

Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland

Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung
in der Lehrkräftefortbildung

Teil 1

Impressum

Herausgeber/ Verlag

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)

Geschäftsstelle:
Müllerstraße 156a
13353 Berlin

E-Mail: dvlfb@lehrerfortbildung.de
Website: <http://www.lehrerinnenfortbildung.de>
Wiki: www.dvlfb-wiki.de

Projektleitung

Dr. h.c. Peter Daschner
Dr. Rolf Hanisch
Prof. Dr. Rolf Koerber
Jochen Mogler

Redaktion

Dr. h.c. Peter Daschner
Dieter Schoof-Wetzig
Dr. Monika Renz
Ulrich Steffens

Autor*innengruppe

Inge Grothus, Dr. Monika Renz, Dr. Daniela Rzejak, Katharina Schlamp, Dr. h.c. Peter Daschner (Projektleitung), Volker Imschweiler, Prof. Dr. Frank Lipowsky, Dieter Schoof-Wetzig, Ulrich Steffens

Hinweis: Die Autor*innen werden auf der letzten Seite vorgestellt

Lektorierung

Dr. Klaus Winkel

Projektbegleitung

Mathias Lichtenheldt

forum Lehrerfortbildung

Heft 47, 1. Auflage, Juni 2018
ISSN 0946-2929

Gestaltung

Laura Zahn

Gefördert durch

Robert Bosch **Stiftung**

Inhalt

Vorwort	6
Die wichtigsten Ergebnisse	8
Thema 1: Auftrag und Stellenwert der Lehrerfortbildung	15
1 Stellenwert der Lehrerfortbildung	16
2 Auftrag der Lehrerfortbildung	18
3 Steuerung und institutionelle Struktur	18
4 Verpflichtung zur Fortbildung	19
Thema 2 : Angebote, Adressaten, Formate	21
1 Überblick über Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote und Adressatengruppen	23
2 Ausgewählte Fortbildungsbereiche (MINT, Digitalisierung, Inklusion, Migrationsgesellschaft, Berufseingangsphase, Schulleitungsfortbildung)	31
3 Fortbildungsformate (Schulinterne und schulexterne Fortbildung)	66
4 Literaturverzeichnis	76
5 Eine exemplarische Recherche	79
Thema 3 : Bedarfserhebungen in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern	87
1 Einleitung	88
2 Systematische Zugänge einer Bedarfsfeststellung	88
3 Recherchen zur Institutionalisierung einer Nachfrage nach Lehrerfortbildung	95
4 Zwischenbilanz	103
5 Literaturverzeichnis	105

Thema 4: Ausgaben der Bundesländer für Lehrerfortbildung	107
1 Zum methodischen Vorgehen	108
2 Daten des Statistischen Bundesamtes	109
3 Daten in der Literatur zur Lehrerfortbildung	114
4 Recherchen in den Länderhaushalten	115
5 Daten aus Nachbarländern	117
6 Betriebliche Weiterbildung	118
7 Fazit	120
Thema 5: Qualitätssicherung in der Lehrerfortbildung und Wirkungsforschung	123
5.1 Bildungsmonitoring, Evaluation und Berichterstattung	124
1 Stellenwert der Lehrerfortbildung auf Bundesebene	124
2 Situation in den Bundesländern	125
3 IQB-Ländervergleiche	126
4 Befragung der Lehrkräfte in Schleswig-Holstein	129
5 Fazit	130
5.2 Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen	131
Anlagen	142
1 Länderporträts	142
2 Tabelle zur exemplarischen Recherche	152
3 Parlamentarische Anfrage	155

Vorwort

Die dritte Phase der Lehrerbildung, die Lehrerfortbildung, organisiert das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf. Sie steht in der öffentlichen Diskussion meist im Schatten der Lehrerausbildung an den Universitäten und in den Studienseminaren. Dennoch liegt bei ihr nach Oelkers „der Schlüssel für die Verbesserung des Unterrichts und der Schulentwicklung insgesamt“ (Die ZEIT, 5.8.2010). Fast 20 Jahre nach Vorlage seines Abschlussberichts zu den „Perspektiven der Lehrerbildung“ (1999) im Auftrag der KMK resümiert Ewald Terhart: „Die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist im internationalen Vergleich völlig unterentwickelt. Diese Asymmetrie ist eines der grundlegenden Probleme in Deutschland“ (E&W 01/2017).

Ausschlaggebend für die Idee, eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung (LFB) in den Blick zu nehmen, war auch die Feststellung, dass es eine solche bisher nicht gab. Auf diversen Fachtagungen konnte man in bundesländerübergreifend besetzten Arbeitsgruppen feststellen, wie wenig man voneinander wusste, wenn es um Fragen zur Auftragslage, zur Struktur und Organisation, zu Angebotsschwerpunkten oder zur Evaluation von LFB ging, ganz zu schweigen von den Ressourcen in den jeweiligen Systemen. Auch Neuerungen oder Änderungen bestimmter Entwicklungen blieben außerhalb des Kreises der direkt Betroffenen oft unbekannt. Auch wenn es in manchen Bereichen überregionale Treffen oder Arbeitskreise gibt, z.B. bei der Führungskräftefortbildung, der interkulturellen Bildung oder der jährlichen Konferenz der Institutsleiter, so befindet sich doch das Wissen voneinander und die Kooperation miteinander unserer Einschätzung nach nicht auf dem Niveau, das möglich und nötig wäre.

Auf zwei Fachtagungen des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrkräftefortbildung (DVLfB) haben wir uns mit der Identifizierung zentraler Fragestellungen und Themenbereiche befasst, die für eine Bestandsaufnahme der LFB aus Sicht des DVLfB besonders bedeutsam sind:

- 1 Auftrag und Stellenwert der LFB
- 2 Angebote, Adressaten, Formate
- 3 Ermittlung des Fortbildungsbedarfs
- 4 Ausgaben für LFB
- 5 Qualitätssicherung und Wirkungen

Zur Aufschließung dieser Themengebiete und zur Ermöglichung eines einheitlichen Wissensbestandes über die Grenzen der Bundesländer hinweg wurden umfangreiche Fragebögen entwickelt und an die zuständigen Referentinnen und Referenten in den Kultusministerien und die Leitungen der Landesinstitute verschickt. Ergebnis nach mehreren Monaten Briefwechsel und Gesprächen, zuletzt in der Kommission Lehrerbildung der KMK: keine Beantwortung der Fragen, da zu hoher Arbeitsaufwand (weil vieles, nach dem gefragt wird, auch in den Ministerien und Instituten nicht bekannt ist), zu brisante Fragen (insbesondere zu Kosten) und zu wenig Erkenntniswert für die Länder.

Damit standen uns die wichtigsten direkten Quellen für eine umfassende Bestandsaufnahme der LFB nicht zur Verfügung.

Wir haben uns darauf verständigt, die Themenschwerpunkte im Wesentlichen beizubehalten und uns für deren Bearbeitung auf die öffentlich zugänglichen Daten, Dokumente und Studien zu beschränken: Gesetze, Erlasse, Verwaltungsvorschriften, Bildungs- und Geschäftsberichte, parlamentarische Anfragen, wissenschaftliche Studien.

Ergänzend sollten bei bestimmten Fragestellungen Auskünfte von Expertinnen und Experten eingeholt werden.

Ausdrücklich sei an dieser Stelle auf die Ende 2017 erschienene Expertise **„Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung“** hingewiesen. Sie wurde von Peer Pasternack, Direktor am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, und seinem Team verfasst und von der Max-Traeger-Stiftung gefördert. In dieser Studie wird der Stand der Debatte um die Qualitätsentwicklung in den drei Phasen der Lehrerbildung dargestellt und analysiert.

Im Unterschied zu dieser systematischen Expertise, deren Nutzung wir sehr empfehlen, haben wir uns auf Schwerpunkte innerhalb der 3. Phase konzentriert wie z.B. die genaue Zusammenstellung der jeweiligen ministeriellen Auftragslage für die LFB in den 16 Bundesländern, die Analyse aller aktuellen Studien zu den derzeitigen Fortbildungsschwerpunkten, die Frage nach dem Monitoring und den Merkmalen wirkungsvoller Fortbildungen im Lichte neuerer Studien sowie dem sperrigen Thema der staatlichen Ressourcen für die LFB.

Wenn unsere Recherchen ebenfalls überwiegend zu kritischen Befunden geführt haben, so kann das zu einem Teil auch den

gewählten Fragestellungen, eigenen blinden Flecken oder dem relativ schmalen Blickfeld geschuldet sein, das uns offen stand. Wir wissen, dass in vielen Bereichen des Fortbildungsgeschehens in allen Bundesländern von engagierten Kolleginnen und Kollegen Hervorragendes geleistet wird und dass sich eine Reihe von Landesinstituten und anderen Einrichtungen der LFB zu leistungsfähigen Kompetenz- und Dienstleistungszentren für Lehrer/innen und Schulen entwickelt haben. Bezogen auf die genannten Fragestellungen und die öffentlich zugänglichen Quellen fassen wir im Folgenden unsere Ergebnisse, deren Ergänzung, Erweiterung oder auch Korrektur erwünscht ist, in zugespitzter Form zusammen. Mit unseren Recherchen und dem gleichzeitig vorgelegten **„Musterorientierungsrahmen Fortbildungsqualität“** möchten wir die fach- und bildungspolitische Diskussion über die Lehrkräftefortbildung in Deutschland anregen und zu ihrer Qualifizierung beitragen.

Mein Dank gilt allen Mitarbeitenden und der Robert Bosch Stiftung für ihre Unterstützung.

Peter Daschner,
Projektleitung, Mai 2018

Die wichtigsten Ergebnisse

Zu Transparenz und Stellenwert

Im föderalen Bildungssystem, das eigentlich auf Transparenz, Vergleichbarkeit und Kooperation – nach dem Motto ‚voneinander lernen‘ – angelegt sein müsste, ist häufig das Gegenteil zu beobachten: Schulen werden auf Vergleichbarkeit getrimmt (PI-SA-Rankings, IQB-Ländervergleiche, zentrale Abituraufgaben) und sind in einigen Ländern sogar verpflichtet, die Ergebnisse der Schulinspektion auf ihrer Homepage zu veröffentlichen. Die Bildungspolitik dagegen agiert größtenteils nach dem Black-Box-Prinzip, stellt wichtige Fragen nicht oder lässt Ergebnisse in der Schublade. Drei ehemalige Bildungsstaatssekretäre haben die Defizite an Transparenz und Effizienz im Januar 2018 in einem offenen Brief kritisiert und mehr Kooperation angemahnt: „Mehr Kooperation erfordert neue Formate und verstärkten inhaltlichen Erfahrungsaustausch zu wesentlichen Themen von Schul- und Unterrichtsentwicklung (z. B. Inklusion, Sprachförderung und Integration, Schulevaluation, Fortbildung), um bildungspolitische Herausforderungen frühzeitig erkennen und bewältigen zu können“ (Die ZEIT Nr. 3/2018).

Dies gilt auch für die dritte Phase der Lehrerbildung, die Lehrerfortbildung (LFB), also das organisierte Weiterlernen im Beruf für über 800.000 Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland.

Bei der LFB geht es nicht nur um Defizite auf der Informationsebene, sondern auch um Fragen von Wertigkeit und Priorisierung. Wenn von Lehrerbildung die Rede ist, bezieht sich dies fast immer nur auf die erste Phase der Lehrerausbildung, das Lehramtsstudium. So gibt es einen Ländermonitor Lehrerbildung, der ausschließlich Fragen der

ersten Phase zum Gegenstand hat. Auch auf der Website der KMK finden sich viele Informationen zur 1. und 2. Phase, aber bisher nichts zur LFB.

Das von Bund und Ländern initiierte Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit einem Volumen von 500 Mio € adressiert ausschließlich die Hochschulen, nur sie können Anträge stellen, obwohl es programmatisch heißt: „Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung unterstreichen Bund und Länder die herausragende Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern für den Erfolg des Bildungssystems.“

Überhaupt ist festzustellen, dass auf Kongressen, in Kommissionen, bei Stellungnahmen und Beschlüssen unterschiedlicher bildungspolitischer Ebenen mit Lehrerbildung fast ausschließlich die Lehrerausbildung gemeint ist. Dabei wissen wir aus der Professionsforschung, dass die Lehrerausbildung zwar zur Berufsfähigkeit führt, die Berufsfertigkeit aber in der Praxis einer organisierten Qualifizierung bedarf.

Zu den Themenschwerpunkten

1 Auftrag und Stellenwert der Lehrerfortbildung

Wie die Schul – bzw. Lehrerbildungsgesetze sowie die einschlägigen Verordnungen aller Bundesländer ausweisen, wird der LFB ein hoher Stellenwert zuerkannt und diese als das zentrale Instrument für Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung angesehen. So heißt es in der Gemeinsamen Erklärung der KMK und der Lehrgewerkschaften vom 5.10.2000 über die „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute“: Wie in anderen Berufen auch, ist die ständige Fort- und Weiterbildung ein wesentlicher und notwen-

diger Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit.“ Deshalb ist die Fortbildung auch in allen Bundesländern für die Lehrkräfte gesetzlich verpflichtend. In der Praxis allerdings existiert dieser hohe Stellenwert vielfach nicht. Nur in drei Ländern (Bayern, Bremen, Hamburg) ist diese Verpflichtung quantifiziert und kann deshalb auch kontrolliert werden. Die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2015 durchgeführte Befragung von Deutsch- und Englischlehrkräften ergab z.B., dass zwar drei Viertel aller Lehrkräfte in den letzten beiden Jahren an Fortbildungen teilgenommen hatten, die Quoten zwischen den Bundesländern aber zwischen 56 % und 87 % variieren. Die eindeutig höchsten Teilnahmequoten weisen hier die ostdeutschen Bundesländer auf. Ebenfalls in allen Bundesländern werden nach deren Aussagen von den Schulen Fortbildungspläne für die Kollegien erstellt (KMK-AK Lehrerbildung, Ziffer 4.2). Rückfragen ergeben allerdings, dass diese Aussagen in der Praxis nicht zutreffen (vgl. z.B. externe Evaluation IQSH, S. 14).

Sachsen-Anhalt hat den mutigen Schritt unternommen, seinen Fortbildungserlass von 2012 inhaltlich und nicht formal zu begründen. Lehrerfortbildung hat demnach von dem Konzept der Schule als professionelle Lerngemeinschaft auszugehen. Fortbildung unterstützt damit die Entwicklung eigenverantwortlicher Schulen durch die Bildung einer kollegialen Lernkultur. Von den Erfolgen oder Schwierigkeiten bei der Umsetzung gibt es keine veröffentlichte Berichtslage. Allerdings bieten 12 „Referenzschulen für kollegiales Lernen“ nach dem Motto „Abgucken erwünscht“ interessierten Lehrkräften anderer Schulen vertiefte Einblicke in ihre Arbeit. In Hamburg gibt es ein Netzwerk von derzeit 41 „Hospitationsschulen“, das von der Agentur für Schulberatung im dortigen Landesinstitut (LI) betreut wird und wo zwischen Anbietern und Partnern horizontale Schulentwicklung stattfindet.

2 Angebote, Adressaten und Formate

In den meisten Ländern gibt es keine regelmäßige Berichterstattung über die Arbeit der Landesinstitute und die anderen Träger der LFB, teilweise existieren interne Berichte an das Ministerium. Deshalb liegen auch kaum quantitative Daten zu den Angeboten und deren Nutzung vor. Ähnliches gilt für Fortbildungsschwerpunkte und die bereitgestellten Ressourcen. Die jährliche Publikation „Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen“ bildet hier eine Ausnahme und liefert umfangreiche Daten, die z.B. auch Schwerpunkte, Sachgebietszuordnung, Zeitdauer und Kursausfälle enthalten. Bayern veröffentlicht regelmäßig die Jahresberichte „Bildung und Erziehung in Bayern“, denen immerhin die Anzahl der Fortbildungsveranstaltungen, deren Träger, Dauer, die Teilnehmezahlen sowie die jährlichen Kosten der LFB entnommen werden können

Den Kern unserer Recherche zu den Angeboten und Formaten der LFB bildet die Analyse von Schwerpunktthemen, die in allen Ländern eine Rolle spielen, hohe Aktualität besitzen bzw. einen besonderen Stellenwert in der Entwicklung von Schulen und ihrem Personal haben:

- der MINT-Bereich
- digitale Bildung
- Inklusion
- Sprache und interkulturelle Bildung
- Berufseingangsphase
- Führungsfortbildung

Der methodische Ansatzpunkt war dabei, alle wissenschaftlichen Studien, die in den letzten fünf Jahren in diesen Themenbereichen publiziert wurden, exemplarisch nach ihren Kernaussagen auszuwerten. Insbesondere haben wir nach dem Verhältnis von Fortbildungsangebot und Bedarf im jeweiligen Themenbereich gefragt, nach den zeitlichen und methodischen Formaten und schließlich, falls feststellbar, nach der Reichweite und dem Wirkungsgrad. So kommt z.B. die Studie „Lehrerbildung in

der Einwanderungsgesellschaft“ des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration nach der Analyse von mehr als 1.000 Veranstaltungen zu dem Schluss, dass „Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Bundesländern immer noch unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet werden. Dies gilt für Studium, Referendariat und die Lehrerfortbildung“.

Auch wenn sich aus den verschiedenen Studien wegen der unterschiedlichen Fragestellungen und Erhebungsverfahren nicht immer differenzierte Rückschlüsse auf das Fortbildungssystem ziehen lassen, so ist doch ein Befund besonders auffällig: die durchgehende Beobachtung zeitlich eng begrenzter Veranstaltungen, meist einzeln, selten sequenziell. Die Effektivitätskriterien, die u.a. Rzejak/ Lipowsky (vgl. auch Kap. 5.2) aus vielen Untersuchungen heraus destilliert haben wie Zeitdauer und didaktische Sequenzierung von Input, Erprobung und Reflexion treffen demnach für die Angebote der Lehrerfortbildung in Deutschland nur sehr begrenzt zu.

Wegen der Bedeutung der Berufseingangsphase für die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie der Qualifizierung der Schulleitungen für die Personal- und Schulentwicklung selbständiger werdender Schulen haben wir diese Bereiche genauer betrachtet. Erfreulicherweise lässt sich dabei feststellen, dass der Entwicklungsstand auf diesen Feldern - bei allen Unterschieden zwischen den Bundesländern und der fehlenden Obligatorik bei der Berufseingangsphase - relativ fortgeschritten und die Kooperation zwischen den Ländern gut entwickelt ist. Für die Berufseingangsphase besteht allerdings noch in fast der Hälfte der Länder Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Teilnahmequoten.

Eines der größten Informationsdefizite besteht im Bereich der schulinternen Fortbildungsveranstaltungen, zu denen in den letzten 10 Jahren fast keine Daten (Ausnahme: Thüringen) und Studien veröffentlicht worden sind.

3 Ermittlung des Fortbildungsbedarfs

In allen Bundesländern werden den Fortbildungsinstitutionen von Bildungspolitik und leitender Administration aktuelle Programmschwerpunkte vorgegeben. Auf Grund der begrenzten Ressourcen gibt es dann oft noch wenig Spielraum für weitere Akzentsetzungen, das Kerngeschäft wird reduziert und den Bedürfnissen des Personals wird weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei ist die Frage, ob und wie die Qualifizierungsbedarfe von Lehrkräften, Fachgruppen oder ganzen Kollegien erhoben werden, für die Passung des Angebots und damit für seine Wirkung von großer Bedeutung - insbesondere bei begrenzten Ressourcen und hohen Innovationserfordernissen. Dies wird auch durch die Fragebogenerhebungen bei Lehrkräften zu ihrem Fortbildungsbedarf im IQB-Bildungstrend 2015 bestätigt (Stanat u.a., S.493 f. und 503).

Deshalb erstaunt es, dass unsere Recherchen in verschiedenen Bundesländern ergeben haben, dass es im Regelfall eine Erfassung des Fortbildungsbedarfs in einer systematischen Art und Weise nicht gibt. Zwar findet häufig eine Überprüfung der Angebote im Hinblick auf Akzeptanz, Relevanz u.Ä. statt, bei der auch manchmal nach den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen gefragt wird. Allerdings werden solche Rückmeldungen meist nicht konsequent für entsprechende Nutzungsanalysen verwendet, um auf dieser Grundlage den Fortbildungsbedarf prognostizieren zu können. Ähnliches trifft auch auf andere Datenquellen zu, die in größeren Mengen vorliegen, aber meist nicht genutzt werden, z.B. die Berichte der Schulinspektion. In vielen Bundesländern sind die Kollegien bzw. Schulleitungen verpflichtet, Fortbildungspläne zu erstellen. Nach den vorliegenden Angaben besteht in acht der 14 befragten Bundesländer ein entsprechendes Meldewesen. Im Regelfall findet daraufhin eine Auswertung und Angebotsplanung auf *regionaler* Ebene statt. Eine darauf aufbauende *landesweite* Fortbildungsplanung ist nicht üblich. Insbesondere die Kompetenzzentren für die regionale Lehrerfortbildung in Niedersachsen bilden hier insofern eine

Ausnahme, da sie einen „Orientierungsrahmen für regionale Fortbildung“ entwickelt haben, nach dem der Bedarf systematisch erhoben und für die Planung von Fortbildungsmaßnahmen genutzt werden soll.

4 Ausgaben der Bundesländer für Lehrerfortbildung

„Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. Konkret sind dafür Angebote zur Beratung, Fortbildung und beruflichen Weiterqualifizierung für Lehrkräfte bereitzustellen“, heißt es in der bereits erwähnten Erklärung von KMK und Lehrerverbänden.

Bei der Frage allerdings, in welcher Höhe die Bundesländer Ressourcen für die Finanzierung des berufslangen Lernens der ca. 800.000 staatlichen Lehrkräfte aufwenden, sind die Informationslücken besonders groß. Die Länderhaushalte sind bei diesem Thema weder vollständig noch einheitlich, die Bundesstatistik ist wegen zum Teil falscher Informationen aus den Ländern nicht zuverlässig, ihre Daten fließen allerdings in den jährlichen Bildungsfinanzbericht des Statistischen Bundesamtes ein.

Aus der Betrachtung der vorhandenen offiziellen Daten zu den Ausgaben für Lehrerfortbildung ergibt sich Folgendes:

- Die Ausgaben für Lehrerfortbildung im Jahr 2014 in Deutschland betragen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes ca. 130 Mio. €. Für die zweite Phase, den Vorbereitungsdienst, geben die Länder mehr als das Doppelte aus: 320 Mio. €.
- Die Entwicklung von 2002 (137 Mio. Euro) bis 2015 (123 Mio. Euro) bedeutet eine Senkung um 10 Prozent. Im gleichen Zeitraum sind die Ausgaben der Bundesländer für Schulen um rund 36 Prozent gestiegen
- Bei der Verrechnung dieser Ausgaben mit den Lehrerschaften ergeben sich zwischen den Bundesländern große Unterschiede bei den Pro-Kopf-Ausgaben,

sie variieren zwischen 92 € und 611 € im Jahr 2014, der Länderdurchschnitt beträgt danach 174 €. Genauere Überprüfungen bei einzelnen Positionen lassen darauf schließen, dass ein Teil der Länder deutlich zu hohe Ausgaben deklariert, ein anderer viel zu wenig, und damit den Wert der statistischen Daten beschädigt.

- Vergleichbare Aufwendungen für die Lehrerfortbildung in der Schweiz, Südtirol und den Niederlanden sind deutlich höher als in Deutschland.
- Im Vergleich zur Lehrerfortbildung geben die Betriebe in Deutschland für die Weiterqualifizierung ihres Personals im Schnitt etwa das Dreifache aus, der Anteil dieser Kosten an den Personalkosten insgesamt ist bei den Unternehmen nach vorliegenden Daten fünf mal so hoch wie im Schulbereich.

Wünschenswert wäre eine korrekte, aufeinander abgestimmte und Ländervergleiche ermöglichende Darstellung der tatsächlichen staatlichen Ausgaben für die Lehrerfortbildung sowie eine Angleichung dieser Ausgaben an die steigenden Bildungsausgaben und die tatsächlichen Bedarfe.

5 Qualitätssicherung in der Lehrerfortbildung und Wirkungsforschung

5.1 Bildungsmonitoring, Evaluation und Berichterstattung

Eine öffentliche Rechenschaftslegung zur Lehrerfortbildung existiert praktisch nicht. Mangels vergleichbarer Daten spielt die LFB in der nationalen Bildungsberichterstattung „Bildung in Deutschland“, zuletzt 2016, faktisch keine Rolle. Es fehlen - betrachtet man die Situation der LFB über alle Bundesländer hinweg - sowohl eine Inputsteuerung durch gemeinsame Qualitätsmaßstäbe als auch eine Outputsteuerung durch Monitoring, Evaluation und Berichterstattung, auch wenn Elemente davon in einzelnen Ländern durchaus zur Geltung kommen. Da offen-

sichtlich nicht gewollt, hat Deutschland auch an der internationalen Qualitätsdiskussion im Rahmen der OECD-Studie TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) nicht teilgenommen. Auf Länderebene kann Schleswig-Holstein als eines von wenigen positiven Beispielen hervorgehoben werden, das sich systematisch Wissen zu Fragen der LFB verschafft und dies auch öffentlich gemacht hat: Befragung von Lehrkräften nach Fortbildungsverhalten und -bedarf, Zertifizierung und externe Evaluation des Landesinstituts IQSH, Offenlegung der Ergebnisse im Jahresbericht des IQSH. Das Land Baden-Württemberg dagegen hat zwar 2010 eine „systematische Untersuchung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lehrerfortbildungsangebots und des Fortbildungssystems“ mit vierjähriger Laufzeit bei der PH Freiburg in Auftrag gegeben. Die Ergebnisse liegen vor, werden aber nicht öffentlich gemacht. Inzwischen hat die Kultusministerin allerdings ein neues Qualitätskonzept für das Bildungssystem in Baden-Württemberg vorgestellt. Die Bereiche Bildungsmonitoring, Analysen, Lehrerbildung sowie Unterstützung und Beratung sollen in ein Gesamtkonzept eingefügt und dafür zwei neue Institutionen eingerichtet werden: ein Institut für Bildungsanalysen und ein Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung.

Da eine Generierung relevanter Daten über die Nutzer von LFB im bundesweiten Maßstab fehlt, stellen die vom IQB im Rahmen der Ländervergleiche - 2012 und 2015 für die Sekundarstufe sowie 2011 und 2016 für die Grundschule - durchgeführten Lehrerbefragungen trotz kleiner Stichproben die solideste Datengrundlage für Deutschland dar. Zusammenfassend lässt sich daraus feststellen,

- dass rund vier von fünf Lehrkräften im Jahr mindestens an einer Fortbildung teilnehmen;
- dass die Beteiligung an Fortbildung von Bundesland zu Bundesland deutlich variiert;
- dass die Fortbildung vorwiegend fachspezifischen Themen gilt;
- dass fachfremd unterrichtende Lehr-

kräfte (eine von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Quote) in geringerem Umfang Fortbildung in Anspruch nehmen;

- dass Nutzen vor allem fachspezifischen Fortbildungen attestiert wird und die Akzeptanz für Themen im Bereich gesellschaftlicher Herausforderungen oder Erziehung schwerer herzustellen ist;
- dass das tatsächliche Fortbildungsverhalten und die von Lehrkräften selbst artikulierten Bedarfe deutlich divergieren.

5.2 Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildung

Fast 20 Jahre nach der „empirischen Wende“ im Schulbereich, in der erstmals systematisch und auf breiter Ebene nach den Ergebnissen und der Wirksamkeit von Unterricht (Outcome) gefragt wurde, ist es legitim, auch das Weiterlernen der Lehrerinnen und Lehrer auf den Prüfstand zu stellen. Dies ist z.B. bei der angesichts größerer Selbständigkeit der Schulen an Bedeutung zunehmenden und von den Behörden auch geforderten schulinternen Fortbildung bisher nicht geschehen. Ebenso wenig sind die traditionellen Kursangebote, die immer noch den größten Teil der Fortbildungsangebote ausmachen, in den Fokus der empirischen Bildungsforschung gelangt.

Rzejak & Lipowsky, die am besten ausgewiesenen Bildungsforscher auf diesem Feld in Deutschland, kommen in ihrem Beitrag zu dem Ergebnis, dass „eine systematische Untersuchung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen und eine diesbezügliche Rechenschaftslegung in Deutschland kaum entwickelt“ ist. Dabei wissen wir aus Studien der letzten 10 Jahre, dass sich gezielte Maßnahmen zur Professionalisierung von Lehrpersonen positiv auf die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern auswirken können. Auch Hattie (2009) kommt nach Auswertung einer Vielzahl von Studien zu dem Fazit, dass Lehrerfortbildungen einen mittleren bis starken Effekt ($d = 0.62$) auf die Leistungen von Schüler/innen haben. Al-

lerdings ist nicht jede Fortbildung wirksam. Deshalb stellt sich die Frage, durch welche Merkmale sich Fortbildungen auszeichnen, die mit positiven Effekten verbunden sind. Unsere Autoren identifizieren auf Basis internationaler Forschungen (Darling-Hammond et al., 2017) und auch deutscher Einzelstudien folgende Merkmale:

- Fokussierung auf Befunde der Unterrichtsforschung bei der Auswahl der Fortbildungsthemen (z.B. effektive Klassenführung),
- relativ enger Fachbezug,
- Coaching- und Feedbackmöglichkeiten,
- Erleben von Selbstwirksamkeit, z.B. durch Einsatz von Unterrichtsvideos,
- intensive kollegiale Zusammenarbeit (Lesson Studies bzw. professionelle Lerngemeinschaften),
- Verbindung von Input, Erprobung und Reflexion.

Die empirischen Studien, in denen sich diese Merkmale erfolgreicher und praxiswirksamer Fortbildungen in der deutschen Fortbildungslandschaft nachweisen lassen, haben allerdings eine Gemeinsamkeit: Sie beziehen sich allesamt auf komplexe und z.T. höchst aufwändige Qualifizierungsformate. Die untersuchten Fortbildungen mit positiven Effekten bei den Teilnehmern erstreckten sich über einen längeren Zeitraum, der vertiefte Lernaktivitäten ermöglicht. In unterschiedlichen Ausprägungen bestehen solche Fortbildungen als Abfolge von Input und Erarbeitung, Erprobung und anschließender Reflexion. Wir wissen, dass es zwar Fortbildungen dieses Formats gibt, dass sie aber nicht gängige Praxis sind, sondern einen eher marginalen Ausschnitt der Fortbildungsangebote in den Bundesländern darstellen. Die Deutsche Schulakademie in Berlin, hervorgegangen aus dem Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpriests, arbeitet deshalb beispielhaft mit ähnlich elaborierten Formaten, z.B. ihren Pädagogischen Werkstätten „Individualisierung“ und „Schule leiten“, auch in Kooperation mit Landesinstituten.

Fazit

Wer in den Bundesländern unterschiedlich etablierte Systeme der Lehrerfortbildung verbessern und voneinander lernen will, muss auch hier für Transparenz und Vergleichbarkeit sorgen. Wer mit Lehrerfortbildungen Veränderungen im Handlungsrepertoire der Lehrerschaft und Wirkungen bis auf die Schülerebene erzielen will, muss den Teilnehmer/innen Zeit dafür verschaffen, die Qualifizierungsplanung auf einer soliden Bedarfsanalyse aufstellen, anspruchsvolle und wirkungsorientierte Formate anbieten und ein Fortbildungspersonal mit hoher Expertise und in umfänglicher Quantität vorhalten. Die dafür nötigen Ressourcen stehen der staatlichen Lehrkräftefortbildung derzeit nicht zur Verfügung. Angesichts der festgestellten Unterfinanzierung der Lehrerfortbildung wäre es an der Zeit, die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ zwischen Bund und Ländern um die gezielte Förderung der dritten Phase zu erweitern. Zum optimistischen Schluss: Jürgen Oelkers hat seinen Festvortrag anlässlich des 30-jährigen Bestehens des DVLF im Jahre 2009 mit folgender Feststellung beendet: „Die Lehrerfortbildung ist eine Baustelle und vielleicht ist es für die Entwicklung gut, wenn dieser Zustand erhalten bleibt.“ Der geplante Nationale Bildungsrat könnte sich dann dort einmal zu einer Baubegehung versammeln.

Thema 1

Auftrag und Stellenwert der Lehrerfortbildung

1

Auftrag und Stellenwert der Lehrerfortbildung

Zur Bestandsaufnahme eines Bildungsbezirks, hier der Lehrerfortbildung, gehört zunächst die Zielsetzung und Auftragslage, die damit verbunden ist: Was soll bei der einzelnen Lehrkraft und im Kollegium erreicht werden? Welcher Stellenwert, den die zuständigen Ministerien der LFB zumessen, lässt sich in den offiziellen Dokumenten erkennen? Wie ernst nimmt der staatliche Auftraggeber die von ihm dekretierte Fortbildungspflicht für alle Lehrerinnen und Lehrer?

Nach diesen Fragestellungen haben wir die Schulgesetze, einschlägigen Erlasse und Organisationsverfügungen untersucht und danach für jedes einzelne Bundesland ein „Länderporträt« erstellt. Alle Texte darin sind wörtliche Zitate aus den offiziellen Dokumenten. Drei Beispiele dieser Länderporträts finden sich als Anlage 1, Seite 142 ff., die übrigen werden in das dvlfb-wiki.de eingestellt

1 Stellenwert der LFB

In allen Bundesländern finden sich gesetzliche Rahmenvorgaben und Regelungen zur Lehrerfortbildung. Diese differieren sehr im Detaillierungsgrad, unterstreichen aber im Allgemeinen die große Bedeutung und den Stellenwert der Lehrerfortbildung für die Kompetenzerhaltung und -erweiterung der einzelnen Lehrkräfte sowie für die *Schul- und Unterrichtsentwicklung*.

Es bleibt die Frage, ob Bundesländer, in denen die Anforderungen und Verantwortlichkeiten in der Lehrerfortbildung durch gesetzliche Vorgaben, Verordnungen und Erlasse hoch detailliert geregelt sind,

- a. damit einen besonderen Aufwand für das Controlling der getroffenen Regelungen und zur Unterstützung der Schulleitungen erbringen,
- b. zu qualitativ besseren Ergebnissen in der Professionalität der Lehrkräfte kommen.

Und umgekehrt: Bedeutet das Fehlen von differenzierten Regelungen zur Ausfüllung der allgemeinen Fortbildungsverpflichtung, dass das Land die LFB nicht allzu ernst nimmt oder dass es den Fortbildungsinstitutionen weite Gestaltungsräume lässt und es für das Controlling dezentralisierte Regelungen gibt? Aus der Formulierung des Soll lassen sich solche Fragen nicht klären.

Ähnliches gilt für die im Anschluss des Kapitels folgenden „Länderporträts“, hier exemplarisch von Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und dem Saarland (Die Porträts der übrigen 13 Länder werden in dvlfb-wiki.de eingestellt). Lässt sich die Fortbildungswirklichkeit in diesen Länderportraits wiedererkennen? Oder anders gefragt: Wird getan, was dekretiert wird? Dazu müssten die Lehrkräfte und Schulleitungen des jeweiligen Landes befragt werden. Dies ist in systematischer Weise unseres Wissens in letzter Zeit nur in Schleswig-Holstein erfolgt.

Was bei der Auswertung der Länderdokumente aufgefallen ist:

- In **Baden-Württemberg** wurde durch die Kultusministerin 2017 eine umfassende Erneuerung des Bildungssystems avisiert: Das *Qualitätskonzept* soll bis 2019 umgesetzt werden, mit umfänglichen Konsequenzen für die Lehrerfortbildung: Überprüfung der Wirksamkeit von Fortbildung; Aufhebung der Zersplitterung der Verantwortlichkeiten; Steigerung der Qualität von Fortbildung. Zentral sollen zwei neue Institutionen eingerichtet werden: das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung und das Institut für Bildungsanalysen. Die Aufgaben der derzeitigen Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung sowie des Landesinstituts für Schulentwicklung sollen in den neuen Institutionen verortet und qualitativ weiterentwickelt werden.
- In **Bayern** ist die Verpflichtung zur Fortbildung im Bayer. Lehrerbildungsgesetz klar formuliert und vom Kultusministerium zeitlich konkretisiert (ähnlich wie in Hamburg und Bremen). Relevante Daten aus dem Bildungsbereich, auch zur Lehrerfortbildung, werden in der alle zwei Jahre erscheinenden Dokumentation „Schule und Bildung in Bayern“ vom KM veröffentlicht.
- In **Hessen** wurde die frühere Abgeltung der Fortbildungsverpflichtung durch Credit Points ersetzt durch ein Qualifizierungsportfolio, das jede Lehrkraft der Schulleitung beim Jahresgespräch vorlegen muss.
- In **Niedersachsen** sind seit 2012 12 Kompetenzzentren, die meisten davon an Universitäten, für die regionale Lehrerfortbildung zuständig. Der Arbeitskreis niedersächsischer Kompetenzzentren hat als gemeinsames Instrumentarium einen Qualitätsrahmen entwickelt, der auch Grundlage für die jährlichen Rechenschaftsberichte an das Ministerium ist.
- **Nordrhein-Westfalen** stellt sehr umfangreiches Datenmaterial zur Verfügung – bis hin zu einer Suchmaschine Fortbildung, die einen guten Überblick über sämtliche Fragestellungen rund um die Fortbildung bei den Bezirksregierungen und den 54 regionalen Kompetenzteams liefert. Der Referenzrahmen Schulqualität – NRW liefert die inhaltliche Orientierung.
- In **Rheinland-Pfalz** wird im 2015 beschlossenen „Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte“ der inklusive Unterricht als Aufgabe aller Schulen benannt. Die LFB soll die Lehrkräfte dazu befähigen. Daneben werden IuK und Berufsorientierung als integraler Bestandteil von LFB ausdrücklich benannt.
- Die Bundesländer **Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt** und **Thüringen** liefern vergleichsweise sehr detaillierte und systematische Rahmenvorgaben. Die Fortbildung wird eingegliedert in das Gesamtkonzept der Lehrerbildung zur konsequenten Qualitätssicherung und -entwicklung einer eigenverantwortlichen Schule.
- **Hamburg** konzentriert bzw. beschränkt sich in den Vorgaben neben dem gesetzlichen Auftrag auf die Regelung zur Fortbildungsverpflichtung und Verrechnung der Fortbildung im Lehrerarbeitszeit-Modell (aus 2003; siehe auch Dienstvereinbarung mit dem Gesamtpersonalrat in 2012).
- Im Stadtstaat **Bremen** verfügt die Stadt Bremerhaven über ein eigenes, kommunal ausgerichtetes Lehrerfortbildungsinstitut (LFI) neben dem Landesinstitut für Schule (LIS), das für die Fortbildung in der Stadt Bremen verantwortlich ist. Es gibt einzelne Unterschiede in den Rahmenbedingungen der Fortbildung in den beiden Kommunen.
- **Brandenburg** und **Berlin** haben das LISUM als gemeinsames Institut zweier Bundesländer gegründet (Ziele: Ressourcen bündeln, Synergieeffekte und Harmonisierung der Systeme anstreben).
- Für **Sachsen** kann wegen der laufenden

- Novellierung des Schulgesetzes, die in Etappen erfolgt, das Ergebnis der Recherche nicht befriedigen.
- Für das **Saarland** wurde nur ein kurzer Paragraph im Schulgesetz (aus 1965, zuletzt geändert in 2016) gefunden.
 - In **Schleswig-Holstein** werden Regelungen zur LFB - neben dem Schul- und Lehrkräftebildungsgesetz - in einer Dienstvereinbarung zwischen Ministerium, Hauptpersonalrat und IQSH festgelegt. Danach sollen „langfristig angelegte und nachhaltig wirkende Veranstaltungsreihen, Zertifikatskurse... sowie Projekte im Mittelpunkt“ stehen.
 - Für fünf Bundesländer wurden Aussagen gefunden, dass den Schulen nach Maßgabe des Haushaltes schuleigene Fortbildungsbudgets zu deren eigener Verwendung für schulbezogene Fortbildungsmaßnahmen bereit gestellt werden:
 - Bremen (allerdings nicht in der Stadt Bremerhaven)
 - Nordrhein-Westfalen
 - Thüringen
 - Hessen
 - Niedersachsen

2 Auftrag der Lehrerfortbildung

Fortbildung wird generell als selbstverständliche Notwendigkeit zur Weiterentwicklung der Professionalität angesehen, um den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule in einer sich verändernden Gesellschaft gut erfüllen zu können.

Ein besonderes Augenmerk ist in mehreren Bundesländern auf die ersten Berufsjahre (*Berufseingangsphase*) gerichtet:

- Baden-Württemberg
- Bayern: nur die Städte München und Nürnberg
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Hessen
- Saarland

- Sachsen-Anhalt
- Thüringen

Fortbildung wird über die individuelle Kompetenzentwicklung hinaus als Grundvoraussetzung und zentrales Instrument der Qualitätssicherung und *Qualitätsentwicklung* in einer *eigenverantwortlichen Schule* angesehen, z.B. in

- Baden-Württemberg
- Berlin
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Thüringen

Besondere landesspezifische inhaltliche Schwerpunkte werden in einzelnen Bundesländern benannt, z.B. in

- Hessen (inklusive Unterricht)
- Mecklenburg-Vorpommern (Anforderungen im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung)
- Rheinland-Pfalz (Inklusion, Informations- und Kommunikationstechnologien, Berufsorientierung)
- Sachsen-Anhalt (Schule als professionelle Lerngemeinschaft)
- Brandenburg (Geschichte und Kultur der Sorben/Wenden)

Die *KMK-Standards der Lehrerbildung* werden in den gefundenen Rahmenvorgaben dieser Bundesländer explizit als Orientierung in der Lehrerfortbildung genannt, z.B. in

- Berlin
- Mecklenburg-Vorpommern

3 Steuerung und institutionelle Struktur

In der Regel ist die Struktur in den Bundesländern kaskadenförmig organisiert:

- Das Ministerium (bzw. das Staatsministerium, die Behörde, die Senatorin,..) setzt die Ziele, Inhalte, Schwerpunkte, Rahmenbedingungen für die Lehrer-

- fortbildung.
- Staatliche Einrichtungen (Landesinstitute, Lehrerfortbildungsinstitute, Akademien,..) führen meist zentrale, z.T. aber auch regionale oder (in Bremen und Hamburg) lokale Fortbildungsmaßnahmen bzw. Abrufangebote durch.
 - Staatliche Schulämter beraten Schulen bei ihrer Fortbildungsplanung bzw. führen spezielle Maßnahmen durch.
 - Die Schulen führen eigenverantwortlich schulinterne Fortbildungsmaßnahmen durch.

Nachfolgende zusätzliche Besonderheiten fielen bei der Recherche auf:

Baden-Württemberg: Die bestehende Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung mit ihren Standorten Bad Wildbad, Comburg und Esslingen ist als rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts (AöR) organisiert (nicht als nachgeordnete Dienststelle des Ministeriums).

Bayern: Einzelne Kommunen (München und Nürnberg) verfügen über eigene kommunale Fortbildungsinstitute.

Berlin und Brandenburg: Es gibt ein gemeinsames Landesinstitut (LISUM); regionalisierte Fortbildung für Berlin ist in Außenstellen der Senatsverwaltung für Bildung angesiedelt.

Bremen: Die Vereinbarung der inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte erfolgt auf der Grundlage von Ziel- und Leistungsvereinbarungen (Senatorin für Bildung - Landesinstitut für Schule; Schulaufsicht - Schulleitungen)

Hamburg: das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) fungiert als Dienstleistungszentrum der Behörde für Schule und Berufsausbildung. Die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte sowie die Ressourcen werden ebenfalls in einer Ziel- und Leistungsvereinbarung festgelegt. Die am LI eingerichtete Agentur für Schulberatung unterstützt die Schulen bei der Fortbildungsplanung und der Umsetzung komplexer schulinterner Maßnahmen.

Hessen: Die Hessische Lehrkräfteakademie qualifiziert z.T. gemeinsam mit den staatlichen Schulämtern die Lehrkräfte für besondere Vorhaben der Schulentwicklung

des Landes. Hier werden auch die Regelungen zur Akkreditierung von Fortbildungsangeboten anderer Träger erarbeitet.

Niedersachsen: 2012 wurde die Fortbildung neu organisiert durch die Einrichtung von 12 regional agierenden Kompetenzzentren (8 an Universitäten). Die Koordinierung der zentralen, regionalen und schulinternen Fortbildung erfolgt durch das Niedersächsische Landesinstitut (NLQ).

Sachsen: Das sächsische Bildungsinstitut und die sächsische Bildungsagentur sind seit diesem Jahr in das Sächsische Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) überführt worden. Dort ist auch die Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung angesiedelt, Sitz dieser Abteilung (Lehrerbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen) ist Radebeul.

Thüringen: Landesweite Fortbildungen werden überregional organisiert. Die Unterstützung der Schulen bei schulinternen Maßnahmen erfolgt durch das Unterstützungssystem (USYS) mit Fachberaterinnen und -beratern. Staatliche Schulämter koordinieren ihre Fortbildungsmaßnahmen mit dem Landesinstitut (Thillm).

4 Verpflichtung zur Fortbildung

In allen Bundesländern sind die Lehrkräfte zur Fortbildung verpflichtet. Die Formulierungen in den jeweiligen Rahmenvorgaben (Schulgesetzen, Verordnungen, Dienstordnungen) lesen sich zum großen Teil sehr direktiv. Die Frage ist, ob damit das Ziel eines selbstverständlichen berufslangen Lernens bei Lehrkräften erfolgsversprechend erreicht wird.

Auffallend ist hier das Land Brandenburg, das zunächst das *Recht* der Lehrkräfte auf kontinuierliche Fortbildung sowie die entsprechende Beratung und Unterstützung durch die Schulleitung und die staatlichen Schulämter hervorhebt.

In den meisten Bundesländern wird davon ausgegangen, dass die Fortbildung der Lehrkräfte in der *unterrichtsfreien* Zeit stattfindet. In einzelnen Bundesländern wird der *Schulleitung* ausdrücklich das Recht eingeräumt, einzelne Fortbildungsmaßnahmen gegen-

über Lehrkräften anzuordnen (z.B. Schleswig-Holstein)

Umfang der Fortbildungsverpflichtung

Nur drei Bundesländer quantifizieren den Umfang der Fortbildung.

Bayern: 12 Tage (à 5 Std. zu 60 Min.) in 4 Jahren, d.h. 15. Std. im Jahr

Bremen: 30 Std. im Schuljahr (entsprechende Regelungen für Teilzeitkräfte)

Hamburg: 30 Std. bzw. 45 Std. (für die Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen) im Schuljahr, im Lehrerarbeitszeit-Modell verrechnet.

In **Berlin** ist ein neues Punktesystem im Gespräch. Demnach sollen 8 Punkte im Jahr erbracht werden (Ganztagsveranstaltung= 4 Pkte; 2stündiges Seminar= 1 Pkt), d.h. 16 Std.

Dokumentation der Pflichterfüllung

In diesen Ländern ist die Erfüllung der Fortbildungspflicht durch die Lehrkraft explizit in einem Portfolio bzw. *Qualifizierungsportfolio* zu dokumentieren:

- Baden-Württemberg
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein
- Thüringen

Wiederholt findet sich in den Rahmenvorgaben die Erwartung, dass auf der Grundlage des Portfolios das Controlling der Fortbildungsverpflichtung sowie die individuelle Karriereförderung im Rahmen des *Mitarbeitergespräches* (auch: Zielvereinbarungsgespräch, Jahresgespräch, Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch) mit der Schulleitung erfolgt. Zum Beispiel in

- Bayern

- Baden-Württemberg
- Bremen
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Sachsen-Anhalt
- Thüringen

Anlage 1: Drei Länderporträts S. 142 ff.

Die Porträts der übrigen 13 Länder werden in das **dvlfb-wiki.de** eingestellt.

Thema 2

Angebote, Adressaten, Formate

2

Angebote, Adressaten, Formate

1	Überblick über Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote und Adressatengruppen	23
1.1	Veröffentlichung der Fortbildungsangebote in den Bundesländern	23
1.2	Quantitative Daten zu den Angeboten der Bundesländer	24
1.3	Inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildung	28
1.4	Länderübergreifende Kooperationen	28
1.5	Adressaten der Fortbildung	29
2	Ausgewählte Fortbildungsbereiche	31
2.1	Fortbildung in den Fächern im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik)	31
2.2	Digitalisierung und Bildung: Medien und Technologien im Unterricht aller Fächer	35
2.3	Umgang mit Heterogenität und Vielfalt – Inklusion	43
2.4	Umgang mit Heterogenität und Vielfalt – Fortbildung für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft	49
2.5	Berufseingangsphase für Lehrkräfte (BE)	54
2.6	Schulleitungsfortbildung	58
3	Fortbildungsformate	66
3.1	Schulinterne Fortbildung	66
3.2	Formate der schulexternen Lehrerfortbildung	72
4	Literaturverzeichnis	76
5	Eine exemplarische Recherche	79

1 Überblick über Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote und Adressatengruppen

Wie erreichen die Fortbildungsangebote heute die Lehrkräfte und Schulkollegien, wie werden sie wahrgenommen? Grunddaten über die Anzahl der Angebote, über Teilnahmehäufigkeit, über Inhalte und über die Einschätzung der Angebote sollte eine Recherche zur Situation der Lehrkräftefortbildung schon darstellen. Aber wie sieht es mit der Datenlage tatsächlich aus? Welche Adressatengruppen werden angesprochen, gibt es ein differenziertes Angebot? Letztlich stellt sich auch die Frage, ob die interessierte Öffentlichkeit einen angemessenen Überblick über das Fortbildungsgeschehen bekommt.

1.1 Veröffentlichung der Fortbildungsangebote in den Bundesländern

Wie werden die Angebote der unterschiedlichen staatlichen Anbieter für die verschiedenen Personen und Adressatengruppen in den Schulen veröffentlicht? Vor 20 Jahren fand man in den meisten Lehrerzimmern auf den Tischen ein oder mehrere Exemplare eines Halbjahres oder Jahresverzeichnis für die Angebote der Lehrerfortbildung. Heute gibt es kein Bundesland, das nicht eine zentrale Datenbank hat, in der die Lehrerinnen und Lehrer die Angebote des Halbjahres, manchmal auch einschließlich des folgenden Halbjahres einsehen und online buchen können.

Aus verschiedenen Bundesländern wird berichtet, dass die Umstellung nicht nur technologisch, sondern auch organisatorisch und personell manchmal über ein Jahrzehnt gebraucht hat. Die Umstellung der Lehrkräfte auf die Online-Suche und – Buchung ist immer noch nicht abgeschlossen. Bei den Recherchen wurde festgestellt, dass die Buchungssysteme nicht immer benutzerfreundlich gestaltet sind. Sie bieten oft keinen Überblick über Angebote, man

muss die richtigen Schlüsselwörter kennen, überhaupt schon wissen, was man haben will. Auch sind die Benutzeroberflächen und die Buchungsprozeduren nicht immer für TeilnehmerInnen ausgelegt, die nur ein oder zweimal im Jahr das System nutzen. Kursbeschreibungen, Abfragemöglichkeiten, Stichwörter, Filter, Download- und Druckmöglichkeit der Auswahl sind je nach Bundesland sehr unterschiedlich und verlangen vom Nutzer unterschiedliche Strategien, um das persönlich und / oder schulisch / institutionell optimale und passende Angebot zu finden.

Auch sind die Online-Portale leider mit „Lücken“ behaftet. So sind neben allen zentralen Angeboten nicht unbedingt auch alle regionalen und lokalen Angebote vorhanden. Angebote für schulinterne Fortbildungen sind selten in einer gemeinsamen Datenbank zu finden. Dies macht einen direkten Vergleich der Angebote schwierig. Eine Studie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und des Sachverständigenrats für Integration und Migration hat diese Lücken in der Fortbildungskatalogen der Bundesländer genau identifiziert. (2016, S. 19)

Nicht alle Bundesländer und Teilinstitutionen haben auf gedruckte Fortbildungskataloge verzichtet. Für einzelne Institute wie z.B. für die Landesinstitute in Hamburg, Saarland oder Schleswig-Holstein oder einzelne regionale Fortbildungsanbieter wie das Oldenburger Fortbildungszentrum, das Fortbildungsinstitut der Stadt Bremerhaven oder das Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg gehört ein Katalog zum Dienst an Schulen und Lehrkräften. Diese Kataloge sind ansprechend gestaltet und werden als pdf oder als gedruckte Exemplare, aber auch in der Form von Auszügen als kleine Broschüren oder Faltblätter zu besonderen Projekten und Fortbildungsreihen verteilt. Auch hier sind z.T. Änderungen geplant, die auf rein digitale Versionen abzielen (in Hamburg wird z.B. die aktuelle Version nur noch online angeboten). Andere Institutionen bieten neben dem Online-Katalog auch Printausgaben an, die nach einer Recherche und Auswahl als Katalog im pdf-Format heruntergeladen und aus-

gedruckt werden können. Es sind hier also personalisierte oder auf Gruppen/Schulen bezogene Kataloge erstellbar.

Neben den Online-Portalen gibt es die Internetseiten der Landesinstitute oder der korrespondierenden Bildungsserver. Die Qualität der Darstellung der Fortbildungsangebote ist sehr unterschiedlich. In der Regel werden Themen- und Aufgabenbereiche kurz beschrieben, daneben aber auch über Fortbildungsbereiche informiert, Projekte dokumentiert und Materialien für Lehrkräfte zum Download und Selbststudium zur Verfügung gestellt. Allerdings werden die Möglichkeiten der inhaltlichen Präsentation im Internet nur partiell genutzt, wichtige Fortbildungsschwerpunkte werden nicht berücksichtigt, die Homepage als eigenständiges Informations- und Fortbildungsmedium kaum genutzt.

In einigen Ländern und Regionen werden Angebote auch per Newsletter an Abonnenten oder gezielt an ausgewählte Schulen verschickt. So gibt es in mehreren Ländern Newsletter für einzelne Themenbereiche, die Fortbildungsangebote mit Beratungsangeboten, Materialien für Unterricht und Fortbildung und Links für den Blick über die Ländergrenzen hinweg verbinden. Besonders das Landesinstitut in Hamburg, in dem Beratung, Fortbildung und Ausbildung zusammengefasst ist, hat diverse Newsletter, z.B. in der Interkulturellen Bildung und Erziehung, Medienpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, Spanisch, Mathematik in der Grundschule, Geschichte, Umwelt und Klima. Teilweise korrespondieren diese Newsletter mit entsprechenden Internetseiten, auf denen sich differenziertere Informationen finden. In Niedersachsen gibt es einen besonders aufwendigen Newsletter zur Medienbildung, aber für andere inhaltliche Bereiche sind keine abrufbaren Informationen vorhanden. Die Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung, die in Niedersachsen weitgehend an den Universitäten zu finden sind, haben z.T. Newsletter für neue Fortbildungsangebote, die an ausgewählte Adressatengruppen versandt werden können. Andere Newsletter informieren über landesweite Maßnahmen, wie z.B. in Schleswig-Holstein, bieten aber keine direkten Informationen

über die Angebote.

Insgesamt haben wir es mit einem Paradigmenwechsel der Angebotsinformationen, Auswahl- und Anmeldeöglichkeiten zu tun, der dringend genauer länderübergreifend untersucht werden müsste.

1.2 Quantitative Daten zu den Angeboten der Bundesländer

Im Bereich der Bildungspolitik wird oft von der empirischen Wende gesprochen, vom evidenzbasierten Handeln oder von der Bildungsberichtserstattung. Der Bereich der Lehrkräftefortbildung scheint von dieser Entwicklung weitgehend ausgenommen. Nur wenige Länder erstellen eine differenzierte Statistik oder gar Evaluation der eigenen staatlichen Fortbildung. Viele Daten werden der bildungspolitischen Öffentlichkeit nicht zur Verfügung gestellt, sodass die Arbeit der Fortbildungsinstitutionen nicht diskutiert oder gewürdigt werden kann.

Veröffentlichte Daten liegen nach eigenen Recherchen aus den Ländern Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen vor. Eine differenzierte Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen wird nur in Thüringen jährlich vorgelegt.¹ In dieser beispielhaften Broschüre wird nicht nur eine Statistik der Veranstaltungen nach Schulformen, Themenbereichen und Regionen dargestellt, sondern auch eine Übersicht über die schulinternen Veranstaltungen und quantitative Tendenzen in der Fortbildung in den letzten sechs Jahren gezeigt.

Bayern veröffentlicht schon seit Jahren eine Statistik aller durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen, auch der nichtstaatlichen, aber staatlich geförderten Fortbildungsanbieter. In der jährlichen Bildungsstatistik „Schule und Bildung in Bayern“ gibt es eine Tabelle, in der die jeweiligen Kurs- und Teilnehmerzahlen nach Institutionen und

¹ Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Statistik 2016. Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen. <https://www.schulportal-thueringen.de/thillm/ueberuns> [31.07.2017]

Bundesland	Veranstaltungen	Teilnehmerzahlen	Ø Teilnehmerzahl / Veranstaltung
Bayern	21.268	311.615	16,2
Baden-Württemberg (nur Akademien ohne regionale LFB)	2.071	34.337	16,6
Rheinland-Pfalz	4.930	55.296	11,2
Schleswig-Holstein (nur im Bericht genannte Veranstaltungen)	1.252	25.492	20,0
Sachsen (alle genannten Veranstaltungen)	1.063	10.800	10,2
Thüringen	3.537	39.566	11,2

Tabelle 1: Zahlen aus den Jahresberichten 2016 der Länder und Landesinstitute

Dauer der Veranstaltungen aufgeführt sind.² Es gibt allerdings keine nach Schularten oder Themenbereichen differenzierte Daten.

In Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein werden in kürzeren oder längeren Jahresberichten summative Daten veröffentlicht, die einen Überblick für eine Bildungsoffentlichkeit geben sollen und keine differenziertere Auswertung zulassen.

Die Berichte enthalten aber Portraits ausgewählter Fortbildungsschwerpunkte und -projekte aus denen die große Vielfalt der Angebotsstruktur abzulesen, aber nicht quantitativ abzuschätzen ist. Ungefähr vergleichbare Daten werden in **Tabelle 1** aufgeführt.

Diese Zahlen beruhen alle auf unklaren oder sehr verschiedenen statistischen Zählweisen, sie geben also nur einen ungefähren Wert an. Für die folgende Darstellung ist wichtig, dass die mittlere Teilnehmeranzahl pro Kurs eher bei 16 als bei 20 Teilnehmern liegt.

Einer Studie „ Entwicklung und Evaluation eines nationalen BNE-Indikators für Lehrerfortbildungen“ der Pädagogische Hochschule Freiburg 2017³ können die Fortbildungsangebote von 15 Bundesländern entnommen werden.

Waltner/Glaubitz/Rieß: Entwicklung & Evaluation eines nationalen BNE-Indikators für Lehrerfortbildungen. Pädagogische Hochschule Freiburg 2017.

² Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst(Hg.): Schule und Bildung in Bayern 2017. Zahlen und Fakten. München, Dezember 2017

³ Waltner/Glaubitz/Rieß: Entwicklung und Evaluation eines nationalen BNE-Indikators für Lehrerfortbildungen. Pädagogische Hochschule Freiburg 2017. Download: https://www.researchgate.net/publication/320620481_Entwicklung_und_Evaluation_eines_nationalen_BNE-Indikators_fur_Lehrerfortbildungen [05.05.2018]

Für die Entwicklung des Indikators für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) haben diese Länder der Forschungsgruppe Auszüge aus ihren Datenbanken zur Verfügung gestellt. Diese Studie zeigt auf, dass in den Ländern grundlegende Daten bei aller Unterschiedlichkeit von Datenerhebung und -speicherung in einer Form vorhanden sind, die zumindest für eine Indikatorenbildung ausreicht, wenn auch ein direkter Ländervergleich damit nicht möglich wird. „Ein Vergleich zwischen den Bundesländern wäre zudem ..., aufgrund der unterschiedlichen Qualitäten der Datenbanken...mit größter Vorsicht zu behandeln.“⁴ Auch fehlen bei einem Teil der Daten wesentliche Merkmale der Angebote wie Format, Methodik, genaue oder vergleichbare Zielsetzungen, so dass ein länderübergreifender qualitativer Index zurzeit nicht erstellt werden kann.

Die dieser Studie zugrunde gelegten Daten zu den absoluten Häufigkeiten der Fortbildungsangebote im Zeitraum Schuljahr 2015/16 und 1. Schulhalbjahr 2016/17 geben einen ersten Überblick über die reine Anzahl der Veranstaltungen ohne eine Gewichtung der Länge, Formate, Adressaten usw. Da jede Veranstaltung aber immer auch mit Organisationsleistungen, mit Personal und anderen Ressourcen verbunden ist, ergibt sich ein interessanter Einblick in die Leistungen der Landesinstitutionen der Bundesländer.

Um eine ungefähre Einschätzung darüber zu gewinnen, wie viele Angebote den Lehrkräften der Schulen jährlich zur Verfügung stehen, werden die Veranstaltungszahlen auf die Lehrkräfteanzahl in den Bundesländern bezogen. In der Studie wurde aufgrund von Gesprächen mit einem Teil der Verantwortlichen der Bundesländer eine durchschnittliche mögliche Teilnehmeranzahl von 20 Personen pro Veranstaltung zugrunde gelegt. Diese Annahme wird durch die oben durchgeführte Schätzung auf 16 reduziert. Es wurde ein Index (IFL) berechnet, der für die durchschnittliche Anzahl von Veranstaltungen steht, die jeder Lehrkraft innerhalb eines Jahres theoretisch zur Verfügung

stehen.

Die IFL-Daten sind nur mit Vorsicht zu interpretieren. Für jedes Land muss der Index auf der Grundlage der vorhandenen Fortbildungsstruktur interpretiert werden. So sind die Strukturen und Fortbildungsformate in den Ländern sehr unterschiedlich, in Stadtstaaten anders als in großen Flächenländern. Auch die durchschnittlichen Teilnehmerzahlen differieren. Aus dem Vergleich ergeben sich Fragestellungen, die mit den Ländern geklärt werden müssen, um die Unterschiede der Fortbildungsstrukturen verstehen zu können.

Der niedrige Wert bei Nordrhein-Westfalen z.B. ist zumindest ein Hinweis darauf, was in NRW institutionell als Lehrerfortbildung definiert wird und in den Online-Katalogen aufgenommen ist. So sind dort u.a. nicht alle Aktivitäten der 53 Kompetenzteams oder der Landesintegrationszentren einbezogen. Der hohe Wert im Saarland hängt sicherlich mit den Seminar- und Kursstrukturen zusammen, die kleinere Gruppengrößen und/oder kürzere Veranstaltungszeiten bei kurzen Wegen möglich machen (siehe **Tabelle 2**).

Erstaunlich ist auf jeden Fall die relativ hohe Anzahl von Veranstaltungen, die für Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Innerhalb von eineinhalb Jahren gibt es ohne Baden-Württemberg staatlicherseits mehr als 110.000 Fortbildungsangebote für alle Lehrkräfte in Deutschland, das heißt, dass pro Lehrkraft und Jahr fast zwei mögliche Angebote bestehen. Nicht eingerechnet sind die vielen Veranstaltungen, die nicht in den Datenbanken auftauchen, u.a. auch die schulinternen Veranstaltungen.

