



Leseprobe aus Priebe, Plattner und Heinemann, Lehrkräftefortbildung:  
Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung,  
ISBN 978-3-7799-6802-3 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe  
Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/  
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6802-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6802-3)

# Inhalt

Vorwort der Max-Traeger-Stiftung (Anja Bensing-Stolze, Max-Traeger-Stiftung)	5
1 Einleitung (U. Heinemann, I. Plattner, B. Priebe)	11
2 Governance-Fragen in der Lehrkräftefortbildung: Ausgangslagen	15
2.1 Befunde zur Fortbildungswirksamkeit (F. Lipowsky)	16
2.2 Lose-Kopplung und Vetomacht – Finanzierbarkeit und Krisenhilfe: Worauf bei der Beurteilung von Steuerungsansätzen für die Lehrkräftefortbildung ebenfalls zu achten ist (U. Heinemann)	27
2.3 Zur Steuerung staatlicher Fortbildungssysteme (I. Plattner, B. Priebe)	33
3 Governance-Praxis in der Lehrkräftefortbildung: Das Beispiel Deutschland	42
3.1 Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen – Befunde und Vorschläge (D. Gnahs)	42
3.2 Auf dem Weg zur wirksamen Fortbildung. Arbeitsstand der Bezirksregierung Köln (P. Gatzweiler)	52
3.3 Lehrkräftefortbildung in Thüringen – Grundlagen, Bestands- aufnahme, Herausforderung und Perspektiven (K. Baumgart, S. Bonda, A. Jantowski, K. Porges)	66
3.4 Lehrkräftefortbildung in Hamburg (J. Keuffer)	90
3.5 Steuerung und Qualitätssicherung in der Lehrkräftefortbildung: Modelle, Konzepte, Arbeitsstände und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz (P. Bauerfeind, U. Klinger)	100
3.6 Steuerung und Qualitätssicherung in der Lehrkräftefortbildung: Modelle, Konzepte, Arbeitsstände und Entwicklungsperspektiven in Sachsen-Anhalt (S. Eisenmann, M. Pötter)	122

3.7	Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung: Modelle, Konzepte, Arbeitsstände und Entwicklungsperspektiven in Niedersachsen (D. Scholl, M. Kleinknecht, J. Menthe, J. Gillen)	135
3.8	Entwicklungsperspektiven der Lehrkräftefortbildung in Baden-Württemberg (N. Saint-Cast)	149
3.9	Was gibt Deutschland für die Lehrerfortbildung aus? Annäherung an eine Gesamtkostenrechnung am Beispiel von Nordrhein-Westfalen (G. Möller)	154
4	Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung: Modelle, Konzepte, Arbeitsstände und Entwicklungsperspektiven ausgewählter Länder, Regionen und Institutionen	167
4.1	Zur Steuerung und Qualitätssicherung der Lehrkräftefortbildung in Österreich (B. Huemer, I. Plattner)	168
4.2	Bildungspolitische Steuerung der Weiterbildung für Lehrpersonen in der Schweiz (J. Arpagaus)	185
4.3	Effektive Fort- und Weiterbildung – eine quantitative Querschnittstudie (C. Vollmer)	201
5	Zum Verhältnis von Lehrkräftebildung, Demografie und Migration	217
5.1	Verschiebungen im Verhältnis von Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. Rückblick und Ausblick (E. Terhart)	218
5.2	Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf – Lehrkräftemangel eröffnet „zweiten Weg“ in die Schule (A. Gehrman)	240
5.3	Anforderungen an Schulen in der Migrationsgesellschaft und Konsequenzen für die Lehrkräftefortbildung (S. Achour)	258
6	Zur „neuen“ fortbildungspolitischen Bedeutung der Lehrkräftefortbildung: Bildungspolitische Beiträge	281
6.1	Die Qualität der Lehrkräftefortbildung sichern und weiterentwickeln: Aufgaben der Bildungspolitik (K. Prien)	282

6.2	Zur Weiterentwicklung und Steuerung der Lehrkräftefortbildung in der Republik Österreich (M. Polaschek)	288
6.3	Zur Weiterentwicklung und Steuerung der Lehrkräftefortbildung in der Schweiz (S. Steiner)	291
7	Ergebnisse und Erkenntnisse	295
7.1	Von Österreich lernen? Zur Verbesserung der Governance in deutschen Fortbildungssystemen (I. Plattner, B. Priebe)	296
7.2	Weithin ungelöst: Zum Verhältnis von Lehrkräftebildung, Demografie und Migration (U. Heinemann)	310
	Die Autorinnen und Autoren	314



# 1 Einleitung

Botho Priebe, Irmgard Platter, Ulrich Heinemann

Die Lehrkräftefortbildung rückt in der jüngeren Zeit immer stärker in den Fokus sowohl der bildungswissenschaftlichen als auch der bildungspolitischen Aufmerksamkeit. Das war bereits vor der Corona-Pandemie der Fall und wird sich im Lichte der Erfahrungen seither erst recht nicht ändern. Denn eines ist unabweisbar: Die Bewältigung vieler neuer (und alter) Aufgaben und Herausforderungen in Schule und Unterricht, in Bildung und Erziehung erfordert im Anschluss an die temporär vorgelagerte und zeitlich begrenzte Ausbildung der Lehrkräfte ein nachweislich effektives Unterstützungssystem, dessen zentraler Leistungsbereich Fortbildung und Beratung von Lehrkräften und Schulen bei „laufendem Betrieb“ ist (Lernen im Beruf). Die in vergangenen Jahrzehnten bildungspolitisch weitgehend vernachlässigte Lehrkräftefortbildung, die auch in die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) nicht einbezogen ist, rückt allerdings in jüngster Zeit unter dem Druck aktueller schulpolitischer Problemlagen und Defizite in das Blickfeld fortbildungspolitischen Interesses. Die KMK hat mit dem Beschluss „Ländergemeinsamer Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung ...“ (KMK 2020) Initiativen der Länder zur Verbesserung der Fortbildungswirksamkeit vorgeschlagen, die auf vorliegenden empirischen Daten und Empfehlungen der Fortbildungsforschung basieren. Damit ist in Deutschland erstmals ein größerer bildungspolitischer Schritt der KMK zur Professionalisierung der Lehrkräftefortbildung erfolgt. Österreich hat nach längeren Entwicklungsarbeiten bereits 2021 mit dem „Bundesqualitätsrahmen für Fort- und Weiterbildung & Schulentwicklungsberatung an den Pädagogischen Hochschulen“ ein Instrument zur Governance des staatlichen Fort- und Weiterbildungssystems aufgelegt (vgl. Kap. 4.1).

Anders als der österreichische Bundesqualitätsrahmen sind die „Ländergemeinsamen Eckpunkte“ der deutschen KMK fast durchgängig auf den Mikrobereich der Fortbildung in Schulen „vor Ort“ ausgerichtet. Für diesen Bereich auf der Mikro-Ebene liegen vielfältige nationale und vor allem internationale Untersuchungsdaten zur Fortbildungswirksamkeit und Nachhaltigkeit vor (bei vielen noch fortbestehenden offenen Fragen), verbunden mit entsprechenden Handlungsempfehlungen (vgl. Lipowsky, Rzejak 2019 a; Haenisch & Steffens 2022). Die Systemfragen nach Strukturen, Organisation, Finanz- und Personal Ausstattung, nach dem Bedingungsrahmen der Lehrkräftefortbildung „vor Ort“ in Schule und Veranstaltungen bleiben aber weitgehend ausgeblendet. Und

ebenso vermieden ist die Frage nach Wirksamkeit und Qualität der Steuerung, nach professioneller datenbasierter Governance staatlicher Fortbildungssysteme in den deutschen Ländern.

