

Was Lehrkräfte lernen müssen

Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland

Hrsg. Burkhard Jungkamp
Martin Pfafferott

Hinweis:

Für den optimalen Onlinegebrauch wurde diese Version der Publikation mit **Hyperlinks** ausgestattet.

Sämtliche im Text vorkommenden URLs sind direkt verlinkt. **Sie sind entsprechend gekennzeichnet.**

INHALT

Vorwort	4
Wegweiser	6
Peter Daschner Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung	11
Frank Lipowsky und Daniela Rzejak Welche Art von Fortbildung wirkt?	19
Antonia Kapretz Wie kriegen wir digitales Lernen und Lehren in die Schulen? Zehn Learnings aus vier Jahren digitale Fortbildungen in Berlin	39
Thomas Kerstan Zwischenruf: Braucht es eine Verpflichtung zur Fortbildung für Lehrkräfte?	42
Josef Keuffer Zur Lage und Zukunft der Lehrkräftefortbildung	44
Ilka Hoffmann Mehr Fortbildung! – Welche Fortbildung? Überlegungen zu einer nachhaltigen Fortbildung an den Schulen	52
Ekkehard Winter Warum die staatliche Lehrkräftefortbildung in schlechtem Zustand ist – und wie man die Rahmenbedingungen verbessern könnte	59
Stefanie Hubig Die Fortbildung von Lehrkräften aus Sicht der Kultusministerkonferenz	66
Wolfgang Böttcher, Martina Diedrich, Burkhard Jungkamp, Valerie Lange und Martin Pfafferott Was folgt daraus? – Fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung	71
Impressum	77

VORWORT

Als im Frühjahr 2020 die Schulen aufgrund der Corona-Pandemie das erste Mal schlossen, haben viele Themen eine gesamtgesellschaftliche Konjunktur erfahren, die sie lange nicht hatten – und doch immer verdienten. Eines dieser Themen ist die Fortbildung von Lehrkräften. Von einem Tag auf den anderen wurden Kompetenzen notwendig, auf die viele Lehrerinnen und Lehrer nicht in ihrem Lehramtsstudium vorbereitet worden sind.

In einer sich rasch und permanent wandelnden Gesellschaft reicht es für Lehrkräfte jedoch nicht, auf das Wissen und die Kompetenzen aufzubauen, die sie in ihrem Studium und dem Vorbereitungsdienst, den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung erlernt haben. Stattdessen wird die längste Phase, nämlich die berufsbegleitende, immer wichtiger und dauert vom Einstieg bis zum Ausstieg aus dem Berufsleben an. Dass die Bedeutung der Lehrkräftefortbildung auch von der Bildungspolitik erkannt wurde, zeigt der Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2020, ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften zu formulieren.

In der Corona-Pandemie wurde insbesondere deutlich, wie wichtig es ist, Lehrkräfte für den pädagogisch reflektierten Umgang mit digitalen Technologien zu qualifizieren. Die jüngste Entwicklung ist aber nur ein Beispiel für sich stets wandelnde Anforderungen an das Lernen und Lehren in der Schule. Andere Stichworte sind Umgang mit Heterogenität, Inklusion, Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler, Demokratieerziehung oder ökologische Bildung.

Wie also lassen sich die Leitziele der Lehrkräftefortbildung, von der Sicherung der Unterrichtsqualität über die erfolgreiche Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen bis zur Förderung der Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern, realisieren? Welche organisatorischen, rechtlichen, finanziellen Rahmenbedingungen sind erforderlich?

Wie steht es um die Qualität der Fortbildungsangebote? Was wissen wir über die Wirksamkeit der Fortbildungsformate?

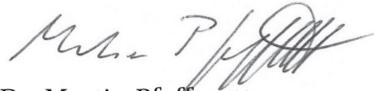
Das sind einige der Fragen, die im folgenden Band erörtert werden. Die Publikation beruht auf der Konferenz „Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftefortbildung in Deutschland“, die das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 22. und 23. September 2020 durchgeführt hat.

Wir freuen uns, dass wir für die Konferenz wie auch für den vorliegenden Band hochrangige Beitragende aus Wissenschaft, Bildungspolitik, aus der Bildungsverwaltung, aus Gewerkschaften, aus dem Journalismus und aus der Bildungspraxis gewinnen konnten. Der Band schließt mit einem Beitrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung ab, in dem fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung formuliert werden.

Wir wünschen Ihnen viele Anregungen und Erkenntnisgewinn beim Lesen!



Burkhard Jungkamp
Staatssekretär a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung



Dr. Martin Pfafferott
Leitung Bildung und Wissenschaft
Friedrich-Ebert-Stiftung

WEGWEISER

Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung

Dr. h.c. Peter Daschner

Die Corona-Pandemie hat den Schulalltag drastisch verändert – im Distanzunterricht wurde vielen Eltern erst richtig bewusst, was Lehrer_innen alles leisten müssen, welche Qualifikationen es benötigt, um gutes Lernen zu ermöglichen. Sichtbar wurde auch der Fortbildungsbedarf vieler Lehrkräfte, gerade im Bereich des digitalen Lernens. Für die Wissenschaft sind die Defizite in der Lehrkräftefortbildung keine Neuigkeit. Dr. h.c. Peter Daschner weist in seinem Beitrag „Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung“ darauf hin, dass der dritten Phase der Lehrerbildung schon seit nahezu zwanzig Jahren umfangreicher Reformbedarf attestiert wird. Nennenswerte, insbesondere flächendeckende und nachhaltige Fortschritte habe es, trotz einiger Erfolge nicht gegeben. Daschner nimmt Bildungspolitik und Schuladministration in die Pflicht, sieht jedoch auch Spielräume für die Einzelschulen zur gezielten Professionalisierung des eigenen pädagogischen Personals.



Mehr auf S. 11

Welche Art von Fortbildung wirkt?

Prof. Dr. Frank Lipowsky und Daniela Rzejak

Fortbildungsangebote können sich nachweislich positiv auf das Professionswissen von Lehrpersonen, ihr Unterrichtshandeln und die Kompetenzen ihrer Schüler_innen auswirken. Nicht jede Fortbildung ist aber eine in diesem Sinne gute Fortbildung. Prof. Dr. Frank Lipowsky und Daniela Rzejak, Universität Kassel, beantworten die Frage „Welche Art von Fortbildung wirkt“. Sie werten die Ergebnisse neuerer Forschungsarbeiten aus, identifizieren Merkmale guter Fortbildungsangebote auf inhaltlicher und methodisch-didaktischer Ebene und geben ein Plädoyer für innovative und fortbildungsfreundliche Strukturen.



Mehr auf S. 19

Wie kriegen wir digitales Lernen und Lehren in die Schulen? — Zehn *Learnings* aus vier Jahren digitale Fortbildungen in Berlin

Antonia Kapretz

Wie wirksame Fortbildung in der Praxis aussehen kann, erklärt Antonia Kapretz anhand ihrer Erfahrungen aus dem Projekt Digitales Lernen Berlin. Denn gerade im digitalen Lernen besteht Nachholbedarf – aber auch viel Potenzial für eine neue Lehr- und Lernkultur in unseren Schulen. Kapretz macht zehn Erfolgsbedingungen für Fortbildungen zum digitalen Lernen aus, die aber auch Anregungen für wirksame Fortbildungen in anderen Bereichen geben. So fordert sie etwa ein, dass Lehrkräfte anfangen, „sich selbst als Spezialist_innen für ihr eigenes Problem zu erkennen“. Denn nur so sei es ihnen möglich, sinnhafte Angebote in den eigenen Unterricht aufzunehmen.



Mehr auf S. 39

Zwischenruf: Braucht es eine Verpflichtung zur Fortbildung für Lehrkräfte?

Thomas Kerstan

In den Schulgesetzen aller Länder ist für Lehrkräfte eine Verpflichtung zur Fortbildung festgeschrieben – wenn auch in sehr unterschiedlichem Umfang. Ob und wie dieser Verpflichtung nachgegangen wird, wird jedoch kaum erfasst. Thomas Kerstan, Bildungspolitischer Korrespondent der ZEIT, spricht sich deshalb für eine verbindliche und durchsetzbare Fortbildungsverpflichtung aus. Denn so würden nicht nur die Lehrkräfte sondern auch die Kultusministerien in die Pflicht genommen, ein schlagkräftiges Fortbildungssystem aufzubauen.



Mehr auf S. 42

Zur Lage und Zukunft der Lehrkräftefortbildung

Prof. Dr. Josef Keuffer

Die Fortbildung von Lehrkräften blickt auf eine lange Tradition zurück, die Prof. Dr. Josef Keuffer, Leiter des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, skizziert. Keuffer geht zudem auf die derzeitige Struktur der Lehrkräftefortbildung ein und gibt Einblick in die Arbeit der Landesinstitute für Lehrerbildung. Derzeit stünden Angebote für das Lernen mit digitalen Medien im Mittelpunkt der Fortbildungsbestrebungen, wobei darauf zu achten sei, dass sich diese an das gesamte Lehrpersonal richteten. Damit dies zukünftig besser gelinge, sei eine grundlegende strukturelle Reform der Lehrkräftebildung notwendig.



Mehr auf S. 44

Mehr Fortbildung! – Welche Fortbildung? Überlegungen zu einer nachhaltigen Fortbildung an den Schulen

Dr. Ilka Hoffmann

Der Ruf nach mehr Lehrkräftefortbildung ist in der Corona-Pandemie lauter geworden. In ihrem Beitrag „Mehr Fortbildung! – Welche Fortbildung?“ weist Dr. Ilka Hoffmann, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, darauf hin, dass zur Erfüllung dieser Forderung zunächst einmal das Fortbildungsangebot verbessert werden müsse. Lehrkräfte würden sich bessere und zahlreichere Fortbildungen wünschen und diese auch in Anspruch nehmen, es mangle aber an Angeboten, die die Bedürfnisse der Lehrer_innen erfüllen und die die gesamte Schule und das multiprofessionelle Team in den Blick nehmen. Zudem bräuchten die Schulen professionelle Unterstützung bei der Entwicklung von schulinternen Fortbildungskonzepten durch den Einsatz von Schulentwicklungsbegleiter_innen.



Mehr auf S. 52

Warum die staatliche Lehrkräftefortbildung in schlechtem Zustand ist – und wie man die Rahmenbedingungen verbessern könnte

Dr. Ekkehard Winter

Eine gelingende Kooperation zwischen den Lehrkräften einer Schule macht Dr. Ekkehard Winter, Geschäftsführer Deutsche Telekom Stiftung, als einen der wichtigsten Faktoren für eine gute Schulentwicklung und damit auch der Fortbildungspraxis aus. So seien etwa interne Mikrofortbildungen eine gute Lösung, um das Wissen, das bereits im Kollegium vorhanden ist, an andere weiterzugeben. Winter kritisiert die vorhandenen Fortbildungsangebote und -strukturen und zeigt Wege auf, wie diese zu verbessern wären.



Mehr auf S. 59

Die Fortbildung von Lehrkräften aus Sicht der Kultusministerkonferenz

Dr. Stefanie Hubig

Im März 2020 verabschiedete die Kultusministerkonferenz „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften“, die als Grundlage für eine Verbesserung des Fortbildungsangebots in den Bundesländern dienen sollen. Kurz danach kam der erste Lockdown und die damit einhergehenden Schulschließungen infolge der Corona-Pandemie. Staatsministerin Dr. Stefanie Hubig, Bildungsministerin des Landes Rheinland-Pfalz und im Jahr 2020 Präsidentin der Kultusministerkonferenz, beschreibt, wie Bildungspolitik und Lehrkräftefortbildung dieser Herausforderung begegnet sind. Hubig umreißt zudem Maßnahmen, die zukünftig vorgenommen werden sollen, um die Lehrkräftefortbildung zu verbessern.



Mehr auf S. 66

Was folgt daraus? – Fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Dr. Martina Diedrich, Burkhard Jungkamp, Valerie Lange, Dr. Martin Pfafferott

Die Beiträge des Bandes machen deutlich, dass die Lehrkräftefortbildung von der Bildungspolitik, der Schulaufsicht und den Schulleitungen zu selten strategisch verstanden wird, dass ihr häufig eine Zielsteuerung fehlt. Das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung legt Empfehlungen für eine grundlegende Reform der Lehrkräftefortbildung vor, die sich an Schul- und Wissenschaftspolitik, Schulverwaltungen und Träger von Fortbildungsangeboten richten. Im Fokus stehen eine stärkere Verbindlichkeit, die systematische Ermittlung von Bedarfen, die Festlegung von Qualitätsstandards der Fortbildung, eine bessere Qualifizierung der Fortbildner_innen sowie die Verzahnung von Lehrkräfteaus- und -fortbildung.



Mehr auf S. 71

Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Bestandsaufnahme und Orientierung

Dr. h.c. Peter Daschner Landesschulrat a.D. in Hamburg, Deutscher Verein zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB)

„*Die Professionalität von Schulen und Lehrkräften – und damit eine qualitativ hochwertige Lehrkräftefortbildung – sind systemrelevant.*“

Die Corona-bedingten Herausforderungen an unser Schulsystem haben die Qualitäten vieler Schulen und ihrer Kollegien deutlich gemacht, aber auch die vorhandenen Schwächen aufgezeigt: unzureichende digitale Infrastruktur und sehr unterschiedlich ausgeprägte digitale Kompetenzen in der Lehrerschaft. Qualifizierungsdefizite fallen auf diesem Feld besonders auf. Wie steht es aber insgesamt um das organisierte Lernen der Lehrer_innen? Wie ist das Fortbildungssystem in Deutschland aufgestellt? Und welche Schritte sind nötig, um es leistungsfähiger zu machen?

In Corona-Zeiten ist einer breiten Öffentlichkeit bewusst geworden, wie wichtig und systemrelevant nicht nur Schulen und Lehrkräfte sind, sondern auch deren Professionalität: Wie sie darauf vorbereitet sind, mit neuen und schwierigen Situationen umzugehen, wie sie miteinander kooperieren, ob sie – und das steht derzeit besonders im Fokus – mit digitalen Medien einzeln und im Kollektiv souverän umgehen können. Auch wenn auf der einen Seite 56% der Eltern mit den Aktivitäten der Schule während der ersten Schulschließungen sehr oder eher zufrieden waren (ifo Institut, September 2020), fordern 87% eine verpflichtende Lehrkräftefortbildung zum Online-Unterricht (ibid.) und 69% der Lehrkräfte selbst sehen den größten Nachholbedarf bei den eigenen digitalen Kompetenzen (Schulbarometer April 2020). Diese heutige Situation hat ihre Vorgeschichte, die Daten dazu werden alle fünf Jahre von der ICIL-Studie (International Computer and Science Study) erhoben. So waren bei der letzten Erhebung in 2018 nur bei 26% der deutschen Lehrkräfte digitale Medien Bestandteil der Ausbildung. Nur 31% hatten in den letzten beiden Jahren an einer Fortbildung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht teilgenommen.

Und was die Schülerkompetenzen angeht: Lediglich 2% der deutschen Achtklässler_innen erreichten die höchste Kompetenzstufe bei ICILS, dagegen befanden sich 33% in der niedrigsten (8. Nationaler Bildungsbericht 2020). Neben anderen hat auch die Friedrich-Ebert-Stiftung bereits auf ihrer Konferenz „Achtung, Digital Gap! Lernen in einer digital geprägten Welt“ im Mai 2017 auf diese Defizite aufmerksam gemacht und eine gezielte Fortbildung aller Lehrer_innen gefordert (Lange 2017), eindrücklich wiederholt in den Empfehlungen ihrer Expert_innenkommission vom Mai 2020 (Friedrich-Ebert-Stiftung 2020).

Damit gewinnt ein Thema an Bedeutung, das bisher in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik im Schatten stand: das Lernen der Lehrer_innen, genauer die organisierte Weiterbildung der 800.000 Lehrkräfte im Beruf. Sie ist bedeutsam für die Berufsbiografie, die Professions- und Schulentwicklung, schließlich auch für das Lernen der Schüler_innen.

Empirisch belegt ist, dass der Unterrichtserfolg – gemessen in Schülerleistungen – bei gut qualifizierten Lehrkräften drei- bis viermal so hoch ist wie bei schlechter qualifizierten und dass sich bei Fortbildungen in bestimmten Formen und Formaten relativ hohe Effekte nachweisen lassen (vgl. Richter 2016, S. 253; Steffens & Höfer 2016, S. 68). Deshalb empfiehlt auch John Hattie dringend, stärker in die Primärprozesse zu investieren, d.h. in die Qualität des Unterrichts, des Lehrkräftehandelns und der Voraussetzungen dafür (Hattie 2013, S. 131ff).

Die dritte Phase im Blickpunkt

Wie steht es nun um die dritte Phase der Lehrerbildung, die Lehrkräftefortbildung (LFB), die das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf organisiert? 17 Jahre nach Vorlage seines Abschlussberichts zu den „Perspektiven der Lehrerbildung“ (2000) im Auftrag der KMK zieht Ewald Terhart ein bitteres Resümee: „Die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist im internationalen Vergleich völlig unterentwickelt. Diese Asymmetrie ist eines der grundlegenden Probleme in Deutschland“ (E&W 01/2017, S. 38). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Ende 2017 erschienene Expertise „Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung“ (Pasternack u.a. 2017). Deren Autoren halten den Zustand der dritten Phase für „deutlich stärker besorgniserregend als bei erster und zweiter Phase der Lehrerbildung. Zumindest in einer Hinsicht kann das beunruhigen: Der weitaus größte Teil der Lehrerschaft, der gegenwärtig und in den nächsten Jahrzehnten amtiert, ist – da bereits

im Beruf – nicht über die Weiterentwicklung von Studium und Vorbereitungsdienst zu erreichen, sondern ausschließlich über die Fortbildung“ (ebenda, S. 234). Auch die aktuellen Studien zur Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg (Cramer 2019) und Nordrhein-Westfalen (Experten-
gruppe 2019) kommen, bei aller Unterschiedlichkeit der Methoden und Zugänge, in der Tendenz zu vergleichbaren Ergebnissen.

Gleichzeitig wissen Expert_innen und Nutzer_innen, dass in vielen Bereichen des Fortbildungsgeschehens in allen Bundesländern von engagierten Kolleg_innen Hervorragendes geleistet wird und dass sich eine Reihe von Landesinstituten und anderen Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung zu leistungsfähigen Kompetenz- und Dienstleistungszentren für Lehrer_innen und Schulen entwickelt haben (vgl. Müller u.a. 2010 und Groot-Wilken u.a. 2019). Gerade im Pandemiejahr 2020 haben sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln Erstaunliches geleistet, digitale Plattformen entwickelt, zahlreiche Webinare angeboten, das Blended Learning vorangetrieben und den Schulen vielfältige Unterstützungsangebote gemacht (vgl. dazu bspw. den Beitrag von Josef Keuffer in diesem Band, S. 44).

” *Um beurteilen zu können, wie ernst es Bildungspolitik und -administration mit der Lehrkräftefortbildung meinen, fehlt es allenthalben – mit wenigen Ausnahmen – an Information und Transparenz.*

Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung

Im Rahmen eines von der Bosch-Stiftung geförderten Projekts des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrer_innenfortbildung (DVLfB) wurden erstmals in Deutschland zentrale Felder der Lehrkräftefortbildung einer intensiven Bestandsaufnahme unterzogen (Daschner/Hanisch 2019). Aufgefallen ist der Autorengruppe dabei durchgehend, wie schwierig es auf diesem Feld ist, zu gesicherten und vergleichbaren Informationen zu gelangen. Dabei müsste das föderale Bildungssystem eigentlich auf Transparenz, Vergleichbarkeit und Kooperation – nach dem Motto ‚voneinander lernen‘ – angelegt sein. Bildungspolitik dagegen agiert großenteils nach dem Black-Box-Prinzip, schottet sich ab oder lässt Ergebnisse in der Schublade. Drei ehemalige Bildungsstaatssekretäre haben diese Defizite an Transparenz und Effizienz in einem offenen Brief kritisiert und mehr Kooperation angemahnt (Die ZEIT Nr. 3/2018). Ob die in der KMK abgestimmte und jetzt den Ministerpräsidenten zur Entscheidung vorliegende „Ländervereinbarung“ eine Lösung ist, bleibt abzuwarten.