⁴ Waltner/Glaubitz/Rieß, 2017, S.39

	LFB- Veranstaltungen *	Lehrkräfte **	ausgefallene Veranstaltungen *	Index ILF ***
BW	0	114.451		
BA	23.203	113.614		2,18
BE	7.578	34.881		2,32
BB	5.661	21.066	658	2,87
HB	1.537	6.484	180	2,53
HH	4.894	18.301		2,85
HE	10.416	60.280	639	1,84
MV	1.894	12.802		1,58
NI	12.690	80.048		1,69
NW	12.906	184.465		0,75
RP	10.024	40.754	655	2,62
SL	3.677	9.351		4,19
SN	2.896	35.400	499	0,87
ST	3.890	17.856	593	2,32
SH	5.308	27.822		2,04
TH	5.025	20.605		2,60
Gesamt	111.599	798.180		1,74

Tabelle 2: Lehrerfortbildungsveranstaltungen (Angebote) und Lehrkräfte im Zeitraum Schuljahr 2015/16 und 1. Schulhalbjahr 2016/17

* Gesamtzahl aller im Erhebungszeitraum angebotenen staatlich anerkannten Lehrerfortbildungsveranstaltungen, die von den Bundesländern der Forschungsgruppe zur Verfügung gestellt wurden. Für Baden-Württemberg konnten keine geeigneten Daten zur Verfügung gestellt werden. Daten aus Waltner/ Glaubitz/Rieß, Freiburg 2017.

** Anzahl der Lehrkräfte der allgemein und berufsbildenden Schulen auf der Grundlage der Zahlen des Statistischen Bundesamtes im Jahr 2016/17

*** Index ILF : Veranstaltungen x 16 Teilnehmer / Lehrkräfte des Landes/1,5 Schuljahre (eigene Berechnung ohne Berücksichtigung der ausgefallenen Veranstaltungen)

Andererseits werden aus den einfachen Zahlen auch die großen Organisationsleistungen der Länder deutlich, die bei begrenzten Ressourcen in den Institutionen allerdings auch dazu führen, dass Daten über die Veranstaltungen nicht in dem gewünschten Ausmaß erhoben werden. Die wenige Daten über ausgefallene Kurse sind aufgenommen worden, um aufzuzeigen, dass die Fortbildungsinstitutionen bei Ausfallanteilen zwischen 6,1 und 17,2 % sehr unterschiedliche Strategien in ihren Angeboten verfolgen.

Mehrere Bundesländer haben Studien oder wissenschaftlich gestützte Untersuchungen über die Fortbildung im Bundesland erstellen lassen: Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein. Nur die Studie für Schleswig-Holstein wurde veröffentlicht. Diese Studie enthält allerdings keine quantitativen Daten über die Fortbildungsangebote, sondern Einschätzungen der Fortbildungsangebote durch Lehrkräfte (Richter/Schellenbach 2016)⁵. Über die Studie in Rheinland-Pfalz gibt es eine kurze Zusammenfassung in dem letzten „Jahresbericht 2016“ des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz (PL)⁶. Die Umfrage in Baden-Württemberg wurde in einer Pressemitteilung des Kultusministeriums bekannt gegeben, dort aber zu einem „Stimmungsbild“ herabgestuft.⁷

5 Richter/ Schellenbach-Zell (2016): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2016. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/berichtLehrerfortbildungSH-2016.html>, [10.09.2017]

6 https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/Jahresberichte/PL-Jahresbericht_2016_WEB.pdf, [10.09.2017]

7 Qualitätskonzept für das Bildungssystem Baden-Württembergs: http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Service/28_06_2017+Qualitaetskonzept+Bildungssystem/?LISTPAGE=131491[10.09.2017]

1.3 Inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildung

Schwerpunkte werden sehr unterschiedlich veröffentlicht, eine zusammenfassende Darstellung ist nicht möglich.

Als Schwerpunkte werden in den Ländern sehr unterschiedliche Kategorien bezeichnet:

- Bildungspolitische Schwerpunkte, die vom Ministerium und/oder der Landesregierung oder dem Parlament vorgegeben sind
- Fortbildungsschwerpunkte, die vom Landesinstitut ggf. in Kooperation mit dem Ministerium entwickelt worden sind
- Fortbildungsschwerpunkte nach den eingesetzten Mitteln und der Anzahl der Veranstaltungen/Fortbildungsplätze
- Neue Projektbereiche, die besonders beworben werden sollen
- Schwerpunkte als Kategoriensystem zur Orientierung in den Fortbildungskatalogen oder Online-Datenbanken
- Fortbildungsschwerpunkte, die sich aus der Auswertung eines Fortbildungsjahres ergeben

Es gibt keine Hinweise, wie die Schwerpunkte entwickelt werden; in einigen Ländern gibt es keine veröffentlichten Hinweise auf aktuelle Schwerpunkte in der Fortbildung. Eine Tabelle mit Links zu Schwerpunkten in den Ländern findet sich im Wiki auf lehrerfortbildung.de.

1.4 Länderübergreifende Kooperationen

Zwischen den Ländern gibt in verschiedenen Bereichen Gruppen der verantwortlichen Referenten oder Fortbildner, die sich regelmäßig treffen, Informationen über Fortbildungskonzepte, Fortbildungsformate, Kompetenzmodelle und Länderprojekte austauschen, Weiterentwicklungen erörtern und ggf. gemeinsame Aktivitäten planen.

- Bundesnetzwerk Führungskräftefortbildung

- Bundeskoordination Berufseingangsphase für Lehrkräfte (BEP)⁸
- Interkultureller Arbeitskreis der Lehreraus- und -fortbildner in den Bundesländern (INKA): Netzwerk der in der Lehrer(fort)bildung engagierten Experten, die in diesem Fachgebiet in Institutionen der Bundesländer oder in nichtstaatlichen Institutionen arbeiten. Der Arbeitskreis führt jährliche Fachtagungen durch und besteht seit 1993.⁹
- Netzwerk Orientierungsrahmen Globale Entwicklung in der Lehrer(fort)bildung: Das 2016 gegründete Netzwerk befasst sich länderübergreifend mit Qualifizierungskonzepten.¹⁰ Neben Referenten aus den Landesinstituten sind auch Vertreter aus der 2. Phase der Lehrerbildung und aus Nichtregierungsorganisationen (AGL) vertreten.
- Berufsbildende Fortbildung: Vertreten sind in dem Arbeitskreis die Landesinstitute und das Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB). Die jährlichen Fachtagungen befassen sich mit aktuellen Fragestellungen, die ua. mit Experten aus dem BIBB diskutiert werden.
- Kooperation der Landesinstitute zur schulinternen Evaluation
- Institutsleitungen: Die Institutsleitungen treffen sich jährlich zu einer gemeinsamen Arbeitstagung, auf der sie sich mit aktuellen länderübergreifenden Fragestellungen und mit spezifischen Strukturen der Fortbildung des gastgebenden Landes auseinandersetzen.
- Kommission Lehrerbildung bei der KMK: Erstmalige bundesweite Umfrage 2017

Bei einem Rückblick auf Projekte der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, bis 31.12.2007) kann an Projekten wie SINUS, FörMig oder for.mat aufgezeigt werden, wie länderübergreifende Kooperationen bundesweite Innovationen gefördert haben, in

⁸ <http://li.hamburg.de/bep-bund/>

⁹ Siehe www.inka.lehrerfortbildung.de

¹⁰ Siehe www.orgel.lehrerfortbildung.de

denen Lehrerfortbildung mit Curriculumentwicklung, Unterrichtsentwicklung und wissenschaftlicher Begleitung verbunden wurden. In diesen gemeinsam finanzierten und ausgewählten Projekten wurden neue Standards für Unterricht und Fortbildung entwickelt, die z.B. im Rahmen des SINUS-Projekts zu empirisch feststellbaren bundesländerübergreifenden Veränderungen von Fortbildungskonzepten geführt haben.

1.5 Adressaten der Fortbildung

Die Adressaten der Fortbildungsmaßnahmen können hier nur genannt, aber nicht quantifiziert werden. Interessant wäre eine empirische Untersuchung, die Auswahl, Beteiligung und die aufgewendeten Ressourcen jeweils feststellt. Manche Landesinstitute sind nur noch für Schulpersonal mit Führungsfunktionen, Beratungs- und/oder Qualifikationsfunktionen ausgewiesen, während die Fortbildung der Lehrkräfte an den Schulen ohne spezifische Funktionen an anderen Institutionen der regionalen Fortbildung, z.B. der Schulaufsicht, der Bezirksregierungen oder spezifischer Einrichtungen wie den Kompetenzzentren an den Universitäten in Niedersachsen gebunden sind. Andere Landesinstitute sind für alle Fortbildungsmaßnahmen zuständig. Es können folgende Gruppen unterschieden werden:

- Lehrkräfte mit spezifischen Fachkompetenzen oder schulisch allgemeinen Funktionen wie z.B. Klassenleitungen
- Lehrkräfte als Seiteneinsteiger
- Lehrkräftefortbildungspersonal, wie Multiplikatoren, Moderatoren, Kursleitungen, FortbildnerInnen
- Beraterinnen und Berater für Schulen und Lehrkräfte in spezifischen Landesinstitutionen, wie z.B. in der Schulaufsicht oder in Landesinstituten (Fachberatungen, Beratungslehrkräfte, Schulentwicklungsberatungen, weitere Beratungsfunktionen je nach Bundesland)
- Schulleiterinnen und Schulleiter, incl. der Stellvertretungen

- Schulzweigleitungen, Didaktische Leitungen
- Weitere Lehrkräfte mit spezifischen Funktionen, wie Fachkonferenzleiter, Sicherheits-, Gesundheits-, Datenschutzbeauftragte, Vertrauenslehrkräfte für Schülerinnen und Schüler
- Personal der Schulinspektion und Schulvisitation
- Schulpsychologinnen und Schulpsychologen
- Schulaufsichtsbeamte
- Leitungen der Ausbildungsinstitutionen der zweiten Lehrerbildungsphase / Studienseminare
- Fachseminarleitungen, Fachleitungen der zweiten Ausbildungsphase
- Mentorinnen und Mentoren an den Schulen in der zweiten Ausbildungsphase
- Weiteres pädagogisches Personal an den Schulen, wie Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Personal für spezifische Funktionen wie Werkstattleitungen etc.

Auffällig ist, dass jedes Bundesland eine eigene Personalstruktur mit eigenen Funktionsbezeichnungen hat. Das Personal ohne Lehrerausbildung ist teilweise nicht staatlich, sondern bei den Schulträgern angestellt und wird deshalb nicht in den staatlichen Fortbildungseinrichtungen qualifiziert. Multiprofessionelle Teams können deshalb z.T. nicht gemeinsam fortgebildet werden.

Neben diesem Personal gibt es auch noch Angebote für Eltern- und Schülervertreter und/oder nicht pädagogische Schulkonferenzteilnehmer.

Viele Fortbildungsangebote richten sich an innerschulische Gruppen, an Kollegien, Fachkonferenzen, Steuerungsgruppen oder spezifische Projektgruppen oder an schulübergreifende Gruppen.

Für alle diese verschiedenen Funktionen gibt es keine landesbezogenen veröffentlichten Daten, geschweige denn eine bundesweite Übersicht. Auch sind fortbildungsdidaktische und -methodische Konzepte für diese Gruppierungen nur vereinzelt dokumentiert.

Zusammenfassung und Handlungsbedarf

1. Die Veröffentlichung von Fortbildungsangeboten in Online-Datenbanken ist nicht in jedem Land optimal und benutzerfreundlich gestaltet, so dass die Informationen an die richtigen Adressaten gelangen können. Besonders die Recherche- und Informationsmöglichkeiten sollten über die Bundesländer hinweg miteinander verglichen und optimiert werden und andere (individualisierte Newsletter) und neue Formen („soziale Netzwerke“) der Informationsverteilung stärker beachtet werden
2. Quantitative Daten zu den Angeboten werden nur in wenigen Ländern veröffentlicht, so dass die bildungspolitische Öffentlichkeit weder auf Seite der Adressaten der Fortbildung (Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsicht etc.) noch auf Seiten der Eltern, der Politiker oder der politisch interessierten Bürger angemessen informiert wird. Vielfach besteht der begründete Verdacht, dass die Daten bisher nur unzureichend erhoben werden und eine empirische Wende die Lehrerfortbildung bisher unzureichend erreicht hat.
3. Inhaltliche Schwerpunkte der Fortbildung sind weder länderbezogen noch länderübergreifend vergleichbar zu identifizieren. Dies erschwert zum einen das Erkennen von Entwicklungen in den Fortbildungsprozessen in den Ländern. Zum anderen können auch keine Ländervergleiche angestellt werden, um von anderen Ländern lernen zu können. Es gibt einige Bereiche der länderübergreifenden Kooperationen im Fortbildungsbereich, die aber ausbaubar sind. Die in Zeiten der Existenz der BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) geförderte Kooperation der Bundesländer, die immer auch die Lehrkräftefortbildung einbezogen hat, ist weitgehend zum Erliegen gekommen.
4. Die vielfältigen Adressaten der Fortbildung stellen die Frage nach den jeweiligen didaktisch-methodischen Konzep-

ten, nach den Kompetenzprofilen, nach den Formaten und den Fortbildungseffekten. Basisdaten sind hier kaum vorhanden, geschweige denn zwischen den Ländern austausch- und diskutierbar.

2 Ausgewählte Fortbildungsbereiche

Aus der Gesamtheit der Fortbildungsthemen wurden Schwerpunktbereiche ausgewählt, die zurzeit länderübergreifend diskutiert werden. Seit mehreren Jahren gibt es Studien mit statistischen Daten und/oder Übersichtsdarstellungen, die in der Regel von Stiftungen initiiert oder finanziert sind. Es werden Studien einbezogen, die ab 2012 veröffentlicht worden sind. Die jeweiligen Kernaussagen werden zusammengefasst und diskutiert.

2.1 Fortbildung in den Fächern im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik)

Die Fächerkombination von Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik wird seit über 20 Jahren in verschiedenen Zusammenhängen zum MINT-Bereich zusammengefasst. Hierfür gibt es verschiedene Motive. Der früh prognostizierte Fachkräftebedarf in der Wirtschaft, das geringere Interesse von Mädchen für diese Fächer und problematische Ergebnisse in den internationalen Schulvergleichsuntersuchungen haben zu zahlreichen Projekten und Forschungen geführt. Neben Aktivitäten in der Wirtschaft wie z.B. der „Nationale Pakt für Frauen in MINT-Berufen – „Komm, mach MINT““¹¹ gibt es zahlreiche Bildungsprojekte, die von Institutionen der staatlichen Bildung zusammen mit denen der Wirtschaft und / oder Hochschulen durchgeführt werden. So überprüft z.B. das MINT-Nachwuchsbarometer¹², eine Initiative der Körberstiftung

und acatech regelmäßig, wie sich die Wahlen von Fächern in Schulen und bei Ausbildungsstellen entwickeln. Die KMK ist seit 2009 im MINT-Bildungsbereich engagiert.

In fast allen Bundesländern haben Fortbildungsinstitutionen dieses Thema aufgenommen und z.T. umfangreiche Qualifizierungsprojekte durchgeführt. Fast jedes Bundesland veranstaltet regelmäßig MINT-Fachtagungen oder im Verbund MINT-Lehrerkongresse. In der Exzellenzinitiative „mint-ec“ sind fast 300 Schulen in einem Netzwerk verbunden, das Materialien entwickelt und Fortbildungen durchführt¹³. In einzelnen Bundesländer gibt es darüber hinaus verschiedene Projekte, die mit Fortbildung verbunden sind, wie z.B. in Hamburg die Errichtung eines außerschulischen Lernorts durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, das „MINTarium“, eine naturwissenschaftliche Mitmachausstellung. Der nichtstaatliche Verband MNU hat sich der Förderung des MINT-Bereichs verschrieben¹⁴. Viele regionale und bundesweite Fortbildungen zum Themenbereich werden von der MNU durchgeführt.

Auch die Deutsche Telekom-Stiftung hat sich MINT als Förderbereich ausgewählt und unterstützt mehrere Initiativen und Projekte zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, zur Lehrerfortbildung, Vergabe von Stipendien und Durchführung von Fachtagungen.

Qualität der MINT- Lehrerfortbildung in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von MINT-Lehrern. Berlin: forsa, 2017

Zur Frage der Lehrerfortbildung im MINT-Bereich hat die Telekom-Stiftung 2017 eine Studie durch die forsa Politik- und Sozialforschung GmbH durchführen lassen:

¹¹ <http://www.komm-mach-mint.de/>

¹² <https://www.koerber-stiftung.de/mint-nachwuchsbarometer.html>

¹³ <https://www.mint-ec.de/>

¹⁴ http://www.mnu.de/images/presse/Standpunkt_MNU_150125.pdf

Qualität der MINT-Lehrerfortbildung in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von MINT-Lehrern.¹⁵

An der Befragung nahmen 500 Lehrkräfte aus den allgemeinbildenden Schulen aus dem ganzen Bundesgebiet teil. Die Ergebnisse sollen mit einer Fehlertoleranz von +/- 4% für die Gesamtheit der Lehrkräfte in den MINT-Fächern in Deutschland repräsentativ sein. Leider enthält der Bericht keine weiteren Angaben und Merkmale der Untersuchungsgruppe.

Die Teilnahme an Fortbildungen kann als hervorragend bezeichnet werden: 67% der Lehrkräfte haben in den letzten 6 Monaten und 92 % in den letzten zwei Jahren an einer Fortbildung teilgenommen. Wie die folgende Übersicht zeigt, ist die Anzahl der besuchten Veranstaltungen sehr hoch. **(Tabelle 3)**¹⁶

An drei bis zehn Veranstaltungen haben 74 % aller Lehrkräfte teilgenommen. Bei den bis 39-Jährigen haben sogar 20% mehr als 10 Veranstaltungen besucht. Diese Werte machen bei der angekündigten Repräsentativität doch ein bisschen stutzig. Angesichts der im letzten Jahrzehnt immer problematischer werdenden Fortbildungsteilnahme (Unterrichtsausfall, Kontrolle der Eltern, Vertretungsregelungen) ist dies als ein starker Hinweis auf eine besondere Auswahl von Lehrkräften zu deuten.

Leider sind über die Stichprobe keine genaueren Daten bekannt, wie zur Fächerverteilung, Aufteilung auf Schulformen oder Funktionen oder Aufgaben der Befragten in der Schule oder im Bildungsbereich. Aus den Daten kann aber auf einen hohen Anteil an Funktionsträgern (Schulleitung, Beratung, Fortbildung) geschlossen werden. Die nachfolgenden Ergebnisse sollten deshalb eher als Tendenz mit hypothetischem

Charakter, denn als repräsentative Werte angesehen werden

Es wurde nach den Inhalten der Fortbildungen der letzten zwei Jahre gefragt. Da Lehrkräfte in der Regel nicht nur MINT-Fächer unterrichten, ist anzunehmen, dass den Antworten eine große Spannbreite von Themen zugrunde liegt, die auch die Zweifächer und nichtstudierten Fächer, die aber unterrichtet werden, umfassen. In der folgenden Tabelle sind die Inhaltskategorien aufgeführt **(Tabelle 4)**

Die hohe fachdidaktisch und fachliche Ausrichtung ist sicherlich auf die Fächerauswahl zurückzuführen und dürfte nicht für alle Lehrkräfte zutreffen. Ebenso hängt die starke Auseinandersetzung mit digitalen Medien (55 %) mit den Fachinhalten und der Nähe der Fächer zu digitalen Inhalten und Medien zusammen. Dies wird in Kapitel 2.2 näher untersucht werden. Leider wurde nicht nach den rein MINT-bezogenen Themen gefragt, so dass nicht deutlich wird, auf welche Fächer sich die fachlichen Fortbildungen beziehen.

Erstaunlich ist der hohe Anteil an Themen der Inklusion (43 %), Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (37 %) und Kommunikationstraining (32 %) bei MINT-Lehrkräften. Diese Werte sind besonders bei jungen Lehrkräften niedriger (30 und weniger %) und bei den Lehrkräften zwischen 40 und 50 Jahren im Bereich des Kommunikationstrainings (45 %) besonders hoch. Wenn die Umfrage repräsentativ wäre, müsste sie auch auf alle weiteren Fächer zutreffen. Dann müsste es allerdings auch ein sehr großes Angebot an entsprechenden Fortbildungen in allen Ländern geben, was in den folgenden Abschnitten noch zu überprüfen ist.

Auch stellt sich die Frage, warum in den Fortbildungen junger Lehrkräfte Leistungsbewertung so wenig (28 %), in der Gruppe der Lehrkräfte zwischen 40 und 50 Jahren aber fast in der Hälfte aller besuchten Fortbildungsveranstaltungen (48 %) thematisiert wird. Würde die Annahme einer ausgewählten Befragungsgruppe stimmen, könnten auch diese Ergebnisse leichter erklärt werden: „Ermittlung und Bewertung

¹⁵ Qualität der MINT-Lehrerfortbildung in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von MINT-Lehrern. Berlin: forsa, 2017. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/forsa_umfrage_qualitaet_mint_lehrerfortbildung_gesamt.pdf (19.07.2014)

¹⁶ Qualität der MINT-Fortbildung, forsa 2017, S.11

	In den letzten 2 Jahren haben an Fortbildungen teilgenommen			
	1-2 %	3-5 %	6-10 %	mehr als 10 %
insgesamt	16	48	26	10
bis 39-Jährige	12	48	20	20
40- bis 49-Jährige	11	50	27	12
50- bis 59-Jährige	18	44	30	8
60 Jahre und älter	20	49	25	6
Schulform:				
- Grundschule	10	45	31	14
- Haupt-/Realschule	18	45	24	13
- Gesamtschule	22	55	18	5
- Gymnasium	19	50	26	5

*) Basis: Befragte, die in den letzten 2 Jahren eine Fortbildung besucht haben

Tabelle 3: „Anzahl der Fortbildungen in den letzten 2 Jahren“

von Leistungen“ wird in den meisten Ländern von Funktionsträger im oben genannten Sinne vermittelt. Zur Qualifizierung dieser Gruppe, besonders der Berater und Fortbildner (Moderatoren, Multiplikatoren) sind auch Inhalte von Kommunikationstrainings ein zentrales Fortbildungsmodul. Es ist anzunehmen, dass diese Funktionsträger erst später im Beruf ausgewählt und /oder entsprechend qualifiziert werden und damit prozentual weniger der Gruppe der jungen Lehrkräfte angehören.

Betrachtet man noch die Schulformverteilung, so sind die Inhalte zu Inklusion, Integration und Leistungsbewertung stärker in Fortbildungen für die Grundschule (um 50 %) vertreten und weitaus weniger in den Gymnasien (30 % und weniger), eine erwartbare Verteilung.

Die Dauer der meisten Fortbildungsveranstaltungen war nicht länger als ein Tag (77 %), 9 % waren zweitägig und 14 % mehrtägig. Da nicht nach kürzeren Veranstaltungen gefragt wurde, können keine differenzierteren Aussagen gemacht werden. Bei 47% bestand die Fortbildung aus mehreren Sitzungen. Die Ergebnisse zu den Fortbildungsformaten werden in Abschnitt 3 the-

matisiert.

Die Lehrkräfte waren mit den zuletzt von ihnen besuchten Fortbildungsveranstaltungen (sehr) zufrieden (57%), weniger zufrieden bzw. unzufrieden waren 41%. Hier steckt sicherlich noch ein großes Entwicklungspotential. Stimmt die These mit der besonderen Qualifikation der Befragten, kann hier allerdings auch eine hohe professionelle Erwartung an Fortbildungsveranstaltungen unterstellt werden, die zwar überwiegend erfüllt, aber doch in mehr als 40 % der Fälle enttäuscht wird.

Der Transfer des Gelernten in die Praxis ist eine zentrale Frage der Lehrerfortbildung. So gaben 24 % der Befragten an, die Inhalte der letzten Fortbildung umfassend im Unterricht anwenden zu können, 57% nur ein bisschen und 16 % überhaupt nicht. Für über 40 % derjenigen, die die Inhalte nicht umfassend im eigenen Unterricht einbringen konnten, wäre es hilfreich gewesen, wenn die Umsetzung der Inhalte gemeinsam im Kollegium erfolgt oder konkretere Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt worden wären. Die Konkretion der Umsetzungsmöglichkeiten wurden besonders von den unzufriedenen Befragten gefordert. Auch hätte eine Auffrischung oder Vertiefung

In den Fortbildungen der letzten 2 Jahre wurden folgende Inhalte thematisiert:	insgesamt % **
didaktische Themen, wie man den Schülern bestimmte Inhalte näherbringen kann	73
neue Entwicklungen bei Lehrplänen und Lernprogrammen	69
fachliche Themen, z.B. zur Wiederauffrischung des Fachwissens oder Vermittlung von neuen fachlichen Erkenntnissen	67
Unterricht mit digitalen Medien	55
Inklusion von Schülern mit körperlicher oder geistiger Behinderung	43
Ermittlung und Bewertung von Leistungen	40
Integration von Schülern mit ausländischem Hintergrund	37
Kommunikationstraining, z.B. Körpersprache oder Rhetorik	32

Tabelle 4: Inhalte der in den letzten 2 Jahren besuchten Lehrerfortbildungen

** Mehrfachnennungen waren möglich

der Inhalte im Kurs ihnen helfen können. Es fehlten für 38 % regelmäßige Möglichkeiten der Reflektion der eigenen Unterrichtsqualität in einer Kollegiumsgruppe. Das ist ein starkes Argument für die Anbahnung von professionellen Lerngemeinschaften in der Fortbildung.

Abschließend wurden die Kolleginnen und Kollegen nach allgemeinen Einschätzungen der Fortbildung gefragt. So sind 57 % mit dem Fortbildungsangebot sehr zufrieden oder zufrieden, 41 % weniger zufrieden oder unzufrieden. Alter und Schulform spielen hier kaum eine Rolle. In der folgenden Tabelle sind die Gründe für die Unzufriedenheit aufgeführt (**Tabelle 5**).

Mangelhafte Inhalte, fehlender Praxisbezug und die Qualifikation der Referenten sind explizit an die Veranstalter gerichtet und können auch als Hinweis auf Defizite in der Qualifizierung der Fortbildner und Fortbilderinnen gesehen werden. Schon lange wird in der Fortbildner-Community über den Abbau entsprechender Qualifikationsmodule

geklagt.

Die Klage über fehlende Angebote wurde in einer weiteren Frage spezifiziert. Es wurde nach gewünschten Schwerpunkten von Lehrerfortbildungen gefragt. Fachliche und fachdidaktische Themen stehen dabei im Vordergrund (75 bzw 73%), besonders bei den jungen Lehrkräften. Aber auch Unterrichten mit digitalen Medien ist ein stark gefragtes Thema (65 %). Bei fächerübergreifenden Angeboten plädieren ca. 50 % für Themen aus den Bereichen Integration, Inklusion oder Kommunikation.

Zusammenfassung und Forschungsbedarf

1. Die Umfrage von forsa im Auftrage der Telekom-Stiftung produziert in vielen Bereichen mehr Fragen als Antworten. Besonders die Merkmale der Befragungsgruppe sind unklar. Dies erschwert die Interpretation der Ergebnisse.
2. Für die Befragtengruppe zeigen sich eine hohe berufliche Zufriedenheit

Mit dem Fortbildungsangebot sind nicht so zufrieden wegen...	insgesamt **) %
...zu wenig bzw. fehlender Angebote	31
...mangelhafter Inhalte	29
...fehlendem Praxisbezug/Umsetzung der Inhalte	27
...der Zeitpunkte der Fortbildungen bzw. des zeitlichen Aufwandes	15
...der Qualifikation der Referenten	9
...fehlender Angebote vor Ort	8
...der Kosten bzw. Finanzierung	7
...Informationsdefiziten	3

*) Basis: Befragte, die mit dem Fortbildungsangebot weniger zufrieden bzw. unzufrieden sind
 **) offene Abfrage, aufgeführt sind Nennungen ab 3 Prozent

Tabelle 5: Gründe für die Unzufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot

und eine hohe Fortbildungsbeteiligung. Letztere ist so hoch, dass sich die Frage nach der Repräsentativität der Studie stellt.

3. Die relativ hohe Unzufriedenheit mit den Fortbildungsangeboten kann an verschiedenen Bedingungen liegen: Passung der Inhalte zu den Bedarfen, Kürze der Formate, Qualifikationen der Fortbildner_innen ua. Die Kritik an den Inhalten sollte im Rahmen einer empirischen Bedarfsklärung spezifiziert werden und zu Veränderungsvorschlägen führen.
4. Der Transfer des Gelernten in den eigenen Unterricht und in die Schule findet nur bei einem geringeren Teil der Befragten (umfassend nur bei 24%) statt. Angebot und Bedarf scheinen auseinander zu fallen.
5. Die fortbildungsdidaktischen Merkmale der Veranstaltungen werden sehr unterschiedlich eingeschätzt und führen teilweise zu kontroversen Meinungen. Hier sollte es eine genauere Analyse auf der Grundlage von definierten Standards geben.
6. Der Zweifel an den Qualifikationen der Fortbildner_innen und die Kritik an den Fortbildungsinhalten sollten in den verschiedenen Fortbildungsinstitutionen genauer untersucht werden.

2.2 Digitalisierung und Bildung: Medien und Technologien im Unterricht aller Fächer

Seit den 80er Jahren ist das Thema der Digitalisierung, zunächst unter Begriffen wie „Informations- und kommunikationstechnologische Bildung“ oder „Neue Medien“ sowohl in der Curriculumentwicklung als auch in der Lehrerfortbildung aufgegriffen worden¹⁷. Die den damaligen „neuen“ Technologien zugrunde liegende Digitalisierung war und ist der Innovationskern, der alle Unterrichtsfächer in ihren inhaltlichen, instrumentellen und medialen Dimensionen betrifft. Ende der 80er Jahre waren die unterrichtlichen und fortbildungsdidaktischen Konzepte schon in Projekten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung formuliert und erprobt. In diesem Abschnitt geht es um die Frage, ob in der Lehrerfortbildung angemessene Angebote gemacht werden, um Lehrkräften eine Kompetenz zu vermitteln,

¹⁷ Interessant sind immer noch z.B. die Ergebnisse des BLK-Modellversuchs in Niedersachsen „Rahmenkonzept zur Behandlung der Neuen Technologien im Unterricht der allgemeinbildenden Schulen“: http://www.nibis.de/uploads/1chaplin/files/neuetechno_bd30_web.pdf. In vielen anderen Ländern gab es damals auch diese Grundlagentexte, die heute teilweise als „Digitale Bildung“ neu erfunden werden.

die eine differenzierte Einbettung der Technologien und Medien unter dem Stichwort „Digitale Bildung“ in die jeweiligen Fächerstrukturen und fächerübergreifenden Lernprozesse in der Schule ermöglichen, sodass die Schülerinnen und Schüler in ausreichendem Maße auf ihre Zukunft vorbereitet werden können.

Der im Folgenden kurz referierte internationale Vergleich ICILS löste wie PISA einen Schock aus, der zu vielfältigen Untersuchungen und Maßnahmen führte, die im Folgenden dargestellt und insbesondere auf Forschungsfragen hin untersucht werden sollen.

a) Die Lehrkräftefortbildung im internationalen Vergleich 2013 (ICILS)

Der kompetente Umgang mit Computer- und Informationstechnik ist heute für die gesamte Bildungsbiographie besonders wichtig. Die Medienkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse werden von der internationalen Vergleichsstudie „ICILS – International Computer and Information Literacy Study“ erfasst¹⁸.

ICILS - International Computer and Information Literacy Study, 2013

In der ersten Erhebung 2013 zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland nur mittlere Kompetenzen haben und der Einsatz von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht nur selten erfolgt. In diesem Rahmen wurden auch Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften in Deutschland erfasst.

Es wurde gefragt, ob die Lehrpersonen in den letzten zwei Jahren vor dem Erhebungszeitraum an verschiedenen beruflichen

Weiterbildungen teilgenommen haben. Insgesamt zeigt sich, dass eher wenige Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, die in der achten Jahrgangsstufe unterrichten, in den letzten zwei Jahren an Lehrerfortbildungen zum Einsatz von neuen Technologien im Unterricht teilgenommen haben. Am häufigsten wurden Kurse über die Integration von Informationstechnologien in den Unterricht und das Lernen besucht (17,7%). An Kursen für fachspezifische digitale Ressourcen oder Einführungskursen für allgemeine Anwendungen (z.B. Grundlagen der Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken) hat jeweils etwa jede zehnte Lehrkraft, die in der achten Jahrgangsstufe unterrichtet, teilgenommen (jeweils 10,2%). Weniger häufig wurden Fortbildungen zur Einführung in die Arbeit mit dem Internet (z.B. Internetrecherchen, digitale Informationsquellen) besucht (8,3%).

Allerdings zeigen sich zu letztgenannten Fortbildungen signifikante schulformspezifische Unterschiede: So nahmen Lehrpersonen an Gymnasien seltener an Fortbildungen zur Arbeit mit dem Internet teil (6,5%) als Lehrpersonen an anderen Schulformen der Sekundarstufe I (10,4%).

Der internationale Vergleich zeigt, dass Lehrkräfte in Deutschland weit weniger häufig (17,7%) an Fortbildungen teilnehmen als Lehrkräfte in anderen Ländern. In Slowenien (64,3%), Australien (57,3%) oder Litauen (53,6%) nehmen jeweils mehr als die Hälfte der Lehrkräfte entsprechende Qualifizierungsangebote wahr. Betrachtet man die Fortbildungshäufigkeit hinsichtlich von Einführungskursen zu allgemeinen Anwendungen oder der Arbeit mit dem Internet, weist Deutschland (10,2% bzw. 8,3%) mit den Niederlanden (12,7% bzw. 8,2%) und Kanada (Ontario; 12,4% bzw. 13,2%) im internationalen Vergleich die geringsten Teilnahmeanteile auf (**Abbildung 1**).

Die Gründe für die geringe Fortbildungsaktivität in Deutschland sind noch nicht untersucht worden. Fast die Hälfte der Befragten gibt an, an ihrer Schule nicht genügend Gelegenheiten zu haben, Fachkompetenzen im Bereich digitaler Medien zu erwerben (48,9%). Dies könnte darauf hinweisen,

¹⁸ Grundlegende Texte und Informationen gibt es bei der Universität Paderborn: <http://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/schulpaedagogik/forschung/publikationen/publikationen-icils-2013/>

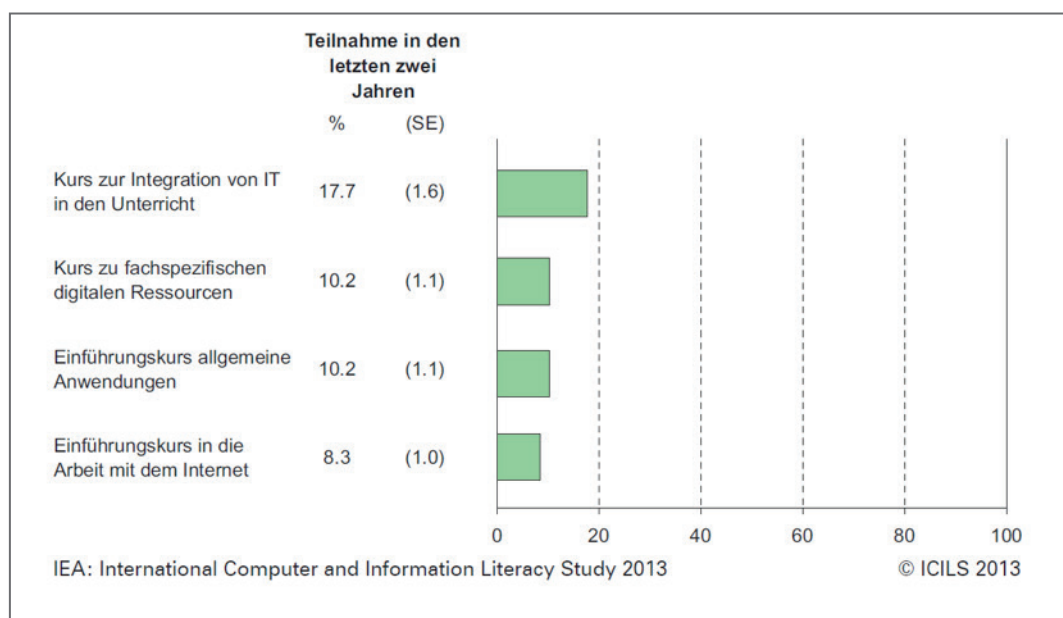


Abbildung 1: Besuch von Lehrerfortbildungen in den letzten zwei Jahren zum Einsatz von IT in Deutschland (Angabe der Lehrpersonen in Prozent, Kategorie ja)

dass Interesse seitens vieler Lehrpersonen, sich in diesem Bereich fortzubilden, vorhanden ist.¹⁹

1210 Lehrkräften soll so repräsentativ sein, dass sogar Ländervergleiche möglich sind.

b) Kompetenzen der Lehrkräfte: Selbsteinschätzung (Länderindikator 2017)

Der Schock durch die ICILS-Ergebnisse war sicherlich einer der Gründe, dass sich die Telekom-Stiftung für eine intensivere Untersuchung der deutschen Verhältnisse einsetzt und ein dreijähriges Projekt fördert. Seit 2015 wird bundesländerübergreifend jährlich von einem Wissenschaftlerteam unter der Leitung von Professor Wilfried Bos (Technische Universität Dortmund) eine Studie durchgeführt, die klären soll, wie Lehrkräfte mit digitalen Medien umgehen: „Schule digital - Der Länderindikator. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich“²⁰ Die Studie mit

Bos, W. ua.: Schule digital - Der Länderindikator. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. 2015 - 2017

Die Befragung wurde durch TNS Emnid in Face-to-Face Interviews durchgeführt. Im Rahmen dieser Recherche wird nur auf die Kompetenzen und das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte eingegangen, zwei Bereiche, die 2016 schwerpunktmäßig erhoben wurden.

Die Kompetenzen der Lehrkräfte wurden in fünf Kategorien durch eine Selbsteinschätzung abgefragt. Hier gilt es wie bei allen weiteren Fragestellungen den Aspekt der sozialen Erwünschtheit zu berücksichtigen.

¹⁹ https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf, S. 185f.

²⁰ Bos, Wilfried u.a.(Hg.) (2017). Schule digital- der Länderindikator. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann

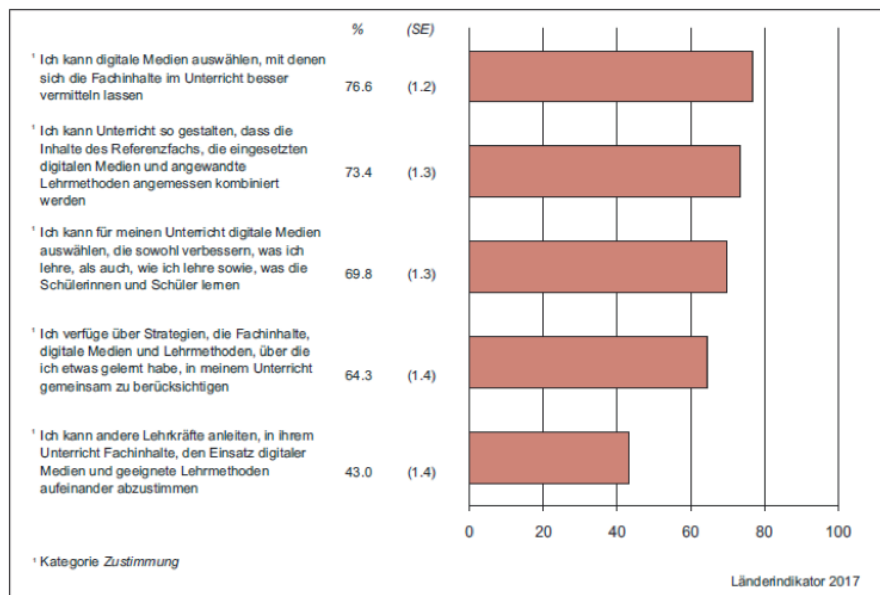


Abbildung 2: Einschätzung des Könnens und Wissens zum Einsatz digitaler Medien zur Vermittlung von Fachinhalten (Mittelwerte für Deutschland)

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Ergebnisse.²¹ (**Abbildung 2**)

73 % der ausgewählten Lehrkräfte stimmen einer Aussage zu, den Unterricht so gestalten zu können, dass die Inhalte eines Unterrichtsfaches, die eingesetzten digitalen Medien und die angewandten Lehrmethoden angemessen kombiniert werden können. Fast drei Viertel der Lehrkräfte können für ihren Unterricht digitale Medien auswählen, die ihren Unterricht inhaltlich und methodisch verbessern.

Vergleicht man diese Werte mit den Ergebnissen der ICILS-Studie, ergeben sich weitergehende Fragen. Wie können Lehrkräfte, die so wenig an Fortbildung teilnehmen, dass sie in einem Ländervergleich eine sehr niedrige Beteiligung an Fortbildungsmaßnahmen zeigen, eine so hohe Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen haben? Zwei Begründungsstränge drängen sich auf: Das Wissen um den eigenen Bedarf ist auf Grund der geringen Beteiligung an Quali-

fizierungsmaßnahmen sehr gering, so dass eine Selbsteinschätzung das falsche Instrument für die Erhebung der tatsächlichen Kompetenzen ist. Zum anderen könnte die Auswahl der Befragungspersonen, die bereit waren, zu diesem Thema Stellung zu nehmen, trotz der Kontrolle äußerlicher Kriterien wie Geschlecht, Fachzugehörigkeit, Schulformbezug und Länderrepräsentanz, besonders qualifiziert in diesem Bereich sein. Beide Aspekte bedürfen einer Klärung.

Fast die Hälfte (43 %) der Lehrpersonen fühlen sich kompetent, anderen Lehrkräfte zu vermitteln, in ihrem Unterricht Fachinhalte, den Einsatz digitaler Medien und geeignete Lehrmethoden aufeinander abzustimmen. Dieser hohe Wert ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Gruppe der Befragten nicht dem Durchschnitt der Lehrerschaft in Deutschland entspricht. Nachfragen bei erfahrenen Fortbildnern in verschiedenen Bundesländern weisen darauf hin, dass dies in einem normalen Kollegium eher 10 bis 15 Prozent der Kolleginnen und Kollegen bejahen würden. Es drängt sich damit der Verdacht auf, dass insbesondere IT-affine Lehrkräfte für die Untersuchung befragt wurden, die zu einem hohen Anteil in der

21 Manuela Endberg und Ramona Lorenz: Selbsteinschätzung medienbezogener Kompetenzen von Lehrkräften in Deutschland und im Bundesländervergleich. In Bos ua. (2016), S. 191

Lehrerfort- und -ausbildung oder Beratung engagiert sind. Auch die Forschergruppe ist über die überwiegend positive Selbsteinschätzung verwundert und meldet weitergehenden Forschungsbedarf an, „unter welchen Bedingungen der selbsteingeschätzte Kompetenzerwerb der Lehrkräfte ... erfolgt ist“²². Hier werden die Ergebnisse und ihre Erhebung nicht in Zweifel gezogen.

c) Fortbildung von Lehrkräften für Kompetenzen für digitale Medien in der Schule (Länderindikator 2016)

Die Befunde des Länderindikators 2016 zeigen, dass jeweils ein Anteil von etwa einem Drittel der Lehrpersonen in den letzten zwei Jahren vor der Befragung an Fortbildungen zur Datenverwaltung, zur individuellen Förderung, zur Schulentwicklung mit digitalen Medien und zur Verwendung von Lernplattformen teilgenommen hat. Darüber hinaus haben mindestens zwei Fünftel der befragten Lehrkräfte an Fortbildungen zur aktiven Medienarbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie zur fachspezifischen Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien teilgenommen. Damit konnte erstmals anhand einer repräsentativen Stichprobe für Deutschland erfasst werden, wie hoch der Anteil der Lehrpersonen ist, der innerhalb der letzten zwei Jahre vor der Befragung an den betrachteten medienbezogenen Fortbildungen teilgenommen hat. Die Werte liegen allerdings gegenüber der ICILS – Studie doppelt so hoch. Es stellt sich die Frage, ob zwischen 2013 und 2016 ein entsprechender Schub von Fortbildungsangeboten und Fortbildungsaktivitäten in den Bundesländern stattgefunden hat oder ob diese Ergebnisse auch der besonderen „repräsentativen“ Stichprobe geschuldet ist (**Abbildung 3**)²³.

Der Anteil an Lehrpersonen, die angeben, in den letzten zwei Jahren vor der Befragung Fortbildungen zur fachspezifischen Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien besucht zu haben, fällt am höchsten aus. Mit

41,9 Prozent (n = 500) bejahten über zwei Fünftel der Lehrkräfte diese Frage. Dabei hat knapp die Hälfte dieser Lehrpersonen die entsprechende Fortbildung als interne Veranstaltung und etwa zwei Drittel als externe Veranstaltung wahrgenommen, gut jede achte dieser Lehrkräfte hat sowohl eine schulinterne als auch eine externe Fortbildung zu dieser Thematik besucht.

Nur etwas geringer stellt sich der Anteil an Lehrkräften dar, die eine Fortbildung zur aktiven Medienarbeit mit Schülerinnen und Schülern besucht haben (41,1 %; n = 491). Hier liegt der Anteil für eine intern besuchte Fortbildungsveranstaltung bei mehr als der Hälfte der Lehrkräfte und für den Besuch einer externen Veranstaltung bei drei Fünfteln, wobei etwa jede siebte dieser Lehrkräfte beide Arten der Fortbildung zur aktiven Medienarbeit besucht hat.

Werden die Mittelwerte der Länder miteinander verglichen, so ist auffällig, dass es sehr große Länderunterschiede gibt. Da die jeweiligen Stichproben sehr klein sind (zwischen 50 und 166), stellt sich die Frage, ob ein Ländervergleich im Sinne eines Indikators überhaupt sinnvoll ist. Bei den Fortbildungen zur fachspezifischen Unterrichtsentwicklung mit digitalen Medien ergibt sich z.B. für die Länder mit den höheren Anteilen an Zustimmung (Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) ein Mittelwert von 55,2 Prozent, während die Länder mit niedrigen Zustimmungen (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen) einen Ländermittelwert von 38,4 Prozent aufweisen. Hieraus allerdings zu schließen, dass insbesondere die Länder Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen einen besonderen Nachholbedarf an Fortbildung im Medienbereich haben, bedarf einer genaueren Begründung und Untersuchung.²⁴

Dass bei einer vertiefenden Analyse keine signifikanten Mittelwertsunterschiede in Bezug auf Alter, Geschlecht und Fächergrup-

22 Endberg/Lorenz (2016), 204

23 Kammerl/Endberg (2016), 217

24 Kammerl, Rudolf, Ramona Lorenz und Manuela Endberg (2016). Medienbezogene Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften in Deutschland und im Bundesländervergleich. In: Bos, W. 2016, S. 209 ff.

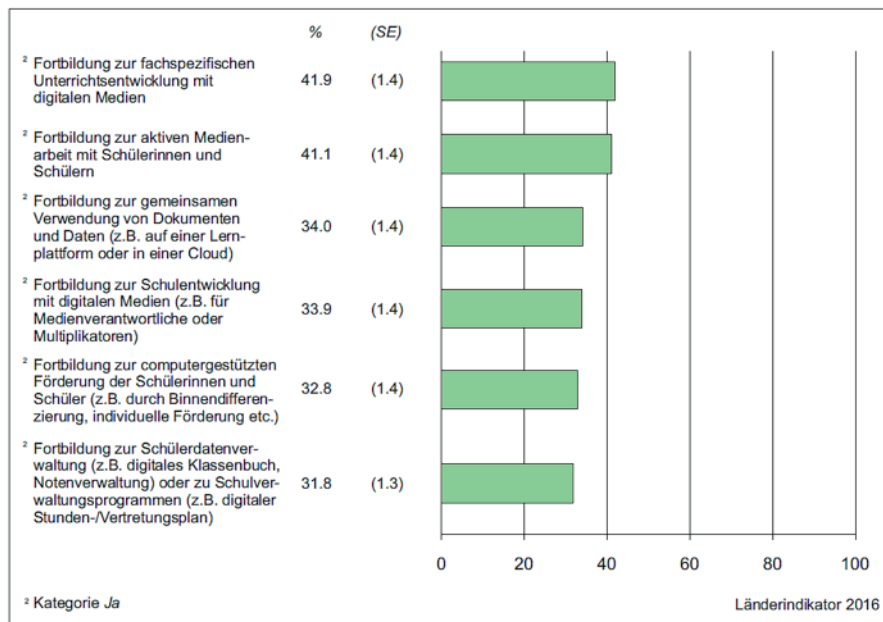


Abbildung 3: Anteile der Lehrpersonen, die angeben, in den letzten zwei Jahren an folgenden medienbezogenen Fortbildungen teilgenommen zu haben (Mittelwerte für Deutschland, Angaben in Prozent)

pe der Lehrkräfte festzustellen waren, zeigt auf, dass die Stichprobe über die geprüften Merkmale hinaus homogenisiert ist. Dies sollte genauer überprüft werden. Die weiteren Länderergebnisse werden angesichts des Zweifels an der Stichprobe hier nicht näher dargestellt. Die Validität der Indikatoren aller Daten sollte genauer überprüft werden.

d) Fortbildungsinteressen (Länderindikator 2016)

In einem offenen Antwortformat wurde die Lehrkräfte befragt, an welchen weiteren Angeboten „rund um den Einsatz digitaler Medien im Unterricht“ sie gerne teilnehmen würden.

Dazu haben 37,3 Prozent der Lehrkräfte (n = 453) von insgesamt 1 210 Befragten eine Angabe gemacht, wobei sich die Wunscht Themen zu sechs Bereichen zusammenfassen lassen. Die Lehrkräfte wünschen sich Fortbildungen zu den folgenden Bereichen:

- Einsatz digitaler Medien (Computer, Tablet, Smartphone etc.) im Unterricht oder für Hausaufgaben (25,7 %).

- Umgang mit digitalen Medien, dem Internet, sozialen Netzwerken oder persönlichen Daten (21,6 %)
- Umgang mit Software (Bildbearbeitung, Grafikprogramme, Office etc.) 17,9 %.
- Computergestützte Förderung von Schülerinnen und Schülern (z. B. zur Binnendifferenzierung, individuellen Förderung etc.) 14,0 %
- Umgang mit Hardware (Beamer, Smart-/Whiteboards etc.) 10,9 %
- Einsatz digitaler Medien im Bereich der Schulverwaltung und -organisation wünschen sich 9,9 %

Zu erkennen ist, dass der Werkzeugcharakter („Umgang“) der Medien im Vordergrund steht, nicht unbedingt der fachdidaktische und -methodische Einsatz oder die mediale Einbettung in den Fachunterricht. Die Wunscht Themen sind zumindest in dieser Zusammenfassung nahe an Basis-Qualifizierungen orientiert.

e) Lehrkräftefortbildung für digitale Medien aus der Sicht von Bildungsexperten (Stakeholder-Studie 2016)

Der Bundestag hat am 2. Juli 2015 dem Antrag der Fraktionen der CDU/CSU und SPD „Durch Stärkung der Digitalen Bildung Medienkompetenz fördern und digitale Spaltung überwinden“ mehrheitlich zugestimmt. In diesem Papier geht es wesentlich um Förderung der Medienkompetenz in der Schule; ua. auf der Grundlage der ICILS-Ergebnisse. Auch die Lehrerfortbildung wird konkret genannt: So fordert der Bundestag die Bundesregierung auf, dass die Länder verbindlich die folgende Zielsetzung vereinbaren: „3. Die Schaffung bzw. den Ausbau spezieller Fortbildungsangebote für bereits ausgebildete Lehrkräfte sowie Pädagoginnen und Pädagogen im frühkindlichen, schulischen sowie Aus- und Weiterbildungsbereich zur Vermittlung digitaler Medienkompetenz und den pädagogisch sinnvollen, fächerübergreifenden Einsatz digitaler Medien in den Lernprozess.

Stakeholder-Studie zum Bundestagsbeschluss - Durch Stärkung der Digitalen Bildung Medienkompetenz fördern & digitale Spaltung überwinden. IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft gGmbH. Berlin, Oktober 2016

Die Weiterbildungsangebote sollen dabei insbesondere an den Kriterien des Vorrangs der Nutzung bereits bestehender Expertise vor Neuschaffungen von Weiterbildungsangeboten, der Niederschwelligkeit und Effektivität ausgerichtet werden.“²⁵

Zu diesem Beschluss hat das Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft an der Freien Universität Berlin 2016 eine Stakeholder-

Studie erstellt.²⁶ 54 Personen in leitenden Funktionen aus dem Bildungsbereich (Ministerien, Landesinstitute), aus der Wirtschaft, der Wissenschaft und der Zivilgesellschaft, die sich schon länger mit dem Thema befasst haben, wurden auch zum Bereich Lehrerfortbildung interviewt. Die Studie besteht im Wesentlichen aus Einzelaussagen.

Zusammenfassend gewinnt man den Eindruck, dass das Fortbildungsgeschehen eher negativ eingeschätzt wird, sowohl in Bezug auf die anbietenden Institutionen als auch im Hinblick auf die Abnehmer, die Lehrkräfte. Es wird das zu geringe und nicht dem technologischen Fortschritt angepasste Angebot beklagt, die zu geringen Ressourcen für die Angebote und die mangelnde Freistellung der Lehrkräfte. Auch wird die kritische Distanz der Lehrkräfte zu den digitalen Medien gesehen. Hinsichtlich der Fortbildungsbereitschaft werden drei Gruppierungen identifiziert: „nur je ca. 15% bilden die Digitalavantgarde und die Digitalabstinenten, dann gibt es die breite „Mitte, die sich von überzeugenden Beispielen und Teamprozessen in den Kollegien gewinnen lässt“.

Auf die Frage nach möglichen Schwerpunkten in der Lehrerfortbildung herrscht Konsens hinsichtlich einer Fortbildung, die als „praxisintegrierter oder -orientierter Vermittlungsprozess gesehen werden“ soll, fachbezogen angeboten wird und die Lehrkräfte zur Reflexion ihrer Haltung zur Digitalisierung in Bildung und Gesellschaft veranlasst. „Der lehrerzentrierte Ansatz wird abgelöst. Der Lehrer wird zum ‚guide on the side‘.“ Es wird zwar die Notwendigkeit von dauerhaften Angeboten hinsichtlich der schnellen Veränderungen in den Technik-Basics gesehen, aber die eigentliche Basis wird in der fachdidaktischen Sozialisation besonders der ersten und zweiten Lehrerbildungsphase gesehen, auf die fachgebundene Angebote folgen sollten.

²⁵ Bundestagsbeschluss „Durch Stärkung der Digitalen Bildung Medienkompetenz fördern und digitale Spaltung überwinden“, <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/18/044/1804422.pdf>

²⁶ Stakeholder-Studie zum Bundestagsbeschluss - Durch Stärkung der Digitalen Bildung Medienkompetenz fördern und digitale Spaltung überwinden. IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft gGmbH, Berlin, Oktober 2016

f) Wie lernen Lehrer mit neuen Medien und Technologien umzugehen?

Auch die Vodafone Stiftung Deutschland hat im Rahmen einer größeren Untersuchung von mehr als 10000 Arbeitnehmern 361 Lehrkräfte und Lehramtsstudierende (2,2 %) befragt²⁷. Diese sicherlich nicht repräsentative Befragung (Online mit geschlossenen Fragen) zeigt das Interesse der Lehrkräfte an neuen Themen, aber nicht unbedingt an weiterreichenden Veränderungen, wie sie digitale Medien herausfordern.

Vodafone Stiftung Deutschland: Wie lernen Lehrer? Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen Lernverhalten. 2017

So haben sich auch digitale Lernformate bei Lehrkräften noch nicht durchgesetzt. Aber immerhin sehen 65 % im Computer und neuen Medien eine wesentliche Bereicherung der beruflichen Lernprozesse. Bei der Frage, ob der sichere Umgang mit IT (z.B. Computer, Smartphone) eine notwendige Voraussetzung sei sich fortzubilden, stimmen allerdings nur 50 % der Lehrkräfte ohne Führungsaufgabe zu, und 60% der Schulleiter und Fachbereichsleiter, allerdings 92 % der betrieblichen Mitarbeiter außerhalb der Schule. Auf die Frage nach der Selbsteinschätzung der Kompetenz, sprechen sich Lehrkräfte zu 32 % eine hohe Medienkompetenz zu. Bei den jungen Lehrkräften unter 36 liegt die Zustimmung sogar bei 47 %. Im Umgang mit Informationen aus dem Internet (Google, Wikipedia, Foren) sprechen sich Lehrkräfte (63%) eine hohe medienkritische Einstellung zu, besonders die jungen und die alten Lehrkräfte. Bei betrieblichen Mitarbeitern liegt das kritische Potential bei ca. 46 %. Hier sind die jüngeren unkritischer als die älteren Mitarbeiter.

²⁷ Vodafone Stiftung Deutschland (2017) : Wie lernen Lehrer? Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen Lernverhalten. https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Wie_lernen_Lehrer_17_01.pdf

g) Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“

Die Kultusministerkonferenz hat am 08.12.2016 das Papier „Bildung in der digitalen Welt“ beschlossen und damit für alle Bundesländer einen gemeinsamen Kompetenzrahmen für die „digitale“ Bildung von Schülern gesetzt.²⁸ Daraus lässt sich auch die Grundlage für ein Konzept der Lehrerfortbildung ableiten, die leider in dem vorliegenden Beschluss nur sehr kurz angesprochen wird, da die Kultusminister davon ausgehen, dass jede Lehrkraft eine Pflicht zur Fortbildung hat und die entsprechenden Angebote nur vorgehalten werden müssen. Aus dem vorliegenden Konzept sind unter dem Begriff Medienbildung Kompetenzen für Lehrkräfte genannt, die aber bei einer generellen Forderung nach einem fächerintegrativen Vorgehen erst noch in eine Fortbildungsstrategie mit fachdidaktischen und fachmethodischen Themen umgesetzt werden müssen.²⁹

Zusammenfassung und Forschungsbedarfe

1. In der internationalen Vergleichsstudie ICLIS zeigte sich 2013, dass Lehrkräfte in Deutschland im Bereich des Einsatzes von Informationstechnologien weit weniger häufig (17,7 %) an Fortbildungen als in anderen Ländern teilnehmen. Die zweite Runde der internationalen Schulleistungsstudie zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in der Jahrgangsstufe 8 wird in 2019 durchgeführt und soll die Entwicklung in Deutschland klären, insbesondere auf der Ebene der Schüler/innenleistungen.
2. Bei der deutschen Studie „Schule digital – der Länderindikator“ 2015 bis 2017

²⁸ <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html>

²⁹ Vgl. die Stellungnahmen der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK) zu einem Entwurf der KMK-Vereinbarung: http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/GMK-Stellungnahme_zum_KMK-Strategie-Entwurf.pdf

haben Lehrkräfte ihre Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien als relativ hoch (ca. 70 %, s.o.) eingeschätzt. In der Vodafone-Studie sind es 32 % der Lehrkräfte, bei Lehrkräften unter 36 Jahren sogar 47%, die sich eine hohe Medienkompetenz zuschreiben. Kritisch ist zu fragen, ob hier eine Überbewertung der eigenen Kompetenzen vorliegt oder die Gruppe der Befragten eine positive Auswahl aus der Gruppe aller möglichen Lehrkräfte darstellt.

3. 2016 gaben bis zu 40% der befragten Lehrkräfte an, an Fortbildungen zu Technologien und Medien innerhalb von zwei Jahren teilgenommen zu haben. Es zeigt sich ein großer Sprung in der Teilnahmehäufigkeit gegenüber der ICLIS-Studie, dessen Ursachen nicht geklärt sind. Die Auswertung nach Bundesländern zeigt eine große Varianz, deren ungeklärte Bedingungen und Ursachen nicht zu einer vorschnellen Beurteilung der Länder führen darf.
4. Bei einer Erhebung der Fortbildungsinteressen zeigt sich, dass der Werkzeugcharakter der Medien im Vordergrund steht, während der fachdidaktische Einsatz und die mediale Einbettung in den Fachunterricht nicht so oft genannt werden. Nur die Hälfte aller Lehrkräfte hält den sicheren Umgang mit Informationstechnologien als notwendige Voraussetzung für eine Fortbildungsteilnahme, während es bei betrieblichen Mitarbeitern außerhalb von Schulen 92 % sind.
5. Die Lehrkräftefortbildung wird im Bereich IT und Medien von sogenannten Stakeholdern, Experten auch dem Bildungsbereich, der Wirtschaft, Wissenschaft und der Zivilgesellschaft als relativ kritisch angesehen, sowohl im Hinblick auf die Fortbildungsanbieter als auch auf die aktive Beteiligung der Abnehmer, der Lehrkräfte. Diesen Urteilen entspricht das hohe Engagement einer Gruppe von Stiftungen, die sich in der Förderung der „Digitalen Bildung“

engagieren.³⁰ Ob dies zu einer konzentrierten Aktion von Ländern, Bund und Stiftungen führen kann, ist noch nicht absehbar.

6. Trotz der Dichte von Studien und Aktivitäten bleiben viele Fragen, besonders die hinsichtlich der tatsächlichen technologie- und medienbasierten Aktivitäten in der Schulpraxis offen. Es besteht der dringende Bedarf an Projekten und Studien, die die besonderen fortbildungsdidaktischen und -methodischen Formate für diesen Fortbildungsbereich und den Transfer in die Schulpraxis klären und weiterentwickeln.

2.3 Umgang mit Heterogenität und Vielfalt – Inklusion

Das Thema Inklusion ist seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung durch Bundestag und Bundesrat im Jahre 2009 zu einem der zentralen bildungspolitischen Entwicklungsbereiche in Deutschland geworden. Dies kann als „grundlegender Strukturwandel in der deutschen Bildungslandschaft“³¹ angesehen werden, da auf allen Ebenen des Bildungssystems auf das Thema reagiert wurde: Von der Unterrichtsgestaltung über sachliche Ressourcen (Schulbau, Auflösung von Schulen,..), der Personal- und Schulentwicklung, der Qualifizierung des Personals auf den verschiedenen Ebenen, bis hin zur Einführung neuer Institutionen auf Länderebene, der Koordination auf der Ebene der KMK³² und der Einführung von

30 Als ein sehr bedeutsamer Akteur ist die Gruppe der Stiftungen anzusehen, die als Forum Bildung und Digitalisierung seit 3 Jahren in diesem Bereich aktiv sind: <https://www.telekom-stiftung.de/projekte/forum-bildung-digitalisierung>

31 Amrhein, Bettina (2015) : Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: Fischer, Christian ua (Hg): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster/New York: Waxmann 2015, S.139 – 155.

32 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>

neuen Forschungsbereichen an Hochschulen.

Da Schulen und schulisches Personal unmittelbar an der Umsetzung mitwirken mussten, konnte es auf der Ebene der Personalentwicklung nicht nur darum gehen, über die erste und zweite Lehrerbildungsphase ausreichende Kompetenzen zu entwickeln. Die Schulen hatten direkt zu reagieren und entsprechend wurden in allen Bundesländern Fortbildungsmaßnahmen zur Inklusion entwickelt, die helfen sollten, für die differenzierten und anspruchsvollen Anforderungen eines inklusiven Schulsystems die notwendigen Kompetenzen schnell bereit zu stellen.

Im Folgenden soll eine Studie vorgestellt werden, die schon frühzeitig die Lehrerfortbildung untersucht hat, um durch eine Momentaufnahme erste Entwicklungen der staatlichen Lehrerfortbildung im Bereich Inklusion zu analysieren und Empfehlungen für die Weiterentwicklung zu geben: „Lehrerfortbildungen zu Inklusion - eine Trendanalyse“³³.

Amrhein/ Badstieber : Lehrerfortbildungen zur Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann, 2013

Wenn diese Studie, die 2013 veröffentlicht wurde, hier mit fünf Jahre alte Daten aufgenommen wird, so geschieht das aus mehreren Gründen:

- Der Ansatz der Studie über die (Online-)Angebote zur Fortbildung durch die staatlichen Institutionen stellte eine neue Forschungsstrategie dar, aktuelle Daten zu erheben, deren Potential noch nicht erkannt und genutzt wird.
- Die Studie reflektiert genau die Entstehungsbedingungen und schränkt von vornherein den Anspruch auf Repräsentativität ein. Die aufgezeigten Trends gelten u.E. auch heute noch, die Emp-

fehlungen sind nur bedingt aufgegriffen worden.