Im Fokus geht es hier um diese Frage: Wie müssen diese Fortbildungssysteme gesteuert werden und strukturiert sein, um evidenzbasierte Fortbildungswirksamkeit „vor Ort“ (Mikro-Ebene) zu gewährleisten? Bereits der Vorgängerband (Priebe et al. 2019) der vorliegenden Expertise war dieser Leitfrage gewidmet, die hier erneut und vertieft aufgenommen wird mit Analysen, Beispielen und Vorschlägen. Dabei hat die Steuerungsqualität in staatlichen Fortbildungssystemen Vorrang im Anschluss an deren Strukturfragen, die sich an vorliegenden Bestandsaufnahmen orientiert (Pasternack et al. 2017; Daschner et al. 2019).

Im erwähnten Vorgängerband hatte sich Birgit Eickelmann der „Lehrerfortbildung im Kontext der digitalen Transformation“ gewidmet. Im Kontext von Governance hatte sie gefordert, „zeitgemäße und zukunftsfähige Fortbildungsstrukturen zu entwickeln, die einerseits den großen Nachholbedarf an geeigneten Professionalisierungsmaßnahmen im Kontext der Veränderungen des Schulsystems im digitalen Wandel decken und andererseits die Potenziale digitaler Medien für die Konzeption von modernen Fortbildungsangeboten nutzen“ (Eickelmann 2019). Wie aber sehen solche digital-affinen respektive digital-geprägten Fortbildungsstrukturen konkret aus und vor allem, wie steuert man sie zeitgemäß und zukunftsfähig? Die Herausgeber\*innen haben sich redlich bemüht, Autor\*innen zur Beantwortung der von Eickelmann aufgeworfenen Fragen zu gewinnen. Es ist ihnen trotz aller Anstrengungen und verschiedener Ansprachen bedauerlicherweise nicht gelungen. Das Desiderat, das so entstanden ist, haben die Herausgeber\*innen alleine zu verantworten. Doch es bleibt der Eindruck, dass im Augenblick bei den Spezialist\*innen für das Digitalisierungsthema die Lust, weitgespannte Governance-Ansprüche zu stellen, spürbar größer ist als der Wille, diese dann in konkreten Steuerungsschritten nachvollziehbar und passgenau kleinzuarbeiten.

Der vorliegende Band schließt allerdings eine andere Lücke, die in bisherigen einschlägigen Beiträgen zumeist offengeblieben ist. Er geht – wie oben angerissen – auf die Governance-Praxis der Lehrkräftefortbildung in einer Reihe deutscher Bundesländer und darüber hinaus in Österreich und in der Schweiz ein. Verantwortliche dieser Praxis kommen zu Wort und schildern so konkret wie differenziert ihr jeweiliges „Fortbildungssystem“. Aus der Summe der Einzelbeobachtungen, aus speziellen Vorzügen, aber auch möglichen Defiziten des Beschriebenen, so die Vermutung, aber auch die Hoffnung der Herausgeber\*innen, können sich allgemeine Gelingensbedingungen für eine moderne und zukunftsfeste Steuerungspraxis der Lehrkräftefortbildung herausarbeiten lassen. Das wären dann standardähnliche Vorgaben, die sich – nur um das Beispiel zu nennen – über die KMK in den deutschen Bundesländern implementieren ließen. Dass das Problem von Good Governance gerade in der Lehrkräftefortbildung als zentrales

Problem von Schulentwicklung insgesamt auf die Agenda drängt, belegen die Kommentare verantwortlicher Bildungspolitiker\*innen, die wir aus Deutschland, Österreich und der Schweiz für unseren Band gewinnen konnten. Wie zentral die demografische Entwicklung, aber auch das Problem einer diversitätssensiblen Schulentwicklung auch die Lehrkräftebildung (Aus- und Fortbildung) berühren, zeigen schließlich weitere wichtige Beiträge, die diese Expertise abrunden.

Alle Autorinnen und Autoren dieses Gutachtens haben über ihre gendergerechte Schreibweise jeweils eigenverantwortlich entschieden.

## Literatur

- Daschner, P., Hanisch, R. (Hrsg.) (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung. Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Eickelmann, B. (2019): Lehrerfortbildung im Kontext der digitalen Transformation: Herausforderungen, Befunde und Perspektiven für eine zukunftsfähige Gestaltung des Bildungssystems. Hannover: Kallmeyer Klett. In: Priebe, B., Böttcher, Heinemann, U., Kubina, C.: (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Kallmeyer Klett
- Hanisch, H., Steffens, U. (2021): Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung – wie Fortbildung gestaltet sein muss, damit sie nachhaltig die Schule und Unterrichtsentwicklung verbessert. In: Steffens, U., Ditton, H. (Hrsg.) (2021): Makroorganisatorische Vorstrukturierung der Schulgestaltung – Grundlagen der Qualität von Schule 5. Bielefeld: wbv
- Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_03\\_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf)
- Lipowsky, F., Rzejak, D. (2019): Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildung für Lehrkräfte. In: Priebe, B., Böttcher, Heinemann, U., Kubina, C. Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Kallmeyer Klett
- Pasternak, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S., Thielemann, N. (Hrsg.) (2017): Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer\_innenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U., Kubina, C. (Hrsg.) (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Kallmeyer Klett





## 2 Governance-Fragen in der Lehrkräftefortbildung: Ausgangslagen

Nachfolgend wird das Gesamtsystem der staatlichen Lehrkräftefortbildung mit drei Arbeitsschritten in den Blick genommen: In einem ersten Schritt (2.1) werden konzentriert zusammengefasste „Befunde zur Fortbildungswirksamkeit“ (Mikro-Ebene) ausgeführt mit Empfehlungen zu strukturellen Weiterentwicklungen und Veränderungen in Konsequenz dieser Befunde. In einem zweiten Schritt (2.2) geht es um kritische Überlegungen zu Barrieren und möglichen Interessenkonflikten in Fortbildungssystemen und deren Kontext (Makro-Ebene), bevor ausgewählte Governance-Fragen und Steuerungsdesiderata staatlicher Fortbildungssysteme (Makro-Ebene) in den Blick gerückt werden (2.3).

## 2.1 Befunde zur Fortbildungswirksamkeit

Frank Lipowsky

Der dritten Phase der Lehrkräftebildung wird eine erhebliche Bedeutung für eine nachhaltige Weiterentwicklung des Unterrichts zugeschrieben. Auch die Forschung kann mittlerweile eindrucksvoll zeigen, dass qualitativ hochwertige Fortbildungen für Lehrkräfte das Potenzial haben, professionelle Handlungskompetenzen von Lehrpersonen weiterzuentwickeln, den Unterricht zu verbessern und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu befördern (zsf. Lipowsky & Rzejak 2019). Allerdings zeigt die Forschung auch, dass längst nicht alle Fortbildungen den Unterricht erreichen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen.

