



Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung

Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung

Dokumentation der Fachtagung

vom 26.-27. September 2018

im Haus Maria in der Aue, Wermelskirchen

Paul Platzbecker, Botho Priebe (Hg.)

1.	Begrüßung Prof. Dr. Gerwing	4
2.	Einführung	5
3.	Grußwort/Vortrag der Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Yvonne Gebauer	8
4.	Beitrag zur Dokumentation - Priebe/PD Dr. Platzbecker	12
4.1	Das Institut für Lehrerfortbildung Essen-Werden (IfL)	12
4.2	Der „Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IfL Essen-Werden“ (OR): Zielsetzung und Entwicklungsprozess	12
4.3	Der Orientierungsrahmen und sein katholisches Proprium – Essentials des Katholischen Bildungsverständnisses	14
4.4	Leitende Aspekte von Wirksamkeit und Qualität der Lehrkräftefortbildung	14
4.5	Der Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IfL Essen-Werden“	18
4.6	Zum gegenwärtigen Arbeitsstand und weiteren Entwicklungsschritten	20
5.	Weiterhin unbekanntes Terrain. Zur Lage der Lehrkräftefort- und weiterbildung in Deutschland von Ulrich Heinemann	21
5.1	Die Lehrkräftefort- und weiterbildung: Im Windschatten der Bildungspolitik und Stiefkind der Forschung	21
5.2	Weithin unbekanntes Terrain: Die Fortbildungssysteme der Länder	21
5.3	Ein weites Feld : Definitionen und Unterscheidungen in der Lehrkräftefort-und weiterbildung	21
5.4	In erster Linie Lehrkräfte - in erster Linie öffentlich verantwortete Formate: Adressaten und Anbieter in der Lehrkräftefort- und weiterbildung	22
5.5	Unklare Passungsverhältnisse: Angebot und Nachfrage in der Lehrkräftefort- und weiterbildung	24
5.6	Transparenz – Fehlanzeige: Finanzierung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefort- und weiterbildung	24
5.7	„ Auf den Schulalltag unzureichend vorbereitet“ Zur Realität der Lehrkräftefortbildung in Deutschland	26
5.8	„Nicht unbedingt prioritär“: Lehrkräftefortbildung und ihre Bedeutung für Lehrerinnen und Lehrer	26
5.9	Transformation - versus Bewahrung: Wer bestimmt die Weichenstellungen in der Lehrkräftefortbildung?	27
5.10	Lichtblicke I: „Die Problemlagen in produktive Problembearbeitungen überführt“	28
5.11	Lichtblicke II: Der Orientierungsrahmen Qualitätsentwicklung und Qualitätsstandards der Katholischen Lehrerinnen-und Lehrerfort-und weiterbildung	28
5.12	Literatur	30

6.	Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte Frank Lipowsky & Daniela Rzejak	34
6.1	Einleitung	34
6.2	Lernen in und durch Fortbildungen – Ein komplexes Unterfangen	34
6.3	Wie wirksam sind Fortbildungen? Eine erste Annäherung über Metaanalysen und Reviews	37
	3.1 Verschränkungen von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen	39
	3.2 Je länger die Fortbildung, desto größer ihre Wirksamkeit?	40
	3.3 Fachlicher Fokus und Orientierung an den fachlichen Lernprozessen der Schüler/-innen	42
	3.4 Orientierung an Befunden der Unterrichtsforschung - Verknüpfung einer Theory of Change mit einer Theory of Instruction	44
	3.5 Einbezug wissenschaftlicher Expertise	44
	3.6 Gelegenheiten zum Erleben eigener Wirksamkeit	46
	3.7 Think big, but start small	47
	3.8 Feedback und Coaching für Lehrpersonen	49
	3.9 Ansätze zur Stärkung und Unterstützung der Kooperation von Lehrpersonen	53
6.4	Desiderate der Forschung	58
6.5	Implikationen für die Praxis, Probleme in der Praxis	60
6.6	Literatur	63
7.	Rückblick Ausblick - Priebe/PD Dr. Platzbecker	75
8.	Abschluss Ausblick - Prof. Dr. Gerwing	76
	Fotos	78

Prof. Dr. Manfred Gerwing, Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung

Menschen bilden bedeutet nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen.

Mit diesem Satz, der dem griechischen Dichter Aristophanes († um 380 v. Chr.) zugeschrieben wird, möchte ich Sie alle als Leiter des Instituts für Lehrerfortbildung der katholischen (Erz)-Diözesen in Nordrhein-Westfalen zu unserer Fachtagung herzlich begrüßen:

Mein besonderer Gruß gilt dabei der Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Verehrte Frau Ministerin Gebauer, wir freuen uns sehr, dass Sie gekommen sind und zu uns sprechen werden. Herzlich willkommen! Ich möchte aber ebenso herzlich all jene begrüßen, die uns in der Lehrerfortbildung ideell wie finanziell, organisatorisch wie strukturell unterstützen:

Namentlich kann ich hier nur den Geschäftsführer der Gemeinnützigen Gesellschaft zur Förderung von Wissenschaft und Bildung Herrn Ferdinand Claasen vom Katholischen Büro Nordrhein-Westfalen in Düsseldorf nennen, der Vertretung der Erzbistümer Köln und Paderborn sowie der Bistümer Aachen, Essen und Münster in unserem Lande.

Es freut mich auch, dass so viele Vertreter der verschiedenen Organisationen aus dem Bereich der Lehrerfortbildung gekommen sind. Staatlicherseits sind das die Vertreterinnen und Vertreter des Ministeriums für Schule und Bildung, die der Bezirksregierungen des Landes NRW und die des Landesinstituts für Schule in Soest, kurz QuaLis genannt. Sie alle verdienen es namentlich begrüßt zu werden. Ich weiß es, der zeitliche Rahmen aber lässt es einfach nicht zu. Ich bitte um Verständnis! Gleiches gilt für die Dezernentinnen und Dezernenten der Abteilung Schule und Hochschule und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Bistümern und Erzbistümern unseres Landes, die in erfreulich großer Zahl gekommen sind. Auch sie kann ich hier nur in cumulo, aber nicht weniger cum corde begrüßen.

Besonders freue ich mich über die vielen Kolleginnen und Kollegen, die aus den anderen katholischen und evangelischen Fortbildungsinstitute aus NRW und aus anderen Bundesländern gekommen sind. Sie alle – und natürlich auch die Vertreter des Ifl aus dem Kollegium und der Verwaltung – darf ich begrüßen.

Es ist wirklich schön und erfreulich, dass Sie, meine verehrten Damen und Herren, in so großer Zahl gekommen sind und wir zwei Tage lang über das Thema „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Lehrerfortbildung“ sprechen und uns austauschen können. Menschen bilden bedeutet nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen.

Unsere Ministerin wird das Thema in ihrem Eröffnungsvortrag aufgreifen. Sie beantwortet die Frage nach dem, was Schule und Bildungspolitik von der Lehrerfortbildung brauchen, vierfach: Sie brauchen Wirksamkeit und Qualität, Menschenbildung und Innovation. Sie eröffnet mit ihrem zukunftsorientierten Vortrag das „window of opportunity“ für unsere Tagung, in die ich Sie nun weiter einführen werde.

Dazu greife ich auf die genannten vier Stichworte zurück: Wirksamkeit und Qualität, Menschenbildung und Innovation.

Unser Institut für Lehrerfortbildung ist in der Trägerschaft der fünf katholischen (Erz)-Diözesen schon fast fünf Jahrzehnte im Bereich der nordrhein-westfälischen Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung engagiert. Der Blick in die Chronik zeigt, dass von Anfang an, verstärkt aber seit Beginn des neuen Jahrtausends intensive Reflexionen über die Frage nach der Wirksamkeit und Qualität der Lehrerfortbildung angestellt wurden. Wie lässt sich überhaupt die Wirkung von Lehrerfortbildung ermessen, wie ihre Qualität bestimmen?

Sind es die moving targets, die flexiblen Antworten, die wir auf die jeweiligen Herausforderungen im Schul- und Bildungsbereich zu geben bemüht sind? Oder sind es die volativen Ziele unserer jeweiligen Projekte, die zur Innovation führen? Oder ist es eher die Quantität, die entscheidend ist? Sind es die Anmeldezahlen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an unseren Kursen? Ist es die Zahl der jährlich durchgeführten Veranstaltungen insgesamt? Diese lassen sich sehen. Ja, mussten zum Teil gedeckelt werden, weil sie unsere personellen und sachlichen Ressourcen überstiegen. Doch Quantität und Qualität dürfen nicht verwechselt werden. Sie haben beide ihre jeweils eigene Sprache.

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“ (Mt 7,16), so heißt es im Neuen Testament. Gilt das auch für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und -weiterbildung? „Ganz sicher“, so haben wir geantwortet, wobei ich als Theologe, der in Bayern lehrt, kritisch sagen muss: „Obacht!“ Denn, was oft übersehen und in der ökumenisch ausgerichteten Gnadenlehre neu entdeckt wird, ist: Nicht die Früchte machen den Baum gut; sondern es verhält sich vielmehr umgekehrt: Nur der gute Baum bringt gute Früchte!

All diese Fragen nach Wirksamkeit und Qualität wurden im Kollegium intensiv reflektiert und durchaus kontrovers diskutiert. Seit mehr als zwei Jahren werden wir dabei von Herrn Botho Priebe, Direktor a.D. des IFB Rheinland-Pfalz, so kollegial-freundschaftlich wie professionell-kompetent begleitet. Herrn Priebe möchte ich deswegen an dieser Stelle doch noch namentlich begrüßen! Er hat zusammen mit dem Kollegium und Herrn PD Dr. Paul Platzbecker, dem Stellvertretenden Institutsleiter des IfL, dafür gesorgt, dass die Entwicklung in unserem Institut inzwischen einen Arbeitsstand erreicht hat, der kommuniziert und diskutiert werden kann; und zwar aktuell im Rahmen einer Fachtagung mit kirchlichen und staatlichen Partnerinstituten. Es geht dabei auch um den Vergleich der jeweiligen Arbeitsstände, der Konzeptionen, Ziele und Ausrichtungen. Nicht zuletzt geht es um den Begriff von Qualität und – womöglich – um gemeinsame Qualitätsstandards und die sich daraus ergebenden Evaluationsmöglichkeiten.

Im Blick auf das IfL kann jedenfalls gesagt werden, dass ein intensiver Prozess gegenseitiger Vergewisserung über die Leistungen und Aufgaben kirchlicher Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung initiiert wurde, der nicht zuletzt die originellen und bereichernden Quellen erkennen lässt, aus denen die Dozentinnen und Dozenten des IfL bei ihrer Arbeit schöpfen. Ein Leitbild wurde erarbeitet, das Orientierung gibt. Ohne gemeinsames Ziel gibt es weder Orientierung noch Schubkraft. Ebenso wie ein Unternehmen ohne Organisationsplan und Produktionsziel zum Bankrott verurteilt ist, so bedürfen auch Lehr- und Bildungsinstitutionen eines Leitbildes, das Orientierung gibt, der Selbstvergewisserung dient und nach der Sinnhaftigkeit des Handelns fragt.

Präsentiert wird – von Paul Platzbecker und Botho Priebe – das Ergebnis dieses komplexen Arbeits- und Vergewisserungsprozesses: der „Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IfL Essen-Werden“. Hier geht es im Entwurf genau um unser Thema heute: um die Frage nach der Wirksamkeit von und der Qualität der Lehrerfortbildung. Ohne allzu viel vorwegzunehmen, kann festgestellt werden:

Im Zentrum der Lehrerfort- und -weiterbildung des IfL steht der Mensch. Allein der Begriff „Bildung“ weist uns darauf hin. Er stammt von Meister Eckhart, dem berühmten mittelalterlichen Theologen und Philosophen. Er gehörte zu den einflussreichsten Denkern seiner Zeit. Schon als Jugendlicher trat er in den Orden der Dominikaner ein. Dort machte er rasch Karriere. Mit seinen provozierenden Predigten erreichte er nicht nur zahlreiche seiner Zeitgenossen, sondern beeinflusste auch nachhaltig spätere Generationen.

Unter „Bildung“ verstand er das „Erlernen von Gelassenheit“, d.h. das Zulassen dessen, was der Mensch ist: „Abbild Gottes“. Bildung ist ihm ein Formungsprozess, der, von Gott selbst initiiert, den Menschen zu dem sein und werden lässt, wozu er von Anfang an berufen ist: Bild Gottes, d.h. Gott ähnlich zu sein. Meister Eckhart geht davon aus, dass der Mensch Gott ähnlich ist und dass er Gott immer ähnlicher zu werden habe. Der ontologische Indikativ muss zum existentiell-religiösen Imperativ werden: Mensch, werde immer mehr das, was du bist!

Vorrangige Adressaten sind die Lehrerin und der Lehrer, die vor Ort mit ihren verschiedenen Fächern und Aufgaben den Lebens-, Lern- und Lehrort Schule gestalten und weiterentwickeln. Bei aller Differenzierung dessen, was Schule heute ausmacht, bleibt es dabei: Schule ist kein Selbstzweck. Im Rahmen ihres gesellschaftlichen Auftrages ist sie vielmehr für die Schülerinnen und Schüler da.

Um sie geht es. Sie sollen eine exzellente Bildung in christlich-humanistischer Tradition erhalten, eine Bildung, die die jungen Menschen zur Entfaltung der ganzen Person mit allen Talenten, zu kritischem Denken, verantwortlichem Handeln und zum Engagement für den anderen, besonders für den Schwächeren befähigt. Auf die Schülerinnen und Schüler beziehen sich Schule und Lehrkraft, bezieht sich folglich auch der präsentierte Orientierungsrahmen, in dem es um die Qualität der Angebote im Sinne ihrer nachhaltigen Wirksamkeit geht.

Diese gilt es nicht nur zu sichern, sondern stets zu steigern. Als lehrende, aber auch als lernende Organisation geht es uns darum, immer besser zu werden. Dabei wissen wir: Lernen, sich und andere fort- und weiterzubilden, ist wie Rudern gegen den Strom: hört man auf, bleibt man nicht etwa stehen, man fällt zurück!

Der präsentierte Orientierungsrahmen basiert, wie angedeutet, vor allem auf dem christlichen Menschen- und dem katholischen Bildungsverständnis. Er nimmt u.a. die seit Jahren von der Deutschen Bischofskonferenz initiierte Qualitätsdebatte im Bereich der Katholischen Schulen auf und weiß sich zugleich eingebunden in die bildungswissenschaftliche Fachdebatte.

Im Konkreten geht es einerseits darum, sich mit diesem Grundlagenpapier des eigenen Selbstverständnisses zu vergewissern; andererseits darum, die Qualität der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung in unserem Institut so zu artikulieren und zu standardisieren, dass nunmehr Instrumente zur Evaluierung weiterentwickelt und konkrete Maßnahmen zur permanenten Qualitätsentwicklung ergriffen werden können.

Unsere breit gefächerten Angebote sind und bleiben dabei von den Schulen und den in ihr für die Schülerinnen und Schüler agierenden Lehrpersonen her gedacht und gestaltet. Den Lehrerinnen und Lehrern in unserem Land wollen wir helfen, ihren Unterricht zu optimieren sowie ihre Persönlichkeit und ihre Professionalität zu stärken.

Wir wollen so im „Dienst am Menschen“ (II. Vat., GS 3) unseren Beitrag zu dem leisten, wozu Papst Franziskus in seiner Apostolischen Konstitution *Veritatis gaudium* die wissenschaftlichen Institute, Hochschulen und Universitäten in kirchlicher Trägerschaft aufgerufen hat: Es gehe darum, die weltweiten Negativentwicklungen zu stoppen, „das Modell globaler Entwicklung in eine [andere] Richtung [zu] lenken“ und überhaupt den „Fortschritt neu zu definieren“. Es gelte, einen radikalen Paradigmenwechsel zugunsten von humanities herbeizuführen und dabei auch eine neue Kultur von Leadership aus- und heranzubilden.

Hier und heute soll es sich um eine Auftakt-Veranstaltung handeln, an die sich in den Folgejahren weitere einschlägige Fachtagungen auch in anderer Trägerschaft anschließen könnten bzw. sollten.

Die Frau Ministerin wird mit einem Beitrag zu den erforderlichen Leistungen des Fortbildungssystems für Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht für personale und soziale Bildung und Erziehung der Heranwachsenden den Aufschlag machen. Es wird die Frage gestellt, welche Wirksamkeit und damit Qualität Lehrerfortbildung entwickeln und aufweisen muss, um diese erforderlichen Leistungen zu erbringen. Kirchliche und staatliche Fortbildungsinstitute sind gleichermaßen aufgefordert, sich all diesen Fragen in freier Korrespondenz, womöglich fruchtbarer Konkurrenz und jedenfalls in Kommunikation miteinander zu stellen.

Dazu werden nach dem Beitrag der Ministerin Herr Dr. Platzbecker und Herr Priebe den Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung des IFL Essen-Werden präsentieren und zur Diskussion stellen. Die Diskussion wird in „gemischten Arbeitsgruppen“ geschehen, also in Arbeitsgruppen, in denen staatliche, evangelische und katholische Dozentinnen und Dozenten teilnehmen.

Später werden wir dann einen Blick auf die Lehrkräftefort- und Lehrkräfteweiterbildung in Deutschland werfen. Herr Dr. Heinemann, Düsseldorf, wird hierzu in seinem Vortrag entsprechende Lesehilfe anbieten. Prof. Dr. Lipowsky von der Universität Kassel wird diese Perspektive aufgreifen und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung vorstellen.

In den Dialog werden sodann Joachim Jung-Sion, Direktor des Instituts für Lehrerfortbildung Mainz, und Pfarrer Rainer Timmer, Direktor des Pädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche von Westfalen, Schwerte, treten. Sie werden unter dem Thema „Zur Wirksamkeit katholischer und evangelischer Lehrerfortbildung“ die aktuellen Arbeitsstände im PI Villigst und im ILF Mainz vorstellen, perspektivisch zentriert und problemorientiert fokussiert.

Sodann wird es wieder reichlich Gelegenheit zur Diskussion, zum Gespräch, zum kritischen Nachfragen und konstruktiven Mitdenken geben, wiederum in „gemischten Arbeitsgruppen“ im oben angedeuteten Sinn: Es soll Zwischenbilanz gezogen, Einsichten formuliert, Aussichten artikuliert und „offene Fragen“ gestellt werden.

Diese „Zwischenbilanz“, gezogen von den „gemischten Arbeitsgruppen“, soll sodann, so die Tagungsplanung, im Plenum vorgestellt und dort noch einmal kritisch diskutiert und zielgerichtet fokussiert werden. Überlegt werden „Vorschläge, Projekte und nächste Arbeitsschritte“ zur Weiterentwicklung von Wirksamkeit und Qualität der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.

Soweit die Tagungsplanung, soweit meine Einführung.

der Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Yvonne Gebauer

„Was Schule und Bildungspolitik von der Lehrerfortbildung brauchen:
Wirksamkeit und Qualität, Menschenbildung und Innovation“

Fachtagung „Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung:
Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ des Instituts für Lehrerfortbildung
in Essen-Werden (IfL)

– Es gilt das gesprochene Wort. –

Sehr geehrter Herr Professor Gerwing,
sehr geehrte Damen und Herren,

ich begrüße Sie ganz herzlich und danke Ihnen für die Einladung zu Ihrer Tagung. Einer Tagung, die ein wichtiges Thema zum richtigen Zeitpunkt platziert. Dies gibt mir die Chance, einige Entwicklungsstände und Perspektiven zur staatlichen Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen darzustellen – aber auch darüber zu sprechen, was die Lehrerfortbildung aus Sicht von Schule und Politik leisten muss.

Bedeutung der Lehrerfortbildung

Meine Damen und Herren,

Lehrerfortbildung hat zunächst die Aufgabe, unsere Lehrerinnen und Lehrer weiter zu professionalisieren. Des Weiteren hat sie die Aufgabe, die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit ihren vielschichtigen und komplexen Prozessen zu unterstützen. Ein qualitätsvolles Fortbildungssystem muss schließlich im Ergebnis dazu beitragen, dass Schule ihrem umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag optimal gerecht werden kann. Dem Auftrag, Schülerinnen und Schülern eine beste Bildung und den Übergang in Ausbildung, Studium und Beruf zu ermöglichen. Und unsere jungen Menschen darauf vorzubereiten, ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Leben zu führen und als aktive Bürgerinnen und Bürger unsere Gesellschaft mitzugestalten.

Was ist also unter „guter Fortbildung“ zu verstehen – einer Fortbildung, die diese Erwartungen nachhaltig erfüllt?

Meine Damen und Herren,

Sie haben sich bei der Erarbeitung Ihres Orientierungsrahmens intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, was die Qualität der katholischen Lehrerfort- und -weiterbildung ausmacht. Heute sind Sie zusammengekommen, um sich über Ihre Vorstellungen einer wirksamen Lehrerfortbildung auszutauschen. Ich bin überzeugt, dass eine Kooperation kirchlicher und staatlicher Partnerinstitutionen hier sehr fruchtbar sein kann! Denn Sie alle beschäftigen sich mit Fragen zur inhaltlichen Ausrichtung, zur methodisch-didaktischen Gestaltung und zu den Anforderungen an die Professionalität der Fortbilderinnen und Fortbildner. Gemeinsam mit den Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen werden Sie sich sicher auch darüber austauschen, wie die Lehrerfortbildung durch eine engere Verzahnung mit den ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung verbessert werden kann.

In diesem Kontext werden sicher auch die Möglichkeiten der Digitalisierung eine Rolle spielen. Die Digitalisierung verändert das Lehren und Lernen grundlegend. Deshalb werden wir unsere Lehrkräfte in diesem Bereich mit einer Fortbildungsinitiative unterstützen.

Wirksamkeit und Qualität

Meine Damen und Herren,

um qualitativ hochwertigen Unterricht zu ermöglichen, muss auch die Qualität der Lehrerfortbildung gesichert sein. Das geht nicht ohne eine fortwährende Weiterentwicklung und Evaluation. Ein erster bedeutsamer Schritt in diesem Prozess ist es, die Wahrnehmungen und Einschätzungen aller Akteurinnen und Akteure sowie Nutzerinnen und Nutzer der Lehrerfortbildung in NRW zu erhalten – sie selbst zu Wort kommen zu lassen.

Die QUA-LiS NRW wurde im Oktober 2017 vom Ministerium beauftragt, anknüpfend an Kriterien aus Entwürfen eines Orientierungsrahmens Fortbildungsqualität, eine „Fokussierte Evaluation“ unseres Fortbildungssystems durchzuführen. Diese Evaluation umschloss zum einen Gruppeninterviews mit Akteurinnen und Akteuren und zum anderen Online-Befragungen von Schulleitungen, Fortbildungsbeauftragten, Lehrkräften und der Schulaufsicht. Zurzeit werden die Interviews ausgewertet und die umfangreichen Ergebnisse der Befragungen zusammengefasst.

Diese Ergebnisse werden Transparenz schaffen und die Grundlage für weitere Gespräche mit Akteuren und „Abnehmern“ von Fortbildung sein. Unser Ziel ist es, mit der staatlichen Lehrerfortbildung die Lehrkräfte und Schulen bedarfsgerecht zu unterstützen. Hierzu möchte ich Ziele des Landes aus dem Referenzrahmen Schulqualität, auf den auch die Kriterien der Qualitätsanalyse abgestimmt sind, zitieren:¹ *„Die schulische Fortbildungsplanung orientiert sich an den Vorgaben, Zielsetzungen und Aufgabenstellungen der Schule sowie an den Qualifikationen und Entwicklungsbedarfen des Personals.“*

Die Fortbildungsplanung umfasst vielfältige Dimensionen der Personalführung, die zu den Aufgaben von Schulleitung gehört. Schulleiterinnen und Schulleiter können also auch mit Hilfe der Fortbildungsplanung die Qualitätsentwicklung einer Schule prägen, die sich an Ergebnissen schulinterner und externer Evaluation orientiert. Sie setzen nicht nur den Rahmen für die tägliche Bildungs- und Erziehungsarbeit, sondern achten auch darauf, dass die Lehrkräfte und die weiteren pädagogischen Fachkräfte sich regelmäßig fortbilden – zum Erhalt und zur weiteren Entwicklung ihrer fachlichen und überfachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten.

Umgekehrt übernehmen Lehrkräfte selbst Verantwortung für die Weiterentwicklung ihrer Professionalität, indem sie an Fortbildungen teilnehmen oder sich im Selbststudium neue Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen.

Meine Damen und Herren,

Lehrerfortbildung leistet also einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung und zur Professionalisierung der Lehrkräfte. Zentrales Ziel unserer Bemühungen muss es jedoch sein, unseren jungen Menschen beste Bildung zu ermöglichen. Somit ist der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler das wichtigste Qualitätsmerkmal einer erfolgreichen Lehrerfortbildung.

¹ Referenzrahmen Schulqualität, Inhaltsbereich „Führung und Management“

Dieser zeigt sich durch den Erwerb fachlicher Kompetenzen und das Erreichen ausgewiesener Standards, wie sie z. B. in den Bildungsstandards, Kernlehrplänen oder Richtlinien dargelegt sind. Nicht so leicht messbar, aber genauso wichtig sind personale, soziale und überfachliche Kompetenzen. Lassen Sie mich noch ein paar Worte zu den Besonderheiten unterschiedlicher Fortbildungsformate sagen.

Schulexterne Fortbildungsmaßnahmen bieten den Vorteil, sich mit Lehrkräften anderer Schulen auszutauschen und Kooperationen aufzubauen oder zu vertiefen. Schulinterne Lehrerfortbildungen dagegen können sich passgenau an den Bedarfen und den Entwicklungszielen der Einzelschule ausrichten. Jedoch gibt es auch hier die Möglichkeit, bei der Planung, Durchführung und Evaluation mit anderen Schulen zu kooperieren. Darüber hinaus kann online-gestützte Fortbildung schulintern und schulextern realisiert werden. Fortbildungsinhalte werden adressatenbezogen und jederzeit abrufbar für Kollegien und Einzelpersonen bereitgestellt, und die Nutzerinnen und Nutzer entscheiden eigenständig über die Auswahl der Angebote.

Sukzessive ist auch die Integration von Blended-Learning-Szenarios in verschiedene Fortbildungsprogramme intendiert. So sind Eigenverantwortung und Kooperation auch im Feld der Fortbildung Qualitäts- und Erfolgskriterium zugleich.

Digitalisierung

Meine Damen und Herren,

nun komme ich zu einem letzten Aspekt, der mir sehr am Herzen liegt: der Digitalisierung. Das Lehren und Lernen mit Digitalen Medien erhält einen immer größeren Stellenwert in der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung. Zur Erfüllung dieser Aufgaben müssen die Lehrkräfte an unseren Schulen entsprechend qualifiziert werden. Darum müssen wir auch in unseren Fortbildungen digitale Medien zum Thema machen und in allen Bereichen die Möglichkeiten der Digitalisierung nutzen.

Die fünf Bezirksregierungen und die 53 Kompetenzteams NRW bieten in diesem Bereich überregionale und regionale Fortbildungsveranstaltungen an. Um unsere Fortbildungsangebote qualitativ abzusichern, werden alle Moderatorinnen und Moderatoren in der staatlichen Lehrerfortbildung zukünftig regelmäßig fächerübergreifend in der Nutzung digitaler Medien weiterqualifiziert. Vorrangiges Ziel ist dabei, die Potenziale digitaler Medien für die didaktische und methodische Unterrichtsentwicklung zu nutzen.

Für die Lehreraus- und -fortbildung wird derzeit – unter Beteiligung von Wissenschaft, QUA-LiS, Bezirksregierungen, Medienberatung u.a. – ein „Medienkompetenzrahmen Lehrkräfte“ entwickelt. Damit schaffen wir ein zentrales Instrument für alle Bereiche der Qualifizierung von Lehrkräften und Leitungspersonal zum „Lehren und Lernen im digitalen Wandel“.

Das Thema Digitalisierung und der Umgang mit Informatiksystemen werden zukünftig auch in der Ausbildung von Schulleitungen verankert. So soll die Schulleitungsqualifizierung (SLQ) neben der fachlichen Qualifizierung auch eine Erweiterung der Medienkompetenz von zukünftigen Schulleitungen ermöglichen.

Schließlich bietet der Prozess der Digitalisierung das Potenzial, personalisiertes Lernen effektiv umzusetzen und unsere Schülerinnen und Schüler zielgerichtet und individuell zu fördern. In der Praxis stellt dieser Ansatz große Anforderungen: sowohl an die Schülerinnen und Schüler, selbstgesteuert zu lernen, als auch an die Lehrerinnen und Lehrer, sie dabei zu unterstützen.

Auch dieser Bereich der individuellen Förderung mit digitalen Medien muss Inhalt der Lehrerfortbildung sein. Gerade in diesem Kontext muss daher auch Qualitätsentwicklung und -sicherung ein gemeinsames Ziel der kirchlichen und staatlichen Lehrerfortbildung auf dem Weg zu einem leistungsfähigen, innovativen Fortbildungssystem sein.

Dass wir gemeinsame Ziele verfolgen und das Land ein hohes Interesse auch an den Beiträgen der Kirche im Feld der Lehrerfortbildung hat, sehen Sie auch daran, dass wir im Haushalt für das nächste Jahr fast eine Verdoppelung der bisherigen Finanzausschüsse für die Fortbildungstätigkeit der Kirchen anstreben.

Meine Damen und Herren,

erlauben Sie mir abschließend noch einen Hinweis auf ein neues Weiterbildungsangebot des Instituts für Lehrerfortbildung, verbunden mit einem aufrichtigen Dank für dieses Engagement: Das IfL hat in Kooperation mit der Theologischen Fakultät in Paderborn einen Weiterbildungs-Masterstudiengang entwickelt und zuletzt – unter Beteiligung meines Hauses – erfolgreich akkreditieren lassen. In diesem Studiengang können Lehrkräfte die volle Lehrbefähigung für das Fach „Katholische Religionslehre“ erwerben.

Der Erwerb zusätzlicher Lehrbefähigungen war jahrzehntelang nur über Studienkurse und eine anschließende Erweiterungsprüfung zur Ersten Staatsprüfung möglich. Nach Abschaffung der Ersten Staatsprüfung zugunsten des Bachelor-/Master-Systems ist der Erwerb weiterer Lehrbefähigungen schwieriger geworden. Hochschulen sehen sich oft schon wegen der begrenzten Nachfrage nach solchen Angeboten nicht in der Lage, besondere Studiengänge akkreditieren zu lassen. Hier geht das IfL mit seinem Kooperationspartner, der Theologischen Fakultät Paderborn, neue Wege, indem es für die Katholische Religionslehre eigene Studiengänge umsetzt.

Diese ermöglichen ein berufsbegleitendes Studium in kleinen Gruppen und gehen in ihrer Qualität deutlich über bisherige Fortbildungsangebote hinaus. Dieses neue Weiterbildungsangebot freut mich sehr!

Meine Damen und Herren,

ich danke Ihnen allen ganz herzlich für Ihren Einsatz für die Lehrerinnen und Lehrer unseres Landes – an den verschiedenen Stellen, an denen Sie Verantwortung übernehmen und Schule und Lehrerfortbildung mitgestalten.

Ich danke Ihnen, lieber Herr Professor Gerwing, und allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Lehrerfortbildung für Ihr Engagement.

Und für Ihre vielfältigen und qualitätsvollen Angebote, mit denen Sie – auch über den Bereich des Religionsunterrichts hinaus – zur Weiterentwicklung unserer Schulen beitragen.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Paul Platzbecker, Botho Priebe

Der „Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IfL Essen-Werden

„Lehrerfortbildung ist wie ein Stein, den man in einen tiefen Brunnen wirft und es nicht einmal plumpsen hört.“ (Kultusminister Werner Remmers, Niedersachsen, 1976)

„Die Lehrerfortbildung gehört zu den stärksten Einflussgrößen im Hinblick auf unterrichtliche Verhaltensänderungen bei Lehrkräften.“ (John Hattie 2013)

1. Das Institut für Lehrerfortbildung Essen-Werden (IfL)

Das IfL ist eine Einrichtung der fünf Bistümer und Erz-Bistümer der Katholischen Kirche in Nordrhein-Westfalen. Es wurde 1970 gegründet und umfasste neben der Leitung das Kollegium von siebzehn Dozentinnen und Dozenten sowie die Institutsverwaltung. Jährlich wurden ca. 33.000 Teilnehmertage durchgeführt.

Im der weiteren Institutsentwicklung befasste sich das IfL verstärkt mit den Fragen nach dem eigenen Selbstverständnis im Kontext seiner Aufgaben und im Verhältnis zu den Angeboten der staatlichen Lehrerfortbildung. Die eigenen „Stärken“ standen dabei im Vordergrund verbunden mit dem katholischen Profil der IfL-Fortbildung. Dieser Prozess diente einerseits der Selbstvergewisserung sowie andererseits zugleich auch der Darstellung von Selbstverständnis und Angeboten der katholischen Lehrerfort- und -weiterbildung nach außen gegenüber Schulen und Lehrkräften sowie gegenüber kirchlichen Gremien und staatlichen Einrichtungen.

Diese Bemühungen des IfL fanden ihren Ausdruck in der Aktualisierung bzw. Neufassung des Institutsleitbildes, in dem vom eigenen katholischen, theologisch-religionspädagogischen Proprium des IfL her ein konstruktiv-kritischer Anschluss an die bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten und Diskurse gesucht wurde – bspw.: „Wir antizipieren Entwicklungen in Gesellschaft, Kirche und Schule und reflektieren diese kritisch.“ „Wir arbeiten an unserer fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung und sind bereit, mit- und voneinander zu lernen. Wir wollen nachhaltig wirken und vergewissern uns der Qualität unserer Arbeit und wirken auf deren Weiterentwicklung hin.“

Der selbstgewählte Anspruch dieses Leitbildes führte unter den zentralen Aspekten von Relevanz, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zur Frage nach Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Arbeit des IfL. Qualität wurde dabei als Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildung des Instituts verstanden.