Die wichtigsten Befunde

Die Auswertung aller einschlägigen Gesetze, Erlasse und Verwaltungsvorschriften der 16 Bundesländer, der Bildungs- und Geschäftsberichte, der parlamentarischen Anfragen, der Länderhaushalte und der Bildungsfinanzberichte sowie aller jüngeren wissenschaftlichen Studien, dazu der Austausch zwischen den Akteuren der Lehrkräftefortbildung auf fünf zentralen Fachtagungen haben zu folgenden Ergebnissen geführt, die in der o.a. Publikation ausführlich belegt und erläutert werden:

- **Die Auftragslage ist klar.** In den Schulgesetzen aller Bundesländer wird die Bedeutung der Lehrkräftefortbildung (LFB) hervorgehoben und ist die Verpflichtung dazu für alle Lehrkräfte verankert. Um allerdings beurteilen zu können, wie ernst es Bildungspolitik und -administration mit der LFB meinen, fehlt es allenthalben – mit wenigen Ausnahmen – an Information und Transparenz. Es gibt keine regelmäßige, öffentliche und auf vereinbarten Kriterien beruhende Berichterstattung über Angebote, Nachfragen, Teilnehmer_innen, Formate, Kosten und Effekte der LFB. Vergleiche sind daher nur schwer möglich. Eine „empirische Wende“ hat bisher im System der Lehrkräftefortbildung nicht stattgefunden.
- **Es gibt keine systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfs.** Das hat zur Folge, dass der formulierte Bedarf häufig nicht mit den besuchten Angeboten korrespondiert, viele Kurse ausfallen (in Baden-Württemberg 30%, wie jüngst eine Studie im Auftrag der GEW ergeben hat) oder für stark nachgefragte Themen die Angebote nicht ausreichen (vgl. wissenschaftliche Studien zu Schwerpunktthemen in der Fortbildung sowie der IQB-Bildungstrend 2015 und 2016).
- **Die Qualität der Lehrkräftefortbildung steht nicht im Fokus der Bildungsadministration.** Es fehlen für die LFB in Deutschland sowohl eine Inputsteuerung durch gemeinsame Qualitätsstandards wie auch eine Outputsteuerung durch Monitoring, Evaluation und Berichterstattung. Es gibt nur wenige Wirkungsanalysen mit Blick auf den Transfer in den Unterricht und auf Nachhaltigkeit. Noch zu wenige Fortbildungsformate entsprechen den Kriterien nachhaltiger Qualifizierung mit einer Verbindung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen und der Zielgruppe Fach- bzw. Jahrgangsteam oder Kollegium. Noch häufig dominieren kurze Einzelveranstaltungen, die sich an einzelne Lehrkräfte verschiedener Schulen richten.

Beim großen Programm „**Qualitätsoffensive Lehrerbildung**“ von KMK und BMBF (500 Mio. Euro) können nur Hochschulen Förderanträge stellen, die dritte Phase spielt nur eine marginale Rolle.

- **Die Lehrkräftefortbildung in Deutschland ist unterfinanziert.** Es gibt große Dunkelfelder in der Berichterstattung, oft fehlende bzw. nicht vergleichbare, z.T. auch falsche Angaben in den Haushaltsplänen der Länder (Einzelheiten dazu in Daschner/Hanisch, S. 113). Laut Bildungsfinanzbericht gab es zwischen 2002 und 2015 eine Absenkung der Ausgaben für LFB um 10 % bei gleichzeitiger Steigerung der Ausgaben für Schulen insgesamt um 36 %. Zwischen den Bundesländern gibt es große Unterschiede bei den Pro-Kopf-Ausgaben für LFB: von 92 bis 611 Euro in 2014, der Länderdurchschnitt beträgt 174 Euro. In der Schweiz, in Südtirol und den Niederlanden wird deutlich mehr pro Lehrerstelle investiert. Betriebliche Ausgaben für die Weiterqualifizierung des Personals betragen im Durchschnitt das Dreifache, ihr Anteil an den Personalkosten ist etwa fünfmal so hoch wie im Schulbereich. 2018 (Soll) weist das Statistische Bundesamt allerdings eine deutliche Steigerung der Ausgaben für die Lehrkräftefortbildung aus (seit 2015 um 22%), besonders in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen, in Baden-Württemberg für 2019 (Soll) eine Steigerung von 13,4 Mio. auf 21,3 Mio. Euro. Anzeichen einer Trendwende?

Forderungen an Kultusministerien und Kultusministerkonferenz

Auf Basis dieser Befundlage haben DVLFb, GEW und VBE folgende Handlungsempfehlungen formuliert (vgl. gemeinsame Presseerklärung vom 10.09.2018):

- **Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit** durch regelmäßige Berichterstattung nach definierten Kriterien (KMK-Kommission Lehrerbildung)
- **Aufnahme der Lehrerbildung in die Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring** entsprechend der Zielsetzung, „für Transparenz hinsichtlich zentraler Maßstäbe zur Bestimmung von Bildungsqualität zu sorgen und wissenschaftlich abgesicherte Ergebnisse zur Bildungsqualität für Schulen, Bildungsverwaltung, Bildungspolitik und Öffentlichkeit bereitzustellen“

- **Länderübergreifende Kooperation**, z.B. bei der Entwicklung nachhaltiger Formate und aussagekräftiger Evaluationsverfahren
- **Systematische Erfassung des Fortbildungsbedarfs** durch gezielte Befragung der Lehrerschaft und Nutzung vorhandener Daten wie der schulischen Fortbildungspläne sowie der Ergebnisse von Schulinspektionen
- **Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung**
 - gemeinsame Standards für die Lehrkräftefortbildung
 - gemeinsame Kriterien für Monitoring, Evaluation und Berichterstattung
 - Umsteuerung bei den Formaten: Entwicklung und Einsatz wirksamer Angebote mit Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen
 - länderübergreifender Austausch zu *good practice* und Kooperation bei der Vergabe von Forschungsaufträgen
 - Professionalisierung des Fortbildungspersonals (spezifische Qualifizierung, Einsatz mit mindestens einer Drittelstelle; Zertifizierung der freien Anbieter)
 - definierte Zeitgefäße für die Lehrerfortbildung (100 % + x Versorgung im Lehrerstellenplan) zur Ermöglichung wirksamer Formate und zur Vermeidung von Unterrichtsausfall
- **Ressourcenabbau stoppen**, Angleichung an die Entwicklung der Ausgaben für das staatliche Schulwesen
 - Offenlegung der tatsächlich für die Lehrkräftefortbildung eingesetzten Mittel
 - Einigung auf Kostenkriterien
 - Stärkere Beteiligung der dritten Phase an der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

In den letzten beiden Jahren lässt sich im Bereich der Lehrkräftefortbildung durchaus Bewegung erkennen – in Fachpublikationen, bei Fachkonferenzen von Lehrerverbänden und Stiftungen (vgl. zuletzt die „Fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung des Netzwerk Bildung“ der Friedrich-Ebert-Stiftung, siehe auch in diesem Band, S. 71), in der Bildungsforschung und bei den Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung

selbst und den sie beauftragenden Ministerien. Auch aus der KMK gibt es positive Signale. Im letzten Jahr haben sich die Kultusminister_innen erstmals mit dem Thema Lehrkräftefortbildung befasst und „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften“ verabschiedet.

Schulen und Fortbildungssysteme als Partner

Betrachtet man die Ergebnisse der Bestandsaufnahme und die daraus abgeleiteten Forderungen systemisch, so adressieren sie im Mehrebenen-system der Lehrkräftefortbildung – Ministerium–Landesinstitut–regionale Fortbildung–Schule – eindeutig die oberen Ebenen (vgl. Priebe u.a. 2019). Einheitliche Standards, mehr Ressourcen oder ein übergreifendes Monitoring können eben nicht auf der Schulebene generiert bzw. beauftragt werden. Deshalb sind hierzu Bildungspolitik und Schuladministration in der Pflicht, wenn ihnen das ‚Lernen im Beruf‘ ihrer Lehrer_innen so wichtig ist wie in den Schulgesetzen formuliert.

Dennoch bleiben den einzelnen Schulen Spielräume – zudem als „selbstverantwortliche“ Schulen –, um sich und ihr pädagogisches Personal weiterzuentwickeln. Im „Leitbild einer guten Schule“ des Schulverbundes „Blick über den Zaun“ heißt es: „Die Schule muss auch darin Vorbild sein, dass sie selbst mit dem gleichen Ernst lernt und an sich arbeitet, wie sie es den Kindern und Jugendlichen vermitteln will.“ Ähnliches gilt für die Einrichtungen der Lehrkräftefortbildung, wenn sie sich als lernende Systeme begreifen, die selber praktizieren, wozu sie andere qualifizieren wollen. Wichtige Ziele beider Systeme müssen sein, durch schulnahe und bedarfsgerechte Qualifizierung die Handlungskompetenz der Lehrkräfte zu stärken und die Schulentwicklung zu unterstützen.

Literatur

Blick über den Zaun, Leitbild und Standards. Download: https://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/05/B%C3%BCZ_Was-ist-eine-gute-Schule-Leitbild-und-Standards.pdf (10.12.2020)

Cramer, C. u.a. (Hrsg.) (2019): Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Studie im Auftrag der GEW, Tübingen

Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Expertengruppe (2019): Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. Download: https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/pm_msb-28_10_2019.pdf (10.12.2020)

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2020): Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung. Download: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16262.pdf> (12.12.2020)

GEW, VBE und DVLfB (2018): Höhere Investitionen in die Fortbildung von Lehrkräften überfällig. Gemeinsame Presseerklärung vom 10.09.2018. Download: <https://www.vbe.de/presse/pressedienste-2018/gew-und-vbe-hoehere-investitionen-in-die-fortbildung-von-lehrkraeften-ueberfaellig/> (10.12.2020)

Groot-Wilken, B. & Koerber, R. (Hrsg.) (2019): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Bielefeld: wbv Media

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Baltmannsweiler

Lange, V. (2017): Achtung, Digital Gap! Lernen in einer digital geprägten Welt. Download: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13683.pdf> (12.12.2020)

Musterorientierungsrahmen für die Lehrkräftefortbildung. In: **Daschner/Hanisch** (Hrsg.) (2019), a.a.O., S.167ff.

Pasternack, P. u.a. (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bielefeld: Bertelsmann

Priebe, B. u.a. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover: Klett/Kallmeyer

Richter, D. (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster: Waxmann

Steffens, U. & Höfer, D. (2016): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim und Basel: Beltz

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz

Welche Art von Fortbildung wirkt?

Prof. Dr. Frank Lipowsky und **Daniela Rzejak** Institut für Erziehungswissenschaft
Universität Kassel

” *Lehrpersonen müssen wissen, wie sich wirksames Lernen, tiefes Verständnis und nachhaltige Motivation von Schüler_innen befördern lassen*

Einleitung

Die COVID-19-Pandemie hat unser Leben in vielen Bereichen auf den Kopf gestellt, aber auch Entwicklungen forciert, die noch vor einem Jahr undenkbar schienen. Sie hat uns zugleich vor Augen geführt, dass Bildungsinstitutionen und ihre Akteur_innen – und damit auch Schulen und Lehrpersonen – auf die Aufgaben und Herausforderungen im Umgang mit digitalen Medien nur unzureichend vorbereitet waren und teilweise auch noch sind. Insofern ist der Ruf nach Fortbildungen, die Lehrkräften die erforderlichen Kompetenzen im Bereich der Digitalität „vermitteln“, allzu verständlich.

Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass es nicht nur darum gehen darf, Lehrpersonen in Fortbildungen mit der Funktionsweise von digitalen Medien oder Tools vertraut zu machen. Vielmehr ist es erforderlich, Lehrpersonen zu befähigen, digitale Tools lern- und motivationsförderlich einzusetzen und das Lernen mit digitalen Medien somit in einen größeren Rahmen einzubetten, der durch Befunde der Unterrichts- und der Lehr-/Lernforschung abgesteckt wird. Hierzu ist auf Seiten von Lehrpersonen Wissen darüber erforderlich, wie sich wirksames Lernen, tiefes Verständnis und nachhaltige Motivation von Schüler_innen befördern lassen. Es stellen sich für den Unterricht – mit und ohne digitale Medien – hierbei ähnliche Fragen:

- Wie können die Lernenden kognitiv aktiviert und herausgefordert wer-

den? Wie lassen sich die Schüler_innen zum vertieften Nachdenken über den Unterrichtsgegenstand anregen?

- Mit welchen Maßnahmen können die Lernenden zu einer intensiven Kooperation und zu einem vertieften inhaltlichen Austausch motiviert werden?
- Welche Inhalte sind relevant, um ein vertieftes Verständnis des Unterrichtsgegenstands aufzubauen? Welche inhaltlichen Aspekte sollten also im Unterricht vorkommen und behandelt werden?
- Welche Erklärungen – durch die Lehrperson, durch Mitlernende oder z. B. auch durch Erklärvideos – sind geeignet, um den Lernenden den Unterrichtsgegenstand näherzubringen und verständlich zu erläutern?
- Mit welchen fachlichen und überfachlichen Schwierigkeiten auf Seiten der Lernenden muss man als Lehrperson rechnen? Wie kann man diesen begegnen? Wie können die Lernenden inhaltlich und affektiv-motivational unterstützt werden? Welche Art von Feedback benötigen die Schüler_innen, um in ihrem Lernprozess einen Schritt weiter zu kommen?
- Wie lassen sich Lernstrategien und Selbststeuerungsfähigkeiten der Lernenden systematisch aufbauen und weiterentwickeln? Wie können die Schüler_innen befähigt und gestärkt werden, Lernzeiten konstruktiv zu nutzen?

Die Antworten auf diese Fragen sind entscheidender für das Lernen der Schüler_innen als die Antwort auf die Frage, ob digitale Tools im Unterricht eingesetzt werden oder nicht. Mit den oben genannten Fragen sind einige wichtige Merkmale lernwirksamen und motivationsförderlichen Unterrichts umrissen, die zugleich als eine Art Leitschnur für die Professionalisierung von Lehrpersonen dienen können.

Wodurch zeichnen sich Fortbildungen für Lehrkräfte aus, die wichtige professionelle Handlungskompetenzen für einen lernwirksamen und motivationsförderlichen Unterricht aufbauen können? Dieser Beitrag fasst Merkmale zusammen, durch die sich wirksame Fortbildungen auszeichnen.

Was bedeutet wirksam?

Die Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen kann anhand verschiedener Kriterien bestimmt werden, die sich nach vier Ebenen unterschiedlicher Reichweite ordnen lassen. *Ebene 1* nimmt die Zufriedenheit der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte und ihre Akzeptanz des Fortbildungsangebots in den Blick. Auf der *Ebene 2* wird untersucht, inwieweit professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen, die sich auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken, durch die Fortbildung gefördert und weiterentwickelt werden. Hierzu zählen z. B. verschiedene Facetten des Professionswissens, wie das fachliche, das fachdidaktische und das pädagogisch-psychologische Wissen, aber auch Überzeugungen und Werthaltungen, die professionelle Wahrnehmungs- und Beurteilungsfähigkeit sowie die motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten der Lehrkräfte. Die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns und Veränderungen im Bereich der Unterrichtsqualität können auf der weiterreichenden *Ebene 3* verortet werden. Auf der *Ebene 4* lässt sich die Wirksamkeit einer Fortbildung daran festmachen, ob sie die Schüler_innen erreicht, also ob die Schüler_innen der fortgebildeten Lehrpersonen mehr oder mit größerer Motivation lernen oder sich anderweitig günstiger entwickeln als Schüler_innen von Lehrpersonen, die nicht an dieser Fortbildung teilgenommen haben. Aufgrund bislang vorliegender Forschungsbefunde muss davon ausgegangen werden, dass eine hohe Zufriedenheit und Akzeptanz der Fortbildung (*Ebene 1*) wenig darüber aussagt, inwieweit Lehrpersonen ihre Kompetenzen auf *Ebene 2* und auf *Ebene 3* weiterentwickeln oder inwiefern die Fortbildung die Ebene der Schüler_innen erreicht (Alliger et al., 1997; Benning et al., 2019; Copur-Gencturk & Thacker, 2020). Beim folgenden Forschungsüberblick wird daher in erster Linie auf Studien Bezug genommen, die die Wirksamkeit von Fortbildungen auf den *Ebenen 2 bis 4* nachweisen konnten.

Ergebnisse aus aktuelleren Metaanalysen

Metaanalysen geben einen Überblick über die Wirksamkeit einer Intervention und fassen die existierenden Forschungsbefunde zu einem bestimmten Thema zusammen. Die Wirkungen von Fortbildungen auf das Lernen der Schüler_innen (*Ebene 4*) wurden inzwischen in verschiedenen Metaanalysen analysiert. Hierbei konnten positive Effekte auf das Lernen der Schüler_innen nachgewiesen werden, wobei die Stärke der

Effekte in Abhängigkeit von den Fächern variiert (Basma & Savage, 2018; Didion et al., 2020; Hattie, 2009; 2018; Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007). Zu beachten ist allerdings, dass die in die Metaanalysen aufgenommenen Studien nicht die herkömmliche Fortbildungspraxis im jeweiligen Land oder in der jeweiligen Region widerspiegeln, sondern sich auf Fortbildungsvorhaben beziehen, die in der Regel mit einigem – auch finanziellen – Aufwand unter Beteiligung von Wissenschaftler_innen geplant und durchgeführt wurden. Die Befunde können daher nicht als Beleg für die generelle Wirksamkeit von Fortbildungen in der Breite verstanden werden, sondern zeigen, was möglich ist und was man erwarten kann, wenn man auf evidenzbasierte Fortbildungskonzepte setzt. Im Folgenden wird zusammengefasst, durch welche gemeinsamen Merkmale sich diese wirksamen Fortbildungskonzepte auszeichnen.

Merkmale wirksamer unterrichtsbezogener Fortbildungen

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

BEFUNDE DER UNTERRICHTSFORSCHUNG UND DER LEHR-/LERNFORSCHUNG AUFGREIFEN

Die Unterrichtsforschung sowie die Lehr-/Lernforschung verweisen darauf, welche Merkmale von Unterricht mit größeren Lernzuwächsen im kognitiven Bereich und/oder mit günstigeren affektiv-motivationalen Entwicklungen von Schüler_innen einhergehen. Daher liegt es auf der Hand, dass bei der Planung und Konzeption von Fortbildungen entsprechende Forschungsbefunde berücksichtigt werden.

