wurden dafür ausgebildet und sind in multiprofessionell zusammengesetzten Teams eingebunden. Der Qualifizierungsbedarf wird ausschließlich im Team

geklärt und passgenau mit Unterstützung der Moderator:innen im Team durchgeführt. Themen, die über das kooperative Lernen hinaus gehen, werden nach Möglichkeit selbstorganisiert in den jeweiligen Teams durchgeführt.

Die Fortbildungsplanung der *Gesamtschule Münster Mitte* orientiert sich an Schulentwicklungsvorhaben für das ganze Kollegium, bei Bedarf werden aber Gruppen herausgenommen, wenn diese besondere Themenschwerpunkte bearbeiten wollen. In den Fachkonferenzen und Teamsitzungen wird die Fortbildungssituation kontinuierlich thematisiert und dokumentiert: Welche Fortbildungen wurden wahrgenommen, welche Inhalte sind weitergegeben worden und welche Bedarfe gibt es? Idealerweise kommen die Bedarfe direkt aus dem Unterrichtsalltag oder zeigen sich als Leerstelle, an der Kolleg:innen arbeiten wollen. Die Bedarfe werden der Didaktischen Leitung gemeldet und die Umsetzungsmöglichkeiten mit den beteiligten Teams besprochen. Bei den schulinternen Fortbildungen werden Moderator:innen aus den regionalen Kompetenzteams und der Medienberatung oder selbstständig arbeitende Personen eingeladen oder es agieren Expert:innen aus dem Kollegium. Die Fortbildungsbedarfsabfrage erfolgt digital durch eine beauftragte Kolleg:in.

Die Fortbildungsplanung an der *Alexander-von-Humboldt-Schule* orientiert sich an den Schulentwicklungsschwerpunkten im Bereich Unterrichtsentwicklung, die jährlich auf Gesamtkonferenzen festgelegt und transparent gemacht werden. Der Schwerpunkt liegt z. Z. auf der kognitiven Aktivierung der Lernenden als wesentliches Merkmal der Unterrichtsqualität. Die kontinuierlichen Fortbildungen zu lernwirksamen Unterrichtsstrategien treffen auf eine hohe Akzeptanz bei den Lehrkräften, da diese sich durch ein gesteigertes, auf empirischen Befunden basierendes Handlungsrepertoire in ihrer Unterrichtskompetenz gestärkt sehen. Unterstützend wirkt hier auch das Bewusstsein der Lehrkräfte, dass die Zufriedenheit mit dem eigenen Unterricht das wesentliche Kriterium für die Lehrergesundheitsdarstellung darstellt. Die Fortbildungsmaßnahmen sind langfristig angelegt und einzelne Fortbildner:innen kommen seit vielen Jahren regelmäßig für mehrere Tage im Schuljahr an die Schule. So werden auf Anfrage aus dem Kollegium immer wieder Auffrischungsf Fortbildungen angeboten. Zum anderen werden neu an die Schule kommende Lehrpersonen schnell an den vorhandenen Stand der Unterrichtsentwicklung herangeführt.

Das Fortbildungskonzept des *RBZ Wirtschaft Kiel* orientiert sich am Schulprogramm und am Ziel- und Maßnahmenkatalog 2030 der Schule. Schwerpunkte liegen im Bereich der Entwicklung der Unterrichtsqualität, der Internationalisierung, der Demokratiebildung und der Nachhaltigkeit. Daneben ergeben sich Schwerpunkte aus dem pädagogischen Rahmenkonzept „Lernen mit digitalen Medien – Strategische digitale Schulentwicklung“. Um Fortbildungen für die Lehrkräfte zielgruppenadäquat zu planen, wurde in jeder der 15 Abteilungen des *RBZ Wirtschaft Kiel* ein Fortbildungsbeauftragter gewählt, der im jeweiligen Bildungsgang die Bedarfe sammelt und das Bindeglied zum

Fortbildungsteam darstellt. Die Fortbildungswünsche werden in einer jährlich stattfinden Fortbildungskonferenz gemeinsam besprochen und geclustert mit dem Ziel, sie im Laufe des Schuljahres durch verschiedene Maßnahmen umzusetzen.

Themen- und adressatengerechte Formate

Die befragten Schulen orientieren ihre Formate für die Fortbildung an den Erkenntnissen aus der Wissenschaft bzw. gelebten Praxis, genannt wurde hier der „Leitfaden Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten“ (Lipowsky/Rzejak 2021). An der *Green Gesamtschule* finden z. B. aufgrund des Mangels an Nachhaltigkeit keine ganztägigen SchiLF mehr statt, bei der einzelne One-Shot-Workshops angeboten werden und nicht in den Teams gearbeitet wird.

In mehreren Schulen werden Mikrofortbildungen/„Fortbildungssnacks“ vom Kollegium für das Kollegium angeboten, um kurze Inputs zu aktuellen Themen, angepasst an die Bedarfe, schnell und einfach zu ermöglichen, manchmal in den Pausen, ggf. auch in den Teamsitzungen oder an den Teamnachmittagen. Die Schulleiterin der *Green Gesamtschule* spricht von einem permanenten Fortbildungsprozess durch Mikrofortbildungen vom Kollegium für das Kollegium, meistens in den entsprechenden Teams. In der *Otfried-Preußler-Schule* kommt auch das Barcamp als internes Input- und Austauschformat zu speziellen Fragestellungen zum Einsatz (vgl. Medienberatung Niedersachsen 2022).

Die Professionelle Lerngemeinschaft (vgl. das Kapitel „Professionelle Lerngemeinschaften als unterrichtswirksamer Kooperationsansatz“ von Daniela Rzejak und Frank Lipowsky in diesem Band, S. 51 ff.) ist in mehreren der befragten Schulen ein wichtiges Format. In ihrem Rahmen werden Unterrichtskonzepte und -materialien entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Die Lerngemeinschaften organisieren sich nach Aussage der Interviewpartner:innen selbstständig, sowohl innerhalb der Teamzeiten als auch darüber hinaus.

Für alle Schulen ist zudem die kollegiale Hospitation ein wichtiger Bestandteil der Fortbildung. In der *Otfried-Preußler-Schule* wird sie durch die Fachkonferenzleitungen organisiert, während in der *Green Gesamtschule* kollegiale Unterrichtshospitationen dann stattfinden, wenn der Unterricht auch gemeinsam in den Teams vorbereitet wurde.

Pädagogische Tage oder ganz- bzw. mehrtägige SchiLF sind Bestandteil der Fortbildungskonzepte aller Schulen. In den beiden Gesamtschulen gibt es jeweils eine Gemeinschaftsfahrt von eineinhalb Tagen zur Fortbildung und Planung des neuen Schuljahres sowie zum „Onboarding“ neuer Kolleg:innen, zur Teamentwicklung und Beziehungsgestaltung. Hier wird jeweils in den Teams gearbeitet. Dazu die Schulleitung der *Gesamtschule Münster Mitte*: „Die Übernachtungsfahrt ist total wichtig für das Klima im Kollegium“.

Auch die *Otfried-Preußler-Schule* schickt das gesamte Kollegium mindestens einmal im Jahr für zwei Tage zur Fortbildung an einen externen Ort, „damit es auch nett ist und wir abends nochmal ein Glas Wein trinken können, zwischendurch ein paar Teamspiele machen können und uns einfach auf dem informellen Weg auch weiter kennen und schätzen zu lernen. Alle freuen sich darauf.“

Die Fortbildungen an der *Alexander-von-Humboldt-Schule* orientieren sich an den Befunden der Fortbildungsforschung. Dies bedeutet einen Verzicht auf das Multiplikatorenprinzip sowie auf One-Shot-Formate. Am Ende einer Fortbildung stehen grundsätzlich Vereinbarungen zur Weiterarbeit – in der Regel mit denselben Fortbildnerinnen und Fortbildnern. Diese Vereinbarungen zur Weiterarbeit schließen häufig Coaching-Angebote ein, bei denen die Fortbildnerinnen und Fortbildner auch die Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Unterricht beobachten und einschätzen können.

Am *RBZ Wirtschaft Kiel* finden jährlich zwei Schulentwicklungstage mit allen Lehrkräften statt. Sie stehen jeweils unter einem Themenschwerpunkt wie zum Beispiel „Lernen mit digitalen Medien“, „Demokratie und Werte“, „Nachhaltigkeit“, „Lehrergesundheit“ oder „Sicherheit in der Schule“. Regelmäßig werden Fortbildungscafés angeboten. Das sind Mikrofortbildungen von Lehrkräften für Lehrkräfte, die ungefähr 60 Minuten dauern und auch digital durchgeführt werden können. Es gibt ein „IT-Schulungs- und Beratungsteam“ aus vier Lehrkräften, die täglich für 90 Minuten zur Verfügung stehen. Selbstverständlich können hier auch individuelle Schulungen/Unterstützungen angefragt werden. Hierfür wurde ein Schulungsraum eingerichtet. Als Lernmanagementsystem wird Moodle eingesetzt. Das Moodle-Team besteht aus drei Lehrkräften und bietet regelmäßig Einführungs- und IT-Vertiefungsschulungen an. Im Geschäftsverteilungsplan der Schule, der halbjährlich angepasst wird, sind außerdem acht bis zehn Digitalcoaches für verschiedene Bereiche aufgeführt, wie zum Beispiel „USB-Stick-Verschlüsselung“, LearningApps, Notability, H5P oder Lernvideos mit PowerPoint, die allen Kolleg:innen für spezielle Fragen des Digitalbereichs zur Verfügung stehen.

Inhalte mit Bezug auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler

Im Mittelpunkt der Fortbildungen der Lehrkräfte steht das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Dies findet sich in den Themen wieder, zu denen Fortbildungen durchgeführt werden, wie z. B. zur Deeper Learning Strategie von Anne Sliwka oder zur Antizipation von Ideen aus der Schule im Aufbruch wie z. B. der „Freiday“ (Schule im Aufbruch 2023). Ganz zentral bei der *Green Gesamtschule* ist das kooperative Lernen oder in der *Otfried-Preußler-Schule* der Projektunterricht mit festgelegten Projektzeiten am Montag, Dienstag und Mittwoch. Wichtig sind den Schulen auch aktuelle Problematiken wie Nachhaltigkeit, kulturelle Bildung und Digitalisierung. In den professionellen Lerngemeinschaften und

bei den kollegialen Hospitationen stehen die Schüler:innen im Mittelpunkt der Aktivitäten.

Das *Motto der Alexander-von-Humboldt-Schule* lautet „Every child matters“. Für die Fortbildungsplanung bedeutet dies, dass ausschließlich Fortbildungen angeboten werden, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler und einen lernwirksamen Unterricht thematisieren. Der Fokus auf das Lernen der Lernenden wird zusätzlich dadurch gesichert, dass lernwirksame Unterrichtsstrategien mit den Lernenden im Unterricht besprochen und evaluiert werden, um auch die Schülersicht zu berücksichtigen. So erstatten auch Lernende auf Gesamtkonferenzen oder auf Fortbildungen Bericht über ihre Wahrnehmung der Lernwirksamkeit bestimmter Unterrichtsstrategien.

Ein besonderer Ausdruck für die Lernorientierung an der *RBZ Wirtschaft Kiel* ist das Projekt KUR „Kollegiale Unterrichtsreflexion“, das dort seit über zehn Jahren stattfindet und an der Schule einen hohen Stellenwert hat. Dies ist ein Verfahren, bei dem sich eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen gegenseitig im Unterricht besucht, den Lehr-Lernprozess unter verabredeten Fragestellungen in den Blick nimmt, in Reflexionsgesprächen ihre Eindrücke wiedergibt und Impulse für den eigenen Unterricht erhält. Hierzu werden den teilnehmenden Lehrkräften auf Wunsch auch externe Beratungen und Fortbildungen angeboten. Im Deutschen Schulportal findet sich dazu ein ausführlicher Bericht (<https://deutsches-schulportal.de/konzepte/kollegiale-unterrichtsreflexion-gemeinsam-den-unterricht-voranbringen/>). Einen weiteren Schwerpunkt für Schülerorientierung bilden die Fortbildungen, die regelmäßig von Kolleginnen und Kollegen der Unterstützungssysteme wie den Schulpsychologen, der Schulsozialarbeit, des Übergangsmanagements, der Bildungsbegleitung, dem Team „Extremismusprävention“ oder den Beratungslehrkräften angeboten werden. Hierzu gehören zum Beispiel Fortbildungen zum Themenbereich „Autismus-Spektrum“, „Cybermobbing“ oder „Rechte Zeichen, Codes und Symbole“.

Unterstützung durch Landesinstitute/Kompetenzzentren

Die Unterstützung von schulinternen Fortbildungen durch die Landesinstitute wird von allen Schulen eingefordert, aber das Angebot wird nur genutzt, wenn das Format adressatengerecht ist. So nutzt die *Otfried-Preußler-Schule* das Angebot des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) für schulinterne Fortbildungen zur inklusiven Schule, das den Schulen ermöglicht, sechs Veranstaltungstage pro Schuljahr für schulinterne Fortbildungen zu nutzen, und dafür Moderator:innen zur Verfügung stellt. Einige der befragten Schulen waren sehr verhalten bzgl. der Unterstützung von schulinternen Fortbildungen durch Landesinstitute oder regionale Fortbildungsinstitute. Sie nutzen vor allem ihre eigenen Möglichkeiten und suchen sich selbst externe Expert:innen, ggf. auch von anderen Schulen. Problem dabei ist, dass das vom Land zur

Verfügung gestellte Budget für Fortbildungen bei allen befragten Schulen nicht ausreicht und Kreativität gefragt ist, wenn man sich weiterentwickeln will. Am besten und am günstigsten ist nach Ansicht der Schulleiter:innen der Rückgriff auf das eigene Personal und die gute Ausbildung von Multiplikator:innen innerhalb der Schulen.

Wenn es um die zentrale Planung von schulinternen Fortbildungen geht, greift die Schulleitung der *Alexander-von-Humboldt-Schule* nur selten auf Angebote der Hessischen Lehrkräfteakademie zurück, da diese erklärlicherweise nicht passgenau die Bedarfe der Einzelschule abdecken. Online-Angebote der Landesinstitute/Kompetenzzentren, wie zum Beispiel die Reihe „Wissenschaft im Dialog“ des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), in denen wissenschaftliche Befunde zum gelingenden Lehren und Lernen präsentiert und diskutiert werden, werden aber sowohl von der Schulleitung als auch von einzelnen Lehrpersonen regelmäßig wahrgenommen, um auf dem neuesten Forschungsstand zu sein, aber auch um Kontakte zu möglichen Fortbildner:innen zu knüpfen.

Das *RBZ Wirtschaft Kiel* nutzt Angebote des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und des Landesseminars Berufliche Bildung (LSBB), insbesondere zur Qualifizierung für besondere Funktionen wie angehende Leitungskräfte oder Lehrkräfte, die als Mentoren die Referendare innerhalb der Schule betreuen. Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder nehmen auch an den Netzwerktreffen der Preisträgerschulen teil und bieten selbst Hospitationen an. In der Mehrzahl nutzt die Schule die Kompetenzen ihres eigenen großen Kollegiums, bezieht aber auch die externe Expertise ihrer außerschulischen Partner mit ein.

Zeit für Fortbildung

Dem Thema „Zeit für Fortbildung“ als Gelingensbedingung für die Lehrkräftefortbildung soll an dieser Stelle besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, da es die zur Verfügung stehende Zeit ist, von der die Fortbildungsmöglichkeiten und die Fortbildungsbereitschaft der Lehrkräfte abhängt. Denn Lehrerinnen und Lehrer wollen sich fortbilden, wie z. B. die von der Vodafone-Stiftung in Auftrag gegebene Studie „Wie lernen Lehrer?“ von 2017 zeigt (vgl. Börsch-Supan/Gatlander 2017, S. 4 ff.). In Befragungen wie z. B. in der Niedersächsischen Arbeitsplatzstudie (Mußmann et al. 2016) wird deutlich, dass tatsächlich jedoch nur ein ganz geringer Teil der Arbeitszeit, hier 1,7 %, für Fort- und Weiterbildung aufgewandt wird. Unterricht und unterrichtsnahe Lehrkräftearbeit machen ca. 66,5 % der Arbeitszeit aus und der Rest bezieht sich auf alle anderen Tätigkeitsbereiche, die Lehrkräfte noch auszufüllen haben.

Dadurch, dass die Arbeitszeit von Lehrkräften sich in Deutschland immer noch – mit Ausnahme von Hamburg – nach dem Deputat-Stundenmodell

richtet, in dem nur die unterrichtliche Tätigkeit abgebildet wird, ist es kaum möglich, im Schulalltag Fortbildungszeiten verpflichtend festzulegen; noch schwieriger wird es, wenn dies für Schulteams geschehen soll. Lehrkräfte empfinden diese Zeiten oft als zusätzliche Arbeitszeit und haben den Eindruck, an Fortbildungen in ihrer Freizeit teilzunehmen.

Den von uns befragten Good-Practice-Schulen ist es dennoch gelungen, Zeiten für schulinterne Fortbildungen zu schaffen und somit der Forderung von Sliwka und Klopsch nachzukommen, dass Treffen von Lehrkräften nicht nur episodisch stattfinden, sondern als gemeinsame Arbeitszeiten verbindlich in die wöchentliche Arbeitspraxis von Lehrkräften und Schulleitung eingebettet werden sollten (Sliwka/Klopsch 2022). Hier nun die Berichte aus den Schulen.

Die *Otfried-Preußler-Schule* führt jährlich eine zweitägige schulinterne Mitarbeiterfortbildung (SchiMF) durch, bei der die Teilnahme verbindlich ist. Darüber hinaus werden an festgelegten Tagen im Schuljahr, den „pädagogischen Klausurtagungen“, am Nachmittag unterschiedliche Fortbildungsthemen angeboten. Alle Kolleg:innen sind verpflichtet, sich einem Thema zuzuordnen. Ein weiteres Zeitfenster für Fortbildungen und Teamarbeit ist jeden Dienstagmorgen vorgesehen und wird in einem Plan festgelegt. Entlastung erfolgt aus dem Anrechnungsstundenkontingent der Schule, z. B. bekommt jedes Hausteams pauschal eine Entlastungsstunde und organisiert sich zeitlich selbst. Die vorgeschriebenen Fachkonferenzen werden zweimal im Jahr durchgeführt und sind zeitlich begrenzt. Für die Zeitplanung und Arbeitsstruktur wird halbjährlich eine Terminübersicht erstellt und für alle sichtbar gemacht. Bei Abwesenheit einzelner Kolleg:innen oder bei SchiLF etc. vertritt jeder jeden; auch die Kolleg:innen aus der Jugendhilfe, die in der Regel die Nachmittagszeit gestalten, sind einbezogen. Es handelt sich hier um eine schulinterne Regelung, bei der alle – auch die Eltern – einbezogen werden. 2 x 2 Tage im Jahr finden aktuell schulinterne Fortbildungen für Schulentwicklungsprojekte mit externen Moderator:innen statt. Um dies zu ermöglichen, werden Notgruppen in der Schule eingerichtet. Die Eltern haben dem zugestimmt und sind bei den Fortbildungen vertreten. Um für die Lehrkräfte das Arbeiten in der Schule zu ermöglichen und sie zu motivieren, auch dort zu bleiben, gibt es Arbeitsplätze und Teamräume. Viele sind freiwillig länger da als das Stundendeputat es erfordern würde. Kinderbetreuung wird mit Studierenden organisiert, damit Lehrkräfte in der Schule sein können. Entsprechende Kontrakte mit dem Kollegium werden in den Hauseinheiten immer wieder neu geschlossen. Das Motto der Schulleitung lautet: Die Lehrkräfte sind keine Einzelkämpfer. Es wird davon ausgegangen, dass jede erwachsene in der Schule tätige Person in eine Klasse gehen kann, um diese zu betreuen.

In der *Gesamtschule Münster Mitte* finden schulinterne Fortbildungen am sogenannten „Konferenznachmittag“ statt, das ist auch hier der Dienstag. Im Terminkalender langfristig geplant, finden hier Lehrer:innenkonferenzen,

Jahrgangs- oder Fachteamteamsitzungen, Fachkonferenzen, Quartals- oder Zeugniskonferenzen statt oder eben Fortbildungen. In den Fachteamsitzungen findet der Austausch über Unterricht, über Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtsmethoden statt. Hier profitiert jede/r von jede/m. Ein Team von Fachkolleg:innen arbeitet eine Unterrichtseinheit in Form eines Lern- oder Projektplans aus: kompetenzorientiert, differenziert auf mehreren Niveaus, mit digitalen Hilfsmitteln, für alle transparent und digital abgelegt auf der Lernplattform. Diese Lern- oder Projektpläne werden evaluiert, überarbeitet und angepasst und bilden eine geeignete Grundlage, um über Unterrichtsqualität ins Gespräch zu kommen. Die Terminplanung für diese Dienstage erfolgt ein Jahr im Voraus und es werden Leisten im Stundenplan gebildet, sodass jede/r die Möglichkeit hat, an für sie/ihn wichtigen Terminen teilzunehmen. Die Ankündigung erfolgt digital und mit Aushängen. In der letzten Sommerferienwoche findet für alle verpflichtend eine Vorbereitungswoche statt, was in Nordrhein-Westfalen möglich ist. In dieser Woche tagen alle Teams und Arbeitsgruppen und es gibt die Möglichkeit, zu ausgewählten Themenschwerpunkten schulinterne Fortbildungen durchzuführen. Zusätzlich plant die Schule zwei bis drei Tage im Jahr für SchiLF ein. Fest im Plan steht die anderthalbtägige Tour nach Oberwerries, wohin das gesamte Kollegium schon seit zehn Jahren fährt. Die Zeit dort dient der Fortbildung, der Planung des neuen Schuljahres und dem Onboarding der neuen Kolleg:innen und somit einer intensiven Beziehungsarbeit. „Die Schule muss immer wieder Überzeugungsarbeit leisten, um Kolleginnen und Kollegen zu motivieren, aber eine am Ende in Aussicht gestellte Arbeitsentlastung aller hat bisher dazu geführt, dass keiner diese Tagung verpassen will“, so die Didaktische Leiterin im Interview. Zusätzlich zu diesen Zeiten wird bei Bedarf noch ein halber oder ganzer Tag als schulinterne Fortbildung geplant; Nordrhein-Westfalen ermöglicht den Schulen max. drei Tage.

Auch die *Green Gesamtschule* erstellt einen Fortbildungsplan für ein Schuljahr mit Zeitfenstern für schulinterne Fortbildungen bzw. für multiprofessionelle Teamarbeit. Der Dienstagnachmittag ist verpflichtend freigehalten für Sitzungen bzw. Teamtreffen (wöchentlicher Sitzungsrythmus: Team, Team, Lehrkräftekonferenz, frei). Die Klassenleitungsteams haben in den Jahrgängen 5 und 6 feste Teamzeiten in ihren Stundenplänen geblockt. Die Sitzungen werden protokolliert und Zielvereinbarungen werden getroffen. Der Schwerpunkt in den Sitzungen liegt auf der Unterrichtsentwicklung mit dem Schwerpunkt des kooperativen Lernens. Dabei werden auch die kollegialen Unterrichtshospitationen geplant, durchgeführt und ausgewertet. Darüber hinaus treffen sich an einem Nachmittag in der Woche Doppelteams der Partnerklassen 5 und 6 zum Austausch und zur gegenseitigen Weiterbildung. Der Grundgedanke ist hier, dass vor allem die neuen Kolleginnen und Kollegen von den „Erfahrenen“ lernen. Diese Stunden werden für Lehrkräfte in der 5. Klasse mit zwei Entlastungsstunden fest im Stundenplan eingebucht, in der 6. Klasse mit nur noch einer. Für die Teams in

den höheren Jahrgängen gibt es keine Entlastungsstunden mehr, „aber die Einsicht des Kollegiums über den Wert der Teamarbeit führt zu großer Akzeptanz auch dieser Zeiten“, so die Schulleiterin. Die Kolleginnen und Kollegen der Jahrgänge 5 bis 13 treffen sich zweimal im Monat in Jahrgangsstufensitzungen, in denen die pädagogische und didaktische Arbeit des Jahrgangs und der Schule insgesamt vorangetrieben wird.

Zeit für Fortbildung haben auch noch andere Schulen geschaffen, wie z. B. die *Gebrüder-Grimm-Grundschule Hamm*, die 2019 Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises war. An dieser Schule ist jeden Montag für die Schüler:innen ab 12:00 Uhr die Schule beendet. Ab 12:30 bis 16:00 Uhr gilt dann Anwesenheitspflicht für alle Lehrkräfte. In diesem Zeitraum gibt es immer eine Mikrofortbildung zu einem pädagogischen Thema in unterschiedlichen Formaten. Danach ist Zeit für Schulentwicklungsgruppen oder schulische Arbeitsgruppen. Für kollegiale Hospitationen hat jede/r Kollege/in die Möglichkeit, eine Vertretung zu bekommen, die zu bestimmten Zeiten im Lehrerzimmer sitzt und abgerufen werden kann, wenn eine Lehrperson anderswo hospitieren möchte.

Als selbstständige allgemeinbildende Schule, die vom hessischen Kultusministerium eine höhere Stellenzuweisung erhält, ist die *Alexander-von-Humboldt-Schule* in der Lage, unkompliziert Lehrpersonen für schulinterne Fortbildungen durch Vertretungspersonal freizustellen. Die Qualität und Attraktivität der schulinternen Fortbildungsangebote lassen sich daran ablesen, dass Lehrpersonen auch ihre unterrichtsfreien Tage nutzen, um an Fortbildungen teilzunehmen. Um den Unterrichtsausfall möglichst gering zu halten, setzt die Schule nur in seltenen Fällen auf Fortbildungstage mit dem gesamten Kollegium. Schulinterne Fortbildungen, an denen die Fortbildner:innen mit zwölf bis 14 Lehrpersonen arbeiten, haben sich als unterrichtswirksamer erwiesen, da tatsächlich alle teilnehmenden Lehrpersonen in einen intensiven Austausch untereinander und mit den Fortbildner:innen treten. Diese Form der Fortbildungsgestaltung ist natürlich kostenintensiver, da die Fortbildner:innen mehrmals an die Schule kommen müssen, um das Fortbildungsangebot dann allen Lehrpersonen der Schule unterbreiten zu können. Die Finanzierung wird hier ebenfalls durch den Status als selbstständige allgemeinbildende Schule ermöglicht.

Da am *RBZ Wirtschaft Kiel* viele Lehrkräfte an unterschiedlichen Fortbildungen teilnehmen, bedeutet dies eine Mehrbelastung, auch für die Lehrkräfte, die die Vertretung übernehmen. Insgesamt bemüht man sich um ein zeiteffizientes Vorgehen. So wird die tägliche einstündige Mittagspause auch für kurze Teambesprechungen oder „Infopausen“ genutzt und dies, wenn möglich, bereits bei der Stundenplanerstellung beachtet. Da die Stundenpläne jeder Lehrkraft über das System „Webuntis“ für alle Lehrkräfte einsehbar sind, erleichtert dies die Terminfindung. Eine gute digitale Ausstattung macht es leicht möglich, Konferenzen online durchzuführen bzw. daran teilzunehmen.

Umgang mit der Lehrkräftearbeitszeit

Die hier dargestellten Beispiele zeigen, dass es auch unter gegebenen Bedingungen gelingen kann, Zeiten für Fortbildung für das Kollegium zu schaffen, wobei sich viele Expert:innen einig sind, dass eine qualitativ hochwertige Lehrkräftefortbildung nur mit einer Reform der Lehrkräftearbeitszeit zu bewerkstelligen ist. „Vor einer weiteren Arbeitszeitstudie sollte also erst mal die heilige Kuh der Lehrerarbeitszeit geschlachtet werden. Dies ist seit Langem überfällig“ (Buhren 2019).

Sliwka/Klopsch (2022) plädieren für Schulversuche mit innovativen Zeitmodellen und haben einen Vorschlag für die Ermöglichung von Kooperationszeiten in Kollegien entwickelt: „Ein innovatives Zeitmodell wäre beispielsweise, dass die einzelnen Unterrichtsstunden für die Lehrkräfte von 45 Minuten auf 90 Minuten erhöht werden, wobei diese als 80 Minuten Unterricht und 10 Minuten Kooperationszeit zusammengesetzt werden. Wenn letztere dann zusammengekommen werden, sind im Mittel 120 Minuten Kooperationszeit in einer Woche möglich. Diese 120 Minuten sind für die Schülerinnen und Schüler nicht verloren, sondern werden für selbstgesteuertes Lernen auf der Grundlage von Medien und Aufgaben im Lernmanagementsystem verwendet. Dabei können die Möglichkeiten der Digitalisierung hier gezielt genutzt werden, indem Lernvideos gezeigt oder (spielerische) Aufgaben bereitgestellt werden, die online gleich ausgewertet werden und den Lernenden eine unmittelbare Rückmeldung zu ihrem Lernstand bieten (Sliwka/Klopsch 2022). Auch für die Lehrkräfte können die Zeiten für die Kooperation digital umgesetzt werden (vgl. ebd.).

Der frühere Berliner Staatssekretär für Bildung, Mark Rackles, betont 2023 in einer neuen Expertise zur Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland die dringende Notwendigkeit, das Arbeitszeitmodell der Lehrkräfte in Deutschland, welches schon seit Jahrzehnten kritisiert wird, zu verändern und alternative Modelle zu erproben, bei denen unter Erfassung auch aller nicht-unterrichtlichen Tätigkeiten die Jahresarbeitszeit zugrunde gelegt wird (vgl. Rackles 2023).

4 Exkurs: Ein Blick nach Singapur

Alexander Brand

Die klassische Vorstellung von Lehrkräftefortbildung – nicht zuletzt auch die von schulinterner Fortbildung – konzentriert sich häufig auf isolierte Fortbildungsveranstaltungen abseits des Berufsalltags. Auch in unserem Sprachgebrauch ist eine Fortbildung etwas, das man *absolviert*. Sie hat einen klaren Anfang und ein klares Ende. Die klassischen One-Shot-Veranstaltungen und die damit

einhergehende Trennung von Fortbildung und Berufsalltag erschweren den ohnehin schwierigen Transfer von der Theorie in die Praxis.

Das Schulsystem in Singapur hat hier eine beeindruckende Entwicklung vollzogen. Statt auf zentrale Veranstaltungen setzt es auf schulinterne, kooperative Formen der Fortbildung, die ein so integraler Bestandteil des Berufsalltags sind, dass der Begriff „Fortbildung“, wie er in deutschen Schulen verwendet wird, unpassend erscheint. Die Idee: Schule soll nicht nur ein Lern- und Entwicklungsort für Schülerinnen und Schüler sein, sondern auch für Lehrerinnen und Lehrer. Es geht – mangels eines passenderen Ausdrucks – um *Teacher Learning*. Der Begriff steht für einen kontinuierlichen und in den Alltag integrierten Prozess des Lernens und der Weiterentwicklung, der stark auf Kooperation setzt.

In Singapur geschieht dies in Form der professionellen Lerngemeinschaft. Das Konzept stammt aus den USA und ist Teil einer nationalen Strategie, um landesweit die Qualität des Unterrichts in Singapur zu steigern. Feste Gruppen von etwa fünf bis sieben Lehrkräften eines Faches oder einer Jahrgangsstufe arbeiten ein Schuljahr lang zusammen. Gemeinsam planen sie Projekte für den Unterricht in ihren Klassen, diskutieren fachdidaktische Artikel und Bücher oder reflektieren gegenseitige Hospitationen. Manche Gruppen arbeiten auch fächerübergreifend an einer didaktischen Idee, welche die Lehrkräfte erproben wollen, zum Beispiel digital gestützte Prüfungsformate. Die Lerngemeinschaften dienen sowohl der Unterrichtsvorbereitung als auch der gemeinsamen Professionalisierung. Alle Umsetzungen haben gemeinsam, dass die Treffen fest im Stundenplan der Lehrkräfte eingeplant sind.

Das Kollegium legt in Zusammenarbeit mit der Schulleitung jährlich die Schwerpunkte für die Arbeit in den Lerngemeinschaften fest. Die gewonnenen Erkenntnisse werden am Ende des Schuljahres in schulweiten didaktischen Konferenzen vorgestellt und aufgearbeitet.

Die Schulen vernetzen sich auch auf regionaler Ebene. Etwa zwölf Schulen bilden ein Cluster, dessen Mitglieder sich regelmäßig in gemeinsamen Konferenzen über Innovationen und gute Unterrichtspraxis austauschen. Darüber hinaus können sich Lehrkräfteteams aus ganz Singapur zu einer vernetzten Lerngemeinschaft zusammenschließen (*networked learning community*). Ähnlich wie in den schulinternen professionellen Lerngemeinschaften tauschen sich in den vernetzten Lerngemeinschaften Teams von Lehrkräften verschiedener Schulen in regelmäßigen Treffen über ihren Unterricht aus, auch wenn diese Treffen nicht wöchentlich stattfinden, wie bei den schulinternen Gruppen.

Wenn eine schulinterne Lerngemeinschaft eine innovative Methode in ihrem Unterricht entwickelt, kann das Ergebnis ihrer Arbeit über didaktische Konferenzen in ihrer Schule und im Schulcluster an andere Lehrkräfte weitergegeben werden – über die vernetzten Lerngemeinschaften sogar landesweit. Während anderswo Innovationen im Klassenzimmer oder in der Schule verbleiben, sorgen

in Singapur die ineinandergreifenden Netzwerke dafür, dass sie auf diese Weise durch alle Ebenen des Systems transportiert werden.

Wenn Schulen die Verantwortung für das Lernen ihres Personals übernehmen, brauchen sie neue Formen der Expertise. Das Begleiten von Lerngemeinschaften und das Agieren in schulischen Netzwerken erfordert besondere Kompetenzen in der Unterrichtsentwicklung. Neue Berufsbilder sind gefragt. Als Pendant zu den traditionellen Karrierestufen hat das Bildungsministerium in Singapur eine didaktische Laufbahn geschaffen, den sogenannten „Teaching Track“: Anstatt administrative Aufgaben zu übernehmen, erhalten Lehrkräfte auf der didaktischen Laufbahn mit jeder weiteren Karrierestufe mehr Verantwortung für die Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule und in der größeren Lehrkräftegemeinschaft in Singapur.

Die erste Stufe ist die des „Senior Teachers“. Bei leicht reduzierter Unterrichtsverpflichtung arbeitet ein Senior Teacher vor allem als Mentor für junge Lehrkräfte oder für Kolleginnen und Kollegen, die selbst eine didaktische Laufbahn einschlagen wollen. Sie sind diejenigen Mitglieder des Kollegiums, die am häufigsten ihre Klassenzimmer für andere öffnen, um neue Unterrichtsmethoden zu demonstrieren. Eine Stufe höher liegt die Position des „Lead Teachers“, die in Ansehen und Bezahlung einer stellvertretenden Schulleitung entspricht. Sie ist stark in die schulinterne Fortbildung eingebunden, coacht erfahrenere Lehrkräfte und gibt ihr Wissen an andere Schulen des gleichen Clusters weiter, ohne dass sie administrative Aufgaben oder Vorgesetztenfunktion hat.

Alle Lehrkräfte in der didaktischen Laufbahn spezialisieren sich entweder in der Didaktik eines Faches (zum Beispiel Mathematik in der Oberstufe) oder einer besonderen Lerngruppe (zum Beispiel hochbegabte Kinder). Dieses Wissen teilen sie mit anderen Schulen im Cluster und im ganzen Land. Die Expertise, die in Deutschland in den Landesinstituten gebündelt ist, verteilt sich in Singapur auf das gesamte Schulsystem. Es entsteht ein Netzwerk von spezialisierten Lehrkräften, die *Teacher Learning* vor Ort sowie in regionalen und landesweiten Netzwerken vorantreiben. Um solche Netzwerke zu schaffen, werden Fortbildungsinstitute in Deutschland, die traditionell die Rolle des direkten Fortbildungsanbieters übernommen haben, sich in der Rolle des Begleiters neu finden müssen. Ihre Aufgabe wird es sein, die Schulen bei der Etablierung und Verfestigung eigener *Teacher Learning*-Formate zu unterstützen.

Die ernsthafte Umsetzung von *Teacher Learning* stellt Schulen vor die große Herausforderung, Kapazitäten und Zeitfenster für das gemeinsame Lernen der Lehrkräfte zu schaffen. Dies ist in Singapur möglich, da die Unterrichtsverpflichtung um etwa ein Drittel geringer ist als in Deutschland. Trotz unterschiedlicher Voraussetzungen lohnt sich aber der Blick in andere Systeme: Er erweitert den Horizont, ermöglicht es, sich langfristige Ziele zu setzen, und fordert Politik und Verwaltung auf, bessere Rahmenbedingungen zu schaffen.

5 Empfehlungen

Die schulinterne Qualifizierung, das gemeinsame Lernen am Arbeitsplatz, ist anspruchsvoll, voraussetzungsreich, aber auch besonders effektiv, da es sich unmittelbar auf die Unterrichts- und Schulentwicklung und schließlich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Aus der näheren Betrachtung einiger Handlungsfelder und Gelingensbedingungen lassen sich folgende Empfehlungen für eine Professionalisierung der schulinternen Lehrkräftefortbildung ableiten, wobei sich die ersten drei hauptsächlich an Schulleitungen richten, die letzte an die Landesinstitute:

Klare Verantwortlichkeiten

Die Arbeits- und Entscheidungsstrukturen in einer Schule müssen klar und eindeutig sein, sonst leiden darunter auch die Qualifizierungsprozesse. Eine transparente Delegationsstruktur (z. B. auf Mitglieder der erweiterten Schulleitung, Teamverantwortliche, Fortbildungsbeauftragte) aktiviert zusätzliche Kompetenzen, schafft mehr Verbindlichkeit und letztlich auch mehr Qualität. Fortbildungsbeauftragte werden von der Schulleitung mandatiert, erhalten ein Arbeitszeitkontingent (in Hamburg kann dafür eine Beförderungsstelle verwendet werden) und sind vor allem für den Prozess der Qualifizierungsplanung verantwortlich.

Teamstrukturen und Zeitgefäße

Stabile Teams, z. B. vertikal in Fachteams und horizontal in Jahrgangsteams, ermöglichen Austausch, gemeinsame Reflexion, Transfer von Innovationen, kurz: Unterrichts- und Schulentwicklung. Dafür braucht es Team- und Konferenzzeiten, die in den Stundenplänen der Lehrer:innen verankert sind, oder einen unterrichtsfreien Nachmittag in der Woche. Dabei sollten auch multiprofessionelle Teams berücksichtigt werden.

Systematische Qualifizierungsplanung und adäquate Formate

Eine wirksame, an den Entwicklungszielen der Schule und den Bedarfen der Lehrkräfte orientierte schulinterne Qualifizierung braucht eine systematische Qualifizierungsplanung¹. Dadurch kann es gelingen, dass Fortbildung nicht

1 Vgl. die Handreichung *Qualifizierungsplanung – ein Instrument der Qualitätsentwicklung in Schulen*. Hrsg.: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Agentur für Schulberatung (2016). <https://li.hamburg.de/resource/blob/666224/97d372e7f55b8b-b9351ef4fc7d68e6ed/pdf-qualifizierungsplanung-data.pdf> (Abfrage: 30.04.2024).

folgenlos bleibt, sondern den Weg in die Alltagsroutinen und zum Lernen der Schüler:innen findet. Stichpunkte: Ziele setzen, Qualifizierungsbedarfe ermitteln – auch auf der Basis von Unterrichtsbeobachtungen, Lernstandserhebungen, Rückmeldungen der Schulinspektion oder von kollegialen Hospitationen –, dazu passende Qualifizierungsformate einsetzen (z. B. Mikrofortbildungen, modularisierte Formate, Blended Learning, Barcamp, Erprobung im eigenen Unterricht und gemeinsame Reflexion), im Kollegium vorhandene Kompetenzen nutzen, externe Expertise einbeziehen, für Fortführungen und Transfer sorgen, keine „angebissenen Äpfel“ zurücklassen.

Externe Expertise und Unterstützung

Auch wenn einige der vorgestellten Schulen sich selber auf die Suche nach geeigneten Referent:innen gemacht haben, eigene Kontakte zu Hochschulen halten oder alles möglichst aus dem eigenen Kollegium schöpfen, bedarf es doch mit Blick auf die Mehrheit der Schulen und auch aus Zeit- bzw. Kapazitätsgründen einer professionellen Unterstützung. Einige Landesinstitute oder Kompetenzzentren halten hierzu vielfältige Angebote und Kontakte für das schulinterne Lernen der Kollegien vor, u. a. – hier am *Beispiel des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)* –

- Moderator:innen für Pädagogische Ganztagskonferenzen
- Abrufangebote zur Durchführung von schulinternen Workshops, deren Inhalte vorab mit dem entsprechenden Fachbereich abgesprochen werden
- Vermittlung von Angeboten aus einem Pool externer Berater:innen oder von Kontakten zu Hochschulen, Betrieben und Stiftungen
- spezielle Schulungsangebote (z. B. zur Qualifizierungsplanung) und ein Netzwerk für Fortbildungsverantwortliche an den Schulen
- Pflege eines Netzwerks von (derzeit 38) sog. Hospitationsschulen, die ausgewählte Themen ihrer Unterrichtspraxis und Schulorganisation Kolleg:innen anderer Schulen vorstellen und den Rahmen für gemeinsame Reflexion und Vernetzung bieten.

Neben den vielfältigen eigenen Angeboten sollten es sich staatliche Fortbildungsinstitute zunehmend zur Aufgabe machen, die Schulen bei ihrer eigenen Entwicklung zu lernenden Systemen zu unterstützen.

Kontaktdaten der Good-Practice-Schulen

Alexander-von-Humboldt-Schule, Lauterbach

kontakt@avh-lauterbach.de

www.avh-lauterbach.de

Stellv. Schulleitung: Joachim Gerking

Gesamtschule Münster-Mitte

gesamtschule@stadt-muenster.de

<https://gesamtschule-muenster.de>

Didaktische Leitung: Ulli Thöne

Green Gesamtschule

Körnerplatz 2, 47226 Rheinhausen (Duisburg)

sekretariat@green-gesamtschule.de

www.green-gesamtschule.de

Schulleitung: Nicole Schlette

Otfried-Preußler-Schule, Grundschule

Birkenstraße 12, 30171 Hannover

Otfried-Preussler-Schule@Hannover-Stadt.de

<https://wordpress.nibis.de/opgs/kontakt/>

Schulleitung: Alexandra Vanin

Regionales Berufsbildungszentrum (RBZ) Wirtschaft Kiel

Westring 444, 24118 Kiel

info@rbz-wirtschaft-kiel.de

www.rbz-wirtschaft-kiel.de

Schulleitung: Gerhard Müller

Literatur

Alexander-von-Humboldt-Schule Lauterbach: Fortbildungskonzept – Alexander-von-Humboldt-Schule (avh-lauterbach.de) (Abfrage: 30.04.2024)

Börsch-Supan, Johanna/Gallander, Sebastian (2017): Wie lernen Lehrer – Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen Lernverhalten. Düsseldorf: Vodafone-Stiftung Deutschland gGmbH. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/05/Vodafone_Stiftung_Wie_lernen_Lehrer_17_01.pdf (Abfrage: 17.03.2024)

Buhren, Claus G. (2019): Lehrerarbeitszeit: Die Unterrichtsstunde ist eine überholte Maßeinheit. deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/die-unterrichtsstunde-ist-eine-ueberholte-masseinheit/ (Abfrage: 21.09.2023)

Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

- Daschner, Peter/Hanis, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Fachtagung Loccum (2023): Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good Practice – Transfer – Vernetzung. Tagung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Loccum. lehrerfortbildung.de/service/download/category/23-fachtagungen?download=197:fachtagung-professionalisierung-der-lehrkraeftefortbildung-staerken-dokumentation (Abfrage: 20.03.2024)
- Gesamtschule Münster Mitte (2022): Schulprogramm der Gesamtschule Münster Mitte. gesamtschule-muenster.de/wp-content/uploads/2023/02/Schulprogramm22-06.pdf (Abfrage: 21.09.2023)
- Green Gesamtschule Schulkonzept. www.green-gesamtschule.de/wp-content/uploads/2022/02/22_02_16_Schulkonzept_GGS.pdf (Abfrage: 28.09.2023)
- Green, Norman/Green Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch. 9. Auflage, Hannover: Friedrich-Verlag
- Kuschel, Jenny/Richter, Eric/Lazarides, Rebecca/Richter, Dirk (2020): Themen schulinterner Lehrkräftefortbildungen. Eine empirische Programmanalyse. In: Journal für LehrerInnenbildung 20, Heft 4, S. 57–67 www.pedocs.de/volltexte/2021/21376/pdf/jlb_2020_4_Kuschel_et_al_Themen_schulinterner.pdf (Abfrage: 17.03.2024)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Agentur für Schulberatung: Qualifizierungsplanung – ein Instrument der Qualitätsentwicklung in Schulen. li.hamburg.de/resource/blob/622430/c926ce088f1ac93fb54eeea76d112aec/pdf-qualifizierungsplanung-data.pdf (Abfrage: 22.02.2024)
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestaltung> (Abfrage: 17.03.2024)
- Medienberatung Niedersachsen (2022, 12. Mai): Barcamps – die Un-Konferenz mit Jöran Muuß-Merholz. www.youtube.com/watch?v=r8icYrYSsUY (Abfrage: 21.09.2023)
- Ministerium für Bildung (2012): Die Schule als Professionelle Lerngemeinschaft. Runderlass vom 19.11.2012. https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Die_Schule_als_professionelle_Lerngemeinschaft.pdf (Abfrage: 21.03.2024)
- Mußmann, Frank/Riethmüller, Martin/Hardwig, Thomas (2016): Niedersächsische Arbeitszeitstudie – Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015/2016. kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/user_upload/AZS_PK/2016-08-01_Arbeitszeitstudie_2015-2016_Ergebnisbericht_final.pdf (Abfrage: 28.09.2023)
- Otfried-Preußler-Schule, Webseite. wordpress.nibis.de/opgs/schule/klassen/ (Abfrage: 28.09.2023)
- Plümpe, Martin (2023): Lehrkräftefortbildung als Instrument der Schulentwicklung – ein Praxisbeispiel. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven.
- Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 88 ff. www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51552-einmal-ausgebildet-lebenslang-qualifiziert.html (Abfrage: 21.03.2024)
- Rackles, Mark (2023): Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen. www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/Lehrkraeftearbeitszeit%20-Expertise.pdf (Abfrage: 28.09.2023)

- Sachstandsbericht Arbeitszeitanalyse beim niedersächsischen Kultusministerium (2017) https://www.mk.niedersachsen.de/download/124554/Sachstandsbericht_des_Experten-gremiums_Arbeitszeitanalyse_beim_Niedersaechsischen_Kultusministerium_zur_Neu-regelung_der_Arbeitszeit_der_Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 16.03.2024)
- Schule im Aufbruch, Freiday. frei-day.org/ueber-uns/schule-im-aufbruch/ (Abfrage: 28.09.2023)
- Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2022): Innovative Zeitmodelle: Zeitfenster für Kooperation von Lehrkräften festlegen. deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/zeitfenster-fuer-kooperation-von-lehrkraeften-festlegen/ (Abfrage: 21.09.2023)
- Wahl, Diethelm (2020): Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

1.2 Professionelle Lerngemeinschaften – Wenn Lehrkräfte gemeinsam Unterricht entwickeln

*Daniela Rzejak, Peter Posch, Wolfgang Beywl, Joachim Gerking,
Frank Lipowsky und Ulrich Steffens*

1 Einleitung

Ulrich Steffens

Zur Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung liegt inzwischen ein elaborierter Erkenntnisstand vor (vgl. Lipowsky/Rzejak 2023). Dabei ist über die einschlägigen Forschungsbilanzen hinweg ein Muster bzw. Cluster auffallend, das sich wie ein „roter Faden“ durch das Ergebnisspektrum hindurchzieht, nämlich die Bedeutung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Auch wenn Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) im engeren Sinne im deutschsprachigen Bildungsraum noch nicht weit verbreitet sind, so können sie – konzeptionell betrachtet – als eine Art ‚Königsweg‘ der Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern angesehen werden, zumal ihnen eine strategische Bedeutung bei der Schulentwicklung zugesprochen wird. Ein Ausgangspunkt des PLG-Konzepts liegt in Ansätzen in den USA der 1980er Jahre, die 2006 im deutschsprachigen Raum vorgestellt wurden (s. Bonsen/Rolff 2006). Entsprechende Empfehlungen zur unterrichtsbezogenen Kooperation im Sinne einer PLG stammen auch aus der Professionsforschung zu Lehrpersonen. Es gilt, gemeinsam im Kollegiumskreis Neues zu erlernen und anzuwenden. Doch welche Vorgehensweisen kommen dafür in Frage und welche haben sich dabei als wirksam herausgestellt?

Bei dem breiten Spektrum an Maßnahmen konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf solche Ansätze und Projekte, die die schulischen Primärprozesse betreffen, also die Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens – mit dem Ziel, Unterricht wirksamer zu gestalten. Der Beitrag ermöglicht es Leserinnen und Lesern, erfolgversprechende PLG-Beispiele kennenzulernen. Den Ausgangspunkt dafür bildet der im asiatischen Raum (maßgeblich in Japan und China), inzwischen aber u. a. auch in Österreich in der Lehrkräftebildung an Pädagogischen Hochschulen bereits verankerte Ansatz der „Lesson Studies“ und seine Weiterentwicklung zu „Learning Studies“ (s. Kap. 4). In der Schweiz („Luise“)

und in Deutschland („POLKA“) haben sich in den letzten Jahren weitere PLG-Ansätze bzw. -Projekte entwickelt. Bei „Luise“ (s. Kap. 5) geht es – in Orientierung an John Hattie's „Lernen sichtbar machen“ – um eine kriteriengeleitete und datenbasierte Analyse, Maßnahmenfindung und -umsetzung sowie Reflexion unterrichtlicher Probleme (im Modus der Selbstevaluation). Bei „Luise“ ist eine als Herausforderung erlebte Situation des eigenen Unterrichts Ausgangspunkt für die individuell oder in kleinen Teams gesteuerte Unterrichtsentwicklung. Hingegen geht es bei „POLKA“ (s. Kap. 6) – in Anknüpfung an das Konzept der „Quality Teaching Rounds“ in Australien – um kollegiale Hospitationen, bei denen aufgrund von empirischen Befunden ausgewählte Merkmale von Unterrichtsqualität im Mittelpunkt einer langfristigen Teamarbeit von Lehrpersonen stehen, um gemeinsam Lehren und Lernen zu verbessern.

Die vorgestellten Beispiele können als praxisorientierte „Lehrerforschungsbewegungen“ (im Kontext von „action research“) begriffen werden, wie sie erstmals 1990 von Herbert Altrichter und Peter Posch in dem Band „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“ beschrieben wurden (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018). Die Beispiele haben inzwischen in unterschiedlichem Maße eine Verbreitung gefunden. Während „Lesson Studies“ und „Learning Studies“ in verschiedenen Schulsystemen im asiatischen Raum einen konstitutiven Stellenwert im Professionalisierungsprozess des pädagogischen Personals einnehmen, trifft dies für die anderen Ansätze so noch nicht zu. Mit „Luise“ haben seit den Anfängen im Jahr 2012 bislang über 2.000 Lehrpersonen in der Schweiz und in Baden-Württemberg gearbeitet, eingeleitet durch interne Fortbildungen an ca. 90 Schulen und ca. 70 zweitägige Veranstaltungen. „POLKA“ stellt in der Trias das jüngste Projekt dar und befindet sich noch in den Anfängen, die gleichwohl zuversichtlich stimmen.

Im Rahmen des vorliegenden Weißbuches konnten in einer projektübergreifenden Kooperation die Initiatoren der verschiedenen Ansätze für eine gemeinsame Veröffentlichung gewonnen werden.

2 Kooperation von Lehrkräften als relevantes Thema der Lehrkräftebildung

Daniela Rzejak und Frank Lipowsky

Wenn Schulen als soziale Organisationen lernen und sich weiterentwickeln sollen, dann erfordert es neben individuellen Lernprozessen auch Gelegenheiten der kollegialen, ko-konstruktiven Professionalisierung. Die intensive Kooperation von Lehrkräften weist viele positive Zusammenhänge mit der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht auf (zsf. z. B. Doğan/Adams 2018; Vangrieken et al. 2015). Die Stärkung der unterrichtsbezogenen Kooperation

gilt zudem als Merkmal von Lehrkräftefortbildungen mit positiven Wirkungen (Lipowsky/Rzejak 2021).

Unter anderem vor dem Hintergrund der genannten Aspekte lässt sich wohl erklären, dass sich in Deutschland z. B. das Land Sachsen-Anhalt mit dem Fortbildungserlass aus dem Jahr 2012 auf einen besonders entschiedenen Weg begeben hat: Fortbildungen für Lehrkräfte sollen sich grundsätzlich am Konzept der *Professionellen Lerngemeinschaft (PLG)* orientieren, d. h. kollegiales Lernen und kollegiale Beratung sollen gestärkt werden, um Schulen auf diese Weise bei der Entwicklung einer kollegialen Lernkultur zu unterstützen (Daschner/Hanisch 2019, S. 9). Eine durch die Teilnahme an einer institutionalisierten Fortbildung initialisierte Stärkung der Kooperation soll im Idealfall in einen beständigen Lern- und Entwicklungsprozess von Lehrkräften und Schulen münden. Die auf diese Weise etablierte Zusammenarbeit könnte dazu beitragen, dass Lehrkräfte einer Schule u. a. die Weiterentwicklung des Unterrichts als eine gemeinsame Aufgabe betrachten. Die kontinuierliche Verbesserung der Unterrichtsqualität ist ein wichtiges Anliegen, wie auch die Ergebnisse der S-CLEVER-Studie zeigen, in der knapp 30 % der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland diesen Bereich als zentrales Schulentwicklungsvorhaben benannten (Feldhoff et al. 2022).

Eine intensive Kooperation von Lehrkräften ist allerdings nicht nur für die Unterrichtsentwicklung wünschenswert, sondern die Bedeutsamkeit lässt sich auch aus anderen Perspektiven begründen. Zu nennen sind hier z. B.:

- *Weiterentwicklung von professionellen Wissensfacetten und Überzeugungen:* Für Lehrkräfte, die intensiv und unterrichtsbezogen zusammenarbeiten, bieten sich Möglichkeiten, um eine Form des situierten Lernens zu praktizieren. Durch den Diskurs über Unterricht und die gemeinsame Arbeit an einer Sache entsteht die Notwendigkeit, dass die Lehrkräfte ihre Ideen, Ansichten und Wissensbestände artikulieren, begründen und vergleichen. Lehrkräfte können durch diesen kommunikativen Austausch zur Reflexion und Elaboration von individuellen Überzeugungen und unterrichtlichen Praktiken angeregt werden. Intensive Diskurse zwischen Lehrkräften sind daher eine Chance für das Ko-Konstruieren neuen Wissens und die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen. Der reflexive Dialog kann auch dazu führen, dass Lehrkräfte Widersprüche wahrnehmen und kognitive Konflikte erleben. Diese gelten ebenfalls als ein bedeutsamer Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen.
- *Förderung der Motivation in beruflichen Kontexten:* Auch aus motivationspsychologischer Perspektive kann die Relevanz intensiver Kooperation von Lehrkräften und deren gezielte Stärkung in Fortbildungen begründet werden. Die Selbstbestimmungstheorie (Deci/Ryan 1993) geht davon aus, dass

intrinsisch motiviertes Verhalten gefördert wird, wenn Personen sich autonom, kompetent und sozial eingebunden erleben. Eine intensive unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erfordert eine Form der sozialen Interaktion, die über den bloßen Austausch von Informationen hinausgeht. Sie setzt voraus, dass Lehrkräfte ihre Routinen und Herausforderungen teilen, über Erfahrungen sprechen und Einblicke in den eigenen Unterricht geben. Entsprechend offene und wertschätzende Interaktionen brauchen ein gewisses Vertrauensverhältnis, können aber auch dazu beitragen, das Gefühl von Vertrauen, Zugehörigkeit und Eingebundenheit zu steigern. Darüber hinaus sind mit der Kooperation von Lehrkräften häufig auch Gelegenheiten zum kollegialen Feedback verbunden. Über ein Feedback zum eigenen unterrichtlichen Handeln können Lehrkräfte Anerkennung für ihre Arbeit erhalten, wodurch dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben nachgekommen wird. Vielen Lehrkräften fehlt es im schulischen Alltag an solchen regelmäßigen unterrichtsbezogenen Kooperations- und Feedbackmöglichkeiten. Wahrscheinlich ist dies ein Grund dafür, dass die Aussicht auf soziale Interaktionen viele Lehrkräfte zur Teilnahme an einer Fortbildung motiviert.

- *Stärkung der Resilienz:* Die Relevanz von Kooperation und deren Stärkung im Rahmen einer Fortbildung ist auch mit Blick auf das Thema Resilienz gegenüber Stress und Belastungen zu begründen. Fortbildungen für Teams von Lehrkräften oder das gesamte Kollegium einer Schule und förderliche (Arbeits-)Beziehungen zwischen Lehrkräften, die mit Stabilität, Vertrauen, Bestärkung und Unterstützung verbunden sind, gelten als zentrale Pfeiler der Resilienzförderung (Frick 2021).
- *Steigerung der Erfolgswahrscheinlichkeit des Transfers von Fortbildungsinhalten:* Der Transfer, hier verstanden als die erfolgreiche Anwendung und Implementierung von Fortbildungsinhalten in der beruflichen Praxis von Lehrkräften, findet im Anschluss an einen Fortbildungstag bzw. zwischen einzelnen Veranstaltungen einer Fortbildungsreihe statt. Durch die Fortbildungsteilnahme mehrerer Lehrkräfte einer Schule und die Etablierung von tragfähigen Kooperationspraktiken wird ein kollegiales Unterstützungssystem gestärkt, auf das Lehrkräfte im Transferprozess zurückgreifen können.

Obwohl positive Wirkungen intensiver Formen der Kooperation demzufolge zwar theoretisch gut begründbar sind, ist die Forschungslage zu den Effekten entsprechender Kooperation noch weniger umfassend (Komoss/Sørensen 2019). Es benötigt daher zukünftig auch die Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft bei Untersuchungen, die dabei helfen könnten, Wirkungen intensiver Kooperationsformen differenziert zu betrachten und Erfolgskriterien klarer zu verstehen.

3 Professionelle Lerngemeinschaften als unterrichtswirksamer Kooperationsansatz

Daniela Rzejak und Frank Lipowsky

Nicht jede Form der Zusammenarbeit ist gleichermaßen effektiv, sodass bei der Kooperation nicht nur auf die Quantität, sondern auch auf die Qualität zu achten ist. Insofern gilt es genauer in den Blick zu nehmen, welche Art der Zusammenarbeit von Lehrkräften verfolgt, in Fortbildungen gefördert und langfristig in Schulen etabliert werden sollte. Nach derzeitigem Stand der Forschung hängt die Zusammenarbeit von Lehrkräften dann positiv mit der Qualität des Unterrichts und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler zusammen, wenn Lehrkräfte beständig einen reflexiven Diskurs über ihren Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler führen und hierbei jene Unterrichtsmerkmale fokussieren, die empirisch belegt mit einer hohen Wahrscheinlichkeit positive Effekte auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben (zsf. Doğan/Adams 2018; Vangrieken et al. 2015).

Damit die Zusammenarbeit eine hohe Qualität und positive Wirkungen erzielt, besteht für Lehrkräfte also die Herausforderung, sich nicht nur an der eigenen Praxis, sondern auch an Befunden der Unterrichtsforschung zu orientieren. In diesem Zusammenhang ist es für den Erfolg einer unterrichtsbezogenen Kooperation wichtig, dass Lehrkräfte mit externen Expertinnen und Experten wie Fortbildenden und Forschenden zusammenarbeiten (Cordingley/Bell/Evans 2005). Die außerschulischen Expertinnen und Experten können die Lehrkräfte dazu anregen und dabei unterstützen, wichtige Merkmale des Unterrichts und erfolgversprechende Ziele in den Mittelpunkt zu stellen. In zahlreichen Konzepten der Unterrichts- und Personalentwicklung erhalten die Lehrkräfte auch Materialien oder Tools, die die kooperierenden Lehrkräfte darin unterstützen, den eigenen Unterricht unter Heranziehung evidenzbasierter Kriterien zu analysieren und weiterzuentwickeln (Gore et al. 2017).

Ein weiterer wichtiger Aspekt der intensiven Zusammenarbeit ist die Depri-
vatisierung des Unterrichts, die sich etwa durch gegenseitige Hospitationen von Lehrkräften ergibt. Durch Unterrichtshospitationen gewinnt die Zusammenarbeit von Lehrkräften eine konkrete gemeinsame Grundlage und eine höhere Relevanz für die unterrichtliche Praxis. Neben hospitierten Unterrichtsstunden ermöglichen auch Dokumente aus dem Unterricht und von Lernenden, dass Lehr- und Lern-Prozesse gemeinsam von Kolleginnen und Kollegen tiefergehend analysiert und besprochen werden. Insbesondere im Rahmen von institutionalisierten Fortbildungsmaßnahmen stellen videografierte Unterrichtssequenzen einen Ausgangspunkt dar, dass Lehrkräfte gemeinsam ganz konkrete Unterrichtssituationen analysieren, diskutieren und reflektieren können.

Eine Zusammenarbeit von Lehrkräften, die die gerade beschriebenen Merkmale aufweist, wird häufig mit dem Begriff der *Professionellen Lerngemeinschaft (PLG)* versehen (z. B. Bonsen/Rolff 2006). Die Popularität, die das PLG-Konzept in den letzten Jahren erfahren hat, geht mit einer gewissen konzeptionellen Variabilität einher (z. B. Doğan/Adams 2018; Komoss/Sørensen 2019; Vangrieken et al. 2015). In Angeboten der Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung sind unterschiedliche Formen der Umsetzung des PLG-Konzepts mit jeweils eigenen Akzentuierungen zu finden. Für Schulen und Lehrpersonen liegt darin sicherlich die Chance, jenes Konzept zu wählen, das am besten zu ihren spezifischen Rahmenbedingungen und Zielen passt. Eine Voraussetzung für diese Wahl ist allerdings die Kenntnis unterschiedlicher Konzepte und ihrer jeweiligen Besonderheiten. Aus diesem Grund wird in den folgenden Kapiteln eine Auswahl von Ansätzen der Unterrichts- und Personalentwicklung vorgestellt, die sich am PLG-Konzept orientieren.

4 Lesson und Learning Studies – Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften mit großem Potential

Peter Posch

Lesson und Learning Studies sind in den letzten zehn Jahren zu einer internationalen „Bewegung“ zur Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens geworden. Die „World Association of Lesson Studies“ (WALS; www.walsnet.org) ist ein internationales Netzwerk zur Förderung von Forschung und Praxis und zur Verbesserung der Qualität des Lernens. Jährlich findet eine internationale Konferenz statt. Seit 2012 erscheint das International Journal for Lesson and Learning Studies (IJLLS; www.emeraldinsight.com/ijlls.htm) mit theoretischen Beiträgen und Fallstudien aus der Praxis. Im Jahre 2015 ist das erste Standardwerk über Learning Studies auch in deutscher Übersetzung unter dem Titel „Lernen durch Variation – Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung“ (Lo 2015) erschienen (vgl. auch Altrichter/Posch/Spann 2018).

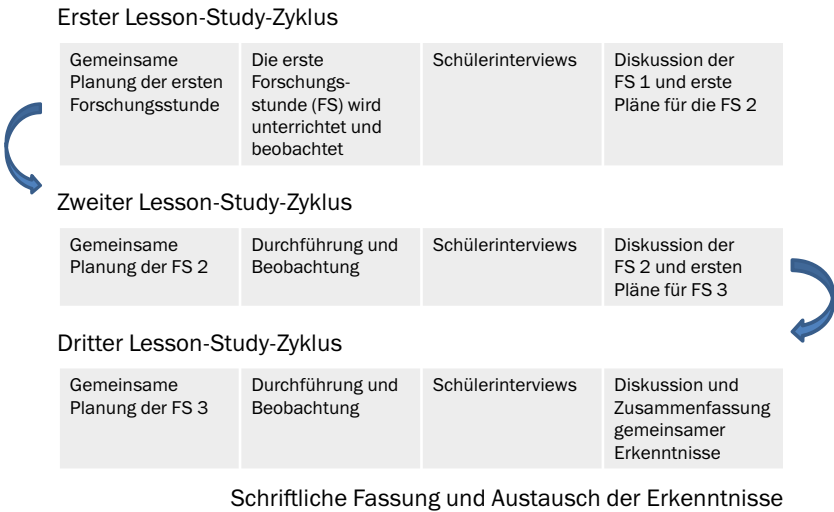
Was sind Lesson Studies?

Lesson Studies sind in Japan und China die am weitesten verbreitete Form der Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften (Fernandez/Yoshida 2009). In den sechsjährigen Grundschulen in Japan sind sie fast flächendeckend verbreitet. In den höheren Schulen sind formelle Lesson Studies seltener. Die „Lesson Study Mentalität“ und eine eher informelle Lesson Study Praxis sind aber auch an diesen Schulen weit verbreitet (Fernandez et al. 2001). Unter Lesson Studies versteht man einen Prozess professioneller Entwicklung, bei dem Lehrkräfte ihre Praxis systematisch untersuchen. Teams von drei bis sechs Lehrkräften arbeiten an der Weiterentwicklung des fachlichen Unterrichts, indem zu einer Thematik Unterrichtskonzepte entwickelt, experimentell realisiert, untersucht und in verbesserter Form erneut durchgeführt und analysiert werden (s. Abb. 1). Das Ziel einer Lesson Study besteht darin, Lehren und Lernen wirksamer zu gestalten.

Die Planung des Unterrichts geht von mehr oder weniger standardisierten Fragen aus (Ermeling/Graff-Ermeling 2014, S. 183), z. B.:

- Was sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Stunde verstehen? Welche Belege während und nach der Stunde helfen, den Fortschritt der Schülerinnen und Schüler und den Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernen zu überprüfen? Wie können diese Belege gewonnen werden?
- Welche Voraussetzungen und Erfahrungen können wir [Lehrkräfte] bei den Lernenden voraussetzen? Was werden die meisten Schülerinnen und Schüler schon wissen und von welchen Annahmen werden sie ausgehen? Welche Fehlvorstellungen erwarten wir [Lehrkräfte]?
- Welche Kombination und Anordnung von Lernaktivitäten werden den Schülerinnen und Schülern helfen, dem Ziel näher zu kommen (Hypothesenbildung)? Wie wird jede einzelne Aktivität des Unterrichts auf der vorhergehenden aufbauen und wie wird sie die künftigen Aktivitäten vorbereiten? Worin bestehen die speziellen Aufgaben der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler, damit jede Aktivität am besten zum gewünschten Ergebnis beiträgt?

Tab. 1: Schematischer Ablauf einer Lesson Study (Dudley 2015) – erstes Treffen der Lesson-Study-Gruppe und Überlegung, was verbessert werden soll



Nach Fernandez/Yoshida (2009, S. 17) führt jede Lesson-Study-Gruppe in Japan gewöhnlich zwei bis drei Lesson Studies im Jahr durch, die bereits zu Beginn des Jahres festgelegt werden. Der durchschnittliche Zeitaufwand für eine Lesson Study ist nach Ermeling/Graff-Ermeling (2014, S. 174) sehr unterschiedlich und liegt zwischen etwa 15 Stunden (verteilt auf drei bis vier Wochen) und ca. 25 Stunden (verteilt auf zwei Monate). Bereits Junglehrerinnen und Junglehrer in der Berufseinstiegsphase werden in die Schulpraxis durch die Mitarbeit in einer Lesson-Study-Gruppe eingeführt. Dabei bildet sich offenbar eine Identität, die Lesson Studies als selbstverständliches Merkmal des Berufs erscheinen lässt.

Was sind Learning Studies?

Der theoretische Kern der Learning Studies, die Variationstheorie, wurde 1980 bis 1997 von Ference Marton in Göteborg/Schweden entwickelt (Marton/Booth 1997). Die Umsetzung des Ansatzes im Unterricht wurde seit 1999 von Marton, Lo und anderen an der Universität Hongkong ausgearbeitet und evaluiert. Sie adaptierten das japanische Lesson-Study-Konzept, entwickelten ein didaktisches Rahmenkonzept auf der Grundlage der Variationstheorie und nannten es „Learning Study“. Lesson und Learning Studies haben daher viele Gemeinsamkeiten:

- sie basieren auf der Zusammenarbeit von Lehrkräften
- sie beruhen auf der wiederholten Analyse und Revision von Unterrichtsstunden, sog. Forschungsstunden

- sie verfolgen das gemeinsame Ziel, das Lernen von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Unterschiede bestehen u. a. darin:

- Das primäre Ziel bei Lesson Studies besteht in der professionellen Weiterentwicklung von Lehrkräften; bei den Learning Studies ist es das Lernen der Schülerinnen und Schüler und die Produktion von (fachdidaktischem) Wissen darüber (Cheung/Wong 2014, S. 138).
- Learning Studies sind oft kooperative Forschungsprojekte, bei denen die in Teams arbeitenden Lehrkräfte durch externe (Fach-)Expertinnen und (Fach-)Experten unterstützt werden. In den meisten Fällen werden Themen gewählt, die inhaltliche Schwierigkeiten bereiten. Sehr anschaulich dokumentiert sind die Themen „Kondensation“ für die Grundschule oder die „Elektrochemische Spannungsreihe“ für die Sekundarstufe im Buch von Lo (2015).
- Die Reflexion der an einer Lesson Study beteiligten Lehrpersonen wird von den jeweiligen subjektiven „Theorien“ und Erfahrungen geleitet, die die Lehrpersonen einbringen. Lesson Studies gehen also (meist) nicht von einer bestimmten Theorie des Lehrens und Lernens aus. Den Learning Studies liegt jedoch eine bestimmte Theorie zugrunde: die Variationstheorie (vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Altrichter/Posch/Spann 2018, Kap. 11, und im Standardwerk von Lo 2015).

Learning Studies betreffen das ganze Spektrum von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, und Einstellungen bzw. Werthaltungen von Lehrkräften. Eine Learning Study läuft im Wesentlichen in folgenden Phasen ab:

- *Schritt 1:* Die Wahl eines Lerngegenstands erfolgt durch das Team der Lehrkräfte, oft unterstützt durch einen externen Experten/eine externe Expertin. Es wird zwischen direktem Lerngegenstand (Inhalt/Thematik/Sachbereich) und indirektem Lerngegenstand (langfristige Kompetenz, Fertigkeit, Werthaltung) unterschieden. Der indirekte Lerngegenstand soll durch das Lernen des direkten Lerngegenstands entwickelt werden (Lo 2015, S. 29, 52).
- *Schritt 2:* Identifikation der kritischen Aspekte/Merkmale, Erhebung der Lernvoraussetzungen und Präzisierung des Lerngegenstands: Wollen Lehrende, dass Lernende einen Lerngegenstand genau so sehen wie sie, müssen Lernende ihre Aufmerksamkeit auf dieselben Merkmale des Lernobjekts richten wie sie. *Kritisch* ist ein Merkmal eines Lerninhalts, das notwendig ist, damit im Bewusstsein des Lernenden eine Bedeutung entsteht. Potenzielle kritische Merkmale liefert die fachdidaktische Analyse des Lerngegenstands

und aktuelle kritische Merkmale die Erhebung der Voraussetzungen der Lernenden. Die Identifikation kritischer Merkmale eines Lerngegenstands ist eine zentrale fachdidaktische Aufgabe.

- *Schritt 3: Überlegungen zur Motivation:* Sie entsteht, wenn eine Beziehung der Lernenden zum Gegenstand des Lernens aufgebaut wird („Relevanzstruktur“). Der Lerngegenstand muss den Lernenden relevant erscheinen, d. h. er muss für sie Sinn ergeben und Bedeutung haben (Lo 2015, S. 116).
- *Schritt 4: Gestaltung und methodische Einbettung der Variationsmuster:* Variationsmuster zeigen an, was in Bezug auf die kritischen Aspekte oder Merkmale eines Lerngegenstands unverändert bleibt und was verändert wird (Lo/Marton 2012, S. 10). Sie erlauben Lernenden, kritische Aspekte eines Lerngegenstands zu erkennen – zunächst einen Aspekt nach dem anderen und am Schluss alle gleichzeitig. Marton hält die Annahme für falsch, dass Lernen durch Induktion, d. h. anhand von ausschließlich zutreffenden Beispielen erfolgt. Ein neuer Begriff werde vielmehr durch Kontrast gebildet. Eine Lehrperson, die Fehler von Schülerinnen und Schülern sichtbar macht und thematisiert, arbeitet mit Kontrast, indem sie Merkmale hervorhebt, die richtige und fehlerhafte Ergebnisse unterscheidbar machen.

Das folgende Beispiel eines Variationsmusters soll dies illustrieren (nach Lo 2015, S. 87): Nehmen wir an, der Lerngegenstand besteht darin, ein Dreieck als solches zu erkennen (d. h. es von anderen geometrischen Figuren zu unterscheiden). Die Lehrperson könnte den Schülerinnen und Schülern viele Dreiecke auf Papier oder an der Tafel vorgeben, auf jedes einzelne zeigen und als „Dreieck“ benennen und dabei hoffen, dass die Lernenden die charakteristischen Merkmale eines Dreiecks erkennen. Die Lehrperson lässt dabei das fokussierte Merkmal „Dreieck“ (*den kritischen Aspekt*) unverändert und variiert andere nicht fokussierte Aspekte (z. B. Größe, Art des Dreiecks, Farbe). Der Variationstheorie zufolge ist dies jedoch nicht der beste Ansatz. Vielmehr muss die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern zeigen, was nicht ein Dreieck ist, indem sie ein Dreieck z. B. mit einem Rechteck, einem Fünfeck, anderen Vielecken, zwei parallelen Geraden, zwei sich schneidenden Geraden oder einer Pyramide vergleicht. Dabei wird eine „Variationsdimension“ eröffnet, d. h. ein Begriff (in diesem Fall „geometrische Figuren“), der mehrere Ausprägungen hat, von denen eine das Dreieck ist. Die Ausprägung Dreieck (ein Unterbegriff zu „geometrische Figuren“) kann dadurch zu anderen Ausprägungen in Kontrast gesetzt werden, wodurch die unterscheidenden Merkmale des Dreiecks (Seitenzahl und Winkelsumme) wahrnehmbar werden.

In der Terminologie der Variationstheorie bedeutet dies, dass der fokussierte „kritische“ Aspekt (die geometrische Form) variiert wird, wohingegen die nicht fokussierten Aspekte (also z. B. die Arten von Dreiecken) unverändert bleiben. Es ist zumindest eine andere Ausprägung der Variationsdimension

(geometrische Form) erforderlich, damit die Schülerinnen und Schüler einen Unterschied wahrnehmen können. Kontrastierungen helfen den Lernenden, ein bestimmtes Phänomen, einen Begriff oder einen Aspekt zu erkennen und ihn von seinem Kontext und anderen Phänomenen, Begriffen oder Aspekten zu trennen. Zugleich wird das Wissen über Dreiecke verallgemeinert. Die Durchführung des Unterrichts und die begleitende Datensammlung erfolgt wie bei den Lesson Studies:

- *Schritt 1:* Ein Mitglied des Lehrerteams führt den Unterricht durch, während die übrigen Mitglieder z. B. Lernaktivitäten beobachten und/oder Interviews mit Schülerinnen und Schülern durchführen.
- *Schritt 2:* Die Daten werden gemeinsam analysiert und eine verbesserte Unterrichtsstunde geplant.
- *Schritt 3:* Die überarbeitete Unterrichtsstunde wird von einem anderen Mitglied des Teams in einer anderen Klasse durchgeführt – wieder mit Beobachtung und Analyse (meist gibt es zwei bis drei Zyklen).
- *Schritt 4:* Am Ende erfolgen Dokumentation und Austausch, oft werden die Ergebnisse auch öffentlich gemacht.

Welche Wirkungen haben Lesson und Learning Studies?

Die zahlreichen Evaluationen der Lesson Studies zeichnen ein fast durchwegs positives Bild, vor allem was die professionelle Weiterentwicklung der Lehrenden anlangt. Es ist hierbei allerdings zu berücksichtigen, dass es zwar eine zunehmende Zahl von Studien mit quasiexperimentellen, aber nur wenige mit kontrolliert experimentellen Designs gibt. Als bedeutsame Wirkungen von Lesson und Learning Studies werden u. a. genannt (Cheung/Wong 2014; Dudley 2015):

- die Vermittlung eines tieferen Verständnisses der Lernprozesse und -voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler,
- eine realistischere Einschätzung der eigenen Kompetenzen durch die Lehrkräfte,
- in der Folge ein starkes Interesse an professioneller Weiterentwicklung,
- Recherche und gemeinsame Reflexion ermöglichen den Lehrpersonen, das Lernen aus den Augen der Lernenden zu sehen.

Im Hinblick auf Learning Studies sind zwei Befunde besonders interessant (Cheung/Wong 2014):

- Lernende mit schlechteren Voraussetzungen lernen gewöhnlich am meisten. Es erhöht sich nicht nur der Durchschnitt, es verringert sich auch die Differenz. Dies ist nach Lo (2015, S. 39) nicht überraschend, weil ein wesentliches

Merkmal einer Learning Study darin besteht, die Ursache von Lernschwierigkeiten zu identifizieren, damit gezielt Wege gefunden werden können, Lernenden zu helfen, diese Schwierigkeiten zu überwinden.

- Der Lernfortschritt wurde auch nach einem längeren Zeitraum noch festgestellt und ist in vielen Fällen größer geworden. Als Erklärung wird angeführt, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, auch selbst kritische Merkmale von Lerngegenständen zu identifizieren.

Wie verbreitet sind Lesson und Learning Studies?

In den letzten Jahren haben unterschiedliche Varianten von Lesson Studies und in geringem Maße auch Learning Studies in zahlreichen Ländern eine gewisse Verbreitung gefunden, so vor allem in den USA, in Kanada und in Europa. Florida hat z. B. Lesson Studies im ganzen Staat eingeführt (Akiba 2016, zit. nach Seleznyov 2018). Manche Länder sind dabei, großflächig ihr Professionalisierungssystem auf Lesson Studies umzustellen, so z. B. Indonesien (Hendayana 2015) und Singapur (Kim-Eng Lee/Lim-Ratnam 2015). Auch im Vereinigten Königreich haben sich Lesson Studies schon früh als außerordentlich erfolgreiches Modell der professionellen Entwicklung von Lehrkräften herausgestellt (Dudley 2015; Seleznyov 2018). In deutschsprachigen Ländern werden ebenfalls Lesson Studies durchgeführt – fast durchwegs auf Initiative von Einrichtungen der Lehrkräftebildung (z. B. die Übersicht in Hallitzky et al. 2021). In Österreich wurden an fast allen Pädagogischen Hochschulen Lesson Studies in das Studienprogramm, z. B. in die Pädagogisch-Praktischen Studien integriert, wobei die Studierenden jeweils ein bis zwei Zyklen Lesson Study selbst durchführen müssen. Es sind bereits zwei Publikationen mit Praxisbeispielen erschienen (Mewald/Rauscher 2019; Soukup-Altrichter/Steinmair/Weber 2020). Auf den Konferenzen des Collaborative Action Research Network der deutschsprachigen Länder (CARN-DACH) wurden u. a. Berichte und Studien über Lesson und Learning Studies vorgestellt (vgl. z. B. den Tagungsbericht von Habicher et al. 2020).

Kontakt

Prof. Mag. Dr. Isolde Kreis

Koordinatorin des PPS 4 Masterpraktikums mit Lesson Studies/Sekundarstufe.
Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe /
Allgemeinbildung, Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule

isolde.kreis@ph-kaernten.ac.at.

www.ph-kaernten.ac.at.

5 Luuise – Merkmale des Verfahrens und sein Beitrag zur Lehrkräftefortbildung

Wolfgang Beywl

Was sind Merkmale des Luuise-Verfahrens und wie wird es eingeführt?

Das „Luuise-Verfahren“ ist über mehrere Jahrzehnte auf evaluationswissenschaftlichem Hintergrund entwickelt worden (vgl. Beywl et al. 2023, S. 21 ff.)¹. Es handelt sich um einen – stets formativ ausgerichteten – Ansatz der Selbstevaluation: Zu ihrem je eigenen Unterricht erheben Lehrkräfte Daten mit meist selbst-erstellten Instrumenten. Sie bewerten darauf abgestützt ihren eigenen Unterricht entlang ihrer vorab explizierten Kriterien, und nutzen die Ergebnisse ihrer Untersuchung für dessen Optimierung, um höhere Lerneffektivität zu erreichen. In der Regel führen externe „Luuise-Coachs“ in einer schulinternen Fortbildung in das Verfahren ein. Sie beraten die teilnehmenden Lehrpersonen an diesem „Startanlass“, und nachfolgend individuell per E-Mail oder auf einem kurzen „Zwischenstopp“ in der Kursgruppe bei der Planung ihrer Luuise-Projekte. Die Projektplanung erfolgt optimalerweise in Tandems bzw. in Kleinstgruppen als professionellen Lerngemeinschaften (PLG). Ein Luuise-Fortbildungszyklus wird abgeschlossen durch eine Präsentation des Erreichten in der Kursgruppe oder im Kollegium. Seit 2012 ist das Verfahren von über 1000 Lehrkräften meist erfolgreich eingesetzt worden. Es wird auf Basis von Begleitforschungen kontinuierlich weiterentwickelt. Verbreitungsschwerpunkte sind die Deutschschweiz und Baden-Württemberg. In weiteren Bundesländern werden Kooperationen mit zuständigen Fortbildungsinstitutionen aufgebaut.

Wie wird ein Luuise-Projekt geplant und umgesetzt?

Das aufgelöste Akronym von Luuise hält die zentralen Merkmale des Verfahrens fest: Lehrpersonen **u**nterrichten und **u**ntersuchen **i**ntegriert, **s**ichtbar und **e**ffektiv. In den fünf „Luuise-Schritten“ (ebd., Kap. 5), die zunächst geplant und dann umgesetzt werden, zeigt sich dies wie folgt:

1 In diesem Buch ist das Verfahren ausführlich beschrieben und umfassend – u. a. durch 36 von Lehrkräften verfasste „Luuise-Praxisbeispiele“ (Beywl et al. 2023, Kap. 3) veranschaulicht. Alle in diesem Text bei ihrem ersten Vorkommen in Anführungszeichen gesetzten Begriffe sind dort im Luuise-Vokabular definiert. Das ‚Praxisbuch‘ schafft erstmals eine systematische Verknüpfung von Luuise mit 35 relevanten „Faktoren“ aus John Hatties Folgeband zu Visible Learning (Hattie 2023). Da noch nicht erprobt und begleitend erforscht, wird diese hier ausgeblendet.

- *Schritt 1:* Lehrkräfte starten bei einer wiederholt als Herausforderung erlebten Situation des eigenen Unterrichts. Sie formulieren mehrperspektivisch „Annahmen“ dazu, wie diese „Knacknüsse“ entstanden sind.
- *Schritt 2:* Sie setzen „s.m.a.r.t.-Ziele“ (spezifisch, messbar, attraktiv/anschlussfähig/ambitioniert, realistisch, terminiert). Diese lassen sich den folgenden drei Hauptgruppen zuordnen: (a) „Lernstart“ sicherstellen; (b) fachliches oder überfachliches „Lernhandeln“ intensivieren; (c) „Lernresultate“ stärken. Das „m“ erinnert daran, den gewünschten künftigen Zustand messbar und damit sichtbar zu machen.
- *Schritt 3:* Sie konzipieren auf die Zielerreichung zugeschnittene „Interventionen“ für ihren Unterricht. Diese sind abgestützt auf Befunde der Unterrichtsforschung und oder eigene reflektierte Unterrichtserfahrungen und/oder Anregungen aus kollegialem Austausch. Dabei nutzen sie die Annahmen aus Schritt 1.
- *Schritt 4:* Sie erstellen ein „Erhebungsinstrument“², das Daten erzeugt, um den Grad der Zielerreichung sichtbar zu machen. Es ist idealerweise doppelt „integriert“: (i) Das Erheben und Auswerten (das Sichtbar-Machen), das Bewerten, Interpretieren und Schlussfolgern passiert *während* der Unterrichtszeit – wenn möglich *gemeinsam* mit den Schülerinnen und Schülern. (ii) Es fungiert gleichzeitig als Intervention/Unterrichtsmethode und fördert das Lernen.³
- *Schritt 5:* Die „Datennutzung“ bedeutet, dass die Ergebnisse des Luuise-Projekts in der Kursgruppe, schulweit, für Eltern bzw. andere lokale oder fachliche Öffentlichkeiten sichtbar werden und zu gewünschten Optimierungen führen.

Wie ist das Verfahren in Fortbildung und Schulentwicklung eingebettet?

Das Planen dieser fünf Schritte findet meist durch Tandems bzw. in Kleinstgruppen statt, beginnend am schulinternen Fortbildungs-Startanlass und selbstorganisiert weitergeführt. Die Tandems oder Kleinstgruppen werden in einer mehrteilig angelegten Fortbildung durch Luuise-Coachs beraten. Dieses

2 Dies sind z. B. Plakate mit Klebepunkten, Zählgegenstände, Mini-Whiteboards für Kommentare, Zeitmesser wie Schachuhren-Apps und viele mehr (vgl. <https://www.lernen-sichtbarmachen.ch/methoden/>; Abfrage: 25.01.2024).

3 Eines von vielen Beispielen: Im Literaturunterricht hängt jeder Schüler und jede Schülerin einen Haftzettel neben ein auf ein Plakat gezeichnetes ‚Thermometer‘. Wen die Lektüre ‚kalt‘ lässt (keine Verbindung zu eigenen Interessen/Gefühlen, der positioniert ihn unten. Wer damit ‚warm‘ wird, hängt den Haftzettel im oberen Bereich auf. Auf den Haftzetteln notieren die Lernenden ihre Begründungen für die Positionierung. Für die Klassendiskussion ergeben sich damit wichtige Anknüpfungspunkte (s. Praxisbeispiel 25 „Zugang zu Lesestoff finden mit dem Thermometer“ in Beywl et al. 2023, S. 122 f.).

Fortbildungskonzept entspricht den von Lipowsky/Rzejak (2023) identifizierten Wirksamkeitsmerkmalen (vgl. Beywl et al. 2023, Kap. 6.2):

- Mit dem Ziele-Setzen und Intervenieren werden geübte Kernpraktiken von Lehrpersonen angesprochen. Als Neues hinzu kommt das systematische Untersuchen. Es wird als Handlungspraktik samt erforderlicher Kompetenzen durch die Fortbildung auf- bzw. ausgebaut.
- Die durch Coachs geleitete „Luui-se-Fortbildung“ ist mehrteilig angelegt: mindestens ein den Fortbildungszyklus eröffnender Startanlass für die Kursgruppe (max. sechs Präsenzstunden) sowie ein abschließender zwei- bis dreistündiger „Präsentationsanlass“. Dazwischen kann ein Präsenz-Zwischenstopp für die Kursgruppe stattfinden. Meist wird dieser durch E-Mail- und/oder Online-Beratungen für die einzelnen Projekte ersetzt.
- Am ersten Fortbildungstag wird nach kurzen Inputs zum erziehungs- und evaluationswissenschaftlichen Hintergrund des Verfahrens an realen unterrichtlichen Herausforderungen gearbeitet. Produkt ist die (weitgehend) abgeschlossene Feinplanung von mehrfachen Erprobungen, die die Lehrperson in den kommenden Wochen im Unterricht durchführt (meist vier bis acht gleiche/ähnliche „Ausführungen“ in je einer Unterrichtsstunde).
- Reflexion geschieht bereits in der Planungsphase, darüberhinausgehend und wesentlich im Unterricht (evtl. gemeinsam mit den Lernenden) sowie in der kleinen PLG; zusätzlich am Präsentationsanlass gemeinsam mit den/ durch die daran Teilnehmenden. Auch dies stärkt die unterrichtsbezogene (schulweite) Kooperation.
- Zertifizierte „Luui-se-Coachs“ (derzeit ca. 60 aktive Personen) leisten Kursleitung und Beratung. Diese haben selbst „Luui-se-Projekte“ durchgeführt (bestätigt durch ein Anwendungs-Testat) und darüber hinaus den Basis-kurs zur Begleitung und Beratung von Luui-se-Projekten abgeschlossen (Beratungs-Testat). Luui-se-Coachs tauschen sich regelmäßig, online oder onsite, in einer PLG aus. Dies ist Voraussetzung für die zweijährliche Re-Zertifizierung.
- Die Beratung am Startanlass unterstützt es, Luui-se-Projekte mit hoher Erfolgsaussicht zu konzipieren (das ‚r‘ – realistisch – in s.m.a.r.t.). Wie die Begleitforschung belegt (ebd., Kap. 6.2), stärkt dies beim weit überwiegenden Teil der Lehrkräfte die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Zuversicht, auch künftig akute Herausforderungen des Unterrichts ‚evaluativ denkend und handelnd‘ bewältigen zu können. Damit leistet Luui-se einen Beitrag zur Gesundheit von Lehrkräften.

Besonderheiten gegenüber anderen in Fortbildung und Schulentwicklung eingebetteten Verfahren der Unterrichtsentwicklung sind:

- Der auf die spezifischen Herausforderungen der jeweiligen Lehrkraft (oder eines Co-Teaching- oder Klassenteams) maßgeschneiderte Planungs- und Umsetzungsprozess. Insofern handelt es sich um eine individualisierte Fortbildung, was eine stabile motivationale Grundlage für neues Lernen der Lehrkräfte schafft. Mit ihren Merkmalen der hohen Autonomie bei der Themenwahl, der sozialen Eingebundenheit in die PLG bzw. Schulgemeinschaft sowie des Kompetenzerlebens angesichts meist gelingender Luuise-Projekte realisiert das Verfahren zentrale Ansprüche der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1993). Angesichts eines verbreiteten Widerstands gegen außengesteuerte Angebote (Brägger 2020) bietet sich ein attraktiver Ansatz für die Lehrkräftefortbildung.
- Die Offenheit für *alle* (drängenden) Themen des Unterrichts, seien diese fachlich, fachdidaktisch oder fachübergreifend/überfachlich. Dies ermöglicht und erfordert ‚Augenhöhe‘ zwischen teilnehmenden Lehrkräften und Luuise-Coachs, geprägt durch beidseitigen Respekt für die jeweiligen Expertisen und kontinuierliches gegenseitiges Feedback: Lehrkräfte bringen ihre Unterrichtserfahrung und -expertise ein. Luuise-Coachs beraten prozessorientiert und steuern Evaluations- und Datenerhebungs-Fachexpertise für die Integration des Untersuchens in den Unterricht bei. Sie greifen dabei auf den Fundus mehrerer hundert dokumentierter Luuise-Planungen und -Dokumentationen zurück. Fachliche oder fachdidaktische Impulse geben sie auf Anfrage dann, wenn sie ‚zufällig‘ über eigene Unterrichtsexpertise auf dem jeweiligen Gebiet verfügen. Fach-/fachdidaktisch spezialisierte Luuise-Fortbildungen sind bislang die Ausnahme. In der Ausbildung von Lehrkräften gibt es hierzu erste Angebote (vgl. Gobat et al. 2020).
- Die strikte Ausrichtung auf und Nutzung von (situationsgerecht selbst erzeugten) Daten als obligatorischem Bezugspunkt für Reflexion und Entwicklung.
- Die Selbstverpflichtung auf das Sichtbarmachen von Unterrichtsplanung und erzielten Ergebnissen: im Rahmen des fortbildungsintegrierten Präsentationsanlasses bis hin zu Veröffentlichungen auf der Luuise-Website www.fhnw.ch/wbph-luuise und in pädagogischen Fachmedien.
- Die Beschränkung von Inputs und synchroner Fortbildungszeit (für die Kursgruppe) auf das Notwendige: um das Luuise-Verfahren angesichts der engen schulisch verfügbaren Zeitbudgets erlernbar zu machen. Die über den Einsatz von Luuise im Unterricht hinausgehende erforderliche Netto-Zeit für das Erlernen des Verfahrens pro teilnehmende Lehrkraft beträgt ca. 10–12 Stunden (was gemäß Befragungen von vielen als relativ hoher Aufwand wahrgenommen wird).

Das Luuise-Verfahren zielt zum einen auf die Lösung praktischer Unterrichtsprobleme und die belegbare Erreichung selbst gesetzter Ziele. Zum anderen wird eine Kompetenzerweiterung (evaluatives Denken und formatives Evaluieren, vgl. Beywl et al. 2023, Kap. 6.1) und eine Haltungsverstärkung (Übernahme der Perspektive der Lernenden sowie Offenheit für deren Mitgestaltung des Unterrichts) angestrebt.

Im Rahmen der Schulentwicklung können Schulleitungen das Luuise-Verfahren als festen Bestandteil der schulweit abgestimmten pädagogischen Arbeit etablieren. Dies haben einige Schulen umgesetzt (Beywl et al. 2023, Kap. 6.3). Perspektivisch sollten Schulleitungen ein ‚Wahlpflichtmenu‘ verschiedener Verfahren des „evaluativen Unterrichts“ (Hamilton et al. 2022; Hattie 2023, Kap. 4 und Kap. 11) festlegen. Damit verbunden wäre z. B. die Anforderung und Chance für jede Lehrkraft (allein oder im Team), ein von ihr umgesetztes Projekt zu dokumentieren, damit ihre Professionalität und ihre gesellschaftliche Bedeutung für Bildung und das Lernen sichtbar werden (vgl. Beywl 2023).

Kontakt

www.fhnw.ch/wbph-luuise

www.univation.org/weiterbildung-projekte-wirkungsorientiert-evaluieren

luuise.ph@fhnw.ch

6 POLKA – Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln

Daniela Rzejak, Joachim Gerking und Frank Lipowsky

Motiviert von Erkenntnissen aus der Forschung zur Lehrkräftefortbildung und Unterrichtsentwicklung sowie angeregt durch das in Australien erfolgreich praktizierte PLG-Konzept der *Quality Teaching Rounds* (s. Gore et al. 2017) wurde an der Universität Kassel das POLKA-Projekt entwickelt. Der sich hinter dem POLKA-Akronym verbergende Projektname „Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften kriterial analysieren und weiterentwickeln“ gibt einen Hinweis darauf, worum es im Kern geht. POLKA zielt darauf ab, dass Lehrkräfte langfristig in Teams aus drei bis vier Personen zusammenarbeiten, um gemeinsam den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Dies ist eine Parallele, die zum Ansatz der Lesson und Learning Studies (s. Kapitel 4) gezogen werden kann. Während Lesson und Learning Studies aber einen besonderen Fokus auch auf die gemeinsame Planung von Unterricht richten, liegt der Schwerpunkt bei POLKA auf der kollegialen Hospitation des natürlichen Unterrichts aus dem beruflichen Alltag der Lehrpersonen sowie

dessen Analyse und Reflexion. Hospitiert wird demnach nicht in einer speziell geplanten und vorbereiteten Unterrichtsstunde, sondern in einer Stunde, wie sie an jedem Schultag beobachtbar sein könnte. Mit dem Luise-Verfahren (s. Kapitel 5) teilt POLKA u. a. die kriteriengeleitete Analyse und Reflexion des eigenen Unterrichts. Allerdings stehen bei POLKA nicht individuelle Herausforderungen der Lehrpersonen und von ihnen gesetzte Kriterien im Zentrum der Zusammenarbeit, sondern einzelne Merkmale der Unterrichtsqualität. Die Kriterien, anhand derer die POLKA-Lehrkräfte den Unterricht beobachten, orientieren sich am Stand der Unterrichtsforschung. Den Lehrkräften wird hierzu ein Instrument zur Verfügung gestellt, welches bei Bedarf angepasst werden kann. Damit der Einbezug von Erkenntnissen der Unterrichtsforschung gelingt, ist für POLKA nicht nur die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften entscheidend, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Wissenschaft. In den folgenden Abschnitten wird POLKA näher erläutert und erste Erfahrungen zur Umsetzung werden dargestellt.

Welche Ziele stehen bei POLKA im Fokus?

Die Implementation von POLKA in den schulischen Alltag zielt demnach darauf ab, die kooperative Professionalität von Lehrkräften und die ko-konstruktive Unterrichtsentwicklung zu fördern. Lehrkräfte werden darin unterstützt, die Zusammenarbeit an ihrer Schule zu stärken und in eine systematische Form der kollegialen Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -entwicklung zu überführen. Durch den Diskurs über Unterricht sollen die Lehrkräfte eine gemeinsame professionelle Sprache und Vorstellung von Unterrichtsqualität entwickeln (Lipowsky/Rzejak/Bleck 2020).

Anknüpfend an Begründungslinien für die Relevanz einer intensiven unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit (s. Kapitel 2) verfolgt POLKA aber auch Ziele, bezogen auf die einzelne Lehrkraft:

- *kurzfristige Ziele:* Lehrkräfte sollen die Relevanz von wissenschaftlichen Befunden für ihre unterrichtliche Praxis erkennen und Freude an der Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen sowie des eigenen Unterrichts erleben. Insbesondere sollen Lehrkräfte ihr Wissen über bedeutsame Merkmale der Unterrichtsqualität erweitern, ihre professionelle Wahrnehmung für wichtige Unterrichtssituationen vertiefen und ihre berufliche Motivation stärken können.

- *mittelfristige Ziele:* Durch die regelmäßige POLKA-Teilnahme können Lehrkräfte die Qualität des Unterrichts steigern.
- *langfristige Ziele:* Vermittelt über die kurz- und mittelfristigen Ziele soll die POLKA-Teilnahme zu verbesserten Lernprozessen der Schülerinnen und Schülern führen.

Wie ist die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in POLKA gestaltet?

Im POLKA-Projekt wird mit Blick auf die Durchführung zwischen sogenannten *Runden* und *Zyklen* unterschieden:

- *Runde:* Am Anfang einer POLKA-Runde legt sich das Team auf ein Merkmal von Unterrichtsqualität fest, welches im Zentrum der aktuellen unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit stehen soll. Derzeit können die Teams zwischen fünf Merkmalen der Qualität von Unterricht wählen, zu denen das wissenschaftliche Projektteam den Lehrkräften unterstützendes Material anbietet. Die Themen sind:
 - Kognitive Aktivierung
 - Umgang mit Schülerbeiträgen im Unterrichtsgespräch
 - Inhaltliche Klarheit und verständliche Erklärungen
 - Feedback als Element konstruktiver Lernunterstützung
 - Kooperatives Lernen

Im Anschluss an die Wahl des Unterrichtsqualitätsmerkmals startet der erste Zyklus. Insgesamt umfasst eine POLKA-Runde so viele Zyklen, wie das Team Mitglieder hat.

- *Zyklus:* Wie beim POLKA-Tanz folgen auch die POLKA-Lehrkräfte einer bestimmten Schrittfolge (s. Abb. 1), die die Choreografie der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit bilden.

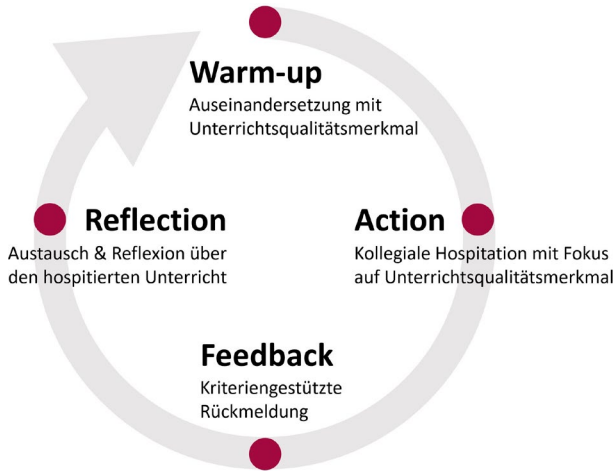


Abb. 1: Schematischer Ablauf eines POLKA-Zyklus

Die einzelnen Schritte eines POLKA-Zyklus sehen wie folgt aus:

- *Schritt 1: Im Warm-up* setzen sich die Lehrkräfte zunächst einzeln und dann im Team inhaltlich mit dem ausgewählten Merkmal der Unterrichtsqualität auseinander. Hierfür nutzen sie das Material, das von Seiten der Wissenschaft digital zur Verfügung gestellt wird. In dem Material wird der Forschungsstand zum jeweiligen Unterrichtsqualitätsmerkmal praxisnah aufbereitet, sodass dessen Bedeutung für Lehr-Lern-Prozesse ersichtlich wird. Außerdem sind Hinweise und unterrichtliche Beispiele enthalten, wie die Umsetzung des entsprechenden Merkmals im Unterricht erfolgen kann und anhand welcher Indikatoren es beobachtbar ist. Wenn beispielsweise die kognitive Aktivierung im Zentrum steht, geht es um folgende Fragen: Was bedeutet kognitive Aktivierung? Weshalb ist diese wichtig für das Lernen? Wie können Schülerinnen und Schüler mit Fragen und Aufgaben kognitiv aktiviert werden? Woran lässt sich die kognitive Aktivierung im Unterricht erkennen? Mit Hilfe des Materials sollen die Lehrkräfte inhaltlich in das Thema eintauchen, dessen Relevanz nachvollziehen und die Umsetzbarkeit erkennen können. Gleichzeitig dient die Auseinandersetzung mit dem Material und den Informationen als Vorbereitung und Grundlage für die nächsten Schritte, in denen die Lehrkräfte zu analytischen und reflexiven Handlungen angeregt werden.

- *Schritt 2:* Nachdem die Lehrkräfte inhaltlich aufgewärmt und eingestimmt sind, treten sie in Aktion (*Action*) und starten mit der ersten kollegialen Unterrichtshospitation. Eine Lehrkraft des Teams unterrichtet eine Unterrichtsstunde, für die kein spezieller Planungsaufwand unternommen wurde. Die anderen Lehrkräfte des Teams hospitieren und beobachten den Unterricht mit Blick auf das jeweils ausgewählte Unterrichtsqualitätsmerkmal. Diese fokussierte Beobachtung ist herausfordernd. Als unterstützendes Material erhalten die Lehrkräfte deshalb eine Zusammenstellung von beobachtbaren Indikatoren, die sich auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft und auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beziehen (s. Abb. 2). Es ist wichtig, dass sich die Lehrkräfte bereits im Warm-up mit den Beobachtungsindikatoren beschäftigt haben, damit sie einerseits vertrauter damit werden und andererseits bei Bedarf auch eigene Ergänzungen (z. B. fachbezogene Indikatoren) vornehmen können.
- *Schritt 3:* Nach der Unterrichtsstunde erfolgt eine Dokumentation der Beobachtungen, die eine wichtige Grundlage für die gemeinsame Analyse, Reflexion und Diskussion des Unterrichts bilden. Für die Weiterentwicklung von POLKA ist ein digitales Tool vorgesehen, um die Dokumentation der Beobachtungen zu einem niedrigschwelligen unterrichtsbezogenen *Feedback* auszubauen. Mithilfe des Tools sollen die Lehrkräfte die kriterienbezogene Rückmeldung nicht nur von den Kolleginnen und Kollegen erhalten können, sondern auch von den Schülerinnen und Schülern. Außerdem wird die unterrichtende Lehrkraft selbst ihre Wahrnehmung der Unterrichtsstunde dokumentieren können. Auf dieser Basis können im darauffolgenden Schritt Wahrnehmungen verschiedener Akteurinnen und Akteure berücksichtigt, aufeinander bezogen und miteinander verglichen werden.
- *Schritt 4:* Der letzte Schritt des POLKA-Zyklus – die *Reflection* – sieht vor, dass die Lehrkräfte sich basierend auf dem Feedback über die hospitierte Unterrichtsstunde austauschen und diese gemeinsam reflektieren. Es geht dabei um eine bewertungsfreie und kriteriengestützte Betrachtung mit Blick auf das Unterrichtsqualitätsmerkmal, welches für die Runde gewählt wurde. Dieser Schritt sollte möglichst zeitnah zur hospitierten Unterrichtsstunde durchgeführt werden. Idealerweise finden die drei Schritte Action, Feedback und Reflection an einem Tag statt.

Nach dem ersten Zyklus entscheidet das POLKA-Team, wie es weitergeht. Zum einen können sich die Lehrkräfte dazu entschließen, erneut ein Warm-up durchzuführen, um Inhalte nachzulesen oder zu vertiefen. Zum anderen können die Lehrkräfte direkt „in Action“ bleiben und eine zweite Unterrichtshospitation

anschließen. Diese zweite Unterrichtsstunde wird von einem Teammitglied gehalten, das im vorangehenden Zyklus hospitiert hat.

Unterrichtsqualität: Kognitive Aktivierung

polka.

Indikatoren

Beobachter/-in: _____ Lehrkraft: _____

Klasse: _____ Fach: _____

Datum: _____ Polka-Runde, Zyklus: _____

			nicht beobachtet	einmal beobachtet	wiederholt beobachtet
In der Unterrichtsstunde hat die Lehrperson ...					
Fragen und Aufgaben	a)	... Fragen/Aufgaben gestellt, die zum Nachdenken anregen.			
	b)	... Fragen/Aufgaben gestellt, die ausschließlich die Wiedergabe von Wissen erforderten.			
	c)	... nach einer Frage/Aufgabe genügend Wartezeit gelassen, bevor ein Schüler/eine Schülerin aufgerufen wurde.			
	d)	... Feedback gegeben, das bei der Aufgabenbearbeitung unterstützt, ohne die Lösung vorwegzunehmen.			
	e)	Platz für eigene Ergänzung			
Unterrichtsgespräche	f)	... die Lernenden aufgefordert, ihre Beiträge, Ideen und Ansätze zu begründen.			
	g)	... von den Lernenden geäußerte Gedanken aufgegriffen und weitergeführt.			
	h)	... die Lernenden angeregt, unterschiedliche Ideen, Positionen oder Lösungen zu vergleichen.			
	i)	... nicht immer sofortiges Feedback gegeben.			
	j)	Platz für eigene Ergänzung			
In der Unterrichtsstunde haben die Schülerinnen und Schüler ...					
Schülerverhaltensweisen	k)	... ihre Antworten/Lösungen begründet.			
	l)	... auf den Beitrag eines Mitschülers/einer Mitschülerin Bezug genommen.			
	m)	... verschiedene Ideen, Ansätze oder Positionen verglichen.			
	n)	... Ideen, Lösungen oder Vorschläge anderer Mitschülerinnen und Mitschüler weiterentwickelt.			
	o)	... inhaltliche Fragen gestellt.			
	p)	Platz für eigene Ergänzung			

Abb. 2: Indikatorenbogen für das Unterrichtsmerkmal „Kognitive Aktivierung“⁴

Das POLKA-Projekt gibt den Lehrkräften einerseits eine klare Struktur für die Zusammenarbeit vor, gewährt aber andererseits Freiheiten für autonome Entscheidungen zur konkreten Ausgestaltung. Durch entsprechende Entscheidungsspielräume soll die Motivation der Lehrkräfte unterstützt werden (s. Kapitel 2). Außerdem ermöglichen diese Spielräume die Anpassung des Konzepts an die jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen.

4 Während der kollegialen Unterrichtshospitation können die Lehrkräfte den Indikatorenbogen zur Dokumentation ihrer Beobachtungen nutzen. Alternativ oder ergänzend zum dargestellten Bogen mit dem geschlossenen, dreistufigen Beobachtungsformat („nicht beobachtet“, „einmal beobachtet“ und „wiederholt beobachtet“) wird den Lehrkräften ein offenerer Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt. Dieser sieht vor, dass die hospitierende Lehrkraft ihre Beobachtung beschreibt, die Zeit der Beobachtung im Unterrichtsverlauf angibt und eine Zuordnung zu den Indikatoren (a, b, c ...) vornimmt.

Welche POLKA-Erfahrungen gibt es aus der wissenschaftlichen Begleitung?

Zur Evaluation von POLKA wurden schriftliche, standardisierte Befragungen von Lehrkräften am Ende jeder POLKA-Runde durchgeführt, die bspw. Fragen zur Relevanz und Nützlichkeit sowie zur zeitlichen Belastung beinhalteten.⁵ Die Evaluationsergebnisse sind eine wichtige Rückmeldung und Grundlage für die Fortführung und Anpassung von POLKA. Nachfolgend werden die Rückmeldungen von *Lehrkräften einer Schule* ($n = 15\text{--}28$) berichtet. Die Ergebnisse beziehen sich auf fünf POLKA-Runden, an denen mitunter verschiedene Lehrkräfte teilnahmen und bei denen unterschiedliche Merkmale von Unterrichtsqualität im Mittelpunkt standen.

Die Ergebnisse zeigen eine durchgängig positive Bewertung der Relevanz und Nützlichkeit. Für alle fünf Runden liegen die Mittelwerte ($M_{\min} = 5,05$, $M_{\max} = 5,42$, $SD_{\min} = 0,64$, $SD_{\max} = 0,77$) deutlich über dem theoretischen Skalenmittel von $M = 3,50$. Bezüglich der zeitlichen Belastung durch POLKA zeigen die Ergebnisse, dass der zusätzliche Zeitaufwand nicht als übermäßig belastend empfunden wird. Dies spiegelt sich in den durchschnittlichen Bewertungen der erlebten zeitlichen Belastung wider, die konstant unterhalb des Skalenmittels von $M = 3,50$ liegen ($M_{\min} = 2,75$, $M_{\max} = 3,33$, $SD_{\min} = 0,92$, $SD_{\max} = 1,61$).

Welche POLKA-Erfahrungen gibt es aus der schulischen Praxis?

Im vorherigen Kapitel wurden Evaluationsergebnisse zu POLKA vorgestellt, die dessen Relevanz und Nützlichkeit sowie die zeitliche Belastung aus der Perspektive der Lehrkräfte beleuchteten. Anknüpfend an diese Ergebnisse, widmet sich das folgende Kapitel noch stärker der Perspektive der schulischen Praxis. Der stellvertretende Schulleiter der Alexander-von-Humboldt-Schule, von der die zuvor berichteten Daten stammen, erläutert im Folgenden, wie Schulen erfolgreich in das POLKA-Projekt einsteigen können. Er spiegelt außerdem noch einmal bestimmte Erfahrungen der Lehrkräfte der Schule und zeigt die Perspektive der Schulleitung auf. Dabei wird ein Schwerpunkt auf die Herausforderungen und Strategien für eine effektive Implementierung des Projekts gelegt.

5 Es wurden außerdem Audioaufnahmen aus den Reflexionsgesprächen der POLKA-Teams (4. Schritt, Reflection) analysiert. Erste Befunde sind in dem Beitrag von Lipowsky, Rzejak und Bleck aus dem Jahr 2020 veröffentlicht.

Was sollten Schulen beim Einstieg in das POLKA-Projekt berücksichtigen?

Eine Schule, die überlegt, sich am POLKA-Projekt zu beteiligen, sollte zunächst auf zwei Dinge schauen. Zum einen geht es um die Schulorganisation – die Frage, wie viel Unterrichtsausfall sich eine Schule durch kollegiale Unterrichtshospitation und -reflexion leisten und wie Vertretung organisiert werden kann. Zum anderen sollte man einen Blick dafür haben, ob die Schulkultur und insbesondere die Kultur der Zusammenarbeit im Kollegium einen erfolgreichen Einstieg wahrscheinlich machen.

Fällt der Schulleitung eine einigermaßen zuverlässige Einschätzung dieser beiden Fragen schwer, so ist es zielführend, auf jeden Fall klein – mit einer überschaubaren Anzahl von Lehrkräften – anzufangen. Der Vorteil für die Schulorganisation ist, dass man nach einem solchen Probelauf sehr viel besser einschätzen kann, wie viele Lehrkräfte gleichzeitig am Projekt teilnehmen können, ohne dass Unterrichtsausfall in nicht vertretbarem Ausmaß oder eine hohe zusätzliche Belastung anderer Lehrkräfte durch Vertretung entstehen.

An der Alexander-von-Humboldt-Schule, einem Gymnasium mit ca. 70 Lehrkräften, starteten 14 Lehrkräften in vier POLKA-Teams. Eines der POLKA-Teams bestand dabei komplett aus Mitgliedern des Schulleitungsteams, damit für alle sichtbar die Schulleitung mitmacht und vorangeht.

Die Terminfindung und -ermöglichung für die Unterrichtshospitationen und die anschließende gemeinsame Reflexion stellen wichtige schulorganisatorische Aufgaben dar und wurden für alle Teams an der Alexander-von-Humboldt-Schule möglichst unkompliziert gehandhabt. Die einzelnen Teams unterbreiteten der Schulleitung Terminvorschläge, die bereits sowohl die Terminwünsche der teilnehmenden Lehrkräfte als auch den anfallenden Vertretungsbedarf berücksichtigten. So mussten nur in Einzelfällen Terminverschiebungen aufgrund schulorganisatorischer Gegebenheiten vorgenommen werden. Der aus schulorganisatorischer Sicht unkomplizierte Einstieg in das Projekt ermöglichte ein Angebot für eine Projektteilnahme an alle interessierten Lehrkräfte für die nächsten Runden. In den darauffolgenden Runden bewegte sich die Zahl der teilnehmenden Lehrkräfte zwischen 26 und 36 Personen. Insgesamt haben bisher 63 % des Kollegiums am POLKA-Projekt teilgenommen.

Mit Blick auf die Lehrkräfte war es der Alexander-von-Humboldt-Schule wichtig, mit intrinsisch motivierten und für die Unterrichtshospitation offenen Personen zu beginnen. Das Prinzip der Freiwilligkeit, auf dem an der Alexander-von-Humboldt-Schule alle Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen basieren, ist hier von großer Bedeutung. Viele schulischen Unterrichtsentwicklungsvorhaben scheitern daran, dass die Schulleitung eine verbindliche Teilnahme aller Lehrkräfte anstrebt und damit Widerstände im Kollegium auslöst. Der Projektstart mit einer kleinen Gruppe von freiwilligen Lehrkräften bringt auch den Vorteil,

dass keine Abstimmung in der Gesamtkonferenz benötigt wird. Wenn die Schulleitung die Projektteilnahme vor dem eigentlichen Start in der Gesamtkonferenz abstimmen lässt, dann wird damit riskiert, dass Lehrkräfte, die eher ängstlich auf den Besuch von anderen Lehrkräften im eigenen Unterricht schauen oder auch eine zusätzliche Arbeitsbelastung befürchten, mit Nein stimmen und das Projekt früh zum Scheitern bringen.

Vorsicht ist auch geboten, wenn die Schulleitung zu der Einschätzung kommt, dass das Kollegium aufgrund von Personalknappheit oder anderer Schulentwicklungsvorhaben bereits am Limit arbeitet. Ein Projekteinstieg in einer solchen Situation kann das Kollegium überfordern und bietet nur geringe Erfolgsaussichten. Für Unterrichtsentwicklungsvorhaben wie POLKA ist es eine zentrale Gelingensbedingung, dass Lehrkräfte ausreichend Zeit und Muße haben, um sich auf etwas Neues einzulassen. Es ist die Aufgabe der Schulleitung, hier die notwendigen Ressourcen bereitzustellen.

Der Projekteinstieg mit einer kleineren Gruppe von Lehrkräften bietet auch den Vorteil, dass zurückhaltend eingestellte Lehrkräfte die Gelegenheit bekommen, erst einmal in der Beobachterrolle zu bleiben und erste Erfahrungsberichte abzuwarten. Unterstützend ist es an dieser Stelle, wenn die „Pilotteilnehmerinnen und -teilnehmer“ in informellen Gesprächen im Lehrerzimmer positiv über ihre Projekterfahrungen sprechen. Auch Berichte auf Gesamtkonferenzen, die nicht in erster Linie darauf abzielen, weitere Lehrkräfte zu rekrutieren, stärken die Stellung des Projektes im Kollegium und erhöhen die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Teilnahme (vgl. Haenisch/Steffens 2017, S. 165). An der Alexander-von-Humboldt-Schule weckten vor allem die Gespräche zwischen den teilnehmenden Lehrkräften im Lehrerzimmer, die auf eine entspannte Zusammenarbeit verwiesen und bei denen auch viel gelacht wurde, die Neugier und das Interesse anderer Lehrkräfte für eine Projektteilnahme. Das Akronym POLKA erwies sich hierbei als sehr hilfreich, steht der POLKA-Tanz doch für eine gewisse Leichtigkeit und Lebensfreude. Die Tanzmetapher wurde in den Gesprächen über das Projekt auch immer wieder von Lehrkräften aufgegriffen.

Wie blicken die Lehrkräfte auf ihre Projektteilnahme?

Viele Lehrkräfte der Alexander-von-Humboldt-Schule begründen ihre Motivation zur Teilnahme mit der für sie reizvollen Kooperation von Wissenschaft und Schule. Das praxisorientierte und zugleich forschungsbasierte Material zu den Unterrichtsqualitätsmerkmalen wird von ihnen als überaus unterstützend, praxisnah und übersichtlich eingestuft. Für die Durchführung des Projekts in den einzelnen Teams benennen die Lehrkräfte zwei wichtige Erfolgsfaktoren. Wichtig ist für sie erstens, dass das Format eine Bewertungssituation ausschließt, damit sie sich nicht in den „Referendariatsmodus“ zurückversetzt fühlen. Die Rückmeldungen der anderen Teammitglieder zu ihrem Unterricht erleben die

Lehrkräfte durchgängig als wertschätzend und konstruktiv. Für die Lehrkraft, deren Unterrichtsstunde im Rahmen eines POLKA-Zyklus hospitiert wird, ist es darüber hinaus wichtig, aber auch nicht einfach, eine „normale“ Unterrichtsstunde mit „normalem“ Vorbereitungsaufwand zu halten. Es geht in POLKA um die alltägliche Unterrichtspraxis und nicht um tagelang geplante Vorführstunden.

Wie fällt das Resümee der Schulleitung aus?

An der Alexander-von-Humboldt-Schule bildet die Unterrichtsentwicklung seit 2013 den Schwerpunkt der Schulentwicklung. Treiber der Unterrichtsentwicklung sind dabei auf Nachhaltigkeit angelegte schulinterne Fortbildungen mit hochkarätigen Referentinnen und Referenten sowie professionelle Lerngemeinschaften zu lernwirksamen Unterrichtsstrategien, die sich etabliert haben. Inzwischen engagieren sich über 93 % der Lehrkräfte der Schule auf freiwilliger Basis in professionellen Lerngemeinschaften. Die kollegiale Unterrichtshospitation war an der Schule ebenfalls eingeführt worden, erzielte aber keinen hohen Grad an Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit. Das POLKA-Projekt führt die bestehenden Bausteine der Unterrichtsentwicklung zusammen und systematisiert sie. POLKA vereint und verbindet den Aufbau von Wissen über Merkmale eines lernwirksamen Unterrichts mit deren Erprobung im Unterricht. Der kollegiale Austausch über lernwirksame Unterrichtsstrategien und die anschließende kollegiale Unterrichtshospitation und -reflexion stärken die Zusammenarbeit und das gegenseitige Vertrauen im Kollegium und heben die Unterrichtsentwicklung auf ein noch höheres Niveau. Für die Schulleitung stellt das POLKA-Projekt somit einen Qualitätssprung in der Unterrichtsentwicklung dar.

Kontakt

www.polka-projekt.de

Internetauftritt der Schule: www.avh-lauterbach.de

kontakt@avh-lauterbach.de

7 Fazit

Ulrich Steffens

Mit den vorgestellten Beispielen wurden unterrichtsbezogene PLG-Ansätze erfahrbar, die ein Spektrum unterschiedlicher Herangehensweisen in ihren Grundzügen beschreiben und in ihrem jeweiligen Vorgehen illustrieren. Ihnen gemeinsam ist die Fokussierung auf unterrichtsbezogenes Lernen von Lehrpersonen im Medium der Praxis, wobei sie unterschiedliche Akzente setzen: Bei Lesson Studies und Learning Studies steht die kooperative Entwicklung und Verbesserung *einer* Unterrichtsstunde im Mittelpunkt. Bei Luuise sind es vielfältige unterrichtspraktische Probleme („Knacknüsse“), die den Ausgangspunkt der lösungsorientierten Zusammenarbeit bilden. Bei POLKA steht eine kriterien-gestützte Unterrichtsentwicklung entlang evidenzorientiert ausgewählter Qualitätsmerkmale von Unterricht im Mittelpunkt, und zwar durch kollegiale Hospitationen und Teamarbeit.

Die Beispiele können für die weitere Professionalisierung insofern als vorbildlich gelten, weil sie zentralen Kriterien wirksamer Lehrkräftefortbildung entsprechen und in dieser Hinsicht über eine empirische Evidenz verfügen. Insbesondere gilt es, folgende Merkmale hervorzuheben:

- (1) intensives unterrichtsbezogenes Zusammenarbeiten von Lehrkräften;
- (2) systematisches ‚Erforschen‘ und Weiterentwickeln der eigenen Praxis, in dem die Lehrpersonen diese wiederholt beobachten und analysieren sowie reflektieren und verändern;
- (3) hohe Anschlussfähigkeit und Relevanz durch die Einbettung in die eigene berufliche Praxis der Lehrpersonen;
- (4) kontinuierliche Aktivitäten über einen längeren Zeitraum.

Trotz der klaren Empfehlungen und der überzeugenden Forschungsbefunde muss zugleich konstatiert werden, dass daten- und kriteriengeleitete PLGen im deutschsprachigen Raum – insbesondere in Deutschland – noch in den „Kinderschuhen“ stecken. Wie ein erfahrener Fortbildner es formuliert hat, findet man diese bislang erst in „homöopathischen Dosen“. Umso mehr könnte der vorliegende Beitrag zu einer größeren Aufmerksamkeit der skizzierten Kooperationsansätze beitragen und Umsetzungen anregen. Allerdings gilt es darauf hinzuweisen, dass die schulischen Arbeitsbedingungen die Verbreitung von PLGen erschweren. So fehlen dort weitgehend die erforderlichen Arbeitsstrukturen und Zeitgefäße (insbesondere Arbeitsbudgets für Fortbildung und Kooperation). An diesem Zustand dürfte sich wohl kaum etwas ändern, solange es bei dem seit 1873 fast unveränderten „Deputatsmodell“ bleibt, bei dem

nur die Unterrichtsstunden pro Woche bestimmt werden. Wessen es bedarf, ist ein institutionell abgesicherter Rahmen, in dem auch die weiteren beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen mit den entsprechenden Zeiterfordernissen definiert sind (vgl. Rackles 2023). Solange für den Mehraufwand keine ‚materiellen‘ Arbeitsäquivalente zur Verfügung stehen, bleibt die Mitwirkung von Lehrkräften in einer PLG eine Sache des *persönlichen* Engagements und der ideenreichen Ausgestaltung des Arbeitsalltags durch Schulleitungen. Dabei kann für eine PLG-Mitwirkung nur mit ‚ideellen‘ Motiven geworben werden. Der Gegenwert ist durchaus in sichtbaren ‚praktischen‘ Erträgen gegeben – als da sind:

- (1) eine bessere Sichtbarkeit der eigenen Wirksamkeit im unterrichtlichen Handeln,
- (2) eine spürbare Ausweitung eigener unterrichtlicher Handlungsskripte, und in deren Folge eine bessere Unterrichtsqualität und höhere Lernerträge bei Schülerinnen und Schülern,
- (3) eine Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und
- (4) eine größere berufliche Zufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern.

Trotz der überzeugenden Forschungsergebnisse und guten Praxiserfahrungen muss zugleich konstatiert werden, dass die skizzierten PLG-Ansätze aufgrund ihrer Ausrichtung auf Analyse, Erprobung und Verstetigung – gemessen an anderen Fortbildungsmaßnahmen – relativ aufwendig sind. Eines muss Entscheidungsträgern in Politik und Verwaltung jedoch klar sein: Sollen professionelle Kompetenzen von Lehrkräften gestärkt und dadurch der vorherrschende Unterricht verbessert bzw. wirksamer werden, dann führt nach den vorliegenden Erkenntnissen aus der Lehrkräftefortbildung und der Professionsforschung kein Weg an kontinuierlichen und längerfristigen Arbeits- bzw. Lernprozessen von Lehrkräften vorbei, in denen Unterricht gemeinsam entwickelt, erprobt und verbessert wird. Dies gilt insbesondere auch mit Blick auf die wachsende Zahl der Lehrpersonen im Quer- und Seiteneinstieg (vgl. das Kapitel „Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt“ von Peter Daschner in diesem Band, S. [122](#) ff.).

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beywl, Wolfgang (2023): Datengestützte unterrichtszentrierte Schulentwicklung – evaluativ gedacht. In: Anderegg, Niels/Knies, Angelika/Jesacher-Rössler, Livia/Breitschaft, Johannes (Hrsg.): Leadership for Learning – gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten. Führung von und in Bildungsorganisationen. Bern: hep, S. 201–213.

- Beywl, Wolfgang/Pirani, Kathrin/Wyss, Monika/Mittag, Michael/Hattie, John (2023): Lernen sichtbar machen – Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luuise-Verfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bonsen, Martin/Rolff, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 2, S. 167–184.
- Brägger, Martina (2020): Mehrbelastung durch Weiterbildung – Ergebnisse der LCH Arbeitszeiterhebung 2019. In: Weiterbildung 31, H. 6, S. 35–37.
- Cheung, Wai Ming/Wong, Wing Yee (2014): Does Lesson Study work? In: International Journal of Lesson and Learning Studies 3, H. 2, S. 137–149.
- Cordingley, Philippa/Bell, Miranda/Evans, Donald (2005): The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223–238.
- Doğan, Selcuk/Adams, Alyson (2018): Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. In: School Effectiveness and School Improvement 29, H. 4, S. 634–659.
- Dudley, Peter (2015): How Lesson Study works and how it creates excellent learning and teaching. In: Dudley, Peter (Hrsg.): Lesson Studies. Professional learning for our time. London: Routledge, S. 1–28.
- Ermeling, Bradley A./Graff-Ermeling, Genevieve (2014): Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. In: International Journal for Lesson and Learning Studies 3, H. 2, S. 170–191.
- Feldhoff, Tobias/Radisch, Falk/Maag Merki, Katharina/Jude, Nina/Brauckmann-Sajkiewicz, Stefan/Maaz, Kai/Arndt, Mona/Habeck, Larissa/Suter, Francesca/Wüst, Olivia/Rettinger, Tanja/Reschke, Katharina/Selcik, Fatmana (2022): Erfahrungen von Schulleiter*innen in Deutschland, Österreich und in der Deutschschweiz während der COVID-19-Pandemie. Zentrale Ergebnisse der Längsschnittstudie „S-CLEVER. Schulentwicklung vor neuen Herausforderungen“. <https://s-clever.org/wp-content/uploads/2022/01/S-CLEVER-Laenderuebergreifender-Bericht-2022.pdf> (Abfrage: 17.12.2023)
- Fernandez, Clea/Yoshida, Makoto/Chokshi, Sonal/Cannon, Joanna (2001): An Overview of Lesson Study. Lesson Study Research Group (LSRG). Teachers College, Columbia University (lsrg@columbia.edu bzw. www.tc.edu/lessonstudy) (Abfrage: 02.03.2015)
- Fernandez, Clea/Yoshida, Makoto (2009): Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. New York: Routledge.
- Frick, Jürg (2021): Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke (Hrsg.). Menschen stärken. Studien zur Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer, S. 109–155.
- Gobat, Franziska/Raaflaub, Meike/Reber, Brigitte/Pirani, Kathrin (2020): SELF: Unterrichtsentwicklung in der Grundausbildung anlegen. Bern: Pädagogische Hochschule.
- 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.

- Habicher, Artur/Kosler, Thorsten/Lechner, Christine/Oberhauser, Claus/Oberrauch, Anna/Tursky-Philadelph, Michaela/Rauch, Franz/Schuster, Angela (Hrsg.) (2020): Nachhaltige Bildung. Tagungsband zur VII. CARN D.A.CH-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, 18.–19.1.2019. Innsbruck und Wien: Präsenz Verlag.
- Haenisch, Hans/Steffens, Ulrich (2017): Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In: Steffens, Ulrich/Maag Merki, Katharina/Fend, Helmut (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung – Grundlagen der Qualität von Schule 2. Münster: Waxmann, S. 159–184.
- Hallitzky, Maria//Herfter, Christian/Kinoshita, Emi/Leicht, Johanna/Mbaye, Madadou/Spendrín, Karla (2021): Lesson Study in German-speaking countries. In: Kim, Jongsung/Yoshida, Nariakira/Iwata, Shotaro/Kawaguchi, Hiromi (Hrsg.): Lesson study-based teacher education: the potential of the Japanese approach in global settings. London und New York: Routledge, S. 155–170.
- Hamilton, Arran/Reeves, Douglas B./Clinton, Janet M./Hattie, John (2022): Building to impact: The 5D implementation playbook for educators. Thousand Oaks: Sage.
- Hattie, John (2023): Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. London und New York: Routledge.
- Hendayana, Sumar (2015): Teacher learning through lesson study in Indonesia. In: Wood, Keith/Sithamparam, Saratha (Hrsg.): Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study. London und New York: Routledge, S. 62–77.
- Kim-Eng-Lee, Christine/Lim-Ratnam, Christina (2015): Exploring the variety and quality in the practice of lesson study in Singapore schools. In: Keith/Sithamparam, Saratha (Hrsg.): Realising Learning. Teachers' professional development through lesson and learning study. London und New York: Routledge, S. 41–61.
- Komoss, Regine/Sørensen, Nina (2019): Wandel durch Lehrerkooperation? – Welchen Beitrag leisten Lehrerkooperationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung? In: Bikner-Ahsbals, Angelika/Peters, Maria (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung macht Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–63.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2023): Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland – Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 126–145.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela/Bleck, Victoria (2020): Lehrpersonen zur gemeinsamen Reflexion über Unterricht anregen. Das Projekt POLKA. In: Pädagogik 72, H. 12, S. 18–23.
- Lo, Mun Ling (2015): Lernen durch Variation. Münster: Waxmann.
- Lo, Mun Ling/Marton, Ference (2012): Towards a science of the art of teaching. In: International Journal for Lesson and Learning Studies 1, H. 1, S. 7–22.
- Marton, Ference/Booth, Shirley (1997): Learning and awareness. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Mewald, Claudia/Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2019): Lesson Study: Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Posch, Peter (2019): Action research – conceptual distinctions and confronting the theory – practice divide in Lesson and Learning Studies. In: Educational Action Research, 27, H. 4, S. 496–510.

-
- Rackles, Mark (2023): Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen. Berlin: Deutsche Telekom Stiftung.
- Seleznyov, Sarah (2018): Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies* 7, H. 3, S. 217–229.
- Soukup-Altrichter, Katharina/Steinmair, Gabriele/Weber, Christoph (Hrsg.) (2020): *Lesson Studies in der Lehrerbildung – Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.
- Timperley, Helen/Ell, Fiona (2019): Unterrichten lernen in der Lehrerbildung. In: Steffens, Ulrich/Posch, Peter (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4*. Münster: Waxmann, S. 111–134.
- Vangrieken, Katrien/Dochy, Filip/Raes, Elisabeth/Kyndt, Eva (2015): Teacher collaboration: A systematic review. In: *Educational Research Review* 15, S. 17–40.

1.3 Vielfalt mit System – Qualifizierung von Fortbildungspersonal

Dieter Schoof-Wetzig und Dietlinde H. Vanier

1 Begründung

Für Fort- und Weiterbildung gilt der Konsens, „[...] dass die wichtigste Einflussgröße für die wirksame und qualitativ hochwertige Gestaltung von Lehr-Lernprozessen das lehrende Personal und dessen Professionalität darstellt (Martin et al. 2016, S. 11; vgl. auch Lipowsky et al. 2021). Der Erwerb und die Erweiterung professioneller Kompetenzen des fortbildenden Personals obliegt bundesweit den Landesinstituten und Fortbildungsakademien. Sie – und die in ihnen oder durch sie organisierten Fortbildnerinnen und Fortbildner – verfolgen unterschiedliche Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsstrategien, gestalten bildungspolitische Entwicklungslinien, ermitteln Fortbildungsbedarfe von Schulen und Lehrkräften, halten entsprechende Fortbildungsportfolios vor und übersetzen ministerielle Programme in Fortbildungsaktivitäten. Um all dies tun zu können, greifen sie auf eigene Erfahrungen und Evaluationen sowie auf wissenschaftliche Befunde zurück – oder geben selbst Studien in Auftrag. Anders als im Bereich der Unterrichtsforschung, liegen für die Fortbildungsforschung nur ausschnitthaft belastbare Daten vor (vgl. Pasternack et al. 2015). Dies erschwert sowohl wissenschaftsorientierte Fortbildungskonzeptionen als auch eine konsensfähige Standardentwicklung. So bleibt das, was unter „Standards guter Fortbildung“ verstanden wird, oft genug allein den je subjektiven Theorien überlassen.

Auszugehen ist – wie auch bei anderen Lehrenden – davon, dass sich durch zunehmende berufliche Erfahrung die professionellen Kompetenzen von Fortbildenden nicht von selbst weiterentwickeln und so zu wirksamen und nachhaltigen Fortbildungen führen. So wird in den einzelnen Landesinstituten der Weiterqualifizierung von Fortbildenden hohe Bedeutung zugemessen. Die Standards für die Auswahl und Qualifizierung von Fortbildenden landesweit (oder gar bundesweit) werden kaum transparent dargestellt.

In ihrer auf Baden-Württemberg bezogenen Studie kommen Cramer et al. zu der Einschätzung, dass bislang keine systematische Qualitätssicherung für die Lehrkräftefortbildung existiere (2019, S. 12), wohl aber eine vielfältige Praxis, die sowohl systematische schriftliche Evaluationen als auch informelle

Rückmeldungen umfasse. Es fehlte keineswegs an Konzepten und Praktiken, aber an gemeinschaftlich und überinstitutionell verantworteten Standards und Systematiken, die zudem noch nachvollziehbar kommuniziert werden müssen. Überraschend ist das nicht, da man die Fortbildungsstrukturen über alle Bundesländer hinweg als komplex und schwer zu überschauen bezeichnen muss.

Im Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung werden Anforderungen an die Fortbildnerinnen und Fortbildner wie folgt beschrieben:

„Für das haupt- und nebenamtliche pädagogische Personal gibt es aufgabenspezifische Tätigkeitsdarstellungen mit Kompetenzprofilbeschreibungen, die für einen angemessenen Teil des Personals auch erwachsenenbildnerische Kompetenzen enthalten. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verfügen über die erforderlichen Kompetenzen, um Fortbildungsmaßnahmen zu konzipieren, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Sie können Lerngruppen leiten und als Trainerin bzw. Trainer arbeiten. Sie verfügen und entwickeln ein professionelles Können in dem komplexen Fähigkeitsbereich Beraten, Begleiten, Fortbilden. [...] Diese Personen sind ausreichend in die konzeptionelle Arbeit einbezogen und auf ihre Aufgaben vorbereitet. Leitung und Personal der Einrichtung arbeiten am Erhalt und der ständigen Modernisierung/Weiterentwicklung ihrer Professionalität. Es besteht ein Wissenstransfer zwischen erfahrenen und neueingestellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern [...].“ (Daschner/Hanisch 2018, S. 217)

Zielsetzung des vorliegenden Beitrages ist es, verschiedene Ansätze der Qualifizierung des pädagogischen Personals entlang von Auswahlkriterien darzustellen und Konsequenzen für eine bundesländerübergreifende Qualitätsentwicklung dieser Maßnahmen aufzuzeigen.

2 Die Vielfalt der Qualifizierungsmaßnahmen ausgewählter Bundesländer

In einer bundesweiten Befragung von Landesinstituten der Bundesländer wurde festgestellt, dass es kein Land ohne eine Qualifizierung der eigenen Fortbildenden, Berater:innen, Moderator:innen, Multiplikator:innen usw. gibt. Die Aufgaben und Kompetenzen der jeweiligen Personengruppen sind allerdings ebenso vielfältig wie die entsprechenden Namen oder Begrifflichkeiten. Jedes Bundesland hat zumindest Qualifizierungsprogramme für die aktuellen bildungspolitischen Schwerpunktprogramme und -themen, in deren Zusammenhang auch oft Basiskompetenzen für die Fortbildenden vermittelt werden.

Für die Stärkung der Professionalisierung des Fortbildungspersonals der Bundesländer wird aber seit Jahren, im Kern seit Mitte der 1980er Jahre, gefordert, dass im Sinne eines eigenständigen beruflichen Profils der Fortbildenden

(vgl. die Publikationen des DVLfB seit 1978 unter www.lehrerfortbildung.de) eine grundlegende an gemeinsamen Standards ausgerichtete Qualifizierung durchgeführt werden soll. Dies ist letztlich auch heute noch eine zentrale Handlungsempfehlung des DVLfB, auf der Grundlage der Studie zur Lage der „Lehrkräftefortbildung in Deutschland“ (Daschner/Hanisch 2019; Daschner/Karpen/Köller 2023), wie in der Erwachsenenbildung, eine „spezifische Qualifizierung nach standardbasierten Kriterien“ in einer gemeinsamen Vereinbarung der Bundesländer festzulegen.

Im Folgenden werden die Qualifikationsmodelle von vier Bundesländern in Kurzporträts vorgestellt. Es wurden aus Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Thüringen Maßnahmen für Basisqualifizierungen ausgewählt, die immer einen Bezug zur Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung haben. Die Kurzporträts sind auf der Grundlage von Recherchen, Gesprächen und Interviews mit den Verantwortlichen, Transskripten und Zusammenfassungen in einem strukturierten Verfahren entstanden. Jedes Modell hat seine eigenen Schwerpunkte, die aus den gesammelten Informationen erst durch einen Vergleich identifiziert werden konnten.

Es gibt strukturelle Merkmale nach denen sich Fortbildung, Beratung und Schulentwicklung in den Bundesländern unterscheiden. Schon die Begrifflichkeiten sind nicht einheitlich. Werden in bestimmten Ländern Fortbildung und Beratung von den Aufgaben und vom Personal sehr strikt unterschieden, ist in anderen Ländern das Beratungssystem auch wesentlicher Träger von Fortbildung, Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. Eine genaue Analyse der Qualifikationssysteme für die Akteure des Fortbildungssystems müsste sich auf das Personal des gesamten Unterstützungssystems für Beratung und Fortbildung beziehen. Das kann hier im Weißbuch nicht geleistet werden, sondern die Darstellung muss sich auf Beispiele von „Good practice“ beschränken.

Schon das Auswahlverfahren für das Personal ist beim Ländervergleich sehr unterschiedlich gestaltet. In einigen Ländern gibt es eigenständige Maßnahmen vor der Rekrutierung neuer Fortbildner:innen oder Berater:innen, die der gegenseitigen Abklärung von Aufgaben, gewünschten Kompetenzen, Interessen und Zukunftsorientierungen dienen. Es gibt aber auch das Modell, dass Teilnehmer:innen sich für die Qualifizierung bewerben und die Auswahl erst im Qualifizierungsprozess stattfindet. In anderen Ländern gibt es ein Assessment- und Auswahlverfahren, dem sich dann eine Basisqualifizierung anschließt.

Die Inhalte der Qualifizierung sind sehr vielfältig und beruhen z. T. auf Entwicklungen, die in Zeiträumen von über zehn Jahren zu der heutigen Konzeption geführt haben. Alle ausgewählten Beispiele haben ein modularisiertes Konzept, das schon mehrfach erprobt wurde, sich aber auch durch Feedback und Evaluation oder gesellschaftliche bzw. technologische Veränderungen in einem mehr oder weniger starken Wandel befindet.

Die Qualifizierungsakteure (Trainer:innen, Teamer:innen, usw.) rekrutieren sich sehr unterschiedlich. Sie bestehen aus dem stetigen Personal an den Landesinstituten, aus einem Team aus den Beratungs- und Fortbildungskräften mit einem weiten Spektrum an Kompetenzen oder aus Experten aus Wissenschaft und Unternehmensentwicklung.

Die Qualifizierungsmaßnahmen beinhalten verschiedene Formate unterschiedlichen Umfangs und unterschiedlicher Dauer, die in der Regel den Maßstäben für wirksame Fortbildung genügen sollen. Theoretischer Input, Simulation und aktive Workshop-Arbeit werden mit Praxisanteilen verknüpft, die in unterschiedlichem Maße an Person oder System orientiert sind. Für eine Basisqualifizierung wird i. d. R. mehr als 100 Stunden Qualifizierung und Eigenarbeit angesetzt.

Eine Evaluation wird in allen Beispielen durchgeführt, aber in unterschiedlichem Ausmaß: angefangen von der normalen Kursevaluation mit dem traditionellen Feedback (meist online) bis hin zu empirischen Untersuchungen der Maßnahme einschließlich der Auswirkungen auf die nachfolgenden Praxisphasen.

Der Bezug zu den Wissenschaften ist sehr unterschiedlich. Für die theoretischen Anteile der Module werden entsprechende Quellen und Personen benannt, die bei der Entwicklung berücksichtigt wurden. Ergänzend zur Basisqualifikation werden Wissenschaftler:innen für die Bezugswissenschaften eingeladen, um auf eigenständigen Tagungen und Workshops neuere Erkenntnisse der Forschung zu vermitteln.

Bei der Auswahl der Beispiele haben folgende Merkmale eine entscheidende Rolle gespielt:

- *Rheinland-Pfalz: Qualifizierung der Beratungskräfte des pädagogischen Beratungssystems (PäB)*

Bemerkenswert ist die durchgängige Vernetzung aller Beratungs- und Fortbildungskräfte im rheinland-pfälzischen Unterstützungssystem. Die abteilungs- und referatsübergreifende Zusammenfassung des beratenden Personals sowohl auf der Ebene der Fach- und Sachgebietsreferent:innen in einem Koordinierungsteam Beratung als auch auf der Ebene der Beratungskräfte dürfte bundesweit einmalig sein. Die gemeinsame Basisqualifizierung, aber auch die regelmäßigen gemeinsamen landesweiten Tagungen mit interessanten Themen lassen eine Corporate Identity entstehen, die fach- und sachübergreifende Kooperationen bei komplexeren Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten möglich machen. Das Curriculum ist systematisch über Jahre hinweg weiterentwickelt worden. Die Teamer haben ihre Module sehr übersichtlich strukturiert und dokumentiert.

- Hamburg: Qualifizierung didaktischer Trainerinnen und Trainer, Qualifizierung für Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter*

Bemerkenswert ist die spezifische Ausrichtung der Qualifikationsmaßnahme auf „Schulen in schwieriger Lage“ („Failing schools“), denen sehr viel Unterstützung angeboten wird. Es zeichnet sich ein durchgehend systemisch-konstruktivistischer Ansatz ab, der in der Qualifizierung und in der Beratungs-, Fortbildungs- und Schulentwicklungspraxis konsequent aufgegriffen wird. Es gibt differenzierte Beratungs- und Vermittlungsstandards, die u. a. für die Überprüfung der Qualität der Arbeit, für die Qualifizierung, für die Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeiter:innen genutzt werden. Für eine Qualifizierungsmaßnahme können sich alle hamburgischen Lehrkräfte bewerben. Erst während der Basisqualifizierung werden die möglichen neuen Berater:innen ausgewählt. Die Ausbildung hat für alle Bewerber eine hohe Attraktivität, auch wenn sie später nicht für die „Agentur für Schulberatung“ arbeiten werden. Die erworbenen Kompetenzen sind z. B. für die Arbeit in Führungspositionen oder für die Tätigkeit in der Seminararbeit der zweiten Ausbildungsphase sehr hilfreich.
- Thüringen: Qualifizierung für Berater:innen des Thüringer Unterstützungssystems (USYS): Lernen von Fortbildner:innen im Videozirkel zur wirksamen Lehrkräftefortbildung (LKF)*

Es gibt eine differenzierte Qualifizierung mit obligatorischen und fakultativen Modulen und Angeboten im Thüringer USYS. In einem Forschungsprojekt des ThILLM mit der Universität Jena wurde ein neues Programm erfolgreich erprobt und erforscht: „Digital gestützte Videoreflexion von Fortbildner:innen – Ein Qualifizierungsprogramm zu Prozessmerkmalen effektiver Fortbildung (DiViQua)“. Dieses zunächst an einer kleinen Gruppe von Fortbildenden erprobte Verfahren soll in Zukunft stärker in das bestehende Qualifizierungskonzept Eingang finden.
- Niedersachsen: Fortbildung für Fortbildende und Fortbildungsverantwortliche in einem Kooperationsprojekt des Landesinstituts mit den Universitäten Braunschweig und Vechta*

Die niedersächsische Qualifizierungsmaßnahme zeichnet sich durch Forschungsbasiertheit und eine enge Kooperation mit Wissenschaft aus. Dadurch wurde die Entwicklung eines Diagnosetools (Online Self Assessment), von digitalen Selbstlernangeboten sowie eines Kompetenzprofils für Fortbildende möglich. Im Mittelpunkt der Qualifizierung stehen dann sechs Vertiefungsmodule zu Kernpraktiken. In einem Train-the-Trainer-Verfahren werden in jedem Qualifizierungsdurchgang interessierte Trainer:innen für die folgenden Durchgänge rekrutiert und durch ein Training „on-the-job“ ausgebildet, um eine Verstetigung sicherzustellen.

3 Beispiele guter Praxis der Qualifizierung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern

Kurzporträt 1: Rheinland-Pfalz – Qualifizierung der Beratungskräfte des Pädagogischen Beratungssystems

Das Pädagogische Beratungssystem (PäB) ist in Rheinland-Pfalz am Pädagogischen Landesinstitut angesiedelt. Über 300 Beratungskräfte, die hauptamtlich als Lehrkräfte arbeiten, beraten in 23 fachlichen Gruppen in allen Landesteilen schulische Gruppen und Schulnetzwerke. Die Tätigkeit schließt neben der nachfrageorientierten Beratung und Begleitung von Schulen auch die Durchführung von Fortbildungen und die Entwicklung von Konzepten und Unterrichtsmaterialien ein.

Die Auswahl der Beratungskräfte findet im Rahmen von Info- und Entscheidungstagungen mit Assessment-Elementen statt, in denen die Anforderungen, die Erwartungen und die Kompetenzen abgeklärt werden.

Die Gesamtkoordination des Pädagogischen Beratungssystems erfolgt in dem Referat „Pädagogische Beratung und Hospitation“. Dort laufen die Fäden abteilungs- und referatsübergreifend zusammen – jede Beratungsgruppe wird von Fachreferent:innen geleitet. Alle 23 Gruppenleitungen bilden mit der Gesamtkoordination das Koordinierungsteam Beratung (KT Beratung), das insbesondere die Qualitätskriterien festlegt, die Weiterentwicklung der PäB verantwortet, gute Beispiele untereinander teilt, sich gemeinsam fortbildet und das kollegiale Miteinander fördert. Das Koordinierungsteam tagt einmal im Quartal und ist untereinander sehr gut vernetzt.

Alle Beratungskräfte werden für ihre Arbeit sowohl in Beratungskompetenz als auch in der Sach- und Fachkompetenz qualifiziert. Die Basisqualifizierung für die Beratungskompetenz als eigenständiger professioneller Bereich findet in sieben ganztägigen Modulen statt, zwei davon sind zweitägig (zu Beginn und am Ende der Maßnahme). Die Grundqualifizierung dauert i. d. R. neun Tage im Zeitraum von ca. 15 Monaten. In den Modulen werden die Grundlagen für ein gemeinsames Beratungsverständnis gelegt:

- Die Rolle finden – Beratungshaltung entwickeln (zweitägig)
- Aufträge klären – Beratungsgespräche führen
- Zielgerichtet moderieren
- Wirkungsvoll präsentieren und visualisieren
- Nachhaltige Fortbildungen planen
- Gruppen- und Teamprozesse verstehen und gestalten
- Veränderungsprozesse verstehen – Innovationen initiieren / In schwierigen Beratungssituationen handlungsfähig bleiben / „Speak Limbic“ – adressatengerecht kommunizieren (zweitägig)

Anschließend stehen zwei fakultative Module zur Wahl:

- Konflikten konstruktiv begegnen
- Mit eigenen Ressourcen verantwortungsvoll umgehen (Stress- und Zeitmanagement)

Es besteht eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung. Die Qualifizierung beinhaltet theoretische Inputs, Praxisübungen, Selbsterprobungen in vielen Rollenspielen in Kombination mit Feedback und ist an der Persönlichkeit der Beratungskräfte orientiert. Die Module sind seit Jahren erprobt, werden jeweils durch Rückmeldungen der Teilnehmenden weiterentwickelt und an aktuelle Bedingungen und Erfordernisse angepasst (z. B. Digitalität). Digitale Formate sind seit 2021 in die Auswahl- und Qualifizierungsmaßnahmen integriert, so dass jetzt sowohl Präsenz- als auch Online-Veranstaltungen stattfinden.

Die Teilnehmenden dokumentieren ihren Prozess in einem Portfolio, das auch Grundlage für das Zertifikat ist. Die Evaluation erfolgt in Einzelgesprächen zum Qualifizierungsabschluss, in denen es ein Feedback zu den Modulen gibt, und in einer schriftlichen Befragung aller Teilnehmenden, die das Zertifikat bekommen haben (Online-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen).

Die Qualifizierung findet in fachlich gemischten Gruppen statt, sodass ein gemeinsames Verständnis der Aufgaben und Tätigkeiten entwickelt werden kann und die Beratungskräfte später bei übergreifenden Anfragen in gemischten Teams zusammenarbeiten können. Die Durchführung der Basisqualifizierung in Bezug auf die Beratungskompetenzen erfolgt durch das PÄB-TrainerTeam, das bei der PÄB-Gesamtkoordination angesiedelt ist. Parallel sind die jeweiligen Fachreferent:innen (Beratungsgruppen-Leitungen) für den jeweils fachlichen Teil der Qualifizierung verantwortlich.

Nach der Zertifizierung werden regelmäßig gemeinsame PÄB-Tagungen für alle Beratungskräfte angeboten. Die Themen sind übergreifend gewählt. Darüber hinaus gibt es beratungsgruppenübergreifende Angebote zu aktuellen und innovativen Themen, sowohl als kurze Online-Impulse oder als Präsenzveranstaltungen. Dies können auch Themen aus einzelnen Beratungsgruppen heraus für andere Beratungskräfte sein – als „Peer-to-peer“-Ansatz. So können die verschiedenen Expertisen untereinander nutzbar gemacht werden.

Zusammenfassend ist für das rheinland-pfälzische Beratungssystem kennzeichnend, dass es ein gemeinsames Beratungs- und Professionsverständnis gibt, das sich von der Auswahl über die Qualifizierung und die Tätigkeiten erstreckt. Es erweist es sich als sehr günstig, dass die Beratungskräfte – selbst als Lehrkräfte tätig – einen sehr hohen Praxisbezug haben. Konzepte und Materialien werden nicht nur entwickelt, sondern auch erprobt und immer wieder adaptiert. Dies wird flankiert durch die Fachreferent:innen, die den jeweiligen aktuellen Forschungsstand im Blick haben. Insofern sind sowohl die Materialien und die

Fortbildungen als auch die nachfrageorientierten Beratungen, die sich zum Teil aus den Fortbildungen generieren, „aus einem Guss“. Durch die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte können multiperspektivische Teams zusammenarbeiten, um Schulen maßgeschneiderte Angebote machen zu können.

Zunehmend kommt diese Teambildung auch in Projekten oder bei neuen Aufgaben zum Tragen, beispielsweise wurde 2023 in Rheinland-Pfalz ein Beratungsangebot zum pädagogischen Schulbau eingeführt. Hier entstand ein Team aus erfahrenen Beratungskräften für Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Inklusion, BNE, Ganzttag und Partizipation. Dieses Team arbeitet gemeinsam mit anderen Expert:innen (aus Architektur, von Schulbehörden, Schulträgern u. a.) daran, Bildung zukunftsfähiger zu gestalten. Ein ergänzendes Angebot hält das Netzwerk der Hospitationsschulen unter dem Motto „Miteinander und voneinander lernen“ bereit

Weitere Informationen:

- Das Pädagogische Beratungssystem in Rheinland-Pfalz:
<https://s.rlp.de/beratung>
- Das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL):
<https://bildung.rlp.de/pl>
- Qualifizierungsbausteine des PäB-Trainerteams zur Professionalisierung von Beratungskräften: Download unter www.lehrerfortbildung.de/weissbuch
- Das Netzwerk Hospitationsschulen Rheinland-Pfalz:
<https://s.rlp.de/hospitation>

Kontakt

Kerstin Goldstein

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Referat Pädagogische Beratung und Hospitation

Kerstin.Goldstein@pl.rlp.de

Kurzporträt 2: Hamburg – Qualifizierung didaktischer Trainerinnen und Trainer, Qualifizierung für Schulentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter

Seit 2007 hat sich Hamburg mit „Schulen in schwieriger Lage“ auseinandergesetzt und für ausgewählte Schulen Unterstützungsmaßnahmen entwickelt. Seit 2021 gibt es 40 Schulen und ab 2023 60 Schulen, die durch Fortbildung, Beratung und Training in ihrer Entwicklung durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) unterstützt werden.

Ab 2011 wurde das Ursprungsprogramm um folgende Maßnahmen erweitert (vgl. Hermann 2017):

- eine Fortbildung im Hinblick auf strategisches Leitungshandeln als langfristige Orientierung der Gestaltung von Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- ein didaktisches Training für die Unterstützung einer verstehensorientierten Planung, Gestaltung und Steuerung des Lehrhandelns und
- eine kontinuierliche Schulentwicklungsbegleitung als externe Perspektive und Unterstützung von schulinternen Entscheidungsprozessen.

Ein Unterstützungssystem für eine Schule besteht aus einem Team von drei bis fünf Personen: Eine Schulentwicklungsbegleiter:in verantwortet Fortbildung, Beratung und Begleitung im Bereich des Leitungshandelns und der Teamarbeit/Kooperation. Zwei bis vier didaktische Trainer:innen sind durch Fortbildung, Training und Beratung im Bereich der Unterrichtsentwicklung tätig. Für das didaktische Training und die Schulentwicklungsbegleitung ist geschultes Personal unabdingbar. Hierfür werden regelmäßig Lehrkräfte rekrutiert und qualifiziert.

Die grundsätzliche Schulentwicklungskonzeption kann hier nicht dargestellt werden. Ausgangspunkt ist eine systemische Perspektive auf Schule als Organisation (in Anlehnung an Konzepte der Unternehmensberatung; vgl. Wimmer/Nagel 2000), die sich sowohl im didaktischen Training als auch in der Schulentwicklungsbegleitung auf den gemeinsamen Bezugspunkt gelingenden Lernens aller Kinder und Jugendlichen bezieht.

In den alle drei Jahre stattfindenden Qualifizierungsmaßnahmen für didaktische Trainer:innen und Schulentwicklungsberater:innen absolvieren die Beteiligten (bis zu 45 Personen) jeweils eine Veranstaltungsreihe mit acht anderthalbtägigen Modulen und mit selbstorganisierten Lerneinheiten im Verlauf von etwa zehn Monaten. Drei Videovorträge (Systemtheorie und ihre Nutzbarkeit; aktuelle Erkenntnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung; Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung) ergänzen die Modulreihe.

Die Modulreihe für das didaktische Training umfasst:

- verschiedene didaktische Modelle zur Konzeption, Planung und Analyse eines verstehensorientierten Unterrichtens,
- Verständnis, Analyse und Umgang mit der Heterogenität schulischer Kollektiven (kulturelle Muster der Kommunikation),
- Trainings-, Interventions- und Beratungskompetenzen in Hinblick auf eine verstehensorientierte Didaktik.

Die *Modulreihe für die Schulentwicklungsbegleitung* umfasst:

- ein umfassendes Verständnis einer systemischen Perspektive auf Schule als Organisation sowie auf schulische Kultur als informelle Kommunikations- und Handlungsmuster,
- die Idee eines strategischen Leitungshandelns sowohl als Verständigungs- und Steuerungsanforderung wie auch als Grundlage von Entscheidungen und Prozessgestaltung,
- eine intensive Auseinandersetzung mit einer begleitenden Rolle, die zugleich systemisch-rekonstruktiv blickt und die Perspektive gelingenden Lernens aller Kinder und Jugendlichen zur normativen Grundlage hat.