2. Der „Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IfL Essen-Werden“ (OR): Zielsetzung und Entwicklungsprozess

Das IfL entschied sich für einen Prozess der Weiterentwicklung seiner Wirksamkeit bzw. Qualität in der Lehrerfort- und weiterbildung. Übergreifende Zielsetzung war deren kollegiale Klärung und Darstellung im Format eines Referenz- bzw. Orientierungsrahmens im Kontext laufender Forschungen und Fachdiskurse zur Fortbildungswirksamkeit. Beteiligte waren IfL-Leitung und Kollegium sowie ein externer Berater. Der geplante OR sollte im Zeitraum vom Januar 2015 bis Dezember 2015 nach folgendem Modus erarbeitet werden:

- Information/Orientierung über Forschungsbefunde, Daten und Konzepte zur Wirksamkeit/Qualität von Lehrerfortbildung durch den externen Berater
- Diskussion dieser Inputs mit IfL-Leitung und Dozentenkollegium im Hinblick auf Passung und Transformation in die Fort- und Weiterbildung des IfL
- Zusammenführung von Inputs und deren Diskussionen bzw. kollegialen Abstimmungen mit IfL-Leitung und Dozentschaft – in jeweils fortgeschriebenen Entwürfen zu einem Orientierungsrahmen durch den externen Berater
- Beratung und Abstimmung des Gesamtentwurfs zum OR als Ergebnis des Entwicklungsprozesses mit IfL-Leitung und Kollegium

Im Anschluss an diese Entwicklungsarbeit (ab Januar 2016):

- Erarbeitung von Evaluationsinstrumenten für die verschiedenen Formate der Fort- und Weiterbildungsarbeit des IfL: Entwürfe/Vorschläge durch den externen Berater, Abstimmung mit IfL-Leitung und Kollegium
- Gegenwärtig: Laufende Erprobung des OR sowie der Evaluationsinstrumente
- Produktziel: Ein Qualitätshandbuch des IfL mit:
 - > Orientierungsrahmen
 - > Evaluationsinstrumenten
 - verbindliche Methoden für alle Fort- und Weiterbildungen des IfL (obligatorisch)
 - jeweils ausgewählte Instrumente der Dozenten (fakultativ)

Unter der übergreifenden Zielsetzung der Arbeit am Orientierungsrahmen stand die Frage: Was sollen Lehrkräfte, Leitungspersonen und Schulen während und nach der Fort- und Weiterbildung des IfL differenzierter und wirksamer wissen und können als vor Beginn dieser Arbeit? Im Fokus steht dabei der Unterricht, besser: wirksames Lernen im Unterricht als „sichtbares Lernen“/„visible learning“ (John Hattie).

Ganz ausdrücklich gingen alle verantwortlich Beteiligten davon aus, dass die Vorstellung bzw. das Ziel eines unmittelbaren, linearen und ausschließlichen Wirkungszusammenhangs zwischen der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften einerseits und verbesserten Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler andererseits unrealistisch ist. Die Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, ihr Schulerfolg, wird neben der Fortbildungsteilnahme ihrer Lehrerinnen und Lehrer durch vielfältige weitere Einflussvariablen bestimmt.

3. Der Orientierungsrahmen und sein katholisches Proprium – Essentials des Katholischen Bildungsverständnisses

Von grundlegender und übergreifender Bedeutung für die Fort- und Weiterbildung des IfL ist das christliche Menschenbild – gegen eine vorrangig ökonomisch-technologisch begründete und ausgerichtete Funktionalisierung des Lernens in Schule und Lehrerbildung.

Religiöse Bildung in Schule und Lehrerbildung hat dabei keine additive Bedeutung als „religious literacy“ neben den „literacies“ anderer Schulfächer und ihrer Domänen, sondern ist integral, wertbezogen und wahrheitsverpflichtet in einer „metareflexiven Sinnperspektive“.

Von daher strebt die Fort- und Weiterbildung des IfL wechselseitige Achtung und Wertschätzung aller Beteiligten an in einem lernförderlichen und von Ganzheitlichkeit geprägten Arbeitsklima.

4. Leitende Aspekte von Wirksamkeit und Qualität der Lehrkräftefortbildung

- Bei Beachtung des eigenen Propriums gilt für die zentralen Interessen im Rahmen der katholischen sowie der staatlichen Lehrkräftefortbildung hinsichtlich der Sicherung und Gestaltung ihrer Wirksamkeit: „Ein zukunftsfähiges Fortbildungssystem muss auf einer einforderbaren Balance zwischen den individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrpersonen, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschulen und öffentlich diskutierten und legitimierbaren gesellschaftlichen Transformationsinteressen aufbauen.“ (H. Altrichter 2010)

- Im Kontext der „empirischen Wende“ in Schule, Unterricht, Lehrerbildung, Bildungswissenschaften und Bildungspolitik ist die Bedeutung von Leitvorstellungen und Zielen pädagogischer Programme und Konzepte nicht belanglos geworden; im Gegenteil! Allerdings müssen diese Vorhaben Zielformulierungen mit evaluierbaren Indikatoren ausweisen; die „Pädagogik der guten Absichten“ ist zwar nicht überholt, aber überholt ist die Annahme, dass der Ausweis guter Absichten und Ziele ohne Prüfung ihres Erreichens genüge.

Die Frage nach den Ergebnissen, dem „outcome“ von Lern- und Bildungsprozessen, hat in der empirischen Wende zentrale Bedeutung gewonnen (vgl. „Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring“). Zugleich haben sich in diesem Rahmen viele neue Fragen zu den Folgen der Standard- und Kompetenzorientierung in Schule und Unterricht ergeben, deren Klärung und Beantwortung noch vielfältig offen ist und die auch für die katholische Lehrkräftefortbildung Relevanz haben.

Beispielhaft ist ein grundlegender Hinweis bzw. Vorbehalt J. Baumerts, der empirisch gewonnene Daten zu einem „deklarativen, interpretativen Wissen“ erklärt, aus dem pädagogisches Handeln nicht deduktiv abgeleitet werden kann, sondern das als Orientierungswissen kontextbezogen genutzt werden muss.

- Die vermeintliche „Dichotomie von Person und System“, die gerade im Bereich kirchlicher Lehrkräftefortbildung bisweilen noch aufgerufen wird, ist seit längerer Zeit überholt. In Bildungswissenschaften und Bildungspolitik hat die Leitvorstellung der „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ (H. Fend u. a.) normative Relevanz gewonnen; die „Referenzrahmen Schulqualität“ der Länder weisen Schulen unter dem Anspruch ihrer Wirksamkeit als ein interdependentes Gefüge von Aufgaben (mit evaluierbaren Indikatoren) aus, an deren Erfüllung sich die Qualität der einzelnen Schulen bemisst.

Sowohl die katholische Kirche als auch die evangelische Kirche in Nordrhein-Westfalen folgen dieser bildungspolitischen und schulpädagogischen Leitvorstellung im „Referenzrahmen Schulqualität NRW“ durch den Einbezug jeweils konfessionell bestimmter Qualitätsbereiche: „Eigenprägung katholischer Schulen“ und „Diakonisches Profil evangelischer Schulen“.

- Dieses personal-systemische Verständnis von Schule und Unterricht hat Folgen für die Lehrkräftefortbildung. Schulgesetze verpflichten die Schulen zu einer je eigenen Fortbildungsplanung; die Referenzrahmen Schulqualität weisen die schulische Fortbildungsplanung als eine verpflichtende Aufgabe der Schulleitungen im Rahmen ihrer Zuständigkeit/Verantwortung für Personalentwicklung sowie Schul- und Unterrichtsqualität aus.

Die schulische Fortbildungsplanung ist auf die Balance schulischer Entwicklungsbedarfe und individueller Fortbildungsinteressen von Lehrkräften gerichtet, ist also mehr bzw. etwas anderes als die bloße Addition individueller Fortbildungswünsche von Lehrerinnen und Lehrern einer Schule.

- Die bildungspolitische Entscheidung für die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“ („Professionelle Lerngemeinschaft“) hat Folgen für die Angebotspräsentation und Veranstaltungs- bzw. Arbeitsformate der Fortbildungsinstitute – auch des IfL.

Traditionelle/herkömmliche Fortbildung war straff angebotsorientiert: Bedarfe und entsprechende Themen/Inhalte waren „top down“ definiert. Schulexterne Einrichtungen (Bildungsministerien, Bildungsverwaltungen, Universitäten, Kirchen, Verbände etc.) entschieden, was Lehrkräfte brauchen und wofür Fortbildung angeboten werden muss.

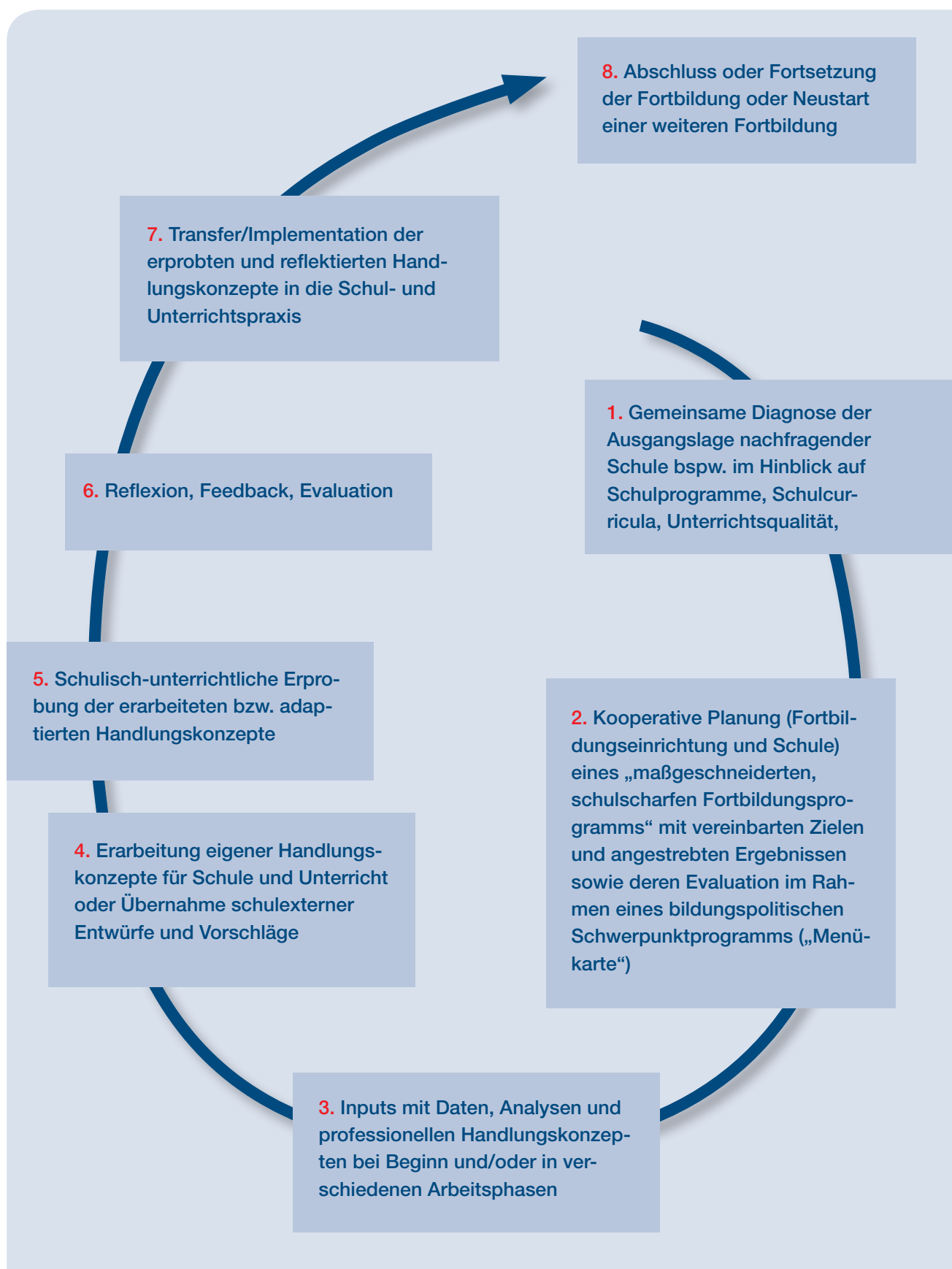
Das zentrale Fortbildungsformat war die schulexterne Fortbildungsveranstaltung („ScheLF“), in der Lehrpersonen in der Regel aus unterschiedlichen Schulen zusammenkamen und keinen schulalltäglichen Arbeitszusammenhang teilten.

Vorherrschend waren Wissens- und Instruktionsdominanz (Referate und deren Diskussion) sowie meist fehlender systematisch geplanter und erarbeiteter Transfer in die eigene Schul- und Unterrichtspraxis. Mit diesem Fortbildungsformat wurde ein traditionelles Lehrerleitbild tradiert: Die Lehrperson als „isolierter Einzelgänger“. Evaluation spielte zumeist keine Rolle; allenfalls ging es um die Teilnehmerzufriedenheit.

Diese Teilnehmerzufriedenheit als alleiniger Beleg für die Fortbildungswirksamkeit (bei fehlendem Transfer in Schule und Unterricht) ist problematisch. Ohne eine gewisse Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrkräfte ist Fortbildungserfolg wohl nicht möglich; aber eine zu große Zufriedenheit läuft Gefahr, den Erwerb neuen Wissens, neuer Kompetenzen zu behindern, weil sich Teilnehmer in ihren mitgebrachten Kompetenzen und Haltungen zu deutlich bestätigt fühlen, um sich für Neuerungen zu öffnen. Eher sollte es darum gehen, die mitgebrachten berufsbezogenen Erfahrungen und Überzeugungen („teacher beliefs“) zu irritieren und für Innovationen zu öffnen.

Gegenüber der ausschließlichen Angebotsorientierung der Lehrkräftefortbildung brauchen Schulen für ihre Fortbildung bei ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung

- > Themen- und Inhaltsbereiche, aus denen sie in Kommunikation mit den Fortbildungseinrichtungen ihre schulischen Fortbildungsplanungen in schulspezifische, „schulscharfe“ Fortbildungsprogramme umsetzen können,
 - > die Ermöglichung sowohl fachspezifischer als auch schulweiter pädagogischer Fortbilformate,
 - > die Klärung und Festlegung von Wirksamkeits- bzw. Erfolgsverantwortung für die Fortbildung sowohl bei den professionellen Fortbildungseinrichtungen (Referenten, Fortbildungskonzepte, Prozessgestaltung, Evaluation etc.) als auch bei den teilnehmenden Schulen und Lehrkräften für den Transfer der Fortbildungsergebnisse in die eigene Schulen und in den eigenen Unterricht.
 - > Die schulinterne Lehrerfortbildung („SchILF“) ist dabei zu einem weithin genutzten Veranstaltungsformat geworden für ganzen Kollegien, für Schulleitungen, Fachteams bzw. Fachkonferenzen, Steuergruppen und Fachkonferenzleitungen.
 - > Die Vergewisserung über die Fortbildungswirksamkeit setzt dabei in der Planung, Durchführung und Auswertung von Anfang an auf Evaluation und Feedback.
 - > Für die Fortbildungswirksamkeit, für den Fortbildungserfolg stehen in diesem Sinne sowohl die Fortbildungseinrichtungen als auch die teilnehmenden Schulen in einerseits gemeinsamer bei zugleich geteilter Verantwortung ein.
- Der häufigste Veranstaltungstypus der traditionellen Fortbildung war (ist?!) die temporär punktuelle/ eintägige oder sogar nur nachmittägliche Veranstaltung („one-shot-Fortbildung“). Dem gegenüber hat die mittelfristige und intervallförmig angelegte Fortbildung nach vorliegenden empirischen Daten zur Fortbildungswirksamkeit deutlich größere Aussichten auf Effektivität. Die Fortbildungspraxis in Schulen und Fortbildungsinstituten bleibt allerdings noch häufig hinter diesen Befunden und Einsichten zurück.
 - Im Anschluss an empirische Daten zur Fortbildungswirksamkeit (vgl. F. Lipowksy und D. Rzejak in diesem Band) sowie in deren Folge an konzeptionelle Einsichten und Entwürfe und an entsprechende Grundsatzanscheidungen sollten effektive, also schul- und unterrichtswirksame Fortbildungen im Sinne einer „Fortbildungsspirale“ gestaltet sein:



5. Der Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des IfL Essen-Werden“

Die internationale Qualitätsdiskussion der Bildungssysteme unterscheidet zwischen

- der Qualität von Rahmenbedingungen (Strukturen, Organisation, Lehrerbildung, Finanzierung, Kerncurricula, Stundentafeln etc.)
- der Qualität von Prozessen (des Lehrens und Lernens in Schule und Lehrerbildung, in Unterstützungssystemen und Bildungspolitik, in der Steuerung von Bildungssystemen und ihrer Bereiche, Ziele, Inhalte etc.)
- der Qualität von Ergebnissen und Transfers (in Schule, Lehrerbildung, Bildungsforschung, Bildungsadministration und Bildungspolitik etc.)

Im Format eines Orientierungsrahmens werden für die Katholische Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung (vgl. Kapitel ...) diese drei Qualitätsebenen im systemischen Zusammenhang und interdependent dargestellt/ausgeführt in

- fünf Qualitätsbereichen:
 - > Rahmenbedingungen,
 - > Ziele und Inhalte der Katholischen Lehrerfortbildung/Lehrerweiterbildung,
 - > Durchführungsqualität,
 - > Aufgaben, Kompetenzen und Weiter-/Qualifizierung der Dozenten,
 - > Führung, Leitung, Management,
- die in Qualitätsaspekten ausdifferenziert
- und mit evaluierbaren Indikatoren dargestellt sind.

Im Überblick und zusammengefasst geht es in diesem OR zur Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfort- und Weiterbildung um die folgenden zentralen Ziele und Qualitätselemente; sie

- trägt zur weiteren Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht bei,
- ist auf Entwicklung und Vertiefung persönlich-beruflicher sowie kollegial-schulischer Identität der Lehrkräfte gerichtet
- und beachtet den systemischen Zusammenhang individuell-beruflicher Persönlichkeitsbildung im kooperativen Handlungskontext von Schule und Unterricht,
- unterstützt Lehrkräfte bei der Klärung, Entwicklung und Erfüllung ihrer Aufgaben und Rollen sowie der damit verbundenen Wertorientierungen und -haltungen,
- strebt Vertiefung und Differenzierung vorhandener Kompetenzen von Lehrkräften an und ist auf Lernen bzw. den Erwerb neuer, professioneller Handlungskompetenzen gerichtet,
- fördert Berufszufriedenheit und Motivation der Lehrkräfte,
- regt zum verantwortlichen Umgang mit eigenen Kräften und Belastungen an,

- hält bedeutsame, relevante und inhaltlich begründete Auswahlangebote vor,
- kommuniziert diese Auswahlangebote mit nachfragenden Schulen und Lehrkräften und
- bezieht sich dabei auf vorliegende schulische Fortbildungsplanungen,
- orientiert sich bei ihren Auswahlangeboten sowohl an der Eigenprägung Katholischer Lehrkräftefortbildung als auch
- an den Vorgaben des Referenzrahmens Schulqualität NRW sowie
- an den fachlichen Inhalten und Themen kompetenzorientierter Kernlehrpläne und
- an den Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Schulaufsicht im Anschluss an die schulexternen Evaluationen der Qualitätsanalyse.

Bei der Sicherung und Weiterentwicklung der Prozessqualität der Katholischen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften kommt es besonders an auf

- professionell kompetente Dozenten,
- die Wahrnehmung gemeinsamer und zugleich geteilter Verantwortung von IfL und Schulen bzw. den Fortbildungsteilnehmern für die Fortbildungswirksamkeit -
 - > IfL: Professionelle Planung, Durchführung und Auswertung der Fortbildung,
 - > Schulen bzw. Teilnehmer: Professionelle Umsetzung der Fortbildungsprozesse und -ergebnisse in Schule und Unterricht,
- die Schulalltagstauglichkeit bzw. Transfereignung von Fortbildungsprozessen und -ergebnissen in Schule und Unterricht,
- den Einsatz von Methoden und Instrumenten formativer und summativer Evaluation,
- die Orientierung an Daten und Befunden interner und externer Evaluation,
- Teilnehmer-Feedback.

6. Zum gegenwärtigen Arbeitsstand und weiteren Entwicklungsschritten

„Pünktlich“ und wie geplant und vereinbart ist der Entwurf des OR im Dezember 2015 fertiggestellt und nach IfL-interner Abstimmung mit IfL-Kollegium und -Leitung den zuständigen kirchlichen Gremien zur Abstimmung sowie den externen Kooperationspartnern zur Kenntnisnahme vorgelegt worden.

Anschließend begann ebenfalls in intensiver Zusammenarbeit mit dem externen Berater die Entwicklungsarbeit an Evaluationsinstrumenten, die sich auf die Indikatoren des OR hinsichtlich Passung/Ange messenheit sowie Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bezogen. Erstellt und abgestimmt wurden zwölf Fragebogen zur summativen Evaluation verschiedener Fort- und Weiterbildungsformate des IfL, die gegenwärtig erprobt werden.

Insgesamt ist die Evaluation auf die Erprobung des OR sowie seine mögliche Revision bzw. Weiterentwicklung gerichtet und damit auf die weitere Qualitätsentwicklung der Katholischen Lehrerfort- und -weiterbildung des IfL. In Verbindung mit dieser weiteren Qualitätsentwicklung und deren Evaluation geht es zugleich auch um die weitere Personalentwicklung im IfL.

Gegenwärtig werden noch abschließend rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen der Evaluation im IfL geklärt. Ebenso steht die Installation der Software „EvaSys“ für die digitale Erfassung der Evaluationsdaten an.

Weithin unbekanntes Terrain.

Zur Lage der Lehrkräftefort- und -weiterbildung in Deutschland

von Ulrich Heinemann

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist in den letzten beiden Jahrzehnten in Deutschland zu einem bevorzugten Handlungsfeld der Bildungspolitik geworden. Bachelor- und Masterausbildung, Eignungsfragen, Praxisphasen, Stärkung der bildungswissenschaftlichen Inhalte und die Inklusion waren dabei die zentralen Themen der Diskussion und verschiedener Gesetzesnovellen. Die KMK einigte sich auf die wechselseitige Anerkennung der Abschlüsse. Sie verabschiedete einhellig sogar bildungs- und fachwissenschaftliche Standards für die Lehrerbildung. Die Forschung stand der dynamischen Bewegung der Lehrerbildungspolitik nicht nach. Nach dem PISA-Schock hat eine ganze Fülle von empirischen Studien und Projekte unsere Kenntnisse über die Lehramtsstudierenden erheblich erweitert.

1. Die Lehrkräftefort- und weiterbildung: Im Windschatten der Bildungspolitik und Stiefkind der Forschung

Demgegenüber spielte und spielt die Lehrkräftefort- und Weiterbildung nur eine untergeordnete Rolle und zwar sowohl in der Politik als auch in der Forschung, sieht man einmal von Herrn Liposwky und wenigen anderen ab.

Programmatisch erkennbar wird dieser sekundäre Charakter an den oben erwähnten Lehrerbildungsstandards der KMK. Liest man sie, dann entsteht leicht der Eindruck, als sei die Lehrkräftefortbildung nicht mehr als ein Wurmfortsatz der Lehrerausbildung. Ganze zwei Sätze sind dort dritten Phase der Lehrerbildung gewidmet. Sie sind noch dazu sehr allgemein (KMK, 2014, S.4).

2. Weithin unbekanntes Terrain: Die Fortbildungssysteme der Länder

So unbefriedigend und knapp die Lehrkräftefortbildung in den KMK- Standards abgehandelt wird, so dürftig und heterogen fallen auch die Hinweise der Bundesländer aus, wenn man dort nach Informationen über ihre jeweiligen Fortbildungssysteme für Lehrerinnen und Lehrer fragt. Diese Erfahrung haben kürzlich Bearbeiter zweier Projekt der GEW- nahen Max-Traeger-Stiftung und der Robert-Bosch-Stiftung gemacht. Bei beiden ging es um Überblicke über die Landschaft der Lehrerfortbildung in Deutschland.

Als Ergebnis der beiden Recherchen lässt sich - grob vorwegnehmend- festhalten, dass es sich bei der Lehrkräftefort- und Weiterbildung in Deutschland um ein weitgehend unbekanntes Terrain handelt. Das betrifft Organisation und Finanzierung, Umfang und exakte Inhalte, vor allem Entwicklung und Verhältnis von Angeboten und Nachfrage. Ein weiteres Ergebnis der genannten Recherchen ist die starke Uneinheitlichkeit der Fortbildungssysteme der Länder. Wenig bis nichts wissen wir auch über die Bedeutung von Fortbildung für das reale Professionsbewusstsein ganz normaler Lehrkräfte. Ich komme darauf zurück.

3. Ein weites Feld : Definitionen und Unterscheidungen in der Lehrkräftefort- und weiterbildung

Einheitlicher sind bei unserem Thema die Definitionen, ihre Unterscheidungen und Abgrenzungen. Beispielsweise die zwischen Fortbildung und weiterbildung. Lehrkräftefortbildung ist dabei Qualifikationserhaltung - und erweiterung. Dazu gehört die Aufstiegsfortbildung etwa zur Schulleitung.

Weiterbildung dagegen wird als Aneignung neuer Qualifikationen verstanden, etwa dann, wenn die Befähigung resp. die Erlaubnis zum Unterrichten in anderen als den Ausbildungsfächern oder einer anderen Schulform erworben wird.

Eine weitere Unterscheidung betrifft die zwischen schulinterner und schulexterner Fortbildung. getrennt. Bildungsmaßnahmen außerhalb der Schule betreffen einzelne Lehrkräfte, überschaubare Gruppen und /oder Spezialgebiete (etwa im Kontext der beruflichen Bildung). Zentrale pädagogische oder bildungspolitische Themen werden in der Regel auch außerhalb der Schulen abgehandelt.

Ebenso die Maßnahmen der zentralen ländereigenen Fortbildungsinstitute und auch die Trainings für Moderatoren und Trainer aus der Lehrerschaft. Nicht zu vergessen, das was wir heute machen, die Angebote von nicht staatlichen Trägern resp. Berufsverbänden, die aber staatlich anerkannt sind.

Schulinterne Fortbildungsmaßnahmen haben in den letzten Jahren an Zahl und Bedeutung zugenommen. Sie beziehen ein ganzes Kollegium oder sinnvoll zusammengesetzte Teile davon z.B. Fachkonferenzen ein. Dabei adressieren sie ganz gezielt alltägliche didaktische Handlungssituationen und konkrete Lernprozesse. Sie können in Eigenregie der Schule durchgeführt werden, die Schulen ziehen aber häufiger auswärtige ModeratorInnen, MultiplikatorInnen oder ExpertInnen hinzu.

Schulinterne Fortbildungen werden in der Regel im Format von pädagogischen Tagen, Klausurtagungen oder Supervisionen durchgeführt. Ihre Vorteile sieht die Fachdiskussion darin, dass sie nicht allein auf dem individuellen Interesse der einzelnen Lehrkraft fußen, sondern in der Schule und bei ihren Problemen verankert sind. Ein weiterer Vorteil ist, dass sie die meist vage bleibenden gesetzlichen Fortbildungspflichten ein Stück verbindlicher werden lassen.

Eine letzte Unterscheidung innerhalb der Lehrkräftefortbildung betrifft den Berufseinstieg. Hier gehen die Länder sehr unterschiedliche Wege. Nicht alle bieten hier überhaupt etwas an. In zwölf Bundesländern gibt es allerdings solche Fortbildungsangebote.

Diese schließen entweder direkt an den Vorbereitungsdienst an oder konzentrieren sich auf kollegiale Fallberatungen für die Novizinnen und Novizen. In jedem Fall stehen Aspekte der beruflichen Sozialisation und der an die zweite Phase anschließenden Kompetenzentwicklung im Vordergrund.

4. In erster Linie Lehrkräfte - in erster Linie öffentlich verantwortete Formate: Adressaten und Anbieter in der Lehrkräftefort- und weiterbildung

Als Adressaten werden selbstverständlich in der Hauptsache Lehrerinnen und Lehrer betreut; fast 800.000 um einmal eine Dimension der Lehrkräftefort-und Weiterbildung zu nennen. Wie oben angedeutet sind auch die Schulleitungen, die Angehörigen der Schulaufsicht und die Mitglieder der externen Schulevaluationen sowie der Schulentwicklungsberater, 'Kunden' des Fortbildungssystems.

Daneben werde die eigenen Kräfte, die aus dem Kreis der Lehrpersonen stammenden TrainerInnen, ModeratorInnen von ihm geschult. Für das Personal im sog. „Offenen Ganztage“ halten die Länder bestimmte andere Institutionen wie etwa die Service-Agentur „Ganztägig Lernen“ vor oder ziehen Einrichtungen der Allgemeinen Weiterbildung (Volkshochschulen, kirchliche oder freie Träger) heran. In einigen Ländern, aber längst nicht überall, werden auch Schüler- und Elternvertretungen von der Lehrkräftefortbildung bedient.

Die Lehrerfortbildung ist zentraler Bestandteil des sog. schulischen Unterstützungssystems. Zu diesem gehören auch Schulaufsicht, Landesinstitute, wo vorhanden Landesämter, Landesakademie sowie die regionalen und lokalen Einrichtungen im Rahmen von sog. Bildungslandschaften und natürlich Inspektion oder wie in NRW Qualitätsanalyse. Wie es sich für die föderale Vielfalt der Schullandschaft in Deutschland gehört ist auch das schulische Unterstützungssystem von Land zu Land sehr unterschiedlich proportioniert und strukturiert.

Was die Lenkung anbetrifft, unterscheidet man in der Fachliteratur eine stärker administrationsorientierte von einer mehr marktorientierten Steuerung und eine zentrale von einer mehr dezentralen Angebotsstruktur. Als Entwicklungstrend ist die Durchsetzung einer (kontrollierten) Marktorientierung bei gleichzeitig dezentraler Steuerung auszumachen. Sie scheint insgesamt besser zum bundesweit favorisierten Modell der eigenverantwortlichen Schulen (mit einem eigenen Fortbildungsbudget) zu passen (Pasternak, 2017, S. 240).

Alle Fortbildungssysteme in den Ländern werden von einer Vielzahl verschiedener Anbieter bedient. Dazu zählen neben den genannten landeseigenen Fortbildungseinrichtungen Hochschulen, Berufsverbände der Lehrerschaft, kirchliche, freie und private Träger. Unter den Anbietern spielten die Landesinstitute bislang eine tragende Rolle - nicht zuletzt wegen ihrer herausragenden Bedeutung für die Entwicklung von Fortbildungskonzepten und -formaten. Außerdem obliegt ihnen die Fortbildung der Fortbildner (train the trainer) sowie der Schulleitungen.

In der Fachdiskussion gelten die Landesinstitute als „Rückgrad der sogenannten dritten Phase der Lehrerbildung“ (DVLfB, 2018 b, S. 6). Der Einfluss der Institute scheint jedoch zu schwinden. Die Fachliteratur sieht sie auf dem Rückzug und macht die von den Ländern dort vorgenommenen Haushaltskürzungen sowie gleichzeitig gewachsene anderweitige Aufgaben im Verein mit erhöhten Leistungsanforderungen dafür verantwortlich.

Nach wie vor - so heißt es - bestimmten allerdings die Institute das Qualitätsverständnis und die Qualitätsentwicklung in der Lehrerfort- und Weiterbildung. Sie seien die einzigen, die ihre Arbeit und ihre Produkte regelmäßigen Qualitätstests kontrollieren und beständig evaluierten (Pasternak, 2017, S. 256ff.).

Unter den Nachfragern nach Fort- und Weiterbildung ragen - das ist keine Überraschung - nach Zahl und Bedeutung mit weitem Abstand die schulischen Lehrkräfte heraus. Ihre zumindest formale Einbindung in das jeweilige Fortbildungssystem regeln die Schulgesetze der Länder. Danach sind Lehrerinnen und Lehrer überall in Deutschland zur Fortbildung verpflichtet.

Diese Verpflichtung aber wird längst nicht in allen Ländern konkret bestimmt. Beim Gros der Länder wird darauf vertraut, „dass die Lehrkräfte ihre Teilnahme an Veranstaltungen zum Kompetenzerwerb selbstständig regulieren“ (Richter, 2016, S. 248.). In einigen Ländern wie Hamburg und Bremen, aber auch in Bayern gibt es eine Nachweispflicht über die pro Jahr frequentierten Fortbildungen (Walm, Wittek, 2014, S. 39).

5. Unklare Passungsverhältnisse: Angebot und Nachfrage in der Lehrkräftefort- und weiterbildung

Programmatisch richten sich die Fortbildungssysteme an den Referenz- und Orientierungsrahmen aus, die es in 13 Bundesländern gibt. Darin wird sowohl eine systemische, aber auch systematische Fortbildungsplanung als Qualitätsausweis einer zeitgemäß ‚guten Schule‘ angemahnt. Die Fortbildungsplanung soll sich aus den Aufgaben und Zielperspektiven der Schule ableiten. Sie soll sich an den Ergebnissen der schulinternen und- externen Evaluationen orientieren (MSW, 2015, S.61).

Der Idee nach soll mithilfe der Fortbildungsplanung die Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften und damit die schulische Arbeit im Team angeregt werden. Das soll dann auch die Sensibilität der einzelnen Lehrkraft nicht nur für die eigenen professionellen Belange und Bedarfe, sondern für die Fortentwicklung der eigenen Schule fördern.

Soweit die Theorie. In der Praxis wissen wir wenig über das reale Fortbildungsgeschehen. Das ist schon dem Mangel an verfügbaren Daten geschuldet. Nur drei Länder (Bayern, Thüringen und NRW) besitzen nach entsprechenden regelmäßigen Erhebungen überhaupt Informationen über die quantitative Nutzung von Fortbildungsangeboten.