Damit sind in erster Linie Merkmale der sogenannten Tiefenstruktur von Unterricht angesprochen, denn diese haben sich in verschiedenen Studien als prädiktiv für die Lern- und Motivationsentwicklung von Schüler_innen erwiesen. Wirksame Fortbildungen behandeln z. B., wie Schüler_innen kognitiv aktiviert werden können (Caulfield-Sloan & Ruzicka, 2005; Matsumura et al., 2013), wie Lernende beim Aufbau und Erwerb wichtiger Lernstrategien und beim selbstgesteuerten Lernen wirkungsvoll unterstützt werden können (Greenleaf et al., 2011; Harris et al., 2015; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006), wie sich eine effektive Klassenführung und eine intensive Lernzeitnutzung etablieren lassen (Piwowar et al., 2013), in welcher Form Feedback und formatives Assessment förderlich

sind (Andersson & Palm, 2017) oder wie Lehrpersonen durch kognitive Strukturierung und Scaffolding (Kleickmann et al., 2016) das Lernen und Verstehen von Schüler_innen fördern können (zsf. Lipowsky & Rzejak, 2019). Vielfach spiegeln sich Merkmale der Tiefenstruktur, wie z. B. die kognitive Aktivierung, Scaffolding oder konstruktives Feedback, auch in Lehrer-Schüler-Interaktionen wider. Einige aktuelle Fortbildungskonzepte stellen daher die Gestaltung anregender Unterrichtsgespräche und die gezielte Förderung dialogisch orientierter Gesprächsführung in den Mittelpunkt (z. B. Alexander, 2018; Allen et al., 2011, 2015; Chen et al., 2020; Kiemer et al., 2015; Pauli & Reusser, 2018).

Auch beim Lehren und Lernen mit und über neue Technologien ist es wichtig, die Schüler_innen zu einer elaborierten kognitiven Verarbeitung anzuregen, sie beim Aufbau von selbstregulativen Fähigkeiten zu unterstützen und ihnen einen kooperativen inhaltlichen Austausch zu ermöglichen. Die Qualität eines digitalisierten Unterrichts zeichnet sich also nicht notwendigerweise durch andere Merkmale aus als die Qualität von Präsenzunterricht, wenngleich die unterschiedlichen Formate natürlich auch unterschiedliche Anforderungen stellen.

KONKRETE HANDLUNGSPRAKTIKEN IN DEN BLICK NEHMEN

” *Wichtig ist, dass eine Fokussierung auf Praktiken und Strategien von Lehrkräften keine Vermittlung rezeptartig auszuführender Handlungen darstellt, sondern wissenschaftliche Theorien, Konzepte und Befunde zur Erklärung und Interpretation herangezogen werden.*

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

Betrachtet man die oben genannten Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht genauer, so sind mit diesen vielfach bestimmte Handlungs-

oder Kernpraktiken von Lehrpersonen verbunden. Für die inhaltliche Klarheit des Unterrichts ist es beispielsweise wichtig, dass eine Lehrperson verständlich erklären kann. Die kognitive Aktivierung der Schüler_innen setzt voraus, dass eine Lehrperson herausfordernde Fragen und Aufgaben stellt. Mit dem formativen Assessment ist verbunden, dass eine Lehrperson die Beiträge von Lernenden erfasst und interpretiert.

Die Orientierung an konkreten Handlungspraktiken zeigt Ähnlichkeiten mit dem Microteaching-Ansatz, der insbesondere in den 1970er- und 1980er-Jahren verfolgt wurde. In Microteachings erwarben Lehrpersonen spezifische Fähigkeiten und konkrete Fertigkeiten (z. B. das Formulieren anspruchsvoller und anregender Fragen), indem diese häufig unter vereinfachten Bedingungen mit anderen Fortbildungsteilnehmer_innen oder nur mit einer kleinen Gruppe von Schüler_innen erprobt und geübt wurden. In einem Forschungsüberblick zeigt Klinzing (2002) die Wirksamkeit des Microteachings-Ansatzes.

Heute können die weiterentwickelten technologischen Möglichkeiten neue Chancen für die Fokussierung auf konkrete Handlungspraktiken und die Veränderung von unterrichtsbezogenen Handlungspraktiken eröffnen. In virtuellen Realitäten können Unterrichtssituationen simuliert werden, damit Lehrpersonen neue Handlungen in komplexitätsreduzierten Situationen ausprobieren können. Den Lehrpersonen wird so ermöglicht, sich stärker auf die Handlung selbst zu konzentrieren und diese wiederholt zu üben. Bereits nach einer vergleichsweise kurzen Nutzung des halb-immersiven Systems TLE TeachLivE (4 x 10 Minuten) konnten beispielsweise Wirkungen auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen auch außerhalb der virtuellen Umgebung nachgewiesen werden (Dieker et al., 2017; Straub et al., 2014).

Wichtig ist, dass eine Fokussierung auf Praktiken und Strategien von Lehrkräften keine Vermittlung rezeptartig auszuführender Handlungen darstellt, sondern wissenschaftliche Theorien, Konzepte und Befunde zur Erklärung und Interpretation herangezogen werden. Erst diese Verbindung ermöglicht es Lehrpersonen, ihre Entscheidungen nicht nur erfahrungsorientiert, sondern auch wissenschaftlich zu begründen und Wirkungen zu verstehen (Timperley, 2008).

INHALTlich IN DIE TIEFE GEHEN UND SICH IN FACHliche LERNPROZESSE HINEINVERSETZEN

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

Die positiven Wirkungen dieser Fortbildungen mit einem engen fachlichen Fokus lassen sich vermutlich über die Aktivitäten erklären, in die die Teilnehmenden involviert werden: Vielfach werden sie dazu angeregt, sich intensiver mit spezifischen fachlichen Schwierigkeiten, Vorstellungen, Lernstrategien und -prozessen ihrer Schüler_innen auseinanderzusetzen. Mitunter bedienen sich die Fortbildner_innen hierbei sogenannter pädagogischer Doppeldecker: Die Lehrpersonen werden in der Fortbildung mit ähnlichen oder analogen Herausforderungen konfrontiert wie – später im Unterricht – ihre Schüler_innen. In einer amerikanischen Fortbildung, die darauf abzielte, forschendes Lernen und Experimentieren im eigenen Unterricht zu realisieren, erprobten die teilnehmenden Lehrkräfte beispielsweise selbst jene naturwissenschaftlichen Arbeitstechniken und Strategien, die sie später im Unterricht ihren Schüler_innen zugänglich machen sollten. Die Fortbildung mit diesem Doppeldecker zeigte Wirkungen auf das Wissen und das Handeln der teilnehmenden Lehrpersonen. Zudem äußerten sich die teilnehmenden Lehrkräfte sehr positiv über die eigenen Lernerfahrungen und stellten Analogien zum Lernen ihrer Schüler_innen her: “Instead of being told how to use inquiry learning, we were taught by inquiry learning. By experiencing the process several different times, the techniques become second nature to me. ... Not surprisingly, I learn in the same way my students learn ... [This workshop was] one of the best things that had ever happened to my teaching ... this one was nonstop learning” (Jeanpierre et al. 2005, S. 683).

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

Im Grunde geht es bei diesen Fortbildungskonzepten demnach darum, das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen weiterzuentwickeln und ihr Verständnis dafür zu vertiefen, wie Schüler_innen fachbezogene Inhalte erwerben und lernen. Zudem zielen viele der diesem Merkmal zugeordneten Fortbildungen darauf ab, die „kognitive Empathie“ der Lehrkräfte zu fördern. Damit sind die Fähigkeit und die Motivation der Lehrkräfte gemeint, Lern- und Verstehensprozesse von Schüler_innen zu antizipieren und sich in die Gedankenwelt der Lernenden hineinzuversetzen (auch Reusser, 2018). Durch Fortbildungen können damit auch die professionelle Wahrnehmungskompetenz und fachbezogene diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen aufgebaut und erweitert werden. Diese Kompetenzen sind eine entscheidende Voraussetzung für das professionelle Handeln von Lehrpersonen und für eine hohe Unterrichtsqualität (Baumert et al., 2010).

INPUT-, ERPROBUNGS- UND REFLEXIONSPHASEN VERKNÜPFEN

” *Die Anforderungen an eine wirksame Forschungspraxis lassen sich kaum in eintägigen bzw. einmaligen Fortbildungen, wie sie immer noch zur gängigen Praxis in Deutschland gehören, realisieren.*

In vielen Fortbildungen, die sich als wirksam erwiesen haben, erhalten Lehrkräfte die Gelegenheit, ihr neu erworbenes Wissen im eigenen Unterricht zu erproben und über diese Erfahrungen in nachfolgenden Fortbildungssitzungen gemeinsam mit dem/der Fortbildner_in und/oder anderen Teilnehmenden zu reflektieren (zsf. Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2019). Fortbildungen, die beispielsweise eine Weiterentwicklung der unterrichtlichen Kommunikation intendieren, eröffnen Lehrpersonen häufig die Gelegenheit, das erworbene Wissen im Bereich dialogischer Gesprächsführung anzuwenden, videografisch zu dokumentieren, unter gezielten Fragestellungen zu reflektieren und hieraus Vorhaben für die künftige Praxis zu generieren (z. B. Chen et al., 2020; Kiemer et al., 2015).

Diese Anforderungen lassen sich kaum in eintägigen bzw. einmaligen Fortbildungen, wie sie immer noch zur gängigen Praxis in Deutschland gehören, realisieren. Wenig überraschend ist daher, dass nach dem Stand der Forschung solche einmaligen bzw. eintägigen Fortbildungen keine nachhaltigen Wirkungen beanspruchen können (Darling-Hammond et al., 2017).

Kann man umgekehrt davon ausgehen: Je länger die Dauer einer Fortbildung, desto größer ihre Wirksamkeit? Nach allem, was bislang bekannt

ist, greift diese Schlussfolgerung zu kurz. Vielmehr kommt es auf die konkreten Ziele der Fortbildung, auf die Voraussetzungen der Teilnehmer_innen sowie auf die konkreten (Lern-)Aktivitäten an, zu denen die teilnehmenden Lehrpersonen im Rahmen der Fortbildung herausgefordert werden (Sims & Fletcher-Wood, 2020; Timperley et al., 2007). Auch längere Fortbildungen können wirkungslos verpuffen, wenn die Teilnehmenden nicht zu einer konkreten Weiterentwicklung ihres unterrichtlichen Handelns angeregt werden oder wenn sich die Teilnehmenden z. B. mit Themen auseinandersetzen, die auch bei bestmöglicher Umsetzung keine Förderung der Schüler_innen versprechen. Dies verweist noch einmal darauf, wie wichtig die Kooperation mit der Wissenschaft ist. Denn die Wirksamkeit einer Fortbildung für die Schüler_innen hängt auch davon ab, inwieweit die Fortbildung unterrichtliche Tiefenstrukturmerkmale fokussiert, die das Lernen der Schüler_innen tatsächlich fördern können. Längere Fortbildungen sind somit kein Garant für eine hohe Wirksamkeit.

Die Forschung zeigt zudem, dass es auch kürzere Fortbildungen gibt, die wirksam sind (z. B. Basma & Savage, 2018; Harris et al., 2015). Analysiert man diese kürzeren und zugleich wirksamen Fortbildungsangebote genauer, so zeigt sich vielfach, dass diesen Fortbildungsangeboten bereits ausgereifte und evidenzbasierte Lehr-Lernkonzepte zugrunde liegen. Das bedeutet: In vorangegangenen Studien konnte gezeigt werden, dass sich entsprechende Maßnahmen positiv auf die Unterrichtspraxis und/oder auf die Schüler_innen auswirken. Aus diesen Vorgängerstudien liegen damit bereits vielfach erprobte Materialien, Handreichungen und Praxisvorschläge für die Lehrpersonen vor, die in nachfolgenden Fortbildungen eingesetzt werden können und die es den Lehrkräften erlauben, die eigene Unterrichtspraxis – mit relativ wenig Zeitaufwand – wirkungsvoll weiterzuentwickeln (z. B. Harris et al., 2015; Souvignier & Behrmann, 2017).

LEHRPERSONEN COACHEN UND FEEDBACK GEBEN

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

Wer gibt in diesen wirksamen Fortbildungskonzepten Feedback? Meist handelt es sich hierbei um die/den Fortbildner_in, mitunter kommt das

Feedback aber auch von (erfahrenen) Kolleg_innen mit einer besonderen Expertise. Unterstützend werden hierbei auch digitale Tools (z. B. Videoaufnahmen des Unterrichts) eingesetzt, um Lehrpersonen Rückmeldungen zu ihrem unterrichtlichen Handeln zu geben (z. B. Allen et al., 2011; Chen et al., 2020). Welche Form des Feedbacks den größten Einfluss auf eine Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns und die Unterrichtsqualität hat, ist bislang noch nicht erforscht.

Intensive Beratung und Unterstützung der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgen häufig über Coachingelemente. Die Coaches übernehmen hierbei – je nach Fortbildungskonzept – unterschiedliche Aufgaben, die teilweise deutlich über eine Rückmeldung zum unterrichtlichen Handeln hinausgehen: Der Coach demonstriert beispielsweise, wie das erwünschte Handeln aussieht, bereitet mit den Lehrkräften gemeinsam Unterricht vor, lenkt die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte auf den Zusammenhang zwischen lehrerseitigem Handeln im Unterricht und dem Lernen der Schüler_innen, zieht wissenschaftliche Positionen, Theorien und Befunde heran, um Situationen der Praxis zu erklären und zu deuten, wählt kurze Sequenzen aus dem Unterricht aus, die vertiefend betrachtet und reflektiert werden und unterstützt die Lehrkräfte, sich auf wesentliche Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht zu konzentrieren (Darling-Hammond et al., 2017; Timperley, 2008). Hierzulande mag es ungewöhnlich erscheinen, wenn Fortbildner_innen etwas vormachen, demonstrieren oder modellieren, international ist dies hingegen eine deutlich verbreitetere Praxis (Darling-Hammond et al., 2017).

LEHRPERSONEN DIE WIRKSAMKEIT IHRES HANDELNS ERLEBEN LASSEN

Wirksame Fortbildungen lassen Lehrpersonen die Wirksamkeit des eigenen Handelns erleben, was beispielsweise dadurch unterstützt werden kann, dass Kernpraktiken in den Mittelpunkt der Fortbildung gestellt werden und die teilnehmenden Lehrpersonen diagnostische Werkzeuge (z. B. Lehrerfragen, Aufgaben, Beobachtungen, Interviews, Tests) kennenlernen, mit denen sie positive Veränderungen bei den Schüler_innen erkennen und sichtbar machen können (Timperley et al., 2007). Wichtig ist allerdings, dass die teilnehmenden Lehrpersonen durch die/den Fortbildner_in darin unterstützt werden, die Verbindungen zwischen ihrem (veränderten) unterrichtlichen Handeln und den Lernhandlungen der Schüler_innen wahrzunehmen. Diese Verbindung dürfte besonders gut beobachtbar sein, wenn man die Unterrichtskommunikation genauer in den Blick nimmt. Hierzu gehören auf Seiten der Lehrperson das Frage-

verhalten, die Wartezeiten, der Umgang mit den Schülerantworten sowie das Feedback und auf Seiten der Lernenden die Länge, die Qualität und der Begründungsgehalt der Antworten sowie inwieweit die Lernenden aufeinander Bezug nehmen.

Wie kann man sich diese Förderung des Erlebens eigener Wirksamkeit konkret vorstellen? Lipowsky et al. (2011) berichten von einer Fortbildung, in der eine videografierte Unterrichtssequenz eingesetzt wurde, um den teilnehmenden Lehrpersonen die Verbindung zwischen dem Frageverhalten einer Lehrperson und dem Antwortverhalten ihrer Schüler_innen zu demonstrieren. In der videografierten Unterrichtsstunde konnten zwei verschiedene Fragetechniken beobachtet werden, die mit sehr unterschiedlichen Reaktionen der Lernenden einhergingen. Im Anschluss an die Fortbildungssitzung variierten die Lehrpersonen gezielt ihr Frageverhalten im eigenen Unterricht und berichteten in der nächsten Sitzung von sehr ähnlichen Erfahrungen. Einige äußerten sich überrascht über den selbst erlebten Zusammenhang zwischen Frage- und Antwortverhalten und darüber, aufgrund vermeintlich unbedeutender und kleiner Modifikationen des eigenen Handelns ihren Unterricht erkennbar verändern zu können. Auf diese Weise hat ein Teil der Lehrpersonen die Wirkung des eigenen unterrichtlichen Handelns sehr konkret selbst erlebt.

Wenn Lehrpersonen erleben, dass ihr eigenes Handeln erfolgreich ist, also z. B. Schüler_innen erfolgreicher lernen und sich motivierter am Unterricht beteiligen, ist zu erwarten, dass sie ihr unterrichtliches Handeln nachhaltig und dauerhaft verändern, was auch Veränderungen ihrer Motivation und ihrer Überzeugungen nach sich ziehen kann (Guskey, 1985; Timperley et al., 2007).

RELEVANZ UND NUTZEN VON FORTBILDUNGSINHALTEN VERDEUTLICHEN

Wenn Lehrpersonen in einer Fortbildung die Wirksamkeit des eigenen Handelns erleben, kann das auch dazu beitragen, dass ihnen die Praktikabilität der Fortbildungsinhalte bewusst wird. Ob Lehrpersonen die Inhalte und Vorschläge einer Fortbildung als nützlich und umsetzbar bewerten, ist unter anderem davon abhängig, wie anschlussfähig diese an die bisherigen Überzeugungen und Praktiken der Lehrpersonen sind, wie einfach sich die Fortbildungsinhalte umsetzen lassen und wie relevant und nützlich sie von den Lehrpersonen bewertet werden (Dam et al., 2020).

Zum Erleben von Relevanz können auch die Arbeit mit Beispielen und Fällen aus dem Unterricht der Lehrpersonen oder aus fremdem Unterricht sowie das Aufgreifen von aktuellen Themen, Fragen und Herausforderungen beitragen. Insofern kommen Fortbildungen zur Digitalisierung den aktuellen Wünschen und Bedürfnissen vieler Lehrkräfte entgegen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass diese Fortbildungen nicht nur der Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen und der kurzfristigen Problembewältigung dienen, sondern auch eine grundsätzliche Weiterentwicklung des Unterrichts in dem eingangs beschriebenen Sinne im Blick haben sollten, damit es nach der Pandemie nicht zu einer Rückkehr zur „alten Praxis“ kommt, sondern sich eine „neue Normalität“ entwickelt.

UNTERRICHTSBEZOGENE KOOPERATIONEN INITIIEREN UND STÄRKEN

Als wichtige Voraussetzung für eine nachhaltige Umsetzung von Fortbildungsinhalten in der Praxis und eine langfristig erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung gilt die intensive Kooperation von Lehrpersonen eines Kollegiums. Aber nicht jede Form der Kooperation und nicht jede professionelle Lerngemeinschaft ist wirksam (Sims & Fletcher-Wood, 2020). Auf den Unterricht und das Lernen der Schüler_innen hat die Zusammenarbeit von Lehrpersonen insbesondere dann positive Wirkungen, wenn wiederholt und fortlaufend Merkmale der Tiefenstruktur des Unterrichts gemeinsam analytisch und reflexiv weiterentwickelt werden. Die Schwerpunkte der kooperativen Unterrichtsentwicklung bilden somit jene Merkmale, von denen man weiß, dass sie das Lernen der Schüler_innen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit positiv beeinflussen können (Darling-Hammond et al., 2017; Kennedy, 2016). Für eine entsprechende inhaltliche Ausrichtung der Zusammenarbeit ist es notwendig, dass sich die Lehrpersonen am jeweiligen Stand der Unterrichtsforschung orientieren, weshalb hierbei eine Unterstützung durch Wissenschaftler_innen bedeutsam sein kann (Gersten et al., 2010; Gore et al., 2017).

Präsenz- oder Onlinefortbildung: Welches Fortbildungsformat ist wirksamer?

Es gibt bislang kaum Studien, in denen Fortbildungen – unter Konstanthaltung aller übrigen Bedingungen – im Präsenzformat, Blended-Learning-Format und vollständig virtuellen Format miteinander verglichen wurden. Die wenigen verfügbaren Studien lassen vermuten, dass sich Präsenzfortbildungen und virtuell durchgeführte Fortbildungen kaum

in ihrer Wirksamkeit unterscheiden, wenn sich Inhalte, Ziele, Dauer und Gestaltung gleichen (z. B. Fishman et al., 2013; Hill et al., 2013; Rock, 2017). Zu beachten ist allerdings, dass dies bislang nur für wenige Fortbildungsthemen und -ziele untersucht wurde.