- Die strukturellen und inhaltlichen Analysen geben einen Einblick in die Fortbildungslandschaft, die andere Studien in diesem Umfang bisher nicht dargestellt haben. Aus der förderalen Vielfalt der Fortbildungspraxis mit vielen sehr unterschiedlichen Fortbildungsangeboten werden Inhaltskategorien entwickelt, die Ausgangspunkt für länderübergreifende kooperative Maßnahmen sein können.

Die Autoren Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber legen der Studie einen erweiterten Begriff von Inklusion zugrunde, der über sonderpädagogische Fragestellungen hinausgeht und dem internationalen Verständnis von Heterogenität, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion entspricht: „Inklusion umschreibt den Anspruch, allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Religion, ihrer Behinderung usw. die volle und gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen zu ermöglichen.“³⁴

Als Qualitätskriterien für Fortbildung im Bereich der Inklusion werden dann definiert:

- „eine kontinuierliche und anhaltende Unterstützung ermöglichen,
- die tatsächlichen, individuellen Bedarfe in Schule berücksichtigen und an bereits bestehende Ressourcen anknüpfen,
- Kulturen, Strukturen und Praktiken in Richtung inklusiver Werte weiterentwickeln,
- alle Heterogenitätsdimensionen und Formen der Verschiedenheit berücksichtigen.“³⁵

In der ersten Jahreshälfte 2012 wurden 775 Fortbildungsmaßnahmen in den Online-

³³ Amrhein/ Badstieber (2013): Lehrerfortbildungen zur Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann

³⁴ Amrhein/Badstieber 2013, S. 8. Vgl. Booth 2008: Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung. Werte für alle?“ In: Hinz/ Körner/Niehoff, Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen-Perspektiven-Praxis. Marburg

³⁵ Amrhein/Badstieber 2013, S. 8.

Katalogen recherchiert und in fünf Ländern durch direkte Befragung von Landesinstitutionen mit nicht recherchierbaren Veranstaltungen ergänzt³⁶. Die Stichprobe wird explizit als nicht repräsentativ erklärt. Als Begründung wird angeführt, dass die Fortbildungskonzepte erst im Entwicklungsstadium und nicht zur Veröffentlichung bestimmt waren. Die Maßnahmen waren online häufig nur kurzzeitig abrufbar, so dass ihre Wirksamkeit kaum zu beurteilen ist. Dezentrale Maßnahmen konnten häufig nicht in die Erhebung einbezogen werden, da diese nicht in den zentralen Katalogen auftauchen.³⁷ Damit ist auch die Bedeutung der Ergebnisse abgesteckt: Es geht um erste Einblicke in das bundesweite Maßnahmenpektrum. Es werden Trends aufgezeigt, die hilfreich für weitere Planungen sein sollen. In der quantitativen Analyse werden strukturelle und inhaltliche Merkmale erfasst.

Strukturelle Merkmale

Bei 383 Maßnahmen konnte die zeitliche Struktur erhoben werden (siehe **Tabelle 6**)³⁸.

Zeitlicher Umfang	Anteil der Maßnahmen in %
unter 6 Stunden	42
eintägig	40
mehrtägig	16
langfristig	2

Tabelle 6: Trend - Zeitliche Struktur

Deutlich wird, dass die große Mehrheit der Kurse aus kurzfristigen, singulären Veranstaltungen besteht. Angebote, die über einen längeren Zeitraum gehen und einen begleiteten Veränderungsprozess der ei-

genen Praxis ermöglichen (siehe Altrichter 2010) oder einen systematischen Aufbau von Kompetenzen mit einem Wechsel von Input, Erprobungs- und Reflexionsphasen ermöglichen, sind nur bei wenigen Angeboten möglich.

Sieht man sich die Formate der Angebote an, so herrschen die Einzelmaßnahmen mit 90 % von 668 Angeboten vor. Tagungen kommen in 5 %, Vernetzungstreffen in 3 % der Fälle vor. Kollegiale Hospitationen und praxisbegleitende Maßnahmen waren kaum zu identifizieren. Die Autoren vermuten, dass durch das Online-Suchverfahren komplexe, längerfristige Programme nicht so leicht wie Einzelmaßnahmen zu identifizieren sind.

58% der Adressaten waren einzelne Lehrkräfte. Das gesamte pädagogische Personal wurde in 15 % der Angebote, Schulleiter in 9 %, ganze Kollegien in 9 % und Schulteams oder Tandems in 6 % angesprochen. Schulformbezogen waren 32 % der Angebote für Grundschulen, 26 % für allgemeine Sekundarschulen, 26% für Förderschulen und 16 % für Berufsschulen. Wie bei anderen Erhebungen auch, hat man den Eindruck, dass nicht unbedingt Fortbildner oder für Fortbildung verantwortliche Personen bei der Abfassung der Fragekategorien der Studie mitgewirkt haben, eine differenzierte Betrachtung der Sekundarschulen wäre sicherlich aufschlussreich gewesen.

Zur Evaluation und Begleitforschung von Lehrerfortbildung wurden in der Online-Recherche kaum Hinweise gefunden³⁹. In den Telefonbefragungen mit Vertretern aus fünf Landesinstitutionen wurde bestätigt, dass es Evaluationen der Fortbildungsmaßnahmen nicht oder kaum gibt.

Ulf Preuss-Lausitz hat 2014 eine Übersicht über die Begleitforschung zur Inklusion in den Ländern vorgelegt⁴⁰. Bemerkenswert für den vorliegenden Bericht ist, dass die Qualifizierungen des Personals als Forschungs-

³⁹ Amrhein/Badstieber 2013, S. 15.

⁴⁰ Ulf Preuss-Lausitz (2014): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf.

³⁶ Es haben sich nur fünf Länder an einer schriftlichen und telefonischen Befragung beteiligt.

³⁷ Amrhein/Badstieber 2013, S. 9.

³⁸ Amrhein/Badstieber 2013, S. 12.

bereich in sechs Bundesländern identifiziert wurden⁴¹. Eine systematische Auswertung aller Begleitforschungen könnte also interessante Ergebnisse bringen.

Ulf Preuss-Lausitz: Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern, 2014

Der Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“ zeigt z.B. auf, dass bei dem 60-stündige Fortbildungscurriculum zur Inklusion „ein positiver Zusammenhang zwischen den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Qualität der Fortbildungen (z. B. der Beurteilung der Inhalte und Methoden) und der selbstberichteten Anwendung der Fortbildungsinhalte und den Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung“ bestand⁴².

Eine Analyse der sehr unterschiedlichen Fortbildungsstrategien in den Bundesländern lässt acht Konzepte erkennen:

1. „Schulung zentraler Akteure (wie Multiplikatoren, Schulleitungen etc.)
2. Bildung von Modellregionen
3. Einmalige Auftakt- und Infotage, Kick-off-Veranstaltungen für die Region

⁴¹ Ulf Preuss-Lausitz (2014), S. 9. Den thematischen Schwerpunkt „Evaluation der Fortbildung der Lehrkräfte, Moderatoren, Schulleitungen“ gibt es in den Bundesländern: „BB (PInG); HH (Uni HH); HE (Begabungsgerechte Schule); NRW (Hennemann); SH (InPrax); TH (Vernooij)“. Literaturhinweise bei Ulf Preuss-Lausitz (2014). Leider können die entsprechenden Ergebnisse hier nicht ausgewertet werden.

⁴² Spörer, Nadine; Agi Schründer-Lenzen, Miriam Vock & Kai Maaz (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“. Zusammenfassung. http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Kurzfassung_Abschlussbericht_PING.pdf

4. Bereitstellung zusätzlicher Fortbildungsmaßnahmen oder Anreicherung bestehender Maßnahmen mit Aspekten der Inklusion
5. Einrichtung zentraler Beratungsstelle
6. Netzwerke auf- und ausbauen
7. Evaluation/Begleitforschung
8. Entwicklung von Materialien⁴³

Vielfach wird mit dem Prinzip des „Schneeballsystems“ gearbeitet: Ansprechpartner oder Multiplikatoren in der Region werden geschult, um dann die Lehrkräfte vor Ort zu qualifizieren und zu beraten. Dies geschieht dann in kurzfristigen, punktuellen Maßnahmen. Die Konzepte enthalten eine Basis von guten Ideen, die vor Ort aber leider nur partiell umgesetzt werden.

Inhaltliche Schwerpunkte

Die gesammelten Maßnahmen stammen aus fast allen Bundesländern, die jeweils sehr unterschiedliche Fortbildungssysteme und sehr unterschiedliche Inklusionskonzepte und entsprechend vielfältige Angebote für das schulische Personal entwickelt haben. Die Inhalte von 700 Maßnahmen wurden inhaltsanalytisch geclustert und zu 5 Clustern mit jeweils drei Unterkategorien zusammengefasst (**Tabelle 7**)

Deutlich wird, dass der Schwerpunkt mit fast der Hälfte der Maßnahmen eher auf den konventionellen Inklusionsthemen der Implementierung sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule liegt. Ein noch etwas differenzierterer Blick auf die Unterkategorien zeigt auf, dass neben dem sonderpädagogischen Fachwissen am häufigsten die Kategorien Didaktik/Methodik, fachspezifische Unterrichtsentwicklung und Diagnostik/Förderplanung vorkommen.⁴⁴ Es finden sich fast ausschließlich Angebote zur Heterogenitätsdimension der Behinderung, durch die eine Verkürzung des Inklusionsverständnisses gespiegelt wird. Dies ist

⁴³ Amrhein, Bettina (2015), S.144

⁴⁴ Amrhein/Badstieber 2013, S. 17. Leider enthält die Studie für diesen Teil keine genauen Daten sondern nur eine graphische Darstellung.

Inhaltscluster der Fortbildungsmaßnahmen zur Inklusion (n=700)		%
1. Grundlagen inklusiver Bildung	- Inklusive Werte und Haltungen - Rechtliche Rahmenbedingungen - Kick-off Inklusion	12
2. Inklusive Unterrichtsentwicklung	- Didaktik/ Methodik - Leistungsbewertung - Fachspezifische Unterrichtsentwicklung	24
3. Inklusive Struktur und Schulentwicklung	- Index für Inklusion - Steuerung - Ganztage	9
4. Implementierung Sonderpädagogischer Förderung in der Regelschule	- Gemeinsamer Unterricht - Sonderpädagogisches Fachwissen - Diagnostik/ Förderplanung	45
5. Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung	- Interdisziplinäre Teamarbeit - Beratung/ Kooperation - Vernetzung/ Übergänge	10

Tabelle 7: Cluster der Fortbildungsmaßnahmen mit Unterkategorien

sicherlich ua. durch die große Herausforderung von allgemeinbildenden Schulen bedingt, sich auf ein sehr erweitertes Spektrum von Leistung, Verhalten und Persönlichkeit einzustellen und dem rechtlichen Rahmen der Aufnahme bisher in Sonderschulen exkludierten Schülerinnen und Schüler einzuhalten. „Es zeigt sich die Gefahr, dass die Angebote damit weiterhin einer Integrationslogik folgen, der es mehr um eine bloße Anreicherung bestehender Strukturen und Praktiken der allgemeinen Schule mit sonderpädagogischen Inhalten, als um einen tatsächlich grundlegend veränderten Umgang mit Heterogenität geht.“

Die Autoren folgern, dass es wahrscheinlich ist, „dass diese Maßnahmen fast ausschließlich von sonderpädagogischen Fachkräften durchgeführt werden. Verknüpfungen zu anderen Bereichen des Umgangs mit Vielfalt in der Schule konnten nur in seltenen Fällen identifiziert werden.“

Ob diese Maßnahmen tatsächlich auf die unmittelbare Durchführung von Unterricht orientiert sind, wie die Autoren mutmaßen, müsste genauer untersucht werden. Deut-

lich reduziert sind die Angebote im Bereich der Schulentwicklung und der Vernetzung bzw. Kooperation.

Diese Inhaltsstruktur ist u.E. hervorragend für eine Bundesländer übergreifende Zusammenarbeit der Experten für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal geeignet. Entsprechende Möglichkeiten inhaltsanalytischer Vorgehensweisen wären auch für andere Themenbereiche wünschenswert.

Aus der Trendanalyse werden 10 Empfehlungen abgeleitet, die auch heute noch als nicht eingelöst betrachtet werden können oder müssen⁴⁵:

- Inklusion als die volle Teilhabe aller Schüler am Unterricht verstehen
- Inklusion als Schulentwicklungsprozess verstehen
- Professionalisierung für erweiterte Schulleitungen gestalten
- Rolle der Sonderpädagogik im inklusi-

⁴⁵ Amrhein/Badstieber 2013, S. 20 ff.

- ven System klären
- Akteure über die Dauer des Umsetzungsprozesses hinweg unterstützen und vernetzen
- Prozesse von Anfang an durch Evaluation begleiten
- Professionalisierung durch einen Wechsel von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen weiterentwickeln
- Konzepte einer inklusiven Pädagogik, Didaktik und Diagnostik bereitstellen
- Multiprofessionelle Teams entwickeln

Bei einer Neukonzeptionierung der dritten Phase der Lehrerbildung könnte Inklusion so zu einer der „zentralen Querschnittsaufgaben“ der Lehrerfortbildung werden. Bettina Amrhein skizziert zentrale Aspekte einer solchen Veränderung. Sie fordert stärker Maßnahmen, die die Unterrichts- und Qualitätsentwicklung der ganzen Schule in den Blick nehmen, stärker schulinterne Prozesse anregen und strukturieren. Die gemeinsame kooperative Arbeit in den Schulen an „inklusive Werten und Praktiken“ soll Mittelpunkt der Veränderungsprozesse werden. Damit stellt sie auch den Terminus „Lehrerfortbildung“ zur Diskussion, weil er ihres Erachtens zu kurz greift. Sie fordert ein neues, „inklusionsorientiertes Modell der Lehrerbildung“, das zu einer neuen Fortbildungskultur von Lehrkräften führt, die in „kooperativen, inklusiven Projekten in einer Bildungsregion“ zusammenarbeiten und ihre Professionalität weiterentwickeln.⁴⁶

Zusammenfassung und Handlungsbedarf

1. Grundlage der Studie zur Fortbildung im Bereich der Inklusion von Amrhein und Badstieber waren die Online-Kataloge der Bundesländer und Befragungen in den Landesinstitutionen von fünf Ländern. Insgesamt wurden 775 Veranstaltungen in die Untersuchung einbezogen.
2. Als Qualitätskriterien wurde – ausgehend von einem erweiterten Inklusionsbegriff – definiert, dass die Fortbildung

⁴⁶ Amrhein, Bettina (2015), S.152f.

3. Die strukturellen Ergebnisse zeigen, dass die Formate der Fortbildungsveranstaltungen zeitlich sehr kurz (42% unter sechs Stunden) und singulär (90%) sind. Die Adressaten sind eher einzelne Lehrkräfte als Teams oder ganze Kollegien. Auch sind die Ausschreibungen in der Regel nicht an das ganze pädagogische Personal und selten an Teams gerichtet.
4. In den Fortbildungen werden kaum evaluative Maßnahmen angesprochen, obwohl andere Studien aufzeigen, dass in mehreren Bundesländern Evaluationsmaßnahmen zur Qualifizierung im Inklusionsbereich durchgeführt werden ((Preuss-Lausitz 2014). Es gibt keine länderübergreifende Auswertung und Veröffentlichung der Ergebnisse.
5. Es lassen sich acht unterschiedliche Fortbildungsstrategien identifizieren: Von der Qualifizierung zentraler Akteure über Modellregionen, Vernetzungen, Einrichtung von Beratungsstellen bis hin zu Materialienentwicklung und Evaluationsmaßnahmen (s.o.). Zu diesen Strategien liegen aber kaum empirische Daten vor.
6. Die Beschreibungen der Fortbildungsmaßnahmen wurden inhaltsanalytisch geclustert. Das Kategoriensystem (fünf Bereiche mit jeweils 3 Unterkategorien) kann eine hervorragende Basis für eine länderübergreifende Kooperation bilden. Die Methode sollte auch in anderen Fortbildungsbereichen verwendet werden.
7. Die überwiegende Anzahl der Fortbildungsmaßnahmen bezieht sich auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung. Es bedarf dringend einer neuen Studie, um zu klären, ob dieses eingegrenzte Inklusionsverständnis auch heute noch bundesweit die Fortbildung im Bereich der Inklusion prägt.
8. Von den Empfehlungen von Amrhein und Badstieber sollten besonders die

folgenden Aspekte in einer neuen Studie berücksichtigt werden:

- Inklusion als umfassenden Schulentwicklungsprozess begreifen
- Akteure müssen über den Einführungsprozess hinaus unterstützt werden
- Qualifizierung ist als Professionalisierung zu betrachten
- Multiprofessionelle Teams sollten Basis der Maßnahmen sein

2.4 Umgang mit Heterogenität und Vielfalt – Fortbildung für das Unterrichten in der Migrationsgesellschaft

Die KMK geht davon aus, dass allein im Schuljahr 2015/16 „nahezu 300.000 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in allgemein- und berufsbildende Schulen in Deutschland aufgenommen worden sind. Der größte Anteil mit 200.000 bis 250.000 Kindern und Jugendlichen entfällt hierbei auf Geflüchtete, zum Teil unbegleitete minderjährige Geflüchtete“.⁴⁷ Die Zahlen für die Schuljahre 2016/17 und 2017/18 liegen noch nicht vor, aber es dürften zusätzlich mehr als 100000 dazu gekommen sein, legt man die Asylersanträge für 2016 für 6 bis 18 jährige Kinder und Jugendliche zugrunde.⁴⁸ Insgesamt sind zwar nur zwei Prozent aller Schüler Flüchtlinge, aber der Unterricht verlangt verstärkt Lehrerkompetenzen, die an den Schulen nur in geringem Maße vorhanden sind. Die KMK rechnete in 2015 allein mit einem Mehrbedarf von 20000 Lehrkräf-

ten⁴⁹, inzwischen dürfte der Bedarf und der Mangel größer geworden sein.⁵⁰ Insgesamt hat fast ein Drittel der Schülerschaft einen Migrationshintergrund.

Wie Lehrkräfte auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Schulen vorbereitet werden, wurde in einer Studie „Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt“! vom Mercator Institut für Sprachförderung und DaZ und dem Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration untersucht⁵¹. Da es von den Ländern keine offen zugänglichen Daten über durchgeführte Fortbildungsveranstaltungen gibt, wurden die zentralen Fortbildungskataloge, d.h. die Online-Datenbanken und die Printausgaben der 16 Bundesländer analysiert.

**Morris-Lange / Wagner / Altinay:
Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Mercator Institut, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin 2016**

Die Länderkataloge stehen also im Mittelpunkt der Studie, weil sie die „bestzugängliche Angebotsübersicht“ bieten und das Nachfrageverhalten der Lehrkräfte und Schulen beeinflussen. Ob sich die Katalo-

⁴⁷ Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016) ; https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklaerung-Integration.pdf

⁴⁸ Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hg.; 2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene – Entwicklungen im Jahr 2015.

⁴⁹ <http://www.tagesspiegel.de/wissen/kultusministerkonferenz-20-000-lehrer-fuer-fluechtlinge-benoetigt/12432484.html>

⁵⁰ Siehe auch Daschner, Peter, Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick, in: Nele McElvany u.a. (Hg.), Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Waxmann, Münster/New York 2017. S. 11 - 26

⁵¹ Morris-Lange, Simon / Wagner, Katharina / Altinay, Lale: Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Hrsg. v. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Policy-Brief 4/2016. Berlin 2016.

ge auch auf die Genehmigungspraxis der Schulbehörden auswirken, die „über die Passung von Fortbildungsinhalten und Fortbildungspersonal entscheiden“, ist sicherlich in den Ländern sehr unterschiedlich, dürfte aber als allgemeine Aussage bezweifelt werden.

Im Frühjahr 2015 wurden über 25000 Fortbildungsangebote systematisch nach 32 Sachbegriffen für Fortbildungsinhalte untersucht. (**Tabelle 8**⁵²)

Die Auswahl wurde dann nach Fortbildungsangeboten, die überwiegend Qualifikationen im Bereich Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz vermitteln, überprüft und die Formate festgestellt. Eindeutig sonderpädagogisch ausgerichtet Fortbildungen wurden nicht aufgenommen. Die Ergebnisse wurden mit den Landesinstituten für Lehrer(fort)bildung im Hinblick auf Vollständigkeit abgeklärt.⁵³

Da die Fortbildungsangebote in der Regel nach Fächern und fächerübergreifenden Bereichen geordnet sind, ist es für die Lehrkräfte oft schwierig, einen genauen Überblick über das gesamte Fortbildungsangebot zu erhalten. Die Autoren identifizieren Lücken im Angebot im Umgang mit Vielfalt in den Fortbildungsangeboten. Zentrale, regionale und schulinterne Fortbildungen haben jeweils spezifische Funktionen für Lehrkräfte und Schulen. Für eine bewusste Entscheidung müssten die Angebote vergleichbar vorliegen. In der Studie wurde festgestellt, dass die Angebote zwar komplementär sind, aber nicht immer trennscharf zwischen den Ebenen und Funktionen unterscheiden. „Ein unvollständiger Katalog erschwert daher nicht nur die Fortbildungssuche der Lehr-

kräfte, sondern auch einen Vergleich zwischen den Bundesländern.“⁵⁴

Die Anzahl der Fortbildungen wurden zu der Gesamtzahl in den Fortbildungskatalogen vorhandenen Angebote ins Verhältnis gesetzt. Dabei zeigt sich, dass die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt einen hohen Anteil von Fortbildungen zu sprachlicher und kultureller Vielfalt aufweisen, die restlichen Bundesländer eher einen niedrigen. Leider gibt es auch hier keine Daten, so dass die Unterschiede, die sehr gravierend sein sollen, nicht zu interpretieren sind.⁵⁵

Eine inhaltliche Analyse der Angebote zeigt, dass Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz häufig in unterschiedlichen Fortbildungsveranstaltungen thematisiert werden. Dies ist in bestimmten Bereichen sinnvoll, wenn spezifische Fragen des Aufbaus von Sprachkompetenz thematisiert werden. Immer geht es aber auch darum, den Zusammenhang von sprachlicher und kultureller Vielfalt im Unterricht und in der Schule zu verankern. Die Autoren der Studie sehen diese bildungspolitische Zielvorstellung nur in den Fortbildungskatalogen in Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt verankert, in denen in mehr als der Hälfte der Angebote sprachliche und interkulturelle Aspekte gemeinsam behandelt werden.⁵⁶ Eine Analyse der Inhalte der Fortbildungsangebote wird nicht dargestellt, obwohl sie eine Voraussetzung für die gemachten Aussagen ist. In vielen Ländern werden verstärkt Angebote zu Konzepten durchgängiger Sprachbildung gemacht, in denen sprachsensibler Fachunterricht nicht mit interkultureller Bildung verbunden werden muss. Ein Blick in die Fortbildungskataloge mehrerer Länder zeigt, dass es sich vielfach um Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache oder Alphabetisierung handelt. In diesen Bereichen kann Sprachbildung nicht von interkultureller

52 Ebd., S. 30

53 Leider werden in dem Policy-Brief keine Auswertungsdaten dokumentiert, so dass weder genauere Länderaussagen noch Vergleiche angestellt werden können. In die Erhebung der Daten, ihre Überprüfung und die Analyse ist eine nicht unerhebliche Arbeit gesteckt worden, wie der Beschreibung der Erhebungsmethoden zu entnehmen ist. Die Ergebnisse werden nur in zusammenfassenden Aussagen mit relativ pauschalen Übersichten dargestellt

54 Morris-Lange u.a., Berlin 2016, S. 19.

55 Ebd., S. 17.

56 Ebd.

Alphabetisierung	Migration
DaF	Migrationshintergrund
DaZ	neu zugewandert
Deutsch als Fremdsprache -	Seiteneinsteiger -
Deutsch als Zweitsprache	Seiteneinstieg
Diversität	Sprachbildung
durchgängige Sprachbildung	Spracherwerb
Flüchtling	Sprachförder -
Geflüchtete	sprachliche Bildung
heterogen -	sprachsensibel
Inklusion	Sprachsensibilität
inklusiv	Vorbereitungsklassen
Integration	Willkommensklassen
interkultur -	Zuwanderung
internationale Klasse	Zweitsprach -
mehrsprach -	Zweitsprach -

Tabelle 8: Suchbegriffe für die inhaltliche Analyse der zentralen Fortbildungskataloge der Bundesländer zum Thema Sprachbildung und interkulturelle Kompetenz

Bildung getrennt werden.

Wie am Anfang dieses Abschnitts schon skizziert wurde, ist die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung sehr stark an Faktoren wie Zeitdauer, didaktische Sequenzierung von Input, Erprobung und Reflexion und an die Möglichkeit, eigene Wirksamkeit zu erfahren und diese in den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler beobachten zu können, gebunden.⁵⁷

In der Analyse von mehr als 1000 Veranstaltungen wurde in dieser Studie festgestellt, dass sie überwiegend aus einzelnen Tages- oder Halbtagsveranstaltungen bestehen, die einen längerfristigen Kompetenzerwerb nicht möglich machen. Längerdauernde Veranstaltungen von drei bis fünf Tagen mit eingelagerten Erprobungs- und Reflexionsphasen sind nur in wenigen Fällen erkennbar.

Zudem gibt es nur wenige inhaltliche Zusammenhänge zwischen den Angeboten, so dass ein zielgerichteter Kompetenzauf-

bau für die Lehrkräfte nicht möglich ist. Die Formate der Fortbildungsveranstaltungen sind wenig praxisnah und innovativ, kaum mit schulinterner, kollegialer Fallberatung und Hospitationen oder mit Formen der Selbstreflexion verbunden. Es herrschen inputorientierte Vortrags- und Workshop-Formate vor, so dass praktische Konsequenzen für den Schulalltag bezweifelt werden.⁵⁸

Die Studie kommt letztlich zu dem Schluss, dass für einen Großteil der Lehrenden der Unterricht in Klassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft und Familiensprache längst der Normalfall ist. Doch werden sie in den meisten Bundesländern immer noch unzureichend auf den Schulalltag in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet. Dies gilt für Studium, Referendariat und die Lehrerfortbildung.

Für den systematischen Ausbau der Lehrerfortbildung zu sprachlicher und kultureller Vielfalt empfehlen SVR-Forschungsbereich und Mercator-Institut folgende Maßnahmen:⁵⁹

- Alle Lehramtsstudierenden sollten Ba-

⁵⁷ Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? Loccumer Protokoll, Band 26/14, Reihe Forum Lehrerfortbildung, Heft 46/2015, 11-49.

⁵⁸ Moris-Lange, Berlin 2016, S. 19.

⁵⁹ Ebd., S. 15 und S. 24 f.

siskompetenzen in Sprachbildung und im Umgang mit kultureller Vielfalt erwerben. Dies erfordert konkrete Vorgaben der Länder und eine Hochschullehre, die sich stärker am Bedarf der Schulpraxis orientiert.

- Deutschlandweit sollten mehr Fortbildungen zu Sprachbildung, interkultureller Kompetenz und anderen akuten Qualifizierungsbedarfen wie z. B. Umgang mit traumatisierten Schülern oder Rassismus angeboten werden. Zudem sollten die Länder bessere Rahmenbedingungen für Fortbildungen schaffen, die langfristig angelegt und für ganze Lehrerteams, z.B. als professionelle Lerngemeinschaften, konzipiert sind. Erst das aktive Mitwirken des ganzen Kollegiums kann ein angemessenes lernförderliches Klima für eine heterogene Schülerschaft erzeugen.
- Informationen über Aus- und Fortbildungsinhalte sollten nutzerfreundlicher und zentral zugänglich sein. Darüber hinaus sollten Hochschulen, Landesinstitute und weitere Einrichtungen ihre Angebote nicht nur erweitern, sondern bestehende Qualifizierungsmöglichkeiten auch besser miteinander verzahnen. Ziel ist, dass Studium, Referendariat und Fortbildung künftig besser ineinandergreifen.

In einer qualitativen Studie wurden von Teams an den Universitäten Bremen und Oldenburg (Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, Dr. Anna Aleksandra Wojciechowicz, Prof. Dr. Paul Mecheril und Frau Saphira Shure) ebenfalls alle Phasen der Lehrerbildung auf Länderebene, länderübergreifender Ebene und auf Bundesebene untersucht.⁶⁰

⁶⁰ Stiftung Mercator (Hg.): Ankommen in der Migratonsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, Dr. Anna Aleksandra Wojciechowicz, Prof. Dr. Paul Mecheril und Frau Saphira Shure.

Karakaşoğlu / Wojciechowicz / Mecheril / Shure: Angekommen in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Stiftung Mercator, 2017.

Im Bereich der Phase 3, der Fortbildung wurden Fortbildungsangebote, Vorgaben, Empfehlungen, Informationstexte und Konzepte für die inhaltliche Ausgestaltung von Fortbildungen ausgewertet. Besonders Dokumente aus den Ländern Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen sind in die Studie eingeflossen. Die Resultate lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Qualifizierung ist in allen Phasen unzureichend im Hinblick auf Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik in der Migrationsgesellschaft.
- Themen wie Heterogenität, interkulturelle Bildung, Migration und Migrationsgesellschaft werden in den Angeboten zwar berücksichtigt, Lehrkräfte können sich das notwendige Wissen aber nicht systematisch aneignen, um eine entsprechende Lernkultur in der Schule zu gestalten.
- Schulen laufen Gefahr, die migrationsgesellschaftliche Ungleichheit fortzuschreiben.
- Die Thematisierung von Migration und Migrationsgesellschaft ist häufig problem- und defizitorientiert und nur auf Migranten reduziert.

Es wird festgestellt, dass das Verständnis von pädagogischem Können zu mechanistisch ist: „Häufig wird nicht thematisiert, dass die (angehenden) Lehrer (selbst-)reflexiv mit ihren Einstellungen und Haltungen zu Migration umgehen lernen müssen. Auch bleibt vielfach offen, welche Rolle sie selbst bei der Herstellung von Ungleichheit in der Schule spielen...“⁶¹

Wie Hochschulen in diesen Qualifikationsprozess eingebunden sein können, kann man in der Studie von Claudia und Maren

⁶¹ Ebd.

Siems zu den Fortbildungsangeboten in dem von der Stiftung Mercator geförderten Projekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ sehen⁶². So werden in Nordrhein-Westfalen innerhalb des Jahres 2014 allein über die Universität Duisburg-Essen 333 Veranstaltungen angeboten, davon 156 in schulinternen Fortbildungsveranstaltungen. Es werden unterschiedliche Formate angeboten, zu denen auch Möglichkeiten prozessbegleitender Qualifizierung und Beratung gehört. Über 2000 TeilnehmerInnen nahmen an einer Evaluation der Veranstaltungen teil, die zu 94 % positiv beurteilt wurden, obwohl die Veranstaltungen von den Teilnehmern nicht freiwillig gewählt, sondern verpflichtend gewesen sind. Der über mehrere Jahre erhobene Bedarf ist sehr stark gestiegen. Von den Autorinnen wird das Fehlen eines stimmigen Ausbildungskonzepts beklagt, dass die verschiedenen Lehrerbildungsphasen sinnvoll zusammenbindet und auch überregional abgestimmt ist. Nur so könnten die Professionskompetenzen abgestimmt weiterentwickelt werden.

Der Interkulturelle Arbeitskreis der Bundesländer INKA (siehe 1.4) fordert mit Blick auf die Fortbildungsangebote und den gegenwärtigen Entwicklungen in den Schulen, „dass den Schulen und Kollegien „Denkräume“ und Strukturen für die interkulturellen Entwicklungsprozesse zur Verfügung gestellt werden müssen. Fortbildungsmaßnahmen müssen die Entwicklung demokratischer Schulkulturen unterstützen, die den Anforderungen einer Migrationsgesellschaft gerecht werden. Nachhaltig kann Fortbildung nur sein, wenn sie systemisch angelegt ist und die inneren Prozesse und Strukturen in den Schulen unterstützt.“⁶³

62 Benholz, Claudia/ Siems, Maren: Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In: DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 13, S. 35 – 51.

63 Unveröffentlichte Stellungnahme der Sprechergruppe von INKA am 17.07.2018; siehe www.inka.lehrerfortbildung.de

Zusammenfassung und Handlungsbedarf

1. In drei Studien werden Fortbildungsangebote untersucht, die eine Reaktion auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft durch Migration sind und entsprechende notwendige Kompetenzen bereitstellen sollen.
2. Alle Lehrkräfte sind von den Veränderungen der Schülerschaft betroffen und haben hohe Fortbildungsbedarfe, um im Schul- und Unterrichtsalltag auf Vielfalt und Heterogenität angemessen reagieren zu können. Sprachbildung und interkulturelle Bildung stehen dabei im Vordergrund.
3. In allen drei Studien wird ein unzureichendes Angebot bezogen auf die vorhandene Bedarfslage festgestellt. Die Angebote sind quantitativ und qualitativ nicht der Entwicklung der Schülerschaft angemessen. Insgesamt wird nur ein Bruchteil der Lehrkräfte erreicht.
4. Die Formate der Fortbildungsangebote sind in der Regel zeitlich reduziert. Mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen und -reihen werden nur in wenigen Bundesländern verstärkt angeboten. In der Regel werden Einzelveranstaltungen für einzelne Lehrkräfte durchgeführt, die in keinem Zusammenhang mit anderen Fortbildungsangeboten stehen.
5. Eine systemische Orientierung ist nicht zu erkennen. Es werden zwar Angebote für ganze Kollegien gemacht, über diese gibt es aber keine länderbezogenen oder gar länderübergreifende Daten, so dass über Bedarf, Praxis und Wirkung keine Aussagen gemacht werden können. Die Fallstudie der Universität Duisburg-Essen zeigt auf, dass im schulinternen Fortbildungsbereich ein hoher Bedarf besteht. Die Einbettung der Fortbildungsangebote in Schulentwicklungsprozesse sollte in allen Veranstaltungen ausgewiesen werden.
6. In dem vorhandenen Angebot ist das Verhältnis von Sprachbildung und interkultureller Bildung nur unzureichend hergestellt. In vielen Veranstaltungen

zur Sprachbildung (DaZ, Alphabetisierung, Durchgängige Sprachbildung) fehlen die inhaltlichen Bezüge zu interkulturellen Zielsetzungen.

7. In den untersuchten Angeboten fehlt eine Differenzsensibilität und –kritik, Migration wird oft defizitorientiert reduziert thematisiert, Vielfalt als Chance zu begreifen scheint die Fortbildungsebene noch nicht erreicht zu haben.

In allen drei Studien wird festgestellt, dass ein systematisches Bildungskonzept fehlt, das die notwendigen Kompetenzen aller Lehrkräfte beschreibt, alle Lehrbildungsphasen einbezieht und auch länderübergreifend abgestimmt ist.

2.5 Berufseingangsphase für Lehrkräfte (BEP)

Die Berufseingangsphase, die die ersten Berufsjahre nach dem Referendariat oder der zweiten Lehrbildungsphase umfasst, gilt als „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Hier bilden sich personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität.

Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“⁶⁴

Die Kultusministerkonferenz hat in der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt“, unter dem Stichwort Personalentwicklung festgelegt, dass der „Berufseingangsphase ein besonderer Stellenwert“ zukommt. „Durch Fortbildung sollen die beruflichen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer kontinuierlich

weiterentwickelt werden. Sie soll sicherstellen, dass die Personalentwicklung in den fachlich und pädagogisch professionellen Bereichen und in Schulorganisation und Schulmanagement dem Entwicklungsstand der Wissenschaft und der beruflichen Praxis entspricht.“⁶⁵

Forschungen zur Berufseingangsphase haben gezeigt, dass die Komplexität der beruflichen Anforderungen sprunghaft ansteigt⁶⁶ und mit dem Druck der alltäglichen Praxis, auf die unzureichend vorbereitet wurde, teilweise auch ein Verlust bestimmter Qualifikationen und ein unzureichender Aufbau von Professionalität stattfindet.⁶⁷ In Studien wurden bei Berufsanfängern vier besondere Anforderungsbereiche identifiziert: „identitätsstiftende Rollenfindung“, „adressatenbezogene Vermittlung“, „anerkenkende Klassenführung“ und „mitgestaltende Kooperation in der Schule“⁶⁸. Diese Bereiche können als berufsbiographische Entwicklungsaufgaben begriffen werden, die gezielt aufgegriffen werden müssen. Eine Begleitung der Berufseingangsphase für die ersten Berufsjahre ist für viele Berufsanfänger für ihre Professionalitätsentwicklung sehr bedeutsam.

Ab 2000 wurden zunächst in wenigen Bundesländern spezifische Angebote in den Fortbildungsinstitutionen gemacht. 2006 fand dann eine erste Fachtagung am

⁶⁴ Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für die Lehrämter (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz i.d. Fassung vom 10.10.2013)

⁶⁵ Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe: Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: Hellmer, Julia/Wittek, Doris: Schule im Umbruch begleiten. Opladen, Berlin, Toronto 2013.

⁶⁶ Hericks, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2006.

⁶⁷ Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe: Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 35, 2017, S. 301 – 317.

⁶⁸ Terhart, Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel 2000, S. 128.

Landesinstitut in Hamburg statt, auf der sich ein Netzwerk der Landesinstitute, eine „Bundeskoordination für die Berufseingangsphase“ gründete. In vier Bundesländern gab es ein strukturiertes Angebot, sukzessiv kamen weitere Länder und Städte hinzu. 2010 wurde in der Evangelischen Akademie Loccum eine Zwischenbilanz gezogen.⁶⁹ 2013 wurde von dem bundesweiten Koordinierungsgremium zur Berufseingangsphase ein Grundlagenpapier zu den „Gelingensfaktoren für eine Berufseingangsphase (BEP)“ erstellt.⁷⁰

In 2017 gibt es in 14 Ländern Unterstützungsmaßnahmen für die Berufseingangsphase mit sehr unterschiedlichen Angeboten, die in zwei Studien zur Lehrerbildung dargestellt wurden.⁷¹

In Bayern⁷², Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein gibt es kein staatliches Angebot, aber auch in anderen Ländern kann kaum von einem hinreichenden Angebot gesprochen werden. In den Pädagogischen Instituten in München und Nürnberg werden jedoch strukturierte Begleitungen angeboten.

In keinem Bundesland gibt es eine verpflichtende Berufseingangsphase. Hamburg hat nach einer Zeit der verpflichtenden Teilnahme an einjährigen kollegialen Austauschgruppen dies 2016 wieder den Berufseinsteigern freigestellt. In Bremen

und Hamburg gibt es darüber hinaus eine verpflichtende Eingangsveranstaltung.

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

Walm /Wittek: Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Frankfurt/Main 2014

Der Stand der Entwicklung in den einzelnen Bundesländern kann den genannten Studien entnommen werden, die allerdings nur auf den öffentlich zugänglichen Quellen beruhen und damit nicht immer den aktuellen Stand darstellen⁷³. Vergleicht man diese Beschreibungen, so können die folgenden Grundelemente von begleiteten Berufseingangsphasen identifiziert werden:

1. **Auftaktveranstaltungen:** Für den Einstellungsjahrgang gibt eine Auftaktveranstaltung, die mit Workshops zu den Angeboten in der Berufseingangsphase aber auch mit bestimmten Themenschwerpunkten verbunden sein kann. In einigen Bundesländern wie Hamburg und Bremen haben diese Auftakttage verpflichtenden Charakter, es findet eine offizielle Begrüßung, ggf. auch durch den Senator oder Minister, statt.
2. **Fachtagungen:** Den Berufseinsteiger_innen unterschiedlicher Einstiegsjahrgänge werden Themen angeboten, die ihrer Professionalitätsentwicklung dienen, wie z.B. Gesundheit im Lehrberuf, lernwirksam unterrichten, inklusive Schule u.a.
3. **Starter-Set und/oder Handreichungen zu Beginn der BEP:** Für alle Berufseinsteiger_innen wird eine Grundinformation zusammengestellt, die sich aus den

69 Grimm, Andrea / Schoof-Wetzig, Dieter (Hg.): Wenn der Anfang gelingen soll – Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften, Rehburg-Loccum 2012.

70 Bundesweites Koordinierungsgremium zur Berufseingangsphase (Hg.): „Gelingensfaktoren für eine Berufseingangsphase (BEP)“, Freiburg 2013

71 Pasternack, Peer u.a.: Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2017. Walm, Maik/Wittek, Doris: Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Frankfurt/Main 2014. Beide Expertisen wurden im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellt und von der GEW veröffentlicht.

72 In den Städten München und Nürnberg werden in Kooperation mit den städtischen Fortbildungsinstituten strukturierte Begleitungen und Fortbildungen angeboten.

73 So gibt es z.B. in Mecklenburg-Vorpommern ein Pilotprojekt zur Berufseingangsphase, während in anderen Ländern wie Niedersachsen oder Rheinland-Pfalz trotz differenzierter Konzepte z.Z. kaum Angebote erkennbar sind.

schulorganisatorischen Grundlagen des Landes, wesentlichen rechtlichen Bestimmungen, zentralen Beratungsmöglichkeiten, wichtigen inhaltlichen Frage- und Problemstellungen für das erste Berufsjahr, Angeboten für Supervision und Begleitung usw. zusammen setzen. Wurden diese Informationen den Berufseinsteigern noch vor einigen Jahren in umfangreichen Ordnern übergeben, so finden sich heute eher schlankere Informationsbroschüren oder Internetplattformen, von denen sich Informationen nach Bedarf heruntergeladen lassen. In der Hälfte der Bundesländer werden diese Handreichungen angeboten.

4. **Handreichungen für Schulleitungen:** Zentraler Ort der Betreuung von Berufseinsteigenden ist und bleibt die Schule. Eine wesentliche Entwicklungsaufgabe beim Berufseinstieg ist die Einbindung in das Kollegium und die Gestaltung der kollegialen Kooperation. Hier haben Schulleitungen eine Schlüsselrolle. Da die Maßnahmen und Strategien der Einbindung von neuen Kolleginnen und Kollegen nicht immer zum Qualifizierungskanon von Schulleitungen gehören, sind entsprechende Informationen notwendig. Die Bundeskoordination BEP hat in ihrem Papier zu den Gelingensbedingungen (s.o.) die notwendigen Inhalte für die Schulleitungsqualifizierung vorgeschlagen.
5. **Kollegiale Austausch-, Beratungs- und Unterstützungsgruppen:** Als besonders produktiv haben sich kollegiale Austauschgruppen erwiesen, in denen - orientiert an Praxiserfahrungen - berufliche Fragen ausgetauscht und gemeinsam reflektiert werden. Qualifizierte Kolleginnen und Kollegen leiten diese Gruppen an, z.T. auf der Basis von Konzepten wie „Kollegiale Beratung und Supervision“, in denen die Moderatorinnen und Moderatoren ausgebildet wurden oder die schon vor dem Einsatz in der BEP-Phase vorhanden und Auswahlkriterium waren. Erprobte Settings und Abläufe in den Sitzungen haben in der Regel zu einer hohen Zufriedenheit

der Teilnehmenden geführt.⁷⁴

6. **Coachingangebote/ Supervision/ Beratung:** Coaching wird in der Regel einzelnen Berufseinsteiger/innen angeboten, wenn die Fragen- und Problemstellungen zu brisant, zu persönlich und in anderen Gruppen (z.B. in Austauschgruppen oder in der Schule) nicht thematisiert werden konnten. In der Regel sind es Moderator_innen mit Zusatzqualifikationen, die diese Sitzungen durchführen. Aufgrund des hohen Personaleinsatzes sind diese aber zeitlich limitiert. In Hamburg können z.B. Coaching zweimal in zwei Jahren in Anspruch genommen werden und Beratung jederzeit, in Bremen bis zu fünf Coachingsitzungen pro Person in einem quantitativ begrenzten Rahmen. In Sachsen gibt es durch außerschulische Anbieter die Möglichkeit in einer „Begleiteten Berufseinstiegsphase“, an einem Trainings- und Coachingangebot teilzunehmen. Hier sind die Trainer und Trainerinnen mehrheitlich professionelle PsychologInnen.⁷⁵ Während das Training Themen aus den u.g. Fortbildungen aufnimmt und einer Austauschgruppe entspricht, gibt es ein unterstützendes telefonisches Coachingangebot.
7. **Fortbildungsangebote:** Werden die Fortbildungsangebote der Länder miteinander verglichen, so gibt es fast so etwas wie einen Kanon von Themen, die angeboten werden. Diese reichen von Klassenführung, Schulrecht, Lehrgesundheit über Kommunikation, Konflikte lösen und Beratung bis hin zu individueller Förderung und Inklusion. Die Formate sind dabei sehr unterschiedlich: In einigen Ländern werden diese Themen in dreistündigen Kursen erarbeitet, sie können aber auch aus dreiteiligen Sequenzkursen bestehen oder als Schwerpunktbereiche in einem sechsteiligen Jahreskurs ausgewählt werden.
8. **Regionale Netzwerke:** In Flächenländern

⁷⁴ Kubesch, Barbara ua.: Kollegiale Beratung – Erfahrungen und Konzepte. In: Grimm, Andrea / Schoof-Wetzig, Dieter 2012, S.45 ff.

⁷⁵ <http://www.bBEP.de>

(z.B. BB, ST, TH) sind für eine schulübergreifende Kooperation Gruppen oder Netzwerke notwendig, die für kollegiale Begegnungen und Reflektionen die notwendigen personalen Beziehungen möglich machen.

9. **Moderator_innen, Berater_innen, Mentor_innen:** In der Regel werden die Landesprojekte zur Berufseingangsphase von Fortbildner_innen in den Landesinstituten geplant und umgesetzt. Das Personal für die Gruppenmoderation und Fortbildungsangebote wird zentral ausgewählt und z.T. intensiv qualifiziert.
10. **Internet-Plattformen, Email-Service:** Das Basismaterial wird heute sinnvollerweise durch das Internet und entsprechende Informations- und Kooperations-Plattformen zur Verfügung gestellt. Auch können hier die Berufseinsteiger_innen am Aufbau und Ausbau beteiligt werden. Hamburg hat schon sehr früh eine solche Plattform zur Verfügung gestellt.

Diese Elemente werden in den Ländern in unterschiedlichen Kombinationen oder in singulären Veranstaltungen angeboten.

Die zeitliche Länge der Berufseingangsphase dauert in der Regel 3 Jahre, in einigen Bundesländern 2 Jahre, in manchen Projekten bis zu 5 Jahren. In bestimmten Ländern (BW) starten Maßnahmen für Berufsanfänger erst mit dem 2. Jahr.

In Hamburg wird die Beteiligung in den Austauschgruppen (38 Stunden im ersten Jahr) als Arbeitszeit angerechnet, die durch eine Reduzierung um eine Zeitstunde pro Woche ausgeglichen wird. An diesen Gruppen nehmen ca. 55% freiwillig teil. Mit weiteren Fortbildungsangeboten, die in der Regel 3 Stunden dauern, werden weitere 10 % der Bezugsgruppe erreicht.

Die rechtlichen Regelungen zur Berufseingangsphase sind in den Ländern sehr unterschiedlich. Es gibt Gesetze, Verordnungen und Erlasse, in denen die BEP festgeschrieben ist. In manchen Ländern sind es Fortbildungsbereiche, die sich aus Zielvereinbarungen zwischen Landesinstituten und Ministerien ergeben. In manchen

Ländern gibt es nur die Arbeitsbereiche in der Fortbildung, in der entsprechende Veranstaltungen aufgrund institutsinternen Entscheidungen angeboten werden. In mehreren Ländern ist dieser Bereich damit institutionell nicht abgesichert und damit vom jeweiligen Haushalt und aktuellen Schwerpunktsetzungen abhängig.

So gab es in Niedersachsen z.B. ein sehr differenziert ausgearbeitetes Konzept, das die Angebotsstruktur von Hamburg und Bremen auf ein Flächenland übertragen hat. Eine entsprechende Evaluation wurde durchgeführt.⁷⁶ 2018 sind in den Fortbildungsangeboten landesweit nur noch 3 Kurse im ersten Halbjahr zu finden, während 2012 in fast jedem regionalen Fortbildungsbereich mehrere Angebote anzutreffen waren. Auch aus anderen Ländern gibt es Berichte, dass bei ungenügender rechtlicher Absicherung diese Angebote jahresaktuellen Bedarfen oder zufälligen Personalfluktuationen unterworfen sind⁷⁷.

In der Regel ist die Berufseingangsphase an die Fortbildungsinstitutionen (Landesinstitute, regionale Fortbildungsinstitutionen, städtische Fortbildungsinstitute) angebunden, in denen auch die weiteren Fortbildungen für Lehrkräfte verantwortet werden. In Baden-Württemberg sind es die Studienseminare, die in Tandem-Teams (aus dem Studienseminar und aus der Schule) eine sechs Tage umfassende Fortbildungsveranstaltung für jeweils 20 TeilnehmerInnen anbieten.

Die Berufseingangsphase ist empirisch nur sehr unzureichend untersucht. Zwar gibt es eine beispielhafte Untersuchung in Thüringen, die aber ebenso wie eine Erhebung in Niedersachsen schon mehr als fünf Jahre zurück liegt. Quantitative Untersuchungen, die auch den Erfolg und die Effektivität der Maßnahmen zur Berufseingangsphase in den Blick nehmen, sind kaum zu identifizieren.

⁷⁶ Porps, Gerhard/ Schoof-Wetzig, Dieter: Evaluation des Projekts „Die Berufseingangsphase für Lehrkräfte in Niedersachsen“, in: Grimm 2012, S. 29 – 40.

⁷⁷ So gibt es in Rheinland-Pfalz ein differenziertes Konzept mit unterschiedlichen Angeboten (siehe)

ren. In einem Literaturüberblick von Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks über Forschungen zum Berufseinstieg wird zum Themenbereich Begleitung der Einstiegsphase für Deutschland keine Studie ausgewiesen. Eine erste schweizerisch-deutsche Studie ist gerade erschienen: „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg“, ist aber für die Einschätzung der Angebote in den Ländern nicht bedeutsam, da sie keine Daten von Teilnehmer_innen an einer gestalteten Berufseingangsphase einbezieht.⁷⁸ Nadine Göb hat die Faktoren einer Professionalisierung durch Lehrerfortbildung herausgearbeitet: U.a. klare Kriterien für Professionalität, transparente Ziele, systematische Bedarfserfassung, Anreizsysteme für die Teilnahme an den Angeboten, Einbettung in die Fortbildungsziele im Kollegium.⁷⁹

Zusammenfassung und Handlungsbedarf

1. Die Forschung hat die Notwendigkeit einer begleiteten Berufseingangsphase aufgezeigt und die wesentlichen Entwicklungsaufgaben von jungen Lehrkräften identifiziert: „identitätsstiftende Rollenfindung“, „adressatenbezogene Vermittlung“, „anerkennde Klassenführung“ und „mitgestaltende Kooperation in der Schule“.
2. Die wesentlichen Elemente und Formate einer begleiteten Berufseingangsphase liegen auf einem hohen konzeptionellen Niveau vor. Allerdings werden sie nur in wenigen Ländern ausgeschöpft.
3. Die Vereinbarungen der KMK zur Berufseingangsphase sind nur in einem Teil der Bundesländer umgesetzt worden. Hier könnte durch eine bundesweite Bestandserhebung und mit offiziellen Stellungnahmen in einer länderübergreifenden Fachtagung der Ernsthaftigkeit der Vereinbarung mehr Nachdruck

⁷⁸ Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe, 2017

⁷⁹ Göb, Nadine: Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? In: DDS – Die Deutsche Schule, H.1, 2017, S. 9-27.

verliehen werden.

4. Die Auswertung der Studien kommt zu dem Schluss, dass eine „breite Palette von Begleitangeboten“ sinnvoll (ist), die unterschiedliche Zugänge und Verstehenstiefen für die Bearbeitung individueller Entwicklungsaufgaben ermöglicht.⁸⁰ Hierfür müssen die notwendigen personellen und finanziellen Ressourcen in einem Großteil der Länder bereitgestellt werden.
5. Die Wissenschaft hat selbst eigene Forschungsnotwendigkeiten festgestellt, die zusammen mit den Fortbildungsinstitutionen geplant und umgesetzt werden sollten. So wird nach einem phasenübergreifenden Konzept von Entwicklungsaufgaben gefragt, das Studium und 2. Phase einbezieht. Es gibt keine Längsschnittstudien für die berufliche Professionalisierung. Kollegiale Beratung, Mentoring, Coaching und Supervision sollten in ihrer Wirkung untersucht werden.

2.6 Schulleitungsfortbildung

Die Schulleitung hat eine Schlüsselstellung an der Schule inne. Die Leitungs- und Führungskompetenz, die Haltung und das Engagement des Schulleiters⁸¹ entscheiden maßgeblich, ob und wie der Schulbetrieb abläuft und ob und wie sich eine Schule in Anbetracht der sich ändernden Herausforderungen entwickelt. Durch die in allen Bundesländern zunehmende Eigenverantwortung der Schulen, verbunden einerseits mit höheren Entscheidungsfreiräumen und andererseits mit der Verpflichtung zur Rechenschaftslegung, steigt die Bedeutung der Schulleitung. Denn mehr Verantwortung durch Schulleitung bedeutet auch, viele Aufgaben und Entscheidungen, die vorher

⁸⁰ Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe: Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann 2014.

⁸¹ Der besseren Lesbarkeit wegen wird in diesem Artikel die maskuline Form gewählt. Natürlich sind Schulleiterinnen stets mitgemeint.

von der Schulaufsicht wahrgenommen wurden, jetzt in die eigene Hand zu nehmen und dafür die entsprechenden Haltungen und Kompetenzen zu entwickeln. Diese herausragende Bedeutung der Schulleitung wird in allen 16 Bundesländern gesehen, abzulesen insbes. an der Tatsache, dass jedes Bundesland eine spezifische und kontinuierliche Fortbildung für Schulleitung anbietet bzw. in den meisten Fällen verbindlich einfordert.

2.6.1 Überblick: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulleitungsfortbildung in den 16 Bundesländern

Betrachtet man die Parameter der Fortbildung für schulische Führungskräfte in den 16 Bundesländern, so zeigt sich in wesentlichen Punkten eine hohe Übereinstimmung: In allen Ländern gibt es eine Konzeption für die Führungskräftefortbildung, geht man von einem Anforderungsprofil an den Schulleiter aus, wird das Beherrschen derselben Kompetenzen zur Erweiterung der Professionalität als Zielsetzung angestrebt und gehören dieselben Themen zu den Fortbildungsinhalten, resultierend insbesondere aus dem Aufgabenkatalog des Schulleiters. Ebenso wird Schulleitung in allen Bundesländern nicht als eine Funktion gesehen, in der eine Lehrkraft durch die Übernahme des Schulleiteramts plötzlich mit Führungsaufgaben konfrontiert ist und deshalb ab diesem Zeitpunkt Führungskräftefortbildung benötigt. Vielmehr wird berücksichtigt, dass Schule auf verschiedenen Ebenen kompetente pädagogische Führungskräfte braucht, deren Führungskompetenzen auch in diesen Funktionen durch Fortbildung gestärkt werden müssen. Diese pädagogischen Führungsfunktionen sind gleichzeitig Vorstufen zur Schulleitung. So besteht in allen Bundesländern eine Einteilung der Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal in die Phasen „Vor Amt“, „Neu-im-Amt“ und „Berufsbegleitend“, wenngleich mit variierenden Bezeichnungen. Doch andererseits unterscheiden sich die Länder in jedem dieser Bereiche; oftmals sogar innerhalb eines Bundeslandes von Schulart zu Schulart. Im Folgenden wird eine Zusammenschau der

Führungskräftefortbildung dargestellt, die an vielen Stellen mit Beispielen versehen ist, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Eine umfassende differenzierte Darstellung der Schulleitungsqualifizierung aller 16 Bundesländer würde ein Buch mit mehreren hundert Seiten füllen.

2.6.2 Schulleitung: neuer Beruf oder neues Tätigkeitsfeld – Ausbildung oder Fortbildung?

Die Schulleiter selbst und insbesondere Schulleiterverbände betonen, dass sich die Schulleitertätigkeit erheblich vom Lehrerberuf unterscheidet und dass Schulleiter deshalb ein neuer Beruf für eine Lehrkraft sei. Dem schließen sich die Bildungswissenschaftler an und betonen dies auch in ihren Veröffentlichungen und bei Schulleiterkongressen, u.a. Prof. Dr. Hans-Günter-Rolff und Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber. Die meisten Kultusministerien dagegen sind mit dem Begriff neuer „Beruf“ zurückhaltend, da diese Anerkennung u. U. zu laufbahnrechtlichen Konsequenzen führen würde. Sie sprechen von einem neuen „Tätigkeitsfeld“. Auch in Bundesländern, die in ihrer Präambel der Schulleitungsqualifizierung Schulleitung als neuen Beruf bezeichnen, z. B. Baden-Württemberg, Hessen und Schleswig-Holstein, wird das berufsbegleitende Kurs- und Seminarangebot für Schulleitungen nicht als „Ausbildung“ bezeichnet, sondern als „Fortbildung“ - selbst bei den Einführungsveranstaltungen für neu ernannte Schulleiter. Dieser Begriff wird deshalb auch im Folgenden beibehalten. Der Begriff „Qualifizierung“ wird neutral im Sinn von „Tätigkeit, durch die jemand Fähigkeiten erwirbt“ verwendet.

2.6.3 Zeitpunkt der Qualifizierung: drei Phasen

Wie oben schon erwähnt, beginnt Führung in der Schule nicht erst mit dem Tag der Übernahme des Schulleiteramts. In diesem Sinne werden in allen Bundesländern für jede Phase der „Metamorphose“ einer pädagogischen Führungskraft Fortbildungen angeboten: Vor Amt, zum Amtsantritt und

für erfahrene Schulleiter. Thüringen und Sachsen unterteilen die erste Phase in „Orientierung“ und „Amtsvorbereitung“, so dass ihr Konzept 4 Phasen enthält. Mecklenburg-Vorpommern fasst die Fortbildungen zum Amtsantritt und für erfahrene Schulleiter zusammen und hat somit zwei Phasen – „vor Amt“ und „im Amt“. In der vorliegenden Darstellung wird die am häufigsten verwendete Unterteilung in drei Phasen verwendet.

Phase I: Qualifizierung vor Amt

Das Fortbildungsangebot vor der Bestellung zum Schulleiter ist gekennzeichnet durch eine breite Vielfalt der Zielsetzungen und der Zielgruppen und durch eine modulare Anordnung.

Fortbildung zur Orientierung

In nahezu allen Ländern werden in der Phase „Vor Amt“ sogenannte Orientierungs- oder Klärungsseminare angeboten: Lehrkräfte, die sich mit dem Gedanken tragen, eine schulische Führungsposition zu übernehmen, setzen sich in einem Seminar mit Führungsthemen auseinander. Zielsetzung ist einerseits, Lehrern Gelegenheit zu geben, ihre individuelle Einstellung gegenüber einer Führungsposition zu klären und so Fehlentscheidungen und Fehlbesetzungen zu verhindern. Andererseits dienen diese Fortbildungen der Nachwuchsgewinnung, um einem Besetzungstau von Schulleiterstellen vorzubeugen oder ihn zu beheben.

Meist haben diese Seminare Assessment-Charakter. Zum Teil wird die Selbstklärung (z. B. Online Assessment-Instrumente zur Selbstklärung, NLQ Niedersachsen) ergänzt durch die Rückmeldung von erfahrenen Schulleitern, die während des Orientierungsseminars als Beobachter tätig sind (z. B. „Schulleitung als Herausforderung – Orientierungskurs“, Bayern). Hamburg bietet auch eine „Karriereberatung“ für Lehrkräfte an, in der die Teilnehmer die verschiedenen Karrierepfade einer Lehrkraft kennenlernen. Voraussetzung für die Zulassung zu einem Orientierungsseminar ist in der Regel die 1. und 2. Staatsprüfung sowie mehrjährige Berufserfahrung.

Die Bewerbung erfolgt auf dem Dienstweg. In Bayern ist eine besondere Empfehlung des Dienstvorgesetzten für die Zulassung erforderlich.

Fortbildung für Lehrkräfte mit Führungsaufgaben

Auf verschiedenen Ebenen von Schule sind Lehrkräfte mit Führungsaufgaben betraut. So gehören z. B. in Sachsen außer dem Schulleiter noch folgende Personengruppen zum schulischen Führungspersonal:

- stellvertretende Schulleiter
- Schulreferenten
- Fachleiter / Fachberater (unterstützen die Schulaufsichtsbehörden; beraten die Lehrkräfte und wirken bei der Lehrerfortbildung mit)
- Oberstufenberater

In Bayern und Nordrhein-Westfalen zählen zusätzlich die Mitglieder der erweiterten Schulleitung an Gymnasien, Realschulen und Beruflichen Schulen sowie die Leiter von Seminaren und Studienseminaren zu den pädagogischen Führungskräften. In Niedersachsen zählen auch die Didaktischen Leiter dazu sowie die Bildungskoordinatoren in den Bildungsregionen. In Niedersachsen und Bayern wird auch die Fortbildung der Krisen- und Notfallteams sowie in Bayern die Supervisoren-Ausbildung der Schulpsychologen und Beratungslehrer dazugezählt, in Bremen die Fortbildung der Jahrgangseleitungen.

Diese Personen werden zielgerichtet auf die bevorstehenden Herausforderungen vorbereitet bzw. die Tätigkeit begleitend eingeführt und fortgebildet. Diese fachliche Fortbildung wird ergänzt durch Kursinhalte zur Förderung der Führungskompetenz.

Fortbildung für Stellvertreter

In allen Bundesländern außer Thüringen bieten die Landesinstitute oder weitere Fortbildungsebenen /-einrichtungen spezifische Fortbildungen für stellvertretende Schulleiter an. In Thüringen finden gemeinsame Fortbildungen von Schulleitern und Stellvertretern statt. In Bayern können sich die Stellvertreter außerdem aus den Modu-

len des allgemeinen schulartübergreifenden Vorqualifikationsangebots ihr individuelles Qualifizierungsprogramm zu

Stellenwert von Phase I

Fortbildung in Phase I (Vorqualifikation / vor Amt) wird mit unterschiedlicher Verbindlichkeit eingefordert. Beispielsweise muss in Bayern eine Lehrkraft bei ihrer Bewerbung ein Portfolio mit 10 Tagen Führungskräfte-Fortbildung vorlegen, in Berlin eines mit 120 Stunden.

Eine besondere Rolle spielt die Vorqualifikation in Nordrhein-Westfalen. Hier ist sie bereits mit einer Vorauswahl verbunden: Seit 2008 nehmen Lehrkräfte, die sich um ein Amt als Schulleiter bewerben möchten, an einem Eignungsfeststellungsverfahren (EFV) teil. Voraussetzung hierfür ist die Teilnahme an einer 6 Monate dauernden staatlichen Schulleiter-Qualifizierung (SLQ), die von den Fortbildungsdezernaten der Bezirksregierungen und Kursleitungen des „Schulmanagement NRW“ am Landeszentrum für Schulleitungsqualifizierung angeboten werden. Nur wer das EFV bestanden hat, kann sich für eine Schulleiterposition bewerben.

Voraussetzung für die Zulassung zur SLQ in Nordrhein-Westfalen ist, dass eine Lehrkraft die laufbahnrechtlichen Voraussetzungen für eine Ernennung zum Schulleiter erfüllt. Vorrang haben Mitglieder der Schulleitung und Lehrkräfte mit Leitungsaufgaben.

In Hessen ist seit dem Schuljahr 2017/18 ein ähnliches Konzept angelaufen, das innerhalb der kommenden 5 Jahre umgesetzt werden soll.