Ein weiteres schwarzes Loch stellen die schulinternen Fortbildungsveranstaltungen dar und das obwohl sie von der Forschung in ihrer Wirksamkeit vergleichsweise hoch eingestuft werden. Angesichts dessen erstaunt es nicht, wenn eine aktuelle Recherche zum dem Schluss kommt, dass „im Regelfall“ der Länder in Deutschland, eine Erfassung des Fortbildungsbedarfs sowohl der Schulen institutionell als auch der Lehrkräfte individuell nicht stattfindet. Die Angebote kommen eher „naturwüchsig“ zustande und „basieren im Regelfall auf Tradierung und Fortschreibung des Vorhandenen“. (DVLfB, 2018 a, S. 103).

Aufs Ganze gesehen schälen sich zwei Entwicklungsstränge für das Zustandekommen von Angeboten heraus: Eine aktuelle Recherche kommt zu dem Schluss, dass einerseits „stark nachgefragte Themen eine hohe Priorität... erfahren“, andererseits die von den Ministerien vorgegebenen Schwerpunktvorhaben „in manchen Ländern inzwischen einen Umfang erreicht haben, der den Eindruck erweckt, dass die ‚klassische‘ Lehrerfortbildung in Form fachdidaktisch- unterrichtspraktischer Themen in den Hintergrund gedrängt wird“ (DVLfB a, 2018 a, S.103).

Unter dem Strich deutet Vieles darauf hin, dass die Lehrkräftefortbildung in Deutschland weit stärker von den Ideen und Vorgaben der Angebotsseite als von einer durchsetzungsfähigen Nachfrage seitens der Schulen und ihrer Kollegien bestimmt ist.

6. Transparenz – Fehlanzeige: Finanzierung und Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefort- und weiterbildung

Unsere Kenntnis der Finanzierungsgrundlage scheint dagegen auf sicheren Füßen zu stehen. Wir haben den Bildungsfinanzbericht des Statistischen Bundesamtes, der hierzu konkrete Angaben macht. Auf Grundlage der Haushaltspläne der Länder beziffert der Bericht die Ausgaben der Länder für die Lehrkräftefortbildung im Mittel der letzten 15 Jahre mit ca.130 Mio. Euro. Auch hier wird der Abstand zur Lehrerausbildung sichtbar. Allein für die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung veranschlagt der Bericht 320 Mio. Euro (DVLfB, 2018 a, S. 108ff, also deutlich mehr als das Doppelte.

Der erste Eindruck täuscht jedoch. Allein das Beispiel Nordrhein- Westfalens zeigt, dass die Angaben über den Ressourceneinsatz für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sehr wahrscheinlich deutlich zu niedrig angesetzt sind. Für NRW stehen demnach 20 Mio. Euro zu Buche.

Das Statistische Bundesamt (wie im Übrigen auch das Land NRW) berücksichtigt hier allerdings nur die sog. freien Fortbildungsmittel für die Schulbudgets und die ausdrücklich unter Fortbildung aufgeführten Projekt-und Maßnahmenmittel. Keine Berücksichtigung findet z.B. der Ressourceneinsatz für die ca. 3500 FortbildungsmoderatorInnen, die eigentlichen Träger der Fortbildung in NRW. Der Mitteleinsatz für sie dürfte sich aufgrund der Freistellungen auf rd. 35 Mio Euro, das sind ungefähr 700 Vollzeitstellen belaufen.

Dazu kommen die Aufwendungen für die Fortbildungsdezernate der 5 Bezirksregierungen in NRW. Von daher ist es nicht zu hoch geschätzt, wenn eine aktuellen Recherche für NRW von einem Ausgabenvolumen von ca. 60 Mio. Euro ausgeht. (DVLfB, 2018 a, S.117). Das sind zwei Drittel an Ressourcen mehr als aktuell vom Statistischen Bundesamt angegeben.

Selbst wenn Ähnliches auf andere Länder zutreffen sollte, lässt dies zwar auf eine insgesamt sehr viel höhere, aber noch nicht auf eine sachangemessene Finanzierung der Fort - und weiterbildung schließen- wenn man die von Wissenschaft, Verbänden und Politik immer wieder herausgestellten Bedeutung in Rechnung stellt. Ein Vergleich zwischen Nordrhein-Westfalen und den etwa gleich bevölkerungsstarken Niederlanden lässt diesen Umstand deutlich hervortreten. Bereits im Jahre 2003 verfügte das schulische Unterstützungssystem dort über einen Haushalt von ca. 220 Mio. Euro und erhielt somit ein Mehrfaches der Mittel zur Unterstützung der Schulen (Sparka, van Bruggen, 2009, S. 138).

Da sich die Ressourcenzuteilung für die Fortbildung in NRW sehr wahrscheinlich nicht sehr von den Fortbildungsausgaben anderer Länder unterscheidet, ist dem Urteil des Bildungsforschers Ewald Terhart zuzustimmen, der schlussfolgert, dass in Deutschland „eine regelmäßige, verpflichtende und sanktionierte Lehrer(fort)bildung weiterhin viel zu schmal ausgebaut ist“ (Terhart, 2014, S. 47).

Was für die Finanzierung gilt, gilt auch für Qualitätssicherung- und entwicklung. Eine öffentliche Rechenschaftslegung, gar nach einheitlichen Qualitätsmaßstäben, die von allen Ländern mit gleichsinnigen Daten unterfüttert würde, existiert nicht. Wie schon bei der Finanzierung scheuen die Länder auch hier augenscheinlich Transparenz und Zusammenarbeit. Von daher ist es auch kein Zufall, dass sich Deutschland (mit Ausnahme der Lehrgewerkschaft GEW) nicht an der OECD- Studie TALIS (Teaching an Learning International Survey) beteiligt hat (DVLfB, 2018 a, S. 130).

Die Dinge sind allerdings in Bewegung: Einzelne Länder wie Schleswig- Holstein und Baden- Württemberg befragen ihre Lehrkräfte mittlerweile systematisch nach Fortbildungsverhalten und - bedarf; sie gehen damit also erste Schritte in Richtung (Fort)bildungsmonitoring, - evaluation und - berichterstattung (Pasternak, 2017, S. 297ff.). Alles in allem betrachtet kommen jedoch Bildungsforscher zu dem Schluss, dass „ eine systematische Untersuchung der Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen... und eine diesbezügliche Rechenschaftslegung in Deutschland kaum entwickelt ist“ (DVLfB, 2018 a, S. 12).

7. „Auf den Schulalltag unzureichend vorbereitet“ Zur Realität der Lehrkräftefortbildung in Deutschland

Das Wenig, was man über die real existierende Fortbildung weiß, ist ernüchternd. Mehrheitlich werden „kurze Workshops oder Tageskurse“ angeboten, die, wie Jürgen Oelkers befindet, „aufgrund ihres Themas nachgefragt werden, aber ohne Einfluss auf die Praxis bleiben“. Deshalb sei, so Oelkers weiter, auch „das Transferproblem bei der Lehrkräftefortbildung ungelöst“ (Oelkers, 2015, S. 14).

Diesen Sachverhalt bestätigt eine aktuelle Recherche: Sie nennt als „durchgehende Beobachtung... zeitlich eng begrenzte Veranstaltungen, meist einzeln, selten sequenziell“ (DVLfB, 2018 a, S. 10). Konkreter zum Wirkungsgrad allerdings spezieller Fortbildungsmaßnahmen wird der „Sachverständigenrat deutscher Stiftungen“.

In seiner Studie „Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft kommt er nach Analyse von rund 1000 einschlägigen Veranstaltungen zu dem Schluss, dass Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Bundesländern noch immer unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet würden. Das gelte für Studium, Referendariat und Lehrerfortbildung gleichermaßen (DVLfB, 2018 a, S. 10).

8. „Nicht unbedingt prioritär“: Lehrkräftefortbildung und ihre Bedeutung für Lehrerinnen und Lehrer

Liegt die konstatierte mangelnde Vorbereitung auf den heutigen Schulalltag und auf seine neuen Herausforderungen allein am Angebot, also allein bei Bildungspolitik und Bildungsverwaltung? Der Schulforscher Peer Pasternak macht hier mindestens geltend, dass die „individuellen Voraussetzungen auf Seiten der Lehrpersonen eine wichtige Erklärungskraft im Fortbildungskontext besitzen“. Stimmt das, dann wäre selbstverständlich auch die Akzeptanz und Aufnahmebereitschaft der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen. Bei der Frage, was Fortbildung überhaupt bewirken kann, zeigen sich diese allerdings erstaunlich zurückhaltend.

Nach einer Umfrage der Universität Hannover hallten nur 8% der Befragten die Fortbildung für einen zentralen Punkt zur Verbesserung ihrer Arbeit, während immerhin 31% in der Reduzierung der Lerngruppengröße einen solchen wichtige Punkt sahen (Demmer, 2009, S. 30)

Was den realen Bedarf an Fortbildung aus der Sicht der Lehrkräfte anbetrifft, steht wie Umfragen sagen, der Umgang mit schwierigen Schülern und Disziplinproblemen oben an, gefolgt von fachspezifischen resp. fachdidaktischen Inhalten. Die Inhalte der Schulreform von der Kompetenzorientierung über die Rechenschaftslegung bis zur Individuellen Förderung werden dagegen sehr viel weniger nachgefragt.

Das Interesse etwa an Individueller Förderung und Inklusion wird von den Betroffenen aber als sehr hoch beschrieben, die tatsächliche Teilnahme bleibt dann weit dahinter zurück. Hier tun - so wird man annehmen dürfen - bekannte Umfragefaktoren wie soziale Erwünschtheit und (bildungs)politische Correctness ihre Wirkung. (Heinemann, 2017, S. 107f.).

Gefragt, welche Hinderungsgründe einer intensiveren Beteiligung an Fortbildung im Wege stehen, werden von den Lehrkräften in erster Linie schulinterne Gründe genannt. Das reicht von einem zu großen Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitungen, über zu hohe Stundendeckelung und das Hindernis anderweitiger dienstlicher Aufgaben. Ein Drittel der Befragten beklagt generell, dass es für sie keine passenden Fortbildungsangebote gäbe (Heinemann, 2017, S. 107). Bezeichnend ist auch, dass eines der zentralen programmatischen Ziele der Lehrkräftefortbildung „nämlich die Lehrerinnen und Lehrer für die kollegiale Zusammenarbeit in „professionellen Lerngemeinschaften“ (DVLfV, 2018 b, S. 45) aufzuschließen, von diesen skeptisch gesehen wird. Neuere Studien belegen, dass eine intensiviertere Lehrkräftekooperation von einer Mehrheit der deutschen Lehrerinnen und Lehrer als „belastende Einschränkung der pädagogischen Autonomie“ wahrgenommen wird (Morgenroth, Buchwald, 2015, S. 147f.).

9. Transformation - versus Bewahrung: Wer bestimmt die Weichenstellungen in der Lehrkräftefortbildung?

An den skizzierten Haltungen und Einstellungen lässt sich ein Grundproblem im Verhältnis der Lehrkräftefortbildung zu ihren Abnehmern ablesen. Was in Politik und Wissenschaft als evidenzbasierte Fortbildung für eine ‚gute‘, d.h. zeitgemäße Schule gesehen, entwickelt und angeboten wird, stößt beim Gros der Lehrkräfte auf unverhohlene Skepsis, wenn nicht gar auf Ablehnung. Die Mehrheit der Lehrerschaft in Deutschland (und im deutschsprachigen Raum) - so das ernüchternde Ergebnis einer Durchsicht der empirischen Schulforschung (Heinemann, 2016, S. 43f.) - empfindet die beschriebenen Imperative der Schulreform als eine Zumutung, genauer gesagt, als eine gravierende „Schwächung der überkommenen Form individualisierter Autonomie,“ wie es der Bildungsforscher Herbert Altrichter ausdrückt (Altrichter, 2012, S.80).

Auch der Literacy Ansatz als Grundlage der Kompetenzorientierung hat an den deutschen Schulen sehr wenig Freunde. Das ist allerdings fast tragisch zu nennen. Denn: Nahezu alle Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte in Deutschland tragen den evidenz- und wirksamkeitsorientierten Stempel der Schulreform. Herbert Altrichter, der einerseits „ einer starken und zielorientierten Indienstnahme von Fortbildung für staatliche Transformationsinteressen... eine gute Seite“ abgewinnen kann, weil damit „ eine Schwäche allzu unverbindlicher Fortbildung angegangen wird“, konstatiert andererseits „ Widerstand auf Seiten der Lehrkräfte“ (Altrichter, 2010, S. 32). Diese haben in ihrer großen Mehrheit offensichtlich nicht nur einen grundlegend anderen Begriff von dem, was ‚gute‘ Schule ist, sondern auch von dem, was ‚gute‘ Fortbildung ausmacht.

Im Kontext der Fortbildung spielen dabei Autonomie und pädagogische Freiheit nach wie vor eine Schlüsselrolle. Ein Seminarleiter aus Oldenburg formuliert es so: „Anstatt von einer verordneten Fortbildung zur nächsten zu eilen, ist die selbstbestimmte Selbstbildung lebenslanges Wesensmerkmal eines reflektierten Lehrers, das vor Geistesverödung bewahrt und vor eigener und fremder Zurichtung schützt“. Der Zitierte weiß auch, was andererseits bei der von Politik und Wissenschaft „verordneten Fortbildung“ herauskommt, nämlich „kompetenzkonformistische Lohnerzieher mit vorausweisendem Gehorsam im Kontingenzsog des jeweils Verordneten“ (Kretzer, 2013, S.152).

Was demnach zu resümieren wäre, das ist eine deutliche programmatische und inhaltliche Unwucht im Passungsverhältnis von Angebots- und Abnehmerseite. Geht es dem Gros der Lehrkräfte in der Fortbildung - individuell nachvollziehbar- um die Erhalten und Sicherung ihres traditionell Autonomie orientierten beruflichen Handelns, vielleicht zusätzlich um ‚kleine Fluchten‘ aus dem Berufsalltag, höchstens noch um die notgedrungene Anpassung an die schulischen Anforderungen in einer Einwanderungsgesellschaft; so zielen die Angebote der Lehrkräftefortbildung ganz überwiegend auf die Schlüsselthemen der Schulreform und auf ein wirksamkeits- und teamorientiertes Professionsverständnis. Beharrungsstreben und Veränderungswillen stehen sich somit in der Fortbildung unvermittelt gegenüber. Das sich daraus ergebende ‚Mismatching‘ zwischen Anbietern und Abnehmern vergrößert noch die ohnehin schon nicht gerade kleinen Probleme in und mit der Lehrkräftebildung in Deutschland.

10. Lichtblicke I: „Die Problemlagen in produktive Problembearbeitungen überführt“

Trotz dieser Defizite sieht ein Schulforscher wie Peer Pasternak auch Lichtblicke: Nach seinem Urteil sind „in den letzten Jahren in einzelnen Ländern oder auch in der Mehrheit der Länder die meisten der seit langem thematisierten Problemlagen in produktive Problembearbeitungen überführt worden“ (Pasternak, 2017, S. 24). Das gelte etwa für die Länder, die die Lehrkräfteausbildung mit einer Berufseingangsphase fortsetzten, das gelte für Schleswig Holstein, Baden-Württemberg und Bayern, die in systematische Untersuchungen von Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung eingestiegen seien. NRW zieht hier, wie ich weiß, nach und geht darüber hinaus in der vorauslaufenden Schulleiterqualifizierung mit elaborierten Assessments und speziellen Vorbereitungen darauf beispielhaft voran. Das bevölkerungsreichste Bundesland bemüht sich überdies, die Erkenntnisse der externen Evaluationen (Qualitätsanalysen) mittels Zielvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schulen in ‚schulscharfe‘ Fortbildungsmaßnahmen umzusetzen. Das jedenfalls ist eine wichtige Vorbedingung, um das eigene schulische Unterstützungssystem bedarfsnäher aufzustellen.

Solche überschaubaren Schritte können die ländereigenen Systeme der Lehrkräftefort- und weiterbildung, wenn auch nicht mit einem Schlage, so doch Schritt für Schritt besser machen. Eine Strategie der mittleren Reichweite scheint mir deshalb allemal angebrachter zu sein, als die Klage über allzu große Unzulänglichkeiten in der Lehrkräftefortbildung, die wir allenthalben in der Öffentlichkeit, nicht zuletzt von den Lehrerverbänden hören - was natürlich eine nüchterne und kritische Betrachtung des Gegenstands ausdrücklich nicht ausschließt. Gerade für die dritte Phase der Lehrkräftebildung wäre darüber hinaus Einiges gewonnen, wenn es nicht nur einige hingeworfene Sätze in den eingangs erwähnten KMK- Lehrbildungsstandards gäbe, sondern einen eigenen, ganz auf die Fort- und Weiterbildung ausgerichteten Orientierungsrahmen mit standardähnlichen Kriterien und Maßstäben.

11. Lichtblicke II: Der Orientierungsrahmen Qualitätsentwicklung und Qualitätsstandards der Katholischen Lehrerinnen- und Lehrerfort- und weiterbildung

Nicht zuletzt diese Tagung gestern und heute belegt, wie sehr solche Maßstäbe für die Qualitätssicherung- und entwicklung gebraucht werden. Und wie wertvoll sie sind, wenn man sie hat. Sie geben den verbindlichen Rahmen dafür, was mit der Lehrkräftefort- und Weiterbildung erreicht werden kann und soll. Da geht es ja nicht nur um die Erhaltung und Erweiterung fachlicher Kompetenzen, nicht nur um die Erhaltung der Fähigkeit mit den aktuellen Anforderungen des Berufs souverän umzugehen, darüber hinaus soll Fortbildung auch einen substanziellen Beitrag zur Bewältigung neuer pädagogischer Herausforderungen z.B. der Inklusion leisten oder zur Übernahme neuer fachlicher resp. außerfachlicher Aufgaben anregen.

Differenziert man die Ansprüche an die Fortbildung etwas genauer, so wird von ihr erwartet, den Lehrkräften die Möglichkeit zu eröffnen, Anschluss an die Theorie- und Sachstandsentwicklung in ihren Fächern zu halten, fachdidaktisch und curricular auf der Höhe der Zeit zu bleiben und nicht zuletzt, sich mit allgemeinen pädagogisch-praktischen Fragen und Problemlagen (Fussangel, u.a., 2010) auszukennen.

Gemeint sind damit besonders die zentralen bildungspolitischen Elemente der KMK-Strategie nach der Jahrtausendwende, genauer gesagt das Vertraut- Werden mit Standard- und Kompetenzorientierung in den meisten Fächern, mit Lernstandserhebungen und innerer wie äußerer Evaluation sowie mit Individueller Förderung und - wie oben angesprochen - mit Inklusion. In jüngerer Zeit treten hinzu: Deutsch als Zweitsprache und interkulturell geprägte Heterogenität, der bildungspolitisch als zentral erachtete MINT- Bereich und vor allem die Digitalisierung.

Damit ist das Feld der Zielvorgaben aber noch längst nicht abgeschritten: Für den Verein zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB) sollen die Angebote der Lehrkräftefort- und weiterbildung die Lehrerinnen und Lehrer darüber hinaus für eine aktive Beteiligung an der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie für eine systematische Weiterentwicklung der schulischen (und außerschulischen) Kooperations- und Kommunikationsstrukturen aufschließen.

Die durch Fort- und Weiterbildung vermittelte Erweiterung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte sollen sich schließlich - so die Erwartungen - positiv auch auf die Schülerleistungen auswirken (DVLfB, 2018 a, S. 18 u. 44). Hier ist freilich allen Verantwortlichen klar, dass man den exakten Einflussgrad der Fortbildung im Bündel aller Einflussfaktoren auf das Lernen der Schüler nur schwer identifizieren kann.

Die meisten dieser Zielvorgaben finden sich in dem Entwurf zu einem Qualitätsrahmen der Katholischen LehrerInnenfort- und weiterbildung, der den Hintergrund und das Großthema dieser Tagung bildet. Aus vergleichbaren Papieren, etwa dem des Deutschen Vereins zur Förderung der LehrerInnenfortbildung, weiß ich, dass diese Zielvorgaben state of the art der gegenwärtigen Fachdiskussion sind. Was mich an dem dieser Tagung zugrunde liegenden Papier aber besonders beeindruckt, ist die Art und Weise, wie es mit dem Literacy - Ansatz umgeht.

Gerade Literacy, methodische Grundlage der großen Internationalen Schulleistungsvergleiche, ist ja ein Reizwort in der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion. Insbesondere der geisteswissenschaftliche Teil der Erziehungswissenschaft lehnt diesen Ansatz als Anleitung zur (ich zitiere) „Unbildung“ in Bausch und Bogen ab. Nicht so das vorliegende Papier: Es anerkennt die Literacy- Ansätze als „ Modi der Weltbegegnung“ - sei es im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, in der ästhetisch-expressiven Gestaltung oder etwa in der Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft. Das Papier bleibt dabei aber wohlweislich nicht stehen:

Um der Ganzheitlichkeit der Bildung - Sie würden sagen- , um der Wahrheit willen - werden die oben genannten Modi der Weltbegegnung um das eigene Proprium, das katholische Bildungsverständnis ergänzt, besser, erstere werden in diesem Verständnis aufgehoben (was im dialektischen Sinne so viel heißt wie sowohl bewahrt als auch überboten und damit in eine neue Qualität überführt).

Ich sehe darin das Bestreben, die eigene Identität zu bewahren, allerdings nicht durch Verschließen vor dem neuen kompetenzorientierten Lehr- und Lernverständnis, sondern durch eine sehr bewusste, aber spezifische Öffnung zu ihm hin - und diese Art des pädagogischen Umgangs imponiert mir sehr. Der Diskussion über diesen Kern, aber auch über die übrigen Aspekte einer wirksamen und nachhaltigen Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung dient diese Tagung. Sie hat gestern schon sehr interessante Ergebnisse erbracht. Ich bin sehr zuversichtlich, dass es auch heute sehr produktive Gespräche mit weiterführenden Erkenntnissen geben wird. Ich wünsche uns hier in Maria in der Aue noch eine gute Zeit und sage Danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur:

Die folgenden Angaben erhalten mehr Angaben zum Thema als im obigen Beitrag zitiert werden (Bspw. auch Literatur zur Lehrerbildung):

Altrichter, H. (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen, in: Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, H., Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster, S. 17 -37.

Altrichter, H. (2012): Was wissen wir über Lehrerhandeln in Schulentwicklungsprozessen? in. Pädagogik, 7/8, S. 76-81.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland..Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld. Bildung in Deutschland (2012): Ein indikatoren gestützter Bericht mit eine Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.

Bildung in Deutschland (2018): Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, hrsg. v. d. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bielefeld.

Blömeke, S., u.a. (2014): Von der Lehrerbildung in den Beruf - Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17, S. 509-542.

Böttcher,W., Blasberg, S. (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung, Bonn, Essen.

Cramer, C., (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1, S. 66-82.

Cramer, C. (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen, in: Die Deutsche Schule, 4, 2014, S. 344-357.

Demmer, M. (2009) Profession im Umbruch. Kommentar zur OECD-Studie TALIS, in: Erziehung und Wissenschaft, 7 u. 8, S. 30f.

www.deutscher.bildungsserver.de/referenzrahmen-schulqualitaet-10098.html.

Deutsche Telekom-Stiftung (Hrsg.) (2013): Für den Lehrerberuf geeignet. Eine Bestandsaufnahme zur Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium, Bonn.

DVLfB (2018 a): Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen - und Lehrerfortbildung e.V.(Hrsg.): Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland Teil 1(= forum Lehrerfortbildung- Heft 47), Berlin.

DVLfB (2018 b): Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (Hrsg.): Musterorientierungsrahmen für Lehrkräftefortbildung, Teil 2 (= forum Lehrerbildung - Heft 48), Berlin.

Drüge, M., Schneider, K., Rosadi, A.S. (2014): Psychosoziale Belastungen im Referendariat. Merkmale, Ausprägungen, Folgen, in: Die Deutsche Schule, 4, S. 358-372.

Finkenwarth, A., Blickle, P.(2018): Schadensbegrenzung statt Bildungsoffensive, in: Zeit Online vom 3. April 2018.

Fussangel, K., Rürup, M., Gräsel, C. (2010): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Altrichter, H., Maag Merki, K., (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden.

Heinemann, U. (2017): Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA, Weinheim, Basel.

Heinemann, U. (2016): Viel bewegt, aber was wurde gewonnen? Bildungsverwaltungen und Unterstützungssysteme im Prozess der Schulreform nach PISA, in: Bonsen, M., Priebe, B. (Hrsg.): PISA- Folgen und Fragen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem, Seelze.

HRK/KMK (Hrsg.):Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Erklärung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz v. 12. März bzw. 18. März 2015.URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/2015_03_12_Schule_der_Vielfalt.

Käuser, R., Burckhart, H. (2015): Das Praxissemester startet. Das Praxissemester aus schulischer sowie universitärer Perspektive, in: Schule NRW, 2, S. 50-52.

Kleickmann, T., u.a. (2014): Professionswissen von Lehramtsstudierenden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer im Rahmen des Projekts Kil, in: Unterrichtswissenschaft, 3, S. 280-288.

Klemm, K.(2017): KMK hat keinen Plan, in: Erziehung und Wissenschaft, 11, S.2..

Kiel, E., Eva Steinherr, Saalfrank, W.-T.,Schramm S. (2014): Was ist Erziehung? Die Sicht von Referendaren, in: Pädagogische Rundschau, 3, S. 289-305.

Kocker, M., Wyss, C., Baer, M. (2013): Unterrichten im Berufseinstieg - Wirkungen der Praxiserfahrung und Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen, in: Unterrichtswissenschaft, 2, S. 125-149..

Kosinar, J (2014):. Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbeurteilung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen, Berlin, Toronto.

KMK (Hrsg.)(2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12. 2004 i.d.F. vom 12.6. 2014 URL [http:// www.akkreditierungsrat.de/fileadmin_seitenzahlen/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Stadards_Bildungswissenschaften_aktuelle.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin_seitenzahlen/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Stadards_Bildungswissenschaften_aktuelle.pdf) (14.1. 2010).

KMK(Hrsg.) (2015): Ganztagschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 3.12. 2015, Bonn.

KMK(Hrsg.)(2016): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10. 2008 i.d.F. vom 6.10 2016. URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf(15.2.2012).

KMK(Hrsg.)(2017):Sachstand in der Lehrerbildung vom 7.3.2017URL<http://www.KMK.org/fileadmin/Dateien/pdf>.

Kubina- Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., u.a. (2012): welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 649 -682.

Kubina- Habenicht, O., Schulze- Stocker, F., H., Kunter, M. , u.a. (2013): Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens, in. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 1- 23.

Landtag NRW (2009):. 14. Wahlperiode, Ausschussprotokolle. APR 14/851.

Lohmann, V., Seidel, V., Terhart, E. (2011): Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2, S. 271-302.

Lüders, M., (2012): „Pädagogisches Unterrichtswissen“ - Eine Testkritik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 775-791.

Lundgreen, P. (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 9-39.

MIWFT (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie) NRW, MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW) (Hrsg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur 1. Phase, Düsseldorf, 2007.

MSW (2012) (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.): Schulleitungsqualifizierung in NRW, Düsseldorf.

MSW (2015) (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Hrsg.): Referenzrahmen Schulqualität, Soest.

Mußmann, F., u.a.(2015/16):Niedersächsische Arbeitszeitstudie für die Lehrkräfte an öffentlichen Schulen 2015/2016, in. <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?webdoc-3971>.

Niewendick, M.(2015):Millionenförderung in der Lehrerausbildung,in. Der Tagespiegel v. 4. März 2015.

Morgenroth, S., Buchwald, P. (2015): Burnout und Ressourcenerhaltung bei Lehrkräften, in: Unterrichtswissenschaft, 2, S. 136-149.

Oelkers, J. (2008): Standards und Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung, in: Seminar, 1, 2008, S. 18-31.
Oelkers, J. (2015),Qualitätsprobleme und Entwicklungschancen der Lehrerfortbildung www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/.../Ludwigsfelde.pdf.

Pasternak, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., Thielemann, N. (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. Bielefeld.

Plöger, W., Scholl, D. (2014): Wie gut können Lehrpersonen Unterricht analysieren? Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes, in: Pädagogische Rundschau, 3, S. 273-287.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 15-59.

Richter, D., (2016).Lehrerinnen und Lehrer lernen. Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf, in: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch, Münster.

Rothland, M.(2018): Was wissen wir (nicht) über „Lehrergesundheit“, in: Schulverwaltung spezial, 3, S.123- 126.

Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Möller, J., Köller, O. (2013):. Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1, S. 25-41.

Sparka, A., van Bruggen (2009), J.: Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden, in: Die Deutsche Schule, 2, S. 136-148.

Strietholt, R., Terhart, E. (2009): Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der zweiten Phase der Lehrerbildung, in : Zeitschrift für Pädagogik, 4, S.622-645.

Terhart, E. (2012a): Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer. Einführung in die Serie, in: Pädagogik, 64(1), S.43-47.

Terhart, E.(2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen, in: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, S. 3-21.

Terhart, E.(2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung, in: Pädagogik, Heft 4, S. 43-47.

Thiel, E., Cortina, K.-S., Pant, A. (2014): Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60, S. 123-138.

VBE (2018): Lehrkräfte befürworten Inklusion, nur nicht die Rahmenbedingungen. Pressemitteilung des Verbandes Bildung und Erziehung vom 18. Juni 2018.

Voss, T., Kunter, M. Seiz,J., Hoehne, V., Baumert, J. (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S. 184-201.

Walm, M., Wittek, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahre 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traecker-Stiftung, GEW, Frankfurt/M.

Waltner, M., Glaubitz, D., Rieß, W.,(2017) Entwicklung & Evaluation eines nationalen BNE- Indikators für Lehrerfortbildungen, Freiburg.

Waterkamp, D. (2014): Lehrerbildung und Schulreformen, in: Katholische Bildung, 11, S. 433-441.

Frank Lipowsky & Daniela Rzejak

Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte

1. Einleitung

Seit langem wird beklagt, dass Forschungsbefunde zu wenig Widerhall in der Praxis finden, von Lehrkräften zu selten aufgegriffen und kaum für eine spürbare Weiterentwicklung des Unterrichts und seiner Qualität genutzt werden (Gräsel, 2010).

Eine mögliche Strategie zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität unter Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen besteht im Angebot qualitativ hochwertiger Fortbildungen für Lehrkräfte. Sie haben, wenn man den Forschungsstand berücksichtigt, ein erhebliches Potenzial, das Wissen und Handeln von Lehrpersonen zu beeinflussen und sich bis auf das Lernen von Schülern/-innen auszuwirken.

In diesem Beitrag wird der Forschungsstand zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte zusammengefasst.¹ Vor dem Hintergrund deutlich steigender Zahlen von Seiten- und Quereinsteigern/-innen gewinnen die im Folgenden dargestellten Befunde an zusätzlicher Bedeutung.

2. Lernen *in* und *durch* Fortbildungen – Ein komplexes Unterfangen

Überdies speist sich die Relevanz systematischer Fortbildung für Lehrkräfte u.a. daraus, dass Lehrpersonen im Rahmen ihrer Erstausbildung, die sie überwiegend an Universitäten absolvieren, nicht annähernd jenes Wissen und jene Kompetenzen erlangen können, die sie im Laufe der nächsten 30-35 Berufsjahre benötigen. In diesem Zusammenhang stellt es auch keine erfolgversprechende Strategie dar, auf die zunehmende Berufserfahrung von Lehrkräften zu setzen, denn die berufliche Erfahrung hat allenfalls in den ersten Berufsjahren Effekte auf die Unterrichtsqualität und das Lernen von Schülern/-innen (Gore, Lloyd, Smith, Bowe, Ellis & Lubans, 2017; Kini & Podolsky, 2016; Papay & Kraft, 2015; Rice, 2013).

Wenn es um die gezielte Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und zugrundeliegender Kompetenzen von Lehrkräften geht, die für die unterrichtliche Förderung der Schüler/-innen relevant sind, führt demnach an der Schaffung systematischer Lerngelegenheiten im Rahmen von Fortbildungen kein Weg vorbei.

Das Lernen von Lehrpersonen in und durch Fortbildungen sowie die zielführende Implementation von Fortbildungsinhalten in die eigene unterrichtliche Praxis sind allerdings keine ‚Selbstläufer‘. Angebots-Nutzungs-Modelle, welche angelehnt an die Unterrichtsqualitätsforschung entstanden, illustrieren die Komplexität des Bedingungsgefüges und verdeutlichen die Herausforderung, mit Hilfe von Fortbildungen Einfluss auf die Veränderung von Bildungsprozessen und -ergebnissen nehmen zu wollen. Im Mittelpunkt des dargestellten Angebots-Nutzung-Modells (Abb. 1) stehen die Quantität und die Qualität der angebotenen Lerngelegenheiten innerhalb einer Fortbildung, die u.a. durch strukturelle, didaktische und fachliche Merkmale der Fortbildung selbst und durch die geplanten und unterstützten Transferprozesse bestimmt werden.

Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Qualität der Angebote auch von den Fortbildnern/-innen, ihrem Wissen, ihren Überzeugungen, ihrer Motivationsfähigkeit und ihrer Fähigkeit, die Relevanz der Inhalte den Teilnehmern/-innen überzeugend zugänglich zu machen, abhängt.²

¹ Der Beitrag basiert auf einem kürzeren Beitrag, der unter dem Titel „Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? Impulse der Fortbildungsforschung“ veröffentlicht wurde (Lipowsky, im Druck). Es handelt sich zugleich um eine Vorabveröffentlichung im Rahmen des Gutachtens zur Qualitätsentwicklung und Governancen der Lehrerfortbildung der Max Träger-Stiftung, die im Spätsommer 2019 in Zusammenarbeit der Stiftung mit dem Klett/Kallmeyer erscheinen wird.