### 2.1.1 Was bedeutet Fortbildungswirksamkeit?

Die Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrpersonen lässt sich anhand von Kriterien unterschiedlicher Reichweite bestimmen. Vergleichsweise häufig wird auf einer *ersten Ebene* die Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrkräfte und die Akzeptanz des Fortbildungsangebots als Gradmesser für die Wirksamkeit herangezogen. Auf einer *zweiten Ebene* wird die Fortbildungswirksamkeit an der Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen, die sich auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken können, festgemacht. Hierzu zählen z. B. verschiedene Bereiche des Professionswissens, aber auch Überzeugungen und Werthaltungen sowie die professionelle Wahrnehmung und die motivationalen Orientierungen der Lehrkräfte. Die *dritte Ebene* der Wirksamkeit umfasst Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der teilnehmenden Lehrkräfte, die sich auf Merkmale von Unterrichtsqualität beziehen. Ob die Fortbildung das Lernen und die Motivation der Schülerinnen und Schüler befördert, lässt sich als weitreichendste Folge einer Fortbildung auf der *vierten Ebene* begreifen.

Die Wirksamkeit einer Fortbildung kann sich auf einzelne Lehrpersonen beziehen, z. B. wenn an ihr nur einzelne Lehrpersonen einer Schule teilnehmen, oder auf Gruppen von Lehrkräften, wenn es sich um eine Professionalisierungsmaßnahme handelt, die sich an (Fach-)Kollegien richtet.

Bisher vorliegende Forschungsbefunde zum Zusammenhang der Wirkungen auf den unterschiedlichen Ebenen verweisen darauf, dass eine hohe Zufriedenheit der Lehrkräfte und eine hohe Akzeptanz der Fortbildung (*Ebene 1*) wenig darüber aussagt, inwieweit die teilnehmenden Lehrkräfte ihre professionellen

Handlungskompetenzen auf *Ebene 2* und auf *Ebene 3* weiterentwickeln und inwiefern die Fortbildung die *vierte Ebene* der Schülerinnen und Schüler erreicht (zsf. Lipowsky & Rzejak 2019, 2021). Beim folgenden Forschungsüberblick werden daher vorwiegend Ergebnisse von Studien integriert und zusammengefasst, die als Ziele die Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenzen (Ebene 2), die Steigerung der Unterrichtsqualität (Ebene 3) und/oder die Förderung des Lernens der Schülerinnen und Schüler (Ebene 4) untersucht haben.

### 2.1.2 Befunde vorliegender Metaanalysen und Reviews

Die Wirkungen von Fortbildungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (Ebene 4) wurden inzwischen in verschiedenen Metaanalysen und systematischen Reviews zusammengefasst. Timperley et al. (2007) werteten 72 Studien aus und ermittelten einen durchschnittlichen Effekt von  $d = 0.66^1$  auf akademische Outcome-Variablen der Schülerinnen und Schüler, wobei es deutliche Unterschiede zwischen Fächern gab. So betrug die mittlere Effektstärke von Fortbildungen auf mathematische Leistungen  $d = 0.50$ , auf naturwissenschaftliche Leistungen  $d = 0.94$  und auf Leistungen im Lesen  $d = 0.34$ .

Yoon et al. (2007) identifizierten insgesamt ca. 1.300 Studien, von denen aber nur neun Studien die Kriterien für eine Aufnahme in die Metaanalyse erfüllten. Diese neun Studien zeigen einen mittleren positiven Effekt von Fortbildungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Höhe von  $d = 0.54$ .

Hattie (2009) gelangt in seiner Meta-Metaanalyse nach der Auswertung von fünf Metaanalysen zu einem durchschnittlichen Effekt von  $d = 0.62$  auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. In seinem aktuellen Update gelangt Hattie (2018) zu einer Effektstärke von  $d = 0.41$ .

Blank und De las Alas (2009) werteten für ihre Metaanalyse 16 Studien aus. Die auf das Fach Mathematik bezogenen 12 Studien erzielten einen durchschnittlichen Effekt von  $d = 0.21$  auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, die vier Studien aus dem Bereich der Naturwissenschaften zeigten zusammenfassend keinen signifikanten Effekt. Die Effekte der untersuchten Fortbildungen auf die Leistungen von Grundschülerinnen und -schülern waren stärker als die Effekte auf die Leistungen von Lernenden in der Sekundarstufe, was der Tendenz nach auch den Befunden von Yoon u. a. (2007) entspricht.

Für ihr Review zogen Carrillo, Maassen van den Brink und Groot (2016) 21 Studien heran, die überwiegend auf einem experimentellen oder quasi-experimentellen Design beruhen. Nach den Ergebnissen dieses Reviews gibt es mehr

---

1 Effektstärken bis zu  $d = 0.20$  repräsentieren schwache Effekte, Effektstärken von  $d = 0.50$  mittlere Effekte und Effektstärken größer als  $d = 0.80$  starke Effekte. Für Hattie (2009) sind Effekte, die größer als  $d = 0.40$  sind, wünschenswerte Effekte.

Evidenz für positive Effekte von Fortbildungen auf die mathematischen Leistungen als auf die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern. In diesem Review zeigten sich, analog zu den Metaanalysen von Yoon et al. (2007) und Blank und De las Alas (2009), stärkere Fortbildungseffekte auf die Leistungen von Lernenden im Grundschulalter als auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe.

Zwei aktuelle Metaanalysen (Basma & Savage 2018; Didion, Toste & Filderman 2020) untersuchten die Effekte von Fortbildungen auf die Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern. Basma und Savage (2018) integrierten 17 Studien in die Auswertungen. Über alle untersuchten Fortbildungen hinweg beträgt die durchschnittliche Effektstärke  $g = 0.23$ . In der Metaanalyse von Didion et al. (2020) wurden 28 Studien berücksichtigt. Hierbei ergab sich ein mittlerer Effekt von  $g = 0.18$ .

In der aktuellen Metaanalyse von Sim et al. (2021) wurden 104 Studien ausgewertet, in denen die Wirkungen von Fortbildungen auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern untersucht wurden. Insgesamt ermitteln die Autorinnen und Autoren dieser Metaanalyse mit  $d = 0.05$  über alle ausgewerteten Studien hinweg nur eine geringe Wirksamkeit von Fortbildungen auf Schülerleistungen, was einem Lerngewinn von ca. einem Monat entspricht. Detailanalysen zeigen jedoch, dass die Fortbildungseffekte mit  $d = 0.15$  ca. dreimal so groß ausfallen, wenn die entsprechenden Fortbildungskonzepte vier fundamentale Wirkmechanismen und Ziele berücksichtigen: Fortbildungen waren dann erfolgreicher, wenn sie den Lehrkräften zum einen evidenzbasierte Erkenntnisse vermittelten (*insight*), wenn sie zum zweiten die Lehrkräfte motivierten und zu zielgerichtetem Handeln anregten (*goal-directed behaviour*), wenn sie die Lehrkräfte zum dritten z. B. durch Modelling und Feedback beim Erwerb neuer Lehrstrategien und Unterrichtspraktiken unterstützten (*techniques*) und wenn sie zum vierten den Lehrkräften halfen, diese Strategien und Praktiken regelmäßig im Unterricht anzuwenden und einzusetzen (*practice*).

Obwohl die vorliegenden Metaanalysen und Reviews mit ihren Einzelstudien demnach die Wirksamkeit von Fortbildungen für das Lernen von Schülerinnen und Schülern bestätigen können, ist zu beachten, dass die in den Metaanalysen ausgewerteten Fortbildungskonzepte und Maßnahmen nicht die herkömmliche Fortbildungspraxis in den jeweiligen Ländern widerspiegeln, sondern sich auf Fortbildungen beziehen, die in der Regel mit einigem – auch finanziellen – Aufwand unter Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entstanden und durchgeführt wurden. Die Befunde können daher nicht als Beleg für die generelle Wirksamkeit von Fortbildungen in der Breite verstanden werden, sondern zeigen, was möglich ist und was man erwarten kann, wenn man auf qualitativ hochwertige Fortbildungskonzepte setzt. Im Folgenden wird zusammengefasst, durch welche gemeinsamen Merkmale sich diese wirksamen Fortbil-

dungskonzepte auszeichnen.<sup>2</sup> Diese Merkmale beziehen sich teilweise auf inhaltlich-curriculare Aspekte, wie z. B. die Wahl des Fortbildungsthemas, und auf methodisch-didaktische Aspekte, wie z. B. die Bereitstellung von Feedback und die Modellierung effektiver und intendierter Praxis.