Für diejenigen, die für die Trainings- und Begleitungstätigkeit ausgewählt werden, schließt sich ein halbes Jahr Einarbeitungszeit an. Es gibt Präsenz-, Online- und gemischte Module. Die Selbstlerneinheiten laufen über eine Moodle-Präsenz als Lernmanagementsystem.

Für die Qualifizierung gibt es Standards für die Beratungs- und Vermittlungsarbeit (LI Hamburg 2012). Diese wurden erweitert durch Standards, die sich auf analytische, normative und auf die Klarheit einer kontinuierlichen Sach- und Rollenreflexion beziehen. Kompetenzen beinhalten neben einer professionellen (systemischen) Beratungshaltung analytische Methoden der Rekonstruktion und Interventionsstrategien im Umgang mit schulkulturellen Routinen.

Trainer und Trainerinnen für diese Modulreihen sind neben Personen aus der Referatsleitung mit ausgewiesener Expertise auch langjährige und erfahrene didaktische Trainer:innen und Schulentwicklungsbegleiter:innen.

Die standardisierten Fortbildungen werden evaluiert. So wurde festgestellt, dass didaktische Modelle, Beispiele und Vorgehensweisens aus der Qualifizierung auch im eigenen Unterricht genutzt werden. Außer Berichte mit durchweg positiven Erfahrungen zu den Entwicklungsprozessen der beteiligten Schulen gibt es bisher keine Gesamtevaluation der Maßnahmen.

Hinsichtlich der Anwendung digitaler Formate liegen Erfahrungen mit einem Qualifizierungsdurchgang vor, der aus Gründen der Corona-Pandemie vollständig im Online-Format durchgeführt werden musste. So wurden z. B. Simulationen und Rollenspiele durchgeführt, deren Beobachtung und Auswertung digital vermittelt nicht trivial sind. Digitale Tools müssen im Unterricht, in der Beratung und in der schulinternen Organisation angewendet werden. Die Visualisierung und Dokumentation der Qualifizierung waren online deutlich einfacher. Es stellten sich Fragen, mit welchen digitalen Tools Lernen und Verstehensprozesse vertieft und verbessert und wie inhaltliche und fachliche Erkenntnisse sichtbar gemacht werden können.

Nicht alle Beteiligten an den Qualifizierungsmaßnahmen können für Training oder Begleitung eingestellt werden. Es hat sich aber gezeigt, dass nach der Ausbildung viele erfolgreich Teilnehmenden in Funktionsstellen kommen oder als didaktische Trainer resp. Schulentwicklungsbegleitungen in die Seminararbeit wechseln.

Kontakt

Dr. Joachim Herrmann

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg)
Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung / Schulentwicklung im System (LIF 21)

joachim.herrmann@li.hamburg.de

<https://li.hamburg.de/>

Kurzporträt 3: Thüringen – Qualifizierung für Berater:innen des Thüringer Unterstützungssystems (USYS): Lernen von Fortbildner:innen im Videozirkel zur wirksamen Lehrkräftefortbildung

Kerstin Baumgart und Alexander Gröschner

In Thüringen laufen die grundsätzlichen Qualifizierungen der Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung zentral über das im Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) zuständige USYS-Referat, auch in Kooperation mit Universitäten, z. B. mit der Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena und der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg.

Lernen von Fortbildner:innen im Videozirkel

Stellvertretend soll hier als Good-Practice-Beispiel das Kooperationsprojekt „Qualifizierungsprogramm für Berater:innen zur wirksamen Lehrkräftefortbildung“ zwischen dem ThILLM und dem Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung der FSU Jena vorgestellt werden. Dieses Qualifizierungsprogramm stellt einen Prototyp einer Fortbildungsreihe für bereits praktizierende Fortbildner:innen dar, der im Folgenden beschrieben wird.

Ziel des Programms ist es, die Kompetenzen der teilnehmenden Fortbildner:innen, hier der USYS-Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung, hinsichtlich der Planung, Durchführung und Reflexion von (zunächst online-gestützten) Fortbildungen weiterzuentwickeln, um diese wirksamer

gestalten zu können. Hierfür orientiert sich das Programm an ausgewählten Qualitätsmerkmalen von Lehrkräftefortbildungen, die in einem Kooperationsprojekt der Universitäten Jena, Kassel und Potsdam als Beobachtungs- und Befragungsinstrumente entwickelt wurden (vgl. Rzejak et al. 2023). Der Ablauf des Programms orientierte sich an evidenzbasierten Ansätzen von Videozirkeln, in denen sich die Teilnehmer:innen anhand von Videosequenzen aus Fortbildungen kritisch-analytisch mit der eigenen Fortbildungspraxis auseinandersetzen und in kollegialen Arbeitsprozessen Handlungsempfehlungen ableiten (vgl. Alles/Seidel/Gröschner 2019; Gröschner et al. 2015). Das Qualifizierungsprogramm ist als solches auf einer Metaebene von Fortbildung angesiedelt, da die USYS-Fortbildner:innen als eine Art „Multiplikator:innen“ im Rahmen der Lehrkräftefortbildung auftreten.

Am Qualifizierungsprogramm nahmen sieben USYS-Berater:innen teil und arbeiteten gemeinsam mit drei Wissenschaftler:innen der Universität sowie der Verantwortlichen des USYS-Referats am ThILLM an der Qualitätsentwicklung ihrer Fortbildungen. Dafür wurden die Teilnehmer:innen zunächst in die zehn Prozessmerkmale effektiver Fortbildungen eingeführt (Input 1) und erhielten ein Training zum effektiven (Video)Feedback im Kontext von Lehrkräftefortbildung (Input 2) (vgl. Kleinknecht/Nückles 2023). Im weiteren Verlauf wurden Online-Fortbildungsveranstaltungen der Teilnehmer:innen aufgezeichnet und einzelne Sequenzen in Reflexionsworkshops gemeinsam mit den anderen Teilnehmer:innen sowie den Vertreter:innen der FSU Jena und des ThILLM anhand der Prozessmerkmale für Fortbildungsqualität analysiert und reflektiert.

Bei der abschließenden Veranstaltung würdigten die Teilnehmer:innen die Möglichkeit des Einblicks in verschiedene Fortbildungen, die Erweiterung des eigenen Blickwinkels, den Austausch zwischen den Teilnehmer:innen, die Entwicklung einer professionellen Wahrnehmung bzw. eines geschärften Blicks für die Qualität von Fortbildungen sowie das Kennenlernen konkreter Beispiele (Indikatoren) für die Qualität von Fortbildungen. Abschließend vereinbarten die teilnehmenden Fortbildner:innen aufgrund ihrer positiven Erfahrungen im Programm einen Folgetermin sechs Monate nach Ablauf der Qualifizierung, um mit etwas Abstand die Wirkungen der Qualifizierungsmaßnahme für die eigene Fortbildungspraxis gemeinsam Revue passieren zu lassen sowie mögliche Weiterentwicklungen des Programms zu reflektieren. Im Rahmen dieses Follow-Up-Treffens wurde die Qualität des Ansatzes heraus gestellt und der nachhaltige Einfluss auf die Vorbereitung und Durchführung von Fortbildungen betont.



Abb. 1: Ablauf des USYS-Qualifizierungsprogramms (Schuljahr 2022–2023)

Im Sinne des angestrebten „Wissenschaft-Praxis-Transfers“ handelt es sich bei diesem Qualifizierungsprogramm um ein Praxis-Forschungs-Projekt der FSU Jena in Kooperation mit dem ThILLM, das zunächst für den Projektzeitraum von einem Jahr durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wurde. Die wissenschaftliche Begleitung adressierte im Kern das Wissen der Fortbildner:innen zum Thema „Prozessmerkmale effektiver Lehrkräftefortbildung“ sowie das Erleben des videobasierten Reflexionszirkels, in dem Fortbildner:innen ihre eigenen sowie im kollegialen Austausch die fremden Online-Fortbildungen im Hinblick auf die Prozessqualität von Fortbildungen reflektierten. Für die Analyse im Reflexionszirkel werden entsprechende Erkenntnisse und Beobachtungsschwerpunkte zur Prozessqualität von Lehrkräftefortbildungen aus dem IMPRESS-Projekt genutzt (vgl. Rzejak et al. 2023). In diesem Projekt ging es u. a. um folgende Fragestellungen:

- (1) Inwieweit erweitern die Fortbildner:innen durch das Programm ihre Kenntnisse zur Prozessqualität von Fortbildungen?
- (2) Inwieweit kann durch die eingesetzten Beobachtungsschwerpunkte der inhaltliche Fokus des Qualifizierungsprogramms auf die Prozessqualitätsmerkmale unterstützt werden?

Die Datenerhebung zum Wissenserwerb von Fortbildungsqualität (Frage 1) erfolgte durch eine schriftliche Befragung zu Beginn und am Ende des Qualifizierungsprogramms. Für eine Auswertung der Prozessqualität (Frage 2) wurden alle Reflexionsworkshops per Video aufgenommen und von zwei Personen unabhängig voneinander anhand eines kriterialen Beobachtungsbogens kodiert. Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung zeigen, dass sich das Wissen zur Prozessqualität von Fortbildungen in den ausgewählten Bereichen signifikant erhöhte. Die größten Veränderungen traten in den Merkmalsbereichen Relevanz (z. B. Wissen hinsichtlich der Bezüge zur beruflichen Praxis herstellen) und Wissenschaftsbezug (z. B. Wissen zur Anknüpfung an Forschungsergebnisse im Themenfeld) auf. Im Bereich der Prozessqualität konnte eine deutliche

Steigerung der Qualität der Interaktionen der Fortbildner:innen untereinander über die Workshops hinweg festgestellt werden. Auch im Wissenschaftsbezug im Rahmen der Reflexionsrunden zeigte sich eine entsprechende Qualitätsentwicklung.

Zusammenfassend wird deutlich, dass dieses recht neue Format im Rahmen der Fortbildner:innenqualifizierung zu einer Steigerung der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer:innen führte. Als Limitation ist zu berücksichtigen, dass für die aufwändige Qualifizierung in diesem Pilotversuch nur eine kleine Teilnehmer:innenanzahl berücksichtigt werden konnte. Es wird angestrebt, die Kooperation zwischen der FSU Jena und dem ThILLM strukturell im USYS stärker zu verankern. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse empfiehlt es sich, das Format einer videogestützten Praxisreflexion zur Prozessqualität von Lehrerfortbildungen auszubauen und noch weiter in die Breite zu tragen. So könnten im Rahmen eines „*Train-the trainer*“-Ansatzes bereits in der Prozessqualität geschulte Coaches als Unterstützer:innen in weiteren Videozirkeln – ggf. Bundesland übergreifend – aktiv werden (vgl. hierzu Zastrow et al. 2021). Ein Großteil der Teilnehmer:innen signalisierte Interesse an dieser Tätigkeit.

Zur Qualifizierung der Berater:innen im Thüringer Unterstützungssystem (USYS)

Lehrkräfte, die im USYS als Berater:innen mitarbeiten wollen, können online ihr Interesse anmelden. 2016 wurden dazu vom ThILLM Kompetenz- und Tätigkeitsprofile erarbeitet und kommuniziert. Die Entscheidung zur Aufnahme trifft das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) unter Einbindung des Hauptpersonalrats.

Mit der Aufnahme der Fortbildungs- und Beratungstätigkeit über eine verbindliche USYS-Vereinbarung für zunächst fünf Jahre sind die Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung selbst in Qualifizierungen zur Qualitätsentwicklung ihrer Fortbildungs- und Beratungskompetenzen eingebunden. Im Rahmen der grundlegenden Berater:innen-Qualifizierung trägt das USYS-Referat die Verantwortung für die Erarbeitung, stetige Anpassung und die inhaltliche und organisatorische Umsetzung der Fortbildungsangebote für die Berater:innen in enger Abstimmung mit den die USYS-Berater:innen betreuenden ThILLM-Referent:innen und den zuständigen Referaten des TMBJS.

Die Teilnahme an den Fortbildungsangeboten ist Bestandteil der Berater:innenentätigkeit und wird im Arbeitsplan des/der Berater:in aufgenommen und im Tätigkeitsnachweis (TANA) dokumentiert. Es gibt Pflichtmodule sowie Wahlangebote. Die Fortbildungsthemen lehnen sich an die aktuellen Erfordernisse der Bildungspolitik, Bildungswissenschaft und Bildungspraxis an. Das USYS-Qualifizierungskonzept enthält modulare, dynamische, bedarfsorientierte und

aktuelle Fortbildungsangebote. In die Themenauswahl fließen die gemeldeten Bedarfe der Berater:innen ein. Diese werden in regelmäßigen Abständen von den Berater:innen erfragt, erfasst und ausgewertet. Wichtige übergreifende Themen waren u. a. Merkmale wirksamer Fortbildung (nach Frank Lipowsky), Didaktik der Erwachsenenbildung (nach Diethelm Wahl) sowie Fortbildung und Beratung in einer Kultur der Digitalität. Ein konstitutives Element der Qualifizierung ist die gemeinsame, jährliche USYS-Auftaktveranstaltung für alle Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung. Sie steht jeweils unter einem aktuellen Thema aus der Bildungswissenschaft, Bildungspolitik bzw. Bildungspraxis und bietet fachlich-theoretischen Input und praxisnahen Austausch.

<https://www.schulportal-thueringen.de/tio/ibv>

Kontakt

Dr. Kerstin Baumgart

Referatsleitung

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

Referat 4 4 „USYS“

kerstin.baumgart@thillm.de

Prof. Dr. Alexander Gröschner

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft

Lehrstuhl für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung

alexander.groeschner@uni-jena.de

www.teach.uni-jena.de

Kurzporträt 4: Niedersachsen – Fortbildung für Fortbildende (FfF)

Volkmar S. Knoke und Dietlinde H. Vanier

Das nachfolgend beschriebene Qualifizierungsmodell entstand in einem Kooperationsprojekt zwischen dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) und zwei Forschungsteams von der TU Braunschweig und der Universität Vechta. Es trägt dem Befund Rechnung, dass vor allem mit wissenschaftlicher Unterstützung entwickelte Fortbildungsreihen sich als wirksam erwiesen haben (Darling-Hammond et al. 2017; Lipowsky 2010). Ausgehend vom Zukunftstag 2018 der zwölf niedersächsischen Kompetenzzentren wurde ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben umgesetzt, das in ein auf Kernpraktiken von Fortbildner:innen wie Angebotsplanung, dialogische Gesprächsführung usw. (vgl. den Ansatz der „Core practices“ bei Fraefel/Scheidig (2018)) fokussiertes Qualifizierungsangebot mündete.

Aspekte lernwirksamen Unterrichts und effektiver Lehrkräftefortbildung, die in der Gemeinschaft der Wissenschaftler:innen und Expert:innen der Fortbildungspraxis konsensfähig sind, sowie pädagogisch-psychologische Kompetenzen bilden den Rahmen der Maßnahme. Entwickelt wurde ein Online-Diagnosetool zur Ermittlung von Kompetenzen der Fortbildenden, das zu Beginn der Qualifizierung von allen Teilnehmer:innen absolviert wird und eine automatisierte anonyme Feedback-Funktion enthält. Die Diagnose wird durch digitale Selbstlernangebote ergänzt, in denen Merkmale für eine lernwirksame Fortbildung aus einer lerntheoretischen Perspektive behandelt werden.

Die Fortbildungsgruppen bestehen aus 25 bis 40 Teilnehmende, die in einem Dreivierteljahr sechs synchrone Vertiefungsmodule (Präsenz, hybrid und online) durchlaufen und von einem Trainer:innenteam moderiert werden. Aspekte des Assessments der jeweiligen Fortbildungsgruppe und Ergebnisse der begleitenden Evaluation werden vom Trainer:innenteam in die Gestaltung der Module einbezogen.

Zwischen den Modulen liegen von Kleingruppen (4 bis 6 Tn.) selbst organisierte, digitale Projektphasen, in denen jeweils ein bis drei Fortbildungskonzeptionen bis zur Umsetzungsreife kokonstruktiv entwickelt werden. Diese Konzeptionen müssen – bei aller thematischen und medialen Verschiedenheit – Merkmalen wirksamer Fortbildung entsprechen. Fortbildungswirksamkeit ist am ehesten dann gegeben, wenn Input-, Erprobungs-, (Transfer-) und Reflexionsphasen verschränkt werden und die Möglichkeit der Erfahrung von Selbstwirksamkeit gegeben ist (Lipowsky/Rzejak 2021; Timperley et al. 2007).

Kurzgefasst kann man sagen, dass der Theorieinput und der kollegiale Austausch darüber, der in den sechs Modulen stattfindet, in den Fortbildungskonzeptionen der Kleingruppen weiterbearbeitet wird. Im sechsten Modul werden die Ergebnisse präsentiert und im Plenum reflektiert – ehe die Fortbildungsreihen dann im Alltag umgesetzt und evaluiert werden.

Bei der Angebotsentwicklung werden Tiefenstrukturen des Lerngeschehens fokussiert, wie z. B. kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassen- und Gruppenmanagement. Weitere Themenschwerpunkte sind den Beschreibungen der Module (s. u.) zu entnehmen. Die aus dem Fortbildungsalltag stammenden Angebotskonzeptionen werden im Team entwickelt und durch gegenseitiges Feedback begleitet.

Der strukturierte kollegiale Austausch wirkt im Sinne von „Communities of practice“ kompetenzvertiefend. Halbstandardisierte Fortbildung meint in diesem Kontext, dass jede Fortbildungsgruppe Interessen einbringen kann, die vom Trainer:innenteam aufgenommen werden. Gleichwohl sind die Trainer:innen zur Einhaltung des Gesamtkonzepts und der theoretischen Verortung verpflichtet.

Die teilnehmenden Fortbildungsverantwortlichen bzw. Fortbildner:innen (auch Berater:innen für Unterrichtsqualität u. ä.) können in der Qualifizierung damit eigene Fortbildungsveranstaltungen und -reihen im Kreislauf von Planung,

Durchführung und Analyse wissenschaftsorientiert und datengestützt konzipieren, umsetzen und in ihrem Erfolg überprüfen.

Darüber hinaus wird in den Modulen den unterschiedlichen Anforderungen an Fortbildende und Fortbildungsverantwortliche Rechnung getragen (Y-Modell). So benötigen erstere – über das pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen hinaus – beispielsweise schulfachliches Wissen. Teilnehmende, die für Fortbildungen z. B. im Bereich Inklusion oder Digitalisierung zuständig sind und selbst Fortbildungen für Multiplikator:innen konzipieren und durchführen, sind Fortbildende und Fortbildungsverantwortliche zugleich. Sie brauchen – gemäß unserer Forschungsergebnisse aus den Gruppenbefragungen – ein breites Überblicks- und Systemwissen sowie die Fähigkeit, bildungspolitisch und institutionell bedeutsame Programmlinien in spezifische Fortbildungen mit geeigneten Formaten zu überführen.

Nachfolgend die Modulinhalte in Stichworten:

- *Modul 1: Professionelle Lernteams, Kognitive Aktivierung und Gelingensbedingungen von Fortbildungen*
u. a. Teamlernen in der Fort- und Weiterbildung, Erfahrungswissen zur „Kognitiven Aktivierung“, Merkmale wirksamer Fortbildung, Ziel-Mittel-Relation und „Rückwärtsplanung“
- *Modul 2: Vorwissensbezug und merkmalsorientierter Konzeptionsansatz*
u. a. Fortbildungsformate, Vorwissensbezug, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, Austausch über Good-Practice, Angebots-Nutzungs-Modell
- *Modul 3: Kognitive Aktivierung, Transferprobleme und Einführung in das Kompetenzprofil*
u. a. Vorwissensaktivierung, Fragen und Fragetaxonomien (Bloom, Measle & Mood etc.), Gesprächsführung, Oberflächen- und Tiefenstrukturen im Lehr-Lern-Geschehen, Kompetenzprofil
- *Modul 4: Fortbildung Effektiv und die Nutzung des Kompetenzprofils*
u. a. Professionelles Umgehen mit schwierigen Situationen, aktives Zuhören und coachingorientierte Gesprächsführung, entwicklungsorientiertes Feedback, subjektive Theorien
- *Modul 5: Kognitive Aktivierung und Übungen*
u. a. Beratung und Coaching, Selbstwirksamkeit und Selbstverbalisation, individuelle Übungen und professionelle Bedeutung, Reflexion von idealtypischen Fortbildungssituationen
- *Modul 6: Abschluss und Vorstellung der Gruppenergebnisse*
u. a. Best-Practice-Beispiele aus der Fortbildung, professionelles (Peer-) Feedback, Fortbildung zwischen Evidenz- und Erfahrungsorientierung, Flexibilisierung und Standardisierung, Digitalisierung und Personalisierung

Der Fokus „Entwicklung von Angebotskonzeptionen“ als Kernpraktik von Fortbildungspersonal und als begleitendes Entwicklungsprojekt ergab sich, wie gesagt, aus der umfangreichen Literaturrecherche im Kontext des Forschungsprojekts Scholl & Vanier (2018) und dem dort entstandenen „Kompetenzprofil für Fortbildende“ (vgl. Scholl/Vanier 2021; Vanier/Knoke 2023). Dieses Kompetenzprofil wurde aus der Analyse von Gruppenbefragungen von 50 in Fortbildung Tätigen und für Fortbildung Verantwortlichen ermittelt. Zudem wurden Erwartungen und Selbsteinschätzungen von eigenem professionellen Wissen genutzt. Entstanden ist so eine empirisch unterlegte Arbeitsfassung eines Kompetenzprofils für Fortbildende. Wir verstehen dies Profil als Schritt auf dem Weg zu professionellen Standards und haben es nach der Pandemie um digitale Kompetenzen für den Fortbildungsbereich erweitert.

Die Kompetenzprofile (nach Fortbildner:innen und Fortbildungsmanager:innen differenziert) bieten Orientierungspunkte für die Rekrutierung und Qualifizierung von Fortbildungspersonal, für die Identifizierung von Qualifizierungsinhalten usw. (NLQ Niedersachsen 2022b).

Zu der Qualifizierung von Fortbildungspersonal, die inzwischen vom NLQ verstetigt wurde, gehörte von Anfang an die Qualifizierung von Trainer:innenteams. Die Trainer:innen durchlaufen die Qualifizierung zunächst als Teilnehmende, übernehmen im zweiten Jahr als Co-Trainer:innen Teilaufgaben in der Qualifizierung und bilden im dritten Jahr selbstständig agierende Teams. Begleitendes Online-Coaching findet fortlaufend statt und auf Wunsch spezifische Trainer:innenfortbildungen zu ausgewählten Themen. Im dritten Jahr arbeiten die ‚neuen‘ Trainer:innen in Eigenregie, immer im Team und bei Bedarf mit Unterstützung eines Senior-Trainers. Das Training für Trainer:innen wird im Dreijahresrhythmus evaluiert, erstmals 2024.

Die „Fortbildung der Fortbildenden“ selbst wird formativ und summativ evaluiert, sodass Anpassungen an die jeweilige Fortbildungsgruppe fortlaufend vorgenommen werden können.

Es liegen zwei umfangreiche Abschlussevaluationen vor, die zeigen, dass Kompetenzerweiterung und Praxistransfer in hohem Maße gelingen und dass ein halbstandardisiertes Qualifizierungsangebot mit dazwischenliegenden Teamlern- und Teamreflexionsphasen sowie gemeinsame Konzeptionsvorhaben nachhaltig sein können. Neben kritischen Anmerkungen u. a. zum zeitlichen Umfang und der ausgeprägten Wissenschaftsorientierung – wurde ein Kompetenzzuwachs in Bezug auf das fortbildungsbezogene Fachwissen und die Planungs- und Konzeptionskompetenzen festgestellt. Die Teilnehmenden fühlen sich dazu ermutigt, die eigene Fortbildungspraxis zu analysieren und zu reflektieren und veränderte Handlungspraktiken zu erproben. Hier einige Aussagen zum Nutzen der Qualifizierung für die je eigene Tätigkeit:

„Wirklich interessant und hilfreich waren für mich der übergeordnete und gut sortierte Blick auf Fortbildungswissen in kompakter und komprimierter Form. Die Bearbeitung der Inhalte in einem multiprofessionellen Team war sehr anregend und der Austausch zu einem konkreten Fortbildungsprojekt gewinnbringend. So kann ich die Inhalte gut in die eigene Fortbildungsplanung integrieren, was bereits konkret geschehen ist. Die entstandene neue Fortbildung ist dabei sowohl von den Teilnehmenden als auch von mir als Impulsgeber positiv bewertet worden und wird entsprechend weiterentwickelt. Zusätzlich kann ich das Wissen bei der Konzeption von Fortbildungsinhalten für Fortbildende aus meinem Bereich nutzen und hier hoffentlich multiplizierend wirken. Insgesamt also zwar zeitaufwändig aber lohnend für meine Praxis.“ Matthias Christel, Lehrer für Mathematik und Sport (Gym) und Medienpädagogischer Berater (NLQ)

„Neben dem überbehördlichen und vernetzenden Austausch mit Kolleginnen und Kollegen anderer Institutionen war die erneute Fokussierung auf das Endziel, nämlich das Erreichen der Schülerinnen und Schüler sehr gewinnbringend. Das Reflektieren über Fortbildungs- und Formattypen und was man mit ihnen bei den Teilnehmenden erreichen kann, das Wissen um die Aktivierung von Vorwissen, das Nachdenken über Kompetenzprofile von Referierenden ... all diese thematischen Einheiten haben dazu beigetragen, die eigenen Fortbildungsinhalte einer genauen Prüfung zu unterziehen und auszuscharfen.“ Alexandra-Nicole Proksza, FB 53 des NLQ, zuständig für die Koordinierung des Netzwerks Medienberatung sowie für die Konzeption, Durchführung und Evaluation von Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, z. B. UDM (=Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien)

Die Rückmeldungen zeigen, dass in einer habstandardisierten Konzeption fortlaufend eine Adaption an die aktuell Teilnehmenden notwendig ist. Dies ist im Sinne einer Konzepttreue zwar arbeitsaufwändig, bietet aber eine wesentlich höhere Erfolgsaussicht auf eine nachhaltige Umsetzung.

Im Sommer 2024 hat die dritte Kohorte die Qualifizierungsmaßnahme begonnen und mittels Diagnosetool und Selbstlernkurs ihr Vorwissen aktiviert.

Kontakt

Volkmar-Sebastian Knoke

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung
Fachbereich 31, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der regionalen
Lehrerfortbildung
sebastian.knoke@nlq.niedersachsen.de

Prof. Dr. Dietlinde Vanier

Technische Universität Braunschweig
d.vanier@tu-braunschweig.de

4 Entwicklungsperspektiven für eine systematische Professionalisierung von Fortbildungspersonal

Die stellvertretend ausgewählten Beispiele für eine „Good practice“ bei der systematischen Qualifizierung von Fortbildungspersonal machen unterschiedliche Herangehensweisen deutlich, die teils den länderspezifischen Fortbildungslandschaften geschuldet sind. Ein Umdenken und Umsteuern innerhalb der gewachsenen Strukturen ist ebenso erkennbar wie Kooperationen mit Wissenschaftler:innen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung. Wissenschaftliche Expertise wird zunehmend zur Konturierung und auch zur Evaluierung von Qualifizierungsmaßnahmen genutzt. Eine länderübergreifende Verständigung über gemeinsame Standards dafür – wie in der Bestandsaufnahme (Daschner/Hanisch 2019) vorgeschlagen – wäre nicht nur hilfreich für die je eigene Orientierung, sondern würde auch der häufig vorgebrachten Kritik einer Intransparenz des Fortbildungssystems und der in ihm Tätigen etwas entgegensetzen.

Um die hier präsentierten Beispiele einzuordnen, kann auf Kompetenzprofile wie auf das im niedersächsischen Forschungsprojekt entwickelte (Vanier et al. 2021) und auf Kernpraktiken von Fortbildenden und Beratenden sowie von Lehrkräften zurückgegriffen werden (vgl. Fraefel/Scheidig 2018; Kleinknecht/Nückles 2023). Bisher sind Kernpraktiken von Fortbildungspersonal allerdings kaum untersucht worden. Der Vergleich der Beispiele zeigt daher wenig überraschend, dass die Modelle von Hamburg, Rheinland-Pfalz, Thüringen und Niedersachsen auf verschiedene Aspekte von Fortbildungspraxis und theoretischen Perspektiven zurückgreifen. Eine zukünftige länderübergreifende Aufgabe wäre es, Kernpraktiken zu identifizieren, zu vergleichen und für Standards zur Qualifizierung zu nutzen.

Eine standardorientierte und systematische Qualifizierung ist für haupt- und nebenamtliches Fortbildungspersonal gleichermaßen erforderlich. Kritisch zu hinterfragen ist dabei die Praxis von (einigen wenigen) Abordnungsstunden. Professionelle Fortbildner:innen und Berater:innen sollten mindestens 30 %, besser 50 % ihrer Arbeitszeit mit Fortbildungstätigkeiten verbringen und durch strukturell verankerte „Communities of practice“ – wie es z. B. im Regierungsbezirk Köln der Fall ist – eine theoriegeleitete Fortbildungspraxis weiterentwickeln. Die inzwischen vorhandenen digitalen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten bieten dafür eine ausgezeichnete, noch wenig genutzte Möglichkeit.

Um sowohl Fortbildungsforschung als auch systematische Rekrutierungs- und Qualifizierungsansätze über die Bundesländergrenzen hinweg wirksam werden zu lassen, wäre eine länderübergreifende Netzwerkbildung notwendig. Da professionell agierendes Fortbildungspersonal eine entscheidende Gelingensbedingung für eine Qualitätssicherung im Bildungssystem darstellt, ist zudem eine empirieorientierte übergreifende Steuerung, z. B. durch Anwendung von

Standards und systematischen Bedarfserhebungen, vonnöten, sowohl auf Ebene der Landesinstitute als auch auf Bundesebene.

Literatur

- Abschlussbericht des Projekts „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“, Herrmann, Hamburg 2010. <https://li.hamburg.de/resource/blob/631252/62fc379d4d9a68f64339448764a2ce26/pdf-abschlussbericht-zum-projekt-schulentwicklung-im-system-pdf-datei-data.pdf> (Abfrage: 24.04.2024)
- Alles, Martina/Seidel, Tina/Gröschner, Alexander (2019): Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45 (2), 250–263. DOI: 10.1080/19415257.2018.1430049 (Abfrage: 25.04.2024)
- Baumgart, Kerstin (2021): Thüringer Schulen wirksam unterstützen – das Unterstützungssystem (USYS) für zentral regionalisierte und bedarfsorientierte Fach- und Schulentwicklungsberatung. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): *Schule wirksam unterstützen*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S. 100 ff.
- Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann, Martin (Hrsg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16567/pdf/Cramer_Johannmeyer_Drahmann_2019_Fortbildungen_von_Lehrerinnen.pdf (Abfrage: 25.07.2020)
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E./Gardner, Madelyn (2017): *Effective Teacher Professional Development*. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- Daschner, Peter & Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): *Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (2023): *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fraefel, Urban/Scheidig, Falk (2018): Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2018) 3, S. 344–364. www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18855 (Abfrage: 24.04.2024)
- Gröschner, Alexander/Seidel, Tina/Kierner, Katharina/Pehmer, Ann-Kathrin (2015): Through the lens of teacher professional development components: the „Dialogic Video Cycle“ as an innovative program to foster classroom dialogue. *Professional Development in Education*, 41 (4), 729–756. DOI: 10.1080/19415257.2014.939692 (Abfrage: 25.04.2024)
- Herrmann, Joachim (2017): Discussion failed. Hinweise an die deutschsprachige Schulentwicklungsdiskussion zu „failing schools“ aus einer Hamburger Perspektive. In: Veronika Maniti, Peter Döbelstein (Hrsg.): *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann
- Jantowski, Andreas/Baumgart, Kerstin (2023): Zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems in Thüringen. In: Jantowski, A., Baumgart, K., Broese, K., Möller, R., Platzbecker, P., Priebe, B. (Hrsg.): *Steuerungsaufgaben und Standards der Lehrkräftefortbildung*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S. 39–49.

- Kleinknecht, Marc/Nückles, Matthias (2023): Kernpraktiken in der Lehrkräftebildung – wie ein neues Konzept mehr Praxis- und Kompetenzorientierung ermöglichen könnte. In: Zeitschrift SEMINAR, 32, S. 119–131.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg 2012): Beratungs- und Vermittlungsstandards. <https://li.hamburg.de/resource/blob/666124/ad2f574d6c206d9d45f5215eba336355/pdf-beratungsstandards-data.pdf> (Abfrage: 19.08.2024)
- Lipowsky, Frank (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 27. Jg., H. 3, S. 346–360.
- 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. Aufl. Münster: Waxmann, S. 398–417.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2023): Wodurch zeichnet sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildung aus? Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Daschner, Peter, Karpen, Klaus & Köller, Olaf (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Martin, Andreas/Lencer, Stefanie/Schrader, Josef (2016): Das Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Martin, A. et al. (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–25.
- Müller, Florian H./Kemethofer, David/Andreitz, Irina, Nachbaur/Gertrud & Soukup-Altrichter, Katharina (2019): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In Breit et al. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 99–142). Graz: Leykam.
- Murray, Jean (2015): The European Agenda for Teacher Education. In: Journal für Lehrerinnenbildung. Nr. 2, S. 33–39.
- NLQ Niedersachsen (2022a): Kompetenzprofil für in Fortbildung Tätige: https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort-und_Weiterbildung/Internet_Anhang_15_Kompetenzraster_fu_r_in_Fortbildung_Ta_tige_2022_1.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- NLQ Niedersachsen (2022b): Kompetenzprofil für Fortbildungsverantwortliche: https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort-und_Weiterbildung/Internet_Anhang_14_Kompetenzraster_FVP_2022.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- NLQ Niedersachsen (2023): Konzept der Qualifizierung von Fortbildungspersonal: https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort-und_Weiterbildung/Internet_NLQ_Platat_Qualifizierung_2023-06-02.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- Pasternack, Peer/Baumgarth, Benjamin/Burkhardt, Anke/Paschke, Sabine/Thielmann, Nurdin (2017): Drei Phasen: Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 124). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rzejak, Daniela/Gröschner, Alexander/Lipowsky, Frank/Richter, Dirk/Calcagni, Elisa (2023) Qualität von Lehrkräftefortbildungen einschätzen. Ein Arbeitsbuch aus dem Projekt IMPRESS. 2023, I, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265023 – <https://doi.org/10.25656/01:26502> (Abfrage: 25.04.2024)
- Scholl, Daniel/Vanier, Dietlinde H. (2021): Wie aus einem Forschungsprojekt Fortbildungsangebote werden. In: Schulverwaltung NI. 11, S. 303–306.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016b): Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung als Kern-Bestandteil des Thüringer Unterstützungssystems. www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482f-af08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption_final_29_05_2017.pdf (Abfrage: 24.04.2024)

- Timperley, Helen et al. (2007): Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington: Ministry of Education
- Vanier, Dietlinde H./Knoke, Volkmar-Sebastian (2023): Fortbildung für Fortbildende entlang eines Kompetenzprofils. In: Schulverwaltung NI 07-08, S. 196–200.
- Vanier, Dietlinde H./Knoke, Volkmar-Sebastian (2024): Wie eine Formattypologie Planung und Steuerung unterstützt. In: Schulverwaltung NI. 01, S. 16–20.
- Vanier, Dietlinde/Scholl, Daniel/Menthe, Jürgen (2021): Das Niedersächsische Modell der Lehrkräftefortbildung. In: Maurer, Christian/Rincke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.) (2021): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und digitalen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021. Regensburg. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234041-DOI: 10.25656/01:23404 (Abfrage: 24.03.2024)
- Vanier, Dietlinde/Menzel, Alexa/Scholl, Daniel/Schüle, Christoph (2021): Ein Kooperationsprojekt zur Modellierung, Messung und Förderung des Professionellen Kompetenzprofils von Fortbildenden. In Maurer, Christian/Rincke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.) (2021): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und digitalen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021. Regensburg. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234041-DOI: 10.25656/01:23404 (Abfrage: 24.03.2024)
- Wimmer, Rudolf/Nagel, Reinhard (2000): Der strategische Managementprozess – zur Praxis der Überlebenssicherung in Unternehmen. In: OrganisationsEntwicklung 1_00, S. 4–19
- Zastrow, Maya/Gröschner, Alexander/Kleinespel, Karin (2021): Learn to train? Ein Beitrag zum Mentoring am Beispiel des Projekts Ausbildung der Ausbilder. In: Dammerer, Johannes/Windl, Elisabeth/Wiesner, Christian (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen* (S. 77–88). Innsbruck: Studien Verlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>

1.4 Perspektive Personal- und Schulentwicklung – Berufsbegleitende Qualifizierung von Schulleitungen

Hajo Sassenscheidt und Peter Daschner

1 Einführung

Gute Schulen brauchen gute Schulleitungen – Schulleitung ist ein eigenes Berufsbild. Diese Erkenntnisse von Schulentwicklungs- und Professionsforschung haben Anfang der 2000er Jahre auch in Deutschland zu einem neuen Blick auf die Aufgaben, die dazu nötigen Kompetenzen und die entsprechende Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern geführt. In allen Bundesländern wurden seitdem spezifische Qualifizierungsangebote für künftige, neu bestellte oder erfahrene Schulleitungen entwickelt (Tulowitzki/Hinzen/Roller 2019; Schewe 2022). Hinsichtlich des Umfangs und der Obligatorik gibt es allerdings z. T. erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. So ist die Teilnahme an Qualifizierungen *vor* dem Amt in fünf Ländern verpflichtend, in zehn Ländern optional, in einem gibt es gar keine Angebote für diese Phase. In Nordrhein-Westfalen und Hessen gibt es die Besonderheit, dass am Ende der Vorabqualifizierung verpflichtende Eignungsfeststellungsverfahren stehen, in denen – so in NRW – die erworbenen Leitungskompetenzen in Form eines zweitägigen Assessments überprüft werden (vgl. Dezhagi 2021).

In der Phase „Neu im Amt“ konzentrieren sich – meist in modularisierter Form – die umfangreichsten Qualifizierungen. In neun Bundesländern sind diese Angebote verpflichtend. Ihr Umfang variiert ebenfalls sehr deutlich, und zwar zwischen drei Tagen (Sachsen-Anhalt) und 33 Tagen (Hamburg) (Schewe 2022, S. 317). Bisher gibt es in diesem wichtigen Bereich keine ländergemeinsamen Standards. Allerdings wird in der Kommission Lehrerbildung der KMK derzeit an einem Qualitätsleitbild für Schulleitungen gearbeitet, aus dem dann auch Standards für die Schulleitungsqualifizierung abgeleitet werden sollen.

Qualifizierungsangebote für erfahrene Schulleitungen gibt es in allen Bundesländern, in den meisten wird ihre Wahrnehmung den einzelnen Schulleiterinnen und -leitern überlassen (vgl. zum internationalen Überblick: Tulowitzki/Hinzen/Roller 2021). Hier herrscht eine große Vielfalt von Angeboten staatlicher Träger – meist Landesinstitute und Bildungsministerien, vereinzelt

auch Hochschulen – und zivilgesellschaftlicher Organisationen wie Fachverbände, Stiftungen und Gewerkschaften. Allein was die Leitungskompetenzen im Bereich Digitalisierung angeht – von Vorbereitung, Moderation und Steuerung von Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung – sind die Angebote zahlreich und ständig im Fluss. Stellvertretend für komplexe Leitungsqualifizierungen – in Präsenz und digital, pilotiert und evaluiert – seien für diesen Bereich zwei besonders ambitionierte und erprobte Kursangebote genannt:

- „Schulleitungsqualifizierung BD“ des Forum Bildung Digitalisierung e.V. für den digitalen Wandel (für Info und Kontakt: www.forumbd.de/projekte/schulleitungsqualifizierung).
- Zertifikatskurs „Digital Learning Leadership (DLL)“ der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) an der TU Dortmund (für Info und Kontakt: dapf.zhb.tu-dortmund.de/zertifikatskurse/digital-learning-leadership).

Diese drei Good-Practice-Beispiele werden im Folgenden näher vorgestellt:

- Die „*Werkstatt Schule leiten*“, entwickelt von der Deutschen Schulakademie, einer Initiative der Robert Bosch Stiftung, erprobt in mehreren Bundesländern in Kooperation mit mehreren Landesinstituten. Dieses Qualifizierungsangebot ist ein besonders eindrucksvolles und wissenschaftlich evaluiertes Beispiel für eine systematische berufsbegleitende Professionalisierungsstrategie für Schulleitungen, bei der der Transfer in den eigenen schulischen Alltag eine zentrale Rolle spielt.
- Das Programm „*S⁴ Schule stärken, starke Schule*“, entwickelt von der Wübben Stiftung Bildung in Kooperation mit dem Ministerium für Bildung und dem Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL). Es richtet sich an Schulleitungen von Schulen in sozialen Brennpunkten und bezieht in besonderer Weise die Kompetenzen und Ressourcen eines breiten Unterstützungssystems – Bildungsministerium, PL, Schulaufsicht, Stiftung, IPN-Leibnitz-Institut – mit ein. Neben ähnlich konzipierten Programmen wie „S23+ starke Schulen“ in Hamburg (seit 2013), „School Turnaround“ in Berlin (2013 bis 2017) und der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ (2021 bis 2025) gehört das vorgestellte Projekt aus Rheinland-Pfalz zu den Vorläufern und Wegbereitern des großen „Startchancen“-Programms, auf das sich KMK und BMBF Anfang 2024 geeinigt haben.
- Abschließend folgt mit der „*Leadership Academy*“ ein Blick nach Österreich: die LEA als Beispiel für ein landesweites institutionenübergreifendes Qualifizierungsprojekt, das auf gut arrangierte Lernkontexte setzt – vom Großevent bis zu professionellen Lernpartnerschaften.

2 Die wichtigsten Wirkungsfelder von Schulleitungen

Die Bedeutung guter Schulleitung kann beim Blick auf die aktuellen Erwartungen an unsere Schulen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Auch für Schulen gilt die VUKA-Welt: Organisationen zu führen und zu managen findet statt unter Bedingungen von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und mehrdeutiger Ambiguität. Schulen stehen hinsichtlich Inklusion und Umgang mit Diversität, Ganzttag, Bildungsgerechtigkeit, Digitalisierung und Lehrkräftemangel vor außerordentlichen Herausforderungen. Deshalb kommt es sehr auf die Führungs- und Managementqualitäten von Schulleitungen an (Rolff 1993). Der Think Tank Schule leiten, in der Deutschen Schulakademie (DSA) der Robert Bosch Stiftung als Beratungsgremium aus Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungsadministration gegründet, hebt hervor:

„Schulleiter:innen sind von zentraler Bedeutung für die Qualität der gesamten schulischen Arbeit. Erfolgreiche Schulleiter:innen sind gute Pädagog:innen und gute Führungskräfte zugleich; sie motivieren und schaffen Vertrauen, sorgen für klare Ziele und deren Überprüfung, organisieren Prozesse, fördern Kooperation und Partizipation und sichern eine transparente Kommunikation aller Beteiligten. Ihre Arbeit ist geprägt von einer Vision guter Schule, bei der das Lernen und das Wohlergehen der Schüler:innen im Mittelpunkt stehen“ (Think Tank 2022, S. 2).

Die vielfältigen Aufgaben einer guten Schulleitung können schon längst nicht mehr von einer Einzelperson gestaltet werden. Deshalb ist Schulleitung als Team im Sinne von erweiterter Schulleitung oder „verteilter Führung“ seit langem ein Muss in allen Schulformen. Ergänzt wird sie durch das Format „Mittelmanagement“ (Caspar u. a. 2019): Wichtige strukturelle, inhaltliche und prozessuale Leitungsaufgaben, die letztlich alle auf das Kerngeschäft von Schulen – „gelingende Lernprozesse“ – fokussiert sind, werden von dafür kompetenten und teilweise alimentierten Lehrkräften übernommen, etwa Fachleitungen, Inklusionsbeauftragten oder Steuergruppenmitgliedern. Erst eine teambasierte Schulleitung fördert Erfolgswahrscheinlichkeiten in den fünf zentralen und interagierenden Handlungsfeldern einer von der Schulleitung verantworteten Schulentwicklung:

- *Verwaltung/Schulmanagement*: Dazu gehört bspw. der Aufbau einer digitalen Infrastruktur (Lorenz et al. 2022). Schulleitungen beklagen, dass zunehmender Umfang von Verwaltungsarbeiten sie daran hindert, in der nötigen Qualität pädagogische Führung zu praktizieren (Cornelsen 2022). Digitales Equipment (Heitz et al. 2020) und eine Verwaltungsleitung könnten Schulleitungen entlasten.

- *Organisationsentwicklung*: Schulleitungen fördern und unterstützen Strukturen und Prozesse für lernwirksame Kommunikation, Kooperation und Kollaboration und nutzen dabei u. a. Methoden agiler Schulentwicklung (Erlinghagen 2020; PÄDAGOGIK 2023).
- *Personalentwicklung*: Sie ist entscheidender Treiber für die Professionalisierung von Lehrkräften (Maier-Röseler 2021). Ein aktueller Überblick über Personalentwicklung als schulische Führungsaufgabe zeigt länderspezifische Variationen bei Inhalten, Instrumenten, Anwendungsmodalitäten und Entscheidungskompetenzen von Schulleitungen (Muslic et al. 2022). Schulleitung etabliert u. a., unterstützt von der Schulaufsicht, eine pädagogische IT-Beratung; diese ist eine notwendige Rahmenbedingung für eine erfolgreiche digitalisierungsbezogene Personalentwicklung mit dauerhaft medienpädagogischer Expertise zur didaktischen Einbindung und Nutzung digitaler Medien und Programme (Rackles/Reese 2022).
- *Unterrichtsentwicklung*: Schulleitung sorgt mit unterrichtswirksamem Leitungshandeln bspw. für kompetenten Umgang mit Vielfalt in der Schule (Amrhein/Kannen 2000).
- *Kooperationsentwicklung*: Mehr denn je sind Schulen multiprofessionelle Lerngemeinschaften. Schulleitung sorgt für entsprechende Rahmenbedingungen (Philipp 2019).

Diese fünf Schwerpunkte bedürfen ständiger Reflexion: Tragen sie im erwünschten Ausmaß bei zu gelingenden Lernprozessen und zur Bildung von „Professionellen Lerngemeinschaften“ (Bonsen/Rolff 2006)?

Der Think Tank Schule leiten (2022) hat der KMK mit einem Thesenpapier Impulse für eine Fokussierung der Schulleitungsrolle auf „Pädagogische Führung“ vorgelegt. „Es beschreibt die Aufgaben von Schulleitungsteams auf der Grundlage des Leitbilds einer guten Schule nach den Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises. Es benennt Schritte zu einer notwendigen Nachwuchsförderung, für die Auswahl und für die Aus- und Weiterbildung als Teil einer übergreifenden Professionalisierungsstrategie sowie weitere Unterstützungsmaßnahmen und fordert verlässliche Rahmenbedingungen für die Führung einer Schule der Zukunft in einer Bildungsregion. Dazu gehört auch eine Klärung der Rolle der Schulaufsicht“ (ebd., S. 1). Mit diesen Thesen war auch beabsichtigt, Impulse für die Entwicklung bundesweit verbindlicher Standards für die Qualifizierung von Schulleitungen durch die KMK zu geben. Dieser Prozess ist derzeit im Gange.

3 Good Practice

3.1 Kriterien für die Auswahl der Beispiele

Die beiden ausgewählten Good-Practice-Beispiele – in Ansätzen auch die eingangs genannten Angebote mit dem Schwerpunkt *Digital Learning Leadership* – zeichnen sich durch ihren ausgewiesenen Werkstattcharakter aus bzw. beinhalten wichtige Werkstattanteile. In berufsbegleitenden Qualifizierungen dieses Formats lassen sich wesentliche der von Lipowsky/Rzejak (2021) identifizierten Kriterien wirksamer Fortbildung – zugeschnitten auf Schulleitende – realisieren:

- Sie fördern das Wirksamkeitserleben, indem die Arbeit an einem realen Projekt die Zusammenhänge zwischen Leitungsqualität und Schulentwicklung erfahrbar macht.
- Das Format regt an zu Austausch, Kommunikation, Voneinanderlernen und Partizipation durch Beteiligung der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie anderer relevanter Akteure.
- Feedback und Coaching unterstützen die Lernprozesse der Teilnehmenden durch Rückmeldungen, Beispiele und Anregungen.
- Wissen erwerben, Handeln erproben und Erfahrungen reflektieren wechseln sich in lern- und ergebnisförderlicher Weise ab.
- Die Beispiele sind nachhaltig und haben langfristige Auswirkungen auf die Schulleitungsqualifizierung und die Arbeit der Schulleitungen.
- Die Beispiele sind in ihren wesentlichen Elementen in andere Kontexte übertragbar, so dass sie als Modelle für berufsbegleitende Qualifizierungen von Schulleitungen dienen können.

3.2 Werkstatt Schule leiten

Ausgangspunkt

Der saarländische Kultusminister bat 2016 die Deutsche Schulakademie, im Saarland eine Schulleitungsfortbildung zu entwickeln. Die Deutsche Schulakademie, 2015 von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung als Institution in Berlin gegründet, wird seit 2021 als Initiative unter dem Dach der Robert Bosch Stiftung geführt. Die gewünschte Qualifizierung (vgl. Ilsemann/Kretschmer (2020)) sollte die Schulleitungen befähigen, im Sinne der Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises Unterricht und Schulleben lernwirksam zu steuern und ideenreich zu gestalten. Die saarländische „Werkstatt Schule leiten“ sollte die teilnehmenden Schulleitungen dabei unterstützen und anregen, entsprechende Prozesse zu initiieren und weiterzuentwickeln. Zielgruppen der

ersten beiden Durchgänge der „Werkstatt Schule leiten“ waren Schulleitungen aus Grundschulen, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien. Gleichzeitig sollte im Saarland ein Kompetenzteam aufgebaut werden mit der Aufgabe, die Fortbildung Stück für Stück selbst zu übernehmen und landesweit in die Fläche zu bringen.

Prinzipien der Werkstatt

Entscheidend war die ständige Verbindung mit der Praxis: Parallel zu den Inputs und Angeboten im Laufe der Fortbildungsreihe sollten die Teilnehmer:innen an ihrer eigenen Schule ein Reformprojekt entwickeln. Die Erfahrungen, Erfolge und Herausforderungen dieses Prozesses wurden in den jeweils folgenden Bausteinen reflektiert und weiterbearbeitet.

Die Werkstatt war immer auf zwei Perspektiven ausgerichtet:

- die Entwicklung von „guter Schule“, dabei Konzentration auf wenige Ziele und Instrumente
- „gute Führung“ – Selbstkompetenz und Führungsverständnis, dabei Balance zwischen Regeln und freier Gestaltung, Umgang mit persönlichen Stärken und Schwächen.

Inhaltlich wurde der Schulentwicklungsprozess für das selbstgewählte Reformprojekt in der Werkstatt systematisch aufgebaut: Die Entwicklung einer Vision, die Festlegung von Zielen und Indikatoren der Zielerreichung, die Erstellung eines Masterplans mit Maßnahmen zur Umsetzung. Schwerpunkte lagen in der Personalentwicklung, der Teambildung und im Umgang mit Herausforderungen, die Nachsteuerungen notwendig machten – insbesondere virulent angesichts der Auswirkungen der Pandemie.

Formate der Werkstatt

- Fortbildungsreihe mit vier bis fünf Bausteinen
- Breiter Methodenmix in den Lehr-/Lernangeboten wie:
 - Vorträge von Expert:innen aus der Praxis der Schulpreisschulen und aus der Wissenschaft
 - Fallgespräche/Intervisionen in der Gruppe
 - Berichte und Reflexion, um Fragen und Themen aus der Schulpraxis systematisch in der Fortbildung zu bearbeiten
 - Gruppencoaching, ggf. Einzelcoaching zum persönlichen Führungsverständnis
 - Shadowing/Begleitung von Leitungsteams von Schulpreisschulen
 - Hospitationen an Schulpreisschulen zu ausgewählten Aspekten

- Zwischen den Werkstätten extern moderierte regionale Treffen kleinerer Gruppen für Erfahrungsaustausch und Reflexion der Arbeit
- Fortsetzung der regionalen Gruppentreffen nach Beendigung der Fortbildung freiwillig und ggf. durch Anreizsystem unterstützt
- Eine Follow-up-Veranstaltung nach einem Jahr, um die Erfahrungen und Wirkungen zu reflektieren.

Rahmenbedingungen

- Vorabklärung zwischen Ministerium und Deutscher Schulakademie: Erwartungen und Ziele
- Rechtzeitige Einbeziehung der Beteiligten vor Ort in die Konzeptentwicklung, vor allem Schulleitungen, inkl. Feedback zum daraus entwickelten Konzeptentwurf
- Teilnahme freiwillig, dann aber verbindlich
- Von jeder teilnehmenden Schule zwei Personen aus dem Leitungsteam, darunter die/der Schulleiter:in
- Gemeinsame Entwicklung von Auswahlkriterien für zusätzliche Teilnehmende
- Frühzeitige Einbindung von wissenschaftlicher Expertise insbesondere für zeitnahe Evaluation
- Festlegung und Nutzung von Ressourcen – spezielle Stärken, besondere und preiswürdige Expertise und Konzepte – aus Preisträgerschulen.

Wirkungen

Im Unterschied zu den zahlreichen Wirkungsstudien zur Lehrerfortbildung gibt es international nur wenige und im deutschsprachigen Raum keine empirisch gesicherten Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Qualifizierungsmaßnahmen für Schulleitungen. Von daher trägt die wissenschaftliche Evaluation der „Werkstatt Schule leiten“ durch die Universität Potsdam (Meyer u. a. 2022) zur Schließung dieser Erkenntnislücke bei. Das Evaluationsdesign nutzt das in der Fachdiskussion häufig angewandte Rahmenmodell von Kirkpatrick. Vier hierarchische Ebenen der Wirksamkeit von Fortbildung werden dabei unterschieden:

1. *Reaction*: Direkte Reaktion der Teilnehmenden nach der Maßnahme, z. B. Akzeptanz, Zufriedenheit → 2. *Learning*: Veränderungen von Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen → 3. *Behavior*: Veränderung im Verhalten, konkrete Anwendung des Gelernten → 4. *Results*: Ergebnisse und Wirkungen des veränderten Verhaltens.

Neben den teilnehmenden Schulleitungen wurden auch Lehrkräfte der beteiligten Schulen nach ihren Beobachtungen und Einschätzungen im Prä-Post-Design befragt. Zur Untersuchung langfristiger Effekte gab es mit beiden Personengruppen eine Follow-Up-Befragung. Die Evaluation bilanziert folgende Einschätzungen:

Beurteilung der Qualität der Werkstatt „Schule leiten“ durch die Teilnehmenden

- Die Werkstatt wird insgesamt sehr positiv wahrgenommen, bei Unterschieden zwischen den Durchgängen und insgesamt guter bis sehr guter Bewertung in der Follow-up-Befragung etwa ein Jahr nach Beendigung der Maßnahme.
- Sehr positiv gesehen werden die Vielfalt der aufeinander aufbauenden Angebote (Bausteine, Netzwerktreffen, Shadowing), der Austausch innerhalb und zwischen den Schularten, die hohe wahrgenommene Kompetenz der Referent:innen.
- Der Gewinn für die eigene Leitungskompetenz und das eigene Schulentwicklungsprojekt erfährt mittlere bis hohe Zustimmungen.
- Netzwerktreffen und Shadowing werden gut bis sehr gut bewertet.

Beitrag der Werkstatt „Schule leiten“ zur Stärkung der Leitungskompetenzen (u. a. Einstellungen und Führungshandeln) der Teilnehmenden

- Bei allen drei Befragungszeitpunkten finden sich hohe Einschätzungen der Teilnehmenden für die Merkmale Selbstwirksamkeit und Innovationsbereitschaft.
- Es gibt Hinweise auf eine positive Entwicklung der Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung, validiert durch gleiche Einschätzung der Lehrkräfte – allerdings deutlicher an Grundschulen. Lt. Befund konnte auch ein zweites Ziel der Werkstatt – die Veränderung des Führungshandelns im Rahmen der Schulentwicklung – erreicht werden.
- Hinsichtlich der Merkmale innerschulischer Kooperation lassen sich Unterschiede zwischen den Durchgängen feststellen, die z. T. mit der COVID-Situation erklärbar sind.

Veränderungen schulischer Strukturen und Prozesse zur Förderung von Schulentwicklung durch die Werkstatt „Schule leiten“

- In der Wahrnehmung der Lehrkräfte gibt es mittlere bis hohe Ausprägungen bei den Merkmalen kollektive Selbstwirksamkeit, Innovationsbereitschaft und Offenheit für Kooperation.

- Etwa ein Jahr nach Beendigung der Werkstatt berichtet die Mehrheit der Teilnehmenden von Durchgang 2 und 3 von konkreter Zielstellung, einem Maßnahmenplan und der Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur – danach dann teilweise schon erfolgten – Umsetzung ihres Schulentwicklungsprojektes.

Fazit der wissenschaftlichen Evaluation

„Auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse stellt die Werkstatt „Schule leiten“ ein insgesamt wirksames Fortbildungsangebot für Schulleitungen dar. Dabei weist die Werkstatt eine Reihe von Merkmalen auf, die nach vorliegender Forschungsempirie bisher als Merkmale effektiver Fortbildungen identifiziert werden konnten“ (Meyer u. a. 2022, S. 70).

Schlussfolgerungen

Aus den Erfahrungen und Rückmeldungen aus der Werkstatt „Schule leiten“ lassen sich folgende Schlussfolgerungen für eine wirksame berufsbegleitende Schulleitungsprofessionalisierung ziehen (v. Ilsemann/Kretschmer 2022, S. 320 ff.):

- Der Praxisbezug darf sich nicht auf „illustrierende“ Beispiele oder mögliche Anwendungen beschränken. Vielmehr sollte die Gestaltung eines konkreten Projekts in den Schulen den systematischen Bezugsrahmen der Fortbildung selbst darstellen. Diese Handlungsorientierung ist besonders motivierend; sie integriert die Aktivitäten in den Schulen mit denen in der Fortbildung, sichert den Transfer und ermöglicht nachhaltige Wirkung.
- Professionalisierung muss erfahrungsorientiert und wertebasiert sein. Sie ermutigt zur Entwicklung eigener Wege und zur Übernahme von Verantwortung. Schulbesuche bei ausgezeichneten Schulen sollten Teil von Qualifizierungsangeboten für Führungskräfte sein. Die Angebote der Deutschen Schulakademie können dabei unterstützen.
- Um den Prozess des Change-Managements begleiten zu können, ist Entwicklungszeit notwendig. Kurzfristige Fortbildungen bewirken da wenig. Wirksam wird die gemeinsame Arbeit nur in systematisch geplanten Settings einer professionellen Lerngemeinschaft.
- Die Verbindung von wissenschaftsbasierter Schulpraxis und praxisbezogener Theorie sowie interessante, ggf. irritierende Perspektivenwechsel führen zur Bereitschaft, offen für neue Erkenntnisse zu sein und sie in der eigenen Praxis aufzugreifen.
- 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.

- Ohne Feedback kann man nicht lernen: Dies als Selbstverständlichkeit zu praktizieren, auszuhalten, ja zu genießen, unterstützt die Selbstreflexion und das eigene Lernen.
- Eine gute Qualifizierung bietet konkrete, strukturell tragfähige und nachhaltige Lösungen, um die Leitungsarbeit zu entlasten.

Weiterentwicklung/Transfer

Die Deutsche Schulakademie hat für die Werkstatt Trainer:innen ausgebildet. Werkstätten wurden in weiteren Bundesländern realisiert, so in Niedersachsen, Berlin und Bremen. Dabei wurde die Werkstatt für besondere Adressat:innengruppen modifiziert:

- im Saarland als „Werkstatt Schule leiten kompakt“ für Schulen „in kritischen Lagen“
- in Berlin für Schulleitungen und Schulräte in teils gemeinsamen, teils getrennten Bausteinen
- in Bremen für Schulleitungen an Schulen in Neugründung bzw. mit grundsätzlichen, an pädagogischen Innovationen ausgerichteten Umbaumaßnahmen sowie eine gemeinsame Werkstatt für Kita- und Schulleitungen, die im Verbund miteinander arbeiten.

Kontakt

Corinna Gottmann

Senior Projektmanagerin, Themenbereich Bildung

Robert Bosch Stiftung GmbH, Berlin

Corinna.Gottmann@bosch-stiftung.de

www.bosch-stiftung.de

Thomas Bonerz

Leiter des Fachbereichs Personal- und Organisationsentwicklung in Schulen

Bildungscampus Saarland, Saarbrücken

T.Bonerz@bildungscampus.saarland.de

www.saarland.de/bildungscampus

3.3 „S⁴ Schule stärken, starke Schule!“ in Rheinland-Pfalz Nach dem Konzept von „impakt schulleitung“ der Wübben Stiftung Bildung

Kontext und Ziele

„Das Programm ‚impakt schulleitung‘ der Wübben Stiftung Bildung stärkt Schulleiterinnen und Schulleiter von Schulen im Brennpunkt. Es unterstützt sie bei der Weiterentwicklung ihrer Schule und möchte dazu beitragen, dass sich die Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessern. Der Fokus liegt dabei auf den zentralen Handlungsfeldern von Schulleitungen: Schulmanagement und pädagogische Führung. Zusätzlich rückt das dreijährige Unterstützungsprogramm die Vernetzung der Schulleitungen und die Wertschätzung ihrer Arbeit in den Mittelpunkt“ (Wübben Stiftung).

Systematisch und aufbauend auf den Piloterfahrungen in NRW wurde es in Rheinland-Pfalz als Projekt „S⁴ Schule stärken, starke Schule!“ implementiert (Ministerium für Bildung 2023).

Projektbeschreibung

Das auf drei Jahre angelegte Programm besteht aus sog. Akademieveranstaltungen, Vernetzungstreffen, Schulentwicklungsbegleitung und Coaching-Angeboten für Schulleitungen. Hinzu kommt ein Schulentwicklungsbudget des Landes in Höhe von durchschnittlich 10.000 Euro pro Schule pro Jahr. Am 1.2.2020 startete das Programm mit 26 Schulen, ein Jahr später die zweite Kohorte mit 27 Schulen (Grundschulen, Realschulen plus, Integrierte Gesamtschulen). Bei der Durchführung des Programms werden die vorhandenen Unterstützungsangebote des Landes miteinander verzahnt.

- Die Akademieveranstaltungen, die vom Pädagogischen Landesinstitut (PL) und der Wübben Stiftung Bildung durchgeführt werden, ermöglichen den Schulleitungen schulübergreifende Vernetzung, Qualifizierung, kollegiale Beratung und prozessbegleitende Reflexion. Sie unterstützen die Führungskräfteentwicklung durch eine Stärkung der vorhandenen Führungs- und Managementkompetenzen.
Die insgesamt neun Akademien (in drei Jahren) begleiten die Schulleitungen bei der Planung und Umsetzung ihrer schulinternen Entwicklungsvorhaben mit thematischen Inputs, Impulsvorträgen und Praxisberichten.
Der Programmbaustein „Schulentwicklungsbegleitung“ hilft bei der Umsetzung des Projekts zur Unterrichtsentwicklung an den Schulen. Schulentwicklungsbegleitung besteht aus Moderation und unterstützender

Strukturierung des pädagogischen und organisatorischen Entwicklungsprozesses an der Schule durch eine Beratungskraft des pädagogischen Beratungssystems sowie bei Bedarf durch eine/n externe/n Berater/in, finanziert durch die Wübben Stiftung Bildung. Die Schulentwicklungsbegleitung richtet sich an das für den Schulentwicklungsprozess verantwortliche Gremium der Schule, wie eine Steuer- oder Projektgruppe. Dieses Team wird bei der Definition von Zielen, der Planung von Maßnahmen und Ressourcen, der Einbeziehung des Gesamtkollegiums, der Umsetzung u. v. m. unterstützt.

- Zur Fortbildungsplanung können die Angebote des gesamten Pädagogischen Landesinstituts schulintern oder schulübergreifend genutzt werden.
- Das Coaching richtet sich exklusiv und individuell an die Schulleitungen. Es bietet den Rahmen für professionelle Anliegen. Die Schwerpunkte der Coaching-Sitzungen und damit die persönlichen Entwicklungsziele der Schulleitungen werden selbst gewählt und sollten in Verbindung stehen mit den Handlungsfeldern pädagogische Führung und Schulmanagement. Ziele des Coachings sind die Weiterentwicklung des persönlichen Leitungsportfolios und die Förderung der beruflichen Selbstgestaltungspotenziale. Inhalt und Verlauf der Gespräche sind vertraulich.
- Die ADD (Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion) unterstützt durch Beratung und Begleitung sowie Vernetzung.
- Die Steuerung des Projektes erfolgt durch eine Steuerungsgruppe des Landes, in der Bildungsministerium, ADD, Pädagogisches Landesinstitut und Wübben Stiftung Bildung vertreten sind. Für die konkrete Umsetzung sorgt ein Projektteam mit personalisierten Zuständigkeiten für Projektleitung, Akademieleitung, Coaching, Schulentwicklungsbegleitung, Fortbildungsangebote.

Organisation der Programmbausteine

- Für Fortbildungen, Vernetzungen und Austausch gibt es zentrale Programmbausteine in Akademien und Boxenstopps; 3x jährlich 2,5 Tage und 2x jährlich 0,5 Tage.
- Dezentrale Bausteine an Schulen orientieren sich am individuellen Bedarf vor Ort. Sie bestehen aus individuellem Coaching, Schulentwicklungsbegleitung, Entwicklungsbudget und Fortbildung für Kollegien.
- Die Programmbausteine sind miteinander verzahnt. So finden zeitnah nach jeder Akademie Austauschtreffen zwischen Akademie- und Projektleitungen und Coaches sowie Schulentwicklungsbegleitungen statt, die diesen ermöglichen, Inhalte, Materialien und Methoden der Akademien bei ihren Beratungen der Schulen aufzugreifen. Der Austausch führt zu einer passgenaueren Ausrichtung der Angebote von Projekt- und Akademieleitung an

den Bedürfnissen der Schulen. Verzahnung findet auch personell statt. So waren bei Boxenstopps und auch einer Akademiephase ADD-Referentinnen und -referenten (Schulaufsicht) anwesend.

Wirkungen

Eine Evaluationsstudie des IPN unter der Leitung von Prof. Olaf Köller im Auftrag des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums zielt darauf ab, „zum einen die Wirksamkeit der Maßnahmen bei den Schulleitungen direkt, aber zum anderen auch deren Effekt auf die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler der Schule zu untersuchen. Hierzu werden die Schulleitungen im Hinblick auf ihr Führungsverhalten sowie ihr Wissen über entsprechende Konzepte und Lehrkräfte hinsichtlich ihres Kooperationsverhaltens sowie ihres Unterrichts sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich befragt. Zudem wird unter anderem auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler untersucht. Zusätzlich zu den quantitativen Erhebungen werden qualitative Daten erhoben (Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften), um einen tieferen Einblick in die Schulentwicklungsprozesse zu erhalten.“

Die Studie ist bis Ende 2024 in Arbeit (IPN). Teilnehmerinnen und Teilnehmer melden zurück, „dass es genau das Zusammenspiel der verschiedenen Projekt- und Programmelemente sei, das „S4“ zu einem erfolgreichen Programm macht [...]. Zwischen den Schulleitungen der Schulen in den Regionen hat sich inzwischen ein Netzwerk gebildet bis hin zu Freundschaften, die auch weiterhin eine intensive Zusammenarbeit über „S4“ hinaus versprechen“ (Ministerium für Bildung 2023).

Kontakt

Marion Rehbach

Abteilung 2 Schulleitung und Schulentwicklung

Referat Pädagogische Beratung und Hospitation

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL), Bad Kreuznach

Marion.Rehbach@pl.rlp.de

www.pl.rlp.de

Annika Krabbel

Projektmanagerin

Wübben Bildungsstiftung gGmbH, Düsseldorf

krabbel@w-s-b.org

www.wuebben-stiftung.org

3.4 Die Leadership Academy Österreich (LEA)

Ein integrativer Fortbildungsansatz zur systemweiten Professionalisierung von schulischen Führungskräften

Michael Schratz

Ausgangssituation

Im Jahr 2004 suchte die damalige Bildungsministerin nach einem innovativen Konzept für die Professionalisierung der ca. 6.000 Schulleiterinnen und Schulleiter und weiterer Akteure in Führungspositionen des österreichischen Schulsystems. Dabei ließ sie sich u. a. von folgenden Fragestellungen leiten:

- Wie kann man die komplexe Entscheidungsstruktur innerhalb des Schulsystems entflechten und die unterschiedlichen Ansprüche von zentralen und föderalen Interessen in Einklang bringen?
- Wie ist es möglich, die Kommunikation und die Maßnahmen sowohl der Politik als auch der Praxis zwischen den verschiedenen Ebenen des Systems zu koordinieren?
- Wie kann ein Lernkontext geschaffen werden, der darauf abzielt, die Art und Weise zu beeinflussen, wie Führungspersonen ihre Organisationen entwickeln?
- Wie kann das System durch mehr individuelles und organisatorisches Empowerment gestärkt werden?
- Wie kann Führung enger mit Lernen verknüpft werden, indem bessere Bedingungen für Schülerleistungen geschaffen werden?
- Wie kann Fortbildung einen systemweiten Kulturwandel bewirken und mit der Verbesserungsfähigkeit der Akteure auf den verschiedenen horizontalen und vertikalen Ebenen verknüpft werden?

Mit der Umsetzung eines Konzepts zur Beantwortung dieser Fragen wurden die Wissenschaftler Prof. Schratz (Univ. Innsbruck) und Prof. Schley (Univ. Zürich) beauftragt. Sie entwickelten die Leadership Academy (LEA) als ein systemweites Fortbildungskonzept, das im selben Jahr als bundesweites und institutionenübergreifendes Qualifizierungs- und Professionalisierungsprojekt des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung für Führungspersonen initiiert wurde. Bis zum Jahr 2018 (bislang letzter Durchgang) haben in 14 Kohorten über 3000 Führungskräfte die LEA absolviert und sind mit der Zertifizierung aktiver Teil des LEA-Netzwerks geworden, das die unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (Leitungspersonen aller Schularten, Schulaufsicht, Bildungsverwaltung und Lehreraus- und -fortbildung) in Österreich in einen Entwicklungsdialog brachte.

Organisationsstruktur

Die LEA ist ein Fortbildungssystem im Großgruppenformat, in dem jährlich 250–300 Führungspersonen aus allen Ebenen des Schulsystems teilnehmen können. Dazu bewerben sie sich auf einer zentralen Plattform mit entsprechenden Bewerbungsunterlagen (incl. Motivation für Teilnahme). Nach Prüfung der Erfüllung erforderlicher Kriterien werden die Bewerbungslisten den Bildungsdirektionen in den Bundesländern zur Kenntnisnahme vorgelegt, um bundesweit Transparenz zu schaffen und sich ggf. einbringen zu können.

In jeder Kohorte, die jeweils ein ganzes Jahr zusammenfasst, gibt es vier thematische, aufeinander aufbauende Foren, die vierteljährlich zu je 3 Tagen in Alpbach (Bergdorf in Tirol) stattfinden. Zwischen den Präsenzforen arbeiten die Teilnehmer:innen in Betreuung durch Netzwerkkoordinator:innen in strategischen Lernarrangements auf regionaler Bundeslandebene sowie in kollegialer Teamarbeit und in Lernpartnerschaften (Dyaden) (s. Abb. 1). Sie initiieren und leiten ein innovatives Entwicklungsprojekt an der eigenen Organisation, das begleitend unterstützt wird und über dessen Dokumentation zertifizierungsrelevant ist.

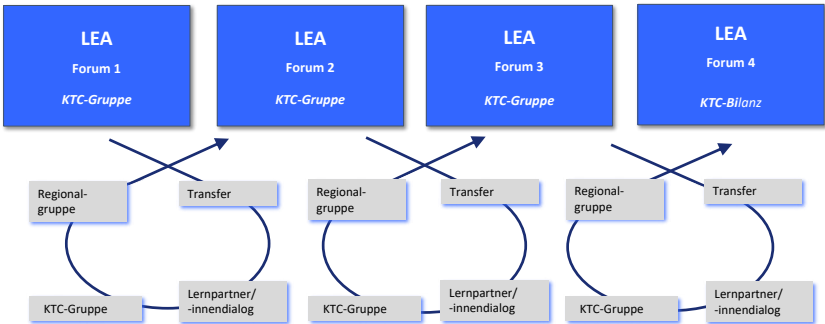


Abb. 1: Fortbildungssystem der LEA: Foren, Regionalgruppen, Kollegiale Teamcoaching-Gruppen (KTC), Lernpartnerschaften als verschränkter Großgruppenansatz zur systemischen Wirkung

Durchführung

Die Arbeit in den Foren beginnt jeweils im Plenum, die im Großgruppenformat nach dem methodischen Grundsatz „Aktivierung – Erfahrungsorientierung – Reflexion“ moderiert wird. Das Konzept zielt darauf ab, die Teilnehmer:innen im systemweiten Erfahrungsraum zu involvieren. Dialogrunden an Tischgruppen von acht Personen, Zweiergespräche über die Tischecken, exemplarische Coaching-Dialoge auf der Bühne mit den Leitern der LEA tragen zu starker Identifikation bei. Erlebnisaktivierende Übungen, metaphorische Aufgaben,

symbolische Kommunikationsformen, Bewegung und Rituale sichern auch in der großen Gruppe Lebendigkeit und sorgen für Dynamik.

Der zweite Tag der Foren ist in der Regel als Coaching-Tag gestaltet. Die große Gruppe löst sich auf, geht in die Kollegialen Teamcoaching-Runden, um dort jeder Führungsperson die Aufgabe und Chance zu geben, das eigene Entwicklungsprojekt zu präsentieren, sich kollegial beraten zu lassen und reich beschenkt mit Bildern, Gedanken und am Ende konkreten Ideen zur Lösung an den Einsatzort zurückzukehren. Das Kollegiale Team-Coaching (KTC) ist eine methodische Anleitung zur Problemlösung in Gruppen. Unter der Perspektive einer kontinuierlichen kollegialen Teamarbeit und Entwicklung mit methodischer Anleitung treffen sich jeweils fünf bis sechs Führungskräfte aus unterschiedlichen Schulformen bzw. Systemebenen mit dem Ziel, ihren persönlichen Entwicklungsprozess und ihre Rollen im Rahmen des ganzen Bildungssystems miteinander zu verknüpfen. Im KTC entfaltet sich ein Prozess der komplementären Ergänzung und Anreicherung der Wahrnehmung der eigenen Person im systemischen Kontext.

Der dritte Tag hat eine Ausrichtung auf den Transfer, wodurch die Teilnehmer:innen in ihrer Lernpartnerschaft, im regionalen Netzwerk und im plänen Gesamtsystem den Blick in die Zukunft richten. Strategisches Vorgehen, Kommunikationsmanagement und Planung der konkreten Schritte führen in den beruflichen Alltag zurück.

Philosophie und Grundsätze

Die Leadership Academy ist ein systemisch aufgebautes Fortbildungskonzept, das einem ganzheitlichen Ansatz verpflichtet ist. Die Academy

- geht von einem unternehmerischen Denken aus. Sie will die beteiligten Führungskräfte im Netzwerk der Kommunikation und Ideengenerierung zu innovativem Handeln anstoßen. Das Ziel ist eine Schule mit Profil und Exzellenz.
- ist einem erfolgs- und ressourcenorientierten Ansatz verpflichtet. Sie geht von einem hohen Kompetenzpotenzial der Führungskräfte aus, das es in vernetzten Schulentwicklungsprojekten zu nutzen gilt. Der Kompetenzzuwachs resultiert aus der Verbindung von inhaltlicher Erarbeitung, praktischer Erprobung und kollegialer Reflexion.
- geht von einem Leitungsverständnis aus, das die Gestaltung der Lern- und Bildungsprozesse zum Fokus des Handelns erklärt.
- schafft Bewusstsein für Veränderungsprozesse: Über eigenständige Projekte an ihrer Organisation entwickeln die Teilnehmenden instrumentelle Fähigkeiten der Zielentwicklung, der kollegialen Partizipation, der kooperativen

Steuerung, des systematischen Perspektivwechsels, der Entwicklung konsensueller Übereinkünfte und der aktivierenden Präsentation von Ideen und Ergebnissen.

- verzichtet auf die klassische Seminarorganisation und setzt stattdessen auf klug arrangierte Lernkontexte:
 - orientierende, erlebnisaktivierende Impulsvorträge im Plenum,
 - handlungsbezogene Workshop-Angebote zur Fachkompetenz,
 - kompetenzerweiternde Angebote zum persönlichen Lernen,
 - kollegiales Coaching in arbeitsfähigen Teams von sechs Mitgliedern,
 - intensiver persönlicher Austausch in Lernpartnerschaften.

Für die Umsetzung der Philosophie der LEA haben sich folgende zehn Grundprinzipien bewährt:

- (1) Arbeit mit dem gesamten System in großen Gruppen.
- (2) Alle Schularten und alle Ebenen des Systems einbeziehen, um horizontale und vertikale Systemebenen zu verbinden.
- (3) Netzwerke aufbauen statt Eigenbau.
- (4) Verknüpfung von Handeln (*agency*) und Struktur (*structure*).
- (5) Eine Denkweise für Innovation schaffen.
- (6) Aus der entstehenden Zukunft führen (Theorie U).
- (7) Global denken, lokal handeln.
- (8) Reflektieren und Verbinden unter vier Augen (Lernpartnerschaft).
- (9) Verbinden von Leadership und Lernen (*Leadership for learning*).
- (10) Energie als Währung wirksamer Führungskompetenz nutzen.

Forschung und Evaluation

Die große Zahl der bisherigen LEA-Teilnehmer:innen machte es möglich, Erkenntnisse über Systemwirkungen aus der Perspektive von Führungspersonen zu erforschen.

- (1) *Qualitative Forschung*: In einer Studie der Universität Innsbruck wurden an zehn Schulen einer LEA-Generation Fallstudien erstellt, um Innovation an Schulen durch Professionalisierung der Führungspersonen in der LEA zu erforschen (Schratz u. a. 2010).
- (2) *Quantitative Forschung*: Alle Teilnehmenden einer Generation werden gebeten an einer on-line Befragung (Leadership-Kompetenz-Skala) vor und nach dem Besuch der LEA teilzunehmen. Dadurch wurde es möglich, sowohl individuelles Feedback an die Teilnehmenden zu generieren, aber auch Daten

über Kohorten hinweg zu aggregieren, die Auskunft über innovative Entwicklungen auf der Ebene des Gesamtsystems geben können (Gregorzewski u. a. 2010).

Die OECD hat die LEA im Rahmen eines internationalen Entwicklungsprojekts evaluiert und kam zu folgender zusammenfassender Einschätzung: „A carefully blended programme design, content, and operation“ (Stoll u. a. 2008, S. 224). Als Besonderheiten wurde hervorgehoben: konsequente Ausrichtung auf kreative Praxis in strategischem Rahmen; Institutionen und Regionen übergreifende Professionalität; Aufbau eines Netzwerks der Kohorten; Akzeptanz für Führung als gestaltende Leitungsfunktion; kontinuierliche Entwicklungsarbeit in den Ländern durch Koordinator:innen; Nachhaltigkeit und Wirksamkeit durch Dialogplattform in den Ländern.

Was lässt sich von der LEA übertragen?

Die Grundidee der Kohärenz persönlicher Leadership-Entwicklung im eigenen Führungskontext mit der des Gesamtsystems lässt sich über das Zusammenführen aller Systemebenen auf horizontaler und vertikaler Ebene erreichen. Dieses Desiderat sollte im jeweiligen Kontext angestrebt werden, was als Win-Win-Situation kommuniziert werden kann. Bei der Umsetzung des Konzepts sind Arrangements im Großgruppenformat als belebende Elemente im Gesamtsystem mit tiefgehenden Erfahrungen für persönliche Entwicklungsprozesse in kollegialen Lerngemeinschaften (z. B. Teamcoaching) einzuplanen. Ein Ablauf gemäß Abbildung 1 sorgt für eine verbindende Klammer von Fortbildung und Alltagspraxis im Sinne eines iterativen Prozesses. Lernpartnerschaften (im Dyadenformat) sollen das „Dranbleiben“ sicherstellen.

Kontakt

Prof. Dr. Michael Schratz
Universität Innsbruck
michael.schratz@uibk.ac.at
www.leadershipacademy.at
www.michaelschratz.com

4 Empfehlungen

Aus der Analyse der vorgestellten Good-Practice-Beispiele lassen sich Empfehlungen für komplexe berufsbegleitende Qualifizierungsangebote für Schulleitungen ableiten:

- Die Perspektiven von guter Führung und guter Schule, d. h. von Personal- und Schulentwicklung, sollten bei Qualifizierungen miteinander verknüpft werden.
- Konkret: Die Weiterentwicklung der eigenen Leitungskompetenzen wird verbunden mit der gleichzeitigen Arbeit an einem Reformprojekt in der eigenen Schule, realisiert mit Diskurs, Reflexion und Feedback im Qualifizierungssetting Werkstatt.
- Die Schwerpunktsetzung Personalentwicklung erfolgt nach der Devise: Eine Schulleitung ist stark und erfolgreich, wenn es ihr gelingt, die Kräfte und Kompetenzen der Lehrkräfte und des Kollegiums insgesamt zu stärken.
- An die Stelle klassischer Seminarorganisation treten klug arrangierte Lernkontexte in unterschiedlicher Zusammensetzung – von der Großgruppe bis zu kleinen Lernpartnerschaften und integrierten Feedbackschleifen.
- Die konzeptionell abgestimmte Kooperation der verschiedenen Akteure (Praxisbeispiele 3.2 und 3.3) im schulischen Unterstützungssystem – Ministerium, Landesinstitut, Schulaufsicht, Stiftungen, Wissenschaft – wird längerfristig angelegt und mit einem finanziellen Schulentwicklungsbudget unterlegt.
- Effektive Qualifizierungsformate beziehen dabei auch andere schulische Akteure, insbesondere das sog. Mittelmanagement, mit ein, weil dadurch das Prinzip der Distributed Leadership gestärkt und im Kollegium verbreitet wird.
- Aus kollegialen Netzwerken, die sich aus einem komplexen Qualifizierungsprogramm herausbilden, können sich, je nach Bedarf und Kapazität ihrer Mitglieder, Partnerschaften für informellen Austausch bis hin zu kollegialen und professionellen Lerngemeinschaften entwickeln.

Literatur

- Amrhein, B., Kannen, A. M. (2020): Unterrichtswirksames Leitungshandeln entwickeln zum kompetenten Umgang mit Vielfalt in der Schule. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2020. Carl Link Verlag.
- Bonsen, M., Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), S. 167–184.

- Buchen, H., Rolff, H.-G. (2019): Zur Einführung. Leitung als Trias von Führung, Management und Steuerung. In: Buchen, H., Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Caspar, U., Dammann, M., Frerks, K., Kaltenschnee, C. H., Zaborowski, M. (2021): Mittleres Management an Schulen. Schule zukunftsorientiert denken. Führung neu gestalten. Stuttgart: Raabe.
- Cornelsen Schulleitungsstudie 2022. Münster: Waxmann.
- Dezhgahi, U. (2021): Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center: Eine theoretische und empirische Analyse eines Eignungsfeststellungsverfahrens. Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi.org/10.1007/978-3-658-32387-5 (Abfrage: 15.03.2024)
- Erlinghagen, R. (2020): Agile Schulentwicklung. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2020. Kronach: Carl Link Verlag.
- Gregorzewski, M., Schratz, M., Wiesner, C. (2018): Exploring the Personal Mastery of Educational Leaders: FieldTransformation360 and its Validation in the Austrian Leadership Academy. *Center for Educational Policy Studies Journal* 8 (3), 59–78.
- Heitz, M., Schmidberger, I., Stricker, S., Wippermann, S. (2020): Management und Leadership in den Handlungsfeldern digitalen Schulmanagements In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2020. Kronach: Carl Link Verlag.
- v. Ilsemann, C., Kretschmer, W. (2020): Wirksame Qualifizierung von Schulleitungen. Erfahrungen aus der Werkstatt „Schule leiten“ der Deutschen Schulakademie. DDS – Die Deutsche Schule 3/2020. www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_ausgabe=AUG100386&uid=openaccess (Abfrage: 28.05.2024)
- IPN-Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik: 13.02.2024) www.leibniz-ipn.de/de/forschen/projekte/shoch4-schule-starken-starke-schule?show_navhelper=1 (Abfrage: 13.02.2024)
- Lipowsky, F., Rzejak, D.: (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirk_sam_gestalten.pdf (Abfrage: 06.02.2024)
- Lorenz, R. et al. (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. Münster: Waxmann.
- Maier-Röseler, M. (2021): Professionalisierung von Lehrpersonen: Wie können Schulleitungen das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern unterstützen? In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2021. Kronach: Carl Link Verlag.
- Meyer, A., Richter E., Gonostaj, A., Richter, D. (2022): Professionalisierung von Schulleitungen am Beispiel der Werkstatt „Schule leiten“. Evaluationsergebnisse einer Fortbildungsreihe für Schulleitungen zum Thema Schulentwicklung. In: DDS – Die Deutsche Schule 3/2020. www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_ausgabe=AUG100386&uid=openaccess (Abfrage: 15.03.2024)
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2023): Bildungsgerechtigkeit und professionelles Führungshandeln. Pressemitteilung vom 31.03.2023. bm.rlp.de/service/pressemitteilungen/detail/bildungsgerechtigkeit-und-professionelles-fuehrungshandeln-26-schulen-schliessen-s4-schule-staerken-starke-schule-ab (Abfrage: 20.05.2024)

- Muslic, B., Lankes, E.-M., Schewe, C. M., Thiel, F. (2022): Qualifizierung von Schulleiterinnen Schulleitern für Aufgaben der Personalentwicklung. In: Thiel, F., Schewe, C. M., Muslic, B., Lankes, E.-M., Maritzen, N., Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-36925-5_9 (Abfrage: 14.03.2024)
- PÄDAGOGIK 4/23: Agile Methoden für Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Philipp, E. (2019): Multiprofessionelle Teams auf den Punkt gebracht. debusPÄDAGOGIK.
- Rackles, M., Reese, M. (2022): Personalentwicklung und die Rolle von Schulleitungen. Impulspapier Forum Bildung Digitalisierung.
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Hartmann, M., Schley, W. (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster: Waxmann.
- Stoll, L., Moorman, H., Rahm, S. (2008): Building leadership capacity for system improvement in Austria. In: Pont, B., Nusche, D., Hopkins, D. (Eds.), *Improving school leadership: Vol. 2. Improving School Leadership. Case studies on system leadership* (pp. 215–252). Paris: OECD.
- Think Tank Schule leiten (2022): Zukunftsfähige Schule – Exzellente Schulleitung. Thesen zu einer Strategie der Professionalisierung. deutsches-schulportal.de/content/uploads/2022/09/Thesen-Think-Tank-Schule-leiten-mit-Unterschriften-2022-09-02.pdf (Abfrage: 13.03.2024)
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., Roller, M. (2019): Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. DDS 2/2019. Münster: Waxmann.
- Tulowitzki, P., Grigoleit, E., Haiges, J., Lüthi, A. (2021): Professionalisierungsstrukturen für schulische Führungskräfte – Ein internationaler Überblick. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. Fachhochschule Nordwestschweiz. dx.doi.org/10.26041/fhnw-3726 (Abfrage: 15.03.2024)
- Wübben Stiftung Bildung: Impact Schulleitung. Ausführliche Informationen zum Programm unter www.wuebben-stiftung-bildung.org/impakt-schulleitung-curriculum-der-akademien (Abfrage: 06.02.2024)

1.5 Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt

Peter Daschner

1 Einführung

Für die gegenwärtig besonderen Herausforderungen im Bildungsbereich – Auswirkungen der Pandemie, gestiegener Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards in den Kernfächern nicht erreichen, Umgang mit der Digitalisierung, Bildung für Demokratie und nachhaltige Entwicklung u. a. – bedarf es besonders gut qualifizierter, innovativer und kooperationsfähiger Lehrkräfte. Gleichzeitig besteht ein massiver und noch viele Jahre anhaltender Lehrkräftemangel. Nach der Modellrechnung der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2023 fehlen bis 2035 insgesamt 68.000 Lehrkräfte (KMK 2023 a, S. 3), besonders hoch ist der Mangel in der Sekundarstufe I und dramatisch in den MINT-Fächern (Klemm 2020).

Dieser Lehrkräftemangel hat verschiedene Ursachen: steigende Schülerzahlen durch höhere Geburtenzahlen und Zuwanderung; wachsender Lehrkräftebedarf durch längere Schulverweilzeiten und Ausbau von Inklusion und Ganztag; sinkender Lehrkräftebestand durch Pensionierungswelle, sinkende Studienanfängerzahlen für das Lehramt¹ und hohe Abbrecherquoten im Studium². Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft hat auf der Basis von Durchschnittswerten der Jahre 2017 bis 2021 in einem „Lehrkräftetrichter“ (vgl. Abb. 1) grafisch dargestellt, an welchen Stellen potenzielle Lehrkräfte verloren gehen und wo Handlungsbedarfe und -chancen bestehen (vgl. Wormland/Föhles 2024). Die Gegenstrategie müsste lauten:

- mehr für das grundständige Lehramtsstudium gewinnen
- weniger im Laufe des Studiums verlieren

1 Allerdings stagniert auch die allgemeine Studienanfängerquote seit zehn Jahren und sinkt seit drei Jahren. de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfängerquote/.

2 Nach Heublein et al. (2022, S. 6 und 10) liegt die Abbruchquote beim Bachelorstudium für das Lehramt 2020 bei 10 %, beim Masterstudium bei 16 %, in den Geisteswissenschaften dagegen bei 49 % bzw. bei 37 %.

- neue Zielgruppen erschließen, u. a. aus dem Ausland zugewanderte Lehrkräfte und Quer- und Seiteneinsteigende mit nicht lehramtsbezogenen Hochschulabschlüssen.

Auf die zuletzt genannte Gruppe wird im Folgenden näher eingegangen.

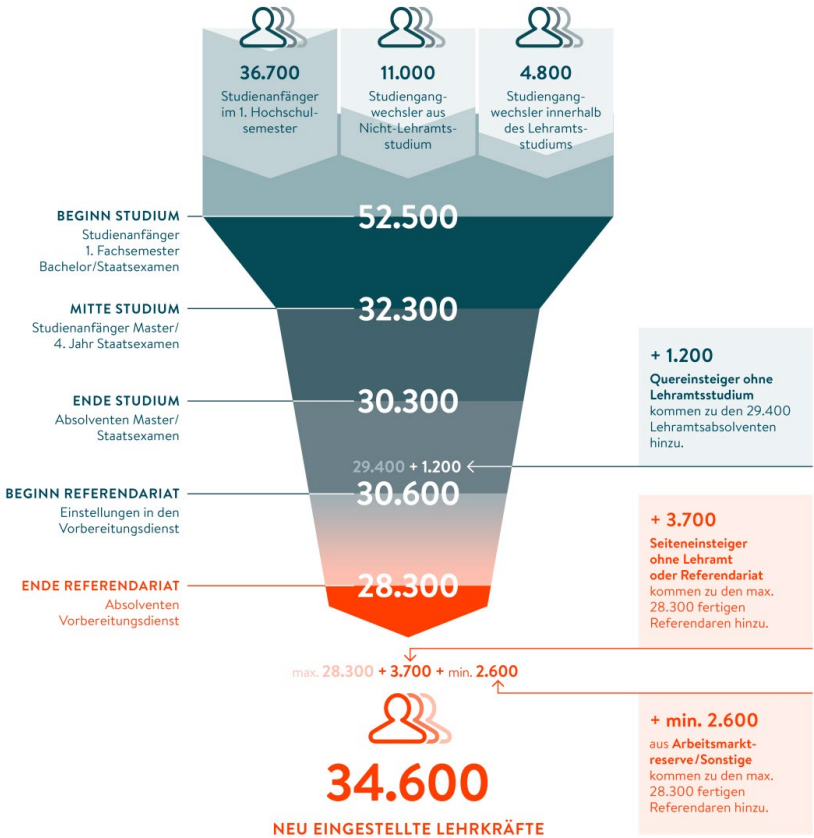


Abb. 1: Lehrkräftetrichter (www.stifterverband.org/lehrkraeftetrichter)

Lehrkräftemangel und Gegenstrategien

Bereits seit Jahren wirkt sich der Mangel an ausgebildeten Lehrkräften deutlich spürbar aus, wenn auch länderbezogen unterschiedlich. Um großflächigen Unterrichtsausfall zu vermeiden, stellen die Schulverwaltungen zunehmend Quer- und Seiteneinsteigende ein. Deren Anteil an den Neueinstellungen liegt in einigen Bundesländern zwischen einem Drittel und knapp der Hälfte (Rotter 2023, S. 68). In Sachsen-Anhalt waren es 2022 46,9 %, in Brandenburg 38,8 %, in

Baden-Württemberg 10,6 %, in Nordrhein-Westfalen 8,1 %, bundesweit 9,4 % (KMK 2023 b, S. 37 ff.). Knapp 40 % davon haben keinen Hochschulabschluss auf Masterniveau, in Mecklenburg-Vorpommern sind es sogar 63 %, in Brandenburg 55 % (ebd.) Nicht berücksichtigt ist hierbei die ebenfalls wachsende Zahl von befristet eingestellten Vertretungslehrkräften, darunter viele Lehramtsstudierende. Den Versuch einer Klärung der Begrifflichkeiten, die zwischen den Ländern changieren, unternimmt Gehrman (2023, S. 40):

„Für Deutschland lassen sich im Wesentlichen vier Formen des alternativen Zugangs zum Lehrkräfteberuf unterscheiden: *Direkteinstieg*, *Seiteneinstieg*, *klassischer Quereinstieg* und *qualifizierter Quereinstieg*. Von einem *Direkteinstieg* kann gesprochen werden, wenn Personen, die weder ein Lehramtsstudium noch den Vorbereitungsdienst absolviert haben, in den Schuldienst eingestellt werden, ohne dass dies mit systematischen Qualifizierungsprogrammen und dem nachträglichen Erwerb eines Staatsexamens verbunden ist. Von *Seiteneinstieg* ist die Rede, wenn Personen ohne Lehramtsausbildung nach ihrer Einstellung berufsbegleitend nachqualifiziert werden. [...] Die Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich deutlich in Umfang, Inhalt und formalem Abschluss. Unter *Quereinstiegenden* werden Personen verstanden, die ohne vorherigen Abschluss eines Lehramtsstudiums den Vorbereitungsdienst absolvieren und so unter Auslassung der ersten Phase in die zweite Phase der Lehrer:innenbildung einsteigen. In der Regel ersetzt ein Studienabschluss in einer Fachrichtung, die sich auf mindestens ein Unterrichtsfach beziehen lässt, das abgeschlossene Lehramtsstudium. Quer- und Seiteneinsteigende verfügen damit in der Regel über fachwissenschaftliches Wissen, haben jedoch wenige bis keine Kenntnisse in bildungswissenschaftlichen und didaktischen Wissensdomänen.“

Rechtliche Grundlage für die Zulassung nicht grundständig Ausgebildeter zum Lehramt ist der Beschluss der KMK vom 05.12.2013 zur „Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung“. Damit werden bei Bedarf „landesspezifische Sondermaßnahmen“ ermöglicht (KMK 2013). Im Verlauf von zehn Jahren seit diesem Beschluss hat sich in den Bundesländern eine Vielzahl dieser „Sondermaßnahmen“ etabliert. Diese Programme unterscheiden sich allerdings deutlich bei der Auswahl, dem Umfang und Zeitpunkt der Ausbildungsinhalte, die nachgeholt werden, ebenfalls bei der weiterbildenden Institution sowie der Vorbereitung auf den Unterrichtseinsatz und der Begleitung während der Unterrichtsphasen (vgl. die unterschiedlichen Regelungen für die Vorbereitung und Begleitung des Unterrichtseinsatzes in fünf Bundesländern: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch). Dazu kommt, dass es (auch) auf diesem Feld keine Standards gibt, kaum Empirie zu den Gelingensbedingungen und keine Vergleichbarkeit der Abschlüsse vorliegen sowie keine wechselseitige Anerkennung gegeben ist (Gehrman 2023, S. 39 ff.).

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) empfiehlt deshalb in ihrem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ „[...] Mindestanforderungen an die zeitlich begrenzten Sondermaßnahmen zum Quer- und Seiteneinstieg in das Lehramt [zu] definieren“ und – im selben Absatz – „die vielfältigen Sondermaßnahmen zum Quer- und Seiteneinstieg auslaufen (zu) lassen (SWK 2023 b, S. 89). Es scheint allerdings unrealistisch, die Länder auch nur mittelfristig zur Aufgabe von Maßnahmen bewegen zu wollen, mit denen sie in z. T. beträchtlichem Umfang ihren Lehrkräftebedarf decken. Stattdessen sollte, um einer anstehenden Dequalifizierung zu begegnen, endlich umgesetzt werden, was die KMK bereits am 17.03.2023 beschlossen hat:

„Die Länder qualifizieren die sog. Quer- oder Seiteneinsteiger/-innen angemessen. Ziel ist deren Einsatzfähigkeit als vollwertige Lehrkräfte... Für die Qualifizierung werden die Länder daher gemeinsame Standards erarbeiten, die über die vorhandenen Vereinbarungen hinausgehen und diese, dort wo erforderlich, anpassen. Die Länder streben eine stärkere Öffnung der Hochschulen für die berufsbegleitende Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern an“ (KMK 2023 c).

Zur Themen- und Beispielauswahl

Der Seiteneinstieg spielt unter den „Sondermaßnahmen“ deshalb eine besondere Rolle, weil er eine berufsbegleitende Qualifizierung beinhaltet, die sofort bzw. nach einer kurzen Vorbereitungsphase zu einer Bedarfsdeckung führt und damit zur Entlastung des Lehrkräftemangels beiträgt. Deshalb wird diese Gruppe der „Sonstigen (unbefristeten) Lehrkräfte (ehemals Seiteneinsteiger)“, wie die KMK sie nennt, für das „Weißbuch“ genauer betrachtet und nach Good Practice in diesem höchst heterogenen Bereich gesucht. Fündig geworden sind wir in Sachsen und Berlin, wobei es im Berliner Modell „Quereinstieg“ heißt, aber es sich nach obiger Definition um ein Seiteneinstiegsprogramm handelt.

Weshalb wurden die beiden folgenden berufsbegleitenden Qualifizierungsprogramme als Good-Practice-Beispiele ausgewählt?

Das sächsische Modell der „Berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften (BQL)“ mit den Standorten Dresden, Leipzig und Chemnitz besteht seit 2016, ist bundesweit das größte universitäre Weiterbildungsprogramm für den Quer- und Seiteneinstieg und wurde vom Stifterverband für die Wissenschaft ausgezeichnet. Es zielt auf Äquivalenz zur grundständigen universitären Ausbildung und Erreichung einer formellen Gleichstellung mit deren Absolventen (Puderbach 2023). Die modulare Struktur fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Lehrinhalte ist an das grundständige Studium angelehnt. Hinzu kommt, dass

die vom sächsischen Landesamt für Schule und Bildung eingerichtete Einstiegsfortbildung vor dem Unterrichtseinsatz mit drei Monaten die umfangreichste unter allen Bundesländern ist.

Demgegenüber ist das Modell QuerBer in Berlin ein Beispiel für eine von der staatlichen Bildungsverwaltung verantwortete und organisierte Qualifizierung. Für diese wurde wegen des großen und absehbar längerfristigen Bedarfs eigens ein spezielles Institut, das Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule (StEPS), eingerichtet, das künftig in das im Aufbau befindliche Berliner Landesinstitut integriert wird. Besonders überzeugend an diesem Modell ist eine im Vergleich zu Programmen anderer Bundesländer differenzierte und aufeinander abgestimmte Konstruktion von Unterstützungs-, Begleit- und Qualifizierungsmaßnahmen, die auch individualisierte Anteile enthält.

2 Akademische Professionalisierung beim Seiteneinstieg in Sachsen

Thomas Bárány, Peggy Germer und Karen Wittig

2.1 Nicht-grundständige Wege in den Lehrberuf in Sachsen

Der massive Ersatzbedarf an Lehrkräften führt seit 2015 zur Öffnung des Schuldienstes in Sachsen für nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte. Als zentrale Besonderheit des sächsischen Modells gilt dabei die umfassende Integration des sogenannten Seiteneinstiegs in die bestehenden Strukturen der Lehrer:innenbildung. Beim Modell der Seiteneinstiegsqualifikation in Sachsen handelt es sich um eine systematisch angelegte Qualifizierung, welche nach erfolgreichem Durchlaufen und bei entsprechenden persönlichen Voraussetzungen zur tarif- und personalrechtlichen Gleichstellung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften führt. In Sachsen stehen dementsprechend ausgebildeten Seiteneinsteiger:innen sowohl die Verbeamtung als auch alle Karrierewege im Kontext des Lehrberufs offen. Den Ausgangspunkt bilden dabei entsprechende Formen der Verrechtlichung, sowohl mit Blick auf die Einstellungs Voraussetzungen als auch für den Zugang zu den Qualifikationselementen der Lehrer:innenbildung, die

an jeweils vorhandene personal- und tarifrechtliche Gegebenheiten des Lehrberufs bzw. an Elemente der grundständigen Ausbildung gekoppelt sind (Barany et al. 2020). In der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) zur berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften an Schulen im Freistaat Sachsen (LehrerQualiVO)³ werden sowohl die Zugänge als auch die Ausgestaltung der sich anschließenden Ausbildungsphasen, insbesondere unter Berücksichtigung der beruflichen Vorerfahrung der Lehrkräfte beschrieben (vgl. Abb. 2).

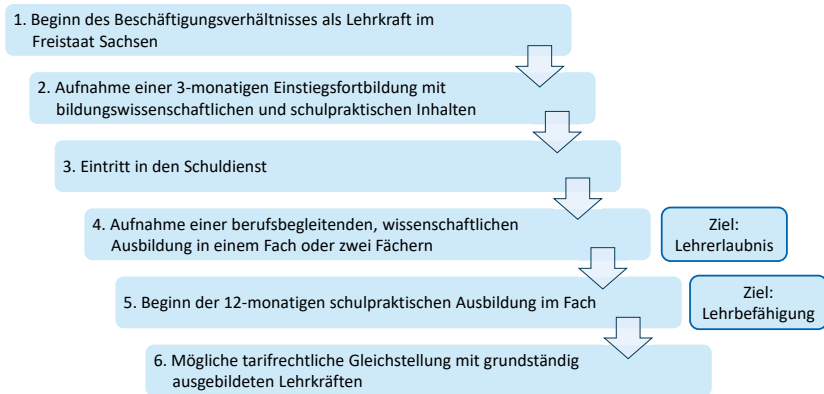


Abb. 2: Stufen des Seiteneinstiegs im Bundesland Sachsen

2.2 (Nicht-)grundständige Wege in die Lehrprofession in Sachsen

Seiteneinsteiger:innen haben in Sachsen grundsätzlich die Möglichkeit der personal- und tarifrechtlichen Gleichstellung zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften. Voraussetzung hierfür ist das Absolvieren von äquivalenten Qualifikationselementen gemäß der Lehramtsprüfungsordnungen I und II (SMK 2022) sowie der Abschnitte 2 bis 5 LehrerQualiVO (SMK 2020).

3 Sächsische Lehrer-Qualifizierungsverordnung, zuletzt i. d. F. vom 11. Oktober 2023 (SächsGVBl, S. 125).

Tab. 1: Qualifikationselemente Lehrer:innenbildung Sachsen

Qualifikationselemente Sachsen	
Grundständige Ausbildung Lehramt	Seiteneinstieg Lehramt
Bildungswissenschaften (Universität)	Einstiegsfortbildung (Landesämter für Schule und Bildung)
Fachwissenschaften/Fachdidaktik in zwei Fächern (Universität)	Wissenschaftliche Ausbildung in ein, zwei Fächern (Universität) und/oder Fachanerkennung aus früheren Abschlüssen
Vorbereitungsdienst (Landesämter für Schule und Bildung)	Schulpraktische Ausbildung* (Landesämter für Schule und Bildung)
Kann eine Lehrkraft alle Elemente erfolgreich nachweisen so erfolgt die entsprechende Einstellung und Beschäftigung vollumfänglich gemäß Sächsischem Beamtengesetz (SächBG) und dem Tarifvertrag der Länder für den Öffentlichen Dienst (TV-L).	
*bei nachgewiesenem Fach aus Anerkennung früherer Abschlüsse oder Abschluss wissenschaftlicher Ausbildung im Fach	

Die Unterschiedlichkeit der Wege in die Lehrprofession zeigt sich hier vor allem bei den akademischen Ausbildungsphasen. Seiteneinsteiger:innen, denen keine schulrelevanten Fachausbildungen aus der ersten Karriere angerechnet werden können, haben in Sachsen die Möglichkeit, diese im Rahmen der berufsbegleitenden, wissenschaftlichen Ausbildung⁴ nachzuholen. Sie kann auch mehrfach und nacheinander absolviert werden, um die für eine volle Gleichstellung notwendigen zwei Fächer zu studieren. In Abhängigkeit der individuellen Bildungsbiographie von Seiteneinsteiger:innen können die in Tab. 1 gezeigten Qualifikationselemente in unterschiedlicher Chronologie erfolgen. So schließt sich z. B. bei einer erfolgreichen Anrechnung des ersten Faches aus vorliegenden Abschlüssen direkt die schulpraktische Ausbildung in diesem Fach an. Fehlen hingegen zwei Fächer, so beginnen Seiteneinsteiger:innen in der Regel mit der wissenschaftlichen Ausbildung in einem Fach und absolvieren danach die Schulpraktische Ausbildung, noch bevor eine zweite wissenschaftliche Ausbildung folgt.

2.3 Die wissenschaftliche Ausbildung: Kernelement akademischer Professionalisierung

Wie bereits in Kapitel 2.1 angedeutet, dient die wissenschaftliche Ausbildung der berufsbegleitenden akademischen Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen in

4 Die wissenschaftliche Ausbildung wird auch für grundständig ausgebildete Lehrkräfte (Drittfachausbildung) sowie für Lehrkräfte mit DDR-Abschlüssen, Quereinsteiger:innen und im Schuldienst tätige Erzieher:innen unter bestimmten Voraussetzungen angeboten (vgl. Abschnitt 1 LehrerQualiVO).

Äquivalenz zu den grundständigen Ausbildungselementen des Studiums. Dabei sind zwei Aspekte von zentraler Bedeutung: die Dauer und der Umfang der Ausbildung. Zwar ist sie im Vergleich zum grundständigen Studium reduziert, die Inhalte entsprechen allerdings denen der grundständigen Ausbildung im Fach (vgl. § 7 (2) LehrerQualiVO), um ein gleichwertiges Niveau sicherzustellen. Alle sächsischen lehrer:innenbildenden Universitäten organisieren mit unterschiedlichen Fachprogrammen die wissenschaftliche Ausbildung. Tabelle 2 zeigt das Angebot der TU Dresden⁵ inklusive Dauer und Umfang der Programme.

Tab. 2: Die wissenschaftliche Ausbildung an der TU Dresden

	Grundschul- didaktiken	Mathe- matik	Deutsch	Informatik	Wirtschaft, Technik, Haushalt/ Soziales	Physik
Grundschulen	24 Monate 95 CP	18 Monate 45 CP	18 Monate 45 CP			
Oberschulen		24 Monate 70 CP	24 Monate 70 CP	24 Monate 70 CP	24 Monate 70 CP	24 Monate 70 CP
Gymnasium / Berufsbildende Schule		30 Monate 85 CP	30 Monate 85 CP	30 Monate 85 CP		30 Monate 85 CP

Der Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen formuliert die Gleichwertigkeit der Wege in die Profession. Äquivalenz wird hier einerseits quantitativ beschrieben, die Logik innerhalb des Systems bleibt aber zunächst nur angedeutet, zumal es mit Blick auf Studenumfänge auch zu offensichtlichen Unverhältnismäßigkeiten kommt. So beansprucht der grundständige Weg z. B. in das Oberschul-lehramt mindestens 240 LP in zwei Fächern. In der wissenschaftlichen Ausbildung sind es hingegen nur 140 LP bei zwei Fächern, wobei die Ausbildung auch keinerlei Examensprüfung vorsieht. Diese vermeintliche Diskrepanz ist mit der Anerkennung von studien- und berufsrelevanten Kompetenzen von Seiteneinsteiger:innen zu erklären. Schließlich können alle auf einen bereits vorhandenen Hochschulabschluss sowie mehrjährige Berufserfahrung verweisen, auch wenn diese nicht immer einen Lehramtsbezug besitzen. Darüber hinaus muss sehr deutlich darauf hingewiesen werden, dass die Lehrkräfte bereits seit mehreren Jahren und auch während der wissenschaftlichen Ausbildung im Schuldienst tätig sind, mit allen typischen Aufgaben und Verpflichtungen. Die nicht akademischen Qualifikationselemente – wie die Einstiegsfortbildung und die schulpraktische Ausbildung – lassen sich hingegen problemlos mit den

5 Die Programme der TU Chemnitz und der Universität Leipzig sind in ihrem jeweiligen Stand abrufbar unter: <https://www.tu-chemnitz.de/zb/seiteneinsteiger> bzw. <https://www.zls.uni-leipzig.de/studium-beratung/wissenschaftliche-ausbildung-von-lehrkraeften>.

traditionellen Elementen vergleichen oder sind letztlich sogar institutionell identisch verortet. Auch wenn für Seiteneinsteiger:innen der Weg in die Profession im ersten Augenblick kürzer erscheint, so entfalten sich je nach individuellen Vorbedingungen ebenfalls längere Phasen der Lehramtsausbildung innerhalb der Berufstätigkeit, die die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung im Grunde verschieben können. So können sich Seiteneinsteiger:innen ohne anerkannte Fächer leicht fünf Jahre und länger in berufsbegleitender Ausbildung befinden, bevor eine Gleichstellung zu grundständig ausgebildeten Personen erfolgen kann.

2.4 Die Ausbildungspraxis an der TU Dresden

An der TU Dresden trägt die wissenschaftliche Ausbildung den Programmtitel „Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften in Sachsen“ (BQL).

Ausgebildet wird für den Primarbereich in den Grundschuldidaktiken und den Vertiefungsfächern Deutsch und Mathematik sowie für den Sekundarbereich in den fünf Fächern Deutsch, Informatik, Physik, Mathematik und Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S). Zulassungsvoraussetzung ist an allen Universitätsstandorten ein unbefristeter Arbeitsvertrag als Lehrkraft in Sachsen mit einem Beschäftigungsumfang von mindestens 50 %, ein Hochschulabschluss sowie die Zulassung durch das Landesamt für Schule und Bildung. Die wissenschaftliche Ausbildung startet jeweils zum 01.10. (Wintersemester) und gestaltet sich je nach Fachanerkennung zeitlich und inhaltlich unterschiedlich.

Exemplarisch sollen die Besonderheiten der berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften am Standort Dresden anhand des Faches WTH/S und im Bereich der Grundschuldidaktiken vorgestellt werden.

Die wissenschaftliche Ausbildung in den weiterführenden Schulen am Beispiel WTH/S

Seit 2004 gibt es das Fach WTH/S an sächsischen Ober- und Förderschulen. Es ist vergleichbar mit Fächern anderer Bundesländer, die zum Bereich der integrierten arbeitsorientierten Bildung gehören. Dazu zählen u. a. Wirtschaft-Arbeit-Technik in Brandenburg und Berlin oder Arbeitslehre in Hessen und Nordrhein-Westfalen. WTH/S in Sachsen zeichnet sich durch einen expliziten Bezug zu Haushalt und Sozialem sowie einem stark lebenspraktischen Bezug aus (vgl. Koerber/Wittig 2023, S. 38).

Die Charakteristik des Unterrichtsfaches spiegelt sich in der Modulgestaltung der wissenschaftlichen Ausbildung wider. In enger Anlehnung an die Modulstruktur des grundständigen Studiums absolvieren die Teilnehmenden zehn

fachwissenschaftliche, vier fachdidaktische, fünf fachpraktische und sechs vertiefende Lehrveranstaltungen.⁶

Aufgrund der zeit- und raumspezifischen Bedingungen im Rahmen der Qualifizierung besuchen die Weiterbildungsteilnehmenden verschiedene Lehrveranstaltungen⁷ gemeinsam mit den grundständig Studierenden des Faches WTH/S. Die Weiterbildungsteilnehmenden verfügen häufig über eine höhere Berufs- und Lebenserfahrung als grundständig Studierende und tragen damit praxisorientierte Perspektiven in den fachwissenschaftlichen Diskurs ein. Dadurch wird eine stark professionsbezogene Auseinandersetzung gefördert, wie auch im nachfolgenden Zitat geschildert:

„Ich profitiere von der wissenschaftlichen Ausbildung sehr durch den Austausch mit Kolleg:innen. Vor allem die praktischen Seminare sind sehr wertvoll (Metall- & Holztechnik, textiles Gestalten etc.) Die Vorbereitung bestimmter Unterrichtssequenzen fällt mir jetzt leichter, da ich fundiertes Wissen aufgebaut habe“ (Jeanette Miller, Qualifizierungsteilnehmerin im Fach WTH/S, 4. Semester).

Aufgrund der komprimierten Studientage für Weiterbildungsteilnehmende im Vergleich zu grundständig Studierenden ist es notwendig, die Mehrzahl der Lehrveranstaltungen spezifisch zu adaptieren. Das ermöglicht eine starke Berücksichtigung der Bedürfnisse der Teilnehmenden hinsichtlich der didaktisch-methodischen und auch inhaltlichen Gestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen. Ebenso können Vorkenntnisse und Erfahrungen aus der täglichen schulischen Arbeit eingebunden und entlang der universitären Lehrveranstaltungen explizit aufgegriffen werden. Im Vergleich zum grundständigen Studium erfolgten Modifikation durch die Umgestaltung der Fachbereiche Holz-, Metall- und Elektrotechnik sowie Bromatik⁸ und textiles Gestalten hin zu fachpraktischen Lehrveranstaltungen. Damit können fachwissenschaftliche Kenntnisse handlungsorientiert, im Sinne eines didaktischen Doppeldeckers, einen Transfer im und vom Unterricht erfahren:

6 Das Vertiefungsmodul umfasst in Abhängigkeit des aktuellen Lehrveranstaltungsangebotes vertiefend ausgewählte Themen aus wirtschaftlichen, technischen, hausaltswissenschaftlichen, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Bereichen sowie Inhalte, die perspektivisch auf die Handlungsfelder im Lehrerberuf bezogen sind und den Themenfeldern Bildungs- und Erziehungsprozesse, Bildungssysteme, Inklusion, Personal- und Schulentwicklung, Methoden empirischer Bildungsforschung sowie Medienpädagogik und Mediendidaktik entstammen.

7 z. B. Einführung in den Fächerverbund und seine Fachdidaktik oder Sozioökonomik des Haushalts.

8 Bromatik ist die Lehre von der Zubereitung der Speisen nach wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Grundsätzen.

„Ich profitiere vor allem in fachpraktischen Bereichen, wie Elektrotechnik, Holzbearbeitung, textiles Gestalten u. v. m. Das Nachdenken über Unterricht, Beziehungsarbeit, Lernumgebungen u. v. m. ermöglicht mir, guten Unterricht zu planen und zu halten – auch spontan zu reagieren (Peggy Teucher, Qualifizierungsteilnehmerin im Fach WTH/S, 4. Semester)“.

Module werden mit Prüfungsleistungen entsprechend der gültigen „Ordnung zur Organisation und Durchführung von Ausbildung und Prüfungen im Rahmen der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Qualifizierung für Lehrkräfte im Freistaat Sachsen im Fach Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales an weiterführenden Schulen“⁹ abgeschlossen.

Die wissenschaftliche Ausbildung in den Grundschuldidaktiken

Für die Primarstufe ist die Ausbildung im Programmbereich Grundschuldidaktik – inklusive Grundschulpädagogik – obligatorisch und unabhängig von einer Fachanerkennung aus früheren Abschlüssen. Sie umfasst die Grundschuldidaktiken: Deutsch, Mathematik und Sachunterricht sowie die Bildungswissenschaften.¹⁰

Eine Lehrkraft *mit Fachanerkennung* und Qualifizierungsbedarf *in einem weiteren* Fach erwirbt 95 Leistungspunkte in vier Semestern. Lehrkräfte *ohne Fachanerkennung*, die mittels der Seiteneinstiegsqualifizierung eine tarif- und personalrechtliche Gleichstellung erzielen wollen, erwerben 140 Leistungspunkte in sieben Semestern (Grundschuldidaktik und Fach).

Die wissenschaftliche Ausbildung für Grundschullehrkräfte findet vorwiegend in den Räumlichkeiten der Dresden International Universität (DIU) statt.¹¹ Hier werden in sehr individuell ausgestatteten Räumen (z. B. Lernwerkstatt für den Primarbereich) Grundschulmodule absolviert – zum einen unter Beibehaltung wissenschaftlicher wie fachlicher Ansprüche im Sinne einer Vergleichbarkeit zu grundständig Studierenden, zum anderen unter dezidierte Beachtung der Verzahnung von Theorie und Praxis in der berufsbegleitenden

9 https://www.verw.tu-dresden.de/Amtbek/PDF-Dateien/2019-08/01_po06.05.2019.pdf.

10 Zu den vier Modulen im Fachbereich Deutsch gehören das Schreiben, Sprechen und Zuhören, Lesen und Umgang mit (digitalen) Medien. Im Fachbereich Mathematik werden die Grundlagen der Mathematik, die Mathematikdidaktik, Arithmetik und Geometrie verortet. Der Sachunterricht nimmt die fachdidaktische Orientierung und Behandlung von Dimensionen und Perspektiven sowie fächerverbindende Aspekte in den Fokus. In den Bildungswissenschaften wird Orientierungswissen in der Erziehungswissenschaft vermittelt. Zudem umfassen sie eine Einführung in die Grundschulpädagogik, die allgemeine Didaktik, den Umgang mit Heterogenität, die Diagnostik und Übergänge sowie die Psychologie des Lehrens und Lernens.

11 Die DIU ist Netzwerkpartner der TU Dresden, aus der sie 2003 hervorging. Die DIU ist dabei für die Raumkapazitäten und die Personalbewirtschaftung verantwortlich.

Qualifizierung für Grundschullehrkräfte. Entsprechend berichtet eine Seiteneinsteigerin zum Abschluss der Grundschuldidaktiken im Sommersemester 2023, dass sie gerade die Effekte auf die Professionalisierung als Lehrkraft sehr hoch einschätze. Sie habe zu Beginn ihrer Tätigkeit viele intuitive Handlungsweisen im schulischen Kontext umgesetzt. Durch die wissenschaftliche Ausbildung konnte sie das Herangehen an Planung, Durchführung und Auswertung verändern und habe gelernt, bewusst und theoriegeleitet zu reflektieren, zu hinterfragen und zu verändern.

Hier spiegelt sich der didaktisch-methodische Ansatz wider, in den Modulen aktuelle pädagogische Tendenzen sowie unterrichtsrelevante Themen aufzugreifen und mit dem Fachkollegium im Seiteneinstieg zu diskutieren. Das betrifft sowohl die inklusive Bildung¹², die Bildung für nachhaltige Entwicklung, aber auch Querschnittsthemen zur Digitalisierung, insbesondere zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz.¹³ Eine Unterstützung der Entwicklung von (digitalen) Medienkompetenzen für einen interdisziplinären schulischen Transfer erfolgt für Grundschullehrkräfte durch zusätzlich angebotene Schulungen im virtuellen Bereich (z. B. Erklärvideos, Podcasts oder zum Einsatz grundschulrelevanter Apps).

Die Grundschuldidaktiken in Form gelebter Schulpraxis und reflektiertem Theoriebezug in der wissenschaftlichen Ausbildung bringen Chancen und Herausforderungen zur innovativen Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten mit sich. Einerseits werden Verknüpfungen zwischen schulischen Herausforderungen und fachwissenschaftlichen sowie didaktischen Erkenntnissen im Fachdiskurs transparent, andererseits spielt das hohe Arbeitspensum der Lehrkräfte in der Organisation der Lehre eine Rolle. Präsenzte Lehrveranstaltungsformate, wie etwa Vorlesungen, finden daher durch einen hohen Anteil an Blended-Learning-Formaten Unterstützung. Dadurch reduzieren sich Anreisewege und die Ausbildung flexibilisiert sich zunehmend.

2.5 Zusammenfassung und Ausblick

Das sächsische Modell einer gesetzlich verankerten, systematischen universitären Ausbildung von nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften ist im Kontext der bundesrepublikanischen Zugänge zum Lehrberuf beispielgebend. Mit einer

12 Hierfür erhielt die Konzeptualisierung eines offenen Lehrveranstaltungs Konzeptes der BQL an Grundschulen den Preis für diversitätssensible Lehre: <https://tu-dresden.de/tu-dresden/universitaetskultur/diversitaet-inklusion/preise-und-wettbewerbe/preis-diversitaetssensible-lehre-2023>.

13 Dazu wurden im BQL-Programm zahlreiche Workshops als Zusatzangebote für Seiteneinsteiger:innen konzipiert und umgesetzt: <https://tu-dresden.de/zlsb/fort-weiterbildung/news/workshop-reihe-wie-social-media-und-kuenstliche-intelligenz-die-schule-von-morgen-praegen>.

über 90-prozentigen Erfolgsquote haben seit 2017 an der TU Dresden fast 1.000 Lehrkräfte die wissenschaftliche Ausbildung durchlaufen. Dafür wurde eine Vielzahl eigener, im Text beschriebener Strukturen geschaffen. Eine umfassende wissenschaftliche Begleitforschung sichert nicht nur die Qualität der Ausbildung, sondern liefert gleichsam kontinuierlich fundierte Ergebnisse zu den Bildungsbiografien, Lernvoraussetzungen und zur Professionalitätsentwicklung von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen. So können die Autor:innen nicht nur auf die überdurchschnittliche Erfolgsquote verweisen, vielmehr kann gesichert postuliert werden, dass sowohl berufsbezogene Überzeugungen sowie Berufswahlmotive konstant hoch bzw. positiv über mehrere Jahre der Ausbildungs- und Berufstätigkeit eingeschätzt werden (Bárány & Hoischen 2023). Mit aktuell 203 Teilnehmer:innen (Stand: Mai 2024) leistet das Programm im Verhältnis zu 4.005 grundständigen Lehramtsstudierenden an der TU Dresden einen innovativen Beitrag zur Lehrkräftebildung.¹⁴ Es deutet sich also an, dass das Konzept eines nicht grundständigen Aus- und Weiterbildungssystems innerhalb der existierenden Lehrer:innenbildungsstruktur eine tragfähige Verstetigungsperspektive in Sachsen erlangt. Gleichwohl bleiben Langzeiteffekte und Fragen zum Berufserfolg sowie langfristigem Verbleib von Seiteneinsteiger:innen im Schulsystem bislang systematisch unbeobachtet (Puderbach 2023). Die sächsische Situation lässt optimistisch in die Zukunft blicken, zumindest was die Wirkungen des Rekrutierungs- und Qualifizierungssystems betrifft. Zum Zeitpunkt dieser Publikation sind den Autor:innen keine bemerkenswerten Drop-Out Quoten von Seiteneinsteiger:innen bekannt. Die Vorbedingungen der Professionalisierung, wie z. B. persönliche Interessen und Motivationen, sind bei Seiteneinsteiger:innen nahezu identisch zu denen der grundständig Studierenden der TU Dresden und persönliche Entfaltungsperspektiven und intrinsische Motivationen sind ebenfalls empirisch dominant nachweisbar (Barany & Hoischen 2023). Die Langzeiteffekte auf Schule und Profession werden Gegenstand zukünftiger Forschungs- und Reflexionsaktivitäten sein.

Kontakt

Dr. Peggy Germer

Projektkoordination Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften
Technische Universität Dresden

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)

peggy.germer@tu-dresden.de

<https://tu-dresden.de/zlsb/fort-weiterbildung/seiteneinstieg>

14 Für den zeitgemäßen Ansatz und seine Nachahmbarkeit erhielt das Programm der berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft die Auszeichnung mit der Hochschulperle des Monats Juli 2023: <https://www.stifterverband.org/hochschulperle/2023>.

3 Der strukturierte Quereinstieg in Berlin

Heidi Hubacek

Fachkräfte, die über den „Quereinstieg“ in die Berliner Schule kommen, gibt es schon sehr lange. Doch erst mit der Novellierung des Gesetzes über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014 wurde es diesen Fachkräften möglich, einen Zugang zum 18monatigen Vorbereitungsdienst ohne lehramtsbezogenes Erststudium mit dem Ziel Lehramt an der Berliner Schule zu erlangen. Der enorm wachsende Bedarf an Lehrkräften zeigte sich in Berlin frühzeitiger als in anderen Bundesländern und die Öffnung der gesetzlichen Grundlagen war damit eine zukunftsweisende Alternative. Der Quereinstieg in Berlin verbarg sich im Gesetzestext in der Fassung von 2014 in einem einzigen Satz: „... *Sollte der festgestellte Studienumfang nicht ausreichen, so kann das zweite Fach durch berufsbegleitende Studien erworben werden.*“ Gemeint war hier, dass Fachkräften, die ein an einer Universität oder einer Fachhochschule abgeschlossenes Diplom-, Magister- oder Masterstudium nachweisen konnten, welches keinen Lehramtsbezug hatte, aber mit angemessenem Studienumfang absolviert wurde und fachlich-inhaltlich einem Unterrichtsfach der Berliner Schule zugeordnet werden konnte, ein Beschäftigungsverhältnis angeboten wurde. Dieses verbunden mit der Auflage, berufsbegleitend zur Tätigkeit als Lehrkraft Qualifizierungsmaßnahmen zu absolvieren, die den Erwerb der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen für ein fehlendes Fach für den Zugang zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst nachwiesen.

In Berlin folgt die Definition des Quereinstiegs dem Erfordernis, durch den Zugang zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst und dem erfolgreichen Abschluss der Staatsprüfung ein Lehramt gemäß LBiG zu erwerben. Ist dieser Weg auf Grund der oben dargestellten Bedingungen ausgeschlossen, wird in Berlin vom Seiteneinstieg gesprochen. Voraussetzung für die Aufnahme in den Quereinstieg ist das Zustandekommen eines unbefristeten Beschäftigungsverhältnisses (Arbeits-, Studien- und Ausbildungsvertrag). Zu diesem Zeitpunkt wurde der Rechtsauffassung gefolgt, dass die Regelungen für den Quereinstieg über entsprechende Vereinbarungen im Beschäftigungsverhältnis erfolgen können und lediglich eine für die Verwaltung umzusetzende Arbeitsanweisung erforderlich wäre.

Für die durch das LBiG neu vorgegebene berufsbegleitende Qualifizierung im Quereinstieg – die berufsbegleitenden Studien – wurden zunächst bestehende Strukturen der Weiterbildung genutzt. In der Weiterbildung gibt es, gesetzlich durch § 18 LBiG verankert, mit den lehrkräftebildenden Universitäten Berlins Möglichkeiten zur kooperativen Zusammenarbeit, die jedoch nach wie vor im Ergebnis bei der Ausschöpfung von Potentialen als unbefriedigend bewertet

werden muss. Daher wurde verstärkt Fachexpertise durch emeritiertes Universitätspersonal gewonnen, welches sich sowohl bei der Entwicklung der Fachcurricula für die Studien als auch bei deren Umsetzung bis heute erfolgreich einbrachte und einbringt. Die fachliche Qualifizierung wurde systemisch durch die für Bildung zuständige Senatsverwaltung in Berlin organisiert, koordiniert und verantwortet.

3.1 Quantitative Herausforderungen

Im ersten Jahr – im Schuljahr 2014/2015 – war die Personengruppe, die die berufsbegleitenden Studien für den Zugang zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst absolvierte, mit 43 Personen sehr überschaubar. Unterstützungs- und Problemlöseprozesse waren bei dieser kleinen Kohorte gut zu koordinieren. Bereits im zweiten Jahr aber hatte sich die Personenzahl mit 208 bereits mehr als vervierfacht. Heute, mit Abstand betrachtet, war es kritisch, die als Lehrkräfte eingestellten Personen ohne pädagogische und erziehungswissenschaftliche Hintergründe ausschließlich im fehlenden Fach zu qualifizieren und im eigenverantwortlichen Fachunterricht einzusetzen. Um dieser Herausforderung zu begegnen wurden in den unterrichtsfreien Zeiten Seminarangebote in sogenannten Crashwochen gestaltet und umgesetzt, die pädagogische sowie methodisch-didaktische Themen aufgriffen, sehr gut nachgefragt waren und bis heute in leicht geänderten Formaten Bestand haben. Ab dem Schuljahr 2016/2017 wurde entschieden, dass die Lehrkräfte im Quereinstieg vor den berufsbegleitenden Studien für ein Jahr verpflichtend an den Fachseminaren des Vorbereitungsdienstes teilnehmen müssen, um sie spezifischer hinsichtlich fachdidaktischer und methodischer Werkzeuge für das Unterrichten zu unterstützen. Das eine Jahr Vorlauf vor den berufsbegleitenden Studien ermöglichte dem System, weitere Studienfächer zu konzipieren, für die Durchführung vorzubereiten und im Jahr darauf in die Umsetzung zu bringen. Mit einer Personenzahl von 330 Lehrkräften im Quereinstieg ab Schuljahr 2017/2018 zusätzlich zu den im System befindlichen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern waren dann auch die Strukturen des Vorbereitungsdienstes überlastet. Es wurde sichtbar, dass der Grundgedanke der berufsbegleitenden Vermittlung von didaktischen Grundprinzipien und pädagogischem Handeln in einem dem Gasthörerstatus ähnlichen Format in den Fachseminaren zu unzureichenden Resultaten hinsichtlich der Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit führte und als nicht ausgereift betrachtet werden musste. Indes stiegen die Teilnehmerzahlen im Schuljahr 2018/2019 rasant auf 1001 Personen an.

Berlins Antwort auf diese Gemengelage und den stetig steigenden Lehrkräftebedarf war mit Beginn des Schuljahres 2018/2019 der neue Quereinstieg Berlin (QuerBer), der von einem multiprofessionellen Arbeitsbündnis entwickelt

wurde, das sich aus Schulleitungen und Lehrkräften der verschiedenen Schularten, Leiterinnen und Leitern Schulpraktischer Seminare, Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern, Fachreferentinnen und Fachreferenten und Referatsleitungen aus der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie auch Quereinsteigenden selbst zusammensetzte.

Abbildung 3 zeigt die Entwicklung der Teilnehmerzahlen für den Quereinstieg im Überblick seit 2014/2015.

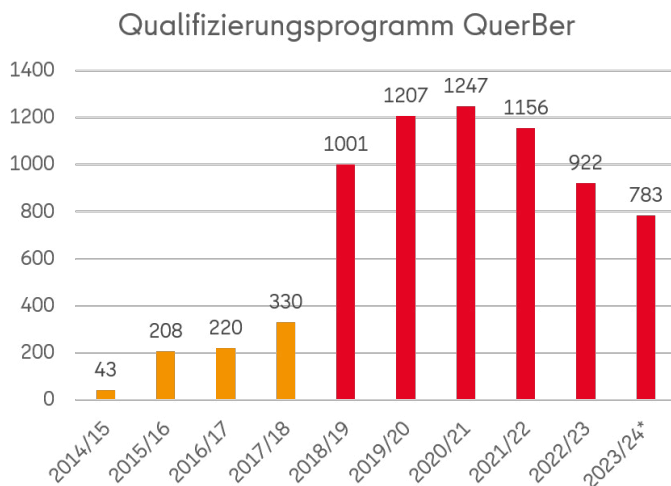


Abb. 3: Zahlen der Teilnehmenden nach Schuljahren

Das konzipierte Programm erfuhre bildungspolitische hohe Zustimmung und wurde durch die Erweiterung des finanziellen Rahmens sehr stark unterstützt. Es verläuft in sechs Phasen und wird im nächsten Punkt näher erläutert. Die ersten vier Phasen des Programms QuerBer werden im 2016 gegründeten *Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule* (StEPS) als Institution der für Bildung zuständigen Senatsverwaltung in Berlin verantwortet, koordiniert und durchgeführt.

3.2 Das Programm Quereinstieg Berlin – QuerBer

Das Programm wird berufsbegleitend durchgeführt und hat das Ziel, qualifizierten Personen mit abgeschlossenem Fachstudium, die einen Berufswechsel in den Lehrberuf anstreben, in ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis mit dem Land Berlin zu bringen. Auf Grund des nicht lehramtsbezogenen

vorhergehenden Studienabschlusses ist es erforderlich, pädagogische, didaktisch-methodische und fachwissenschaftliche Kompetenzen zu vermitteln, um den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst aufnehmen und durch Ablegen der Staatsprüfung ein gemäß Berliner Lehrkräftebildung vollwertiges Lehramt erwerben zu können. Die Konzeption der Qualifizierungsphasen ist daher neben der fachwissenschaftlichen Qualifizierung stark auf individuelle Bedürfnisse und unterstützende Begleitung ausgerichtet. Alle sechs Phasen wurden ausschließlich für die Lehrkräfte im Quereinstieg konzipiert und auch nur sie haben Zugang zu den in Abbildung 4 dargestellten Phasen des Programms.



Abb. 4: Die sechs Phasen des Programms QuerBer

KICK OFF

Die Phase KICK OFF – die Startphase – hat das Ziel, den Lehrkräften in grundlagen- und erstorientierenden Lehrveranstaltungen möglichst noch vor Beginn der Unterrichtstätigkeit Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Einstieg in das Berufsfeld der Lehrkraft zu vermitteln. Diese Veranstaltungen finden zum Ende der Sommerferien sowie in den Winterferien statt. In verschiedenen Lehr- und Lernformaten werden grundlegende Inhalte erarbeitet, die das Kennenlernen des Berliner Schulsystems und seiner Rechtsgrundlagen ermöglichen sowie Themen, die den Schulalltag prägen und sich folgenden vier Themenfeldern zuordnen lassen:



Abb. 5: Themenfelder in den Phasen KICK OFF und SET UP

Die Phase dauert mindestens fünf und maximal sieben Tage, wenn sie im Präsenzformat durchgeführt wird. Für Einstellungsvorgänge, die unterhalb des Schuljahres liegen, wird die Phase als integriertes Lernen in Kombination von Präsenz- und Online-Veranstaltungen in einem Zeitraum von 3 Wochen unter Einbeziehung von unterrichtsfreien Zeiten der Herbst- und Osterferien durchgeführt. Zur Vorbereitung auf die Phase KICK OFF absolvieren die Lehrkräfte ein Online-Selbstlernseminar, die sogenannte *Masterclass*, in der aufgezeigt wird, wie man als Lehrkraft mit der Heterogenität in der Schule umgehen und so zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann. In den dann folgenden Lehr- und Lernveranstaltungen der Startphase werden vor allem pädagogische und didaktische Grundlagen vermittelt als auch Prinzipien der Erziehung sowie der Leistungsermittlung und -bewertung in den Fokus der Lehrtätigkeit gerückt. Darüber hinaus werden das rechtssichere Handeln, d. h. Verpflichtungen und Rechte der Lehrkräfte, aber auch der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern, thematisiert. Es war den am Konzept Beteiligten wichtig, den Lehrkräften darüber hinaus viele praxisorientierte Werkzeuge für ihren Berufsstart in die Hände zu geben.

FIRST STEPS

Mit dem ersten Schultag beginnt der Einsatz im eigenverantwortlichen Unterricht. Gerade in dieser Phase, in einem Zeitraum von in der Regel acht Wochen, ist es das Ziel, die Lehrkräfte mit Sorgen und Fragen rund um die Berliner Schule nicht alleine zu lassen. Es beginnt eine Phase der Begleitung durch Patinnen und Paten, die eine aufwendige logistische Umsetzung beansprucht und damit eine zuvor nicht dagewesene intensive und enge Betreuung der Lehrkräfte im Quereinstieg ermöglicht. Der Gedanke dahinter: kollegiale und in besonderer Weise auch fürsorgliche Begleitung auf Augenhöhe. Ziel dieser Patenschaft ist es, den Berufsneulingen über die ersten Wochen hinweg zu helfen, ihnen auch den „Rettungsring zu werfen“, ihnen zu zuhören, sie zu stärken, ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu integrieren, ihnen konstruktiv Lösungswege anzubieten und sie in schwierigen Situationen in einem „geschützten Raum“ zu leiten. Über acht Wochen arbeiten die Patinnen und Paten je dreimal 90 Minuten pro Woche mit den zu begleitenden Lehrkräften. Davon sind zwei 90 Minutenblöcke für das Besuchen und die Reflexion von Unterricht vorgesehen und ein 90 Minutenblock für Themen rund um den Schulalltag, wie beispielsweise Zusammenarbeit mit den an Schule Beteiligten, Gremienarbeit oder auch Vorbereitung von Elternabenden. In Ausnahmefällen wie Krankheit kann die Begleitphase verlängert werden.

Die Tätigkeit als Patin oder als Pate gründet sich in erster Linie auf einer achtsam und zugewandt geführten Reflexion auf Augenhöhe und auf einer kollegial und beistehend durchgeführten Beratung bei auftretenden Problemen. Ganz

bewusst wurde durch das Arbeitsbündnis hier nicht von Beraterinnen, Coaches oder Mentoren gesprochen, sondern die Begrifflichkeit von Patin und Pate gewählt. Der Kreis der Patinnen und Paten setzt sich aus Personen zusammen, die langjährige und umfangreiche Erfahrungen aus dem Berliner Schuldienst mitbringen, zum überwiegenden Teil im Ruhestand befindliche Lehrkräfte, aber auch Coaches und Supervisorinnen und Supervisoren im Kontext Schule. Sie durchlaufen spezielle durch ein kleines Expertenteam für diese Aufgabe entwickelte Schulungsformate, die sie auf die Rolle als Patin und Pate vorbereiten und bei deren Ausübung unterstützen. Halbzeitabfragen zum Status der Patenschaft nach ca. vier Wochen mit der Möglichkeit der Nachsteuerung sowie eigens für die Zeit der Begleitung konzipierte Workshops als auch Evaluationsformate wie das World Café oder OpenSpace und kollegiale Fallberatungen in Problemfällen runden das Schulungsprogramm für die Patinnen und Paten ab. Diese sind der Schulleitung gegenüber nicht auskunftspflichtig. Das soll dem vertraulichen Unterstützungsverhältnis dienen, und nur in Grenzfällen greifen die Verantwortlichen des Programms QuerBer in den Prozess ein. Die Beauftragung der Patinnen und Paten auf Honorarbasis und die Einsatzsteuerung erfolgen zentral durch die Programmverantwortlichen im StEPS. Diese Begleitphase erfordert einen hohen finanziellen als auch personellen Aufwand, genießt aber als bundesweit bisher einzigartige Unterstützungsvariante intern als auch extern eine hohe Wertschätzung. Die Lehrkräfte im Quereinstieg melden dies regelmäßig in den Abfragen zurück und wünschen sich eine Ausdehnung der Phase.

SET UP

Etwa vier Wochen nach Schuljahresbeginn startet die Phase SET UP. In den praxisbezogenen Seminaren sollen die in den ersten Wochen gemachten Erfahrungen reflektiert und neue Kompetenzen erworben werden. Sie bauen auf den Inhalten der Phase KICK OFF auf, vertiefen und erweitern diese fallbezogen. Die Lehrkräfte müssen zwölf Seminare aus den vier bekannten Themenbereichen absolvieren. Die Vertiefungsphase wird in vier sich wiederholenden Durchläufen mit jeweils 60 Seminaren im Verlauf eines Schuljahres angeboten. Aus jedem Themenfeld muss von jeder Lehrkraft mindestens ein Seminar besucht werden. In der unterrichtsfreien Zeit der Herbstferien und der Osterferien werden die SET UP Formate als Kompakttage angeboten, und zwar für die Personen, denen es unter der Woche während des Schulalltags auf Grund familiärer oder anderer Verpflichtungen nicht gelingt, die erforderlichen zwölf Seminare zu absolvieren. Die Kompakttage sind eine Weiterentwicklung der ursprünglichen oben beschriebenen Crashwochen.

Während der drei ersten Phasen des Programms werden die Lehrkräfte durch Anrechnung im Umfang von fünf Unterrichtsstunden auf das wöchentliche

Deputat entlastet. Das heißt, sie besuchen die drei Phasen im Rahmen ihres Beschäftigungsverhältnisses als dienstliche Verpflichtung.

STUDIES

Entsprechend der jeweils festgestellten Grundqualifizierung bei der Einstellung müssen ein oder zwei Fächer berufsbegleitend nachstudiert werden, um die Bedingungen für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst zu erfüllen. In den berufsbegleitenden Studien (bbSt) erwerben die Lehrkräfte die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen, um zum einen ihren parallelen Unterrichtseinsatz zu unterstützen, denn in der Regel unterrichten sie bereits in dem ersten, zuvor studierten und anerkannten Unterrichtsfach, und zum anderen, um auf die Fachseminare im Vorbereitungsdienst vorzubereiten. Die inhaltliche Grundlage der berufsbegleitenden Studien bilden die entwickelten Fachcurricula, die sich an modularisierten lehramtsbezogenen Studiengängen orientieren und sowohl die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der jeweils geltenden Fassung) und „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008) als auch den Rahmenlehrplan im Land Berlin berücksichtigen.

Während der Studien müssen die Lehrkräfte studienbegleitende Leistungsnachweise erbringen, andernfalls ist ein Übergang zum Vorbereitungsdienst nicht möglich und das Beschäftigungsverhältnis wird aufgelöst. Die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen der STUDIES ist verpflichtend, denn auch in dieser Phase werden die Lehrkräfte zur Entlastung durch Anrechnungsstunden unterstützt. Sie müssen bei Vollbeschäftigung 17 Stunden Unterricht erteilen.

GET READY und TAKE OFF

Nach erfolgreich beendeten Studien erfolgt automatisch der Übergang in die Phase GET READY: Es beginnt der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst. Gemeinsam mit lehramtsbezogen ausgebildeten Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen leisten die Lehrkräfte im Quereinstieg den (berufsbegleitenden) 18monatigen Vorbereitungsdienst ab und unterziehen sich der Staatsprüfung. Je nach den individuellen Bedürfnissen kann sich jede Lehrkraft nach erfolgreich abgelegter Staatsprüfung fort- oder weiterbilden sowie in den Veranstaltungen der Berufseingangsphase begleiten lassen. Das Programm endet mit der Aufnahme der regulären Lehrtätigkeit im erreichten Lehramt und ab diesem Zeitpunkt verlieren sie den Status von quereinsteigenden Lehrkräften.

3.3 Zugang zum Programm QuerBer

Voraussetzung für eine Teilnahme an der Quereinstiegsqualifizierung mit Zugang zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst ist eine vorherige unbefristete Einstellung als Lehrkraft mit einer Vereinbarung über die Teilnahme an den vorbeschriebenen Maßnahmen. Das Programm teilt die Lehrkräfte in unterschiedliche Fallgruppen ein.

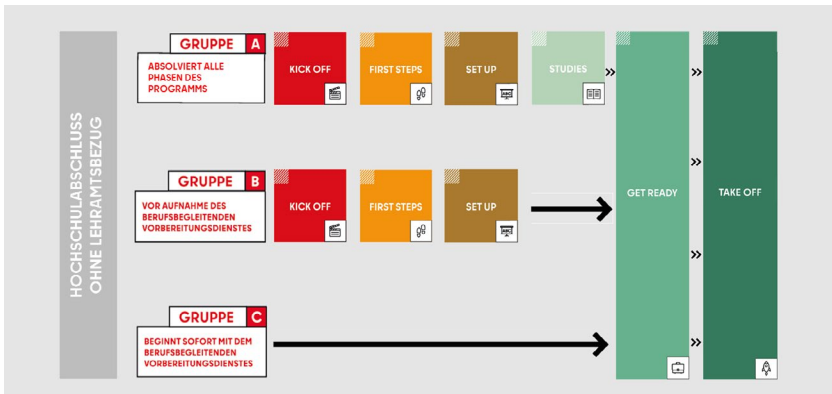


Abb. 6: Personengruppen im Quereinstieg

3.4 „Stolpersteine“

A) Zusammenarbeit mit universitären Systemen

Bei der Nachqualifizierung für ein zweites oder – im Grundschullehramt – drittes Unterrichtsfach handelt es sich im Programm QuerBer nicht um ein universitäres Studium, sondern um eine landesspezifische berufsbegleitende Qualifizierung, die durch die für Bildung zuständige Senatsverwaltung in Berlin verantwortet und als behördeninterne Einrichtung durch das StEPS umgesetzt wird. Von Beginn an war es wünschenswert, eng mit den Hochschulen zusammenzuarbeiten, um wissenschaftliche Standards der grundständigen Ausbildung abzubilden. Daher wurde im Zuge des neuen LBiG im Jahr 2014 als auch während der Entwicklungsphase des „neuen“ Quereinstiegs im Frühjahr 2018 versucht, mit den vier Universitäten Berlins ins Gespräch zu kommen. Der Prozess ist bis heute von Seiten der Universitäten durch Zurückhaltung geprägt. Das hat vor allem strukturelle Gründe, liegt aber auch an dem großen und schnellen Qualifizierungsbedarf in den letzten Jahren. Es fehlte von universitärer Seite das Verständnis für die Notwendigkeit eines alternativen Weges in den Lehrberuf in Gestalt des Quereinstiegs und wurde eher als kurzfristige

Maßnahme betrachtet. Das Studienzentrum als behördeninterne Einrichtung erweist sich dagegen als flexibles, schnell agierendes System, um die fachlichen Bedarfe und die sich ändernden Kohortengrößen zügig anpassen zu können. Dennoch wird von Seiten der für Bildung zuständigen Senatsverwaltung das Ziel verfolgt, eine Annäherung beider Systeme zu erreichen. Zwischenzeitlich hat sich der universitäre Fokus auf den Quereinstieg geöffnet und die Langfristigkeit derartiger Maßnahmen wird verstärkt wahrgenommen. An Hand kooperativer Formate wie beispielsweise Fachgespräche mit definierten Leitfragen wird erstmals seit Frühjahr 2022 im Fach Mathematik im Lehramt an Grundschulen gearbeitet. Dabei wurde deutlich, dass man inhaltlich nicht weit voneinander entfernt ist. Lediglich bei zeitlichen und quantitativen Aspekten traten Unterschiede auf. Man wolle an einer Fortführung der fachlichen Zusammenarbeit auf Arbeitsebene festhalten – in der Hoffnung auf ein zukünftig kooperatives Zusammenwirken.

Eine positive Ausnahme bei der bisherigen Zusammenarbeit stellt die TU Berlin mit dem Fach WAT (Wirtschaft, Arbeit, Technik) dar. Hier werden von Seiten der Universität kreative Lösungswege gesucht und gefunden, um die Qualifizierung der Lehrkräfte in der Phase STUDIES fachwissenschaftlich und fachdidaktisch zu unterstützen.

B) Bildungswissenschaften im Programm QuerBer

Neben dem Anspruch, im Quereinstieg dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzerwerb zu genügen, besteht darüber hinaus Optimierungsbedarf hinsichtlich der Vermittlung von bildungswissenschaftlichen Anteilen. Hier sollen die Inhalte der Phasen KICK OFF und SET UP nochmals überprüft und weiterentwickelt werden. Zu entscheiden wäre im Anschluss an diese Prüfung, ob der Vorbereitung auf den Unterrichtseinsatz systemseitig mehr Zeit eingeräumt werden kann – was für den Fall der Ausweitung eine Umstrukturierung der ersten drei Phasen nach sich ziehen würde.

C) Rechtsgrundlagen

Im Dezember 2022 stufte das Verwaltungsgericht Berlin die bisher als Rechtsgrundlage herangezogenen Arbeits-, Studien- und Ausbildungsverträge sowie das bis dahin umgesetzte Programm von den Rahmenbedingungen her als unzureichend ein. Im ursprünglichen Gesetzestext des LBiG im Jahr 2014 gab es keine Verordnungsermächtigung, die den Rahmen der erwähnten berufsbegleitenden Studien hätte regeln können. Das Gericht stellte unmissverständlich dar, dass detaillierte Regelungen für das erfolgreiche Abschließen der berufsbegleitenden Studien vorgesehen werden müssen. Durch die Änderung der Gesetzesgrundlage (LBiG) im Juli 2023 wurde der Paragraph 12 grundsätzlich

neu gefasst und die erforderliche Verordnungsmächtigung beschlossen. An der Entwicklung dieser Verordnung wird derzeit gearbeitet.

D) Zusammenwirken mit Personalvertretungssystemen

Als ausbaufähig lässt sich häufig auch das Zusammenwirken mit Gewerkschaften, Verbänden und Personalvertretungen beschreiben. Dies liegt begründet in den unterschiedlichen Perspektiven. Gewerkschaften, Verbände und Personalvertretungen betrachten überwiegend das Individuum mit seinen Bedürfnissen und fordern vielfältige Einzelfalllösungen für die individuellen Gegebenheiten. Systemisch betrachtet, müssen jedoch die gleichen Herausforderungen unter identischen Rahmenbedingungen von allen, die das Programm durchlaufen, erfüllt werden. Das Aufeinandertreffen beider Perspektiven verursacht häufig Bruchkanten, die nur durch viel beiderseitiges Verständnis und den gemeinsamen Blick auf die Sache geglättet werden können.

3.5 Einschätzung der Wirkung des Gesamtkonzepts

Das Besondere an diesem Konzept ist, dass es sich um ein Qualitätspaket aus einer Hand handelt, das bildungspolitisch durch die Verankerung im Koalitionsvertrag gestützt wird. Das Konzept des Programms QuerBer ist auf frühzeitige, besonders am Anfang intensive und kontinuierliche Begleitung der Lehrkräfte angelegt, was für diese Personengruppe eine deutliche Verbesserung ihrer Startsituation gegenüber den bis 2018 vorgenommenen Einstellungsjahrgängen bedeutet. Überzeugend an diesem Quereinsteigsprogramm ist auch die differenzierte Konstruktion von Unterstützungs-, Begleit- und Qualifizierungsmaßnahmen, die stark auf individualisierte Anteile setzen. Besonders positive Rückmeldungen erhält das Programm QuerBer hinsichtlich der Begleitung durch Patinnen und Paten (FIRST STEPS). Die One-to-One-Begleitung ist von den Ressourcen her betrachtet verhältnismäßig aufwendig, zeigt aber einen enormen Unterstützungsmehrwert für die Lehrkräfte.

Die zentrale Koordination und das Absolvieren der ersten vier Phasen des Programms im Studienzentrum für Erziehung, Pädagogik und Schule (StEPS) über einen relativ langen Zeitraum in zum Teil festen Studiengruppen hat nachhaltige und motivierende Wirkungen auf die unterschiedlichen Ausgangsfähigkeiten und die Bedürfnisse der Lehrkräfte. Eine über den gesamten Zeitraum angebotene und gut frequentierte vierzehntägige Sprechstunde unterstreicht den individuellen Unterstützungsgedanken nochmals.

Mit Umsetzung des Quereinsteigs seit Schuljahr 2014/2015 bis Sommer 2023 konnten mehr als 2.100 Lehrkräfte durch die Quereinsteigsmaßnahmen im StEPS für den Zugang zum berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst qualifiziert

und in der Folge als vollwertige Lehrkräfte in den Berliner Schuldienst überführt werden.

Grundsätzlich schneiden die Lehrkräfte, die das Programm QuerBer vor dem Vorbereitungsdienst durchlaufen haben, beim Ablegen der Staatsprüfung nicht wesentlich schlechter als grundständig ausgebildete Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ab. Die Durchfallquote beider Gruppen liegt im unteren einstelligen Prozentbereich. Daher kann der Quereinstieg Berlin durchaus als eine parallele Möglichkeit für den Zugang zum Vorbereitungsdienst betrachtet werden und sollte in Zeiten umfassenden Lehrkräftebedarfs beibehalten werden.

Die Maßnahmen des Programms QuerBer werden regelmäßig und umfänglich durch interne Fragebögen evaluiert und entsprechend wird auch nachgesteuert, z. B. bei der Patenqualifizierung. Wissenschaftliche Evaluationen wären für das Programm sicher eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung.

Kontakt

Heidi Hubacek

Leitung des Studienzentrums für Erziehung, Pädagogik und Schule (StEPS),
Berlin

heidi.hubacek@senbjf.berlin.de

4 Empfehlungen für die Qualifizierung und Begleitung beim Seiteneinstieg

Die derzeit bestehenden Angebote für den Seiteneinstieg in den Ländern genügen zu einem großen Teil nicht den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Anforderungen für das Lehramt und sind meist nicht annäherungsweise mit dem grundständigen Lehramtsstudium vergleichbar. Auf der anderen Seite ist der Unterrichtseinsatz der Seiteneinsteiger:innen auf nicht absehbare Zeit ein bedeutsamer Teil der Lehrkräfteversorgung. Außerdem können Berufswechsler wichtige Impulse aus ihren beruflichen Erfahrungen in den Schuldienst einbringen.

Wie in aktuellen Gutachten und Statements gefordert (vgl. Stifterverband 2023; German U15 2023; Rackles 2024; Bildungsrat von unten 2024; GEW 2024; Walm/Wittek 2024), muss deshalb unverzüglich eine Verständigung über Mindeststandards der wissenschaftlichen Qualifizierung beim Seiteneinstieg herbeigeführt werden. Gleiches gilt für eine ausreichende Vorbereitung auf den Unterrichtseinsatz und die Begleitung während des Schuldienstes.

- *Ziel:* Alternativer Weg zum Lehramt mit Äquivalenz zum Abschluss einer grundständigen Lehramtsausbildung
- *Zielgruppe:* Studium mit Masterabschluss, aus dem sich ein Unterrichtsfach ableiten lässt, Berufserfahrung
- *Weg:* Berufsbegleitende Nachqualifizierung
- Die *Nachqualifizierung* in einem Unterrichtsfach sollte möglichst durch oder in Kooperation mit Hochschulen erfolgen, z. B. in einem universitären Zentrum für Lehrkräftebildung/School of Education oder in einem Landesinstitut.
- Neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien müssen im Verlauf der Nachqualifizierung und des Vorbereitungsdienstes auch bildungswissenschaftliche Anteile vermittelt werden. Die Konzeption und Durchführung der Module sollten in phasenübergreifender Kooperation erfolgen (Fachdidaktiker:innen der Hochschulen, Seminarleitungen der zweiten Phase).
- Die beruflichen Kompetenzen und Erfahrungen der Seiteneinsteiger:innen sollen bei der Nachqualifizierung berücksichtigt werden, um sie auch für den schulischen Einsatz nutzbar zu machen (u. a. durch systematische Erhebung der beruflichen Kompetenzen, Auswahlmöglichkeiten bei Vertiefungsmodulen).
- Die berufsbegleitende Qualifizierung muss evaluiert werden, inkl. Abbrecherquote und Nachbefragungen, um Effekte zu verifizieren und Nachschärfungen zu ermöglichen.
- Für den Prozess der Nachqualifizierung und Unterrichtsvorbereitung und -unterstützung braucht es zwischen den Ländern abgestimmte Standards.
- Der *Vorbereitung auf den Unterrichtseinsatz* muss mehr Zeit eingeräumt werden, als dafür in den meisten Bundesländern bisher vorgesehen ist. Derzeit reicht die Spanne von drei Tagen bis drei Monaten. Die schulnahe Qualifizierung sollte mind. 4 bis 12 Wochen betragen, in denen in die Grundlagen des Unterrichtens und der Schule eingeführt wird inkl. Hospitationsmöglichkeiten.
- Quer- und Seiteneinsteiger brauchen für die ersten Jahre in der Schul- und Unterrichtspraxis bei vielen praktischen, organisatorischen, rechtlichen und persönlichen Fragestellungen eine schnelle Orientierung und direkte Hilfestellung (Patensysteme, kollegiale Beratungsgruppen, schulübergreifende Netzwerke).
- Unterstützung und Begleitung während des eigenverantwortlichen Unterrichts dürfen nicht allein Sache der einzelnen Schule sein. Landesinstitute bzw. regionale Aus- und -fortbildungseinrichtungen müssen dafür

Unterstützungsleistungen erbringen einschließlich Coaching- und Supervisionsangeboten. Den Schulen müssen für ihre Unterstützungsleistungen Stunden zugewiesen werden.