² Diese Aussage ist deshalb so unbestimmt formuliert, weil die Forschung bislang kaum belastbare Erkenntnisse aus größeren Studien vorlegen konnte, durch welche Merkmale sich Fortbildner/-innen auszeichnen, deren Angebote zu nachweisbaren Effekten auf das Wissen und Handeln der Lehrkräfte und das Lernen der Schüler/-innen führen.

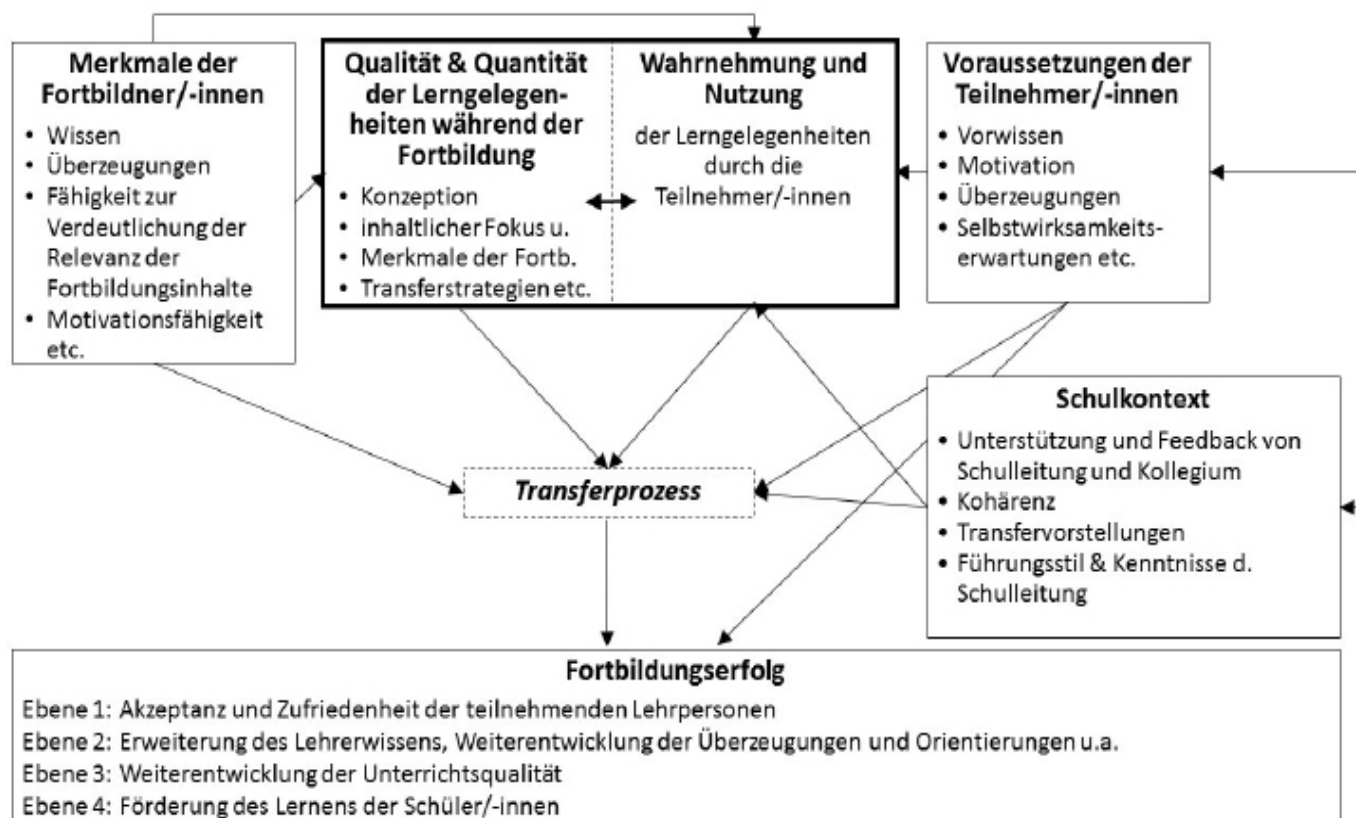


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen (siehe auch Lipowsky, im Druck)

Ob eine Fortbildung Wirkungen entfaltet, hängt aber auch – wie im Angebots-Nutzungs-Modell konzeptualisiert – wesentlich davon ab, wie die Angebote durch die teilnehmenden Lehrkräfte verarbeitet und genutzt werden (Abb. 1). Es ist – analog zu Schülern/-innen im Klassenzimmer – kaum erwartbar, dass alle Teilnehmer/-innen ein und dasselbe Fortbildungsangebot auf die gleiche Art und Weise nutzen und in gleicher Weise davon profitieren (z.B. Dreher, Holzäpfel, Leuders & Stahnke, 2018; Goldschmidt & Phelps, 2010).

Wie die Lerngelegenheiten im Rahmen einer Fortbildung von den Lehrkräften genutzt werden, dürfte von motivationalen, aber auch sozialen, persönlichkeitsbezogenen und kognitiven Voraussetzungen der Lehrpersonen abhängen (Domitrovich et al., 2009a; Kennedy, 2016; Lipowsky, 2009; Smith & Gillespie, 2007). In der amerikanischen Studie von Santagata, Kersting, Givvin und Stigler (2011) an Schulen mit einer wenig leistungsstarken Schülerschaft ergab sich bspw., dass die untersuchte Fortbildung nur bei jenen Schülern/-innen zu einer Verbesserung mathematischer Leistungen führte, deren Lehrpersonen über ein eher überdurchschnittliches mathematisches Wissen verfügten. Weitgehend unklar ist, ob und in welcher Form individuelle Voraussetzungen der Teilnehmer/-innen mit Merkmalen von Fortbildungen interagieren.

Auch Faktoren des Schulkontextes beeinflussen den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen in und durch Fortbildungen (Little, 2006; Robinson & Timperley, 2007; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; van Veen, Zwart & Meirink, 2012). Insbesondere die direkte und indirekte Unterstützung der Fortbildungsteilnehmer/-innen durch Schulleitung und Kollegium, die bestehenden Kooperationsstrukturen und -bedingungen an der Schule, die Kohärenz von Fortbildungsinhalten und laufenden oder ge-

planten Vorhaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung, aussichtsreiche Transfervorstellungen und -strategien, ein unterrichtsbezogener Führungsstil der Schulleitung sowie deren Kenntnisse über wirksamen Unterricht und erfolgreiche Professionalisierungsmaßnahmen dürften einen Einfluss darauf haben, inwieweit Fortbildungsinhalte über das Ende der Fortbildung hinaus so umgesetzt werden, dass sie das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/-innen befördern (u.a. Robinson & Timperley, 2007).

Zur Messung von Fortbildungserfolg werden häufig die vier Ebenen nach Kirkpatrick (1979) herangezogen. Auf einer *ersten* Ebene kann der Erfolg demzufolge an den unmittelbaren Reaktionen der teilnehmenden Lehrpersonen, ihrer Zufriedenheit und Akzeptanz festgemacht werden (*reaction*). Auf der *zweiten* Ebene, die Kirkpatrick (1979) mit *learning* bezeichnet, geht es – bezogen auf Lehrpersonen – um die Weiterentwicklung von Wissen, Überzeugungen, motivationalen Voraussetzungen und Wertorientierungen. Die *dritte* Ebene bezieht sich auf das Verhalten der Fortbildungsteilnehmer/-innen am Arbeitsplatz (*behavior*) und damit auf die Veränderung unterrichtlichen Handelns und auf eine Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität. Auf einer *vierten* Ebene (*results*) bemisst sich die Wirksamkeit einer Lehrerfortbildung an einer günstigeren Entwicklung der Schüler/-innen derjenigen Lehrpersonen, die fortgebildet wurden. Diese Entwicklungen können z.B. Veränderungen im Verhalten, in den Leistungen oder/und in der Motivation der Schüler/-innen betreffen.³

Zusammenhänge zwischen Veränderungen auf allen vier Ebenen wurden bislang nur selten untersucht, da entsprechende Studien große Stichproben voraussetzen. Betrachtet man Zusammenhänge zwischen Angaben auf der Ebene 1 und allen anderen Ebenen, so zeigen die Trainings- und die Lehrerforschung, dass Angaben zur Zufriedenheit und Akzeptanz gar nicht oder in einem nur geringem Maße mit Veränderungen und Weiterentwicklungen auf den anderen Ebenen zusammenhängen (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997; Andersen & Wahlgren, 2015; Gessler, 2009; Giallo & Hayes, 2007; Goldschmidt & Phelps, 2010). Das bedeutet: Die in vielen Fortbildungsevaluationen gemessene Zufriedenheit von Lehrpersonen sagt nur wenig darüber aus, inwieweit Lehrpersonen im Rahmen dieser Fortbildungen neues Wissen aufbauen oder ihr unterrichtliches Handeln verändern. Gänzlich unwichtig dürfte die Zufriedenheit der Lehrkräfte dennoch nicht sein, denn ein Mindestmaß an Akzeptanz und Zufriedenheit dürfte eine notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft sein, sich überhaupt mit den Fortbildungsinhalten auseinanderzusetzen.

Aus einer kognitiv-konstruktivistischen Sicht spielt diese Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten eine wichtige Rolle für die Wirksamkeit der Fortbildung. Verschiedene Studien zeigen, dass die Intensität der Nutzung sowie die Verarbeitung und Umsetzung der Fortbildungsangebote den Fortbildungserfolg beeinflussen (vgl. z.B. Bömer, Kunter & Hertel, 2011; McCutchen et al., 2002; Taylor, Pearson, Peterson & Rodriguez, 2005; Wackermann 2008).

Die vorliegenden Forschungsbefunde können auf unterschiedliche Art und Weise zusammengefasst werden. Sie lassen sich zum einen danach ordnen, auf welchen Ebenen die Wirksamkeit der Fortbildung gemessen wurde (z.B. Lipowsky, 2010). Zum anderen lässt sich der Forschungsstand systematisieren, indem die den Studien zugrundeliegenden Fortbildungskonzeptionen auf gemeinsame Merkmale untersucht werden. Hier wird der zweite Weg beschritten. Zuvor werden jedoch zur ersten Orientierung Ergebnisse aus Metaanalysen und größeren Reviews präsentiert.

³ Guskey (2002a) erweitert das Vierebenenmodell und zieht zwischen der Ebene 2 (*learning*) und 3 (*behavior*) noch eine weitere Ebene ein, die die Wirksamkeit der Fortbildung an einer Veränderung von schul- und organisationsbezogenen Merkmalen (z.B. Kooperationsklima, innerschulische Abläufe etc.) bemisst. Diese Ebene ist vor allem dann relevant, wenn sich die Fortbildung an ein ganzes Kollegium richtet.

3. Wie wirksam sind Fortbildungen? Eine erste Annäherung über Metaanalysen und Reviews

In den letzten Jahren hat die Forschung zu den Wirkungen von Fortbildungen deutlich an Bedeutung gewonnen. Dies korrespondiert mit einer Zunahme an Metaanalysen und Überblicksbeiträgen, in denen die vorliegenden Forschungsbefunde zusammengefasst werden. Im Folgenden werden Metaanalysen und Reviews präsentiert, welche Effekte von Fortbildungen auf Schüler/-innen (Ebene 4) untersuchten.

Eine der ersten Metaanalysen stammt von Wade (1984). Sie ermittelte eine durchschnittliche Effektstärke von $\Delta = 0.37$ auf das Verhalten und Lernen von Schülern/-innen der an Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte. Tinoca (2004) bezog in seine Metaanalyse Fortbildungen ein, die sich an Lehrpersonen für Naturwissenschaften richteten, und ermittelte einen Effekt von $r = .22$ ($d = 0.45$) auf das Lernen von Schülern/-innen. Yoon, Duncan, Lee, Scarloss und Shapley (2007) identifizierten zunächst über 1.300 Studien aus Australien, Kanada, Großbritannien und den USA, berücksichtigten aber für die vertieften Analysen nur jene neun Studien, die den strengen Aufnahmekriterien für die Metaanalyse entsprachen. Hierzu zählte u.a., ob der Studie ein experimentelles Design mit zufälliger Zuweisung der Lehrkräfte zur Untersuchungs- und Kontrollgruppe oder ein quasi-experimentelles Design zugrundelag. Falls ein quasi-experimentelles Design realisiert wurde, wurden nur jene Studien beibehalten und vertiefend ausgewertet, welche die Äquivalenz in den Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen der Lehrkräfte in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe nachgewiesen hatten. Die ausgewerteten neun Studien zeigten einen mittleren Effekt von $d = 0.54$ auf das Lernen der Schüler/-innen, wobei sich unter diesen Studien teilweise sehr kleine Untersuchungen befinden.

Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) analysierten insgesamt 72 Studien, welche auf die Leistungen der Schüler/-innen einen durchschnittlichen Effekt von $d = 0.66$ zeigten. Detailauswertungen offenbarten die stärksten Effekte auf den Erwerb von grundlegenden Lese- und Schreibfertigkeiten ($d = 1.18$)⁴, auf naturwissenschaftliche Leistungen ($d = 0.94$) und auf Schreibkompetenzen ($d = 0.88$) sowie etwas geringere Effekte auf die mathematischen Leistungen ($d = 0.50$) und auf die Lesekompetenzen ($d = 0.34$) der Schüler/-innen.

Hattie (2009) wertete fünf Metaanalysen aus und bezog hierbei u.a. diejenigen von Tinoca, Timperley et al. und Wade ein. Über die fünf Metaanalysen hinweg ermittelte er einen Effekt von $d = 0.62$. Die Berechnungen von Hattie können nicht im Einzelnen nachvollzogen werden und sind möglicherweise fehlerbehaftet (Lipowsky, 2014), da Hattie bei seinen Berechnungen bezogen auf die beiden weiteren einbezogenen Metaanalysen offenbar nicht die Effekte auf das Lernen der Schüler/-innen, sondern auf das Lernen der Lehrkräfte zugrundelegte.

Blank und De las Alas (2009) analysierten für ihre Metaanalyse 16 Studien. Die Studien wurden zwischen 1986 und 2007 in den USA publiziert und berichteten von Fortbildungen, an denen Lehrkräfte für Mathematik oder Naturwissenschaften teilgenommen hatten. Die auf Mathematik bezogenen 12 Studien hatten einen mittleren Effekt von $d = 0.21$ auf das Lernen der Schüler/-innen, die vier Studien aus dem Bereich der Naturwissenschaften zeigten zusammenfassend keinen signifikanten Effekt. Die Effekte der untersuchten Fortbildungen auf Grundschüler/-innen waren stärker als die Effekte auf Schüler/-innen in der Sekundarstufe, was der Tendenz nach den Befunden von Yoon et al. (2007) entspricht.

⁴ Die hohe Effektstärke im Bereich grundlegender Lese- und Schreibfertigkeiten erklären Timperley et al. (2007) damit, dass sich einige der diesbezüglich analysierten Fortbildungen an Lehrkräfte für Schüler/-innen mit einem besonderen Förderbedarf richteten und dass diese Fortbildungen teilweise sehr hohe Effekte auf diese Schüler/-innen zeigten.

In das Review von Carrillo, Maassen van den Brink und Groot (2016) flossen 21 Studien ein, die in hochrangigen referierten Journals publiziert wurden und die überwiegend auf einem experimentellen oder quasi-experimentellen Design basierten. Nach den Ergebnissen dieses Reviews gibt es mehr Evidenz für positive Effekte von Fortbildungen auf die mathematischen Leistungen als auf die Leseleistungen von Schülern/-innen. Auch in diesem Review zeigten sich, analog zur Metaanalyse von Yoon et al. (2007), stärkere Fortbildungseffekte auf die Leistungen von Schülern/-innen im Grundschulalter als auf die Leistungen von Schülern/-innen in der Sekundarstufe 1.

Leidig, Hennemann, Casale, König, Melzer und Hillenbrand (2016) werteten insgesamt 15 Studien aus, die Fortbildungen zum Thema Inklusion im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ untersuchten. Kriterien für den Einbezug der Studien waren u.a., dass die Studien in Journals mit Peer Review-Verfahren veröffentlicht sein mussten, in deutscher oder englischer Sprache verfasst wurden und dass die zugrundeliegenden Fortbildungen sich an Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen oder an Lehrkräfte für allgemeinbildende Schulen und Lehrkräfte für Sonderpädagogik richteten. Weil die Stichproben der einbezogenen Lehrkräfte in den Studien teilweise sehr klein waren und die Studien sehr unterschiedliche Forschungsdesigns aufwiesen, verzichteten die Autoren auf eine statistische Zusammenfassung und Verrechnung der Befunde aus den 15 Einzelstudien. Insgesamt gelangen die Autoren zu einem positiven Fazit: In sieben von sieben Studien konnten positive Effekte auf das Wissen von Lehrpersonen nachgewiesen werden, in neun von zehn Studien kam es zu Veränderungen im Lehrerhandeln und im Unterricht und acht von neun Studien konnten positive Effekte auf das Schüler/-innenverhalten zeigen.⁵

Darling-Hammond, Hyler und Gardner (2017) unterzogen in ihrem Review 35 Studien einer genaueren Analyse, welche einen positiven Effekt des Besuchs einer Fortbildung auf das Lehrerhandeln bzw. die Unterrichtsqualität (Ebene 3) und auf Veränderungen im Lernen der Schüler/-innen (Ebene 4) nachweisen konnten. Ausgewählt wurden nur Studien, welche ein experimentelles oder quasiexperimentelles Design aufwiesen oder auf anderem Wege Einflussfaktoren auf das Lernen von Schülern/-innen kontrollierten. Da die Autorinnen nur Studien berücksichtigten, die positive Effekte zeigten, kann hier nicht von einer Metaanalyse aller verfügbaren Studien gesprochen werden. Die Analyse der ausgewerteten 35 Studien ergab eine vergleichsweise hohe Übereinstimmung in den realisierten Komponenten der Fortbildungen. Die Ergebnisse dieses Reviews fließen in die folgenden Kapitel ein.

Trotz der positiven Effekte von Fortbildungen bis auf das Lernen von Schülern/-innen können die insgesamt optimistisch klingenden Befunde aus den Metaanalysen und Reviews keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen und spiegeln auch nicht die gesamte Situation der Lehrerfortbildung in den jeweiligen Ländern oder gar in Deutschland wider. Die Ergebnisse illustrieren jedoch, was im Optimalfall möglich ist, wenn qualitativ hochwertige Fortbildungen angeboten und durchgeführt werden. In den folgenden Abschnitten wird nun genauer dargestellt, durch welche Merkmale sich die in den Metaanalysen und Reviews ausgewerteten Fortbildungen für Lehrkräfte auszeichnen.

⁵ In der Regel ging es in den untersuchten Fortbildungen um die Förderung des Aufmerksamkeits- und Lernverhaltens von Schülern/-innen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen.

3.1 Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen

Viele wirksame Fortbildungen bestehen nicht nur aus Input- und Erarbeitungsphasen, sondern integrieren auch Phasen, in denen die Lehrpersonen Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht erproben und anwenden können (z.B. Browder et al., 2012; Campbell & Malkus, 2011; Cohen & Hill, 2000; Dreher et al., 2018; Harris, Graham & Adkins, 2015; Hiebert & Morris, 2012; Kennedy, 1999; Leidig et al., 2016; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013; Polly et al., 2015; Saxe, Gearhart & Nasir, 2001). Häufig sehen diese Fortbildungen Feedback durch Fortbildner/-innen oder/und Kollegen/-innen und Phasen vor, in denen über die Anwendung der Fortbildungsinhalte und daraus resultierende Erfahrungen der Lehrpersonen reflektiert wird. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Verschränkung von Input-, Erprobungs-, Feedback- und Reflexionsphasen Zeit benötigt und nicht an einem Nachmittag zu verwirklichen ist.

Darling-Hammond et al. (2017) fassen Fortbildungen, in denen die teilnehmenden Lehrpersonen angeregt werden, die Fortbildungsinhalte in ihrem eigenen Unterricht anzuwenden und hierüber zu reflektieren, unter dem Begriff „Active Learning“ zusammen. Häufig sind damit auch intensive Formen der kollegialen Zusammenarbeit und Gelegenheiten zum Coaching und Feedback verbunden. In 34 der 35 erfolgreichen und von den Autorinnen untersuchten Fortbildungen fanden sich entsprechende Elemente aktiven und situiertes Lernen wieder, 31 sahen eine Kombination aus Inputveranstaltungen und Workshops, Erprobungsphasen und anschließenden Feedback und/oder begleitendem Coaching vor.

Eine dieser Studien wird im Folgenden genauer vorgestellt. Die Fortbildungskonzeption „Science Teachers Learning through Lesson Analysis“ (STeLLA) basiert, was das Lernen der Lehrkräfte anbelangt, auf dem Cognitive Apprenticeship-Ansatz (Roth et al., 2011; Taylor, Roth, Wilson, Stuhlsatz & Tipton, 2017) und, bezogen auf das Lernen der Schüler/-innen, auf einem Conceptual-Change-Ansatz. Die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräfte wurden angeregt, sich intensiv mit den naturwissenschaftlichen Konzepten und Lernprozessen von Schülern/-innen auseinanderzusetzen und zu lernen, wie sich die naturwissenschaftlichen Schülervorstellungen im Unterricht evozieren, zum Gegenstand des Unterrichts machen und sukzessive weiterentwickeln lassen.⁶

Den Auftakt der Fortbildung bildete ein zweiwöchiger Sommerworkshop, in dem die teilnehmenden Lehrkräfte ein Rahmenmodell zur Unterrichtsanalyse kennenlernten, das auf die Analyse von Konzepten und Lernprozessen der Schüler/-innen und auf Strategien des Umgangs damit fokussierte. Zusätzlich erhielten die Lehrkräfte eine fachliche Einführung in zwei Unterrichtseinheiten, die sie später selbst unterrichteten. Zur Vorbereitung hierauf analysierten die Lehrkräfte während des Sommerworkshops Unterrichtsvideos von erfahrenen Lehrkräften, untersuchten die naturwissenschaftlichen Vorstellungen und das Lernen von Schülern/-innen anhand von Videoclips und arbeiteten mit Naturwissenschaftlern/-innen zusammen. In der zweiten Fortbildungsphase (4 Monate) unterrichteten die Lehrkräfte selbst. Sie erhielten hierbei Unterstützung durch vom STeLLA-Team ausgearbeitete Unterrichtslektionen, die die intendierten unterrichtlichen Strategien berücksichtigten. Jeden Monat trafen sich die Lehrpersonen zudem in ihren Study Groups, um für 3,5 Stunden ihre eigenen videografierten Unterrichtsstunden und Schülerdokumente auszuwerten.

In der dritten Phase der Fortbildung, die ebenfalls ein Zeitfenster von vier Monaten umfasste, wurde ein neues unterrichtliches Thema behandelt. Im Sinne des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes wurde die Unterstützung der Lehrkräfte nun weiter reduziert, indem sie nun keine ausgearbeiteten Unterrichtspläne mehr erhielten, sondern den Unterricht zum neuen Thema in den monatlichen Study Group Treffen selbst planten und danach hielten.

⁶ Die Beschreibung des Fortbildungscurriculums lässt eine Nähe zu den in der deutschsprachigen Forschung etablierten Merkmalen guten Unterrichts kognitive Aktivierung, inhaltliche Klarheit und kognitive Strukturierung erkennen.

Die Wirksamkeit der STeLLA Fortbildung wurde von Taylor und Kollegen (2017) mit einem experimentellen Design überprüft, welches eine zufällige Zuweisung ganzer Schulen zur Experimental- oder Kontrollgruppe vorsah. Die Experimentalgruppe bestand aus 46 Schulen, die Kontrollgruppe aus 38 Schulen. Innerhalb beider Gruppen von Schulen nahmen die Lehrpersonen freiwillig an der Fortbildung teil. Die Kontrollgruppe erhielt eine Fortbildung, die hinsichtlich des fachlichen Fokus (Naturwissenschaften), der Dauer (1 Jahr) und des Zeitumfangs (88,5 Stunden) mit der STeLLA-Fortbildung vergleichbar war. Der wesentliche Unterschied zur Experimentalgruppe bestand darin, dass die teilnehmenden Lehrkräfte in der Kontrollgruppe nicht zu einer Analyse von naturwissenschaftlichem Unterricht und zur Analyse der Schülervorstellungen angeleitet wurden, sondern die Schwerpunkte auf der Förderung des fachlichen Lehrerwissen und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung lagen.

Als Hauptergebnis der Studie ließ sich mehrbenenanalytisch nachweisen, dass diejenigen Schüler/-innen, deren Lehrkräfte an der STeLLA-Fortbildung teilgenommen hatten, im Posttest – nach Kontrolle der Schülerleistungen im Pretest – mit einer mittleren Effektstärke von 0.52 bessere Leistungen aufwiesen als Schüler/-innen derjenigen Lehrkräfte, die die alternative Fortbildung besucht hatten.

3.2 Je länger die Fortbildung, desto größer ihre Wirksamkeit?

Es liegt unmittelbar auf der Hand, dass sich solche aufwändigen Fortbildungen wie die STeLLA-Konzeption, die neben Inputphasen auch Phasen der Erprobung sowie Gelegenheiten zur Reflexion umfassen, über einen längeren Zeitraum erstrecken. Ist die längere Dauer einer Fortbildung somit ein Kernmerkmal wirksamer Fortbildungen?

Die Forschung kommt, was den Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung und ihrer Wirksamkeit anbelangt, zu uneinheitlichen Ergebnissen (Kennedy, 1999; Supovitz & Turner, 2000; Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007). Dies illustrieren zunächst die folgenden Einzelbefunde.

Die Fortbildung zum formativen Assessment, von der Andersson und Palm (2017) berichten und die positive Effekte auf das Lernen von Schülern/-innen nachweisen konnte, umfasste insgesamt 216 Stunden, davon 144 Stunden Präsenzphase verteilt auf sechs Monate und 72 Stunden Literaturstudium inklusive Vor- und Nachbereitung der Präsenzphasen. Auch die – bezogen auf die Gesamtdauer – ähnlich lange Fortbildungsmaßnahme von Wood und Sellers (1996) mit einer Gesamtzeit von ca. 150 Stunden und das „Cognitively-Guided-Instruction“-Projekt (CGI) der Gruppe um Carpenter et al. (1989) mit einer kürzeren Gesamtdauer von ca. 80 Stunden erwiesen sich als wirksam für das Lernen der Schüler/-innen.

Umgekehrt gibt es aber auch deutliche kürzere Maßnahmen mit positiven Effekten. Eine Professionalisierungsmaßnahme von Harris, Graham und Adkins (2015), in der den teilnehmenden Lehrpersonen das evidenzbasierte Strategietraining „Self-Regulated Strategy Development“ (SRSD) zum Schreiben narrativer Texte zugänglich gemacht wurde, dauerte lediglich ca. 14 Stunden (verteilt auf 2 Tage). Sie erbrachte trotz der geringen Dauer positive Effekte auf die Texte der Schüler/-innen. In Deutschland erwies sich die kurze Schulung von Lehrkräften in der Durchführung des Textdetektive-Lesetrainings als förderlich für das Lernen der Schüler/-innen. Die Lehrpersonen, die das Lesetraining in ihren Klassen implementierten, wurden lediglich im Rahmen von zwei Nachmittagsveranstaltungen über das Programm und das zugrundeliegende Curriculum mit den Materialien informiert (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus den vorliegenden Reviews und Metaanalysen zum Zusammenhang von Fortbildungsdauer und Wirksamkeit ziehen? Kennedy (1999) analysierte Studien zu Fortbildungen, die sich an Lehrkräfte für Mathematik oder Naturwissenschaften wandten. Ihren Ergebnissen zufolge besteht kein Zusammenhang zwischen der Dauer einer Fortbildung in Stunden und deren Effekte auf die Leistungen von Schülern/-innen. Demnach gibt es kürzere wie längere Fortbildungen, die positive Effekte haben. Zu einem analogen Fazit gelangt Wade (1984).

Yoon et al. (2007) ermittelten in ihrer Metaanalyse eine Art Schwellenwert von 14 Stunden: In den beiden Studien mit der kürzesten Fortbildungsdauer, die weniger als 14 Stunden dauerten, ergaben sich keine Effekte der untersuchten Fortbildung auf die Schüler/-innen, in den längeren Fortbildungen der neun ausgewerteten Studien dagegen schon. Auch Desimone (2009) empfiehlt auf der Basis des Forschungsstands mit einem Minimum von 20 Kontaktstunden, welche sich über ein Semester verteilen sollten, eine relativ geringe Fortbildungsdauer.

Timperley et al. (2007) und Darling-Hammond et al. (2017) richten in ihrem Fazit, das sie aus der Analyse des Forschungsstands ziehen, den Blick eher auf den Zeitraum, den die gesamte Fortbildung umspannen sollte, und weniger auf die Gesamtzahl der Stunden im Rahmen der Präsenzveranstaltungen. Nach Timperley et al. (2007) erstrecken sich wirksame Fortbildungen mindestens über ein halbes Jahr, teilweise dauern sie aber auch deutlich länger als ein Jahr. Der Wert von sechs Monaten sei eher als ein Schwellenwert und damit als eine notwendige und nicht als hinreichende Bedingung zu betrachten, denn die Teilnahme an zeitintensiveren Maßnahmen böte umgekehrt keine Garantie für größere Fortbildungseffekte. Längere Fortbildungen bieten jedoch günstigere Voraussetzungen, um Lehrpersonen in anspruchsvolle und lernwirksame Aktivitäten zu involvieren (Garet et al., 2011). Darling-Hammond et al. (2017) ermitteln keinen Schwellenwert, verweisen aber darauf, dass von den untersuchten 35 erfolgreichen Fortbildungskonzeptionen keine einzige aus einer Eintagesveranstaltung bestand.

Aus diesen dargestellten Studienergebnissen einheitliche Empfehlungen für die Dauer jeglicher Fortbildungen ableiten zu wollen, ist auch deshalb wenig sinnvoll, weil der erforderliche Bedarf an Zeit wesentlich von den Zielen, Inhalten und von der Komplexität des intendierten Lehrpersonenverhaltens und den Voraussetzungen der Teilnehmern/-innen abhängen dürfte. Geht es um den Erwerb eng umgrenzter Wissensbausteine oder um eine Information von Lehrpersonen, sind kürzere Fortbildungszeiten ausreichend, während demgegenüber die Weiterentwicklung unterrichtlichen Handelns längere Fortbildungszeiten erfordert. Auch der Grad der Präskription der Fortbildung in Verbindung mit der Robustheit vorliegender Erkenntnisse zu den Wirkungen des angestrebten Lehrpersonenverhaltens könnte den Effekt der zeitlichen Intensität moderieren: Wenn es in der Fortbildung darum geht, Lehrpersonen für die Implementierung eines ausgearbeiteten evidenzbasierten Curriculums für Schüler/-innen zu schulen, das geringe Freiheitsspielräume für die Lehrpersonen vorsieht, von den Lehrpersonen bestimmte Verhaltensweisen verlangt und den Lehrkräften Materialien für den eigenen Unterricht zur Verfügung stellt, wie dies in den oben dargestellten Studien von Souvignier und Mokhlesgerami (2006) und Harris et al. (2015) der Fall war, reichen möglicherweise kürzere Fortbildungen aus.

Wenn die Fortbildung demgegenüber eher auf eine strategische Qualifizierung von Lehrpersonen, auf eine aktive Umsetzung der Inhalte und auf die Einsicht und Überzeugung der Lehrpersonen setzt, erscheinen zeitlich intensivere Fortbildungen erforderlich. Mit einer höheren zeitlichen Beanspruchung der Lehrkräfte dürften jedoch motivationale Voraussetzungen der Lehrkräfte eine stärkere Rolle für den Fortbildungserfolg spielen als wenn die Fortbildung lediglich zwei Tage dauert (vgl. auch Kennedy, 2016).

3.3 Fachlicher Fokus und Orientierung an den fachlichen Lernprozessen der Schüler/-innen

Viele Fortbildungsankündigungen und -ausschreibungen sehen vergleichsweise breit angelegte Fortbildungsthemen vor, auch um Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer und Klassenstufen anzusprechen und die Fortbildungsinhalte in die Fläche zu disseminieren. Zieht man jedoch die Forschungsbefunde zu wirksamen Fortbildungsangeboten heran, ergibt sich ein anderes Bild. So zeigt sich, dass die meisten Fortbildungen, die sich positiv auf unterrichtliches Handeln von Lehrpersonen und auf das Lernen der Schüler/-innen auswirken, einen inhaltlichen Bezug („Content Focus“) haben, der vergleichsweise eng und spezifisch statt breit und überblicksartig gewählt ist.

Entsprechende Fortbildungen konzentrieren sich bspw. auf das fachspezifische Curriculum eines Schuljahres, auf ein bestimmtes Unterrichtsthema, eine ausgewählte Unterrichtseinheit oder auf spezifische fachdidaktische Maßnahmen und Lehrstrategien von Lehrpersonen. Auch in nahezu allen Reviews und Metaanalysen wird der „Content Focus“ als ein Kernmerkmal erfolgreicher Fortbildungen herausgestellt (z.B. Darling-Hammond et al., 2017; Desimone & Pak, 2017; Kraft, Blazar & Hogan, 2018; Scher & O'Reilly, 2009; Timperley et al., 2007; van Veen et al., 2012; Yoon et al., 2007).

Einige exemplarisch ausgewählte Themen sollen dies verdeutlichen: In den Fortbildungen geht es bspw. um den Arithmetikunterricht im 1. Schuljahr (Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang & Loef, 1989), um Bruchrechnung (Saxe et al., 2001), formatives Assessment im Mathematikunterricht (Andersson & Palm, 2017), um selbstgesteuertes Schreiben narrativer Texte (Harris et al., 2015), um den Erwerb von Lese-strategien (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006), um die Sprach- und Leseförderung von Risikokindern im Vorschulalter (Landry, Anthony, Swank & Monseque-Bailey, 2009), um die Förderung von Literacy (Biancarosa, Bryk & Dexter, 2011), die Schulung der Leseflüssigkeit (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011), um das Thema Stromkreis (Heller, Daehler, Wong, Shinohara & Miratrix, 2012) oder um das Thema Elektronik (Doppelt, Schunn, Silk, Mehalik, Reynolds & Ward, 2009).