Eine dichotome Gegenüberstellung von Online- und Präsenzfortbildungen erscheint aber auch deshalb wenig zielführend, weil viele aktuelle, für diesen Forschungsüberblick ausgewerteten Fortbildungen Online- und Präsenzphasen miteinander kombinieren und demzufolge selten vollständig virtuell oder selten vollständig in Präsenz durchgeführt werden. Zudem deutet sich durch die bisherigen Studienergebnisse an, dass die hier dargestellten Merkmale wirksamer Fortbildungen auch für Onlinefortbildungen und für hybride Angebote, in denen Online- und Präsenzelemente kombiniert werden, relevant sind (Bragg et al., 2021; Elliott, 2017; Fishman et al., 2013; Hill et al., 2013).

Die Frage, welches Fortbildungsformat – Präsenz oder Online – wirksamer ist, lässt sich ohne weitere Berücksichtigung der Inhalte, der Ziele und der zugrunde liegenden Konzeption – nicht beantworten. Zu beachten ist, dass bei längeren Fortbildungen in einem vollständig virtuellen Format besondere Herausforderungen bestehen, die Teilnehmer_innen zu motivieren und „bei der Stange zu halten“. So stellen virtuelle Fortbildungen besondere Anforderungen an die Selbststeuerungsfähigkeiten der Teilnehmer_innen und setzen für eine qualitativ hochwertige Durchführung auch erheblichen technischen Aufwand voraus.

Expertise im Beruf – eine Frage der (Berufs-)Erfahrung?

Angesichts der bestehenden Herausforderungen könnte man die Ansicht vertreten, dass berufliche Erfahrungen – z. B. im Umgang mit digitalen Medien – eine wichtige Voraussetzung für guten und lernwirksamen Unterricht darstellen. Die Forschungslage zum Zusammenhang zwischen der (Berufs-)Erfahrung auf der einen Seite sowie der Lehrexpertise und dem Lernerfolg der Schüler_innen auf der anderen Seite ist jedoch uneinheitlich (Graham et al., 2020; Gustafsson & Nilsen, 2016; Hill et al., 2005; Pa-pay & Kraft, 2015; Podolsky et al., 2019). Einige Studien belegen keine Zusammenhänge, andere weisen Zusammenhänge für den ersten Abschnitt der Berufsbiografie nach und wieder andere kommen zu positiven Effekten mit zunehmender Berufserfahrung. Insgesamt scheint die Berufserfahrung somit kein zuverlässiger Garant für wirksamen Unterricht zu sein.

Was bleibt zu tun? – Ein Plädoyer für innovative und fortbildungsfreundliche Strukturen

Zieht man die identifizierten Merkmale wirksamer Fortbildungen als Kriterien heran, so muss man konstatieren, dass viele Fortbildungsangebote in Deutschland diesen Kriterien nicht entsprechen. Nach wie vor zeichnet sich die Fortbildungspraxis in Deutschland vielfach durch sogenannte One-Shot-Fortbildungen aus. Diese Angebote sind häufig eher breit angelegt, tauchen selten tief in Fachinhalte und Lernprozesse ein, erschöpfen sich mitunter in der Weitergabe von Tipps und Materialien und werden von Fortbildner_innen durchgeführt, die für ihre Aufgaben selten systematisch und langfristig qualifiziert wurden (Cramer et al., 2019; Daschner & Hanisch, 2019). Die Wirksamkeit dieser Fortbildungsangebote ist somit in Zweifel zu ziehen.

Daher ist es notwendig, innovativere und fortbildungsfreundlichere Strukturen zu implementieren. Folgende Handlungsempfehlungen lassen sich ableiten:

- Es sind mehr Ressourcen erforderlich, damit qualitativ hochwertige und innovative Fortbildungsangebote entwickelt und in der Breite implementiert werden können.
- Viele wirksame Fortbildungskonzepte sind von Wissenschaftler_innen (mit-)entwickelt worden. Daher sollten Universitäten und Hochschulen stärker in die Konzeption und Durchführung von Fortbildungen einbezogen werden. Dies verlangt eine intensivere Kooperation zwischen den Wissenschafts- und den Kultusressorts in den jeweiligen Bundesländern.
- Zudem wäre ein bundesweit agierendes Fortbildungszentrum wünschenswert, das qualitativ hochwertige Fortbildungen entwickelt, bündelt und diese Angebote Lehrpersonen unabhängig von ihrem Dienstort zur Verfügung stellt. Hier erweist sich der Digitalisierungsschub im Bereich der Fortbildung vielleicht als eine besondere Chance, um langfristige bundeslandübergreifende Kooperationen aufzubauen. Perspektivisch könnte einem solchen Fortbildungszentrum auch die Aufgabe übertragen werden, ein Fortbildungsmonitoring zu etablieren sowie Angebote für eine qualitativ hochwertige Qualifizierung von Fortbildner_innen zu entwickeln. Ein solches bundesweites Zentrum steht nicht in Konkurrenz zu regionalen Fortbildungseinrichtungen,

sondern sollte mit diesen kooperieren und entsprechende Angebote ergänzen. Vorstellbar wäre, dass neben dem bundesweit agierenden Fortbildungszentrum auch Institute in den Ländern aufgebaut werden, die für spezifische Aufgaben und/oder für bestimmte Schulfächer verantwortlich sind und ihre Angebote bundesweit einspeisen.

- Des Weiteren ist bei der Entwicklung von Fortbildung und der Fortbildungslandschaft zu berücksichtigen, dass die Wirkungen einer Fortbildung auch davon abhängen, wie gut die Fortbildner_innen auf ihre Aufgabe vorbereitet sind. Fortbildner_innen benötigen eine deutlich verbesserte Ausbildung für ihre Tätigkeit. Mit einer verbesserten Qualifizierung sollten auch eine Aufwertung und stärkere Anerkennung der Fortbildungstätigkeit einhergehen, um eine ausreichende Anzahl von geeigneten Bewerber_innen für das Aufgabenfeld zu gewinnen und die bestehende Fluktuation in diesem Bereich zu verringern. Damit rückt die Rekrutierung von Fortbildner_innen in den Mittelpunkt. Eine gute Lehrperson zu sein, bedeutet jedenfalls nicht zwingend, auch ein_e gute_r Fortbildner_in zu sein (Lipowsky & Rzejak, 2021).

Literatur

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>

Allen, J. P. / Pianta, R. C. / Gregory, A. / Mikami, A. Y. / Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>

Allen, J. P. / Hafen, C. A. / Gregory, A. C. / Mikami, A. Y. / Pianta, R. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 475-489. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1017680>

Alliger, G. M. / Tammenbaum, S. I. / Bennett, W. / Traver, H. / Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, (50)2, 341-358.

Andersson, C. / Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement. A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>

- Basma, B. / Savage, R.** (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 457-481. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9416-4>
- Baumert, J. / Kunter, M. / Blum, W. / Brunner, M. / Voss, T. / Jordan, A. / Klusmann, U., Krauss, S. / Neubrand, M. / Tsai, Y. M.** (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Benning, K. / Daumiller, M. H. / Praetorius, A. K. / Lenske, G. / Dickhäuser, O. / Dresel, M.** (2019). Evaluation eines Interventionsansatzes zur Verbesserung von Motivation und motivationsförderlichem Unterrichtshandeln von Lehrkräften auf Basis der Zielorientierungstheorie. *Unterrichtswissenschaft*, 47(3), 313-335. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0025-9>
- Bragg, L. / Walsh, C. / Heyeres, M.** (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, (104158). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Caulfield-Sloan, M. B. / Ruzicka, M. F.** (2005). The effect of teachers' staff development in the use of higher-order questioning strategies on third grade students' rubric science assessment performance. *Planning and Changing*, 36 (3-4), 157-175.
- Chen, G. / Chan, C. K. / Chan, K. K. / Clarke, S. N. / Resnick, L. B.** (2020). Efficacy of video-based teacher professional development for increasing classroom discourse and student learning. *Journal of the Learning Sciences*, 1-39. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1783269>
- Copur-Gençtürk, Y. / Thacker, I.** (2020). A comparison of perceived and observed learning from professional development: Relationships among self-reports, direct assessments, and teacher characteristics. *Journal of Teacher Education*, 82(3). <https://doi.org/10.1177/0022487119899101>
- Cramer, C. / Johannmeyer, K. / Dragmann, M.** (2019). Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg. Tübingen. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16567/pdf/Cramer_Johannmeyer_Drahmann_2019_Fortbildungen_von_Lehrerinnen.pdf
- Dam, M. / Janssen, F. J. J. M. / van Driel, J. H.** (2020) Making sense of student data in teacher professional development. *Professional Development in Education*, 46(2), 256-273. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1550104>
- Darling-Hammond, L. / Hyler, M. E. / Gardner, M.** (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>
- Daschner, P. / Hanisch, R.** (Hrsg.) (2019). Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Beltz Juventa.
- Didion, L. / Toste, J. R. / Filderman, M. J.** (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>

Dieker, L. A. / Hughes, C. E. / Hynes, M. C. / Straub, C. (2017). Using simulated virtual environments to improve teacher performance. *School-University Partnerships*, 10(3), 62-81.

Elliott, J. C. (2017). The evolution from traditional to online professional development: A review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 114-125. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1305304>

Fishman, B. / Konstantopoulos, S. / Kubitskey, B. W. / Vath, R., Park / G., Johnson, H. / Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 426-438. <https://doi.org/10.1177/0022487113494413>

Fraefel, U. / Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 344-364.

Gersten, R. / Dimino, J. / Jayanthi, M. / Kim, J. S. / Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694-739. <https://doi.org/10.3102/0002831209361208>

Gore, J. / Lloyd, A. / Smith, M. / Bowe, J. / Ellis, H. / Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>

Graham, L. J. / White, S. L. / Cologon, K. / Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>

Greenleaf, C. L. / Litman, C. / Hanson, T. L. / Rosen, R. / Boscardin, C. K. / Herman, J. / Schneider, S. A. / Madden, S. / Jones, B. (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal*, 48(3), 647-717. <https://doi.org/10.3102/0002831210384839>

Grossman, P. / Hammerness, K. / McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875340>

Guskey, T. R. (1985): Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7), 57-60.

Gustafsson, J. / Nilsen, T. (2016). The impact of school climate and teacher quality on mathematics achievement: A difference-in-differences approach. In T. Nilsen & J. Gustafsson (Eds.), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*. IEA Research for Education (Vol. 2, pp. 81-95). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_4

Harris, K. R. / Graham, S. / Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2018). Hattie ranking: 252 influences and effect sizes related to student achievement. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Hill, H. C. / Rowan, B. / Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>

Hill, H. C. / Beisiegel, M. / Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>

Jeanpierre, B. / Oberhauser, K. / Freeman, C. (2005). Characteristics of professional development that effect change in secondary science teachers' classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 668-690. <https://doi.org/10.1002/tea.20069>

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>

Kiemer, K. / Gröschner, A. / Pehmer, A. K. / Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.003>

Kleickmann, T. / Tröbst, S. / Jonen, A. / Vehmeyer, J. / Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 21-42. <https://doi.org/10.1037/edu0000041>

Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 194-214.

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511-541). Waxmann.

Lipowsky, F. / Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15-56). wbv.

Lipowsky, F. / Rzejak, D. (2021). Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>

Lipowsky, F. / Rzejak, D. / Dorst, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63(12), S. 38-41.

Matsumura, L. C. / Garnier, H. E. / Spybrook, J. (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning and Instruction*, 25, 35-48. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.11.001>

Papay, J. P. / Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. *Journal of Public Economics*, 130, 105-119. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008>

Pauli, C. / Reusser, K. (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 365-377.

Piowar, V. / Thiel, F. / Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>

Podolsky, A. / Kini, T. / Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 286-308. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2018-0032>

Reusser, K. (2018). „Kognitive Empathie“ als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts. In H.-R. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 73-90). Münster: Waxmann.

Rock, H. M. (2017). The effect of face-to-face versus online pedagogy-based professional development on student learning outcomes (Dissertation). Grand Canyon University. <https://search.proquest.com/openview/227709e911152c505d3043705f52393e/1?pq-origsite=scholar&cbl=18750&diss=y>

Sims, S. / Fletcher-Wood, H. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>

Straub, C., Dieker, L., Hynes, M., & Hughes, C. (2014). Using Virtual Rehearsal in TLE TeachLivE™ Mixed Reality Classroom Simulator to Determine the Effects on the Performance of Mathematics Teachers. Teach LivE National Research Project, Year 1 Findings. http://teachlive.org/wp-content/uploads/2014/10/2014_GR_Technical_Report_10_20_FINAL.pdf

Souvignier, E. / Behrmann, L. (2017). Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 153-171). Wiesbaden: Springer.

Souvignier, E. / Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57-71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>

Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational Practices Series*, Vol. 18. UNESCO International Bureau of Education.

Timperley, H. / Wilson, A. / Barrar, H. / Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Wahl, D. (2020). Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung: Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Yoon, K. S. / Duncan, T. / Lee, S. W.-Y. / Scarloss, B. / Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

Wie kriegen wir digitales Lernen und Lehren in die Schulen? – Zehn *Learnings* aus vier Jahren digitale Fortbildungen in Berlin

Antonia Kapretz Projekt Digitales Lernen Berlin

” *Fehler machen, Zuhören, Zusammenhalten – das sind die ersten drei wichtigen Lernerfahrungen aus dem Projekt Digitales Lernen Berlin.*

Antonia Kapretz hat im Rahmen öffentlich geförderter Projekte zur Förderung von digitalen Anwendungen und Projekten in Schule und Kita in den letzten Jahren vier Konferenzen, 24 themenbezogene Kurzfortbildungen, sechs Online-Mediensprechstunden und eine zweitägige Online-SCHILF (SCHILF = Schulinterne Fortbildung) für Lehrkräfte sowie 17 Tablet-Schulungen für Kita-Erzieher_innen durchgeführt. Für die Friedrich-Ebert-Stiftung fasst sie zusammen, wie endlich Bewegung in die Medienanwendungen für Schulen kommen kann:

1. **Fehler machen:** Es ist unerlässlich, dass wir uns alle erlauben, etwas dazulernen. Politik, Verwaltung, Behörden, Schuldirektor_innen, Lehrkräfte, Eltern und auch Schüler_innen – wir alle müssen beim digitalen Lernen und Lehren dazulernen und das bedeutet auch: Fehler machen dürfen. Denn wer keine Fehler machen darf, der kann keine Dinge ausprobieren und wer nichts ausprobiert, der kann auch nichts Neues lernen. Und das ist besonders bei digitalen Anwendungen der Fall, denn ein Computerprogramm muss erlernt werden und das kann nur über das Ausprobieren funktionieren.
2. **Zuhören:** Schule funktioniert oft noch als hierarchisches Konstrukt, wo oben entschieden wird, was unten gemacht wird. Einen echten Umschwung wird es nur geben, wenn wir uns gegenseitig zuhören, so von Erfahrungen anderer profitieren und dann gemeinsam Lösungswege erarbeiten, die die tatsächliche Arbeitsrealität von Lehrkräften miteinbeziehen.

3. **Zusammenarbeiten:** Alle, die aus der Öffentlichen Hand bezahlt werden, haben ein Kooperationsgebot. Ihre Aufgabe ist es, vorhandene Strukturen aufzugreifen und sie zielführend zu Synergien mit freien Trägerschaften zu verquicken. Es kann nicht sein, dass anhaltend Parallelstrukturen geschaffen werden, die Schulen mit ihren Angeboten überfordern.
4. **Sich selbst ernst nehmen:** Lehrkräfte müssen anfangen, sich selbst als Spezialist_innen für ihr eigenes Problem zu erkennen. Nur sie können sinnhafte Angebote in ihren Unterricht einbauen. Dafür müssen sie sich einen Überblick verschaffen, um dann informierte Entscheidungen über den Einsatz von digitalen Medien treffen zu können.

Und jetzt einen kurzen Ausflug zu den Fortbildungen selbst:

5. **Mach's modern:** Auch Lehrkräfte benutzen digitale Medien, Smartphones und Apps in ihrer Freizeit. Wer ihnen dazu etwas beibringen will, sollte selbst ebenfalls modern kommunizieren und zeitgemäße Angebote vorstellen – das kommt an!
6. **Themenvielfalt:** Digitales Lernen in der Schule bedeutet nicht, dass jede Lehrkraft plötzlich Coden lernen muss. Ein Blog-Konzept für den Deutschunterricht oder ein Smartphone-Spektrometer in Physik – auch das sind digitale Anwendungen. Wichtig ist, dass im Rahmen von Fortbildungen die Bandbreite digitaler Themen aufgezeigt wird und Teilnehmer_innen einen kurzen Einblick auch in die Kurse erhalten, die sie nicht besucht haben.
7. **SCHILFs durchführen:** Schulinterne Fortbildungen sind notwendig – wenn auch nicht ganz einfach. Um ein Kollegium in die Lage zu versetzen, digitale Konzepte an der eigenen Einrichtung tatsächlich umsetzen zu können, müssen sich alle auf einem Wissensstand befinden. Und das geht letztendlich nur, wenn alle Informationen allen Beteiligten *gleichzeitig* zur Verfügung stehen. Die große Herausforderung besteht hierbei, proaktive Zusammenarbeit zwischen „wissenden“ und „unwissenden“ Kolleg_innen anzuregen.
8. **Vernetzung:** Schulen, die intern einen gemeinsamen Kenntnisstand erarbeitet haben, können sich fachspezifisch in interschulischen Fortbildungen organisieren. So wird ein Austausch zu Methoden und Anwendungen zwischen den Einrichtungen angeregt.

9. **Was es bringt:** Digitale Anwendungen stellen einen aktuellen Bezug zwischen Lebensrealität und Schule her – nicht nur für Schüler_innen. So können beispielsweise organisatorische Abläufe für Lehrkräfte deutlich vereinfacht werden und Lehrer_innen die Möglichkeit erhalten, gruppenbasiertes Lernen anzuleiten – beides entlastet die Lehrkräfte!
10. **Stundenbudget:** Damit dies alles gelingen kann, brauchen Lehrkräfte ein festes prüfbares Stundenbudget für Fortbildungen.

Das Projekt Digitales Lernen Berlin wurde bis Dezember 2020 vom Bezirksamt Berlin-Mitte, Fachbereich Kunst, Kultur und Geschichte gefördert. Arbeitsergebnisse und Inhalte des Projektes finden sich unter www.digitales-lernen.berlin

Zwischenruf: Braucht es eine Verpflichtung zur Fortbildung für Lehrkräfte?

Thomas Kerstan Bildungspolitischer Korrespondent der ZEIT,
Herausgeber von ZEIT Campus

” *Der Status Quo der Lehrkräftefortbildung ist ein handfester Skandal*

Ich bin kein Experte und kein Schulpraktiker, und so möchte ich die Frage beantworten aus der Perspektive eines interessierten Laien. Meine Antwort ist uneingeschränkt: Ja. Und zwar eine echte, die auch durchgesetzt wird, nicht die unverbindliche, die jetzt schon überall auf dem Papier steht.

Warum? Vor allem aus zwei Gründen:

Erstens erhöht es den Druck. Und zwar auf beiden Seiten: Die Lehrkräfte sind gefordert, ihrer Pflicht nachzukommen, und die Kultusministerinnen und Kultusminister sind ihrerseits gefordert, für entsprechende Fortbildungsmöglichkeiten zu sorgen. Das erinnert ein wenig an die Auseinandersetzung um die Maskenpflicht im Zuge der Corona-Epidemie. Eine Maskenpflicht wäre vermutlich schon früher sinnvoll gewesen – allein, es gab keine Masken. Und nichts ist schlimmer als ein Verbot oder Gebot zu verhängen, das nicht durchgesetzt werden kann. Und wie sehr die Lehrkräftefortbildung am Boden liegt, das hat der Daschner-Bericht (s. auch sein Beitrag in diesem Band, S. 11) deutlich gezeigt.