- Spezielle Qualifizierungsangebote sollten auch befristet eingestellten Vertretungslehrkräften ohne Lehrbefähigung gemacht werden. Auch für die steigende Zahl der Lehramtsstudierenden, die Vertretungsunterricht erteilen, sollte es Möglichkeiten für Hospitation und Reflexion geben, möglichst im Zusammenhang bzw. in Anrechnung mit dem Praxissemester.

Vorschlag zur Umsetzung: Unter der Federführung der Kommission Lehrkräftebildung der KMK entwickeln Vertreter:innen der Hochschulen, Landesinstitute und Studienseminare unter Berücksichtigung der vorliegenden Empfehlungen Standards für die Qualifizierung im Quer- und Seiteneinstieg und entwerfen Muster für hochwertige Qualifizierungsangebote und ein adäquates Monitoring.

Literatur

- Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J., Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), Jg. 68, Heft 2, S. 183–207
- Barany, T., Hoischen, J. (2023): Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen: Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen. In: Behrens, D. et al. (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 240–257
- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S., Pauling, S. (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. www.klinkhardt.de/newsite/media/20230912_Klinkhardt_Forell_ua_Lehrkraeftebildung-gesamt.pdf (Abfrage: 10.03.2024)
- Bildungsrat von unten (2024): Stellungnahme zum Fachkräftenotstand an Schulen und zu den von der SWK vorgelegten Empfehlungen. bildungsrat.org/wp-content/uploads/2024/01/Bildungsrat-Manifest-von-unten-30-01-2024.pdf (Abfrage: 25.03.2024)
- Deutsches Schulportal (2024): Dossier Lehrkräftemangel. Online: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehremangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/> (Abfrage: 09.03.2024)
- Deutsches Schulportal (2024): Lehrer gesucht – Wie der Quereinstieg ins Lehramt funktioniert. Online: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/quereinstieg-ins-lehramt-von-der-notmassnahme-zur-normalitaet/> (Abfrage: 09.03.2024)
- Gehrmann, A. (2023): Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In: Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S., Pauling, S. (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. www.klinkhardt.de/newsite/media/20230912_Klinkhardt_Forell_ua_Lehrkraeftebildung-gesamt.pdf (Abfrage: 10.03.2024)
- Gehrmann, A./Barany, T./Puderbach, R. (2018): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf. Vortrag: DGfE-Kongress-Symposium „Strukturelle Veränderungen der Lehrerbildung durch demographischen Wandel“. Essen.

- German U15 (2023): Empfehlungen für eine zukunftsweisende Lehrkräftebildung. www.german-u15.de/aktivitaeten/statements/Empfehlungen-fuer-eine-zukunftsweisende-Lehrkraeftebildung/index.html (Abfrage: 25.03.2024)
- GEW (2024): 15 Punkte gegen den Lehrkräftemangel. www.gew.de/15-punkte-gegen-lehrkraeftemangel (Abfrage: 25.03.2024)
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schmelzer, R. (2022): Die Entwicklung der Studienabbrecherquoten in Deutschland. In: DZHW-Brief 05/2022, S. 6 und 10. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2022.pdf (Abfrage: 04.06.2024)
- Kappler, C. (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9 (1), S. 31–49.
- Klemm, K. (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. Essen. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf> (Abfrage: 10.03.2024)
- KMK (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 10.03.2024)
- KMK (2023a): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2023–2035. Dokumentation Nr. 238. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_238_Bericht_LEB_LEA_2023.pdf (Abfrage: 09.03.2024)
- KMK (2023b): Einstellung von Lehrkräften 2022. Dokumentation Nr. 236. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf (Abfrage: 10.03.2024)
- KMK (2023c): KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf. www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-verabredet-weitere-massnahmen-als-reaktion-auf-den-lehrkraeftebedarf.html (Abfrage: 23.03.2024)
- Koerber, R./Wittig, K. (2023): Lernaufgaben als Element einer protoberuflichen Fachdidaktik. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 36–57. doi.org/10.11576/pflb-6259 (Abfrage: 28.01.2024)
- Puderbach, R. (2023): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Deutschland. Ursachen, formen und Auswirkungen. Dissertation. TU Dresden. tud.qucosa.de/api/qucosa%3A88611/attachment/ATT-0/ (Abfrage: 25.03.2024)
- Puderbach, R./Stein, K./Gehrmann, A. (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9. Jahrgang, Heft 1. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 5–31
- Rackles, M. (2024): Neue Lehrkräfte braucht das Land. Herausforderungen und Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfteausbildung in Deutschland 2024. Rosa-Luxemburg-Stiftung. www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Lehrkraeftebildung_02-24_web.pdf (Abfrage: 25.03.2024)
- Richardson, P. W./Watt, H. (2005): ‚I’ve decided to become a teacher‘. Influences on careerchange. *Teaching and Teacher Education* 2005 (5), S. 475.
- Rotter, C. (2023): Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung? In: Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S., Pauling, S. (Hrsg.): *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. www.klinkhardt.de/newsite/media/20230912_Klinkhardt_Forell_ua_Lehrkraeftebildung-gesamt.pdf (Abfrage: 10.03.2024)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020): *Lehrer-Qualifizierungsverordnung vom 26. März 2020 (SächsGVBl. 125)*.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2022): Lehramtsprüfungsordnung I vom 19. Januar 2022 (SächsGVBl. 46).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2022): Lehramtsprüfungsordnung II vom 19. Januar 2022 (SächsGVBl. 46).
- Stifterverband (2023): Lehrkräftebildung neu gestalten. Masterplan: 75 Maßnahmen für die Lehrkräftebildung der Zukunft. www.stifterverband.org/sites/default/files/2023-11/masterplan_lehrkraeftebildung_neu_gestalten.pdf (Abfrage: 25.03.2024)
- SWK (2023 a): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Kommission der KMK vom 08.12.2023. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung.pdf (Abfrage: 17.05.2024)
- SWK (2023 b): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Zusammenfassung des Gutachtens. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkraeftebildung_Zusammenfassung.pdf (Abfrage: 23.03.2024)
- Walm, M./Wittek, D. (2024): Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2024. GEW. www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=143575&token=d9ebab53701b78ffdad74dd3b90d7f54f370fc55&sdownload=&n=Expertise-Lehrerinnenbildung-in-Deutschland-2024-WEB.pdf (Abfrage: 25.03.2024)
- Wormland, A./Föhles, J. (2024): Wo potenzielle Lehrkräfte verloren gehen und wie man dem entgegenwirken kann. In: PädF 2/2024, S. 56 ff.
- Wissenschaftsrat (2023): Empfehlungen zur Lehramtsausbildung im Fach Mathematik. Wissenschaftsrat. Köln. www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1396-23.pdf?blob=publicationFile&v=17 (Abfrage: 26.03.2024)
- ZLSB (2020): Motive der Studienwahl und das Bewerbungsverhalten in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden. Dresden: Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB): tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Broschuere_2020_Studienanfaengerbefragung.pdf?lang=de (Abfrage: 28.01.2024)

2 Beispiele guter Praxis: Steuerung

2.1 Good Governance im System der Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner

Einführung

Die entscheidende Frage nach der Funktion von Steuerung im Mehrebenen-system der Lehrkräftefortbildung lautet: „Wie muss das staatliche Fortbildungssystem (Makro-Ebene) im schulischen Unterstützungssystem strukturiert sein und gesteuert werden, um Fortbildungswirksamkeit auf der Mikro-Ebene, in Schule und Veranstaltungen, ‚vor Ort‘, evidenzbasiert zu gewährleisten“ (Plattner/Priebe 2023, S. 296).

Genereller ausgedrückt: Aus der Governance-Perspektive wird gefragt, wie öffentliche Güter (z. B. Bildungsleistungen) in einem komplexen Mehrebenen-system (vom Kultusministerium über die Schulämter und die Schulaufsicht bis zur Einzelschule) hergestellt werden, wie zwischen den Ebenen interagiert wird, wie die dazu erforderliche „Handlungskoordination“ gelingt (vgl. Alt-richter/Heinrich 2007, S. 56 ff.), auch wie die Eigenlogiken der Subsysteme auf den verschiedenen Ebenen (z. B. die zuständige Gewerkschaft, die kommunalen Schulträger) so berücksichtigt bzw. abgewehrt werden, dass am Ende das öffentliche Gut profitiert und nicht Schaden nimmt. Für eine erfolgreiche Handlungskoordination reichen externe Vorgaben oder lediglich datenbasierte Steuerungselemente nicht aus, zu ihr gehören Partizipation, Motivation, Anreizsysteme, Moderation, Rechenschaftslegung, Begleitung mit unterstützenden Angeboten und Anstiftung zur Kooperation.

Zu einer guten Steuerung gehört aber auch, dass die Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems – oder hier spezifischer: des Fortbildungssystems – neben einem produktiven Interagieren auch das Ihre zum Gelingen beitragen, also vor allem das tun und veranlassen, was nur sie mit Aussicht auf Erfolg tun können. Zugespitzt formuliert: „Bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen von Fortbildungssystemen müssen deren Struktur als Mehrebenensysteme berücksichtigen und sich von der bisher fast ausschließlichen Fixierung auf die Mikro-Ebene lösen“ (Plattner/Priebe 2023, S. 34).

Eine Teilantwort auf die für das Gelingen von Fortbildungsqualität wichtigen Frage gibt beispielsweise der österreichische „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen

Hochschulen“ (BQR 2021), der das Gesamtsystem der Lehrkräftefortbildung in den Blick nimmt (vgl. das Kapitel „BQR und QMS: Makro- und Mikrosteuerung von Lehrer:innenfortbildung in Österreich“ von Irmgard Plattner in diesem Band, S. 239 ff.). Im Unterschied zu diesem BQR sind die „Ländergemeinsamen Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften...“ der KMK (2020) – immerhin die erste und bisher einzige KMK-Vereinbarung zur dritten Phase der Lehrkräftebildung – fast ausschließlich auf den Mikro-Bereich der Fortbildung in den Schulen gerichtet. Außen vor bleibt dabei, was eigentlich die zentrale Aufgabe der Makroebene – also der Kultusministerien und der KMK – wäre, nämlich Steuerungsentscheidungen und Regulierungsvorgaben zu treffen bzw. untereinander abzustimmen. Dabei machen sich fehlende oder nicht abgestimmte Steuerungsentscheidungen immer deutlicher bemerkbar, die für eine quantitativ hinreichende und qualitativ anspruchsvolle Qualifizierung der ca. 800.000 Lehrkräfte in ihrer Berufsbiografie notwendig wären. Dazu würde im Bereich der Lehrkräftefortbildung u. a. gehören,

- sich auf gemeinsame Standards für wichtige Bereiche zu verständigen, etwa für die Qualifizierung von Schulleitungen und des Fortbildungspersonals oder die Ermittlung von Fortbildungsbedarfen
- ein länderübergreifendes Monitoring mit abgestimmten Indikatoren einzuführen
- die Definition von Pflichten und die Regelung realistischer Formen ihrer Durchsetzung, konkret die Operationalisierung der gesetzlichen Fortbildungsverpflichtung
- die Entwicklung und hinreichende Ausstattung von Arbeitszeitmodellen, die Fortbildung als Teil der regulären Arbeitszeit anerkennen und ermöglichen
- Kooperationsstrukturen zwischen den Bundesländern im Bereich der dritten Phase aufzubauen, um arbeitsteilig vorzugehen und länderübergreifend von den Besten zu lernen (Plattner/Priebe 2023, S. 300).

Dennoch finden sich auf der Makro- und Mesoebene in vielen Bundesländern auch Beispiele für Good Governance, die in diesem Weißbuch in Abschnitt II „Beispiele guter Praxis: Steuerung“ ausführlich vorgestellt werden, z. B. bei den Themen Monitoring, Standards und Qualitätsrahmen, Erfassung des Fortbildungsbedarfs. Interessiert haben uns bei der Auswahl vor allem die Themenbereiche, die sich bei unserer Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland (vgl. Daschner/Hanisch 2019) als besonders defizitär herausgestellt haben.

In diesem Themenbereich werden fünf weitere Beispiele guter Praxis und ein Desiderat vorgestellt, die jeweils wichtige Steuerungsbereiche auf der Makro- und Meso-Ebene für eine wirksame Lehrkräftefortbildung repräsentieren:

(1) Steuerung eines Landesinstituts als gemeinsame Aufgabe am Beispiel Rheinland-Pfalz

Meist sind Landesinstitute nachgeordnete Behörden, deren Gestaltungsspielräume abhängig sind von Entscheidungen der ministeriellen Ebene. Sie können deshalb auch sehr eng geführt und alle wichtigen Entscheidungen im Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis getroffen werden. Eine solche Art von bürokratischer Steuerung, die allerdings im Schwinden begriffen ist, verspielt die Vorteile, über die ein „intermediäres System“ (Altrichter 2019, S. 56 ff.) wie ein Landesinstitut zwischen der Makro- (Ministerium, Landesschulamt), der Meso- (Schulämter, regionale Fortbildungseinrichtungen) und der Mikroebene (Schulen, Schulleitungen, Lehrkräfte) eigentlich verfügt. Das vorgestellte Beispiel zeigt, wie es gelingen kann, durch „distributed leadership“ möglichst hohe Wirkung im Sinne des Qualifizierungsauftrags eines Landesinstituts zu entfalten.

(2) Datenbasierte Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung in Hamburg und die Kooperation der Akteure

Wenn der österreichische „Kurier“ über das „Schul-Vorbild Hamburg“ schreibt (5.4.2024) und Bildungsexperten aus Wien auf Hospitationstour in die Hansestadt kommen, geht der Blick zunächst auf beeindruckende Input-Daten: personelle und materielle Ausstattung der Schulen nach einem regelmäßig aktualisierten Sozialindex, wodurch nach dem Prinzip ‚Ungleiches ungleich behandeln‘ deutlich mehr Ressourcen für integrierte Systeme und für Schulen in schwieriger Lage bereitgestellt werden; ein kostenloses Ganztagsangebot in den Grundschulen, das von über 85 % der Grundschüler:innen wahrgenommen wird; kostenlose schulische Nachhilfeangebote; verpflichtende Sprachstandserhebungen bei allen Viereinhalbjährigen; eine Vorschulbesuchspflicht für Kinder, deren Sprachentwicklung verzögert ist. Platz vier in Deutsch und Englisch und Platz drei im Lesen beim aktuellen IQB-Bildungstrend (bei 52 % Migrationshintergrund und einem Drittel der Schüler:innen, bei denen zuhause nicht Deutsch gesprochen wird) und ein leichter Rückgang der sog. Risikogruppe sind Ergebnisse einer Förderpolitik, die kontinuierlich Lernstandsdaten aller Schülerinnen und Schüler erhebt, auswertet und daraus Konsequenzen zieht. Die Leitungen des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfbQ), des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und der Schulaufsicht berichten über das System von Steuerungs-, Kooperations- und Unterstützungsmaßnahmen, die zu diesen Ergebnissen beigetragen haben.¹

¹ Es sei angemerkt, dass sich für eine „Bildungspolitik aus einem Guss“ Hamburg als Bundesland und gleichzeitig Einheitsgemeinde leichter tut als Flächenländer, auch als die Stadtstaaten Berlin (mit starken Bezirken) und Bremen als Städteverbund mit Bremerhaven.

(3) Umsteuerungsprozess zu wirksamen Fortbildungsformaten im Regierungsbezirk Köln

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Formate, die bei der Qualifizierung von Lehrkräften eingesetzt werden. Bekannt ist dabei die immer noch existierende Dominanz kurzer, unverbundener Veranstaltungen. Was dagegen für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb nötig wäre, ist beschrieben und empirisch belegt (Lipowsky/Rzejak 2021). Aber wie kommt Erkenntnis zum Handeln? Und zwar nicht klein dosiert bei der einzelnen Fortbildnerin, sondern im großen Maßstab auf das ganze System bezogen? Kann es funktionieren, eine wenn auch wohl begründete Erkenntnis von oben per Gebot umzusetzen? Wie muss hier das Handeln unterschiedlicher Akteure beeinflusst und koordiniert werden? Der für die Fortbildung in einem großen Regierungsbezirk zuständige Hauptdezernent berichtet und zieht ein Resümee.

(4) Quantifizierte Fortbildungsverpflichtung am Beispiel Hamburg und Bayern

(4.1) *Hamburg: Chance für Schulentwicklung*

(4.2) *Bayern: Anreize und Verpflichtung*

Seit ca. 20 Jahren praktizieren die drei Bundesländer Bayern, Bremen und Hamburg – seit kurzem auch Berlin – eine spezifische Form der Fortbildungsverpflichtung von Lehrkräften, die den gesetzlichen Auftrag ernst nimmt, indem sie die Verpflichtung quantifiziert. Dies wird auch von der SWK in ihrem Gutachten zur Lehrkräftebildung empfohlen (SWK 2023, S. 104 ff.; S. 111). Was auf der einen Seite wie ein dirigistischer Durchgriff der obersten Hierarchieebene auf die einzelnen Lehrkräfte aussieht – quasi eine Steuerung nach dem Leiterwagen-Deichsel-Prinzip – kann sich bei bestimmten Formen der Handlungskoordination äußerst positiv auf die Schulentwicklung auswirken. Was in den anderen Bundesländern jeder einzelnen Schulleitung aufgebürdet wird, nämlich die Lehrkräfte für individuelle und kollektive Qualifizierungen zu gewinnen, wird hier vom „Dienstherrn“ verbindlich als bestimmtes Quantum vorgegeben. Die inhaltliche Ausfüllung und Aufteilung verbleibt dem Kollegium und der Schulleitung selbst. Die Berichte aus Hamburg und Bayern zeigen, wie das funktioniert und wie durch Inhalte und Formen der Angebote Motivation geschaffen werden kann.

(5) Steuerung fachlicher Qualifizierung im Großformat am Beispiel von SINUS und QuaMath – forschungsbasiert und länderübergreifend

Eines der rühmlichen Beispiele für eine gelungene Bund-Länder-Kooperation mit nachhaltigen Auswirkungen bis auf die Unterrichtsebene und die Schülerleistungen war das SINUS-Programm von 1998 bis 2013. Konstitutiv für dieses Programm mit 2.600 beteiligten Schulen waren die Arbeit in schulischen Netzwerken, die mehrstufige Steuerung und die systematische Unterstützung und Evaluation durch die Wissenschaft. Das noch deutlich größer und komplexer und auf zehn Jahre angelegte Programm QuaMath (2023 bis 2033) führt das Netzwerk-Prinzip von SINUS weiter und soll 10.000 Schulen erreichen. Die Forschungsbeteiligung bei QuaMath spielt eine noch größere Rolle und soll sich auf die Angebote auf Unterrichts-, Fortbildungs- und Qualifizierungsebene auswirken (vgl. SWK 2023, S. 103).

(6) TALIS – Steuerungswissen, das sich Deutschland leisten sollte

Zur Qualität eines Systems und zum Bestandteil von Good Governance gehört, wie es sich und seine Ergebnisse darstellt, wie es über sich denkt, d. h. ob es eine reflexive Haltung einnimmt, und wie es sich mit anderen vergleicht, um sich vorzuentwerfen und von anderen lernen zu können. Eine dazu nötige „Berichtslegung zur Lehrkräftefortbildung als Teil der Output-Steuerung ist in Deutschland wenig entwickelt“ (ebd.). Es ist schon eine deutliche Versäumnismeldung, wenn diese von der KMK eingesetzte ständige Wissenschaftliche Kommission resümiert: „Internationale Vergleiche sind kaum möglich, weil Deutschland an der Teilstudie zu den Lehrkräften der OECD-Studie TALIS 2018 nicht teilgenommen hat und auch 2024 nicht teilnehmen wird, obwohl die hier erhobenen Daten wichtiges Steuerungswissen bereitstellen würden“ (ebd.). Damit ist ein erhebliches Steuerungsdefizit auf der Makroebene zu konstatieren. Im Bericht von Marianne Demmer wird deutlich, worauf Deutschland durch diese Nicht-Entscheidung der KMK verzichtet und was sich nur teilweise über Umwege (z. B. den „Schulbarometer“ der Robert Bosch Stiftung) beschaffen lässt.

Bei aller Unterschiedlichkeit repräsentieren diese Beispiele Themenfelder, deren Steuerung und Ausgestaltung nicht durch die Akteure in den Schulen und auch nicht durch die regionalen Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung oder die Landesinstitute erfolgen können.

Hierzu braucht es die Makroebene, damit letztlich die Qualifizierung auf der Meso- und Mikroebene im breiten Maßstab gelingen kann.

1 Steuerung eines Landesinstituts als gemeinsame Aufgabe am Beispiel Rheinland-Pfalz

Birgit Pikowsky und Stefanie Hubig

1.600 Schulen, 43.000 Lehrkräfte, knapp 540.000 Schülerinnen und Schüler – für sie alle ist das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz da. Angesiedelt als obere Landesbehörde im Verantwortungsbereich des Bildungsministeriums, übernimmt es die klassischen Aufgaben eines Landesinstituts: Lehrkräfte und Schulleitungen fortbilden, Schulen zu Fragen des Unterrichts und der Schulentwicklung und der Schulpsychologie beraten, Materialien und Medien bereitstellen, und Schulen bei der digitalen Transformation unterstützen. Das Leitbild des Pädagogischen Landesinstituts (PL) beschreibt, wie es sich für die Schulen in Rheinland-Pfalz positionieren möchte: als zentraler Dienstleister und Prozessbegleiter für Schulen. Neben den Lehrkräften und Schulen werden auch die Bildungsadministration und Bildungspolitik sowohl in der Konzeptionalisierung als auch in der konkreten Umsetzung von bildungspolitischen Maßnahmen unterstützt.

Wie sieht die konkrete Zusammenarbeit zwischen Bildungsministerium und Pädagogischem Landesinstitut aus? Wie gelingt es, in einem hierarchischen System ko-konstruktiv und innovativ zusammenzuarbeiten und zu steuern?

Zielvereinbarungen

Schriftliche Zielvereinbarungen geben die Struktur vor. Sie gelten in der Regel für zwei Jahre und werden sehr intensiv vorbereitet: Welche bildungspolitischen Schwerpunktthemen stehen im Fokus? Welche Angebote wurden in den vergangenen Jahren vorgehalten? Welche Ressourcen wurden dafür eingesetzt? Welche Rückmeldungen geben die Schulen und welche Bedarfe melden sie? Wie sehen die konkreten Kennzahlen aus? Auf dieser empirischen Grundlage erstellt das Pädagogische Landesinstitut einen ersten Entwurf der Zielvereinbarungen. Er wird mit den bildungspolitischen Schwerpunkten und Aufträgen sowohl auf Fachebene als auch auf Leitungsebene des Bildungsministeriums in mehreren Gesprächsrunden abgeglichen, konkretisiert und weiterentwickelt. Die Ziele werden operationalisiert durch Maßnahmen und Indikatoren der Zielerreichung sowie hinterlegt mit den notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen. Das Monitoring und die Rechenschaftslegung erfolgen durch den öffentlichen Jahresbericht des Pädagogischen Landesinstituts, die Berichterstattung im Ausschuss für Bildung des Landtages, dem Wissenschaftlichen Beirat und dem Expertenbeirat.

Dabei werden auch die Bedarfserhebungen bei allen Schulen und die Evaluationsergebnisse zu den Angeboten und Produkten des Pädagogischen

Landesinstituts eingearbeitet. Diese Zielvereinbarungen, gemeinsam unterschrieben von der Direktorin des PL und der Staatssekretärin, geben Handlungssicherheit und Orientierung und werden in diskursiven Kontexten immer wieder weiterentwickelt. Wenn sie sich verändern, dann mit Begründung im gemeinsamen Dialog.

Strukturierte Kommunikation

Daher ist das Pädagogische Landesinstitut auch in Steuerungs- und Koordinierungsgruppen des Bildungsministeriums eingebunden, ebenso wie die Schulaufsicht, sodass Zusammenarbeit nicht zufällig erfolgt und eine Grundlage für strukturierte Kommunikation gelegt wird. Gerade in Zeiten von schnellen und auch disruptiven Veränderungen ist diese Prozessebene so wichtig. Da war die Corona-Pandemie die ultimative Herausforderung. Alle Planungen waren hinfällig und Entscheidungen mussten schnell und unter großer Unsicherheit getroffen werden. Dies konnte nur gelingen, weil alle Expertisen gebündelt und schnell abgerufen werden konnten. Dies erfordert auch Entscheidungen nachvollziehbar zu kommunizieren. Denn gerade dann, wenn sie sich aufgrund neuer Erkenntnisse oder vorher nicht absehbarer Bedarfe ändern, gelingt es nur so, möglichst viele Menschen und Gruppen in der Bildungsverwaltung, im Landesinstitut und vor allem in den Schulen mitnehmen zu können und somit Partizipation zu ermöglichen bzw. aufrechtzuerhalten. So können auch Überforderungsschleifen und Parallelstrukturen vermieden werden.

Im Kern ist es eine Frage der Haltung – und übrigens auch der Klugheit, weil man doch auf motivierte und verantwortlich agierende Mitarbeitende angewiesen ist – ob die auf den unterschiedlichen Ebenen Zuständigen sich auf einen gemeinsamen Beratungsprozess einlassen können und die jeweilige Expertise ernst nehmen. Dazu benötigt es die Kenntnis der verschiedenen Handlungslogiken und -erfordernisse. Ebenso braucht es ein Führungsverständnis, das geprägt ist von geteilter Verantwortung, Respekt und der Erkenntnis, dass die Entscheider schnelle und umfassende Informationen aus verschiedenen Bereichen benötigen und nicht alle Kompetenzen an einer Stelle verankert sein können. Letztlich hängt es davon ab, ob auch die Spitze des Ministeriums an dieser „Shared Leadership“ interessiert ist und sie praktiziert. Dieses positive Vorbild wird dann auch sukzessive auf den Arbeits- und Fachebenen ankommen.

Wissenschafts- und Zielgruppenorientierung

Doch auf welcher Grundlage und mit welchem Anspruch entstehen wirksame Angebote für die Schulen? Die Angebote des Pädagogischen Landesinstituts sollen wissenschaftsorientiert und evidenzbasiert sein. Dieser Anspruch wird unterstützt durch einen wissenschaftlichen Beirat, der durch das Bildungsministerium

berufen wird und bei der Programmgestaltung berät. Darüber hinaus findet eine enge Zusammenarbeit mit den Hochschulen des Landes und weiteren wissenschaftlichen Einrichtungen statt. So wird beispielsweise das Videokonferenzsystem für Schulen an der Universität Mainz gehostet, der Schulcampus Rheinland-Pfalz wird auch in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung genutzt und gemeinsame Veranstaltungen zu übergreifenden Themen wie Sprachbildung und Inklusion entwickelt. Die Angebote der Hochschulen werden so auch in der Lehrerfortbildung wirksam und die angehenden Lehrkräfte arbeiten wo immer möglich mit den gleichen Konzepten, Werkzeugen, Medien und Materialien wie fertig ausgebildete Lehrkräfte. Hervorgehobene Projekte des PL werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

Wissenschaftstransfer ist ein wichtiger Anker der konkreten Arbeit neben den bildungspolitischen Schwerpunktthemen und gesellschaftlichen Erfordernissen. Daneben braucht es aber auch eine starke Praxisorientierung am Berufsfeld Schule.

Daher wurde neben dem Wissenschaftlichen Beirat auch ein weiteres Beratungsgremium – der Expertenbeirat – eingerichtet, in dem Vertreter aller Schularten sitzen. So wird die direkte Kommunikation mit den Zielgruppen nochmals unterfüttert. Als Zielgruppen sind vor allem Schulleitungen und Lehrkräfte, die weiteren Beschäftigten an Schulen wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Fachberater und auch Eltern, Schülerinnen und Schüler und ihre Vertretungen zu nennen.

Bedarfserhebung und Evaluation

Zentrale Basis für die Angebotsplanung des Pädagogischen Landesinstituts ist eine systematische Bedarfserhebung in allen Schulen. In regelmäßigen Abständen werden die Schulen online befragt um den Unterstützungsbedarf zu den Kernaufgaben und Schwerpunktthemen erfragen zu können. Die Teilnahmequote lag bei der letzten Befragung bei 62 % der Schulen.

Diese Bedarfsmeldungen bilden neben der Evaluation der Angebote die maßgebliche Grundlage für die weitere Arbeit. Neben der internen Evaluation durch die Stabsstelle Steuerung werden herausgehobene Projekte auch wissenschaftlich begleitet und evaluiert, so beispielsweise derzeit der Aufbau des Digitalen Kompetenzzentrums Rheinland-Pfalz. Diese Daten bedürfen der gemeinsamen Interpretation und klarer Schlussfolgerungen auf allen Ebenen. Aus Daten müssen auch hier ganz klar Taten folgen.

Zeitliche Perspektiven

Die Angebote des Pädagogischen Landesinstituts richten sich an längerfristigen Linien aus, die sich in den Kernaufgaben und Schwerpunktthemen zeigen. Doch

gerade in den letzten Jahren, spätestens seit der Pandemie, zeigt sich, wie wichtig es ist, auch schnell und kurzfristig auf Anforderungen reagieren zu können. Es macht wenig Sinn, an den vereinbarten langfristigen Zielen festzuhalten, wenn in kürzester Zeit die Welt eine andere ist. Diese Anforderungen resultieren oft aus gesellschaftlichen, häufig auch globalen Ereignissen wie der Corona-Pandemie, dem Krieg in der Ukraine oder in Gaza oder der Veröffentlichung von ChatGPT. Wenn sich daraus Anforderungen an Schulen ergeben, sind auch Bildungspolitik und Landesinstitut gefordert, damit Schulen nicht alleine gelassen werden. Die Taktung dieser Veränderungen wird immer schneller. Dennoch braucht es immer wieder auch den Abgleich mit den längerfristigen Linien und auch den Qualitätskriterien guter Fortbildung, um übergeordnete Ziele nicht aus dem Auge zu verlieren. Bei knappen Ressourcen – da hilft nichts – muss auch priorisiert werden.

Verantwortungsgemeinschaft

Bildungsministerium, Schulaufsicht, Landesinstitut und Schulen arbeiten miteinander und verstehen sich als Verantwortungsgemeinschaft, um letztendlich den Auftrag gute Bildung für alle Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten.

Doch es zeigt sich auch, dass dieser Blick nochmals geweitet werden muss: Geteilte Verantwortung gilt auch für Bund, Länder und Kommunen. Darüber hinaus sind noch viele weitere relevante Stakeholder z. B. aus der Zivilgesellschaft, die Medien, aber auch Eltern und Elternvertretungen, Wirtschaft, Hochschulen etc. zu nennen, die sowohl in Entscheidungen aber auch in die konkrete Umsetzung und Feinabstimmung von Veränderungen eingebunden werden.

Ein konkretes Beispiel: In Rheinland-Pfalz hat die Landesregierung am Pädagogischen Landesinstitut ein Digitales Kompetenzzentrum eingerichtet, in dem Angebote für Schulen und Schulträger zentral vorgehalten werden, um die digitale Transformation zu unterstützen. Diese Zielgruppe Schulträger bringt noch einmal ganz neue Anforderungen an ein Landesinstitut. Für die Lehrerbildungskette gilt der gleiche Anspruch auf Anschlussfähigkeit und Zusammenarbeit, um Wissenschaftsorientierung und Evidenzbasierung mit den Anforderungen der Profession und des Arbeitsplatzes Schule zu verknüpfen.

Eigenverantwortung und Verbindlichkeit

An vielen Punkten der Schulentwicklung entsteht ein Spannungsfeld zwischen Eigenverantwortung und Verbindlichkeit: Welche Prozesse und Strukturen braucht es, damit ein System lernfähig ist und sich entwickeln kann? Es braucht eine Form von Verbindlichkeit in jedweder Hinsicht, und zwar auf allen Ebenen, und es braucht viel Eigenverantwortung. Und wenn dieses Denkmuster durchgängig gilt, also von der einzelnen Lehrkraft bis zur Schulleitung über das

Landesinstitut, die Schulaufsicht bis zur Bildungspolitik, dann kann eine geplante Veränderung auch wirklich gelingen. Konkret bedeutet dies: Das Bildungsministerium gibt einen klaren Rahmen vor. Innerhalb dieses Rahmens haben alle Beteiligten hohe Freiheitsgrade, die sie eigenverantwortlich nutzen, aber auch Rechenschaft geben und sich einlassen auf die diskursive und gemeinsame Überprüfung der Zielerreichung.

Führungsverständnis

Wenn Zusammenarbeit nicht abhängig sein soll von Zufällen oder persönlichen Beziehungen, muss sie gestaltet werden und in systematische Arbeits- und Kommunikationsprozesse münden. Diese Kultur des Zusammenarbeitens ist entscheidend für den gemeinsamen Erfolg, vor allem wenn die Expertise auf verschiedene Ebenen verteilt ist. Dazu braucht es eine Vertrauensbasis und ein wechselseitiges Verständnis, was die andere Seite braucht und welche Möglichkeiten sie hat.

Im Pädagogischen Landesinstitut wurde zur internen Unterstützung dieser Steuerungsphilosophie die Stabsstelle Steuerung aufgebaut. Sie unterstützt die Direktorin in Steuerungsfragen durch Kompetenzen aus den Bereichen Controlling, Evaluation, Öffentlichkeitsarbeit und IT-Sicherheit und handelt im Rahmen dieses Auftrags weitgehend selbstständig. Durch die Operationalisierung als Stabsstelle, direkt angesiedelt bei der Direktorin, bedarf es der Verantwortungsübernahme und es werden große Freiheitsgrade ermöglicht.

Das Spannungsfeld zwischen fachlicher Unabhängigkeit in der inhaltlichen Arbeit und der Rolle als nachgeordnete Behörde ist gut im Blick zu behalten und zu reflektieren. Die Beratung von Bildungsadministration und Bildungspolitik ist keine unidirektionale Beratung nach dem Motto: Hier sitzen die Ratgeber und dort die Ratnehmer. Es ist vielmehr ein gemeinsames Beraten auf der Basis der jeweiligen Expertise. Die Entscheidungen werden dann im jeweiligen Verantwortungsbereich getroffen. So setzt das Bildungsministerium die Schwerpunktthemen wie die Initiative „Schule der Zukunft“, die „MINT-Initiative“ oder Demokratiebildung. Mit welchen konkreten Angeboten das PL die Schulen unterstützt und wie diese ausgestaltet werden, liegt dann im Verantwortungsbereich des PL. Dabei muss ein Landesinstitut nicht abwarten, bis die Bildungspolitik einen Auftrag erteilt. Schulen brauchen schnelle Unterstützung und die Verantwortlichen auf allen Ebenen können und müssen aktiv werden, um diese zu gewährleisten. Die Mitarbeitenden des PL wissen wir deshalb auch, dass Initiativen von uns gehört und ausdrücklich begrüßt werden. Auch das ist Teil einer motivierenden Zusammenarbeit. Umgekehrt ist es gerade für das Bildungsministerium zentral, dass das PL unaufgefordert und eigeninitiativ Angebote entwickelt, denn es hat das Ohr ganz nah bei den Schulen und weiß so sehr gut, was die Schulen brauchen.

Dieses Führungsverständnis zeigt sich auch darin, dass dieser Beitrag von der Ministerin für Bildung und der Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts gemeinsam verfasst wurde.

Kontakt

Dr. Birgit Pikowsky

Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz

Birgit.pikowsky@pl.rlp.de

Dr. Stefanie Hubig

Ministerin für Bildung Rheinland-Pfalz

Stefanie.hubig@bm.rlp.de

2 Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung in Hamburg – Kooperation der Akteure

Martina Diedrich, Rainer Köker und Heinz Grasmück

Mit dem jüngsten IQB-Bildungstrend (Stanat et al. 2023) ist deutschlandweit die Frage „Wie gut sind unsere Schulen?“ wieder neu in den Fokus gerückt. Hatte man in den ersten 10 Jahren nach PISA 2000 den Eindruck, Deutschlands Schülerinnen und Schüler holten leistungsmäßig auf, ließ sich spätestens nach dem 13. Oktober 2022 – dem Tag der Veröffentlichung des Bildungstrends im Primarbereich (Stanat et al. 2022) – nicht mehr leugnen, dass sich an den grundlegenden Problemen wenig geändert hat: 1. Die Schülerleistungen werden – mutmaßlich auch in Folge der Corona-Pandemie – schlechter. 2. Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist ungebrochen hoch. 3. Ein hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler von (je nach betrachtetem Bereich) einem Viertel bis einem Fünftel erreicht nicht die grundlegenden Mindeststandards, die für ein selbstständiges Weiterlernen in der Schule notwendig sind. Hamburg hat sich von diesem Bundestrend insoweit abgehoben, als dass es sein Leistungsniveau gehalten hat und im Vergleich zu den übrigen Ländern seine Rangplätze verbessern konnte. Darüber hinaus hat es eine überraschend starke Spitzengruppe. Auf der Suche nach Erklärungen für dieses vergleichsweise positive Ergebnis ist vielfach darauf verwiesen worden, dass Hamburg ein stark ausgeprägtes, hoch differenziertes System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung hat, das möglicherweise seinen Erfolg mitbegründet. Wir wollen in unserem Beitrag beschreiben, wie Hamburg die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht steuert und wie dabei die beteiligten Akteure – insbesondere das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ,) das Landesinstitut für

Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und die Schulaufsicht – zusammenwirken.

Ein gemeinsames Steuerungsverständnis

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in einem differenzierten Mehrebenensystem wie der Schule gelingen nur, wenn die verschiedenen Akteure in ihren Impulsen und Aktivitäten zur Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler in den Schulen gut abgestimmt agieren. Hamburg hat darum in den letzten zwei Jahrzehnten Wert darauf gelegt, die Abstimmung der schulischen Akteure mit den Unterstützungssystemen sowie die Abstimmung der Unterstützungssysteme untereinander aufzubauen und zu verbessern. Grundlage des gemeinsamen Steuerungsverständnisses, das sich in Hamburg entwickelt hat, ist die Verfügbarkeit und die gezielte Nutzung von Daten, die über das IfBQ den Beteiligten zur Verfügung gestellt werden. Lag die Nutzung der Daten zu Beginn allein in der Hoheit und Verantwortung der Schulen, so ist es inzwischen selbstverständlich, dass die vom IfBQ (und anderen Akteuren) zur Verfügung gestellten Daten gemeinsam ausgewertet und für die Ableitung der Arbeit in und mit den Schulen genutzt werden. Beispiele dafür sind die Auswertungsgespräche anlässlich der Schulinspektion oder aber auch die zweimal im Jahr stattfindenden Qualitätsentwicklungsgespräche der Schulaufsicht mit den Schulleitungen, bei denen auf der Grundlage erhobener bzw. zur Verfügung stehender Daten die Ziele der Schulentwicklung beraten und vereinbart werden.

Ein konsequenter Datenblick

Hamburg hat eine ausgeprägte Datentradition. Bereits seit Mitte der 1990er Jahre setzte sich die Vorstellung durch, dass es für eine planvolle und zielgerichtete Steuerung aussagekräftiger Daten bedarf, die Aufschluss über die Entwicklung des Bildungssystems auf seinen unterschiedlichen Ebenen geben. Eng verknüpft damit war die Leitidee, das Bildungssystem gerechter zu machen, was sich vor allem an der frühzeitigen Einführung eines Sozialindex zeigte: Die schulische Ressourcenzuweisung wird seit Beginn der 2000er Jahre konsequent danach ausgerichtet, ob und in welchem Ausmaß Schulen strukturell benachteiligt sind. Die Unterschiede sind erheblich: Grundschulen in sozial schwieriger Lage bekommen bis zu 50 % mehr Lehrerinnen und Lehrer als gleich große Grundschulen in besseren Lagen. Die integrierten Gesamtschulen, in Hamburg Stadtteilschulen, bekommen bei gleicher Größe bis zu 35 % mehr Personal als Gymnasien. Damit folgt Hamburg weitgehend konsequent dem Prinzip „Ungleiches ungleich behandeln“. Schon früh hat sich der datengestützte Blick auf Ebene der Prozesse und Ergebnisse der Einzelschule durchgesetzt. Damit wurde dem Prinzip gefolgt, auf der einen Seite die Freiheitsgrade der Einzelschule im

Sinne der Selbstverantwortung zu erhöhen, auf der anderen Seite die notwendige Rechenschaftslegung und Qualitätsüberprüfung stark zu stellen. So hat Hamburg 2006 – wie viele andere Bundesländer auch – die Schulinspektion eingeführt. Im Abstand von fünf bis sechs Jahren werden alle Hamburger Schulen von einem Inspektionsteam besucht und daraufhin bewertet, ob sie die Vorstellungen guter Schule, die im Orientierungsrahmen Schulqualität beschrieben sind, erfüllen. Im Gegensatz zum bundesweiten Trend hat Hamburg an diesem Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung festgehalten. Aus den Ergebnissen der Schulinspektion leiten die Schulen dann die Schwerpunkte der Schulentwicklung der nächsten Jahre ab und vereinbaren diese mit der Schulaufsicht in sogenannten Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Schulen, bei denen im Rahmen der Schulinspektion ein besonderer Handlungsbedarf festgestellt wird, werden darüber hinaus durch das Landesinstitut in ihrem Schulentwicklungsprozess auf der Grundlage gemeinsamer Beratung und Vereinbarung gesondert unterstützt.

Gegenstand dieser gemeinsamen „Fallberatung“ sind die im Inspektionsverfahren identifizierten Entwicklungsbedarfe der Schulen. Es werden konkrete Entwicklungsziele für die Schule vereinbart und notwendige Unterstützungsbedarfe, die vom Landesinstitut bereitgestellt werden, identifiziert. Häufig liegen diese in den Qualitätsbereichen „Entwicklung von Unterricht und Bildungsangeboten“ und/oder im Bereich des „Steuerungshandelns“. Dementsprechend erhält die Schule dann passgenau Unterstützung durch gezielte und i. d. R. schulinterne Fortbildungsangebote sowie Begleitung der Leitungsgruppen, deren Aufgabe es ist, einen gerichteten Unterrichtsentwicklungsprozess zu initiieren und zu steuern. Nach 18 Monaten findet i. d. R. eine Nachinspektion statt und die Schule erhält erneut eine Rückmeldung.

Besonders intensiv schaut man in Hamburg auf die Lernerträge der Schülerinnen und Schüler. Neben den in allen Ländern durchgeführten Vergleichsarbeiten, VERA 3 und VERA 8, werden auch in den Jahrgängen 2, 5, 7 und 9 die Kompetenzstände der Hamburger Schülerinnen und Schüler flächendeckend untersucht (KERMIT=„Kompetenzen ermitteln“). Besonderer Vorteil dieser umfassenden Erhebungen ist es, dass zwischen den Jahrgängen 5 und 7 bzw. 7 und 9 die Lernentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers beschrieben werden kann. Alle Schulen erhalten individuelle Rückmeldungen auf den Ebenen der Schule, der Klasse und der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers. Dank des Sozialindex ist es möglich, die Ergebnisse im fairen Vergleich zurückzumelden, so dass sich Schulen mit jeweils den 8 Schulen vergleichen können, die bezüglich der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft ihr selbst am ähnlichsten sind. Diese Daten werden aggregiert auch den jeweils zuständigen Schulaufsichten zur Verfügung gestellt, die die Ergebnisse in ihren regelhaften Gesprächen mit den Schulleitungen einbeziehen und mit diesen darüber beraten, welche Schritte der Unterrichtsentwicklung die Schule aus diesen Rückmeldungen ableitet.

Zielen die Schulinspektion und die KERMIT-Erhebungen vor allem auf die Ebene der Schule und des Unterrichts ab, verfügt Hamburg über zahlreiche Instrumente, die auf der Systemebene ansetzen. So gehörte Hamburg zu den ersten Bundesländern, die eine systematische Bildungsberichterstattung eingeführt haben (Behörde für Schule und Berufsbildung 2009). Dies gelang auch deshalb, weil Hamburg sehr früh konsequent den Kerndatensatz in der Schulstatistik einführte. Mit der Verfügbarkeit von Daten bis hinunter auf die Schülerindividualbene erfüllt der Stadtstaat nicht nur die Anforderungen der KMK, sondern hat hervorragende Ausgangsbedingungen, um die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in ihrem Durchgang durchs Bildungssystem zu begleiten.

Daneben erstellt das IfBQ diverse jährliche Monitoringberichte, die auf der Systemebene Aufschluss über die Entwicklung der Schülerschaft und über den Erfolg spezifischer Maßnahmen geben.

Frühe Förderung

Mit dem Ziel, die Lernbenachteiligung deprivilegierter Kinder auszugleichen, hat Hamburg frühzeitig auf eine frühe und konsequente Sprachförderung gesetzt. Dazu werden seitdem alle Kitakinder etwa anderthalb Jahre vor der Einschulung auf einen möglichen Sprachförderbedarf hin untersucht. Dieses Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen setzt auf eine Kooperation von Kita und Schule, wobei alle Kinder in der jeweils zuständigen Schule vorstellig werden müssen. Mit einem diagnostischen Verfahren werden die allgemeine Entwicklung des Kindes, aber vor allem der Sprachstand festgestellt. Wird ein ausgeprägter Sprachförderbedarf festgestellt, folgt daraus die vorzeitige Schulpflicht des Kindes²: Es besucht ein Jahr vor dem regulären Schulbesuch eine Vorschulklasse an einer Grundschule, die neben Spielangeboten und der Vermittlung von Vorläuferfähigkeiten vor allem auf die Sprachförderung zielt. Etwa ein Fünftel der Kinder eines Jahrgangs fallen unter diese Regelung. Die Sprachförderung wird die gesamte Grundschulzeit und auch in der SEK I aufrechterhalten, je nachdem, wie lange der Sprachförderbedarf einer Schülerin und eines Schülers bestehen bleibt. Das jährliche Monitoring des Vorstellungsverfahrens der Viereinhalbjährigen wie auch der Sprachförderung gibt Aufschluss über die Entwicklung der Sprachförderbedürftigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie über den Erfolg der Fördermaßnahmen insgesamt.

Darüber hinaus gilt das, was oben für die *individuelle* Ressourcenzuweisung beschrieben wurde, auch für die Berücksichtigung ausgewählter Standorte, denen aufgrund ihrer segregierten Lage eine gezielte Unterstützung und Förderung in

2 Im letzten Jahr vor der Einschulung besteht in Hamburg ein gleichberechtigtes Nebeneinander zwischen dem Angebot der Kita und dem Angebot der Schule, das letzte Jahr vor der Einschulung in einer Vorschulklasse zu verbringen.

Hamburg zu Gute kommt: Das Programm „23plus – Starke Schulen“ richtet sich an Schulen mit der sozioökonomisch schwächsten Schülerschaft. Seit 2013 Jahren erhalten diese inzwischen 40 Schulen eine besondere Unterstützung auf verschiedenen Ebenen. Einerseits stehen zusätzliche Personalressourcen für pädagogische Konzeptentwicklung sowie unterrichts- und lernbezogene Kooperation und eine Entbürokratisierung im Umgang mit unterschiedlichen Fördermitteln zur Verfügung. Andererseits erhalten Schulen die Möglichkeit eines kostenfreien Frühstücks für Schülerinnen und Schüler an Grundschulen sowie Mentoringprogramme für Eltern sowie Kinder und Jugendliche.

Darüber hinaus wird allen am Programm beteiligten Schulen eine intensive Begleitung ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung angeboten. Diese ist in der Fortbildungsabteilung des Landesinstituts angesiedelt und richtet sich

- (a) an die schulischen Leitungsgruppen in Hinblick auf deren Führungs- und Steuerungspraxis,
- (b) an die Fachleitungen und deren Koordinations- und Gestaltungsaufgaben in der fachbezogenen Unterrichtsentwicklung,
- (c) an das Kollegium hinsichtlich eines gemeinsamen Verständnisses von Lernen und Unterrichten, sowie
- (d) an Gruppen, Teams und einzelne Lehrkräfte in ihrer jeweiligen Unterrichts- und Kooperationspraxis.

Bezugspunkt all dieser Begleit- und Unterstützungsleistungen ist die wiederkehrende Frage nach Bedingungen gelingenden Lernens. Konkrete Fortbildungen, Trainings, Qualifizierungs- und Beratungsprozesse fokussieren didaktische Themen, Dimensionen der Unterrichtsqualität und die Weiterentwicklung eines Verständnisses von individualisierten resp. inklusiven Lehr-Lern-Situationen.

Ziel der Begleitung und Unterstützung ist die Stärkung der Entscheidungs- und Steuerungsfähigkeit der selbstständigen Einzelschule sowie die Konzentration aller pädagogischen, didaktischen, strukturellen und organisatorischen Entscheidungen auf die Ermöglichung besseren Lernens für alle Kinder und Jugendlichen.

Durchgängige Steuerung

Damit all diese vielfältigen Maßnahmen stimmig ineinandergreifen, baut Hamburg darauf, dass die verschiedenen institutionellen Akteure im Bildungssystem auf der Grundlage eines gemeinsamen Steuerungsverständnisses koordiniert und miteinander abgestimmt agieren. Um ein genaueres Bild davon zu bekommen, wie dieses gelingen kann, welche inhaltliche Verständigung, Kommunikation und Kooperation der unterstützenden Akteure dafür notwendig ist, wurde in

Hamburg ein Pilotvorhaben aufgesetzt, an dem sechs Schulen (ein Gymnasium, zwei Stadtteilschulen, drei Grundschulen), das LI, das IfBQ sowie die für die Schulen zuständige Schulaufsicht beteiligt sind.

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 selbstverantwortliche 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.

Um das Zusammenwirken der unterstützenden 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.

Gelingsbedingungen

Damit eine solche Strategie erfolgreich ist, bedarf es verschiedener Gelingsbedingungen:

- Es braucht Zeit und einen langen Atem. So hat Hamburg schon frühzeitig einen datengestützten Weg eingeschlagen und auch unter wechselnden Regierungskonstellationen beibehalten.
- Es braucht die Bereitschaft, auch schlechte Ergebnisse zu akzeptieren und Rückschläge hinzunehmen. Daten allein machen noch nichts besser, vielmehr zeigen sie häufig zunächst auf, was alles noch nicht gut ist. Hier muss das System frustrationstolerant sein.
- Es braucht Ideen und Vorstellungen, wodurch sich die Dinge verbessern können. Erst wenn einer diagnostizierten Schwäche mit einer stimmigen Strategie zu ihrer Überwindung begegnet werden kann, besteht Aussicht auf eine positive Veränderung.
- Es braucht stimmige Unterstützungsmaßnahmen für alle Beteiligten. Schulen wie auch alle anderen institutionellen Akteure müssen lernen, mit Daten umzugehen. Zudem brauchen sie Begleitung in der Veränderung von Schule und Unterricht.
- Es braucht eine gemeinsam getragene Überzeugung, dass der eingeschlagene Weg der richtige ist. Nur wenn eine geteilte Vorstellung davon besteht, was das Richtige ist, lassen sich Widerstände überwinden und Verbesserungen nachhaltig verankern.

Kontakt

Dr. Martina Diedrich

Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg

martina.diedrich@ifbq.hamburg.de

Rainer Köker

Leitung der Abteilung Gestaltung, Unterrichtsentwicklung, Grundsatz und Internationales (B3), Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg

rainer.koeker@bsb.hamburg.de

Heinz Grasmück

Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Hamburg

heinz.grasmueck@li.hamburg.de

3 Umsteuerung der Formate. Steuerungsansätze für wirksame Fortbildung im Regierungsbezirk Köln

Peter Gatzweiler

Die Wissenschaft hat in den letzten Jahren zuverlässig Erkenntnisse geliefert, was Merkmale guter und das heißt gerade auch wirksamer Fortbildung sind. Bei aller Unschärfe des Wirksamkeitsbegriffs benennen universitäre Experten regelmäßig den Aspekt, dass die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln (auch) bei Lehrkräften der zentrale Ansatzpunkt für bessere Fortbildung sein muss. Handeln – und je komplexer die Handlungssituation ist, umso mehr gilt diese Feststellung – kann zuletzt nur handelnd gelernt werden. Wenn die Praxis also konstitutiver Bestandteil guter Fortbildung ist, erfordert das bestimmte „Formate“, in denen Raum für praktisches Handeln geschaffen wird. Gleichzeitig ist diese Formatierung kein Selbstläufer, sondern will als Standard gesetzt und durchgesetzt werden. Insbesondere die Frage, welche Governance-Prozesse sich daraus ergeben und wie das Fortbildungspersonal professionell gerade in der Phase der Konzeptentwicklung, aber auch nach realisierten Veranstaltungen fortbildungsfachlich begleitet wird, ist die zentrale Frage und Herausforderung der letzten Jahre im Geschäftsbereich der Bezirksregierung Köln gewesen.

Im Regierungsbezirk Köln gibt es ca. 1.300 öffentliche Schulen, an denen über 50.000 Lehrkräfte unterrichten. Zur Fort- und Weiterbildung der Kolleginnen und Kollegen werden auf zwei Ebenen Angebote gemacht: Zum einen auf Ebene des Bezirks und dort wesentlich zur Fortbildung für Lehrerinnen und

Lehrer an Berufskollegs sowie zur Weiterbildung in Maßnahmen zur Qualifikationserweiterung in den Unterrichtsfächern sowie der Leitungsfortbildung. Auf einer weiteren, dezentralen Ebene sind elf sogenannte Kompetenzteams für Lehrkräftefortbildung etabliert, die Maßnahmen ausschließlich im Bereich der Fortbildung realisieren. Die Entscheidung, welche Maßnahme auf Bezirks- und welche auf lokaler Ebene realisiert wird, folgt dabei ökonomischen Überlegungen: Wo eine dezentrale Durchführung sinnvoll und möglich ist, werden die Kompetenzteams tätig, in allen anderen Fällen ist die Bezirksregierung zuständig. In der Summe sind im Bereich für die Fort- und Weiterbildung ca. 650 Lehrerinnen und Lehrer als Moderatorinnen und Moderatoren tätig; diese Aufgabe nehmen sie als Nebentätigkeit im Hauptamt wahr, sie wird durch eine Anrechnung auf die Unterrichtsverpflichtung honoriert. Die durchschnittliche Entlastung der Moderatorinnen und Moderatoren liegt dabei aktuell bei 4,6 Unterrichtswochenstunden.

Steuerungsaufgabe: wirksame Formate

Angesichts der strukturellen Rahmenbedingungen im Mehrebenensystem der Lehrkräftefortbildung ergeben sich komplexe Anforderungen an die Steuerung, die im Folgenden aus der Perspektive einer Bezirksregierung dargestellt werden. Insbesondere gilt es, die normativen Vorgaben des Ministeriums durch entsprechendes strategisches und operatives Handeln so umzusetzen, dass diesen bildungspolitischen Setzungen durch ein kluges Management Geltung verschafft wird.

Zentrales Ziel jeder Fort- und Weiterbildung – soweit die normative Vorgabe des Landes durch das Landesbeamtengesetz NRW § 42 – ist die Aktualisierung des in der Erstausbildung erworbenen Wissens bzw. der Erwerb weiterer Qualifikationen. Kompetenzerwerb endet demnach nicht beim Erwerb theoretischen Wissens, sondern schließt mit ein, dass die eigene berufliche Praxis reflektiert, überprüft und ggf. auch verändert wird. Damit verbieten sich einzelne, isolierte Fortbildungsveranstaltungen als wirksames Format fast von alleine: Kompetenzen werden durch die Abfolge von theoretischem Input, Entwickeln eigener, neuer Handlungsoptionen, dem Erproben in der Praxis und dem anschließenden Reflektieren über den Erfolg des neuen Handlungsrepertoires erworben.

Im Regierungsbezirk Köln ist vor über zehn Jahren vor dem Hintergrund dieses Wissens um die gute Fortbildung eine strategische Entscheidung getroffen worden: *Die von Seiten des Landes vor allem in Form von Anrechnungsstunden für Moderatorinnen und Moderatoren bereitgestellten Ressourcen werden nur noch in wirksame Fortbildung investiert.* Fortbildung hat seit diesem Zeitpunkt vorrangig das Ziel, die beruflichen Kompetenzen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Veranstaltungen der staatlichen Lehrkräftefortbildung zu erweitern. Diese

Umsteuerung hat im Regierungsbezirk Köln weitreichende Konsequenzen im Hinblick auf die Gesamtsteuerung des Systems gehabt.

Moderatorinnen und Moderatoren

Moderatorinnen und Moderatoren sind die zentralen Akteure des Fortbildungssystems. Mit ihrer Fortbildungspraxis prägen sie zu einem ganz entscheidenden Teil, wie staatliche Lehrkräftefortbildung vom Endabnehmer wahrgenommen wird. Dabei ist zunächst ein breites Spektrum an Rollenverständnissen denkbar; es verwundert daher kaum, wenn in der Vergangenheit der Rolle der Moderatorinnen und Moderatoren in ihrem Selbstverständnis, aber auch von Seiten der Steuerungsebene kein einheitliches Verständnis zugrunde lag. Diese Auffassungen reichten von der Auffassung „Ich-AG“ über „Innovationsagent“ bis zu „verlängerter Arm der schulfachlichen Aufsicht“.

Mit der o. a. Entscheidung, Fortbildungen kompetenzorientiert und auf Wirksamkeit angelegt zu konzipieren und zu realisieren, mussten Rolle und Aufgabe von Moderatorinnen und Moderatoren deutlicher fixiert werden – und in vielen Fällen auch liebgewonnene Gewohnheiten abgelegt werden. Dieser Umsteuerungsprozess wurde begleitet durch folgende Beobachtungen:

- Das Verbot von Einzelveranstaltungen war ein tiefer Einschnitt. Viele Moderatorinnen und Moderatoren waren gezwungen, ihr Verständnis von guter Fortbildung zu revidieren, manche mussten das liebgewonnene und auch komfortable Prinzip Hoffnung („Wenn der Input gut ist, wird er von allein seinen Weg in den beruflichen Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer finden“) aufgeben und sich dem Prozess, wie es durch Fortbildung vom Wissen zum Handeln kommt, widmen.
- Skepsis bis hin zu Angst vor der Umsteuerung zu wirksamen Formaten – die am häufigsten artikulierte Befürchtung lautete: „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nicht zu Folgeveranstaltungen kommen“. Tatsächlich war zu Beginn dieses Umsteuerungsprozesses die Drop-Out-Quote nach ersten Veranstaltungen hoch. Das hat sich aber bald als kein unvermeidbarer oder zwangsläufiger Automatismus herausgestellt, sondern ist der Erfahrung gewichen, dass diesem Phänomen gezielt begegnet werden kann:
 - Als Prozess angelegte Fortbildungen sind keine lose oder beliebige Aneinanderreihung von einzelnen Veranstaltungen, sondern müssen von der letzten Veranstaltung und der Zielfrage her gedacht werden: Welche Kompetenzen sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Laufe des Prozesses erwerben?
 - Moderatorinnen und Moderatoren mussten/konnten auch lernen, dass sie mit mehrteiligen Formaten keine unzumutbaren Anforderungen an Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen. Diskussionen über die

Sinnhaftigkeit dieser Formate haben sich schnell als zwecklos erwiesen, erfolgreicher waren kurze Hinweise wie „Das ist der Tarif“ oder „Nicht verhandelbar“.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, wie in dieser Art formatierte Fortbildungen finanziert werden; denn entweder müssen die Ressourcen erhöht werden oder es werden weniger Teilnehmerinnen und Teilnehmer zugelassen. Die Antwort auf diese Frage ist mehrschichtig: Zum einen wird der Umfang von Fortbildungen nicht zwangsläufig durch ein nachhaltiges Format vergrößert, sondern die zur Verfügung stehende Zeit wird anders phasiert. Das in früheren Jahren durchaus geläufige Format „zwei (oder sogar noch mehr) unmittelbar aufeinanderfolgende Fortbildungstage“ wurde regelmäßig aufgelöst durch „1 Ganztage + 1 Halbtage + 1 Halbtage [...]“. Diese kostenneutrale Variante kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass wirksame Formate zuletzt teurer sind. Allerdings verschiebt sich auch die Relation „Zeitaufwand für Konzeptentwicklung“ und „Zeitaufwand für Realisierung von Fortbildungen“ deutlich. Eine Delle oder gar einen signifikanten Einbruch bei den Teilnehmerzahlen hat es in den letzten Jahren bedingt durch diese Umsteuerung nicht gegeben.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Aus dem zuvor Gesagten ergibt sich von selber, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine veränderte Rolle haben: Sie sind diejenigen, die an einer Fort- oder Weiterbildung teilnehmen, die darauf abzielt, dass das berufliche Handlungsrepertoire erweitert wird. Dabei kann es nicht bei bloßen Absichtserklärungen („Kann man ja mal machen“) bleiben, sondern das Erproben von neuen Handlungsmöglichkeiten ist zwingend im Fortbildungsprozess vorgegeben.

Am Beispiel der sog. Zertifikatskurse (im Umfang von 32 Stunden), die nach einem Jahr zu einer Unterrichtsbefähigung in einem nicht grundständig studierten Fach führen, kann dies verdeutlicht werden. Im Bezirk Köln sind dazu folgende Mindeststandards festgelegt worden:

- Keine Teilnahme ohne Vorwissen aus einer grundständigen Ausbildung (Lehramt)
- Unterrichtseinsatz im Fach des Zertifikatskurses parallel zum Kurs – keine Trockenschwimmübungen
- Fortlaufende Überprüfung des Kompetenzerwerbs: „Denn sie tun, was sie wissen“. Zum einen bilden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den einzelnen Veranstaltungen fortlaufend und von Beginn an Vorsätze, wie sie theoretisch Gelerntes bis zum nächsten Kurstermin in der eigenen Praxis

erproben, kommen mit diesen Erfahrungen in den Kurs zurück und reflektieren diese. Zum anderen sind begleitende (Kurz-)Evaluationen zum Stand der erworbenen Kompetenzen fester Bestandteil der Kurse.

Die Arbeit mit diesem Steuerungsmodell hat die Zahl der problematischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer („Sitzscheine“) an Langzeitkursen erheblich reduziert; sie wissen nun mit dem ersten Termin, dass ihr Kompetenzerwerb fortlaufend Gegenstand des Kurses ist und auch fortlaufend von den Moderatorinnen und Moderatoren durch geeignete Verfahren überprüft wird.

Schulfachliche Aufsicht

Schulaufsicht bezieht sich zum einen auf die inneren Angelegenheiten konkreter Schulen, zum anderen aber auch auf die inhaltliche Ausgestaltung von Schule insgesamt. Schulaufsicht nimmt damit also in zweifacher Hinsicht die Fachaufsicht über die Schulen wahr. Im Kontext der Qualitätsentwicklung und -sicherung schulischer Prozesse und vor allem des Unterrichts kommt der Schulaufsicht bei dem zweiten Aspekt eine, ja *die* zentrale Rolle zu. Insbesondere in den Schulformen, in denen es traditionell einen starken Fokus auf die Qualität des Unterrichts in den Fächern gibt, gilt: Oft ist das Selbstverständnis schulfachlicher Kolleginnen und Kollegen geprägt von großem Engagement in „ihren“ Fächern. Analoges lässt sich auch für andere Themenfelder (z. B. Inklusion oder Digitalität) konstatieren. Das Fortbildungssystem nutzt diese Zuständigkeit der Kolleginnen und Kollegen der Schulaufsicht in ihrer Funktion als *fachliche* Experten ausnahmslos, und zwar derart, dass es eine interne Vereinbarung innerhalb der Bezirksregierung gibt, dass schulfachliches Wissen bei der Konzept- und Materialentwicklung systematisch genutzt wird.

Die Einschätzung des Fortbildungsbedarfs kann dabei nicht von allen und jedem geleistet werden, sondern ist nach unseren Erfahrungen *ausschließlich* Aufgabe der schulfachlichen Aufsicht (im Reg.-Bez. Köln ca. 90 Kolleginnen und Kollegen). Die Begründung für diese rigorose Haltung ist dabei sehr einfach: Es ist der verfassungsgemäße Auftrag der fachlichen Schulaufsicht zu handeln, wenn Schule bestimmte Aufgaben nicht aus eigener Kraft erledigen kann. Die schulfachliche Aufsicht generiert entweder aus ihrem Systemwissen oder vermittelt durch Anstöße von außen Aufträge für die Lehrkräftefortbildung.

Fortbildungsfachliche Aufsicht

In den Fortbildungsdezernaten der Bezirksregierungen des Landes NRW ist mit den sogenannten Fachleiterinnen und Fachleitern für Lehrkräftefortbildung hauptamtliches Personal etabliert, dessen primäre Aufgabe die Standardisierung in der Fortbildung ist. Dabei ist die Personalführung der o. a. ca. 650

Moderatorinnen und Moderatoren die zentrale Aufgabe der neun im Dezernat 46 der Bezirksregierung Köln tätigen Fachleiterinnen und Fachleiter für Lehrkräftefortbildung.

Wenn Moderatorinnen und Moderatoren gefunden sind, werden sie in jedem Fall einer Planungs- und Evaluationstagung (PET) ihres Faches bzw. ihrer Schulform zugewiesen. Sie bildet das Herzstück der internen Arbeit der Moderatorinnen und Moderatoren. In der PET werden zum einen Konzepte und Materialien für Fortbildungen entwickelt, zum anderen der Qualifizierungsbedarf der Moderatorinnen und Moderatoren erhoben und ggf. auch bedient. In der PET arbeiten fortbildungsfachliche Aufsicht, schulfachliche Aufsicht sowie die Moderatorinnen und Moderatoren entlang ihrer Rollen an den Konzepten guter Fortbildung; bei Bedarf wird fakultativ externe Expertise (z. B. zur Qualifizierung von Moderatorinnen und Moderatoren) hinzugezogen.

Kurzes Fazit nach 10 Jahren zu diesem Umsteuerungsprozess

Weiter oben findet sich die Einschätzung, der hier beschriebene Umsteuerungsprozess brauche vor allem eines, nämlich langen Atem. Fünf Jahre nach dem Start der Umsteuerung sind im Jahre 2016 alle Moderatorinnen und Moderatoren befragt worden, wie sie diesen Prozess erlebt und gestaltet haben. Die Ergebnisse können hier nicht im Detail berichtet werden, gleichwohl lässt sich folgendes Zwischenfazit ziehen:

Zu Beginn des Prozesses waren viele Moderatorinnen und Moderatoren durchaus skeptisch, gerade dann, wenn sie es nicht gewohnt waren, Fortbildung als einen längeren Prozess zu verstehen und zu gestalten. Sie standen ihrer erweiterten Rolle, in Fortbildungen auch Prozessbegleiter zu sein, kritisch gegenüber und haben den erweiterten Gestaltungsspielraum eher als Bedrohung denn als Chance gesehen. Mit diesem Widerstand war zu rechnen und ihm sind wir mit einer fast schon penetranten Beharrlichkeit begegnet. Diese Haltung auf Seiten des hauptamtlichen Fortbildungspersonals war notwendige Voraussetzung für das Gelingen. Zugleich war der Veränderungsprozess auf Seiten der Moderatorinnen und Moderatoren geprägt von klassischen, üblicherweise zu erwartenden Phasen. Zu Beginn brauchte es den „early adopter“, also den innovativen und veränderungsbereiten Fortbildner, der dann Sogfunktion in Richtung der Mehrheit („early/late majority“) entwickelt hat. Wie ebenfalls zu erwarten war, verlief der Veränderungsprozess auch nicht linear als eine sich ständig qualitativ steigernde Aufwärtsbewegung, sondern auch Rückschläge und Enttäuschungen waren zu konstatieren. Als wesentliche Ursachen für Enttäuschungen und als unsere Reaktion darauf lassen sich dabei festhalten:

- Angst, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht zum „Folgetermin“ erscheinen. Eine nachvollziehbare Befürchtung, der wir dadurch begegnet sind, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor Beginn jeder Fortbildung klar gemacht wurde, dass sie eine feste Verpflichtung über die erste Veranstaltung hinaus eingehen. Oder, um es mit Wahl (2020) zu sagen: „Der Tarif gilt.“
- Kunstfehler: Das meint vor allem, dass als Prozess angelegte Fortbildungen nicht eine bloße Aneinanderreihung von einzelnen „Modulen“ sind, die Stück für Stück abgearbeitet werden müssen. Selbst wenn eine solche „Fortbildungsreihe“ nach einem Prozess aussieht, muss sie es keineswegs sein, sondern im schlimmsten Fall ist sie mehr von demselben einer Einzelveranstaltung. Dabei war die Lösung zuletzt einfach: Moderatorinnen und Moderatoren müssen ihre Fortbildungsangebote vom Ende, vom Ziel der Fortbildung her denken. Anschließend ist zu überlegen, wie der Weg dorthin gestaltet sein muss, wenn die Fortbildung wirksam werden soll.

Inzwischen ist die wirksame Fortbildung im Regierungsbezirk Köln so selbstverständlich, dass neue Moderatorinnen und Moderatoren dieses Format als selbstverständlich vom ersten Tag ihrer Fortbildungstätigkeit an leben. Unsere Geduld und Beharrlichkeit haben sich gelohnt. Anders gewendet: „Der Weg vom Wissen zum Handeln ist weit. Doch in den letzten Jahren ist er theoretisch wie empirisch immer besser erkundet worden, so dass man heute begründete Vorstellungen davon hat, wie man ihn erfolgreich zurücklegen kann.“ (Wahl 2020, S. 219).

Kontakt

Peter Gatzweiler

Bezirksregierung Köln, Leitung Dezernat 46

peter.gatzweiler@brk.nrw.de

4 Mut zur Steuerung – die quantifizierte Fortbildungsverpflichtung

4.1 Hamburg: Chance für Schulentwicklung

Peter Daschner

Eine hohe Professionalität und damit auch das individuelle und kollegiale Weiterlernen sind in einem Berufsstand besonders wichtig, der für das organisierte Lernen von Kindern und Jugendlichen zuständig ist und auf den kontinuierlich große Veränderungen und Herausforderungen zukommen. Wie

die Schul- bzw. Lehrerbildungsgesetze aller Bundesländer ausweisen (vgl. Schewe 2023, S. 46, Tab. 1), wird deshalb der Lehrkräftefortbildung ein hoher Stellenwert zuerkannt und diese als das zentrale Instrument für Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung 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“ (KMK 2000, S. 4; vgl. auch KMK 2020 Ziff. 2). Deshalb ist die berufsbegleitende Fortbildung auch für alle Lehrkräfte gesetzlich verpflichtend. Entscheidend ist, ob diese Steuerung auf der obersten gesetzlichen Ebene auf der Umsetzungsebene Wirksamkeit entfaltet.

Gesetzliche Verpflichtung – schwache Steuerung

In der Praxis nämlich existiert dieser hohe Stellenwert vielfach nicht. Es gibt wohl kaum einen gesetzlich geregelten Bereich, in dem auf der einen Seite eine so klare Verpflichtung besteht und auf der anderen Seite die Unklarheit darüber so groß ist, wann und wodurch diese Verpflichtung erfüllt ist. In einem Dokument der KMK „Lehrkräftefortbildung in den Ländern“ sind die jeweiligen rechtlichen Grundlagen in den 16 Bundesländern für die Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte in einer Tabelle zitiert und belegt (KMK 2017). Dort heißt es u. a.: „Die Lehrkräfte sind verpflichtet, sich zur Erhaltung der Unterrichtsbefähigung in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden“ (Niedersächsisches Schulgesetz § 51, Abs. 2). „Er [der Lehrer] ist verpflichtet, sich regelmäßig, insbesondere in der unterrichtsfreien Zeit, in angemessenem Umfang fortzubilden“ (Sächsisches Schulgesetz § 40, Abs. 2). Oder im Saarland: „Der Lehrer hat die Pflicht zur *ständigen* Fortbildung“ (Allgemeine Dienstordnung für Lehrer § 2, Abs. 5 in Konkretisierung von § 29, Abs. 2 und 3 Schulgesetz). Bei der Frage nach der Verantwortlichkeit für die Umsetzung der Fortbildungsverpflichtung benennen die meisten Bundesländer in dem o. a. KMK-Dokument die Schulleitung. Baden-Württemberg bemerkt, dass dies „im Wege kooperativer und motivierender Personalführung sicherzustellen“ sei. Schleswig-Holstein stellt dagegen sachlich fest: „Da die Fortbildungsverpflichtung nicht quantifiziert ist, findet eine formale Überprüfung nicht statt.“

Quantifizierung wirkt

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 (für Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Hamburg 45 Std./Jahr), in Bayern ca. 15 Std./Jahr und in Berlin 10 Std./Jahr – und kann deshalb dort auch kontrolliert werden. Fortbildung ist damit nicht mehr nur Privatsache.

Dies macht sich auch am Teilnahmeverhalten bemerkbar: In Hamburg z. B. 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 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 Bildungsberichtserstattung 2022, S. 288). Unter Nutzung von Daten aus IQB-Ländervergleichen und dem IQB-Bildungstrend kommen Kuschel/Richter/Lazarides (2020, S. 222) in der bisher einzigen einschlägigen Studie zu dem Ergebnis: „Lehrkräfte, die in Hamburg, Bremen oder Bayern arbeiten, nehmen mit einer fast dreimal größeren Wahrscheinlichkeit an einer Fortbildung teil als Lehrkräfte in Ländern ohne konkrete Fortbildungs- und Nachweispflicht.“

Empfehlung der SWK

In ihrem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ nimmt die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) erstmals auch Stellung zur Lehrkräftefortbildung. In einer Situationsanalyse charakterisiert die SWK die Fortbildungsverpflichtung – im Vergleich zu anderen Ländern oder anderen Professionen wie den Ärzten³ – als „eher wenig reguliert“ und „wenig verbindlich“ (SWK 2023, S. 91). Nachgewiesene positive Effekte von Fortbildung auf Schülerleistungen sieht die SWK als „starkes Argument für eine Durchsetzung von Fortbildungspflicht und -recht. Gleichzeitig impliziert eine in diesem Sinne strenge Fortbildungspflicht auch eine Verantwortung der Länder als Dienstherren, ein qualitativ hochwertiges Fortbildungsangebot bereitzustellen und angemessen zu finanzieren“ (ebd., S. 101; vgl. auch Lipowsky/Rzejak 2021, S. 72). Konsequenterweise heißt es dann in der SWK-Empfehlung 10, Ziff. 7: „eine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung (zertifizierte Angebote) im Umfang von 30 Stunden/Jahr einführen, mit Nachweispflicht für alle Lehrkräfte“ (SWK 2023, S. 111).

Eine solche Vorschrift braucht ein weiteres Regelwerk und materielle und konzeptionelle Rahmenbedingungen, damit die Chancen auf hohe Teilnahmen und aktive Beteiligungen der Lehrkräfte an individuellen und kollektiven Qualifizierungsmaßnahmen steigen. Dies soll am Beispiel Hamburg dargestellt werden.

3 Bei den Ärzten müssen innerhalb von fünf Jahren 250 Credit Points bei zertifizierten Veranstaltungen nachgewiesen werden. Das entspricht laut Musterfortbildungsordnung der Bundesärztekammer (2013) 50 Fortbildungsstunden im Jahr.

Beispiel Hamburg

Im Schuljahr 2022/23 gab es in Hamburg 342 allgemeinbildende und 30 berufliche staatliche Schulen mit insgesamt ca. 260.000 Schülerinnen und Schülern (52 % mit Migrationshintergrund), die von 21.400 Lehrerinnen und Lehrern auf 17.600 Vollzeitstellenstellen unterrichtet werden (Behörde für Schule und Berufsbildung 2023). Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals und die Unterstützung bei der Schulentwicklung unterhält Hamburg das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) mit einem Jahresetat von derzeit 77 Mio. Euro. In der aktuellen Zielvereinbarung des Landesinstituts mit der Behörde für Schule und Berufsbildung sind als zu erreichende Kennzahlen festgeschrieben: 98.000 Teilnahmen von Lehrkräften an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen (IST im Schuljahr 2022/23: 103.829), 1.800 schulinterne Fortbildungen⁴ (IST 2022/23: 1.473), 2.800 Beratungsgespräche im Rahmen von Schulentwicklungsberatungen⁵ (Landesinstitut 2023; Haushaltsplan FHH 2023/24, S. 54).

Regelwerk zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Gesetzliche Grundlagen nach dem Hamburger Schulgesetz (HmbSG):

- „Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Unterrichts- und Erziehungsfähigkeit in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden und dies nachzuweisen. Die Fortbildung wird durch entsprechende Angebote der zuständigen Behörde, die die Qualität von Unterricht und Erziehung sichern, unterstützt.“ (§ 88 Abs. 4 HmbSG)
- [Die Schulleitung] „sorgt für die Erstellung, Einhaltung, Auswertung und Weiterentwicklung des Schulprogramms sowie der Fortbildungsplanung der Schule im Rahmen der Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung.“ (§ 89 Abs. 3)
- [Die Schulleitung] „ist verpflichtet, [...] die Einhaltung der Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte zu überprüfen.“ (§ 89 Abs. 3 Ziff. 3)
- Das zum 01.08.2003 eingeführte Lehrerarbeitszeitmodell ordnet die „Fortbildung im Rahmen der schulischen Fortbildungsplanung“ den allgemeinen Aufgaben für alle Lehrkräfte zu und weist dafür in der jährlichen Gesamtarbeitszeit pro Lehrkraft 30 Zeitstunden bei allgemeinbildenden Schulen und 45 Zeitstunden bei beruflichen Schulen aus.

4 Dies umfasst die von Referent:innen des LI durchgeführten schulinternen Fortbildungen. Die von anderen oder von der Schule selbst durchgeführten Fortbildungen werden nicht zentral erfasst.

5 Eine weitere Kennzahl für das LI: 1.215 ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (IST 2022/23: 1.255).

Seit dem Schuljahr 2006/07 ist für alle Hamburger Lehrkräfte das Führen eines Fortbildungsportfolios verbindlich, in dem die besuchten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen dokumentiert sind (Amt für Bildung, August 2006):

- Das Fortbildungsportfolio ist eine Grundlage für die Fortbildungsplanung der Schule und die damit verbundene Personalentwicklung.
- Das Portfolio ist für jede Lehrkraft ein Nachweis über zusätzlich erworbene Kompetenzen und kann bei der beruflichen Weiterentwicklung und z. B. bei einer Bewerbung von Bedeutung sein.
- Mit der Führung des Portfolios wird die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung nachgewiesen.
- Jede Lehrkraft legt das Fortbildungsportfolio mit den Teilnahmebescheinigungen spätestens zum Ende des Schuljahres der Schulleitung vor.
- Die Schulleitung prüft die ordnungsgemäße Führung des Fortbildungsportfolios und bestätigt die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung.
- Die Schulleitung berichtet im Rahmen der Schulinspektion, aber auch auf Anfrage der Schulaufsicht über die Fortbildungsdaten der jeweiligen Schule.

Folgende Grundsätze gelten (aus den Rundschreiben des Landesschulrats vom 09.05. und 20.06.2003):

1. Die Lehrerkonferenz legt den Inhalt und die Durchführung der schulinternen Fortbildung fest (vgl. § 57 Abs. 2 Ziff. 4 HmbSG) und einigt sich über die Aufteilung des Gesamtdeputats auf individuelle und systemische Fortbildung.
2. Die individuelle Teilnahme an Fortbildung wird von den Kolleginnen und Kolleginnen vor Antritt der Fortbildung bei der Schulleitung zur Anerkennung vorgelegt.
3. Fortbildung muss „im dienstlichen Interesse der Schule“ stattfinden. Die Entscheidung liegt bei der Schulleitung, im Zweifel in Absprache mit der Schulaufsicht.

Schulinterne Lehrkräftefortbildung

Nach dem Regelwerk erfolgt ein Blick auf eine spezifische Form der Lehrkräftequalifizierung, die *schulinterne Fortbildung* (SchILF), weil dort die systemische Steuerungswirkung einer quantifizierten Fortbildungspflicht besonders deutlich wird.

Für diesen Bereich der schulinternen Fortbildung (vgl. SWK, S. 104) gibt es allerdings große Informationsdefizite. Dabei wird gerade diesem Qualifizierungsformat in den Verlautbarungen der Kultusministerien eine zentrale Bedeutung für den Kompetenzerwerb im Kollegium und die Schulentwicklung insgesamt zugesprochen (vgl. z. B. Sachsen-Anhalt 2012). 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. 70 ff.). 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, in 2015 waren es insgesamt 1696.

In Hamburg wurden im Schuljahr 2022/23 1.473 schulinterne Fortbildungen mit Unterstützung des Landesinstituts durchgeführt, im Schuljahr 2023/24 sind laut Ziel- und Leistungsvereinbarung 1.800 vorgesehen⁷. Im folgenden Praxisbeispiel aus einer Hamburger Schule wird deutlich, welchen Einfluss und welche Spielräume Kollegium und Schulleitung bei der Realisierung der Fortbildungsverpflichtung haben und wie sie diese im Sinne ihrer Schulentwicklung nutzen können.

Ein Schulleiter stellt vor: Wie wir mit der Fortbildungsverpflichtung umgehen⁸

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) [...]

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,

6 Landtag Brandenburg, Drucksache 6/1834 https://gruene-fraktion-brandenburg.de/uploads/documents/Kleine_Anfragen/6_Wahlperiode/6_0646_Kl_A_Schulinterne_Fortbildungen.pdf (Abfrage: 17.05.2024).

7 Haushaltsplan Hamburg 2023/24, Einzelplan 3.1, S. 54.

8 Plümpe 2023, S. 88 ff. (in gekürzter Form).

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 Hamburgischen 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 [...] gemeinsam mit der Schulleitung Schulentwicklungs- bzw. Unterrichtsentwicklungsvorhaben fest, zu denen eine gemeinsame 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. Rechtschreibförderung 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. 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 Kolleg: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 [...]. 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.

Fazit

Aus der Governance-Perspektive ist eine quantifizierte Fortbildungsverpflichtung

- *gerechtfertigt*, weil sie in den Schul- bzw. Lehrerbildungsgesetzen aller Bundesländer begründet und verankert ist und das *Recht* auf Fortbildung einschließt, d. h. der staatliche Arbeitgeber verpflichtet ist, dafür die notwendigen Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen.
- *wirksam*, weil „in Ländern mit konkreten Regelungen zum Umfang der Fortbildungspflicht und einer Nachweispflicht Lehrkräfte signifikant mehr Fortbildungen besuchen als in anderen Ländern. Substanzielle positive Effekte des Fortbildungsbesuchs auf die Schülerleistung (Hattie 2009) sind ein starkes Argument für eine Durchsetzung von Fortbildungspflicht und -recht“ (SWK 2023, S. 101).
- *ein sinnvoller Steuerungsimpuls*, weil sie *alle* Lehrkräfte für die gemeinsame Arbeit an der Schul- und Unterrichtsentwicklung ihrer Schule mit einem konkreten Umfang an Arbeitszeit verpflichtet (und damit die Schulleitungen entlastet) und die Ausgestaltung der Fortbildungen dem Kollegium und der Schulleitung überlässt.
- allerdings auch *voraussetzungsvoll*, weil sie guter Rahmenbedingungen, ausreichender Ressourcen, eines differenzierten Regelwerks und einer abgestimmten Handlungskoordination der Akteure auf den verschiedenen Ebenen des Schul- und Fortbildungssystems (Landesinstitut, Schulinspektion, Schulaufsicht) bedarf.

4.2 Bayern: Anreize und Verpflichtung

Alfred Kotter

Sicherlich kann man trefflich darüber streiten, ob eine Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte zielführend ist. Es ist ja nicht ganz von der Hand zu weisen, dass möglicherweise einige Lehrkräfte dieser nur formal nachkommen, ohne aber die Bereitschaft zu entwickeln, sich auch tatsächlich auf Neues, auf eine

Verhaltensänderung einzulassen. Andererseits steht außer Frage, dass eine Professionalisierung von Lehrpersonen, ein „lebenslanges“ Lernen, eine Reflexion über Lehren und Lernen schon im Hinblick auf die vielfältigen gesellschaftlichen Wandlungen und deren Auswirkungen auch auf das Bildungssystem nicht nur wünschenswert, sondern unumgänglich sind.

In diesem Spannungsfeld zwischen notwendiger Professionalisierung und Weiterentwicklung von Lehrpersonen einerseits und der Gelingensbedingung „Bereitschaft“ für nachhaltige Verhaltensveränderungen und damit für Wirkungen im konkreten Bildungsprozess andererseits steht Lehrkräftefortbildung. In Bayern wird versucht, dieses Spannungsfeld dahingehend aufzulösen, dass nicht nur auf eine Fortbildungsverpflichtung gesetzt wird, sondern auch darauf, Lehrkräfte durch passgenaue, bedarfsgerechte und attraktive Angebote für Fortbildung zu motivieren.

Seit 2002 besteht für staatliche Lehrkräfte in Bayern eine Fortbildungspflicht als „Allgemeine Dienstpflicht der Lehrkraft“. Diese ist in Art. 20 Abs. 2 Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in Verbindung mit § 9 Abs. 2 der Lehrerdienstordnung (LDO) und der kultusministeriellen Bekanntmachung (KMBek) zur Lehrerfortbildung in Bayern (KWMBL I Nr. 16/2002, S. 260–263) geregelt. Die Verpflichtung zur Fortbildung gilt als erfüllt, wenn Fortbildung im Zeitumfang von *zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren* nachgewiesen ist. Dabei wird einem Fortbildungstag ein Richtwert von jeweils etwa fünf Zeitstunden zugrunde gelegt. Daraus ergibt sich eine *Fortbildungsverpflichtung von durchschnittlich 15 Zeitstunden* (entspr. 20 U-Stunden) pro Jahr. Diese quantifizierte Fortbildungsverpflichtung wird seit 2002 problemlos umgesetzt.

Bei der Wahl der Fortbildungsangebote haben die Lehrkräfte weitgehend freie Hand. In o.g. KMBek von 2002 wird lediglich darauf hingewiesen, dass Angebote aller Ebenen staatlicher Lehrkräftefortbildung (zentral, regional, lokal und schulintern) für die Fortbildungsverpflichtung eingebracht werden können. Ein Drittel des Gesamtumfangs soll als schulinterne Fortbildung erbracht werden.

Über die Einhaltung der individuellen Fortbildungsverpflichtung wacht die Schulleitung. So ist das Fortbildungsverhalten einer Lehrkraft auch beurteilungsrelevant. Die Schulleitung kann über Mitarbeitergespräche auch inhaltlich steuernd Einfluss nehmen (vgl. KMBek von 2002). Außerdem ist jede Schule gehalten, auf der Grundlage des Fortbildungsbedarfs der Lehrkräfte an der Schule den schuleigenen Fortbildungsbedarf zu bestimmen und für die schulinterne Lehrkräftefortbildung einen Fortbildungsplan zu erstellen. Zudem werden die Bedarfe von den Einzelschulen im zweijährigen Turnus an die lokale (für Grund- und Mittelschulen) bzw. regionale Fortbildungsebene weitergeleitet. Diese Bedarfsmeldung fließt dann in das zweijährige Schwerpunktprogramm für die inhaltliche Planung der Lehrkräftefortbildung ein, das im Zusammenspiel von

Kultusministerium mit Vertretern der Fortbildungsebenen festgelegt wird und dann für alle Ebenen verbindlich ist.

Dieses Gesamtsystem funktioniert seit mehr als 20 Jahren reibungslos und wird von allen Beteiligten – Schulleitungen, Verbänden, Lehrkräften – akzeptiert und mitgetragen. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass einzelne Lehrkräfte ihrer Fortbildungsverpflichtung nur formal nachkommen. Hier setzt das Bestreben an, Fortbildungsangebote so niederschwellig, bedarfsorientiert, agil, professionell und passgenau wie möglich zu gestalten (vgl. auch das Kapitel „Professionalisierung im System – Schulinterne Lehrkräftefortbildung“ von Peter Daschner und Ulrike Heinrichs in diesem Band, S. 24 ff.). Dies soll im Folgenden an einigen Beispielen der zentralen Fortbildungsebene (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, ALP) aufgezeigt werden.

Niederschwellig: Berufsalltag und Familiensituation sind für viele Lehrkräfte herausfordernd. Oftmals ist es nur schwer möglich, eine ein- oder mehrtägige Fortbildungsveranstaltung in Präsenz zu besuchen, die – zumal in einem Flächenland – auch noch mit An- und Abreisezeiten verbunden ist. Deshalb sind orts- und ggf. auch zeitunabhängige Online-Formate eine sinnvolle und notwendige Ergänzung zu regionalen und überregionalen Präsenzveranstaltungen. Die ALP bietet über die Stabsstelle Medien.Pädagogik.Didaktik wöchentlich ein Programm mit rund 40 eSessions an, die jeweils von Montag bis Donnerstag am Nachmittag durchgeführt werden. Die Anmeldung bedarf keiner Genehmigung und kann bis um 24.00 Uhr des Vortags erfolgen. Zeit- und ortsunabhängig können zudem Selbstlernkurse bearbeitet werden. Hier wurden in den letzten Jahren ebenfalls niederschwellige Formate entwickelt, wie z. B. die ALP-Fre!stunde, in der ein abgegrenzter Themenbereich in 45 Minuten, einer Freistunde eben, bearbeitbar ist. Zur Niederschwelligkeit gehört auch, dass alle staatlichen (und nichtstaatlichen) Fortbildungsangebote über eine von der ALP bereitgestellte und stetig erweiterte Fortbildungsplattform (FIBS: Fortbildung in bayerischen Schulen) auffindbar und buchbar sind.

Bedarfsorientiert und agil: Wie oben dargestellt erfolgt eine systematische Bedarfserhebung im Kontext der Erstellung des zweijährigen Schwerpunktprogramms. Aktuell werden in einem Pilotversuch („SCHILF-Koordination“) auch Möglichkeiten geprüft, schulische Fortbildungsbedarfe kontinuierlich zu erheben und über die verschiedenen Fortbildungsebenen hinweg zu kommunizieren.

Ein konkretes Beispiel hierzu: Speziell für die schulinterne Bedarfserhebung im Bereich der digitalen Bildung hat die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen das Modellprojekt „SCHILF-Koordination Digitale Bildung“ entwickelt und erprobt es an 56 Schulen aller Schularten (Projektlaufzeit:

9/2021 bis 7/2025)⁹. Ziel ist es, Lehrkräfte aktiv in den Prozess der Lehrkräftefortbildung einzubinden und dadurch ihr Engagement für ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung zu stärken. Dies erfolgt mit Hilfe von Umfrage-Tools, mit denen anonymisiert der Bedarf an Fortbildungen im Bereich digitaler Bildung im Kollegium abgefragt werden kann. Auf dieser Basis sichten und priorisieren Schulleitung, Medienkonzept-Team und SCHILF-Koordinatorin/-Koordinator Digitale Bildung gemeinsam die gesammelten Fortbildungswünsche unter Einbezug der schulinternen Entwicklungsziele. Nach Veröffentlichung der „Wunschliste“ werden die „Schätze“ im Kollegium gehoben: Mit einem weiteren Umfragewerkzeug wird vorhandene Expertise im Kollegium eruiert, die dann in ein Fortbildungsangebot münden kann. Fortbildungswünsche, die aus dem Kollegium nicht befriedigt werden können, werden mit Hilfe des regionalen Referentennetzwerks bedient. Auf diese Weise erreichen schulinterne Fortbildungen im digitalen Bereich eine neue Dimension der Professionalisierung und können passgenau auf die Bedürfnisse der Kollegien geplant werden.

Hilfreich für die Bedarfserfassung sind auch etablierte Expertengruppen wie die Beraterinnen bzw. Berater Digitale Bildung, die – auf der regionalen Ebene angesiedelt – ein Bindeglied zwischen Einzelschule und zentraler Fortbildungsebene darstellen. Geplant ist zudem, über FIBS ein Erhebungstool bereitzustellen sowie Daten der externen Evaluation zur Eruierung von Fortbildungsbedarfen zu nutzen.

Jenseits von Bottom-up-Erhebungen ist es wichtig, agil auf aktuelle Situationen zu reagieren, die Schulen vor neue Herausforderungen stellen. Beispiele sind etwa der Überfall Russlands auf die Ukraine oder der Hamas-Terrorangriff am 7. Oktober 2023: Innerhalb weniger Tage wurden hier jeweils Online-Fortbildungsangebote (eSessions und auch Selbstlernkurse) mit Hilfestellungen für die Schulen angeboten. Als weiteres Beispiel kann genannt werden, dass bereits am 4. Januar 2023 die erste eSession zu ChatGPT durchgeführt werden konnte. Mit diesen agilen Angeboten bietet die ALP Unterstützung bei aktuellen Herausforderungen an den Schulen und trifft – so die Annahme – auf große Bereitschaft auf Seiten der Lehrkräfte, sich auf das Angebot einzulassen.

Professionell: Die ALP ist bestrebt, die Angebote stets zu verbessern. Im Fokus stehen hier sowohl inhaltliche Exzellenz – gewährleistet oft durch Gastdozentinnen und Gastdozenten, die führend auf ihrem Gebiet sind – als auch didaktische und erwachsenenpädagogische Überlegungen. Die Fortbildenden an der ALP werden in einem modularen internen Fortbildungsprogramm erwachsenenpädagogisch geschult. Zudem wird je nach Tätigkeitsbereich Spezialwissen beispielsweise im Bereich synchrone oder asynchrone Online-Formate

9 Projektleitung: Katharina Hell (k.hell@alp.dillingen.de); vgl. <https://alp.dillingen.de/akademie/informationsportale/>.

gezielt aufgebaut. Online-Formate, insbesondere Selbstlernkurse, entstehen in multiprofessionellen Teams, in denen inhaltlich Verantwortliche mit Spezialistinnen und Spezialisten für Online-Didaktik, mit Kameraleuten, mit Medien-designerinnen und Mediendesignern und Serious-Game-Expertinnen bzw. -Experten zusammenarbeiten. Die so garantierte Qualität der Fortbildungsangebote erhöht die Attraktivität von Fortbildungen und motiviert Lehrkräfte, diese auch zu nutzen.

Passgenau: Fortbildungsangebote im Bereich digitale Bildung orientieren sich in Bayern an einem Kompetenzrahmen, dem DigCompEdu Bavaria, dem für bayerische Verhältnisse leicht modifizierten europäischen Kompetenzrahmen. Bei jeder Fortbildungsveranstaltung wird mittels Tagging angegeben, welche Teilkompetenzen auf welcher Niveaustufe in der Fortbildung vermittelt werden sollen. Zudem können Lehrkräfte mit Hilfe eines durch die ALP zur Verfügung gestellten Online-Selbsteinschätzungs-Tools individuell ihren Kompetenzstand ermitteln. Dadurch ist es möglich, dass Lehrkräfte passgenau die Fortbildungen besuchen, die ihnen ohne Über- oder Unterforderung gezielten Kompetenzaufbau ermöglichen.

Fazit

Die Maßnahmen zur Ausweitung und Professionalisierung des Fortbildungsangebots insbesondere im Bereich der Online-Formate haben deutliche Effekte gezeigt. Konnten im letzten Vor-Pandemie-Jahr 2019 insgesamt gut 50.000 Teilnahmen an Angeboten der ALP verzeichnet werden, sind es mittlerweile deutlich mehr als 200.000. Während der Präsenzanteil kapazitätsbedingt unverändert bei rund 25.000 Teilnahmen liegt, hat sich der Online-Anteil etwa verachtfacht. Rein rechnerisch nimmt jede Lehrkraft in Bayern jährlich nahezu an zwei Fortbildungen der zentralen Ebene teil. Hinzu kommen die Angebote der regionalen und (im Bereich der Grund- und Mittelschulen) der lokalen Ebene sowie die schulinternen Fortbildungsangebote.

Das Zusammenspiel aus Fortbildungsverpflichtung und dem Bestreben, Fortbildungen möglichst niederschwellig, bedarfsorientiert, agil, professionell und passgenau zu gestalten, ist erfolgreich und führt zu einer hohen Fortbildungsbereitschaft unserer Lehrkräfte.

Kontakt

Dr. h. c. Peter Daschner

Landesschulrat a.D., Vorstand DVLFb

peter.daschner@hamburg.de

Dr. Alfred Kotter

Direktor der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen
(Bayern)

direktor@alp.dillingen.de

5 Steuerung fachlicher Qualifizierung in forschungsbasierten und länderübergreifenden Formaten

5.1 „SINUS – Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“

Götz Bieber

Hintergrund

Dieses Programm wurde vor dem Hintergrund der Ergebnisse der TIMSS-Studie 1997 entwickelt (vgl. BLK 1998) und in vier eigenständigen Projekten von 1998 bis 2013 durchgeführt. Das erste Programm fokussierte auf den Unterricht in der Sekundarstufe I. Hintergrund waren die Ergebnisse der Population II bei TIMSS (Jahrgänge 7 und 8). Nach dem sich anschließenden Transferprojekt wurden dann zwei Vorhaben für die Grundschule auf der Grundlage einer zweiten Expertise aufgelegt (vgl. BLK 2004).

Ziele

Es wurden sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Primarstufe Problem-bereiche zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts wissenschaftlich begründet identifiziert, an denen die beteiligten Schulen auf der Grundlage ihrer konkreten Situation und mit Unterstützung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gearbeitet haben, koordiniert durch den Programmträger (IPN und Mathematikdidaktik der Universität Bay-reuth – für die Sekundarstufe I). Die Entwicklungsarbeiten sind in einer Reihe von Veröffentlichungen bzw. Handreichungen dokumentiert¹⁰).

10 Vgl. u. a. die Webseiten www.sinus-transfer.de und www.sinus-an-grundschulen.de.

Problembereiche (Module)¹¹

Sekundarstufe I	Grundschule
Modul 1: Weiterentwicklung der Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht	Modul G 1: Gute Aufgaben
Modul 2: Naturwissenschaftliches Arbeiten	Modul G 2: Entdecken, Erforschen, Erklären
Modul 3: Aus Fehlern lernen	Modul G 3: Schülervorstellungen aufgreifen – grundlegende Ideen entwickeln
Modul 4: Sicherung von Basiswissen – verständnisvolles Lernen auf unterschiedlichen Niveaus	Modul G 4: Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern
Modul 5: Zuwachs von Kompetenz erfahrbar machen: Kumulatives Lernen	Modul G 5: Talente entdecken und unterstützen
Modul 6: Fächergrenzen erfahrbar machen: Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten	Modul G 6: Fachübergreifend und fächerverbindend unterrichten
Modul 7: Förderung von Mädchen und Jungen	Modul G 7: Interessen (von Mädchen und Jungen) aufgreifen und weiterentwickeln
Modul 8: Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern	Modul G 8: Eigenständig Lernen – gemeinsam Lernen
Modul 9: Verantwortung für das eigene Lernen stärken	Modul G 9: Lernen begleiten – Lernerfolg beurteilen
Modul 10: Prüfen: Erfassen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs	Modul G 10: Übergänge gestalten
Modul 11: Qualitätssicherung innerhalb der Schule und Entwicklung schulübergreifender Standards	

Arbeitsweisen und Steuerung

Grundlegend für die Arbeit der Schulen waren die in den einzelnen Bundesländern geschaffenen Netzwerke (hier: Schulsets) von sechs bzw. zehn Schulen. Sie wurden von Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren betreut. Innerhalb der Schulsets wurden die Arbeitsschwerpunkte (vgl. o. g. Module) in Abstimmung mit der Landeskoordination festgelegt. Diese Arbeitsform wurde durch landesweite und länderübergreifende Arbeits- und Fortbildungstagungen ergänzt, in denen die Schulen durch wissenschaftlichen Input sowie durch den Austausch zwischen den Schulsets systematisch gefördert wurden. Damit wurde sichergestellt, dass sowohl innerschulisch als auch überschulisch kooperiert wurde.

Für die Steuerung der vier Modellprogramme, die sowohl auf Entwicklung als auch auf Transfer ausgelegt waren, wurde ein Lenkungsausschuss eingerichtet (länderübergreifende Ebene), in dem das BMBF, die BLK, der Programmträger sowie die beteiligten Länder vertreten waren. Hier wurden die grundsätzlichen

¹¹ Vgl. die o. g. Expertisen.

Planungen auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen sowie den Handlungsbedarfen der Länder konkretisiert und gestaltet.

Die zweite Ebene der Steuerung betraf die der einzelnen Bundesländer. Hier arbeiteten je nach Bundeslandgröße zwischen einem und vier Schulsets im ersten Projekt bzw. in den Transferphasen zehn und mehr Schulsets. Sie wurden unter Verantwortung der Projektleitungen in den Bundesländern gesteuert, d. h. die landesspezifischen Arbeitsschwerpunkte wurden hier abgestimmt und Begleitmaßnahmen für Schulsets und Schulen koordiniert und ausgestaltet. Dazu gehörten Arbeits- und Fortbildungstagungen auf Landesebene ebenso wie Beratung und Unterstützung vor Ort für die Lehrkräftegruppen an den Schulen, aber auch für die Schulleitungen dieser Schulen.

Die dritte Ebene der Steuerung betraf die Schulsets. Hier wurde eine Schule als federführende Schule ausgewählt, die die Arbeit innerhalb der Schulsets koordinierte. Innerhalb der Schulen war die Zusammenarbeit der Fachgruppen in den Schulen mit der Schulleitung systematisch angeregt worden. Dazu wurden auch überregionale Tagungen für Schulleitungen angeboten.

Insgesamt wurden die SINUS-Programme also auf mehreren Ebenen gesteuert, indem sowohl Top-down- als auch Bottom-up-Strategien verwendet wurden.

Evaluation

Alle Maßnahmen zur Evaluation wurden durch den Programmträger koordiniert und in Form von entsprechenden Berichten veröffentlicht. Damit sollte es möglich sein zu prüfen, inwieweit bis auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler Veränderungen bewirkt wurden. Darüber hinaus wurde es möglich, Schlussfolgerungen für andere Maßnahmen begründet abzuleiten.

Exemplarisch sollen an dieser Stelle Ergebnisse der Untersuchung des ersten Programms genannt werden (Prenzel et al. 2005, S. 540–561). Ziel des Programms war es, wie oben beschrieben, die Professionalisierung der Lehrkräfte zu unterstützen, die Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verbessern und die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Zur Überprüfung der Ausgangslage und der Wirkungen des Programms diente ein Vergleich mit einer repräsentativen Schultichprobe. Dazu wurden an den SINUS-Schulen Erhebungen mit nationalen PISA-Instrumenten durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das Programm SINUS auf allen untersuchten Ebenen Wirkungen entfaltet hat. Dies betrifft die erfolgreiche Umsetzung der Projektinhalte auf Seiten der Lehrkräfte, die positive Wahrnehmung des Unterrichts auf Seiten der Schülerschaft sowie die Interessen, Haltungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an SINUS-Schulen. (Prenzel et al. 2005, S. 557 f.)

Darüber hinaus liegen eine Reihe von Veröffentlichungen zu den verschiedenen Evaluationsergebnissen vor (vgl. die schon genannten Webseiten).

Fazit

Die vier SINUS-Programme haben wesentliche Kriterien eines erfolgreichen Transfers von Forschungswissen, wie ihn die Landesinstitute in ihrem Positionspapier (vgl. Positionspapier 2018) beschrieben haben, erfüllt. Diese Programme haben ebenfalls die Kriterien für nachhaltige Fortbildung, wie sie u. a. Lipowsky beschrieben hat, erfüllt. Die o. g. Ergebnisse belegen das.

Insofern ist es folgerichtig, u. a. ausgehend von diesen Erfahrungen in der aktuellen Situation das Programm QuaMath¹² aufzulegen. Es verfolgt ähnliche Ziele und geht hinsichtlich des Transfers von Forschungswissen bei der Zahl der Schulen, die erreicht werden sollen, deutlich über die SINUS-Programme hinaus (hier waren es gemäß Prenzel/Friedrich/Stadler 2008 insgesamt ca. 2600 Schulen), um noch mehr Nachhaltigkeit an den Schulen zu bewirken. Mit einem geplanten Zeitraum von 10 Jahren spricht vieles dafür, dass dieses Programm seine Ziele erreichen kann.

5.2 „QuaMath – Unterrichts- und Fortbildungsqualität in Mathematik entwickeln

Svea Hallemann und Annett Kreuziger

Hintergrund

Die Unterrichtsqualität entscheidet darüber, welche Lerngelegenheiten Kinder und Jugendliche erhalten. Im Fach Mathematik sollen alle Lernenden zum aktiven Denken angeregt werden und durch Gespräche ein mathematisches Verständnis entwickeln. Daher ist es wichtig, den Unterricht zielgerichtet weiterzuentwickeln – an diesem Punkt setzt das Zehnjahres-Programm QuaMath, welches von der KMK gefördert wird, an. QuaMath richtet sich an den Elementarbereich, die Primarstufe sowie Sekundarstufe I und II.

Das Programm QuaMath zeichnet sich durch seine Forschungsbasierung aus. Die Fortbildungsmodul-Entwicklung findet durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Kooperation mit Praxisexpertinnen und -experten statt, ebenso wird die Umsetzung der Module intensiv beforscht. Dies geschieht durch das Deutsche Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik (DZLM), welches von

¹² <https://quamath.dzlm.de/>.

der Abteilung „Fachbezogener Erkenntnistransfer“ des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) koordiniert wird und aus einem Netzwerk von 12 Hochschulen besteht. Das DZLM kann auf mehr als 10 Jahre Erfahrungen in der Entwicklungs- und Professionalisierungsforschung zurückgreifen und entwickelt, implementiert und erforscht – gemeinsam mit den Verantwortlichen in der Praxis – wirksame Fortbildungs- und Unterstützungsangebote im Fach Mathematik für Lehrkräfte, frühpädagogische Fachkräfte und Fortbildende.

Programm und Inhalte des Projekts

In der Debatte um Unterrichtsqualität lassen sich viele Merkmale guten Unterrichts diskutieren und aufzeigen. In Anbetracht der Vielzahl von Qualitätsmerkmalen hat es sich als hilfreich herausgestellt, mit *wenigen* Qualitätsmerkmalen zu arbeiten, die dann jedoch *kohärent* für alle didaktischen Entscheidungen zu typischen unterrichtlichen Anforderungen herangezogen werden. In QuaMath stehen fünf Prinzipien im Fokus, die für einen fachdidaktischen Kernbestand von Qualitätsmerkmalen die Grundlage für die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität bilden: Kognitive Aktivierung, Verstehensorientierung, Durchgängigkeit, Lernenden-Orientierung & Adaptivität, sowie Kommunikationsförderung (vgl. Prediger et al. 2022; Holzäpfel et al. 2024). Ein besonderes Augenmerk wird auf das Zusammenspiel der fünf Prinzipien in der Programmumsetzung gelegt, diese werden in allen 27 Modulen (vgl. Abb. 1) kohärent zugrunde gelegt.

Elementarbereich	Primarstufe		Sekundarstufe I		Sekundarstufe II
Modul Frühe mathematische Bildung Gasteiger & Bruns	Basismodul Unterrichtsqualität Jhg. 1–4 Selter & Götzke		Basismodul Unterrichtsqualität Jhg. 5–13 Holzäpfel & Prediger, Barzel & Greefrath (& Schacht)		
	Größen & Messen – Daten & Zufall 1–4 Rösken-Winter	Zahlen & Operationen 1 Bruns (& Gasteiger)	Daten & Zufall 5–10 Rolka (& Rösken-Winter, Biehler)	Funktionen & Modellieren 7–10 Friesen (& Dreher, Rolka)	Differentialrechnung Schacht (& Barzel, Thurm, Greefrath)
	Geometrie 1–4 Gasteiger (& Bruns)	Zahlen & Operationen 2 Nührenbörger	Algebra & Modellieren 6–9 Dreher (& Friesen)	Brüche-Prozente- Proportionales 6–7 Prediger & Friedrich	Lineare Algebra & Analytische Geometrie Wessel (& Kempen)
	Differenzierung 1–4 Scherer	Zahlen & Operationen 3–4 Scherer (& Nührenbörger)	Diagnose & Förderung zu Basiskompetenzen 5 Prediger (& Friedrich)	Geometrie 5–10 Kortenkamp	Stochastik Kempen (& Biehler, Wessel)
	Diagnose & Förderung 1–4 Häsel-Weide	Digitale Medien 1–4 Walter (& Selter)	Digitale Medien 5–10 Kortenkamp (& Leuders)	Sprachbildung 5–10 Prediger (& Wessel)	Integralrechnung Hußmann
	Sprachbildung 1–4 Götze	Prozessbezogene Kompetenzen 1–4 Höveler	Problemlösen 5–10 Rott (& Holzäpfel)	Differenzierung 5–10 Friedrich (& Prediger)	
					Module verfügbar ab A August 2025 B Februar 2026 C August 2026 D Februar 2026
	Basismodule	Inhaltsmodule	Vertiefungsmodule		

Abb. 1: Übersicht zu allen Modulen und Modulverantwortlichen in QuaMath

Die Umsetzung des QuaMath-Programms ist in zwei Phasen gegliedert: Von 2023 bis 2028 werden die benötigten Strukturen aufgebaut und erste Multiplizierende für die Durchführung von Fortbildungen und die Begleitung der Schulen qualifiziert. Ab dem Schuljahr 2024/2025 werden Lehrkräfte fortgebildet und die Schulentwicklung vorangetrieben. In der zweiten Phase von 2028 bis 2033 werden bestehende Strukturen optimiert und die Fortbildungs- und Qualifizierungsmodule nach den gewonnenen Forschungserkenntnissen weiterentwickelt. Insgesamt ist das Programm für 10 Jahre geplant. Im Gesamtzeitraum von QuaMath sollen 10.000 Schulen erreicht werden.

Struktur und Implementationsstrategien von QuaMath

Wie das Strukturbild in Abbildung 2 andeutet, adressiert QuaMath sowohl die Unterrichtsebene als auch die Ebenen der Fortbildung für Lehrkräfte und Qualifizierung für Multiplizierende. Für alle beteiligten Akteursgruppen der verschiedenen Ebenen (Lehrkräfte, Multiplizierende und Steuernde) bietet QuaMath

- intensive Professionalisierungsangebote (im DZLM als *personale Implementationsstrategie* bezeichnet, vgl. Rösken-Winter et al. 2021),
- materiale Unterstützung durch Unterrichts-, Fortbildungs- und Qualifizierungsmaterialien (*materiale Strategie*) und
- Netzwerkstrukturen zur systemischen Vernetzung und Einbindung (*systemische Strategie*).

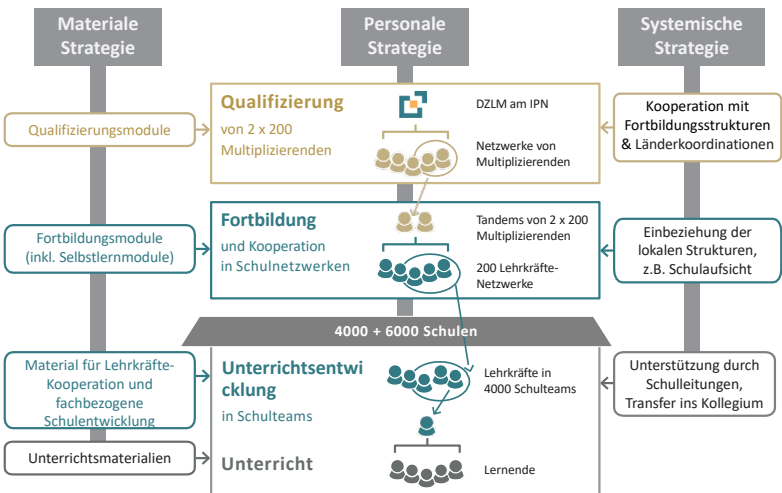


Abb. 2: Struktur von QuaMath mit drei Implementationsstrategien auf drei Ebenen

Qualifizierung und materiale Unterstützung der Multiplizierenden

Zu Beginn werden ca. 400 Multiplizierende aus 15 Ländern umfassend qualifiziert. Sie starten mit der Basisqualifizierung, die insgesamt ein Jahr beansprucht. Thematisiert werden nicht nur die unterrichtsdidaktischen Inhalte des ersten Fortbildungsjahrs (wie die oben aufgeführten Qualitätsmerkmale), sondern auch die fortbildungsdidaktischen Hintergründe, die Multiplizierende zur Umsetzung der Fortbildungsmaterialien brauchen (Rösken-Winter et al. 2021). Zum Beispiel wird thematisiert, mit welcher Perspektive von Förderung Lehrkräfte starten, und wie diese weiterentwickelt werden kann, oder warum Fortbildungsaktivitäten nicht nur Diagnosepraktiken thematisieren sollten, sondern auch das Adaptieren von Aufgaben und Moderieren von Klassengesprächen. Im zweiten Jahr beginnen die Multiplizierenden die Begleitung der ersten Schulnetzwerke und qualifizieren sich parallel für weitere Inhalts- und Vertiefungsmodule. Nach zwei Jahren wird erneut eine Qualifizierung für weitere Multiplizierende angeboten. Die verwendeten Materialien für diese Qualifizierung werden ständig weiterentwickelt.

Fortbildung der Lehrkräfte in Schulnetzwerken

Nach der Qualifizierung der Multiplizierenden im Schuljahr 2023/2024 beginnen die teilnehmenden Schulen ab 2024/2025 in den Schulnetzwerken unter der Leitung der Multiplizierenden mit den Basismodulen. Jährlich finden sechs Netzwerktreffen möglichst in Präsenz statt, dazwischen erfolgen Praxiserprobungen (s. Abb. 3). Fernlerneinheiten ermöglichen den Schulteams die gemeinsame Arbeit. Unterstützt wird die Erarbeitung der Module durch zusätzlich bereitgestellte Unterrichtsmaterialien und einer beratenden Begleitung der Multiplizierenden. Nach dem gleichen Prinzip können anschließend auch Vertiefungs- und Inhaltsmodule erarbeitet werden (s. Abb. 1).

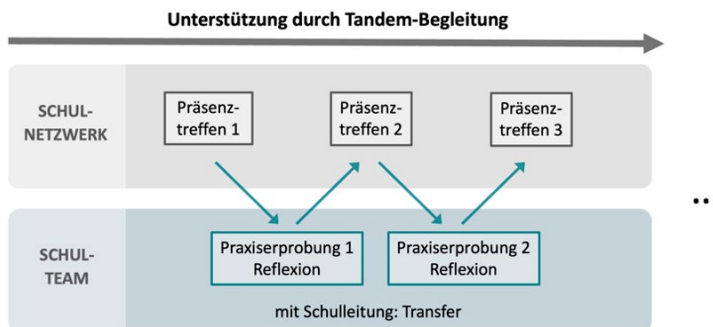


Abb. 3: Struktur der Fortbildung und Begleitung im Schulnetzwerk

Im Anschluss an die ersten zwei Jahre der intensiven Arbeit mit einem Multiplizierenden-Tandem können die Schulteams die noch nicht bearbeiteten Vertiefungs- und Inhaltsmodule in Form von Selbstlernmodulen erarbeiten. Ab dem dritten Jahr können sich die Multiplizierenden bzw. die Lehrkräfte durch Selbstlernmodule eigeninitiativ und interessengeleitet weiter fortbilden.

Diese umfassen weiterhin mindestens ein Schulhalbjahr und werden unter anderem durch Formate wie Videos, Screencasts, interaktive Reflexionsangebote, Animationen und Selbstchecks sowie durch den Austausch in den Schulteams unterstützt.

Steuerung und Organisation

Die KMK verabschiedete am 09.12.2021 einstimmig das QuaMath-Programm zur Stärkung der mathematischen Bildung. Es waren diverse Gespräche mit den Vertreter:innen des DZLM-Netzwerk und KMK-Vertreter:innen wie auch Informations- und Austauschveranstaltungen mit Verantwortlichen für Mathematik und für Fortbildung der Länder vorausgegangen. Der gegenseitige, intensive Austausch ermöglichte eine Feststellung des Bedarfs hinsichtlich der Lehrkräftefortbildung in Mathematik. Daran anknüpfend entstanden im August/September 2022 die sogenannten Ländergespräche zu QuaMath. Teilnehmende waren die Verantwortlichen der Länder einschließlich der QuaMath-Landesverantwortlichen und -Koordinierenden und DZLM-Vertreter/-innen sowie die QuaMath-Leitung und QuaMath-Gesamtkoordination. In diesen Gesprächen wurden u. a. auch die Möglichkeiten für Länderadaptionen besprochen.

QuaMath hat in der Organisation der Fortbildung in Schulnetzwerken einen Anknüpfungspunkt zu SINUS. Die Entwicklungsforschung nimmt im Programm QuaMath (im Unterschied zu SINUS) einen großen, bedeutungstragenden Umfang ein, deren Ergebnisse konsequent in die Programmumsetzung einfließen. Die Erfahrungen zur Lehrkräftefortbildung generieren sich aus Programmen wie „Mathe sicher können“, PIKAS und vielen anderen Angeboten des DZLM. Die Erkenntnisse aus den Projektumsetzungen, gestützt durch wissenschaftliche Studien, legen nahe, dass eine länderübergreifende Implementation komplexer Innovationen, wie QuaMath sie darstellt, auf der Steuerungsebene gut geplant und intensiv begleitet werden muss.

Für die Steuerung in den Bundesländern sind daher QuaMath-Landesverantwortliche und QuaMath-Landeskoordinierende für die Primar- und Sekundarstufe benannt, die eng mit der Gesamtkoordination zusammenarbeiten. Für einen engen Austausch ist zudem von dieser eine Qualifizierungs- und Austauschreihe initiiert. In regelmäßigen Treffen werden Informationen ausgetauscht, besprochen und einvernehmlich Konsensfindungen hergestellt. Der enge Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis befördert die notwendigen ländergemeinsamen Entscheidungen bezüglich der Forschungsaktivitäten und stellt

damit die aktive Beteiligung der 15 Länder sicher. Die Landeskoordinierenden wiederum arbeiten in ihren Ländern mit den QuaMath-Multiplizierenden in den Netzwerken entsprechend ihrer Länderstrukturen.

QuaMath ist offiziell am 01.01.2023 gestartet. Die 1. QuaMath-Bundestagung fand vom 14.09.–16.09.2023 mit 485 Teilnehmenden aus Praxis und Wissenschaft statt. Es war gleichsam der Auftakt der Basisqualifizierung der Multiplizierenden. Das Programm wird über eine KMK-Zuwendung der 15 beteiligten Länder finanziert. Für die erste Förderphase von 2023–2028 stellen die Bundesländer Mittel in Höhe von 17.445.503 € zur Verfügung.

Forschung

Das gesamte Programm wird durch Entwicklungsforschung auf Fortbildungs- und Qualifizierungsebene sowie Wirkungsforschung auf Lernenden- und Lehrkräfte-Ebene in allen Modulen begleitet (Rösken-Winter et al. 2021). Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte je nach Basis-, Vertiefungs- oder Inhaltsmodulen und auch nach Zielgruppen gesetzt. Auf der Ebene der Multiplizierenden ist bspw. forschungsrelevant, welche fortbildungsinhaltliche und fortbildungsfachdidaktische Expertise die Multiplizierenden mitbringen. Auf der Ebene der Lehrkräfte interessiert bspw., über welche (ausgewählten Aspekte von) Expertise zu den fünf Unterrichtsqualitätsmerkmalen, Vertiefungs- und Inhaltsbereichen die Lehrkräfte verfügen. Ebenso ist interessant, welche Unterrichtsentwicklungs- und Fortbildungsbedarfe sie zeigen. Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler stellt sich bspw. die Frage, inwiefern die Entwicklung der mathematischen Kompetenzen (nach Mindest- und Regelstandards) der Lernenden in ausgewählten Inhaltsbereichen gesteigert werden kann.

Diese Erhebungen werden durch eine ständige Weiterentwicklung des Qualifizierungskonzepts und der -materialien sowie der Fortbildungskonzepte und -materialien begleitet. Erforscht wird insgesamt die Entwicklung eines vertieften Erklärungs- und Handlungswissens auf den fünf Ebenen der Schülerinnen und Schüler, des Unterrichts, der Lehrkräfte, der Fortbildungsgestaltung und der Multiplizierenden.

Kontakt

Dr. Götz Bieber

ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

goetz-bieber.bildung@email.de

Dr. Svea Hallemann

stellvertretende Gesamtkoordinatorin Programm QuaMath, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)
hallemann@leibniz-ipn.de

Annett Kreuziger

Gesamtkoordinatorin KMK-Programm QuaMath, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)
kreuziger@leibniz-ipn.de

6 TALIS – Steuerungswissen, das sich Deutschland leisten sollte

Marianne Demmer

Im Bericht „Bildung in Deutschland 2022“ wird das Kapitel „Bildungspersonal: Struktur, Entwicklung, Qualität und Professionalisierung“ folgendermaßen beendet:

„Während sich Deutschland z. B. im Bereich der Frühen Bildung 2024 bereits zum 2. 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 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.“ (Fettdruck MD) (Autor:innengruppe Bildungsbericht-erstattung 2022, S. 326).

Diese, am Ende des Abschnitts „Herausforderungen“ und damit an prominenter Stelle platzierte Aussage, darf wohl als verschlüsselte Aufforderung an die Kultusministerkonferenz (KMK) gelesen werden, die bisherige ablehnende Haltung gegenüber TALIS (Teaching And Learning International Survey) zu revidieren. Denn wer für seine Einschätzungen und politischen Entscheidungen mehr als nur „begrenzt Hinweise“ wichtig findet und an internationalen Vergleichsdaten zu den beruflichen Umständen des Lehrpersonals interessiert ist, findet sie in den Befragungsergebnissen von TALIS. Bei TALIS handelt es sich um die größte internationale Befragung von Lehrer:innen und Schulleiter:innen, bei der diese zu ihren Arbeitsbedingungen, Lernumgebungen, Überzeugungen und Praktiken befragt werden. TALIS gilt als globales Barometer für den Lehrerberuf (vgl. OECD 2023a; OECD 2023b).

Deutschland verzichtet

Deutschlands in der KMK zusammengeschlossene Schulminister:innen verzichten jedoch seit 2002, als die Vorbereitungsarbeiten für den ersten TALIS-Zyklus 2008 begannen, auf eine Teilnahme. Sie verzichteten im Vorfeld der Befragungen darauf, Einfluss auf das Untersuchungsdesign zu nehmen (z. B. bei der Festlegung der Befragungsschwerpunkte oder bzgl. der Passung von Fragestellungen und nationalem Kontext). Damit verzichteten sie auch darauf, auf Grundlage der erhobenen Daten eigene Auswertungen aus nationaler Perspektive vornehmen zu können und die Daten für Wissenschaft und Forschung zugänglich zu machen. Sie verzichteten auf Ländervergleichende Analysen, die ermöglicht hätten, Schulsysteme zu identifizieren, die vor ähnlichen Herausforderungen wie Deutschland stehen. Sie verzichteten darauf, sich mit anderen Strategien und Methoden auseinanderzusetzen und ggf. davon zu lernen – z. B. in der Frage, wie die Attraktivität des Berufsfeldes gesteigert werden kann und die dringend benötigten Lehrkräfte gewonnen und gehalten werden können.

Dieser „deutsche“ Verzicht, über dessen Gründe hier nicht spekuliert werden soll, ist teuer erkaufte. Er geht zu Lasten einer datengestützten Lehrpolitik und sendet zudem zwei bedenkliche Signale aus: dass Deutschlands politische Entscheider:innen in schulischen Lehr- und Lernangelegenheiten erstens lieber im eigenen föderalen Saft schmoren, statt sich mittels TALIS internationalen Support als Grundlage für ihr Handeln zu sichern und dass sie sich zweitens für die Angelegenheiten des Lehrpersonals, das von ihnen so oft als „wichtigste Ressource“ für erfolgreiche Bildungsverläufe der Schüler:innen beschworen wird, nicht sonderlich interessieren.

Deutschland allein zu Haus

Mit dieser Haltung stehen Deutschlands Schulminister:innen mitsamt der Kultusministerkonferenz (KMK) europaweit ziemlich isoliert da. Von den 29 Mitgliedsstaaten der Europäischen Union nehmen nur Griechenland, Liechtenstein, Luxemburg und Zypern nicht an TALIS teil. Insgesamt haben mittlerweile 56 Staaten und Ökonomien sowie 8 Teilstaaten, sog. Territories, bereits ihre Teilnahme für den vierten TALIS-Zyklus angemeldet, dessen Befragung 2024 stattfindet (vgl. OECD 2023c). Im Vergleich zum ersten Zyklus 2008 mit 25 teilnehmenden Staaten und Teilstaaten ist die Zahl der Interessenten somit ungefähr um das Zweieinhalbfache angewachsen (vgl. OECD 2023d). Dies kann sicher als Hinweis gesehen werden, dass weltweit der Nutzen der Untersuchung sehr hoch eingeschätzt wird.

Teilnahme an TALIS: gemeinsam – einsam – oder immer noch nicht?

Mit Stand Januar 2024 ist noch offen, ob Deutschland nicht vielleicht doch am vierten TALIS-Zyklus teilnimmt. Um an der Weiterentwicklung von TALIS 2024 mitzuarbeiten, hätte die KMK zwar bereits 2021 ihre Teilnahme anmelden müssen. Aber ein später Einstieg unter Verzicht auf Einflussnahme ist immer noch möglich und auf jeden Fall besser als erneut weitere fünf Jahre bis zum nächsten Zyklus verstreichen zu lassen. Die saarländische Ministerin für Bildung und Kultur, KMK-Präsidentin im Jahr 2024, könnte sich ein Denkmal setzen, gelänge es ihr, ihre Kolleg:innen aus den anderen Bundesländern von der Notwendigkeit und dem Nutzen der Teilnahme an TALIS zu überzeugen und zügig noch vor Beginn der Befragungen im März/April 2024 den notwendigen KMK-Beschluss herbeizuführen. Falls dies nicht gelingt, bestünde auch die Möglichkeit, dass sich einzelne Bundesländer zusammenschließen und so etwas wie eine „Koalition der Willigen“ bilden. Bereits beim ersten TALIS-Zyklus hätten sich NRW und Berlin auch als einzelne Bundesländer beteiligt, wurden aber seitens ihrer Kolleg:innen bedrängt, sich der KMK-Beschlusslage unterzuordnen (vgl. Demmer 2010, S. 171). Da die OECD auch einzelne „Territorien“ akzeptiert, spricht nichts gegen die Teilnahme einzelner Bundesländer, sie könnte ein Anfang sein.

Unterstützung durch Bildungs- und Lehrerorganisationen

Die KMK, aber auch einzelne Bundesländer, hätten bei einem Entschluss pro TALIS einflussreiche Verbündete: Die mit fast 280 Tsd. Mitgliedern größte Bildungsgewerkschaft, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), drängt die KMK seit dem ersten TALIS-Zyklus zur Teilnahme (vgl. Demmer 2010, S. 155–190; Demmer 2023, S. 69–72), der Verband Bildung und Erziehung (VBE) schloss sich 2007 der Forderung an und auch der Deutsche Lehrerverband zog 2023 nach (DLV 2023). Der Grund für das Interesse der Lehrerorganisationen ist offensichtlich: TALIS gibt Lehrer:innen und Schulleiter:innen eine Stimme. Es wird nicht über sie gesprochen, sie sprechen selbst und können damit ihren Beitrag zur Weiterentwicklung der Profession leisten und sie betreffende politische Entscheidungen beeinflussen. Die Partizipation der Beschäftigten ist nach übereinstimmender Erkenntnis unabdingbar für erfolgreiche Governance.

Rückhalt bei der SWK

Mindestens ebenso wichtig für die Entscheidungsfindung der KMK, wenn nicht noch wichtiger, dürfte in der aktuellen Situation jedoch ein Hinweis der Ständigen wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) sein.

In ihrem Gutachten „Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“ vom 08. Dezember 2023 heißt es:

„Eine Stärkung datengestützter internationaler Vergleichsmöglichkeiten zu (angehenden) Lehrkräften in Ausbildung und Beruf, wie sie etwa das Teaching And Learning International Survey (TALIS) bietet, das bisher ohne deutsche Beteiligung ist, wäre wünschenswert.“ (SWK 2023, S. 55)

TALIS könnte nach Ansicht der SWK „wichtiges Steuerungswissen bereitstellen“ (ebd., S. 94), denn die Diskurse zu Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung seien „stark national geprägt“ (ebd., S. 55), weshalb es zum Beispiel an internationalen Vergleichsdaten etwa bei der Frage mangelt, ob es in der einphasigen oder zweiphasigen Lehrerbildung besser gelingt, Praxis zu integrieren.

Das Beispiel Österreich

Andere Länder, zum Beispiel auch das deutschsprachige Österreich, zeigen, wie sich TALIS für die Steuerung eines Schulsystems nutzen lässt. Österreich beteiligt sich seit dem ersten PISA-Zyklus – mit einer Unterbrechung 2013 – an TALIS.

Bereits der flüchtige Blick auf die ansprechend gestaltete und informative Internetseite¹³ vermittelt den Eindruck, dass TALIS wichtig ist, dass man es ernst meint mit TALIS. Neben Informationen zur Organisation des internationalen und nationalen TALIS-Projektmanagements verweisen Links sowohl auf die internationalen Auswertungen als auch auf Auswertungen unter spezifisch österreichischem Blickwinkel. Der Nationale Bildungsbericht Österreich 2018, Bd. 2 (Breit et al. 2019) zum Beispiel beinhaltet ein 43 Seiten starkes Kapitel zur Situation der Fort- und Weiterbildung und bezieht sich dabei ausführlich auf die TALIS-Ergebnisse (Müller et al. 2019).

Eine wichtige Datenquelle bei inhaltlichen Fragen, sog. Entwicklungsfeldern, ist TALIS auch im Nationalen Bildungsbericht für Österreich (BMBWF 2021). In den Entwicklungsfeldern Kompetenzorientierung als Leitkonzept für Qualitätsorientierung im österreichischen Schulsystem (Kulmhofer-Bommer/Diekmann 2021) und Lesekompetenz und Leseunterricht (Bachinger/Bruneforth/Schmich 2012) nehmen die Autor:innen nach einer Situationsbeschreibung neben anderen Quellen auch die referierten Ergebnisse des TALIS-Survey zum Anlass, zahlreiche weiterführende Forschungsfragen zu formulieren. Am Ende eines jeden Entwicklungsfeldes gibt das Bildungsministerium (BMBFW) als politisch verantwortliche Ebene seine Handlungsschwerpunkte in einem „Standpunkt“ bekannt.

Ohne hier auf inhaltliche Fragen eingehen zu können, ergibt sich für mich der Eindruck, dass in Österreich im Zusammenspiel von Wissenschaft/Forschung, Qualitätsmanagement und politischer Leitungsebene ein interessanter

13 [talis-oesterreich.at](https://www.talis-oesterreich.at).

Weg für eine evidenzbasierte Entwicklung und Steuerung des Schulsystems beschritten wird, und dass sich das Bildungspersonal mittels der TALIS-Befragung in diesem Prozess Gehör und Einfluss verschaffen kann.

... und Deutschland?

Sollte Deutschland wider Erwarten doch am vierten TALIS-Zyklus teilnehmen, könnte der Bericht „Bildung in Deutschland 2026“ erstmals auch für den Schulsektor mit TALIS-Daten arbeiten. Um die Kostenfrage als Hinderungsgrund nicht auszusparen: Natürlich kostet die Teilnahme etwas, nämlich Geld, personelle und zeitliche Ressourcen. Aber es würde nicht länger an der falschen Stelle gespart. TALIS hingegen wäre eine kluge Investition: TALIS stellt wichtiges Steuerungswissen bereit, gibt Lehrer:innen und Schulleiter:innen eine Stimme und kann darüber hinaus helfen, verlorenes Vertrauen in die partizipative Steuerungskompetenz der Kultusministerkonferenz wieder herzustellen.

Kontakt

Marianne Demmer

Mitglied im Hochschulrat der Universität Siegen und im Beirat der DDS (Die Deutsche Schule)
marianne@lets.de

Literatur

- Altrichter, Herbert (2019): Steuerung/Governance der Lehrkräftefortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In: Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover: Kallmeyer
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (Abfrage: 24.01.2024)
- Bachinger, Antonia/Bruneforth, Michael/Schmich, Juliane (2021): Lesekompetenz und Leseverständnis in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien, S. 471–529

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): Bildungsbericht Hamburg. Hamburg <https://www.hamburg.de/contentblob/4022930/a56bb03ac157d1ca0a72c599fd5b9919/data/pdf-hamburger-bildungsbericht-komplettversion-2009.pdf> (Abfrage: 15.01.2024)
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2023): Bildungsbericht Hamburg 2023. www.hamburg.de/contentblob/17434422/ec79ef50f8c64c14f53627583eba9824/data/pdf-hamburger-bildungsbericht-2023.pdf (Abfrage: 17.05.2024)
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1998): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 60
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): SINUS-Transfer Grundschule. Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Grundschulen. Gutachten des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 112
- [BMBWF] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien. doi.org/10.17888/nbb2018-2, S. 99–142. (Abfrage: 17.03.2024)
- Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam. doi.org/10.17888/nbb2018-2 (Abfrage: 23.01.2024)
- [BQR] Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (2021): Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. www.bmbwf.gv.at/dam/bmbwfgvat/schule/fpp/lfwb/bqr_fw_b_seb.pdf (Abfrage: 06.12.2023)
- Bundesärztekammer (2013): (Muster-)Fortbildungsordnung, i. d. F. vom 29.05.2013. www.bundesaeztekammer.de/fileadmin/user_upload/_old-files/downloads/_Muster-Fortbildungsordnung_29052013.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- Daschner, Peter/Hanisich, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Demmer, Marianne (2010): TALIS in Deutschland: Die TALIS-Befragung der GEW. In: Demmer, Marianne/Saldern, Matthias von (Hrsg.) (2010): „Helden des Alltags“. Erste Ergebnisse der Schulleitungs- und Lehrkräftebefragung (TALIS) in Deutschland. Die Deutsche Schule. 11. Beiheft. Münster u. a.: Waxmann, S. 155–190. www.waxmann.com/buch2312 (Abfrage: 27.11.2023)
- Demmer, Marianne (2023): Den Blick auf unser Bildungspersonal richten! Plädoyer für die Teilnahme Deutschlands an der OECD-Studie TALIS. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.) (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 69–72. www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51552-einmal-ausgebildet-lebenslang-qualifiziert.html (Abfrage: 06.10.2023)
- Deutsches Schulportal (2022): Lehrerarbeitszeit – Heißt von Hamburg lernen, wirklich siegen lernen? deutsches-schulportal.de/bildungswesen/heisst-von-hamburg-lernen-wirklich-siegen-lernen (Abfrage: 10.05.2022)
- [DLV] Deutscher Lehrerverband (2023): Offener Brief an die Kultusministerkonferenz: Deutscher Lehrerverband fordert deutsche Beteiligung an TALIS-Studie. 6. September 2023. www.dphv.de/2023/09/06/offener-brief-an-kultusministerkonferenz-deutscher-lehrerverband-fordert-deutsche-beteiligung-an-talis-studie/ (Abfrage: 26.12.2023)

- Haushaltsplan der Freien und Hansestadt Hamburg (2023/24): Einzelplan 3.1, Ziff. 4.2.2.2 www.hamburg.de/contentblob/16402750/1f3be20e0007fb3adae4bfd9d998f096/data/3-1.pdf (Abfrage: 17.05.2024)
- Holzäpfel, Lars/Prediger, Susanne/Götze, Daniela/Rösken-Winter, Bettina/Selter, Christoph (2024): Qualitätsvoll Mathematik unterrichten: Fünf Prinzipien. Mathematik lehren, 242. <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/259/pdf/heft60.pdf> (Abfrage: 15.01.2024) <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/380/pdf/heft112.pdf> (Abfrage: 15.01.2024) https://www.qua-lis.nrw.de/cms/upload/aktuelles/Positionspapier_Transfer_31.10.18.pdf (Abfrage: 15.01.2024)
- KMK (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Beschluss der KMK vom 05.10.2000. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- KMK (2017): Lehrkräftefortbildung in den Ländern. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern_003_.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- 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. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- Kulmhofer-Bommer, Andrea/Diekman, Natascha (2021): Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem – Kompetenzorientierung als Leitkonzept und dessen Implementierung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien, S. 425–470
- Kuschel, Jenny/Richter, Dirk/Lazarides, Rebecca (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. (Abfrage: 10.05.2024)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2016): Qualifizierungsplanung – ein Instrument der Qualitätsentwicklung in Schulen. Agentur für Schulberatung, Hamburg. li.hamburg.de/resource/blob/665096/b6286d54c677288a08e586d71215fdf9/pdf-broschuere-qualifizierungsplanung-data.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2023): Ziel- und Leistungsvereinbarung zwischen Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung und Behörde für Schule und Berufsbildung. Hamburg, 08.02.2023
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf (Abfrage: 10.05.2024)
- Müller, Florian H./Kemethofer, David/Andreitz, Irina/Nachbaur, Gertrud/Soukup-Altrichter, Katharina (2019): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In: Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam
- OECD (2023a): TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey. Homepage. <https://www.oecd.org/education/talis/> (Abfrage: 23.12.2023)
- OECD (2023b): Join TALIS 2024. www.oecd.org/education/talis/Join_TALIS2024.pdf (Abfrage: 23.12.2023)
- OECD (2023c): Participants in TALIS. www.oecd.org/education/talis/participantsintalis.htm (Abfrage: 29.11.2023)

- OECD (2023d): TALIS Cycles Participation. Download the participation summary for all cycles (Excel). (Abfrage: 29.11.2023)
- Plattner, Irmgard/Priebe, Botho (2023): Zur Steuerung staatlicher Fortbildungssysteme. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Plattner, Irmgard/Priebe, Botho (2023): Von Österreich lernen? Zur Verbesserung der Governance in deutschen Fortbildungssystemen. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Plümpe, Martin (2023): LFB als Instrument der Schulentwicklung – ein Praxisbeispiel. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51552-einmal-ausgebildet-lebenslang-qualifiziert.html (Abfrage: 10.05.2024)
- Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen (2018)
- Prediger, Susanne/Selter, Christoph/Kreuziger, Annett/Götze, Daniela/Hallemann, Svea/Holzäpfel, Lars/Pant, Hans A./Rösken-Winter, Bettina (i.V.): QuaMath: Unterrichts- und Fortbildungsqualität in Mathematik entwickeln. Erste Einblicke in das Zehnjahres-Programm von DZLM und KMK. In Vorbereitung für die Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/mathematik/konzepte-methoden/qualitatsvoll-mathematik-unterrachten-funf-prinzipien-17530 (Abfrage: 19.03.2024)
- Prediger, Susanne/Götze, Daniela/Holzäpfel, Lars/Rösken-Winter, Bettina/Selter, Christoph (2022): Five principles for high-quality mathematics teaching: Combining normative, epistemological, empirical, and pragmatic perspectives for specifying the content of professional development. In: Frontiers in Education 7 (969212), S. 1–15. doi.org/10.3389/feduc.2022.969212 (Abfrage: 15.01.2024)
- Prenzel, Manfred/Carstensen, Claus H./Senkbeil, Martin/Ostermeier, Christian/Seidel, Tina (2005): Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? Ergebnisse der Evaluation eines Modellversuchsprogramms. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 4, S. 540–562
- Prenzel, Manfred/Friedrich, Anja/Stadler, Matthias (2008): Von Sinus lernen: Wie Unterrichtsentwicklung gelingt. Seelze: Klett Kallmeyer
- Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.) (2023): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Rösken-Winter, Bettina/Stahnke, Rebekka/Prediger, Susanne/Gasteiger, Hedwig (2021): Towards a research base for implementation strategies addressing mathematics teachers and facilitators. In: ZDM – Mathematics Education 53, H. 5, S. 1007–1019. doi.org/10.1007/s11858-021-01220-x (Abfrage: 15.01.2024)
- Sachsen-Anhalt (2012): Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft. Ministerium für Bildung, Runderlass vom 19.11.2012. mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Die_Schule_als_professionelle_Lerngemeinschaft.pdf (Abfrage: 17.05.2024)
- Schewe, Claudia Manuela (2023): Fortbildungspflicht – Rechtliche Regelungen, Instrumente, Desiderate. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/51552-einmal-ausgebildet-lebenslang-qualifiziert.html (Abfrage: 10.05.2024)

-
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) (2023): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung (Abfrage: 10.05.2024)
- Wahl, Diethelm (2020): Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

2.2 Monitoring als Grundlage für datengestützte Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung

Tanja Webs und Monika Renz

1 Grundlagen und Zielsetzungen eines Fortbildungsmonitorings

Im Zuge der Einführung einer ergebnisorientierten Steuerung anhand von Bildungsstandards und externer Evaluation im deutschen Bildungssystem wurde eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring beschlossen, um daten-informierte Steuerung, Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Bildungssystem in Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis zu gewährleisten (Kultusministerkonferenz 2015). Im Gegensatz dazu fehlen in der Lehrkräftefortbildung deutschlandweit bislang sowohl gemeinsame Qualitätsmaßstäbe als auch Monitoring, Evaluation und Berichterstattung (Renz 2019), wenngleich deren Implementation länderübergreifend gefordert wird (Kultusministerkonferenz 2020). Dennoch existieren in einzelnen Bundesländern und im Ausland bereits durchaus elaborierte und innovative Ansätze und Verfahrensweisen eines Fortbildungsmonitorings, die in diesem Beitrag anhand ausgewählter Beispiele aus Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg und Österreich beschrieben werden.

Fortbildungsmonitoring wird in diesem Zusammenhang – analog zum Bildungsmonitoring – als kontinuierlicher, indikatorengestützter Beobachtungs- und Analyseprozess über das System der Lehrkräftefortbildung und deren Subsysteme begriffen (Rürup/Fuchs/Weishaupt 2010). Der *Fortbildungsbericht* bzw. die *Fortbildungsberichterstattung* bietet den Adressatinnen und Adressaten anhand der systematischen Beschreibung und Darstellung ausgewählter Indikatoren und Daten in Verbindung mit bestimmten Referenzgrößen (Inter- und Intragruppenvergleiche, Vergleiche im Zeitverlauf) eine regelmäßig aktuelle, deskriptive Gesamtschau der Situation der Lehrkräftefortbildung im Querschnitt sowie der Veränderungen und Entwicklungen im Längsschnitt (Döbert/Maaz 2014).

Für ein Fortbildungsmonitoring ist – entsprechend dem Steuerungsmodell des Bildungssystems (Altrichter 2019) – die Formulierung von differenzierten *Standards der Fortbildungsqualität* notwendig, die, wie in Abbildung 1 dargestellt, auf allen Systemebenen a) der Steuerung, b) der Organisation und Verwaltung und c) der Gestaltung von Fortbildungen sowie in deren Zusammenspiel Zielperspektiven für die Ausgestaltung des Fortbildungssystems vorgeben. Diese Qualitätsstandards werden im Kontext eines Fortbildungsmonitorings der empirischen Prüfung unterzogen. Darauf aufbauend können definierte Soll-Perspektiven mit ermittelten Ist-Zuständen abgeglichen und die Ausprägung der Qualitätsbereiche und -merkmale insgesamt beurteilt werden. Daraus lassen sich u. a. Hinweise auf mögliche Entwicklungsbedarfe und für weitere Schritte der Qualitätsentwicklung ableiten.

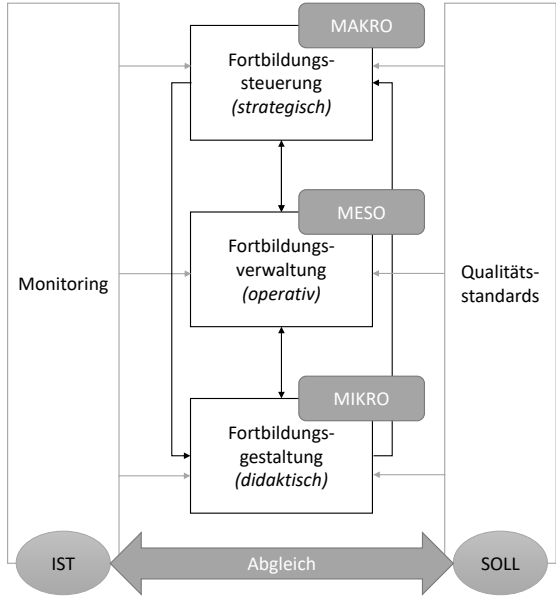


Abb. 1: Qualitätsstandards und Monitoring im Mehrebenensystem der Lehrkräftefortbildung

Die Zielsetzungen eines Fortbildungsmonitorings liegen folglich nicht nur in der Transparenz, Legitimierung 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 (Webs 2023).

2 Inhaltliche Anforderungen: Normative vs. empirische Qualitätsstandards

Um steuerungs- und qualitätsrelevante Informationen indikatorenbasiert zu gewinnen und systematisch bereitzustellen, sollte sich die Auswahl von Qualitätsbereichen, -merkmalen und -kriterien sowie deren Indikatorisierung für ein Fortbildungsmonitoring an zuvor verbindlich festgelegten Qualitätsstandards der Lehrkräftefortbildung orientieren (vgl. das Kapitel „Standards und Qualitätsrahmen für das Fortbildungssystem“ von Ulrich Steffens in diesem Band, S. 223 ff.).

Solche Standards der Fortbildungsqualität können normativ und/oder empirisch begründet sein. Im Rahmen einer *normativen Argumentation* wird Fortbildungsqualität basierend auf dem bildungspolitischen Auftrag bzw. der pädagogischen Zielsetzung der Lehrkräftefortbildung definiert (vgl. die Orientierungsrahmen z. B. in Daschner/Hanisich 2019; Priebe 2019).

Bei der *empirischen Bestimmung* werden in Forschungssynthesen Gestaltungsmerkmale derjenigen Lehrkräftefortbildungen ermittelt, die sich positiv auf den Kompetenzzuwachs von Lehrenden sowie auf die Lernerfolge der Lernenden auswirken (vgl. Forschungsübersichten z. B. von Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017; Lipowsky/Rzejak 2019).

Beide skizzierten Definitionsansätze lassen sich als Grundlage für ein Fortbildungsmonitoring miteinander kombinieren: Die empirisch identifizierten Merkmale qualitätsvoller bzw. effektiver Lehrkräftefortbildungen können im Bereich der Prozessqualität und der Ergebnisse und Wirkungen auf Mikroebene verortet werden, während sich aus weiteren, normativ definierten Qualitätsmerkmalen im Bereich der Rahmenbedingungen, Prozesse, Ergebnisse und Wirkungen auf Makro- und Mesoebene Indikatoren ableiten lassen, die einer empirischen Prüfung unterzogen werden.

Als Beispiele für Qualitätsstandards, die sich auf mehrere Qualitätsbereiche und -ebenen des Fortbildungssystems richten, werden nachfolgend die Qualitätsrahmen von Niedersachsen und Österreich vorgestellt. Als Beispiel für eine evidenzbasierte Definition von Merkmalen der Prozessqualität von Lehrkräftefortbildungen wird zudem auf das Vorgehen in Baden-Württemberg eingegangen.

Niedersachsen: Orientierungsrahmen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den niedersächsischen Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung (NLQ 2014)

In Niedersachsen führen seit 2012 zwölf Kompetenzzentren die regionale Lehrkräftefortbildung durch, die an acht Universitäten und vier Erwachsenenbildungseinrichtungen angegliedert sind. Ihnen ist das Niedersächsische Landesinstitut für Qualitätsentwicklung (NLQ) vorgesetzt, das wiederum dem Niedersächsischen Kultusministeriums (MK) unterstellt ist.

Im Zuge der Einrichtung regionaler Kompetenzzentren für die Lehrkräftefortbildung wurde ein Arbeitskreis beauftragt, einen Qualitätsrahmen zu entwickeln, welcher die Grundlage für die Rechenschaftslegung der Kompetenzzentren bildet (Scholl et al. 2023). Der Qualitätsrahmen enthält neben leitenden Grundsätzen zur Arbeit der Kompetenzzentren Qualitätsbereiche der

- Strukturqualität (institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen in den Einrichtungen),
- Prozessqualität (Arbeitsabläufe der Planung, Organisation, Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen),
- Produktqualität (angebotene und realisierte Maßnahmen und Produkte) und
- Effektqualität (systemischer und berufsbiografischer Nutzen der Fortbildungsarbeit in Form der erzielten Ergebnisse und Wirkungen).

Kontakt

Volkmar-Sebastian Knoke

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), Hildesheim
Fachbereich 31: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der regionalen Lehrerfortbildung

sebastian.knoke@nlq.niedersachsen.de

Österreich: Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (BMBWF 2021a)

In Österreich findet die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Schulleitungen sowie die Schulentwicklungsberatung an 14 Pädagogischen Hochschulen statt, welche neun Bildungsdirektionen zugeordnet sind, die die Verwaltung für den gesamten Schulbereich übernehmen. Die Steuerungsverantwortung obliegt dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).

Der Bundesqualitätsrahmen wurde von Vertreterinnen und Vertretern der Pädagogischen Hochschulen und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelt (Huemer/Plattner 2023). Er wird in regelmäßigen Abständen reflektiert und überprüft und bei Bedarf überarbeitet. Es werden vier Qualitätsdimensionen unterschieden, die jeweils durch Angabe unterschiedlicher Kriterien und Indikatoren konkretisiert und operationalisiert werden:

- *Prozessqualität*: Bedarfsklärung, Gewinnung und Beratung von Schulen und Teilnehmenden, Genehmigungsprozesse in Zusammenarbeit von BMBWF, Bildungsdirektionen und Schulen;
- *Produktqualität*: Kriterien für die Inhalte der Fort- und Weiterbildung bzw. der Schulentwicklungsberatung, für die Evaluation des Angebots, für Forschung und Angebotsentwicklung;
- *Personalqualität*: Standards zu Personal der Pädagogischen Hochschulen, zu Personalentwicklung und Akkreditierung externer Partnerinnen und Partner; sowie
- *Ergebnisqualität*: Ergebnisse und Wirkungen der Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung; Output, Outcome und Impact.

Kontakt

Mag. Dr. Irmgard Plattner

Bildungsdirektion Tirol, Innsbruck

Inspektorin der Europäischen Schulen

irmgard.plattner@bildung-tirol.gv.at

Baden-Württemberg: Evidenzbasierte Festlegung von Merkmalen der Qualität von Lehrkräftefortbildungen

In Baden-Württemberg wurden 2019 das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL) mit seinen sechs Regionalstellen sowie das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) gegründet. Die Regionalstellen des ZSL umfassen alle Standorte für Ausbildung (Seminare), Fortbildung und Beratung inklusive Schulpsychologischer Beratungsstellen in einer Region. Während das ZSL den Fokus auf die Konzeptionierung und Durchführung der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte legt, liegt der Fokus des IBBW auf dem Aufbau eines Bildungsmonitorings, das datenbasierte Qualitätsentwicklung auf allen Ebenen des Bildungssystems unterstützt (Saint-Cast 2023). Vertreterinnen und Vertreter des Instituts für Bildungsanalysen und des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg haben basierend auf den Arbeiten der Fortbildungsforschung in Zusammenarbeit mit weiteren Personen aus der Wissenschaft, Administration und Praxis Merkmale qualitätsvoller und effektiver Lehrkräftefortbildungen erarbeitet und abgestimmt, welche die Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte in Baden-Württemberg einerseits beeinflussen und diese andererseits repräsentieren. Zur Systematisierung der Bedingungen und Effekte von Lehrkräftefortbildungen wurde das Angebots-Nutzungs-Modell (Lipowsky/Rzejak 2019) herangezogen und angepasst. Dabei finden im Bereich der Fortbildungsgestaltung Merkmale z. B. zur Relevanz und Spezifität der Fortbildungsinhalte, zur Angemessenheit von Fortbildungsdauer und -format, zum Bezug zur beruflichen Praxis, zum Austausch und zur Kommunikation unter den Teilnehmenden Berücksichtigung. Im Bereich des Fortbildungserfolgs werden Merkmale zur Zufriedenheit der Teilnehmenden und zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte in der beruflichen Praxis ergänzt.

Kontakt

Thomas Biber

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL), Stuttgart
thomas.biber@zsl.kv.bwl.de

Dr. Alexandra Dehmel

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart
alexandra.dehmel@ibbw.kv.bwl.de

3 (Forschungs-)methodische Anforderungen: Qualität von Erhebungsmethoden und Struktur der Datenbasis

Um im Kontext eines Fortbildungsmonitorings belastbare Informationen zur Beobachtung und Analyse des Fortbildungssystems zu gewinnen und gleichzeitig für unterschiedliche Adressatengruppen im Fortbildungssystem handlungsrelevante Informationen bereitzustellen, sind basierend auf vereinbarten Qualitätsstandards aussagekräftige Indikatorensets auszuwählen, wobei Erhebungsverfahren und -instrumente grundsätzlich wissenschaftlichen Gütekriterien zu genügen haben. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sollten

- unterschiedliche Personengruppen (z. B. Fortbildungspersonal, teilnehmende Lehrkräfte) berücksichtigt werden,
- Daten auf unterschiedlichen Aggregatebenen (gemäß der Mehrebenenstruktur) kumulierbar sein,
- unterschiedliche Datengrundlagen (z. B. Vollerhebung und repräsentative Stichprobe, Daten aus der Fortbildungsverwaltung und aus der Fortbildungsevaluation) verwendet werden,
- Daten nicht nur im Querschnitt, sondern im Längsschnitt vorliegen, damit basierend auf Ausgangslagen Entwicklung und Veränderungen abgebildet werden können (Webs 2023).

Beispielhaft für die evidenzbasierte und empirisch fundierte Entwicklung eines standardisierten Evaluationsinstruments zur Erhebung der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen ist das Vorgehen in Baden-Württemberg, welches nachstehend beschrieben wird.

Baden-Württemberg: Evidenzbasierte und empirisch fundierte Entwicklung eines standardisierten Evaluationsinstruments zur Erhebung der Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen

Basierend auf dem erarbeiteten Merkmalskatalog qualitätsvoller und effektiver Lehrkräftefortbildungen wurde wissenschaftsbasiert ein standardisierter Online-Fragebogen entwickelt, der flächendeckend in Baden-Württemberg zum Einsatz kommt. Die Teilnehmenden bewerten anhand des Fragebogens Merkmale der Prozessqualität sowie Aspekte, welche diese beeinflussen.

Der Fragebogen wurde in einer umfassenden Stichprobe pilotiert, um dessen Messeigenschaften zu überprüfen. Dabei erwies sich das Instrument als reliabel und valide. Seit dem Schuljahr 2022/23 ist eine überarbeitete Version im Einsatz.

Zusätzlich zu den Anforderungen an die wissenschaftliche Güte des Fragebogens wurde sichergestellt, dass das Instrument mit möglichst geringem Aufwand vom Fortbildungspersonal und den Teilnehmenden in der täglichen Fortbildungspraxis genutzt werden kann.

Seit Beginn des Jahres 2022 wird die Veranstaltungsevaluation der Lehrkräftefortbildung digital mit der Software LFB-Eva durchgeführt. Die Evaluation ist für alle Fortbildungsveranstaltungen verpflichtend. Über die Datenbankfachanwendung LFB-Online wird beim Anlegen von Veranstaltungen festgelegt, ob sie evaluiert werden. Schulinterne und schulnahe Fortbildungen sind einbezogen, Beratungsgespräche oder Auftragsklärungsgespräche nicht. Die Evaluation wird automatisch mit der Software LFB-Eva generiert. Die Teilnehmenden einer Veranstaltung erhalten per E-Mail die Zugangsdaten zur Evaluation. Die Evaluation findet am Ende einer Veranstaltung (Einzeltermin oder Veranstaltungsreihe) oder im Nachgang statt. Die Einladung zur Teilnahme an der Evaluation wird vor Veranstaltungsende verschickt.