Phase II: Qualifizierung „Neu im Amt“

Bei erstmaliger Übertragung des Amtes nehmen Schulleiter in allen Bundesländern (außer in NRW, wo die umfangreiche Qualifizierung vor Amt erfolgt) an einer meist verpflichtenden, z. T. „erwünschten“ Qualifizierung teil. Diese ist ein zentrales Element der Führungskräftefortbildung. Ziel ist die Förderung der Handlungskompetenz und Handlungssicherheit in Schulleitertätigkeiten. Umfang und Zeitrahmen sind je nach Bundesland unterschiedlich: Die Qualifizierung

umfasst z. B. in Niedersachsen 25 Tage innerhalb des ersten Dienstjahres, in Bayern 12 Tage, in Thüringen 25 Tage innerhalb von zwei bis drei Jahren einschließlich der Arbeit in festen Lerngruppen, die von Prozessmoderatoren begleitet wird. Sie wird in Kurseinheiten über 2 - 3 Tage organisiert. In den meisten Bundesländern bleiben die Teilnehmer in der einmal gebildeten Gruppe zusammen. Im Laufe des Kurses entsteht eine gegenseitige Unterstützung. So wird eine Überleitung in ein Netzwerk angebahnt. In Rheinland-Pfalz werden die Gruppen als „Transfergruppen“ mit Begleitung eines geschulten Moderators weitergeführt.

Die Kurse werden z. B. in Niedersachsen und Baden-Württemberg von Schulleitern durchgeführt, die in einer Trainerqualifizierung auf diese Aufgabe vorbereitet wurden. In anderen Bundesländern erstellen die Fortbildungsreferenten der Landesinstitute die Programme mit Referenten aus Wissenschaft, Verwaltung und Schulpraxis.

Die Qualifizierung findet z. B. in Niedersachsen in schulformübergreifenden und nach regionalen Gesichtspunkten zusammengesetzten Gruppen statt. In Bayern erfolgt sie nach Schularten getrennt zentral am Landesinstitut (ALP Dillingen).

Phase III: Berufsbegleitende Fortbildung für erfahrene Schulleiter

Im Sinn der Notwendigkeit des individuellen lebenslangen Lernens bieten alle Bundesländer Fortbildungen für erfahrene Schulleitungen an. Ziele sind die Erweiterung und Sicherung der Handlungskompetenz in den Schulleitungsaufgaben, insbesondere im Rahmen von Veränderungsprozessen sowie die Teilnehmer kurzfristig und passgenau mit aktuellen bildungspolitischen Erfordernissen vertraut zu machen.

Beispielsweise findet sich im Fortbildungskatalog das LISUM Berlin-Brandenburg eine Fortbildungsreihe „Erfolgreich leiten und führen können“ und im Saarländischen Landesinstitut für Pädagogik und Medien „Werkstatt Schule leiten“. Die Angebote sind thematisch focussiert an den aktuellen bildungspolitischen Anforderungen und erforderlichen Handlungskompetenzen des

Leitungshandelns.

Meist ist dies ein fakultatives Angebot. In Bayern ist ein Schulleiter verpflichtet, innerhalb der ersten 5 Jahre nach Ernennung 10 Tage Führungskräftefortbildung zu besuchen. In Thüringen muss ein Schulleiter nach Abschluss der Qualifizierung „Neu im Amt“ noch weitere 12 Fortbildungstage für die Zeit zwischen dem vierten und sechsten Jahr nach Aufnahme seiner Leitungstätigkeit nachweisen.

2.6.4 Inhalte der Fortbildung

Die Qualifizierung schulischer Führungskräfte orientiert sich in allen Bundesländern an den rechtlichen Vorgaben für die Schulleitung, an den wissenschaftlich nachgewiesenen Qualitätsmerkmalen von Schule, die in den meisten Bundesländern als „Schulische Qualitätsstandards“ publiziert sind, und an den konkreten Handlungsfeldern von Schulleitung.

Die Gesamtkonzeption der Führungskräftefortbildung ist in allen Bundesländern auf die folgenden sechs Handlungsfelder bezogen; dabei werden in den jeweiligen Konzeptionen unterschiedliche Varianten der Begrifflichkeiten verwendet und unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt:

- Führung und Persönlichkeit einschließlich Rollenwechsel
- Unterricht und Erziehung
- Qualitätsentwicklung und -sicherung
- Personalentwicklung
- Management
- Organisation und Verwaltung, einschließlich Schulrecht und Schule als System

Die Inhalte der Qualifizierung sind auf die Ausprägung entsprechender Kompetenzen ausgerichtet

Qualitätsentwicklung und -sicherung

2.6.5 Beratungsangebote zur Selbst- und Teamleitung

Ergänzend zur Fortbildung besteht in allen Bundesländern das Angebot zu Supervisi-

on / Coaching im Rahmen von Einzel- bzw. Gruppensitzungen für Schulleitungen. Hierzu steht in einigen Fällen systemimmanentes Personal (Bayern: Schulpsychologen mit Supervisionsausbildung / ausgebildete Moderatoren für kollegiale Beratung an Realschulen) zur Verfügung. In den meisten Ländern wählen die Schulleiter nach Bedarf ihren Begleiter aus einer Liste akkreditierter Coaches / Supervisoren aus.

Zum Teil werden die Kosten der ersten Sitzungen vom Landesinstitut / Kultusministerium übernommen (z. B. in Sachsen 6 Sitzungen); weitere Sitzungen sind für die Teilnehmer kostenpflichtig. Das LFI Bremerhaven bezahlt Supervision generell für Schulleitungen und Schulleitungsteams.

In Baden-Württemberg, Sachsen und in Thüringen im Rahmen der vorbereitenden Qualifizierung haben Schulleitungen außerdem die Möglichkeit, in anderen Einrichtungen zu hospitieren, um einerseits Führungsprozesse in der Praxis eines anderen Arbeitskontextes wahrzunehmen und zu reflektieren sowie andererseits Kooperationspartner besser kennen zu lernen. Zu den empfohlenen Einrichtungen zählen Kindergarten, Hort, Hochschulen, Schulverwaltung, Schulaufsicht, Ausbildungsbetriebe, Wirtschaft, soziale Einrichtungen oder Vereine in einem Umfang von bis zu fünf Arbeitstagen

In Rheinland-Pfalz wird das Kursangebot der Phase I ergänzt durch die Möglichkeit der Hospitation an anderen Schulen.

2.6.6 Fortbildungsformate

Die Konzeption der Führungskräftefortbildung berücksichtigt verschiedene Lernanlässe wie Fortbildung im Stil von Seminaren und Workshops, Self-Assessment und Feedback, Selbststudium, professionelle Lerngemeinschaften bzw. Transfergruppen mit Begleitung durch einen Moderator, Netzwerke, eigene Praxis sowie Portfolio. Diese Lernanlässe werden je nach Format und Phase variabel eingesetzt. Sie sind nicht in jedem Konzept vollzählig und in voller Ausprägung vorhanden.

Das am häufigsten verwendete Format für

die Führungskräftefortbildung ist die Präsenzfortbildung mit Seminar- bzw. Workshop-Charakter in Einheiten von einem bis fünf Tage Dauer. Oft gibt es eine Tagesauftaktveranstaltung mit anschließenden Mehrtageseinheiten. Die Fortbildungen der Phase II werden vorzugsweise als Sequenzveranstaltungen gestaltet.

Daneben sind z. B. in Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Bayern internetbasierte Selbstlernprogramme (WBT) im Einsatz sowie Lern- und Kooperationsplattformen zum vernetzten Arbeiten (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen, Thüringen).

Bei Seminaren im Blended-Learning-Verfahren (Bayern), wird eine mehrwöchige Phase des digitalen Lernens, in der vorwiegend Theorie vermittelt wird, mit einem anschließenden Präsenzseminar gekoppelt. Eine Variante ist die Online-Begleitung zwischen den einzelnen Bausteinen einer Fortbildungssequenz.

In Schleswig-Holstein, Bayern, Sachsen und Thüringen bieten jährliche oder im zweijährlichen Rhythmus durchgeführte Schulleitertagungen einer großen Zahl von Schulleitern die Möglichkeit, sich ein „Update“ für Ihre Führungskompetenz zu holen.

2.6.7 Prinzipien der Führungskräftefortbildung

Schulleitungsfortbildung ist „Chef-Sache“ und wird deshalb generell durch eine herausgehobene Institution veranstaltet:

- an Führungsakademien (z. B. Baden-Württemberg)
- am Landesinstitut (z. B. Bayern, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen)
- an einem Landesamt (z. B. Sachsen)
- an der Bezirksregierung oder einer damit speziell beauftragten Institution (z. B. NRW)

Ergänzt wird die Führungskräftefortbildung z. B. in Bayern durch Angebote auf weiteren Fortbildungsebenen („Regionale Lehrerfortbildung“: Ministerialbeauftragte, Regierungen, „Lokale Lehrerfortbildung“ für

Grund- und Mittelschulen: Schulämter).

Die Auswahl der Methoden folgt erwachsenendidaktischen Grundsätzen und wird den Lernanlässen der Qualifizierung zugeordnet. Grundsätzlich sind die Veranstaltungen durch ein hohes Maß an Teilnehmer- und Prozessorientierung sowie das Bemühen um Transfersicherung gekennzeichnet.

Zusammenfassung

Übergeordnetes Ziel der Führungskräftefortbildung ist in allen Bundesländern, über eine gut qualifizierte professionelle Schulleitung eine hohe Schulqualität zu erreichen und dadurch die Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen optimal zu fördern und zu unterstützen. Dass Schulleitung zwar keine direkte, wohl aber eine indirekte Wirkung auf Schülerleistungen hat, ist durch mehrere wissenschaftliche Studien nachgewiesen.⁸² Im Rahmen der Qualifizierung beschreiten die einzelnen Kultusministerien im Detail unterschiedliche Wege, doch in den wesentlichen Punkten zeichnet sich bundesweit eine hohe Aufmerksamkeit gegenüber der Führungskräftefortbildung ab. Und es existiert in allen Bundesländern ein umfangreiches, kontinuierlich verfügbares und konzeptionell fundiertes Angebot.

Offene Fragen / Perspektiven

Im Detail ergeben sich aus der vorliegenden Zusammenschau folgende Gesichtspunkte, die in den Blickpunkt gerückt werden sollten.

Qualitätskriterien: Betrachtet man die Führungskräftequalifizierung über die Bundesländer hinweg in ihrer Gesamtheit, so sind alle Bausteine einer kompetenzorientierten, auf praktische Anwendung ausgerichteten und nachhaltigen Fortbildung vorhanden. Doch im Einzelnen setzt jedes Bundesland eigene Schwerpunkte und vernachlässigt u.U. andere. So bestehen nicht in allen Bundesländern Hospitationsmöglichkeiten und sind die Bedingungen für Coaching / Supervision sehr unterschiedlich. Hier könnte ein Katalog mit Qualitätskri-

⁸² unter anderem Bonsen 2003, 2006, Fend 2008, Harazd et.al 2008

terien für die Führungskräftequalifizierung Abhilfe schaffen.

Nachhaltigkeit: Wie bei allen Fortbildungen stellt sich auch bei der Führungskräftequalifizierung die Frage nach ihrer Wirksamkeit. Sogenannte „Happy sheets“ – die Fragebogen am Ende einer Veranstaltung oder das Online-Feedback sind in allen Fortbildungseinrichtungen Usus. Doch wie geht es nach der Fortbildung weiter? Wie gelingt die Umsetzung in den Schulleitungsalltag? Sicherlich erhalten die Fortbildner z. B. im Rahmen einer Sequenzfortbildung Informationen über den Gebrauchswert der vorangegangenen Kurseinheit. In einigen Landesinstitutionen wurden auch punktuell interne Befragungen durch strukturierte Telefoninterviews nach einem Zeitraum von einigen Monaten nach der Qualifizierung im Amt durchgeführt, z. B. in Hamburg, Bayern und Nordrhein-Westfalen. Doch wünschenswert wäre eine systematische Evaluation der jeweiligen Qualifizierung mit einer darauf folgenden Anpassung. Die Recherche ergab lediglich eine wissenschaftliche Studie in der Schweiz; hier wurde die Berner Schulleiterausbildung evaluiert.⁸³

Verbindlichkeit: Eine weitere Frage, die die Nachhaltigkeit und Qualitätssicherung betrifft, ist die Verbindlichkeit. Zwar erhöht sich die Zahl der Bundesländer, die bestimmte Bausteine der Fortbildung verbindlich einfordern, doch andere Bausteine bleiben freiwillig. So kann Nachhaltigkeit nur durch viele wechselnde und interessante Angebote erreicht werden. Dies ist einerseits ein Ansporn für die Fortbildner, doch führt es andererseits dazu, dass schulische Führungskräfte ihre anspruchsvolle Tätigkeit ohne ausreichende Qualifizierung ausführen.

Nachwuchsförderung: Für einen erheblichen Teil der Schulen ist ein Generationenwechsel der Schulleitungen im Gange. Um

das Schulsystem leistungsfähig zu erhalten und weiterzuentwickeln ist die Gewinnung von Nachwuchsführungskräften in allen Bundesländern eine bildungspolitische Schwerpunktaufgabe. Diese Personalentwicklung wird durch ein systematisches Qualifizierungsprogramm unterstützt; doch um den Bedarf zu decken, müsste vielerorts die Personalressourcen der Fortbildungseinrichtungen aufgestockt werden, damit dieser Schwerpunkt nicht zur Vernachlässigung der anderen Phasen der Führungskräftequalifizierung führt.

Quellen

- Auswertung der Internetseiten der Fortbildungsinstitute 2017 / 2018 (siehe Tabelle)
- Aussendung des Artikelentwurfs an das bundesweite „Netzwerk Führungskräftequalifizierung“ am 01.05.2018; Rückmeldungen eingearbeitet, die bis zum 12.05. angekommen sind

⁸³ Landert, Charles: Wirkung der Schulleitungsausbildung - eine Evaluationsstudie der Berner Schulleiterausbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 1, S. 106-116
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135431

	Homepage	zuletzt gesichtet
	https://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=475	29.04.2018
	https://zfs.bildung-rp.de/fortbildung-arbeitsbereiche/verpflichtende-fortbildung-fuer-neue-schulleiterinnen-und-schulleiter.html	29.04.2018
	https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleitung/Leistungsqualifizierung/index.html	24.04.2018
	http://www.nibis.de/nibis.php?menid=1059	24.04.2018
	http://li.hamburg.de/fuehrungskraefte/	24.04.2018
	https://www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte/schulleitung-8358	20.04.2018
	www.lf-bremerhaven.de	05.05.2018
	http://lisum.berlin-brandenburg.de/aufgabenschwerpunkte/schulentwicklung/personalentwicklung/qualifizierung-fuer-fuehrungskraefte/qualifizierung-fuer-schulleitungen/	25.04.2018
	https://www.lehrerbildung.sachsen.de/10496.htm	18.04.2018
	https://www.schulportal-thueringen.de/fuehrungskraefte/schulleiterfortbildung	29.04.2018
	https://www.bildung-mv.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/fuehrungskraefte-qualifizierung/	16.04.2018
	https://lehrkraefteakademie.hessen.de/fortbildung/fuehrungskraefte-schulen	28.04.2018
	https://lehrerfortbildung-bw.de/lak_co/angebot/qualifikation/	18.04.2018
	https://alp.dillingen.de/akademie/konzepte/	15.04.2018
	https://www.bildung-lsa.de/index.php?historyback=1&KAT_ID=6001	28.04.2018
	https://www.schleswig-holstein.de/DE/Themen/F/fuehrungskraeftequalifizierungSchule.html	06.05.2018

3 Fortbildungsformate

Die Form, in der Lehrerfortbildung veranstaltet wird, hängt sehr stark von den institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ab. Eine Variable ist der Verantwortungsbereich, in dem Fortbildung geplant, organisiert und durchgeführt wird, dieser kann schulintern oder schulextern sein kann. In beiden Bereichen gibt es Formate der Fortbildung, die jeweils eigenständig aber auch gleich sein können. So ist eine Pädagogische Klausurtagung ein schulinternes Format, während ein Online-Format wie Blended Learning normalerweise nicht schulintern durchgeführt wird. Ein Methodentraining kann sowohl schulintern als auch schulextern durchgeführt werden. Eine genaue Analyse z.B. eines Methodentrainings würde aber dazu führen, die Formate genauer zu betrachten und Unterschiede zwischen den Teilnehmerschaften, den Orten und den Fragen des Transfers in Schule und Unterricht zu sehen.

3.1 Schulinterne Fortbildung

Eine Recherche über Studien zum Thema „Schulinterne Lehrerfortbildung“ in Bibliotheken führt sehr schnell zu der Erkenntnis, dass die „publizistische Aufarbeitung der schulinternen Lehrerfortbildung ... maßgeblich in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren“⁸⁴ erfolgte. Basold stellt 2010 fest, dass „nach 1997 nur noch wenig Literatur zum Thema „SchilF“ erschienen“ ist.⁸⁵ Eine bundesweite Bestandsaufnahme mit internationalen Perspektiven wurde 1991 mit der Unterstützung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung e.V. auf über 500 Seiten in mehr als 20 Beiträgen veröffentlicht: Auf

84 Wagner, Steffen: Die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells und der PRO-GRESS-Methode : eine vergleichende Evaluationsstudie. Karlsruhe, Pädag. Hoch., Diss., 2014.

85 Basold, Katrin: Zur Entwicklung von Einzelschulen durch Schulinterne Lehrerfortbildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen. Hamburg: disserta Verlag, 2010, S.16 .

dem Weg zur „Guten Schule“ wurde dies damals genannt, der heutige Schulentwicklungs-begriff war erst im Entstehen.⁸⁶ Hier soll kein Rückblick erfolgen, aber doch der Vorschlag gemacht werden, sich die Publikation einmal genauer anzusehen und sie mit unserer heutigen Kenntnis schulinterner Lernprozesse des „pädagogischen Personals“ zu vergleichen. Es muss festgestellt werden, dass seit Mitte der neunziger Jahre das konzeptionelle und empirische Wissen über schulinterne Qualifikationsprozesse, ausgenommen in spezifischen Projekten mit wissenschaftlichen Begleitungen (z.B. bundesweite Projekte wie Förmig oder das niedersächsische DaZNet, das Sinus-Projekt, ggf. auch im Inklusionsbereich) sehr abgenommen hat.

Was meinen wir mit schulinterner Fortbildung? *„Von schulinterner Lehrerfortbildung soll ... gesprochen werden, wenn das gesamte Kollegium einer Schule oder auch Teile davon sich bewusst in auf Lernprozesse zielende, didaktische Handlungssituationen begeben, unabhängig davon, ob dies innerhalb der eigenen Schule oder in einer Tagungsstätte etc. stattfindet, und auch unabhängig davon, ob das Kollegium die Organisation und Durchführung in eigener Regie behält oder sich Außenstehende als Referenten, Moderatoren, Multiplikatoren, Experten etc. hinzuzieht.“*⁸⁷

Fast jedes Bundesland hat eigene rechtliche Regelungen zur schulinternen Fortbildung, zum Teil auch eigene Erlasse. Schulinterne Fortbildung wird dabei oft in dem schon 1990 o.g. Sinne definiert. Es werden sowohl Veranstaltungen ganzer Kollegien,

86 Greber, Ulrich/ Maybaum, Jutta/ Priebe, Botho/ Wenzel, Hartmut: Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte. Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1991.

87 Wenzel, H. & Wesemann, M. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung (S. 24–40). Weinheim und Basel: Beltz. S. 25

als auch von Teilkollegien oder Projektgruppen, Fachkonferenzen, Steuergruppen und anderer Teams berücksichtigt. Auch werden gemeinsame Veranstaltungen mit kooperierenden Schulen oder Teilen von Kollegien in den Begriff der schulinternen Fortbildung einbezogen. Eine Synopse der Erlasse zur schulinternen Fortbildung findet sich in dem Wiki zur Lehrerfortbildung: www.dvlfb-wiki.de.

Die Veranstaltungen ganzer Kollegien - sie werden auch „Pädagogische Klausurtagung“ (MV), „Schulentwicklungstag“ (SH), „Wunschkurs“ (BW), „Pädagogischer Tag“ (BW, BY, NW, SL), „Pädagogische Jahreskonferenz“ (HH) genannt - stehen im Mittelpunkt der Regelungen, da immer Fragen zur rechtlichen Situation, zur Finanzierung und zum zeitlichen Rahmen landesweit geklärt werden müssen. Diese Regelungen sind von Land zu Land verschieden. Werden in einem Land für jede Schule zwei Tage angesetzt, die in der Schulzeit liegen können (NW), ist dies in anderen Ländern grundsätzlich auf die unterrichtsfreie Zeit (ST) oder im Ausnahmefall auf einen Tag begrenzt (NI). Es gibt Länder, in denen muss je Halbjahr in der unterrichtsfreien Zeit eine Pädagogische Klausurtagung durchgeführt werden (MV), aber es werden auf besonderen Antrag auch zwei Unterrichtstage gewährt (MV). In vielen Ländern hat man bei den Formulierungen den Eindruck, dass den Schulen Eigenständigkeit eingeräumt werden soll, diese darf i.d.R. aber nicht zu großzügig sein, hier misstraut der Staat der Eigenverantwortung der Schulen.

Daten zur schulinternen Fortbildung

Auf der Suche nach aktuellen Daten zur schulinternen Fortbildung konnten nur wenige Quellen gefunden werden. Zum einen haben Pasternack u.a. eine Studie zu den drei Phasen der Lehrerbildung 2017 vorgelegt, in der in einem Abschnitt die schulinterne Fortbildung behandelt wird⁸⁸. Dieser

⁸⁸ Pasternack, Peer u.a.: Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2017.

Bericht fließt in die folgende Darstellung ein. Es sind aber kaum empirische Daten vorhanden. Datenreicher ist die Fortbildungsstatistik der Lehrerfortbildung in Thüringen⁸⁹. Und drittens gibt es eine Landtagsanfrage in Brandenburg, in der Antwort die Landesregierung einige Daten zur Verfügung gestellt hat.

In Thüringen wurden im Jahr 2016 bei einer Gesamtzahl von 834 staatlichen Schulen insgesamt 688 innerschulische Veranstaltungen mit 7146 Teilnehmern durchgeführt. Das ist ein erstaunlich hoher Schulanteil von 82 % aller Schulen. 303 Schulen erhielten dabei ein Jahresbudget, das für allgemeinbildende Schulen bei 500,- Euro und bei berufsbildenden bei 1500,- Euro liegt. Vom ThILLM wurden auch die Schwerpunkte der Schilf-Veranstaltungen erhoben (**Tabelle 9**).

Den Zahlen kann natürlich nicht die Qualität entnommen werden, auch nicht, ob die Moderatoren oder Referenten aus dem staatlichen oder außerschulischen Bereich kamen. Es könnten jetzt noch weitere Berechnungen angestellt werden, wie die Verteilung der Schwerpunkte auf die Schulen oder der Anteil der Schulformen an der Gesamtzahl der schulinternen Veranstaltungen.

Dies soll hier nicht explizit geschehen. Für die Planung der Fortbildungen in Thüringen (oder jedem anderen Land) wäre es aber wichtig zu wissen, dass z.B. fast alle berufsbildenden Schulen mehr als eine schulinterne Veranstaltung und ca. 50 % aller Grundschulen ungefähr eine Veranstaltung durchführen, beide Schularten den höchsten Anteil an schulinternen Veranstaltungen - zusammen 67 % - und entsprechende Budgetmittel in Anspruch nehmen.

⁸⁹ Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Statistik 2016. Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen. Ohne Jahr. Download: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/b945e073-f19e-47ab-b1cb-b568c7b06add/STATISTIK_Thillm_2016.pdf [17.05.2018]

Schwerpunkte	%
Schulentwicklung	30
Fachfortbildung	35
Pädagogik / Psychologie / Gewalt	16
PC und Medien	6
Sonderpädagogische Förderung / Inklusion	8
Förderung und Begabung	5

Tabelle 9: Schwerpunkte der Schilf-Veranstaltungen in Thüringen 2016

Eine weitere Zahl wird aus Hessen von 2010 überliefert, „dass etwa 700 der 2000 hessischen Schulen eigene Fortbildungsveranstaltungen durchführen“⁹⁰. In Hessen wurden bis zu dieser Veröffentlichung jährlich statistische Auswertungen für die Fortbildungsplanung vorgelegt. Anlässlich einer Landtagsanfrage in Brandenburg nach der Bewilligung von Geldern für schulinterne Fortbildung kann man erfahren, dass in 2014 385 und in 2015 169 budgetierte schulinterne Veranstaltungen mit Hilfe der BUSS-Agenturen (Beratungs- und Unterstützungssystem für Schulen und Schulämter) durchgeführt wurden, eine systematische Erfassung gibt es aber nicht. Pasternack u.a. haben die Anlage zu „Häufigen Inhalten von SchiLF“ einer Kategorisierung unterworfen (siehe **Tabelle 10**)⁹¹.

90 Knichel, Esther/Klaus Holstein (2010): Die hessische Fortbildungslandschaft 2008/09. Analysen zur Lehrerfortbildung, Hessisches Kultusministerium/Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden, in: Pasternack u.a. 2017, S. 381.

91 Pasternack u.a. 2017, S. 271. Die Landtagsanfrage mit Antwort und Anlage ist zu finden unter: https://www.gruene-fraktion-brandenburg.de/fileadmin/ltf_brandenburg/Dokumente/Kleine_Anfragen/6_Wahlperiode/6_0646_KI_A_Schulinterne_Fortbildungen.pdf [17.05.2018]

Organisation und Angebote

In fast allen Bundesländern gibt es von den Landesinstituten, Schulaufsichts- oder Beratungsinstitutionen Unterstützung für die Schulen zur Organisation, Moderation, Referatensuche, Budgetierung und Auswertung von schulinternen Veranstaltungen, die in einer Recherche zusammengestellt wurden und als Synopse unter [dvlfb-wiki.de](https://www.dvlfb-wiki.de) herunter zu laden ist. Deutlich wird hier die vielfache Verschränkung von Fortbildung und Beratung. Die in den Bundesländern bestehenden Beratungsinstitutionen (Fachberatung, Schulentwicklungsberatung, Unterrichtsentwicklungsberatung, Unterrichtsqualitätsberatung usw.) haben in der Regel auch eine explizite Beratungsaufgabe für schulinterne Qualifikationsbedarfe, oft sind die Beraterinnen und Berater auch Moderatorinnen für schulinterne Veranstaltungen und Fortbildungen. Beispielhaft seien hier die Angebote von Sachsen und Nordrhein-Westfalen dargestellt.

In **Sachsen** gibt es SCHILF-Angebote in den folgenden Kategorien, für die jeweils ausgewählte Moderatoren und Referenten zur Verfügung stehen, die weitgehend aus dem außerschulischen Bereich kommen:

- LL1: Schulisches Management
- LL2: Kommunizieren, Beraten, Führen
- LL3: Umgang mit Heterogenität und in dividuelle Förderung
- LL4: Sicherung der Unterrichtsqualität
- LL5: Querschnittsaspekte der Erziehungs- und Bildungsarbeit
- LL6: Schulische Prävention und Gesundheitsförderung
- LL7: Förderung der Lehrgesundheit

Für die Planung einer Schulinternen Fortbildung (SchiLF) zum Thema „Kompetenzorientierter Unterricht“ gibt es ein umfangreiches E-Book mit den notwendigen Planungsmaterialien.⁹² Für die Themen Fächerverbindender Unterricht, Leistungs-

92 <https://www.lehrerbildung.sachsen.de/1726.htm> [17.05.2018]

Als die häufigsten Themen der schulinternen Fortbildung im Laufe des ausgewerteten Jahres werden angegeben:*	
<p>Schulische Organisationsentwicklung: Schule ohne Stress Ausgestaltung des Ganztages Umgang mit Konflikt- und Krisensituationen Klare Kommunikation und Konfliktmanagement Weiterentwicklung der schulinternen Lehrpläne Entwicklung eines schulgenauen Förderkonzepts Möglichkeiten und schulische Strukturen der Begabtenförderung Entwicklung eines Fortbildungskonzepts Inklusion Weiterentwicklung des Schulprogramms Fachkonferenzarbeit effektiv gestalten Evaluation des Unterrichts</p> <p>Unterrichts- und schülerbezogene Themen: Binnendifferenzierung im Unterricht, Selbstorganisation des Lernens Differenzierung durch individuelle Lernzugänge Aktivierung und Selbstregulation im Unterricht Herausforderndes Verhalten von Schülern Unterrichtsstörungen verstehen Wie motiviere ich Schüler richtig/besser?! Offene Unterrichtsformen – ein Thema für jeden Unterricht</p>	<p>Leistungsbewertung auf der Grundlage von Kompetenzen Lesen – ein wichtiger Bereich für alle Unterrichtsfächer Stille und Konzentration Autismus-Spektrum-Störung</p> <p>Außerunterrichtliches: Chancen und Gefahren Neuer Medien Soziale Netzwerke – Hintergründe und Gefahren</p> <p>Lehrerbezogene Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung: Methodentraining „Das Lernen lernen“ Motivations- und Stärkungstraining Kollegiale Unterrichtshospitation Supervision Mediation und Coaching Gute gesunde Schule: Lehrkräftegesundheit (Resilienzentwicklung) Gute gesunde Schule: Resilienz-Basistraining Burn-out – Ursachen und Wirkung, Vorbeugung und Methodentraining</p>
<p>* Eigene Kategorisierung und entsprechende Veränderung der Reihenfolge Quelle: Landesregierung Brandenburg (2016)</p>	

Tabelle 10: Inhalte der schulinternen Fortbildung im Land Brandenburg 2015

ermittlung/ Leistungsbewertung und Lernen lernen können Fortbildner abgerufen werden.

In Nordrhein-Westfalen

bieten 53 Kompetenzteams mit jeweils weit mehr als 10 ModeratorInnen, die in den Schulamtsbezirken schulinterne und schulübergreifende Veranstaltungen vor Ort an⁹³. Außer den Berufskollegs werden alle Schulformen einbezogen. Das Kompetenzteam berät Schulen im Rahmen ihrer Konzeptarbeit und bietet bedarfsorientiert Fortbildung an, die sich auf die Unterrichtsentwicklung für eine neue Lehr- und Lernkultur fokussiert. So unterstützen sie die Schulen bei der Entwicklung eines Fortbildungskonzepts, vermitteln schülerorientierte Lernmetho-

den und begleiten die Unterrichtsentwicklung inhaltlich und methodisch. Neben dem Unterrichtskonzept gehören auch Themen zum Erziehungskonzept zur Fortbildung, z.B. Classroom Management. Darüber hinaus vermittelt das Kompetenzteam Moderator*innen für weitere Fortbildungsbereiche sowie Beratungs- und Fortbildungsangebote weiterer Partner.

Die passenden Unterstützungsangebote werden in acht Programmen in zwei Themenfeldern „Schulentwicklung“ und „Fokus Unterrichtsentwicklung“ gebündelt⁹⁴:

Schulentwicklung (Schulleitungen, Steuergruppen, Fortbildungsbeauftragte, Koordinatorinnen, Kollegien):

93 Siehe <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Kompetenzteams/> [17.05.2018]

94 <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/Fortbildung/Fortbildung-NRW/> [17.05.2018]

- Schulentwicklungsberatung
 - Fortbildungsplanung
 - Interkulturelle Schulentwicklung - Demokratie gestalten
- Fokus Unterrichtsentwicklung - für eine neue Lehr- und Lernkultur (ganze Kollegien und Fachkonferenzen)
- Standard- und kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung in den Fächern
 - Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion
 - Vielfalt fördern
 - Lernmittel- und Medienberatung
 - Kooperation mit Bildungspartnern

Wenn man sich die Angebote der Kompetenzteams in der Online-Datenbank ansieht, wird deutlich, dass in Nordrhein-Westfalen die Lehrkräftefortbildung oder wie es im Erlass heißt „Fortbildung für das Schulpersonal“ wesentlich auf schulinterne Qualifikationen ausgerichtet ist. Diese schulspezifischen Angebote tauchen nicht immer in der Online-Datenbank auf, es gibt viele Abrufangebote. So wird auch der niedrige Index-Wert bei der Angebotsanalyse der Bundesländer in Abschnitt 1 verständlich, der zu den niedrigsten im Bundesgebiet zählt und ein Indikator für die möglichen Angebote pro Lehrkraft sein soll.

In Rheinland-Pfalz

besteht ein Beratungssystem, das von einem modernen Begriff von Beratung ausgeht, der die Tätigkeiten Informieren und Fortbilden (Schwerpunkt Experten- bzw. Fachberatung) sowie Moderieren und Begleiten (Schwerpunkt Prozessberatung) umfasst. Diese Tätigkeiten sind fast immer mit Qualifikationsprozessen verbunden, so dass die Beraterinnen und Berater oft in schulinterne Fortbildungsprozesse eingebunden sind.⁹⁵ Es gibt mehr als 20 unterschiedliche Bera-

tungsbereiche mit jeweils Gruppen ausgebildeter Beraterinnen und Beratern. Auch der Bereich Hospitationsschulen gehört zum Beratungssystem. Es gibt in Rheinland-Pfalz 29 Schulen, die sich bereit erklärt haben, zu ausgewählten Schwerpunkten für interessierte Teams ihre Türen zu öffnen.⁹⁶ Die staatlichen Angebote scheinen sich zu gleichen, es ist aber unbekannt, auf welche Resonanz diese bei den Schulen stoßen. In verschiedenen Institutionen werden zu den Abrufangeboten auch Wunschkurse für Schulen konzipiert und durchgeführt. Mehrfach tauchen Begriffe wie „passgenau“ oder „maßgeschneidert“ auf. Es gibt Berichte, dass Wunschkurs ein stark gewünschtes „Format“ ist.

Formate in der schulinternen Fortbildung

Neben den traditionellen Formaten mit Referat und moderierten oder selbstgestalteten Workshops gibt es in der schulinternen Fortbildung eine Vielzahl von eigenständigen didaktisch-methodischen Veranstaltungsformen, die hinsichtlich der Zielsetzung, der notwendigen Kompetenz der Moderation oder Leitung und der Zeitressourcen genauer betrachtet werden müssten. In der Regel müssen die Moderatoren oder Fortbildner umfangreichere Qualifikationsmaßnahmen durchlaufen haben, um die entsprechenden Angebote professionell durchführen zu können. Auf einer Seite auf dvlfb-wiki.de werden die folgenden Beispiele mit den entsprechenden Internetquellen kurz skizziert:

- Kollegiale Hospitation, Netzwerk Hospitationsschulen (HH, RP)
- Methoden-, Kommunikations- und Kooperationstraining (div. Länder, tw. auf Klippert aufbauend)
- Steuergruppentraining (RP)
- Didaktisches Training (SH)
- Vielfalt fördern (Bertelsmann, NRW)
- Kollegiale Beratung und Supervision (NI, Uni OL)
- Kollegiale Unterrichtsreflexion KUR (HH)

⁹⁵ Vgl. Verständnis von Beratung: <https://bildung-rp.de/beratung/paedagogische-beratung/verstaendnis-von-beratung.html> [17.05.2018] und Leitlinien für die Zusammenarbeit von Beratungskräften des Pädagogischen Beratungssystems mit Schulen, in: https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bildung-rp.de/beratung/Download/2013_Leitlinien_BK_Schulen.pdf [17.05.2018]

⁹⁶ Hospitationsschulen: <https://hospitation.bildung-rp.de/>[17.05.2018]

- Fortbildungsplanung an Schulen (SL)
 - Fachunterrichtscoaching (NW, Arnsberg)
 - Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz (Universität Kassel)
 - Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung - EMU (KMK)
 - Professionelle Lerngemeinschaft (ST)
 - Qualitätszirkel (NW)
 - Heidelberger Kompetenztraining (HKT) zur Entwicklung mentaler Stärke (Uni Heidelberg)
2. In vielen Ländern wird die schulinterne Fortbildung den Schulen überlassen. Es gibt aber immer Hilfestellungen der Fortbildungsinstitutionen. In vielen Online-Datenbanken sind Abrufangebote zu finden, über ihre Nutzung gibt es aber keine Hinweise. In Nordrhein-Westfalen ist die regionale oder lokale Fortbildung weitgehend auf die Unterstützung schulinterner Prozesse ausgerichtet. Die dafür eingerichteten Kompetenzteams scheinen personal gut ausgestattet.

Diese Rechercheliste ist unvollständig und sollte – z.B. in einem länderübergreifenden Netzwerk – ergänzt werden. Nicht aufgenommen wurden die zahlreichen kommerziellen Angebote für schulinterne Fortbildungen. Bei der Recherche fiel auf, dass weder Qualifikationskonzepte und noch Veranstaltungen für Moderatoren für schulinterne Fortbildung im Internet im Untersuchungszeitraum zu finden waren.

Zusammenfassung und Handlungsbedarf

1. Daten über schulinterne Fortbildungen sind kaum zugänglich. Es besteht der Eindruck, dass mit der größeren Selbständigkeit der Schulen auch die staatliche Verantwortung für Qualität und Angebotsstrukturen verschwunden sind, dieser Bereich der Fortbildung dem freien Markt weitgehend überlassen ist. Einzig beim Bundesland Thüringen können die Basisdaten im jährlichen Bericht zur Fortbildungsstatistik eingesehen werden.
3. Es sind keine Veröffentlichungen zu neueren didaktisch-methodischen Konzepten für schulinterne Qualifizierungsprozesse zu finden. Angesichts der vielen theoretischen und konzeptionellen Veröffentlichungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, auch zu den Prozessen in Schulen oder in Schulverbänden, muss den Lern- und Qualifizierungsprozessen des pädagogischen Personals in Zukunft mehr Aufmerksamkeit gegeben werden.
4. Wie Anfang der 90er Jahre sollte es wieder eine bundesweite Bestandsaufnahme mit internationalen Perspektiven geben. Wie die Recherche zeigt, gibt es viele einzelne Angebote und Maßnahmen, die genauer dargestellt und untersucht werden sollten. Fachtagungen haben sich in den letzten 20 Jahren kaum mit den innerschulischen Lern- und Qualifizierungsprozessen auseinander gesetzt. Für diese Bestandsaufnahme wird die Unterstützung durch Wissenschaft sowohl theoretisch als auch konzeptionell gebraucht.

3.2 Formate der schulexternen Lehrerfortbildung

Ob Lehrerfortbildung gelingt, ob sie effektiv ist, ob sie die personale Ebene der Teilnehmenden erreicht, sich auf ihr Handeln auswirkt, im Unterricht und bei den Schülern zu Veränderungen führt und/oder strukturelle Entwicklungen der Schule bewirkt, ist wesentlich bedingt durch das Format der Veranstaltung oder des Projekts.

Hinsichtlich der Formate von Lehrerfortbildung können verschiedene Dimensionen unterschieden werden⁹⁷:

- Zeit: Umfang und Sequenzierung
- Methodisch-didaktische Struktur: Aufbau/ zeitliche Intensität
- Soziale Dimension: Individuelles, gruppenbezogenes, kooperatives Lernen, Gruppengröße, Heterogenität, Tandem- und Peerbildung
- Medium: Präsenz, Online, Misch-Formate, synchrone und asynchrone, Einbindung der Praxis
- Ort: Tagungshaus, Schule, Klasse, Internet
- Organisiertheit: formell vs. informell
- Status: verpflichtend vs. freiwillig, Vertretung der Schule oder Teilgruppe der Schule, individuell
- Modus: vermittlungs- bzw. vortragsorientiert vs. erarbeitungs- bzw. austauschorientiert
- Zugangsvoraussetzungen: Adressatenkreis, Funktion, Ausbildung
- Finanzierung: Eigenbeiträge vs. staatliche Finanzierung
- Abschluss/Zertifizierung

Die zeitliche Dimension ist für die Effektivität der Lernprozesse sehr bedeutsam. Sie soll im Folgenden besonders betrachtet werden, auch weil hierzu einige Daten vorliegen. Sehen wir uns beispielhaft die Fortbildungsstatistiken von zwei Bundesländern an, so

⁹⁷ Siehe Huber, Stephan G. : Merkmale guter Fortbildung, 2009, siehe http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2_4/Huber-2009-MerkmaleGuterFortbildung.pdf [18.05.2018]

können wir feststellen, dass von ca. 21000 Veranstaltungen in Bayern 2016 fast 60% (12512) nicht länger als einen halben Tag dauerten, 25 % einen Tag und ungefähr 10% zwei oder drei Tage⁹⁸. In der Regel haben wir es also mit relativ kurzen Formaten zu tun. In Thüringen waren von allen 1781 Veranstaltungen in 2016 10,4 % halbtägig, 62 % eintägig und 27,8 % zwei- und mehrtägig⁹⁹. Beide Bundesländer haben also eine sehr unterschiedliche Strategie. Das wird auch aus der Umfrage der Kommission Lehrerbildung der KMK¹⁰⁰ deutlich, wenn Länder wie Bremen, Brandenburg, Hamburg, Hessen und das Saarland weitgehend halbtägige oder kürzere Präsenzkurse anbieten, die jeweils außerhalb der Unterrichtszeit liegen. In Brandenburg wird aktuell ein Wechsel von Halbtagsveranstaltungen zu prozessbegleitenden Maßnahmen vollzogen, die modular, d.h. voraussichtlich in Sequenzen und nicht in Einzelveranstaltungen durchgeführt werden. Wichtig ist für viele Länder, dass keine Unterrichtszeit betroffen ist, was angesichts der Ausweitung der Ganztagschulen immer schwieriger zu realisieren ist. Die Häufigkeit von kurzen Veranstaltungen wird auch in den Studien zu MINT, Einwanderungsland und Inklusion bestätigt. Bei der Inklusionsstudie sind es 42 % aller Veranstaltungen, die halbtägig und 40 %, die ganztägig sind, bei der MINT-Umfrage ist als kleinste Zeitkategorie nur eintägig einbezogen worden und dies sind 77% der „letzten Fortbildung“¹⁰¹.

Die Halbtagsveranstaltungen sind, wie Re-

⁹⁸ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst(Hg.): Schule und Bildung in Bayern 2017. Zahlen und Fakten. München, Dezember 2017, S. 135.

⁹⁹ Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Statistik 2016. Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und inner-schulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen, S. 6.

¹⁰⁰ Kommission Lehrerbildung in der KMK: Sachstandserhebung zur Lehrkräftefortbildung in den Ländern (Stand: 19.12.2017), unveröffentlichte Vorlage zur 11. Sitzung der Kommission.

¹⁰¹ Amrhein/ Badstieber (2013): Lehrerfortbildungen zur Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann, S. 11.

cherchen in den Online – Verzeichnissen ergeben, in der Regel keine Sequenzveranstaltungen, die über mehrere Wochen gehen, und differenzierte didaktisch-methodische Variationen erlauben würden. Die Aussage ist aber nur eine Hypothese, sie müsste genauer untersucht werden, um über generalisierende Aussagen z.B. über kurze „One-shot“-Veranstaltungen als vorherrschendes Fortbildungsformat in Deutschland machen zu können.

Der Studie zur Qualität von MINT-Lehrerfortbildung ist zu entnehmen, dass zumindest in diesem Bereich ein nicht unerheblicher Anteil von Sequenzfortbildungen besteht. Bei 47 % der 500 befragten Lehrkräfte „bestand die Fortbildung aus mehreren Sitzungen“¹⁰². Allerdings zeigt die Studie zur Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft mit mehr als 1000 untersuchten Kursen zum Thema sprachliche und kulturelle Vielfalt, „dass Lehrkräfte meist nur einzelne Tages- bzw. Halbtagsveranstaltungen besuchen können, zwischen denen kaum ein inhaltlicher Zusammenhang besteht“¹⁰³. Ohne entsprechende Fortbildungsveranstaltungen und einen gezielten Transfer in die Schulpraxis besteht die Gefahr, dass diese Qualifizierungsmaßnahmen unwirksam bleiben“¹⁰⁴. Nicht nur in diesem Themenbereich sind längere Fortbildungen von mehr als drei Tagen nur in sehr kleinen Zahlen (nachgewiesen) vorhanden.

Vergleicht man alle Länder, wie es diese Studie in einem begrenzten Themenbereich getan hat, so kann z.B. festgestellt werden, dass nur die Länder Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen zumindest hier „größtenteils mittellange“ Veranstaltungen von zwei bis drei Tagen in ihren zentralen Aka-

demien oder Instituten anbieten, trotz der vielen Kurzveranstaltungen¹⁰⁵.

Hier zeigt sich, dass zwar in unterschiedlichen Themenbereichen unterschiedliche Bedingungen bestehen, die nicht generalisiert werden können. Das generelle Vorherrschen von kurzen Veranstaltungen ist aber eindeutig.

Mehrtägige und langfristige Fortbildungsveranstaltungen sind in der Inklusionsstudie nur zu 18% (2 % langfristig) von den 775 untersuchten identifiziert worden. In der Studie zu den MINT-Fortbildungen wurde festgestellt, dass bei 23 % der 500 Befragten die letzte Fortbildung mehrtägig war, 9 % davon zweitägig. Diese Werte basieren zwar auf sehr unterschiedlichen Erhebungsverfahren, sie stützen sich aber in der Reliabilität der Werte. Es ist anzunehmen, dass in diesen Schwerpunktbereichen überdurchschnittlich lange Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt werden und die Durchschnittswerte niedriger liegen. In Bayern sind 2016 16,2 %, in Thüringen 29,8 % aller Fortbildungen zwei und mehr Tage lang gewesen.

Bei den Studien zur Inklusion und zur Fortbildung in der Migrationsgesellschaft bezweifeln die wissenschaftlichen Teams, dass bei dieser Formatstruktur überhaupt effektive Fortbildungsprozesse erreicht werden können. Das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien und die Herausforderungen der Inklusion machen eine Veränderung von Unterrichtsdidaktik, Einstellungen und Haltungen notwendig, die alle drei nicht in Kurzveranstaltungen erworben werden können. Es bleiben Zweifel, „ob die Mehrzahl der hier analysierten Maßnahmen den tief greifenden und umfassenden Professionalisierungsprozess im Bereich inklusiver Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung wirksam und nachhaltig voranbringen kann“¹⁰⁶.

Eine genauere Analyse der Fortbildungsformate wurde in der Migrationsstudie durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass „nur

102 Qualität der MINT-Lehrerfortbildung in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von MINT-Lehrern. Berlin: forsa, 2017, S. 17.

103 Morris-Lange, Simon / Wagner, Katharina / Altinay, Lale: Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Hrsg. v. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Policy-Brief 4/2016. Berlin 2016, S. 17.

104 Ebenda, S. 18.

105 Ebenda, S. 18.

106 Amrhein/ Badstieber (2013): Lehrerfortbildungen zur Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann, S. 12.

wenige Länder ihre „klassischen“ inputorientierten Vortrags- und Workshop-Formate um neue und auf konkrete Bedürfnisse zugeschnittene Angebote ergänzen, z.B. schulinterne Fortbildungen mit dem ganzen Lehrerkollegium (u.a. Nordrhein-Westfalen und Hamburg), kollegiale Fallberatung (Hessen), oder Hospitationen in anderen Bundesländern (Thüringen). Praxisnahe und innovative Formate wie diese dienen insbesondere dem Erwerb von interkulturellen Kompetenzen...“¹⁰⁷

Lipowsky und Rzejak haben festgestellt, dass die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung sehr stark an Faktoren wie Zeitdauer, didaktische Sequenzierung von Input, Erprobung und Reflexion und an die Möglichkeit, eigene Wirksamkeit zu erfahren und diese in den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler beobachten zu können, gebunden ist ¹⁰⁸. Auf Fortbildungsformate, die besonders effektiv sind, wird auch noch im Themenbereich 5 eingegangen werden. Dort zeigen die beiden Autoren an Forschungsprojekten auf, dass die in vielen wirksamen Fortbildungen praktizierte Verknüpfung verschiedener Lehr-Lernphasen sich vereinfacht als eine (wiederholte) Abfolge der genannten Faktoren beschreiben lässt.

Leider ist wenig bekannt über die tatsächlichen didaktisch-methodischen Strukturen der Mehrheit der durchgeführten Kurse. Auch die oben aufgeführten Einschätzungen stammen entweder aus der Analyse von Fortbildungsangeboten oder aus empirischen Studien von untypischen Fortbildungsprojekten. Es fehlen empirische Studien zu den alltäglichen Kursen. Im Bereich der o.g. Dimensionen von Fortbildungsformaten tut sich ein großes Feld von Forschungsnotwendigkeiten auf, um zu klären,

wie die Realität der Fortbildungspraxis ist und ob bzw.wie sie wirkt.

Zum Schluss soll in einem kleinen Exkurs auf eine Formatgruppe eingegangen werden, deren Förderung im DVLFb als besonders bedeutsam angesehen wird: Schon vor fast 20 Jahren wurden dem **eLearning in der Lehrerfortbildung** eine zukünftig hohe Bedeutung zugewiesen. Der DVLFb hat 2002 in Kooperation mit dem damaligen Landesinstitut für Schule in Soest eine größere bundesweite Fachtagung durchgeführt, auf der die Möglichkeiten und Perspektiven, aber auch die praktischen Ansätze in den Bundesländern sehr umfassend diskutiert und dokumentiert wurden. Die Entwicklungen in den Bundesländern sind danach sehr disparat verlaufen. In der Sachstandserhebung der Kommission Lehrerbildung muss man feststellen, dass reine Online-Formate nur in 6 Ländern und Mischformate (Online und Präsenz) in 9 Ländern angeboten werden.

Welche Formate sind bedeutsam? Bayern hat ein eLearning-Kompetenzzentrum, das Kurse in den Formaten

- Moderiertes Online-Seminar (ein- oder mehrwöchige Seminare, die über die Lernplattform Moodle durchgeführt und durch eine Moderation begleitet werden)
- Blended Learning (Verzahnung von Präsenz- mit eLearning-Lehrgängen)
- eSessions (Live-Vorträge (ca. 45 - 60 min) über eine WebConferencing-Software)
- Selbstlernkurs (Lernangebot, das die Teilnehmer selbstständig wahrnehmen, der Zugriff auf den Kurs erfolgt über Browser und Internet, Selbsttests stehen zur Verfügung)

In Baden-Württemberg gibt auch einen spezifischen Zugang zu eLearning – Angeboten. Die meisten Angebote werden mit dem Zentrum für mediales Lernen im Karlsruher Institut für Technologie erarbeitet und angeboten. Hier gibt es auch zwei weitere Formate:

¹⁰⁷ Morris-Lange 2016, S. 18.

¹⁰⁸ Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? Locomer Protokoll, Band 26/14, Reihe Forum Lehrerfortbildung, Heft 46/2015, 11-49. Siehe auch Thema 5 in dieser Recherche.

- MOOC (Massive Open Online Course; Kombination von Wissensvermittlung und interaktive Elemente mit Videoeinheiten, Quizzes/Aufgaben und Diskussionsforen
- Webinare (Leiter und Teilnehmer treffen sich in einem virtuellen Raum, in welchem Textdokumente, Präsentationen und kurze Filme gezeigt und besprochen werden können)

In Schleswig-Holstein, im Saarland und in Rheinland-Pfalz gibt es ein gemeinsames sehr ausdifferenziertes Angebot von Webinaren¹⁰⁹. So wurden in Schleswig-Holstein in 2016 allein 114 Kurse online durchgeführt, zur Zeit werden im Jahr ca. 160 Kurse angeboten.

Angesichts der doch sehr unterschiedlichen Entwicklungsstände wäre es sehr notwendig, eine Bestandsaufnahme zu machen und zu überlegen, in welchen Bereichen länderübergreifende Kooperationen initiiert werden können. Gespräche mit Experten aus Ländern, die nicht oder kaum eLearning-Angebote haben, haben gezeigt, dass der relativ hohe Vorbereitungs- und Betreuungsaufwand besonders bei Blended Learning Formaten dazu geführt hat, dass entsprechende Projekte nach 2002 nicht lange weitergeführt wurden.

Zusammenfassung und Handlungsbedarf

1. Die organisatorische Beschränkung von Fortbildungen auf die unterrichtsfreie Zeit ist eine starke Beschneidung der möglichen Fortbildungsformate. Weder werden die Möglichkeiten der Entlastungsstunden für Schulen (wie z.B. in Nordrhein-Westfalen) von anderen Bundesländern ernsthaft in Betracht gezogen, noch werden sequentielle Formate über längere Zeiten bei kürzeren Präsenzveranstaltungen als Normalform betrachtet.
2. Mehrtägige und langfristige Fortbildungsveranstaltungen sollten in allen

Themenbereichen verstärkt angeboten werden, in denen eine bedeutsame Veränderung von Haltungen, Handlungen und Kompetenzen erwartet wird. Diese längerfristigen Lernprozesse sollten nicht nur den Multiplikatoren, Moderatoren, Fortbildnern, Beratern oder Schulleitungen zugestanden werden. Fortbildungskurse sollten immer in längere Entwicklungsprozesse eingebunden werden.

3. Neue Formate sollten länderübergreifend erprobt und ausgetauscht werden. Einzelne Beispiele gibt es z.B. im Bereich der Hospitationsschulen (HH, RP) oder im Bereich der Webinare (SH, RP, SL). Zu bundesweit bedeutsamen Fragestellungen wie dem Einsatz von eLearning in der Lehrerfortbildung sind zentrale Fachtagungen zur Bestandsaufnahme und Perspektivplanung notwendig. So können MOOCs in der Regel länderübergreifend angelegt und bei geplanter Aufgabenteilung von vielen Ländern angeboten und genutzt werden. Angesichts der gegenwärtig intensiven Diskussion über Digitalisierung und Bildung ist es unverständlich, dass es immer noch eine Reihe von Ländern gibt, die keine eLearning-Fortbildungen vorhalten.
4. Die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungsformaten ist sehr stark an Faktoren wie Zeit, didaktische Sequenzierung von Input, Erprobung und Reflexion und an die Möglichkeit, eigene Wirksamkeit zu erfahren, gebunden. Diese starke These muss auch an der alltäglichen Praxis empirisch differenziert erforscht werden. Eine Akzeptanz dieser These würde zu einer Abwertung vieler Fortbildungsmaßnahmen führen, die dann eher als Legitimationsfortbildung denn als effektive Strategien zur Umsetzung von bildungspolitischen Zielsetzungen betrachtet werden müssten.

¹⁰⁹ <https://fortbildung-online.lernnetz.de>
[22.05.2018]

4 Literaturverzeichnis

- Amrhein, Bettina** (2015): Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: Fischer, Christian ua (Hg): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster/New York: Waxmann 2015, S.139 – 155.
- Amrhein/ Badstieber** (2013): Lehrerfortbildungen zur Inklusion – eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann
- Basold, Katrin**: Zur Entwicklung von Einzelschulen durch Schulinterne Lehrerfortbildung. Eine kritische Auseinandersetzung auf der Grundlage einer Analyse von Berichten niedersächsischer Haupt- und Realschulen. Hamburg: disserta Verlag, 2010
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst** (Hg.): Schule und Bildung in Bayern 2017. Zahlen und Fakten. München, Dezember 2017
- Benholz, Claudia/ Siems, Maren**: Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 2016, Beiheft 13, S. 35 – 51.
- Bonsen Martin.** (2002). Schulleitungshandeln aus Lehrersicht - Einschätzungen zu schulentwicklungsbezogenen Handlungsdimensionen. In Schulleitung – Forschung und Qualifizierung.. Opladen: Leske und Budrich.
- Bonsen, Martin** (2008). Schulleitung und Unterrichtsentwicklung. In Berkemeyer, Nils/ Bos, Wilfried/ Manitius, Veronik/ Müthing, Katrin (Hg.), Unterrichtsentwicklung in Netzwerken, S. 235-244. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, Wilfried u.a.**(Hg.) (2017). Schule digital- der Länderindikator. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann
- Daschner, Peter, Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick, in: Nele McElvany u.a.** (Hg.), Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Waxmann, Münster/New York 2017. S. 11 – 26
- Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung** (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016) ; https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklaerung-Integration.pdf
- Fend, Helmuth** (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden) 2008.
- Göb, Nadine**: Professionalisierung durch Lehrerfortbildung: Wie wird der Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt? In: DDS – Die Deutsche Schule, H.1, 2017, S. 9-27.
- Greber, Ulrich/ Maybaum, Jutta/ Priebe, Botho/ Wenzel, Hartmut**: Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte. Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1991
- Grimm, Andrea / Schoof-Wetzig, Dieter** (Hg.): Wenn der Anfang gelingen soll – Die Gestaltung der Berufseingangsphase von Lehrkräften, Rehburg-Loccum 2012.
- Grimm, Andrea/ Schoof-Wetzig, Dieter** (Hg.): Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Loccum 2015
- Harazd, Bea/ Julia Gerick/Mario Gieske**: Welches Leitungsverhalten wünschen sich Lehrkräfte an Grundschulen? January 2009

Hericks, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2006.

Huber, Stephan G. : Merkmale guter Fortbildung, 2009, http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2_4/Huber-2009-MerkmaleGuterFortbildung.pdf [18.05.2018]

ICILS - International Computer and Information Literacy Study, 2013 in: <http://kw.uni-paderborn.de/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/schulpaedagogik/forschung/publikationen/publikationen-icils-2013/>

Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplangentwicklung und Medien: Statistik 2016. Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen. <https://www.schulportal-thueringen.de/thillm/ueberuns> [31.07.2017]

Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplangentwicklung und Medien: Statistik 2016. Statistische Angaben zur zentralen, regionalen und innerschulischen Fort- und Weiterbildung in Thüringen. Ohne Jahr. Download: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/b945e073-f19e-47ab-b1cb-b568c7b06add/STATISTIK_Thillm_2016.pdf [17.05.2018]

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe: Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann 2014.

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe: Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: Hellmer, Julia/Wittek, Doris: Schule im Umbruch begleiten. Opladen, Berlin, Toronto 2013.

Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe: Professionalisierung von Lehrpersonen –

Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Heft 35, 2017, S. 301 – 317.

Knichel, Esther/Klaus Holstein (2010): Die hessische Fortbildungslandschaft 2008/09. Analysen

Kommission Lehrerbildung in der KMK: Sachstandserhebung zur Lehrkräftefortbildung in den Ländern (Stand: 19.12.2017), unveröffentlichte Vorlage zur 11. Sitzung der Kommission.

Kubesch, Barbara ua.: Kollegiale Beratung – Erfahrungen und Konzepte. In: Grimm, Andrea / Schoof-Wetzig, Dieter 2012, S.45 ff.

Kultusministerium Baden-Württemberg: Qualitätskonzept für das Bildungssystem Baden-Württembergs: http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Service/28_06_2017+-Qualitaetskonzept+Bildungssystem/?LISTPAGE=131491[10.09.2017]

Landert, Charles: Wirkung der Schulleitungsausbildung - eine Evaluationsstudie der Berner Schulleiterschaft - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 1, S. 106-116

Lipowsky, Frank & Rzejak, Daniela (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? In: Grimm, Andrea/ Schoof-Wetzig, Dieter (Hg.): Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Loccum 2015

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hg.; 2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene – Entwicklungen im Jahr 2015.

Morris-Lange, Simon / Wagner, Katharina / Altinay, Lale: Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Hrsg. v. Forschungsbe-

reich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Policy-Brief 4/2016. Berlin 2016.

Pasternack,Peer/ Baumgarth, Benjamin/ Burkhardt, Anke/ Paschke, Sabine/ Thielemann, Nurdin: Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2017.

Porps, Gerhard/ Schoof-Wetzig, Dieter: Evaluation des Projekts „Die Berufseingangsphase für Lehrkräfte in Niedersachsen“, in: Grimm 2012, S. 29 – 40.

Qualität der MINT-Lehrerfortbildung in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von MINT-Lehrern. Berlin: forsa, 2017. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/forsa_umfrage_qualitaet_mint_lehrerfortbildung_gesamt.pdf (19.07.2014)

Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für die Lehrämter (Beschlüsse der Richter/ Schellenbach-Zell (2016) : Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2016. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/berichtLehrerfortbildungSH-2016.html>, [10.09.2017]

Spörer, Nadine; Agi Schründer-Lenzen, Miriam Vock & Kai Maaz (2015) : Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“. Zusammenfassung. http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Kurzfassung_Abschlussbericht_PING.pdf

Stakeholder-Studie zum Bundestagsbeschluss - Durch Stärkung der Digitalen Bildung Medienkompetenz fördern und digitale Spaltung überwinden. IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft gGmbH, Berlin 2016

Stiftung Mercator (Hg.): Ankommen in der Migratonsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand von Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu, Dr. Anna Aleksandra Wojciechowicz , Prof. Dr. Paul Mecheril und Frau Saphira Shure.

Terhart, Ewald: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Ulf Preuss-Lausitz (2014) : Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht. https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf

Vodafone Stiftung Deutschland (2017): Wie lernen Lehrer? Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen Lernverhalten. https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Wie_lernen_Lehrer_17_01.pdf

Wagner, Steffen: Die Implementierung des Kleingruppenprojektmodells und der PROGRESS-Methode: eine vergleichende Evaluationsstudie. Karlsruhe, Pädag. Hoch., Diss., 2014.

Walm, Maik/Wittek, Doris: Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Frankfurt/Main 2014.

Waltner/Glaubitz/Rieß: Entwicklung und Evaluation eines nationalen BNE-Indikators für Lehrerfortbildungen. Pädagogische Hochschule Freiburg 2017. Download: https://www.researchgate.net/publication/320620481_Entwicklung_und_Evaluation_eines_nationalen_BNE-Indikators_fur_Lehrerfortbildungen [05.05.2018]

Wenzel, H. & Wesemann, M. (1990). Schulinterne Lehrerfortbildung: Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme. In H. Wenzel, M. Wesemann & F. Bohnsack (Hrsg.), Studien zur Schulpädagogik und Didaktik: Vol. Band 4. Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung (S. 24–40). Weinheim und Basel: Beltz

5 Eine exemplarische Recherche

„Wie finde ich die optimale Fortbildung und Beratung für meine Schule?“

Szenario

Ein Schulleiter einer weiterführenden Schule (Sekundarstufe I) sieht - nach dem letzten Bericht der Schulinspektion oder nach Auswertung der aktuellen Vergleichsarbeiten oder nach eigener Einschätzung - Fortbildungsbedarf im Bereich Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern, insbesondere im Hinblick auf die bestehende Unterrichtskultur.

Er sieht außerdem Qualifizierungs- und Beratungsbedarf bei der Weiterentwicklung der „Arbeitskultur“ seiner Schule, z.B. bei der Teamarbeit, beim kollegialen Feedback und der Fortbildungsplanung.

Wie kann er jetzt vorgehen?

- Mit wem von außerhalb kann er seine Beobachtungen besprechen?
- Wo bekommt er Informationen und Beratung?
- Welche konkreten Unterstützungsangebote stehen ihm/seiner Schule/einzelnen Lehrkräften, Fachschaften auf zentraler und regionaler Ebene bereits zur Verfügung: als terminierte Seminarangebote bzw. Angebote, die speziell für die Schule maßgeschneidert werden?
- Wie könnte ein Unterstützungs- und Qualifizierungsfahrplan aussehen?
- Wie gewinnt er gute Experten, die ihn und sein Kollegium in den anstehenden Qualifizierungsprozessen beraten, unterstützen, Input geben ggfs. moderieren?
- Was kostet das und wie lässt es sich finanzieren?

Über dieses Szenario wurden Gespräche mit Verantwortlichen für Lehrerfortbildung in sieben Bundesländern geführt: Hessen, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Sachsen-Anhalt,

Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Bayern (Nürnberg). In weiteren fünf Bundesländern wurden Fortbildungsverantwortliche angesprochen, die allerdings zum jetzigen Zeitpunkt keine näheren Angaben machen konnten bzw. wollten.

In **Hessen** können sich Schulleiterinnen und Schulleiter, die Fortbildungsbedarf sehen, zunächst an das für ihre Schule zuständige Staatliche Schulamt wenden. In allen 15 Schulämtern stehen die Leiterinnen und Leiter des Bereichs Pädagogische Unterstützung für ein erstes Gespräch zur Klärung des konkreten Unterstützungsbedarfs einer Schule zur Verfügung. Sie übernehmen eine „Lotsen-Funktion“ für die anfragenden Schulen und informieren über bereits vorhandene Angebote sowie mögliche „maßgeschneiderte“ Unterstützungsleistungen.