### **2.1.3 Merkmale wirksamer Fortbildungen**

#### **An Befunden der Unterrichtsforschung ansetzen und einen Schwerpunkt auf Tiefenmerkmale von Unterrichtsqualität legen**

Wirksame Fortbildungen orientieren sich an Erkenntnissen der Unterrichtsforschung über lernwirksamen und motivationsförderlichen Unterricht. Entsprechend werden in diesen Fortbildungen häufig Merkmale der sogenannten Tiefenstruktur von Unterricht in den Mittelpunkt gerückt, die das Potenzial haben, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Beispielsweise stehen in diesen Fortbildungen Merkmale wie die kognitive Aktivierung, eine effektive Klassenführung, die metakognitive Förderung durch die Vermittlung von Lernstrategien und Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion im Zentrum. In einigen Fortbildungsstudien werden auch mehrere der genannten Merkmale lernwirksamen Unterrichts behandelt (zsf. Lipowsky & Rzejak 2019).

Für Fortbildungsplanende bedeutet dies, den Stand der Unterrichts- und der Lehr-/Lernforschung zu kennen und eine Vorstellung davon zu haben, wie durch die in der Fortbildung behandelten Inhalte, durch die angestoßenen Fortbildungsaktivitäten und durch die geplanten Veränderungen im Unterricht die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler konkret beeinflusst und gefördert werden können.

#### **Kernpraktiken von Lehrpersonen zum Thema machen**

Die oben erwähnte Metaanalyse von Sims et al. (2021) verweist bereits darauf, dass wirksame Fortbildungen Lehrkräfte beim Erwerb von Unterrichts- oder Kernpraktiken unterstützen, die eine Voraussetzung für einen erfolgreichen und wirksamen Unterricht darstellen. Statt komplexer Themen und Konzepte (wie z. B. Inklusion oder Digitalisierung) zum Gegenstand zu machen, sollten Fortbildungen damit eher an konkreten, häufig im Unterricht erforderlichen und erlernbaren Kernpraktiken von Lehrpersonen ansetzen. Zu diesen „core practices“ von Lehrkräften zählen beispielsweise das Erklären von schwierigen Sachverhal-

---

2 Hierbei wird auf die Darstellung einzelner Studien verzichtet. Diese werden u. a. in folgenden Beiträgen detaillierter präsentiert: Darling-Hammond, Hyler und Gardner (2017), Kennedy, (2016), Lipowsky und Rzejak (2017, 2019), Timperley (2008) sowie in Van Veen, Zwart und Meirink (2012).

ten, die Gestaltung dialogischer Unterrichtsgespräche, die Entwicklung von kognitiv herausfordernden und interessanten Aufgaben, das Erkennen *von* und der Umgang *mit* Verständnisschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler und das Geben von Feedback (Fraefel & Scheidig 2018; Grossman, Hammerness & McDonald 2009). Diese Kernpraktiken weisen eine enge Verbindung zu den Tiefenmerkmalen von Unterrichtsqualität auf (z. B. Erklären schwieriger Sachverhalte → inhaltliche Klarheit; Entwicklung von kognitiv herausfordernden Aufgaben und Gestaltung dialogischer Unterrichtsgespräche → kognitive Aktivierung).

### **Fachlich und inhaltlich in die Tiefe gehen**

Viele als wirksam evaluierte Fortbildungskonzepte gehen fachlich und inhaltlich in die Tiefe. Sie sind also nicht breit angelegt, sondern konzentrieren sich etwa auf das fachspezifische Curriculum eines Schuljahres, auf eine ausgewählte Unterrichtseinheit oder auf spezifische fachbezogene Lernstrategien (zsf. Darling-Hammond et al. 2017; Lipowsky 2014). Häufig ist damit verbunden, dass die teilnehmenden Lehrpersonen angeregt werden, sich vertieft mit den fachlichen Vorstellungen, mit Lern- und Bearbeitungswegen und mit Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen. Damit sind auch Gelegenheiten zur Vertiefung und Weiterentwicklung fachdidaktischen Wissens und besondere Chancen für eine Verknüpfung fachlichen Wissens und unterrichtspraktischer Erfahrungen verbunden. Durch diese Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen, Fällen und Episoden kann die Enkapsulierung fachlichen Wissens befördert werden (Gruber & Mandl 1996).

### **Lehrkräfte die eigene Wirksamkeit erleben lassen**

Lehrkräfte sind vor allem dann eher bereit, ihre eigene Unterrichtspraxis zu verändern und weiterzuentwickeln, wenn das durch die Fortbildung angestrebte Handeln mit positiven Wirkungen für das Lernen der eigenen Schülerinnen und Schüler verbunden ist (Guskey 1985; Timperley et al. 2007). Dies setzt voraus, dass die Lehrkräfte bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts zum einen an relevanten Stellen ansetzen und zum anderen in der Lage sind, entsprechende Wirkungen ihres Handelns bei den Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen. In wirksamen Fortbildungen wird den teilnehmenden Lehrpersonen deshalb der Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln als Lehrperson und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler verdeutlicht. Besonders gut gelingt die Sichtbarmachung dieses Zusammenhangs, wenn in der Fortbildung die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden genauer analysiert wird (z. B. Allen, Hafen, Gregory, Mikami & Pianta 2015; Chen, Chan, Chan, Clarke & Resnick 2020). Indem Lehrpersonen den Zusammenhang zwischen ihren eigenen Aktivitäten im Unterricht (z. B. Fragen, Feedback, Talk Moves u. a.) und den Verhaltenswei-

sen und Lernprozessen ihrer Schülerinnen und Schüler erkennen, wird das Erleben eigener Wirksamkeit gestärkt. Das Erleben von Wirksamkeit und Kompetenz stellt wiederum eine wichtige Voraussetzung für die intrinsische Motivation der Lehrkräfte dar.

### **Die unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrpersonen initiieren und forcieren**

Inwieweit die Kooperation von Lehrkräften per se eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit von Fortbildungen spielt, ist in der Forschung durchaus umstritten, denn nicht jede Form von Kooperation erweist sich als unterrichtswirksam (Sims & Fletcher-Wood 2020). Nach derzeitigem Stand der Forschung verspricht die Zusammenarbeit von Lehrkräften in professionellen Lerngemeinschaften dann positive Wirkungen auf die Qualität des Unterrichts und das Lernen der Schülerinnen und Schüler, wenn sich die Lehrkräfte beständig mit der Weiterentwicklung ihres Unterrichts unter Heranziehung von Kriterien der Tiefenstruktur des Unterrichts auseinandersetzen. Gegenstand der Kooperation sollten somit jene Merkmale sein, von denen man weiß, dass sie das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit positiv beeinflussen können (Cordingley, Bell, Evans & Firth 2005; Darling-Hammond et al. 2017; Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim & Santoro 2010; Gore et al. 2017; Kennedy 2016; Lomos, Hofman & Bosker 2011).