Kontakt

Thomas Biber

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL), Stuttgart
thomas.biber@zsl.kv.bwl.de

Dr. Alexandra Dehmel

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart
alexandra.dehmel@ibbw.kv.bwl.de

4 Anforderungen an die Bereitstellung von Ergebnissen: Klassische vs. agile Formate

Die verschiedenen Monitoringverfahren und -instrumente der Datenerhebung führen zu einer Fülle von Daten, über deren Nutzung und Nützlichkeit die adressatengerechte Aufbereitung entscheidet. Ein klassisches Format für breite Zielgruppen bieten Fortbildungsberichte, die zur Transparenz und Rechenschaftslegung des Fortbildungssystems und der Fortbildungspraxis beitragen, sodass öffentliche, politische und wissenschaftliche Diskussionen auf verlässliche und gültige Informationen rekurrieren können. Aufgrund der Zuständigkeitsverhältnisse ist zunächst von Berichten der Bundesländer auszugehen. Ein bundesweiter Überblick könnte auch künftig Teil des nationalen Bildungsberichts „Bildung in Deutschland“ sein, sollte allerdings umfassendere Ergebnisse zur Situation der Lehrkräftefortbildung enthalten, als dies bislang der Fall ist (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Um die im Kontext von Fortbildungsmanagement und -evaluation gewonnenen Daten für Prozesse der evidenzbasierten Steuerung, Qualitätssicherung und -entwicklung für unterschiedliche Akteursgruppen in der Lehrkräftefortbildung in den Bundesländern, in der Bildungspolitik und -verwaltung und in Schulen zur Verfügung zu stellen, sind über die klassischen Berichtsformate hinaus digitalgestützt Formen der individuellen Daten(bank)abfrage bereitzustellen. Über ein Dashboard könnten kurzfristig und flexibel Fortbildungsstatistiken, z. B. in Form von (Pivot-)Tabellen oder (karto-)graphischen Darstellungen, erstellt werden. Anhand eines differenzierten Rechte-Rollen-Konzepts sollten dabei – abhängig von den jeweiligen Zuständigkeiten und Aufgaben der Akteursgruppen im Fortbildungs- und Schulsystem – spezifische Zugriffsrechte auf ausgewählte Indikatoren und Daten festgelegt werden (Webs 2023). Dabei ist datenschutzrechtlich sicherzustellen, dass von Dritten keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen vorgenommen werden können. Beispielsweise sollte ausschließlich das Fortbildungspersonal Evaluationsergebnisse der durchgeführten Veranstaltung einsehen können; weitere Akteurinnen und Akteure der Lehrkräftefortbildung sollten hingegen nur auf kumulierte Daten Zugriff haben, sofern ein bestimmtes Quorum erfüllt ist.

Beispiele für unterschiedliche Formate der Ergebnisbereitstellung werden im Folgenden anhand der schriftlich abgefassten Rechenschaftsberichte der Kompetenzzentren in Niedersachsen sowie anhand der individuellen und kumulierten Ergebnismeldungen in Baden-Württemberg veranschaulicht.

Niedersachsen: Rechenschaftsberichte der Kompetenzzentren

Die administrative Rechenschaftslegung erfolgt zunächst durch standardisierte Rechenschaftsberichte der Kompetenzzentren (KomZen) an das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) bis zum 1. März eines Jahres. Neben einem Finanzbericht ist eine Darstellung gemäß der vier Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens (Struktur-, Prozess-, Produkt- und Effektivität) vorgesehen, u. a. zu Aspekten der Fortbildungsplanung und -organisation, zu Arbeitsabläufen, zur Beschaffenheit der durchgeführten Veranstaltungen, zu den erzielten Ergebnissen und Wirkungen bei den Teilnehmenden sowie zu spezifischen Schwerpunktfragen wie z. B. der Wissenschaftlichkeit oder den Formaten. Das NLQ gibt dazu eine Rückmeldung und führt ein Entwicklungsgespräch. Wesentliche Ergebnisse aller Rechenschaftsberichte werden im NLQ bis zum 1. August eines Jahres zu einem Prüfbericht zusammengefasst, der dem Beauftragten für den Haushalt und der Behördenleitung des NLQ vorgelegt und an das Kultusministerium weitergeleitet wird. Daran anschließend kommt es zu Beratungen auf Behördenebene und mit den KomZen. Ausgewählte Ergebnisse werden u. a. im Arbeitskreis diskutiert und intern den Fortbildungsverantwortlichen zur Verfügung gestellt. Aus den Berichten werden insofern auf verschiedenen Ebenen Handlungsmaßnahmen abgeleitet. Zudem gibt es neben zentralen Evaluationserhebungen regionale Befragungen zur Fortbildungsqualität, die im Arbeitskreis der KomZen auf der Grundlage der Kriterien wirksamer Fortbildungen entwickelt wurden. Die Ergebnisse der regionalen Befragungen werden in den Rechenschaftsberichten der KomZen zusammenfassend je Fortbildungsvorhaben erstellt. Ein Entwicklungsbedarf zur tieferen Erfassung der Effektivität ist identifiziert, da sich dieses mit den dargestellten Methoden noch nicht abbilden lässt.

Kontakt

Volkmar-Sebastian Knoke

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), Hildesheim
 Fachbereich 31: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der regionalen Lehrerfortbildung

sebastian.knoke@nlq.niedersachsen.de

Baden-Württemberg: Individuelle und kumulierte Ergebnismeldungen

Die Evaluationsergebnisse zur einzelnen Veranstaltung werden der Veranstaltungsleitung bei einer Mindestteilnahme von fünf Personen automatisch per E-Mail zurückgemeldet. Die Ergebnisse werden in Form statistischer Kennwerte ausgewiesen und durch Diagramme visualisiert. Die Ergebnismeldung kann auf dieser Ebene von der Fortbildnerin / dem Fortbildner zur qualitativen Weiterentwicklung der eigenen Veranstaltung und zur eigenen professionellen Weiterentwicklung herangezogen werden. Über die Dokumentation und Evaluation von einzelnen Veranstaltungen hinaus können kumulierte Daten ausgewiesen werden. Kumulierte Ergebnisse der Evaluation von mindestens fünf Fortbildungen können die zuständigen Referate im ZSL anfordern. Gesamtauswertungen sowie differenziertere Analysen werden vom IBBW vorgenommen. Dabei lassen sich anhand der Veranstaltungsnummer Evaluationsdaten aus LFB-Eva mit Teilnehmenden- und Veranstaltungsdaten aus LFB-Online (wie z. B. zur Schulform, zum Format und zur Dauer der Fortbildung) verknüpfen. Kumulierte Ergebnisse zu Veranstaltungen und zu Teilnahmen werden aus LFB-Online für den Jahresbericht des ZSL aufbereitet sowie für den Bildungsbericht Baden-Württemberg, für den das IBBW verantwortlich ist. Evaluationsdaten fließen noch nicht mit ein. Die Ergebnisse können auf dieser Ebene z. B. von den Akteurinnen und Akteuren des Fortbildungsmanagements zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität bestimmter Fortbildungen herangezogen werden. Die Veröffentlichung der Berichte trägt zur Transparenz über das Fortbildungsgeschehen in der Öffentlichkeit bei.

Kontakt

Thomas Biber

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL), Stuttgart
thomas.biber@zsl.kv.bwl.de

Dr. Alexandra Dehmel

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart
alexandra.dehmel@ibbw.kv.bwl.de

5 Anforderungen an das Wissensmanagement: Institutionalisierte Prozesse der Kommunikation und Kooperation

Trotz der adressatengerechten Aufbereitung und Bereitstellung von evidenzbasiertem Wissen in Form von Fortbildungsberichten und Ergebnismeldungen zur datengestützten Steuerung des Fortbildungssystems und zur Weiterentwicklung der Fortbildungsqualität kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese Informationen automatisch von den betreffenden Akteurinnen und Akteuren zur Entscheidungsfindung und -begründung genutzt werden

können (Plattner/Priebe 2023). Damit ist bereits auf notwendige Rekontextualisierungsprozesse durch die Akteurinnen und Akteure hingewiesen, welche die zur Verfügung gestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund ihrer individuellen Voraussetzungen und institutionellen Gegebenheiten rezipieren, interpretieren und reflektieren, um – wenn nötig – ziel- und bedarfsorientiert Maßnahmen abzuleiten (Fend 2008).

Um diesbezüglich Verbindlichkeit und Verstetigung zu schaffen, ist es sinnvoll, die Diskussion und Reflexion unter den Beteiligten mit dem Ziel der datengestützten Steuerung des Fortbildungssystems und der Weiterentwicklung der Fortbildungsqualität auf den unterschiedlichen Ebenen des Fortbildungssystems selbst als Qualitätsmaßstab zu vereinbaren (vgl. zum Kooperations- und Wissensmanagement den Orientierungsrahmen in Daschner/Hanisch 2019).

Wie unterschiedlich die Kommunikation ausgestaltet werden kann, verdeutlichen die beiden folgenden Beispiele aus Österreich und aus Niedersachsen.

Österreich: Unterschiedliche Austauschformate als Qualitätsstandard

Der Bundesqualitätsrahmen setzt grundlegende Eckpunkte für die bindende Ziel- und Leistungsplanung im Rahmen der Jahresgespräche zwischen BMBWF und den Pädagogischen Hochschulen, für die Dokumentation und Evaluation der Fortbildungs- und Beratungsleistungen, für das hochschulinterne Qualitätsmanagement und für Wirksamkeitsforschung im Rahmen von Bildungsforschung sowie für externe Audits. Für die Umsetzung des Bundesqualitätsrahmens wurden unterschiedliche Gesprächsformate eingeführt: Arbeitsgruppen, Qualitätszirkel und die sogenannte Dialogreise mit Beteiligten aus dem Ministerium und den Pädagogischen Hochschulen (Huemer/Plattner 2023). Die unterschiedlichen Formate dienen dazu, die Qualitätsbereiche weiterzuentwickeln sowie Arbeitsstände und -ergebnisse zurückzumelden und zu reflektieren.

Kontakt

Mag. Dr. Irmgard Plattner

Bildungsdirektion Tirol, Innsbruck

Inspektorin der Europäischen Schulen

irmgard.plattner@bildung-tirol.gv.at

Niedersachsen: Berichts- und Diskussionskultur

Neben der Berichtskultur haben sich verschiedene Austauschformate etabliert. Der Arbeitskreis KomZen tagt zweimal jährlich als Organ zur konzeptuellen Weiter- bzw. Qualitätsentwicklung des regionalen niedersächsischen Fortbildungssystems. Der Zukunftstag der KomZen ist ein seit 2018 jährlich stattfindendes, zweitägiges und institutionenübergreifendes Austauschformat, das ebenso wie die Arbeitsgruppe Innovation die Weiterentwicklung der Strukturen und Verbesserung der Fortbildungsqualität zum Ziel hat. Die Ergebnisse werden im NLQ aktiv aufgegriffen, um hieraus auch grundlegende Anforderungen an die Fortbildungsqualität abzuleiten. Als ein Beispiel kann hier die Etablierung der Kriterien zur Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen genannt werden.

Kontakt

Volkmar-Sebastian Knoke

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, Hildesheim
 Fachbereich 31: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der regionalen Lehrerfortbildung
 sebastian.knoke@nlq.niedersachsen.de

6 Informationstechnologische Anforderungen: Zentrale Datenbankfachanwendung

Eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung eines solch umfassenden Fortbildungsmonitorings, das unterschiedliche Akteursgruppen auf verschiedenen Ebenen des Fortbildungssystems zur Sicherung und Entwicklung der Fortbildungsqualität nutzen, bildet die Entwicklung einer zentralen Datenbankfachanwendung zur Fortbildungsverwaltung und -evaluation, verbunden mit der Abstimmung standardisierter und einheitlicher Verfahren zur Datenerhebung und -verarbeitung (Webs 2023). Auf dieser Grundlage können Verwaltungs- und Evaluationsdaten in einer Datenbank zusammenfließen und von bestimmten Akteursgruppen der Lehrkräftefortbildung, je nach Zugriffsrecht, über eine entsprechende Software kurzfristig und flexibel abgerufen werden.

Ein Beispiel für eine zentrale Datenbankfachanwendung mit umfangreichen Funktionalitäten bietet die nachfolgend beschriebene Softwareanwendung PH-Online, die in Österreich von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren des Fortbildungssystems zur Fortbildungsverwaltung genutzt wird und Daten für ein Fortbildungsmonitoring bereitstellt. Als weiteres Beispiel für die technische Umsetzung wird das Befragungsportal Feedback in Hessen dargestellt, das für Rückmeldungen zu Veranstaltungen der Lehrkräftefortbildung genutzt wird. Dazu findet eine standardisierte Befragung der Teilnehmenden statt, der Basisfragebogen kann jedoch vom Fortbildungspersonal um weitere vorbereitete oder selbst formulierte Befragungsbausteine ergänzt werden.

Österreich: Entwicklung einer zentralen Datenbankfachanwendung als Grundlage für ein Fortbildungsmonitoring

Die Verwaltung von Fortbildungsangeboten und die Erfassung von Daten, die für Monitoring relevant sind, erfolgt in einem einheitlichen System, PH-Online, auf das unterschiedliche Gruppen von Akteurinnen und Akteuren des Fortbildungssystems mit differenzierten Rechten Zugriff haben.

Jede Pädagogische Hochschule (PH) hat ihr eigenes CAMPUSonline-System, die technische Weiterentwicklung erfolgt jedoch zentral und auch Zugriffe auf Daten sind hochschulübergreifend möglich. Damit ist der Grundstock gelegt für die Gewinnung umfassender und vereinheitlichter Daten, die für Monitoring, Berichtslegung und Qualitätssicherung und -entwicklung auf allen Ebenen des Fortbildungssystems genutzt werden können.

Oberflächlich stellt sich PH-Online als ein Recherche- und Buchungsportal dar, in dem alle Angebote zur individuellen Fort- und Weiterbildung sowie schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen abgebildet sind. Es hat Verwaltungsfunktionen für Teilnehmende wie Anbietende. Lehrkräfte in einem aktiven Dienstverhältnis haben nach Registrierung Zugang zu Angeboten der regionalen PH oder anderer Hochschulen einschließlich digitaler Angebote.

Anmeldungen von Lehrkräften sind sichtbar für die Schulleitungen, die die Teilnahme genehmigen bzw. ablehnen. Die Schulleitungen sind verpflichtet, in einem Dreijahresabstand Personalentwicklungsgespräche zu führen und die Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Alle Fortbildungen einer Lehrkraft sind dokumentiert, soweit sie in PH-Online erfasst sind.

Bei entsprechenden Rechten („Masterinstanz“) können alle Daten zu einer Person oder Schule eingesehen werden. Diese können auf der Verwaltungsebene der insgesamt neun Bildungsdirektionen eingesehen und ausgewertet werden oder auch auf Bundesebene. Personenbezogene Informationen werden gewöhnlich nur bis zur Ebene der Bildungsdirektion eingesehen und genutzt.

In den Datensätzen sind ferner Inhaltskategorien erfasst, darunter die aktuellen Ressortschwerpunkte wie z. B. Digitalisierung, Leseförderung oder Antisemitismusprävention, die zu Auswertungen auf höheren Ebenen (Pädagogische Hochschulen, Bildungsdirektionen oder Bundesministerium) herangezogen werden.

Eine Ergebnismeldung kann anlassbezogen und punktuell eingeholt werden oder regelmäßig und umfassend. Die mit dem Monitoring beauftragten Verwaltungseinheiten haben dabei eher die Aufgabenerfüllung der PH im Blick, die pädagogischen Fachabteilungen nutzen die Ergebnisse, um notwendige Nachsteuerungen bei inhaltlichen Schwerpunkten zu diskutieren und zu veranlassen. Auf Bundesebene werden auch Daten für parlamentarische Anfragen im Nationalrat aufbereitet sowie für periodische Publikationen wie den nationalen Bildungsbericht (BMBWF 2021b).

Ergänzend zu PH-Online werden mit der Befragungssoftware EvaSys Teilnehmendenfeedbacks erhoben. Die Daten werden von den Pädagogischen Hochschulen für das eigene Qualitätsmanagement genutzt, zusammenfassende anonymisierte Berichte werden auch

den Bildungsdirektionen bzw. dem Bundesministerium bereitgestellt oder bei Audits vorgelegt.

Kontakt

MinR Mag. Walter Klein

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

Abteilung II/6 – Steuerung und Digitalisierung der Pädagogischen Hochschulen

walter.klein@bmbwf.gv.at

Hessen: Befragungsportal mit modular aufgebauten Fragebögen

2021 hat die Hessische Lehrkräfteakademie ein Befragungsportal implementiert, das Unterrichtsfeedback von Schülerinnen und Schülern, Schulleitungsfeedback sowie Fortbildungsfeedback von Lehrkräften mit standardisierten, aber zugleich anpassbaren Fragebögen ermöglicht.

Grundsätzlich besteht in Hessen eine Verpflichtung zur Veranstaltungsevaluation im Zuge der Akkreditierung von Fortbildungsangeboten. Üblich waren Paper-Pencil-Verfahren. Dazu lag ein Musterfragebogen vor, der weiterentwickelt werden sollte. Nachdem das Portal eine technische Lösung auch für Fortbildungsfeedback bot, begann ein Abstimmungsprozess zur Entwicklung von Fragebögen.

Aktuell stehen folgende modular kombinierbare Befragungsbausteine zur Verfügung: Basisbausteine, z. B. zu Transparenz und Struktur, zur Gestaltung der Fortbildung und zur Wirksamkeit der Fortbildung (wahlweise für Einzelveranstaltungen, mehrteilige und kurzformatige Fortbildungsmaßnahmen); formatspezifische Ergänzungsbausteine (Blended Learning, reine Online-Fortbildung, reine Präsenzfortbildung, Selbstlernphasen); Wahlitems, die je nach Veranstaltung frei hinzugefügt werden können. Fortbildende können auch selbst formulierte Fragen ergänzen.

Für häufig wiederkehrende Veranstaltungen oder Veranstaltungsreihen sind inhaltspezifische Ergänzungsbausteine hinterlegt, wie z. B. für die Schulleitungsqualifizierung. Selbst konfigurierte Befragungen lassen sich kopieren und weitergeben, so dass für gleichartige Veranstaltungen Befragungen ohne Aufwand eingerichtet werden können. Die Fragebogenbausteine werden kontinuierlich weiterentwickelt, beispielsweise um den Praxistransfer nach Fortbildungen zum Gegenstand zu machen.

Die Befragungsergebnisse können in anonymisierter Form zentral exportiert werden und bieten damit die Möglichkeit, die aggregierten Feedbackdaten auch zur Evaluation zu nutzen.

Kontakt

Dr. Tanja Nieder-Seiberth

Hessische Lehrkräfteakademie, Wiesbaden

Monitoring zur Bildungsplanung und Schulentwicklung

Tanja.Nieder-Seiberth@kultus.hessen.de

7 Diskussion

In diesem Beitrag wurde dargelegt, welche Anforderungen erfüllt sein müssen, wenn ein Fortbildungsmonitoring als Instrument einer evidenzorientierten Steuerung, Qualitätssicherung und -weiterentwicklung in der Lehrkräftefortbildung von unterschiedlichen Akteursgruppen im Fortbildungssystem genutzt werden soll. Die Umsetzung dieser Anforderungen wurde anhand ausgewählter Beispiele aus Niedersachsen, Baden-Württemberg, Hessen und Österreich veranschaulicht.

Wenngleich die beschriebenen Beispiele bereits elaborierte und innovative Ansätze und Verfahrensweisen eines Fortbildungsmonitorings aufzeigen und Evaluation von und Feedback zu Fortbildungsveranstaltungen durch die Teilnehmenden weit verbreitet sind, lässt sich bislang kein Bundesland finden, welches die skizzierten Anforderungen an ein Monitoring in Gänze umsetzt. Die gewonnenen Ergebnisse werden primär den Akteurinnen und Akteuren im Fortbildungssystem intern für datengestützte Entscheidungen zur Steuerung und qualitätsvollen Entwicklung zur Verfügung gestellt, Transparenz und Rechenschaftslegung gegenüber Externen stehen eher im Hintergrund.

Die Datenlage zur Lehrkräftefortbildung ist auf Bundesebene noch weit von der Situation in einzelnen Bundesländern entfernt, obgleich mit der Verständigung auf ländergemeinsame Eckpunkte zur Lehrkräftefortbildung die Bundesländer durchaus Interesse an einer bundesweiten Zusammenarbeit und Koordination in der Lehrkräftefortbildung äußern, verbunden mit der Absicht, vergleichbare Rahmenbedingungen für *alle* Phasen der Lehrkräftebildung zu gestalten (Kultusministerkonferenz 2020; Prien 2023). Für den Aufbau eines bundeslandübergreifenden Monitorings ist die Abstimmung und Vereinbarung von gemeinsamen Indikatoren und auch von einheitlichen Erhebungs- und Auswertungsverfahren notwendig. Durch die Teilnahme von Deutschland an der international-vergleichenden Studie zur Lehrkräftefortbildung *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) könnte der Aufbau eines bundesweiten Monitorings befördert werden (OECD 2019) (vgl. den Beitrag von Demmer in diesem Band, S. [195 ff.](#)).

Ein Monitoring, das für Entscheidungsprozesse datengestützter Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung zum Einsatz kommt, sollte insgesamt folgenden Ansprüchen gerecht werden:

- Definition von Qualitätsstandards zur begründeten und systematischen Ableitung von steuerungsrelevanten Kriterien und Indikatoren, die im Rahmen eines Monitorings empirisch geprüft werden,

- Einsatz von reliablen und validen Erhebungsmethoden und Ausrichtung der Datenstruktur am Mehrebenensystem, um aussagekräftige Ergebnisse für Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Handlungsebenen zu gewinnen,
- Entwicklung einer zentralen Datenbankfachanwendung, um verschiedene Datenquellen in einer Datenbank zusammenzuführen, die für das Monitoring zugänglich sind, und mehrere „Geschäftsvorgänge“ in ein IT-System zu integrieren, zu denen auch das Monitoring selbst zählt,
- Bereitstellung der Ergebnisse in Form von klassischen Berichten und agilen Datenabfragen, um den unterschiedlichen Interessen und Erfordernissen der Akteursgruppen gerecht zu werden,
- Wissensmanagement in Form institutionalisierter Kommunikation und Kooperation zur Unterstützung des Evidenztransfers und der Nutzung der Ergebnisse.

Zur Förderung der Verwendung der bereitgestellten Ergebnisse sollte das Fortbildungsmonitoring adressatenorientiert und benutzerfreundlich gestaltet sowie von den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren im Fortbildungssystem als nützlich angesehen werden.

Um dies zu gewährleisten, sollten zunächst durch eine Stakeholder-Analyse zum einen die Zielgruppen eines Fortbildungsmonitorings, wie beispielsweise aus der Bildungspolitik und -verwaltung, der Fortbildungs- und Schulpraxis, aber auch aus Wissenschaft und Öffentlichkeit, eruiert und zum anderen deren Nutzungsinteressen ermittelt werden. Daraus könnten konkrete Anforderungen an das Fortbildungsmonitoring formuliert werden, die in die konzeptionelle Entwicklungsarbeit einfließen. Im weiteren Verlauf sollten die Zufriedenheit und die Akzeptanz sowie das Nutzungsverhalten und die Nützlichkeit des Fortbildungsmonitorings im Fortbildungssystem prozessbegleitend evaluiert werden. Die Evaluationsergebnisse könnten dazu dienen, das Fortbildungsmonitoring selbst stetig datengestützt weiterzuentwickeln.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2019): Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. 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. 56–82.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.

- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF (2021a): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/bmbwfgvat/schule/fpp/lfwb/bqr_fw_b_seb.pdf (Abfrage: 06.12.2023)
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF (2021b): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf> (Abfrage: 06.12.2023)
- Darling-Hammond, Linda/Hyler, Maria E./Gardner, Madelyn (2017): Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (Abfrage: 06.12.2023)
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Döbert, Hans/Maaz, Kai (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, Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin, 27. bis 28. März 2014, S. 372–384. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31184_Bildungsforschung_Band_42.pdf?__blob=publicationFile&__amp%3Bv=3 (Abfrage: 06.12.2023)
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huemer, Barbara/Plattner, Irmgard (2023): Zur Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung in Österreich. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 168–184. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (Abfrage: 06.12.2023)
- Kultusministerkonferenz (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring.
- Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 06.12.2023)
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2019): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: Groot-Wilken, Bernd/Körber, Rolf (Hrsg.): Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: wbv, S. 15–56.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung – NLQ (2014): Orientierungsrahmen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den niedersächsischen Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung. <https://www.nibis.de/uploads/2kompssp/orientierungsrahmen.pdf> (Abfrage: 06.12.2023)
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2019): TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. TALIS, OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (Abfrage: 06.12.2023)

- Priebe, Botho (2019): Effektive Steuerung/Governance des Fortbildungssystems im Rahmen der staatlichen Bildungsverwaltung als Bedingung seiner Wirksamkeit: Ein „Orientierungsrahmen zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems“. In: Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian: Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett Kallmeyer, S. 268–276.
- Plattner, Irmgard/Priebe, Botho (2023): Zur Steuerung staatlicher Fortbildungssysteme. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 33–40.
- Prien, Karin (2023): Die Qualität der Lehrkräftefortbildung sichern und weiterentwickeln: Aufgaben der Bildungspolitik. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 282–287.
- Renz, Monika (2019): Bildungsmonitoring, Evaluation und Berichterstattung. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 128–134.
- Rürup, Matthias/Fuchs, Hans-Werner/Weishaupt, Horst (2010): Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 377–401.
- Saint-Cast, Nadyne (2023): Entwicklungsperspektiven der Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 149–153.
- Scholl, Daniel/Kleinknecht, Marc/Menthe, Jürgen/Gillen, Julia (2023): Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung: Modell, Konzepte, Arbeitsstände und Entwicklungsperspektiven in Niedersachsen. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 135–148.
- Webs, Tanja (2023): Anforderungen an Monitoring und Berichterstattung als Grundlage von Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 155–170.

2.3 Standards und Qualitätsrahmen für das Fortbildungssystem

Ulrich Steffens

1 Thematische Hinführung

Referenzsysteme für die Qualität im Bildungswesen stellen ein relativ neues Instrument im „Orchester der Schulsystemsteuerung“ dar und sind in Deutschland erst in den letzten beiden Dekaden entwickelt worden. Eine relative Verbreitung haben inzwischen Orientierungs- bzw. Referenzrahmen für Schulqualität gefunden, die es – seit einer ersten Veröffentlichung im Zuge der externen Schulevaluation im Jahr 2004 (vgl. z. B. den „Hessischer Referenzrahmen Schulqualität“; Institut für Qualitätsentwicklung 2005) – inzwischen in allen Bundesländern gibt. Auch erste Referenzsysteme für die Lehrkräftefortbildung sind zu einem ähnlichen Zeitpunkt entstanden, und zwar das „Musterqualitätshandbuch“, das in einer Arbeitsgruppe unter Leitung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) entstanden ist und 2006 erstmals veröffentlicht wurde (vgl. Koerber et al. 2016).

Beiden Herangehensweisen ist ihre Orientierung gebende Funktion gemeinsam: Referenzsysteme bieten vor dem Hintergrund empirischer Befunde und der vorherrschenden Lehrmeinung („state of the art“) eine systematische Grundlage zur Erfassung und Beurteilung von Qualität im Bildungswesen, und zwar in allen relevanten Planungs-, Handlungs- und Entscheidungsprozessen hinsichtlich Rahmenbedingungen und Voraussetzungen (Kontext und Input) sowie zu gestaltender Prozesse und den zu erzielenden Erträgen (Output und Outcome). Sie setzen klare Bezugspunkte für Qualität, bieten Orientierung und sorgen für Transparenz. Dadurch können sie die pädagogische Verständigung und den Konsens fördern sowie das Sichtbarmachen pädagogischer Prozesse unterstützen und ein Wirkungsdenken in der Profession anbahnen. Sie stellen für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sozusagen „eine Landkarte mit topografischen Angaben und mit einer Darstellung der möglichen Verkehrswege dar“ (vgl. ausführlicher Steffens 2017; 2021).

Ihre Entstehung ist maßgeblich auf zwei Entwicklungsstränge zurückzuführen, und zwar auf den 1985 begründeten „Schulqualitäts-Ansatz“, der die Diskussion um gute Schule und um Unterrichtsqualität im deutschsprachigen Raum initiiert hat (Steffens/Bargel 2016), und auf den Ansatz des „Total Quality

Managements (TQM)“, wie ihn William Edwards Deming bereits in den 1940er Jahren in den USA entwickelt hat und der zunächst nur in Japan zur Anwendung kam. Ende der 1980er Jahre fand das dann zu dem Zeitpunkt schon in den USA verbreitete TQM durch das „European Foundation for Quality Management (EFQM)“ seine europäische Entsprechung. Während der Schulqualitäts-Ansatz den ‚Nährboden‘ für die Referenzsysteme zur Schulqualität darstellt (vgl. Steffens/Ditton 2022), bildet das EFQM den Bezugspunkt für das Musterqualitätshandbuch (vgl. Koerber et al. 2016, S. 11).

„Musterqualitätshandbuch. Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung“ (2006)¹

Dieses Handbuch „zeigt exemplarisch die mögliche Konkretisierung oder Operationalisierung von Kriterien, Indikatoren und Standards, um eine gezielte Qualitätsarbeit zu ermöglichen“ (Koerber et al. 2016, S. 2). Mit seinen Konkretisierungen verweist es auf Qualitätsanforderungen für wichtige Bereiche der Lehrkräftefortbildung, und zwar zum einen für die Arbeit der Leitung und zum anderen für die Planung, Durchführung, Organisation und Auswertung der Arbeit in der Fortbildung (ebd., S. 16). „Das Musterqualitätshandbuch ist ein Hilfsmittel, um blinde Flecken in der eigenen Wahrnehmung zu entdecken. Es dient damit als Instrument der Selbstreflexion. Darüber hinaus erlaubt der Vergleich der eigenen Praxis mit den formulierten Qualitätsanforderungen Aussagen über den Stand der Qualitätsentwicklung einer Institution.“ (ebd., S. 4) Das Musterqualitätshandbuch liefert Richtziele und ermöglicht damit „eine Auseinandersetzung mit den Ansprüchen und der Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen“ (ebd., S. 5). Auf seiner Grundlage lassen sich Prioritäten in den Entwicklungsprozessen setzen und das Qualitätsprofil einer Fortbildungseinrichtung ausrichten. Darüber hinaus lässt sich mit dem Musterqualitätshandbuch eine „Vergleichbarkeit“ von Angeboten und Leistungen von Fortbildungseinrichtungen anstreben (vgl. ebd., S. 5).

1 Das „Musterqualitätshandbuch“ wurde bis 2015 als PAS 1064 vom Beuth-Verlag vertrieben. Seit Oktober 2021 liegt die „DIN 33459: Anforderungen an die Überprüfung, Aufrechterhaltung und Verbesserung der Kompetenzen von Lernbegleitern“ vor, die u. a. auf Anregung des DVLFB hin unter Mitarbeit von Prof. Dr. Rolf Koerber (TU Dresden) auf der Grundlage des Musterqualitätshandbuchs (PAS 1064) erarbeitet wurde. Damit liegt nun erstmals eine Qualitätsnorm vor, die auf den Bereich der Lehrer:innenfortbildung angewandt werden kann.

Niedersächsischer „Orientierungsrahmen“ (2013)

Obwohl das Musterqualitätshandbuch in Kreisen der Lehrkräftefortbildung entstanden war, fand es an den deutschen Landesinstituten² zunächst keine weitere *konstitutive* Beachtung. Es bedurfte erst einer strategischen Neuausrichtung der Lehrkräftefortbildung, wie sie in Niedersachsen 2012 erfolgte, bis es zu neuen Impulsen für ein Referenzsystem zur Lehrkräftefortbildung bzw. zu seiner Weiterentwicklung kam. Im Zuge dieser Neuausrichtung wurde eine Arbeitsgruppe des Niedersächsischen Kultusministeriums damit beauftragt, „[...] eine auf Merkmale und Kriterien gestützte mehrdimensionale Beschreibung, Bewertung und Beurteilung der Qualität der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen, aber auch der dafür erforderlichen Organisationsleistungen zu ermöglichen“ (Heinrichs et al. 2014, S. 7), die in dem niedersächsischen „Orientierungsrahmen“ ihren Niederschlag fanden. Damit sollte der Institutionalisierungsprozess der neuen regionalen „Kompetenzzentren“ unterstützt werden. Insbesondere ging es um eine institutionenübergreifende Verständigung der „Qualitätsansprüche“ und eine „gemeinsame Bewertung ihrer Umsetzung“ (vgl. ebd., S. 8).

Sicherlich ist es der anderen Ausrichtung geschuldet, dass im niedersächsischen Orientierungsrahmen eine gänzlich andere Ordnungsstruktur als im Musterqualitätshandbuch gewählt wurde, die größere Gemeinsamkeiten mit den Referenzsystemen für Schulqualität aufweist.

(Für eine ausführlichere Darstellung des niedersächsischen Referenzrahmens siehe im Vorliegenden das Kap. 2.1).

„Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung“ des Instituts für Lehrerfortbildung (IfL) (2018)

Eine solche größere Nähe zu den Schulqualitäts-Ansätzen findet sich auch in dem Orientierungsrahmen des IfL, mit dessen Arbeit – ebenfalls in einem partizipativen Modus – 2015 begonnen wurde und der aufgrund des Institutsauftrages in christlich-katholischer Ausrichtung entstanden ist (vgl. Priebe/Platzbecker 2018). Auch hier ging es – analog zu den bereits skizzierten Ansätzen – um eine „Sicherung und Weiterentwicklung“ der Lehrkräftefortbildung: „Das zugrundeliegende Qualitätsverständnis ist dabei auf deren Wirksamkeit und ggf. Nachhaltigkeit gerichtet sowie auf Verantwortungsübernahme für deren professionelle Planung, Durchführung und Auswertung.“ (ebd., S. 21) Die darin zum Ausdruck

2 Aus Vereinfachungsgründen wird einheitlich von „Landesinstituten“ für Lehrkräftefortbildung gesprochen, auch wenn sie je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen haben, wie Zentrum, Akademie oder Abteilung einer Behörde; überwiegend tragen sie aber die Bezeichnung (Landes-)Institut in ihrem Namen.

kommenden Leitvorstellungen sind zugleich grundlegend für die Evaluation der Fort- und Weiterbildung des IfL (vgl. ebd., S. 22). „Mit den Qualitätsstandards des vorliegenden Orientierungsrahmens sucht das IfL Anschluss an die Qualitätsentwicklung im deutschen Bildungssystem sowie im internationalen Kontext unter der Maßgabe des Katholischen Bildungsverständnisses und der ‚Eigenprägung‘ seiner Einrichtungen und seiner Arbeit.“ (ebd., S. 23)

(Für eine ausführlichere Darstellung des Orientierungsrahmens des IfL siehe im Vorliegenden das Kap. 2.2).

„Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung“ des DVLfB (2018)

An die Vorarbeiten der DVLfB-Arbeitsgruppe zum Musterqualitätshandbuch von 2006 sowie an die Entwicklungsarbeiten am niedersächsischen Landesinstitut anknüpfend, hatte sich im Jahr 2015 eine länderübergreifende Arbeitsgruppe des DVLfB – ausgehend von einer Fachtagung beim Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM, Ludwigsfelde) – auf den Weg gemacht, einen Qualitätsrahmen zu entwickeln, in dem „die wichtigsten Wirkfaktoren für die Fortbildungsqualität, wie sie sich aus der wissenschaftlichen Analyse und der Erfahrung von Expertinnen und Experten ergeben, in einer Matrix erfasst und mit Qualitätsmerkmalen untersetzt“ wurden (Daschner/Hanisch 2019, S. 9). Die Entwicklung erfolgte auch hier in einem partizipativen Prozess vieler Beteiligter aus den Landesinstituten für Lehrkräftefortbildung im Rahmen mehrerer Fachtagungen und mündete 2018 in einen „Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung“, wie er bei der DVLfB-Tagung am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) in Halle einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt wurde (vgl. Klapproth-Hildebrandt et al. 2019).

Der „Musterorientierungsrahmen“ entspricht in seinem Grundanliegen dem anderer Referenzsysteme. Im Vergleich zu den anderen bereits erwähnten Referenzsystemen gilt es zwei Besonderheiten hervorzuheben: Mit den „[...] auf Strukturen, Funktionen und Tätigkeiten fokussierten Ansatz ist es möglich, von den Besonderheiten der Lehrkräftefortbildung in den einzelnen Bundesländern zu abstrahieren und das Gesamtsystem mit seinen unterschiedlichen Organisationseinheiten und Verantwortungsebenen in den Blick zu rücken“ (ebd., S. 168). Vor allem aber erfolgt hier erstmals eine Ausdifferenzierung der Aufgabenrollen in der Lehrkräftefortbildung, in dem diese als Mehrebenensystem in den Blick genommen wird. So heben Groot-Wilken/Webs (2019, S. 109) zu Recht hervor, dass „somit im Endeffekt vier Referenzsysteme entstehen – für jede Akteursgruppe ein Rahmen“: 1. Normsetzende Akteure auf Landesebene, 2. Qualitätssichernde Akteure auf Landesebene, 3. Rekontextualisierende Akteure auf regionaler Ebene und 4. Kontinuierliche Schulentwicklung

und Professionalisierung ermöglichende Akteure auf Schulebene (vgl. Klapproth-Hildebrandt et al. 2019, S. 168). Die Folge sind vier Referenzsysteme, „die jeweils beschreiben, was aus Sicht des DVLfB gute Qualität auf den Handlungsebenen bedeutet“ (Groot-Wilken/Webs 2019, S. 109).

(Für eine ausführlichere Darstellung des Musterorientierungsrahmens siehe im Vorliegenden das Kap. 2.3).

Österreichischer „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen (BQR)“ (2021)

Auch der österreichische „Bundesqualitätsrahmen“ (BQR) ist in einer partizipativen Herangehensweise entstanden und stellt eine von allen Pädagogischen Hochschulen in Österreich getragene Vereinbarung dar – sozusagen ein „gesamtösterreichisches Commitment“. „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.“ (Plattner 2023, S. 148) In Österreich kommt den Pädagogischen Hochschulen eine „Schlüsselrolle“ zu, den Schulen und Lehrpersonen Fort- und Weiterbildung sowie professionelle Entwicklungsbegleitung anzubieten. „Fort- und Weiterbildung ist somit darauf ausgerichtet, einen Beitrag zur Erreichung der Wirkungsziele des österreichischen Schulsystems zu leisten.“ (Huemer/Plattner 2023, S. 175) Insofern ist der BQR in Verbindung mit dem schulischen Qualitätsmanagementsystem zu sehen, das die weitere Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen tangiert. „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.“ (Plattner 2023, S. 148) Neben diesen funktionalen Aspekten liegt sein besonderer Anspruch in seiner zentralen bundesstaatlichen Steuerungsfunktion (vgl. Huemer/Plattner 2023, S. 168).

(Für eine ausführlichere Darstellung des österreichischen „Bundesqualitätsrahmens“ siehe im Vorliegenden das Kap. 2.4).

Mit dem „Bundesqualitätsrahmen“ schließt sich der Kreis der Referenzsysteme zur Lehrkräftefortbildung, die es aufgrund ihres *musterbildenden* Charakters verdienen, im Folgenden näher vorgestellt zu werden.

2 Good-Practice-Beispiele

2.1 Der Orientierungsrahmen der niedersächsischen Kompetenzzentren

Hermann Veith

Das in Niedersachsen seit 2012 bestehende System der regionalen Lehrkräftefortbildung wird von den acht landesweit in der Lehrkräftebildung aktiven Universitäten sowie dem Regionalen Pädagogischen Zentrum der Ostfriesischen Landschaft in Aurich und drei weiteren Bildungshäusern – dem Evangelischen Bildungszentrum Bad Bederkesa, dem Ludwig-Windthorst-Haus Lingen und der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Papenburg – getragen (Heinrichs/Veith 2014). An allen diesen Standorten gibt es „Kompetenzzentren“, die vom Land finanziert, vom Kultusministerium beauftragt und vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) administrativ unterstützt und organisatorisch begleitet werden. Den Kompetenzzentren obliegt die „Durchführungsverantwortung“ für Fortbildungen, die von Landesseite mit bildungspolitischer Priorität als Schwerpunkte (BiPoS) jährlich budgetiert werden. In ihren festgelegten Zuständigkeitsgebieten kooperieren sie mit dem jeweiligen Regionalen Landesamt für Schule und Bildung (RLSB) und den dortigen Fachberaterinnen und Fachberatern für Unterrichtsfächer, Unterrichtsqualität und Schulentwicklung. Die BiPoS-Fortbildungen richten sich an Lehrkräfte der öffentlichen Schulen, an deren pädagogisches Personal sowie an die Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare. Sie werden kostenfrei angeboten. Darüber hinaus sind die Kompetenzzentren aber auch befugt, Fortbildung in Eigenverantwortung anzubieten. Diese können die BiPoS-Angebote ergänzen und erweitern oder aber in enger Abstimmung mit den Schulen vor Ort, auf deren Bedarfe, die sich im Rahmen ihrer Schulprogrammarbeit ergeben, zugeschnitten sein. Der Besuch solcher Fortbildungen ist für die Teilnehmenden allerdings mit Kosten verbunden, die die Kompetenzzentren zur Deckung der für die Planung, Organisation, Durchführung und Evaluation erforderlichen Aufwendungen erheben. Den Kompetenzzentren ist es ebenfalls möglich, eigene Arbeitsschwerpunkte zu setzen und ihre Expertise einander wechselseitig zur Verfügung zu stellen.

Der Orientierungsrahmen

Organisatorisch wird die Arbeit der Kompetenzzentren mithilfe eines Arbeitskreises (AK) koordiniert, dem alle beteiligten Institutionen mit ihren zuständigen Leitungspersonen angehören. Dieser Arbeitskreis war es auch, der bereits im ersten Jahr seines Bestehens eine Arbeitsgruppe mit dem Auftrag einsetzte, einen

„Orientierungsrahmen“ zu erarbeiten. Damit verbunden waren mehrere Ziele. Zum einen sollte der Orientierungsrahmen den einzelnen Kompetenzzentren ein Instrument in die Hand geben, mit dessen Hilfe es ihnen möglich war, den eignen Institutionalisierungsprozess kriteriengeleitet zu reflektieren und gleichzeitig die Qualität der von ihnen angebotenen Fortbildungen zu überprüfen. Zum anderen sollte der Orientierungsrahmen als Grundlage für die jährlich erforderliche Rechenschaftslegung dienen. Die systemisch relevanten Daten aus den Berichten sollten dabei sowohl im Arbeitskreis zur Qualitätsdiskussion genutzt werden als auch bei der Fortbildungsplanung des Landes Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund erschien es sinnvoll, zwei auf die Kompetenzzentren und zwei auf die Fortbildungen bezogene Qualitätsdimensionen festzulegen und die jeweils dazugehörigen Qualitätsbereiche auszudifferenzieren. Die darin definierten Standards wurden im April 2013 mehrheitlich beschlossen und publiziert. Demnach verpflichten sich die Kompetenzzentren selbst dazu, regelmäßig zu überprüfen:

1. ob und in welchem Ausmaß die *organisatorischen und strukturellen Gegebenheiten* an den einzelnen Standorten dazu beitragen, den Fortbildungsauftrag effizient zu realisieren;
2. ob die *internen Arbeitsprozesse* so angelegt sind und gestaltet werden, dass Fortbildungen aller Art auf kurzen Wegen verlässlich geplant, angeboten und umgesetzt werden können;
3. ob die *angebotenen Produkte*, die Fortbildungen, wissenschaftlichen Anforderungen genügen, d.h. inhaltlich dem aktuellen Stand der Forschung entsprechen und konzeptionell und methodisch so auf die Bedarfe der Adressatengruppen zugeschnitten sind, dass die Teilnehmenden sich selbst als Lernende erleben und begreifen können;
4. ob und wie die durchgeführten Fortbildungen in ihren *Ergebnissen und Wirkungen* tatsächlich zu Verbesserungen der schulischen und unterrichtlichen Qualität beitragen.

Dieser letzte Aspekt war dem Arbeitskreis gerade mit Blick auf Desiderate der Schulentwicklungs- und Fortbildungsforschung wichtig. Denn bekanntermaßen genügt es nicht, nur die Zufriedenheit der Teilnehmenden zu ermitteln, wenn man an nachhaltigeren Effekten interessiert ist. Vielmehr benötigt man belastbare Daten darüber, ob die Fortbildungen zu neuem Wissen geführt haben, die Schulen und Lehrkräfte inspiriert wurden ihre Angebotsstrukturen, ihre Entwicklungskapazität oder ihre professionellen Handlungsrepertoires zu verändern oder zu erweitern und – ganz entscheidend –, ob die Fortbildungsinhalte sich auch auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken (Lipowsky/Rzejak 2019).

Erfahrungen

Die Arbeit am Orientierungsrahmen hat vor allem in der Gründungszeit der Kompetenzzentren die interne Verständigung auf ein gemeinsames Leitbild beschleunigt und erleichtert. Besonders günstig war dabei, dass mit dem Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ), dem Auricher RPZ und den drei Erwachsenenbildungshäusern langjährig erfahrene Einrichtungen ihre fachlichen Expertisen und organisatorischen Erfahrungen in den Systembildungsprozess, an dem auch die Behördenvertretungen aktiv mitwirkten, einbringen konnten. Das partizipative Vorgehen hatte zur Folge, dass der gemeinsam entwickelte Orientierungsrahmen nach seiner Verabschiedung im Arbeitskreis sofort zur Qualitätssicherung eingesetzt werden konnte. Am augenscheinlichsten wurde dieses tatsächlich bei den Rechenschaftsberichten, die in ihrer Gliederung die vier Dimensionen Struktur-, Prozess-, Produkt- und Effektqualität abbildeten.

Auf der Grundlage dieser Berichte, die dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) vorzulegen waren und deren Inhalte auch im Arbeitskreis thematisiert wurden, war es möglich, bei systemisch als relevant erkannten Problemen zielgerichtet Arbeitsgruppen einzusetzen. So gelang es, die Umsetzung der zentral geplanten Inklusionsfortbildungsmodule durch zusätzliche Angebote der Kompetenzzentren in den Regionen zu unterstützen. Zur Qualitätssicherung wurde im Weiteren ein gemeinsamer Fragebogen zur Fortbildungsevaluation entwickelt, um mehr über die Passung der angebotenen Fortbildungsformate zu erfahren. Auf der Basis dieser Diskussionen sollte schließlich auch der Qualitätsrahmen nach seiner Erprobungsphase überarbeitet werden. Dazu ist es jedoch nach der Entfristung der Verwaltungsvereinbarungen im Jahr 2017 nicht mehr gekommen.

Nach inzwischen mehr als zehnjähriger Arbeit kann man dennoch konstatieren, dass die vier Qualitätsdimensionen bei der Rechenschaftslegung noch immer eine wichtige Rolle spielen. Allerdings ist auch zu beobachten, dass die Berichterstattung sehr viel stärker formalisiert wurde. Im Zentrum steht der Nachweis der sachgerechten Verwendung der für Fortbildungen zur Verfügung gestellten Haushaltsmittel. Fragen nach der Qualität der organisatorischen Infrastrukturen an den Kompetenzzentren werden dadurch nicht mehr auf systemischer Ebene thematisiert, sondern vorzugsweise als interne Angelegenheiten der einzelnen Einrichtungen behandelt. Auf der Ebene der Arbeitsprozesse wiederum ist zu beobachten, dass Verfahrenspraktiken entweder bilateral zwischen dem NLQ und den Fortbildungsbeauftragten oder im Rahmen regelmäßiger Arbeitstreffen geklärt werden. Das erhöht zwar mit Blick auf die operative Umsetzung landesweiter Maßnahmen die Geschwindigkeit, aber führt auch dazu, dass sich die Kompetenzzentren gerade bei der Finanzmittelverwaltung, die in den Universitäten nach anderen Regeln erfolgt, allein gelassen fühlen. Zu Fragen der Produkt- und Effektqualität wiederum finden jährliche Zukunftstage statt. Auf

diesen werden unter anderem aktuelle Erkenntnisse der Schul-, Unterrichts- und Fortbildungsforschung vorgestellt und diskutiert, auch um alle Mitarbeitenden in den Kompetenzzentren auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand zu halten. Aber das anfängliche Ziel, die empirischen Daten, die die Kompetenzzentren bei der Evaluation ihrer eigenen Fortbildungen erheben, stärker bei der zentralen Rahmenplanung des Budgets für die bildungspolitischen Schwerpunkte zu berücksichtigen, ist bis dato noch nicht erreicht.

Orientierungsrahmen: <https://www.nibis.de/uploads/2kompssp/orientierungsrahmen.pdf>

Kontakt

Prof. Dr. Hermann Veith
Universität Göttingen
hveith@gwdg.de

2.2 Qualitätssicherung im Institut für Lehrerfortbildung (IfL Essen) – ein Einblick

Paul Platzbecker

„Lehrerfortbildung ist wie ein Stein, den man in einen tiefen Brunnen wirft und es nicht einmal plumpsen hört.“ So formulierte der niedersächsische Kultusminister *Werner Remmers* Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts seine Skepsis gegenüber der Wirksamkeit der Lehrerfortbildung. Nahezu 40 Jahre später kommt der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie in seiner bahnbrechenden Metaanalyse zu einer ganz anderen Einschätzung, wenn er die Lehrerfortbildung „zu den stärksten Einflussgrößen im Hinblick auf unterrichtliche Verhaltensänderungen bei Lehrkräften“ zählt. Im Oszillieren zwischen diesen beiden extremen Positionen ist die Tätigkeit des Instituts für Lehrerfortbildung mit Sitz in Essen bereits mehr als fünf Jahrzehnte angesiedelt. 1970 gegründet, bietet das IfL in der Trägerschaft der fünf katholischen (Erz-) Diözesen in NRW ein breites Spektrum fachlicher wie überfachlicher Fort- und Weiterbildung an. Die knapp 700 Veranstaltungen pro Jahr richten sich dabei nicht nur an Katholische Schulen in freier Trägerschaft, sondern mehrheitlich an die mehr als 5300 Schulen im Land. Von Anfang an, verstärkt aber seit Beginn des neuen Jahrtausends, wurden intensive Reflexionen über die Frage nach der Wirksamkeit und Qualität der Lehrerfortbildung angestellt. Die Annahme, dass der Ausweis guter Absichten und Ziele ohne Prüfung ihres Erreichens genüge, reichte schon lange nicht mehr aus. Dies auch mit Blick auf die zur Verfügung

stehenden Ressourcen. Wie aber lassen sich überhaupt die Wirkung und die Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung ermitteln, wie ihre Qualität bestimmen und verbessern?

Der Klärung dieser Fragen ging die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis des Instituts als ‚kirchlichem Institut‘ im Kontext seiner Aufgaben und im Verhältnis zu den Angeboten der staatlichen Lehrerfortbildung zunächst voraus. So wurde das Leitbild des IfL neu gefasst, in dem vom eigenen katholischen Proprium her ein konstruktiv-kritischer Anschluss an die bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten und Diskurse gesucht wurde. Damit war zugleich ein gemeinsames Ziel bestimmt, ohne das es weder Orientierung noch Schubkraft für den weiteren Prozess der Qualitätsentwicklung gegeben hätte.

Hierbei wurde das IfL ab 2015 mehr als zwei Jahre lang von Botho Priebe, Direktor a.D. des IFB Rheinland-Pfalz, kollegial-freundschaftlich wie professionell-kompetent begleitet. Intensiv rangen Kollegium, Leitung und Berater um die Klärung der Fragen, was mit Bezug auf laufende Forschungen und Fachdiskurse zur Fortbildungswirksamkeit als Qualität der Fortbildung angesehen werden kann, welche Standards es unter Wahrung des katholischen Propriums dafür gibt – und wie diese Qualität dann auch gemessen werden kann. Gemündet sind diese Überlegungen in den *„Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IfL Essen“*³, der den staatlichen *Referenzrahmen Schulqualität NRW* ebenso rezipiert wie die *Qualitätskriterien Katholischer Schulen*, die Ergebnis der von der Deutschen Bischofskonferenz initiierten Qualitätsdebatte⁴ sind.

Zu den Zielsetzungen des Orientierungsrahmens

Erstes Ziel des Orientierungsrahmens ist, wie angedeutet, die Vergewisserung und Kommunikation eines profilierten Selbstverständnisses als ‚freier Träger‘ der Lehrkräftefortbildung. Ein darin greifbares ‚katholisches Bildungsverständnis‘ basiert auf dem christlichen Menschenbild und wird als ‚Proprium‘ integral, wertbezogen und wahrheitsverpflichtet – vor allem in einer ‚metareflexiven Sinnperspektive‘ – in die (Fort-)Bildungsarbeit eingetragen. Zum Zweiten geht es dem Grundlagenpapier auf dieser Basis darum, die Qualität der Lehrkräftefort- und -weiterbildung so zu artikulieren und zu standardisieren, dass Instrumente

3 Der Orientierungsrahmen steht auf der Homepage des Instituts zur Verfügung: <https://www.ifl-fortbildung.de/index.php?id=24030>. Ulrich Heinemann attestiert dem OR des IfL, dass „seine Zielvorgaben state of the art der gegenwärtigen Fachdiskussion“ sind (Heinemann (2018), S. 29).

4 Die Grundlagenpapiere unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/https://schulen.katholisch.de/Portals/0/PDF/DBK_Dokumente/DBK_90.pdf.

zur Evaluierung weiterentwickelt und konkrete Maßnahmen zur permanenten Qualitätsentwicklung ergriffen werden können.

Letztlich dreht sich alles um die Frage: Was sollen Lehrkräfte, Leitungspersonen und Schulen während und nach der Fort- und Weiterbildung des IfL differenzierter und wirksamer wissen und können als vor Beginn dieser Arbeit? Die breit gefächerten Angebote des Instituts sind also von den Schulen und den in ihr für die Schüler*innen agierenden Lehrpersonen her gedacht und gestaltet. Noch genauer: So die Entwicklung und Vertiefung der professionellen Handlungskompetenzen der Lehrkräfte letztlich stets auf ihr unterrichtliches Handeln zielen, ist damit zugleich die Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen (Hattie) avisiert – auch wenn hier ein direkter und linearer Wirkungszusammenhang nicht angenommen werden darf. Die Fortbildungsangebote des IfL suchen dabei den systemischen Zusammenhang individuell-beruflicher Persönlichkeitsbildung im kooperativen Handlungskontext von Schule und Unterricht zu beachten und die Lehrkräfte bei der Klärung, Entwicklung und Erfüllung ihrer Aufgaben und Rollen sowie der damit verbundenen Wertorientierungen und -haltungen zu unterstützen. Die Anregung zum verantwortlichen Umgang mit eigenen Kräften und Belastungen steht dabei nicht nur in Krisenzeiten mit auf der Agenda.

Die Qualitätsstandards des Orientierungsrahmens zielen auf die Wirksamkeit von Planung, Durchführung und Evaluation der Arbeit des IfL in operativer Hinsicht. Die drei Qualitätsebenen (Rahmenbedingungen – Prozesse – Ergebnisse/Transfer) werden im systemischen Zusammenhang interdependent ausgeführt und in fünf Qualitätsbereiche hinein übersetzt:

1. Rahmenbedingungen und Organisation
2. Ziele und Inhalte
3. Durchführungsqualität
4. Aufgaben, Kompetenzen und Weiter-/Qualifizierung der Dozent/innen
5. Führung, Leitung, Management⁵

Die verschiedenen Bereiche werden dann mit weiteren Qualitätsaspekten ausdifferenziert und mit evaluierbaren Indikatoren hinsichtlich Passung/Angemessenheit sowie Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungen dargestellt. Erstellt und abgestimmt wurden insgesamt vierzehn, den verschiedenen Arbeitsbereichen des IfL zuzuordnende, EvaSys-Fragebögen zur summativen Evaluation verschiedener Fort- und Weiterbildungsformate des IfL.

5 Vgl. Orientierungsrahmen S. 16–21.

Zur Evaluation der Fortbildungspraxis im IfL – erste Erfahrungen und Einsichten

Die systematische summative Evaluation der Fort- und Weiterbildungen wird weiterhin von den bewährten Methoden und Instrumenten einer formativen Evaluation bzw. einer unterstützenden Feedbackkultur flankiert. Wenn auch aus den empirisch gewonnenen Daten nur selten direkte Rückschlüsse für das pädagogische Handeln zu ziehen sind, steht damit zumindest ein Orientierungswissen zur Verfügung, das kontextbezogen genutzt werden kann. Als interpretationsbedürftiges Feedback dient es auf verschiedenen Ebenen der (Nach-)Steuerung seitens des/der einzelnen Dozenten/Dozentin wie des Instituts hinsichtlich der Ausrichtung des Angebots auf neue relevante Bedarfe. Erste Auswertungen bestätigen die höhere Wirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit längerfristig und intervallförmig-modular angelegter Fortbildungen – mit Input und Transferphasen – gegenüber temporär punktuell/eintägigen Veranstaltungen („one-shot-Fortbildungen“). Ferner differenziert sich das Angebotsportfolio deutlicher zwischen Schulexternen Maßnahmen, in denen sich die Lehrkräfte bewusst mit denen anderer Schulen austauschen und ggf. Kooperationen aufbauen möchten, und Schulinternen Fortbildungen, die sich dem Orientierungsrahmen gemäß passgenau an den Bedarfen und den Entwicklungszielen der Einzelschule ausrichten. Inzwischen werden auch die online-gestützten Fortbildungen (Webinare) schulintern und schulextern realisiert und als eigene Angebotsgattung evaluiert.

Die inzwischen mehrjährige Evaluationspraxis am IfL zeigt, dass in NRW die von der Fachdiskussion gewünschte Balance zwischen den individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrkräften, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschulen sowie den bildungspolitisch legitimierten Transformationsinteressen (Altrichter 2019) noch nicht erreicht wird. So erzielt die Eingangsfrage aller Fragebögen, ob die „Fortbildungsteilnahme [...] im Rahmen der Fortbildungsplanung sowie der Entwicklungsplanung [der] Schule“ erfolgt, generell die geringste Zustimmung. Offenbar empfinden sich noch viele Lehrkräfte als ‚isolierte Einzelgänger‘ gegenüber dem schulischen Arbeits- und Entwicklungszusammenhang – vor allem in ScheLFs. In SchilF Angeboten sind die Ergebnisse ermutigender.

Fazit: Zur Übertragbarkeit der Erfahrungen des IfL

Wenn verschiedene Träger der Lehrkräftefortbildung für dieselbe Schullandschaft eines Bundeslandes Angebote aufbereiten, ist ein Austausch zwischen jenen Anbietern – bei Wahrung des jeweiligen Selbstverständnisses – möglich und angeraten, wie die verschiedenen ‚Dialogtagungen‘ des IfL dies schon bewiesen haben. So die Differenzen im jeweiligen ‚Proprium‘ kein Hindernis

darstellen, wirken sie eher befruchtend. Ein noch breiterer Diskurs – auch über die Ergebnisse der Evaluationen – setzt ein grundlegendes, u. U. noch zu vereinbarendes, gemeinsames Verständnis der Qualitäts- und Wirksamkeitsstandards voraus. Die von der KMK formulierten ‚Ländergemeinsamen Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften sind als ein Bestandteil der Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung‘ (2020) eine erste Voraussetzung dafür, einen Austausch auch über Länder- und Institutionsgrenzen hinweg zu evozieren. Entscheidend ist das Bewusstsein, die Antwort auf die Wirksamkeitsfrage der Vagheit („Brunner“ s. o.) zu entziehen.

Kontakt

Prof. Dr. Paul Platzbecker

Institut für Lehrerfortbildung (IfL Essen)

p.platzbecker@ifl-fortbildung.de

2.3 Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung (DVLfB)

In Rahmen eines Projekts des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zur Qualität von Lehrkräftefortbildung hat eine länderübergreifende Arbeitsgruppe einen Qualitätsrahmen entwickelt und die wichtigsten Wirkfaktoren für Fortbildungsqualität, wie sie sich aus wissenschaftlichen Analysen und den Erfahrungen von Expertinnen und Experten ergeben, in einer Matrix erfasst und mit Qualitätsmerkmalen untersetzt. Mit dem Musterorientierungsrahmen wird erstmals der Versuch unternommen, die Lehrkräftefortbildung in ihrem systemischen Aufbau und mit ihren Kernfunktionen als kooperative Unternehmung verschiedener Einrichtungen und Akteure darzustellen und die mit den jeweiligen Rollen verbundenen Aufgaben zu beschreiben.

Die Akteure

Im Mehrebenensystem der Lehrkräftefortbildung lassen sich vier Gruppen von Akteuren und Kernaufgaben identifizieren: Die Gesamtverantwortung für die Lehrkräftefortbildung liegt in allen Bundesländern bei den politisch mandatierten *Ministerien, Senatsverwaltungen oder Landesbehörden*. Hier werden die Entscheidungen getroffen, die für den strukturellen Aufbau des Fortbildungssystems und die Organisation der Lehrkräftefortbildung in dem jeweiligen Bundesland maßgeblich sind. Hier werden die zur Verfügung stehenden Haushaltsressourcen festgelegt und auf die verschiedenen Bereiche aufgeteilt; zudem die weitergehenden Aufgaben und Zuständigkeiten geregelt und in Abstimmung

mit den anderen, in das Fortbildungssystem eingebundenen Akteuren der unterschiedlichen Verantwortungsebenen koordiniert. Schließlich erfolgen hier die strategische Steuerung des Fortbildungssystems sowie die Planung bildungspolitischer Schwerpunktthemen.

Die für die Konzeptionierung der Lehrkräftefortbildung zuständigen *Einrichtungen des Landes* – Landesinstitute, Landesakademien, Landesämter, Kompetenzzentren oder Akademien – werden von den Ministerien beauftragt, und sie tragen die Verantwortung für die datenbasierte Feststellung von landesweiten Fortbildungsbedarfen in Schule und Unterricht. Zu ihren Aufgaben gehören außerdem die Generierung von inhalts- und adressatenspezifischen Konzeptionen zur Fortbildung von Lehrkräften und schulischem Personal, die Entwicklung und Durchführung von Programmen für Führungskräfte, von Maßnahmen zur Qualifizierung des für Fortbildung zuständigen Personals und in besonderen Kompetenzbereichen z. T. auch in der direkten Lehrkräftefortbildung. Diese Einrichtungen sind weiterhin zuständig für die Evaluation der Wirksamkeit der angebotenen Programme und Formate sowie für die Überprüfung der Effizienz des Mitteleinsatzes.

Für den Transfer von Programmen, Konzeptionen, Methoden und Inhalten sind vor allem in den Flächenländern *regionale Einrichtungen und Akteure* zuständig, die sich mit ihren schulexternen und -internen Angeboten und Maßnahmen an Schulen in ihren Einzugsgebieten richten. Ihre Aufgabe ist es, Lehrkräfte und das pädagogische Personal von Schulen bei der Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenzen zu unterstützen. Sie beraten zudem Schulen bei der Planung von bedarfsgerechten, auf deren Entwicklung abgestimmten Maßnahmen. Sie initiieren und begleiten schulische Netzwerke in der Region und sind im Austausch mit Einrichtungen mit vergleichbaren Aufgaben.

Die *Schulen* tragen im Rahmen ihrer Schulprogrammarbeit auf der Basis eines schulinternen Fortbildungskonzepts selbst die Verantwortung für ihre schuleigene Fortbildungsplanung. Die Schulleitungen und von ihnen beauftragte Lehrkräfte motivieren das Kollegium zur Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen, aber auch zur Weiterentwicklung ihrer individuellen Professionalität. Sie sind auch verantwortlich für das Controlling der Fortbildungsverpflichtung. Die Schulen pflegen den Kontakt mit den Einrichtungen der regionalen Fortbildung, arbeiten in Entwicklungsnetzwerken mit und sind bereit, ihre eigene Expertise der Lehrkräftefortbildung zur Verfügung zu stellen. Schulen sind heute mehr denn je auf die Professionalität und Veränderungsbereitschaft ihres gesamten Personals angewiesen. Dafür benötigen sie zu ihren Bedarfslagen passende, auf ihre Strukturen und das Personal zugeschnittene Fortbildungsangebote. Voraussetzung dafür ist auf der einen Seite eine angemessene Beratung und auf der anderen Seite zugleich eine nachhaltige Begleitung mit dem Ziel der Stabilisierung von schulischen Veränderungen und der Verstetigung von Professionalisierungs- und Entwicklungsprozessen. Darum gehören neben den

Lehrkräften auch alle pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu den Zielgruppen von Fortbildung, ebenso Personengruppen der Elternvertretung, der Vertretungen der Schülerinnen und Schüler sowie Stakeholder der Schulentwicklung.

Die Qualitätsdimensionen

Im Zentrum der Qualitätsdimensionen stehen die im Fortbildungssystem für das kontinuierliche fachliche, didaktische, methodische, pädagogische und schulorganisatorische Weiterlernen von Lehrkräften generierten Produkte sowie die zu deren Herstellung benötigten Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen, die sich je nach Akteursgruppe voneinander unterscheiden. Zudem ist es erforderlich, dass die Akteure in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen ihre Tätigkeiten horizontal und vertikal aufeinander einstellen und abstimmen. Nur im koordinierten Zusammenhandeln lässt sich eine zielführende Kooperation gewährleisten. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Arbeit, die im Fortbildungssystem geleistet wird, mehrperspektivisch in den Dimensionen Produkt-, Prozess-, Struktur- und Kooperationsqualität beobachten und beschreiben:

- *Produkte – Produktqualität:* Für die Bewertung der Qualität der Leistungen des Fortbildungssystems sind die hergestellten Produkte maßgeblich. Dabei handelt es sich im Kern um Fortbildungskonzepte, Fortbildungsangebote, Fortbildungsformate und Fortbildungsmaterialien, wobei die einzelnen im System tätigen und kooperierenden Einrichtungen und Akteure zu deren Herstellung und Realisierung unterschiedliche Beiträge leisten. Insbesondere muss nach der Qualität der gemeinsamen Ziele, *der Wirksamkeit der Fortbildungsformate, einer lernförderlichen Arbeits- und Lernumgebung, der Kompetenz des Fortbildungspersonal, der Gestaltung aktivierender Lehr-Lern-Prozesse* und einer kontinuierlichen *Produktevaluation* gefragt werden.
- *Arbeitsabläufe – Prozessqualität:* Die Herstellung qualitativ hochwertiger Fortbildungsprodukte erfordert klar geregelte, verbindlich beschriebene, funktionale und effiziente Arbeitsabläufe in den einzelnen am Fortbildungssystem beteiligten Einrichtungen. Die Prozessqualität ist dabei abhängig von der Klarheit der *Zuständigkeiten* und Aufgaben, der Vorgehensweise bei der *Angebotsplanung* sowie der Effizienz eines kundenorientierten *Veranstaltungsmanagements*.
- *Organisation – Strukturqualität:* Zur Gewährleistung funktionaler Arbeitsabläufe in den einzelnen Einrichtungen sind organisationsbezogene Rahmenbedingungen erforderlich. Die Strukturqualität der am Fortbildungssystem beteiligten Einrichtungen ist hierbei abhängig von der Akzeptanz des

Leitbildes, den zur Verfügung stehenden *Ressourcen*, den Formen der *Arbeits- teilung*, der Führungskompetenz der *Leitung*, dem Aufgabenverständnis der Beteiligten und dem internen *Qualitätsmanagement*.

- *Kooperation – Kooperationsqualität*: Im Gesamtsystem der Lehrkräftefortbildung wird die Qualität der Produkte, Prozesse und Strukturen maßgeblich auch durch die verständigungsorientierte Form des kooperativen Handelns aller am Fortbildungssystem beteiligten Einrichtungen und Akteure bestimmt. Die Kooperationsqualität ist dabei abhängig vom *Kooperationsmanagement* innerhalb und zwischen den Einrichtungen und dem *Wissensmanagement* und der transparenten Nutzung von Daten, einer offenen Fortbildungsberichtserstattung sowie einer sorgfältigen Transferplanung.

Intention und Arbeitsweise

Dieser Musterorientierungsrahmen soll allen im System der Lehrkräftefortbildung beteiligten Einrichtungen und Akteuren die Möglichkeit bieten, die Qualität ihrer Arbeit mehrdimensional und bereichsspezifisch anhand von Merkmalen zu diskutieren und zu überprüfen. Er soll dabei helfen, die Rollen und Aufgaben der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den verschiedenen Teilsystemen der Lehrkräftefortbildung zu klären, ohne dabei die Gestaltung der Kooperation und Kommunikation im Gesamtsystem aus dem Blick zu verlieren. Vor allem aber soll er den Initiatoren und Organisatoren von Fortbildungen, dem Fortbildungspersonal sowie den Teilnehmenden an Fortbildungs- und Beratungsprozessen einen Bezugsrahmen zur Verständigung über Qualität im Fortbildungssystem und in der Fortbildungsarbeit zur Verfügung stellen.

Um eine kollegiale Verständigung über das, was Qualität in der Fortbildung ausmacht, ohne hierarchische Vorgaben zu entwickeln, wird in diesem Orientierungsrahmen auf die Formulierung von Standards verzichtet. Vielmehr geht es darum, anzuregen, herauszufordern und Kommunikationen zwischen den Akteuren der unterschiedlichen Institutionen zu initiieren.

Nutzerinnen und Nutzer des MOR sollten von den Bereichen ausgehen, die sie sofort ansprechen, mit denen sie in ihrem reflektierten Alltag direkt zu tun haben wie z. B. der Erfassung des Bedarfes von Zielgruppen, der Diskussion über nachhaltige Formate und deren Finanzierungserfordernisse, der Diskussion darüber, wie viel Anrechnungsstunden für Lehrkräfte mit Fortbildungsaufgaben mindestens erforderlich sind, über welche Kompetenzen Trainerinnen und Trainer nachweislich verfügen müssen usw. Das werden Phänomene und Erscheinungsformen ihres beruflichen Handlungsfeldes sein, über die eine Auseinandersetzung stattfindet oder bei denen sie gerade innovativ geworden sind. Es ist sinnvoll, die im Musterorientierungsrahmen beschriebenen Merkmale für den konkreten Arbeitszusammenhang zu rekontextualisieren und stimmig für einen konkreten Arbeitszusammenhang zu formulieren.

Das Muster soll als offene Vorlage dienen, für den Anwender sinnvolle und plausible Formulierungen zu finden. In einem nächsten Schritt können dann weitere Bereiche und Merkmale identifiziert werden, die in einem logischen Sinnzusammenhang zu der ausgewählten Arbeitssituation stehen. Die kollektive Diskussion darüber, wie diese ausgewählten Bereiche und Merkmale zusammenhängen, beschrieben werden müssen und zu bewerten sind, kann dann zum Entstehen eines Qualitätsentwicklungsprozesses führen, in dem die konkreten systembezogenen Akteure in Beziehung und Referenz zu einander treten. So können „Baustellen“ identifiziert werden und entsprechende Entwicklungsprojekte starten.

Kontakt

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.
 dvlfbb@lehrerfortbildung.de

2.4 BQR und QMS: Makro- und Mikrosteuerung von Lehrer:innenfortbildung in Österreich

Irmgard Plattner

Zwei Akronyme legen klar, dass in Österreich Qualitätsfragen in der Professionalisierung und Personalentwicklung von Lehrpersonen in den letzten Jahren hohe Bedeutung bekommen haben. BQR steht für den *Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung* an den Pädagogischen Hochschulen, der 2021 veröffentlicht worden ist, QMS steht für *Qualitätsmanagementsystem für Schulen*, das mit Schuljahr 2021/22 an österreichischen Schulen implementiert worden ist. Das eine steht für eine Steuerung von Professionalisierungsmaßnahmen auf der Makroebene durch Bund und Land, das andere betrifft das Steuerungspotenzial auf Mikroebene, konkret auf Ebene der Schulleitungen.

Der Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung

Der BQR ist im Studienjahr 2020/21 von einer Arbeitsgruppe, bestehend aus drei Vizerektor:innen der Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen (Norbert Kraker, Irmgard Plattner, Regine Weitlaner) und Vertretern des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Barbara Huemer u. a.) entwickelt worden und hatte drei Ziele: die Schaffung von österreichweit gültigen, qualitativen Richtlinien zur Lehrer:innenfort- und -weiterbildung, ein Commitment aller Pädagogischen Hochschulen zu diesem neuen Qualitätsraster sowie die Gestaltung eines Umsetzungsprozesses. Das Papier selbst wurde deshalb in regelmäßigen Resonanzschleifen mit allen zuständigen Vizerektoraten der Pädagogischen Hochschulen besprochen und „feingeschliffen“, um eine allgemeine Akzeptanz auch für den Implementierungsprozess zu erreichen. Die inhaltliche Ausprägung des BQR setzt bewusst auf strategische Steuerungsprozesse und deren Ergebnisse, die mit einem Indikatorensystem festgemacht werden (BMBWF 2021b). Er gliedert sich in vier Qualitätsdimensionen (s. Abb. 1). In der Qualitätsdimension Prozessqualität werden mit der Bedarfsklärung, der Gewinnung & 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 für die Evaluation des Angebots & Forschung und der Angebotsentwicklung. Im Rahmen der Qualitätsdimension Personalqualität werden Standards hinsichtlich des Personals der Pädagogischen Hochschulen, der Personalentwicklung und der Akkreditierung externer Kooperationspartner gesetzt. Er zeigt dem Management so zum Beispiel alle Schritte auf, die es braucht, um Schwerpunkte in der Fortbildung bedarfsgerecht festzulegen, sie zielgruppengerecht zu bewerben, die Evaluation der Wirkung aufzusetzen und letztendlich das erbrachte Angebot, dessen Praxiswirksamkeit und Wirkung im Klassenzimmer zu messen.

Prozessqualität			Produktqualität			Personalqualität			Ergebnisqualität
Bedarfsklärung	Gewinnung & Beratung von Schulen und Teilnehmenden	Genehmigungsprozesse FWB	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 Padagog/inn/en	Inhaltlicher Rahmen FWB Padagog/inn/en	Evaluation der Lehrveranstaltungen	Gewichtung des Angebots nach Bedarfen	Qualifikation Hochschulpersonal in der FWB für Padagoginnen & Padagogen	Personalentwicklung des 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	Inhaltlicher Rahmen SEB	Wirksamkeitsforschung	Ein- bzw. mehrteilige digitale & analoge Formate	Qualifikation Schulentwicklungsberater/innen	Personalentwicklung Schulentwicklungsberater/innen	Zertifizierung externer Schulentwicklungsberater/innen	Impact: Schul- & Unterrichtsqualität

Abb. 1: Qualitätsbereiche des BQR (BMBWF 2021b, S. 13)

Die Umsetzung des BQR läuft seit Beginn 2021 auf drei Implementierungsschienen: Arbeitsgruppen, Qualitätszirkel und Dialogreise.

- Es gibt insgesamt drei *Arbeitsgruppen*, bestehend aus Vizerektor:innen und Institutsleitungen. Diese organisieren sich selbstgesteuert, unter der Leitung einer Vizerektorin bzw. eines Vizerektors und erarbeiten Vorschläge entlang der jeweils im Jänner-Meeting gesetzten Ziele. Die Ergebnisse aus den ersten Themensetzungen „Bedarf, Evaluation, Personalqualität“ sind ein „Bedarfswürfel“, in dem alle Prozesse der Bedarfserhebung strukturiert abgebildet sind, ein Pool von pilotierten quantitativen und qualitativen Evaluationsinstrumenten zur Schulentwicklungsberatung und ein detailliertes Aufgabenprofil eines „teacher educator“ in Österreich. In der zweiten Runde sind die Themen Erarbeitung von Professionalisierungsangeboten für „teacher educators“, Entwicklung digitaler und PH-übergreifender Formate in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Die diagnostizierten Qualitätsdesiderate im BQR werden so kontinuierlich gefüllt.
- *Qualitätszirkel* sind Workshops mit den Vizerektorinnen und -rektoren, um auf Bundesebene den Arbeitsstand aus den einzelnen Arbeitsgruppen quartalsweise zu reflektieren, diesen kritisch zu hinterfragen und Feedback an die Arbeitsgruppen zurückzugeben und ein Commitment zu den Ergebnissen herzustellen.
- Die *Dialogreise* wird jährlich vom BMBWF organisiert und mit allen Pädagogischen Hochschulen einzeln durchgeführt. Ziel ist es, den Umsetzungsstand der einzelnen Hochschule zu reflektieren, den „Sickerprozess“ zu stärken und die weiteren Entwicklungsschritte zu besprechen.

Diese Dreigliederung bestehend aus Arbeit an den Qualitätsbereichen, Feedback und Reflexion sowie die Informationsweitergabe an die einzelnen Pädagogischen Hochschulen gewährleistet kontinuierliche Arbeit am Bundesqualitätsrahmen und ist ein Garant für dessen österreichweite Umsetzung.

Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen

Die gesetzliche Grundlage für QMS bildet das Bildungsreformgesetz des Jahres 2017. Mit diesem Gesetz wurden pädagogische, organisatorische und personelle Freiräume für Schulen geschaffen und der Handlungs- und Gestaltungsspielraum an den Schulstandorten entscheidend erweitert. QMS dient der Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben und „der Steuerung des Schulalltags und der Entwicklungsvorhaben einer Schule (BMBWF 2021c, d). Es versteht sich als pädagogisches Qualitätsmanagementsystem, welches das Lernen und die Lernenden in den Mittelpunkt der Qualitätsarbeit stellt und trägt dazu bei, dass Schulen Entwicklungsprozesse zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert

voranbringen und qualitätvollen Unterricht sicherstellen“. Es fokussiert auf zwei grundlegende Funktionen: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Diese verknüpft mit den drei Perspektiven Schule als Organisation, Lehrer:innen-Teams und der einzelnen Lehrperson ergibt eine sechsteilige Matrix der Aufgaben- und Anwendungsfelder (s. Abb. 2). Die Implementierung von QMS wird durch den Qualitätsrahmen für Schulen, der kriterial Schulqualität bestimmt, inhaltlich bestimmt und durch die neu definierten Rollen von Schulleitungen, Qualitäts-Schulkoordinator:innen, Lehrende und Lehrenden-Teams und Qualitäts-Regionalkoordinator:innen gelenkt sowie durch eine aufwendige Webseite und der Lern- und Arbeitsplattform IQES unterstützt.

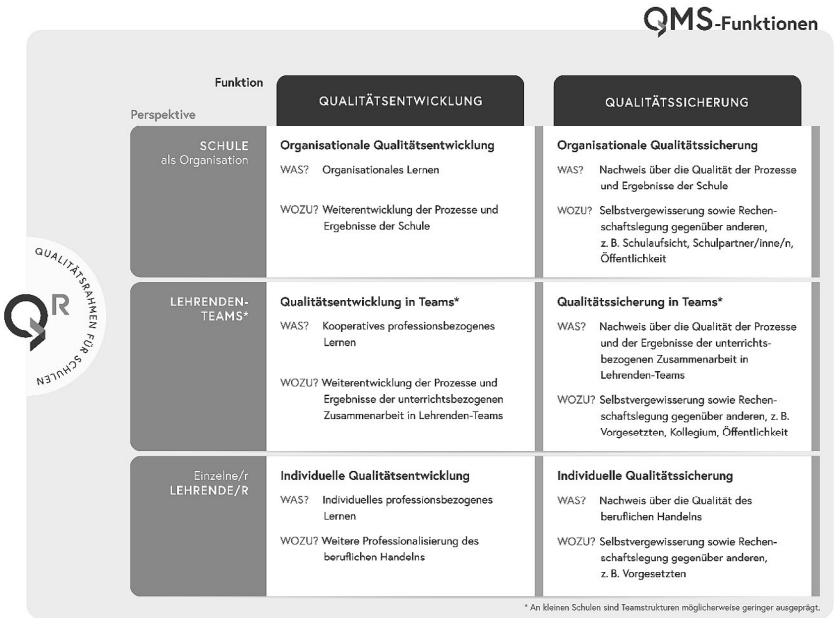


Abb. 2: QMS als pädagogisches Qualitätsmanagementsystem (BMBWF 2021e)

Dieses einschneidende und tiefgehende schulische Reformpaket hat gravierende Auswirkungen auf die Fortbildung von Lehrpersonen. Fortbildungsangebote sind nun auf die spezifische Bedarfslage einer Region und das pädagogische Konzept des einzelnen Schulstandorts abzustimmen, um bedarfsgerechte, autonom am Schulstandort benötigte Fort- und Weiterbildung für Lehrer:innen zu ermöglichen. Der gesetzliche Anspruch stärkt die Verantwortung der Schulleitung nicht nur für die Personalauswahl, sondern auch für die Personalentwicklung. Die Schulleitungen sind verpflichtet, regelmäßig in einem Dreijahresabstand Fort- und Weiterbildungsgespräche mit Lehrpersonen zu führen und die Ergebnisse schriftlich festzuhalten. Alle Fort- und Weiterbildungsaktivitäten der

einzelnen Lehrerinnen und Lehrer werden in einem berufsbegleitenden Portfolio erfasst, das für die Schulleitung einsehbar ist. Der standortspezifische Bedarf wird einerseits durch SCHiLFs (schulinterne Fortbildungen) und SCHüLFs (schulübergreifende Fortbildungen) für die Entwicklung der jeweiligen Schule gedeckt – der diesbezügliche Ansprechpartner sind die Pädagogischen Hochschulen –, andererseits werden über die Schiene des Fort- und Weiterbildungsplanungsgespräches individuelle Fortbildungsbedürfnisse von Lehrer:innen erfasst und mit schulischen akkordiert, angebotsseitig steht das umfangreiche Fort- und Weiterbildungsprogramm der Pädagogischen Hochschulen diesbezüglich zur Verfügung. Personalentwicklung ist in dieser Hinsicht sowohl Aufgabe der Schulleitung als auch jeder Lehrkraft selbst. Es gibt bei Landeslehrer:innen und neu im Dienst stehenden Lehrer:innen eine gesetzliche Dienstverpflichtung von 15 Stunden pro Jahr, die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Hochschulen ist gratis. Die Teilnahme muss über die Schulleitung genehmigt werden, die Fahrt zum Veranstaltungsort wird als Dienstreise eingestuft.

Die Neuorientierung gemäß des Bildungsreformgesetzes 2017, bedarfsgerechte, autonom am Schulstandort ausgerichtete Fort- und Weiterbildung für Lehrer:innen anzubieten, ist sehr gut umgesetzt worden, die erwarteten Werte wurden deutlich übertroffen. 2020 lag der Anteil der schulzentrierten, nachfrageorientierten Lehrer:innenfortbildung am Gesamtumfang der Fort- und Weiterbildung für Lehrer:innen bereits bei 30 % (BMBWF 2021a, S. 75).

Conclusio

In Österreich sind die Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulleitungen und der Blick auf das Professionalisierungskontinuum über die drei Phasen hinweg ins Zentrum der Steuerungspolitik des zuständigen Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung gerückt. BQR und QMS bilden die diesbezüglichen Rahmenvorgaben bzw. Rahmeninstrumente, um gesetzte Ziele zu erreichen. Das Programm ist in der Umsetzung auf Schiene, evidenzbasierte Evaluationsdaten aus Großstudien zur Wirksamkeit liegen noch nicht vor.

Kontakt

Dr. Irmgard Plattner
 Bildungsdirektion Tirol
 irmgard.plattner@bildung-tirol.gv.at

3 Fazit

Obwohl die vorliegenden Referenzsysteme in verschiedenen Reformepochen und in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen entstanden sind, haben sie alle ein vorherrschendes gemeinsames Kennzeichen: Sie sind nicht – wie es ansonsten bei Bildungsreformen üblich ist – auf dem Verordnungswege von Verwaltungsfachleuten in rechtlich kodifizierter Weise angeordnet worden, sondern aus der Mitte der Fortbildungsprofession heraus entstanden. Insofern ist ein weiteres gemeinsames Kennzeichen, dass die ausgearbeiteten Qualitätsbereiche, -dimensionen, -kriterien und -indikatoren in einem partizipativen Modus entwickelt wurden und gemeinschaftlich getragen werden. Sie entsprechen damit dem Selbstverständnis der Profession und dem „state of the art“.

Ferner ist allen vorgestellten Referenzsystemen ihr Anliegen einer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in unterschiedlichen Bereichen der Lehrkräftefortbildung gemeinsam. Sie bieten eine Orientierungsfunktion gleichermaßen wie Anregungspotenziale.

Der erst in jüngster Zeit entstandene österreichische Bundesqualitätsrahmen (BQR) geht über dieses Anliegen hinaus und beansprucht eine zentrale steuernde Funktion zur Sicherung von Fortbildungsqualität in allen Aufgabenbereichen, Rollensegmenten und Handlungsfeldern: „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“ (Plattner 2023, S. 150).

Neben diesem Funktionswandel über einen Zeitraum von fast 20 Jahren sind zwei weitere Entwicklungen offensichtlich: So hat sich zum einen die Ordnungsstruktur der Referenzsysteme über die Zeit erheblich gewandelt. Bestand das Musterqualitätshandbuch aus den fünf „Sektoren“ Leitung, Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung (mit insgesamt 32 „Bereichen“), so umfasst der Bundesqualitätsrahmen die vier „Dimensionen“ Prozess-, Produkt-, Personal- und Ergebnisqualität mit insgesamt zehn übergeordneten „Qualitätsbereichen“. Dabei ist eine Angleichung in der Ordnungsstruktur der Referenzsysteme für Lehrkräftefortbildung *untereinander* als auch eine Angleichung an die Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien der zunehmend an Bedeutung gewinnenden Referenzsystemen für Schulqualität festzustellen. Zum anderen ist über die Zeit eine Vereinheitlichung bzw. größere ‚Reichweite‘ der Referenzsysteme zur Lehrkräftefortbildung festzustellen: Während sich die Orientierungsrahmen für Niedersachsen und für das IfL auf ihre jeweiligen Einrichtungen beschränken, beanspruchen der Musterorientierungsrahmen des DVLfB und der österreichische BQR eine *systemweite* Relevanz bzw. Gültigkeit, die der BQR für Österreich auch tatsächlich hat.

Das dritte Referenzsystem *in dieser Hinsicht* ist der Entwurf von Botho Priebe, der parallel im Kontext des DVLfB-Projekts zum Musterorientierungsrahmen einen eigenen Referenzrahmen entwickelt hat, der „[...] auf die Qualität der bildungspolitischen Steuerung/Governance des staatlichen Fortbildungssystems im Rahmen des schulischen Unterstützungssystems der Bildungsverwaltung fokussiert“ (Priebe 2019, S. 268). Dieser „Orientierungsrahmen zur Steuerung von Qualität und Wirksamkeit des staatlichen Fortbildungssystems“ ist in sieben Qualitätsbereiche gegliedert, die – inhaltsanalytisch betrachtet – an die vorgenannten Referenzsysteme anschließen. Es wird zwischen Strukturqualität, Ziel- und Inhaltsqualität, Planungsqualität, Durchführungsqualität, Ergebnisqualität (mit Evaluation und Berichterstattung) und Professionsqualität unterschieden, wobei die Professionalität nochmals in einen Bereich für das Personal und in einen für Leitungspersonen untergliedert wird. Diese Gliederung markiert einen Zwischenschritt zwischen dem Musterorientierungsrahmen und dem Bundesqualitätsrahmen, wobei der BQR in seiner analytischen und systematischen Strukturierung und Anschlussfähigkeit zu den Referenzsystemen zur Schulqualität zu überzeugen vermag. Auch bei einem Abgleich mit den Anforderungen an ein normatives Verständnis von „good governance“, wie es Groot-Wilken/Webs (2019, S. 111 ff.) skizzieren, empfiehlt sich der BQR als ein vorzeigbares Muster, an dem sich die weiteren Entwicklungen von Referenzsystemen zur Lehrkräftefortbildung orientieren können.

Nicht nur aus diesem Grund ist dem BQR eine wichtige impulsgebende Funktion beizumessen, sondern auch in einer bildungsplanerischen Perspektive: Er bietet eine Art „Blaupause“ für entsprechende Initiativen in Deutschland. Dementsprechend sieht der Vorschlag von Irmgard Plattner und Botho Priebe – dem Vorbild Österreichs folgend – einen „ländergemeinsamen Orientierungsrahmen Fortbildungsqualität“ vor, der für alle staatlichen Fortbildungseinrichtungen generalisierend „Qualitätsstandards“ für die „Kernaufgaben“ der Fortbildungssysteme zusammenführt (vgl. Plattner/Priebe 2023, S. 305 ff.). Auch wenn die Steuerung über „Orientierungsgrößen“ nach Dederling (2012) als ein etabliertes Steuerungsinstrument anzusehen ist, so dürfte ein Referenzsystem für sich allein genommen noch nicht zwingend handlungsleitende Konsequenzen nach sich ziehen (vgl. dazu auch Heinrich 2011). Um die erwünschte Perspektive erreichen zu können, gälte es deshalb – unter Einbeziehung der systemsteuernden Entscheidungsebene (Kultusministerien bzw. Senatsbehörden) – ein „Umsetzungssystem“ zu etablieren.

Ob dabei das österreichische Vorgehen als „role model“ (Plattner/Priebe 2023, S. 308) in Frage kommt, dürfte von den politischen Opportunitäten abhängen. Seine Vorzüge sind jedoch offensichtlich: „Attraktiv scheinen die klare Governance-Struktur, die Tertiärisierung der Lehrer:innenfortbildung, die gute Abstimmung und Vernetzung unter den einzelnen Institutionen, das publizierte Bekenntnis zur Qualitätsinitiative, die wohl durchdachte

Implementierungsstrategie.“ (ebd.) Im Interesse einer erfolgreichen Implementierung eines standardsetzenden Referenzsystems dürfte einer solchen Umsetzungsstrategie eine erhebliche Bedeutung zuzusprechen sein. Dementsprechend argumentieren auch Groot-Wilken/Webs (2019, S. 110): „Vermutlich reicht die Standardsetzung, wenn man die Qualitätsaussagen in den Orientierungsrahmen denn als solche bezeichnen möchte, ohne eine konkrete Steuerungs- bzw. Umsetzungsstrategie nicht aus, um Steuerungs-, Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse systemisch und systematisch sicherzustellen.“

Nimmt man die aktuellen Verlautbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK), der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) und des Ministeriums für Schule und Bildung in NRW zum Maßstab, dann dürften die Voraussetzungen für eine solche Entwicklung derzeit recht günstig einzuschätzen sein.

Die Kommission Lehrkräftebildung der KMK hat „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ vorgelegt, die von der KMK am 12. März 2020 beschlossen wurden (vgl. KMK 2020). Darin werden acht „Qualitätskriterien“ genannt, die Fortbildungen zu genügen hätten. Diese Kriterien beziehen sich zwar nur auf die ‚innere‘ Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen und damit auf die Prozessqualität, gehen aber überein mit den zentralen Kriterien guter Fortbildung, wie sie in den aktuellen Referenzsystemen vorgehalten werden. Zudem wird in dem Eckpunktepapier u. a. eine überfällige wissenschaftliche Begleitforschung für die Professionalisierung von Lehrpersonen und eine länderübergreifende Kooperation im Bereich der Fortbildung ‚positioniert‘.

Auch die Ständige Wissenschaftlichen Kommission hat sich in einem aktuellen Gutachten mit der „Fort- und Weiterbildung für eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“ befasst. Ausgehend von einer Situationsanalyse zur Fortbildung hinsichtlich der „Qualitätsdimensionen“ rechtliche Rahmenbedingungen, Angebotsplanung, Qualitätssicherung, Finanzierungsmodelle sowie Nachfrage nach und Teilnahme an Fortbildungen (SWK 2023, S. 90 ff.) werden Maßnahmen zur Steuerung und Gestaltung effektiver Lehrkräftefortbildung angesprochen (ebd., S. 101 ff.), wobei auf den österreichischen Bundesqualitätsrahmen als Beispiel verwiesen wird, „[...] wie diese Steuerungsaspekte ausdifferenziert und mit konkreten Indikatoren hinterlegt werden, anhand derer sich die Umsetzung überprüfen und berichten lässt“ (ebd., S. 101). Dabei wird auch auf den bereits erwähnten Diskussionsvorschlag von Plattner/Priebe (2022) Bezug genommen, „[...] wie dieser Qualitätsrahmen als Vorlage für einen Ländergemeinsamen Orientierungsrahmen der KMK für Fortbildungsqualität [...] dienen könnte“ (ebd.). In den abschließenden Schlussfolgerungen und Empfehlungen werden sodann sieben Vorschläge einer Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung unterbreitet – und zwar „auf der Grundlage eines ländergemeinsamen Qualitätsrahmens“ (ebd., S. 111).

Jüngstes Beispiel für eine aktuelle bildungspolitische Positionierung ist der „Sechs-Punkte-Plan“ zur Reform der Lehrkräftefortbildung in NRW (vgl. Ministerium für Schule und Bildung 2024). Neben mehreren Vorschlägen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Lehrkräftefortbildung sollen ein „landesweiter Qualitätsmaßstab“ und „landesweit gültige und wissenschaftsbasierte Kernkonzepte“ eingeführt werden. Wie dabei zu erfahren war, ist demnächst mit einem bereits in Fachkreisen entwickelten Referenzrahmen zur Fortbildungsqualität zu rechnen. Aufgrund seines Entstehungshintergrundes ist davon auszugehen, dass er in seiner funktionalen Ausrichtung und inhaltlichen Ordnungsstruktur dem im Vorliegenden skizzierten aktuellen Erkenntnisstand entsprechen wird.

Literatur

- Altrichter, Herbert (2019): Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In: Priebe, Botho/Böttcher, Wolfgang/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian (Hrsg.): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Kallmeyer/Klett, S. 56–82.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021a): Nationaler Bildungsbericht 2021 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html> (Abfrage: 28.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021b): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen, Wien: Eigenverlag, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lfbw.html> (Abfrage: 28.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021c): Der Qualitätsrahmen für Schulen, 3. Auflage, https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf (Abfrage: 28.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021d): Qualitätsmanagementsystem für Schulen, <https://www.qms.at/> (Abfrage: 28.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021e): QMS im Überblick. Die Gesamtdarstellung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen. <https://www.qms.at/images/QMS-im-Ueberblick.pdf> (Abfrage: 01.06.2024)
- Daschner, Peter (2020): Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten, in: Pädagogik 7–8, Weinheim, Basel: 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). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (2019): Vorwort. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 8–9.
- Dederig, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

- DIN 33459 (2021): Anforderungen an die Überprüfung, Aufrechterhaltung und Verbesserung der Kompetenzen von Lernbegleitern. <https://www.beuth.de/de/norm/din-33459/340934746>, <https://www.akademie fuer den mittelstand.com/kmu-beraterausbildung-basis/> (Abfrage: 01.06.2024)
- 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.
- Groot-Wilken, Bernd/Webs, Tanja (2019): Referenzsysteme als Steuerungsinstrumente schulpolitischer Maßnahmen am Beispiel der Planung und Umsetzung von staatlicher Lehrerfortbildung. In: Groot-Wilken, Bernd/Koerber, Rolf (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: wbv, S. 83–122.
- Heinemann, Ulrich (2018): Weiterhin unbekanntes Terrain. Zur Lage der Lehrkräftefort- und -weiterbildung in Deutschland. In: Platzbecker, Paul & Priebe, Botho (Hrsg.): Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung vom 26.–27. September 2018.
- Heinrich, Martin (2011): Empirische Erforschung schulischer Governance – handlungsleitendes Wissen für die Administration und Bildungspolitik? In: Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut (Hrsg.): Wissen für Handeln – Ansätze zur Neugestaltung des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungspolitik. Hamburg: Hamburger Zentrum für Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse (ZUSE), S. 31–49.
- Heinrichs, Ulrike/Knorn, Peter/Reitemeyer, Michael/Veith, Hermann (2014): Orientierungsrahmen – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den niedersächsischen Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung. Hildesheim: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ).
- Heinrichs, Ulrike und Veith, Hermann (2014): Das niedersächsische Modell der Lehrerfortbildung. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Neuwied, S. 168–171.
- Hildebrandt, Elke (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung, Weinheim, München: Juventa.
- Huemer, Barbara/Plattner, Irmgard (2023): Zur Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung in Österreich. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 168–184.
- Institut für Qualitätsentwicklung (2005): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität – Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung (IQ).
- Klapproth-Hildebrandt, Ingeborg/Missal, Steffi/Prüfer, Sabine/Groot-Wilken, Bernd/Hanisch, Rolf/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian/Schweckendiek, Ulf/Veith, Hermann (2019): Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 167–231.
- KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 25.01.2024)

- Koerber, Rolf/Mogler, Jochen/Becker, Franz Josef/Knaut, Gisela/Lanker, Hans Rudolf/Maybaum-Fuhrmann, Jutta/Scheffer, Ursula (2016): *Musterqualitätshandbuch – Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung*. Berlin: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB).
- Kreis, Isolde, Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hrsg.) (2017): *Fortbildung kompakt: wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*, Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag.
- 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.
- 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 und Rzejak, Daniela (2019): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In: Groot-Wilken, Bernd und Koerber, Rolf (Hrsg.): *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte*. Bielefeld, S. 15–56.
- 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.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024): *Konzept der „Reform der Lehrkräftefortbildung“ (Sechs-Punkte-Plan)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung.
- 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.
- Plattner, Irmgard (2023): Der Bundesqualitätsrahmen BQR – ein neues Steuerungsmodell der Lehrer:innenfort- und Weiterbildung in Österreich. In: Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.): *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 146–170.
- Plattner, Irmgard/Priebe, Botho (2023): Von Österreich lernen? Zur Verbesserung der Governance in deutschen Fortbildungssystemen. In: Priebe, Botho/Plattner, Irmgard/Heinemann, Ulrich (Hrsg.): *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 296–309.
- Priebe, Botho (2019): Effektive Steuerung/Governance des Fortbildungssystems im Rahmen der staatlichen Bildungsverwaltung als Bedingung seiner Wirksamkeit: Ein „Orientierungsrahmen zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems“. 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. 268–276.

- Priebe, Botho/Platzbecker, Paul – in Zusammenarbeit mit Leitung und Kollegium des IfL (2018): Orientierungsrahmen – Qualitätsentwicklung und Qualitätsstandards der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (KLFB) sowie der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (KLWB) des Instituts für Lehrerfortbildung in Essen-Werden. Essen: IfL.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK.
- Steffens, Ulrich (2017): Referenzsysteme zur Schulqualität – ein konzeptioneller Ansatz und seine Ausgestaltung. In: Dobbelstein, Peter/Groot-Wilken, Bernd/Koltermann, Saskia (Hrsg.): Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung. Münster: Waxmann, S. 13–34.
- Steffens, Ulrich (2021): Referenzsysteme für Schulqualität – ihr Beitrag zur Schulgestaltung. In: Webs, Tanja/Manitius, Veronika (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 123–140.
- Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (2016): Die Diskussion um Schulqualität – Anfänge, Wege und Erträge des „Arbeitskreises Qualität von Schule“. In: Steffens, Ulrich/Bargel, Tino (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Münster: Waxmann, S. 309–347.
- Steffens, Ulrich/Ditton, Hartmut (2022): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung in der Bilanz. In: Steffens, Ulrich/Ditton, Hartmut (Hrsg.): Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv, S. 361–422.
- Steger Vogt, Elisabeth (2013): Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster: Waxmann.

2.4 Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung

Kerstin Baumgart und Ulrich Steffens

1 Überblick

Die große Bedeutung der Erfassung der Fortbildungsbedarfe der Schulen bzw. Zielgruppen wird in der 2019 vom Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) erstellten Recherche für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland hervorgehoben. „Eine relevante, praxisorientierte und wirksame Fortbildung von Lehrpersonen benötigt eine bedarfsgerechte Erfassung.“ (Steffens 2019, S. 99) Es wird betont, dass „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 Innovationserfordernissen“ (Daschner 2019, S. 14) ist. Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und beschreibt die entsprechenden Vorgehensweisen an den deutschen Landesinstituten für Lehrerfortbildung (vgl. Teil 1).¹ Sie belegen ein breites Spektrum an geregelten sachorientierten Verfahren beim Zustandekommen von Fortbildungsangeboten, wobei der geringe Stellenwert einer systematischen empirischen Herangehensweise auffallendes Kennzeichen der aktuellen Fortbildungssituation darstellt. In Anbetracht der „empirischen Wende“ in der Bildungspolitik und Bildungsplanung ist dieser Sachverhalt überraschend und lenkt gerade deshalb den Blick auf entsprechende vorfindbare Ansätze einer Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung. Dabei zeigt sich, dass in mehreren Bundesländern entsprechende Ansätze im Entstehen sind. Ein bereits elaboriertes „Online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo)“ wird in Thüringen praktiziert, das aufgrund seines Modellcharakters in Teil 2 ausführlich beschrieben wird.

1 Aus Vereinfachungsgründen wird einheitlich von „Landesinstituten“ gesprochen, auch wenn sie je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen haben, wie Zentrum, Akademie oder Abteilung einer Behörde; überwiegend tragen sie aber die Bezeichnung (Landes-)Institut in ihrem Namen.

2 Professioneller Anspruch und vorgefundene Wirklichkeit bei der Erfassung des Fortbildungsbedarfs

Standards der Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung

Es gehört zum Selbstverständnis einer professionellen Lehrkräftefortbildung, diese auf den erforderlichen Bedarf und die Bedürfnisse auszurichten. Solche Auffassungen finden demzufolge auch in den entsprechenden Professionsstandards ihren Niederschlag, etwa im „Musterqualitätshandbuch“ für die Lehrerfortbildung (Koerber et al. 2016). Dort heißt es zum Standard „Adressaten“: „Die Institution nimmt die konkreten Fortbildungswünsche der Adressaten und ihre Erwartungen an die Lehrerfortbildung wahr und berücksichtigt sie bei der Konzeption der Fortbildungsangebote.“ (Kriterium 2.2, ebd., S. 32). Für die Bedarfsermittlung spielen aber auch weitere Gesichtspunkte eine Rolle, wie es in der Qualitätsdimension „Inhalte“ des „Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung“ des DVLfB zum Ausdruck kommt, und zwar unter der Rubrik „Einrichtungen und Akteure der Fortbildung auf Landesebene“: „Die Inhalte der konzeptionellen Arbeit im Bereich Lehrkräftefortbildung sowie für die Fortbildung von landesweiten Zielgruppen werden aus den landesweiten bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen, aus den speziellen Bedarfen und Bedürfnissen dieser Gruppen und aus den wissenschaftsorientierten Kompetenzmodellen für deren Tätigkeit gewonnen.“ (Klapproth-Hildebrandt et al. 2019, S. 186). Ähnlich lautet auch der Standard „Fortbildungsbedarf“ im „Musterqualitätshandbuch“ (Koerber et al. 2016, S. 30). Orientiert man sich an diesen Professionsstandards, so wird zugleich deutlich, dass sich der Fortbildungsbedarf aus unterschiedlichen Quellen zu speisen hat, wobei es bei der Fortbildungsplanung auf das gelungene Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Praxis ankommt, das es auszubalancieren gilt.

Darüber hinaus werden in den Referenzsystemen für Lehrerfortbildung auch Ansprüche an die Qualität der Bedarfsermittlung bzw. an deren Vorgehensweise gerichtet, und zwar im Musterqualitätshandbuch im Hinblick auf eine *datenbasierte* Ausrichtung. Dabei wird eine „Analyse des Fortbildungsbedarfs“ vorausgesetzt, die „auf selbsterhobenen oder anderweitig verfügbaren Daten“ beruht und aus „empirischen Ermittlungen“ abgeleitet wird (vgl. Kriterium 1.1 zum Standard Fortbildungsbedarf und Indikator 1.1.1 zu Kriterium 1.1, Koerber et al. 2016, S. 30). Auch im „Musterorientierungsrahmen“ wird davon ausgegangen, dass Landesinstitute „wissenschaftliche Bedarfserhebungen“ durchführen (vgl. 1.1.1 Inhalte; Klapproth-Hildebrandt et al. 2019, S. 186). Im „Musterqualitätshandbuch“ wird ferner festgelegt, dass „die Analyse des Fortbildungsbedarfs regelmäßig (1-mal jährlich, alle 2 Jahre) überprüft und aktualisiert (wird)“ (Standard 1.1.2) und dass es „ein System (gibt), das zuverlässige Daten über

Adressatenbedürfnisse liefert (z. B. Evaluation, Monitoring, prospektive Studien)“ (Standard 2.2.1) (Koerber et al. 2016, S. 30 bzw. 31).

Bei den dargelegten Professionsstandards fällt auf, dass zwischen Bedarf und Bedürfnissen nicht klar unterschieden wird; die Übergänge sind offenbar fließend, obwohl es klare Unterschiede gibt: Wenn gezielt von Bedarf die Rede ist, dann bringt die Bezeichnung in Abgrenzung zu Bedürfnissen zum Ausdruck, dass etwas zur Aufrechterhaltung eines *Systems* oder zur Sicherung einer Funktion erforderlich ist. Bei Bedürfnissen hingegen handelt es sich um *subjektive* Wünsche und entsprechend spezifische Lernbedürfnisse, die mit einem *institutionellen* Bedarf nicht übereinstimmen müssen. Dementsprechend wird beispielsweise in *Schleswig-Holstein* auch zwischen systemischer und individueller Fortbildung unterschieden. Bildungsbedarfe lassen sich deshalb beschreiben „[...] als gesellschaftliche, sozial einzufordernde Bildungsbedarfe, die sich an alle oder bestimmte Gruppen in ihrem Tätigkeits- und Lebensumfeld richten. Bedürfnisse werden hingegen eher subjektiv ausgelegt und wechseln entsprechend der Lebenslage. Sie können sich aber zu Bildungsbedarfen auswachsen und umgekehrt können sich Bedarfe zu subjektiven Bedürfnissen transformieren.“ (Gieseke 2022, S. 24) Insofern kann bei einer Vielzahl individueller Nachfragen nach Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen von einem Bedarf ausgegangen werden, dem die Institutionen der Lehrkräftefortbildung zur Sicherung des Systems nachzukommen haben. Genau darum geht es bei Bedarfserhebungen in der Lehrkräftefortbildung.

Auch wenn in den Professionsstandards zwischen Bedarf(en) und Bedürfnis(sen) nicht systematisch unterschieden wird, so verweisen sie auf eine anspruchsvolle Konzeption von Fortbildungsplanung, bei der nicht nur bildungspolitische Setzungen, wissenschaftlich abgeleitete Fortbildungskonzepte und eine vorherrschende Fortbildungspraxis zum Tragen kommen, vielmehr müssen auch die Interessen und Bedürfnisse der Adressaten Berücksichtigung finden – und das in regelhafter und beständiger systematisch-empirischer Weise.

Wie wird Fortbildungsbedarf erfasst? Eine Recherche an den deutschen Landesinstituten

Gerade aufgrund eines weitreichenden Anspruchs beim Zustandekommen von Fortbildungsangeboten stellt sich umso mehr die Frage, wie es um die Realisierung einer solchen Herangehensweise in der Lehrerfortbildung bestellt ist. Deshalb wurden mit den Zuständigen für Fortbildung in den jeweiligen Institutionen in den Monaten April bis Juni 2023 telefonische Fachgespräche geführt.²

2 Die Gespräche dauerten in der Regel ca. 45 Minuten (mit einer Spannweite von 30 bis 80 Minuten). Es wurden Expertinnen und Experten aller staatlichen Einrichtungen für Lehrerfortbildung in den Bundesländern befragt: Zentrum für Schulqualität und Lehrer-

Dabei erfolgte eine Eingrenzung auf Institutionen in Deutschland, die von staatlicher Seite unterhalten werden, also auf die Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung in den 16 Bundesländern. Leitende allgemeine Fragestellung dabei war die nach einer Institutionalisierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Dabei sollte ermittelt werden, welche systematischen Vorgehensweisen es gibt und wie Fortbildungsangebote zustande kommen. Auch wenn die Auswertung der Fachgespräche aufgrund ihres explorativen Charakters keine abschließenden Ergebnisse bereitstellen kann, so werden im Folgenden die Hauptlinien der gesammelten Informationen vorgestellt. Auf eine länderspezifische Darstellung wurde aufgrund überwiegend großer Ähnlichkeiten im Vorgehen der Fortbildungseinrichtungen verzichtet. Vielmehr wurde jeweils dort, wo Besonderheiten vorzufinden sind, darauf hingewiesen.

Die in den Fachgesprächen gewonnenen Erfahrungen beim Zustandekommen von Angeboten in der Lehrerfortbildung liefern ein vielschichtiges Bild. Dabei kann an allen Landesinstituten eine geregelte sachorientierte Vorgehensweise bei der Festlegung von Fortbildungsangeboten festgestellt werden, wobei die vorrangig genutzten Informationsquellen durch das in den Fortbildungseinrichtungen gesammelte und ‚gepflegte‘ Wissen gespeist wird, das einen inhärenten Bestandteil der Professionskompetenz des Fortbildungspersonals ausmacht. Je nach vorherrschender Kompetenzpflege ist es in dem Spektrum von Plausibilitätsannahmen, urwüchsigem Wissen, hoher professioneller Sensibilität und empirisch-praktischen Bezugnahmen angesiedelt. Bei der Bereitstellung der Fortbildungsangebote spielen Arbeitstraditionen eine große Rolle. Die Angebote beruhen im Regelfall auf einer Tradierung und Fortschreibung des Vorhandenen. Sie sind über Jahre gewachsen und bilden damit die vorgefundenen

bildung (ZSL), Stuttgart; Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP), Dillingen; Fortbildung Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde; Landesinstitut für Schule (LIS), Bremen; Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Hamburg; Hessische Lehrkräfteakademie (LA), Frankfurt/M.; Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin; Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), Hildesheim; Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ), Kompetenzzentrum für regionale Lehrkräftefortbildung, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg (stellvertretend für die zwölf Kompetenzzentren des Landes); Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS), Soest; Bezirksregierung Arnsberg / NRW, Dezernat 46 (stellvertretend für die übrigen Dezernate 46 der Regierungsbezirke); Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL), Speyer; Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM), inzwischen: Abt. Fort- und Weiterbildung im Bildungscampus Saarland, Saarbrücken; Landesamt für Schule und Bildung (LASUB), Radebeul; Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), Halle; Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), Kronshagen; Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Bad Berka.

Erfahrungen ab. Ihnen liegt sozusagen ein Erfahrungswissen zugrunde, welches die Fortbildungsinstitutionen verkörpern.

Als eine Art Grundstein bei der Auswahl und Zusammenstellung der Angebote erweisen sich dabei nachgefragte gut laufende Veranstaltungen. So wird aus *Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein* berichtet, dass die Teilnehmerzahlen regelmäßig in Augenschein genommen und ausgewertet werden, in *Berlin* anhand der Teilnehmernachfragen und in *Bremen* anhand der Anmeldezahlen und der tatsächlichen „Belegfrequenzen“. Auf diese Weise lassen sich nachgefragte Veranstaltungen leicht ermitteln. Auch Veranstaltungen, die mangels Nachfrage nicht zustande kommen, werden dabei für die weitere Planung berücksichtigt, wie dies beispielsweise aus *Baden-Württemberg* berichtet wird.

Darüber hinaus spielen in den Fortbildungseinrichtungen ein ‚seismografisches‘ Empfinden für Entwicklungen und für ‚angesagte‘ Themen sowie eine vielseitige Interessiertheit eine wichtige Rolle. Selbstredend sind dafür umfassende Kontakte – sowohl in informellen Runden als auch in diversen praxisausgerichteten Veranstaltungen – von großem Vorteil, etwa um den eigenen Erfahrungshintergrund zu erweitern und geeignetes Fortbildungspersonal zu finden. Als regelmäßige Informationsquellen für Bedarfsermittlungen erweisen sich deshalb auch Dienstversammlungen auf verschiedenen Handlungsebenen, z. B. mit der Schulaufsicht oder den Fortbildungsverantwortlichen verschiedener Gliederungen. In Einzelfällen sind auch regelmäßige Veranstaltungen mit schulischen Fortbildungsbeauftragten üblich. Gute Möglichkeiten bieten Teilnahmen von Fortbildungszuständigen an Schulleitungsdienstversammlungen oder überregionalen Fachkonferenzen sowie der Austausch mit Beratungs- und Fortbildungspersonal. Teilweise gibt es bei solchen Dienstveranstaltungen einen eigenen Tagesordnungspunkt zur Diskussion von Fortbildungsbedarf. In *Berlin* in „Regionalkonferenzen“, in *Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt* sowie im *Saarland* in Schulleiterdienstversammlungen sowie in *Hamburg* und im *Saarland* zudem noch in „Landesfachkonferenzen“. Eine weitere Möglichkeit, auf das Fortbildungsprogramm Einfluss zu nehmen, bieten Personalvertretungsgremien. So wird aus *Bremen* berichtet, dass dies im Rahmen der Mitbestimmung zum Fortbildungsprogramm des Landesinstituts der Fall ist.

Eine weitere Variante der Bedarfserfassung wird aus *Bremen, NRW und Sachsen-Anhalt* berichtet. Hier erfolgen regelhafte Abfragen des Fortbildungsbedarfs bei den Schulaufsichtsbehörden durch das Bremer Landesinstitut für Schule (LIS), durch die Fortbildungsdezernate (Dezernate 46) der Bezirksregierungen in *NRW* sowie durch das LISA in *Sachsen-Anhalt*.

Aufschlussreich zu erfahren war, dass in einer Reihe von Bundesländern die Schulen ihren Fortbildungsbedarf melden können, sei es mittels eines dafür bereitgestellten Formulars, sei es per Gespräch mit der bzw. dem Fachbereichszuständigen oder sei es im Rahmen bestehender Arbeitszusammenhänge (wie beispielsweise die Mitwirkung an einem Projekt zu bildungspolitischen

Schwerpunkthemen). So wird aus *Mecklenburg-Vorpommern* und *Schleswig-Holstein* berichtet, dass Schulen von sich aus Fortbildungsinteressen beim Institut für Qualitätsentwicklung äußern können. Analoges lässt sich auch für *Bremen* berichten. Hier erfolgt dann eine strukturierte Anliegensklärung bei der Agentur Schulentwicklung des Landesinstituts, um den Fortbildungsbedarf zu spezifizieren. Die Anliegen werden dann intern an die zuständigen Fachebenen weitergeleitet oder es werden externe Anbieter vermittelt. Die Anfragen werden dokumentiert, ausgewertet und fließen in die weitere Planung ein. Aus *Rheinland-Pfalz* war zu erfahren, dass im Anschluss an regelmäßige Abfragen des schulischen Bedarfs (s. folgenden Abschnitt) „Online-Dialoge“ bzw. „Gesprächskreise“ stattfinden. Im *Saarland* wird der Fortbildungsbedarf auch im Rahmen Kollegialer Schulleitungsberatungen erfragt. Regelmäßige „Arbeitskreise“, wie in *Niedersachsen*, und monatliche „Freitagsforen“, wie in *Schleswig-Holstein*, bieten ebenfalls geeignete Möglichkeiten. Entsprechende Fortbildungswünsche werden in die Angebotsentwicklung aufgenommen und je nach vorhandenen Ressourcen bei der Festlegung des Angebotes berücksichtigt, sei es in Form landesweiter und regionaler Angebote oder sei es in Form von Angeboten für die schulinterne Fortbildung.

In diesem Zusammenhang ist der inzwischen ansteigende Anteil an schuleigenen Fortbildungsveranstaltungen auffallend (vorwiegend schulintern, teilweise auch schulübergreifend). In vielen Bundesländern können Schulen im Rahmen ihrer Fortbildungsplanung auf so genannte Abrufangebote für Pädagogische Tage oder andere Veranstaltungen zurückgreifen. Eine niederschwellige Form der Bedarfserfassung bietet *Schleswig-Holstein*. Dort können Schulen für ihre „Schulentwicklungstage“ Fortbildungsinteressen anmelden, auf deren Basis im Landesinstitut in Absprache mit den Schulen von den jeweils thematisch Zuständigen ein Angebot erarbeitet wird. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass immer mehr Bundesländer den Schulen eigene Fortbildungssets gewähren, wie beispielsweise in *Schleswig-Holstein*. Dadurch werden Schulen zunehmend unabhängiger von Fortbildungs- und Beratungsangeboten, da sie diese nun selbst organisieren können.

Bei der Recherche war von allen Gesprächspartnern zu erfahren, dass auf regionaler Ebene schulischer Fortbildungsbedarf und individuelle Fortbildungswünsche ein alltägliches Thema für das Fortbildungs- und Beratungspersonal „vor Ort“ sind. Aufgrund seines Unterstützungsauftrages und der Nähe zur Praxis weiß es über die Anliegen und Probleme sowie Interessen und Wünsche des schulischen Personals recht gut Bescheid, zumal es im Regelfall auch noch stundenweise unterrichtet, häufig mit dem überwiegenden Teil der Arbeitszeit. Insofern würde es lohnen, dieses Wissen des Fortbildungs- und Beratungspersonals in regelmäßigen Abständen zu erfassen und für die landesweite Fortbildungsplanung systematisch zu nutzen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang das *bayerische* Modellprojekt „SCHILF-Koordination Digitale

Bildung“, das die Basis für empirische Daten liefern soll, indem die Bedarfe systematisch an der Lehrerbasis erfasst werden.

Auch wenn inzwischen in den Bundesländern Evaluationen von Fortbildungsveranstaltungen gängige Praxis sind, so fällt auf, dass diese Informationen nicht systematisch übergreifend ausgewertet und für die Veranstaltungsplanung konsequent genutzt werden. Ein solches Vorgehen ist nur aus *Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein* bekannt; in *NRW* ist eine solche Auswertung geplant. In *Bayern, Bremen, Niedersachsen und im Saarland* werden Fortbildungswünsche auch bei den Veranstaltungsevaluationen erfasst. Aus *Sachsen-Anhalt* war in diesem Zusammenhang zu erfahren, dass Fortbildungswünsche auch im Landesportal für Fortbildungsangebote geäußert werden können.

Im Zuge einer Institutionalisierung der Schul- und Unterrichtsentwicklung und einer veränderten Schulsystemsteuerung kommen auch noch weitere Informationsquellen für die Ermittlung des Fortbildungsbedarfs an Schulen in Frage. Das betreffen Ergebnisse aus Schulinspektionen (Qualitätsanalysen, externen Schulevaluationen) sowie schulseits erzeugte Daten aus Schulprogrammen, schulischen Entwicklungsvorhaben und schulinternen Evaluationen. Gleiches lässt sich auch für schulische Fortbildungspläne berichten, die in immer mehr Bundesländern vorgeschrieben werden, wie dies in *Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein* der Fall ist. Eine Auswertung solcher Daten dürfte hilfreiche Anhaltspunkte für den Unterstützungsbedarf von Schulen liefern. Nach den vorliegenden Recherchen wird dieses Potenzial bei der Erfassung von Fortbildungsbedarf noch nicht systematisch genutzt. Eine entsprechende systematische Nutzung solcher Daten wird nur aus *Hamburg* berichtet. Dort werden beispielsweise die Ergebnisse der Schulinspektion aufgearbeitet und für die Ermittlung des Fortbildungsbedarfs genutzt, wie dies beispielsweise für spezifische Angebote zur „kognitiven Aktivierung“ der Fall ist. Dies trifft insbesondere für Schulen zu, die in der Schulinspektion durchfallen und hohen Unterstützungsbedarf haben. Zur Analyse des Bedarfs und der Verabredung konkreter Unterstützung haben sich dabei „Fallkonferenzen“ bewährt, die sich aus Personen der betreffenden Schulleitung sowie der Schulaufsicht, Schulinspektion und des Fortbildungsinstituts zusammensetzen. Auch die schulischen Fortbildungspläne werden in *Hamburg* als Grundlage für schulische Anfragen zur schulinternen Fortbildung genutzt. In *Bremen* werden die Berichte über die Verwendung der schulischen Fortbildungsbudgets durch das Landesinstitut inhaltlich ausgewertet, woraus sich Hinweise auf „weiße Flecke“ im Fortbildungsangebot des LIS ergeben.

Ein Bedarf ganz anderer Art besteht aufgrund bildungspolitischer Vorgaben, die in den letzten Jahren zugenommen haben und bei der Angebotsplanung mittlerweile einen hohen Stellenwert einnehmen, der je nach Bundesland einen großen Anteil des Fortbildungsangebotes ausmachen kann. Die Gespräche mit den Fortbildungszuständigen ergab, dass alle Fortbildungseinrichtungen den

aktuellen Bedarf berücksichtigen, wie er durch Bildungspolitik und leitende Administration (Kultusministerien, Senatsbehörden) artikuliert bzw. vorgegeben wird. Im Regelfall handelt es sich dabei um förmliche Vorgaben, die sich auf Angebotsschwerpunkte beziehen, die aber auch einzelne Vorhaben betreffen können. So gibt es beispielsweise in *Bayern* ein mit dem Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie dem Koordinierungsausschuss abgestimmtes zweijähriges Schwerpunktprogramm für die inhaltliche Planung der Lehrerfortbildung. Dieses Schwerpunktprogramm dient der Orientierung bei der Gestaltung von Fortbildungsmaßnahmen auf zentraler, regionaler, lokaler und schulinterner Ebene. Vor dem Hintergrund solcher (Rahmen-)Vorgaben finden in den meisten Fällen noch regelmäßige Abstimmungen im laufenden Prozess statt, die auch die Möglichkeit zur ‚Nachjustierung‘ bieten. Nur in wenigen Fällen – nämlich in *Hamburg*, *Rheinland-Pfalz* und *Schleswig-Holstein* – werden die Schwerpunkte im Rahmen von Kontrakten und Leistungs- bzw. Zielvereinbarungen zwischen der administrativen Ebene (Ministerium, Senatsbehörde) und der jeweiligen Fortbildungseinrichtung festgelegt. Dem bildungspolitisch gesetzten Bedarf haben die Fortbildungseinrichtungen vorrangig zu entsprechen. Deshalb entsteht vereinzelt kaum noch Spielraum für eigene Schwerpunkte der Landesinstitute. Inwiefern dadurch noch ein Interessenausgleich zwischen den unterschiedlichen Anliegen von Stakeholdern gesichert werden kann, bleibt offen.³

Eine gänzlich andere Möglichkeit, den Fortbildungsbedarf zu erfassen, stellen wissenschaftsorientierte Erhebungen und Evaluationen dar, wie sie in verschiedenen Bundesländern in den letzten Jahren sporadisch durchgeführt wurden – beispielsweise in *Baden-Württemberg*, *Hessen*, *Schleswig-Holstein* und (bezogen auf Schulleitungsbefragungen) in *Rheinland-Pfalz* – oder derzeit geplant sind, wie in *Rheinland-Pfalz*. Auf den digitalen Bereich von Fortbildungen begrenzt, fanden zuletzt Bedarfserfassungen in *Bayern* und *Hessen* statt. Drei Bundesländer führen regelmäßige Befragungen zum Bedarf im Bereich schulischer Führungskräfte durch, und zwar *Baden-Württemberg*, *Bayern* und *Hessen*. In diesem Zusammenhang erwähnenswert sind auch kleinere Recherchen zu spezifischen Frage- bzw. Themenstellungen, wie 2023 sogenannte „Statuserhebungen“ im Kontext der Lehrergesundheit an allen Schulen in *Schleswig-Holstein*.

3 Einen erfolgreichen Vorläufer für die Akzeptanzfindung zwischen unterschiedlichen Interessengruppen stellte in früheren Jahren das „Kuratorium“ des ehemaligen Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF, „Reinhardswaldschule“, Fuldatal bei Kassel) dar. In diesem Kuratorium waren neben der administrativen Führung (Kultusministerium) alle gesellschaftlichen Bezugsgruppen und insbesondere die Verbände der pädagogischen Profession vertreten. Das Besondere dieses Gremiums bestand darin, dass es über das Jahresprogramm des HILF zu bestimmen hatte. Vgl. ausführlicher Imschweiler 2019.

Fehlende systematisch-empirische Erfassung des Fortbildungsbedarfs

Aus den vorliegenden Beschreibungen geht hervor, dass es vielfältige Möglichkeiten einer Bedarfserfassung gibt, die in unterschiedlicher Weise bei der Angebotsplanung Berücksichtigung finden. Auffallend ist allerdings, dass die in den Professionsstandards geforderten „empirische Ermittlung des Fortbildungsbedarfs“ bzw. „regelmäßige Analyse des Fortbildungsbedarfs“ (Musterqualitäts-handbuch) und „wissenschaftlichen Bedarfserhebungen“ (Musterorientierungsrahmen) in den Fortbildungssystemen so gut wie keine Rolle spielen und von einer Regelmäßigkeit noch weit entfernt sind. Nur im Ausnahmefall werden Fortbildungswünsche in der Praxis regelmäßig systematisch abgefragt und zur Fortbildungsplanung genutzt. Insofern kann von einer *datengestützten landesweiten systematischen* Vorgehensweise bei der Bedarfsermittlung und Fortbildungsplanung bislang so gut wie keine Rede sein. Diese Feststellung ist insofern überraschend, weil in Anbetracht der konstatierten „empirischen Wende“ in der Bildungspolitik und Bildungsplanung mit einer Verbreitung empirischer Verfahren in der Lehrerfortbildung zu rechnen gewesen wäre. Damit ist ein Sachstand umrissen, der weitgehende Entsprechungen zu einer Recherche aus dem Jahr 2018 aufweist (vgl. Steffens 2019). Immerhin zeigen sich inzwischen in einigen Belangen aufschlussreiche Entwicklungen, die insbesondere eine stärkere Berücksichtigung schulischer Fortbildungswünsche in unterschiedlichen Varianten erkennen lassen, wie im Folgenden dargestellt wird.

Einen zukunftsweisenden Ansatz verfolgt das Pädagogische Landesinstitut *Rheinland-Pfalz*. Mit seinen jährlichen Bedarfserhebungen bei den Schulen des Landes hinsichtlich Fortbildungsthemen und -formaten, pädagogischer und schulpsychologischer Beratungen, Medien und Materialien (z. B. Handreichungen zur Unterrichtsgestaltung) sowie IT-Diensten scheint es den skizzierten Standards einer empirisch ausgerichteten Bedarfserfassung zu entsprechen. Die Auswertung dieser Erhebungen, an denen sich in den letzten Jahren 74 % bzw. 62 % der Schulen beteiligt hatten, liefern dem Landesinstitut grundlegende Daten zur weiteren Planung des Fortbildungsprogramms.

Im *Saarland* haben die Schulen die Möglichkeit, ihren Fortbildungsbedarf, wie er im Rahmen von Kollegiumsabsprachen ermittelt wird, in einem „Kontaktformular“ beim Landesinstitut anzumelden. Daraufhin werden die betreffenden Schulen kontaktiert, um eine Verständigung über die Fortbildungsanliegen herbeizuführen und die entsprechenden Veranstaltungen – im Schuljahr 2022–2023 insgesamt 160 (bei 300 Schulen) – zu planen.

Den weitreichenden Ansprüchen des „Musterorientierungsrahmens“ bzw. „Musterqualitätshandbuchs“ vermag auch *Thüringen* zu entsprechen. Dort besteht für Schulen die Möglichkeit, ihren Bedarf im Rahmen einer landesweiten Erfassung über ein Portal des Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) zu melden – mit der Folge, dass

diesem Bedarf durch eine zentrale landesweite Steuerung durch adäquate Unterstützungsangebote im Regelfall entsprochen wird (siehe dazu ausführlicher das folgende Kap. 3 dieses Beitrages).

Entsprechende zentrale systematische und institutionalisierte Bedarfs-erfassungen sind in *Hamburg und Nordrhein-Westfalen (NRW)* in Planung bzw. in der Pilotierung.

In *Hamburg* wird derzeit am Landesinstitut ein „Bedarfserhebungsverfahren“ entwickelt, das schulischen Bedarf (einschließlich schulinterner Fortbildungsplanung) erfassen soll. Dabei wird empfohlen, „die schulische Bedarfsanalyse in jeder Einzelschule systematisch zu verankern“ (Landesinstitut 2022, S. 9). Ferner wird bei der Bedarfsermittlung und Maßnahmenplanung den Schulen nahegelegt, „den Austausch [...] zwischen Schulleitung, IfBQ, Schulaufsicht und LI durch die Einführung eines dafür geeigneten Formats zu verstetigen“ (ebd.). Und abschließend heißt es: „Wir empfehlen dringend, ein digitales Tool zur Bedarfsmeldung aller Akteure (an das LI) zu entwickeln.“ (ebd.)

In *NRW* wurde – ausgehend von einem Pilotversuch der Bezirksregierung Arnsberg (Dezernat 46) im Schuljahr 2020–2021 – ein onlinegestütztes Tool zum schulischen Fortbildungsmanagement entwickelt, das im Schuljahr 2023–2024 an ca. 200 Schulen mehrerer Regierungsbezirke in *NRW* ausführlicher erprobt wird. „Das übergreifende Ziel dieser vertieften Erprobung ist, datenbasiert zu ermitteln, ob ein plattformbasiertes Fortbildungsmanagement-Tool den am Projekt teilnehmenden Schulen einen messbaren Nutzen bei der Fortbildungsplanung, -suche, -buchung, -evaluation und -dokumentation liefert.“ (FORMAT 2024, S. 1) Auf diese Weise sollen „Funktionalitäten erprobt werden“, die auch „eine indirekte Bedarfserfassung ‚Bottom-up‘ ermöglichen können (‚Ticketsystem‘)“ (ebd., S. 2). Die Anwendung dieses Tools erlaubt u. a. „eine professionalisierte Anfrageverwaltung (‚Ticketsystem‘)“, „eine datenbankbasierte, individuell anpassbare Dokumentationsmöglichkeit des Fortbildungsgeschehens“, „ein benutzerfreundliches, schnell einsetzbares Evaluationssystem für Fortbildungsveranstaltungen auf der Basis des landesweit abgestimmten Evaluationsfragebogens“ und eine „datenbasierte Fortbildungsberichterstattung“ (ebd.).⁴

Darüber hinaus sind zwei weitere Fälle zu nennen, bei denen der schulische Bedarf regelmäßig abgefragt wird, allerdings nur mit Einschränkungen: So finden im *Saarland* durch das Landesinstitut jährliche Befragungen statt, die aber auf Grundschulen (per Fragebogen) und Berufliche Schulen (durch die Fortbildungsbeauftragten) begrenzt sind. Auch in *Brandenburg* werden die Schulen regelmäßig befragt, allerdings nur in zwei der vier Schulamtsbezirke des Landes (per Formulare).

Einen Sonderfall stellt *Niedersachsen* dar. Hier sind die regionalen Fortbildungsgliederungen des Landes (die Kompetenzzentren) verpflichtet, im

4 Ansprechperson für weitere Auskünfte: Johannes.Reimann@bra.nrw.de.

Rahmen ihrer jährlichen Berichterstattung auch den regionalen Fortbildungsbedarf für ihren Zuständigkeitsbereich anzugeben. Dabei handelt es sich bei diesen Angaben um Einschätzungen durch die Kompetenzzentren. Dabei bleibt offen, welche Datenbasis dabei im Einzelnen für die Angaben herangezogen werden. Immerhin wird der so ermittelte Bedarf vom Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) landesweit ausgewertet und an das Kultusministerium zusammenfassend berichtet. Die Ergebnisse werden weder veröffentlicht noch den Kompetenzzentren zur Verfügung gestellt.

Insgesamt ist zu bilanzieren, dass die staatlichen Einrichtungen für Lehrkräftefortbildung vielseitige Möglichkeiten einer systematischen Bedarfserfassung nutzen und demzufolge im Regelfall über einen fundierten Sachstand von Fortbildungsbedarf und Fortbildungsbedürfnissen verfügen, auf dessen Grundlage die Fortbildungsangebote entwickelt und angeboten werden. Allerdings überrascht, wie wenig die proklamierte empirische Wende in der Bildungspolitik und Bildungsplanung bisher im Fortbildungsbereich einen praktischen Niederschlag gefunden hat und an den Landesinstituten Realität geworden ist. Denn von einem „System, das zuverlässig Daten über Adressatenbedürfnisse liefert“, wie es der Standard 2.2.1 im „Musterqualitätshandbuch“ vorsieht, kann keine Rede sein. Eine landesweite datengestützte systematische Bedarfserfassung, durch die die Fortbildungsangebote generiert werden, gibt es bislang nur mit wenigen Ausnahmen. Aus diesem Grund soll *Thüringen* als Beispiel für eine gelungene Bedarfserfassung und darauf aufbauende Realisierung von Fortbildung näher dargestellt werden.

3 Das Thüringer Online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo)

BEMo als Instrument im Thüringer „Unterstützungssystem (USYS)“

Thüringen zählt zu den wenigen Bundesländern, die eine systematische Bedarfserfassung praktizieren (Steffens 2019, S. 106) und damit die Prämisse der Bedarfsorientierung (vgl. Böttcher et al. 2021, S. 73) konkret realisieren. Grundlage ist das 2016 entwickelte Online-Instrument BEMo. Über dieses Online-Erfassungsmodul können jede Schule und auch jedes Staatliche Schulamt sowie bei freien Ressourcen auch Schulen in freier Trägerschaft Unterstützungsbedarfe detailliert eintragen. Diese werden durch Fachberaterinnen und Fachberater oder Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung (nachfolgend als USYS-Beraterinnen und -Berater bezeichnet) abgedeckt. Sie sind Lehrkräfte, die unbefristet im Landesdienst tätig sind und für ihre Tätigkeit im USYS Ressourcen in Form von Anrechnungsstunden erhalten. Dies wird in einer verbindlichen USYS-Vereinbarung festgelegt. Das BEMo ist Bestandteil des USYS, welches am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

(ThILLM) angesiedelt ist und eine der verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten für Pädagoginnen und Pädagogen an Thüringer Schulen darstellt (s. Abb. 1).

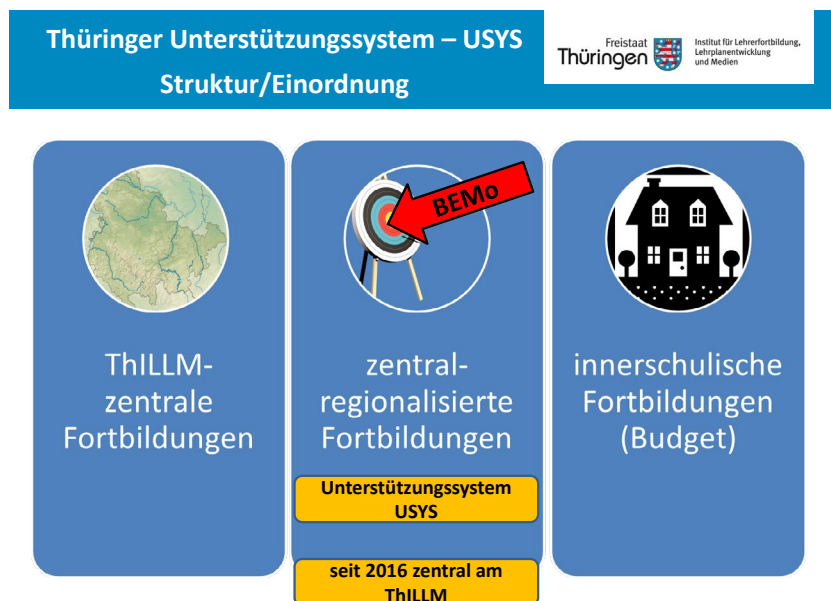


Abb. 1: Struktur/Einordnung des USYS

Die in der Mitte dargestellten Unterstützungsangebote des USYS werden durch die USYS-Beraterinnen und -Berater zentral organisiert und meist regional realisiert. Das ThILLM bietet zudem auch zentrale Fortbildungen an, die durch das ThILLM-Personal organisiert bzw. durchgeführt werden. Schulkollegien können außerdem das ThILLM-Fortbildungsbudget für innerschulische Fortbildungen nutzen. Außerhalb des ThILLM gibt es weitere Anbieter für Fortbildung und Beratung im nichtkommerziellen und kommerziellen Bereich. Den Kernbereich des USYS verkörpern die Fachberatung und die Schulentwicklungsberatung, worauf sich die weiteren Ausführungen beziehen.

Warum Erfassung von Unterstützungsbedarfen der Schulen?

Mit der 2016 gestarteten zentralen Steuerung des USYS am ThILLM galt es, der Frage nachzugehen, wer die Themen und Schwerpunkte der Fortbildungen und Beratungen festlegt. Im USYS wird von Beginn an die KMK-Forderung umgesetzt: „Die Fortbildungsthemen bestimmen sich sowohl durch die Vorgaben des Dienstherrn, als auch durch den Bedarf der Schulen und der Lehrkräfte.“ (KMK 2020, S. 3) Mit der zentralen Ansiedlung des USYS am ThILLM war

der Grundsatz verbunden, neben traditionellen Angebotsstrukturen verstärkt nachfrageorientierte Unterstützungsleistungen in den Blick zu nehmen (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2016a, S. 4). Es geht im USYS somit nicht mehr nur darum, dass die Zielgruppen die Unterstützungsangebote der Beraterinnen und Berater rezipieren, sondern dass sie auch eigene schulspezifische Bedarfe konkret beschreiben und über das BEMo am ThILLM anmelden. Dazu wurde in Zusammenarbeit zwischen dem USYS-Referat und dem entsprechenden technischen Personal des ThILLM ein Online-Bedarfserfassungsmodul entwickelt, das eine professionelle Erfassung des Bedarfs der Schulen und der Staatlichen Schulämtern ermöglichte.

Das Verfahren der Bedarfserfassung

Die Meldung zu Unterstützungsbedarfen erfolgt in der Regel freiwillig. Die Eingabe ist fortlaufend von September bis Mai möglich. Es ist zu berücksichtigen, dass Bedarfsanmeldungen für die Vorbereitungswoche (letzte Sommerferienwoche) bis spätestens Ende Mai eingetragen werden sollten. Das BEMo dient insbesondere zur Anmeldung längerfristig geplanter, systematischer Beratungs- oder Fortbildungsbedarfe bzw. zur Anforderung einer Prozessbegleitung. Inhaltlich gibt es keine starren Vorgaben. Hier können die schulspezifischen Entwicklungsbedarfe zum Tragen kommen. Zielgruppen der Unterstützungsleistungen können Kollegien, Lehrergruppen oder auch Einzelpersonen der Schulen bzw. auch Bereiche der Staatlichen Schulämter sein. Die Entscheidung, ob die angefragte Unterstützung realisiert werden kann, trifft das für das BEMo zuständige USYS-Referat in intensiver Absprache mit den zuständigen Referentinnen und Referenten des ThILLM.

Bei der Eingabe der Unterstützungsbedarfe durch die Schulleitung oder für Fortbildung beauftragte Lehrkräfte über das Thüringer Schulportal (TSP) im BEMo handelt es sich nicht um rein individuelle Fortbildungswünsche einzelner Personen, außer der Einzelwunsch resultiert aus einem im Kollegium und mit der Schulleitung abgesprochenen Erfordernis im Kontext des Schulentwicklungsprozesses der Schule. Die eingegebene Bedarfsmeldung geht online und zentral im für das Unterstützungssystem zuständigen USYS-Referat am ThILLM ein und wird dort inhaltlich und statistisch erfasst und analysiert. Entscheidend sind dabei die systematisch strukturierten Bedarfseingaben der Schulen bzw. Schulämter, die den Unterstützungsbedarf detailliert beschreiben. Dazu gehören konkrete Angaben zum Schulschwerpunkt (Dropdown-Liste), Schwerpunkt (Dropdown-Liste), Themenbereich (Freihandtext), Zielgruppe (Dropdown-Liste), Fortbildungsart (Dropdown-Liste), Fachrichtung (Dropdown-Liste), Priorität (Dropdown-Liste), gewünschter Zeitraum der Unterstützung (Freihandtext), Anzahl der beteiligten Personen sowie Bemerkungen zur genaueren Beschreibung des Unterstützungsbedarfs (Freihandtext). Abbildung 2 enthält

einen beispielhaften Auszug aus den Bedarfseingaben der Schulen im Hinblick auf gemeldete Themenbereiche und zugehörige Bemerkungen.

Sollten die Angaben nicht aussagefähig genug sein, so nimmt das USYS-Referat direkten Kontakt per Telefon oder E-Mail zur Schulleitung auf, um erforderliche Details nachzufragen. Sobald Klarheit zur Unterstützungsanfrage vorliegt, ordnet das USYS-Referat den angeforderten Unterstützungsbedarf den Fachbereichen bzw. den Schulentwicklungsschwerpunkten der Beraterinnen und Berater zu und leitet die Bedarfsmeldung an die zuständigen, betreuenden ThILLM-Referate weiter. Hier gilt es zu wissen, dass die USYS-Beraterinnen und Berater nach Fächern bzw. Schulentwicklungsschwerpunkten eingeteilt sind und von den entsprechenden ThILLM-Referentinnen und -Referenten betreut werden. Diese sprechen sich nun mit ihren Beraterinnen und Beratern zum eingegangenen Unterstützungsbedarf ab und melden dem USYS-Referat zurück, welche Personen zur jeweiligen Unterstützungsanfrage zum Einsatz kommen werden. Entscheidend für die Auswahl sind insbesondere die Kompetenzen der Beraterinnen und Berater, die vorhandenen USYS-Arbeitszeit-Ressourcen und die regionale Nähe des Einsatzortes. Das USYS-Referat vermittelt die Korrespondenzdaten an die Schule, die dann von sich aus den Kontakt zu der Beraterin bzw. dem Berater aufnimmt.

Tab. 1: Beispiele für Themenbereiche und Bemerkungen

Themenbereich	Bemerkungen
digitale Medien in Schule und Unterricht	Gewünscht ist eine Fortbildung zum Thema „Schule der Zukunft“ mit Visionen zur Nutzung der neuen Möglichkeiten wie Hybridunterricht oder Online-Tests im Unterrichtsaltag und den daraus folgenden Änderungen für den Lehrerberuf und dem Schulhaus an sich.
Unterstützungsmöglichkeiten für die junge Steuergruppe; Unterstützung und Begleitung des Schulentwicklungsprozesses	Wir haben uns als Steuergruppe in der Zeit nach Corona neu aufgestellt und möchten schrittweise Schulentwicklungsprozesse an unserem Gymnasium anstoßen, begleiten und evaluieren. Diese Steuergruppe besteht aus 7 Lehrerinnen und Lehrern und dem Schulleiter und sie trifft sich wöchentlich für 45 Minuten. Wir haben mit einer Umfrage gestartet, die Handlungsfelder für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern erfragt und daraus Folgerungen abgeleitet. Anschließend konnten sich die Lehrerinnen und Lehrer diesen Handlungsfeldern zuordnen (z. B. Methodenkatalog) und erste gemeinsame Arbeit an einem „Pädagogischen Tag“ verwirklichen. Wir wünschen uns nun Unterstützung für den Begleitprozess, damit die einzelnen Arbeitsgruppen von uns entsprechend ‚gesteuert‘ werden können – vor allem in Bezug auf mögliche Methoden (zur Prozessbegleitung, zur Gestaltung von Dienstberatungen und zur Evaluation).

Unabhängig vom Online-Bedarferfassungsmodul können dringende, zeitnahe Unterstützungsbedarfe auch per E-Mail oder per Telefon im USYS-Referat angefragt werden; diese werden nach gleichem Verfahren bearbeitet. (Für eine grafische Darstellung des Verfahrens s. Abb. 2.)

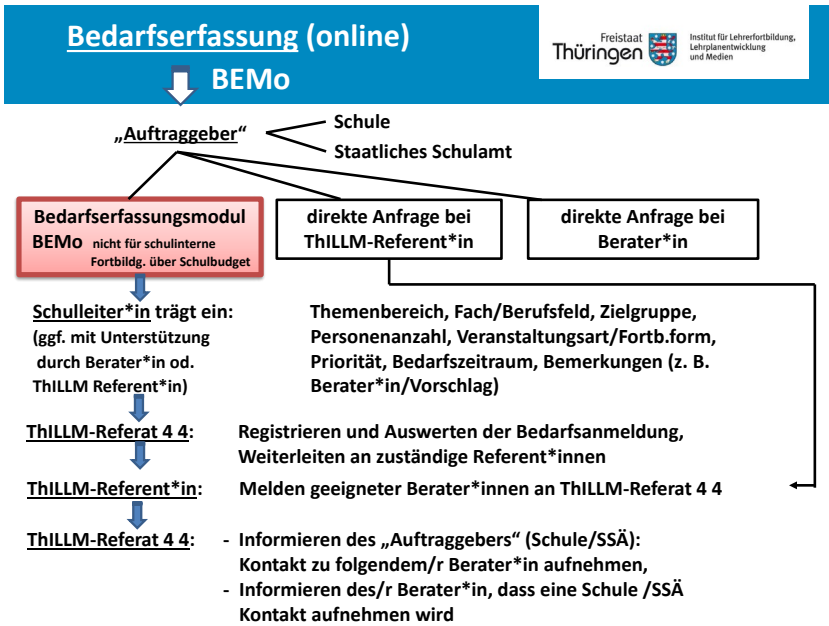


Abb. 2: Schritte der Bedarfserfassung und -bearbeitung

Grundlegend für die Meldung schulischer Unterstützungsbedarfe ist eine schulinterne Fortbildungsplanung auf der Basis der Erfordernisse des Schulentwicklungsprozesses an der jeweiligen Schule. Somit setzt eine zielorientierte Bedarfsanmeldung zu Unterstützungsleistungen eine klare Kenntnis zum Ist-Stand des Schulentwicklungsprozesses mit allen Details im gesamtschulischen und (fach-)unterrichtlichen Bereich voraus. Dabei gilt es, die bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu beachten.

Ein Großteil der BEMo-Eingabefelder enthalten Dropdown-Listen (s. dazu Tab. 1). So kann beispielsweise bei der Fortbildungsart zwischen Fortbildung, Beratung und Prozessbegleitung ausgewählt werden, was für den Einsatz der Beraterinnen und Berater bedeutsam ist. Sehr hilfreich für die Bearbeitung des gemeldeten Unterstützungsbedarfs sind detailliertere Erläuterungen, die in einem Freitextfeld eingetragen werden können. Hier formulieren die Schulen ausführlicher, worum es ihnen in der gewünschten Unterstützung geht. Die Umsetzung der im BEMo angefragten Fortbildungen, Beratungen bzw. Prozessbegleitungen ist kostenneutral für die Schulen bzw. Staatlichen Schulämter, da sie im Rahmen des originären Aufgabenspektrums der Beraterinnen und Berater des USYS erfolgt.

Welche Potenziale bietet die BEMo-Datenlage?

Aufbauend auf statistischen Auswertungen des BEMo können Veränderungen und (Weiter-)Entwicklungen des USYS datenbasiert vorgenommen werden (vgl. Baumgart 2021, S. 103). Da das USYS-Referat inzwischen auf eine umfassende Datenlage im BEMo zurückgreifen kann und diese auch für die Wissenschaft interessant ist, kooperiert das ThILLM seit 2019 mit Prof. Dr. Dirk Richter von der Universität Potsdam, um über eine wissenschaftsbasierte Analyse der BEMo-Eingaben relevante Erkenntnisse zu den Bedarfsmeldungen der Schulen unter qualitativer und quantitativer Perspektive zu erhalten. Die Ergebnisse einer Masterarbeit von Laura Schneider (2020) zum BEMo-Stand von Ende 2019, dargestellt in Abbildung 3, wurden den Ergebnissen einer Folgestudie zum BEMo-Stand von August 2021 von Saskia Schönherr (2022) gegenübergestellt, ebenfalls dargestellt in Abbildung 3.

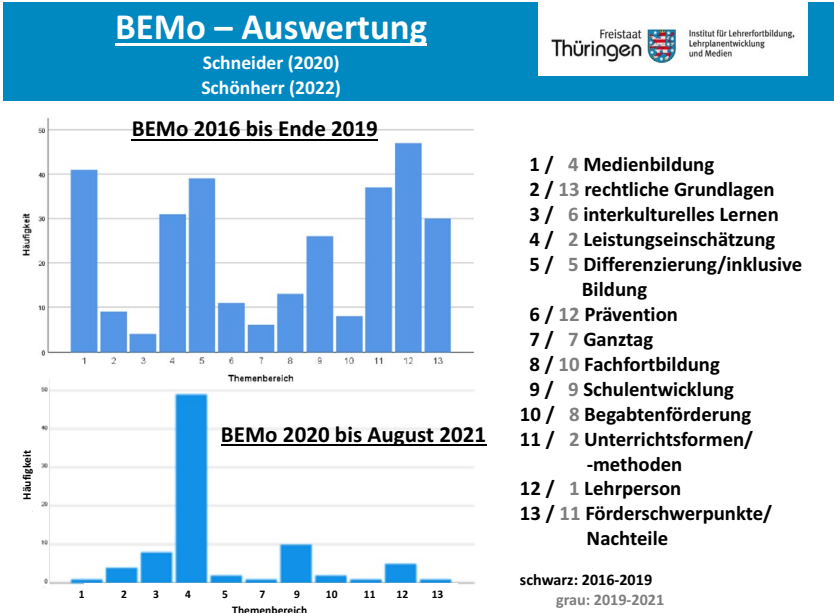


Abb. 3: BEMo-Auswertungen

Insbesondere interessierten die Auswirkungen der Corona-Regelungen auf die Bedarfsmeldungen der Schulen. Ergebnisse der Datenanalyse des BEMo sind prinzipiell zur Steuerung des zentralen Systems der Unterstützung der Schulen und im weiteren Rahmen auch zur Schulsystemqualität nutzbar. Betrachtet man die auszugsweise dargestellten Themen der Unterstützungsanfragen in Abbildung 3, wird ein breites Spektrum an bedeutungsvollen

Schulentwicklungsbereichen angefordert und weniger fachbezogene Themen. Erwartungsgemäß zeigt sich eine deutliche Themenkonzentration auf „Medienbildung“ zur Zeit der Corona-Pandemie.

In der Mehrzahl erwachsen aus der BEMo-Anfrage nicht nur Einzelveranstaltungen, sondern längerfristige Prozessbegleitungen entsprechend dem von der jeweiligen Schule angeforderten Thema.

Nutzung und Nutzen des BEMo

Das BEMo wird mit ca. 120 Online-Einträgen pro Schuljahr aktiv genutzt. Dies ist als aner kennenswertes Nutzungsverhalten einzuschätzen, da es sich hierbei um Eigeninitiativen der Schulen handelt, die von sich aus Fortbildungen oder Beratungen an ihren Schulen initiieren wollen. Dahinter steht eine klare Haltung und Motivation, die Qualität schulischer Prozesse weiterentwickeln zu wollen.

Die Bedarfserfassung über das BEMo zeichnet sich durch eine klare Struktur und Systematik aus und ist für die Schulpraxis einfach handhabbar. Durch die im Bearbeitungsverfahren eingebundenen Kontakte per E-Mail oder Telefon hebt sich das BEMo von einem anonymen Erfassungs-Tool ab. Es fördert die Kommunikation zwischen allen Beteiligten, insbesondere dem USYS-Referat, den zuständigen ThILLM-Referentinnen und Referenten, den USYS-Beraterinnen und Beratern und auch den Schulen.

Das BEMo hat sich im Thüringer Unterstützungssystem bewährt und ist fest im System installiert. Das bringen auch die zahlreichen Rückmeldungen von Schulen zur Bedarfserfassung zum Ausdruck. Schulleitungen würdigen insbesondere die vorklärenden Gespräche, in denen die schulischen Wünsche präzisiert, die Unterstützungsmaßnahmen konkretisiert und die Rahmenbedingungen abgeklärt werden.

Empfehlungen

Bei einer möglichen Adaptation von BEMo durch andere Bundesländer gilt es zu beachten, dass das BEMo ein Instrument im USYS ist und die Unterstützungssysteme in den Bundesländern recht unterschiedlich strukturiert und ausgestaltet sind. Deshalb bedarf es in der Regel einer Anpassung an die länderspezifischen Gegebenheiten. Das Einrichten einer Bedarfserfassung über ein Online-Modul, ähnlich wie hier vorgestellt, wird immer dann von Vorteil sein, wenn eine gewisse zentrale Steuerung des Unterstützungssystems vorliegt. Zumindest sollte es eine zentrale Stelle bzw. Institution geben, an der alle Bedarfsmeldungen eingehen. Dort sollte ein guter Überblick über das im System vorhandene Fortbildungs- und Beratungspersonal gegeben sein, so dass eine abgestimmte Weiterleitung der Unterstützungsaufträge erfolgen kann. Zudem wäre es Aufgabe der zentralen Stelle, die Eingänge der Bedarfsmeldungen und die

Auftragsvergabe an das Fortbildungs- und Beratungspersonal zu dokumentieren. In großen Bundesländern wäre es auch denkbar, ein solches Bedarfserfassungsmodul in den Regionen entsprechend der Struktur des Unterstützungssystems zunächst separat zu etablieren (von der Erfassung der Bedarfe bis hin zur Umsetzung der Fortbildungen bzw. Beratungen) und die Daten dann zentral für das gesamte Land zusammenzuführen.

Weitere Informationen

<https://www.schulportal-thueringen.de/tio/ibv/bedarfserfassungsmodul> (Abfrage: 25.01.2024).

Dort ist auch die Schrittfolge zur Eingabe der schulischen Unterstützungsbedarfe verlinkt: <https://kurzelinks.de/bk8b> (Abfrage: 25.01.2024). Ein ebenfalls verlinktes Erklärvideo beschreibt die Möglichkeiten des BEMo: <https://kurzelinks.de/si4w> (Abfrage: 25.01.2024).

Kontakt

Dr. Kerstin Baumgart

Referatsleitung

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

Referat 4 4 „USYS“

kerstin.baumgart@thillm.de

4 Fazit

Als Ergebnis der in Teil 1 beschriebenen Recherche kann festgehalten werden: Auch wenn an den deutschen Landesinstituten eine professionelle sachbezogene Bedarfserhebung die Grundlage für eine adressaten- und praxisorientierte Lehrkräftefortbildung übliche Praxis ist, so muss dennoch konstatiert werden, dass eine systematische *empirische* Erfassung des Fortbildungsbedarfs erst im Entstehen ist. Solche elaborierte praxistaugliche Verfahren bieten bislang nur Thüringen und neuerdings auch Rheinland-Pfalz an. In Teil 2 werden deshalb am Beispiel des Thüringer „Online-Bedarfserfassungsmodul (BEMo)“ die Vorgehensweisen und organisatorischen Einbettungen einer solchen empirischen Erfassung in Augenschein genommen und die gewonnenen Erfahrungen dargestellt.

Dabei wird die Nützlichkeit und Praktikabilität des Verfahrens offensichtlich, wie sie auch im Rahmen eines Workshops zur Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung der Fachtagung „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung

stärken! Good Practice – Transfer – Vernetzung“ am 16.–17. Juni 2023 in der Evangelischen Akademie Loccum gewürdigt wurde (vgl. dazu DVLfB 2023). Insbesondere wurde vor dem Hintergrund der Thüringer Erfahrungen als Handlungsempfehlung die Notwendigkeit einer systematischen, methodengeleiteten und standardisierten Bedarfserfassung hervorgehoben, die in einer Hand zu liegen hätte („zentrale Erfassung“). Des Weiteren wurde empfohlen, dass bei einer Bedarfserfassung eine Reihe von Gesichtspunkten zu beachten sind, etwa die Unterscheidung von Bedarf und Bedürfnis, ferner die Erkenntnis, dass angemeldeter Bedarf nicht gleichzusetzen ist mit realisierter Teilnahme und dass deshalb die Faktoren zu beachten sind, die für die Schnittmenge von Bedarf und Angebot eine Rolle spielen. Insofern gilt es auch zu bedenken, wie Fortbildungsbedarf an Schulen generiert wird und dass darüber hinaus auch Beratungserfordernisse bei den Bedarfsmeldungen von Schulen in Betracht gezogen werden. Bei alledem gilt es, den Stellenwert bildungspolitischer Schwerpunkte und das Verhältnis von Schulaufsicht und Fortbildung zu beachten. Abschließend bleibt zu wünschen, dass über Rheinland-Pfalz und Thüringen hinaus weitere Landesinstitute dem Weg der datengestützten Bedarfserfassung folgen werden, wie es die derzeitigen Pläne in Hamburg und NRW zum Ausdruck bringen.