Die LPU sind zugleich Teil eines „Multi-thematischen Teams“ (Schulpsychologie, Schulentwicklungsberatung, Fachberatung) das gemeinsam klärt, in welchen Umfang und mit welchen Formaten (Fachberatung, Fortbildung, Prozessbegleitung) das Staatliche Schulamt eine Schule unterstützen kann. Dabei gibt der zentrale Veranstaltungskatalog der Hessischen Lehrkräfteakademie eine erste Orientierungshilfe über bereits durchgeführte und aktuell geplante akkreditierte Fortbildungen aller Anbieter (Lehrkräfteakademie, Schulämter, Universitäten, Kirchen, Gewerkschaften etc.):

www.akkreditierung.hessen.de

In diesem Katalog, der für alle Interessierten frei zugänglich ist, sind zur Zeit rd. 3500 Veranstaltungen erfasst.

Wer nur einen Experten für seine Schule sucht, kann einen Referentenkatalog nutzen und findet hier vor allem die externen Anbieter (Fortbildner, Trainer, Berater), die sich bereit erklärt haben, mit anfragenden Schulen passende Angebote zu konzipieren und schulinterne Veranstaltungen durchzuführen. Darüber hinaus findet man in einem Anbieterkatalog noch weitere Infos zu den Anbietern: Profil, Kontaktdaten, Qualifikationen durchgeführte Veranstaltungen.

Aufgrund bildungspolitischer Vorgaben und Setzungen werden die staatlichen Unterstützungsleistungen auf sechs priorisierte

Themenbereiche konzentriert: Inklusion, Medienbildung, Ganztagschule, Berufsorientierung, Integration von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunftssprache, lesen/schreiben/rechnen. Zu diesen Themen können erprobte Instrumente und Checklisten für eine interne Bestandsaufnahme und weitere Instrumente zur Steuerung schulinterner Entwicklungsprozesse abgerufen werden.

Eine Prozessbegleitung durch Schulentwicklungsberaterinnen und -berater ist weiterhin möglich. Allerdings wurden die zeitlichen Ressourcen dieser Beratergruppe in den letzten Jahren stark gekürzt, so dass zur Zeit keine längerfristig angelegten Beratungsprozesse möglich sind. Nachfrage orientierte Veranstaltungen zu Themen der Schulentwicklung, z.B. zur Fortbildungsplanung oder zur Arbeit mit/in Steuergruppen, können nur noch in einem geringen Umfang durchgeführt werden.

Die fachliche Fortbildung gehört gegenwärtig nicht zu den bildungspolitisch gesetzten Schwerpunkten. Dazu heißt es in der nichtamtlichen Verkündung des hessischen Kultusministeriums vom November 2016, dass Lehrkräfte individuell Fortbildungen zur Erweiterung fachlicher Qualifikationen besuchen können. Für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer sind im Veranstaltungskatalog Seminarangebote staatlicher Einrichtungen (z.B. Universitäten, Studienseminare) sowie kommerzieller Anbieter (z.B. Verlage, Fachverbände) zu finden.

Zur Finanzierung interner Beratungs- und Fortbildungsmaßnahmen steht den Schulen seit 2005 ein Budget im Umfang von 40€ pro Stelle zur Verfügung. Einzelne Schulen, insbesondere aus dem Bereich der selbstständigen beruflichen Schulen, finden Möglichkeiten über Umschichtungen in ihrem Haushalt wesentlich höhere Summen für Fortbildung zur Verfügung zu stellen.

In **Rheinland-Pfalz** können Anfragen aus Schulen an unterschiedlichen Stellen eingehen, z.B.

- im Zentrum für Schulleitung und Personalführung (ZFS) in Bad Kreuznach

<http://zfs.bildung-rp.de/fortbildung-arbeitsbereiche.html>

- im Pädagogischen Landesinstitut (PL) in Speyer: hier vor allem im Pädagogischen Beratungssystem

<http://bildung/beratung/paedagogisches-beratungssystem.htm>

- im Netzwerk Hospitationsschulen am PL

Im Zentrum für Schulleitung und Personalführung stehen ehemalige Schulleiter/-innen (ca 25) als Senior-Expertinnen und Experten für Beratungsanfragen von Schulleitungen (einschließlich Leitungstandems und -teams) zur Verfügung. Sie bieten vertrauliche Gespräche sowie „eine unkomplizierte und direkte Unterstützung“ durch fachliche Beratung und Begleitung an. Der Ablauf der Beratung orientiert sich an einem landesweit vereinbarten Standardprozess. Zentraler „Dienstleister“ für Schulen und Lehrkräfte ist in Rheinland-Pfalz das Pädagogische Landesinstitut. Als Teil des Landesinstituts wurde in den letzten Jahren ein „Pädagogisches Beratungssystem“ (PäB) mit 18 Beratergruppen aufgebaut, das mit seinen Angeboten alle Bereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität abdeckt und allen Schulen auf Nachfrage zur Verfügung. Die einzelnen Beratergruppen bieten kostenfreie Unterstützung in Form von Beratung, Fortbildung, Moderation und Prozessbegleitung.

Eine weitere Anlaufstelle für Schulen bietet das Netzwerk Hospitationsschulen, das seit 2015 besteht und dem inzwischen 29 Schulen aus ganz Rheinland-Pfalz angehören. Unter <http://hospitation.bildung-rp.de> sind Steckbriefe der beteiligten Schulen mit ihren thematischen Schwerpunkten sowie Leitfäden für die Vor- und Nachbereitung der Hospitationen zu finden. Die Hospitationsbesuche sollten jeweils in den schulinternen Entwicklungsprozess der Besucherschule eingebettet sein.

Auf Nachfrage bieten die Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung Unterstützung bei der Planung und Vorbereitung der Hospitation an. Sie stehen außerdem für eine Prozessbegleitung und -beratung zur Verfügung. Zur Unterstützung bei der

internen Evaluation und der Weiterentwicklung der Feedbackkultur bietet die Plattform InES des PL vielfältige Instrumente zu Themen der Unterrichts- und Schulqualität: <http://ines.bildung-rp.de>

Ein Veranstaltungskatalog enthält alle Seminarangebote des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz (PL), des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) in Trägerschaft der katholischen Kirche, des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts der evangelischen Kirchen (EFWI) sowie weiterer Fortbildungsträger vor.

In **Hamburg** ist die „Agentur für Schulberatung im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung“ die zentrale Anlaufstelle für alle Anfragen nach Unterstützung. Die Agentur lädt anfragende Schulen (Schulleitung und Personalrat) zu Klärungsgesprächen über ihren konkreten Unterstützungsbedarf ein. Dabei wird u.a. geklärt, ob die Schule eine punktuelle Unterstützung oder eine Prozessbegleitung benötigt. Ggf. steht für Schulleiterinnen und Schulleiter ein Einzelcoaching zu ihrer persönlichen Entwicklung als Führungskraft zur Verfügung. Der Einsatz externer Beraterinnen und Berater aus einer Empfehlungsliste der Agentur wird bezuschusst. (s.u.):

www.li.hamburg.de/empfehlungsliste-externe-anbieter/

Einzelne Schulen können sich auch direkt an verschiedene Netzwerke wenden, die von der Agentur koordiniert werden, z.B.

- das Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen (zur Zeit 41 Schulen) www.hospitationsschulen.li-Hamburg.de
- das Netzwerk Qualifizierungsplanung
- das Netzwerk Sozialpädagogik & Erziehung <http://li.hamburg.de/netzwerke/>

Eine zentrale Anlaufstelle ist weiterhin die Abteilung Fortbildung des Landesinstituts (LI) mit ihren Referaten für alle Schulfächer und dem Referat „Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung“, das u.a. Didaktische Trainings im Rahmen eines Schulentwick-

lungsprozesses anbietet. „Die Arbeit des Referats konzentriert sich auf die Unterstützung von Entwicklungsprozessen, in denen Leitungshandeln, Struktur- und Teamentwicklung, fachdidaktische und allgemeinpädagogische Fortbildungen ... grundsätzlich aufeinander bezogen und integrierter Bestandteil einer Gesamtkonzeption sind.“

<http://li.hamburg.de/inklusive-schulentwicklung>

Wie im Gesamtkatalog des LI ausgewiesen, gibt es ein breit gefächertes Angebot an fachlicher- bzw. fachdidaktischer Fortbildung für einzelne Lehrkräfte und Fachgruppen unter besonderer Berücksichtigung aktueller Anforderungen an einen inklusiven Unterricht, bei zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen. Dies gilt auch für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer. Als Beispiel für eine Angebotskonkretisierung soll hier ein Vorschlag der Leiterin der Agentur beigefügt werden.

Die Schulleitung kann sich an die Agentur für Schulberatung wenden. Dort wird ein Beratungsgespräch geführt, um das Anliegen und den damit verbundenen Unterstützungsbedarf zu klären. Das Unterstützungsangebot würde vermutlich folgendes sein:

Die Schulleitung bzw. das Leitungsteam und/oder ggf. die Steuergruppe erhalten im ersten Schritt eine externe Beratung mit dem Ziel, einen Masterplan zu erstellen:

Die Schulentwicklungsschwerpunkte sind priorisiert.

- Kurzfristige, mittelfristige und langfristige Ziele sind formuliert.
- Ein Maßnahmenplan mit Zeitleiste ist erstellt.
- Eine (Zwischen-)bilanzgespräch ist verabredet.

Diese externe Beratung durch Referentinnen und Referenten auf einer auf der Website veröffentlichten Empfehlungsliste kann finanziell mit ca. 38€/Std. + MwSt. bezuschusst werden. In der Regel im Umfang von ca. 12 Stunden. Danach kann sich die Schulleitung wieder an die

Agentur für Schulberatung wenden, um weitere Unterstützungsbedarfe zu konkretisieren und ggf. entsprechende Angebote zu erhalten: Für die Fortbildungsplanung gibt es an Hamburger Schulen jeweils eine/n Fortbildungsverantwortliche/n, die/der als Teilnehmer/in des „Netzwerks Qualifizierungsplanung“ der Agentur für Schulberatung kostenlose Beratung erhalten kann. Außerdem bietet die Agentur für Schulberatung allen neuen Schulleitungsmitgliedern und im Rahmen von Tandemveranstaltungen einmal pro Jahr eine Fortbildung zum Thema Qualifizierungsplanung an. Für das Thema Teamentwicklung vermittelt die Agentur für Schulberatung ebenfalls externe Fortbildner/innen zu den o.g. Bedingungen. Bei Fachfortbildungen wenden sich die Fachleitungen oder die Schulleitung an die jeweilige Referatsleitung. Auch hier gibt es interne Fortbildungsangebote, die in der Regel für die Schulen kostenlos sind, da sie von LI-Mitarbeiter/innen durchgeführt werden.

In **Sachsen-Anhalt** ist das „Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung“ (LISA) für die Lehrerfort- und Weiterbildung zuständig.

Es unterscheidet im Bereich Fortbildung zwischen Seminarangeboten (s. eLTis-Katalog) und Abrufangeboten (fachlich und überfachlich), die von Schulleitungen, Projekt- und Fachgruppen angefordert werden können. Dafür sind i.d.R. mindestens 9 Teilnehmende erforderlich. Darüber hinaus können Steuergruppen, Fachschaften, Jahrgangs- und Projektgruppen Beratung und Begleitung zu Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung anfordern.

Für eine solche Prozessbegleitung stehen Schulentwicklungsberaterinnen und -berater zur Verfügung. Sie unterstützen Schulen bei der Planung, Gestaltung, Umsetzung und Reflexion dieser Prozesse unter Berücksichtigung systemischer Zusammenhänge. Schulentwicklungsberaterinnen und -berater werden nur nach Anforderung durch eine Schule tätig und orientieren sich an den vorher vereinbarten Zielen, inhaltlichen Schwerpunkten und Arbeitsformen. In Sachsen-Anhalt werden die Schulentwicklungsberaterinnen und -berater durch das Landesschulamt für fünf Jahre beauf-

tragt. Sie verpflichten sich, pro Schuljahr Beratungsleistungen im Umfang von ca 70 Zeitstunden an Schulen zu erbringen. Sie bekommen dafür sechs Anrechnungstunden auf ihre wöchentliche Unterrichtsverpflichtung, d.h. sie werden für einen Tag pro Woche vom Unterricht freigestellt.

Im eLTis-Portal stehen unterschiedliche Fortbildungsformate zur Verfügung. Neben regionalen Fortbildungsreihen, die meist aus Nachmittagsveranstaltungen bestehen, gibt es Tages- und Zweitagesveranstaltungen. Die meisten Veranstaltungen finden in der unterrichtsfreien Zeit statt. s. www.bildung-lsa.de

Für Personen mit Leitungsfunktionen gibt es außerdem Coaching-Angebote mit dem Ziel, die individuelle Entwicklungsfähigkeit zu stärken und die persönlichen Ressourcen und Potenziale auszubauen. Die Teilnehmenden werden durch professionelle Begleitung darin unterstützt, eigene Ansätze zur Effizienzsteigerung ihres Führungshandelns zu finden und zu erproben.

Unter dem Titel „Abgucken erwünscht“ bieten sich zur Zeit 12 Referenzschulen für kollegiales Lernen an. Sie präsentieren ihre besonderen Stärken und gewähren Einblicke in den Unterricht sowie in ihren Schulalltag.

In **Niedersachsen** findet die regionale Lehrerfortbildung in den Kompetenzzentren der Universitäten mit Lehrerausbildung (8) und an ausgewählten Einrichtungen der Erwachsenenbildung (4) statt.

Das Onlineportal Beratung&Unterstützung informiert über die Unterstützungsleistungen der Landesschulbehörde (NLSchB):

<http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen>

Dazu gehören u.a. Arbeits- und Gesundheitsmanagement, Fachberatung Unterrichts- Qualität, Schulfachbezogene Fachberatung, Schulentwicklungsberatung Das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) koordiniert und evaluiert der regionalen Kompetenzzentren. Für die Berufliche Bildung und den Bereich der Führungskräfte bietet das NLQ eigene Fortbildungen an.

Der Niedersächsische Bildungsserver (www.nibis.de) stellt Evaluationsinstrumente, Beratungs- und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Eine Veranstaltungsdatenbank des Landes enthält umfangreiche Angebote des NQL und der Kompetenzzentren, insbesondere die Angebote mit bildungspolitischer Priorität sowie Angebote weiterer zugelassener externer Anbieter. Darüber hinaus erstellen einzelne Kompetenzzentren noch Programmhefte und Infolyer in Papierformaten.

Die Fortbildungsangebote zu den bildungspolitischen Schwerpunkten werden vom Land Niedersachsen zentral finanziert. Zusätzliche Nachfrage orientierte Veranstaltungen sind kostenpflichtig und können z.T. aus den Fortbildungsbudgets der Schulen finanziert werden. Die einzelne Schule verfügt zur Zeit über 45 € pro Beschäftigten, mindestens 700 €

Schleswig-Holstein unterscheidet zwischen schulbezogener-, lehrerbezogener Fortbildung sowie Schulentwicklungsberatung.

Schulbezogene Fortbildung wird als eine wichtige Führungsaufgabe der Schulleitung gesehen und findet vorrangig schulintern statt. Lehrerbezogene Fortbildung wird i.d.R. nachfrageorientiert und schulextern durchgeführt. Für schulinterne Fortbildungsmaßnahmen zu aktuellen bildungspolitischen Schwerpunkten steht den Schulen für das Kalenderjahr 2018 ein Schulbudget in Höhe von 250 € zzgl. „Anzahl der Lehrkräfte multipliziert mit 6,50 €“ zur Verfügung. Eine Schule mit 50 Lehrkräften verfügt also über insgesamt 575 € in einem Kalenderjahr.

Bei der lehrerbezogenen Fortbildung stehen Themen im Vordergrund, die einzelne Lehrkräfte einer Schule betreffen oder spezielle Qualifikationen vermitteln.

Die Schulentwicklungsberatung richtet sich an ganze Kollegien, Leitungsteams, Steuer-, Projekt- und Fachgruppen und grundsätzlich an Schulen aller Schularten.

Sie bietet an:

- Kontinuierliche längerfristige Begleitung
- Moderation einzelner Veranstaltungen

oder Schulentwicklungstage

- Punktuelle Beratung

Seit 2018 können alle Schulen an einer externen Evaluation (Schulfeedback) teilnehmen. Dabei handelt es sich um ein dialogorientiertes Verfahren, aus dem Schulen Impulse für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung ableiten können. Das Team Schulfeedback bietet weiterführende fachbezogene Diagnosen an, z.B. für Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer.

Einzelne Schulen können sich mit ihren Anfragen an die Abteilung Fortbildung im „Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) wenden. Sie hält ein umfangreiches Angebot der Fortbildung und Beratung sowohl für Fachlehrerinnen und Fachlehrer als auch für die Fachkonferenzen der Schulen vor. Die Inhalte orientieren sich an den Bedarfen der Fachkollegen sowie den fachdidaktischen und bildungspolitischen Entwicklungen. Interessierte Lehrkräfte können im Online-Buchungssystem „formix“ direkt nach Fort- und Weiterbildungsangeboten des IQSH und anderer Anbieter recherchieren und einzelne Veranstaltungen buchen.

Die Fachfortbildung wird in verschiedenen Formaten angeboten:

- Landesfachtage bieten Lehrkräften die Möglichkeit, sich in Fachvorträgen zu bundesweiten Entwicklungen zu informieren und einzelne Aspekte in Workshops zu vertiefen.
- Termingebundene Fortbildungen sind zentral gesteuert, werden aber zunehmend an verschiedenen Standorten des Landes themengleich angeboten, so dass die Fahrwege für die Kolleginnen und Kollegen möglichst kurz sind. Dabei ist die Anzahl der regional zu ermöglichenden Angebote je nach Anzahl der Fachlehrerinnen und Fachlehrer unterschiedlich realisierbar.
- Mit den Abrufangeboten haben Fachteams einer oder mehrerer Schulen die Möglichkeit, Fortbildung entsprechend ihrer Bedarfe selbst zu organisieren und

dabei für eine Vielzahl von Themen die fachliche Leitung bzw. Unterstützung der Mitarbeiter des IQSH

Nürnberg

Im Unterschied zu anderen Bundesländern verfügt Bayern neben der zentralen Fortbildungsakademie in Dillingen über 2 städtische Fortbildungseinrichtungen:

- Das Pädagogische Institut München
- Das Institut für Pädagogik und Schulpsychologie in Nürnberg

Das PI München versteht sich „als eigenverantwortliches und weltoffenes Kompetenzzentrum für Fort- und Weiterbildung, für Beratung und Bildungsinformation, für Kooperation und Vernetzung“ (s. Leitbild).

Das IPS Nürnberg arbeitet für eine Schule, „die eigenverantwortliches Lernen und die Teamarbeit fördert ... Schülerinnen und Schülern einen Lern- und Lebensraum bietet, in dem sie selbst sowie ihre Eltern mitwirken können, die als lernende Organisation die eigene Qualität ständig überprüft“ (Leitbild). Das IPS Nürnberg hat den Auftrag, pädagogische und psychologische Konzeptionen für das städtische Schulwesen (14 Berufliche und 8 Allgemeinbildende Schulen) zu erarbeiten und die Schulen durch Lehrerfortbildungen, Schulentwicklungsberatung und -begleitung sowie Beratung und Supervision zu unterstützen (siehe „unser Profil“). Darüber hinaus bekommen die einzelnen Schulen Hilfen beim Qualitätsmanagement und bei der systematischen Unterrichts- und Schulentwicklung.

Für fachbezogene Anfragen aus Schulen stehen jeweils Fachbetreuerinnen und Fachbetreuer zur Verfügung. Auf Anfrage unterstützen Prozessbegleiterinnen und -begleiter die Schulen bei Klärungsprozessen und der Gestaltung des für sie passenden Entwicklungsprozesses. Sie bringen fachliches Knowhow über Schulentwicklung ein, beraten bei der konzeptionellen Planung, moderieren Pädagogische Tage und sorgen für kontinuierliche Prozessreflexion und Evaluationen.

Vorläufiges Fazit

Die Ergebnisse dieser Recherche geben einen vorläufigen Überblick über die Fortbildungsstrukturen in einzelnen ausgewählten Bundesländern. Sie zeigen, dass es in der konzeptionellen Ausrichtung vielfältige Gemeinsamkeiten gibt. Dies betrifft z.B. die Rolle der Schulleitungen im Prozess der Fortbildungsplanung und schulbezogenen Schwerpunktsetzungen. Sie verweisen allerdings auch auf deutliche Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen, insbesondere der finanziellen und personellen Ressourcen für Fortbildung und Beratung. So gibt es inzwischen in allen Bundesländern zentrale und/oder regionale Anlaufstellen für Anfragen aus Schulen. Dies sind i.d.R. die Landesinstitute, die allerdings mit unterschiedlichen Begriffen auf jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzungen verweisen:

- Hessen: Hessische Lehrkräfteakademie (Abteilung: Fortbildung und Leistungsfeststellungen)
- Sachsen-Anhalt: Landesinstitut für Schulqualität und Unterrichtsentwicklung (LISA)
- Rheinland-Pfalz: Pädagogisches Landesinstitut (PL)
- Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Agentur für Schulberatung
- Niedersachsen: Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) und Niedersächsische Landesschulbehörde (NLSchB)
- Schleswig-Holstein: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH)
- Nürnberg: Institut für Pädagogik und Schulpsychologie (IPSN)

Alle Fortbildungseinrichtungen verfügen inzwischen über umfangreiche Datenbanken und Online-Portale, die es Schulleitungen, Fortbildungsbeauftragten und allen interessierten Lehrkräften ermöglichen, sich über die bereits vorhandenen Kursangebote zu informieren.

Darüber hinaus stehen i.d.R. Abrufangebote für Kollegien, Fachgruppe und Teams zu Verfügung. Diese können mit Hilfe von Prozessbegleiterinnen und -begleiter für einzelne Schulen passgenau „zugeschnitten“ werden.

Vor diesem Hintergrund haben sich die Lehrerfortbildungseinrichtungen der Bundesländer in den letzten Jahren zunehmend zu „Agenturen“ und Vermittlungsstellen entwickelt bzw. diese Funktion ihrem Portfolio hinzugefügt, wie z.B. Bremen und Hamburg. Sie unterstützen und beraten einzelne Schulen, Schulleitungen, Fortbildungsbeauftragte, Fachsprecher bei der Klärung ihres Fortbildungsbedarfs, bei der Suche nach qualifizierten Experten und bei der Erstellung eines Qualifizierungsfahrplans.

Anlage 2: Tabelle Exemplarische Recherche S. 152 ff.

Thema 3

Bedarfserhebungen in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

3

Bedarfserhebungen in der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

1. Einleitung

Im Vorliegenden geht es um eine Recherche zum Zustandekommen von Angeboten und zu Bedarfserhebungen in der Lehrkräftefortbildung. Sie ist als ein Ausgangspunkt für weiterführende theoretische und empirische Analysen über strukturelle und individuelle Voraussetzungen der Nachfragesituation in der Lehrkräftefortbildung gedacht.

Im Folgenden werden zuerst systematische Zugänge einer Bedarfsfeststellung dargelegt (Teil 2). Teil 3 widmet sich den Ergebnissen zu den Fachgesprächen mit Fortbildungszuständigen in den einzelnen Bundesländern.

Die Ermittlung und Planung des Bedarfs an Weiterqualifizierungen für Lehrerinnen und Lehrer im Interesse einer kompetenten Berufsausübung gehören zu den grundlegenden Aufgaben einer jeden Fortbildungseinrichtung. Dabei geht es vorrangig um eine bedarfsgerechte Unterstützung und Fortbildung des schulischen Personals. So wird eine solche Ausrichtung in der Fortbildung und Beratung von Lehrerinnen und Lehrern als eine wichtige Aufgabe angesehen, wie beispielsweise aus einer Fachtagung der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg hervorgeht: „Wie kann ein möglichst passgenaues Fortbildungsangebot für die Schulen gestaltet, die Abstimmung zwischen den schulnahen regionalen Fortbildungsangeboten der Staatlichen Schulämter (SSÄ) und Regierungspräsidien (RP)

und den zentralen Fortbildungen der Landesakademie (LAK) optimiert und die Nachhaltigkeit der Fortbildungen für Lehrkräfte in Baden-Württemberg weiter verbessert werden?“ (Landesakademie 2016, S. 20) Auch in anderen Fortbildungszusammenhängen wird die Notwendigkeit gesehen, Fortbildungen bedarfsgerecht zu planen (z.B. in Hessen vgl. Kubina & Schreder 2016).

2. Systematische Zugänge einer Bedarfsfeststellung

Trotz dieser Notwendigkeit ist bislang kein ausgeprägtes Problembewusstsein zu erkennen, wie dieser Bedarf ermittelt und für gegeben erachtet wird. Auch wenn es in den entsprechenden Einrichtungen gezielte sachorientierte Verfahren für das Zustandekommen von Angeboten an Fortbildungen und Beratungen gibt, so stellen systematisch-empirische Vorgehensweisen nach wie vor eine Ausnahme dar. Deshalb dürften die vorrangig genutzten Informationsquellen durch das in den Fortbildungseinrichtungen gesammelte und ‚gepflegte‘ Wissen gespeist sein. Insofern ist davon auszugehen, dass ein solches Wissen einen inhärenten Bestandteil der Professionskompetenz von Fortbildungspersonal darstellt. Je nach vorherrschender Kompetenzpflege einer Fortbildungsinstitution dürfte folglich das entsprechende Wissen in der Spanne von Plausibilitätsannahmen, urwüchsigem Wissen und hoher professioneller Sensibilität anzusiedeln sein.

Unabhängig von diesem in den Fortbildungseinrichtungen vorhandenen Erfahrungswissen stellt sich aber die Frage, **welche systematischen Zugänge** für eine Erfassung von Bedarf und Nachfrage genutzt werden können. Dabei kann zwischen einem wissenschaftlich geleiteten Modus einerseits und einer administrativ-operativen Herangehensweise andererseits unterschieden werden. Im erstgenannten Modus geht es um Untersuchungen von Forschungsinstituten, aber auch von Landesinstituten für Fortbildung und Pädagogik. Der zweitgenannte Modus betrifft eine pragmatisch ausgerichtete Erfassung von Bedarf und Bedürfnissen als Planungsgrundlage für Fortbildungsmaßnahmen – sei es in mündlichen oder schriftlichen Vorgehensweisen bzw. im Rahmen von Online-Verfahren.

2.1 Wissenschaftsgeleitete Herangehensweisen

Mit Blick auf vorliegende Untersuchungen ist zu unterscheiden zwischen Studien, die sich direkt mit der Thematik befassen und solchen, von denen in indirekter Weise Informationen zum Fortbildungsbedarf abgeleitet werden können. Zu letzterem sind in erster Linie Untersuchungen im Bereich der Professionsforschung zum Lehrerberuf zu nennen, z.B. über relevante Qualifikationen des Personals und über die Wirksamkeit von Fortbildung (vgl. v.a. Baumert & Kunter 2011, Lipowsky 2011, Hattie 2013, Timperley 2012, Fussangel et al. 2016). Darüber hinaus kommen aber auch Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung sowie didaktischen Forschung in Frage (vgl. z.B. Gold 2015, Helmke 2005, Klieme et al. 2006, Meyer 2013; Steffens & Höfer 2016). Zu denken ist aber auch an Studien aus der Bildungssoziologie, Entwicklungspsychologie oder Sozialisationsforschung, etwa wenn es um neue Erkenntnisse zur sozialen Gerechtigkeit, zur geistigen Entwicklung von Kindern oder zum Umfeld Heranwachsender geht. Aus diesen Studien lassen sich relevante Erkenntnisse für die Gestaltung von Fortbildungsprogrammen ableiten, etwa im Hinblick auf „Basiskompetenzen“ gelingenden Unterrichts oder auf andere relevante beruf-

liche Anforderungen.

Demgegenüber gibt es kaum Forschungsarbeiten, die sich direkt mit Fortbildungsbedarf und dem Wissen über die Nachfragesituationen im Lehrerberuf befassen. Diese Aspekte sind bisher – sowohl in theoretischer als auch empirischer Hinsicht – folglich nur in Ansätzen aufgearbeitet worden. Insofern sind entsprechende Studien rar. Dementsprechend halten auch Wolfgang Böttcher, Johannes Wiesweg und Eric Woitalla in ihrer Arbeit über „Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen“ fest, dass „nur wenig empirisches Wissen bezüglich der Quantität und Qualität von Angebot und Nachfrage“ vorliegt (Böttcher et al. 2015, S. 205). Sie bemängeln zudem, dass die Erziehungswissenschaft bislang zu wenig „zur Sichtung der Fortbildungs- und Beratungsangebote“ beigetragen hat. „Man weiß auch wenig darüber, wie die Pädagoginnen und Pädagogen die Angebote bewerten.“ (ebd., S. 231). Auch Konrad Krainer und Peter Posch schreiben in ihrem Aufsatz über Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik zur Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung: „Fast völlig fehlen Studien zu den Bedingungen der Nachfrage nach Lehrerfortbildung (vgl. aber Kwakman, 2003). Es fehlen auch genauere Daten über das Ausmaß der Nutzung (wie auch der Bedingungen, Hintergründe und Erwartungen) von Lehrerfortbildung (vgl. aber Jäger & Bodensohn, 2007; Benke, 2007).“ (Krainer & Posch 2010, S. 82)

Sicherlich gab es bereits früher einzelne Studien, z.B. aus den 1970er Jahren über „Ausbildungs- und Fortbildungswünsche der Primarlehrer des Kantons Thurgau“ (Pott Hoff et al. 1972) oder z.B. auch eine Dissertation zur Evaluation von Lehrerfortbildung (Meyer 1985). Die bislang größte Studie stammt aus den 1980er Jahren. Sie wurde im Rahmen eines umfassenden Projektzusammenhangs „Planungsverfahren in der Lehrerfortbildung (PiL)“ des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schule und Weiterbildung durchgeführt (vgl. dazu z.B. Haenisch & Reckmann 1992). Darin wurden u.a. der Bedarf und die Bedürfnisse hinsichtlich Lehrerfortbildung ausführlich erfasst

(vgl. u.a. Haenisch 1985; Haenisch 1992; Reckmann 1992). Die entsprechenden Arbeiten boten eine hervorragende Grundlage zur Fortbildungsplanung. Auch wenn es sich in einzelnen Belangen lohnen dürfte, noch heute darauf zurückzugreifen, so ist ihr Ertrag als begrenzt anzusehen, da die Studien keine Fortführung fanden.

Zu den aktuellen Untersuchungen zählen mehrere empirische Studien, mit der sich die bereits erwähnte Arbeit von Böttcher et al. (2015) befasst. Aus der Studie „Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen und ihr Fortbildungsverhalten“ (Teil 1 des Beitrags) geht hervor, dass die befragten Leitungspersonen – mit Blick auf das kommende Schuljahr – in den meisten Fällen Fortbildungen für sich im Qualitätsbereich „Führung und Management“ sehen, in erster Linie in der Dimension „Personalführung und Personalentwicklung“, abgeschwächt noch im Qualitätsbereich „Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung“. Alle anderen Qualitätsbereiche und Qualitätsdimensionen nehmen einen nachgeordneten Stellenwert ein, was den Fortbildungsbedarf anbelangt. (Vgl. ebd., S. 211f.) Den Fortbildungsbedarf für ihr Kollegium sehen die Schulleiterinnen und Schulleiter demgegenüber vorrangig im Qualitätsbereich „Lehren und Lernen“, und dort insbesondere in der Dimension „Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen“. (Vgl. ebd.)

In Zusammenhang dieser Studie kritisiert das Autorenteam, „dass in den Schulen in aller Regel keine spezifischen Systeme der Analyse organisationaler Stärken und Schwächen, individueller Interessen und Desiderata sowie Methoden der Transfer-sicherung existieren“ (S. 215). Vor diesem Hintergrund bilanzieren Böttcher et al.: „Es bleibt festzuhalten, dass selbstverständlich dort, wo keine systematischen Verfahren vorliegen, es auch keine – jedenfalls keine relevanten – Formalisierungen gibt.“ (S. 216) Für eine systematische Bedarfserfassung aufschlussreich ist der Sachverhalt anzusehen, dass Schulleitungen und Koordinatoren für Fortbildung „offenbar eine recht genaue Vorstellung davon haben, welche Hilfe

sie für ihre Weiterentwicklung benötigen“ (S. 229). Insofern lässt sich auf der Grundlage ihrer Angaben der Fortbildungsbedarf relativ gut abschätzen. Diese Perspektive wird jedoch mit den folgenden Ausführungen zum „eher spontanen Umgehen“ mit der Erfassung von Fortbildungsbedarf wieder etwas eingeschränkt: „Es fällt auf, dass die Angaben einen hohen Grad an Abstraktheit aufweisen. Es ist auch nicht ersichtlich, dass sich in nennenswertem Umfang ein systematisches Format zur Analyse des Bedarfs, der Entscheidung für eine spezifische Darbietungsform oder -methode etabliert hätte. Über Fortbildung wird, um es womöglich etwas zugespitzt zu sagen, eher zufällig entschieden, wobei selbstverständlich aktuelle schulpolitisch gesetzte Themen – z.B. Inklusion und Individuelle Förderung – den Rahmen für Spontaneität begrenzen.“ (S. 230)

Bemerkenswerterweise war der Fortbildungsbedarf von Lehrkräften sogar ein Thema des „IQB-Bildungstrends 2015“, in dem es vorrangig um sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe ging („zweiter Ländervergleich“). Dabei wurden die befragten Lehrpersonen nicht nur um Angaben zu den von ihnen besuchten Fortbildungsveranstaltungen gebeten, sondern darüber hinaus auch zu dem von ihnen wahrgenommenen Fortbildungsbedarf. Dazu wurden den Befragten 22 Themenbereiche vorgegeben, zu denen sie anhand einer vierstufigen Antwortskala Stellung beziehen konnten. Den Ergebnissen zu Folge wurde der höchste Bedarf für jene Fortbildungsthemen gesehen, „die auf den Umgang mit Leistungsheterogenität beziehungsweise mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern zielen (Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern, Integration beziehungsweise Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Binnendifferenzierung und individuelle Förderung)“. (Stanat et al. 2016, S. 493f.) Auffallend ist, dass der geringste Bedarf zu Vergleichsarbeiten sowie zu inhaltlichen und fachdidaktischen Themen geäußert wird (S. 494). Bei den Angaben fällt auf, dass der geäußerte Bedarf nicht mit der Teilnahme an Fortbildungen korrespondiert. Beispiels-

weise berichten zwei Drittel der Lehrerinnen und Lehrer einen hohen Bedarf an Fortbildungen zur Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler (Zusammenfassung der Kategorien „eher hoch“ und „sehr hoch“), demgegenüber haben aber nur fünf Prozent der Lehrpersonen in den zurückliegenden zwei Schuljahren an einer entsprechenden Veranstaltung teilgenommen. Den möglichen Grund für diese Diskrepanzen vermutet das Autorenteam im fehlenden entsprechenden Angebot (vgl. S. 494).

Studien über den Fortbildungsbedarf von Lehr- bzw. Leitungspersonen haben vereinzelt auch Bundesländer in Auftrag gegeben, zuletzt Baden-Württemberg, Bremen und Schleswig-Holstein.

Bei der Untersuchung zum Fort- und Weiterbildungsbedarf von Lehrerinnen und Lehrern in Schleswig-Holstein werden teilweise die gleichen Themenbereiche wie in der IQB-Studie erfragt, so dass sich auch Vergleiche anbieten. Auffallend auch hier die hohe Priorität von Angeboten zur Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern, von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie von Angeboten zur individuellen Förderung mit Binnendifferenzierung. Aufschlussreich sind dabei auch die schulformspezifischen Auswertungen. Dabei zeigt sich beispielsweise, „dass Lehrkräfte von Grundschulen den höchsten persönlichen Entwicklungsbedarf darin sehen, wie sie lernschwache SchülerInnen berücksichtigen und fördern können“. (Richter & Schellenbach-Zell o.J., S. 25) Bei Gymnasiallehrkräften steht demgegenüber die Begabtenförderung in Vordergrund des Fortbildungsbedarfs. (ebd.)

Aus Baden-Württemberg wird berichtet, dass die an einer Online-Umfrage beteiligten Lehrerinnen und Lehrer insbesondere schulnahe und schulinterne Fortbildungen schätzen. Inhaltlich stoßen v.a. „Fachwissenschaft und Fachinhalte sowie deren fachdidaktische Umsetzung“ bei über vier Fünftel der Befragten auf Interesse. Ebenfalls stark nachgefragt werden so genanntes „Classroom Management (lernförderliche Unter-

richtsatmosphäre und Unterrichtsorganisation)“ sowie Angebote zum „Umgang mit Konflikten“; bei diesen Themen äußern ca. 70 Prozent „großes Interesse“. „Fast die Hälfte der Lehrkräfte, die sich an der Umfrage beteiligten, bemängelte, dass zu wenige Angebote für Fächer, die sie nicht studiert hatten, verfügbar seien. Gewünscht sind hingegen gezielte Fortbildungen zu übergreifenden Themen wie Heterogenität – weniger dagegen zum Thema Elternarbeit.“ (Ministerium für Kultus 2017)

In Bremen fand im Rahmen einer Evaluation der Bremer Schulreform u.a. eine Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern zu ihren Unterstützungswünschen statt. Bei den Ergebnissen stehen andere Fortbildungsmaßnahmen als bei den vorgenannten Daten von Lehrpersonen im Vordergrund, was offensichtlich auf die besondere Aufgabenrolle von Leitungspersonen zurückzuführen ist. Dabei dominieren Themen zur Schulentwicklung, kollegialen Zusammenarbeit und Unterrichtsentwicklung sowie einer Nutzung von Freiräumen bei der Sachmittelbudgetierung und Verfahren der Schulevaluation (interne Evaluation, Evaluation des Qualitätsmanagements, externe Evaluation). Auch hier steht eine Unterstützung bei Anforderungen, die die Auswertung von und den Umgang mit Vergleichsarbeiten anbelangt, am Ende der Wunschliste. (Vgl. Maaz et al. 2018)

2.2 Administrativ-operative Herangehensweisen

Für die Erfassung von Bedarf und Nachfrage kommt neben einer wissenschaftsorientierten Herangehensweise auch ein systematischer Zugang über administrativ-operative Vorgehensweisen in Betracht. Auch wenn in diesem Modus zunehmend datengestützte Informationen Beachtung finden, so ist ein entsprechend methodengeleitetes Vorgehen nicht in Gänze von dem eingangs bereits angesprochenen Erfahrungswissen abzutrennen; vielmehr scheint gar eine Kombination aus Datenorientierung und Erfahrungswissen anempfehlenswert zu sein. Auch bei einer im Zuge der „em-

pirischen Wende“ ausgerufenen „evidence based“-Politik dürfte ein solches Vorgehen allein schon wegen bildungspolitischer Vorgaben nicht von der Hand zu weisen sein. Denn der Fortbildungsbedarf speist sich auch aus strategischen Zielsetzungen bzw. bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen – teilweise sogar unabhängig von dem, was an Bedarf und Nachfrage in der Schulpraxis bzw. pädagogischen Profession angezeigt ist. In professionell ausgerichteten Fortbildungssystemen finden die politisch gesetzten strategischen Ziele ihre Einbettung in ein Bündel an sachbezogenen Planungsparametern (u.a. Erkenntnisstand im Sinne von „state of the art“, Realisierbarkeit, Abgestimmtheit von Maßnahmen, Adressatenbezug, Partizipation u.ä.). Genau das zeichnet ja die Professionalität eines Unterstützungssystems aus. Neben den bildungspolitisch gesetzten Vorgaben speist sich der Bedarf aus den Erfordernissen der Praxis. Bei ihrer systematischen Erfassung bieten sich verschiedenen Vorgehensweisen an.

Eine Möglichkeit stellen Erfassungs- und Meldebögen dar, die von den entsprechenden Einrichtungen der Bildungsverwaltung (maßgeblich für Fortbildung zuständige Institutionen, meistens Institute; in einigen Bundesländern sind diese Aufgaben an den Staatlichen Schulämtern angesiedelt) bereitgestellt und von ihr zum Einsatz gebracht werden. Schulen und ihr Personal nutzen diese Verfahren oder müssen sie gar nutzen. Solche Erfassungen kamen bislang, wenn überhaupt, in Printform zum Einsatz, in letzter Zeit auch im online-Modus.

Im Land Hessen wurde 2011 eine vom Hessischen Kultusministerium initiierte landesweite Abfrage bei den Schulleitungen über zentrale Themen des schulischen Unterstützungsbedarfs durchgeführt (vgl. dazu Böttcher et al. 2015, S. 216ff.). An der Befragung hatten sich die Schulleitungen von 1.615 Schulen beteiligt; das entspricht einer Beteiligungsquote von 84 Prozent. Eine solche hohe Quote ist bei freiwillig durchgeführten Befragungen im Schulbereich ungewöhnlich. Auch wenn für die Teilnahme der Schulen eine Art informell herbeigeführte

Verbindlichkeit bestanden haben mag, so deutet die hohe Beteiligung möglicherweise auf die Relevanz hin, die einem solchen Vorhaben zugesprochen wird. Die Schulleitungen konnten ihren Bedarf ganz offen nennen. Ihre Angaben wurden sodann zunächst auf Schulumtsebene von den zuständigen Dezernaten für „pädagogische Unterstützung“ zusammengefasst (in Hessen gibt es 15 Schulämter), so dass dabei durch unterschiedliche Vorgehensweisen bei den Bündelungen der Angaben mit einem Informationsverlust zu rechnen ist. Diese Zusammenfassungen wurden danach in einem weiteren Schritt auf Landesebene (im Hessischen Kultusministerium) in 20 übergeordnete Kategorien nochmals ‚geclustert‘. Die Ergebnisse sind in der vorliegenden **Tabelle 1** wiedergegeben.

Bei der vorstehenden Ordnung der 20 Themenkategorien in einer Reihung fällt sofort auf, dass in den vorderen Rängen insbesondere ein Unterstützungsbedarf für aktuelle bildungspolitisch gesetzte Maßnahmen thematisiert ist. Mit deutlichem Abstand wird der Unterstützungsbedarf im Hinblick auf Schulprogramm / Schulentwicklung an erster Stelle genannt (1.033 Nennungen). In den vorderen Rängen finden sich – neben den großen Reformmaßnahmen – aber auch große pädagogische Themen wie „Kommunikation“, „Prävention, Konflikttraining“ oder „Diagnose und Förderung“ sowie fachbezogene Fortbildungen. Die eine oder andere Platzierung am Ende der Rangreihe mag überraschen. Möglicherweise könnte die damalige Platzierung heute, sieben Jahre später, eine andere Positionierung erfahren, wie z.B. „Medienkompetenz“. Aber auch hier gilt es daran zu erinnern, dass es sich im Vorliegenden um Angaben von schulischem Leitungspersonal und nicht um Angaben von Lehrerinnen und Lehrern handelt – auch wenn die Schulleitungen gehalten waren, den schulischen Bedarf zu benennen.

Darüber hinaus sind für eine Erfassung des Bedarfs an und der Nachfrage nach Lehrerfortbildung im administrativ-operativen Modus auch Expertenanhörungen oder auch themengeleitete Dienstversammlun-

Themen	Anzahl Nennungen
Schulprogramm / Schulentwicklung	1.033
Kompetenzorientiertes Lernen; Bildungsstandards unterrichten	701
Fachliche Fortbildung	516
Kommunikation, Gespräche	488
Bildungsstandards, Schulcurriculum entwickeln	466
Evaluation	376
Individualisierung / Differenzierung	365
Prävention, Konflikttraining	325
Diagnose und Förderung	313
Inklusion	279
Gesundheit	260
Teamentwicklung	210
Budget, Selbstständige Schule	181
Ganztag	175
Medienkompetenz	167
Methodenkompetenz	164
Unterrichtsentwicklung	145
Personalentwicklung	122
Selbstständiges Lernen	110
Supervision / Fallberatung	102

Tabelle 1: Wichtigste Themen des gewünschten Unterstützungsbedarfs (Böttcher et al. 2016, S. 219f.)

gen denkbar. Bei den Anhörungen kommen die Vorschläge der Experten bzw. Vertretungen aus den gesellschaftlichen Bezugsgruppen (z.B. von Kirchen oder Verbänden) zur Sprache. In den Dienstversammlungen werden Bedarf und Bedürfnisse der Beteiligten

wahrgenommen und diskutiert. In beiden Fällen werden die Anregungen von den Fortbildungsinstitutionen in deren weitere Planungen – im Rahmen der Möglichkeiten – sodann berücksichtigt.

Einen weiteren Zugang zur Erfassung von

Fortbildungsbedarf bieten Sekundäranalysen von Daten aus Schulinspektionen bzw. entsprechenden externen Evaluationen. In Hessen wurden beispielsweise im Schuljahr 2007-2008 die vorliegenden 12.392 Unterrichtsbesuche im Schuljahr 2007-2008 aufgearbeitet und dadurch Hinweise für die Lehrerfortbildung gewonnen (vgl. Holstein 2009, S. 81 ff.).

Was die Fortbildungsplanung an Schulen anbelangt, so gibt es laut Tobias Feldhoff – unter Bezugnahme auf eine Studie von Meetz – „selten eine systematische Fortbildungsplanung, die die Interessen der einzelnen Lehrpersonen und der Schule als Ganzes in den Blick nimmt“ (Feldhoff 2016, S. 188). In jenen Bundesländern, in denen die Schulen verpflichtet sind, Fortbildungspläne (oftmals im Zusammenhang mit Schulprogrammarbeit) zu erarbeiten, bieten sich solche Pläne auch als Grundlage für die Ermittlung des schulischen Fortbildungsbedarfs an. Leider wird die Fortbildungsplanung von Schulen von der Bildungsadministration bisher zu wenig für eine systematisch vorgehende Bedarfsplanung von Maßnahmen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern bzw. für die Bildungsplanung genutzt.

Abschließend gilt es bilanzierend festzuhalten, dass es trotz der aufgeführten Möglichkeiten bislang keine durchgängig datengestützte Erfassung des Fortbildungsbedarfs gibt. Bei den vorliegenden Erhebungen im wissenschaftsgeleiteten Modus handelt es sich vorwiegend um einzelne Studien bzw. Einzelmaßnahmen. Bei der administrativ-operativen Herangehensweise verweisen die vorliegenden Anhaltspunkte darauf, dass ein ‚urwüchsiges‘ Vorgehen zu dominieren scheint und eine systematische Bedarfserfassung noch die Ausnahme darstellt.

2.3 Theoretisch-konzeptionelle Ansätze

Die bisher dargelegten Zugänge einer Bedarfsfeststellung waren verfahrensorientiert ausgerichtet, einerseits in einem wissenschaftsorientierten Modus und andererseits in einer administrativ-operativen

Herangehensweise. Doch eine solide Nachfrageorientierung verlangt nach einer theoretisch-konzeptionellen ‚Unterfütterung‘, die für die Erhebung des Fortbildungsbedarfs und für eine Nachfrageorientierung leitend sein könnte. Deshalb werden im Folgenden Ansätze von Konrad Krainer und Peter Posch zum einen sowie von Wolfgang Böttcher, Johannes Wiesweg und Eric Woitalla zum anderen beispielhaft in aller Kürze vorgestellt.

Im Zuge der Befassung mit einer Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung entwerfen Konrad Krainer und Peter Posch einen theoretischen Ansatz, der sich an Giddens‘ Dualität von Struktur und Aktion anlehnt: „Giddens meint, dass Strukturen (Regeln und Ressourcen) und Handlungen von Personen aufeinander bezogen sind, also komplementär sind. Handeln erfolgt in einem strukturellen Rahmen und nimmt zugleich Einfluss auf diesen Rahmen. Strukturen wiederum werden durch das Handeln (re)produziert und bieten ihrerseits Optionen für das Handeln.“ (Krainer & Posch 2014, S. 83). In Anknüpfung an Giddens unterscheiden Krainer und Posch zwischen strukturellen und individuellen Voraussetzungen. Das Besondere an ihrer Modellierung besteht nun darin, dass sie die beiden Voraussetzungsgebiete weiter untergliedern: Zum einen werden die strukturellen Voraussetzungen danach aufgefächert, inwieweit sie einerseits zur Nachfrage veranlassen („Normen“) und andererseits die Nachfrage erleichtern („Ressourcen“). In gleicher Weise wird zum anderen unterschieden zwischen individuellen Voraussetzungen, die einerseits zur Nachfrage veranlassen („Einstellungen und Haltungen“) und andererseits die Nachfrage erleichtern („Ressourcen“). Auf diese Weise entsteht ein komplexes Modell, mit dem sich die Nachfrage nach Lehrerfortbildung differenzierter erfassen und beschreiben lässt.

Eine andere Konzeptualisierung stellt das von Scholz (2003) entwickelte „Feldermodell zur Nutzenattribution von Fortbildung“ dar, auf das Böttcher et al. (2015) verweisen, um unterschiedliche Interessen bei der Aus-

wahl von Angeboten erfassen zu können. Das Theoriemodell geht von zwei unterschiedlichen Zugängen aus: „Das Interesse der Schule als Organisation bestimmt, was nötig ist“ und „Die einzelnen Lehrkräfte bestimmen, welche Maßnahme sie in Anspruch nehmen“. Durch eine dichotome Kodierung („eher nein“ und „eher ja“) entsteht eine Vierfelder-Matrix. Durch diese Differenzierung lassen sich unterschiedlicher Interessen und eine optimale Konstellation zwischen institutionellen und personellen Anliegen beschreiben. (Vgl. Böttcher et al. 2015, S. 207)

Eine relevante, praxisorientierte und wirksame Fortbildung von Lehrpersonen benötigt eine bedarfsgerechte Erfassung. Beide Ansätze können für die Konzeptualisierung einer solchen Orientierung hilfreich sein und bieten Möglichkeiten einer differenzierteren Wahrnehmung und Verarbeitung von Nachfragen nach Lehrerfortbildung. Darüber hinaus könnten die skizzierten Ansätze für eine Untersuchung zum Fortbildungsbedarf und für seine Realisierung hilfreiche Analysekatoren bereitstellen.

3. Recherchen zur Institutionalisierung einer Nachfrage nach Lehrerfortbildung

3.1 Fragestellung und Vorgehen

Im vorangehenden Kapitel wurden verschiedene prinzipielle Möglichkeiten systematischer Zugänge einer Bedarfsfeststellung dargestellt. Vor diesem Hintergrund wächst das Interesse, in Erfahrung zu bringen, wie in den staatlichen Fortbildungseinrichtungen in Deutschland verfahren wird. Da entsprechende Informationen bislang nicht vorliegen, wurden in einem ersten Schritt im Rahmen des DVLFB-Projekts Fachgespräche in den einzelnen Bundesländern durchgeführt. Sie sind als explorative Vorarbeiten zu verstehen, um auf dieser Grundlage eine systematische Untersuchung konzipieren zu

können, die in der Lage ist, verlässliche Informationen bereitzustellen.

Leitende allgemeine Fragestellung dabei ist die nach einer Institutionalisierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Dabei wird des Weiteren danach gefragt, welche systematischen Vorgehensweisen es gibt und wie Fortbildungsangebote zustande kommen. Auch wenn die Auswertung der Fachgespräche aufgrund ihres explorativen Charakters keine abschließenden Ergebnisse bereitstellen kann, so werden im Folgenden die Hauptlinien der gesammelten Informationen vorgestellt. Sie bieten erste Anhaltspunkte über die praktizierten Vorgehensweisen und liefern bemerkenswerte Eindrücke.

Für diese Recherche kann auf Angaben aus 14 der 16 Bundesländer zurückgegriffen werden.¹ Die Angaben wurden auf der Grundlage von Expertengesprächen ermittelt, und zwar überwiegend per fernmündliche Gespräche.² Insgesamt wurden Gespräche mit 21 Personen geführt. In drei Bundesländern standen die Referenten für Lehrerbildung in den Kultusministerien zur Verfügung, in den anderen Ländern fanden die Gespräche mit Vertretern von Landesinstituten der verschiedenen Handlungsebenen statt (Leitungs-, Abteilungs- und Referentenebene).³

Auf eine länderweise Darstellung wurde aufgrund überwiegend großer Ähnlichkeiten im Vorgehen der Fortbildungseinrichtungen verzichtet. Vielmehr wurde jeweils dort, wo Besonderheiten vorzufinden sind, darauf hingewiesen. Aus diesen Gründen wurde auch auf eine ländervergleichende Betrachtungsweise verzichtet. Differenziertere Ana-

1 Für die Länder Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern kamen aus verschiedenen Gründen leider keine Gespräche zustande.

2 In drei Fällen konnten die Befragungen im persönlichen Gespräch geführt werden.

3 An dieser Stelle sei den Befragten für die ausführlichen Fachgespräche und ihre Informationsbereitschaft nochmals schriftlich herzlich gedankt.

lysen empfehlen sich erst bei einer detaillierten Erfassung der bestehenden Praxis in den Fortbildungseinrichtungen. Ein solches Vorgehen ließe sich in einer eventuell zu einem späteren Zeitpunkt durchzuführenden Untersuchung realisieren. Die vorliegende Recherche könnte dafür als explorative Vorarbeit verstanden werden.

3.2 Allgemeiner Eindruck

Die Angebote von Lehrerfortbildung in den deutschen Bundesländern beruhen im Regelfall auf einer Tradierung und Fortschreibung des Vorhandenen. Sie sind über die Jahre gewachsen und bilden damit die vorgefundenen Erfahrungen ab. Ihnen liegt sozusagen ein Erfahrungswissen zugrunde, nämlich das der Institutionen, die die Lehrerfortbildung verkörpern. In Abgrenzung zu diesem Wissenstypus gibt es im Regelfall keine Informationserfassung des Fortbildungsbedarfs in einer systematischen Art und Weise, schon gar nicht eine, bei der Wissen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden erzeugt wurde. So erfolgt zwar immer öfters eine Überprüfung der Angebote bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Sinne einer Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen im Hinblick auf Akzeptanz, Relevanz u.ä. (z.B. im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen für schulisches Leitungspersonal, bei dem die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfragt werden). Allerdings werden solche Rückmeldungen bislang nicht konsequent in umfassender Weise für entsprechende Nutzungsanalysen verwendet, um auf dieser Grundlage den Fortbildungsbedarf prognostizieren zu können.

Je nach den gewachsenen Strukturen und Prozessen der jeweiligen Landesinstitute sind die – im Regelfall institutionalisierten – Abläufe beim Zustandekommen der Fortbildungsangebote recht unterschiedlich geartet. Dennoch lassen sich allgemeine Mechanismen beschreiben, die über die Ländergrenzen hinweg – von Ausnahmen abgesehen – große Ähnlichkeiten zeigen.

3.3 Hoher Stellenwert bildungspolitischer Schwerpunktsetzungen

Auf der Grundlage der Recherche lässt sich als erstens sagen, dass alle Fortbildungseinrichtungen dem aktuellen Bedarf folgen, wie er durch Bildungspolitik und leitender Administration (Kultusministerium, Senatsbehörde) artikuliert bzw. vorgegeben wird. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um förmliche Vorgaben, die sich auf Programmschwerpunkte beziehen, die aber auch einzelne Vorhaben betreffen können. Beispielsweise werden in Sachsen „inhaltliche Leitlinien“ für jeweils vier Jahre vorgegeben, wobei die Konkretisierung des Programms vom Ministerium begleitet wird; die Umsetzung liegt dann in den Händen der Fortbildungseinrichtung. Nur in wenigen Fällen werden die Schwerpunkte im Rahmen von Kontrakten und Zielvereinbarungen festgelegt (Bremen, Hamburg und Rheinland-Pfalz). In den meisten Fällen finden vor dem Hintergrund der Vorgaben regelmäßige Abstimmungen im laufenden Prozess statt, die auch die Möglichkeit zur ‚Nachjustierung‘ bieten. Diese Abstimmungen können über mündliche Absprachen oder im Rahmen von Erfahrungsgesprächen erfolgen, was auf unterschiedlichen Handlungsebenen – auf Leitungsebene oder auf Ressort- bzw. Bereichsebene – erfolgen kann. Die Absprachen, aber auch Aufträge und Erlasse können sowohl in mehreren Teilwerken bzw. Schritten erfolgen als auch in einer Art Gesamtpaket ‚geschnürt‘ werden. Dazu gehören auch Dienstversammlungen im Ministerium, wie beispielsweise aus Nordrhein-Westfalen berichtet wird. Diese finden zwei Mal jährlich mit allen Hauptdezernenten der Lehrerbildung im Ministerium statt, bei denen auch weitere Schwerpunkte besprochen und gesetzt werden können. Es gibt auch Fälle, in denen bestimmte Schwerpunktvorhaben im Bereich der leitenden Behörden verbleiben und von dort nicht nur gesteuert, sondern auch administriert werden.

Diese Schwerpunkte folgen den jeweils aktuellen Herausforderungen. Die betreffenden „großen Themen“ speisen sich dabei zum einen aus aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen. Die derzeitigen Herausforderungen beziehen sich z.B. auf die Flüchtlingssituation („Flüchtlingskinder gehen zur Schule“), Deutsch als Zweitsprache, „Islamunterricht in der Schule“, digitale Bildung, Inklusion, aber auch auf Sondermaßnahmen aufgrund von Lehrermangel. Zum anderen folgen die Schwerpunktsetzungen bildungspolitisch motivierten Maßnahmen der Bildungsplanung (wie beispielsweise Schulen in schwierigen Lagen, selbstständige Schulen oder Vergleichsarbeiten, neue Lehrpläne, Bildungsstandards und kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung, aber auch unterrichtspraktische Themen wie der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft). Je mehr und umfangreicher solchen bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen entsprochen wird, umso mehr gerät dabei im Regelfall die ‚klassische‘ Lehrerfortbildung, bei der fachdidaktische und unterrichtspraktische Angebote im Mittelpunkt standen, ins Hintertreffen.

Durch diese bildungspolitischen Setzungen werden die großen Linien und ‚Marschrichtungen‘ vorgegeben. Bei aktuellen Anlässen kommen dann noch kurzfristige Aufträge, wie beispielsweise 2016 das Thema Flüchtlinge hinzu. Diesem bildungspolitisch gesetzten Bedarf haben die Fortbildungseinrichtungen vorrangig zu entsprechen. Bei kurzfristigem Handlungsbedarf besteht in Einzelfällen das Problem, dass aktuelle bildungspolitische Vorgaben nicht mit den Planungszyklen der Landesinstitute übereinstimmen. So kann es vorkommen, dass kurzfristig bildungspolitische Maßnahmen veranlasst werden, obwohl die Fortbildungsmittel bereits gebunden sind. In manchen Bundesländern besteht aufgrund von Schwerpunktsetzungen bei begrenzten Ressourcen kaum noch Spielraum für eigene Schwerpunkte der Landesinstitute, die sie aufgrund von Programmtraditionen oder aufgrund des ermittelten Bedarfs bei ihrer Klientel gerne durchführen würden.

In politischen Zusammenhängen spielt die Ausbalancierung von Interessen eine große Rolle. Insofern sind auch bildungspolitische Schwerpunktsetzungen davon abhängig, Akzeptanz zu finden, sei es bei den gesellschaftlichen Bezugsgruppen im Allgemeinen oder in der pädagogischen Profession im Besonderen. Eine Möglichkeit der Akzeptanzfindung und des Interessenausgleichs wird in so genannten Beiräten gesehen. Einen berühmten Vorläufer dafür stellt das „Kuratorium“ des ehemaligen Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung (HILF, „Reinhardswaldschule“, Fulda bei Kassel) dar, in dem alle gesellschaftlichen Bezugsgruppen und insbesondere die Verbände der pädagogischen Profession vertreten waren. Das Besondere dieses Kuratoriums bestand darin, dass es über das Jahresprogramm des HILF bestimmt hatte – und nicht das Hessische Kultusministerium.

Auch wenn sich solche partizipativ ausgerichteten Verfahrensweisen in der heutigen Zeit nicht mehr realisieren lassen dürften, so kann Beiräten zumindest eine vermittelnde Funktion zugesprochen werden. In den Ländern konnten drei unterschiedliche Typen solcher Gremien ermittelt werden. Erstens in einer Variante, in der alle relevanten gesellschaftlichen Kräfte vertreten sind, zweitens einen Beirat, der sich nur aus dem Bereich der Lehrkräfte zusammensetzt, und drittens einem Institutsbeirat, in dem vorrangig wissenschaftliche und pädagogische Einrichtungen (z.B. Vertreter der 2. Phase) versammelt sind.

3.4 Erfahrungswissen als Gestaltungsparameter von Fortbildung

Bei der Bereitstellung des Fortbildungsprogramms durch die Landesinstitute spielen Arbeitstraditionen eine große Rolle. Dabei ist nicht zu übersehen, dass die bereits angebotenen Veranstaltungsthemen einen Vorteil gegenüber neuen Themen haben, denn bei gleichbleibenden Ressourcen müssen für das Neue gute Argumente vorgebracht werden, um gegenüber dem Bestehenden anzu-

kommen („Wer hat, dem wird gegeben!“). So wird das Vorjahresprogramm häufig ‚überrollt‘, wobei zunächst einmal die einzelnen Fachbereiche bzw. Sachgebiete den Bedarf aufgrund ihres Vorjahreskontingents benennen, auch unter Beachtung eventueller Veränderungsnotwendigkeiten.

Da die verschiedenen Bezugsgruppen innerhalb der Schulverwaltung häufig über traditionell gewachsene Fortbildungsanteile verfügen, werden die betreffenden fachbezogenen Interessen von den entsprechenden Fachbereichen eines Fortbildungsinstituts vertreten, wobei dafür im Regelfall feste Kontingente für Fortbildungsveranstaltungen der Schulaufsicht oder des Fachpersonals der Studienseminare (2. Phase der Lehrerausbildung) zur Verfügung stehen. Am ausgeprägtesten institutionalisiert sind die Arbeitsbereiche für Qualifizierungsmaßnahmen für schulische Leitungsaufgaben.

Während Bedarfsfeststellungen zur Programmherstellung innerhalb eines Fachbereichs oder einer Arbeitseinheit in der Zuständigkeit des jeweiligen Fortbildungsdezernenten bzw. -beauftragten geregelt werden, ist eine Verständigung zwischen verschiedenen Arbeitsbereichen aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeit manchmal schwieriger, zumal dann, wenn mit Budgetverlagerungen zu rechnen ist. Hier fallen dann die Entscheidungen in der Regel auf der nächsthöheren Leitungsebene.

Vor dem Hintergrund der Eckdaten bzw. bestimmter Kontingente konzipieren die jeweils verantwortlichen Fortbildner/innen im Regelfall erst einmal nur ihren eigenen Programmbereich, und zwar weitgehend unabhängig voneinander. Dabei ist davon auszugehen, dass es auch in der Fortbildung mehr oder weniger ausgeprägte Kompetenz und guten Willen gibt, wie es in einem der Fachgespräche zum Ausdruck gebracht wurde. Es gibt aber auch Einrichtungen, in denen sich Fortbildner/innen und koordinierende Instanzen, z.B. regionale Fortbildungs-Koordinatoren, zusammensetzen und das Angebot gemeinsam ausarbeiten, wie dies für Berlin berichtet wird. Im Saarland kommen

die Fachbereichsleitungen zusammen und erarbeiten das Programm. Darüber hinaus wird aus Nordrhein-Westfalen berichtet, wie sich überregionale Steuerung (Bezirksregierung) und regional ausgerichtete Umsetzung (Kompetenzteams bei den Schülern) synergetisch verbinden lassen. Ein passendes Zusammenspiel von Landes- und Regionalebene wird beispielsweise auch aus Thüringen berichtet. Dort werden (auf der Grundlage von landesweiten Vorgaben oder von Schulbedarfsmeldungen) im Institut die inhaltlichen Themen landesweit gesetzt; auf dieser Grundlage können dann die regionalen Berater/innen Fortbildungsangebote entwerfen und sowohl auf Landes- als auch auf Regionalebene offerieren.