### **Die Lern- und Entwicklungsprozesse der Lehrkräfte durch Feedback und Modellierung effektiver Praxis unterstützen**

Die Bedeutung von Feedback und sozialer Unterstützung für die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns ergibt sich zum einen aus theoretischen Perspektiven und wird zum anderen durch die Fortbildungsforschung vielfach gestützt (zsf. z. B. Darling-Hammond et al. 2017; Kraft, Blazar & Hogan 2018; Lipowsky & Rzejak 2019; Sims et al. 2021). So erhalten Lehrkräfte in vielen wirksamen Fortbildungen unterrichtsbezogenes Feedback und/oder Coaching. Beim Feedback kann u. a. zwischen Feedback durch Fortbildende, Feedback durch die Analyse von Videografien aus dem eigenen Unterricht, Feedback durch Kolleginnen und Kollegen sowie Feedback durch Schülerinnen und Schüler unterschieden werden.

Betrachtet man Fortbildungskonzepte mit Coaching-Elementen, wird deutlich, dass Coaching mehr umfasst als die Beratung der Lehrkräfte und die Anregung zur Reflexion über den eigenen Unterricht. So modellieren und demonstrieren die Coaches das intendierte Handeln, planen mit den Lehrkräften gemeinsam Unterricht und führen ihn zusammen durch und lenken die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte auf sensible und entscheidende Stellen im Unterricht, z. B. auf die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden.



Darling-Hammond et al. (2017) unterzogen 35 unterrichts- und lernwirksame Fortbildungskonzepte einer genaueren Analyse und stellten hierbei fest, dass in allen 35 Konzepten eine Modellierung effektiver Praxis realisiert wurde, indem beispielsweise das intendierte instruktionale Handeln von Lehrpersonen durch den Coach demonstriert wurde, indem den Lehrkräften gezeigt wurde, wie man Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern sichtbar machen kann oder indem an Videofällen gearbeitet wurde.

### **Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen verschränken**

Viele wirksame Fortbildungen verknüpfen Inputphasen, in denen die Lehrkräfte neues Wissen erwerben, mit Phasen, in denen die teilnehmenden Lehrpersonen ihr erworbenes Wissen im eigenen Unterricht erproben und anwenden können, und Phasen, in denen über das Handeln reflektiert wird (zsf. Lipowsky 2014). Insbesondere wenn es um die Veränderung unterrichtlichen Handelns geht, sind Erprobungs- und Anwendungsphasen der neu erworbenen Praktiken erforderlich. Sims et al. (2021) begreifen den Erwerb von Fertigkeiten und die fortgesetzte Anwendung dieser Fertigkeiten im Unterricht als zentrale Wirkmechanismen erfolgreicher Fortbildungen. Es liegt auf der Hand, dass die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen Zeit benötigt und nicht im Rahmen einer One-Shot-Veranstaltung verwirklicht werden kann. Unter Rückgriff auf theoretisch-konzeptionelle Perspektiven zum absichtsvollen Üben (Deliberate Practice, Ericsson 2006), zu den kognitionspsychologischen Grundlagen der Umwandlung von Wissen in Handeln (Adaptive Control of Thought-Rational Theorie, Anderson & Schunn 2000), zum Erwerb von Kernpraktiken (McDonald, Kazemi & Kavanagh 2013) sowie unter Heranziehung von empirischen Befunden zum Microteaching (Hattie 2018; Klinzing 2002) ist es wichtig, mehrere Erprobungs- und Reflexionsphasen vorzusehen und gezielt an der Weiterentwicklung von Praktiken zu arbeiten.

Die vielfach üblichen One-Shot-Fortbildungen eignen sich in dem Zusammenhang kaum, um unterrichtliche Praktiken und Routinen von Lehrpersonen, die sich häufig über mehrere Jahre hinweg entwickelt haben, zu verändern. Allerdings kann man auf der Basis der existierenden Forschungsbefunde auch nicht davon ausgehen, dass längere Fortbildungen immer wirksamer sind als kürzere und dass die Wirksamkeit einer Fortbildung mit zunehmender Dauer linear zunimmt. Denn ob eine Fortbildung zeitlich angemessen konzipiert und wirksam ist, hängt u. a. auch davon ab, welche Ziele die Fortbildung konkret verfolgt, welche Vorerfahrungen die Teilnehmenden mitbringen, wie intensiv die teilnehmenden Lehrkräfte die Fortbildungsangebote nutzen, inwieweit die genannten Merkmale wirksamer Fortbildungen umgesetzt werden und inwiefern für die Lehrkräfte bereits erprobte Materialien z. B. für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung stehen.

## 2.1.4 Zur Übertragbarkeit der Befunde und zur Notwendigkeit struktureller Reformen

Die herkömmliche Fortbildungspraxis in Deutschland unterscheidet sich deutlich von den hier dargestellten Merkmalen wirksamer Fortbildungen.

Nun könnte man einwenden, dass sich viele – nicht alle – der Fortbildungsstudien und Reviews, deren Befunde Eingang in diese Zusammenfassung gefunden haben, auf den angelsächsischen Raum beziehen. Sind die Befunde dann überhaupt auf die Situation in den deutschsprachigen Ländern übertragbar? Zwar kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Stärke der Effekte und die Enge der Zusammenhänge anders ausfallen würden, wenn man eine Stichprobe von Lehrkräften aus dem deutschsprachigen Raum heranziehen würde. Dennoch dürften die in den verschiedenen Studien erbrachten Befunde auch für die deutschsprachige Situation von Bedeutung sein.

Denn zu beachten ist, dass in den ausgewerteten internationalen Fortbildungsstudien keine repräsentativen Stichproben einbezogen wurden. Diese Studien beanspruchen demnach nicht, Fortbildungspraxis in den jeweiligen Ländern zu beschreiben. Demzufolge sind Angaben zu *Mittelwerten oder mittleren Ausprägungen* der Lehrkräfte nur von untergeordneter Bedeutung. Vielmehr liegt der Fokus in den Studien darauf, die *Zusammenhänge, Mechanismen und die Wirkungen* bestimmter Fortbildungskonzeptionen auf Aspekte der Professionalität von Lehrpersonen, auf den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Dass diese Zusammenhänge, Mechanismen und Wirkungen in deutschen Studien nicht nachweisbar sein und die genannten Fortbildungsmerkmale demnach nur für den angelsächsischen und nicht für den deutschsprachigen Raum Gültigkeit haben sollten, ist nicht ohne Weiteres plausibel. Dies lässt sich auch theoretisch begründen.

Zwei Beispiele mögen hier ausreichend sein: 1) Dass das Erleben von Wirksamkeit für an Professionalisierungsmaßnahmen teilnehmende Lehrkräfte relevant ist, lässt sich beispielsweise gut mit der Selbstbestimmungstheorie und mit der Bedeutung des wahrgenommenen Kompetenzerlebens begründen. Es ist aus theoretischer Sicht nicht plausibel anzunehmen, dass das Erleben von Wirksamkeit und Kompetenz für Lehrkräfte in deutschsprachigen Ländern nicht relevant sein sollte. 2) Ebenso wenig einleuchtend ist es, davon auszugehen, dass Feedback zum unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften sowie Gelegenheiten zum Erproben und Anwenden neuer Unterrichtspraktiken nur für Lehrkräfte im angelsächsischen Sprachraum – und nicht für Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum – bedeutsam sein sollten, wenn es um eine nachhaltige Veränderung des Unterrichts geht. Wie der von Sims et al. (2021) entwickelte und oben skizzierte Rahmen für wirkungsvolle Fortbildungen verdeutlicht und auch andere theoretische Perspektiven unterstreichen, ist es kaum vorstellbar, dass Lehrkräfte ihre unterrichtliche Praxis dauerhaft ändern und weiterentwickeln, wenn sie hierbei nicht

längerfristig begleitet und unterstützt werden, kein Feedback erhalten und auch keine Vorstellung entwickeln können, wie die durch die Fortbildung angestrebte Praxis denn aussehen könnte. Insofern dürften die von Sims et al. (2021) und anderen Forschenden (z. B. Darling-Hammond et al. 2017; Timperley et al. 2007; Lipowsky & Rzejak 2017, 2019) beschriebenen Merkmale und Mechanismen auch für die Professionalisierung von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum wichtig sein. Schließlich sei daran erinnert, dass in die genannten Reviews und Metaanalysen auch Befunde aus Studien im deutschsprachigen Raum Eingang fanden.