Literatur

- Baumgart, Kerstin (2021): Thüringer Schulen wirksam unterstützen – das Unterstützungssystem (USYS) für zentral regionalisierte und bedarfsorientierte Fach- und Schulentwicklungsberatung. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Schule wirksam unterstützen. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, S. 98–119.
- Böttcher, Wolfgang/Diedrich, Martina/Jungkamp, Burkhard/Lange, Valerie/Pfafferott, Martin (2021): Was folgt daraus? Fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung, Empfehlungen des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: Jungkamp Burkhard/Pfafferott, Martin (Hrsg.): Was Lehrkräfte lernen müssen – Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/was-lehrkraefte-lernen-muessen> (Abfrage: 25.01.2024)
- Daschner, Peter (2019): Die wichtigsten Ergebnisse. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 12–17.
- DVLfB (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung) (2023): Dokumentation der Fachtagung „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good practice – Transfer – Vernetzung“. Tagung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Loccum. <https://lehrerfortbildung.de/service/download/category/23-fachtagung?download=197:fachtagung-professionalisierung-der-lehrkraeftefortbildung-staerken-dokumentation> (Zugriff: 28.04.2024)
- FORMAT (2024): Projektbeschreibung FORMAT – Fortbildungsmanagement-Tool für Schulen. Arnberg: Bezirksregierung Arnberg, Dezernat 46.

- Gieseke, Wiltrud (2022): Bildungsbedarfe und -bedürfnisse im Erwachsenenalter. Eine bildungstheoretische Perspektive. In: Education Permanente (EP) – Schweizerische Fachzeitschrift für Weiterbildung, Heft 1, S. 20–30.
- Imschweiler, Volker (2019): Lehrerfortbildung zwischen Selbstorganisation und Steuerungsillusion. Die Entwicklung der hessischen Lehrerfortbildung von der Gründung des Lehrerfortbildungswerkes (1951) bis zur Auflösung des Landesinstituts für Pädagogik (2005). Auftrag, Konzepte, Strukturen, Praxis, Perspektiven. Kassel: University Press.
- Klapproth-Hildebrandt, Ingeborg/Missal, Steffi/Prüfer, Sabine/Groot-Wilken, Bernd/Hanisch, Rolf/Heinemann, Ulrich/Kubina, Christian/Schweckendiek, Ulf/Veith, Hermann (2019): Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 167–230.
- KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 25.01.2024)
- Koerber, Rolf/Mogler, Jochen/Becker, Franz Josef/Knaut, Gisela/Lanker, Hans Rudolf/Maybaum-Fuhrmann, Jutta/Scheffer, Ursula (2016): Musterqualitätshandbuch – Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung. Berlin: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung – Projekt Strategie Fortbildung 2025 (2022): Entwicklung von Bedarfserhebungsverfahren. Hamburg: Landesinstitut.
- Schneider, Laura (2020): Bedarfe in schulinternen Lehrerfortbildungen aus Sicht thüringischer SchulleiterInnen (Masterarbeit). Potsdam: Universität Potsdam, Department für Erziehungswissenschaften.
- Schönherr, Saskia (2022): Analyse schulinterner Fortbildungsbedarfe vor und während der Corona-Pandemie in Thüringen (Bachelorarbeit). Potsdam: Universität Potsdam, Department für Erziehungswissenschaften.
- Steffens, Ulrich (2019): Bedarfserhebungen in der Lehrerfortbildung. In: Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland – Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 91–110.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016a): Konzeption zur Thüringer Fach- und Schulentwicklungsberatung als Kern-Bestandteil des Thüringer Unterstützungssystems. www.schulportal-thueringen.de/get-data/10052fa3-6368-482f-af08-e6290ee511a4/16-10-6%20USYS%20Konzeption_final_29_05_2017.pdf (Abfrage: 25.01.2024)
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016b): Fachliche Empfehlung für das Unterstützungssystem. www.schulportal-thueringen.de/get-data/de11d1aa-d582-4bc2-a228-538971ef8d64/FE%20Unterst%C3%BCtzungssystem%202016%20final%20Original.pdf (Abfrage: 25.01.2024)

2.5 Fortbildungsformate unter Wirksamkeitsaspekten: Vom Nutzen einer Typologie

Dietlinde H. Vanier

1 Einführung

Die Wirksamkeit von Lehrer:innenfortbildung ist ein bildungspolitisches Postulat und zugleich ein komplexes Phänomen. Trotz zunehmender Forschungsaktivitäten wissen wir über manche Wirksamkeitsaspekte wenig. Meta-Analysen aus dem anglo-amerikanischen Bereich zeigen zwar, dass Lehrkräftefortbildungen unter suboptimalen Bedingungen einen geringen Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen haben (Lipowsky & Rzejak 2021; Sims et al. 2023). Erklärungen für diese ernüchternde Einschätzung ergeben sich beispielsweise aus den in Studien berichteten Veranstaltungstypen. So ist für Baden-Württemberg belegt, dass über 70 % der Fortbildungen halb- oder eintägig und nicht seriell sind (Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019, S. 43, Winter 2021, S. 62)¹. Zu den Befunden gehört auch, dass in über 80 % der Fortbildungen das dort erworbene Wissen nur informell innerhalb des Kollegiums weitergegeben wird.

Angesichts des derzeitigen Erkenntnisstandes, wonach vor allem eine Verschränkung von Input, Erprobung, Reflexion und Transfermöglichkeit, möglichst mit gegenseitiger kollegialer Unterstützung (vgl. Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017; Wahl 2020; Lipowsky/Rzejak 2021), nachhaltige Fortbildungseffekte erwarten lässt, ist der geringe Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen wenig überraschend. Die dominierenden Kurzangebote können zielerreichend zum Herstellen eines aktuellen Wissensstandes sein, i. d. R. nicht aber zum Verändern von Handlungsroutrinen und Haltungen führen und somit bis auf die Schülerebene reichen und Veränderungspotenzial entfalten (Lipowsky 2009; Wahl 2020). Ob Fortbildungen in diesem Sinne wirksam werden können, hängt nach Lipowsky maßgeblich von drei Faktoren ab:

¹ Datengrundlage war der komplette Datensatz der Angebote der Landesakademien, Regierungspräsidien und Schulämter in Baden-Württemberg im Schuljahr 2016/2017; N = 10.588.

- von ihren strukturellen, prozessbezogenen und didaktischen Merkmalen,
- von kontextbezogenen Dimensionen (Fortbildungsumfeld)
- und von Merkmalen der Teilnehmer:innen (Lipowsky 2009, S. 346).

Fortbildungsformate und -typen betreffen vor allem den ersten der drei Faktoren. Unter Wirksamkeitsaspekten problematisch ist der Befund, dass Kurzformate von Lehrkräften häufig bevorzugt werden (Richter et al. 2013).

Die Formen und Formate, in denen Lehrkräftefortbildung veranstaltet wird, sind stark an institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen gebunden. Von einer konsensfähigen Begriffskultur oder Standards bei der Erfassung, Erforschung oder Evaluation von Fortbildungsangeboten kann keine Rede sein. In der diesem Weißbuch vorangegangenen „Bestandsaufnahme“ (Daschner/Hanisch 2019) schlägt Schoof-Wetzig daher für seinen Überblick über Fortbildungsformate Dimensionen wie zeitlicher Umfang und Sequenzierung, methodisch-didaktische Struktur, schulinterne und externe Veranstaltungsorte, inhaltliche Ausrichtung, soziale und mediale Dimension usw. vor (Schoof-Wetzig 2019, S. 66 ff.). Damit lassen sich – trotz unterschiedlicher Erhebungsverfahren – Wirksamkeitsaspekte von Formaten rahmen. Zu den weitgehend unbeleuchteten Aspekten gehört dagegen, wie beispielsweise Kurzformate oder auch sequenzielle, modularisierte Formate genau gestaltet werden und welche Wechselwirkungen sich daraus möglicherweise für ihre Wirksamkeit ergeben. Ein Konsens über „einen einheitlichen Satz von Qualitätsmerkmalen für eine effektive Fortbildung“ ist bisher nicht vorhanden (Mulaimovic et al. 2024, S. 3). Mulaimovic et al. legen daher ihrer Potsdamer Vergleichsstudie zur Wirksamkeit von Online- und Präsenzangeboten häufig genannte Aspekte wie ...

1. Klarheit und Struktur der Fortbildung,
2. kognitive Aktivierung,
3. kollegiale Kooperation und
4. Relevanz für die berufliche Praxis

... zu Grunde. Um es an dieser Stelle vorwegzunehmen: Die Studie bestätigt, dass Online- und Präsenz-Lernende gleichwertige Ergebnisse erreichen, wenn qualitativ gleichwertige Lernerfahrungen ermöglicht werden (Mulaimovic et al. 2024, S. 4f.).

Um qualitativ gleichwertige und hochwertige Lernerfahrungen für die Teilnehmer:innen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu ermöglichen ist eine professionelle Angebotskonzeption sowie ein zielführender Formateinsatz erforderlich. Solche Aspekte können durch eine Formattypologie abgebildet und unterstützt werden.

In der Zusammenschau ergibt sich aus den verschiedenen Forschungsansätzen ein komplexes Anforderungsprofil für Fortbildungsformate bzw.

Fortbildungstypen, das zugleich alltagstauglich bleiben muss. Die in diesem Beitrag beschriebenen Typologien entsprechen diesen Anforderungen auf unterschiedliche Art und Weise. Sie verfolgen zudem verschiedene Zielvorstellungen.

Beispiel 1 aus dem Regierungsbezirk Köln bettet mehrteilige und längerfristige Bildungsformate in einen spiralförmigen Qualitätsentwicklungsprozess ein. Gearbeitet wird ausschließlich in und an diesem Langformat, in dem es in Anlehnung an Wahl (2020) um das Verändern von Haltungen und Handlungen auf Schulebene mittels Fortbildung geht.

Beispiel 2 aus Niedersachsen beschreibt eine sechsstufige Fortbildungstypologie, die in einem Forschungsvorhaben in Kooperation mit dem NLQ entstanden ist und eine zielführende Angebotskonzeption sowie Angebotssteuerung landesweit unterstützt. Die Aspekte Wirksamkeit, Transparenz und Zielklarheit liegen dieser Typologie zugrunde.

Beispiel 3 aus dem TransKiGs-Verbundprojekt beschreibt eine Typologie mit sieben Formaten, die innerhalb dieses länderübergreifenden Vorhabens die interne wie externe Kommunikation und Kooperation unterstützen sollen. Wirksamkeit stellt sich in der Potsdamer Typologie über das Erreichen von Projektzielen her.

Die drei hier beschriebenen Fokussierungen bzw. Typologien verweisen in ihrer Verschiedenheit auf die Bandbreite einer zu führenden Formatdiskussion sowie auf die Notwendigkeit formatbezogener Forschung.

2 Formen und Typologien von Fortbildung

Lehrkräftefortbildung findet traditionell in verschiedenen Formen statt. Schoof-Wetzig (2019, S. 70 ff.) unterscheidet grundlegend zwischen schulinterner und schulexterner Fortbildung. Bei aller Unterschiedlichkeit der Regelungen in den jeweiligen Bundesländern wird mit „schulintern“ in der Regel eine das Kollegium oder zumindest Teile davon ansprechende, meist eintägige Fortbildungsart bezeichnet. Das Spektrum der schulinternen Formate ist aber viel größer, da in Schulen auch Workshops, Vorträge, Trainings usw. durchgeführt werden. Bei der Konzeption und Durchführung von größeren bzw. komplexeren Veranstaltungen werden die Schulen von Landesinstituten bzw. Schulaufsichts- oder Beratungsinstitutionen unterstützt. Darüber, was inhaltlich und konzeptionell in den schulinternen Fortbildungen geschieht, gibt es wenig belastbare bzw. veröffentlichte Daten, von den in vielen Bundesländern erhobenen Themenclustern einmal abgesehen.

Ähnlich verhält es sich mit der schulexternen Lehrkräftefortbildung, allerdings liegen für diesen Bereich inzwischen einschlägige Studien vor. Mit Blick auf die diffuse Begriffskultur im Fortbildungsbereich schlägt das Autorenteam der „Bestandsaufnahme Lehrkräftefortbildung“ (Daschner/Hanisch 2019) Dimensionen wie zeitlicher Umfang und Sequenzierung, methodisch-didaktische Struktur, soziale und mediale Formen vor. Damit lassen sich – trotz unterschiedlicher Erhebungsverfahren – einige Strategien nachvollziehen und Typologien entwickeln. Auf dem Fort- und Weiterbildungsmarkt finden sich zunehmend „innovative Formate“ wie Barcamp, Design Thinking o. ä.

Der pandemiebedingte Digitalisierungsschub im deutschen Bildungssystem hat die Formatdiskussion um weitere Begrifflichkeiten bereichert: synchrone und asynchrone, digitale, hybride oder präsentische Formate und nach wie vor das Blended Learning zur Kennzeichnung diverser Mischformen. Innerhalb der digitalen Lernwelten ist wegen ihrer dynamischen Entwicklung die formatbezogene Begriffsvielfalt noch auffälliger. Erklärvideos, Webinare und Videokonferenzen werden häufiger als digitale Formate benannt, dazu gehören aber auch Online-Lehrgänge oder Online-Selbstlernkurse.

Auch auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung fehlen klare Begrifflichkeiten: „In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich ein geringer Grad an Standardisierung der Formate unterhalb des weiterbildenden Masters...“. „Die Diskussion zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung als Gestaltungsmerkmal in formaler Hinsicht war lange Zeit nachrangig gegenüber einer die Angebote prägenden Zielgruppen- und Bedarfsorientierung.“ (Christmann 2019, S. 12). Auch in der betrieblichen Weiterbildung sucht man vergebens nach konsensfähigen formatbezogenen Standards. Qualitative wie quantitative Studien sind demnach erforderlich, um zu diskussionsfähigen Typologien, Systematisierungen und Standards in der Fortbildung zu gelangen.

Als Ziel von Typologien wird gemeinhin die ordnende und gruppierende Beschreibung einer Realität anhand von (mehreren) Merkmalen bzw. von deren Ausprägung verstanden. Es geht also um einen Systematisierungsversuch. Typen stellen in Anlehnung an Max Weber Instrumente dar, um die Komplexität – in unserem Fall von Fortbildungsangeboten – zu vereinfachen. Dies ermöglicht zweckrationales Handeln im Fortbildungsalltag, aber auch Vergleiche in einer quantitativen oder qualitativen Perspektive, Steuerungsprozesse und Theoriebildung. Schmidt-Hertha und Tippelt betrachten Typologien in forschungsmethodischer Sicht als Produkte eines Gruppierungsprozesses und Typenbildung als „Strategie der Informationsreduktion bei gleichzeitigem Wissensgewinn“ (2011, S. 29).

Die für diesen Beitrag ausgewählten Beispiele realisieren Typenbildung auf sehr unterschiedliche Art. Es wurden nur publizierte, präzisierende und mit wissenschaftlicher Beteiligung entstandene Ansätze als Good-Practice-Beispiele einbezogen. Nicht gesondert aufgenommen wurden digitale Formate, da die

didaktischen Grundstrukturen in digitalen, hybriden und präsentischen Fortbildungsangeboten sehr ähnlich sind.

3 Formen wirksamkeitsorientierter Fortbildung

In Anlehnung an Studien zum lernwirksamen Unterricht gibt es eine breite, empirisch unterlegte Diskussion über strukturelle und didaktisch-methodische Merkmale wirksamer Fortbildung, die Format- und Typenfragen weitgehend unberücksichtigt lässt. Das ist jedoch nur eines der erwähnten Probleme. So führen etwa Kurzzeitfortbildungen i. d. R. nicht zu substanziellen Veränderungen des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften (Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017), werden aber von diesen präferiert (Göb 2018, S. 39). Fortbildungsprogramme, die mindestens 100 Stunden beinhalten und sich über mindestens ein halbes Jahr erstrecken, können dagegen laut Metaanalyse von Tinoca (2004) einen (mittleren) Effekt auf den Lernerfolg von Schüler:innen haben. Nach Kennedy (2016) erhöht die Fortbildungsdauer vor allem dann die Wirksamkeit, wenn konkrete Handlungsstrategien fokussiert werden und eine Auseinandersetzung mit Tiefenstrukturen erfolgt. Bei engem fachlichem Fokus – wie z. B. bei Fortbildungen zur Förderung der Lesekompetenz – können allerdings auch Fortbildungen unter 30 Stunden auf Schülerebene wirksam werden (Basma/Savage 2017).

Wissensaktualisierung und -erweiterung oder das kompetente Einsetzen digitaler Tools im Unterricht lassen sich dagegen über digitale Selbstlernangebote, Kurzfortbildungen, Erklärvideos o. ä. realisieren (Meyer/Kleinknecht/Richter 2023; Leidig 2019). Ihre zunehmend digitale Ausführung schafft Zeit und Raum für serielle Fortbildungsveranstaltungen. Diese bestehen inzwischen häufiger aus Präsenz- und Online-Phasen und beinhalten eine Verschränkung von Input, Erprobung, Reflexion und Transfer. Sie finden in realen und virtuellen Räumen statt und beinhalten das Potenzial zur Adaption und Innovation von Handlungen und Haltungen.

Neben häufig auch von anderen Forscher:innen thematisierten Aspekten wirksamer Fortbildung wie das Ausrichten an den Bedarfen der Teilnehmer:innen, die Kohärenz mit curricularen und rechtlichen Vorgaben, das Anknüpfen an Vorwissen und Vorerfahrungen, erwähnt Desimone (2009) ausdrücklich die *Beliefs* der Teilnehmenden. Dies ist ein insgesamt unterschätzter Aspekt. *Beliefs* (Überzeugungen, Einstellungen, subjektive Theorien und verwandte Konstrukte) fungieren als Filter zwischen Wissen und Handeln (Wahl 2020). Längerfristige und mehrteilige, verschränkte Fortbildungen beinhalten zumindest das Potenzial, um tatsächlich von präziseren und erweiterten Wissensständen zu veränderten Lehr-Lern-Handlungen zu gelangen.

Ein anderes Problem wird in Studien zu situierten, hochkomplexen Fortbildungsformaten sichtbar. Sie erweisen sich als motivational günstiger, weil sie u. a. dem weit verbreiteten Wunsch nach unmittelbarem Praxiserleben entsprechen. Für den Kompetenzerwerb von Lehrkräften erscheinen jedoch konstruiert-situative Formate, wie wir sie in Trainings oder beim Microteaching vorfinden, günstiger. Sie unterstützen eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit und das Einüben von bestimmten Aspekten, sind komplexitätsreduziert und transfererleichternd (Heinisch et al. 2018, S. 177). Zudem erhöhen Coaching und inhaltsbezogener kollegialer Austausch die Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten (Desimone/Pak 2017; Darling-Hammond/Hyler/Gardner 2017). Aktives Lernen, Lernstrategien, Reflexion und Transfer können dadurch gefördert werden.

In der deutschen Fortbildungslandschaft gibt es viele Beispiele für didaktisch-methodisch, konzeptionell und strukturell überzeugende Fortbildungsangebote. Allerdings fokussieren diese meist wenige Aspekte. Komplexe Konzeptionen und Programme kommen i. d. R. mit Beteiligung von Wissenschaftler:innen zustande und werden dann auch entsprechend evaluiert. Hier sind Umsteuerungsprozesse seitens der Landesinstitute, Bezirksregierungen und weiterer Verantwortlicher erforderlich. Die beabsichtigte Reform der Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen (verkündet am 17.4.2024) ist ein aktuelles Beispiel dafür, dass entsprechende Strategien als zielführend eingeschätzt werden.

Durch die erweiterten digitalen Fortbildungsmöglichkeiten haben sich zudem die Fortbildungsportfolios der Landesinstitute etc. ausdifferenziert, ohne dass forschungsbasierte Konzeptionslinien ihre Bedeutung verloren hätten. Diese helfen dabei, in Zeiten abnehmender finanzieller und personeller Ressourcen und gleichzeitig zunehmender Aufgabenspektren strategisch sinnvoll umzu-steuern.

4 Fortbildungstypen und ihre Realisierung im Alltag

Gute Praxis (1): Kooperative Fortbildungskonzeption im Regierungsbezirk Köln

Als Beispiel sei hier die kooperative Fortbildungskonzeption im Regierungsbezirk Köln erwähnt (eine detaillierte Darstellung unter Steuerungsgesichtspunkten findet sich im Kapitel „Umsteuerung der Formate. Steuerungsansätze für wirksame Fortbildung im Regierungsbezirk Köln“ von Peter Gatzweiler in diesem Band, S. 168 ff.), die empirische Befunde u. a. von Darling-Hammond/Hyler/Gardner, Lipowsky und Wahl als Basis für eine Neukonzeption von Lehrkräftefortbildung genutzt hat und unter dem Begriff Fortbildung nur noch längerfristige, mehrteilige, verschränkte Formate mit integrierten

Erprobungs- und Reflexionsphasen akzeptiert. Nutzer:innen sind die etwa 1.300 Schulen und 45.000 Lehrkräfte des Bezirks. Deren Fort- und Weiterbildung erfolgt auf zwei Ebenen: Im Regierungsbezirk selbst werden Lehrer:innen an Berufskollegs sowie Leitungspersonal fortgebildet. Hinzu kommen Maßnahmen zur Qualifikationserweiterung. Für diese Ebene ist die Bezirksregierung zuständig. Auf der zweiten, dezentralen Ebene sind elf Kompetenzteams für die Lehrkräftefortbildung verantwortlich. Insgesamt sind für die Fort- und Weiterbildung ca. 650 Lehrerinnen und Lehrer als Moderatorinnen und Moderatoren tätig, die dafür mit durchschnittlich 4,6 Unterrichtswochenstunden entlastet werden. Als zentrale Akteur:innen bestimmen sie maßgeblich die Wahrnehmung von Fortbildung seitens der Lehrkräfte und weiterer Nutzer:innen, verfügen dabei aber keineswegs über ein einheitliches Selbst- und Rollenverständnis.

Um Fortbildungen kompetenzorientiert und auf Wirksamkeit angelegt zu konzipieren und zu realisieren, wurden Rollen geklärt und Gewohnheiten verändert. Viele Moderator:innen waren gezwungen, ihr Verständnis von guter Fortbildung zu revidieren und sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie es durch Fortbildung vom Wissen zum Handeln kommt (Wahl 2020). Verständlicherweise ging die Veränderung einer (aus subjektiver Sicht als erfolgreich erlebten) Praxis zunächst mit Verunsicherung einher. Diese wurde allerdings als kooperative Herausforderung zur Kompetenzerweiterung durch (datengestützte) Reflexion der bisherigen Fortbildungspraxis genutzt. Seitens der Bezirksregierung wurden nicht sequenzierte Kurzfortbildungen aus dem Programm gestrichen.

Die bekannte Präferenz von Lehrkräften für Kurzfortbildungen (Göb 2018) schien dem Konzept entgegenzustehen, die längeren Formate wurden zunächst wenig angenommen, was sich aber ebenfalls als veränderbar erwies. Der Konzeptionsansatz der Moderator:innen für die nun anstehenden Fortbildungsprozesse lässt sich als „Rückwärtsplanung“, beschreiben, die der Zielfrage „Welche Kompetenzen sollen die Teilnehmenden am Ende der Fortbildung erworben haben und wie können wir sie dabei wirksam unterstützen?“ verpflichtet ist. Im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells verstanden sich die Moderator:innen zunehmend als Lernbegleitung, die für das Konzept und dessen professionelle didaktische Umsetzung zuständig ist, während das aktive Lernen und der professionelle Umgang mit dem Fortbildungsangebot bei den Teilnehmer:innen liegt. Die Einbettung der Fortbildung in einen spiralförmigen Gesamtprozess der Unterrichts- und Schulentwicklung zeigt Abbildung 1.

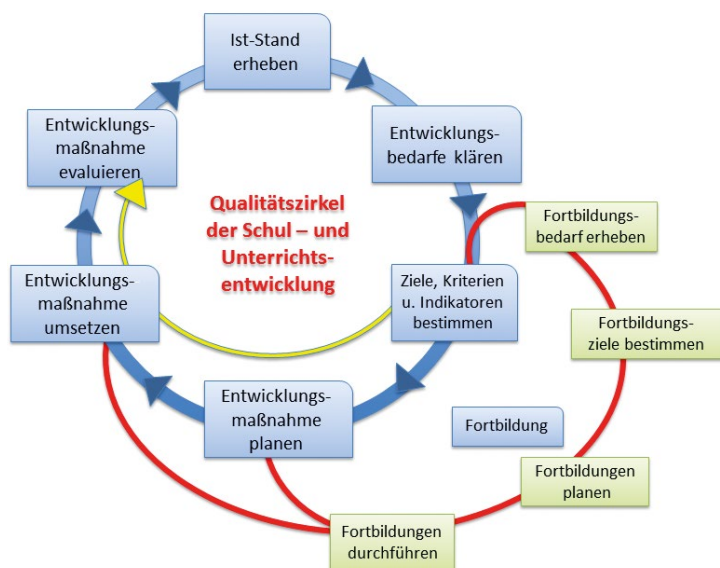


Abb. 1: Fortbildung im Qualitätszirkel der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Bezirksregierung Köln 2020, S. 12)

Strukturell verankerte Kooperation der Moderator:innen, gemeinsame Konzeption und Reflexion von Angeboten, deren Evaluation und ggf. Revision aufgrund der Evaluationsdaten sind Gelingensaspekte des Kölner Modells. Hier wurde, ausgehend von Forschungen zur Wirksamkeit von Fortbildung, ein Qualitätsentwicklungsprozess dauerhaft etabliert, der das Potenzial zur zielführenden Adaption von Lehr-Lern-Überzeugungen und dem damit verbundenen Unterrichtshandeln hat.

Kontakt

Peter Gatzweiler

Bezirksregierung Köln, Dezernat 46

peter.gatzweiler@brk.nrw.de

Gute Praxis (2): Fortbildungstypen in der niedersächsischen Lehrkräftefortbildung

Die niedersächsische Fortbildungstypologie entstand als Arbeitsfassung 2016 im Kontext eines Forschungsvorhabens am Kompetenzzentrum für Lehrkräftefortbildung der TU Braunschweig (KLBS) mit dem niedersächsischen Landesinstitut (NLQ). Ausgangspunkt war eine Dokumentenanalyse von Fortbildungsangeboten des KLBS im Zeitraum 2012–2016, ergänzt durch Angaben aus Rechenschaftsberichten sowie durch Angaben aus einschlägigen Studien. Ein erster Orientierungsvorschlag (Vanier 2018) wurde pandemiebedingt überarbeitet. Zielvorstellung bei der Entwicklung der nachfolgend vorgestellten Typologie lagen in einer für Fortbildungsteilnehmer:innen überschaubaren Strukturierung der Angebotsvielfalt. Die im Forschungsvorhaben vorgenommene Angebotsanalyse hatte eine Mischung aus nachvollziehbar beschriebenen und diffus bleibenden oder in ihren Wirkungsannahmen überzogenen Veranstaltungen ergeben. Dies erschwert verständlicherweise die Fortbildungsplanung von Kolleg:innen bzw. an Schulen und zählt zu den von Forscher:innen beschriebenen Passungsproblemen (vgl. Richter et al. 2013).

Für Fortbildner:innen liegt der praktische Nutzen der sechs beschriebenen Fortbildungstypen bzw. Fortbildungsformate (vgl. Tab. 1) darin, unter Alltagsbedingungen Fortbildungsangebote zielführend und arbeitsökonomisch, aber mit Blick auf Wirksamkeitskriterien reflektiert, erstellen zu können. Das niedersächsische LernCenter (NLC) als Nachfolge der Datenbank VeDaB (siehe das Kapitel „Von Marketing bis Datenbanken – Kommunikationsstrukturen im Bereich der Lehrkräftefortbildung“ von Monika Renz in diesem Band, S. 289 ff.) unterstützt die Typologie. So ist es beispielsweise nicht länger möglich, als Lernziel für Formattyp 1 das Erwerben von Handlungskompetenzen einzugeben, da dies in Kurzveranstaltungen gemäß Forschungsstand nicht möglich ist.

Die Fortbildungstypologie unterstützt eine zielerreichende Planung auch auf der Steuerungsebene: Akteur:innen in Bildungsverwaltungen, Landesinstituten und Kompetenzzentren (Vanier & Knoke 2024). So können beispielsweise bildungspolitische Schwerpunkte mit kurzen digitalen Informationsveranstaltungen vorbereitet werden, nachfolgend mit fokussierten unterrichtsbezogenen Formattypen 3 unterstützt und nachfolgend mit Formattypen 5 oder 6 an den Schulen umgesetzt werden. Begleitende Evaluation gehört in allen Fällen mit dazu, um den Umsetzungsgrad der Angebote zu überprüfen und ggf. umsteuern zu können. All das sind Schritte zur Systematisierung und Standardorientierung.

Wie die meisten Veränderungen löst auch diese zunächst Verunsicherung aus, da bisherige Handlungsroutinen reflektiert und adaptiert werden müssen. Nach den bisherigen Erfahrungen und wenn man die zugrundeliegenden Orientierungsansatz erkennt, sind die Typen gut einsetzbar.

Tab. 1: Fortbildungstypen und -formate in Niedersachsen²

Konzeptionsansatz	Umsetzungsform
Typ 1: fachlich-informativ – Ohne Aktivierungsphasen 45–60 Minuten – Mit Aktivierungsphasen 60–90 Minuten	Typ 1: Fachwissen und -methoden vermittelnd (z. B. Vorträge, Präsentationen, Erklärvideo) – Aktivierungsansatz: Kooperative Lernformen in Breakout Rooms, Chats, Taskcard, Whiteboard... – Aktivierungsansätze: kooperative Lernformen
Typ 2: informativ reflexiv – Aktivierungsphasen benötigt – 90–180 Minuten	Typ 2: Pädagogisch, psychologisch – Informativ-dialogisch (z. B. Präsentationen mit Diskussion, Fallbeispiele, Videovignetten) – Aktivierungsansatz: Kooperative Lernformen wie in Typ 1, Placemat, Think Pair Share usw.
Typ 3: kompetenzerweiternd – Aktivierungs-, Kooperations- und Erprobungsphasen benötigt – Digitale Begleitungs- und mehrere Ganz- oder Halbtagsveranstaltungen – Meist 15–25 Stunden	Typ 3: Wirkung von Unterricht und Lehrer-verhalten im Unterricht – Workshop mit verschränkten Input- und Erprobungsphasen, Fokus auf Unterrichts-konzeption und -wirkung sowie auf pädagogisch-psychologisches Lehrkräfte-handeln – Transferansatz: Kollegiale Reflexion und Kooperative Lernformen wie in Typ 1 und 2, Fallstudie, Microteaching und Trainings-element
Typ 4: Expertise erweiternd – Komplexe und kontextualisierte Workshops oder Trainings benötigt. Verschränkung von Theorie- und Praxiswissen mit eigenen Alltags- und Transferbeispielen – Digitale Begleit- und Selbstlerntools – Meist mehr als 30 Stunden	Typ 4: Anwendung neuer Unterrichtsmethoden – Modularisierter Workshop mit verschränkten Input- und Erprobungsphasen, Fokus z. B. auf verändertes fachliches und pädagogisch-psychologisches Unterrichtshandeln sowie auf neue Lehr-Lern-Methoden – Transferansatz: Kollegiale Reflexion usw. wie in Typ 1–3, Microteaching, Rollenspiel, Simulation, fokussierte Trainingseinheiten, Begleitcoaching
Typ 5: Erweiterung von professionellen Sicht- und Verhaltensweisen – Langfristiges Vorhaben, wissenschaftsfundierte Programme mit Expert*innenbegleitung, Erprobungs- und Transferphase sowie begleitender Evaluation und Adaption	Typ 5: Erweiterung von professionellen Sicht- und Verhaltensweisen – Modularisierte Workshops und theoriebasierte Trainings, entwicklungs- und/oder problemorientierte Konzeption, erlebnisaktivierende Methoden, Fokus auf die soziale Interaktion mit Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen und multiprofessionelle Teams – Transferansatz: Communities of Practice bzw. Professionelle Lerngemeinschaft, Praxisforschung gemeinsam mit Expert*innen
Typ 6: Unterrichts- und Schulkulturen – Langfristiges Vorhaben, Entwicklungsorientierte, mit wissenschaftlicher Unterstützung fokussierte und konzipierte Programme, begleitende Evaluation und Praxisforschung	Typ 6: Unterrichts- und Schulkulturen – Datenbasierte schulspezifische Fortbildungskonzeption unter Nutzung digitaler und präsentischer Elemente der Typen 1–5, Fokus auf Tiefenstrukturen, Überzeugungen und kollegial reflektierte Erfahrung – Transferansatz: Communities of Practice, Steuergruppe, Interne und externe Evaluation sowie wissenschaftliche Begleitung, Teilnahme an landesweiten Schulprogrammen und -wettbewerben

2 Siehe https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort-und_Weiterbildung/v2_Internet_NLQ_Platat_Fortbildungstypen_2023-06-05.pdf.

Fortbildende, die sich bspw. in Qualifizierungen mit den Fortbildungsformaten und Fortbildungstypen auseinandergesetzt haben, haben beim kollegialen Austausch und beim Konzipieren von eigenen Fortbildungen die Typologie als Unterstützung erfahren. Nach der verbindlichen Beachtung von Kriterien wirksamer Fortbildung bei Angebotskonzeptionen und der Kategorisierung nach Vanier (2018) zur besseren Unterscheidung nach Online- und/oder Präsenzangeboten wurde die Neuprogrammierung des NLC – wie bereits erwähnt – dazu genutzt, die Veranstaltungseingabe spezifischer zu gestalten. Neben der längst fälligen Erfassung von modularen Angeboten, bei denen einzelne Termine in Reihen differenziert beschrieben werden können, wird nun entsprechend unterschieden:

- a) Veranstaltungsart (Arbeitstreffen, Beratung, Fortbildung, Vortrag/Keynote, Netzwerktreffen, Selbstlernangebot, Tagung, Weiterbildung/Qualifizierung)
- b) Veranstaltungsformat: Online oder Präsenz
- c) Kategorie nach Vanier: Typ 1 – Typ 6

Das Ausweisen des geplanten Kompetenzerwerbs war bislang schon gegeben und wird perspektivisch durch hinterlegte Kompetenzraster abgelöst. Unterschieden wird zudem nach Adressaten (Freitext), Schulform (Mehrfachauswahl möglich) und sogenannten Fachgebieten (Fachunabhängige Unterrichtsentwicklung, Fachbezogene Unterrichtsentwicklung, Leitungsqualifizierung oder Qualitätsentwicklung). Folglich lassen sich zukünftig alle denkbaren Veranstaltungsformen abbilden und auch statistisch auslesen, um eine datenbasierte Steuerung zu ermöglichen.

Anders als im Modell der Bezirksregierung Köln enthält die niedersächsische Typologie auch Kurzformate, die inzwischen überwiegend digital umgesetzt werden. Zu sämtlichen Formaten bzw. Typen werden Aktivierungsansätze vorgeschlagen. Auch das geschieht mit Blick auf Studien zur Wirksamkeit von Fortbildung. So weisen Huber/Radisch (201, S. 339) darauf hin, dass „klassische Formen der Wissensvermittlung“ mit aktiven Lernformen kombiniert werden sollten, um „multiple Lernanlässe“ zu schaffen. Generalisierend lässt sich sagen, dass aktive Auseinandersetzung zielerreichende Fortbildung unterstützt. Studien zeigen ebenfalls, dass für die Vermittlung von deklarativem Wissen kürzere Formate ausreichend sind (Leidig 2019, S. 45) dass digital umgesetzte Fortbildung tendenziell ebenso wirksam sein kann wie in Präsenz erfolgende (Meyer/Kleinkecht/Richter 2023; Mulaimovic et al. 2024).

Was hier für Fortbildungstyp 1 „fachlich-informativ“, bei dem es um das Vermitteln von fachlichem, methodischen oder toolbezogenem Wissen geht, mit dem Aktivierungsansatz „kooperative Lernformen“ z. B. in Breakout Rooms mittels TaskCard, Placemat o. ä. dargestellt wird, bezeichnet zugleich den Konzeptionsansatz für alle sechs Typen. Leitideen waren dabei

- ein gemeinsames Begriffsverständnis zu entwickeln,
- einen alltagstauglichen Systemisierungsansatz anzubieten,
- eine wirksamkeitsorientierte Fortbildungskonzeption zu unterstützen,
- eine präzisere Steuerung des Fortbildungsportfolios zu ermöglichen.

Den Fortbildenden werden beim Konzipieren ihrer Angebote Entscheidungen zum Formateinsatz, zu kognitiven Aktivierungsmöglichkeiten und integrierten kooperativen Lernphasen, zur methodischen Verschränkung von Input und Erprobungsmöglichkeiten komplexe Konzeptionsansätze und Evaluationsvorstellungen abverlangt. Die vorgestellte Typologie gilt derzeit als Good-Practice-Beispiel, da sie im Format- und Typisierungsdiskurs Orientierung ermöglicht. Sie stellt einen komplexitätsreduzierten und pragmatischen, nicht auf Trennschärfe abzielenden Ansatz zur Angebotskonzeption dar. Das Modell setzt bei adäquater Nutzung das im Kompetenzprofil für Fortbildungspersonal zusammengefasste pädagogisch-psychologische und schulfachliche bzw. erwachsenbildnerische Wissen in hinreichendem Maße voraus. Anders gesagt: Es setzt professionell agierende Fortbildende voraus.

„Die erarbeitete Typologie führt durchaus zu kontroversen, aber notwendigen Diskussionen, welche deutlich machen, dass es sich bei der Angebotskonzeption um eine komplexe Tätigkeit handelt. Das Erreichen einer Zielklarheit bezüglich des beabsichtigten Fortbildungserfolges im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells (Lipowsky/Rzejak 2021) kann so effektiv unterstützt werden“ (Knoke 2023).

Kontakt

Volkmar-Sebastian Knoke

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)
 Fachbereich 31, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der regionalen
 Lehrerfortbildung
 sebastian.knoke@nlq.niedersachsen.de

Gute Praxis (3): Kooperative Formen der Fortbildung – Typenbildung im Kontext des TransKiGs-Verbundprojekts

Die sieben für das TransKiGs-Verbundprojekt entwickelten und erprobten sowie nach Typen zusammengefassten Fortbildungsformate beinhalten jeweils verschiedene Arbeitsformen und -verfahren, unterscheiden sich bezüglich ihrer Funktionen und bilden eine Typologie. Sie wurde als Anregung für andere überinstitutionelle Projekte dokumentiert und zur Verfügung gestellt. Im TransKiGs-Verbundprojekt selbst ging es um die gemeinsame Gestaltung eines kindgerechten Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule

in fünf Bundesländern (BLK-Modellversuch). Die nachfolgend vorgestellte Fortbildungstypologie wurde also für die Orchestrierung und zielerreichende Durchführung von verschiedenen Veranstaltungen in einem sehr umfangreichen Projekt entwickelt und beschrieben. Projektziele waren u. a. gemeinsam Bildungskonzepte zu entwickeln und zu erproben sowie Materialien und Strategien für die Multiplikator:innen bereitzustellen. Die auf Kooperationsformen fokussierten Formate der von Kossack (2009) publizierten Typologie soll Veränderungen in der Kooperationspraxis der Beteiligten ebenso unterstützen wie den Aufbau eines gemeinsamen Bildungsverständnisses.

Kossacks sieben Fortbildungstypen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Funktion und stellen ein Ensemble von Sozialformen, methodischen Vorgehensweisen, spezifischen Inhalten und Zielstellungen dar (Kossack 2009, S. 14). Seine sieben Typen sind Fachtagung, Fachforum, Workshop, Schulung, Projektarbeit, Bildungswerkstatt und Regionalkonferenz.

Kossack denkt die Funktionen seiner Fortbildungstypen entlang der übergeordneten Zielvorstellung, nämlich der Stärkung von Kooperationskulturen im TransKiGs-Verbundprojekt. Fortbildungsveranstaltungen wie Fachtagungen, Fachforen und Regionalkonferenzen haben dabei die Funktion, Breitenwirkung zu erzielen sowie Wissensdistribution zu erreichen und bestimmte Inhalte zu diskutieren. Sie unterscheiden sich von einander sowie von den weiteren Fortbildungstypen durch ihre Größenordnung (Teilnehmer:innenzahl), die angesprochenen Adressaten, ihre Ziele, ihre Arbeitsformen sowie ihre Dauer und zählen zu den Großveranstaltungen.

Bildungswerkstatt, Workshop, Projektarbeit und Schulung werden dagegen den Kleinformaten zugerechnet und dienen der vertiefenden Bearbeitung von Handlungsweisen und Inhalten. Jedes Format wird von Kossack funktional verortet: „Mit der Schulung wird didaktisch weder in die ‚Fläche‘ gezielt, noch kann damit sinnvoll auf den Aufbau komplexer Handlungskompetenzen abgehoben werden. Die unterrichtlich organisierte Schulung stellt eine didaktische Organisationsform dar, die geeignet ist, ein bestimmtes begrenztes Wissen in einem bestimmten begrenzten Zeitraum zu verteilen.“ (Kossack 2009, S. 15 f.) Die Fachtagung ist dagegen ein Format, „das in die Fläche zielt“ (ebd., S. 17) und eine größere Personenzahl anspricht.

Vorgestellt wird hier als Beispiel die Bildungswerkstatt, nach Kossack „ein komplexes und umfassendes Fortbildungsformat, das die Interventionsebenen Qualifizierung und Prozessbegleitung systematisch integriert“ (Kossack 2008, S. 20).

Bildungswerkstatt

Adressaten	Projektteams
Ziele	Kennenlernen und Vertiefung der Zusammenarbeit Reflexion von (Alltags-)Konzepten zu Bildung, Erziehung und Lernen Entwicklung von anschlussfähigen Bildungs-, Erziehungs- und Lernverständnissen Entwicklung und Erprobung neuer Formen und Inhalte der Zusammenarbeit beim Übergang
Arbeitsformen	Vortrag Gruppenarbeit Einzelarbeit Diskussion Lernmarkt
Dauer	1 bis 2 Tage, 5 Termine in einem Zyklus
Dokumentierte Beispiele	Schubert, E., Scheib, S. (2008) (Hrsg: LISUM) Bildungswerkstätten. Dokumentation der GÖRBIKs-Bildungswerkstätten zur Neugestaltung des Übergangs Kindertagesstätten – Grundschule. Ludwigsfelde

Kossack versteht seine Typologie als Anregung, „die Fortbildungsstrategie und die Fortbildungsformate je nach Rahmenbedingungen, Ressourcen und Zielen auszuwählen und aufeinander zu beziehen“ (ebd., S. 32). Seine in der Typologie beschriebenen Formate zielen sowohl in die Fläche (z. B. Fachtagung, Fachforum) als auch in die Tiefe (z. B. Bildungswerkstatt, Workshop) und sind in einem Gesamtzusammenhang zu verorten. Leitgedanke ist eine kooperative Professionalisierung von Erzieher:innen und Lehrer:innen.

Kontakt

Dr. Peter Kossack
 Akad. Mitarbeiter am Lehrstuhl Schulentwicklung der Universität Potsdam
 peter.kossack@uni-potsdam.de

5 Perspektiven

- Professionen zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie über eine Fachsprache verfügen. Dies ist im Bereich Lehrkräftefortbildung noch nicht durchgängig der Fall. Bezogen auf Formen, Formate und Typologien von Fortbildung sind interessante Ansätze, aber kein Begriffskonsens vorhanden. Ein solcher sollte länderübergreifend hergestellt werden. Dies dient der Weiterentwicklung von Praxis und Wissenschaft gleichermaßen.
- Insgesamt hat der an Wirksamkeit orientierte Fortbildungsdiskurs zur Fokussierung auf längerfristige, mehrteilige, verschränkte Formen und Typen sowie zu einem auch die Details didaktischer Konzeptionen erfassenden Blick geführt. Die vorhandenen Forschungsansätze, die sich auf

Gestaltungsstrategien (Sims et al. 2023) oder auf Qualitätsmerkmale (Mulajimovic et al. 2024) von Fortbildungsveranstaltungen konzentrieren, sollten in der Kooperation von Fortbildungsinstituten und Forschungseinrichtungen gemeinsam weiterentwickelt werden.

- Das gesamte Spektrum von Fortbildungsformaten ist bisher zu wenig im Detail erforscht. So gibt es zu Funktion, zu Effektivität aber auch zu den didaktisch-methodischen Strukturen z. B. von Kurzformaten wenig Erkenntnisse. Die Aktualisierung von Informationen und Wissensständen gehört z. B. ebenso ins Fortbildungsportfolio wie die Einführung in bislang ungenutzte Tools und Techniken. Solche Kurzfortbildungen werden inzwischen weitgehend digital umgesetzt. Aktivierungsmöglichkeiten und Wirksamkeitsüberlegungen als professionelle Gestaltungsansprüche sollten auf alle vorhandenen Formate bezogen werden.
- Online-Formate haben die Fortbildungsportfolios in den letzten Jahren stark verändert. Diese müssen in die vorhandenen Fortbildungssysteme und -typologien in ihrer Spezifität integriert und nicht als Sonderformen behandelt werden.
- Niedersachsen hat eine Vorlage für eine Typologie entworfen, die landesweit genutzt wird und Fortbildungsangebote für Nutzer:innen transparenter machen soll. Diese Typologie könnte exemplarisch als Ausgangspunkt für einen länderübergreifenden Diskurs zur Standardbildung im Bereich der Begrifflichkeit und der didaktisch-methodischen Strukturierung genommen werden.

In einem länderübergreifenden Netzwerk der in der Fortbildung engagierten Fortbildungsverantwortlichen könnte ein Diskurs über Formate, Formen und Typologien die Begriffsvielfalt reduzieren, Forschungsfragen generieren, die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft intensivieren und zur systematischen Qualitätsentwicklung von Fortbildung beitragen. Dies würde perspektivisch eine datengestützte Steuerung des Fortbildungssystems ermöglichen.

Literatur

- Basma, B./Savage, R. (2018): Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, 30, H. 2, S. 457–481.
- Bezirksregierung Köln (2020): Staatliche Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal 2020/2021. https://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Ressourcenmanager/KT/RB-K/DN/fb_katalog_west_rek_dn_eus_print.pdf (Abfrage: 23.05.2024)
- Christmann, B. (2019): Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, H. 1, S. 12–21.

- Cramer, C./Johannmeyer, K./Drahmann, M. (2019): Aktueller Stand der Lehrerfortbildung. In: *Bildung & Wissenschaft* 73 (1–2), S. 14–20.
- Darling-Hammond, L./Hyler, M. E./Gardner, M. (2017): *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute. learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf (Abfrage: 30.04.2024)
- Daschner, P./Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): *Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Desimone, L. M. (2009): Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher* 38, H. 3, S. 181–199.
- Desimone, L./Pak, K. (2017): Instructional Coaching as High-Quality Professional Development. In: *Theory Into Practice* 56, H. 1, S. 1–10.
- Göb, N. (2018): *Wirkungen von Lehrerfortbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Heinisch, J./Sonnleitner, M./Unverferth, M./Weiß, V./Rank, A. (2018): Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion. In: Greiten, S./Geber, G./Gruhn, A./Köninger, M. (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 177–185.
- Huber, S./Radisch, F. (2010): Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. Ansätze und Überlegungen für ein Rahmenmodell zur theoriegeleiteten empirischen Forschung und Evaluation. In: Böttcher, W./Dicke, J. N./Hogrebe, N. (Hrsg.): *Evaluation, Bildung und Gesellschaft*. Münster: Waxmann, S. 337–354.
- Kennedy, M. M. (2016): How Does Professional Development Improve Teaching? Review of *Educational Research* 86 (4), S. 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800> (19.3.2024)
- Knöke, V. (2023): Erklärvideo zur Fortbildung für Fortbildende. Hildesheim. NLQ.
- Kossack, P. (2009): *Kooperative Formen der Fortbildung – Handreichung zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule*. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. DOI: 10.25656/01:2793 (Abfrage: 30.04.2024)
- Leidig, T. (2019): *Wie kann es gelingen? Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Köln (Diss.).
- Lipowsky, F. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27, H. 3, S. 346–368.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2021): *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Meyer, A./Kleinknecht, M./Richter, D. (2023): What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional. In: *Computers & Education* 200. doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805 (Abfrage: 30.04.2024)
- Mulaymovic, N., Richter, E., Lazarides, R., Richter, D. (2024): Comparing quality and engagement in face-to-face and online teacher professional development. In: *British Journal of Educational Technology*, S. 1–17.
- Richter, D./Engelbert, M./Weirich, S./Pant, H. A. (2013): Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27, H. 3, S. 193–207.
- Richter, E./Marx, A./Richter, D. (2018): Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, H. 5, S. 1021–1043.

- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2011): Typologien. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, H. 1, S. 23–35.
- Schoof-Wetzig, D. (2019): Angebote, Adressaten, Formate. In: Daschner, P./Hanisch, R. (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 26–82.
- Sims, S./Fletcher-Wood, H./Anders, J. (2023): Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test. <https://journals.sagepub.com/home/rer>, 1, doi: doi.org/10.3102/00346543231217480 (Abfrage: 30.04.2024)
- Tinoca, L. (2004): From professional development for science teachers to student learning in science. Austin/Texas: University.
- Vanier, D. H. (2018): Fortbildungstypen: Ein Orientierungsversuch. In: Pädagogische Führung 29, H. H. 6, S. 232–234.
- Vanier, D. H./Knoke, V. S. (2024): Wie eine Formattypologie Planung und Steuerung unterstützt. In: SchVw Nds, H. 1, S. 16–20.
- Wahl, D. (2020): Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, E. (2021): Warum die staatliche Lehrkräftefortbildung in schlechtem Zustand ist – und wie man die Rahmenbedingungen verbessern könnte. In: Jungkamp, B., Pfafferoth, M. (Hrsg.): Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Friedrich Ebert Stiftung Bonn: Netzwerk Bildung.

2.6 Von Marketing bis Datenbanken – Kommunikationsstrukturen im Bereich der Lehrkräftefortbildung

Monika Renz

Akzeptanz und Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung setzen öffentliche Aufmerksamkeit und erfolgreiche Kommunikation mit den Adressaten voraus. Anhand von zwei Fragenkomplexen sollen im Folgenden gute Praxis und Entwicklungsbedarfe identifiziert werden:

- Wie lassen sich Öffentlichkeitsarbeit und Marketing zeitgemäß und effektiv gestalten?
- Welche informationstechnischen Lösungen unterstützen Kundenkommunikation und Wissensmanagement bestmöglich?

Das Ziel ist, Licht in eine diffuse Unzufriedenheit mit den Kommunikationsverhältnissen zu werfen, die dem Thema zukommende Bedeutung herauszustellen und den Blick auf innovative Praktiken zu lenken.

1 Einführung: Kommunikationsmodell Lehrkräftefortbildung

Von den Akteuren in der Lehrkräftefortbildung wie auch in der einschlägigen Forschung werden Fragen der Kommunikation nur marginal thematisiert, eine ganzheitliche Sicht sucht man vergebens. Daher sollen einleitend anhand eines Kommunikationsmodells (s. Abb. 1) die Zusammenhänge und der Sachstand erläutert werden.

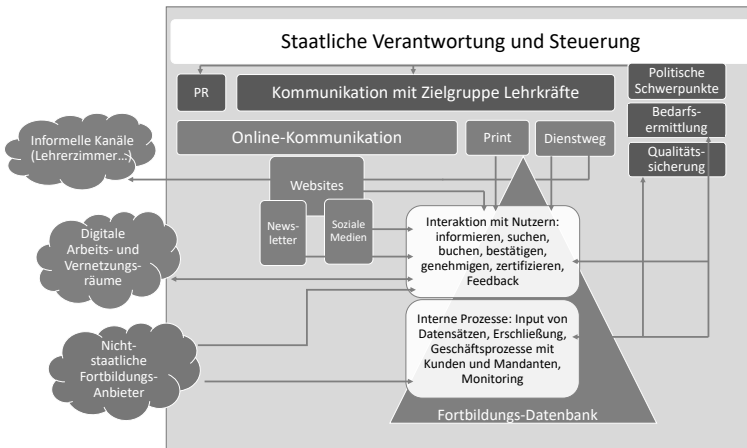


Abb. 1: Kommunikationsmodell Lehrkräftefortbildung

In Deutschland besteht eine staatliche Gesamtverantwortung für die Fortbildung der Lehrkräfte, zu der in Gesetzen und Erlassen der Bundesländer und vereinzelt in Qualitätsrahmen Eckpunkte gesetzt sind (vgl. Daschner/Hanisich 2019, S. 20–24). Öffentlichkeitsarbeit zu Lehrkräftefortbildung im gesellschaftlichen Raum und Kommunikation mit den Adressaten ist Teil dieser Verantwortung. Neben der staatlichen Verantwortung und Steuerung besteht eine vielfältige, selbstorganisierte oder von nicht-staatlichen Akteuren getragene Bildungs- und Kommunikationslandschaft mit Bedeutung für das professionelle Lernen der Lehrkräfte.

Die Kommunikationsprozesse stehen in Bezug zu anderen Bereichen der staatlichen Verantwortung und Steuerung: der Setzung bildungspolitischer Schwerpunkte, der Bedarfsermittlung und der Qualitätssicherung. Der Öffentlichkeitsarbeit (oder Public Relations – PR) kommt die Funktion zu, bildungspolitische Schwerpunkte an die Adresse der Akteure des Bildungswesens und die Gesellschaft als Ganzes zu vermitteln. Die Kommunikation mit der Zielgruppe der Lehrkräfte wiederum dient u. a. dazu, diese zur Beteiligung an der Umsetzung prioritärer Vorhaben zu gewinnen. Eine gelingende Kommunikation ist für den Erfolg schulpolitischer Maßnahmen entscheidend.

Kommunikation darf nicht als „Ein-Weg-Kommunikation“ verstanden werden. Die Zielgruppen sollen nicht nur adressiert werden, sie können auch auf unterschiedliche Weise Rückmeldungen abgeben, die der Bedarfsermittlung oder Qualitätssicherung dienen, sie können in Dialoge untereinander und mit den Akteuren der Fortbildung eintreten. Zur Bedarfsermittlung können regelmäßige oder anlassbezogene Erhebungen bei Lehrkräften durchgeführt werden, in standardisierten Veranstaltungsfeedbacks können Fragen zu Bedarfen gestellt

werden oder in der Fortbildungssuche kann eine Gelegenheit angeboten werden, nicht gedeckte Bedarfe zu äußern.

Zur Qualitätssicherung der Angebote können anlassbezogene Befragungen oder systematische Veranstaltungsfeedbacks durchgeführt werden (für Beispiele aus Baden-Württemberg und Hessen siehe das Kapitel „Monitoring als Grundlage für Steuerung und Qualitätsentwicklung“ von Tanja Webs und Monika Renz in diesem Band, S. 204 ff.). Daten aus der Veranstaltungsorganisation mit Hilfe der Fortbildungsdatenbanken liefern Erkenntnisse zur Inanspruchnahme oder zur Verteilung auf Angebotssegmente, auch in längsschnittlicher Perspektive.

Virtuelle Räume für Austausch und Dialog sind in Lernmanagementsystemen entstanden, teilweise an Selbstlernkurse angebunden, innerhalb und außerhalb der von den Bildungsverwaltungen eingerichteten Strukturen.

In der direkten Kommunikation mit der Zielgruppe der Lehrkräfte bleiben die Kommunikationsverfahren des Dienstwegs nach wie vor bedeutend. Hier gilt es, digitale Kanäle vermehrt und gezielt zu nutzen. In den Schulen selbst sind analoge und digitale Kanäle für Kommunikation über Fortbildung ein wichtiger Faktor für Beteiligung und Akzeptanz.

Printmedien (nicht zwingend auf Papier gedruckte, aber redaktionell bearbeitete, in sich geschlossene Publikationen) scheinen an Bedeutung zu verlieren. Wie der Blick in Geschäftsfelder außerhalb des Schulsektors zeigt, bleiben sie für Imagepflege und Kundenbindung und im gezielten Produktmarketing jedoch bedeutsam. Interessante Beispiele im Fortbildungssektor sind etwa die Magazine des Hamburger Landesinstituts (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2023) und des ZSL Baden-Württemberg (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg 2023).

Im Zentrum der Kommunikation mit den Adressaten der Lehrkräftefortbildung stehen inzwischen überall Online-Medien. Die größte Bedeutung kommt den Webseiten zu, die teilweise sehr umfangreich, teilweise auch unübersichtlich sind. Betreiber sind teilweise die Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung, teilweise ist die Lehrkräftefortbildung unter dem Dach eines landesweiten Bildungsportals präsent. Nicht-staatliche Anbieter unterhalten eigene Informationsplattformen, in die staatlichen Kommunikationsstrukturen sind sie nur marginal eingebunden. Nur in einzelnen Bundesländern haben sie die Möglichkeit, ihre Angebote in die Fortbildungsdatenbanken einzupflegen.

Auf den Internetpräsenzen werden Fortbildungen bzw. Fortbildungsinitiativen direkt beworben, in der Regel wird auf die (staatlichen) Fortbildungsdatenbanken verlinkt. Der Zugang zu Angeboten über Internetportale und Datenbanken ist als komplementär anzusehen. Während Datenbanksysteme zur Verwaltung von Fortbildungsangeboten unverzichtbar und bewährt sind, sind diese zur Kommunikation mit Lehrkräften als Kundinnen und Kunden nur teilweise geeignet und erfolgreich. Diese suchen und finden nur Angebote, die ihnen inhaltlich und begrifflich bekannt sind, und schöpfen die Möglichkeiten

einer differenzierten Recherche selten aus. Das unbeabsichtigte Entdecken nützlicher Informationen (Serendipity-Prinzip) wird nicht unterstützt. Damit kommt der Internetpräsenz der Fortbildungsanbieter große Bedeutung zu, sie dient als Zugangstor zu den Veranstaltungsportalen, zu aktuellen und grundsätzlichen Informationen und Unterstützungsmaterialien aller Art, zum Abonnement von Newslettern und zum Download von Print-Publikationen. Social Media Marketing (Facebook, Twitter/X, Blogs, YouTube-Kanäle) wird zunehmend eingesetzt, das Potential allerdings nicht in ähnlicher Weise genutzt wie im kommerziellen Bereich.

2 Öffentlichkeitsarbeit und Marketing, Kundenverhalten und Benutzerfreundlichkeit

Eckpunkte in Qualitätsmodellen

Die Qualitätsmodelle, die verschiedene Akteure im Feld entwickelt haben (siehe auch Kapitel „Standards und Qualitätsrahmen für das Fortbildungssystem“ von Ulrich Steffens in diesem Band, S. [223](#) ff.), tragen in einem allgemeinen Sinne der Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit und Marketing Rechnung. So geht der vom Deutschen Verein für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung entwickelte Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung in der Qualitätsdimension „Arbeitsabläufe“ unter „Veranstaltungsmanagement“ auf die Bedeutung von Kommunikation (2.3.3) und Öffentlichkeitsarbeit (2.3.4) ein (Daschner/Hanisch 2019, S. 194). Der niedersächsische Orientierungsrahmen „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den niedersächsischen Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung“ (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung 2014) beschreibt Kundenkommunikation und Öffentlichkeitsarbeit als Qualitätsbereich im Rahmen von Prozessqualität. Der österreichische „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2021) nennt in der Dimension Prozessqualität einen Bereich „Gewinnung und Beratung von Schulen und Teilnehmenden“ mit dem Kriterium „Zielgruppenmarketing“. Die Begriffe Öffentlichkeitsarbeit, Marketing und Kundenkommunikation werden allerdings mit wechselnder Bedeutung verwendet, was darauf hinweist, dass es sich noch nicht um selbstverständliche Geschäftsprozesse in der (staatlichen) Lehrkräftefortbildung handelt.

Öffentlichkeitsarbeit

Öffentlichkeitsarbeit ist im Wesentlichen auf die Außenwirkung und Imagepflege, die Steigerung der Bekanntheit und die Beeinflussung der öffentlichen Meinung gerichtet und bezieht sich nicht primär auf die eigenen Zielgruppen. Klassische Instrumente sind Pressemitteilungen oder Imagebroschüren wie Magazine oder Geschäftsberichte, aber auch öffentliche Vorträge oder Interviews. Lehrkräftefortbildung ist in der Öffentlichkeit ein wenig prominentes Thema. Deren Rolle und Durchführungsmodalitäten sind kaum bekannt, eher kommt es zu Spekulationen, dass Lehrkräfte nicht ausreichend qualifiziert seien, etwa für neue Herausforderungen wie die Digitalisierung. Anspruchsgruppen rund um Schule, etwa Eltern oder Akteure der beruflichen Bildung erfahren wenig über Fortbildungsaktivitäten. Eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit für mehr Aufmerksamkeit in der Gesellschaft wäre dem Thema dringend zu wünschen. Dies gilt umso mehr in Bundesländern mit einer großen Anzahl an Fortbildungsträgern. Hier fehlt es auch an Kommunikation zwischen den Akteuren und einer gemeinsamen öffentlichen Präsenz. „Die Gesamtsituation der Kommunikationsstrukturen kann als diffus charakterisiert werden“, konstatieren Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019 (S. 70) für Baden-Württemberg. Das Fortbildungssystem erscheine unübersichtlich und tendenziell beliebig.

Marketing und Kundenkommunikation

Die Anbieter von Lehrkräftefortbildung wenden sich vorrangig an ihre eigenen Zielgruppen, durch Print- und Online-Medien und im Rahmen dienstlicher Kontakte und Veranstaltungen. Sie orientieren sich an Bedarfen, machen durch verschiedene Informationskanäle auf sich aufmerksam und etablieren Kundenbeziehungen, sind also Akteure von Marketing, ohne dass der Begriff allgemein üblich wäre. Dem Einsatz von Marketinginstrumenten wird von den staatlichen Anbietern von Lehrkräftefortbildung traditionell keine besondere Bedeutung beigemessen, spielen doch Produktpolitik (Innovation, Diversifizierung, Konkurrenzkampf) oder Preispolitik in der Regel keine Rolle. In einer Monopolsituation, in der die Kundinnen und Kunden zudem Verpflichtungen zur Nutzung der Produkte haben, scheint Marketing nicht erfolgskritisch. Und so ist die Lehrkräftefortbildung eher durch eine zufällig gewachsene Kommunikationslandschaft als durch einen strategisch geplanten Mix von Marketinginstrumenten und Zielgruppenanalysen gekennzeichnet. Es ist nicht die Regel, wie im kommerziellen Sektor Nutzerzahlen bzw. Reichweiten zu erheben (z. B. durch Tracking-Tools), die sog. „conversion rate“ (Anteil der passiven Interessenten, die zum aktiven Kunden werden, z. B. durch Buchung einer Veranstaltung) auszuweisen oder Rückmeldungen der Kundinnen und Kunden zu Zufriedenheit, Wünschen und Bedarfen einzuholen. Ein solches

Online-Marketing nach neuestem Stand (vgl. Bernecker 2018) erfordert eine nicht zu unterschätzende Personalressource und eine schnelle und agile Kommunikation.

Kundenverhalten

Über die tatsächliche Nutzung von Informationskanälen durch Lehrkräfte ist wenig bekannt. Cramer/Johannmeyer/Drahmann 2019 (S. 63) berichten Befragungsergebnisse aus Baden-Württemberg (repräsentative Stichprobe mit $N = 794$). In einer Mehrfachantwort werden folgende Informationskanäle genannt: E-Mail von 25,8 % (wobei offenbleibt, wer die Nachricht versendet), gefolgt von Recherchen in der Online-Fortbildungsdatenbank des Landes (24 %). Aber auch den Empfehlungen von Schulleitung (24,0 %) oder Kolleginnen und Kollegen kommt Bedeutung zu (18,6 %). Fortbildungsbeauftragte (6,6 %) und gedruckte Programme (7,2 %) spielen eine geringere Rolle. Eine Befragung im Projekt „Kulturwandel Lehrkräftefortbildung“, die allerdings nicht repräsentativ ist ($N = 366$), sondern überdurchschnittlich viele junge Lehrkräfte umfasst, die sich zu digitalen Fragestellungen in digitalen Formaten fortbilden, ergibt hingegen Folgendes (beWirken 2022, S. 5): „Erste Recherchequelle ist allgemein das Internet (73 %), gefolgt von den digitalen Katalogen der staatlichen Anbieter (64 %) sowie Online-Plattformen (50 %)“. Die Einschätzungen der Befragten zum Erfolg der Recherche sind unterschiedlich und reichen von „eher schwierig, weil die Angebote zum Teil unübersichtlich sind und auch die Suchmaschine nicht reibungslos funktioniert“ bis „bekomme durch soziale Netzwerke wie twitterlehrerzimmer oder LinkedIn viele Anregungen“. Es gibt also Anzeichen dafür, dass sich das Rechercheverhalten der Lehrkräfte und der Zugang zu Fortbildungsangeboten wandelt.

Beispiele guter Praxis

Usability-Forschung für den Relaunch der Internetpräsenz eines Landesinstituts

Im Vorfeld eines Relaunch seiner Website setzte sich das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Zusammenarbeit mit einer Agentur und Experten für Benutzerfreundlichkeit (im Fachjargon „User experience“ oder „Usability“, Abkürzung UX) das Ziel, eine neue Informationsarchitektur zu erarbeiten, die sich an den Bedürfnissen der externen Nutzerinnen und Nutzer orientiert, aber auch Anforderungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einbezieht. Damit kam ein empiriegestütztes, aus dem professionellen Marketing bekanntes Verfahren bei der Verbesserung der Kundenkommunikation zum Einsatz.

Das Vorgehen umfasste verschiedene Analysemethoden, beispielsweise eine sog. Traffic-Analyse mit Statistiken für Websitebesuche, Klickpfade, Verweildauer, genutzte Endgeräte uvm., eine Erstellung von Nutzerprofilen durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des

Landesinstituts und eine Online-Befragung zu deren eigenen Nutzungsgewohnheiten, zu den vermuteten Anliegen der Kundinnen und Kunden sowie zu Prioritäten für die künftige Website, des Weiteren eine Online-Befragung von Besucherinnen und Besuchern der Website in einem bestimmten Zeitfenster (N = 590; Teilnahmequote: 30 %). Von Interesse sind u. a. die Rückmeldungen der Befragten zur Auffindbarkeit der gesuchten Inhalte, zur Verständlichkeit und Ausführlichkeit. Dass rund ein Drittel angab, nicht das gefunden zu haben, wonach gesucht wurde, musste als Aufforderung zur Verbesserung verstanden werden. Von den zahlreichen frei formulierten Feedbacks, die Besucherinnen und Besucher abgegeben haben, eine exemplarische Äußerung: „die Website ist typisch staatliche Website unübersichtlich, das Design erinnert an die 00er Jahre, Veranstaltungen zu bestimmten Themen/Fächern/Themengebieten zu finden ist nicht intuitiv“.

Die erhobenen Daten, die Kritikpunkte und Vorschläge wurden bei der Konzeption einer neuen Informationsarchitektur aufgegriffen. Für die Neustrukturierung der Inhalte der Website wurden verschiedene Navigationsalternativen geprüft, die Vor- und Nachteile haben. Die neu entwickelte Architektur wurde in einem sog. Click-Dummy, d. h. einem rudimentären, aber interaktiven Prototypen, auf Usability getestet. Dabei wurde versucht, möglichst unterschiedliche, aber für die Zielgruppe charakteristische Typen von Nutzerinnen und Nutzern einzubinden, also neben Lehrkräften unterschiedlichen Alters auch eine pädagogisch-therapeutische Fachkraft und eine Schulleitung.

Das Beispiel zeigt, dass die Informationsplattformen zur Lehrkräftefortbildung zwar verbesserungsbedürftig sind, dass Optimierungen aber aufwendig sind und in Informationsarchitekturen Zielkonflikte gelöst werden müssen. Es gibt keinen Königsweg zur Benutzerfreundlichkeit für alle, ohne Empirie und Tests aus der Softwareentwicklung bleibt sie jedoch mit Sicherheit dem Zufall überlassen.

Kontakt

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Stabsstelle Kommunikation

Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

Tel.: (040) 42 88 42-300

www.li.hamburg.de

Vorbild Volkshochschule beim Bildungsmarketing

In der Hamburger Volkshochschule, dem größten Weiterbildungsträger der Hansestadt mit jährlich rund 9000 Veranstaltungen, davon rund 30 % Online-Angebote, wird dem Marketing eine hohe Bedeutung beigemessen, da Einnahmen durch Kursteilnehmende erzielt werden müssen. Ein Team von 7 Personen (alle in Teilzeit) teilt sich die Aufgaben, darunter eine Pressesprecherin, zusätzlich werden Aufträge an Agenturen vergeben. Ein wichtiges PR-Werkzeug ist strategisches „Storytelling“ (Informationsvermittlung durch Geschichten). Der gedruckte Veranstaltungskatalog wurde eingestellt, alle Veranstaltungen sind online recherchiert und buchbar. Dreimal jährlich erscheint ein Print-Magazin, das an vielen Stellen in der Stadt ausliegt. Es weist nicht nur auf neue oder besondere Angebote hin, es

enthält wiederum interessante „Stories“. Leitmedium ist die Website mit einer leistungsfähigen Suche, einem „Kursfinder“ und einem „Kursalarm“ zur E-Mail-Benachrichtigung, wenn ein Angebot neu verfügbar ist.

Social Media (Facebook, Instagram, Twitter/X, YouTube) werden gezielt eingesetzt. Da die Pflege und Aktualisierung arbeitsintensiv sind, hat ein Mitarbeiter ausschließlich die Funktion eines Social Media Manager. Auf allen diesen Kanälen werden zusätzlich Anzeigen geschaltet (sog. „ads“, Paid Content), ebenso auf Google und Bing. Suchmaschinenoptimierung hat einen hohen Stellenwert. Rund 700 Suchbegriffe (Beispiel „Englischkurs“) werden laufend durch eine externe Agentur beobachtet, um dazu Ads zu schalten, mit dem Ziel, bei entsprechenden Anfragen („Englischkurs Hamburg“) an erster Stelle zu erscheinen. Viele datenschutzkonforme Tracking-Methoden kommen zum Einsatz. Eine entscheidende Kennziffer ist die sog. „conversion rate“, d. h. der Anteil der Besucherinnen und Besucher, die eine Buchung vornehmen. Ein Newsletter mit rund 30.000 Abonnentinnen und Abonnenten informiert über Neuigkeiten, nach seinem Erscheinen kommt es regelmäßig zu einem erheblichen Buchungsanstieg. Er kann mit einem Rabattangebot kombiniert werden, was einen besonders hohen Buchungsanstieg bewirkt.

Nicht nur das Marketing ist beispielhaft, auch die Qualitätssicherung (durch ein eigenes Referat) entspricht hohen Anforderungen. Zu allen Veranstaltungen wird online ein standardisiertes Teilnehmendenfeedback durchgeführt. Die Ergebnisse werden den Kursleitenden mitgeteilt, aber auch zur Qualitätssicherung bei der Beschäftigung von Dozentinnen und Dozenten eingesetzt. Die Daten werden außerdem regelmäßig aggregiert und nach verschiedenen Kriterien ausgewertet. Die Volkshochschule berichtet eine Weiterempfehlungsquote von 95 %. Die Pressesprecherin pflegt ein dichtes Netz von Kontakten und versorgt diese mit maßgeschneiderten Informationen oder unterstützt sie bei ihren Recherchen und Arbeiten im Hause.

Auch wenn eine Einrichtung der Lehrkräftefortbildung und eine (große) Volkshochschule unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen arbeiten und einige Aspekte weder übertragbar noch relevant sein mögen, so lassen sich dennoch einige Erkenntnisse gewinnen. Erstens: die Selbstdarstellung durch Öffentlichkeitsarbeit ist wichtig, gelegentliche Pressemitteilungen reichen nicht aus. Vielmehr gilt es, Erfolgsgeschichten zu kommunizieren und dafür sind redaktionelle Produkte (Print im weiteren Sinne) nach wie vor ein Mittel der Wahl. Zweitens: es muss alles dafür getan werden, dass Interessierte passende Angebote finden. Benutzerfreundliche Suchschnittstellen sind eine Minimalanforderung, aber auch alternative Wege des Marketings in den sozialen Medien können nicht ignoriert werden, auch wenn dies nicht ohne Aufwand seitens der Anbieter möglich ist.

Drittens: eine Kundenbindung muss aufgebaut und gepflegt werden. Newsletter liefern aktuelle Informationen. Gleichzeitig interessiert auch die Kundenmeinung in systematischem Veranstaltungsfeedback.

Kontakt

Hamburger Volkshochschule

Marketing-Leitung: Jörg Gensel

Schanzenstr. 75–77, 20357 Hamburg
j.gensel@vhs-hamburg.de
www.vhs-hamburg.de

3 Fortbildungsdatenbanken

Funktionsumfang

In der Regel werden Fortbildungsveranstaltungen von den Anbietern in einer Datenbank erfasst. Mit gewissen Unterschieden zwischen den Bundesländern und Anbietern zählen dazu auch Abrufangebote für schulinterne Fortbildungen und Beratungsangebote. In der Regel werden Präsenz-, Hybrid- und Online-Angebote erfasst, seltener Selbstlernangebote. Während Recherchen und Anmeldungen von Einzelpersonen zu terminierten Veranstaltungen in ähnlicher Weise gehandhabt werden können wie Bestellungen in einem Online-Shop, handelt es sich bei Abruf- und Beratungsangeboten um komplexere und nicht vollständig zu automatisierende Geschäftsprozesse. Hier sind Rücksprachen mit dem Anbieter erforderlich, die des persönlichen Kontakts bedürfen.

Die Nutzung der Datenbanken erfolgt nach Anmeldung mit einem persönlichen Konto, in aller Regel nur unter Angabe einer Dienststelle oder Stammschule im jeweiligen Bundesland. Für gewöhnlich werden außer der Suche nach geeigneten Angeboten die Anmeldung zur Veranstaltung, die Genehmigung durch Vorgesetzte, die Einladung und ggf. Bereitstellung von Materialien sowie nach Abschluss die Übermittlung einer Bestätigung bzw. eines Zertifikats als digitalisierte Geschäftsprozesse abgewickelt. Weitere Funktionen wären möglich, sind aber kaum implementiert, etwa die Aufforderung zu einem Feedback nach Veranstaltungsende, oder die Bereitstellung eines virtuellen Raums für Vernetzung und Austausch mit anderen Teilnehmenden der Veranstaltung.

In den Datenbanken sind auch umfängliche interne Geschäftsprozesse abgebildet, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Die Anforderungen sind vielfältig. So muss etwa der Input von Datensätzen benutzerfreundlich und robust gegen Fehleingaben sein, da viele Personen mit unterschiedlichen IT-Kompetenzen das System bedienen. Wenn wie in mehreren Bundesländern eine große Zahl externer Anbieter Datensätze liefert, muss es mandantenfähig sein (mehrere Anwender haben unabhängig Zugriff auf dasselbe Software-System ohne wechselseitigen Einblick in ihre Daten). Auch wird eine benutzerfreundliche und multifunktionale Schnittstelle für Berichts- und Monitoringzwecke benötigt.

Metadaten und Suchstrategien

Die Leistung einer Datenbank – im Gegensatz zu Listen, Dokumenten oder auch Webseiten – besteht u. a. darin, zu Datensätzen Metadaten zu speichern, die für Recherchen, aber auch für Auswertungen zu Steuerungszwecken genutzt werden können (als sog. Filter). Kleinere, meist nicht-staatliche Anbieter präsentieren ihr Programm häufig nur als (digitalen) Katalog. Zu unterscheiden sind formale und inhaltliche Metadaten. Formale Erschließungskriterien wie Präsenz/online, Regierungsbezirk, Postleitzahl oder andere räumliche Merkmale oder auch Zeitraum sind in der Regel einfach und abschließend festzulegen. Metadaten zur thematischen Erschließung bedürfen einer gezielten, begrenzten und unter verschiedenen Akteuren abgestimmten Auswahl und einer laufenden Anpassung an Entwicklungen im Bildungswesen, sind aber ein Schlüssel für gelingende Recherchen. Hier gehen die Praktiken in den Bundesländern weit auseinander, die Begrifflichkeit ist teilweise so unterschiedlich, dass Recherchen nur gelingen, wenn Suchende mit den terminologischen Besonderheiten eines Bundeslands vertraut sind. So unterscheidet die Fortbildungsdatenbank eines Bundeslands über 400 sog. Fächer, eine andere weist 78 sog. Schularten aus und eine weitere identifiziert 46 Zielgruppen.

Aus Nutzersicht wünschenswert ist die Verwendung weniger, aktueller (und regelmäßig aktualisierter) Metadaten, die bei der Suche unmittelbar zu relevanten Datenbankbeständen führen. So lenken die niedersächsische Vedab-Datenbank und die hessische Akkreditierungsdatenbank das Interesse bereits auf der Eingangsseite auf prioritäre Themen (beispielsweise „interkulturelle Bildung und Sprachbildung“ oder „Medienbildung“) und führen unmittelbar zu passenden Angeboten. Vereinzelt wird die Suche mit Metadaten zusätzlich durch eine hierarchische Klassifikation unterstützt, so in der nordrhein-westfälischen „Fortbildungssuchmaschine“ in der „Katalogsuche“, oder in der sächsischen Fortbildungsdatenbank als Hierarchie am linken Bildschirmrand.

Über das Suchverhalten von Lehrkräften in den Fortbildungsdatenbanken gibt es keine gesicherten Erkenntnisse. Die Schnittstellen stellen entweder eine sog. „einfache Suche“ an den Anfang, mit der Option, eine „erweiterte Suche“ zu wählen (dies gilt etwa für die Implementierungen des Teilnehmerinformationssystems TIS in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg oder Thüringen), oder sie bieten von vornherein eine differenzierte Suche mit Metadaten (Filtern) an, wie die Portale in Baden-Württemberg und Sachsen. Viel spricht dafür, dass Lehrkräfte spontan eine „einfache Suche“ bevorzugen und Suchstrategien nach Art von Google auf die Datenbanken übertragen, d. h. Freitext-Stichwörter eingeben. Allerdings verfügen die Fortbildungsdatenbanken nicht (jedenfalls nicht alle) über mit Google vergleichbare statistische Indexierungsverfahren. Eine Suche mit gängigen Stichwörtern wie „Grundschule“ oder „fördern“ kann so zu Hunderten von Treffern führen, in denen die Zeichenfolge in beliebigen

Kontexten vorkommt, eine Suche mit einem Fachbegriff wie „Leseförderung“ wiederum findet unter Umständen keine Treffer, in denen nur „lesen“ und „fördern“ vorkommen. Gelegentlich werden sog. Hilfen angeboten, die die Suchenden jedoch eher verwirren, etwa wenn die Verwendung von logischen Operatoren erklärt wird.

Eine Schlussfolgerung ist, dass die Nutzerinnen und Nutzer der Fortbildungsdatenbanken gerade nicht zu einer „einfachen“ Suche eingeladen werden sollten, sondern deren Aufmerksamkeit von Anfang an zu inhaltlichen Metadaten gelenkt werden soll mit einem besonderen Fokus auf aktuellen und prioritären Themen. Die Gefahr, dass große Treffermengen mit geringer Relevanz ausgegeben werden, die den Suchenden frustrieren, kann so vermieden und die Genauigkeitsquote (im Information Retrieval „precision“ genannt) optimiert werden. Entscheidend für die Qualität einer Recherche ist allerdings auch, dass möglichst alle einschlägigen Datensätze gefunden werden, dass also die Vollständigkeitsquote hoch ist (im Information Retrieval „recall“ genannt). Zwischen beiden besteht jedoch ein Zielkonflikt, ein ideales System, das zu einer Suchanfrage alle relevanten (und zudem subjektiv relevanten) Treffer findet, unter Ausschluss der nicht-zutreffenden, ist in der Praxis kaum zu realisieren. Außerdem ist es eine nicht-triviale Fragestellung, festzustellen, welcher Bestand in einer Fortbildungsdatenbank zu bestimmten Themen vorhanden ist, und den Erfolg von Recherchen zu messen (vgl. die Ausführungen zur Inhaltsanalyse in Johannmeyer/Cramer 2021, S. 1191).

Licht und Schatten in den Fortbildungsdatenbanken der Bundesländer¹

Die Fortbildungsdatenbanken von 15 Bundesländern, die der Öffentlichkeit zur Suche ohne Anmeldung als Lehrkraft des Bundeslandes offenstehen (d. h. ohne Berlin), wurden mit einem zweifachen Erkenntnisinteresse auf den Prüfstand gestellt. Zum einen sollte der Bestand an geeigneten Fortbildungen für einen konkreten Anwendungsfall (use case) eingeschätzt werden, zum anderen sollte die Benutzerfreundlichkeit der Suchschnittstelle(n) bewertet werden.

Dazu wurde ein Ansatz aus der sog. Usability-Forschung zu IT-Systemen adaptiert, die Beobachtung und Modellierung von Nutzerverhalten mit sog. Personas, d. h. fiktiven Vertretern der Zielgruppe eines Produkts, an denen sich beobachten lässt, wie sie mit dem Produkt umgehen. Wegen des mit diesem Ansatz verbundenen Aufwands wurde nur eine Persona ausgewählt, eine fiktive Grundschullehrerin, die sich als durchschnittlich medienaffin betrachtet. Schockiert über die im Herbst 2022 veröffentlichten Ergebnisse des IQB-Bildungstrends

1 Ausführliche tabellarische Darstellung zu allen Bundesländern als Zusatzmaterial auf der Internetseite des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

2021 zu unzureichenden und sich verschlechternden Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik in Jahrgangsstufe 4, beabsichtigt sie, ihre Professionalität im Bereich des Deutschunterrichts an der Grundschule, vor allem in der Leseförderung weiterzuentwickeln. Anfang 2023 geht sie auf die Suche und nutzt dazu die digitalen Informationsangebote eines jeden Bundeslands.

Es zeigt sich, dass das Angebot von Bundesland zu Bundesland qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlich ist, auch unter Berücksichtigung der Größe der Zielgruppe. In einzelnen Bundesländern war praktisch kein Angebot in der jeweiligen Fortbildungsdatenbank auffindbar, wobei sich nicht abschließend feststellen lässt, ob die Suchstrategien erfolglos waren oder ob keine geeigneten Datensätze vorhanden waren. Die großen Bundesländer bieten einschlägige Fortbildungen an, die jedoch den Bedarf vermutlich nicht decken könnten, wenn die Dringlichkeit zu mehr Nachfrage führen würde. Positiv ist, dass in Niedersachsen und Hessen die prioritären Themen „Interkulturelle Bildung und Sprachbildung“ bzw. „Lesen-Schreiben-Rechnen“ auf der Eingangsseite der Datenbank prominent gestellt sind und die Suche erleichtert wird.

Die Suchschnittstellen werden in der tabellarischen Darstellung unter Gesichtspunkten der Benutzerfreundlichkeit genauer beschrieben. Vielfach erweisen sie sich als wenig intuitiv, die Erschließung mit inhaltlichen Metadaten ist veraltet und kontraproduktiv, die Treffer entsprechen nicht dem Suchinteresse (siehe auch die Ausführungen zu Metadaten und Suchstrategien weiter oben). Positiv hebt sich das sächsische Schulportal ab, das auch eine hierarchische Klassifikation anbietet. Neben den klassischen Suchfunktionen fallen einige weitere ergänzenden Funktionen auf, die vereinzelt implementiert sind und sich zur Nachahmung empfehlen: eine Speicher- oder Merkfunktion für interessante Veranstaltungen; eine Funktion zur Empfehlung von Veranstaltungen für weitere Interessierte; eine Benachrichtigungsfunktion für Veranstaltungen nach einem Interessenfilter; die Möglichkeit, Wünsche mitzuteilen, wenn ein Angebot vermisst wird. Hilfreich ist ferner die in einigen Fortbildungsdatenbanken realisierte Auswahl von Angeboten auf der Grundlage von Kompetenzbereichen und -stufen der nachfragenden Lehrkraft im Bereich der Digitalisierung (z. B. das Modell DigCompEdu Bavaria in der bayerischen Fortbildungsdatenbank).

Ein Unterschied zwischen den Fortbildungsdatenbanken der Bundesländer besteht darin, ob sie nur Veranstaltungen staatlicher Anbieter oder ein breites Angebot unterschiedlicher Veranstalter abbilden. Dies hängt mit der Verfasstheit der Lehrkräftefortbildung in den einzelnen Bundesländern und mit Modalitäten der Finanzierung und staatlichen Akkreditierung zusammen. Unabhängig davon stellt eine umfassende Information der Lehrkräfte zu Möglichkeiten der weiteren Qualifizierung eine Dienstleistung des Dienstherrn statt, die zur Selbstverständlichkeit werden sollte. Beispielhaft ist hier die Angebotsbreite in den Bundesländern Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

Beispiel guter Praxis: Neue Plattform in Niedersachsen

Von der Fortbildungsdatenbank VeDaB zum Niedersächsischen LernCenter NLC

Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) stellt niedersächsischen Lehrkräften die Datenbank VeDaB zur Verfügung, in der ein breites Angebot an Lehrkräftefortbildungen (jährlich rund 25.000 Veranstaltungen) erfasst ist, einschließlich Abrufangeboten und Veranstaltungen in einem Online- oder Hybrid-Format. Bemerkenswert im Vergleich der Bundesländer ist die große Zahl an Veranstaltern, die Angebote einstellen. Lehrkräftefortbildung ist in Niedersachsen im Wesentlichen regional aufgestellt. Zwölf sog. Kompetenzzentren, davon acht an Universitäten angebunden, stellen ein regionales Angebot sicher, zusammen mit den Medienzentren stellen Sie einen wesentlichen Teil von rund 100 Anbietern, die regelmäßig Fortbildungsangebote entwickeln und in die Datenbank einstellen. Nimmt man gelegentliche Anbieter hinzu, so ist von bis zu 500 Mandanten auszugehen, die die Datenbank zur Vermarktung ihrer Angebote nutzen und für deren Pflege Zugangsrechte erhalten, nach Akkreditierung durch das NLQ oder regionale Kompetenzzentren. Für die Anlage der Datenbank zieht die Zahl der Mandanten und die Fülle des Angebots hohe Anforderungen nach sich.

Die VeDaB-Datenbank soll in Kürze durch eine neue Plattform abgelöst werden, das Niedersächsische LernCenter NLC. Neu ist u. a. eine App für mobile Dienste. Sie ermöglicht die Einsicht in gebuchte Veranstaltungen und das Einchecken per QR-Code, aktuelle Infos zu einer Veranstaltung können als Push-Nachricht versendet werden. Auf einem Info-Board können Benachrichtigungen und Dokumente eingesehen werden. Verschiedene Marketingfunktionen (beispielsweise die Erzeugung von Links für soziale Medien oder von „Werbe-Mails“) sollen für die Veranstaltungsanbieter möglich sein. Nutzenden werden Interessenfilter zur Anzeige passender Veranstaltungen oder zur Bestellung von Infomails angeboten. Die Fortbildungsangebote sollen mit virtuellen Räumen verbunden werden, die dem Dozenten oder der Dozentin und den Teilnehmenden an einer Veranstaltung die Bereitstellung von Materialien, Austausch und Vernetzung ermöglichen. Nicht nur terminierte oder Abrufangebote, sondern auch Selbstlernkurse aus der Moodle-Plattform OpenELEC sollen suchfähig und zugänglich gemacht werden. Insgesamt wandelt sich das Angebot von einem regionalen zu einem gewissermaßen ubiquitären.

In der Erschließung der Datensätze und der Gewinnung von Monitoring- und Steuerungsdaten werden neue Wege beschritten. Eine wichtige Säule ist die Klassifizierung gemäß sechs Fortbildungstypen und sechs Formaten (vgl. Vanier 2018). Sie hat die doppelte Funktion, den Charakter einer Veranstaltung für die Interessierten zu definieren und für Monitoring- und Steuerungszwecke ein wichtiges Sortierkriterium bereitzustellen. Die Zuordnung von Angeboten zu Fortbildungstypen bzw. -formaten unterstützt eine realistische Ziel-Mittel-Abschätzung seitens der Fortbildnerinnen und Fortbildner und ermöglicht dem NLQ gezielte Steuerungsimpulse, wenn sich beispielsweise ein Überangebot an informativen digitalen Kurzveranstaltungen abzeichnet, bildungspolitisch aber an der Veränderung unterrichtlicher Kernpraktiken gearbeitet werden müsste.

An einem System bzw. einer Sammlung von Metadaten zur inhaltlichen Erschließung wird in Kooperation der Kompetenzzentren und des NLQ gearbeitet. Ferner sollen Filter auf der Basis von Kompetenzmodellen eingebaut werden, was insbesondere für Angebote im Bereich der Digitalisierung mit einer oft erheblichen Spreizung der Ausgangslagen der Teilnehmenden von Bedeutung ist. Auch hier geht es sowohl um eine benutzerfreundliche, thematisch aktuelle und zielgerichtete Aufbereitung der Datensätze als auch um die Gewinnung von Monitoring- und Steuerungsdaten, die die manuelle Dokumentation der Kompetenzzentren perspektivisch entlasten soll.

Vor der Inbetriebnahme des NLC werden gegenwärtig umfassende Funktions- und Usabilitytests durchgeführt, mit Personen aus der Administration der Veranstaltungen, mit medienaffinen Pilotnutzenden und mit einer Kontrollgruppe ohne besondere Voraussetzungen.

Das NLC versteht sich als Plattform für Kommunikation und Wissensmanagement und leitet damit einen Paradigmenwechsel im Bereich der sog. Fortbildungsdatenbanken ein, was es unter den Portalen der Bundesländer hervorhebt. Es unterstützt vor allem auch das Fortbildungspersonal selbst mittels eigens produzierter oder auch im Austausch mit anderen Landes- oder Forschungsinstituten erworbener Erklärvideos, Präsentationen und Grundlagentexte sowie mit Selbstlernangeboten bei der Erstellung halbstandardisierter Fortbildungsangebote. Damit werden ressourcenschonende digitale (und präsentische) Weiterentwicklungen von Fortbildungsangeboten und ein vielfältiges Nutzen vorhandener Elemente für verschiedene Bedarfe ermöglicht.

Kontakt

Benjamin Grundei

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)

Fachbereich 52 – IT-Einsatz und digitale Bildungsinnovationen

Keßlerstraße 52, 31134 Hildesheim

benjamin.grundei@nlq.niedersachsen.de

www.nlq.niedersachsen.de

4 Trends, Herausforderungen und Empfehlungen

Das Angebot an Fortbildungsgelegenheiten für Lehrkräfte hat sich in den letzten Jahren wesentlich diversifiziert. Anteil daran haben die Fortschritte in der Digitalisierung und deren zunehmende Akzeptanz seit der Pandemie, die Verlagerung von der individuellen Fortbildung hin zu Entwicklungsprozessen in Teams und Kollegien und ein neues Verständnis des lebenslangen beruflichen Lernens, das nicht aus Veranstaltungsbesuchen, sondern einem in den Alltag integrierten Entwicklungsprozess besteht.

Einen Überblick zu gewinnen über die vielfältigen Möglichkeiten des professionellen Lernens wird gleichzeitig immer schwieriger. Beratung durch die

Anbieter oder schulische Fortbildungsbeauftragte erweist sich als nötig. Neue Portale sind entstanden, insbesondere zu Fragen der Digitalisierung im Allgemeinen und zur digital gestützten Unterrichtsgestaltung sowie Portale mit Online-Kursen, darunter zahlreiche Selbstlernangebote. Selbst wenn sie von staatlicher Seite vorgehalten werden, sind diese Angebote häufig nicht in den Fortbildungsdatenbanken enthalten. Das Prinzip eines „one-stop-shop“, das den Fortbildungsdatenbanken zugrundeliegt, wird zunehmend weniger unterstützt. Es gilt, ihrem Bedeutungsverlust entgegenzusteuern, sind sie doch sowohl für die Geschäftsprozesse mit den Kundinnen und Kunden als auch für Monitoringzwecke unverzichtbar. Dies kann nur gelingen, wenn die Fortbildungsdatenbanken durch neue Funktionen und benutzerfreundlichere Schnittstellen verbessert werden.

Onlinebasierte Lernangebote für Lehrkräfte, ob individuell oder als Team, stoßen auf große Resonanz und zeichnen sich durch Flexibilität und Aktualität aus. Häufig werden sie jedoch separat beworben und bereitgestellt und erreichen vor allem eine digital affine Klientel. Auch endet die Ortsunabhängigkeit an den Grenzen des eigenen Bundeslands, es sei denn es handelt sich um gebührenpflichtige kommerzielle Angebote.

Als Agenda für die Zukunft lassen sich aus der Sachstandsanalyse und den Beispielen guter Praxis folgende Desiderata an die Adresse der staatlichen Verantwortungsträger und Bildungsanbieter ableiten:

- Anpassung der PR- und Marketingstrategien an aktuelle Standards (u. a. Medienmix, agiles Online-Marketing, Zielgruppenanalysen und systematische Pflege der Kundenbeziehung, Feedbackmanagement);
- abgestimmte Informationsportale (mindestens der staatlichen Akteure im Bundesland) statt „Angebotsdschungel“;
- empirische Untersuchungen zur Benutzerfreundlichkeit von Portalen und Fortbildungsdatenbanken als Grundlage für die Weiterentwicklung;
- Erneuerung der Datenbanken (u. a. Schnittstellendesign, Metadatenkonzept) und Funktionserweiterung (u. a. Funktionen für mobile Endgeräte, virtuelle Arbeitsräume, Dialog- und Feedbackfunktionen);
- Öffnung von Online-Fortbildungsangeboten über Bundeslandgrenzen hinweg.

Literatur

Bernecker, Michael (2018): Onlinemarketing für Bildungsanbieter. Köln: Johanna Verlag
 beWirken – Jugendbildung auf Augenhöhe gGmbH (2022): beWirken Umfrage 2022. Aktuelle Einblicke in die Lehrkräftefortbildung. bewirken.org/wp-content/uploads/2022/05/Ergebnisse-Umfrage-KuWaLe-2022.pdf (Abfrage: 07.12.2023)

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021): Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen. Wien. pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Btext%5D=Bundesqualit%C3%A4tsrahmen&pub=905 (Abfrage: 07.12.2023)
- Cramer, Colin/Johannmeyer, Karen/Drahmann Martin (Hrsg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Stuttgart, im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg. gew-bw.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/bw/Redaktion/190310-GEW-Studie-Fortbildungen.pdf (Abfrage: 07.12.2023)
- Daschner, Peter/Hanisch, Rolf (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
- Johannmeyer, Karen/Cramer Colin (2021): Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher Angebotsmerkmale. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, H. 5, S. 1183–1204
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2023): Das LI. Schwerpunkte und Perspektiven. 2. Ausgabe. li.hamburg.de/publikationen/li-magazin-651598 (Abfrage: 07.12.2023)
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2014): Orientierungsrahmen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den niedersächsischen Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildung. nibis.de/uploads/2kompssp/orientierungsrahmen.pdf (Abfrage: 07.12.2023)
- Vanier, Dietlinde (2018): Fortbildungstypen: Ein Orientierungsversuch. In: Pädagogische Führung 29, H. 6, S. 232–234. Siehe auch Plakat auf dem niedersächsischen Bildungsportal bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/7_Fort_und_Weiterbildung/v2_Internet_NLQ_Platat_Fortbildungstypen_2023-06-05.pdf (Abfrage: 07.12.2023)
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (2023): Aufgaben und Schwerpunkte im Schuljahr 2023/2024. zsl-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-661517792/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/zsl/Das%20ZSL/Publikationen/Publikationen%20zum%20Download/ZSL-Informationen/Brosch%C3%BCre_Aufgaben_und-Schwerpunkte_im_Schuljahr_2023-2024_%28barrierefrei%29.pdf (Abfrage: 07.12.2023)

2.7 Kooperationen und Netzwerke in der Lehrkräftefortbildung – länder- und phasenübergreifend

Dieter Schoof-Wetzig

Einleitung

Die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht ist wesentlich abhängig von der Qualität des schulischen Personals und damit von einer Fortbildung, die wissenschaftsbasiert ist, sich an inhaltlichen, didaktischen, methodischen und organisatorischen Standards orientiert und einer systematischen Evaluation und einem entsprechenden Monitoring unterworfen ist.

Wie die Entwicklung des Bildungssystems zeigt, kann dies durch eine enge Zusammenarbeit mit Hochschulen und Universitäten, aber auch durch die Kooperation der fortbildenden Institutionen und des Personals über die Ländergrenzen hinweg geleistet werden. Die Bestandsaufnahme (Daschner/Hanisch 2019) hat gezeigt, dass in beiden Bereichen die Zusammenarbeit nur rudimentär entwickelt ist, obwohl es hervorragende Projekte und Netzwerke schon seit Jahren gibt, die für viele Themen- und Organisationsbereiche beispielgebend sein können. Im Folgenden werden in einem ersten Schritt (1) die *länderübergreifende Kooperation* an drei Beispielen dargestellt und Empfehlungen für den Aufbau neuer Netzwerke gegeben. In einem zweiten Schritt (2) werden an vier Beispielen reale Formen der *Kooperation von Fortbildungsinstitutionen mit der Wissenschaft bzw. den Hochschulen* und Gelingensbedingungen für eine weitere Entwicklung der Kooperationen aufgezeigt.

1 Länderübergreifende Kooperationen zur Lehrkräftefortbildung

Länderübergreifend gibt es in verschiedenen Themenbereichen Netzwerke von Fachreferenten, Fortbildungsverantwortlichen oder Institutsleitungen, die in regelmäßigen Arbeitstreffen gemeinsame Fragestellungen entwickeln, sich zu gemeinsam festgelegten Themen austauschen oder Angebote und Standards miteinander teilen. Folgende Netzwerke sind zurzeit aktiv:

- Netzwerk Führungskräftequalifizierung
- Berufseingangsphase für Lehrkräfte (BEP)
- Interkultureller Arbeitskreis der Lehreraus- und -fortbildnerinnen (INKA)¹
- Netzwerk Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung (ORGE)²
- Länderübergreifende Zusammenarbeit der Landesinstitute im Berufsbildenden Bereich
- Ländernetzwerk zur schulinternen Evaluation
- Jahrestreffen der Leitungen der Landesinstitute für Lehrkräftefortbildung, Schulleitungsqualifizierung, Curriculumentwicklung und Evaluation
- KMK-Netzwerk Lehrkräftefortbildung, u. a. mit Zielsetzungen der Bestimmung von Mindestanforderungen an die Qualität der Fortbildenden und den Rahmenbedingungen der Fortbildung
- Länderübergreifende Arbeitsgruppen der KMK im Bereich der Lehrkräftefortbildung zur Entwicklung gemeinsamer Fortbildungsangebote im Bereich Digitaler Bildung und Fachbildung³

Die Netzwerke sind sehr unterschiedlich institutionalisiert und arbeiten in verschiedenen Formaten und Organisationsformen. Informationen über die Netzwerke sind z. T. schwer zugänglich und werden oft über die Gruppenmitglieder hinaus nicht geteilt.

Bedeutsam für die Qualitätsentwicklung von Lehrkräftefortbildung sind länderübergreifende Kooperationen durch

- Austausch von Fortbildungskonzepten (Curricula, Fortbildungsmodule, Organisation, Standards)
- (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzmodellen
- Entwicklung von Fortbildungsformaten, die den gegenwärtigen Stand der Forschung aufnehmen
- Austausch und Entwicklung von Evaluationskonzepten, Austausch und Auswertung von Ergebnissen
- Förderung des Transfers von wissenschaftlicher Forschung in die Praxis von Fortbildung, Schule und Unterricht
- Erprobung neuer Tagungs- und Fortbildungsformate (z. B. hybride Formate)
- Förderung von Fortbildungsforschung

1 Siehe <https://lehrerfortbildung.de/arbeitsgruppen/inka>.

2 Siehe <https://lehrerfortbildung.de/arbeitsgruppen/netzwerk-orientierungsrahmen>.

3 Siehe <https://www.kmk.org/aktuelles/lehrerfortbildung-laenderuebergreifende-kooperation.html>.

- Länderübergreifende Qualifizierung des Fortbildungspersonals
- Gemeinsame Internetplattformen für Austausch und Kommunikation; regelmäßige Newsletter

Zur Themenauswahl

Es werden drei Beispiele von gelungener Kooperation vorgestellt und die Gelingensbedingungen analysiert:

- *Bundesweites Koordinierungsgremium Berufseingangsphase für Lehrkräfte (BEP)*
Dieses Netzwerk hat sich 2006 nach einer Tagung der Landesinstitute in Hamburg und Bremen zum Berufseingang von Lehrkräften gegründet. Ihre von staatlichen Institutionen unabhängige Existenz ist bis heute ein Erfolgsmodell. Es bezieht auch die Länder Österreich und die Schweiz ein.
- *Länderübergreifende Zusammenarbeit der Landesinstitute im Berufsbildenden Bereich*
Vertreten sind in dem Arbeitskreis „Jahrestagung der Abteilungen/Bereiche für berufliche Bildung der Landesinstitute“ die Landesinstitute, das Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) und der KMK-Ausschusses für Berufliche Bildung (ABBi). Die jährlichen Fachtagungen, die schon vor 2000 stattfanden, befassen sich mit aktuellen Fragestellungen, die u. a. mit den Experten aus dem BIBB und der ABBi diskutiert werden. In den „östlichen“ Ländern stellt jedes Land den anderen Fortbildungsveranstaltungen in Bildungsgängen mit geringen Lehrkräftezahlen zur Verfügung. Eine bundesweite digitale Plattform dient dem Austausch von Unterrichtsmaterialien.
- *Netzwerk Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung*
Das 2016 gegründete Netzwerk befasst sich länderübergreifend mit Qualifizierungskonzepten. Eine Darstellung der Ergebnisse fünfjähriger Zusammenarbeit wurde in einer Handreichung dokumentiert. Dieses Netzwerk hat die jährlichen Tagungen genutzt, um ein Qualifikationskonzept für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Bildung für nachhaltige Bildung zu entwickeln. Die Kooperation wurde von Engagement Global, einer Institution des BMZ organisatorisch und finanziell gefördert.

1.1 Good Practice länderübergreifender Kooperationen

Good Practice 1: Bundesweites Koordinierungsgremium Berufseingangsphase (BEP)

Die Berufseingangsphase von Lehrkräften, die je nach Bundesland die ersten zwei oder drei Berufsjahre nach dem Vorbereitungsdienst oder der zweiten Lehrerbildungsphase umfasst, gilt als „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften (Terhart 2000, S. 128). Die Kultusministerkonferenz hat in der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt“ (zuletzt: 2018), unter dem Stichwort Personalentwicklung festgelegt, dass der „Berufseingangsphase ein besonderer Stellenwert“ zukommt. Leider ist es zu keiner konkreten Ländervereinbarung zur BEP gekommen, in keinem Land wurde eine verbindliche Eingangsphase eingeführt. 2022 wurde in einer Umfrage der KMK der Stand der BEP in den Ländern erhoben (KMK 2022, S. 122 ff.). Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) bezieht sich auf diese Umfrage, wenn sie anmerkt, dass die realisierten Angebote „allerdings breit bezüglich ihrer Inhalte, Formate und Verbindlichkeit streuen“ und „meist nicht obligatorisch“ sind, was durchaus als kritische Bemerkung verstanden werden sollte (SWK 2023, S. 73).

Forschungen zur Berufseingangsphase haben gezeigt, dass die Komplexität der beruflichen Anforderungen sprunghaft ansteigt und mit dem Druck der alltäglichen Praxis, auf die unzureichend vorbereitet wurde, teilweise auch ein Verlust bestimmter Qualifikationen und ein unzureichender Aufbau von Professionalität stattfindet (Keller-Schneider/Hericks 2013). In Studien wurden bei Berufsanfänger:innen vier besondere Anforderungsbereiche identifiziert: „identitätsstiftende Rollenfindung“, „adressatenbezogene Vermittlung“, „anerkennende Klassenführung“ und „mitgestaltende Kooperation in der Schule“ (Keller-Schneider/Hericks 2017). Diese Bereiche können als berufsbiographische Entwicklungsaufgaben begriffen werden, die in den ersten Berufsjahren gezielt gefördert werden sollten.

2006 wurde auf einer Fachtagung im Landesinstitut Hamburg „Berufseingangsphase – Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ von den Themenverantwortlichen aus zehn Landesinstituten das Netzwerk „Bundesweites Koordinierungsgremium Berufseingangsphase (BEP)“ gegründet, um die notwendigen Aufgaben gemeinsam anzugehen. Relativ unabhängig von staatlichen Vorgaben hat diese Gruppe bis heute die Entwicklung eines differenzierten Modells einer betreuten Berufseingangsphase entwickelt, Erfahrungen und Evaluationsergebnisse ausgetauscht und Materialien und Medien gegenseitig zur Verfügung gestellt. Das Bundesnetzwerk trifft sich mit 15 bis 20 Personen einmal im Jahr in einem der beteiligten Bundesländer unter einem Motto/Leitthema,

z. B. zur Einstiegsphase von Quer- und Seiteneinsteigenden („Wagnis Lehrzimmer“) oder zur Bildung für nachhaltige Bildung. Darüber hinaus werden in kleineren Online-Arbeitstreffen aktuelle Schwerpunktthemen oder akute Probleme besprochen. In einer gemeinsamen Synopse wird die Ausgestaltung der Berufseingangsphase für jedes beteiligte Bundesland zusammengefasst und laufend aktualisiert.

Werden die Beschreibungen der Berufseingangsphase aus den verschiedenen Bundesländern verglichen, so können die folgenden Grundelemente von begleiteten Berufseingangsphasen identifiziert werden:

1. *Auftaktveranstaltungen*: Veranstaltung mit Workshops zu den Angeboten in der Berufseingangsphase und Themenschwerpunkten.
2. *Fachtagungen*: Den Berufseinsteiger:innen unterschiedlicher Einstiegsjahrgänge werden Themen angeboten, die ihrer Professionalitätsentwicklung dienen.
3. *Starter-Set und/oder Handreichungen zu Beginn der BEP*: Für alle Berufseinsteiger:innen wird eine Grundinformation zusammengestellt.
4. *Handreichungen für Schulleitungen*: Einbindung in das Kollegium und die Gestaltung der kollegialen Kooperation.
5. *Kollegiale Austausch-, Beratungs- und Unterstützungsgruppen*: Als besonders produktiv haben sich kollegiale Austauschgruppen erwiesen, in denen – orientiert an den eigenen Praxiserfahrungen – problematische berufliche Fragen in Fallbesprechungen reflektiert werden.
6. *Coaching-Angebote/Supervision/Beratung*: Coaching wird in der Regel einzelnen Berufseinsteiger:innen angeboten, wenn die Fragen- und Problemstellungen zu brisant, zu persönlich sind und in anderen Gruppen (z. B. in Austauschgruppen oder in der Schule) nicht thematisiert werden konnten.
7. *Fortbildungsangebote*: Die Themen reichen von Klassenmanagement, Schulrecht, Lehrergesundheit über Kommunikation, Konfliktmanagement und Beratung bis hin zu individueller Förderung und Inklusion.
8. *Regionale Netzwerke*: In Flächenländern (z. B. BB, ST, TH) sind für eine schulübergreifende Kooperation Gruppen oder Netzwerke notwendig, die für kollegiale Begegnungen und Reflexionen die notwendigen personalen Beziehungen möglich machen.
9. *Moderator:innen, Berater:innen, Mentor:innen*: Das Personal für die Gruppenmoderation und Fortbildungsangebote wird zentral ausgewählt und z. T. intensiv qualifiziert.
10. *Internet-Plattformen, E-Mail-Service*: Das Basismaterial wird heute sinnvollerweise durch das Internet und entsprechende Informations- und Kooperations-Plattformen zur Verfügung gestellt.

Einen guten Überblick bietet immer noch die Dokumentation der Fachtagung, die das Netzwerk zusammen mit der Evangelischen Akademie Loccum 2010 unter dem Motto: Wenn der Anfang gelingen soll – Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften“ (Grimm 2012) durchgeführt hat. Das Landesinstitut in Hamburg hat auf einer Internetseite die jeweiligen Landesinstitute, die dazugehörigen BEP-Programme und neuere Veröffentlichungen zusammengestellt⁴

Gelingensbedingungen für die Netzwerkarbeit zur Berufseingangsphase sind besonders in der eigenständigen inhaltlichen Kooperation der beteiligten Kolleginnen und Kollegen zu sehen, die aus dem Erfahrungsaustausch jeweils Feedback für ihre Praxis beziehen. Aus den Maßnahmen und Konzepten einzelner Länder hat sich letztlich eine Sammlung von Maßnahmen als „good/best practice“ ergeben. Die jährlichen Treffen sind auch Anlass zur gemeinsamen Weiterbildung, besonders durch die Wahrnehmung und Diskussion aktueller wissenschaftlicher Forschungen. Auf der Internetseite des Landesinstituts Hamburg sind die neuesten Veröffentlichungen dokumentiert, die auch auf den Jahrestagungen vorgestellt wurden.

Leider konnte durch die Netzwerkarbeit eine obligatorische Durchsetzung der BEP in keinem Land erreicht werden. Dies muss auf der politischen Ebene durch die Ministerien und die KMK angegangen werden (vgl. Sachstand der Lehrerbildung, KMK 2022).

Kontakt

Anja Göbel

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

<https://www.schulportal-thueringen.de/thillm>

anja.goebel@thillm.de

Good Practice 2: Länderübergreifende Zusammenarbeit der Landesinstitute im Berufsbildenden Bereich

In dem Arbeitskreis „Jahrestagung der Abteilungen/Bereiche für berufliche Bildung der Landesinstitute“ sind die Verantwortlichen für Fortbildung und Curriculumentwicklung im Berufsbildenden Bereich vertreten. Die jährlichen zweitägigen Tagungen, die schon vor 2000 stattfanden, befassen sich mit aktuellen Fragestellungen aus den Bereichen Curriculumentwicklung und Lehrkräftefortbildung. Die Tagungen werden durch die Länder in wechselnder Verantwortung ausgerichtet. An den Treffen nehmen auch Experten aus dem

4 Siehe: li.hamburg.de/fortbildung/zielgruppen/bep/bep-628878.

Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) und Vertreter des KMK-Ausschusses für Berufliche Bildung (ABBi) teil.

Hauptpunkte der Treffen sind jeweils ein Kernthema mit pädagogischem Fokus (wie z. B. Digitalisierung, rückläufige Schülerzahlen, nachhaltige Entwicklung), das vorher gemeinsam festgelegt wurde. Außerdem gibt es Länderberichte und Fortbildungsfragestellungen. Aus dem gastgebenden Land werden jeweils ausgewählte Modell- oder Schulversuche oder Projekte mit außerschulischen Partnern vorgestellt.

Die in den Präsenztageungen entwickelten fachlichen und personalen Beziehungen der Ländervertreterinnen und -vertreter werden in der alltäglichen Arbeit in den Landesinstituten durch gegenseitige Beratung und Materialienaustausch genutzt. Zu den Gelingensbedingungen dieser Gruppe gehört die Balance von Struktur und Offenheit der Kommunikation. Es gibt immer neue Impulse für das eigene Land oder die eigene Arbeit. Die Zusammenarbeit wird von Teilnehmenden als sehr gewinnbringend eingeschätzt.

In den östlichen Ländern und Berlin besteht die Besonderheit, gemeinsame Fortbildungsangebote zu organisieren. Die Bundesländer Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg mit Berlin (Vertrag vom 01.01.2013) stellen je fünf Veranstaltungen pro Jahr für alle genannten Bundesländer zur Verfügung. Absprachen finden mehrmals im Jahr dazu statt. Den teilnehmenden Ländern wird i. d. R. ein Umfang von ca. drei bis fünf Plätzen zugestanden. Die Kosten für Unterbringung und Verpflegung sowie Reisekosten trägt dabei jedes Land selber. Die Veranstaltungskosten trägt nur das durchführende Land. Da jedes Land dieselbe Anzahl an Veranstaltungen und Plätzen anbietet, heben sich die Kosten i. d. R. gegeneinander auf. Die Veranstaltungen beziehen sich allerdings nur auf Bildungsgänge mit geringer Zahl an Lehrkräften („Nischenberufe“). So können durch Bündelung der Lehrkräfte verschiedener Länder Veranstaltungen angeboten werden, die im Einzelfall finanziell nicht tragbar wären. Außerdem stärkt diese Arbeitsweise immens die Vernetzung der Kolleginnen und Kollegen und fördert den Austausch untereinander. 2023 wurden diese Möglichkeiten für alle Bundesländer geöffnet (KMK 2023).

2021 hatte die KMK beschlossen (KMK 2023), dass die Zusammenarbeit der Länder im Berufsbildenden Bereich durch mehrere Maßnahmen gestärkt wird. Dies geschieht durch

- Umsetzung der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschulen
- Bereitstellung von geprüften Unterrichtsmaterialien über das „Portal für berufliche Bildung“
- Entwicklung innovativer Fortbildungskonzepte

Die auf Landesebene jeweils für die Lehrkräftefortbildung und Erstellung von didaktischem Material zuständigen Stellen verfügen über Bestände an Materialien, die mittelbar und unmittelbar für den Unterricht an beruflichen Schulen Verwendung finden können. Diese Materialien einem größeren Nutzerkreis zugänglich zu machen, ist ein Ziel des „Portals für berufliche Bildung“. Die Materialiensammlung dient damit gleichzeitig dem Austausch über Medien und Materialien für die Lehrkräftefortbildung. Für die thematischen Bereiche gibt es Verantwortliche, die die Materialeinstellung organisieren. Das Portal wurde in 2023 freigeschaltet. Für die Zukunft ist geplant, dass es auch einen geschlossenen Bereich gibt, in dem Lehrkräfte eigene Materialien für verschiedene Themenbereiche hoch- und von Partnern downloaden können⁵. Die Entwicklung dieser Plattform ist nicht Aufgabe des o.g. Arbeitskreises, sondern obliegt einer von der KMK organisierten Ad-hoc-Gruppe.

„Ein weiteres Feld für die Vertiefung der länderübergreifenden Zusammenarbeit liegt in der Entwicklung ländergemeinsamer Fortbildungsformate, um die Innovationspotenziale, die sich insbesondere aus der Digitalisierung ergeben, zeitnah in die berufliche Aus- und Fortbildung zu integrieren. Die berufliche Bildung ist dabei in doppelter Hinsicht betroffen:

- Auf fachlicher Ebene bestehen Qualifizierungsbedarfe durch die sich in Folge der Digitalisierung ändernden Arbeits-, Geschäfts- und Dienstleistungsprozesse.
- Mit der Digitalisierung werden auf didaktisch-methodischer Ebene neue Möglichkeiten zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen geschaffen.

Mit den vereinbarten Maßnahmen zur Intensivierung der Zusammenarbeit bei der Umsetzung der Lernfeldkonzeption sind Kooperationsstrukturen gelegt, die im Bereich der Fortbildung weiterentwickelt werden können. Durch die Entwicklung von Konzepten und Materialien, die auf der Basis berufsbezogener Fortbildung, auch unter Einbeziehung externer Expertise und mit anschließender didaktischer Aufbereitung erstellt werden, kann ein zusätzlicher Anreiz und Mehrwert in der länderübergreifenden Zusammenarbeit geschaffen werden.“ (KMK 2023, S. 3)

Die Sammlung und Entwicklung innovativer digitaler Fortbildungsformate findet u. a. auf den Tagungen des Arbeitskreises statt. In einer länderübergreifenden Ad-hoc-Arbeitsgruppe wurden die Ergebnisse zusammengefasst. Sie werden in einer Empfehlung der KMK veröffentlicht werden.

⁵ Vgl. <https://hubbs.schule>.

Kontakt

Tino Peters

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA),
Halle (Saale)

tino.peters@sachsen-anhalt.de

Stefan Sigges

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL), Speyer

stefan.sigges@pl.rlp.de

Good Practice 3: Netzwerk Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung (ORGE)

Auf Initiative des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) wurde 2016 in Weimar von 25 Teilnehmer:innen aus 10 Bundesländern das Netzwerk für Expert:innen in der Fort- und Ausbildung zur Umsetzung des BMZ/KMK – Orientierungsrahmens zum Lernbereich Globale Entwicklung gegründet. Das Netzwerk wird durch eine Kooperation des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung mit der Engagement Global gGmbH und dem Portal Globalen Lernens getragen und unterstützt.

Das Netzwerk von ca. 40 aktiven Mitgliedern (2023) rekrutiert sich vor allem aus den Fortbildungsverantwortlichen für BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) in den Landesinstituten. Auch Vertreterinnen und Vertreter aus den NRO, die in vielen Bundesländern einen bedeutsamen Anteil an der BNE-Lehrkräfte(fort)bildung getragen haben, sind an dem Netzwerk beteiligt. Auch BNE-Koordinator:innen einzelner Bundesländer, deren Stellen den Ländern aus Mitteln des BMZ für eine begrenzte Zeit zur Verfügung gestellt werden, sind Mitglieder des Netzwerks.

Seit 2016 werden jährlich Arbeitstagen durchgeführt, um Konzeptionen und Erfahrungen auszutauschen, neue Formate der Qualifizierung zu entwickeln und gemeinsame Qualifizierung von Fortbildenden im BNE-Bereich zu organisieren. Der erweiterte Orientierungsrahmen, der 2015 von der KMK verabschiedet worden ist, soll als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gezielter als bisher Eingang in die Schulpraxis finden. Das Netzwerk wird durch eine gewählte Sprechergruppe koordiniert. Auf den zurückliegenden Jahrestagen des Netzwerks wurden folgende grundlegenden Aspekte thematisiert:

- *Speyer 2017: Kompetenzen und Qualifizierung von Lehrkräften für die Praxis des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung*

- *Göttingen 2018*: Bundesländerübergreifende BNE-Qualifizierungsmaßnahmen für Fortbildnerinnen/Fortbildner und Ausbilderinnen/Ausbilder
- *Hamburg 2019*: BNE und Digitalisierung
- *Speyer 2020*: Reflexions- und Erfahrungsräume in der Bildung für nachhaltige Entwicklung
- *Fulda 2021*: Der Whole School / Institution Approach als Ansatz für eine transformative Bildung
- *Online 2022*: Global Citizenship Education (GCED) als Teil der BNE im Fokus der Lehrkräfte(fort)bildung
- *Halle/Saale 2023*: Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen in der Lehrkräftefortbildung – globale Ziele, lösungsorientierter didaktischer Ansatz, Weiterentwicklung von Fortbildungsmodulen

An den Jahrestagungen waren jeweils 20 bis 50 Vertreterinnen und Vertreter aus relevanten Institutionen der Bundesländer und der Zivilgesellschaft sowie externe Experten aus Wissenschaft und Umsetzungspraxis beteiligt. Aus den Ergebnissen der Tagungen wurde eine *Handreichung für die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung* entwickelt. Ausgewählte Qualifizierungsmaßnahmen, die von Institutionen der Bundesländer und von Nichtregierungsorganisationen für BNE-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren durchgeführt wurden, sind in der Handreichung exemplarisch vorgestellt. (vgl. das Kapitel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von Dieter Schoof-Wetzig in diesem Band) Zu den in der Handreichung vorgestellten Modulen wurden Vorschläge für Kursprogramme entwickelt, die Planungsvorschläge für Qualifizierungsveranstaltungen mit didaktischen, methodischen und medialen Hinweisen enthalten. Jährlich werden zwei Newsletter in der Kooperation von dem Portal Globales Lernen und dem DVLfB erstellt, die aktuelle Informationen enthalten, die die Netzwerkteilnehmenden der Redaktion zur Verfügung stellen.

Link zu den allen genannten Dokumenten: lehrerfortbildung.de/arbeitsgruppen/netzwerk-orientierungsrahmen

Kontakt

Dieter Schoof-Wetzig

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung
schoof@lehrerfortbildung.de

1.2 Möglicher Transfer auf andere Themenbereiche und bildungspolitische Empfehlungen

Den drei Beispielen liegen sehr unterschiedliche organisatorische und personelle Bedingungen zugrunde.

Im *Netzwerk Berufseingangsphase BEP* geht es um ein offenes Netzwerk von Fortbildungsverantwortlichen der Landesinstitute, die jeweils von den Institutsleitungen dadurch unterstützt werden, dass ihre Treffen als dienstliche Veranstaltungen anerkannt werden. Es beruht aber nicht auf einer länderübergreifenden Vereinbarung. Die Koordination wurde von einer Gruppe oder einzelnen Mitgliedern übernommen. Die Vielfalt der Ansätze und Maßnahmen hat zu einem hohen Qualitätsstandard in der Berufseingangsphase geführt. Eine verpflichtende Einführung konnte aber nicht erreicht werden.

In der *Berufsbildung* besteht durch das Berufsbildungsgesetz und die staatlichen Ausbildungsverordnungen eine Notwendigkeit der länderübergreifenden Koordination, z. B. in dem entsprechenden Gremium der KMK. Die Zusammenarbeit im berufsbildenden Bereich besteht aus verschiedenen Kooperationszusammenhängen, die von den Landesinstituten initiiert und staatlich gestützt werden. Diese beruhen in der Lehrkräftefortbildung nur teilweise auf expliziten Verträgen. Die hier dargestellten Kooperationen sind deshalb beispielhaft, weil sie Curriculumentwicklung und Fortbildung aufeinander beziehen und die curricularen und strukturellen Themen neuer oder veränderter Berufe immer auch fortbildungsdidaktische und -methodische Entwicklungen implizieren. Wie die Entwicklung eines gemeinsamen Materialien- und Medienportals angenommen und zu einer substantiellen Ko-Konstruktion führen wird, wird in den nächsten Jahren zu erfahren sein.

Das *Netzwerk ORGE* entstand aus der Initiative einer offenen Tagung von Fortbildungsverantwortlichen der Landesinstitute mit Vertreter:innen von Nichtregierungsorganisationen, die alle mit Aufgaben in der Lehrkräftefortbildung in der BNE befasst waren. Die Netzwerkbildung wurde durch drei länderübergreifende Organisationen unterstützt, u. a. wurden die Koordination und die Durchführung von Jahrestagungen finanziell gefördert. Ob die gleiche Intensität des Austauschs ohne Förderung bestehen bleibt, wird an den nächsten Tagungen abzulesen sein. Die Produkte der Zusammenarbeit zeigen, wie die Expertisen mehrerer Länder gebündelt werden können, und wie ein kreativer Austausch von Konzepten und good/best practice stattfinden kann.

Die Strukturen lassen sich deshalb nicht einfach auf andere Themenbereiche übertragen. Jedes Netzwerk hat seine eigene Genese und Arbeitsstruktur. Wesentliche Aspekte der Gelingensbedingungen ähnlicher Netzwerke lassen sich aber formulieren:

- Unterstützung der Zusammenarbeit der Teilnehmenden auf Tagungen oder Workshops durch die Landesinstitute in wechselnder Verantwortung
- Regelmäßige Treffen in Präsenz und online; Präsenztreffen sind für die Entwicklung personaler Beziehungen notwendig
- Dokumentation der Ergebnisse von Kooperationsveranstaltungen
- Kommunikation der Teilnehmenden in spezifischen Partnerschaften auch im Arbeitsalltag
- Gegenseitige Beratung bei besonderen Fragestellungen der Fortbildung
- Organisation des Netzwerks durch eine Sprechergruppe
- Gemeinsame Internetrepräsentanz für einen Medien- und Materialienpool
- Akzeptanz der Netzwerkarbeit bei den Leitungen der Institute und Organisationen

An den drei ausgewählten Beispielen kann aufgezeigt werden, dass die Bildungsländerübergreifender Netzwerke im Bereich der Lehrkräftefortbildung Expertisen bündelt, Ressourcen effizienter nutzt, innovative Ansätze und Good oder Best Practices teilt, die Vergleichbarkeit und Transparenz erhöht. Für eine weitergehende bildungspolitische Wirkung der Netzwerkarbeit ist eine regelmäßige Einbindung der Fortbildungsverantwortlichen in den Ministerien notwendig.

Erfahrungen und Diskussionen auf einer Fachtagung zu dem Themenbereich „Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good Practice – Transfer – Vernetzung“ mit vielen Fortbildungsexperten aus fast allen Bundesländern zeigen, dass für viele Themen wie z. B. der Qualifizierung von Fortbildenden, der Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern, der Bedarfserfassung an Landesinstituten oder der Auseinandersetzung mit wirksamen Fortbildungsformaten ein hoher Bedarf an länderübergreifender Zusammenarbeit besteht (Loccum 2023).

Empfehlungen

- Länderübergreifend sollten bildungspolitisch bedeutsame Themenstellungen im Bereich der Lehrkräftefortbildung identifiziert werden, in denen eine Kooperation der für das jeweilige Thema Verantwortlichen einen organisatorischen, konzeptuellen und inhaltlichen Mehrwert verspricht.
- Diese Zusammenarbeit sollte durch die KMK-Kommission zur Lehrerbildung und durch das Netzwerk der Leitungen der Landesinstitute gefördert werden.
- Für die Einrichtung länderübergreifender Netzwerke zur Lehrkräftefortbildung sollte eine Handreichung entwickelt werden, die Qualitätskriterien und organisatorische Hilfen enthält.

- Zur Weiterentwicklung der Praxis dieser Netzwerke sollten Verfahren und Methoden von Community of Practice für länderübergreifende Arbeitsgruppen und Netzwerke erprobt und evaluiert werden.
- Länderübergreifende arbeitsteilige Kooperationsvorhaben, wie z. B. die Fortbildung von Lehrkräften für Nischenberufe, die Entwicklung von Materialien für die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern, u. a. sollten gefördert werden.
- Installation einer digitalen Plattform, die von unterschiedlichen länderübergreifenden Arbeitsgruppen, Netzwerken und Kommissionen genutzt werden kann.

2 Kooperation von Fortbildungsinstitutionen mit der Wissenschaft bzw. den Hochschulen

Die drei Phasen der Lehrerbildung haben ihre eigenen Institutionen, Inhalte, Standards und ihr eigenes Personal. Betrachten wir die jeweiligen Bildungsprozesse, kann man von unterschiedlichen Kulturen der Bildung sprechen, mit geringeren oder stärkeren Schnittstellen. Die Differenzen (und Brüche) haben die (angehenden) Lehrkräfte in ihren beruflichen Bildungsgängen zu bewältigen und persönlich zu verarbeiten.

Die Klagen über die Praxisferne des Studiums, aber auch die Examensorientierung des Vorbereitungsdienstes und die mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis haben eine lange Tradition im Verhältnis der Institutionen (siehe Arnold 2010). Der „Praxischock“, der mit dem eigenverantwortlichen Unterricht im Vorbereitungsdienst einsetzt und in der Berufseingangsphase noch nicht abgebaut ist, wurde gerade wieder durch eine Studie in Niedersachsen bestätigt (GEW 2023).

Die Qualitätsentwicklung in den drei Lehrerbildungsphasen haben Pasternak et al. (2017) eingehend untersucht. Die hier über alle drei Phasen hinweg konstatierten Problemlagen beziehen sich auch auf die Kooperation der Institutionen, zu denen am Ende der Studie festgestellt wird, dass diese in begrenzten Fällen „in produktive Problembearbeitungen überführt werden“ (S. 369).

So wurde z. B. 2015 in einem Beschluss von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zu „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ empfohlen, dass ein professioneller Umgang mit Inklusion nur durch eine „Lehrerbildung in kollegialer Kooperation“ (S. 3) aller drei Phasen ermöglicht werden kann (HRK 2015). Ein Bericht über die Umsetzung des Beschlusses kommt 2020 zu dem Schluss: „Nicht zuletzt erschließt sich aus den vielfältigen Qualifizierungsmaßnahmen im Vorbereitungsdienst und in der Fort- und Weiterbildung der Bedarf an entsprechender Verzahnung zwischen berufspraktischer und der sich aufbauenden wissenschaftlichen Expertise. In diesem

Zeitraum wollen sich die Hochschulen (Hochschulbefragung) darüber hinaus insbesondere der Gestaltung von Angeboten in der Weiterbildung widmen, wofür eine enge Abstimmung mit den Landesinstitutionen der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase erforderlich ist. (HRK 2020, S. 2).

Ob diese Verzahnung über den Bereich von Diversität/Inklusion Schule macht und in weiteren Themenbereichen aufgegriffen wird, hängt auch von institutionellen Bedingungen ab, auf die nach der Präsentation der Beispiele noch eingegangen werden soll.

Im Folgenden sollen aus der Perspektive der Lehrkräftefortbildung institutionelle Kooperationen mit der ersten Phase, den Hochschulen betrachtet werden. Im Monitor Lehrerbildung wird in einer Umfrage an Hochschulen gezeigt, dass von 66 Hochschulen, die auf die Umfrage geantwortet haben, 48 angeben, in einer Kooperation mit Akteuren der dritten Phase zu stehen (monitor-lehrerbildung.de, Kohärenz und Verzahnung der Phasen 2022). Diese Kooperationen sind allerdings von sehr unterschiedlicher Art und reichen von Mitgliedschaften der Landesinstitute in Gremien der Zentren für Lehrerbildung bis hin zu Kooperationen in Fortbildungszentren, Arbeitsstellen zur Schulentwicklung oder Gesprächskreisen Schule-Universität.

In einer aktuellen Recherche haben Ina Biederbeck und Annika Vieregge (Biederbeck/Vieregge 2024) festgestellt, dass in 64 von 71 Hochschulen Angebote zur Lehrkräftefortbildung vorgehalten werden. Die strukturellen Zugehörigkeiten der Anbieter in den Hochschulen sind nicht nur den Zentren für Lehrerbildung / Professional Schools of Education vorbehalten, sondern beziehen sich auch auf Forschungsvorhaben, Weiterbildungsstudiengänge, Schülerlabore, Netzwerke (z. B. Kooperationsschulen) oder besondere Institutionen wie die Kompetenzzentren für regionale Lehrkräftefortbildung in Niedersachsen. Auch die Formate der Angebote reichen von kurzen einmaligen Veranstaltungen über mehrteilige Präsenzformate, digitale Formate (synchron/asynchron), Workshops, Fachtage, Selbstlernkurse bis zu schulinternen Veranstaltungen oder Vorträgen. Die Frage, wie die jeweiligen institutionellen Beziehungen zwischen Hochschulen und Fortbildungsinstitutionen, Schulen oder Lehrkräften strukturiert sind, konnte in der Recherche nicht erhoben werden und muss einer spezifischen Untersuchung vorbehalten bleiben.

Die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Kooperation zwischen den Institutionen der Lehrerbildung, den Landesinstituten, Studienseminaren und Hochschulen ergeben sich aus den verschiedenen Funktionen und Aufgaben dieser Institutionen:

- der dreiphasigen Lehrerbildung und der Notwendigkeit der übergreifenden Abstimmung
- dem Wissenstransfer von den Hochschulen in Ausbildung und Unterricht (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft)
- der Forschung zur Lehrkräftefortbildung mit verteilten Rollen: Theorie, Empirie, Praxis
- der Qualifizierung, der Kooperation und dem Austausch des lehrenden Personals
- einer institutionenübergreifenden Abstimmung über Standards und Strukturen einer wirksamen, nachhaltigen Lehrkräftebildung

Aus der Perspektive der Lehrkräftefortbildung werden drei institutionelle Kooperationen mit den Hochschulen dargestellt. In einem vierten Beispiel wird ein Kooperationsprojekt aus der Perspektive der Wissenschaften präsentiert.

2.1 Begründung der Beispielauswahl

Die beiden ersten Beispiele stammen aus den Eigeninitiativen von zwei Universitäten und dort aus den Zentren für Lehrerbildung.

Das Beispiel des gemeinsam getragenen Arbeitsbereichs *Fort- und Weiterbildung der Europa-Universität Flensburg und des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)* signalisiert nicht nur ein großes Engagement der Universität durch die personellen und finanziellen Ressourcen. Die Arbeitsstelle organisiert jährlich bis zu 160 Veranstaltungen mit bis zu 5000 Teilnehmenden aus allen drei Phasen der Lehrkräftebildung. Es gibt eine Kooperation mit dem staatlichen Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), das begrenzte personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stellt. Es gibt eine ständige Zusammenarbeit mit neun Schulen, die sowohl den Schulen als auch der Universität zu Gute kommt.

BiConnected an der Universität Bielefeld ist ein weiteres Beispiel guter Praxis. Es werden Workshops und andere Formate für Teilnehmende aus allen drei Phasen angeboten. Lehrende der Fakultäten haben jeweils die Leitung. Das Programm ist durch die fortlaufende Evaluation sowohl der Teilnehmenden als auch der Referierenden und Dozenten responsiv, es wird ständig weiterentwickelt. Es werden jeweils Bedarfe erhoben, die für die neue Programmplanung genutzt wird.

An jeder der acht Universitäten mit einem lehrkräftebildenden Schwerpunkt ist in Niedersachsen ein Kompetenzzentrum für regionale Lehrkräftefortbildung eingerichtet worden. Hier werden zum einen staatliche Projekte durchgeführt, zum anderen kann die Institution mit Unterstützung des Personals der Universität eigenständig Fortbildungsveranstaltungen anbieten. In dem Beitrag wird

exemplarisch die Arbeit des Kompetenzzentrums an der Universität Göttingen dargestellt. Der Transfer von Wissen und Kompetenzen aus dem Wissenschaftsbetrieb ist eine wesentliche Zielsetzung, hat aber auch seine Grenzen, die wesentlich in den institutionellen Strukturen zu finden sind.

In dem vierten Beispiel wird die Tagungsreihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung?“ aus der Perspektive der sie tragenden Wissenschaftler präsentiert. Die Tagungsreihe war eine Initiative im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, um Fortbildungspraxis und Wissenschaft ins Gespräch zu bringen. Ausgangspunkt war z. B. eine Analyse der größten Herausforderungen universitärer Lehrkräftefortbildung. Eine Tagung widmete sich der Kooperation und Ko-Konstruktion verschiedener Akteursgruppen. Auf jeder der vier Tagungen wurde das Verhältnis von Lehrkräftefortbildung und Wissenschaft praktisch, empirisch und theoretisch reflektiert. Die Reihe soll mit neuen Formaten fortgesetzt werden.

2.2 Good Practice der Kooperation von Lehrkräftefortbildung und Hochschulen

Good Practice 4: Gemeinsam getragener Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung der Europa-Universität Flensburg und des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)

Ina Biederbeck

Seit 2017 betreiben das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL) der Europa-Universität Flensburg und das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) einen gemeinsam getragenen „Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung“. Im Sinne einer phasenübergreifend konzipierten hochschulischen Lehrer:innenbildungswerkstatt richtet sich der Arbeitsbereich mit seinen Angeboten nicht nur an Lehramtsstudierende, sondern immer auch an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst sowie bereits berufstätige Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer. Räumlich ist der Arbeitsbereich mit einem eigenen kleinen Gebäude auf dem Campusgelände der Europa-Universität Flensburg verortet. Bis auf einige wenige Ferienwochen ist er mit 40 Stunden pro Woche nahezu ganzjährig geöffnet. Personell wird die Arbeit hauptsächlich von der Universität getragen (eine wissenschaftliche Mitarbeiter:innenstelle à 80 %, eine Sekretariatsstelle à 25 % sowie studentische Mitarbeiter:innen). Das IQSH unterstützt personell über die Teilabordnung zweier Lehrkräfte, die während der Schul- und Unterrichtszeit einen Tag in der Woche (in der Regel) vor Ort sind.

Nachfolgend sollen einzelne Angebote kurz skizziert werden:

Fortbildungsveranstaltungen/extracurriculare Lernangebote

Der Arbeitsbereich bietet Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte (auch im Vorbereitungsdienst) aller Schulformen und Fächer. Die Fortbildungsveranstaltungen müssen dem Anspruch genügen, wissenschaftsbasiert und zugleich praxisorientiert konzipiert zu sein. Die Fortbildungen können in ganz unterschiedlichen Formaten realisiert werden: neben klassischen One-Shot-Workshops werden auch mehrteilige Veranstaltungen angeboten, ebenso wie Thementage, Vortragsreihen, Tagungen, Diskussionsforen, Netzwerksitzungen, Landesfachtage oder auch Filmvorführungen. Seit der Corona-Pandemie finden diese Veranstaltungsformate nicht mehr nur in Präsenz, sondern zunehmend auch rein digital oder als Blended-Learning-Format statt. Die Ermöglichung digitaler Fortbildungsangebote wird im Flächenland Schleswig-Holstein besonders gerne von Lehrkräften in abgelegeneren ländlichen Regionen in Anspruch genommen, die sich damit weite Anfahrtswege sparen. Auch Lehramtsstudierende dürfen an den Veranstaltungen teilnehmen (als freiwillig zu besuchendes, extracurriculares Lernangebot).

Das gemeinsame Lernen von unterschiedlich berufserfahrenen Lehrkräften und angehenden Lehrkräften stellt dabei das charakteristische Momentum dieser Fortbildungsveranstaltungen dar und kann neben den etablierten Formen von Schulpraktika als eine weitere Möglichkeit zur strukturellen Verzahnung von Theorie und Praxis verstanden werden. Entsprechend bemühen sich die Verantwortlichen, Dozierende der Europa-Universität Flensburg, aber auch Wissenschaftler:innen anderer Hochschulstandorte für die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen zu gewinnen. Auch erfahrene Praktiker:innen aus dem Schul- und Unterrichtskontext oder auch aus der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung werden als Fortbildner:innen engagiert. Besonders gerne gesehen sind Fortbildner:innen-Tandems, bestehend aus Wissenschaftler:innen und Lehrkräften aus der Schule, da sich daraus ein besonders großer Mehrwert in Hinblick auf den Wissenstransfer zwischen Theorie und Forschung und Schul- und Unterrichtswirklichkeit entwickeln kann. Die Finanzierung der Veranstaltungen wird von Universität und IQSH gemeinschaftlich getragen. Beworben werden die Veranstaltungen über die landesweit verfügbare Veranstaltungsdatenbank des IQSH sowie über die Website des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Durchschnittlich finden knapp 100 Veranstaltungen im Jahr statt – im Jahr 2019 waren es sogar über 160, die von mehr als 5.000 Personen der oben beschriebenen Zielgruppen besucht wurden. Thematisch sind die Veranstaltungen auf keine spezifischen Themenfelder festgelegt, sondern können sich bedarfsorientiert auf alle Themen beziehen, die von Interesse sind.

Mediathek mit Unterrichtsmaterialien

Während der Öffnungszeiten können Lehramtsstudierende und Lehrkräfte der Region in einer in den oben bereits erwähnten Räumlichkeiten verorteten Mediathek kostenfrei didaktische Materialien zur Gestaltung ihres Unterrichts ausleihen. Der Bestand der Mediathek umfasst Anfang 2024 mehr als 13.000 Unterrichtsmedien für alle Fächer und Schulformen, darunter Schulbücher, didaktische Handreichungen, Workbooks, Experimentiermaterialien und digitale Lernangebote. Um den Bestand möglichst aktuell zu halten, erfolgt eine Kooperation mit den Schulbuchverlagen, welche die Mediathek mit ihren Publikationen ausstatten. Unterrichtsmaterialien werden aber auch im Rahmen von Lehrveranstaltungen (z. B. im Sachunterricht oder in Wirtschaft/Politik) innerhalb der Universität entwickelt und dann an Schulen erprobt. Danach stehen die Materialien in der Mediathek zur Ausleihe bereit. Auch unterrichtsrelevante Materialien, die im Rahmen von Drittmittelprojekten entwickelt werden, können (angehenden) Lehrpersonen über die Mediathek zur Verfügung gestellt werden. Der reflektierte Einsatz von bzw. der Umgang mit Unterrichtsmaterialien ist zudem Gegenstand einiger Fortbildungsveranstaltungen. Pro Jahr besuchen mehr als 6.000 Personen die Mediathek.

Treffpunkt/regionale Anlaufstelle

Die gemeinsam konzipierten und ausgestatteten Räumlichkeiten werden von Lehramtsstudierenden, aber auch von (angehenden) Lehrkräften, Ausbildungsgruppen sowie Lehrerbildner:innen genutzt, um sich zusammenfinden und miteinander zu arbeiten. Auch Schulen der Region sind herzlich willkommen, um dort bspw. Schulentwicklungstage und/oder Teambesprechungen abzuhalten. Die Raumnutzung ist dabei kostenfrei. Auch Einzelarbeitsplätze stehen zur Verfügung. Dieses Angebot trägt maßgeblich dazu bei, dass die Universität nicht nur ein Ort ist, dem sich Lehramtsstudierende zugehörig fühlen, sondern auch Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst und bereits berufstätige Lehrkräfte die Hochschule als Anlaufstelle zur Professionalisierung ansehen. Dadurch, dass die benannten Angebote immer alle der oben benannten Zielgruppen anspricht, wird das Zusammentreffen von Akteuren unterschiedlicher Phasen der Lehrer:innenbildung befördert und Dialog auch informeller Art möglich gemacht.

Kooperationsschulen

Das Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung betreibt weiterhin ein Netzwerk von Kooperationsschulen, welches im Jahr 2024 aus 5 Grundschulen und 4 Gemeinschaftsschulen besteht. Der Zusammenschluss zielt auf die verstärkte Zusammenarbeit zwischen der Universität und den Schulen ab, um einerseits

Studierenden ein praktisches Arbeitsfeld für die Umsetzung von Projektideen zur Verfügung zu stellen. Andererseits erhalten die Schulen Unterstützung in ihren Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, bspw. über die Zusammenführung bzw. den Dialog mit Wissenschaftler:innen, die Durchführung von Erhebungen, den Austausch mit anderen Standorten sowie ein maßgeschneidertes Fortbildungsprogramm.

Kontakt

Dr. Ina Biederbeck

Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL), Europa-Universität Flensburg

ina.biederbeck@uni-flensburg.de

Good Practice 5: BiConnected – ein phasenverbindendes Workshop-Programm für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende der Bielefeld School of Education (Universität Bielefeld)

Ann-Cathrin Obermeier, Saskia Schicht und Renate Schüssler

Angesichts der Kritik an der bestehenden Lehrkräftefortbildung und neuer Dynamiken in der Diskussion wird intensiv über den Stellenwert universitär organisierter Lehrkräftefortbildung nachgedacht.⁶ Dabei wird auf die Notwendigkeit einer Neuorientierung des Feldes hingewiesen, die sich auch in einer gestärkten Rolle der Universitäten ausdrücken soll. Zunehmend findet ein phasenverbindendes Vorgehen Beachtung (SWK 2023). Gefordert werden z. B. durch den DVLfB „systematische Kooperationen von erster, zweiter und dritter Phase, z. B. bei der Qualifizierung des Aus- und Fortbildungspersonals“ (vgl. Daschner et al. 2023, S. 254). Gleichzeitig ist der Rahmen für universitäre Lehrkräftefortbildung schwierig und hängt nicht zuletzt mit Fragen der Anerkennung sowie den organisatorisch-finanziellen Rahmenbedingungen und institutionellen Verantwortlichkeiten zusammen (vgl. Daschner & Hanisch 2019).

BiConnected – phasenverbindend und innovativ

Auf die herausfordernden Rahmenbedingungen hat die Bielefeld School of Education (BiSED) an der Universität Bielefeld reagiert, indem sie bereits im Jahr

6 U.a. in der Veranstaltungsreihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung?“.

2016 das Workshop-Programm⁷ „BiConnected – phasenverbindendes Lernen“ entwickelt hat. Das Programm führt die drei Phasen der Lehrkräftebildung zusammen, indem es sich an Lehrkräfte, Lehramtsstudierende, Referendar:innen und im Sinne multiprofessioneller Teams auch an weitere Akteure in Schule und Universität richtet und Akteure aller Phasen aktiv in die Programmausgestaltung mit einbezieht.

Bei BiConnected (Schicht et al. 2021) handelt es sich um ein halbjährlich erscheinendes Programm, das pro Jahr 50 bis 60 Workshops, Workshop-Reihen und weitere Angebote, gebündelt nach vier thematischen Schwerpunkten, anbietet⁸:

- *Schule der Vielfalt* (z. B. Neurodiversität und Autismus in der Schule; Legasthenie; Lehr- und Lernmaterialien rassismuskritisch begegnen)
- *Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (z. B. Dimensionen der Klassenführung; KI – Grundlagen und Impulse; Konstruktive Elterngespräche; Spielerisch die Robotik erkunden)
- *Fachliche Zugänge und fachdidaktische Perspektiven* (z. B. Quantenphysikalische Atommodelle; Lyrik im Unterricht; Forschungsreise: Plastik, Müll und Meer!)
- *Lehrer:innengesundheit* (z. B. Supervision für Lehrkräfte; Gesunder Umgang mit Belastungen im Schulalltag; Focus! – Impulse zum konzentriert(er)en Arbeiten im Unterricht)

Inhaltlich finden sich in diesem Spektrum sowohl Angebote, die an der Oberflächenstruktur von Unterricht als auch an der Tiefenstruktur (vgl. Lipowsky & Rzejak 2021) ansetzen. Es wurden im Zeitraum zwischen 2018 und 2023 insgesamt 324 Workshops und weitere Formate angeboten, für die sich 4194 Teilnehmende angemeldet haben. Nicht eingerechnet sind Teilnehmende von Fachtagen der Fakultäten, die ebenso systematisch in die BiConnected-Werbung eingebunden sind. An einem Workshop können zwischen vier und 30 Personen teilnehmen, wobei zwei Drittel der Plätze für Lehrkräfte vorgesehen sind. Teilweise übersteigt die Nachfrage einzelner Workshops mit bis zu 80 Anmeldungen das Kontingent freier Plätze deutlich. Die Angebote sind für die Teilnehmenden entgeltfrei.

Konzipiert und durchgeführt werden die Angebote hauptsächlich von Lehrenden aus allen lehrer:innenbildenden Fakultäten. Diese profitieren von der aufgebauten Angebotsstruktur, fragen die angebotenen Dienstleistungen wie

7 Siehe: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/biconnected/workshopprogramm/fachliche-zugaenge/>.

8 Siehe: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/biconnected/workshopprogramm/ueberblick/>.

Teilnehmendenmanagement, Programmorganisation und Evaluation nach und tragen pro-aktiv zu einem vielfältigen und wechselnden Programm bei. Hinzu kommen Referierende aus anderen Institutionen, aus Schule und der zweiten Phase.⁹ Die Programmzusammenstellung wird über einen Call for Participation gesteuert.

Responsives Programm

Die dynamische Angebotsgestaltung erlaubt es, sowohl institutionellen und gesellschaftlichen Anliegen als auch jenen der Referierenden Rechnung zu tragen und auf aktuelle Herausforderungen, wie z. B. den schulischen Umgang mit dem Nahost-Krieg oder den Klimawandel, zu reagieren. Die fortlaufende Evaluation des Programms liefert Anhaltspunkte für eine kontinuierliche datenbasierte Weiterentwicklung, u. a. durch die Erhebung zeitlicher Präferenzen oder neuer Themenbedarfe.

Mit Beginn der Corona-Pandemie gelang es, in kurzer Zeit die umfangreichen Arbeitsprozesse auf Online-Workshops umzustellen und gleichzeitig dem verstärkten inhaltlichen Bedürfnis nach Fortbildungen zum Online-Unterricht nachzukommen. Mittlerweile besteht das Programm aus einem Mix aus Online- und Präsenz-Angeboten. Auch der Modus der Workshops wird kontinuierlich evaluiert, um u. a. eine bedarfsgerechte Gestaltung des Programms zu erwirken.

Qualitätssicherung durch die formative Evaluation des Programms

BiConnected wird durch zwei formative Evaluationsformate fortlaufend begleitet: zum einen durch die Befragung der Teilnehmenden (seit 2017) und zum anderen durch die Befragung der Referierenden (von 2019–2022). Jeder Workshop wird einzeln evaluiert. Die Teilnehmenden werden z. B. zu Fortbildungszielen, inhaltlicher Ausrichtung, didaktischer und organisatorischer Umsetzung sowie persönlichem Erkenntnisgewinn befragt. Die Evaluationsberichte werden den Referierenden zur Verfügung gestellt und dienen sowohl ihnen als auch den Programmverantwortlichen als Feedback und Basis für Weiterentwicklung.

Die aggregierten Evaluationsergebnisse zeugen von einer besonderen Wertschätzung und positiven Resonanz der Angebote. Zentrale Befunde (z. B. aus der Auswertung des Sommerprogramms 2021) zeigen eine insgesamt hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden: 91,4 % würden den besuchten Workshop weiterempfehlen.

9 U.a. Naturkundemuseum, Stadtbibliothek, Versuchsschulen Oberstufenkolleg und Laborschule, Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung, Wissenswerkstadt, Medienlabor, Bildung trifft Entwicklung NRW, Welthaus, Institut für zeitgemäße Prüfungskultur.

Fazit und Ausblick

Das Workshop-Programm BiConnected bietet Lehrkräften eine komfortable Möglichkeit, sich zu aktuellen Themen fortzubilden. Gleichzeitig können Lehrende durch ihre Mitwirkung Kontakte in das Feld Schule intensivieren, aktuelle Forschungsvorhaben mit schulischen Akteuren rückkoppeln und Fortbildungsverpflichtungen aus Projektanträgen nachkommen. So entsteht eine Win-Win-Situation für Akteure in Schule und Universität.

Als eines von vier F&E-Zentren wurden mit BiConnected auch die Strukturen für die Verstetigung der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung in Form des „Zentrums phasenübergreifende Lehrer_innenbildung“ geschaffen. Es sind professionalisierte Abläufe und tragfähige Kooperationsbeziehungen entstanden, um auf die aktuellen Dynamiken des Feldes flexibel reagieren zu können. Das Angebot wird sowohl durch Angehörige von Fakultäten und Partnerinstitutionen als auch durch Lehrkräfte und Lehramtsstudierende gut angenommen. Aufgrund der stetig steigenden Nachfrage wird seit einiger Zeit mit einem Wartelistenverfahren gearbeitet. Obwohl die Anerkennung als Lehrkräftefortbildung¹⁰ bislang ein Desiderat¹¹ geblieben ist, erlauben die phasenverbindenden Lernsettings eine produktive wechselseitige Vernetzung von Theorie, Forschung und Schulpraxis. In den Evaluationsdaten werden die gemischte Zusammensetzung der Teilnehmenden aus allen drei Phasen sowie der gemeinsame Austausch untereinander positiv bewertet.

Kontakt

Dr. Renate Schüssler

Bielefeld School of Education der Universität Bielefeld
Zentrum Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung
renate.schuessler@uni-bielefeld.de

10 „In NRW gibt es keine formale Anerkennung und Empfehlung des Ministeriums für Schule und Bildung von Fortbildungen anderer Anbieter.“ (<https://www.schulministerium.nrw/fortbildung>).

11 In NRW gibt es zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Artikels keine formale Anerkennung von Fortbildungen anderer Anbieter durch das Ministerium für Schule und Bildung. Mit einem im April 2024 veröffentlichten Sechs-Punkte-Plan zur „Reform der Lehrkräftefortbildung“ zeichnen sich grundlegende Änderungen in der Anerkennungspraxis und im Einbezug der Universitäten ab: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/reform_lehrkraeftefortbildung_6pp_240417.pdf.

Good Practice 6: Die Wissenschaftstransferarbeit in den niedersächsischen Kompetenzzentren

Hermann Veith

Mit der Einrichtung von Kompetenzzentren für die regionale Lehrkräftefortbildung¹² – acht an den Universitäten mit Lehramtsstudiengängen, drei an den Erwachsenenbildungshäusern in Bad Bederkesa, Lingen und Pappenburg und eines im Regionalen Pädagogischen Zentrum der Ostfriesischen Landschaft in Aurich – entschied sich das Land Niedersachsen im Jahr 2012 für die Einführung eines neuen Transfermodells in der dritten Phase. Ziel der Reform sollte es sein, zukünftig verstärkt die an den lehrkräftebildenden Hochschulen vorhandenen wissenschaftlichen Expertisen auch für die Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Fortbildungen zu nutzen. Durch die systemische Einbeziehung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, so das Kalkül, sollte gewährleistet werden, dass die landesweit angebotenen Inhalte und Umsetzungsformate auch methodisch auf dem neuesten Stand der fach- und bildungswissenschaftlichen Forschung waren (Rahe/Schulze 2013). Mit diesem Anspruch aufgegleist, verstanden sich die Kompetenzzentren von Anfang an nicht einfach nur als Agenturen, deren Auftrag es ist, die Fortbildungsversorgung in den Regionen unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien sicherzustellen. Ihre eigentliche Kompetenz sahen sie vielmehr darin, den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen, empirischen Forschungsbefunden und anwendungswirksamen Entwicklungs- und Trainingskonzepten ohne Rekontextualisierungsverluste in die schulische, unterrichtliche und pädagogische Praxis zu ermöglichen.

Wie sie diesen Transfer realisieren, dokumentieren die Kompetenzzentren in ihren jährlichen Rechenschaftsberichten, die sie dem Niedersächsischen Landesinstitut für Qualitätsentwicklung (NLQ) zur Prüfung vorlegen. Da die Prüfergebnisse nicht publiziert werden, basiert die folgende Aufschlüsselung lediglich auf Daten und Erfahrungen des Netzwerks Lehrkräftefortbildung (NLF) der Universität Göttingen.

- (1) Für die Gewährleistung der inhaltlichen Güte und Aktualität der Fortbildungsangebote sind in erster Linie die Wissenschaftlichen Leitungen der Kompetenzzentren verantwortlich. Diese müssen in enger Kooperation mit den geschäftsführenden Leitungen ihrer Fortbildungsbüros – der, dem oder den Fortbildungsbeauftragten – die Inhaltsqualität aller angebotenen Maßnahmen sicherstellen. In der Regel erfolgt dies bei der Angebotsplanung auf

12 Siehe <https://bildungsportal-niedersachsen.de/fortbildung-weiterbildung/kompetenzzentren>.

der Grundlage der vorgelegten Konzepte. Zur internen Qualitätssicherung gibt es zudem beratende Gremien. Am Standort Göttingen wurde ein universitärer Beirat eingerichtet, in dem professorale Mitglieder aus der Zentralen Wissenschaftlichen Einrichtung für Lehrer:innenbildung und weiterer, an der Lehrkräftebildung beteiligter Fakultäten und Institute, einschließlich der universitären Schülerlabore, vertreten sind. An den anderen Kompetenzzentren erfolgen der hochschulinterne Austausch und die kollegiale Beratung im organisatorischen Rahmen der Zentren für Lehrkräftebildung oder im institutionellen Kontext der dortigen Schools of Education.

- (2) Die personelle Einbindung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Fortbildungsbetrieb erfolgt an allen Standorten in sehr unterschiedlichen Formen. Von den 184 Veranstaltungen, die das Netzwerk Lehrkräftefortbildung im Kalenderjahr 2022 durchgeführt hat, bestand bei 45 Fortbildungen – das sind ca. 25 % – die Beteiligung darin, dass im Planungsprozess von Fachtagungen, Netzwerktreffen oder speziellen Qualifizierungsmaßnahmen universitäre Beratung eingeholt wurde. Zumeist geht es dabei um konzeptionelle und personelle Fragen.
- (3) Im Kontext dieser Beratungen werden sehr häufig, vor allem bei Einzelveranstaltungen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus allen Statusgruppen nachgefragt, die dann entweder mit eigenen Vorträgen, Präsentationen, Diskussionsimpulsen, Workshops oder aber auch in Moderationsrollen mitwirken. Die Kompetenzzentren vermitteln hier aber nicht nur Personen aus dem eigenen Haus, sondern laden häufig dazu auch Kolleginnen und Kollegen aus anderen niedersächsischen Universitäten bzw. aus Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen anderer Bundesländer ein.
- (4) An der Entwicklung komplexerer, auch längerfristig angelegter, modularisierter Fortbildungsreihen und -formate, die im besten Fall auch mit Materialien ausgestattet sind oder mit Trainingsphasen und Reflexionsschleifen zur Sicherung von Learnings konzipiert werden, sind bisher nur ganz wenige Professorinnen und Professoren beteiligt. Vollständig inhaltsverantwortlich für 34 Veranstaltungen waren im Jahr 2022 in Göttingen sechs Kolleginnen und Kollegen. Die meisten haben dabei auch persönlich an den Fortbildungen mitgewirkt oder ihre Wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen mit der Durchführung beauftragt. Ein weiteres professoral entwickeltes Konzept, das auf der Empfehlungsliste evaluierter Präventionsprogramme steht, wurde in Kooperation mit der Freien Universität Berlin und einer Privaten Krankenkasse angeboten. Da Fortbildungstätigkeiten, anders als Lehrtätigkeiten, in der Regel nicht zu den professoralen Dienstaufgaben gezählt werden, gibt es im universitären Lehrbetrieb selbst kaum Anreize zur Angebots- oder gar Konzeptentwicklung. Wer sich in der Lehrkräftefortbildung engagiert, macht dies darum häufig aus intrinsischen Motiven. Dabei gibt es auch Professorinnen und Professoren, die fachpolitisch weitsichtig bei der Beantragung von

Forschungsprojekten zusätzliche Drittmittel für Fortbildungen einpreisen. Diese bilden bisher die Ausnahme, obwohl der Ansatz hochproduktiv und wechselseitig gewinnbringend für Wissenschaft und Praxis ist. Da solche drittmittelbasierten Fortbildungsmaßnahmen in der Regel mit den Projektlaufzeiten enden, werden dort, wo sie bewilligt wurden, finanzielle Nachnutzungssicherungskonzepte benötigt, die es ermöglichen, positiv evaluierte Fortbildungen sowohl längerfristig als auch für eine größere Anzahl von Teilnehmenden anzubieten. Die Kompetenzzentren könnten dann ihrerseits sehr viel verlässlicher inhaltliche Schwerpunkte bilden und ihre getesteten Angebote auch untereinander weiterreichen.