In enger Verbindung mit der fachlichen Fokussierung steht, dass Lehrkräfte in vielen als wirksam evaluierten Fortbildungen dazu angeregt werden, sich intensiv mit den Vorstellungen und Konzepten, den möglichen Lern- und Bearbeitungswegen und auch Lernschwierigkeiten ihrer Lernenden auseinanderzusetzen und diese zu antizipieren (z.B. Carpenter et al., 1989; Kleickmann et al., 2016; Roth et al., 2011). Exemplarisch dafür wird hier die Studie von Heller et al. (2012) näher vorgestellt.

Sie untersuchte die Wirksamkeit von drei Fortbildungsansätzen – „Teaching Cases“, „Looking at Student Work“ und „Metacognitive Analysis“ – auf das fachliche Lehrerwissen und auf das Lernen von Schülern/-innen. Während sich die zur Verfügung stehende Fortbildungszeit, die Fortbildungsaktivitäten sowie das Thema der Fortbildung – in jeder der Fortbildungen ging es um das Thema Stromkreislauf – nicht unterschieden, verfolgten die drei Fortbildungen unterschiedliche Ansätze, um das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen zu fördern.

In der Fortbildung Teaching Cases arbeiteten die teilnehmenden Lehrkräfte an Fällen (Unterrichtssituationen, Arbeitsergebnisse von Schülern/-innen), die aus einer anderen Studie und damit nicht aus dem eigenen Unterricht stammten. In der Fortbildung „Looking at Student Work“ stammten die Arbeitsergebnisse und Schülerdokumente hingegen aus dem eigenen Unterricht der Lehrkräfte. In der dritten Fortbildung, „Metacognitive Analysis“, wurden die Lehrkräfte zunächst zu einer schriftlichen Reflexion ihres eigenen Lernprozesses während der Fortbildungsteilnahme angeregt, über die anschließend in der Fortbildungsgruppe diskutiert wurde, um daraus schließlich Konsequenzen für die eigene unterrichtliche Praxis abzuleiten. Eine vierte Gruppe, deren Lehrkräfte an keiner der drei genannten Fortbildungen teilnahmen, fungierte als Kontrollgruppe.

Die Wirksamkeit der Fortbildungen wurde auf der Ebene der Lehrpersonen und der Schüler/-innen erfasst, indem das Wissen (deklaratives und konzeptuelles Wissen) und die fachlichen Erklärungen zum Thema Stromkreis sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler/-innen gemessen wurden. Für alle drei Fortbildungsansätze ergaben sich im Fortbildungsjahr positive Effekte gegenüber der nicht-fortgebildeten Kontrollgruppe auf der Ebene des Lehrer- und des Schülerwissens. Überdies zeigte sich, dass das Lehrerwissen am Ende der Fortbildung den Wissenszuwachs der Schüler/-innen in allen drei Gruppen vorhersagen konnte.

Unterschiede zwischen den drei Fortbildungsgruppen zeigten sich jedoch in der Nachhaltigkeit der Effekte: So ließ sich nur bei den Lehrpersonen, die an der Fortbildung „Teaching Cases“ teilnahmen, auch ein Jahr nach der Intervention noch ein statistisch bedeutsamer Vorteil im Begründungswissen gegenüber der Kontrollgruppe nachweisen. Betrachtet man das Begründungswissen der Schüler/-innen, so zeigten die Schüler/-innen derjenigen Lehrpersonen, die an der „Teaching Cases“ oder an der „Looking at Student Work“-Fortbildung teilgenommen hatten, ein Jahr nach der Fortbildung korrektere Begründungen als Schüler/-innen, deren Lehrkräfte zur Kontrollgruppe gehörten. Insgesamt verdeutlicht die Fortbildung – wie auch die oben dargestellte STeLLA-Fortbildung – demnach, wie erfolgversprechend ein Ansatz ist, mit dem die *kognitive Empathie* der Lehrpersonen, also das Eindenken und Hineinversetzen in die Vorstellungen, Lernstände und Schwierigkeiten der Schüler/-innen, gefördert wird (Lipowsky, 2007; Reusser, 2018).

Wie im Fortbildungsansatz „Metacognitive Analysis“ der zuvor vorgestellten Studie von Heller et al. (2012) nutzen auch andere Fortbildungen eine Art pädagogischen Doppeldecker, um Lehrpersonen bewusst zu machen, welche Gemeinsamkeiten zwischen ihren eigenen Lernerfahrungen und den Lernprozessen ihrer Schüler/-innen bestehen und um dadurch die Sensibilität und das Verständnis der Lehrkräfte für die Lernprozesse und -schwierigkeiten der eigenen Schüler/-innen zu fördern.

Welche Erklärungen können für die Überlegenheit fach- und inhaltspezifisch ausgerichteter Fortbildungen herangezogen werden? Eine erste mögliche Erklärung hierfür ist vergleichsweise lapidar: Wenn das fachliche Lernen von Schüler/-innen im Mittelpunkt der Fortbildung steht und demzufolge auch als Zielkriterium des Fortbildungserfolgs gemessen wird, ist es sehr plausibel, dass inhaltliche und fachspezifische Aspekte bedeutsamer hierfür sind als fachunspezifische. Eine zweite mögliche Erklärung ist ebenso plausibel: Fachlich ausgerichtete Fortbildungen sind deshalb effektiver, weil bei einer Fokussierung auf einen fachlichen Inhalt die Aufmerksamkeit von Fortbildnern/-innen und teilnehmenden Lehrpersonen fast zwangsläufig auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in fachlichen Konzepten, Lernprozessen und -strategien der Schüler/-innen gelenkt wird. Fortbildnern/-innen und Lehrpersonen dürfte es somit deutlich leichter fallen, in die Tiefe zu gehen, fachliche Schwierigkeiten von Schülern/-innen zu erkennen und hieraus Fördermaßnahmen abzuleiten.

Damit werden letztlich Lerngelegenheiten umschrieben, die zur Förderung handlungsnaher fachdidaktischer Kompetenzen beitragen können, die eine wichtige Voraussetzung für einen kognitiv aktivierenden und verstehensförderlichen Unterricht darstellen (siehe z.B. Kleickmann et al., 2016; Polly et al., 2015). Lehrpersonen lernen so zu verstehen, wie ihre Schüler/-innen lernen und wie sie das Lernen ihrer Schüler/-innen unterstützen und fördern können.

Als dritte Erklärung kommt in Betracht, dass es den teilnehmenden Lehrpersonen – sofern der fachliche Fokus der Fortbildung mit den Inhalten abgestimmt ist, die Lehrpersonen zu unterrichten haben – auch leichter fällt, die Fortbildungsinhalte in ihrem eigenen Unterricht zu erproben und umzusetzen.

3.4 Orientierung an Befunden der Unterrichtsforschung - Verknüpfung einer Theory of Change mit einer Theory of Instruction

Es ist unmittelbar nachvollziehbar, dass Fortbildungen, die das Lernen der Schüler/-innen positiv beeinflussen wollen, an den Ergebnissen der Unterrichtsforschung ansetzen sollten, denn die Unterrichtsforschung bzw. die Lehr-/Lernforschung kann aufzeigen, welche Merkmale des Unterrichts mit einem höheren Lernerfolg von Schülern/-innen einhergehen. Auf Seiten der Fortbildungsplaner/-innen bedarf es demnach einer konkreten und durch Evidenz gestützten Vorstellung, wie durch die in der Fortbildung behandelten Inhalte, durch die angestoßenen Lern- und Fortbildungsaktivitäten und die intendierten Veränderungen im Unterricht die Lernprozesse der Schüler/-innen in die erwünschte Richtung beeinflusst werden können. Dies berührt den Link zwischen „Teacher Learning“ (Theory of Change) und „Student Learning“ (Theory of Instruction) (Taylor et al., 2017; van Veen et al., 2012). Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love und Hewson (2010, S. 71) zählen ein „well- defined image of effective classroom learning and teaching“ zu den Kernprinzipien erfolgreicher Fortbildung.

Die Unterrichtsforschung der letzten 20 Jahre hat nachweisen können, dass vor allem Merkmale der sogenannten Tiefenstruktur von Unterricht mit einem erfolgreicherem und nachhaltigerem Lernen von Schüler/-innen einhergehen. Zu diesen Merkmalen gehören bspw. die inhaltliche Klarheit und kognitive Strukturierung des Unterrichts, die kognitive Aktivierung und die metakognitive Förderung der Lernenden, konstruktives Feedback an die Schüler/-innen, formatives Assessment, eine effektive Klassenführung, Maßnahmen intelligenten Übens, eine konstruktive Lernunterstützung (Hattie, 2009; Lipowsky, 2015) und damit auch Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion (Hamre et al., 2012).

Tatsächlich zeigen die Forschungsbefunde positive Wirkungen von Fortbildungen, die die o.g. Merkmale der Tiefenstruktur adressieren, und zwar mit Bezug auf das Potenzial der kognitiven Aktivierung (z.B. Caulfield-Sloan & Ruzicka, 2005; Gore et al., 2017; Louis & Marks, 1998; Matsumura et al., 2013), auf eine effektive Klassenführung (Piwowar et al., 2013), formatives Assessment (Andersson & Palm, 2017), die kognitive Strukturierung (Kleickmann et al., 2016, Roth et al., 2011; Taylor et al., 2017), mit Bezug auf die metakognitive Förderung durch die Vermittlung von Lernstrategien (z.B. Greenleaf et al., 2011; Guthrie et al., 1998; Harris et al., 2015; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006) und Aspekten der Lehrer-Schüler-Interaktion (z.B. Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun 2011; Gregory, Allen, Mikami, Hafen & Pianta 2014; Kiemer et al., 2015). In einigen Fortbildungsstudien werden auch mehrere der o.g. Merkmale lernwirksamen Unterrichts in den Mittelpunkt der Fortbildung gerückt, mit ebenfalls positiven Effekten bis auf das Lernen der Schüler/-innen (z.B. Antoniou & Kyriakides 2011, 2013).

3.5 Einbezug wissenschaftlicher Expertise

Fortbildner/-innen ohne entsprechende Zusatzqualifikation dürften nur selten solch umfassende und vertiefte Kenntnisse über die Unterrichtsforschung haben, wie sie für die Konzeption der unter 3.4 genannten Fortbildungen erforderlich sind. So überrascht es nicht, dass an vielen wirksamen Fortbildungen Wissenschaftler/-innen direkt oder indirekt beteiligt sind. Kennedy (1999) konstatiert in ihrem Review, dass nachweisbare Effekte von Fortbildungen bis auf das Lernen von Schülern/-innen vor allem für jene Programme nachweisbar sind, die unter Beteiligung von Wissenschaftlern/-innen entstanden sind. Auch Leidig et al. (2016) kommen zu dem Ergebnis, dass an allen der vom Autorenteam analysierten Fortbildungen zum Thema Inklusion Wissenschaftler/-innen beteiligt waren. Timperley et al. (2007, xxix) bilanzieren ebenso: „Engagement of external expertise, often researchers, was a feature of nearly all core studies.“

Auch wenn viel dafür spricht, dass die Beteiligung von Wissenschaftlern/-innen eine erhebliche Bedeutung für die Effektivität von Fortbildungen hat, ist zu beachten, dass auch ein Artefakt nicht völlig ausgeschlossen werden kann. Denn Fortbildungen, welche ohne wissenschaftliche Beteiligung durchgeführt werden, werden nur selten aufwändig evaluiert. Entsprechende Befunde werden demzufolge auch selten wissenschaftlich publiziert.

Gegen einen Artefakt spricht jedoch die Art und Weise der gewährten fachlichen Unterstützung von Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen, wie sie aus den einzelnen Studien und den zusammenfassenden Literaturanalysen ablesbar ist und auch in diesem Review z.B. in den Abschnitten zum Content Focus (3.4) und zum Feedback und Coaching (3.8) zum Ausdruck kommt. Eine solche Unterstützung setzt eine hohe fachliche Expertise voraus.

Dennoch sind der Einbezug und die Mitarbeit von Wissenschaftlern/-innen und externen Experten/-innen kein Garant dafür, dass eine entsprechende Fortbildung immer mit positiven Effekten verbunden sein muss. Ausschlaggebend dürfte sein, an welchen Stellen des Unterrichts die Experten/-innen ansetzen, ob der gewählte Fortbildungsschwerpunkt auf wissenschaftlichen Evidenzen beruht und wie teilnehmenden Lehrpersonen die Relevanz der Fortbildungsinhalte verdeutlicht und die Verknüpfung der Inhalte mit dem täglichen Unterricht ermöglicht werden kann (siehe auch Timperley et al., 2007).

Interessant ist, dass auch sehr strukturierte Fortbildungsmaßnahmen, die mit nur geringen Freiheitsgraden für die Lehrpersonen verbunden sind, aber auf abgesicherten wissenschaftlichen Evidenzen basieren, positive Effekte auf das Lernen von Schüler/-innen haben können. Souvignier und Mokhlesgerami (2006) untersuchten die Implementation der Textdetektive, eines Lesetrainings für Schüler/-innen (s. auch 3.2). Die Lehrpersonen wurden lediglich im Rahmen von zwei Nachmittagsveranstaltungen über das Programm informiert, erhielten das ausgearbeitete Curriculum mit Materialien für ihren eigenen Unterricht und wurden gebeten, das Lesetraining so wie vorgesehen in ihrem Unterricht umzusetzen. Die Ergebnisse konnten die Wirksamkeit des Trainings für das Lernen der Schüler/-innen nachweisen. Begleitende Beobachtungen und Tagebucheinträge der Lehrkräfte bestätigten, dass die Lehrpersonen die Kernmerkmale des Trainings in ihrem Unterricht umsetzten. Den Autoren zufolge hat zum Erfolg der Implementation offenbar auch beigetragen, dass die Lehrpersonen die Umsetzbarkeit des Programms unmittelbar erlebt haben und hierbei erkennen konnten, dass das Programm ‚funktioniert‘ und die Lesefähigkeiten ihrer Schüler/-innen erkennbar befördert.

Mit einer neueren Studie zeigen Souvignier und Behrmann (2017), dass sich der materialbasierte Professionalisierungsansatz der Textdetektive auch gewinnbringend durch weitere Input- und Reflexionsphasen bzw. durch Phasen der angeleiteten Entwicklung weiterer Unterrichtsmaterialien ergänzen lässt. Die Autoren verglichen hierzu drei Fortbildungskonzepte miteinander. Mit einer ersten Gruppe von Lehrpersonen wurde der bekannte Professionalisierungsansatz realisiert, der lediglich aus einer Veranstaltung, die vor allem der Information der Lehrpersonen über das Curriculum und das Material diene, und einem darauf aufbauenden Auffrischungsbaustein bestand. In einer zweiten Gruppe trafen sich die Lehrpersonen zusätzlich an drei Nachmittagen, um über Fortbildungserfahrungen zu reflektieren und weitere Hintergrundinformationen zum Lesetraining zu erhalten. Die dritte Fortbildungsgruppe wurde zusätzlich zu den Angeboten für die zweite Gruppe noch an drei Nachmittagen bei der Entwicklung weiterführender Materialien für den Leseunterricht angeleitet.

Hinsichtlich der Strategieinstruktion und -unterstützung der Lehrpersonen im Unterricht zeigte sich eine deutliche Zunahme der entsprechenden Verhaltensweisen bei allen drei Gruppen. Im Hinblick auf die untersuchten Outcomes der Schüler/-innen zeigten sich über den Verlauf eines Schuljahres deutliche und vergleichbare Zuwächse aller drei Gruppen im Bereich des Strategiewissens. Darüber hinaus ergab sich eine etwas günstigere Entwicklung im Bereich des Leseverständnisses für die zweite Gruppe (Reflexion/Input) und für die dritte Gruppe (Reflexion/Input + Materialentwicklung) gegenüber der ersten Gruppe (nur Information über das Training).

Die beiden hier zuletzt dargestellten Studien verdeutlichen, dass ein Einbezug wissenschaftlicher Expertise auch bedeuten kann, dass Lehrkräften Materialien zur Verfügung gestellt werden, an deren Entwicklung Wissenschaftler/-innen mitgearbeitet haben.

3.6 Gelegenheiten zum Erleben eigener Wirksamkeit

„Teachers seldom become committed to a new program or innovation until they have seen that the new practices work well in their classrooms with their students“ (Guskey, 2002b, S. 384). Das Zitat von Guskey verweist darauf, wie wichtig es ist, Lehrpersonen erleben zu lassen, dass in einer Fortbildung propagierte Unterrichtskonzepte oder instruktionale Strategien – wie oben im Kontext der Studie von Souvignier und Mokhlesgerami (2006, s. auch 3.5) bereits erwähnt – tatsächlich ‚funktionieren‘ und erfolgreich umgesetzt werden können. Zu einer ganz ähnlichen Schlussfolgerung gelangen Timperley et al. (2007, S. 81) in ihrem systematischen Review des Forschungsstands zur Wirksamkeit von Fortbildungen: „It is reasonable to expect that new teaching practices will be reinforced when teachers observe that they are having a positive impact on student outcomes“.

Daher sollten Fortbildungen explizit Gelegenheiten bereitstellen, in denen Lehrpersonen die Wirksamkeit ihres (veränderten) Handelns erleben können. Wie dies erfolgen kann, lässt sich am Beispiel einer nordhessischen Lehrerfortbildung illustrieren (Lipowsky, Rzejak & Dorst, 2011). Thema der sechsmonatigen Fortbildung war die Förderung narrativen Schreibens in der Grundschule. Um den an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräften die Abhängigkeit der Schreibideen und -produkte der Schüler/-innen von den konkreten Aufgabenstellungen und Anregungen der Lehrperson zu verdeutlichen, zeigte die Fortbildnerin den Fortbildungsteilnehmern/-innen einen Videoausschnitt eines von ihr gehaltenen Deutschunterrichts. Die Lehrerin fordert darin die Schüler/-innen einer 4. Klasse mit folgender Aufgabenstellung auf, eine Geschichte zu einem Bild zu erzählen, das an der Tafel hängt: „Wir wollen heute lernen, wie man Geschichten schreibt, die in einem Bild stecken. Dazu schaut ihr euch das Bild zunächst sehr gut an. Wer in dem Bild schon eine Geschichte entdeckt, kann sie erzählen.“

Die Kinder überlegen eine Weile, melden sich dann und beschreiben das Bild eher als dass sie eine Geschichte erzählen. Der Beitrag eines Kindes steht hier stellvertretend für die kurzen und beschreibenden Beiträge: „Da sind ganz viel Kinder, einer fährt Schlitten, ein paar Schlittschuh, einer kann es noch nicht.“ Das eigentliche Ziel der Lehrperson, die Kinder zur Entwicklung von Erzählsträngen anzuregen, war damit noch nicht erreicht. Die Lehrerin verändert daraufhin ihr Frageverhalten und konfrontiert die Kinder mit folgenden, an der Tafel fixierten Fragen: „Wer im Bild möchte ich sein? Was erlebe ich? Wie ist es dazu gekommen? Wie endet die Geschichte?“ Nun fallen die Beiträge der Schüler/-innen deutlich elaborierter und komplexer aus; Handlungsgerüste von Geschichten werden erkennbar. Exemplarisch für die veränderten Reaktionen der Lernenden wird hier die Antwort eines Mädchens wiedergegeben: „Ich bin das Mädchen, das den kleinsten Schneeball trägt. Ich hab einen Schneemann gebaut mit den Jungs, dann ist ein Schlitten in uns reingefahren, da sind die anderen Schlittenfahrer hingefallen und der Schneemann ist kaputtgegangen. Ein Schlitten ist auf mein Bein gefallen. Nachts hatte ich dann Schmerzen“ (s. auch Lipowsky et al., 2011).

Die Lehrpersonen verglichen die Antworten und Beiträge der Kinder auf die beiden Fragentypen und reagierten teilweise erstaunt über die Veränderungen im Antwortverhalten der Kinder. „Ich habe gestaunt, wie durch kleine Impulse oder Schritte der Unterricht sich völlig verändern kann, das war für mich sehr interessant“, bemerkt eine Teilnehmerin. Zwei weitere Teilnehmerinnen verwiesen auf die Bedeutung der Steuerung von Lernprozessen: „Mir ist klar geworden, wie wichtig es ist, Lernprozesse zu steuern, auch manchmal gleich zu Beginn“ und „Ich habe gesehen, dass ich als Lehrerin auch steuern darf nein, dass man es muss“ (Lipowsky et al., 2011, S. 40).

Anschließend erprobten die Lehrpersonen diese Art der Änderung des Frageverhaltens nach der Fortbildungssitzung in ihrem eigenen Unterricht und kamen mit ähnlichen positiven Erfahrungen zur nächsten Sitzung. Sie bilanzierten, dass die Veränderung ihres eigenen Frageverhaltens auch in ihrer Klasse mit entsprechend Wirkungen auf Seiten der Schüler/-innen verbunden war.

Wenn Lehrpersonen erleben, wie ihr eigenes Handeln und das Lernverhalten ihrer Schüler/-innen in Beziehung zueinander stehen, erleben sie sich vermutlich als wirksam, was aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) die intrinsische Motivation zur weiteren Teilnahme an der Fortbildung steigern dürfte. Zudem dürften sie die Relevanz der Fortbildung höher einschätzen und demzufolge eher bereit sein, mehr Anstrengungen für die Erprobung und Umsetzung der Fortbildungsinhalte im eigenen Unterricht aufzuwenden.

Neue Lehrstrategien und Verhaltensweisen als effektiv zu erfahren, kann auch dazu beitragen, dass sich Überzeugungen zum Lehren und Lernen weiterentwickeln. In den oben dargestellten Äußerungen der Lehrpersonen lassen sich einige Hinweise auf solche Änderungen in Überzeugungen und ‚Aha-Effekte‘ der Lehrpersonen erkennen. „The most significant changes in teacher attitudes come after they begin using a new practice successfully and see changes in student learning“ (Guskey, 1985, S. 57).

Für Fortbildner/-innen ergibt sich aus den obigen Abschnitten die anspruchsvolle Aufgabe, den teilnehmenden Lehrpersonen bewusst zu machen, welche Wirkungen deren verändertes Handeln auf die Schüler/-innen hat bzw. wie das eigene didaktische Handeln als Lehrkraft mit dem Lernen der Schüler/-innen verbunden ist.

Die Bewusstmachung der Verschränkung von Lehrerhandeln und Schülerlernen findet sich im Übrigen auch in den Lesson- und Learning-Studies (vgl. 3.10), in dem amerikanischen Fortbildungskonzept „My Teaching-Partner“ (Allen et al., 2011, s. auch 3.8) mit positiven Effekten auf das Lernen der Schüler/-innen und in dem australischen Fortbildungsprogramm „Quality Teaching Rounds“ (Gore et al., 2017) mit positiven Effekten auf die Unterrichtsqualität (vgl. 3.10).

3.7 Think big, but start small

Das Gefühl der eigenen Wirksamkeit dürfte sich vor allem dann einstellen, wenn die an einer Fortbildung teilnehmenden Lehrpersonen bemerken, dass sie die Weiterentwicklung ihres Handelns selbst in der Hand haben und mit vergleichsweise einfachen Maßnahmen beeinflussen können, wie etwa das oben dargestellte Beispiel der nordhessischen Lehrerfortbildung illustrierte (s. 3.6).

Deshalb wird mitunter auch empfohlen, in Fortbildungen mit der Weiterentwicklung spezifischer unterrichtlicher Verhaltensweisen von Lehrpersonen zu beginnen. „Changing procedural classroom behavior is easier than improving content knowledge or inquiry-oriented instruction techniques. One finding is that discrete teacher behaviors are easier to change than either teacher content knowledge or complex instructional approaches“ (Desimone & Garet, 2015, S. 254). Guskey (1994, S. 11) bringt dies auf die griffige Formel: „Think big, but start small.“

Eine gewisse empirische Evidenz erfährt die anfängliche Fokussierung auf leicht umsetzbare und veränderbare Lehrstrategien auch durch die Forschung zum Microteaching. Microteaching beinhaltet das Üben umgrenzter Fertigkeiten und Verhaltensweisen, wie z.B. bestimmte Frage- und Gesprächstechniken. Die entsprechenden Trainings erfolgen in der Regel unter vereinfachten Bedingungen, indem die trainierten Verhaltensweisen und Lehrstrategien nicht mit der eigenen Klasse, sondern mit anderen Fortbildungsteilnehmern/-innen und/oder mit einer kleinen Gruppe von Lernenden gezielt erprobt und angewendet werden. Oft wird das Verhalten mehrmals trainiert und auf Video aufgenommen, um Selbst- und Fremdbeurteilung zu ermöglichen und Feedback zu erhalten.

Die Wirkung des Microteachings ist vergleichsweise gut erforscht. Hattie (2009) attestiert dem Microteaching mit $d = 0.88$ eine relativ hohe Wirksamkeit, allerdings beziehen sich die Effekte nicht auf das Lernen der Schüler/-innen, sondern auf das Verhalten der Lehrpersonen. Auch Klinzing (2002) gelangt in seiner zusammenfassenden Darstellung von über 200 nationalen und internationalen Studien zu einem positiven Fazit. Im Ergebnis konnten die meisten der von ihm rezipierten Studien positive Effekte auf das zu lernende Verhalten der Teilnehmer/-innen nachweisen. Dies betraf Fähigkeiten im Bereich der Klassenführung und des Gesprächsverhaltens. Teilweise konnten auch positive Effekte des Trainings auf die Schülerleistungen nachgewiesen werden (Klinzing, 2002).

An spezifischen und sehr konkreten Verhaltensweisen der Lehrkräfte anzusetzen, setzt voraus, dass die Fortbildner/-innen eine konkrete Vorstellung davon haben, wie sich über die veränderten unterrichtlichen Verhaltensweisen der Lehrkräfte auch auf der Ebene der Schüler/-innen Effekte erzielen lassen. Das lässt Verbindungen zu dem o.a. Punkt erkennen, wonach Fortbildner/-innen konkrete und wissenschaftlich abgesicherte Vorstellungen über lernwirksamen Unterricht benötigen (s. 3.4), wenn sie durch eine Weiterentwicklung des Unterrichts auch das Lernen der Schüler/-innen beeinflussen möchten.

Die Fokussierung auf leicht umsetzbare Strategien und Maßnahmen bedeutet aber nicht, das ‚große Ganze‘ aus den Augen zu verlieren. Damit Lehrkräfte ihr Handlungsspektrum dauerhaft erweitern, dürfte es wichtig sein, dass die Fortbildung auch das Wissen der Lehrpersonen erweitern hilft (s. 3.3) und theoretisch-konzeptionelle ‚Gerüste‘ zur Verfügung stellt, die es den Lehrpersonen ermöglichen, ihr Handeln zu reflektieren und die Wirkungen ihres Handelns zu verstehen und zu erklären.

Zu beachten ist also, dass ‚start small‘ nicht bedeutet, ausschließlich leicht erlernbare Techniken und Fertigkeiten zum Gegenstand der Fortbildung zu machen. Diese Techniken müssen eingebettet sein in ein kohärentes Gesamtprogramm, in dem auch die nachhaltige Erweiterung von Wissen, Überzeugungen und Haltungen und die aus eigener Überzeugung getragene Weiterentwicklung des Handelns ihren Platz haben. ‚Start small‘ kann aber eine Strategie sein, den teilnehmenden Lehrpersonen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und zu verhindern, dass diese infolge der Konfrontation mit anfänglich zu komplexen, aufwändigen und/oder fremdartigen Konzepten und den damit verbundenen Anforderungen mit Passivität, Verunsicherung oder Widerstand reagieren.

3.8 Feedback und Coaching für Lehrpersonen

Feedback ist für das Lernen grundsätzlich von hoher Bedeutung (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007) und hat auch für das Lernen von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen eine erhebliche Relevanz. Hierbei kann u.a. zwischen Feedback durch Fortbildner/-innen und Kollegen/-innen, Feedback durch die Analyse von Videografien aus dem eigenen Unterricht und Feedback durch die Rückmeldung von Leistungsdaten der Schüler/-innen an die Lehrpersonen unterschieden werden. Nicht immer ist die Zuordnung der einzelnen Studien zu diesen drei Formen von Feedback eindeutig, da in manchen Fortbildungen mehrere Feedbackformen zur Anwendung gelangen.

In vergleichsweise vielen Fortbildungsstudien der letzten Jahre wurden Coaching-Elemente eingesetzt. Der Begriff Coaching impliziert in der Regel eine 1:1 Situation, d.h. eine Lehrkraft erhält von einem Experten/einer Expertin Feedback zu ihrem Unterricht und wird angeregt, hierüber zu reflektieren (Loucks-Horsley et al., 2010).

Wie die folgende Tabelle mit ausgewählten Studienergebnissen verdeutlicht, haben viele Coachingstudien positive Effekte, teilweise bis auf das Lernen der Schüler/-innen. Zu beachten ist jedoch, dass die positiven Effekte in diesen Studien nicht zwingend auf das Coaching zurückgeführt werden können, da sich die entsprechenden Fortbildungen meist durch eine Vielzahl an Komponenten auszeichneten, die die Wirksamkeit einer Lehrerfortbildung beeinflussen können und da deshalb nur für die gesamte Fortbildungskonzeption die Wirksamkeit bestätigt werden kann.

Autoren/-innen	Effekte der jeweiligen Fortbildung (mit Coaching-Elementen)
Tinoca (2004)	schwache Effekte von Coaching und Mentoring auf Schülerleistungen (Metaanalyse)
Kreis et al. (2008)	positive Effekte auf die kollegiale Unterrichtsplanung und auf die Unterrichtsreflexion (qualitative Studie)
Beck et al. (2008)	positive Effekte auf die Planung des Unterrichts und auf Schülerleistungen (gilt jedoch nur für die Sekundarstufe 1, nicht für die Primarstufe)
Garet et al. (2008)	keine zusätzlichen signifikanten Effekte eines Coachingmoduls auf Lehrerwissen und Unterrichtsverhalten gegenüber einer Fortbildung ohne Coaching
Neuman & Cunningham (2009)	positive Effekte auf Lehrerhandeln, nicht aber auf Lehrerwissen
Domitrovich et al. (2009b)	positive Effekte auf Unterrichtsqualität
Landry et al. (2009)	positive Effekte auf Lehrerhandeln und Schülerleistungen
Biancarosa et al. (2010)	positive Effekte auf Schülerleistungen
Sailors & Price (2010)	positive Effekte auf Lehrerhandeln und Schülerleistungen
Allen et al. (2011)	positive Effekte auf Lehrerhandeln und Schülerleistungen
Garet et al. (2010, 2011)	partiell Effekte auf das Lehrerhandeln, nicht aber auf Lehrerwissen und Schülerleistungen
Matsumura et al. (2013)	positive Effekte auf Unterrichtsqualität und Schülerleistungen
Garet et al. (2016)	positive Effekte auf Lehrerwissen und Lehrerhandeln, nicht aber auf Schülerleistungen

Tab. 1: Wirksamkeit von Fortbildungen mit Coaching-Elementen

Im Folgenden werden einige der in der Tabelle aufgeführten Studien genauer dargestellt.⁷ Kreis, Lügtenmann und Staub (2008) evaluierten eine schulinterne Unterrichtsentwicklungsmaßnahme an zwei Schweizer Schulen. Zentrales Element dieser Maßnahme war ein kollegiales Unterrichtscoaching, das die teilnehmenden Lehrkräfte dazu anregte, ihren Unterricht gemeinsam zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die Rolle des Coaches wurde jedoch nicht von einem externen Experten bzw. einer externen Expertin übernommen, sondern abwechselnd von den Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule. Die beteiligten Lehrkräfte wurden im Rahmen von drei Präsenzterminen, welche sich über ein Semester verteilten, mit Impulsreferaten, Übungen und Diskussionen auf ihre Aufgaben vorbereitet. Die qualitativen Analysen der vor und nach der Maßnahme erhobenen Daten zeigen zusammenfassend, dass die Lehrkräfte sich häufiger im Unterricht besuchten, öfter Vor- und Nachbesprechungen durchführten und sich intensiver über den Unterricht, seine Ziele und das Lernen der Schüler/-innen austauschten. Jedoch zeigen sich innerhalb der Kollegien auch Unterschiede im Fortbildungserfolg. Berichtet wird bspw. von Lehrkräften, die keine Veränderung in ihrer Unterrichtsvorbereitung wahrnahmen.

Garet et al. (2008) verglichen zwei Fortbildungskonzepte, in denen es thematisch um Leseförderung in der Grundschule ging. Die eine Fortbildung wurde in einem traditionellen Format, d. h. in Seminarform außerhalb der Schule durchgeführt, während die andere Fortbildung ein zusätzliches Coaching-Element im Unterricht beinhaltete. Im Ergebnis zeigten sich Vorteile der beiden Fortbildungsgruppen im Lehrerwissen und Lehrerhandeln gegenüber einer Kontrollgruppe von Lehrpersonen, die an keiner Fortbildung teilnahmen. Zwischen den beiden fortgebildeten Gruppen waren jedoch keine Unterschiede im unterrichtlichen Handeln statistisch nachweisbar. Effekte auf die Leseleistungen der Schüler/-innen konnten für die beiden Fortbildungsgruppen gegenüber der Kontrollgruppe nicht abgesichert werden.