Fortbildungs-Veranstaltungen kommen aber auch dadurch zustande, dass bestimmte Initiativen sich auf verschiedenen Handlungsebenen und bei unterschiedlichen Aufgabenrollen zu Wort melden und interessen geleiteten Bedarf anmelden. Bekannte Beispiele der letzten Jahrzehnte sind interkulturelle Erziehung, Demokratiepädagogik oder gemeinsamer Unterricht, die inzwischen vom Regelprogramm einiger Landesinstitute nicht mehr wegzudenken sind.

Bei der Planung von Fortbildungsangeboten fällt dem so genannten Erfahrungswissen im Berufsfeld eine entscheidende Rolle zu, was sich v.a. in Sach-, Person- und Feldkompetenz bei der Berufsausübung auswirkt. Darüber hinaus spielen ein ‚seismografisches‘ Empfinden für Entwicklungen und für ‚angesagte‘ Themen sowie eine vielseitige Interessiertheit eine wichtige Rolle. Selbstredend sind umfassende Kontakte – sowohl in informellen Runden als auch in diversen praxisausgerichteten Veranstaltungen – von großem Vorteil, sei es um den Erfahrungsschatz zu verbreitern oder sei es beim Aufspüren möglicher Referenten und Fortbildnerinnen.

Bedarfskorrekturen im Angebot erfolgen im Regelfall auf der Erfahrungsgrundlage von Veranstaltungen. Fortbildungsdezernenten bzw. -beauftragte nehmen dabei die Eindrücke auf, die sie durch eine eigene Teilnahme

an Seminaren oder durch Moderatoren und Referentinnen von Veranstaltungen gewinnen. Gute Informanten sind häufig Fachberaterinnen und Fachberater, die viel an Schulen unterwegs sind und dadurch wissen, was „vor Ort“ benötigt wird. Auch durch die Teilnahme an Fachtagungen oder durch eine Einsichtnahme einschlägiger Fach- bzw. Praxiszeitschriften lassen sich aktuelle Entwicklungen antizipieren und in berufsorientierten Vereinigungen (z.B. fachdidaktisch ausgerichtete Verbänden) auf ihre Relevanz hin erörtern. Die aus diesen Informationen gezogenen Konsequenzen reichen dabei von kleinen inhaltlichen Korrekturen unter Beibehaltung des Rahmenprogramms bis hin zur Ausrichtung auf neue Schwerpunkte innerhalb eines Fachbereichs. Bei all dem darf aber nicht übersehen werden, dass die Teilnahmequoten die entscheidende Rolle spielen, wenn es um das vorzuhaltende Angebot geht; denn stark nachgefragte Themen erfahren eine hohe Priorität.

3.5 Überschulische und überregionale Arbeitsgremien als Informationsquellen

Informationsquellen für Bedarfsermittlungen sind auch Dienstversammlungen auf verschiedenen Handlungsebenen, z.B. mit der Schulaufsicht. In ihnen kommen, in denen Interessen verschiedener Bezugsgruppen der Schulverwaltung und Bedürfnisse aus der Schulpraxis zur Sprache kommen. In einzelnen Fällen gibt es eigene Tagesordnungspunkte, in denen über die Fortbildungssituation gesprochen wird, wie dies beispielsweise aus Schleswig-Holstein berichtet wird. Dort werden in Dienstversammlungen für Fachkonferenzleitungen regelmäßig, und zwar halbjährlich, Fortbildungsbedarf und -bedürfnisse abgefragt. Die Fortbildungsdezernenten bzw. fachlichen Bereichsleiterinnen greifen dann solche Anregungen auf und passen daraufhin die Veranstaltungen für ihre Programmzuständigkeit an. Im Saarland stellen „Landesfachkonferenzen“ ein besonders geeignetes Veranstaltungsformat dar, um neue Entwicklungen wahrzunehmen. In diesen Kon-

ferenzen sind die Fortbildungsreferenten des Instituts feste Mitglieder.

In Bremen gibt es beispielsweise ein Netzwerk der Didaktischen Leiter von Oberschulen. Dort wird der schulspezifische Fortbildungsbedarf erörtert und es werden entsprechende Absprachen für schulinterne Fortbildungsmaßnahmen, aber auch für schulübergreifende Angebote – je nach Nachfrage und Erfordernis – getroffen. Ähnliches wird auch von den Beruflichen Schulen berichtet. In Berlin werden die Fortbildungsbeauftragten der Schulen regelmäßig von den Fortbildungszentren zu Arbeitstreffen eingeladen. Dabei kann das Fortbildungspersonal im Austausch erfahren, wo an den Schulen der Schuh drückt und was benötigt wird.

3.6 Möglichkeiten der Bedarfsmeldung von Schulen

Bei den bislang geschilderten Vorgehensweisen wird der Fortbildungsbedarf zum einen von den vorgesetzten Behörden vorgesteuert, sei es per Erlasse oder Kontraktwesen einerseits oder durch Absprachen und Vereinbarungen andererseits. Zum anderen werden die Angebote von den Fortbildungsinstituten definiert, wobei die jeweiligen Institutionen dabei auch den Bedarf ihrer Adressaten – überwiegend durch informelle Verfahren – mehr oder weniger berücksichtigen. Bei diesem Vorgehen liegt die Bedarfsfeststellung der Fortbildungsadressaten im Ermessen der Anbieter bzw. Fortbildungsinstitute. Auch wenn die Institute dabei die Interessen ihrer Nutzer durch die bereits genannten Arbeitsweisen einbeziehen, so gibt es bei der bisher geschilderten Praxis kein geregelteres Verfahren einer Berücksichtigung von Interessen aus der Schulpraxis.

Insofern ist es aufschlussreich zu erfahren, dass in einer Reihe von Bundesländern die Schulen ihren Fortbildungsbedarf melden können, sei es mittels eines dafür bereitgestellten Formulars, sei es per Gespräch mit dem Fachbereichszuständigen oder sei es im Rahmen bestehender Arbeitszusammen-

hänge (wie beispielsweise die Mitwirkung an einem Projekt zu bildungspolitischen Schwerpunktthemen). Die für die betreffenden Fortbildungsbereiche Zuständigen nehmen diese Bedarfsmeldungen in ihre Themenliste auf und versuchen daraufhin eine auf diese Inhalte ausgerichtete Programmplanung, sei es in Form landesweiter und regionaler Angebote oder sei es in Form von Angeboten für die schulinterne Fortbildung.

Nach den vorliegenden Angaben besteht in acht der 14 berücksichtigten Bundesländer ein Meldewesen, was den Fortbildungsbedarf von Schulen anbelangt (Bayern, Berlin, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen).

In drei Ländern finden diese Erhebungen jährlich zu einem festen Termin statt, und zwar in Bayern, Brandenburg und im Saarland (im Saarland jedoch nur für die Grundschulen und die Beruflichen Schulen, letztere im Rahmen ihres Qualitätsmanagementsystems). Beispielsweise müssen die Schulleitungen in Brandenburg ihren Bedarf bei einer Regionalstelle für Fortbildung melden (bei den Agenturen des Beratungs- und Unterstützungssystems für Schulen und Schulämter (BUSS) an den Staatlichen Schulämtern). Die entsprechenden Anmeldungen werden ausgewertet und in einem schulübergreifenden Programm auf regionaler Ebene zusammengeführt. Darüber hinaus stellen die betreffenden Regionalagenturen – je nach Möglichkeiten – mittels ihrer Fachberaterinnen und Fachberater auch schulinterne Fortbildungsangebote zur Verfügung. Des Weiteren wird in Bayern der schulwärts geäußerte Bedarf von den zuständigen lokalen und regionalen Stellen auch an die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung weitergemeldet.

In Berlin ermittelt der schulische Fortbildungsbeauftragte jährlich im Kollegium den Bedarf an Fortbildung und Beratung, stellt das Ergebnis zusammen und meldet den Bedarf beim „Fortbildungskoordinator“. In Nordrhein-Westfalen besteht die Besonderheit, dass der Fortbildungsbedarf im

Rahmen von Zielvereinbarungen nach der „Qualitätsanalyse“ (anderswo auch Schulinspektion bzw. Externe Evaluation genannt) festgelegt wird, wobei die Fortbildungen in NRW überwiegend im SCHILF-Modus und nicht im Rahmen schulexterner Veranstaltungen durchgeführt werden.

Eine besondere Würdigung verdient das Meldesystem in Thüringen. Schulen und Schulämter, aber auch Einzelpersonen, können dort seit zwei Jahren ihren Bedarf anmelden, und zwar in einem bereitgestellten elektronischen „Bedarfserfassungsmodell“ des „Thüringer Schulportals“. Der gemeldete Bedarf wird vom Landesinstitut (ThILLM) geprüft, wobei ihm im Regelfall entsprochen wird, so ist zu erfahren. Je nach Nachfrage finden die Veranstaltungen auf landesweiter oder regionaler Ebene statt. Auf Bedarfsmeldungen, die vom ThILLM akzeptiert werden, können auch die regionalen Berater reagieren und Veranstaltungen dazu in ihrer Region anbieten.

Eine Besonderheit wird aus Bremen berichtet. Dort können sich die Schulen an eine Agentur für Schulentwicklung wenden, die als Anlaufstelle fungiert, um in ausführlichen Beratungsgesprächen den Fortbildungsbedarf zu erörtern und eine Klärung des Anliegens herbeizuführen.

3.7 Schulinterne Fortbildung (SCHILF)

SCHILF hat nach einer erschwerten Anlaufphase ab Ende der 1970er Jahre inzwischen einen zentralen Platz eingenommen; in vielen Ländern ist sie inzwischen das vorherrschende Angebotsformat.

In einigen Ländern können Schulen im Rahmen ihrer Fortbildungsplanung auf so genannte Abrufangebote für Pädagogische Tage oder andere Veranstaltungen zurückgreifen. Beispielsweise können in Berlin die Schulen für SCHILF-Maßnahmen Anträge stellen. Diese werden jedoch als sehr aufwändig erlebt, was die eine oder andere Schule von der Wahrnehmung dieser Maßnahme abhalten dürfte. Kleinere Schulen

(insbesondere Grundschule) sprechen sich in Berlin ab und führen gemeinsam eine Fortbildung durch, dann „SCHELF“ (schulexterne Fortbildung) genannt. In Nordrhein-Westfalen stehen den Schulen pro Schuljahr zwei Tage für eine schulinterne Fortbildung zur Verfügung. Allerdings, und damit hebt sich NRW von den übrigen Ländern ab, soll SCHILF in seiner vorherrschenden Stellung zurückgefahren werden, damit die bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen in NRW ein größeres Gewicht erfahrend können.

Im Zuge einer Institutionalisierung von Schul- und Unterrichtsentwicklung (maßgeblich im Rahmen von Schulprogrammarbeit oder Qualitätsmanagement) wurde in einigen Bundesländern inzwischen die Funktion eines Fortbildungsbeauftragten an Schulen eingeführt, z.B. in Bremen, im Saarland und in Schleswig-Holstein. An Schulen, die mit einem ausgewiesenen Qualitätsmanagementsystem arbeiten (meistens handelt es sich dabei um Berufliche Schulen), ist eine solche Aufgabenrolle übliche Praxis.

Im Zusammenhang einer institutionalisierten Qualitätssorge gewinnt eine systematische Fortbildungsplanung zunehmend an Bedeutung, sei es, dass Schulen sie von sich aus (im Zuge ihrer Schulprogrammarbeit) oder aufgrund von Vorgaben durch die Steuerungsebene vornehmen. Obwohl es in mehreren Bundesländern die Verpflichtung zu einer Fortbildungsplanung gibt, wird nur im Ausnahmefall (z.B. Bayern) schulaufsichtlicherseits auf eine Einhaltung geachtet. Aus einzelnen Ländern ist zu hören, dass sie oftmals nicht mit der gebotenen Ernsthaftigkeit betrieben wird. Deshalb kann es sein, dass eine solche Planung nur auf dem Papier steht und fast keine praktische Auswirkungen hat.

In vielen Bundesländern haben die Schulen inzwischen ein eigenes Fortbildungsbudget, mit dem sie eigenverantwortliche Maßnahmen finanzieren können, z.B. für Referenten bzw. Teamer, die sich auf dem so genannten Freien Markt anbieten. Auch wenn Schulen über eigene Mittel verfügen, so müssen sie

sich in einigen Ländern ihre Fortbildungen auf der Grundlage einer Planvorlage genehmigen lassen. In Bremen ist die Mittelgewährung an einen Evaluationsbericht gekoppelt. Auf diese Weise erfährt die Senatsbehörde auch die thematischen Schwerpunkte und die wahrgenommene Qualität der Fortbildung. Dies gilt insbesondere bei „Pädagogischen Tagen“. Aus verschiedenen Ländern ist zu hören, dass Schulen ihre entsprechenden Mittel oftmals gar nicht ausschöpfen.

3.8 „Sekundäranalysen“ als Informationsquellen zur Fortbildungsbedarfsplanung

Für eine Bedarfsfeststellung und die Programmplanung von entsprechenden Einrichtungen sind – wie vorausgehend dargestellt wurde – überwiegend gewachsene Strukturen und das versammelte Erfahrungswissen von entscheidender Bedeutung. Darüber hinaus werden in den letzten Jahren schulseits geäußerte Fortbildungsinteressen zunehmend als Informationsquellen für die Erarbeitung des Fortbildungsangebots genutzt. Im Zuge einer Institutionalisierung der Schul- und Unterrichtsentwicklung und einer veränderten Schulsystemsteuerung kommen aber neuerdings auch noch weitere Informationsquellen in Frage. Das betrifft maßgeblich Maßnahmen der Schulprogrammarbeit und der externen Evaluation gleichermaßen. Die Möglichkeiten schulischer Fortbildungspläne im Zusammenhang einer systematischen Schulgestaltung wurden ja bereits im vorangegangenen Abschnitt (3.7) aufgezeigt. Darüber hinaus kann anhand der einzelnen Arbeitsvorhaben im Schulprogramm einer Schule festgestellt werden, wo die Entwicklungsschwerpunkte liegen. Eine Auswertung dieser Daten dürfte zahlreiche Anhaltspunkte für den Unterstützungsbedarf von Schulen liefern, wird aber in den Bundesländern bislang nicht systematisch genutzt.

Eine eigene Informationsquelle für die Interessen und Bedürfnisse in der Schulpraxis bieten externe Schulevaluationen in Form von „Schulinspektionen“ bzw. „Qualitäts-

analysen“ zum einen und in Form einer Erfassung schulischer Leistungsdaten in Form standardisierter Leistungstests (vornehmlich „VERA“) oder in Form von zentralen Abschlussprüfungen zum anderen. So könnten die Schulinspektionsberichte zu den einzelnen Schulen ausgewertet werden, so dass sich an den Ergebnissen einzelner Qualitätsbereiche bzw. Qualitätsdimensionen Schwerpunkte des Fortbildungs- und Beratungsbedarfs ablesen ließen. Allerdings werden solche Informationen kaum genutzt; so ist ein solches Vorgehen für die Ermittlung des Fortbildungsbedarfs nur aus einem Bundesland bekannt (Sachsen-Anhalt). Auch schulische Leistungsdaten aus Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen könnten bei einer Analyse von Stärken und Schwächen einzelner Schulen auf Handlungsbedarf verweisen und damit Fortbildungs- und Beratungsbedarf anzeigen.

3.9 Systematische Bedarfserfassungen

Aus den vorausgehenden Beschreibungen geht hervor, dass es vielfältige Möglichkeiten einer Bedarfserfassung gibt, die in unterschiedlicher Weise bei der Angebotsplanung Berücksichtigung finden. Dabei zeigte sich, dass zunehmend die Betroffenen bzw. Adressaten von Fortbildung und Beratung vor der Planung von Maßnahmen die Gelegenheit erhalten, Interessen und Bedürfnisse vorzubringen. Dabei überwiegen informelle und formelle Gespräche, teilweise finden auch gesonderte Veranstaltungen statt, in denen es um den entsprechenden Bedarf geht. Wie dargestellt wurde, kommen bei einer Bedarfsermittlung auch verschiedenen Arten von Erfassungsbögen (Print- und Online-Formulare) zum Einsatz. Beispielsweise kann auf die elektronischen Bedarfsmeldungen der BUSS-Agenturen in Brandenburg oder auf das „Bedarfserfassungsmodell“ im „Thüringer Schulportals“ verwiesen werden.

Allerdings konnte bisher nur ein Bundesland identifiziert werden, in dem der Bedarf – nach Maßgabe eines „Orientierungsrahmens (...) für regionale Lehrerfortbildung“

– systematisch erhoben und ausgewertet sowie für eine Planung von Fortbildungsmaßnahmen genutzt wird (Niedersachsen). Bei dieser „Bedarfsabklärung“ gibt es allerdings kein einheitliches Vorgehen, vielmehr ist jedes regionale Kompetenzzentrum selbst dafür verantwortlich, wie der Bedarf erfasst wird. Dabei sind die Zentren gehalten, den Bedarf in Orientierung an ein Referenzsystem zu formulieren, im vorliegenden Fall am „Orientierungsrahmen Schulqualität“. Die erwähnten Zentren haben im Übrigen die Verpflichtung, ihr Vorgehen in Rechenschaftsberichten darzulegen.

In einem weiteren Bundesland (Hessen) wurde ein Online-Instrumentarium entwickelt („Assistent zur Erfassung des schulischen Unterstützungsbedarfs“), um den Fortbildungs- und Beratungsbedarf jährlich systematisch zu erfassen. Das Instrumentarium bot die Möglichkeit, den Bedarf nach den Qualitätsdimensionen des „Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS)“ zu benennen. Dazu wurden pro Dimension mehrere Themenpunkte in Orientierung an die Qualitätskriterien aufgeführt. Die Bedarfsformulierungen sahen auch Angaben zu Zielgruppen (z.B. Schulleitung, Steuergruppe, Fachkonferenz) und zu Unterstützungsformen (Beratung zur Schulentwicklung, fachliche Beratung, Fortbildung, Training, Coaching) vor. Obwohl das Verfahren ab dem Jahr 2015 für den Einsatz bereitstand, kam es aufgrund anderweitiger Priorisierungen (nämlich informeller Vorgehensweisen bei der Bedarfserfassung) nie zum Einsatz.

Über diese beiden Beispiele einer systematischen regelmäßigen empirischen Bedarfserhebung hinaus ist darauf zu verweisen, dass es in den zurückliegenden Jahren mehrere einmalige empirische Erfassungen des Bedarfs gegeben hat, und zwar in den Ländern Hessen, Niedersachsen, Saarland und Sachsen-Anhalt. Die Auswertungen dieser Befragungen wurden für die Fortbildungsplanung bereitgestellt. Welche Konsequenzen daraus im Einzelnen gezogen wurden, ist allerdings nicht bekannt.

4 Zwischenbilanz

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Recherche zum Zustandekommen von Angeboten und zu Bedarfserhebungen in der Lehrerfortbildung in den deutschen Bundesländern. Sie ist als ein Ausgangspunkt für weiterführende theoretische und empirische Analysen über strukturelle und individuelle Voraussetzungen der Nachfragesituation in der Lehrkräftefortbildung gedacht.

Bislang ist nicht viel darüber bekannt, wie Fortbildungsangebote zustande kommen und wie Fortbildungsbedarf ermittelt wird, obwohl entsprechende Planungsprozesse so alt wie die Fortbildungsinstitutionen selbst sind. So viel ist zumindest klar: Es gibt bislang keine elaborierten Verfahren, in denen in systematischer empirieorientierter Weise die Nachfrage nach Lehrerfortbildung erhoben wird. Demgegenüber dominiert in den Fortbildungseinrichtungen ein Verfahren, das als ‚naturwüchsig‘ bezeichnet werden kann: Die Angebote beruhen im Regelfall auf Tradierung und Fortschreibung des Vorhandenen. Sie sind über die Jahre gewachsen und bilden damit die vorgefundenen Erfahrungen ab. Ihnen liegt sozusagen ein Erfahrungswissen zugrunde, nämlich das der Institutionen, die die Lehrerfortbildung verkörpern. Je nach den gewachsenen Strukturen und Prozessen der jeweiligen Landesinstitute sind die – im Regelfall institutionalisierten – Abläufe beim Zustandekommen der Fortbildungsangebote recht unterschiedlich geartet. Dennoch lassen sich allgemeine Mechanismen beschreiben, die über die Ländergrenzen hinweg – von Ausnahmen abgesehen – große Ähnlichkeiten zeigen.

Auf der Grundlage der Recherche lässt sich als erstes sagen, dass alle Fortbildungseinrichtungen dem aktuellen Bedarf folgen, wie er durch bildungspolitische Schwerpunktsetzungen definiert wird. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um förmliche Vorgaben durch die Bildungspolitik und leitende Administration (Kultusministerium,

Senatsbehörde), die sich auf Programmschwerpunkte beziehen, die aber auch einzelne Vorhaben betreffen können. Diese bildungspolitischen Schwerpunktvorhaben haben in manchen Ländern inzwischen einen Umfang erreicht, der den Eindruck erweckt, dass die ‚klassische‘ Lehrerfortbildung in Form fachdidaktisch-unterrichtspraktischer Themen in den Hintergrund gedrängt wird.

Zweitens gilt es herauszustreichen, dass Arbeitstraditionen bei der Bereitstellung des Fortbildungsprogramms durch die Landesinstitute eine große Rolle zu spielen scheinen. Dabei fällt dem so genannten Erfahrungswissen im Berufsfeld eine entscheidende Rolle zu, was sich v.a. in Sach-, Person- und Feldkompetenz bei der Berufsausübung auswirkt. Darüber hinaus spielen ein ‚seismografisches‘ Empfinden für Entwicklungen und für ‚angesagte‘ Themen sowie eine vielseitige Interessiertheit bei den Fortbildungsverantwortlichen bzw. Fortbildnerinnen und Fortbildner eine wichtige Rolle. Selbstredend sind umfassende Kontakte von großem Vorteil; sei es um den Erfahrungsschatz zu verbreitern oder sei es, um auf diese Weise zu erfahren, was „vor Ort“ benötigt wird. Bei all dem darf aber nicht übersehen werden, dass letztendlich die Teilnahmequoten die entscheidende Rolle spielen, wenn es um das vorzuhaltende Angebot geht; denn stark nachgefragte Themen erfahren eine hohe Priorität.

Drittens ist zu erwähnen, dass Arbeitsbesprechungen und Dienstversammlungen gute Möglichkeiten bieten, den Bedarf zu kommunizieren, insbesondere dann, wenn sie ausdrücklich einen Tagesordnungspunkt zur Fortbildung und Beratung vorsehen. In bedarfsorientierter Hinsicht stellen solche Veranstaltungen eine besondere Gelegenheit dar, in denen sich regelmäßig die schulischen Fortbildungsbeauftragten einer Region mit den Fortbildnerinnen und Fortbildnern treffen.

Viertens gilt es darauf aufmerksam zu machen, dass neben diesen indirekten Orientierungsmöglichkeiten zur Ermittlung von

Fortbildungsbedarf Schulen in einer Reihe von Bundesländern ihre Fortbildungsinteressen und -wünsche direkt den Fortbildungseinrichtungen mitteilen können, sei es per Gespräch mit dem Fachbereichsständigen oder sei es im Rahmen bestehender Arbeitszusammenhänge (wie beispielsweise die Mitwirkung an einem Projekt zu bildungspolitischen Schwerpunktthemen). Über diese informellen Vorgehensweisen hinaus besteht in acht der 14 berücksichtigten Bundesländer ein Meldewesen, was den Fortbildungsbedarf von Schulen anbelangt, davon in mehreren Ländern verpflichtend. Die für die betreffenden Fortbildungsbereiche Zuständigen nehmen diese Bedarfsmeldungen in ihre Themenliste auf und versuchen daraufhin, eine auf diese Inhalte ausgerichtete Programmplanung zu realisieren, sei es in Form landesweiter und regionaler Angebote oder in Form von Angeboten für die schulinterne Fortbildung. Zur Bedarfsklärung bietet ein Bundesland den interessierten Schulen ausführliche Beratungsgespräche durch eine Agentur für Schulentwicklung an.

Fünftens muss hervorgehoben werden, dass inzwischen Fortbildungsmöglichkeiten eine große Verbreitung gefunden haben, die die Schulen von sich aus durchführen (SCHILF). In einigen Bundesländern haben die Schulen dafür ihr eigenes Budget. Im Zuge einer institutionalisierten Schulentwicklungsarbeit haben schulische Fortbildungspläne Verbreitung gefunden, in der Mehrzahl der Bundesländer sind sie inzwischen verbindlich. Auch Fortbildungsbeauftragte an Schulen sind in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Für den Aufbau eines Informationswesens zur systematischen Erfassung des Fortbildungsbedarfs könnte in allen Ländern auf die Fortbildungspläne der einzelnen Schulen zurückgegriffen werden, die im Rahmen ihrer Schulprogrammarbeit zur Fortbildungsplanung verpflichtet sind. Eine entsprechende systematische Erfassung dieser Informationen findet jedoch bislang nicht statt. Gleiches lässt sich auch für die oftmals durchgeführten Fortbildungsevaluationen sagen.

Sechstens ist zu sagen, dass solche Informationsquellen, die es seit der Einführung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gibt, bislang so gut wie keine Bedeutung bei der Ermittlung des Fortbildungsbedarfs erfahren haben. So nutzen Fortbildungseinrichtungen nur im Ausnahmefall die Schulberichte von Schulinspektionen.

Vor diesem Hintergrund ist abschließend zu konstatieren, dass die Fortbildungseinrichtungen vielseitige Möglichkeiten zur Bedarfsfeststellung haben und diese auch nutzen. Sieht man einmal von der genannten Ausnahme ab (vgl. Abschnitt 3.9), so gibt es allerdings bislang keine systematischen empirisch ausgerichteten Verfahren einer professionellen Bedarfsermittlung. Vorherrschend ist nach wie vor das in den Fortbildungseinrichtungen mehr oder weniger gepflegte Erfahrungswissen.

5 Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163-192). Münster: Waxmann.
- Böttcher, W.; Wiesweg, J. & Weitalla, E.** (2015): Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen. Skizzen aus drei empirischen Studien. In: Berkemeyer, J.; Berkemeyer, N. & Meetz, F. (Hrsg.): *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 204-232.
- Feldhoff, T.** (2017): Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In: Steffens, U.; Maag Merki, K. & Fend, H. (Hrsg.): *Schulgestaltung – Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Münster: Waxmann & New York, S. 185-207.
- Fussangel, K.; Rürup, M. & Gräsel, C.** (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 361-384.
- Gold, A.** (2015): *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haenisch, H.** (1985): *Ermittlung von Lehrerfortbildungsinteressen – Beispiele und Materialien*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haenisch, H.** (1992): *Lehrerarbeit und Lehrerfortbildung. Eine empirische Untersuchung zu Fortbildungseinstellungen, -aktivitäten und -präferenzen sowie zu den Bedingungen des Zugangs zu und den Informationen über Lehrerfortbildung*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Haenisch H. & Reckmann, H.** (1992): *Problembereiche des Lehrerhandelns. Stellungnahmen und Bewertungen der Schulaufsicht zur Lehrerfortbildungspraxis in Nordrhein-Westfalen*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Helmke, A. (2005): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hattie, J.** (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holstein, K.** (2009): *Die hessische Fortbildungslandschaft 2007/08 – Analysen zur Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Klieme, E.; Lipowsky, F.; Rakoczy, K. & Ratzka, N.** (2006): *Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“*. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, S. 127-146.
- Krainer, K. & Posch, P.** (2010): *Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung – Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik*. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Kubina, C. & Schreder, G.** (2016): *Eine bedarfsgerechte Unterstützung und Fortbildung aus Sicht von Schulleitung. Grundlage der Professionalität von Lehrkräften*. In: *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz*, 21 (9), S. 245-247.

- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M.** (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprojekts Coactiv. Münster et al.: Waxmann.
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen** (Hrsg.) (2016): Jahresbericht 2015. Wir stärken Schulen. Esslingen: Landesakademie.
- Lipowsky, F.** (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, S. 398-417.
- Maaz, K.; Hasselhorn, M.; Idel, T.-S.; Klie-me, E.; Lütje-Klose, B. & Stanat, P.** (2018): Bericht der Expertengruppe zur Evaluation der Bremer Schulreform. Berlin: DIPF.
- Meyer, H.** (2013): Was ist guter Unterricht? 9. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, R.** (1985): Lehrerfortbildung und Evaluation (Phil. Diss.). Hannover: Universität Hannover.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg** (2017): Ergebnisse der Befragung zur Lehrerfortbildung. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Presseerklärung vom 3. August 2017. Verfügbar unter: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/ergebnisse-der-befragung-zur-lehrerfortbildung> (Zugriff: 15. Mai 2018).
- Potthoff, A.; Lang, H.; Steffens, U.; Wuhrer, P. & Bulla, H.G.** (1972): Bericht über die empirische Untersuchung „Ausbildungs- und Fortbildungswünsche der Primarlehrer des Kantons Thurgau (unveröffentlichtes Manuskript). Konstanz: Universität Konstanz, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Reckmann, H.** (1992): Fortbildungsorientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Empirische Befunde zur Planung und Gestaltung von Lehrerfortbildung. Soest: Soester Verlagskontor.
- Richter, D. & Schellenbach-Zell, J.** (o.J.): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein: Ergebnisse einer Befragung im Jahr 2016. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, o.J.
- Stanat, P.; Böhme, K.; Schipolowski, S. & Haag, N.** (Hrsg.) (2016): IQB-Bildungstrend 2015 – Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster & New York: Waxmann.
- Steffens, U. & Höfer, D.** (2016): Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim & Basel: Beltz.
- Timperley, H.** (2012): Lernen und professionelle Entwicklung von Lehrkräften. Übersetzt von Dorothee Gaile und Michael Katzenbach, Amt für Lehrerbildung, Frankfurt (Reihe: Zur Schulpraxis, Heft 18). Paris: International Academy of Education.

Thema 4

Ausgaben der Bundesländer für Lehrerfortbildung

4

Ausgaben der Bundesländer für Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung hat in allen Bundesländern einen hohen Stellenwert: Es gibt dazu einen gesetzlichen Auftrag und alle Lehrerinnen und Lehrer sind zur Fortbildung verpflichtet. Dem Auftrag und der Verpflichtung auf der einen Seite steht auch auf der anderen Seite eine Verbindlichkeit gegenüber. So heißt es in der gemeinsamen Erklärung von KMK und Lehrerverbänden vom 5.10.2000: „Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern, damit sie den hohen Erwartungen gerecht werden können. Konkret sind dafür Angebote zur Beratung, Fortbildung und beruflichen Weiterqualifizierung für Lehrkräfte bereit zu stellen.“

Die Qualität dieser Angebote wird maßgeblich beeinflusst durch die Passung zu den vorhandenen Bedarfen, die Feldkompetenz des Fortbildungs- und Beratungspersonals und die Wirkungsorientierung der jeweiligen Angebotsformate. Aber auch die Quantitäten spielen eine Rolle: Gute Angebote müssen einen Großteil der Lehrerschaft erreichen, wenn sie sich spürbar auf die Unterrichts- und Schulentwicklung auswirken sollen. Dafür sind Investitionen in Personal, Ausstattung, Reisekosten etc., aber auch in Zeit für die Teilnahme an Fortbildungen nötig.

Zu Letzterem gibt es in verschiedenen Ländern ausdrückliche Hinweise, dass die Teilnahme an Fortbildungen in der un-

terrichtsfreien Zeit stattzufinden hat. Die Schulleitung hat darüber zu wachen, Vertretungsregelungen sind möglich. In Hamburg, dem einzigen Bundesland mit einem Lehrerarbeitszeitmodell, das alle Tätigkeiten mit einem Zeitfaktor verrechnet, sind 30 bzw. 45 Stunden Fortbildung pro Jahr in die Bedarfsplanung einbezogen. Fortbildung findet also im Wesentlichen außerhalb des Unterrichts statt, oder wenn dieser durch Mehrarbeit eines Kollegen oder einer Kollegin vertreten werden kann. Eine quantifizierte Reserve für Fortbildung, die bei der Berechnung des Lehrerstellenbedarfs einbezogen wird, gibt es nur in Hamburg.

Die Frage, welche Mittel die Bundesländer für die LFB aufwenden, ist nicht leicht zu beantworten. Offensichtlich ist diese Frage auch selten gestellt worden, denn in den umfangreichen Statistiken der KMK zu Lehrer- und Schülerdaten und auch zu den Ausgaben pro Schüler, aufgeschlüsselt nach Bundesländern, fehlen dafür jegliche Hinweise. Nur in den Jahresberichten „Bildung und Erziehung in Bayern“ finden sich in aggregierter Form die jährlichen Kosten der LFB.

1 Zum methodischen Vorgehen

Wir haben Fragen dazu in den in der „Zusammenfassung der Ergebnisse“ bereits erwähnten Fragebögen an die 16 Kultusministerien aufgenommen. Da es dazu keine Antworten gab, haben wir in den Länder-

haushalten recherchiert, Parlamentsdrucksachen durchgesehen und schließlich das Statistische Bundesamt in Wiesbaden (Destatis) konsultiert. Um einen Vergleichsmaßstab zu erhalten, haben wir uns um entsprechende Informationen aus den deutschsprachigen Nachbarländern bemüht. Schließlich haben wir gefragt, was die Unternehmen in Deutschland in die berufliche Weiterbildung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter investieren.

2 Daten des Statistischen Bundesamtes

Nach Recherchen in den Länderhaushalten, die wegen der unterschiedlichen Systematiken und Bezeichnungen nicht zu befriedigenden Ergebnissen geführt haben, sind wir beim Statistischen Bundesamt (Destatis) fündig geworden.

Im jährlich erscheinenden Bildungsfinanzbericht - zuletzt vom Dezember 2017 - , der im Auftrag von BMBF und KMK vom Statistischen Bundesamt herausgegeben wird, erfolgt auch eine Darstellung der öffentlichen Bildungsausgaben nach Bildungsbereichen und Ländern, u.a. Ausgaben für Kindertagesbetreuung, für Schulen, für Hochschulen und für „das sonstige Bildungswesen“. So betragen z.B. die Ausgaben für das öffentliche Schulwesen im Jahr 2014 55,3 Mrd. Euro, zusammen mit den Schulen in privater Trägerschaft 73,3 Mrd. Euro.¹ Zum „sonstigen Bildungswesen“, das hierin nicht enthalten ist, gehören die Förderung der Weiterbildung, die Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Weiterbildung sowie die Einrichtungen der Lehreraus- und Fortbildung.² Hierbei erfolgt schon ein erster Hinweis auf Unklarheiten bei der Zuordnung der Aufgaben, denn einige Länder sortieren die Vergütung im Vorbereitungsdienst nicht dem Schulbereich zu - wo sie eigentlich hingehören - sondern zur Lehreraus- und Fortbildung. Im Bericht selbst findet sich allerdings nur

die aggregierte Zahl für das „sonstige Bildungswesen“ (1,4 Mrd. Euro in 2014). Durch Nachfrage beim Statistischen Bundesamt erhielten wir die Einzeldaten, die zusammen zu der o.g. Summe führen. Unter der Funktionsnummer 155 sind die Ausgaben (sog. Grundmittel, d.h. Summe von Personalausgaben, laufender Sachaufwand und sonstige Ausgaben minus Einnahmen) für Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte aufgeführt. Für die Ausbildung der Lehrkräfte gibt es die Funktion 154, d.h. jedem gesonderten Bereich des Bildungswesens ist eine eigene Funktion zugeteilt (z.B. F 112 für Grundschulen, F 183 für Museen, F 195 für Denkmalschutz), die auch in den einzelnen Länderhaushalten auftaucht bzw. auftauchen soll. Ungeachtet der jeweils unterschiedlichen Haushaltssystematik der einzelnen Bundesländer sollen dadurch Vergleichbarkeit und Transparenz ermöglicht werden.

Tabelle 1³ zeigt die Entwicklung der Ausgaben für Lehrerfortbildung aller Bundesländer von 2000 bis 2014 (vorl. Ist) bzw. 2015 (Soll). Ergebnis: Nach 15 Jahren ist fast genau der Stand des Jahres 2000 wieder hergestellt, dazwischen gab es leichte Anstiege bis 2004 und deutliche Absenkungen bis 2009. Die Daten aus den Tabellen 1 und 2 fließen ein in das Kapitel 4.5 des Bildungsfinanzberichts 2017 und die dazugehörige Tabelle (Seite 132). Weiterhin sind die Daten Teil des Budgets für Bildung, Wissenschaft und Forschung, B-Teil.

Insgesamt bedeutet die Entwicklung vom höchsten Stand in 2002 (137 Mio. Euro) bis 2015 (123 Mio. Euro) eine Senkung um 10 Prozent. Im etwa dem gleichen Zeitraum (2000 bis 2015) stiegen die Ausgaben der Bundesländer für Schulen um rund 36 Prozent.⁴

¹ Bildungsfinanzbericht 2017, S. 104

² ebenda S. 66

³ Bundesamt für Statistik (Destatis), Bildungsausgaben (H2), z.Vfg. gestellt am 23.3.2018

⁴ Bildungsfinanzberichte 2014 und 2017, eigene Berechnung

Ebene	Länder insgesamt 1.000 €
2000	124.247
2001	130.434
2002	137.356
2003	130.638
2004	129.919
2005	100.136
2006	96.689
2007	90.004
2008	83.162
2009	82.327
2010	91.093
2011	104.763
2012 vorl. Ist	116.372
2013 vorl. Ist	114.143
2014 vorl. Ist	128.218
2015 Soll	123.149

Tabelle 1: Ausgaben der Bundesländer 2000 bis 2015 -
gesamt - für Lehrerfortbildung, Grundmittel,
Funktion 155

Tabelle 2⁵ zeigt die Ausgaben der einzelnen Bundesländer für die Lehrerfortbildung von 2012 bis 2015. Die Länder Hamburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz haben entsprechend unserer Bitte Korrekturen ihrer Daten vorgenommen, im Falle Hamburgs in erheblichem Umfang. Diese Änderungen

⁵ Bundesamt für Statistik (Destatis), Bildungsausgaben (H2), z.Vfg. gestellt am 23.3.2018

sind nachträglich in die Tabelle eingefügt, wobei auf eine Korrektur der Gesamtsummen verzichtet wurde, um die Wiedererkennung der Daten in der weiteren Darstellung und in den Bildungsfinanzberichten nicht zu gefährden.

In **Tabelle 3**⁶ sind die Länder bezogenen Daten des Statistischen Bundesamtes mit den Lehrerzahlen 2014 (in sog. VZLE = Vollzeitlehrereinheiten) verrechnet, um die Ausgaben für Fortbildung pro Lehrerstelle zu erhalten.

Schon auf den ersten Blick ergeben sich **Auffälligkeiten:**

- Die Ausgaben reichen von 0 Euro (Hessen) bzw. 2 Euro (Schleswig-Holstein) bis 959 € (Hamburg) bzw. 927 € (Mecklenburg-Vorpommern).
- Auch bei Weglassung der extremen Daten zeigen sich große Unterschiede zwischen den Bundesländern, z.B. 485 € im Saarland und 92 € in NW.
- Auch zwischen neuen Bundesländern wie Thüringen (286 €), Brandenburg (250 €), Sachsen (93 €) und Sachsen-Anhalt (81 €) gibt es große Unterschiede.
- Die Angaben zu Bayern stimmen ziemlich genau mit denen des Jahresberichts „Bildung und Erziehung in Bayern“ überein.

Um diese Auffälligkeiten aufzuklären, haben wir alle Kultusministerien angeschrieben und um Informationen bzw. Berichtigungen dieser offiziellen Daten gebeten, die so auch in die staatliche Bildungsstatistik einfließen. Im November 2017 erhielten wir eine Antwort vom Vorsitzenden der Kommission Lehrerbildung der KMK, Staatssekretär Dr. Lösel: „Nach Einschätzung der Kommission Lehrerbildung ist eine seriöse Prüfung der von Ihnen vorgelegten statistischen Angaben wegen der Nichtvergleichbarkeit der Daten sowie des damit verbundenen Arbeitsaufwandes nicht möglich.“

⁶ Berechnung von Klaus Klemm, Universität Duisburg-Essen, auf Grundlage der Daten des Statistischen Bundesamtes, 14.10.2017

Ebene	2012 vorl. Ist	2013 vorl. Ist	2014 vorl. Ist	2015 vorl. Ist
Baden-Württemberg	13.481	12.486	13.306	12.594
Personalausgaben	1.411	1.465	1.379	1.735
Laufender Sachaufwand	3.740	3.421	3.558	3.297
Sonstige Ausgaben	8.330	7.600	8.370	7.562
Bayern	15.365	15.155	14.346	14.836
Personalausgaben	6.365	6.931	6.860	6.718
Laufender Sachaufwand	5.331	6.069	5.893	6.547
Sonstige Ausgaben	3.668	2.155	1.593	1.572
Brandenburg	4.222	4.538	4.898	5.572
Personalausgaben	4.312	4.523	4.718	5.017
Laufender Sachaufwand	3.673	3.791	3.909	4.348
Sonstige Ausgaben *	-3.763	-3.775	-3.729	-3.792
Hessen	0	0	0	0
Personalausgaben	0	0	0	0
Laufender Sachaufwand	0	0	0	0
Sonstige Ausgaben	0	0	0	0
Mecklenburg-Vorpommern	12.097	13.093	10.607	6.647
Personalausgaben	8.975	10.158	7.872	5.092
Laufender Sachaufwand	0	0	0	1.556
Sonstige Ausgaben	3.122	2.934	2.735	0
Niedersachsen	7.524	7.013	12.126*	16.925
Personalausgaben	6.445	6.051	6.774	9.560
Laufender Sachaufwand	1.065	943	5.790	7.337
Sonstige Ausgaben *	13	19	-438	28
Nordrhein-Westfalen	18.741	19.114	15.110	19.170
Personalausgaben	323	329	328	335
Laufender Sachaufwand	16.079	16.975	11.794	14.036
Sonstige Ausgaben	2.339	1.811	2.988	4.798
Rheinland-Pfalz	21.371	21.764	21.956*	21.946
Personalausgaben	13.988	14.389	14.852	15.111
Laufender Sachaufwand	5.742	5.646	5.157	4.176
Sonstige Ausgaben	1.642	1.729	1.947	2.659
Saarland	3.858	4.335	4.171	4.495
Personalausgaben	2.267	2.706	2.644	2.778
Laufender Sachaufwand	1.574	1.698	1.716	1.637
Sonstige Ausgaben *	16	-70	-189	80

Ausgaben der Bundesländer für Lehrerfortbildung

Sachsen	3.057	2.624	2.944	4.184
Personalausgaben	941	830	859	1.651
Laufender Sachaufwand	2.096	1.923	2.175	2.594
Sonstige Ausgaben *	21	-129	-90	-6
Sachsen-Anhalt	0	0	1.446	1.594
Personalausgaben	0	0	0	0
Laufender Sachaufwand	0	0	1.446	1.594
Sonstige Ausgaben	0	0	0	0
Schleswig-Holstein	0	506	43	0
Personalausgaben	0	0	0	0
Laufender Sachaufwand	0	0	0	0
Sonstige Ausgaben	0	506	43	0
Thüringen	4.963	5.239	5.587	5.961
Personalausgaben	2.931	3.112	3.383	3.587
Laufender Sachaufwand	1.962	2.004	2.058	2.245
Sonstige Ausgaben	70	122	146	129
Berlin	7.133	3.855	3.820	3.880
Personalausgaben	0	0	0	0
Laufender Sachaufwand	0	0	0	0
Sonstige Ausgaben	7.133	3.855	3.820	3.880
Bremen	1.432	1.499	1.500	1.678
Personalausgaben	761	912	912	1.033
Laufender Sachaufwand	572	527	529	627
Sonstige Ausgaben	99	59	59	18
Hamburg	3.129 *	2.923 *	16.359 *	3.667 *
Personalausgaben	81	66	13.865	68
Laufender Sachaufwand	4.106	3.840	3.165	4.317
Sonstige Ausgaben *	-1.058	-984	-672	-718
Insgesamt	116.372	114.143	128.218	123.149
Personalausgaben	48.801	51.473	64.446	52.684
Laufender Sachaufwand	45.940	46.837	47.189	54.310
Sonstige Ausgaben	21.631	15.833	16.584	16.154

Tabelle 2: Ausgaben der Bundesländer 2012 bis 2015 - einzeln - für Lehrerfortbildung, Grundmittel, Funktion 155

* Drei Länder haben folgende Korrekturen vorgenommen: Niedersachsen 2014: 13.303; Rheinland-Pfalz 2014: 21.802; Hamburg 2012: 7.348, 2013: 6.949, 2014: 7.331, 2015: 7.644

Ausgaben der Bundesländer für Lehrerfortbildung

Ebene	2014 vorl. Ist in 1.000 €	VZLE 2014	Ausgaben je VZLE in Euro
Baden-Württemberg	13.306	106.419	125
Bayern	14.346	112.505	128
Brandenburg	4.898	19.585	250
Hessen	0	55.946	0
Mecklenburg-Vorpommern	10.607	11.441	927
Niedersachsen	(12.126) 13.303*	76.767	(158) 173*
Nordrhein-Westfalen	15.110	163.545	92
Rheinland-Pfalz	(21.956) 21.802*	35.964	(611) 606*
Saarland	4.171	8.605	485
Sachsen	2.944	31.810	93
Sachsen-Anhalt	1.446	17.853	81
Schleswig-Holstein	43	24.662	2
Thüringen	5.587	19.503	286
Berlin	3.820	30.392	126
Bremen	1.500	5.896	254
Hamburg	(16.359) 7.331*	17.050	(959) 430*
Insgesamt	128.218	737.943	174

Tabelle 3: Ausgaben für LFB in 1.000 € (Grundmittel 2014) pro Vollzeitlehrereinheit (VZLE)

* Drei Länder haben Korrekturen vorgenommen: Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Hamburg (alter Wert in Klammern)

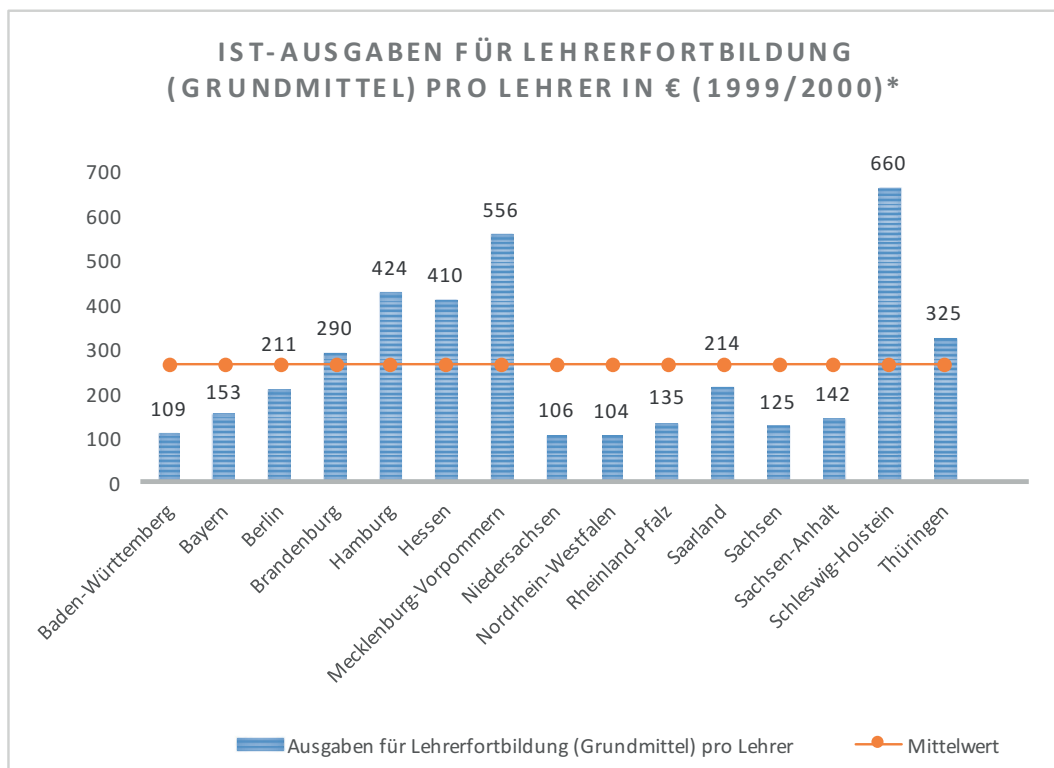


Tabelle 4: Ist-Ausgaben für Lehrerfortbildung (Grundmittel) pro Lehrer in € (1999/2000)
(* Bremen macht keine Angaben)

Das heißt im Klartext, dass diese Daten, die als Funktion 155 (Ausgaben für LFB) in den Länderhaushalten definiert sind, vom Statistischen Bundesamt zu Vergleichszwecken verwendet werden und in den offiziellen Bildungsfinanzbericht einfließen, nicht vergleichbar sind.

Ungeachtet dessen haben uns die Bundesländer Hamburg, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen Korrekturen ihrer Daten für das Jahr 2014 geliefert, im Falle Hamburgs in beträchtlicher Größenordnung.

3 Daten in der Literatur zur Lehrerfortbildung

Zur Plausibilisierung und Einschätzung der Ausgaben für LFB, wie sie sich aus der Bundesstatistik ergeben, haben wir nach Hinweisen in der Literatur zur LFB gesucht und festgestellt, dass selbst in umfangreichen Sammelbänden das Thema Ausgaben bzw.

Finanzierung der LFB keine Rolle ⁷ spielt. In zwei Publikationen sind wir fündig geworden:

- a. Dohmen/Klemm/Weiß⁸ benutzen dieselbe Datenquelle (Bildungsfinanzbericht 1999/2000), allerdings 17 Jahre früher. Bei Gesamtausgaben für LFB von 128 Mio. € errechnen sie jährliche Durchschnittsausgaben pro Lehrer in Höhe von 264 €. Auch sie stellen beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern fest: SH und MVP geben fünfmal so viel aus wie BW, NW und NI (S. 128 f.) Insofern lassen sich

⁷ z.B. Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hrsg.)(2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung Münster: Waxmann

⁸ Bildungsfinanzierung in Deutschland, Frankfurt 2004

zwischen diesen Daten in **Tabelle 4**⁹ und den aktuellen Daten in **Tabelle 3** Konsistenzen nachweisen, wenn auch in unterschiedlicher Betroffenheit einzelner Länder.

- b. Böttcher/Wiesweg/Woitalla¹⁰ berichten von einer Befragung von Schulleitungen aus **NRW** zum Fortbildungsverhalten ihrer Schulen und kommen bei der Frage „Mittel für Fortbildung?“ zu folgendem Ergebnis: Die befragten Schulen hatten im Schuljahr 2012/13 ein durchschnittliches Budget für Fortbildung von 1.567 € zur Verfügung. Das Budget korreliert mit der Zahl der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte, variiert aber zwischen den Schulformen erheblich. Im Durchschnitt beträgt das Budget pro Lehrkraft 55 €. ¹¹

Die Autoren resümieren: „Die Höhe der finanziellen Mittel, die Schulen zur Verfügung stehen, spiegelt die relativ geringe Bedeutung wieder, die das Konzept Personalfortbildung für die politische Steuerungsebene zu haben scheint. Dies ist umso bemerkenswerter, als ja gleichzeitig die erhöhte Gestaltungsverantwortung der Einzelschule propagiert wird.“ ¹²

Rechnet man das durchschnittliche Budget auf die 6.300 Schulen in NRW in 2012 hoch, kommt man auf rund 10 Mio. €. Über die weiteren Mittel für LFB in NRW neben den Schulbudgets – Ausgaben für festes Personal, Ausstattung von Fortbildungseinrichtungen, Reisekosten etc. – machen die Autoren keine Aussagen. Gemäß den Angaben

von Destatis (Funktion 155) betragen die Ausgaben pro Lehrkraft in 2004 92 €. Durch Vergleich mit den Weiterbildungskosten in deutschen Betrieben stellen die Autoren fest, dass den Schulen „im Mittel nur etwa ein Fünftel dessen zur Verfügung steht, was große Unternehmen für angemessen halten“. ¹³

Zur Situation in **Hessen** berichten die Autoren von einem deutlichen Rückbau der LFB mit Ausnahme der Führungsakademie für schulische Leitungskräfte und der Akkreditierung von Unterstützungsangeboten, die allerdings stark an Bedeutung verloren hat, seit die LFB in Hessen nicht mehr verbindlich, d.h. quantifiziert ist. Die Schulen erhalten einen Betrag von 40 € pro Stelle und Jahr für Fortbildung. ¹⁴

4 Recherchen in den Länderhaushalten

Da die Daten des Statistischen Bundesamtes zu den Ausgaben für Lehrerfortbildung (vgl. Tabellen 1 – 3) einige Fragen aufwerfen, bietet sich an, in den einzelnen Länderhaushalten nachzusehen. Um die Ist-Ausgaben der Jahre 2014 und 2015 für Lehrkräftefortbildung in den Landeshaushalten zu ermitteln, wurde eine Stichwortsuche mit Hilfe der Suchfunktion bei den PDF-Dokumenten der Haushalte oder Haushaltsrechnungen durchgeführt. Dabei wurde zunächst nach Begriffen wie „Lehrerfortbildung“ und „Lehrkräftefortbildung“ gesucht, aber auch Wortzusammenhänge wie „Fortbildung der Lehrkräfte“, „Fortbildungen für Lehrer“ wurden in die Suche aufgenommen. Um zu vermeiden, dass Haushaltspositionen, in denen Mittel u.a. für die Lehrkräftefortbildung veranschlagt sind, übersehen werden, wurden in einem letzten Schritt dann noch diejenigen Haushaltspositionen betrachtet, in denen der Begriff „Fortbildung“ auftaucht.

9 In: Dohmen u.a., 2004, S.129
http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/bf_veranstaltungen/ws04/V.1.Bildungsmanagement/bildungsfinanzierung.pdf (30.04.2018)

10 Fortbildungs- und Beratungsbedarf aus der Sicht von Schulleitungen, in: Berkemeyer u.a. (Hrsg.) (2015): Professionalisierung und Schulleitungshandeln, S. 204 – 232)

11 ebenda, 213 f.

12 ebenda, 213 f.

13 ebenda

14 ebenda, 216 f.

Das Ergebnis dieser Haushaltsrecherche fällt ernüchternd aus und bestätigt die Vermutung, dass ein Vergleich zwischen den Ausgaben der Länder für die Lehrkräftefortbildung kaum möglich ist. Aus den Erläuterungen zu den Zweckbestimmungen geht nur selten hervor, dass Mittel ausschließlich für die Fortbildung von Lehrkräften veranschlagt sind. In den meisten Fällen ist die Lehrkräftefortbildung nur ein Teil dessen, wofür die Mittel eingestellt sind. Es ist auch eher der Normalfall als die Ausnahme, dass die Lehrkräftefortbildung in mehreren Haushaltspositionen zu finden und nicht in einer einzigen Position zusammengeführt ist. Häufig ist nicht ersichtlich, ob es sich hierbei um Mittel handelt, die (u.a.) für die Lehrkräftefortbildung gedacht sind.

Vergleicht man die bei dieser Recherche in den einzelnen Haushalten ermittelten Ergebnisse zu den Angaben für LFB in 2014 mit den Angaben des Statistischen Bundesamtes (vgl. **Tabelle 2**), so ergibt sich eine zumindest annähernde Übereinstimmung lediglich bei den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg (beim Soll 2015), Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Bei den übrigen 11 Bundesländern sind die Unterschiede gravierend.

Der Blick in die Einzelhaushalte zeigt auch, wie ungenau und entgegen der Funktionsbestimmung teilweise verfahren wird. So ist z.B. im Haushaltsplan 2016/ 17 von **Mecklenburg-Vorpommern** das dortige Institut für Qualitätsentwicklung der Funktion 155 (Lehrerfortbildung) zugeordnet mit Angaben von 5,7 Mio. € in 2014 und 11,3 Mio. € in 2017 (Ansatz). Aus den Erläuterungen allerdings wird ersichtlich, dass dieses Institut nur zu einem kleineren Teil für Lehrerfortbildung zuständig ist, daneben noch für die Lehrerausbildung, die Begleitung von Schulversuchen, die Unterrichtsforschung, die Unterstützung der Schulen bei der I und K-Technik sowie die Durchführung der externen Evaluation. So ergeben sich zusammen mit anderen im Haushalt vermerkten Angaben zur Lehrerfortbildung für 2014 Ausgaben von 8,1 Mio. €, in der Bundesstatistik gar von 10,6 Mio. €. Beide Zahlen sind

sicher weit höher als die tatsächlichen Ausgaben des Landes für LFB.

Für die Haushalte von Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt gilt Ähnliches. So ist das Pädagogische Landesinstitut (PL) in **Rheinland-Pfalz** mit einem Etat von 21,8 Mio € (2014) nicht nur für LFB zuständig, sondern u.a. auch für die Erstellung von Lehrplänen und Handreichungen sowie die schulpsychologische Beratung. Obwohl alle Angaben des PL mit der Funktion 155 gekennzeichnet sind, lassen sich die tatsächlichen Aufwendungen für LFB daraus nicht entnehmen. Ähnliches gilt für **Sachsen-Anhalt**, dessen Landesinstitut (LISA) mit ca. 12 Mio. € etatisiert ist – unter der Kennziffer 154, die für Lehrerausbildung steht –, aber neben der LFB auch für den Vorbereitungsdienst, das Landesprüfungsamt, zentrale Leistungserhebungen, die Landesmedienstelle und die externe Evaluation zuständig ist. An Sach- und Personalkosten für die Aus- und Fortbildung sind dagegen lediglich 108.000 bzw. 151.000 € ausgewiesen (Ist 2015).

In **Nordrhein-Westfalen** betragen die Ausgaben in der Titelgruppe 91 (Funktion 155) für Aus- und Fortbildung 11,1 Mio. € (Ist 2014). Enthalten sind darin laut Erläuterungen im Haushaltsplan die Reisekosten, die Fortbildungsbudgets der Schulen, die Mittel für die regionale und lokale schulexterne Fortbildung sowie die Mittel für Aus- und Fortbildung von Schul- und Seminarleitungen, die Schulaufsicht, Moderatorinnen und Moderatoren und für Zertifikatskurse für Lehrkräfte, die fachfremd unterrichten. Das Statistische Bundesamt dagegen verzeichnet für NRW Ausgaben von 15,1 Mio. €. Vergleicht man die Angaben in Tabelle 3 für die Länder NRW und Rheinland-Pfalz, stellt man fest, dass für NRW mit der fast fünf-fachen Lehrerzahl nur etwa die Hälfte für Lehrerfortbildung (Funktion 155) ausgegeben wird, was sich auch in der extremen Differenz bei den Pro-Kopf-Ausgaben spiegelt. Allein dieser kleine Plausibilitätstest offenbart die Probleme bei der vermeintlich einfachen Frage nach dem staatlichen Budget für die Qualifizierung im Beruf der aktuell rund 800.000 Lehrerstellen in Deutschland.

Bei **Nordrhein-Westfalen** und anderen Ländern mit relativ geringen Ausgaben in der Bundesstatistik (vgl. Tabellen 2 und 3) darf davon ausgegangen werden, dass die tatsächlichen Ausgaben z.T. deutlich höher sind, wobei sicher auch das Umgekehrte zutrifft.¹⁵ So belaufen sich in NRW die im aktuellen Haushalt 2018 ausgewiesenen Ausgaben für LFB auf rund 20 Mio. Euro. Wie aus dem Ministerium informell zu erfahren ist, wird damit aber nur ein Teil der gesamten Fortbildungskosten abgedeckt. Nicht berücksichtigt dabei ist der Aufwand für die ca. 3.500 Moderatorinnen und Moderatoren, die mit jeweils durchschnittlich fünf Stunden für die Fortbildungstätigkeit freigestellt sind. Geht man überschlagsweise also dafür von ca. 700 Vollzeitstellen aus und erfasst dabei noch die Kosten für die Fortbildungsdezernate in den fünf Bezirksregierungen sowie die Personalausstattung der für die kommunale Lehrerfortbildung zuständigen 54 Kompetenzteams in den nordrhein-westfälischen Kreisen und kreisfreien Städten, so erhöhen sich die Gesamtausgaben in NRW für Lehrerfortbildung von 20 auf gut 60 Mio. Euro.¹⁶

Es ginge also nicht unbedingt zu Lasten eines Bundeslandes, wenn die korrekten Zahlen auf den Tisch kämen bzw. diese Daten an das Statistische Bundesamt weitergeleitet würden. Dazu müssten auch keine neuen Verfahren ersonnen, sondern nur die vereinbarten – in Gestalt der Funktionskennziffern – angewendet werden. Allerdings müsste dabei klar sein, was zu den Aufgaben für LFB gerechnet wird. Wie das gehen könnte, lässt sich aus der Antwort der Bayerischen Staatsregierung auf eine

¹⁵ vgl. wie dargestellt Rheinland-Pfalz oder Mecklenburg-Vorpommern

¹⁶ Die Konzeptskizze „Fortbildung für eigenverantwortliche Schulen. Die neue Lehrerfortbildung in NRW“ aus dem Jahre 2006 – ein sog. Non-Paper, aber offensichtlich aus gut informierter Quelle stammend – kommt zu ähnlichen Größenordnungen.
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Eigenverantwortliche-Schule/Kontext/Neues_Fortbildungskonzept.pdf (22.5.2018)

parlamentarische Anfrage der Abgeordneten Karin Pranghofer (SPD) vom 31.3.2010 zu den Kosten der LFB in Bayern entnehmen. Dort sind die Haushaltsmittel aufgeschlüsselt nach Personalausgaben, Reisekosten Teilnehmer und Lehrpersonal sowie Sachausgaben einschließlich der Honorare und Tagegelder. Ebenfalls werden die einschlägigen Ausgabentitel des Haushalts aufgeführt, dazu die Relation der Ausgaben für Lehrerfortbildung je Planstelle.¹⁷ Wenn sich die Kommission Lehrerbildung der KMK auf diese Kriterien einigen könnte, wäre schon viel gewonnen und auch eingelöst, was die Funktionskennziffer 155 in den Haushaltsplänen und in der Bundesstatistik verspricht: Transparenz und Vergleichbarkeit bei den Ausgaben für Lehrerfortbildung.

5 Daten aus Nachbarländern

Um trotz der unbefriedigenden Datenlage zu einer groben Einschätzung der Ausgabenhöhe für LFB – festgemacht an den durchschnittlichen Ausgaben pro Lehrerstelle – zu gelangen, haben wir nach der Situation in einigen Nachbarländern gefragt. Erhalten haben wir Daten aus der Schweiz (Stadt Zürich und Kanton Thurgau), aus Südtirol und den Niederlanden.

Daten zu den Kosten bzw. Angaben für Lehrerfortbildung in der Schweiz sind schwer bzw. gar nicht zu erhalten, weil dafür meist die Pädagogischen Hochschulen zuständig sind, die dazu keine gesonderten Daten erheben. Mit Hilfe von Kontakten zum Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) haben wir Auskünfte von der Stadt Zürich und dem Kanton Thurgau erhalten.

Stadt Zürich:

Für die Lehrerfortbildung standen in 2017 2,2 Mio. CHF (Schweizer Franken) für 4.400 Lehrerstellen (Vollzeit) zur Verfügung. Das bedeutet 500 CHF pro Lehrerstelle, umgerechnet 425 €. ¹⁸

¹⁷ Der Text der Anfrage samt Antwort (S.1-3 und 10) findet sich im Anlagenteil.

¹⁸ Auskunft Stadt Zürich, Schulamt, FB Leitung Controlling, vom 28.3.2018.