- (5) Von der vielleicht naheliegendsten Möglichkeit des Wissenschaftstransfers durch Lehre machen die Kompetenzzentren nur in Ausnahmefällen Gebrauch. Zwar besteht die Möglichkeit, dass Lehrkräfte am universitären Lehrbetrieb teilnehmen und einzelne Veranstaltungen kapazitätsneutral dafür geöffnet werden, aber in der Regel handelt es sich dabei um vorlesungsähnliche Formate, deren Besuch eher mit persönlichen Bildungsinteressen begründet wird. Speziell für Lehrkräfte konzipierte Fortbildungen werden indessen von den universitären Lehr-Lern-Laboratorien angeboten. Diese verfolgen das Ziel, an konkreten Beispielen aktuelle Ergebnisse aus der fachdidaktischen Forschung für die Lehrkräfte so aufzubereiten, dass es ihnen gelingt, kognitiv aktivierende Lernformen in ihrem Unterricht einzusetzen.
- (6) Inzwischen bieten viele Kompetenzzentren Schulen auch die Möglichkeit an, schulinterne Fortbildungen gemeinsam zu planen und diese dann extern unter Nutzung der Ressourcen, die der Hochschulcampus bietet, in der Universität durchzuführen. Solche Ortswechsel wecken bei Lehrkräften nicht nur Erinnerungen an das eigene Studium, vielmehr bieten sie auch den Vorteil, dass die schulischen Funktionsrollen, die im Kollegium zuhause sehr viel stärker hervortreten, in der akademischen Umgebung in den Hintergrund rücken, so dass meist sehr schnell ein paritätisches Kooperationsklima entsteht.
- (7) Zu den wissenschaftlichen Transferaufgaben der Kompetenzzentren gehört es schließlich auch, ihre Fortbildungen zu evaluieren und die Ergebnisse für die eigene Arbeit konstruktiv zu nutzen. Dabei geht es nicht lediglich darum, am Ende von Veranstaltungen abzufragen, ob die Teilnehmenden mit den angebotenen Inhalten zufrieden waren, sondern in Erfahrung zu bringen, was Schulen und Lehrkräfte damit anfangen. D. h. die Kompetenzzentren haben ein genuines Interesse daran, die Fortbildungsforschung auch systemisch zu stärken und zu prüfen, ob die im Land durchgeführten Fortbildungen tatsächlich zur Sicherung und Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehr- und Fachkräften beitragen oder zu schul- und lernkulturellen Qualitätsverbesserungen führen. Bisher jedoch werden solche Wirkungen eher auf kleiner Flamme im Rahmen von studentischen

Qualifikationsarbeiten beforscht, was zur Folge hat, dass die Ergebnisse unveröffentlicht bleiben und ausschließlich intern zum Feedback mit den Fortbildungsanbietenden herangezogen werden.

Schließlich spielt im Selbstverständnis der Kompetenzzentren beim Wissenstransfer gerade die Kommunikation mit der Praxis eine entscheidende Rolle. Um diesen Austausch zu verstetigen, haben sie online Anfrageportale, lokale Arbeitskreise oder regionale Beiratsstrukturen eingerichtet, die es ihnen ermöglichen, im direkten Kontakt mit Schulen und in regelmäßigen Gesprächen mit den Schulleitungen und Fortbildungsverantwortlichen Bedarfe vor Ort zu ermitteln, Feedback zu ihren Angeboten einzuholen und beides zumindest bei der eigenen Fortbildungsplanung zu berücksichtigen.

Kontakt

Prof. Dr. Hermann Veith

Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft

hermann.veith@sowi.uni-goettingen.de

Good Practice 7: Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung? – Die Geschichte einer Tagungsreihe

Frank Lipowsky, Anne Frey, Lars Holzäpfel, Silvia Pichler und Karsten Rincke

Der Auftakt in Kassel: Herausforderungen universitärer Lehrkräftefortbildung

Ursprünglich war nicht an die Etablierung einer Tagungsreihe gedacht, als sich im November 2017 ca. 120 Wissenschaftler:innen, Fortbildner:innen, Beschäftigte aus Landesinstituten und Lehrkräfte zur ersten Tagung der Reihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung?“ in Kassel trafen. Ziel dieser Tagung – deren Idee auf einer der ersten Veranstaltungen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) in Berlin entstand – war es, Wissenschaft und Fortbildungspraxis und damit Akteur:innen aus Hochschulen und Landesinstituten stärker miteinander ins Gespräch zu bringen.

Der Tagung ging eine umfassende Befragung von Verantwortlichen an Hochschulen voraus, in der diese über die größten Herausforderungen und Probleme universitärer Lehrkräftefortbildung berichteten (Benning et al. 2018).

Als größte Herausforderungen auf struktureller Ebene wurden fehlende Anrechnungsmöglichkeiten für Hochschulangehörige, eine geringe Anerkennung der Fortbildungstätigkeit von Wissenschaftler:innen und eine strukturell kaum

oder gar nicht abgesicherte Kooperation zwischen Hochschulen und Landesinstituten genannt.

Auf curricularer Ebene wurde u. a. bemängelt, dass es an inhaltlicher Abstimmung sowie an Kohärenz der Fortbildungsbemühungen von Hochschulen und Landesinstituten fehle und dass sich Wissenschaftsorientierung und unmittelbare Praxisverwertbarkeit nicht immer verbinden lassen.

Dies verweist auf die dritte große Herausforderung, die seitens der Verantwortlichen aus den Hochschulen benannt wurde: Wie kann es der Wissenschaft gelingen, ihre Fortbildungsangebote für Lehrkräfte so auszurichten und zu gestalten, dass diese Angebote auch nachgefragt und besucht werden? Oder anders formuliert: „Wie kommt der Köder zum Fisch?“ (Benning et al. 2018).

Um sich dem genannten Ziel, Verantwortliche aus Hochschulen und aus Landesinstituten zusammen ins Gespräch zu bringen, anzunähern, wurden im Vorfeld der Kasseler Tagung Tandems aus Wissenschaftler:innen und Vertreter:innen von Landesinstituten aus jeweils dem gleichen Bundesland gebildet, die ihren eigenen Blick auf bestehende Formen und Herausforderungen der Zusammenarbeit von Hochschule und staatlichen Fortbildungsanbietern in dem jeweiligen Bundesland darlegten. Die Teilnehmenden der Tagung hatten dann während der Tagung die Gelegenheit, verschiedene Bundesländer zu „besuchen“ und so unterschiedliche Kooperationskonzepte näher kennenzulernen.

Darüber hinaus wurden Workshops zu aktuellen Fragen der Lehrkräftefortbildung, wie z. B. Unterrichtsentwicklung durch professionelle Lerngemeinschaften und Qualifizierung von Multiplikator:innen angeboten. Im Workshop zu den professionellen Lerngemeinschaften wurde u. a. darauf eingegangen, wie das im Deutschen Zentrum für Lehrer*innenbildung Mathematik (DZLM) favorisierte Konzept der Begleitung von professionellen Lerngemeinschaften dazu beitragen kann, wissenschaftliche Ansätze und praktische Erfordernisse gleichermaßen zu berücksichtigen.

Der Workshop „Qualifizierung von Multiplikator:innen“ widmete sich insbesondere dem Spektrum an Kompetenzen, die Multiplikator:innen und Fortbildner:innen benötigen, um Fortbildungsvorhaben zu disseminieren und zu implementieren. So wurde deutlich, dass Multiplikator:innen und Fortbildner:innen nicht nur über fachliche, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Kompetenzen verfügen müssen, sondern dass sie auch in der Lage sein müssen, Fortbildungsinhalte effektiv zu vermitteln, wofür u. a. auch Kenntnisse im Bereich Fortbildungsdidaktik und Erwachsenenendidaktik erforderlich sind. Im Workshop wurde auch über Erfahrungen aus verschiedenen Qualifizierungsprogrammen berichtet. Hierbei wurde erkennbar, dass es an belastbaren Daten zu den in den einzelnen Bundesländern realisierten Qualifizierungsprogrammen mangelt. Hierzu gehört, dass es weder einen Überblick über die Curricula von Qualifizierungsprogrammen gibt noch Daten zu der Anzahl entsprechender Angebote und ihrer Nutzung zur Verfügung stehen. Auch über Kriterien der

Rekrutierung von Fortbildner:innen und Multiplikator:innen liegen keine Daten aus den jeweiligen Bundesländern vor.

Die Keynotes der ersten Tagung widmeten sich Merkmalen wirksamer Fortbildungen, stellten eine erfolgreiche Fortbildungsmaßnahme für Grundschullehrpersonen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht genauer vor und verwiesen mit Blick auf die Schweizer Situation darauf, dass Erstausbildung an Hochschulen und die Fort- und Weiterbildung als Bestandteile eines permanenten biographisch gerahmten Professionalisierungsprozesses zu verstehen sind.

Ko-Konstruktion und Kooperation – die Tagung in Freiburg

Nachdem die erste Tagung in Kassel im Jahr 2017 auf große Resonanz gestoßen war, wurde im Organisationsteam schnell klar, dass dieses Format weitergeführt werden sollte. Die Pädagogische Hochschule Freiburg wurde als nächster Veranstaltungsort ausgewählt und eine Folgetagung im Jahr 2019 angesetzt. Als spezielles Tagungsthema wurde für diese zweite Tagung das Thema „Ko-Konstruktion und Kooperation“ gewählt. Mit einer Anmeldezahl von 200 Personen aus zahlreichen Bundesländern und aus dem Ausland wurde deutlich, welche Bedeutung dieser Thematik beigemessen wird. Vertreten waren Personen aus Hochschulen, Studienseminaren, Schulen und aus der Bildungsverwaltung.

Eröffnet wurde die QLB-Tagung mit einem Vortrag zur Bedeutung der Kooperation für das Lernen von Lehrkräften. Das Thema Kooperationen von Schlüsselakteur:innen wurde am zweiten Tag am Beispiel des MINT-Unterrichts vertieft. In parallelen Foren mit über 20 Impulsvorträgen präsentierten Teilnehmer:innen an beiden Tagen entwickelte Fort- und Weiterbildungskonzepte und legten hierbei einen besonderen Schwerpunkt auf die Ko-Konstruktion und Kooperation verschiedener Akteursgruppen. Deutlich wurden hierbei auch förderliche Rahmenbedingungen und Hemmnisse von Ko-Konstruktion.

In Diskussionsforen wurden am Abend des ersten Tages Thesen entwickelt, die am zweiten Tag zum Abschluss gemeinsam im Format der Fishbowl-Methode diskutiert und gebündelt wurden. Der Titel der Tagung war somit Programm: Die Ko-Konstruktion spiegelte sich auch in der didaktischen Gestaltung der Tagung und in dem intensiven Austausch von Wissenschaftler:innen, Fortbildner:innen und Lehrkräften wider. Ergänzend fand eine Posterausstellung statt, welche das Programm um Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte zur Lehrkräftefortbildung bereicherte.

Die Tagung stieß auf große Resonanz, was sich auch in vielen positiven Rückmeldungen ausdrückte. Auf die Frage, was an der Tagung gefallen hat, äußerten sich einige Teilnehmende in der Tagungs-App wie folgt:

- „Dass so viele an und in Lehrerfortbildung engagierte Lehrerbildner*innen und Wissenschaftler*innen zusammen kommunizieren konnten, eine gute Basis für ko-konstruktive Projekte.“
- „Abwechslungsreich gestaltet, mediale Begleitung, Vielfalt der repräsentierten Felder und Projekte.“
- „Kompetente Gesprächspartner, fruchtbare Gespräche, sehr nette Unterstützung bei Fragen aller Art, sehr gute Verpflegung, Gelassenheit insgesamt auf der Tagung. Gutes Publikum.“
- „Die Teilnehmerzusammensetzung war bereichernd durch ihre Heterogenität, die Möglichkeit zum Austausch.“

Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum – die Tagung in Regensburg

Als zum Abschluss der QLB-Tagung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die Folgetagung 2021 in Regensburg angekündigt wurde, dachte niemand an ein Online-Format. Während der Planungsphase kristallisierte sich der neue Schwerpunkt der Regensburger Tagung heraus: „Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum“. Die Corona-Krise der Jahre 2020/21 sollte dann Form und den gewählten inhaltlichen Schwerpunkt der Tagung in einer Weise zur Passung bringen, die vermutlich für alle überraschend war. „Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum“ wandelte sich zu einem Appell an die Gemeinschaft der Wissenschaftler:innen, Fortbildenden und Lehrkräfte, am Austausch festzuhalten und das Netzwerk in der Zeit der Krise weiterzupflegen und weiterzuentwickeln.

Die Tagung selbst wurde zum Prüfstein dafür, ob das Arbeiten im virtuellen Raum mit Akteur*innen unterschiedlicher Provenienz erfolgreich und attraktiv sein kann. Für die inhaltliche Konzeption der Tagung wurde zunächst ein thematisch rahmender Text veröffentlicht verbunden mit der Aufforderung, Beiträge zur inhaltlichen Ausgestaltung dieses Rahmens einzureichen. Im nächsten Schritt wurden die Einreichungen thematisch gruppiert – hieraus ergaben sich dann die Titel der einzelnen Vortragsstränge und Symposien wie z. B. „Unterricht gemeinsam planen“, „langfristige Bündnisse“, „Fortbildung digital und analog“, „Qualität und Wirksamkeit“ oder „Virtuelle kollegiale Beratung“. Dabei wurden auch Themen der vorangegangenen Tagungen, wie etwa die besondere Rolle von Multiplikator*innen und ihre Schulung oder das Potenzial professioneller Lerngemeinschaften, wieder aufgegriffen.

Die Vorträge, Symposien und Poster beleuchteten damit Beispiele von Arbeitsbündnissen zur Entwicklung und/oder Realisierung von Lehrkräftefortbildungen, die Akteur*innen aus unterschiedlichen Verantwortungsbereichen einschlossen und dazu auch webbasierte Techniken und Formate nutzten. Solche Formate bieten sich an, um örtliche Bindungen und zeitliche Zwänge zumindest

teilweise zu überwinden. Gleichzeitig bergen sie aber auch die Gefahr, dass fortbildendes Engagement zum Anhängsel eines ohnehin übervollen Alltags wird, da der Arbeit an der eigenen Professionalität eben kein ganzer Tag mehr gewidmet wird, der die persönliche Begegnung an neuen Orten einschließt.

Die Plenarvorträge befassten sich mit der Konzeption und den Ergebnissen einer einjährigen Fortbildungsstudie und mit der Entwicklung und Erforschung von Lehrkräftefortbildungen allgemein. Die Form der Einbettung der beiden Vorträge stieß unter den Teilnehmenden auf sehr positive Resonanz: Nach den Vorträgen ordneten sich die Teilnehmenden zunächst kleinen Diskussionsgruppen zu, innerhalb derer dann Fragen und Anmerkungen zum Vortrag entwickelt und auf einer elektronischen Pinnwand festgehalten wurden. Diese Fragen konnten auch von den Plenarvortragenden eingesehen werden. Nach etwa einer halben Stunde Diskussion versammelten sich alle wieder im digitalen Plenum und die Vortragenden gingen auf ausgewählte Fragen ein, die auf der Pinnwand standen. Auf diese Weise erhielt die sich an die Plenarvorträge anschließende Diskussion viel Aufmerksamkeit und einen roten Faden – das digitale Format entfaltete hier einen besonderen Reiz. Die Beiträge der von ca. 400 Teilnehmenden besuchten Tagung wurden in einem Tagungsband veröffentlicht (Maurer et al. 2021).

Auch wenn die dritte Phase der Lehrkräftebildung seit Beginn der Tagungsreihe in Kassel auf deutlich höheres Interesse stößt und sich auch auf curriculärer sowie auf struktureller Ebene einiges getan hat – man denke beispielsweise an das große Fortbildungsprogramm QuaMath¹³ oder an das Vorhaben lernen:digital¹⁴ –, bestehen die anfangs genannten Herausforderungen nicht nur grundsätzlich weiter, sondern haben sich teilweise noch verschärft. Insbesondere die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteiger:innen erfordert neue Anstrengungen und Modelle im Bereich der Lehrkräftefortbildung. Damit zeichnete sich bereits am Ende der Regensburger Tagung das Thema der Folgetagung im Jahr 2023 ab.

Wege der Professionalisierung – die Tagung im österreichischen Feldkirch

Nachdem die Tagungsreihe „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung?“ auch im internationalen (deutschsprachigen) Raum auf immer mehr Interesse stieß, entschloss man sich, die vierte Tagung in Österreich zu veranstalten. Veranstaltungsort im Juni 2023 war die Pädagogische Hochschule Vorarlberg in Feldkirch.

Mit dem Thema „Wege der Professionalisierung“ wurde ein hochaktuelles Thema aufgegriffen, das in den Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz

13 Vgl. <https://quamath.dzlm.de/>.

14 Vgl. <https://lernen.digital/>.

gleichermaßen eine Rolle spielt. Den Ausgangspunkt bildete der akute Mangel an Lehrkräften, der neue Angebote in der Aus-, Fort- und Weiterbildung evoziert. Der klassische Weg ins Lehramt umfasst ein Studium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule, das in theoretischen und praktischen Anteilen auf den Beruf – die Profession – Lehrer:in vorbereitet. Dieser Weg ist aber längst nicht mehr der einzige. So unterrichtet bereits ein hoher Prozentsatz der Lehramtsstudierenden in der Schule und der Anteil von Quer- und Seiteneinsteiger:innen, die ohne Lehramtsstudium an einer Schule unterrichten und parallel qualifiziert werden, steigt stetig. Zudem gibt es Studiengänge für Personen, die in einem anderen Beruf tätig sind und berufsbegleitend (z. B. mit erhöhten Fernstudienanteilen) ein Lehramtsstudium absolvieren, um anschließend als Lehrer:in zu arbeiten. In diesem Zusammenhang stellen sich Fragen danach, was diese unterschiedlichen Wege der Professionalisierung für die Entwicklung von Kompetenzen bedeuten, wie diese zunehmend individuellen Pfade der Professionalisierung verlaufen und wie sich diese Wege beschreiben und systematisieren lassen.

Die internationale Tagung in Vorarlberg bot die Möglichkeit, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen und Forschungen sowie theoretische Überlegungen zu verschiedenen Wegen der Professionalisierung von Lehrpersonen zu diskutieren.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem Plenarvortrag, der auf fach- und inhaltsbezogene Aspekte von Fortbildungsqualität am Beispiel des Fachs Mathematik und auf die Notwendigkeit der fachspezifischen Konkretisierung sogenannter Kernpraktiken aufmerksam machte. Am zweiten Tag wurde das Thema der Professionalisierungswege in einem weiteren Plenarvortrag zum Lernen von Lehrer:innen und Fortbildner:innen weiterverfolgt.

Insgesamt wurde das Tagungsthema und damit in Verbindung stehende Wege und Modelle der Professionalisierung in mehr als 30 Einzelbeiträgen, sieben Symposien, vier diskursiven Formaten und auf über zehn Postern aufgegriffen und diskutiert (Pichler et al. im Druck). Die Tagung war mit ca. 120 Teilnehmenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gut besucht. Als besonders bereichernd erwies sich die internationale Perspektive, denn hierdurch gab es ausreichend Raum für den Austausch über unterschiedliche Maßnahmen und Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Teilnehmenden waren sich darin einig, dass sich eine qualitätsvolle Lehrkräftefortbildung nur unter Einbezug der Wissenschaft vernünftig denken lässt. Das internationale Interesse an der Feldkircher Tagung bestärkte die Verantwortlichen darin, die Tagungsreihe fortzusetzen. Hierfür sollen gemeinsam mit den für die Fortbildungen zuständigen Institutionen attraktive Formate entwickelt werden, die wissenschaftliche Konzepte wie auch konkrete Fortbildungsangebote der Praxis präsentieren und einer vertieften Reflexion zugänglich machen.

Kontakt

Prof. Dr. Lipowsky, Frank

Universität Kassel

lipowsky@uni-kassel.de

www.frank-lipowsky.de

www.uni-kassel.de/go/lipowsky

3 Fazit und Empfehlungen

Die drei universitären Beispiele zeigen die Unterschiedlichkeit der Organisationsformen und der Fortbildungsangebote in der Zusammenarbeit von erster und dritter Phase der Lehrkräftefortbildung.

Der Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung an der Universität in Flensburg ist durch eine staatliche Kooperation entstanden und wird von Universität und Landesinstitut getragen. Die Veranstaltungsdatenbank des Landesinstituts kann zur Verbreitung des Angebots und zur Anmeldung genutzt werden. Ebenso kann für die Rekrutierung von Fortbildenden auf Experten aus dem Bereich der Hochschule, aber auch auf Experten der Schulpraxis zugegriffen werden.

Die Angebote von BiConnected in Bielefeld müssen ohne staatliche Unterstützung an jeweils 500 Schulen geschickt werden. Dies ist eine eigenständige Leistung der Universität, die Angebote werden staatlich bisher nicht als Fortbildung anerkannt. Die Fortbildenden stammen wesentlich aus der Wissenschaft, kommen aber auch aus anderen Institutionen.

Die Kompetenzzentren an den Universitäten in Niedersachsen haben eine eigene Struktur und nutzen das Niedersächsische Lernzentrum (NLC) für Verbreitung der Angebote, Anmeldung und das weitere Veranstaltungsmanagement. Die Qualitätskontrolle liegt immer bei einer Person, die der Universität als Lehrender angehört.

Eine Analyse der drei Modelle führt zu folgenden Empfehlungen:

- Es hat sich sehr bewährt, dass die Teilnehmenden allen drei Phasen angehören und gemeinsam einen Lern- und Arbeitsprozess durchmachen.
- Die Veranstaltungen und das Programm werden sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei den Fortbildenden (Referent:innen, Dozent:innen, Moderator:innen, usw.) evaluiert. Die Daten werden für eine permanente Weiterentwicklung des Programms und der einzelnen Veranstaltungen genutzt. Die Programme sollten responsiv aufgestellt sein.

- Jede universitäre Einrichtung mit einem LFB-Schwerpunkt hat ein Netzwerk von kooptierten Schulen, mit denen ein besonders intensiver Austausch gepflegt wird. Dazu gehören maßgeschneiderte Fortbildungsangebote oder Beratungen und Coaching für die Schulen, die direktes Praxisfeld für Studierende und Hochschulangehörige in Lehre und Forschung sein können.
- In die landesweiten Fortbildungsmaßnahmen, die staatlich verantwortet und finanziert werden, können Wissenschaftler:innen der Hochschulen vor Ort als Beratende und Lehrende eingebunden werden.
- Fortbildende müssen nicht nur fachlich, sondern auch fortbildungsdidaktisch und -methodisch qualifiziert werden. In Kooperationsveranstaltungen können Fortbildende aus der Schulpraxis und aus der Hochschule gemeinsame Qualifizierungen absolvieren, in das Aspekte der Erwachsenenbildung und der Hochschuldidaktik eingebracht werden.

Der Stellenwert der Lehrkräftefortbildung muss an den Hochschulen strukturell verankert werden. Die Fortbildungstätigkeit sollte zu den Dienstaufgaben des lehrenden Personals gehören und nicht nur aus intrinsischen Motiven übernommen werden. Die Anrechnungsmöglichkeiten für Hochschulangehörige müssen zwischen Kultus- und Wissenschaftsbereich geklärt werden. Auch sollte die Finanzierung der LFB (Lehre und Forschung) zum Bestandteil des universitären Lehr- und Forschungsauftrags werden.

Die Tagungsreihe *„Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrkräftefortbildung?“* hat viele Akteure von dritter und erster Phase zusammengebracht und zentrale Fragestellungen der Kooperation aufgeworfen. Dieses Vorhaben sollte unbedingt fortgesetzt werden. Das Tagungsformat mit der Präsentation von wissenschaftlichen Studien und Projekten unter der Beteiligung von Österreich und der Schweiz sollte strukturell z. B. über die KMK und die HRK abgesichert werden. Dabei wird die Beteiligung der Landesinstitute stärker verankert werden müssen.

Für die Weiterentwicklung der Kooperation können die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) von 2023 in dem Gutachten *„Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht“* handlungsleitend sein:

- Stellenwert der Lehrkräftebildung an Universitäten durch strukturelle Verankerung sowie gezielte Anreize erhöhen.
- Phasenübergreifende, verlässliche Abstimmungsstrukturen und Verfahren des Qualitätsmanagements etablieren sowie Übergang zwischen erster und zweiter Phase weiterentwickeln.
- Wissenschaftsbasierte Lehrkräftebildung in der ersten und zweiten Phase sowie der Berufseinstiegsphase mit hohem Bezug zu den unterrichtlichen Anforderungen im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus gestalten.

- Angebote der Lehrkräftefortbildung zu einem forschungsbasierten, bedarfsorientierten und qualitätsgesicherten Fortbildungssystem weiterentwickeln (auf der Grundlage eines ländergemeinsamen Qualitätsrahmens).

Literatur

- Arnold, Eva (2010): Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Erziehungswissenschaft* 21, S. 69–77
- Benning, Anne/Lipowsky, Frank/Holzäpfel, Lars/Rincke, Karsten (2018): Aufgaben und Herausforderungen für die universitäre Lehrerfortbildung. Oder: „Wie kommt der Köder zum Fisch?“ – Befunde einer Befragung. In: *PÄDAGOGIK* 70, H. 10, S. 38–41
- Biederbeck, Ina/Vieregge, Annika (2024): Lehrkräftefortbildung neuer integraler Bestandteil universitärer Lehrkräftebildung? Powerpointpräsentation im Rahmen eines „Kalenderblatt-Meetings“ des DVLfB am 12.3.2024 (Mitschnitt des Meetings: <https://www.youtube.com/watch?v=wgaYaDvz18M>) (Abfrage: 28.04.2024)
- 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). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Daschner, Peter/Karpen, Klaus/Köller, Olaf (Hrsg.) (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- GEW Niedersachsen (2023): Baustelle Ausbildung. <https://www.gew-nds.de/aktuelles/detail-seite/baustelle-ausbildung> (Abfrage: 28.04.2024)
- Grimm, Andrea (Hrsg.) (2012): Wenn der Anfang gelingen soll – Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften. Rehbürg-Loccum.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden.
- HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. <https://www.hrk.de/positionen/abschluss/detail/lehrerbildung-fuer-eine-schule-der-vielfalt/> (Abfrage: 28.04.2024)
- HRK (2020): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abfrage: 28.04.2024)
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2013): Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: Hellmer, Julia/Wittek, Doris: *Schule im Umbruch begleiten*. Opladen, Berlin, Toronto.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35 (2017) 2, S. 301–317
- KMK (2023): Eckwerte zur Zusammenarbeit der auf Landesebene jeweils für die Lehrkräftefortbildung oder Erstellung von didaktischem Material zuständigen Stellen in der beruflichen Bildung betreffend die Umsetzung der Rahmenlehrpläne und des Lernfeldkonzeptes im Dualen System sowie zur Realisierung eines „Portals für berufliche Bildung“. (Beschluss der KMK vom 11.11.2021 i. d. F. vom 14.12.2023) www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_11_11-Duales-System-Portal-Berufli-Bild.pdf (Abfrage: 28.04.2024)

- KMK (2022): Sachstand der Lehrerbildung, 3. Berufseingangsphase, S. 122 ff. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2022-10-25-Sachstand-LB_veroeff-2022.pdf (Abfrage: 28.04.2024)
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Loccum (2023): Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung stärken! Good Practice, Transfer, Vernetzung. Fachtagung des DVLfB vom 17. Juni 2023 in der Evangelischen Akademie Loccum. Dokumentation unter lehrerfortbildung.de/service/download/category/23-fachtagungen?download=197:fachtagung-professionalisierung-der-lehrkraeftefortbildung-staerken-dokumentation (Abfrage: 24.04.2024)
- Maurer, Christian/Rinke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.) (2021): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum. Online-QLB-Tagung an der Universität Regensburg 2021. Regensburg: Universität. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234041 – DOI: 10.25656/01:23404 (Abfrage: 24.04.2024)
- Monitor Lehrerbildung (2020): Kohärenz und Verzahnung der Phasen. <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/themen/kohaerenz-und-verzahnung-der-phasen/> (Abfrage: 24.04.2024)
- Pasternack, Peer/Baumgarth, Benjamin/Burkhardt, Anke/Paschke, Sabine/Hielemann, Nurdin (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.wbv.de/download/shop/download/0/_/0/0/listview/file/-direct%406001599w/area/shop.html?cHash=3aeac7aa780e07c0dd99797c7cbac83b (Abfrage: 24.04.2024)
- Pichler, Silvia/Frey, Anne/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank/Rinke, Karsten (Hrsg.) (2024): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innenfortbildung – Wege der Professionalisierung. Tagung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg 2023. https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28496/pdf/Pichler_et_al_2024_Wie_viel_Wissenschaft_braucht.pdf (Aufruf: 24.04.2024)
- Rahe, Burkhard und Schulze, Hermann (2013): Regionale Lehrerfortbildung in Niedersachsen. Zusammengefasst von Birgitta Kasper-Heuermann (online abrufbar), S. 50–53. www.oestfriesischelandschaft.de/fileadmin/user_upload/BILDUNG/Bilder/Fortbildung/20Jahre_LFB.pdf (Abfrage: 24.04.2024)
- Schicht, Saskia/Schüssler, Renate & Obermeier, Ann-Cathrin (2021): Gemeinsam aus unterschiedlichen Perspektiven – Phasenverbindende Fortbildungen im Workshopprogramm BiConnected. In: Maurer, Christian/Rinke, Karsten/Holzäpfel, Lars/Lipowsky, Frank (Hrsg.): Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung – Arbeitsbündnisse im analogen und virtuellen Raum (S. 108–111). Regensburg: Universität Regensburg.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>
- Terhart, Ewald (2000): Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- VBO: Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Bielefeld School of Education (BiSEd) der Universität Bielefeld vom 1. April 2011 mit Änderungen vom 1. Februar 2013 und vom 1. Juli 2015.

2.8 Landesinstitute in Bewegung – Die Perspektive der Institutsleitungen

Landesinstitute sind die zentralen Einrichtungen der Länder für pädagogische Dienstleistungen im Auftrag der jeweiligen Kultusministerien. Zum Kern ihres Portfolios gehören – bei Unterschieden im Detail – die Qualifizierung des pädagogischen Personals und der schulischen Führungskräfte, die Unterstützung der Schulen bei der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität, spezifische Beratungs- und Interventionsangebote, die Begleitung von Schulversuchen, die Erstellung von Bildungsplänen und Materialien, teilweise auch die Schulevaluation. Als nachgeordnete Behörden beraten sie ihre Ministerien bei zentralen Qualifizierungsvorhaben und bildungspolitischen Innovationen. Dies gelingt nach vorliegenden Erfahrungen umso besser, je mehr sich Landesinstitute zu pädagogischen Kompetenzzentren mit relativer Eigenständigkeit bei der Umsetzung ihres Auftrags entwickeln können (vgl. das Kapitel „Steuerung eines Landesinstituts als gemeinsame Aufgabe“ von Birgit Pikowsky und Stefanie Hubig in diesem Band, S. [157](#) ff.).

Bei aller Unterschiedlichkeit, was ihre Zuständigkeiten, die Steuerung durch die Ministerien oder die zur Verfügung stehenden Ressourcen angeht, haben sich die Landesinstitute in den letzten Jahren aufgrund großer Herausforderungen und Problemlagen deutlich verändert und weiterentwickelt. Ohne diese Entwicklungsbereitschaft wäre ein Großteil der in diesem Weißbuch vorgestellten Beispiele guter Praxis nicht möglich gewesen. Deutlich wird dies auch bei den Antworten von Institutsleitungen auf folgende Fragen der Herausgeber:

- 1) *Pandemie, Digitalisierung, Inklusion, Basiskompetenzen, Lehrkräftemangel: Haben diese aktuellen Herausforderungen in Ihrem Institut zu größeren oder sogar strukturellen Veränderungen geführt? Was hat sich – haben Sie – verändert?*
- 2) *Wie sollte sich Ihrer Ansicht nach die staatliche Lehrkräftefortbildung aufstellen, um zukunftsfähig zu sein?*

1 Die neue Welt der Lehrkräftefortbildung und was zu tun ist

Prof. Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL)

Bedingt durch die digitale Transformation und beschleunigt durch die Corona-Pandemie hat eine Art nachholende, digitale Revolution im Bereich Schule und Lehrkräftebildung stattgefunden. Ein Blick auf die neu entstandene Welt der Lehrkräftefortbildung mit interaktivem E-Learning, kollaborativem Arbeiten, Blended-Learning-Szenarien, Selbstlernkursen und MOOCs und E-Barcamps veranschaulicht den fundamentalen Wandel in der Lehrkräftefortbildung.

Am Beispiel Baden-Württemberg kann gezeigt werden, welche Chancen dieser Wandel beinhaltet, wenn grundlegende Orientierungen wie Wissenschaftsbezug und Praxisnähe, Fokussierung auf Schwerpunktthemen wie datengestützte Qualitätsentwicklung, Basiskompetenzen, Unterrichtsqualität und Digitalisierung konsequent umgesetzt werden – in engem Zusammenwirken von Kultusministerium und dem 2019 gegründeten Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) mit seinen rund 6000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Doch entscheidend sind nicht allein die Schwerpunktsetzungen, sondern ebenso die erforderlichen Operationalisierungen, um Schulen, Schulleitungen und Lehrkräften konkrete Hilfestellungen zu bieten. Beispielhaft erwähnt seien hier:

- Das Portal Starke BASIS! – Deutsch und Mathematik besser verstehen mit 64 Bausteinen für die Jahrgänge 1–8¹⁵,
- Das gemeinsam mit dem IBBW (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg) entwickelte Konzept QUBE-F, Qualitätsentwicklung durch Unterrichtsbeobachtung und Feedback, mit einem landesweit einheitlichen Unterrichtsfeedbackbogen, einem Beobachtungsmanual und einem umfassenden Programm für die Aus- und Fortbildung sowie für die Schulentwicklung¹⁶.
- Das auf einem landesweiten Leitfaden basierende Fortbildungskonzept zum Ziel- und Leistungsvereinbarungsprozess für rund 4000 Schulleitungen und die Schulaufsicht in den nächsten zwei Jahren¹⁷.

Mit der Gründung des ZSL ist eine systematische Fortbildungsplanung auf Grundlage von Bedarfserhebungen als Kreislaufprozess zwischen zentralen Vorgaben und Rückmeldungen aus den regionalen Fachteams eingeführt worden. In einer umfangreichen Jahresstatistik, die auf einem landesweiten Buchungssystem

15 zsl-bw.de/Lde/Startseite/im-fokus/starke-basis (Abfrage: 18.03.2024).

16 zsl-bw.de/Lde/Startseite/im-fokus/unterrichtsbeobachtung-und-feedback (Abfrage: 18.03.2024).

17 zsl-bw.de/Lde/Startseite/im-fokus/im-fokus-datengestuetzte-qualitaetsentwicklung (Abfrage: 18.03.2024).

(LFB-Online) basiert, werden die Entwicklungen zu wichtigen Kennzahlen monatlich und im Jahresbericht ausgewertet. Seit drei Jahren ist es erstmals in Baden-Württemberg möglich, die Beteiligung an Fortbildungen quantitativ und qualitativ zu erfassen und öffentlich zu berichten.

Die Statistik veranschaulicht einen starken Anstieg der Teilnahmezahlen. So konnten die Rekordzahlen der amtlichen Lehrkräftefortbildung des ZSL des vorletzten Schuljahres von 127.000 Teilnahmen mit 178.000 im letzten Schuljahr noch einmal übertroffen werden, wobei insbesondere Reihenveranstaltungen und schulnahe Formate einen Zuwachs erfahren haben. Der Anteil von digitalen Fortbildungsformaten ist im Vergleich zum Vorjahr leicht zurückgegangen und liegt bei rund 30 %, wobei in Erinnerung zu rufen ist, dass vor dem Lockdown im März 2020 keine synchronen E-Learning-Formate in der amtlichen Lehrkräftefortbildung genutzt wurden.

Die landesweite Evaluation mit rund 38.000 teilnehmenden Lehrkräften ermöglicht Rückmeldungen zu Relevanz, Qualität und Wissenschaftsbezug aus Sicht der Teilnehmenden. 92 % der rund 38.000 Rückmeldungen spiegeln die grundsätzliche Zufriedenheit mit den Fortbildungen wider. Wichtiger sind jedoch die Hinweise zur inhaltlichen Qualität: 87 % der Befragten melden zurück, dass die fortbildende Person Aussagen vor dem Hintergrund von Forschungsbefunden begründet, 96 % geben an, die vermittelten Inhalte seien für die Arbeit relevant, 90 % wollen die Inhalte in das eigene schulische Handeln integrieren.

Für die Zukunft ist wichtig, den skizzierten Kurs beizubehalten und auszubauen. Das bedeutet:

- Evidenzorientierung systematisch mit Praxisnähe und mit der Wissenschaft zu verbinden und die gut entwickelte Zusammenarbeit mit der Wissenschaft zu vertiefen. Das Paradebeispiel für diesen Ansatz ist BISS-Transfer im Rahmen von Starke BASIS!, an dem über 2000 Grundschulen mitwirken und Fortbildungsteilnahmen von 8.000–11.000 Lehrkräften in Online-Veranstaltungen zu Themen wie „Laut-Lese-Tandems“ oder „Gestaltung von Lesebändern“ erreicht werden – wissenschaftsbasiert und alltagstauglich.
- die Orientierung an Schwerpunktthemen konsequent durchzuhalten, ohne die Vielfalt der Themen zu vernachlässigen. Das gilt insbesondere für das auf zehn Jahre ausgelegte Startchancen-Programm (SCP), das auf eine Halbierung der Quote von Schülerinnen und Schüler abzielt, die die Mindeststandards nicht erreichen. In Baden-Württemberg wird das SCP als große Chance angesehen, bestehende Vorhaben wie das Programm Starke BASIS! mit zusätzlicher Schubkraft zu versehen und konsequent auf die Frage auszurichten, wie damit das Lernen der Schülerinnen und Schüler noch besser gefördert werden kann.

- 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.¹⁸
- Noch zu wenig realisiert sind Wirksamkeitsevaluationen. Da mit groß-angelegten Programmen nicht zuletzt ein erheblicher Ressourceneinsatz verbunden ist, sollte hier gelten, dass sowohl der Blick auf Veränderungen im Verhalten von Lehrkräften durch begleitende Beobachtungsverfahren sowie Post-Erhebungen zu Selbst- und Fremdeinschätzungen als auch auf die Wirkungen von Programmen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler durch quasi-experimentelle Studien gerichtet wird. Solche Formen von Evaluation sind im genannten SCP von besonderer Bedeutung, weil sehr umfangreiche Ressourcen eingesetzt werden, deren Zweckbestimmung, nämlich die Sicherung von Basiskompetenzen, über zehn Jahre kontinuierlich im Blick zu behalten ist.

2 Dynamische Veränderungen: Die ALP auf dem Weg von einer Präsenz- zu einer Online-Akademie

Dr. Alfred Kotter, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen (Bayern)

Die geänderten Rahmenbedingungen wie Pandemie, digitale Transformation oder Lehrkräftemangel haben deutliche Auswirkungen auch auf die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) gehabt. Die massiven Veränderungen der letzten Jahre lassen sich schlaglichtartig in Zahlen darstellen: 2019, im letzten Vor-Pandemie-Jahr, konnte die ALP ca. 51.000 Teilnahmen an Lehrgangsangeboten verzeichnen, davon ca. 60 % im Präsenzbereich. Aktuell haben die Präsenzzahlen wieder das Vorpandemie-Niveau erreicht, insgesamt aber können nun deutlich über 200.000 Teilnahmen pro Jahr verzeichnet werden. Rund 180.000 Teilnahmen davon entfallen auf Online-Formate.

Die ALP kann mit den verschiedenen Formaten im Online-Bereich (Sessions, Selbstlernkurse, Micro-Learning, MOS) ein nahezu „unendliches“ Angebot bereitstellen. Insofern gibt es in der Lehrkräftefortbildung in Bayern kein

18 Universität Kiel: www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/schulmanagement-und-qualitaetsentwicklung-ma (Abfrage: 18.03.2024). Universität Tübingen: uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/hector-institut-fuer-empirische-bildungsforschung/studium/master-schulmanagement/ (Abfrage: 18.03.2024).

Angebots-Problem, zumal es ja als staatliches Angebot neben der zentralen Fortbildungsebene auch noch die regionale und – für die Grund- und Mittelschule – die lokale Fortbildungsebene gibt (insgesamt ca. 130 Anbieter).

Begleitet wurde die massive Ausweitung des Online-Angebots von einer Reihe von Überlegungen: Wie können Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildung gewährleistet werden? Wie kann die Qualität von Online-Formaten gesteigert werden? Wie kann angesichts der Fülle an angebotenen Fortbildungen Orientierung geschaffen werden?

Hier nur schlaglichtartig einige Hinweise auf gefundene Antworten: Wirksamkeit und Nachhaltigkeit setzen die Bereitschaft der Teilnehmenden an Fortbildung voraus, Neues zu denken und zu adaptieren. Durch möglichst niederschwellige Angebote – ortsunabhängige asynchrone Selbstlernkurse oder bis wenige Stunden vor „Ausstrahlung“ buchbare eSessions etwa – können Teilnehmende die Fortbildung selbstbestimmt in Berufs- und Alltags-Kontexte einbinden, die für diese Bereitschaft förderlich sind. Diese Offenheit ist auch dann festzustellen, wenn Fortbildungen die jeweiligen Bedürfnisse treffen. Deshalb werden Fortbildungen zu aktuellen Themen – vom Ukrainekrieg bis zu ChatGPT – agil umgesetzt: die erste eSession zu ChatGPT wurde am 04.01.2023 gehalten und bereits eine Woche nach dem russischen Überfall auf die Ukraine war ein Selbstlernkurs zur Einordnung des Geschehens verfügbar.

Wo immer möglich sollen „Anschluss-Angebote“ angeboten werden, etwa durch die Einbindung einzelner eSessions in Reihen oder durch den Verweis in Selbstlernkursen auf synchrone Begleitangebote. Einen höheren Grad an Verbindlichkeit weisen unmittelbar aufeinander bezogene Angebote – ggf. nur im „Paket“ buchbar – auf. Hier sind insbesondere alle denkbaren Blended-Formate zu nennen, die sich zu Sequenzen fügen. Dies kann einmal auf zentraler Ebene durch die ALP erfolgen: viele Qualifizierungs-Lehrgänge sind so gestaltet, dass synchrone oder asynchrone Online-Angebote mit Präsenzphasen gekoppelt werden, wobei die Präsenzphasen insbesondere der reflexiven Durchdringung und Aneignung dienen („Quality time“), während Input in Online-Phasen ausgelagert wird. Zunehmend werden auch die Möglichkeiten vernetzter Angebote erschlossen: breitenwirksame Online-Formate der zentralen Ebene werden hier mit vertiefenden Präsenzangeboten der regionalen Fortbildungsebene gekoppelt. Auch die Verknüpfung der zentralen mit der schulinternen Fortbildungsebene wird u. a. in einem Pilotversuch getestet.

Die Qualität von Online-Angeboten hängt unter anderem von der Professionalität im Produktions- und Umsetzungsbereich ab. Deshalb entstehen asynchrone Online-Angebote (Selbstlernkurse) an der ALP in multiprofessionellen Settings: fachlich Verantwortliche wirken mit Spezialistinnen und Spezialisten aus den Bereichen Online-Didaktik, Mediendesign,ameratechnik und Serious-Game-Design zusammen. Die Federführung liegt dabei beim

eLearning-Kompetenzzentrum. Ziel ist es, Produkte von hoher fachlicher Qualität bereitzustellen, die anregend und motivierend gestaltet sind.

Im Bereich der synchronen Online-Angebote (eSessions) bestimmt sich Qualität u. a. durch die technische Qualität, die Bereitstellung passgenauer Formate, eine professionelle Moderation sowie inhaltliche Exzellenz. Die Stabsstelle Medien.Pädagogik.Didaktik. | eSessions zentral – regional der ALP bietet Wochenprogramme mit jeweils rund 40 sehr kurzfristig buchbaren, unterschiedlichen eSession-Formaten an: hoch interaktive Sessions mit Breakout-Rooms, Barcamps, Keynotes, digitale Großveranstaltungen mit Live-Streaming aus dem ALP-Sendestudio sowie angegliederten Workshops etc.

Angesichts der Fülle der Angebote ist es notwendig, auch Orientierung zu geben. Dies geschieht einmal dadurch, dass alle Angebote über die zentrale Plattform FIBS (Fortbildung in bayerischen Schulen) bereitgestellt werden. FIBS bietet entsprechende Filtermöglichkeiten. Darüber hinaus orientieren sich alle Angebote der Lehrkräftefortbildung zu digitalen Themen an dem für Bayern modifizierten DigCompEdu. Bei jedem Angebot ist angegeben, welche Teilkompetenzen auf welcher Niveaustufe geschult werden sollen. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, mittels eines durch die ALP entwickelten Selbsteinschätzungs-Tools einen Überblick über eigene Stärken und Desiderate zu gewinnen. So ist die Möglichkeit geschaffen, dass Lehrkräfte durch den Besuch „passender“ Angebote gezielten Kompetenzaufbau betreiben.

Eine Herausforderung ist es auch, das vielfältige Angebot „sichtbar“ zu machen. Beim Marketing beschreitet die ALP vielfältige Wege: Suche über FIBS oder die Homepage der ALP, Zusendung des Wochenprogramms mit Online-Angeboten an alle Schulen, individuelle und allgemeine Newsletter, Social-Media-Kanäle, frei zugängliche Podcasts als „Teaser“.

In diesem Kurzbeitrag erfolgt aus Platzgründen eine Fokussierung auf den Bereich der Online-Angebote, da hier die Veränderungen besonders tiefgreifend sind. Erwähnt sei aber doch, dass sich die ALP auch mit einer Vielzahl anderer Fragen beschäftigt. Im Fokus stehen etwa Themen wie BNE, Politische Bildung, Inklusion, DaZ, Basiskompetenzen sowie (Nach-)Qualifizierungsmaßnahmen. Auch grundlegende Fragen wie die Qualifizierung von Lehrkräftefortbildenden, Nachhaltigkeits- und Wirksamkeitsfragen oder die Systematisierung der Bedarfserhebung werden gestellt und sukzessive beantwortet. Zudem muss – schon im Hinblick auf Schulungen im Kontext des bayerisches Digital-Großprojekts BayernCloud Schule – eine deutliche Ausweitung der Zielgruppen vorgenommen werden.

Hingewiesen sei noch darauf, dass die Veränderungen der letzten Jahre zu einem deutlichen Personalaufwuchs (plus ca. 30 %), zu weitergehender Spezialisierung und zu deutlichen strukturellen Änderungen (z. B. Schaffung einer neuen Abteilung für Digitale Bildung, Medienpädagogik und Online-Fortbildung) geführt haben.

Abschließend noch ein Blick in die Zukunft: Fortbildung des Bildungspersonals an Schulen wird evidenzbasiert, systematisch, kunden- und zielgruppenorientiert, bedarfsgerecht, agil, adaptiv (u. a. durch Einsatz von KI), vernetzt, wirksam und nachhaltig sein müssen. Grundlagen dafür sind an der ALP gelegt.

3 Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) im Transformationsprozess

Dr. Mathias Iffert, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Das Landesinstitut befindet sich derzeit in einem tiefgreifenden Transformationsprozess. Formal ausgelöst wurde dieser im September 2022 durch die Kündigung des LISUM-Staatsvertrages von Seiten Berlins. Knapp zwei Jahre zuvor, im Oktober 2020, war der Abschlussbericht einer Expertenkommission unter Leitung von Prof. Olaf Köller (Universität Kiel) veröffentlicht worden; in den darin enthaltenen „Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin“ wurde u. a. die „kohärente Verknüpfung von Einzelmaßnahmen der Unterrichtsentwicklung durch die Schaffung eines Berliner Landesinstituts, das die Ausbildung der Lehramtsanwärter:innen, die Qualifizierung und den Einsatz von Schulberater:innen und fachdidaktischen Unterrichtscoaches, die Fort- und Weiterbildung sowie die Entwicklung, Bereitstellung und Implementation von Materialien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung verantwortet“ (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin 2020¹⁹), genannt.

Wenngleich sich die Befunde der Köller-Kommission auf das Land Berlin bezogen, ist auch für Brandenburg zu konstatieren, dass die derzeitige Konstruktion des gesamten Lehrkräfte-Unterstützungssystems einschließlich des LISUM strukturell verändert werden muss, um den aktuellen und künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen zu sein. Im schulischen Bereich bestehen diese insbesondere

- in einer in den letzten Jahren empirisch belegbaren, wachsenden Disparität der Schülerschaft und damit korrespondierenden Defiziten in der Ausprägung von Basiskompetenzen, insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik,

19 berlin.de/sen/bjf/service/presse/abschlussbericht_expertenkommission_6-10-2020.pdf?ts=1705017670 (Abfrage: 18.03.2024).

- in dem Erfordernis, die Unterrichtsqualität auf Grundlage einer verlässlichen empirischen Datenbasis zu sichern und zu entwickeln und evidenzbasiert Entwicklungsschwerpunkte und -bedarfe zu ermitteln,
- in den auch langfristig hohen Seiteneinstiegsquoten in den Lehrkräfteberuf und damit verbundene Qualifizierungsbedarfe,
- in einer damit korrespondierenden Zunahme fach- und schulstufenfremden Unterrichts,
- in dem Erfordernis zur schulischen Ausgestaltung der Anforderungen des gesellschaftlichen digitalen Wandels in der Schul- und Unterrichtskultur.

Im Ergebnis des mit der Kündigung des LISUM-Staatsvertrages begonnenen Transformationsprozesses werden in Berlin und Brandenburg zu Beginn des Jahres 2025 jeweils landeseigene Institute die Arbeit zur Bewältigung dieser Anforderungen aufnehmen.

Die aus dem „Köller-Bericht“ auch auf das Land Brandenburg beziehbaren Befunde waren eine der Quellen für die „Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Schulen in Brandenburg“ (12-Punkte-Plan), die das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Oktober 2022 veröffentlichte. Das erste der dort formulierten 12 Handlungsfelder trägt die Überschrift „Neuaufstellung von Fortbildung, Qualitätssicherung und Digitalisierung in einem landeseigenen Institut“²⁰. Die handlungsleitenden konzeptionellen Entwicklungslinien sind dabei u. a.:

- die institutionelle Bündelung der Ausbildungs-, Qualifizierungs- und Fortbildungssysteme mit den Bereichen der Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung sowie der Qualitätssicherung,
- der Aufbau einer tragfähigen landeseigenen digitalen Infrastruktur für alle Bereiche der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften,
- die Herstellung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Zentralität und Regionalität im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung in Form eines neuen brandenburgischen Landesinstituts mit zunächst fünf Standorten (Ludwigsfelde, Bernau, Cottbus, Potsdam und künftig Neuruppin).

Mit der Umsetzung dieser Entwicklungslinien wird in Brandenburg ein Landesinstitut entstehen, in dem das bisherige Aufgabenportfolio des LISUM (u. a. Unterrichtsentwicklung, Schul- und Personalentwicklung, Medienbildung) um komplexe Aufgabenbereiche erweitert und mit ihnen verknüpft wird (u. a. Lehrkräftefortbildung, Vorbereitungsdienst, Qualifizierung von Seiteneinsteigenden, digitale Infrastruktur für die Aus- und Fortbildung, Qualitätssicherung und

20 mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/140/186-22_massnahmen_zur_verbesserung_der_qualitaet_der_schulen_in_brandenburg.pdf (Abfrage: 18.03.2024).

-entwicklung). Die bisherige Beschränkung des LISUM auf die Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wird überwunden; über die institutionelle Verknüpfung der Standorte des Instituts und den Aufbau einer landesweiten digitalen Infrastruktur wird die Lehrkräftefortbildung unmittelbarer mit den Schulen des Landes verbunden.

Neben den skizzierten strukturellen Veränderungen werden im Rahmen der Konzeption des künftigen brandenburgischen Landesinstituts auch zentrale inhaltliche Fragen zur künftigen Ausrichtung der Fortbildung diskutiert. Dazu gehören insbesondere eine verbesserte Rollenklarheit bei der Differenzierung zwischen grundsätzlichen und operativen sowie zwischen aufsichtlichen, unterstützenden und beratenden Aufgaben einschließlich ihrer Zuordnung an die oberste und untere Schulaufsicht bzw. an das Landesinstitut, eine tragfähige und transparente Konzeption der Schnittstellen zwischen den handelnden Akteuren, Aspekte der Verknüpfung von Wissenschaft und Fortbildung sowie Fragen einer zeitgemäßen Fortbildungsorganisation und -didaktik – auch unter dem Blickwinkel des Arbeitens in einer Kultur der Digitalität.

4 Bremer Perspektiven: Entwicklung zum Teacher Learning und zu lernfähigen Strukturen

Christian Buchberger, Landesinstitut für Schule Bremen (LIS)

Bremen hatte beim Ausbruch der Pandemie den unschätzbaren Vorteil, bereits über eine gut ausgebaute und zentral administrierte digitale Infrastruktur im Schulbereich zu verfügen. Dazu gehörten und gehören ein landeseinheitliches Lernmanagementsystem, ein weitgehend in der Fläche verfügbarer WLAN-Zugang, schulische bzw. dienstliche E-Mail-Adressen etc.²¹. Für Fortbildungsteilnehmende wurde seitens des Landesinstituts eine neue Fortbildungsmanagement-Lösung eingeführt, die ebenfalls in das Gesamtkonzept integriert wurde²². Der Senatorin für Kinder und Bildung gelang es, wichtige Tools zur Unterstützung des Lehrens und Lernens unter Pandemiebedingungen zeitnah landesweit einzuführen. Dies erleichterte es ungemein, die für Schüler:innen, Lehrpersonen und Fortbildende teils recht „steile Lernkurve“ zu bewältigen. Entsprechende Fortbildungen ließen sich auf ein überschaubares Portfolio digitaler Werkzeuge konzentrieren und mit denselben Instrumenten umsetzen, die auch in den Schulen verwendet wurden. Wesentlich war schließlich die früh getroffene Entscheidung, alle Schüler:innen und Lehrpersonen mit individuellen digitalen

21 bildung.bremen.de/it-infrastruktur-362357 (Abfrage: 18.03.2024).

22 fortbildung.lis.bremen.de (Abfrage: 18.03.2024).

Endgeräten auszustatten²³. Dadurch konnte das Abreißen von Kommunikation und Beziehung zwischen allen Beteiligten vermindert werden – auch im Zusammenspiel von Fortbildungsanbietenden und Teilnehmenden.

Im Schnittbereich zwischen fachlichen, digitalen und inklusiven Herausforderungen hat das LIS Bremen in den letzten Jahren zwei herauszuhebende Bereiche neu entwickelt:

- Die Werkstatt inklusiver Deutschunterricht (WiDu)²⁴ umfasst inzwischen mehr als 4.000 kuratierte Medien. WiDu eröffnet eine breite Palette an Zugängen für verschiedene Lerntypen – bis hin zu professionell eingesprochenen literarischen Texten, die auch als E-Book hinterlegt sind. Eine weitere Veränderung knüpft hieran an, da es u. a. durch WiDu gelungen ist, die länderübergreifende Kooperation zu intensivieren und Ressourcen gemeinsam zu nutzen.
- Dies gilt in besonderem Maße auch für eine Neuerung, die in den Anfängen der Pandemie ihren Ursprung hatte und inzwischen zu einem länderübergreifenden Bildungscampus gewachsen ist: die Digitale Drehtür²⁵. Mit aktuell 12 beteiligten Bundesländern, mehreren hundert Partnerschulen, rd. 9.000 Schüler:innen, acht Universitäten bzw. Hochschulen ist die „DD“ heute eine unübersehbare Bildungsinnovation im deutschsprachigen Raum. Primär fungiert die Digitale Drehtür als digitaler Ort selbstgesteuerten und interessengeleiteten Lernens im Sinne eines unterrichtsergänzenden Bildungsangebotes. Die Gesamtkoordination liegt im LIS Bremen bei der Vernetzungsstelle Begabungsförderung. Möglich wurde die dynamische Entwicklung der „DD“ maßgeblich durch die intensive und konstruktive Kooperation über die Bundesländer hinweg und durch die Förderung der Karg- und der Schwiete-Stiftung.

Im Hinblick auf eine durchgängige Bildung folgt der Bremer Bildungsplan „0–10 Jahre“ der Einsicht, dass alle Kinder hinsichtlich ihrer Lernbiografien von früher Förderung und Durchgängigkeit profitieren. Hierfür hat das LIS Bremen ein Unterstützungssystem für die in Verbünden arbeitenden Einrichtungen (Kitas und Grundschulen) entwickelt und umgesetzt. Zur strukturellen Verankerung wurde 2023 das neue Fachreferat „Frühkindliche Bildung – Grundschulen – Ganztage“ in der Abteilung Schulentwicklung – Fortbildung des LIS Bremen gegründet. Wir bündeln damit Zuständigkeiten, schaffen größere Kohärenz

23 bildung.bremen.de/ipads-362410 (Abfrage: 18.03.2024).

24 lis.bremen.de/fortbildung/oberschulen-gymnasien/profund/widu-590446 (Abfrage: 18.03.2024).

25 bremen.de/fortbildung/begabungsforderung/die-digitale-drehtuer-586409 und digitale-drehtuer.de (Abfrage: 18.03.2024).

und Wirksamkeit der Unterstützungsangebote des LIS, die sich zunehmend auf den Bereich der frühkindlichen Bildung erweitern, zuletzt Anfang 2024 mit der Aufnahme der Servicestelle Kinder- und Familienzentren²⁶.

Jenseits der Fortbildung entfalten sich Aktivitäten zur Eindämmung des Lehrkräftemangels. So wurden im Bereich der Lehramtsausbildung durch die Senatorin für Kinder und Bildung neue Wege geschaffen, die auch nicht-grundständig ausgebildeten Expert:innen einen Zugang zum Lehrberuf eröffnen. Bremen setzt dabei auf qualifizierte Seiteneinstiege, insbesondere auf das Programm „Back to School“²⁷ mit einer Dauer von 18 Monaten, welches das LIS Bremen umsetzt. Last but not least bildet das LIS Bremen gemeinsam mit den Schulen inzwischen erheblich mehr Referendar:innen aus als in den vergangenen Jahren. Auch wenn dies für alle Beteiligten zunächst einen Mehraufwand bedeutet, steht diesem die mittelfristige Entlastungswirkung durch mehr ausgebildete Lehrpersonen gegenüber – ein Effekt, der alle Mühen wert ist!

Die oben genannten Beispiele haben eine gemeinsame Grundlinie: Es geht um systematische, fokussierte, kontinuierliche und bedarfsgerechte Maßnahmen, die mit dem hergebrachten Begriff der Fortbildung kaum mehr sinnvoll zu fassen sind. Ebenso wie die Fokusverschiebung vom Unterricht hin zu Lehr-Lernprozessen steht der Fortbildung ein Wandel bevor, wenn sie ihre Wirkung weiterhin entfalten soll: hin zum „teacher learning“ (in Singular und Plural) sowie der Entwicklung lernfähiger Strukturen innerhalb von und zwischen Bildungseinrichtungen. Streng genommen sollte es aus unserer Sicht noch eher in Richtung „educator and system learning“ gehen.

5 Leitidee: Lebenslanges Lernen in einer Welt des beschleunigten Wandels

Dr. Elke Richlick, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)

Angesichts des rasanten gesellschaftlichen Wandels, der naturgemäß auch in umfassender Weise die Bildungslandschaft in Deutschland tangiert, bedarf es aus Sicht des NLQ neuer Konzepte sowie einer tragfähigen Leitidee für die Lehrkräftefortbildung. Mit der Leitidee des lebenslangen Lernens gelingt es, die vielfältigen gegenwärtigen und zukünftigen schulischen Themen für Lehrkräfte bedeutsam zu machen und sie auf diese Weise in einen Prozess der kontinuierlichen Professionalisierung einzubinden. Es geht also nicht darum, ausschließlich auf

26 lis.bremen.de/fortbildung/servicestelle-kifaz-600504 (Abfrage: 18.03.2024).

27 bildung.bremen.de/innovation-zukunft-schule-back-to-school-381275 (Abfrage: 18.03.2024).

einen bildungspolitischen Schwerpunkt zu fokussieren, beispielsweise „Bildung in der digitalen Welt“, sondern alle bildungspolitischen Schwerpunkte unter dem Dach der Leitidee des lebenslangen Lernens nahezu gleichermaßen zu gewichten und ihre Querverbindungen zu verdeutlichen. Das Konzept des lebenslangen Lernens an dieser Stelle zu entfalten, würde den Rahmen sprengen. Wichtig in diesem Kontext ist, dass die Leitidee des lebenslangen Lernens auf zwei Ebenen im NLQ wirksam wird, nämlich auf Ebene der Schule sowie auf Ebene des Instituts. Lehrkräfte wie Mitarbeitende des NLQ sollen dazu befähigt werden, die umfassenden Veränderungen sowie die stetig wechselnden Herausforderungen im Bildungsbereich neugierig, aktiv und kompetent zu bewältigen, im besten Falle nicht nur zu reagieren, sondern sie engagiert und verantwortungsbewusst für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mitzugestalten.

Umsteuerung im Fortbildungsbereich des NLQ

Als landesweit tätiges Institut unterstützt das NLQ niedersächsische Lehrkräfte durch zeitgemäße und den einschlägigen wissenschaftsbasierten Standards entsprechende Fortbildungsangebote zu allen bildungspolitischen Schwerpunkten des Landes wie beispielsweise „Lernstandsdiagnosen nutzen und Basiskompetenzen stärken“, „Bildung in der digitalen Welt“, „Demokratiebildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, „Inklusive Schule“, „Ganztag“, „Sprachbildung und Interkulturelle Bildung“. Ein aktuelles Beispiel für den sich beschleunigenden Wandel bis hin zu Disruptionen in Teilen des Bildungsbereichs ist der Einsatz von KI in Schule und Unterricht, deren Ausmaß zum jetzigen Zeitpunkt noch gar nicht abzusehen ist. In kürzester Zeit mussten Fortbildungsangebote konzipiert werden, für die hohe Teilnehmendenzahlen im vierstelligen Bereich nachgewiesen werden konnten und die permanent erweitert werden.

Die Pandemie hat die Notwendigkeit flexibler und digitaler Fortbildungsformate deutlich gemacht. Präsenzveranstaltungen mussten kurzfristig auf digitale Plattformen verlagert und didaktisch neu strukturiert werden, was zu einer radikalen Umsteuerung im Fortbildungssektor des NLQ führte. Die gewonnenen Erfahrungen aus der Pandemie, die organisatorischen und personellen Veränderungen im Institut sowie einschlägige wissenschaftliche Erkenntnisse zu nachhaltiger und lernwirksamer Fortbildung haben die Angebote des NLQ maßgeblich beeinflusst und dauerhaft verändert:

- Aufbau einer neuen Abteilung „Digitalisierung und Informationstechnologien“
- Vorgabe einer Quote von 50 % der Lehrkräftefortbildungen in unterschiedlichen digitalen Formaten, vorzugsweise in Blended-learning-Formaten

- wissenschaftsbasierte Angebotskonzeptionen unter Berücksichtigung einer veränderten Lernkultur: zunehmend agil, selbstgesteuert, kollaborativ, eigenverantwortlich
- systematische Veranstaltungsevaluationen insbesondere zu Anwendungs- und Transferbedingungen sowie zu Wissens- und Kompetenzzuwachs
- Intensivierung der Zusammenarbeit mit den 12 Kompetenzzentren für regionale Lehrkräftefortbildung: jährliche Evaluation und Controlling der Lehrkräftefortbildungen mit bildungspolitischer Priorität; Nutzung wissenschaftlicher Expertise der Universitäten für eine qualitative Weiterentwicklung von Fortbildungen
- Aufwuchs des Personalkörpers und Aufbau von multiprofessionellen Teams, z. B. Etablierung eines Kernteams KI
- Investitionen in technische Infrastruktur: Lernplattformen ELEC, KomZenELEC und OpenELEC, Lernmanagementsysteme

Qualifizierung von Fortbildungspersonal

Damit Fortbildungsangebote ohne Qualitätseinbußen zügig den aktuellen Bedarfen entsprechend geplant und umgesetzt werden können und das NLQ damit seinem Auftrag gerecht werden kann, Bildungseinrichtungen bei der Erfüllung des Bildungsauftrags zu unterstützen, innovative Ideen zu entwickeln, Impulse für das Bildungswesen zu geben und Entscheidungsträger bei der Umsetzung bildungspolitischer Vorhaben zu beraten, wurde ein verbindliches NLQ-internes Qualifizierungsscurriculum für alle fortbildungsverantwortlichen Mitarbeitenden implementiert. Eine 2021 eingerichtete Servicestelle E-Learning unterstützt im Rahmen der Konzeptionierung von Online-Veranstaltungsformaten auf didaktisch-methodischer und auf technischer Ebene, wenn es beispielsweise um den Einsatz neuer digitaler Tools geht. Die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen zur internen Personalentwicklung fließen zu einem Großteil in die Qualifizierung des Fortbildungspersonals.

Eine landesweite Maßnahme zur Qualifizierung des Fortbildungspersonals wird fortlaufend ausgeweitet: Zum Konzept „Fortbildung für Fortbildende“ findet sich der Beitrag „Kurzporträt 4: Niedersachsen – Fortbildung für Fortbildende (FfF)“ von Volkmars S. Knoke und Dietlinde H. Vanier in diesem Band (vgl. S. 92 ff.).

Eine zukunftsfähige Lehrkräftefortbildung sollte den Ansatz des lebenslangen Lernens fördern. Fortbildungsangebote müssen evidenzbasiert aktualisiert und an die neuesten pädagogischen, fachdidaktischen und fachmethodischen Entwicklungen und Forschungsbefunde angepasst werden. Gleichbedeutend ist eine systematische und kontinuierliche Qualifizierung des Fortbildungspersonals, das in den allgegenwärtigen dynamischen Veränderungsprozessen agil und proaktiv

wirksam werden muss, um eine angemessene und qualitätvolle Angebotsvielfalt zu gewährleisten.

6 Sechs-Punkte-Plan zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen

Ulrich Wehrhöfer, Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW)

Benedikt Große Hüttmann, Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW)

Die berufsbegleitende Professionalisierung von Lehrkräften stellt – als Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit – die längste Phase der Lehrkräftebildung dar (KMK 2020). Diese dritte Phase ist angesichts sich stetig ändernder und in den letzten Jahrzehnten zunehmender Anforderungen an das Lehren und Lernen für Lehrkräfte äußerst bedeutsam. Fort- und Weiterbildungen bilden dabei ein zentrales Unterstützungsangebot sowohl für den Erhalt und die Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften als auch für die Qualitätsentwicklung der Einzelschulen (SWK 2023). Der Bildungspolitik und -administration kommt daher die Aufgabe zu, Prozesse der Professionalisierung von Lehrpersonen und der Schulentwicklung auch durch staatliche Fort- und Weiterbildungsangebote zu unterstützen.

In Nordrhein-Westfalen als Flächenland mit 5.404 Schulen und 212.912 Lehrkräften (MSB NRW 2023) zeichnet sich das staatliche Fortbildungssystem durch eine hohe Komplexität aus, die sich in der dezentralen und kaskadenförmigen Struktur mit mehreren operativen Ebenen, einer inhaltlich breit gefächerten Angebotspalette sowie einer hohen Anzahl an Fortbildungspersonal und Fortbildungsteilnehmenden äußert. In NRW führen die fünf Bezirksregierungen mit den 53 regionalen Kompetenzteams die Maßnahmen der staatlichen Lehrkräftefort- und -weiterbildung durch; der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) obliegen hingegen gegenwärtig zentrale Entwicklungsarbeiten und Personalentwicklung in der Lehrkräftefortbildung sowie in der Leitungskräftequalifizierung und -fortbildung.

Ein 2019 erstelltes Gutachten einer externen Expertengruppe kam – basierend auf den Ergebnissen einer im Vorjahr intern durchgeführten fokussierten Evaluation – zu dem Schluss, dass das aktuelle Fortbildungssystem in Nordrhein-Westfalen nicht optimal aufgestellt sei und eine grundlegende Reformierung erfordere (Expertengruppe 2019).

Auf dieser Grundlage entstand ein Konzept zur Weiterentwicklung der Organisation und des Angebots der staatlichen Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen, welches die Schulministerin Dorothee Feller am 17.04.2024 im Schulausschuss des Landtags der Öffentlichkeit vorstellte (MSB, 17.04.2024). Der sogenannte Sechs-Punkte-Plan „Reform der Lehrkräftefortbildung“ umfasst die folgenden Handlungsbereiche (MSB 2024):

1. *Sicherung gleichwertiger Qualität, Förderung thematischer Stringenz der Angebote und Ausbau digitaler Formate:* Die staatliche Lehrkräftefortbildung soll zukünftig den bildungspolitischen Zielen des Landes und den schulpraktischen Erfordernissen effektiver nachkommen. Angebote der Lehrkräftefortbildung sollen thematisch stringenter an verbindlichen Bildungs- und Qualitätsstandards für Schulen ausgerichtet werden. Für die Schulen sollen bei den prioritären Themen qualitätsgesicherte landesweit gültige Kernkonzepte bereitgestellt werden, deren Vermittlung sowohl im Präsenz- als auch vermehrt im Online-Format erfolgen wird. Die Entwicklung und Durchführung qualitativ hochwertiger Fortbildungsangebote für Lehrkräfte soll durch landesweit gültige Qualitätsmaßstäbe sichergestellt werden.
2. *Aufbau eines Fortbildungsmonitorings und einer -berichterstattung, Schaffung datenbasierter Evidenz:* Eine Ausweitung und Steuerung des Fortbildungsangebots setzt einen guten und aktuellen Überblick über das Fortbildungssystem voraus. Um datenbasierte Evidenz für Prozesse der Steuerung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung zu gewinnen, soll ein landesweites Fortbildungsmonitoring verbunden mit einer regemäßigen Fortbildungsberichterstattung eingeführt werden. Als Grundlage hierfür ist eine integrative IT-Verfahrenslösung zur Fortbildungsadministration erforderlich, die zudem die Bereitstellung von Ergebnissen der Fortbildungs-evaluation und die Erfassung von Fortbildungsbedarfen ermöglicht.
3. *Schrittweise Einführung einer systemischen Fortbildungspflicht und Fortbildungsplanung in Schulen:* Die Lehrkräftefortbildung soll zukünftig verbindlicher in der Schule verankert werden. Lehrkräftefortbildungen sollen in Einzelschulen systematischer geplant, in festgelegten Zeiträumen durchgeführt und nachvollziehbar dokumentiert werden. Zur Unterstützung der einzelschulischen Fortbildungsplanung sollen perspektivisch die schon bestehenden Pädagogischen Tage zu einem neuen Format von Fortbildungstagen weiterentwickelt und ausgeweitet werden sowie damit einhergehend das Fortbildungsangebot sukzessive ausgebaut werden. In kontinuierlichen Fortbildungsbesprechungen zwischen der Schulaufsicht und der Einzelschule sollen die Fortbildungsaktivitäten deutlicher mit den bildungspolitischen Zielen den jeweiligen schulischen Zielen und den Unterstützungssystemen des Landes verbunden werden.

4. *Etablierung verbesserter Steuerungs- und effizienterer Umsetzungsstrukturen:* Im Rahmen der strategischen Steuerung der Lehrkräftefortbildung ist vorgesehen, zukünftig für Schul- und Unterrichtsentwicklung zentrale Themen und Umfänge des Fortbildungsangebots deutlicher landesweit zu definieren und zu priorisieren. Dabei sollen neue Formen der Zusammenarbeit und Arbeitsteilung der fünf Bezirksregierungen und der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) hinsichtlich der Entwicklung von landesweiten Kernkonzepten für Fortbildungen, der Bereitstellung digitaler Fortbildungsformate sowie der Qualifizierung des Fortbildungspersonals etabliert werden.
5. *Etablierung effizienter Regionalstrukturen:* Die 53 Kompetenzteams, die auf Ebene der Schulämter angesiedelt sind, werden in 13 Regionalteams für Fortbildungen, die an die Bezirksregierungen und damit direkt an die fortbildungs- und schulfachliche Aufsicht angegliedert werden, überführt. Mit einer solchen Verschlinkung der Regionalstrukturen wird eine effizientere zentrale Steuerung und eine effektive Nutzung des regionalen Angebots durch die Schulen angestrebt.
6. *Systematische Zusammenarbeit mit Hochschulen:* Die Zusammenarbeit mit Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, insbesondere der Lehrkräfte ausbildenden Universitäten, soll vertieft und ausgebaut werden, um die Lehrkräftefortbildung stärker evidenzbasiert auszurichten. Vorgesehen sind zum einen Erkenntnisse der Wissenschaft und – vor allem der Fachdidaktik – in die Entwicklung landesweiter Kernkonzepte für Fortbildungen einfließen zu lassen, zum anderen – insbesondere der unterrichtsfachbezogenen – Fortbildungsangebote der Hochschulen strukturiert aufzubereiten und sichtbar zu machen.

Mit dem skizzierten Konzept legt das Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen einen umfassenden Reformplan vor, der qualitative, fachliche und strukturelle Maßnahmen zur Weiterentwicklung der staatlichen Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen vorsieht. Die Reform der staatlichen Lehrkräftefortbildung soll gemeinsam mit allen Beteiligten ab dem nächsten Schuljahr 2024/25 sukzessive umgesetzt werden.

Literatur

Expertengruppe (Altrichter, H., Baumgart K., Gnahn, D., Jung-Sion, J., Pant, H. A.) (2019): Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf (Abfrage: 17.05.1024)

- KMK – Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 17.05.1024)
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung NRW (2023): Statistik-Telegramm 2022/23. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/statistiktelegramm-2022.pdf> (Abfrage: 17.05.1024)
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung NRW (17.04.2024): Ministerin Feller: Wir geben der Fortbildung unserer Lehrkräfte einen neuen Stellenwert. Sechs-Punkte-Plan zur Reform der Lehrkräftefortbildung vorgestellt. [Pressemeldung]. <https://www.land.nrw/pressemittelung/ministerin-feller-wir-geben-der-fortbildung-unsere-lehrkraefte-einen-neuen> (Abfrage: 17.05.1024)
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung NRW (2024): Konzept der „Reform der Lehrkräftefortbildung“ (Sechs-Punkte-Plan). Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/reform_lehrkraeftefortbildung_6pp_240417.pdf (Abfrage: 17.05.1024)
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2023-Gutachten-Lehrkraeftebildung.pdf> (Abfrage: 17.05.1024)

7 Kollaboration und Vernetzung als leitende Handlungsstrategien im neuen Bildungscampus Saarland

*Dr. Anika Limburg, Leiterin des Bildungscampus Saarland
Daniel Dettloff, Leiter der Abteilung Fort- und Weiterbildung im
Bildungscampus Saarland*

Der Bildungscampus Saarland vereint seit dem 1. September 2023 die Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung des Saarlandes unter einem Dach, d. h. das frühere Landesinstitut für Pädagogik und Medien, die fünf Studienseminare des Landes, eine Koordinierungsstelle Gemeinsames Lernen und die Landeszentrale für politische Bildung. Der Bildungscampus Saarland steht paradigmatisch dafür, dass es in einer Zeit permanenter Umbrüche, weltpolitischer Veränderungen und Diskontinuitäten keinen Platz mehr für isoliertes und eindimensionales Handeln gibt. Vielmehr kann den großen, immer komplexer werdenden Herausforderungen unserer Zeit nur mit einem Ansatz der Kollaboration und Vernetzung aller Akteure begegnet werden – auch über die Landesgrenzen hinaus. Diese Vernetzung legt die strukturellen Voraussetzungen dafür, die Bildung von Lehrkräften über die einzelnen Phasen hinweg ganzheitlich zu denken und die beteiligten Akteure miteinander zu vernetzen. Zukunftskompetenzen werden dabei systematisch integriert. So hat der Bildungscampus Saarland die Chance,

in das Bildungswesen auszustrahlen und allen Bildungsakteuren im Saarland Orientierung zu bieten.

Um beispielsweise der Herausforderung des aktuellen Lehrkräftemangels zu begegnen, können Programme des Quer- und Seiteneinstiegs unter Verzahnung aller Akteure der Aus-, Fort- und Weiterbildung konzipiert und durchgeführt werden. Auch die Qualifizierung von Mentorinnen und Mentoren an Ausbildungsschulen erfordert eine enge Zusammenarbeit der Studienseminare mit den Akteuren der Fort- und Weiterbildung sowie den Schulen selbst. Ebenso kann der dringend erforderliche Ausbau der Berufseinstiegsphase nur im Rahmen einer phasenübergreifenden Kooperation aller Akteure gelingen. Die integrative Struktur des Bildungscampus und die Kooperation mit den Hochschulen des Landes ermöglichen es zudem, Erkenntnisse aus der Wissenschaft sowie Erfahrungen aus Landes- oder Bundesprojekten in die Lehrkräfteaus- und -fortbildung einzuspeisen – und umgekehrt die Erkenntnisse aus der zweiten und dritten Phase gebündelt für die Weiterentwicklung der ersten Phase zur Verfügung zu stellen. Ein Beispiel hierfür sind die Ergebnisse der beiden Bundesländer-Initiativen „Schule macht stark“ (SchuMaS) und „Leistung macht Schule“ (LemaS), die unmittelbar in die Arbeit der Studienseminare, der Lehrkräftefortbildung, aber auch in die Unterstützung und Begleitung von Schulen zum Beispiel im Rahmen des Startchancen-Programms eingespeist werden können.

Die kooperationsbegünstigende Zusammenführung aller bisherigen Einrichtungen und Organisationseinheiten in einer gemeinsamen Struktur setzt das Anstoßen eines systemischen und planvoll gestalteten Organisationsentwicklungsprozesses voraus, an dem alle betroffenen Akteure aktiv beteiligt werden. Dabei werden sämtliche Prozesse in den bisherigen Einheiten auf den Prüfstand gestellt und in eine neue größere Struktur integriert. Angesichts der Zusammenführung von zuvor eigenständig agierenden Einheiten erscheint das Herstellen einer Corporate Identity besonders wichtig. Mit einem gemeinsamen Leitbild soll auch eine ideelle Grundlage der gemeinsamen Arbeit gelegt werden, die identitätsstiftend wirkt und zugleich Orientierung für die künftige Arbeit und Entwicklung schafft. Auf dieser Grundlage werden im Rahmen eines Qualitätsmanagements perspektivisch alle Prozesse und Entwicklungsschritte systematisch und regelmäßig auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert und weiterentwickelt. Ein Leitungsteam, das die Wirkfelder abbildet und an der Spitze zusammenführt, unterstützt ein effektives Kommunikations- und Entscheidungssystem. Für den Bildungscampus als lernende Organisation ist zudem die Schaffung einer modernen Lern- und Arbeitskultur von zentraler Bedeutung. Ein umfassendes Wissensmanagement sowie effektive Team-, Kooperations- und Kommunikationsstrukturen unterstützen eine Campuskultur, die alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter motiviert, gemeinsam zu lernen und offen für Neues zu sein. Im Bildungscampus soll der Geist eines Reallabors entstehen, in dem Neues erprobt wird und Fehler als Lernchance dienen.

Kollaboration und vernetztes Handeln bilden unserer Ansicht nach also wichtige Grundlagen dafür, um Lehrkräftebildung systematisch auf zukunftsrelevante Themen und Kompetenzen auszurichten. Digitale und transformative Kompetenzen stehen dabei genauso im Vordergrund wie etwa Resilienz oder Well-Being. Erst qua Kollaboration kann es beispielsweise gelingen, den Herausforderungen zu begegnen, vor die generative künstliche Intelligenz auch die Lehrkräftebildung stellt. Dabei geht es nicht nur um Fragen zeitgemäßer Medienbildung, sondern auch um einen offenen Diskurs dazu, wie künstliche Intelligenz verbreitete Bildungsbegriffe infrage stellt, wie sie Lernmotivation oder literale Praktiken und damit auch die Entwicklung von Basiskompetenzen beeinflusst. Wir stehen hier gesellschaftlich vor so großen, offenen Fragen, dass es einer vielstimmigen konzertierten Auseinandersetzung damit bedarf, um nicht nur reaktiv mit diesen Fragen umzugehen, sondern durch gute Bildung auch die Gesellschaft im besten Sinne mitzugestalten.

8 Strukturelle Veränderungen für gegenwärtige und absehbare Herausforderungen

Thomas Schödel, Dr. Kay Adenstedt, Dr. Matthias Pötter, Landesinstitut für Schulqualität und Unterrichtsentwicklung Sachsen-Anhalt (LISA)

Der aktuelle Lehrkräftemangel und die Etablierung einer Kultur der Digitalität an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt sind zwei Herausforderungen, die auch am Landesinstitut für Schulqualität und Unterrichtsentwicklung Sachsen-Anhalt (LISA) zu strukturellen Veränderungen geführt haben. Zu diesen Herausforderungen gehören auch die Transformationsprozesse, die zur Weiterentwicklung der Lehrkräfteprofessionalisierung einzuleiten sind.

Der bereits seit einigen Jahren bestehende Lehrkräftemangel stellt eine Herausforderung dar, die kurz- und mittelfristige Veränderungen erfordert und weiterhin erfordert. Zur Sicherung der Unterrichtsversorgung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt ist es notwendig, Personen zu gewinnen und zu qualifizieren, die ohne ein traditionelles Lehramtsstudium in den Lehrerberuf einsteigen. Diese Personen werden in Sachsen-Anhalt als Seiteneinsteigende (SE) bezeichnet, für die eine Qualifizierung im Rahmen eines vorgeschalteten Einführungskurses verpflichtend ist. Ziel des Einführungskurses ist es, bei den SE zunächst grundlegende Kompetenzen in den Teilbereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten und Beurteilen gemäß den KMK-Standards für die Lehrerbildung anzubahnen und zu entwickeln, das professionelle Selbstverständnis einer Lehrkraft aufzubauen und Handlungsalternativen zu erarbeiten und zu erproben. Nach Abschluss der vorbereitenden Qualifizierungsmaßnahme sollen die SE somit über theoretisches Grundlagenwissen verfügen und gleichzeitig in

der Lage sein, vorstrukturierte Problemlösungen aus der Theorie auf praktische Fragestellungen im Schulalltag anzuwenden. Der vorgeschaltete Einführungskurs erstreckt sich über ein Jahr und gliedert sich in einen Willkommenskurs, einen vierwöchigen Grundlagenkurs und eine begleitete Professionalisierungsphase mit z. B. fachdidaktischen Fortbildungen, Fortbildungen zu pädagogisch-psychologischen Themen und schulformspezifischen Netzwerken. Im vergangenen Jahr wurde der Einstellungskorridor für SE mit Meisterabschluss sowie für staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, die in der Regel über keinen Hochschulabschluss verfügen, erweitert. Die Qualifizierungsmaßnahmen für diesen Personenkreis orientieren sich am Gesamtkonzept zur Qualifizierung und Begleitung der SE in den Schuldienst, enthalten aber darüber hinausgehende Zusatzangebote.

Die Entwicklung einer Kultur der Digitalität in den Schulen erfordert die Antizipation aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen und beeinflusst maßgeblich die Weiterentwicklung des Systems Schule. Bislang war der schulische Alltag vor allem durch den Einsatz analoger Medien geprägt, digitale Medien hielten eher verzögert Einzug. Aktuell werden im Kontext der Etablierung einer Kultur der Digitalität die damit einhergehenden transformativen Prozesse in den Schulen zunehmend sichtbar. Dabei wird auch deutlich, dass die schulische Bildung in Deutschland im Vergleich zu anderen Nationen und gesellschaftlichen Bereichen einen erhöhten Nachholbedarf bei der Steuerung und Gestaltung dieser Transformationsprozesse hat.

Die Neugründung des Fachbereichs „Digitalität in der schulischen Bildung“ am LISA zum 01.01.2023 stellt eine Reaktion auf diesen Nachholbedarf dar. Im Zentrum der Arbeit des neuen Fachbereiches stehen die nachfolgend genannten Ziele:

- eine zukunftsfähige Bildung durch die Stärkung von Basis- und Zukunftskompetenzen aller am Bildungsprozess Beteiligten zu unterstützen,
- Schulen zu ermutigen, veränderte Lern- und Prüfungskulturen zu entwickeln und dafür Handlungsoptionen und Lösungswege aufzuzeigen,
- Künstliche Intelligenz in ihrer Vielfalt wahrzunehmen, die jeweiligen Einsatzszenarien kritisch zu hinterfragen, pädagogisch zu bewerten und schulische Handlungsoptionen zu entwickeln, zu erproben und zu diskutieren,
- thematische Fortbildungen anzubieten und ein Verständnis von OER/OEP als Querschnittsthema zu erzeugen, um den praktischen Einsatz freier Bildungsmaterialien zu unterstützen, zu einer allgemein etablierten Arbeitsweise zu entwickeln und den Zugang zu entsprechenden technischen Infrastrukturen zu sichern,
- Lehrkräfte und Schulleitungen umfassend, zeitgemäß und unter Berücksichtigung eines reflektierten Medieneinsatzes zu professionalisieren,

- Schulentwicklungsprozesse der einzelnen Schulen und des gesamten Schulsystems im Rahmen der digitalen Transformation in Sachsen-Anhalt zu unterstützen,
- Lehrkräften ein geeignetes Portfolio an Applikationen, Medien und digitalen Diensten zur Verfügung zu stellen und deren Nutzung durch Support, Beratung und Fortbildung zu fördern.

Die Qualifizierung von Seiteneinsteigenden und der Aufbau eines neuen Fachbereichs am LISA stehen exemplarisch für eine ganze Reihe von strukturellen Veränderungen, die den veränderten Anforderungen an ein Unterstützungssystem für Lehrende und Lernende in unserem Bundesland geschuldet sind. Dazu gehören z. B. die Steuerung und wirksame Begleitung laufender Projekte wie LEMAS, SchumaS, BISS-Transfer, QuaMath, LINDIUS (Landesinitiative für nachhaltige digitale Infrastrukturen für Unterricht und Schule), die Integration des Schwerpunkts „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in die Curricula und in die zweite und dritte Phase der Lehrerprofessionalisierung, die Bündelung der Aktivitäten zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften in einer Führungskräfteakademie und vieles mehr.

Aktuell konzentrieren wir uns unter anderem auf die Erweiterung der Veranstaltungsformate in der dritten Phase. Der aktuelle Lehrkräftemangel führt zu einer verstärkten Nachfrage nach Fortbildungsveranstaltungen in der unterrichtsfreien Zeit. Gleichzeitig legen die Lehrkräfte zunehmend Wert darauf, dass Fortbildungen im Blended-Learning-Format angeboten werden. Ebenso besteht die Anforderung an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des LISA, neue schulerelevante Erkenntnisse aus den Fach- und Bildungswissenschaften im Rahmen von Webinaren anzubieten, die jederzeit frei abrufbar sind. Insbesondere Lehrkräfte im Seiteneinstieg, aber nicht nur sie, wünschen sich „Online-Sprechstunden“, die idealerweise am späten Nachmittag, am Abend oder in Ferienzeiten einen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen der gleichen „Profession“ ermöglichen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Fortbildungsbedarfe, die sich aufgrund der aktuell hohen Veränderungsdynamik im Bildungssystem kurzfristig ergeben, nur schwer mit einer langfristigen Fortbildungsplanung (in Form eines Jahreskatalogs) in Einklang zu bringen sind. Damit wird deutlich, dass sich auch die dritte Phase der Lehrkräfteprofessionalisierung weiter verändern wird.

9 Schleswig-Holstein: Fokus auf basale Kompetenzen und „Schule im digitalen Zeitalter“

Dr. Gesa Ramm, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holsten (IQSH)

Das Landesinstitut in Schleswig-Holstein (IQSH) leistet zusammen mit dem schleswig-holsteinischen Institut für Berufliche Bildung (SHIBB) die Lehrkräfteausbildung (2. Phase), die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die Unterstützung der Schulentwicklung, insbesondere in einer Kultur der Digitalität, das Bildungsmonitoring im allgemeinbildenden Bereich sowie den Support im IT-Verwaltungsbereich für alle rund 800 Schulen in Schleswig-Holstein.

Unser wichtigstes Anliegen ist es, Lehrkräfte in Schleswig-Holstein gut aus-, fort- und weiterzubilden und Schulen darin zu unterstützen, Schülerinnen und Schüler möglichst optimal zu fördern und zu fordern. Derzeit liegt der Fokus dabei auf den basalen Kompetenzen. Das bedeutet, dass in allen Arbeitsbereichen die Ausrichtung auf die basalen Kompetenzen reflektiert und deren besondere Bedeutung hervorgehoben wird²⁸. Ein wesentliches Programm ist dabei „Niemanden zurücklassen“, welches vom IQSH für die Primar- und Sekundarstufe in den Säulen „Lesen macht stark“ und „Mathe macht stark“ angeboten wird²⁹). Die Unterstützung in diesem Bereich wird weiter intensiviert: Alle Fachkonferenzleitungen Deutsch und Mathematik der Grundschulen nehmen dazu an Online-Fortbildungsreihen teil, die Ausweitung auf die Sekundarstufe ist geplant. Die Fachkonferenzleitungen in Mathematik werden zusätzlich durch zweiwöchentliche Informationsmails und eine Sprechstunde unterstützt. Im Bereich Deutsch wird zusätzlich die Leseförder-App Buddy Bo angeboten. Bei der Fachtagung aller Schulleitungen der Grundschulen und Förderzentren im Jahr 2024 liegt der Fokus auf basalen Kompetenzen und der produktiven Zusammenarbeit.

Die größte Veränderung am IQSH ist die Einrichtung eines neuen Landesprogramms „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“³⁰. Mit diesem Landesprogramm soll die Unterstützung der Lehrkräfte und Schulen auf dem Weg zur Kultur der Digitalität erfolgen. Es trägt dazu bei, diesen Transformationsprozess in enger Zusammenarbeit aller drei Phasen der Lehrkräftebildung zu gestalten. Eine Besonderheit ist, dass ca. 25 Kolleginnen und Kollegen des IQSH an den Hochschulen und Universitäten Professuren zugeordnet sind und in Verbindung mit Fachberatungen am IQSH die wissenschaftliche Expertise einbringen und weiterentwickeln. Mit den *Educational Engineers* ist damit eine

28 schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/IQSH/Publikationen/Links/Shop/basaleKompetenzen_Dwl.html (Abfrage: 18.03.2024).

29 nzi.lernnetz.de (Abfrage: 18.03.2024).

30 schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/IQSH/Arbeitsfelder/ZukunftSchule/zukunftschule_node.html (Abfrage: 18.03.2024).

neue Profession an der Schnittstelle von Wissenschaft zu Praxis geschaffen, die die Weiterentwicklung digitaler Unterstützungsangebote und deren Nutzbarmachung für die Lehrkräftebildung entscheidend befördert. Im direkten Austausch mit den Schulen stehen regionale Medienberatungen des IQSH als Kontaktpersonen. Sie nehmen alle Bedarfe auf und bieten selbst bzw. vermitteln die passende Unterstützung.

Das IQSH, welches unter anderem als Bindeglied zwischen den Institutionen und den Schulen fungiert, koordiniert das aktuell im Aufwuchs befindliche Gesamtunterstützungsvorhaben, welches folgende Ziele verfolgt:

- Nachhaltige Kompetenzentwicklung zur Bewältigung einer zunehmend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt und Unterstützung der Lehrkräfte gemäß KMK-Strategie,
- Angebot innovativer Unterstützungskonzepte für die Digitalisierung aller Schulen in Schleswig-Holstein sowie für die phasenübergreifende Lehrkräftebildung³¹,
- Vernetzung relevanter Stakeholder der Lehrkräftebildung, der Wissenschaft, der Kultur sowie aller Bildungsbereiche der schulischen Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung,
- Aufbau von Medienwerkstätten für das gemeinsame phasenübergreifende Lernen,
- Forschungsbasierte Entwicklung fachbezogener digitaler und hybrider Materialien und Szenarien für die Unterrichtsentwicklung,
- Nachhaltige Implementierung agiler Supportstrukturen, Steuerung über ein abteilungsübergreifend gestaltetes Auftragsboard der Schulen,
- Weiterentwicklung von Transfermodellen und Monitoringstrategien.

Langfristiges Ziel des Programms ist es, mit den Schulen gemeinsam zeitgemäße Lehr-Lernszenarien zu entwickeln. Die Experimentierklausel ermöglicht in Schleswig-Holstein dabei einiges. So engagiert sich das IQSH in diesem Bereich beispielsweise mit Konzepten zum „Freiday“ oder „Deeper Learning“. Um die benannten Ziele strategisch zu verfolgen, findet eine begleitende Evaluation des Programms statt

31 Siehe „Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Perspektiven zur Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein. https://publikationen.iqsh.de/dm-medienbildung/id-02-2023.html?file=files/Inhalte/PDF-Downloads/Publikationen/Lehren%20und%20Lernen%20in%20der%20digitalen%20Welt_PDF%20UA.pdf&cid= (Abfrage: 24.05.2024).

Eine zukunftsfähige Lehrkräftefortbildung zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus:

1. Klarheit, Kohärenz, Evidenzbasierung
Wertschätzung der Arbeit aller und Steuerung mit dem Ziel eines kohärenten gelingenden Miteinanders auf Basis eines zwischen Wissenschaft, schulischer Praxis und Politik abgewogenen Konzeptes. Die evidenzbasierte Schulentwicklung bietet Struktur für Verbindlichkeit, Transparenz und klare aufeinander abgestimmte Steuerung der Mitwirkenden (Ministerium, Schulaufsicht, Unterstützungssystem, Gesellschaft).
2. Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler
Die Erreichung basaler Kompetenzen im sprachlichen, mathematischen, kognitiven und sozial-emotionalen Bereich hat Priorität. Dabei sind auch Kommunikation, Zusammenarbeiten und kritisches Denken wesentlich, Kreativität zusätzlich ein bedeutender Motivationsfaktor (Prioritäten in der Schulentwicklung im Jahresarbeitsplan der Schule). Auch wenn die Sicherung der basalen Kompetenzen im Fokus steht, geht es weiterhin um die Förderung der Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler.
3. Gegenseitige Unterstützung und Multiprofessionalität
Kolleginnen und Kollegen, Schulen, alle der Lehrkräftebildung verpflichteten Einrichtungen kooperieren und unterstützen sich gegenseitig. Multiprofessionalität wird selbstverständlich gelebt. Die Landesinstitute haben eine besondere impulsgebende und vernetzende Bedeutung, Bedarfe der Schulen werden unmittelbar und zeitnah aufgegriffen und möglichst vor Ort unterstützt (regionale Medienberatung, fachliche Beratung, Schulentwicklungsberatung).

In diesem Sinne ist derzeit eine erneute Evaluation der Fortbildung des IQSH auf den Weg gebracht, die uns zielführende Hinweise geben wird.

10 Strategische Bildungsplanung unter krisenhaften Bedingungen

Dr. Andreas Jantowski und Anja Göbel, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)

Durch die Vielfalt an gleichzeitig auftretenden krisenhaften Ereignissen, die ganz erheblich auch das Bildungs- und Fortbildungssystem trafen, stand unser Institut vor neuen, in diesem Ausmaß nie gekannten Herausforderungen, die in den vorgegebenen Strukturen nicht mehr zu bewältigen waren.

Auf Systemebene erfolgte eine gravierende Umstrukturierung des Instituts. Dabei wurden die Referate für Digitales Lernen, Unterrichtsentwicklung, Medienbildung und das Beratersystem des ThILLM (Usys) komplett neu aufgestellt. Der Bereich der Führungskräftequalifizierung wurde einer Neukonzeption unterzogen und startet im Frühjahr 2024, wobei die Themen Digitalisierung, Umgang mit Krisen, Ambiguitätstoleranz, salutogenetische Führung und Integration von Seiteneinsteigern zentrale Punkte bilden. Auch wurde der Bereich Lehrkräftebildung entsprechend den Erfordernissen der Nachqualifizierung oder der Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteigern in den Lehrberuf entsprechend neu gegliedert und aufgestellt. Das Referat für Evaluation und empirische Forschung wurde personell ausgebaut und evaluierte erfolgreich die Integration neuer Professionen an Schule, wie der Pädagogischen Assistenzkräfte, die ebenfalls neu vom ThILLM ausgebildet werden. Zurzeit finden Längsschnittuntersuchungen zum Erfolg von Seiteneinsteigern in den Lehrberuf statt.

Die Befunde zur Entwicklung der Basiskompetenzen wurden am Institut sehr ernst genommen, sodass darauf mit insgesamt vier großen mehrtägigen Symposien reagiert und das entsprechende Referat für frühkindliche Bildung und Grundschule neu strukturiert und personell verstärkt wurde.

Neben diesen hier nur skizzenhaft darstellbaren Veränderungen hat das ThILLM bis 2022 nachhaltig neue Formate in der Lehrkräftefortbildung entwickelt und implementiert. Hier geht es um die didaktisch sinnvolle Nutzung von Selbstlernkursen, hybriden Veranstaltungen, Präsenzterminen und ausschließlich online durchgeführten Veranstaltungen. Diese umfassten im Jahr 2022 ca. 80 % aller Veranstaltungen. Ein Zurück in die Zeit vor der Pandemie ist nicht vorstellbar.

Um exemplarisch die inhaltlichen Veränderungen kurz zu veranschaulichen, werden nachfolgend einige Ausführungen zur Berufseingangsphase und der damit verbundenen Qualifizierung am ThILLM gemacht.

Die Fortbildungsstruktur der Berufseingangsphase sieht vor, dass Berufseinsteigende, einschließlich Seiteneinsteigende, in den ersten beiden Berufsjahren vorrangig modulare Fortbildungen zu nicht fachbezogenen Themenfeldern wie z. B. Beziehungsgestaltung oder Lehrkräftegesundheit besuchen. Bis 2019 fanden diese Fortbildungen ausschließlich als 6- bis 8-stündige Präsenzveranstaltungen statt, die eine ganztägige Freistellung der Lehrkräfte erforderten. Aufgrund des Lockdowns mussten drastische strukturelle Anpassungen vorgenommen werden, indem Präsenzveranstaltungen zunächst in zeitlich analoge Online-Formate transformiert wurden. Hierfür nahmen Dozent:innen an einer Onboarding-Maßnahme für den Umgang mit dem Videokonferenz-Tool BigBlueButton und der damit verbundenen didaktisch-methodischen Aufbereitung von Fortbildungsinhalten im Online-Raum teil. Dies ermöglichte eine fortlaufende Begleitung von Berufseinsteigenden und die Bereitstellung von Angeboten im Rahmen der Berufseingangsphase, ohne den Professionalisierungsprozess nachhaltig

zu stören. Es entstanden hierdurch zahlreiche neue bedarfsorientierte Angebote. Mit der schrittweisen Wiederaufnahme des Schulbetriebs in Thüringen zeichnete sich eine signifikante Zunahme (bis zu 400 %) der Teilnahme an Veranstaltungen in den Themenfeldern Beziehungsgestaltung, individuelle Förderung und Lehrkräftegesundheit ab – Faktoren also, die sich als besonders stark von der Pandemie betroffen herausgestellt haben. Zu den innovativen Lösungen gehörte dabei der Ausbau klassischer Fortbildungsformate, eine Vielzahl an strukturell unterschiedlichen Online-Angeboten, wie Sprechstunden, Netzwerktreffen, Mikrofortbildungen für Berufseinsteigende und Impulstage sowie die konsequente Nutzung digitaler Strukturen. Eine explorative Studie des ThILLM³² konnte grundlegend zeigen, dass Online-Formate per se keine schlechteren Wirkungen auf das Lernen von Teilnehmer:innen hatten als Präsenzformate. Auch lokale und regionale Kollaborationsnetzwerke wurden eingerichtet und sind inzwischen etabliert. Strukturell wurde und wird die Berufseingangsphase konsequent weiter modularisiert und soll perspektivisch mit den Themenfeldern der Führungskräfteentwicklung, der funktionsbezogenen und der berufsbio-graphisch-orientierten Lehrkräftefortbildung verknüpft werden, um synergetisch die Interdependenzen zu nutzen und Unterrichtsausfälle bei gleichzeitig hochwertiger Professionalisierung der Lehrpersonen zu minimieren.

Abschließend noch ein kurzer Ausblick: Wir werden bewährte Formate der Fortbildung weiterentwickeln und neue Formate schaffen. Insbesondere gilt es über die Nutzung und den Nutzen von Künstlicher Intelligenz nachzudenken. In Zeiten von Lehrkräftemangel und Unterrichtsabsicherung müssen verstärkt Wege gegangen werden, die die Qualifizierung von Lehrpersonen in die unterrichtsfreie Zeit verlagern. Gegenwärtig ist das mit 67 % aller Angebote der Fall. Das ThILLM wird konsequent die Orientierung seiner Angebote an den Bedarfen betreiben und hierfür sein bewährtes Bedarfserfassungsmodul nutzen³³. Die Lehrkräftefortbildung tut darüber hinaus gut daran, über eine veränderte Lern-Leistungs-Kultur und damit auch über Prüfungen nach althergebrachtem Muster nachzudenken, was wir gegenwärtig mit einer neuen Fachlichen Empfehlung zur Leistungsbewertung in Arbeit haben. Nicht zuletzt gilt es, eine neue Kultur des Lehrens und Lernens unter den Bedingungen der Digitalität zu etablieren und die Lehrkräfte hierfür zu professionalisieren. Letztlich muss über bestehende

32 Pusch, Sebastian (2023): Kompetenzerweiterung durch Online- und Präsenzfortbildungen: Empirische Befunde aus Evaluationsbefragungen des ThILLM. In: Jantowski, Andreas, Baumgart, Kerstin, Broese, Konstantin, Möller, Rainer, Platzbecker, Paul, Priebe, Botho (Hrsg.): Steuerungsaufgaben und Standards der Lehrkräftefortbildung. Aspekte staatlicher und kirchlicher Fortbildungssysteme, Akademien und Institute in Bezug auf Fortbildungswirksamkeit und -qualität. Forum 19. Bad Berka: ThILLM, S. 50–55. schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=17348 (Abfrage: 18.03.2024).

33 Siehe das Kapitel „Bedarfserfassung in der Lehrkräftefortbildung“ von Kerstin Baumgart und Ulrich Steffens in diesem Band, S. 252 ff.

Unterstützungssysteme, am ThILLM die Fachberater:innen und Berater:innen für Schulentwicklung, neu nachgedacht werden. Hier ist vor allem die für diese wichtigen Landesaufgaben zur Verfügung stehende Anzahl von Lehrkräfte-wochenstunden immer wieder neu zu erstreiten und deutlich zu machen, dass Berater:innen eine wichtige Funktion für das Schulsystem erfüllen. Letztlich müssen wir alle, die wir die berufslange Qualifizierung von Lehrpersonen durchführen und verantworten, allen politisch und gesellschaftlich handelnden Akteuren immer wieder deutlich machen, wie wichtig der Aspekt der Fortbildung für unser Schulsystem insgesamt ist und dass, wenn ausschließlich der Satz gilt, dass Unterrichtsabsicherung Vorrang vor allem genießt, dies zu einer langfristig nicht gewollten Deprofessionalisierung von Lehrpersonen führt.

3 Beispiele guter Praxis: Impulse für Unterricht und Schule

3.1 Fortbildung in einer Kultur der Digitalität

Jens Lindström und Maike Abshagen

Einleitung

Digitale Technologien verändern unsere Kultur und das Zusammenleben und -arbeiten in unserer Gesellschaft. Sichtbar wird das am Beispiel Fernsehen: Neben wenigen ausgewählten Kanälen, die vorwiegend konsumiert und von professionellen Redaktionen gestaltet werden, etablieren sich neue Medien wie YouTube, Twitch oder TikTok, bei denen immer mehr die Interaktion der Streamenden mit dem Publikum im Vordergrund steht und viele Nutzerinnen und Nutzer selbst zu Produzentinnen und Produzenten werden. Die Auswahl an kostenlosen und kostenpflichtigen Angeboten im Internet steigt und die Verantwortung für eine Qualitätsprüfung liegt immer mehr bei den Nutzerinnen und Nutzern. Eine ähnliche Entwicklung findet auch bei Angeboten der Lehrkräftebildung statt. Lehrkräfte vernetzen sich über soziale Netzwerke und werden selbst auch zu Fortbildenden, indem sie in großen Bildungsevents als Referentinnen und Referenten auftreten oder Online-Seminare für teilweise hunderte andere Lehrkräfte gestalten. Diese Entwicklung kann ambivalent betrachtet werden. Einerseits entstehen viele neue Bildungsangebote, die immer weniger Kontrolle unterliegen. Eine denkbare Reaktion wäre es deshalb, sich aus einer konservativen und reaktionären Haltung gegen den Wandel zu stemmen, wie es Stalder (2017, S. 10) beschreibt. Andererseits zeigen eben diese Entwicklungen auch das große Potential, das in den Veränderungen in der Kultur der Digitalität steckt. Es entstehen Bottom-up gestaltete Fortbildungen aus den Bedarfen und Interessen der Lehrkräfte heraus und Lehrkräfte nehmen die Verantwortung für ihre professionelle Entwicklung unabhängig von Bildungsinstituten selbst in die Hand.

Lipowsky und Rzejak (2021) haben Merkmale lernwirksamer Fortbildung zusammengetragen. Dazu zählen unter anderem die Förderung des Wirksamkeitserlebens der Lehrkräfte durch Erprobung und Reflexion, die Stärkung der kollegialen Kooperation, der Praxisbezug sowie eine Unterstützung der Lehrkräfte durch Feedback und Coaching. Die Kooperation und das gemeinsame Gestalten, das Zusammenrücken von Produzenten und Konsumenten bis hin zum Verschwimmen dieser Grenzen und der Verantwortungsübernahme durch

die einzelne Person sind sowohl Trends in der Kultur der Digitalität als auch Merkmale lernwirksamer Fortbildungen. Es stellt sich folglich die Frage, wie sich Fortbildungen unter diesen Bedingungen verändern sollten. Welche Formen der Lehrkräftebildung erodieren und welchen rücken zukünftig in den Mittelpunkt der Gesellschaft? Wie kann sich Lehrkräftebildung in einer Kultur der Digitalität entwickeln, um dabei möglichst wirksam zu sein?

Um diese Fragen beantworten zu können, sind präzise Begrifflichkeiten notwendig. Begriffe wie „Blended Learning“ oder „Hybrides Lernen“, die im Kontext der Digitalität häufig genutzt werden, weisen dabei auf Mischformen verschiedener Formate oder Medien hin. Eine einheitlich verwendete Definition gibt es dabei jedoch nicht (Irvine 2020). Ein möglicher Ansatz kann es sein, diese Begriffe genauer auszudifferenzieren. Dies kann zum Beispiel anhand von drei Dimensionen hybrider Lernformen (Lindström/Abshagen 2022) bezüglich der Lernorte, der Zeiträume sowie des Medieneinsatzes geschehen. Beim Lernort stellt sich die Frage, ob Fortbildung online oder in Präsenz stattfindet. Bezüglich der Zeiträume kann entschieden werden, ob alle gemeinsam zur gleichen Zeit (synchron) oder zu einem selbstgewählten Zeitpunkt im eigenen Tempo (asynchron) lernen – allein oder in Gruppen. Bezüglich des Medieneinsatzes stehen vielfältige Mittel zur Wahl: Vom einfachen Online-Termin-Planer und Newsletter über Online-Konferenzen, kollaborative Online-Dokumente bis hin zu umfassenden Online-Lernplattformen für Lehrkräfte bieten sich durch digitale Medien vielfältige neue Möglichkeiten.

Besonders spannend dürfte dabei aber auch der Unterricht selbst als Ort des Lernens werden. Lipowsky und Rzejak (2021) benennen unter anderem das Wirksamkeitserleben der Lehrkräfte und die Praxisrelevanz der Fortbildungsinhalte als Merkmale lernwirksamer Fortbildungen und stellen dabei die Bedeutung von Unterrichtsvideographien für die Lehrkräftebildung heraus. Als Video kann Unterricht, der zu einer ganz bestimmten Zeit an einem ganz bestimmten Ort stattgefunden hat, in der Fortbildung auch asynchron und ortsunabhängig verfügbar gemacht werden. Eine Aufgabe von Fortbildenden ist es, im Rahmen dieser Möglichkeiten relevante und wirksame Fortbildungen zu entwickeln.

Bei den benannten veränderten Bedingungen soll aber das eigentliche Ziel der Lehrkräftebildung nicht aus den Augen verloren werden: Das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Über die Vermittlung insbesondere der basalen Kompetenzen hinaus, geht es dabei auch um konkrete Medienkompetenzbereiche (benannt von der Kultusministerkonferenz 2017), in denen Schule eine Entwicklung initiieren soll. Diese finden sich nun teilweise auch in den fachspezifischen Bildungsstandards wieder. So wurde im Fach Mathematik der Kompetenz-Kanon um die Kompetenz „Mit Medien mathematisch arbeiten“ erweitert (Kultusministerkonferenz 2022). Letztlich ist eine Aufgabe von Schule, jungen Menschen kulturelle und gesellschaftliche Orientierung zu vermitteln

und ihnen zur Fähigkeit zu verhelfen, in einer ständig sich wandelnden und dabei zunehmend digitalisierten Welt ein erfülltes Leben zu führen (SchulG SH § 4). Und dementsprechend müssen diese kulturellen Veränderungen im Unterricht wie auch in der Lehrkräftebildung aufgenommen werden.

1 Exemplarisch: Künstliche Intelligenz als neues Thema in Aus- und Fortbildung

Eine Technologie, die die Schul- und Fortbildungslandschaft nachhaltig prägen wird, ist künstliche Intelligenz. Diese wird häufig mit Sprachmodellen in Verbindung gebracht, die als intelligente Chatbots mit Menschen kommunizieren, für sie Texte analysieren und Artikel schreiben können. Die Möglichkeiten von künstlicher Intelligenz gehen aber deutlich darüber hinaus. Die Anwendungsgebiete sind vielfältig und reichen von der Krebsdiagnostik über Videosynthese bis hin zum Einsatz als Kriegswaffe. Der „Automatisierungs-Risiko-Index“ (Paolillo et al. 2022) soll angeben, wie viel Prozent der Tätigkeiten eines Berufs schon heute von künstlicher Intelligenz übernommen werden könnten. Den höchsten Wert von 967 verschiedenen Berufen erreichen in dieser Studie Metzgerinnen und Metzger mit 78 % und den niedrigsten Wert erreichen Physikerinnen und Physiker mit 44 %. Im Gegenzug entstehen neue Berufe beispielsweise im Bereich der Entwicklung und des Trainings von KI-Modellen oder in der KI-gestützten Datenanalyse. Diese technologischen und die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen müssen sich auch in Schule abbilden, die ein Ort der Allgemeinbildung und Vorbereitung auf das Berufsleben sein soll. Für die Lehrkräftebildung müssen verschiedene Ebenen genauer betrachtet werden.

Auf Ebene der *Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler* hilft das Dagstuhl-Dreieck (Brinda et al. 2016) bei einer differenzierteren Betrachtung. Mit dessen Hilfe fragt man im Unterricht

- aus einer technologischen Perspektive: „Wie funktioniert künstliche Intelligenz?“
- aus einer gesellschaftlich-kulturellen Perspektive: „Welche Wirkung entfaltet künstliche Intelligenz in unserer Welt?“ und
- aus einer anwendungsorientierten Perspektive: „Wie nutze ich künstliche Intelligenz?“

Im Mittelpunkt steht dabei einerseits die übergreifende Medienkompetenz beim täglichen Umgang mit dieser Technologie. Beispiele sind Smartphone-Apps, die künstliche Intelligenz heute schon verwenden, um eine Route zu berechnen oder Sprache in Text umzuwandeln. Zentral sollten aber andererseits auch

fachspezifische Fragestellungen sein: Wie wird in verschiedenen Berufsfeldern, die die Mathematik betreffen, heute und in Zukunft künstliche Intelligenz eingesetzt und was müssen wir dementsprechend im Mathematikunterricht lernen?

Dabei müssen auch *schul- und lernkulturelle Veränderungen* im Mittelpunkt stehen, denn im Fokus sollte nicht nur das Lernen über künstliche Intelligenz stehen. Schülerinnen und Schüler müssen die Technologie selbst erproben und in ihre Arbeitsprozesse integrieren, um ihre Chancen und Grenzen sowie Potentiale und Risiken im vollen Ausmaß begreifen zu können. Durch Zugang zum Internet und den Einsatz künstlicher Intelligenz entstehen völlig neue Lernszenarien, in denen das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler mehr im Fokus steht (Wirzberger/Schwarz 2021). Aber auch etablierte Methoden werden durch die neue Technologie in Frage gestellt. Klassische Prüfungsformate geraten so beispielsweise in eine Zwickmühle: Eine Prüfung, die den Zugang zu modernen Technologien wie künstlicher Intelligenz oder Internet verbietet, ist nicht lebensweltnah. Eine Prüfung, die diesen Zugang erlaubt, erfordert möglicherweise eine neue Fragestellung, um die Eigenleistung der Schülerinnen und Schüler abzubilden. Ob und inwiefern künstliche Intelligenz im Rahmen einer Prüfung eingesetzt werden darf, ist deshalb eine grundlegende Fragestellung, die nicht von jeder Lehrkraft einzeln, sondern in der Schulgemeinschaft diskutiert werden sollte.

Auf Ebene der *Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte* stellen sich damit verbundene pädagogisch-didaktische Fragen. Denn sie müssen Lerngelegenheiten gestalten, um die Veränderungen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler zu initiieren. Fragt man die wohl bekannteste künstliche Intelligenz ChatGPT¹ nach Einsatzmöglichkeiten von künstlicher Intelligenz in Schule, erhält man unter anderem folgende Antworten:

- Nutzung von intelligenten Chatbots, die den Lernenden bei Fragen und Problemen zur Seite stehen,
- Analyse von Daten von Schülerinnen und Schülern, mit anschließendem Erstellen individualisierter Lernpläne im Rahmen von intelligenten tutoriellen Systemen,
- Generierung von Fortschrittsberichten und Unterstützung der Lehrkräfte bei der Identifizierung von Lernenden, die zusätzliche Unterstützung benötigen,
- Unterstützung der Lehrkräfte bei der Bewertung von Aufgaben und Tests, damit die Lehrkraft mehr Zeit für eine intensivere Betreuung der Schülerinnen und Schüler hat,

1 Zugriff über <https://chat.openai.com/> abgerufen am 14. Mai 2023; hier basierend auf der PT-3.5-Architektur.

- Übersetzungs- und Transkriptionsdienste, um Schülerinnen und Schülern, die eine andere Muttersprache sprechen oder besondere Bedürfnisse haben, das Lernen zu erleichtern.
- Kuratieren neuester Informationen und relevanter Inhalte für die professionelle Entwicklung von Lehrkräften.

Die hier von ChatGPT zusammengetragenen Beispiele sind nicht alle unmittelbar in der Schule umzusetzen. Dem entgegen stehen in erster Linie berechtigte Datenschutzbedenken, insbesondere wenn es um eine detaillierte Analyse personenbezogener Daten geht. Auch die Frage von geistigem Eigentum und Urheberrecht wird in diesem Kontext diskutiert. Dennoch kann eine Lehrkraft schon heute eine künstliche Intelligenz als Ausgangspunkt für Gedanken und Überlegungen zum Unterricht nutzen und so Ideen zusammentragen, aus denen sie guten Unterricht entwickeln kann. Spannagel (2023) erklärt diese Herangehensweise über die Theorie der verteilten Kognitionen: Die Lehrkraft plant und steuert die Unterrichtsgestaltung, lagert aber verschiedene Prozesse der Informationsverarbeitung und Speicherung von Wissen zum Beispiel an ein digitales Werkzeug aus, das sie bei der Unterrichtsentwicklung unterstützt. Das passiert im Alltag bereits mit einfachen Hilfsmitteln wie einer Rechtschreibprüfung im Textverarbeitungsprogramm. Mit Hilfe künstlicher Intelligenz erweitert sich diese Arbeitsweise auf Assistenten zum Zusammenfassen von Texten oder zum Schreiben von Standard-E-Mail-Entwürfen oder zur Produktion ganzer Videos. Dennoch bleibt die Lehrkraft aber in der Verantwortung für die inhaltliche Korrektheit der dargestellten Informationen und den Schutz der Persönlichkeitsrechte der Lernenden bei der Nutzung dieses Werkzeugs.

Auf Ebene der *Aus- und Fortbildung* kommen nun all diese Anforderungen zusammen. Künstliche Intelligenz existierte in der dargestellten Form noch nicht, als die meisten der jetzigen Lehrkräfte selbst in der Schule oder im Studium waren. Genau wie Schülerinnen und Schüler müssen Lehrkräfte deshalb in der Regel von Grund auf an neue Technologien herangeführt werden. Im Rahmen der Lehrkräftebildung muss also der komplette Bogen gespannt werden – von der Funktionsweise der Technologie über die sichere Nutzung im Alltag bis hin zu fachspezifischen Einsatzszenarien und pädagogischen und didaktischen Überlegungen zur Gestaltung passender Lernumgebungen. Und dann stellt sich auch für die Lehrkräftebildung die Frage, wie diese neuen Technologien eingesetzt werden, um Lehrkräfte bei ihrer eigenen professionellen Entwicklung zu unterstützen. Im Optimalfall lassen sich hier mehrere Ziele gleichzeitig erreichen. Zum Beispiel könnten Fortbildende durch künstliche Intelligenz einen Text mit didaktischen Empfehlungen generieren lassen, die dann von Lehrkräften diskutiert werden können. Einerseits kann der Text als Fallbeispiel ein guter Ausgangspunkt für die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen sein. Andererseits ist der Text selbst geeignet, um die Chancen und Grenzen künstlicher

Intelligenz zu diskutieren und ein mögliches Einsatzszenario dieser Technologie im Alltag einer Lehrkraft darzustellen. Wenn Lehrkräfte selbst künstliche Intelligenz für eine selbstgesteuerte und eigenverantwortliche professionelle Entwicklung nutzen, haben sie eine genauere Vorstellung davon, wie Schülerinnen und Schüler diese Technologie zum selben Zweck einsetzen können und es fällt ihnen leichter, dies im Unterricht zu thematisieren.

Die Chancen und Grenzen künstlicher Intelligenz in der Schule sowie der verantwortungsbewusste Umgang damit werden bereits an vielen Stellen diskutiert. Beispiele dafür sind

- das Impulspapier „Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem“ der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (2024),
- der Leitfaden „Schule und KI“ der Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung und des Deutschen Forschungszentrums für Künstliche Intelligenz (2023)
- sowie die Ethischen Leitlinien für Lehrkräfte über die Nutzung von KI und Daten für Lehr- und Lernzwecke der Europäischen Union (2022).

2 Beispiele aus der Fortbildungspraxis

Im Folgenden stehen Beispiele aus der Fortbildungspraxis im Fokus, die zeigen können, wie die Veränderungen der Kultur der Digitalität bereits heute in Fortbildungskonzepten Anklang finden. So hat die „ALP-fre!stunde“ den Comenius-EduMedia-Award 2022 für ihre innovativen und praxisbezogenen Online-Selbstlernkurse gewonnen. Mit dem *relilab* und dem *Medienkompetenz-Netzwerk #MVedu* werden zwei Projekte betrachtet, die einen besonderen Schwerpunkt auf das Netzwerken über soziale Medien und Eigenverantwortlichkeit der teilnehmenden Lehrkräfte legen, wofür das Netzwerk #MVedu sogar den Medienkompetenz-Preis M-V 2021 gewonnen hat. Die Formate *Professionelle Lerngemeinschaft Blended Learning* und *Lernbegleiter Journey* verstehen sich als unmittelbar praxisorientiert und arbeiten mit Lerngemeinschaften, in denen die Teilnehmenden selbst eine große Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Dabei sind digitale Medien sowohl Thema als auch das Bindeglied, das die Kommunikation in und mit diesen Gruppen erst ermöglicht. Die *Diklusionssnacks* sollen evidenzbasierte Entwicklung im Kontext zwischen Digitalität und Inklusion anregen. Die Beispiele sollen dabei keine Best Practice Blaupausen zum Nachmachen sein. Vielmehr sollen sie exemplarisch Mittel und Wege zur Gestaltung von Fortbildung in der Kultur der Digitalität veranschaulichen. All diesen Fortbildungsformaten ist gemein, dass die Digitalität nicht

nur zum Thema, sondern zur Grundvoraussetzung für die gemeinsame Arbeit wird. Nicht nur die Nutzung neuer Werkzeuge steht im Fokus, sondern die Entwicklung neuer Gemeinschaften und Netzwerke und schließlich auch Fortbildungsformate, die erst durch Online-Vernetzung ermöglicht werden. Weitere konkrete Ausgestaltungsmöglichkeiten für solche Formate finden sich darüber hinaus in der Handreichung „Online- und hybride Fortbildungen lernwirksam gestalten“ (Lindström/Abshagen 2022).

Beispiel 1: „ALP-fre!stunde“, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Dillingen

Die „ALP-fre!stunde“ ist ein Selbstlernformat, in dessen Rahmen Lehrkräfte Zugriff auf Online-Kurse zum eigenverantwortlichen Lernen haben. Die Kurse sind auf eine Länge von 40–45 Minuten konzipiert und bilden ein breites Spektrum von Themen mit theoretischem Input und konkretem Bezug und Anregungen zum unterrichtlichen Handeln ab. Über die in den Kursen bereitgestellten Informationen hinaus erhalten die Lehrkräfte Links zu weiterführenden Informationen.

Digitalität im Fokus: Digitale Technologien ermöglichen am Beispiel der „ALP-fre!stunde“ ein neues Fortbildungsformat, das in dieser Form ohne digitale Medien nicht möglich gewesen wäre. Im Mittelpunkt steht dabei das asynchrone Online-Lernen auf einer Lernplattform. Das Bereitstellen von Fachwissen und Anregungen zur Erprobung im Unterricht sind an sich nicht neu und auch im Rahmen von Pädagogik- und Fachliteratur möglich. Digitale Technologie ermöglicht darüber hinaus die Verknüpfung von Text und Bild mit Video und Ton, das Einholen von Feedback durch die teilnehmenden Lehrkräfte, das nachträgliche Be- und Überarbeiten der Kurse auf Grundlage des Feedbacks, ein Bewertungssystem mit Erfahrungsberichten und einen Austausch zu den Inhalten des Kurses durch die Teilnehmenden.

Für das Projekt „ALP-fre!stunde“ wurde Katrin Grün von der Akademie für Lehrkräftefortbildung und Personalführung Dillingen interviewt. Sie arbeitet dort im E-Learning-Kompetenzzentrum mit dem Schwerpunkt Gymnasien. Es folgt ein Auszug aus dem Interview.

Schon die erste ALP-fre!stunde „Amanda Gorman: The Hill We Climb“ erfüllt inhaltlich alle Vorgaben, die wir uns in der Planungsphase selbst auferlegt haben (knapper, aber präziser, theoretischer Überblick; möglichst unmittelbar umsetzbare Unterrichtsideen und – wo möglich und sinnvoll – die Einladung der Nutzenden zur Interaktion) und trägt damit eine „Handschrift“, die sich auch durch andere Kurse dieses Formats zieht. Wichtig war mir auch ein optischer Wiedererkennungswert des Formats und eine möglichst intuitive Bedienung durch die Nutzenden. Aus diesem

Grund ist die Startseite der einzelnen Kurse bewusst schlicht gehalten, um auch Nutzenden, die noch keine oder erst wenig Erfahrungen mit Online-Kursumgebungen haben, einen einfachen Zugang zu den Kursinhalten zu ermöglichen. [...]

Schon die Rückmeldungen zur ersten ALP-fre!stunde waren begeistert. Daran haben wir gemerkt: Wir haben hier eine echte „Marktlücke“ gefunden! So entstanden dann relativ schnell weitere ALP-fre!stunden zu den unterschiedlichsten Themen. Aussagen wie „Tolles Format, sehr informativ, die Links vertiefen die Inhalte aus [den] Beiträgen ... Respekt!“ (Feedback zur ALP-fre!stunde „Faszination ‚Squid Game‘“) oder „Einfach nur mega Zusammenstellung! Ich habe den Kurs direkt anderen KuK empfohlen.“ (Feedback zur ALP-fre!stunde „All Things Christmas“) zeigen, dass das Angebot im Berufsalltag der Lehrkräfte angekommen ist! Auch die Auszeichnung unserer Arbeit mit dem Comenius Edu Media Award 2022 hat uns natürlich sehr gefreut!

Um inhaltlich „am Ball“ zu bleiben, fragen wir beim Feedback übrigens auch immer Themenwünsche der Lehrkräfte ab. Leider hat aber auch unser Arbeitstag nur eine gewisse Anzahl von Stunden, so dass wir nach wie vor mehr Ideen haben, als wir am Ende vielleicht umsetzen können...

Link zum vollständigen Interview: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch

Kontakt

Katrin Grün

k.gruen@alp.dillingen.de,

<https://alp.dillingen.de/themenseiten/freistunde/alp-freistunde/>

Beispiel 2: „Professionelle Lerngemeinschaft Blended Learning“, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)

Die „Professionelle Lerngemeinschaft Blended Learning“ ist eine Gruppe von in der Lehrkräfteausbildung Tätigen (Seminarleitungen oder Studienleitungen genannt), die regelmäßig zur Weiterentwicklung der eigenen Praxis hinsichtlich digitaler Entwicklungen zusammenkommt. Die Treffen der Lerngemeinschaft finden in der Regel online statt, damit sich die Teilnehmenden, die über ein ganzes Bundesland verteilt arbeiten, Fahrtzeiten und -kosten sparen können. Die Inhalte der Treffen variieren vom Austausch zu Erfahrungen mit Werkzeugen und Gestaltungsmitteln im Kontext der Digitalität bis zu Vorstellungen von Projekten anderer Bundesländer mit Diskussion über eine mögliche Implementation in der Lehrkräfteausbildung. Die Gruppe wird so nach Bedarf um weitere Expertinnen und Experten erweitert.

Digitalität im Fokus: In diesem Beispiel wird die synchrone Zusammenarbeit der räumlich verteilten Gruppe durch digitale Treffen in Videokonferenzsystemen

ermöglicht. Darüber hinaus spielt die Implementation digitaler Technologie in der Ausbildung auch thematisch eine zentrale Rolle. So sind digitale Technologien entscheidend bei allen Aspekten der Lerngruppe von der inhaltlichen Gestaltung über die Organisation bis zur Durchführung.

Für die „Professionelle Lerngemeinschaft Blended Learning“ wurde Jens Lemke vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein interviewt. Er arbeitet dort als stellvertretender Schularbeauftragter für Gemeinschaftsschulen und im Landesprogramm „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“. Es folgt ein Auszug aus dem Interview.

Im Rahmen eines Landesprogrammes zur Digitalisierung an Schulen in Schleswig-Holstein hat sich die Zielgruppe auch um weitere Akteure erweitert, wie z.B. wissenschaftliches Personal (Educational Engineers) sowie spezialisierte Medienfachberatungen. Dies stärkt unsere phasenübergreifende Arbeit. Die Kommunikation findet überwiegend in Echtzeit auf einer Webinar-Plattform statt, für die Weiterarbeit und Dokumentation nutzen wir ein Lernmanagementsystem. Wie für jedes online-basierte Format gilt auch bei unserer PLG die Maxime, die Teilnehmenden möglichst oft einzubinden und aktiv zu halten, um den fehlenden sozialen Austausch von Präsenztreffen zu kompensieren. Dafür setzen wir auf Umfragen und kleine Online-Diskussionsforen: Studienleitungen können in Foren Fragen stellen, diskutieren und Ideen teilen. Zudem versuchen wir durch Gruppenprojekte ein Commitment anzubahnen: Studienleitungen arbeiten in kleinen Gruppen an Projekten, um von den praktischen Erfahrungen der anderen Gruppenmitglieder zu profitieren. [...] Eine Eigenart sehe ich eher an dem Drehbuch der Veranstaltung. Diese teilt sich in zwei Bereiche. Einmal den sogenannten Netzreporter, in dem wir über Innovationen und Vorhaben aus dem Bildungstech-Sektor berichten. Die Teilnehmenden können also erstmal ankommen im Webinar und können sich über gut aufbereitete Informationen freuen. Dieser Teil dauert ca. 15–30 Minuten. Im zweiten Teil geht es dann ums aktive Mitmachen und Probehandeln im Rahmen von Konzepten der Ausbildung. Dieser Teil heißt daher auch „Hands-On“. [...] Begleitet wird diese Lerngemeinschaft von verschiedenen anderen Formaten wie der Weiterentwicklung unseres Lernmanagementsystems, einer Plattform für Unterrichtsvideographie und der Implementierung von asynchronen Lernformaten in der Ausbildung. Das Gelingen dieser Projekte wird von den Teilnehmenden der Lerngemeinschaft erprobt und gemeinsam evaluiert. [...]

Bei der Etablierung einer Lerngemeinschaft, die sich auf die Förderung verschiedener Kompetenzbereiche und Fachdomänen erstreckt, stoßen wir auf einige herausfordernde Aspekte. Eine der ersten Schwierigkeiten, denen wir gegenüberstehen, lag in der Ideenfindung. So musste sich die Gruppe zunächst auf Themen einigen, die alle Domänen von der Gesellschaftswissenschaft bis zur Naturwissenschaft abdecken. Ein weiteres Hindernis besteht darin, dieses neue Format gegenüber bestehenden traditionellen Lehr-Lernmethoden zu etablieren, die mehr in Präsenz, frontal und

wenig dynamisch aufgebaut sind. [...] Wir sind froh, dass unser Kreis nun auch durch weitere Expertisen bereichert wird, aber dies führt natürlich dazu, dass manche Themen für einige Personen absolutes Neuland sind und sie sich als Novizen mehr Informationen wünschen und andere eher Expertenstatus genießen und das Thema eher knapp behandeln möchten. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, haben wir verschiedene Ansätze entwickelt. Dazu gehören Themenbörsen-Postfächer, Ideenfindungsworkshops und Brainstormings, um kreative Bildungskonzepte zu entwickeln. [...] Schließlich legen wir großen Wert auf Bedarfserfassung, Evaluation und Feedback. Wir pflegen eine sehr offene Feedbackkultur bei uns und sind eher Bottom-up aufgebaut. Das ermuntert die Teilnehmenden grundsätzlich, uns auch kritische Rückmeldungen zu geben. [...]

Drei Punkte haben wir im Verlauf des Projekts als besonders bedeutsam erkannt und würden wir daher von Beginn an berücksichtigen:

- Klarheit über die Bedarfe der Zielgruppe, um das Projekt gezielt auf die Teilnehmenden auszurichten, immer wieder nachjustieren im Sinne eines Qualitätszirkels.
- Ressourcen und Community Building: Klarheit über die notwendigen Ressourcen (Technik, Support, Interaktive Plattform, Feedback-Tools, Mitarbeitende), damit ein qualitativ hochwertiges Format überhaupt gewährleistet werden kann. Zugleich stetiger Aufbau einer Community, zu einer engagierten und kooperativen Teilnehmergeinschaft. Nur so können das gemeinsame Lernen und der Erfolg des Projekts mittelfristig gelingen.
- Technisch-organisatorische Neuroplastizität: Eine hohe Anpassungsfähigkeit und Flexibilität sind zentral bei einer Organisation von Expertinnen und Experten bei der hohen Geschwindigkeit des digitalen Wandels.

Link zum vollständigen Interview: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch

Kontakt

Jens Lemke

jens.lemke@iqsh.de

www.iqsh.de

Beispiel 3: Medienkompetenz-Netzwerk #MVedu, Medienpädagogische Zentrum Mecklenburg-Vorpommern

Das Medienkompetenz-Netzwerk #MVedu ist ein Projekt, das Brücken zwischen verschiedenen Organisationen und Personengruppen wie Kindertagesstätte, Schule, Universität oder auch Wirtschaft bauen soll. Der offene Austausch dieser Gruppe mit ihren verschiedenen etablierten Strukturen und Kanälen steht dabei im Fokus. Der Austausch erfolgt dabei über soziale Netzwerke, über einen

gemeinsamen Messenger und über monatliche Treffen über Videokonferenzsysteme oder bei virtuellen Barcamps. Wichtig ist den Teilgebenden eine Kultur des Teilens und der Wunsch, von den Erfahrungen der anderen Personen im Netzwerk lernen zu können.

Digitalität im Fokus: In diesem Beispiel sind digitale Technologien verschiedenster Formen (Messenger, soziale Netzwerke, Videokonferenzsysteme) die Grundlage der synchronen und asynchronen Kommunikation. Treffen fanden in der Vergangenheit bedingt durch Corona vorwiegend online statt. Auch inhaltlich stehen digitale Technologien im Mittelpunkt, da die breit gefächerte Zielgruppe dabei unterstützt werden soll, sich digital zu vernetzen und entsprechende Werkzeuge in den Arbeitsprozess zu integrieren.

Für das Medienkompetenz-Netzwerk #MVedu wurde Uwe Kranz interviewt. Er arbeitet für das Medienpädagogische Zentrum Mecklenburg-Vorpommern als Regionalbeauftragter im Landkreis Nordwestmecklenburg und in Schwerin. Es folgt ein Auszug aus dem Interview.

Die Zielgruppe von #MVedu lässt sich gar nicht speziell eingrenzen. Aus meinem beruflichen Kontext sind es prinzipiell Lehrkräfte, andere Teammitglieder sind bspw. im universitären Bereich oder der Schul- und Jugendsozialarbeit verortet. Zielgruppe sind Menschen, die Bildung in einer Kultur der Digitalität leben, lieben und ermöglichen wollen. #MVedu ist vor der Covid19-Pandemie unter Lehrkräften im sozialen Netzwerk Twitter entstanden und 2019 auf dem Medienbildungstag MV in einem Workshop diskutiert worden. Im Workshop wurden mögliche Kooperations- und Kollaborationsformen besprochen. Zur Zeit der Pandemie fanden die ersten virtuellen Treffen über Twitter und verschiedene Videokonferenzsysteme statt. Monatliche MeetUps und ein selbst gehosteter Matrix-Messenger-Dienst vervollständigten die Möglichkeit, Ideen auszutauschen und zu interagieren. Die Organisation erfolgt in der Regel über das Kernteam, wird aber immer wieder geöffnet. Sehr gut hat auch das virtuelle Barcamp funktioniert. Lebendig wurde es durch interaktive Methoden und dem Ziel nicht nur Input zu geben, sondern auch die Vernetzung zu fördern. Digitale Medien spielen dabei eine ganz zentrale Rolle. Unsere Zielstellung war es, Bildungsakteurinnen und -akteuren Methoden, Tools, Plattformen und Kontakte zu zeigen und deren Nutzung zu ermöglichen, um souveräner in der digitalen Welt agieren zu können. Dabei war das zentrale Medium die Videokonferenz, genutzt wurden aber auch kollaborative Tools, Lernmanagementsysteme, Podcasts und Programme zur Erstellung von Erklärvideos. [...]

Im Bereich der Digitalisierung passieren ähnliche Prozesse in unterschiedlichen Regionen. Aufgrund der gegebenen Strukturen in Deutschland führt das zwangsläufig dazu, dass Fehler mehrfach passieren und auf verschiedenen Ebenen Ressourcen fressen. [...] Wichtig ist uns dabei eine Kultur des Teilens zu leben und andere an den eigenen Erfahrungen teilhaben lassen, sowie die Möglichkeit der Interaktion

zu schaffen. Das übergeordnete Ziel ist es deshalb, eine Community of Practice aufzubauen, die es ermöglicht, in einem offenen Format gemeinsam zu lernen. [...] Über Haltung wird viel publiziert und von Lehrkräften oft eingefordert. Ich denke in #MVedu leben wir diese Haltung gerade auch in Bezug auf das Thema Fehlerkultur. Die Initiative hat sich selbst ebenfalls als offenen „Experimentierraum“ verstanden. Wir haben bei unseren Formaten auch immer wieder selbst dazu gelernt und über eigene Herausforderungen gesprochen. Im Unterschied zu bekannten Fortbildungsformaten erleben die Teilnehmenden eine gelebte Kultur des Teilens und der Partizipation und die Möglichkeit, eigene Ideen und Formate einzubringen und selbst Fragestellungen zu erörtern. Das führt mitunter dazu, dass Teilnehmende sich nach einer Veranstaltung selbst als Teilgebende begreifen und sich zutrauen, ihr Wissen zu multiplizieren. Ganz im Sinne des Gedankens einer lernenden Community. [...] Wenn ich Tipps für Lehrkräfte geben sollte, die ein ähnliches Projekt starten wollen, wäre der erste, ganz tief in euch zu schauen und auf die innere Stimme zu hören, die euch sagt, welche Ressourcen (physisch und mental) euch zur Verfügung stehen. Mein zweiter Tipp geht klar in die Richtung der offenen Vernetzung und Beteiligung von Partnerinnen und Partnern im Umfeld. An welcher Stelle können Synergien geschaffen werden. [...]

Link zum vollständigen Interview: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch

Kontakt

Uwe Kranz

u.kranz@bm.mv-regierung.de,

<https://mvedu.info/>

Beispiel 4: „Lernbegleiter Journey“, gGmbH beWirken Lüneburg

Das Projekt „Lernbegleiter Journey“ ist ein Fortbildungsformat, das Lehrkräften den Einstieg in das Thema selbstorganisiertes Lernen der Schülerinnen und Schüler bietet. Zentrale Aspekte sind die Rolle der Lehrkraft als Lernbegleitung, verbunden mit der Selbstreflexion und dem Austausch in der Gruppe von Lehrkräften. In mehreren Modulen widmen sich die Teilnehmenden dem selbstorganisierten Lernen und dabei wechseln sich Selbstlernphasen, Online-Gruppenarbeit und Online-Workshops in der großen Gruppe ab. Hervorzuheben ist dabei auch der pädagogische Doppeldecker: die Methoden, die in der Schule zum selbstorganisierten Lernen genutzt werden, sollen auch in der Fortbildung zur Erarbeitung der Themen genutzt werden.

Digitalität im Fokus: Das Format findet vollständig online mit synchronen und asynchronen Elementen statt. Dabei wird neben einem Videokonferenzsystem

auch eine Lernplattform genutzt. Im Rahmen des selbstorganisierten Lernens spielen auch digitale Medien inhaltlich eine entscheidende Rolle.

Für das Projekt „Lernbegleiter Journey“ wurde Judith Holle von der gGmbH beWirken interviewt. Sie arbeitet dort als Geschäftsführerin und Akademieleitung. Es folgt ein Auszug aus dem Interview.

Die Lernbegleiter Journey besteht aus acht Modulen, die sich jeweils vertiefend einem Teilaspekt von selbstorganisiertem Lernen widmen. [...] Zu jedem Modul gibt es eine Selbstlernphase zur Erarbeitung inhaltlicher Grundlagen. Diese werden digital über ein Lernmanagementsystem zur Verfügung gestellt. Anschließend findet ein halbtägiger Online-Workshop statt, in dem Modulthemen interessengeleitet und gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden vertieft werden. Zusätzlich tun sich die Teilnehmenden in kleineren Lerngruppen zusammen, um sich auch in den Selbstlernphasen zwischen den Modulen auszutauschen und zu unterstützen. Zeitlich ist das Format auf ca. vier Monate ausgelegt, sodass alle zwei Wochen ein Workshop stattfindet und in der Zwischenzeit selbstständig gelernt werden kann – der zeitliche Rahmen lässt sich jedoch sehr gut variieren, je nach Bedarf der Zielgruppe und auch die Workshops können alternativ in Präsenz durchgeführt werden.

Uns ist sehr wichtig, in das Fortbildungsformat möglichst viele Elemente einzubauen, die sich auch im schulischen Kontext für selbstorganisiertes Lernen umsetzen lassen. Das ermöglicht es, den Teilnehmenden auch auf der Selbsterfahrungsebene Erkenntnisse zu sammeln und zu reflektieren. Das generelle Setting von asynchronen und synchronen Lernphasen ist hierfür natürlich ein wichtiger „pädagogischer Doppeldecker“, der auch das selbstorganisierte Lernen in Schule prägt und Ausdruck der Kultur der Digitalität ist. Genauso geht es aber auch um kleinere methodische Elemente, wie die Nutzung von Lerntagebüchern und Lernportfolios. [...]

Zentrale Herausforderungen, die wir in diesem Kontext bearbeitet haben, waren:

- *Überforderung der Teilnehmenden mit dem Format*

Lösung: [...] In der überarbeiteten Version nehmen wir die Teilnehmenden deutlich mehr an die Hand, indem wir ein Lernmanagementsystem aufgesetzt haben (vorher haben wir mit Padlet gearbeitet) und damit auch die Struktur stärker linear aufgebaut haben, also die Teilnehmenden deutlich klarer durch die Selbstlernphasen geführt werden. Außerdem machen wir mehr methodische Vorgaben, wie beispielsweise die feste Verankerung des Lerntagebuchs. [...]

- *Heterogenität der Lernenden*

Lösung: Neben der großen Relevanz von Reflexionsaufgaben bieten wir eine Vielfalt von Wahlthemen und Wahlaufgaben an, die es ermöglichen sich die Aspekte eines Themas herauszugreifen, die am besten an den bisherigen Wissens- und Erfahrungsstand anknüpfen.

- *Komplexe & abstrakte Inhalte*

Lösung: Wir haben viele Inhalte selbst neu aufbereitet und dabei viel stärker auf das Wesentliche reduziert. Außerdem haben wir sehr darauf geachtet, in Erklärungen

und Beispielen viel stärker Bezug auf den Schulkontext zu nehmen. Gerade unter dem Aspekt der Digitalität ist das ein sehr wichtiges Learning: Zwar gibt es unglaublich viele spannende Inhalte online und frei verfügbar – die Masse an Informationen überfordert aber die meisten Menschen und es fällt ihnen schwer, die für sie selbst relevanten Inhalte herauszufiltern und auf ihre Kontexte zu übertragen. Das ist ein spannender Parallelprozess, den wir derzeit auch in der Schule erleben. [...]

Link zum vollständigen Interview: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch

Kontakt

Judith Holle

judith@bewirken.org,

<https://bewirken.org/lernbegleitung/>

Beispiel 5: „Diklusionssnacks“, Europa-Universität Flensburg

Die „Diklusionssnacks“ sind ein einstündiges Online-Fortbildungsformat, das seinen Schwerpunkt auf den Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft legt. In einem interaktiven Setting werden praktische Beispiele und Forschungserkenntnisse präsentiert, die zu einem hochwertigen und digital-inklusive Unterricht beitragen können. Dabei können die Teilnehmenden mit den Expertinnen und Experten direkt ins Gespräch kommen, um gemeinsam Lösungen für die konkreten Herausforderungen im Bildungsbereich entwickeln zu können.

Digitalität im Fokus: Digitale Medien ermöglichen die Online-Durchführung des Formats und sind auch Gegenstand der Fortbildung selbst. Lehrkräfte lernen, wie sie digitale Tools und Plattformen effektiv und inklusiv im Unterricht einsetzen können.

Für das Projekt „Diklusionssnacks“ wurde Lea Schulz von der Europa-Universität Flensburg interviewt. Sie arbeitet dort als Educational Engineer im Landesprogramm „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“. Es folgt ein Auszug aus dem Interview.

Das Format zeichnet sich durch seine Interaktivität aus. Während der Präsentation können die Teilnehmer:innen live Fragen stellen, die im Anschluss von den Expert:innen beantwortet werden. Dies fördert den direkten Austausch und ermöglicht es, auf individuelle Anliegen und Herausforderungen einzugehen. Indem das Format auf echte Praxisbeispiele und den Austausch zwischen Expert:innen und Lehrkräften setzt, wird die Fortbildung besonders lebendig. Es geht nicht nur darum, Wissen zu vermitteln, sondern auch, gemeinsam Lösungen für die konkreten Herausforderungen im Bildungsbereich zu entwickeln. [...] Ein besonderes Merkmal

ist das ritualisierte Format, in dem die Fortbildungen abgehalten werden. Dieses Ritual gibt den Teilnehmenden eine Struktur und Verlässlichkeit. Es gibt konstante Hilfestellungen für die Technik. Des Weiteren ist die Optik und der Ablauf der Fortbildungen stets konsistent, was zu einem vertrauten und effizienten Lernerlebnis beiträgt. [...]

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die geografische Beschaffenheit Schleswig-Holsteins. Als Flächenland gibt es oft lange Wege für Lehrkräfte zu Fortbildungen. Durch das digitale Format der Diklusionssnacks konnten diese Wege signifikant bis heute reduziert werden, wodurch die Teilnahme für viele Lehrkräfte zugänglicher und praktikabler wurde und auch heute noch ist. [...]

Durch kontinuierliche Evaluation, das Sammeln von Feedback und die Vorstellung von Erfolgsgeschichten konnten wir das Vertrauen innerhalb des Instituts stärken. Die Tatsache, dass die Snacks aufgezeichnet und für die Schulentwicklung weiterverwendet wurden, untermauerte ihren Wert und ihre Effizienz. [...]

[...] Ein besonders ermutigendes Feedback ist, dass viele Teilnehmende nach den Snacks die Initiative ergreifen und Schulentwicklungstage auf der Grundlage der Inhalte aus den Diklusionssnacks anfragen. Dies zeigt nicht nur das hohe Interesse und die Relevanz der präsentierten Themen, sondern auch die direkte Umsetzbarkeit und Anwendbarkeit der Inhalte in der Praxis. Das Diklusionsteam steht hierbei oft als wertvolle Ressource für weitere Vertiefungen und Unterstützung zur Verfügung. [...] Wenn Lehrkräfte darüber nachdenken, ein ähnliches Projekt ins Leben zu rufen, wäre meine erste Empfehlung, mit einer sorgfältigen Bedarfsanalyse zu beginnen. Es ist entscheidend zu verstehen, welche Anforderungen und Wünsche die Zielgruppe hat. [...] Jedes Feedback, ob positiv oder konstruktiv, war ein Schritt in Richtung eines besseren und effektiveren Formats. Das Knüpfen und Pflegen von Beziehungen war ein weiterer entscheidender Faktor. Mein Netzwerk half mir dabei, qualifizierte Referent:innen zu finden, die ihre Expertise und Erfahrungen teilen konnten. Es ermöglichte auch die Verbreitung des Angebots und das Wachstum des Projekts über die Multiplikator:innen.

Link zum vollständigen Interview: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch

Kontakt

Lea Schulz

kontakt@leaschulz.com,

<https://leaschulz.com/tag/diklusionssnacks/>

Beispiel 6: „relilab“, Religionspädagogisches Institut RPI der Universität Luzern und Comenius-Institut Münster

Das „relilab“ ist ein Netzwerk für alle, die in religionsbezogenen Bildungskontexten tätig sind mit einem Fokus auf der Lehrkräftebildung. Neben der Durchführung von Fortbildungs- und Netzwerkveranstaltungen entstehen hier auch frei lizenzierte Lern- und Arbeitsmaterialien. Das relilab ist überregional in einer Netzwerkstruktur organisiert, in der es keine zentrale Koordination gibt, sondern eine agile Planung, die durch das Engagement der Teilnehmenden lebt. So können Lehrkräfte auch selbst die Initiative ergreifen und ihre eigenen professionellen Lerngemeinschaften überregional zur Mitarbeit öffnen.

Digitalität im Fokus: Neben synchronen Veranstaltungen, die neben der Präsenz auch online in Videokonferenzen stattfinden, gibt es asynchrone Erschließungsmöglichkeiten über Aufzeichnungen, digitale Materialien, Social Media, Newsletter und Echtzeitkommunikation im dezentralen Messenger. Digitale Medien sind so Thema und auch Grundvoraussetzung für das Gelingen des Netzwerks.

Für das Projekt „relilab“ wurde Jörg Lohrer interviewt. Er arbeitet im Comenius-Institut als Ansprechpartner im Themenbereich Digitalisierung und ist im Leitungsteam des Online-Portals „rpi-virtuell“ tätig.

Wir relilaber*innen sind ein Netzwerk, eine Lernumgebung, eine Fortbildung, genauso ein Labor für Zukünftiges wie eine Plattform für Bestehendes und einige würden die Frage auch mit: „Wir sind Kirche“ beantworten. [...] Wir sind offen, kostenfrei und meist ohne Anmeldung nutzbar. Sowohl die Veranstaltungsformate als auch die Materialien werden gemeinschaftlich – sofern nicht anders gekennzeichnet – unter freien Lizenzen erarbeitet und sind sowohl live als auch asynchron für alle zugänglich. Die Zielgruppe sind alle, die in religionsbezogenen Bildungskontexten tätig sind. Der Fokus liegt auf der Lehrkräftebildung. Gleichzeitig wird das relilab von der außerschulischen Jugendbildung und auch in Gemeindepädagogik und kirchlicher Katechese besucht und genutzt. Dazu treffen wir uns in synchronen Werkstätten, Workshops und auch für Vorträge. Darüber hinaus gibt es asynchrone Erschließungsmöglichkeiten über Aufzeichnungen, die Materialien, Social Media, Newsletter und Echtzeitkommunikation im dezentralen Messenger. Zusätzlich können Lehrkräfte auch selbst die Initiative ergreifen, Termine setzen und ihre professionellen Lerngemeinschaften überregional zur Mitarbeit öffnen. Lebendig wird das relilab in meinen Augen vor allem durch die gelebte Kultur des Vertrauens, der Fehlertoleranz und eines entdeckenden Miteinanders, das nicht belehren, sondern gemeinschaftlich lernen will. Digitale Medien spielen dabei die zentrale Rolle. Sie sind nicht nur Gegenstand und Inhalt sämtlicher Formate, die ausschließlich online einladen, sondern gerade dadurch das Medium, in dem das relilab arbeitet. Im Gegensatz zu vielen anderen Formaten ist das relilab überregional in einer Netzwerkstruktur

organisiert. Es gibt keine zentrale Koordination, sondern eine an den Bedarfen und vor allem dem Engagement der Teilnehmenden orientierte Planung, die sehr agil und gleichzeitig durch die Vergemeinschaftung der Angebote vorausschauend und nachhaltig organisiert ist. [...]

Aus dem Kontext des #relilchat, der sich auf Twitter von 2017–2022 über 150 Mal als informeller Fachaustausch religionsbezogener Bildung selbst organisiert hatte, entstanden weitere Formate in Präsenz und Online. Diese bündeln sich im relilab und erfahren in der Netzwerkstruktur eine kontinuierliche Weiterentwicklung. [...] „Was Du nicht allein vermagst, dazu verbinde Dich mit anderen, die das Gleiche wollen.“ Dieser Satz von Friedrich Wilhelm Raiffeisen beschreibt die Genossenschaftsidee, die Nachhaltigkeit, Netzwerkbildung und gemeinschaftliche Produktion unterstützt. In einer immer komplexer werdenden und durch Digitalität geprägten Kultur sind es in meinen Augen immer noch in erster Linie die Menschen, die sich mit Unterstützung der Maschinen miteinander verbinden, um gemeinsam im Netzwerk mehr zu erreichen als Einzelne dazu in der Lage wären. Durch die Verbindung mit anderen entsteht das Netzwerk Bildung, an dem ich auch in Zukunft in anderen Projekten und Communities weiterarbeiten will. Offenheit scheint mir sowohl für das Lernen als auch für die Strukturgebung ein wesentliches Element zu sein.

Link zum vollständigen Interview: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch

Kontakt

Jörg Lohrer

lohrer@comenius.de

<https://relilab.org/>

3 Digitalität im Kontext lernwirksamer Fortbildung – Thesen für die Fortbildungsgestaltung

An den beschriebenen Beispielen wird exemplarisch deutlich, wie digitale Technologien in einer Kultur der Digitalität für innovative Fortbildungsformate genutzt werden können. Es bleibt die Frage, ob dieser Wandel die Fortbildungsformate zum Besseren verändert. Dazu können die Beispiele in den Kontext von Merkmalen lernwirksamer Fortbildung gesetzt werden (Lipowsky & Rzejak 2021), um Thesen für die Fortbildungsgestaltung abzuleiten.

1. *Digitalität kann die Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte fördern und Vernetzung begünstigen:* Unter anderem an den Projekten #MVEDu und relilab wird sichtbar, wie sich Lehrkräfte in einer Kultur der Digitalität über das Internet vernetzen, austauschen und organisieren können. Diese Bottom-up

entstandenen Prozesse, die dezentral und unabhängig von etablierten Fortbildungsinstituten entstehen können, geben einen neuen Rahmen für Fortbildungsformate, in denen Lehrkräfte selbstständig die Initiative ergreifen, ihre Erfahrungen teilen und ohne eigene Vorerfahrungen als Fortbildende Fortbildungen veranstalten – online oder in Präsenz, synchron oder asynchron. In dieser eher informellen und offenen Form übernehmen die beteiligten Lehrkräfte selbstständig die Verantwortung für ihre Lernprozesse. Wenn Lehrkräfte auf diese Weise von ihren eigenen Praxiserfahrungen berichten und gemeinsam Themen abstimmen, ist davon auszugehen, dass sie die Inhalte als besonders bedeutsam für die Praxis erachten.