Die in den Fortbildungsstudien untersuchten Maßnahmen und Konzepte skizzieren kein repräsentatives Bild der Fortbildungspraxis im jeweiligen Land, sie verdeutlichen aber, was möglich und erwartbar ist, wenn man die Fortbildungspraxis qualitativ weiterentwickelt.

Um in Deutschland zu einer solchen qualitativen Weiterentwicklung von Fortbildungsangeboten in der Breite beizutragen, bedarf es auch struktureller Weiterentwicklungen und Veränderungen. Hierzu gehören u. a.

- eine bessere, langfristig angelegte und qualitativ hochwertige Ausbildung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern
- die Aufwertung der Tätigkeit von Fortbildnerinnen und Fortbildnern und eine Steigerung der Attraktivität der damit verbundenen Aufgaben
- eine engere Zusammenarbeit zwischen Kultus- und Wissenschaftsministerien in den einzelnen Bundesländern und damit zusammenhängend ein stärkerer Einbezug der Hochschulen und der Wissenschaft
- erheblich mehr finanzielle Ressourcen, um ein breiteres Angebot an qualitativ hochwertigen Fortbildungen realisieren zu können und Lehrkräften die Möglichkeit zu eröffnen, auch an langfristig angelegten Fortbildungen teilzunehmen.

## Literatur

- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y. & Pianta, R. (2015). Enhancing secondary school instruction and student achievement: Replication and extension of the My Teaching Partner—Secondary intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8 (4), 475–489.
- Anderson, J. R. & Schunn, C. D. (2000). Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology: Educational design and cognitive science*. Vol. 5 (pp. 1–33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Basma, B. & Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30 (2), 457–481.
- Blank, R. K. & De las Alas, N. (2009). *Effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta-analysis provides evidence useful to education leaders*. Washington, DC.
- Carrillo, C., Maassen van den Brink, H. & Groot, W. (2016). *Professional development programs and their effects on student achievement: A systematic review of evidence* (No. 16/03). Maastricht: TIER.

- Chen, G., Chan, C. K., Chan, K. K., Clarke, S. N. & Resnick, L. B. (2020). Efficacy of video-based teacher professional development for increasing classroom discourse and student learning. *Journal of the Learning Sciences*, 29 (4–5), 642–680.
- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D. & Firth, A. (2005). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=139> (abgerufen am 20.12.2021).
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Didion, L., Toste, J. R. & Filderman, M. J. (2020) Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13 (1), 29–66.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683–704). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 344–364.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S. & Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 694–739.
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H. & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), 273–289.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 18–34). Wiesbaden: Springer.
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42 (7), 57–60.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2018). Hattie ranking: 252 influences and effect sizes related to student achievement. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> (abgerufen am 20.12.2021).
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86 (4), 945–980.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 194–214.
- Kraft, M. A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88 (4), 547–588.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete Aufl.) (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 70 (4), 379–399.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080> (abgerufen am 20.12.2021).
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement. A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (2), 121–148.
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Teaching and Teacher Education*, 64 (5), 378–386.

- Sims, S. & Fletcher-Wood, H. (2020). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32 (1), 47–63.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J. & Anders, J. (2021). *What are the characteristics of effective teacher professional development? A systematic review and meta-analysis*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics> (abgerufen am 20.12.2021).
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series, Vol. 18. UNESCO International Bureau of Education.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Van Veen, K., Zwart, R. & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. van Veen, K. (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 3–21). London. Routledge.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007 – No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel\\_2007033.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf) (abgerufen am 20.12.2021).

## 2.2 Lose-Kopplung und Vetomacht – Finanzierbarkeit und Krisenhilfe: Worauf bei der Beurteilung von Steuerungsansätzen für die Lehrkräfte- fortbildung ebenfalls zu achten ist

Ulrich Heinemann

Schule im deutschsprachigen Raum ist ein „lose gekoppeltes“ System mit einer „zellulären“ Organisation. Lehrpersonen arbeiten nicht im Rahmen straffer Hierarchien, sondern nach einer Art „Autonomie-Paritäts-Muster“. Unterricht wird in der Regel von der einzelnen Lehrkraft verantwortet (Autonomie). Gleichzeitig herrscht die Vorstellung, dass die Lehrpersonen bezüglich ihrer Arbeit als gleich zu betrachten und zu behandeln sind (Parität). Dieser systemische Umstand wirkt sich von vornherein auf alle Steuerungsansätze im Bereich der Schule, mit hin auch auf die Lehrer\*innenfortbildung aus; er begrenzt im Verhältnis zu streng hierarchischen Systemen strukturell die Durchgriffsmöglichkeiten von Governance und erhöht demgegenüber die Bedeutung systemischer Eigenlogiken, die sich beispielweise in artikulierter oder sublimer „Vetomacht“ gegen externe Veränderungsansprüche äußern.

Vor diesem Hintergrund stellt sich zunächst einmal die Frage, ob und inwieweit die traditionelle Schulentwicklungsforschung, deren Ableger und Fortsetzung die Forschungen zu educational governance sind, die skizzierte Problematik in hinreichender Weise reflektiert und diskutiert? Die Antwort darauf fällt eher ernüchternd aus: Schulentwicklungsforschung war und ist zumindest in Deutschland in erster Linie normativ ausgerichtet. Zentraler Ausgangspunkt ist zwar der Rückgriff auf die Systemtheorie, allerdings in einer merkwürdig verengten und unterkomplexen Form. Sehr wohl wird die Trias von Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als „Systemzusammenhang“ ausgemacht, jedoch wird alles, was ein System (seit Maturana und Luhmann) darüber hinaus charakterisiert – von der Selbstreferenzialität (Systemegoismus) über strukturelle Asymmetrien bis zu Selbsterhaltungsinteressen –, ausgeblendet. Zudem zeichnet die Schulentwicklungsforschung, was die schulischen Akteure (Schulleitungen, Lehrkräfte) anbetrifft, ein Bild des überaus engagierten professionellen Handelns und des pädagogisch besten Willens zum alleinigen Wohle aller Schülerinnen und Schüler. Dieses Bild mag häufiger zutreffen, als es Pessimisten wahrhaben wollen; es idealisiert aber die Gesamtsituation und

verzerrt damit zwangsläufig die Wirklichkeit der Schulen und ihrer zentralen Akteure (Heinemann 2017, S. 177 ff.).