Domitrovich et al. (2009b) untersuchten die Wirksamkeit einer Fortbildung im Rahmen des Head Start Programms in den USA, das auf die kompensatorische Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen abzielt. Hierbei erwies sich eine mit Coaching-Elementen angereicherte Fortbildung als wirksamer als die gewöhnliche Fortbildung des Programms, an der die Kontrollgruppenlehrkräfte teilnahmen. Konkret zeigten sich positive Effekte im unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen auf den drei CLASS-Dimensionen Klassenklima (Emotional Support), Klassenführung (Classroom Organization) und in Aspekten der kognitiven Aktivierung und Herausforderung (Instructional Support, vgl. auch Fußnote 8).

Sailors und Price (2010) analysierten die Effekte von Professionalisierungsmaßnahmen zum Thema Leseförderung. Hierbei wurden zwei Ansätze vergleichend untersucht. Während die eine Gruppe von Lehrpersonen an einer traditionellen zweitägigen Fortbildung teilnahm, erhielt die andere Gruppe zusätzlich zu der zweitägigen Basisfortbildung ein unterrichtsbezogenes Coaching. Das Coaching beinhaltete z. B. die Demonstration von Komponenten verständnisorientierten Unterrichts durch den Coach, Teamteaching von Coach und Coachee (Lehrkraft) und Feedback des Coaches zum Unterricht der gecoachten Lehrkräfte. Der Unterricht der gecoachten Lehrkräfte zeichnete sich im Verlauf der Fortbildung durch mehr Gelegenheiten zur Anwendung von Lesestrategien aus als der Unterricht der Lehrkräfte, die nur an der Basisfortbildung teilgenommen hatten. Mehrebenenanalysen zeigen, dass sich die Leseleistungen derjenigen Schüler/-innen, deren Lehrpersonen gecoacht wurden, positiver entwickelten als die Leseleistungen der Schüler/-innen, deren Lehrkräfte nur an dem zweitägigen Workshop teilgenommen hatten und dass die intendierte Veränderung des Unterrichts auch tatsächlich zu den günstigeren Leistungsentwicklungen der Lernenden beitrug.

⁷ Eine Darstellung weiterer Coachingstudien findet der interessierte Leser/die interessierte Leserin bei Rzejak und Lipowsky (im Druck) und bei Lipowsky (2014).

Auch im sogenannten „My Teaching Partner–Secondary“ Programm (MTP-S), das von Allen et al. (2011) und Gregory et al. (2014) auf seine Effekte untersucht wurde, spielen Coaching und Feedback eine zentrale Rolle. Die Professionalisierungsmaßnahme zielte primär auf die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht ab. In den Blick genommen wurden die Autonomie- und Kompetenzunterstützung der Schüler/-innen sowie ein verständnisorientierter und kognitiv herausfordernder Unterricht.⁸ Den Kern des Programms machte der MTP-Cycle aus: Die Lehrkräfte reichten dem Coach zweimal im Monat ein Video einer eigenen Unterrichtsstunde ein. Der Coach wählte aus den Videos kürzere Ausschnitte aus, in denen eine Lehrer-Schüler-Interaktion zu beobachten war und die unter Bezugnahme auf das Beobachtungssystem „Classroom Assessment Scoring System–Secondary“ (CLASS-S) als besonders relevant erachtet wurden.

Die Lehrkräfte hatten dann die Aufgabe, Fragen des Coachs zu beantworten, die sich auf die ausgewählten Lehrer-Schüler-Interaktionen bezogen. Im Anschluss diente ein ca. 30-minütiges Telefonat mit dem Coach dazu, gemeinsam eine Strategie zu entwickeln, wie die Lehrer-Schüler-Interaktion weiterentwickelt werden kann. Die Begleitforschung zeigt, dass sich die Schüler/-innen nach der Intervention engagierter am Unterricht beteiligten als eine Kontrollgruppe von Lernenden, deren Lehrkräfte an einer alternativen Fortbildung teilgenommen hatten. Diese Änderung im Verhalten der Schüler/-innen war durch das veränderte unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte erklärbar (Gregory et al., 2014). Über die weiterentwickelte Lehrer-Schüler-Interaktion in der Interventionsgruppe ließen sich auch die besseren Lernleistungen der Schüler/-innen der Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe erklären (Allen et al., 2011). In einer weiteren Studie dieser Arbeitsgruppe konnte gezeigt werden, dass sich auch das peer-bezogene Interaktionsverhalten der Schüler/-innen, deren Lehrkräfte an dem MTP-Programm teilgenommen haben, günstiger entwickelte als das Verhalten von Schüler/-innen, deren Lehrkräfte an alternativen Fortbildungen teilgenommen hatten (Mikami, Gregory, Allen, Pianta & Lun, 2011).

Die beiden Studien von Garet und Kollegen (2010, 2011) beziehen sich auf die gleiche Professionalisierungsmaßnahme, nämlich die „Middle School Mathematics Professional Development Impact Study“. In den beiden Evaluationsstudien wurde die Wirksamkeit dieser Fortbildungsmaßnahme mit der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen verglichen, die die Lehrkräfte für gewöhnlich besuchen. Die teilnehmenden Schulen wurden randomisiert entweder der Experimentalgruppe oder der Kontrollgruppe zugewiesen. Thematisch ging es in der entwickelten Fortbildung um das Thema Rationale Zahlen. Die Erfolgskriterien – Lehrerwissen, Lehrerhandeln und die Schülerleistungen – wurden in Klassen des 7. Schuljahres gemessen. Die Fortbildung der Experimentalgruppe erstreckte sich insgesamt über eine Dauer von 68 Stunden und umfasste einen dreitägigen Workshop, eine Serie von eintägigen Fortbildungen und zusätzlich ein Coachingmodul. Die Workshops und Präsenzveranstaltungen regten die Lehrkräfte zum Bearbeiten und Lösen mathematischer Probleme an, schufen Gelegenheiten zur Reflexion über die eigenen Lösungswege, stellten Feedbackmöglichkeiten bereit, involvierten die Lehrpersonen in Diskussionen über Schülerfehler und Lernschwierigkeiten bezogen auf das Thema Rationale Zahlen und sahen die gemeinsame Planung von Unterricht vor, der bei Anwesenheit des Coaches gehalten wurde. Die Besuche des Coaches folgten unmittelbar auf die eintägigen Fortbildungen und hatten zum Ziel, die Lehrpersonen dabei zu unterstützen, das Material und die Aufgaben, die in den Präsenzveranstaltungen behandelt wurden, im Unterricht umzusetzen. Jede Lehrkraft wurde in der Regel fünfmal à zwei Tage im Unterricht besucht.

⁸ Fokussiert wurde damit auf wesentliche Komponenten des Modells lernwirksamer und motivationsförderlicher Lehrer-Schüler-Interaktion, wie es von der Arbeitsgruppe von Hamre und Pianta (2010) entwickelt wurde. Die drei Komponenten Emotional Support, Classroom Organization und Instructional Support zeigen eine hohe Überschneidung mit den drei Basisdimensionen der deutschsprachigen Forschung (effektive Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung) und haben sich als prädiktiv für die Förderung von Lernmotivation, Anstrengung und schulischer Leistung erwiesen.

Die aufwändige Professionalisierungsmaßnahme konnte keine Effekte auf das Wissen der Lehrkräfte nachweisen, aber auf jene Teile des unterrichtlichen Handelns, die der Offenlegung der Denkvorgänge der Schüler/-innen dienen. Überraschenderweise ergaben sich keine Effekte auf die Mathematikleistungen der Schüler/-innen. Dies liegt auch daran, dass die Veränderungen in den trainierten Dimensionen nicht mit den Schülerleistungen zusammenhängen. Das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte fungierte somit nicht als Mediator für die Wirkungen der Fortbildung auf die Schüler/-innen.

Die Evaluation des Programms von 2011 (Garet et al., 2011) untersuchte die Effekte an einer Teilstichprobe von Lehrkräften, die zwei Jahre an der Fortbildung teilgenommen hatten und bestätigte die Ergebnisse von 2010: Es waren keine Effekte auf das Lehrerwissen und keine Effekte auf die Schülerleistungen nachweisbar, das unterrichtliche Handeln wurde im zweiten Jahr nicht mehr gemessen.

In der 2016er Studie von Garet und Kollegen wurde eine Fortbildung untersucht, an der ca. 100 Mathematiklehrkräfte teilnahmen, die im vierten Schuljahr unterrichteten. Die Kontrollgruppe bestand aus Lehrkräften der gleichen Schulen, die ebenfalls Mathematikunterricht im vierten Schuljahr gaben. Die Lehrkräfte waren randomisiert den beiden Gruppen zugewiesen worden. Die ca. 100 Stunden umfassende Fortbildung bestand aus drei Komponenten: a) Aus einem 80 Stunden umfassenden Workshop, in dem die Lehrkräfte mathematische Probleme lösen und diskutieren sollten, die einen unmittelbaren Bezug zu ihrem Curriculum aufwiesen, b) aus Sitzungen mit einer Gesamtdauer von 10 Stunden, in denen die Lehrkräfte Schülerarbeiten und -dokumente analysierten und c) aus Feedback durch einen Coach, der mittels dreier Videografien den Lehrkräften Rückmeldung zur Qualität und Klarheit von Lehrerklärungen gab. Der Fortbildung lag das Verständnis mathematischer Unterrichtsqualität, wie es durch das Beobachtungs- und Berteilungssystem des „Mathematical Quality of Instruction“ (MQI) erfasst wird, zugrunde (Hill et al., 2008). Hierbei handelt es sich um ein bewährtes und auch international beachtetes Instrumentarium zur Erfassung von mathematischer Unterrichtsqualität.

Die Studie zeigte Effekte auf das Wissen und auch auf das Handeln der Lehrpersonen, insbesondere auf die Qualität der Lehrerklärungen, interessanterweise aber nicht auf die Leistungsentwicklung der Schüler/-innen. Wie in den beiden Studien von Garet et al. (2010, 2011) erwiesen sich die beobachteten Veränderungen im Unterricht somit nicht als prognostisch valide für den Lernerfolg der Schüler/-innen.

Die Kurzdarstellungen der Studien verdeutlichen, dass die Coaches in den unterschiedlichen Fortbildungskonzeptionen nicht nur Feedback geben, sondern insgesamt ein breites Spektrum an unterstützenden, anregenden und beratenden Funktionen übernehmen. Dies umfasst u.a die Demonstration des intendierten Verhaltens und somit das Fungieren als Modell, die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, die Lenkung der Aufmerksamkeit des Coachees auf die Verbindung von Lehrerhandeln und Schülerreaktionen, die Analyse des Unterrichts unter Heranziehung von Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht und die Verknüpfung von unterrichtspraktischem Handeln und wissenschaftlichem Wissen. Welche Art von Coaching für welchen Zweck zielführend ist, ist bislang noch nicht hinreichend geklärt (Kennedy, 2016; Rzejak & Lipowsky, im Druck).

Darling-Hammond et al. (2017) stellen in ihrem Review insbesondere den Aspekt „Models of Effective Practice“ heraus: Darunter verstehen sie, dass die teilnehmenden Lehrpersonen mit Modellen und Beispielen effektiver Praxis konfrontiert werden, damit sie eine Vorstellung davon erlangen, welche Art von Praxis durch die Fortbildung angestrebt wird. Diese „Models of Effective Practice“ können instruktionales Handeln von Lehrpersonen umfassen oder z.B. auch Strategien, wie man Konzepte von Schülern/-innen sichtbar machen kann. Die Fortbildungen beinhalten bspw. die Arbeit an Videofällen, die Auseinandersetzung mit Unterrichtsverläufen, die Beobachtung des intendierten Verhaltens bei Expertenlehrpersonen oder Kollegen/-innen und/oder die Analyse von Unterrichtsmaterialien und Schülerdokumenten. Alle der von Darling-Hammond et al. (2017) analysierten 35 Fortbildungskonzeptionen weisen entsprechende „Models of Effective Practice“ auf.

Coaching mit Elementen des Demonstrierens und Vorführens ist auch deshalb besonders relevant, weil es Lehrpersonen damit eher gelingen dürfte, ihren Unterricht in den relevanten Aspekten weiterzuentwickeln bzw. neue Curricula konzeptgetreu zu implementieren (Darling-Hammond et al., 2017). Einzelne Studien weisen darauf hin, dass Lehrpersonen bei der Veränderung ihres Unterrichts nicht immer an den Kernelementen ansetzen, um die es in der Fortbildung gegangen ist, sondern stattdessen nur oberflächliche Modifikationen ihres Unterrichts vornehmen (BaniLower, 2007; Santagata et al., 2011).

Neben dem Coaching finden auch andere Feedbackformen in Professionalisierungsprogrammen Anwendung. Im neuseeländischen „Literacy Professional Development Projekt“ wurden den teilnehmenden Lehrpersonen u.a. wiederholt die Leistungsstände ihrer Schüler/-innen zurückgemeldet und hieraus Rückschlüsse für die Förderung der Lernenden gezogen. Die Analyse und Interpretation dieser Daten fand in Zusammenarbeit mit Experten/-innen statt. Die Evaluation der Fortbildung ergab erhebliche Leistungsvorsprünge von Schülern/-innen im Lesen und Schreiben gegenüber einer Normstichprobe (McDowall, Cameron, Dingle, Gilmore & MacGibbon, 2007; Meissel, Parr & Timperley, 2016; Parr, Timperley, Reddish, Jesson & Adams, 2007). Detaillierte Analysen offenbarten zudem, dass mit der Teilnahme an der Fortbildung partiell größere Lernzuwächse von Schülern/-innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen verbunden waren als von Lernenden mit günstigeren Lernvoraussetzungen (Meissel et al., 2016). Da diese Fortbildung jedoch auch weitere Maßnahmen umfasste (z.B. eine langfristige Zusammenarbeit von Fortbildnern/-innen, Schulleitung und Wissenschaftlern/-innen, Feedback durch Coaching), können die positiven Wirkungen des Programms nicht kausal auf die Rückmeldung der Schülerleistungsdaten an die Lehrpersonen zurückgeführt werden, obgleich die teilnehmenden Lehrpersonen dies als eine wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts herausstellten (McDowall et al., 2007).

3.9 Ansätze zur Stärkung und Unterstützung der Kooperation von Lehrpersonen

Eine intensive, fokussierte und zielgerichtete Zusammenarbeit von Lehrpersonen stellt ein wichtiges Merkmal erfolgreicher Schulen dar, steht im Zusammenhang mit besseren Schülerleistungen und korreliert mit höherer Motivation und geringerer beruflicher Belastung von Lehrpersonen (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Die Förderung der Kooperation von Lehrkräften wird demzufolge als Katalysator erfolgreicher Schul- und Unterrichtsentwicklung begriffen. Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen intendieren daher, Lehrpersonen zu einer intensiven Zusammenarbeit anzuregen.

Häufig wird hierbei auf den Begriff der professionellen Lerngemeinschaften (PLC: Professional Learning Communities) Bezug genommen. Professionelle Lerngemeinschaften zeichnen sich u.a. durch einen Grundkonsens in Ansichten und Einstellungen zum Lehren und Lernen aus, begreifen sich als gemeinsam verantwortlich für das Lernen der Schüler/-innen, analysieren den eigenen Unterricht, seine Qualität und seine Wirkungen, realisieren gegenseitige Unterrichtshospitationen, sehen wechselseitiges Feedback vor und fokussieren auf die Förderung und Unterstützung der Lernenden (DuFour, 2004; Hord, 1997; Lipowsky & Rzejak, 2017; Vescio, Ross & Adams, 2008).

Die Metaanalyse von Vescio et al. (2008) analysierte den Zusammenhang zwischen der Implementierung professioneller Lerngemeinschaften und dem Lernen von Schüler/-innen auf der Basis von insgesamt acht Einzelstudien und gelangte zu einem positiven Fazit. Zu beachten ist allerdings, dass die ausgewerteten Einzelstudien sehr unterschiedliche Designs aufwiesen und die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften nur vereinzelt mit der Arbeit von Lehrkräften in Kontrollgruppen verglichen wurde, sodass aus dieser Metaanalyse nur begrenzt Rückschlüsse auf die Wirksamkeit von professionellen Lerngemeinschaften gegenüber anderen Ansätzen ableitbar sind. Die zweite Metaanalyse von Lomos, Hofman und Bosker (2011) wertete fünf Studien aus, welche Effekte auf das Lernen von Schülern/-innen zwischen $d = 0.22$ und $d = 0.56$ nachweisen konnten. Offen bleibt hierbei jedoch, welche Prozesse zur

Wirksamkeit professioneller Lerngemeinschaften auf das Lernen der Schüler/-innen beigetragen haben könnten. In Frage kommen eine weiterentwickelte Unterrichtsqualität, die Veränderung von Lehrerüberzeugungen und -erwartungen, höhere fachdidaktische Kompetenzen, eine stärkere Beachtung der Lern- und Verstehensprozesse der Lernenden und/oder eine stärker ausgeprägte Verantwortung für das Lernen der Schüler/-innen (Fulton & Britton, 2011).

In Deutschland stoßen Ansätze zur Etablierung professioneller Lerngemeinschaften auch deshalb auf ein hohes Interesse, weil die Kooperation von Lehrkräften insgesamt wenig entwickelt ist. So ergab die Studie von Richter und Pant (2016), dass deutsche Lehrkräfte zwar vielfach Materialien und Informationen austauschen und den Wert von Kooperation durchaus wertschätzen, komplexere und aufwändigere Formen von Kooperationen im internationalen Vergleich aber eher selten nutzen.

Eine besonders enge Kooperation wird in den Ansätzen der sogenannten *Lesson-Studies* und *Learning-Studies* realisiert. Das Konzept der Lesson-Study wurde ursprünglich in Japan entwickelt, ist aber mittlerweile u.a. in den USA, Südafrika, Australien, Singapur, Hong Kong, China, Großbritannien, Schweden, den Niederlanden und in Kanada verbreitet (Lewis & Lee, 2016). Der Ansatz der Learning-Study basiert auf der Variationstheorie von Ference Marton und wurde in Schweden und Hongkong entwickelt. Mittlerweile wird er sowohl in Asien, den USA als auch in Europa und Australien umgesetzt (Lo, 2015; Pang & Ling, 2012; Posch, 2018).

Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass Unterricht in einer Art Qualitätszirkel von Lehrerteams geplant, durchgeführt, reflektiert und weiterentwickelt wird. Der Unterricht wird danach in einer anderen Klasse erneut gehalten, reflektiert und ggf. erneut angepasst und überarbeitet, bis er eine Qualität erreicht hat, die aus Sicht der beteiligten Lehrpersonen das Lernen und Verstehen der Schüler/-innen optimal fördert. Bei den einzelnen Überarbeitungsschleifen spielen die Dokumentationen des Unterrichts (z.B. Videoaufnahmen, Transkripte) sowie Dokumente der Schüler/-innen aus dem Unterricht (z.B. Schülerlösungen, Leseproben, Rechenwege, informelle Tests etc.) eine große Rolle. Zentral erscheint bei dieser Art der kooperativen Unterrichtsentwicklung, dass tatsächlich mehrere Durchgänge der Unterrichtserprobung vorgenommen werden und dass analysiert wird, ob die Veränderungen in der Planung und Durchführung des Unterrichts auch zu den intendierten Wirkungen beigetragen haben. Bei beiden Konzepten – den Lesson-Studies und den Learning-Studies – wird u.a. darauf geachtet, wie Aktivitäten der Lehrpersonen (z.B. Fragen, Aufgabenstellungen, Feedbackaktivitäten) und der Lernenden (Beiträge, Lösungen, Bearbeitungen) aufeinander bezogen sind.

Neben den Gemeinsamkeiten gibt es einige Unterschiede zwischen beiden Konzepten, die sich vor allem auf die theoretische Grundlegung beziehen. Während das Konzept der Lesson Study keine explizite theoretische Basis hat, beruht das Konzept der Learning-Study auf der sogenannten Variationstheorie, die wiederum auf der Phänomenographie, einem didaktischen Forschungsansatz des schwedischen Bildungswissenschaftlers Ference Marton basiert. Im Kern liegt der Phänomenographie die Annahme zugrunde, dass Menschen ein Phänomen qualitativ unterschiedlich wahrnehmen (Marton & Booth, 1997). Phänomenographische Studien gehen vor allem der Frage nach, auf welche Art und Weise Lerngegenstände und Lerngelegenheiten von Lernenden interpretiert werden und wie dies den Bearbeitungsprozess beeinflusst (Murmann, 2009).

Eine zentrale Rolle für den Aufbau von Verständnis der Lernenden spielt in der Variationstheorie die Variation einzelner Komponenten des Lerngegenstands. Demnach ist es für einen Lernenden nicht möglich, ein fachliches Verständnis zu entwickeln, ohne sich bewusst zu werden, durch welche charakteristischen Merkmale sich ein Lerngegenstand auszeichnet. Hierfür spielen wiederum die Variation von einzelnen Elementen des Gegenstands und damit Prozesse des Kontrastierens und Vergleichens eine zentrale Rolle (Lo, 2015; Marton, 2007). Eine wichtige Aufgabe der Lehrperson wird daher darin gesehen, den Lerngegenstand im Unterricht so zu variieren, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf charakteristische Merkmale des Gegenstands richten, diese identifizieren, Beziehungen und Zusammenhänge erkennen und Verständnis erwerben bzw. vertiefen können. Für die den Unterricht planende Lehrperson geht es also auch darum, zu entscheiden, welche Merkmale eines Lerngegenstands variiert werden und welche invariant/konstant gehalten werden sollen (Lo, 2015), um das Lernen und Verstehen der Schüler/-innen bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Demzufolge wird in den verschiedenen Durchführungszyklen einer Learning Study in der Regel die Präsentation des Lerngegenstands und seiner inhaltlichen Komponenten variiert, um Hinweise auf damit zusammenhängende Änderungen im Verstehen der Schüler/-innen zu erhalten (Lo, 2015; Cheng & Lo, 2013; Posch, 2018).

Vor der Planung und eigentlichen Durchführung einer Unterrichtsstunde werden bei einer Learning Study – im Unterschied zu einer Lesson Study – das Vorwissen und die Konzepte der Schüler/-innen mit Tests und Interviews erfasst. Die Informationen aus den Schülertests und den Interviews sollen den Lehrenden in der Phase der gemeinsamen Planung helfen, zu identifizieren, welche kritischen Aspekte in Bezug auf den Unterrichtsinhalt zu berücksichtigen sind und welche Variationsmuster (Kontrastieren, Separieren, Verbindungen herstellen, Generalisieren) den intendierten Lernprozess unterstützen können. Eine Lehrperson aus dem Team hält den geplanten Unterricht. Die anderen Lehrkräfte des Teams führen während der Unterrichtsstunde Beobachtungen durch und legen ihren Fokus dabei vor allem auf Indikatoren, die etwas über das Verständnis der Lernenden aussagen können. Nach der Unterrichtsstunde wird das Verständnis der Lernenden mit einem Test erneut überprüft, mit einzelnen Lernenden werden zudem Interviews geführt. Die Stunde wird im Anschluss vom Learning-Study-Team unter Heranziehung von Testergebnissen, Schülerdokumenten, Beobachtungen und meist auch Videoaufzeichnungen besprochen und überarbeitet, wobei der Fokus darauf liegt, Zusammenhänge zwischen der Behandlung und Präsentation der inhaltsbezogenen Elemente im Unterricht auf der einen Seite und den Lernprozessen und dem Verstehen der Schüler/-innen auf der anderen Seite zu identifizieren. Die überarbeitete Stunde wird sodann in einer Parallelklasse von einer anderen Lehrperson erneut unterrichtet (Lo, 2015; Pang & Ling, 2012; Posch, 2018).

Was ist bislang über die Wirksamkeit von Fortbildungen nach dem Lesson-Study und dem Learning-Study Ansatz bekannt? Der Forschungsstand zur Wirksamkeit beider Konzepte ist noch schmal. Die bislang vorliegenden Studien unterstreichen aber das Potenzial beider Ansätze (zsf. Cheung & Wong, 2014; Holmqvist, 2011; Lewis & Perry, 2017; Rzejak, im Druck). In einer der wenigen größeren Studien untersuchten Lewis und Perry (2014, 2015, 2017) die Wirksamkeit von Lesson Studies anhand einer amerikanischen Stichprobe von mehr als 200 Mathematiklehrkräften in 39 Arbeitsgruppen. Verglichen wurden drei verschiedene Ansätze der Zusammenarbeit. Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe arbeiteten nach dem Lesson-Study-Ansatz und erhielten hierfür ein Materialpaket bestehend aus forschungsbasierter Literatur, Materialien, Videosequenzen und Anregungen für die Umsetzung des Themas Bruchrechnung im eigenen Unterricht. Die Lehrpersonen der Kontrollbedingung 1 arbeiteten ebenfalls nach dem Lesson-Study-Ansatz, konnten aber das Thema frei wählen und wurden nicht mit einem forschungsbasierten Materialpaket unterstützt. Die Lehrkräfte der Kontrollgruppe 2 schließlich konnten den Professionalisierungsansatz und auch das Fortbildungsthema selbst wählen und erhielten wie die Kontrollgruppe 1 kein Materialpaket. Innerhalb der teilnehmenden Schulen wurden die Lesson Study Gruppen zufällig den drei Bedingungen zugewiesen, wobei die Zusammensetzung der Gruppen an sich jedoch nicht zufällig erfolgte, um bestehende Lehrerteams nicht auseinanderzureißen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Leistungserwartungen der Lehrkräfte und die Überzeugungen von der Wirksamkeit der kooperativen Zusammenarbeit in der forschungsbasiert unterstützten Experiment- algruppe stärker zunahmten als die der anderen beiden Gruppen. Die Veränderung in den Überzeu- gungen von der Wirksamkeit der kooperativen Zusammenarbeit konnte wiederum den Zuwachs an Lehrerwissen und auch den Lernzuwachs der unterrichteten Schüler/-innen im Bruchrechnen positiv vorhersagen (Lewis & Perry, 2015). Die Schüler/-innen des forschungsbasierten Lesson-Study Ansatzes verzeichneten auch insgesamt einen größeren Lernzuwachs im Bruchrechnen als die Schüler/-innen, deren Lehrkräfte an den beiden anderen Maßnahmen teilgenommen hatten (Lewis & Perry, 2017). Zu beachten ist allerdings, dass die Lehrkräfte der anderen beiden Ansätze in ihrer Arbeit nicht notwendi- gerweise auf Bruchrechnen und auf den Mathematikunterricht fokussierten.

Insgesamt kommen vorliegende Studien und Reviews demnach zu einer positiven Einschätzung, was das Potenzial der Lesson und Learning Studies anbelangt (Cheung & Wong, 2014; Holmqvist, 2011; Rze- jak, im Druck). Allerdings ist eine Reihe von Forschungsfragen bislang auch noch unbeantwortet. Hierzu gehören neben der Frage nach der grundsätzlichen Wirksamkeit des Ansatzes auch Fragen wie, unter welchen Bedingungen der Lesson Study Ansatz effektiv ist, wie viele Durchgänge erforderlich sind, um positive Wirkungen auf Lehrkräfte und deren Schüler/-innen zu erzielen und inwieweit der Einbezug einer externen Expertise notwendig ist, damit Lehrkräfte auf relevante Aktivitäten und Prozesse achten (siehe auch Rzejak, im Druck).

Insbesondere bei aufwändigen und längerfristig angelegten schulinternen Professionalisierungsmaß- nahmen ohne Einbezug externer Expertise kann es vorkommen, dass sich Lehrkräfte gegenseitig in ihrem bisherigen Handeln und in ihren Überzeugungen bestärken und eher damit auseinandersetzen, was sie bereits gut können und schon immer machen, statt – in teilweise mühsamer Arbeit – an rele- vanten Stellen ihres unterrichtlichen Handelns anzusetzen und dieses weiterzuentwickeln (Alton-Lee, 2011; Corcoran, Fuhrman & Belcher, 2001; Guskey & Yoon, 2009, Latham, 1998; Supovitz, 2002).

Ähnlich wie in dem oben dargestellten Projekt von Lewis und Perry (2014, 2015, 2017) werden Lehrper- sonen auch in anderen Professionalisierungsmaßnahmen durch umfassende Materialpakete, welche unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse entstanden, in ihrer Kooperation unterstützt. So berichten bspw. Randel, Apthorp, Beesley, Clark und Wang (2016) über die Wirkungen des sogenan- ten „Classroom Assessment for Student Learning-Programms“ (CASL). Hierbei handelt es sich um eine Professionalisierungsmaßnahme, die die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften mit einem beglei- tenden Materialpaket zum Thema „Formatives Assessment“ flankiert. Das Paket beinhaltet ein Lehrbuch, DVDs, ein Handbuch mit Umsetzungsempfehlungen für die Lehrerteams sowie weitere unterstützende Literatur. Im Kern geht es für die am Programm teilnehmenden Lehrpersonen darum, Lehrstrategien und -verhaltensweisen zu erlernen, mit denen man Schülern/-innen Lernziele und Lernstände bewusst machen, konstruktives Feedback geben und die nächsten Lernschritte für die Schüler/-innen planen kann. Zu Beginn der untersuchten Professionalisierungsmaßnahme, die sich auf Lehrkräfte für Ma- thematik und ihre Klassen beschränkte, fand eine einleitende Videokonferenz für die Lehrerteams der Untersuchungsgruppe⁹ (n = 33 Schulen) statt. 34 Schulen bildeten in der Studie die Kontrollgruppe, deren Lehrpersonen die üblichen Fortbildungsaktivitäten verfolgten. Betrachtet wurde insgesamt ein zweijähriger Zeitraum: Im ersten Trainingsjahr setzten sich die Lehrpersonen der Untersuchungsgrup- pe mit den Materialien auseinander, begannen die Assessment Strategien und Techniken im eigenen Unterricht zu erproben und tauschten sich darüber mit den Kollegen/-innen ihres Teams aus. Während des gesamten zweiten Implementationsjahres wendeten die Lehrkräfte die Strategien im Unterricht an. Sie hatten hierbei die Möglichkeit, sich mit einem/einer in CASL geschulten externen Fortbildner/-in in Verbindung zu setzen und sich beraten zu lassen.

⁹Auf Schulebene erfolgte eine zufällige Zuordnung zur Untersuchungs- und Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse der Studie fielen gemischt aus: Im Bereich des Lehrerwissens und im Lehrerhandeln konnten Vorteile zugunsten derjenigen Lehrpersonen festgestellt werden, die am CASL-Programm teilgenommen hatten. Die CASL-Lehrkräfte bezogen ihre Schüler/-innen u.a. häufiger in den Prozess der Leistungsdiagnose und -beurteilung ein als Lehrkräfte der Kontrollgruppe. In den mathematischen Leistungen der Schüler/-innen unterschieden sich CASL-Klassen und Kontrollgruppenklassen dagegen nicht. Interessant erscheint der Befund, dass sich 15 der 33 Schulen eine intensivere personelle Unterstützung gewünscht hätten, was die Bedeutung einer engeren externen Begleitung durch Experten unterstreicht.

Im Ansatz der australischen „Quality Teaching Rounds“ (QTR) wird die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften mit der systematischen und kriteriengestützten Beobachtung und Analyse des eigenen Unterrichts verbunden. Die Lehrpersonen werden darin ausgebildet, ihren eigenen Unterricht in professionellen Lerngemeinschaften unter Heranziehung von Kriterien wirksamen Unterrichts zu analysieren, wobei die Schwerpunkte auf Aspekten kognitiver Aktivierung, der fachlichen Tiefe des Unterrichts sowie auf der konstruktiven Unterstützung der Lernenden und damit auf evidenzbasierten Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterrichtsqualität liegen. Erste Ergebnisse zeigen vielversprechende Effekte dieses Professionalisierungsansatzes auf die Unterrichtsqualität (Gore et al., 2017).

Auch in der Studie von Gersten und Kollegen (2010) wird der Ansatz der professionellen Lerngemeinschaften mit einer gezielten Unterstützung, welche sich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen stützt, gekoppelt. Die als „Study Groups“ bezeichneten Lehrerteams setzten sich in dieser Fortbildung aus Lehrpersonen zusammen, die jeweils in einer 1. Klasse unterrichteten und sich damit mit ähnlichen Aufgaben und Anforderungen z.B. im Bereich des Schriftspracherwerbs konfrontiert sahen. Sie arbeiteten nicht an selbst gewählten Inhalten, sondern beschäftigten sich auf der Basis von ausgewählter Literatur mit evidenzbasierten Strategien und Maßnahmen für den Erstleseunterricht. Geleitet wurden die Study Groups von Fortbildnern/-innen mit Expertise im Bereich der Leseförderung, die die Lehrkräfte mit Forschungserkenntnissen versorgten und darauf achteten, dass die Diskussionen themenbezogen und fokussiert verliefen.

Die Studie zeigt, dass sich das fachliche Wissen und das unterrichtliche Handeln der in Study Groups arbeitenden Lehrpersonen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die an den regulären Fortbildungsaktivitäten in der jeweiligen Region teilnahm, stärker verbesserten und dass das Wissen und Handeln der Lehrkräfte mit den Schülerleistungen in den verschiedenen getesteten Bereichen zusammenhing. Der Vergleich der Schülerleistungen erbrachte jedoch – auch aufgrund der geringen Teststärke – nur auf einer Facette, dem mündlichen Wortschatz der Schüler/-innen, einen marginal signifikanten Effekt zugunsten der Study-Groups.