Kanton Thurgau:

Für die Lehrerfortbildung standen in 2016 2,02 Mio. CHF für 2.365 Lehrerplanstellen zur Verfügung. Das bedeutet 853 CHF pro Lehrerstelle, umgerechnet 726 €. ¹⁹

Südtirol:

Für die externe Lehrerfortbildung standen in 2017 670.000 €, für die schulinterne LFB 220.000 € zur Verfügung. Bei einer Lehrstellenzahl von ca. 5.600 sind das 159 € pro Stelle. Laut Auskunft enthalten die genannten Fortbildungskosten im Wesentlichen nur die Referentenhonorare, Reise- und Unterkunftskosten, Mieten o.Ä. sind darin nicht enthalten. ²⁰

Niederlande:

Daten zum Unterstützungssystem für Lehrkräfte und Schulen in den Niederlanden finden sich in einem Beitrag von Andrea Sparka und Johann van Bruggen, dem ehemaligen Hauptinspektor beim niederländischen Schulinspektorat. ²¹

Im niederländischen Unterrichtsversorgungsgesetz von 1987 sind die wichtigsten Funktionen beschrieben, die von den privat organisierten Unterstützungsdiensten erfüllt werden sollen: Schulentwicklungsberatung, Schülerbegleitung (Diagnosetests, Evaluation von Fördermaßnahmen) und unterrichtsbezogene Fortbildung. Eine gesetzliche Fortbildungspflicht gibt es nicht, allerdings bindende Absprachen zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften, die in Mitarbeitergesprächen getroffen werden. Niederländische Schulen verfügen über ein eigenes Budget, um Schulbegleitung oder Fortbildung bei einer Institution auf dem Unterstützungsmarkt einzukaufen, wobei die Übersichtlichkeit der Anbieter und ihrer

Angebote ein Problem darstellt.

Im Jahr 2007 beschäftigten die Schulbegleitungsdienste rund 3.300 Vollzeit-Mitarbeiter/innen. ²² Zur Einschätzung dieses quantitativen Angebots wird ein Vergleich mit Nordrhein-Westfalen vorgenommen, das in Größe und Einwohnerzahl den Niederlanden sehr ähnlich ist.

„Im Jahr 2006 wurden in Nordrhein-Westfalen für den Fortbildungssektor ca. 59 Millionen Euro veranschlagt (zur Problematik der Datengewinnung siehe oben, P.D.), zusätzlich der 6,18 Millionen Euro für Projektmittel, die die Schulen einwerben können. Bereits im Jahr 2003 verfügte der niederländische Unterstützungssektor über einen Haushalt von 221 Millionen Euro und erhielt damit ca. drei Mal so viele Mittel wie Nordrhein-Westfalen.“ ²³

Bei allen Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Daten bei ähnlichen, aber nicht völlig übereinstimmenden Leistungen bzw. Produkten kann von einem deutlich größeren Aufwand für schulische Unterstützungsmaßnahmen in den Niederlanden ausgegangen werden. Diese Annahme korrespondiert auch mit dem in den Niederlanden höheren Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt und der Bildungsausgaben an den staatlichen Gesamtausgaben. ²⁴

6 Betriebliche Weiterbildung

Zuletzt ein kleiner Ausflug in die Wirtschaftswelt, mit aller Vorsicht vor ungleichen Vergleichen. Im Jahr 1970 hat der Deutsche Bildungsrat Weiterbildung neben der frühkindlichen Bildung, der Schulbildung und der Hochschulbildung zur Vierten Säule des Bildungssystems erklärt. Im Jahr 2012 sind in den Weiterbildungsbereich etwa 27 Mrd. Euro – etwa ein Siebtel aller Bildungsausgaben – geflossen, die von den

¹⁹ Auskunft Kanton Thurgau, Amt für Volksschule, vom 28.3.2018

²⁰ Auskunft Deutsches Bildungsressort Südtirol, Bereich Innovation und Beratung, vom 5.4. und 10.4.2018

²¹ In: Die Deutsche Schule (2009), Heft 2, S. 136 – 148). Er geht zurück auf die Dissertation von Andrea Sparka (2007): Schulautonomie in der Bewährung. Ein Vergleich: Das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Niederlande, Universität Dortmund

²² Sparka/van Bruggen 2009, 142

²³ Sparka 2007, 138

²⁴ Sparka 2007, 135

öffentlichen Haushalten, den Betrieben, der Bundesagentur für Arbeit und Teilnehmern finanziert wurden.²⁵

Was die Teilnahme an der beruflichen Fort- und Weiterbildung angeht, brauchen die Lehrkräfte den Vergleich mit der Wirtschaft oder freien Berufen nicht zu scheuen. So werden im Bildungsbericht 2012 erstmals die Weiterbildungsaktivitäten Hochqualifizierter (mit Hochschul- und Fachhochschulabschluss) näher betrachtet. Ergebnis: Nach Ärzten und Apothekern (92%) sind die Lehrkräfte (83%) auf Platz zwei der Weiterbildungsaktivitäten im akademischen Bereich, deutlich vor Ingenieuren (77%) und Informatikern (69%).²⁶

Aussagen über die Kosten der betrieblichen Weiterbildung enthält der Bildungsbericht nicht.

Was die Datenlage angeht, gibt es auch hier Schwierigkeiten: Verschiedene Studien operieren mit einem unterschiedlichen Weiterbildungsverständnis, verschiedenen Referenzzeiträumen und unterschiedlichen Kostenmodellen. Für einen Vergleich mit den Ausgaben für Lehrerfortbildung beziehen wir uns hier ausschließlich auf die direkten Weiterbildungskosten, d.h. alle Kosten, die ausgabewirksam sind. Dazu gehören die internen und externen Kosten für die Teilnahme an Kursen und Veranstaltungen sowie Kosten für Fahrten, auswärtige Unterbringung und Arbeitsmittel. Die Ermittlung und Analyse der betrieblichen Weiterbildungskosten kann man auf regelmäßige Erhebungen durch das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) und die Europäische Weiterbildungserhebung CVTS sowie die daran angebotenen nationalen Zusatzerhebungen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIB) zurückgreifen.

²⁵ Walter, Marcel (2016): Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland, Bertelsmann-Stiftung

²⁶ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012, S. 149 [https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/resolveuid/44d45a5953e34f71a255521748c6c221\(22.5.2018\)](https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/resolveuid/44d45a5953e34f71a255521748c6c221(22.5.2018))

Nach der neunten IW-Weiterbildungserhebung investieren die Unternehmen in Deutschland im Jahr 2016 insgesamt 33,5 Mrd. Euro in betriebliche Weiterbildung, davon entfallen 17,6 Mrd. Euro auf direkte Kosten (s.o.) (vgl. **Tabelle 5**)²⁷

15,9 Mrd. Euro entfallen demnach auf indirekte Kosten, die die bezahlte Arbeitszeit bewerten, die für Weiterbildung verwendet wurde. Die direkten Weiterbildungskosten sind laut IW in den letzten Jahren gestiegen, von 11,5 Mrd. € in 2010 auf 17,6 Mrd. € in 2016. Pro Mitarbeiter sind das im Schnitt 561 Euro.

Für die „Fünfte Europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS), die 2016 in allen Mitgliedstaaten der EU durchgeführt wurde, hat das Statistische Bundesamt rund 12.000 Unternehmen befragt. Danach belaufen sich 2015 die direkten Kosten, die im Bericht genau definiert sind, je Beschäftigten in Unternehmen, in denen Weiterbildung angeboten wird (d.h. 77 % aller Betriebe), durchschnittlich auf 423 Euro. Im Wirtschaftsbereich Energieversorgung betragen die Weiterbildungskosten pro Beschäftigten 521 €, im Bereich Information und Kommunikation (Verlagswesen, Telekommunikation, Informationstechnologie) sogar 925 €.²⁸

Im Vergleich mit den vom Statistischen Bundesamt ermittelten Angaben für die Lehrerfortbildung und mit aller gebotenen Vorsicht lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Unternehmen in Deutschland deutlich mehr für die betriebliche Weiterbildung ihrer Beschäftigten ausgeben als die staatlichen Arbeitgeber für ihr Schulpersonal. Aussagekräftig dafür ist auch das Verhältnis der Kosten für Weiterbildung an den gesamten Personalkosten:

Bei den Unternehmen in Deutschland sind

²⁷ IW-Trends 4, (2017), Institut der deutschen Wirtschaft Köln, S.9 https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/369145/IW-Trends_2017-04_Seyda_Placke.pdf (21.5.2018)

²⁸ Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen, S. 48

	Alle	1 bis 49 Mitarbeiter	50 bis 249 Mitarbeiter	250 undmehr Mitarbeiter
Eigene Lehrveranstaltungen	106	76	71	146
Externe Lehrveranstaltungen	220	274	216	180
Informationsveranstaltungen	41	62	32	30
Lernen im Prozess der Arbeit	29	28	28	30
Selbstgesteuertes Lernen mit Medien	17	16	17	18
Weiterbildungsorganisation	133	164	151	101
Sonstige Kosten	15	23	12	11
Summe	561	643	526	515

Tabelle 5: Direkte Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Euro je Mitarbeiter, 2016, alle Unternehmen

das in 2014 1,6 Prozent, bei der staatlichen Lehrerfortbildung nach der Bundesstatistik 0,22 Prozent.²⁹

7 Fazit

Aus der Betrachtung der Datenlage zu den Ausgaben für Lehrerfortbildung ergibt sich Folgendes:

1. Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes, der einzigen offiziellen Vergleichsdarstellung, variieren die Ausgaben der Bundesländer für die LFB sehr stark. Insbesondere die Darstellung der Ausgaben pro Lehrerstelle führt zu grotesken Ergebnissen mit Schwankungen zwischen 80 und 900 Euro.
2. Die Entwicklung vom höchsten Stand in 2002 (137 Mio. Euro) bis 2015 (123 Mio. Euro) bedeutet eine Senkung um 10 Prozent. Im gleichen Zeitraum sind die

Ausgaben der Bundesländer für Schulen um rund 36 Prozent gestiegen.

3. Aus den Haushaltsplänen der Länder lassen sich in den meisten Fällen wegen der teilweise unterschiedlichen Systematiken keine konsistenten Daten zur LFB gewinnen. Die vorgeschriebene Verwendung der Kennziffer 155 bei allen Haushaltsposten, die LFB betreffen, verfehlt ihren Zweck, weil diese Kennziffer teilweise unterschiedlich, teilweise – wie oben dargestellt – falsch interpretiert wird.
4. Der Blick auf einige Nachbarländer offenbart bei den Ausgaben pro Lehrkraft einen hohen Stellenwert, den nach den uns zugänglichen Daten die Lehrerfortbildung dort hat. Bezüglich der Niederlande, die bei einem anders organisierten Unterstützungssystem einen großen Anbietermarkt und umfangreiche Schulbudgets aufweist, ergibt sich – bei schmäler Datenlage – ebenfalls ein Mehrfaches der offiziellen Ausgaben für Lehrerfortbildung in Deutschland.

²⁹ 128 Mio. von 57 Mrd. € in 2014. Statistisches Bundesamt und eigene Berechnung

5. Schließlich zeigt die Bundesstatistik, dass die Unternehmen in Deutschland für die direkten Weiterbildungskosten durchschnittlich 561 Euro (IW) bzw. 423 Euro (CVTS) ausgeben, im innovativen Dienstleistungssektor sogar 925 Euro. Die Betrachtung des Qualifizierungsanteils an den gesamten Personalkosten bei Unternehmen und im Schulbereich (1,6 Prozent und 0,2 Prozent) bestätigt dieses Bild.
- Wünschenswert wäre insgesamt eine korrekte, aufeinander abgestimmte und Ländervergleiche ermöglichende Darstellung der tatsächlichen staatlichen Ausgaben für die Lehrerfortbildung sowie eine etatmäßige Angleichung dieser Ausgaben an die steigenden Bildungsausgaben und die tatsächlichen Bedarfe.

Thema 5

Qualitätssicherung in der Lehrerfortbildung und Wirkungsforschung

5

Qualitätssicherung in der Lehrerfortbildung und Wirkungsforschung

5.1 Bildungsmonitoring, Evaluation und Berichterstattung

Für Deutschland als Ganzes kann die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring in der Fassung vom Juni 2015¹ als Rahmensezung für Qualitätssicherung gelten. Instrumente sind die Umsetzung und Überprüfung von Bildungsstandards, internationale Schulleistungsstudien, Qualitätssicherung auf der Ebene der Schulen und Bildungsberichterstattung. Auch wenn die KMK betont, keinen allumfassenden Anspruch auf Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung geltend zu machen, stellt sich die Frage, ob der Personalentwicklung in diesem Zusammenhang Bedeutung beigemessen wird.

1 Stellenwert der Lehrerfortbildung auf Bundesebene

Während die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern Gegenstand verschiedener länderübergreifender Qualitätssicherungsmaßnahmen war und ist², etwa durch Standards

und ländergemeinsame Anforderungen, kam es zu keiner Positionierung der Kultusministerkonferenz bezüglich Lehrerfortbildung. Es fehlt sowohl eine Inputsteuerung durch gemeinsame Qualitätsmaßstäbe als auch eine Outputsteuerung durch Monitoring, Evaluation und Berichterstattung (letzteres gilt nicht nur für die Fortbildung, sondern auch für die Ausbildung). An die internationale Qualitätsdiskussion im Rahmen der OECD-Studie TALIS (Teaching and Learning International Survey)³, die Aspekte der Aus- und Fortbildung im größeren Rahmen von Lehrerprofessionalität behandelt, hat sich Deutschland nicht angeschlossen. Eine Einschätzung des Sachstands in Deutschland im internationalen Vergleich ist so nicht möglich.

Öffentliche Rechenschaftslegung zur Lehrerfortbildung ist kaum entwickelt. Die Bildungsberichterstattung auf Bundesebene⁴ behandelt Personalthemen mit wechselnden, auch aktuellen Akzenten (z.B. Altersstruktur, Personaleinsatz), Lehrerfortbildung wird allenfalls marginal thematisiert. Grund ist der Mangel an Daten.

1 Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der KMK vom 11.06.2015. Wolters Kluwer Deutschland, Köln 2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf

2 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>

3 <https://www.oecd.org/edu/school/talis.html>
TALIS-Studien wurden 2008 und 2013 durchgeführt, die dritte Erhebung findet 2018 mit 45 beteiligten europäischen und außereuropäischen Ländern statt.

4 Jüngster Bericht „Bildung in Deutschland 2016“ unter <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>

Einzig zuverlässige Quelle sind Lehrkräftebefragungen im Rahmen des früheren IQB-Ländervergleichs bzw. aktuellen IQB-Bildungs-trends, die begrenzte Einblicke zum Fortbildungsverhalten in wenigen Fächern erlauben.

2 Situation in den Bundesländern

In den 16 Bundesländern gibt es Ansätze zur Berichterstattung in unterschiedlichen Formaten: Landesbildungsberichte, Fortbildungsberichte, Jahresberichte der Landesinstitute, Parlamentsdrucksachen von grundsätzlichem Charakter. Die Inhalte reichen von programmatischen Schwerpunkten über eine Darstellung der strukturellen Gegebenheiten bis zu Teilnehmerzahlen. Der Veröffentlichungsturnus ist unregelmäßig, teilweise werden Berichtspraktiken wieder eingestellt, quantitative Daten bestehen ausschließlich aus Teilnehmerzahlen ohne Rückschlüsse auf individuelles Teilnahmeverhalten, in der Regel werden Daten nicht nach Fortbildungsthemen und Fortbildungsformaten aufgeschlüsselt, Längsschnitte fehlen oder beziehen sich auf hoch aggregierte Größen.

Eine öffentliche Wahrnehmung des Themas kann auf dieser Grundlage kaum stattfinden. Für eine parlamentarische Kontrolle ist diese Berichtslegung allenfalls ein Anstoß. Wie eine Recherche im Parlamentsspiegel, dem bundesweiten Informationsdienst der Länderparlamente ergeben hat, wird Lehrerfortbildung dort kaum anders als anlassbezogen behandelt, nämlich wenn aktuelle Herausforderungen auf Schulen zukommen wie Inklusion, Prävention von Islamismus, Digitalisierung u.a., Sachstandsberichte und

systemische Fragestellungen stellen hingegen eine Ausnahme dar⁵.

Betrachtet man die Situation in den Bundesländern im Vergleich, so gibt es sowohl Beispiele stetiger Rechenschaftslegung als auch Beispiele eines bildungspolitisch begründeten Interessenwandels. So hat das Land Schleswig-Holstein im Zuge einer Neubewertung der Qualitätssicherung in den letzten beiden Jahren auch die Lehrerfortbildung in den Fokus gerückt. Mit der Beauftragung einer Befragung schleswig-holsteinischer Lehrkräfte zu Fortbildungsverhalten und Fortbildungsbedarfen sowie förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen mit nach verschiedenen schulischen Merkmalen differenzierten Ergebnissen haben sich die Verantwortlichen ein Wissen verschafft, das sonst weithin fehlt⁶. Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) als hauptsächlicher Träger der Lehrerfortbildung hat zeitgleich in seinem Jahresbericht 2016/17 den Sachstand und die Schwerpunkte der Lehrerfortbildung und Unterstützung von Schulen öffentlich dargelegt. Weitere Bausteine der Qualitätssicherung sind schließlich die Zertifizierung des IQSH nach

5 Themen waren etwa ungenutzte Budgets für schulinterne Fortbildung in Mecklenburg-Vorpommern (Drucksache 6/2848 vom 25.04.2014) und NRW (Drucksache 16/8667 vom 13.05.2015); Qualitätssicherung in der Lehrerfortbildung in Hessen (Drucksache 19/1829 vom 15.04.2015) und im Saarland (Drucksache 15/1520 vom 28.9.2015); ein Systemwechsel in der Fortbildung in Hessen (Drucksache 19/3557 vom 28.07.2016) und Niedersachsen (Drucksache 17/6996 vom 24.11.2016); Dauer und zeitliche Organisation von Fortbildung in Hessen (Drucksache 19/3187 vom 15.04.2016); Sachstandsberichte in Bremen (Drucksache 18/1330 vom 14.02.2014) und Baden-Württemberg (Drucksache 16/1638 vom 17.02.2017); Digitalisierung in Baden-Württemberg (Drucksache 16/378 vom 28.07.2016); Inklusion in Mecklenburg-Vorpommern (Drucksache 7/1065 vom 10.10.2017)

6 Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein. Ergebnisse einer Befragung 2016. Prof. Dr. Dirk Richter, Universität Potsdam <http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/Bericht-LehrerfortbildungSH-2016.html>

DIN EN ISO 9001 und eine externe Evaluation durch eine Kommission unter Vorsitz von Prof. Cornelia Gräsel und Prof. Dirk Richter, beide 2016.

Das Land **Hessen** ist Beispiel für einen gegenläufigen Trend. Beginnend 2005/06 wurden fünf Fortbildungsberichte vorgelegt, der letzte in reduzierter Form zum Schuljahr 2009/10. Die Berichterstattung war Ausdruck einer Aufbruchstimmung und eines Reformklimas und stand, zusammen mit der Einführung einer Akkreditierung der Fortbildungsmaßnahmen und einer Fortbildungsverpflichtung auf der Basis eines Punktesystems im Dienste der Qualitätssicherung in der Lehrerfortbildung. Sie war flankiert durch die Ableitung von Fortbildungsbedarfen durch die hessische Schulinspektion. Die Berichte erlauben einen Überblick über Angebot und Nachfrage und deren Entwicklung über mehrere Jahre. Sie belegen zunächst eine stark gestiegene Nachfrage mit Einführung der Akkreditierung, dann einen merklichen Rückgang, von dem angenommen werden kann, dass er in Zusammenhang steht mit der Abschaffung der Leistungspunkte (150 Punkte in drei Jahren, wobei 5 Punkte einer halbtägigen Fortbildung entsprechen)⁷. Schließlich wurde die Berichterstattung komplett eingestellt. Mit der Abschaffung der Schulinspektion versiegt auch eine Quelle bezüglich der Bedarfe.

Die genannten Beispiele markieren konträre Positionen hinsichtlich der Rechenschaftslegung und Evidenzbasierung im Bereich Lehrerfortbildung. Andere Bundesländer legen anlassbezogen oder regelmäßig Eckpunkte zu Stand und Entwicklung der Lehrerfortbildung dar, etwa in Landesbildungsberichten, wieder andere beschränken sich nach Aussage von Verantwortlichen in den Ländern auf interne Controllingverfahren, vielfach im Zusammenhang mit dem Abschluss von Zielvereinbarungen.

⁷ Volker Fabricius, Professionalisierung der Lehrkräfte für die Selbstständigen Schulen (Teil 2), Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, Heft 9, 2011

Die Beauftragung von Evaluationen durch die Kultusministerien, die mit dem Sachverstand empirischer Bildungsforschung durchgeführt werden, ist im Bereich der Lehrerfortbildung kaum entwickelt. Das Land **Baden-Württemberg** hat 2010 eine „systematische Untersuchung der Wirksamkeit und der Nachhaltigkeit des Lehrerfortbildungsangebots und des Fortbildungssystems in Baden-Württemberg“ mit 4jähriger Laufzeit bei der PH Freiburg in Auftrag gegeben. Ergebnisse wurden angekündigt, aber nicht öffentlich kommuniziert⁸. In Hamburg wurde eine Fortbildungsoffensive, die zur Unterstützung einer geplanten, aber aufgrund des negativen Ausgangs eines Volksentscheids letztlich nicht umgesetzten Schulstrukturreform dienen sollte, umfassend evaluiert⁹. Das ambitionierte, schulintern durchgeführte Fortbildungsformat „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ konnte jedoch nicht fortgesetzt werden, die Erkenntnisse aus der Evaluation blieben weitgehend ungenutzt.

3 IQB-Ländervergleiche

Insgesamt fehlt es an einer Strategie zur Datengewinnung, Rechenschaftslegung und Evidenzbasierung im Bereich der Lehrerfortbildung. Die vom IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) im Auftrag der Kultusministerkonferenz durchgeführten Ländervergleiche zum Erreichen der Bildungsstandards im Primarbereich (alle 5 Jahre) und in der Sekundarstufe I (alle 3 Jahre mit alternierenden Fächern) umfassen auch Befragungen von Lehrkräften, in denen diese um Angaben zu ihrer Ausbil-

⁸ <https://www.ph-freiburg.de/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/projekt-evaluna-lfbw/projekt-konzeption.html>

⁹ <http://www.hamburg.de/contentblob/4025492/data/pdf-qualifizierungszyklus-abschlussbericht-evaluation-des-qualifizierungszyklus-%E2%80%99Individualisiert-und-kompetenzorientiert-unterrichten%E2%80%99C.pdf>
Siehe auch: Jutta Wolff, Evaluation eines komplexen Fortbildungsprogramms für Schulen und ihre Lehrkräfte, forum Lehrerfortbildung – Heft 46/2015 – DVLFb, S. 125-142

dung und zu ihren Fortbildungsaktivitäten befragt werden. Die vom IQB berichteten Ergebnisse stellen trotz kleiner Stichproben die solideste Datengrundlage für Deutschland dar.

Danach ist für den Primarbereich (Erhebungsjahr: 2011) festzustellen, dass die Anzahl besuchter Fortbildungen von Bundesland zu Bundesland deutlich variiert¹⁰. Der Anteil der Lehrkräfte, die nach eigenen Angaben innerhalb von 2 Schuljahren keine Fortbildung besucht haben, streut zwischen 11 und 27 Prozent (letzterer Wert wird sogar für Hamburg mit einer Fortbildungsverpflichtung von 30 Stunden pro Jahr berichtet). Tendenziell ist die Fortbildungsbereitschaft in den ostdeutschen Ländern besonders hoch. Was den zeitlichen Umfang der Fortbildung betrifft, so liegt der Median für den Zeitraum von zwei Schuljahren bei 18 Stunden, die Spannweite zwischen 0 und 51 mit den größten Differenzen in Bremen, Hamburg und Rheinland-Pfalz. Zum Erhebungszeitpunkt haben fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte Veranstaltungen zu fachdidaktischen Themen besucht (44,2%) und etwa ein Viertel zu Unterrichtsformen und -methoden (26,8%). Die Anteile der besuchten Fortbildungsangebote und der ebenfalls erhobenen Fortbildungsbedarfe weichen erheblich voneinander ab. Für Themen wie Inklusion, Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler oder Individualisierung melden rund 60 Prozent der Befragten einen Bedarf an, nur ein Zehntel bis ein Sechstel hat hier tatsächlich Fortbildung erhalten. Hauptgründe für die Nicht-Teilnahme, so das Ergebnis, seien die hohe berufliche Belastung und terminliche und räumliche Gründe, 43 Prozent nennen aber auch mangelnde Passung von Bedarf und Angebot.

Die Ergebnisse sind erste Hinweise auf Nachsteuerungsbedarfe. Problematisch

sind die kleine Stichprobe und die geringe Aussagekraft für einzelne Bundesländer, aber auch auf der begrifflichen Ebene können Unsicherheiten eine Rolle gespielt haben. Wenn, wie im Falle von Hamburg, eine geringe Veranstaltungsteilnahme registriert wird, können dennoch vielfältige Schul- und Unterrichtsentwicklungsaktivitäten vor Ort mit externer Unterstützung stattgefunden haben, die auf das Zeitbudget für Fortbildung angerechnet wurden und möglicherweise bedeutendere Effekte haben als Veranstaltungen von kurzer Dauer.

Im Bildungstrend 2016¹¹ wurden keine Erhebungen zu besuchten Fortbildungen durchgeführt, gefragt wurde aber nach Fortbildungsbedarfen im Bereich Inklusion. Danach ist keine Abnahme des Bedarfs an Qualifizierung für inklusiven Unterricht im Zeitraum 2011-2016 zu verzeichnen. 72 Prozent der Befragten äußerten sich 2016 entsprechend.

Für den Sekundarbereich I liegen Befunde aus dem IQB-Ländervergleich 2012 für Lehrkräfte vor, die Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer unterrichten, sowie aus dem IQB-Ländervergleich 2015 für Lehrkräfte für Deutsch und Englisch.

Die Datenlage ist für den Sekundarbereich etwas solider als für den Primarbereich. Aus PISA 2006 liegen Benchmarks vor¹². Für Lehrkräfte für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer wurde ermittelt, dass ca. 82 Prozent der Befragten (N=2194) im Jahr vor der Erhebung eine Fortbildungsveranstaltung besucht haben. Ebenfalls 82 Prozent gaben an, an einer schulinternen Fortbildung teilgenommen zu haben. Am häufigsten waren Fachinhalte und Fachdidaktik der Gegenstand der Fortbildung (64 Prozent bzw. 51,6 Prozent). Die Lehrkräfte

¹⁰ Petra Stanat et al. (Hrsg.), Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster, Waxmann, 2012, S. 237-250

¹¹ Petra Stanat et al. (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster, Waxmann, 2017, S. 344-348

¹² PISA 2006. Skalenhandbuch, hrsg. von A. Frey et al., Münster, Waxmann, 2009, S. 274-275

wurden auch nach dem Nutzen der Fortbildung für ihre Praxis befragt; danach ist die Zufriedenheit bezüglich der Fachinhalte am größten, vergleichsweise geringer wird der Nutzen von Fortbildungen zum Umgang mit Heterogenität und Differenzierung eingeschätzt.

Ein Anteil von rund 80 Prozent hinsichtlich Fortbildung aktiver Lehrkräfte wird auch in Studien zu Einzelfächern berichtet, wobei allerdings die Merkmale, die für die Streuung eine Rolle spielen, nicht unerheblich zu sein scheinen¹³.

Für den IQB-Ländervergleich 2012 wurden über 4000 Lehrkräfte für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer in allen Schulformen des Sekundarbereichs zu ihrem Fortbildungsverhalten befragt¹⁴. Etwa 85 Prozent aller Befragten antworteten positiv, allerdings bei einer deutlichen Spreizung zwischen den Bundesländern mit Anteilen zwischen 67 und 97 Prozent. Hohe Quoten und auch eine mehrfache Teilnahme des Einzelnen pro Jahr weisen insbesondere die östlichen Bundesländer auf, wo zugleich in geringem Umfang Unterricht durch fachfremde Lehrkräfte erteilt wird. Die Erhebung galt auch den Themenbereichen, in denen Fortbildungen besucht werden. Den größten Anteil, insbesondere am Gymnasium, haben fachbezogene Fortbildungen, in den anderen Schulformen kommt Themen wie Inklusion, Förderstrategien und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler Gewicht zu. Der Unterschied im professionellen Wissen zwischen diesen Gruppen von Lehrkräften könne, so die Autoren des

IQB-Ländervergleichs 2012, durch die differenzielle Nutzung von Fortbildungsangeboten sogar noch verstärkt werden (a.a.O., S. 386). Die Gründe für Nicht-Teilnahme wurden ebenfalls erfasst. Dabei vertreten zwischen 40 und 50 Prozent der Nicht-Teilnehmenden die Meinung, die Fortbildungen seien von geringem praktischem Nutzen.

Der IQB-Ländervergleich weist einen Zusammenhang zwischen Fortbildungsverhalten und Lehrbefähigung nach und zwar dahingehend, „dass über alle Fächer hinweg Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung signifikant seltener Fortbildungen in den Bereichen Fachdidaktik und Bildungsstandards besuchten als ihre Kolleginnen und Kollegen mit einer Lehrbefähigung im entsprechenden Fach“ (a.a.O., S. 378). Dieser Befund ist von Interesse, weil ein Zusammenhang von Lehrbefähigung und Schülerleistungen (von Wirkung zu sprechen, wäre wissenschaftlich nicht vertretbar), ebenfalls nachgewiesen wurde, im IQB-Ländervergleich 2012 sowie in weiteren Studien (insbesondere dem Forschungsprogramm COACTIV für den Bereich Mathematik). Allein der Besuch von Fortbildungen, so der IQB-Ländervergleich, hänge hingegen nicht mit den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zusammen. Es lässt sich also feststellen, dass in einigen Bundesländern die fachliche Qualität des Unterrichts in zweifacher Hinsicht gesichert ist, durch überwiegenden Einsatz von Fachlehrkräften, die zugleich fortbildungsaffin sind, während in anderen der Kompetenzstand der eingesetzten Lehrkräfte teilweise dem Zufall überlassen bleibt und auch die Nachqualifizierung nicht gezielt betrieben wird.

Der IQB-Bildungstrend 2015 galt den sprachlichen Kompetenzen und umfasste wie seine Vorgänger ebenfalls einige Erhebungen zur Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in den Fächern Deutsch und Englisch (N=2988)¹⁵. Auch hier zeigte sich, dass zwar

¹³ Die nicht-repräsentative Befragung von Mathematiklehrkräften im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung durch R.S. Jäger und R. Bodensohn im Jahr 2006 nennt etwa allgemein einen Anteil von „Nichtteilnehmern“ von 23 Prozent, allerdings bei einem Anteil von rund 41,6 Prozent an Gymnasien. http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/Bericht_zur_Befragung_von_Mathelehrkr_fTEN_end.pdf

¹⁴ Hans Anand Pant et al. (Hrsg.), IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, Münster, Waxmann, 2013, S. 367-390

¹⁵ Petra Stanat et al. (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich, Münster, Waxmann, 2016, S. 481-507

deutschlandweit drei Viertel aller Lehrkräfte an Fortbildungen teilgenommen hatten, die Quoten von Bundesland zu Bundesland aber zwischen 56 und 87 Prozent variierten und die ostdeutschen Bundesländer die höchsten Quoten hatten. Das Muster bezüglich der Fortbildungsinhalte ist ähnlich wie in den MINT-Fächern, also überwiegend fachliche und fachdidaktische Themen, insbesondere bei Lehrkräften an Gymnasien. Auch signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Lehrbefähigung lassen sich wieder nachweisen, fachfremd Unterrichtende nehmen in geringerem Umfang an fachlicher Fortbildung teil. Etwas anderes gilt für die Gruppe der Quereinsteiger, die erstmals erfasst wurde und in den ostdeutschen Bundesländern eine gewisse Bedeutung hat. Sie haben ein ähnliches Fortbildungsverhalten wie Fachlehrkräfte bzw. sind stärker in bestimmten Segmenten vertreten.

Wie bereits für den Primarbereich 2011 belegt, divergieren das tatsächliche Fortbildungsverhalten und die auf Nachfrage genannten Bedarfe. Der Bedarf an Fortbildung zu Inklusion, Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler und zu problematischem Sozialverhalten liegt deutlich über den Quoten der tatsächlichen Beteiligung. Alles in allem scheinen die Bedarfe außerhalb des gymnasialen Bereichs besonders groß zu sein. Ob es an Angeboten mangelt, ist nicht bekannt. Erhebungen der Fortbildungsveranstalter bei ihren Kunden sind nicht üblich, die Programmplanungen erfolgen aufgrund anderer Prämissen (siehe auch Kapitel 4). Ähnliche Diskrepanzen werden auch international berichtet¹⁶.

Auch der IQB-Bildungstrend 2015 bestätigt, nun für die sprachlichen Fächer, den Zusammenhang zwischen fachfremd erteiltem Unterricht und Leistungsabweichungen. Hingegen wurden zwischen der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und den Kompe-

tenzen der Schülerinnen und Schüler keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt.

4 Befragung der Lehrkräfte in Schleswig-Holstein

Das Bundesland Schleswig-Holstein hat eine vertiefte Analyse¹⁷ zu Fortbildungsverhalten und -bedarfen, Gelingensbedingungen und Einflüssen des schulischen Kontexts in Auftrag gegeben, die über die IQB-Veröffentlichungen für Gesamtdeutschland hinaus trotz der nicht repräsentativen Stichprobe interessante Erkenntnisse liefert. Die Studie bestätigt die Vermutung, dass Fortbildungen meist von kurzer Dauer sind (der Median liegt bei 6,5 Stunden). Die Akzeptanz von Fortbildungen, gemessen an Rückmeldungen zu Nutzen der Fortbildung und Kompetenz der Fortbildner, variiert. Es scheint Bereiche zu geben, in denen Glaubwürdigkeit schwerer herzustellen ist, tendenziell sind es Bereiche außerhalb des Fachlichen (z.B. Einwirken auf das Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern). Schulformspezifische Unterschiede, bekannt aus den IQB-Erhebungen, werden ebenfalls bestätigt; interessant ist hier u.a. der Befund, dass Lehrkräfte an Gymnasien die wenigsten schulinternen Fortbildungen vorzuweisen haben und die Wertigkeit von Fortbildung (gemessen mit einer Einschätzungsskala von 9 Items) am Gymnasium geringer ist als an anderen Schulformen. Ein Zusammenhang scheint zu bestehen zwischen einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und häufigeren schulinternen Fortbildungen sowie insgesamt einer erhöhten Fortbildungsaktivität, wenn auch in geringerem Umfang zu Fachdidaktik. Ein Verdienst der Studie ist es, den Sachstand hinsichtlich verschiedener Kontextmerkmale (u.a. auch Ganztags) aufzuschlüsseln. Auch werden Motivation und Hinderungsgründe für Fortbildung erfragt.

16 European Commission/EACEA/Eurydice, The Teaching Profession in Europe, Eurydice report, Luxemburg 2015, S. 73; <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>

17 Fundstelle siehe Fussnote 6.

5 Fazit

Für Deutschland lässt sich trotz der begrenzten Datenlage zusammenfassend feststellen dass rund vier von fünf Lehrkräften im Jahr mindestens an einer Fortbildung teilnehmen;

- dass die Beteiligung an Fortbildung von Bundesland zu Bundesland deutlich variiert;
- dass die Fortbildung vorwiegend fachspezifischen Themen gilt;
- dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte (eine von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Quote) in geringerem Umfang Fortbildung in Anspruch nehmen;
- dass Nutzen vor allem fachspezifischen Fortbildungen attestiert wird und die Akzeptanz für Themen im Bereich gesellschaftlicher Herausforderungen oder Erziehung schwerer herzustellen ist;
- dass das tatsächliche Fortbildungsverhalten und die von Lehrkräften selbst artikulierten Bedarfe deutlich divergieren.

Die internationale Datenlage, so wie sie sich in der OECD-Studie TALIS darstellt, an der Deutschland allerdings nicht beteiligt ist, eröffnet noch einige weitere Aspekte¹⁸. Begrifflich wird mit der Ablösung des Begriffs „In-service Teacher Training“ durch „Continuing Professional Development (CPD)“ ein Paradigmenwechsel vollzogen hin zu individualisierten Lerngelegenheiten. Sie schließen u.a. Netzwerke, gemeinsame Praxisforschung, kollegiales Mentoring und Coaching ein (a.a.O., S. 87). Bezogen auf die ganzheitliche Definition von CPD kommt die Studie zum Ergebnis, dass sich 88 Prozent der befragten Lehrkräfte in der Sekundarstufe I im vorausgegangenen Jahr fortgebildet haben, mit einer Streuung zwischen 66 Prozent (Slowakei) und 96 Prozent (Australien). In der Mehrzahl handelt es sich

um Lehrgänge, Seminare und Workshops. Die Dauer der Fortbildungen ist allerdings sehr unterschiedlich (Spanien und Rumänien erreichen einen Median von 10 Tagen bei großer Streuung). Unterschiede werden nach verschiedenen Merkmalen ausgewertet¹⁹, so liegt die Fortbildungsbeteiligung von Frauen um 2 Prozentpunkte höher, die geographische Lage der Schule spielt aber beispielsweise keine Rolle. Der Nutzen wird allgemein hoch eingeschätzt, Themen außerhalb des fachlichen Spektrums (Inklusion, Interkulturelles, Management) werden tendenziell als weniger gewinnbringend beurteilt. Die von den Befragten genannten Fortbildungsbedarfe stehen im Gegensatz zu den tatsächlich wahrgenommenen Fortbildungsgelegenheiten. So werden im Bereich Inklusion und Digitale Medien bei eher geringen Teilnahmequoten hohe Bedarfe zum Ausdruck gebracht. Ein positiver Zusammenhang besteht zwischen einem „Index of needs for teaching for diversity“ und Fortbildungsaktivitäten, insbesondere für Vernetzungsaktivitäten.

Die deutschen und internationalen Befunde lassen den Schluss zu, dass Lehrkräfte im Allgemeinen hohes Interesse an ihrer beruflichen Weiterentwicklung haben. Sie wünschen sich mehr Fortbildung zu Herausforderungen wie Diversität oder Umgang mit schwierigen Lern- und Erziehungssettings, sind hier aber gleichzeitig bezüglich des Nutzens skeptisch, möglicherweise weil sie hier Grenzen ihrer eigenen Professionalität erkennen, die in kurzzeitigen Fortbildungen nicht überwunden werden können. Fachbezogene Fortbildungen wiederum sind quantitativ am bedeutendsten, hier fühlen sich Lehrkräfte (soweit sie eine Lehrbefähigung haben) auf sicherem Terrain und attestieren hohen Nutzen.

¹⁸ OECD, TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing, Paris 2014
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

¹⁹ Detaillierte Datenaufbereitungen zur gesamten Studie sind im Internet verfügbar:
<http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

5.2 Forschungsüberblick zu Merkmalen wirksamer Lehrerfortbildungen

Rzejak, Daniela/ Lipowsky, Frank

Die Professionalisierung von Lehrpersonen in der dritten Phase der Lehrerbildung ist in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend in das Interesse der Forschung und Bildungsadministration gerückt. In diesem Beitrag werden Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zusammengefasst. Hierbei werden auch Befunde der internationalen Forschung aufgegriffen, ohne dass damit ein Anspruch auf einen vollständigen Forschungsüberblick erhoben wird.

Warum sollte die Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen kein Randthema bleiben?

Eine systematische Untersuchung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen – insbesondere von staatlichen Angeboten – und eine diesbezügliche Rechenschaftslegung ist in Deutschland kaum entwickelt. Dieser Sachverhalt ist erstaunlich, verdeutlicht man sich die folgenden hier konzise genannten Argumente:

- **Wechselnde Rahmenbedingungen und Anforderungen:** Der Kontext von Schule und Unterricht unterliegt einem stetigen Wandel. Forschungsbefunde stellen neue Erkenntnisse bereit, die fortlaufend eine Entwicklung von Unterricht erfordern.
- **Lange Zeitspanne:** Die Phase der Berufsausübung umfasst eine lange Zeitspanne innerhalb der Berufsbiografie von Lehrkräften, ohne dass mit zunehmender Berufserfahrung automatisch eine hinreichende Professionalisierung verbunden ist.
- **Individuelle Ressourcen:** Eine Fortbildungsteilnahme erfordert von jeder Lehrkraft zeitliche Ressourcen, mit denen verantwortungsvoll gehaushaltet werden sollte, indem inhaltlich rele-

vante und möglichst effektive Professionalisierungsmaßnahmen angeboten werden.

- **Monetäre Aufwendungen:** Die Bildungsadministration investiert jährlich eine beträchtliche Summe in die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Was kann Wirksamkeit im Kontext von Lehrerfortbildungen bedeuten?

Als *Evaluationskriterium* bei der Untersuchung von Lehrerfortbildungen können auf einer *ersten Ebene* die unmittelbaren Reaktionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, z. B. die Relevanz der Inhalte, die Zufriedenheit mit und die Akzeptanz des Angebots, betrachtet werden. Vielfach geht die Evaluation von Fortbildungen nicht über diese Ebene hinaus, was aufgrund einer begrenzten Aussagekraft dieser Kriterien für die Veränderung und Entwicklung der Lehrprofessionalität und der Unterrichtsqualität allerdings problematisch erscheint.

Erst mit der *zweiten Ebene der Evaluationskriterien* werden im engeren Sinne die Erträge und Wirkungen in den Blick genommen. Es bietet sich daher an, zwischen *Evaluationskriterien* und *Wirksamkeitskriterien* zu unterscheiden.

Wirksamkeitsmodelle fokussieren auf einer *ersten Ertragsebene* kognitive und affektiv-motivationale Merkmale der teilnehmenden Lehrpersonen, von denen man aus der Professionsforschung weiß, dass sie für professionelles Handeln von Lehrpersonen wichtig sind. Hierzu zählen beispielsweise deren fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen sowie deren Überzeugungen, Einstellungen und Motivationen. Auf einer *zweiten Ertragsebene* werden Erweiterungen und Veränderungen im unterrichtlichen Handlungsrepertoire und in der Unterrichtsqualität untersucht.

Mit der *dritten Ertragsebene* rückt das Lernen der Schülerinnen und Schüler der fortgebildeten Lehrkräfte in den Fokus: Untersucht wird, ob die Teilnahme an einer Lehrerfortbildung sich günstig auf affektiv-motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler, z. B. deren Interesse, Freude, Selbstwirksamkeitserwartungen, und/oder auf die schulischen Leistungen auswirkt. Auf einer *vierten Ertragsebene* werden Kriterien in den Blick genommen, die sich auf die schulische Organisation beziehen, beispielsweise die Kooperation von Lehrpersonen eines Kollegiums und/oder schulstrukturelle Veränderungen.

Welche Befunde liegen zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen vor?

Internationale Metastudien (z. B. Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007; Tinoca, 2004; Wenglinsky, 2002; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss & Shapley, 2007), in denen Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zusammengefasst werden, weisen Effektstärken zwischen etwa $d = 0.30$ – 0.60 bis auf die Ertragsebene der Schülerinnen und Schüler nach. Effektstärken dieser Größe werden als mittlere Effekte interpretiert.

Aus den Befunden der Metastudien den Schluss abzuleiten, dass Fortbildungen ein probates und einfach zu realisierendes Instrument wären, um Bildungsqualität zu verbessern, wäre jedoch voreilig, denn nicht jede Fortbildung ist mit positiven Wirkungen verbunden. Deshalb ist es wichtig zu analysieren, durch welche Merkmale sich Fortbildungen auszeichnen, die mit positiven Effekten verbunden sind. In einem Review analysieren Darling-Hammond, Hyler und Gardner (2017) die konzeptionellen Merkmale von 35 Fortbildungen und unterscheiden hier insgesamt sieben Merkmale. Alle 35 Fortbildungen zeichneten sich dadurch aus, dass die teilnehmenden Lehrpersonen *Modelle und Beispiele* für die Umsetzung von curricularen Vorgaben und effektive Lehr-Lernmethoden erhielten. Das „Lernen am Modell“ wird beispielsweise durch Unterrichtsvideos, Beispielstunden, Unterrichtspläne oder die Beobachtung von

anderen Lehrpersonen ermöglicht. Jeweils in 34 Studien wurden die Lehrpersonen zu *eigenen Lernaktivitäten* – im Gegensatz zu inputgestalteten Fortbildungen – und zur *Reflexion* über die eigene Praxis angeregt. *Feedback* zur eigenen Unterrichtspraxis war hingegen nur bei 24 Studien als ein Merkmal der Fortbildungskonzeption ausgewiesen. Die sieben von Darling-Hammond et al. (2017) identifizierten Merkmale lassen sich inhaltlich weitgehend mit den Merkmalen wirksamer Fortbildungen zusammenbringen, wie sie in den folgenden Abschnitten erläutert werden.

Aufgreifen von Befunden der Unterrichts- und Lehr-Lernforschung

Mit dem ersten Merkmal wird die Frage nach den Inhalten von Fortbildungen in den Blick genommen. Die Auswahl und Ausarbeitung von sinnvollen Inhalten, Zielen und darauf bezogenen Lernaktivitäten von Lehrpersonen stellt einen wichtigen Schritt bei der Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen dar (z. B. Rzejak & Lipowsky, 2018). Da Lehrpersonen in ihrem schulischen Alltag mit einem breiten Anforderungsspektrum konfrontiert sind, ergibt sich eine Bandbreite potentiell bedeutsamer Fortbildungsthemen. Wenn mit Lehrerfortbildungen allerdings das Ziel verbunden ist, die Qualität von Unterricht zu verbessern und das Lernen von Schülerinnen und Schülern optimaler zu unterstützen, dann liegt bei der Themenauswahl insbesondere eine Orientierung und das Aufgreifen von Befunden der Unterrichts- und Lehr-Lernforschung nahe. Zahlreiche Lehrerfortbildungen, die positive Effekte hatten, zeichnen sich durch eine entsprechende Orientierung aus (z. B. Antoniou & Kyriakides, 2011, 2013; Hamre et al., 2012; Harris, Graham & Adkins, 2015; Louis & Marks, 1998; Motoca et al., 2014). Betreffende Fortbildungen fokussieren z. B. auf kognitiv aktivierenden Unterricht, auf eine effektive Klassenführung, auf formatives Assessment und Lehrerfeedback.

Die Fortbildung *Kompetenzen des Klassen-*

managements oder kurz *KODEK* (Ophardt, Piwowar & Thiel, 2017; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013) zielte z. B. auf einen kompetenteren Umgang von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen im Klassenzimmer und auf die Vermittlung präventiver Maßnahmen zur effektiven Klassenführung ab. Im Rahmen von drei Modulen (ca. 21 Präsenzstunden) haben die Lehrpersonen z. B. in kurzen Rollenspielen den Umgang mit einer störenden Unterrichtssituation und ein Konfliktgespräch mit einem Schüler/einer Schülerin simuliert. Darüber hinaus reflektierten die Lehrpersonen anhand von kurzen Videoausschnitten die Umsetzung neuer Strategien zur Klassenführung im eigenen Unterricht zusammen mit einem erfahrenen Coach und anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Im Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die keine Fortbildung erhielt, kann die Begleituntersuchung bei der Abschlusserhebung mittlere bis große positive signifikante Effekte zugunsten der fortgebildeten Lehrpersonen auf das von den Lehrpersonen selbst eingeschätzte Wissen im Zeitmanagement ($\eta_p^2 = .11$), auf das von den Schülerinnen und Schülern eingeschätzte Monitoring ($\eta_p^2 = .14$), die Gruppenmobilisierung ($\eta_p^2 = .44$) und die Klarheit ($\eta_p^2 = .12$) ermitteln. Darüber hinaus beurteilten Beobachter die Schülerbeteiligung im Unterricht fortgebildeter Lehrpersonen signifikant ($\eta_p^2 = .34$) positiver als die Schülerbeteiligung im Unterricht der nicht fortgebildeten Kontrollgruppe.

Blick auf fachbezogene Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern richten

Lehrpersonen müssen nicht nur einen geordneten, störungsfreien Unterrichtsablauf sicherstellen und eine vertrauensvolle und unterstützende Beziehung mit ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen können, sondern für eine möglichst lernförderliche Unterrichtsgestaltung sind darüber hinaus auch Kompetenzen zur Diagnostik fachbezogener Lernprozesse und fachdidaktische Kompetenzen erforderlich. Es erstaunt daher nicht, dass viele Fortbildungen mit nachgewiesenen positiven Wirkungen bis auf das Lernen der Schülerinnen und Schü-

ler ein vergleichsweise enger Fachbezug auszeichnet (zsf. z. B. Darling-Hammond et al., 2017; Lipowsky & Rzejak, 2017; Timperley et al., 2007). Entsprechende Fortbildungen sprechen das diagnostische und fachdidaktische Lehrerwissen in besonders intensiver Form an, z. B. indem die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern bewusst in den Blick genommen und Unterschiede sichtbar gemacht werden, indem Antworten und Lösungswege von Schülerinnen und Schülern antizipiert und analysiert werden, und die Anforderungen von Aufgaben beurteilt werden (z. B. Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011; Andersson & Palm, 2017; Carpenter, Fennema, Peterson, Chiang & Loef, 1989; Polly et al., 2015).

Besser und Kollegen (2015, 2017) untersuchten den Einfluss einer Fortbildung für Mathematiklehrkräfte zu formativen Assessment am Beispiel mathematischen Modellierens auf das mathematikdidaktische Wissen der Lehrpersonen und deren Überzeugungen zum formativen und summativen Assessment. Die Lehrpersonen einer Vergleichsgruppe nahmen an einer Fortbildung zu allgemein-didaktischen Fragen eines kompetenzorientierten Mathematikunterrichts teil. Die Fortbildungen umfassten drei Präsenztage im Vorfeld und drei Präsenztage im Anschluss an eine zehnwöchige unterrichtliche Implementations- und Erprobungsphase. Nach Kontrolle des allgemein-fachdidaktischen Vorwissens der Lehrpersonen kann ein positiver Einfluss der Fortbildungen ($\eta_p^2 = .41$) auf das fachdidaktische Wissen zu zentralen Ideen formativen Assessments nachgewiesen werden (Besser, Leiss & Klieme, 2015). Es deutet sich zudem ein schwacher Effekt ($\epsilon^2 = .05$) auf die Überzeugungen zum summativen Assessment während der Fortbildung an: Die Überzeugung, dass eine gute Lehrkraft eine notenzentrierte, sozial-vergleichende Zusammenfassung von Lernergebnissen durchführen sollte, nimmt bei den Lehrpersonen, die an der Fortbildung zum formativen Assessment teilnahmen, tendenziell stärker ab als bei den Lehrpersonen, die an der Fortbildung zu allgemein-didaktischen Fragen teilnahmen (Besser, Leiss & Schütze, 2017).

Eine fachspezifische Perspektive verfolgte

auch die Fortbildung, die von Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer und Möller (2016) untersucht wurde. Die Fortbildung behandelte physikalische Themen des naturwissenschaftlichen Grundschulunterrichts und dabei besonders das Thema Schwimmen und Sinken. Die Fortbildung zielte darauf ab, bei den teilnehmenden Lehrpersonen konstruktivistische Überzeugungen zur Unterrichtsgestaltung zu stärken, die Unterrichtsqualität zu verbessern und das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen. Insgesamt nahmen 73 Lehrpersonen und 1039 Schülerinnen und Schüler des dritten und vierten Jahrgangs an der Studie teil. Von 19 Lehrpersonen, die eine Kontrollgruppe gänzlich ohne Fortbildung (Baseline) bildeten, wurden keine Schülerinnen und Schüler in die Studie einbezogen. Die anderen 54 Lehrpersonen wurden in drei Gruppen aufgeteilt, die alle ein identisches Materialpaket mit Unterrichtsmaterialien erhielten. Das Material umfasste u. a. leicht verständlich aufbereitete Texte zur Vertiefung des fachlichen Hintergrunds, Hinweise zur Repräsentation von naturwissenschaftlichen Inhalten im Unterricht sowie Informationen zu Schülervorstellungen und Lernschwierigkeiten für elf physikalische Themen. Mit diesen Materialien sollte sich eine Gruppe der Lehrpersonen selbstständig auseinandersetzen (Selbststudium), während die beiden anderen Gruppen eine unterschiedlich umfangreiche externe Anleitung und Unterstützung (Scaffolding) erhielten. Beide Scaffolding-Gruppen bekamen zusätzlich zu den Materialien eine insgesamt 16 tägige (ca. 100 Stunden) dauernde Fortbildung über einen Zeitraum von fünf Monaten. Bei den Treffen wurden die teilnehmenden Lehrpersonen u. a. dazu angeregt, ihre eigenen Präkonzepte zum naturwissenschaftlichen Lehren und Lernen zu hinterfragen. Zudem wurden sie dabei unterstützt, die Wirkungen der eigenen Überzeugungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren. Die Studie kann Unterschiede in der Entwicklung der transmissiven Überzeugungen zwischen Lehrpersonen, die an den Scaffolding-Fortbildungen teilnahmen, und denjenigen Lehrpersonen, die sich im

Selbststudium mit den Materialien auseinandersetzen, nachweisen ($d = -0.60$): Demnach gingen die transmissiven Beliefs, die Lehren als eine Weitergabe von Wissen und Lernen als einen nachzuvollziehenden Prozess betrachten, bei den Lehrpersonen der beiden Scaffolding-Gruppen bis zum Ende der Fortbildungen stärker zurück als bei den Lehrpersonen, die sich mit den Materialien selbst fortbildeten. Es zeigt sich außerdem, dass der Unterricht der Lehrpersonen in den beiden Scaffolding-Gruppen am Ende der Fortbildung eine günstigere kognitive und inhaltliche Strukturierung aufwies ($d = 0.76$) und Schülervorstellungen in einem stärkeren Maße herausforderte und aktivierte ($d = 1.05$) als der Unterricht von Lehrpersonen, die sich selbstständig mit dem Materialpaket auseinandergesetzt hatten. Über die höhere Qualität des Unterrichts lassen sich zudem positive Wirkungen auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler erklären: Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen der beiden Scaffolding-Gruppen entwickelten ein tragfähigeres konzeptuelles Verständnis über das Thema Schwimmen und Sinken als Schülerinnen und Schüler von Lehrpersonen, die sich durch Selbststudium fortgebildet hatten ($d = 0.55$).

Coaching- und Feedbackmöglichkeiten schaffen

Orientierungshilfen und Anregungen, wie sie beim Scaffolding gegeben werden, spielen auch beim Feedback eine Rolle. Einige Studien, in denen die Wirksamkeit von Coaching von und/oder Feedback an Lehrpersonen untersucht haben, können positive Effekte auf den Unterricht und das Lernen der Schülerinnen und Schüler nachweisen (z. B. Domitrovich et al., 2009; Landry, Anthony, Swank & Monseque-Bailey, 2009; Matsumura, Garnier & Spybrook, 2013; Sailors & Price, 2015).

Betrachtet man die Umsetzung von Feedback im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung lassen sich stark vereinfacht zwei Hauptformen unterscheiden, wobei diese in einer Fortbildung teilweise auch kombiniert werden:

- **inter-personale Rückmeldungen:** Kolleginnen und Kollegen, die Fortbildungsleitung und/oder ein Coach geben den Lehrpersonen ein unterrichtsbezogenes Feedback, z. B. nach Unterrichtshospitationen und/oder nachdem der Unterricht videografiert und anschließend gemeinsam reflektiert wird.
- **datengestützte Rückmeldungen:** Daten zum Lernverlauf von Schülerinnen und Schülern werden regelmäßig ermittelt und analysiert (formatives Assessment), um daraus Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu ziehen und diesen an die Voraussetzungen der Lernenden anzupassen. Wichtig ist auch hier, dass die Lehrpersonen bei der Analyse und Interpretation der Daten unterstützt und begleitet werden.

Coaching ist durch die intensive personenzentrierte Ausrichtung bei klassischen Eins-zu-eins-Situationen mit einem hohen Aufwand verbunden und kann schnell an ressourcielle Grenzen stoßen. Das Programm *My Teaching Partner – Secondary (MTP-S)*, bei dem es um eine Verbesserung der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktionen ging, ist ein Beispiel dafür, wie Coaching durch die Einbindung digitaler Medien und technologischer Möglichkeiten gegebenenfalls flexibilisiert werden kann. Das einjährige Coaching wurde mittels einer webbasierten Plattform und Telefonaten umgesetzt. Die Lehrperson, die das Coaching erhielt (*Coachee*), stellte dem Coach über die Plattform alle zwei Wochen eine Videoaufzeichnung des eigenen Unterrichts zur Verfügung. Der Coach wählte aus den Videos kürzere Unterrichtssequenzen mit beobachtbaren Lehrer-Schüler-Interaktionen aus und reicherte diese mit Fragen zur Analyse und Reflexion an. Der Coachee hatte nun die Aufgabe, sich diese Ausschnitte aus dem eigenen Unterricht anzusehen und die Fragen des Coaches zu beantworten. Anschließend führten Coach und Coachee ein ca. 30-minütiges Telefonat, um gemeinsam Strategien zur Weiterentwicklung des Unterrichts zu erarbeiten. Die Inhalte und Vereinbarungen dieser Besprechung wurden im Sinne eines Aktionsplans von dem

Coach zusammengefasst und an den Coachee weitergegeben. Die Begleitstudien weisen positive Effekte des Coachings bis auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler nach (z. B. Allen et al., 2011; Gregory, Allen, Mikami, Hafen & Pianta, 2014).

Die eigene Wirksamkeit des Handelns erleben

Durch unterrichtsbezogenes Coaching und Feedback können Lehrpersonen dabei unterstützt werden, ihre Wahrnehmung gezielt auf Reaktionen und Veränderungen im Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler zu richten, sodass sie die Wirkungen des eigenen (veränderten) unterrichtlichen Handelns erleben. Das bewusste Reflektieren und Erkennen der eigenen Wirksamkeit gilt als wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen neue unterrichtliche Strategien und Verhaltensweisen in ihr Handlungsrepertoire integrieren und es zu nachhaltigen Veränderungen des Unterrichts kommt (z. B. Guskey, 1985; Timperley et al., 2007).

Für Fortbildnerinnen und Fortbildner können Unterrichtsvideos ein hilfreiches Medium sein, um diese Verbindung von Lehrerhandeln und Schülerreaktionen gemeinsam mit Lehrpersonen zu analysieren und reflektieren. Gaudin und Chaliès (2015) analysierten insgesamt 255 internationale Studien, in denen Videos in der Lehreraus- oder -fortbildung eingesetzt wurden. Untersucht wurden dabei u. a. die Ziele, die mit dem Videoeinsatz verbunden sind, und die Effekte für die Videobetrachtung und -analyse. Bezogen auf die Ziele stellen die Autoren zwei zentrale Ausrichtungen fest: Videos werden zum einen genutzt, um eine gerichtete Wahrnehmung, Interpretation und Reflexion von Unterricht bei den Lehrpersonen zu fördern und/oder zum anderen als best-practice-Beispiele. Belege für positive Effekte des Videoeinsatzes finden sie in den zusammengefassten Studien insbesondere auf die Motivation und das Interesse der Lehrpersonen sowie auf die Entwicklung eines „professionellen Blicks“, d. h. eine zielführende Aufmerksamkeitsfokussierung auf relevante Unterrichtssituationen. Bisher liegen wenig Befunde zum Einfluss auf das

unterrichtliche Handeln, die Unterrichtsqualität und das Lernen von Schülerinnen und Schülern vor.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangen auch Major und Watson (2017), die für ein Review insgesamt 82 Studien zusammengefasst haben. Unter den 82 Studien sind nur zwei Studien mit experimentellem Design vertreten, die positive Effekte auf kognitive Merkmale von Lehrpersonen berichten und drei experimentelle Studien, die Effekte auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen und auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern untersuchten.

Die Autoren beider Reviews heben als eine relevante Einschränkung der Interpretation der ermittelten positiven Effekte des Einsatzes von Unterrichtsvideos hervor, dass Unterrichtsvideos in Fortbildungen meist mit anderen Gestaltungsmerkmalen, z. B. mit Diskussionen, Reflexionen und Feedback, kombiniert werden. Positive Wirkungen können daher nicht alleine auf den Videoeinsatz zurückgeführt werden. Insgesamt lässt sich aus den beiden Reviews ableiten, dass noch nicht hinreichend untersucht ist, wie Unterrichtsvideos wirksam in Lehrerfortbildungen eingebunden und zur Unterstützung der Lernprozesse der teilnehmenden Lehrpersonen genutzt werden können.

Ermöglichung und Stärkung einer intensiven kollegialen Zusammenarbeit

Unterrichtsvideos und/oder Produkte, die den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern dokumentieren, werden auch im Rahmen von *Lesson Studies* und *Learning Studies* als ein wichtiger Reflexions- und Analysegegenstand genutzt. Es handelt sich dabei um zwei Konzepte zur kooperativen Professionalisierung und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht aus dem asiatischen Raum (z. B. Posch, 2016; Rzejak & Lipowsky, 2018). Im Ablauf gleichen beide Ansätze einem Qualitätszirkel, den meist drei bis sechs Lehrpersonen eines Kollegiums, teils unter Einbezug externer Expertise, zusammen durchlaufen: Es werden wiederholt gemeinsam Unterrichtseinheiten oder -stunden geplant, durchgeführt und anschließend analysiert und überarbeitet.

Sowohl bei der kollegialen Planung als auch bei der Besprechung und Überarbeitung des Unterrichts liegt ein besonderer Fokus auf den Lösungswegen, Lernprozessen und -erträgen der Schülerinnen und Schüler.

Die Forschung zur Wirksamkeit von Lesson Studies und Learning Studies befindet sich erst in den Anfängen. Für den Zeitraum von 2006 bis 2016 identifizierte Rzejak (eingereicht) neun Primärstudien, in denen die Wirksamkeit von Lesson Studies untersucht wurde. Die Befunde der überwiegend qualitativ angelegten Studien liefern Hinweise darauf, dass Lesson Studies u. a. mit positiven Wirkungen auf den Unterricht und das Lernen von Schülerinnen und Schülern verbunden sein kann.

Parallelen bestehen zwischen dem Konzept der Lesson Studies und Learning Studies und dem Konzept der *Professionellen Lerngemeinschaften (PLG)*. PLG wird in der Diskussion vielfach als Oberbegriff für besonders intensive Formen der Zusammenarbeit verstanden, die über einen Austausch von Materialien hinausgeht und sich etwa durch gegenseitige Hospitationen und damit eine Deprivatisierung des Unterrichts, durch einen intensiven Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, für das man sich gemeinsam verantwortlich fühlt, und durch einen kontinuierlichen reflexiven Dialog über die Wirkungen des Unterrichts auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auszeichnet. In Bezug auf die Kernmerkmale, die als konstitutiv betrachtet werden, um ein Lehrerteam als PLG zu bezeichnen, bestehen allerdings gewisse Unschärfen, d. h. es werden zum Teil unterschiedliche Merkmale berücksichtigt (z. B. Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar & Daly, 2013; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015; Warwas & Heinrichs, 2017).

Es erscheint durchaus sinnvoll, die Förderung einer intensiven Kultur und Praxis der Zusammenarbeit – im Sinne einer PLG – zum Bestandteil und/oder Ziel von Fortbildungen zu erklären, denn die Zusammenarbeit als PLG erweist sich vielfach als wirksamer Ansatz zur Professionalisierung und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht (zsf. z. B. Lomos, Hofman & Bosker, 2011; Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt,

2017; Vescio, Ross & Adams, 2008). Darüber hinaus erscheint das PLG-Konzept auch deshalb relevant, da anzunehmen ist, dass sich eine effektive Kooperationspraxis über das eigentliche Fortbildungsprogramm hinaus positiv auf die Nachhaltigkeit von Fortbildungserträgen auswirkt und sich eine informelle, in den schulischen Alltag eingebettete Form der Professionalisierung entwickeln kann.