Indem sich der Blick dieser Forschungsrichtung vom praktisch-konkreten Alltag der Schule abwendet oder aus großer, abstrakter Höhe auf diesen schaut, scheint jede Reform dann leicht und problemlos durchsetzbar zu sein, wenn sie nur rational nachvollziehbar organisiert, argumentativ überzeugend kommuniziert, finanziell großzügig abgesichert wird und wenn die schulischen Akteure in ihrem guten Willen sowie ihrer pädagogischen Freiheit ernstgenommen werden. Verantwortlich für Störungen oder Reformabbrüche sind in dieser Sicht dann in der Regel Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, weil diese den Reformprozess eben nicht im oben skizzierten Sinne professionell genug „gesteuert“ haben.

Governance-orientierte Forschung und damit auch die Lehrkräftefortbildungsforschung ist, wie oben bereits angedeutet, ein „Ableger“ der Schulentwicklungsforschung. Sie leidet damit unter der gleichen Verengung des Systembegriffs. Die dort mittlerweile existierenden, sehr differenzierten Standards bzw. standardähnlichen Hinweise der verschiedenen Orientierungsrahmen zur Lehrer\*innenfortbildung sind in erster Linie normative Bestimmungen, die ihren Sollens-Charakter in eine indikativische Form kleiden und Widersprüche, Probleme, Hindernisse im Alltagsvollzug für gewöhnlich nicht ansprechen (Schlee 2014, S. 120 und S. 158).

Paradigmatisch steht dafür eine Expertenkommission, die im Jahre 2021 im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung Vorschläge für eine „grundlegende Reform“ der Lehrer\*innenbildung gemacht hat. Auch diese Vorschläge erschöpfen sich unter dem Motto „Mehr Praxisnähe, bessere Qualität, mehr Verbindlichkeit“ hauptsächlich in Sollens-Bestimmungen. Einzig beim letztgenannten Punkt werden Umsetzungsvorschläge unterbreitet, wie „mehr Verbindlichkeit“ (Fortbildungspflicht) konkret gestaltet werden kann (Jungkamp 2021, S. 243 ff.).

Damit kein Missverständnis entsteht: Forschungen zur Steuerung der Lehrer\*innenbildung, die sachlogisch einwandfreie Aufgabenkataloge, rational-widerspruchsfreie Prozessdiagramme sowie eine theoretisch stimmige Mehrebenen-Kommunikation zum Thema entwickeln, bleiben wertvoll, wichtig und grundlegend. Es muss jedoch herausgestellt werden, dass der Steuerungserfolg von educational governance durch die genannten Aspekte vielleicht erleichtert, aber in einem lose gekoppelten System wie der Schule längst nicht allein bestimmt wird.

Auch das mittlerweile, ganz überwiegend auf angelsächsischen, hauptsächlich US-amerikanischen Untersuchungen basierende und beachtlich gewachsene Wissen über Zusammenhänge, Mechanismen und Wirkungen bestimmter Fortbildungskonzeptionen auf Aspekte der Professionalität von Lehrpersonen, auf den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler (*siehe den Beitrag von Frank Lipowsky in diesem Kapitel*) hilft in unserem Zusammenhang nur begrenzt weiter. Damit soll nichts gegen die im Rahmen praktischer Fortbildungen

gewonnenen Erkenntnisse gesagt werden, wohl aber muss kritisch nach den vorgelagerten Motiven gefragt werden, überhaupt an solchen Fortbildungen teilzunehmen bzw. sie als elementar für das eigene künftige professionelle Handeln anzusehen. Und in dieser Beziehung dürften sich etwa US-amerikanische Lehrkräfte, deren Weiterbeschäftigung nicht selten von den Ergebnissen der allgegenwärtigen Tests sowie der positiven Bewertung durch ein School Board abhängt (Münch 2018, S. 100), von den in der Regel auf Lebenszeit verbeamteten Lehrpersonen im deutschsprachigen Raum unterscheiden. Angesichts des existenziellen Drucks, den Rechenschaftspflicht, jährliche, über die finanziellen Zuwendungen entscheidende Tests auf amerikanische Schulen und ihre Kollegien ausüben, wäre es lebensfremd anzunehmen, dass dieser zentrale Unterschied zu unseren Schulen die Fortbildungsmotivation der Lehrpersonen gar nicht berühren würde. In Deutschland jedenfalls ist das Interesse der Lehrkräfte an Fortbildungsmaßnahmen selten elementar und wird etwa vom Interesse an kleineren Klassen weit in den Schatten gestellt (Heinemann 2019, S. 42 ff.).

Folgende Aspekte sind in unserem Zusammenhang ferner zu beachten:

1. Wer über das Mehrebenensystem Schule handelt, muss sich darüber im Klaren sein, dass nicht nur die Schule selber, sondern jede der darüberliegenden Ebenen eine spezifische Eigenlogik ausbildet, die meist unausgesprochen in einem Spannungsverhältnis zu den übergreifenden bildungspolitischen Ansprüchen oder den Vorgaben der nächsthöheren Hierarchieebenen steht. Als Beispiel seien hier nur die Schulinstitute der Länder genannt, die längst ein institutionelles Selbstbewusstsein ihrer Rolle zwischen Praxis, Forschung und Politik ausgebildet haben und sich – gerade im Bereich der Fortbildung – nur sehr zögerlich in ihre von den Ministerien zuge dachte Funktion als „verlängerte Werkbänke“ von Bildungspolitik und Bildungsadministration einfügen lassen.<sup>1</sup> Störpotenziale in Hinblick auf „Vorgaben von oben“ können durchaus auch die mittlere und die untere Stufe der Schulaufsicht entwickeln. Das Gesagte gilt für alle Aspekte der Schulentwicklung und damit auch für die Lehrer\*innenfortbildung.

Neue Steuerungsansätze in diesem Feld sind deshalb immer auch darauf zu befragen, ob und inwieweit sie die beschriebenen Binnenlogiken und ihre Fähigkeit, Vetomacht zu organisieren, im Blick haben und im Falle des Falles – sei es durch positive Anreize, sei es durch die „eingebaute“ Möglichkeit zur Sanktionierung – angemessen reagieren können. Als geeignete Mittel bieten

---

1 Vgl. das Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen aus dem Jahre 2018. Bezeichnenderweise kommt Fortbildung hier nicht etwa als zentrale Aufgabe, sondern lediglich peripher in Spiegelstrichen vor.



sich hier einerseits die frühzeitige partizipative, problemsensible Einbindung von Vertreter\*innen auf allen Stufen der Konzeptentwicklung an, der aber – gewissermaßen als andere Seite der Medaille – eine verbindliche, möglichst in einer übersichtlichen Schrittfolge messbaren Festlegung der Einzelziele und eine ebenso enge Kontrolle der Aufgabendurchführung folgen muss. Letztere muss bei Nichterfüllung gerade unter Berufung auf die allseitige Beteiligung an der Konzeptentwicklung sanktionsbewehrt sein. Die etwaige Sanktionierung muss vorab konkret beschrieben und in ihrer eventuellen Realisierung transparent sein.