Zweitens trägt es zur Professionalisierung des Lehrerberufs bei. Peter Daschner hat schon darauf hingewiesen, dass man lange der Illusion anhing, dass die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung für eine gute Unterrichtspraxis ausreichen. Inzwischen ist man schlauer geworden – ohne allerdings die Konsequenzen zu ziehen.

In anderen Berufen ist man da weiter. Meine Frau ist Ärztin, und da erlebe ich eine ganz andere Fort- und Weiterbildungspraxis. Sie musste – in ihrer

Freizeit – teure und aufwendige Seminare besuchen, um Fachärztin zu werden. Sie muss das wöchentlich erscheinende Deutsche Ärzteblatt lesen, um zu wissen, wie der Stand der Kunst ist, und sie besucht regelmäßig – auch in ihrer Freizeit – Fortbildungen, zum Teil auch online. Sie muss dabei jährlich Fortbildungspunkte sammeln, sonst droht der Entzug der Zulassung.

Ich glaube, dass diese Fortbildungspraxis, verbunden mit dem harten Numerus clausus, wesentlich zum Ansehen des Arztberufs beiträgt.

Das lenkt auf einen Aspekt, der mir besonders wichtig ist. Die deutsche Schule ist eine Lehrerschule, sie sind die zentralen Akteurinnen und Akteure. Keine Reform, keine Verbesserung ist möglich, bei der sie nicht aktiv mitspielen. Und jede Verpflichtung ist zum Scheitern verurteilt, wenn sie von ihnen ausgebremst wird.

Deswegen wünsche ich mir, dass sich die Lehrkräfte am Portepée fassen und aktiv für eine bessere Lehrkräftefortbildung kämpfen. Nicht als Belastung, sondern um die Berufsehre zu verteidigen. Ich wünsche mir Lehrerverbände und Gewerkschaften, die bei dem Thema nicht aufstöhnen und rituell „das auch noch ...“ klagen, sondern die die Kultusministerinnen und Kultusminister vor sich her treiben und um die besten Fortbildungsmöglichkeiten für ihre Mitglieder kämpfen. Es würde dem Schulsystem sehr gut tun, wenn die Lehrkräfte die Qualität ihres Berufs zu ihrem eigenen Thema machten.

Wenn Sie erlauben, möchte ich noch eine Fußnote zur Lehrkräftefortbildung anfügen. Als mir Peter Daschner 2018 seine Studie vorgestellt hat, gingen mir zwei Gedanken durch den Kopf. Der erste war: Das ist ja unglaublich, unterirdisch, ein handfester Skandal. Der zweite Gedanke war: Das interessiert vermutlich keinen Menschen, wie verkaufe ich das in der Redaktion? Mit der Redaktion hat es dann geklappt, und ich habe darüber geschrieben. Aber insgesamt stehen das Presseecho und das Echo in der Politik in keinem Verhältnis zum skandalösen Zustand der Lehrkräftefortbildung.

Das Thema ist sehr wichtig, man kennt sogar viele Stellschrauben, um es in den Griff zu bekommen, aber es hat keinen Charme. Insofern sollten alle, die hier etwas bewegen wollen, immer mitdenken, wie man dem Thema Leben einhauchen kann.

Zur Lage und Zukunft der Lehrkräftefortbildung

Prof. Dr. Josef Keuffer Leiter des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

” *Mit einer erneuten Offensive ist es nicht getan, es bedarf struktureller Veränderungen in der Fortbildung.*

Die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Deutschland ist entwicklungsbedürftig. Sie ist nicht so konsequent institutionalisiert worden, wie es beispielsweise bei Mediziner_innen oder Jurist_innen der Fall ist. Fortbildung ist einerseits individuelles Lernen in und mit dem Beruf, andererseits die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat, 197). Eine einheitliche Vertretung und Fürsprache für die Profession der Lehrerin, des Lehrers gibt es in Deutschland nicht. Stattdessen zeichnet diese Profession sich aus durch ihre Aufspaltung in drei Phasen (Universität, Vorbereitungsdienst, Lehrkräftefortbildung), verschiedene Lehrerverbände, Gewerkschaften und Vereine. Die 16 für Bildungspolitik zuständigen Landesministerien haben jeweils eigene landesspezifische Institute mit verschiedenen Finanzierungskonzepten für die längste Phase der Lehrerbildung, der staatlich organisierten Lehrerfortbildung, eingerichtet.

Fortbildung ist für das Berufsleben von Lehrer_innen in den letzten Jahren bedeutsamer geworden. Dies ist insbesondere auf die schulischen Veränderungen durch Migration (Gomolla 2016), Inklusion (Amrhein 2015) und Digitalisierung (Eickelmann/Kummer Wyss 2020) zurückzuführen. Bedingt durch die damit verbundenen schulischen Veränderungsprozesse benötigen Lehrkräfte mehr Unterstützung und anerkannte Arbeitszeiten für Fortbildung. Mit einer erneuten Offensive ist es hierbei nicht getan, es bedarf struktureller Veränderungen in der Fortbildung, wie ich sie am Ende dieses Beitrags skizzieren werde.

Fortbildung von Lehrer_innen gibt es seit knapp hundert Jahren. In der Weimarer Republik war die Gründung des „Instituts für Lehrerfortbildung“ in Hamburg im Jahr 1925 ein Meilenstein auf dem Weg zu einer Professionalisierung des Lehrerberufs in Deutschland. Dieser Weg mündete sehr viel später in das Konzept „Lebenslanges Lernen“. In dem von Ewald Terhart im Jahr 2000 herausgegebenen Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ wurde die Bedeutsamkeit der Lehrerfortbildung für das berufliche Handeln und den Erfolg schulischen Lernens von der KMK und der Lehrerbildungsforschung deutlich hervorgehoben. In den Jahren ab 2013 konnten mit der neu einsetzenden „Qualitätsorientierte Lehrerbildung“ die Universitäten und Hochschulen personell und finanziell deutlich gestärkt werden. Landesinstitute und Einrichtungen der Lehrerfortbildung hingegen erhielten kaum zusätzliche Ressourcen, gelegentlich sogar sogenannte Konsolidierungsaufgaben, die mit Personalabbau und finanziellen Einschränkungen verbunden waren. Jüngst wurden „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ durch die KMK (März 2020) beschlossen. Die Folgen dieses Beschlusses bleiben abzuwarten.

In einem Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB) ist es gelungen, bedeutsame Daten und Analysen zur Lage der Fortbildung als Bestandsaufnahme in den 16 Bundesländern zusammenzutragen. In dem von Daschner/Hanisich (2019) herausgegebenen Band werden die Desiderata der deutschen Lehrkräftefortbildung sehr deutlich (siehe auch der Beitrag von Peter Daschner in diesem Band, S. 11-18). Die KMK räumte daraufhin ein, sich in den letzten Jahren nicht verstärkt um die Lehrkräftefortbildung gekümmert zu haben. Für das Jahr 2020 war deshalb eine gemeinsame Tagung der Ministerien, Landesinstitute und des DVLfB mit dem Ziel der Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung der Lehrkräftefortbildung geplant. Diese Tagung musste aufgrund der Corona-Pandemie in das Jahr 2021 verschoben werden.

Die Leitlinien für die Fortbildung werden in den Bundesländern zumeist über Ziel- und Leistungsvereinbarungen geregelt. Das Fortbildungsprogramm orientiert sich an den staatlichen Vorgaben, den Erfordernissen der Schulen und den Interessen der Lehrkräfte. Die Erhebung des Fortbildungsbedarfs ist kein einfacher Prozess, vielmehr erfolgt hier ein komplexer Abgleich von bildungspolitischen Zielsetzungen, konkreten Erfordernissen der Schulen und dem Wissen der Landesinstitute über den Zusammenhang von Schulentwicklung, Organisationsentwicklung

und Unterrichtsentwicklung. Aus diesem Vermittlungsprozess wird pro Schuljahr oder Schulhalbjahr ein Fortbildungsprogramm neu aufgesetzt.

In den Bundesländern gibt es unterschiedliche Regelungen darüber, ob und wann Fortbildungsveranstaltungen verpflichtend oder als freies Angebot wahrgenommen werden. Die vielfach geäußerte Kritik an den sogenannten One-Shot-Fortbildungen trifft die Realität der Angebote häufig nicht mehr. Neben den einzelnen Fachfortbildungen, die wenige Stunden umfassen und die die Schulen je nach Situation nutzen können, sind es seit vielen Jahren insbesondere die Schulberatungen und die Qualifizierungsmaßnahmen, die die meisten Ressourcen in der Fortbildung binden. Das gilt für die Qualifizierungen der Schulleitungen, Beratungslehrkräfte, Sonderpädagog_innen und Medienbetreuer_innen in den Schulen. Diese Maßnahmen erfordern langfristiges Engagement der beteiligten Lehrkräfte (30-120 Stunden bis zum Abschlusszertifikat) und der Fortbildner_innen. Das Curriculum ist hierbei vorgegeben und wird im Zertifikat hinterlegt.

Das vorrangige Motto derzeitiger Fortbildungsmaßnahmen und Beratungen für Schulen und Lehrkräfte lautet: Kompetent handeln und kompetent unterrichten, und das zunehmend digital. Dazu ist Kooperation und Teamarbeit in den Kollegien eine entscheidende Voraussetzung. Die Verankerung von Teamarbeit in den Kollegien stand deshalb in den letzten Jahren in der Prioritätenliste der Veranstaltungsformate oben an. Hier gibt es sehr vielversprechende Entwicklungen, und in den Schulen sind Einzelkämpfer_innen immer seltener anzutreffen.

Es gibt weiterhin Abruffortbildungen für Lehrkräfte oder ganze Kollegien. Dabei handelt es sich um Veranstaltungen wie (aus: Fortbildungskatalog 2020 LI Hamburg):

- Einsatz von Erklärvideos im Englischunterricht
- Digitales im Mathematikunterricht
- nBots-Roboter im NWT-Unterricht
- Calliope im Nawi Unterricht
- Digitalisierung kritisch und konstruktiv im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht umsetzen
- Datenschutz im schulischen Kontext
- schulische Gesundheitsförderung und Personalgesundheit

Spezielle Angebote in der Fortbildung für Schulleitungen enthalten Themen wie:

- Konzeptionelle Beratung für Schulleitungen
- Unterstützung bei der Computerausstattung an Schulen
- Software anschaffen
- Netzwerke planen und nutzen
- Baumaßnahmen planen und realisieren
- Mittelverwendung und Beschaffung

Diese und weitere Veranstaltungen der Landesinstitute sind vielfach ausgebucht und die Raumbelugung erfolgt zumeist ein Jahr im Voraus.

Die staatliche Lehrkräftefortbildung erhält Unterstützung durch die großen Stiftungen in Deutschland (Beispiel Forum Digitalisierung) und auch Konkurrenten in der Digitalwirtschaft sowie bei den Schulbuchverlagen. Dies ist begrüßenswert, da die staatliche Lehrkräftefortbildung sich hier einerseits kooperativ verhalten kann und andererseits dem Konkurrenzdruck standhalten muss. Die Dynamik in der Entwicklung digitaler Medien und Fortbildungskonzepte ist teilweise atemberaubend. Fragen an die Gestaltung von Unterricht und Lernprozessen stellen sich neu und anders als zuvor.

Die Gestaltung des Unterrichts durch digitale Medien bietet deutlich erweiterte Möglichkeiten, dies bestätigen die Erfahrungen in den Schulen. Lehrkräfteausbildung und -fortbildung arbeiten deshalb aktiv an der Weiterentwicklung des Unterrichts und beziehen die Veränderung in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit ein: Tablets, WhatsApp, Twitter, Messenger, Apps haben Einzug in den schulischen Unterricht erhalten. Lehrkräfte lernen in Fortbildungen den Umgang mit den technischen und didaktischen Möglichkeiten, die die digitalen Lernumgebungen bieten.

Mit der Corona-Pandemie, die im März 2020 in Deutschland zu einem ersten Lockdown mit Schulschließungen und ab Oktober 2020 zu einem Teil-Lockdown führte, wurden veränderte Anforderungen an die Bildungs- und Erziehungsprozesse in der digitalisierten Welt mit großer Dringlichkeit sichtbar. Während die Digitalisierung im Schulbereich verglichen mit der Wirtschaft in den letzten Jahren eher schleppend vorankam, brachte die Pandemie neuen Antrieb für das von der KMK entwickelte Konzept „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017) mit sich.

Zudem wurden die Mittel des Digitalpakts Schule in einem für Verwaltungen atemberaubenden Tempo aufgestockt (Digitalpakt I bis IV) und verausgabt. Digitale Endgeräte sowie Präsentationsgeräte für Schulen wurden angeschafft. Auch an Schüler_innen, denen bislang kein digitales Endgerät zur Verfügung stand, wurden Geräte ausgeliehen. Alle Lehrkräfte werden ab dem Jahr 2021 mit einem digitalen Endgerät ausgestattet.

Fernunterricht, Hybridunterricht, digitale Konferenzen, Telefonkonferenzen, Lernmanagementsysteme, digitalisierte Verwaltungsprozesse und Webinare der Lehrkräftefortbildung haben die Bildungswelt in einen digitalen Taumel versetzt und Schulen, Hochschulen und die Fortbildung verändert. Alle staatlichen Fortbildungsinstitute in Deutschland haben in kurzer Zeit Webinare und weitere digitale Unterstützungen für den zunehmend stärker auf digitale Medien bezogenen Unterricht bereitgestellt und begegneten so dem enormen Anstieg in der Nachfrage bei Lehrkräftefortbildungen. Lehrkräfte nehmen diese Angebote der Fortbildung dann gerne an, wenn diese praxisnah und insbesondere wirksam gestaltet sind (Lipowsky 2020, 51 ff. sowie sein Beitrag in diesem Band, S. 19-38). Darüber hinaus tauschen sich Lehrkräfte über WhatsApp oder das #twitterlehrerzimmer (#twlz) aus. Die Ministerien arbeiten daran, für die Schulen Lernmanagementsysteme bereitzustellen oder weiterzuentwickeln. Nach der Pandemie wird es erforderlich sein, die vielfältigen digitalen Angebote neu zu sortieren, um Schule auf Dauer handlungsfähig zu halten.

Einrichtungen der Lehrkräftefortbildungen haben als Unterstützungssysteme die Aufgabe, den Schulen und ihren Lehrkräften sowohl Orientierung als auch Know-how zu vermitteln. In der Annahme, dass der Einsatz digitaler Medien für das Lernen und die Unterrichtsentwicklung in den Schulen ein noch unentdecktes Potenzial aufweisen kann, hat das Landesinstitut in Hamburg ein E-Book entwickelt, das das Potenzial digitaler Medien für das fachliche Lernen aufzeigt (Landesinstitut 2020). Damit wird die fachliche Diskussion von Lehrkräften um den funktionalen Einsatz digitaler Medien für das Lernen angeregt. Die Dynamik der Entwicklung lässt Print-Produkte sehr schnell alt erscheinen. Der digitale Weg erfordert deshalb ein offenes, digitales Produkt, das durch die Kolleg_innen, die in diesem Feld Erfahrungen sammeln, verändert und angepasst werden kann. Das E-Book bietet Möglichkeiten einer Adaption erweiterter Konzepte oder das Reagieren auf Veränderungen in der Fachdidaktik. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die Autor_innen ausdrücklich dazu aufrufen, Beiträge zu Themenfeldern oder Schulformen (hier die Grundschule), die bisher noch nicht oder nicht hinreichend ab-

gebildet sind, zuzusenden und somit eigene Erfahrungen oder Beiträge für alle zur Verfügung zu stellen.

Der Schwerpunkt der Fortbildung zum Themenbereich Lernen in der digitalen Welt lag zunächst in der Schulung der Multiplikator_innen, der Schulleitung und des mittleren Managements einer Schule (Fachleitungen, Förderkoordinator_innen, Beauftragte). Der Bildungsbericht 2020 zeigt die gewachsenen Anforderungen an die dritte Phase der Lehrkräftebildung, wenn es heißt: „Digitale Technologien können nur dann erfolgreich verankert werden, wenn möglichst das gesamte Lehrpersonal in den Prozess eingebunden ist.“ (Bildungsbericht 2020, Zentrale Befunde, S. 16) Diesen Anforderungen kann eine staatliche Lehrkräftefortbildung nur dann entsprechen, wenn fachliche Fortbildung und Schulentwicklung zusammen gedacht werden und wenn die Ressourcen auf die Unterstützung des Gesamtsystems ausgerichtet sind.

Strukturbezogene Reformen, die die Kraft entfalten können, Lehrkräftefortbildung quantitativ und qualitativ zu sichern, sind an der Wirksamkeit auszurichten. Dabei sollten folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Verpflichtende Fortbildung, mindestens 30 Stunden im Jahr pro Lehrkraft, und dadurch Stärkung der Professionalität der Lehrkräfte;
- Fortbildungsbeauftragte an allen Schulen einführen;
- Bedarfserhebung für Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen als Abgleich der Interessen von Schulpolitik, Schulen, Lehrkräften und dem professionellen Wissen der Landesinstitute organisieren;
- Planung und Controlling der Fortbildungsmaßnahmen einer Schule ist Aufgabe der Schulleitung;
- Schulentwicklung und Fachfortbildung werden aufeinander bezogen;
- Wissenschafts- und Wissenstransfer erfolgt wechselseitig: Schule – Hochschule; Hochschule – Schule;
- Angebots- und Nutzungsmodell zur Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung (Lipowsky) wird für die Fortbildungsplanung herangezogen;
- Digitale Lernumgebungen werden geschaffen und genutzt; im Klassenraum, in Erprobungsräumen und durch Co-Working;
- Effekte der Fortbildung werden erhoben und sichtbar gemacht: Was wirkt wie?

- Feedbackverfahren werden auf allen Ebenen eingeführt und genutzt (Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler_innen, Lehrkräfteausbildung, Fortbildung);
- Schüler_innen erhalten Rückmeldungen von Lehrer_innen und die Gelegenheit zum Austausch mit Gleichaltrigen und
- Schüler_innen werden zum Fortbildungsbedarf an Schulen befragt.

Das zentrale Problem der Lehrkräftebildung in Deutschland besteht derzeit nicht in der Fortbildung, sondern im lange unterschätzten Lehrkräftebedarf. „Es wird sowohl zu wenig als auch am Bedarf der konkreten Fächer und Schularten vorbei ausgebildet“, so lautet die starke These von Mark Rackles (2020). Zielführend sind Lösungen für die Lehrkräftebildung, die föderal bleiben, aber Strukturvorgaben in Ausbildung und Fortbildung über gemeinsam getragene Regelungen akzeptieren. Die aktuellen Beschlüsse der KMK weisen in diese Richtung. Ob dadurch die Eigenwilligkeit der Länder gebremst werden kann, wird sich in den Vorgaben in den einzelnen Bundesländern erweisen. Wünschenswert wäre es, wenn die Gesamtverantwortung für Ausbildung und Lehrkräftefortbildung gemeinsam getragen werden könnte.

Literatur

Amrhein, B. (2015): „Professionalisierung für Inklusion gestalten: Zum Stand und den Perspektiven der Lehrerfortbildung in den Bundesländern.“ In: Fischer, Christian u.a. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020): Bildungsbericht 2020, Zentrale Befunde.