Die dargestellten Studien verdeutlichen, dass man nicht per se von positiven Effekten professioneller Lerngemeinschaften ausgehen kann. Wirksame Konzepte zur Einrichtung professioneller Lerngemeinschaften involvieren Lehrpersonen in analytische, planerische und reflexive Tätigkeiten und regen sie an, über einen längeren Zeitraum an der konkreten Weiterentwicklung ihres Unterrichts zu arbeiten. Die Maßnahmen werden direkt oder indirekt durch den Einbezug wissenschaftlicher Expertise unterstützt, indem eine entsprechende Beratung gewährt wird oder/und Materialien zur Verfügung gestellt werden, die von Wissenschaftlern/-innen entwickelt wurden und der Analyse und Weiterentwicklung des Unterrichts dienen. Diese Formen direkter oder indirekter Unterstützung orientieren sich demnach an wissenschaftlichen Evidenzen und fokussieren auf Merkmale, von denen man weiß, dass sie das Lernen der Schüler/-innen befördern (Darling-Hammond et al., 2017; Kennedy, 2016; s. auch 3.4). Das Setzen von Schwerpunkten im Rahmen der Unterrichtsentwicklung wird somit nicht in das Belieben der professionellen Lerngemeinschaften gestellt, sondern wird aktiv angeleitet, inhaltlich gesteuert und impulsgebend unterstützt. Die Arbeit professioneller Lerngemeinschaften ist demnach insbesondere dann erfolgversprechend, wenn der Fokus auf relevante Merkmale der Tiefenstruktur von Unterricht und auf das Lernen der Schüler/-innen gelenkt wird.

4. Desiderate der Forschung

Die genannten Merkmale ergeben ein relativ klar umrissenes Bild von erfolgversprechenden Fortbildungen für Lehrpersonen. Zu beachten ist jedoch, dass sich die hier rezipierten Studien vornehmlich auf Mathematik, Naturwissenschaften und auf die Förderung von Lesen und Schreiben in der Muttersprache beziehen. Ob sie z.B. auch für Fächer wie Sport, Musik und Kunst in gleichem Maße relevant sind, muss hier offen bleiben.¹⁰

Lässt sich ermitteln, an welchen der dargestellten Merkmale es sich besonders anzusetzen lohnt? Die rezipierten Studien verdeutlichen, dass sich die zugrundeliegenden Fortbildungen häufig durch eine Kombination unterschiedlicher Komponenten auszeichnen. Die Wirksamkeit der jeweiligen Fortbildungen ist somit nicht auf ein einzelnes Merkmal zurückführbar. Beispielsweise verdeutlicht die Forschung zu professionellen Lerngemeinschaften, dass deren Wirksamkeit nicht schon allein daraus resultiert, dass Lehrpersonen in Teams über die Weiterentwicklung ihres Unterrichts nachdenken. Relevant ist vielmehr, inwieweit die Lehrpersonen hierbei veranlasst werden, ihren Unterricht und ihr unterrichtliches Handeln unter Heranziehung von Merkmalen wirksamen Unterrichts zu analysieren und weiterzuentwickeln (vgl. auch Kennedy, 2016). Für den Erfolg von Coachingmaßnahmen wiederum dürften u.a. auch der fachliche Fokus, die Gelegenheit zum Erleben eigener Wirksamkeit, die konkrete Beratung und Modellierung des erwünschten Verhaltens und die Nähe zum eigenen Unterricht bedeutsam sein (vgl. auch Desimone & Pak, 2017).

Ferner kann angenommen werden, dass die dargestellten Merkmale für unterschiedliche Zielkriterien des Fortbildungserfolgs relevant sind: Das Erleben eigener Wirksamkeit (3.6) dürfte vor allem für die Motivation der Teilnehmer/-innen wichtig sein. Coaching (3.8) hat ein besonderes Potential, wenn es um die Veränderung unterrichtlichen Handelns geht, und der fachliche Fokus und die Orientierung an den fachlichen Lernprozessen der Schüler/-innen (3.3) dürften vor allem dem Aufbau fachdidaktischen Wissens dienen.

Obgleich die Anzahl an Studien, die sich mit der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen auseinandersetzen und Fortbildungsaktivitäten und -prozesse genauer untersuchen, in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat, ist eine Reihe von Forschungsfragen unbeantwortet bzw. bislang wenig untersucht. Hierzu gehört, welche individuellen Voraussetzungen teilnehmender Lehrkräfte das Lernen im Rahmen von Fortbildungen unterstützen oder hemmen und wie diese Voraussetzungen mit Merkmalen und Formaten von Fortbildungsangeboten interagieren.

Teilnehmende Lehrkräfte unterscheiden sich in ihren kognitiven und motivationalen Voraussetzungen und in ihren Bedürfnissen (s. z.B. Caddle, Bautista, Brizuela & Sharpe, 2016). Fortbildungen nach dem Prinzip ‚One-Size-Fits-All‘ anzubieten, erscheint demnach fragwürdig. Die Fortbildungsforschung hat sich bislang kaum mit der Frage auseinandergesetzt, wie erfolgversprechend Ansätze sind, die im Rahmen von Fortbildungen Maßnahmen der Binnendifferenzierung realisieren. Eine Ausnahme bildet die Professionalisierungsmaßnahme, die den Studien von Antoniou und Kyriakides (2011, 2013) zugrundeliegt. Im Rahmen dieser Fortbildung wurden die teilnehmenden Mathematiklehrkräfte – basierend auf Beobachtungsdaten zur Unterrichtsqualität – zunächst in kompetenzhomogene Gruppen eingeteilt. Die Lehrpersonen jeder Kompetenzstufe wurden dann zufällig dem sogenannten „Dynamic Integrated Approach“ (DIA) oder dem „Holistic/Reflective Approach“ (HA) zugeteilt. Beim DIA-Ansatz erhielten die

¹⁰ Bautista, Yau und Wong (2017) analysierten in ihrem Review Fortbildungen, die sich an Lehrpersonen für Musik richteten. Sie überprüften hierbei, inwieweit sich die aus der Literatur bekannten und hier unterschiedenen Merkmale erfolgreicher Fortbildungen auch in den untersuchten Musikfortbildungen wiederfinden ließen und stellten hierbei Gemeinsamkeiten (z.B. in der Realisierung von Angeboten, welche die Lehrkräfte zum aktiven Lernen anregen, s. 3.1), aber auch Unterschiede (z.B. in der Verbreitung von Angeboten mit einem fachlichen Fokus, s. 3.3) fest. Effekte von Fortbildungen auf die teilnehmenden Lehrkräfte oder deren Schüler/-innen berücksichtigen sie jedoch nicht.

Lehrpersonen anschließend auf ihr Kompetenzniveau abgestimmte Materialien, mit denen sie angeregt wurden, effektive und weniger effektive Praktiken in ihrem eigenen Mathematikunterricht zu erkennen und Forschungsbefunde zur eigenen Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Die Lehrkräfte des Holistic/Reflective Approach (HA) wählten sich einen eigenen Schwerpunkt zur Reflexion und erhielten keine auf ihr Kompetenzniveau abgestimmten Materialien. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass sich die Qualität des Mathematikunterrichts der DIA-Lehrpersonen stärker verbesserte als die Unterrichtsqualität von HA-Lehrpersonen und dass sich die mathematischen Leistungen der Schüler/-innen der DIA-Lehrkräfte günstiger entwickelten als die Leistungen der Schüler/-innen, deren Lehrkräfte an der HA-Fortbildung teilgenommen hatten.

Die Studie deutet demnach auf das Potenzial binnendifferenzierender Maßnahmen in Fortbildungen hin, auch wenn die positiven Effekte der Fortbildung – da sich die beiden Ansätze in mehreren Merkmalen unterschieden – nicht zwingend auf die vorgenommene Differenzierung zurückgeführt werden können.

Ein weiteres Forschungsdesiderat bezieht sich auf die Frage, wie Merkmale des (Fach-)Kollegiums auf den Erfolg einer Fortbildung wirken, wenn ganze Kollegien oder Fachkollegien die Zielgruppen der Fortbildung sind.

Auch über den Einfluss von Fortbildnern/-innen liegen wenige Erkenntnisse vor. Es ist es sehr plausibel, von erheblichen Effekten der Fortbildner/-innen auf das Lernen und die Entwicklung von Lehrkräften auszugehen. Beispielsweise ergaben sich während des ersten, vergleichsweise unstandardisierten Durchgangs des neuseeländischen „Literacy Professional Development Projekts“ erhebliche Fortbildner/-inneneffekte bis auf das Lernen der Schüler/-innen, die auch nach der Vereinheitlichung des Ablaufs nicht völlig verschwanden (McDowall et al., 2007). Welche Merkmale von Fortbildnern/-innen hierbei besondere Beachtung verdienen, ist bislang weitgehend unerforscht. Berücksichtigt man die o.g. Forschungsbefunde, die auf die hohe Bedeutung wissenschaftlicher Expertise verweisen, so dürfte u.a. das fachliche Wissen der Fortbildner/-innen bedeutsam sein. Dies schließt bei Fortbildungen, die sich auf eine Weiterentwicklung des Unterrichts beziehen, insbesondere fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen ein. Überdies dürfte dem Wissen über das Lernen von Erwachsenen und über Merkmale erfolgversprechender Fortbildungskonzepte eine wichtige Rolle zukommen. Zieht man zur Identifizierung weiterer Kompetenzfacetten von Fortbildnern/-innen Aussagen von Lehrpersonen heran (u.a. Jäger & Bodensohn, 2007; Linder, 2011), so rücken insbesondere die Klarheit und Verständlichkeit in der Präsentation von Inhalten, die Authentizität – gemeint sind hiermit vor allem die Erfahrungen der Fortbildner/-innen mit dem Fortbildungsinhalt und das Systemwissen über die betreffende Schulart – sowie das Spektrum an Fähigkeiten und Eigenschaften, Lehrpersonen für die Auseinandersetzung mit dem Fortbildungsinhalt zu motivieren und anzuregen, in den Mittelpunkt. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass den Fortbildungsteilnehmern/-innen einerseits die Relevanz und die Bedeutsamkeit des Fortbildungsinhalts zu verdeutlichen ist und dass andererseits auf die Realisierbarkeit entsprechender Implikationen zu achten ist. In dem Zusammenhang dürfte auch die Fähigkeit von Fortbildnern/-innen, Forschungsbefunde auf konkrete Unterrichtssituationen beziehen und an Fällen und Beispielen aus dem Unterricht verdeutlichen zu können, eine wichtige Eigenschaft guter Fortbildner/-innen sein. Ferner ist anzunehmen, dass außerdem die eigene Überzeugungskraft und die Begeisterung als Fortbildner/-in eine Rolle für die Motivierung der Teilnehmer/-innen spielen.

Zu den bestehenden Forschungslücken zählt überdies, dass über die Prozessqualität von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte insgesamt wenig bekannt ist, sieht man von den üblichen Evaluationen, die primär nach Zufriedenheit und Akzeptanz fragen, ab. Instrumente zur formativen Evaluation (Beobachtungsbogen, Fragebogen für teilnehmende Lehrkräfte), anhand derer sich die Qualität von Aktivitäten auf der Prozessebene einschätzen lässt, fehlen im deutschsprachigen Raum fast vollständig und sind auch international bislang nicht auf ihre prognostische Validität untersucht (Gaumer Erickson, Noonan, Brussow & Supon Carter, 2017; Richter & Kleinknecht, 2017).

In dem Zusammenhang ist auch zu beklagen, dass deutschlandweit keine vergleichbaren Daten über die Nutzung von Fortbildungsangeboten und deren Qualitäten verfügbar sind, da in vielen Bundesländern eine öffentliche Berichterstattung zur Lehrerfortbildung noch nicht etabliert ist (DVLfB, 2018). Das bedeutet auch: Selbst wenn weltweit deutlich verstärkte Forschungsbemühungen im Bereich der Fortbildung von Lehrkräften festzustellen sind, weiß man über die seitens des Staates, der Kirchen und der von anderen Trägern organisierten Fortbildungen kaum etwas.

5. Implikationen für die Praxis, Probleme in der Praxis

Obwohl der vorliegende Forschungsstand ein relativ klar konturiertes Bild wirksamer Fortbildungen zeichnen kann, unterscheidet sich die gängige Fortbildungspraxis deutlich von den o.g. Formaten und Konzepten. Nach wie vor dominieren kurze Fortbildungsmaßnahmen und One-Shot-Workshops den Alltag in der dritten Phase der Lehrerbildung. Diese weisen häufig eine geringe Kohärenz auf und stützen sich selten auf empirische Befunde und Evidenzen.

Oft existiert keine klare Vorstellung davon, wie sich durch die Fortbildung das konkrete Handeln von Lehrpersonen im Unterricht weiterentwickeln soll und wie dies mit dem Lernen von Schülern/-innen in Zusammenhang steht. Selten wird das erwünschte Handeln von Fortbildnern/-innen so demonstriert, dass es als Modell dienen kann und den Lehrpersonen verdeutlicht, auf was es konkret ankommt. In dem Zusammenhang mangelt es auch an Gelegenheiten zum Feedback und zum Coaching.

Insofern stellt sich besonders dringlich die Frage, wie es gelingen kann, Fortbildungskonzepte, deren Wirksamkeit an kleinen Stichproben von Lehrkräften bestätigt wurde, in die Fläche zu bringen. Einige der o.g. Konzepte, z.B. die „Quality Teaching Rounds“ (s. 3.9), sind durchaus so angelegt, um in die Breite getragen werden zu können. Allerdings erfordern auch solche Konzepte, bei denen Lehrkräfte in einer professionellen Lerngemeinschaft zusammenarbeiten, eine Anleitung und eine Begleitung und Unterstützung durch Experten/-innen.

Die qualitative Weiterentwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland wird durch strukturelle und ressourcielle Hemmnisse und Probleme beeinträchtigt. Bislang dominieren in den meisten Bundesländern Strukturen, die eine kontinuierliche Professionalisierung von Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen erschweren, wenn nicht gar verhindern. Zu den strukturellen Hindernissen gehört, dass die Fortbildung von Lehrpersonen in den meisten Bundesländern – im Unterschied zur Schweiz und Österreich – nicht in den Aufgabenbereich von Universitäten und Hochschulen fällt und die Beteiligung von Wissenschaftlern/-innen an Fortbildungen eher auf einem ‚privaten‘ Interesse von Hochschullehrern/-innen basiert als auf klar geregelten Kooperationen unter Anrechnung von Deputaten (Benning, Lipowsky, Holzäpfel & Rincke, 2018). Hinzu kommt, dass die finanziellen Mittel, die die Bundesländer für Fortbildungen zur Verfügung stellen, in den letzten Jahren eher reduziert statt erhöht wurden (DVLfB, 2018). Eine weitere strukturelle Hürde besteht darin, dass es die Funktion Fortbildner/-in in vielen Bundesländern bislang nicht gibt, was u.a. dazu führt, dass viele Fortbildner/-innen die entsprechenden Aufgaben nur kurz ausüben, bis sie auf andere Funktionsstellen wechseln.

Beim Scaling Up von Fortbildungsbemühungen in die Breite stellt sich grundsätzlich die Frage, wie eine erfolgsversprechende Disseminierung erfolgen kann. Ein Modell sieht vor, dass Experten/-innen direkt mit den Praktikern/-innen zusammenarbeiten. Dieses Modell lässt sich aber kaum großflächig umsetzen. Ein zweites Modell, das an ein Kaskadensystem erinnert, impliziert, dass Experten/-innen zunächst Fortbildner/-innen qualifizieren, die dann in einem zweiten Schritt mit Schulen und Lehrpersonen vor Ort arbeiten. Ohne eine hochwertige Qualifizierung und ohne ein begleitendes Coaching von Fortbildnern/-innen dürften Fortbildungsinhalte jedoch mit jeder Stufe der Vermittlung „verwässert“ werden und die schulische Praxis damit nicht konzeptgetreu erreichen („Stille Post“-Phänomen). Auch bei Favorisierung des zweiten Modells stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, die erforderliche Zahl an hoch qualifizierten Fortbildnern/-innen auszubilden, denn zu den strukturellen Problemen gehört auch, dass Fortbildner/-innen mit der oben beschriebenen Expertise in der benötigten Anzahl bislang nicht zur Verfügung stehen. Die Bundesländer sind deshalb gefordert, nachhaltige Qualifizierungsprogramme für Fortbildner/-innen im Besonderen und für Multiplikatoren/-innen im Allgemeinen einzurichten. Nach den hier zusammengefassten Befunden ist die Beteiligung von Universitäten und Hochschulen an solchen Qualifizierungsprogrammen unerlässlich.

Eine weitere Strategie zur Disseminierung von Fortbildungsinhalten in die Breite stellt die Erstellung anregender und hochwertiger Fortbildungsmaterialien dar. Mit ihnen können zum einen ausgearbeitete Curricula, unterrichtliche Strategien und Vorgehensweisen, Beispiele und Modelle für gelungene Praxis (z.B. auch über Videosequenzen) sowie konkrete Anregungen für den Unterricht multipliziert werden. Im Rahmen dieses Beitrags wurden einige Fortbildungskonzepte vorgestellt, in denen entsprechende Materialien begleitend zum Einsatz kamen. Materialien für den Unterricht, wie z.B. das Curriculum der Textdetektive mit ausgearbeiteten Arbeitsblättern für die Lehrerhand (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Souvignier & Behrmann, 2017, s. 3.5), können hierbei mehrere Funktionen erfüllen: Sie entlasten die Lehrpersonen bei der alltäglichen Unterrichtsplanung und schaffen damit u.U. Ressourcen für anspruchsvollere analytische und reflexive Tätigkeiten. Zudem lenken entsprechende Materialien die Aufmerksamkeit und das Handeln der Lehrkräfte auf die intendierten und wissenschaftlich abgesicherten Prinzipien, Lehrstrategien und Kernideen der Fortbildung (z.B. Lesestrategien, Feedbackverfahren, Möglichkeiten zur kognitiven Aktivierung der Lernenden) und erhöhen somit die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Lehrpersonen in ihrer Praxis hieran orientieren.

Fortbildungsmaterialien können zum anderen eingesetzt werden, um Anregungen und Impulse zur kriterialen Analyse des eigenen Unterrichts in die Breite zu tragen, so wie dies z.B. im Professionalisierungsansatz „Quality Teaching Rounds“ erfolgt. Gleichwohl erscheint auch bei materialgestützten Scaling Up Varianten eine Unterstützung und Begleitung der Lehrkräfte durch Experten/-innen notwendig zu sein. Insbesondere der Einsatz digitaler Werkzeuge dürfte das Angebot an materialgestützten Fortbildungen in den nächsten Jahren spürbar erhöhen.

Was die inhaltliche Kohärenz von Fortbildungen, die sich auf eine Weiterentwicklung des Unterrichts beziehen, anbelangt, sollte bei Scaling Up Vorhaben darauf geachtet werden, dass sich die Fortbildungskonzepte an evidenzbasierten Merkmalen guten Unterrichts orientieren und hierbei inhaltlich ausgerichtet werden. Einige Bundesländer und auch Landeskirchen haben sich inzwischen auf den Weg gemacht, Orientierungsrahmen für die Fortbildung zu entwickeln.

Betrachtet man internationale Fortbildungsmaßnahmen mit einer gewissen Breitenwirkung, beispielsweise das neuseeländische „Literacy Professional Development“ Projekt (s. 3.8), so arbeiten an solchen Vorhaben neben gut qualifizierten Fortbildnern/-innen immer auch Wissenschaftler/-innen mit (Timperley & Parr, 2009). Solche „Research Practice Partnerships“ werden auch jenseits von Fortbildungen als ein wichtiges Instrument betrachtet, um den Dialog zwischen Forschung und Schulpraxis zu befördern (Penuel et al., 2015).

Eine Frage, die in der Fortbildungsliteratur immer wieder kontrovers diskutiert wird, berührt die Frage, ob man Lehrpersonen zur Teilnahme an Fortbildungen verpflichten sollte. Bei näherer Betrachtung wird diese einfach anmutende Frage schnell komplex. Denn sie zieht eine Fülle weiterer Fragen nach sich: Welche Art von Verpflichtung meint man und welche Art von Fortbildung? Grundsätzlich sind alle Lehrpersonen in Deutschland zur Fortbildung verpflichtet (DVLfB, 2018). Wie diese Fortbildungspflicht eingefordert und umgesetzt wird und welche Erwartungen damit verbunden sind, ist in den einzelnen Bundesländern jedoch unterschiedlich, teilweise auch gar nicht geregelt (DVLfB, 2018). Wenn man mit Fortbildungspflicht meint, dass Lehrpersonen jährlich oder alle zwei Jahre eine bestimmte Zahl an Credits oder Fortbildungspunkten nachweisen sollen: Welche möglicherweise unerwünschten Effekte hätte dies, wenn man auf diese Art die extrinsische Motivation erhöhen würde? Ist mit Fortbildungspflicht gemeint, dass Lehrpersonen spezifische Fortbildungen zu einem bestimmten inhaltlichen Rahmen besuchen müssen? Wie werden Fortbildungsaktivitäten dokumentiert und nachgewiesen? Wie wird das Ableisten der Fortbildungspflicht überprüft und wer leistet dies? Welche Sanktionen sind möglich, wenn eine Lehrkraft ihrer Fortbildungspflicht nicht nachkommt?

Häufig richten sich Fortbildungen, um Fortbildungsinhalte in die Breite zu disseminieren, an das ganze Kollegium. Hier entsteht eine neue Herausforderung, denn in diesem Fall kann der Fortbildungsbesuch für die Schule als Ganzes zwar freiwillig, für die einzelne Lehrperson aber verpflichtend sein. Kennedy (2016) gibt zu bedenken, dass der Besuch einer Fortbildung verpflichtend sein kann, das Lernen innerhalb der Fortbildung ist es jedoch nicht. „Attendance is mandatory but learning is not“ (Kennedy, 2016, S. 973). Man kann daher annehmen, dass mit der Dauer der Fortbildung und dem Aufwand, den man als Lehrkraft für eine aktive Teilnahme investieren muss, bei einem Teil der Lehrpersonen mit eher ungünstigen motivationalen Ausgangsbedingungen der Widerstand eher zu- als abnimmt. Timperley et al. (2007) bilanzieren, dass die Frage Pflicht vs. Freiwilligkeit letztlich falsch gestellt sei. Stattdessen komme es darauf an, die Lehrpersonen durch die Gestaltung der Fortbildung zu engagierter Mitarbeit zu motivieren und sie ‚mitzunehmen‘. Dies kann auch bei Lehrpersonen gelingen, die verpflichtet sind, an einer Fortbildung teilzunehmen. Belastbare Forschungsbefunde über die Wirkungen einer wie auch immer gearteten Fortbildungspflicht liegen bislang nicht vor.

Häufig richten sich Fortbildungen, um Fortbildungsinhalte in die Breite zu disseminieren, an das ganze Kollegium. Dies wirft eine Reihe von Fragen auf. Zum einen stellt sich bei Berücksichtigung der o.g. Merkmale wirksamer Fortbildungen die Frage, ob fachheterogene Kollegien oder vielmehr Fachgruppen die richtigen Zielgruppen für die Fortbildungsangebote sind. Zum anderen lässt sich kritisch fragen, inwieweit Fortbildungsprogramme, die sich an ganze Kollegien wenden und damit verpflichtend für die einzelne Lehrkraft an dieser Schule sind, eine Mindestquote an Zustimmung und lernzielorientierter Motivation im Kollegium voraussetzen, damit Fortbildungsinhalte in der Breite umgesetzt werden. Gibt es im Kollegium bspw. einen Schwellenwert an aktiver Zustimmung und Fortbildungsbereitschaft, der – um den Erfolg der Fortbildung nicht zu gefährden – nicht unterschritten werden sollte? Hierzu liegen aus der Forschung noch keine belastbaren Befunde vor. In der Evaluation der Fortbildung „Qualifizierung zur Weiterentwicklung des Unterrichts fokussiert auf individuelle Förderung“ zeigte sich, dass die Quote derjenigen Lehrpersonen, die an der Fortbildung auch deshalb teilnahmen, weil sich die Schule als Ganzes für eine Teilnahme entschied, in Teilen vorhersagen konnte, wie die Fortbildungsinhalte von den Lehrpersonen wahrgenommen und genutzt wurden (Rzejak & Lipowsky, 2018): Je höher diese sogenannte Anpassungsquote in einer Schule ausfiel, desto ungünstiger wurde die Fortbildung wahrgenommen und desto seltener wurden die Inhalte genutzt.

Gut durchdachte und umgesetzte Fortbildungsangebote für Lehrpersonen sind ein erfolgversprechender Weg, um Schule und Unterricht nachhaltig weiterzuentwickeln. Der Beitrag verdeutlicht aber, wie wichtig es ist, dass Akteure aus Wissenschaft, Schule und Bildungsadministration ihre Zusammenarbeit verstärken und qualitativ hochwertige Fortbildungsangebote entwickeln.

6. Literatur

- Allen, Josef P./ Pianta, Robert C./ Gregory, Anne/ Mikami, Amori Y./ Lun, Janetta 2011: An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. In: *Science*. 333. Jahrg., H. 6045. S. 1034 – 1037
- Alliger, George M./ Tannenbaum, Scott I./ Bennett, Winston Jr./ Traver, Holly/ Shotland, Allison 1997: A meta-analysis of the relations among training criteria. In: *Personnel Psychology*. 50. Jahrg., H. 2. S. 341 – 358
- Alton-Lee, Adrienne 2011: (Using) evidence for educational improvement. In: *Cambridge Journal of Education*. 41. Jahrg., H. 3. S. 303 – 329
- Andersen, Michael/ Wahlgren, Bjarne 2015: Conference evaluation focusing on learning and transfer. In: *Journal of Multidisciplinary Evaluation*. 11. Jahrg., H. 25. S. 34 – 50
- Andersson, Catarina/ Palm, Torulf 2017: The impact of formative assessment on student achievement. A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. In: *Learning and Instruction*. 49. Jahrg., S. 92 – 102
- Antoniou, Panayiotis/ Kyriakides, Leonidas 2011: A dynamic integrated approach to teacher professional development on teacher instruction and student learning. Results from an experimental study. In: *School Effectiveness and School Improvement*. 22. Jahrg., H. 3. S. 291 – 311
- Antoniou, Panayiotis/ Kyriakides, Leonidas 2013: A dynamic integrated approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. In: *Teaching and Teacher Education*. 29. Jahrg., S. 1 – 12
- Banilower, Eric R. 2007: *Science: It's elementary. Year one evaluation report*. Chapel Hill, NC. In: <http://www.horizon-research.com/science-its-elementary-year-one-evaluation-report>, recherchiert am 12.07.2018
- Bautista, Alfredo/ Yau, Xenia/ Wong, Joanne 2017: High-quality music teacher professional development: A review of the literature. In: *Music Education Research*. 19. Jahrg., H. 4. S. 455 – 469
- Beck, Erwin/ Baer, Matthias/ Guldemann, Titus/ Bischoff, Sonja/ Brühwiler, Christian/ Müller, Peter et al. 2008: *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster
- Benning, Anna/ Lipowsky, Frank/ Holzäpfel, Lars/ Rincke, Karsten 2018: Aufgaben und Herausforderungen für die universitäre Lehrerfortbildung. Oder: »Wie kommt der Köder zum Fisch?« – Befunde einer Befragung. In: *Pädagogik*. 70. Jahrg., H. 10. S. 38 – 41
- Biancarosa, Gina/ Bryk, Anthony S./ Dexter, Emily R. 2010: Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. In: *Elementary School Journal*, 111. Jahrg., H. 1. S. 7 – 34
- Blank, Rolf K./ De las Alas, Nina 2009: *Effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta-analysis provides evidence useful to education leaders*. Washington, DC

Bömer, Anna-Theresia/ Kunter, Mareike/ Hertel, Silke 2011: Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften – Empirische Überprüfung eines kognitiv-affektiven Modells der Überzeugungsveränderung. Vortrag auf der Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie der DGPs 14.-16.09.2011 in Erfurt

Browder, Diane M./ Jimenez, Bree A./ Mims, Pamela J./ Knight, Victoria F./ Spooner, Fred/ Lee, Angel et al. 2012: The effects of a “tell-show-try-apply” professional development package on teachers of students with severe developmental disabilities. In: *Teacher Education and Special Education*. 35 Jahrg., H. 3. S. 212 – 227

Caddle, Mary C./ Bautista, Alfredo/ Brizuela, Bárbara M./ Sharpe, Sheree T. 2016: Evaluating mathematics teachers’ professional development motivations and needs. In: *Journal of Research in Mathematics Education*, 5. Jahrg., H. 2. S. 112 – 134

Campbell, Patricia F./ Malkus, Nathaniel N. 2011: The impact of elementary mathematics coaches on student achievement. In: *The Elementary School Journal*. 111. Jahrg., H.3. S. 430 – 454

Carpenter, Thomas P./ Fennema, Elizabeth/ Peterson, Penelope L./ Chiang, Chi-Pang/ Loef, Megan 1989: Using knowledge of children’s mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. In: *American Educational Research Journal*. 26 Jahrg., H. 4. S. 499 – 531

Carrillo, Camillo/ Maasen van den Brink, H./ Groot, Wim 2016: Professional development programs and their effects on student achievement: A systematic review of evidence. Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER), Working Paper Series 16/03. In: <http://www.tierweb.nl/tier/assets/files/UM/Working%20papers/TIER%20WP%2016-03.pdf>, recherchiert am 12.12. 2018

Caulfield-Sloan, Maryrose B./ Ruzicka, Mary F. 2005: The effect of teachers’ staff development in the use of higher-order questioning strategies on third grade students’ rubric science assessment performance. In: *Planning and Changing*. 36 Jahrg., H. 3-4. S. 157 – 175

Cheng, Eric C./ Lo, Mun L. 2013: Learning Study: Its origins, operationalisation, and implications. OECD Education Working Papers, No. 94. In: https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-study_5k3w-jp0s959p-en, recherchiert am 10.12. 2018

Cheung, Wai Ming/ Wong, Wing Yee 2014: Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. In: *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 3. Jahrg., H. 2. S. 137 – 149

Cohen, David K./ Hill, Heather C. 2000: Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. In: *Teachers College Record*. 102. Jahrg., H. 2. S. 294 – 343

Corcoran, Tom B./ Fuhrman, Susan H./ Belcher, Catherine L. 2001: The district role in instructional improvement. In: *Phi Delta Kappan*. 83. Jahrg., H. 1. S. 78 – 84

Cordingley, Philippa/ Bell, Miranda/ Evans, Donald/ Firth, Antonia 2005: The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? In: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=139>, recherchiert am 10. 12. 2018

Darling-Hammond, Linda/ Hyler, Maria E./ Gardner, Madelyn 2017: Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. Palo Alto, CA

- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (Hg.) 2000: Handbook of self-determination research. Rochester
- Desimone, Laura M. 2009: Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. In: Educational Researcher. 38. Jahrg., H. 3. S. 181 – 199
- Desimone, Laura M./ Garet, Michael S. 2015: Best practices in teachers' professional development in the United States. In: Psychology, Society and Education. 7 Jahrg., H. 3. S. 252 – 263
- Desimone, Laura M./ Pak, Katie 2017: Instructional coaching as high-quality professional development. In: Theory Into Practice. 56. Jahrg., H. 1. S. 3 – 12
- Domitrovich, Celene E./ Gest, Scott D./ Gill, Sukhdeep/ Jones, Damon/ DeRousie, Rebecca S. 2009a. Individual factors associated with professional development training outcomes of the Head Start REDI program. In: Early Education and Development. 20. Jahrg., H. 3. S. 402 – 430
- Domitrovich, Celene E./ Gest, Scott D./ Gill, Sukhdeep/ Bierman, Karen L./ Welsh, Janet A./ Jones, Damon 2009b: Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. In: American Educational Research Journal. 46. Jahrg., H. 2. S. 567 – 597
- Doppelt, Yaron/ Schunn, Christian D./ Silk, Eli M./ Mehalik, Matthew M./ Reynolds, Birdy/ Ward, Erin 2009: Evaluating the impact of a facilitated learning community approach to professional development on teacher practice and student achievement. In: Research in Science & Technological Education. 27. Jahrg., H. 3. S. 339 – 354
- Dreher, Ulrike/ Holzäpfel, Lars/ Leuders, Timo/ Stahnke, Rebekka 2018: Problemlösen lehren lernen – Effekte einer Lehrerfortbildung auf die prozessbezogenen mathematischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Journal für Mathematik-Didaktik. 39. Jahrg., H. 2. S. 227 – 256
- DuFour, Richard 2004: What is a professional learning community? In: Educational Leadership. 61. Jahrg., H. 8. S. 6 – 11
- DVLfB (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung) 2018: Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. H. 47., <http://www.lehrerinnenfortbildung.de/>, recherchiert am 30.09. 2018
- Fulton, Kathleen/ Britton, Ted 2011: STEM teachers in professional learning communities: From good teachers to great teaching. In: National Commission on Teaching and America's Future. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521328.pdf>, recherchiert am 10.12. 2018
- Garet, Michael S./ Cronen, Stephanie/ Eaton, Marian/ Kurki, Anja/ Ludwig, Meredith/ Jones, Wehmah et al. 2008: The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement. Washington, DC
- Garet, Michael S./ Heppen, Jessica B./ Walters, Kirk/ Parkinson, Julia/ Smith, Toni M./ Song, Mengli et al. 2016: Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development. NCEE 2016-4010. Washington, DC

Fulton, Kathleen/ Britton, Ted 2011: STEM teachers in professional learning communities: From good teachers to great teaching. In: National Commission on Teaching and America's Future. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521328.pdf>, recherchiert am 10.12. 2018

Garet, Michael S./ Cronen, Stephanie/ Eaton, Marian/ Kurki, Anja/ Ludwig, Meredith/ Jones, Wehmah et al. 2008: The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement. Washington, DC

Garet, Michael S./ Heppen, Jessica B./ Walters, Kirk/ Parkinson, Julia/ Smith, Toni M./ Song, Mengli et al. 2016: Focusing on mathematical knowledge: The impact of content-intensive teacher professional development. NCEE 2016-4010. Washington, DC

Garet, Michael S./ Wayne, Andrew J./ Stancavage, Fran/ Taylor, James/ Walters, Kirk/ Song, Mengli et al. 2010: Middle School Mathematics Professional Development Impact Study. Findings after the first year of implementation. In: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104009/pdf/20104010.pdf>, recherchiert am 15.09. 2018