2. *Digitalität ermöglicht bedarfsgerechtere Fortbildung und eine genauere Anpassung an die Zielgruppe:* Die dargelegte Entstehung von Fortbildungen unmittelbar aus den aktuellen Themen der Lehrkräfte heraus lässt auf eine bedarfsgerechtere Themenwahl mit für die Lehrkraft bedeutsamen Inhalten schließen. Ähnliche Effekte sind aber auch bei institutionell organisierten Formaten zu beobachten, wenn beim Projekt Lernbegleiter Journey intensives Feedback digital eingeholt wird, beim Projekt Diklusionssnacks individuelle Fragen und Probleme interaktiv online besprochen werden, bei der ALP-freistunde eine große Auswahl von verschiedenen Themen und Materialien individuell auf Abruf verfügbar sind oder die Professionelle Lerngemeinschaft Blended Learning sich online organisiert und dort ihre nächsten Arbeitsschwerpunkte gemeinsam festlegt.
3. *Digitalität kann den Austausch zwischen Lehrkräften intensivieren und professionelle Lerngemeinschaften ermöglichen:* Mit Blick auf die beschriebenen Netzwerk-Projekte #MVEDu und relilab wird sichtbar, wie im Rahmen einer Community of Practice eine kollegiale Kooperation stattfinden kann, die auch über das eigene Kollegium hinausgeht. So können Lehrkräfte mit ähnlichen Herausforderungen auch über räumliche Schranken hinweg zueinander finden. Die professionelle Lerngemeinschaft Blended Learning hingegen zeigt eine institutionalisierte Form einer Lerngemeinschaft, die sich verbindlicher mit einem vorgegebenen Ziel organisiert. In allen benannten Fällen spielen digitale Technologien und Digitalität sowohl inhaltlich als auch in Ausgestaltung der Formate eine zentrale Rolle.
4. *Digitalität kann die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Fortbildenden thematisch und personbezogen stärken und neue Formen der Praxisreflexion ermöglichen:* Unter anderem an den Projekten Lernbegleiter Journey und Diklusionssnacks wird sichtbar, wie die Zusammenarbeit zwischen Fortbildenden und Teilnehmenden durch digitale Medien gestärkt werden kann. Online-Workshops geben hier einen kurzen Draht zu Expertinnen und Experten, zu denen man sonst keinen Kontakt hätte aufbauen können und die aufgrund räumlicher Entfernung für eine Präsenzfortbildung nicht erreichbar gewesen wären. Auch die im Projekt Professionelle Lerngemeinschaft

Blended Learning benannten Unterrichtsvideographien sind in Präsenz wie auch online eine hervorragende Möglichkeit, unterrichtsnahe und praxisrelevante Aspekte aufzuzeigen und daran einen intensiven Austausch zwischen Teilnehmenden und Fortbildenden zu initiieren. Dies ermöglicht ein zielgerichtetes Feedback und Coaching mit Blick auf das Verhalten der Lehrkraft und dessen Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler.

5. *Digitalität kann die zeitliche Effizienz von und die Teilnahme an Fortbildungen erhöhen und dabei Erprobung und Reflexion zielführender gestalten:* In den Projekten ALP-fre!stunde, Diklusionssnacks, Lernbegleiter Journey und der professionellen Lerngemeinschaft Blended Learning werden Schwierigkeiten in der Durchführung von Fortbildung beschrieben, die mit knappen zeitlichen Ressourcen und langen Fahrzeiten zusammenhängen. In den Projekten wird sichtbar, wie asynchrone und Online-Elemente die zeitliche Effizienz und Flexibilität von Fortbildung steigern können und so Lehrkräften trotz vielzähliger anderer Verpflichtungen die Teilnahme ermöglichen. Gleichzeitig kann am Projekt Lernbegleiter Journey beobachtet werden, wie durch eine gezielte Auslagerung von inputorientierten Elementen in asynchrone Lernphasen die Zeit, die dann in synchronen Workshops verbracht wird, gezielt für Erfahrungsaustausch und Reflexion genutzt werden kann.

Diese Thesen sind bewusst als Chancen formuliert und nicht als Tatsachen. Damit die Potentiale der Digitalität genutzt werden können, ist eine spezifische Fortbildungsplanung und -durchführung notwendig. Dies beginnt bei der Bedarfsanalyse, Themenwahl und Zielklärung, geht über die didaktische Strukturierung bis hin zur Auswahl passender Fortbildungsformate, Methoden und Kommunikationsmedien. Gestaltungsideen zu all diesen Schwerpunkten finden sich in der Handreichung Online- und hybride Fortbildungen lernwirksam gestalten (Lindström/Abshagen 2022). Es wird sichtbar, wie umfangreich sich die Anforderungen an Fortbildende darstellen. Eine Professionalisierung ist nicht nur bezüglich der Konzeption und Durchführung lernwirksamer Fortbildung und im Umgang mit digitalen Fortbildungsformaten und Medien nötig. Auch die eigene Vernetzung in der Kultur der Digitalität spielt für Fortbildende eine immer größer werdende Rolle. Formate wie das Medienkompetenznetzwerk #MVEdu oder das relilab sind nicht zuletzt deshalb so erfolgreich, weil die Organisierenden selbst mit beiden Beinen in der Digitalität verankert sind. Die Fortbildenden sind nicht nur mit der Digitalität vertraut, sondern sie leben sie. Das kann auch Netzwerkarbeit und eine Präsenz in sozialen Medien beinhalten, um auf eine ganz neue Weise eine Verbindung zur Zielgruppe aufzubauen und diese so frühzeitig in die Fortbildungsgestaltung einzubinden.

Fazit

Digitale Technologien und die sich dadurch verändernde Kultur der Digitalität bieten vielfältige Ansätze für neue und innovative Fortbildung. Online-Formate wie die ALP-freistunde zeigen neue Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen für Lehrkräfte auf, während Netzwerke wie #MVEdu und das relilab die Möglichkeiten von Social Media für die gemeinsame Entwicklung nutzen. Das Projekt Lernbegleiter Journey macht sichtbar, wie digitale Medien professionelle Beratung ermöglichen. In der Professionellen Lerngemeinschaft Blended Learning bringen digitale Medien die Teilnehmenden trotz geographischer Hürden näher zusammen und bei den Diklusionssnacks wird mit digitalen Medien die Distanz zwischen Lehrkräften und Expertinnen und Experten überbrückt. Fortbildung in der Kultur der Digitalität ermöglicht also Kommunikation, wo sonst keine möglich gewesen wäre und sie rückt so Lehrkräfte und Fortbildende näher zusammen. Diese Kommunikation sollte zielgerichtet und professionell organisiert und gestaltet werden. Dabei steht aber nicht nur die Fortbildung selbst im Mittelpunkt.

Auch die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wie auch der Unterricht verändern sich durch neue Technologien wie künstliche Intelligenz oder soziale Medien. Diese Veränderungen sollten von Fortbildung aufgegriffen werden. Wenn Schülerinnen und Schüler produktiv mit diesen Medien und Techniken umgehen können sollen, müssen diese auch für das Lernen im Unterricht und folglich auch für das Lernen in Fortbildungen durch Lehrkräfte und Fortbildende genutzt werden. So wird Fortbildung nicht nur wirksam, sondern auch authentisch.

Zentral für moderne und lernwirksame Fortbildung erscheint weiterhin, die aufkeimenden von den Lehrkräften selbst ausgehenden Initiativen einzubeziehen und solche Lehrkräfte, die sich aktiv in die Fortbildungslandschaft einbringen wollen, als Fortbildende zu professionalisieren und als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu nutzen. Dies erfordert von etablierten Fortbildungsinstituten ein agiles Vorgehen und einen engen Kontakt zu den Schulen – auch auf digitalen Plattformen und präsent in sozialen Netzwerken.

An den Beispielen wird deutlich, wie in engem Austausch mit den Zielgruppen Fortbildungsformate in Passung zu Bedarfen und Rahmenbedingungen der Lehrkräfte geschaffen werden können. Eine zentrale Rolle spielen dabei weiterhin Präsenz- aber auch Online- und asynchrone Angebote.

Die verschiedenen in einer Kultur der Digitalität möglichen Formate zu einem stimmigen Gesamtkonzept zu bringen, das zielgerichtet Kompetenzen von Lehrkräften entwickelt und positiven Einfluss auf Unterricht und Leistungen von Schülerinnen und Schülern nimmt, ist eine zentrale Herausforderung des Wandels in der Kultur der Digitalität.

Literatur

- Brinda, Torsten et al. (2016): Dagstuhl-Erklärung – Bildung in der digital vernetzten Welt. Gesellschaft für Informatik. <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung> (Abfrage: 29.04.2024)
- Europäische Kommission (2022): Ethische Leitlinien für Lehrkräfte über die Nutzung von KI und Daten für Lehr- und Lernzwecke. Luxembourg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1 (Abfrage: 29.04.2024)
- Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH/Deutsches Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz GmbH (2023): Schule und KI – Ein praxisorientierter Leitfaden. Studie im Auftrag der Telekom-Stiftung. www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Leitfaden-Schule-und-KI.pdf (Abfrage: 29.04.2024)
- Irvine, Valerie (2020): The Landscape of Merging Modalities. In: Educause Review, 4, S. 40–58. er.educause.edu/articles/2020/10/the-landscape-of-merging-modalities (Abfrage: 29.04.2024)
- Köbel, Ralf (2023): So verändert KI die Arbeitswelt. www.tagesschau.de/wissen/forschung/berufe-kuenstliche-intelligenz-100.html (Abfrage: 29.04.2024)
- Kultusministerkonferenz (2017): Bildung in der digitalen Welt – Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Abfrage: 29.04.2024)
- Kultusministerkonferenz (2022): Bildungsstandards für das Fach Mathematik – Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Mathe.pdf (Abfrage: 29.04.2024)
- Lindström, Jens/Abshagen, Maike (2022): Online- und hybride Fortbildung lernwirksam gestalten. Berlin: Bertelsmann. <https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2023/02/FBD-Handreichung-Online-und-hybride-Fortbildungen-lernwirksam-gestalten-Dezember-2022.pdf> (Abfrage: 29.04.2024)
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Paolillo, Antonio et al. (2022): How to compete with robots by assessing job automation risks and resilient alternatives. In: Science Robotics 7, H. 65. www.science.org/doi/10.1126/scirobotics.abg5561 (Abfrage: 29.04.2024)
- Spannagel, Christian (2023): ChatGPT und die Zukunft des Lernens: Evolution statt Revolution. www.hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/chatgpt-und-die-zukunft-des-lernens-evolution-statt-revolution (Abfrage: 29.04.2024)
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023): Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem. Impulspapier der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2024/SWK-2024-Impulspapier_LargeLanguageModels.pdf (Abfrage: 29.04.2024)
- Wirzberger, Maria/Schwarz, Madeleine (2021): Förderung selbstregulierten Lernens durch ein KI-gestütztes Training. In: Bildung und Erziehung 74, S. 280-295. <https://www.vr-elibrary.de/doi/10.13109/buer.2021.74.3.280> (Abfrage: 29.04.2024)

3.2 Qualifizierung für Demokratiebildung: Demokratie lernen und leben

Ulrike Heinrichs und Regina Piontek

1 Einleitung

Gesellschaftliche Herausforderungen wie der Umgang mit dem Anwachsen rechtsextremer und demokratiefeindlicher Strömungen, der Umgang mit Diskriminierung, Antisemitismus, Rassismus und der Krieg in Europa und in Gaza haben den Blick wieder auf die Schule als Erfahrungsort für Demokratiebildung gelenkt. In der Schule kommen (fast) alle gesellschaftlichen Milieus zusammen, Interessengegensätze und Grundfragen von Auseinandersetzung, Toleranz, Kompromissfindung, also grundlegende demokratische Prinzipien, werden hier erfahrbar und gestaltbar. Entsprechend wurde dem Themenbereich der Demokratiebildung als Gegenstand von Lehrkräftefortbildung in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt, so auch durch die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2018).

Eine breite Diskussion in Zusammenhang mit dem Modellvorhaben „Demokratie lernen und leben“ hat dazu geführt, dass die Dimension „Demokratie erfahren“ als wichtiger Bestandteil von Demokratie-Lernen in der Schule angesehen wird, das Thema also über die Fachgrenzen der Politischen Bildung hinaus für alle Schüler:innen Bedeutung erhält. Die von Himmelmann im Rahmen des Modellversuchs skizzierte Unterscheidung zwischen „Demokratie als Herrschaftsform“, „Demokratie als Gesellschaftsform“ und „Demokratie als Lebensform“ (vgl. Himmelmann 2016) hat die Debatte um Demokratiebildung wesentlich beeinflusst und auch Eingang in die KMK-Empfehlungen erhalten.

„Die gelebte Demokratie muss ein grundlegendes Qualitätsmerkmal unserer Schulen sein. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich eine demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung als Querschnittsaufgabe.“ (KMK 2018, S. 4)

Diesem Gedankengang folgend, ergibt sich die Notwendigkeit einer grundlegenden Qualifizierung zur Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe in allen Phasen der Lehrkräftefortbildung. Für die dritte Phase Lehrkräftefortbildung bedeutet dies: gute Ansätze erproben, implementieren und für den bundesweiten Transfer sorgen.

Auch eine von der Bertelsmann Stiftung durchgeführte Studie zur Demokratie in den Schulen (vgl. Schneider/Markus 2018) kommt zu dem Ergebnis, dass das Ausmaß schulischer Demokratiebildung gesteigert werden könnte, wenn alle Lehrkräfte über die für Demokratiebildung relevanten Kompetenzen verfügten. Es fehlen jedoch bundesweit entsprechende Standards für die nicht etablierte Disziplin Demokratiebildung. Lediglich im Bereich der Fortbildung von Lehrkräften finden sich Qualitätsorientierungen in den von der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik formulierten Anregungen zu Merkmalen demokratiepädagogischer Schulen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2017).

Vor diesem Hintergrund sind gute Beispiele zu Fortbildungen im Bereich der Demokratiebildung und Demokratiepädagogik von besonderem Interesse, weil sie zur Formulierung von Qualitätsstandards beitragen können. Wie die Materialien von Piontek/Rademacher zum 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung zeigen, gibt es in den letzten Jahren eine Vielfalt von Ansätzen zur Demokratiebildung in den Bundesländern (vgl. Piontek/Rademacher 2021).

2 Ausgewählte Beispiele vorbildlicher Praxis

Grundsätzlich ist Demokratiebildung in der Lehrkräftebildung in Zusammenhang mit demokratischer Schulentwicklung zu sehen. Beispiele, die einen systemischen Ansatz verfolgen, nehmen die Schulstruktur als Ganzes in den Blick. Die Fortbildung der Lehrkräfte und ihre Kompetenzerweiterung ist dann ein Aspekt von demokratischer Schulentwicklung.

Bei der Auswahl von Praxisbeispielen für dieses Kapitel haben wir viele gute Ansätze in den Bundesländern gefunden, insbesondere in Bezug auf Programme, die vielfach schon lange für Schülerinnen und Schüler angeboten und in Workshops oder durch Materialien an die Lehrkräfte vermittelt werden¹. Nach intensiver Recherchearbeit, insbesondere im Hinblick auf Evaluation und wissenschaftliche Begleitung, werden drei Beispiele für Good Practice ausführlich dargestellt, die einmal verschiedene Fortbildungsformate – die Fortbildungsreihe, die schulinterne Fortbildung und die Online-Fortbildung im Selbstlernformat – repräsentieren und zum anderen geeignet scheinen, die Wirkung der Fortbildung auf die Entwicklung der Schule zu erhöhen.

Das Beispiel der „Werkstatt Demokratiebildung“ der Deutschen Schulkademie zeichnet sich durch die Kooperationsstruktur und den Schulentwicklungsansatz aus, wobei Werkstatt hier ein Format bezeichnet, welches den Kriterien wirksamer Fortbildung nach Lipowsky/Rzejak (2021) entspricht.

1 Beispiele hierfür befinden sich auf der Homepage des DVLfB: www.lehrerfortbildung.de/weissbuch.

Um Schule nachhaltig demokratischer zu gestalten, gelingt es Teams von Kolleg:innen eher, innovative Ideen umzusetzen und zu erproben. Der Ansatz der Demokratiewerkstätten geht noch darüber hinaus, indem auch Schüler:innen eingebunden werden. Die Fortbildung hat einen handlungsorientierten Ansatz: Demokratie-Lernen und Demokratie-Leben schon während der Fortbildung und das Ganze im Netzwerk mit mehreren Schulen. Mit zwölf beteiligten Schulen hat am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg 2019/2020 die Pilotierung des Projektes stattgefunden.

„Grundrechteklarheit in kultureller Diversität“ war eine schulinterne Fortbildungsveranstaltung in Bremen betitelt, aus der sich in enger Kooperation mit der Steuergruppe der Schule und den Feedbacks aus dem Kollegium eine Fortbildungsreihe zur Auseinandersetzung mit zentralen Grundrechten entwickelt hat. Ziel war dabei, Raum zu geben für die Reflexion, wie Schule in der Migrationsgesellschaft im Spannungsfeld sich widersprechender Grundrechte demokratisch gestaltet und demokratische Werteorientierung in der Schule umgesetzt werden kann. Auch ging es darum, Handlungsorientierungen für schwierige Situationen gemeinsam zu entwickeln und sich um gemeinsame Leitorientierungen für die Praxis zu bemühen: Denkräume sollten eröffnet werden.

Durch die Pandemie bedingt, haben digitale Formate an Bedeutung gewonnen. Sie sind vor allem dann relevant, wenn es sonst keine Angebote zur Fortbildung im Themenbereich Demokratiebildung gibt oder wenn Lehrkräfte ihre eigenen Kenntnisse vertiefen wollen. Digitale Formate bieten gerade länderübergreifend eine Chance zur Vernetzung und Qualitätssteigerung. Der Online-Kurs Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen, entwickelt vom Institut für Didaktik der Demokratie (Leibniz Universität Hannover) und der Bertelsmann Stiftung, ist in Pretests mit Studierenden erprobt worden. Er eignet sich sowohl als Selbstlernprogramm als auch im Einsatz mit Blended-Learning-Formaten, z. B. als Angebote von Landesinstituten.

Good-Practice-Beispiel 1: Demokratie lernen – Partizipation gestalten. Eine Werkstatt der Robert Bosch Stiftung

Christian Welniak

Ideen und Ziele

Schüler:innen niedersächsischer Schulen formulieren in einer Zukunftswerkstatt ihre Kritik am Unterricht, wie sie ihn alltäglich erleben. Sie stellen sich vor, wie er aussehen könnte, um ihren Wünschen zu entsprechen, und sie entwickeln Veränderungs- und Verbesserungsimpulse, die sie an die Schulleitungen und Lehrer:innen richten: Mehr Mitbestimmung bei der Auswahl der Inhalte und

der Unterrichtsgestaltung, individualisierte Zugänge und Formen des Lernens z. B. in Projekten, faire Bewertungen werden u. a. vorgeschlagen.

Schüler:innen, Lehrer:innen und die Schulleitung eines Hamburger Gymnasiums erkennen, dass sie sich bislang noch nicht hinreichend mit den Möglichkeiten der Schüler:innen zu politischer Gestaltung in und außerhalb der Schule auseinandergesetzt haben. Ziele werden vereinbart: die Entwicklung eines Feedback-Systems und eines demokratiepädagogischen Fortbildungskonzepts für die Lehrer:innen. Eine Demokratie-AG setzt gemeinwohlorientierte Projekte um: Sie unterstützt Wohn- und Obdachlose (Service Learning).

Die von der Deutschen Schulakademie – einer Initiative der Robert Bosch Stiftung – konzipierten Werkstätten sind mehrjährig angelegte Schulentwicklungsprogramme für mehr ‚Gute Schule‘ (Beutel et al. 2016). In Schulteams erarbeiten die Beteiligten in einem von erfahrenen Trainer:innen moderierten Entwicklungsprozess ihr Schul- oder Unterrichtsentwicklungsvorhaben. Dabei werden sie inspiriert von Expert:innen aus der Erziehungswissenschaft sowie Schulen des Deutschen Schulpreises. Die Schulteams geben Impulse in die Schulgesellschaft weiter. Die in der Schulpraxis gemachten Erfahrungen werden im Team kontinuierlich reflektiert (Kappel/Krempin/Schleimer 2021). Das Werkstatt-Setting ermöglicht es, dass die Teilnehmer:innen sich sowohl gegenseitig beraten und stützen als auch im schulübergreifenden Austausch inspirieren (Gottmann et al. 2020).

Die Werkstatt „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten“ gestaltet ein Lernen in der ‚Creative Democracy‘ (Dewey 1939). In ihr wird Demokratiebildung nicht auf die Vermittlung von Kenntnissen über Strukturen, Institutionen und Verfahren der Demokratie als Herrschaftsform reduziert (Politische Bildung). Vielmehr geht es darum, Erfahrungen der Selbstwirksamkeit in und außerhalb der Schule zu ermöglichen, die Bereitschaft zum Engagement zu stärken und im deliberativen Diskurs demokratische Handlungskompetenzen – von Heranwachsenden *und* Erwachsenen – zu fördern (Demokratiepädagogik).

Bausteine: Demokratiepädagogische Architektur

An der Werkstatt nehmen Schüler:innen, Lehrer:innen und Schulleitungen teil. In diesem tätigen „Gespräch der Verschiedenen“ (Hannah Arendt) liegt ihr besonderes demokratisierendes Potential. Eine Werkstatt läuft über einen Zeitraum von zwei Jahren und besteht aus fünf jeweils zweitägigen Bausteinen. Ihre Architektur folgt einer Logik des von Innen-nach-Außen: Partizipationsanalyse, Unterricht, Schulkultur, Kooperationen. Fundament der Bausteine sind die von den Schulteams gemeinsam formulierten Entwicklungsziele – die sich im Sinne eines demokratischen Experimentalismus immer wieder neu ausgestalten können (vgl. Friedrichs 2022, S. 72–77).

- *Baustein I: Wie demokratisch ist unsere Schule? Partizipationsanalysen:* Wie lernen und leben wir eigentlich von- und miteinander? Die Teilnehmer:innen reflektieren ihre schulkulturellen Ausgangslagen im Hinblick auf Mitbestimmungsmöglichkeiten und der demokratischen Kultur in ihrer Schule. Grundlage ihrer Auseinandersetzung sind etablierte und erprobte Kriterien (Qualitätsrahmen/Demokratieaudit) der demokratiepädagogischen Schulentwicklung (de Haan/Eikel/Edelstein 2007; Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik 2017). In kreativen Prozessen, die sich an Ideen des Design Thinking orientieren, gestalten und formulieren die Schulteams ihre Entwicklungsziele.
- *Baustein II: Wie kann Unterricht – in allen Fächern – demokratisch gestaltet werden?* In Baustein II stehen demokratieförderliche Unterrichtsarrangements im Fokus. Die Schulteams lernen „Deeper Learning“ (Klopsch/Sliwka 2022) als Möglichkeit kennen, Unterricht differenz- und interessenorientiert – auch in und durch eine Kultur der Digitalität – zu entwickeln. Vorschläge gerechtigkeitsorientierter partizipativer Formen der Leistungsbeurteilung können erfahrene Praxis – als Impulse für den Wandel – in Frage stellen (vgl. Beutel/Xylander 2021).
- *Baustein III: Wie kann die hierarchische Institution Schule demokratischer gestaltet werden? Demokratiepädagogische Ethik:* Demokratie als Herrschaftsform lebt von ihren wertbezogenen Verfahren und Strukturen – das genügt pädagogisch jedoch nicht (vgl. Weiß/Welniak 2022). In Baustein III setzen sich die Beteiligten mit den individuellen Voraussetzungen demokratischer Schulentwicklung auseinander. Der Baustein beschäftigt sich in ambivalenter Hinsicht mit den elementaren Grundlagen aller an demokratischer Schulentwicklung Beteiligter. Standen in den beiden vorherigen Bausteinen repräsentative Formen demokratischer Mitbestimmung im Zentrum, werden nun Ideen direkter Beteiligung vorgeschlagen (vgl. Hackethal/Klopsch/Welniak 2021).
- *Baustein IV: Wie kann die hierarchische Institution Schule demokratisch gestaltet werden? Democratic Leadership:* In Baustein IV setzt sich die Werkstatt damit auseinander, wie Verantwortung inklusiv, partizipativ, transparent und deliberativ geteilt werden kann. Hier zeigt sich die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionsgruppen als im besonderen Maße effizient und gleichsam herausforderungsvoll, um die Innovationschancen zu erhöhen: Schüler:innen, Lehrer:innen und Schulleitungen können gemeinsam Ermöglichungsräume entwickeln. Baustein IV ist im besonderen Maße auch ein Ort des Innehaltens: Was erwarten wir zukünftig voneinander? Preisträgerschulen aus dem Deutschen Schulpreis, die geteilte Verantwortung bereits etabliert haben, verdeutlichen, dass Demokratisierung gerade keine vermeintliche Mehrbelastung ist, sondern immer schon zu Equity, Excellence und Well-Being beitragen kann.

- *Baustein V: Schule in der Demokratie gestalten. Netzwerke und Kooperation:* Die Werkstatt orientiert sich an der demokratiepädagogischen Heuristik, Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform zu verstehen (Himmelfmann 2016). Spätestens in Baustein V öffnen sich die Schulen und ermöglichen gesellschaftliches und politisches Engagement sowie dessen Reflexion (Wohnig 2017). Sie lernen inspirierende Kooperationspartner:innen (NGOs), deren Ziele, Strategien und Handlungsformen kennen; Arbeitszusammenhänge und Austauschformen können vereinbart werden. Hier zeigt sich das demokratiepädagogische Verständnis von politischer Bildung in besonderer Weise: Der lernende Mensch gestaltet die lernende Gesellschaft (vgl. Welniak 2023). Um die lernproduktive Nachhaltigkeit des Engagements zu gewährleisten, werden Verantwortlichkeiten, Handlungsformen, Ressourcen organisiert.

Zwischen den Bausteinen beraten sich die Trainer:innen mit den Schulteams, u. a. um den Transfer in die je eigene Schulgesellschaft zu unterstützen. Wechselseitige Schulbesuche der Werkstattteams fördern u. a. den kollegialen Austausch über Ausgangs- sowie Gelingensbedingungen des Engagements. Themenbezogene Veranstaltungen und (virtuelle) Schulbesuche auf dem Campus des Deutschen Schulpreises können die Beteiligten weiter inspirieren, Schule und Unterricht besser, und das heißt immer auch demokratischer, zu gestalten.

Erfahrungen

Bislang wurde die Werkstatt dreimal durchgeführt. Ihre Pilotierung hat am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg mit zwölf beteiligten Schulen 2019/20 stattgefunden. Eine multi-methodische Evaluation von Wissenschaftler:innen der Universität Potsdam verdeutlicht Chancen und Herausforderungen:

„In allen Schulteams wurde davon berichtet, dass demokratiepädagogische Entwicklungen geplant, angestoßen und vielfach bereits umgesetzt wurden. Viele der in den Bausteinen besprochenen Inhalte wurden von den Schulteams als Anregungen für die Schulentwicklung aufgenommen. Wichtige Themen der demokratischen Schul- und Unterrichtskultur wurden angesprochen und konnten als Impulse für die schulinterne Entwicklung genutzt werden. Die Schulteams berichteten jedoch, dass mehr Zeit und Arbeit nötig seien, um die Veränderungsprozesse in die Breite zu bringen und sie in den Schulen strukturell zu verankern“ (Ahlgrimm u. a. 2020, S. 115).

In einem zweiten Hamburger Durchgang (2022/23) mit wiederum zwölf beteiligten Schulen wurde für die an der Werkstatt beteiligten Lehrer:innen und Schüler:innen mehr Arbeits- bzw. Unterrichtszeit in den Schulen zur Verfügung gestellt. Um den kollegialen Austausch zwischen den beteiligten Schulen zu stärken, wurden regionale Netzwerke ebenso eingerichtet wie (verbindliche) Hospitationen.

Eine (überwiegend digitale) Werkstattgestaltung mit acht niedersächsischen Schulen (2021/22) zielte darauf, die Expertise von Schüler:innen stärker einzubeziehen, um demokratische Unterrichts- und Schulentwicklung voranzubringen: Zwischen den Bausteinen fanden regelmäßige Austausche statt, um mit den beteiligten Jugendlichen – in einem geschützten Raum und mit dem Ziel ihres Empowerments – Wünsche und Interessen für zukünftige Bausteingestaltungen einzuholen (inhaltliche Schwerpunktsetzung/Rhythmisierung/Methoden).

Eine Begleituntersuchung der Universität Hamburg macht u. a. deutlich, dass die durch die Werkstatt angestoßene Übertragung von Verantwortung gewohnte Selbstverständnisse von Lehrer:innen und Schüler:innen zunächst irritieren kann. Auseinandersetzungen mit Haltungen und Gewohnheiten werden erforderlich. Deutlich wird darüber hinaus, dass demokratische Schulentwicklung die „Einbindung von Fachlehrkräften in Entwicklungsschwerpunkten jenseits ihrer Fächer sowie Schaffung von gemeinsamen Lern- und Austauschmöglichkeiten“ (Killus 2023, S. 3) erfordert. Die schulinterne Reichweite der Werkstatt kann erhöht werden, indem „für die Mitwirkung am Schulteam [...] gezielt Lehrkräfte und Schüler:innen angesprochen [werden], die Funktionen an der Schule ausüben [SV-Lehrer:innen, Fachbereichsleiter:innen etc. (CW)] und somit als Multiplikatoren agieren können [...]. Neue Ideen erhalten dadurch eine größere Reichweite“. Für den Erfolg der durch die Werkstatt angestoßenen Prozesse ist entscheidend, wie hoch die Qualität der Partizipationsmöglichkeiten der Schüler:innen – zwischen (bloßer) Beteiligung und (tatsächlicher) Mitbestimmung – ist: „Im Kern geht es dabei um das Zusammenführen unterschiedlicher Interessen und vor allem das Teilen von Macht“ (ebd.).

Kontakt

Christian Welniak

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik.

christian.welniak@degede.de

Good-Practice-Beispiel 2: Grundrechte verstehen und leben in kultureller Diversität. Fortbildungsreihe an einem Oberstufenschulzentrum in Bremen

Regina Piontek

Hintergrund

Auf Anfrage entwickelten Kurt Edler (ehemaliger Leiter des Referats Gesellschaft im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) und Regina Piontek (ehemalige Leiterin des Kompetenzzentrums für Interkulturalität in den Schulen am LIS Bremen) eine demokratiepädagogisch ausgerichtete Fortbildung für ein Schulzentrum in Bremen (Gymnasiale Oberstufe, Berufsbildende Schulen).

Entwicklung demokratischer Werte – was ist der Schule besonders wichtig?

Eine der leitenden Fragestellungen war, was Schule tun könne, um die Entwicklung demokratischer Orientierungen von Schüler:innen zu unterstützen. Im Schulalltag traten, wie an vielen anderen Schulen auch, immer wieder Kontroversen und Konflikte zwischen Schüler:innen untereinander und zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen auf, die sich z. B. auf die Gleichwertigkeit der Geschlechter bezogen, auf Fragen der Meinungsfreiheit und deren Grenzen, wenn es um verbale Diskriminierung ging sowie auf das Spannungsverhältnis von Religion und Selbstbestimmung.

Bildungspolitische Bezugspunkte für die Konzeption der Fortbildung

Ein zentrales bildungspolitisches Dokument zur Demokratiebildung in der Schule sind die KMK-Empfehlungen zur Demokratieerziehung von 2018. „Demokratie braucht überzeugte und engagierte Demokratinnen und Demokraten“ (KMK 2018, S. 2), heißt es in den Empfehlungen. Ausdrücklich wird die Wertebindung der Demokratie als Herrschaftsform betont: „Das pädagogische Handeln in Schulen ist von demokratischen Werten und Haltungen getragen, die sich aus den Grundrechten des Grundgesetzes und aus den Menschenrechten ableiten lassen.“ (KMK 2018, S. 3). Genau diese Idee von der Umsetzung demokratischer Grundrechte als einer ständigen Gestaltungsaufgabe und von der Verankerung im Schulleben war der rote Faden der Fortbildung.

Neben dem systemischen Blick auf Schulstrukturen galt es auch dem Wunsch nach demokratiepädagogischer Qualifizierung nachzukommen. Von weitreichender Bedeutung ist deshalb in diesem Zusammenhang der „Referenzrahmen des Europarates zur Entwicklung von Kompetenzen für eine

demokratische Kultur“ (Europarat 2016), in dem in vier Dimensionen (Werte, Einstellungen, Fähigkeiten, Wissen und kritisches Denken) zwanzig demokratie-relevante Kompetenzitems benannt werden (s. Abb. 1). In unterschiedlicher Gewichtung spielten die genannten Dimensionen durchgängig eine Rolle.



Abb. 1: Kompetenzen für eine demokratische Kultur (Europarat 2016)

Prozessorientierung: Von der Einzelveranstaltung zur Fortbildungsreihe

Aus einer vierstündigen Nachmittagsveranstaltung heraus („Demokratische Wertorientierung: Was kann die Schule zur Identifikation mit den Menschenrechten beitragen?“) entwickelte sich der Wunsch nach einer schulinternen Fortbildungsreihe zum Thema Grundrechte. Die Reihe umfasste fünf Nachmittagsveranstaltungen. Das im Folgenden dargestellte Konzept soll auch für andere Schulen Anregungen bieten.

Überblick über Module

Das Qualifizierungskonzept der Fortbildung zielt auf die Erweiterung der Professionalität der Zielgruppe. Die Inhalte der Fortbildung (Grundrechte) bewegen sich an der Schnittstelle zur Politischen Bildung, wobei der Fokus auf der demokratiepädagogischen Perspektive liegt und auf die Querschnittsaufgabe Demokratiebildung zielt. Wichtiges Ziel ist das Erleben von demokratiepädagogischen Elementen.

Im Sinne von „Wissen und kritisches Weltverstehen“ – der vierten Dimension im Modell des Europarates – geht es um das grundsätzliche Wissen und Verständnis der Grund- und Menschenrechte als Voraussetzung für einen großen gesellschaftlichen Konsens der deutschen Gesellschaft und „die kritische Bewertung der eigenen Gedanken, Überzeugungen, Gefühle und Motivationen sowie der eigenen kulturellen Zugehörigkeit und Perspektive der Welt“ (Europarat 2016, S. 11). Gesellschaftliche Konflikte der Migrationsgesellschaft spiegeln sich auch in der Schule, wobei die beteiligten Konfliktparteien sich oft auf Grundrechte beziehen (z. B. Religionsfreiheit – Gleichheitsgrundsatz). Diese jeweils berechnigte und sich scheinbar widersprechende Bezugnahme auf das Grundgesetz zu verstehen und nicht als Mangel des Grundgesetzes zu interpretieren, sondern als gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe anzunehmen, ist eines der Anliegen der Fortbildung.

Einstieg: Grundrechtsklarheit in kultureller Diversität

Die „Einführung in die Idee der Menschen- und Grundrechte im Kontext kultureller Diversität in der Schule“ ist das Basismodul für die Fortbildungsreihe. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Schule zur Entwicklung demokratischer Orientierungen beitragen kann und welches die Rolle von Lehrkräften sein könnte, um Demokratie erfahrbar zu machen. Die Veranstaltung gibt Raum für eine Bestandsaufnahme der Grundrechtssituation an der Schule und beleuchtet konkrete Spannungsverhältnisse im Schulalltag.

- *Modul 1: Menschenrechtsbildung – Wert der Freiheitsrechte:* Das Modul 1 ist ein übergreifendes Orientierungsmodul zur Wertebildung. In diesem Modul geht es um Menschenrechtsbildung auf der Grundlage der Idee der Freiheit des Individuums und um die im Grundgesetz verankerten Freiheitsrechte. Ziel dieses Moduls ist die Reflexion grundsätzlicher Fragen zur Menschenrechts- und Wertebildung und die Suche nach einem Konsens in strittigen Fragen.
- *Modul 2: Gleichheitsgrundsatz:* Das Modul 2 bietet Gelegenheit, sich mit Fragestellungen zum Gleichheitsgrundsatz im Umfeld von Diversität auseinanderzusetzen und herausfordernde Gestaltungsaufgaben zu reflektieren. Über eine interaktive Übung aus einem Demokratietrainingsprogramm werden zentrale Problemstellungen im Spannungsverhältnis von Gleichheit und Gerechtigkeit benannt und bearbeitet. Solche Fragestellungen sind z. B.: Wann bedeutet eine unterschiedliche Behandlung von Schüler:innen bei einer heterogenen Schülerschaft Diskriminierung, wann zeugt sie von Gleichberechtigung? Wann führt die Gleichbehandlung von Schüler:innen zu Ungerechtigkeit? Wann ist sie ein Zeichen von Gleichberechtigung?

- *Modul 3: Glaubens- und Gewissensfreiheit:* Ziel dieses Moduls ist es, die Sicherheit im pädagogischen Umgang mit der zunehmenden Religiosität von Schüler:innen und religiösen oder scheinbar religiösen Konflikten zu steigern. Die Veranstaltung bietet Gelegenheit, die eigene Religionserfahrung zu reflektieren, über die Bedeutung der Religion für die Identität der Schüler:innen und die eigene Toleranz nachzudenken und Konflikterfahrungen auszutauschen.
- *Modul 4: Meinungs- und Pressefreiheit:* Ziel des Moduls ist es, die Sicherheit im pädagogischen Umgang mit unterschiedlichen Dimensionen von Meinungs- und Pressefreiheit zu steigern und die herausfordernde Dynamik der gesellschaftlichen Konfliktdebatte als originären Bestandteil der Gestaltung der Demokratie in der Einwanderungsgesellschaft anzunehmen. Dabei geht es auch um die Reflexion und Erarbeitung einer eigenen Haltung zu gesellschaftlich kontrovers diskutierten Grenzüberschreitungen/Grenzbeziehungen (wie z. B. dem Karikaturenstreit um die Mohammed-Karikaturen oder dem Antisemitismusvorwurf an die Rapper Kollegah und Farid Bang).

Schwierigkeiten bei der durchgeführten Veranstaltung

Hoch emotionale Fragestellungen, lebhaftes Diskussionsinteresse, heftige Konfliktsituationen im Schulalltag – in den Veranstaltungen ging es immer wieder darum, die unterschiedlichen Gesprächsebenen zu verdeutlichen und zu strukturieren. Es galt die *gesellschaftliche* Ebene (Welche gesellschaftlichen Grundrechtsfragen werden gerade wie diskutiert?) von der *individuellen* (Wie positioniere ich mich bezogen auf die gesellschaftlichen Spannungsfelder) und der *professionellen* (Wie verhalte ich mich Schüler:innen gegenüber bezogen auf diese Debatten professionell?) zu unterscheiden. Die Konzeption der Fortbildung war nicht darauf ausgerichtet, „fertige Antworten“ zu geben. Angesichts des Handlungsdrucks und der Herausforderungen mancher Konfliktsituation waren Kolleg:innen z. T. enttäuscht, wenn es nicht immer konkret fassbare Ergebnisse gab, sondern nur Handlungsoptionen und Perspektiven, die meist in einen neuen Prozess der schulischen Bearbeitung und Entscheidung überführt werden mussten.

Kontakt

Regina Piontek

ehem. Landesinstitut für Schule, Bremen

aniger@uni-bremen.de

Good-Practice-Beispiel 3: MOOC Citizenship Education – Demokratiebildung an Schulen. Ein digitaler Selbstlernkurs zur Fort- und Weiterbildung

Steve Kenner

Demokratie ist eine Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform, die von jeder Generation verteidigt, aber auch weiterentwickelt werden muss. Dreh- und Angelpunkt für einen größeren Stellenwert der Demokratiebildung in Bildungsinstitutionen sind mehr und bessere Möglichkeiten für Lehramtsstudierende, Referendar:innen sowie für Lehrkräfte, sich den Themenbereich der Demokratiebildung in Theorie und gelebter Praxis anzueignen. Mit dem Massive Open Online Course (MOOC) „Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen“ wird ein digitaler Selbstlernkurs angeboten, der dieses Ziel erreichen soll². Er richtet sich an all diejenigen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie Schulen dazu beitragen können, jungen Menschen demokratische Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen zu vermitteln. Dazu stellt der Kurs reichhaltige Materialien zur Verfügung. Er umfasst Online-Lectures (Mini-Vorlesungen) und kurze Animationsfilme, die in die verschiedenen Themen einführen, gut aufbereitete Praxisreportagen aus dem Schulalltag sowie eine Vielzahl von Interviews mit renommierten Expert:innen. Ergänzt wird das Angebot durch die Definition zentraler Begriffe der Demokratiebildung, Reflexionsfragen, einen Methodenpool und Literaturempfehlungen.

Was sind MOOCs und was zeichnet sie aus?

MOOC steht für Massive Open Online Course (*Massive*: Angebot an eine hohe bzw. unbegrenzte Teilnehmendenzahl, *Open*: in der Regel keine Zulassungs- und Teilnahmebeschränkungen und ein offener Lernprozess). Als webbasiertes Fortbildungs- und Qualifizierungsinstrument vollzieht sich dieser Prozess primär *online*. Der Begriff *Course* schließlich verdeutlicht, dass es sich um einen didaktisch und fachwissenschaftlich konzipierten Kurs und nicht nur um eine isolierte und frei im Netz verfügbare Bildungsressource handelt.

Zur Entstehungsgeschichte und den Zielen des Online-Kurses
„Citizenship Education – Demokratiebildung an Schulen“

Die Idee für ein digitales Format zur Fort- und Weiterbildung im Feld der Demokratiebildung ist bereits vor einigen Jahren entstanden und hat eine besondere Bedeutung mit dem Beschluss zur Demokratiebildung der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2018 erlangt. Initiiert und maßgeblich von

2 <https://www.oncampus.de/mooc/citizenedu>.

Expert:innen des Instituts für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover entwickelt und von der Bertelsmann Stiftung gefördert und begleitet, wirkten an dem Online-Kurs mehr als 30 Fachwissenschaftler:innen, Didaktiker:innen und unzählige engagierte Lehrkräfte und Schüler:innen mit. Die Praxistauglichkeit des Kurses wurde in mehreren Pretests mit Studierenden an Universitäten überprüft. Die Rückmeldungen der Studierenden, die den Kurs in einem Blended-Learning-Format bearbeitet haben, führte zur Weiterentwicklung und Finalisierung des Kurses. Bis heute haben sich mehr als dreitausend Teilnehmende mit dem MOOC weitergebildet.

Der offene Online-Kurs „Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen“ richtet sich an Menschen, die sich für Demokratieentwicklung und insbesondere für die demokratische Weiterentwicklung der Schule angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen einsetzen wollen. Ziel des Kurses ist es, Studierenden verschiedener Fachrichtungen, Lehramtsstudierenden, Referendar:innen und Lehrkräften, aber auch allen weiteren Akteur:innen, die in und mit der Schule zusammenarbeiten oder für diese Verantwortung tragen, ein fachliches Orientierungswissen darüber zu geben, wie Demokratiebildung im Unterricht und in der Schulkultur gestärkt werden kann.

Inhalte und Aufbau des Fort- und Weiterbildungsformates

In unterschiedlichen Formaten (Animationsfilmen, E-Lectures, Expert:inneninterviews, Aufgabenstellungen und Reportagen aus der Schulpraxis) bietet der Kurs intensive Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Fragestellungen der Demokratiebildung und der demokratischen Schulentwicklung.

Der Online-Kurs umfasst neun Module. Die ersten drei beleuchten grundlegende sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Fragen. Sie zeigen auf, vor welchen Herausforderungen die demokratische Zivilgesellschaft gegenwärtig steht, erläutern den normativen Auftrag von Schule im Bereich der Demokratiebildung und vermitteln lerntheoretische Grundlagen zu der Frage, wie Schüler:innen demokratische Kompetenzen entwickeln und stärken. Die folgenden sechs Module greifen zentrale Themen demokratischer Schulentwicklung auf: das Zusammenleben in der diversen Gesellschaft, die Menschenrechtsbildung, Engagement und Partizipation, Nachhaltigkeit und Globalisierung, Demokratiebildung im digitalen Zeitalter und Demokratische Schulentwicklung im Überblick.

Der MOOC besteht aus weit mehr als 1.000 Minuten Videomaterial, mehr als 100 Quizfragen, Reflexionsaufgaben, Literaturempfehlungen und vieles mehr. Die Teilnahme an diesem Online-Kurs setzt keine vertieften Vorkenntnisse und Fertigkeiten voraus. Es gilt vielmehr, diese im Bearbeitungsprozess zu erwerben. Bei erfolgreichem Abschluss eines jeden Kapitels erhalten die Teilnehmenden ein „Badge“, das als digitaler Nachweis des erfolgreichen Abschlusses dient. Sobald

alle neun Badges gesammelt wurden, generiert das System aus den erbrachten Leistungen automatisch ein Teilnahmezertifikat.

Neben Teilnehmenden, die die gesamten Module und Lektionen durcharbeiten, wird es Personen geben, die sich lediglich auf ausgewählte Expert:innen-Interviews oder auf Einzelmodule konzentrieren. Für diese unterschiedlichen Auswahl- und Nutzungsformen werden Orientierungshilfen zur Planung individueller Lernpfade innerhalb des MOOCs angeboten. Eine individuelle und damit unbegleitete Nutzung des MOOCs ist damit ebenso möglich und angestrebt wie die Einbindung in bestehende Qualifikationsangebote bzw. in universitäre Lehrveranstaltungen.

Kontakt

Dr. Steve Kenner

Pädagogische Hochschule Weingarten

steve.kenner@ph-weingarten.de

3 Möglichkeiten des Transfers

Die vorgestellte Werkstatt „Demokratie lernen – Partizipation gestalten“ war eingebettet in ein größeres Programm der Deutschen Schulakademie zur Schulentwicklung und ein Setting von Trainer:innen, Expert:innen aus der Erziehungswissenschaft sowie Schulen des Deutschen Schulpreises. In Hamburg wurde die Werkstatt in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung durchgeführt. Das Konzept der Werkstatt könnte von anderen Landesinstituten oder länderspezifischen Fortbildungseinrichtungen übernommen werden. Die ausgebildeten Trainer:innen stehen allen Institutionen zur Verfügung, die das Konzept umsetzen wollen. Allerdings erfordert dies einen erheblichen finanziellen und personellen Aufwand, der nicht mehr durch die Deutsche Schulakademie übernommen wird. Die Deutsche Schulakademie wurde 2022 aufgelöst und ist wieder in die Robert Bosch Stiftung übergegangen. Durch die systemische Konzeption gibt es eine große Chance, dass Ideen, die in dem Projekt von den Schulteams entwickelt wurden, und der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen, tatsächlich zu nachhaltigen Innovationen in den Schulen führen – was auch durch die Evaluation bestätigt wurde. Da die inhaltliche Konzeption der Demokratiewerkstatt sowie die Logik der Bausteine wesentliche Dimensionen für Schulentwicklung umfassen und insbesondere in den Bausteinen IV und V zentrale Fragen der Demokratisierung der Schule als hierarchisches System bearbeiten, ist eine wichtige Voraussetzung geschaffen, effektive Anstöße für die Schulentwicklung zu geben.

In ähnlicher Weise übertragbar ist auch die schulinterne Fortbildungsreihe zu den Menschenrechten. Im Unterschied zur Werkstatt geht es hier um einen thematischen Schwerpunkt aus dem Bereich der Demokratieentwicklung, der Herausforderungen von vielen Schulen im Umgang mit Menschen- und Grundrechten spiegelt. Wenn auch hier keine verschriftlichen Modulbeschreibungen in Form von Fortbildungsmaterialien vorliegen, ist die thematische Struktur übertragbar. Aus der Darstellung und den Materialien im Internet ergeben sich zudem eine Reihe von Anregungen für den jeweiligen Ablauf, für den Einsatz von Methoden sowie Moderationsanregungen. Die Module wurden für den spezifischen Bedarf der Schule entwickelt, können als Fortbildungskonzept aber auch für andere Schulen interessant sein, weil sich die Vernachlässigung der politischen Bildung in den letzten Jahrzehnten auch in der Lehrerschaft niederschlägt und bei zunehmend heterogenen Kollegien und Seiteneinsteiger:innen weder automatisch vertiefte Kenntnisse über Grundrechte noch Handlungssicherheit in konkreten Situationen vorausgesetzt werden können. Für die Durchführung des Themas als schulinterne Fortbildungsreihe spricht, dass diese einen Anstoß zu schulischen Veränderungen gegeben hat.

Die Frage des Transfers stellt sich für das MOOC-Projekt nicht: Als digitales Angebot mit diversen Modulen steht der Selbstlernprozess jedem als offener Prozess und mit verschiedenen Möglichkeiten der Kommunikation mit anderen Lernenden offen und kann je nach individuellem Bedarf gestaltet werden. Statt „Transfer“ stellt sich eher die Frage, wie praxistauglich der Kurs in unterschiedlichen Kontexten ist. Dies wurde durch Pretests mit Studierenden an mehreren Universitäten überprüft und hat zur Weiterentwicklung des Kurses beigetragen. Eine Chance für die institutionelle Lehrkräftefortbildung besteht darin, dass der Kurs auch in Blended-Learning-Angebote eingebaut werden kann. Durch die offene Adressatengruppe (Lehramtsstudierende, Referendar:innen, Lehrkräfte und weitere an Schule Beteiligte sowie Fachkräfte aus der Jugendsozialarbeit und Jugendhilfe, Schüler:innen, Eltern) bietet das Angebot eine besondere Chance der Vernetzung und fördert den multiperspektivischen Blick auf Schule.

4 Zusammenfassung und Empfehlungen

Demokratiebildung an Schulen ist ein weites Themenfeld, auf dem die unterschiedlichsten Akteure tätig sind. Eine ausführliche Übersicht über Aktivitäten und Fortbildungen zur Demokratiebildung bundesweit befinden sich in den Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht (vgl. Piontek/Rademacher 2021). Die Fortbildungsangebote sind sehr divers und werden von den unterschiedlichsten Trägern gestaltet. Neben den Angeboten der von den jeweiligen Bildungsministerien beauftragten Fortbildungsinstitutionen in den Stadtstaaten (Landesinstitute, Qualitätsinstitute), gibt es in Flächenländern Angebote auf

zentraler, regionaler und lokaler Ebene. Zudem gibt es außerschulische Bildungsinstitutionen und Stiftungen, die in diesem Bereich aktiv sind.

Neben Angeboten, die direkt auf demokratische Schulentwicklung abzielen und einen entsprechend systemischen Ansatz in der Qualifizierung verfolgen, beziehen sich viele Angebote auf die direkte Auseinandersetzung mit Fragen und Problembereichen zur Demokratiebildung, also zur Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen Strömungen (z. B. Antisemitismus, Rassismus), und dienen meist der Erweiterung der individuellen Kompetenz. Dies gilt auch für Angebote zur Förderung demokratischer Prozesse im Unterricht. Diese Angebote sind in der Regel thematisch ausgerichtet und finden sich in den länderspezifischen Fortbildungskatalogen in unterschiedlichen Themenbereichen (z. B. als Unterpunkt zur Politischen Bildung). Für Kolleg:innen, die demokratiepädagogische Unterstützung wünschen, spielen demokratiepädagogische Instrumente ebenso wie „Gute Praxis“-Angebote eine wichtige Rolle, auch hier finden sich zahlreiche Angebote im Netz. Zunehmend unterstützen die Fortbildungseinrichtungen der Länder die Vernetzung von Schulen mit entsprechenden Begleitangeboten und die Durchführung von landesweiten oder regionalen Demokratietagen – oft mit entsprechenden Fortbildungsangeboten für alle Beteiligten an Schulen.

Stiftungsaktivitäten wurden ebenfalls bereits erwähnt; in vielen Bundesländern sind Stiftungen wichtige Unterstützung bei Fortbildungen zur Demokratiebildung.³

Handlungsbedarf und Empfehlungen

- *Demokratiebildung – eine systemische Aufgabe:* Demokratie kann nur „gelernt“ werden, wenn sie auch „erlebt“ wird, weshalb ein Grundsatz von Demokratiebildung die demokratische Schulentwicklung sein muss, in der Fortbildung als systemischer Ansatz und eine Ausrichtung an Qualitätsrahmen notwendig sind. In jedem Bundesland sollte es folglich Strukturen geben, die demokratische Schulentwicklung initiieren und nachhaltig begleiten. Systematische Qualifizierungsangebote für Moderator:innen mit einem demokratiepädagogischen Schwerpunkt sollten ausgebaut werden.
- *Öffnung der Fortbildungsangebote zur demokratische Schulentwicklung für andere Zielgruppen:* Auf diversen Bildungsservern finden sich bereits Angebote für Schüler:innen und Eltern und andere an Schule beteiligte Gruppen. Diese gilt es auszubauen und auch gemeinsame Fortbildungen anzuvisieren.

3 Ein Überblick über ausgewählte Fortbildungsprojekte in einzelnen Bundesländern und weitere Hinweise finden sich auf der Homepage des DVLfB unter www.lehrerfortbildung.de/weissbuch.

- *Kooperation mit Stiftungen – Chancen und Fragen:* Sowohl bei dem Werkstatt-Projekt als auch bei MOOC geht es um sehr komplexe Vorhaben, die in sich schlüssige Konzepte aufweisen, die Expertise vieler Fachwissenschaftler:innen integrieren und über Stiftungen mitfinanziert werden. Die Angebote von Stiftungen sind aus der Bildungslandschaft nicht mehr wegzudenken. Allerdings stellt sich die Frage, wie sie in Bildungsschwerpunkte der Länder eingebunden werden. Die Bildungshoheit muss bei den Ländern bleiben, wobei diese den Themenbereich Demokratiebildung in den Fortbildungsangeboten als Querschnittsthema für alle Lehrkräfte ausweisen müssen. Nicht nur bei den genannten Beispielen, sondern generell stellt sich die Frage, was bei Projekten geschieht, wenn Stiftungen die Finanzierung für diese Projekte einstellen. Oft handelt es sich um Anschubfinanzierungen für Vorhaben, die dann „auf eigenen Beinen“ stehen müssten. Für Universitäten, Landesinstitute und selbst Ministerien ist es eine große Herausforderung, die finanzielle Verstetigung zu gewährleisten. Schon bei der Einführung von Stiftungsprogrammen sollte die Weiterführung der Maßnahmen gesichert sein.
- *Demokratiebildung als übergeordneter Arbeitsbereich:* Die politische Bedeutung von Demokratiebildung ist unumstritten. Ein entsprechender Fortbildungsschwerpunkt ist aber auf den Seiten der Fortbildungsinstitute der Länder nicht ausgewiesen, weil diesem Themenbereich oft kein eigener Arbeitsbereich zugewiesen ist. Die Zuordnung der Demokratiebildung zur Politischen Bildung birgt die Gefahr, dass Demokratie-Leben und -Lernen vernachlässigt wird, da oft Ansätze überwiegen, die das Wissen *über* Demokratie verfolgen. Auf den Länderbildungsservern sollte Demokratiebildung an zentraler Stelle mit Fortbildungsangeboten, Informationen, zentralen Dokumenten zur Demokratiebildung, Unterrichts- und Projektmaterialien sowie Links zu Plattformen zum Selbstlernen ausgewiesen werden.
- *Qualitätsentwicklung:* Mit dem „Qualitätsrahmen für Demokratiepädagogik“ (de Haan/Edelstein/Eikel 2007) und dem „Merkmalskatalog zur demokratischen Schulentwicklung“ hat die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (2017) wichtige Instrumente für Qualitätsentwicklung vorgelegt. Weitere Entwicklungen in diesem Feld sind notwendig.
- *Zentrale Plattformen für Demokratiebildung:* Die KMK hat sich bereits auf zentrale Dokumente zur Demokratiebildung geeinigt. Eine zentrale Plattform mit länderspezifischen Dokumenten (wie z. B. dem „Leitfaden Demokratiebildung“ in Baden-Württemberg), die länderübergreifend von Bedeutung sein können, wäre hilfreich. Damit könnten wichtige Orientierungsinstrumente für demokratische Schulentwicklung von anderen Bundesländern übernommen oder adaptiert werden. Eine länderübergreifende Plattform für

Demokratiebildung als Orientierungsangebot für Fortbildungen und Materialien für Lehrkräfte wäre eine Serviceleistung, die von Vereinen und Stiftungen initiiert und gefördert werden könnte.

Literatur

- Ahlgrimm, F./Bacia, E./Westphal, A./Schulz, H. (2020): Abschlussbericht zur Werkstatt „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten“, unv. Man. Potsdam.
- Ballhausen, Ulrich/Kappeler, Thomas/Kenner, Steve/Lange, Dirk/Meinhold-Henschel, Sigrid (2018): Citizenship Education: Ein MOOC zur Demokratiebildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen der Demokratiebildung. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 285–296.
- Ballhausen, Ulrich/Kappeler, Thomas/Kenner, Steve (2019): Massive Open Online Course Citizenship Education – Demokratiebildung in Schulen. Das Modulhandbuch zum Onlinekurs. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Modulhandbuch_MOOC_final.pdf (Abfrage: 24.01.2024)
- Beutel, Silvia-Iris/Höhmnn, Katrin/Pant, Hans Anand/Schratz, Michael (Hrsg.) (2016): Handbuch Gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Seelze: Kallmeyer.
- Beutel, Silvia-Iris/Xylander, Birgit (2021): Gerechte Leistungsbeurteilung. Impulse für den Wandel, Stuttgart: Reclam Verlag.
- De Haan, Gerhard/Edelstein, Wolfgang/Eikel, Angelika (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz. <https://www.degede.de/qualitaetsrahmen-demokratiepaedagogik-online/> (Abfrage: 27.04.2024)
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (Hrsg.) (2017): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog. <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/01/degede-merkmalskatalog-2017-web.pdf> (Abfrage: 24.01.2024)
- Dewey, John (1939): Creative Democracy – The Task before us. In: John Dewey and the Promise of America. Progressive Education Booklet 14. Columbus: Ohio.
- Europarat (2016): Kompetenzen für eine demokratische Kultur: Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen und demokratischen Gesellschaften. Kurze Zusammenfassung. <https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-3825/Europarat%20Neue%20Brosch%C3%BCre.pdf> (Abfrage: 24.01.2024)
- Friedrichs, Wolfgang (2022): Demokratie – ein Experiment? in: Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus/Himmelmnn, Gerhard/Lange, Dirk/Seifert, Anne (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik, Frankfurt/M: Wochenschau Verlag, S. 72–77.
- Gottmann, Corinna/Gronostaj, Anna/Krempin, Maren/Schleimer, Simon Moses/Pant, Hans Anand (2020): Schulentwicklungsmaßnahmen wirkungsvoll gestalten. Qualitätskriterien für Werkstätten der Deutschen Schulakademie, Berlin: Die Deutsche Schulakademie. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/schulentwicklungsmassnahmen-wirkungsvoll-gestalten> (Abfrage: 24.01.2024)
- Hackethal, Svenja/Klopsch, Tania/Welniak, Christian (2021): Change Tools. Handbuch für die demokratiepädagogische Praxis. Berlin/Jena.
- Himmelmnn, Gerhard (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. 4. Auflage. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

- Kappel, Mayte/Krempin, Maren/Schleimer, Simon Moses (2021): Arbeitsmaterialien für mehrjährige Schulentwicklungsmaßnahmen. Berlin: Die Deutsche Schulakademie – Eine Initiative der Robert Bosch Stiftung GmbH.
- Killus, Dagmar (2023): Wie kommt ‚Neues‘ in die Schule? Begleituntersuchung zur Werkstatt „Demokratie lernen – Partizipation gemeinsam gestalten“, unv. Man., Hamburg.
- Klopsch, Britta/Sliwka, Anne (2022): Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Abfrage: 24.01.2024)
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten: Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung 2021. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf (Abfrage: 24.01.2024)
- Piontek, Regina/Rademacher, Helmolt (2019): Demokratie lernen – Aufgabe für angehende Lehrerinnen und Lehrer. In: Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e.V. (Hrsg.): Seminar 2/2019 Schlüsselkompetenzen – BNE und Demokratiebildung in der Lehrkräfteausbildung. <https://www.degede.de/blog/2019/11/thema-des-monats-demokratie-lernen/> (Abfrage: 24.01.2024)
- Piontek, Regina/Rademacher, Helmolt et al. (2021): Demokratiebildung in der dritten Phase der Lehrer:innenbildung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/KJB_Piontek_Rademacher_Exp16KJB_08032021.pdf (Abfrage: 24.01.2024)
- Schneider, Helmut/Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Weiß, Alexander/Welniak, Christian (2022): Die lernende Gesellschaft und der lernende Mensch. Zur immanenten Verbundenheit von Demokratietheorie und Demokratiepädagogik, in: Bieling, Hans-Jürgen/Ewert, Benjamin/Haus, Michael/Oberle, Monika/Wohnig, Alexander (Hrsg.): Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 29–46.
- Welniak, Christian (Hrsg.) (2023): Den lernenden Menschen verstehen, in: Busch, Matthias/Torrau, Sören/Petrik, Andreas/Welniak, Christian (Hrsg.): Gesellschaft inszenieren, gestalten und reflektieren, Opladen: Budrich, S. 81–97.
- Wohnig, Alexander (2017): Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung, Wiesbaden: Springer.

3.3 Bildungsgerechtigkeit stärken durch sprachliche und diversitätsbewusste Bildung – Fortbildungsdidaktische Anregungen

Claudia Schanz

1 Durchgängige Sprachbildung im Kontext diversitätsbewusster und diskriminierungskritischer Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die deutsche Gesellschaft verändert sich rasant durch Migrationsbewegungen, Internationalisierung und Globalisierung. Inzwischen prägen Migration und Pluralität alle gesellschaftlichen Ebenen und tragen zu wachsender Diversität bei, die sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche und insbesondere auf die Bildungseinrichtungen auswirkt.

Ein Blick auf den IQB-Bildungstrend 2022 für die Grundschule zeigt nicht nur den starken Kompetenzrückgang in Deutsch und Mathematik bei Kindern in der vierten Klasse, sondern auch die weiter gestiegenen sozialen Disparitäten: die Schere zwischen sozial benachteiligten Kindern, darunter ein hoher Anteil mit Zuwanderungshintergrund, gegenüber Kindern aus privilegiierteren Familien hat sich noch weiter geöffnet. Auch die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2021) zeigt neben einem insgesamt erschreckend starken Rückgang in der Kompetenzentwicklung beim Lesen (ein Viertel der Kinder erreicht nicht einmal den Mindeststandard), dass *die* sozialen und migrationsbedingten Unterschiede unverändert hoch sind. (McElvany et al. 2023)

Sprachförderung und Bildungssprache

Bereits nach dem sogenannten PISA-Schock im Jahr 2000 beschloss die KMK die Sprachförderung als eines von sieben prioritären Handlungsfeldern; ausgehend von der Erkenntnis, dass ohne ausreichende Sprachkompetenzen die schulischen Anforderungen nicht erfüllt werden können. Inzwischen etablierte sich die Erkenntnis, dass nicht die Alltagssprache die größte Herausforderung darstellt. Vielmehr ist es die Bildungssprache, ohne die Schülerinnen und Schüler nicht bildungserfolgreich sein können. Sie ist die Grundvoraussetzung für

erfolgreiches Lernen und für die Bewältigung jeder Art von schulischen Anforderungen wie z. B. Klausuren, Referate, Präsentationen. Es ist daher für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung entscheidend, sich an den besonderen Herausforderungen beim Erwerb der Bildungssprache und den damit verknüpften bildungs- und fachsprachlichen Registern auszurichten. Über bildungssprachliche Kompetenzen zu verfügen, geht allerdings weit über die Bedeutung für den Gebrauch in der Schule hinaus. Sie stellt die entscheidende Voraussetzung dafür dar, um als mündige Bürgerin oder mündiger Bürger informiert und erfolgreich am politischen und gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können und auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich den eigenen Weg zu finden.

Das letzte BLK-Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2004–2009), das Programm „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“, die darauf folgende Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS, 2012 bis 2019) sowie die aktuelle Initiative BiSS Transfer (2020–2025)¹ zielten und zielen darauf ab, sprachliche Bildung in Form des kumulativen Aufbaus bildungssprachlicher Fähigkeiten in der gesamten Bildungsbiographie in Schulen zu implementieren, zu erproben, weiterzuentwickeln, zu evaluieren sowie Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte für diese Aufgabe aus- und fortzubilden.

Mehrsprachigkeit

Erheblicher Entwicklungsbedarf in der Aus- und Fortbildung ist im Bereich der Mehrsprachigkeit zu sehen. Die verschiedenen Sprachen beeinflussen sich wechselseitig; sie sind zudem ein wichtiger Faktor für die Identitätsentwicklung und spielen eine Rolle für die Ausschöpfung aller Potenziale für erfolgreiches Lernen. Fortbildungen sollten daher dazu beitragen, in der schulischen Praxis Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und als Bildungsziel zu verfolgen. Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken, bedeutet für die Schule in der Migrationsgesellschaft konsequent die Perspektive mehrsprachig aufwachsender Menschen einzunehmen und ihren gesamten Sprachbesitz (Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen in Erst-, Familien- und Landessprache sowie Mischformen davon) zu betrachten, anzuerkennen und pädagogisch zur Entfaltung zu bringen.

Fortbildung spielt im gesamten Handlungsfeld eine besonders große Rolle, da bis heute z. B. Deutsch als Zweitsprache noch immer nicht obligatorisch verpflichtend in der Lehrkräfteausbildung aller Bundesländer verankert ist. Ausgehend von dem Ziel, dass jede Lehrkraft, egal in welchem Fach, die Aufgabe hat, zum Aufbau von Sprachbildungskompetenzen beizutragen, kommt der berufsbegleitenden Professionalisierung ein sehr hoher Stellenwert zu. Es

1 <https://www.biss-sprachbildung.de/>.

gilt den sprachsensiblen Unterricht in jedem Fach im Rahmen durchgängiger Sprachbildung zu realisieren und dabei die lebensweltliche Mehrsprachigkeit anzuerkennen, wertzuschätzen und konzeptionell zu berücksichtigen.

Diskriminierungssensible Kompetenzen

Insgesamt sind diversity-bezogene und interkulturelle Kompetenzen relevant für eine diskriminierungs- und rassismuskritische Schule, die gezielt Benachteiligungen entgegenwirkt. In diesem Punkt verknüpfen sich Sprachbildung und Diversity-Bildung als wichtige Elemente der Schulentwicklung.

Trotz inzwischen gesteigener Wahrnehmung als bedeutsame Faktoren für gleiche Bildungschancen stellen die Bekämpfung von Diskriminierung und Rassismus häufig noch Tabuthemen für Schulen dar. Wie notwendig jedoch die Auseinandersetzung damit ist, zeigen die Ergebnisse der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Besonders häufig finden Benachteiligungen aufgrund der ethnischen Herkunft bzw. aus rassistischen Gründen sowie aufgrund der Religion statt, hier vor allem aus islamfeindlichen und antisemitischen Gründen. Auch Diskriminierungen in Bezug auf die sozio-ökonomische Lage kommen im Bildungsbereich überdurchschnittlich häufig vor. Diskriminierungserfahrungen durch Lehrkräfte oder die Schulleitung gehören für viele Kinder und Jugendlichen zum Alltag. Sie äußern sich z. B. durch schlechtere Benotung, fehlende Nachteilsausgleiche oder abwertende Äußerungen.

In einer der wenigen Forschungsarbeiten mit Bezug zu Fortbildungen weist der Autor Michael Weis darauf hin, dass Rassismus in der Schule auf individueller, unterrichtlicher und institutioneller Ebene wirkmächtig ist und daher dringend Fortbildungen notwendig seien. Rassismusspezifische Lehrkräftefortbildung sollte mit strukturellen Veränderungsprozessen in den Schulen einhergehen. Entsprechende Fortbildungen sollten daher auf Schulentwicklungsprozesse bezogen und idealerweise für ein Team von Lehrkräften konzipiert sein, die die Rolle von differenzsensiblen und diskriminierungskritischen change agents übernehmen könnten. Kollegiale Supervision oder Fallberatung im Anschluss an die Fortbildungen könnten zu verstärkten Reflexionen anregen und somit eine spürbare Veränderung der eigenen Praxis ermöglichen. (vgl. Weis 2017, S. 163 f.)

2 Zur Auswahl der Praxisbeispiele

Alle Beispiele leisten einen Beitrag zu dem strategischen Ziel, allen Lernenden gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Relevant für die Auswahl war die Frage, inwiefern das Projekt dazu beiträgt, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte für die Unterrichts- und Schulentwicklung einer gerechtigkeitsorientierten Schule der Vielfalt zu sensibilisieren, zu qualifizieren und sie bei der Umsetzung in der Schule zu begleiten. Die Projekte sollten zudem mit der Perspektive auf systemische, nachhaltige Wirkungen gestaltet sein.

Konkret stehen die Handlungsfelder Sprachbildung und diversitätsbewusste, diskriminierungskritische Bildung im Mittelpunkt. Da es weder Patentrezepte noch ausreichend Forschung in Hinsicht auf die Gestaltung einer solchen Schule gibt, bieten die Projekte interessante Anknüpfungspunkte für den Transfer.

Das Hamburger Fortbildungs- und Schulbegleitprojekt „Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht“ setzt sich mit der grundlegenden, für die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht höchst relevanten Frage auseinander, wie es gelingen kann, DaZ so in den Fachunterricht zu integrieren, dass auch Sprachanfänger:innen in DaZ diesem folgen können. Dieses recht komplexe Projekt stellt ein gelungenes Beispiel dafür dar, wie die gemeinsame Qualifizierung von Fachlehrkräften mit DaZ-Expert:innen und die Implementierung in die Schulentwicklung gelingen können. *Das Transferprojekt „Fachunterricht stärken durch Bildungssprache“ (FaBiS)* qualifiziert alle Lehrkräfte für die Vermittlung des Erwerbs von Bildungssprache im Rahmen sprachsensiblen Fachunterrichts.

Die auf zwei Jahre angelegte *Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt: Interkulturalität, Diversität, Antidiskriminierung“* in München zielt darauf ab, Pädagog:innen zu befähigen, Schule inklusiv zu gestalten und Diskriminierung und Rassismus professionell entgegenzuwirken. Ein Kernelement ist die reflexive Handlungsstrategie.

Auch das Qualifizierungsprojekt „Fit für Diversität – Interdisziplinäres Kompetenztraining für die Schule in der Migrationsgesellschaft“ in Oldenburg zielt darauf ab, die teilnehmenden Tandems aus Schulen zu befähigen, Handlungsansätze und Strategien für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule entwickeln. Kennzeichnend sind Phasen theoretischen Inputs, der Sensibilisierung und der Reflexion sowie der Entwicklung konkreter Ideen für die Praxis.

Das an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführte *Projekt Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)* zeichnet sich durch einen stark partizipativen und offenen Ansatz aus, der prozessbegleitend ebenfalls in modularisierter Form umgesetzt wird.

3 Beispiele guter Praxis

Beispiel 1: Hamburger Fortbildungs- und Schulbegleitprojekt „Deutsch als (Zweit-)Sprache im Fachunterricht“ / Transferprojekt „Fachunterricht stärken durch Bildungssprache“

Vorbemerkung

Das im Vergleich zu anderen Bundesländern überraschend gute Abschneiden Hamburgs in der IGLU-Studie 2021 und dem IQB-Bildungstrend 2022 macht es interessant, kurz auf die Hamburger Besonderheiten zu schauen, die für den Erfolg als wichtige Faktoren angesehen werden können: Seit 2005/06 wird konsequent das Hamburger Sprachförderkonzept implementiert und weiterentwickelt. Es verfolgt das Ziel, die sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit ausgeprägtem Sprachförderbedarf evidenzbasiert zu verbessern. Bundesweit einzigartig ist die Unterstützung an (fast) jeder Schule mit entsprechendem Bedarf durch den Einsatz qualifizierter Sprachlernberaterinnen und -berater, die auch Teil des Kollegiums sind. Durch das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) bekommen sie regelmäßig ein datengestütztes Feedback, das Aufschluss gibt über die Qualitätsentwicklung an der Schule. Das IfBQ stellt darüber hinaus durch ein landesweites Monitoring zur Sprachförderung wichtiges Steuerungswissen zur Verfügung. Zusätzlich leistet die Verankerung der Sprachbildung in allen Bildungsplänen einen wichtigen systemischen Beitrag.

Kurzübersicht über das Projekt

Mit dem an insgesamt 53 Hamburger Schulen aller Schularten seit 2015 durchgeführten Fortbildungs- und Schulbegleitprojekt „Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht“ leistete das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ einen wegweisenden Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit.

Mit dem Projekt DaZ im Fachunterricht sollte insbesondere neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Regelklasse durch eine enge Zusammenarbeit von Expert:innen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Fachlehrkräften der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen im Regelunterricht erleichtert werden. Insofern stand im Mittelpunkt des Pilotprojekts die sprachensible Weiterentwicklung des Fachunterrichts. Der innovative Charakter des Projekts ergibt sich daraus, dass Fachlehrkräfte und DaZ-Expert:innen in Teams bei sprachsensibler Unterrichtsentwicklung eng zusammenarbeiteten und neue Ansätze in der Schule erprobten. Angeboten wurden in der Projekterprobung an Grundschulen die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht und

an weiterführenden Schulen die Fächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften. Jede Projektschule hatte verbindlich zwei Unterrichtsfächer als Schwerpunkte zu wählen.

Schulinterne Lehrkräftefortbildungen für das gesamte Kollegium, gefolgt von 28 spezifischen Modulfortbildungen für schulische Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Workshops zur schulinternen Steuerung und Beratungen zeigen die auf nachhaltige Wirksamkeit angelegte Konzeption. Ergänzt wurden diese Elemente durch Fachschaftskonferenzen, die auf den Transfer innerhalb der Schule fokussierten sowie spezielle Module zum Projektmanagement.

Besonders überzeugend an diesem Fortbildungsprojekt war die bis heute wirkende, zielgerichtete Kooperation verschiedener Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen im Unterstützersystem. Die Abteilung Fortbildung im Landesinstitut, die Abteilung Gestaltung und Grundsatz des Amtes für Bildung und das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung / IfBQ haben sich in einer Steuergruppe die Frage gestellt, wie durch eine zielgerichtete Kooperation ein wirksames Unterstützungsangebot für die Schulen gestaltet werden kann.

Konzeptionelle Schwerpunkte

Das Projekt umfasste im Wesentlichen zwei Stränge:

- die Modulfortbildungen: sieben dafür qualifizierte LI-Modulteams (DaZ-Expert:innen und Fachverantwortliche, z. B. DaZ und Mathematik) bildeten schulische Tandems aus der Sprachlernberatung und der jeweiligen Fachleitung in vier schulübergreifenden fachspezifischen Modulen in sprachförderlichem Fachunterricht. Ziel des Team-Konzepts war es, Sprach- und Fachlehrkräfte zusammenzubringen, damit diese ihre unterschiedlichen Expertisen kombinieren und voneinander lernen können. Diese Fach-DaZ-Tandems fungierten im weiteren Verlauf als Multiplikator:innen, indem sie die Inhalte in schulinternen Fortbildungen weitergaben. Die vermittelten Methoden und Verfahren wurden anschließend im Fachunterricht erprobt und die Unterrichtserfahrungen gemeinsam reflektiert.
- die Prozessbegleitung und -beratung der Einzelschule: Hierbei unterstützte das LI das schulische DaZ-Steuerteam, bestehend aus Schulleitung, Sprachlernberatung und den Fachleitungen der beiden beteiligten Fächer mit drei schulübergreifenden Workshops zur Prozesssteuerung und durch spezifische Beratungen einzelner Schulen.

Gelingensbedingungen aus Sicht der wissenschaftlichen Evaluation

- Die gesamte Projektarchitektur, vor allem die enge Zusammenarbeit zwischen DaZ-Expert:innen und den für die Fächer Verantwortlichen im LI und in den Schulen, bewährte sich.
- Es zeigte sich, dass nachhaltig wirksame Qualitätsentwicklungsprozesse in den Schulen besonders dann zu verzeichnen sind, wenn ein steuerndes Team aus Schulleitung, den beteiligten Fachleitungen/Fachkonferenzleitungen und der Sprachlernberatung gemeinsam Verantwortung übernimmt.
- Besonders produktiv wird die fachliche Zusammenarbeit von DaZ-Expert:innen mit Fachlehrkräften und deren Hineinwirken in das Gesamtkollegium gesehen. In den meisten Schulen übernahmen DaZ-Steuerteams eine wichtige Rolle bei der Prozessgestaltung. (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2020, S. 36 ff.)

Dieses Projekt trug erheblich dazu bei, Erfahrungswissen in Hinsicht auf die Frage zu generieren, wie die Sprachförderung im Fach als gemeinsame Querschnittsaufgabe von Fach- und DaZ-Lehrkräften zu verstehen und umzusetzen ist.

Transferprojekt „Fachunterricht stärken durch Bildungssprache“ (FaBiS)

FaBiS greift die im Wesentlichen die Projektarchitektur sowie die Erkenntnisse und Gelingensbedingungen des Projekts „Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht“ auf und entwickelt es weiter. Leitend ist hierbei die Erkenntnis, dass nicht nur die DaZ-Kompetenzen zwei- oder mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher besonders geschult werden müssen, sondern dass der Erwerb der Bildungssprache insgesamt in den Mittelpunkt gestellt werden sollte. Besonders Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Familien, können die Bildungssprache ausschließlich in der Schule erwerben. Wie auch das Vorgängerprojekt zielt FaBiS darauf ab, Lehrkräfte und Schulleitungen dabei zu unterstützen, sprachsensiblen Fachunterricht umzusetzen und in Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verankern. Lehrkräften werden erprobte Unterrichtskonzepte vermittelt, die das fachliche Lernen durch Sprachbildung unterstützen. Dabei geht es darum, den Fachunterricht zu verändern durch die Integration von Verfahren, Methoden (z. B. scaffolding) und Materialien, die die Lernenden bei der sprachlichen Bewältigung fachspezifischer Lernsituationen unterstützen.

Ähnlich wie beim Vorgängerprojekt können Schulen zwischen unterschiedlich intensiven Fortbildungsformaten wählen: u. a. einer schulinternen Fortbildung zur Einführung in die Thematik, einer Prozessbegleitung zur Verankerung sprachsensiblen Unterricht als Querschnittsaufgabe, gemeinsamen Qualifizierungsangeboten für Lehrkräfteteams einer Fach- oder

Jahrgangsgruppe, die als Multiplikator:innen eingesetzt werden etc. Auch dieses bis 2023 umgesetzte Projekt wird wissenschaftlich evaluiert. Ergebnisse liegen zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags noch nicht vor.

Kontakt

Anneke Vogel

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI)
LIF 11 / Sprachbildung im Fachunterricht, FaBiS – Fachunterricht stärken durch
Bildungssprache
anneke.vogel@li.hamburg.de

Beispiel 2: Zusatzqualifikation „Schule der Vielfalt – Interkulturalität, Diversität, diskriminierungskritische Bildung“. Pädagogisches Institut (PI) der Stadt München²

Bereits seit 2013 werden durch diese Zusatzqualifikation Lehrkräfte und Schulen dabei unterstützt, die nicht nur migrationsbedingte Heterogenität und Vielfalt an Schulen als Chance zu sehen und Veränderungsprozesse anzustoßen. Durch ihr umfassendes und nachhaltiges Konzept, das Sensibilisierung für Ursachen von Bildungsungleichheiten verknüpft mit Wissen, Reflexion und systembezogenen Handlungsansätzen sowie Vernetzung kann diese Qualifikationsreihe als beispielhaft angesehen werden. Zudem ist sie eine der in diesem Bereich umfassendsten an öffentlichen Fortbildungseinrichtungen in Deutschland. Sie wird seit ihrem Start kontinuierlich weiterentwickelt. Bis Januar 2023 nahmen bereits 29 Münchner Schulen mit knapp 100 Lehrkräften in Teams von zwei bis vier Personen teil. Die Teilnahme in Schulteams soll die Umsetzungsvorhaben an der eigenen Schule wirksam werden lassen.

Ziele und Projektstruktur

Ziel ist es, Schule inklusiv zu gestalten, alle Formen von Diskriminierung (insbesondere Rassismus) wahrzunehmen und diesen professionell entgegenzuwirken. Elemente von „Schule der Vielfalt“ sind die prozessbegleitende Qualifizierung, Begleitung und Beratung von Schulen auf ihrem Weg, Schulentwicklung und Unterricht differenz-, macht- und kontextsensibel zu gestalten und dabei Diskriminierung auf individueller und institutioneller Ebene entgegenzuwirken. Das Programm umfasst 19 Fortbildungstage über zwei Jahre. Die für die heutige Zeit ungewöhnlich hohe Zahl an Fortbildungstagen liegt darin

2 <https://www.pi-muenchen.de/profil/wir-ueber-uns/fachbereiche/fachbereich-fachdienste/bereich-politische-bildung/programm-schule-der-vielfalt/>.

begründet, dass es genügend Raum und Zeit geben muss für die gründliche Reflexion der eigenen Bilder im Kopf und der biographisch und gesellschaftlich erworbenen Prägungen als (überwiegend) Mitglieder der weißen Mehrheitsgesellschaft. Die Übersicht der Abbildung 1 zeigt die Gesamtstruktur der Qualifizierung (www.pi-muenchen.de/profil/wir-ueber-uns/fachbereiche/fachbereich-fachdienste/bereich-politische-bildung/).

BASISMODULE (erstes Jahr)		
A1	EINFÜHRUNG	1 Tag
B	GRUNDLAGEN	
	B1	Anti-Bias 3 Tage
	B2	Rassismuskritik 3 Tage
	B3	Intersektionalität 2 Tage
PRAXISMODULE (ab zweites Jahr)		
A2	ZWISCHENBILANZ	1 Tag
C	SCHWERPUNKTE – Wahl von mindestens drei der folgenden Bereiche:	
	C1	Sprache(n) / Mehrsprachigkeit pro Person insg. mind. 6,5 Tage (i.d.R. drei Module; C4 obligatorisch)
	C2	Elternbeteiligung
	C3	Beratung und Vernetzung
	C4	Team- und Schulentwicklung
D	WAHLBEREICH – freie Wahl weiterer Veranstaltungen	
	z.B. zu Unterricht, Schulleben/Projekten, internationaler Begegnung, Globalem Lernen, Gender, kritischer Medienbildung usw.	insgesamt mind. 12 Std. (2 Tage)
TRANSFER		
E	ABSCHLUSS	
	Abschlussarbeit/Projektskizze zum Transfer in die Praxis	
F	PRAXISBEGLEITUNG	
	Kollegiale Beratung und Fachgespräche (Angebot)	fortlaufend

Abb. 1: Gesamtstruktur der Qualifizierung „Schule der Vielfalt“, PI München

Im Schwerpunktmodul Sprachen/Mehrsprachigkeit wird der Blick auf mögliche Hürden und Barrieren im Bereich der Sprachbildung geschärft, um darauf aufbauend Strategien zu deren Abbau zu entwickeln. Positiv ist, dass hierbei nicht nur auf Deutsch als Zweit- und Bildungssprache geschaut, sondern die lebensweltliche Mehrsprachigkeit einbezogen wird. Die wiederkehrenden Debatten um „Deutsch auf dem Schulhof“ oder gängige Verbote, die Herkunftssprache im Unterricht zu verwenden, sind Bereiche, die oft mit erheblichen Auswirkungen auf Diskriminierungserfahrungen der Lernenden mit negativen Folgen für das Selbstwertgefühl verbunden sind. Insbesondere der Praxistransfer und dessen Reflexion kann zu neuen Perspektiven beitragen.

Als ein wichtiges Element der Qualifizierung wird die Erstellung der Projektskizze in Form eines Schulentwicklungsprojekts angesehen. Die Skizze, insbesondere deren Umsetzung und Reflexion, fördert den Transfer des Gelernten und bietet Ansatzpunkte für Beratung und Begleitung. Im Anschluss an die

Teilnahme an der Qualifizierung erhalten die Absolvent:innen das Angebot von Fallberatungen und Fachgesprächen.

Gelingensbedingungen des Projekts

In einer kleinen wissenschaftlichen Evaluation der Fortbildung durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, ergeben sich nach dreijähriger Umsetzung interessante Erkenntnisse in Hinsicht auf die Frage, wie Hindernisse beseitigt werden können, die gleichen Bildungschancen entgegenstehen und welche Lösungsansätze geeignet wären. (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017, S. 81 ff.)

Viele Lehrkräfte weisen im Anschluss an die Qualifizierungsreihe Veränderungen in ihren Einstellungen auf, was Hinweise gibt auf die nachhaltige Wirksamkeit. Sie betonen, dass der Transfer der Inhalte in den eigenen Schulalltag durch die Fortbildungsmodule gut angebahnt werden konnte und grundsätzlich gelingt. Insbesondere nehmen sie Benachteiligungen und Diskriminierungen bewusster wahr und treten ihnen entschiedener entgegen. Zudem geben die Lehrkräfte an, stärker für Fragen der Bildungsgerechtigkeit sensibilisiert zu sein und sich dafür in der Schule zu engagieren.

Bedeutsame Einzelaspekte (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2017, S. 81 ff.):

- Die drei Basismodule der Qualifizierung wurden von den Lehrkräften als hochrelevant eingeschätzt in Hinsicht auf die Reflexion der eigenen Haltung und den Perspektivenwechsel.
- Durch die Inhalte und Themen der Schwerpunktbereiche konnten die Teilnehmenden Ursachen für Ausgrenzung und mangelnde Teilhabe besser erkennen und Handlungsoptionen zu deren Überwindung entwickeln.
- Das Modul zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung ermöglichte einen neuen Blick auf mehrsprachige Schüler:innen. Im Ergebnis werteten die Lehrkräfte die Mehrsprachigkeit als etwas Selbstverständliches, Positives und zu Förderndes. Auch spezifische methodisch-didaktische Ansätze für einen sprachsensiblen Unterricht und die Vermittlung der Bildungssprache wurden als sehr bedeutsam angesehen.

Kontakt

Michael Schneider-Velho

Leitung des Bereichs Politische Bildung

Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement,
München

m.schneidervelho@muenchen.de

Beispiel 3: Qualifizierungsprojekt „Fit für Diversität – Interdisziplinäres Kompetenztraining für die Schule in der Migrationsgesellschaft“, Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) und Amt für Zuwanderung und Integration der Stadt Oldenburg

Dieses von 2020 bis 2021 regional durchgeführte Fortbildungsprojekt³, das sich an Lehrkräfte und Schulsozialpädagog:innen richtet, ist systemisch und prozessbegleitend angelegt. Teilnehmende sind mindestens Zweier-Teams aus Schulen. Das Projekt geht von einem intersektionalen und interdisziplinären Ansatz aus und zielt darauf ab, dass die teilnehmenden Tandems Handlungsansätze und Strategien für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Schule entwickeln. Zugleich reflektieren die Teilnehmenden ihre Haltung, schulische Routinen und Schulstrukturen und entwickeln konkrete Projekte bzw. pädagogische Handlungsansätze für ihre Schule.

Struktur

Sieben, ganztätig durchgeführte Module (56 Stunden) sind für alle Teilnehmenden obligatorisch. Neben fachlichem Input wird Wert daraufgelegt, Raum zu geben für individuelle und gemeinsame Reflexion.

Die wesentlichen Inhalte von Modul 1 sind migrationspädagogische theoretische Grundlagen. Im Modul 2 geht es um die Grundsätze für eine diskriminierungskritische und vielfaltssensible pädagogische Praxis. In Modul 3 steht Demokratiebildung in der Migrationsgesellschaft im Mittelpunkt. In Modul 4 werden Handlungsansätze für eine vielfaltssensible pädagogische Praxis und Unterrichtsgestaltung entwickelt und in Modul 5 erfolgt die Umsetzung der erarbeiteten Trainingsprogramme, Projekte, bzw. der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten. Die Reihe schließt ab mit einer Fachtagung: Schule in der Migrationsgesellschaft in Modul 6.

Um die Wirksamkeit zu erhöhen, wird die Fortbildungsreihe durch Praxiswerkstätten bzw. professionelle Lerngemeinschaften ergänzt. Diese dienen dazu, Netzwerke und Allianzen für eine demokratische und inklusive Bildungspraxis aufzubauen, die es den Fachkräften ermöglicht, sich über diskriminierungs- und machtreflexive Bildung und Schule auszutauschen und die wertschätzende Anerkennung von Vielfalt in der Schule zu stärken.

3 Oldenburger Fortbildungszentrum und Amt für Zuwanderung und Integration der Stadt Oldenburg: Fit für Diversität. Interdisziplinäres Kompetenztraining für die Schule in der Migrationsgesellschaft. www.uol.de/fileadmin/user_upload/diz/ofz/Flyer_DS_Ueberschriften090320_ohne_Anschnitt.pdf (Abfrage: 20.02.2024).

Die Fortbildungsreihe wird wissenschaftlich begleitet durch das Projekt „Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft“ (ProMig) an der Universität Oldenburg, 2020–2024.

An diesem Projekt wird deutlich, dass der Abbau von Hürden und Barrieren für die erfolgreiche Bildungsteilnahme voraussetzt, diese erst einmal zu erkennen. Dabei spielen die Entwicklung von Reflexivität und die Arbeit an den eigenen Haltungen auch in Hinsicht auf die eigene Involviertheit eine große Rolle. Wie bei dem Münchner Projekt zeigt sich, dass genügend Zeit und eine sichere, vertrauensvolle Umgebung bedeutsame Faktoren sind. Professionalisierungen und gemeinsam entwickelte Strategien sowie deren Reflexion sind relevant für die Wirksamkeit der Fortbildung und den Transfer in die Schulpraxis, insbesondere dann, wenn das Fortbildungsangebot prozessbegleitend mit der Schulpraxis verbunden wird.

Äußerungen von Lehrkräften, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erhoben wurden, zeigen sehr deutlich auf, dass sie erst durch die entsprechenden Denkanstöße und Impulse eigene Handlungsweisen kritisch reflektieren und Ausgrenzungsgefahren erkennen konnten. Ein Beispiel ist der unterschiedliche Maßstab, den eine Lehrkraft im Umgang mit Kindern und deren Eltern erkennt, je nachdem ob diese aus dem türkischsprachigen oder aus dem englischsprachigen Raum kommen. Eine Lehrkraft äußerte sich selbstkritisch in Hinsicht darauf, dass ihre Schule zum Netzwerk „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ gehört, aber sie den Rassismus an der eigenen Schule, auf den Schülerinnen und Schüler sie hinwiesen, vor den Erfahrungen in der Fortbildung nicht ernst genug genommen habe.

Transfer

Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) nutzt die Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem regional angebotenen Projekt „Fit für Diversität“ für die Konzeption der landesweiten Fortbildungsreihe „Wie mit Rassismus und Diskriminierung in Schule umgehen? – Interdisziplinäres Kompetenztraining für Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende“ und setzt diese in fünf zweitägigen Modulen um. Der Transfer nimmt wesentliche Kernelemente von „Fit für Diversität“ auf. Intensiviert werden der prozessbegleitende Theorie-Praxis-Transfer und die Entwicklung und Durchführung von Vorhaben in der eigenen Schule durch Teams von Lehrkräften und Schulsozialpädagoginnen. Kernelemente im letzten Modul dienen dem Aufbau eines niedersächsischen Netzwerks der durch die Fortbildung qualifizierten Personen und Schulen.

Kontakt

Heike Schaad

Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) – Universität Oldenburg
ofz@uni-oldenburg.de

Beispiel 4: Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS) – ein Projekt in Nordrhein-Westfalen und Hamburg

Das Projekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“ leistet einen wichtigen Beitrag zur systemisch wirksamen Förderung von Mehrsprachigkeit – ein noch immer marginalisierter Bereich in Schulen. In beispielhafter Weise zeigt es, wie die Förderung lebensweltlicher, migrationsbedingter Mehrsprachigkeit aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive in den Kontext einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung gestellt werden kann. MIKS richtet sich an Grundschulen, die alle Sprachen ihrer Schüler:innen wertschätzen und pädagogisch im Rahmen von Unterricht zur Entfaltung bringen wollen. Nach der dreijährigen Konzeptions- und Erprobungsphase (2013 und 2016) an drei Grundschulen, wurde es in einem zweiten Schritt durch Multiplikator:innen an weiteren 17 Grundschulen 2019 in NRW in die Breite getragen.

Ziele sind die Professionalisierung und Qualifizierung des Personals sowie die Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen. In den Grundschulkollegien sollen eigene Praxisvorhaben zum Einbezug von Mehrsprachigkeit entwickelt und als Beitrag zur Schulentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht implementiert werden. Die Lehrkräfte entwickeln und gestalten eigene Vorhaben, die zu ihrer Schule passen. Diese Vorgehensweise bietet einen geeigneten Ansatzpunkt für Reflexionen, die ein zentrales Element im Projekt darstellen. Dies vor dem Hintergrund, dass der konstruktive Umgang mit Mehrsprachigkeit noch längst keine Selbstverständlichkeit ist. Das Projekt zielt darauf ab, anhand gezielter Strategien der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Professionalisierung Veränderungsprozesse zu bewirken.

Struktur

Die Qualifizierung umfasst vier Schulhalbjahre. Mit Blick auf systemische Wirkungen ist die Teilnahme des ganzen Kollegiums, mindestens aber einer Konzeptgruppe Voraussetzung. Weiteres pädagogisches Personal, das z. B. im Ganztag eingesetzt sind, wird ebenfalls einbezogen. Eine dafür qualifizierte Fortbildnerin begleitet die Schule über den gesamten Zeitraum.

Zwei Module, die jeweils aus einem ganztägigen Qualifizierungstag, einer dreimonatigen Phase zur Erprobung von Praxisvorhaben und einem halbtägigen Reflexionstag bestehen, werden durch ein drittes Modul, der ganztägigen Abschlussqualifizierung, ergänzt. Das Projekt zeichnet sich durch eine hoch partizipative Transferstruktur aus: mit der Schulleitung wird zu Beginn eine Art Bestandsaufnahme mit Bezug zum Thema erarbeitet und die Ziele für die Schule geklärt. Das Kollegium arbeitet, angeregt durch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, an schuleigenen Entwicklungsvorhaben, um die Sprachen der Kinder in den eigenen Unterricht und den spezifischen Schulalltag einzubinden. In den klar strukturierten Abläufen der Module wechseln sich in unterschiedlicher Form Phasen des Wissenserwerbs, erfahrungsorientierte Impulse, Zielklärungen und Konkretisierungen sowie Erfahrungen mit den erprobten Praxisvorhaben und angeleitete Reflexionen ab. Zum Abschluss wird die Institutionalisierung von Mehrsprachigkeit und die Implementierung der erprobten Ansätze und Praxisvorhaben in die Unterrichts- und Schulentwicklung thematisiert. (Vgl. Lange 2019, o. S.)

Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung

Die Erfahrungen mit der Mehrsprachigkeit wurden von allen Beteiligten als sehr positiv erlebt. Die Kinder hatten großes Interesse, fühlten sich wertgeschätzt und wurden in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt. Auch die Elternkontakte haben sich an den meisten Schulen verbessert und waren für die Lehrkräfte bereichernd. Konkret wurden u. a. folgende Praxisvorhaben erarbeitet: mehrsprachige Beschriftungen, mehrsprachige Bücher, mehrsprachige Rituale, Sprachenporträts, Sprachvergleiche. Die Lehrkräfte begrüßten die Praxisvorhaben. Sie lernten mit Mehrdeutigkeiten, Unstimmigkeiten und Unsicherheiten umzugehen und entwickelten insgesamt einen positiven, kreativen Umgang mit der sprachlichen Vielfalt der Kinder.

Der konzeptionelle Ansatz, keine Vorgaben zu machen und das Kollegium bei seinen Ideen zu unterstützen und diese mit theoretischen Perspektiven und Impulsen zu verbinden, erwies sich als wirkungsvoll. Dabei kommt den Reflexionstagen ein hoher Stellenwert zu, denn hier können Unsicherheiten besprochen und Änderungen bei der Durchführung abgestimmt werden (vgl. Lange 2020, S. 104–108). Das Projekt MIKS soll in einem nächsten Schritt auf die Sekundarstufe I transferiert werden.

Nordrhein-Westfalen hat ein eigenständiges, strukturell verankertes Landesprogramm „Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder“ entwickelt⁴. Damit wird die

4 www.schulministerium.nrw/mehrsprachigkeit-unterstuetzt-den-bildungserfolg-der-kinder.

Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource für Unterricht und Schulentwicklung deutlich ausgeweitet. Diese bundesweit einzigartige Initiative wird begleitet durch ein intensives, prozessbegleitendes Fortbildungs- und Unterstützungsprogramm.

Kontakt

Dr. Imke Lange

Interkulturelle Bildungsforschung

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaften

Imke.Lange@uni-hamburg.de

4 Zusammenfassung und Empfehlungen

Alle oben dargestellten Fortbildungen im Handlungsfeld Sprachbildung und Diversität leisten einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung einer bildungsgerechten Schule der Vielfalt. Sie zielen darauf ab, Chancengleichheit und Partizipation besser zu verwirklichen und Bildungserfolg und Teilhabe aller zu stärken. Die Fortbildungsbeispiele zeigen, mit welchen Zielen und auf welchen Wegen es gelingen kann, Schulen handlungsfähiger zu machen im Umgang mit den Herausforderungen unserer von hoher Diversität und sozialer Ungleichheit geprägten Migrationsgesellschaft. Eine wichtige Rolle dabei spielt die Sensibilisierung für Hemmnisse, die Bildungserfolg und Teilhabe entgegenstehen sowie die Entwicklung von Lösungsansätzen. Hierbei ergänzen sich diversitätsbewusste Bildung und durchgängige Sprachbildung.

Angesichts anhaltender Bildungsungleichheit zeigt sich in diesen Handlungsfeldern ein hoher Entwicklungs- und Handlungsbedarf entsprechender Fortbildungskonzepte und Umsetzungsmaßnahmen. Grundsätzlich wäre für den dringend notwendigen Schub nach vorn in dem gesamten Handlungsfeld Sprachbildung und Diversität ein intensiver, bundesweiter Austausch der Fortbildungsinstitute untereinander und mit wissenschaftlichen Einrichtungen förderlich. Dieser könnte den Prozess beschleunigen, abgestimmte Konzepte für eine diversitätsbewusste, diskriminierungskritische Schul- und Unterrichtsentwicklung zu entwickeln und diese auch über ein Bundesland hinaus umzusetzen. Einen interessanten Ansatz für die Zusammenarbeit von Landesinstituten mit Universitäten bietet die Richtlinie „Integration durch Bildung“, durch die das BMBF interdisziplinäre und praxisorientierte Forschung zu Diskriminierungen im Bildungssystem sowie mögliche Lösungsansätze bis 2027 fördern will. Hierbei sollen auch Gelingensbedingungen erarbeitet werden, die dann auch für die Gestaltung von Fortbildungen genutzt werden können. (BMBF 2023)

Durchgängige Sprachbildung als Schulentwicklungsaufgabe sollte in all ihren Handlungsfeldern (Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen etc.) in der Fortbildung, Begleitung und Vernetzung der Schulen als Daueraufgabe im Rahmen der regulären Angebote der Lehrkräftefortbildung fest verankert werden. Die Initiative von Bund und Ländern, BISS-Transfer, kann dabei durch die wissenschaftlich begleitete Bündelung und Vernetzung von Sprachförder- und Sprachbildungsansätzen ein unterstützender Partner sein.

Dasselbe gilt auch für die derzeit noch deutlich unterrepräsentierten Fortbildungen zur Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit in der Schule (wie im Projekt MIKS) sichtbar und hörbar zu machen, aber auch darüber hinaus pädagogisch zur Entfaltung zu bringen, stellt einen wichtigen positiven Ausdruck einer Schule der Vielfalt dar. Die Thematisierung von Mehrsprachigkeit bietet darüber hinaus auch Ansatzpunkte dafür, falschen, aber wirkmächtigen Annahmen entgegenzuwirken, wie z. B. der Alltagstheorie, die Herkunfts- oder Familiensprachen schaden dem Erwerb der deutschen Sprache. Auch hier zeigt sich deutlich die Verbindung zwischen Sprachbildung und diversitätsbewusster Bildung. Fortbildungsinstituten wird empfohlen, über Einzelprojekte hinaus, die Förderung der Mehrsprachigkeit strukturell in die Angebote zur Sprachbildung einzubeziehen. Zukunftsweisend und impulsgebend wäre die Entwicklung eines Gesamtsprachenkonzepts.

Empfehlungen für Fortbildungen in den Bereichen Sprachbildung und Diversität

- Sprachbildung und Diversität sollten in Fortbildungen stärker aufeinander bezogen werden.
- Die Stärkung einer positiven Haltung zu Diversität stellt ein zentrales Element jeder Fortbildung dar. Diese beinhaltet, Konflikte nicht auszublenden, sondern als willkommene Lernanlässe zu nutzen.
- Raum und Zeit sind notwendige Bedingungen für individuelle und gemeinschaftliche Reflexionen in den Handlungsfeldern Sprache und Diversität. Die Dekonstruktion von Zuschreibungen und erworbener „Alltagstheorien“ muss sich reflexiv und dialogisch entwickeln können. Daher bieten Konzepte, die über eine längere Zeitdauer angelegt sind und mit Praxisphasen, geeigneten Lerngelegenheiten und Reflexionsmöglichkeiten verknüpft sind, einen geeigneten konzeptionellen Rahmen.
- Das Wissen über migrationspädagogisch relevante Aspekte und deren flexibler Transfer auf die alltägliche schulische Praxis sind grundlegend für wirksame Fortbildungen.

- Um nachhaltige Wirkungen und positive Veränderungen für die Schule als Ganzes zu erzielen, sollte die Fortbildung als ein längerer praxisbegleitender Entwicklungsprozess im Sinne eines „Whole school approach“ gestaltet sein.
- Teilnehmende sollten immer Teams aus Schulen sein, einschließlich Funktionsträger:innen, Steuergruppen etc. Dabei gilt es zu fragen, ob weitere Personen aus anderen Ebenen bzw. Handlungsfeldern beteiligt werden sollten, um längerfristig positive Wirkungen erreichen zu können (Multiprofessionelle Teams, Gemeinde, Partner etc.).
- Auch einzelne zielgerichtete, zeitlich begrenzte Fortbildungsprojekte können effektiv sein. Etwa, wenn es darum geht, durch den Erwerb von speziellen Skills, z. B. im Rahmen von Sprachstandsdiagnosen, Kompetenzen für gezielte Interventionen diagnosebasierter Fördermöglichkeiten zu entwickeln.
- Wenn möglich, sollten im Anschluss an die Qualifizierungsmaßnahme kollegiale Beratung und der Austausch über Schulgrenzen hinweg ermöglicht werden, z. B. durch den Aufbau eines Netzwerks oder von didaktischen Werkstätten.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/bildungsbereiche/bildungsbereich-node.html (Abfrage: 08.08.2023)
- Bezirksregierung Arnsberg (2022): Gesamtstrategie Sprachbildung. Sachstandsbericht zur Einrichtung regionaler Sprachbildungsnetzwerke für Schulaufsicht und Fachberatung. www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/gesamtstrategie-sprachbildung.pdf (Abfrage: 02.04.2024)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o.J.): Wissen aus der Bildungsforschung. Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte unterstützen. www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Kinder-und-Jugendliche-mit-Migrationsgeschichte-unterstutzen-2297.html (Abfrage: 08.02.2024)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023): Richtlinie zur Förderung des Programms „Integration durch Bildung“, Bundesanzeiger vom 28.04.2023. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2023/04/2023-04-28-Bekanntmachung-Integration-Bildung.html> (Abfrage: 20.02.2024)
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik in Zusammenarbeit mit INKA (Interkultureller Arbeitskreis der Lehrkräftefortbildenden) (2018): Demokratiepädagogik und Schule in der Migrationsgesellschaft. degede.de/mediathek/faltblatt-demokratiepaedagogik-schule-in-der-migrationsgesellschaft/ (Abfrage: 02.04.2024)
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2022): Bildungsplan Stadtteilschule. Rahmenvorgaben Sprachbildung als Querschnittsaufgabe. <https://www.hamburg.de/contentblob/16776348/7dc6bfd261308a69d4c779ccadf7685f/data/sprabiseki-sts-dl.pdf>
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2020): Evaluation „Deutsch als Zweit-)Sprache im Fachunterricht“. Abschlussbericht. <https://www.hamburg.de/contentblob/14238846/c24da9a9b73a3f1c6e24491ae047a94b/data/evaluationsbericht-daz-im-fu.pdf>

- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Monitoring Sprachförderung, www.hamburg.de/bsb/monitoring-programmevaluation/4115858/artikel-sprachfoerderung/ (Abfrage: 20.02.2024)
- Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Abfrage: 08.08.2023)
- Lange, Imke (2019): MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. QfI-Qualifizierung für Inklusion 1 (2019) 1 https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20941/pdf/Lange_2019_1_QfI_MIKS.pdf (Abfrage: 20.02.2024)
- Lange, Imke (2020): „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“. Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 15 (2020) 1. www.ssoar.info/ssoar/handle/document/66867 (Abfrage: 20.02.2024)
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schlicher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. www.ifs.ep.tu-dortmund.de/forschung/projekte-am-ifs/iglu-2021/ (Abfrage: 08.08.2023)
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2012): Mehrsprachige Unterrichtselemente – eine Handreichung für Lehrkräfte. www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/mehrsprachige-unterrichtselemente-eine-handreichung-fuer-lehrkraefte/ (Abfrage: 20.02.2024)
- Müller, Florian/Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2017): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Oldenburger Fortbildungszentrum und Amt für Zuwanderung und Integration der Stadt Oldenburg: Fit für Diversität. Interdisziplinäres Kompetenztraining für die Schule in der Migrationsgesellschaft. www.uol.de/fileadmin/user_upload/diz/ofz/Flyer_DS_Uberschriften090320_ohne_Anschnitt.pdf (Abfrage: 20.02.2024)
- Panasar, Rita (2022): Gerechte Schule. Vorurteilsbewusste Schulentwicklung mit dem Anti-Bias-Ansatz. Vandenhoek und Ruprecht.
- Pädagogisches Institut – Zentrum für Kommunales Bildungsmanagement, München; Bereich Politische Bildung www.pi-muenchen.de/profil/wir-ueber-uns/fachbereiche/fachbereich-fachdienste/bereich-politische-bildung/ (Abfrage: 02.04.2024)
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie/Sachse, Karoline A. (Hrsg.) (2023): IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2017): Bedarfsorientierte Budgetierung. Staatlicher Integrationszuschlag. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. www.pi-muenchen.de/wp-content/uploads/2019/06/Abschlussbericht-ISB.pdf (Abfrage: 20.08.2024)
- Weis, Michael (2017): Rassismuskritische Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Würzburg University Press. www.opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/15352/file/978-3-95826-069-6_Weis_Michael_OPUS_15352.pdf (Abfrage: 20.02.2024)

3.4 Heterogenität – ein herausfordernder Fortbildungsgegenstand

Ina Biederbeck

Heterogenität hat sich zu einem zentralen Schlagwort in bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskussionen entwickelt und beeinflusst seit Beginn dieses Jahrtausends in eindrucklicher Weise den schulpädagogischen Diskurs. Im weitesten Sinne verstanden meint der Begriff Heterogenität Vielfalt oder Verschiedenartigkeit innerhalb einer Gruppe, Gemeinschaft oder Population. Er umfasst dabei „das gesamte Spektrum möglicher Unterschiede“ (Matthes et al. 2017, S. 165) – so verstanden, offenbart der Begriff seine komplexe und schwer greifbare Natur.

Die Heterogenität von Menschen stellt eine Grundbedingung und zugleich Herausforderung schulischer Lernprozesse dar. Der Umgang mit Vielfalt zählt deswegen mittlerweile zu den zentralen, wie auch besonders anspruchsvollen Aufgabenfeldern im Lehrer:innenberuf. Die Lehrkräftebildung zielt darauf ab, (angehende) Lehrkräfte darauf vorzubereiten, adäquat mit den individuellen Ausgangslagen und Bedürfnissen von Lernenden umzugehen, vollzieht sich aber auch selber in einem Kontext von Heterogenität. Wenngleich Heterogenität und der Umgang mit ihr mittlerweile als Thema Einzug in alle Phasen der Lehrkräftebildung gehalten hat, fällt auf, dass die dazu bisher entwickelten Konzepte zur Auseinandersetzung mit diesem Querschnittsthema noch immer nicht so weit entwickelt sind, dass sie (angehende) Lehrkräfte tatsächlich umfassend genug für den Umgang mit Vielfalt qualifizieren. Genau hier knüpft der vorliegende Beitrag an. Mit Fokus auf die Lehrkräftefortbildung zielt er in Abschnitt 1 darauf ab, zunächst Faktoren zu identifizieren, die eine Herausforderung darstellen können, wenn es darum geht, Lehrkräfte zum Thema Heterogenität fortzubilden. Darauf aufbauend, werden in Abschnitt 2 Anforderungen formuliert, die bei der Konzeption und Durchführung von Lehrkräftefortbildungen zum Thema Berücksichtigung finden sollten. In Abschnitt 3 werden dann zwei Good-Practice-Beispiele vorgestellt, die viele dieser Anforderungen bereits gut erfüllen. Der Beitrag schließt in Abschnitt 4 mit einem zusammenfassenden Fazit.

1 Herausforderung Heterogenität

Heterogenität – vielschichtiger Begriff und weitläufiges Diskursfeld

Dass Menschen sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden, ist keine neue Erkenntnis, stellt aber im Kontext der Schule eine grundlegende Herausforderung dar. Denn werden Lernende in großen Gruppen unterrichtet, ist es eine anspruchsvolle Aufgabe, die Bedürfnisse und Interessen des Einzelnen angemessen zu berücksichtigen. Dies ist eine zentrale Anforderung an die Gestaltung schulischer Lernprozesse. Wie anspruchsvoll es für Lehrkräfte ist, einer zeitgemäßen Didaktik zu entsprechen, offenbart sich, wenn man sich vor Augen hält, in wie vielfältiger Weise sich Lernende voneinander unterscheiden können. Im Kontext der schulbezogenen Debatte um Differenz und Vielfalt wird dazu zumeist zwischen sozialen Personenkategorien (z. B. Geschlechts-, Kultur- oder Religionszugehörigkeit, sozioökonomischer Status, Bildungssprache) und pädagogischen Personenkategorien (z. B. Motivation, kognitive Fähigkeiten, Leistungsfähigkeit, Lerninteressen) unterschieden (vgl. Emmerich & Moser 2020, S. 8).

Seit etwa zehn Jahren haben weitere Begriffe Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Differenz und Vielfalt gehalten, die, wie der Heterogenitätsbegriff, darauf abzielen zu klären, „welche Unterschiede zwischen Menschen gemacht werden können, welche Relevanz diese Unterschiede haben und wie diese Merkmale miteinander verstrickt sein können“ (Rott 2022, S. 16 ff.). Rott differenziert hier zwischen „Diversity/Diversität“ und „Intersektionalität“ und setzt diese in Beziehung zu dem Begriff der sozialen Ungleichheit (verstanden als negative Folge aus Heterogenität und Diversität/Diversity) und Inklusion (verstanden als Ziel und Weg des Abbaus sozialer Ungleichheit). Der Inklusionsbegriff wurde in einem engen Verständnis ausschließlich auf den Aspekt der Behinderung bezogen. Er „erstreckt sich mittlerweile jedoch auch auf andere soziokulturelle Differenzkategorien sowie das gesamte Bildungs- und Erziehungssystem“ (Budde 2023, S. 19). Der vorliegende Beitrag interpretiert Inklusion in diesem weit gefassten Sinne.

Der Heterogenitätsdiskurs hat sich überwiegend mit der Frage beschäftigt, wie Lehrkräfte auf die Unterschiedlichkeit von Schüler:innen reagieren sollen – in der Regel wird diese Frage defizitorientiert und vor dem Hintergrund einer einzelnen Heterogenitätsdimension bearbeitet. Für spezifische Heterogenitätsdimensionen (z. B. Geschlecht, Migration, Behinderung) wurden zahlreiche Programme, Konzepte und Methoden entwickelt. Auffallend dabei ist, dass sich der Fokus darauf, welche Heterogenitätsdimension zum Umgang mit Differenz und Vielfalt zu einem spezifischen Zeitpunkt in den Blick genommen wird, oftmals nach aktuellen gesellschaftlichen Lagen richtet. Mit Einsetzen der Flüchtlingskrise 2015 etwa wurde verstärkt die Arbeit mit Kindern mit Fluchterfahrung als Heterogenitätsdimension in den Blick genommen. Mit Erstarken des Diskurses

um Gendersensibilität und -gerechtigkeit standen in den letzten Jahren dann vermehrt die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Unterschieden, Rollen, Normen und Herausforderungen im Fokus. Das Zusammenwirken verschiedener Heterogenitätsdimensionen (Intersektionalität) wird bisher jedoch kaum berücksichtigt.

Darüber hinaus stellen sich Fragen, ob und wie Heterogenität im schulischen Feld auch durch pädagogisch-didaktische Handlungen oder auch durch die Wirkmacht der Einstellungen von Lehrkräften (Budde 2023) erzeugt wird.

Für die Durchführung von Fortbildungen von Lehrkräften stellt diese Gesamtsituation deshalb eine Herausforderung dar, weil ein Themenfeld, dessen inhaltliche Erschließung inhaltlich ständig erweitert und aus der Perspektive unterschiedlichster Disziplinen kontinuierlich neu betrachtet werden muss, kaum im Kontext kompakter, monodisziplinärer Fortbildungsveranstaltungen bearbeitet werden kann. Heterogenität bzw. der Umgang mit ihr lässt sich nur multiperspektivisch erkunden und reflektieren.

Der Umgang mit Heterogenität in der schulischen Unterrichtspraxis – ein anforderungsreiches Schulentwicklungsvorhaben

In Lerngruppen können die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler:innen stark variieren, von Lernenden mit Lernschwierigkeiten bis hin zu Hochbegabten, von vorhandenen Sprachbarrieren bis hin zu divergierenden Lerninteressen und präferierten Lernzugängen. Lehrkräfte sollen Wege finden, um alle Schüler:innen individuell angemessen zu unterstützen – und zwar in jeder der ihnen in der Regel zahlreich anvertrauten Lerngruppen. Zu gewährleisten wäre dies bspw. über adaptives Unterrichten, individuelle Beratung und Förderung, den Einsatz von individuell angepassten (digitalen) Bildungsmedien, Sprachförderung und Sprachbildung sowie Selbstreflexion und Selbstregulation im Umgang mit Heterogenität (Nett et al. 2022). Zugleich stehen ihnen dafür aber oftmals nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung. So sind Lehrkräfte zumeist allein verantwortlich für die Betreuung und Begleitung einer Lerngruppe bzw. werden in diesem Handlungsfeld nicht immer durchgängig von Sonderpädagog:innen oder weiterem pädagogischem Personal unterstützt. Es fehlt oft auch an notwendigen Materialien oder räumlichen Ressourcen, um den vielfältigen Anforderungen gerecht werden zu können. Der Umgang mit Heterogenität erfordert zusätzliche Zeit für individuelle Betreuung, Differenzierung des Unterrichts oder auch für die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit weiteren Fachkräften wie Sonderpädagog:innen, Schulpsycholog:innen, Sozialpädagog:innen. All dies erfordert nicht nur ein hohes Maß an Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, zeitliche Ressourcen und Engagement seitens der Lehrkräfte, sondern kann mitunter auch zu einem hohen Belastungs- und Beanspruchungsleben führen.

Für Lehrkräfte stehen oft die individuellen Fördermaßnahmen mit den schulspezifischen und curricular vorgegebene Vorgaben und Ziele in einem Spannungsverhältnis. Zudem wird an die Lehrkräfte die Erwartung herangetragen, dass sie im Unterricht nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler erreichen müssen. In der Praxis fehlt es jedoch häufig an tauglichen Konzepten überfachlicher Bildung (BMBF 2023).

Ein Großteil der (angehenden) Lehrkräfte fühlt sich durch Studium und Vorbereitungsdienst nicht genügend qualifiziert, diesem komplexen Anforderungskatalog zu entsprechen (vgl. Biederbeck & Rothland 2023). Zwar ist das Themenfeld Heterogenität in den vergangenen Jahren deutlich stärker in die Curricula der Universitäten eingebunden worden, dennoch reicht dies nicht, um den Ausbildungsstand von Lehrkräften zum Thema flächendeckend und bedarfsadäquat auf ein angemessenes Niveau zu bringen. Und so weisen Expertinnen und Experten, aber auch Gewerkschaften bereits seit vielen Jahren auf die besondere Relevanz der Lehrkräftefort- und -weiterbildung besonders im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Heterogenität hin (z. B. Goddar 2023).

Der Umgang mit Heterogenität ist nicht nur als Anforderung an die einzelnen Lehrpersonen, sondern als umfänglicher Schulentwicklungsprozess inkl. der damit verbundenen Anpassung von Strukturen, Praktiken und Programmatiken (vgl. etwa Kruschel 2021; Resch et al. 2021) und der Ermöglichung multiprofessioneller Kooperation (vgl. etwa Lütje-Klose et al. 2024) zu verstehen.

2 Anforderungen an Lehrkräftefortbildung zum Thema Umgang mit Heterogenität

Es gibt nur wenige Arbeiten, die sich mit der Frage beschäftigen, welchen spezifischen Anforderungen Fortbildungen zum Thema Umgang mit Heterogenität entsprechen sollten (zusammenfassend dazu etwa Schoof-Wetzig 2019). Besonders häufig wird in diesem Zusammenhang auf die Studie und den Kriterienkatalog von Amrhein & Badstieber (2013) verwiesen. Fasst man die dort benannten Punkte mit dem zehn Punkte umfassenden Katalog zu Merkmalen wirksamer Lehrkräftefortbildung nach Lipowsky & Rzejak (2021) sowie den von der KMK formulierten „Ländergemeinsame[n] Eckpunkte[n] zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ aus dem Jahr 2020 zusammen, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 1):

Tab. 1: Anforderungen an Lehrkräftefortbildungen zum Thema Heterogenität

Anforderungen an Lehrkräftefortbildungen zum Thema Umgang mit Heterogenität	
Strukturelle Anforderungen	Längerfristige, d. h. mehrteilige Anlage
	Kohärentes Arrangement aller Fortbildungselemente
	Flexibel einsetzbare Online-Formate
	Integration von Feedback-, Beratungs- und/oder Coaching-Elementen sowie Unterstützungsstrukturen
	In Kooperation mit/von Hochschulen entwickelt (und ausgerichtet); phasen- und/oder länderübergreifende Ausrichtung
	Adressiert an ganze Kollegien oder zumindest Teil-Kollegien inkl. Einbindung von Schulleitung, Sonderpädagog:innen, dem weiteren pädagogischen Personal sowie außerschulischer Kooperationspartner; Multiprofessionalität
Methodische Anforderungen	Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen; dadurch: Ermöglichung von Wirksamkeits- und Relevanz erleben
	Orientierung an/Anbindung an Schulentwicklungsprozessen; Bedarfsorientierung
Inhaltliche Anforderungen	Fokussierung auf das individuelle Lernen aller Schüler:innen verbunden mit dem sozialen Lernen in der Gruppe, d. h. keine Beschränkung auf einzelne Heterogenitätsdimensionen
	Fokussierung auf Kernpraktiken des Lehrkräftehandelns; Praxisorientierung
	Berücksichtigung individueller/standortspezifischer Bedarfe
	Orientierung an Merkmalen wirksamen Unterrichts sowie an Erkenntnissen aus der Lehr-Lern-Forschung; Wissenschaftsorientierung
	Einbindung inter- und transdisziplinärer Perspektiven; fachliche und überfachliche Lerninhalte und -ziele integrieren
	Werteorientierung; Vielfalt als Chance
	Selbstreflexion und kritisch-analytische Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen in Bezug auf Heterogenität sowie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Unterricht

Diesen Anforderungen zu entsprechen, stellt höchste Anforderungen sowohl an die Konzeption und Entwicklung wie auch an die Durchführung von Lehrkräftefortbildungen. Nachfolgend werden zwei Good-Practice-Beispiele vorgestellt, die eine Vielzahl der benannten Kriterien berücksichtigt haben. Das erste Beispiel zeigt auf, wie in ein phasen- und länderübergreifend ausgerichteten Netzwerk aufgebaut und die Entwicklung heterogenitätsbezogener, flexibler, digitaler Fortbildungsmodule mit vielen Expert:innen gestartet werden kann. Das zweite Beispiel präsentiert ein aus mehreren Modulen bestehendes, multiprofessionell ausgerichtetes Fortbildungskonzept.

3 Lehrkräftefortbildungen zum Umgang mit Heterogenität – Good-Practice-Beispiele

Good Practice 1: Netzwerk Diklusion

Im April 2023 wurde, koordiniert durch die Europa-Universität Flensburg, das länderübergreifende „Netzwerk Diklusion“ ins Leben gerufen. Diklusion meint dabei „die programmatische und systematische Verknüpfung von Digitalen Medien im Einsatz für die Umsetzung der Inklusion in der Schule“ (Schulz 2021, S. 67). Diklusion basiert auf der Grundannahme, dass die konzeptuelle Zusammenführung von digitalen Medien und Inklusion Synergieeffekte erzeugt. Diese zeigen sich etwa darin, dass die Bereitstellung und Nutzung digitaler Endgeräte oder spezieller Software Lernbarrieren reduzieren und individuelle Anpassungen und Differenzierungen ermöglichen kann (Schulz 2023, S. 260). Das Netzwerk Diklusion zielt darauf ab, Lehr- und Lernszenarien aus den Bereichen digitale Medien und Inklusion unter Einbindung transdisziplinärer Perspektiven miteinander zu verzahnen, um anschließend daraus für alle Phasen der Lehrkräftebildung Modulbausteine zur Kompetenzentwicklung für einen digital-inklusiven Unterricht zu entwickeln. Im Anschluss an die Projektlaufzeit sollen diese Modulbausteine dann langfristig als Open Educational Resources (OER) über die vom Digitalpakt finanzierte Plattform „inklusiv.digital“ (<https://inklusiv.digital>) öffentlich zugänglich gemacht werden.

Innerhalb der als Netzwerk organisierten professionellen Lerngemeinschaft erweitern die darin involvierten Expertinnen und Experten (z. B. Hochschuldozierende, Studierende, Lehrkräfte, Fortbildner:innen, Medienberater:innen, Studienleiter:innen) nicht nur ihre eigenen professionellen Kompetenzen im Feld, sondern erarbeiten Konzepte für die Umsetzung in ihren Seminaren für (angehende) Lehrkräfte oder in entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen, erproben und reflektieren diese. Die Verzahnung wissenschaftsorientierter und praxisorientierter Perspektiven ermöglicht es, den Anforderungen einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerecht zu werden (Berndt et al. 2017). Finanziell gefördert wird das Projekt über die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (<https://stiftung-hochschullehre.de>), die die Arbeit des Netzwerks über eine Laufzeit von 36 Monaten bezuschusst.

Agile Netzwerkstrukturen als innovativer Ansatz zur Entwicklung nachhaltiger und flexibel einsetzbarer Fortbildungsangebote

Die Arbeit im Netzwerk wird vor allem über das Barcamp-Format organisiert. Ein Barcamp ist eine Art von „Unkonferenz“, die sich durch eine offene, partizipative Struktur auszeichnet. Im Gegensatz zu traditionellen Konferenzen, bei denen die Agenda im Voraus festgelegt ist und die Rednerinnen und Redner

im Voraus ausgewählt werden, wird bei einem Barcamp die Agenda erst am Veranstaltungstag selbst von den Teilnehmenden erstellt. Jeder und jede Teilnehmende hat die Möglichkeit, ein Thema vorzuschlagen und zu präsentieren oder an Diskussionen teilzunehmen. Die Teilnehmenden stimmen dann über die vorgeschlagenen Themen ab und diejenigen mit den meisten Stimmen werden in den Zeitplan aufgenommen.

Ein großer Vorteil von Barcamps ist darin zu sehen, dass sie ein informelles und kollaboratives Lernumfeld schaffen. Teilnehmende können sich in einer lockeren Atmosphäre austauschen, Ideen teilen, gemeinsam Probleme lösen, neue Ansätze erkunden und kritisch reflektieren. Da die Agenda von den Teilnehmenden selbst bestimmt wird, ist sie oft sehr relevant und adressiert aktuelle Herausforderungen oder Interessen der Anwesenden. Darüber hinaus fördern Barcamps die Vernetzung und den Aufbau von Beziehungen zwischen den Teilnehmenden. Durch den informellen Charakter der Veranstaltung haben diese die Möglichkeit, sich persönlich kennenzulernen, Kontakte zu knüpfen und langfristige berufliche Beziehungen aufzubauen. Dies kann zu weiterem Austausch und Zusammenarbeit, auch über die Veranstaltung hinaus, führen (vgl. Muuß-Merholz 2019) und kann bspw. in Form von fortlaufenden Arbeitsgruppen fortgeführt werden.

Barcamps bieten eine dynamische und interaktive Plattform für die Entwicklung von Konzepten zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zum Thema Heterogenität, da sie Raum für gemeinsames und flexibles Lernen, Diskussion und kreative Ideenfindung schaffen. Sie fördern Agilität, Partizipation, Vernetzung, Peer-Learning und Innovation. Die Vielfalt der Teilnehmenden und ihre unterschiedlichen Perspektiven wie auch Expertisen tragen dazu bei, umfassende, innovative und transdisziplinäre Lösungen für komplexe Herausforderungen zu entwickeln.

Angesichts der Komplexität des Themenfeldes Heterogenität und der nicht abgeschlossenen Forschungsprozesse, ist das Potential von Barcamps nicht zu unterschätzen, sehr verschiedene Akteure der Lehrkräftebildung in einen kreativen Lern- und Entwicklungsprozess einzubinden. Wie thematisch vielschichtig ein Barcamp des Netzwerks Diklusion sein kann, lässt sich an den Themen des ersten Barcamps im November 2023 eindrucksvoll darstellen. Im Rahmen einer zweitägigen Zusammenkunft ging es einerseits um Fragen zur zukünftigen Gestaltung der Netzwerkarbeit, andererseits fanden Arbeitsgruppen zu den Bereichen Robotics und Coding, CC-Lizenzen, Differenzierung, Digitale Grundbildung sowie zum Konzept des diklusiven Kinos (vgl. Roßa 2023) statt, aus denen Module entwickelt werden können. Im Förderzeitraum werden insgesamt drei solcher Barcamps durchgeführt. Die im Rahmen dabei jeweils angestoßenen Initiativen werden anschließend in (digitalen) Arbeitsgruppen und Communities dezentral fortgeführt und die Entwicklung der Bausteine/Module weiter vorangetrieben. Die Arbeitsgruppen organisieren sich dabei über

dynamische, digitale All-in-One-Workspaces wie etwa „Notion“ (<https://www.notion.so>) und nutzen für ihre Zusammenarbeit auch die gemeinsame Plattform der Hochschulen in Schleswig-Holstein für digitale Lehr- und Lernangebote „Future Skills“ (<http://futureskills-sh.de>).

Das Netzwerk Diklusion stellt auch ein Good-Practice-Beispiel dar, weil es sich dem Thema aus interdisziplinärer/transdisziplinärer Perspektive nähert und darüber Lerngelegenheiten und -medien entwickelt, die sich flexibel und bewältigbar in unterschiedlichsten Kontexten einsetzen lassen. So sollen die gerade in Entwicklung befindlichen Bausteine nicht nur als Selbstlernkurse für einzelne Lehrkräfte nutzbar sein. Sie sollen darüber hinaus in gruppenbasierte und mehrteilig angelegte Präsenz- oder Blended-Learning-Fortbildungsszenarien wie auch in Schulentwicklungsprozesse integriert werden können. Als extracurriculare Lernangebote für die erste Phase der Lehrkräftebildung sollen die Bausteine eingesetzt werden können. Konzeptuell greifen die Bausteine damit die Grundprinzipien des Microlearnings auf, das in der Diskussion um innovative Fortbildungsansätze in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. etwa Taylor & Hung 2022). Die zu entwickelnden Modulbausteine orientieren sich dabei strukturell an einem Fünf-Ebenen-Modell (ausführlich dazu: Schulz & Böttinger 2021) (vgl. Tab. 2). Die Ebenen werden auf inklusiv. digital beschrieben.

Tab. 2: Auswahl von OER-Modulbausteinen des Netzwerkes Diklusion (in Erarbeitung)

Ebene des Individuums – Lernen durch Medien
• Digitale Hilfen für den Bereich Sprache/Kommunikation • Einsatz assistiver Medien im inklusiven Unterricht (Einführung) • Digitale Hilfen für den Bereich Sehen • Digitale Hilfen für den Bereich Schriftsprache • ...
Lernebene – Lernen mit Medien
• Spielerisches Lernen/Gamification • Individualisierung durch Autorenprogramme • Digitale Medien zur durchgängigen Sprachbildung • Lernen und Lehren mit Videos • ...
Ebene der Lerngruppe – Lernen mit Medien
• Gemeinsame E-Books erstellen • Kollaboratives Schreiben • Kognitive Aktivierung durch Kollaboration • Gemeinsame Erklärvideos erstellen • ...

Ebene der Organisation – Lehren mit Medien

- Open Educational Resources
- Diklusives Classroom-Management
- Vernetzung von Lehrkräften über soziale Netzwerke
- Design Thinking
- ...

Soziokulturelle Ebene – Lernen mit Medien

- Umgang mit „Fake News“
- Bloom Taxonomy Digital: Welche digitalen Kompetenzen sollten SuS erwerben?
- Teilhabe in digitalen Medien – verantwortlich handeln
- Social Networks
- ...

Wenngleich die Arbeit des Netzwerks Diklusion bisher nur zeitlich befristet finanziert wird, wird die Nachhaltigkeit des Vorhabens dadurch gewährleistet, dass die Modulbausteine langfristig als Open Educational Resources zur Verfügung stehen und damit auch weiter modifizierbar sind. OER eignen sich als ein geeignetes Instrument innovativer Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. Müller 2021).

Das Netzwerk Diklusion berücksichtigt somit viele der oben skizzierten Kriterien guter heterogenitätsbezogener Fortbildungen. Als besonders innovativ ist die interdisziplinäre/transdisziplinäre, multiprofessionelle sowie phasen- und länderübergreifende Ausrichtung des Netzwerks zu benennen. Sie ermöglicht eine optimale Bearbeitung heterogenitätsbezogener Themen- und Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven. Ob die im Netzwerk in der Entwicklung befindlichen Fortbildungsmodule auch auf einer strukturellen und methodischen Ebene dem Kriterienkatalog entsprechen, wird sich daraus ergeben, wie die jeweiligen Akteure die Module in ihre Fortbildungskonzepte integrieren bzw. wie sie die Module miteinander in Verbindung setzen.

Tab. 3: Netzwerk Diklusion im Überblick

Netzwerk Diklusion im Überblick		
Ziel	Entwicklung von Modulbausteinen zu digital-inklusivem Unterricht im OER-Format für alle Phasen der Lehrkräftebildung aus transdisziplinärer Perspektive	
Koordination	Europa-Universität Flensburg	
Website	https://inklusiv.digital/netzwerk-diklusion/	
Kontakt	Dr. Lea Schulz Leitung lea.schulz@uni-flensburg.de	Anna Al-Gamra Koordination anna.al-gamra@uni-flensburg.de
Gefördert von	Stiftung Innovation in der Hochschullehre	
Projektlaufzeit	April 2023 bis März 2026	
Beteiligte Länder	• Schleswig-Holstein • Berlin • Hamburg • Mecklenburg-Vorpommern • Niedersachsen • Nordrhein-Westfalen • Rheinland-Pfalz • Baden-Württemberg • Bremen	
Beteiligte Akteure	• Hochschuldozierende • Studierende • Lehrkräfte • Fortbildner:innen • Medienberater:innen • Studienleiter:innen	
Materialien	Schulz, L., Krstoski, I., Lüneberger, M., Wichmann, D. (Hrsg.) (2021). Diklusive Lernwelten. Dornstadt: Visual Ink Publishing. Als Download verfügbar unter: https://inklusiv.digital/netzwerk-diklusion/unsere-arbeit/ Zukünftig Modulbausteine zu digital-inklusivem Unterricht verfügbar unter: https://inklusiv.digital/	

Good Practice 2: Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule (QuiS)

Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) hat zur Qualifizierung von Lehrkräften und Pädagogischen Fachkräften der niedersächsischen Schulen die „Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule (QuiS)“ zur schulinternen Fortbildung für das gesamte Kollegium (Grundschulen) oder Teilkollegien (Sekundarbereich) etabliert.

Die Fortbildungen werden von speziell hierfür qualifizierten Lehrkräften, den „Multiplikatorinnen und Multiplikatoren inklusive Schule“ (MiS), durchgeführt. In Absprache mit den Schulen bereiten die MiS die Inhalte der Veranstaltung auf der Grundlage des Niedersächsischen „Fortbildungscurriculums zur inklusiven Schule“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2020) vor. Auf diese Weise ist es möglich, eine genau dem Bedarf einer Schule entsprechende Fortbildung für die Teilnehmenden zu konzipieren und durchzuführen.

Zur Implementierung und Verstetigung der erarbeiteten Inhalte findet auf Wunsch der Schule die Zusammenarbeit mit weiteren Expertinnen und Experten aus den Regionalen Landesämtern für Schule und Bildung statt:

- Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule (RZI)
- Fachberatung für Unterrichtsqualität
- Schulentwicklungsberatung
- Zentren für Sprachbildung und Interkulturelle Bildung
- Mobile Dienste der verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

Neben Lehrkräften ist auch die Einbindung pädagogischer Fachkräfte (unterrichtsbegleitende/therapeutische Tätigkeit, Schulbegleitung, soziale Arbeit, pädagogische Mitarbeit) in die Fortbildung ausdrücklich erwünscht. Die Qualifizierungsmaßnahme verfolgt das Ziel, einen veränderten Umgang mit Verschiedenheit in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen. Zum einen gilt es dabei, die teilnehmenden Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität zu professionalisieren und zum anderen, an den teilnehmenden Schulen einen Entwicklungsprozess zur inklusiven Schule zu initiieren und zu unterstützen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Qualifizierungsmaßnahme basieren auf vier Qualitätsbereichen, die sich aus dem Fortbildungscurriculum ableiten lassen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Qualitätsbereiche der Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule (Bildungsportal Niedersachsen 2023c)

Bedarfsorientiert können im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme verschiedenste Inhalte bearbeitet werden. So lassen sich im Rahmen des Qualitätsbereichs 1 („Grundlagen der Inklusion“) bspw. die folgenden Punkte thematisieren: Grundlagen inklusiver Bildung, der „erweiterte“ Inklusionsbegriff, Pädagogik der Vielfalt und Anerkennung, systemische Sichtweisen, Möglichkeiten der professionellen Selbstreflexion, Weiterentwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken, relevante rechtliche Kenntnisse wie UN-BRK, Erlasse, Nachteilsausgleich (vgl. Bildungsportal Niedersachsen 2023c). Weiterführende Informationen zu möglichen Inhalten der einzelnen Qualitätsbereiche finden sich auf der Website des Bildungsportals Niedersachsen (ebd.).

Wie eine im Rahmen von QuiS organisierte Fortbildung zeitlich gestaltet werden kann, lässt sich am Beispiel „Digitale Förderplanung macht Schule“ aufzeigen, das in seiner inhaltlichen und konzeptionellen Anlage ebenfalls auf der Website des Bildungsportals Niedersachsen beschrieben wird. Abb. 2 zeigt einen Auszug aus dem Leitfaden zur Maßnahme.

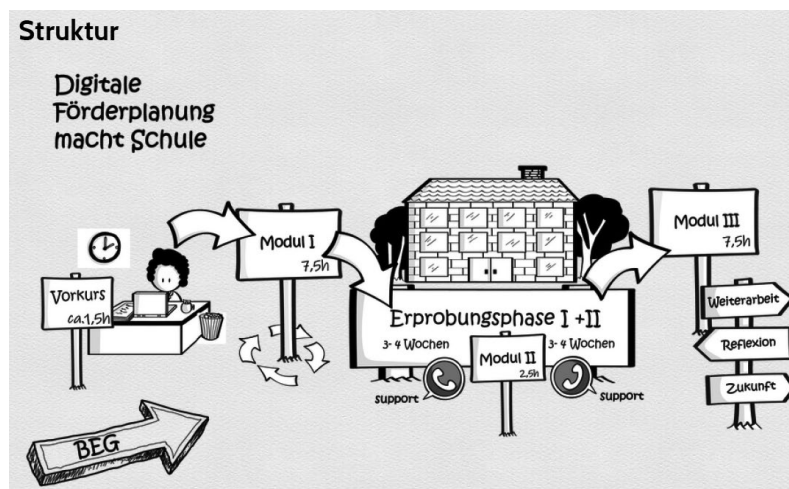


Abb. 2: Struktur der Fortbildung „Digitale Förderplanung macht Schule“ (Auszug aus NLQ 2022)

Die Qualifizierungsmaßnahme umfasst für den *Primarbereich* „2 Veranstaltungstage in einem Schuljahr, die als zusätzliche schulinterne Fortbildungstage gelten. Um die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit zu erhöhen, bieten die MiS auch die Möglichkeit an, im Abstand von einigen Wochen ein Reflexionsmodul – z. B. im Rahmen einer Dienstbesprechung, in Präsenz oder online – zu vereinbaren“ (Bildungsportal Niedersachsen 2023a).

Im *Sekundarbereich I* umfasst die Fortbildung sechs Veranstaltungstage, die wie folgt ausgerichtet sind:

- „eine 2-tägige Fortbildungsveranstaltung
- eine Tagesveranstaltung zur Vertiefung/Reflexion
- eine weitere 2-tägige Fortbildungsveranstaltung
- eine weitere Tagesveranstaltung mit Reflexion und Transfer als Abschlussveranstaltung“ (Bildungsportal Niedersachsen 2023b)

In Absprache zwischen der Schule und den MiS können sowohl einzelne Module als auch ganze Tage online durchgeführt werden. Die Präsenzveranstaltungen finden in einem Tagungshaus in der Nähe der Schule statt. Die Auswahl der teilnehmenden Lehrkräfte an der Fortbildung liegt dabei im Ermessen der Schule. Die Lerngruppe, bestehend aus maximal 25 Teilnehmer:innen, kann sich aus verschiedenen Gruppen zusammensetzen, wie beispielsweise Fachkonferenzen, Jahrgangsteams oder anderen pädagogisch tätigen Personen, die an der Entwicklung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen interessiert sind.

Tab. 4: Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule im Überblick

Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule (QuiS) im Überblick	
Ziel	Die Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule (QuiS) verfolgt das Ziel, in den Schulen einen Entwicklungsprozess in Hinblick auf Inklusion zu initiieren und zu unterstützen. Das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften soll sich weiter professionalisieren und dadurch bis auf die Ebene der Schüler:innen Veränderungen anstoßen.
Verantwortet durch	Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)
Inhaltliche Schwerpunkte	Die Grundlagen der QuiS beschreibt das „Fortbildungcurriculum zur inklusiven Schule“. Hier finden sich detaillierte Darstellungen zu den inhaltlichen Schwerpunkten und den zu erwerbenden Kompetenzen. Diese sind in vier Qualitätsbereiche unterteilt: • <i>Qualitätsbereich 1: Grundlagen der Inklusion</i> • <i>Qualitätsbereich 2: Unterricht in heterogenen Gruppen</i> • <i>Qualitätsbereich 3: Lernprozesse wahrnehmen und fördern</i> • <i>Qualitätsbereich 4: Interne und externe Kooperation</i>
Website	https://bildungsportal-niedersachsen.de/inklusive-schule/grundlagen-in-klusiven-unterrichts/qualifizierungsmassnahme-inklusive-schule-quis
Beteiligte Akteure	Gestaltend: • Multiplikator:innen inklusive Schule sowie auf Wunsch: • Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren Inklusive Schule (RZI) • Fachberatung für Unterrichtsqualität • Schulentwicklungsberatung • Zentren für Sprachbildung und Interkulturelle Bildung • Mobile Dienste der verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte • und weitere Unterstützungsmöglichkeiten Teilnehmend: gesamte Kollegien oder Teilkollegien inkl. pädagogischer Fachkräfte
Kontakt	Wiebke Niebuhr wiebke.niebuhr@nlq.niedersachsen.de

4 Zusammenfassung

Der Umgang mit Heterogenität ist im Lehrer:innenberuf ein komplexes und herausforderndes Aufgabenfeld, das bei Planung, Konzeption und Durchführung von Lehrkräftefortbildungen sehr hohe Anforderungen stellt. Die beiden skizzierten Good-Practice-Beispiele zeigen auf eindrucksvolle Weise, wie durch die Einbindung verschiedener Akteure und ihrer jeweiligen Perspektiven und Expertisen gelingen kann, der Anforderung nach Multiprofessionalität und Interdisziplinarität gerecht zu werden.

Dass bei der Entwicklung und Erprobung von Fortbildungsangeboten zum Umgang mit Heterogenität für alle Phasen der Lehrkräftebildung die Einbindung von Hochschulen und die Vernetzung dieser mit anderen Akteuren sehr bereichernd sein kann, zeigt sich im Netzwerk Diklusion. Gerade weil über das Netzwerk verschiedene Standorte, Disziplinen und Fachlichkeiten sowie verschiedene Bildungsphasen zusammengeführt werden, wird ein wichtiger Beitrag dazu geleistet, das Themenfeld Heterogenität wissenschaftlich fundiert, umfassend, bedarfsorientiert, mehrperspektivisch, intersektional und im besten Falle kohärent über alle Phasen hinweg zu bearbeiten. Als innovativ (weil niederschwellig und flexibel) ist auch die Form der Zusammenarbeit der Netzwerkmitglieder (Barcamps, dezentrale Arbeitsgruppen) zu bewerten. Der standortübergreifende Zusammenschluss in Form eines Netzwerks bündelt zudem Ressourcen und eröffnet damit erweiterte Spielräume, die sich in diesem Ausmaß an einem einzelnen Standort oder durch eine einzelne Institution nicht entfalten können – in Zeiten der Mittelknappheit ein nicht ganz uninteressanter Aspekt. Die Entwicklung digitaler Fortbildungsbausteine und deren Integration in bereits etablierte Plattformen gewährleistet eine nachhaltige, standortübergreifende Verteilung (Dissemination) der Arbeitsergebnisse des Netzwerks und eröffnet zudem die Möglichkeit, die Angebote auch zukünftig modifizieren und von Fortbildungsanbietern wie auch -teilnehmenden flexibel nutzen zu können.

Im Fokus der Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule in Niedersachsen zeigt sich, wie gut es über mehrteilige und an das ganze Kollegium (oder Teilkollegien) gerichtete Fortbildungsmaßnahmen gelingen kann, bedarfsorientiert und wissenschaftlich fundiert nachhaltige (weil gemeinsam getragene) Schulentwicklungsprozesse anzustoßen. Auch die Art und Weise, wie die Maßnahme der Anforderung nach Multiprofessionalität gerecht zu werden versucht, ist als vorbildlich einzuschätzen: Die Maßnahme richtet sich nicht allein an Lehrkräfte und Schulleitung, sondern ist für das weitere pädagogische Personal geöffnet. Neben dem Niedersächsischen Landesinstitut werden weitere Expert:innen sowie zusätzliche Unterstützungsstrukturen in die Fortbildung eingebunden – und somit gewährleistet, dass die Inklusion aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen und bearbeitet werden kann.

Beide Beispiele zeigen, dass die Bearbeitung von Querschnittsthemen wie Heterogenität über eine neue Form der Arbeitsorganisation (etwa Arbeitsbündnisse der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung, die Einbindung pädagogischer Fachkräfte und/oder weiterer externer Stellen) mit begrenzten Ressourcen gelingen kann. Die Einbindung digitaler Medien erleichtert diese neue Art des Miteinander-Arbeitens und ermöglicht zudem Flexibilität bei der Nutzung und Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten. Es ist davon auszugehen, dass sich die beschriebenen Prinzipien auch auf andere Standorte und Themen übertragen lassen.

Literatur

- Amrhein, B., Badstieber, B. (2013): Lehrerfortbildungen zur Inklusion. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerfortbildungen_zu_Inklusion_2013.pdf (Abfrage: 27.03.2024)
- Becker, B., Ewering, T. (2021): Pädagogik. Praxisleitfaden kooperatives Lernen und Heterogenität: Aktivierende Klassenführung für Inklusion und gemeinsames Lernen: große Methodensammlung für gelingenden Unterricht. Beltz.
- Berndt, C., Häcker, T., Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Klinkhardt.
- Biederbeck, I., Rothland, M. (2023): Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen (2. Aufl., S. 229–242). Klinkhardt.
- Bildungsportal Niedersachsen (2023a): Fortbildung im Primarbereich. <https://bildungsportal-niedersachsen.de/inklusive-schule/grundlagen-inklusionen-unterrichts/qualifizierungsmassnahme-inklusive-schule-quis/fortbildung-im-primarbereich> (Abfrage: 27.03.2024)
- Bildungsportal Niedersachsen (2023b): Fortbildung im Sekundarbereich I. <https://bildungsportal-niedersachsen.de/inklusive-schule/grundlagen-inklusionen-unterrichts/qualifizierungsmassnahme-inklusive-schule-quis/fortbildung-im-sekundarbereich-i> (Abfrage: 27.03.2024)
- Bildungsportal Niedersachsen (2023c): Qualitätsbereiche der Qualifizierungsmaßnahme inklusive Schule (QuIS). <https://bildungsportal-niedersachsen.de/inklusive-schule/grundlagen-inklusionen-unterrichts/qualifizierungsmassnahme-inklusive-schule-quis/fortbildung> (Abfrage: 27.03.2024)
- BMBF (2023): Bekanntmachung Richtlinie zur Förderung von Projekten zum Thema „Umgang mit Vielfalt – Unterricht diversitätssensibel und lernwirksam gestalten“ im Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2023/10/2023-10-05-Bekanntmachung-Bildungsforschung.html#Anker1> (Abfrage: 27.03.2024)
- Budde, J. (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), UTB Schulpädagogik: Bd. 4775. Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen (2., aktualisierte Auflage, S. 15–30). Klinkhardt; UTB.

- Emmerich, M., Moser, V. (2020): Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 76–84). Klinkhardt; UTB.
- Fischer, C. (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: # 31. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Frank Schmid, S. (2021): CLIL in der Fächerfusion Englisch und Bildnerisches Gestalten in heterogenen Primarschulklassen. Die Chancen und Herausforderungen von bilingualen Modulen als Ergänzung zum Englischunterricht. (1st ed.). Narr Francke Attempto.
- Goddar, J. (2023): Entscheidend ist das Lernen im Beruf. <https://www.gew.de/aktuelles/detail-seite/entscheidend-ist-das-lernen-im-beruf> (Abfrage: 27.03.2024)
- inklusive.digital (o. A.): Unsere Bausteine. <https://inklusive.digital/unsere-bausteine/> (Abfrage: 27.03.2024)
- KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (Abfrage: 27.03.2024)
- Kruschel, R. (2021): Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis: Einblicke in den pädagogischen Umgang mit Heterogenität (1st ed.). Basiswissen Grundschule. W. Bertelsmann Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6828490> (Abfrage: 27.03.2024)
- Leuders, J., Leuders, T., Prediger, S., Ruwisch, S. (Hrsg.) (2017): Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen: Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung. Springer Fachmedien.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Fortbildungen_fuer_Lehrpersonen_wirksam_gestalten.pdf (Abfrage: 27.03.2024)
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A., Goldan, J. (Hrsg.) (2024): Pädagogik. Kooperation an inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern. transcript.
- Matthes, E., Heiland, T., Meyer, A.-M., Neumann, D. (2017): Das Augsburgsburger Projekt „Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“ – die Rolle digitaler Bildungsmedien. Die Deutsche Schule, 109 (2), 163–174.
- Müller, F. J. (2021): Open Educational Resources (OER) als Mittel und Gegenstand der Lehrkräftebildung – Zum Potential freier Bildungsmaterialien für heterogene Lerngruppen und die zweite Phase. <https://bak-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/bak-21-1-mueller-v03.pdf> (Abfrage: 27.03.2024)
- Muuß-Merholz, J. (2019): Barcamps & Co. Peer to Peer-Methoden für Fortbildungen. Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1390997> (Abfrage: 27.03.2024)
- Nett, U. E., Dresel, M., Gegenfurtner, A., Matthes, E., Peuschel, K., Hartinger, A. (2022): Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. E. Nett, K. Peuschel & A. Gegenfurtner (Hrsg.), Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde, S. 21–40. Waxmann.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Fortbildungscurriculum zur inklusiven Schule. https://bildungsportal-niedersachsen.de/fileadmin/2_Portale/Inklusive_Schule/Dateien/Erlasse/Fortbildungscurriculum_Druckversion_2020.6_.pdf (Abfrage: 27.03.2024)

- NLQ (2022): Digitale Förderplanung macht Schule. <https://read.bookcreator.com/zAGV24gHNognaqpoXqnkRneLuFQ2/bXtUDngwQNaDmDLzWUKT4Q/QrUI8KgdTOqevRpUPRXg0g> (Abfrage: 27.03.2024)
- Resch, K., Lindner, K.-T., Streese, B., Proyer, M., Schwab, S. (Hrsg.) (2021): Beiträge zur Bildungsforschung: Band 8. Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Rossa, N. (2023): Barcamp Netzwerk Diklusion. <https://nadine-rossa.de/arbeiten/barcamp-netzwerk-diklusion-graphic-recording> (Abfrage: 27.03.2024)
- Rott, D. (2022): Heterogenität in der Schule: Verhandlung strittiger Begrifflichkeiten im Handlungsfeld Schule. In C. Fischer & D. Rott (Hrsg.), Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule, S. 13–26. Waxmann; UTB.
- Schoof-Wetzig, D. (2019): Angebote, Adressaten, Formate. In P. Daschner & R. Hanisch (Hrsg.), Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung (S. 26–89). Beltz Juventa.
- Schulz, L. (2021): Kultur der Diklusivität. #schule verantworten(2), 64–71. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a104> (Abfrage: 27.03.2024)
- Schulz, L. (2023): Diklusion in der Lehrkräftebildung. Ein Praxisbericht. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank, H. Weck & K. Ziemer (Hrsg.), Dokumentarische Schulforschung. Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung (S. 259–271). Klinkhardt.
- Schulz, L., Böttinger, T. (2021): Das Fünf-Ebenenmodell. <http://diklusion.com/diklusion/ebenenmodell/> (Abfrage: 27.03.2024)
- Schulz, L., Krstoski, I., Lüneberger, M., Wichmann, D. (Hrsg.) (2021): Diklusive Lernwelten: Zeitgemäßes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler. Visual Ink Publishing.
- Taylor, A., Hung, W. (2022): The Effects of Microlearning: A Scoping Review. Educational technology research and development, 70 (2), 363–395.

3.5 Bildung für nachhaltige Entwicklung – Qualifizierung für die Transformation von Schule

Dieter Schoof-Wetzig

1 Zur bildungspolitischen Bedeutung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Agenda 2030 und der nationale Aktionsplan „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Schon die im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014) umfangreichen bildungspolitischen Aktivitäten führten auch in der Lehrkräftefortbildung zu innovativen Ansätzen, die in der Regel aber in Projekten und zentral finanzierten Maßnahmen eingebunden waren (z. B. „transfer21“). Spätestens seit die Vereinten Nationen 2015 die Agenda 2030 mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals*, im Folgenden: SDGs) verabschiedet haben, wurde bewusst, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung (im Folgenden: BNE) nicht nur ein weiterer fächerübergreifender Themenbereich schulischer Bildung ist, sondern ein Bildungs- und Transformationsziel, das Schule und Gesellschaft in einem umfassenden Sinne national und international betrifft.

Die Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung in einer komplexen und globalisierten Welt wie Klimawandel, extreme Armut, Hunger, Kriege und gewaltsame Konflikte, soziale Ungleichheit, der Verlust biologischer Vielfalt und die Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen machen eine grundlegende weltweite Transformation von Wirtschaft, Umwelt, sozialem Zusammenleben und Bildung notwendig. Mit der Agenda 2030 hat sich die Staatengemeinschaft im Jahr 2015 verpflichtet, entscheidende Schritte in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung zu gehen. Die Präambel der Agenda benennt dafür folgende Kernprinzipien („5 Ps“): Nachhaltige Entwicklung muss die Würde des Menschen in den Mittelpunkt stellen (People), den Planeten schützen (Planet), Wohlstand (Prosperity) und Frieden (Peace) fördern und globale Partnerschaften (Partnership) aufbauen.

Die Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) bildet für die Auseinandersetzung mit entsprechenden Fragen seit 2015 den weltweit maßgeblichen normativen und thematischen Rahmen. Insbesondere durch das vierte Ziel „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ wird im Unterziel 4.7 der Bildungsanspruch definiert, dass alle Lernenden das Wissen und die Fertigkeiten bis 2030 erwerben sollen, nachhaltige Entwicklungen aktiv zu unterstützen. Dies hat sich in verschiedenen nationalen und regionalen Beschlüssen, einschließlich Schulgesetzen und Curricula niedergeschlagen. Der nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung hat 2017 (NAP 2017; BMBF 2020) Handlungsperspektiven und Absichtserklärungen bedeutsamer nationaler Institutionen, wirksame Strukturen für die Umsetzung von BNE und der globalen Ziele zu schaffen, in einer differenzierten Form festgeschrieben. Mit ihrer Empfehlung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung hat die Kultusministerkonferenz die „Chancen einer Neuausrichtung schulischen Lernens“ (KMK 2024, S. 2) bekräftigt.

Zum Stand der Lehrkräftefortbildung im Bereich der BNE

Für die Steuerung der Verankerung von BNE im Bildungssystem wird regelmäßig ein nationales Monitoring durchgeführt. In einer Zwischenbilanz zum nationalen Aktionsplan zeigten sich schon 2020 in vielen Bildungsbereichen bemerkenswerte Fortschritte, aber auch, dass für eine umfassende Verankerung von BNE in Schule und Bildungssystem noch starke Anstrengungen folgen müssen. So wurde in einer neueren Studie festgestellt, dass unter den 504 an der Studie beteiligten Lehrkräften die Hälfte der Aussage zustimmte, das Bildungskonzept BNE bereits umzusetzen. Allerdings wiesen nur 20 % der gesamten Unterrichtszeit der Lehrenden deutliche Nachhaltigkeitsbezüge auf. Das gewünschte Ausmaß stärkerer Berücksichtigung von Nachhaltigkeit im Unterricht der Befragten lag mehr als doppelt so hoch bei 49 % (Grund/Bock 2022, S. 12 f.).

Für die Fortbildungsbeteiligung in BNE ist bedeutsam, in welchem Ausmaß die Thematik im Unterricht und in der Schule umgesetzt werden kann. Waren es 2018 9 % der Lehrkräfte, die in den letzten 5 Jahren an einer Fortbildung im Bereich BNE teilgenommen hatten, stieg der Wert in der Befragung in 2022 auf 13 %. Hürden einer stärkeren BNE-Verankerung sehen die Lehrkräfte neben der unzureichenden Verankerung in Curricula (81 %) und dem Mangel an Unterrichtsmaterialien (69 %) auch in dem unzureichenden Angebot an Weiterbildungen (72 %) (ebd., S. 19).

Eine Entlastung der Lehrkräftefortbildung könnte dadurch gegeben sein, dass junge Lehrkräfte in ihrem Studium Themen der nachhaltigen Entwicklung in einem hohen Maße sowohl im Fachstudium als auch im pädagogischen Studienanteil vermittelt bekommen haben und somit als junge BNE-Expert:innen in

Schulen wirken könnten. Die Daten zeigen aber nach wie vor eine erhebliche Qualifikationslücke bei Lehrkräften: Über 64 % geben an, dass sie während ihres Studiums kaum oder überhaupt keinen Kontakt zur BNE-Bildung hatten. Weniger als 5 % berichten, dass sie während ihres Studiums regelmäßig oder oft mit dem Konzept in Berührung kamen (Grund/Brock 2022). Gleichzeitig sind 63 % der Meinung, dass ihr begrenztes Wissen ein Hindernis für die erfolgreiche Umsetzung von BNE darstellt. Für die Fortbildung ergibt sich, „[...] dass BNE-Aktivitäten in der formalen Bildung weiterhin vor allem durch eine Gruppe Interessierter aufgenommen und umgesetzt wird und bei weitem noch nicht querschnittlich verankert ist.“ (ebd., S. 18)

2 Zur Auswahl von Good Practice

Der vorliegende Beitrag wird sich im Folgenden mit Maßnahmen befassen, wie sich Lehrkräfte angemessen im Bereich einer BNE qualifizieren können. Es sollen Beispiele von Good Practice identifiziert werden. Diese könnten empirisch bestimmt werden, dazu liegen aber für aktuelle BNE-Maßnahmen keine verwertbaren Daten vor, mit deren Hilfe die Qualität verschiedener Fortbildungsmaßnahmen mit einander verglichen werden könnte.