Daschner, P. / Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

Eickelmann, B. (2020): „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW“ In: Medienberatung NRW (Hrsg.); https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publicationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf, Zugriffsdatum: 22.11.2020.

Eickelmann, B. /Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2020): „Fortbildung im digitalen Zeitalter.“ In: Journal für Schulentwicklung (Heft 4/2020).

Gomolla, M. /Schwendowius, D. /Kollender, E. (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012 –2014); veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt „Beratung, Qualifizierung, Migration“ (BQM). https://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2016/3139/pdf/Evaluation_Qualitaetsentwicklung_von_Schulen_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf, Zugriffsdatum: 22.11.2020.

KMK (2017): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf ; Zugriffsdatum: 22.11.2020.

KMK (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf; Zugriffsdatum: 22.11.2020.

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2020): Digitale Medien. Ein Leitfaden für den Fachunterricht. <https://ebook-medien.li-hamburg.de/#/> Zugriffsdatum: 22.11.2020.

Lipowsky, F. (2020): „Merkmale wirksamer Fortbildungen.“ In: Pädagogik. Heft 7-8/2020, S. 51-55.

Priebe, B. /Böttcher, W. /Heinemann, U. /Kubina, C. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Hannover: Klett-Kallmeyer, Friedrich-Verlag.

Rackles, M. (2020): Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse. Berlin.

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz.

Mehr Fortbildung! – Welche Fortbildung? Überlegungen zu einer nachhaltigen Fortbildung an den Schulen

Dr. Ilka Hoffmann Leiterin des Organisationsbereichs Schule und Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

„*Es ist keineswegs so, dass deutsche Lehrkräfte eine Aversion gegen Fortbildung hätten. Die Realität sieht vielmehr so aus, dass in vielen Bundesländern massiv im Fortbildungsbereich gespart worden ist.*“

Null Bock auf Fortbildung?

Als es im Frühjahr 2020 durch die Schulschließungen beim ersten coronabedingten Lockdown hier und da hakte, wurde rasch der Ruf nach mehr Fortbildung laut. Der Tenor war: Wenn unsere Lehrkräfte sich nur regelmäßig fortbilden lassen würden, hätten wir jetzt nicht solche Probleme.

Dieses Narrativ steht, vorsichtig ausgedrückt, auf äußerst tönernen Füßen. Zum einen ist es ja keineswegs so, dass deutsche Lehrkräfte eine Aversion gegen Fortbildung hätten. Die Realität sieht vielmehr so aus, dass in vielen Bundesländern massiv im Fortbildungsbereich gespart worden ist (vgl. Daschner/Hanisich 2019). Eben dies wird auch von Lehrkräften in Umfragen zu Fortbildungsangeboten regelmäßig beklagt. Für den Bereich Digitalisierung hat dies erst jüngst wieder eine von der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) noch vor der Coronakrise in Auftrag gegebene Studie zum Digitalpakt belegt. Mehr als 80 Prozent der Befragten gaben an, dass sie sich einschlägige Fortbildungen wünschten. Der Großteil stellt aber fest, dass es an entsprechenden Angeboten fehle (vgl. Mauß/Hasse 2020, S. 41 f.).

Ebenso sparsam wie beim Fortbildungsangebot sind die Landesregierungen auch bei der Bemessung von Zeitkontingenten. Und selbst dieses knapp bemessene Kontingent kann oft nicht abgerufen werden, weil

die Schulen personell chronisch unterbesetzt sind. Bei Krankheitsfällen muss dann eben im Zweifelsfall die Fortbildung ausfallen, um den schulischen Unterricht weiter regulär durchführen zu können. Wer mehr Fortbildung für deutsche Lehrkräfte verlangt, muss die zeitlichen und personellen Ressourcen zur Verfügung stellen, die dafür erforderlich sind.

Zum anderen ist es zu einfach, schlicht „mehr Fortbildung“ zu verlangen. Die entscheidende Frage ist vielmehr: *Welche* Fortbildung ist *wann für welche Zielgruppe* am passendsten? Und: Wie muss die Fortbildung organisiert sein, damit sie den größtmöglichen Nutzen bringt? Was müssen wir tun, damit Fortbildung nachhaltig ist, also einen dauerhaften Einfluss auf Schulleben und Unterrichtsgestaltung hat?

Um diese Fragen zu beantworten, erscheint es notwendig, sich zunächst einmal einen groben Überblick über die verschiedenen Arten von Fortbildung zu verschaffen. Wie lassen sich die diversen Angebotsformate grob kategorisieren? Für welche Zwecke sind sie jeweils geeignet?

Schulinterne und schulexterne Fortbildung

Eine erste Unterscheidungsebene betrifft die zwischen schulinternen und schulexternen Fortbildungsangeboten. Letztere sind immer dann sinnvoll, wenn es darum geht, spezifische Kompetenzen zu erwerben oder zu erweitern, die entweder ein bestimmtes Fach oder bestimmte (z.B. digitale) Fertigkeiten betreffen. In diesen Fällen kann es effizienter sein, Interessierte verschiedener Schulen für die Fortbildung zusammenzufassen.

Allerdings muss dann auch sichergestellt werden, dass das Wissen nicht bei den jeweils für die Fortbildung Delegierten „hängen bleibt“, sondern später an andere, im selben Bereich tätige Kolleg_innen weitergegeben wird. Schulexterne und schulinterne Fortbildung schließen sich hier also nicht gegenseitig aus. Sie ergänzen sich vielmehr, indem einzelne Lehrkräfte als Multiplikator_innen fungieren und das Gelernte später schulintern an andere weitervermitteln. Hierzu braucht es ein verpflichtendes und abgestimmtes Fortbildungskonzept innerhalb jeder Schule.

Deshalb müssen an den Schulen reguläre Gesprächsformate geschaffen werden, für die den Lehrkräften dann auch Zeitkontingente zur Verfügung gestellt werden. Das Ziel, Schulqualität und die Professionalität der

pädagogischen Fachkräfte weiterzuentwickeln, verträgt sich nicht mit einer zu hohen Unterrichtsverpflichtung. Auch der Kompetenztransfer und der kollegiale Austausch in den Fachkonferenzen muss als integraler Bestandteil der Lehrkräftearbeitszeit gesehen werden.

Punktuelle und prozessorientierte Fortbildung

Bei den meisten Tagesveranstaltungen handelt es sich jeweils um punktuelle Weiterbildung. Etwas komplizierter wird es, wenn Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln sind, die das gesamte Kollegium und das pädagogische Gesamtkonzept der Schule betreffen. Bei Themen wie „Umsetzung inklusiver Pädagogik“ oder „Erstellung eines medienpädagogischen Konzepts“ ist es notwendig, dass alle in der Schule Beschäftigten gemeinsam mit- und voneinander lernen. Hier sollte keine reine „Lehrkräftefortbildung“ stattfinden, sondern das gesamte pädagogische Personal und ggf. in bestimmten Phasen auch die Eltern und Schüler_innen miteinbezogen werden. Eine gute Grundlage für eine prozessorientierte Fortbildung für die Schule als Ganzes bietet der „Index für Inklusion“, der auch hilft, einen Selbstevaluationsprozess in Gang zu setzen. Schulinterne, prozessbegleitende Formate bleiben so nicht etwas Äußerliches, sondern sind unmittelbar in die schulischen Arbeits- und Unterrichtsabläufe integriert.

Dies gilt auch dann, wenn in einzelnen Fachbereichen bestimmte pädagogische und/oder didaktische Leitlinien verabredet werden. Ein Beispiel wäre etwa die Implementierung förderdiagnostischer Unterrichtsverfahren, bei denen die Leistungsmessung mit individuellen, auf die jeweiligen Lernprobleme bezogenen Übungsangeboten verknüpft wird. Hier ist es sinnvoll, die Fortbildung von vornherein für alle Lehrkräfte anzubieten und darüber hinaus einen regelmäßigen Austausch untereinander über die Erfahrungen mit dem Programm und seine konkrete Umsetzung sicherzustellen.

Leider stehen die eintägigen Veranstaltungen immer noch im Vordergrund (vgl. Daschner/Hanisch, 2019). Hier sollte eine Umschichtung der Mittel stattfinden. Nicht alle Schulen schaffen ihren Entwicklungsprozess mit eigenen Kompetenzen und Ressourcen. Beim Thema „Digitalisierung“ dürften die meisten Schulen professionelle Unterstützung benötigen. „Schulentwicklungsbegleiter_innen“ sollten professionalisiert und verstärkt eingestellt werden.

Hierarchische und dialogische Fortbildung

Klassische Fortbildungen enthalten stets ein hierarchisches Element. Denn sie beruhen ja gerade auf der Tatsache, dass die Fortbildenden gegenüber den Fortzubildenden einen Wissensvorsprung haben. Indem dieser Wissensvorsprung durch die Fortbildung abgebaut wird, ist die Fortbildung zwar stets zugleich demokratisch. Dennoch bleibt das Kompetenzgefälle für die klassischen Fortbildungsangebote konstitutiv.

Dies ändert sich dann, wenn Fortbildungen nicht auf dem Kompetenzvorsprung einzelner besonders qualifizierter Fortbildner_innen beruhen, sondern auf einem von den Fortbildungswilligen selbst initiierten und organisierten geistigen Prozess. Dabei unterstützen diese sich in der Art einer „kollegialen Fallberatung“ (vgl. Schlee 2019) in ihren Lernprozessen, indem sie sich etwa gegenseitig im Unterricht besuchen, Unterrichtsmaterialien gemeinsam entwickeln und offen über auftretende Probleme fachlicher und didaktischer Art oder über Schwierigkeiten im Umgang mit einzelnen Lernenden sprechen.

Beide Arten von Fortbildung müssen sich keineswegs ausschließen. Es ist durchaus möglich, dass dialogische Fortbildungsformate durch eine klassische Fortbildung angeregt und grundgelegt werden. Auch Mischformen sind denkbar, bei denen die dialogischen Fortbildungsprozesse von professionellen Fortbildner_innen durch regelmäßige Beratungs- und Supervisionsangebote oder auch nur durch die Teilnahme an den entsprechenden Gesprächskreisen unterstützt werden. Dies bietet sich vor allem dort an, wo die Bildungsprozesse in verstärktem Maße die Beziehungsebene berühren, wie es insbesondere beim Umgang mit „herausfordernden“ Kindern und Jugendlichen der Fall ist. Hier sind stets auch die aus der Psychoanalyse bekannten Prozesse der Übertragung und Gegenübertragung mit im Spiel, für deren Reflexion der professionelle Blick von außen eine wichtige Unterstützung darstellt (vgl. Heinemann/Hopf 2010).

Dialogisch angelegte Fortbildungskonzepte sind eine logische Ergänzung der prozessorientierten Fortbildung. Sie ermöglichen es, ganz konkret, auf der Basis der jeweiligen Unterrichtsarbeit, über Erfolge und Probleme bei der Umsetzung bestimmter pädagogischer Vorgehensweisen zu sprechen. Dafür können sich etwa einzelne Lehrkräfte mit Kolleg_innen ihrer Wahl zu Tandems zusammenschließen, die sich gegenseitig in ihrer pädagogischen Arbeit beraten und unterstützen. Die einzelnen Tandems

würden dann wiederum regelmäßig in größerer Runde zusammenkommen, um sich über die jeweiligen Erfahrungen auszutauschen. Auch diese Fortbildungskreisläufe sind auf entsprechende Rahmenbedingungen angewiesen.

” *Das perfekte Modell für Unterricht und Schulleben gibt es nicht. Ein Konzept ist immer nur so gut, wie und insoweit es den Bedürfnissen der in seinem Rahmen lernenden, lehrenden und lebenden Einzelnen gerecht wird.*

Fachorientierte und ganzheitliche Fortbildung

Für die idealtypische Unterscheidung zwischen fachorientierter und ganzheitlicher Fortbildung gilt: Die Übergänge sind fließend. Inklusiver Mathematikunterricht braucht beispielsweise die mathematische Fachlichkeit ebenso wie auch das pädagogische Know-how, Inhalte differenziert aufzubereiten.

Eine konsequente Ausrichtung an inklusiver Schulentwicklung (vgl. hierzu Erbring 2016) und an offeneren Unterrichtsmodellen, wie sie etwa durch die Einführung von Wochenplan- und Freiarbeitsphasen umgesetzt werden können, sind am Ende zwar für alle Beteiligten befriedigend: für die Lernenden, weil sie ihre Lernprozesse stärker selbst gestalten und an ihren eigenen Lernrhythmus anpassen können, und für die Lehrenden, weil sie weniger Zwang ausüben müssen und sich mehr auf die intrinsische Motivation der Lernenden stützen können. Der Weg dorthin kann allerdings durchaus steinig sein. In der Übergangsphase ist durch die individualisierende Herangehensweise an den Unterricht mit Mehrarbeit zu rechnen, und die Lernenden müssen sich erst auf die neue Arbeitsweise einstellen. Dies kann zu Reibungsverlusten führen.

Ein ganzheitliches Fortbildungsmodell trägt dem Rechnung, indem es die Befindlichkeiten von Lehrenden und Lernenden thematisiert und auf sie Rücksicht nimmt. Probleme mit den neuen Unterrichtsformen müssen offen angesprochen werden und sollten auch in die beständige Weiterentwicklung der Konzepte miteinfließen. Nur so kann die Schule als Ganzes zu einem lernenden System werden, indem alle jederzeit bereit sind, von allen anderen – ihren Irrtümern wie ihren Erfolgen – zu lernen.

Grundlage aller Überlegungen muss stets die Einsicht sein, dass ein Konzept kein Rezept ist. Soll heißen: *Das perfekte Modell für Unterricht und*

Schulleben gibt es nicht. Ein Konzept ist immer nur so gut, wie und insofern es den Bedürfnissen der in seinem Rahmen lernenden, lehrenden und lebenden Einzelnen gerecht wird.

Grundvoraussetzungen erfolgreicher Fortbildung

Aus den obigen Überlegungen lassen sich einige Punkte ableiten, deren Beachtung für eine erfolgreiche Fortbildung im Schulbereich besonders wichtig erscheint. Stichwortartig lassen sie sich wie folgt zusammenfassen:

1. **Nachhaltigkeit.** Fortbildung ist nur dann nachhaltig, wenn sie sich dauerhaft positiv auf die Lehr-Lernprozesse an den betreffenden Schulen auswirkt. Dies ist nur dann der Fall, wenn Fortbildungsangebote grundsätzlich nicht auf einzelne Lehrende, sondern in der Summe stets auf die Schule als Ganzes abzielen.
2. **Dialogorientierung.** Die Vermittlung bestimmter Wissensinhalte ist nur der erste Schritt auf dem Weg zu umfassenden schulinternen Bildungs- und Entwicklungsprozessen. Ziel sollte es sein, einen dialogischen Prozess anzustoßen, in dem die Betreffenden sich untereinander über die Umsetzung der neuen Inhalte und Praktiken austauschen und sie an ihre konkrete Situation vor Ort anpassen.
3. **Ressourcensicherheit.** Bildung ist Mehrwert – das ist einer der treffendsten Slogans der GEW. Mit guter Bildung lässt sich ein gesellschaftlicher Mehrwert erzielen, indem so das geistige Potenzial aller Einzelnen besser abgerufen werden kann. Dafür muss die Gesellschaft sich Bildung aber „etwas wert sein lassen“. Für den Fortbildungsbereich bedeutet das: Es reicht nicht, den Lehrkräften ein paar Stunden Fortbildung pro Schuljahr zuzugestehen. Fortbildung muss vielmehr im Sinne eines beständigen Lernprozesses an den Schulen selbst organisiert werden. Dafür müssen die entsprechenden Rahmenbedingungen geschaffen werden. Es müssen schulinterne Fortbildungs- und Gesprächsformate eingerichtet werden, und für diese müssen den Lehrkräften entsprechende Zeitkontingente gewährt werden. Dies geht nur über eine Neu-Definition von Lehrkräftearbeitszeit. Gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung ist integraler Bestandteil aller pädagogischen Fachkräfte einer Schule. Die Fortbildung als „Unterstützungssy-

stem“ muss dringend verlässlich strukturiert und ausgebaut werden (vgl. Priebe/Böttcher u.a. 2019).

- 4. Professionalität.** Den Schwerpunkt auf schulinterne Fortbildung zu legen, bedeutet nicht, dass damit keine überprüfbaren Ziele verbunden wären. Allerdings sind diese Ziele dabei nicht abstrakter Natur, sondern werden von den Beteiligten selbst definiert. Professionelle Supervisor_innen und Schulentwicklungsberater_innen haben in diesem System die Aufgabe, die Betreffenden beim Erreichen ihrer Ziele zu unterstützen und den Grad ihrer Annäherung an diese zu überprüfen. Auch die Evaluationsverfahren passen sich hier folglich an die konkreten Zielvorgaben der einzelnen Schule an.

Literatur

Achermann, B. / Amirpur, D. / Braunsteiner, M. / Demo, H. / Plate, E. / Platte, A.: Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim & Basel 2017: Beltz Juventa.

Daschner, P. / Hanisch, R. (Hg.): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim und Basel 2019: Beltz Juventa.

Erbring, S.: Einführung in die inklusive Schulentwicklung. Heidelberg 2016: Auer.

Heinemann, E. / Hopf, H. (Hg.): Psychoanalytische Pädagogik. Theorien, Modelle, Fallbeispiele. Stuttgart 2010: Kohlhammer.

Mauß, A. / Hasse, C.: Digitalpakt. Eine Online-Umfrage im Auftrag der GEW unter erwerbstätigen GEW-Mitgliedern an deutschen Schulen. Frankfurt/Main 2020: GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft); hier zit. nach dem Abschlussbericht, April 2020, Kapitel 2: Nutzung digitaler Medien und Kommunikationsmittel; <https://www.gew.de/file-admin/media/publikationen/hv/Bildung-digital/202004-Mitgliederbefr-Digitalisierung.pdf> (13.04.2021)

Priebe, B. / Böttcher, W. / Heinemann, U. / Kubina, C. (Hg.): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde - Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover 2019: Klett Kallmeyer Friedrich Verlag

Schlee, J.: Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch (2004). Stuttgart, 4., erw. Aufl. 2019: Kohlhammer.

Warum die staatliche Lehrkräftefortbildung in schlechtem Zustand ist – und wie man die Rahmenbedingungen verbessern könnte

Dr. Ekkehard Winter Geschäftsführer Deutsche Telekom Stiftung

„*Viele Lehrer_innen wirken auf mich nicht gut gerüstet für die Herausforderungen, vor denen sie heute im Klassenzimmer stehen.*“

Mit jeder Neuauflage des Duden verschwinden aus dem Nachschlagewerk einige Wörter, die nach Meinung der Redaktion nicht mehr dem heutigen Sprachgebrauch entsprechen. Im letzten Jahr traf es beispielsweise den Fernsprechanschluss, die Niethosen und den Aufgebotsschein. Bislang unangetastet geblieben ist hingegen das Adjektiv „ausgelernt“. Zu meinem Erstaunen, stammt es doch offenkundig aus einer Zeit, als das Wissen noch nicht weltweit zirkulierte und sich in immer kürzeren Intervallen verdoppelte; einer Zeit, in der Berufsbilder fest umrissen waren und man nach der Lehre tatsächlich alle nötigen Fertigkeiten für ein langes Erwerbsleben besaß.

Ausgelernt zu haben, das ist heute undenkbar, ob im akademischen, im handwerklichen, im kaufmännischen oder in welchem Umfeld auch immer. Die Virologin, die nicht regelmäßig die Veröffentlichungen ihrer Kolleg_innen aus aller Welt studiert und sich Fachkonferenzen verweigert, wird auf ihrem Gebiet keine Karriere machen. Der Zahntechniker-Meister, der die Prothesen weiterhin aufwendig von Hand fertigt, statt auf moderne 3-D-Druckverfahren umzusteigen, wird sein Labor früher oder später schließen müssen. Einmal laden, immer leuchten – das funktioniert heute in kaum einem Beruf mehr. Kontinuierliche professionelle Entwicklung lautet stattdessen die Devise.