Garet, Michael S./ Wayne, Andrew J./ Stancavage, Fran/ Taylor, James/ Eaton, Marian/ Walters, Kirk et al. 2011: Middle School Mathematics Professional Development Impact Study. Findings after the second year of implementation. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519922.pdf>, recherchiert am 15.09. 2018

Gaumer Erickson, Amy S./ Noonan, Patricia M./ Brussow, Jennifer/ Supon Carter, Kayla 2017: Measuring the quality of professional development training. In: *Professional Development in Education*. 43. Jahrg., H. 4. S. 685 – 688

Gersten, Russell/ Dimino, Joseph/ Jayanthi, Madhavi/ Kim, James S./ Santoro, Lana E. 2010: Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. In: *American Educational Research Journal*. 47. Jahrg., H. 3. S. 694 – 739

Gessler, Michael 2009: The correlation of participant satisfaction, learning success and learning transfer: An empirical investigation of correlation assumptions in Kirkpatrick's four-level model. In: *International Journal of Management in Education*. 3. Jahrg., H. 3-4. S. 346 – 358

Giallo, Rebecca/ Hayes, Louise (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management: Comparing program satisfaction alongside changes in behaviour management practices. In: *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 7. Jahrg., S. 108 – 119

Goldschmidt, Pete/ Phelps, Geoffrey 2010: Does teacher professional development affect content and pedagogical knowledge: How much and for how long? In: *Economics of Education Review*. 29. Jahrg., H. 3, S. 432 – 439

Gore, Jennifer/ Lloyd, Adam/ Smith, Maxwell/ Bowe, Julie/ Ellis, Hywel/ Lubans, David 2017: Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. In: *Teaching and Teacher Education*. 68. Jahrg., S. 99 – 113

Gräsel, Cornelia 2010: Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13. Jahrg., H. 1. S. 7 – 20

- Greenleaf, Cynthia L./Litman, Cindy/ Hanson, Thomas L./ Rosen, Rachel/ Boscardin, Christy K./ Herman, Joan et al. 2011: Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. In: *American Educational Research Journal*. 48. Jahrg., H. 3. S. 647 –717
- Gregory, Anne/ Allen, Joseph P./ Mikami, Amori Y./ Hafen, Christopher A./ Pianta, Robert C. 2014: Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. In: *Psychology in the Schools*. 51. Jahrg., H. 2. S. 143 – 163
- Guskey, Thomas R. 1985: Staff development and teacher change. In: *Educational Leadership*. 42. Jahrg., H. 7. S. 57 – 60
- Guskey, Thomas R. 1994: Professional development in education: In search of the optimal mix. In: <https://eric.ed.gov/?id=ED369181>, recherchiert am 09.08. 2018
- Guskey, Thomas R. 2002a. Does it make a difference? Evaluating professional development. In: *Educational Leadership*. 59. Jahrg., H. 6. S. 45 – 51
- Guskey, Thomas R. 2002b. Professional development and teacher change. In: *Teachers and Teaching: Theory and practice*. 8. Jahrg., H. 3/4. S. 381 – 391
- Guskey, Thomas R./ Yoon, Kwan S. 2009: What works in professional development? *Phi Delta Kappan*. 90. Jahrg., H. 7. S. 495 – 500
- Guthrie, John T./ Van Meter, Peggy/ Hancock, Gregory R./ Alao, Solom/ Anderson, Emily/ McCann, Ann 1998: Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? In: *Journal of Educational Psychology*. 90. Jahrg., H. 2. S. 261 – 278
- Hamre, Bridget K./ Pianta, Robert C. 2010: Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In: Judith L. Meece/ Jacquelynne S. Eccles (Hg.): *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. London. S. 43 – 59
- Hamre, Bridget K./ Pianta, Robert C./ Burchinal, Margaret/ Field, Samuel/ LoCasale-Crouch, Jennifer/ Downer, Jason et al. 2012: A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. In: *American Educational Research Journal*. 49. Jahrg., H. 1. S. 88 – 123
- Harris, Karen R./ Graham, Steve/ Adkins, Mary 2015: Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. In: *Contemporary Educational Psychology*. 40. Jahrg., S. 5 – 16
- Hattie, John 2009: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London
- Hattie, John/ Timperley, Helen 2007: The power of feedback. In: *Review of Educational Research*. 77. Jahrg., H. 1. S. 81 – 112
- Heller, Joan I./ Curtis, Deborah A./ Rabe-Hesketh, Sophia/ Verboncoeur, Carol J. 2007: The effects of "Math Pathways and Pitfalls" on students' mathematics achievement: National Science Foundation Final Report. In: <https://eric.ed.gov/?id=ED498258>, recherchiert am 15.09. 2018

- Heller, Joan I./ Daehler, Kirsten R./ Wong, Nicole/ Shinohara, Mayumi/ Miratrix, Luke W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 49. Jahrg., H.3. S. 333 – 362.
- Hiebert, James/ Morris, Anne K. 2012: Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. In: *Journal of Teacher Education*. 63. Jahrg., H. 2. S. 92 – 102
- Hill, Heather C./ Blunk, Merrie/ Charalambous, Charalambos/ Lewis, Jennifer M./ Phelps, Geoffrey C./ Sleep, Laurie et al. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the Mathematical Quality of Instruction: An exploratory study. In: *Cognition and Instruction*, 26. Jahrgang, H. 4, S. 430 – 511
- Holmqvist, Mona 2011: Teachers' learning in a learning study. In: *Instructional Science*. 39. Jahrg., H. 4. S. 497 – 511
- Hord, Shirely M. 1997: Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX
- Jäger, Reinhold S./ Bodensohn, Rainer 2007: Bericht zur Befragung von Mathematiklehrkräften. Die Situation der Lehrerfortbildung im Fach Mathematik aus der Sicht der Lehrkräfte. In: https://dzlm.de/files/uploads/17_01_07_mathematiklehrerbefragung.pdf, recherchiert am 15.09. 2018
- Kennedy, Mary M. 1999: Form and substance in inservice teacher education. In: NISE. 3. Jahrg., H. 2. In: <http://archive.wceruw.org/nise/Publications/Briefs/default.html>, recherchiert am 15.12. 2018
- Kennedy, Mary M. 2016: How does professional development improve teaching? In: *Review of Educational Research*. 86. Jahrg., H. 4. S. 945 – 980
- Kiemer, Katharina/ Gröschner, Alexander/ Pehmer, Ann-Kathrin/ Seidel, Tina (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. In: *Learning and instruction*, 35. Jahrg., S. 94 – 103
- Kini, Tara/ Podolsky, Anne 2016: Does teaching experience increase teacher effectiveness. A review of the research. Learning Policy Institute. Palo Alto, CA
- Kirkpatrick, Donald L. 1979: Techniques for evaluating training programs. In: *Training and Development Journal*. 33. Jahrg., H. 6. S. 78 – 92
- Kleickmann, Thilo/ Tröbst, Steffen/ Jonen, Angela/ Vehmeyer, Julia/ Möller, Kornelia 2016: The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. In: *Journal of Educational Psychology*. 108. Jahrg., H. 1. S. 21 – 42
- Klinzing, Hans G. 2002: Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 48. Jahrg., H. 2. S. 194 – 214
- Kraft, Matthew A./ Blazar, David/ Hogan, Dylan 2018: The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. In: *Review of Educational Research*. 88. Jahrg., H. 4. S. 547 – 588

Kreis, Annelies/ Lügstenmann, Gaudenz/ Staub, Fritz C. 2008: Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung: Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching. In: https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publikationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr5.pdf, recherchiert am 15.09.2018

Landry, Susan H./ Anthony, Jason L./ Swank, Paul R./ Monseque-Bailey, Pauline 2009: Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. In: *Journal of Educational Psychology*. 101. Jahrg. H. 2. S. 448 – 465

Latham, Andrew S. 1998: Site-based management: Is it working? In: *Educational Leadership*. 55. Jahrg., H. 7. S. 85 – 86

Leidig, Tatjana/ Hennemann, Thomas/ Casale, Gino/ König, Johannes/ Melzer, Conny/ Hillenbrand, Clemens 2016: Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein systematisches Review empirischer Studien. In: *Heilpädagogische Forschung*. 42. Jahrg., H. 2. S. 61 – 77

Lewis, Catherine/ Lee, Christine 2016: The global spread of Lesson Study: Contextualization and adaptations. In: Motoko Akiba / Gerald LeTendre (Hg.): *International Handbook of Teacher Quality and Policy*. London u.a. S. 185 – 203

Lewis, Catherine/ Perry, Rebecca 2014: Lesson Study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional learning. In: *Mathematics Teacher Education and Development*. 16. Jahrg., H. 1. S. 22 – 42

Lewis, Catherine/ Perry, Rebecca 2015: A randomized trial of Lesson Study with mathematics resource kits: Analysis of impact on teachers' beliefs and learning community. In: James A. Middleton/ Jinfa Cai/ Stephen Hwang (Hg.): *Large-scale studies in mathematics education*. Cham, Switzerland. S. 133 – 158

Lewis, Catherine/ Perry, Rebecca 2017: Lesson study to scale up research-based knowledge: A randomized, controlled trial of fractions learning. In: *Journal for Research in Mathematics Education*. 48. Jahrg., H. 3. S. 261 – 299

Linder, Sandra M. 2011: The facilitator's role in elementary mathematics professional development. In: *Mathematics Teacher Education & Development*. 13. Jahrg., H. 2. S. 44 – 66

Lipowsky, Frank 2007: Was wissen wir über guten Unterricht? In: Gerold Becker/ Andreas Feindt/ Hilbert Meyer/ Martin Rothland/ Lutz Stäudel/ Ewald Terhart (Hg.), *Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege und Werkzeuge*. Seelze. S. 26 – 30

Lipowsky, Frank 2009: Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. 27. Jahrg., H. 3. S. 346 – 360.

Lipowsky, Frank 2010: Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Florian Müller/ Astrid Eichenberger/ Manfred Lüders/ Johannes Mayr (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster. S. 51 – 72

Lipowsky, Frank 2014: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Ewald Terhart, / Hedda Bennewitz/ Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.)*. Münster. S. 511 – 541

Lipowsky, Frank 2015: Unterricht. In: Elke Wild/ Jens Möller (Hg.): Pädagogische Psychologie (2. überarb. Auflage). Heidelberg. S. 69 – 105

Lipowsky, Frank im Druck: Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In: Christian Donie/ Frank Foerster/ Marlene Obermayr/ Anne Deckwerth/ Gisela Kammermeyer/ Gerlinde Lenske et al. (Hg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23). Wiesbaden

Lipowsky, Frank/ Rzejak, Daniela 2017: Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung. 70. Jahrg., H. 4. S. 379 – 399

Lipowsky, Frank/ Rzejak, Daniela/ Dorst, Gisela 2011: Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? In: Pädagogik. 63. Jahrg., H. 12. S. 38 – 41

Little, Judith Warren 2006: Professional community and professional development in the learning-centered school. Washington, DC

Lo, Mun Ling 2015: Lernen durch Variation: Implementierung der Variationstheorie in Schule und Bildungsforschung. Münster

Lomos, Catalina/ Hofman, Roelande H./ Bosker, Roel J. 2011: Professional communities and student achievement. A meta-analysis. In: School Effectiveness and School Improvement. 22. Jahrg., H.2. S. 121 – 148

Loucks-Horsley, Susan/ Stiles, Katherine E./ Mundry, Susan/ Love, Nancy/ Hewson, Peter W. 2010: Designing professional development for teachers of science and mathematics (3. Aufl.). Thousand Oaks, CA

Louis, Karen S./ Marks, Helen 1998: Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. In: American Journal of Education. 106. Jahrg., H. 4. S. 532 – 575

Marton, Ference 2007: Towards a pedagogical theory of learning. In: Noel J. Entwistle / Peter D. Tomlinson/ Julie Dockrell (Hg.): Student learning and university teaching (British Journal of Educational Psychology Monograph Reihe II, Nr. 4). Leicester. S. 19 – 30

Marton, Ference/ Booth, Shirley 1997: Learning and awareness. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates
Matsumura, Lindsay C./ Garnier, Helen E./ Spybrook, Jessaca 2013: Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. In: Learning and Instruction. 25. Jahrg., S. 35 – 48

McCutchen, Deborah/ Abbott, Robert D./ Green, Laura B./ Beretvas, S. Natasha/ Cox, Susanne/ Potter, Nina S. et al. 2002: Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. In: Journal of Learning Disabilities. 35. Jahrg., H. 1. S. 69 – 86

McDowall, Sue/ Cameron, Marie/ Dingle, Rachel/ Gilmore, Alison/ MacGibbon, Lesley 2007: Evaluation of the Literacy Professional Development Project. Wellington

Meissel, Kane/ Parr, Judy M./ Timperley, Helen S. 2016: Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? In: *Teaching and Teacher Education*. 58. Jahrg., S. 163 – 173

Mikami, Amori Y./ Gregory, Anne/ Allen, Joseph P./ Pianta, Robert C./ Lun, Janetta 2011: Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. In: *School Psychology Review*. 40. Jahrg., H. 3. S. 367 – 385

Murmann, Lydia 2009: Phänomenographie und Didaktik. In: Meinert Meyer / Manfred Prenzel/ Stephanie Hellekamps (Hg.): *Perspektiven der Didaktik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 9. Wiesbaden. S. 187–199

Neuman, Susan B./ Cunningham, Linda 2009: The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. In: *American Educational Research Journal*. 46. Jahrg., H. 2. S. 532 – 566

Pang, Ming F./ Ling, Lo Mun 2012: Learning study: Helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. In: *Instructional Science*, 40. Jahrg., S. 589 – 606

Papay, John P./ Kraft, Matthew A. 2015: Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. In: *Journal of Public Economics*. H. 130. S. 105 – 119

Parr, Judy / Timperley, Helen /Reddish, Paul /Jesson, Rebecca /Adams, Rebecca 2007: Literacy Professional Development Project: Identifying effective teaching and professional development practices for enhanced student learning. In: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/literacy/16813>, recherchiert am 12.12.2018

Penuel, William R./ Allen, Anna-Ruth/ Coburn, Cynthia E./ Farrell, Caitlin 2015: Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. In: *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 20. Jahrg., H. 1-2. S. 182 – 197

Piowar, Valentina/ Thiel, Felicitas/ Ophardt, Diemut 2013: Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. In: *Teaching and Teacher Education*. 30. Jahrg., H. 1. S. 1 – 12

Polly, Drew/ McGee, Jennifer/ Wang, Chuang/ Martin, Christie/ Lambert, Richard/ Pugalee, David K. 2015: Linking professional development, teacher outcomes, and student achievement: The case of a learner-centered mathematics program for elementary school teachers. In: *International Journal of Educational Research*. 72. Jahrg., S. 26 – 37

Posch, Peter 2018: Learning Studies – eine Herausforderung für die Fachdidaktik. In: Peter Posch/ Franz Rauch/ Stefan Zehetmeier (Hg.): *Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen*. Münster. S. 21 – 36

Randel, Bruce/ Apthorp, Helen/ Beesley, Andrea D./ Clark, Tedra F./ Wang, Xin 2016: Impacts of professional development in classroom assessment on teacher and student outcomes. In: *The Journal of Educational Research*. 109. Jahrg., H. 5. S. 491 – 502

Reusser, Kurt 2018. „Kognitive Empathie“ als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts. In: Hans-Rudolf Schärer/ Michael Zutavern (Hg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster. S. 73 –91

Rice, Jennifer King 2013: Learning from experience? Evidence on the impact and distribution of teacher experience and the implications for teacher policy. In: Education Finance and Policy. 8. Jahrg., H. 3. S. 332 – 348

Richter, Dirk/ Kleinknecht, Marc 2017: Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes zur Beurteilung der Qualität von Lehrerfortbildungen. Vortrag auf der 82. AEPF-Tagung an der Eberhards Karl-Universität Tübingen, 26.09. 2017

Richter, Dirk/ Pant, Hans Anand 2016: Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. In: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/lehrerkooperation-deutschland>, recherchiert am 10.12 2018

Robinson, Viviane M./ Lloyd, Claire A./ Rowe, Kenneth J. 2008: The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. In: Educational Administration Quarterly, 44. Jahrg., H. 5, S. 635 – 674

Robinson, Viviane M./ Timperley, Helen S. 2007: The leadership of the improvement teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. In: Australian Journal of Education, 51. Jahrg., H. 3, S. 247 – 262

Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel/ Rieckmann, Carola/ Gold, Andreas 2011: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar-und Sekundarstufe. Seelze

Roth, Kathleen J./ Garnier, Helen E./ Chen, Catherine/ Lemmens, Meike/ Schwille, Kathleen/ Wickler, Nicole I. Z. 2011: Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. In: Journal on Research in Science Teaching. 48. Jahrg., H. 2, S. 117 – 148

Rzejak, Daniela im Druck: Zur Wirksamkeit von Lesson Study. Ein systematisches Review empirischer Studien. In: Claudia Mewald/ Erwin Rauscher (Hg.): Lesson Study in der Praxis. Innsbruck

Rzejak, Daniela/ Lipowsky, Frank 2018: Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Fortbildung „Qualifizierung zur Weiterentwicklung des Unterrichts fokussiert auf individuelle Förderung“. Universität Kassel

Rzejak, Daniela/ Lipowsky, Frank im Druck: Unterrichtsentwicklung und Lehrerfeedback durch Coaching. – Eine zentrale Komponente wirksamer Lehrkräftefortbildungen. In: Marie-Christine Vierbuchen/ Frederike Bartels (Hg.): Erfolgreiches Feedback – Wie kann Feedback in Schule und Unterricht unterstützend wirken? Stuttgart.

Sailors, Misty/ Price, Larry R. 2010: Professional development that supports the teaching of cognitive reading strategy instruction. In: Elementary School Journal. 110. Jahrg., H. 3. S. 301 – 322

Santagata, Rossella/ Kersting, Nicole/ Givvin, Karen B./ Stigler, James W. 2010: Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 4. Jahrg., H. 1. S. 1 – 24

Saxe, Geoffrey B./ Gearhart, Mary/ Nasir, Na'ilah Suad 2001: Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*. 4. Jahrg., H. 1. S. 55 – 79

Scher, Lauren/ O'Reilly, Fran 2009. Professional development for K–12 math and science teachers: What do we really know? In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2. Jahrg., H. 3. S. 209 – 249

Smith, Christine/ Gillespie, Marilyn 2007: Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. In: *Review of Adult Learning and Literacy*. 7. Jahrg., H. 7. S. 205 – 244

Souvignier, Elmar/ Behrmann, Lars 2017: Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In: Cornelia Gräsel/ Kati Trempler (Hg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden. S. 153 – 171

Souvignier, Elmar/ Mokhlesgerami, Judith 2006: Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. In: *Learning & Instruction*. 16. Jahrg., H. 1. S. 57 – 71

Supovitz, Jonathan A. 2002: Developing communities of instructional practice. In: *Teachers College Record*. 104. Jahrg., H. 8. S. 1591 – 1626

Supovitz, Jonathan A./ Turner, Herbert M. 2000: The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. In: *Journal of Research in Science Teaching*. 37. Jahrg., H. 9. S. 963 – 980

Taylor, Barbara M./ Pearson, P. David/Peterson, Debra S./ Rodriguez, Michael C. 2005: The CIERA school change framework: An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. In: *Reading Research Quarterly*. 40. Jahrg., H. 1. S. 40 – 69

Taylor, Joseph A./ Roth, Kathleen/ Wilson, Christopher D./ Stuhlsatz, Molly A./ Tipton, Elizabeth 2017: The effect of an analysis-of-practice, videocase-based, teacher professional development program on elementary students' science achievement. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 10. Jahrg., H. 2. S. 241 – 271

Timperley, Helen S./ Parr, Judy M. 2009: Chain of influence from policy to practice in the New Zealand literacy strategy. In: *Research Papers in Education*. 24. Jahrg., H. 2. S. 135 – 154

Timperley, Helen/ Wilson, Aaron/ Barrar, Heather/ Fung, Irene 2007: *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington

Tinoca, Luis T. 2004: From professional development for science teachers to student learning in science. Doctoral Dissertations, University of Texas, Austin. In: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/2010>, recherchiert am 15.09. 2018

Vangrieken, Katrien/ Dochy, Filip/ Raes, Elisabeth/ Kyndt, Eva 2015: Teacher collaboration. A systematic review. In: Educational Research Review. 15. Jahrg., S. 17 – 40

Van Veen, Klaas/ Zwart, Rosanne/ Meirink, Jacobiene 2012: What makes teacher professional development effective? A literature review. In: Mary Kooy/ Klaas van Veen (Hg.): Teacher learning that matters. London. S. 3 – 21

Vescio, Vicki/ Ross, Dorene/ Adams, Alyson 2008: A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. In: Teaching and Teacher Education. 24. Jahrg., S. 80 – 91

Wackermann, Rainer 2008: Überprüfung der Wirksamkeit eines Basismodell-Trainings für Physiklehrer. Berlin

Wade, Ruth 1984: What makes a difference in inservice teacher education? A meta-analysis of the research. Doctoral Dissertations, University of Massachusetts, Boston. In: https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/4148/, recherchiert am 15.09. 2018

Wood, Terry/ Sellers, Patricia 1996: Assessment of a problem-centered mathematics program: Third grade. In: Journal for Research in Mathematics Education. 27. Jahrg., H. 3. S. 337 – 353

Yoon, Kwang S./ Duncan, Teresa/ Lee, Silvia W.-Y./ Scarloss, Beth/ Shapley, Kathy 2007: Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & Answers Report. H. 33. S. 1-62. In: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf, recherchiert am 15.09. 2018

Paul Platzbecker, Botho Priebe

Zur weiteren Sicherung von Wirksamkeit und Qualität in der Lehrkräftefortbildung - Rückblick und Ausblick

Das Institut für Lehrerfortbildung Essen-Werden war bei der Planung und Durchführung dieser Fachtagung von Anfang an darum bemüht, den eigenen Entwicklungs- und Arbeitsstand in den Kontext von Austausch und Kommunikation mit den Partnerinstituten nicht nur im Bereich der Katholischen Kirche zu stellen sondern vergleichbar auch mit den Partnereinrichtungen der Evangelischen Kirche und der staatlichen Landes- und Fortbildungsinstitute. Und ebenso bedeutsam bzw. unabdingbar war für uns die Orientierung an bildungswissenschaftlichen Beiträgen und Daten zu Qualität und Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung. In diesem Sinne ist die Bildungsministerin des Landes Nordrhein-Westfalen, Frau Yvonne Gebauer, unserer Einladung gefolgt sowie Leitungspersonen und Expertinnen und Experten aus kirchlichen und staatlichen Instituten.

Das IfL beabsichtigt mit dieser Fachtagung sowie der Präsentation und Diskussion des eigenen Arbeitsstandes den „Aufschlag“ zu einem übergreifenden Diskurs der Sicherung und Weiterentwicklung von Wirksamkeit und Qualität der Lehrkräftefortbildung im Zusammenhang der laufenden Schulreformen im Bildungssystem. Wir wünschen uns, dass dieser „Trialog“ zwischen katholischer, evangelischer und staatlicher Lehrerfort- und weiterbildung fortgesetzt wird und dass Partnerinstitute Anschluss an unsere Fachtagung nehmen und den begonnenen Trialog fortführen. Dieser Vorschlag fand bei den teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen aus allen Einrichtungen große Zustimmung. Konkret wurde vorgeschlagen, eine „Steuergruppe“ zu bilden, in der jeweils das Institut vertreten ist, das die letzte „Trialog-Tagung“ ausgerichtet hat, sowie die Einrichtung, die die Folgeveranstaltung durchführen wird. Herr Dr. Möller und Herr Priebe haben die Beratung dieser Steuergruppe angeboten. Interesse an der Ausrichtung einer nächsten Trialog-Tagung 2020 hat Herr Dr. Timmer, Direktor des Pädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche von Westfalen mitgeteilt.

In dieser Fachtagung fanden intensive Diskurse zwischen den teilnehmenden Expertinnen und Experten aus katholischen, evangelischen und staatlichen Instituten statt über Wirksamkeit und Qualität der Lehrkräftefortbildung. Dabei hatten die je eigenen Entwicklungs- und Arbeitsstände zentrale Bedeutung – in Auseinandersetzung mit den je eigenen Rahmenbedingungen sowie mit den Inputs der externen Referenten der Veranstaltung. Übergreifend zeigte sich, dass bei Achtung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Ausgangslagen der Institute aber gerade diese Rahmenbedingungen durchgängig nicht als vorrangiger Problembereich angesehen wurden. Vielmehr war das Hauptinteresse auf die Fragen der weiteren Sicherung von Wirksamkeit und Qualität der Lehrerfortbildung gerichtet, auf deren Formate, Arbeitsprozesse und Ergebnisse. Für die katholischen und die evangelischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer standen diese Fragen in enger Verbindung mit dem kirchlichen Proprium ihrer Institute, für den staatlichen Bereich hatten neben den schulgesetzlichen Vorgaben die Referenzrahmen zur Schulqualität sowie (künftig) zur Fortbildungsqualität vorrangige Bedeutung in Verbindung mit den Leitbildern der Institute.

Es gab ein deutliches Interesse bei allen Beteiligten, im Rahmen der je eigenen Wirksamkeits- und Qualitätsentwicklung mit den Partnerinstituten in Kommunikation zu bleiben, Erfahrungen auszutauschen, Anregungen zu erhalten und Darstellungsformate von Qualitätsentwicklung kennenzulernen (bspw. Orientierungsrahmen) sowie Konzepte zur Qualifizierung des Fortbildungspersonals und Instrumente/ Methoden zur Fortbildungsevaluation. Durchgängig erwies sich in dieser Fachtagung die Beteiligung/ Zusammenarbeit zwischen katholischer, evangelischer und staatlicher Lehrerfortbildung als sehr anregend, gewinnbringend und konstruktiv in einem Klima wechselseitiger, kollegialer Achtung. Das gemeinsame Interesse an der Fortsetzung dieses Trialogs sollte zeitnah in konkrete Planungen umgesetzt werden.

Prof. Dr. Manfred Gerwing

Menschen bilden bedeutet nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen.

Mit diesem, womöglich schon von Aristophanes († um 380 v. Chr.) stammenden Satz habe ich unsere Tagung eröffnet. Wir kommen jetzt zu ihrem Abschluss und zur ihrem Ausblick. Auch fragen wir uns: Ist tatsächlich ein Feuer entfacht worden? Unsere Ministerin hat zunächst deutlich gemacht, was Schule und Bildungspolitik von der Lehrerfortbildung brauchen: Wirksamkeit, Qualität, Menschenbildung und Innovation.

Wir haben das „window of opportunity“ genutzt und exakt mit diesen Stichworten in die Tagung eingeführt. Unter den vorgegebenen Perspektiven konnten wir den „Orientierungsrahmen zur Qualitätsentwicklung der katholischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung des Instituts für Lehrerfortbildung Essen-Werden“ wahrnehmen, kritisch-konstruktiv reflektieren und disputieren.

Herr Dr. Platzbecker und Herr Priebe haben ebenso exemplarisch und punktuell wie dialogisch-kommunikativ Einblick gegeben in das IfL, Essen-Werden, in seine Arbeit, in sein Qualitätsverständnis und in den angestregten Versuchen, für Wirksamkeit, Nachhaltigkeit und Evaluationsbereitschaft und -fähigkeit zu sorgen.

Sodann wurde der Orientierungsrahmen in klug zusammengestellten Gruppen mit unterschiedlichen Fragestellungen und aus diversen Perspektiven diskutiert. Kirchliche, evangelische und katholische, sowie staatliche Partnerinstitute sind miteinander ins Gespräch gekommen. Ihre jeweiligen Arbeitsstände, Konzeptionen und Projekte wurden ausgetauscht und zumindest bereits tentativ und initial verglichen. Im Zentrum der Lehrerfort- und Weiterbildung des IfL steht der Mensch. Vorrangige Adressaten sind die Lehrerin und der Lehrer, die vor Ort mit ihren verschiedenen Fächern und Aufgaben den Lebens-, Lern- und Lehrort Schule gestalten und weiterentwickeln. Bei aller Differenzierung dessen, was Schule heute ausmacht, eins steht fest und kann gar nicht oft genug betont werden: Schule ist für die Schülerinnen und Schüler da!

Um sie geht es, wie in allen Beiträgen betont wurde. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine exzellente Bildung erhalten, eine Bildung jedenfalls, die nicht fragt, ob die Wahrheit frei oder die Freiheit wahr macht (vgl. K.-H. Menke, Eine Streitschrift, Regensburg 2017). Das ist die falsche Alternative.

Es geht vielmehr um eine Persönlichkeitsbildung, die frei beginnt, sich auf die Wirklichkeit bezieht und sich in Freiheit vollendet. Es geht um eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, die souverän, urteilsfähig und lebensstauglich macht. Sie strebt zum Handeln in Verantwortung vor Gott und den Menschen. Ich und Wir gehören zusammen. Wir sitzen alle in einem Boot, so wurde mehrfach auf dieser Tagung betont: das beherzte Engagement für die Gesellschaft wird zur Selbstverständlichkeit.

Wir dürfen bei all unserem Tun nicht vergessen: Auf die Schülerinnen und Schüler beziehen sich Schule und Lehrkraft, bezieht sich folglich auch der präsentierte Orientierungsrahmen, in dem es um die Qualität der Angebote im Sinne ihrer nachhaltigen Wirksamkeit geht. Was war und ist das konkrete Ziel dieses präsentierten Grundlagenpapiers? Erstens, sich des eigenen Selbstverständnisses zu vergewissern; zweitens aber und vor allem, die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerfort- und Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung so zu artikulieren und zu standardisieren, dass Instrumente zur Evaluierung weiterentwickelt und konkrete Maßnahmen zur permanenten Qualitätsentwicklung ergriffen werden können.

Sodann haben wir einen fundierten Blick auf die Lehrkräftefort- und Lehrkräfteweiterbildung in Deutschland werfen dürfen. Herr Dr. Heinemann, Düsseldorf, hat dabei deutlich die Grauzonen benannt, während Herr Prof. Dr. Lipowsky von der Universität Kassel schließlich diese Perspektive aufgreifen und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung vorstellen konnte.

Beide Vorträge und Impulse wurden diskutiert und in das Portfolio der Qualitätssicherung und Qualitätserweiterung aufgenommen. In diesem Zusammenhang ist mir z.B. klargeworden, dass gerade im Blick auf die Welt von morgen, Projekte wie „Digitalisierung der Schule und an den Schulen“ und „Digital Leadership Education“ nicht nur in unser Fortbildungsprogramm aufzunehmen, sondern dort noch stärker konstruktiv-kritisch zu vermitteln sind.

In einer Gesellschaft, die stark und immer mehr durch Digitalisierungsprozesse in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist, reicht es nicht aus, Schülerinnen und Schüler mit den Besonderheiten des digitalen Systems sowie des digitalen Lernens vertraut zu machen, das auch! Sie müssen vielmehr befähigt werden, einen aktiv-gestalterischen Part in gesellschaftlichen Diskussionen über die Rolle der Digitalisierung in unserem Leben zu übernehmen. Wir müssen die Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzen, Persönlichkeitsbildung und Digitalisierung nicht gegeneinander auszuspielen, sondern aufeinander zu beziehen und konstruktiv-kritisch zum Wohl für die Gemeinschaft, für Kirche und Gesellschaft einzusetzen und umzusetzen.

In den Dialog getreten sind Joachim Jung-Sion, Direktor des Instituts für Lehrerfortbildung Mainz, und Pfarrer Rainer Timmer, Direktor des Pädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche von Westfalen, Schwerte. Was sie geboten haben, war exzellent. Sie haben ebenso sympathisch wie ehrlich Einblick gegeben – unter dem Thema „Zur Wirksamkeit katholischer und evangelischer Lehrerfortbildung“ – in die aktuellen Arbeitsstände im PI Villigst und im ILF Mainz. „Netzwerke bilden“ war hier ein wichtiges Stichwort von beiden Seiten.

Sodann wurde reichlich Gelegenheit zur Diskussion, zum Gespräch, zum kritischen Nachfragen und konstruktiven Mitdenken gegeben, wiederum in klug ausgewählten „gemischten Arbeitsgruppen“: Zwischenbilanz wurde gezogen, Einsichten formuliert, Aussichten artikuliert und „offene Fragen“ formuliert. Aber selbst diese „Zwischenbilanz“ wurde sodann noch einmal dem Plenum vorgestellt und dort kritisch diskutiert und zielgerichtet fokussiert. Zahlreiche Überlegungen wurden angestellt, Projekte und nächste Arbeitsschritte benannt, um die Wirksamkeit und Qualität der Lehrkräftefortbildung und Lehrkräfteweiterbildung voranzutreiben.

Und genau darum geht es jetzt. Das ist es, was es umzusetzen gilt. Darin besteht der Ausblick: dass es sich hier und jetzt nur um eine Auftakt-Veranstaltung gehandelt hat, an die sich in den Folgejahren weitere Fachtagungen auch in anderer Trägerschaft anschließen können bzw. sollen. Das Pädagogische Institut Villigst hat ja schon für 2020 eingeladen. Wie dieses Format dann näherhin aussieht, müssen wir noch genauer austarieren. Ich jedenfalls hoffe darauf und sehe hier auch schon die staatlichen wie die evangelischen Schwesterinstitute in den Startlöchern. Wie bleiben auf jeden Fall miteinander im Gespräch.

Menschen bilden bedeutet nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen. Vielleicht ist uns das mit dieser Tagung gelungen. Dass wir ein Feuer entfacht haben für die Qualitätssteigerung der Fortbildung und Weiterbildung. Es geht letztlich nicht um uns! Es geht um Wirksamkeit, Nachhaltigkeit, Qualitätssicherung und Innovation in der Lehrerfortbildung.

In diesem Sinne: Machen wir weiter!

Danke nochmals an Herrn Dr. Platzbecker und Herrn Priebe und an Sie alle!



Ministerin Yvonne Gebauer, Botho Priebe



Ministerin Yvonne Gebauer, PD Dr. Paul Platzbecker