Stattdessen wird hier ein normativer Weg gewählt, der die Arbeitsergebnisse und Einschätzungen von Expert:innen für den BNE-Bereich berücksichtigt, die sich im Netzwerk „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung“ (ORGE-Netzwerk, siehe das Kapitel „Kooperationen und Netzwerke in der Lehrkräftefortbildung – länder- und phasenübergreifend“ von Dieter Schoof-Wetzig in diesem Band, S. 305 ff.) länderübergreifend zusammengeschlossen haben. In dem Netzwerk wurde eine Handreichung entwickelt, die Vorschläge für die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für BNE enthält (Schoof-Wetzig 2021). Diese bestehen einerseits aus Fortbildungsmodulen für die Qualifizierung von Fortbildenden und andererseits aus ausgewählten Beispielen für Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte, die an ihren Schulen BNE-Inhalte nicht nur im eigenen Unterricht verankern, sondern auch andere Lehrkräfte für das Engagement in diesem Bereich motivieren wollen, oder die spezifische Aufgaben in diesem Bereich z. B. als BNE-Beauftragte (wie in Niedersachsen) übernommen haben.

Diese Module sind zwar nicht für alle Lehrkräfte im gleichen Maße bedeutsam, können aber als Kompetenzraster bei der Planung, Umsetzung und Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen zur BNE Verwendung finden. Eine differenzierte Beschreibung der vorgeschlagenen Module können der Handreichung (Schoof-Wetzig 2021) entnommen werden. Im Einzelnen gibt es Inhaltsvorschläge für

- *Modul 1:* Nachhaltige Entwicklung in einer komplexen und globalisierten Welt
- *Modul 2:* Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Grundlagen
- *Modul 3:* Unterrichtsentwicklung – Kompetenzen für eine fachbezogene, fachübergreifende und fächerverbindende BNE fördern
- *Modul 4:* Schulentwicklung – BNE durch den „Whole School Approach“ verankern
- *Modul 5:* Ressourcen, Unterstützung und Netzwerkbildung für BNE
- *Modul 6:* Professionelle Kompetenzen für BNE-Multiplikatorinnen und -Multiplikatoren
- *Modul 7:* Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Lehrkräfte müssen nicht nur in allen Unterrichtsfächern BNE in ihre fachdidaktischen und -methodischen Handlungen einbeziehen, sie müssen sich stärker fächerübergreifend und fächerverbindend vernetzen, neue Lern- und Lehrformate in Unterricht und Schule integrieren und Schule als gemeinsames Handlungsfeld für nachhaltige Entwicklung begreifen. Jede Lehrkraft sollte z. B. die 17 SDGs kennen und ihre Bedeutung für die eigenen Fächer beschreiben können. Von besonderer Bedeutung ist hierbei das Bildungsziel SDG 4 mit seinem Unterziel SDG 4.7 („Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“).

Darüber hinaus sind bei der Planung von Kursprogrammen folgende didaktisch-methodische Prinzipien zu beachten, die auch bei der Auswahl der folgenden Beispiele grundlegend waren:

- Pädagogischer Doppeldecker
- Kompetenzorientierung
- Selbstwirksamkeit und Selbsttätigkeit
- Arbeit an eigenen Haltungen
- Umgang mit Komplexität
- Teamorientierung
- Internationale Zusammenarbeit
- Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in die Kursarbeit
- Kooperation von Nichtregierungsorganisationen und staatlichen Institutionen in der Fortbildung
- Netzwerkbildung von Schule in der Region

Angesichts der Gesamtzahl der Fortbildungen, die zum Bereich Bildung für nachhaltige Bildung gerechnet werden können (vgl. Waltner et al. 2017), muss sich die Auswahl hier auf einen bestimmten Bereich beschränken. Es gibt eine

große Anzahl von interessanten Fortbildungsmaßnahmen, die auf den Jahrestagungen des Netzwerks „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung“ präsentiert wurden und die besonders von Nicht-regierungsorganisationen angeboten werden. Gerade Fortbildungen, die Natur, Umwelt, außerschulische Bildungsorte, globale Partner oder Institutionen einbeziehen, können oft von staatlichen Fortbildungsträgern nur mit Hilfe von NGOs durchgeführt werden. Die ausgewählten Beispiele sind im Rahmen des Netzwerks für die Handreichung ausgewählt worden, weil sie sowohl viele Inhalte der Modulkonzeption umfassen als auch einen größeren Teil der didaktisch-methodischen Prinzipien umsetzen. In allen drei Beispielen werden Lehrkräfte dafür qualifiziert, BNE nicht nur im eigenen Unterricht umzusetzen, sondern auch in der Schule zu verankern.

Im Entwicklungspädagogischen Informationszentrum in Reutlingen (EPiZ) wird in Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für Politische Bildung ein Konzept für Baden-Württemberg angeboten, Lehrkräften die für BNE notwendige globale Perspektive zu vermitteln, die für eine internationale Öffnung des Unterrichts auch virtuelle Formate aufnimmt. Es trägt den Titel: „Global Teacher. Qualifizierungskurs Globales Lernen und Leitperspektive Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“.

Im Bildungscampus Saarland (bis 2023 Landesinstitut für Pädagogik und Medien) wird ein Zertifikatskurs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)“ – zur Qualifizierung von Lehrkräften, Schulleitungen und weiterem pädagogischen Personal an Schulen angeboten, der sich besonders durch die Einbeziehung von außerschulischen Bildungsträgern (NRO) des Saarlands und Vernetzung der Teilnehmer:innen und Schulen auszeichnet.

Im Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) wurde auf der Grundlage des Konzepts des Netzwerks „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung“ eine Qualifizierung von Multiplikator:innen umgesetzt und evaluiert.

3 Beispiele guter Fortbildungspraxis

Beispiel 1: Global Teacher – Qualifizierungskurs Globales Lernen und Leitperspektive Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Gundula Büker

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist als Leitperspektive in den Bildungsplänen der allgemeinbildenden Schulen Baden-Württembergs verankert. Dieser hier beschriebene Kurs, der seit 2016 regelmäßig ca. alle 18 Monate vom Entwicklungspädagogischen Informationszentrum EPiZ Reutlingen in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

durchgeführt wird, bietet Lehrkräften aller Schularten, Fächer und Klassenstufen die Möglichkeit, ihre Kompetenzen für eine gelingende Umsetzung von BNE und Globalem Lernen in ihren jeweiligen Kontexten zu entwickeln und zu erweitern.

Das Angebot ist für 20–25 Teilnehmende ausgerichtet, in vergangenen Kursen nahmen sowohl Lehrkräfte als auch Dozierende in Lehrkräfteaus- und -fortbildung (z. B. aus Studienseminaren und Hochschulen) teil.

Konzipiert wurde der Kurs von einer Gruppe schulischer und außerschulischer Akteur*innen. Er wird kontinuierlich entlang aktueller Diskurse und Bedarfe weiterentwickelt. Die Gesamtleitung liegt derzeit bei der Eine Welt-Fachpromotorin für Globales Lernen und BNE Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden des EPIZ Reutlingen

Der Qualifizierungskurs besteht aus zwei Blockveranstaltungen, beinhaltet eine Praxisphase und vermittelt fachliche Grundlagen, didaktische und methodische Zugänge zu Globalem Lernen und zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Leitperspektive BNE sowie Anregungen zur Umsetzung von BNE und Globalem Lernen in der Schule im Sinne eines „Whole Institution Approach“. Die Gestaltung der Inhalte richtet sich neben den gesetzten Einheiten zu grundlegenden Aspekten auch an konkreten Themenwünschen der teilnehmenden Lehrkräfte aus, die von der Kursleitung erhoben werden. Ein inhaltlicher Fokus liegt auf globalen Fragestellungen und Zusammenhängen.

Fachreferent:innen teilen ihre Expertise, eingeladene Akteur:innen berichten aus der Praxis und es gibt Raum für kollegialen Austausch. Auf einer Kursplattform werden Materialien zur Vertiefung der Kursinhalte zur Verfügung gestellt. Inhalte des Qualifizierungskurses sind:

- *Grundlagen: BNE und Globales Lernen in der Schule:* schulische und bildungspolitische Rahmenbedingungen, Leitperspektive BNE; Konzepte, Leitbilder und Dimensionen nachhaltiger Entwicklung, globaler Gerechtigkeit und sozial-ökologischer Transformation; Kompetenzmodelle, Didaktik der BNE und des Globalen Lernens
- *„Whole Institution Approach“:* Schulentwicklung; Bildungspartnerschaften; Netzwerke
- *Außerschulische Kooperationen und Lernorte:* Gelingensbedingungen und Stolpersteine, Akteur:innen und Angebote
- *Methodische Zugänge:* komplexe Zusammenhänge didaktisch reduzieren und begreifbar machen; globale Nachhaltigkeit kreativ-künstlerisch erschließen; Arbeit mit (positiven) Zukunftsnarrativen; Simulationen wie das „Weltverteilungsspiel“; erlebnispädagogische Methoden („Draußen lernen“)
- *Globales Lernen:* BNE / Globales Lernen und Digitalisierung; an Beispielen wie Kakao, Handy, T-Shirt nachhaltige Produktions- und Konsumbedingungen analysieren – Globale Zusammenhänge in Unterricht und

Schule (be-)greifbar machen; „Draußen Lernen“ – BNE und Globales Lernen „unterwegs“ in Stadt und Natur; Blick zurück nach vorn: Koloniale Kontinuitäten; Klimagerechtigkeitsbewegungen weltweit

- *Inhaltliche Vertiefung zu Themen der BNE / Globales Lernen:* z. B. Agenda 2030 und die SDGs, Klimagerechtigkeit, Diskriminierungssensibilität, Demokratiebildung, Postwachstum, Internationale Bildungspartnerschaften

Für die Qualifizierungsmaßnahme liegt ein Kompetenzprofil vor, das aus dem Projekt „Global How? Facilitating Global Learning“ für die Weiterbildung zum „Global acilitator“ entwickelt wurde (Büker/Schell-Straub 2017). Ein Überblick über die Kompetenzbereiche ist Abbildung 1 zu entnehmen.

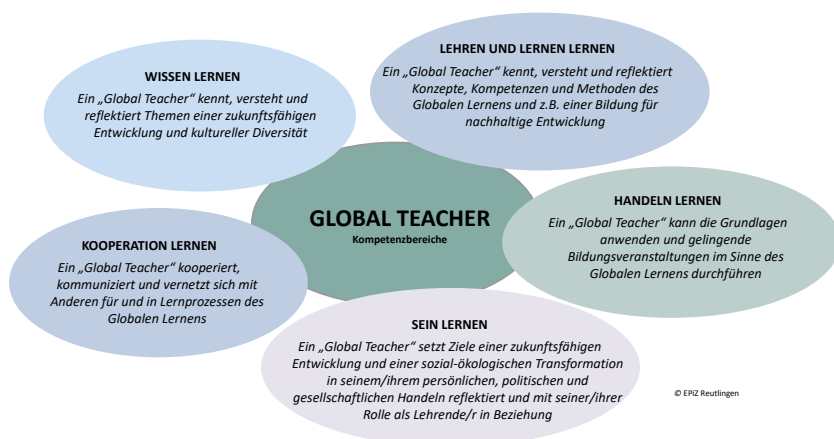


Abb. 1: Kompetenzbereiche des Global Teacher, EPiZ Reutlingen 2023

Das ausführliche Kompetenzmodell für den „Global Teacher“ findet sich auf der Website des DVLfB (www.lehrerfortbildung.de/weissbuch).

Um den Transfer in die Praxis zu fördern und zu gewährleisten wird von den Schulen oder anderen Institutionen gefordert, dass möglichst zwei Personen pro Schule/Institution teilnehmen. Im Laufe der Veranstaltung entwickelt jede/r Teilnehmende bzw. jedes teilnehmende Tandem ein eigenes Praxisprojekt mit Konzeption, Durchführung und gemeinsamer Reflexion. Der Qualifizierungskurs zielt auf einen ganzheitlichen Kompetenzerwerb und wird mit einem Zertifikat abgeschlossen.

Seit 2024 kann das Angebot auch als Teil des „Zertifikats Demokratiebildung“ (von Landeszentrale für politische Bildung, Kultusministerium, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung) belegt werden.

Global Teacher: Methodische Zugänge

„Globale Nachhaltigkeit kreativ-künstlerisch erschließen“

Bilder einer „besseren Welt von morgen“ und Räume, um uns selbst und die Welt zu verstehen und mitzugestalten, können durch künstlerisches Arbeiten erschlossen werden. Denn im künstlerischen Prozess entstehen neue Denk- und Handlungsräume, erkunden wir eigene Haltungen, erleben wir Selbstwirksamkeit, eröffnen neue Perspektiven und erproben neue Ideen. Je nach Wünschen der Teilnehmenden arbeiten eingeladene Referent:innen zu Zugängen wie kooperatives Malen, LandArt, Theatermethoden, erproben diese kreativen Zugänge für die schulische Praxis (z. B. mit Blick auf unterschiedliche Fächerbezüge) und reflektieren sie entlang von Aspekten des Globalen Lernens und der BNE.

Arbeit mit (positiven) Zukunftsnarrativen

In einer „Methoden-Werkstatt“ werden von den Teilnehmenden Methoden erprobt und für die Praxis reflektiert, die darauf ausgerichtet sind, im Sinne einer Bildung für eine sozial-ökologischen Transformation positive, stärkende Zukunftsnarrative in den Blick zu nehmen, z. B. mit Methoden aus der Methodensammlung „Wie wollen wir gelebt haben?“ von „Futurzwei“, oder durch das Sichtbarmachen von Klimabewegungen weltweit und Ihren Visionen in einem Modul des „Weltverteilungsspiels“.

Weltverteilungsspiel Klimagerechtigkeit: www.das-weltspiel.com/klimakrise-oder-klimagerechtigkeit/

Methodenhandbuch „Wie wollen wir gelebt haben?“ FUTURZWEI (2018): https://api.futurzwei.org/images/bildungsmaterialien/FUTURZWEI_Methoden.pdf

Weiterführende Informationen: <https://www.epiz.de/de/das-epiz/qualifizierung/>

Kontakt

Gundula Büker

„Eine-Welt“-Fachpromotorin für Globales Lernen

Entwicklungspädagogisches Informationszentrum (EPiZ) Reutlingen

www.epiz.de

gundula.bueker@epiz.de

Beispiel 2: Zertifikatskurs „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)“ zur Ausbildung von Multiplikator:innen

Catherine Haab, Carmen Spies & Luzia Pesch

Zielsetzung

Der BNE-Zertifikatskurs wurde im Rahmen der Lehrkräftefortbildung im Saarland vom Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung am Landesinstitut für Pädagogik und Medien (seit 2022 in Bildungscampus Saarland umstrukturiert)

im Jahr 2009 etabliert. Ziel ist eine praxisnahe Vermittlung von Grundlagen, Methoden und fächerübergreifenden Inhalten einer BNE. Das abschließende Zertifikat soll den Teilnehmenden ermöglichen, BNE im Sinne eines „Whole School Approach“ an ihrer Schule als übergeordnetes, interdisziplinäres, zukunftsweisendes und handlungsorientiertes Konzept zu implementieren.

Zielgruppe und Durchführung

Der Zertifikatskurs richtet sich an Lehrkräfte aller Fächer und Schulformen im Saarland. Durch den Blick über den Tellerrand und den Austausch zwischen den verschiedenen Schulformen entstehen Synergien und neue Kooperationen. Die Teilnehmenden bekommen Einblicke in andere Zugänge *und* Methoden, die sich oftmals auf die eigene Lerngruppe übertragen lassen. Die Durchmischung der Teilnehmenden aus Mitgliedern von Schulleitungen, Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal hat sich ebenfalls als fruchtbar erwiesen.

Der Zertifikatskurs besteht in der Regel aus 10 Modulen. Die Kursleitung übernehmen je nach Gruppengröße eine oder zwei Kolleg:innen des Fachgebiets BNE, die neben der Organisation auch Beratungs- und Referent:innentätigkeiten ausüben. Zu den einzelnen Themen werden Expert:innen sowie lokale BNE-Akteur:innen eingeladen. Als Veranstaltungsorte dienen außerschulische Lernorte, die eine thematische Einbettung begünstigen. Flankiert werden die Module durch die Bereitstellung von Fachliteratur, digitalen und analogen Unterrichtsvorschlägen sowie weiterführenden Medien.

Zur Erlangung des Zertifikats sollen die Teilnehmenden neben dem Besuch der Veranstaltungen ein BNE-Projekt an ihrer Schule umsetzen und dokumentieren. Dieses müssen sie nicht neu konzipieren, sondern können auch bestehende BNE-Angebote sinnvoll in ihren Unterricht einbetten und die im Kurs erlangten Kompetenzen und Materialien nutzen, sowie Kooperationspartner:innen einladen. Eine langfristige Übertragung in die Schulstruktur wird dabei von der Kursleitung angeregt und beratend begleitet.

Inhalt der Module

Die Inhalte der Module variieren jährlich, da aktuelle Entwicklungen aufgegriffen werden. Neben den standardmäßigen Themen wie Klima, Konsum, Wirtschaft, Demokratie, werden neuerdings auch psychologische Bestandteile wie Klimagefühle und „Mind Behaviour Gap“, der Lücke zwischen Wissen und Handeln in Fragen der Nachhaltigkeit, der globalen Gerechtigkeit und solidarischem Handeln in den Fokus genommen. Mittlerweile wird eine zunehmende Heterogenität beim Wissensstand der Teilnehmenden im Hinblick auf BNE festgestellt. Dabei spielt u. a. die jeweilige Fächerkombination, persönliches Interesse oder der Wunsch der Schule nach weiteren Multiplikator:innen eine Rolle.

Die Kursbestandteile werden daher entsprechend angepasst. Sie bestehen aus sechs „Kernveranstaltungen“. Die Teilnehmenden suchen sich außerdem nach individueller Neigung vier zusätzliche, „Satellitenveranstaltungen“ genannte Kurse aus, die aus dem saarländischen BNE-Fortbildungsangebot stammen, z. B. BNE in den Fächern.

Der Kurs startet mit dem Basismodul, in dem Grundlagen einer BNE, die Dimensionen nachhaltigen Handelns und möglicher Strategien in Schule erarbeitet werden. Ziel ist, dass alle an Schule Beteiligten von Anfang an Selbstwirksamkeit erfahren und aktiv werden. Daran schließen sich die o. g. Module zu Standardthemen an. Es wird der aktuelle wissenschaftliche Stand vermittelt, um durch interaktives Ausprobieren, Vorstellen und Erarbeiten von Unterrichtsmaterialien und Projekten konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht zu erhalten. Neben den analogen Materialien werden auch Online-Tools und Lern-Programme zu weiteren BNE-Themen vorgestellt und genutzt. Die Materialien werden i. d. R. über eine Cloud und das Online-Tool „Taskcard“ zur Verfügung gestellt und stetig aktualisiert. Neben der Bereitstellung von organisatorischen und inhaltlichen Informationen werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre eigenen Ideen und Projekte vorzustellen und gegenseitig nutzbar zu machen.

Eine weitere Kernveranstaltung stellt das Vernetzungsmodul dar, bei dem sich die Teilnehmenden über ihre Projekte austauschen und außerschulische Kooperationspartner:innen mit ihren Angeboten kennenlernen. Um Partizipation und Mitbestimmung Rechnung zu tragen, wählen die Teilnehmenden bei einem Modul Thema und Umsetzung selbst.

Im Abschlussmodul steht die Rolle als Multiplikator:in im Vordergrund sowie Möglichkeiten und Perspektiven der Schulentwicklung im Sinne des erwähnten Whole-School-Approachs. Begleitend werden Beratungs- und Coaching-Sprechstunden im Online-Modus von den Kursleiter:innen, die in der systemischen Beratung geschult sind, angeboten.

In Präsenz bietet sich daneben die Gelegenheit, die Teilnehmenden in ihrer Rolle als Multiplikator:innen an ihrer Schule zu unterstützen, sei es durch Beratung von Arbeits- und Steuergruppen, der Schulleitung oder durch schulinterne Fortbildungen. Hieraus ergibt sich öfters der Wunsch nach einem pädagogischen Tag zu BNE. Weiterhin ist vorgesehen, dass Schulen jährlich ein bis zwei weiteren Lehrkräften die Teilnahme am Kurs ermöglichen, um sukzessive BNE-Teams an den Schulen aufzubauen. Dies ist u. a. eine Voraussetzung für die Erlangung des saarländischen Siegels „Schule der Nachhaltigkeit“. Daneben muss seit der Einführung des Basiscurriculums BNE für die Klassen 1 bis 10 im Jahr 2022 bei der Erarbeitung neuer Lehrpläne BNE Berücksichtigung finden, so dass alle Lehrkräfte mit den verschiedenen Thematiken Berührung haben werden. (Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2022)

Fazit einer Teilnehmerin des Kurses:

„Der Besuch des Zertifikatskurses BNE war für mich jedes Mal ein Highlight im Schulalltag! Zu jeder Thematik wurden nicht nur die passende Örtlichkeit bzw. der passende Rahmen geschaffen, sondern auch unzählige Akteure ins Boot geholt, die ihre Expertise lebensnah und sehr anschaulich präsentierten. Als Teilnehmerin des Kurses konnte ich so ganz vielfältige und oft praktische Erfahrungen sammeln, die man mit wenig Aufwand in die Arbeit in der Schule einfließen lassen konnte. Jedes Treffen war geprägt von einer positiven und gemeinschaftlichen Atmosphäre, in der man den Spirit-BNE eigentlich nur aufsaugen musste. Die Vernetzung und das Arbeiten mit Gleichgesinnten hat mir Hoffnung und Kraft gegeben und mich in meiner Haltung gestärkt.“ *Anne Deutsch, Lehrerin an der Robert-Bosch-Gemeinschaftsschule Homburg*

Kontakt

Catherine Haab, Carmen Spiess, Luzia Pesch

Bildungscampus Saarland, Abteilung Fort- und Weiterbildung

Fachgebiet Bildung für nachhaltige Entwicklung

c.haab@bildungscampus.saarland.de

Beispiel 3: Qualifizierung von BNE-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)

In Niedersachsen wurden seit 2019 54 Lehrkräfte in zwei Kursgruppen als BNE-Multiplikator:innen qualifiziert. Die folgende Darstellung stellt die Module der ersten Kursgruppe dar, die sich weitgehend mit der zweiten Kursreihe decken. In fünf eineinhalbtägigen Kursen (je zwölf Zeitstunden Fortbildung) wurden fünf Module realisiert. Vergleicht man das niedersächsische Konzept mit der aktuellen Modulkonzeption des ORGE-Netzwerks, gibt es viele übereinstimmende Inhalte und Methoden, sodass von einer landesspezifischen Interpretation der Modulkonzeption gesprochen werden kann.

Bei der Auswahl der Referentinnen und Referenten wurde darauf geachtet, dass die Inhalte durch bundesweit kompetente Expertinnen und Experten vermittelt wurden. Die Kursmethodik wurde weitgehend im Sinne eines „Pädagogischen Doppeldeckers“ strukturiert. Die Module und die einzelnen Kurseinheiten waren didaktisch-methodisch jeweils so gestaltet, dass sie als Beispiel für Fortbildung und Beratung in der Multiplikationstätigkeit dienen konnten und eine große Vielfalt von Vermittlungsmethoden anboten. Der Kursleitung war besonders wichtig, dass neben einem Wissens- und Kompetenzzuwachs eine Haltungsänderung im Sinne nachhaltiger Entwicklung gefördert wird. Durch

eine Beteiligung von Schulen aus dem niedersächsischen Netzwerk „Schulen im Aufbruch“, wurden aktuelle Themen und Fragestellungen zur BNE aus der Schulpraxis in den Kurs eingebracht.

In der folgenden Darstellung der durchgeführten Module können die inhaltlichen und methodischen Einzelheiten und weiterführenden Medien- und Literaturangaben nicht ausgeführt werden, sondern sollten aus der genannten Handreichung (Schoof-Wetzig 2022) entnommen werden.

- *Modul I: Einführung in die Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen:* Die Teilnehmenden erhalten eine Einführung in die BNE-Grundlagen und die damit angestrebte Transformation von Bildung und Schule. Am Beispiel des Globalen Lernens erkennen sie, welche grundlegenden Veränderungen der Bildung erforderlich sind und welche Voraussetzungen sie sowohl im eigenen Verhalten als auch in der Schule dafür schaffen müssen (u. a. Reflexion eigener Lernerfahrungen im Nachhaltigkeitsbereich). Sie erkennen, dass die Umsetzung von BNE in direktem Zusammenhang mit weltweiten Beschlüssen der UNESCO sowie dem nationalen und landesspezifischen BNE-Aktionsplan steht.
- *Modul II: BNE-Kompetenzen im Unterricht:* Der Einstieg in dieses Kursmodul folgte einer Idee aus dem Netzwerk „Schulen im Aufbruch“, die Teilnehmer:innen zunächst mit der spezifischen Methodik des „Thinking Environment“ in eine kreative Denkhaltung zu bringen. Anschließend setzen sich die Teilnehmer:innen praxisnah und an ihren Unterrichtsfächern orientiert mit dem Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung auseinander: Wie können die Kernkompetenzen zu den Bereichen Erkennen, Bewerten und Handeln fachbezogen, aber auch fächerübergreifend kreativ im eigenen Unterricht umgesetzt werden? Für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien für BNE werden sie in ein Konzept von Qualitätskriterien von Unterrichtsmedien und -materialien eingeführt. Als Abschluss folgte dann ein „Ausflug“ in die Welt des Digitalen und des Internets: Anhand der Fragestellung, wie digitale Quellen und Methoden eine Bildung für nachhaltige Bildung unterstützen können, werden digitale Anwendungen wie Gapminder, BNE-Blog und die Nutzung eines Padlets erprobt und auf ihre Übertragbarkeit in den Unterricht reflektiert.
- *Modul III: BNE – eine Aufgabe für die Schulentwicklung:* Das Ziel des Moduls war es, den Teilnehmer:innen die Grundlagen des „Whole School Approach“ zu vermitteln und anhand von zwei sehr unterschiedlichen Schulen (Oberschule und Integrierte Gesamtschule) Beispiele für die Implementierung von BNE in interaktiven Präsentationen zu aufzuzeigen. Ein Beispiel für ein transformatives Projekt, die Einführung eines „FREI DAY“, wurde in simulierten Steuergruppen entwickelt, präsentiert und mit der Methode „Visual Recording“ dokumentiert.

- *Modul IV: Außerschulische Partner:innen und Netzwerkarbeit:* Die Teilnehmenden wurden in die Vielfalt außerschulischer Partner:innen und Netzwerke für BNE in Niedersachsen eingeführt. Dazu präsentierten sich die wichtigsten Organisationen einschließlich des Beratungs- und Unterstützungssystems der Landesschulbehörde und des Bildungsmanagements einer Kommune (Wolfsburg). Anhand des Themas „BNE als politische Bildung und der Beutelsbacher Konsens“ werden die Möglichkeiten und Grenzen politischer Einflussnahme im Unterricht diskutiert.
- *Modul V: Methoden und Handwerkszeug für die Bereiche Beratung, Fortbildung und Netzwerkarbeit:* Die Kursteilnehmenden wurden in die Materialien und Methodik ausgewählter Themen des „Education Innovation Lab“, Berlin eingeführt, die ihnen für die eigene Fortbildungsarbeit zur Verfügung gestellt wurden. Sie lernten innovative Lernformate, den Umgang mit Lernboxen (Szenario-Technik) zu ausgewählten Nachhaltigkeitsthemen wie Energie oder Gesundheit und die „Werkzeugkiste Lernbüro“ kennen. Zum Abschluss wurden Fragen und Themen besprochen, die bei einer Fortsetzung der Zusammenarbeit der Kursteilnehmenden in einem Arbeitskreis oder Netzwerk aufgegriffen werden sollen.

Die erste Kursreihe wurde durch Fragebogen, Kleingruppengespräche und teilnehmende Beobachtung evaluiert (Schoof-Wetzig 2020). Alle Teilnehmer*innen bestätigen, dass ihnen die Qualifikationsmaßnahme neue Impulse vermittelt hat, fast 70 % schätzen diese Wirkung als hoch oder sehr hoch ein. Ebenso viele bewerten die Wirkungen der Referent*innen sehr positiv, diese haben sie zum Nachdenken über die eigene Arbeit gebracht. Die Teilnehmer*innen fühlen sich besser in der Lage, Informationen zu Themen und Fragen von BNE und Globalem Lernen zu beschaffen (63 %). Die Qualifizierungsmaßnahme wurde auch in Hinblick den eigenen Unterricht und den Umgang mit den Schüler*innen als sehr wirkungsvoll eingeschätzt. (ebd., S. 29 f.)

Ein Transfer der Fortbildungsinhalte in das eigene Kollegium hat nur bedingt stattgefunden. Geringe oder eher geringe Wirkungen melden 30 %, zusammen mit der durchschnittlichen Weitergabe sind es 77 % der Teilnehmer*innen, die Kursinhalte nur bedingt an das eigene Team oder an das Kollegium weitergeben konnten. (ebd., S30) In einer Nachbefragung wurde die Fortsetzung der Qualifizierung durch regelmäßige Treffen in einem Arbeitskreis der BNE-Multiplikator:innen gefordert, in dem ein Austausch über gute Unterrichts- und Schulentwicklungskonzepte und die partizipative Entwicklung von konkreten Fortbildungsbausteinen erfolgt. (ebd., S. 44)

Kontakt

Beatrix Albrecht

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)

www.nlq.de

Beatrix.Albrecht@nlq.Niedersachsen.de

4 Fazit und Empfehlungen

Alle drei Beispiele sind Modelle, die aus den spezifischen Bildungsbedingungen und Fortbildungsstrukturen ihrer Länder entstanden sind. Sie ergänzen sich gegenseitig. Während das saarländische Modell stärker einzelne nachhaltige Themen wie *Klima, Konsum, Wirtschaft, Demokratie oder Mind Behavior Gap* aufnimmt, wird im EPiZ in Reutlingen die globale Perspektive einer BNE in den Mittelpunkt gestellt. In Niedersachsen wurden insbesondere die Vermittlungs- und Beratungskompetenzen zum Kern der Maßnahme. Es gibt aber auch große inhaltliche und methodische Überschneidungsbereiche. Die Inhalte, Methoden und Kompetenzen entsprechen jeweils den Modulvorschlägen des Netzwerks ORGE und sind transferier- oder kombinierbar.

Der „Whole Institution Approach“ zeigt auf, wie umfänglich heute Fortbildungsformate entwickelt werden müssen, die Bildungs- und Handlungsprozesse über den Horizont von Klassenzimmer und Unterricht die gesamte Schule und sein Umfeld, z. B. die Gemeinde, einbeziehen wollen. In den drei Beispielen sind Themen eines institutionell ganzheitlichen Qualifizierungsansatzes Gegenstand der Fortbildung. Da aber jeweils nur einzelne Lehrkräfte oder Tandems an den Maßnahmen teilnehmen, die nicht unbedingt eine Funktion im Entwicklungsprozess ihrer Schule haben, bleibt die Auseinandersetzung mit diesen Konzepten erst einmal auf der individuellen Kompetenzebene, die in Teams, Steuergruppen, Fachkonferenzen eingebracht werden müssen, um institutionsrelevant zu werden.

Welche Rolle spielen die in vielen Ländern gegründeten BNE-Netzwerkprojekte für Schulen? In Niedersachsen z. B. wurden zwei Projekte „Zukunftsschulen“ („Modellprojekt Zukunftsschule“, „Netzwerk Werkstatt Zukunftsschule“, mit und ohne wissenschaftlicher Begleitung) initiiert, in denen über 150 Schule zur Implementation von BNE und Demokratiebildung über einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren zusammenarbeiten. Schulübergreifend werden diese Netzwerke in Kooperationsveranstaltungen in der Form von Werkstätten von außerschulischen Expert:innen und Berater:innen aus dem Bildungssystem des Landes begleitet. In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt gibt es ähnliche Projekte, in denen eine Verschränkung von

Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung für BNE stattfindet.

Diese Kooperations- oder Netzwerkprojekte sollten aus einer Qualifizierungsperspektive ausgewertet werden, ob schulinterne Entwicklungsprozesse bei der Implementation von BNE der effektivere Weg wirksamer Qualifizierungsmaßnahmen des schulischen Personals sein können, für die einzelne Fortbildungsmaßnahmen in den landesspezifischen Katalogen nur selektiv und unzureichend vorhandenes Wissen und Kompetenzen liefern können. Jede Schule nutzt im Innovationsprozess zunächst die in der Schule vorhandenen Ressourcen und bestimmt dann den Bedarf, der nur extern abgedeckt werden kann. Solche Entwicklungsprozesse brauchen schulinterne Teams von qualifizierten Kolleginnen und Kollegen, die den Prozess und das Engagement vieler kompetent zusammenführen können. Es wäre zu überlegen, wie in den Fortbildungsmaßnahmen stärker Schulentwicklungs Kompetenzen integriert werden können, die kreative Transfermöglichkeiten fördern.

Aus dem Engagement von Schüler:innen in Aktionen oder Bewegungen wie „Fridays for Future“ und der Forderung nach einer stärkeren Partizipation bei zukunftsrelevanten Themen sind Konsequenzen für zukünftige Formate in der Lehrkräftefortbildung zu ziehen. Gerade wenn es sich um Schulentwicklungsprojekte, um neue Strukturen an den Schulen oder um spezifische nachhaltige Themen handelt, kann die Einbeziehung von Schüler:innen mit ihren Erfahrungen eine Bereicherung von Fortbildungsmaßnahmen sein, mit einem direkten Perspektivwechsel von „lehrseits“ zu „lernseits“. Agostini, Schratz und Risse (2018, S. 108) haben die lernseitige Orientierung für das Einlassen auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und zugleich auf das damit verbundene eigene Lernen gefordert.

Die Einführung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist voraussetzungsreich. Über 25 Jahre laborierte Projektpraxis hat noch nicht gereicht, diesen Bildungsbereich zu einem alltäglichen Bestandteil der unterrichtlichen und schulischen Praxis werden zu lassen. Die drei präsentierten Good-Practice-Beispiele erzeugen Basiskompetenzen an den Schulen für eine durchgehende Verankerung von BNE. Es wäre zu wünschen, dass nicht nur jedes Bundesland vergleichbare Maßnahmen vorhält, sondern die Angebote von möglichst vielen Schulen wahrgenommen werden. BNE-Beauftragte, BNE-Koordinator:innen oder Fachkräfte mit anderen Bezeichnungen werden zunehmend an den Schulen benannt. Aber an vielen Schulen gibt es Kolleg:innen, die ähnlichen Funktionen ohne Amt wahrnehmen. Für diese Aufgaben und Tätigkeiten sollten diese Fortbildungsmaßnahmen möglichst kreativ und bestärkend angeboten werden.

Literatur

- Agostini, Evi/Schratz, Michael/Risse, Erika (2018): Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule. Hamburg: AOL.
- Büker, Gundula/Schell-Straub, Sigrid (2017): Global How? – A Competency Model for Trainings of Global Learning Facilitators. In: International Journal of Development Education and Global Learning, 9 (2), S. 71–83.
- [BMBF 2020] Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/zwischenbilanz_nap_bne_1.pdf (Abfrage: 23.06.2024)
- Grund, Julius/Brock, Antje (2022): Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften. Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890> (Abfrage: 19.08.2024)
- Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890> (Abfrage: 19.08.2024)
- KMK 2024. Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf (Abfrage: 23.06.2024)
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2022): Basiscurriculum Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Klassenstufen 1 bis 10. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/lehrplaene-und-handreichungen/schulformuebergreifend/dld_basiscurriculum-BNE.html (Abfrage: 15.06.2024)
- [NAP 2017] Nationale Plattform „Bildung für nachhaltige Entwicklung“/BMBF (Hrsg.) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung – der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm, Berlin. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?blob=publicationFile&v=3 (Abfrage: 15.06.2024)
- Schoof-Wetzig, Dieter (2020): Dokumentation und Evaluation einer Maßnahme zur Qualifizierung von BNE-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) 2019/2020. Unveröffentlichter Bericht. <https://lehrerfortbildung.de/service/download/category/24-orge-fachtagungen?download=203:evaluation-qualifizierung-bne-multiplikatorinnen-niedersachsen> (Abfrage: 15.06.2024)
- Schoof-Wetzig, Dieter / Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (Hrsg.) (2021): Handreichung für die Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Netzwerk „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrkräfte(fort)bildung“. <https://lehrerfortbildung.de/service/veroeffentlichungen?download=166:handreichung-qualifizierung-multiplikatorinnen-bne> (Abfrage: 01.06.2024)
- Waltner, Eva Maria/Glaubitz, Dietmar/Rieß, Werner (2017): Entwicklung & Evaluation eines nationalen BNE-Indikators für Lehrerfortbildungen. Pädagogische Hochschule Freiburg.

3.6 Naturwissenschaftliche Bildung

Udo Klinger

1 Herausforderungen und Fragestellungen der Lehrerfortbildung (LFB) in den naturwissenschaftlichen Fächern

Die Lehrerfortbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern ist ein sehr komplexes Unterfangen. Sie steht zum einen fest verankert in einem größeren Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung und ist zum anderen auf Grund der spezifischen Erfordernisse der naturwissenschaftlichen Disziplinen mit sehr konkreten Alleinstellungsmerkmalen behaftet. Dazu gehören etwa der rationale naturwissenschaftliche Erkenntnisweg sowie das durch Experiment, Schülerversuche, Beobachtung und Messung gekennzeichnete Bemühen, eine „eigene“ empirische Grundlage für das Lernen innerhalb der Disziplin zu schaffen. Dazu kommen die vielfältigen Wechselbeziehungen, Querverbindungen und thematischen Schnittmengen mit verwandten Fächern außerhalb der Disziplin, wie der Geografie, und die außergewöhnliche Breite, wenn in Kontexten gearbeitet wird.

Lehrerfortbildung im Fächerkanon

Die erste Herausforderung besteht darin, die Angebote der LFB der Fächerstruktur anzupassen. Zur intensiven und spezifischen Bearbeitung ihrer Gegenstände haben sich historisch Fächer und Hochschuldisziplinen herausgebildet, die immer weiter ausdifferenziert wurden. Damit einher geht ein immer größeres Spezialistentum – im Gegensatz zu den Erfordernissen der Schule. Hier sind für die korrespondierenden Fächer der Universitätsdisziplinen immer noch Allrounder gefragt, die die ganze inhaltlich-thematische Breite eines Faches „abdecken“, d. h. angemessen unterrichten können. Neben den klassischen naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik existieren heute eine ganze Reihe von Fächern unterschiedlichen Zuschnitts, die wieder „das Ganze“ verbindend und etwa in Kontexten integrierend in den Blick nehmen. So wurde etwa in Rheinland-Pfalz das Fach Naturwissenschaften verpflichtend für die Orientierungsstufe eingeführt.

Um den Wünschen und dem Bedarf der Lehrkräfte in der LFB gerecht zu werden, kann man sehr spezifisch auf die Anforderungen und das Curriculum

einzelner Fächer zugeschnittene Angebote machen. Die meisten Lehrkräfte schätzen Fortbildungen, die sehr nahe am konkreten Unterricht bleiben. Im Idealfall sind dies praxiserprobte Unterrichtseinheiten mit passenden Materialien und detaillierter methodischer Aufbereitung. Man kann jedoch auch themenspezifische Angebote machen, die zunächst unabhängig vom konkreten Fach oder auch der Jahrgangsstufe und Schulform sind, z. B. „Organisation von Schülerexperimenten“ oder „Lebewesen an Teich und Fließgewässer“. Dabei wird den Lehrkräften abverlangt, dass sie die Anpassung und Übertragung auf die je spezifische eigene Situation selbst vornehmen.

Lehrerfortbildung als persönliches Empowerment

Eine weitere zentrale Herausforderung der LFB besteht darin, jede einzelne Lehrkraft möglichst punktgenau in den Problemfeldern zu unterstützen, die sie im Rahmen der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität als „Baustelle“ identifiziert hat. Dafür hat sich der Begriff Empowerment eingebürgert, eine Art „Selbstermächtigung“. Viele Lehrkräfte sind stark spezialisiert und haben etwa nur ein naturwissenschaftliches Fach studiert sowie ein beliebiges anderes zweites Fach von Religion bis Sport. Dies bedingt eine Vielzahl der Probleme und die oft fehlende Motivation und Bereitschaft zum fächerübergreifenden oder integrierten Unterricht. Erforderlich sind also breite, flexible Angebote auf der Seite der Fortbildner:innen und intrinsisches Interesse, Motivation und Arbeitsbereitschaft auf Seiten der Lehrkräfte. Erschwert wird dieser Ansatz dadurch, dass eine stärker systemisch, auf Schul- und Unterrichtsentwicklung angelegte LFB oft weitreichendere und umfassendere Ziele verfolgt. Wie also die persönlichen Wünsche der Lehrkräfte mit dem aus einer systemischen Perspektive offensichtlichen, oft jedoch von der betroffenen Person nicht ausreichend wahrgenommenen und akzeptierten Bedarf abstimmen und bei der Fachlehrerschaft Interesse und Motivation entwickeln, die über das eigene – das studierte – Fach hinausgehen?

Lehrerfortbildung im Zeichen aktueller Lehr-Lerntheorien und zunehmender Digitalität

Unterricht ist ein sehr komplexes Beziehungsgefüge, in dem stets vieles gleichzeitig passiert und im Blick behalten werden muss. Von erzieherischen und sozialen Fragen über die fachlichen Aspekte bis hin zur Optimierung der persönlichen Lernprozesse. Die Lehrkräfte benötigen dazu eine Vielzahl an Kompetenzen und das typische Erfahrungswissen, wie etwas geht. Speziell geht es um die Verbindung zweier gleichbedeutender Aspekte, die man mit Erkenntnistiefe, d. h. einem sukzessiven Aufbau zentraler Konzepte eines Faches, und

Erkenntnisbreite, d. h. der Vernetzung von Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen in Kontexten, umschreiben kann. (vgl. Klinger 2013, S. 125)

LFB sollte an dieser Schlüsselstelle ansetzen. Der „klassische“ Fachunterricht legt viel Wert darauf, die Fachkonzepte einer Disziplin möglichst systematisch auszudifferenzieren und zu entwickeln. Dies führt über die innerfachlichen Strukturen und Theorien in einer vertikalen Vernetzung von Wissen zu mehr Erkenntnistiefe. Integrierende Ansätze wie sie etwa in NaWi verfolgt werden, gehen häufig den anderen Weg. Ausgangspunkt ist ein Kontext mit Lebensweltbezug, eine komplexe Situation, eine die Grenzen der Fächer sprengende Herausforderung – z. B. der Klimawandel – mit vielfältigen Bezügen, Querverbindungen und Interdependenzen. Der Kontext ist das zentrale, leitende Element des Unterrichts und nicht nur ein hübsches Beispiel, das am Ende der Unterrichtseinheit zur Übung illustrierend angefügt wird. Kontextorientierter Unterricht führt zwangsläufig zu mehr Erkenntnisbreite. So sind – um ein Beispiel zu betrachten – etwa beim Thema „Schulteich“ nicht nur biologische Kenntnisse (Fische, Wasserpflanzen, Frösche) sondern auch physikalische (Temperatur, Aggregatzustände, Löslichkeit), chemische (Anomalie des Wassers, Zusammensetzung, Schadstoffe) technische, mathematische, soziale und raumplanerische Kenntnisse wichtig. Außerdem wird deutlich, weshalb es zwingend notwendig ist, an manchen Stellen tief in die fachlichen Zusammenhänge einzutauchen. Die analytische Bestimmung der Gewässergüte wird also nicht Thema, weil der Lehrplan oder die Kollegin das möchte, sondern weil die Informationen dringend benötigt werden, um etwa ein Fischsterben aufzuklären. Damit vermittelt dieses Vorgehen Sinnhaftigkeit. Guter Unterricht muss also stets um beides bemüht sein. Dann kann es Phasen geben, in denen die fachliche Expertise in den Vordergrund rückt und andere, in denen es darum geht, in der ganzen Breite Interessen abzuwägen und Konsequenzen zu diskutieren.

Eine weitere Herausforderung der LFB besteht darin, zu zeigen, dass für ein nachhaltiges Lernen und Verstehen die konsequente Bearbeitung der Schnittstelle zwischen Erfahrung und Lebenswelt auf der einen und den fachlichen Fragen und Konzepten auf der anderen dringend notwendig ist.

INSTRUMENT: Die Kluft zwischen Lebenswelt und Fachdisziplin

Ebene der Basiskonzepte	Konzeptionelle Fragen und Antworten	Struktur-Eigenschafts-Beziehungen Chemische Reaktion	
Ebene der Fachdisziplin	Disziplinäre Fragen und fachwissenschaftliche Antworten	Qualitative und quantitative Analyse Grenzwerte	Verbrennungsreaktion Schadstoffe
Ebene der Lebenswelt	Lebensweltliche Fragen und alltägliche Antworten	Kann man das Wasser trinken?	Darf ich Kunststoff verbrennen?
		Thema 1	Thema 2

Abb. 1: Die Kluft zwischen Fachdisziplin und Lebenswelt (Klinger 2013, S. 127)

Zu oft verharrt der Fachunterricht auf der Ebene der fachlichen Konzepte und vernachlässigt die Rückbindung an die Erfahrung und damit die notwendige Unterstützung der Schüler bei der Weiterentwicklung ihrer persönlichen Konzepte und der Überwindung von „Fehlvorstellungen“. Ein Beispiel: Die Einübung analytischer Methoden wie Maßanalyse und Photometrie hat für sich selbst genommen nur eine begrenzt bildende Funktion. Ihre Funktion im Unterricht ist die eines „Handwerkzeugs“ auf der Ebene des Fachlichen. Erst über die Verwendung z. B. zur Bestimmung der Gewässergüte tragen diese Methoden dazu bei, lebensweltliche Fragen zu beantworten. So kann zweierlei gelingen: erstens eine Rückbindung der fachlich erzielten Ergebnisse und Einsichten in die ursprünglich lebensweltlichen Fragestellungen und zweitens der Transfer von Wissen in ein tieferes disziplinäres Verständnis der großen Fachkonzepte.

Auf diese Weise gelingt auch die so wichtige kognitive Aktivierung. Lernprozesse werden in Gang gesetzt, wenn eine Störung, eine Verunsicherung auftritt, die mit dem vorhandenen Wissen und den erprobten Routinen nicht vollständig geklärt werden kann. Lebensweltliche Fragestellungen markieren häufig ein solches Defizit, eine Störung, die Lernprozesse anstößt und im nachfolgenden Unterricht auf der fachlichen Ebene ein Stück weit bearbeitet werden kann. Dabei werden bei einer achtsamen Herangehensweise auch Präkonzepte aufgedeckt und (hoffentlich) durch passende fachliche Konzepte ersetzt.

Insbesondere die naturwissenschaftlichen Fächer bieten viele Gelegenheiten, digitale Medien einzubeziehen. Dabei kommt es neben den üblichen Anwendungen etwa in der Text- und Bildverarbeitung, der Recherche oder den sozialen Medien auch zu sehr spezifischen Lösungen – von Modellierungen, Simulationen und Datenanalyse bis hin zum Einsatz des Smartphones als intelligentes digitales Messgerät. Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass digitale Medien auch das personalisierte Lernen stützen. Lernseits zu denken (Schratz), d. h. Lernprozesse als vom Schüler als Persönlichkeit ausgehend zu planen, ist nicht zu verwechseln mit Individualisierung. Da plant die Lehrkraft individuelle Angebote aus ihrem Verständnis heraus: lehrseits.

2 Erwartungen an Lehrerfortbildung

LFB ganz allgemein und speziell auch für die naturwissenschaftlichen Fächer muss stets zweierlei leisten. Zum einen ein persönliches Empowerment, etwa durch Hilfe und Unterstützung bei der Weiterentwicklung der eigenen Lehrerprofessionalität, zum anderen muss sie Schul- und Unterrichtsentwicklung auf der systemischen Ebene stützen und begleiten. Aber es sind weitere Aspekte zu beachten:

Tab. 1: Lehrerfortbildung zwischen den Polen

Angebote und Nachfrage in der LFB weisen eine große Bandbreite auf. Organisation und inhaltlich-thematische Ausrichtung variieren zwischen den Polen	
Austausch zwischen den LK zumindest auf der Ebene eines Bundeslandes ermöglichen	Schulinterne und schulnahe spezifische Angebote machen
Große attraktive Veranstaltungen mit namhaften Experten zu aktuellen Themen anbieten	Kleine Lösungen und Unterstützung für die Probleme vor Ort bereithalten (Sammlungen, Schule als Lernort u. a.)
Fachlich in die Tiefe gehende Veranstaltungen, z. B. zum Thema „Erneuerbare Energien“ anbieten	Unterstützung leisten bei Projekten und Vorhaben, z. B. „Wir werden eine klimaneutrale Schule“
Systemische Fortbildung organisieren, etwa bei der Einführung eines neuen Lehrplans	Individuelle Hilfen zur Bearbeitung persönlicher Entwicklungsfelder der LK anbieten
Das Programm an empirisch validierten Entwicklungsbedarfen des naturwissenschaftlichen Unterrichts ausrichten	Das Programm an den persönlichen Wünschen von LK, Fachschaften oder Schulen ausrichten
Mit der hauseigenen Expertise proaktiv planen und Fortbildungsangebote vorhalten	Auf Nachfrage reagieren oder externe Vorgaben etwa aus der Bildungsadministration umsetzen

Vor diesem Hintergrund wird LFB nie gleichzeitig allen Ansprüchen und Erwartungen gerecht werden können. Umso wichtiger ist, dass sie ihr jeweiliges Programm kommuniziert und evaluiert. Wie gelingende LFB konkret gestaltet werden kann, zeigen die folgenden Beispiele.

3 Beispiele aus der Fortbildungspraxis

Die Fortbildungspraxis ist so bunt und vielfältig wie der naturwissenschaftliche Unterricht selbst. Eine Auswahl passender Beispiele wird deshalb stets persönliche Schwerpunkte, Interessen und Erfahrungen widerspiegeln. Besonders innovativ und herausfordernd erscheint der integrierte naturwissenschaftliche Unterricht. In ihm werden zentrale Fragen neu gestellt, etwa das Verhältnis von Kontextorientierung und Fachsystematik. Außerdem tritt das Problem des partiell fachfremden Unterrichtens auf, für das die LFB eine Antwort finden muss.

Die beiden ausgewählten Beispiele illustrieren zum einen exemplarisch verschiedene Herangehensweisen und damit gewissermaßen das Handwerk der Lehrerfortbildner. Zum anderen versuchen sie aufzuzeigen, in welcher jeweils konkreten Art und Weise die Adressaten mit den Angeboten arbeiten können, was sie erleben, erproben, diskutieren und reflektieren können. Kurz: was sie dabei für sich und ihre Schule, ihren Unterricht lernen können.

Die Beispiele sind in der Orientierungsstufe und der Sekundarstufe I zu verorten und spannen den Bogen vom Naturerleben bis zur Technik, von der Kompetenzentwicklung bis zu den tragenden Konzepten der Disziplinen. Gleichzeitig sind sie so gewählt, dass sie prototypisch für ein bestimmtes Verständnis,

für ein elaboriertes Konzept und für eine grundsätzliche Idee von Lehrerfortbildung stehen. Dies zeigt sich weniger an den Themen und Inhalten als vielmehr an der hoffentlich immer deutlich werdenden Beziehung zwischen den Menschen, die sich in der Fortbildung engagieren und denen, die sie in Anspruch nehmen können. Nicht besserwisserisch von oben herab, dozierend und vorführend, sondern anregend, unterstützend und gemeinsam explorierend. Weitere Gelingensbedingungen einer erfolgreichen LFB – an denen sich auch die beiden Beispiele ausrichten – zeigt die folgende Liste.

Gelingensbedingungen erfolgreicher LFB in den Naturwissenschaften

Gelingende Lehrerfortbildung ...

- ist konzeptionell, nicht beliebig
- holt die Lehrkräfte dort ab wo sie stehen
- ist systemisch im Sinne einer kontinuierlichen Fortbildungsplanung der Schule
- ist individuell im Sinne eines persönlichen Empowerments der Lehrkräfte
- unterstützt reflektierte Praxis
- ist nicht punktuell, sondern langfristig, in sukzessiven Schritten angelegt
- wird unterstützt und begleitet von geeigneten Materialien und Instrumenten
- liegt in den Händen erfahrener Fortbildner:innen mit Expertise und Felderfahrung
- wird in den schulischen Fachgruppen aufgegriffen, weitergetragen und konsolidiert
- ist prozessorientiert und hat keine Lösungen für jeden Einzelfall
- ist aktuell und verbindet traditionelle Praxis mit neuen Ansätzen
- zeigt ggf. Wege auf, das Traditionelle schrittweise durch eine neue Praxis abzulösen
- ist konkret und anschaulich
- verbindet Reflexion mit neuen Ansätzen und Erprobung
- gibt Raum für die Umsetzung des Gelernten und Erprobten in eigene Unterrichtsplanung
- stärkt die Verantwortung der Fachgruppen für schulinterne Lösungen.

Beispiel 1: Begleitende Lehrerfortbildung bei der Einführung neuer, kompetenzorientierter Lehrpläne in Rheinland-Pfalz

Bereits mit dem Schuljahr 2008/2009 wurde in der Orientierungsstufe des Landes für alle Schularten verbindlich das Fach Naturwissenschaften eingeführt. Der dazugehörige Lehrplan folgte 2010. 2014 traten dann in Rheinland-Pfalz (RLP)

auch die neuen Lehrpläne für die Fächer Biologie, Chemie und Physik in der Sekundarstufe I in Kraft, die sich am Lehrplan Naturwissenschaften orientierten und dessen Strukturen und Konzepte fortführten. Dazu gehörten etwa die Gliederung in Themenfelder, die Kompetenzentwicklung und die Basiskonzepte. Im Auftrag und mit Unterstützung des Bildungsministeriums wurde zur Einführung und Begleitung eine umfangreiche Lehrerfortbildung organisiert, da die neuen Lehrpläne doch erheblich von den bis dahin gültigen abwichen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Bildungsstandards mit ihren Kompetenzmodellen und Basiskonzepten. Der Auftrag des Bildungsministeriums forderte explizit die Berücksichtigung dieser Grundlagen. Außerdem sollte ein fließender Übergang vom integrierten Fach Naturwissenschaften in der Orientierungsstufe (Jhgst. 5 und 6) zu den klassischen Fächern Biologie, Chemie und Physik (Jhgst. 7 bis 10) hergestellt werden. Das betrifft u. a. den inhaltlich-thematischen Aufbau in vier kontextorientierte Themenfelder pro Schuljahr, vor allem aber auch die systematische, sukzessive Fortführung von Kompetenzentwicklung und dem Aufbau von Fachkonzepten (Basiskonzepte).

Phase 1: Information und Austausch

Im Zeitraum mehrerer Monate vor den Sommerferien 2014 – rechtzeitig vor dem Beginn der Arbeit mit den neuen Lehrplänen im neuen Schuljahr – wurden flächendeckend insgesamt 87 eintägige regionale Veranstaltungen (29 pro Fach) organisiert, um die Lehrkräfte mit dem formalen und konzeptionellen Aufbau der Lehrpläne – Kompetenzentwicklung, Basiskonzepte, Kontexte usw. – vertraut zu machen. Außerdem wurden sehr konkret die jeweils ersten, einführenden Themenfelder vorgestellt sowie begleitende Handreichungen und Materialien zu den ersten Themenfeldern auf dem Bildungsserver angeboten.

Betreut wurden die Veranstaltungen von 47 Dozentinnen und Dozenten, die sich aus den Beratungskräften für Unterrichtsentwicklung Naturwissenschaften, den Mitgliedern der Fachdidaktischen Kommissionen und den Regionalen Fachberatern der jeweiligen Fächer zusammensetzten. Insgesamt nahmen ca. 1.800 Lehrkräfte daran teil. Die Fortbildungsstrukturen, Protagonisten und Kooperationen sowie die gesetzlichen Grundlagen, Zielvereinbarungen und Evaluationen der LFB in Rheinland-Pfalz beschreiben Bauerfeind und Klinger ausführlich (Bauerfeind & Klinger 2023).

Phase 2: Arbeit, Erprobung und Planung

Nachdem die rheinland-pfälzischen Lehrkräfte so vorbereitet mit den ersten Themenfeldern starten konnten, sollten sie auch für alle folgenden Themenfelder die notwendige Unterstützung und Begleitung erfahren. Dies bezieht sich, wie bereits ausgeführt, sowohl auf die durchgehende, themenfeldübergreifende

konzeptionelle Arbeit, wie auch auf die jeweils spezifischen inhaltlich-thematischen Fragestellungen der einzelnen Themenfelder.

So wurden im Herbst 2014 zweitägige Veranstaltungen pro Fach, jeweils im Norden und Süden von Rheinland-Pfalz, für die Themenfelder 2 bis 4 angeboten. Fast 300 Lehrkräfte nahmen daran teil. Die Veranstaltungsplanung orientierte sich dabei an einem bewährten allgemeinen Modell für die Entwicklung der Lehrerprofessionalität. Zentrales Element ist dabei eine innere Veranstaltungsstruktur, die stets auf die gleichen Elemente, Bausteine und Arbeitsschritte zurückgreift:

- Reflexion der eigenen Praxis
- Was ist für die LK in ihrer spezifischen Situation jeweils handlungsleitend?
- Austausch und Vergleich unter den TN führt zu einer ersten Beschreibung des Ist-Zustands
- Wohin wollen sich die LK entwickeln? Welche Stärken und Schwächen lassen sich festmachen? Was kann beibehalten, was muss/soll verbessert werden? Woran wollen die LK arbeiten? Welche kurz-, mittel- und langfristigen Ziele setzen sie sich? (Soll)
- Vorstellung von Alternativen, Ergänzungen, neuen Projekten, Ideen, Konzepten durch die LFB führt zu einem neuen, erweiterten Blick auf die anstehende Situation (Input).
- Gelegenheit zum Erproben. Methoden, Experimente, aber auch z. B. Rollenspiele, Fantasiereisen, Spiele u. a. Möglichkeiten, Unterricht zu öffnen (Praxis).
- Reflexion, Austausch und Bewertung der neuen Erfahrungen
- Aufarbeitung und Umsetzung des in der LFB Behandelten für den je spezifischen eigenen Unterricht (Schulart, Klasse, Vorwissen der Schüler, Rahmenbedingungen)
- Skizzierte eigene Unterrichtssequenzen vorstellen und diskutieren, Rückmeldungen einarbeiten
- Verabredungen zur Realisierung der Entwürfe im eigenen Unterricht, ggf. mit Begleitung durch Beratungskräfte oder Peer Review
- Verabredungen zur Reflexion (2. Schleife), Evaluation und Schülerrückmeldungen.

Die Veranstaltungen sollten stets in einen längeren Prozess eingebunden sein und im Idealfall etwa durch Beratungskräfte oder ein Entwicklungsteam in der Schule begleitet und unterstützt werden.

Allerdings ist auch dieses Format mitunter schwierig umzusetzen. So tauchte etwa immer wieder der Wunsch nach passenden, ausgearbeiteten, fertigen Unterrichtsgängen auf – ein typisches Dilemma. Einerseits würde die Verpflichtung der Fortbildung, die Angebote an den Wünschen und Interessen der

Teilnehmer auszurichten, verlangen, auch diesem Wunsch nachzukommen. Andererseits steht ein solches Vorgehen im krassen Gegensatz zu dem Prinzip, Unterricht stets der jeweiligen schulischen Situation, den Vorkenntnissen, den aktuellen Fragestellungen usw. anzupassen. Sprich: Die Lehrkräfte sollten flexibel einsetzbare Elemente von Unterricht haben, mit denen sie ihre Stunden situationsgerecht gestalten können. Einen Weg dazwischen zu finden oder eine Möglichkeit, beide Bedarfe zu berücksichtigen, ist für Fortbildungsangebote von großer Bedeutung, auch um die damit zwangsläufig einhergehenden Konflikte gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Ein weiterer begrenzender Faktor sind die personellen Ressourcen. Nach der wichtigen Startphase, in der quasi alle Schulen das Fortbildungsangebot nutzen konnten, ging die Fortbildung sozusagen in die laufende „normale“ Praxis über. „Normal“ bedeutet: ohne zusätzliche Ressourcen, dennoch mit Schwerpunktbildung auf den neuen Lehrplänen. Auch die Fortbildner:innen blieben über viele Jahre als lockeres Team zusammen. Die Gruppe der Biologen arbeitet z. Z. an der letzten Handreichung zum Themenfeld 12 „Biologische Anthropologie“. Für die Chemie war die Arbeit an den Handreichungen 2021 und für die Physik 2019 abgeschlossen. Zusammen mit den Handreichungen für die 8 Themenfelder des Faches Naturwissenschaften liegen heute (bis auf eine) also insgesamt 44 Handreichungen vor. Sie sind alle – neben anderen Materialien – auf dem Bildungsserver des Landes Rheinland-Pfalz frei zum Download verfügbar. Einen Überblick über die Themenfelder und Handreichungen und die Möglichkeiten zum Download sämtlicher Handreichungen und Lehrpläne finden sich auf dem Bildungsserver Rheinland-Pfalz (naturwissenschaften.bildung-rp.de).

Rückblickend kann man sagen, dass dieses Modell der Erarbeitung, Einführung und Begleitung von neuen Lehrplänen sehr erfolgreich war. Das zeigen begleitende Evaluationen ebenso wie die Gespräche im Umfeld der Fortbildungsveranstaltungen. Die Lehrkräfte fühlten sich vor allem ernst genommen in ihrer Verunsicherung – schließlich mussten sie mehr oder weniger Bewährtes gegen etwas Neues eintauschen, das erst noch zeigen muss, dass es eine Weiterentwicklung zum Besseren ist. Die Formel „Man will etwas von uns – lässt uns aber bei der Umsetzung nicht allein“ kann auch für andere, ähnliche Innovationen im Bildungswesen wegweisend sein und auch als Modell für andere Bundesländer dienen.

Naturgemäß benötigen konzeptionelle Neuausrichtungen Zeit. Sie trafen auch nicht bei allen Kolleginnen und Kollegen auf Zustimmung. Das gilt allerdings bei jeder Innovation. Dennoch hat das Fach Naturwissenschaften seit seinen ersten zaghaften Schritten vor über 30 Jahren eine beeindruckende Karriere gemacht, die schließlich zu einer verbindlichen Einführung für alle Schularten in der Orientierungsstufe Rheinland-Pfalz führte.

Es erwies sich auch im Nachhinein als glückliche Entscheidung, über ein breites Spektrum an Personen für die Erarbeitung der Lehrpläne, die Erstellung

der Handreichungen und der Durchführung von Fortbildungen zu verfügen. Alle Schularten waren vertreten, alle Institutionen vom Ministerium über die Schulaufsicht (Fachberater:innen), die Studienseminare und das Pädagogische Landesinstitut mit seinen Referent:innen bis zu den geschulten und erfahrenen Beratungskräften für die Naturwissenschaften des Pädagogischen Beratungssystem.

Hervorzuheben ist auch die innere Vernetzung und kontinuierliche Kooperation dieser Personen etwa in thematischen Arbeitsgruppen, Autorenteams oder Planungsteams für einzelne Veranstaltungen. Zu einer größeren Akzeptanz und Glaubwürdigkeit der Angebote trug sicher auch die Tatsache bei, dass bereits sehr früh die meisten der Beteiligten im eigenen Unterricht mit dem neuen Lehrplan in ihren Klassen arbeiteten und diese Erfahrungen in die Materialentwicklung und die Fortbildung einbringen konnten.

Phase 3: Vertiefung und Konsolidierung

Die zahlreichen landesweiten Fortbildungsveranstaltungen zur Einführung der neuen Lehrpläne, sukzessive Themenfeld für Themenfeld, legten die breite Basis für die schulische Realisierung und Umsetzung im Fachunterricht. Das allein ist jedoch in der Regel nicht ausreichend. Zu umfangreich sind in einem zeitgemäßen naturwissenschaftlichen Unterricht aktuelle Entwicklungen in den einzelnen Disziplinen. Außerdem benötigen einzelne Lehrkräfte Unterstützung in den Bereichen, die vielleicht im Studium oder der bisherigen Unterrichtspraxis zu kurz kamen.

So wurden und werden etwa heute – nach Abschluss der einführenden und begleitenden Fortbildungen in einer Phase der Vertiefung und Konsolidierung – spezifische Veranstaltungen wie die folgenden angeboten:

- Einführung in die Botanik für Nichtbiologen
- Kleines elektronisches Grundpraktikum
- Dekonstruktion von Maschinen
- Was geschah in Fukushima?
- iPads im Biologie-, Chemie- und Physikunterricht
- Die Nachhaltigkeitsziele im Unterricht
- Differenzieren im Lehrplan Physik
- Der Lehrplan in der Sekundarstufe I für fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer

Zur Konsolidierung der konzeptionellen Ansätze der Lehrpläne wäre es wünschenswert, dass mehr Lehrkräfte auch zur Metaebene von Unterricht arbeiten. Erfahrungsgemäß müssen jedoch etwa Versuche, die Basiskonzepte

systematisch weiterzuentwickeln oder die Unterschiede zwischen Kompetenzentwicklung und reiner Wissensvermittlung herauszuarbeiten, im Rahmen konkreter Unterrichtssequenzen, quasi en passant, mitgedacht und mit thematisiert werden.

Beispiel 2: Fortbildungen für den Wahlpflichtunterricht „Angewandte Naturwissenschaften“ in Schleswig-Holstein

Karl-Martin Ricker

In Schleswig-Holstein wurden ab 2012 die bisherigen Haupt- und Realschulen und auch die Integrierten Gesamtschulen in Gemeinschaftsschulen umgewandelt. Im Zuge dieser Schulstruktur-Reform wurde den Gemeinschaftsschulen die Möglichkeit gegeben, zusätzlich zum Regelunterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern auch im Wahlpflichtunterricht von Klasse 7 bis 10 das Fach „Naturwissenschaften“ mit vier Wochenstunden anzubieten. Die Themen und Fachinhalte sollen Erweiterungen und Vertiefungen des Regelunterrichts darstellen.

An meiner eigenen Schule, der Ida-Ehre-Schule in Bad Oldesloe, hatten wir schon früh beschlossen, das Fach „Angewandte Naturwissenschaften“, kurz „AnNa“, im Wahlpflichtunterricht einzuführen. In der Fachschaft hatten wir uns auch schon einige interessante Themen überlegt. Da ich damals bereits fünfzehn Jahre als Fortbildner für das Fach „Integrierte Naturwissenschaften“ (NaWi) Erfahrungen gesammelt hatte, schlug ich der Fachaufsicht des Ministeriums vor, in den kommenden vier Jahren ein Muster für ein Fachcurriculum zu schreiben, das seitdem nach Prüfung des Ministeriums den Schulen zur Verfügung gestellt wird. fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/naturwissenschaften/wissenswertes.html

Gleichzeitig entwickelte ich Themenmappen mit Anregungsbögen für 16 Themen, die an den Regelunterricht anknüpfen und eine deutliche inhaltliche und methodische Erweiterung und Vertiefung darstellen. Die Lehrkräfte werden zu ganztägigen Fortbildungen eingeladen, in denen sie die Aufgaben und Experimente erproben können und sich mit Fragen der Didaktik und Methodik auseinandersetzen. Dafür bietet das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) vierjährige Zertifikatskurse „WPU I Angewandte Naturwissenschaften“ ein. Diese beginnen in jedem Schuljahr neu mit den Themen für den Jahrgang 7 und werden dann in den Folgejahren fortgesetzt. Inzwischen haben einige hundert Lehrkräfte diese Kurse erfolgreich absolviert und die Materialien und methodischen Anregungen im Unterricht eingesetzt und an die spezifischen Bedarfe der Schulen und der Schülerschaft angepasst.

Die meisten Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein haben inzwischen den Wahlpflichtunterricht „AnNa“ in ihr Angebot implementiert. Und es steigen

auch noch Schulen neu ein. Zu Beginn einer Fortbildung berichten die Lehrkräfte von ihren Erfahrungen im Unterricht, so dass diese dann auch in der Fortbildung besprochen und im Programm berücksichtigt werden. Ebenso wird am Ende eines achtstündigen Fortbildungstages ein mündliches Feedback von allen Teilnehmenden eingeholt. Aufgrund dieser Rückmeldungen lassen sich einige Faktoren für den Erfolg dieses umfassenden Unterstützungsangebots ausmachen:

1. Die Lehrkräfte können das vorgelegte Fachcurriculum an die spezifische Situation ihrer Schule anpassen. Drei der vier Themen sollten in einem Jahrgang angeboten werden. Eines kann durch ein besonderes Schulprojekt oder durch die Teilnahme an einem Wettbewerb ersetzt werden.
2. Die Themen sind so gewählt, dass sie das Interesse der Schülerinnen und Schüler ansprechen. Sie knüpfen an deren Alltagserfahrungen an und erweitern diese durch selbstständiges, naturwissenschaftliches Forschen und Lernen. Drei rote Fäden durchziehen das Curriculum: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Verbraucherbildung und Berufsorientierung.
3. Die Themenmappen enthalten viele Anregungen für einen interessanten, abwechslungsreichen Unterricht mit unterschiedlichen Erkenntnismethoden. Experimentelles Forschen und Lernen stehen im Vordergrund. Die Förderung der prozessbezogenen Kompetenzen prägt auch den Unterricht. Die Materialien genügen einem differenzierenden Unterricht in sehr heterogenen Gruppen. Darüber hinaus werden Videos, Spiele und andere Unterrichtsmaterialien angeboten.
4. Die Lehrkräfte können sich einen Tag lang mit jedem Thema fachlich und methodisch auseinandersetzen. Dabei bringen sie ihre Fachexpertise aus den Fächern Biologie, Chemie oder Physik ein und können sich so gegenseitig unterstützen, um einen integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht zu ermöglichen. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte im Laufe der Zeit Ängste wegen mangelnder fachlicher Expertise abbauen und an Sicherheit gewinnen. Das trifft vor allem auf den Umgang mit Gefahrstoffen und Elektrizität zu.
5. Im Laufe der Fortbildungsreihe erweitern die Teilnehmenden ihre Experimentierkompetenzen deutlich. Sie lernen, Versuchsanleitungen so zu nutzen, dass sie diese auch abwandeln können, um neu auftauchenden Fragen nachzugehen. Sie lernen, eigene Versuchsdesigns zu entwickeln und können dann auch ihre Lerngruppen dazu anregen. Dieses offene Experimentieren wirkt nicht nur bei den Lehrkräften, sondern auch bei den Lernenden sehr motivierend und erweist sich als besonders lernwirksam.
6. Etliche Fortbildungen finden nicht in einer Schule, sondern an außerschulischen Lernorten mit einer für das Thema inspirierenden Lernumgebung statt. Auf diese Weise erfahren die Teilnehmenden, wie sie

außerschulische Lernorte und auch Fachleute in ihren Unterricht integrieren können. So findet die Fortbildung „Lebensraum Meer“ zum Beispiel in Kooperation mit der Bildungsreferentin der Europäischen Küstenunion (EUCC-d) in der Ostseestation Travemünde statt, in der uns ein Meeresbiologe fachlich unterstützt. Das Kennenlernen außerschulischer Lernorte während der Fortbildungen wird von den Lehrkräften besonders geschätzt.

4 Anknüpfungspunkte und Möglichkeiten des Transfers

Bedeutende Innovationen wie die Einführung einer neuen Lehrplangeneration, tiefgreifende Veränderungen und Fokussetzungen wie Kompetenzorientierung (Bildungsstandards), Inklusion oder Digitalisierung sollten stets durch LFB begleitet werden. Dabei sollte die administrative Seite Wert darauflegen, dass Curriculumentwicklung, Handreichungen, Unterrichtsmaterialien, Medien und die Praxis der LFB vor Ort „aus einem Guss“ sind. Das erfordert eine enge Vernetzung und Zusammenarbeit der beteiligten Personen sowie eine gemeinsame inhaltlich-thematische, konzeptionelle Grundlage.

So setzt gerade die Einführung eines neuen Faches wie „Naturwissenschaften“ in Rheinland-Pfalz oder „Angewandte Naturwissenschaften“ in Schleswig-Holstein eine konzertierte Aktion vieler Beteiligter voraus. Das beginnt mit dem politischen Willen, eine Intervention überhaupt mit einer Fortbildung zu begleiten. Dazu kommt die Bereitstellung der notwendigen finanziellen Mittel. Schließlich müssen alle Partner – Ministerium, Schulaufsicht und Landesinstitut – dafür Sorge tragen, dass eine ausreichende Zahl qualifizierter und erfahrener Personen aus der Fortbildung, der Lehrplanentwicklung, der Fachberatung oder andere Multiplikator:innen – zur Verfügung stehen.

Was sich für das Fach „Naturwissenschaften“ als Erfolgsmodell herausstellte, kann auch auf andere Fachbereiche übertragen werden. So hatte etwa das integrierte Fach „Gesellschaftslehre“ – es vereint so klassische Fächer wie Geografie, Geschichte und Sozialkunde unter einem Dach – ähnliche Start- und Akzeptanzprobleme bei der traditionellen Lehrerschaft.

Gemeinsam ist diesen Innovationen eine immanente Interdisziplinarität. Das bezieht sich sowohl auf die Themen/Inhalte eines Faches als auch auf die unterrichtenden Lehrkräfte. Ein Lehramtsstudium bereitet nur unzureichend darauf vor. Umso bedeutender ist der Beitrag der Fortbildung. Sie muss vieles auffangen und die Lehrkräfte dazu ermächtigen, ihren Bildungsauftrag auch über die eigenen Disziplinen hinaus erfolgreich zu bewältigen.

Für die Naturwissenschaften heißt das, dass vermehrt Fortbildungen angeboten werden sollten, die inhaltlich mehrere Fächer gleichzeitig ansprechen und darüber hinaus die Teilnahme von Lehrkräften unterschiedlicher Fächer vorsehen. Dies ist exemplarisch bei NaWi der Fall, strahlt aber auch aus etwa

in die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Klimaprojekte. BNE erfordert geradezu die fächerübergreifende Zusammenarbeit und könnte in vielen Aspekten nach dem Vorbild der integrierten Naturwissenschaften vorgehen (Schroeter 2016).

Auf den ersten Blick könnte man vermuten, dass nun die LFB generell ihre Angebote an Themen und Kontexten ausrichten sollte. Ebenso bedeutsam ist jedoch die kontinuierliche Entwicklung der Fachkonzepte. Es ist aus Lehrkräftesicht vergleichbar einfach, im Unterricht einem strengen fachsystematischen Gang zu folgen oder sich ganz auf einen Kontext einzulassen. Die hohe Kunst besteht darin, beides gleichzeitig zu verfolgen, wie es z. B. in den neuen Lehrplänen für Rheinland-Pfalz gefordert wird. Hier muss und kann Lehrkräftefortbildung einen wichtigen Beitrag leisten.

Teamorientierte Fortbildung hat nicht zu vernachlässigende „Nebeneffekte“. Zum einen können die teilnehmenden Lehrkräfte viel voneinander lernen. Sie unterstützen sich gegenseitig bis hin zur gemeinsamen Unterrichtsplanung in den Schulteams. Zum anderen stößt die teamorientierte Fortbildung außerhalb der Schule an ihre Grenzen, da die Abwesenheit einer größeren Anzahl an Lehrkräften den laufenden Unterrichtsbetrieb beeinträchtigt. Hier sei auch an die Schulleitungen appelliert, die interdisziplinären Teams wohlwollend, auch im Sinne einer systemischen Fortbildung mit Auswirkungen auf die ganze Schule, zu unterstützen.

Die Beispiele zeigen ebenfalls, wie bedeutsam es ist, auch die Nöte und Bedürfnisse einzelner Lehrkräfte in ihrer ganzen Breite wahr- und ernst zu nehmen und sie durch geeignete Fortbildungsmaßnahmen in ihrer lebenslangen professionellen Entwicklung zu begleiten und nach Kräften zu unterstützen. LFB muss sowohl systemisch als auch persönlich sein.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Zeitdimension. Viele Schulen bevorzugen häufig noch kurze Impulse, etwa in Form von Studentagen oder punktuellen Fortbildungsveranstaltungen. Von nachhaltigem Erfolg ist jedoch nach allen Erfahrungen und Evaluationen nur eine Fortbildungsperspektive über mehrere Jahre. Das können wie in Schleswig-Holstein vierjährige Zertifikatskurse in „Angewandten Naturwissenschaften“ sein, eine kontinuierliche sukzessive Begleitung über eine Einführungsphase bis hin zu einer dauerhaften Ansiedlung eines Themas wie Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fortbildungsangebot.

Übertragen lässt sich auch der vielfach bewährte Aufbau einer Fortbildungsmaßnahme mit seinen zentralen Elementen Reflexion, Information, Erprobung, Kommunikation und Konstruktion. Diese Strukturelemente können für die eigene Praxis genutzt werden oder unterstützen die operative Ebene bei Erprobung, Etablierung und Qualifikation der Fortbildungskräfte. Selbst eine nur zweistündige Nachmittagsveranstaltung, ein Workshop oder eine schulinterne Arbeitssitzung von Lehrkraft und Berater kann zumindest ansatzweise diese Aspekte berücksichtigen.

Literatur

- Bauerfeind, P./Klinger, U. (2023): Steuerung und Qualitätssicherung in der Lehrkräftefortbildung: Modelle, Konzepte, Arbeitsstände und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz. In: Priebe, B., Plattner, I., Heinemann, U. (Hrsg.): Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 100 ff.
- Klinger, U. (2013): Kooperative Unterrichtsentwicklung. Mit Fachgruppen auf dem Weg zum Schulcurriculum. Seelze: Klett Kallmeyer
- Ricker, K.-M. (2018): Das eigenständige Denken fördern, Naturwissenschaften 5–10 Heft 4, Hannover: Friedrich
- Ricker, K.-M. (2020): Forschendes und entdeckendes Lernen mit offenen Aufgaben, Biologie 5–10, Heft 29, Hannover: Friedrich
- Ricker, K.-M. (2022): Ein Differenzierungskoffer für kreativen Unterricht, Biologie 5–10, Heft 40, Hannover: Friedrich
- Schroeter, B./Berntholt, S./Härtig, H./Klinger, U./Parchmann, I. (2016): Naturwissenschaftlicher Unterricht. In: Schreiber, J.-R./Siege, H. (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Berlin: Cornelsen

3.7 Future Skills als Impulse für Schule und Fortbildung

Dietlinde H. Vanier und Dennis Sawatzki

Zur schulischen Bildung hat jede und jeder – ausgehend von eigenen Schulerfahrungen – etwas zu sagen. Je breiter der gesellschaftliche Diskurs geführt wird, desto wichtiger werden datenbasierte und durch Fakten abgesicherte Konzepte für die Gestaltung des gegenwärtigen wie auch des zukünftigen Schulsystems. In diesem Kontext fokussieren wir die Frage, wie es Lehrkräften gelingen kann, zukunftsweisende Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern unter Alltagsbedingungen anzubahnen und welche transformativen Kompetenzen sie dafür selbst benötigen. Uns interessiert, wie Schulen und Lehrkräftefortbildung dabei konzeptionell vorgehen.

An welchen Informationen und empirischen Daten können wir uns beispielhaft orientieren, wenn wir die Frage nach Zukunftskompetenzen stellen und auf Qualitätsmerkmale und Gütekriterien in den Institutionen blicken, die diese unterstützen sollen? Wie können Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungen lernen, zukunftsweisende Kompetenzen, die sich ja nicht nur auf die Zeit der Schule selbst, sondern auch auf die Gestaltung der künftigen Gesellschaft, des individuellen Lebens, auf eine erfolgreiche Berufswahl und spätere Berufstätigkeit erstrecken, zu unterstützen und zu begleiten?

Ausgehend von Forschungsergebnissen erweist sich das OECD-Modell der vier C (im deutschen vier K) als begrenzt belastbar. Ehlers kritisiert daran vor allem eine mangelnde empirische Fundierung (Ehlers 2022, S. 121 f.). Auch wenn wir diese Einschätzung teilen, lehnen wir uns wegen des Bekanntheitsgrades an dieses Modell an, erweitern es aber für unsere eigene Orientierung. Neben *Communication*, *Creativity* und *Critical Thinking* präzisieren wir *Collaboration* durch das Konzept des *Cooperative learning* und ergänzen *Coaching* als bedeutsamer werdendes Begleitelement adaptiver, projektartiger und selbstverantworteter Lern- und Bildungsprozesse. Da wir zudem, Fullan und Scott (2014) folgend, *Citizenship* und *Character Education* (für uns eher Persönlichkeitsbildung) als wesentlich erachten, lassen wir uns bei der – schmalen – Auswahl von Beispielen, die unserer Ansicht nach in verschiedener Hinsicht zukunftsweisend sind, von sieben C leiten:

- Communication (digital/non digital)
- Creativity
- Critical Thinking

- Collaboration and Cooperative Learning
- Coaching
- Character Education
- Citizenship

1 Was gilt als zukunftsweisende Kompetenz?

Zukunft hat ihre Wurzeln in der Vergangenheit und konturiert sich in der Gegenwart. Die von Süßenbach und anderen beschriebenen „Future Skills an Schulen“ (Süßenbach 2023, S. 194) zeigten sich schon in den 1970er Jahren in der von Mertens initiierten Debatte über Schlüsselqualifikationen, die für „die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitungs- und Verhaltensmustern“ zur „Bewältigung zukünftiger Anforderungen“ erforderlich erscheinen (Mertens 1974, S. 565). Auch wenn Mertens vor allem arbeitsmarktbezogen argumentiert, finden sich in seinen Ausführungen u. a. kritisches Denken, kooperatives Denken, kreatives Vorgehen, Informiertheit über die Information.

Ein Rückblick auf die OECD-Diskussionslinien führt in die 1990er Jahre und zu den Projekten „Schlüsselkompetenzen“ bzw. DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Diese wiederum flossen ein in die Initiative „Partnership for 21st Century Skills“. So wurden im Laufe der Entwicklung aus den ursprünglich arbeitsmarktbezogenen bildungsrelevante Skills (Kalz 2023, S. 335 f.). Nach Ehlers sind die nunmehr seit einem Jahrzehnt diskussionsleitenden „Future Skills“ als „Handlungskompetenzen eines bestimmten Zuschnitts“ zu sehen (Ehlers 2022, S. 6), d. h. im Kontext beschleunigten gesellschaftlichen und technischen Wandels und der damit verbundenen Herausforderungen an Ambiguitätstoleranz, Orientierungsfähigkeit und Selbstorganisation etc. Future Skills bezeichnen ein sich dynamisch entwickelndes Konzept, von dem derzeit weder begriffliche Eindeutigkeit noch „eine klare (bildungstheoretische) Fundierung davon, was Kompetenz oder Kompetenzerwerb ausmacht“ (Ehlers 2022, S. 31), zu erwarten sind.

Süßenbach weicht in diesem Kontext auf den Begriff „transformative Kompetenzen“ aus und versteht darunter die „zentralen Fähigkeiten, die nötig sind, um gesellschaftliche Herausforderungen sozialer, ökologischer und demokratischer Natur bewältigen zu können“ (Süßenbach 2023, S. 195). Diese beinhalten Einschätzungsvermögen ebenso wie das Vermögen, sich kritisch und dennoch konsensorientiert mit anderen auseinanderzusetzen, Strategien zur Problemlösung und zur Annäherung an Visionen zu entwickeln, Informationen kritisch reflektiert für all das zu nutzen, Lernmotivation, Durchhaltevermögen und Selbstvertrauen zu behalten, die Bereitschaft, an gemeinsamen Wertorientierungen zu arbeiten. Er markiert damit zugleich eine sich anschließende, die begriffliche Vielfalt erneut bereichernde Diskussionslinie.

Transformative Kompetenzen im Sinne Süßenbachs sind haltungs- und handlungsorientiert und damit Teil unseres Selbstkonzepts. Haltungen sind nicht objektiv belegbar oder widerlegbar, sie dienen der Kohärenz eines Systems bzw. bilden den Kern u. a. unserer sozialen und professionellen Identität. Sie sind daher nicht umstandslos veränderbar (Neuberger 2002, S. 3). Handlungen beinhalten u. a. Kognitionen, Emotionen, Automatismen, motivationale und volitionale Strukturen. Auch wenn in unserem Bildungswesen nach wie vor die Überzeugung zu beobachten ist, es wäre hinreichend, jemandem das erforderliche Wissen zu vermitteln, zeigen Studien, dass die Kluft zwischen Wissen und Handeln so nicht zu überbrücken ist (Wahl 2020).

Nach Schratz bewegt sich Schule immer im Spannungsfeld von Reproduktion und Transformation (Schratz 2003a). Wie in jedem System haben wir es auch hier nicht mit linearen, rationalen, direkt steuerbaren Transformationsprozessen zu tun. Schule wird auf allen Ebenen von Menschen gemacht, die entsprechend ihrer (teils unbewussten) Überzeugungen denken und handeln, Unterricht gestalten, Entscheidungen treffen usw. Der vielzitierte Satz von Michael Fullan „Problems are our friends“ (Fullan 1999, S. 34) weist darauf hin, dass Problemdruck Menschen helfen kann, ihre bisherigen Denk- und Handlungsmuster zu überwinden und etwas Neues zu wagen. Das scheint erforderlich, um Transformation einzuleiten – im System und für das Individuum. Denn auch Lehrkräfte, Fortbildende, Schulleitungen etc. befinden sich (mehr oder weniger) im Spannungsfeld von beruflichen Routinen und Innovationen. Routinen geben Sicherheit – zumindest bis die Realität sich so weitgehend verändert hat, dass die ursprünglich mit ihnen verbundenen Ziele nicht mehr erreicht werden.

Die unter „Future Skills“ o. ä. zusammengefassten Konstrukte bringen einerseits die Herausforderung mit sich, dass Bildungsverwaltung und Bildungsinstitutionen sich auf tiefgreifende Veränderungen einlassen müssen, allen voran Schule und Lehrkräftebildung. Andererseits besteht die Gefahr, „dass eine nicht evidenzbasierte Förderung von Bildungsinnovationen [...] einer hohen Beliebigkeit und Unvergleichbarkeit ausgesetzt ist“ (Kalz 2023, S. 348). Und auch wenn es inzwischen überzeugende Beispiele für gelingende Entwicklungsprozesse vor allem an Schulen gibt (u. a. Rasfeld/Spiegel 2013; Beywl/Blum 2023; Sippl/Brandhofer/Rauscher 2023), müssen die jeweiligen Institutionen ihren eigenen Weg finden. Es gibt kein Passepartout und keine belastbaren empirischen Daten dafür.

Konsens besteht hingegen darüber, dass Handlungskompetenz vor allem in Lernsituationen erworben wird, die eine Verschränkung von Wissenserwerb mit zugehörigen selbstorganisierten Aktivitäten von Lernenden, deren gemeinsamer Reflexion, erneuter Erprobung und weiterer Nutzung im jeweiligen Kontext beinhalten. Wir nähern uns damit ursprünglich reformpädagogischen Lernvorstellungen wieder an, wie wir sie etwa bei John Dewey oder Adolf Reichwein finden. Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung, sog. Freidays, themenorientiertes Lernen an Zukunftsschulen – all dies konturiert sich in

ähnlichen Dimensionen: In allen Fällen bilden Interessen von Schüler:innen und aktives, zunehmend selbstgesteuertes und anwendungsorientiertes Lernen über Fächergrenzen und Fachsystematiken hinaus den Kern. Fullan/Scott ergänzen in ihren Überlegungen zu Future Skills Collaboration, Critical Thinking, Communication und Creativity um „Character Education“ und „Citizenship“ (Fullan/Scott 2014). Sie weisen darauf hin, dass es nicht ausreicht, Problemlösekompetenzen, Kreativität usw. zu entwickeln, sondern dass Schule Kinder und Jugendliche konsequent in ihre Rolle als Weltenbürger:innen hineinbringen muss, damit sie nachfolgend selbst- und verantwortungsbewusst unser aller Mit-einander gestalten können. Fullan/Scott sehen Schule – in der Tradition John Deweys stehend – als Schule der Demokratie und als „Zukunftswerkstatt“ für die Gesellschaft von morgen.

Dass (viele) Schulen sowie die sie steuernden Bildungsverwaltungen sich in dieser Perspektive verändern müssen, liegt nahe. Der Paradigmenwechsel besteht allerdings weniger darin, Digitalisierungsstrategien zu entwickeln, als vielmehr darin, sich gemeinsam ein zeitgemäßes und zukunftstaugliches Bildungsverständnis zu erarbeiten und dieses nach und nach auch digital umzusetzen. Bildungsverwaltung kann das durch ein großzügiges Rahmenkonzept für selbstbestimmtes schulisches Handeln unterstützen. Zukunftsfähig zu werden bedeutet eine andere Balance zwischen Fach- und Wissensorientierung sowie individuellen Lern- und Entwicklungsaufgaben zu gestalten. Wir meinen, dass die von uns im Rahmen einer solchen Good Practice vorgestellten Schulen dies tun. Sie stellen zugleich eine kleine Auswahl dar. Schulpreisschulen wie die Alemannenschule Wutöschingen oder die Berufsbildenden Schulen in Mülritztz oder Hameln, das Evangelische Schulzentrum Martinschule in Greifswald oder die Otfried-Preußler-Schule in Hannover, Modellschulen wie die PRIMUS Schule Münster (einschließlich Grundschule Bergfidel) oder die Grundschule Mainz-Lerchenberg könnten hier ebenso benannt werden. Sie alle gehören dem Typus an, den man gemeinhin „Schule als lernende Institution“ nennt.

2 Lehrkräfte als Lernende in Kooperationskulturen

Lehrkräfte, die mit Schülerinnen und Schülern auf diese Art arbeiten wollen, sind gleichermaßen selbstsicher und selbst lernfreudig, sie nehmen Interessen von Lernenden auf und nutzen ihre eigene Professionalität, um Lernprozesse fachdidaktisch so zu rahmen, dass erfolgreiches eigenständiges wie gemeinsames Arbeiten auf sehr unterschiedlichen Lernniveaus gelingt. Sie geben Kontrolle ab, trauen Lerneranstrengung zu und bleiben im ständigen Dialog mit ihren Schülerinnen und Schülern, geben Feedback und Unterstützung. Damit verlassen sie zugleich das vermeintlich sichere Terrain der Wissensvermittlung und der weitgehend individuellen Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsentwicklung ist

Aufgabe des gesamten Kollegiums und wird von Lehrkräfteteams umgesetzt, die sich ihrerseits mit Schulleitung und Steuergruppe koordinieren. So entstehen Kooperationskulturen, die wiederum erforderlich sind, um die steigende Komplexität zu bewältigen und Aspekte wie „Citizenship“ oder demokratisches Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Themenfindung für Lerngruppen systematisch einzubinden.

Lehrkräftefortbildung muss all das modellieren und thematisieren, muss durch geeignete Formate dazu anregen, sich in neue Rollen einzufinden und seine pädagogischen Handlungskompetenzen zu erweitern, sich auf gemeinsame Suchbewegungen einzulassen. Eines der Erfolg versprechenden Konzepte dafür ist das ursprünglich US-kanadische Cooperative Learning. In den späten 1990er Jahren ist Kooperatives Lernen auch in Deutschland angekommen, schwerpunktmäßig an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Cooperative Learning meint aktives, demokratisches, zunehmend selbstverantwortliches, strukturiertes Lernen in Teams, wobei es um eine schulweite gemeinsame Entwicklung geht. Soziale, kommunikative und kognitive Kompetenzen sowie ein demokratisches, respektvolles Miteinander werden gleichrangig geplant und umgesetzt. Die Philosophie ist, dass die Lernenden und Lehrenden miteinander und voneinander lernen (teacher as a learner), komplexe Probleme von Gegenwart und Zukunft gemeinsam zu bearbeiten (Green/Green 2005; Meyer/Heckt (Vanier) 2008). Unterrichtliche Kooperation und Co-Konstruktion, wertschätzende Kommunikation – auch bei Konflikten – sowie konstruktives gegenseitiges Feedback und (selbst-)kritisches Denken werden fokussiert. So können sich transformative Kompetenzen entwickeln, in geeigneten unterrichtlichen Strukturen ausformen, zu Selbstvertrauen und realistischer Selbsteinschätzung, projektbezogenem Wissen und Können und zu gemeinsamem Handeln werden.

Fortbildungen zum Kooperativen Lernen erfolgen i. d. R. über längere Zeiträume, um Input-, Erprobungs-, Reflexions- und Umsetzungsphasen im Team oder im gesamten Kollegium zu ermöglichen. Seit der pandemiebedingten Digitalisierung werden sie oft von digitalen Kurzfortbildungen und Coaching-Elementen (auch von Kolleg:innen für Kolleg:innen) flankiert. Sie nutzen Modelllernen und Microteaching – beispielsweise um sich als Lehrperson in einer neuen und anderen Rolle im kooperativen Klassenraum einzufinden und um sich Methodenkompetenz für schüler:innenfokussiertes Fach- und Projektlernen anzueignen (siehe Green Gesamtschule im Beitrag „Professionalisierung im System – Schulinterne Fortbildung“ von Peter Daschner und Ulrike Heinrichs in diesem Band, S. 24 ff.).

Fortbildung für Schulen und Lehr- und Fachkräfte, also für multiprofessionelle Teams, muss zugleich flexibler und fokussierter sein. Auch sie muss sich von der Angebots-Nutzungs-Mentalität verabschieden und adaptive Angebote gemeinsam mit den sich entwickelnden Schulen erstellen. Dies impliziert ein Mehr an Beratung, konzeptioneller Arbeit an Angeboten, Feedback und

prozessbegleitendem Coaching. Multifunktionale Veranstaltungs-Management-Systeme wie das niedersächsische NLC (siehe den Beitrag „Von Marketing bis Datenbanken – Kommunikationsstrukturen im Bereich der Lehrkräftefortbildung“ von Monika Renz in diesem Band, S. 289 ff.) oder das thüringische BeMo (siehe den Beitrag „Vielfalt mit System – Qualifizierung von Fortbildungspersonal“ von Dieter Schoof-Wetzig und Dietlinde H. Vanier in diesem Band, S. 78 ff.) unterstützen solche Prozesse. Umgesetzt wird Fortbildung dann von entsprechend qualifizierten und professionalisierten Fortbildner:innen als zunehmend längerfristige, auf gemeinsame Ziele hin orientierte und evaluierte Kooperation, auch mit wissenschaftlicher Beteiligung (Beywl/Blum 2023). Im Sinne Wahls (2020) bietet Fortbildung so Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten, die Haltungen und Verhalten von Lehrer:innen im Sinne der Arbeit an und mit Future Skills verändern können.

3 Kriterien für eine zukunftsorientierte Schulbildung und Lehrkräftefortbildung

Zukunftskompetenzen, die Basiskompetenzen und Kulturtechniken umfassen, bei der Berufsorientierung dienlich sind, gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen und die nötige Selbstkompetenz in einer komplexen Welt beinhalten, benötigen Räume zur Entwicklung und Entfaltung, da sie nicht allein im Klassenzimmer erworben werden.

Insofern kommt der Veränderung und Erweiterung von Themenfeldern, Formaten und Methoden eine hohe Bedeutung zu. Diese gilt es kriteriengeleitet und zielgerichtet nach ihrer jeweiligen Funktion und ihrem Potenzial auszuwählen. Denn kein digital gestützter Präsenzunterricht, kein noch so konsequent offen gestaltetes Barcamp und kein verzweigter Lernpfad macht *per se* wirksames Lernen aus. Insofern lässt sich für die Lehrkräftefortbildung feststellen, dass es um die sinnvolle, d. h. zielführende Kombination verschiedener Formate und Settings geht, innerhalb derer die Lehrpersonen ihr Wissen und ihre eigenen Kompetenzen erweitern können, und die ihnen – im Sinne des Doppeldeckerprinzips – zugleich als Orientierung für die Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler dienen. So können sie ihr Handlungsrepertoire erweitern und neue Routinen entwickeln, die sie wiederum in ihre Arbeit mit ihren Lernenden einbringen können. In Trainings zum Kooperativen Lernen und auch in Coaching-Weiterbildungen wird seit langem entlang solcher Konzepte gearbeitet, seltener in der Lehrkräftefortbildung (Wahl 2020).

Wesentlich ist dabei eine Qualifizierung von Fortbildungspersonal, die unter Einbeziehung von Wissenschaft und aktueller Unterrichtsforschung beständig evaluiert und weiterentwickelt wird (Lipowsky/Rzejak 2021). Fortbildungsinstitute müssen in der Lage sein, auf Herausforderungen des Bildungssystems

effizient zu reagieren, die sich durch Bildungsstudien oder durch demografische Entwicklungen ergeben – und auch durch Lehrkräftemangel und alternative Zugänge zum Lehrer/innenberuf und durch rechtliche Verpflichtungen wie die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Das wird vor allem mit halbstandardisierten, hybriden Fortbildungsmodulen im Sinne des Blended Learning möglich sein. Um deren Potenzial entfalten zu können, ist wiederum eine Kooperationskultur erforderlich. Qualität lässt sich nicht anordnen, sondern nur gemeinsam gestalten, durch Evaluation überprüfen und weiterentwickeln.

Wie bei individuellen ist auch bei institutionellen Lern- und Entwicklungsprozessen eine datengestützte Steuerung zielführend. In diesem Kontext ist eine regelmäßige Evaluation von Schule und Unterricht erforderlich, auch als Einladung zur Partizipation und zur Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern. Dies gilt ebenso für wissenschaftliche Begleitforschung, die gewinnbringend für Schulen, Fortbildungsinstitute und Universitäten sein kann (Beywl/Blum 2023). Im Unterschied zu Monitorings, die eher die Governance-Ebene ansprechen, implizieren Begleitforschungsprojekte häufig Schulentwicklungsprozesse und Fortbildungen auf hohem Niveau (Vanier 2024).

Pädagogische Professionalität zeigt sich in einem Mix aus Wissen, Können, Überzeugungen und Handlungsroutinen. Aus diesem – in vielen Jahren erworbenen – Mix kann Expertise ebenso entstehen wie implizite Ignoranz (Neuweg 1999, S. 369). Denn das, was üblicherweise gut funktioniert im beruflichen Alltag, kann auch dazu führen, Veränderungshinweise zu übersehen, eine Art „Tunnelblick“ zu entwickeln und seine je eigenen Wahrnehmungen für allgemeingültig zu halten. Professionalität braucht daher immer wieder auch die Kontrastierung von subjektiven Theorien und Überzeugungen mit Alternativen – sei es im Austausch oder in der Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen, sei es durch die Beschäftigung mit Theoriemodellen oder Forschungsergebnissen, sei es durch wissenschaftsorientierte Fortbildung mit anschlussfähigen Impulsen „von außen“. So bedeutsam Erfahrungslernen im Professionalisierungsprozess ist, so wenig genügt es, um wirklich professionell zu arbeiten. Auch „schlechte“ Lehrkräfte unterrichten routiniert und intuitiv (Neuweg 1999, S. 369).

4 Beispiele für eine Orientierung an Future Skills in Schule und Fortbildung

All diese Überlegungen sind in die Auswahl unserer Good-Practice-Beispiele eingeflossen. Wir haben Schulen und Fortbildungsinstitute in den Blick genommen, die kooperativ Zukunftskonzepte entwickelt, realisiert und auf unterschiedliche Art und Weise evaluiert haben. Dabei hat uns interessiert, inwieweit das Beispiel nützlich sein kann für andere, um zur Veränderung von

Lehrkräftefortbildung und Schule beizutragen. Aus vielen beeindruckenden Beispielen, die uns begegnet sind, haben wir mit Blick auf Zukunftskompetenzen und Lehrkräftefortbildung vier prototypisch ausgewählt. Digitales Arbeiten gehört bei allen zum nicht mehr weiter erwähnten Alltag dazu. Vorgestellt werden die Oberschule Berenbostel, das Projekt Touch Tomorrow, die Grundschule am Dichterviertel und das Kompetenzzentrum Papenburg in der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte (HÖB).

4.1 Zukunftsschule Oberschule (OBS) Berenbostel

Axel Dettmer und Dietlinde H. Vanier

Schüler:innen lernen interessen- und themenorientiert für ihr Leben in einer demokratischen Gesellschaft. Lehrer:innen sind dabei ihre fordernde, strukturierende und rückversichernde Lernbegleitung.

Zukunftsschulen arbeiten anders und mit einem entwicklungsorientierten Fortbildungskonzept. Dabei stellen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Demokratiebildung zwei Programmlinien dar, um die sich vieles gruppiert. Das durch zwei Erlasse 2021 begründete Projekt umfasst in Niedersachsen aktuell 65 teilnehmende Schulen und wird vom Kultusministerium (MK), Landesinstitut (NLQ) sowie den vier regionalen Schulämtern (RLSB) verantwortet. Erklärtes Ziel ist, die Zukunftsfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler durch eine dementsprechende Schulbildung zu erreichen. Für die OBS Berenbostel bedeutet dies u. a., dass themenorientiert und projektartig und nicht fächerorientiert gelernt und gearbeitet wird, jeweils acht Wochen zu im Kollegium vereinbarten Oberthemen. Das Schuljahr wird also durch 24 sogenannte „Theos“ bestimmt. Zusätzlich gibt es sog. Freidays, an denen die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und interessenorientiert arbeiten. Das selbstbestimmte Lernen wird unterstützt durch begleitende und – nur dort, wo es bisher unerlässlich scheint – in Ziffern ausgedrückte Rückmeldungen an Schüler:innen und Eltern/Erziehungsberechtigte. Ziel des Kollegiums ist es, selbstwirksame Lernerfahrungen möglichst aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, da viele aus ökonomisch und bildungsbenachteiligten Elternhäusern kommen. Ohnehin konterkariert herkömmliche Notengebung Projektlernen ebenso wie eine konsequente schulische Orientierung an sozialen und zukunftsorientierten Kompetenzen.

Für die aus Hauptschule und Realschule qua Beschluss entstandene Oberschule gab es keine „Blaupause“. Sie musste sich als Zukunftsschule neu erfinden. Austausch und Fortbildung im Netzwerk der Zukunftsschulen boten Anhaltspunkte, der wesentliche Teil der schulischen wie unterrichtlichen Entwicklungsarbeit erfolgte in mehrjähriger kollegialer Kooperation. Nicht alle Kolleginnen

und Kollegen aus Haupt- und Realschule waren dazu bereit. Die Kolleg:innen, die sich für die neue Schule entschieden hatten, machten sich auf einen langen, herausfordernden und arbeitsintensiven Weg.

1. Die erste Konzeptlinie bestand darin, die im Kollegium vorhandene Expertise systematisch für das gemeinsame Weiterlernen zu nutzen, beispielsweise bei der Erarbeitung der fächerverbindenden themenorientierten Lernblöcke. Hierfür werden heterogene Lehrkräfteteams gebildet, die nach Agilitätsgrundsätzen arbeiten. Didaktische Leitung und Schulleitung setzen den Rahmen und geben Feedback zur Weiterentwicklung.
2. Es gibt Microfortbildungen zum digitalen Lernen und Lehren (alle Schüler:innen arbeiten mit Laptop) und zu didaktisch-methodischen Themen (max. 45 Minuten), die per Aushang im Lehrer:innenzimmer und in Präsenz stattfinden, aber auch als asynchrone und selbstständig zu absolvierende Online-Fortbildung im sog. Study Point vorliegen. Auch dabei lernen Kolleg:innen vor allem von Kolleg:innen. Die Fortbildungsschwerpunkte sind alltagsnah und transferorientiert.
3. Des Weiteren besteht eine Hospitationsmöglichkeit für alle neuen Kolleg:innen, z. B. beim Sozialtraining STARK, das in allen fünften Klassen stattfindet, mit anschließender gemeinsamer Reflexion sowie nachfolgendem Theorietag zum Trainingsansatz, zum Aufbauen gemeinschaftsfördernder Rituale und partizipativer Strukturen im Unterrichtsalltag, zur Verantwortungsübernahme und Gewaltprävention. Ziel dieser mehrteiligen selbstorganisierten Fortbildung sind die Reflexion der eigenen Einstellung und ggf. das Überprüfen und Verändern der eigenen Handlungsmuster.
4. Kolleg:innenteams werden zu externen Fortbildungen eines Kompetenzzentrums oder zu Werkstätten im Kontext des Projekts Zukunftsschulen geschickt und bringen anschließend ihre Einsichten und Ergebnisse zurück in die Schule, um eine bereits begonnene Entwicklung dort zu unterstützen oder um neue gemeinsame Denkräume zu kreieren. Das kann in der wöchentlichen Teamzeit erfolgen oder in einer dafür ausgewiesenen kollegialen Fortbildung.
5. Gelegentlich werden externe Expert:innen zu schulinternen Fortbildungen ins Kollegium geholt, um gemeinsam an einem noch nicht überzeugenden Aspekt zu arbeiten, etwa an der Effizienz von Lernbegleitungen oder von Teamarbeit. Auch in diesem Fall gehen Gespräche innerhalb des Kollegiums, mit der didaktischen Leitung der Schule und/oder mit Schüler:innen voraus. Auch aus dem Projekt Zukunftsschulen selbst ergeben sich immer wieder Anregungen und Aufgaben, die von Schulleitung und Kollegium in entwicklungsorientierte Fortbildung überführt werden müssen.

Das Fortbildungskonzept der OBS Berenbostel lässt sich einerseits als alltagsnah und andererseits als den Zielen einer Zukunftsschule verpflichtet beschreiben. Digitale Medien und Strategien sind ein selbstverständlicher Aspekt des gemeinsamen Lernens und Lehrens und werden ihren Möglichkeiten entsprechend eingesetzt. Die fünf Konzeptlinien sind miteinander vernetzt und ermöglichen passgenaue interne oder externe Angebote. Die Schulleitung übernimmt eine Art Controlling des Fortbildungsgeschehens, nimmt Impulse aus Kollegium und Schülerschaft auf und setzt selbst welche. Die Schule arbeitet konsens- und kompetenzorientiert, was das Aushandeln sehr unterschiedlicher Denkweisen sowie das Kompromissfinden explizit beinhaltet. Aus dem Primat des fachlichen Lernens ist hier eines des personalen Lernens geworden, das sich in Art und Weise sowie in den Inhalten des Fortbildungskonzepts spiegelt.

Das in Berenbostel entwickelte themenorientierte Lernen zielt auf Future Skills. Die Schüler:innen partizipieren an der Gestaltung ihrer Lernprozesse und entwickeln darüber hinaus in Projekten staatsbürgerliches Engagement. Sie lernen maßgeblich in AAR-Zyklen (Antizipation, Aktion, Reflexion) und werden dabei von ihren Lehrkräften durch adäquate Bewertungssysteme und Feedback (möglichst jenseits von Ziffernnoten) unterstützt. Kooperation im Bildungssystem, regionale Netzwerke und Lerngemeinschaften werden genutzt, um der zunehmenden Verflechtung zu entsprechen.

In der OBS Berenbostel wurden etliche Aspekte des Lernkompass 2030 alltagsnah umgesetzt. Die Schule fokussiert Kompetenzen, die das Kollegium für ein gelingendes gesellschaftliches und wirtschaftliches Leben ihrer Schüler/innen für wichtig hält. Dazu gehören neben fachlichen, in den Projektthemen aktiv angeeigneten Kompetenzen beispielsweise auch Sozialkompetenzen, die mit allen Schüler:innen in Klasse 5 trainiert werden. Die an Zukunftsschulen wie dieser entstandenen Konzepte für Unterricht, Schulleben, Lehrkräftefortbildung etc. sind miteinander verwoben, das eine ergibt sich aus dem anderen. Für diese Entwicklung nutzt die Schule Fortbildungsnetzwerke, die weiterhin mit Landesinstituten o. Ä. sowie unter Einbeziehung entwicklungsunterstützender wissenschaftlicher Expertise arbeiten. Zugleich aber nutzt sie systematisch die im eigenen Kollegium wie in der Schülerschaft vorhandenen Kompetenzen, um selbstständiges und nachhaltiges Lernen zum Alltag werden zu lassen.

Kontakt

Axel Dettmer

Rektor der Oberschule Berenbostel, Garbsen

<https://www.oberschule-berenbostel.de>

4.2 Touch Tomorrow

Dennis Sawatzki

Unterschiedliche Institutionen und Perspektiven kommen zusammen, um kokonstruktiv digitale Transformation für Schulen erlebbar und umsetzbar werden zu lassen.

Das Touch Tomorrow-Projekt wird in Zusammenarbeit der Dr. Hans Riegel Stiftung (Bonn), des Instituts für Schulentwicklung und Hochschuldidaktik (Bochum) und der Landesinstitute in Bremen (LiS), Schleswig-Holstein (IQSH) und Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) umgesetzt und richtet sich an Lehrkräfte, die mittlere Führungsebene an Schulen sowie Schulleitungen.

Die Fortbildungen drehen sich um den schulischen Transformationsprozess auf dem Weg zu einer Kultur der Digitalität und widmen sich u. a. den Themen „Schule im digitalen Wandel“, „Digitale Resilienz“ oder „Hürden und Hindernisse auf dem Weg zur digitalen Transformation“. Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schulformen können sich zum Fortbildungsangebot anmelden und nehmen kostenfrei teil. Dabei wird empfohlen, zu zweit je Schule teilzunehmen, um sich in der Übertragung auf die eigene Schule gegenseitig unterstützen zu können. Jede Fortbildung besteht aus drei Phasen: Sie beginnt mit einer Veranstaltung in Präsenz, beinhaltet eine mehrwöchige Selbstlern- und Praxisphase und schließt mit einer Online-Veranstaltung ab.

In der Präsenzveranstaltung zum Auftakt geht es um das Kennenlernen und die Vernetzung mit den Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, um die Themenhinführung und um die Entwicklung eines personalisierten Ziels (z. B. die Entwicklung eines digitalen Produktes). Hierfür haben die Teilnehmenden eine Vorabbefragung ausgefüllt, welcher der europäischen Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu) zugrunde liegt und die sich an das Selbstreflexionsinstrument SELFIEforTEACHERS anlehnt. Am Ende der Befragung geben die Teilnehmenden eine erste Einschätzung darüber ab, welche Schwerpunkte sie in der Fortbildung besonders fokussieren möchten.

Entlang der Fortbildungsinhalte und der Befragungsergebnisse formulieren die Teilnehmenden ein individuelles Entwicklungsziel. Sie erschließen sich „ihr“ Thema entlang einer digitalen Materialtheke und arbeiten es im Rahmen eines Design-Thinking-Prozesses in Form eines Planungsplakats (Project Canvas) aus. Sie finden sich zu Peergruppen zusammen, die an ähnlichen Zielen arbeiten möchten oder die sich sinnvoll gegenseitig unterstützen können. Sie nutzen die Präsenzzeit, um sich die Impulse der Materialtheke arbeitsteilig zu erschließen und anschließend gegenseitig verfügbar zu machen. In der Selbstlernphase arbeiten die Teilnehmenden an ihren definierten Entwicklungsvorhaben und erhalten hierfür Zeit für die individuelle Bearbeitung sowie für Peergruppen-treffen, in denen sie gemeinsam an Zielen weiterarbeiten oder sich gegenseitig

beraten können. Zudem werden innerhalb der Selbstlernphase Online-Mikrofortbildungen angeboten, deren Themenschwerpunkte gemeinsam mit den Kursteilnehmenden festgelegt wurden. Es besteht außerdem die Möglichkeit, sich beraten und coachen zu lassen. Hierfür können sie bei den Fortbildungsanbietenden Online-Termine buchen. Das Coaching orientiert sich an Konzepten lösungsfokussierter Kurzzeitberatung.

In der abschließenden Online-Veranstaltung stellen die Teilnehmenden ihr Thema/Produkt in einer Kurzpräsentation (Pitch) vor. Es wird ein virtuelles Barcamp organisiert und die Teilnehmenden ordnen sich nach Interesse den jeweiligen Sessions zu. Am Ende der Veranstaltung werden nächste Handlungsschritte definiert und ggf. Vereinbarungen zur weiteren Vernetzung/Zusammenarbeit innerhalb des Kurses und/oder der Peers getroffen. Jede Fortbildungskomponente (Präsenzauftakt, Selbstlernphase, Online-Abschluss) wird formativ und standardisiert evaluiert. Im unmittelbaren Nachgang an die Fortbildung füllen die Teilnehmenden den Vorabfragebogen erneut aus, sodass individuelle und gruppenweite Entwicklungsfortschritte in einzelnen Bereichen identifiziert werden können. Einige Monate nach der Fortbildung erfolgt ein dritter Messzeitpunkt, um über die verschiedenen Fortbildungen, Kursgruppen und Länder hinweg Fortbildungseffekte auf ihre Wirksamkeit und Nachhaltigkeit hin zu prüfen.

Die hier skizzierte „Fortbildungsarchitektur“ ist unabhängig vom Inhalt (Digitalität) zu betrachten und kann auf unterschiedliche Fortbildungsthemen und Entwicklungsziele übertragen werden. Die Zusammenarbeit zwischen einer Stiftung, den Landesinstituten und einem unabhängigen, wissenschaftlich agierenden Fortbildungsinstitut schafft auf allen Seiten Erfahrungsräume für eine multiprofessionelle Fortbildungsgestaltung und -umsetzung. Dadurch können aktuelle Themen mit praxisrelevantem Fokus, wissenschaftlicher Fundierung, einer gesicherten Finanzierung und den länderspezifischen Rahmenbedingungen kombiniert werden.

Die Teilnehmenden erleben in der Rolle der Lernenden einen Mix verschiedener Fortbildungsformate und erarbeiten in der Rolle als Lehrende und Multiplizierende Übertragungsmöglichkeiten in ihre Unterrichts- und Schulentwicklung. Kollaboration und Kooperatives Lernen stehen dabei ebenso im Vordergrund wie das kritische Denken in der Auseinandersetzung nicht nur mit dem Fortbildungsthema, sondern auch den Fortbildungsformaten. Die Kreativität wird durch die Produkt- und Handlungsorientierung forciert. Coaching als Begleitangebot unterstützt den individuellen Lernweg der teilnehmenden Lehrkräfte.

Kontakt

Institut für Schulentwicklung und Hochschuldidaktik Bochum

<https://ish-gruppe.de>, <https://www.touchtomorrow-teaching.de/>

4.3 Grundschule am Dichterviertel, Mülheim a. d. R.

Durch radikale Fokussierung auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Kinder Lernwirksamkeit und Chancengerechtigkeit erreichen

Die Grundschule am Dichterviertel, verortet in Nordrhein-Westfalen, gewann 2021 den Deutschen Schulpreis Spezial in der Kategorie „Bildungsgerechtigkeit fördern“ und 2023 den regulären Deutschen Schulpreis mit dem Schwerpunkt Unterrichtsqualität. Als Brennpunktschule „verschrien“, von Schließung bedroht und zu grundlegenden Veränderungen gezwungen, hat sie einen fundamentalen Wandel durchlebt und neue Wege eingeschlagen. Es gibt keine Hausaufgaben, keine Noten und keine üblichen Klassen. Das Kollegium entwickelt und definiert gemeinsam und arbeitsteilig in Kleingruppen Jahresziele im Sinne der Frage: Worin liegt der größte Gewinn für unsere Kinder? Über die gemeinsam ermittelten Ziele wird Transparenz für alle hergestellt.

Steuerungsimpulse erfolgen über regelmäßige Austauschformate im Unterrichtsalltag. Mindestens einmal wöchentlich findet ein kollegialer Austausch über die derzeitigen Schulentwicklungsziele statt. Die Schulleitung identifiziert neben den Ressourcen auch vorherrschende Probleme und spiegelt sie ins Kollegium, um diese dann als Team und auf der Sachebene kreativ in Angriff zu nehmen. Probleme werden als „Challenge“ betrachtet und die Lehrpersonen als permanent Lernende. „Wenn wir nicht Lerner bleiben und uns selbst in unserer Unterschiedlichkeit an- und wahrnehmen, wie sollen unsere Kinder das dann können?“ (Schulleitung). Dieses Grundverständnis spiegelt sich in einer fehlerfreundlichen Kultur und darin, „mit großer Geduld, Lust und Leichtigkeit“ sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Kolleginnen und Kollegen zu begegnen – woraus kreative, kommunikative und kollaborative Problemlöseprozesse erwachsen.

Die Schule hat über zwei Jahre ein Hospitationsmodell verfolgt und immer wieder Anpassungen vorgenommen, welches jedoch nicht „funktionierte“. Die Reaktion darauf bestand darin, nicht das Problem weiter zu verstärken, sondern um der Lösung willen etwas gänzlich Neues auszuprobieren. Dies wird zum Grundsatz der kollegialen Zusammenarbeit und gegenseitigen Fortbildung erhoben und auch auf andere Bereiche des Schulalltags übertragen. In diesem konkreten Fall entschied sich die Schule für einen ungewöhnlichen Ansatz, dem die Schulleitung den Arbeitstitel „Meet & twist“ verlieh: Die Kolleg:innen treffen

sich um 9:15 Uhr auf den Fluren vor den Klassenräumen, tauschen sich kurz über die aktuelle Unterrichtssituation aus und wechseln spontan die Lerngruppe. Nach zehnminütiger Unterrichtsübernahme erfolgt eine kurze Reflexion auf dem Flur und dann der erneute Wechsel. Diese alternative Form der Hospitation, bei der der Gast zeitweise zum Gastgeber für die Lerngruppe avanciert, stellt eine hinreichende Irritation für Lernende wie Lehrende dar, um gewohnte Muster zu identifizieren und ggf. aufzubrechen, um in eine intensive Selbstreflexion zu gelangen, um sich selbst immer wieder als Lernende zu erleben (mit all der damit verbundenen Unsicherheit), um Fehlerfreundlichkeit zu kultivieren und um permanente Perspektivwechsel im beruflichen Alltag zu etablieren.

Das Kollegium kollaboriert in sämtlichen Bereichen der Unterrichts- und Schulentwicklung eng miteinander. Das empirisch gesicherte Axiom der Gruppenreflexion, welches dem Kooperativen Lernen zu eigen ist, wird hierbei strikt verfolgt in der Frage: Wie bringe ich mich und uns in eine permanente und iterative Reflexion über unser Lehrer:innenhandeln? Orientierung schafft der pädagogische Doppeldecker: Das Kollegium bringt alles, was theoretisch behandelt wird, in die eigene Praxis und umgekehrt die Praxis immer wieder auf eine Metaebene. Dabei zieht sich die Schulleitung bewusst aus bestimmten Gruppenprozessen heraus, um die Verantwortung im Kollegium zu belassen und das Kollaborativ-Kooperative zu betonen.

Beim Onboarding neuer Lehrkräfte wird besonders eine systemische Haltung betont (Ich im System zwischen Autonomie und Interdependenz). Die Verhaltens- und Verhältnisebene werden getrennt, aber wechselwirkend betrachtet („Haltung und Struktur bedingen einander“). Es wird auch theoretisches Wissen über Veränderungs- und Transformationsprozesse im Kollegium vermittelt, um die Frage professionell in den Blick nehmen zu können, was jede*r Einzelne in dem je eigenen Stadium der Entwicklung und Veränderung von der Schulleitung oder vom Kollegium braucht. Hieraus erwächst ein intern organisiertes, bedarfsorientiertes Coaching.

Es braucht haltende Kräfte in einer agilen, iterativ arbeitenden Schule. Daher ist die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung. Hierauf zahlen die oben skizzierten Maßnahmen ein. Darüber hinaus geht die Schule sehr offen mit dem Thema Personal- als Persönlichkeitsentwicklung um. Ein von der Schulleitung skizziertes Beispiel: Sobald zu viele Ich-Anteile in Konferenzen oder Gremienarbeit zu Tage treten, wird eine Klangschale angeschlagen, um Achtsamkeit zu fördern und eine Offenheit im Umgang mit Schwächen oder Entwicklungspotenzialen tagtäglich einzüben.

Durch die Verantwortungsübertragung an das Kollegium hinsichtlich des Tagesgeschäfts wird eine Gestaltungskompetenz gefördert, die wiederum auch an die Schüler:innen weitergetragen wird (jahrgangsübergreifendes Lernen, Lernzeit statt Hausaufgaben, Training von Feedbackkompetenz, Ausrichtung des Lernens am 4K-Modell, dem OECD Lernkompass und den Global Goals

im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Die von uns herangezogenen „Sieben C“ spiegeln sich in dieser Schule geradezu idealtypisch.

Kontakt

Nicola Küppers

Schulleiterin

Grundschule am Dichterviertel, Mülheim a.d. Ruhr

<https://ggschule-am-dichterviertel.com/>

4.4 Kompetenzzentrum Lehrkräftefortbildung Papenburg

Von der internationalen Kooperation zur regionalen Qualitätsoffensive: Ein Leuchtturmprojekt zur Berufsorientierung an Schulen in der Fortbildung

Die Qualifizierung zum/zur schulischen Berufsorientierungskoordinator:in steht für ein modularisiertes Konzept, das gemeinsam mit Lehrenden der PH Niederösterreich und Fortbildungsverantwortlichen des Papenburger Kompetenzzentrums Lehrkräftefortbildung in der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte (HÖB) sowie dem Niedersächsischen Landesinstitut (NLQ) entwickelt wurde und langjährige Erfahrungen mit einem Weiterbildungsstudium zur Berufsorientierung und Berufsorientierungskoordination für die Lehrkräftefortbildung in Österreich adaptiert hat. Im November 2023 wurde der erste Durchgang der neunmoduligen Fortbildungsreihe mit integrierten Praxisphasen und digitalen Begleitveranstaltungen abgeschlossen und evaluiert. Es geht also um eine internationale, interdisziplinäre Kooperation im Fortbildungsbereich zur Konzeption einer wegweisenden hybriden Fortbildungsreihe. Ziel ist, Lehr- und Fachkräfte darin zu unterstützen, qualitativ hochwertige Konzepte zur Berufsorientierung an Schulen zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln.

Mit Blick auf die zunehmende Differenzierung von Bildungs- und Ausbildungsgängen und die damit anspruchsvoller werdende Zukunftsaufgabe Berufswahl sollen alle Schüler:innen die Möglichkeit bekommen, sich auf ihre Berufs- und Bildungswege gut vorzubereiten, diese sowie ihre Berufswahlkompetenzen (Career Management Skills) selbstkritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Um diese komplexe Aufgabe professionell gestalten zu können, ist nicht nur die Fortbildung selbst entlang wissenschaftlicher Kriterien effektiver Fortbildung konzipiert, sondern sie sorgt auch bei den Lehrkräften für eine hinreichend vielfältige theoretische Basis, die wiederum unmittelbar in begleitenden Praxisprojekten mündet und so den Transfer in die Schulkonzeptionen anbahnt. Berufswahltheorien und berufswahlbestimmende Faktoren gehören ebenso

dazu wie Persönlichkeitsbildung, Kernkompetenzen, Potenzialanalysen, geschlechterreflektierte und interkulturelle Ansätze, Leitkulturen heutiger Jugendlicher, Informations- und Projektmanagement, Grundlagen von Dokumentation und Evaluation, aber auch kollegiale Gesprächsführung und Beratung, Berufswelterfahrung oder Betriebspraktikum, Konzeptentwicklung und Berufsorientierung, Implementierung am je eigenen Schulstandort und die Moderation von Entwicklungsprozessen.

In den jeweils dreitägigen Modulen vor Ort werden theoriegeleitete Praxiskompetenzen rund um den Kern „Berufsorientierung“ entwickelt und erweitert. Im neunten und letzten Modul werden jeweils die zur Implementation an Schulen erarbeiteten Berufsorientierungskonzepte vorgestellt und gemeinsam reflektiert. Dies ist zugleich Voraussetzung für das Abschlusszertifikat als Berufsorientierungs-Koordinator:in. Sowohl die Zwischen- als auch die Abschluss-evaluation der Fortbildungsreihe zeigen eine sehr hohe Zustimmung der Fortbildungsteilnehmer:innen von Förderschule bis Gymnasium bezüglich der Inhalte, Kompetenzerweiterung und Praxistauglichkeit sowie der Form und Organisation der Fortbildung. Die von Lipowsky/Rzejak (2021) zitierte vierte Stufe des Kirkpatrick-Modells, also das Sichtbarwerden von Fortbildungseffekten, die zu positiven Veränderungen auf der Schüler:innenebene führen, erscheint hier plausibel und wäre durch eine entsprechende Studie zu überprüfen.

Das Fortbildungsbeispiel aus dem Kompetenzzentrum Papenburg (HÖB) ist in verschiedener Hinsicht zukunftsweisend: als internationales Kooperationsprojekt, als nachhaltiges Fortbildungsangebot zu einem für Schüler:innen entscheidenden Zukunftsbereich (ihrer Berufswahlkompetenz), als hybrides und entwicklungsorientiert evaluiertes, halbstandardisiertes Konzept, das Vorschläge und Vorstellungen von Fortbildungsteilnehmenden zur Adaptierung und Optimierung nutzt und durchgängig auf wissenschaftliche Expertise zurückgreift. Pointiert zusammengefasst, sehen wir hier einen institutionell verankerten Fortbildungstypus, der Lehrkräfte und Schulen in definierten Entwicklungsprozessen voranbringt und im Sinne von Michael Schratz „lernseits“ ausgerichtet ist (Schratz 2003).

Kontakt

Dr. Kerstin Haucke

Historisch-Ökologische Bildungsstätte Emsland & Papenburg e.V. (Kompetenzzentrum Lehrkräftefortbildung) HÖB & Pädagogische Hochschule Niederösterreich (PHNÖ)

Kerstin.haucke@hoeb.de

5 Transformative Schule und Fortbildung

Was lässt sich ableiten aus den hier nur exemplarisch skizzierten, zukunftsweisenden Konzepten aus Schulen, Verbundprojekten und Fortbildung? Die Schule der Zukunft ist eine lern- und entwicklungsorientierte Schule. Sie nimmt Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für Gegenwart und Zukunft im persönlichen Umfeld, in Arbeitswelt und Gesellschaft in den Blick, überwindet überholte Strukturen und findet eine Balance zwischen Empirie und Erfahrung. Wissensfokussierte Fortbildung – ohne Transferwirksamkeit und Nachhaltigkeit – wird abgelöst von einem systematischen, kriteriengeleiteten Mix unterschiedlicher Formate und ist ausgerichtet an den im Schulalltag und unter Entwicklungsaspekten kommunizierten Bedarfen der Lehrenden und Lernenden. Personal- und Unterrichtsentwicklung in Form adaptierter und personalisierter Lernangebote gehen Hand in Hand. Die Schule der Zukunft agiert in einer Kultur der Digitalität und hat neue Lern-, Aufgaben- und Prüfungsformate fernab von Ziffernnoten und Sitzenbleiben etabliert. Projekt- und handlungsorientiertes Lernen findet nicht nur im Unterricht statt, sondern auch in der Fort- und Weiterbildung. Kreativität, kritisches Denken und Kooperatives Lernen werden konsequent in der kollegialen Zusammenarbeit ebenso umgesetzt wie im Unterrichtsalltag und in Fortbildungskontexten.

Es gibt ko-konstruktiven Austausch zur Entwicklung neuer und zur Weiterentwicklung bestehender, bewährter Konzepte, regelmäßige Impulse durch externe (multiprofessionelle) Instanzen, Coaching für pädagogische Führungskräfte und verschiedene Formate von der Mikrofortbildung bis zur Prozessbegleitung, immer ausgerichtet an der Heterogenität der Lehrer- und der Schülerschaft sowie im Sinne inklusiver Schule.

Das kooperative Lernen als wiederkehrendes Grundprinzip ebnet den Weg für personalisiertes, kollaboratives und adaptives Lernen zwischen jahrgangsübergreifenden Lernenden, zwischen Kolleginnen und Kollegen genauso wie zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten, die eine Partnerschaft zur Unterstützung der Lernenden eingehen. KI übernimmt die überwiegend standardisierte, schuladministrative Arbeit und schafft somit Freiräume für Beziehung und Begegnung am Lern- und Lebensort Schule, welcher dank digitaler Infrastrukturen und Konzepte nicht nur vor Ort, sondern auch „remote“ existiert.

Eine zukunftsweisende Kompetenzorientierung bewegt sich in den Bereichen der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration ebenso wie im Feld der Kreativität, des kritischen Denkens und der Persönlichkeitsentwicklung. Partizipation und Demokratie werden im Doppeldecker sowohl gelebt als auch reflektiert. Und sowohl Lernende als auch Lehrende erhalten ein entwicklungsbegleitendes Coaching-Angebot. Diskutiert werden solche Ansätze in pädagogischen Kontexten schon lange, umgesetzt werden sie bisher von einigen. Schule

und Lehrkräftefortbildung stehen allerdings vor schnelleren und umfassenderen Veränderungen als bisher. Zukunft konturiert sich heute und beginnt morgen.

Literatur

- Beywl, W., Blum, K. (2023): Wie Schulpraxis und Bildungswissenschaft durch Zusammenarbeit gewinnen. Zehn Jahre „Lehren und Lernen sichtbar machen“. Windisch 59. DOI: 10.25656/01:25821.
- Daschner, P., Karpen, K., Köller, O. (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ehlers, U.-D. (2022): Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. Karlsruhe: nextskills.org.
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett Cotta.
- Fullan, M., Scott, G. (2014): Education Plus. Seattle (Collaborative Impact SPC).
- Green, N., Green, K. (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kalz, M. (2023): Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. In: MedienPädagogik (Occasional Papers 19.11.2023), S. 332–352.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1), S. 36–43.
- Meyer, M.-A., Heckt (Vanier) D. H. (2008): Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. Über das enge Verhältnis scheinbar widersprüchlicher Ansätze. In: Friedrich Jahresheft XXVI, S. 7–11.
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Stuttgart: UTB.
- Neuweg, G. H. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenfortbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht. H. 5/6, S. 363–372.
- Rasfeld, M., Spiegel, P. (2023): EduAction. Wir machen Schule. Ein Report der earthrise society. Hamburg: Murmann.
- Schratz, M. (2003a): Lehrerfortbildung und Personalentwicklung. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung. Bremerhaven: DVLFB (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung), S. 14–18.
- Schratz, M. (2003b): Viele Wege zur besseren Schule. Evaluation als Schrittmacher für Qualitätsentwicklung. In: Schulmagazin 5–10. Impulse für kreativen Unterricht 71/7–8, S. 5–14.
- Sippl, C., Brandhofer, G., Rauscher, E. (2023): Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Innsbruck & Wien: Studien Verlag.
- Süßenbach, F. (2023): Future Skills an Schulen – Lehrende und Lernende benötigen mehr zukunftsweisende Kompetenzen. In: Daschner, P., Karpen, K., Köller, O. (2023): Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 194–202.

- Vanier, D. H. (2024): Begleitende Forschung und Fortbildung. In: Das Modellprojekt Klassenassistenz. Gelingensbedingungen für inklusive Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165–171.
- Wahl, D. (2020): Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

4 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung

Peter Daschner, Dieter Schoof-Wetzig und Ulrich Steffens

In die folgenden Handlungsempfehlungen eingeflossen sind gemeinsame Forderungen des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB), der GEW und des VBE¹, ergänzt um Anregungen, die sich aus der Diskussion beim 7. Sankelmarker Gespräch zur Lehrerbildung (Berlin 2022) ergeben haben (vgl. Daschner/Karpen/Köller 2023). Erweitert haben wir sie um solche, die auf Good-Practice-Beispielen in diesem Weißbuch basieren, vornehmlich aus den Themenbereichen I (Qualifizierung) und II (Steuerung).

- 1 Governance-Ebene (Kultusministerien/Senatsbehörden, KMK, Hochschulen)
 - (1) *Entwicklung und Pflege gemeinsamer Standards, insbesondere eines länderübergreifenden Referenzrahmens Fortbildungsqualität*
unter Berücksichtigung der Handlungsebenen und Akteursrollen im Fortbildungssystem, u. a. Standards für die Qualifizierung von Fortbildner:innen und Schulleitungen
 - (2) *Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit*
durch regelhafte Berichterstattung nach bundeseinheitlich definierten Kriterien; Abstimmung und Vereinbarung ländergemeinsamer Indikatoren sowie einheitlicher Erhebungen und Auswertungsverfahren; Teilnahme an der OECD-Studie TALIS 2024 (Teaching and Learning International Survey); Etablierung eines bundesweiten Monitor Lehrkräftefortbildung analog zum Monitor Lehrerbildung für die erste Phase

1 vgl. gemeinsame Presseerklärung von GEW, VBE und DVLfB: <https://www.gew.de/presse/pressemitteilungen/detailseite/gew-und-vbe-hoehere-investitionen-in-die-fortbildung-von-lehrkraeften-ueberfaellig>.

- (3) *Aufbau landesweiter Fortbildungsmonitorings*
mit allen relevanten Informationen für ein „Fortbildungsmanagement“ – u. a. hinsichtlich einer systematischen Bedarfserfassung, Fortbildungsplanung und Angebotsnutzung sowie einer praxisorientierten Fortbildungsforschung
- (4) *Aufnahme der Lehrkräftefortbildung in die Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring*
entsprechend deren Zielsetzung, „[...] für Transparenz hinsichtlich zentraler Maßstäbe zur Bestimmung von Bildungsqualität zu sorgen [...]“²
- (5) *Ressourcenerhöhung für die Lehrkräftefortbildung*
Angleichung an den Bestand des pädagogischen Personals und die Entwicklung der Ausgaben für das staatliche Schulwesen
- (6) *Schrittweise Einführung der quantifizierten Fortbildungspflicht*
in Verbindung mit einem explizit ausgewiesenen Fortbildungsbudget und mit Zeitkontingenten für die Lehrkräftefortbildung als fester Bestandteil der Lehrerarbeitszeit, u. a. im Kontext eines neuen Arbeitszeitmodells für Lehrkräfte. Voraussetzung dafür ist ein quantitativ und qualitativ hinreichendes Angebot, damit die Pflicht auch hochwertig eingelöst werden kann
- (7) *Professionalisierung des Fortbildungspersonals*
durch geregelte standardbasierte Verfahren der Rekrutierung und Qualifizierung sowie geeignete „positionale Ausstattung“ (Tätigkeit mindestens im Umfang einer halben Stelle, Besoldungsanpassung bzw. Zulagen; mehr Funktionsstellen)
- (8) *Einbeziehung der Hochschulen in die berufsbegleitende Qualifizierung der Lehrkräfte*
insbesondere bei der Wirkungsforschung und Konzeptentwicklung; Lehrkräftefort- und -weiterbildung 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
- (9) *Quer- und Seiteneinstieg nach gemeinsam entwickelten Standards und Qualitätskriterien*
Nachqualifizierung in einem Unterrichtsfach durch Hochschulen oder in Kooperation von Hochschulen und Landesinstituten, auch mit bildungswissenschaftlichen Anteilen sowie sorgfältiger Evaluierung. Beim berufsbegleitenden Studium erweiterte Basisqualifizierung vor dem Unterrichtseinsatz; Supervision und Coaching unterrichtsbegleitend; Qualifizierung und Zeitkontingent für schulische Mentoren
- (10) *Berufseingangsphase von Lehrkräften als eigenständige Fortbildungsphase*
mit spezifischen Bildungs- und Professionalisierungsangeboten; besondere Berücksichtigung von Quer- und Seiteneinsteigern

2 www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring.html.

-
- 2 Intermediäre Ebene (Landesinstitute, Landesschulämter bzw. Schulverwaltungen und ihre Regionalstellen bzw. Kompetenzzentren)
- (1) *Systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfs in den Schulen*
durch gezielte Befragung der Lehrerschaft und Schulen; Nutzung vorhandener Daten, z. B. der schulischen Fortbildungspläne sowie der Ergebnisse von Externen Evaluationen (Schulinspektionen, Qualitätsanalysen)
 - (2) *Identifizierung von landesweiten Fortbildungsschwerpunkten*
in einem partizipativen Verfahren zwischen Ministerien und Landesinstituten und unter Einbeziehung relevanter Bezugsgruppen der Profession und Vertretungen der Lehrerschaft
 - (3) *Fokussierung der Lehrkräftefortbildung auf schulische „Primärprozesse“*
Zielorientiertes Unterrichten und entsprechende Lehr- und Lernstrategien unter besonderer Berücksichtigung der „Basisdimensionen“ von Unterrichtsqualität, die für das Erreichen der Basiskompetenzen von Schüler:innen besonders wichtig sind
 - (4) *Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung*
Weiterentwicklung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Expertise des Personals, Einsatz empirisch abgesicherter und praxiserprobter Fortbildungsmaßnahmen und regelhafte Evaluation und Wirksamkeitsprüfungen, Aufbau von Netzwerken des Fortbildungspersonals (Communities of Practice)
 - (5) *Expertise und personelle Ausstattung für fächerübergreifende Kompetenzbereiche*
Personelle Absicherung der Bereiche Kultur der Digitalität, Demokratiebildung, MINT, Sprachbildung, BNE
 - (6) *Systematisierung des Spektrums von Fortbildungsformaten*
Entwicklung einer länderübergreifenden Typologie für Angebot, Durchführung, Evaluation und Erforschung von Fortbildungsmaßnahmen
 - (7) *Systematischer Transfer von Forschungserkenntnissen in die Fortbildungspraxis*
insbesondere Verbindung von Input und Erprobung mit Feedback und Reflexion, gemeinsame Erarbeitung von Unterricht in Teams, z. B. in professionellen Lerngemeinschaften, Förderung von evaluativem Denken, das die eigene Wirksamkeit erfahrbar macht
 - (8) *Kontinuierliche Pflege des Professionswissens*
durch Rezeption und Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse („state of the art“), z. B. hinsichtlich neuer Medien und veränderter Lernvoraussetzungen bei den Kindern und Jugendlichen, sowie Sicherung einer praxisbezogenen Professionsforschung („action research“) in Handlungszusammenhängen des Fortbildungspersonals

(9) *Marketing und Wissensmanagement*

strategische Kommunikation über Lehrkräftefortbildung statt Angebotsdschungel sowie Pflege der Kundenbeziehung, Weiterentwicklung der Fortbildungsdatenbanken im Hinblick auf Nutzerfreundlichkeit, mobile und virtuelle Funktionen, Wissensmanagement für Kunden und Monitoring für Anbieter

(10) *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; Qualifizierungsmaßnahmen von Fortbildungspersonal und Lehrkräften bei fächerübergreifenden Themenbereichen

3 Schulebene (Schulleitungen, Fortbildungsbeauftragte, Landesinstitute)

(1) *Aufbau von innerschulischen Strukturen zur Professionalisierung von Lehrkräften*

d. h. für das individuelle und organisationale Lernen, u. a. durch feste Team- und Fortbildungszeiten, Fortbildungsbudgets, Etablierung von Fortbildungsbeauftragten, Qualifizierung und Stärkung von Schulleitungen für Maßnahmen der Personalentwicklung

(2) *Konzeption von Schulinterner Fortbildung als integraler Bestandteil der Personalentwicklung*

systematische Verzahnung mit den Schulentwicklungsschwerpunkten der Schule

(3) *Entwicklung einer zeitgemäßen konzeptionellen Grundlage für Theorie und Praxis Schulinterner Fortbildung (SchiLf)*

Erfahrungswissen (Themen, Formate, Beteiligte, Zeit) erheben und systematische Forschung betreiben; Austausch von Konzepten, Formaten, Inhalten und Strategien auch regional organisieren und die Rahmenbedingungen für SchiLf verbessern

(4) *Verknüpfung der individuellen Kompetenzentwicklung mit der systemischen Entwicklung der Schule*

Entwicklung von Fortbildungsformaten, die für Bildungs- und Handlungsprozesse über den Horizont von Klassenzimmer und Unterricht hinaus die gesamte Schule und ihr Umfeld, z. B. die Gemeinde, einbeziehen (z. B. in einem Whole School Approach)³

(5) *Verknüpfung der Perspektiven von Personal- und Schulentwicklung bei der Schulleitungsqualifizierung*

Verbindung der Weiterentwicklung von Leitungskompetenzen der Teilnehmenden mit der Arbeit an Reformprojekten in der eigenen Schule, realisiert mit Diskurs, Reflexion und Feedback im Qualifizierungssetting Werkstatt. Einbeziehung anderer schulischer Akteure, insbesondere des sog. Mittelmanagements und von Steuer- oder Projektgruppen entsprechend dem Prinzip der „Distributed Leadership“

3 Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf (Abfrage: 23.06.2024).

Autorinnen und Autoren

Abshagen, Maike, Dr., Leiterin der Abteilung für bildungspolitische Querschnittsaufgaben, Lehrkräftenachwuchs, Lehrkräftepersonalverwaltung im Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Kontakt: Maike.Abshagen@bimi.landsh.de

Adenstedt, Kay, Dr., Fachbereichsleiter am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA). Kontakt: kay.adenstedt@sachsen-anhalt.de

Bárány, Thomas, Dr., Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung TU Dresden (2016 bis 2023), Projektkoordination Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften, Forschungsschwerpunkte: Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften, Fort- Weiterbildung im Lehramt, alternative Formate in der Lehrkräftebildung. Kontakt: thomas.barany@tu-dresden.de

Baumgart, Kerstin, Dr. phil., Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Referatsleiterin – Referat 4 4 „Unterstützungssystem, Netzwerke im Bildungsbereich, Leistungsbewertung“. Kontakt: Kerstin.Baumgart@thillm.de

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

Beywl, Wolfgang, Prof. Dr., Seniorprofessor am Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und wissenschaftlicher Leiter Univation – Institut für Evaluation, Köln. Arbeitsschwerpunkte: schulinterne Evaluation, datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Kontakt: wolfgang.beywl@fhnw.ch

Bieber, Götz, Dr., ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde. Kontakt: goetz-bieber.bildung@email.de

Biederbeck, Ina, Geschäftsführerin am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Europa-Universität Flensburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Konzepte phasenübergreifender Lehrkräftebildung; Wissenschaftsorientierung in der Lehrkräftebildung. Kontakt: ina.biederbeck@uni-flensburg.de

Brand, Alexander, Mathematik- und Physiklehrer an einem Hamburger Gymnasium, Redakteur beim Deutschen Schulportal, Studium in Augsburg und Glasgow, Studienreise zu den „PISA-Siegern“ nach Finnland, Estland, Japan und Singapur. Kontakt: blog@alexanderbrand.de

Buchberger, Christian, stellvertretender Direktor und Leiter der Abteilung Schulentwicklung – Fortbildung des Landesinstituts für Schule Bremen (LIS). Kontakt: christian.buchberger@lis.bremen.de

Büker, Gundula, Eine Welt-Fachpromotorin für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum EPiZ Reutlingen, Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung von Multiplikator*innen, Qualitätsentwicklung, Whole Institution Approach. Kontakt: gundula.bueker@epiz.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). 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

Dettloff, Daniel, Leiter der Abteilung Fort- und Weiterbildung am Bildungscampus Saarland. Kontakt: d.dettloff@bildungscampus.saarland.de

Dettmer, Axel, Leiter der Oberschule in Berenbostel/Garbsen. Kontakt: axel.dettmer@obsberenbostel.de

Diedrich, Martina, Dr., Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg, Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV). Kontakt: martina.diedrich@ifbq.hamburg.de

Frey, Anne, Dr., Prof. an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg, inklusive Bildung. Kontakt: anne.frey@ph-vorarlberg.ac.at

Holzäpfel, Lars, Dr., Prof. für Mathematik und ihre Didaktik am Institut für Mathematische Bildung der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung und Multiplikatorenqualifizierung, Praxisphasen in der Lehrerbildung, Lernen mit Visualisierungen. Mitglied im Leitungsteam des DZLM und im Programm QuaMath-Projekt sowie Leitung des ZfS der PH Freiburg. Kontakt: Lars.holzaepfel@ph-freiburg.de

Gatzweiler, Peter, Hauptdezernent des Dezernates 46 der Bezirksregierung Köln (Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung; Lernen in der digitalen Welt). Kontakt: peter.gatzweiler@bezreg-koeln.nrw.de

Germer, Peggy, Dr., Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung TU Dresden, Projektkoordination Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften, Forschungsschwerpunkte: Phasenübergreifende Zusammenarbeit, Gestaltung von Transitionsphasen, professionelle Lehr-Lern-Settings in der alternativen Lehrkräftebildung. Kontakt: peggy.germer@tu-dresden.de

Gerking, Joachim, Stellvertretender Schulleiter und Pädagogischer Leiter an der Alexander-von-Humboldt-Schule, Gymnasium Lauterbach. Referent in der hessischen Schulleiterqualifizierung im Bereich „Unterrichtswirksame Führung“. Kontakt: j.gerking@avh-lauterbach.de

Göbel, Anja, Referentin am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM). Kontakt: anja.goebel@thillm.de

Grasmück, Heinz, Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg. Kontakt: heinz.grasmueck@li.hamburg.de

Gröschner, Alexander, Dr., Professor für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, Direktor des Learning to Teach-Lab: Science (LTL:S), Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Forschungsschwerpunkte: (Videobasierte) Unterrichtsforschung, Lernen im Praktikum, Wirksamkeit von Fortbildung. Kontakt: alexander.groeschner@uni-jena.de

Große Huettmann, Benedikt, Direktor der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) und Mitglied im Fachbeirat der Zeitschrift SchulVerwaltung NRW. Kontakt: Benedikt.GrosseHuettmann@qua-lis.nrw.de

Haab, Catherine, M.A., Lehrerin, Fachreferentin BNE am Bildungscampus Saarland, Abteilung Fort- und Weiterbildung, Grundsatzthemen. Kontakt: c.haab@bildungscampus.saarland.de

Hallemann, Svea, Dr., stellvertretende Gesamtkoordinatorin Programm Qua-Math, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Kontakt: hallemann@leibniz-ipn.de

Heinrichs, Ulrike (1962–2023), Leiterin des Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) – Kompetenzzentrum für regionale Lehrkräftefortbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Mitglied im Vorstand des DVLfB, Mitglied im Redaktionsteam Weißbuch.

Hubacek, Heidi, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, Referat Lehrkräftebildung und weiteres pädagogisches Personal, Leitung des Studienzentrums für Erziehung, Pädagogik und Schule (StEPS) und Leitung der Fachgruppe der Berufsbegleitenden Weiterbildung, Studien- und Qualifizierungsmaßnahmen im Programm Quereinstieg Berlin. Kontakt: heidi.hubacek@senbjf.berlin.de

Hubig, Stefanie, Dr., Ministerin für Bildung Rheinland-Pfalz. Kontakt: stefanie.hubig@bm.rlp.de

Iffert, Mathias, Dr., Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Kontakt: Mathias.Iffert@lisum.berlin-brandenburg.de

Jantowski, Andreas, Dr., Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM). Kontakt: andreas.jantowski@thillm.de

Kenner, Steve, Dr., Tenure-Track-Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung und Demokratiebildung als Unterrichtsfach und demokratischer Bildungsauftrag. Kontakt: steve.kenner@ph-weingarten.de

Klinger, Udo, Stellv. Direktor des Pädagogischen Landesinstituts RLP i.R., Abt.-Leiter Schul- und Unterrichtsentwicklung, Mitglied Fachdidaktischer Kommissionen, Leiter von Modellversuchen und Projekten, Mitherausgeber der „Lernenden Schule“, Autor, Berater, Vortragender und Workshop-Gestalter. Kontakt: udo.klinger@icloud.com

Knoke, Volkmar-Sebastian, Fortbildungsverantwortlicher beim Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, Arbeitsschwerpunkte: Qualitätssicherung und -entwicklung von (regionalen) Fortbildungen, Fortbildungs- und Lernwirksamkeit, Qualifizierung von Fortbildungspersonal; Produktverantwortung Berufliche Orientierung. Kontakt: sebastian.knoke@nlq.niedersachsen.de

Köker, Rainer, Leitung der Abteilung Gestaltung, Unterrichtsentwicklung, Grundsatz und Internationales (B 3), Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg. Kontakt: rainer.koeker@bsb.hamburg.de

Kotter, Alfred, Dr., Direktor der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP), Dillingen. Kontakt: direktor@alp.dillingen.de

Kreuziger, Annett, Gesamtkoordinatorin KMK-Programm QuaMath, IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Kontakt: kreuziger@leibniz-ipn.de

Limburg, Anika, Dr., Direktorin des Bildungscampus Saarland. Kontakt: a.limburg@bildungscampus.saarland.de

Lindström, Jens, Studienleitung am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, Schwerpunkte: Ausbildung Mathematik, Online- und hybride Aus- und Fortbildung, Medienkompetenzentwicklung. Kontakt: Jens.Lindstroem@iqsh.de

Lipowsky, Frank, Prof. Dr., Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung; Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungs- und Unterrichtsqualitätsforschung. Kontakt: lipowsky@uni-kassel.de

Obermeier, Ann-Cathrin, Dr., Bielefeld School of Education der Universität Bielefeld, Zentrum Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung, Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phasenverbindendes Lernen, Lehrkräftefortbildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung. Kontakt: ann-cathrin.obermeier@uni-bielefeld.de

Pesch, Luzia, Lehrerin, Fachreferentin BNE am Bildungscampus Saarland, Abteilung Fort- und Weiterbildung, Grundsatzthemen. Dozentin an der Universität des Saarlandes am Lehrstuhl Didaktik der Primarstufe-Schwerpunkt Mathematik. Kontakt: l.pesch@bildungscampus.saarland.de

Pichler, Silvia, Dr., Prof. für Grundschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Berufseinstieg. Kontakt: silvia.pichler@ph-vorarlberg.ac.at

Pikowsky, Birgit, Dr., Direktorin Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. Kontakt: birgit.pikowsky@pl.rlp.de

Piontek, Regina, i.R., Landesinstitut für Schule in Bremen, Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Fach Politik; zuletzt Leiterin des Kompetenzzentrums für Interkulturalität in der Schule in Bremen. Kontakt: aniger@uni-bremen.de

Plattner, Irmgard, Mag. Dr., Bildungsdirektion Tirol, Inspektorin der Europäischen Schulen, ehem. Vizerektorin für Forschungs- und Entwicklungsangelegenheiten an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Kontakt: irmgard.plattner@bildung-tirol.gv.at

Platzbecker, Paul, Prof. Dr. theol. habil., OStD i.K., Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung in NRW, Essen. Apl. Professor für Religionspädagogik / praktische Theologie an der Ruhruniversität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Religiöse Bildung heute, Entwicklung des RU, Bildungstheorie, Qualitätssicherung in der Lehrkräftefortbildung. Kontakt: p.platzbecker@ifl-fortbildung.de

Pötter, Matthias, Dr., Fachbereichsleiter am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA). Kontakt: matthias.poetter@sachsen-anhalt.de

Posch, Peter, Univ.-Prof. i.R., Dr., Mag., 1976–2000 Professor an der Universität Klagenfurt. Dzt. freier Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt. Schwerpunkt: Lesson- und Learning Studies. Kontakt: peter.posch@aau.at

Ramm, Gesa, Dr., Direktorin des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, Mitglied im Leitungsteam des Studiengangs Schulmanagement und Qualitätsentwicklung der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Kontakt: gesa.ramm@iqsh.landsh.de

Renz, Monika, Dr., ehemalige Mitarbeiterin des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung und des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Evaluation, Monitoring, Qualitätsmanagement, Wissensmanagement. Kontakt: monikarenz@posteo.de

Richlick, Elke, Dr., Direktorin des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ), Mitherausgeberin der Zs. Schulverwaltung Niedersachsen. Kontakt: elke.richlick@nlq.niedersachsen.de

Ricker, Karl-Martin, Studienleiter und Landesfachberater für Naturwissenschaften am IQSH (Aus- und Fortbildung von Lehrkräften), Mitherausgeber und Autor der Zeitschriften „Biologie 5–10“ und „Naturwissenschaften 5–10“ im Friedrich-Verlag, Lehrer an der Ida-Ehre-Schule Bad Oldesloe. Kontakt: rickerkarlmartin@gmail.com

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. Kontakt: thomas.riecke-baulecke@zsl.kv.bwl.de

Rincke, Karsten, Dr., Prof. für Didaktik der Physik an der Universität Regensburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Strukturierung von Lehr-Lern-Sequenzen; Erklärqualität; Sprache und Sprachförderung im Fachunterricht; Lehrkräfteprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung. Kontakt: rincke@physik.uni-regensburg.de

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

Sassenscheidt, Hajo, Dr., ehem. Leiter des Referats Personalentwicklung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg. Kontakt: hajo.sassenscheidt@gmx.de

Sawatzki, Dennis, Geschäftsführer des Instituts für Schulentwicklung und Hochschuldidaktik (Bochum), Gründungsmitglied Coachingspace, Supervisor (DGSv), Green-Trainer für Kooperatives Lernen, Projektleitung Digitale Fortbildungsoffensive für Moderierende in der staatlichen Lehrkräftefortbildung NRWs (2022). Kontakt: sawatzki@ish-gruppe.de

Schanz, Claudia, Dipl.Päd., Ltd. Ministerialrätin i.R., Nds. Kultusministerium (bis 2021), Vorstandsmitglied des Netzwerks „Schule im Aufbruch“, Sprecher*innenteam von INKA (Interkultureller AK im DVLfB). Lehrbeauftragte an der

Universität Göttingen, Institut für Interkulturelle Germanistik. Kontakt: clscha17@web.de

Schicht, Saskia, Dr., Bielefeld School of Education der Universität Bielefeld, Zentrum Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung, Arbeitsbereich Fort- und Weiterbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phasenverbindendes Lernen, Lehrkräftefortbildung, ästhetische und literarische Bildung. Kontakt: saskia.schicht@uni-bielefeld.de

Schödel, Thomas, Direktor Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA). Kontakt: thomas.schoedel@sachsen-anhalt.de

Schoof-Wetzig, Dieter, ehemaliger Dezernent des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung, Vorstandsmitglied im Deutschen Verein zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB). Kontakt: schoof@lehrerfortbildung.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

Schüssler, Renate, Dr., Bielefeld School of Education der Universität Bielefeld, Zentrum Phasenübergreifende Lehrer*innenbildung, Leitung des Arbeitsbereichs Internationalisierung & Fort- und Weiterbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: internationale Lehrer*innenbildung, Migrationspädagogik, Lehrkräftefortbildung. Kontakt: rene.schuessler@uni-bielefeld.de

Spies, Carmen, Lehrerin an einer beruflichen Schule, Fachreferentin BNE am Bildungscampus Saarland, Abteilung Fort- und Weiterbildung, Grundsatzthemen. Kontakt: c.spies@bildungscampus.saarland.de

Steffens, Ulrich, Erziehungswissenschaftler, zuletzt Direktor am ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden. Schwerpunkte: Schulqualität und Schulentwicklung, jahrelange Tätigkeit in der Schulbegleitung und Schulleitungsfortbildung. Kontakt: UlrichSteffens@gmx.de

Vanier, Dietlinde H., Prof. Dr. phil. habil, Erziehungswissenschaftlerin an der TU Braunschweig, bis 2018 Wissenschaftliche Leitung des dortigen Kompetenzzentrums Lehrkräftefortbildung, seit 2018 tätig im Kooperationsprojekt

Qualifizierung von Fortbildungs- und Führungspersonal sowie in der Begleitforschung des Modellprojekts Klassenassistenten. Kontakt: d.vanier@tu-braunschweig.de

Veith, Hermann, Dr. phil. habil., Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialisationsforschung, wissenschaftlicher Leiter des Netzwerks Lehrkräftefortbildung an der Georg-August-Universität Göttingen. Arbeitsgebiete: Sozialisation, Kompetenzbildung, Schulentwicklung und Demokratiepädagogik. Kontakt: hveith@gwdg.de

Webs, Tanja, Dr., Referentin für Fortbildungsberichterstattung in der Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fortbildungsmonitoring, Bedarfserfassung und Evaluation in der Lehrer:innenbildung. Kontakt: tanja.webs@qua-lis.nrw.de

Wehrhöfer, Ulrich, Leiter der Abteilung 4 – Politische Bildung, Kirchen und Religionsgemeinschaften, Lehreraus- und -fortbildung, Individuelle Förderung, Qualitätsanalyse, Startchancen des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW). Kontakt: Ulrich.Wehrhoefer@msb.nrw.de

Welniak, Christian, Dipl. Päd., ist Mitglied im Geschäftsführenden Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik. Kontakt: christian.welniak@degede.de

Wittig, Karen, Lehramt Grundschule Fach Werken, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken TU Dresden, Arbeitsschwerpunkte: Fachdidaktik technischer Bildung im Primarbereich, Soziomaterialität in Fachräumen des Primarbereichs, Erfahrungs- & Projektlernen. Kontakt: karen.wittig@tu-dresden.de