Die Bundesländer haben die Lehrerfortbildung vernachlässigt

Ausgerechnet an den Schulen, den Orten des Lernens schlechthin, scheint diese Losung allerdings noch nicht überall angekommen zu sein. Viele Lehrer_innen wirken auf mich nicht gut gerüstet für die Herausforderungen, vor denen sie heute im Klassenzimmer stehen – sei es mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft umzugehen, außerschulische Partner in ihre Arbeit einzubeziehen oder inmitten einer Pandemie digital gestützten Unterricht anzubieten. Verantwortlich für diesen Missstand sind allerdings weniger die Pädagog_innen selbst als vielmehr deren Dienstherren, die Bundesländer. Traditionell, aber auch angesichts des grassierenden Lehrermangels legen sie den Fokus fast ausschließlich auf die Ausbildung neuer Lehrkräfte in Studium und Referendariat. Die dringend notwendige Fortbildung der bestehenden Kollegien, die sogenannte dritte Phase der Lehrerbildung, hatte für sie indes augenscheinlich keine hohe Priorität. Das lässt sich schon allein am Ressourceneinsatz ablesen: So stiegen zwischen 2002 und 2015 die Ausgaben für Schule insgesamt zwar um 36 Prozent, jene für Fortbildungen wurden im selben Zeitraum aber um zehn Prozent zurückgefahren. Im Jahr 2014 betrug die Aufwendungen der Länder für das Referendariat mehr als das Doppelte der Ausgaben für die dritte Phase.

Recherchiert und beschrieben hat dieses Ungleichgewicht vor zwei Jahren der ehemalige Hamburger Landesschulrat Peter Daschner (siehe auch sein Beitrag in diesem Band, S. 11). Es war nicht der einzige Mangel, den er in seiner Bestandsaufnahme konstatierte. Weder stellten die Länder ihre Fortbildungsangebote transparent dar, so Daschner, noch erfassten sie die Fortbildungsbedarfe der Lehrerkollegien systematisch. Weder gebe es von Länderseite gemeinsame Qualitätsstandards für Fortbildungen noch werde nachgehalten, ob die Formate auch die erwünschte Wirkung erzielten.

Zumindest in punkto Qualitätsstandards tut sich mittlerweile etwas. So hat die Kultusministerkonferenz unter Vorsitz der rheinland-pfälzischen Bildungsministerin Stefanie Hubig im März 2020 ländergemeinsame Eckpunkte zur dritten Phase herausgegeben. Der Vorgang allein ist bemerkenswert, handelt es sich bei dem Papier doch um das erste überhaupt in der Geschichte der KMK, das sich dem Thema Fortbildung widmet. Zur Einordnung: Das Gremium existiert seit 1948. Fast drängt sich der Eindruck auf, als hätte erst eine Epidemie über Deutschland hereinbre-

chen müssen, damit die Politik erkennt, wie dringend viele Lehrer_innen Qualifizierung benötigen – zuvorderst natürlich im Digitalen, aber auch auf vielen anderen Gebieten.

Nun könnte man sagen, besser spät als nie. Und in der Tat gebührt den Kultusminister_innen für das Papier zunächst einmal Anerkennung, sprechen sie darin doch tatsächlich alle wichtigen Punkte an. Es folgt ein großes „Aber“: So ignoriert die KMK geflissentlich, dass die Rahmenbedingungen, die notwendig sind, um viele ihrer Ideen zu realisieren, auf absehbare Zeit kaum gegeben sein werden.

Mehr Kooperation im Schulalltag wäre eine gute Basis

So beschreibt die KMK etwa direkt zu Beginn, Voraussetzung für die berufsbegleitende Professionalisierung der Lehrkräfte sei, dass diese im Arbeitsalltag kooperierten. Und zwar nicht nur mit ihresgleichen, sondern in multiprofessionellen Teams, also auch mit dem übrigen, nicht nur pädagogischen Personal. Das ist natürlich goldrichtig erkannt, und an einigen Schulen gibt es diese Kooperationskultur ja auch bereits. Was in dem Papier allerdings fehlt, ist ein Plan, wie man es dem großen Rest erleichtern will, eine solche zu schaffen. So wäre es vonseiten der Bildungsadministration beispielsweise dringend angebracht, feste Kooperationszeiten als Bestandteil der Arbeitszeit von Lehrkräften auszuweisen und in den Schulalltag zu integrieren. Wie Dirk Richter und Hans Anand Pant 2016 in einer von der Deutschen Telekom Stiftung und anderen Stiftungen beauftragten Studie gezeigt haben, ist dies noch viel zu selten der Fall. Dabei wären weder viel Geld noch große strukturelle Veränderungen nötig, um hier erste Schritte in die richtige Richtung zu gehen.

Gewiss, die Lehrer_innen können sich nicht komplett an den eigenen Haaren aus dem Sumpf ziehen. Doch ist aus meiner Sicht die tagtägliche Zusammenarbeit im Kleinen tatsächlich die notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für eine wirkungsvolle dritte Phase. An jeder Schule gibt es schließlich einen, der auf einem bestimmten Gebiet Spezialist ist, sei es etwa für eine bestimmte Lernplattform, für die Flipped-Classroom-Methode oder für individuelle Förderung von Schüler_innen. Warum sollte der seine Expertise nicht mit den Kolleg_innen vor Ort teilen? Das von uns 2015 initiierte Forum Bildung Digitalisierung hat 2020 in einem Praxisleitfaden zusammengefasst, wie sich solche internen Mikrofortbildungen konkret organisieren lassen. Fest steht:

Schulen, an denen Kooperation bereits großgeschrieben wird, gelingt nachgewiesenermaßen auch vieles andere besser.

Der Input staatlicher Fortbildungen verpufft im Schulalltag schnell wieder

Die KMK äußert sich in ihrem Eckpunktepapier aber nicht allein zur Notwendigkeit von Teamarbeit in den Kollegien. Ein wesentliches Element der Lehrkräfteprofessionalisierung ist für sie darüber hinaus das staatliche Fortbildungswesen. Wer sich auskennt, weiß allerdings, dass diese Veranstaltungen, die zu den unterschiedlichsten Themen angeboten werden, häufig nicht nachhaltig sind, der Input im Schulalltag rasch wieder verpufft. Dafür sind aus meiner Sicht fünf Gründe ausschlaggebend:

Erstens entsenden die Schulen noch viel zu oft nur einzelne Lehrkräfte dorthin, die ihr neues Wissen anschließend für sich behalten – auch hier also wieder der Mangel an Kooperation als Grundproblem. Das haben die Kultusminister_innen zwar erkannt und nennen als Zielgruppen von Fortbildungsveranstaltungen deshalb explizit auch Fachschaften, (multiprofessionelle) Schulteams und ganze Schulen. Allein: Wie soll das angesichts des grassierenden Lehrkräftemangels in vielen Bundesländern funktionieren, ohne dass noch mehr Unterricht ausfällt? Einen Teil der Ferienzeiten für Fortbildungen zu nutzen, wäre eine Möglichkeit. Mittel- und langfristig braucht es aber neue Arbeitszeitmodelle; zusätzlich zu oder anstatt externer Fortbildungen muss vermehrt kontinuierliche professionelle Entwicklung im Team vor Ort – zum Beispiel in Form professioneller Lerngemeinschaften zur Unterrichtsentwicklung – integraler Bestandteil der regulären Arbeitszeit werden. Und auch die räumlichen Voraussetzungen an den Schulen wären dafür zu schaffen.

Zweitens bieten die landeseigenen Fortbildungsinstitute den Lehrer_innen immer noch größtenteils „Kurzbeschallung“ an. Eine repräsentative Befragung der Telekom-Stiftung unter MINT-Lehrkräften ergab 2017 einen Anteil eintägiger Fortbildungen von mehr als drei Vierteln des Gesamtangebots. Auch Peter Daschner kommt in seiner Bestandsaufnahme von 2018 zu dem Befund, dass halb- und eintägige Einzelveranstaltungen ohne Nachbearbeitung weiterhin ein gängiges Format sind. Dabei herrscht in der Bildungsforschung längst Konsens darüber, dass die Kurse mehrtägig bzw. sequenziell angelegt sein sollten und nicht nur

Wissen liefern, sondern auch Arbeits- und Reflexionsphasen beinhalten müssen, um Wirkung zu erzielen. Entsprechend greift die KMK diesen Punkt im Papier auf. Auch hier stellt sich im Lichte der gegenwärtigen Herausforderungen (Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall) allerdings die Frage nach der kurzfristigen Umsetzbarkeit. Zumindest mittelfristig sollten sequenzielle Fortbildungen aber das Ziel sein.

Drittens sind viele staatliche Fortbildungsangebote zu unspezifisch angelegt. Vermittelt wird darin beispielsweise eine bestimmte allgemeine Lehrmethode, der Gebrauch digitaler Hard- und Software oder auch, wie man an einer Schule die inklusive Kultur fördert. Das ist mitunter Stricken ohne Wolle, es fehlt der Fachbezug. Gerade der macht das Thema für die Lehrkraft oft überhaupt erst greifbar. Das ist insbesondere im Hinblick auf die dringend notwendige Digitalisierung von Schule ein Problem. Was nützt es beispielsweise der Mathematiklehrerin, wenn sie in einer Fortbildung zwar allgemeine Anwenderkenntnisse für ein Tablet erwirbt, nicht aber erfährt, wie sie damit ganz konkret die Lehr-Lern-Prozesse in ihrem Matheunterricht verbessern kann? Laut den jüngsten Ergebnissen der TIMSS-Studie, die im Dezember 2020 veröffentlicht wurde, werden hierzulande nur acht Prozent der Viertklässler in Mathematik von Lehrkräften unterrichtet, die sich zur fachlichen Integration von Informationstechnologien fortgebildet haben. Im europäischen Durchschnitt sind es immerhin mehr als ein Viertel.

Viertens ist auch der Mangel an qualifizierten Fortbildner_innen ein Teil des Problems. Laut KMK-Eckpunktepapier soll das Personal „möglichst über besondere wissenschaftliche und schulpraktische sowie erwachsenpädagogische und fortbildungsdidaktische Expertise verfügen“. Gesucht wird also die berühmte eierlegende Wollmilchsau. Dass diese Spezies in freier Wildbahn extrem selten vorkommt, ignoriert das Gremium. So rekrutieren die Bundesländer aktuell einen Großteil ihrer Dozent_innen aus Lehrkräften, die keine oder kaum Erfahrung darin haben, Erwachsene zu unterrichten. Warum sollten sie sich auch entsprechend weiterbilden? Es gibt dafür ja keinen Anreiz. Weder steigen Lehrer_innen, die solch eine Weiterbildung absolviert haben, in der Gehaltstabelle auf, noch tragen sie im Schuldienst mehr Verantwortung. Die Länder wären gut beraten, dies zu ändern und schnell entsprechende Karriereverläufe für qualifizierte Fortbildner_innen aus der Schulpraxis schaffen.

Fünftens schließlich fehlt der Lehrkräftefort- und -weiterbildung das wissenschaftliche Fundament, weil die Hochschulen zu wenig an ihr mitwirken. So sickern neue fachliche, fachdidaktische und pädagogische

Erkenntnisse lediglich über den Lehrkräftenachwuchs in die Schulen ein, statt in der Breite der Kollegien anzukommen. Langfristig sinkt dadurch die Unterrichtsqualität. Den Hochschulen fehlen die Anreize, sich außer in Forschung und Lehre auch noch auf dem Gebiet der Fort- und Weiterbildung zu engagieren. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass die beiden bisherigen Förderrunden der 500-Millionen-Euro-schweren Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Wesentlichen die erste Phase adressiert haben. Wenn sie es ernst meinen, dann müssten Bund und Länder eigentlich bald eine finanziell ähnlich ausgestattete weitere Runde folgen lassen, die ausschließlich die dritte Phase in den Blick nimmt, und insbesondere Hochschulen aus verschiedenen Bundesländern zur gemeinsamen Teilnahme auffordern. Denn genau diese länderübergreifenden Kooperationen im Bereich der Fortbildung beschreibt die KMK in ihren Eckpunkten.

Das DZLM zeigt, wie wissenschaftsbasierte länderübergreifende Lehrerfortbildung aussehen kann

Wie solch eine Kooperation aussehen kann, zeigt das von der Telekom-Stiftung initiierte Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (DZLM). Dahinter steht ein Konsortium von neun Hochschulen aus fünf Bundesländern. Das Zentrum bildet Mathematiklehrkräfte aus dem ganzen Bundesgebiet wissenschaftsgeleitet zu Multiplikator_innen weiter, die dann als Fortbildner_innen die Fachkollegien anleiten, an ihren Schulen den Mathematikunterricht evidenzbasiert zu entwickeln. Gemeinsam mit der Christian-Albrechts-Universität Kiel (CAU), dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQ-SH) und dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) wurde zudem 2016 der Weiterbildungsstudiengang „Berufsbegleitende Lehrerbildung Mathematik“ gegründet, der bislang einzige seiner Art in Deutschland.

Anfang Januar ist das DZLM nach zehn Jahren ins IPN und damit in die Leibniz-Gemeinschaft übergegangen. Dort setzt es seine erfolgreiche Arbeit im Rahmen der neugegründeten Abteilung „Fachbezogener Erkenntnistransfer“ fort. Für uns als Telekom-Stiftung ist diese Verstetigung ein großer Erfolg. Und doch muss man konstatieren: Nachahmer hat die Idee einer solchen Institution – wie auch die eines Weiterbildungsstudiengangs – in den zehn Jahren ihres Bestehens leider nicht gefunden. Noch nicht, muss man sagen, denn wie man hört, planen die Länder derzeit

sowohl eine Fortbildungsinitiative Mathematik nach dem DZLM-Modell – und unter Rückbezug auf das seinerzeit erfolgreiche Bund-Länder-Programm SINUS – als auch ein Fortbildungsmodell für digitale Bildung, das ganz ähnlich aufgebaut sein könnte. Es wäre ein Schritt in die richtige Richtung. Und ein weiteres Zeichen dafür, dass sich die KMK der misslichen Situation der Lehrkräftefortbildung in Deutschland in der Tat endlich bewusst wird und nun konkrete Schritte zur Verbesserung unternimmt.

Literatur

Daschner, P. / Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrerfortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Deutsche Telekom Stiftung (2017): Qualität der Fortbildung von MINT-Lehrkräften in Deutschland. Eine repräsentative Befragung von 500 Lehrkräften der MINT-Fächer März 2017 www.telekom-stiftung.de/mintlehrerfortb_umfrage (14.04.2021)

Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (14.04.2021)

Richter, D. / Pant, H. A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung; Robert Bosch Stiftung; Stiftung Mercator; Deutsche Telekom-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland/> (14.04.2021)

Schwippert, K. / Kasper, D. / Köller, O. / Selter, C. / Steffensky, M. / Wendt, H. (Hrsg.) (2020): TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann

Die Fortbildung von Lehrkräften aus Sicht der Kultusministerkonferenz

Staatsministerin Dr. Stefanie Hubig Präsidentin der Kultusministerkonferenz 2020,
Bildungsministerin des Landes Rheinland-Pfalz

“*Die Lehrkräftefortbildung ist der Schlüssel dazu, Lernen, Lehren und Leben in der Schule unter sich ändernden gesellschaftlichen Bedingungen erfolgreich weiterzuentwickeln.*”

Die Kultusministerkonferenz hat im März 2020 „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften“ verabschiedet. In diesen Eckpunkten wird bekräftigt, dass die sich ändernden Anforderungen an das Lernen und Lehren auch eine wachsende Aufmerksamkeit für die Professionalisierung von Lehrkräften erfordern. Die Rahmenbedingungen, innerhalb derer der kontinuierliche Professionalisierungsprozess stattfindet, sind dabei komplex, weil sich das Schulleben zunehmend in erweiterte Bildungskontexte eingebettet findet, die den fachgebundenen Unterricht längst überschreiten. So gilt es, Lernprozesse für eine und mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft zu gestalten, die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern zu initiieren und zu organisieren, die Eltern einzubeziehen und nicht zuletzt die Potenziale der digitalen Welt bestmöglich für den Bildungserfolg zu nutzen. Dabei ist die Lehrkräftefortbildung der Schlüssel dazu, Lernen, Lehren und Leben in der Schule unter sich ändernden gesellschaftlichen Bedingungen erfolgreich weiterzuentwickeln. Sie unterstützt Lehrkräfte, die bereits im Schuldienst tätig sind, in ihrer professionellen Entwicklung und beispielsweise bei der Weiterentwicklung der Bildung in der digitalen Welt, der Inklusion oder der MINT-Förderung.

Nur wenige Tage nach Verabschiedung der gemeinsamen Eckpunkte rückten die bundesweiten pandemiebedingten Schulschließungen die Lehrkräftefortbildung auch in den Fokus der Öffentlichkeit. Von einem Tag auf den anderen mussten Konzepte und Ideen entwickelt werden, wie Schüler_innen über Wochen in Distanz unterrichtet werden können. Plötzlich sollten digitale Medien den Präsenzunterricht nicht mehr nur

ergänzen, sie mussten ihn ersetzen bzw. wurden zum Trägermedium des Unterrichts. Seitdem ist ein Nebeneinander von Präsenzunterricht und Distanzlernen innerhalb eines Jahres von der Ausnahme nahezu zum Regelfall in der schulischen Bildungslandschaft geworden. Das Lernen zu Hause mit der Unterstützung digitaler Medien erfordert dabei – neben der Hilfestellung durch die Eltern – insbesondere den engagierten und kreativen Einsatz von Lehrkräften und ist und war dort besonders erfolgreich, wo Schulen bereits vor der Krise Konzepte für zeitgemäßes Lernen und Lehren entwickelt hatten.

Das plötzliche Ersetzen des Präsenzunterrichts durch eine wesentlich von digitalen Medien getragene Form des Unterrichtens war ohne Frage vor der Pandemie in den Überlegungen zur Bildung in der digitalen Welt in diesem Maße von niemandem angedacht worden. Und so zeigte sich im März 2020 Nachholbedarf im Bereich der Digitalisierung, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können. Zunächst waren und sind technische Herausforderungen der Digitalisierung zu lösen, wie etwa der Breitbandanschluss, der Zugang zu Laptops für Schüler_innen und Lehrkräfte sowie die Bereitstellung zusätzlicher Kapazitäten für digitale Lernplattformen. Die Länder und der Bund haben in kürzester Zeit eine ganze Reihe von Maßnahmen beschlossen, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Schnellstmöglich wurden umfangreiche Programme aufgelegt, um etwa Schüler_innen, die kein Endgerät haben, sowie Lehrkräften Geräte zur Verfügung zu stellen. Der DigitalPakt Schule soll zudem den flächendeckenden Aufbau einer leistungsfähigen digitalen Infrastruktur unterstützen. Die Länder haben sich verpflichtet, digitale Bildung durch pädagogische Konzepte, die Anpassung von Lehrplänen und die Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung voranzubringen.

Derzeit setzen die Länder die Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ im Bereich der Lehrerbildung um. Mit Blick auf mögliche konkrete Kooperationen gibt es dabei einen regen Informationsaustausch untereinander. Das gemeinsame Bildungsportal MUNDO, mit dem die Länder ab sofort frei verfügbare digitale Bildungsmedien für den Schulunterricht bereitstellen, ist vor wenigen Monaten ans Netz gegangen. Das ist ein weiterer Schritt in Richtung länderübergreifender Kooperationen und eröffnet auch neue Perspektiven für die Ausweitung und Weiterentwicklung gemeinsamer Projekte der Fortbildung.