2. Wie oben bereits erwähnt: Steuerungsvorgaben müssen ebenso wie die genannten Störpotenziale im Mehrebenensystem die klandestinen pädagogischen Alltagstheorien und berufsständischen Interessen der schulischen Akteure im Blick halten. Nicht selten organisiert sich auch im Kontext der Fortbildung eine Vetomacht im Modus verbaler Offenheit bei gleichzeitiger Verhaltensstarre, gegen die eine noch so durchdachte Steuerung des Fortbildungssystems wenig auszurichten vermag, wenn sie das Problem nicht sieht, ja mehr noch, wenn sie nicht sieht, dass sie nicht sieht. Das Ausblenden von „Systemegoismen“, mehr noch ihr Überdecken durch ein „idealisiertes“ Schul- und Lehrerbild macht den jeweiligen Steuerungsansatz nicht realitätsfester. Um an einem Beispiel konkreter zu werden: Ein Fortbildungs-Steuerungskonzept, das deshalb nicht verbindlich ein jährliches Fortbildungsquantum für Lehrkräfte vorgibt und dies nicht auch regelmäßig kontrolliert, droht von vornherein ins Leere zu laufen. Niedrigschwelligkeit und leichte (auch digitale) Erreichbarkeit der Angebote gerade für teilzeitarbeitende, familiengebundene Lehrkräfte sind weitere zentrale Gelingensfaktoren. Die Frage ist, inwieweit die Einrichtung eines Beirats von Lehrkräften aller Schulformen zu erwägen ist, der die Aufgabe hätte, die Praxistauglichkeit des Angebots aus der Sicht der Lehrerseite laufend zu überprüfen und hier Fortentwicklungsvorschläge zu machen.
3. Schließlich wären die Steuerungsansätze selbst auf ihren Ressourcenverbrauch zu überprüfen: Ansätze etwa, die sich für eine geordnete, womöglich formalisierte Professionalisierung der Fortbildner\*innen aussprechen, müssen – soweit letztere Lehrkräfte sind – damit rechnen, dass dies sehr wahrscheinlich eine neue Funktionsgruppe im Lehrkörper der Schulen konstituiert – mit allen beamtenrechtlichen Folgen, die zum Beispiel in einer Höhergruppierung münden können. Es spricht einiges dafür, dass die verzögerte Realisierung, die einige der bereits seit längerem ausgearbeiteten Steuerungsansätze für die Fortbildung erfahren haben, gerade darin liegt, dass die politisch Verantwortlichen solche kostentreibenden Konsequenzen ausge-

macht und die Konzept-Realisierung darauf hin aufgeschoben haben.<sup>2</sup> Eine Abschätzung des zusätzlichen finanziellen Aufwandes von neuen Konzepten gegenüber dem gegebenen Zustand müsste deshalb stets deren Planung begleiten.

4. Was schließlich die Aktualität und damit das Verhältnis von Pandemiefolgen und Schule anbetrifft, könnten gerade hier bislang ungeahnte Möglichkeiten für die Lehrer\*innenfortbildung liegen. Wie neuere, allerdings regional bezogene Studien zeigen (In Brahm, Reintjes 2021, S. 328 ff.), sind die Stoffrückstände in den Studentafeln durch die sich über zwei Schuljahre hinziehenden längeren oder kürzeren Unterbrechungen beim Präsenzunterricht in bestimmten Schulformen und gerade für bestimmte (sozial unterprivilegierte) Schüler\*innen schlechterdings nicht mehr aufzuholen. Prüfungen hergebrachter Natur verlieren somit zunehmend ihre objektivierbare Legitimation. Mindestens zwei der von dem Bildungswissenschaftler Hans Anand Pant identifizierten „innovationshinderlichen Primat“ unserer Schulen – „das Primat des Prüfens über das Lernen“ sowie „das Primat des Fachlichen über das Fächerverbindende und das Überfachliche“ – sind damit auf längere Sicht grundsätzlich in Frage gestellt. Letzteres gilt auch für das nach Pant dritte innovationshinderliche Primat, das „der Vereinzelung über das Kooperative“. Eine Fortbildung, deren Angebote überzeugend ein neues Verständnis von Leistung und Lernen, eine neue Sicht auf Kooperation und Ko-Konstruktion transportieren, könnten sowohl eine für die Lehrkräfte überzeugende Krisenbewältigungshilfe darstellen und gleichzeitig den ebenfalls von Pant beobachteten „lange zurückreichenden Innovationsstau im deutschen Schulsystem“ beseitigen helfen (Pant 2021, S. 296 f.).
5. Im vorausgehenden Text ist auf die Bedeutung von loser Kopplung der schulischen Organisation, auf die Binnenlogik der einzelschulischen Systeme und die Vetomacht ihrer Akteure sowie auf die Robustheit von Steuerungskonzepten im Mehrebenensystem Schule und ihre Finanzierbarkeit im schulpolitischen Rahmen verwiesen worden. Die These des Beitrags ist, dass auch und gerade unter den genannten Gesichtspunkten die in den folgenden Beiträgen vorgestellten Governance-Konzepte ihre Praxistauglichkeit beweisen müssen. Um nur einen, aber zentralen Aspekt herauszugreifen, wäre also zu fragen, ob und in welcher Tiefe in den Konzepten die in der Regel nicht aus-

---

2 Vgl. dazu das interne Papier der Projektgruppe „Reform der Lehrerfortbildung“ des Ministeriums für Schule und Bildung NRW v. 03.12.2020 (im Besitz des Verfassers). Dort heißt es: „Fortbildungspersonal durchläuft eine Qualifizierung, die auf der Basis von landesweit abgestimmten Kompetenzmodellen und Curricula konzipiert ist und deren Qualifizierungsschwerpunkte verbindlich festgelegt sind“. Für die rund 3.500 Moderator\*innen in NRW, welche die Fortbildung der Lehrkräfte tragen, wäre dadurch mit einem erheblichen zusätzlichen Kostenaufwand zu rechnen gewesen. Vermutlich auch aus diesem Grunde ist das skizzierte Papier nicht zur Realisierung gelangt.

gesprochenen Gruppeninteressen der schulischen Ebenen und Akteure und ihre Möglichkeit, Vetomacht zu organisieren, mitgedacht wurden und ob in Hinblick darauf Strategien produktiver Einbindung, ggf. auch rationaler Konfliktaustragung vorausschauend entwickelt worden sind. Dass in diesen Zusammenhang auch eine kritische Analyse gehört, inwiefern mögliche Umsetzungsfolgen etwa ressourcenmäßiger Natur berücksichtigt worden sind, versteht sich ebenfalls von selbst.

## Literatur

- Brahm, Grit im/Reintjes, Christian (2021): Schulen in NRW nach dem zweiten Lockdown. Steuerungsbezogene Reflexionen auf Grundlage einer Schulleitungsbefragung (HOSUL), in: SchulVerwaltung, Ausgabe NRW, 12, S. 328–332.
- Heinemann, Ulrich (2017): Bewegter Stillstand. Die paradoxe Geschichte der Schule nach PISA. Weinheim, Basel.
- Heinemann, Ulrich (2019): Lehrkräftefortbildung – insbesondere Fort- und Weiterbildung: Ein Überblick in kritisch-analytischer Absicht, in: Botho Priebe, u. a.: Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze, Hannover, S. 25–54.
- Jungkamp, Burckhard (2021): Mehr Praxisnähe, bessere Qualität, mehr Verbindlichkeit. Lehrkräftefortbildung grundlegend reformieren, in: SchulVerwaltung, Ausgabe NRW, 9, S. 243–245.
- Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat, Weinheim, Basel.
- Pant, Hans Anand (2021): Nicht ein Virus ist schuld. Die Corona-Krise: auch eine Krise des Schulsystems, in: SchulVerwaltung, Ausgabe Niedersachsen, 11, S. 296 f.
- Priebe, Botho (2019): Ein „Orientierungsrahmen zur Steuerung/Governance des Fortbildungssystems“, in: Ders., u. a. (Hrsg.) (2014): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze, Hannover, S. 268–276.
- Schlee, Jörg (2013): Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer, Stuttgart.