Fortbildungszeit sinnvoll gestalten: Verbindung von Input, Erprobung und Reflexion

Die vorgestellten Studien teilen eine Gemeinsamkeit: Es handelt sich nicht um sogenannte *Oneshot-Veranstaltungen*, sondern die Fortbildungen erstrecken sich über einen längeren Zeitraum, der umfangreichere und vertiefte Lernaktivitäten ermöglicht. Die in vielen wirksamen Fortbildungen praktizierte Verknüpfung verschiedener Lehr-Lernphasen lässt sich vereinfacht als eine (wiederholte) Abfolge von Input und Erarbeitung, Erprobung und anschließender Reflexion beschreiben. Lehrpersonen wird so nicht nur die Gelegenheit gegeben, neues Wissen und neue Handlungsweisen zu erwerben, sondern diese im eigenen unterrichtlichen Kontext anzuwenden sowie anschließend die Reichweite, die Bedingungen und Folgen ihres veränderten Handelns vertieft zu reflektieren und bewerten.

Jedoch kann man nicht davon ausgehen, dass längere Fortbildungen automatisch wirksamer sind als kürzere. Eine sinnvolle Fortbildungszeit dürfte sich immer auch an der Reichweite der intendierten Ziele bemessen sowie an der Qualität der Zeitznutzung. Bei der Zeitznutzung kommen einerseits die in diesem Beitrag erläuterten Merkmale zum Tragen, aber auch individuelle Faktoren der teilnehmenden Lehrpersonen spielen eine Rolle. Das heißt: Auch eine inhaltlich und konzeptionell gut angelegte Fortbildung wird sicherlich nicht bei allen teilnehmenden Lehrpersonen zu den gleichen Erträgen führen. Decker (2015) zeigt, dass die selbstberichteten zeitlichen Ressourcen von Lehrpersonen einen Einfluss auf die Bewertung der Fortbildung haben,

die sich wiederum über das Nutzungsverhalten auf deren Erträge auswirkt.

Welches Fazit ist zu ziehen und welche Aufgaben sind anzugehen

Die erläuterten Merkmale machen deutlich, dass die Gestaltung wirksamer Fortbildungen möglich, aber keinesfalls ein triviales Unterfangen ist. Die in diesem Beitrag vorgestellten Fortbildungsstudien, die unter starker Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern durchgeführt wurden, dürften nicht die gängige Praxis der im deutschen Bildungswesen angebotenen Fortbildungen für Lehrpersonen widerspiegeln. Beispielsweise sind viele staatlich organisierte Fortbildungen noch immer von kurzer Dauer, die einzelnen Angebote sind inhaltlich nicht oder nur wenig verbunden und thematisch zudem eher breit und mit einem randständigen Einbezug von Befunden aus der Forschung ausgerichtet.

Angesichts der Tatsache, dass Fortbildungen mit unterrichtsbezogenen Wirkungen eher eine kontinuierliche, längerfristige Teilnahme von den Lehrpersonen erfordern und aufgrund des negativen Einflusses, den die erlebte zeitliche Belastung auf den Ertrag einer Fortbildung haben kann, sollten vermehrt auch strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen der Fortbildungsteilnahme in den Blick genommen werden. In dem Zusammenhang sollte auch über zeitliche Entlastungsmodelle für Lehrpersonen nachgedacht werden, die an längerfristigen und zeitintensiven Fortbildungen teilnehmen.

Gerade für Schulleitungen dürfte die Frage nach effizienten und effektiven Möglichkeiten der Professionalisierung insbesondere durch die zunehmende Eigenverantwortung von Schule und die steigende Anzahl an Personen, die als Seiten- oder Quereinsteiger in den Lehrberuf kommen, immer bedeutsamer werden. Hier scheinen Anlaufstellen und Angebote notwendig, die Schulen und/oder Schulleitungen z. B. bei der Auswahl passender Fortbildungen beraten und/oder Kollegien bei schulinternen Entwicklungsprozessen unterstützen und begleiten.

Eine große Diskrepanz zwischen den Erfor-

dermissen und den derzeitigen Gegebenheiten zeigt sich auch bei der Qualifizierung von Fortbildnerinnen und Fortbildnern. Die Anforderungen und Erwartungen an diese Personengruppe sind hoch und dennoch finden kaum eine systematische Vorbereitung auf diese Aufgabe und eine angemessene Honorierung dieser Tätigkeit statt. Hinzu kommt ein Forschungsdesiderat: Derzeit liegen kaum Befunde dazu vor, welche Merkmale von Fortbildnerinnen und Fortbildnern die Wirksamkeit von Fortbildungen positiv beeinflussen. Neben diesem Desiderat können zahlreiche weitere offene Fragen ausgemacht werden. Wissenschaftliche Untersuchungen wären unter anderem zu folgenden Aspekten notwendig:

- zur Wirksamkeit staatlich organisierter Fortbildungen
- zur Bedeutung und Wirksamkeit von Fortbildungen und Trainings zu nicht lehr-lernbezogenen Inhalten, z. B. zum Thema Lehrergesundheit und/oder zum Umgang mit Stress (z. B. Hillert, Koch, Kiel, Weiß & Lehr, 2014; Schaarschmidt,

2010)

- zur Beziehung zwischen Erträgen auf den unterschiedlichen Ebenen der Wirksamkeit: Ist es z. B. zielführender, wenn in Fortbildungen erst bei einer Veränderung der unterrichtlichen Praxis von Lehrpersonen angesetzt wird oder zuerst bei der Veränderung von deren Einstellungen und Überzeugungen?
- zum Transfer von Kenntnissen und Kompetenzen, die in einer fachbezogenen und/oder thematisch eng ausgerichteten Fortbildung erworbenen wurden, auf andere Fächer und Inhalte.

Obwohl in diesem Beitrag eine Vielzahl an Befunden zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen zusammengefasst werden konnte und seit 15 Jahren intensive Forschungsbemühungen in diesem Bereich verzeichnet werden können, sind demnach weiterhin Desiderate und offene Fragen auszumachen. Ein stärkeres Bemühen um die Durchführung aussagekräftiger Begleituntersuchungen bleibt daher dringend erforderlich.

Literaturverzeichnis

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Lun, J.** (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333 (6045), 1034-1037.
- Andersson, C. & Palm, T.** (2017). The impact of formative assessment on student achievement. A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49, 92-102.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L.** (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (3), 291-311.
- Antoniou, P. & Kyriakides, L.** (2013). A Dynamic Integrated Approach to teacher professional development: Impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29, 1-12.
- Besser, M., Leiss, D. & Klieme, E.** (2015). Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (2), 110-122.
- Besser, M., Leiss, D. & Schütze, B.** (2017). Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Überzeugungen von Lehrkräften zu lernförderlichem Assessment im Fach Mathematik. *mathematica didactica*, 40, online first.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C.-P. & Loef, M.** (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26 (4), 499-531.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M.** (2017). *Effective Teacher Professional Development* (Learning Policy Institute, Hrsg.), Palo Alto.
- Decker, A.-T.** (2015). Veränderung berufsbezogener Überzeugungen bei Lehrkräften. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität. *Psychologie und Sportwissenschaften*.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A. & Jones, D.** (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The head start REDI program. *American Educational Research Journal*, 46 (2), 567-597.
- Gaudin, C. & Chaliès, S.** (2015). Video viewing in teacher education and professional development. A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. & Pianta, R. C.** (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51 (2), 143-163.
- Guskey, T. R.** (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42 (7), 57-60.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al.** (2012). A course on effective teacher-child interactions. Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88-123.
- Harris, K. R., Graham, S. & Adkins, M.** (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5-16.
- Hillert, A., Koch, S., Kiel, E., Weiß, S. & Lehr, D.** (2014). Psychische Erkrankungen von Lehrkräften. Berufsbezogene Therapie- und Präventionsangebote. *Empirische Pädago-*

gik, 28 (2), 190-204.

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

Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R. & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 448-465.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten. Erfolgsversprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung* (4), 379-399.

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.

Louis, K. S. & Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575.

Major, L. & Watson, S. (2017). Using video to support in-service teacher professional development. The state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 6 (7), 1-20.

Matsumura, L. C., Garnier, H. E. & Spybrook, J. (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning and Instruction*, 25, 35-48.

Motoca, L. M., Farmer, T. W., Hamm, J. V., Byun, S.-y., Lee, D. L., Brooks, D. S. et al. (2014). Directed consultation, the SEALS Model, and teachers' classroom management. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22 (2), 119-129.

Ophardt, D., Piwovar, V. & Thiel, F. (2017). Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 133-152). Wiesbaden: Springer.

Piwovar, V., Thiel, F. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.

Polly, D., McGee, J., Wang, C., Martin, C., Lambert, R. & Pugalee, D. K. (2015). Linking professional development, teacher outcomes, and student achievement. The case of a learner-centered mathematics program for elementary school teachers. *International Journal of Educational Research*, 72, 26-37.

Posch, P. (2016). Selbstevaluation durch Lesson- und Learning Studies. Neue Ansätze der Entwicklung von Professionalität. *Pädagogik* (6), 44-47.

Rzejak, D. (eingereicht). Zur Wirksamkeit von Lesson Study: Ein systematisches Review empirischer Studien. In Mewald Claudia & Rauscher Erwin (Hrsg.), *Lesson Study in der Praxis*. Innsbruck: Studienverlag.

Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2018). Was Leitungs- und Führungskräfte an Schulen über wirksame Lehrerfortbildungen wissen sollten. In T. Prescher, K. E. Oechslein & B. Korda (Hrsg.), *Das große Handbuch für Personal und Führung in der Schule* (S. 111-141). Hürth: Wolters Kluwer.

Sailors, M. & Price, L. R. (2015). Support for the improvement of practices through intensive coaching (SIPIC): A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching and Teacher Education*, 45, 115-127.

Schaarschmidt, U. (2010). Gesundheitsförderung. Eine dringliche Aufgabe der Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger,

- M. Lüders & J. Mayr** (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 297-309). Münster: Waxmann.
- Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moo-lenaar, M. N. & Daly, A. J.** (2013). Toward Conceptual Clarity. A Multidimensional, Multilevel Model of Professional Learning Communities in Dutch Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 114 (1), 118-137.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I.** (2007). Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES). Wellington: Ministry of Education.
- Tinoca, L. F.** (2004). From professional development for science teachers to student learning in science. Dissertation, University of Texas. Austin.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E.** (2015). Teacher collaboration. A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E.** (2017). Teacher communities as a context for professional development. A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A.** (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.
- Warwas, J. & Heinrichs, K.** (2017, März). Profile professioneller Lerngemeinschaften in Fachbereichskollegien und ihre Effekte auf Belastungserleben und Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte. 5. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung, Heidelberg.
- Wenglinsky, H.** (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12).
- 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, Bd. 033). Washington: National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Dept. of Education.

Anlagen

1 Länderporträts

Die Porträts der übrigen 13 Länder werden in das [dvlfb-wiki.de](https://www.dvlfb-wiki.de) eingestellt.

Nordrhein-Westfalen (NW)

Zusammenfassender Kommentar

In NW wird Lehrerfortbildung in unmittelbarem Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung in der Schule gestellt; die Fortbildung der Lehrkräfte sei zur Entwicklung und Sicherung der Schulqualität in einer eigenverantwortlichen Schule unerlässlich.

Das Verfahren zur Umsetzung geeigneter Fortbildungsmaßnahmen in Bezug zum Schulprogramm liegt in der Verantwortung der Schulleitungen. Hierbei sind gemäß SchulG die Lehrerkonferenz sowie der Lehrerrat der Schule zu beteiligen.

Für Lehrkräfte gilt eine individuelle Verpflichtung zur Fortbildung. Auch in NW hat Unterricht für die Schülerinnen und Schüler absolute Priorität. Wenn Fortbildungen, die während der regulären Unterrichtszeit stattfinden, genehmigt werden sollen, heißt dies, dass dennoch kein Unterricht ausfallen darf. Schulen können allerdings zwei Unterrichtstage pro Schuljahr zur schulinternen Fortbildung für das Kollegium nutzen.

Nach Maßgabe des Haushaltes wird den Schulen ein Fortbildungsbudget zur Umsetzung ihrer Fortbildungsplanung zuerkannt.

1 Stellenwert der LFB

„Qualitätsentwicklung durch Fortbildung

Zur kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit sind Fortbildungen für das Schulpersonal unerlässlich (§ 57 - 60 SchulG). Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten fortzubilden (§ 57 Abs. 3 SchulG).

Schulleiterinnen und Schulleiter entscheiden eigenverantwortlich im Rahmen der von der Lehrerkonferenz gemäß § 68 Abs. 3 Nr. 3 SchulG beschlossenen Grundsätze über Angelegenheiten der Fortbildung und wirken auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer hin. Dazu gehört auch die Auswahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Fortbildungsveranstaltungen. Der Lehrerrat ist nach § 69 Abs. 2 SchulG zu beteiligen (§ 59 Abs. 6 SchulG).“

(Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, Bildungsportal, Fortbildung)

2 Auftrag und Bedeutung der LFB

Der Referenzrahmen Schulqualität – NW zeigt anhand von Kriterien und aufschließenden Aussagen, was in zentralen Inhaltsbereichen und Dimensionen unter Schulqualität verstanden wird.

„Der Referenzrahmen gibt Orientierung

- für schulische Planungs- und Gestaltungsprozesse im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- für Maßnahmen schulinterner Evaluation,

- für die Qualitätsanalyse NW, die ihre Beobachtungsinstrumente und Kriterien an den Qualitätsaussagen ausrichtet,
- für die Entwicklung von Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Schulaufsicht,
- für die Beratung und Unterstützung von Schulen durch die Schulaufsicht,
- für die Ausrichtung und Konzeption von Fortbildungs- und Unterstützungsangeboten,
- für die Lehrerbildung im Bereich der schulischen Qualitätsentwicklung sowie
- für schulpolitische Initiativen und Maßnahmen.“

(Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, Bildungsportal, Schulentwicklung)

3 Steuerung und institutionelle Struktur

„Die staatliche Lehrerfortbildung erfolgt in NW durch Moderatorinnen und Moderatoren der 53 Kompetenzteams und der fünf Bezirksregierungen.

Moderatorinnen und Moderatoren sind für diese Tätigkeit qualifizierte Lehrkräfte.

Die Fortbildungsarbeit der 53 Kompetenzteams wird im Rahmen der Fortbildungsinitiative NW auf die Unterrichtsentwicklung für eine neue Lehr- und Lernkultur fokussiert.

...

Die Bezirksregierungen bieten insbesondere Fortbildungen für schulische Führungskräfte, Qualifikationserweiterungen (Zertifikatskurse für Bedarfsfächer) sowie spezifische Fortbildungen für Berufskollegs und für Ansprechpartnerinnen für Gleichstellungsfragen an.

Das Landeszentrum für Schulleitungsqualifikationen, Schulmanagement NW, übernimmt zentrale Entwicklungsaufgaben im Bereich der Führungskräftequalifizierung, zum Beispiel die Schulleitungsqualifizierung für zukünftige Schulleiterinnen und Schulleiter (SLQ) oder die Schulleitungsbegleitung (Coaching), und unterstützt die Bezirksregierungen bei den Eignungsfeststellungsverfahren (EFV).

Alle staatlichen Fortbildungsangebote sind auffindbar über die Suchmaschine Lehrerfortbildung unter www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de.

...

Es gibt ein breites Fortbildungsangebot durch eine Vielfalt anderer Anbieter und Träger. Diese Angebote können von den Schulen aus den Fortbildungsbudgets finanziert werden.“

(Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, Bildungsportal, Fortbildung)

„Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule berät das für Schule und Weiterbildung zuständige Ministerium und ist die vom Ministerium beauftragte zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen insbesondere zur Unterstützung der Schulen bei der Wahrnehmung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages. Es arbeitet in folgenden Aufgabenfeldern:

- Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen und Unterricht,
- Richtlinien und Lehrpläne für den Unterricht und Materialien zu deren Implementation,
- Zentrale Prüfungen und Lernstandserhebungen,
- Inklusion in Schulen,
- Ganztage in Schulen,
- Schulentwicklung in regionalen Kooperationen,
- Professionalisierung und Qualifizierung der pädagogischen Berufe vor allem der Führungskräfte in Schule, Schulaufsicht sowie der in der Fortbildung eingesetzten Lehrkräfte, Beobachtung und Analyse schulfachlicher Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung,
- Beobachtung und Analyse schulfachlicher Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung,
- Unterstützung des Ministeriums bei der Erschließung und Transformation von wissenschaftlichen Erträgen sowie von Ergebnissen von Bildungsforschungsprojekten,
- Trägerübergreifende Qualifizierung und Qualitätssicherung im Bereich der gemeinwohlorientierten Weiterbildung.“

(Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Aufgabenfelder)

4 Fortbildungsverpflichtung

„§ 57 Lehrerinnen und Lehrer

...

(3) Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen. Die Genehmigung von Fortbildung während der Unterrichtszeit setzt in der Regel voraus, dass eine Vertretung gesichert ist oder der Unterricht vorgezogen oder nachgeholt oder Unterrichtsausfall auf andere Weise vermieden wird.“

„§ 59 Schulleiterinnen und Schulleiter

...

(6) Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet im Rahmen der von der Lehrerkonferenz gemäß § 68 Abs. 3 Nr. 3 beschlossenen Grundsätze über Angelegenheiten der Fortbildung und wirkt auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer hin. Dazu gehört auch die Auswahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Fortbildungsveranstaltungen. Der Lehrerrat ist nach § 69 Abs. 2 zu beteiligen.“

„§ 68 Lehrerkonferenz

(1) Mitglieder der Lehrerkonferenz sind die Lehrerinnen und Lehrer sowie das pädagogische und sozialpädagogische Personal gemäß § 58. Den Vorsitz führt die Schulleiterin oder der Schulleiter.

(2) Die Lehrerkonferenz berät über alle wichtigen Angelegenheiten der Schule; sie kann hierzu Anträge an die Schulkonferenz richten.

(3) Die Lehrerkonferenz entscheidet über

1....

2....

3. Grundsätze für die Lehrerfortbildung auf Vorschlag der Schulleiterin oder des Schulleiters,

4. ...“

(Schulgesetz für das Land NW, §§ 57, 59, 68)

„ § 11 Fortbildung

(1) Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an schulinternen und schulexternen dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen (§ 57 Absatz 3 SchulG, § 17 LVO). Dabei ist das Schulprogramm zu berücksichtigen.

(2) Die Schulleiterin oder der Schulleiter wirkt auf die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer hin und entscheidet im Rahmen der von der Lehrerkonferenz beschlossenen Grundsätze (§ 68 Absatz 3 Nummer 3 SchulG) über Angelegenheiten der Fortbildung. Dazu gehört auch die Auswahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Fortbildungsveranstaltungen. Der Lehrerrat ist an der Auswahl zu beteiligen (§ 59 Absatz 6 SchulG). Sofern schwerbehinderte Lehrerinnen oder Lehrer von der Auswahlentscheidung betroffen sind, ist die Schwerbehindertenvertretung zu beteiligen (§ 95 Absatz 2 SGB IX).

(3) Die Genehmigung von Fortbildung während der Unterrichtszeit setzt in der Regel voraus, dass eine Vertretung gesichert ist oder der Unterricht vorgezogen oder nachgeholt oder Unterrichtsausfall auf andere Weise vermieden wird (§ 57 Absatz 3 Satz 2 SchulG).

(4) Schulen können mit Zustimmung der Schulkonferenz zwei Unterrichtstage pro Schuljahr zur schulinternen Fortbildung für das gesamte Kollegium (Pädagogischer Tag) verwenden. Einer dieser Tage ist thematisch-inhaltlich in enger Abstimmung und im Einvernehmen mit der zuständigen schulfachlichen Aufsicht zu gestalten. Die Fortbildungstage sind zu Beginn des Schuljahres festzulegen. Für die Schülerinnen und Schüler ist der Pädagogische Tag ein Studientag, an dem von der Schule gestellte und vorbereitete Aufgaben bearbeitet werden. Bei Schülerinnen und Schülern in einem Ausbildungsverhältnis sind die Ausbildungsbetriebe frühzeitig über den Pädagogischen Tag zu informieren. Sofern keine anderslautenden Absprachen mit den Ausbildungsbetrieben getroffen werden, nehmen die Schülerinnen und Schüler an diesem Tag an der betrieblichen Ausbildung teil.

(5) Die Schulleiterin oder der Schulleiter führt den Verwendungsnachweis für das zur Umsetzung der

Fortbildungsplanung nach Maßgabe des Haushalts bereitgestellte Fortbildungsbudget.“
 (Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen....., § 11)

5 Sonstiges/ Bemerkenswertes

Die Suchmaschine Fortbildung NW (NW) informiert über alle staatlichen Fortbildungen und hält Antworten vor rund um Fragen zur Fortbildung.
 (Suche.Fortbildung.NW)

Quellen: Zugriff [15.12.17]

Quelle	Quellenverweis
Ministerium für Schule und Bildung des Landes NW, Bildungsportal	https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Fortbildung/index.html [15.12.2017]
Schulgesetz für das Land NW, Fassung Dezember 2016	https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf
Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO) 18.06.2012 (ABl:NRW. S.o)	https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Grundlegend/ADO.pdf
Qualitäts- und UnterstützungsAgentur- Landesinstitut für Schule	https://www.qua-lis.nrw.de/qualis/aufgabenfelder/index.html
Suche.Fortbildung.NRW	http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/search/start

Saarland (SL)

Zusammenfassender Kommentar

Einzig gefundene Quelle für die Rahmgebung der Fortbildung für Lehrkräfte im Saarland ist das Schulordnungsgesetz aus 1965, zuletzt geändert in 2016.

Hierin ist in einem Paragraphen kurz die generelle Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung benannt. Die Schulaufsichtsbehörde solle dies angemessen unterstützen und Möglichkeiten zur Fortbildung gewährleisten.

1 Stellenwert der LFB

Im Schulordnungsgesetz des Saarlandes findet sich kein besonderer Hinweis zum Stellenwert der Lehrkräftefortbildung. Auch ist nicht eine weitergehende Verwaltungsvorschrift oder Rechtsordnung zu finden.

2 Auftrag und Bedeutung der LFB

Auch hier gibt es nur den Hinweis, nach Abschluss der Ausbildung sich allgemein und fachlich fortzubilden. Es wird kein ausdrücklicher Bezug zur Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung hergestellt.

3 Steuerung und institutionelle Struktur

Die Schulaufsichtsbehörde ist gemäß § 29 SchoG verpflichtet, Möglichkeiten zur Fortbildung zu gewährleisten. Es finden sich keine weiteren Hinweise.

„§ 29 Lehramt und Lehrerbildung

(1) Die Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen müssen in der Regel die Befähigung zum Lehramt besitzen.

(2) Die Befähigung zum Lehramt wird durch das vorgeschriebene Studium und die erforderlichen Prüfungen nachgewiesen.

(3) Die Lehrkräfte sind verpflichtet, sich auch nach Abschluss ihrer Ausbildung allgemein und fachlich fortzubilden. Ihre Fortbildung wird von der Schulaufsichtsbehörde angemessen unterstützt. [23]

(4) Die Schulaufsichtsbehörde ist verpflichtet, Möglichkeiten zur Fortbildung zu gewährleisten.“

4 Fortbildungsverpflichtung

Laut SchoG sind die Lehrkräfte generell verpflichtet sich fortzubilden. Es finden sich keine Angaben zum Umfang bzw. zum Controlling.

5 Sonstiges/ Bemerkenswertes

(...)

Quelle: Zugriff [6.12.17]

Quelle	Quellenverweis
Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz SchoG) Vom 5. Mai 1965 [1] in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996 (Amtsbl. S. 846, ber. 1997 S. 147), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20. Januar 2016 (Amtsbl. I S. 120).	http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG_SL.htm

Sachsen-Anhalt (ST)

Zusammenfassender Kommentar

In einem Runderlass aus 2012 wird die eigenverantwortliche Schule als professionelle Lerngemeinschaft, in der ein Zusammenwirken der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung impliziert ist, ausführlich beschrieben. Die Fortbildung der Lehrkräfte -- und damit deren Kompetenzentwicklung -- sei die Voraussetzung für eine entsprechende Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern. Bedarfsgerechte Inhalte, anwendungsorientierte Arbeitsformen mit teilnehmeraktiver Didaktik und Methodik seien daher nötig für wirksame Qualifizierungen der Lehrkräfte. Fortbildungen seien sowohl systembezogen (in der Schule) als auch individuell zu organisieren. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit in der Schule. Kollegiales Lernen und Kollegiale Beratung werden als Schwerpunkte benannt.

Lehrkräfte sind gemäß Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt verpflichtet, sich regelmäßig auch in ihrer unterrichtsfreien Zeit fortzubilden.

Insgesamt erwecken die Rahmenvorgaben für Sachsen-Anhalt einen inhaltlich begründeten, auf die bildungspolitischen Anforderungen an die Qualitätsentwicklung in den Schulen ausgerichteten, geradezu einladenden Anspruch gegenüber den Lehrkräften, diesem durch eigene Mitwirkung an Fortbildungen zu entsprechen.

1 Stellenwert der LFB

„Allgemeines zur Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Die Umsetzung der staatlichen Fortbildung und Weiterbildung für Lehrkräfte, schulische Führungskräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie für Betreuungskräfte erfolgt in Sachsen-Anhalt auf der Grundlage nachfolgend aufgeführter Regelungen:

- Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft, RdErl. des MK vom 19.11.2012
- Staatliche Weiterbildung von Lehrkräften, RdErl. des MK vom 04.02.2009

Aufgrund der zunehmenden Komplexität der modernen Gesellschaft werden ständig neue Anforderungen an Schulen und deren Schulentwicklung gestellt. Kompetenzentwicklung für Schülerinnen und Schüler setzt eine solche aller am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten voraus und erfordert die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. Es geht darum, die für die Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen selbstgesteuert und anforderungsgerecht zu erweitern und dabei bildungspolitische Schwerpunkte und neue Erkenntnisse der Lern- und Unterrichtsforschung zu berücksichtigen. Vielfältige prozess- und ergebnisorientierte Fort- und Weiterbildungen, die sich durch bedarfsgerechte Inhalte und eine teilnehmeraktive Didaktik und Methodik auszeichnen, befördern solche Lernprozesse für Lehrkräfte, schulische Führungskräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Betreuungskräfte.

Fortbildungen sind sowohl systembezogen als auch individuell zu organisieren. Die systembezogene Fortbildung bezieht sich auf die Schule als Ganzes und deren Entwicklung. Sie legt Grundlagen für kooperative Arbeitsformen und schafft Möglichkeiten der Öffnung des Unterrichts mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung. Systembezogene Fortbildungen auf Schulebene sind eigenverantwortlich von einer Schule oder gemeinsam von mehreren Schulen zu planen. Im Interesse der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit werden sie in schulinternen Fortbildungsplänen über einen Zeitraum von zwei Schuljahren inhaltlich zusammenhängend konzipiert. Wesentliche Schwerpunkte bilden das kollegiale Lernen und die kollegiale Beratung.

Die individuelle Fortbildung zielt auf die fachliche und überfachliche Qualifizierung der oder des Einzelnen ab. ...“

(Ministerium für Bildung., Landesportal : bildung.sachsen-anhalt.de - pädagogisches Personal – Lehrkräfte)

2 Auftrag und Bedeutung der LFB

„1. Allgemeines

Die zunehmende Komplexität der modernen Gesellschaft stellt ständig neue Anforderungen an die Eigenverantwortung von Schule und erfordert die Bereitschaft aller am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten zum lebenslangen Lernen. Daraus ergibt sich für Lehrkräfte, schulische Führungskräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Betreuungskräfte die Verpflichtung, sich regelmäßig und insbesondere in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden. Eine eigenverantwortliche Schule agiert selbstständig als professionelle Lerngemeinschaft und übernimmt sowohl für den Prozess ihrer schulischen Qualitätsentwicklung als auch für deren Ergebnisse Verantwortung. Die eigenverantwortliche Schule setzt sich selbstständig Ziele im Rahmen bildungspolitischer Vorgaben. Sie legt ihre pädagogischen Grundsätze und Konzepte fest und entwickelt ein Schulprogramm, das fortgeschrieben wird. Dazu reflektiert sie ihren Entwicklungsprozess sowie ihre erzielten Ergebnisse. Die eigenverantwortliche Schule hat deshalb den Auftrag, interne Strukturen und Bedingungen für kollegiales Lernen zu schaffen, um aktiv ihre Schulentwicklung voranzutreiben. Diese impliziert das Zusammenwirken der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung.

Im Folgenden werden verbindliche Vorgaben und Empfehlungen zur berufsbegleitenden Fortbildung und Weiterbildung des Personals an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen aufgeführt.

2. Kompetenzen professionell erweitern

2.1 Fortbildung und Weiterbildung

Für eine erfolgreiche schulische Arbeit sind Lehrkräfte hinsichtlich des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Förderns zunehmend gefordert. Keine noch so gute Ausbildung kann das, was Lehrkräfte im Laufe ihrer beruflichen Biografie benötigen, abschließend sichern. Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler setzt eine solche bei Lehrenden voraus. Lebenslanges Lernen verlangt die für die Berufsausübung erforderlichen Kompetenzen selbststeuernd und anforderungsgerecht zu erweitern. Zur Selbststeuerung gehört, aktuelle Zielstellungen und neue Erkenntnisse der Lern- und Unterrichtsforschung zu berücksichtigen, daraus Entwicklungsziele abzuleiten, umzusetzen und deren Erreichung zu überprüfen. Fortbildung und Weiterbildung unterstützen diesen Prozess.

Anknüpfend an Erfahrungen und Bedürfnisse der Lehrkräfte, schulischen Führungskräfte, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie der Betreuungskräfte sind Fortbildungen und Weiterbildungen auf konkrete fachliche und überfachliche Fragestellungen gerichtet. Es werden bedarfsgerechte Inhalte vermittelt und anwendungsorientierte Arbeitsformen angeboten. Wirksame Fortbildungen und Weiterbildungen sollen stets prozess- und ergebnisorientiert sein. Sie sind durch eine teilnehmeraktive Didaktik und Methodik geprägt und erweitern die zur Schulentwicklung benötigten Kompetenzen der Teilnehmenden.

2.1.1 Systembezogene und individuelle Fortbildung....“

(RdErL des MK vom 19.11.2012, Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft)

3 Steuerung und institutionelle Struktur

„Auf der Grundlage von Bedarfsermittlungen werden Lehrerweiterbildungen in Form von berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen von den Hochschulen des Landes nach Beauftragung durch das Kultusministerium oder als Weiterbildungskurse des LISA angeboten. Diese ermöglichen es den Lehrkräften, eine Lehrbefähigung oder Unterrichtserlaubnis für ein weiteres Fach oder eine weitere Fachrichtung zu erwerben.

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulqualität (LISA) unterbreitet im Sinne seiner Dienstleistungs- und Servicefunktion ein umfangreiches Themenangebot rund um Schule und Unterricht auf dem Bildungsserver Sachsen-Anhalt (www.bildung-lsa.de). Angebote und

Neben dem LISA unterbreiten auch andere staatliche und nichtstaatliche Institutionen und Einrichtungen Qualifizierungsangebote. Diese können unter bestimmten Voraussetzungen durch das LISA als Ergänzungsangebote oder Ersatzangebote anerkannt werden.“

(Ministerium für Bildung., Landesportal : bildung.sachsen-anhalt.de - pädagogisches Personal – Lehrkräfte)

„2.2 Verantwortung der Beteiligten

2.2.1 Schulleitung

Die Schulleitung lenkt den Prozess der Schulentwicklung und wendet Steuerungsmethoden an, um die an der Schule vorhandenen Ressourcen zu analysieren, optimal zu nutzen und weiterzuentwickeln. Dazu gehören beispielsweise die gezielte Beobachtung, der Erfahrungsaustausch, der Dialog sowie die Einbeziehung innerschulischer und außerschulischer Wissensquellen.

Die Schulleitung hat die Aufgabe, durch das Schaffen offener Arbeits-, Lern- und Kommunikationsformen Strukturen zu etablieren, in denen kollegiales Lernen ermöglicht wird. Sie schafft geeignete Rahmenbedingungen für die Arbeit in den Jahrgangsteams, in den Fachschaften, Bildungsgangsteams sowie für die Teams zur Durchführung kollegialer Unterrichtsbesuche.

Die Schulleitung verantwortet das Erarbeiten, Umsetzen und Evaluieren eines Fortbildungsplanes und beteiligt dabei das Kollegium.

Die Schulleitung kann eine Teilnahme an systembezogener und individueller Fortbildung für das gesamte Kollegium, einen festgelegten Teilnehmerkreis oder für einzelne Lehrkräfte verpflichtend regeln.

Die Schulleitung beteiligt gemäß § 65 Abs. 1 Satz 1 Nr. 4 des Landespersonalvertretungsgesetzes Sachsen-Anhalt den Schulpersonalrat.

2.2.2 Kollegium ...(siehe 4.)

2.2.3 Landesschulamt

Das Landesschulamt als aufsichtsführende und personalverantwortliche Behörde berät und unterstützt die Schulen in den Prozessen der Qualitätsentwicklung. Zur Begleitung und Beratung der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung der Schulen werden regelmäßig Gespräche durchgeführt, bei denen Ergebnisse aus Datenerhebungen an Schulen einbezogen werden.

Das Landesschulamt arbeitet zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, schulischen Führungskräften, pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Betreuungskräften eng mit der Schule zusammen. Es berät sie bei der Planung, Organisation, Umsetzung und Evaluation der systembezogenen und individuellen Fortbildung und Weiterbildung.

2.2.4 LISA

Das LISA unterstützt die Schulen durch seine Bereiche:

- a) Qualitätsfeststellungen an Schulen,
- b) Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- c) Lehrerausbildung in Staatlichen Seminaren einschließlich Lehramtsprüfungen,
- d) Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung und die
- e) schulische Medienbildung.

Das LISA ist für die Planung, Durchführung und Evaluation der staatlichen Fortbildung und Weiterbildung zum Erwerb einer Unterrichtserlaubnis verantwortlich. Es evaluiert kontinuierlich Bedarf, Angebot und Umsetzung seiner staatlichen Fortbildung und Weiterbildung und entwickelt sie auf dieser Basis weiter. Dabei arbeitet es eng mit dem Landesschulamt, den Hochschulen des Landes, den Schulen und anderen relevanten Partnerinnen und Partnern zusammen.

Das LISA qualifiziert die fachbezogenen und überfachlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, insbesondere die Fachmoderatorinnen und Fachmoderatoren, Fachbetreuerinnen und Fachbetreuer sowie die Mitglieder von Fachgruppen. Es führt systembezogene und individuelle Fortbildungen für Lehr-

kräfte, schulische Führungskräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie für Betreuungskräfte zu aktuellen und spezifischen Themenschwerpunkten sowie nichtuniversitäre Weiterbildungen in speziellen Fächern oder Fachrichtungen durch. Im Sinne seiner Service- und Dienstleistungsfunktion für Fortbildung und Weiterbildung hält das LISA auch Ergänzungsangebote vor.

2.2.5 Kultusministerium

Das Kultusministerium schafft Rahmenvorgaben für die Fortbildung und Weiterbildung des Personals an den Schulen, steuert Ziele und Inhalte entsprechend den bildungspolitischen Schwerpunkten und gewährleistet eine kontinuierliche Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.“

(RdErL des MK vom 19.11.2012, Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft)

4 Fortbildungsverpflichtung

„§ 30a Fort- und Weiterbildung

(1) Die Lehrkräfte und die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Schulen sind verpflichtet, sich regelmäßig, auch in ihrer unterrichtsfreien Zeit, fortzubilden. Die Fortbildung dient der Vertiefung, Aktualisierung und Erneuerung des für die Berufsausübung erforderlichen Wissens und Könnens. Sie umfasst alle Maßnahmen des Landes und andere als Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anerkannte Veranstaltungen auf landesweiter, regionaler oder schulinterner Ebene. Die durch das Kultusministerium vorzugebenden Fortbildungsschwerpunkte orientieren sich im Interesse der Entwicklung pädagogischer Innovationen an den Erfordernissen der Schulen sowie an aktuellen fachlichen, erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Erkenntnissen. Die Schulen ermitteln Art und Umfang des Fortbildungsbedarfs unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Evaluation der Arbeit der Schule und des Schulprogramms. Ein Fortbildungspass dokumentiert die Teilnahme an der Fortbildung und die Schwerpunkte der Fortbildung.

(2) Das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt leistet im Rahmen der Fortbildung von Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Schulen grundlegende Entwicklungsarbeit; es plant, organisiert und führt in Zusammenarbeit mit den Hochschulen des Landes zentrale und regionale Fortbildungsmaßnahmen sowie die Schulung der Fachmoderatorinnen und Fachmoderatoren und der Fachbetreuerinnen und Fachbetreuer durch.

(3) Auf regionaler Ebene sollen die Möglichkeiten der Fachmoderatorinnen und Fachmoderatoren sowie der Fachbetreuerinnen und Fachbetreuer für die Fortbildung genutzt werden.

(4) Weiterbildung dient der Befähigung zur Erteilung von Unterricht in einem weiteren bisher nicht studierten Fach oder in einer nicht studierten Fachrichtung. Weiterbildung erfolgt in Form von berufsbegleitenden Kursen oder Studiengängen.“

(Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, § 30a)

„2.2.2 Kollegium

Lehrkräfte, schulische Führungskräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Betreuungskräfte sind verpflichtet, sich aktiv an der Erarbeitung, Umsetzung und Evaluierung des Fortbildungsplans der Schule zu beteiligen. Sie berücksichtigen bei der Planung ihrer individuellen Fortbildung und Weiterbildung die im Fortbildungsplan ausgewiesenen Entwicklungsziele. Weitere individuelle Fortbildungsaktivitäten und gegebenenfalls auch Weiterbildungsaktivitäten der Lehrkräfte sind, sofern sie der unterrichtsfachbezogenen oder überfachlichen Entwicklung dienen, darüber hinaus erwünscht.

Lehrkräfte, schulische Führungskräfte, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Betreuungskräfte sind verpflichtet, ihre kontinuierliche Professionalisierung durch ein in eigener Verantwortung zu führendes Qualifizierungsportfolio nachzuweisen. Es beinhaltet unter anderem die Dokumentation aller Aktivitäten im Rahmen der kollegialen Beratung, persönliche Beiträge zur Gestaltung des Schullebens und Schulklimas und enthält alle Nachweise besuchter Fortbildungen und Weiterbildungen und gegebenenfalls daraus resultierender Aktivitäten.

Das Qualifizierungsportfolio ist bei allen Maßnahmen der Personalentwicklung, insbesondere bei Mitarbeitergesprächen, einzubeziehen.“

(RdErL des MK vom 19.11.2012, Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft)

5 Sonstiges/ Bemerkenswertes

(...)

Quellen: Zugriff [10.1.18]

Quelle	Quellenverweis
Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt - Landesportal	https://bildung.sachsen-anhalt.de/paedagogisches-personal/lehrerbildung/lehrerfort-und-weiterbildung/
Die Schule als professionelle Lerngemeinschaft RdErl. des MK vom 19.11.2012 – 31-842/843	http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/erlerngemeinschaft.pdf
Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013	http://www.mk.bildung-lsa.de/bildung/geschulgesetz_2009.pdf

2 Tabelle zum Thema 2, Teil 5: Eine exemplarische Recherche

	Themen	Ansprechpartner/-innen	Veranstaltungen/ Seminare	„maßgeschneiderte“ Unterstützung	Kosten/ Finanzierung
HE	Mathe Nawi	Leitung Pädagogische Unterstützung (LPU) in den 15 Staatlichen Schulämtern(SSA)	-Veranstaltungskatalog: akkreditierte Veranstaltungen aller Anbieter -Referentenkatalog - Anbieterkatalog mit detaillierten Infos zu den Profilen der akkreditierten Anbieter www.akkreditierung.hessen.de	-Zusammenarbeit mit der Unterrichtsentwicklungsberatung der SSÄ und den Fortbildungsauftragten der Schulen	i.d.R. kostenfrei bzw. aus dem Schulbudget
HE	Arbeitskultur	LPU Schulberater/-innen der SSÄ (früher: Schulinspektoren/-innen) Multithematische Teams der SSÄ	Infoveranstaltungen über mögliche Verfahren und Instrumente der Schulentwicklung Qualifizierungsbausteine, z.B. Fortbildungsplanung, Leitbild und Teamentwicklung	Prozessbegleitung durch das Team Schulentwicklungsberatung (SEB). mögliche Zielgruppen: Steuer-, Fach-, Projektgruppen, Leitungsteams	Honorare für externe Referenten und Berater In Einzelfällen Kostenbeteiligung der Teilnehmer/-innen Mitfinanzierung durch Fördervereine, Stiftungen etc
RP	Mathe Nawi	Pädagogisches Landes-Institut (PL) Speyer: Pädagogisches Beratungssystem (PäB), Bereich Unterrichts-Entwicklung	Fortbildung-Online: Veranstaltungskatalog mit allen zentralen und regionalen Angeboten	Beratungsgruppe Unterrichtsentwicklung Mathematik im Rahmen des Pädagogischen Beratungssystems	Kostenfreie Unterstützung
RP	Arbeitskultur	PL, IFL, EFWI Netzwerk Hospitations-schulen (29 Schulen) www.hospitation.bildung-rp.de -Zentrum für Schulleitung und Personalführung (ZfS) www.pl.rlp.de	Pädagogisches Beratungssystem www.beratung.bildung-rp.de	Beratungsgruppe Schulentwicklung im Päd. Beratungssystem IneES – Interne Evaluation in Schulen und Weiterentwicklung der Feedback-kultur http://ines.bildung-rp.de	Kostenfreie Angebote
NI	Mathe Nawi	12 regionale Kompetenzzentren Lehrkräftefortbildung, 8 Universitäten, 4 an Einrichtungen der Erwachsenenbildung Landesschulbehörde (NLSchB) Fachberater Unterrichtsqualität: www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/unterricht-fachberater/bbs	Landesschulbehörde: Onlineportal für Beratung und Unterstützung Veranstaltungsdatenbank des Landes Niedersachsen: https://vedab.de/ enthält Angebote des Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) und der Kompetenzzentren mit bildungspolitischer Priorität sowie Angebote anderer, zugelassener externer Anbieter	Nachfrageorientierte Angebote können von den Fachberatungen in Zusammenarbeit mit dem NLQ organisiert und als schulinterne Fortbildung durchgeführt werden.	Angebote zu bildungspolitisch relevanten Themen werden vom Land Niedersachsen zentral finanziert Zusätzliche nachfrageorientierte Veranstaltungen sind kostenpflichtig

	Themen	Ansprechpartner/-innen	Veranstaltungen/ Seminare	„maßgeschneiderte“ Unterstützung	Kosten/ Finanzierung
NI	Arbeitskultur	Kompetenzzentren Lehrkräfte-FB Landesschulbehörde: Schulentwicklungsberatung	Service-Angebote: Informationen zu Beratung und Schulentwicklung www.nibis.de	Prozessbegleitung, z.B. bei der Schulprogrammarbeit	Fortbildungsbudgets der Schulen
SH	Mathe Nawi	Team Schulfeedback www.schulfeedback.schleswig-holstein.de für weiterführende Diagnosen: Fachfeedback für Mathematik/NW Fächerportal des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQSH) https://faecher.lernnetz.de/faecherportal/	zentraler Fortbildungskatalog Online Buchungsportal www.formix.schleswig-holstein.de Landesweite Fachtage	Kurse Mathematik fachfremd Mathematik lernwirksam unterrichten und diverse weitere Angebote	Angebote des Landesinstituts sind kostenfrei, externe Referenten können über das Schulbudget oder Schulentwicklungsfonds finanziert werden
SH	Arbeitskultur	Schulentwicklungsberaterinnen und Berater des IQSH	Zentraler Fortbildungskatalog „Führungskräfte und Personalentwicklung“	Passgenaue Angebote auf der Grundlage des Schulfeedbacks Schulinterne und regionale Veranstaltungen auf Abruf Längerfristige Prozessbegleitung möglich	Für Schulentwicklung (Moderation, Begleitung, Beratung) durch Externe können zusätzliche Mittel beantragt werden
HH	Mathe Nawi	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Li), Abt. Fortbildung oder Referat „inklusive Schulentwicklung“ www.li.Hamburg.de/inklusive-schulentwicklung.de	Fortbildung zu fachdidaktischen Schwerpunkten Unterstützung der Fachleitungen Fachtagungen, z.B. zur schulischen Profilbildung. http://li.hamburg.de/programmhefte-fortbildung/	Abrufangebote für Fachgruppen Beratung zur Umsetzung der Bildungspläne Schulinterne Veranstaltungen	Fachbezogene Fortbildungen i.d.R. kostenfrei
HH	Arbeitskultur	Agentur für Schulberatung: www.li.hamburg.de/agentur Netzwerk Hamburger Hospitationsschulen (ca 41 Schulen) www.Hospitationsschulen.li-Hamburg.de Netzwerk Qualifizierungsplanung (ca 90 Fortbildungsverantwortliche)	Orientierungshilfen für die Angebote des Landesinstituts Seminare zur Entwicklung und Stärkung der Feedback-Kultur	Beratung für Schulleitungen, Steuergruppen, Fortbildungsverantwortliche Vermittlung Li-interner und externer Beratung Unterstützung bei der Strategieplanung und der „kollegialen Unterrichts-hospitation“ „Didaktisches Training“ als Teil des Schulentwicklungsprozesses	Für alle allgemeinbildenden Schulen ist die Beratung kostenfrei, Kosten für Coachings (auch für externe Berater) und weitere Einzelmaßnahmen werden zur Hälfte von der Agentur übernommen

	Themen	Ansprechpartner/-innen	Veranstaltungen/ Seminare	„maßgeschneiderte“ Unterstützung	Kosten/ Finanzierung
ST	Mathe Nawi	Landesinstitut für Schulqualität und Unterrichtsentwicklung (LISA), Fachbereich Schul- und Unterrichtsentwicklung s. eLTis-Portal: Projekt „abgucken erwünscht“: 12 Referenzschulen für kollegialen Austausch Fortbildungsbeauftragte der Schulen (mit spezieller Zugang zum Fortbildungskatalog)	Zahlreiche Angebote für die allgemeinbildenden Fächer (ca. 60 für Mathematik, 63 für Biologie (Schuljahr 2017/18), i.d.R. nachmittags und in der unterrichtsfreien Zeit	Fachliche und überfachliche Angebote, die von Schulleitungen, Projekt- und Fachgruppen abgerufen werden können Prozessbegleitung insb. für Steuergruppen und Projektteams	Fortbildner/Fachbetreuer mit 4-8 Stunden beauftragt
ST	Arbeitskultur	Schulentwicklungsberater (durch das Landesschulamt für Primarstufe und Sek. I beauftragt) -Projekt „Lernen im Ganztag“ In Zusammenarbeit mit externen Initiativen	Schulentwicklungsberater werden von den Schulen angefordert und arbeiten auftragsbezogen (die Stunden werden auftragsbezogen festgelegt (6-20)	Prozessbegleitung, insb. für Steuergruppen und Projektteams und Prozessbegleitung und Coaching für Führungskräfte	SEB mit 6 Stunden beauftragt, d.h. 70 Zeitstunden Beratungsleistungen
BY	Mathe Nawi	Institut für Pädagogik und Schulpsychologie (IPSN) www.nuernberg.de/inter-net/paedagogisches_institut/ Fachbetreuer	Online-Katalog des IPSN Datenbank FIBS (Fortbildung in bayrischen Schulen) www.fibs.alp.dillingen.de	Abrufveranstaltungen auf Anfrage	Für die städtischen Schulen kostenfrei Für andere Nürnberger Schulen 35 €/Std Für Schulen außerhalb Nürnbergs 70 €/Std
BY	Arbeitskultur	IPSN Prozessbegleiter externe Kooperationspartner	Systemisches Coaching Kollegiale Hospitation	Prozessbegleitung für systematische Schulentwicklung (auf Anfrage) Qualitätsmanagement nach Q2E (in Nürnberg NQS) Kollegiale Entwicklungsarbeit (Entwicklung eines „Fahrplans“ Feedback im Unterricht	s.o.

Abkürzungen

HE: Hessen; RP: Rheinland-Pfalz; NI: Niedersachsen; SH: Schleswig-Holstein; HH: Hamburg; ST: Sachsen-Anhalt; BY (Nürnberg)

3 Parlamentarische Anfragen

Bayerischer Landtag

16. Wahlperiode

Drucksache 16/4223

31. 03. 2010

Schriftliche Anfrage

der Abgeordneten **Karin Pranghofer SPD**
vom 16.12.2009

Kosten der Lehrerfortbildung in Bayern

Ich frage die Staatsregierung:

1. Welche Haushaltsmittel hat die Staatsregierung in der 15. und in der laufenden 16. Legislaturperiode für die Lehrerfortbildung insgesamt bis heute aufgewendet (aufgeschlüsselt nach Haushaltsjahren)?
2. Welche dieser Haushaltsmittel wurden im genannten Zeitraum, aufgeschlüsselt nach Haushaltsjahren, für
 - Personalausgaben im Bereich der Lehrerfortbildung,
 - Reisekosten für Lehrpersonal,
 - Reisekosten für Teilnehmer der Fortbildungsveranstaltungen,
 - Honorare und Tagegelder des Lehrpersonals und in sonstige Sachausgaben der Lehrerfortbildung,
 - schulinterne und externe Lehrerfortbildung, verwendet?
3. Wie viele Fortbildungsveranstaltungen wurden in den Haushaltsjahren insgesamt durch Landesmittel finanziert und wie viele Teilnehmer nahmen an der Veranstaltung teil?
4. Besitzt die Staatsregierung Kenntnisse darüber, wie viele Lehrerinnen und Lehrer sich in den genannten Haushaltsjahren auf eigene Kosten fortgebildet haben?
5. Welche Ausgabentitel des Haushaltes 2009/2010 zählt die Staatsregierung im Einzelnen zum gesamten Bereich der Lehrerfortbildung (aufgeschlüsselt nach Kapiteln, Titeln, Zweckbestimmungen und Ansätzen)?
6. Wie hat sich die Relation „Ausgaben Lehrerfortbildung je Planstelle“ in den genannten Haushaltsjahren entwickelt? Wie stellt sich dieser Faktor im Bundesvergleich dar?

Antwort

des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus
vom 17.03.2010

Zu 1.:

Die entsprechenden Zahlen bitte ich der Überblickstabelle bzgl. der Kosten der Lehrerfortbildung (siehe Anlage) zu entnehmen.

Zu 2.:

Die entsprechenden Zahlen bitte ich der Überblickstabelle in der Anlage zu entnehmen.

Zu 3.:

In der vom Staatsministerium im zweijährigen Abstand herausgegebenen Dokumentation „Schule und Bildung in Bayern“ (im Internet unter: www.stmuk.bayern.de/km/schule/statistik/bildung/index.shtml abrufbar) wird durch statistische Übersichten, Grafiken und erläuternde Textbeiträge ein umfassender Überblick über sämtliche Aufgabengebiete im Bereich Unterricht und Kultus geboten. Die Teilnahme der Lehrkräfte an Angeboten der staatlichen Lehrerfortbildung aller Ebenen wird durch die Tabelle Q 7 ausführlich dokumentiert. Die Tabellen für die Jahre 2003–2008 liegen bei. Sie geben detailliert und nach Schularten sowie Anbietern gegliedert Auskunft über die jeweiligen Teilnehmerzahlen.

Zu 4.:

Für staatliche Lehrkräfte besteht eine Fortbildungsverpflichtung von zwölf Tagen in vier Jahren. Es werden seitens des Staatsministeriums keine Erhebungen darüber gemacht, ob und inwieweit die Lehrkräfte zur Erfüllung dieser Fortbildungsverpflichtung oder darüber hinaus auch kostenpflichtige Angebote wahrnehmen. Die Tabelle Q 7, die das staatliche, kostenfreie Angebot quantifiziert, weist für den fraglichen Zeitraum jährlich jeweils deutlich über 300.000 Teilnehmertage aus, was zeigt, dass die 100.224 Lehrkräfte des Freistaats (Stand 2008) ihre Fortbildungsverpflichtung durch die zur Verfügung gestellten staatlichen Angebote voll erfüllen können.

Zu 5.:

Nach den Veranschlagungen im Doppelhaushalt 2009/2010 (einschließlich Nachtragsentwurf 2010) kann Folgendes mitgeteilt werden:

Kap.Tit.	Zweckbestimmung	Ansätze 2009 Tsd. Euro	Ansätze 2010 Tsd. Euro
Kap.05 04 TG 90	Bayer. Landesstelle f. d. Schulsport und sonstige Ausgaben f. d. Schulsport		
05 04/525 90	Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte	733,0	783,1
Kap. 05 04 TG 95	Fortbildung der Lehrer aller Schularten		
05 04/429 95	Entgelte	845,0	845,0
05 04/459 95	Sonstige Personalausgaben	--	--

05 04/525 95	Erstattung der Auslagen von Fortbildungsreisen	3.614,0	3.919,0
05 04/531 95	Herausgabe aml. Blätter	93,0	93,0
05 04/547 95	Sächl. Verwaltungsausgaben	1.345,0	1.290,0
05 04/633 95	Zuweisungen an Gemeinden und Gemeindeverbände	13,0	13,0
05 04/684 95	Zuschüsse an Sonstige	25,0	25,0
05 04/685 95	Sonstige Zuschüsse für laufende Zwecke	--	--
05 04/812 95	Einrichtung, Ausstattung, Geräte	15,0	15,0
Summe Kap 05 04		5.950,0	6.200,0
Kap. 05 32	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen a. d. Donau		
05 32/422 01	Bezüge der planmäßigen Beamten	2.052,9	2.096,1
05 32/422 31	Bezüge der abgeordneten Beamten	44,3	45,2
05 32/427 01	Honorare	317,2	317,2
05 32/525 01	Lehr- und Verbrauchsmittel für den Lehrbetrieb	24,9	24,9
05 32/527 01	Reisekostenvergütungen für Dienstreisen	26,4	26,4
05 32/684 01	Kosten der Lehrerfortbildungsstätte in Gars am Inn	690,0	700,0
05 32/684 01	Kosten der Lehrerfortbildungsstätte in Heilsbronn	207,0	209,0
05 32 TG 80	Ausgaben für Fortbildungsmaßnahmen zur Informationstechnischen Bildung		
05 32/427 80	Honorare	55,0	55,0
05 32/428 80	Entgelte und sonstige Hilfsleistungen durch Arbeitnehmer	200,0	200,0
05 32/511 80	Geschäftsbedarf und Kommunikation, Geräte, Ausstattungs- und Ausrüstungsgegenstände, Wartung	20,0	20,0
05 32/525 80	Fortbildung, Lehr- und Lernmittel	200,0	200,0
05 32/527 80	Reisekostenvergütungen	10,0	10,0
05 32/546 80	Vermischte Verwaltungsausgaben	5,0	5,0

05 32/812 80	Erwerb von Geräten, Ausstattungs- und Ausrüstungsgegenständen, Vernetzung	10,0	10,0
Summe Kap. 05 32		3.862,7	3.918,8

Zu 6.:

Nach den in den Stellenplänen der Jahre 2003 bis 2009 enthaltenen Planstellen und den entsprechend Frage 1 ermittelten jährlichen Gesamtausgaben können folgende Angaben gemacht werden

Haushaltsjahr	Planstellen	Gesamtausgaben Lehrerfortbildung entsprechend Überblickstabelle	Ausgaben Lehrerfortbildung je Planstelle
2009	83.161	9.411.782,- €	113,- €
2008	81.014	9.125.845,- €	112,- €
2007	80.805	8.629.387,- €	106,- €
2006	80.887	8.560.048,- €	106,- €
2005	81.556	8.647.882,- €	106,- €
2004	82.263	9.004.929,- €	109,- €
2003	81.583	10.171.993,- €	124,- €

Das Fortbildungsangebot auf die Relation „Geld pro Planstelle“ zu reduzieren, greift deutlich zu kurz, da sie bei Weitem nicht die gebotene Qualität und Quantität abbildet. Lehrerfortbildung muss schließlich nicht von jeder Lehrkraft persönlich eingekauft werden, und sie findet auch nicht im Eins-zu-Eins-Verhältnis zwischen dem Referenten und der Lehrkraft statt. Vielmehr handelt es sich um Kurse in der Gruppenstärke von 15–25 Personen, sodass für die Durchführung von entsprechenden Veranstaltungen durchschnittlich zwischen ca. 1.700,- € und 2.800,- € zur Verfügung stehen (entsprechend den oben ermittelten Zahlen). Daten aus anderen deutschen Ländern liegen hierzu nicht vor, sie wären wegen der unterschiedlichen Fortbildungsstruktur auch sehr schwer zu erheben und zu vergleichen.

Schriftl. Anfrage der Abgeordneten Karin Pranghofer zu den Kosten der Lehrerfortbildung in Bayern vom 16.12.2009, Anlage zu den Fragen Nr. 1 und 2

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	insgesamt
Kap. 05 04 TG 95								
Fortbildung der Lehrer aller Schularten								
Vergütungen/Personal- ausgaben	1.062.175,99	977.195,50	954.084,62	969.623,82	977.219,04	992.962,41	1.001.230,80	6.934.492,18
(davon für SCHILF je ca. 5 %)	53.100,00	48.800,00	47.700,00	48.500,00	48.900,00	49.600,00	50.061,54	346.661,54
Reisekosten Teilnehmer	2.460.283,85	2.211.937,64	2.107.518,58	2.096.838,45	2.170.086,98	2.336.912,97	2.558.445,71	15.942.024,18
Sachausgaben	1.150.662,36	1.092.693,77	1.080.486,78	1.205.696,21	1.290.921,11	1.656.723,25	1.613.518,56	9.090.702,04
sonstige Ausgaben	76.150,02	32.086,01	34.010,41	45.598,53	51.086,88	48.862,54	87.571,35	375.365,74
Zwischensummen TG 95	4.749.272,22	4.313.912,92	4.176.100,39	4.317.757,01	4.489.314,01	5.035.461,47	5.260.766,42	32.342.584,44
Kap. 05 32								
Akademie Dillingen u. a. Institute								
ALP: Personalkosten	2.039.914,08	2.024.725,09	1.929.356,86	1.891.256,37	1.934.773,25	1.947.614,43	2.123.938,41	13.891.578,49
ALP: Honorare Lehr- personal	330.000,00	330.000,00	181.110,42	123.057,63	172.554,48	241.323,85	228.180,42	1.606.226,80
ALP: Sachausgaben des Lehrpersonals	21.813,84	23.710,48	26.700,58	23.787,06	25.912,27	22.564,00	22.420,53	166.908,76
ALP: Reisekosten für Lehrpersonal	20.244,75	15.693,55	15.555,33	15.825,49	14.060,42	20.744,41	21.080,98	123.204,93
ALP: ITB-Fortbildung	1.280.574,08	780.256,26	664.934,36	478.425,31	393.903,75	217.659,56	160.677,87	3.976.431,19
Gars: Personalkosten, Honorare	680.000,00	553.773,19	689.634,00	670.799,00	679.494,00	712.548,00	707.708,00	4.693.956,19
Heilsbronn: Personal- kosten, Honorare	187.595,00	191.478,00	194.691,00	195.141,00	197.675,00	203.730,00	203.390,00	1.373.700,00
Zwischensummen Kap. 05 32	4.560.141,75	3.919.636,57	3.701.982,55	3.398.291,86	3.418.373,17	3.366.184,25	3.467.396,21	25.832.006,36
Kap. 05 04 TG 90								
Landesstelle für den Schulsport	766.000,00	695.500,00	695.600,00	695.600,00	631.500,00	629.000,00	591.900,00	4.705.100,00
Kap. 0504 TG 93								
Förderung der Verkehrserziehung der Jugend	96.580,00	75.880,00	74.200	74.200	90.200	95.200,00	91.720,00	523.780,00
Gesamtsumme	10.171.993,97	9.004.929,49	8.647.882,94	8.560.048,87	8.629.387,18	9.125.845,72	9.411.782,63	63.551.870,80

Tab. Q 7: Lehrerfortbildung 2008¹

Veranstalter bzw. Themenbereich	Anzahl der Veranstaltungen nach ihrer Dauer							Teilnehmer insgesamt ²	Kurs-einheiten (Teilnehmer-tage)
	½ Tag	1 Tag	2 Tage	3 Tage	4 Tage	5 Tage	mehr als 5 Tage		
	1	2	3	4	5	6	7		
Akademie Dillingen	–	115	73	478	23	277	27	21 108	73 106
Institut Gars	–	–	2	2	3	41	–	1 182	5 581
Institut Heilsbronn	–	9	12	47	3	15	2	1 621	5 355
Gymnasien									
Veranstaltungen des Ministeriums	6	35	2	1	2	–	–	1 392	3 051
Veranst. der Ministerialbeauftragten	83	296	55	90	–	–	–	16 974	17 677
Sonstige geförd. Veranstaltungen	–	16	–	89	–	–	–	105	283
Realschulen									
Veranstaltungen des Ministeriums	–	19	7	3	–	1	–	392	706
Veranst. der Ministerialbeauftragten	91	322	18	4	1	1	–	9 073	11 364
Sonstige geförd. Veranstaltungen	–	67	260	20	–	–	2	349	667
Volksschulen									
Veranstaltungen des Ministeriums	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Veranst. der Regierungen	117	148	59	112	16	53	7	15 247	27 032
Veranst. der Staatl. Schulämter	6 410	216	48	26	29	9	4	105 571	58 191
Sonstige geförd. Veranstaltungen	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Förderschulen									
Veranstaltungen des Ministeriums	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Veranstaltungen der Regierungen	898	302	61	38	1	2	5	18 114	16 423
Sonstige geförd. Veranstaltungen	2 965	289	66	29	4	1	5	41 296	23 503
Berufliche Schulen									
Veranstaltungen des Ministeriums	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Veranst. der Regierungen	18	385	59	4	3	–	2	7 302	8 445
Veranst. der Ministerialbeauftragten	26	55	7	1	1	–	–	1 983	2 032
Betriebspraktika der Lehrer	–	18	36	35	17	129	551	786	6 400
Sonstige geförd. Veranstaltungen	186	128	39	22	7	7	1	3 591	2 956
Schulberatung									
Veranstalt. der Staatl. Schulberater	275	192	42	3	–	–	–	9 321	26 391
Sonstige geförd. Veranstaltungen für Beratungslehrkräfte	7	2	–	–	–	–	–	489	1 015
Sport									
Veranstaltungen des Ministeriums	5	154	3	60	3	28	44	5 439	12 336
Veranst. der Staatl. Schulämter und sonstige geförd. Veranstaltungen	584	57	1	2	–	–	–	12 705	7 501
Verkehrserziehung	–	1	18	18	2	2	–	678	1 085
insgesamt	11 671	2 826	868	1 084	115	566	650	.	311 820

Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

¹ In der Statistik sind nur die staatlichen oder vom Staat geförderten Fortbildungsveranstaltungen erfasst.² Wegen Mehrfachzählungen wurde davon abgesehen, die Teilnehmerzahlen über alle Veranstaltungen aufzuaddieren.

Die Autoren

Peter Daschner, Landesschulrat a.D., ehem. Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Hamburg
- Vorwort, Ergebnisse, Thema 4 (Leitung)

Inge Grothus, ehem. Leiterin der Abteilung Fortbildung im Landesinstitut für Schule (LIS), Bremen
- Thema 1

Volker Imschweiler, Schulamtsdirektor a.D., ehemals Staatliches Schulamt für den Lahn-Dillkreis und den Landkreis Limburg-Weilburg, Leiter Pädagogische Unterstützung
- Thema 2.5

Frank Lipowsky, Universität Kassel, Professur für Empirische Schul- und Unterrichtsforschung
- Thema 5.2

Monika Renz, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), Hamburg, Expertin für Feedback- und Evaluationskultur an Schulen und in der Lehrerfortbildung
- Thema 5.1

Daniela Rzejak, Universität Kassel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung
- Thema 5.2

Katharina Schlamp, Institutsdirektorin an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen a. D.
- Thema 2, Abschnitt 2.6

Dieter Schoof-Wetzig, Dipl.-Psychologe, ehem. Dezernent im Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, Vorstandsmitglied im DVLfB
- Thema 2

Ulrich Steffens, Direktor a.D. am ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden, Koordinator des Netzwerks „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“
- Thema 3