Viele Länder haben die Rahmenvorgaben für die Lehramtsstudiengänge mit Blick auf die erforderlichen Kompetenzen für die Bildung in der digitalen Welt überarbeitet. Wegen ihrer übergeordneten Bedeutung wur-

den sie als Querschnittskompetenzen in den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und den Fachwissenschaften verbindlich verankert bzw. den Studienbereichen Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik zugeordnet. Ziel ist die Integration digitaler Medien sowohl in die fachwissenschaftliche als auch die fachdidaktische Ausbildung der jeweiligen Fächer. Vereinzelt wurden an lehrerbildenden Hochschulen bereits Kompetenzzentren für digitales Lehren und Lernen eingerichtet. In einzelnen Ländern erhalten bereits Lehramtsstudierende einen Zugang zu den Landesschulportalen.

Kompetenzen für die Bildung in der digitalen Welt sowie medienpädagogische Kompetenzen sind verbindliche Inhalte der schulpraktischen Ausbildung von Lehrkräften in den Vorbereitungsdiensten aller Länder. Für die konkrete Umsetzung hat die Mehrzahl der Länder Fortbildungsangebote bzw. Qualifizierungsreihen für die Seminarleitungen sowie modulhafte Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst entwickelt. Inhaltlich sind diese Angebote und Projekte vorwiegend auf ihre unterrichtspraktische Relevanz ausgerichtet. Künftige Lehrkräfte sollen so in die Lage versetzt werden, Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung aus fachlicher und fachdidaktischer Sicht angemessen im Unterrichtskontext nutzen zu können. Gleichzeitig sollen sie für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit sensibilisiert werden und befähigt werden, digitale Medien insbesondere auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht nutzen können. Zunehmend werden entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen im Vorbereitungsdienst als landesweit verbindliche Angebote vorgehalten.

” *Damit Fortbildungsangebote auch genutzt werden können, sollen sich die Sicherung der Unterrichtsversorgung und die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen nicht ausschließen.*

Auch vor der Corona-Pandemie waren Kompetenzen für die Bildung in der digitalen Welt sowie medienpädagogische Kompetenzen verbindliche Inhalte in der Aus- und Fortbildung aller Länder. Darüber hinaus bestehen verschiedene Unterstützungsangebote, z. B. in der Form von Online-Seminaren, Blended-Learning-Formaten und Präsenzangeboten der medienpädagogischen Landeseinrichtungen. Sie sollen den steigenden Bedarf an Konzepten zu E-Learning, Fernunterricht und der Anwendung von Videokonferenz- und Lernmanagementsystemen in konkreten Unterrichtsszenarien decken. Viele Länder nutzen digitale Formate, um unterschiedliche Zielgruppen zur Bildung in der digitalen

Welt fortzubilden. Beschleunigt durch die Herausforderungen der Corona-Pandemie haben alle Länder diese Angebote, auch mit Blick auf die aktuellen Veränderungen im Bereich der Digitalisierung, angepasst und deutlich ausgeweitet. Derartige Fortbildungsangebote sind oftmals vor allem für Führungskräfte verpflichtend, weil sie einen unmittelbaren Bezug zur Schul- und Organisationsentwicklung sowie zur Personalführung aufweisen.

Aber auch jenseits der pandemiebedingten Herausforderungen unterstützt die Fortbildung von Lehrkräften die Umsetzung spezifischer bildungspolitischer Ziele auf zentraler, regionaler, evtl. auch länderübergreifender und schulinterner Ebene. Die Fortbildung kann außerdem einen Beitrag leisten, Entwicklungsprozesse in der Schule zu initiieren, neu auszurichten und aufeinander abzustimmen. Idealerweise trägt sie als Teil der professionellen Entwicklung auch unmittelbar zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften bei und kann somit als wichtiger präventiver Faktor zum Erhalt der Gesundheit bewertet werden.

Damit Fortbildungsangebote auch genutzt werden können, sollen sich die Sicherung der Unterrichtsversorgung und die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen nicht ausschließen. Die Ausweitung qualitativ hochwertiger Online-Formate, aber auch von Mischformaten, bei denen sich Präsenz- und Online-Formate abwechseln, können die Teilnahme an Fortbildungen dabei unterstützen.

Zudem werden Fortbildungsangebote aufgrund der häufig konkurrierenden Herausforderungen der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften nur dann eine hohe Akzeptanz genießen und genutzt werden, wenn deren Relevanz für die unmittelbare Unterrichtspraxis bzw. den Berufsalltag erfahrbar gemacht wird. Die Kultusministerkonferenz hat daher in den „Ländergemeinsamen Eckpunkten zur Fortbildung von Lehrkräften“ qualitative Anforderungen an die Ausgestaltung von Fortbildungen aufgeführt, die sowohl bei der Konzeption als auch bei der Beurteilung der Qualität von Fortbildungsangeboten genutzt werden sollten. In diesem Kontext kommt vor allem der Qualifizierung der Dozent_innen, die möglichst über besondere wissenschaftliche, schulpraktische, erwachsenenpädagogische und fortbildungsdidaktische Expertise verfügen sollten, eine herausragende Bedeutung zu. Die Qualität der Angebote kann daher durch eine wissenschaftsbasierte Qualifikation der Dozent_innen, u. a. im Rahmen von Kooperationen mit Hochschulen, ebenso abgesichert werden wie durch Bedarfsanalysen und Evaluationsmaßnahmen. Eine weitere Aufwertung der Fortbildung kann auch gelingen, wenn die

Gewinnung von Dozent_innen als langfristige Personalentwicklungsmaßnahme angelegt ist.

Mit Blick auf die zunehmende Komplexität der beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften und in besonderem Maße auch hinsichtlich der Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung ist es ein erklärtes Ziel der Kultusministerkonferenz, vorhandene länderübergreifende Kooperationen im Bereich der Fortbildung weiterzuentwickeln. Aktive und zukünftige Lehrkräfte sollen kontinuierlich forschungsbasiert und wissenschaftlich fundiert ihre fachlichen und didaktischen Kompetenzen stärken können. Dafür gibt es vielerorts vielversprechende Ansätze, die Arbeiten von lehramtsausbildenden Hochschulen, von einschlägig tätigen Forschungsinstituten, von Studienseminaren und von Lehrerfortbildungseinrichtungen miteinander zu verzahnen und Möglichkeiten des fachlichen Austausches zu schaffen. Diese Ansätze gilt es zu unterstützen und auszubauen.

Was folgt daraus? Fünf Bausteine für eine Reform der Lehrkräftefortbildung

EMPFEHLUNGEN DES NETZWERK BILDUNG
DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Dr. Martina Diedrich Direktorin des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg

Burkhard Jungkamp Staatssekretär a.D. und Moderator des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung

Valerie Lange Dipl.-Sozialwissenschaftlerin

Dr. Martin Pfafferott Leiter Bildung und Wissenschaft der Friedrich-Ebert-Stiftung

Das Leitziel der Lehrkräftefortbildung ist es, die stetige Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern angesichts sich wandelnder Anforderungen an schulisches Lernen und Lehren zu sichern. Sie bildet nach dem Hochschulstudium und dem Vorbereitungsdienst die sogenannte „dritte Phase“ der Lehrkräftebildung.

Lange führte sie bildungspolitisch eher ein Schattendasein. Aktuell jedoch, spätestens seit dem schulischen Lockdown in Folge der Maßnahmen gegen die Corona-Pandemie und dem damit verbundenen Digitalisierungsschub, ist sie in den Fokus einer (fach-)öffentlichen Debatte gerückt. Die Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer für einen pädagogisch reflektierten Umgang mit digitalen Technologien, darin herrscht Konsens, ist in den letzten Jahren zu kurz gekommen.

Die Nutzung digitaler Technologien ist nur ein Beispiel für dringliche Qualifizierungserfordernisse. Weitere lassen sich schnell benennen – etwa die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität, die erfolgreiche Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen, die Förderung leistungsschwacher Schüler_innen, der Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Demokratieverziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Etablierung gesundheitsförderlicher Arbeitsstrukturen.

Studien und wissenschaftliche Evaluationen¹, auch die Fachtagung „Was Lehrkräfte lernen müssen“ des Netzwerk Bildung der Friedrich Ebert-Stiftung im September 2020 haben deutlich gemacht, dass die Lehrkräftefortbildung von der Bildungspolitik, der Schulaufsicht und den Schulleitungen zu selten strategisch verstanden wird, dass ihr häufig eine Zielsteuerung fehlt. Wichtig wären mehr inhaltlich abgestimmte, praxisnahe, kohärente, längerfristig angelegte Maßnahmen, durchgeführt von hochqualifiziertem Personal. Kurzum: Erforderlich ist eine grundlegende Reform der Lehrkräftefortbildung.

Die im März 2020 von der KMK verabschiedeten „Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ sind dazu ein erster Schritt. Bei der notwendigen Konkretisierung der Eckpunkte und ihrer Übersetzung in praktische Handlungsschritte empfiehlt das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung die folgenden Aspekte zu berücksichtigen.

1. Fortbildung – keine Privatangelegenheit

In der ersten und zweiten Phase der Ausbildung können Lehrpersonen nicht vollständig die für ihre gesamte Berufsbiographie erforderlichen Kompetenzen erwerben. Auf die zunehmende Berufserfahrung allein zu vertrauen, führt nicht zum Ziel. Sie reicht nicht aus, um auf gesellschaftlichen Reformdruck oder auf sich verändernde Anforderungen an schulisches Lehren und Lernen angemessen zu reagieren. Fortbildung ist, wie für jede Profession, auch für Lehrkräfte wesentlicher Teil beruflicher Qualifikation.

Empfehlungen:

- Die Fortbildungspflicht für Lehrkräfte, die regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen, ist zwar in den Schulgesetzen der Länder verankert. Es sollte jedoch auch überprüft werden, inwieweit die Lehrperson dieser Verpflichtung nachkommt. Dazu sollte - wie in einigen Bundesländern bereits praktiziert – eine Mindestzahl besuchter

¹ Vgl. Priebe, B.; Böttcher, W.; Heinemann, U.; Kubina, C. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde - Standardbildung und Lösungsansätze, Hannover: Klett Kallmeyer. Vgl. Daschner, P.; Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung, Weinheim Basel: Beltz Juventa

Fortbildungsstunden festgesetzt werden, die in einem vorgegebenen Zeitraum und in bestimmten vorzugebenden inhaltlichen Schwerpunkten zu erreichen ist.

- Die Länder sollten ein staatliches Weiterbildungssystem aufbauen, das an bildungspolitischen und pädagogischen Schwerpunktthemen ansetzt. Darüber hinaus sollten sie ein Informationssystem entwickeln, in dem Angebote staatlicher und privater Anbieter übersichtlich und möglichst vollständig gelistet sind. Nach und nach muss es mit Informationen über Angebotsqualität angereichert werden.
- Die staatliche Fortbildung sollte das Potenzial digitaler Lernmedien nutzen. Dazu bietet sich eine zentrale Plattform an, auf der zertifizierte Fortbildungsangebote bereitgestellt werden und eine direkte Kommunikation mit den Schulen möglich wird. Es sollte geprüft werden, ob die geplante und ländervernetzende konzipierte digitale Bildungsplattform des Bundes hierfür genutzt werden kann.
- Die Existenz eines qualitativ guten und ausreichenden staatlichen Weiterbildungssystems sollte Freiraum für einen an spezifischeren Bedürfnissen ausgerichteten privaten Markt lassen. Schulen sollten ein über die staatlichen Angebote hinausgehendes und angemessenes Budget für Fortbildungsmaßnahmen erhalten.

2. Fortbildungsbedarfe – systematisch ermitteln

Fortbildungsangebote sollten sich an systematisch ermittelten Bedarfen orientieren. Unverzichtbar ist eine zielgerichtete Steuerung durch Bildungspolitik, Schulaufsicht und Schule.

Empfehlungen:

- Aufgabe der Länder ist es, auf Grund aktueller Bildungsreformen und pädagogischer Entwicklungen sowie unter Berücksichtigung von Aspekten der Gesundheitsförderung Themen zu setzen, zu denen Fortbildungsveranstaltungen von Lehrkräften zu besuchen sind.
- Die Schulaufsicht sollte insbesondere nach Analyse von Leistungsdaten (z.B. Schulinspektion, Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen) schulspezifische Fortbildungsbedarfe ermitteln.

- Die Einzelschule sollte bei ihrer Bedarfsermittlung die Ziele der Schulentwicklung ebenso im Blick haben wie die Potenziale und Problemlagen von Lehrerinnen und Lehrern. Schulleitungen sollten dabei unterstützt werden, ihre Aufgaben der Personalführung wahrnehmen zu können, eine angemessene Fortbildung des Personals zu organisieren sowie Organisationswissen aufzubauen. Inwieweit zusätzliche personelle Ressourcen erforderlich sind, sollte solide ermittelt werden.

3. Qualitätsstandards und Evaluation – Voraussetzungen für wirksame Fortbildung

Lehrkräftefortbildungen werden durch die staatlichen Landesinstitute sowie durch freie Träger angeboten. Empirische Untersuchungen² machen deutlich, dass viele der vorhandenen Fortbildungsangebote und -formate sich kaum positiv auf die Lehrpraxis auswirken. Sie zeigen auch, dass Fortbildung das Lehrverhalten dann nachhaltig beeinflussen kann, wenn beispielsweise die Themen als schul- und unterrichtspraktisch relevant eingeschätzt werden, sich an Ergebnissen der Lehr- und Lernforschung orientieren, die Behandlung von fachübergreifenden Themen auch aus fachspezifischer Perspektive erfolgt, wenn die methodisch-didaktische Gestaltung die Erkenntnisse der Erwachsenenbildung berücksichtigt und die Lehrkräfte durch Anwendung des Gelernten Selbstwirksamkeit erfahren können.

Empfehlungen:

- Die Länder sollten auf Basis aktueller wissenschaftlicher Befunde verbindliche Qualitätsstandards für staatlich organisierte Lehrkräftefortbildung setzen, die auch für die Angebote freier Träger Orientierung geben. Sie sollen Grundlage für die qualitative Prüfung und Zertifizierung der Fortbildungsangebote sein.
- Das Erreichen der Qualitätsstandards sollte durch Evaluation regelmäßig überprüft werden.

2 Bspw. Lipowsky, F.; Rzejak, D. (2019): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In Groot-Wilken, B.; Körber, R. (Hrsg.), Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte (S. 15–56) Bielefeld: WBV.

4. Qualifizierte Fortbildner_innen – ein Schlüssel für gute Fortbildung

Die Qualität von Fortbildungsangeboten steht und fällt mit der Kompetenz der Fortbildner_innen. In der Lehrkräftefortbildung werden jedoch in der Regel Schulpraktiker_innen eingesetzt, die für ihre komplexe Aufgabe in der Regel nicht ausreichend qualifiziert wurden.

Empfehlungen:

- Die Länder müssen Konzepte für Auswahl, Ausbildung und regelmäßige Qualifizierung der Fortbildner_innen erstellen und länderübergreifend Standards festlegen.
- Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für Fortbildner_innen sollten verstärkt in Kooperation von Landesinstituten und Hochschulen entwickelt und angeboten werden. Denkbar wäre auch ein berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang für Lehrerbildende.

5. Lehrkräftebildung „aus einem Guss“ – Kooperation von Schule und Wissenschaft

Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung sind zurzeit zu wenig miteinander verbunden. Um eine qualitativ hochwertige Lehrkräftebildung „aus einem Guss“ zu realisieren, sollten sie verstärkt auf Augenhöhe kooperieren. Um ein wirksames System der Lehrkräftefortbildung in absehbarer Zeit aufzubauen, müssen die Länder und ihre Einrichtungen kooperieren – das sollte auch in arbeitsteilig organisierten Arbeitsvorhaben geschehen.

Empfehlungen:

- Hochschulen und Universitäten sollten systematisch in die Lehrkräftefortbildung eingebunden werden. Zur Qualitätsentwicklung von Fortbildungsinhalten und -formaten sollten die Landesinstitute kontinuierlich mit ihnen zusammenarbeiten und personell und finanziell besser ausgestattet werden. Die Schul- und Wissenschaftsministerien der Länder sollten diese Kooperation strukturell verankern.

- Die Länder sollten Konzepte entwickeln, die dafür Sorge tragen, dass die bildungswissenschaftlichen Fächer und die Fachdidaktiken sich deutlich stärker und verbindlich an der Gestaltung des staatlichen Fortbildungssystems beteiligen.
- Um Synergien zu schaffen, Ressourcen sinnvoll zu nutzen und Qualität zu sichern, sollten Fortbildungsinhalte und -formate – soweit möglich – ländergemeinsam in Kooperation mit der Wissenschaft entwickelt werden.

6. Es wird Zeit – Für eine grundlegende Reform der Lehrkräftefortbildung

Eine Qualitätsverbesserung der Lehrkräftefortbildung erfordert deren grundlegende Reformierung. Bildungs- und Wissenschaftspolitik sollten gemeinsam die erforderlichen Rahmenbedingungen schaffen. Sie sollten das Lernen des Systems und Lernen im System verbindlicher als bislang einfordern und bestmöglichen Lernerfolg ermöglichen. Auch in Zeiten des Lehrkräftemangels sollte Fortbildung nicht als Konkurrenz zum Unterricht und Schulentwicklung verstanden werden, sondern als Mittel zu ihrem Nutzen.

Mehr Verbindlichkeit, mehr Anerkennung und eine bessere Qualifizierung der Fortbildner_innen, eine Stärkung der Landesinstitute, die personell und finanziell besser ausgestattet werden sollten, die systematische Nutzung wissenschaftlicher Expertise und eine stärkere Verzahnung der Phasen der Lehrkräftebildung sowie von Schule und Hochschule - das sind Erfolg versprechende Ansätze, um unsere Schulen auf anstehende Herausforderungen vorzubereiten.

ISBN: 978-3-96250-904-0

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Abt. Analyse, Planung und Beratung

Redaktion: Valerie Lange, Dr. Martin Pfafferott, Marion Stichler

Satz & Umschlaggestaltung: minus Design, Berlin

Foto Umschlag: © Adobe Stock/Sfio Cracho

Druck: Brandt GmbH, Bonn

Printed in Germany 2021

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #49 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Martin Pfafferott: **Ein ganzer Tag Ganztage. Auf der Suche nach Chancengleichheit** (2020)
- #48 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Martin Pfafferott: **Feuerwerk statt Brennpunkt – Was brauchen Schulen in benachteiligten sozialen Lagen?** (2020)
- #47 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Martin Pfafferott: **Sprung ins kalte Wasser – Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen** (2020)
- #46 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Gute Schule – Wie sich Bildung in Zukunft ändern muss** (2019)
- #45 Sabine Achour, Susanne Wagner: **Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen** (2019)
- #44 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Können ohne Wissen – Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in der Praxis** (2018)
- #43 Klaus Klemm, Lars Hoffmann, Kai Maaz, Petra Stanat: **Privatschulen in Deutschland – Trends und Leistungsvergleiche** (2018)
- #42 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Politische Bildung in der Schule** (2017)
- #41 Hrsg: Burkhard Jungkamp, Marei John-Ohnesorg: **Integration durch Bildung** (2017)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteur_innen der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexpert_innen aus Wissenschaft, Bildungspraxis, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de. Weitere Informationen erhalten Sie unter <http://www.fes.de/themen/bildungspolitik>



Besuchen Sie unseren Bildungsblog
www.fes.de/bildungsblog

Folgen Sie uns auch auf twitter:
<https://twitter.com/FESBildung>



ISBN: 978-3-96250-904-0



Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence